

日本語教育国際シンポジウム「東南アジアにおける日本語教育の展望」

主催：タマサート大学教養学部日本語学科

後援：国際交流基金，東芝国際交流財団，タイ国高等教育委員会事務局

協力：国際交流基金バンコク日本文化センター，タイ国日本語教師会，タイ国日本語教育研究会，北部タイ日本語教師会

1. 開催日・会場

平成 20 年 10 月 16 日(木)・17 日(金)

アンバサダーホテルバンコク

2. プログラム

【1 日目】平成 20 年 10 月 16 日(木)9:00-17:00 午前 1 階 ホール A 午後 3 階 カタリヤー1, 2, 3

時間	内容
9:00-9:30	開会挨拶 Assoc. Prof. Warintorn Wuwongse (日本語教育国際シンポジウム実行委員長) 小町恭士氏 (在タイ日本国大使館特命全権大使) 名女川文比古氏 (東芝国際交流財団専務理事)
9:30-10:30	基調講演 「日本語教育を巡る世界の動きと東南アジア ーグローバルな視点及びローカルな視点からー」 嘉教勝美氏 (国際交流基金日本語事業部長)
10:30-10:45	休憩
10:45-12:45	パネルディスカッション テーマ：「東南アジアにおける言語政策と日本語の位置づけ」 Nandang Rahmat, Ph.D. (Padjajaran University, Indonesia) Carmencita K.C.Biscarra (Nihongo Center Foundation/Japan Foundation, Manila) Zubaidah Ali (International Languages Teacher Training Institute, Malaysia) Hak Serey (Royal University of Phnom Penh, Cambodia) Songphone Vannaphachone (National University of Laos, Laos) Ngo Minh Thuy, Ph.D. (University of Languages and International Studies attached to Vietnam National University, Hanoi) Assoc. Prof. Tasanee Methapisit (Thammasat University, Thailand)
12:45-13:45	昼食会 3階 オーキッド2 ※
13:45-15:15	研究発表①
15:15-15:30	休憩
15:30-17:00	研究発表②

【2 日目】平成 20 年 10 月 17 日(金)9:00-13:00 3 階 カタリヤー1, 2, 3

時間	内容
9:00-10:30	研究発表③
10:30-10:45	休憩
10:45-11:45	研究発表④
11:45-13:00	昼食会 3階 オーキッド2

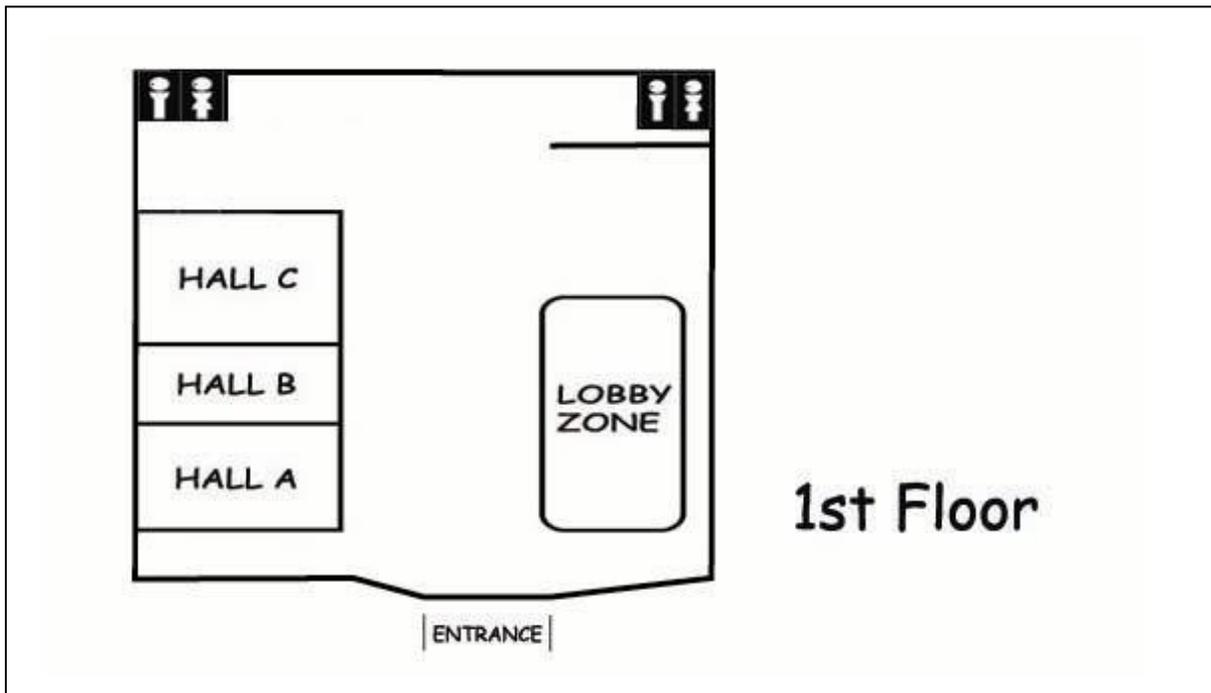
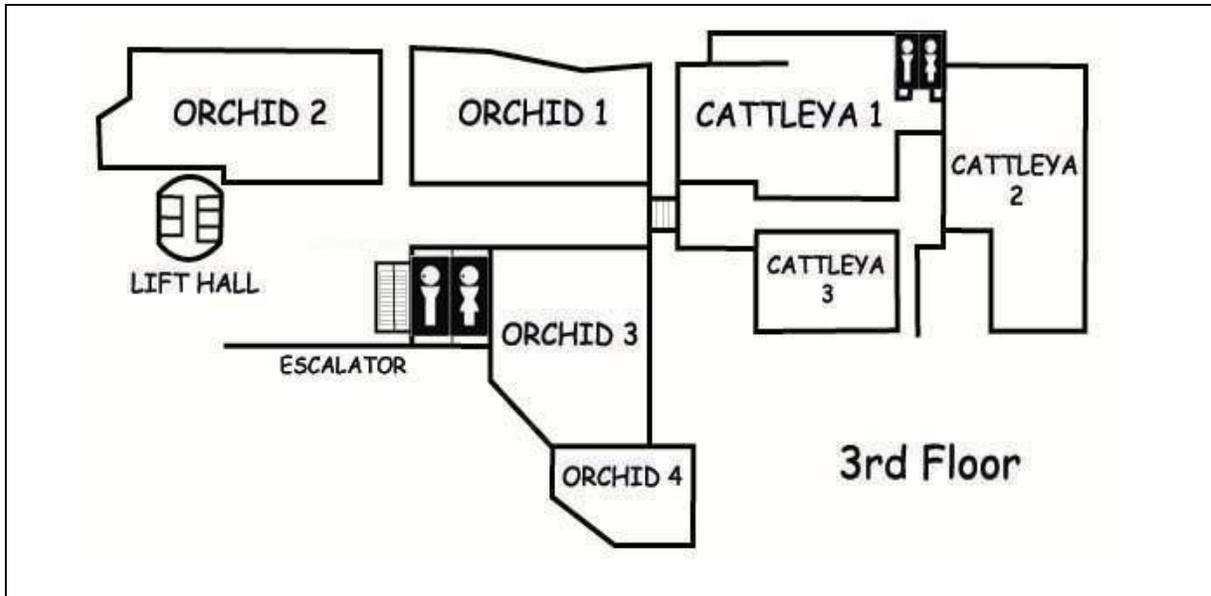
※ポスターセッションは二日とも掲示いたしますが、1 日目の昼食会の時間だけ発表者が立ちます。

会場配置図

The Ambassador Hotel

171 Sukhumvit11, Bangkok 10110

Tel.02-254-0444



研究発表の部 【一日目】 10月16日(木) 13:45-15:15

	A 会場	B 会場	C 会場
1	タイ人日本語学習者の作文にみられた 漢字の書き誤り ー書き誤り率と学習期間及び 漢字テストの成績の関係を中心にー 佐々木良造 尾沼玄也 上野亮一	学習者の分析と評価を活用した ビジネス日本語教育の試み 鈴木伸子	「そうですか」「そうなんですか」の機能について ー親しい友人同士の雑談コーパスを中心にー 吉澤明子
2	日本語漢字の形態と意味の 対連合学習に関わる学習者の認知的特性 ータイ語母語話者の 視・空間保持及び処理の観点からー 松田佳子	批判的ふり取りを取り入れた 実習生の力量形成プログラムの試み ー実習提携校における実践を事例としてー 池田広子	日本語とタイ語の現場指示の対照研究 ー聞き手の役割に注目してー Saranya Kongjit
3	タイ国内における 初級タイ人学習者の漢字意識 Somchai Chaiyaketanan	海外日本語教育における文化学習のための 教室活動実践の具体化とその課題 ータイにおける「文化リテラシー」育成のための 教室活動実践ー 松井孝浩	日本語の移動動詞における 意味と構文について Aradee Apiwongam

研究発表の部 【一日目】 10月16日(木) 15:30-17:00

	A 会場	B 会場	C 会場
4	タイ人日本語学習者の誤用文の研究 ー日・タイ異文化コミュニケーションの観点からー Pakatip Skulkru Somkiat Chawengkijwanich Suneerat Neancharoensuk Tasanee Methapisit Upawan Benjapokee	講義理解のためのストラテジーに対する 留学生の意識の変化 ー学部留学生のケーススタディからー 山下直子 品川直美	遠隔講義に於ける 日本語教育分野からのサポート 國弘保明 上野亮一 尾沼玄也 佐々木良造 八重樫理人 三好匠
5	談話レベルで使用される 授受表現「～てくれる」と「～てもらう」の習得 ータイ人日本語学習者を対象にー Tewich Sawetaiyaram	外国語教師の役割に関する タイ人日本語学習者のビリーフ ー大学における日本語主専攻を対象としてー Achara Ungtrakool	Development of a Multimedia CD-ROM for Thai Students at a Pre-advanced Japanese Level Soysuda Na Ranong Somchit Siriratanawit Noppawan Boonsom Suneerat Neancharoensuk
6	縦断的発話資料に基づく 授受表現の習得に関する研究 ー授受補助動詞の脱落からー 大野直子	モダリティとしてヨ・ネ・ヨネを教える 水野吉徳	コミュニケーションとしての作文指導の必要性 ーEメール文通活動を通してー 松尾憲暁

研究発表の部 【二日目】 10月17日(金) 9:00-10:30

	A 会場	B 会場	C 会場
1	ノンネイティブ教師研修における 小規模・相互学習型アクション・リサーチの試み 八田直美 Prapa Sangthongsuk	「ほめ」の日・タイ対照研究 一目上の人の能力に対する「ほめ」の分析－ Bussaba Banchongmanee	タイの日本語教科書にみられる スピーチレベルシフト －社会言語学的視点からみた日本語教育へ－ 村木佳子
2	母語話者・非母語話者教師の 協調実現に向けた教師養成の課題 －アジアにおいて 「日本語母語話者性」が意味するもの－ 平畑奈美	タイ語と日本語における代名詞使用の比較 Kanok Ruggeratigul 大峯まどか	タイ人向け日本語教科書『日暹會話便覧』・ 『日泰會話』・NIPPONGO のことば 伊藤孝行
3	タイ人教師による 日本語音声教育の現状調査 Yupaka Siriphonphaiboon 磯村一弘 Pakatip Skulkru	依頼場面における間接的発話行為 －タイ人日本語学習者と日本語母語話者との比較－ Khwanchira Sena	JF 日本語教育スタンダードの開発 古川嘉子

研究発表の部 【二日目】 10月17日(金) 10:45-11:45

	A 会場	B 会場	C 会場
4	バンコクの国立大学の 日本語専攻カリキュラム及び評価基準の調査 Patcharaporn Kaewkrisdang Supaporn Srisattarat	タイ・日本間における 動態性の日本語教育の可能性 川上郁雄 牛窪隆太	不同意談話における理由の表し方 －日本語母語話者とタイ人日本語学習者との比較－ Poranee Pinunsottikul
5	コア図式を用いた多義的基本動詞 「たつ」の意味記述と日本語教育への応用 小浦方理恵	継承語としての日本語教育のあり方を問う －継承日本語教育のカリキュラム開発に向けて－ 深澤伸子	スピーチにおける助詞「ネ」の使用頻度 Asadayuth Chusri

ご挨拶

Thammasat University
日本語教育国際シンポジウム実行委員長
Associate Professor Warintorn Wuwongse

2006年6月23日及び24日の2日間、バンドン市パジャジャラン大学におきまして東南アジア日本語サミットが開催されました。私はタイの代表としてサミットに参加させていただきました。サミット閉会の直前に会場で次の日本語教育国際会議はどこでしましょうかとの質問が出て、それに対してタイではいかがでしょうかとお誘いの声が上がりました。それから2年、今回タイ国におけるこれまでで最大の日本語教育国際シンポジウムを開催できますことは非常に喜ばしく、また誇らしいことです。本シンポジウムでは特別招聘者数7名（内訳：日本、マレーシア、インドネシア、フィリピン、ラオス、ガンボジア、ベトナムより）、発表者数33名、参加者含め、総数約300名となっております。

本会議の実施に大いなる支援を頂きました国際交流基金、財団法人東芝国際交流財団、タイ国高等教育委員会、ならびに国際交流基金バンコク日本文化センターに対して感謝の意を表したいと思います。お越し頂きました在タイ日本大使、特別招聘者の皆様、そして発表者の皆様ありがとうございます。また、このたび、ご尽力をいただきました実行委員、関係者の皆様にも、この場をお借りして御礼を申し上げたいと存じます。ありがとうございます。

シンポジウム開催に寄せて

国際交流基金東南アジア総局長
バンコク日本文化センター所長 吉川 竹二

「東南アジアにおける日本語教育の展望」と題して本シンポジウムが2日間にわたり、タイ全国の参加者、東南アジア諸国そして日本からも多くの発表者が参加して開催の運びとなりました。その実現をともによるこぶとともに、開催に尽力された関係者、すべての支援者の方々に私からもこころより感謝申し上げます。

東南アジアでは40万人を超える日本語学習者がいま、6千人の教師のもとで日本語を学んでいます。その大半は10代、20代の若者で、7-8万人が大学生、30万人近くが高校生以下です。ノンネイティブの教師の皆さんは、多くの課題に取り組みつつ困難をのりこえながら外国語である日本語を教えておられることと存じます。また、日本人の先生方の多くは、異文化の環境下で種々の制約に苦労しながら工夫をこらして教鞭をとっておられることと存じます。次代を担う若者が皆さんに助けられて「日本語」という新たな世界への扉をひらくカギを手にしてくれる意義は、まことに大きいと思います。

国際交流基金(The Japan Foundation)は、1972年の設立以降一貫して教師支援とともに教材・情報・学習者の支援の観点から、海外の日本語教育普及事業を行ってきました。最近では、毎年12月に実施する日本語能力試験の内容改訂と年2回実施化や日本語教育スタンダード(仮称)の提示などこれらの実現に向けて準備を進めています。また、全世界の日本語教育機関を結んで連携強化をはかる「さくらネットワーク」もスタートしたところです。これからも、海外の教育現場の状況をよりよくするための支援、そしてその意義をアピールしていく必要性和責任の重さを実感しています。

今回のような大規模で地域的な研究発表の機会は、参加者の情報と知識の交換にとどまらず、所属機関をこえ都市をこえ国境をこえた教師間ネットワークを促進するうえで大きな役割をはたすものと確信します。デジタル化した社会、インターネットが発展した現代にあっても、会場に足を運んで一堂に会し、意見と笑顔をかわすことから得られる情報量にまさるものはないからです。

最後に、このような機会をもうけるため、ながい時間を費やして準備に力を尽くされたワリントン・ウウォン准教授をはじめ主催者タマサート大学に深甚の敬意を表したいと思えます。そして、バンドンからバンコクへとつなげられたこの対話と交流の機会がさらに次にひきつがれることを祈りつつ、私の挨拶とさせていただきます。

日本語教育国際シンポジウム

「東南アジアにおける日本語教育の展望」の開催にあたって

財団法人 東芝国際交流財団
専務理事 名女川 文比古

世界で日本語を学習する人口は年々増加しております。国際交流基金の調査によりますと 2006 年現在、133 カ国で約 298 万人が日本語を学習しており、これは前回調査の 2003 年と比較し 60 万人余りの増加となっております。地域別でみると東アジアが全体の約 60% を占め、東南アジアはこれに次ぎ 15%、44 万人となっております。

日本語を学習する目的は、国や初等、中等、高等、及び大学といった教育段階によって異なりますが、従来は日本との経済的な繋がりが深化する中、就職や事業などの実利的なものから日本文学、芸術、産業などの学術的興味が主流でした。しかしながら、近年では日本のアニメ、マンガから音楽、コンピュータゲーム等、若者の新たな関心の広がりが日本語を学ぶ動機の一つになっているようです。いうまでもなく語学はそれ自身が目的になることもあります。多くはそれぞれの人達がそれぞれの目的を達成するための手段として学ぶ事の方が多いのではないのでしょうか。一方、母国語以外の言葉を外国語として教育する場合、学生にとっては何かを達成するための手段であるにせよ、語学教育としては、言語のみならず社会や文化にかかわる背景を教育者がしっかりと理解していることが求められます。まさに言語学と異文化コミュニケーションの双方が不可欠なものとなります。

今回の日本語国際シンポジウムは、2006 年にインドネシアで開催された「東南アジア日本語サミット」に引き続くものと伺っております。ASEAN 諸国をはじめとする東南アジア各国はそれぞれが独自の文化、伝統と歴史を有し多様な社会を形成しております。よって、日本語という言語を外国語として学ぶ場合、各国それぞれの教育機関が抱える課題や問題点は一様なものではないと思います。しかしながら、各国の関係者が研究交流を通し、それぞれが抱える問題点を整理するとともに、研究者間のネットワークを常態化することにより日本語教育のレベル向上が効率的に図れるものと確信いたします。

私ども東芝国際交流財団は、国際交流をすすめ対日理解の促進を図るとともに国際社会・現地社会に広く貢献することを目的としております。今回のシンポジウムの開催は私どもの財団の主旨に叶い、また時宜を得た企画であると思います。シンポジウムの開催を企画されたタマサート大学及び関係者の皆様のご努力に深く感謝と敬意を表します。

目次

ご挨拶

Warintorn Wuwongse 日本語教育国際シンポジウム実行委員長 i

シンポジウム開催に寄せて

吉川竹二 国際交流基金東南アジア総局長 バンコク日本文化センター所長 ii

「東南アジアにおける日本語教育の展望」の開催にあたって

名女川文比古 財団法人東芝国際交流財団専務理事 iii

基調講演

日本語教育を巡る世界の動きと東南アジア

ーグローバルな視点及びローカルな視点からー

嘉数勝美 国際交流基金日本語事業部長 1

パネルディスカッション:

「東南アジアにおける言語政策と日本語の位置づけ」

インドネシアにおける日本語を中心とした外国語教育の実情

Nandang Rahmat, Ph.D.
Padjadjaran University, Indonesia 5

フィリピンにおける言語政策の動向と日本語の位置づけ

Carmencita K.C.Biscarra Nihongo Center Foundation/The Japan Foundation, Manila
新見康之 The Japan Foundation, Manila
栗夏海 The Japan Foundation, Manila 9

マレーシア中等教育における日本語教育の展望

Zubaidah Ali
International Languages Teacher Training Institute, Malaysia 14

カンボジアの言語政策

Hak Serey
Royal University of Phnom Penh, Cambodia 18

ラオスにおける日本語教育の現状と課題

Songphone Vannaphachone
National University of Laos, Laos 22

国家レベルの言語政策の動向と日本語の位置づけーベトナムのケースー

Ngo Minh Thuy, Ph.D.
University of Languages and International Studies attached to
Vietnam National University, Hanoi, Vietnam 27

タイにおける言語政策の動向と日本語の位置づけ

Tasanee Methapisit
Thammasat University, Thailand 32

研究発表 【一日目】

A 会場

- タイ人日本語学習者の作文にみられた漢字の書き誤り
－書き誤り率と学習期間及び漢字テストの成績の関係を中心に－
佐々木良造 (Malaya University)
尾沼玄也 (拓殖大学)
上野亮一 (芝浦工業大学) 39
- 日本語漢字の形態と意味の対連合学習に関わる学習者の認知的特性
－タイ語母語話者の視・空間保持及び処理の観点から－
松田佳子 (Thammasat University) 44
- タイ国内における初級タイ人学習者の漢字意識
Somchai Chaiyaketan (Chulalongkorn University) 49
- タイ人日本語学習者の誤用文の研究
－日・タイ異文化コミュニケーションの観点から－
Pakati Skulkru (Thammasat University)
Somkiat Chawengkijwanich (Thammasat University)
Suneerat Neancharoensuk (Thammasat University)
Tasanee Methapisit (Thammasat University)
Upawan Benjapokee (Thammasat University(ex-lecturer)) 54
- 談話レベルで使用される授受表現「～てくれる」と「～てもらう」の習得
－タイ人日本語学習者を対象に－
Tewich Sawetaiyaram (名古屋大学) 59
- 縦断的発話資料に基づく授受表現の習得に関する研究
－授受補助動詞の脱落から－
大野直子 (Srinakharinwirot University) 64

B 会場

- 学習者の分析と評価を活用したビジネス日本語教育の試み
鈴木伸子 (立教大学) 70
- 批判的ふり返りを取り入れた実習生の力量形成プログラムの試み
－実習提携校における実践を事例として－
池田広子 (お茶の水女子大学) 75
- 海外日本語教育における文化学習のための教室活動実践の具体化とその課題
－タイにおける「文化リテラシー」育成のための教室活動実践－
松井孝浩 (早稲田大学) 80
- 講義理解のためのストラテジーに対する留学生の意識の変化
－学部留学生のケーススタディから－
山下直子 (香川大学)
品川直美 (国際交流基金関西国際センター) 85
- 外国語教師の役割に関するタイ人日本語学習者のピリーフ
－大学における日本語専攻を対象として－
Achara Ungtrakool (Chulalongkorn University) 90

モダリティとしてヨ・ネ・ヨネを教える 水野吉徳 (Naresuan University)	95
--	----

C 会場

「そうですか」「そうなんですか」の機能について －親しい友人同士の雑談コーパスを中心に－ 吉澤明子 (Thammasat University)	100
--	-----

日本語とタイ語の現場指示の対照研究 －聞き手の役割に注目して－ Saranya Kongjit (Chiangmai University)	105
--	-----

日本語の移動動詞における意味と構文について Aradee Apiwongam (Payap University)	110
--	-----

遠隔講義に於ける日本語教育分野からのサポート 國弘保明 (拓殖大学) 上野亮一 (芝浦工業大学) 尾沼玄也 (拓殖大学) 佐々木良造 (Malaya University) 八重樫理人 (芝浦工業大学) 三好匠 (芝浦工業大学)	115
--	-----

