

Proceedings of the 13th International Symposium on Japanese Language Education and Japanese Studies

18-19
NOV
2023

第13回国際日本語教育・日本研究シンポジウム
— つながる多様性、広がる可能性

香港大学專業進修學院
香港日本語教育研究会

The University of Hong Kong, School of Professional and Continuing Education
Society of Japanese Language Education Hong Kong

<https://www.13thsymposium.hkustspace.hku.hk>

THE 13TH INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON JAPANESE LANGUAGE EDUCATION
AND JAPANESE STUDIES — Embracing Diversities, Igniting Potentials

**Proceedings of the 13th International Symposium
on Japanese Language Education and Japanese Studies**

“Embracing Diversities, Igniting Potentials”

The University of Hong Kong, School of Professional and Continuing Education

Society of Japanese Language Education Hong Kong

November 2023

Conference Co-organisers

The University of Hong Kong, School of Professional and Continuing Education

<https://hkuspace.hku.hk/interest/languages/japanese>

Society of Japanese Language Education Hong Kong

<https://www.japanese-edu.org.hk/jp/>

Sponsor

Japan Foundation

Conference Supporting Organisers

Consulate General of Japan in Hong Kong

The University of Hong Kong

The Chinese University of Hong Kong

City University of Hong Kong

The Hong Kong Polytechnic University

Hong Kong Baptist University

The Hong Kong University of Science and Technology

The Department of Linguistics and Modern Languages, The Education University of Hong Kong

UOW College Hong Kong

The Hong Kong Polytechnic University - Hong Kong Community College

School of Professional and Continuing Education, The Chinese University of Hong Kong

Lingnan Institute of Further Education (LIFE)

Li Ka Shing School of Professional and Continuing Education, Hong Kong Metropolitan University

University of Macau

The Japan Society of Hong Kong

The Japan Universities Alumni Society of Hong Kong

The Hongkong Japanese Club

The Hong Kong Japanese Chamber of Commerce & Industry

Convener

TAN, Tack Ki, The University of Hong Kong, School of Professional and Continuing Education

Vice Convener

LEUNG On Yuk Maggie, Society of Japanese Language Education Hong Kong

Members of the Committee

DATE Kumiko, Japanese Language Advisor, Japan Foundation

TANABE Tomonari, Japanese Language Advisor, Japan Foundation

KWONG Yan Kit Eric, The University of Hong Kong, School of Professional and Continuing Education

KUROKI Fumi, The University of Hong Kong, School of Professional and Continuing Education

HIRATA Masayuki, The Hong Kong University of Science and Technology, Center for Language Education

MATSUMOTO Masumi, Society of Japanese Language Education Hong Kong

KAMESHIMA Hiromi, Society of Japanese Language Education Hong Kong

LEE Chak Sum, Society of Japanese Language Education Hong Kong

LAI Chun Yeung, Society of Japanese Language Education Hong Kong

Greetings from Convener

On behalf of the 13th International Symposium organisers on Japanese Language Education and Japanese Studies—Embracing Diversities, Igniting Potentials—I would like to extend my greetings. It is a great pleasure for us to hold this symposium jointly with The University of Hong Kong, School of Professional and Continuing Education and the Society of Japanese Language Education Hong Kong.

First, I sincerely thank the Japan Foundation for its support and the many educational institutions and related organisations for their sponsorship. We are most grateful for the support of the Japan Foundation and the many academic institutions and organisations that have sponsored this symposium. As the convener of the symposium, I would also like to thank all the participants from overseas for coming to Hong Kong.

Hong Kong was one of the first cities in Greater China to become internationalised and has achieved remarkable development as an international city that has accepted a wide range of cultures from other countries and where 'diversity' is deeply ingrained. In particular, Hong Kong people are highly interested in Japanese culture and traditions, as evidenced by the abundance of Japanese restaurants and products that can be seen everywhere in Hong Kong.

Meanwhile, the number of people travelling from Hong Kong to Japan reached 2.3 million in 2019, with statistics for 2021 showing that two out of every 100 Hong Kong residents understand Japanese. There are approximately 25,000 Japanese language learners in Hong Kong, and there are six tertiary institutions in Hong Kong where Japanese studies can be specialised. This situation is a true testimony to Japan's presence in Hong Kong.

Since the last time the 12th International Symposium on Japanese Language Education and Japanese Studies—Changing Nature of Japanese Language Teaching and Learning in a Multilingual World—was held in 2018, the global educational environment has changed significantly. The new coronavirus has disrupted cross-border traffic and cultural exchange. What was previously 'possible' in education has become 'impossible', and various changes have been forced upon us. On the other hand, this unprecedented situation has also made what was previously considered 'impossible' 'possible' in countless cases.

In this transitional period of a new era, those of us involved in Japanese language education and research may be forced to undergo a significant change of direction. Recently, we have been facing an era of VUCA, a society in which it is difficult to foresee the future. However, because we live in such an era, I am convinced that if we who live in such an era face and engage with society, we will deepen our mutual bonds beyond national boundaries and create the "possibility" of realising a better future.

Finally, I express my sincere gratitude to all those involved in the Japanese language education institutions in Hong Kong who have made great effort and cooperation in organising this symposium. I wish all the participants continued good health and success in their endeavours.

Convener of the 13th International Symposium on Japanese Language Education and Japanese Studies
The University of Hong Kong, School of Professional and Continuing Education

TAN, Tack Ki
November 2023

Greetings from Vice Convener

Since 1994, the Society of Japanese Language Education Hong Kong has organised the International Symposium on Japanese Language Education and Japanese Studies every two years in collaboration with Hong Kong's higher education institutions. Since its inception, the educational and research institutions involved in Japanese language education and Japanese studies in Hong Kong have been committed to this project. In each of the past 12 Symposiums, there was an average of around 250 educators and researchers from Japan, Mainland China, Taiwan, Korea, East and Southeast Asia, the USA, Canada, Europe, and Australia participating. It has been an important event in the region for almost three decades and has become an international Symposium with a long tradition.

In 2020, the spread of the new coronavirus infection interrupted most of the traffic among countries and regions. The 13th International Symposium on Japanese Language Education and Japanese Studies scheduled in 2020 was postponed repeatedly for the safety and security of all parties concerned.

In autumn 2022, the infection situation around the world alleviated. The Society of Japanese Language Education Hong Kong together with The University of Hong Kong, School of Professional and Continuing Education decided to hold the 13th Symposium in November 2023. The theme of the Symposium is 'Embracing Diversities, Igniting Potentials'.

In recent years, globalisation and the rapid development of information technology have accelerated people's movement and information distribution. In addition, since 2020, the prevention of corona infections had tremendous impact on all realms. With the rapid application of online and virtual modes, education systems and contents are undergoing unprecedented changes worldwide.

Hence, it is expected that the 13th Symposium will serve as a platform to contemplate the individual, social, and global diversities and potentials of language learning and education from various perspectives. Issues such as how people involving in language education from different cultural backgrounds can overcome cultural and ideological differences and coexist to work cordially will be investigated. Through exploring unknown diversities, infinite possibilities, and overcoming cultural and ideological differences, we hope novel signposts of language learning and education will function as soft power to construct a tolerant and peaceful world. We look forward to having the Symposium serving as a steppingstone contributing to further the global promotion and development of Japanese language education and Japanese studies in the post-corona era.

Last but not the least, we would like to express our heartiest gratitude to the Consulate-General of Japan in Hong Kong, the Japan Foundation, various Japan-related organisations in Hong Kong, and people involved in Japanese language education and Japanese studies at universities and higher education institutions for their magnanimous support to this project. May 2023 will be a year of hope, peace, dynamism, new connections, and innovative developments!

Vice Convener of the 13th International Symposium on Japanese Language Education and Japanese Studies

President of the Society of Japanese Language Education Hong Kong

LEUNG On Yuk Maggie

November 2023

Contents

| | |
|---|----|
| 日本語初級コース Lang1210 における Blended Learning を有効活用したコースデザインの実践 ——つながる、機能する、広がる —— 塩見 光二 | 12 |
| 日本語教育における翻訳の授業 ——ペアワーク活動の効果と授業評価を中心に —— 結城 佐織 | 17 |
| 異文化理解能力の参照枠を活用した日本語教育の可能性 原 隆幸 | 20 |
| 知識構成型ジグソー法を用いた CBI の実践報告 ——何が学習者の記述に影響を与えたのか —— 小山 悟 | 24 |
| 日本語学習者にみられる対比がある主題の「は」の不使用の問題 ——中国語を母語とする上級レベルの日本語学習者の調査データを中心に —— 中西 久実子 | 28 |
| 日本語学習の入り口としての日本文化相撲の多角的側面 ——海外相撲ワークショップ実践報告 —— 戸田 隼介 | 32 |
| 日本語の読みから広がる探究授業 伊藤 秀明 | 36 |
| 思いを言葉にのせるということ ——「映画・ドラマを通して日本語を学ぶ」の実践報告 —— 黒木 扶美 | 40 |
| How do students who study Japanese endure "the state of incomprehension"? Exploring from the viewpoint of Cognitive Load Theory Motoaki Seki | 45 |
| 大班日語課堂的有效教學設計 ——課上課下の ICT 實踐 —— 張 元卉 | 52 |

| | |
|--|----|
| 「NP が VN だ」構文の容認度に関する一考察 河野 亜希子 | 56 |
| UKPSF で審査を受けた専門日本語分野に関する考察 水崎 泰蔵, FHEA | 60 |
| 「好きマップ」を活用した自己表現・他者理解活動 ——タイ中等教育における学習意欲への効果—— 大竹 春菜 | 65 |
| 日本語母語話者教員と非母語話者教員の作文添削 ——中国の大学の作文授業担当教員へのインタビューから—— 小池 直子 | 69 |
| エアポート・タラップ・ファイナルコール ——消えゆく心象風景——角松敏生作品を中心に—— 斉藤 穂高 | 73 |
| 「やさしい日本語表記」のための一試案 岩崎 拓也 | 77 |
| 現代日本語の文末表現「くない？」の婉曲的機能 ——新ぼかし表現の一例として—— 鈴木 梓 ¹ | 82 |
| 徳川時代の庶民教育における儒学思想の展開 ——往来物や儒学入門書の比較検討を通して—— 高橋 恭寛 (Yasuhiro TAKAHASHI) | 86 |
| 『ビジネス日本語 2』のクラスにおける PBL の実践 ——就職準備活動としての OB・OG へのインタビュー—— 劉 星 | 90 |
| 言語学における独り言の実際 ——フィクション会話と自然会話の観点から見た日本語の独り言—— KANJAMAPORNKUL Sathida | 94 |
| 音声表現力と音声観察力の向上を目指す多様なアクティブラーニング ——新しいメディア stand.fm を活用した教室活動—— 王 伸子 | 98 |

| | |
|--|-----|
| 香港再発見 ——コロナ後の日本からの留学生が見つけた香港—— 小出 雅生 | 102 |
| Beliefs about Speech Education and Teaching Practices of Japanese Language Teachers in Universities across China: Results of a Model-based Questionnaire Survey Luolin Liu | 106 |
| Text-Generative AI in Language Learning: Assessing its Impact and Advantages over Corpus-based Approaches Masayuki HIRATA | 112 |
| 専門日本語教育から見た CA の日本語使用場面における語彙的特徴分析 ——台湾及び中国の教科書を中心に—— 羅 永祥 | 119 |
| The learner's arbitrary interpretation of the score of JLPT Jianyu Wang | 123 |
| ネパール語を五十音図に利用する ——日本語学習をより容易に—— 引田 梨菜 | 130 |
| 初級日本語教育における媒介語使用の有効性 ——ビジネスパーソンを対象とした教育現場から—— 亀崎 晶子 | 134 |
| 日本語教育における教案の授業導入部分について ——多様な学習者に理解される授業の導入—— 小池 真由 | 139 |

| | |
|--|-----|
| 日本語とベトナム語における「青」という色彩語の感情概念メタファー ——認知言語学の観点から—— グエン・ティ・ニュー・イー, デイン・ティ・ヴィエット・ヒエン | 143 |
| 捨てられる民具 ——高度経済成長期における四国及びその周辺を中心に—— 宮原 暁・高木 泰伸・岡野 翔太 (葉 翔太) | 147 |
| 令和時代の死の意味論* 平寫 寛大 ¹ ・宮木 杏 ² ・鈴木 ケネス ² ・蟹沢 歩 ² ・深井 友梨花 ² ・ 佐々木 大登 ² ・東海 晃久 ³ ・齋藤 暢是 ⁴ ・依田 悠介 ^{5,3} | 152 |
| 日本語教師によるオートバイオグラフィーの実践と考察 ——日本語教師の「ことば」をめぐる経験の語りから—— 和泉元 千春、野畑 理佳、小林 浩明 | 157 |
| 「雅語」と注記される動詞の意味特徴 ——辞書の記述を参照して—— 木下 りか、野田 大志 | 161 |
| Developing Japanese Language Learning Content for the Japan Virtual Campus Platform Vanbaelen Ruth, Ono Masaki, Sekizaki Hironori, Bushnell Cade, Moon Changyun, Anubhuti Chauhan, Hatano Hiroaki | 166 |
| スマホ「辞書」による語彙検索行動の実態と問題点 ——マカオの初級日本語学習者を事例に—— 李 羽喆、石黒 圭 | 171 |
| 分光学的手法によるセブ島出土の有田焼陶磁器片分析 ——献上品と日用品の製法の違いについて—— 陸 郭人傑、程 思哲、篠原 敬人、猿倉 信彦、清水 俊彦、Jose Eleazar Reynes BERSALES | 175 |
| 日本の大学で学ぶ中国語母語話者と日本語母語話者の日本語力の比較 ——Can-do statementsによる自己評価、語彙力、読解力に着目して—— 田島 ますみ、松下 達彦、佐藤 尚子 | 179 |

JSL 児童生徒の学習支援活動は教師としての成長をどう促すか

——教員養成課程における取り組みから——

齋藤 ひろみ、浜田 麻里

184

日本語初級コース Lang1210 における Blended Learning を有効活用したコースデザインの実践
——つながる、機能する、広がる ——

The Practice of Lang 1210, the beginner course of Japanese Language designed as Blended Learning
—Connected, Functional, and Expansive—

塩見 光二

香港科技大学

lckoji@ust.hk

キーワード：「つながる」、「機能する」、「広がる」

序章 発表の概要

科学技術の発展に伴い、学び方が時代とともに変容してきている。コロナ禍で Online 授業、e-learning などの教育のデジタル化が大きく進展した。対面型の授業であれ、e-learning 型の学習であれ、それぞれ良さを秘めている。今後の教育活動を考える時、それぞれの良さを融合したデザインが求められていると考える。この発表では、日本語の初級コース Lang1210 における Blended Learning を通して、学生が「つながる」「機能する」「広がる」学びのデザインを示す。学生自らが e-learning で、教室では、学生同士が教えあい、学びあう過程を通して見えてきたことを紹介する。また、個別の学生の支援についても検討したい。更に、今後の方向性や可能性についても探ってみたい。

1. 研究の概要とコンセプトマップ

1.1 概要

1) 研究動機と研究目的

Lang1210 という初心者向けの日本語のコースを通して、日本語の学び方がわかり、主体的に学んでいける学生を育成していきたい。IT の時代と言われる今日、e-Learning の活用は学生の学習方法を多岐に広げるなど可能性を秘めている。Blended Learning を活用することで、時代に即した生産的で効果的なコースデザインを構築したい。教員・教材・学生が「つながる・機能する・広がる」という視点を意識し、コミュニケーションに満ちた学び、そして学生の学習動機の向上を目指したい。

2) 仮説

対面授業と e-Learning、それぞれの良さを兼ね備えた Blended Learning は高い学習効果が期待できる。教員・学生・教材が「つながる・機能する・広がる」という視点を意識することで、よりコミュニケーションに満ち溢れた学びが展開し、学生の学習動機も高まるであろう。

1.2 研究の方法

教室での学習と e-Learning、この二刀流の教育活動こそが今日のモデルの一つであるといっても過言ではない。香港科技大学の場合、グローバルに学生が集まり、多様性に満ちている。その学生たちが、個人として学習を進めるだけでなく、グループ活動を通して情報交換や学びあい教えあいながら、学習を展開していく。また、様々な国や背景をもった学生同士が協働することで異文化に対する認識や異文化間のコミュニケーションスキ

ルも向上させ、国際人としても成長していけるのではないかと考えている。こうした枠組を効果的にするために、「つながる、機能する、広がる」という概念を意識して、学習指導を進めたい。また、教え込むことも大事だが、ファシリテーターとして学生に関わり、学生の学びを育てる支援をしたいと考えている。

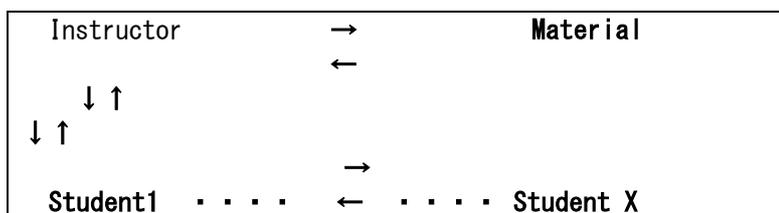
そして、コースの最初から最後まで、授業、学生の様子、声などを記録に取りながら、実践をまとめていけたらと考えている。また、MIROのデータや香港科技大学が実施する Mid-Term Feedback, SFQなどのデータを参考にしながらまとめていきたい。学期ごとに総括をして改善を繰り返しながらよりよいコースデザインの完成を目指したい。

1.3 Lang1210 コンセプトマップ

| | |
|--------------------------------------|-------------------|
| Learning & Teaching | 学ぶこと & 教えること |
| F to F & e-Learning | 対面学習 & e-Learning |
| Group Learning & Individual Learning | グループ学習 & 個人学習 |
| Connected, Functional and Expansive | つながる、機能する、広がる |
| Instructor as a Facilitator | ファシリテーターとしての役割 |

2. 「つながる」にはじめる実践報告

学びにおける三者の関係（教師・教材・学生）



2.1 学生と教師

すべての教育活動において、学生と教師のよりよい信頼関係の構築は大切である。様々な背景を持つ学生と信頼関係を築いていくことはなかなか容易ではないかもしれない。要は、必要なときに自然とコミュニケーションが取りあえる関係を育てていくことだと考える。学生は概ね学士課程の学生で、中には修士、博士課程の院生も混じる。そういう学生に対してどう関わっていくのか、教師としての基本的な姿勢をまとめてみた。

あ) 学生の名前を早く覚える。

い) 学生をつまづきや疑問に対して、迅速に対応をする。メール、Canvas、Zoomも使う。

う) 定期的に声をかけて、学生の状況把握に努める。特記事項は、記録用紙に記入をする。

え) コースの概要など詳しく説明をして、学生にとって大切なことをクリアーに話す。質問等は、しっかりと答える。機会あるごとに、誠実に公平にかかわっていくという基本を自己点検する。

2.2 学生と教材

学習教材に興味や関心が持てれば、学習がスムーズに進む。これは教育において大変に基本的で大切なことである。学習者の学習動機に響く導入は特に大切である。基本的な考え方をまとめてみた。

あ) 学習目的を明確にする。学習過程の中で、目的を伝えて、自己評価ができるように働きかける。自分で点検できれば、e-Learningの活用の意味も深まる。例えば、新しい文型を学習する。

例) 目的：新出の例文を音読できる

- | |
|--|
| Level 1) With Roman Assists I can read the model sentences. |
| Level 2) Without any Roman Assists I can read the model sentences. |
| Level 3) I can read the similar sentences and understand them. |
| Level 4) I can make my own sentences using the model sentence. |

上記のような具体的な目標と自己評価の観点を明確にして学生が自分自身でも自己評価をしながら学習を進めていけるようにする。短い時間でも目標を明確にして学習することで基礎基本の学習が進み、定着する。教

室では基本的なことを大事にするが、教師の指導や説明ではなく、学生同士がグループやペアーと確認をしながらすすめていけるような流れがよい。まず、学生同士で学びあい、教えあう。その営みを大切にする。

い) わかりやすいプレゼンと面白い教材を使いながら授業展開をする。やはり、言語の学習なので、わかって使えてということは大事なので、そこは学生に実感してもらえるようにしたい。また、学生が驚くような教材や話題やトピックなど教師が新しいものを発見して、授業のプレゼンに活かしていけるとよい。

う) Blended Learning と授業の関連性を繰り返し学生に伝える。学生が欠席した場合、どの Video を見れば欠席した授業の内容を補充できるのかなど明確にすることが大切である。できる限り、学生が主体的に学習して遅れを取り戻したり、時には、先行的に学習したりできるようにすることが自立的な学生を育てる基本になると考える。

お) 展望の視点から学習の意義を伝えたい。「わたしは、マイク・ミラーです。」この文型がマスターできれば、自分のことが言える、家族のことが言える、友達のことが言えるなど、どう広がっていくのか、そういう展望の説明は良い刺激になる。中には友達の紹介、家族の紹介など先導的にやってみる学生も出てくる。そういう学生が増えてくると、学生の自己表現が授業の幅や広がりを生むようになる。もちろん、タスクとして使えるので、学生の学びの状況がわかりやすく、教師として把握しやすい。

2.3 学生と学生

学生と学生がつながれば、学生の力が発揮できる場面が増えるだけでなく、学生同士の協働的な学習の場が整っていく。まずは、「つながる」ためにどんなことを仕組んでいるのかまとめてみたい。グループ学習には慣れている学生が多いが、このコースは1年生も多いので、丁寧に進めて、学生の輪が広がるようにしていきたい。学生には次のような活動をさせている。

あ) Lang1210 では、3文から5文程度の短い自己紹介を作成する。それをもとにして、学生同士が練習をしてお互いに学びあう活動をする。メンバーを変えながら行う。また、2週間程度毎行えば覚えてしまうことも往々にしてある。覚えられて、成果が感じられると、小さな自信にもなる。

い) Lang1210 では簡単な Q&A などの会話練習を行う。学生同士で教えあい学びあいながら取り組んでクラス内の人間関係を育てていく。初級レベルなので、A: こんにちは。げんきですか。 B: () という流れで、初歩的になものをたくさん扱う。答えについても、最初は、「はい、げんきです。」「まあまあです。」「ダメです。」といった典型的なものを最初に取りあつかい、徐々に学生の声を聴いて、オプションとして取り入れていく。要は容易にできるものをたくさん、やりやすく、話題が豊富なほうがいだろう。A:好きなアニメは何ですか。 B: () このような Q&A は、アニメ好きの多い世代ということもあり、頻繁に使われ、A:好きなキャラクターは誰ですか。 B: () へと進んでいく。学生が好きなことを確かめ合うような Q&A は良いきっかけ作りとなる。また、カルチャープレゼン仲間を探す、よいアプローチとなる。

う) グループワーク、4人一組を活用して、情報交換を行う。例えば、平仮名やカタカナの覚え方、語彙の増やし方など学習方法をシェアしながら教えあい学びあう。大学生にとってもこうした情報交換の時間は大切である。この活動は日本語ではできないので、英語で行う。いろんなケースがあるが、状況に応じて、ローカル言語の使用を認めることもある。

こうしたことを、最初の2週間から3週間行う。学生ができるだけ多くの学生と関わり、お互いのことを少しでも知り合えるようにしたい。きっかけ作り、仲間探しの導入活動である。うまくつながれば、生産的な学びが期待できる。学生には慎重によく考えて、グループを作ろうに繰り返し助言をする。

3. 結果と考察

3.1 データに見る結果

1) MIRO のデータを見る限り、Blended Learning Video また、Canvas を通しての学習は、学生は概ね閲覧しており、満足が行く数値となっている。

2) Mid-Term Feedback & SFQ のデータを見る限り、コースデザインに関わって、また、教師の対応に関わって、学生の反応は良好である。

3.2 考察(見えてきたこと)

1) Blended Learning

取り組みが功を奏したかどうかは明確には言えないが、Blended Learning として Lang1210 が構築されて以降、いわゆる、枠に入らない学生、つまり、コースの学び方にのっとって学習を進められない学生以外の学生は、程度の差こそあれ、それほど大きな学習停滞や遅延が見られないようになってきている。学び方を学び、その流れに乗って学習を進める、単純なことであるが、実践すれば力がつくという姿が見られたことはよかった。

2) 格段の配慮の必要な学生への対応 (SEN OR CARE)

大学生はもう大人として扱われて然るべきだろう。学生としての自己責任を持たせるべきである。しかしながら、毎学期、数名は必ずと言ってよいほど、準備した枠の中に入れられない学生がいる。それは学生に能力がないからではなく、何らかの問題を抱えているからである。SEN、あるは CARE と呼んでいる。一人で扱うのではなく、学内の担当者の連携で検討、対応することだと考える。実際、対応について明快な答えは全然出ない。一人ひとり状況は全然違うからである。授業者レベルでは、一人ひとり誠実に関わって、いつでも支援する気を備えておくことが大事だということが明確に見える。個別対応をすれば、確かに彼らは前向きに努力できる。個別指導である時期を超えると、彼らも基本的な学び方に沿って学習ができるようになっていく。そこまで、辛抱強く見ることが大事である。一人で動ければ、Blended Learning の価値が発揮できる。

もう一点、これは、異文化間コミュニケーションスキルの問題かもしれないが、中には相互理解や連携協力がうまくできないケースもある。そういう事が起こらないようにグループを作るプロセスを設けているのであるが、稀に文化背景や考え方の違いから、難しいケースが起こる。誰が正しいとか、間違っているとか、そういう議論ではなく、相互理解ができて、少なくとも、協力関係が成立する、そういう能力を育てていけるように、誠実に支援をしていきたい。難しいケースがあると、公平に同じように扱うというところで、いろんな意見が出てくるので、常々、公平さに意識して対応をする必要がある。

3) グループ学習の値打ち

学生のコメントでは、グループ学習は大変に評価が高い。話し合っ、意見交流をすることから次の道筋が生まれてくる、そういうコメントや学びあい、教えあいの楽しさなど、大変に値打ちのある時間であると評価している。だからこそ、グループ作成からうまくいくように一層支援をする値打ちが教師側にはある。

4) 無欲の興味関心

日本語は基本的に選択外国語で卒業には関係のない教科である。しかし、学生は毎学期集まり基本的に満席である。「好きこそものの上手なれ」ということだろうか、彼らは学び習得したい。その積極的な気持ちが大きな財産である。教師としては襟を正し、謙虚に誠実に指導したい。彼らの為、である。

3.3 今後に向けて 2 つの実践

次のコースや日本語プログラム全体の拡充のために、実践としては、2 つのことを準備し取り組んでいる。

1) ショートコース

Lang1210 の次のコースの準備として、言語学習と文化学習を両輪に 6 回、各 2 時間、計 12 時間のコースを 3 コース用意し、実践している。

2) iLang(Informal Language Learning)

学生のニーズに少しでも答えられるようにしている。また、単位履修コースに関係なく、初級から上級まで、学生の学習を支援できる活動を 5 つ程度、毎学期継続的に取り組んでいる。

4. 終章

Lang1210 は日本語プログラムの土台となるコースである。このコースが礎となり第 2 第 3 のコースへと展開していくことになる。Blended Learning を継続、さらに、GENAI を取り入れるなど創意工夫を凝らしながらコー

ス拡充に迫りたい。また、同じような取り組みを教育実践している教員との交流を行い、深化拡充を図っていききたい。次に、Lang1210 を構築する上で、香港科技大学の普通話のコースや広東話のコースなど参考になることは非常に多かった。他の言語教育担当者と相互に深化拡充できる協働的な取り組みが大切なように考えている。言語を超えて教師が「つながる・機能する・広がる」である。そうすることで、新たな教育学的な視点が開けていくと考えられる。英語や中国語に比べ、日本語は大学によっては少数派的な存在であることが多い。だからこそ、日本語の方から関わって、「つながる・機能する・広がる」視点を見つけていけるようにする努力が必要であるように感じる。

参考文献

佐藤学（2009） 『教師の花伝書』 小学館

日本語教育における翻訳の授業
——ペアワーク活動の効果と授業評価を中心に——

Translation Lessons in Japanese Language Education
—Focusing on the Effectiveness of Pair Work Activities and Course Evaluation—

結城 佐織

アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター

yuki@iucjapan.org

キーワード：翻訳論、認知言語学、相互批評、相互理解

1. はじめに

アメリカ・カナダ大学連合日本研究センターで開講されている専門科目、日本学の授業の一单元として翻訳を扱った。認知言語学、翻訳論の歴史などに関する読解や翻訳練習、言語学の専門家と英語母語話者による講義を経たのち、課題の英訳についてペアワークを行った。本発表では日本語能力の向上にペアワークを利用した翻訳の授業が効果的であることを主張したい。

2. 授業の目的と構成

アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター（以下、IUC）では、3学期に専門科目を設けている（参考：秋澤 2023）。本研究は3学期の授業のうち8回（50分×2コマ×8回）を翻訳関連の授業にあてた。表1は授業の進捗表である。

表1 2022-23年度 日本学進捗表

| 日付 | 単元 | 内容 |
|--------|------|---------------------------------|
| 3/29 水 | 言語学 | 日英母語話者における事態の描き方の違いと事態の捉え方の型の違い |
| 4/3 月 | 特別企画 | なぜ英語では「虹は出ない」のか |
| 5 水 | 活動1 | 活動（特別講師 松本隆先生） |
| 10 月 | 翻訳 | 翻訳論の歴史 |
| 12 水 | | 翻訳のレッスン |
| 17 月 | | 村上春樹の日本語はなぜ面白いのか |
| 19 水 | 活動2 | 活動（特別講師 バートン所長） |
| 26 水 | 活動3 | 活動（翻訳の残り） |

通常の授業では読み物を読み、翻訳論などについて学んだ。4月5日（水）は言語学の専門家である清泉女子大学言語教育研究所の客員所員である松本隆先生が「マンガで言語学」というテーマで講演を行った。4月19日

(水)はIUCの所長であり、歴史の専門家でもあるブルース・バートン博士が英語ネイティブとして翻訳についての授業を行った。

3. 翻訳対象の教材

授業で使用した翻訳対象は表2のとおりである。

表2 翻訳対象の教材と種類

| 種類 | 教材 |
|------|---|
| 一般書 | ブルース・バートン「その他の社会的境界」 |
| 論説文 | 天声人語 2023年2月14日掲載 |
| ニュース | 「バイデン米大統領、キウ電撃訪問 ゼレンスキー大統領に「必要な限り」支援約束」2023年2月20日掲載、BBC |
| 小説 | 村上春樹『螢』 |
| エッセー | 「満月の夜」(IUC作成教材) |
| 文法 | 文法のビデオ (IUC作成教材) |

文体の違いが翻訳にどのように影響するのかを見るために、6種類の文章を提示した。4月19日(水)の活動2の時間に一般書とエッセーを、4月26日(水)の活動3の時間に論説文、ニュース、小説を扱った。時間の都合上、文法は扱えなかった。

4. 授業の進め方と学生の評価

活動3では事前に学生が翻訳したものを無記名で全員に提示し、ペアワークにて検討した。ペアワーク時の教師の主な役割は、日本語の語感を学生に伝えることである。第一言語に関する相互批評であるため心理的負担も軽減され、原文や訳文に対する相互理解を促進した。特に原文理解の修正、英語の語感の違いや語用についての意見交換が盛んであった。

授業後に言語学と翻訳についてのアンケートを行ったが、いずれも高評価であった。授業評価として、学生同士の話し合いが勉強になった、文化的な相違を知るのが面白かったなどがあった。また、日本語の本文の理解が完全にできていないことが分かったなど日本語の理解に関する意見も聞かれた。相互批評であるため学生の英訳に対する辛辣な意見もでることはあるが、英訳は匿名であるため指摘された学生自身も受け入れやすく、意見の異なりがあったとしても相互に理解できていたようである。また、文体の特徴から著者を当てる学生もいたが、文体に個性と性格が出ていることを認識できる良い機会になったともいえるであろう。一方否定的な意見としては、適当に翻訳をしている学生がいた、特別活動の講義の時に話し合いの時間をもっと取ってほしかったなどがあった。また天声人語の英訳(新聞に掲載されているもの)に対してかなり批判的な意見が出ていたことも興味深い。

IUCは比較的にどのような内容の授業においてもペアワークや話し合いを中心に授業を進めていくが、翻訳の授業でもペアワークは効果があり、学生の満足度が高いことが分かった。

5. おわりに

授業の一単位として翻訳を扱った。言語学や翻訳に関する読み物を読んだ後に、学生自身が英訳した課題についてペアワークで意見交換を行った。その結果、本発表では日本語能力の向上にペアワークを利用した翻訳の授業が効果的であることを主張したい。学生の意見として、日本語の本文の理解が完全にできていないことが分かったなど日本語の理解に関する意見も聞かれた。受け身の授業ではなく学生自ら意見を交換することにより、相手の意見を素直に受け入れ、自身の日本語能力についても顧みる良い機会になったといえるであろう。

今後は学生が翻訳した英訳を参考に、日本語の原文で理解できていないところはどこなのか、英訳しにくいところはどこなのかなどについても分析していきたいと考えている。

参考文献

秋澤委太郎（2023）「2022-23 年度レギュラーコースカリキュラム報告——アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター

の集中日本語教育——」『日本研究センター教育年報』12号、アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター。pp.28-45

伊藤創（2018）「日英母語話者における事態の描き方の違いと事態の捉え方の型の違い」『言語研究』154 巻、pp.153-

175。

松本隆（2020）『なぜ英語では「虹は出ない」のか』、アルク。

高橋さきの、深井裕美子、井口耕二、高橋聡（2016）『翻訳のレッスン』、講談社

牧野成一（2013）『村上春樹の日本語はなぜ面白いのか —文体を中心に—』“Proceedings of Central Association of Teachers Of Japanese Conference。

ブルース・バートン（2000）「その他の社会的境界」『日本の「境界」—前近代の国家・民族・文化』、青木書店。

村上春樹（1987）「螢」『螢・納屋を焼く・その他の短編』、新潮文庫。

URL 他

天声人語 2023 年 2 月 14 日掲載

成田一（2018）『翻訳論の歴史』https://www.japio.or.jp/00yearbook/files/2018book/18_4_03.pdf（9 月 29 日最終アクセス）

「バイデン米大統領、キーウ電撃訪問 ゼレンスキー大統領に「必要な限り」支援約束」、BBC

<https://www.bbc.com/japanese/64705152>（9 月 29 日最終アクセス）

文法のビデオ（IUC 作成教材）

満月の夜（IUC 作成教材）

異文化理解能力の参照枠を活用した日本語教育の可能性

Feasibility of Japanese Language Education Utilizing the Reference Framework for Intercultural Competence

原 隆幸

鹿児島大学

yuenlunghang@yahoo.co.jp

キーワード：異文化理解能力、日本語教育、JF 日本語スタンダード、RFCDC、能力記述文

1. 始めに

2000年以降、欧州評議会から出された「ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）」は、世界の外国語教育に大きな影響を与えてきた。また、社会がグローバル化するに伴い、外国語教育では言語能力の育成だけでなく、異文化理解力の育成も重要視されてきた。そこで本研究では、異文化理解能力の参照枠を活用した日本語教育の可能性を検討していきたい。そのために、国際交流基金から出された JF 日本語教育スタンダードと欧州評議会から出された CEFR と「民主的な文化への能力参照枠（RFCDC）」を比較し、異文化に関する能力記述文を分析する。最後に異文化理解能力の参照枠を活用した日本語教育の可能性について検討する。

2. 異文化理解能力

2.1 文化教育の必要性

言語教育において文化を扱うのには2つの理由がある。1つ目の理由は、言語と文化が切り離せないからである。つまり、文化がコミュニケーション方法、つまり言語を規定し、言語が人間をつなぎ、文化を成立させる媒体となる。両者の関係は相互補完の関係にあると言ってよい（塩澤・河原, 2010）。2つ目の理由は、言語を学ぶ目的が「異なる文化を持つ人間」とその言語を用いてコミュニケーションをすることにあるからである（塩澤, 1992）。文化が異なる人との会話において、1つの単語でさえ、完全に1対1の対応をしていないため、話者の意図がどれだけ正確に伝わるかは、その言語・話題・文化についてどれだけ他者と同じ背景知識を持っているかによる。

2.2 異文化理解能力

カルトン（2015）は、「異文化理解教育では、学習者に他者の表象と他者と接するとはどういうことかについて考えさせる」（p. 10）と述べている。さらに「また、学習者がより客観的でより他者を意識したものの見方をすることを目的としており、それによって学習者に、自分自身や自らの帰属先、価値観に対する内省を促している。他者の文化を理解し、その独自性を尊重するためには、何よりもまず自らの文化について理解することが重要である」（p. 10）と述べている。異文化理解教育を通じて学習者は、他者は異なっているとの考えを受け入れ、その違いも正しいものとして理解できるのである。また、新たな文化に触れあう入口が外国語学習である。

Byram（1997）では、従来の母語話者モデルに根差した言語教育を批判する立場に立ち、新たに異文化間能力（Intercultural Competence: IC）を含めた異文化間コミュニケーション能力（Intercultural Communicative Competence: ICC）の育成モデルを提唱している。ICCモデルにはこれまでの母語話者が保有する言語能力、社会文化能力、談話能力などを基盤とする CC モデルに新たな能力として IC が加えられている。このモデルは自文化や既習言語と新たに習得する言語や文化との関連性を見出し、両者を仲介することができる異文化間話者となることを目指している。

バイラム (2015: 155) では、「外国語教育はただ技術的なことを教えるだけのものではない。我々は言語的知識や技能だけでなく、他者や我々をより豊かに理解し共存するために役立つ、『異文化間能力 (Intercultural competence)』を育成できるような指導法や学習法を開発すべきである」と述べている。Byram (1997) によると、IC は「知識 (knowledge)」「態度 (attitudes)」「技能 (skills)」「批判的的文化アウェアネス (critical cultural awareness)」の側面から成る。知識は社会的集団について、自国と相手の出身国での産物と習慣、社会的なまたは個人同士の相互交流の一般的な過程に関するもの、態度は好奇心、開放性、他の文化についての疑問と自己の文化についての信条を保留しておく意向があること、解釈と関連づけのスキルは他文化の文書や出来事を解釈、説明し、自国の文章や出来事にそれらに関連づける能力、発見と相互交流の技能はある文化とその文化の習慣についての新しい知識を習得する能力、リアルタイムでコミュニケーションと相互交流を行うという制約のもとで、知識、態度、技能をうまく操作する能力、クリティカルな文化意識、政治教育は自己の文化や国、他の文化や国における物の見方、行動、産物に対し、クリティカルにかつ明瞭な基準に基づいて判断を下す能力がある。

3. 国内外の異文化理解教育の参照枠

3.1 JF 日本語教育スタンダード

国際交流基金は、海外の日本語学習のニーズや方法の多様化を背景に、国や地域を超えて、言葉の学習について対話し、また、学習を計画、実行、評価するための拠り所として、CEFR の考え方を基礎にし、2010 年に「JF 日本語教育スタンダード」を作成した。JF 日本語教育スタンダードには、日本語のコミュニケーション言語活動の例を示した JF Can-do があり、15 のトピック別に記述されている。国際交流基金は文化を異にする人々が共に生きていく社会状況の中で、多くの言語の1つとして日本語を位置づけることを目指し、「相互理解のための日本語」を理念とする JF 日本語教育スタンダードを開発した。(国際交流基金, 2017: 1, 5-6)。そして「相互理解のための日本語」を達成するには、課題遂行能力と異文化理解能力の2つが必要であると考えている。JF 日本語教育スタンダードでは、この能力が多様性に富む社会づくりにつながり、人間的な豊かさを獲得することができるようになると考えている(国際交流基金, 2017: 6)。これらを具体的にテキストに落とし込んだものが『まるごと 日本のことばと文化』(以下、『まるごと』)である。『まるごと』は課題遂行能力と異文化理解能力の育成を通して、世界中の人々との相互理解に貢献できる日本語学習を目指している。『まるごと』の Web サイトには、「JF 日本語教育スタンダードの15トピック」と各(レベル別)テキストがどのように対応しているのかを掲載しているため、教える側がテキストと文化項目の関係を把握できるように設計されている。

3.2 ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR)

「ヨーロッパ言語共通参照枠」(*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*、以下 CEFR) (2001) の根底にある理念は、複言語、複文化主義である。たとえ限定的部分的であったとしても外国語学習者の外国語に対する知識や経験は学習者の複言語、複文化の視点が育成される上で有益であり、肯定的に評価されるべきであると記している。「言語使用者の持つ能力は、言語別にバラバラに分かれているのではなく、使用する言語全てを包含する複言語と複文化の能力だと考えられる」。さらに、「第二言語や外国語、異文化の学習者は自分の母語の運営能力やそれに付随した文化についての能力を失うわけではないということである。また、新しい能力は既存の能力と全く別個のものではない。(中略)言語学習者は複言語 (plurilingual) 使用者となり、異文化適応性 (interculturality) を伸ばすのである」(吉島・大橋他, 2004)。その第5章 (5.1.1.2) 「社会文化的知識」には次のように書かれている。

ある言語が話されている地域に関する社会的、文化的知識は、世界に関する知識の一部である。しかし、言語学習者にとって、この分野の知識は特別注目に値するほど重要である。というのも、学習する言語が話されている地域の社会的・文化的知識というのは、他の知識とは違い、学習者にとって今まで経験によって得る機会がなかった知識である可能性が高く、ステレオタイプなどで歪んでいる可能性があるからである。

そして、ヨーロッパのある特定の社会や文化に関しての特色として挙げられる点として、食習慣のような目に見える要素から価値観のような目に見えない要素まで、社会的特性に関する分類の枠組みを提示している。CEFRでは複文化的能力の重要性が認識されているものの、その詳細を示す章やセクションは設けられていない。またトピックは少し抽象的であり、わかりにくい部分もある。

3.3 民主的な文化の能力参照枠 (FRCDC)

欧州評議会の教育部会は、小学校から高等教育までの教育機関および、国家カリキュラムや教授法に応用できる「民主的な文化への能力参照枠」 (*Reference Framework of Competences for Domestic Culture*、以下 RFCDC) を開発してきた (Council of Europe, 2018a)。この参照枠は教育政策でもあり、これからの若者が身につけるべき能力—人権や民主主義、法律を守り促進するのにとるべき行動に必要な能力や民主的な文化に効果的に参加し、文化的に多様な社会で他者とともに平和に生きていくための能力を示している。この基になっているのは *Competences for Domestic Culture* (以下 CDC) である。CDCは「価値観」「態度」「スキル」「体系的な知識と批判的な理解」とその下に置かれる 20 の能力から構成されている。RFCDCは 3 部構成であり、いずれも複数の言語に翻訳されている (Council of Europe, 2018b)。第 1 部は RFCDC が生まれた背景、参照枠の概念、もともになる理論的前提を説明している。第 2 部は能力を示す記述文である。第 3 部はどのように参照枠が教育システムにおいて実践が可能か、指導計画、評価の観点、教師教育などについて指導助言している。第 2 部に示された能力記述文は、135 の基本記述文と 447 の有効な全記述文の 2 つがある。いずれも Values (価値観)、Attitudes (態度)、Skills (スキル)、Knowledge and critical understanding (体系的な知識と批判的理解) の 4 領域に分かれている。これは Byram (1997) の考えを反映している。さらに細目ごとに Basic、Intermediate、Advanced のように記述文の内容によりレベル分けがされている。

4. 異文化理解能力の参照枠を日本語教育に活用する可能性

異文化理解能力を育成するための日本教育を実施するためには 3 つのステップが必要となる。①文化トピック、トピックのキーワードや具体例 (文化項目) を選定する、②その文化項目の取り扱う内容を知識、態度、技能のレベルに落とし込み、詳細を決めていく、③日本語教育のどのレベルで①と②のどの内容を扱うのかを考えていく。取り上げる文化項目は学習者の学習レベルに応じて選択し、教える段階 (上位項目から下位項目へ) はレベルが上がるにつれて深めていく。各項目は 1 度だけではなく、スパイラルに何度も扱っていくことで、知識、態度、技能などが定着すると考えられる。いずれにせよ、言語教育面で欧州評議会による CEFR が世界の言語教育の参照枠になったように、言語と関連する文化教育面でも欧州評議会による CEFR の考えや RFCDC を参照枠として検討するべきである。RFCDC の枠組み、取り扱う項目、能力記述文をそのまま使用することは不可能であるが、日本語教育の文脈に合わせて変えていく、すなわち文脈化することで、枠組み作成の参考にしつつ、日本語教育独自の枠組み、項目、能力記述文を作成することが可能性として考えられる。学習者は国を跨いで日本語を学習しても、言語だけでなく、文化もどこまで学習したかを理解できる。また、日本にきた目的に応じ、言語表現だけでなく、学習が必要な文化項目もわかり、身に付けることができる。また、CEFR の考えを基礎にした JF 日本語教育スタンダードでは、15 のトピックと具体的な文化項目を提示している。これを基にした『まるごと』からは、異文化能力育成を目指すテキスト作成に対して示唆を得ることができると思われる。異文化能力育成の参照枠ができることにより、それに準拠した教科書を作成し、学習者のレベルに合わせ、日本の文化を上手に取り入れていけるようになると思われる。

5. おわりに

CEFR (2001) が世界中に広がり、言語教育に大きな影響を与えている。そこでは、個々人の複数の言語知識や言語体験、さまざまなレベルでの文化体験を強調する副言語・複文化主義が強調されている。ただ、CEFR では言語知識やスキルの指導は、文化に関する指導と具体的に能力記述文という形では結び付けられていない。そこで CEFR で述べられている理念を、能力記述文などを具体的に記している FRCDC に着目し、この参照枠を

活用した日本語教育の可能性を検討してきた。今後、異文化理解能力育成するための参照枠を日本語教育に活用する方法を、具体的に提示していきたい。

参考文献

- カルトン, F., 堀晋也 (訳) (2015) 「異文化間教育とは何か」、西山教行、細川英雄、大木充編『異文化間教育とは何か—グローバル人材育成のために』、くろしお出版、pp. 9-22.
- 国際交流基金 (2017) 『JF日本語教育スタンダード【新版】利用者のためのガイドブック』国際交流基金
- 国際交流基金「『まるごと』って?」『まるごと 日本のことばと文化』(2022年6月30日)
- 国際交流基金「JF日本語教育スタンダードの15トピック」『まるごと 日本のことばと文化』(2022年6月30日)
- 櫻井省吾、宮本真有、近藤行人、近藤有美 (2021) 「欧州評議会の『民主的な文化への能力と135項目のキーディスクリプター』の邦訳」『名古屋外国語大学論集』8, pp. 353-367.
- 塩澤正 (1992) 「文化を英語の授業で教える—なぜ、何を、どのように」『中部大学国際関係学部紀要』9, pp. 93-115.
- 塩澤正、河原俊昭 (2010) 「言語と文化」、塩澤正、吉川寛、石川有香 (編) 『英語教育学大系 第3巻 英語と文化』大修館書店. 3-24.
- バイラム, M., 柳美佐 (訳) (2015) 「異文化間市民教育—外国語教育の役割」、西山教行、細川英雄、大木充編『異文化間教育とは何か—グローバル人材育成のために』くろしお出版、pp. 155-179.
- Byram, M. (1997) *Teaching Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, UK: CUP. [吉島茂・大理枝 (訳・編) . 2004. 『外国語教育II—外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』、朝日出版社.]
- Council of Europe (2018a). *Reference framework of competences for democratic culture: Volume 1 context, concepts and model*.
- Council of Europe (2018b). *Reference framework of competences for democratic culture: Volume 2 descriptors of competences for domestic culture*.

知識構成型ジグソー法を用いたCBIの実践報告¹
 ——何が学習者の記述に影響を与えたのか——

A Practical Report on CBI Using the Knowledge Constructive Jigsaw Method:

What influenced learner's description?

小山 悟

九州大学

koyama.satoru.188@m.kyushu-u.ac.jp

キーワード：知識構成型ジグソー法、教え合いと話し合い、CBI、批判的思考、デザイン実験

1. 本研究の目的

本発表は、「教え合い」と「話し合い」の活動（知識構成型ジグソー法：三宅他 2011）を通して学習者の批判的思考を促す新たな教授法を開発しようとする一連の研究の第3弾である。知識構成型ジグソー法（表1）とは、「一人では十分な答えが出ない共通の課題に対して異なる視点から仲間との対話を通じてアプローチして解決し、生徒一人ひとりが理解を深めていく授業形態」（飯窪他 2019:13）のことで、参加者全員に均等に役割と責任を持たせることで「知識の統合」と「理解の深化」に繋がる深い対話を引き起こすことを狙いとしている。とはいえ、互いに別々の資料を読み、情報共有した後に「資料に書かれていた内容を踏まえ、問いの答えをみんなで考えなさい」と指示するだけで自ずと深い対話になるというものではない。特に留学生の場合、母語以外の言語で資料を読み、話し合うことの難しさもあり、より細やかな指導と配慮が必要となることは言うまでもない。

表1 知識構成型ジグソー法の指導手順

| |
|--|
| ①問いの提示：問いを提示し、その時点で思いつく答えを書き出させる。 |
| ②エキスパート活動：問いの答えを考えるために必要な手がかりを複数の資料に分けて配布し、そこに書かれた内容や意味を話し合い、グループで理解を深めさせる。 |
| ③ジグソー活動：違う資料を読んだ学生同士でグループになり、エキスパート活動で理解した内容を説明し合う。その後、資料から学んだ知識を活用しながら、グループで問いの答えを作らせる。 |
| ④クロストーク：グループとしての考えがまとまったら、その根拠も添えてクラスで発表させる。 |
| ⑤まとめ：その日の授業でわかったことを踏まえて、もう一度自分の考えを書かせる。 |

2. 過去2回の調査

最初の調査は2021年7月に、香港市内の高等教育機関で日本語を専攻する学生12名を対象にオンラインで行った。テーマは「日本の国民食²」で、それまで（学校教育での実践に倣い）1つのテーマについて90分授業1回で終わらせていたのを、視点を変えて3度続けて行う授業デザインへと変

¹ 本論文は科学研究費補助金「学習者の批判的思考を促す対話活動—知識構成型ジグソー法を用いた授業設計—」（基盤研究C：課題番号22K00641）の交付を受けて行った研究の一部である。

² 外国由来の料理でありながら今では我々の生活に不可欠な料理として定着しているラーメン・カレー・ハンバーグについて、それらがいつごろ日本に伝わりどのように広まっていったのかを学習し、「国民食化の条件・法則」について考えるというもの。

更し（図1）、その合間に学生たちの思考を揺さぶる「問い」を投げかけることにした（揺さぶり発問）。しかし結果は、「聞き手の存在を意識した説明をしようとする姿勢」は窺えたものの、エキスパート活動では各自が無言で資料を読むだけの時間が長く続き、ジグソー活動でも、実質的な話し合いはほとんど行われなかった。

そこで、2022年6月に行った2回目の調査³では、事前に予習として資料を読ませ、授業はエキスパート活動の途中（理解の確認と疑問点の解消）から始めることにした。そうすることで、より多くの時間を話し合いに充てることができ、グループで1つの資料を読むことの意味を学生たちに実感させることもできると考えた。また、日本語力の低い学生が資料の内容をよく理解せぬままジグソー活動に移行するといった事態も避けられるのではないかと考えた。調査の結果、エキスパート活動では無言のまま時間だけが過ぎていくということはほとんどなくなり、説明の練習にも一定の時間を割くことができた。また、ジグソー活動では資料の内容を簡潔に説明することができ、問いの答え（国民食化の条件・法則）に関する話し合いもじっくりと時間をかけて行うことができた。しかし、その反面、学生たちの書いた「まとめ」の記述には、独自の考えや解釈と見なせるものがほとんどなく、思考の「深さ」という点でなおも課題が残った。

3. 今回の調査（実践）

今年度の調査（実践）は2023年6月に対面形式で行

った。受講者は23名で、日本語能力別の内訳は「中位群（上）」が6名、「中位群（下）」が10名、「下位群（上）」が5名、「下位群（下）」が2名であった。スケジュールは前年度と全く同じで、初日の午前に事前調査を行った後、午後の授業で「日本の大学生」をテーマとしたジグソー法の予行練習を行い、最終日には学習した知識の活用を狙いとする応用課題と事後調査を行った（表2）。配布した資料の内容も、資料の読解を予習として義務付けた点も前年度と同じである。違いは、①授業を対面で行ったこと、②前日に学習した内容を思い起こすた

めに、翌日の授業の冒頭に小テスト形式の復習の時間を設けたこと、③まとめの記述を宿題とし、指示もより具体的にしたこと⁴、④全員の記述を（名前は伏せて）一覧にし、配布・共有したことの4点である。このうち②については、学習した知識の定着を図るという目的の他に、授業をその日限りのものとせず、前の授業で学

予行練習

1. 問いの提示
2. エキスパート活動
3. ジグソー活動
4. クロストーク
5. まとめ

配布資料

- A. 将来像と幸福感
- B. 友人関係
- C. 恋愛観・結婚観

↓

第1回ジグソー学習

1. 問いの提示
2. エキスパート活動
＜説明の練習＞
3. ジグソー活動
4. クロストーク
5. まとめ

配布資料

- A. ラーメン
- B. カレー
- C. ハンバーグ

↓ 揺さぶり発問「日本人の口に合うとは？」

第2回ジグソー学習

1. 問いの提示
2. エキスパート活動
＜説明の練習＞
3. ジグソー活動
4. クロストーク
5. まとめ

配布資料

- A. 日本人の味覚
- B. 和食の調理法
- C. 日本人の食べ方

↓ 揺さぶり発問「国民食化は必然だったのか？」

第3回ジグソー学習

1. 問いの提示
2. エキスパート活動
＜説明の練習＞
3. ジグソー活動
4. クロストーク
5. まとめ

配布資料

- A. 明治政府の思惑
- B. 企業の努力と貢献
- C. アメリカの思惑

図1 本研究における授業デザイン

表2 今回のプログラム

| | 午前 | 午後 |
|--------------|-------------------|----------------------|
| 6月12日 (月) | 事前調査 講義の聞き方の練習 | ジグソー法の予行練習 問いの提示① |
| 6月13日 (火) | 幕末の歴史① | 日本の国民食① 問いの提示② |
| 6月14日 (水) | 幕末の歴史② | 日本の国民食② 問いの提示③ |
| 6月15日 (木) | 幕末の歴史③ | 日本の国民食③ |
| 6月16日 (金) | 幕末の歴史④ | まとめ・応用課題 事後調査 |

³ 調査実施機関は前年度と同じ香港市内の高等教育機関で、受講者は前年度と同じ12名で、オンラインで行った。

⁴ 前回までは「今日の授業で勉強したことを踏まえ、外国から来た料理は、どのような条件が揃えば、日本の国民食になるのか、（現時点での）あなたの考えをまとめてみましょう。」と指示していたが、今回は「昨日の授業で「ラーメン・カレー・ハンバーグは日本人の口に合うようにアレンジされたから、国民食になった」という意見がありました。では、「日本人の口に合う」とはどういうことでしょうか？ 今日授業で勉強した「日本人の味覚」「日本の調理法」「日本人の食べ方」の3点から考えてみましょう」（日本の国民食②のまとめ）のようにより具体的に支持するようにした。

習した内容と関連付けながら問いの答えを改めて考えてもらおうという意図があった。また、③にはじっくりと考える時間を与えるため、④には他の学生が書いた記述を読むことで思考の幅を広げ、モチベーションを高めるためという目的がそれぞれあった。

4. 結果

図2は学生たちの書いた「まとめ」の記述の長さ（文字数）を1人あたりの平均値で示したものである。過去2回の調査では最も長いのは事前調査であったことから、学生たちが最も柔軟かつイマジネーション豊かに思考できていたのは新たな知識を得る前の段階で、その後は資料で学んだ内容に引きずられ、本実践の狙いとは逆に、批判的に思考できなくなっていたことが伺えた。しかし今回は回を追うごとに長くなっており、前の授業で学習したことを取り込みながら、改めて問いの答えを考えていたことが伺える。

一方、内容面に目を向けると、事前調査と第1回のまとめでは、「便利」や「安い」「おいしい」など、常識の範囲内の記述が多く、第2回から資料で学習した内容の引用（例、「うまみ」「出汁」「企業の努力」など）が増えるというのがこれまでの傾向であった（表3）。今回も同様の傾向を示しているが、資料で学習した内容をこれまで以上に多く引用し（ ）、自分なりにまとめようとしている（ ）ことが伺える（表4）。

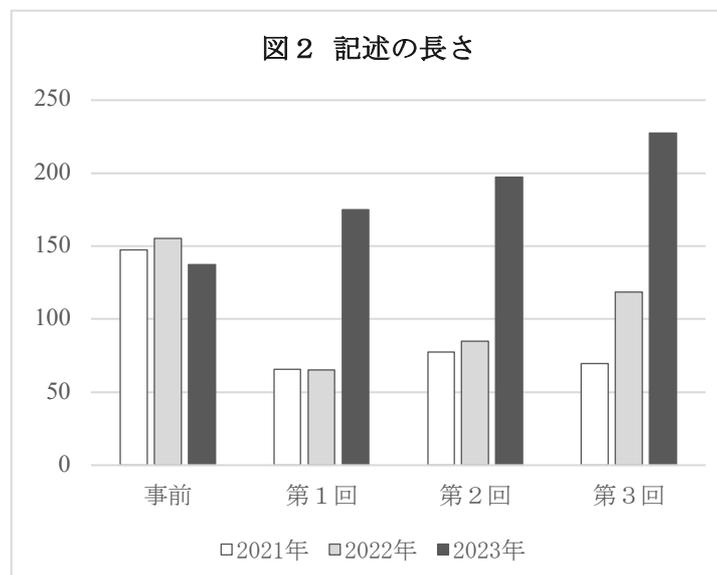


表3 2022年度の学習者A（中位群（上））の記述と変遷

| | |
|-----|---|
| 事前 | 一般家庭ではよく出す料理だから国民食になったのではないかと思います。今、市販のカレーのルーがたくさんいます、そのルーと具材を鍋に入ると手取り早く一食を終わりますから、その便利さで主婦はよくこの料理を出します。ハンバーグも一般家庭ではよく出す料理なので、よく食べる料理が国民食になるのではないかと思います。あとラーメンは安いし、お店も多い。そしてカップラーメンやインスタントラーメンなど様々な種類があるから、その便利さと美味しさで国民食になったのではないかと私はそう思います。 |
| 第1回 | 値段が安いわりに満腹度が高い すぐ買える、作れる、食べられる 販売するお店が多い 給食になるほど栄養が高い 日本人の口に合うように改良する |
| 第2回 | コスト最高だけでなく、うま味や食感を感じれば日本の国民食になるのではないかと思います。 |
| 第3回 | 国や政府からの宣伝（栄養バランスなど） 企業よりのコスト減少と様々な改良（便利性についての改良、または食感についての改良） 日本の場合は本当にと天の時・地の利・人の和でしかか解釈できません・・・ |

表4 2023年度の学習者B（中位群（上））の記述と変遷

| | |
|-----|---|
| 事前 | この三つも外国の料理だが、日本に来る時に、日本人の好みに合わせるために、味か作り方が変わって、より日本人の口に合う料理になりました。それで、徐々に日本の国民食になりました。 |
| 第1回 | 時代の影響とその料理の便利さは理由でこの三つの料理が国民食として定着したと考えられます。まず、この三つの料理は19世紀に日本に伝わりました。あの時期の日本人は海外の向こうへの強い憧れと好奇心が持っていて、海外の新しい物を受け入れやすいです。それで、海外料理が日本に伝わる時、その料理は日本人の好みに合わせて改良され、より日本人の口に合うものになります。また、技術の発展で、この三つの料理も便利に食べられます。どこでも食べられて、どこでも買えます。インスタントハンバーグとレトルトカレーとカップラーメンが発売されたから、いつでも食べられます。 |
| 第2回 | 「日本人の口に合う」とは日本人が好きな味にすることです。日本人は基本五味と補助味で、この七つの味で、一番重視するのはうま味です。日本人は具材の元々の味を重視しています。料理のうま味を強くなるため、様々な具材を組み合わせ、相乗効果があります。料理を作る時は組み合わせた具材をよく煮て、出汁を取ります。ソースかスープがあって、ジュシーで柔らかい料理で日本人が美味しいと感じる味です。 |
| 第3回 | 日本人の食習慣の変化に政府と企業が果たした役割は大きいと思います。明治時代、明治政府が肉を食べるのは文化開花の象徴と富国強兵ができると思うため、肉食を解禁しました。農民に肉を食べると強くなれて、強い軍隊が作られると教えました。また、学校給食で子どもに洋食を食べてみて、主婦に洋食の作り方も教えました。国民の食習慣が徐々に変わりつつあります。また、企業の技術の進歩で、新しい食品が売れ始めました。手間をかけた料理を簡単に食べられました。例えば、インスタントラーメンと即席カレーでした。そして、その食品をきちんと試食するなどの方法で宣伝しました。 |

5. 考察

では、なぜ記述が伸び、内容面でも変化が見られたのであろうか。第一に、小テスト形式の復習を導入したことによって授業内容の理解が深まった可能性が考えられるが、最終日に行った理解度テストの結果（表5）を見る限り、過去2回と比べて大きな変化は見られないことから、その可能性は低いように思われる。

2つ目は、学生たちがこれまで以上に深く思考しながら授業を受けていた可能性である。図3は、過去2回の調査でも用いた「講義を聞く態度」に関する6件法の質問紙調査の結果を示したものであるが、事前・事後の差はこれまでと大きく変わらない。

3つ目は、まとめの記述を宿題にしたことである。小山（2023a）が「学習者の批判的思考を促す授業デザイン」の原則4として述べているように、学生たちが批判的に考えられる環境・条件を整えることは非常に重要であり、小山（2018）でも質問作成を宿題にしたことで、質問の質が大幅に向上していた。また、同じく小山（2018）で、全ての質問に4段階で評価をつけ、文書で全員に開示したことにより、質問の質の改善に繋がったことから考えて、全員の記述を一覧にし、配布・共有したことが影響した可能性も考えられる。ただし、どちらもそれを裏付けるデータがないため、ここでは可能性を指摘するにとどめたい。

6. 今後の課題

今回の調査で学習者の記述は伸び、内容面でも資料で学習した内容を引用しつつ、自分なりに考えをまとめようとしている様子が窺えた。しかし、まとめの記述を宿題にし、じっくりと考えられる環境を提供したにもかかわらず、それでもまだ「学生独自の考えや解釈」と見做せるものが出てこなかったことを考えると、「揺さぶり発問」以外にも何か、学生の思考を揺さぶる「仕掛け」が必要なようである。次回の調査の課題としたい。

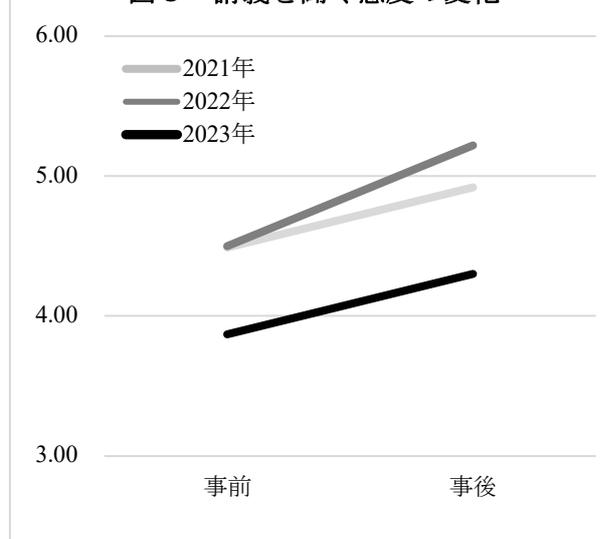
参考文献

- 飯窪真也・齋藤萌木・白水 始（2019）『「主体的・対話的で深い学び」を実現する知識構成型ジグソー法による中学校国語授業』明治図書出版。
- 小山 悟（2018）「歴史を題材としたCBIで学習者の批判的思考をどう促すか—デザイン実験による指導法の開発—」『日本語教育』169号, 78-92, 日本語教育学会。
- 小山 悟（2023a）『コンテンツベースのデザインレシピ—学習者の批判的思考を促す日本語の授業—』凡人社。
- 小山 悟（2023b）「知識構成型ジグソー法を用いたCBIの実践報告—「日本の国民食」をテーマとして—」『九州大学留学生センター紀要』31号, pp.13-27, 九州大学留学生センター。
- 三宅なほみ・齋藤萌木・飯窪真也・利根川太郎（2011）「学習者中心型授業へのアプローチ—知識構成型ジグソー法を軸に—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』Vol. 51, 441-458。

表5 理解度テストの結果

| | 日本語力 | 平均点 |
|-------|----------|-------|
| 2021年 | 上位群 | 78.4% |
| | 中位群（上） | 75.5% |
| | 中位群（下） | 61.7% |
| 2022年 | 上位群 | 62.5% |
| | 中位群（上） | 57.4% |
| 2023年 | 中位群（上） | 75.0% |
| | 中位群（下） | 68.9% |
| | 下位群（上・下） | 58.6% |

図3 講義を聞く態度の変化



日本語学習者にみられる対比がある主題の「は」の不使用の問題
——中国語を母語とする上級レベルの日本語学習者の調査データを中心に——

The problem of non-use of "wa" by Japanese language learners: Focusing on survey data of advanced-level learners of Japanese whose mother tongue is Chinese

中西 久実子

京都外国語大学

k_nakanishi@kufs.ac.jp

キーワード：主題、対比、「は」、日本語学習者、不使用

はじめに

1.1 本研究の対象

- (1) 「(し) そうだ」は文末の言い切りの形(中略)、過去形に用いられる場合、中国語諸表現との間に生じる間違いを考察した。(正用→「(し) そうだ」が、高梨他(2017)より)
- (2) スキャフォールディングの定義に対して、研究によって異なる。下井(2019:51)は、それぞれの研究におけるスキャフォールディングの定義の共通点をまとめた。(→正用 スキャフォールディングの定義については、中国語話者L、上級レベル、論文)
- (3) 学習者がマイクとカメラをオフにしている状態で、対面授業と違って、学習者が(→正用 は)ほかの学習者の表情や挙手などの行為を見づらい。(→正用 学習者がマイクとカメラをオフにしている状態では、中国語話者L、上級レベル、論文)
- (4) 教師は丸ごと授業をオンラインで実施することではなく、授業中学習者が練習する際、オンラインにいる必要がない。(→正用 練習する際は、中国語話者L、上級レベル、論文)

1.2 用語の規定

1.2.1 主題とは

- (5) 佐藤はこの報告書を書いた。(動作の主体)
- (6) 鈴木さんが幹事です。
- (7) 佐藤はこの報告書を書いた。(動作の主体)
- (8) この報告書は佐藤が書いた。(動作の対象)
- (9) 田中さんには私から伝えておきます。(動作の相手)
- (10) 東京へは何で行きましたか。(着点)
- (11) 近畿からは5チームが代表としてやって来た。(起点)
- (12) この公園は、毎日、歩いている。(経過域)
- (13) 毎週水曜日には経営会議が開かれる。(時)

1.2.2 対比とは

- (14) 室内は暖かいが、外は凍てつくように寒い。
- (15) 佐藤さんは来てくれた。だが山本さんは来てくれなかった。
- (16) 暇はあるけれど、金はない。
- (17) 兄はスポーツ万能だが、弟は大の運動嫌いだ。
- (18) 日本海側は大雪が降り、太平洋側は晴天が続く。

1.3 日本語教材での対比の扱い

2. 先行研究の問題

2.1 習得の観点からみた先行研究の問題

- (19) ビールは好きですが、日本酒はちょっと。(坂本正(1998:499)より)

2.2 中国語を母語とする日本語学習者の問題

3. 調査1 中国語を母語とする日本語学習者を対象とする調査

3.1 調査1の概要

3.2 調査1の結果

3.2.1 量的分析

- (20) 教師は基礎的な知識また基礎的な知識の特徴に関することを問う際、問いかけの複雑さはシンプルである。(→正用 教師が、中国語話者L、上級レベル、論文)
- (21) 本研究が対象としたオンライン授業において、教師と学習者が全員中国語母語話者である。漢字がある実質語に対して、語形を提供すると、学習者が推測しやすいと考えられる。(→正用 教師と学習者は、中国語話者L、上級レベル、論文)
- (22) 要するに、多人数授業の環境で、確かに学習者の理解度やインタラクションなどに多少の支障を与える。これに対して、教師の対応は即時に学習者の理解度などを確認することだと言える。(→正用 多人数授業の環境では、中国語話者L、上級レベル、論文)
- (23) 一般的な授業において、教師が問いかけをした後、教師は採用すべきストラテジーについて、馬(2009)は以下のように述べている。(→正用 教師が、中国語話者L、上級レベル、論文)
- (24) 教師の問いかけは、簡単に言えば教師は学習者に問うことである。(→正用 教師が、中国語話者L、上級レベル、論文)

3.2.2 質的分析

3.2.2.1 否定述語に前接する「は」

- (25) 大江(2014)では、行為の具体的な現れ方が限定されるときに“会”が用いられると不自然だとされている。日本語の可能形式にはこのような制約 {が・は} 存在しない。したがって、“会”も「(ら)れる・ことができる」も「先天的能力」と「後天的能力」を表すことができるが、「堪能」においては“会”は用いられるが、「(ら)れる・ことができる」{が・は} 用いられることはない。(→正用 制約は、「(ら)れる・ことができる」は、中国語話者K、上級レベル、論文)
- (26) 「は」にしたいけど、前の可能形式には「は」があるから、「は」でいいか不安になった。
- (27) 先行研究では、中国語母語話者を対象とし“会”が用いられる中国語文を日本語に訳すという翻訳調査を行ったところ、「ている」「になる」の誤用が現れ、その原因は“会”の影響であるとされている。しかし、誤用の原因 {が・は} “会”という特定の言語形式の影響によるものなのか {が・は} 明らかにされていない。(→正用 原因が、影響によるもののは、中国語話者K、上級レベル、論文)
- (28) 会の前にもう一つの「は」があるから、次は「が」がいいと思った。順番はどちらも可能だが、「は」が2つ並ぶのはよくないと自分でなんとなくそう思っている。はっきりしていないけど。
- (29) 例文Aの“可以”を日本語の命令形に訳し、「指示」を表すことは正しい。一方、例文Bでは、店員が客に新しい料理を見てほしいという目的で「メニューを見る」という行為を指示しているが、「許可」と解釈できないため、「でもいい」の使用 {が・は} 不適切である。(→正用 使用は、中国語話者K、上級レベル、論文)
- (30) 前の「例文Bでは」のところで「は」があるから、「が」を選んだ。主語は2つあってもいいけど、中国語の文法書は大きい主語と小さい主語は2つあっていいと書いてある。主題「は」は2つあったらダメ、

だから後ろは「が」にした。

3.2.2.2 格成分を対比的にとりたてる「は」

- (31) 本章の目的は、改訂版タキソノミーが指摘している「知識の次元」と「認知プロセスの次元」を参考にし、オンライン授業における教師はどのような知識内容を問うのかを明らかにし、チャットによる学習者の反応との関係を明らかにする。以下、本章のリサーチクエスチョンである。(→正用 以下は、中国語話者 L、上級レベル、論文)
- (32) 挙手について、藤生 (1991) は児童の挙手行動は授業の雰囲気に関わると指摘している。(→正用 挙手については、中国語話者 L、上級レベル、論文)
- (33) 本章で、授業の録画から教師はどのような内容に関する問いかけをするのかを明らかにする。(→正用 本章では、中国語話者 L、上級レベル、論文)
- (34) 教師は丸ごと授業をオンラインで実施することではなく、授業中学習者が練習する際、オンラインにいる必要がない。(→正用 練習する際は、中国語話者 L、上級レベル、論文)
- (35) 知識型問いかけについて、教師 A1、教師 A3、教師 B1 は多く行った。授業進度型問いかけについて、教師 A4 と教師 C は多く行った。(→正用 知識型問いかけについては、授業進度型問いかけについては、中国語話者 L、上級レベル、論文)
- (36) 「は」を入れなくても意味が変わらないと思う。「以下」だけで中国語では強調ができる。日本人はなぜ「は」で強調するかわからない。

4. 中国語では現れない対比の「は」

- (37) 本章の目的は参照修订版分類学确定的 "知識维度" 和 "認知過程维度"、明确教師在网络课堂上提问的知識内容、并确定其与学习者通过聊天做出的反应之间的关系。以下、为本章的研究问题。(为=指す)
- (38) 关于挙手、Fujio (1991) 指出、児童の挙手行为与课堂气氛有关。
- (39) 本章揭示了教師从课堂录音中提出的与教学内容相关的问题。
- (40) 总而言之、教師不需要整节课都在网上进行。在学生们进行练习的时候、教師不需要在线。
- (41) 对于知識型提问、教師 A1、教師 A3 和教師 B1 提问地比较多。对于课程进度型提问、教師 A4 和教師 C 提问地比较多。
- (42) 知識型質問について教師 A1、A3 と B1 のほうが質問が多い。
授業進行型質問について教師 A4 と C のほうが質問が多い。
- (43) 知識型質問に対して、教師 A1 教師 A3 と B1 の質問は比較的が多い。授業進行型質問に対し教師 A4 と C の質問は比較的が多い。
- (44) 2つの質問についてただ比較しているだけ

4. 調査 2 中国語以外の言語を母語とする日本語学習者を対象とする調査

4.1 調査 2 の概要

4.2 調査 2 の結果

- (45) 広州市は豊かな文化を持っている上に、現代化の町としてもよく知られている。広州市にはスカイツリーと同じぐらいの高さの広州塔がある。塔の上で (→では)、珠江が見られるし、特に夜に、頂上のレストランで食事しながら、美しい夜景を望むのは最高だ。また、広州市はグルメの町と呼ばれているので、美味しい食べ物がたくさんあるが、いちばんおすすめなのは飲茶という料理だ。(2023年5月9日、中国)
- (46) ホルムズ小島で (→は) 三輪タクシーで全部のところを一日に巡られる。そして、海の幸を持っている美食 や香料のかわりに赤砂を使っているナンも楽しめる。(2023年5月9日 イラン)
- (47) スイスは冬に (→冬には) 寒くて、雪が多め目に降ったり、夏に (→には) 涼しくて、夜にセーターを着る必要がある。(2023年5月9日、スイス)

- (48) タジキスタンで (→は) サフェダラしか寒いところがないので、観光客がよくたずねる場所です。
(2023年5月9日タジキスタン)
- (49) 以上のように、制服に (→には) さまざまな利点がある。(2023年5月19日、ロシア)
- (50) 三つ目は制服は不便である。朝から夜まで1つの服を着て、その服がきたなくなるのはどうぜんだが、普通は人が (→は) 次の日他の服を着る。しかし、制服は1つしかないから、毎日せんたつきをするのは本当にめんどくさい。(2023年5月19日 スロバキア)

5. おわりに

付記 本稿は JSPS 科研費 21H00526(代表:井上優氏)の助成を受けています。

参考文献

- 坂本正(1998)「助詞「は」と「が」の習得について—文法性判断テストを通して—」『アカデミア 文学・語学編』64, pp.491-508, 南山大学.
- 日本語記述文法研究会(2009)『現代日本語文法5 第9部 とりたて・第10部 主題』くろしお出版.
- 焦宗艶(2011)「中国語母語話者の日本語習得における「は」と「が」の誤用の傾向と原因についての考察:中国国内の日本語学習者を中心に」『日本語研究』31,pp.33-48,首都大学東京.
- 野田尚史(2007)「日本語非母語話者の日本語とりたて助詞の不使用」『主題・とりたてに関する非母語話者と母語話者の運用能力の対照研究』(平成15年度~平成18年度科学研究費補助金基盤研究(C)(1)研究成果報告書(中西久実子代表), 付録DVD-R), pp.53-70.
- 野田尚史(2004)「主題の対照に必要な視点」『5主題の対照』益岡隆志(編) pp.193-213, くろしお出版.
- 水谷信子(1993)「連載 誤用分析1」『日本語学』Vol.2-6, 明治書院.

日本語学習の入り口としての日本文化相撲の多角的側面
——海外相撲ワークショップ実践報告——

Multifaceted Aspects of Japanese Cultural Sumo as an Entrance to Japanese Language Learning
—Report on Sumo Workshops conducted overseas—

戸田 隼介

専修大学

toaru.td@gmail.com

キーワード：日本文化、相撲、日本語学習の入り口、学習者の多様化、実践報告

1. はじめに

発表者は、14年にわたり日本の文化である相撲を競技者として続けている。相撲とは古くから続く、所謂「国技」と言われている武道であり、国内だけでなく国外でも人気が大きいことは周知の事実であり、コロナ禍が緩和された現在は、海外からの旅行者にむけた相撲稽古見学会や相撲場所（国技館等で行われる大相撲）見学などのプランが増加していることから、相撲の現在の人気ぶりが窺える。これほどの人気を誇る相撲であるが、日本語教育現場での相撲をテーマとした文化体験や実践報告は管見の限り少ない。しかし、相撲は食文化、歴史、語彙などの側面で日本語教育や一般日本事情の教材としての素材を多く含んでいる。よって本発表では、それらの素材の紹介を行なうとともに、日本語教育の入り口として、日本語学習者を対象に行なった海外における相撲ワークショップの実践報告を行う。また、多様化する日本語学習者を想定した形式でのワークショップ実施についても併せて本稿に記す。

2. ワークショップの背景

発表者が所属大学学部時代に、約7週間北米の日本語教育機関で授業体験等を行なう「日本語教育実習C」に参加した際に、文化紹介として実施した相撲紹介活動が、本ワークショップのきっかけである。当初は文化として相撲を紹介することだけを目的にしていたため、単に取組（力士同士の試合）の様子の説明や相撲体験などを行なっただけに過ぎなかった。しかし、参加者の感想から、競技者¹としては一般的である事柄が、日本語学習者（非競技者）にとっては新鮮であり且つ関心があるということが明らかになった。例えば、四股を踏むという動作であっても「なぜ四股を踏むのか」という疑問や、力士が懸賞金をもらう際に切る「手刀」についての質問などをいただいた。これらの参加者（非競技者）が関心を持つ事柄を内省してみると、相撲で行なわれる所作や使用されている語彙には、日本の言語行動に取り入れられているものも少なくはなく、日本語教育や一般日本事情の素材を多く含んでいることもわかった。以上の相撲の日本語教育の素材を取り入れ、日本語学習の入り口として相撲ワークショップを開催したのである。

3. 日本語教育教材の素材としての相撲

日本語学習に日本の伝統文化を取り入れるケースは少なくない。例えば岩瀬(2011)では、CLIL理論に基づいた歌舞伎と日本語学習の具体的なコースデザインを、米本他(2012)では落語を扱った授業報告を行なっている。このように伝統文化を日本語教材として授業に取り入れている報告は既出であるが、相撲を素材として用いた教材を使用しての授業報告や実践報告は、岩本(2019)の相撲の番付の仕組みを用いた活動の他管見の限りない。しかし、相撲は食文化、歴史、語彙、文字など、日本語教育の素材を多く含んでいる。語彙の側面を見てみると、「相手のいいまちがいや、言葉尻をとらえて、からかったり責めたりすること」を指す「揚げ足を取る」

¹ ここでいう競技者とは、競技として相撲を経験したことがある人のことを指す。

という慣用句は、相撲の「足取り」という技術が発祥の言葉であり、スポーツなどでよく使う「自分の力をつけるために、実力で開きのある上のものに相手になってもらうこと」を指すことば「胸を借りる」なども相撲発祥の言葉である。所作の側面では、相手の前を通る時や、軽い謝辞を述べる際に併せて行う「手刀を切る」動作も相撲発祥であり日本の言語行動に取り入れられている。また、上述の岩本(2019)の活動で使用されている番付表は、文字の側面から日本語教育の素材を含んでいる。番付表に書かれている文字は相撲字²で手書きで書かれており、その中には四股名³や力士の出身地などが書かれている。四股名の中には「山」や「川」、「海」などの日本語能力試験(JLPT)のN5レベルである漢字から、「幕」や「序」など、N1レベルの漢字まで幅広く書かれていることから、文字の側面としての使用も可能である。これまでに発表者は、この番付表を各ワークショップ開催地に持参し、簡単な漢字学習や配布なども行なっている。

以上の相撲の日本語教育教材の素材をワークショップでは使用した。

4. ワークショップの概要

発表者はこれまでに、カナダ、ミャンマー、インドネシアの3カ国でワークショップを行った。各地域ごとに文化・宗教背景が異なるため、実施形態の多少は異なるが、やさしい日本語を用いたパワーポイントでの発表、相撲体験の2つを軸に置き実施した。また、カナダ・インドネシアでの発表は、開催場所に炊事場があったため、現地の食材を使ったちゃんこ鍋試食会を行なった。パワーポイントでの発表は、写真や動画を用いた相撲発祥のことばや所作などの説明を行った。相撲体験ではワークショップ参加者の中から希望者を募り、相撲の運動として行う四股や2名が向き合っ、手を押し合う簡単な遊びである手押し相撲を行い、相撲を肌で感じてもらった。相撲料理試食会では開催地にもよるが、現地で購入できるものを利用し、相撲料理であるちゃんこ鍋を振る舞い、食の面から相撲を紹介した。

5. 文化、宗教背景の異なり及び学習者の多様化

活動を行う上で、文化や宗教への配慮を行なうことは前提として遵守しなければならない。異なる宗教観を持つ国では、相撲の風姿⁴が肌の露出という側面でタブーとなることもある。

さらに、学習者の多様化という側面では、高水(2010)では、大学における日本語学習者の多様化を整理しているが、この話は高等教育機関に限られた話ではなく、中等教育機関以下でも考えうる話である。学習機関によっては日本の中・高等学校の英語科目のように日本語学習を第2外国語として必修化しているということも少なくはなく、学習背景も生徒により異なる。中には、日本語学習に全く関心がないという学生、生徒も想定できる。そのような多様化への配慮というのも必須である。

これらを考慮し発表者は、活動を行う国によって紹介方法を柔軟に変え、多様化する日本語学習者への配慮を行なった。開催地ごとに文化、宗教、学習背景が異なっていたため、実施形態も多少の異なりがあった。次項より開催国ごとのワークショップの配慮と活動の様子を、写真と共に紹介する。

6.1.1 カナダでの活動

所属大学の実施する「日本語教育実習C」に参加した際に、バンクーバーにある日本語教育機関で実施した。学習者の日本語レベルは初級から上級まで幅広く、学校内のホール内で発表者が実際にまわしをつけて紹介を行ない、開催場所に炊事場があったため、相撲料理の試食会も行なった。ワークショップ実施後のアンケートでは、ちゃんこ鍋試食会を含めて参加者全員から高評価をいただいた。

² 歌舞伎に用いられる「鑑定流」とは異なる「根岸流」の文字を指す。

³ 力士の名前のこと。

⁴ ここでの「風姿」とは力士のまわし姿のことを指す。

カナダでの相撲ワークショップの様子（相撲料理試食会も開催）



6.1.2 ミャンマーでの活動

日本語パートナーズ短期派遣事業に採択され、派遣先であるミャンマーにある高等教育機関で実施した。現地校の教室を借りての実施であった。現地の宗教事情（上座部仏教）を配慮した形態での実施であったため、肌の露出を抑えた以下のような着衣状態での四股紹介やまわしの現物紹介などを行なった。まわしをつけた相撲体験の代替として、手押し相撲の紹介などの配慮も行ない、宗教上の配慮とした。

ミャンマーでの相撲ワークショップの様子（着衣状態での紹介）



6.1.3 インドネシア（バリ島）での活動

日本語パートナーズ派遣事業に採択され、派遣先であるインドネシアのバリ島にある中東教育機関で実施をした。学習者に日本語レベルはゼロ初級であり、やさしい日本語に使用と共に、現地語も併用した。開催場所は派遣先校の校庭で行なった。派遣先校の日本語学習状況は、日本における第二外国語として英語を学ぶような体制をとっているため、在校生全員が日本語を必須科目として学んでいた。そのため、日本語学習に関心がないという学生も少なくはなく、上記2カ国の形式とは異なったスタイルで実施した。具体的には、相撲の競技的側面⁵からのアプローチである。以下写真のように現地校の備品である衝撃吸収マットを土俵に見立て、従来の所作説明に加え、学習者同士での取組体験を行なった。普段の授業では日本語学習に関心を持ってない学習者も積極的に参加する姿が見られたことから、配慮が功を奏した。

バリ島での相撲ワークショップの様子（簡易土俵を作成し本格的な取組を実施）



⁵ 上記2カ国では、時間配分的に相撲の所作等の日本語教育教材の素材を多く扱ったが、バリ島に関しては、全生徒への関心に刺激することから、体験型の活動である「取組」に重点を置いた。

7. まとめ及び今後の課題

以上のように、相撲の所作や語彙には、日本語教育や一般日本事情の教材の素材を多く含んでおり、発表者はそれらを用い相撲ワークショップを文化・宗教背景の異なる3カ国で開催した。また、開催地により学習背景も異なったため、各国の学習機関に合わせた形態で実施した。それぞれのワークショップに参加した学生は、文化・宗教背景は国ごとにほとんどが同じであった。しかし、教育機関によっては、学習者の上述の背景が個人によって異なる可能性もある。また、学習背景などのより一層の多様化も考えられるため、今まで以上の柔軟な配慮を想定しなければならない。今後も本活動を続け、相撲を通じて日本語教育に関心を持てるようなワークショップへと進化を続けたい。さらに、相撲の多角的側面を用いた具体的な日本語指導方法なども画一させるとともに、教材化に向けた具体的な試作も考えていきたい。

また、余談ではあるが、ワークショップ後に実際に競技として始めてみたいと話す女性参加者も少なくなかったことから、女子相撲の存在する「アマチュア相撲」にも視野を広げること視野に入れたい。

参考文献

- 岩瀬ありさ (2011) 「歌舞伎と日本語教育 —CLIL 理論に基づいた教材化の視点—」 Open Forum 編集委員会 (2013) 『放
送大学大学院教育研究成果報告[学生論文集]』フクイン
- 岩本穰志 (2019) 「日本語教育におけるゲーミフィケーションの試み —教室外での目標言語使用の活性化を目指して—」
『APU 言語研究論叢』4 巻 pp.1-17 立命館アジア太平洋研究センター
- 加藤寛・西村諒 (編) (1995) 『日常語の中の 武道ことば語源辞典』東京堂出版
- 下家 由起子 (2010) 「現代に生きるマゲIV —国技の意匠・相撲字編—」 『山野研究紀要』18 巻 pp. 50-65 学校法人 山
野
学苑 山野美容芸術短期美大学
- 高水徹 (2010) 「大学における学習者の多様化と日本語教育」 『香川大学インターナショナルオフィスジャーナル』
第1号
pp.9-15 香川大学インターナショナルオフィス
- 福家聡子 (2018) 『大相撲語辞典』誠文堂新光社
- 森川結花・永須実香 (2019) 「日本の伝統文化体験から得られる学習者の気づきと教師の役割」 CAJLE2019
Proceedings
pp.176-185 Canadian Association for Japanese Language Education
- 米本和弘・曾我部絢香 (2012) 「初級後半での落語を用いた授業活動の実践報告」 『Journal CAJLE』13, pp.63-83
Canadian
Association for Japanese Language Education

日本語の読みから広がる探究授業

Inquiry Class Expanding from Japanese Reading

伊藤 秀明

筑波大学

ito.hideaki.gb@u.tsukuba.ac.jp

キーワード：探求、多様な思考や経験、複数性、協働学習、学習環境

1. 研究背景

現代は変動性、不確実性、複雑性、曖昧性 (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity) が高い VUCA の時代と呼ばれ、OECD (2019) では 2030 年に求められるコンピテンシーとして Learning Compass 2030 を示すなどして、これからの時代に必要な能力を提示している。また、教育現場に目を移してみると、近年のテクノロジーの活用は言語教育においてもめざましく、生成 AI などの登場により教育現場を介さずとも言語知識は得やすくなっており、教育現場を介した言語教育自体の意味が問われるようになってきている。このような時代・教育現場の背景の中で、教育者は何者として教育現場に立ち、何をすべきかを改めて問うていくことが必要とされている。

2. 探求する学び

藤原 (2023) では学びの歴史を振り返り、表 1 のようにまとめている。表 1 は左から右に向かって時代が新しくなっており、学ぶべき知識は永続的であり伝達することで受け継がれていくという捉え方から、自ら経験し、自らの中に意味を構築していく過程が学び (構成主義) であり、その学びを活かしてパウロ・フレイレやジョン・デューイの主張が代表されるように、人は社会を変革していく存在と捉える流れとなっている。ただし、藤原 (2023) はこれらを古い知識は捨て、新しい知識を取り入れべきであると見るのではなく、それぞれの捉え方をバランスよく取り入れて総合的な学びの経験をデザインしていくことが重要であると述べている。

前節で述べたように VUCA の時代と呼ばれる現代においては、表 1 の右側に位置する構成主義的な学びが必要とされていることは今さら議論する必要はないであろう。ただ、この構成主義的な学びの達成をどのように

表 1: 「学び」に関する 5 つの考え方 (藤原 2023, p.43)

| | 永続主義 | 本質主義 | 進歩主義 | 実存主義 | 社会改造主義 |
|------------------|-----------|-------------|--------------|-------------------|------------|
| 「教える」「学ぶ」についての考え | 伝達 | 伝達 | 構成 | 構成 | 構成 |
| 「生徒」についての考え | 否定的見解 | 否定的見解 | 肯定的見解 | 自分の生を生きる | チェンジメーカー |
| 「知識」についての考え | 知識は永続的なもの | 知識は将来のための準備 | 自ら意味合いを見出すもの | 個人の人生を豊かにするもの | 社会的変革を促すもの |
| 「知ることの価値」についての考え | 人間的合理性の追及 | 将来への準備 | 人生を彩る経験 | 自分を知り意味のある人生を送ること | 社会変革 |

目指すのかについては触れておく必要がある。Uexküll & Kriszat (1970/2005) は、有機体がある時々に自身を取り巻く環境から主観的に意味を構築して創り出して見ている世界を「環世界 (Umwelt)」と呼んでいる。この環世界の構築は主観的な意味の構築であり、他者が直接に介入できるものではない。この他者が直接に介入できないという点は Hannah (1958/2023) が人間の条件として述べた「複数性」と関連する。複数性とは、「この地球の上に生き、世界に住んでいるのは複数の人間であって、単一の人間という抽象的な存在ではない」

(Hannah 2023, p.25) という当たり前のような事実であるが、Uexküll & Kriszat が述べたように、環世界の構築は主観的な意味の構築であり、他者が直接に介入できるものではないという点で合致する。では、人が主観的に意味の構築を行う時に、主体の周りにいる他者ができることとは何であろうか。それはまさに人間は複数性を持つため、環世界を構築する主体に働きかけ、間接的に環世界の構成を相互作用しながら、作り変えていくことであり、その一つの方法が「探求」であると考えられる。Dewey (1938/1968) によると、「探求とは、不確定な状況を、確定した状況に、すなわち元の状況の諸要素をひとつの統一された全体に変えてしまうほど、状況を構成している区別や関係が確定した状況に、コントロールされ方向づけられた仕方に変化させること」(Dewey 1968, pp.491-492.) であるとされ、不確定な曖昧模糊とした思考や経験から、探求を通して、確定した思考や経験を生み出していく。事前に用意されていたり、手順に沿うような答えがあるものは「探求」とはならないが、探究の過程においては、確定状態であったものが何かのきっかけで不確定な状況になり、新たな探究を通して確定的な状況へと発展することはある。このような螺旋的にめぐる過程が学びとなる。

3. 読みから広がる探求授業

本節では、この一人ひとりの環世界を作り変えていく試みとして行った読み物を主体とした日本語の授業から探求へと繋げる授業を取り上げる。

3.1 探求授業のコース構成

この授業は 2023 年 4 月から 6 月まで日本国内の高等教育機関で留学生を対象に週 1 回 75 分で行われた 10 週間の授業である。初回のオリエンテーションおよび期末テストを除いた 8 回の授業では、教師から事前に約 2000 字から 3000 字程度の読み物（エッセイ、論説文、小説の一部）が Learning management system（以下、LMS）上に提示される。学生は授業外の時間に読み物を個々で読んだ後、内容に関する小クイズに答え、読み物に関する自分自身の感想を受講生全員が閲覧できる LMS 上の掲示板に書き込む。授業後には事前クイズとは異なる読み物に関する事後クイズを行う。そして、また次週の読み物を読むというサイクルに戻る。次頁の表 2 がコース全体の流れ、表 3 が 1 回の授業の事前・事後の流れである。

3.2 探求はどのように生起するのか

Dewey (1938) によれば、探究は不確実な思考から確定したものへと転化していく過程を辿る。この点から考えると、一般的な日本語の読解の授業内で行われる読み物の意味内容や表現を確認していく作業は、（特に本授業では読み物を事前に配布していることから）読みものを順に読んで理解していった感じで、内容的には何も読んでいない、つまり、限りなく学びが少ない状況であると言える。その一方で、理解が不十分なままに次のステップに進めてしまうことはつまづきを生じさせてしまうため、次に進む前提としては受講者全員が語彙、表現、内容について一定の共通理解を持っていることが前提となる。そのため、本授業では授業開始の第一段階はペア／グループで読み物の語彙、表現、内容について確認をすることから始まる。その際に、グループ内でインターネット検索や生成 AI などを使用することも妨げない。大切なことは語彙、表現、内容について前提となる一定の理解をクラス全体で得ることである。

続いて、教員から当該授業の読み物の中のキーワードから問いが発せられる。例として、文章 7 で宮下奈都

表2：コース全体の流れ

| 回数 | 読み物 | 事前クイズ | 事後クイズ |
|----|---------------|-------|-------|
| 1 | オリエンテーション | 文章1 | |
| 2 | 文章1 社会：エッセイ | 文章2 | 文章1 |
| 3 | 文章2 言語と文化：論説文 | 文章3 | 文章2 |
| 4 | 文章3 社会：論説文 | 文章4 | 文章3 |
| 5 | 文章4 生物：論説文 | 文章5 | 文章4 |
| 6 | 文章5 社会：エッセイ | 文章6 | 文章5 |
| 7 | 文章6 経済：論説文 | 文章7 | 文章6 |
| 8 | 文章7 小説 | 文章8 | 文章7 |
| 9 | 文章8 心理：論説文 | | 文章8 |
| 10 | 期末試験 | | |

表3：1回の授業の事前・事後の流れ

| | |
|----|---|
| 事前 | ①読み物を読む ②内容に関する小クイズを行う ③読み物の感想をLMSに書き込む (受講生全員が閲覧可能) |
| 授業 | ④読み物を基盤にした探究授業 |
| 事後 | ⑤事前の②とは異なるクイズを行う ⑥次週に向けて①に戻る |

(2015)の『羊と鋼の森』という小説の一部を扱った授業の流れを挙げる。この小説は調律師の成長を描いたものであるが、該当部分は主人公が先輩調律師の手によって調律されたピアノが使用された演奏会に行き、調律師の存在を感じさせず、ピアニストの音を最大限に発揮させた調律に衝撃を受けるという場面である。この読み物の最後は「だけど、僕にもわかる。これが理想の音だ。弾く人のための音。ピアニストの腕が一番引き立つ音。誰も調律師の腕のことなど考えない。それでいい。ピアニストが称賛されても、ピアニストの手柄でさえないのだろう。それは、音楽の手柄だ。」という文章で終わる。教員はこの部分に関して、「音楽の手柄だ、とはどういう意味であるか」という問いを発して、ペア/グループで考えてもらう。話し合った内容の共有では「ピアニストが目立つことが大切だから、自分はどうでもいい。」「自分が努力することよりもみんなで作ることが大切」などの意見が多く見受けられた。実際にこの部分は一流の調律師はあえて特徴を出さないことにより、ピアノの演奏にはピアニストの特徴が出てコンサートが成功するように「多くの見えない人々の努力によって音楽が完成すること」が「音楽の手柄」として描かれている。ここまでは一般的な読解の授業でもやり取りが行われることも多いと考えられるが、ここからが探求の開始となる。

ここまでの流れは読み物を読み、語彙や表現を確認し、著者が描こうとした意図を読み取る作業となっているが、ここで教員は「これまでに自分以外の『人の努力』を感じたことはありますか。それはどんな時ですか。それに対してみなさんはどんなリアクションをしましたか。」という問いを投げかける。ここからは読み物の流れを基礎としながらも、取り扱う内容は読み物から完全に分離される。これは頭の中で読み物の世界の出来事として取り扱っていた内容を自分自身の経験に引きつけることにより、読み物の世界としてきれいに描かれていたものが現実の自分自身の世界において、どのような位置づけで捉えているのかを問いかけるものとなっている。この問いの投げかけにより、2節で触れた Dewey (1938) が述べた「探究」の開始時にある不確定な曖昧模糊とした思考や経験を生み出す。そして、自身の経験から他者の行動を振り返るだけではなく、「『何かのために自分の努力は見えなくてもいい』と思ったことはありますか。それはどんな時、なぜですか。」という問いを新たに加えることで、自身の経験から自分自身が自分や他者の「努力」というものに対して、どのように考えているのかをペア/グループで意見を交わし合う。この作業を通して、自分自身がどのように考えているのか、他者の努力をどう捉えていたのか、という自分自身の「環世界」の捉え直しを促す。また、この作業をペア/グループという協働学習の形式で行うことにより、自分とは異なる経験を持つ他者は他者の経験を通して、「努力」というものをどのように位置づけているのかという、複数性の視点から多様な思考や経験を得ることができる。

最後にクラス全体に対して教員から「『努力』とは何か」と問いかけることで、「努力」という抽象的な言葉に対して、読み物、そして自分や他者の経験を通して「努力」という言葉に対して、自分自身の確定した思

考を位置づけるようにする。実際に事前の感想文では「文章では外国人に理解しづらい難しくて、美しい表現がたくさんありました」「調律する職業があることをこの文書を通して初めて知りました」など文章の内容にのみ注目していた学生から「努力とは目標があってこそ初めて成り立つもので、目標のない行動は、たとえ周りから素晴らしいと思われても努力とは言えない」など、読み物を通して自身の考えを明確にする回答が得られた。

4. まとめと今後の課題

本稿では、生成 AI などの活用していく社会の現状を踏まえ、教育現場を介した言語教育自体の意味、そして教育者は何者として教育現場に立ち、何をすべきかを問うていくことを問題意識として、読み物を主体とした日本語の授業から探求へと繋げる授業の流れとその一例を提示した。

本実践では、読み物の語彙や表現を確認し、著者の意図を読み取るという読解の授業で行われている活動を超えて、読み物の中で述べられていることが自分自身やクラスメートの経験において、どのように捉えられているのか、という曖昧模糊とした思考や経験について、ペア／グループによる協働を通して深めていくことで自分自身の思考を明確にしていった。この活動により、他者の思考、経験にも触れながら自分自身の捉え方を確定していく「探究」による学びの螺旋の構築の一端を捉えることができた。

本実践を振り返る時、学びを喚起するためには問いかけの質が大きく影響すると考えられる。問いかけに重要な点は、本稿で示した「『努力』とは何か」のように教師も含め「教室内の誰もが考えは持っているが、答えは持っていない」という点をいかに問いとして作り上げるかということである。そのため、このような問いかけはどのようなものが考えられるのか、また、このような問いかけをしていく際に、より「探究」と結びつきやすい読み物というものが設定できるのか、などについて今後、考察を深めていきたい。

参考文献

- Dewey, John. (1938) . logic -the theory of inquiry-, *The Later Works Volume 12*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. 魚津郁夫 (訳) (1968) . 「論理学 -探究の理論-」 『世界の名著 48 パース ジェイムズ デューイ』 東京: 中央公論社.
- 藤原さと (2023) . 『協働する探求のデザイン 社会をよくする学びをつくる』 東京: 平凡社
- Hannah, Arendt. (1958) . *The Human Condition*, 2nd ed. with an introduction by M. Canovan, Chicago and London : The University of Chicago Press. 牧野雅彦 (訳) (2023) . 『人間の条件』 東京: 講談社.
- 宮下奈都 (2015) . 『羊と鋼の森』 東京: 文藝春秋
- OECD. (2019) . *OECD Learning Compass Concept Notes* (<https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/>) .
- Uexküll, Jakob von., Kriszat, Georg. (1970) . *Streifzuege durch die Umwelten von Tieren und Menschen*. Frankfurt a. M.: S. Fischer. 日高敏隆・羽田節子 (訳) (2005) . 『生物から見た世界』 東京: 岩波書店.

思いを言葉にのせるということ
——「映画・ドラマを通して日本語を学ぶ」の実践報告——

To Articulate Thoughts into Words

Practical Report: Learning Japanese through Movies and Dramas

黒木 扶美

香港大学專業進修学院

キーワード：映画・ドラマ、上級、実践報告、思いを言葉にのせる

1. 序論

Pica (1987) が “Second-Language Acquisition, Social Interaction and the Classroom” の中で “even if the student has strong motivation, a positive attitude, and s/he is under the pressure of necessity to acquire a second/ foreign language, the students might not attain communicative competence in the classroom setting. If the teacher has set clear objectives, uses appropriate textbooks and teaching methods, and teaches with enthusiasm, s/he cannot always succeed in improving the competent students who has difficulty in communication outside the classroom.” (たとえ学生が強い動機と積極的な態度を持ち、第二言語や外国語を習得しなければならないプレッシャー下にあるとしても、学生は教室ではコミュニケーション能力を獲得できない可能性がある。教師が明確な目標を設定し、適切な教科書と指導方法を使用し、熱意をもって指導しても、実際のコミュニケーションを難しく感じている学生の能力を伸ばせるとは限らない。[筆者訳]) と述べてから約 35 年が流れた。

現在は、個人差はあるものの、教室でもコミュニケーション能力は育まると広く認識されている。世界中の外国語教育において言語機能がより意識され、学生が主体として取り組めるタスクベースの授業が普及した。また、教室における *genuine communication* の存在が、コミュニケーション能力を伸ばす鍵の一つとして、変わらず注目を集めている。本稿ではまず、*genuine communication* の存在の意義を述べ、それから香港大学 SPACE の上級コース「映画・ドラマを通して日本語を学ぶI&II」の概要を説明する。それから、コースを終えた学生がどのような感想を持っているのかを紹介し、発見したことやこの科目の持つ可能性を述べたい。

2. *genuine communication* の特徴とその意義

Nunan(1987)は英語教育における教室での *genuine communication* の主な特徴として

1. Distribution of information does not balance. (情報分配のバランスがとれていない。)

2. The meaning is negotiated through clarification and confirmation check.

(説明と確認を通じて、意味交渉が行われる。)

3. More than one speaker contributes to nominate and negotiate the topic.

(複数の話者がトピックの選択や交渉に貢献する。)

4. The interlocutor has the right to decide whether to contribute to an interaction or not.

(対話者がインターアクションに貢献するかどうか決められる。[筆者訳])

を挙げている。実際のコミュニケーションではいつ、だれが、どんなことを言うか、100%本人たちに任せられており、インターアクションの型や中身がどんどん変わっていくという柔軟性がある。それが教室活動に現れると、以下のようなメリットがあると Wells (1981) や Swain (1985) などによって指摘されている。

a. 学習者は自分のコミュニケーション能力の可能性や限界を認識できる機会が持てる。

- b. 学習者がコミュニケーション能力を伸ばせる場となる。グループ活動中、会話が続かなかつたりしたとき、どう対処するかなどを自分で考え、行動できるようになる。発話を繰り返したり、相手にもっと簡単な言葉で言い直してもらったり、自分が分からない言葉を相手に伝えたりして、お互いに *negotiation of meaning* を行う。そして、理解可能なインプットを引き出し、会話を続けられるようになる。Wells (1981) は外国語教育における効果的なインターアクションとは“Which gives due weight to the contribution of both parties, and emphasis mutuality and reciprocity in the meaning that are constructed and negotiated through talk” (双方からの貢献を重視し、お互いに影響し合い、恩恵を与え合える話し合いである [筆者訳]) ことを述べている。
- c. 活動を遂行するための手段として言語を使う機会が与えられる。学生はそれが現実社会での言語の使われ方と同じであることを意識するだろう。
- d. “The learner can develop his/her linguistic competence, too. When the learners need to express themselves they must pay more attention to the vocabulary choice and grammar to express their intention correctly.” (自分が言いたいことを正しく伝えようと、注意して言葉や文法を選ぶようになるので、言語能力が向上する可能性がある。Swain 1985 [筆者訳])
- e. 自分自身の気持ちや意見を伝える活動は言語学習のモチベーションを高める。
- f. 教師主導の会話ではなく、学生同士の自発的な会話ならではの自由や柔軟性を感じることができる。

初級のクラスでは IRF (teacher's Initiation, student's Response and teacher's Feedback) が多いのだが、中級以降はグループワークなど参加者同士が *genuine communication* を体験できる可能性が増える。その機会が定期的に設けられていた上級コースを次に紹介する。

3. コースの概要

授業は JLPT N1 受験レベルの学習者向けの *Advanced Diploma in Japanese Communication and Culture* という証書コースの2科目として2022年度に実施した。2022年10月から2023年3月までの「映画・ドラマを通して日本語を学ぶI」、同年4月から9月までの「映画・ドラマを通して日本語を学ぶII」の学生はどちらも13名で、週に1度3時間の授業がそれぞれ20回行われた。映画やドラマは教室前方のスクリーンに映し、字幕があるものとならないもの、どちらも扱った。語彙や方言が難しいものが多く、その結果、字幕も見せたものが多かった。どちらのコースも2、3週で1作品を観終わるように計画した。

3.1 授業の目標

- A. その映画で扱われている日本社会の様々なトピックへの理解を深める。
- 例) ハンセン病患者の歴史、江戸時代の下級武士の生活、無農薬農業、家族の在り方
- B. 自然な会話に親しみ、使用頻度の高い語彙や表現を増やす。
- C. 映画の主題やセリフなどについてのディスカッションなどを通して会話力を向上させる。
- D. 宿題の作文を通して、作品についての理解を深め、書く能力を高める。

3.2 授業の流れ

前段階で映画の社会背景について知識を与えたり、作品中の大切な言葉や表現について確認する。また、方言やあらすじ、主要な登場人物について紹介 (約1時間10分)。本段階では作品を鑑賞する (約1時間)。後段階で学生は選択問題をしたり、短作文を作ったりして大切な言葉の使い方と意味を確認。それから、内容についてグループで話し合ったりして表現力を育みながら、作品についての理解を深める。作品の中の印象的なセリフを味わうときもある。(約40分)。

例として、元ハンセン病患者とどら焼き屋の主人や客の中学生との交流を描いた河瀬直美監督の『あん』を扱った授業を挙げよう。前段階で日本におけるハンセン病の歴史を紹介し、それから、あんが使われている日本の食べ物やおいしい料理を作るために何が必要か教師主導で学生と意見を交わした。また、「出来損ない」「非がある」「告げ口する」「なんとかする」「隔離する」など映画の中のキーワードや上級レベルの語彙の意味と使い方を学んだ。作品を鑑賞したあとは「徳江さんの作るあんはどうしてあんなにおいしかったのでしょうか。」「作品には桜や林をはじめ、自然の描写が多いですが、それはどんな効果をもたらしていると思

ますか。」「徳江さんにとって店長さんはどんな存在の人ですか。」などの質問について、学生同士話し合い、最後に徳江さんが、亡くなる前に店長さんとワカナちゃんあてに残したメッセージをじっくり味わった。それは差別に一生苦しみ続けた徳江さんの信じる‘人が生きる意味’について触れられていた。

清水（2017）同様、筆者も後段階で学生に映画についての自分の意見や思いを自分の言葉にのせて表現してもらいたかった。また、それらを仲間と共有することで、自分とは違う視点に気づき、さらに深く味わってもらいたかった。そこで、前段階の時間を十分にとり、本段階でできるだけ深く作品が理解できるように心がけた。

3.3 評価

Iの評価項目として、中間・期末試験、プレゼンテーション、作品ごとの宿題がある。IIは中間・期末試験、グループプレゼンテーション、900字程度の課題作文がコース前半後半に一つずつある。どちらも授業への参加態度も考慮し、総合的に評価している。

4. 後段階での genuine communication の意義

4.1 コースを修了した学生の感想

この2つのコースを修了した広東語を母語とする5人の学生を対象に授業についてのインタビューを終了日から1か月以内に日本語で行った。1時間ほどの2名の対面セッションを2回、約40分間の1名のオンラインセッションを1回行った。5名のうち2名はJLPTN1合格者、3名はJLPTN2合格レベルである。ペアセッションは意見が言いやすいように仲がいい者を一緒にした。インタビューは録音または録画され、後日、整文化され、分析に使われた。インタビューの主な質問と複数の人から出た意見を紹介する。

a. 作品のチョイスについて

- ・それぞれの映画のトピックが重ならず、考えさせられる作品が多かった。後段階のディスカッションのことも考えて選ばれた作品だろう。ただ重い内容が続くときが多かったので、軽くて見やすいコメディを増やしてほしい。

- ・白黒作品や最近のものではない作品が選ばれていた。自分では選ばないようなもので、新鮮だった。（学生にとって古さ新しさは問題ではないそうだ。）

b. クラスのやり方についての感想や意見、改善点があれば、それは何か

- ・作品を観る前に教師が背景知識を与えてくれたので、馴染みのないトピックの作品が見やすくなった。
- ・大切な語彙をまず一緒に確認してから観るという流れはちょうど良く、作品の理解を深めることにつながった。自分の日本語能力がもっと高かったら、作品を観たあとで、大切な言葉を確認するという作業があってもいい。

c. 作品を観た後のグループ活動の経験はどうだったか

- ・自分は語彙が足りないと落ち込んだり、思っていることを十分に言い表すことができず、いらいらしたこともある。ただ基本的にはこの自分の本当の気持ちや意見を日本語にするという難しい活動が好きだった。簡単ではなかったが、いい挑戦だった。

- ・（教室の場所）に座っている学生二人の日本語能力が非常に高いことがグループ活動をしたとき、すぐ分かった。

- ・この活動は広東語と日本語のミックスで行うことが多かった。質問が難しいときは広東語で一致した答えや意見を出したあと、それをメンバー全員で助け合いながら、日本語に翻訳した。日本語で行っていて、相手の発言の中に分からないことがあった時は、聞き直したり、もう一度言ってもらったりした。お互いの言いたいことを想像したり、もっと説明したり、説明を求めたりしながら、まとめることは簡単ではなかったが、いい経験になった。また、他の人の意見に賛成したり反対したりするとき、その理由や根拠を伝えることもできて、自分と違う意見でも納得できるときもあった。

・時間が足りないときが何度かあった。4 つぐらいの質問がある場合、20 分では足りない。40 分ぐらいは必要だ。

・感動する作品が多かったので、その感動を他の人ときちん共有したいという気持ちになって、話すとき、いつもより慎重になれた。自分ではきちんと言い表せないとき、仲間が助けてくれた。そのとき仲間に教えてもらった言葉や言い方はよく覚えている。相手の発言が分かりにくいときは、まず日本語で質問して、日本語で答えてもらった。それでも分からないときは広東語で質問して、広東語で説明してもらった。

・今は映画館にはほとんど行かず、テレビやパソコンで一人で映画を観るだけだ。仲間と同じ作品を視聴して、それについて話し合うという活動は新鮮だった。

4.2 本科目の意義

中級、上級クラスでは読解の教科書が広く使用されている。本校も例外ではなく、上級クラスでは遠距離結婚や高齢化社会、地球温暖化などについての文章を読み、その感想を話し合ったり、香港での実情と比べたりする活動がある。有意義ではあるものの、香港という同じ街で育ち、生活しているため、学生からはあまり差異のない意見が出やすい。内容に共感できても、感動できるとは言えない。また、コースデザインに読解の教科書の各課を何回の授業で終了するという指示があるので、限られた時間の中で行うことになる。よって、その次の段階として、本コースで学ぶことは意義があると言える。その理由として以下のことが考えられる。

1) 尹 (2008) が述べるように、映画は視聴する人の感性や知性に直接働きかける優秀な素材である。教師が学生の興味関心に注意を払いながら作品を選ぶことで、学生が自然に興味を持てるものや感動するものが与えられる。学生は深く印象に残った作品や感動した作品について、自分の思いをちょうどいい言葉にのせようと、言葉や表現の選択、文法の正しい使い方に注意を払うようになる。

2) インタビューの c.にあるように、後段階のグループワークの際、学生はクラスメートの日本語能力を意識したり、自分の日本語能力について限界を感じたりしている。また、解釈や感想、セリフの解釈などが他の人と一致しないことも少なくないので、参加者同士、必要なら、何度もお互いの理解のチェックや言い直しのリクエストができ、*negotiation of meaning* の機会が与えられている。ストレスを感じることもあるようだが、クラスメートと思いを共有できたときの達成感は大きいようだ。ときに広東語も使って、自由や柔軟性を感じながらの学生同士の活動は、いい経験だったと振り返っている。

5. 結論

今回のインタビューの対象は受講者 13 名中、5 名と少ない。それゆえ、導き出されたことを一般化するにはこれからも調査を続けなければいけないと自覚している。その一方で、計 1 年という長いコースを修了した学生が答えてくれたことには、教育現場への意味ある示唆が含まれている。

我々も映画やドラマを観て、感動したり、衝撃を受けたら、その感動や衝撃を近い人に伝えようと思うだろう。それをできるだけ忠実に、自分らしく伝えようと自然に言葉を選んでいくに違いない。本コースの後段階で行われているグループワークにはコミュニケーション能力の養成に欠かせない *genuine communication* の特徴が見受けられ、その意義が感じられる。授業の前段階を教師主導で終えたら、後段階は学生の出番である。教師は一度質問を与えたら、上級者である学習者を信頼し、十分な時間を与え、任せ、見守る態度が必要とされている。そのグループ活動は、自分の能力の限界を感じながらも、学習者が自分の思いをのせようと言葉を懸命に選んだり、クラスメートと意味交渉を行っている、貴重な‘成長の場’なのである。

参考文献

尹福姫 (2008) 「映画を利用した日本語教育」『大学院教育改革支援プログラム「日本文化研究の国際的情報伝達スキルの育成」活動報告書 平成 19 年度シンポジウム編』、pp.22-26、お茶の水大学大学院人間文化創成科学研究科

清水美帆 (2017) 「映画視聴後の二つの話し合い活動における共働的学び—中国における「視聴説」授業の実践から—」『国際交流基金日本語教育紀要』第 13 号、pp.39-53

Nunan, D. (1985) *Understanding Language Classrooms*, London: Prentice Hall

Nunan, D. (1987) “Communicative language teaching: making it work” in *ELT Journal* 41/2 pp.136-145.

Pica, T. (1987) “Second-Language Acquisition, Social Interaction and the Classroom” in *Applied Linguistics* 8/1 pp.3-21.

Swain, M. (1985) “Communicative competence; some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development” in Gass, S and D. Madden (eds.) *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, MA: Newbury House.

Wells, G. (1981) “Becoming a communicator” in Wells, G.(ed.) *Learning through Interaction*, Cambridge: CUP.

How do students who study Japanese endure “the state of incomprehension”?
—Exploring from the viewpoint of Cognitive Load Theory—

日本語学習者はいかに「わからなさ」に耐えているのか
——認知負荷理論の視点から——

Motoaki Seki

The University of Hong Kong, School of Professional and Continuing Education
motoaki.seki@hkuspace.hku.hk

Keywords: Cognitive Load Theory (CLT), working memory (WM), the Japanese language, reducing cognitive load

1. Introduction

1.1 Research Question

This research explores how Japanese language learners spend a difficult moment in their study and what the state of the learners is. Language learning has long and bumpy ways, specifically for beginners. Learners must endure such periods of incomprehension; for example, they may be overwhelmed by much of the information produced by native speakers. Also, learning a language may influence comprehension if the target language has a complex structure and the learners are unfamiliar with how to learn a language.

The research question is: "How do Japanese learners in my institution spend the moment that they are in a state of incomprehension when they study the Japanese language, and what state they are in?" In this research, the state of incomprehension means the situations in which they stop linguistic output, such as due to a lack of vocabulary and grammatical knowledge and an extremely nervous psychological state.

Moreover, some sub-questions are provided: 1. When do learners meet the state?; 2. What do learners do about the state when they meet it?; 3. What can learners do for the state? Although sub-questions 2 and 3 are similar, question 2 asks learners' strategies for what they actually and usually do, and 3 asks alternative ideas.

This research employs Cognitive Load Theory (CLT) to assume and investigate the relationship between teachers' teaching practice and the actions of learners' study.

1.2 Cognitive Load Theory (CLT)

CLT is championed by John Sweller (1988, 2002, 2017) and features that a learner's learning capacity depends on working memory (WM) capacity. WM is defined as:

[A] system for temporarily storing and managing the information required to carry out complex cognitive tasks" (MedicineNet., 2019).

WM is a short-term memory associated with impromptu reactions. In the context of second language acquisition (SLA), WM has a critical role as one of the barometers that can measure learners' linguistic capability (Tagarelli et al., 2011). High cognitive load (CL) consumes much WM as a resource for specific actions. The more WM capacity, the more linguistic actions. Therefore, controlling CL is the key to saving learner's WM due to its limited capacity.

According to (Sweller, 2002, 2017), specific actions force one's WM consumption during the period when beginner; however, the action will transition to long-term memory whilst one obtains a schema, which is a cluster of knowledge and skills for problem-solving. The phenomenon is called "automation", which is the state that no longer consumes WM resources. In other words, according to CLT, learning occurs when one obtains schemata via repeated practice. CL can be categorised into three below (Bannert, 2002).

1. **Intrinsic load** is an internal load produced when one has not obtained the schemata yet before the automation occurs.

2. **Extraneous load** is a load caused by external factors. For example, the load will increase if the teacher's instructions and teaching material are complex. This load can be controlled.
3. **Germane load** is a load produced in obtaining the schema for the automation. It is an innate load and has individual differences.

WM capacity varies individually. Hence, effective learning depends on how WM consumption and CL can be reduced.

2. Literature Review

2.1 CLT and Second Language Acquisition (SLA)

The learning language process appears to impose learners high CL (Chen and Chang, 2009; Moussa-Inaty et al., 2012). Higher CL consumes more extensive resources of WM (Bannert, 2002). Chen et al. (2018) suggested the concept of "resource depletion (p. 484)" and found that the performance decreases when the learner tries to solve two problems in a row due to WM's depletion. WM resources can be recovered with proper time intervals.

Moreover, Puma et al. (2018) encouraged the "Time-Based Resource Sharing model". A faster response towards the tasks can lead to more effective WM consumption. Also, Chu (2014) discussed whether mobile learning environments are effective. Chu stressed that mobile environments impose learners on high CL depending on their design; for example, questions that require learners to answer speedily and questions that require redoing many times until learners achieve correct answers. Puma et al.'s and Chu's discussions suggest that a proper CL is produced from a proper time for responding, and the time appears to be related to learners' state of incomprehension until they resume actions after getting out of the state.

Furthermore, many authors suggested how to reduce CL, and they tend to claim the effectiveness of providing multiple information to learners, for example, by showing visual images during a listening comprehension practice. In that case, it is crucial to synchronise the contents, not make learners do multiple and independent works (Sweller, 2002). Chen (2014) researched that Taiwanese university students in English courses feel less CL, depending on whether their preferred learning type is visual or verbal. Chen reported that the CL of students with less verbal ability lowered by showing visual images and vice versa. The results seem to encourage teachers that CL can be decreased when information lacking is supplied depending on students' traits. Many authors recommended combining multiple information, such as audio and visual (Aldera, 2015; Chang et al., 2014; Lin et al., 2016; Suck, 2018; Tan, 2016; Yang, 2014; Yung and Paas, 2015).

2.2 CLT and Listening Comprehension

Imhof (2014) analyses the complex mechanism of listening comprehension in SLA. Listeners must reconstruct what they heard and recreate the meaning of what speakers tried to share. Also, listening does not happen incidentally, unlike hearing, but listeners' active attention and decoding skills for what they heard are applied to resources; therefore, listening consumes much WM and imposes high CL. Combining information, which can support the reconstruction and recreation of the speaker's meaning, can reduce CL. Rahimi and Sayyadi (2019) researched secondary students' CL of English listening in Indonesia and reported that their germane load was significantly high. Tan (2016) claimed that the quality of individual decoding capability of audio information depends on complex backgrounds, such as individual linguistic level, curriculum design of the target language, and teacher's level, and they directly and indirectly, influence English listening ability. Also, Imhof (2014) pointed out that the acoustic quality of sound impacts how much one consumes WM. Whether one applies more resources for the sound with low acoustic quality, such as soft or distorted voice in noisy places, depends on individual WM function. According to Imhof, listening is crucial for creating a good human relationship. Time and energy for the speaker is "an expression of affection (p. 83)", and it indicates how the listener behaves and how much the listener is interested in the speaker.

Therefore, although listening is a skill which consumes a large amount of resources, it is an unavoidable process for foreign language study because it is a central skill in building ideal relationships with others. Only listening is not a challenging factor in language study; however, learners seem to struggle.

3. Methods

3.1 Theoretical Backgrounds for the Research and Analysis

Since exploring "How do people feel/do/etc.?" cannot be quantified, the research employs qualitative and interpretative methods. Moreover, since identifying the participants' emotional states is one of the purposes of this research, such state is also hard to quantify. Furthermore, the research employs a subjective approach for data analysis because participants' perceptions appear to reflect one's personal feelings and emotions, and there is no established standard to measure them; therefore, objective analysis looks pretty challenging.

3.2 Data Collection and Samples

The researcher interviews six students studying the Japanese language at an adult educational institution where the researcher works (hereafter, "my institution/the institution/my school/the school as long as no specific description). The focus group interview is held, and all the participants belong to the lower advanced class who have studied for five years in my institution. The samples are chosen because their automation, which is CLT's crucial feature, has not presumably been developed yet, and they seem to have spent challenging times in the schema-obtaining process, for example, when they travel to Japan.

The participants' names are anonymised and called LA (=Learner A), LB, ...etc. The researcher asked the focus group about the abovementioned sub-research questions in an hour of interview time: "When do you meet the state of incomprehension?", "What do you do about the state when you meet it?" and "What can you do for the state?" The interview is conducted in Japanese. Interviews only in Japanese may impose a huge CL; thus, the researcher takes advantage of a focus group interview because group sessions impose less CL than individual activities (Janssen and Kirschner, 2020; Kirschner, 2018).

4. Results

4.1 When do learners meet the state?

Many learners answered that they met a state of incomprehension when they saw some unexpected situations while travelling in Japan. Specifically, conversations with shop clerks seem to be very hard for students.

- LD: It is ... many situations,... when I travel in Japan...when I talk to clerks, I often forget what I have studied, like "ah...", "uh...". It's difficult.
- LF: Yes, and they speak very fast...clerks in convenience stores. So fast, and many questions. For example, "Do you need a bag?" "Have you got a member card?".
- LB: Yes, like "I will receive two thousand yen" and "I will give you back ten-yen change".

Also, some students pointed out that accent differences occasionally overwhelm them.

- LA: I have a problem with their accent when I speak (Japanese).
- Me: Accent? Do you mean, is it dialects? Do you feel it is so different (from the Japanese you usually hear)?
- LA: I do. Mainly when it is fast.
- Me: Is it different from the Japanese you usually hear, even if you can't recognise the difference?
- Everyone: Yes. (Nodding)

According to them, the speed of spoken Japanese by shop clerks and their lack of confidence cause incomprehension when they travel to Japan. In addition, they seem overwhelmed by the variety of Japanese, which they have not studied in HK.

4.2 What do learners do about the state when they meet it?

Most learners responded that they used visual information to tell Japanese people what they meant if they were incomprehensible.

- LB: I usually take a notebook (when I go shopping in Japan). I write *Kanji* (= Chinese characters).
-

- LA: I usually use apps on my mobile phone.

 LD: I usually point to pictures in the menu but sometimes ask others for help.
 Me: Oh, do they help you?
 LD: Yes, they do.

On the other hand, some students speak English. Participants often add visual information, such as written letters, pictures, and gestures, when incomprehensible. In addition, English use, which they use as their understandable language, seems to be an alternative strategy to get out of the state.

- LF: (I speak) In English...
 Me: English? Do you use it in Japan very much?
 LF: Yes, when I don't understand.

 LB: I am confused when I talk on the phone. So, I often ask, "Are English-speaking persons there? I don't understand Japanese very well, sorry".

Furthermore, some students pointed out that they occasionally met the situation that Japanese people, specifically clerks, responded in English, even though the students speak in Japanese.

- LB: When I went to Tokyo, I spoke Japanese to a clerk in a department store, but she responded in English. They thought I didn't understand Japanese.
 Everyone: (Laughing)
 LD: And they also speak Chinese.
 Me: How do you feel when Japanese clerks speak in English?
 LD: I'm embarrassed... because my Japanese skill is really poor.
 LF: No confidence.
 Me: Ah...do everyone here have such experience?
 Everyone: Yes (Nodding).

Students think they make mistakes when Japanese people respond to them in English.

4.3 What can learners do for a state?

Participants expressed some strategies to solve the situation; for example, seeking other's help, using technology, simplifying phrases, and speaking only words, ignoring grammar.

- LE: I can't make complete sentences. So, in such cases, I will speak only words. They probably understand.
 Me: I see. But how do you feel if you do it?
 LE: I will be embarrassed.
 Me: Which do you think, "Speaking only words is okay"? Or, "I can only speak words despite a long study period..."?
 LF: I don't care.
 LD: I will be disappointed. I can only speak such easy and simple words...
 LB: I will also be embarrassed because I may be disturbing clerks.
 LC: I won't be disappointed even if I don't understand what they say because I will try to do various things to understand each other. For example, I will write and use Google, and ... I will do various things.
 LA: I don't mind because clerks are strangers.

Their responses have enormous individual differences. Nevertheless, simplifying what they want to say appears to be their strategy to continue communication when it is likely to be stopped due to the lack of Japanese skills.

Also, the researchers asked how they perceive when they feel making mistakes due to miscommunication.

- Me: How do you manage if you are embarrassed?
 Everyone: (Keeping silent)

Me: Do you think, "Ah, when can I overcome making mistakes?" Or "I can succeed next time. Next, next!"?

Everyone: (Nodding when the researcher said "next")

No students seem to take the embarrassing moment seriously. According to them, they perceive that the frequency of nervousness is gradually lower as they are more proficient in Japanese. Moreover, some students reported that they could directly generate Japanese without considering other languages. Since they belong to a lower advanced course in my institution, their Japanese skills have already been high to some extent, at least adequate to join Japanese-spoken environments such as this interview. They presumably feel their skill is developing through a five-year learning experience.

5. Discussion

5.1 Learners' Strategies to Reduce CL

Learners attempt to reduce CL using some strategies, such as adding visual information by writing, pointing, and technology with mobile phones. Many authors have argued that visual representation can decrease CL, assist understanding, and ease learning. Such learners' efforts are congruent with the discussions by the authors above.

On the other hand, some students said that they used English to understand what Japanese people said. Okuni and Widyanti (2019) found that international students in Indonesia indicate high CL when they study their subjects in Indonesian, and studying in English accelerated their learning, lowering CL. Their research shows that switching to understandable language has a specific effect on lower CL of a work that one is doing. However, in the case of the participants, the target of understanding is the language itself, not the subjects; thus, using English seems to be an avoidance from understanding the Japanese language in Japanese; in other words, CL to understand Japanese is still high, and they just understand English, which they presumably established the automation. Therefore, using English does not reduce CL for understanding Japanese from the context of CLT, although it is one of their strategies to understand Japanese.

5.2 Learners' State in the Moments of Incomprehension

Learners seem to suffer from a chronic depletion of significant resources in WM when they are in a state of incomprehension, as Chen et al. (2018) stressed that low performance is led by "resource depletion (p. 484)" when much WM is consumed. Therefore, the learners have not obtained the schemata for the automation yet. Some factors are related to the phenomenon. Firstly, their anxiety level is high. Anxiety increases the learner's CL (Chen and Chang, 2009). Some student expressed a lack of confidence; hence, their anxiety level is high, and their intrinsic load is chronically high. Therefore, the schema-obtaining process is delayed due to a lack of resources for their germane load.

Second, they are not good at dealing with unexpected situations. As some students indicated, they are easily confused by questions from clerks and Japanese accent diversity. Also, some said "embarrassed" when they could not respond in perfect sentences immediately; in other words, they always aim to respond perfectly and promptly. Fast and impromptu reflections for responding require enormous resources of WM (Chu, 2014; Puma et al., 2018). Therefore, the CL that they are imposed is very high. Too many resources prevent providing enough contents of the germane load from obtaining the schemata.

Third, learners tend to be self-blaming. They tend to attribute the cause of incomprehension to themselves, as some students respond, "I am embarrassed disturbing clerks" when poor performances. Moreover, they feel embarrassed about their Japanese skills when Japanese people respond in English despite speaking in Japanese. Such a phenomenon, as mentioned by some interviewees, may deprive them of confidence and increase anxiety. Therefore, such a tendency also imposes an enormous CL on learners.

Imhof (2014) claimed that listening is critical for building favourable human relationships. The participants also try to respond quickly and adequately to imply their attitudes, such as "I understand what you mean". However, such attitudes may increase CL and impose a longer time of incomprehension.

5.3 How Learners Endure the State of Incomprehension and The Road to the Obtaining of the Schema

Students appear to manage their perception of the embarrassment and feeling of making mistakes by switching their emotions, as many think, "I think I will succeed next time". Therefore, they generally have a positive "next time" mind without enduring tough times due to the state of incomprehension; in other words, they do not endure the stress but try to forget it despite a massive consumption of resources against WM and heavy CL that interrupts the automation. They go back and forth between a struggling self with the heavy CL state and an optimistic self with the "next time" mind; this switching of their mind is the most significant characteristic associated with the research question.

On the other hand, the participants showed that they gradually noticed their improving skills in Japanese; for example, generating Japanese sentences via no other languages and finding a relaxed self when they use Japanese. These are the signs of acquiring the schema to automate the use of Japanese. They are still nervous and find themselves in a state of incomprehension occasionally, consuming massive resources for WM; however, their utterances showed that they were on the way to obtaining automation, gradually released from CL.

6. Conclusion and Limitations

The data from the focus group interviews showed that they were in a state with a chronic lack of WM when they were in a state of incomprehension due to nervousness, unexpected situations, and self-blaming tendencies. However, they do not presumably struggle to solve that conflict-like situation for a long time. Instead, rather than enduring, they suggested switching their mind to the following opportunities for linguistic success in the interview. Also, they use strategies to reduce CL, using visual representation and technology and know how to escape such tragic moments. Also, some use English, trying to avoid CL from Japanese.

Limitations of this research are the limited number of samples. Opinions from only six persons cannot be generalised to examine an accurate figure of CL they are imposed. It would be illuminated more if an extensive survey was conducted. Moreover, switching languages reduces CL; does it not impact understanding of another language? Understanding in English may affect it in Japanese, although the discussion above mentioned that it was not related to CL for understanding Japanese. However, the relationship between languages in one's brain is unclear. Technology such as measuring brain waves may be able to identify it; enhancing the ease of grasp of CL, such as quantification, can solve many unidentified factors in CLT.