Development of a Multimedia CD-ROM for Thai Students at a Pre-advanced Japanese Level Soysuda Na Ranong (Kasetsart University) Somchit Siriratanawit (Kasetsart University) Noppawan Boonsom (The Japan Foundation, Bangkok) Suneerat Neancharoensuk (Thammasat University)	120
--	-----

コミュニケーションとしての作文指導の必要性 －Eメール文通活動を通して－ 松尾憲暁 (Suan Sunandha Rajabhat University)	127
---	-----

研究発表 【二日目】

A 会場

ノンネイティブ教師研修における小規模・相互学習型アクション・リサーチの試み 八田直美 (国際交流基金日本語国際センター) Prapa Sangthongsuk (The Japan Foundation, Bangkok)	133
---	-----

母語話者・非母語話者教師の協調実現に向けた教師養成の課題 －アジアにおいて「日本語母語話者性」が意味するもの－ 平畑奈美 (東京大学)	138
---	-----

タイ人教師による日本語音声教育の現状調査 Yupaka Siriphonphaiboon (Kasetsart University/政策研究大学院大学) 磯村一弘 (国際交流基金日本語国際センター) Pakatip Skulkru (Thammasat University)	143
--	-----

バンコクの国立大学の日本語専攻カリキュラム及び評価基準の調査 Patcharaporn Kaewkrisdang (Thammasat University) Supaporn Srisattarat (Siam University)	148
--	-----

コア図式を用いた多義的基本動詞「たつ」の意味記述と日本語教育への応用 小浦方理恵 (Chiangmai University)	153
--	-----

B 会場

「ほめ」の日・タイ対照研究 一目上の人への能力に対する「ほめ」の分析－ Bussaba Banchongmanee (Kasetsart University)	159
--	-----

タイ語と日本語における代名詞使用の比較 Kanok Ruggeratigul (Silpakorn University) 大峯まどか (Silpakorn University(ex-lecturer))	165
---	-----

依頼場面における間接的発話行為 －タイ人日本語学習者と日本語母語話者との比較－ Khwanhira Sena (National Institution of Development Administration)	170
---	-----

タイ・日本間における動態性の日本語教育の可能性 川上郁雄 (早稲田大学) 牛窪隆太 (タイ早稲田日本語学校)	175
--	-----

継承語としての日本語教育のあり方を問う －継承日本語教育のカリキュラム開発に向けて－ 深澤伸子 (早稲田大学)	179
---	-----

C 会場

タイの日本語教科書にみられるスピーチレベルシフト －社会言語学的視点からみた日本語教育へ－ 村木佳子 (東京外国語大学)	185
--	-----

タイ人向け日本語教科書『日暹會話便覧』・『日泰會話』・NIPPONGO のことば 伊藤孝行 (Thammasat University)	190
---	-----

JF 日本語教育スタンダードの開発 古川嘉子 (国際交流基金日本語国際センター)	194
---	-----

不同意談話における理由の表し方 －日本語母語話者とタイ人日本語学習者との比較－ Poranee Pinunsottikul (名古屋大学)	199
---	-----

スピーチにおける助詞「ネ」の使用頻度 Asadayuth Chusri (早稲田大学)	204
--	-----

日本語教育国際シンポジウム出席者名簿	209
--------------------	-----

日本語教育国際シンポジウム実行委員会名簿	211
----------------------	-----

ポスター発表

自習素材としてのイーブック

山口正喜 (サイアム大学 ホテル観光学科)

観光日本語」指導の可能性 ～2550 年度タマサート大学における授業例から～

武井啓子 (タマサート大学教養学部 日本語学科)

動詞の教授法

加藤陽一郎 タイ国立ウドンタニ経営観光高専

E-Book Development: Kanji1 for Senior High School 1st Year Students

Montawan Seangnont (Rittiyawannalai School)

The Japanese Languages Course for Ecotourism in Champi Sirindhorn Forest

Ilada Sarttatat (Tepsatri Rajabhat University)

The One-Year Japanese Program for Elective Course

Pattarasupar Sieangyai (Kanchanaburi Rajabhat University)

The Use of Authentic Materials in Japanese Class

Pinida Prachanuchit (Ramkamhaeng University Demonstration School)

An Exploratory Study of Teaching Japanese History in Japanese

Piyawan Asawarachan (King Mongkut's Institute of Technology Ladkrabang)

日本語教育を巡る世界の動きと東南アジア ーグローバルな視点及びローカルな視点からー

国際交流基金日本語事業部長 嘉数勝美

1. 論旨

グローバル化の波は、文字通り世界の隅々にひたひたと押し寄せている観がある。一般にこの現象については、冷戦構造崩壊後の新たな世界秩序構築の潮流として歓迎されると言ってもよいだろう。イデオロギーの違いを超えてヒト・モノ・カネ、そして情報が縦横に行き交うことが保障され、そこから新たな機会や価値を創出する可能性が広がると信じられているからだ。しかし、グローバル化を問題視するアンチ・グローバリゼーションの動きが同時に認められるのも現状である。グローバル化が前面で多様性を重視しながらも、裏腹に「グローバル・スタンダード」なる新たな画一性を目論むパワー・ポリティクスの存在を感じさせるからだ。世界中の誰もが発展を享受するという観点から経済活動が高度化し、資本・資源及び情報の多寡による競争力学がかつてない規模で働くことによって、想像を絶する格差も生れている。その連鎖の中で地球温暖化に象徴される文字通りグローバルな環境問題が深刻化していることが、グローバル化の功罪を問う端的な例である。

いずれにしても、もはやグローバル化の勢いは止められないレベルにまで達している。人権の尊重、恒久平和の追求など、良きグローバル化は進めばよい。しかし、人類の破滅につながる環境破壊など、悪しきグローバル化は協力して押し止めなければならないのだ。その力が何かと問われれば、民族や国家を超えた相互理解の増進と連携に尽きるだろう。相互理解の増進は、何よりも相互のコミュニケーションによるものであるし、その具体化が言語コミュニケーション、言語教育のグローバル化なのである。英語が依然として世界最大の国際語であることは否めないが、英語が言語上唯一の「グローバル・スタンダード」にでもなれば、国際間の力の均衡は間違いなく崩れる。したがって、言語の多様性、換言すれば、文化の多様性が保障されるという前提での多言語主義とその政策化は、各国がこぞって取り組むべき国際協調の第一歩と言っても過言ではない。グローバル化は国際間だけに留まらず、いまや国内での日常生活（local）にも及んでいる。その意味で、多言語化は、実はグローバル（global + local）な社会における自然な営みである。世界における日本語教育と、東南アジアにおける日本語教育を、グローバル及びローカルな視点から鳥瞰することによって、新たな展開の方向性と可能性を考察することとする。

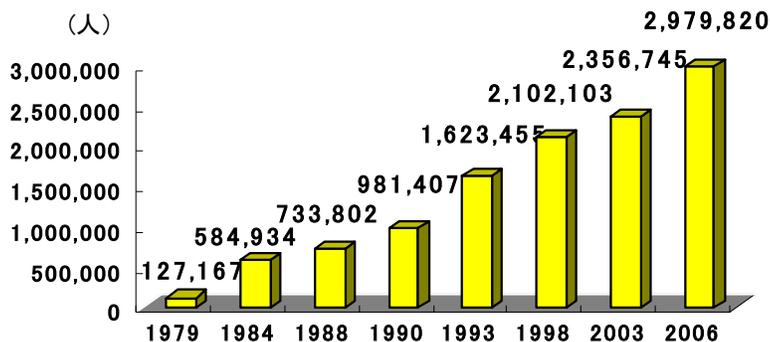
2. 世界の日本語教育の現状

グローバル化の勢いが加速する国際社会では、程度の差こそあれ、確実に多言語化が進んでいる。むしろ、英語が最有力な国際語であることは揺るぎない事実であるが、逆説的な効果として、多様性（アイデンティティ）への意識化と相まって、世界各地で社会の多言語化が同時多発的に観察される。この情勢に直接、間接に影響を受けた結果として、日本語教育の国際的な伸張もまた顕著である。国際交流基金（以下、「基金」）の2006年「海外日本語教育機関調査」によって、世界の日本語学習者が約300万人に達する勢いであることが明らかにされている。「国際化」を意味する語彙が“internationalize”から“globalize”へと移行し始めた90年代初めから加速度を増してきた結果である（図1）。日本政府筋は、この勢いに乗じて、早々に学習者500万人達成を目論んで、世界に100か所の日本語教育拠点を設置することを声高に主張している。ただし、その背景に、やはり同じ潮流の中で急激な世界展開を進める中国による「孔子学院¹」への対抗意識があること

¹ 2004年、中国の政府機関「国家対外漢語教学指導班弁公室」によって世界展開がはじまった中国語・中国文化教育機関。その名づけは、ドイツの「ゲーテ・インスティトゥート」に倣ったもの。主に各国の大学との連携協定により運営され、中国側からは毎年の事業費の20～30%が拠出される。2007年12月末現在で、すでに210を超える協定が締結され、日本でも8大学が開設している。

を公言して憚らないのであるから、実際はその本音がグローバルな視点での多言語化への対応でなく、「国益」という視点からであることは明らかである。

図1：日本語学習者の推移（1979－2006）



学習者の総数もさることながら、特筆すべきは、その分布がやはり90年頃を境に、高等教育から中等教育へ急速にシフトしていることである。これは、グローバル化に伴い多言語教育を整備・強化するようになった国々で顕著なことであり、その主眼が言語教育を通じた国際相互理解の増進であることが知られている。結果として、教育内容の構成が、言語知識を核とする「文法・構造シラバス」から、言語運用能力を核とする「概念・機能シラバス」へと移行することも至当なことである。

3. 世界の言語教育の現状と動向

多言語教育の政策化の好例としては、カナダやオーストラリア、またヨーロッパにおけるそれぞれの取組みを挙げることができる。前二者は、国内における多民族の健全な共生のために多言語主義²を国是とした。このうち、オーストラリアでは、2008年1月の政権交代によって、前政権末期に一時減速していた多言語教育に復活の兆しが見られ、日本語教育も再びその恩恵に浴することが期待されている。一方、ヨーロッパ（以下の文脈における主体は「ヨーロッパ評議会」）は、多民族の共生による域内の統合と発展のために、多文化共生とは不即不離の多言語主義を掲げ、しかもそれが他の国際間協調や連携にも資するという観点からも、先進的な政策を立案・導入している。20種以上もの多様な言語共同体が存在するヨーロッパの経済的・文化的統合を実現するには、一部特定の言語に特権的な地位（公用語としての指定）を与えてはならず、むしろ、多言語間の相互利用を促進するための共通の言語能力基準と、その運用システムを確立することが必須となる。

その具体化が、1971年から30年の研究と試行を経て策定・導入された「ヨーロッパ言語共通参照枠組み：Common European Framework of Reference for Languages（以下、CEFR）」なのである。CEFRについて特筆すべきは、「共通参照枠組み」の背骨となる「言語能力例示記述文：can-do statements（以下、CDS）」の制定である。それは文字通り、学習者が対象言語のさまざまな活動領域（domain³）において、何が、どのように「できる」のかを具体的に例示するものであり、従来の言語教育において、レベルの設定及び評価が概ね学習時間や習得語彙数を基準としたものとは、根本的に異なっている。また、学習者が習得した言語能力をCDSに基づいて客観的に証明する運用システムとして<European Language Portfolio>を装備し、各自の言語運用能力が公的かつ公平に認定される権利を保障することとした。

アメリカの言語教育においても、90年代以降、従前の英語一辺倒（English Only）から

² 厳密に言えば、オーストラリアのそれは1987年以來のLOTE（Languages Other Than English）であり、カナダのそれは1972年以來の「二言語を公用語とする多文化主義」を指す。

³ 「私的領域」、「公的領域」、「職業領域」及び「教育領域」が設定されている。各々の領域に、「場所」、「機構」、「関係者」、「事物」、「イベント」、「行為」、「テキスト」などのコンテキストが加わり、CDSのカテゴリーが構成される。

英語以外の言語 (English Plus) へのシフトが見られるようになり、1996年にはCEFR同様にCDSを踏まえた言語能力基準としてのいわゆる“National Standards”が制定されている。99年には日本語教育にも適用されることとなり、2003年の基金調査の時点までは堅調な学習者増が見られた。ところが、この勢いが2006年の調査時には大幅に減速していることが判明したが、その主因の一つに挙げられているのが、前出の「孔子学院」に代表される中国政府による中国語教育の大々的な海外展開なのである。その推論の適否はともかく、端的に言えることは、アメリカ自身が国内外の多言語化に対して本格的な取り組みを始めたということに尽きる。

4. 日本語教育を巡る国内の動向

では、日本自身は国際社会における多言語化の現象をどう捉えているのか。反語的に言えば、日本国内において同様の現象が生起すると認識しているのだろうか。現実には、身近に多言語化する要因がないとは言えないからだ。まず、現在国内には200万人を超える「在留外国人」が存在すること、次に今後その数が増えるであろうことを政府自身が認識し、すでに関連する取組に着手している事実がそれを物語っている。いわゆる「少子化」と「高齢化」による日本社会の委縮が現実感となって迫っているため、政府は外国人労働者への国内市場開放をその打開策の一手として打ち始めた。2008年8月、日・インドネシア経済連携協定(EPA)によって看護師・介護福祉士への門戸がまず開かれた。今後、同種の外国人労働者の受入れは、他の国々との間でも進められようとしている。また、中国の大々的な国際的展開を見るにつけ、日本の国際的プレゼンスが相対的に低下しているという危機感から、一時的な「在留外国人」の増大ではなく、新たな国民及び国力の源泉として「移民」受入れを政策的に図るべしとする政治的な動きも俄かに表面化している。

本来、このように外国人を積極的に受け入れようとする際、多文化共生の生起を前提とすれば、社会の多言語化をも視野に入れなければならないが、今のところ日本側にはその認識はないと言ってよい。既述の例では、日本語の習得を原則とすることが共通しているからである。いわば「同化」政策がその根底にあることは否めない。一時的在留者に対して言語的に「同化」を求めることは妥当としても、移民を受け入れようとするのであれば、むしろ「統合」的な政策を採るべきである。すなわち、「新たな国民」の多様な文化を自らの「国家的資産」または「文化的資産」に加えようという心構えである。すでに多言語化に対応した言語政策を布くカナダやオーストラリア、ヨーロッパ諸国との対比からして、日本政府の認識には、いまひとつ切迫感が感じられない。前二者は、国内における多民族の健全な共生のために、ヨーロッパは多民族の共生による域内の統合のために、それぞれ多文化共生とは不即不離の多言語主義を掲げ、しかも、それが他の国際間協調や連携にも資するという観点から先進的な政策を立案・導入しているからである。然るに日本には、国際的な文脈において、日本語教育はおろか、国語教育にも、また英語を筆頭とする外国語教育にも、いまだかつて言語政策なるものが存在していない。既述のように、海外における日本語教育が90年代以降急速に規模を拡大し、しかもグローバル化と国内事情とによって、外国人の受入れが必至の状況となっているにも関わらず、である。2005年、基金が既述の「ヨーロッパ言語共通参照枠組み(CEFR)」をモデルとして「日本語教育スタンダード」の構築に着手したのは、日本社会がそのような現実と必然性に直面しているという認識からなのだ。

5. 日本語で世界と東南アジアを繋ぐ

今やグローバル化は、従来の国際関係の枠組みを大きく変えようとしている。また、それぞれの国内社会においてもグローバル化(=グローバル化)がさまざまな形で表れることが推測できる。したがって、日本と世界の関係も、日本と東南アジアのそれも、遠からず再編や再構築が不可欠となるであろう。むしろ、まったく新たな国際関係(アイデンティティ)が生まれる可能性もあり得る。とりわけ、日本自身が大きな変化と変革の波に晒されていることは、前項で言及したとおりである。まずインドネシアから、いずれフィリピン、ベトナム、タイなどからも、同様に日本の専門職域において相応の人々を受

け入れる計画が進んでいる。ただし、この際に行われる日本語教育は、いまのところ同化的対策である。同化的であるということは、言い換えれば、それが過渡的な措置に過ぎないことを物語っているとも言えよう。そうであるならば、日本が東南アジアとの間で新たな関係を構築したことにはならない。

一方、日本が歴史上初めて「移民」を受け入れようという構想が生まれる背景には、もはや日本自身はその民族的・文化的単一性の濃さに拘泥してられない状況に立ち至っているということにはかならない。移民受入れを国力再生の起動力にしようとするのであれば、多文化共生が日常化した民族複合型国家の対策や現状に倣い「統合型」の政策を導入すべきであろう。この際、日本語教育も新たに加わる言語群との関係における相対的な機能を加味したものに变革されるべしと、これも史上初と言うほどの覚悟が必要なのである。いわゆる日本語の「第三の場⁴」を想定した画期的な取組みの必然性を意味する。その最も有効な前例が、CEFRを創出して新たな国際間の連携・統合（アイデンティティ）を押し進めるヨーロッパでの取組みと言ってよい。

「日本語教育スタンダード」の構築を始めて間もなく各国の関係者との間で共通関心事となったのが、東アジア経済圏を視野に入れた「東アジア共通言語参照枠組み」の構想である。韓国語、中国語及び日本語の3言語による限定的な枠組みであるが、それぞれの学習シラバス・カリキュラムや言語テストにおけるCEFRのコンセプトの採り入れは、いまだ個別にはあるにせよ、具体化が進んでいる。すなわち、いずれにおいてもCEFRの国際的な普遍性がすでに認められているからであろう。これをさらに「東南アジア」、ひいてはより広域の「アジア」にまで敷衍して、ヨーロッパのそれに匹敵する共通言語参照枠組みを拡大することによって、日本語を含む各言語の使用領域を広め、国際通用性を高める相乗効果を期待するのは、私一人ではないと思う。

参考文献

- 嘉数勝美(2006)「ヨーロッパの統合と日本語教育—CEF(「ヨーロッパ言語教育共通参照枠」)をめぐって—」『日本語学 第25巻13号』明治書院。
- 国際交流基金(2008)『海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査・2006年』。
- 国際交流基金・ヨーロッパ日本語教師会(2005)『ヨーロッパにおける日本語教育と Common European Framework of Reference for Languages』。
- 西川長夫, 渡辺公三, ガバン・マコーマック(1997)『多文化主義・多言語主義の現在』人文書院。
- 吉島茂, 大橋理枝(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。
- Lo Bianco, J. (1987), *National Policy on Languages*, Australian Government Publishing Services.
- Lo Bianco, J., Crozet, C. & Liddicoat, A. J. (1999), *Striving for the Third Place—Intercultural competence through language education*, Language Australia.

⁴ 現在のオーストラリアの言語政策を提唱した Lo Bianco などによる考え方。ある言語について母語話者と非母語話者が共有・共感する言語使用の場を指す。とりわけ、言語と文化との相関が重視されている。

インドネシアにおける日本語を中心とした外国語教育の実情

Nandang Rahmat, Ph. D (Padjadjaran University, Indonesia)

1. はじめに

外国語教育という点から見ると、インドネシア人が最初に出会った外国語はインドネシアに支配者のことばとして入ってきたオランダ語でした。しかし、どんな社会階層の者でも学校教育を通じてオランダ語を学ぶ機会があったわけではありませんでした（のちにより幅広い階層の者も学べるようになりましたが）。オランダ語を学ぶことが許されたのは、貴族階級だけでした。オランダの支配はおよそ350年にわたって続き、日本軍が軍政(1942年～1945年)を開始する1942年まで、オランダ語は植民地政府の公用語であり続けました。

インドネシア語が1945年憲法(インドネシア建国時に公布された憲法)によって正式にインドネシアの共通語に定められる以前から、インドネシア人はリンガ・フランカとしてムラユ語を使っていました。ムラユ語はインドネシア語の原型となる言語です。そして、インドネシアがまだオランダの支配を受けていた1928年、「青年の誓い」に、インドネシア語という概念があきらかにされ、このことばをインドネシア民族の統一言語にしようという誓いが盛り込まれました。

日本軍政期、日本語はオランダ語に代わって公用語となりました。また、日本軍政府はインドネシア語の公式な使用も認めました。この時期に一般庶民も初等教育を受けられるようになり、インドネシア人は学校教育を通じて日本語を必修することになったわけです。

2. 日本軍政期の日本語教育

日本軍政は、日本語教育を初等・中等教育で行いました。この時代の高等教育機関の学問分野は、まだ理工学系に限られていたため、日本語が大学で教えられるということはありませんでした。この時期の初等教育における日本語教育にはかなり多くの授業時間数が割かれていたようです。当時の日本語教育の成果は、生徒たちが日本語で書かれた学校新聞や雑誌などを読み、理解することができたという元生徒の話からも、かなり高いものであったことがわかります。

どのような教育方法をとれば、そのように短期間で日本語を習得できたのでしょうか。当時は、現在知られている、間接法、直接法、サイレント・ウェイ、コミュニカティブ・アプローチその他のさまざまな教授法も生まれていませんでした。また、視聴覚教材を使うLL設備や、近年盛んになってきた、IT技術を用いたeラーニングも当然ありませんでした。当時の日本語の先生はすべて日本人であったといわれていますから、考えられる方法は、日本の国民学校の教科書を用いて教えることです。さらに、軍政期の状況下ですから、軍隊的規律を持って教育されたのではないかと思います。現在、日本語ができることは就職などで有利になりますが、オランダ支配の時代にも、オランダ語ができることは社会的によい地位を得ることに結びつきました。しかし、日本軍政は4年間と短かったこともあって、日本語能力の獲得が職業などに直結したかどうかはわかりません。ただ、この4年間で日本軍政は、国民学校から師範学校までの初等中等教育制度を整え、日本語の教育を行いました。日本軍政期に日本語教育を受けた人の中には、インドネシア独立後、高等学校で日本語の科目ができると、日本語担当の教師になった人も見られます。

当時の日本語教育と現在の日本語教育とは、学習者の年齢も異なっているので一概には比べられないとはいえ、現在のように多くの先進的な教育法や機材、教具、選択肢がたくさんある教科書類があつて、教師も日本やインドネシアで行われる国際交流基金の研修に大部分が参加しているという恵まれた教育環境にありながら、日本語能力試験の1級はおろか2級の合格者もわずかに過ぎないというように、教育成果に十分に反映されていないという皮肉な状況にあります。一方、日本軍政期の日本語教育は、現在と比べてすべてに

において限られた状況であったはずなのに、学習成果から見れば現在よりはるかによかったといわざるを得ません。

現在の日本語教育の問題点を知るには、教師、学習者、教材、教育施設および設備、社会状況、そして外国語教育政策（この場合日本語教育政策などでの教育文化省の後押し）の欠如などの点のどこに問題があるのかを考えなければならないと思います。