References

- Aldera, A. S. (2015). Investigating Multimedia Strategies to Aid L2 Listening Comprehension in EFL Environment. *Theory & Practice in Language Studies*, 5(10), 1983-1988. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17507/tppls.0510.02>
- Bannert, M. (2002). Managing cognitive load-recent trends in cognitive load theory. *Learning and Instruction*, 12, 139-146. www.elsevier.com/locate/learninstruc
- Chang, C.-C., Lei, H., & Tseng, J.-S. (2014). Do English listening outcome and cognitive load change for different media delivery modes in u-learning? , 111-117. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557269.pdf>
- Chen, C. J. (2014). Differences between visual style and verbal style learners in learning English. *International Journal of Distance Education Technologies*, 12(1), 91-104. <https://doi.org/10.4018/ijdet.2014010106>
- Chen, I. J., & Chang, C.-C. (2009). Cognitive load theory: An empirical study of anxiety and task performance in language learning. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 729-746. http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/759/Art_18_348.pdf?sequence=1
- Chen, O., Sweller, J., Castro-Alonso, J. C., & Paas, F. (2018). Extending cognitive load theory to incorporate working memory resource depletion: Evidence from the spacing effect. *Educational Psychology Review*, 30(2), 483-501. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9426-2>
- Chu, H.-C. (2014). Potential negative effects of mobile learning on students' learning achievement and cognitive load - A format assessment perspective. 17, 332-344. https://www.researchgate.net/profile/Hui-Chun_Chu/publication/287452494_Potential_negative_effects_of_mobile_learning_on_students'_learning_achievement_and_cognitive_load-a_format_assessment_perspective/links/5862a69a08ae329d6201bb3b/Potential-negative-ef
- Imhof, M. (2014). Listening is easy!?! Looking at critical factors for listening performance. *Communication as Performance and the Performativity of Communication: Proceedings of the 2014 International Colloquium on Communication*, 76-88. <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/ICC/2014/>
- Janssen, J., & Kirschner, P. A. (2020). Applying collaborative cognitive load theory to computer-supported collaborative learning: towards a research agenda. *Educational Technology Research and Development*, 68(2), 783-805. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09729-5>

- Kirschner, P. A., Sweller, John, Kirschner, Femke., Zambrano, Jimmy R. (2018). From cognitive load theory to collaborative cognitive load theory. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 13(2), 213-233.
<https://doi.org/10.1007/s11412-018-9277-y>
- Lin, J. J. H., Lee, Y. H., Wang, D. Y., & Lin, S. S. J. (2016). Reading subtitles and taking notes while learning scientific materials in a multimedia environment: Cognitive load perspectives on EFL students. *Educational Technology & Society*, 19(4), 47-58.
<https://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=120696886&S=R&D=ehh&EbscoContent=dGJyMMvl7ESeprA40dVuOLCmr1Gepq5Sr6a4TbGWxWXS&ContentCustomer=dGJyMOzprkmvqLJPuePfgex43zx>
- MedicineNet. (2019). *Medical Definition of Working Memory*. <https://www.medicinenet.com/script/main/art.asp?articlekey=7143>
- Moussa-Inaty, J., Ayres, P., & Sweller, J. (2012). Improving listening skills in English as a Foreign Language by reading rather than listening: A cognitive load perspective. *Applied Cognitive Psychology*, 26(3), 391-402.
<https://doi.org/10.1002/acp.1840>
- Okuni, I. M., & Widyanti, A. (2019). International students' cognitive load in learning through a foreign language of instruction: A case of learning using Bahasa-Indonesia. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 4(3), 1503-1532.
<https://doi.org/10.20319/pijss.2019.43.15031532>
- Puma, S., Matton, N., Paubel, P.-V., & Tricot, A. (2018). Cognitive load theory and time considerations: Using the time-based resource sharing model. *Educational Psychology Review*, *In Press*, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9438-6>
- Rahimi, M., & Sayyadi, M. (2019). The cognitive load of listening activities of a cognitive-based listening instruction. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 9(2), 382-394. <https://doi.org/10.17509/ijal.v9i2.20236>
- Suek, L. A. (2018). Applying cognitive load theory in teaching tenses for second language learners. *Englisia*, 5(2), 66-81.
<https://doi.org/10.22373/ej.v5i2.3072>
- Sweller, J. (2002). Visualisation and instructional design. *Proceedings of the International Workshop on Dynamic Visualizations and Learning*, 18, 1501-1510. <https://nielsonson.us/STLHE020409/SwellerVisualizationAndInstructionalDesign.pdf>
- Sweller, J. (2017). Cognitive load theory and teaching English as a second language to adult learners. *CONTACT Magazine. TESOL Ontario*.
- Tagarelli, K. M., Mota, M. B., & Rebuschat, P. (2011). The role of working memory in implicit and explicit language learning. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 33(33), 2061-2066.
<https://cloudfront.escholarship.org/dist/prd/content/qt0r55c3fk/qt0r55c3fk.pdf>
- Tan, Z. (2016). On the Impact of Multimedia Information Input on English Listening Decoding Based on Cognitive Load Theory. *Proceedings of the 2nd International Conference on Advances in Mechanical Engineering and Industrial Informatics (AMEII 2016)*, 73, 1081-1086. <https://www.atlantis-pess.com/article/25854794.pdf>
- Yang, H.-Y. (2014). Does multimedia support individual differences?-EFL learners' listening comprehension and cognitive load. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(6), 699-713.
<https://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=108749004&S=R&D=ehh&EbscoContent=dGJyMNHX8kSeqLA4yOvsOLCmr1GeqK5Ss6i4SLWWxWXS&ContentCustomer=dGJyMOzprkmvqLJPuePfgex43zx>
- Yung, H. I., & Paas, F. (2015). Effects of computer-based visual representation on mathematics learning and cognitive load. *Educational Technology & Society*, 18(4), 70-77.
<https://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=110247504&S=L&D=ehh&EbscoContent=dGJyMMvl7ESeqLQ4v%2BvlOLCmr1GeprBSr6y4TLeWxWXS&ContentCustomer=dGJyMOzprkmvqLJPuePfgex43zx>

大班日語課堂的有效教學設計
——課上課下的 ICT 實踐——

Effective teaching design for large class Japanese classes

—ICT practice in and out of the classroom—

張 元卉

北京理工大學

zhangyuanhui@bit.edu.cn

關鍵詞：大班日語課堂、教學設計、ICT、智慧教學

在中國大陸地區，每年都有大批新增的日語學習者。其中既包括中等教育階段的日語應試者，也包括高等教育的二外學習者。在絕大部分高校，課程的班額都超過 40 人以上，課堂教學受到挑戰。ICT 在高等教育中的應用正在不斷擴展和深化，這一信息技術手段在教學模式的創新、教學質量提升和創新型人才等方面都顯示著重要的意義和作用。基於這壹背景，有必要對多人數的日語課堂進行有效教學設計。考慮使用 ICT 技術來輔助大班日語課堂教學，通過實施有效教學設計，反轉課堂等課堂形式來構建靈活運用 ICT 的智慧學習環境，在此基礎上運用智慧教學法來輔助學生完成智慧學習。大班日語課堂的教學目標也將隨教學技術手段的變化而發生轉變，核心是要構建適合多人數學習的日語智慧課堂。

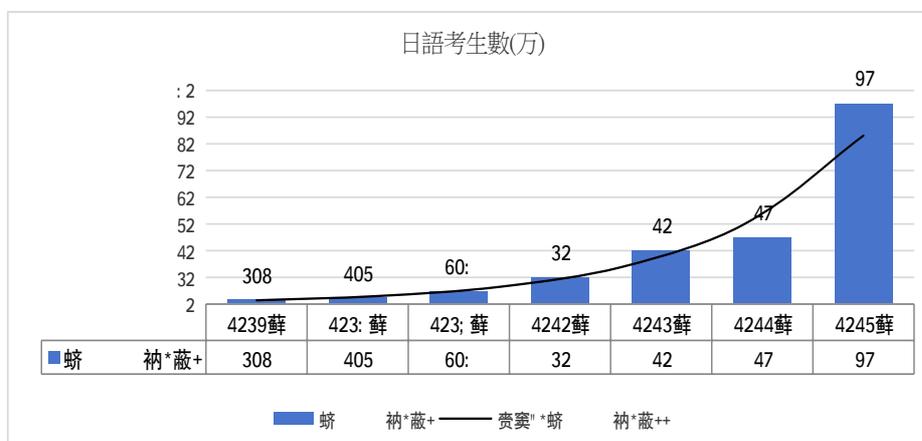
1. 引言

目前，在高等教育階段的日語學習者主要來自兩部分群體。一部分是在高考階段選擇日語為第一外語的考生，另一部分，是在各高校選修或者輔修日語為第二語言的學習者。

1.1 大班級日語課堂的形成背景

由於中國教育部 2019 年頒布了《2020 年普通高等學校招生工作規定》，對日語高考在政策上有了進一步保障，因此近三年考生人數出現了激增。

圖 1 2017-2023 日語高考人數推移



另外，隨著文化傳播與交流的不斷深入，由於對日本文化本身保有濃厚興趣，進入大學學習日語的第二語言學習者也在不斷增加，於此相對，由於高校的日語教師人數有限，無法滿足小班教學的需求。對於大班教學的定義，不同的國家和地區可能會有不同的標準。在中國的義務教育階段，限定 45 人以內為小班教學，而外語類課程的人數應該更少。以北京理工大學為例，「大學日語」每年都位列學校通識類選修課熱選課程前 5 名，且申報人數逐年遞增，但是由於師資有限，課程人數基本在 60 人以上，而採取小班教學的「大學英語」課程基本在 30 人以下，班級人數相差一倍以上。

對於授課模式對教學效果所產生的影響，一種觀點認為這種教學模式對知識講授類的課程影響不大（William et al., 1985; Pascarella & Terenzini, 1991），但也有觀點則認為班級的規模會對教師和學生的態度產生直接影響（Feldman, 1984; Bolander, 1973）。

1.2 ICT 技術在教育領域應用的可能性

目前，ICT 技術已經廣泛地應用在教育領域，對教學有輔助作用主要可以体现在以下幾個方面：

（1）提高學生的學習效果。通過使用 ICT，學生可以在任何時間、任何地點進行學習，從而提高了學習效率。（2）提供多種學習資源和學習方式。例如在線課程、數字遊戲、社交媒體等，這些都可以使學習變得更加有趣和生動。（3）促進學生的自主學習和終身學習。通過使用 ICT，學生可以自主選擇學習內容和學習方式，並自主管理學習進度。（4）增強教師的教學效果。通過使用 ICT，教師可以更加便捷地獲取教學資源，更加靈活地進行教學設計，從而更好地滿足學生的學習需求。此外，ICT 還可以幫助教師進行更好的課堂管理和學生管理，從而提高教學效果。（Minttu Johler&Rune Johan Krumsvik, 2022）

雖然 ICT 技術應用於教育教學的可能性已經被明確提出並進行了大範圍實踐，但對其有效性的爭議卻一直存在。尤其是在過去三年的疫情期間，受線上課程和遠程課程的要求，大量 ICT 技術得以應用。近年的研究表明，儘管 ICT 在輔助大班教學中存在各種各樣的挑戰，但教師和學生都認為技術對教育是有價值的。為了克服這些挑戰，教育者需要製定有效的策略，包括提供足夠的技術支持、培訓教師如何有效地使用技術、為學生提供足夠的技術資源以及製定明確的技術使用規則。（Basim Alamri, 2021）

2. 基於 ICT 技術的有效教學設計

在進入 ICT 技術的實踐應用前，有必要對教學設計的理論基礎與 ICT 技術的實踐情境加以探討。

2.1 什麼才是有效教學設計

教學設計貫穿於教學的始終，是教師根據課程設計，設計出具體的教學活動。教學設計不同於課程設計，它是課程設計的具體實施。而課程設計是教學設計的基礎，它為教學設計提供了前提和依據。在課程設計模式中，系統模式最為常見。由於互聯網等信息技術革命帶來的主動學習的行為，大大改變了教學方式。因此教學設計的考慮中心也應該從教師教什麼，轉向學生學什麼，主要是解決「為了從教育過程中獲得最大的收益，學生應該瞭解什麼？」這一問題。遵守“以學生為中心”的原則進行展開。（羅伯特·M·戴蒙德, 2006）

表 1 教學設計與課程設計

| | 教學設計 | 課程設計 |
|----|--|-------------------------------------|
| 內容 | 教學目標、教學內容、教學方法、教學環節、教學活動、教學資源等 | 課程的內容、教學過程、教學方法、評價方式等 |
| 目的 | 根據學生的學習能力和學習興趣等因素，製出具體的教學方案，幫助學生實現課程目標的過程。 | 按照特定的課程目標，製定的一系列教學活動，以實現特定的學習目標的過程。 |
| 對象 | 以學生為中心 | 以學習為中心 |

以學生為中心，也是有效教學理論的基本觀點，有效果、有效用、有效率是有效教學的三個維度。¹有效果是指學有所得、所獲；有效用是指學的東西是有價值、有用的；有效率是指學的過程和方法是科學的、簡潔的、省時的。因此，為實現有效教學，教學設計應該參照這三個維度展開。在其中導入相應的 ICT 教學或學習活動，輔助學習者提高學習效率，拓寬學習場域。

2.2 依托 ICT 技術輔助的智慧教學

由中國教育科學研究院發布的《中國智慧教育藍皮書（2022）》中，對智慧教育內涵描述如下：以教學為核心，用精標互聯的教學資源和人工智能技術賦能教與學。通過泛在學習，構建聯通、互動、數據化為主要特徵的智慧課程，實現個性化學習目標。這些正是基於 ICT 可實現輔助教學的功能進行的對未來教育新形態的定義。因此，可以在如下幾個方面通過 ICT 對教學設計進行優化，以實現智慧教學的目的：（1）課程平臺：教師可以利用在線課程平臺為學生提供豐富多樣的學習資源，如視頻教程、電子書、在線測驗等，使學生可以在任何時間、任何地點進行學習，提高學習效率。（2）教學資源：教師可以使用多媒體教學資源，如圖形、圖像、音頻、視頻等，將復雜的概念以更加直觀的方式呈現出來，幫助學生更好地理解課程內容。（3）無紙化評估：教師可以使用在線評估系統，為學生進行無紙化測試和評估，幫助教師及時了解學生的學習情況並進行針對性的教學。（4）增強課堂互動：教師可以使用 ICT 為學生提供互動式學習體驗，如通過投票、問答等方式，讓學生積極參與課堂活動，提高學生的學習興趣和動力。（5）個性化教學指導：教師可以通過 ICT 了解每個學生的學習進度和掌握情況，根據學生的不同需求和學習風格進行個性化教學，幫助學生更好地掌握知識和技能。

3. ICT 在大班日語課堂中的應用實踐

對於目前實施的“大學日語”課程，已建成的 ICT 資源包括課程 MOOC，電子教材，線上學習系統，“兩課堂”²智慧教學平台這幾方面。因此對於課程開展的實踐應用也儘可能充分將這些資源嵌入到教學設計當中。已開展的 ICT 在大班日語課堂中的實踐分為課上和課下兩個部分。其中課上具體應用於授課環節，而課下應用於課前和課後兩個環節。

（1）課上部分

課上部分的教學設計，主要採用有效教學模型 BOPPPS 教學法，對教學組織和教學活動進行系統性設計。這部分的形式雖有 ICT 技術接入，但是內容是任意的，依托每課內容開展。

| 流程 | 環節 | 方案 | 目的 |
|----|----------------|------------------|-----------------------------|
| B | Bridge in | 視聽材料導入（ICT） | 增加互動，提高興趣 |
| O | Overcome | 直接展示或提出焦點問題 | 顯著提示，明確預期學習成果 |
| P | Pre-assessment | 開放性在線討論（ICT） | 引發聚焦，關注自己的知識結構 |
| P | Participation | 任務式教學等多種多樣的參與式活動 | 引導學生積極參與和主動探究 |
| P | Post-test | 在線測驗（ICT） | 檢驗學生對課堂內容的掌握情況，從而更好地調整教學策略。 |
| S | Summary | 直接展示或提出思考 | 知識強化和知識遷移 |

（2）課下部分

課下部分主要輔助和支持學生的在線學習和在线交流。學生可以在課下通過 ICT 技術進行在线學習，比如觀看教學 MOOC 視頻相關資料等，以鞏固和拓展課堂所學知識。視頻資料和教材資料是已有資源，因此內容相對固

¹關於“有效教學”並沒有明確定義，不同的教育學家和學者都對其進行了研究和貢獻。這一個廣義的概念，關注的是學生的進步和發展，尊重學生的需求和個性，採用科學的方法和策略來組織教學活動。因此“以學生為中心”是普遍被接受的理論基礎。

²兩課堂是清華大學和學堂在线共同推出的新型智慧教學解決方案，是智慧教學工具。

定。通過使用 ICT，將已建成的慕課資源和教材資源進行分解，做到學習內容的“可選擇”。學生可以開展不受限的自主學習，提高學習效率。另外，學生可以自主選擇學習內容和學習方式，並自主管理學習進度。

(3) 教學管理

對於大班教學，ICT 很大程度上支撐了教學的管理功能。比如通過智慧教學平台回收每次的測驗成績，並通過可視化分析來跟蹤和分析學生的學習情況。這裏既可以針對某個學生給出個性化的指導方案，也可以通過整體情況分析發現問題，調整教學策略。另外一點，是實現大班教學的分組管理，簡單說，就是大班的“小班化”。這對組織學生開展參與式學習是非常必要且有效的。

在 ICT 技術的輔助支持下，“大學日語”課程設計和教學設計，以預期學習成果為導向，保證知識點的可視化，匹配學習目標和要求，對課程的教學模式進行了“321”的設計，即 3 個自主學習，2 個課堂活動，1 個測試反饋。學生通過“兩課堂”學習平台，分課前或課後完成 3 個自主學習內容，大大縮減講課上的講授學時。教師在課上通過 2 個課堂活動和 1 個成果測試來對學習成果進行檢驗，同時保證學習成果的有效輸出。

4. ICT 實踐的反思與展望

對於 ICT 輔助學習的應用已經較為普遍，輔助學習不等於代替學習，它並不能完全取代傳統的教學方式。首先，在學習過程教師仍然需要引導學生如何有效地使用 ICT，並幫助學生解決在使用過程中遇到的問題。其次，雖然 ICT 提供了許多便利，但面對面的交流和互動也是學習的重要部分。因此，我們需要平衡線上和線下的學習，使學生能夠全面發展他們的社交和情感技能。另外，在實踐的過程中需要對使用 ICT 輔助學習的效果進行定性和定量的評估，以確保其能夠有效地提高學生的學習成績和技能水平。另外，為了更好輔助日語學習者自主學習，目前正在研發日語語音測評系統和無紙化測評系統。這也是 ICT 技術革新帶動教學學術革新的表現。

參考文獻

1. 羅伯特·M·戴蒙德, 課程與課程體系的設計和評價實用指南[M]. 浙江: 浙江大學出版社, 2006.
2. 中井俊樹·馬越徹 (2000) 「クラス規模は授業にどのような影響を与えるのか」 『名古屋高等教育研究』第 6 号, 2006.
3. Basim Alamri, (2021) “Challenges of Implementing Technology in ESL Writing Classrooms: A Case Study”, English Language Teaching; Vol. 14, No.12, 36-43
4. Feldman, K. (1984) “Class Size and College Students’ Evaluations of Teachers and Courses: A Closer Look”, Research in Higher Education, 21(1), 45-91
5. Minttu Johler & Rune Johan Krumsvik, Teachers’ Perceptions of Their Role and Classroom Management Practices in a Technology Rich Primary School Classroom, ORIGINAL RESEARCH article Front. Educ., Sec. Digital Education, Volume 7 - 2022, doi:10.3389/educ.2022.841385/
6. Shaista Hafeez & Farrukh Iqbal Integrating. (2021) Information and Communication Technologies into Foreign Language Teaching: Challenges and Possibilities, International Journal of Technology in Education and Science, Vol.5, No.1, 37-55
7. Williams D., Cook, P., Quinn, B., & Jensen, R. (1985) “University Class Size: Is Smaller Better?”, Research in Higher Education, 23(3), 307-317

「NPがVNだ」構文の容認度に関する一考察

A Study on the Acceptability of Noun-predicate "NP is VN" sentences

河野 亜希子

福岡工業大学

ak00841950@yahoo.co.jp

キーワード：動詞述語文、名詞述語文、名詞化、書き言葉コーパス

1. はじめに—問題の所在—

留学生をはじめとする日本語学習者の作文や発話における誤用の中で、動詞述語文「NPをVている」から名詞述語文「NPがVNだ」への言い換えがある。以下、各文を参照されたい。

- (1) a.成績が伸びないのを悩んでいる。
 b.成績が伸びないのが悩みだ。
 (2) a.病院へ行くのを迷っている。
 b.*病院に行くのが迷いだ。

(1)では動詞述語文と名詞述語文ともに容認されるのに対し、(2)では動詞述語文としては問題ないものの、名詞述語文としては容認されない。一見すると類似の動詞と捉えられる両者において、容認される／容認されないという違いが生じるのはなぜなのか。本稿では、書き言葉コーパスを用いて、「悩む」「迷う」を含む例文を分析した上で、これらの容認度に関する共通点と相違点を明らかにし、日本語学習者にとって効果的な提示法を模索する。

2. 「悩む」「迷う」の動詞分類と書き言葉コーパスにおける用例数

「悩む」「迷う」は意味的な特徴から見ても、動詞分類の一般的な観点から見ても同類と捉えて良いだろう。なお、ここで述べる「一般的な観点」とは、動詞の活用による分類(1・2・3グループ)であるが、「悩む」「迷う」とともに1グループとなる。

また、同類の動詞における名詞述語文の容認度が異なる問題について、『現代日本語書き言葉均衡コーパス(BCCWJ)』(以下、書き言葉コーパス)を用いて動詞述語文「NPをVている」と名詞述語文「NPがVNだ」を抽出した。検索方法は文字列検索とし、動詞述語文の場合は検索文字列となる「を悩ん」「を迷っ」に、後文脈「で(て)います/で(て)いました/で(て)いる/で(て)いた」を、名詞述語文の場合は検索文字列「が悩み」「が迷い」に、後文脈「です/でした/だ/だった」をそれぞれ指定した。その結果、表1に示す表出数が得られた。

表1:「悩む」「迷う」の動詞述語文及び名詞述語文の表出数

| 動詞述語文「NPをVている」 | | 名詞述語文「NPがVNだ」 | |
|----------------|-----|---------------|-----|
| 悩む | 37例 | 悩み | 59例 |
| 迷う | 42例 | 迷い | 0例 |

動詞述語文「～を悩んでいる」「～を迷っている」と、名詞述語文「～が悩みだ」はともに多く観察される。一方で、名詞述語文「～が迷いだ」は前述した通り容認されないもので、書き言葉コーパスでも全く観察されない。これらは、日本語母語話者であれば感覚的に使い分けができるものであるが、日本語学習者に日本語母

話し者同様の理解を求めるのは無理がある。次節では、名詞述語文「NPがVNだ」の容認度に関わる条件について分析していく。

3. 名詞述語文「NPがVNだ」の容認度に関わる条件

名詞述語文「NPがVNだ」の容認度に関わる動詞の特徴を観察するにあたって、「悩む」「迷う」と同類の感情動詞を含む動詞述語文「NPをVている」を書き言葉コーパスより引用した上で、これらの語彙を挙げていく。なお、ここでは、前節で示した通り、動詞の活用による分類のうち、1グループに属するものに限定する。

〈名詞述語文「NPがVNだ」への言い換えが容認される例〉

- (3) ～を悩んでいる⇔～が悩みだ
- (4) ～を驚いている⇔～が驚きだ
- (5) ～を喜んでいる⇔～が喜びだ

〈名詞述語文「NPがVNだ」への言い換えが容認されない例〉

- (6) ～を迷っている⇔～が迷いだ
- (7) ～を恥じている⇔～が恥だ
- (8) ～を悔やんでいる⇔～が悔やみだ
- (9) ～を悲しんでいる⇔～が悲しみだ

一方、感情動詞の構文的特徴として王（2022）は格表示の観点から意味的役割を表2のように分類し、それぞれの語例を挙げている。

表2：感情動詞の意味的役割

| 格助詞 | 意味役割 | 語例 | 直接受身化 (～にVれる) | 交代使役化 (～をVさせる) |
|------|-------|------------|------------------|-------------------|
| ①ヲ | 対象 | 考える・憎む | ○ | × |
| ②ヲ・ニ | | 気が付く・感謝する | ○ | × |
| ③ヲ・ニ | 対象+原因 | 喜ぶ・恐れる | ○ | ○ |
| ④ニ | | 飽き飽きする・呆れる | ○ | ○ |
| ⑤ヲ・ニ | 原因 | 照れる・苦しむ | × | ○ |
| ⑥ニ | | 困る・緊張する | × | ○ |

そこで、(3)～(9)の各 a.の動詞についても、同様の分類を試みたところ、次のようになった。格表示の根拠としては書き言葉コーパスにおける表出数が顕著なもの（表1のようなもの）から判断した。ただし、書き言葉コーパスにおける表出数検出の際、感情動詞という観点から、例えば「迷う」の場合は「道に迷う」といったような動作を伴うもの（動的な「迷う」）は分析の対象外とし、感情が伴うもの（心的・静的な「迷う」）もののみを取り上げた。

〈i名詞述語文「NPがVNだ」への言い換えが容認される動詞〉

悩む（⑤ヲ・ニ格／原因）・驚く（③ヲ・ニ格／対象+原因）・喜ぶ（③ヲ・ニ格／対象+原因）

〈ii名詞述語文「NPがVNだ」への言い換えが容認されない動詞〉

迷う（ヲ格／該当なし）・恥じる（ヲ格／該当なし）・悔やむ（ヲ格／該当なし）・悲しむ（ヲ格／該当なし）

このことから、意味役割に関係なく構文的な特徴として、ヲ・ニ格を持つものは名詞述語文「NPがVNだ」への言い換えが容認され、それ以外（ヲ格／ニ格）については、名詞述語文「NPがVNだ」への言い換えが容認されないということがわかる。また、ヲ・ニ格を持つ動詞であっても、②「気が付く」「感謝する」などの

複合語も「NP が VN だ」への言い換えが容認されない。まず第一に、大きな枠組みとしてこれらの点を日本語学習者に示すことは、文法的な指導の観点から有効であると思われる。ところが、表2(③⑤)のうち、「喜ぶ」「苦しむ」は名詞述語文へ言い換えることができるが、「恐れる」「照れる」はできない。そこで、感情動詞と形容詞の関連性(寺村(1982)、大曾(2001)、加藤(2002)、韓(2011)など)という観点から各動詞を分類すると、「形容詞+と思う」に分類されるものとされないものがあることがわかる。

(iii 「形容詞+と思う」に分類される動詞)

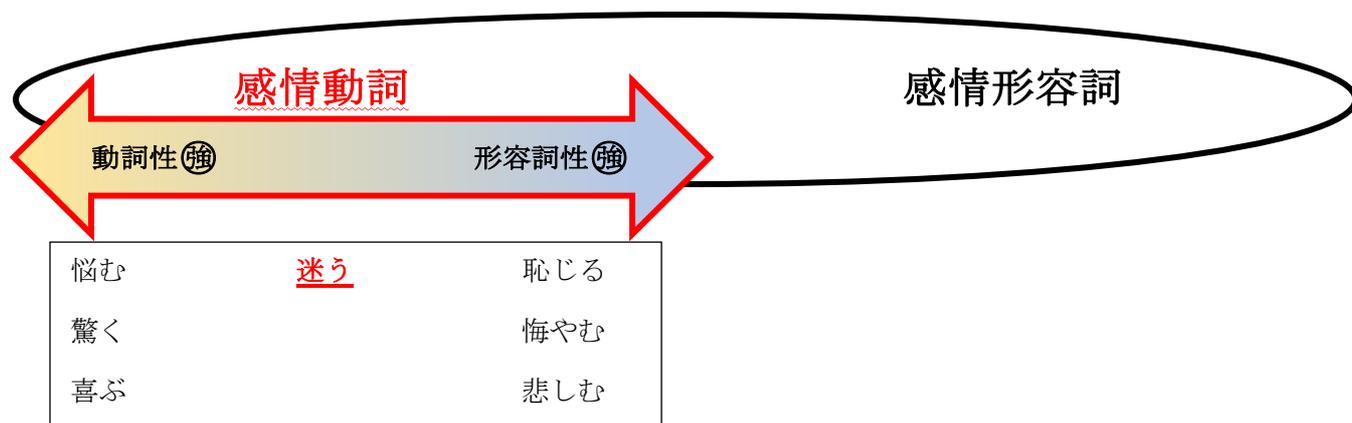
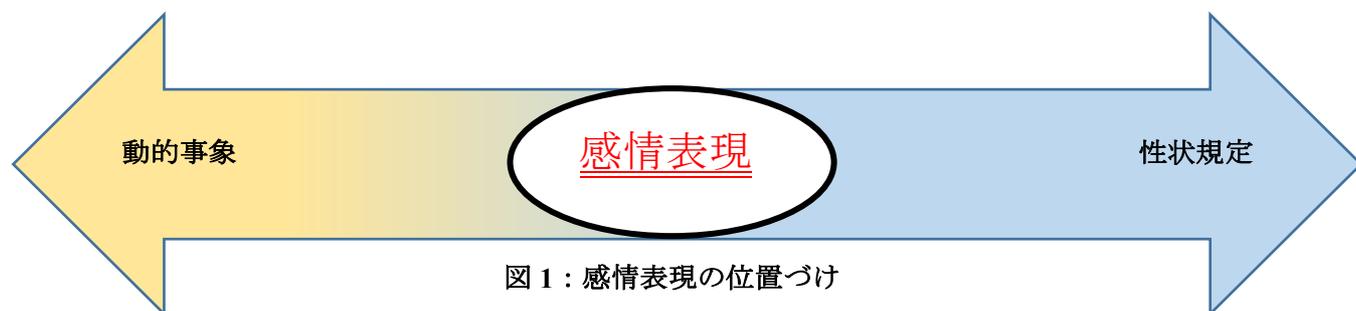
恥じる(恥ずかしいと思う)・悔やむ(悔しいと思う)・悲しむ(悲しいと思う)

(iv 「形容詞+と思う」に分類されない動詞)

悩む・驚く・喜ぶ・迷う

つまり、名詞述語文「NP が VN だ」への言い換えが容認されない動詞の多くは形容詞の性質が強く出ている動詞であると言える。逆に名詞述語文「NP が VN だ」への言い換えが容認される動詞である「悩む」「驚く」「喜ぶ」などは、動詞性が強く出ていることになる。そうすると、ここで問題になるのは「迷う」の取扱いである。

加えて、寺村(1982)では、感情表現は動的事象の客観的描写と事物の性状規定の中間に属するという指摘があり(図1)、その前提として、感情表現には動詞と形容詞が含まれるという点についても触れている。この概念を踏まえ、動詞性と形容詞性という観点から本稿における感情動詞を再分類すると、図2のように示される。



4. 終わりに——まとめと残された課題——

本稿では、動詞述語文「NP を V ている」から名詞述語文「NP が VN だ」への言い換えの容認度について分析・考察した。その結果、以下の点が明らかとなった。

- ・構文的な特徴の観点からは、ヲ・二格を持つものは動詞述語文「NP を V ている」から名詞述語文「NP が VN だ」への言い換えが容認され、それ以外のものは容認されないということ

- ・多くの感情動詞は〈「形容詞+と思う」に分類される／されない〉かで動詞述語文「NPをVている」から名詞述語文「NPがVNだ」への言い換えが決定されるということ
- ・ただし、「迷う」という動詞のように、動詞性（道に迷う）・形容詞性（卒業後の進路に迷う）どちらともとれるものについては、動詞述語文「NPをVている」から名詞述語文「NPがVNだ」への言い換えが容認されないということ

このように、感情動詞の分類によって述語の形に制限がかかってくることが分かった。今後は、「迷う」のようにそのどちらともとれるものを集め、例外的な例について補強していく必要がある。

参考文献

- 王雲姣（2022）「日本語の感情動詞の構文的特徴について」『ことばの科学』36,pp.57-76,名古屋大学言語文化研究会
- 大曾美恵子（2001）「感情を表す動詞・形容詞に関する一考察」『言語文化論集』22(2),pp.21-30,名古屋大学大学院国際言語文化研究科
- 加藤由紀子（2002）「感情表現における動詞とその周辺」『岐阜大学留センター紀要2001』pp.47-59
- 韓金柱（2011）「感情形容詞に対応する「～む」動詞について—「～がる」との比較を視野に入れて—」『東京外国語大学大学院 博士後期課程論叢言語・地域文化研究』17, pp.63-76,東京外国語大学大学院
- 三枝令子（2011）「感情を表す動詞「困る」が示すテンス・アスペクト」『一橋大学国際教育センター紀要』2,pp.13-22,一橋大学国際教育センター
- 寺村秀夫（1982）『日本語のシンタクスと意味I』くろしお出版
- 野村剛史（2014）「名詞述語文の分類」『東京大学大学院総合文化研究科言語情報科学専攻紀要』21, pp.69-82,東京大学大学院総合文化研究科言語情報科学専攻
- 馬場典子（2019）「動詞「嫌う」と「困る」の意味分析—基本形の使用に注目して—」『名古屋大学日本語・日本文化論集』26,pp.15-34,名古屋大学国際言語センター
- 原沢伊都夫（2010）「心の状態を表す動詞の再分類」『静岡大学国際交流センター紀要』4,pp.69-79,静岡大学国際交流センター
- 弘瀬葉子（2010）「動詞述語文における「が」「は」の出現条件—動詞の意味特徴との関係を中心に—」『比較社会文化研究』28,pp.53-62,九州大学大学院比較社会文化学府
- 三原健一（2000）「日本語心理動詞の適切な扱いに向けて」
- 山岡政紀（1998）「感情表出動詞文の分類と語彙」『日本語日本文学』8,pp. A1-A17,創価大学日本語日本文学会
- 呂雷寧（2008）「無意志自動詞の可能表現に関わる要因の分析—意志性・主体性・事態の性質を中心に—」『言葉と文化 Issues in language and culture』9,pp.271-286,名古屋大学大学院国際言語文化研究科日本語文化専攻

UKPSF で審査を受けた専門日本語分野に関する考察

A Consideration on Technical Japanese Fields which were Reviewed in UKPSF

水崎 泰蔵, FHEA

Suranaree University of Technology

taizo03mizusak@sut.ac.th

キーワード：UKPSF、Fellow、質保証、高等教育、専門日本語

1. はじめに —研究目的と背景—

2001年2月20日日本文部科学省（以下文科省）は日本における大学設置認可にかかる基準等で、教授・准教授の資格として「教育研究上の能力がある」から「教育上の能力を有する」へ改定した⁶⁾。さらに2006年11月17日文科省制度部会では英国高等教育制度検討委員会の動向として「英国すべての高等教育機関は新採用の教員について高等教育教授・学習開発機関（LITHE）の会員資格を得ることを試用終了条件とする（勧告48）」ことを報告した⁶⁾。英国オックスフォード大学でもフルタイム教員について高等教育教授・学習開発機関が授与する資格称号を取得することを強く推奨している¹⁰⁾。本研究ではLITHEを前身とし、かつ英国大学協会（以下UUK）傘下の学術団体である英国The Higher Education Academy（現Advance HE/以下AHE）が定める「全英教育職能の基準枠組み（UKPSF）」が評価する日本語研究について考察を行う。UUKを母体とするAHEが授与するFellowship制度（以下Fellow）とは英国AHEが定めたUK Professional Standards Framework（以下UKPSF）に基づき認定される資格称号である。加藤³⁾はUKPSFを日本語訳として「全英高等教育専門職能の基準枠組み」と紹介しているが本研究ではUKPSFと記す。

UKPSFとは理系・文系双方の分野で、大学現場での教育効果や影響を与える実践報告について、AHEが定めている標準に沿って評価する学術的基準である。Fellow申請について山田⁷⁾は「簡易版ティーチングポートフォリオ（以下TP）とも見て取れる」と述べているが正確な説明ではない。TPとは教員が自身の教育活動についてのリフレクションと内容を裏付ける根拠資料から構成される文書であり、その目的は教育実践の改善に結びつけることである（栗田⁶⁾）。TPは教育実践情報を共有することを目的とした教育業績にとどまる。それに対しUKPSFはAHEが公開している標準A1～A5からなる5種Activityエリア（以下As）が指定されており、そのうちA5という報告エリアにおいて過去の研究業績との関連を示すことが求められる。すべてのAsの中におけるFellow候補者の教育業績が、将来の教育実践にもたらす効果について報告するところまではTPの概念も活用可能ではあるが、UKPSFでは教育実践の効果を示すエビデンスがFellowであればDescriptor 2（以下D2）^{注1)}という標準に耐え得るか否か審査を受ける点はTPの目指すところとは異なる。そしてUKPSF審査ではFellow取得済みの者も未取得の者もSenior FellowまたはFellow保持者からの査読を受け、最終的にはFellowという学術称号を目指す。

ところでTPとは「研究論文執筆に相当する労力を要する文章作成作業」と栗田は述べている⁶⁾。UKPSFにおいては（1）「研究論文執筆に相当する労力」⁶⁾という栗田の基準の他、（2）「英文で執筆」。かつ（3）「過去の研究業績」がAsで必要。そのうえで（4）「D2レベル審査」。以上の（2）～（4）が加味される。TPはUKPSFに活用はできても、あくまで手段にとどまる。TPを例えにUKPSFを説明することは適切ではない。

注1 UKPSFではAssociate FellowにはD1。FellowにはD2という各レベルが求められる⁸⁾。

2. 調査方法と先行研究

本研究では英国 AHE が授与している Fellow 査読評価を活用し、今後 UKPSF に耐え得る日本語研究分野を考察していく。Fellow とは文系・理系の多岐にわたる研究者を対象とし、大学教育を担当するにふさわしい教育上の能力を有する者に授与される学術称号である。2023 年現在全世界で Fellow 称号を授与された研究者は約 15 万人に達する⁸⁾。本研究ではこの約 15 万人のうち日本人 Fellow および日本語分野 Fellow について調査を行った。

一方で、UKPSF 審査で採択そして不採択とされた専門日本語教育分野（以下専門）と非専門日本語教育分野（以下非専門）について比較を行う。Fellow 申請は英国 AHE の委員会が定めた UKPSF に基づき審査が行われる。Fellow 候補者が提出した「大学に貢献した教育活動と業績」を基に、AHE の UKPSF 査読者（以下英国査読者）

および Suranaree University of Technology^{註2}（以下本学）の Reviewers（以下最終審査委員）が評価する日本語分野について考察する。本研究における専門と非専門の区分は石黒⁹⁾が示した基準による。

香西²⁾、加藤³⁾、金子⁴⁾は英国の質保証 UKPSF の取り組みについて紹介しているが、UKPSF 査読の詳細や世界各国に在籍する Fellow 取得者の動向と取得人数について報告するものではない。また言語教育や日本語分野に特化した報告ではない。山田⁷⁾は現 AHE の前身である高等教育アカデミーに高等教育分野知識について聞き取りを行った報告にとどまっておき、Fellow 申請経験者が発信する情報の共有にまでは至っていない。

本研究は世界各国に在籍する Fellow の動向について調査を行い、そして UKPSF で求められる日本語分野について考察を行う初の報告である。

3. 結果

3.1 UKPSF 査読結果 —採択日本語分野—

2021 年英国査読者および本学最終審査委員による Fellow 審査結果は表 1 のとおりであった。採択までに英国査読者からの示された「条件付き再提出」は 1 回。「不採択」が 1 回であった。Fellow 審査から採択までおよそ 11 か月要した。採択までに提出した日本語教育分野の報告は全 17 分野であった。結果は専門／非専門の分野別に、「採択」となった報告のうち専門が 4 分野。そして非専門が 6 分野であった。一方不採択となった報告は専門分野が 2 分野。そして非専門が 5 分野という内訳であった。

採択・不採択の判定は、英国査読者が決定するものと、そして英国 AHE 提出前に本学が任命した最終審査委員が実施するスクリーニングとあわせて 2 種類の審査がある。この審査の結果不採択となった分野について以下述べる。

まず本学最終審査員によるフィードバックであるが、表 1 の不採択 7 分野のうち、不採択の理由が付されていたものは「学習優先順位別漢字一覧」「板書に関する一考察」「日本語弁論大会指導演法」の 3 分野であった。主な理由は「エビデンスが弱く UKPSF が求めるレベルに達していない」、そして「UKPSF が求める教育実践とは言えない」であった。本学最終審査員から不採択の理由が付されていないものはなかった。一方英国査読者が「条件付き再提出」または「不採択」とした分野であるが、「ビジネス慣習とビジネス専門語」「新教材とする動画」「地域向け日本語普及教育」「タイ国内日本語研究者の業績」の 4 分野であった。英国査読者からの不採択の理由について詳細は付されていなかった。

3.2 調査結果 —日本人 Fellow 称号取得者—

次に全世界の Fellow 15 万人のうち日本人および日本語分野の Fellow に関する調査結果を述べる。

日本を含む英国外の Fellow は約 1 万人強。そのうちタイ国内の Fellow は約 350 人である⁸⁾。2023 年 7 月現在タイ国内の日本人 Fellow と Associate Fellow が各 1 名の計 2 名である。タイ国内の 2 名のうち日本語分野研究者

※註2 本学は AHE メンバー校に指定されている。タイ全土では 2023 年現在 5 校のメンバー校がある⁸⁾。

は1名である。タイ国内の Fellow 約 350 人の所属であるが 9 割以上は、Srinakharinwirot University, Walailak University および本学の3校で占める。

表1 Fellow 申請における日本語教育分野の報告内容^{注3}

| | 採 択 | 不 採 択 |
|-------------|--|---|
| 専 門 | ビジネス日本語コースデザインの改定 簿記検定向け日本語教育 日本式履歴書指導 専門日本語をテーマとした招待講義 | ビジネス慣習とビジネス専門語 学習優先順位別漢字一覧 |
| 非 専 門 | 新カリキュラムと新教材開発 リスニング弱点の克服と個人面談 ローマ字指導法 CALL 教材の導入 ⁹⁾ 日本航空株式会社との新教材タイアップ FD 自己啓発 | 新教材とする動画 地域向け日本語普及教育 タイ国内日本語研究者の業績 板書に関する一考察 日本語弁論大会指導法 |

一方英国国内では 2023 年現在、英国研究機関に在籍する日本人 Fellowship は少なくとも 9 大学で 11 名が確認できる。英国国内のうち日本語分野 Fellow は 8 名であった¹¹⁾。またオセアニアで日本人 Fellow を少なくとも 1 名確認できる^{注4}。

4. 考察

4.1 基礎研究分野と教育実践分野

Fellow 審査で採択となった専門と非専門の比率はそれぞれ 40%と 60%であった。専門日本語教育学会研究討論会、そして日本語教育学会春季・秋季大会の双方の口頭発表件数と比較すると、UKPSF における専門の比率は非専門より多い。UKPSF の査読結果は非専門よりも専門の方が採択されやすい傾向が示唆された。

一方不採択となった「学習優先順位別漢字一覧」がある一方「簿記検定向け日本語教育」が採択されている。不採択の分野を見ても基礎研究分野よりも教育成果を直視しがちな傾向が読みとれる。研究と大学教育分野との重みを比べることは適切とは言えないものの、その一方で教育分野に直結しない基礎研究分野は UKPSF では疑問視される傾向が示唆された。この結果について研究者は危機感をもって注視する必要があることを提言したい。前項 3. 2 のとおり、全世界の Fellow 15 万人という分母に対し日本語研究者 Fellow 総数が圧倒的に少ない。日本語研究の世界への発信力が弱いことも影響していると考えられる。

2023 年 8 月現在筆者は本学最終審査委員を担っているが、理系教育や大学行政分野の審査を行っていても Fellow 候補者の基礎研究分野に関する報告は見当たらない同様の傾向を確認している。一方大学という研究機関の立ち位置は、教育を視野に入れない研究分野も含め担っている。質保証の目指すところが研究業績重視の大学教員評価に歯止めをかける点については、研究者にも学習者にも賛同を得られると考える。

4.2 日本語分野 Fellow と今後の UKPSF 普及に関する考察

全世界の Fellow 15 万人のうち日本語分野の Fellow は 20 人に満たないことが示された。

^{注3} AHE 公式には Fellow 申請者報告の詳細は公開されていない。申請者による公開は任意である。

^{注4} Fellow 取得者は Post-Nominal Letter として FHEA 称号を名乗ることが許されている⁸⁾。特に旧英国連邦圏 (Commonwealth of Nations) では大学公式ウェブサイト¹¹⁾で FHEA 称号が反映されており確認可能である。

一方文科省が報告する「日本における大学設置認可にかかる基準等について」および「英国高等教育制度検討委員会 勧告事項」³⁾を読み解くと、今後英国が大学教員・研究者に推奨する UKPSF が世界へ広がる動きは後戻りすることはないと考えられる。

日本語に関しては日本および中国在籍日本語研究者が主となり研究が発信されている状態と言える。2023 年までのところ日本では UKPSF の普及は進んでいない。一方、香港 SAR およびシンガポールでは UKPSF は認知されていることから、アジアの研究機関に在籍する日本語研究者に UKPSF が今後浸透する可能性はある。

ところで日本語分野 Fellow 保持者の数値が少数にとどまった結果は、今後日本語分野 Fellow 候補者が Fellow 申請にあたって必要とする先行研究が極めて少ないことを意味している。したがってアジア在住の日本語研究者が Fellow を目指す場合、英国外であるタイから発信する当研究の情報「専門と非専門の採択比率」については情報として共有する余地があると考えられる。さらに「非専門で」かつ「日本語基礎研究」分野については、現時点では UKPSF においては教育現場での実践報告が直ちには評価されにくい傾向が示唆されたことを情報としてあわせて共有しておきたい。

4.3 タイ国内質保証に見る研究発信に用いる言語に関する考察

次に英語で発信する日本語研究について考察する。

タイ国内における質保証 Thai Pod (Professional and Organizational Development Network of Thailand Higher Education) がリリースした Thailand-PSF (以下 TH-PSF) について述べる。TH-PSF とは UKPSF のタイ国内版と言って差しつかえない。UKPSF との違いはタイ語を用いて報告することにある。2023 年時点で TH-PSF のタイ全土の広がりには極めて限定的であると言わざるを得ない。ひとつの理由として TH-PSF の求める質は UKPSF と同等であることもあり、結果タイの研究者は英語による UKPSF 報告を選択していると考えられる。

TH-PSF に見るタイ国内版質保証の動向を見ると、TH-PSF の日本版は今後リリースされる可能性は排除できない。その後の流れとして日本で求める質保証が UKPSF と同等の場合、日本の研究者もタイ研究者と同様 UKPSF を選択することが予想される。文科省の質保証を求める動向⁶⁾は後戻りすることは考えにくいからである。日本語分野に限らず日本国内在籍の研究者は、この世界の動向である UKPSF の広まりは今後注視する必要がある。そして TH-PSF に見られる前例はすべての研究分野において英語により研究を発信していく流れについて今後の課題として問われたと言えよう。すべての研究分野には日本語分野も他言語分野も当然ながら含まれる。

5. 今後の課題 —日本語研究の発信言語と世界標準との共存—

現在の日本語研究の発信言語は日本語。その次に中国語を用いて報告される数が多い。タイ国内ではタイ語で発信される日本語研究も存在する。

一方で UKPSF では日本語分野であっても全文英語による報告が義務付けられている。理系分野に比べると日本語研究は英語による発信が少ないことから日本語分野の Fellow 申請総数も少ない。ひいては UKPSF 日本語分野でも「基礎研究」よりも「教育成果」を直視しがちな傾向が加速することが危惧される。

①文科省の質保証に関する動向。英国の大学教員に UKPSF に準じるような質保証を義務付ける動きが今後示されるのか。②英語による日本語研究発信の試み。日本国内で共有されている日本語研究の発信手法と、UKPSF のような世界標準が求める発信手法とに共存の余地があるのか。③UKPSF における日本語分野に関する報告。日本語研究者の Fellow 取得を加速させるための適切な情報が今後提供され続けるか。特にこの 3 点については今後の動向を注視していく必要がある。

参考文献

- 1) 石黒圭：論文の書き方－査読者との対話としての投稿－，専門日本語教育 第 14 号，pp.3-10 (2012)
- 2) 香西佳美：大学教員の教師としての専門職像と FD における課題，京都大学大学院教育学研究科紀要 第 66 号，pp. 363-375 (2020)
- 3) 加藤かおり：英国における大学教育のプロフェッショナル化，名古屋高等教育研究 第 12 号，pp.257-277 (2012)
- 4) 金子元久：大学支援組織の可能性と課題，大学財務経営研究 第 8 号，pp.3-24 (2011)
- 5) 栗田佳代子：大学教員の教育業績評価の方法としてのティーチング・ポートフォリオ，大学評価研究第 19 号，pp.55-63 (2020)
- 6) 文部科学省：日本における大学設置認可にかかる基準等について 資料 12<https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/002/gijiroku/011101/011101.htm>，資料 2-2 イギリスの大学評価と大学教員の資質向上の取組：英国高等教育制度検討委員会 勧告事項<https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/003/gijiroku/07011713/002.htm>，<https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/003/gijiroku/attach/1416224.htm> (2023 年 7 月 20 日閲覧)
- 7) 山田邦雅：高等教育アカデミーによる職能レベル認定，北海道大学高等教育推進機構高等教育ジャーナル 第 24 号，pp. 131-136 (2017)
- 8) Advance HE, Fellowship numbers are evidence of the growing impact of the globally recognized professional recognition scheme, 23 Jun 2023<<https://www.advance-he.ac.uk/news-and-views/growing-focus-teaching-and-learning-higher-education-worldwide-number-fellowships>>，<<https://www.advance-he.ac.uk/fellowship/we-are-celebrating-over-150000-fellows#further-support>>，<<https://www.advance-he.ac.uk/news-and-views/middle-eastern-universities-placing-huge-emphasis-teaching-and-learning-excellence>> (2023 年 7 月 23 日閲覧)
- 9) T. KAWAHARA, H. Wang, M. DANTSUJI : English and Japanese CALL Systems Developed at Kyoto University, Proceedings of the Second APSIPA Annual Summit and Conference, Biopolis, Singapore: pp 804-810 (2010)
- 10) University of Oxford, Academic teaching qualifications,<<https://hrsystems.admin.ox.ac.uk/academic-teaching-qualifications-1>> (2023 年 7 月 20 日閲覧)
- 11) Websites operated by these Universities as follows<<https://www.cardiff.ac.uk/>>，<<https://www.durham.ac.uk/>>，<<https://www.keele.ac.uk/>>，<<https://www.lboro.ac.uk/>>，<<https://www.monash.edu/>>，<<https://www.regents.ac.uk/>>，<<https://www.ed.ac.uk/>>，<<https://www.london.ac.uk/>>，<<https://www.sussex.ac.uk/>>，<<https://www.winchester.ac.uk/>> (各ウェブサイト 2023 年 9 月 13 日確認)

「好きマップ」を活用した自己表現・他者理解活動
——タイ中等教育における学習意欲への効果——

**Self-Expression and Understanding of Others Activity Using “SUKI MAP”:
Effects on Learners' Motivation in a Secondary School in Thailand**

大竹 春菜

筑波大学大学院生

otake.haruna.2022@japan.tsukuba.ac.jp

キーワード：好きマップ、海外中等教育、教室活動、自己表現、学習意欲

1. はじめに

海外における約 380 万人の日本語学習者のうち、半数の約 188 万人を中等教育段階の学習者が占めている（国際交流基金 2023）。とりわけタイはその割合が高く、国内約 18 万人の日本語学習者の 8 割以上が中学生・高校生である（同上）。この最大の学習者層にあたる中等教育を巡っては、「学習者不熱心」という問題が指摘されて久しい（国際交流基金 2013）。中高生は、学校の必修選択科目として日本語を履修している場合が多い。日常生活における日本語使用の必然性の無さゆえに文字や単語の暗記に身が入らなかつたり、アニメ等への興味はあっても文法の理解に苦しんだりといった学習者は少なくないだろう。教師の目から、そのような学習者は「意欲が低い」ように映るのだと推察する。この件について大船（2019）は、日本語の授業では日本語を学ぶことが目的であり、言語知識や運用力を伸ばさなければという隠れた信念を教師が持っている反面、学習者は「日本語という『科目』に関心はあっても、『言語』そのものは学習者個人のライフコースに Relevance（関連性）がない」（p.24）と捉えており、それが意欲低下を引き起こしているというギャップを指摘している。日本語学習を進めるにつれて意欲が低下していく傾向にあるということは、タイの高校生を対象とした大竹（2021）の調査からも明らかである。

このような、学校の方針で日本語を学ぶ学習者の意欲を高める教室活動とはどのようなものなのだろうか。本発表では、「自分を表現し世界と繋がるための言語獲得」をテーマに行った「好きマップ」の実践について報告する。

2. 海外中等教育における日本語（第二外国語）学習のねらい

そもそも、なぜ海外の中等教育機関で日本語やその他第二外国語が教えられているのだろうか。そのねらいは、言語知識の獲得や運用能力向上を主な目的とする大学や語学学校等での外国語教育とは大きく異なると言われている。矢部（2001）は、海外初中等教育における日本語教育の目的として「言語そのものの習得以上に、『人間教育』として、異なる文化を捉え、受けとめ、対応する能力の育成が重視される」（p.16）ことを挙げている。この「人間的成長」の側面に関しては横山（1994）や大船（2019）でも論じられており、「異文化理解力」、「自文化／自己理解の深化」、「自己表現力」、「異なる他者との関係構築力」等の資質向上が期待される。タイの教育カリキュラム内にも“*They contribute to learners' development by giving learners better understanding of themselves and others.*” (Ministry of Education Thailand 2008, p.252) という文言があり、言語習得以外の面での発達も重視されていることがわかる。

しかし、現場の教師には「学習者の日本語力を伸ばさなければ」という思いがあり、授業準備に割ける時間の少なさや教師自身の日本語能力への自信のなさも相まって、自由度の高い活動を避け教科書通りの知識偏重型の教え方を選びがちである（横山 1994）。それが学習者の期待とのギャップを生み、意欲低下を引き起こしている可能性もある。そこで、既存の日本語能力によらず、より学習者が持つスキルや個性、興味を引き出し

他者との有意義な交流が生じる教室活動が有効なのではないかと考えた。次節では、活動の設計と現場での実践結果について報告する。

3. 実践

3.1 クラス概要

タイの公立中等教育機関で日本語を学ぶ中学2年生から高校2年生の4クラス（計24名）で本活動を実施した。学習者は必修選択科目として週に2～3コマ（50分/コマ）日本語を履修している。学習歴1か月（当時）から4年以上の者が各クラスに混在し、日本語の熟達度は区々であるが、8割以上が入門（A1）レベルである。アニメが好き、新しい言語を勉強したい、他の選択科目に興味が無い等、積極的・消極的双方の理由で日本語が選択されている。なお、学習者は英語や理系科目に重きを置いたプログラムに所属しており、全ての科目を英語で学んでいる。日本語を含む第二外国語は主要科目ではなく、大学受験や JLPT 等の試験で日本語を使用する予定のある者はいない。国際交流基金日本語国際センター（2020）『いづろり生活の日本語 入門（A1）』をベース教材とし、中高生に合うように内容を取捨選択したり日本語・日本文化の活動を織り交ぜたりしながら授業を展開している。

3.2 「好きマップ」とは

本活動は齋藤（2004）により「偏愛マップ」として提唱されているものを参考にしている。これは、自身の偏愛するものを紙面に書き出してマップ化し、それを他者と共有することで円滑な会話を生み出しやすくするコミュニケーション手法である。（1）各々好きなものを日本語で表現する方法を学ぶことで、一律の知識伝授と比べ個人の興味に沿いやすいこと、（2）表現方法の自由度が高く、学習者のスキルや個性を生かすことができること、（3）クラスメイトや教師に自分のことを伝える、相手について知るといった自己表現/他者理解の面で外国語学習のねらいに適っていることを理由に本活動を取り入れた。なお、学習者にわかりやすいよう、名称を「好きマップ」とした。

3.3 目的・活動の流れ

新年度開始から約1か月後、好きな食べ物や趣味について話す課（いづろり第5課/第11課）の学習時に活動を実施した。第二外国語学習のねらいを踏まえて「自分を表現し世界と繋がるための言語獲得」をテーマとし、目的を（1）「～が好きです」という表現の定着・活用、（2）自己表現に使える日本語語彙表現を学ぶ、（3）自分の興味関心や特技に気づき、活用する、（4）他者理解を深め、学びやすいクラスの雰囲気作りをする、（5）アウトプット機会の創出と日本語への自信向上、の5つに設定した。

活動は表1の流れで実施した。導入から振り返りまでにかかった期間は各学年2～3週間であった。

学習者の日本語レベルが区々であることから、マップ作成にあたっては「カテゴリーは日本語で書く」というルールを設けた以外、自由に言語を選べるようにした。他にも学習者の得意な面を活かせるよう、手書きでもタブレット端末を使用してもいい、文字のみでもイラストを描いてもいい、など自由度高く活動に取り組めるようにした。結果、英語中心で記述しデザインに力を入れた学習者もいれば、全て日本語の単語を調べて A4 の紙にびっしり手書きをした学習者もいた。図1～3は学習者が実際に作成した好きマップである。

表1：活動の流れ

| 順序 | 内容 | 具体的活動 | 所要時間 |
|----|------------|--|-----------|
| 1 | ブレインストーミング | 5分間で自身の好きなものを書き出す（以降、追加も可） | 1 コマ |
| 2 | カテゴリズ | 書き出したものを分類し、日本語でカテゴリー名を付ける | |
| 3 | マップ作成 | 各自デザインを構想し、マインドマップやリストにする | 2～3 コマ |
| 4 | 発表・コメント | <ul style="list-style-type: none"> ・発表スクリプト作成、練習 ・クラスの前で日本語と英語を交えて発表 ・他者へのコメントを書く | 1～2 コマ |
| 5 | 振り返り | <ul style="list-style-type: none"> ・自由にマップを見ながら雑談 ・自己評価と感想を書く | コマ |



図1：デザイン重視のマップ



図2：好きを詰め込んだマップ



図3：イラスト中心のマップ

マップ作成後は、成果物をスクリーンに映して1人ずつクラスの前で発表を行った。事前に日本語での発表例を示した後、日本語で言える部分は日本語で、詳しい説明は英語を交えていいと伝え、各自スクリプトを作成した。本番では、全員が部分的／全面的に日本語を使用し30秒～2分程度の口頭発表をすることができた。発表の際には他者理解の促進を目的に、コメントシートも使用した。最後に自由にマップを見ながら雑談・質問をして理解を深め合い、自己評価シートの記入をして活動を終えた。

4. 成果・考察

発表終了後、活動についての自己評価と振り返りのコメントを求めた。表2は5件法で実施した5項目の自己評価について、平均値の降順に並び替えたものである。

表2：学習者による自己評価 (n=18)

| 順位 | 自己評価設問（原文英語→日本語訳） | 項目 | 平均値 | 中央値 | 標準偏差 |
|----|-------------------------|------|------|-----|------|
| 1 | クラスメイトや先生についてより理解できた | 他者理解 | 4.56 | 5 | 0.78 |
| 2 | 自分の好きなものを日本語で表現する方法を学んだ | 自己表現 | 4.50 | 5 | 0.71 |
| 3 | 新しい日本語語彙表現を学んだ | 語彙獲得 | 4.50 | 5 | 0.79 |
| 4 | 日本語を話すことへの自信が高まった | 自信向上 | 3.89 | 4 | 1.08 |
| 5 | 自分についてより理解できた | 自己理解 | 3.61 | 3.5 | 0.98 |

最も肯定的な評価を得たのは「他者理解」の項目であった。コメント欄にも“*We can get to know each other about what we like so that we can all get along.*”といった、クラスメイトについて深く知れてよかったという記述が多く見られた。「自己表現」、「語彙獲得」も高い評価を得ており、“*I think it's very fun, we got to use our creativity. I learned how to express our likes in a mind map.*”や“*So fun, I learn a lot of word in Japanese like food, movie, hobby, place.*”といったコメントがあった。次いで「自信」は回答の差が大きい項目であった。比較的日本語が

得意な学習者からは“I feel more confident in speaking Japanese.”という記述が見られ、苦手な学習者の自己評価は1~3に留まった。「自己理解」は全体的に評価が低く、自分の興味関心や得意なことに気づくという目的は意識化できていなかったことが分かった。

なお、コメント全体を通して“fun”という単語が計11回出現しており、楽しんで本活動に取り組んだ学習者が多かったことが読み取れる。マップ作成の際に自発的に日本語の単語を調べたり、クラスメイトの発表に対して「私も好き!」「〇〇っていうアニメは見た?」といった反応が飛び交ったりと、普段の授業と比べ意欲的な態度で活動に参加する様子が見られた。横山(1994)に「言語学習が学習者にとって有意味であるためには、学習者に身近な題材をトピックにしながらか自己表現させ、併せてクラスメイト間の人間的交流を図ることが大事である」(p.1)とあるが、本活動はこの「身近な題材」「自己表現」「人間的交流」の3点がカバーされていたことから自身との関連性を意識しながら活動に取り組むことができ、意欲的な参加に繋がったのではないかと推察する。

5. まとめ

タイ中等教育機関での「好きマップ」の実践について報告した。本実践を通し、他者理解、自己表現、語彙獲得の面で一定の成果が確認できたほか、意欲的に活動に取り組む様子も見られた。学習者自身について自由に表現し他者と交流する活動を部分的にでも授業に取り入れることで、学習意欲に良い影響を与えることが期待される。

今後も、今回得られた示唆を踏まえ、本活動の改善や新たな教室活動の構想・実践に励む所存である。

付記

本研究は、JST次世代研究者挑戦的研究プログラムJPMJSP2124の助成を受けたものです。

参考文献

- 大竹春菜(2021)『タイ中等教育機関における日本語学習者の学習意欲に影響を与える要因—ARCSモデルに基づく質問紙調査から—』筑波大学修士論文
- 大船ちさと(2019)「文化間移動と日本語教育—中等日本語教育の新たな枠組みの構築をめざして—」『国際日本学 研究論集』9, 23-43, 明治大学
- 国際交流基金(2013)『海外の日本語教育の現状 2012年度日本語教育機関調査より』くろしお出版
- 国際交流基金(2023)『海外の日本語教育の現状 2021年度 海外日本語教育機関調査より』国際交流基金
- 国際交流基金日本語国際センター(2020)『いろいろ生活の日本語 入門(A1)』
- 齋藤孝(2004)『偏愛マップ—キラいな人がいなくなるコミュニケーション・メソッド』NTT出版
- 矢部まゆみ(2001)「海外の初中等教育における日本語教育と〈文化リテラシー〉」『21世紀の『日本事情』』編集委員会編『21世紀の「日本事情」』3, 16-29, くろしお出版
- 横山紀子(1994)「『ヒューマニスティック・テクニク』考える:中等教育の外国人日本語教師のために」『世界の日本語教育』4, 1-14, 国際交流基金
- Ministry of Education Thailand(2008) *The Basic Education Core Curriculum B.E. 2551 (A.D. 2008)*

日本語母語話者教員と非母語話者教員の作文添削
——中国の大学の作文授業担当教員へのインタビューから——

**Points for Native and Non-native Japanese-speaking Teachers to Determine the Need for Correction:
Interviews with Teachers of Japanese Composition Courses at Chinese Universities**

小池 直子

北京理工大学

naokoikaw@nifty.com

キーワード：日本語作文、添削、母語話者教師、文章観、ビリーフ

1. 本研究の目的

作文添削は、教師にとって負担の大きい仕事の 1 つである¹。添削に費やされる時間と労力もさることながら、自分の添削は学習者の能力向上に役立っているのか、自分は学習者の意図を正しく理解しているのかといった疑問を抱きつつ添削に臨まねばならない状況が、教師を悩ませているのだと思われる。添削に関する研究もこの現状を反映し、教師によって生じる判断の相違、添削効果の有無、そして、それにまつわる教師の意識や苦悩を主題とするものが多い。報告者もまた、修正の要不要に対する教師の判断や悩みに関心を持っている。

添削に対する教師の意識研究は、特定の作文を用いて教師の添削時の行動や発言を分析する手法と、アンケートやインタビューによる質問調査に大別される。前者の代表的論考である石橋(2002)によれば、添削を行う教師には、誤りに気づいても修正に至らない非修正行動が多く見られ、修正を施すか否かを判断する際には「書き手の日本語能力」に基準をおくことが多いという。成田(2009)、飯田(2018)による教師への質問調査においても、添削時の教師は学習者の日本語能力と授業の目標をつよく意識しているとの結論が得られている。ただし、先行研究でいう「判断」や「意識」とは瞬時的なものであり、教師自身が「悩み」「迷い」「不安」を経て導き出したものとは異なる。教師の意思決定にはビリーフが影響するという Scrivener(1994)の指摘や「添削の問題は、何のために添削を行うのかという教師の教育観に大きく関わって」いるという広瀬(2010)の指摘を想起するならば、添削に関する教師のビリーフに焦点をあてた上で²、添削の際の判断、とくに修正の要不要の判断について調査してみることも必要だと思われる。

作文および作文授業に関するビリーフ研究は、教師のビリーフ研究全体から見れば僅かに過ぎず、近藤(2017)、村岡ほか(2023)、中島ほか(2023)など数篇を数えるのみである。さらに作文添削や修正に特化したものとなると、管見の限り見当たらなかった³。そこで、これまで作文に対するビリーフ研究で調査対象となることの多かった「中国の大学で作文を指導する教員」に、添削に関するインタビューを行ってみることにした。このインタビューを通じて、添削時とりわけ修正の要不要を判断する場面における教師のビリーフを明らかにするとともに、日中両国の教員のビリーフの共通点や相違点を提示することを目指す。

¹ 飯田(2018)

² 本研究では、ビリーフを「言語学習の方法・効果などについて人が自覚的または無自覚的に持っている信念や確信」と定義した。日本語教育学会(2005):807

³ 中島ほか(2023)では、インタビュー中に添削の話題が出たが、対象者4名は添削の要不要の判断には言及していない。

2. インタビュー調査の概要

2.1 調査協力者

今回のインタビューの協力者は、中国の大学で日本語作文の添削経験を持つ10名の教員（A～J）で、このうち6名（A～F）は日本語母語話者教員（JTと称す）、4名（G～J）は中国語母語話者教員（CTと称す）である。添削経験年数、おもな指導対象学年は、[表1]のとおりである

[表1：インタビュー協力者の添削経験など]

| | | 作文指導経験 | 指導学年 |
|---|----|--------|-------|
| A | JT | 1年未満 | 2年 |
| B | JT | 1～3年 | 2年 |
| C | JT | 3～5年 | 2年 |
| D | JT | 5～10年 | 2年と3年 |
| E | JT | 10～20年 | 2年と3年 |
| F | JT | 20年以上 | 2～4年 |

| | | 作文指導経験 | 指導学年 |
|---|----|--------|------|
| G | CT | 3～5年 | 2年 |
| H | CT | 3～5年 | 2年 |
| I | CT | 3～5年 | 3年 |
| J | CT | 5～10年 | 3年 |

2.2 調査の概要

インタビューは一人あたり50～70分で、2023年の6月と7月に「テンセント会議（腾讯会议）」上でおこなった。使用言語は日本語、半構造化面接法によるものである。「添削について」という主題をあらかじめ伝え、当日はおもに次の順で質問をした。① 作文指導歴、② 学生の作文の問題点、③ 問題の背景、④ 添削の要不要で悩んだ経験と判断の基準、⑤ 添削でとくに大切にしていること、⑥ このインタビューでとくに伝えたいこと。

3. インタビューの結果

ここでは質問④に限定し、協力者の発言の一部を記す。注目すべき箇所は太字にし、補足は（ ）内に記した。また、インタビュアーが質問を挟んだ場合は[]内に記した。

3.1 JTのビリーフ

「修正すべきかどうか悩んだことがあるか」という質問に対し、明白に「ある」と答えたのはJT6名のうち4名（B,C,D,E）であった。4人に共通しているのは、学生の「将来」に言及した点である。

B：あります、表現によっては失礼だったり、硬すぎるとか。相手によって言い方を変えないとやっぱり学生が損すると思って。[損するとは？]たとえば、（大学院の）受験もそうですが...。それ以降の人生でも失礼になることって避けたいじゃないですか。ただこの件については、（修正すべきか）もう迷ってなくて...。指摘しておかないと、将来その学生さんのためにならないっていうふうに思うので。

D：悩みますよ。でも学生がこの書き方を正しいと思っちゃうと、あとあと困るぞって時ははっきり伝えますね。いずれ本人が困るでしょうから。今、注意してあげた方がいいかなって思うようになりました。

このようにBとDは、添削の要不要に対する判断に迷いがあったようだが、「学生が将来困らないように」と意識することで判断できるようになったと話している。学生の将来に言及した点はC,Eも同様である。

C：文章を書く仕事する子もいるかもしれないし、いずれ会社に入ったときも、報告書を書かなきゃいけないわけですから。そのときに困らないようにって思っているところが...たしかにありますね。

E：場面場面、程度程度。これは見過ごせないなという部分では、介入します。それをスルーすることによって、彼らが不利に陥るから。[たとえば？] 大学院を受けるとき。

一方、「ある」とははっきり答えなかった2人（AとF）のうち、Aは質問④に対して「思い出せない」と答えた。しかし、質問⑤に話題が移ったときに、次のように言った。

A：あの...結局どこまで直すかってことですよ、作文でも会話でも。目上の人とかに対して、これってどうなんだろうなって場合、社会に出て同じことをすると困るって場合は、それは伝えてあげるのが親切。

判断に迷った経験こそ思い出せなかったものの、Aは「学生が将来困るようなことは、いま修正すべきだ」とのビリーフを示している。唯一「将来」に類する語が出なかったのは、6人の中でもっとも経験豊富なFである。Fは「迷わなくていいように、作文を書かせる前に徹底的に解説をするんです」と答えている。

修正すべきか否か迷った際に、JTの多くは学生が「将来困らないようにすべきだ」というビリーフを添削の要不要の判断に役立てていることがわかった。なお「ユーザーローカル テキストマイニングツール (<https://textmining-userlocal.jp/>) を用いて、JT6名の発言（文字化）の単語を出現頻度順に3つあげると「困る(9)」「将来(8)」「失礼(3)」、さらにスコア順⁴に3つあげると「大学院受験(7.65)」「将来(3.20)」「困る(2.66)」であった。

3.2 CTのビリーフ

CT4名の発言に共通するのは、「文法の誤り」という語が頻繁に登場し、修正すべきポイントがはっきりしている点である。「悩みや迷いがあるか」という質問に対しては「わからない」「ないと思う」などと答えた。

H: 迷うことですか...[なければ、ないでも構わないんですが]あの...私は文法の間違いがあれば必ず直します。考え方の間違いは、構造の問題があれば口で言ったりもしますが、**文法が大切です**。

また添削で迷うことはないが「不安に感じることはある」⁵、という意見も聞かれた。

I: 悩むのとはちょっと違うかもしれません... **文法も単語もこれは変ってすぐわかる**。ただ、私のような非ネイティブの教師にとっては、**文法は直すのはそれほど難しくありません**けど、単語は...。もしかしたら、自分は知らないけど、学生の方が正しいかもしれないって思って自信がない。**文法は...目立つから**。

さらに自分の学生時代を思い出し、「学生の気持ち」に配慮する発言もあった。

G: 自分も同じような間違いをしましたから**学生の気持ちはわかります**。たくさん間違いを指摘されて、**がっかりする気持ち**理解できます。でも厳しかった先生に感謝していますから。あと、**到達水準**があるんじゃないですか、その水準にふさわしくない間違いは指摘しないといけない。[間違いとは?] ...**文法かな**。

J: 今の学生は「双学位」とか忙しいんです。**私の時よりずっと忙しい**、大変。だから**文法とかは直します**けど(それ以外は厳しく言わない)。**文法はね**、やっぱり試験のとき**基準、レベル**に達していないと落第しますから、ちゃんといいます。[では、修正すべきか迷わない?] あまり...うん、迷わないと思います。

GとJの発言には「水準(基準)」の語も出ており、学生の気持ちや現状に配慮しながらも必要なレベルに近づけなくてはいけないというビリーフが示されている。上述の「テキストマイニングツール」を用いてCT4名の発言中の単語を出現頻度順に3つあげると「文法(8)」「自分(5)」「水準(3)」、スコア順に3つあげると「文法(18.86)」「水準(2.36)」「落第(2.17)」であった。

4. 日中の文章観の違いと多様性を尊重する指導

JTとCTには共通点もあった。質問②(学生の作文の問題点)に対して「中国語作文のスタイルで文章を書いている」と答えた点で、これはA以外の全員が挙げていた。ただし、その背景を尋ねると、CTが「学生の意識」「不勉強」を挙げたのに対し、JTは多くが「日中の文章観の違い」を挙げた。

C: やはり文章を書くことは、中国では文化、教養の一部ですから。偉人の言葉を入れたりとか、四字成語を入れないと、という気持ちがみんなあるんだと思います。

D: 私たちが書いてきた作文は、個人的な経験とか自分の内面を書く、それが作文。成長の軌跡を残すみたいな。でも中国では文章を通じて社会改革を促す...なんていうのか、教養階級の道具っていうんですかね。

さらにBとEとFは、「文章観の相違」につづけて「母語話者絶対主義への疑問」を掲げた。

⁴ 一般的な文書ではあまり出現しないが、調査対象の文書だけによく出現する単語を重視してスコア化する。

⁵ 西谷(2013)は、外国人日本語教師の不安因子について「自身の日本語能力」「学生との関係」を挙げており、これがCTの添削の際にも作用している可能性がある。

E: 中国語の作文のような「大きな主語」を無理に使わないようにね、とか注意しますよ。ただ、**全部が全部それを直す必要はない**と思います。**完全にこっち側に引っ張っていくのは、逆に問題**ですよ。

F: 最初の解説の時に、日本語で書く以上は日本の作文の方法に従ってくださいって言っちゃうんです。**別に日本語で書くときは日本人の言ったものが絶対とかそういう意味ではなくて**、母語環境では気づかない発想を学ぶために、私達は外国語を勉強してるんだからって意味なんです。

B: ただ、日本語母国語話者には**母語話者ならではのロジックの欠点**っていうものがあるって、普段、中国の学校で学んでる場合、(日中)どちらからも指導があった方が効果的なんじゃないかと思います。

このように、日中の文章観の違いに言及しながらも、日本的な作文のみをよしとする考えには懐疑的な考えをもつJTが目立った。ここには、多様性の尊重を心がけようとする姿勢がうかがえる。

5. おわりに

添削の要不要を現場の教師はいかに判断しているのか。瞬時的な判断に関する先行研究は「書き手の日本語能力」をおもな基準としていたが、インタビューの結果、とくにJTは「学生が将来困らないように」というビリーフを働かせていることがわかった。この結果は、「判断に迷ったとき」という部分にフォーカスしたからこそ導きだされたであり、先行研究の結果との相違については、今後さらなる検討が必要である。

CTはJTと異なり、文法を重視し、自身の経験に照らして学生の現状に配慮を示す傾向があった。またインタビュー中、JTの多くが「文章観」に関する日中の違いに言及したが、その相違を否定的にとらえず、場面に応じて多様性を尊重すべきだというビリーフを示した点が特徴的であった。

参考文献

- ・飯田由美(2018)「日本語中上級作文の教師フィードバックに関する学習者と教師の意識調査—質の向上に効果的な作文授業とは—」『日本学刊』21,67-81
- ・石橋玲子(2002)「日本語学習者の産出作文に対する教師の修正及び非修正行動」『言語文化と日本語教育』23,1-12
- ・近藤行人(2017)「日本人教師とウズベク人教師の作文に対する文章観の比較」『社会言語科学』19-2,10-26
- ・中島祥子・村岡貴子・阿部新「中国の大学でライティング教育を行う日本語母国語話者教員のビリーフ — 4名の教員へのインタビュー調査から—」『大阪大学国際教育交流センター研究論集』27,115-125
- ・成田昌子(2009)「作文のフィードバックに関する教師の意識調査」『文化外国語専門学校紀要』22, 25-43
- ・西谷まり(2013)「外国人日本語教師不安尺度の開発」『一橋大学国際教育センター紀要』4,3-13
- ・日本語教育学会編 (2005) 『新版日本語教育事典』大修館書店
- ・広瀬和佳子(2010)「学習者の作文に対する解釈の多様性と「添削」の限界 — 日本語教師の添削過程の分析を中心に—」『早稲田日本語教育学』8,29-43
- ・村岡貴子・阿部新・中島祥子(2023)「中国の大学の中国人日本語専攻教員が持つ卒業論文指導に関わる文章教育観 — 重点大学の教員9名へのインタビュー調査から—」『大阪大学国際教育交流センター研究論集』27,103-113
- ・Scrivener, J. (1994). Learning teaching. Oxford: Heineman

エアポート・タラップ・ファイナルコール
——消えゆく心象風景——角松敏生作品を中心に——

Airport, Ramp, and Final Call

—Disappearing Imaginary Scenes — Focusing on Toshiki Kadomatsu's Works—

齊藤 穂高

神戸大学大学院 国際協力研究科 博士後期課程

hodacarr.saito@gmail.com

キーワード：日本人と空港、心象風景、シティ・ポップ、観光文化、角松敏生

1. はじめに

令和の現代といえ、旅客機による移動、いわゆる空の旅は、もはや我々一般人にとって馴染みあるものになって久しいといえよう。それは1970年代に登場したボーイング747シリーズを鎗矢とする大量輸送時代を先駆けに、インターネットの普及、そして2010年台以降に台頭し始めたロー・コスト・キャリア(LCC)の存在が一役買ったと考えられる。だが、空の旅の大衆化と反比例するかのよう、旅客機の旅や空港での出会い、離別といった、空港という空間が保持していた特別な心象風景は失われつつあるように感じられる。しかしながら、空の旅が現代ほど一般的なものでなかった1970代から80年代は、空港という空間や旅客機による旅は、現代以上に特別な情景を物語っていた。例えば、1977年にラジが歌った「エアポート」では、空港を舞台とした別れを次のように歌っている。

エアポートは潮風の匂いタラップを登る前に 本当会いたかった私だって行きたくないの
目を閉じるといくつかの場面 あてもなくすぎてゆくわ なぜ私ここにいるの あの頃から何が変わったの
もうすぐ空の上 あなたが見えないわ 誰のせいでもなかったの けどさよなら¹

この歌詞だけでも、離別という場面を空港という空間を中心に展開することで、離別の寂しさと未練を一層際立たせようとしている様子が伝わるだろう。このように、空港や空の旅を用いながら、当時の人間模様や雰囲気をも物語ってきたのが、1970年代から1990年代にかけて製作されてきたシティ・ポップである²。はっぴいえんど³から、山下達郎、竹内まりや、オメガトライブ、杏里や松原みきらによって牽引されてきたシティポップは、都市の喧騒や海の爽快感を想起させる楽曲を制作するだけでなく、空港や旅客機をモチーフとし、交差する人間模様を歌う曲をも多く生み出されてきた。その中でも、作品において空港や空の旅を数多く登場させて

¹ ラジ「エアポート」、1977年、作詞：竜真知子、作曲：高橋信之。本曲は、角松敏生が1996年にカバーしている。

² 「シティポップ」という呼称に関しては、その定義やどの楽曲がそれに該当するかといったカテゴリー付に関し、様々な議論がなされており、柴崎も商業上の戦略の上に出現した恣意性を孕んだ名称であることを指摘している。なお本項では、シティポップの定義そのものは議論の趣旨ではないため、便宜的に柴崎の議論やアーティストに絞りシティポップとして扱う。柴崎裕二(編)『シティポップとは何か』、河出書房新社、2022年、p.33-34.