3. インドネシア独立後の日本語教育

インドネシアの大学のほとんどはインドネシア独立後に設立されました。総合大学としてインドネシアで最初に日本語教育が開始されたのは1963年、パジャジャラン大学におけるものです。高等教育に日本語教育が取り入れられたのは、日本語を通して日本の優れた点を学び、インドネシアの発展に寄与する人材を育成することが目的でした。大学の指導部は、日本が短期間で経済を立て直したことから、その精神と背景にある文化を知る必要を感じ、日本語学科を開設したのです。

その後、いくつもの大学に日本語学科が開設されますが、それぞれに特徴を持っています。たとえば日本文学と文化に重点を置いたもの、日本からの観光客が増加することを見越して観光関係の日本語に重点を置いたものなどもできました。そのようにインドネシアにおける日本語教育、日本学教育は、社会の要請に従って発展していったもので、マレーシアのルック・イースト政策のような政府の直接的関与で行われたものではないのです。

1970年代に入ると、インドネシアの経済成長にともなって、インドネシア政府も日本の企業の投資を奨励しました。この時期に投資が盛んに行われ、技術者などの専門家も多く派遣されてきました。そして通訳の需要が高まり、それが各地の大学の日本語学科の設立に拍車をかけました。つまり日本語学科の設立には、理想や学問よりも実利的な面が作用していたわけです。ですから、日本語は、日本人や日本について深く知るための手段ではなく、仕事を得るための道具と見られていたわけで、現在の状況もこれと大差ありません。

4. 高等学校の日本語教育

高等学校では、英語が第1外国語として教えられていますが、第2外国語として、フランス語、ドイツ語、日本語などが教えられています。インドネシアの高等学校教育はおおむね、理科系、社会系、外国語専修系の3学科に分けられています。現在インドネシアで日本語を教えている高校数はかなりの数があるが、外国語専修系では週9コマ（1コマ45分）教えられています。理科系、社会系の第2外国語選択必修としては週2コマ程度です。レベルは入門程度であるのが一般的です。

国立大学の入試に際して、高校の外国語系で学んだ受験者にとって問題となるのは、これらの生徒は高校で社会系の科目数が少ないにもかかわらず、受験科目は社会系の受験者と同じ受験科目を受けなければならないという点で不利になることです。なぜ国がこのような政策をしているのかはわかりませんが、公平性を欠く感じがします。

ところで、高校の外国語系の学科の出身者の大学の日本語学科での傾向として、理科系や社会系の学科の出身者と比して、成績がいいのは最初の学期だけで、その後はほかの学科からの出身者のほうがよい成績になっていく傾向が見られます。

高等学校の日本語教師は一般に教育大学の卒業生です。授業の質の向上などの教授に関する問題や教材開発などは、各学科ごとの教師で組織される教師会（MGMP）の活動に参加しています。この活動のための費用は学校から出る場合も、国際交流基金から援助を受ける場合もあります。全国規模の高校日本語教師教育や研修のほうは、国際交流基金がより頻繁に行っています。その意味で国際交流基金の協力への依存度はとても高いといえます。

高校の日本語教育では、国際交流基金のジュニア専門家の方々が巡回指導以外にも、高校教師の勉強会や日本文化祭等のいろいろな分野の活動にわたって、日本語教育を牽引してくださっており、その存在は大変大きいものです。

5. 大学での日本語教育

大学における日本語教育は大学の種類で2つに大別できます。その2種とは総合大学と教育大学です。これ以外にも外国語大学校といった種類があります。外国語大学校の日本語教育は、日本語運用能力の養成プラス観光分野の知識の獲得のようなことに力点が置かれています。ここでは、総合大学と教育大学における日本語教育に限って述べることにします。

総合大学での日本語教育には3つのコースがあります。それは、3年制ディプロマコースという、学位取得を目指さないコース、それから、4年制学士課程、そして大学院修士課程(2年)と博士課程(3年)です。教育大学には、ディプロマコースは設置されないのが普通です。

ディプロマコースでは、実用日本語が中心に教えられています。そのため、言語学の基礎理論や一般科目の比重は、必修単位数110単位の20%ほどに抑えられています。ディプロマコースは大学によって、観光日本語、翻訳、ビジネス日本語などの特徴づけがなされています。

学士号取得を目指す4年制課程では、日本語能力養成系の科目は第6学期までで、第7、第8学期からは、大学によって、日本語学、日本文学、日本史、観光の日本語などの専門科目が教えられます。一般的に各大学とも1学科につき、たとえば日本語学と日本文学といったように2つの専攻が用意されています。履修単位数は144単位から150単位ぐらいです。卒業論文を日本語で書くかインドネシア語で書くかは大学の方針によって異なります。

教育大学系の大学の日本語教育の行われ方は総合大学の場合と多少性質が異なっています。教育大学の基本的使命は、高等学校の日本語教師を養成、輩出することですから、教育カリキュラムも日本語教育に力点が置かれています。ですから卒業論文の内容も当然、インドネシアの日本語教育の問題に関連するものが多くなっています。

6. 大学院の日本語研究

総合大学および教育大学の大学院で日本語関係の修士課程を持っている大学はパジャジャラン大学とインドネシア教育大学です。パジャジャラン大学は日本語学専攻課程、インドネシア教育大学は日本語教育専攻過程です。この二つの大学はともにバンドゥンにあります。日本語学専攻の博士課程を有している大学は現在のところパジャジャラン大学だけです。(一般言語学の中で個別言語を扱うことができる大学はあります。)

インドネシアで日本語専攻の修士課程を開設するための主要条件は、この分野の博士号取得者が3名以上いることです。博士課程開設のためにはさらに、教授2名以上が必要です。日本語学分野での教授がいないうちは、他の言語学分野の教員に論文指導など協力を仰ぎます。教授の不足を補うために国際交流基金の助成プログラムで日本から客員教授に来ていただいたこともあります。

パジャジャラン大学の大学院組織について説明を加えますと、大学院の運営母体は2つあります。ひとつは大学の直轄組織による運営、もうひとつは文学部による運営です。大学直轄組織による運営の大学院修士課程と博士課程には日本語学の講義はありませんが、学生は日本語に関する論文を書くことが可能です。文学部が運営する大学院には日本語学関係科目が設置されています。また、文学部が運営する博士課程はBy Researchプログラムというもので、授業はなく、学生は3名の指導教官の指導のもとに博士論文に関連する課題研究と発表を行いながら、博士論文提出資格を取り、論文を執筆します。修士論文、博士論文ともにインドネシア語で執筆します。

インドネシア教育大学の修士課程は、日本語教育研究分野により力点を置いています。講義の内容もインドネシアの日本語教育の問題の研究などが中心になっています。これら二大学以外でも、一般言語学の修士課程、または博士課程であれば、日本語をテーマとし

て論文を書くことは可能です。ただし、この場合は日本語学を専門としない教師ないし教授の指導を受けることになります。

なお補足ですが、インドネシアの大学院運営は、国からなんらの補助も受けることなく、独立採算制で運営されています。

7. 終わりに

終わりに、インドネシアの日本語教育において、最も重要な問題のひとつである資金の問題について触れます。ここでいう資金とは研究や教育の質の向上のための資金のことです。インドネシアの日本語教育にかかる費用のほとんどは、国や大学の補助によるものではありません。たとえば研究費を国とか大学から得るには、他学部や他大学との競合を勝ち抜くために多大な努力を要します。外国語教育の重要性はそこまで国に認められていないように思われます。政府は国の進歩への発展への寄与がはっきりわかる理科系の分野を優先させているようです。ですから、国際交流基金の日本語教育分野への資金その他の援助は大変意味があります。しかしながら、基金の援助にもいろいろ制約もあるでしょうから、基金に頼り続けることはよくないのではないかと考えます。

参考文献

- インドネシア日本語教育学会・国際交流基金・パジャジャラン大学日本語研究センター
『Southeast Asia Summit on The Japanese Language Education: National Academic Conference 2006 on The Japanese Language Education in Indonesia (東南アジア日本語教育サミット報告書)』。
- 国際交流基金 (2006) 『日本語教育論集 世界の日本語教育』第16号。
- 藤原雅憲・堀恵子・西村よしみ・才田いずみ・内山潤編 (2007) 『大学における日本語教育の構築と展開 大坪一夫教授古希記念論文集』シリーズ言語学と言語教育10 ひとつじ書房。

Keputusan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia Nomor 223/U/1998
Tentang Kerjasama Antar Perguruan Tinggi.
Peraturan Pemerintah Republik Indonesia No.60 Tahun 1999 Tentang Pendidikan Tinggi.

連絡先 Department of Japanese Language Studies, Faculty of Letters,
Padjadjaran University
Jl. Raya Jatinangor Km.21, Sumedang, Jawa Barat, Indonesia
Tel/Fax: + 62-22-7796388
Email: nanra@bdg.centrin.net.id

フィリピンにおける言語政策の動向と日本語の位置付け

Carmencita K.C.Biscarra (Nihongo Center Foundation/The Japan Foundation, Manila)

新見康之 (The Japan Foundation, Manila)

和栗夏海 (The Japan Foundation, Manila)

1. はじめに

フィリピンは約 7,000 の島からなり、約 140 の言語が存在する多言語国家である¹。全国共通言語としては、フィリピン語と英語があり、両言語は共に生活・教育・経済・政治など様々な場面で使用されている。英語に関して言えば、外国語としてではなく、第二言語（人によっては母語）として浸透している。

このような言語環境の中で、国家レベルの言語政策の中に日本語を含む外国語は位置づけられていない。つまり、政府は外国語を重要視しておらず、言語政策の議論の中で取り上げられていないのである。

では、フィリピンで日本語教育が行われていないのかというと、そうではない。2006年度の国際交流基金海外日本語教育機関調査の結果によると、フィリピンにある日本語教育機関は 155 機関で、学習者数は 18,199 人である。学習者数は、世界 133 の国、地域の中で 16 位であり、決して少ない数ではない。学習者数の内訳を機関別で見ると、初中等教育機関が 2,251 人と少なく、続いて一般教育機関が 6,550 人、そして高等教育機関が最多の 9,398 人である。

しかし、日本語のレベルは高くなく、ほとんどが初級前半で学習を終えている。例えば、学習者数が最も多い高等教育機関では、選択外国語科目としての履修が中心で、50 時間～100 時間程度、多くても 200 時間程度学ばれているだけである。

本発表では、なぜフィリピンでは、国家レベルで日本語を含む外国語教育が言語政策の中に取り入れられないのか、ということを紹介する。「言語政策の中に日本語が位置づけられていない」のは、他の東南アジア諸国と比較すると非常に特異なことである。フィリピンの言語政策を考察することは、フィリピンの日本語教育の現状や問題点を理解するために役立つのはもちろんのこと、他の東南アジア諸国の日本語教育をより深く理解する鍵になるのではないだろうか。

2. フィリピンの言語政策

まず以下にフィリピンの言語政策の流れを記したい。

2.1 言語政策の歴史

2.1.1 スペイン植民地時代以前：～1565 年

フィリピンは 16 世紀から 19 世紀末までほぼ 300 年間スペインの植民地であったが、それ以前の 14 世紀末にミンダナオ島にイスラム教が伝えられ普及すると共に、コーランを読むためにアラビア語が必要になった。その時から現在まで、イスラム教の教えを学ぶ「Madrasah」ではアラビア語が使われている。

¹ フィリピンはアジア大陸の南東方にある島国であり、主要な島はルソン島、ビサヤ諸島とミンダナオ島である。マニラ首都圏の位置するルソン島で主に使われている言語は、話者が一番多いタガログ語の他にイロカノ語、ビコル語、及びパンパンゴ語がある。ビサヤ諸島では大多数の者はセブアノ語、ヒリガイノン語とワライ語の三つの言語を使用している。また、ミンダナオ島ではルソン島、ビサヤ諸島と同様に少数言語が多数あり、マラナウ語、マギンダナワン語、タウスグ語が最も話されている。したがって、同じフィリピン人であっても使用する土着語が違うなら、必ずしもお互いを理解できるわけではない。

2.1.2 スペイン植民地時代：1565年～1898年

フィリピンはおよそ300年ほどスペインの植民地であった。そのため、ルソン島とビサヤ諸島の低地地方で話されていた土着諸語にスペイン語の語彙が取り入れられるようになった。1863年を始まりとして、小学校を組織したり教師養成学校を設立したりすることはキリスト教を普及するというスペインの大きな目的であった。

しかしながら、全国でスペイン語が話せたのは少数で、エリートの一部にすぎなかった。

2.1.3 アメリカ植民地時代：1898年～1942年1月

20世紀の初め、フィリピンがアメリカの植民地になったことは国内の教育の発展に大きく影響したと考えられている。「Thomasites」と呼ばれる教師がフィリピンに派遣され、公教育が展開された。学校現場では、アメリカのカリキュラムが手本となり、英語を使って授業が行われるようになった。英語は、職業訓練としてフィリピン人を育成し、多言語国家のフィリピンの人々を結ぶための共通の言語にもなった。

しかしその一方、英語の普及でフィリピン人の民族意識が高まり、国語を制定しようという動きが生まれた。その結果、1937年に首都圏を中心に話されている「タガログ語」が「国語」として定められ、1940年に公用語になった。

2.1.4 日本占領時代：1942年1月～1945年8月

1942年、日本がフィリピンを占領し日本語が1943年から学校教育において必修とされた。しかし、同年10月日本の軍政が終了し、以後選択外国語科目として日本語が教えられることになった。日本語が必須として教えられたのは、1年足らずのことであった。

この間も英語は政府や商業の場で使用し続けられた。

2.1.5 独立以後：1946年7月4日～

1946年に国家が独立後、再び学校現場では英語が媒体として使われ、社会の様々な分野、例えばマスメディアや教会でもフィリピン風の英語が広がり、英語は徐々にフィリピンの第二言語として発展した。

1957年には、公立学校での教室用語として土着語の使用が認められた¹。

1959年、タガログ語話者以外の強い要望により、国語が「ピリピノ語 (Pilipino)」に名称が変更された。さらに愛国主義の高まりによりフィリピン人のアイデンティティーを高めたいとのことから教育にピリピノ語をもっと取り入れることになった。

1969年には、フィリピン教育大統領諮問委員会において、これまで教科目の一つであったピリピノ語を教育用語として英語とともに使用する「バイリンガル教育政策」が決定された。

1973年憲法には、国会が権限をもって国語の開発・制定に着手すべきと記されており、その国語であるピリピノ語はフィリピンのすべての言語に基づいて開発されなければならないと定められている。さらにピリピノ語と英語をこれまでと同じく継続して公用語に指定している²。

1974年の憲法公布によりバイリンガル教育政策が実施され、小学校とハイスクールでは文科系教科はピリピノ語を、理科系教科は英語を教育用語として使用されることになった³。

1987年に国語の表記が「ピリピノ語 (Pilipino)」から「フィリピン語 (Filipino)」に

1 当時の学年による教室用語は以下の通りである。

- ・小学校1・2年—土着語。英語は別科目。
- ・小学校3・4年—英語。補助言語は土着語。
- ・小学校5・6年—英語。補助言語はタガログ語（国語）。

2 同年、スペイン語を第3の公用語に指定している。これは現在なお効力を有する法律に、スペイン語で書かれたものが残っているためである。

3 非タガログ圏では1974—1978年までをピリピノ語使用に備える期間とし、段階的にピリピノ語を使用することとされた。

変更された。これはタガログ語にない「F」の音が非タガログ語圏の言語では可能なことによる¹。

1988年、政府としてフィリピン語を普及したいと考え、アキノ大統領は「公務の処理、情報、文通にはフィリピン語を使用するべし」という大統領命令を出した。

しかし、2003年、現在のアロヨ大統領は、国の経済の発展のために英語を優先する方が技術革新に適応した就労機会の創出につながると考え、英語を教育現場の媒介語として強化する旨の大統領命令210号を出した。この政策は多くの教育者や文学界の著名人に反対されて、「第13回上院議会」で否決された。

2.2 概約

以上、フィリピンの言語政策を概観してきたが、一言で言うと常に「タガログ語対非タガログ語」「フィリピン語の制定」「英語の位置付け」に追われてきたと言える。

「フィリピン語」に関しては、現在もなお全国民が不自由なく使用できるだけの確固たる「国語」として浸透しきれていない。これは、各地域独自の言語を推進する動きと同時に現実問題として、地方の人々にとっては母語に加え、人によっては地方での共通語、さらに英語、フィリピン語と多数の言語を身につけなければならず、言語の負担が大きいことによると考えられる。

また、英語の位置付けの高さもしばしば取り上げられている。アメリカの植民地時代以降、特に教育現場で英語の影響力が強く、それが現代でも名残となっている。さらに、英語が現代でも世界の共通語としての地位にあることから、海外就労者が国内経済に大きく寄与しているフィリピンでは、政府は英語の素地を活用してさらに海外就労を推進する意向が強い。それにより外国語としてではなく母語と同じ程度に重要視されている。

このように、フィリピンの言語を取り巻く状況は非常に複雑であり、日本語を含む外国語が国家レベルの言語政策を議論する上で注目され、大きく取り上げられる余裕がなかったというのが現実である。

3. 現在のフィリピン政府関係の日本語教育機関

では、外国語教育が全くないのかということそうではない。フィリピン政府機関での外国語教育の位置付けについて記したい。(日本政府が国際交流基金を中心に行っている活動については、ここでは触れない)

3.1 教育機関

3.1.1 高等教育機関

高等教育委員会は、フィリピンにおける高等教育を管轄し、各大学のカリキュラムを認可・指導する機関である。日本語教育を主・副専攻として正規のカリキュラムに入れるには当委員会の承認を要する。

後述する貿易産業省投資委員会及び在比日本大使館の働きかけにより、大学におけるビジネス日本語の展開について認可したが、自ら日本語教育を推進する動きは見られない。

3.1.2 中等教育機関

中等教育を管轄するのは教育省であるが、理科系の優秀な人材を育成するための国家政策として、科学技術省管轄のサイエンス・スクール(中高校)が国内各地にある。

マニラサイエンス高校はサイエンス・ハイスクールの例外として教育省が管轄しているが、同校においてJOCV(青年海外協力隊)日本語教師隊員による日本語教育が2004年から2008年まで行われていた。しかし、現在(2008年7月)は隊員が派遣されておらず休止状態である。

¹ フィリピン語をフィリピン人のアイデンティティーの象徴として促進させるということは非タガログ語圏、特にセブアノ語圏では抵抗がある。セブアノ語圏では、セブアノ語による教育を促進したいという考えもある。

また、「21世紀東アジア青少年大交流計画（JENESYSプログラム）」により派遣された若手日本語教師が2008年7月から、首都圏の6校のサイエンススクール他1校の計7校で日本語教育を開始した。しかし、ここにおける日本語教育は正規カリキュラム外の位置付けであり、各校の裁量で取り入れられたものであって管轄する省庁に認可されたものではない。

したがって現在、フィリピンにおいて国家政策として中等教育で日本語教育を展開する方針はない。

3.2 その他

3.2.1 貿易産業省（投資委員会）

貿易産業省投資委員会は、日本産業界からの要望を背景に、同国における投資環境整備の一環としてJICA（JOCV）によるビジネス日本語プログラムを推進している¹。

しかしながら、目標とするフィリピン国内の日本語ができる技術者の育成については当国がアウトソーシング先の競合相手と目しているベトナムやインドなど他のアジア諸国に依然遅れをとっているのが現状である。

これは大学や高校などの教育機関における日本語教育が東南アジア諸国の中で著しく遅れをとっていることに起因し、それが学習者の絶対数の少なさ、高い日本語力を有する者や教師の少なさにつながる悪循環となっている。

大学の卒業生で日本語が十分できる人材がほとんどいないことは即戦力として日本語のできる人材を求めるIT企業などにとって大きなコスト負担になっている。

そこで、投資委員会は国内の大学が広くビジネス日本語教育を取り入れることを提案し、高等教育を管轄する高等教育委員会に協力を申し入れ認可されたが、この計画については日本政府機関が主導しており、すべてを日本からの援助を前提としたものであったため、実現には至っていない。

3.2.2 技術教育開発庁

2007年に、アロヨ大統領がフィリピン人海外就労者（OFW）をさらに奨励し、他国からの就労者との差別化を図るための技術習得の一環として、就労当該国の言語を学ぶランゲージセンター（Language Skills Institute）の設置を提唱し、同年7月から技術教育開発庁内に当センターを設け、外国語教育を開始させた。10月末から6ヶ国語の一つとして日本語コースが開講されている²。

受講者は一定の資格を備えていれば様々な分野から受け入れられており、奨学金による受講料全額補助を受けている。目標到達レベルは初級前半であり、実際の海外就労における業務にではなく基礎的なコミュニケーションのレベルである。

全国に35ヶ所のセンターがあり、全国展開という意味で意義がある。しかし、コース終了後のフォローや計画が特になく、他関係省庁・機関との連携も見られないことから、具体的な効果は不明である。

4. おわりにー日本語教育の可能性

国語であるフィリピン語と、その国語に匹敵するほど重要視されている英語とのバランスでフィリピンの言語政策は常に揺らいでおり、どちらかの言語が圧倒的優位性を持って真の「国語」になり切れていないと言える。英語は少なくとも「外国語」ではなく「第二言語」の地位を占めている。

¹ 投資委員会では投資促進の一環としての日系企業従業員への日本語教育ほど優先順位は高くないが、フィリピン国内での日本人退職者村やそれに係る医療・介護関連施設の就労者に対する日本語教育の実施も検討している。それら医療産業の労働市場に日本からの関連業種の投資が見込めるといえるものである。

² 開講言語は他に英語、韓国語、中国語、スペイン語、アラビア語がある。

したがって、優先されるこの二言語の推進・浸透を差し置いて他の外国語が特に政府内において存在感を示せるような状況にはない。日本語に限らず他の外国語も同様の位置付けであることがこの国の言語政策の特徴を表わしている。言語についての様々な議論はあるが、外国語についてはほとんど考えられていないと言えるだろう。

日本語教育に関しては一方で、EPA(経済連携協定)に関連して看護師・介護福祉士業界、またIT業界を中心とした日本の産業界から日本語教育の必要性が注目されている。

しかし、国家の言語政策の中で、外国語の一つに過ぎない日本語は高く位置づけられておらず、高い日本語力を持つ人材が育ちにくい(育てにくい)状況の中にある。フィリピンの日本語教育が今後ドラスティックに進展するかどうかは、日本という国がフィリピンの言語政策に関わるような大きな存在感と影響力を示せるかにかかっているとと言えるだろう。

参考文献

- 小野原信善(1998)『フィリピンの言語政策と英語』窓映社。
- 神谷道夫(2000)「太平洋戦争期フィリピンにおける日本語教育」『小出記念日本語教育研究会論文集』8号 小出記念日本語教育研究会, pp.7-20.
- 中原功一郎(2006)「フィリピンの社会・言語状況と同国における英語とフィリピン語の将来」『自然・人間・社会』関東学院大学経済学部教養学会, pp.33-50.
- 平尾節子(2001)「フィリピン共和国における言語教育政策」『愛知大学語学教育研究紀要』言語と文化 第5号 愛知大学語学教育研究室, pp.13-35.
- Aquino, C. (1988) “*Executive Order No. 335*,” Supreme Court E-Library, 2004, July16, 2008 <<http://elibrary.supremecourt.gov.ph/>>
- “*Educators Challenge Language Policy in SC*,” The Manila Times, April 28, 2007, July 16, 2008 <<http://www.highbeam.com/doc/1P3-1264234041.html>>
- Gonzales, A. (2003) “*Language Planning in Multilingual Countries: The case of the Philippines*,” Conference on Language Development, Language Revitalization, and Multilingual Education in Asia, SIL International, Mahidol University and UNESCO, pp.1-6.
- Philippines, Department of Education, Culture and Sports “*The 1987 Policy on Bilingual Education*,” (Manila, 1987).