³ 木村ユタカは、はっぴいえんどの「風街ロマン」における論考にて、東京人の心象音楽としての“シティポップ”の原点と評している。木村ユタカ『JAPANESE CITY POP Selected 500 over titles of albums』、シンコー・ミュージック、2002年、p.6.

きたのがシンガーソングライターである角松敏生である。角松は作品の中で、空港での別れや客室乗務員（キャビンアテンダント）をモチーフとした、私小説的な詞を生み出し、昨今では国内外で再評価されつつある。そこで本小論では、角松敏生によって生み出されてきた歌詞に注目した上で、彼の詩的世界で語られてきた空港・旅・航空機について触れた上で、空港や旅客機のどのような部分に物語性をイメージしてきたのか、当時、そして現代の視点から考えてみたい。

2. 角松敏生作品と空港

では、角松は彼の作品の中で空港や空の旅をどのように登場させてきたのだろうか。試幅の関係上詳しくは述べられないが、本章において、角松敏生という人物について述べた上で、彼の具体的な作品の代表例を取り上げ、角松の詩的世界における空港や空の旅のイメージについて整理してみよう。

2.1 角松敏生について

そもそも角松敏生という人物はどれほど一般的に知られているだろうか。おそらく、角松の名を聞いてピンとくるのは、50、60代前後の世代であろう。とはいえ、山下達郎や竹内まりやなどと比較しても、彼の知名度は幾分低いのではなかろうか。角松の詳細なプロフィールについては割愛するが、彼の作品は2020年代になって再評価され始めている。例えばYoutube上で角松の名を検索すれば外国語で彼の作品やリミックス作品などを見ることができよう。またその最先鋒を走るのが、韓国人DJである「Night Tempo」である。ジャパニーズ・シティ・ポップの中でも角松敏生に敬意を持つ彼は、DJ活動の中でも角松の作品を用いている⁴。このように角松は決してヒットメーカーとは言い難いものの、最近になり若年世代にも関心を持たれつつあるアーティストと考えられているといえよう。

2.2 AIRPORT LADY (1984)

では角松はどのような作品を生み出してきたのか。まず角松の詩的世界において言及すべきは、客室乗務員の存在である。もうすでに死語になりつつあるが、1980年代当時はスチュワーデスやスッチャーと呼ばれ、颯爽と空港内を駆け抜けるその姿に憧れの眼差しを持たれていた客室乗務員は、当時の大衆音楽においても歌詞に登場してきた。その中でも角松の作品には、彼自身のプライベートな事情から旅客機や空港、そして客室乗務員に関する歌詞が数多く登場する。例えば角松敏生作詞・作曲のオリジナルアルバム「AFTER 5 CLASH」(1984)に収録されている「AIRPORT LADY」が最たる例であろう。曲名からもわかるとおり、本作品は、客室乗務員への眼差しを歌詞にした作品である。

栗色の髪をゆらして君は僕の前を過ぎて行く 南へと向かう翼にときめきだけがもどかしいね

思わせな笑顔に誰もまどわされる 全て忘れた時の君がみたい

You're just like air Airport lady 光る雲間をぬって心届けるはずさ

You're just like air Airport lady 君の瞳の彼方ねむる夏を探して

黄昏をいろどるターミナル君はいそぎ足 どこへ行くの 今だけは時計はずして 誰かのために微笑むの

はりつめた時間を包む優しさには誰もが心ゆるす時があるね

You're just like air Airport lady 翼君をさらって空へ消えて行くだけ

You're just like air Airport lady 今はその微笑みを一人占めにしたいよ

思わせな笑顔に誰もまどわされる 全て忘れた時の君がみたい⁵

⁴ 例えば以下が詳しい。(https://www.billboard-japan.com/special/detail/3229 : 最終確認 2023/09/30)

⁵ 角松敏生「AIRPORT LADY」、1984年、作詞・作曲：角松敏生。

本作品は、明確に客室乗務員（キャビンアテンダント）という単語を直接歌詞に登場させず、「ターミナル」や「前を過ぎていく」、「いそぎ足」といったフレーズを巧みに利用することで、空港内を颯爽と走り抜ける客室乗務員とその眼差しをイメージすることが可能となっている。

2.3 モノレール（1992）

客室乗務員に関する歌詞は上で挙げたものだけではない。角松の活動休止前の最後のアルバム「あるがままに」（1992年）に収録されている「モノレール」も興味深い。以下が歌詞の後半部である。

こわれかけた愛をとりもどしたくて仕事に行く君を追いかけたけれどターミナルの階段昇る
君の背中が告げてた さよなら 走れモノレール 今僕は見守るだけ
だから彼女をせめて大切に あの駅へ送ってよ Pray for you
今日もまた 紺色の翼が空へと消えて行く 走れモノレール 二人の思い出のせて
叶わぬ時をもう一度だけ 蘇らせておくれよ すぐにも⁶

本曲は「モノレール」というタイトルであるが、客室乗務員に対する恋愛を歌詞にしたものである。「ターミナルの階段昇る」という言葉から、空港を歩く客室乗務員の姿や「紺色の翼」といったフレーズを用い、客室乗務員や空港の情景を伝えている。

2.4 RAMP IN（1985）

最後に彼の代表曲にも言及しておこう。「RAMP IN」の前半部では次のように歌っている。

いつも通りのエアポート・ライト 見おろしながら今あなたとの旅を終らせるため 思い出の翼をたたんで
So busy flight 終えたならすぐに サヨナラの電話をかけられる きっと
いつも I'm loving you 悲しいけど今を捨てられないから そうよ I must keep on working
いつも優しいあなたの想いに 応えられない 別離れを心に決めて Landing⁷

本曲は1985年に発生した日航ジャンボ墜落事故を追悼するために書かれたものである。そういった事情も相まって歌詞を通じて旅客機や空港のイメージとともに複雑な人間模様と苦悩を読み取ることができよう。

3. 失われる「非日常感」



(図1: CHEAPEST FLIGHT)



(図2: 関西国際空港第2ターミナル)



(図3: ターミナル内・到着口)

さて、角松が書いた歌詞をどのように感じただろうか。世代によって様々な意見が考えられるだろうが、角松作品を簡単に外観して見えてくることは、空港や旅客機、そして何より旅客機で働く客室乗務員をモチーフにした作品が数多く存在し、これらを聴くことで特別なイメージを想起させる共通認識が存在したことであろう。言い換えれば、人々の動きや感情を空港や旅客機というモチーフを用いて歌詞にすることで一層の「非日

⁶ 角松敏生「モノレール」、1992年、作詞・作曲：角松敏生。

⁷ 角松敏生「RAMP IN」、1985年、作詞・作曲：角松敏生。

常感」を演出していたといってもいいかもしれない。ただ果たして、令和の現代においてこのような歌詞は、現代の若者世代にイメージすることができるだろうか。筆者はもはや、角松のように空港や旅客機と人々の感情を交差させる歌詞が広く社会でイメージされるとは考えにくいと考えている。

なぜなら、なんと言ってもLCCの台頭があげられよう。LCCの存在は航空券は安く買うという認識を定着させたと考えられる。その例としてイギリスのシティ・ポップ・バンドのPREPの「Cheapest Flight」(2016)のヒットが挙げられよう。シティ・ポップをコンセプトにした楽曲で定評のあるバンドだが、この作品からは角松のような空港や旅客機の「非日常性」は皆無である。

そして空港のプレハブ化の影響も見過ごしてはならない。LCCの台頭とともに、空港はより低コストで迅速に人々を運ぶため、空港の建築設計自体も簡素化が進められてきた。代表的な例として、成田国際空港の第3ターミナルや関西国際空港の第2ターミナルがあげられよう(図2・3)。空港建築は過去の華美で随所まで意匠に凝ったものから内部はより無機質に建物自体のプレハブ化が求められ始めてきた。出合いや別れのイメージで語られる空港の帰国ロビーも写真のように簡素なものになっている。このようにいわば、航空分野の大衆化と空港のシンボル性の欠如は、空港の「非日常性」を失わせる原因として十二分に評することが可能ではないだろうか。いわば、空港というモチーフが元来保持していた「非日常性」というものをイメージすることそのものが困難になりつつあるのである。

4. むすびにかえて

筆者は1996年生まれのZ世代である。シティポップという1980年代当時を伝える資料からを、当時を知らない「私」の視点から本小論は着手された。筆者自身、いわゆる1970年から90年代にかけて制作されたシティ・ポップの熱狂的な愛好家、エンスージヤストである。そしてその中でも角松敏生作品には一定の敬意を持って接してきた。そんな角松が最近になり市井、アカデミアにおいて、そして国家の枠をこえ再評価されつつあることに感慨を覚えつつも一抹の寂しさをも感じつつある。そのような事情もあり、若者世代が、どのような観点でシティ・ポップや角松作品に眼差しを向けているのか、聴いているのかを筆者なりにまとめておきたかったこともあった。

本小論を通じて伝えたかったことは、空港は絵に、そして歌詞になりにくくなっている。ということである。それはいわば我々はまた、消えゆく心象風景の一側面を眺めているだけなのかもしれない。もちろん、歌詞の中にある物語性にどれほどの意味があるのかという反論は考えられよう。ただし、上述で挙げた角松作品は、私小説的な側面はありつつも、商業上の営利目的を兼ねて発表されたものである。商業上である以上、多少は営利を出さなければならないだろう。それはとどのつまり、歌詞や音楽から共感というものを、それを聴く消費者に感じさせる必要があるということであろう。要するに、歌詞の中で語られる空想的な物語でさえ、共感や感動といった何かしらのイメージをもたらさうような、ある程度の社会的な同意のもとに書かれなければならないということである。そのように考えるならば、角松作品で歌われた客室乗務員や空港での出合いや別れを感じる憧憬には、少なくとも当時は共感を感じられる物語であったということなのだろう。そして現代において想起し難くなりつつある点から、空港空間が保持していた心象風景が消えつつあるという意味付を与えることもまた、可能なのではないだろうか。

「やさしい日本語表記」のための一試案

A Tentative Plan for the Written Representation of Easy Japanese

岩崎 拓也

筑波大学

キーワード：やさしい日本語、日本語表記、ルビ、句読点、分かち書き

1. はじめに

本発表では、「やさしい日本語」のガイドラインを取りあげ、ふりがな（ルビ）や分かち書き、読点といった日本語表記にかんする記述がどのようにまとめられているのかその実態を示す。そのうえで、「やさしい日本語」における表記の問題点と、「やさしい日本語表記」の必要性・重要性について述べる。

以下、2. では先行研究について述べ、3. で分析対象について説明する。4. は分析の結果について述べ、今回は結果の一部を報告する。5. はまとめと今後の課題である。

2. 「やさしい日本語」についての先行研究

2.1 「やさしい日本語」について

「やさしい日本語」については、すでに広く知られていることもあり、詳しく紹介・説明する必要はないだろう。ここでは概要を説明するにとどめる。「やさしい日本語」ということば自体は、阪神・淡路大震災の後に佐藤（2004）が示したものであり、その後、庵の一連の研究（庵 2016 など）において多文化共生と日本語教育文法を結びつけ、日本で暮らす外国人にたいしてわかりやすい日本語を提供することを目的としているものである。

しかし、こうした「やさしい日本語」にかんする議論にたいして、批判的な見方もある。安田（2013）は、日本語を「やさしく」しても、普通の日本人も使うようにならなければ、存在する意味はない、そもそもの「日本語」の捉え直しが必要であると述べている。また、イ（2013）は、「やさしい日本語」が「必要最低限の日本語能力」と捉えられてしまう場合や、「子ども向けの日本語」というイメージを伴う場合、誤解を招く恐れがあることを指摘している。詳しくは後述するが、単純に「やさしい日本語」へ文を書き換えるだけでなく、表記についても工夫することによって、これらの批判や指摘について解消が多少なり図れるのではないかと考える。

2.2 定住外国人にたいする日本語の表記研究について

最初に述べたように、「やさしい日本語」にかんする研究・議論は数多くあるものの、語彙や文法の書き換えといった、いわゆる情報の整理に焦点を当てたものが多い。そのため、「やさしい日本語表記」について焦点を当てた研究は、あべ（2013）や西村（2018）、岩崎（2022）がある程度である。

あべ（2013）では、情報保障という視点から「やさしい日本語」の重要性について確認している。そのうえで、表記と表現という視点から「やさしい日本語」の課題を述べている。

西村（2018）では、千葉県における「やさしい日本語」使用の実態調査を行っている。そのうえで、千葉大学留学生（学部生および院生）15名にたいしてさまざまな「やさしい日本語」の文章を提示し、理解度を測る質問をして答えてもらうことで、理解されやすい「やさしい日本語」について考察を行っている。

岩崎（2022）では、中国語を母語とする定住外国人（日本語学校などで日本語教育を受けたことがない人）2名を対象に半構造化インタビューを行い、それをもとに SCAT という質的な分析手法を用いて分析を行っている。そのうえで、どのような日本語表記が好ましいかを考察している。

3. 分析対象

本発表で扱う「やさしい日本語」のガイドラインについては、以下の表1のとおりである。全てのガイドラインを網羅することは紙幅の関係もあって難しい。そのため、ここでは表1で示したランダムに収集した六つの「やさしい日本語」のガイドラインにおける表記にかんする記述を概観していくことにする。

表1 本発表で対象とした「やさしい日本語」のガイドライン一覧

| 略称 | ガイドライン名 | 発行年 | 発行元 |
|----|--|------|----------------------------------|
| A | 外国人にやさしい日本語表現の手引き 2006 | 2006 | 埼玉県総合政策部国際課 |
| B | やさしい日本語の手引き（令和3年5月改訂版） | 2021 | 静岡県 暮らし・環境部 県民生活局 多文化共生課 |
| C | やさしい日本語の手引き | 2022 | 島根県・（公財）しまね国際センター |
| D | 在留支援のためのやさしい日本語ガイドライン | 2020 | 出入国在留管理庁・文化庁 |
| E | 「やさしい日本語」の手引き | 2013 | 特定非営利活動法人 多文化共生リソースセンター東海（企画・編集） |
| F | 「やさしい日本語」で伝える～分かりやすく伝わりやすい日本語を目指して～（第4版） | 2017 | 横浜市「やさしい日本語」検討会 |

4. 分析結果

4.1 各ガイドラインにおける表記についての言及

まず、表記についての言及が表1で示したガイドラインにあるかを調べた。その結果を表2に示す。今回、調査の対象としたのは、ルビ、読点、括弧、分かち書き、その他の五つである。その他は読点や括弧を除いた記号について言及していたものである。○は記述あり、△は文法書き換えの例において記述が見られたもの、×は記述なしをそれぞれ示している。なお、今回はイラストについて取りあげない。イラストの有無や配置といった問題は、いわゆる日本語の「表記」という日本語の示し方の枠外であると考えたためである。表2の結果を見ると、読点の記述については基本的に書かれていないことがわかる。その一方で、ルビについての記述は全てのガイドラインにおいて示されていることが確認できた。括弧、分かち書き、その他についてはガイドラインによってその有無にばらつきが存在していた。本発表では、ルビと括弧の記述と例について確認していく。

表2 ガイドラインにおける表記についての言及の有無

| ガイドライン略称 | A | B | C | D | E | F |
|----------|---|---|---|---|---|---|
| ルビ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 読点 | × | × | × | × | × | △ |
| 括弧 | ○ | ○ | × | ○ | × | ○ |
| 分かち書き | ○ | ○ | ○ | × | ○ | × |
| その他 | × | × | × | ○ | × | ○ |

4.2 ルビにたいする記述

まず、全てのガイドラインにおいて言及されていたルビについて確認していく。

最も詳細にルビについて書かれていたのは、ガイドライン A である。ガイドライン A では、使用する漢字を最小限にした上で、使用する「漢字には全てふりがなを付けなければなりません」(pp13-14)と示されている。ただし、日本語レベルが上級である場合や、漢字を勉強して読み方を覚えてほしいという意図がある場合には、同一ページ、あるいは、同じ項目内に繰り返し出現するときに限り、ルビを省略するというやり方も付記してある。このガイドライン A は、ルビの振り方のバリエーションについても言及している点が興味深い。具体的なルビの振り方として上付き・下付き・括弧書きという3パターンが示されていた。上付きは「漢字が苦手な人に向いていますので、多くの人に情報を知らせたい文に」(p.13)使用し、下付きは「漢字が読める人には、漢字とルビの両方を見なくて済みますので、日本語がかなりできる人向け」(p.13)に、そして、括弧書きは「かっこ書きが多いと読む時にわずらわしいので、漢字はできるだけ少なくするよう心がけ」(p.14)るようになど、それぞれのルビの振り方について、その使いわけを説明している。それ以外のガイドラインを見てみると、ガイドライン F では漢字の、「固有名詞にはルビを振った方がいいです。固有名詞以外の漢字は、適宜ルビを振るようにしてください」(p.8)というように、特に固有名詞にたいするルビの必要性が示されていた。また、「日本語能力試験旧2級以上の漢字はルビを振ります。日常生活でよく使用されている場合は、旧2級以上漢字でも、学習のために平仮名にせず、漢字で残しています。※ルビは漢字の上に付けます。難しい場合は、()書きで対応します。」(p.49)というように、ルビは上付きのみに指定されていた。また、ルビを振るのは日本語能力試験旧2級以上の漢字のみというように制限がされていた。

4.3 括弧にたいする記述

括弧についての言及は、四つのガイドラインで確認することができた。

まず、ガイドライン A では、わかりにくいことばの説明や言い換えを付け加えるときに括弧を使うことが示されている。「文の中で、わかりにくい言葉をうまく言い換えられない場合は、脚注を付けて説明するか、後ろに〈〉をつけてやさしく言い換えます。」(p.16)のように、山括弧〈〉を使用する例が挙げられている。

次に、ガイドライン B を見ると、「外国人にとって難しいと思われる言葉でも、災害時によく使われる言葉や、日本で生活する上で覚えておいたほうがよい言葉は、そのまま使ってください。そして、その言葉の後に〈=...〉を使い、意味を補足します。」(p.6)とある。同様に、ガイドライン C でも、「重要な言葉はそのまま使い、<=...>で書き換える」(p.10)とある。ガイドライン B・C では、山括弧内に= (イコール)を使用することで、山括弧の直前のことばと山括弧内のことばが同じ意味であることをわかりやすく示す配慮がみられた。

そのほかにも、ガイドライン F では、巻末に行政がよく用いる用語を「やさしい日本語」を用いて作成した語釈が付記されているが、そこでのルールに丸括弧の使い方が示されている。また、書類名や建物名、人名や地名、国名などの固有名詞は二重かぎ括弧(ガイドライン内では二重括弧と表記)でくくるように示されていた(p.17)。

このように、「やさしい日本語」のガイドラインで示されていた括弧は、丸括弧()だけでなく、山括弧〈〉と二重かぎ括弧『』といった括弧も取りあげられていた。また、山括弧と二重かぎ括弧でくくる内容として固有名詞が示されていた。二重かぎ括弧は題名(書籍や映画など)、かぎ括弧の中の会話を示すことが一般的である(岩崎 2021)。山括弧については明確な規範はないものの、類似の二重山括弧《》がビジネス文書でどのように使用しているか分析した岩崎(2020)によると、なんらかの条件を限定するために使われる括弧であることを指摘している。これらの指摘を踏まえると、固有名詞であることを示すこの用法は、「やさしい日本語」独特の表記方法であるといえる。

5. まとめと今後の課題

以上、本発表では「やさしい日本語表記」研究の必要性について、「やさしい日本語」の先行研究とガイドラインをもとに述べた。

まず、「やさしい日本語」と「やさしい日本語」の表記についての先行研究について概観し、「やさしい日本語」のための表記の研究が少ないことを述べた。

次に、さまざまな「やさしい日本語」のガイドラインをもとに、ルビや分かち書き、読点といった日本語表記にかんする記述がどのようにまとめられているのか、その実態を明らかにし、今回はその一部を報告した。ガイドラインが発行された時期には多少の違いがあるものの、表記についての言及には、ガイドラインによって取りあげられている項目の違いや内容の詳述の度合いに差があることを示した。

そのうえで、「やさしい日本語表記」の必要性・重要性について言及し、どのような視座から「やさしい日本語表記」の研究を進めていくべきかについて考察した。各表記において分析すべき点を以下にまとめる。

- a) 多様なルビの振り方のなかで、どれが一番見やすい・わかりやすいのか
- b) 読点を使うことで、見やすさ・わかりやすさに貢献することができないのか
- c) どのような単位で分かち書きすると見やすく・わかりやすくなるのか
- d) 他言語における括弧・記号が持つ意味を踏まえつつ、どのような表記をすることでわかりやすさを示すことができるのか

日本語非母語話者（定住外国人）にたいして、これらの課題を解決するための調査を行うことで、当事者にとって真に求められる「やさしい日本語」となるだろう。なお、これらの調査を行ううえで、考慮しておかなければならないことは、現場性である。これには、テキストの現場性と環境の現場性がある。どのようなテキストをどのような媒体で、どんなときに読むのかということは、考慮されるべき問題である。また、どのような地域・コミュニティにおいて必要とされているのかということについても考えていく必要があると思われる。

このように、「やさしい日本語表記」の研究とその結果をもとに社会へ提案することが今後の表記研究が求められている課題である。

付記

本研究は、JSPS 科研費 JP21K13047 の助成を受けたものです。

参考文献

あべやすし (2013) 「情報保障と「やさしい日本語」」 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』 pp.279-298, ココ出版.

庵功雄 (2016) 『やさしい日本語—多文化共生社会へ』 岩波新書.

イ・ヨンスク (2013) 「日本語教育が「外国人対策」の枠組みを脱するために—「外国人」が能動的に生きるための日本語教育—」 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』 pp.259-278, ココ出版.

岩崎拓也 (2020) 「記号の使用実態とその問題点 発注者と受注者をつなぐためのカッコの活用」 『ビジネス文書の応用言語学的研究：クラウドソーシングを用いたビジネス日本語の多角的分析』.

岩崎拓也 (2021) 「第1章表記1記号の使い方」 石黒圭 (編) 『日本語文章チェック事典』 東京堂出版.

- 岩崎拓也 (2022) 「定住外国人の語りからみた日本語表記にかんする意識」 『一橋大学国際教育交流センター紀要』 4, pp.61-69, 一橋大学国際教育交流センター.
- 佐藤和之 (2004) 「災害時の言語表現を考える」 『日本語学』 23(8), pp.34-45, 明治書院.
- 西村彩香 (2018) 「「表記」から見る「やさしい日本語」 - 「やさしい日本語」使用の実態調査と有効性の検証を通して」 『語文論叢』 33, pp.62-45, 千葉大学文学部日本文化学会.
- 安田敏朗(2013) 「やさしい日本語」の批判的検討」 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』 pp.321-341, ココ出版.

現代日本語の文末表現「くない？」の婉曲的機能
——新ぼかし表現の一例として——

The Function of Sentence Ending “kunai?” in Modern Japanese
—As an Expression of Consideration—

鈴木 梓¹

福井大学

azusa@u-fukui.ac.jp

キーワード：「-くない」、文末表現、新ぼかし表現、「近づく配慮／近づかない配慮」

1. はじめに

米川(1998)の定義によれば、若者語とは、必ずしも若年層が使用する言語ではなく、ある集団が仲間内で使用する言語の呼称である。その場合必要とされる機能のひとつに、緩衝機能がある。仲間内では、より砕けた内容のやりとりがされるが、その際に、特に形を問わず容易に挿入できる文末表現やイントネーションは非常に便利であり、たびたび若者語として出現する。緩衝表現として便利な法項目の一つが文末表現である。SOV言語である日本語では、結論が文末に来るため、使用者は文章を表出した後に後付けで文末表現で緩衝や婉曲効果をプラスすることができる。発話した後に、周囲の反応から、自分の発話が「強すぎた」と感じた場合に「なんちゃって」をつける現象が発達したように、「ポイ」「クサイ」のような推量を表す文末表現が使用される。会話では、発話の後に後付けする場合もあるため、基本的に節接続が必要とされ、活用はしない。このような用法は、日本語母語話者や上級者が敢えて使用するならば言葉遊びの一種として問題なく若者語だが、現代のように広く世界中で情報共有され、海外ではSNSを使用して日本語学習をする学習者も少なくないことを考えると、学習者にとっては活用がなく既習の初級文法でもあるため、使用しやすい。日本語教師という立場から、学習者の若者語使用に反対はしないが現状を把握しておく必要を感じ、本調査を行った。

2. 先行研究

文化庁の令和3年度「国語に関する意識調査」でも取り上げられているように、「クナイ」の若者言葉としての使用について調査したものは多い。ここでは「クナイ」に直接言及しているもの3点と、広く若者言葉に関して述べているもの2点を取り上げる。まず津村(2019)では、「クナイ」について、接続できるものが拡大しつつあること、緩衝性の機能を持つこと、相手の言葉をオウム返しにして柔らかく否定できること、「クナイ」は「～じゃない」「～ではない」「～ぼくない」等と交替可能と考えられるため、もはや文末に限らず接続するだけで否定や同意要求の意味を添加することができる接尾語となっているものと考えられる」(pp.13)を指摘する。ただ、本研究と同様にTwitterを調査手段の一つとしているが、「同意要求と否定の二つの意味を、イントネーションの違いによって区別し表現することのできる接尾語として、「クナイ」が成立しているのではないか」(p.13)と指摘している。Twitterの場合、テキストなので、イントネーションは察するしかない、例えば「育休手当が手取りの約8割なおかしくね？手取りの2倍くらいになればもう少し出生率が上がるくくない？！？！？！？！？！？」(2023年9月24日(日)15:51)のような用例では、？と！があること、「おかしくね？」と併せ上昇調とも考えられるが、実際の意味は「上がるのではないだろうか、いや、上がるに違いない」という反語的なものだと考えられる。すなわち、実際の会話であれば問題ないが、Twitterでの用例含めテキスト状のものを使用する以上、イントネーションの上昇・下降は絶対的条件ではないと考えられる。

次に山口（2021）では、同様に様々な表現に下接可能であること、もはやマーカー的にひとかたまりとして挿入されること、否定形の否定形（「くない？」）からの派生であることなどが指摘されている。津村（2019）では「接尾語のついている語彙には「クナイ」は接続せず、「クナイ」自体が文末表現の枠を超えて接尾語としての性質を持ち始めているものと考えられる。」（p.13）と指摘しているため、この点が大きな違いと言える。

平塚（2009）では、下接できる動詞は状態性の特徴が濃いもの、動詞に比べて形容詞との親和性が高いことを指摘している。しかし「クルトガなんか書く時芯めっちゃ動かない?? 😞 気のせいかな?? 笑笑」（2023年9月10日 19:06）のような用例もあり、確かに性質として「動く」を認めるのであれば状態と広く解釈することは不可能ではないものの、平塚（2009）の指摘時より現代ではさらに意味用法が拡大して、状態性も問わなくなっている可能性がある。同時に平塚（2009）は方言の影響を指摘し、関西など「（へ）ン」を持つ方言地域に「クナイ」が使用されやすいことを指摘している。しかし盛田・小島（2016）ではそのほか地域でも使用があるなど、特定地域に限定されなくなっていることを指摘している。

3. 調査と考察

先行研究を踏まえた本研究での問いは、以下の3つである。一つめに、接尾辞としての「クナイ」の意味にイントネーションの違い及び疑問形か否かによる影響はあるのか、二つめに、状態性のない動詞や接尾辞などに現在ほどの程度接続できるのか、三つめに平塚(2009)、盛田・小島(2016)が指摘するような地域方言による影響はあるのか、である。SNS のような匿名性を持つ不特定多数がアクセスできる場での使用において、地域差や性差などの影響はどの程度現れうるのか。先だって日本人の現役大学生 50 名に「クナイ」について、「違くない」のような動詞+クナイ形を使うか 1「全然使わない」～5「よく使う」のリッカート式意識調査アンケートを行った。結果を図1に示す。なお、今回対象とした学生は語学教育など以外の専攻分野の学生であった。結果を図1に示す。

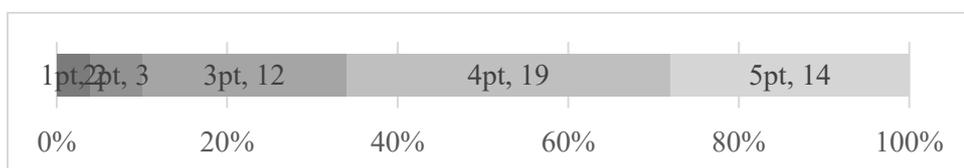


図3 「動詞+くない」を使いますか？（例：「違くない」「わかるくない」など）

アンケート調査の結果、広く認知されていた。追跡調査で個別に聞くと、1, 2 に回答した学生も聞いたことはあると回答した。また、友達同士では使うが目上には使わないという回答もあった。

次に、接尾辞としての「クナイ」の意味にイントネーションの違い及び疑問形か否かによる影響はあるのかを見るために、令和3年度文化庁調査にも挙げられ一定の認知を得ていると思われる「違くない」の例を見た。Yahoo!リアルタイム検索を使用し、調査対象期間は2023年9月28日18時から24時間であった。結果を図2に示す。「そのほか」は各1例ずつ11例で、「違くないやん」「違くないから」などであった。「？」が付くものが圧倒的に多いが、「違くないすか」などは形は疑問形であるもののイントネーションは上昇か下降か判別しかねるものもあり、意味としては同意要求であり、イントネーションは現代では特に重要視されていないと考えられる。

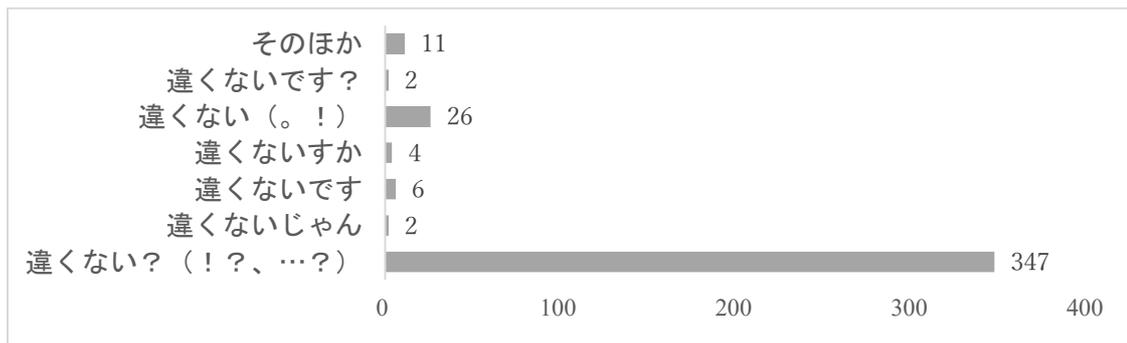


図4 Twitterで検索した「違くない」の形

次に、Twitter (X) を利用した Yahoo!リアルタイム検索を使用して、特に動詞+クナイについて検索した。(2023年9月29日18時検索、対象は6時間) 結果を図2に示す。



図5 Yahoo!リアルタイム検索による Twitter (X) での前接形

対象期間内に見られなかった「だ」（「死んだくない」）「い」（「やばいくない」）などに関しては図3に含めていないが、検索すると少ないながらも見られる。但し、圧倒的に「る」が多く、これは「名詞+（ス）ル」が若者語として造語しやすく、同じ若者語として接続しやすい影響だと考えられる。派生的に元々のル形（「寝るくない」）、さらに可能形や状態形、受動形（「いけるくない」「遅刻してるくない」「バンされるくない」など）への接続につながったと考えられる。紙面の都合もあり本要旨では割愛しているが、先述の「無理くない」のようなナ形容詞語幹である名詞接続も多く見られた。よって比較的様々なものに接続できるようになりつつあるが、ル形が好まれていた。ただし Twitter の同時性、同意要求という性質による影響のために「クナイ」に限らずそもそも「ル」形が多い可能性もあり、より詳細な調査が必要である。さらに3つめの方言差については、「んくない」は同対象期間に450例ほど見られ、「ン」との親和性は高いものの「へんくない」は6例のみであり、地域方言差というよりは「んくない」がチャンク化している可能性がうかがえた。

4. まとめ

先行研究から本研究では、接尾辞としての「クナイ」の意味にイントネーションの違い及び疑問形か否かによる影響はあるのか、状態性のない動詞や接尾辞などに現在ほどの程度接続できるのか、地域方言による影響はあるのか、について調査した。結果、イントネーションの違いは特に重要視されていないこと、状態性や接尾辞などに特に縛られず自由に挿入されつつあるが、意味役割や使用場面の影響もあって「ル」形などが多いこと、地域方言差は現在あまり影響していないこと、がわかった。さらには、現代日本語が持つ以下の3つの特徴が、背景に推測される。一つめにポライトネスとしての「近づく配慮」「近づかない配慮」である。相反するようであるが、この二つは共存し得ることがほかの表現でも見受けられる。現代日本語、特に若者語では、付かず離れずの適度な距離を保つために、親和性と婉曲性それぞれの表現が状況次第で使い分けられていた。二つめに、SNSの発達である。コロナなど接触が不可能な状況下において、アクセントなど細かい要素を用いずにテキストの形態で、なおかつ文字数が制限される状況で「会話」をする必要があったが故の戦略的用法である。三つめに日本語の特徴として、そもそも否定形が好まれるという傾向である。否定形を使用することに抵抗がないこと、否定形が「断りやすい」ことから、ポライトネスとしての役割から好まれている。以上から、「クナイ？」は、特に現代日本語の SNS のような不特定多数を相手にする場面においては「独白ではない」

「話の口火を切りやすい」という文末マーカーとして一定の地位を得ており、派生して会話においても同意を促すなどの機能を帯びた表現として認知されつつあると言える。

さらに先行研究によれば、「クナイ？」は、「クテ」につながっていくとされる。文化庁調査令和3年度版では「違って」の理解と許容度のアンケートが行われた。「違って」のほかにも「きれくて」「無理くて」などナ形容詞と、一部「できるくて」「あるくて」などの例も見られ始めている。

方言差による影響は確かに否定できないが、現代のように移動が容易な場合、出生地や生育地、就業地など、どこの方言の影響を受けるかは判断しにくい。また、SNS など匿名投稿ツールでは、母語としての方言かはわからない。SNS でのキャラクター設定として方言を使用していたり、自分に縁のない方言をおもしろがってわざと使う場合などもあり、地域方言の影響は特に作用しないと考えられる。今後は「クテ」と併せ、継続的に観察していく必要がある。

参考文献

陣内正敬 (2006) 「ぼかし表現の二面性 近づかない配慮と近づく配慮」『日本語社会における配慮の言語行動』国立国語研究所 (編刊) pp.107-118.

津村彩子 (2019) 「新しい接尾語「クナイ」の使用実態とその拡大について」『言語の研究』5号, pp.1-16.

平塚雄亮 (2009) 「動詞肯定形に接続する同意要求表現クナイ (カ)」『日本語文法』9巻1号, pp.71-87.

盛田紗緒莉・小島聡子 (2016) 「東北地方若年層の用いる文末形式「～クナイ」について」『アルテスリベラレス (岩手大学人文学部紀要)』第97号, pp.29-42.

山口豊 (2021) 「若年層を中心に広がる「くない?」「くて」の用法—アンケート調査の結果から—」

『武庫川女子大学校教育センター紀要』第6号, pp.121-129.

米川明彦(1998)『若者語を科学する』明治書院

文化庁「令和3年度「国語に関する世論調査」の結果の概要」

https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/kokugo_yoronchosa/pdf/93774501_01.pdf

徳川時代の庶民教育における儒学思想の展開
——往来物や儒学入門書の比較検討を通して——

The spread of Confucian thought in the education of the common people
during the Tokugawa period

高橋 恭寛 (Yasuhiro TAKAHASHI)

多摩大学 (Tama University)

キーワード：徳川時代、儒学、往来物、道徳、伝統思想

1. はじめに

平安後期から明治初期にかけて、「往来物」という読み書きにかかわる文字学習テキストの教科書が存在した。元々は、書簡の模範例文集の編纂物であったが、とりわけ徳川時代の庶民教育が一般化してゆくなか、とりわけ若年層を対象とした手習い教科書として、様々な往来物が出版されるようになった。往来物は、文字学習を目的としているため、ひとつの分野に特化した往来物も出版された。たとえば、商売・取引にかかわる単語を列挙した『商業往来』や大工・建築にかかわる単語を列挙した『番匠往来』などは、それぞれの職業にかかわる単語学習を目的とした往来物であった。また、地名や名所、寺社由緒にかかわる内容をまとめた往来物なども存在し、地理・歴史・社会の幅広いジャンルにまたがって出版された。

そのほかにも、単なる単語学習にとどまらず、礼儀作法や道徳的教訓、偉人紹介のような要素を組み込んだものも少なくない。とりわけ道徳的教訓をテーマとした往来物を、教訓科往来物と称することがある。そこで本報告では、多彩なジャンルの往来物のなかでも、とりわけ道徳的教訓を組み込んだ教訓科往来物に着目してゆく。

往来物を通じて、徳川時代の庶民教育の実情を垣間見ることができる。先行研究では、寺子屋などの初学教育の現場などで具体的にどのようなテキストが用いられていたのかという実態解明につとめたものも少なくない。たとえば梅村(2002)では、寺子屋においてどのようなテキストを用いて学習をしていたのかという実態を解明している。なかでも教訓科往来物の使用や道徳教育については、和田充弘の一連の研究などに詳しい。和田(2023)において、教訓科往来物の活用実態について分析したものもある。

いっぽう、往来物を用いた庶民教育のなかでは、道徳思想がどのように披露されていたのであろうか。「忠孝」「堪忍」のような、所謂「通俗道徳」が中心であったことは、一般的に理解されることであろう。経典講読や専門的な儒学思想の理解は、より高度な学びとして受けとめられており、儒学思想の広がりとは言い難かった。

ただ、庶民教育において「忠孝」以外の儒学思想が全く現れないわけではない。その点については、早川(2003)が言及したように、仁義礼智のような代表的な儒学思想について取り上げられてはいる。ただし、これまでの先行研究のなかで、庶民がどのような説明に触れることができたのか、そして、それは儒学入門書とはどれほどの懸隔があるものであったのか、十分に比較検討がなされてきたとは言い難い。

そこで本発表では、往来物などの庶民教育テキストのなかで紹介された儒学思想の内実を明らかにしてゆくとともに、儒学入門書との違いを明らかにしてゆくことを試みる。それによって、徳川時代における儒学受容の新たな一面を見出すことができるであろう。

まずは、儒学道徳の解説について代表的なものを確認しておこう。

2. 儒学入門書に見える儒学道徳

『入学紀綱』とは、17世紀後半に活動した朱子学者、中村惕斎（なかむら・てきさい、1629～1702）による儒学入門書である。「明倫」「求仁」「立誠」の順序で、儒学道徳や修養論にかかわる14項目が立てられ解説されている。惕斎は、序文において、学問のはじめには「立心用功」、すなわち心を立てて力を用いねばならないが、その要点が多端であるために着手しにくいと考えて、大要を整理しまとめたと述べている。まずは、この『入学紀綱』のなかで儒学思想がどのように解説されているのかを確認してゆこう。ただし、基本的には、所謂「朱子学」における説明の和訓となっており、惕斎による独自解釈や説き方のユニークさがあるわけではない。

まずは、『入学紀綱』第二条「求仁」を取り上げる。中村惕斎による「求仁」では、「仁」とは天地万物を生成する道理であるが、人間が養う徳目として「仁」と呼んでいる。仁徳が必要なのは、「万物の霊長」として、自己形成と万物の化育に参画するためである、と述べられている。

仁は天地生物の理。（中略）故に天地の大徳を生と曰ひ、人の至徳を仁と曰ふ。二つ有るに非ざるなり。天、人を生て以て万物の霊と為て、之れに命ずる所以の者、亦た只だ化育を賛襄せしむるに在るのみ。故に仁を求むるは、人の己れを成し物を成して天職を修むる所以なり。（7丁表～7丁裏¹）

別の箇所でも『論語』に基づく「仁を求むること惟だ恕を近しと為す」（「拡充」条、22丁表）とあるように、基本的には儒学経典に則り「仁」を説く。また、私欲の克服について論じた「克治」の条でも、同じく『論語』由来の「克己復礼為仁」を取り上げ、仁が心の本然の徳であると述べている。

己れに克ちて礼に復るを仁と為す、必ず己れに克ちて然して後ちに以て仁を語るべし。仁は人心の本然の徳、天理純全なるの称なり。（20丁裏～21丁表）

以上は、所謂「朱子学」における仁徳の説明として穏当な内容となっている。これらの主張のなかに、惕斎の朱子学理解として独特な解釈を見出すことは難しい。あくまでも朱子学に基づき、「立心用功」のための「大要」を示すことが本書の目的だからである。

この『入学紀綱』に注釈を付けて『入学紀綱句解』を著したのが弟子の増田立軒である。立軒の注釈は、ここでは〈〉で括っている。

夫れ仁は義礼智信を包ね得て、仁を求むること惟だ恕を近しと為す、故に「強恕して行ふ」。拡充の功、焉れより切なるは莫し。〈「強恕而行、求仁莫近焉」。「強恕而行」は、即ち恕の謂いなり。「推己及人」謂之恕、所謂拡充は、即ち孔門の恕なり、但だ恕とのみ云ときは、克治の功を兼得たり、求仁の工夫、恕より端的なるはなし。〉（22丁表～22丁裏）

惕斎の本文にある「恕」（思いやり）は、『論語』に見える語であるが、立軒の注釈に引かれたところは、『孟子集註』や『中庸章句』にあるものを引用している。そのなかで上述の「求仁（仁を求む）」の方法論として、「恕」（思いやり）から入っていくのだという解説を施している。無論、立軒の注釈も朱子学に基づい

¹ 『入学紀綱句解』の引用は、東北大学附属図書館狩野文庫蔵本を用いた。

て、惕齋の本文を補足したものとなっている。経典に基づき、要点を押さえ、儒学思想の一端を学ぶことが可能になっているのである。

このような儒学入門書とは異なり、庶民教育のテキストではどのように儒学道徳を説明しているのであろうか。

3. 庶民教育における儒学

前述のとおり、教訓科往来物において説かれる道徳というのは、基本的に「忠孝」や「堪忍」「我慢」などの、所謂「通俗道徳」であり、儒学思想や仏教思想などが直接的に絡むわけではない。ただ、仁義礼智など、儒学道徳自体を無視しているわけでもない。

たとえば『いろは歌絵抄』では、後半の教え歌にて「三徳はたばこ入かとおもひしに／いはれを聞ハ／とうとかりけれ」及び「四徳とハ仁義礼智と心得て／かな本にても／読て知べし」（28丁裏、29丁表）²とある。

また、『人道二十四ヶ条掟書』において「○聖人君子よりの五常の事」という条があり、「仁義五常」の道は、どのタイミングであっても、またいかなる地であっても通じる教えであり、人の学ぶべきものである、ということ述べている。

一、聖人君子より教へ下さるゝ仁義五常の道に違背致さぬやう、昨日聞ても道を習へよ、今日聞ても道を習へよ、京で聞ても田舎で聞ても筑紫鎮西おのころ嶋阿波嶋石嶋ぜうど嶋八丈ヶ嶋鬼界が島四国の嶋の果てで聞ても人間一生五常の道は此日本立始つてより此方今日只今此座まで微塵聊か違ひのない、人道の教なれば、此御恩をわすれぬやう。（1丁表～1丁裏）³

ただし、これ以上に「道」の重要性について説明されることはない。あくまでも、「道とは大事なものである」という紹介にとどまり、儒道が何たるかについて述べることはない。それでも「儒学」を取り上げる教訓科往来物も存在した。たとえば『童子早学問』では、仁義礼智信の五常について説明する。このうち「仁」について次のように述べている。

仁といふは、己が身をたかぶらず、人の為には身にかへてたすけ、或は又饑る者には食事をあたへ、困窮なる者にはそれらに施し、主人たるは召仕下人迄も情をかけ、仮初にも無理をいはず、あわれみたるを仁と云ふ。

○身をわすれ人をは恵みて情けをばさきだつ人を仁といふべし。（1丁表）⁴

大筋としては、「仁」の在り方として「憐れみ」「恵む」ということが提示される。無論、「仁」の意味として妥当なところである。他の事例として、『示童宝鑑』においても、仁義礼智の解説が見られるが、そこでも「仁」を「あわれみ」として説明している。

² 『いろは歌絵抄』（1836年刊、下河辺拾水画、講古堂恕、南勢野叟跋、山城屋佐兵衛板、『往来物大系』第36巻、1993）

³ 『人道二十四ヶ条掟書』（1825年刊、新井方久（玉泉堂）著、長秀画、菱屋半兵衛、名古屋）板、『往来物大系』第38巻）

⁴ 『童子早学問』（1821年刊、栄松齋筆、伊藤与兵衛板、『往来物大系』36巻、1993年）

仁とはあはれみを本として、人の心になじみをなす、たとへば一国の主、其下々をあはれみ玉へば、上をしのぶ下なれば其あはれみ玉ふを見て一国の人々もみな仁をおこすものなり、昔唐土の言葉に「井のはたにゐたるを見て返るも人にあらず」と云。(2丁裏)⁵

上記では、『孟子』「人皆有不忍人之心」の説明に見えるよく知られた譬え話を引用している。井戸に赤子が近付いたならば、怵惕惻隱の情がおきるはずであり、誰もが忍びざる心を有している所以である。この惻隱の心こそが仁の端緒である、というのが『孟子』の説くところであった⁶。代表的な儒学言説である。朱子学的説明であれば、「仁」について「仁者、心之徳、愛之理。」と注釈を付するのであろうが、往来物ではそのような専門的な「仁」の説明を加えることはしない。

往来物は、あくまでも庶民(とりわけ若年層)に向けたものである以上、朱子学体系に基づいた、天地万物に働きかけ、自らの中心にある「全徳」という抽象的な道德思想として「仁」を捉えるのではなく、他者に対して恵み働きかける心掛けという点を前面に押し出して説明する。庶民道德として、儒学の思想体系にかかわるものとして位置付けるのではなく、驕慢に流れず一身を慎むことを説く点で、所謂「通俗道德」の一環として儒学を論じていることが窺い知れる。

4. おわりに

本報告では、儒学思想とりわけ「仁」の説明について、教訓科往来物のなかでの説明のされ方と、儒者による儒学入門書との比較を試みた。儒学入門書『入学紀綱』のなかで中村惕斎は、朱子学体系を抽出して、ポイントを絞った内容をまとめた儒学入門書として編纂しており、弟子の増田立軒がさらなる注釈を加えてはいるが、その目的はあくまでも朱子学体系に基づく「仁」の思想的紹介であった。

往来物の読者は、一般庶民(とりわけ若年層)であり、儒学思想が古典として尊重されるものであることは前提としているものの、「仁」という徳目が有するところの哲学的意味には全く触れられない。「朱子学」に基づく理解などという次元ではなく、通俗道德の延長線上で論じられるものであり、儒学思想=聖人の教えというものの内実に踏み込むほどではなかった。

その分、教訓科往来物における儒学思想は、その普遍性と道德性自体についての認知だけはあり、初学教育を経て、高等教育へと進むなかで、その基礎知識が土台となるということが考えられるのである。

参考資料

梅村佳代『近世民衆の手習いと往来物』梓出版、2002

和田充弘「近世中後期の在村寺子屋における教訓科往来物の使用実態: 近江五箇荘、時習斎の学習過程と指定テキストに即して」『同志社大学日本語・日本文化研究』第20号、2023

早川雅子「教訓科往来物における民衆思想—民衆教育普及の思想的背景—」『目白大学人文学部紀要』2003

⁵ 『示童宝鑑』(1745年刊、仁井宗仲著、岡権兵衛板、『往来物大系』第42巻、1993年)

⁶ 『孟子』公孫丑上「所以謂人皆有不忍人之心者、今人乍見孺子將入於井、皆有怵惕惻隱之心。……惻隱之心、仁之端也。」

『ビジネス日本語 2』のクラスにおける PBL の実践
——就職準備活動としての OB・OG へのインタビュー——

Practice of PBL in the Class of Business Japanese 2:

Interview with Student Alumni in job preparation activities

劉 星

北京理工大学珠海学院

liuxing0813@126.com

キーワード：ビジネス日本語、就職活動、PBL、インタビュー、真正性

1. 研究背景

筆者は中国広東省にある大学で日本語を専攻している大学生 3 年生に「ビジネス日本語」という授業を担当している。この授業は必修で、1 学期は 17 回で、前後を含めて 1 年間開講している。1 クラス 30 人前後で 2 クラス授業をしている。担当した当初の目標は中国の日系企業に就職でき、かつ円滑に仕事ができるようにすることだった。授業内容は、2017 年の時は同僚から受け継ぎ、最初の 5 回目は『文化庁—敬語の指針』を用いて敬語について教えた。その後、一般的なマナー（身だしなみ・入室・挨拶）、新商品の発表、ビジネスマナー（名刺・接客・訪問）、取引先を訪問するとなっていた。また、学校の方針に従い、前期は『ビジネスのための日本語』¹、後期は『商談のための日本語』²という教科書を使っている。

授業をしているうちに、授業の内容と実際は乖離しているのではないかという違和感を持つようになった。たとえば敬語である。そこまで複雑に教えなくてもいいのではないかと思っている。また、普段のおしゃべりの中で、多くの学習者はこれからの就職や働くことについて漠然としている。就活はどう始めるか、どの業界がいいか、どんなスキルが必要なのか、面接で何が聞かれるかなど働く前の就職活動についても教えるべきだと考えた。しかし、筆者は、中国の日系企業で働いた経験がなくて、実情がわからない状態で、ネットの調べを通じた教えしかなかった。最後に、外国語教育の改革が急務であり、「教師主導」的な授業から「学習者主体」の授業への転換が必要であると、中国の『普通高等学校本科外国语言文学类专业教学指南』（2020）をはじめ、世界中の教育政策でも定められている。方法を探しているうちに、PBL（Project Based Learning）と出会い、授業に実践しようと思った。

PBL（Project Based Learning）は、自ら問題を発見し解決する能力を養うことを目的とした教育方法で、学生が主体的に学ぶアクティブ・ラーニングの一種とされている。日本語では「プロジェクト型学習」「問題解決型学習」などとも呼ばれている³。先行研究は、楊・牟（2023）は伝統的な授業モデル LBL（Lecture-based Learning）と PBL を比べながら、PBL を通して学習者の自律学習能力や積極性を促進したと主張している。鈴木（2009）は、「高度ビジネス日本語 3」のクラスで、PBL 形式の OB・OG へのインタビューを実施した。結果、多くの学習者は自己成長を実感したと評価されている一方、PBL についての理解に不足を示している学生もいた。堀井（2010）は、「ビジネス日本語演習 4（総合）AB」の授業で PBL を実践し、チームワーク、考える力が身に付いただけでなく、日本のビジネス文化・知識の理解などの総合的な力も付いたと主張している。この 3 つの先行研究を通して、PBL の有効性がわかった。

¹ 米田隆介、藤井和子、重野美枝、池田広子（著）、李延坤、吳丹（訳）（2006）『ビジネスのための日本語』外语教学与研究出版社。

² 米田隆介、藤井和子、重野美枝、池田広子（著）、李延坤、贾璇（訳）（2006）『商談のための日本語』外语教学与研究出版社。

³ <https://japanuniversityrankings.jp/topics/00112/> 2023 年 9 月 30 日

しかし、中国での実践はまだ少なく、改善が急務である。そこで、筆者が担当している『ビジネス日本語 2』の授業で、PBL 活動「オンラインで OB・OG へのインタビュー」を導入し、今年の 2 月から 6 月の間に、ふたつのクラスで実践した。よって、本研究は PBL を通して、その実践の過程と事後アンケートの結果について報告したい。

2. 実践の概要

2.1 『ビジネス日本語 2』クラスの概要

本学は中国広東省珠海市にあり、製造業が盛んな地域で、日系企業が最も集積しているところである。それらの人材を育成するために、2006 年から日本語学科を設立し、ビジネス日本語を重点に置いている。『ビジネス日本語』の授業は 1 と 2 があり、両方とも必修で大学生 3 年生を対象に開講している。

表 1：実践クラスの概要

| 『ビジネス日本語』 必修科目 | クラス名 | 時間 | 人数 | 授業の内容 | PBL 活動 |
|-------------------|-------------------------|---|------|---|--|
| | 2020 級 ⁴ 1 班 | 2023 年 2～6 月 週一回 計 17 回 一回 2 コマ 一コマ 45 分 | 25 人 | 『商談のための日本語』 説明、意見、賛成、反対 結論、説得、クレーム プレゼンテーション | 授業の後半、授業意外の時間 課題 (1)：企業説明会を開く 課題 (2)：先輩へのインタビュー (本番) 課題 (3)：まとめ |
| | 2020 級 2 班 | | 29 人 | | |

今回の実践は 2023 年前学期 (2 月～6 月) で行われた。表 1 のように、2020 年 9 月に入学し現在は大学 3 年生である 2020 級の 1 班と 2 班である。それぞれの人数は、25 人と 29 人で、授業の主な内容は、『商談のための日本語』教科書通りに進めた。彼らとは、初対面ではなくほかの授業でお互いのことを知り合っていたと思う。また、全体的な日本語能力は中級から中上級の間にある。授業の成績評価は、平時点 40% (出勤 5%、教室でのパフォーマンス 15%、PBL 活動 20%)、期末の筆記試験は 60%と定めた。

2.2 PBL 活動について

PBL 活動は具体的に三つを決めていた。課題 (1)：企業説明会を開く、課題 (2)：先輩へのインタビュー、課題 (3)：活動をまとめる。決めた経緯については、まず、学習者からの悩み相談である。これからの就職について心配しているが、今から何をしたらいいかわからずにいる。授業に少し就職のことについて取り上げれば、助けになるのではなかと筆者が思った。そして、ビジネス日本語教育における真正性である。どんな活動をしたら、現実的かつ実行可能か悩んでいたが、先行研究を調べる中で「OB・OG 訪問インタビュー」は大変参考になった。最後は、教師の持つリソースである。筆者は 19 年から『ビジネス日本語 2』の授業を担当し、授業を受けた卒業生ともよく連絡を取っている。卒業生の中で日本語を使って仕事をしている人に話を聞いてみればいいのではないかと考え、PBL 活動は「オンラインで先輩へのインタビュー」と決めた。いきなりやるのではなく、まず、課題 (1) 会社説明会を開くことである。具体的には、「あなたは会社の人事部の社員 (アンケートで選んだ職業) です。以下のことを調べて、会社就職説明会を開いてください。①事業内容、②詳しい仕事内容、③求める人材・面接、④収入・福利厚生・昇進など、⑤他に皆がうちの会社に来るような内容」である。資料を調べ、チームで話し合い、プレゼンテーションをするなどのことである。次は、自分たち調べた内容の真偽を確かめるために、課題 (2) オンラインで先輩へのインタビューをすることである。インタビューをする前に、チームでインタビューの質問項目や、司会者、感謝の言葉、お礼の言葉を先に決めさせた。インタビュー本番は Tencent Meeting を使って、ビデオはできるだけオンにして、言葉は中国語でもいいとして、プライバシーの許可を取った上で、インタビューをした。最後は、課題 (3) まとめである。具体的には「①何をインタビューしたか、②課題 (1) と (2) を比べて何か違いがあったのか、③全体の活動を通して将

⁴ 2020 年 9 月入学した学生のことである。

来つきたい職業が知ることができたか。内容をまとめて、15分ぐらいプレゼンテーションをするか、1ページぐらいの報告書を提出してください。」とのことである。

2.3 PBL 活動実践の過程

本章は表 2 の通り、PBL 活動実践の過程での出来ごとや、学習者の反応、筆者の思いなどを述べている。

表 2：PBL 活動の時間割表

| 回数/週 | 内容 |
|-------|--|
| 1 | ① PBL の説明、②三つの仕事から選ぶ（アンケートによる） |
| 2 | ① アンケートの結果を発表 |
| 4 | ① アンケートの結果によるグループ分け、② 課題（1）の発表「企業説明会を開く」 |
| 6 | ① 課題（1）による学習者の発表 |
| 7 | ① 課題（1）による学習者の発表 |
| 8 | ① 課題（2）の発表「先輩へのインタビュー」、質問項目を各自で考える |
| 9 | ① インタビューの仕方について、②グループで質問項目を決める |
| 10 | ① 課題（3）発表「まとめ」 |
| 10～14 | ① 課題（3）の実践、②グループ同士のトラブル |
| 10～17 | ① 課題（3）の変更と小論文の回収 |

まず、1 回目の授業では、PBL について詳しく紹介し、その後、オンラインアンケート（問巻星）で自分が卒業後やりたい職業や知ってみたい職業を選択項目 1) 越境 EC サイトの運営、2) 日系企業での通訳・翻訳、3) 日本語教師からひとつ選ばせた。職業をこの三つに決めた理由は、本校の卒業生の中で日本語を使って仕事をしている中で多い職業だったからである。2 回目の授業で結果を発表し、1 班は日系企業で通訳・翻訳、2 班は日本語教師とそれぞれトップだった。

次に、4 回目の授業でのグループ分けである。1 班 2 班とも、今までの授業でのグループ分けは自分で組んでいた。教師からグループ分けには少し抵抗があるのではかと心配していたが、筆者の強いビリーフで、① 同じ職業を選んだ人、②積極性・男女のバランス、③理由があればグループ変更ができる三つのルールで分けた。分ける時も「あまり知らない人の触れ合いでより勉強できるし、実際の職場でも知らない人ばかりである、いち早く職場の体験ができるよ」と説明した。結局、3～4 名で一つのグループで、それぞれは六つグループで分けた。第 5 回目の時、一人の学習者からグループ変更の要求があり、「メンバーの一人が性格強すぎて、これをやれ、あれをやれについていけない」という理由だった。筆者は、変更を許可し、改めてグループを調整し、グループ活動の進め方をもう一度アナウンスした。

そして、三つの課題についてである。課題（1）は、4～7 回で終わり、課題（2）は 8～14 回でもっと時間をかけた。この二つの課題遂行の時のグループワークとインタビュー時の問題点について述べている。まず、グループワークは授業の後半の 20 分ぐらいの時間で行うことが多い。積極的に話し合うグループもあれば、静かなグループもあった。他に、授業後の自由時間でも話し合うよう勧めたが、ほとんどは WeChat グループで済ませたと思われる。授業の時間が違う、全部寮に住んでいるが異性の立ち入り禁止などの原因で授業後に集まらない。発表時の内容は、グループで討議せずに、個々の担当部分だけ PPT を作って、発表の人は理解せず、まとめだけして発表しているグループもあった。でも、回をかさねればグループの仲も良くなり、お互いに意見を出し合い、よりよいものにしていくグループも見られた。次は、インタビューのことである。決めた時間より早く終わったグループもあった。先輩は、恥ずかしくてビデオをオフにしていることや、学習者のほうも緊張している人が多くて、質問が聞けなかったからである。その中で、一つ越境 EC サイト運営のグループはインタビューの先輩とは連絡が取れなくて、実施できなかったが、他のグループは全部実施し、五つのグループのインタビュー時間は 1 時間を超えていた。そこから、自分で聞きたいことが多かったと考えられる。

最後は、課題（3）まとめの活動である。この活動は、第 14 回目で学習者同士のトラブルで、上司から変更の要請があったからだ。元々は、グループで振り返りをしたいと思っていたが、個人の感想などのレポートにした。第 5 回目でグループ変更した学習同士は、別の『日本語読解』授業で大きなトラブルになり、その原因を探っていた上司は私のグループ分けが最初の原因だったと言っている。

アンケート調査の結果

今回は本番の課題（3）について結果を述べる。図 1 で示したように、①インタビューを通して職場の生活が知ることができた（65.31%）。②現実と合わせた課題だった（53.06%）。

図 1：アンケート結果表

| 題目\选项 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 平均分 |
|-------------------------|------------|----------|------------|-------------|-------------|------|
| ①采访让我更加的了解职场的生活 | 2(4.08%) | 0(0%) | 4(8.16%) | 11(22.45%) | 32(65.31%) | 4.45 |
| ②采访让我对于今后工作有了更好的规划 | 2(4.08%) | 0(0%) | 8(16.33%) | 15(30.61%) | 24(48.98%) | 4.2 |
| ③是一个很切合实际的课题（实际的接触职场前辈） | 2(4.08%) | 0(0%) | 3(6.12%) | 18(36.73%) | 26(53.06%) | 4.35 |
| ④提问的时候，我提了很多我想问的问题 | 2(4.08%) | 0(0%) | 10(20.41%) | 16(32.65%) | 21(42.86%) | 4.1 |
| ⑤通过采访，了解到了很多教室里面学不到的知识 | 2(4.08%) | 0(0%) | 5(10.2%) | 17(34.69%) | 25(51.02%) | 4.29 |
| ⑥本次采访，我觉得对于我有很大的帮助 | 2(4.08%) | 0(0%) | 9(18.37%) | 16(32.65%) | 22(44.9%) | 4.14 |
| ⑦本次采访我为了2-3个问题 | 6(12.24%) | 2(4.08%) | 7(14.29%) | 8(16.33%) | 26(53.06%) | 3.94 |
| ⑧本次采访我为了4-6个问题 | 16(32.65%) | 2(4.08%) | 8(16.33%) | 7(14.29%) | 16(32.65%) | 3.1 |
| ⑨本次采访我为了6个以上的问题 | 19(38.78%) | 4(8.16%) | 7(14.29%) | 8(16.33%) | 11(22.45%) | 2.76 |
| ⑩在小组活动中，更加懂得沟通的重要性 | 2(4.08%) | 0(0%) | 6(12.24%) | 13(26.53%) | 28(57.14%) | 4.33 |
| 小计 | 55(11.22%) | 8(1.63%) | 67(13.67%) | 129(26.33%) | 231(47.14%) | 3.97 |

表格
 柱状
 条形
 折线
 雷达

参考文献

- (1) 杨晨・牟馨宇（2023）「PBL 和 LBL 教学模式在外语类院校双语教学改革中的应用研究——以世界经济概论双语课程为例」『中国多媒体与网络教学学报(上旬刊)』、189-192.
- (2) 鈴木伸子（2009）「インタビューを活用したビジネス日本語教育の試み—日本企業の OJT 研修に備えた Project Based Learning として—」『立教大学観光学部紀要』第 11 号、140-147.
- (3) 堀井恵子（2010）「プロジェクト型ビジネス日本語教育の意義と課題」『武蔵野大学文学部紀要』11 号、96-86.