連絡先 The Japan Foundation, Manila
12th Floor, Pacific Star Building,
Sen Gil Puyat Ave.cor. Makati Ave.
Makati City, 1226 Philippines
E-mail: cbiscarra@jfmo.org.ph

マレーシア中等教育における日本語教育の展望

Zubaidah Ali

(International Languages Teacher Training Institute, Malaysia)

1. はじめに

マハティール首相は1981年に就任してから6ヶ月後に、東方政策を提唱した。日本の成功と発展の秘訣は日本人の労働倫理、勤労意欲などにあると考えたようである。

この東から学ぼうという構想はここ27年間マレーシアの国造りに大きな影響を与えてきた。

日本語教育に関わるプログラムは主に7つに分けられる。

- ① 産業技術研修生のための日本語プログラム
- ② 経営幹部のための実務研修
- ③ 政府幹部職員研修
- ④ 日本留学のための予備教育プログラム
- ⑤ レジデンシャル・スクール及び一般の学校における日本語教育
- ⑥ マレーシア人日本語教師養成プログラム（日本留学プログラム）
- ⑦ マレーシア人日本語教師養成プログラム（国内）

2. マレーシアの教育制度

マレーシアの教育制度は初等教育6年、中等教育5年、予備教育2年、大学の6・5・2・4制である。義務教育は小学校の6年生まで制度をとっているが、初等教育6年間と中等教育5年間は学齢期にあるすべての子どもが就学できることになっている。

小学校への就学率は99%以上（1996年）である。なお、就学前教育は公教育制度に位置づけられている。

	期間	年齢
就学前教育	2年間	5～6
初等教育	6年間	7～12
中等教育	5年間	13～17
中等教育以後、高等教育		
・大学*	3～6年間	17以後
・師範学校 初中等教育の教師養成	6年間	
・ポリテクニク（総合技術専門学校）	2～3年間	
・カレッジ 2～3年間	2～3年間	

*ただし大学に入るには2年間の予備教育またはフォーム6が必要

3. 多言語国家マレーシアの言語政策・言語教育対策

- ・ 教育は主な部分が政府主導で行われる（とくに初等・中等教育）
- ・ マレーシア国民統合のための国語（マレー語）教育
- ・ 民族のアイデンティティを維持するための母語教育（国民型学校）
- ・ 国際化のための英語教育
 - － 初等教育から必修科目
 - － 2003年から初等・中等教育において数学と理科の授業が徐々に英語で教えはじめられてきている
- ・ 中等教育におけるマレー語、英語以外の言語科目：

- － 中国語，タミール語，アラビア語
- － 全寮制中等学校（レジデンシャル・スクール）では，第2外国語は，アラビア語，ドイツ語，フランス語，中国語，日本語の5つから1つを選択し，5年間履修する
- － 2005年から一部の一般中等学校では日本語，フランス語，ドイツ語，中国語，タミール語の授業が選択科目として，授業を開始

4. 日本語の略史

年	主なできごと
1966	マラヤ大学にて日本語講座開設（その後各大学で開講）
1981	マハティール政権「東方政策」提唱
1982	マラ工科大学 政府派遣技術研修生の赴日前集中講座の開講 マラヤ大学予備教育課程(AAJ)開設（日本留学のための日本語教育）
1984	レジデンシャル・スクールで日本語が第2外国語選択科目として開始
1986	レジデンシャル・スクールのシラバス完成
1989	レジデンシャル・スクールの教科書「日本語こんにちは」完成
1990	マレーシア教育省マレーシア日本語教師養成プログラム開始（教員が日本の大学に留学して学位を取得）
1990	「日本語こんにちは」1年生，2年生と3年生の練習ノート完成
1991	「日本語こんにちは」4年生の練習ノート完成
1992	「日本語こんにちは」教科書改訂
1995	日本語教師養成プログラムの第一期生帰国
1998	日本語教師養成プログラム第9期生をもって一時休止
2000	最後の協力隊員が任務を終了，及び帰国
2003	日本語教師養成プログラムが再開 RSの日本語教師が中心となった「アクティビティ集」完成
2004	中等教育の新シラバス完成．シラバスのスペシフィケーションの作業開始
2005	一般中等教育機関での日本語教育開始
2006	中等教育の新シラバス準拠教科書作成開始 教育省国際言語教員養成所が日本語教員養成1年コース開始

5. 中等教育における日本語教育

5.1 2008年現在日本語教育実地校数

中等教育での日本語教育は主に二つに分けられる．

- 国立全寮制中等学校（43校）
- 一般の普通国民中等学校(22校)

国立全寮制の学校では選択必修科目として実施され，すべての授業は時間割内で行われている．一方一般の普通国民学校では日本語は選択科目として教えられている．時間割内で行っている学校もあるが，ほとんどの場合は取り出し授業となっている．

学習時間は週3コマの120分であり，生徒は5年間で日本語を学習する．

5.2 日本語教師

開始当初日本語教師は全員日本人（青年海外協力隊派遣）であり，2001年からすべての学校では現地の日本語教師が配属され，マレーシア人教師のみで日

本語教育が行われている。

年	学校数	生徒数	教師数
1984	6校	474人	6人（全員日本人教師）
1990	6校	988人	12人（全員日本人教師）
1995	9校	1350人	21人（18人日本人教師）
2000	25校	4108人	59人（6人日本人教師）
2006	59校	8218人	63人（全員現地の教師）
2008	64校	12,203人	78人（全員現地の教師）

5.3 教材・日本語シラバス

当初、協力隊派遣の日本語教師は国際交流基金の「日本語初歩」を教科書として利用したが、レジデンシャル・スクールの事情に適っていないと考え、1986年に新教科書作成が開始され、1987年12月に青年海外協力隊員によって開発されたオリジナルテキスト「日本語こんにちは」が完成した。この教科書は教育省の認定教科書となっている。

2002年5月にカリキュラム開発センター¹に外国語課が設置され、マレーシアの教育思想に沿った外国語の新シラバスが必要とみなされ、日本語、ドイツ語、フランス語のシラバス作成が開始された。2003年に新しいシラバスが完成した。

5.4 評価

中等教育における評価は2つに分けることができる。

・ 終了試験

生徒が4年次のときに受ける日本語の終了試験である。試験問題は聴解と筆記（文字・文法・語彙・読解）のみで、中等教育の日本語教師によって作られている。本来生徒のコミュニケーションの能力を測る評価方法も考えなければならないがオーラル試験を行うには人的なリソースが問題で、実行するのが難しい。試験の内容と時間の配分は以下のようである。

聴解：20点（30分）	合計 100 点
文字：25点（20分）	
文法／語彙／読解：55点（60分）	

・ 中間試験・期末試験

1年生から4年生までの生徒が年に何回か受ける試験である。学校によって、回数が異なるが少なくとも中間と期末の2回は行われている。

5.5 日本語教育活動

日本語の生徒のモチベーションを維持するために、学校ではさまざまな活動が行われている。

- スピーチコンテスト
- 作文コンテスト
- 日本文化の日
- ホームステイ・プログラム

¹ マレーシアの中等教育のすべてのシラバスを開発する機関

8. 今後の課題

- ・ 日本語教師の運用力をどうやって維持するか
- ・ 生徒のモチベーションをどうやって高めるか

参考文献

阿部洋子(2000)「マレーシアにおける日本語教育の概要」調査研究部会第5回海外日本語教育研究会「マレーシアの日本語教育」2000年3月11日.

クアラルンプール国際交流基金(2000)『Learning Japanese Among Secondary School Children』.

楠本貴久編著(2004)『マレーシア国全寮制中等教育機関 日本語教育 20年の歩み』.

坪山由美子(2000)「レジデンシャル・スクールにおける日本語教育」調査研究部会第5回海外日本語教育研究会「マレーシアの日本語教育」2000年3月11日.

根津誠(2006)『マレーシアにおける日本語教育事情』国際交流基金.

<http://www.jpfa.go.jp/j/japanese/survey/country/2007-2008/malaysia.html>

<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/malaysia/kankei.html>

Curriculum Development Centre (2005) Foreign Language Unit, Ministry of Education Malaysia.

連絡先 International Languages Teacher Training Institute
Lembah Pantai 59200 Kuala Lumpur Malaysia
E-mail: zubaidahali@yahoo.com
Mobile: 012-355-1234

カンボジアの言語政策

Hak Serey (Royal University of Phnom Penh, Cambodia)

1. はじめに

カンボジアは東南アジアの国の一つである。1 世紀からカンボジアの人々は自分の言語をはじめ自分の生活様式や文化を発展させ始め、長く優れた歴史を作ってきた。しかし、その発展の途上で、様々な問題に遭い、戦争も少なくなかった。すなわち、国の文化や言語は常に発展していたというわけではない。ここではカンボジアの言語（クメール語）と文字の発展、政府の言語政策の歴史を手短に取り上げる。その上で、現代のクメール語教育および外国語教育の状況を紹介する。

2. クメール語とクメール文字の発達

2.1 クメール語の発展

カンボジア人は先史時代に今のカンボジア国土とその周辺地域に住み始めたと言われている。Loang Spean という発掘場所の研究からは、5 つの地層が発見されている。最低地層は紀元前 6800 年(Hoabinghian 時代)、第 2 地層は紀元前 4300 年、第 3 地層は紀元前 2000 年、第 4 地層は紀元前 500 年、最高地層は 800 年である。第 2 地層では最古の焼き物が発見された。

他には、Krek は紀元前 3000 年、Mlouprei は紀元前 2000 年、Angkor Borei は紀元前 1500 ~500 年である(Meakh, 2008)。各地層からクメール人の社会があったことが分かっている。

クメール語は誕生から今まで三回大きく変わってきたと言われている(Meakh 同上)。

1. 古代クメール語（～15 世紀）

- ー先史時代クメール語（～1 世紀）
- ー先アンコール時代クメール語（1～8 世紀）
- ーアンコール時代クメール語（9～15 世紀）

2. 中期クメール語（16～19 世紀）

外国からの侵入や国内戦争のため、この時代のクメール語は複雑になり、クメール語教育は一貫性がなくなった。フランス統治時代には、クメール語教育は寺院内でのみ行われた。

3. 現代クメール語（19 世紀の終わり～）

19 世紀の終わりから現在までクメール語の語彙・表現が幅広く発達した。

2.2 クメール文字の発達

Nokor Phnom (Funan) 時代（1 世紀）以前はクメール語は文字を持たない言語であった。しかし、Nokor Phnom 時代にカンボジア人は南インドの Preami という文字を採用し、自分の文字にしたという。Vo Kanh（現在の南ベトナムの Nha Trang）でカンボジア最古の石碑文（2, 3 世紀）が発見され、それに Preami 文字が使われていたのである。最初のクメール文字での石碑文は Wat Kumnu の石碑文で、611 年に作られたとされている。様々な石碑文の文字の形から、クメール文字は現在まで 10 回大きく変わってきたことが分かる(Meakh 同上)。

3. 政府の言語政策

3.1 フランス統治時代（1863～1953）

この時代、カンボジアだけではなく、ベトナムもフランスに入植されていたが、カンボジアの教育はベトナムほど発展しなかった。この時カンボジアはあまりフランスと協力しなかったからである。クメール語の教育は仏教寺院で僧侶たちによって行われていた。フ

ランスの建てたわずかな学校ではフランス語でのみ授業が行われた。カンボジア人にはこのような外国語だけの教育はあまり受け入れられなかったようだ。

クメール語教育は様々な問題に遭いながらも、Norodom 王 (1860-1904) と Sisowat 王 (1904-1927), そしてクメール人自身によって守られた。例えば, 1911 年 11 月 10 日に Sisowat 王が 3 つの命令を出している。

第 1 条: クメール語はカンボジア全土の寺院内の学校で教えられなければならない。

第 2 条: 親は 8 歳になった息子を学校に通わせなければならない。

第 3 条: カリキュラムの作成は僧正の責任となり, 教育の目的はクメール語の読み書き, および計算ができる子供を育てること。

1921 年にプノンペンに「クメール図書館」ができた。そのころは様々なクメール語の本が書かれ, 出版された。その中で仏教に関する本が多く, 政治に関する本は禁止されていた。フランスがカンボジア人の反乱を懸念したためである。

同年, 『速習法』という本が 3000 冊出版され, 学校に配られた。その本の中でそれまでクメール語の表記法にない記号が使われたので, 教師たちをびっくりさせた。1926 年 9 月 8 日にそれらの句読点についての会議が行われた。そこで, 10 個の記号を新たに使うことが決まった。

1927 年 1 月 6 日にカンボジアの国語辞典ができ, クメール語の正書法が決められた。この辞典は現代でも使われている (Meakh 同上)。

3.2 独立時代 (1953~)

フランスから独立して, 政府は公用語を定めた。1959 年以降の憲法に次のような記載がある (Meakh 同上)。

第 2 条: 公用語をクメール語とする。(憲法 1959)

第 2 条: 公用語をクメール語とする。(憲法 1972)

第 1 条: 公用語をクメール語とし, クメール文字で表記する。(憲法 1981)

第 1 条: 公用語をクメール語とし, クメール文字で表記する。(憲法 1989)

第 5 条: 公用語をクメール語とし, クメール文字で表記する。(憲法 1993)

3.3 1979~現代

この時期, カンボジア政府はクメール語を発展させるために, 様々なことをしている。例えば, 教育法や政策を作ったり, 国全体で学校の数を増やしたりしている。また, 私立学校を認可するようになった。国語研究所, 法律用語を決める委員会, 国立クメール語委員会などを設立し, クメール語の研究, 保護に努めている。中でも, 国立クメール語委員会はクメール語の書き言葉, 文字の読み方, 表記法, 語彙などを整備し, 一貫性を持たせるようにする責務を負っている (Meakh 同上)。

教育省は学校での使用言語を教育法第 24 条で次のように規定している。¹

—クメール語を国立学校での使用言語とし, カリキュラム上の科目の一つとする。

—私立学校でもクメール語を一科目とする。

—少数民族に対する教育言語は教育省が定める。

—学習者のニーズに応じて, 外国語をカリキュラム上の一つの科目とする。

4. クメール語教育と外国語教育の現在の状況

小学校から中学校までどの段階でもクメール語を主要な科目としている。そして, どの科目もクメール語で授業を行うことになっている。クメール語の授業では児童生徒はクメール語の文法, 作文, 文学を学ぶ。

¹ Kingdom of Cambodia: Law of Education (2007)

表 1：各学年のクメール語の授業数（2003-2015 年の計画）¹

	一年生	二年生	三年生	四年生	五年生	六年生
小学校	13 コマ／週	13 コマ／週	13 コマ／週	10 コマ／週	8 コマ／週	8 コマ／週
中学校	6 コマ／週	6 コマ／週	6 コマ／週			
高校	6 コマ／週	6 コマ／週	6 コマ／週			

* 小学校の場合：1 コマ=40 分，1 週=27-30 コマ

* 中学校の場合：1 コマ=50 分，1 週=32-35 コマ

* 高校の場合：1 コマ=50 分，1 週=32 コマ

上記は予定としている授業数である。例えば、プノンペンにあるイントラックテーヴィー一高校の現在の授業数は上記と異なる。一週間の授業数は 24 コマで、クメール語の授業は 4 コマ、外国語の授業は 1 コマである。

学校教育での外国語教育は中学校から始まる。中学校と高校の授業は週 32-35 コマある。その中で外国語の授業は主要な科目として週 4 コマである。中学校のカリキュラムにある外国語は英語とフランス語である。学習者はこの二つの言語から一つ選んで、学ぶことになっている。しかし、現在ではフランス語よりも英語の学習者の方が多い。

学校教育以外にも生徒は多くの民間学校で外国語教育が自由に受けられる。そこでは英語とフランス語だけではなく、タイ語、中国語、韓国語、日本語などの勉強も可能になっている。カンボジア政府は国の公用語をクメール語としているが、外国語の教育については特に制限はない。

大学は使用言語が決まっていないという点で小・中学校と異なる。現在、外国語、特に英語で授業を行っている大学もある。王立プノンペン大学外国語学部の場合、英語学科、フランス語学科、日本語学科、韓国語学科があり、それらの授業は普段外国語で行われている。それ以外、外国語が専攻ではない大学でも様々な授業が英語で行われている。例えば、私立のカンボジアパニャーサストラー大学では経済学の授業が英語で教えられている。

カンボジアの教育は前より発展していると言えるが、識字率はまだ低い。高い中退率にその一因があろう。

表 2：カンボジアの中退率 2004/2005²

小学校	中学校	高校
11.7%	22.3%	17.0%

表 3：成人識字率 1994-2004³

調査	成人識字率
CSES 1993/94	67.1
CSES 1996	66.4
Demographic Survey 1996	68.7
CSES 1997	67.2
Population Census 1998	67.3
CSES 1999	71.5
Inter-censal survey 2004	73.6
CSES 2004	69.6

★CSES=Cambodia Socio-Economic Survey

¹ カンボジア教育青年スポーツ省ホームページ
<http://www.moeys.gov.kh/en/education/cur/index.htm>

² Ministry of Education, Youth and Sport. *Education Statistics & Indicators 2005/2006*

³ 計画省ホームページ <http://www.stats.nis.gov.kh/SURVEYS/CSES2003-04/table12.htm>

5. 日本語教育

日本語は最近人気が出てきて、これからも学習者の数が増えていくであろう。『海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査・2006年—』によると、次のようなことが分かる。
表4：カンボジアの日本語教育機関数，教師数，学習者数¹

機関数		教師数	学習者数
学校教育	学校教育以外		
8	17	166	5,431

日本語教育機関の多くはプノンペンとシェムリアップにある。その中で、日本語を正規科目としているのは、2か所のみで、王立プノンペン大学外国語学部日本語学科と私立のカンボジアメコン大学である。それ以外の学校は普通の語学学校と同じで、短期の日本語コースしかない。

王立プノンペン大学の日本語学科は2005年に開設、カンボジアで初の4年制日本語学士コースとなった。王立プノンペン大学における日本語教育は、1994年にJICAのJOCVのボランティア教師によって始められていた。2006年にこのJOCVの日本語コースが終了している。現在、同大学にあるカンボジア日本人材開発センター（CJCC）がNon-degreeの日本語コースを開いている。

6. まとめ

カンボジアは外国からの侵入や内戦によって、その文化と言語が常に脅されてきた。そんな中で、カンボジアの国民と政府は政策と法律によって、自国の文化と言語を守ってきた。外国語教育に関しては、英語、フランス語について教育法で定められているだけである。

参考文献

国際交流基金（2008）『海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査・2006年』pp. 16-17.

カンボジア教育青年スポーツ省ホームページ

<http://www.moeys.gov.kh/en/education/cur/index.htm>

計画省ホームページ

<http://www.stats.nis.gov.kh/SURVEYS/CSSES2003-04/table12.htm>

Kingdom of Cambodia: Law of Education (2007)

Meakh, Sary. (2008) *National Policies for Language Instruction in School in Cambodia, Celebration of International Mother Tongue Day and International Year of Language*, March 19, 2008, Phnom Penh, p. 3.

Ministry of Education, Youth and Sport. *Education Statistics & Indicators 2005/2006*.

連絡先 Royal University of Phnom Penh, Institute of Foreign Languages,
Department of Japanese, Room N^o 3.17,
Russian Federation Blvd., Khan Toul Kork, Phnom Penh, Cambodia,
P.O. Box 416.

¹ 国際交流基金（2008）『海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査・2006年』，P. 16-17

ラオスにおける日本語教育の現状と課題

Songphone Vannaphachone (National University of Laos, LAOS)

1. ラオスという国

正式名称	ラオス人民民主共和国(社会主義国)
人口	約 600 万人
面積	約 23.7 万平方キロメートル
民族	低地ラオ族 68%, 丘陵地ラオ族 22%, 高地ラオ族 9%.
公用語	ラオス語
義務教育	小学校 5 年間
宗教	ほとんどが上座部(小乗)仏教
国の標語	平和, 独立, 民主主義, 統一, 繁栄

2. ラオスの教育制度と外国語教育

2.1 教育制度

ラオスでは小学校が 5 年間, 中学校が 3 年間, 高校が 3 年間となっている. 高等教育機関としては, 中等技術学校が 3 年間, 高等専門学校が 3 年間, 大学が 5 年間(医学部 6 年)である. すべての教育機関は教育省に管轄されている.

2.2 外国語教育政策

教育省の中等教育局によると, 次のような計画があるとのことである.

- ・ 中学・高校で学ぶ外国語の割合を, 英語 60%, フランス語 30%, 他の言語(ベトナム語, 中国語, 日本語, 韓国語, ドイツ語, ロシア語など) 10%にする.
- ・ 将来は, 小学校 3 年生から外国語の勉強を開始する.

教育省による外国語教育のスタンダード, 指導要領等は策定されていない.

2.3 外国語教育の実施状況

2.3.1 中等教育機関(中学・高校)

- ・ 中学, 高校では, 週に 3 時間正規の授業として外国語教育が行われている. 教えられているのは英語とフランス語である. 1980 年代に人気があったロシア語は, 現在は教えられていない.
- ・ 学校によって, 教える外国語と学習時間が違う. 英語だけを教える学校と, 英語とフランス語の両方を教える学校がある. フランス語だけを教える学校はない.
- ・ 高校 3 年生では履修科目が全部で 9 科目あり, 数学, 物理, 化学, 生物, ラオス語, 地理, 歴史, 社会, 外国語(英語とフランス語)である. ただし, 外国語科目は地方によっては教えられていない学校もあるため, 高校卒業認定試験の科目からは外されている. また, 中等技術学校の入学試験, 高等専門学校の入学試験, 大学の入学試験のいずれにも, 外国語の試験は課されていない.