言語学における独り言の実際
——フィクション会話と自然会話の観点から見た日本語の独り言——

**Soliloquy in the Theory of Linguistics : Focusing on Soliloquy in Japanese from the Viewpoint of
Fictional Conversation and Natural Conversation**

KANJAMAPORNKUL Sathida

大阪大学グローバルイニシアティブ機構

k.sathida.cgin@osaka-u.ac.jp

キーワード：独り言、フィクション会話、自然会話、典型的独り言、擬似的独り言

1. はじめに

言語の基本的な機能は、話者の意図や情報を相手に伝達するというコミュニケーションであると言われている。しかし、我々の実生活において下記の例(1)のように、発話者の周りには他の人または相手が存在せず、発話者が一人でしゃべる、換言すればコミュニケーションの役割を果たしていない「独り言」も見られる。

例(1) (真衣と翔が喧嘩しており、結局真衣がその場から走って逃げた。)

真衣「翔くん何にもわかってなかったんだね。見損なった。〈大きな声で〉あなたとは絶交よ！」

・・・ (真衣は悲しそうに去って行った) ・・・

翔「〈一人ではっきり発声する〉絶交・・・青いな。」 (民王 第4話)

このように、しばしば独り言が用いられるが、実際の日常会話あるいは自然会話では上記例(1)のような独り言が使用されるのだろうか。なお、言語学の分野においては、独り言についての言及はほとんどない。そのため、独り言の定義および性質や特徴についてはまだ大きな疑問点が残っていると言える。そこで、本研究ではフィクション会話と自然会話を通して、独り言について整理しつつ明らかにしていきたい。

2. 独り言に関する研究の概観

2.1 言語学的な面における先行研究

言語学の面では、独り言に関して詳しく論じている研究が極めて少なく、管見の限りでは長谷川(2017)および森山(1997b)しか見当たらない。森山(1997b)は、形式的観点から独り言として成立しない文について考察し、独り言とは「心内語(心の中で対話のシミュレーションをするような場合はもちろん除く)などの「伝達を目的としない」文のこと」と定義付けている。また、森山によれば独り言として成立しない文は、「する」「するつもりだ」「するのだ」「しようと思う」「しよう」という「確定的意志」の形式、「～と思う」「～と考える」という「内的思考活動」の形式、および「～そうだ」「～らしい」「～という」などという「伝聞形式」であると述べている。

さらに、長谷川(2017)によれば独り言の定義および条件について、以下の3点を主張している。

- 1) 発話の届く範囲内に他人(聞き手)がいない場合である。
- 2) 話者がその発話は誰にも向けていないと意識すれば独り言になる。発話場面に他人がいようがいまいが

関係ない、雑踏の中で独り言を呟くことも可能であるし、孤立した場所で思い描く人と(擬似)対話をする

ことも可能である。つまり、独り言か否かは、発話者のみが分別できることになる。

3) 発話の形状に依存するものである。例えば、詠嘆の終助詞「な・や」、懐疑の終助詞「だろう（か）」や感嘆

詞「あれ・へえ」などが含まれていれば、独り言であると言えるだろう。「疲れたなあ」、「めんどくさい

や」、「あれ、変なやつが覗いている。誰だろ。」などは、普通、独り言として捉えられるだろう。

2.2 心理学的な観点から見た独り言

独り言の研究については心理学の面から多少研究されてきており、本研究に参考となる先行研究は南(2014)である。南(2014)によれば、ひとり言の機能は人が「混乱・当惑」した際や「負の感情」が生じた時に、ひとり言を言うことによって、自分の気持ちの立て直しを図っていることが示唆された。また、ひとりになった時に、ふとひとり言を発することもあるが、特に積極的な機能はないと説明している。さらに、南によれば「情緒不安定」あるいは「社会的不適応」な人、また「内省的でなく、衝動的」な人ほど、ひとり言を言うことが多いようで、予期せぬことが起こり、心が「混乱・当惑」した時や、「負の感情」が生じた時など心が不安定になった時に、ひとり言を発することによって自分の気持ちの立て直しを図っていることがうかがえると指摘している。

3. 研究方法

本研究ではできるだけ様々な会話の場面および会話の種類を取り扱うために、発話者の態度や表情などが明示的である日本のテレビドラマ、トーク番組、コミュニティラジオ局が放送している映像付きのラジオ番組から独り言の例文を収集した。テレビドラマとアニメは、『世界一難しい恋』、『民王』、『ダメな私に恋をしてください』、『花より男子(第2期)』、『半沢直樹』、『リーガル・ハイ(第1期と第2期)』、『クレヨンしんちゃん』の合計7本から例文を収集した。また、トーク番組およびラジオ番組の場合は、『しゃべくり007』、『うたれんのインディーズチャンネル』、『SHIBUYA MUSIC POWER』を採用し、合計15時間文字化したものから例文を収集した。

また、本研究におけるフィクション会話とは、「脚本化された虚構性のある会話」を意味し、テレビドラマやアニメ、漫画や小説、映画および歌劇などで現れる会話のことを指す。それに対して、本研究における自然会話とはフィクション会話と異なり、「「何を話すか」や「どう話すか」が発話者に委ねられている、操作されていない会話」を指すこととする。そのため、あらかじめ出演者の間で口裏を合わせていると考えられるトーク番組などについても、話の流れによって発話当事者に発話内容の決定が任される場合があるため、本研究ではトーク番組やインタビュー番組、バラエティ番組およびラジオ番組は自然会話に準ずるものとする。

4. フィクション会話と自然会話の観点から見た独り言の働きと特徴

本研究で収集した日本のテレビドラマおよびテレビアニメの会話例を考察した結果、フィクション会話においては、短い単位の「単語／フレーズレベル」および長文の「文章レベル」の独り言の2種類があることが確認された。以下の例(2)は前者を、例(3)は後者を示している。

例(2) (美冴は一人でインタビュー番組を見ている。)

・・・(テレビ番組のインタビュー)・・・

取材者「住宅ローンを早く完済する方法があれば、ぜひ教えてください！」

インタビューされる人「そりゃもちろん節約、節約ですよ！」

・・・ (テレビを見ている美冴) ・・・

美冴「〈考えている表情をしながら一人で喋っている〉節約・・・ねー。」 (クレヨンしんちゃん)

例 (3) (つくしは一人でニューヨークに来ており、人混みの真ん中で一人で喋っている。)

つくし「〈大きな声で〉トム・クルーズ？ マドンナ？ ブラッド・ピット？ エミネム？ ビヨンセ？

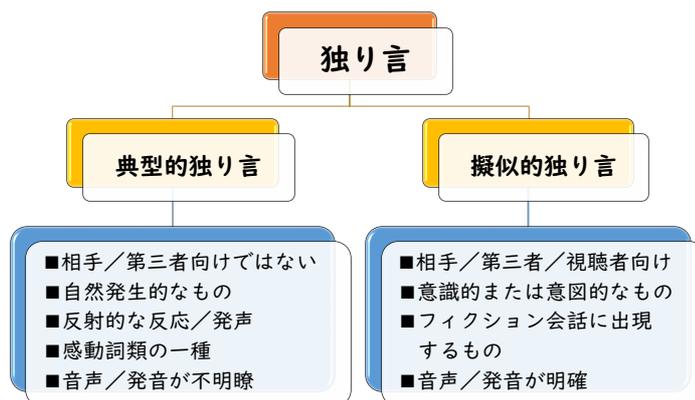
パリス・ヒルトン？ なわけないか・・・。つか、みんなスターに見える。

〈困っている顔をしている〉まいったなあ。もうどっち行ったらいいんだよ！」

(花より男子 (リターンズ) 第1話)

本研究の調査から、フィクション会話においては独り言の使用率については合計116例が観察され、非常に用いられることが明らかになった。しかし、本調査の結果によると、自然会話においてフィクション会話のような独り言の使用は一切見当たらなかったことは、特筆に値する。このことから、上記の例(1)～(3)の場合の独り言を考慮すると、現実の会話ではあり得ない言語現象と言っても過言ではないだろう。特に、例(3)のような独り言は、実際に人混みの真ん中で、大きな声で一人で喋るとすれば、必ず通行人あるいは周囲から好奇の視線を浴びるはずである。つまり、例(1)～(3)の場合、一見、独り言のように見えるが、実際は発話者は誰かに向かって(この場合は、視聴者あるいは観客である)それぞれの情報を伝達している、または自分の発話を誰かに認識してほしいのではないかと考えられる。また、例(2)のように、一人でテレビ番組のインタビューを見ている際に、つい番組の出演者の発話を独り言として繰り返した場合も観察された。この場合は、長谷川(2017)の研究と結び付いており、やはり発話者は孤立した場所で思い描いた人物または相手を作り出し、その思い描く人と(擬似)対話をしている可能性が高い。つまり、この場合では発話者が作り出した架空の相手は、テレビ番組の出演者なのではないかと推測される。要するに、「相手」の存在があると言えるため、例(2)の場合は独り言とは言い難い。このように、フィクション会話で出現した例(1)～(3)は、そもそも実際の独り言とは言えないのではないだろうか。本調査の結果から、独り言の種類、性質および特徴については、次の図(1)にまとめることができる。

(図1: 独り言の種類とそれぞれの種類の特徴および相違点)



図(1)が示すとおり、独り言は「典型的独り言」と「擬似的独り言」の大きく2種類に分類できると考えられる。「典型的独り言」はいわば、「真の独り言」とも言えるのに対し、「擬似的独り言」の場合は「偽の独り言」とも言えるだろう。「擬似的独り言」とは、テレビドラマ、アニメ、映画、などのようなフィクション会話に出現するものである。また、発話者が発話する際に、周辺には誰もいないまたは相手が存在しないが、誰かと会話しているかのような声量や態度で喋る。この点については、フィクション会話の目的と関連しているのではないかと予想される。フィクション会話は、発話者ないし登場人物が発することばおよび表出する感

情や態度などについてあらかじめ脚本が仕上がっているものであり、発話者が視聴者のためにそのシナリオに沿って演じる。つまり、フィクション会話の目的は、発話者が視聴者または観客のために、ある情報を伝達する目的として作られるものである。このことによって、フィクション会話で用いられる独り言は実際、発話者は視聴者に向かって情報を伝達しているのではないかと考えられる。要は、フィクション会話に現れる独り言は、意図的ないし意識的に発せられるものであると言えよう。

一方、「典型的独り言」とは、我々の実生活あるいは自然会話に出現するものである。「典型的独り言」は「擬似的独り言」とは異なり、発話者が発話する際に周りには相手のみならず、第三者、視聴者、または発話者の思い描いた架空の人物も一切存在しない。つまり、「相手」の存在がないのである。また、「擬似的独り言」と異なり、「典型的独り言」は意図的または意識的に発せられるものではないことが予測される。例えば、「あっ!」のような驚いた時に思わず口から飛び出てくる声や、突然指を切った時に「痛っ!」と反射的に出てくる音声、またはいびき・くしゃみ・咳・うめき声などのような不随意的に発せられる音声の場合である。要するに、フィクション会話に出現する独り言とは異なり、発話者の声量が曖昧であり、発音が不明瞭である。換言すれば、「典型的独り言」はいわば、反射的な発声ないし自然発生的なものであり、相手あるいは誰かに自分の発話を認識してほしいというものではないと考えられる。すなわち、本研究における「典型的独り言」は、田窪・金水(1997)が言及している生理的な発声の感動詞類と同様なものではないかと予測される。このことから、「典型的独り言」の実際の例文を収集するのは、そもそもあり得ないと言っても過言ではない。仮に、「典型的独り言」の例文を収集しようとするれば、秘密録音や盗撮をしない限り、実際の独り言の使用例は得られないのではないかとと思われる。

加えて、南(2014)によれば、情緒不安定な人やお年寄り、混乱ないし当惑を感じる人は、独り言を言う傾向が強いことを指摘している。また、独り言を発することによって自分の気持ちを立て直そうとすると述べている。つまり、我々の実生活においては、フィクション会話のように長文で独り言をしている人が、実際には存在している。特に、お年寄りや情緒不安定な人が一人で喋っているのを、日常生活では時々見かけることはある。この場合の独り言は、前述したように、発話者はおそらく思い描いた人物または相手を作り出し、その架空の相手と会話をしているのではないかと推測される。また、発話者が作り出した擬似人物は、発話者自身であることもあり得る。言い換えれば、もう一人の自分と擬似対話しているのである。要するに、この場合の独り言は本研究の「擬似的独り言」に該当するものであると考えられる。

5. 終わりに

本研究で実施した調査と分析結果から、今までほとんど言及されてこなかった独り言に関する基本的概念および性質について再検討し詳細に分析を行い、新たな発見を見出すことができた。今後、独り言という言語現象についてもより一層の解明に挑んでみたい。

参考文献

- 田窪行則・金水敏(1997)「応答詞・感動詞の談話的機能」『文法と音声』くろしお出版
- 長谷川葉子(2017)「三層モデルによる独り言の分析」『三層モデルでみえてくる言語の機能としくみ』, pp.26-4, 開拓社
- 南憲治(2014)「ひとり言の心理的機能—ひとり言が発せられる状況と YG 性格検査との関連を通して—」『帝塚山大学
現代生活学部紀要』10号, pp.85-93.
- 森山卓郎(1997b)「「独り言」をめぐって—思考の言語と伝達の言語—」『日本語文法 体系と方法』川端善明・仁田義雄(編), pp.173-188, ひつじ書房

音声表現力と音声観察力の向上を目指す多様なアクティブラーニング
——新しいメディア stand.fm を活用した教室活動 ——

Diverse Active Learning Aimed at Enhancing Oral Expression and Speech Observation Skills

—Classroom Activities Utilizing the New Media “stand.fm”—

王 伸子

専修大学

nwang@isc.senshu-u.ac.jp

キーワード：音声表現力、ボイスミラーリング、アクティブラーニング、stand.fm（スタンド・エフエム）

1. はじめに

本研究の目的は以下の2点である。

(A) 音声表現力を訓練する教材として、ナレーションを活用した「ボイスサンプル」という、プロのナレーターや声優が宣伝材料のために作成する録音材料を使用しているが、それをさらに応用し、発信する活動を取り入れたアクティブラーニングを報告する。

(B) それにより、とくに海外のように日本語の環境が十分ではない現場の日本語教師にも音声指導を効果的に導入できる素材と方法を提案する。

語学力の強化には自己学習の量と質が大きく影響する。学習者が自律的に学習できる教材を開発し提供したいという理念から、発表者は、学習者の音声的問題点を明らかにする研究を続け、論文にまとめてきた。これまでは、学習者個人を対象とした教材を、学習者の声を録音するということに焦点をあてて開発してきたが、今回は、グループで参加できる活動を試みた。継続的に実施できる、新しいプラットフォーム、stand.fmを使用した発信型活動の実践報告でもある。

2. これまでの研究

従来、シャドーイングやアニメを素材とした研究や教材は散見されたが、ナレーションボイスサンプルを活用した教材研究は、管見の限り発表者の研究のみである。構造言語学的知識や習得理論の観点だけでなく、動物行動学的な視点も重視し、インプットの量と反復練習、さらに聴覚フィードバックが音声表現の習得の維持に貢献する点に着目し、研究してきた。王（2021）では、教材作成としての手順と効果、また、教材として使用できるように教師研修としてのワークショップを実施したことを記述している。

ことばの学習と表現は、感覚学習と運動学習によって習得できるという立場に立ち、それを理論的な拠り所と考えている。また、その研究の背景となる理論的先行研究は、岡ノ谷（2010）『さえずり言語起源論』、および Okanoya (2015) *Evolution of song complexity in Bengalese finches could mirror the emergence of human language. Journal of Ornithology.* である。トリはさえずりを、ヒトは言語を上達させるために一定の練習を積むのであり、聞いて覚える「感覚学習」を経て覚えた音を、自分でも言えるように練習する「運動学習」によって話せるようになっていくと説明されているように、繰り返し言語を使用するという点に着目し、人とコミュニケーションを取る「会話」ではなく、発信するという点に重点をおいて、アウトプットすることを中心に指導する

ことを目的として、アクティブラーニングを試みた。「発信する」ということについては、王（2023）でも、ランゲージアーツの側面から論じている。

3. 本研究の内容

3.1 教材について

これまでの研究は、1.はじめに、でもすでに述べたように、学習者個人が取り組むことができる、個人のボイスサンプルという録音ファイルを作成する過程を重視した活動であった。プロのナレーターの訓練方法にヒントを得て、日本語教育でも使用できるように、その手順を示した。すなわち、目標とする音声作品を何度も繰り返して聴き、その声の大きさ、スピード、文中のポーズの時間長なども忠実に模し、同じように真似をしてそっくりになるまで練習する、というプロのナレーターの訓練方法を取り入れた練習方法である。それを録音し、自分の声を聞いて確認し、自律的に音声のアウトプットを修正していく。

本発表は、それに加え、グループとしての音声活動を試みた。そのツールとしては、新しいプラットフォームである、Stand.fm を使用している。

3.2 stand. fm について

stand. fm とは、音声 SNS アプリケーションである。2018年にローンチされ、2020年に本格的運営が始まった。株式会社 stand. fm が運営する、日本語を使用言語としたスマートフォンアプリである。簡単に録音、配信ができ、収録配信とライブ配信の二通りの配信方法がある。現時点では無料で配信・受信でき、配信時間も自由に設定できる。自分でチャンネルを設定し、そこに、番組を設定することができ、受信する側も、固定したサイトを聞くこともできるし、チャンネルをいろいろと探すこともできる。

4. 学習者の活動

次に、学習者がどのように取り組むのか、その内容と手順を述べる。

4.1 グループワークの手順

学習者は、一つの番組を作成するという設定で、以下のように手順を考える。

- ① テーマ
- ② 原稿（台本）
- ③ テーマ音楽、BGM（background music）
- ④ 人員配置・・・メインパーソナリティ

放送作家（原稿）

BGM 選択と、音声編集

テーマ ➡ 原稿作成 ➡ 台本読みと練習 ➡ 録音 ➡ BGM をつけ、録音の編集 ➡ 配信

以上の内容と各担当者を考えると、3人以上は必要であろう。まず、グループでテーマを考え、次にその内容に沿って原稿を作成する。それをメインパーソナリティが読み、修正しながら練習し、録音する。それを、最終的には、BGM を付けながら編集し、配信するという手順である。

なお、録音は大学内の録音室か、学生の自宅でいき、編集には、無料のソフトウェア、Audacity を使用している。また、BGM は、著作権フリーの音楽を購入して使用した。効果音は、無料の著作権フリーサイト「効果音ラボ」を利用した。

4.2 stand. fm の配信内容

配信は2020年より開始し、以下のテーマで制作した。

- ・ゼミの紹介

- ・夏休みと東京オリンピック
- ・アルバイトについて
- ・日本語教育能力検定試験を受験して
- ・神田キャンパスと生田キャンパスの図書館の紹介
- ・留学生について
- ・カナダでの日本語教育実習について
- ・大学生活・・・食糧支援など
- ・留学経験について「台湾の大学」
- ・国語科目の教育実習について

今回は、ゼミ活動の一環としておこなったので、ゼミや学生生活、学科の日本語教育実習、国語科目教育実習、留学などのテーマが中心になった。以上の 10 本を、2020 年から 2023 年前半の 3 年半で配信した。

4.3 配信の準備と制作

学生グループは、一般学生（日本人等）および外国人留学生の混合チームであり、ゼミ活動なので、基本的には使用する言語は日本語である。

テーマを決めるためのディスカッション

グループを組んだ学生は、テーマを決めるために話し合うが、これまでは、東京オリンピック直前には大学のすぐ近くにオリンピック会場となった日本武道館があることから、「東京オリンピック 2020」をテーマにしたこともある。また、日本語学科の学生なので、「日本語教育能力検定試験」受験について、さらに、国内外で実施している「日本語教育実習」に参加した経験、1 年間の海外留学に行った「留学経験」などをテーマにあげることがあった。ディスカッションは、留学生と一般学生（日本人等）が協働して取り組める活動である。

原稿（台本）作成

原稿は、基本的には「放送作家」担当者が作成するが、例えば、配信時間を 5 分に設定した場合、アナウンサーが、約 300 文字を 1 分前後で読むという計算から、5 分×300 文字として、1,500 字前後で作成する。

原稿（台本）読みと声出し練習

できあがった原稿を、パーソナリティ担当者が内容の事実確認をしながら何度も音読みし、自分が読み上げやすいように修正を加え、練習して仮録音したものを、他の学生や教員に聞いてもらい最終チェックをする。一般学生だけでなく、留学生もメインパーソナリティを担当した回もある。

BGM をつけ、録音を編集する → 配信

最初と最後に BGM をつけ、その時に応じて効果音もつけ、さらに全体の音量の調整などをおこなって編集を完成させ、一つのファイルとして書き出し、それを stand. fm に配信する。

以上のようなテーマを遂行するため、学生たちはむしろ教室外でこの活動に取り組み、活動への参加状況も積極的になったようである。

5. まとめ

この活動は、学生がゼミで自分のテーマを研究するのは別に、並行して取り組むことができるので、継続可能なアクティブラーニングとして位置付けている。これによって、以下の言語活動に取り組んでいる。

- ・話し合ってさまざまなことを決めることができ、「話す」という活動ができる。
- ・原稿（台本）を作成することによって、文章を作成する「書く」という活動ができる。
- ・原稿（台本）の内容を精査することによって、「読む」という活動ができる。

- ・原稿を読み上げて練習することによって、「音声を発する、声の出し方を工夫する」という活動ができる。
- ・ソフトを使用し編集作業をすることによって、ICTリテラシーを伸ばす活動ができる。

図1は、stand.fmのアイコンであり、図2は、ゼミで制作しているチャンネルのQRコードである。



(図1：stand.fm ロゴ 著作権は stand.fm 使用許諾有り)

(図2：クマオンチャンネル QR コード)

今後も、不定期になることもあるが、学生のできる範囲でこのプラットフォームを使用し、一般学生と留学生の協働としてしばらくは続けていき、その効果について、具体的な聞き取り調査も継続していく。

参考文献

王伸子 (2021) 「ナレーションとボイスサンプルを活用した日本語音声指導の効果」『専修大学外国語教育論集』第49号、

99-112、専修大学外国語教育研究室

王伸子 (2022) 「日本語教育音声教材のための音声素材の音響的分析」『専修大学外国語教育論集』第50号、57-73、専修大学外国語教育研究室

王伸子 (2023) 「ナレーションを活用した言語教育の音声教材—ランゲージアーツに着目して—」『専修大学外国語教育論集』第51号、71-92、専修大学外国語教育研究室

岡ノ谷一夫 (2016) 『さえざり言語起源論』岩波科学ライブラリー176

Okanoya(2015)Evolution of song complexity in Bengalese finches could mirror the emergence of human language. *Journal of Ornithology*.

謝辞

本研究は、JSPS 科学研究費補助金（科研費）20K00733 の助成を受けたものの成果の一部です。

香港再発見

——コロナ後の日本からの留学生が見つけた香港——

A NEW ENCOUNTER WITH Hong Kong

小出 雅生

香港中文大学 日本研究学科

キーワード：交換留学、語学留学、異文化体験、多様な出会い、危機管理

1. 背景

この 4 年間で、香港社会は大きな挑戦を経験した。2019 年の抗議活動に続き、2020 年以降新型コロナのパンデミックによる各種制約により、2020 年～21 年度はついに 1 名の交換留学生も香港に来ることはできなかった。その後、3 週間の隔離がある中 2021 年から交換留学が再開され、その後はそれ以前の半分程度の人数ではあるが日本から留学生が中文大学に来ている。

今回は、社会的に大きな動揺があった後、あえて香港を留学先に選択した学生たちがどのように香港を見、どう留学先として選択し、なおかつ香港での留学生活を通して、どのような可能性を発見したのか、調査・インタビューを行った。その結果を踏まえ、香港にいる人間が気づきにくい香港の社会的資産を掘り出し、再確認し、香港のこれからの特性について考察したい。

また、これらの結果から、これから日本への留学を目指す香港の学生にも、日本からの学生との出会い・交流につながるアイデアの再考につなげたい。

2. 中文大学における日本からの留学生、この 10 年の傾向

香港中文大学では、比較的早い時期から交換プログラムをはじめ、大学自身が力を入れてきた。2022 年現在、37 の国と地域、280 の提携先がある。うち、日本の 33 大学と提携関係にある。この 10 年では、コロナ以前はほぼ 50 名前後で推移し、コロナ後の 3 年はその半分の 23 名前後である。また、交換留学には入れていないが、パンデミック期間中、中国本土への語学留学ができなかった関係で日本の企業派遣の語学留学も 6 名いた。2010 年代の前半までは、過去に駐在員の帯同家族として香港で暮らした経験を持つ留学生も少数ながら留学生の中でプレゼンスは大きかったが、ここ数年はご両親のどちらか、または両方が香港あるいは大陸の方であるという背景を持つ学生が増えている。2021 年度は 3 週間もの隔離期間を乗り越えてきてくれた。その翌年はさらに増えたため、そのまま順調に学生数が回復するかと思っていたが、今年度は若干減少し、気がかりを残している。なお、毎年数名だが、一般入試で中文大学に入学する国際生もあり、こちらは増加傾向にある。

(図 1：過去 10 年の日本からの留学生数の推移、筆者の記録から)

| 13-14 | 14-15 | 15-16 | 16-17 | 17-18 | 18-19 | 19-20 | 21-22 | 22-23 | 23-24 |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 47 人 | 56 人 | 40 人 | 48 人 | 45 人 | 56 人 | 54 人 | 21 人 | 26 人 | 23 人 |

3. コロナ以後の留学生

今回は、既に帰国している 2021-22 年度と 2022-23 年度の留学生にオンラインによる対面または Google ドキュメントによるアンケート調査を行い、21 名から回答を得た。なお、留学生のうち、以前香港に住んでいた人は 1 名のみで、あと 7 名が旅行で 1～2 回来たことがある以外は初めて香港に来た学生である。

3.1 香港を選んだ理由

語学方面・多文化面での優位性

21名のうち8名が英語と中国語を学べる点を指摘。他には、文化の融合、アジアの大学、グローバル・国際性、日本から4時間の英語圏、など。

3.2 語学面で鍛えたかったのは

21名のうち、英語8、普通話5、広東語3

3.2.1 語学に関して期待通り、鍛えられましたか

21名のうち、大満足3、満足6、やや満足4、やや不満2、不満足2で概ね好結果であった。理由として、基本的に英語を話し、国際寮ではネイティブのみならず、様々な国の英語に触れられた点や広東語で教えるクラスでは地元の学生と仲良くなれた点。また、評価の低い中には、クラス以外で広東語を使う機会が少なかった点やローカルな場所で英語があまり使えなかった点などがあつた。

3.2.2 語学環境としてはどうだったか

自由記述で、「英語と中国語両方ある点」や、「教員が英語、普通話、広東語と柔軟に対応してくれた点」、「華僑の学生など複数言語をネイティブレベルで操れる学生も多くモチベーションがあがった」、など。

希望した授業での使用言語も7割が英語で残りが普通話・広東語になっており、加えていろいろな地域から学生が集まっている点も含め、語学とその環境面は香港の魅力になっていると言えよう。

3.3 何が香港の魅力だと思いますか

自由記述で、「西洋とアジアの混合した文化、地理」、「国際性」、「エネルギー的な点」などに加え、「現地の方の海外から来た人を歓迎する心や、人を見た目や人種などで差別しない温かさ」、「独特の歴史と文化がありつつも、外国人への対応が洗練されているので過ごしやすいところ」などの回答もあり、さらに「日本の製品がほぼなんでも手に入る」、「親日家が多い（アニメ等）」などの回答もあつた。

やはり歴史的に形作られた多様な文化やインクルーシブな点も留学生は見てくれていることが分かる。

3.4 何が一番香港で面白かった・驚いた・興味深かった点ですか

自由記述で、香港の街並みや街の雰囲気に関心が高かつた。「街並みがとても興味深かつた。すごく栄えているエリアもあれば、そこから信号2つ3つ分進んだところは下町のようなエリアになっているなど」や「食・都市だけだと思っていたが、ローカルなところや自然も混ざっているところ」など、いわば街並みの多様性が文化の多様性を裏付けているようでもあつた。他には、「ローカル学生の遊び方」、「携帯ショップでも英語が通じた」、「チャイニーズニューイヤー」、「カレッジ・寮での暮らし」、「電車やバスの中で通話できる点」などもあつた。

長く香港に暮らしていると、それらが当たり前になり気づきにくいですが、彼らには大変新鮮で、おそらく留学生生活の風景の一部として思い出される場面なのだろうと思う。

3.5 逆に残念だった思い出はありますか

時期的なものを反映した答えになっているが、「コロナ政策」が最も多かつた。特に、隣接しているマカオや深圳に行けなかつたことへの失望が大きかつたようだ。その他には、「物価は日本並みかと思っていたが、行ってみると高くて驚いた」や「香港らしさがある文化（ネオン街等）が薄れつつある」や「国際金融都市として価値の減少」、「うるさい」、「ごちゃごちゃ」なども上がっていた。また、関連事項としてもったいないと感じた点では、「優秀な学生が多いのに、香港から出て行くと決める若者が多い」、や「香港のお土産といえばコレ!」というようなお菓子が無い」という点も上がっていた。

微妙なことやマイナーな点も含まれるが、留学生たちは冷静に香港を見ていて感じさせられた。

4. 留学の費用と香港の物価について

香港での留學生活の費用面に関する回答は、奨学金・支援金の有無などで個人差が大きく比較が難しいが、おおむね個人では 70 万円程度の支出となったようだ。ただ今回特記すべきは、コロナ期間中に日本円の両替レートが大きく円安に動いたことの影響は大きかったようだ。

4.1 香港の物価は

非常に高いを選んだ 1 名以外、高い、やや高いで、誰一人として安いを選んだ学生はいなかった。

4.2 留學中の費用・支出は、留學前に予定していた予算内

これも、大幅に超過の 1 名を除き、少し超過で 6 割強、残りの 3 割でやや超過、となった。

4.3 留學中、一番予想外だった支出は何ですか。

これもコロナという時期的なことがあるかと思うが、隔離ホテルの費用が大半を占めた。それ以外には、外食費、交際費をあげた学生もあり、実際に、支出の内訳では、食費が 30~60% を占めていた。

4.4 どんなサポートがありましたか。

こちら個人差が大きいが、トビタテ国費奨学金 120 万円が 1 名以外は、送り出し大学の支援 (30~50 万円程度) が 10 名と最も多く、JASSO の月 7 万円が 6 名、各種財団の奨学金も 6 名の一方、特に支援のない人も 4 名いた。

日々変わる交換レートを見ながら、買いたいものを躊躇していた学生もいて、コロナと時期が重なる大変な時期にさらに金銭的にも苦しかった事情がうかがえた。

4.5 香港への留學は、妥当な金額だったでしょうか。他の留學先と比較するとどうですか

これもおもしろいことに、他の国との比較においては、1 名がやや安いと答えた以外、7 割近くが妥当な金額と答えている。おそらく今現在日本の学生にとって留學自体がそれなりに安くはないという現実を写しているのかと思う。

5. 香港から学んだもの

他にもいくつかの質問を自由記述で書いてもらったが、分野ごとにまとめて紹介したい。

5.1 勉強について

「楽単という概念があまりなく、皆真面目に勉強に向き合っている」「日本以上に学歴社会」「授業でしっかりと発言」「香港、大学、寮へのアイデンティティが強い」「中文大学で貪欲に学び、遊ぶ時はたくさん遊ぶ学生の姿はとても刺激的」

5.2 就職活動について

「就活がマイペース。焦って就職している感はない」「卒業後就職が一般では無い」「就職後のほとんどの給料は親にあげる」

5.3 人間関係について

「友達に飲み物やお菓子などを買う文化」「人と人との距離が近い」「積極的に自分の意見を発言」「カップルが愛情表現を隠さない」「冷蔵庫のもの勝手に食う」「初めはレジのおばさんの強い口調や態度が怖く感じた」

5.4 ジェンダー関係

「老夫婦でも手を繋いでいるのが仲良くて良いな」「女性が堂々としている」「男女ともに働き夫婦のどちらもが家事や育児をする家庭が多いと聞き羨ましい」「理学部女子比率がかなり高いこと」「ジェンダー関係なく活躍できる社会」

5.5 生活習慣について

「母国語ではなく英語で会話できるのが当たり前」「使える英語力を身につけること」「お茶で皿を洗う行為」「人を悪い意味で差別しない人が多い、それが香港では温かい感じ」「夜遅くに活動する事」「駅などのエスカレーターが速く、生活リズムの速さに驚いた」「取り敢えずやってみよう精神」「お客様は神様思考が香港にはあまり無く、対等な立場で接客」

6. 結びに代えて

この数年、香港では大きな社会運動の後、パンデミックによって社会活動に大きな制約を受けた。人との交流が制約された中、香港自身が自信を無くし、意気消沈しているかのようにも思えた。とは言え、日本に魅力を感じ、日本を目指す香港の学生が多い一方、日本の学生にも今の香港が彼らの心をつかみ、魅力的に映っていることが今回再確認できた。大学にいるものは常に若い心から学ぶ姿勢を保ちたいものである。留学は学生生活の中の通過点かも知れないが、それが実り豊かな知識、文化、そして人との出会いの場になるようこれからも若い人たちと共に歩んでいきたいと思う。

**Beliefs about Speech Education and Teaching Practices of Japanese Language Teachers
in Universities across China: Results of a Model-based Questionnaire Survey**

中国の大学の日本語教師における音声教育観と指導実態
——モデルに基づいたアンケート調査の結果から——

Luolin Liu

Waseda University

liu_luolin@yahoo.co.jp

Key words: Belief-Experience-Opinion model, Speech education, Pronunciation instruction, Teacher’s beliefs, Teaching practices

1. Background

Recently, speech education, or more specifically pronunciation instruction, has become a popular topic in the field of Japanese education. By searching in CiNii Research or Bibliographic Database of Japanese Language Research, one can notice that the number of papers discussing Japanese language teachers’ (hereinafter referred to as JLTs) beliefs and/or teaching practices of pronunciation instruction has increased dramatically after 2010s. Meanwhile, we should keep it in our mind that such beliefs and teaching practices may be strongly affected by the environment. For example, in Japan, JLTs and learners may have a relatively high awareness of pronunciation since there is an environment for daily use of Japanese. On the other hand, in an environment such as China where opportunities for oral communication in Japanese are limited, they may not have such high awareness of pronunciation.

To the best of our knowledge, though many papers discussed the situation of pronunciation instruction in universities across China, most of them are based on the authors’ own experience rather than actual data. Only two papers were found, Liu (2012) and Terada (2015), which conducted questionnaire surveys on how JLTs in China think of and how they instruct on Japanese pronunciation. In this study¹, I built a theoretical model as a guide for designing questionnaires (ref. 2.2).

2. Literature review and construction of model

2.1 Collection of literatures

With the help of my co-researchers, I used the following three databases to collect relative literatures. A) CiNii Research (<https://cir.nii.ac.jp/>); B) Bibliographic Database of Japanese Language Research (<https://bibdb.ninjal.ac.jp/bunken/ja/>); C) China National Knowledge Infrastructure (<https://www.cnki.net/>). We used keyword searching to search for papers of which the title contains both “Pronunciation/Speech” and “Teacher/Education”. Then we removed those papers without actual data but only authors’ personal experience. By doing so, we were able to collect 14 papers regarding JLTs’ beliefs and teaching practices on Japanese pronunciation. These 14 papers are: Tani (1991), Ogawara & Kawano (2002), Okubo (2008), Todoroki & Yamashita (2009), Watanabe (2011), Liu (2012), Nakamura (2013), Noguchi & Watanabe & Tagawa (2014), Terada (2015), Abe & Arashi & Sudo (2016), Kawazome (2016), Abe et al. (2017), Kanamura (2020), Takamura (2020).

¹ This study was supported by a Waseda University Grant for Special Research Projects (project number: 2023C-249) and also by Nihongo Kyoiku Global Jinzai Shorei Program of Association for Japanese Language Education (JP: Nihongo Kyoiku Gakkai). I would also like to express my deepest appreciation to my co-researchers Bingqing Zhao and Qianye Gao for their contribution.

2.2 Construction of the Belief-Experience-Opinion model

After collecting the literatures above, we focused on what questions were used in these questionnaire and interview surveys. To have a better view of the panorama of literatures, we compared the questions used in these 14 papers, and paraphrased them in a common way of saying. Then we compared them again for categorization. As a result, we found that the questions used in literatures have many points in common and can be put into three categories, which we named “Belief”, “Experience” and “Opinion”. The category “Belief” refers to those questions which focuses on how JLTs think of pronunciation instruction. It contains three sub-categories: “When”, “What”, and “How” we should instruct on pronunciation. The category “Experience” refers to those questions which focuses on how JLTs had instructed on pronunciation. It contains three sub-categories: “Basic” (e.g., when and in which course they have instructed on pronunciation), “Detail” (e.g., which part of pronunciation and how they have instructed), and “Background” (e.g., whether they have knowledge about phonetics and pronunciation instruction or not and where they gained that knowledge). The category “Opinion” refers to those questions which focuses on how JLTs think about pronunciation instruction after reviewing their own teaching experience. It contains two sub-categories: “Present analysis” (e.g., difficulties in pronunciation instruction) and “Future prospect” (e.g., request and suggestion for pronunciation instruction).

After categorizing in the way discussed above, I built a Belief-Experience-Opinion model in the shape of a tree as in figure 1. In this model, the category “Belief” placed at the bottom part of the tree with “When”, “What” and “How” as its three main roots, shows that these beliefs may form the foundation of JLTs’ teaching practices, either in a conscious or subconscious way. The category “Experience” placed at the middle and top part of the tree with “Background”, “Basic” and “Detail” as its trunk, branches, and leaves, shows that these experiences form the main body of one’s teaching and are usually more explicit than underlying beliefs. The last category “Opinion” is placed above the tree in the shape of two human faces, one observing the tree as “Present analysis” and another watching the sky as “Future prospect”.

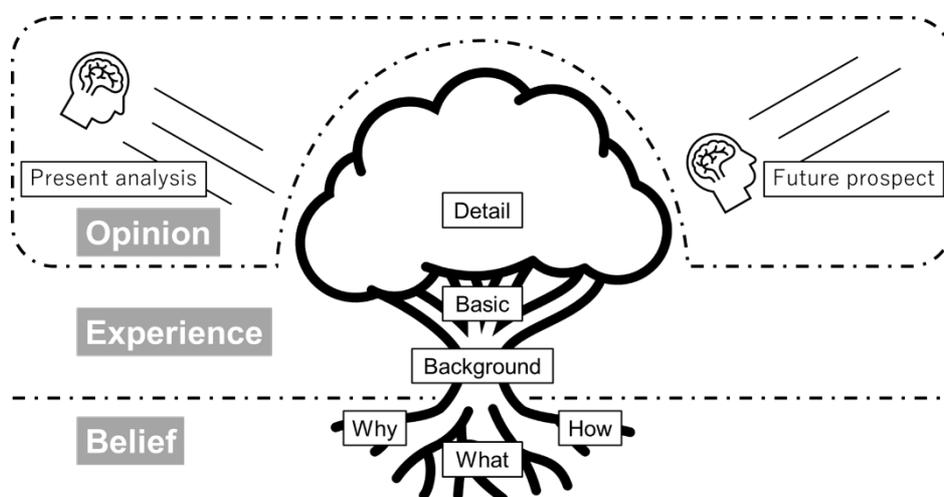


Figure 1 The Belief-Experience-Opinion model

3. Method

3.1 Questionnaire design

Using the Belief-Experience-Opinion model built in 2.2 as a guidance, we designed a questionnaire focusing on Chinese JLTs’ beliefs and teaching practices of pronunciation instruction as in table 1. Considering that it would be difficult for JLTs who hasn’t thought about his/her own beliefs on pronunciation instruction to answer the questionnaire from the “Belief” category, we put it after the “Experience” category. We chose from the model some items which we concerned and dropped those less concerned. Also, we added a new item “Use of L1” which wasn’t included in the former model.

Table 1 Questionnaire based on the Belief-Experience-Opinion model

| No. | Sub-category | Item | Question |
|--------------------|------------------|--|--|
| Part I: Experience | | | |
| 1 | Basic | Instruction | Have you instructed on pronunciation during everyday teaching? |
| 2 | | Course | In what classes did you instruct on pronunciation? |
| 3 | | Stage | At which stage of learning did you provide pronunciation instruction? |
| 4 | Detail | Content | Which part of pronunciation did you instruct on? |
| 5 | | Method | What methods did you use for such instruction? |
| 6 | | Resource | What kinds of resources did you use for such instruction? |
| 7 | | Use of L1 (new) | Have you ever tried using the phonetic characteristics of learners' L1 or L1 dialect in pronunciation instruction? How did you use them? |
| 8 | Background | Knowledge of phonetics | Have you ever learned phonetics? Where did you learn it? |
| 9 | | Knowledge of pronunciation instruction | Have you ever learned pronunciation instruction? Where did you learn it? |
| Part II: Belief | | | |
| 10 | Why | Necessity | Do you think it is necessary to provide pronunciation instruction? |
| 11 | | Relative importance | In education, how do you rank the importance of pronunciation compared to grammar and vocabulary? |
| 12 | What | Goal | Which of the following goals for pronunciation instruction is the closest to your educational philosophy? |
| 13 | | Content | Which part of pronunciation do you think should be included in pronunciation instruction? |
| 14 | | Priority | Which of the four items above are the most important, in order? |
| 15 | How | Stage | At which stage of learning do you think pronunciation instruction should be provided? |
| 16 | | Teacher | Who do you think should be in charge of pronunciation instruction? |
| Part III: Opinion | | | |
| 17 | Present analysis | Difficulty | In your personal opinion, what do you think are the difficulties in pronunciation instruction? |
| 18 | Future prospect | Request | In your personal opinion, what do you think is needed to overcome the difficulties listed above? |

When designing the questionnaire, we had multiple discussions on what kind of questions to choose and how to put them into words, under the guidance of the former model. For example, we changed the choices of the question “Have you instructed on pronunciation during everyday teaching?” from “specifically (or not)” to “often/sometimes/etc.” to make it more understandable. However, when we checked these new words against the former model, we realized that it's not frequency but consistency that we concern, therefore we changed the choices to “lasted for one semester (or not)”.

3.2 Procedure and participants

We used snowball sampling to recruit participants, using an SNS application named WeChat. More specifically, we invited several JLTs acquaintances who works in universities across China to help us find possible participants. Then we sent them an instruction document about the whole research project and the URL to the questionnaire if they agreed to participate in. There was an optional question at the end of the questionnaire, by which we asked if they were willing to help promote this project. If yes, we contacted them by WeChat and repeated the former steps to recruit more

participants. As a result, we were able to collect 52 valid answers until the end of July 2023. These 52 JLTs came from 27 universities across China.

4. Results

4.1 Teaching practices of JLTs on Japanese pronunciation

4.1.1 Basic information of pronunciation instruction

It was found that all JLTs provided pronunciation instruction to some degree. They were divided into the following two groups. Group 1 (G1) gave systematic instruction which lasted for one semester, accounted for 46.15% of the total. Group 2 (G2) gave unsystematic instruction which lasted for less than one semester, forming 53.85% of the total. In other words, nearly half of the JLTs in this survey instructed on pronunciation only when it was needed (ref. 3rd para. of this section).

A majority of G2 gave pronunciation instruction in “Comprehensive Japanese” (or “Integrated Japanese”, the same hereinafter) classes (67.86%). In contrast, G1 tended to give instruction not only in “Comprehensive Japanese” (62.50%), but also in various classes such as “Pronunciation” (45.83%), “Conversation” (37.50%), and “Listening” (33.33%).

Regarding the timing of pronunciation instruction, the amount of instruction tends to decrease as students move from beginner level to advanced level. Pronunciation instruction concentrates mainly in freshman year (57.69%), especially during the introductory phase (71.15%) when students begin to study hiragana and katakana.

4.1.2 Details of pronunciation instruction

As for the content of pronunciation instruction, “Japanese accent” was the most frequently instructed (98.08%), followed by “Rhythm” (90.38%), “Consonants” (88.46%), “Vowels” and “Intonation” (both 86.54%). However, “Pause” (73.08%) was relatively less instructed, and only about half of JLTs instructed on “Prominence” (51.92%).

Among various teaching methods, the most commonly utilized in pronunciation instruction were “Pointing out pronunciation errors” (86.54%) and “Explaining ways to correct or to improve pronunciation” (84.62%). Subsequently, “Teaching explicit knowledge/rules of pronunciation” (80.77%), “Auditory aids (e.g., pronunciation demonstrations)” (73.08%), and “Shadowing” (65.38%) were methods favored by a significant number of JLTs. Conversely, JLTs who used “Visual aids (e.g., symbols)” (42.31%) and “Movement aids (e.g., gestures)” (32.69%) were relatively few. As for the use of L1 in teaching L2 Japanese pronunciation, refer to chapter 5.

JLTs also used various kinds of resources in pronunciation instruction. Textbooks for comprehensive Japanese were the most commonly used (78.85%), followed by video and audio materials (e.g., video works and/or textbook CDs) (69.23%), and textbooks specialized in pronunciation (51.92%). Resources like online pronunciation lessons (e.g., MOOCs) accounted for only 21.15%. Additionally, JLTs listed some other resources such as OJAD, an online dictionary for Japanese accent.

4.1.3 Background of pronunciation instruction

Most JLTs have learnt phonetics (67.31%) and pronunciation instruction (71.15%) through undergraduate or graduate level courses. At the same time, almost half of them have self-studied through books (55.77%, 53.85%; same order) and/or online materials (44.23%, N.A.), while some gained such knowledge through training programs or seminars for teachers (28.85%, 34.62%). Still, some JLTs had no experience in learning phonetics (11.54%) or pronunciation instruction (5.77%).

4.2 Beliefs of JLTs on Japanese pronunciation

4.2.1 Beliefs on why we should instruct on pronunciation

Regarding the necessity of pronunciation instruction, all JLTs responded that it is necessary, with 84.62% considering pronunciation instruction “very necessary”. When they were asked to rank the importance of “pronunciation”, “grammar”, and “vocabulary” in teaching Japanese, “pronunciation” came most frequently to the first place, ranked by 59.62%.

4.2.2 Beliefs on what we should instruct on pronunciation

As for goals of pronunciation instruction, 51.92% of JLTs aimed to “help students acquire accurate and/or natural pronunciation”. Others stated that their goal was to “help students understand the Japanese pronunciation system and rules”, or to “increase learners’ awareness of pronunciation” (both 17.31%). The last 13.46% said that their goal was “to reduce communication problems caused by pronunciation”. The percentages for the items of pronunciation that we should instruct on are similar but slightly higher than that of 4.1.2, while only “Prominence” rose significantly from 51.92% to 73.08%.

4.2.3 Beliefs on how we should instruct on pronunciation

Most JLTs feel the greatest need for pronunciation instruction in freshman year (71.15%), and especially during the introductory phase (82.69%), which is higher but shows the same tendency with 4.1.1. However, the percentage of JLTs choosing the 2nd year rose from 13.46% to 34.62%. Notably, 38.46% of JLTs believe that non-native Japanese speakers sharing the same L1 with students make the best instructors for pronunciation, exceeding those preferring instruction by native speakers and those preferring instruction by both native and non-native Japanese speakers (both 28.85%).

5. Conclusion

From the results of the questionnaire survey, we came to the following five conclusions.

1. Despite some differences, all JLTs believe that speech education is necessary and have practiced pronunciation instruction to some extent, mainly during the freshman year and especially during the introductory phase.
2. While most instructions of G2 was given in Comprehensive Japanese classes, G1’s was given in various classes like Pronunciation, Conversation, Listening, etc. Instructions were also often given when preparing for speech contests.
3. G1 instructed on almost every aspect of pronunciation, while G2 focused more on Japanese accent and rhythm. It should be noticed that although both G1 and G2 instructed little on pause or focus, it is G2, who practiced unsystematic pronunciation instruction, that tended to consider pause and focus more necessary in speech education.
4. Both G1 and G2 used feedback, teaching explicit knowledge/rules, and auditory aids as methods of instruction. However, visual (such as marks or symbols) and movement (such as moving body parts) aids were used less.
5. 44.23% of JLTs shared their own ways of using learner’s L1 or L1 dialect in instruction. These ideas can be categorized into the following four according to the TP-SD framework of Liu (2023). A) Explaining manner or place of articulation. B) Explaining reason for pronunciation errors. C) Explaining important point of pronunciation. D) Applying method of pronunciation of L1 to L2. Other ideas were either lack of details, or uncategorizable because of difference of aim.

References

- Abe, S. & Arashi, Y. & Sudo, J. (2016) *Nihongo Onsei Kyoiku No Hokosei No Tansaku: Onsei Kyoiku Ni Taisuru Nihongo Kyoshi No Birifu No Jiyu Kaito Wo Deta To Shite*, in Usami, Y. (ed.) *Hyoka Wo Motte Machi Ni Deyo*, Kuroshio Shuppan, 270-290.
- Abe, S. & Isomura, K. & Nakagawa, C. & Hayashi, R. & Matsuda, M. (2017) *Oshu Ni Okeru Nihongo Onsei Kyoiku Jijyo: Kyoshi Wo Taisho To Shita Anketo Chosa No Kekka Kara*, *Yoroppa Nihongo Kyoiku*, 21, 436-437.
- Kanamura, K. (2020) *Nihongo Akusento Shido Wo Shien Suru Tame No Onseigaku Kyoiku Toha: Nihongo Kyoin Eno Anketo Chosa Kara*, *Onsei Kenkyu*, 24, 36-48.
- Kawasome, Y. (2016) *Nihongo Kyoshi No Hatsuon Shido Katsudo Ni Kakawaru Yoin: Kyoshi Intabyu No Shitsuteki Bunseki Kara*, *Nihongo Kyoiku*, 77, 11-26.
- Nakamura, N. (2013) *Hibogowasha Kyoshi To Bogowasha Kyoshi No Hatsuon Shido: Betonamu Ni Okeru Anketo Chosa No Kekka Kara*, *Tokyo Gaikokugo Daigaku Ryugakusei Nihongo Kyoiku Senta Ronshu*, 39, 113-124.
- Noguchi, F. & Watabe, M. & Tagawa, Y. (2014) *Sogo Nihongo Kurasu De Onsei Wo Senmon To Shinai Kyoshi Ha Dono Yoni Onsei Shido Wo Okonai Gakushusha Ha Do Uketometa Ka*, *Nihongo Kyoiku Hoho Kenkyu Kaishi*, 21(1), 50-51.
- Ogawara, Y. & Kawano, T. (2002) *Kyoshi No Onsei Kyoikukan To Shido No Jissai*, *Nihongo Kyoiku Hoho Kenkyu Kaishi*, 9(1), 2-3.
- Okubo, M. (2008) *Nihongo Kyoshi No Hatsuon Shido Ni Taisuru Ishiki To Mondaiten: Anketo Chosa Kekka Yori*, *Nihongo Kyoiku Hoho Kenkyu Kaishi*, 15(2), 28-29.

- Liu, J. (2012) *Nihongo No Doshi Akusento No Shutoku*, Waseda Daigaku Shuppanbu.
- Liu, L. (2023) *Nihongo No Onsei No Shutoku To Kyoiku Ni Okeru Bogo No Yakuwari*. Doctoral dissertation, Waseda University.
- Takamura, M. (2020) *Nihongo Kyoshi No Onsei Shido Ni Taisuru Ishiki: Bohogen No Eikyo Wo Shiten Ni*, *Aichi Daigaku Gogaku Kyoiku Kenkyushitsu Kiyō*, 43, 57-70.
- Taniguchi, F. (1991) *Onsei Kyoiku No Genjo To Mondaiten: Anketo Chosa No Kekka Ni Tsuite*, in Mizutani & Ayusawa (eds.) *Nihongo Onsei No Inritsuteki Tokucho To Nihongo Kyoiku*.
- Terada, M. (2015) *Chugoku Kokunai No Onsei Kyoiku Jijyo: Daigaku No Nihongo Gakka Ni Okeru Hatsuon Shido*, *Kanda Gaigo Daigaku Daigakuin Kiyō*, 21, 89-99.
- Todoroki, Y. & Yamashita, N. (2009) *Nihongo Gakushusha Ni Taisuru Onsei Kyoiku Ni Tsuite No Kangaekata: Kyoshi Eno Shitsumonshi Chosa Yori*, *Kagawa Daigaku Kyoiku Jissen Sogo Kenkyū*, 18, 45-51.
- Watanabe, H. (2011) *Roshiago Bogowasha No Hatsuon Tokucho To Shido Ni Okeru Mondaiten*, *Kokusai Koryu Kikin Nihongo Kyoiku Kiyō*, 7, 71-84.

**Text-Generative AI in Language Learning:
Assessing its Impact and Advantages over Corpus-based Approaches**

言語学習におけるテキスト生成 AI :
その影響とコーパスベース手法との比較

Masayuki HIRATA

The Hong Kong University of Science and Technology

Center for Language Education

lcmasa@ust.hk

Keywords: Text-generative AI, Corpus-based approaches, ChatGPT, Individual language learning

1. Introduction

The advent of generative AI has sparked considerable debate in the educational sector, with experts examining both its potential benefits and possible drawbacks. As with other fields, language education is progressively integrating technology to welcome its capabilities on one side; however, on the other side, there have been concerns about how learners should best utilise such technologies. Altman (2023), Open AI CEO, stated, “Education is going to have to change ... The promise of this technology, one of the ones I’m most excited about, is the ability to provide individual learning. A great individual learning for each student.” Kohnke *et al.* (2023) suggest that text-generative AI supports language learning by simulating authentic interactions. On the other hand, corpora have been actively used in language education for decades and have been proven useful for both language instructors and learners. Crosthwaite and Baisa (2023) listed several advantages of corpus-based approaches over text-generative AI. However, using corpora effectively and accurately interpreting the information they contain requires a certain degree of training. In this context, this research seeks to answer the question: To what extent can text-generative AI such as ChatGPT, which employs a question-and-answer format, replace the use of corpora in language education from a language learner’s perspective? This paper qualitatively analyses and compares the traditional corpus-based approaches with the use of text-generative AI by enquiring and examining concrete examples in the Japanese language from the perspective of language learners. Section 2 introduces the corpus, and the text-generative AI models used in the present research. Section 3 exhibits the result of the comparison between the corpus-based approach and text-generative AI, mainly focusing on natural examples, capturing comprehensive usage and senses, checking frequency information, analysing collocation and semantic scope of verbs, exploring grammatical constructions beyond morphological boundaries, getting feedback for common errors, and gaining insights into synonyms and antonyms. Section 4 summarises the comparison in Section 3 and discusses the potential advantage of text-generative AI over a corpus-based approach. Based on the findings and arguments explained in the previous sections, the conclusion is drawn in Section 5. The potential and pitfalls of using text-generative AI in individual language learning are clarified in the context of Japanese language learning.

2. Method

The interface and corpus chosen for this research is NINJAL-LWP for BCCWJ (NLB) because of its easy access through the web and user-friendly interfaces. The NINJAL-LWP for BCCWJ (NLB) is an online search system developed jointly by the National Institute for Japanese Language and Linguistics (NINJAL) and Lago Institute of Language. It was designed to search the “Balanced Corpus of Contemporary Written Japanese” (BCCWJ), which was constructed by NINJAL. The BCCWJ contains approximately 100 million words. No prior registration is necessary, and anyone who is interested in exploring the Japanese corpus can use it. For the selection of text-generative AI, this research compared the search results of NLB with ChatGPT-4. ChatGPT-4 is the latest version of the ChatGPT series developed by OpenAI. It uses AI technology to produce human-like text and represents OpenAI’s most advanced AI system. Query words, phrases, and example sentences are selected from the materials used to teach advanced-level Japanese language learners in Hong Kong. The examples are selected because learners often find them difficult and confusing.

3. Results

3.1 Quoting natural examples, capturing comprehensive usage and senses

In this section, we compare the queries in Japanese, さすが (*sasuga*) and 次第 (*shidai*), analysing them from several different perspectives. Because of its wide spectrum of usage, capturing the comprehensive usage of the word さすが is not easy for learners. Similarly, 次第 has a wide range of meanings and is often questioned in Japanese proficiency tests. Text-generative AI can provide learners with an interactive and engaging experience when exploring word usage and senses. While corpus data can provide accurate and authentic examples, the process of searching and interpreting the information can be time-consuming and challenging for learners. In a chat format, text-generative AI allows learners to ask questions and receive immediate feedback, facilitating a more dynamic learning experience.

YOU: Can you give me the comprehensive use of the Japanese word さすが with or without particle? Give me all the possible usage, typical examples, and frequency information.

AI: さすが is a versatile Japanese adverb and expression that conveys a sense of admiration, expectation, or acknowledgment of someone's ability or skill. It is often used when someone lives up to expectations or displays a particular talent or quality that is impressive or noteworthy.

Usage without particle:

さすが can be used independently as an expression of admiration or acknowledgment.

Example: A: この絵は彼が描いたんですよ。 B: さすが!

A: This painting was done by him. B: Impressive! (As expected!)

Usage with the particle の (no):

さすがの is used to emphasize the extent of someone's ability or the situation, often expressing surprise or admiration.

Example: さすがの彼でも、この問題は解けなかった。 Even someone as capable as him couldn't solve this problem.

Usage with the particle に (ni):

さすがに is used to express that something is natural or expected given the circumstances, often implying that it would be unusual if it were not the case.

Example: 彼はさすがに疲れているだろう。

In the case of a query for さすが, ChatGPT-4 provides comprehensive usage and explains it clearly together with typical and natural examples, with or without particles. However, the comprehensive usage is not always easy to demonstrate. In the query for 次第, some missing usage can be observed.

YOU: Can you give me the comprehensive use of the Japanese word 次第 with or without particle? Give me all the possible usage, typical examples, and frequency information.

AI: 次第 is a versatile Japanese word that can be used in various contexts to indicate the order, sequence, or dependence of events or actions. It can be used with or without particles, depending on the sentence structure. Here is a comprehensive breakdown of the usage, examples, and frequency information for 次第.

Usage with the particle に (次第に):

次第に is an adverb that means "gradually" or "little by little."

Example: 彼の病状は次第に良くなった。 His condition gradually improved.

Usage with the particle で (次第で): 次第で is a conjunction that means "depending on" or "according to."

Example: 天気次第でピクニックに行く。 We will go for a picnic depending on the weather.

Usage without particle (次第):

次第 as a noun suffix is used to express "as soon as" or "upon."

Example: 帰宅次第、電話してください。 Please call me as soon as you get home.

Usage as a noun (次第):

次第 can be used as a noun to mean "sequence," "order," or "procedure."

Example: このプロジェクトの進行次第を説明します。 I will explain the progress sequence of this project.

The usage missing in the above example is the formal usage of 次第, which expresses the reason for a context or situation.

The screenshot shows a search interface for the word '次第' (さいだい), with a frequency of 4,170. It displays three categories: '形容動詞語幹+な' (Frequency: 3), '連体詞' (Frequency: 26), and '他の名詞との共起' (Frequency: 0). A detailed table for '連体詞+次第' (Frequency: 10) is shown below.

| コロケーション | コーパス全体 | | |
|---------|--------|-------|-------|
| | 頻度 | MI | LD |
| そういう次第 | 7 | 9.72 | 2.72 |
| その次第 | 7 | 6.41 | -0.60 |
| そんな次第 | 3 | 8.39 | 1.38 |
| こういう次第 | 2 | 8.73 | 1.73 |
| この次第 | 2 | 4.94 | -2.06 |
| こうした次第 | 1 | 8.30 | 1.30 |
| こんな次第 | 1 | 7.46 | 0.46 |
| そういった次第 | 1 | 10.04 | 3.03 |
| そうした次第 | 1 | 9.25 | 2.24 |
| 其の次第 | 1 | 12.40 | 5.35 |

Table 1

This usage of 次第 typically co-occur with adnominal such as *そういう*, *その*, *こういう*, *そんな*, *この* and so on to express a reason in a formal manner. Although this formal usage is low in frequency (BCCWJ records 26 occurrences), this is an important usage that should be included in the usage of 次第. This is a difficult area for learners to determine whether the given usage is totally comprehensive or not. However, overall, access to information through text-generative AI is far easier than navigating through the data in a corpus.

3.2 Frequency information

In terms of exhibiting frequency, the information provided by corpus is far more organised, rich, and reliable compared to the information extracted by text-generative AI. However, ChatGPT-4 can also quote frequency from the corpus if it is specified in the query. Below are the frequency information quoted by ChatGPT-4 for the word *さすが* and 次第.

Frequency Information:

The word *さすが* is quite common in everyday Japanese conversations. According to the Balanced Corpus of Contemporary Written Japanese (BCCWJ), *さすが* appears approximately 9.8 times per million words in written texts (National Institute for Japanese Language and Linguistics, n.d.). This frequency may be higher in spoken language, as it is commonly used in casual conversations.

Frequency Information:

次第 is a relatively common word in the Japanese language. According to the “NINJAL-LWP for BCCWJ” frequency list, it ranks 2,162 out of 60,000 words (NINJAL-LWP for BCCWJ, n.d.). This frequency list is based on the Balanced Corpus of Contemporary Written Japanese (BCCWJ), a large-scale corpus that includes various genres of contemporary written Japanese.

Although it only explains partial frequency information of the target words, it is not impossible to quote frequency using text-generative AI.

3.3 Natural collocations and comparing the semantic scope of verbs

When it comes to extracting natural collocations, text-generative AI shows mixed results. In some cases, it provides accurate and relevant collocations; in others, it may generate or accept less common combinations depending on the query. On the other hand, corpus-based approaches consistently offer authentic collocations as they are derived from authentic language usages backed up with statistical information. The below steps of queries illustrate text-generative AI’s contradictory remarks on the same collocational patterns. The first query asked which collocation is more natural between ‘悪影響をもたらす’ (*akueikyo o motarasu*) and ‘悪影響を引き起こす’ (*akueikyo o hikiokosu*), with the prompt “Compare the following two collocational patterns and suggest which one is more natural based on corpus evidence: 悪影響をもたらす, 悪影響を引き起こす.” The answer from GPT-4 is quoted as below:

AI: After conducting a thorough analysis of various Japanese language corpora, it is evident that both collocational patterns, 悪影響をもたらす and 悪影響を引き起こす, are used in the language. However, there are some differences in their usage and frequency.

悪影響をもたらす This collocation translates to “bring about a bad influence” or “cause a negative impact.” It is more commonly used in written and spoken Japanese. A search in the Balanced Corpus of Contemporary Written Japanese (BCCWJ) reveals a higher frequency of usage for this collocation compared to the other pattern.

悪影響を引き起こす This collocation translates to “trigger a bad influence” or “provoke a negative impact.” While it is also used in both written and spoken Japanese, it appears to be less frequent compared to the first pattern. A search in the BCCWJ confirms this observation. Based on the corpus evidence, it can be concluded that 悪影響をもたらす is more natural and commonly used in the Japanese language compared to 悪影響を引き起こす. However, both collocations are valid and can be used depending on the context and desired nuance

Although GPT-4 observed and acknowledged the frequency differences, GPT-4 clearly states that both collocations are valid and can be used depending on the context. However, this article argues that ‘悪影響を引き起こす’ sounds unnatural to native speakers, and the reason can be explained in terms of the semantic scope of the verbs used in the patterns. The present research approached this problem by using a different query to GPT-4. The prompt used was “Explain the overlapping senses for Japanese verbs もたらす (*motarasu*), 及ぼす (*oyobosu*), 引き起こす (*hikiokosu*), and clarify the differences among these three verbs with some natural collocations.” The detailed explanation is omitted because of the space limitation; however, the quotation below is the summary from GPT-4.

AI: In summary, もたらす focuses on the arrival or presence of a result or effect, 及ぼす emphasizes the process of causing an effect or influence, and 引き起こす highlights the initiation of an event or

action. While they share some overlapping senses, their usage differs based on context and collocation

The above response was followed up by the next step of a query: “Based on the above explanation, could we argue that the collocational patterns such as 悪影響をもたらす and 悪影響をおよぼす are natural whereas 悪影響を引き起こす sounds slightly unnatural?” See below for the response from GPT-4.

AI: Yes, based on the explanation provided, it can be argued that the collocational patterns 悪影響をもたらす and 悪影響を及ぼす are more natural, as they both convey the idea of bringing about or exerting a negative influence.

On the other hand, 悪影響を引き起こす might sound slightly unnatural because 引き起こす is generally used to describe the initiation of an event or action, especially when it is sudden,

unexpected, or undesirable. In the context of negative influence, the focus is usually on the process of causing the effect or the arrival of the result, which is better captured by もたらす and 及ぼす. However, it is important to note that language use can be flexible, and there might be cases where 悪影響を引き起こす is used, depending on the specific context or emphasis intended by the speaker.

The above explanation of the verb 引き起こす, which states the verb is “used to describe the initiation of an event or action, especially when it is sudden, unexpected or undesirable”, can be confirmed with the corpus evidence from NLB. The list of collocates for the verb 引き起こす includes objects such as ‘problems (問題), reactions (反応), incidents (事件), obstacles (障害), changes (変化), phenomena (現象), illness (病気), confusions (混乱), incidents (事態), symptoms (症状), war (戦争), and contaminations (汚染).

引き起こす 頻度=2,142

グループ別 | パターン頻度順 | 基本

名前+助詞 <<

| パターン | 頻度 | 比率 |
|----------|-------|----|
| …が引き起こす | 375 | |
| …は引き起こす | 114 | |
| …も引き起こす | 17 | |
| …の引き起こす | 18 | |
| …を引き起こす | 1,514 | |
| …に引き起こす | 196 | |
| …へ引き起こす | 1 | |
| …で引き起こす | 93 | |
| …と引き起こす | 6 | |
| …から引き起こす | 37 | |
| …まで引き起こす | 14 | |
| …より引き起こす | 1 | |

…を引き起こす 483種類

| コロケーション | コーパス全体 | | |
|------------|--------|-------|-------|
| | 頻度 | MI | LD |
| 問題を引き起こす | 111 | 6.88 | 5.71 |
| 反応を引き起こす | 49 | 9.14 | 7.69 |
| 事件を引き起こす | 47 | 7.45 | 6.20 |
| 障害を引き起こす | 44 | 7.57 | 6.31 |
| 変化を引き起こす | 31 | 7.36 | 6.07 |
| 現象を引き起こす | 26 | 8.43 | 6.94 |
| 病気を引き起こす | 25 | 7.68 | 6.31 |
| 混乱を引き起こす | 24 | 9.85 | 7.86 |
| 事態を引き起こす | 21 | 8.23 | 6.71 |
| 症状を引き起こす | 21 | 7.99 | 6.53 |
| 戦争を引き起こす | 20 | 6.87 | 5.57 |
| 病を引き起こす | 19 | 7.73 | 6.29 |
| 低下を引き起こす | 17 | 8.59 | 6.89 |
| 汚染を引き起こす | 17 | 8.58 | 6.88 |
| 【一般】を引き起こす | 16 | 0.73 | -0.41 |
| 合併症を引き起こす | 15 | 11.31 | 7.98 |

Table 2

Depending on how you approach a linguistic problem, the same text-generative AI can give contradicting remarks, and this could be a potential pitfall for learners. However, the accessibility of text-generative AI can be advantageous for learners seeking quick answers or without much linguistic knowledge. It appears to be impossible for learners to draw the above conclusion based on the analysis of corpus data unless they have a thorough understanding of the target language. When judgement is involved, it is problematic because AI is not actually doing analysis or rationalisation by themselves. In the above case, the query with a pre-determined direction might have influenced the final response.

3.4 Exploring grammatical constructions beyond morphological and inflectional boundaries

Text-generative AI can be useful for exploring grammatical constructions by going beyond morphological boundaries or inflectional changes and providing immediate feedback and explanations. The accuracy and depth of the information provided may not be as reliable as that found in corpora. Corpus-based approaches can offer more authentic and detailed raw data into grammatical constructions or morphological relations; however, they may require more time and effort to navigate and interpret the raw data. For instance, ず (*zu*), a conjugation of classical Japanese auxiliary verbs ぬ (*nu*) and ざる (*zaru*), which still form frequent patterns in contemporary Japanese, cannot be searched in NLB. Learners are forced to use different corpus or interfaces, such as 中納言 (*Chūnagon*)¹, to look into the inflected form of auxiliary verbs. However, text-generative AI can easily go beyond these inflectional boundaries. See the example below.

YOU: Give me the comprehensive usage of the negation ず in contemporary Japanese. Explain the semantic differences for each usage with typical examples.

AI: The negation ず in contemporary Japanese is a conjugation of classical Japanese auxiliary verbs ぬ and ざる, which express negation. In modern Japanese, ず is mainly used in written language, formal speech, and idioms. There are several usages of ず in contemporary Japanese, which can be categorized into the following: ず as a negation auxiliary verb:

ず is used as a negation auxiliary verb to express the negative form of verbs. It is attached to the verb stem (未然形) of the verb. This usage is more common in written language and formal speech.

Example:

見ず - not see, without seeing 見る - to see 見ずに - without seeing

ず as a conjunctive particle:

ず can also be used as a conjunctive particle to express a negative condition or situation. It is often followed by に or して.

Example: 彼は勉強せずして試験に合格した。 - He passed the exam without studying.

ず in idiomatic expressions:

In some idiomatic expressions, ず is used to express negation or the absence of something.

Examples: 何もせず - without doing anything

知らず知らず - unknowingly

In summary, the negation ず in contemporary Japanese is mainly used in written language, formal speech, and idioms. It can function as a negation auxiliary verb, a conjunctive particle, or be part of idiomatic expressions and set phrases. The semantic differences in each usage are primarily dependent on the context in which ず is used.

¹ “中納言” (*Chūnagon*) is a web application developed by NINJAL for searching Japanese language corpora, and in addition to simple string searches, *Chūnagon* provides various search functions for each corpus using morphological information.

Although a part of the meaning of ず² was not properly covered², deducing the same amount of information from corpus line with clarity appears to be too demanding for learners. Similarly, advanced Japanese learners face difficulty in distinguishing several patterns of case particles and conjunctive particles, and their usage differs despite their similar forms. It is a highly demanding task to separate these patterns into morphemes and combine them again to search in a corpus. The below example shows a much more flexible and accessible way to clarify the usage of these grammatical constructions.

YOU: Can you give me the explanation for each pattern with concrete examples for the following: によると, によって, により, による. Please explain the difference clearly in terms of semantics and grammatical constructions.

AI: によると, によって, により, and による are all Japanese expressions that indicate the cause, reason, or method of an action or situation. However, they are used in different contexts and have slightly different meanings. Here is a detailed explanation of each pattern with concrete examples:

によると This expression is used to indicate the source of information, often translated as “according to” or “based on.” It is commonly used when quoting someone’s words or referring to a specific source.

Example: 新聞によると、明日は雨が降るそうです。According to the newspaper, it is going to rain tomorrow.

によって This expression is used to indicate the cause, reason, or method of an action or situation. It can be translated as “by,” “due to,” “depending on,” or “through.”

Example: 地域によって、方言が違います。Dialects differ depending on the region.

により This expression is similar to によって, but it is more formal and often used in written language. It also indicates the cause, reason, or method of an action or situation.

Example: このプロジェクトは、助成金により実現しました。

This project was realized by means of a grant.

による This expression is used to indicate the agent or cause of an action, often translated as “by” or “due to.” It is commonly used to show the relationship between the doer of an action and the action itself.

Example: 地震による被害が大きかった。The damage caused by the earthquake was significant.

In summary, によると is used to indicate the source of information, によって and により both indicate the cause, reason, or method of an action or situation (with により being more formal), and による is used to show the agent or cause of an action. While their meanings are closely related, understanding the nuances and appropriate usage of each expression will help you communicate more effectively in Japanese.