2.3.2 高等教育機関(大学)

2.3.2.1 国立大学

ラオスには三つの国立大学がある. 首都ビエンチャンにあるラオス国立大学, ルアンパバン県にあるスパヌウォン大学, チャムパサック県にあるチャムパサック大学の三つである. スパヌウォン大学の名前は, ラオスの革命のリーダーであり, 1975 年に初めてラオス人民民主共和国の大統領になったスパヌウォンからとられた. スパヌウォン大学とチャムパサック大学では, 英語教育は実施されているが, 日本語教育は実施されておらず, 現在ラオス国立大学文学部の日本語学科が唯一の日本語主専攻学科である.

ラオス国立大学文学部は, 名称は文学部であるが, 実態は外国語学部近く, 公用語であるラオス語学科と英語, フランス語, ドイツ語, 日本語, 中国語, ベトナム語, 韓国語の七つの外国語学科を有している. また, 教育学部には英語教育学科が開講されている.

2.3.2.2 私立大学

近年、大学入学希望者が増加しており、私立大学（主に単科大学）の数も年々増えている。それらの機関では、英語の学習者が圧倒的に多く、ラオス国立大学日本語学科の学生の中にも、放課後これらの機関で英語を学んでいる学生が少なくない。

2.3.3 特別な学校での外国語教育

ラオスには、特別な学校が全国で 13 校ある。特別な学校というのは、両親が亡くなった子どもや田舎に住んでいる貧しい人々の子どもなどが、学校の寮に入り、政府の奨学金をもらって学ぶ学校のことである。この学校では、外国語としてベトナム語と中国語だけが教えられている。

3. ラオスの日本語教育の現状

3.1 沿革

ラオスでは、1965 年から、青年海外協力隊により、ビエンチャン市内のいくつかの公的機関で日本語教育が盛んに行われていたが、1975 年に王国の国から社会主義の国になって以来、日本語教育は全く行われなくなった。全国の中学校、高等学校、中等技術学校、高等専門学校、大学では、それまでの主要外国語のフランス語に代わってロシア語が教えられるようになった。しかし、1991 年の旧ソ連の崩壊以降は、ロシア語を教える学校の数がだんだん減り始め、その後はロシア語に代わって、英語が人気を集めるようになった。

日本語教育が再開されたのは 1990 年代である。1990 年から日本の文部科学省の奨学金が取得できるようになり、1995 年に、日本の文部科学省奨学金による国費留学生の準備コースとして、ラオス国立大学基礎教養課程の日本語コースが設置された。この日本語コースでは、以後毎年 20～30 名の留学候補者を対象として約 8 ヶ月間初級の日本語教育を行っていたが、現在休止している。

また、2001 年に国際協力機構（JICA）のプロジェクトによるラオス日本人材開発センターが設立され、日本語コースを開講している。

その後、2003 年には、ラオス国立大学文学部にそれまでのラオス語、英語、フランス語、ドイツ語の各学科に加え、日本語学科が新設され、本格的に日本語を学ぶ学生を受け入れることになった。日本語学科と同時に、ベトナム語学科、中国語学科、韓国語学科も開設されている。

3.2 現状

現在、上記の公的機関の他、民間の日本語学校が 6 校あり、最近は、首都のビエンチャン以外でも少しずつ日本語が教えられるようになってきた。毎年実施される日本語弁論大会の参加者は、以前は首都ビエンチャン市内の日本語学習者だけだったが、最近では、地方で日本語を学んだ人の参加も増えている。

ラオスの日本語学習者は約 540 人である。学習者数は、数字だけを見ると少ないが、首都ビエンチャンの人口（約 70 万人）と学習者のほとんどがビエンチャン在住であることを考えると、ビエンチャン市内での日本語学習者は少ないとはいえない。

教師は 28 名で、日本人教師が約 3 分の 2 を占めている。教師会や学会はまだ設立されていないが、日本語教育研究会が年に数回実施されている。

初級の主教材としては、ほとんどの機関で『みんなの日本語 I・II』が使用されており、「本冊」と「翻訳文法解説・ラオス語版」がラオス日本人材開発センターにより出版・販売されている。

また、2007 年 12 月には、ラオスでは初めての日本語能力試験が実施され、約 140 名が受験した。

ラオスの日本語教育機関 学習者数および教師数

	機関名	教師数	ラオス人	日本人	学習者数 (概数)
1	ラオス国立大学文学部日本語学科	6	4	2	80
2	ラオス国立大学日本人材開発センター	7	3	4	100

3	ラオス国立大学工学部日本語教室	1	0	1	1 0
4	民間日本語学校	1 4	2	1 2	3 5 0
	合計	2 8	9	1 9	5 4 0

平田 (2008)

3.3 ラオス国立大学の日本語教育

3.3.1 ラオス国立大学

ラオス政府は、国家の開発のために上級公務員、会社経営者及び各種の専門技術者をもっと増やさなければならないと考えた。そこで、以前からあったビエンチャン教育大学や医科大学、農業大学、ポリテクニク大学、法律学校などの 11 の高等教育機関を一つにまとめて、1996 年にラオスで最初の総合大学を創立した。ラオス国立大学は学部が 11 あり、ビエンチャン郊外にあるメインキャンパスには、教育学部、社会学部、科学部、文学部、経済経営学部、森林学部の 6 学部がある。農学部、法律学部、医学部、工学部、建築学部の 5 学部はそれぞれ違うキャンパスにある。

3.3.2 ラオス国立大学文学部日本語学科

ラオスと日本は、最近経済や技術協力の面で交流が盛んになっている。また、現在ラオスには日本からの援助プロジェクトが多数あり、それらを効率的に進めるために日本語ができる人材が必要とされている。こうした背景のもと、2003 年、ラオスで最初の主専攻学科である日本語学科が開設された。今年、第一期生を卒業生として送り出した。

1) 設立の目的

設立の目的は、日本の文化や習慣、日本事情に通じた日本語ができる人材を育成するため、また、ラオスと日本の二国間の理解を深めるため、さらに、日本の経済、歴史、文学などについての専門知識を習得させるためである。

2) カリキュラム

学生の在籍年数は 5 年である。昨年度まで、入学後 1 年間の基礎教養課程を経て日本語学科に入るというシステムであったが、2007-2008 年度より、入学時から専門課程として日本語を学ぶカリキュラムに変更されている。卒業に必要な単位は 163 単位であり、そのうち日本語・日本事情等の科目はおよそ 60%の 97 単位である。

3) 教師

教師数はラオス人が 4 名、国際交流基金から派遣された日本語の専門家が 2 名である。ラオス人教師の専門は日本語ではないが、日本へ留学したことがあり、日本の社会や日本語に非常に興味を持っている。また、ラオス国内で短期日本語研修を受けた教師もいる。

4) 学生数

2003 年に入学した第一期生は 13 名であった。2008 年現在、学生数は 78 名である。(1 年生 20 名、2 年生 14 名、3 年生 11 名、4 年生 21 名、5 年生 12 名)

5) 学位

日本語が主専攻で、学位は B. A. degree in Japanese as a Foreign language (学士)。特徴は日本語の学士の学位が授与されることである。日本語の専門家の指導で授業が行われており、専門家はカリキュラム・時間割の編成、教材の開発などを行っている。

6) 日本語学習の動機

- ① 日本へ留学したい
- ② 仕事につなげたい

卒業後の希望

- ① 国内の学校で、日本語を教えたい
- ② 国内にある観光会社や日本と関係がある会社に勤めたい
- ③ 公的機関で翻訳者や通訳になりたい

④ 日本の大学院に進学したい

7) 現在抱えている問題：

日本語学科はゼロから始まったので、最初は学科の事務室しかなかった。その後、国際交流基金等の支援により、教材も徐々に充実し、学生もだんだん増えている。この5年間で日本語学科の状態は少しずつ良くなってきているが、現在も教室・機材等の設備面をはじめ、いろいろな問題を抱えている。

教師側の問題

- ①学生数がだんだん増えていて、教師の数が足りないこと。
- ②今のラオス人教師は日本語能力があまり高くなく、上級のクラスは教えられないこと。

学生側の問題

- ①大学に入る前にほとんど日本語を勉強していない。大学に入ってから、日本語の勉強を始めるので、3年生になっても日本語がなかなかうまくならない。
- ②教室以外で日本語を使うチャンスがほとんどない。

将来、日本語学科をさらに発展させるためには、次のことが必要だと考える。

- ①専門家派遣の継続
- ②教室の確保・機材の整備
- ③カリキュラムの開発
- ④ラオス人講師の日本語研修への参加
- ⑤日本への短期留学プログラムの継続
- ⑥日本への長期留学プログラムの創設

3.4 その他の機関

3.4.1 ラオス日本人材開発センター

2001年、ラオス国立大学内に人材育成と日本ラオス両国の人的交流・相互理解の拠点となるラオス日本人材開発センターが設立された。

ラオス日本人材開発センターの日本語コースでは、入門から初中級までさまざまなレベルのクラスや教師入門クラスなどが開講されており、常時100名～150名の学習者が在籍している。修了者には、学位ではなく、証明書が授与される。また、日本語教育以外にビジネスコース、相互理解促進事業、コンピューターコースなどがあり、ラオスと日本の文化交流活動、研修や各種セミナー、ワークショップなどが行われている。

3.4.2 民間語学学校

民間学校の学習者数は学習者全体の約60%を占めており、初級を中心とした日本語教育が実施されている。首都ビエンチャンに、チャンパ日本語学校、シーホームウィタニャー語学学校、天理日本語センター、てっちゃんネット、KPIT専門学校の5校がある。さらに、昨年より、ルアンパバンの語学学校でも日本語が教えられ始めた。

4. ラオスにおける日本語教育の課題

4.1 教師

- ・ 教師の育成
ラオスは、日本語教育が再開されてまだ年数が浅く、日本語を専攻した教師がいないため、現在、日本語能力試験二級に合格している教師はまだいない。教師の育成が最重要課題である。
- ・ 教師の待遇
ラオス人教師は専任として日本語を教えているが、ほとんどの場合、同時に非常勤で他の言語も教えている。

4.2 教材

- ・ 書店では日本語の書籍を販売しておらず、国内で教材を入手することができない。学生も教科書以外の日本語で書かれたものを目にする機会がない。

- ・ 現在、日本語・ラオス語—ラオス語・日本語の学習に適した辞書がなく、学習者は初中級以降、タイ語—日本語辞典を使用している。

4.3 学習環境

- ・ 教室、機材(視聴覚機材、PCなどの機材)の不足
- ・ 現在、ラオスではテレビやラジオなどによる日本語教育番組はまだ放送されておらず、学校で学ぶ以外に日本語の学習方法がない。2008年10月より、国際交流基金制作の『エリンが挑戦—日本語できます』がラオス国営テレビで放映される予定である。この番組は、ラオス国立大学日本語学科の学生がラオス語訳を担当している。

4.4 ノンネイティブ教師の問題

ラオス人教師は全員専門が日本語ではないため、教える際、さまざまな問題に直面する。問題は、人によって、また担当する科目やクラスのレベルによって違うが、授業中困ることは、学生が複雑な文を作ったとき、その文が正しいか正しくないかなかなか決められないことである。特に、文法や語彙、表現の練習をするとき、このような問題が起こりやすい。

その他、新しい言葉を教えるときも同様の問題が起こる。例えば、中級クラスでは、新出語彙を使って学生に例文を提示したいと思うが、例文が作れないことがある。特に、知らない言葉やわからない漢字などがある場合、例文を作るのは大変難しくなる。今後、ラオス人教師は、日本語能力を高め、日本語を教える経験をさらに積む必要がある。

また、中級のクラスでは、文法項目や語彙を練習するとき、わかりにくい文を作る学生がいる。ラオス語と日本語は文法構造が違うが、彼らは最初にラオス語で考えて、それから日本語でラオス語での考えのとおり文を書くため、日本語としてわかりにくい文を作ってしまうのである。これは日本語を勉強しているラオス人にとって、日本語がなかなか上手にならない原因の一つである。

参考文献

『データブックオブザワールド(2007年版 VOL.19) —世界各国要覧と最新統計』二宮書店 pp.246-247.

国際交流基金(2008)『海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査・2006年』凡人社。
平田好(2008)「ラオスにおける日本語教育の現状と課題—近隣諸国との比較から—」『ラオスの社会・経済基盤』JICAラオス事務所 pp.227-254.

連絡先 Japanese Language Section, Faculty of Letters,
National University of Lao, DongDok Campus
P.O. Box 7322, Vientiane, Laos
Mobile: 856-205616215
Email: shihoko303@yahoo.co.jp

国家レベルの言語政策の動向と日本語の位置づけ —ベトナムのケース—

Ngo Minh Thuy

(University of Languages and International Studies
attached to Vietnam National University, Hanoi)

1. 初めに

ベトナムにおいては、いづいぶん前から外国語が重要とされ、外国語教育は国民教育の必修科目として政府が関心を持ってきた。北部では50年代から外国語師範大学（現在の国家大学附属外国語大学）で中国語やロシア語、英語等の外国語教育が始まった。後にハノイ外国語大学（現在のハノイ大学）やハノイ師範大学、ハノイ総合大学、ハノイ貿易大学、外交大学でも外国語教育が行われるようになった。南部では国が統一される1975年までのデータが少なく、全体的統計がないが、英語やフランス語、それに日本語教育も50年代から学校教育の中で行われていたようである。特に、1975年以降、北部だけではなく、南部と中部の大学で外国語教育が盛んになり、そのおかげで外国語ができる人材が養成され、国の経済発展や国際関係の発展に多く貢献できるようになった。

しかしながら、外国語教育（厳密には個別の外国語教育）はいつも発展の一途であったわけではなく、盛んになり学習者数や機関数が急激に増えたこともあれば、逆に短い間に急に衰退したこともある。これには様々な原因があり、就職や人々の興味に関連した原因以外にも、国レベルの外交関係や外国語教育に対する政府の政策に影響される原因も考えられる。

本稿では国レベルの言語政策・外国語教育政策や、ベトナムにおける教育制度を踏まえ、現在の外国語教育事情を述べる。また、盛んになっている日本語教育の事情を紹介し、これからのベトナムにおける日本語教育の展望や解決すべき問題点を挙げる。

2. ベトナムの一般事情とベトナムにおける言語政策・外国語教育政策

2.1 ベトナムの一般事情

ベトナムの正式名称は「ベトナム社会主義共和国」であり、面積は331,211 km²（日本の九州を除いた面積とほぼ同じ）である。2006年現在、ベトナムの人口は約8,400万人であり、多くの人々が首都ハノイやホーチミン市に集まっている。ハノイとホーチミン市以外にも、ダナン、フエー、ハイフォン等の大きな都市がある。その中で、ハノイは政治、文化、教育の中心であり、ホーチミン市は経済の中心とよく言われている。しかし、最近ハノイでも急速に経済発展が進んでおり、日本企業をはじめとした多くの外国企業がハノイとその周辺に進出してきている。宗教の面では、仏教が80%以上占めており、その他キリスト教（9%）やイスラム教、カオダイ教、ホアハオ教、ヒンドゥー教などがある。

2.2 ベトナムの国レベルの言語政策

ベトナムは50以上の民族を持ち、その中でキン族（ベト族）は人口の約90%をしめている。ほかの民族は少数民族と呼ばれ、タイ族、メオ族、ザオ族等がいる。

多民族であり、ほとんどの民族は独自の言語を持っているが、共通言語、また国家言語はベトナム語（ベト語、キン語とも言う）であり、学校での授業はベトナム語で行われる。最近、いくつかの中等学校では少数民族の言語も選択科目として教えられるようになっていく。

2.3 ベトナムの外国語教育政策

現在ベトナムで行われている外国語教育に関連した政策を理解するために、1945年（ベ

トナム独立の年) 以前からの外国語教育政策について述べておきたい。

2.3.1 1945 以前のベトナムの外国語教育

1945 年以前, ベトナムの初等・中等学校ではフランス語教育が中心的に行われ, 小学校 1 年からフランス語が教えられた。4 年生になると全ての科目がフランス語で教えられるようになり, ベトナム語は週に 3 コマしかなかった。多くの学校では生徒たちはフランス語の他に英語か, 英語ともう一つ他の外国語を勉強した。高校卒業時にフランス語が流暢に使用でき, 英語もよく話せるというのは一般的なことであった。

1940~1945 年には日本軍がベトナムに入り, 日本語教育が短い期間に盛んになったが, 学校教育ではなく, 個人的なコースや民間の学校・センターのみで行われていた。

2.3.2 1945 年から 1954 年までのベトナムの外国語教育

国が独立してから, ベトナムの教育は多くの変化を経て発展してきた。1945 年から 1950 年にかけては初等・中等教育は 12 年間 (5-4-3) の教育制度がとられ, 中学校 1 年からフランス語と英語の 2 つの外国語を勉強しなければならなかった。高校卒業試験でフランス語と英語両方の外国語の試験が課せられた。

1950 年に入ると, ベトナムでは第一次教育改革が行われた。旧ソ連の教育から大きな影響を受けた教育改革によって, 教育制度が 9 年制 (4-3-2) に変更された。この時期には初等・中等教育が普及し, 学校数も急激に増加した。しかしながら, 外国語教師の不足をはじめとする様々な問題があり, 学校での外国語教育に対する関心や支援が得られなくなった。中学校と高校では外国語教育が行われていたが, あまり重視されておらず, 卒業試験に外国語の試験が課されなかった。そのため, この時期には国のほとんどの地方で外国語教育のレベルが落ちてしまった。

高等教育では, 戦争が続いていたため, 開講している大学の数は非常に少なかった。当然のことながら高等教育における外国語教育も発展しなかった。

2.3.3 1954 年から 1990 年代までの外国語教育

1954 年にベトナムの北部は解放されたが, 国は北部と南部に分けられた。北部では政府は様々な政策を実施し, 外国語教育に多くの変化が見られた。

1954~1957 年にはフランス語は中等学校で教えられ, 一番重要な外国語として扱われていた。しかし, 1957 年から 1975 年にかけてはほとんどの学校でロシア語と中国語だけが教えられ, フランス語と英語の教育は中等教育から姿を消した。1970 年代に入ると, フランス語と英語は再び試行科目として中等教育に取り入れられた。

1975 年の国の統一以降, 政府の政策により, ロシア語, 中国語, 英語, フランス語の 4 つの外国語が学校教育の正式科目とされた。しかしながら, 国際関係やベトナムと他国との外交関係には様々な変化があり, 1980 年代ごろから中国語は初等・中等教育でも高等教育でも教えられなくなった。また, この時期の外国語教育には同時に 2 つのカリキュラムがあり, 南部では 7 年間 (中学校+高校), 北部では 3 年間 (高校のみ) 実施されていた。教科書の内容や使用される教授法は古く, 不十分であったため, 学習者の外国語のレベルはあまり高くならなかった。一方, この時期に, 多くの優秀なベトナム人の若者が東ヨーロッパへ留学した。彼らは帰国時に専門的な知識だけではなく, 外国語の高い能力も持っていた。(その人材は今までも国の様々な分野で活躍し, 国の経済発展や教育発展に多く貢献している)。

1980 年代の初めに初等・中等教育は 11 年制をとり, 後 1992 年に 12 年間に変更された。

1990 年代になると, 中国語教育が再び大学で盛んになり, 2000 年代から中等教育でも再び教えられるようになった。一方, この時期, 旧ソ連の政治変動のため, それまで盛んであったロシア語教育は地位がさがり, ロシア語教育を行う学校数も学習者数も少なくなってきた。特に, 南部では 1999 年現在ロシア語を教える中等学校は一校もなくなった。逆に, 英語に対する関心や人気が高まり, ニーズが大きくなった。

2.4. 現在のベトナムの教育事情と外国語教育の発展及び外国語教育政策

1986年のドイモイ政策以降、国の発展と共に、ベトナムの教育は一層発展してきた。現在ベトナムは5-4-3-4という教育制度をとっている。初等・中等教育が12年間と高等教育が4年間である。以下の表は2006年現在の全国の教育機関数と学生・生徒数である。

	学校	学校数			学生・生徒数		
		国立	私立/ 民間	総計	国立	私立/ 民間	総計
初等 中等 教育	小学校	14,601	87	14,688	7,288,694	33,045	7,321,739
	中学校	9,334	52	9,386	6,344,041	114,477	6,458,518
	高校	1,426	527	1,953	2,070,611	906,261	2,976,872
高等 教育	高等専門学校	229	55	284	422,657	77,597	500,252
	短期大学	142	9	151	277,176	22,118	346,891
	大学	79	25	104	949,511	138,202	1,016,276

(ベトナム教育訓練省 2006年レポートによる)

1986年からベトナム政府はオープンな外交政策を行い、世界各国との外交関係は発展するようになった。その結果、ベトナムには様々な外国の機関や外国人が入り、ベトナム人と外国人との交流や協力も一般的になった。それにしたがって、ベトナムでの外国語教育がさらに盛んになってきた。

現在中等教育では英語、フランス語、ロシア語、中国語、日本語の5つの言語が必修科目として教えられている。ベトナム教育訓練省(MOET)によって、全国統一で中学・高校の7年間、外国語が必修とされているが、第2外国語として勉強させる学校もある。さらに、それより早く小学校から外国語教育を行う学校もある。また、上述の5つの外国語のうちの一つが高校卒業試験に出されるが、どの外国語が試験科目となるかは中等教育で勉強していた外国語科目によって異なっている。それに、どの外国語がどの学校でどのように教えられるかは各地方の教育訓練局(DOET一県及び政府直轄都市の教育管理局)によって決定される。即ち、例えば中国語の場合、ある地方では中国語が教えられるが別の地方では教えられない、あるいは同じ地方でも教えられる学校と教えられない学校がある。また、1つのクラスで英語は第1外国語科目として教えられ、同時にフランス語か日本語が第2外国語科目(選択科目)として教えられる場合もある。

現在、初等・中等教育では英語が一番人気があり、学校数も生徒数も95パーセント以上占めているとMOETが発表している。フランス語はまだ教えられているが、履修希望が以前と比べてより少なくなっていることが知られている。一番大きな原因はフランス語に関連した職業が少なく、勉強しても使用する機会があまりないからではないかと考えられる。逆に、日本語に対する興味や関心はますます高くなっている。以下、ベトナムにおける日本語教育事情とその展望及び問題点について指摘したい。

3. ベトナムにおける日本語教育とその展望及び問題点

3.1 ベトナムにおける日本語教育事情概要

日本語教育は1957年に南部で、1961年に北部で正式に開始され、発展した後、10年間ぐらい(1978年～1989年)の休眠の時期を経た。1987年に北部の貿易大学で再開されたが、南部(ホーチミン市)での再開は1989年である。また、1993年に中部のフエで日本語教育が開始された。その後、ベトナムと日本との友好関係がさらによくなると共に、日本語教育はますます発展するようになってきた。

2003年3月に日本国大使と教育訓練大臣の間で中学校における日本語教育導入の合意がなされ、半年後の2003年12月にハノイのモデル校にて日本語が開講された。その後、ホーチミン市、ダナン、フエでも中等教育の日本語教育が開始された。一方、ハノイ国家大

学外国語大学では大学附属外国語専門高等学校（外国語能力がある優秀な生徒のための高校）で日本語教育を開始し、また同大学東洋言語文化学部にて日本語教師養成課程が設立された。また、その後、MOET の決定で、2007 年に改めて日本語が高校入学試験科目になり、2008 年に高校卒業試験と大学入学試験科目になった。これに従って、ベトナム全体で日本語教育が普及する段階になった。

高等教育では、貿易大学の他に、ハノイ国家大学外国語大学やハノイ大学でも日本語学科が設置され、2008 年現在どちらの大学でも 15 年以上の歴史を持つ。その後、ホーチミン市国家大学やダナン大学、フエ大学でも日本語教育が始まり、私立短期大学や私立大学でも日本語教育が盛んになっている。

国際交流基金の「海外日本語教育機関調査」の結果に基づくと、2006 年現在ベトナムには 110 の日本語教育機関があり、世界で 18 位になっている。また、教師は 1,037 人、学習者数は 29,982 人というのはいずれも世界第 9 位である。2003 年からの 3 年間で、機関数は 2 倍、教師数は 1.8 倍、学習者数は 1.6 倍に増加している。日本語教育機関の中で、初等・中等教育機関が 6.2%、高等教育機関が 34.8%を占め、もっとも多い機関は学校教育以外の機関（58.8%）である。

日本語能力試験受験者数を見ると、2006 年の 8,045 名から 2007 年には 11,433 名と、一年間で 40%以上も増えている。

3.2 ベトナムにおける日本語教育の展望と問題点

上述した日本語教育機関数や、学習者数及び日本語能力試験受験者数が増加したことを見ても明らかなように、ベトナムでの日本語教育の拡大には目を見張るものがある。このように急速に盛り上がった外国語教育の例はベトナムでは過去にはない。

なぜ、ベトナムでの日本語教育はこのように急速に盛り上がったのか。まず、国レベルの日本とベトナムとの経済関係・外交関係の活発化や日本文化に対する人々の関心が高まったことに原因があるのではないかと考えられる。また、どの外国語を学ぶか決定するとき、人々には考えや目的があったはずである。それゆえ、筆者は 2008 年度にハノイにある 3 つの大学の 100 名の学生（3 年生と 4 年生）を対象に、アンケート調査を行った。結果では、「なぜ日本語を勉強しているか」という質問への答えでは「将来の就職のため」が一番多く、95%を占めている。その他に、「就職のため」に加えてもう 1 つのほかの理由（「日本文化を知りたい」、「日本文化が好き」、「日本の政治・経済・社会に関する知識を得る」等）を挙げている。また、「日本語ができることで、自分の将来の職業に明るい展望が持てるか」という質問へは 100%の学生から「持てる」という答えを得た。このように、国レベルの日本とベトナムとの各分野での関係から見ても、人々の意識から見ても、ベトナムでの日本語教育の発展は長期的に続くものであると予想される。

しかしながら、ベトナムにおける日本語教育では問題も少なくないと考えられる。教育段階別に日本語教育上の問題点を見てみると、初等・中等教育機関では、「教師が不十分」、「教師の教授法が不十分」があげられている。これは最も大きな問題であると考えられる。

高等教育機関では、「教師数の不足」という問題もあるが、この問題は初等・中等教育機関ほど深刻ではない。かわりに、「大学院を卒業した講師の数がまだ少なく、理論的な科目を担当できない」や「研究能力が不十分」、「教授法等の日本語教育の知識が不十分」等の高いレベルの知識が不足しているという問題が多くある。それ以外に、「適切な教材の不足」や「施設・設備が不十分」という問題も挙げられている。

また、国全体からみると、ベトナムでの日本語教育機関のネットワークはまだない、もしくはあるがまだ不十分であると考えられる。そのため、日本語の講師も研究者も互いに研究成果や経験を交換・共有することが実現しにくいと思われる。

さらに、全国レベルでの日本語教育のための広報もまだ不十分ではないかと考えられる。ベトナムは発展途上国であり、大都市と田舎にいる人々の情報習得方法や取得のチャンスにかなり差がある。「日本は経済発展している国であり、ベトナムとの友好関係や経済・文化・関係が盛んになっているため、日本語を勉強すれば将来によりよい職業を得られる」ということは大都市の人々はわかっているが、地方にいる人びとは誰でもわかっているわけで

はない。外国語教育の政策を実現する担当者の中で、このことを十分に理解していない人もいるのが現実である。上に述べたように、日本語は英語、フランス語、ロシア語、中国語と同様に、中学校・高校の必修科目になっているが、どんな外国語を教えるかは各地方で別々に決定される。決定する際に情報が不十分ならば、国の発展に適當ではない決定がなされる可能性もあるのではないかと考えられる。

4. おわりに

以上、ベトナムにおける国レベルの言語政策・外国語教育政策や教育制度を踏まえ、現在のベトナムの外国語教育事情と日本語教育事情について述べた。現在、ベトナムにおける日本語教育は盛んになり、政府の関心と人々の関心及び人気を集めている。筆者は日本語の教育がこれからさらに発展し、多くの成果が得られると確信している。しかしながら、日本語教育は短い間に急に発展してきたので、まだ準備が不十分なところや問題になっている点も少なくない。日本語教育が安定的に発展するために問題点を解決することが必要である。また、上述したことからもわかるように、ベトナムでの外国語教育は現在まで様々な影響で多くの変化を経てきた。これから日本語教育は流行ったり落ち込んだりしないように、国全体の長期的な、柔軟な政策が必要であると考ええる。また、これを実現するために多くの機関の協力が必要であると考ええる。

参考文献

ベトナム教育訓練省(2006)「全国教育事情報告」。
国際交流基金(2006)「海外日本語教育機関調査報告」。

連絡先 Faculty of Oriental Languages and Cultures,
University of Languages and International Studies
attached to Vietnam National University, Hanoi
144 - Xuan Thuy, Cau Giay, Hanoi
Telephone +84-4-7549557 Fax: +84-4-7548057 (office)
Email: ngohtuy65@gmail.com
Mobile: +84-904139936

タイにおける言語政策の動向と日本語の位置付け

Tasanee Methapisit (Thammasat University, Thailand)

1. はじめに

グローバル社会への変貌につれ、世界各地で多言語多文化社会が叫ばれることとなった。グローバル社会において、英語教育の充実はもちろんのこと、国際貿易や国際間の安全性などを確保するには、異国の文化や言語の受け入れも避けられない。相手の言葉を理解すれば国際間の摩擦も軽減される。タイでは、最近の国策として、「2言語プログラム」そして「初中等教育における中国語教育」が推進されているが、J-POPの浸透等により親日家の若者の数も年々増加している。タイにおける言語政策の動向と日本語の位置づけはどのように変わっていくかは、まさに臨界期であり、目をつぶることのできない状況にあると言えよう。本稿では、現在のタイにおける言語政策の中で日本語教育の位置付けを中心に述べる。

2. タイの教育制度

1978年よりタイの教育制度の基本体系は6-3-3-4制に改正され、1999年にはタイで初めての教育基本法である「国家教育法」が制定され、義務教育は9年間に延長された。2001年には小中高12年一貫の新たな基礎教育カリキュラムが定められ、学習内容が①タイ語、②数学、③理科、④社会科・宗教・文化、⑤保健・体育、⑥芸術、⑦職業・建築・テクノロジー、⑧外国語の8グループに定められた。(外国語は人間性を育成し、思考や仕事における基礎的能力を育成するための学習内容とされている)

教育行政の担当官庁は教育省であり、2003年7月に教育省(初等教育、中等教育、一部の大学を管轄)、大学庁(総合大学を管轄)、国家教育委員会が統合され、新しい教育省となり、省内機構改革も実施された。

基礎教育を行う学校は32,475校が初等教育、11,124校が前期中等教育、そして3,173校が後期中等教育を提供している。高等教育に関わっている機関数は全国に635校あり、このうち大学は156校あるという。2006年の統計によると、全レベルの就学生総人口は約1,400万人いるが、高校や専門学校まで進学した人は約77万人で、大学への進学率は18-24歳の人口の約25%に過ぎない。

2.1 タイの言語政策

1990年代以降、タイの文教政策は、単一の国民文化や国語を強調するという方針から、文化の多様性やタイ語以外の言語学習の重要性を認識した方針へと転換した。また、グローバル化の進展に伴い、タイ国民の個人能力および国としての競争力を上げるには外国語能力が不可欠だと政府は痛感し、1995年12月に外国語教育奨励案を内閣で承認し、英語を必修科目、つまり第1外国語として初等教育から教えることが決まった。その後、1996年より「2言語プログラム」つまり、タイ語、社会、法律、文化以外の科目を英語で指導できるという

「English Program (EP)」が導入された。たとえば、2003年よりEPを導入しているバンコク市内にあるベンチャマボーピット学校では、小学1年生1学年内の2クラスにEPを導入している。外国語、数学、理科、保健・体育、芸術、総合学習などの授業において英語で週に約15時間行われている。

現在、タイ全国にEPスクールが183校あり、生徒数30,219人、教員数1,675人となっている。インターナショナルスクールは110校ある。EPをはじめ、全国の英語教育普及活動を担当しているのは教育省ENGLISH LANGUAGE INSTITUTEである。我が子をバイリンガルに育てようと望む親が増加していることはこの数字からも伺えよう。

英語力のある人材を育成するために、教育省高等教育委員会事務局は2003年に英語開発センターEnglish Language Development Center (ELDC)を設立し、サービス業などに必要な英語研修プログラムや社会人向けのオンライン教材などを提供している。

しかしながら、教員不足、専門外の教員、勤務態度、就労ビザなどの問題もあり、質のよい教員の確保が困難である。タイ人英語教師養成、また現役のタイ人英語教師の再教育なども重要な課題とされている。

最近の動向として、英語に次ぐ重要な外国語は、中国語とされている。タイの華人人口は705万人にのぼるにもかかわらず、長年低迷していた中国語教育は21世紀に入り一気にその人気を吹き返した。2003年に、タイ政府の方針によりバンコク市内にある初中等学校に中国語コースが開設された。中国政府からの支援により、孔子学院が全国に13校開設され、2006年にはボランティア中国語教師も447人ほど派遣されている。同年には「タイ国中国語教師協会 (Chinese Language Teachers' Association of Thailand)」が発足した。中国語に関しては、タイ国教育省は、教授法やカリキュラムの標準化を図るとともに、グローバル市場に適応できる人材の育成を目指すとしている。ここ数年テレビでも中国語3,500字の意味を教える、大型電子芸術教学片『漢字宮』という番組が放映されている。

第10次国家経済社会開発5カ年計画(2007-2011年)を受け、タイ学術研究会議 Office of the National Research Council of Thailand(NRCT)は2008-2010年の研究課題要綱に、10項目の緊急課題を掲載した。「足るを知る経済対策」と「国家安全保障および国防力の強化」に次いで3番目に重要な課題として「教育改革」が掲げられ、外国語教育の重要性が強調されている。基礎学習内容である外国語では、基礎教育カリキュラムを通して一貫して学習する言語を英語と定め、その他の外国語については、適切性に基づいて学習を提供する教科を策定する教育機関の公正な判断の元に置くものとしている。現在、民間の語学学校で最も人気のある外国語は、中国語、日本語、韓国語であるという。

2.2 外国語教育と入試制度

タイにおける外国語教育はこれまで、英語、フランス語、ドイツ語などの欧米言語と中国語、日本語などのアジア言語が中心だったが、今後は、それに加えてロシア語、スペイン語、ベトナム語、カンボジア語などの言語教育も行われるようにと提唱されている。

1990年代後半から現在にかけては、大学入試科目に外国語が選択科目として採用され、ドイツ語、フランス語、日本語、中国語、アラビア語、パーリー語の6科目の中から選択可能であるが、2010年からは新試験制度が採用されることになっている。

管轄機関の National Institute of Education Testing Service (NIETS)によると、2010年より実施される新試験制度(通称アドミッション)は基本的には次の4つの要素によって構成されている。

GPAX	(後期中等教育6期分の成績)	20%
O-NET	(大学入試センター試験)	30%
GAT 1	(一般知識:数学と英語)	10-50%
PAT	(専門知識:複数)	0-40%

GPAX及びO-NETにより高校での成績を50%採用している。残りの50%はGATつまり数学と英語の能力の成績だけを見るか、専門知識も考慮するかは、それぞれの大学の判断に委ねる。英語以外の外国語はPATに含まれている。

専門知識を測る試験であるPATは7つに分類される。PAT1は数学、PAT2は理科、PAT3は工学、PAT4は建築学、PAT5は教育学、PAT6は芸術美術学、PAT7は第2外国語(フランス語、ドイツ語、日本語、中国語、アラビア語、パーリー語)である。(最初の構想では、PAT7の第2外国語ははずされたが、フランス語教師協会の有力者の働きかけにより復活。但し、PAT7が占める割合は10%に止まっている。)

2010年より実施のアドミッションは年に3回(7月、10月、3月)行われ、そのうち最も高い得点を採用、有効期限は2年とされている。

今の時代の理想の大学卒業生の資質として、基礎的IT能力のほか、最低2つの外国語が使いこなせ、国際的な環境の中で業務が果たせるという能力が要求されていると、第9次高等教育開発計画(2002-2006年)に記されている。

2.3 タイの日本語教育の現状

タイで初めて日本語教育が誕生したのは1947年であったが、1981年に日本語は外国語と

して8つの基礎内容の一つに認定された。1991年に国際交流基金日本語センターが設立され、1994年に日本語教師養成コースが設けられてから、日本語教師数はもちろんのこと、日本語学習者数が急増した。1995年には日本語は人材不足分野であると定められ、この分野の人材育成が急務となった。1998年までのタイの日本語教育の変遷は松井嘉和等（1999）を、また、1990年代後半から最近にかけての大きな動向については伊藤（2008）も参照されたい。本稿では最近の動向を重点的に述べる。

1997年には、タマサート大学大学院修士課程において「日本学研究科」が開設され、1999年には、チュラーロンコーン大学大学院修士課程に、「日本文学及び日本語学研究科」が開設された。

1998年には日本語は初めて大学入試の試験科目に採用され、2005年度の入試では、19大学87専攻で受験者が日本語を選択することができた。近年、第2外国語の中ではフランス語に次ぐ受験者数（約3500名）になっており、こうした状況が中等教育での日本語学習者の増加を後押ししていると考えられる。

ここ数年で新規に日本語専攻講座を開設する高等教育機関が急増している。このような目覚ましい発展は国際交流基金の支援によるところが大きいと思われる。特に最も評価すべき活動は1994年より実施の初等中等教育の現職教員を対象とした「日本語教師養成講座」であり、現在までに189名の教員を養成している。日本語教師の質の向上を目指し、引き続き年に数回の研修プログラムが行われている。その結果、新規に日本語コースを開設する学校も増えつつある。2006年の調査によると、タイの教育機関数、教員数、学習者数は表1に示したとおりで、日本語学習者数は1998年に比べて約40%増加していることがわかる。ちなみに、タイの日本語学習者数は世界で7位となっている。

表1：タイにおける日本語教育機関数、教員数、学習者数

調査年	教育機関数	教員数	学習者数	東南アジアの学習者数	全世界の日本語学習者数
1998	200	615	39,822	132,409	2,102,103
2003	274	864	54,884	206,014	2,356,745
2006	451	1,153	71,083	429,736	2,979,820

国際交流基金バンコク日本文化センター（2008）によれば、2007年現在、全国の国立大学24校のうち14校で、私立大学67校のうち4校で、ラチャパット大学40校のうち15校で、そしてラチャマンカラ工科大学9校のうち2校で日本語専攻講座が開設されている。年間およそ1000名近くの日本語専攻生が世に送り出されているという計算になる。タマサート大学大学院の過去10年間の修了生は62名となっている。チュラーロンコーン大学大学院過去8年間の修了生は17名となっている。

日タイ修好120周年を迎えた2007年には、長年言われてきた教員不足問題を解決するために、コンケン大学教育学部に「日本語教育学」が、チュラーロンコーン大学大学院にも修士論文を必修としない1年半の教員養成修士課程が設立された。今後の教師養成や研修は国内でも行われることができるようになった。また、ものづくりマインドを持った即戦力人材を育成、産業界に供給するために、日本語・英語と、工学、科学、経営学等の専門知識の教育を並行した非常にユニークな教育課程を提供する泰日工業大学(TNI)も開学し、現在の登録学生数約1,200名には、今後の活躍が期待される。さらに、来年度には国立マヒドン大学でも日本語専攻を開講、またカセサート大学でも大学院修士課程を開設の予定である。

なぜタイで日本語学習がブームになったかということについては、様々な要因が考えられる。まず、一般の人でも、日本語能力があると、就職で有利になるという認識がある。マンガ、アニメ、ビデオゲーム、歌などのJ-POP文化の浸透により、日本文化、社会・政治・経済、科学技術などにも関心を示し、直接日本語で理解したいと思う若者が多い。そして日本留学経験者が様々な分野において活躍しているため、タイで独自に作成された日本語教科書、日

本に関する参考書, 文芸誌, 学会誌, マンガ, 小説の訳書などが充実してきている。

3. タイにおける日本語教育の可能性

タイにおける日本語教育は, 日本企業の進出, 国際交流基金の積極的な教師養成プロジェクト導入に依存するところが大きかったが, 最近では日本文化, サブカルチャーが浸透し, 日本語日本文化に興味があり, 日本語を自発的に勉強しようとする若者が増加した. 今後の日本語教育のさらなる振興を図るには, 学習者の低年齢化, 学習者の動機が多様化が重要なキーワードになろう. 学習者の適性或個人の異なる背景知識を考慮しつつ, 柔軟に対応できる日本語教育が要求されてくると思われる.

そのためには, 国際交流基金をはじめ, タイ国元日本留学生協会や泰日経済技術振興協会などの支援を継続的に受けながら, 既存の主要なネットワークを機能させることが効果的な方策であると考えられる. 最近行われている活動には, 定例研究会, 滞日未経験の教師を対象とした短期訪日研修, 学習者のスピーチコンテスト, 作文コンテスト, ドラマコンテスト等がある. 現在タイにあるネットワークには以下のものがある.

組織名
タイ国日本語教育研究会
タイ国日本語教師会(2008年より「タイ国日本語文化教師協会」として登録)
ラチャバットの日本語教育を考える会
イサーン日本語教師の会
東北タイ中等学校日本語教師の会
みんなの勉強会
北部タイ日本語教師の会
北部タイ中等教育日本語教師会
タイにおける母語・継承語としての日本語教育研究会
南部日本語教師会

2008年8月現在タイで活躍している日本語教師数は, 非常勤も含めて1,096名, このうち日本人教師は403名いる. 最近タイ人教師が日本語教員の多様化が進んでいる中で, 細分化されたニーズを個々に掘り下げていくミクロな視点と, 全体の連携を図るマクロ的なネットワーク作りが求められる. 日本語教育の普及には, タイ人教師及び日本人教師が協働して積極的に取り組んでいくことが必要であろう.

4. おわりに—今後の課題

タイ国内における日本語教育は充実してきているが, 課題もある.

日本語教育のいっそうの振興を図るには, 既に設置されている「日本語教師養成コース」を充実させ, 既に教育経験のある教師には, 最新情報の提供, 技術の普及, レベルアップのための教育指導が必要である. 特に中等教育機関で教えているタイ人教師へは継続的な研修プログラムが必要である.

学習者の変化に対しては, 個別学習などに対応できるよう, E-Learning教材の作成, または国を超えたリソースの共有が重要になってくる. 特に, 中級から上級学習者のための教材の充実が求められよう.

国家レベルを超えた草の根の交流を促進するには, グローバルな視野を持ち, 異文化に対応でき, しかも, 日本語が使いこなせる, 高いコミュニケーション能力を有する人材育成はもちろん, 日本研究者の育成も必要である.

最後に, ネットワーク構築や, ワークショップの企画を担う中核的人材の育成が必要であろう. これらの活動を重ねることにより, 近隣諸国にいる日本語教育関係者との連携をとり, ネットワークを拡大していくことになる.

これまで見てきたように、タイにおける日本語教育の未来には、明るい要素がたくさんある。日本とタイの両国間の文化交流、学術交流がさらに盛んに行われ、日本研究に関する修士課程の増加、博士課程設立の日が来るであろう。様々なネットワークが互いの言語や文化への理解を深めるために活発な活動をすることになる。さらに言えば、国籍や母語を問わず、また東南アジア地域のみならず、世界各地にいる日本語教師、研究者、学習者同士が「日本語を媒介語として」コミュニケーションを図り、国際的な活動に協働してとりかかるともはや夢ではなくなる。

参考文献

伊藤孝行 (2008) 「タイに於ける日本語教育の現状ならびに動向—増加・深化・高等化・難化—」, 『国語研究』71, pp. 17-20.

国際交流基金 (2008) 『海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査・2006年』凡人社柴田庄一・岡戸浩子(2001) 「グローカリゼーション」の動向と言語教育の行方—多様化をめぐるアンケート調査を手がかりとして—『言語文化論集』第XXII巻第2号, pp43-58.

渋谷恵・鈴木康郎 (2001) 「タイ—国民教育の展開と少数民族の対応」, 天野正治・村田翼夫編『多文化共生社会の教育』, 玉川大学出版部, pp. 275-276.

鈴木康郎 (2005) 「タイにおける小学校英語教育の現状と課題」, 文部科学省中央教育審議会・教育課程部会外国語専門部会 (第9回) 配布資料.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo/chukyo3/siryu/015/05120501/09.htm

スニーラット・ニャンジャローン (2008) 「タイ国日本語教師会 JTAT による、教師と学習者のための活動—日本語ドラマコンテストの開催—」『海外日本語教育レポート第19回』, 国際交流基金.

<http://www.urbanconnections.jp/temp/pld/jf/j/japanese/survey/tsushin/report/report19.html>

玉置 充子 (2007) 「タイ華人と中国語教育」, 拓殖大学海外事情研究所華僑研究センター <http://www.cnc.takushoku-u.ac.jp/~kakyonet/kaiji/2007-9.pdf>

松井嘉和, 北村武士, ウォーラウトチラソンバット (1999) 『タイにおける日本語教育—その基盤と生成と発展—』 錦正社.