3.5 Common errors and confusing usage

Learners get corrections from their language instructors on their compositions; however, they may not always get clear explanations for their mistakes. Asking text-generative AI to explain and clarify common errors and confusing usage can contribute to learners’ individual learning. Learners can feed their own compositions into text-generative AI to explain what is causing the error in their writing. The following unnatural sentence was produced in a classroom. The target expression for the composition is the use of the adverb かえって (*kaette*), which learners often find confusing.

YOU: How do you explain the reason why the following example sounds odd? – 昨日は作文を書きたかったが、かえって映画を見てしまった。

AI: The example sentence “昨日は作文を書きたかったが、かえって映画を見てしまった。” sounds odd because of the use of かえって in this context.

Translation: Yesterday, I wanted to write an essay, but instead, I ended up watching a movie.

The reason it sounds odd is that かえって is typically used to express an unexpected or ironic outcome, often with a negative or undesirable result.

In this sentence, there is no clear indication of an unexpected or negative outcome. The speaker simply states that they wanted to do one thing (write an essay) but did another (watch a movie) instead.

A more appropriate adverb to use in this context would be 代わりに, which means “instead” or “in place of.”

Revised sentence: 昨日は作文を書きたかったが、代わりに映画を見てしまった。

Translation: Yesterday, I wanted to write an essay, but instead, I ended up watching a movie.

By using 代わりに instead of かえって, the sentence now accurately conveys the intended meaning without the odd nuance.

This is potentially a good area to improve for language learners’ individual learning. This could indirectly benefit language instructors by saving their time in marking compositions.

3.6 Gaining insight into synonyms and antonyms

In identifying synonyms and antonyms, text-generative AI has a clear advantage over corpus-based approaches. It is generally difficult to get a list of synonyms and antonyms for a given word in corpora because they are usually not designed for the purpose. Therefore, asking for the list of antonyms and synonyms for text-generative AI could be easier

² The use of ず (*zu*) covered by GTP4 focuses on the sense ‘without’ (ないで: *naide*); however, ず also has the sense of giving reason, the equivalent of なくて (*nakute*), which is not covered here.

and straightforward. The below list was created by GPT-4 out of queries, which stated, “Give me a list of synonyms and antonyms in Japanese in several parts of speech.”³

Nouns (名詞):

Synonyms: 友達 (ともだち) and 友人 (ゆうじん) - Both mean “friend.”

家 (いえ) and 住居 (じゅうきょ) - Both mean “house” or “home.”

Antonyms: 夏 (なつ) and 冬 (ふゆ) - “Summer” and “winter.”

若者 (わかもの) and 老人 (ろうじん) - “Young person” and “old person.”

Adjectives (形容詞):

Synonyms: 美しい (うつくしい) and 麗しい (うるわしい) - Both mean “beautiful.”

楽しい (たのしい) and 面白い (おもしろい) - Both mean “fun” or “interesting.”

Antonyms: 高い (たかい) and 安い (やすい) - “Expensive” and “cheap.” 暑い (あつい) and 寒い (さむい) - “Hot” and “cold.”

Verbs (動詞):

Synonyms: 見る (みる) and 観る (みる) - Both mean “to see” or “to watch.”

話す (はなす) and 語る (かたる) - Both mean “to talk” or “to speak.”

Antonyms: 買う (かう) and 売る (うる) - “To buy” and “to sell.”

始める (はじめる) and 終わる (おわる) - “To begin” and “to end.”

Adverbs (副詞):

Synonyms: すぐに (すぐに) and 速やかに (すみやかに) - Both mean “quickly” or “promptly.”

よく (よく) and 頻りに (ひんぱんに) - Both mean “often” or “frequently.”

Antonyms: いつも (いつも) and 決して (決して) - “Always” and “never.”

早く (はやく) and 遅く (おそく) - “Early” and “late.”

4. Discussion

The comparison between corpus-based approaches and text-generative AI has revealed both advantages and drawbacks in their application to individual language learning. Although the detailed information on frequency, authenticity and accuracy of texts and examples still holds much higher in the corpus-based approaches, in some areas, such as exploring grammatical constructions beyond morphological boundaries, getting feedback for common errors, and gaining insights into synonyms and antonyms, text-generative AI offers a more user-friendly and engaging experience, albeit with potential limitations in accuracy and depth. By researching a range of concrete examples in the Japanese language learning setting, this research has grounded the discussion in real-world applications. During the discussion, this article illuminated the importance of the type of queries to be used to get better results out of text-generative AI. For instance, to check natural collocations, considering the semantic scope of verbs in the pattern proved to be useful. However, the limitation of the present research is that the queries used here must be interpreted as different from actual learners of Japanese; therefore, further studies on the actual usage of queries from learners’ perspectives are much desired. The suggested direction of research could contribute to diminishing the current weakness of text-generative AI in terms of accuracy and authenticity when it is used for individual learning.

5. Conclusion

This research has highlighted the advantages and limitations of both text-generative AI and corpus-based approaches in language learning. While text-generative AI offers a more accessible and interactive experience for learners, its accuracy and reliability may vary according to queries. Understanding their differences and the type of queries used in text-generative AI is crucial to maximise its potential in individual language learning in the future. Further studies on the actual usage of queries from learners’ perspectives in text-generative AI are desired to better understand its impact on individual language learning.

References

- Altman, S. (2023). Interview with Rebecca Jarvis. ABC News.
- Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: the state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(22). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>
- Crosthwaite, P., & Baisa, V. (2023). Generative AI and the end of corpus-assisted data-driven learning? Not so fast! *Applied Corpus Linguistics*, 3. Available online 13 July 2023. <https://doi.org/10.1016/j.acl.2023.100066>
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for Language Teaching and Learning. *RELC Journal*, 54(2), 537-550.
- Marzuki, U. W., Rusdin, D., Darwin, & Indrawati, I. (2023). The impact of AI writing tools on the content and organization of students’ writing: EFL teachers’ perspective. *Cogent Education*, 10(2). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2236469>

³ The list is edited down because of the space constraint.

専門日本語教育から見た CA の日本語使用場面における語彙的特徴分析
——台湾及び中国の教科書を中心に——

An Analysis of the Lexical Characteristics of Japanese Usage Situations of CAs from the Perspective of
Professional Japanese Language Education

—A Study of Taiwan and China Textbooks—

羅 永祥

武庫川女子大学大学院

2031680@mwu.jp

キーワード：キャビンアテンダント、専門日本語教育、教材分析、待遇表現、航空日本語

1. はじめに

キャビンアテンダント（以下を CA に省略）は、多国籍の乗客の言語的満足を満たすため、外国語言語能力が求められる。研究者は台湾の航空会社の現役 CA として勤めている。会社は日本運航便数が多く、日本語ニーズも高くなるため、日本語訓練も地上訓練の一環となって、場面に応じて様々な語彙や表現を学ばなければならない。この中、日本語訓練教材の語彙に対して、専門日本語教育分野としての語彙や表現は一般的な日本語教材¹とは異なり、N5 レベルから N1、さらに級外レベルまで分布する特徴がある（羅：2022）。したがって、CA が限られた時間の訓練で機内のあらゆる場面での語彙や表現を覚えることには困難が予測される。

そこで、本研究では、市販の航空日本語教科書を材料にして語彙の内容に何かその特徴があるかを明らかにする。そのうえで、CA のための日本語教育における語彙指導に貢献することを目的とする。

2. 先行研究

専門日本語教育における分野別語彙の研究について、木暮（2015）、林（2004）、中川ら（2014）、山田（2021）2がある。木暮（2015）は観光学用語の特徴を明らかにし、その結果では、「漢語」、「外来語」の語種が圧倒的に多く全体の9割を占めているという。特に、「外来語」は「環境」、「情報」、「経済」等の分野で3割以下であるのと比較すると4割と高く、観光学分野では非常に高頻度の語種だと指摘している。そして、山田（2021）は観光学を学ぶ留学生ための語彙を明らかにするため、観光講義等の教科書を対象にして、語彙の調査を行っている。そこではカタカナ語の特徴として、「国名・地名」、「専門用語」、「「フード」＋「ツーリズム」という複合語の存在」等を取り上げ、「的」、「化」、「者」等の接辞も観光学の語彙の特徴だと述べている。複合語の特徴に対して、中川ら（2014）は、外語福祉候補者におけるカタカナ語の組成はカタカナ語＋漢語の構成が高い順位になると指摘している。一方で、品詞の特徴において、林（2004）は、工学系専門日本語の特徴を明らかにするため、修士論文をデータとして、形態素解析システムを用いて分析している。結果では、限られた語の重複性が高く、条件、理由、目的等の表現も偏りの特徴があることが示されている。さらに、研究、形成、加熱等の「名詞ーサ変」接続では「する」のほか、「なる、示す、できる、考える」等の共通の頻度数を抽出している。

¹ 一般的な日本語教科書とは初級から始め、積み上げ式の日本語教科書とする。たとえば、『みんなの日本語』という教科書例である。

以上のように、専門語の構成は「漢字」、「外来語」、「混種語」、さらに「和語」の特徴があり、動詞の特徴をみれば、一般的な日本語とは異なって、専門分野である特定の意味や用法を定めているとわかる。ところで、先行研究では CA という職業別の専門語の特徴は何かについての研究は少ない。そこで、本研究では、以上の先行研究を踏まえて、CA の日本語語彙の特徴を明らかにすることにする。

3. 研究方法

本研究は CA のための日本語における専門語の特徴を明らかにするため、台湾で出版された『高鐵與航空日本語』（以下を『航空日本語』に略す）と中国で出版された『民航乘务日语教程』（以下を『乘务日本語』に略す）という市販の航空日本語教科書を対象にして分析する。

研究範囲において CA の業務場面である語彙の特徴性を捉えるため、高頻度である「搭乗」、「機内食」、「免税品」の日本語使用場面を研究範囲とし、それぞれの場面リストの語彙を抽出し、「茶まめ」形態素解析ツールを用いて、語彙の品詞、語種を分類し分析する。

4. 結果及び考察

4.1 品詞の特徴

語彙の品詞を見ると、両教科書とも「名詞」と「動詞」が圧倒的割合を占め、合わせていずれも 80%以上の割合が見られる。品詞の内容を見ると、「名詞」では普通名詞のみならず、固有名詞も解析している。『航空日本語』には「台湾」、「日本」、「シーバスリーガル」という国名、酒の「固有名詞」があり、教科書の「免税品販売」場面で、どの国からの免税品や酒類の名称の紹介も見られるが、『乘务日本語』には「中国」、「チベット」、「長江」等の地名や河川名も配置している。それは会話だけでなく、アナウンス場面で、内中国の風景や地名の紹介も見られることによる。

「動詞」の中では、「する」という「非自立動詞」が「一般動詞」より高い頻度を占めている。語彙を対照すると、「名詞する」の接続形式が多いが、形態素解析すると、「名詞」＋「する」に解析されている。たとえば、「用意する」の例で、形態素解析すると、「用意」と「する」に分けられる。つまり、「名詞」＋「非自立動詞」の複合語が存在しているということである。複合語に対して、「接頭辞」と「接尾辞」も取り上げている。「接頭辞」では、両教科書とも「ご」、「お」の品詞が見られる。「接尾辞」は「様」、「製」、「用」、「ども」、「品」等の品詞の中で、「様」の接尾辞の出現頻度が一番高い。両教科書は「お客様」の語彙が目立つ複合語の例である。それは「お客様」は「お」という接頭辞と「客」名詞、そして「様」の接尾辞を組み合わせた語彙である。

一方で、「ご」、「お」、「様」等の接辞が教科書で出現頻度が高いのは、CA の日本語が待遇表現と強くつながりがあるからである。CA の日本語使用場面である機内場面では、CA はサービス提供者であり、サービス享受者は同僚、友達関係ではなく乗客である。たとえば、「お客様」を例として、「客」を接頭辞「お」、や接尾辞「様」に組み合わせられてきた待遇表現の言葉であり、CA は乗客へ呼びかけの際、敬意を表して言語を使用する必要がある。いわゆる、CA は機内業務上で、顧客とのよい関係を維持するため、ホスピタリティというおもてなしの気持ちを表す待遇表現が重要な特徴になる。このため、CA の日本語教育では待遇表現への認識や学習としても必要である。

4.2 語種の特徴

調査対象の両教科書からは「漢語」、「和語」、「外来語」、「混種語」、「固有語」の語種が解析され、『航空日本語』は「漢語 (59)」、「和語 (51)」、「外来語 (44)」の順位で、『乘务日本語』は「和語 (123)」、「漢語 (85)」、「外来語 (48)」の順位になっている。この中で、『航空日本語』は語種ごとの語彙数の配列差は目立たないが、『乘务日本語』は「和語」が圧倒的に語彙数に集中している。「混種語」はいずれもわずかな語彙数を占めているが、「固有語」に対して、『乘务日本語』の 33 語は『航空日本語』の 3 語の語彙数より多く占めている。場面ごとに語種を見ると、『乘务日本語』はどの場面でも「和語」の語彙数が優先順位になっているが、『航空日本語』は「搭乗」場面において、「漢語 (34)」、「機内食サービス」場面で、「外来語 (19)」、「免税品販売」場面は「和語 (17)」の語種を占めている。つまり、両教科書の語種や順位の配列は必ずしも同じではなく、同じ場面設定にしても語彙の選択が異なる特徴があるといえる。

同じ場面を対照すると、『乗務日本語』は『航空日本語』より場面を細分化³する傾向があり、語彙数が増えるに伴い、語種の配列も異なっている。羅 (2017) は、CA の日本語使用場面に場面ごといくつかの小場面があると述べているが、それは該当場面にいくつかの小場面が存在するということである。両教科書の「機内食サービス」場面の下に「飲み物の提供」、「食事の提供」等の小場面があり、ワイン、ビーフステーキ等の飲み物や食事の外来語が多くなり、出現頻度もほかの場面より高くなっているが、『乗務日本語』は「アナウンス」の場面が配置され、「固有語 (28)」も高くなっている。このように、場面ごとにどの小場面を配置するかによって、該当場面での語種の選択も異なっている。

4.4 語彙の出現頻度

両教科書から場面を取り上げて語彙の設定を見ると、「共通場面」⁴と「異なる場面」に分けられる(表1)。語彙を見ると、両教科書の共通語彙数は126語があり、全体語彙数453語と比べると、全体の3.5%を占めていることがわかる。

表1 両教科書の場面における語彙の出現頻度一覧表

| 共通場面 | | 異なる場面 |
|---------|--|--|
| 搭乗 | 皆 (3)、安全 (2)、方 (2)、時間 (2)、必要 (2)、ベルト (2)、申し付ける(2)、非常(2)、様(5)、ども(2) | ビール (3)、アイス (2)、一 (2)、青海 (2)、オレンジ (2)、気 (2)、記念 (2)、コーヒー (2)、コーラ (2)、酸素 (2)、只今 (2)、チベット (2)、荷物 (2)、配布 (2)、ビーフステーキ (2)、マスク (2)、渤海 (2)、湖 (2)、山 (2)、ワゴン (2)、用意 (2)、する (14)、控える(2)、取る (2)、選ぶ(3)、品(3)、お(6)、に(3)、だ(6) |
| 機内食サービス | ジュース (4)、ワイン (3)、メニュー (2)、レモン (2) | |
| 免税品販売 | 日本 (3)、円 (2)、釣り (2)、ドル (2)、免税 (2) | |

「共通場面」の語彙を見ると、場面ごとにどのような小場面が設定されているかがわかる。「搭乗」場面は「乗客への敬称」、「案内」、「飛行時間の案内」、「安全の提示」の要素がある。「機内食サービス」場面では「メニューの配布」、「飲み物の提供」と「食事」に関する要素が現れている。「免税品販売」場面では、「免税品のメーカー」、「金額のやり取り」との語彙要素が見られる。

次に、「異なる場面」では、語彙を帰納すると、「待遇表現」、「数字」、「食」、「設備」、「地名」、「自然」、「時間」等の要素があらゆる場面でも出現している。特に、両教科書は「お」という待遇表現の接頭辞を配置しているが、相手に敬意を表すだけでなく、「美化語」として出現することもある。たとえば、「お茶」の例である。

一方で、出現頻度が高い語彙は特定の場面で特定の語種がある。紙幅の制限により、「外来語」語種だけ取り上げて述べる。木暮 (2015) は観光学の外来語では観光にかかわる用語の出現頻度が高いと述べている。両教科書の外来語の割合は、それぞれ3割未満の出現頻度を占めるにとどまり、「エアライン (Airline)」、「キャビンアテンダント (Cabin attendant)」等の航空にかかわる外来用語はあまり見られず、これらが CA の日本語の語種特徴とは言えない。むしろ、「飲料」、「食べ物」、「お金」等の特定場面で特定の目的をやり取りする際に該当の外来用語を用いるのが特徴だと思われる。たとえば、「機内食サービス」場面はいわゆる、食事にかかわる場面で、乗客と食事に関する飲み物、食べ物の内容を聞く目的とする場面であり、「ジュース」、

³ 『乗務日本語』の場面の細分化では、「搭乗」場面は「乗客を出迎える」と「着席」の2課に分けられ、「機内食サービス」場面で、「飲み物のサービス」、「食事のサービス」の2課分に分けられる。「免税品販売」場面は1課だけである。それに対して、『航空日本語』はどの場面でも1課分の設定しか見られない。

⁴ 「相同場面」とは両教科書とも語彙が該当場面に出現することである。それに反して、出現にしても、該当の場面に出現しない場合もしくは単一の教科書が出現する場合、「異なる場面」に属する。

「ビール」、「ビーフステーキ」等の外来用語だけで使用する場面例である。言い換えれば、外来語の出現頻度は「航空」にかかわる用語の代わりに、特定の場面に応じて、限られた用語が出現しているということである。

以上のように、両教科書の語彙の特徴とは何かというと、「お」、「ご」、「様」という「待遇表現」の接辞は先行研究の専門分野に見られずに、CA 日本語の語彙の特徴とも言える。そして、両教科書は共通場面といえども語彙の品詞や語種の配置に各自の配慮があり、異なる語彙は多いが、出現頻度が高い語彙も存在することで、CA のための日本語の基本語彙としていえると考えられる。一方で、機内現場の視点から、場面の設定について現場場面との一致性は異なる点も取り上げる。たとえば、『航空日本語』の「非常設備」場面として、実際の場面において、非常設備の案内は常にビデオを上演する現状であり、日本語訓練の際の優先導入場面とは言えない。このように両教科書は学校で航空日本語人材を養成する教科書として使用され、様々な場面での語彙や表現を学ぶべきであり、実際の場面とは離れていくと考えられる。

このため、教育観点から教科書の現状語彙に従って、指導/学習の際に、単に語彙の発音や意味だけの導入ではなく、さらに現実的な業務に基づいて、「どこ」で、「何」を、「どの」といった、場面を中心に該当の場面業務の内容を理解した上で、単に語彙の暗記より効率的な学習だと言える。

5. 終わりに

本研究は CA のための日本語の特徴を明らかにするため、台湾と中国の CA の日本語教科書を用いて、語彙の特徴を明らかにし、「待遇表現」の点など、CA のための日本語教育に極めて重要な点が見えてきた。しかし、教科書の会話文の内容や文法表現は何か、そして、実際の場面での時間や CA の日本語能力等の要因で、語彙の指導は左右されやすい。限られた時間で有効な指導をどのように行うか、今後の課題として明らかにしたい。

参考文献

- 木暮律子 (2015) 「観光学における基本専門用語：その特徴と指導上の課題」『専門日本語教育研究』, 17, pp.41-46
- 黄招憲・紙矢健治 (2010) 『航空與高鐵日本語』致良：台湾
- 中川健司・齊藤真美 (2014) 「介護福祉士国家試験におけるカタカナ語の特徴」『専門日本語教育研究』 16 卷 pp. 73-78
- 林洋子 (2004) 「工学系修士論文 口頭発表に用いられた語彙・表現」『専門日本語教育研究』, 6, pp.25-32
- 山田勇人 (2021) 「観光学を学ぶ留学生のための語彙」『国際言語文化学会日本学研究』, (6), pp.1-10
- 杨爱・刘颖 (2007) 《民航乘务日语教程》中国民航：中国
- 羅永祥 (2022) 「インストラクショナル・デザイン視点からの CA 日本語教材分析—台湾 C 航空会社の日本語教材を中心に—」『日本学刊』第 25 号, pp.65-79

The learner's arbitrary interpretation of the score of JLPT

JLPTのテスト結果に対する日本語学習者の「恣意的」解釈

Jianyu Wang

Graduate school of Arts and Sciences, The University of Tokyo, Japan

wjy-jim@g.ecc.u-tokyo.ac.jp

Key words: JLPT, interpretation, Self-perception, Japanese language ability, in-depth interview

1. Introduction

Japanese Language Proficiency Test (JLPT hereafter) is considered the most representative and socially influential Japanese Language ability test (Osumi and Yachi, 2015), with about 1 million applicants per year and diverse reason for taking the test (including admission to advanced education, finding employment, and testing one's own abilities)¹. JLPT carries a significant societal mission in the aspect of “assessing Japanese language proficiency for learners worldwide” (Osumi and Yachi, 2015, p.36).

On the other hand, among various of stakeholders related to the language test, test takers are in a relatively vulnerable position. Since they are not able to either engage in the development of test or decide the ways that tests are used as gatekeeper (Shohamy, 2001; Jin, 2023). What they could do is striving for obtaining a prosperous score to be better judged or not to be excluded in the selections. Thus, test takers are likely to be influenced by language tests (Cheng and DeLuca, 2011).

In such circumstances, JLPT may also have influence on learners. Specifically, JLPT scores can impact test takers and learners' self-perceptions, which might deviate from the test's original purpose of providing a reference for language ability. However, this influence has not been thoroughly researched in the existing Japanese language education literature.

Therefore, this study aims to investigate how the JLPT score is interpreted by test takers, and how it affects their self-perception. Through this exploration, we can further discuss how to derive positive force from the test to empower the learner's self-perception, and the Japanese language learning. Simultaneously, this study can also offer insights to educators and policymakers, who may seek to utilize the test to enhance learning, to gain a deepened understanding of learners and reflect on whether their teaching practices or policies truly benefit the learners.

2. Literature Review

The theoretical framework of this study encompasses three areas.

2.1 The voice of test takers

In recent years, test takers have gained attention within the language assessment research (Cheng and DeLuca, 2011; Jin, 2023). On one hand, as a social consequence of test, the impact of test on language learning and teaching (often known as “washback”) has been extensively discussed (Alderson and Wall, 1993 ; Cheng and Watanabe, 2004; Sun, 2016). On the other hand, test takers' perceptions on tests, which are more closely related to this study, have also been explored. Here briefly introduce several relevant studies. Huhta et al. (2006) discussed how test takers construct the meaning of the test and the process of test taking. By identifying and analyzing four repertoires from test taker's discourses, they captured the multifaced nature of test taker's identity, which is often emotionally constructed in the context of the test-taking experience. Cheng and DeLuca (2011) indicated that due to the difficulties of interpretation of

¹ JLPT in Charts (JLPT official): <https://www.jlpt.jp/statistics/index.html> (last viewed in 2023/9/20)

test scores, test takers might not be able to obtain meaningful feedback from tests. Hamid et al. (2019) revealed the test takers' doubts about the reliability of IELTS. The doubts emerged from evidence such as perceived inconsistencies between scores and English language performance in real-world contexts and the variations in performance among test takers with the same score.

The commonality of these perception studies is their focus on test taking process, which is not problematic when situated as research about language assessment. However, insufficient attention has been paid to ongoing self-perceptions influenced by the test over an extended period, beyond the test-taking process. This in turn, is the focus of this study.

Furthermore, many of these studies mentioned the test takers' interpretations of test results, which leads us to the next topic.

2.2 Interpretation of the test result

The test could not be separated from the interpretation of the result. The interpretation theory has constituted an important aspect of the assessment validation (Brunfaut, 2023). One noteworthy perspective is Kane (2013), which considered the validity to be the property of interpretations and uses of test scores rather than the test itself. Therefore, the aim of validation is to “achieve a high degree of confidence in certain interpretations and uses” (Kane 2013: p.3). As an approach, Kane emphasized the importance of explicit statement and careful confirmation of the reasoning inherent in the interpretations and uses (Kane 2013). However, Moss (2016) reviewed and questioned the tendency in the literature to merely pursue the “intended interpretation”, since it might lead researchers to “overlook an important aspect of how tests actually inform and impact teaching and learning” (p.238). Instead, Moss (2016) suggested focusing on situated interpretations that local capacity could support, making tests substantially contribute to local education. These discussions shed light on the value of understanding the actual interpretations rooted in specific context (e.g., sociocultural environments, individuals' lived experiences).

However, what has not been adequately researched is how the test takers in specific context interpret their own test scores and the reasoning behind the interpretation. This might be the first step to enhance the confidence of the interpretation.

2.3 The social construction of ability

Building upon the themes discussed in the previous sections, we delve into the proposition of the social construction of ability, which becomes particularly relevant given our study's dual focus on both tests and the self-perception of language ability.

When discussing issues of language test, the inevitable limitations of language assessment should not be overlooked (Bachman, 1990). These limitations are characterized as “indirect”, “incomplete”, “imprecise”, “subjective”, and “relative” (Bachman, 1990). Such attributes are relevant to the abstract nature of language ability, making its conceptualization a challenging endeavor (as seen in Canale and Swain, 1980; Bachman, 1990). Moreover, it is crucial to recognize that many stakeholders may possess a limited understanding of language ability and language testing (e.g., the construct and purpose of test, and the scoring inferences). As studies mentioned above in the 2.1, test takers' understandings of test and the score tend to be derived empirically from their individual's observation. In this context, the proposition of the “social construction of ability,” as proposed by Rosenbaum (1986), holds particular significance. Rosenbaum (1986) suggested that in the modern tournament-style career selection, participants are deprived of the revival chance after a single losing. In such circumstances, only the “winning” outcome can prove or, in other words, retrospectively construct the “existence of ability.”

Echoing Rosenburg, Nakamura (2009) further mentioned that the “precise” assessment of abstract abilities, including language ability, might be de facto impossible, and thus becomes an endless goal to meet the demands of meritocracy (Nakamura, 2009). Paradoxically, the impossibility creates space for the social construction of the ability. Applying this proposition to the realm of language ability, learners may rely on outcome-based index to construct their self-perceptions of language ability. Meanwhile, the language tests (often as gatekeepers for selection) might serve as such a crucial index.

Although this proposition in part bypasses deeper exploration of the substantive content of ability, in contrast to the “test assess ability” perspective that easily taken for granted, it provides a “test construct ability” perspective, which is inspiring for this study.

3. The present study

Based on the literature reviewed above, this study aims to explore how the test takers’ interpretations of their scores influence their self-perception of the language ability.

3.1 Context

This study focuses on JLPT test takers (also as Japanese language learners) in China. Since test takers’ experience and perception are closely tied to their educational and social context (Huhta et al, 2006; Xiao, 2013), it is essential to introduce the participants’ context.

The large-scale language tests have significant impact on Chinese society (Sun, 2016). In China, students are involved in a highly competitive environment from an early age, in which the language tests serve as crucial indicators for plenty of selections (Xiao, 2013). Consequently, the foreign language education is easily dominated by test-preparation activities (Jin and Cortazzi, 2006). Within this context, the perceptions of learners are more likely to be intertwined with the test.

Narrowing the scope to Japanese language education, China holds a great number of Japanese language learners (over 1 million²), and JLPT test takers (150,000-300,000³) in recent years. Specifically, two specific categories of Chinese learners are particularly motivated to take the JLPT, and thus are susceptible to its influence.

Firstly, the learners learn Japanese language in higher education institutions, which occupies over half of learners in China⁴. Since the higher education is considered the only pathway to successful life by most Chinese students (Cheng and Qi, 2006), for those learners, the Japanese language ability might hold sufficient weight in their career plan. Therefore, JLPT, as a widely accepted certificate, becomes crucial to them. Second, the learners manage to study in Japan, which exceeds 100,000 people in recent years⁵. Since the JLPT is used as a selection gatekeeper in plenty of universities in Japan, it is imperative for most of international students to take part in it. All participants in this study belong to these two types of learners.

3.2 Participant

In pursuit of the informational richness, this study conducts purposive sampling (Yin, 2016). Four participants with varying JLPT experiences and self-perceptions took part in this study, from each of them did we derived plenty of data. Furthermore, by the comparison of each participant’s data, it is possible to gain more comprehensive insights, which helps to make analytic generalization of the conclusion. The participants’ experience is briefly introduced in the findings section.

3.3 Method and Data analysis

For each participant, about 2 times of in-depth interviews were conducted, with each interview lasting for 2-3 hours. All interviews were conducted in Chinese (the native language of participants), to make participants express themselves more thoroughly. Participants were guided to talk about three topics, “the experience of Japanese language learning”, “the experience of JLPT and the interpretation of your score”, “self-perception of Japanese language ability”.

² Survey Report on Japanese-Language Education abroad 2021 (Japan Foundation):

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey2021/all.pdf> (last viewed in 2023/9/20)

³ JLPT in Charts (JLPT official): <https://www.jlpt.jp/statistics/index.html> (last viewed in 2023/9/20)

⁴ Informations of Japanese Language Education in China (Japan Foundation):

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2020/china.html> (last viewed in 2023/9/20)

⁵ The Summary of Result on an Annual Survey of International Students in Japan (Japan Student Services Organization):

<https://www.studyinjapan.go.jp/ja/statistics/zaiseiki/index.html> (last viewed in 2023/9/20)

Furthermore, to enhance the validity of the data, when presented arguments, opinions, participants would be asked to clarify the reasoning behind their statements.

The analysis process was inspired by Yin (2016) 's none coding approach. Instead of disassembling and coding the data line-by-line, which may lead to fragmentation, and thus the decontextualization of data (Yin, 2016), this study pays attention to the relation between data and its narrative context. Specifically, the analysis process comprised three steps. First, transcribing the interview recordings and re-read it. Second, disassembling the transcripts into segments according to the topic of narrative, then reassembling the segments under related topics. Third, carefully extracting the core logical structure of the narrative from each segment. This served as the framework for generating derived notes (Yin, 2016). The derived note included direct quotes and paraphrases from the data (with timestamps referencing the recording). It also incorporated the researcher's interpretations. It is important to note that the derived notes were iteratively refined to ensure their faithfulness to the original data.

Based on these analysis processes, this research attempted to identify the commonalities and patterns about how participants interpretate the JLPT scores, and how their self-perceptions are influenced by it.

4. Findings

4.1 How the interpretation and the influence took place

To provide context for the analysis, we would fundamentally document each participant's experience with JLPT, and carefully distill how the interpretation and the influence took place from participants' narrative. The distillation part would be placed after the experience.

4.1.1 Participant A:

Participant A learned Japanese language as minor course in a Chinese university. Due to her interest in Japanese anime from a young age, she unconsciously amassed a significant amount of Japanese language knowledge. Nevertheless, she considered her Japanese language ability as "fragmented", "unsolid", and thus "useless" due to the lack of systematic learning of grammar knowledge, despite her good performance in the Japanese courses. It was only after easily achieving a high score (near the full mark) in the JLPT N1 that she began to acknowledge her Japanese language ability.

Participant A thought the high score of JLPT "proves" that her Japanese language ability is "useful" and "legitimate", which means A confirmed the validity of JLPT. The prerequisite for this interpretation to be reasonably established, is that A's Japanese language ability was proven to be good in other situations like the performance in the class. Moreover, since JLPT's nature as an official certificate, A considered it to be persuasive evidence. Therefore, the score of JLPT shaken A's "useless" perception on her Japanese language ability.

4.1.2 Participant B:

B majored in Japanese language at a Chinese university and took the JLPT to pursue graduate studies in Japan. However, B continued to believe that his Japanese language ability is poor, based on his perceived poor language use in real-life situations. As a result, he questioned whether the JLPT score can reflect his Japanese language ability.

In contrast to participant A, participant B had doubts about the validity of JLPT. These doubts stemmed from the apparent inconsistency between his high JLPT score and his perceived "poor performance". Consequently, JLPT score did not influence B's self-perception of Japanese language ability.

4.1.3 Participant C:

C started learning Japanese from scratch with the goal of studying in Japan. After two years of study, he passed the N1 with a relatively low score. However, in real-life situations, he observed that his Japanese language use was poor. Therefore, C didn't consider himself proficient in Japanese. He came to believe that his score validly reflected his lack of Japanese ability and that people with higher scores would achieve better ability.

Initially, C believed that his ability was lower than the score he achieved. Therefore, JLPT score did not alter C's self-perception of Japanese language ability (similar with participant B). However, since C's score was not as high as B's, rather than questioning the validity of JLPT, C changed his interpretation of score, started to believe that scores around the passing threshold (as he achieved) were not truly "passing", but rather a matter of luck.

4.1.4 Participant D:

D majored in Japanese language in a Chinese university. She believed that a high JLPT score is essential for her career or academic future. However, she took the test for three times (N2 for once, N1 for twice) but did not pass it for even once. Despite her successful experience of communication in Japanese when D studied in Japan, following the failure of JLPT, D gradually noticed more evidence in her daily life that indicated her Japanese proficiency was not as well as she had believed. Eventually, D reevaluated herself as "actually" lacking in Japanese language ability.

According to D, the low JLPT score genuinely reflects her poor ability. However, the fact was that the low score led D to reconstruct her self-perception. Specifically, within her narrative, D tended to pay more attention to the evidence of "poor ability", which is consistent with her low score. As a result, the JLPT score significantly influenced D's self-perception.

4.2 The cross-referencing between JLPT score and other evidence

From the participants' narrative, we could find that the interpretation of JLPT score is closely intertwined with other evidence. In other words, besides JLPT score, participants tended to refer to other evidence. For instance, the daily performance of Japanese language use, and the scores in other tests. These pieces of evidence, combined with the score of JLPT, formed a cross-referencing system that collectively influenced participants' self-perception of their Japanese language ability.

However, the JLPT score, might not be consistent with preexisting self-perception derived from other evidence. For instance, in participant B and C's cases, the "high (low) JLPT score" seemed inconsistent with their perception of "poor (good) language use performance." In such situations, participants may doubt about the validity of JLPT, leading to typical narrative like "the score cannot reflect my real Japanese language ability". Conversely, when the score appeared consistent with existing perceptions, doubts were less likely to arise, as the JLPT was seen as a valid reflection of participants' ability (as seen in the narratives of D and A). Nevertheless, it is worth noting that the "consistency" does not necessarily imply a literal match (i.e., the JLPT score reflected precisely the same ability as other evidence showed). This is because, when learners reference the JLPT score alongside other evidence, the process tends to be selective and intuitive rather than comprehensive and objective. Thus, evidence may not be treated equally, certain pieces of evidence may receive more attention and even shape the way learners select or interpret the other evidence (e.g., as observed in D's selective focus on different evidence).

4.3 The arbitrariness of score interpretation

There is a similarity about interpretation shared by all participants that the interpretation of score is arbitrary. Specifically, due to lack of literacy about score interpretation, participants tend to intuitively interpret the "high (low) score" into "good (poor) ability", rather than having more concrete understanding about their scores. Therefore, the interpretations are intuitive, vague, unstable. This is what we refer to as the arbitrariness of interpretation.

When language tests are used merely as tool for selection, the arbitrariness may not pose a significant concern, as the scores are solely employed for ranking purpose. However, it may be detrimental to test takers' self-perception of language ability, and their learning practice, especially in a context that language tests hold significant social impact. This is particularly relevant for test takers with low scores, such as participant D, whose perception of "poor ability" based on their scores may lack a clear definition, potentially leading to an arbitrary underestimation of their language abilities. This risk can also be understood in the context of the "social construction of ability" proposition. Moreover, when the score seemed inconsistent with the other evidence, the arbitrary interpretation may incline test takers to favor one side exclusively, rather than considering the evidence comprehensively (as observed in the case of participant B). Beyond its impact on test takers, the arbitrary interpretation could potentially erode the integrity of the test itself, simplifying it from an index of ability to an index of ranking and classification.

It is noteworthy that the arbitrariness arises from a lack of understanding of test interpretation, which is a common situation for many test takers. Therefore, we believe that the argument about arbitrariness can be analytically generalized to more test takers in similar contexts, rather than being seen as specific cases.

5. Conclusions

This study attempted to capture four JLPT test takers' experiences with JLPT and the interpretation of their JLPT scores by in-depth interview, to explore how JLPT score is interpreted by test takers and influenced the test takers' self-perception of Japanese language ability. As a result, participants' self-perceptions of Japanese language ability are jointly influenced by JLPT score and other evidence rather than only by the score itself. In cases where the JLPT score appeared inconsistent with the Japanese language ability indicated by other evidence, participants tended to question the validity of the JLPT in accurately reflecting their ability. Furthermore, the participants' interpretations of score are arbitrary. This arbitrariness hindered participants from gaining a comprehensive understanding of their abilities, potentially leading to detrimental effects such as underestimation of their abilities.

The result highlights the importance of understanding test takers' interpretation of score, for not only researchers but also tests' stakeholders including educators and policy makers. However, as a limitation, this study did not focus on test takers from other contexts. In contexts where large-scale language tests hold less impact, the situation might differ.

References

- Alderson, J.C. and Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics* 14, 116-29.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Brunfaut, T. (2023). Future challenges and opportunities in language testing and assessment: Basic questions and principles at the forefront. *Language Testing* 40(1), 15-23.
- Canale, M. & M. Swain. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1(1), 1-47.
- Cheng, L. & Deluca, C. (2011). Voices from test-takers: Further evidence for language assessment validation and use. *Educational Assessment* 16(2), 104-122, DOI: 10.1080/10627197.2011.584042
- Cheng, L. and Watanabe, Y., (Eds) (2004). *Washback in language testing: research contexts and methods*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cheng, L. & Qi, L. (2006). Description and examination of the National Matriculation English Test. *Language Assessment Quarterly* 3(1), 53-70.
- Hamid, M. O., Hardy, I. & Reyes, V. (2019). Test-takers' perspectives on a global test of English: questions of fairness, justice and validity. *Language Testing in Asia* 9(16). <https://doi.org/10.1186/s40468-019-0092-9>
- Huhta, A., Kalaja, P., & Pitkänen-Huhta, A. (2006). Discursive construction of a high-stakes test: The many faces of a test-taker. *Language Testing* 23(3), 326–350. <https://doi.org/10.1191/0265532206lt331oa>
- Jin, L. & Cortazzi, M. (2006) Changing practices in Chinese cultures of learning. *Language, Culture and Curriculum* 19(1), 5-20.
- Jin, Y. (2023). Test-taker insights for language assessment policies and practices. *Language Testing* 40(1), 193-203.
- Kane, M. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement* 50(1), 1-73.
- Moss, P, A. (2016). Shifting the focus of validity for test use, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 23(2), 236-251, DOI: 10.1080/0969594X.2015.1072085
- Nakamura, T. (2009). Reflexivity of Meritocracy. *The Theory of Education and Selection in the Late Modern Age*. Osaka daigaku daigakuin ningenkagaku kenkyuka kiyo 35, 207-226.

- Osumi, A. & Yachi, Michiko. (2015). Nihongo noryoku shiken [Japanese Language Proficiency Test]. In Lee, J. H. (Eds.), *Nihongokyoiku no tame no gengo tesuto gaidobukku* [Guidebook of language test for Japanese language education] (pp. 31-47).
- Rosenbaum, J.E. (1986), Institutional Career Structures and the Social Construction of Ability. In Richardson (Eds) *Handbook of theory and research for the sociology of education*, 139-171.
- Shohamy, E. (2001). *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests*. Pearson Education.
- Sun, Y. (2016) Context, construct, and consequences: Washback of the college English test in China. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses database. (10155303)
- Xiao, Y. & Carless, D. R. (2013). Illustrating Students' Perceptions of English Language Assessment: Voices from China. *RELC Journal* 44(3), 319-340.
- Yin R. K. (2016). *Qualitative Research from Start to Finish* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.

ネパール語を五十音図に利用する
——日本語学習をより容易に——

Using Nepalese for the syllabary map: Easier to learn Japanese

引田 梨菜

専修大学

hikita@isc.senshu-u.ac.jp

キーワード：かな学習、五十音図、ネパール人日本語学習者、ネパール語、デバナガリ文字

1. はじめに

筆者はネパール出身の日本語学習者（以下、ネパール人日本語学習者）の日本語指導に従事した経験がある。その中で、ネパール人日本語学習者は自他ともに認めるほど漢字の学習が苦手である事実を目の当たりにしてきた。それに対し、ネパール人日本語学習者にとって「学習が容易なものは何か」と尋ねると、「ひらがなとカタカナ」と回答があった。約100名のネパール人日本語学習者に尋ねたが、日本在住のネパール人日本語学習者もネパール在住の日本語学習者も「ひらがなとカタカナは簡単だ」と回答するのである。その理由として「ネパール語と同じ」であることが挙げられた。

日本語学習は多くの場合、かなの学習から始まる。ひらがな・カタカナは日本独自のものであるため、ほとんどの日本語学習者が日本語を学習しようと思って初めて触れるものである。より学習しやすくするために、その指導法に「連想法」といったものが入り込められている。その一方で、ネパール人日本語学習者にとって、かな学習が容易なのであれば、日本語学習を始める心的ハードルが下がる大きなポイントとなり得る。

では、ネパール語と日本語のかなについて、文字が異なることは容易に想像がつくが、どのような点が同じで、ネパール人日本語学習者にとって、かなの学習をより効果的にするためには何が必要なのだろうか。本研究ではその点について明らかにする。

ネパールは多民族国家であり、多言語国家であるが、日本に留学してくる者はネパールの12年の学校課程を修了していることから、ネパール人日本語学習者は全員ネパール語ができるとみなしている。

2. ネパール語について

2.1 ネパール語の基本情報

まず、ネパール語と日本語のかなの何が同じであるかを探るために、ネパール語について見ていく。

ネパール語は、インド・ヨーロッパ語族に分類され、ヒンディー語やベンガル語とも同じ語派に属すると考えられている。また、ネパール語は、石井（1986）によると、「ブータン中南部やインドの北東部のシッキム、アッサム等で広く用いられ、共通語の地位も占めている」（P.i）と述べられている。それに対して、ネパールでのネパール語の位置づけは憲法では「国語」と制定されている。その一方で、民族の言語を母語に持つ人々にとっては、「共通語」として使用されている。ネパール語を母語にしている割合は、文献によって異なるが、だいたいネパール国内の人口の半数程度とされている。

2.2 ネパール語の文字

ネパール語は、デバナガリ文字を用いて表記される。文字の名称は文献によって表記が異なるが、本研究は野津（2006）に倣って、デバナガリ文字とする。このデバナガリ文字は、石井（1986）によると、ヒンディー語とサンスクリット語と同じ文字である。

次に、ネパール語の文字とその発音について、石井（1986）と野津（2006）を引用する。まず、母音についてである。

(表1: 母音)

| | | | | | | | | | | | | |
|--------------|----------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|--------|---------|---------|
| 石井 (1986) | 文字 音素 | अ ə | आ a | इ i | ई i | उ u | ऊ u | ए e | ऐ əi | ओ o | औ əu | ऋ ri |
| 野津 (2006) | 文字 音素 | अ a | आ ɑ | इ i | ई i | उ u | ऊ u | ए e | ऐ ai | ओ o | औ au | ऋ ri |

石井（1986）と野津（2006）は、最初の文字 अ の音素が異なることから、多少の発音の違いは見られるが、文字の配列と音素が6つであること（二重母音を除く）はどちらも同様である。また、石井（1986）と野津（2006）の最後にある文字 ऋ (/ri/) は、野津（2006）によると、「厳密には母音とは言えないが、伝統的なサンスクリット語文法は母音として扱われる」（p.11）とあるため、母音字に掲載されている。また、一般的な辞書では、ऊ (/u/) と ए (/e/) の間にくる。

したがって、ネパール語の単母音をひらがなで表すと、「(あ) あいいううええお」のようになる。次に、子音を見ていく。

石井（1986）には、「子音の音素表記はほぼ子音字のローマ字転写と重なるので、特別な場合以外には記さない」（P.16）とあるため、音素表記がなくローマ字転写しかない場合は（ ）に入れて記すこととする。

表2と表3を見るとわかるように、文字の配列は全く同じとなっている。この配列は野津（2006）で「サンスクリットの伝統にのっとったもの」（P.10）と言及されており、この配列がネパール語の文字であるデバナガリ文字の正しい並び方となっている。また、先に母音（表1）を提示したように、デバナガリ文字の配列も母音の後に子音と続く。これは、ネパール語の辞書も同様で、母音から始まる言葉が掲載されたあとに、子音から始まる言葉が掲載されている。

さらに、石井（1986）には、「これは日本語の五十音表にも影響を及ぼしている」（P.10）とある。表2と表3の子音のみで見ると、「च」(ca)を「さ」へと読み替えなければならないが、「かさ(た)たなばまやら(ら)わ」と読んでいくことが可能なのである。母音についても先述したように、日本語の五十音図の通りに読んでいくことが可能であると確認されている。したがって、ネパール語の母音と子音の配列は日本語の五十音図に非常によく似ているといえる。次に、日本語の五十音図の成り立ちを見ていくことにする。

(表2: 石井 (1986) の子音)

| | | | | | |
|----|------|-------|------|-------|------|
| 文字 | क | ख | ग | घ | ङ |
| 音素 | (ka) | (kha) | (ga) | (gha) | ŋə |
| 文字 | च | छ | ज | झ | ञ |
| 音素 | (ca) | (cha) | (ja) | (jha) | nə |
| 文字 | ट | ठ | ड | ढ | ण |
| 音素 | (ṭa) | (ṭha) | (ḍa) | (ḍa) | nə |
| 文字 | त | थ | द | ध | न |
| 音素 | (ta) | (tha) | (da) | (dha) | nə |
| 文字 | प | फ | ब | भ | म |
| 音素 | (pa) | (pha) | (ba) | (bha) | (ma) |
| 文字 | य | र | ल | व | |
| 音素 | (ya) | (ra) | (la) | wə・bə | |
| 文字 | श | स | स | ह | |
| 音素 | s | s | s | (ha) | |

(表3: 野津 (2006) の子音)

| | | | | | |
|----|----|------------------|----|------------------|----|
| 文字 | क | ख | ग | घ | ङ |
| 音素 | ka | k ^h a | ga | g ^h a | ŋa |
| 文字 | च | छ | ज | झ | ञ |
| 音素 | ca | c ^h a | ja | j ^h a | ɲa |
| 文字 | ट | ठ | ड | ढ | ण |
| 音素 | ṭa | ṭ ^h a | ḍa | ḍ ^h a | ɳa |
| 文字 | त | थ | द | ध | न |
| 音素 | ta | t ^h a | da | d ^h a | na |
| 文字 | प | फ | ब | भ | म |
| 音素 | pa | p ^h a | ba | b ^h a | ma |
| 文字 | य | र | ल | व | |
| 音素 | ya | ra | la | wa | |
| 文字 | श | स | स | ह | |
| 音素 | sa | sa | sa | ha | |

3. 五十音図について

国語学大辞典によると、五十音図とは、「縦に五字ずつ横に十字ずつ、計五十字の仮名を収めた表」とされている。さらに、「仮名は音節文字であり、一応仮名の種類がここに網羅されているので、この図は日本語の音節体系を示すものと見られがちであるが、(中略)普通の形式のままでは今日の音節体系を見るに不十分で、過去のある時代の音韻知識から、仮名を整理し、配列した一種の字母表と見るべきである」とまとめている。次に、五十音図の成立について、詳細に見ていく。

3.1 山田 (1938)¹の場合

五十音図について、発生からの歴史をまとめている。そこで結論として、「悉曇章によってこの音図を整理した結果とも、国語によって悉曇章を統制した結果ともいえるが、今日の音図は悉曇章によって統制したからこそ今日のような形になった」と述べている。つまり、元々は、悉曇を学習するためのものであったが、当時の日本語によって悉曇章を統制するのか、悉曇章によって日本語を統制するのかは定かではないが、その結果、現在の五十音図ができたとしている。

3.2 馬淵 (1993) の場合

馬淵 (1993) によると、「『五十音図』の成立を見ると、その起源は2つあり、そのうち1つは悉曇であった」と述べられている。「悉曇とは、インドから中国を経て日本に伝わったサンスクリットすなわち梵語についての学問のこと」(P.44)であるが、悉曇ともう一方のどちらが起源だとしても、「外国語音を日本語の音韻体系内で処理しようとしたところに発生したということなのだろう」と述べている。つまり、悉曇が起源であ

¹ 初版は1938年刊である。本稿では、1980年刊の復刻第二刷を引用した。

ったとしたら、梵語の音韻をまとめてあったものに、日本語のかなを当てはめて梵語を習得しようとする過程があり、その際にできたものが五十音図であるということになる。

3.3 まとめ

ここまで見てきたように、現在の日本語の五十音図は悉曇が起源である可能性が大いに考えられる。悉曇は先述した通り、サンスクリットについての学問のことである。ネパール語の文字の配列もサンスクリットの伝統的な配列であることから文字の配列が似通っていても不思議ではない。これが、ネパール人日本語学習者にひらがなとカタカナが「ネパール語と同じ」と言われる理由である。

4. 日本語指導への応用

ひらがなとカタカナの学習方法には先述したように連想法や似た形のかなをグループにしてまとめて学習するといった方法があり、どちらもよく取り入れられている手法である。しかしながら、ネパール人日本語学習者がかなを学習する際には、文字から学習を始めるのでは、ネパール語からの正の干渉を受けることはできない。その前に、五十音の音韻の配列だけでなく、母音の後に子音+母音の音韻が続いているというように、その音韻システムがネパール語と非常によく似ており、ネパール語が活用できることを知ってもらうことが、かな学習を容易に感じてもらう有効的な方法であると推察される。

5. まとめ

ネパール人日本語学習者にとって、日本語の学習のうち容易なものとしてひらがなとカタカナが挙げられた。その理由は、ネパール語の母音と子音の音韻システムと五十音図の音韻がどちらもサンスクリット語の配列にのっとったものであるためである。つまり、ネパール語の正の干渉を受けていることが明らかになった。このことは、ネパール人日本語学習者にとって、日本語学習を始める際の心的ハードルを下げる大きなポイントとなり得る。これを効果的に活用するためには、音韻システムを最大限に活用できるよう、五十音図で全体像をつかんだ後、文字の学習に進めることがよいと考えられる。

参考文献

- Attanayake priyanthika (2010) 「日本語の五十音図とシンハラ語の音図（ホーディヤ）の比較対照研究」『名古屋大学国語国文学』103、160-143、名古屋大学国語国文学会
- 石井溥(1986)『基礎ネパール語』大学書林
- 鈴木一郎(1989)「パーニニのサンスクリット文法と「五十音図」の形成について」『恵泉女学園大学人文学部紀要』(1)、110-90、恵泉女学園
- 野津治仁(2006)『CD エクスプレス ネパール語』白水社
- 引田梨菜(2022)『ネパール語話者に教える』webjapanese.com
- 馬淵和夫(1984)『日本音韻学史の研究』明文堂印刷
- 馬淵和夫(1993)『五十音図の話』大修館書店
- 山田孝雄(1938)『五十音圖の歴史』宝文館出版

初級日本語教育における媒介語使用の有効性
——ビジネスパーソンを対象とした教育現場から——

Effectiveness of using an intermediary language in elementary Japanese language education

—Education for business students—

亀崎 晶子

GSSC 日本語クラブ

キーワード：学習者ビリーフ、初級日本語教育、媒介語、ビジネスパーソン

1. 研究の背景

経済のグローバル化が進む我が国において、2022年10月末現在、外国籍のビジネスパーソンは約31万人（前年度約29万人）¹を超えている。筆者が席を置くビジネスパーソンを対象とした日本語教育機関において、初級レベルの学習者に対し、学習者の希望に基づく媒介語を使用した教室活動が広く行われている。学習者が媒介語の使用を希望する理由として、効率的な学習に対する意識が高いこと（高木，2017）、ゼロレベルから開始する学習者が多いこと、学習期間が比較的短期であることが考えられる。しかし、近年、日本に定住や永住を視野に入れた学習者が増加傾向にあり、学習期間の長期化、目的の多様化が進んでいる。このような教育現場の現状から見ると、学習者の目的を達成するために媒介語の使用が効果的であるのか、さらに学習者の習熟度により媒介語使用の有無を考える必要があるのではないかという問題意識を持つに至った。

そこで本研究はビジネスパーソンの学習者を対象とした初級日本語教育において、媒介語使用が有効な教授方略か否かを探ることを目的とする。そのために、英語を媒介語とした教室活動に対する学習者の考え、および学習者の習熟度、言語学習に対するビリーフにより媒介語使用に対する考え方に違いがあるかどうかを明らかにする。

2. 先行研究

台湾の日本語教育における母語使用の調査研究に、顔（1999，2001，2003，2006）がある。これらの一連の研究において教室活動における媒介語使用に対し、教師と学習者の視点からその利点、問題点を指摘している。顔の一連の研究から明らかになった両者の媒介語使用に対する考えは、次のようにまとめられる。①初級レベルの学習者は自分のレベルに母語が必要と捉えている、②学習者はレベルを問わず理解が困難な場合、母語の使用を利点と認識している、③教師は学習者の習熟度が上がるにつれ母語の使用を利点と捉えなくなる、④両者は授業における不安や混乱を防ぎ、理解の促進に役立つと認識していること、である。また、教師の母語使用の限界として、学習者が母語に依存することで学習意欲の低下を招き、成績に負の影響をもたらす恐れがあることも示されている。教師と学習者の母語が共通する場合、学習者は習得を進める手立てを母語の使用に求める傾向が強まるのではないだろうか。

国内外の高等教育機関における媒介語使用に関する研究に、嵐他（2019 a，2019 b，2020）がある。嵐他（2019 a，2019 b，2020）の調査対象者は、それぞれ、国内の高等教育機関の日本人日本語教師、海外の高等

¹ 厚生労働省“外国人雇用状況の届け出状況まとめ”令和4年10月現在

「外国人雇用状況」の届出状況まとめ（令和4年10月末現在） | 厚生労働省 (mhlw.go.jp)2023/09/12 入手

教育機関の外国人日本語教師、国内外の高等教育機関の日本語学習者である。このように対象者を変えつつ媒介語使用に関する調査を行っている。

これら嵐他の研究結果をまとめると次の4つのことが言える。第1に国内の高等教育機関の日本語教育において、英語を媒介語として使用した授業が行われていること、ただし、その使用に対し教師の迷いが見られることである。第2に海外の初級日本語教育において、英語を媒介語として使用する場面は、文法の説明、学習者に対する質問への回答など顔(2001)の母語使用の調査結果と一致していることである。第3に国内外の高等教育機関における日本語学習者の約8割が教師の英語使用に賛成していること、その理由は学習に対する不安の解消をはじめとする顔(2003)の調査結果と一致している。第4に学習者の学習方略に関するビリーフと媒介語使用に対する考え方との間に関連が見られたことである。以上まとめたとおり、国内外の高等教育機関において、媒介語使用に対する教師と学習者の意識や媒介語の使用場面を探ることを目的とし、アンケート調査の回答を基にその結果が報告されている。

日本語教育における媒介語使用の調査研究は、管見の限り顔と嵐他の一連の研究のみである。国内の初級日本語教育において、媒介語の使用に対する社会人学習者の考えを示し考察を行った研究は見当たらない。そこで、本研究では媒介語を使用した教室活動に対し学習者がどのような考えを持っているのかを明らかにするため、アンケート調査、インタビューを行う。また、媒介語を使用した授業を受講している学習者に対し、直接法の授業実践を行う。以下のとおり研究課題を設定した。

研究課題1：学習者は媒介語を使用した教室活動に対しどのような考えを持っているか

研究課題2：学習者の習熟度により媒介語使用に対する考え方に差異があるか

研究課題3：学習者ビリーフと媒介語使用に対する考え方との間に関連性が見られるか

3. 研究方法

2020年1月下旬～4月中旬にかけて調査を行った。調査対象者は初級前半・後半レベル各2名、合計4名のビジネスパーソンである。そのうち3名は30代の英語母語話者、1名は40代のフランス語母語話者である。調査は学習者ビリーフに関するアンケート調査、直接法による個別授業の実践、個別インタビューの順に実施した。アンケート調査では、媒介語に関するビリーフを質問項目に含む和田(2007)の調査票を使用した。英語を媒介語として使用した授業を受講している各学習者に対し、週1回1時間、直接法の授業実践を合計3回行った。インタビューは媒介語の使用や直接法の授業に対する考え方の質問を中心に、授業実践の前後合計5回行った。また、インタビューの発話を録音し、分析データとして使用した。

インタビューデータの分析に関し、KHCoder²を使用した。研究課題1の分析では、各対象者のインタビューの発話データに対し、間接法と関連の深い語を探るため、KHCoderの関連語検索を用いて抽出した。次に、抽出された語を共起ネットワークで分析した。研究課題2の分析では発話データ内の直接法という語に対し、関連のある語を関連語検索で抽出した。抽出された語の関係を研究課題1と同様に対象者別の共起ネットワーク図を作成し、研究課題1の結果を踏まえて分析した。研究課題3の分析では、まず、アンケート調査結果を学習者ビリーフの領域別に整理し、分析に必要とされる質問項目および、特徴が見られた項目のみを取り上げた。具体的には「媒介語についてのビリーフ」、「言語学習と文化の関係についてのビリーフ」、「言語学習の本質についてのビリーフ」、「言語学習の困難さについてのビリーフ」、「言語学習の動機についてのビリーフ」の5領域であった。次に、各対象者の外国語習経験に関するインタビューの発話データをKWICコンコーダンスで検索し文脈を確認した。

² テキスト型データの分析方法である計量テキスト分析を行うソフトウェア

4. 分析結果

各研究課題に対し、調査対象者別に分析を行った。研究課題 1 を分析した結果、対象者 4 名は次のような考えを持っていることがわかった。媒介語使用の利点は、わかりやすく、基本的な文法や語彙の理解を促すことで、効率的な学習に繋がること、また、精神的な負担を軽減し、モチベーションの高さにかかわらず学習が進められることであった。一方、問題点として、会話への運用に繋がりにくいこと、翻訳による語と本来の日本語の意味の間に齟齬が生じ、自身の考えを正確に伝えられない場合があることであった。

研究課題 2 の分析結果は次のとおりである。初級後半レベルにおいては、対象者 C と D の媒介語使用に対する考え方に一致が見られた。両者は媒介語を使用した授業に対し、ビギナーにとって簡単で良い方法であるというポジティブな考えを示しつつ、現時点での自身のレベルにおいては直接法が適切であるとの認識であった。次に、初級前半レベルにおいて、対象者 A は媒介語を使用した授業が適切であるという考えを強く示した。一方で、対象者 B は直接法の授業が自身のレベルに適切であるとの考えを示した。ただし、対象者 B の発話データから間接法に対するネガティブな発言は見られず、初級前半レベルにおいては間接法が適切となる可能性も示された。以上の結果から、学習者の習熟度により、媒介語使用の必要性に対する考え方が異なることが明らかになった。

研究課題 3 の分析を行った結果、外国語の習得経験は媒介語の使用に対する考え方に影響を与えることが示唆された。さらに、直接法による習得経験を持つ対象者 B、C と間接法のみでの習得経験を持つ D を比較した場合、前者は直接法をよりポジティブに捉えていることがわかった。一方、習得経験を持たない対象者 A は他の対象者と異なるビリーフを持っていることも明らかになった。具体的には、言語学習と文化の関係についてと言語学習の本質についてのビリーフであった。さらに、対象者 A は短期間で日本語の習得が可能であると捉えていることがわかった。ただし、これらのビリーフと媒介語使用に対する考え方との因果関係を導き出すまでには至らなかった。

5. 考察

研究課題 1 の結果に関し、先行研究と比較したところ、異なる点が見受けられた。まず、媒介語使用の利点に関し異なるのは「授業に対する不安や混乱を防ぐために役立つ」と「モチベーションの高さにかかわらず学習の継続が可能となる」である。前者は先行研究の利点とされ、後者は本研究で挙げられた利点である。両者が異なった要因の 1 つとして、ビジネスパーソンと大学生が学ぶ学習環境の違いが考えられる。ビジネスパーソンは主に個人レッスン、大学生はクラス授業の形式で日本語を学んでいる。個人レッスンでは授業内容が理解できない場合、即時質問できる環境にある。多人数の前で発言するクラス授業と比較した場合、授業内でプレッシャーを感じる場面が少ない点もその要因と言えるだろう。一方、多忙なビジネスパーソンにとって、時間を確保し学習を継続するのは難しい。疲労が原因となりモチベーションの低下を招く恐れもある。そのため、媒介語の使用が学習継続の助けとなり得るのではないだろうか。次に、媒介語使用の問題点で異なる点は「翻訳した語と実際の日本語の意味の間にずれが生じ、自分の意志がうまく伝わらない」と「学習意欲の低下を招く」である。前者は本研究で、後者は顔 (2006) の先行研究で問題点として挙げられている。一致が見られなかった要因として、両研究における対象者の母語と日本語との共通点の有無、言語間の距離の違いが考えられる。また、「学習意欲の低下を招く」という問題点が本研究で見られなかったのは、対象者全員が初級レベルであったためであろう。

媒介語を使用した教室活動に対し、ビジネスパーソンと大学生は共通する考え方、または異なる考え方を持っている。高木 (2017) が言及したように、ビジネスパーソンの学習者は学習時間の確保が困難なため、効率的に学習を進めたいという意識を強く持っている。仕事を優先せざるを得ないビジネスパーソンにとって、学習に対するモチベーションをどう維持していくのが重要な課題と言える。

研究課題 2 の結果から初級後半レベルの C と D は、自身のレベルにおいて直接法が適切な教授方略だと考えていることがわかった。両者は媒介語の使用を必要とする時期についても触れており、学習開始後 3 ヶ月から 6 ヶ月前後が適切だとしている。その理由として、対象者 B と同様に基本的な単語や文法を覚えるために必要であると述べている。したがって、調査対象者全員が初級前半レベルでは媒介語使用の必要性を認めている。一方で、初級後半レベルにおいて、媒介語の必要性が低くなる理由は、文法や文章の翻訳が難しくなるためであろう。そのため、英語からの翻訳に依拠せず、日本語で考える意識が高まるのではないだろうか。

研究課題 3 の結果から、媒介語の使用に対する考え方に影響を与える要因の 1 つは外国語の習得経験にあることが示された。本研究の対象者においては、初級前半レベル A を除く 3 名が外国語習得経験を持っていた。これら 3 名の発話データの分析から、以下のとおり共通した考え方が見えてくる。3 名の発話内容を見ると、日本語を習得するために日本語で考える必要性を認識していることがわかる。また、直接法の授業に対し、目的達成のため、困難であろうとも選択したほうが良いという意志が窺える。上述した対象者 3 名の媒介語使用に対する考え方は、外国語を習得する過程において得られた知見に基づくものと言える。一方、対象者 A は間接法による外国語学習経験は持つものの、習得には至っていない。アンケート調査結果が示すとおり、対象者 A は他 3 名と異なるビリーフすなわち、日本語の習得と文化的知識および、学習環境との関わりを否定的に捉えつつ、短期間で日本語の習得が可能であるというビリーフを持っている。円滑なコミュニケーションを行うため、言語を理解するだけでなく対話者の言外の意味を認識することが必要とされる。教師は学習者と対話を行った上で、学習者ビリーフの修正を促す必要もあるだろう。

6. まとめ

5 章で述べたとおり、効率的な学習方法を重視するビジネスパーソンの特性を考えた場合、媒介語を使用した教室活動は有効な教授方略だと考えられる。ただし、初級後半レベルにおいては、媒介語を使用する頻度や場面、あるいは使用しない選択も考慮する必要があるだろう。それらを選択する際に、個々の学習者が持つビリーフがヒントを与えてくれるのではないだろうか。上述したとおり、学習者の持つビリーフに問題がある場合、学習者との対話が重要となってくる。その際、媒介語の使用は大きな役割を果たすと考える。教師は学習者の特性に応じた学習方法を常に考え、あらゆる方法を提示することが求められている。

媒介語の使用および、ビジネスパーソンを対象とした研究はまだ少ない。ビジネスパーソンの特性に適応した媒介語の使用法を構築するため、研究を進めていくことを今後の課題としたい。

参考文献

- 嵐洋子 (2018) 「日本語教育における媒介語使用について」『杏林大学外国語学部紀要』30 : 135-148
- 嵐洋子・倉林秀男・田川恭識 (2019 a) 「日本語教育における媒介語としての英語使用」『杏林大学研究報告』36 : 13-25
- 嵐洋子・倉林秀男・田川恭識 (2019 b) 「入門・初級の日本語授業における媒介語としての英語使用の実態—授業動画の分析を通して—」『日本語教育方法論会誌』25 (2) : 34-35
- 嵐洋子・倉林秀男・田川恭識 (2020) 「初級日本語教育における媒介語としての英語使用—学習者向けアンケート調査の結果から—」『2020 年度日本語教育学会春季大会予稿集』
- 顔幸月 (1999) 「台湾人日本語教師の母語使用に関する調査」『教育学研究紀要』45 (2) : 414-419
- 顔幸月 (2001) 「台湾人日本語教師の母語使用に関する基礎的研究—会話授業の分析を通して—」『世界の日本語教育』11 : 17-37

顔幸月（2003）「日本語の会話授業における教師の母語使用に対する意識—台湾7大学の質問紙調査から」『日本教科教育学会誌』25(4)：59—68

顔幸月（2006）「日本語の会話授業における教師の母語使用に対する意識と成績との関係—台湾の大学生の場合」『日本教科教育学会誌』29(3)：67—76

白井恭弘（2008）『外国語学習の科学—第二言語習得論とは何か』岩波書店

高木祐輔（2017）「やさしい日本語シラバスを用いたビジネスパーソン向け日本語教育に関するケーススタディー」『一橋大学国際教育センター紀要』8：157—165

和田衣世（2007）「スリランカの大学生の言語学習ビリーフから日本語教育の改善を考える」『国際交流基金日本語教育紀要』3：13—28

日本語教育における教案の授業導入部分について
——多様な学習者に理解される授業の導入——

About the introduction part of the lesson plan Japanese language education

—Introduction of lessons understood by diverse learners—

小池 真由

専修大学大学院

ml231006@senshu-u.jp

キーワード：日本語教育、教案、導入、授業計画

1. 日本語教育の授業導入について

日本語教育では、多くの場合授業ごとの教案を作成する。日本語教師の指導では、新人日本語教師にとって教案はお守りと言われるほど重要な役割を担い、教案は演劇舞台の台本ほど綿密に作り込んでもいいとされている。教案には「導入」という項目を設けられるように指導される場合がある。この「導入」とは、大抵の場合授業の始まりから5分から10分ほどの時間で行うが、具体的な活動は示されていない。「導入」には一般的に「文法導入」と言われるその授業の新出項目の導入と授業そのものの導入とされる「授業導入」がある。本稿では、この「授業導入」について取り上げる。ただし、「文法導入」には「授業導入」としての役割を含んでいるものもあり、その線引きが明白ではない。さらに「授業導入」は、その呼称においても「導入」や「ウォーミングアップ」など、教師により異なっている。

2. これまでの研究

管見の限りでは、今まで日本語教育における「授業導入」の研究を行っている論文はない。そのため、日本語教育の授業の展開における「導入」の役割について定義している研究を引用する。丸山(1990)は、「導入」とは「指導項目に対する興味のおおき。導入にはさまざまな方法があろうが、基本的には教師がある状況を提示し、それが既習の項目では言い表せない、さて、何というか、それを今日は学習しよう、というような形がとられる」ものとしている。佐々木(2007)は、「授業導入」の時間を、「ウォーミングアップ」と呼び、以下のように定めている。「ウォーミングアップでは、まず学習者をリラックスさせ、授業が楽しく進められるよう雰囲気づくりをする。あいさつ程度の場合もあるが、前回の復習も兼ねたゲームなどをする場合もある。次に、その日の授業の最終目標となる言語活動、たとえば会話の例などを示す。できれば、視覚的な資料も示し、最終的に、どのような場面、機能を扱おうとしているのか、何ができるようになるのかを示す。学習者の不安を取り除き、動機付けを行う意味もある」とする。

3. 本研究の内容

3.1 日本語教育における「授業導入」の問題点

はじめに、これまでの研究においても述べたように、現在の日本語教育では、「授業導入」の呼称や具体的な活動、その活動において期待する効果が教師や研究者によって異なる。言語教育の教授法は数多く存在し、それらは分類され具体的な活動も明確になっているにも関わらず、こんなにも不確かな「授業導入」では教師の力量だけに左右されてしまう活動は学習者にとって公平ではなく、活動の必要性も危ぶまれる。

3.2 教案例における「授業導入」

現在作成されている日本語教育の教案を概観し、その実態を確認するため、「授業導入」教案作成の参考書である『日本語教師の7つの道具シリーズ+（プラス） 教案の作り方編』を使用する。この教材には、実際に日本語の授業で使われた教案例が掲載されている。この教材に掲載されている20の教案例をもとに、本当に教案により「授業導入」の呼称と内容が異なっているのかを調査した。以下に、「授業導入」の呼称と内容をまとめた。

表1： 『日本語教師の7つの道具シリーズ+（プラス） 教案の作り方編』における授業導入

| 教案番号 | クラスのレベル | 呼称 | 導入の内容 |
|-----------|---------|---|---|
| I総合教科書 | | | |
| 2 | 初級後半 | 導入 | <ul style="list-style-type: none"> ・新出項目の「(名詞)で、～」の「導入」 →「電車が遅延や運休した時の経験を話す。遅延や運休の原因・理由を考える」 ・新出項目の「Vので、～」の「導入」 →「熱があり、体調が悪い時の経験を話す」 ※授業内に2回導入が行われている |
| 3 | 初級4カ月学習 | トピック導入 トピック： 「その人について、知りたいとき」 | <ul style="list-style-type: none"> ・教師「このクラスは23人。CM(＝クラスメート)がどんな人か知ってる？知ったらもっと良い友達になれる！」 ※ <u>一見雑談のような問いを投げかける</u> |
| 5 | 初級後半 | 断定の表現 「～です/ます」 「普通体＋と 思います」の 復習 | <ul style="list-style-type: none"> ・教師が学習者に「今日は何かを勉強しますか？明日は？」などと質問 →「です/ます」での発言を促す ・「この教科書、どう思いますか？」などと質問 →「～と思います」での発言を促す ・変換・接続ドリルを行う →教師がCueを出し、「～と思います」と接続させる |
| 7 | 初級 | イントロダクション | <ul style="list-style-type: none"> ・学習者は夏休みにしたことを教師に自由に伝える |
| 9 | 中級前半 | WU | <ul style="list-style-type: none"> ・ディクテーション →ディクテーションの問題の中に本日のテーマを5問中2問程度含める |
| 10 | 中級 | いっしょに考えましょう | <ul style="list-style-type: none"> ・教科書の質問項目1～5を質問する |
| II地域日本語教室 | | | |
| 11 | 初級前半 | ウォームアップ | <ul style="list-style-type: none"> ・日本地図を6分割にしたジグソーパズルを用意 ※東京などの主要都市には赤丸 ・ランダムにホワイトボードに貼る →学習者と共に日本地図を完成させる ・主な都道府県名について聞く |
| 12 | 初級後半 | ウォーミングアップ | <ul style="list-style-type: none"> ・教師があるものの特徴について書かれた文を普通の速度で読みあげる →何の説明かを学習者に答えさせる ・答えとなるものの写真を見せる説明文の中から3語を空欄にして渡し、もう一度読上げる →そこに入る言葉をひらがなで書かせる |

| | | | |
|--------------|-----------------|---|--|
| | | | <p>→その文を学習者が読む時間を与える</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ひらがなで書いたものを確認 ・ひらがなと漢字をそれぞれ板書する <p>→学習者はその漢字を書き写す</p> <ul style="list-style-type: none"> ・もう一度読上げ、その説明文の中の漢字に振り仮名を書く <p>→正しく書けているか確認</p> <p>最後に、教師が一文ずつ読み上げ、それに続いて全員で読み上げる</p> |
| III聴解授業 | | | |
| 13 | 初級前半 | 復習 1~3 | <ul style="list-style-type: none"> ・「復習 1」：昨日学習した新しいことばは何だったか学習者に答えさせる ・「復習 2」：動詞をテ形に直す練習を行う <p>→間違えたらその動詞は何グループの動詞かを尋ねる</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習者をペアにさせる <p>→1人が教師役としてテ形で指示した動きをもう1人の学習者役がやる</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「復習 3」：教師が学習者に「(着脱動詞)ている人は誰ですか」と、教室内の学習者の中の1人の特徴を伝えて聞く <p>→それに対して、学習者が「〇〇さんです」と答える</p> |
| IV読解授業 | | | |
| 15 | 初級 CEFR A2程度 | 学習項目の提示 スキーマの活性化 | <ul style="list-style-type: none"> ・遊園地・展望台・温泉・レストラン・サイクリングコース・フラワーガーデン・お土産ショップの7点の写真を黒板に貼る <p>→自分が知っていること、自分が経験したことなどを話す</p> |
| 16 | 中上級 | 話題導入 (当該トピックに入るための準備) | <ul style="list-style-type: none"> ・筆者について簡単に紹介 ・学習者自身が普段食材を購入する時の様子を聞く |
| 17 | 上級 | 読解のテーマ：環境問題 (プラスチックごみの大気汚染)について イントロダクション | <ul style="list-style-type: none"> ・身近な環境問題について(大気汚染や地球温暖化)などについて話し合う |
| V上級教科書 | | | |
| VIプライベートレッスン | | | |
| 20 | 超級 N1取得済み | アイスブレイク | <ul style="list-style-type: none"> ・部署内でする宴会について話す ・保育園の親との集まりについて話す |

以上のように、日本語教育の教案では、「授業導入」の役割を果たしている時間の呼称や活動内容が作成者(教師)によって異なっている。

4. まとめと今後の課題

実際の教案例から、日本語教育の教案における「授業導入」はその教案作成者(教師)によって呼称や活動の内容が大きく異なっていることがわかった。その要因としてはクラスのレベルや扱う教材、授業形態の違いも大きく関わっている可能性がある。様々なレベルの教案ではなく、ある特定のレベルの授業における教案について調査を行いそれぞれの教案における「授業導入」の扱い方の違いについて調査をする必要がある。

「授業導入」の明確化は、学習者の授業の活動効率の向上と教師の負担軽減、教師と学習者の活動の意図のギャップも埋められると考える。

参考文献

丸山敬介(1990)『経験の浅い日本語教師の問題点の研究』創拓社

佐々木泰子(2007)『ベーシック日本語教育』株式会社ひつじ書房

横溝紳一郎・坂本正(2016)『日本語教師の7つの道具シリーズ+(プラス)教案の作り方編』株式会社アルク

日本語とベトナム語における「青」という色彩語の感情概念メタファー
——認知言語学の観点から——

The emotional conceptual metaphor of cyan color in Japanese and Vietnamese

グエン・ティ・ニュ・イー, ディン・ティ・ヴィエット・ヒエン

ベトナム ダナン外国語大学

ntny@ufl.udn.vn, dtvhien@ufl.udn.vn

キーワード：青、感情メタファー、身体論、認知言語学、色彩語

1. はじめに

Berlin と Kay (1969) の “BASIC COLOR TERMS Their Universality And Evolution” によれば、古代日本語には黒、白、赤、青の4色の基本色があった。一方現代日本語には黒、白、赤、青、黄、緑、茶色、紫、ピンク、オレンジ、グレーの11色の基本色がある。日本語の青は緑よりも早く使われた色彩語だと述べた。古代日本語の表色系において、青は青と緑の両方の色相を同時に表す。それによって、日本語の青という色彩語は青と緑の色相区別が曖昧で現代においてもその区別が明確ではない状態となっていると指摘した。ベトナム語の基本色彩語について、Nguyen Khanh Ha (1995)は、Berlin と Kay (1969)の研究を参照し、いくつかの文学作品において用いられている色彩語を調査した。そして頻度の高いから低い順に“đỏ”(đỏ-赤)、“xanh”(xanh-青)、“trắng”(trắng-白)、“vàng”(vàng-黄)、“đen”(đen-黒)、“hồng”(hồng-ピンク)、“xám”(xám-灰色)、“tím”(tím-紫)、“nâu”(nâu-茶色)の9の色彩語をまとめた。Nguyen Khanh Ha (1995)によれば、ベトナム人の意識では“xanh da trời”(xanh da trời-青空)と“xanh lá cây”(xanh lá cây-緑)は基本色彩語と認められていないそうである。実際、ベトナム語には英語の“green”と“blue”に相当する言葉もなく、スペクトルのこの部分は抽象的な言葉である“xanh”(xanh-青)で表現されるということを示唆した。従って、日本語の青とベトナム語の“xanh”(xanh-青)はどちらも基本色彩語であり、青と緑の両方の色相を表す。

さらに、日本語には「青い息」などのように比喩的に意味拡張している例が見られ、また「青筋」のように「青」が感情表現と結びついている例も見られ、青の色彩語が心的状態を表す色彩語メタファーが存在する。ベトナム語にも「tiếng hát xanh xao 青い歌」などの表現があるが、「màu xanh hi vọng 青い希望」という感情を表しているのであって、言語表現は日本語と必ずしも一致するわけではない。本稿では、日本語とベトナム語の文学・詩作品に現れる「青」という色彩語を抽出し、「青」の感情表現メタファーモデルを認知言語学の観点から分析していきたい。

2. 先行研究

認知言語学では、言語の意味は経験的基礎に由来し、感覚器を通じて人体と相互に作用すると考えられる。たとえその意味が抽象的な概念であっても、人間はメタファーから推測することでその意味を理解し、把握することができる。

Lakoff と Johnson(1980, 1999)は、ある概念を別の概念と結び付けることによって、ある物事を別の物事で理解する認知プロセスとしてメタファー法を解釈した。人間の概念体系の中では、ある具体的な概念と別の抽象的な概念との間の対応関係が生まれる。この概念と概念の対応関係が概念メタファーと呼ばれている。Lakoff と Johnson (1980)は、抽象的で身体経験のない概念を「目標領域」、具体的で身体経験の多い概念を「起点領域」と名付け、概念比喩の方程式を「目標領域=起点領域」と述べている。人間は身体経験を介してこれらの概念メタファーを理解できる。Evans と Green (2006) によれば、身体論の核心的な意味は身体経験の重要性を強調することである。体験は人間の思考と言語を研究する際の主なツールであり、不可欠な部分である。体験は人間が認知できるほぼすべての概念で発生する。

Paul Ekman は、2003 年に出版された *Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life* という著書の中で、人間には6つの基本的な感情、「喜び、悲しみ、恐れ、怒り、嫌悪、驚き」があり、それらの感情はすべての文化で同じように表現されると主張している。さらに、Ekman は、人間にはそれらの基本的な感情の組み合わせで形成される複雑な感情も存在するとも述べている。Ekman は、複雑な感情の例として、愛、憎しみ、嫉妬、非難、罪悪感、後悔、希望、失望の感情を挙げている。

Pham Van Thoa (2017) は、感情だけでなく感情概念に関する研究も根本的な問題から始める必要があり、それは、その問題を認識し、感情の形成基礎 (1) と感情形成過程の結果 (2) との関係に置く必要があると考えている。

従って、身体経験は感情概念メタファーモデルを分析し、明確にするための重要な基礎となる。本稿では、日本語とベトナム語の「青」という色彩語について、認知言語学の身体論に基づき、視覚的に認識可能で具体的な「青」という起点領域から、抽象的な「感情」という目標領域への写像である感情概念メタファーのモデルの分析を試みる。「青」と感情との関係、「青」と感情形成の結果との関連性を明らかにすることによって、それらの概念メタファーモデルの身体経験根拠を解明していく。

3. 研究結果

3.1 日本語の「青」

NINJAL-BCCWJ コーパスを用いて日本語における青の意味を調査して、以下の4つの感情概念メタファーモデルが発見された。

□ 怒り = 青

(1) 亘はお祖母ちゃんが顔を真っ赤にして、こめかみに**青筋を立てている**ことに気づいた。

(宮部みゆき著『ブレイブ・ストーリー』, 2003: 913)

通常、青筋は皮膚の下にある。怒ったり、叫んだり、大笑いしたりすると、血圧が上昇して静脈が膨らんで、額、こめかみ、または首に次第に目立ち始める。そのため、額、顔、こめかみに青筋が走っている感覚は、怒りのイメージを連想させる。

□ 恐怖 = 青

(2) 宿の人たちは**青くなって震えている**。

(曾我部泰三郎著『二十世紀の平和論者水野広徳海軍大佐』, 2004, 289)

人間が恐怖を感じると、副交感神経系が血流を四肢に集中させ、体は「戦うか逃げるか」の反応の準備をする。そのため、顔などの反応に関与しない部位の表面の血流量が減少し、顔色が青白くなってしまふ。この現象は、恐怖の感情を青で暗喩するために使用されている。

□ 悲しみ = 青

(3) 円高不況が騒がれるなか、輸出メーカーはどこも**青息吐息だ**。

(赤池学, 金谷年展著『メルセデス・ベンツに乗るとのこと』, 1994, 537)

ストレスや困難、悲しみをたくさん経験すると、人は肉体的にも精神的にも疲弊し、息苦しさをを感じる。その疲弊は、外見的には病弱で青ざめた姿で表れる。日本語では、青は病気や疲労を表し、例えば「顔が青い」は疲労や元気がないことを表す。青息吐息は、精神的な疲弊による疲労感を染み込ませた、ため息をつくようなイメージである。この関係性を通して、青い息は悲しみの隠喩として用いられる。

(4) サクラ吹雪の～ サライの空は～♪ **哀しい程 青く澄んで胸が震えた～♪**

(加山雄三, 谷村新司, 『サライ』, 1992)

稲浪、栗山、安部 (1994) の研究によると、日本人にとって青は12分の3レベルの寒色であり、典型的な「冷、静、遠、悲」の感覚を呼び起こす。この関係性を通して、青い息は悲しみの隠喩として用いられる。したがって、青はこの関係を通じて悲しみを比喩するために使用される。

□ 羨望 = 青

(5) 他人の**芝生は青く見える**ってやつだね

(タカイチアラタ著『10日間イメージトレーニング』, 2003, 159)

羨望とは、自分の幸福が他人の幸福によって影響を受けるというフラストレーションである。これは、幸福感は生得的なものではないため、他人と比較してしまうからである(Immanuel Kant, 1996)。稲浪、栗山、安部(1994)の研究によると、日本人にとって、緑は12分の7レベルで熱い色であり、12分の6レベルで鮮やかで人目を引き、黄緑なら12分の9レベルにさえなる。緑の人目を引く特性は、羨望心を引き起こす理由として比喩される。したがって、青という色彩語の緑色相は羨望の感情の比喩である。

3.2 ベトナム語の「青」

ベトナム語の例を分析すると、日本語との類似点が多い。しかし、ベトナム語には日本語には存在しない感情概念メタファーモデルがあり、その逆もまたある。以下は、その結果をまとめたものである。

□ 恐怖= xanh

(6) Tri huyện mặt xanh như chàm đỏ. Áp úng mấy câu rồi kiếm đường chườn.

知府は、藍色のように顔が青くなった。彼は何度も言葉を詰まらせ、それから逃げ道を見つけた。

(Nguyễn Bùi Vợi, Thanh Chương tráng khúc - グエン・ブイ・ヴォイ, タン・チュオンの壮大な歌)

日本語と同様に、ベトナム語でも、恐怖を感じると、顔の血流が悪くなり、顔が青ざめるというイメージを使って、恐怖を青で隠喩している。

□ 悲しみ=xanh

(7) Nghe tiếng hát xanh xao của một buổi chiều. 青い悲しみの歌が夕方に響く

(Trịnh Công Sơn, Lời buồn thánh - チン・コン・ソン、聖なる悲しき言葉)

悲しみは、人の心だけでなく、体にも影響を及ぼす。悲しみを感じている人は、徐々に活力を失い、弱々しく、疲れ果ててしまう。その肉体的な消耗は、悲しみの結果として、外見には“xanh xao”(sajɲH sa:wH-青白い)肌として現れる。したがって、ベトナム語においても青い領域は悲しみの比喩として理解できる。

(8) Buồn ở sông xanh nghe đã lại 青い川の悲しみがまた響く

(Xuân Diệu, Thu - スアン・ディーウ、秋)

青は、悲しみや孤独、失望などの感情を連想させやすい色である。青は空や海の色であり、広大なイメージである。その広大さは、人間を小さく感じさせ、孤独感を抱かせる。そのため、状況によっては悲しみや孤独などの感情が生まれやすいと考えられる。青は、悲しみを連想させる色でもある。

□ 希望= xanh

(9) Ngày mai từ vết chân người

今後、人の足跡から

Màu xanh lên với chân trời mờ ra

青が増し、新しい地平が開けるはずだ。

(Đình Nam Khương, Từ những vết chân người - ディン・ナム・クオン、人の足跡から)。

ベトナムは、熱帯モンスーン気候に属する国であり、一年を通して植物が豊かに育つ。緑色相を帯びた青は、そのような植物の成長を連想させる色である。そのため、ベトナム人にとって、青は生命力と希望の象徴として、古くから親しまれてきた。その結果、青は言語においても希望のメタファーとなっている。

3.3 日本語とベトナム語における色彩語「青」の感情概念メタファー・モデルの比較

上記の分析により、日本語とベトナム語の青の感情概念メタファー・モデルを以下の表にまとめることができる。

表 3.1 日本語とベトナム語における色彩語「青」の感情概念メタファー・モデルの比較

| 起点領域 | 身体験 | 目標領域 | 日本語表現 | ベトナム語表現 |
|------|------------|------|-------------|---|
| 青の色相 | 感情の結果 | 怒り | 青筋を立てる | 無 |
| 青の色相 | 感情の結果 | 恐怖 | 唇が真っ青 | mặt xanh (顔が青く) |
| 青の色相 | 感情の形成基礎、結果 | 悲しみ | 青い空 青息吐息 | sông xanh (青い川) tiếng hát xanh xao (青い歌) |

| | | | | |
|------|---------|----|----------|---|
| 緑の色相 | 感情の形成基礎 | 羨望 | 芝生は青く見える | 無 |
| 緑の色相 | 感情の形成基礎 | 希望 | 無 | màu xanh hi vọng (青き希望に満ちあふれる青き) xanh lên (青が増す) |

表 3.1 を見ると、日本語とベトナム語の両方で、恐怖=青と悲しみ=青という 2 つの色彩感情メタファーが存在することがわかる。両言語において、これらのメタファーを理解するために使用される身体的経験と言語表現は共通している。違いとしては、日本語には怒り=青と嫉妬=青というメタファーがあるが、ベトナム語には存在していない。ベトナム語においては、青は希望のポジティブな感情を連想させる色である。

4. 結論と今後の課題

日本語とベトナム語における色彩感情メタファーの研究では、以下の結果が得られた。第一に、日本語とベトナム語には、恐怖=青と悲しみ=青という 2 つの共通のメタファーがある。日本語には、怒り=青と嫉妬=青というメタファーも存在する。一方ベトナム語には、希望=青というメタファーが存在する。日本語では、青は主に負の感情を表す色として使用される。ベトナム語では、青は負の感情と肯定的な感情の両方を表す色として使用される。第二に、人間は色と感情形成基礎や、色と感情の結果の関係に関する知識を使用し、色の領域を感情の領域に写像であることがわかる。これは、身体的経験が概念メタファーの理解において重要な役割を果たしていることを裏付けるものである。今後の研究では、他の色彩感情メタファーについても研究を広げていく予定である。

参考文献

- Phạm Văn Thòa. 2017. Trường ý niệm cảm xúc trong tiếng Việt (Có so sánh với tiếng Anh). Luận án Tiến sĩ Ngữ văn, Đại học Quốc gia Tp Hồ Chí Minh-Trường Đại học Khoa học xã hội và Nhân văn, Thành phố Hồ Chí Minh.
- Evans, V. & Green, M. 2006. Cognitive linguistics: An introduction. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Ekman, P. 2003. Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life. New York: Times Books.
- Lakoff, G. & Johnson, M. 1999. Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought. New York: Basic Books.
- Kant, Immanuel. 1996. The Metaphysics of Morals. Translated by Mary J. Gregor. Cambridge University Press.
- Nguyễn Khánh Hà. 1995. Hệ thống từ chỉ màu sắc trong tiếng Việt, Luận án Thạc sĩ Ngữ văn, Đại học Quốc gia Hà Nội-Đại học Khoa học xã hội và Nhân Văn, Hà Nội.
- 稲浪正充, 栗山智子, 安部美恵子. 1994. 「色彩と感情について (3)」 『島根大学教育学部紀要 28』 35-50.
- Lakoff, G. & Johnson, M. 1980. Metaphors we live by. Chicago: The University of Chicago Press.
- Berlin, B. & Kay, P. 1969. Basic Color Terms: Their universality and evolution. California: University of California Press.

捨てられる民具

——高度経済成長期における四国及びその周辺を中心に——

Disposed Folk Materials: Cases from Shikoku Region

宮原 暁・高木 泰伸・岡野 翔太 (葉 翔太)

大阪大学大学院人文学研究科・大阪大学レーザー科学研究所

miyabara.gyo.hmt@osaka-u.ac.jp

キーワード：民具のライフヒストリー、長州大工、周防大島、類似性のコンテキスト

はじめに

今日、日本各地の歴史民俗資料館には、数多くの民具や道具が集積され、収蔵庫はどこも飽和状態となっている。そうした民具 (folk materials) や道具 (tools) (「民具」、ないし単に「モノ」と一括して表記する) は、その使用法や製造法に関する知識の喪失が危惧されている。だがそうした民具は、人びとがずっと以前に使わなくなった民具でもある。本稿では、1970年代以降の四国及びその周辺地域において、人びとがどのように民具を使用しなくなり、その使用法や製造法に関する記憶を喪失してきたのを、モノのライフヒストリーによって跡づけていく。

本稿が周防大島を含む地域を「四国、及びその周辺地域」と呼ぶのは、大島出身者の出稼ぎ範囲が四国などの周辺地域に及ぶからである。人びとが民具とどう向き合ってきたかを地域的な広がりにおいて明らかにしていこうというのが本稿の狙いである。

1. モノのコンテキスト

これまでエスノグラファーは、人びとの経験を、局所的なコンテキストに即して解釈しがちであった。しかし、アパドゥライが強調するように、「モノの社会生活」に着目すれば、モノが作られ、運ばれ、消費され、廃棄される各局面はいずれも重要である (Appadurai, 1986)。

モノの意味に関する人類学的アプローチには、構造主義的アプローチと機能主義的アプローチの二つがある。構造主義的アプローチがモノや現象をその属性ではなく、関係のなかにとらえるのに対し、機能主義はコンテキストに関心を払う。

機能主義的アプローチに立つ人類学者はこれまでコンテキストについてさまざまな用語や概念を用いて表現してきた。マリノフスキーは、場 (状況) のコンテキストと文化のコンテキストを区別している。これら二つのコンテキストは、パースが区別した3種類の記号のうち、指標記号 (index) と象徴記号 (symbol) に相当する (『パース著作集2 記号学』1986(1903))。指標記号とは、指示代名詞や人称代名詞など、指示するものと指示されるものが近接した状態で意味が生ずる記号である。

象徴記号とは、人びとが恣意的に、つまり近接性に頼らずにコトバやモノの意味を連想する記号である。文化のコンテキストは、コトバやモノのやりとりをしている人たちの周囲にある状況とは直接関係がないため、人びとは恣意的に、つまり近接性に頼らずにコトバやモノの意味を連想する。

これら二種類の記号とコンテキストは、異なるタイプの人類学の存在を示唆している。隣接性 ——すなわちエスノグラファーとインフォーマンとが場を共有すること——によって、人びとの間の社会的相互行為の意味に近づこうとする人類学と、表象 ——すなわち社会的に「XX」と意味づけられているものやこと——に焦点を

あてて人類学である。初期の人類学は、現地でのコンテキストの共有によって人びとの思考や行為を理解しようとしてきた。しかし、人や事象の本質的な属性に見えるものも解釈されたものに過ぎないとする社会構成主義は、人類学の分析対象を表象が構築されるプロセスへと変化させた。近年、表象主義は、人間の解釈の特権性を主張するものとして批判されるようになってきている。本稿での「モノ」の意味の複合性への回帰も、この批判的潮流に位置づけられるが、パースが挙げているもう一つの記号である類像記号と、類似性のコンテキストに即して、モノや現象の複合的な意味をとらえる点で異なっている。類像記号 (icon) は、類似性によって対象と関わる記号である。類似性のコンテキストは、場と文化のコンテキストを接合させる点で重要である。新しい道具や表象が受容され、あるいは廃棄されるのは、それらを「似てはいるが同じではないモノ」として意味づけるコンテキストにおいてであると考えられるからである。

以下では、類像記号と類似性のコンテキストに即して、周防大島に関連する民具がどう使われなくなり、とって置かれ、捨てられ（そうになっ）たのかを、人やモノの移動や、その背後にある社会関係と関連づけながらたどる。従来の民具学のコンテキストでは、周防大島を構成する下記に列挙する地区がそれぞれ道具収集と保存の単位とされてきた。しかし、道具の複合的な意味は、そうした隣接性のコンテキストに加えて、類似性のコンテキストにおいても評価されなければならない。本稿が周防大島を起点に地域的な広がりをもった範囲を対象とするのもこのためである。

2. 民具の収集まで

2.1 周防大島と道具

周防大島は、瀬戸内海西部に位置する島で、2023年現在の人口は約1万5千人である。2004年に東和町、橘町、久賀町、大島町の4つの自治体が合併し、周防大島町となった。

周防大島については、「かつての農業・漁業が主要産業であった時代、島の人口は6万人を越えていた時期もあった。急傾斜地で耕作面積が限られることなどから早くから出稼ぎの風習があり、19世紀末以降には、瀬戸内海沿岸地域はもとより、アジア地域、ハワイ・北米等への出稼ぎ、移民が盛んであった」と記述されることが多い。しかし、後に検討するように、こうした記述は隣接性のコンテキストに即したものであって、留意が必要である。

周防大島町には同教育員委員会が所管するだけでも約6万点の歴史民俗資料が所蔵され、そのうち道具（民具）と呼び得る生産・生活に関わるモノ資料は3万点を超える。

以下、紙幅の関係で旧4町のうち久賀と東和を取り上げ、どのように民具が収集されるに至ったのか、まずは隣接性のコンテキストに即して記述してみよう。

2.2 久賀地区

久賀での民俗資料の収集は、他地区に先駆け、失われていく生活・生産様式を記録しておくべきであるとの、民俗学者・宮本常一の呼びかけの下、町民有志からなる久賀町民俗資料保存会を中心に1972年頃から始まったとされる。

この取り組みによって、民家の納屋に収められて使われなくなっていた道具類1万5千点余りを収蔵した久賀町歴史民俗資料館が1974年に開館した。1979年には、機織り道具、船大工道具、石工道具、鍛冶屋道具、醤油醸造具などのモノづくりの道具を中心に、2,707点の道具が「久賀の諸職用具」として国重要有形民俗文化財となった。

2.3 東和地区

久賀の東側に位置する東和町では、1976年頃から青年団を中心に道具収集が始まった。東和町は宮本常一の生誕地であり、青年団有志から相談を受け、宮本はとにかく1万点の民具を集めることを目標にするように指導したといわれる。その時に収集の中心にあった一人は当時を振り返り、以下のように述べている。

・・・久賀の方が5年早く民具集めをはじめたので古いものがよく残っている、わずか5年の差でも古いものが一気に捨てられたということを見ると、もう少し早くから取り組むべきだったとの話があった。これだけ多くの資料を収集している地域においても、本当の意味で廃棄されてしまった民具も多数あり、それらによって得られたであろう生活文化研究の基礎情報は永遠に失われてしまったことも心に留めておくべきであろう。

東和地区では、旧和田中学校の校舎を利用した「瀬戸内民俗資料館とうわ」を中心に、手製の漁業関係資料や、出稼ぎの大工が使用した道具類などが収集された。うち3,465点が「周防大島東部の生産用具」として1990年に国重要有形民俗文化財に指定されている。これらは『東和町誌』全10巻の基礎資料にもなっている。

東和では、明治時代に村長を務めた服部家の家屋（1885年竣工）を1994年に移築・補修するなど、空き家となった民家の記録と保存も行っている。通称「服部屋敷」は、多くの大工を輩出した東和において木組みの技術を見学でき、この地区の先取性を伺うことのできる施設となっている。

久賀と東和の他、特筆すべきものに、屋代ダム建設にともなう、水没地域の道具収集や、アジア太平洋地域への移民に関連した道具を収集、展示する日本ハワイ移民資料館があるが、詳細は別稿に譲ることとする。

3. 民具のライフヒストリー

周防大島の民具は、1970年代に歴史民俗資料館に収蔵されるようになる。その少し前、人びとは民具を使用しなくなるが、先述の回想が示唆するように、すぐに捨ててしまうのではなく、使わなくなってから廃棄するまで、しばらくの間、納屋や倉庫に保管されていたようである。

なぜ使わなくなった民具は、しばらく保管されてから捨てられたのだろうか。その理由が明らかになれば、民具に対する人びとの向き合い方についてよりはっきりしてこよう。次に、出稼ぎに伴う民具の移動に焦点をあて、民具の複合的な意味について考えてみよう。

『東和町誌資料編1長州大工』によると、江戸時代末期化政年間までに高知県の山間地域で建てられた神社、仏堂や、維新以後明治20年ごろまでに建てられた民家は、ほとんど長州大工、すなわち周防大島から高知へ出稼ぎにやってきた大工の手によるという（坂本、1995：10）。

江戸時代、長州藩と土佐藩の間の人々の移動は制限されていたが、郷村からの神社や仏閣の建築、改築の要請があった場合には、大工職人が国境を越えて出稼ぎに行くことができた。明治3年（1870年）に県境（旧藩境）の移動制限が撤廃されると、多数の長州大工が民家の建築のために高知県に出稼ぎに赴くようになる。

長州大工の建築の特徴は、柱や梁、欄間などに施した彫刻の精巧さにある。施主は、職人の提案により、意匠を凝らした仏間や座敷、仏壇、欄間を設えることが増えていった。職人は、3月から10月まで土佐に滞在し、食事などの世話は村人たちがした。山間部の村には、大工や杣職人はおらず、長州大工に弟子入りする者もいた。長州大工が用いる道具は、徳島の仲卸が兵庫の三木から仕入れたものが多い。そうした道具は、長州大工が出稼ぎ先に持ち込むが、帰郷の際には施主などに預けられた。

寺社の建築や改築には、用材を乾燥させるところから、意匠を凝らした彫刻を施すところまで何年もかかるが、出稼ぎ先の寺社や住宅の新築、改築が一通り終わると、他の出稼ぎ先を探さなければならない。土佐以外

の出稼ぎ先は、広島や大阪といった西日本の都市に加え、西南戦争で多数の民家が焼けた熊本、濃尾地震や関東大震災などで家屋の被害が大きかった愛知、岐阜、東京、横浜などがあり、建築需要に敏感に反応している。また台湾、朝鮮半島、満州などへの国境を越えた出稼ぎも、主として日本家屋の建築需要を当て込んで盛んに行われた。

出稼ぎの大工職人のなかには、のちに大工道具の商売を手がけるようになった者もいる。土佐などでは、商人が大島に道具を売りに来て、帰郷した職人に売っていたが、台湾などへは、商人が道具を売りにきた。

大島の人びとは、常にライフスタイルや社会関係に変化を求めてきた。江戸時代以降、土佐への出稼ぎの常態化は、島民の人間関係を外に開き、盆と正月の帰郷を楽しみにしながらも、故郷の人間関係は、いわば盆、暮れ、正月だけの関係となった。妻帯者は、夫婦別居の居住形態ととり、未婚の者は出稼ぎ先で妻帯することもあった。

このような出稼ぎを前提としたに社会関係は、高度経済成長期に、みかんが島の主要産業となったことで、再び変化したと考えられる。1970年代の全国的なみかんブームは、大島の耕作地の多くをみかん畑に変えた。みかんは、タバコなどの栽培とは異なり、労働力を必要とせず、夫婦での小規模経営が可能である。こうして島外に移住した人と、島に残った人との間の関係は、時を経て希薄になり、島の過疎化の一因となっていくのである。

社会関係の変化に伴って、民具や道具の意味も変化する。出稼ぎと水稲耕作から、みかん栽培に転換した周防大島では、大工道具や水稲耕作用の農具が使用されなくなった。長州大工が使っていた大工道具や杣道具は、出稼ぎが盛んな時期、出稼ぎ先で保管され、あるいは現地で調達されることもあった。そのため大島に残された大工道具は、かなり以前から職人が携行することがなくなった道具であった可能性もある。

大工道具は、もはや職人の出身地である大島との結びつきのみならず、それが職人によって持ち込まれ、改良され、あるいは流通し、現地生産されたるコンテキストにおいてその複合的な意味を解釈する必要がある。同じ民具や道具であっても、それをとりまく社会的、生態的、政治的、経済的な環境によってさまざまな意味が生ずる。その際、民具や道具は、「似てはいるが、異なっている」という類似性のコンテキストに即して意味づけられていくのである。

むすびにかえて

私たちは、捨てられそうになった民具を引き取って歴史民俗資料館に収蔵し、保存、展示することを一つの成功と考えがちである。しかし、民具や道具が廃棄されるのには、使用されなくなったということ以外に、さまざまな理由と背景がある。

1970年代、日本列島では発電用、防災用のダム建設が盛んに行われ、「ダムに沈む村」が失われゆく過去の人びとの暮らしの象徴として、報道などでも取り上げられた。しかし、ダムは人びとに過去の生活様式や社会関係から脱却する機会を提供もした。同じように、1970年代後半、民具を廃棄した人びとは、単に運命に翻弄される弱い存在ではなく、時代の変化を敏感に感じとり、好機を逃さないしたたかな存在であったとみることができる。古い道具を廃棄するのは、そうした転機の到来を自らのものとする手段だと考えられる。大島の人びとの場合、それは出稼ぎに依存した経済から、換金作物としてのみかん栽培への転換であり、それに伴う、夫婦別居の居住形態から、夫婦同居への一大転換であった。道具の廃棄は、そうした転換を裏打ちするものであった。

近接性のコンテキストを越えた道具や社会関係の意味は、モノの複合的な意味の一端ではあるが、それが解釈学的アプローチによって得られる意味であるという点に限界がある。今後、モノそのものの性質を微分的に解析する手法を導入することで、道具の光学的、力学的な特徴から、人がどのように道具に向き合ってきたかをより詳細に検討する必要があるだろう。

参考文献（主要）

Appadurai, A. (ed.) 1986 *The Social Life of Things: Commodities in Cultural perspective*. Cambridge University Press.

内田種臣（編訳） 1986 『パース著作集2 記号学』 勁草書房

坂本正夫 1993 『東和町誌資料編1 長州大工』 山口県大島郡東和町

令和時代の死の意味論*

Semantics and Pragmatics of “Death” in Modern Japanese Animation

平畠 寛大¹・宮木 杏²・鈴木 ケネス²・蟹沢 歩²・深井 友梨花²・

佐々木 大登²・東海 晃久³・齋藤 暢是⁴・依田 悠介^{5,3}

神戸市外国語(院)¹・東洋学園大学(学部)²・神戸市外国語大学(非)³・自治医科大学⁴・東洋学園大学

5

キーワード：現代アニメ、意味論・語用論、サブカルチャー、ナラティブ・死生観

1. はじめに：本研究の概要

本研究では、アニメが何を視聴者に問いかけているのか、そこにいかなる機能が作用しているのかを考察することを目的とする。本論文では、物語の序盤で登場人物の「死」が描かれる『チェンソーマン』および『推しの子』を中心に、「死」の種類と意味を問い、その意味がなぜ「死」から導かれるのか、そして、フィクションにおける「死」は現実世界の「死」とどのような関係を持つのかを議論し、現代の「死」の意味解釈について導くことを目的とする。

2. 考察対象のアニメの特徴

考察対象とした作品はある程度大衆の中で共有されている作品であることを基準とした。以下の表に示すように、『チェンソーマン』と『推しの子』はともにジャンプ系列のコミックが原作であり、2020年代初頭にアニメ化された。以下の表では、2作品の特徴についてまとめると、両作品ともに Prime Video で1000件以上のレビュー、5段階中4以上の高評価を受けており、2020年代のヒットアニメであると考えて良いだろう。

二つのアニメで注目したい点は、主人公に近いキャラクターの「死」が描かれている点である。『チェンソーマン』において、主人公デンジの同僚である姫野は、主人公との関係性の発展が匂わされ、直後に、悪魔の退治のため、自身の悪魔に自分を食わせ死亡する。また、主人公の母親である『推しの子』のアイは、主人公との母子愛と幸せな家庭が描かれたのちに、ファンによって刺殺される。つまり、「姫野」も「アイ」も、物語の中で主人公にとって重要な役割を持つキャラクターとして描かれ、視聴者に感情移入させた上で、センセーショナルかつ無慈悲に殺害される。

重要とみられていた登場人物の物語序盤での「死」は過去にも例はある。古くは、1992年のゲーム『ドラゴンクエストV-天空の花嫁-』における主人公の父パパス、また、2011年に話題となった『魔法少女まどか——マギカ』において魔女に捕食された「巴マミ」の死亡がそれに当たる。しかしながら、現代までに、主人公に非常に近いキャラクターの「死」を描く2000年代の作品は管見の限りそう多くはない印象であり、だからこそセンセーショナルに語られていた。その後、登場人物が多数死んでいく2010年代後半の『進撃の巨人』や『鬼滅の刃』といった作品は、センセーショナルに描かれた劇中の「死」を大衆に一般化させたアニメと考えて良いだろう¹。以上を踏まえて、次節ではそれぞれのアニメの「死」の意味に文学的な観点からの考察を与える。

¹ 1995-6年に地上波で放映された『新世紀エヴァンゲリオン』における「綾波レイ」の死も非常に似たコンテキストではあるが、本稿では対象としない。

3. 文学的観点からの「死」の意味づけについて

本節では、古典文学作品における死や物語の類型を考慮に入れた上で、上述したアニメで描かれる「死」が一体何を視聴者である我々に与えたのかについて考察する。

3.1 描かれる死の解釈として

文学作品における死は、悲劇や昔話など様々な形で描かれてきた。悲劇においては、再現行為をする演技者に観客が同調し、恐れや憐れみを催させるカタルシスとしての死があらわれる²。古典作品の中では、ソフォクレスの『オイディプス王』、そしてシェイクスピアの悲劇はカタルシスをもたらす代表的な作品である³。ロシアの魔法昔話を分析したプロップ(1983)は、主人公の動機づけとして「敵対者が、家族の成員のひとりに害を加えるなり損傷を与えるなりする」という機能を数えている。

『進撃の巨人』におけるエルヴィン・スミスの死、『鬼滅の刃』における家族の殺害や鬼化など、2000-2010年代のアニメ作品にもカタルシスや動機づけとしての死が描かれる。

しかし、2010年代からは、作品の序盤でこれからの関係性を匂わせていた登場人物の唐突な死という、別の死のパターンが現れる。東(2007)は、2007年ごろの日本のラノベ・アニメ作品はキャラクターを中心に構成されていることに起因すると指摘する。キャラクターが「物語」から自律的に存在しているため、キャラクターが物語上で死んだとしても、原作者の意思から独立した物語が生産されるのである。

3.2 愛情の暴露としての死

しかし、本論の中心となる『チェンソーマン』および『推しの子』においては、カタルシス、動機づけ、メタ物語の再生産を拡散させる死ではなく、愛情を暴露する装置としての死という意味づけをここでは提案したい。

『チェンソーマン』においては、姫野の死によって、他の登場人物との恋愛感情や憧憬の情が視聴者に対してより鮮明に映る。虚構を再現する職業ゆえに、愛情に迷いを抱えていた『推しの子』のアイは、死ぬ間際の「愛してる」という言葉によって、子供への愛情を初めて自覚する。

姫野やアイの死の直前に挿入される準備的な物語の展開は、登場人物の行為による読者への「読み」を一元化させる。つまり、死にゆく登場人物の役割が固定化され、メタ物語の再生産の余地がないのである。よって、メタ物語の再生産が拡散される結節点としてキャラクターの死を捉える、東のような立場を本論ではとらない。では、令和時代にアイや姫野の死が描かれることにはどのような意味があるのだろうか。

3.3 現代の娯楽作品における「問いかけ」としての死

理不尽な死を描く作品がより一般化している令和の時代には、敷かれたレールを歩く旧来の価値観が薄れ、受験や就職や結婚などにおける個人のどのような選択も排斥されることが少なくなっていると言われる⁴。そのため、より開かれた世界での選択を迫られる人にとっては、常にある種の喪失感がつきまとう⁵。個人の選択次第の現実が浸透しているからこそ、期待が裏切られる死が描かれる作品世界に、視聴者は現実の問題を接続する。現実の不条理をどう克服するかという漠然とした潜在的な問いの答えを求めながらも、通常、人間は「答えを出せない」。

² アリストテレスの簡便な一言に反して、カタルシスに関する考察と議論は一定の結論を未だみていない。カタルシスの先行研究の概観に関しては、Koopman(2013)を参照した。

³ なお、リストの論文においても、カタルシス理解の変容を念頭において論じられている。

⁴ 杉田(2017)は、〈学校から仕事へ〉間断なく移行できたライフコースへの展望が困難となったとし、その背景に非正規雇用の拡大による将来への不安と困難の原因を若者の意識や資質にあるとする傾向があったと指摘している。

⁵ 前掲の書籍「二十一世紀の若者論」では、不安定な就労の中で感じる疎外感、心理主義的若者論による自立しない若者への批判、世代に原因をもとめる論調、スクールカースト下位に属する若者の劣等感と忍耐など、現代の若者の生きづらさについて多面的に論じている。

作品においても同じく、理不尽な死という「問いかけ」に対して、読者は「答えを出せない」し、作者も読者が期待する「回答を用意できない」。アニメにおける喪失も、個人が経験する喪失も、等価ではない。個人と状況により喪失への最適解が異なるがゆえに、作者の「問いかけ」は意味をもつ。視聴者はその「問いかけ」を常に反芻し、個人の経験や価値観に基づいた回答を考え続けなければならない。そして、実生活と作品の中で見出した喪失に対する回答は螺旋状に積み重なっていき、視聴者は喪失への免疫を獲得するのである。

こうして獲得する喪失への免疫は、作品への感情移入によって強化される。感情移入や共感という読者の作品への同一化によって、自己理解や自己感の変化が促されるという研究もある(小山内・楠 2013)。姫野やアイの報われない「愛情」の暴露による感情移入と物語への没入が、現代社会における漠然とした不安感への対処に寄与する。これが本論文で考える令和アニメの「死」の意味である。

『チェンソーマン』と『推しの子』で死後明らかになる愛情は、恐怖や憐憫以上に、物語への感情移入や共感を視聴者にもとめる。野中(2015)では、カタルシスを「作品の表現能力と、読者や観客の感受能力との、その両方の自律的な協同作業から生み出される結果」とまとめている。しかし、現代社会においては、恐れや憐憫といった感情ではなく、自らの潜在的な不安を共有してくれる作品が人気を獲得していると考えられる。カタルシスのような「結果」ではなく、むしろ作品の表現能力と読者の感覚や感受能力を共同で組み立てる役割を果たしているのである。

4. 「死」という事象が導く意味論・語用論

前節までの文学的観点から得られた帰結は、2つのアニメでの「死」には、恐れや憐憫を催す「カタルシス」ではなく、「愛情」表出のプロセスの一部であるということである。また、そこには視聴者とアニメの間に「不安の共有」や「読者によるある種の共感の醸成」が存在しているとした。ここで問題となるのは、「死」という事象が、それとは全く異なる「愛情」という意味を想起させるメカニズムである。本論では、事象と意味の関係を言語学的な枠組みから捉え直し、「死」という事象には、ある種の「発話内行為 (Speech Act) (Austin 1961) を認める⁶。近年、発話内行為は、単に「言語表現」に関わるものだけではない可能性が指摘されている(三木 2019:222)。そこでは、意味のやりとりは単純な発話のみを含まず様々な下位動作が含まれると主張され、これを「発話のマルチモーダル性」と呼ばれ、視線や身振り手振りなど様々な発話内動作が含まれる。本論文ではこれを拡張し、純粋な意味の「言語」の使用がなくとも、発話内動作のみで意味を導き得ると仮定し説明を試みる⁷。

加えて、これまでの意味論・語用論観において中心的に扱われてきた「話し手の意味」から脱却し、話し手と聞き手の心理を基盤とする「共同性基盤意味論」を採用する。上記の枠組みでは「死」の意味論を以下のように導出する。まずは、アニメにおける出来事(本論文における「死」)が何かしらの意味を出力するための準備として、アニメと視聴者の間での共通の理解が必要となる。前述した『チェンソーマン』の場合、「死」が語られる直前の第7話「キスの味」において描かれた姫野の一連の行動がそれである。また、『推しの子』であれば、アイの死までに描かれたルビーとアクアとの日常である。これらの描写により、それぞれのアニメは、視聴者に登場人物間の「愛情」が存在していることの共通意識を醸成している。この共通意識を元にして、突然出現する「悪」による無慈悲な当該登場人物の殺害をきっかけとして、これまで表立って語られなかった姫野やアイら自身による様々な形での「愛情」が自身らによって語られる。このプロセスは視聴者にとって、「愛情」の存在の確認/確信のために十分な情報である。同時に視聴者は「死」という「決別」により、その「愛」が成就しないものであることが共有される。一般的には「死」という「愛」とは程遠い事象にもかかわらず、上記メカニズムがそれらを同一のものとし、視聴者に対して感情の揺さぶりを生み出す。このような、前後の文脈に依拠した、アニメによるマニピュレーション(三木 2022)によって、我々は「死」から「愛」

⁶ 発話内行為とは、概略“I apologize”という文が、命題である「私が謝罪する」という意味を超えて、「謝罪」自体の行為を行なっていることを指している。

⁷ 紙幅の都合上詳細には立ち入れないが、三木(2019:185)では、Taylor (1980)でのオペラ公演中の鼻を押さえながらしかめ面を行う例を引用しながら、行為と意味の関連について議論している。

を認識することが可能となるのである。これが、「死」という事象から、「愛情」という語用論的意味を導くシステムであると主張する。

5. 現実世界の「死」の受容とその意味づけ

つづいて、現実世界における「死」がどのような意味を持つのかについて、本節で検討する。医学の立場では、かけがえのない人や物を失うことを喪失といい、人間は「死」だけでなく様々な喪失に直面しながら人生を送っていく。喪失にともなうネガティブな心的反応を「悲嘆」といい、悲嘆からの回復は人生の課題とも言える。

悲嘆からの回復については、古典的には様々な段階を経て回復に至る「段階モデル」が複数提唱されているが、現実の悲嘆反応は誰でも絶対にその過程を経て回復するというのではなく、個別性が非常に大きい。また、悲嘆からの回復は「段階モデル」のように時間経過とともに自然(automatic)に進む受動的なものだけでなく、一連の課題を達成しながら新しい生活に適応していく能動的な取り組みでもあり、Worden JW(1991)¹³はこれを「課題モデル」として提唱した。さらに近年では、悲しみと向き合う(喪失志向)と新しい生活に取り組む過程(回復志向)がどちらかに偏ることなくバランスよく交互に行われることによって悲嘆から回復していくとする「二重過程モデル」がStroebe MとSchut H(1999)¹⁴によって提唱された。この「二重過程モデル」は、段階モデルや課題モデルのように死との直面を重視するのではなく、直面と回避の「ゆらぎ(oscillation)こそが悲嘆から回復に有用あるとしており、このモデルは多くの研究者から支持され、最近の悲嘆に対する認知行動療法の理論的基盤にも応用されている。

「死」を扱うアニメ作品においても、現実世界にみられるような「ゆらぎ」がドラマティックに描かれており、これらの作品を通じて「ゆらぎ」体験が、「死」だけにとどまらない実生活の様々な「喪失」への備えとして機能し、現代社会を生き延びるレジリエンスを獲得する助けになっている可能性がある。

6. おわりに

古典的文学の世界では、「死」の物語上の役割は数多く議論されてきた。また、上でも述べたように、現代ポップカルチャーでは、主人公への動機付け、視聴者の期待を裏切りやカタルシスの導入を目的として描かれてきた。本発表では上記の枠組みでは収まらず、「愛情」の表出であると主張した。また、「死」という「決別」がその内実として愛情を喚起することは三木の主張する共同性意味論から導かれるある種の発話行為であると主張した。さらに、フィクションであるアニメの「死」と現実世界の「死」に関する関連性が今後の研究の広がり示唆している。

また、近年、人気を獲得した「転生もの」と呼ばれるジャンルでは、アニメの冒頭で主人公自身の「死」が描かれ、その後別世界で生き返る。しかし、通常最も視聴者自身が感情移入するはずの一人称の「死」に関しては、全く別な観点からの考察が必要であり、転生に関連する「死」に関しては別稿を用意し議論したい。

参考文献

Austin, J.L. (1961). "Performative Utterances." In *Philosophical Papers*.

東 浩紀. (2007). 「ゲーム的リアリズムの誕生～動物化するポストモダン 2.」 講談社現代新書.

Koopman, E. M. (2013). *The attraction of tragic narrative: Catharsis and other motives*. *Scientific Study of Literature*, 3(2)

野中 涼. (2015). 『文学の用語』 松柏社

三木那由他. (2019). 『話し手の意味の心理性と公共性：コミュニケーションの哲学へ』 勁草書房

三木那由他. (2022). 『会話を哲学する コミュニケーションとマニピュレーション』 光文社新書

小山内秀和・楠見孝. (2013). 「物語世界への没入体験-読解過程における位置づけとその機能-」 『心理学評論』 第56巻

Rist, Thomas. (2013)., *Catharsis as 'purgation' in Shakespearean drama // Shakespearean sensations experiencing literature in early modern England*. Cambridge: Cambridge University Press.

杉田真衣 (2017). 「働く若者はどう語られてきたか」「二十一世紀の若者論 あいまいな不安を生きる」世界史思想社

Strobe, M, Schut H. (1999). The dual process model of coping with bereavement: Rationale and description. *Death Studies*,23

ウラジーミル・プロップ著、北岡誠司・福田美智代訳 (1983) 『昔話の形態学』、白馬書房

Worden, J.W. (1991). *Grief counseling and grief therapy: A handbook for the mental health practitioner* (2nd ed.). Springer

日本語教師によるオートバイオグラフィーの実践と考察
——日本語教師の「ことば」をめぐる経験の語りから——

Practice and consideration of autobiography by Japanese teachers

和泉元 千春

奈良教育大学 教育連携講座

野畑 理佳

武庫川女子大学 文学部

小林 浩明

北九州市立大学 国際教育交流センター

キーワード：母語話者日本語教師、オートバイオグラフィー、言語ヒストリー（LH）、言語ポートレート

1. はじめに

日本社会の多文化化の流れを受けて日本語教育への社会的関心や期待が高まる中、「日本語」教師研究の自律的な発展の必要性が改めて主張され始めている。そこで本研究では、「ことば」を教育対象として扱うという日本語教師の特性に着目し、母語話者日本語教師としての内的キャリア（シャインほか 2019）の形成に「ことば」をめぐる経験が影響を与えるのではないかと考えた。本発表では、同時代に日本語教師を目指し現在大学の専任教員として日本語教育に携わるIを含む3名が、Iの「言語ヒストリー（LH）（上田 2021）」「言語ポートレート（Busch 2012）」を元に行ったオートバイオグラフィーとしての語りを観察した結果から、Iの内的キャリア形成がどのように捉えられたかを報告する。さらに言語教師研究においてオートバイオグラフィーを用いる意義についても考察する。

2. 言語教師研究としてのオートバイオグラフィーの実践

教師研究者である Hayler (2011) は、「経験を語り再構築することによって（中略）教師自身が教育現場や自身の置かれた文脈を理解し、そこから実践家としての力量が形成されている。その中心に「ナラティブ的な知」がなければならない」とし、教師研究に自伝（Autobiography）的手法を用いることを提唱した。そこで本研究では、日本語教師の内的キャリアを描くリフレクティブな内省的手法として、「言語ヒストリー（LH）」および「言語ポートレート」の実践によるオートバイオグラフィーとしての語りを用いることとした。

「言語ヒストリー（LH）」とは、英語教育者の Murphey が 1990 年代より行っている質問紙による学習者の言語学習経験を振り返る活動「LLH: Language Learning History」等に依る。Murphey (2005) は、LLH によって学習者自身の言語学習観、教師の言語教育観等を知ることができ、さらに学習者相互理解、教師の学習者理解へと導く手法として有効であることを示している。つまり、外国語学習によって学習者が何を体験し、何を感じ、そこから意識や考え方がどのように変容したかという「個人の中でのパラダイムシフト」を検討する手法である。宮副 (2015) は、そこに「LUH(Language Use History)」という概念を加え、複言語話者社会人の言語学習、言語使用を共同体への社会参加、人生における意味付けの視点から分析へと展開し、外国語学習の意味を個人の内的成長や社会的文脈での意識変容として捉えている。本研究では、これらの先行研究から LH を「言語（学習・使用・教育）の経験」「教師の自伝的記述」「他者による問いかけ」「話し合い」によって構成する活動として行った。

一方、「言語ポートレート」は自身の言語世界をふりかえるため、自画像の中に言語イメージを描く活動である。Coffey (2015)は外国語の教師候補生を対象とした言語ポートレートの実践を通じて、言語教育に携わる教師として、教科としての知識だけではなく言語との情意的な関係を見出すことが重要であり、言語ポートレートによって教師として固定的な言語に関する知識を持つ自身と、複言語の生きた経験を持つ自身が関連付けられると述べている。本研究では、自身で「言語ポートレート」を描いたうえで、「第二言語学習を直接経験した本人による、言語学習の当事者の分析」(Benson 2004, p.12)であるオートバイオグラフィーとして語りを引き出せるよう、それぞれの言語ポートレートを確認しながらディスカッションを行った。

3. 研究対象の経歴

本実践を行った3名（I、N、K）は、いずれも日本語母語話者で、同時代に日本語教師としての外的キャリアを形成してきており、現在大学教員で日本語教師養成、学校教員養成、留学生教育に携わっている。しかし外国語学習経験や海外経験、日本語教師としての職歴は異なる。

表. 研究対象の経歴

| | 主な経歴 |
|---|---|
| I | 国内大学学部生→国内大学院生（日本語教育）→国内大学非常勤講師→国内日本語研修機関で専任教員→国内大学の専任教員 |
| K | 国内大学学部生→国内大学院生（国際コミュニケーション）→国内日本語教育機関で非常勤講師→韓国の大学で外国人講師→国内大学の非常勤講師→国内大学の専任教員 |
| N | 国内学生学部生→国内大学院生（日本語教育）→国内大学非常勤講師→国内大学専任教員→国内日本語研修機関で専任教員→日本語教師としてタイに赴任→国内日本語研修機関で専任教員→国内大学専任教員 |

Iの日本語教師としての外的キャリアは1990年末に始まる。国内の大学院で日本語教育を専攻したのち、国内の大学で非常勤講師として留学生を対象とした日本語教育、国内の日本語研修機関で専任教員として、多様なニーズをもつ日本語学習者を対象とした日本語研修事業に携わってきた。その後、国内の大学の専任教員として、留学生を対象とした日本語教育等を行っている。

言語ヒストリーの実践においてピアとなったKは、国内の大学院で国際コミュニケーションを専攻したのち、国内の日本語教育機関での非常勤講師を経て、韓国の大学に外国人講師として日本語教育に携わった。帰国後、国内の大学での非常勤講師をしたのち、国内の大学の専任教員として留学生に対する日本語教育や日本語教師養成等を行っている。Iとは本研究をきっかけに知り合った。

また言語ポートレートの実践においてピアとなったNは、国内の大学院で日本語教育を専攻したのち、国内の大学で非常勤講師、専任教員として留学生を対象とした日本語教育に携わった。その後、国内の日本語研修機関で専任教員として日本語研修事業に携わる中で、途中2年間タイに赴任した。さらにその後、国内の大学の専任教員として日本語教師養成を行っている。

次節では、オートバイオグラフィーの実践事例について報告する。

4. オートバイオグラフィーの実践

4.1 実践1_LHの実践

LHの実践は言語ポートレートの実践に先立って行った。LHに取り組むにあたって、Iは自身が特定言語の学習の成功・失敗体験がなく、「生活者としての」言語獲得経験も不足していると認識していたため、特定言語の習得ではなく「言語」と「日本語教師としての私」の関わりについて書くこととしたと語っている（上田ほか2021）。IのLHには、日本語教師を志す中で出会った中国人留学生との中国語学習、在日朝鮮人集住地域での識字教室でのボランティア経験とハングル学習、日本語教師として業務上必要となった英語の使用や学習の経験について時系列に記述されていた。例えば、言語運用という点では失敗体験であった韓国語や中国語の学

習経験が I 自身の言語教育に対する考え方に影響しているという気づき、英語使用による不安、日本語教師という職業場面において使用言語を戦略的に選択することで日本語学習者に対して母語話者日本語教師であることの権威性を示していたという気づきが語られた。

ピア K は I の LH について以下のように解釈した（小林ほか 2022）。

(1) 特定の言語や文化に強い興味関心を抱いて日本語教師をしている人もいるが、I はそうではない。(2) I が描いている自身の L2 使用経験や日本語教育経験についても、言語の教育や言語の学習という特性ではなく、I にとってその言語がどんな存在で、どう関わったのかについて書かれている。(3) I が特定の言語に焦点を当てずに LH を書いたのは、I にとって〇〇語の LH のような捉え方ができなかったからだろう。

(4) I にとってことばとは、日本語や英語、中国語、朝鮮語というように切り取ることでできない経験だからと推察される。(5) これは、I 自身が複言語・複文化主義を体現しているとも言え、そのことが言語スキル獲得の日本語教育から I 自身を解き放ったのではないだろうか。

上記の K の共感的な解釈を受けて、I はこれまで意識してこなかった、自身の中の複言語性を実感し、自身のことばをめぐる経験を肯定的に捉えることができるようになったと語っている。

4.2 実践 2_言語ポートレイトの実践

言語ポートレイトの実践は、4.1 の LH 実践の後に行った。I は自身の言語リソースとして、LH にも記述した英語、韓国語、中国語を順に人物像中に描いた。また母語としての日本語方言、移動に伴って獲得した日本語方言、標準日本語を人物像中に描き、さらにドイツ語を人物像の外に記載した。例えば、英語に関しては「心からの感情というより一旦頭の中を通して気持ちを伝える」言語として語られたのに対して、韓国語、中国語は「日本語教育の中の経験を振り返った時の私の日本語教師としての哲学的なところ」を示す言語だと語っている。また母語についても様々な経験や葛藤があり、言語調整や言語喪失の気づきが語られた。さらにドイツ語に関しては「私の（人物像の）どこにも場所がない。ただ学習した経験がある」言語だがポートレイトに記しなかったと語っており、言語的リソースの捉え方に変化が見られたことも垣間見えた。

さらにピア N は自身の言語ポートレイトとの類似性に着目し、特に I の母語と英語をめぐる経験について以下のように解釈した。

(1) 国内における移動経験からマジョリティである方言に合わせるといった言語調整の経験により、母語である日本語において権威性や規範性に関する意識が見られた。母語においても、様々な経験から重層的な言語意識が形成されている。(2) 人生で一番長く学習した言語であり現在も使用する言語である英語は、自身の言語能力やその負担と結び付けて表された一方で、その他の外国語については、日本語教師としての視点にかかわる重要な経験として、あるいは人との関係を構築する言語として、言語能力とは関係なく、価値を持つリソースとして捉えている。

上記の N の解釈を受けて I は、日本国外での日本語教師経験をもつ N とは外的キャリアに違いがあるものの、言語ポートレイトの解釈について N との多くの共通点を認識した。それにより、母語話者であり教師であるという日本語教師の二重の権威性を自身のアイデンティティとして改めて認識したうえで、母語や言語運用力を伴わない言語を含むことばをめぐる様々な経験が言語意識を形成し、それが教師としての内的キャリアを構成しているという気づきを得たと語っている。

5. まとめ

本発表では、ピアと共にを行った 2 つのオートバイオグラフィーの実践を通して、I が自身の権威性や複言語性、母語喪失について気づきを得、言語観、ネイティブ性や母語話者教師というアイデンティティを再構築していくという内的キャリアの意識化を観察した。成人の学習は自己を振り返り、それまでの前提や価値観を問い直す意識変容のプロセスであると言われる（クラントン 1999）。「LH」と「言語ポートレイト」という異なる 2 つのオートバイオグラフィーの実践を通して、I は改めて自身とことばの関係を批判的に振り返り、日本語教師としての内的キャリアをより肯定的に捉えなおしていったが、そこでは I の経験を肯定的、共感的に解釈

したピアが重要な役割を果たしていたと言えよう。今後、言語教師の内的キャリアの形成における意識変容にピアの存在がどのように影響しているのか明らかにしていくことが必要である。

(共同研究者 上田和子 武庫川女子大学文学部)

参考文献

- 上田和子・小林浩明・和泉元千春・野畑理佳 2022 「日本語教師研究としての「言語ヒストリー (LH)」の実践」『言語文化教育研究会第八回年次大会予稿集』.230-235.
- 小林浩明・和泉元千春 2022 「言語ヒストリーを用いた日本語教師の内的キャリア形成に関する探索的研究—大学の母語話者日本語教員を事例として—」『日本キャリア教育学会第44回研究大会予稿集』.106-107.
- 宮副ウォン裕子 2015 「複数言語使用者の言語の学習と社会化—職業共同体への参加課程の分析から—」.『言語教育研究』第6号,桜美林大学大学院言語教育研究科. 1-7.
- シャイン, エドガーH.・尾川丈一・石川大雅/松本美央・小沼勢矢訳 2019 『シャイン博士が語るキャリア・カウンセリングの進め方-＜キャリア・アンカー＞の正しい使用法』白桃書房
- Busch, B. 2012. The Linguistic repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, 33(5).503-532.
- Coffey, S. 2015. Reframing teachers' language knowledge through metaphor analysis of language portraits. *The Modern Language Journal*, 99(3), 500-514.
- Cranton, P. 1992. *Working with adult learners*, Ontario: Wall and Emerson. 入江直子・豊田千代子・三輪建二訳 (1999) 『おとなの学びを拓く：自己決定と意識変容を目指して』鳳書房
- Hayler, M. 2011. *Autoethnography, Self-Narrative and Teacher Education*. Sense Publishers.5-33.
- Murphey, T., Jin, C., and Li-Chi, C. 2005. Learner's constructions of identities and imagined communities. In Benson P. and D. Nunan (Eds.) *Learners' Stories: Difference and Diversity in Language Learning*.83-100. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

「雅語」と注記される動詞の意味特徴
——辞書の記述を参照して——

Semantic Characteristics of Verbs Annotated as “雅語” in Japanese: Referring to Dictionary Descriptions

木下 りか

武庫川女子大学

kishita@mukogawa-u.ac.jp

野田 大志

愛知学院大学

noda@dpc.agu.ac.jp

キーワード：辞書、語の文体、雅語

1. はじめに

日本語の辞書には「俗語」「古風」「雅語」など位相に関する注記がある。たとえば次のように記載される。

(1) 薫る：いいにおいがする。「風一五月」▽主に花や香（こう）のにおいに言う。雅語的。

（『岩波国語辞典』第7版、下線は引用者）▽：補足説明

語の位相の内実は整理されていないのが現状で（宮島 1977、後藤 2000 等）、辞書を引いてもその理解には困難が伴う。本発表は、位相の中でもとくに特徴が捉えにくいと思われる「雅語」に注目し、この注記が付される語群の意味特徴について考察を行う。その際「古風な語」と注記される語群と比較する。

2. 「雅語」の一般的な定義

「雅語」は「雅言」と同義とみなされ、辞書には次のように記述されている。

表1 辞書における「雅語／雅言」

| 辞書名 | 意味 |
|--------------|---|
| 『明鏡国語辞典』第二版 | 洗練された優雅で正しいことば。特に、和歌などに用いられた平安時代の和歌ことば。雅語。 |
| 『岩波国語辞典』第七版 | 日常表現には使わないような、風雅な趣のある（上品な）言葉。特に、平安時代の雅文・和歌に使ってある類の言葉。雅言。↔俗語・卑語・俚語(りご)。▽かご（歌語） |
| 『新明解国語辞典』第七版 | 古代・中世の詩歌や物語・日記の中に用いられた和語。（また）和語化した字音語も含む。現代でも和歌・俳句などの世界では用いられる。 |

これらの記述に共通するのは次の3点である。

(2) (A) 歴史のある和語、(B) 正しい、優美、洗練された、優雅な語、(C) 現代でも詩歌で用いられる語

このうち、(A) は語の通時的な特徴である。(B) は現代語としての印象であり、周辺の語であっても語の共時的な意味の一部と言える（国広 1982 他）。(C) は、ジャンルの制約であり、まさに位相と呼ぶにふさ

わしい特徴である。以上のように「雅語」の特徴は、通時的観点、意味や位相といった共時的観点という複数の視点から捉えられている。相互に密接な関連を持つ可能性はあるものの、複雑である。

本発表は「雅語」とされる語群に見られる共時的な意味の特徴を探ることを目的とする。「雅語」の意味特徴の把握については(B)に「正しい、優美、洗練された、優雅な語」との指摘があるが、漠然としており捉えにくい。本発表は、「雅語」とされる語群の意味的な輪郭を明確化する試みとなる。考察にあたっては、「雅語」と(A)の特徴を共有すると思われる「古風な語」と比較する。

3. 調査の対象

3.1 辞書

本発表で考察対象とするのは、以下の中型辞書3冊である。電子版で全文検索が可能だという理由による。

(3)『明鏡国語辞典』第2版、『岩波国語辞典』第7版 新版、『新明解国語辞典』第7版

(以下それぞれを『明鏡』『岩波』『新明解』とする)

3.2 語の抽出

(3)に示した3冊の辞書から、〔雅〕という記号など「雅語」と呼べる注釈がなされた語、あるいは多義語の語義のうちの一つを抽出する。古風な語についても同様の抽出作業を行う¹。辞書における位相の記載の文言は多様だが、関連する位相をまとめてそれぞれ、「雅語」「古風な語」と呼ぶ。

分析対象とする語は動詞に限定する。辞書に記載される動詞には和語が多い。漢語動詞、たとえば「認識する」は一般に辞書では名詞「認識」のみが掲載される。よって、動詞に限定して考察を行えば、和語の中で「雅語」と「古風な語」がどのように分別されているかを見ることが容易になり、語種に左右されない位相の特徴の観察できる可能性がある。

4 調査の結果

4.1 『明鏡国語辞典』第2版

『明鏡』で「雅語」とされる動詞は9語ある。次の表2に示すように、擬人法が多い。

表2 「やや雅語的な言い方」と注記されている動詞(敬語を除く)

| 動詞 | 意味と辞書に記載の例文 |
|-----|---|
| 擬人法 | 訪れる(北国にもまもなく春が訪れる)、泳ぐ(クジラの形をした飛行船がゆったりと大空を泳ぐ)、泳がせる(彼女は指を宙に泳がせて三木と書きました)、駆ける(風神が大空を駆ける)、払う(涼風が袂たもとを払って冷ややかに吹く) |
| その他 | 歩む(秋の信濃路を歩む)、奏でる(横笛を奏でる)、寂びる(老優が寂びた芸を見せる) |

一方、「古風な語」と注記される語は200語程度あるが、この特徴は見られない。擬人法は豊かなイメージ喚起力を持つ修辞の一種でありことから、修辞性の高い語が「雅語」とされる傾向が読み取れる。

「その他」とした残り3語のうち「歩む」「奏でる」についても別の意味で修辞性の高さが見られる。すなわち「歩む」は一つの語で、単に「歩く」のではなく「ゆったり歩く」ことを、「奏でる」は一つの語で単に「吹く」ではなく「うまく吹く」ことを表す。「歩む」「奏でる」は、特定の様態を表す表現力を持つ。その意味で修辞性の高い語だと言える。

¹「雅語」「古風な語」の抽出にあたって参照した文言は、『明鏡』ではそれぞれ「雅語」〔古風〕、同様に『岩波』では雅語(雅語的、やや雅語的)、古語/古風、『新明解』では〔雅〕〔古〕である。

(4)*秋の信濃路をすたすた歩む。 秋の信濃路をすたすた歩く。

(5)*横笛をへたくそに奏でる。 横笛をへたくそに吹く。

以上のように、『明鏡』の「雅語」には、擬人法や細やかな様態表現という意味で修辞性の高さが見て取れる。

4.2 『岩波国語辞典』第7版（新版）

『岩波』で「雅語」とされる語は15語、「古風な語」に該当する語は34語ある。これらを自動詞・他動詞の記載に従って分けると、表3のようになる。

表3 「雅語」「古風な語」と動詞の自他（50音順）

| | | |
|------------|---------|---|
| 雅語 (15) | 自動詞(9) | <u>いざよう</u> 、出で立つ、 <u>弥増す</u> 、 <u>移ろう</u> 、 <u>薫る</u> 、 <u>咲き初める</u> 、 <u>たゆたう</u> 、 <u>身罷る</u> 、休らう |
| | 他動詞(6) | 狩る、手挟む、 <u>佩く</u> 、 <u>屠る</u> 、 <u>見晴かす</u> 、 <u>見紛う</u> |
| 古風な語(34) | 自動詞(12) | 失せる、遅なわる、 <u>神さびる</u> 、聞こえる、解せる、ごねる、すれあう（以下略） |
| | 他動詞(22) | 扱う、打つ、産み付ける、 <u>惟る</u> 、絡める、差し立てる、差し招く（以下略） |

凡例 ()内の数字：語の数、下線：様態の描写を含む語、二重下線：婉曲表現、波線：視覚による知覚行為

為

「雅語」のうち自動詞は全体の60%、「古風な語」では40%である。相対的に「雅語」のほうが自動詞が多い。この傾向は『明鏡』の「雅語」（「表2」参照）にも見られる。

① 自動詞の「雅語」の特徴

自動詞の「雅語」動詞の主体の多くは自然物である。自動詞9語のうち「いざよう」「弥増す」「移ろう」「薫る」「咲き初める」「たゆたう」6語がこれに該当する。加えて、これら6語の語積いずれにも、たとえば次の(6)(7)の二重下線に示すとおり、動きの様態についての細やかな描写が含まれる。

(6)いざよう：進もうとしてなかなか進まない。（例）いざよう波（cf. 進まない波）

(7)弥増す：数が程度がどンドン増す。（例）弥増す恐ろしさ（cf. 増す恐ろしさ）

これに対し、「古風な語」の場合、自然物を主体とするのは12語中1語（「失せる」）のみである。

(8)失せる：あるはずのものがなくなる。（例）力が失せる

② 他動詞の「雅語」の特徴

他動詞の「雅語」6語のうち(9)から(11)に示す3語は、外界の視覚認識行為を表す。①で見たように自動詞の「雅語」には自然を描写する語が多いが、それを観察する主体の側に転じてその行為を表すタイプの語だと言える。

(9)見晴るかす：はるかに見渡す。（例）景色がはるかにみはるかされる。

(10)狩る：花や紅葉を求めて野山を歩く。（例）嵯峨野に桜を狩る。

(11)見紛う：似ている他の物に見あやまる。（例）雪と見紛う白い肌

これに対し、「古風な語」には、動作動詞((12))や思考動詞((13))はあるが、視覚認識行為を表す語はない。

(12)扱う：気をつけて面倒をみる。特に、仲裁する。（例）けんかを扱う

(13)解せる：理解・納得できる。わかる。（例）それを聞いてやっと解せた。

また、他動詞の「雅語」6語のうち、(9)～(11)の3語を除く残り3語のうち2語は、忌まわしい事柄を婉曲的に表現する意味をもつ。すなわち、「佩く」は「刺す」、「屠る」は「殺す」の婉曲表現だと考えられる。

(14)佩く：太刀を腰につける。刀をさすのとは腰に付ける仕方が異なるが、雅語的に広く帯刀する意にも使う。

(15)屠る：生命を奪う。殺す、負かす、勢力などを抹殺するの、雅語的表現。

以上、①自動詞と②他動詞に分けて観察した結果、『岩波』の「雅語」には、自然物の動きの様態を細やかに描写する語、それを観察するさまを表す語、事態を婉曲的に表現する語の多さが指摘できる。この意味で修辭性が高い語が多いと言える。

4.3 『新明解国語辞典』第7版

『新明解』において「雅語」「古風な語」は〔雅〕〔古〕と表示される。〔雅〕の記号が付された動詞は、(16)(17)に示す他、計86語ある。これに対し〔古〕の記号が付されているのは、(18)(19)に示すわずか2語のみである。

(16)秋立つ：秋になる。(17)明^{あき}らめる：明らかにする(さとる)。(例)理由を明らめる。

(18)賑^{にぎ}わす：施す。(例)貧民を賑わす。(19)配^{はい}する：島流しにする。(例)遠島に配せられる。

すなわち、古いと感じられる語の大半が「古風な語」ではなく「雅語」とされている。これは、『新明解』の〔雅〕〔古〕が語種との関係で定義されているからだと思われる。〔雅〕は和語、〔古〕は古語全般であるが、漢語を含む。

(20)〔雅〕雅語。日常のくだけた会話や文章には常用されず、短歌・俳句などの詩的表現や文語文に多く用いられる和語。

〔古〕古語。和文脈の古典や漢文訓読系統の古風な文章語としてしか用いられないものや、江戸時代までは日常語として行なわれた字音語など。(『新明解』7版、下線は引用者)

しかしながら、〔古〕とされる2語のうち、「賑わす」は和語、「配する」は漢語かと思われ、〔古〕が漢語だけというわけでもない。

視点を変え、語種ではなく意味の観点から観察をすれば、〔古〕とされている2語に、たとえば上下関係を基盤として上から下へ向かう施政行為という共通点を抽出できるかもしれない。とすれば「雅語」はそのような政治にかかわらない意味を表す語群ということになる。たしかに「雅語」に「天照らす(天下をお治めにになる)」など敬語はあっても、「賑わす」「配する」のような語彙はない。しかし、これは「雅語」の消極的な特徴把握である。『新明解』における「雅語」86語に、積極的に意味的な共通性を抽出するのは困難である。

5. おわりに

辞書によって、何を「雅語」とするか、判断の傾向には差異がある。実際、3辞書で「雅語」とされる語の大半は一致しない。そうであっても「雅語」と注記される動詞には、以下の傾向が、一定程度、認められる。

(21)①自然現象を表す語が多い。

②修辭的な効果を持つ語(擬人法、様態の細やかな描写、忌まわしい事柄の婉曲表現)が多い。

つまり「雅語」には、自然現象を細やかに表現したり、比喻によって情景を豊かに表現したりすることができる修辭性の高さが認められる。修飾句などを用いず一語のみで豊かに表現するこの描写力は、「現代でも詩歌で用いられる」(2)C)のふさわしい。また「正しい、優美、洗練された、優雅な語」(2)B)という印象に関連する可能性もある。日本語学習者が辞書に「雅語」と注記のある語を参照する際には、辞書によって注記判断の基準に相違があることを踏まえた上で、当該の語の表現力に注目してその意味を理解することが有効だと考えられる。

参考文献

- 柏野和佳子・奥村学(2014)「「コーパスベース国語辞典」構築のための「古風な語」の分析と記述」『自然言語処理』21(6) pp.1133-1161
 国広哲弥(1982)『意味論の方法』大修館書店

後藤 齊(2001)「日本語コーパス言語学と語の文体レベルに関する予備的考察」『東北大学文学研究科年報』50 pp.201-214

宮島 達夫(1977)「単語の文体的特徴」『村松明教授還暦記念 国語学と国語史』明治書院 pp.871-903

辞典は「ロゴヴィスタ電子辞典シリーズ」を用いた。本研究はJSPS 科学研究費 JP20K00652 の助成を受けている。

Developing Japanese Language Learning Content for the Japan Virtual Campus Platform

JV キャンパス用日本語学習コンテンツの開発

Vanbaelen Ruth, Ono Masaki, Sekizaki Hironori, Bushnell Cade,

Moon Changyun, Anubhuti Chauhan, Hatano Hiroaki

University of Tsukuba

vanbaelen.ruth.gp@u.tsukuba.ac.jp

Key words: Japan Virtual Campus, Academic Japanese, Daily Life Japanese, Assessment of Speech Performances, Job-hunting Support

Abstract

Japan Virtual Campus (JV-Campus) is a MEXT-supported platform managed by the University of Tsukuba where Japanese universities, companies and local governments provide a wide range of online learning content, currently free of charge. This paper discusses how the Japanese Language Education Division at the Center for Education of Global Communication at the University of Tsukuba is developing Japanese language learning content for the JV-Campus platform. Based on student voices and in-class experience regarding available teaching and learning materials, several topics had emerged where a hiatus was felt in terms of adequate learner support and autonomous learning. Here, we explain the selection process of the different types of learning content currently being created, namely Academic Japanese (on-campus situations, extensive reading), Daily Life Japanese (short CFER A1-A2 conversations), Assessment of Speech Performances (prosodic aspects, oral summarization skills), and Job-hunting Support (self-analysis, entry sheet writing, interview practice). We will then continue with a content description and the goals of the different materials. Finally, we will indicate areas we will work on in the future to provide learners of Japanese with practical and multi-level multi-purpose learning content.