Office the Education Council, Ministry of Education “*Strategies and Roadmap for Higher Education Reform in Thailand*”, pp.1-26.

http://www.onec.go.th/publication/47042/index_47042.htm

Pattanida Punthumasen (2007) “International Program for Teacher Education: An Approach to Tackling Problems of English Education in Thailand”, in *The 11th UNESCO-APEID International Conference Reinventing Higher Education: Toward participatory and Sustainable Development* 12-14 December 2007 Bangkok, Thailand. pp.1-14.

เกรียงศักดิ์ เจริญวงศ์ศักดิ์ (2546) *ภาพอนาคตและคุณลักษณะคนไทยที่พึงประสงค์* เอกสารชุดโครงการวิชาการเรียนรู้ของคนไทยลำดับที่2 สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ pp.77-79.

http://www.onec.go.th/publication/pic_future/pic_future.pdf

เกรียงศักดิ์ เจริญวงศ์ศักดิ์(2551) “แนวโน้มทั่วโลกไปทิศโรงเรียน 2 และ 3 ภาษา” นิตยสารการศึกษาอัฟเกรดกับวิชาการ.คอมปีที่ 2 ฉบับที่ 089 กรกฎาคม 2551 <http://www.vcharkarn.com>

<http://202.142.219.4/varticle/37563>

สำนักงานคณะกรรมการวิจัยแห่งชาติ (2550) *คู่มือนโยบายและวิจัยยุทธศาสตร์ของชาติ 2551-2553.*

<http://www.nrct.net/index.php/poll/poll/transporent/member/html/html/strategy48.html>

สำนักงานพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ (2543) *วิสัยทัศน์การพัฒนาอุดมศึกษาตามแผนพัฒนาการศึกษาระดับอุดมศึกษาฉบับที่9 (2545-2549)*

http://www.niets.or.th/niets_news.html ฉบับที่ 11 ประจำเดือนกรกฎาคม-สิงหาคม 2551.

連絡先 Department of Japanese, Faculty of Liberal Arts, Thammasat University
Tha Prachan Campus
2 Phrachan Road, Phranakorn, Bangkok 10200 THAILAND
Tel: +66(0)2-613-2629~30
Fax: +66(0)2-623-5100
Rangsit Campus
99 Moo 18 Paholyothin Road, Klongnung, Klongluang, Pathumthani 12121 THAILAND
Tel: +66(0)2-696-5621
Fax: +66(0)2-696-5626
email: tasmetha@tu.ac.th, tasmetha@hotmail.com

10月16日（木）

A会場

タイ人日本語学習者の作文にみられた漢字の書き誤り —書き誤り率と学習期間及び漢字テストの成績の関係を中心に—

佐々木良造(Malaya University) 尾沼玄也(拓殖大学) 上野亮一(芝浦工業大学)

1. はじめに

日本語学習における漢字の学習は、非漢字圏の日本語学習にとって大きな負担になるといわれている。漢字の導入、漢字学習教材、指導法などの検討が盛んに進められているが、学習者の産出した漢字に関する研究は少ない。

学習者の産出した漢字には正確な形の漢字もあれば、書き誤った漢字もある。学習者の書き誤りを分析すれば、指導の際の貴重な資料になるであろう。また、教材やテストの作成の際にも役に立つと考えられる。

2. 先行研究と研究の目的

漢字の書き誤りの研究は、非漢字圏の学習者を対象とした Hatta et al (1997, 1998), 大北 (2001), 佐々木・尾沼 (2007), 佐々木 (2008) の研究、漢字圏の学習者を対象とした伊藤 (2006) などがある。いずれの研究からも、日本語学習者の漢字の書き誤りは、同音異義語、同訓異字より、非漢字（日本語の漢字にない形の漢字）が多いことが報告されている。

先行研究から「学習者の書き誤りには非漢字が多い」ということが言える。しかし、日本語教育の現場にとって、書き誤りの種類の情報だけでは不十分であろう。書き誤りの要因、書き誤りの段階、判定基準、訂正の方法など、明らかにしなければならない点が多々ある。そこで、本研究では、その中でも、日本語学習期間と漢字の書き誤りの数、および漢字能力と漢字の書き誤りの数の関係を探ることを目的とする。

3. 調査方法

調査対象者は、タイ国タマサート大学の日本語専攻の学生 (47 名) で、日本語能力は中級、母語はタイ語である。2007 年 12 月から 2008 年 1 月にかけて、授業の一環として書かれた作文から漢字の書き誤りを収集した。漢字の能力については、2004 年度日本語能力試験 4 級から 1 級の文字語彙の問題よりそれぞれ 6 問選び、計 24 問の漢字テストを作成した。

3.1 漢字の書き誤りの判定基準

佐々木 (2008) の分類に基づき、以下の条件に抵触する漢字を書き誤りと判定した。判定者は筆者と共同研究者の計 2 名で、両者の見解が分かれた書き誤りは除外した。表 1 に分類と例を示す。分類 (8) の例は、表 2 に示す。

3.2 漢字能力判定テストの作成基準

漢字能力を判定するために、2004 年度日本語能力試験 1~4 級の文字語彙の問題のうち、問題文の下線部の言葉の漢字を選択する問題から、各級 6 問、1~4 級で計 24 問を抜粋した。抜粋の方針として、1) 該当級の受験者の正解率が際立って高い問題、または 2) 該当級の受験者の正解率が際立って低い問題を除き、識別力が高い問題を採用した。識別力は 0.3 以上で、正答率は 0.7 以上のものとした。候補が 6 つ以上あった場合は、識別力の高い問題から 6 つ採用した。また、識別力が 0.3 以上の問題であっても、正答率が低い問題は採用せず、正答率の高い順に 6 つの問題を採用した。以下、本稿では漢字能力判定テストを「漢字テスト」と呼ぶ。

4. 結果と分析

4.1 漢字の書き誤り数について

3.1 の表 1 および表 2 に基づき、被験者ごとに、正確な形で書いた漢字の数 (以下、正用数) と書き誤り数を延べ数で数えた。以下、書き誤り数を正用数で割り、百分率で表わしたもの

表 1：漢字の書き誤りの判定基準と書き誤りの例

	誤用例	正用
(1)音が似ている漢字で代用	面説	面接
(2)形が似ている漢字で代用	仲門	仲間
(3)意味が似ている漢字で代用	彼男	彼氏
(4)音と形が似ている漢字で代用	新友	親友
(5)音と意味が似ている漢字で代用	多いに	大いに
(6)形と意味が似ている漢字で代用	小さい	小さい
(7)音と形と意味が似ている漢字で代用	少学校	小学校
(8)非漢字で代用	(表 2 参照)	
(9)二字熟語の順番の誤り	手上	上手
(10)その他	楽学	楽器

表 2：分類(8)の下位分類とその例

	誤用例	正用
(a)1画/2画多いまたは少ない	対書	書/対
(b)異なる部品の使用	顔変	顔/変
(c)異なる部品の配置	咲宿	知/宿
(d)部品の付加あるいは脱落	返忘	友/意
(e)向きが違う書き誤り	外誕	外/誕
(f)突き出るか突き出ないかの書き誤り	乗常	乗/常
(g)線の長短の書き誤り	卒題	卒/宿
(h)部品の分解に関する書き誤り	何家	何/家
(i)非部品の使用	英彼	英/彼
(j) (a)から(i)の2つ以上の組み合わせ	愛言	愛/言

を「書き誤り率」と呼ぶ。正用数は152字から814字で平均約378字であった。

書き誤り率は1.0%から12.0%で、平均は5.0%であった。内訳を見ると、5%未満が27名、5%以上10%未満が17名、10%以上が3名であった。書き誤り率が10%以上の被調査者の正用数を見ると、267字、282字、359字と3名とも平均以下であった。

4.2 漢字テストの結果について

被験者ごとの得点を表4に示す。最低点が10点、最高点が17点、平均が13.7点であった。結果から被験者は日本語能力試験3級レベルの漢字の知識があり、うち、約3分の1が2級レベルの漢字の知識があると言える。

4.3 日本語学習期間について

日本語学習歴は7か月から84か月で、平均約44か月であった。表5に被調査者の学習期間を示す(単位は「か月」)。

表 3：書き誤り率

No.	正用数	書き誤り数	書き誤り率	No.	正用数	書き誤り数	書き誤り率
1	361	16	4.4	25	407	24	5.9
2	271	9	3.3	26	323	16	5.0
3	171	3	1.8	27	371	5	1.3
4	332	24	7.2	28	402	22	5.5
5	332	23	6.9	29	267	31	11.6
6	365	8	2.2	30	471	42	8.9
7	480	15	3.1	31	392	31	7.9
8	312	10	3.2	32	377	16	4.2
9	447	11	2.5	33	359	22	6.1
10	351	12	3.4	34	334	12	3.6
11	421	17	4.0	35	477	39	8.2
12	403	38	9.4	36	282	33	11.7
13	152	9	5.9	37	422	32	7.6
14	244	4	1.6	38	387	11	2.8
15	219	6	2.7	39	497	20	4.0
16	337	11	3.3	40	359	43	12.0
17	435	30	6.9	41	306	25	8.2
18	447	13	2.9	42	397	15	3.8
19	336	14	4.2	43	355	18	5.1
20	814	8	1.0	44	370	10	2.7
21	341	9	2.6	45	408	14	3.4
22	323	8	2.5	46	362	35	9.7
23	644	12	1.9	47	403	26	6.5
24	506	16	3.2				

表 4：漢字能力判定テストの結果

No.	得点								
1	13	11	13	21	17	31	11	41	12
2	17	12	14	22	12	32	13	42	14
3	14	13	15	23	16	33	15	43	13
4	12	14	14	24	12	34	13	44	13
5	16	15	15	25	15	35	13	45	12
6	15	16	14	26	13	36	14	46	10
7	16	17	17	27	12	37	11	47	12
8	17	18	16	28	13	38	11		
9	17	19	17	29	11	39	12		
10	15	20	16	30	13	40	11		

4.4 分析

日本語学習期間と書き誤り率, および漢字能力と書き誤り率の関係を探るため, ピアソンの積率相関係数を求めた. 漢字テストの点数と書き誤り率の相関係数は -0.409 であった. また, 日本語学習期間の長さとの相関係数は, -0.326 であった. 5% 水準で無相関検定を行ったところ, 漢字テストと書き誤り率の相関係数は, $t=-3.01$, $df=45$, 学習期間と書き誤り率の相関係数は, $t=-2.32$, $df=45$ でいずれも有意であった.

図 1 は, 漢字能力判定テストと書き誤り率の結果の散布図である. 図 2 は日本語学習期間

の長さとしきり率の散布図である。

表 5：被調査者の学習歴

No.	学習歴
1	60
2	62
3	62
4	59
5	24
6	78
7	56
8	42
9	56
10	60

No.	学習歴
11	66
12	62
13	56
14	56
15	60
16	60
17	60
18	56
19	27
20	40

No.	学習歴
21	48
22	62
23	56
24	60
25	56
26	60
27	42
28	18
29	26
30	18

No.	学習歴
31	19
32	19
33	18
34	26
35	7
36	19
37	18
38	19
39	16
40	41

No.	学習歴
41	72
42	26
43	60
44	60
45	36
46	48
47	24

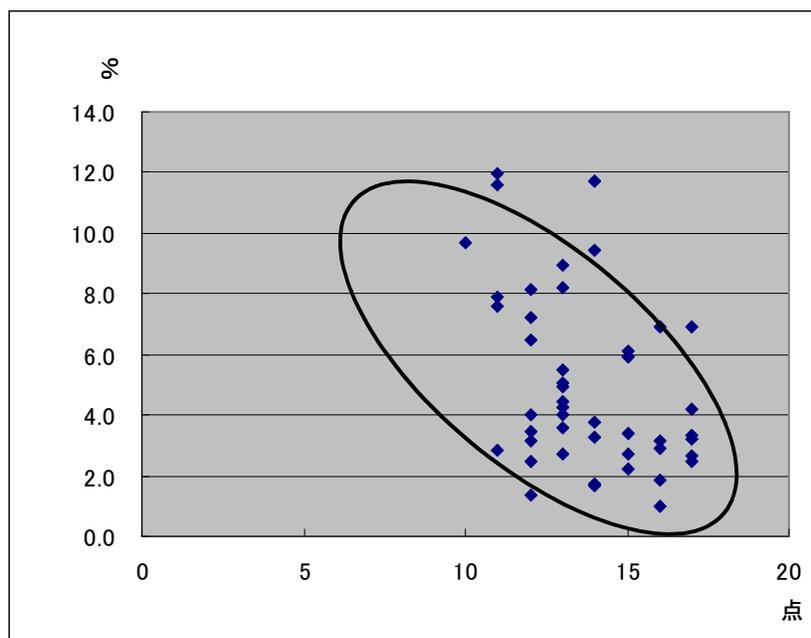


図 1：漢字能力判定テストと書き誤り率の散布図

4.5 考察

漢字テストと書き誤り率にゆるやかな相関関係がみられた。しかし、相関係数が -0.409 とあまり高くない。文脈に適切な漢字を選ぶ能力と書字能力は同一ではないと考えた方がいいだろう。漢字テストの結果から安易に書字能力を推測することは出来ないと思われる。また、図 1 を見ると漢字テストが 12 点の場合、書き誤り率は 1.3%から 8.2%、14 点では 1.6%から 11.7%と開きがあることから、書字の指導の必要な学習者が存在することがわかる。

日本語学習期間と書き誤り率には、弱い相関がみられた。全体的にみれば、学習期間が長い学生のほうが書き誤り率が低いように見える。しかし、図 2 の 20 か月および 60 か月付近を縦に見ると、個人によって書き誤り率にばらつきがあることがわかる。同じ学習期間の学生でも、書字についてはどのくらい正確に書けるかについては、学習者一人一人に注意を払う必要があると言えるだろう。

中級以降は、文字の指導より語彙の指導のほうに重きがおかれる傾向があるように思われる。学習者にとって、書字の正確さがどのくらい重要なのかは一概には言えないが、書き誤り率が中級以降飛躍的に減少するわけではない点を教授者は留意すべきであろう。

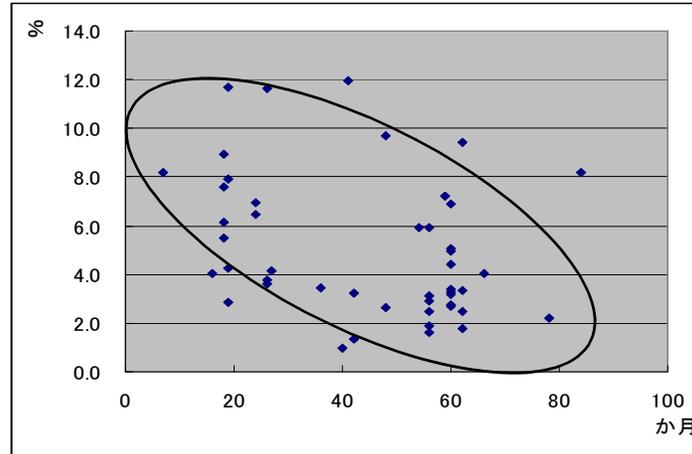


図 2：日本語学習期間と書き誤り率の散布図

5. まとめと今後の課題

本研究では、漢字判定能力テストの結果と日本語学習期間とが書き誤り率に関係があるかどうかを調べた。結果、弱い相関があることがわかった。今後は、どのような要因が書字能力と関係があるかを探っていきたい。

参考文献

- 伊藤寛子(2006)「日本語学習者の漢字の記憶検索過程に関する研究」東北大学情報科学研究科博士学位論文
- 大北葉子(2001)「漢字の書き誤りが漢字教育に示唆すること」『日本語教育のためのアジア諸言語の対訳作文データの収集とコーパスの構築』国立国語研究所, pp. 19-28
- 佐々木良造 (2008)「マレー人学習者の作文にみられた漢字の書き誤り」『世界の日本語教育』第 18 号 国際交流基金 pp. 201-213
- 佐々木良造・尾沼玄也(2007)「漢字の書き誤りの分類と指導上の留意点について：マレー語を母語とする非漢字圏日本語学習者の作文から」国際交流基金クアラルンプール日本文化センター主催 第4回日本語教育セミナー, クアラルンプール, マレーシア
- 佐々木良造・尾沼玄也・上野亮一(2008a)「タイ人日本語学習者の漢字の書き誤りに関する一考察」第7会日本語教育国際研究大会, 釜山, 韓国

- Hatta, Takashi., Kawakami, Ayako. (1997) Kanji writing errors in Japanese college students and American Japanese students *Cognitive Processing of Chinese and Related Asian Languages*. The Chinese university press, pp. 401-416
- Hatta, Takashi., Kawakami, Ayako., Tamaoka, Katsuo. (1998) Writing errors in Japanese Kanji: A study with Japanese students and foreign learners of Japanese. *Cognitive Processing of Chinese and the Japanese Languages*. Kluwer Academic Publishers, pp. 303-316

連絡先 佐々木良造 ryozo@104.net

謝辞

本調査にあたり、タイ国タマサート大学日本語学科の鈴木恵理先生、吉澤明子先生、松田佳子先生にご協力いただきました。ここに記して感謝いたします。

日本語漢字の形態と意味の対連合学習に関わる学習者の認知的特性 —タイ語母語話者の視・空間保持及び処理の観点から—

松田佳子 (Thammasat University)

1. 問題と目的

1.1 先行研究と本研究の位置づけ

日本語学習者にとって漢字学習は困難なものの一つである。これまでは主に、「何をどのように教え、学習させるか」という観点からの研究がなされてきた。しかし、「どのような学習者に」という観点からの研究はほとんど行なわれてこなかった。加納(1999)は、漢字研究の結果を学習者の特性や目的に応じて教育や教材に反映させることが望ましいと述べている。では、漢字学習では、学習者のどのような特性に関わるのだろうか。

漢字学習に関わる学習者の特性として石井(1998)は、漢字圏学習者と非漢字圏学習者といった漢字学習のレディネスの違いや、図形認識など視覚情報処理に優れた学習者と音声情報処理に優れた学習者との違い、理論的・体系的学習を好む学習者と感覚的・体験的学習を好む学習者との違いを挙げ、こういったものが漢字学習に関わる重要な要因であると述べている。しかし、学習者の特性の中でも、認知的特性(図形認識などの視覚情報処理や音声情報処理に優れているという点)に関して検討した研究は少ない。

漢字学習に関わる認知的特性に着目した研究としては、河村・前川(2006)と村上(1995)がある。河村・前川(2006)は、日本人小学生の音韻や視・空間情報の一時的保持力が漢字の読みや書きと関連することを示している。また、村上(1995)は、日本語学習者の視・空間情報の一時的保持力や弁別力が漢字の読みと関連することを示している。これらの研究は漢字学習に認知的特性(視・空間情報の一時的保持力や弁別力)が関わっていることを示しているが、認知的特性が漢字学習の到達水準の差を生み出す要因であるか否かは明らかになっていない。つまり、ある特定の優れた認知的特性をもった者は漢字学習が得意であり、そうでない者は漢字学習が不得意であるといえるのかは明らかになっていない。以上をふまえ、本研究では学習者の認知的特性に着目し、それが漢字学習に与える影響を実験的に検討する。

1.2 学習者の特性

1.2.1 非漢字系学習者と漢字学習

非漢字系学習者は漢字系学習者に比べ、母語に表意文字をもたないため、漢字学習にかなりの労力を要する。このことから、本研究では非漢字系であるタイ語母語話者を対象とし、日本語漢字の知識やその学習ストラテジーをもっていない漢字未習者を取り上げる。

また、アルド(1992)は、非漢字系学習者特有の問題として漢字の形の分析能力が発達していない点を指摘している。そこで本研究では、漢字の形態学習に焦点をおく。さらに、漢字は表意文字であるため、形と意味が密接な関係にある。よって漢字学習として、形と意味の対連合学習を取り上げる。

1.2.2 認知的特性

本研究では、漢字学習に関わる認知的特性を考える際に、作動記憶の理論を用いる。作動記憶(Working Memory)とは、Baddeley & Hitch(1974)によって提唱された概念で、「種々の認知課題を遂行するために一時的に必要となる記憶の機能、あるいはそれを実現しているメカニズムやプロセス」である(齊藤 2000)。

Baddeley(1986)のモデルには、中心的な役割を担う中央制御部(central executive)と、2つのサブシステムである音韻ループ(phonological loop)と視・空間スケッチパッド(visuo-spatial sketch pad)とが想定されている。図1にLogie(1995)が改良した、Baddeley(1986)の作動記憶モデルを示す。



図1 バドリーの作動記憶モデルーロジーによる改良版ー
(松見 2006 より引用)

音韻ループは、音声化されたあるいは文字化された言語情報の一時的な貯蔵のためのサブシステムである。また視・空間スケッチパッドは、視覚的イメージや物体の位置など、視覚的・空間的情報の一時的な貯蔵に携わるサブシステムである。これら2つのサブシステムは、中央制御部によって制御される(松見 2006)。

この作動記憶モデルを使って考えると、学習者が漢字を学習する際、目から入った漢字情報は様々な処理を経て、最終的に長期記憶に貯蔵されることが望ましい。その際、長期記憶により多くの、そして正確な漢字情報が貯蔵されていれば、漢字を正しく理解でき、産出できる確率が高くなるといえる。長期記憶に多くの漢字情報を貯蔵するには、視・空間スケッチパッドで形態情報を一時的に多く保持することが重要である。情報を一時的に多く保持できれば、その分、長期記憶にも多くの情報を貯蔵できる。そこで、どれだけ視・空間情報を一時的に保持できるか、これを、視・空間短期記憶範囲と呼び、視・空間保持能力の一つとする。また、長期記憶に正確な漢字情報を貯蔵するには、形態特徴を正確に把握し、他の漢字との違いを正確に見分けられるような処理能力が重要であると考えられる。そこで、どれほど速く正確に形の特徴を捉え、見分けられるか、これを図形の弁別・識別力と呼び、視・空間処理能力の一つとする。以上のことから、本研究では、認知的特性として、視・空間保持能力としての「視・空間短期記憶範囲」と、視・空間処理能力としての「図形の弁別・識別力」を取り上げる。

1.3 本研究の目的

第一の目的は、漢字未習のタイ語母語話者を対象として、視・空間保持能力及び視・空間処理能力の高低が、漢字の形態と意味の対連合学習(形態の再認成績、再生成績及び意味再生成績)の差(到達水準の差)を生む要因であるか否かを検討することである。

さらに、本研究では、漢字形態の属性として形態情報量(以下、画数)と形態イメージ性(形態から意味の想起のしやすさ)を取り上げる。第二の目的は、漢字の形態属性としての形態情報量と形態イメージ性との関連において、視・空間保持能力及び視・空間処理能力が、形態の再認や再生成績及び意味再生成績の違いを生じさせるか否かを検討することである。

2. 実験1

2.1 目的

漢字形態の再認(5肢同定判断課題)成績と意味再生成績に及ぼす視・空間短期記憶範囲と、図形の弁別・識別力の影響を検討する。

2.2 被験者

タイ語を母語とする大学生 漢字未習者 12名。

2.3 実験計画

- (1) $2 \times 2 \times 2$ の 3 要因配置. 第 1 の要因は視・空間短期記憶範囲で大, 小の 2 水準. 第 2 の要因は画数で多, 少の 2 水準. 第 3 の要因は形態イメージ性で高, 低の 2 水準. 第 1 の要因は被験者間要因. 第 2, 第 3 の要因は被験者内要因.
- (2) $2 \times 2 \times 2$ の 3 要因配置. 第 1 の要因は図形の弁別・識別力で高, 低の 2 水準. 以下, (1)と同様.