1. Background

During the Covid-19 pandemic, educational institutions around the world were forced to adapt their teaching formats. The University of Tsukuba in Japan was no exception. For nearly three years, classes were taught online. For large student groups, like freshman courses, MOOC-like on-demand formats were chosen. At the Center for Education of Global Communication (CEGLOC), language classes at the Japanese Language Education Division (JLED) catering to international students, the classes were also online and mainly implemented in real-time. At a time when international travel was prohibited, students and teachers alike were required to deal with time differences, and accordingly sometimes individual class formats were adopted to accommodate the students' time zones. Thanks to student and instructor flexibility, and through continued support of the course coordinators a balance was found (Vanbaelen 2023). Nevertheless, based on student voices and in-class experience regarding available teaching and learning materials (Vanbaelen 2022), several topics emerged where a hiatus was felt in terms of adequate learner support and autonomous learning. Students indicated they were looking for classes addressing Business Japanese, Academic Japanese and Culture. In addition, some pointed out that as a result of the online classes, they had become able to learn autonomously. As a consequence, the JLED started looking into developing new learning materials to enable the students to autonomously master new topics in the Japanese language.

Almost simultaneously with the Covid-19 pandemic, JV-Campus started offering a platform for universities, companies and local governments “to manage and operate their own content” with “access to various features necessary for operating their own online education system” in order “to contribute to internationalization” and “enhance connections with society and expand the value created as a platform by engaging with various stakeholders, including educational institutions, organizations, local governments, and private corporations”.

Based on the above, from December 2022 and expected to be available from March 2024, the JLED started developing and expanding online learning content, using the JV-Campus platform as an intermediary to run the developed content materials. In the next section, the actual content under preparation will be outlined.

2. Content under development

The content under development can be categorized into three parts, namely entrance support (at the start of the student's university career), learning support (at any stage of the student's university career) and exit support (to smoothly transition to a professional career). Entrance support is divided into academic Japanese and daily life Japanese. Learning support is constituted by speech performance assessment. Finally, exit support guides the student through the job-hunting process.

2.1 Entrance support (at the start of the student's university career)

2.1.1 Academic Japanese

The textbook series “Situational Functional Japanese” was developed by the JLED in the early 1990's. At the time, this textbook series was groundbreaking through its approach to using natural language versus strongly grammar-based instruction. However, some of the situations such as the use of public phone booths and tape recorders had become outdated. This was a first prompt that academic Japanese instruction materials needed to be revamped. The online instruction format during the Covid-19 pandemic and the subsequent positive student reactions led to the actual implementation of the ideas. At present, two major types of content are being developed, namely videos addressing student life on campus and extensive reading content.

First, Academic Japanese Teaching Materials for Beginners is a collection of videos. The videos feature situations that students are likely to encounter in their university life and that require a high degree of interaction in Japanese. Some of the situations are difficult to handle at the beginner level because of the complicated Japanese required in the interactions. Such scenes have been excluded from the current materials. The selection of scenes was generally completed in 2017 (Bushnell et al. 2017). However, since there have been some changes in lifestyle due to the Covid-19 pandemic, a complementary survey was conducted in 2022-2023. Examples of on-campus scenes are “Introducing oneself at a seminar,” “Confirming class times,” and “Reserving a seminar room in the library”. Examples of off-campus situations are “Telling the number of people in a restaurant,” “Answering when asked if you need a plastic bag at the supermarket,” and “Asking about train and bus stops”.

From an educational stance, classroom Japanese in general takes into consideration clear pronunciation and simplified expressions. This often results in learners not being able to understand the real-life Japanese they hear outside of the classroom. As a consequence, especially beginning learners tend to lose their motivation to learn and become afraid to interact outside of the classroom. In response to the said problem of classroom Japanese versus real-life Japanese, no scenarios were prepared when filming the videos. The creators envision two ways to address the problem. First, teachers can provide explanations inside the classroom concerning expressions students could not catch in the real-life exchanges in the videos. However, for video materials made available online, the same response as in the classroom is not possible. The creators are considering the addition of explanations that can appropriately facilitate learners' understanding.

Next, extensive reading content is being created to support academic Japanese language skills. The rationale is that learners benefit through input from reading. Research (McQuillan 2020) shows that 85% of the words on the Academic Word List appear in the popular Harry Potter series. In addition, given the high efficiency of vocabulary acquisition through extensive reading shown by Mason (2007), simply reading the Harry Potter series can be expected to result in the acquisition of 20% to 50% of these important words, 1.6 to 4 times more efficient than traditional teaching methods (McQuillan 2020). While these studies show the high effectiveness of extensive reading in language acquisition, and while there are a great many fascinating graded readers for English language education, there are still not enough extensive reading resources for Japanese language education. Of the existing and appropriate reading materials, few are story-based, and their ability to attract readers is likely weaker than that of their English counterparts.

With the goal of creating and providing compelling extensive reading content for Japanese language education that will attract readers, currently 50 short stories are being written. Sample topics include life as an exchange student in Japan, relationships with Japanese classmates and teachers, the perplexities and joys experienced in Japanese culture, romance, adventure, and so forth.

2.1.2 Daily Life Japanese

“Nihongo Avenue”, also developed by the Center for Distance Learning of Japanese and Japanese Issues, is a Progressive Web App with conversation and speech example search content. This is a search engine for university students and graduate students who are studying or preparing to study abroad in Japan. It allows them to search for conversation examples in accordance with can-do activities, speakers, places, and situations. Users can also freely post their own conversation examples and rate postings of other users.

Currently, an advanced version of “Nihongo Avenue” is under development. The specific point of change is to adapt the screen functionality on the user side from a traditional story collection to a textbook design. A group management function will be added to allow instructors to track the usage trajectory of learners, both for individual study, as well as for use in the classroom.

The intended learners are Japanese language learners who have finished learning Japanese characters and elementary grammar, and are at CEFR level A1 or above. The design of the course is based on often heard student feedback, namely that they practice conversation in Japanese class, but don't know how to phrase their thoughts in real situations. This course is a departure from existing Japanese language textbooks, allowing students to learn actual examples of Japanese used in different situations and variations of Japanese conversation.

Using the JF Standard for Japanese-Language Education as a reference, students will be exposed to practical Japanese expressions at the A1 level that international students are likely to encounter. This enables students to learn how to use Japanese in different situations, such as “who (speaker),” “where (place),” and “for what purpose (situation/function)”. The speech-to-text function allows users to check pronunciation, write personal examples, and/or record and post examples of conversations. Users can view examples of conversations posted by other users and send feedback (“likes”).

The system is equipped with furigana and auxiliary language functions to assist users, so that even beginner-level learners of Japanese can use the system with ease. There are also features to improve accessibility, such as changing text size and screen color.

In sum, “Nihongo Avenue” is conversation material that can be used regardless of the textbook being used. It will enable users to speak in Japanese at the university and around town without worrying.

2.2 Learning support

In order to support overall learning, tools focusing on oral production practice and concurrent evaluation are being developed under the “Assessment of Speech Performances” component. Many learners of Japanese have “finding a job” or “studying abroad” as their learning objectives (Japan Foundation 2021). However, in business situations and in long-term life in Japan, native speakers assess the pronunciation of non-native speakers in a severe manner (Ogawara 2001). While face-to-face communication is established through the medium of speech, its instruction and evaluation are difficult due to the high burden in terms of time for individualized instruction and the (non-native) Japanese teachers' own lack of confidence in their judgement for some phonetic aspects (Taniguchi 1991, Isomura 2021). Therefore, the development of speech-learning materials that adequately assess learners' speech and enable self-study (Matsuzaki 2016) are a necessity.

The concepts in developing the tool are three-fold:

1. Provide learners with an environment in which they can practice a variety of oral exercises.
2. Automatically evaluate learners' speech in terms of both speech and content.
3. Provide a system that can be used without complicated operations or specialized knowledge.

In line with these goals, two main components are being developed, namely various oral exercises and their voice evaluation, and immediate oral summary exercises and their content evaluation. For the first component, oral practice

tasks such as reading aloud, repeating, shadowing, and overlapping can be done online. Speech is visualized interactively based on acoustic processing technology, and differences from model speech in terms of accent, intonation, rhythm, articulation, etc. are presented as scores. For the second component, users perform an on-the-spot oral summary task of the text presented on the screen. After the free speech responses are converted into text by speech recognition, the AI summary of the same sentence is used as a reference to evaluate the content of the summary. Since this task is text-based, linguistic aspects such as vocabulary richness and grammatical appropriateness will be evaluated.

In both cases, learners can choose the difficulty level of the exercises and tasks, so they can be used by learners of any level. Qualitative and quantitative feedback will be provided on “where,” “how,” and “how much” the differences are. It is intended that this tool will be one effective means of helping learners of Japanese improve their oral production skills.

2.3 Exit support

Many international students want to work in Japan upon graduation, but find it hard to navigate the job-hunting process that is characteristic to Japan. The number of successful applicants is still low (JASSO 2021). To support the transition from student to being a member in the workforce, online learning contents geared towards job hunting is under development. As a start and to gauge the needs of international students, semi-structured interviews with Japanese and international students regarding their job-hunting activities were conducted. The interview analysis revealed various differences between the two groups. First of all, it became clear that Japanese students have long-term goals when looking for a job, while international students approach their job-hunting activities with short- to medium-term goals. This is normal for international students who may return to their home countries, but it makes a big difference in how they choose a job when looking for employment and how they plan to handle that job once employed. In addition, misunderstandings regarding the job-hunting schedule, lacking knowledge to gather information, differences in the type of peer support, and insufficient language skills can be mentioned as some of the gaps found between Japanese and international students.

Accordingly, the following content elements were deemed as the bare minimum to support international students throughout the process in a sequential manner: 1) Story line creation and self-analysis to help users recognize their own strengths and weaknesses and create their axis for the whole process, 2) Entry sheet writing in conjunction with the self-analysis prepared in 1), followed by 3) Interview practice with a recording function to enable self-reflection on content and appearance such as facial expressions and eye contact.

Most companies that seek to employ international students expect a JLPT N2-N1 level. Therefore, being able to navigate websites in the Japanese language is a given. Consequently, the online content will be monolingual Japanese. However, by providing, for example, entry sheet templates and interview samples, autonomous work will be possible. Also, instructors can opt to request sharing materials and use these with the students in the classroom.

Along with the above, a multilingual manga is being created to help students understand the job-hunting concept in Japan and its importance.

3. Summary and future areas to be developed

In this paper, the learning content under development by the Japanese Language Education Division was described. Divided in three parts, namely entrance-learning-exit support, four types of content (Academic Japanese (videos and extensive reading), Daily Life Japanese, Assessment of Speech Performances, and Job-hunting Support) are being prepared.

The content is scheduled to be available online to the users by March 2024. Future developments will include but are not limited to the following:

1. Academic Japanese will begin by catering to beginner level students. As a next step, for the extensive reading part, the vocabulary, grammar, and kanji in the 50 stories will be adjusted in order to create an authentic graded reader series comparable to those found in English.

2. Within Daily Life Japanese, “Nihongo Avenue” caters to the needs of users at CEFR A1-A2 level. This will be expanded to higher levels.

3. For the job-hunting support portion, a collection of phrases and expressions to support users with a level below N2-N1, and more interactive interview practice options are envisioned for the future.

References

- Bushnell, C., Sekizaki, H., Nagai, A., Ito, H., Vanbaelen, R., Heo, M., Ono, M., Imai, S., Kido, M., Sakai, T., and Kano, C. (2017) A trial proposal for the development of an elementary Japanese textbook based on conversation analysis research (in Japanese), Oral presentation at the 10th International Conference of Practical Linguistics in Japanese (ICPLJ10).
- Center for Distance Learning of Japanese and Japanese Issues “Nihongo Avenue” <https://n-avenue.cegloc.tsukuba.ac.jp/> (Last access Sep 26, 2023)
- Isomura, K. (2001) The current state of Japanese accent education in foreign countries. Proceedings of the Autumn Meeting of the Association for Japanese Language Education, pp. 211-212.
- Japan Foundation (2023) Survey report on Japanese-Language education abroad 2021, <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey2021/all.pdf> (Last access Sep 28, 2023)
- Japan Foundation “JF Standard for Japanese-Language Education” <https://www.jfstandard.jpf.go.jp/summaryen/ja/render.do> (Last access Sep 26, 2023)
- Japan Virtual Campus <https://www.jv-campus.org/en/providers/about/> (Last access Sep 26, 2023)
- JASSO 2021
https://www.jasso.go.jp/gakusei/career/event/guidance/_icsFiles/afieldfile/2021/07/09/ryugakusei_monka_gakuryu.pdf (Last access August 21, 2023)
- Mason, B. (2007) The efficiency of self-selected reading and hearing stories on adult second language acquisition. Selected papers from the sixteenth International Symposium on English Teaching, pp. 630–633. Crane Publishing Company.
- Matsuzaki, H. (2016) Pronunciation training of Japanese prosody: Progress in a development of CALL system. Journal of the Acoustical Society of Japan, Vol 72(4), pp. 213-220.
- McQuillan, J. (2020). Harry Potter and the prisoners of vocabulary instruction: Acquiring academic language at Hogwarts. Reading in a Foreign Language, Vol 32(2), pp.122–142.
- Ogawara, Y. (2001) Japanese people’s evaluative attitudes toward the pronunciation of Japanese spoken by non-native speakers of Japanese: The case of working people. Journal of Japanese Language Education Methods, Vol 8(2), pp. 10-11.
- Taniguchi, S. (1991) The present situation and problems of phonetic education: Results of a questionnaire survey. Symposium on Japanese Phonetic Education: Prosodic Research and Education, pp. 20-25.
- Tsukuba Language Group (1994) Situational Functional Japanese. Bonjinsha.
- Vanbaelen, R. (2022) Survey results of three semesters of online classes. Journal of Japanese Language Teaching (University of Tsukuba), Vol 37, pp. 135-150.
- Vanbaelen, R. (2023) Japanese language education at the University of Tsukuba: Issues that emerged from two years of online practice. Japanese Language Education in Europe, Vol 26, pp. 210-218.

Acknowledgements

We would like to acknowledge Ito Hideaki and Iwasaki Takuya of the University of Tsukuba for their valuable input in this project.

スマホ「辞書」による語彙検索行動の実態と問題点
——マカオの初級日本語学習者を事例に——

**An Analysis of the Real-World Use and Complexities of Vocabulary Searches via Smartphone 'Dictionaries':
A Case Study of Elementary Japanese Language Learners in Macau**

李 羽喆

マカオ大学日本研究センター

石黒 圭

国立国語研究所

キーワード：語彙検索プロセス、学習者の行動可視化、単語処理の深さ、辞書ツール、AI技術

1. 問題意識

近年、情報通信技術（ICT）の急速な進展とスマホの普及に伴い、言語学習の環境は劇的に変化している。特に、日本語を外国語として学ぶ学習者にとって、紙の辞書を使用する機会は極端に減少しており、スマホを用いた語彙検索が日常的な行為となっている。この現象は教育現場においても顕著である。しかし、学習者がスマホで具体的に何を調べているのか、その検索行動が効果的であるかどうかは不明瞭であり、その結果、学習者の語彙学習の質が必ずしも向上しているわけではないという疑問が浮上している。

さらに、ChatGPTなどの大規模言語モデルに基づくテキスト生成 AI の出現により、学習環境は更なる多様化を遂げている。このようなテクノロジーの進展が、外国語学習における基本的な「言葉を調べる」という行為にどのような影響を与えているのかは不明瞭である。この現状は、適切な学習支援においては障壁となっている。

このような背景を踏まえ、本研究は日本語学習者の ICT 端末による語彙検索行動の実態解明を主要な研究目的と位置づけている。具体的には、日本国内外の複数の大学での調査データに基づき、学習者が遭遇する課題や辞書リソースの使用に関する困難点を明示し、それに対する改善策を提案する。本報告では、特にマカオにおける日本語学習者を対象とし、スマホを用いた語彙検索が学習者の語彙理解の深さや質にどれだけ寄与しているのか、また、新たなテクノロジーが日本語教育現場に与える影響を検討する。

2. 研究内容

2.1 調査対象

本研究は、日本国内の1大学と海外（中国、台湾、韓国、ベトナム、ドイツ、イギリス）の9大学との協力のもと、2022年1月から12月までの期間に調査を実施した。調査対象は、日本語を学ぶ学習者110名であり、その内訳は多様な言語背景を持つ学習者から構成されている。その中で、マカオからの協力者は20名である。

2.2 調査手順

調査協力者に対しては、日常生活における語彙検索行動を、パソコンまたはスマホの画面録画機能を用いて記録するよう指示した。具体的な調査手順は、フェイスシートの記入、日本語能力診断テストの受験、そして語彙検索行動の記録といったステップから成り立っている。フェイスシートは、学習者の日本語学習歴、学習環境、辞書使用状況などを把握するための資料である。また、デバイスの使用状況についても、語彙検索行動の記録シートにて詳細に記述してもらった。

2.3 分析方法

本研究では、日本語学習者のスマホを用いた語彙検索行動について、以下の4つの分析観点から学習者の語彙検索行動の実態を総合的に把握する。

- ・ 検索対象：学習者が何を調べたいのか、またその調査が実際に行われたか否か、そしてその理由について。
- ・ 検索状況：検索が行われた具体的な日時、場所、そして学習者が何を知りたいと思ったのか（例：言葉の意味、用法等）。
- ・ 基本情報：使用されたツールやアプリケーション、入力内容とその方法について。
- ・ 検索行動：検索に要した時間と、その結果として目的が達成されたか否かについて。

3. マカオの事例

3.1 調査概要

2022年1月から6月にかけて、マカオにおいて初級日本語を履修する24名（有効人数は20名）の学習者を対象に、語彙検索行動に関する調査を実施した。学習者のレベルは、初級が14名、中級が3名、中上級が3名と多様であり、合計で410件の検索行動が記録された。そのうち、362件が有効データとして分析に採用した。この調査においては、「検索の情報深度」を指標として、学習者の語彙に対する関与度を分析した。

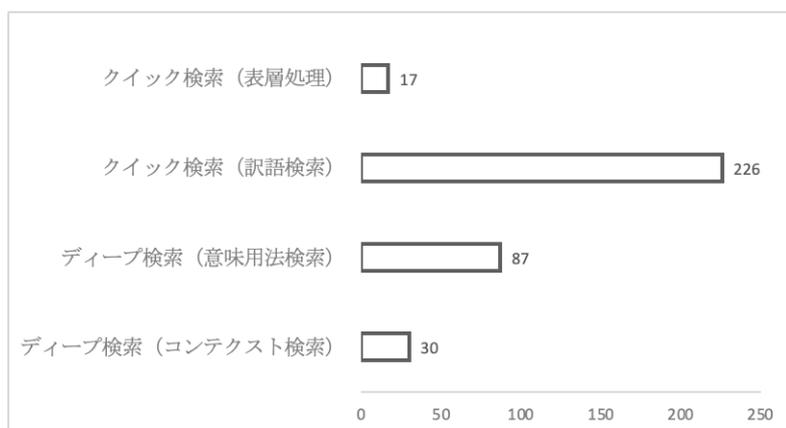
マカオの学習者は、複言語・複文化の背景を持つという特徴があり、多くの学習者が日本語以外の言語学習経験も有している。具体的には、出身地による内訳は、中国マカオが14名、中国本土が5名、そして台湾、南アフリカ、マレーシアが各1名である。このような多様な言語背景が、語彙検索のニーズにも高い多様性をもたらしていると考えられる。この多様性と複言語能力が、日本語の語彙検索行動にも一定の影響を与えている可能性が高いと推測される。

3.2 主な結果

本調査では、マカオで日本語を学ぶ学習者の語彙検索行動に焦点を当て、「検索の情報深度」を分析した。表1に示すように、検索の深さの基準は、主に「クイック検索」と「ディープ検索」の二つに分類される。クイック検索は、表層的な情報探索であり、特に訳語検索がその主要な形態である。一方、ディープ検索は、文脈や用法、慣用表現、ニュアンスなどに焦点を当てた、より深いレベルの情報探索である。

分析結果によれば、クイック検索が全体の68%を占め、その中でも訳語検索が63%と非常に高い割合を示している。この傾向は、スマホの辞書アプリや機械翻訳ツールの利用と密接に関連しており、短時間での検索が主流であることが明らかになった。一方で、ディープ検索は全体の32%に過ぎず、その内訳は意味用法検索が24%、コンテキスト検索が8%である。この結果は、語彙知識をより深化させるためには不十分であり、一般的な文脈や慣用表現、例文、母語との比較、ニュアンスなど、より深い理解に必要な要素の検索が少ないことが確認された。

図1： 「検索の深さ」の分析結果 (n=362)



総合的に見ると、多くの学習者が短時間で簡略化された検索に依存していることが確認された。このような検索行動の結果、語彙知識の深化が十分に達成されていない状況が明らかになった。特に注目すべきなのは、検索行動の過半数が基本的な訳語の確認に留まっているという点を確認された。このような「表面的な語彙検索」に依存する傾向は、学習者が語彙に対して深く関与していないという問題を浮き彫りにしている。日本語学習における語彙知識の定着面を考慮すると、このような検索行動は決して理想の検索であるとはいえない。

表1： 本研究における検索の情報深度の基準

| 検索の情報深度 | | 定義 | 学習者の記述例 |
|---------|----------|--|-------------------|
| クイック検索 | 表層処理 | 文字や形態素レベル、表面的な特徴に基づいて情報探索を指す | 読み書きを知りたい |
| | 訳語検索 | 単語の基本的な意味を素早く確認するための検索を指す | 母語での意味を知りたい |
| ディープ検索 | 意味用法検索 | 単語やフレーズがどのように使われるか（コロケーション、慣用表現、一般的な文脈、例文、母語との比較意識など）に焦点を当てた意味の検索を指す | 使い方や母語との違いを知りたい |
| | コンテキスト検索 | 文脈や意味を深く考慮した処理、言語のニュアンスや隠された意味、関連する概念の探求を含む検索を指す | 特定の場面で意味と使い方を知りたい |

3.3 教育的な提言

以上の結果に基づき、外国語教育においては、語彙の検索方法を教える「検索の教育」の導入が喫緊であると言えよう。多くの学習者が表面的な検索に依存している現状を考慮すると、検索の教育は単なるノウハウの伝授以上の重要な意義を持つ。この教育を通じて、学習者は未知の語彙に対してどのように効果的にアプローチするかを学び、その結果として語彙知識が深まると考えられる。また、語彙力の定義も見直す必要がある。従来の「語を理解する力」や「語を運用する力」に加えて、「語を検索する力」も語彙力の一部として考慮すべきである。この力は、多種多様な情報源から必要な語彙を効率よく見つけ出し、自分のコミュニケーションに活用する能力を意味する。

さらに、非母語話者向けの新しい形の辞書資源の開発が必要である。このような辞書は、深掘り可能な情報を提供し、音声認識や写真認識にも対応する柔軟性や推測力を持つべきである。AIの技術を活用して学習者の検索行動やニーズを予測する機能も組み込むことで、より個別化された学習支援が可能となる。

これらの提言を実現することで、学習者が語彙に対してより深く、効果的に関与できる教育環境を整えることが、今後の外国語教育において重要であると考えられる。特に、デジタル時代においては、検索技術と教育方法の進化が相互に影響を与える可能性が高く、この相互作用を理解し、活用することが求められるのであろう。

4. まとめと今後の課題

本研究は、特にマカオを事例に、日本語学習者のスマホを用いた語彙検索行動における特徴を明らかにしようとした。従来の研究には見られなかった地域特有の行動特徴を明かし、多言語・多文化の背景を持つ地域における語彙学習の新たな側面を解明する点で新規性がある。調査結果として、「検索の情報深度」から考えると、多くの学習者が表層的な「クイック検索」に依存しており、語彙知識の深化が不十分である問題点が確認された。改善するため、「検索の教育」の導入が必要であり、語彙力の新たな定義として「語を検索する力」も考慮すべきであろう。教師が学習者の検索行動を理解し、その上で適切な指導を行うことが重要であるため、今後は本調査の成果を基に、教育現場での具体的な支援方法や教材、辞書ツールの改善が求められる。

注

本稿は、科研費（JP21K18375）および国立国語研究所機関拠型基幹研究プロジェクト「学習者の辞書資源使用の実態調査」の研究成果の一部である。

参考文献

- 石黒圭・佐野彩子・吉甜（2023）「世界の日本語学習者の辞書ツール使用事情—スマホによる語彙検索行動の適切な支援のために—」社会言語科学 (forthcoming)
- 石黒圭（2019）「第6章 語彙の運用」石井正彦編著『シリーズ＜日本語の語彙＞1 語彙の原理—先人たちが切り開いた言葉の沃野—』pp.70-82 朝倉書店

分光学的手法によるセブ島出土の有田焼陶磁器片分析
——献上品と日用品の製法の違いについて——

Analysis of ceramic shards of commodities and tributes by spectroscopic methods

陸 郭人傑、程 思哲、篠原 敬人、猿倉 信彦、清水 俊彦、Jose Eleazar Reynes BERSALES

大阪大学レーザー科学研究所

キーワード：有田焼、フィリピン、分光分析、釉薬、陶器製法

1. 背景

2011 年にフィリピンセブ島にあるイエズス会の建築物の中より、陶磁器の破片が発見された。この建物は 1730 年に建てられたものであり、発見された陶磁器片もその周辺の年代のものと推測される。その破片群の中には 17 世紀中頃の肥前磁器と同定された破片も含まれている¹。17 世紀から 18 世紀にかけて、フィリピンは東洋から西洋への貿易の中継地となっており、フィリピンで発見された日本産の陶磁器片は、当時の文化の流れを議論するのに重要な対象物である。今日、博物館などで見られる当時の有田の陶磁器は、現代とほぼ同様の手法により色付けがなされている。一方、セブ島で出土した陶磁器片の中には、異なる特徴を持つものがある。これは、日用品と献上品で製法も異なっていた可能性を示唆している。これらの違いを明らかにすることで、道具としての陶磁器の役割や伝播に新たなストーリーを加えることができる。分光学的手法を用いると、肉眼では困難な比較も可能となる。本報告では、有田の窯跡の出土物などの陶磁器の分光学的分析について紹介する。

2. フィリピンで発見された有田焼について

有田焼は旧肥前国において生産された焼き物で肥前焼とも呼ばれる。17 世紀初頭の豊臣秀吉の朝鮮出兵後、日本に連れてこられた陶工たちにより、肥前国においてやきものの生産が始まった²。そして、1614 年頃に有田でカオリン土の産地が発見され、本格的に磁器を国内で生産できるようになると、東南アジア各国への輸出も行われるようになった。その時代、磁器の主な生産地は中国であったが、明から清への王朝交代に伴う混乱による中国の海外貿易の減少もあり、輸出に向けた日本産の磁器は多量に生産された。しかし、江戸時代における鎖国政策により、これらの磁器の輸出先は、中国やオランダのみに制限された。

東南アジアの各国の遺跡から肥前産と推定される陶磁器が出土している¹ (図 1)。特に、フィリピンでは、首都マニラにある、スペイン統治時代の城壁都市イントラムロスの遺構から、17 世紀中・後期の有田で制作されたものと推定される磁器片 60 片が確認され^{2,3}、セブ市のインデペンデンシア広場からは 18 片、同じくセブ市東部のパリアン地区の旧イエズス会士宅跡からは 99 片の磁器片が出土している¹。2008 年には、セブ島南部の町ボルジュンにおいて埋葬地の発掘調査が行われ⁴、完全な形状を保った器を含む 3 つの肥前磁器が発見された。ただし、ボルジュン遺跡の発見例は埋葬文化との関連をうかがわせるが、その他の発掘地とは異なるケースであると考えられ、通常は交易品や家庭での一般利用品として扱われていたと考えられる。

¹ Nogami, Takenori. 2013. "Japanese Porcelain in the Philippines," *Philippine Quarterly of Culture and Society* 41(1/2):101-121.

² Nogami, Takenori. 2006. "On Hizen Porcelain and the Manila-Acapulco Galleon Trade," *Indo-Pacific Prehistory Association Bulletin* 2006:124-130.

³ Cuevas, Nida. T. 2014. "The Hizen Ware in the Philippines: Its Historical and Archaeological Significance," *Boletin de Estudios Latinoamericanos de Kyoto* 12:11-32.

⁴ Bersales, J. Eleazar and Alexandra de Leon. 2011. "The Archaeology of an Augustinian Frontier Mission: A Report on the Fifth Phase of Excavations at the Boljoon Parish Church, Cebu," *Philippine Quarterly of Culture and Society* 39(3/4):185-213.



図1：日本の陶磁器が発見された東南アジアの遺跡¹

鎖国下における日本の陶磁器がフィリピンで発見されたことについて、野上は日本との取引が許可されていた中国商人によってフィリピンにもたらされたとしており²、中国南岸や台湾の中継港を経てマニラに到着したと推測している¹。セブを含む列島の他の島々へはマニラから広がっていったと考えられる。同じく取引が許可されていたオランダは、当時スペインと戦争中であったため、スペインの植民地であったフィリピンとも取引は難しいと考えられ、破片の発見された旧イエズス会士宅跡のあるパリアン地区は旧中華人街であることも、中国経由の根拠として挙げられる。

旧イエズス会士宅跡は1730 ジャスエット（イエズス会）ハウスとも呼ばれ、1730年ごろに建てられたとされるイエズス会の住居跡である。市内に現存する3つのバライナティサ(balay nga tisa: 瓦の家)⁵のひとつで、フィリピンの重要文化財に登録されている。現在実業家の所有となっているが、その所有者により博物館へと改修されており、見学も可能となっている。

2011年のこの建物内の柱付近の改修工事の際、周囲の地面から中国・日本・東南アジアの貿易用と思われる陶磁器が大量に出土した(図2)。そこで、考古学的発掘調査が開始され⁶、最終的に合計1,247点の遺物が出土した。これらの破片は1650年代から1680年代のものとされ、異なるタイプに分別されている¹。本研究の対象は、ここで発見された破片のうち、有田焼と推測されるものである。

⁵ Mojares, Resil. 2017. Casa Gorordo: Urban Residence in a Philippine Province 1860-1920. Cebu City: Ramon Aboitiz Foundation Inc.

⁶ Peterson, John and Archie Tiauzon. 2020 "Environmental History of an Early Spanish in the Visayas, Philippines: Excavations in the Parian District of Cebu City," SPAFA Journal 4(2020):1-34.



図2： 腐食した柱と、周囲の堆積物を除去した際に見つかった陶磁器の一部

3. 有田焼の分光分析について

今日、博物館などで見られる当時の有田の磁器は、現代とほぼ同様の手法により色付けがなされている。一方、セブ島で出土した磁器片の中には、異なる特徴を持つものがある。これは、日常品と献上品で製法も異なっていた可能性を示唆している。これらの違いを明らかにすることで、道具としての磁器の役割や伝播に新たなストーリーを加えることができる。

現在、陶磁器や古絵画などの文化財を対象として、情報科学技術を組み合わせた多次元的イメージング分光技術により、元素成分やイオン化状態、表面や内部の元素状態の分布を非破壊的に分析するための研究を行っている。この分析により、文化財の素材の産地（土地によって材料が異なったり、元素比が異なったりする場合がある）や加工技術レベルを定量的に分類することを目指している。

過去の基礎研究として、骨とう品の皿と現代の工業品の分光比較例を行い⁷、可視光画像では区別がつかないが、紫外光の画像においては釉薬の違いに由来する変化が現れることを確認した（図3）。また、ガラス釉薬を使用した模擬標準試料を作成し（協力関係にある長崎窯業技術センターで作成）の成分分析を行った⁸。図3は結果の一例であり、釉薬中の金属イオンの分布・イオン化と発色の関係性を明らかにした（図4）。



図3： 陶磁器イメージング分光⁷

⁷ 清水 俊彦, 宮原暁, 「イメージング分光による新しい文化財調査アプローチ ～破片から「文化財」へ～」、月刊 OPTRONICS、2022 年 1 月号, Toshihiko Shimizu, et al., “Spectral Imaging of cultural assets I,” CPA-12 (Côn Đảo, Vietnam, 2022)

⁸ Angelo P. Rillera, Mayrene A. Uy, Keito Shinohara, Melvin John F. Empizo, Toshihiko Shimizu, Hideki Yoshida, Nobuhiko Sarukura, Hitoshi Abe, “Surface oxidation and Fe valency distribution in celadon glaze revealed by depth-resolved Fe K-edge X-ray absorption spectroscopy,” Journal of the European Ceramic Society, 43 (2023): 5706-5711

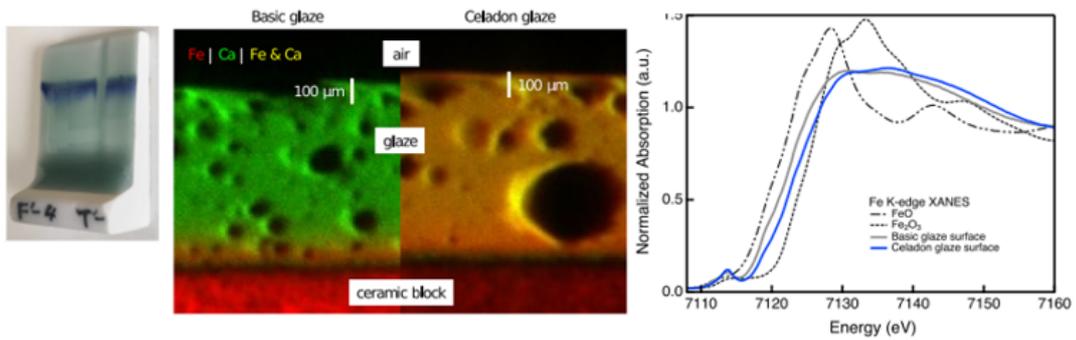


図4： 模擬陶磁器成分分析⁸

イメージング分光計測と標準試料で作成した成分データベースと結びつけることで、破壊的な成分分析をせずとも、非破壊的イメージング分光の結果を見れば、対応する成分データが分かるようになり、非破壊的に分類できるようになる。今回のような破片からの分析においては、残された色や模様が手掛かりとなる。色や模様を基となる釉薬は、経験的な蓄積により生み出されたものであるが、その発色や模様が生じるメカニズムについては解明が進んでいない。非破壊的に多数の破片を分析することで、そういったモノの背景情報を探ることが期待できる。

現在は、この技術を使用し、フィリピンで発見された有田焼の破片群をターゲットとして計測を進めている。図5は、有田焼破片を異なる波長で計測したものであり、波長により異なる特徴が現れている。この分析・分類により、産地・時代・用途の違いを明確にし、陶磁器の物流に基づいた文化循環経路の再構築を行うことが可能となる。

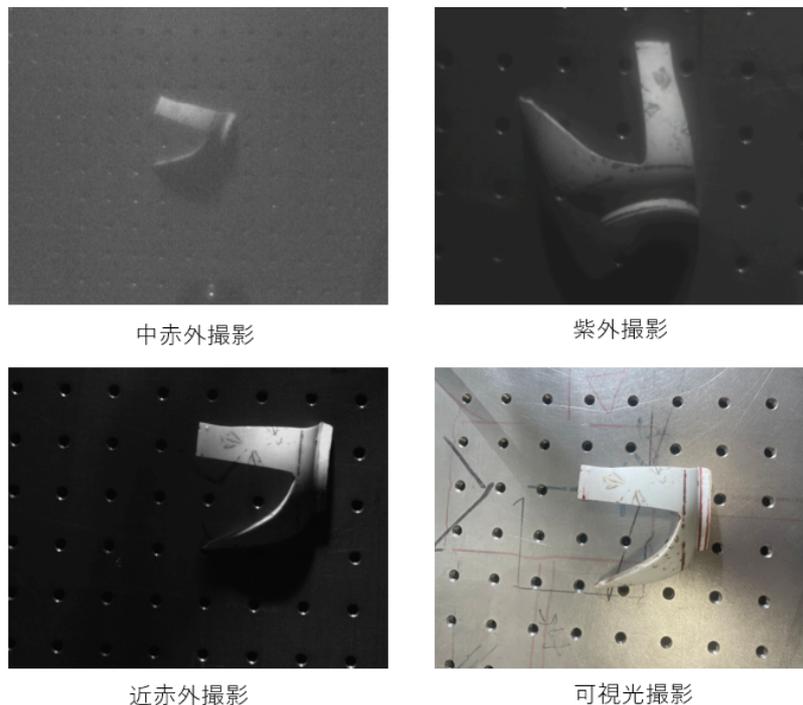


図5： 有田磁器片計測

日本の大学で学ぶ中国語母語話者と日本語母語話者の日本語力の比較
——Can-do statements による自己評価、語彙力、読解力に着目して——

**Comparison of the Japanese Proficiency between Chinese Native Speakers and
Japanese Native Speakers Studying at a Japanese University:
Focusing on Self-Evaluation Using Can-Do Statements,
Lexical Comprehension, and Reading Comprehension**

田島 ますみ

中央学院大学

mtajima@mc.cgu.ac.jp

松下 達彦

国立国語研究所

総合研究大学院大学

佐藤 尚子

千葉大学

キーワード：大学生、中国語母語話者、Can-do statements、学術共通語彙、読解力

1. はじめに

日本の大学で正規の学部生として学ぶ留学生は、入学試験に合格してはいるものの、日本語力に関して十分な習熟度に達していない者もいる。筆者が勤務する学部では、1年次必修の日本語科目2コマ、2年次必修の日本事情科目1コマを除けば、留学生も日本語母語話者の大学生と同一のカリキュラムで学ぶ。必修科目以外にも留学生を対象とした日本語選択科目は開設されているが、卒業に必要なほとんどの単位を日本語母語話者とともに日本語で行われる授業で修得しなければならない状況下、留学生と日本語母語話者の大学生では、日本語力にどの程度の違いがあるのだろうか。

本研究では、事例として、同じ大学で学ぶ中国語母語話者の留学生と日本語母語話者の大学生の日本語力を、Can-do statements を利用した自己評価、学術共通語彙テスト、読解テストを用いて測定し比較した。サンプルサイズは各4名で、少数の事例ではあるが、中国語母語話者と日本語母語話者の興味深い違いも見られたので、今後の調査のパイロット的な位置づけのものとした。

2. 調査概要

2.1 調査対象者と実施時期

本研究の調査対象者としたのは、日本の私立文系大学で学ぶ中国語母語話者と日本語母語話者で、筆者が担当する日本語科目の受講者である。2023年度の前期（4月～7月）に、中国語母語話者に関しては留学生対象の1年次必修科目「日本語読解1」、日本語母語話者については1年次必修科目「日本語実践」の授業時間内すべてのデータ収集を行った。全受講者はそれぞれ10名、7名であるが、Can-do statements に対する自己評価、語彙テスト得点、読解テスト得点のすべてのデータが取れた各4名の結果を本研究では分析する。4名ずつというのは作想的な抽出ではなく、どちらのクラスでも3種のデータが揃ったのが偶然にも4名ずつだったことによる。両科目とも1年次配当ではあるが、留学生4名の学年別内訳は1年生1名、2年生2名、3年生1名、日本語

母語話者のほうは再履修クラスであって、3 年生と 4 年生がそれぞれ 2 名である。全員から研究協力への同意を得た。

2.2 Can-do statements による自己評価

本研究で使用した Can-do statements は、筆者を含む 3 名の日本語科目担当教員¹が開発した。母語話者、非母語話者の区別を問わず、日本の大学での学びにおいて求められると判断した日本語能力を、具体的に記述した文、20 を作成した。開発にあたっては CEFR (ヨーロッパ言語共通参照枠) を参考にした。外国語としての日本語版としては JF スタンドアードがあるが、筆者らが大学生を対象とする Can-do statements を開発していた時期にはまだ上級の C レベルができていなかったため、CEFR の B2 と C1 の statements を参考にした。開発の経緯の詳細については田島 (2013) が解説している。

開発した 20 の Can-do statements はそれぞれ「できる」「ほぼできる」「どちらともいえない」「あまりできない」「できない」の 5 件法で評価させる。本研究では、「できる」を 5 点とし、1 点ずつ減じて「できない」を 1 点として数値化した。

2.3 学術共通語彙テスト

学術共通語彙とは、学術的な文章での出現頻度が比較的高く、かつ専門語彙とは異なり、大学で学ぶ大学生が専門分野にかかわらず理解しておくべき基本語彙である。その理解度を測るために開発された学術共通語彙テスト (Japanese Common Academic Word Test) を語彙力の測定ツールとして使用した。頻度順位の基準を設けて抽出した対象語 75 語の語義を 3 選択肢の中から選ぶという問題形式である。詳細は田島ほか (2018) の論文で説明されている。また、このテストで 8 割未満の正答率を示した日本語母語話者は、論理的な文章の読解において正答率 8 割以上の日本語母語話者よりも顕著に低くなる傾向が示唆されている (田島ほか、印刷中)。

2.4 読解テスト

読解テストは既存の問題を使用して 6 問とした。前半 3 問は旧日本語能力試験の 1 級で出題された読解問題で、それぞれ、387 字、398 字、218 字の長さの論説文を読み、その内容に関する問いに対して 4 選択肢の中から正解を選ぶという形式である。現行の日本語能力試験の問題を使用しなかったのは留学生の場合、試験対策の勉強、あるいは本試験で解いた経験がある場合の影響を考慮したためである。後半 3 問は日本の公務員試験で出題された問題を使用した。今回の調査対象者が大学 1 年次配当科目の受講者であることから難易度を考えて、日本の高校を卒業した人を主な受験者として想定している「高卒程度」の問題から選んだ。それぞれ 599 字、367 字、719 字の長さの論説文を読み、その要旨や内容について問う問題に対し、5 選択肢の中から正解を選ぶという形式である。

3. 結果と考察

3 種のデータにおいて中国語母語話者と日本語母語話者の平均を比較した。サンプルサイズが小さいので一般化には慎重でなくてはならないが、各群の特徴を考察してみた。

表 1 に Can-do statements に対する自己評価の結果を示す。全体的に、中国語母語話者が日本語母語話者よりも高い自己評価をしている。中国語母語話者にとっては L2、日本語母語話者にとっては L1 の日本語であるが、日本語母語話者が中国語母語話者よりも高い自己評価だったものは 20 のうち 4 にすぎない。一方、中国語母語話者が特に日本語母語話者よりも高い自己評価で、その差が 1 以上に上ったものは 5 文あり、ノート・テイキング、口頭の発表や議論に関するものであった。日本語母語話者が再履修者である影響は否定できないが、日本語母語話者の日本語に対する自信のなさを示唆し、自己評価が低いと言われる日本人の特徴には合致している。

¹ 他の 2 名は共同研究者の佐藤尚子と、千葉大学非常勤講師の小林佳代子である。

表1: Can-do statements 自己評価の結果

| No. | Can-do statements | 中国語母語話者平均 | 日本語母語話者平均 | 差(中-日) |
|-----|--|-----------|-----------|--------|
| 1 | 漢字やかな遣いなどの正しい表記ができる。 | 3.50 | 4.25 | -0.75 |
| 2 | それぞれの場面（公的か私的か、話し言葉を使うか書き言葉を使うか、など）に応じて語彙・表現を使い分けることができる。 | 3.00 | 3.25 | -0.25 |
| 3 | 文章や発言における表現を手がかりにして、相手の考えや感情を推測し、次に何が来るか展開を予測できる。 | 3.25 | 3.00 | 0.25 |
| 4 | 読み手が内容を正確に理解できるように、句読点を打ったり段落の区切りを示したりできる。 | 3.75 | 3.75 | 0.00 |
| 5 | できごとを客観的に述べた文と、できごとについて書き手のとらえ方（考え）を述べた文を区別し、書き分けることができる。 | 3.25 | 3.00 | 0.25 |
| 6 | 手紙やメールなどの文書でのやりとりにおいて、形式にのっとって書くことができ、相手に配慮した表現ができる。 | 3.00 | 2.75 | 0.25 |
| 7 | 手紙やメールなどの文書でのやりとりにおいて、自分の伝えたいことをはっきりと正確に表現できる。 | 3.25 | 3.50 | -0.25 |
| 8 | 授業で話される内容や使われている表現を聞いて理解できる。 | 4.00 | 3.75 | 0.25 |
| 9 | 大学の授業で使われるような学問的な語彙が理解できる。 | 3.50 | 3.75 | -0.25 |
| 10 | 授業で、板書を写すだけでなく、授業の内容を再現できるような詳細なノートを取ることができる。 | 3.75 | 2.75 | 1.00 |
| 11 | 段落の中のそれぞれの文の役割を意識して、わかりやすい構成で段落を書くことができる。 | 3.50 | 3.25 | 0.25 |
| 12 | レポートや口頭発表の原稿を書く際に、思いついたところから書き始めることはせず、全体の構成や流れを構成メモ（アウトライン）にまとめてから書くことができる。 | 3.00 | 2.50 | 0.50 |
| 13 | 引用のルールに基づいて、他の人の文章を自分の文章に引用できる。 | 4.00 | 3.75 | 0.25 |
| 14 | 他の人が書いた文章を、自分の文章に引用するのに適切な形で要約できる。 | 3.50 | 3.25 | 0.25 |
| 15 | ある程度長い、複雑な文章を詳細な点まで理解できる。 | 3.00 | 2.50 | 0.50 |
| 16 | レポートを書いたり口頭発表をしたりするために必要な情報を集めて整理できる。 | 3.50 | 3.25 | 0.25 |
| 17 | レポートを書く際、取り上げた話題について、根拠や例を示して論点を展開し、自分の考えが主張できる。 | 3.33 | 2.75 | 0.58 |
| 18 | 口頭発表をするために必要な手順を知っていて、発表用資料の作成も含めて準備ができる。 | 3.50 | 2.25 | 1.25 |
| 19 | 口頭発表をする際、取り上げた話題について、根拠や例を示して論点を展開し、自分の考えが主張できる。 | 3.25 | 2.25 | 1.00 |
| 20 | 議論の時に、相手の反応や意見などに対して適切なコメントや自分の考えを述べ、よりよい議論を行うことができる。 | 3.75 | 2.25 | 1.50 |
| | 20 statements の平均 | 3.43 | 3.09 | 0.34 |

表2： 語彙テストと読解テストの平均点と正答率

| | 中国語母語話者 | 日本語母語話者 |
|------------|---------|---------|
| 語彙テスト平均点 | 50.50 | 67.50 |
| 同 標準偏差 | 3.11 | 4.73 |
| 同 平均正答率(%) | 67.33 | 85.33 |
| 読解テスト平均点 | 2.75 | 5.00 |
| 同 標準偏差 | 2.06 | 1.41 |
| 同 平均正答率(%) | 45.83 | 83.33 |

表2は学術共通語彙テストと読解テストの結果を示したものである。どちらのテストも正答率は日本語母語話者が上回った。日本語母語話者は科目の再履修者ではあるが、学術共通語彙テストでは平均正答率が85%を超え、読解テストの平均点も6点満点中の5点と高いものであった。学年が3年生と4年生と高く、大学での学びに慣れ、学術的な語彙や比較的長めの文章にも多く接してきていることが要因の一つとして考えられる。

中国語母語話者の学術共通語彙テストの平均点は50.50で、これは田島ほか(2022)が報告した中学2年生の日本語母語話者の平均点51.5をやや下回る得点である。この理解度であると論説文の読解が難しくなることが推測され、今回の結果でも実際に読解テストの平均正答率は46%弱と5割を下回っている。

学術的な語彙の理解と文章の理解に関しては上記のCan-do statementsにも対応するものがあり、それぞれ表1中の9番と15番である。自己評価と客観テストの結果を比べると留学生と日本人学生で異なる傾向が見て取れる。

4. まとめと今後の課題

以上、同一の大学で学ぶ中国語母語話者と日本語母語話者の日本語力について、自己評価、語彙・読解テストの結果は異なる特徴を示唆したが、サンプルサイズが極めて小さいので、さらに多くの対象者を調査する必要がある。また、日本語母語話者の自己評価が低めであるのは、日本人特有の現象なのか、あるいは科目再履修者の負い目が影響しているのかを特定するには、正規クラスの1年生や他大学の大学生などのデータが必要であろう。

謝辞

大学での学びで重要な日本語スキルに関するCan-do statementsを協同で開発し、本研究での使用と発表を快諾してくださった小林佳代子氏(千葉大学国際教育センター非常勤講師)にお礼を申し上げます。

また、本研究は、科学研究費補助金基盤研究(C)「大学生の日本語論説文読解における学術共通語彙の影響と読解困難点の解明」(課題番号:21K00630)の助成を受けています。

参考文献

- 田島ますみ(2013)「法学部新生の日本語力に関する調査:IRT診断テストとCan-do自己評価の結果」『中央学院大学人間・自然論叢』35, 3-18.
- 田島ますみ・佐藤尚子・橋本美香・松下達彦・笹尾洋介(2018)「日本語学術共通語彙テストの開発」『中央学院大学人間・自然論叢』45, 19-31.
- 田島ますみ・松下達彦・橋本美香・佐藤尚子・笹尾洋介(2022)「日本語学術共通語彙の理解度の評価:大学生と小中学生の学年別比較」『リメディアル教育研究』16, 145-159.

田島ますみ・松下達彦・佐藤尚子・橋本美香・笹尾洋介（印刷中）「大学生における日本語論説文読解力と学術共通語彙理解度の関係」『中央学院大学人間・自然論叢』55.

吉島茂・大橋理枝訳編（2004）『外国語教育II 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ参照枠』朝日出版社.

**JSL 児童生徒の学習支援活動は教師としての成長をどう促すか
——教員養成課程における取り組みから——**

**How was Teacher Trainee's Development Facilitated through Experiencing Supporting JSL Children:
An analysis of Practices of the Teacher Training Programmes**

齋藤 ひろみ

東京学芸大学

shiromi@u-gakugei.ac.jp

浜田 麻里

京都教育大学

hamadam@kyokyo-u.ac.jp

キーワード：JSL 児童生徒、支援活動への参画、教員養成課程、教師の成長、変える／変わる力

1. はじめに

学校教員を養成する教員養成課程の学生は、日本語を母語としない児童や生徒（以下では「JSL 児童生徒」と呼ぶ）に対する支援活動に参加することによって変容を経験する。本発表ではこの変容を教師の成長の観点から分析し、その可能性について検討する。

2. JSL 児童生徒に対する指導力の養成モデル

2019 年、日本は外国人受入れに大きく施策の舵を切った。受入れ体制整備の一環として日本語教育推進法が制定され、幼児、児童、生徒等に対する日本語教育についても「生活に必要な日本語及び教科の指導等の充実その他の日本語教育の充実を図るため、これらの指導等の充実を可能とする教員等の配置に係る制度の整備、教員等の養成及び研修の充実、就学の支援その他の必要な施策を講ずるものとする（第 12 条）。」とされている。現状では JSL 児童生徒に対する指導の専門性を有した教員の数は十分とは言えず、今後の施策の展開が期待される場所である。

日本語教育学会は文部科学省の委託を受け、外国人児童生徒等の教育を担う教員に求められる資質・能力を次ページの図 1 のように構造化し、「豆の木モデル」として示した（公益社団法人日本語教育学会 2020）。

3. JSL 児童生徒に対する指導力養成の現状

以前からすでに一部の教員養成大学では養成段階における対応が始まっている。対応としては、年少者対象の日本語教育に関する科目の設置、学生が実践的指導力を養うことを目的に学校現場に参加するいわゆる「学校ボランティア活動」としての JSL 児童生徒を対象とした支援活動への実施、等である。

以下で紹介する A 校、B 校も、上記のような取り組みを行っている教員養成大学である。本発表では、特に支援活動への参画が学生にどのような成長をもたらすかについて考える。そこで、それぞれの大学で、学生が JSL 児童生徒に対する支援活動に参加することによってどのような学びを得ているのかを分析するため、インタビュー、観察を実施し、分析する。

4. A校

4.1 インタビュー

A校ではJSL児童生徒のみを対象とした組織的な支援活動は行われていない。教育委員会や近隣の学校から個別の要請があった場合に、希望する学生を学校現場に派遣している。本研究では学校現場に派遣された1年生の学生、渡部さん（仮名）にインタビューを実施した。

インタビューは調査者と1対1で行われ、録音された。インタビュー時間は25分であった。



| 資質・能力 | 課題 |
|----------|--------------|
| 捉える力 | 子どもの実態の把握 |
| | 社会的背景の理解 |
| 育む力 | 日本語・教科の力の育成 |
| | 異文化間能力の涵養 |
| つなぐ力 | 学校づくり |
| | 地域づくり |
| 変える／変わる力 | 多文化共生社会の実現 |
| | 教師・支援者としての成長 |

(図1：外国人児童生徒等の教育を担う教員に求められる資質・能力の「豆の木モデル」)

4.2 支援活動からの学び

渡部さんは日本語教育関係の授業を履修したことがきっかけで JSL 児童生徒の支援においては教員の果たす役割が大きいことに気付き、興味を持つようになった。支援活動の対象者は滞日期間半年の小学校2年生の児童である。週2回、支援を行っている。支援内容については、担任教員から指示があり、休み時間に一緒に遊ぶ、授業時に入り込み支援を行う、放課後に行われる補習の支援等を行っている。なお、学生の履修している授業によって支援活動について授業で報告したり議論したりする機会があることもあるが、渡部さんの場合はその機会はない。

インタビューで活動からの学びについて尋ねたところ、担任教員の JSL 児童への対応の在り方や子どもの日本語の習得状況に関する気づきに加え、次のようなエピソードが語られた。

- ・植物の観察記録のプリントができていなくて、一緒にやったことがある。葉っぱの形をことばで表現したいと言われたが、形を言い当てる言葉が見つからなかった。
- ・文字を書いてと言われて、殴り書きにすると、子どもから指摘される。ちょっとしたことも注意が必要。
- ・JSL 児童が文法をまちがって書いているところもあるが、他の子どももまちがって書くことはある。外国人だから厳しくされるのはおかしい。

4.3 分析

渡部さんは母語話者として JSL 児童の支援に当たっていたのであるが、植物の葉の形を表す適切な表現を見つけることができなかった。他の2つのエピソードからも、JSL 児童は日本語ができないからできない、母語話者はできる、という単純な図式が当てはまらないことに気付いていた。また、母語話者でも、文字を適切に書くためには細心の努力を必要とするなど、無条件で正しいわけではない。さらに JSL 児童と母語話者児童がまちがったときの評価に関するダブルスタンダードの存在にも気付いていた。

「母語話者」という存在は無条件の権威を持ちがちであり、JSL 児童生徒教育も母語話者をモデルとして設定しがちである。しかし渡部さんには、支援活動を通して母語話者の権威性を相対化し、母語話者を規範とした教育観、児童観の無効性への気づきが生起していた。

5. B校

5.1 フィールドと卒業研究のテーマ

B校では近隣の市の小中学校から支援の要請があった場合に、日本語教育コースの学生でボランティア活動希望者を募り、仲介している。また、地域の支援教室を紹介している。ただし、JSL 児童生徒の在籍数が少ないためにニーズはそれほどなく、支援活動を安定的に継続できるフィールドはない。

そこで、学校や地域の支援現場の実際に触れて学習者の状況や支援の意味を探りたいと希望

する学生には、教員が支援者を受け入れている学校に学生を紹介している。本研究では、その中から、卒業研究として学校等の教育・支援現場をフィールドとして参与観察やインタビューなどにより調査・実践研究を実施した学生の学び（変容）を、ゼミ活動・卒業研究の中間発表・報告会の資料、卒業論文を対象に分析し、報告する。過去4年間にフィールドで研究を行った学生は18名である（フィールドとテーマは表1の通り）。なお、2名は大学の留学生対象、1名は成人日本語学習者対象の活動を研究テーマとしていた。

5.2 フィールド活動と卒論ゼミ

毎週実施する卒論ゼミでは、フィールドでの活動報告をもとに、研究テーマの具体化、調査方法や実践方法の検討、得られたデータの分析・解釈についてディスカッションを行ってきた。フィールドでの調査を行っていない学生も含め、グループに分かれて検討し、解決できなかった問題を全体で協議している。

この過程を通して、現場・子どもを「捉える力」を育んだ田中さん（仮名）の例を紹介する。田中さんは「文化的多様性に開かれた学級づくり」をテーマに小学校低学年の一般クラスで参与観察を行っていた。

観察を始めてみると、在籍学級は受容的な居場所ではなかった。教師は時に「周囲に合わせることを求め」、クラスメイトからは「からかわれる」こともある。観察前の認識とのズレに驚くが、その解決のために「居場所感」の要素に関するモデルをもって観察・分析を進めることにした。そして、以下のようなプロセスを経て、卒論では「適応の段階や状況によって子どもに必要な居場所感は変化する」「居場所感には学級以外の場での取り組みも重要」と、当初の前提「在籍学級は居場所」を更新している。

フィールドでの参与観察 → 「気になった」ことから、自己の認識と実際のズレに気づく
 テーマの再設定 → 研究知見に基づく参与観察の観点の明確化とフィールドノートの記述
 フィールドノートの分析 → 想定していた結果との違いへの戸惑い、さらに観察・データの収集
 追加データを含めて分析 → データの分析方法の精査と想定と異なる結果の解釈

5.3 個人の気づきと対人的営みにおける行動化

他の学生にも、フィールドでの調査・実践とゼミでの報告・ディスカッションの循環を経て、自身の前提を更新し、現場で当事者として行動化する者がいる。齋藤他（2020）では、「豆の木モデル」に挙げられた力も、Deardorff（2006）が異文化間コンピテンシーの発達モデル（図2）ように、教師自身が資質・能力の獲得を把握し意味づける仕組みが必要とする。個人と対人的営みの中で、心構えから気づきによる知識・スキルへ、そして順応性や共感等として内面化し、さらには状況に適した行動・コミュニケーションへというプロセスを経て発展するという。この学生たちの変容は、関心に基づいて始めたフィールドへの参与とそこでの気づきが、支援・実践と卒論ゼミ活動という二層の対人的営みの中で内面化し、形成された見方・枠組みに基づいて支援

表1 B校の学生のフィールドと研究テーマ（人数）

| フィールド | | 研究テーマ | |
|-----------|---|--------------|---|
| 小学校 | 8 | 母語、多言語、リテラシー | 4 |
| 中学校 | 1 | 教育方法 | 3 |
| 高等学校 | 1 | 多文化共生 | 3 |
| 大学（留学生対象） | 2 | 地域支援 | 2 |
| 地域支援教室 | 4 | リソース・教材 | 2 |
| 初期集中指導教室 | 1 | キャリア支援 | 2 |
| 福祉関係施設 | 1 | 日本語教室と在籍学級 | 2 |

活動と研究活動を行うという循環が重ねられた姿である。この一連の流れを経て、自己を省察する「変える／変わる力」も育まれていると考えられる。

6. 総合考察

A校の事例、B校の事例とも、学生達がフィールドに JSL 児童生徒の支援者として参画することにより変容を遂げていることを示している。

その変容には、学生が「支援者」という「当事者」としてフィールドに関わることが大きな役割を果たしていると考えられる。学生はいずれも、自身がそれまで持っていた子どもや教育に関する前提と現実の子どもの姿や教室での営みのズレを経験する。学生は「当事者」であることによって、単なる観察者としてこのズレを傍観することは許されず、ズレをどう捉え、どのように行動するのかという課題を正面から突きつけられることになる。自身の前提がゆさぶられることは、単なる目の前の事象の分析に留まらず、子どもに関わる社会的、制度的側面への認識にも変容をもたらした。この一連のフィールドでの戸惑いと模索を通して、「捉える力」や「変える/変わる力」が獲得されていた。このプロセスを通して、学生の変容にはフィールドにおける当事者性が欠かせない要素であることが確認された。さらにB校では、卒論ゼミの場という対人的営みの中で、気が自身が自身のフレームの再編として内面化され、支援行動の変容へと展開し、「変える/変わる力」となっていたことが示された。

なお、これらの変容はいずれも JSL 児童生徒の支援の質の向上に資するだけでなく、将来の教員としての力量の向上にも重要な意味を持つ。学校教員養成課程の学生に「実践的指導力」を育成するための改革が近年進んでいるが、油布（2013）は、与えられた枠の中で子どもを指導し、閉鎖的な集団の中で省察を実施しても、教師の力量形成にはつながらないとする。2つの教員養成課程での取組から、母語話者児童生徒を規範とした教育観、児童生徒観では対応できない JSL 児童生徒に対する支援を体験することが母語話者児童生徒という「与えられた枠」を外し、社会的・制度的な観点を含む全体性をもって子どもを捉える力を養うことにも貢献していることが示唆された。

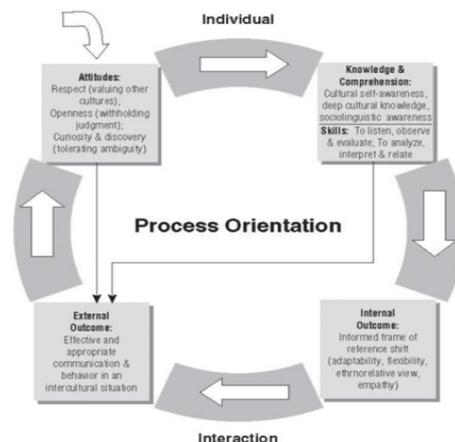
参考文献

Deardorff, D.K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.

公益社団法人日本語教育学会（2020）『外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修のための「モデルプログラム」ガイドブック』公益社団法人日本語教育学会

齋藤ひろみ、和泉元千春、市瀬智紀、浜田麻里（2020）「多文化社会が求める教師の資質・能力—外国人児童生徒等教育の担い手に焦点を当てて—」『子どもの日本語教育研究』3, p.1-17.

油布佐和子(2013)「教師教育改革の課題—「実践的指導力」養成の予想される帰結と大学の役割—」『教育学研究』80-4, p.78-90.



（図2：Deardorff(2006)の「異文化間コンピテンシーモデル」