2.4 材料

- (1) 学習漢字: (a)少画数・高形態イメージ性, (b)少画数・低形態イメージ性, (c)多画数・高形態イメージ性, (d)多画数・低形態イメージ性の 4 条件. 各条件 10 漢字. 加納(1988)を基に 4~7 画が画数の少ない漢字, 9~12 画が画数の多い漢字. 形態イメージ性は桑原(1998)を使用.
- (2) 視・空間短期記憶範囲課題: Ichikawa(1983)を基に 5×5 のマトリクスに黒丸が 3~8 個ランダムに配置されたもの 30 パターンを作成.
- (3) 図形の弁別・識別課題: WAIS-III 成人知能検査第 3 版「記号探し」採用. 全 60 問.

2.5 手続き

漢字 1 字につき 5 回, 形とタイ語の意味を書いて学習させた. 各条件の学習終了後, 30 秒間, 介在課題(口頭による計算)をさせ, 再認テストを行なった. コンピュータ画面, 最大 4 秒間呈示される選択肢を見て, 学習した形と全く同じならば Yes を, 同じでないならば No を押すよう求めた. 被験者には, あらかじめテストを行なうことを知らせていたが, 5 肢の内 1 つが正しい選択肢であることは知らせていなかった. 全ての学習と再認テスト終了後, 視・空間短期記憶範囲課題を行なった. 4 秒間, コンピュータ画面に呈示されたマトリクスを見て覚えるよう教示し, 画面からマトリクスが消えた後, 即座に手元のマトリクスに先ほど覚えた黒丸を再生するよう求めた. その後, 図形の弁別・識別課題を行なった. 用紙の左側にある図形が右側の 5 つの図形の中にあるかないかを, なるべく速く正確に判断するよう求めた. 制限時間は 2 分 30 秒であった. 最後に意味再生課題を行ない, 形態に対応する意味をタイ語で書くよう求めた. 偶発学習課題で制限時間は 5 分であった.

2.6 結果と考察

- (1) 視・空間短期記憶範囲大群と図形の弁別・識別力高群は, 小群や低群よりも漢字形態を正しく再認できる. 漢字を学習する際, 視・空間短期記憶範囲大群は, 小群よりも形態情報を多く保持でき, 図形の弁別・識別力高群は, 低群よりも正確に形態情報を処理できたと考えられる. よって, 長期記憶に多くのあるいは正確な情報が貯蔵され, 形を正しく再認できたと考えられる.
- (2) 視・空間短期記憶範囲小群は画数の多い漢字形態を, 図形の弁別・識別力低群は形態イメージ性の低い漢字形態を正しく再認できない. 漢字には画数の多い漢字や形態イメージ性の低い漢字が多いことをふまえると, 学習漢字が増えるにつれ, 視・空間保持能力低群や視・空間処理能力低群は, 漢字形態の保持や弁別・識別が困難になり, 高群との間に到達水準の差が生じる可能性がある.
- (3) 意味再生成績において, 視・空間短期記憶範囲大群と小群との間に成績差がみられなかった. 図形の弁別・識別力高群は画数の多く形態イメージ性の高い漢字において, 低群よりも意味を再生できる可能性がある. ただし, 成績全体に床効果がみられたため, 形と意味の連合形成に及ぼす視・空間保持能力や処理能力の影響を明確に結論づけることはできない.

3. 実験2

3.1 目的

漢字の意味を手がかりとした形態再生成績に及ぼす視・空間短期記憶範囲と、図形の弁別・識別力の影響を検討する。

3.2 被験者

タイ語を母語とする大学生 漢字未習者 14名。

3.3 実験計画

実験1と同様。

3.4 材料

- (1)学習漢字：漢字条件と選定基準は実験1と同様。各条件6漢字。
- (2)視・空間短期記憶範囲課題，(3)図形の弁別・識別課題：実験1と同様。

3.5 手続き

学習方法と介在課題は実験1と同様であった。再生テストは用紙に各条件の学習漢字の意味(タイ語)が呈示してあり、意味に対応する形を書くよう教示した。制限時間は5分であった。被験者にはあらかじめ再生テストを行なうことを知らせていた。全ての学習と再生テスト終了後、実験1と同様の視・空間短期記憶範囲課題と図形の弁別・識別課題を行った。

3.6 結果と考察

- (1)視・空間短期記憶範囲大群，小群と，図形の弁別・識別力高群，低群との間に成績差がみられなかった。
- (2)視・空間短期記憶範囲小群は，形態イメージ性の低い漢字の再生が困難な可能性がある。形態イメージ性の低い漢字はイメージを学習に利用しにくく，形態そのものに着目した学習をする必要がある。しかし，視・空間短期記憶範囲小群は，形態情報を一時的に多く保持できないため，長期記憶にも十分な情報量を貯蔵できず，再生が困難であったと考えられる。

4. 総合考察

漢字未習のタイ語母語話者の視・空間保持能力や視・空間処理能力が，形態レベルの再認成績差を生む要因であることが明らかになった。ただし，漢字を，意味を絡めた文字情報として扱う必要がある再生テストや意味再生テストの場合は，視・空間保持能力や視・空間処理能力が成績差を生む要因ではないということが明らかになった。このように，再認テストと再生テストで，認知的特性の影響が異なる結果となった。再認テストは主に形態情報を活性化することが求められた。つまり，漢字情報を検索・生成する必要がなく，照合が求められた。他方，再生テストは意味が再生手がかりとして与えられているため，まず，漢字の意味情報を活性化し，それに対応する形態情報を活性化することが求められた。つまり，漢字情報を検索・生成し，照合することが求められた。このことから，再認テストは認知的負荷が小さい課題，再生テストは認知的負荷が大きい課題であると考えられる。以上をふまえると，再認テストは，認知的負荷が小さいため，視・空間保持や処理能力による長期記憶情報の量や質の違いが，成績に反映されやすかったと推測される。一方，再生テストの場合，漢字学習の段階で，視・空間保持や処理能力が影響し，長期記憶情報の量や質に違いがあったとしても，形と意味情報を活性化させ，検索するのが困難であったため，長期記憶情報の違いが成績に反映されにくかったと推測される。

5. 教育的提言

漢字未習のタイ語母語話者が、漢字の形態情報に着目する場合(再認テスト)は、視・空間保持や処理能力の影響がみられた。よって、教師がタイ語母語話者の漢字学習入門期に、学習者の認知的特性(視・空間保持能力や視・空間処理能力)に応じた形態レベルでの指導を行なうことは意義があると考えられる。例えば、教師は漢字形態の基本構造を理解させ、漢字を構成要素に分解する練習をさせるなどである。一方、漢字を、意味を絡めた文字情報として扱う場合(再生や意味再生テスト)は、視・空間保持や処理能力の影響がそれほどみられなかったことから、現段階では漢字学習全般において、認知的特性(視・空間保持能力や視・空間処理能力)に応じた指導の必要性を強く主張することはできない。

また、学習者の認知的特性の違いによって、画数の多い漢字や形態イメージ性の低い漢字の記憶成績に差が生じる可能性があるため、教師は漢字の形態属性を軽視せず、慎重に扱うことが求められる。例えば、画数の多い漢字は、形態レベルの学習から始める配慮や、形態イメージ性の低い漢字は、部首や構成要素に意味を付与し、視覚的イメージなどを媒介として学習する方法などを積極的に取り入れて、学習を援助することなどが考えられる。

参考文献

- アルド, T. (1992) 「非漢字系学習者のための入門期における漢字学習指導の一考察」『世界の日本語教育』2号 pp. 65-76.
- 石井恵理子 (1998) 「非母語話者に対する漢字教育」『日本語学』17号 pp. 73-82.
- Wechsler, D. 日本版 WAIS-III 刊行委員会 藤田和弘・前川久男・大六一志・山中克夫(訳編) (2006) 『日本版 WAIS-III ワークブック』日本文化科学社.
- 加納千恵子 (1988) 「外国人学習者にとっての漢字の字形の複雑性」『筑波大学留学生教育センター日本語教育論集』3号 pp. 95-121.
- 加納千恵子 (1999) 「漢字教育の動向—情報処理科学や認知科学の視点から」『月刊言語』28号 pp. 70-76.
- 河村暁・前川久男 (2006) 「音韻ループと視空間スケッチパッドの機能と漢字学習との関連」第3回日本ワーキングメモリ学会大会ポスターセッション発表レジュメ
- 桑原陽子 (1998) 「漢字の形態によるイメージについての調査」『広島大学日本語教育学科紀要』8号 pp. 59-76.
- 齊藤智 (2000) 作動記憶 大田信夫・多鹿秀継(編) 『記憶研究の最前線』北大路書房 第2章 pp. 15-40.
- 松見法男 (2006) 言語学習と記憶 縫部義憲(監修) 迫田久美子(編) 『講座・日本語教育学第3巻 言語学習の心理』第3章第1節 スリーエーネットワーク pp. 128-160.
- 村上京子 (1995) 「視覚情報処理能力の測定」大坪一夫(研究代表者) 『パーソナルコンピュータを用いた外国人日本語学習者のための適性テストの開発 1993, 94年度文部科学省科学研究費補助金 総合研究(A) 研究成果報告書』 pp. 15-38.
- Baddeley, A. D. (1986) *Working memory*. Oxford: Oxford University Press.
- Baddeley, A. D. & Hitch, G. J. (1974) Working memory, In G. H. Bower (ed.), *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory*, Vol.8. New York: Academic Press pp. 47-90.
- Ichikawa, S. (1983) Verbal memory span, visual memory span and their correlations with cognitive tasks, *Japanese Psychological Research*, 25, pp. 173-180.
- Logie, R. H. (1995) *Visuo-spatial Working Memory*, Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates.

連絡先 yoshikonbu1130@yahoo.co.jp

タイ国内における初級タイ人学習者の漢字意識

Somchai Chaiyakhetanang (Chulalongkorn University)

1. はじめに

非漢字圏のタイ人学習者が初級が終わった段階から中級に上がっての学習困難の1つに漢字の問題が挙げられる。漢字を習得しにくい原因はタイ国内では学習者が漢字に接する機会が少ないことが考えられるが、その他に習得を阻害している学習上教育上の問題はないのだろうか。この点について学習上の問題を特に学習者の意識面から取り上げて検討している研究はあまりない。

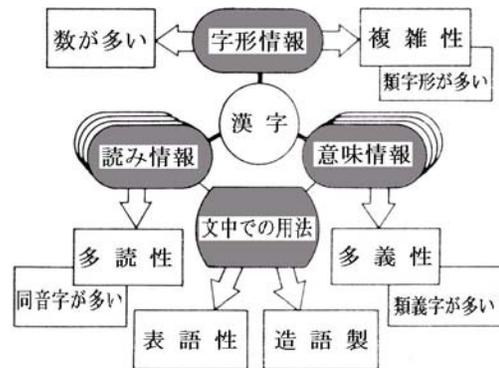
2. 研究の目的

本研究は①タイ人学習者が漢字学習に関してどんな点に問題を持っていると意識しているかを明らかにし、②その問題を解決するための解決案の提案を目的とする。本研究では初級漢字を取り上げ検討する。

3. 先行研究

漢字学習に関しては字形をはじめ、読み方、意味などの様々な困難がある。加納(1994)は非漢字圏だけでなく漢字圏留学生からも「漢字が難しい」という声がよく聞かれると述べている。加納(1994)によると、漢字の難しさは①数の多さ、②字形の複雑さ、③音読み、訓読みなど、読みを複数もつという多読性、④単独の意味と派生的意味をもつという多義性、⑤字形、読み、意味、という三つの情報をセットに覚える必要があるという情報量の多さ、⑥単独で語を作るという表語性と組み合わせて熟語を作るという造語性、さらに、⑦似ている字形が多い、⑧同音字が多い、⑨類義字が多い、などと報告している。

図1 漢字の難しさ



加納千恵子(1994)「漢字の難しさ」『月刊言語』第23巻 5号 p.92

4. 調査対象者

対象者は学習者と教師である。学習者はタイの大学4年生52名、レベルは初中級で、3年生の前期に既に初級教科書『みんなの日本語初級I・II』(スリーエーネットワーク)を終わっている。52名の内、男性が7名、女性が45名である。また、52名中33名が日本語能力試験3級の保持者である。全員日本語1,300時間の既習者である。教師は7名でその内、タイ人教師は5名で、日本人教師は2名である。

5. 研究方法

本研究は学習者側、教師側の双方に調査した。学習者側には初級漢字283字(3級能力試験の漢字)の各々について読み・書き・意味についての学習者の習得意識、漢字の記憶の度合い及び親密度を調査した。次に、漢字学習についてアンケートに記入させ、その後、フォローアップインタビューを行った。

〈調査期間〉調査は2008年1月から2月にかけてタイ語で実施した。

調査票の作成：本調査に使う調査票を作成するために、予備調査を2回行い、各回の予

備調査の結果を見て、調査票の項目を調整した。漢字数に関しては予備調査の結果、「一、二、三」の三字は全く問題が生じなかったため対象漢字から除いて、280字とした。各々の漢字について次の各項目に該当するかどうか調査した。項目は、①読めない②書けない③意味を覚えていない④一字では分からないが熟語なら分かる⑤字形が難しくて記憶困難な漢字⑥親密度が高いが覚えていない⑦ほとんど見ない、である。これらの項目は3つにカテゴリー化した。①、②、③は「漢字に関する問題意識」、④、⑤は「漢字の記憶度合い」、⑥、⑦は「漢字の親密度」とした。

本調査：上記の調査票により調査を実施した。所要時間はほぼ1時間である。記入後、グループに分けて（グループ7、8名ぐらい）フォローアップインタビューを行った。

上記の調査票の他に漢字学習についての自由記述式のアンケート調査を実施した。アンケート調査の回収は52名中43名であった。教師側には漢字教育についてのアンケートに回答してもらい、その後、フォローアップインタビューを実施した。

6. 結果と考察

調査票での調査結果から：前述のように、調査票の項目は3つのカテゴリーに分かれている。それぞれの結果は次の通りである。

〈漢字に関する問題意識〉

まず各漢字に読み方・意味に問題があると意識した学習者の割合をみしてみる。

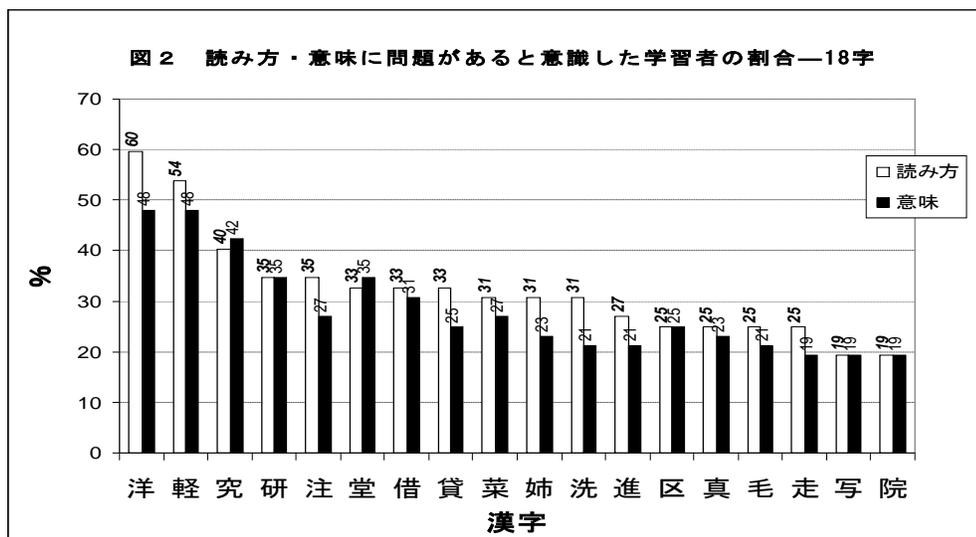


図2の漢字は20%以上の学習者が読み方と意味に問題があると意識している漢字、上位18字である。18字は、「洋、軽、研、究、注、堂、借、貸、菜、姉、洗、進、区、真、毛、走、写、院」である。なお、「書けない」という項目も調査したが、調査漢字が調査票の左側に書かれているため、実際に書けるかどうかの意識に影響があると考え、今回は分析から外した。

図2により、なぜ学習者がこの18字に問題があると意識しているのか。フォローアップインタビューをした。その結果、学習者が漢字熟語でのみ学んだ場合が多く、そのため、単独の漢字の意味が分からないことがわかった。例えば、「医者」の意味は分かるが、「医」の意味は分からない、その他に「洋食」「研究」「食堂」「野菜」「写真」など、という漢字も全て漢字熟語で学んだとの回答であった。中上級は漢字語彙が多く、漢字自体の意味が分からなければ、その漢字を含む熟語の意味の予測などができない。学習者が中上級に入ると漢字熟語で覚えなければならないとき、基本漢字の意味がしっかりと分からなければ、覚えるのに多大な負担がかかるし、習得も困難になると考えられる。

〈漢字の記憶度合い〉

漢字の記憶度合いについて、「一字では分からないが熟語なら分かる」という項目では学習者の20%以上が問題だと意識している漢字は次の8字、「族，写，研，京，主，仕，堂，真」である。

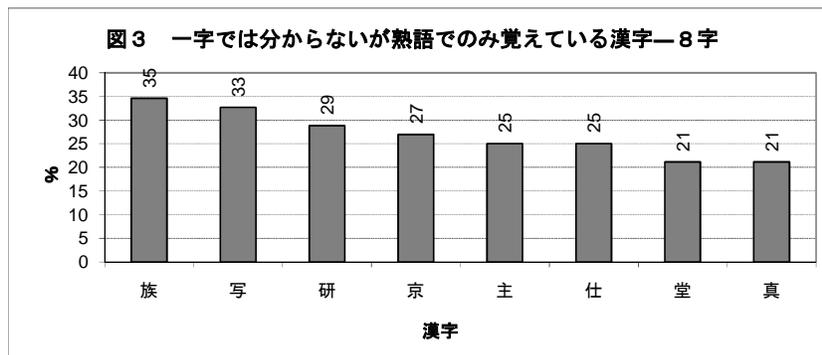
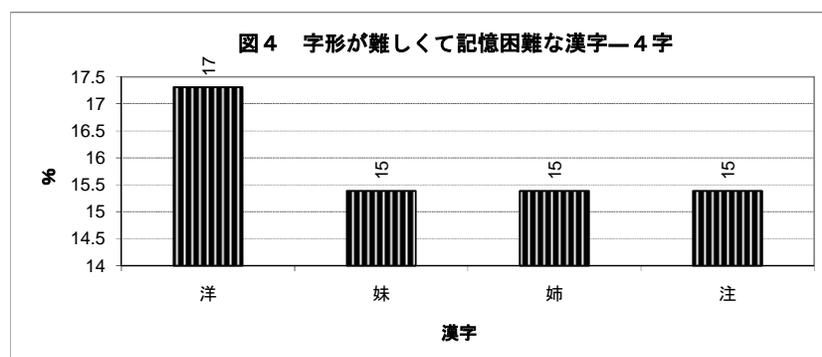


図3の漢字で図2に共通している漢字が、「写，研，堂，真，」であり，フォローアップインタビューによると、「写真，研究，食堂」で学んだという回答で，これは図2の読み方と意味が分からないと同じである。他の字に関しては「家族，東京，主人，仕事」で覚えていると回答した。

「字形が難しくて記憶困難な漢字」の項目で，学習者がそう意識している割合は低い。15%以上の学習者が字形が難しいと意識した漢字は図4の4字「洋，妹，姉，注」である。



フォローアップインタビューの結果，漢字の部首が同じであるから，なかなか覚えられないとの回答を得た。（洋と注の「冫」，妹と姉の「女」）。

〈親密度〉学習者の20%以上が「親密度が高いが覚えていない」と意識している漢字は「軽（25%），洋（21%），究（20%）」の3字である。これらの漢字も図2の漢字と共通している。一方，「ほとんど見ない」の項目では該当する漢字はほとんどなかった。初級漢字は見慣れていて親密度は高いと考えられる。

アンケート及びフォローアップインタビューの結果：漢字学習について自由記述式のアンケート調査を実施したが本研究では漢字の難しさについてのみ分析した。回答のあった記述は9つのカテゴリーに分類し，それぞれの頻度を算出した。表1に結果を示す（複数回答となる。）。

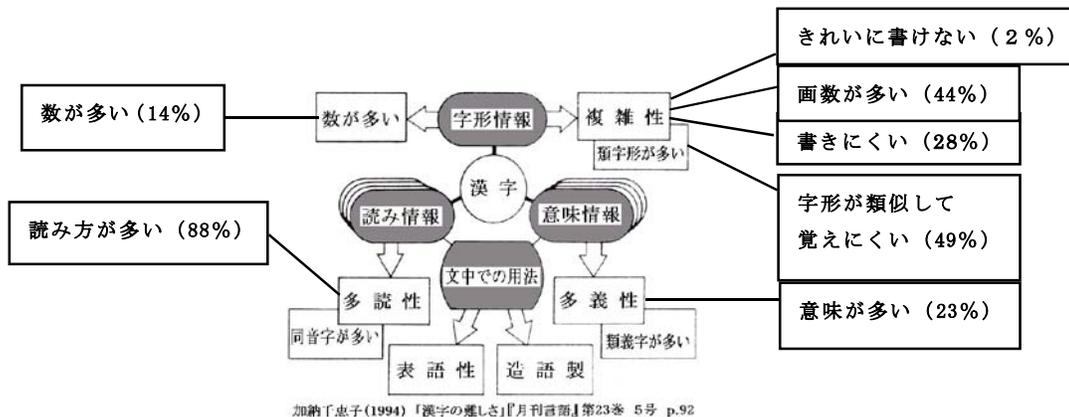
表1 タイ人学習者が意識している漢字の難しさ（%）
(N=43)

項目	人数
読み方が多い	38 (88%)
字形が類似して覚えにくい	21 (49%)
画数が多い	19 (44%)

書きにくい	12 (28%)
意味が多い	10 (23%)
数が多い	6 (14%)
覚えられない	6 (14%)
きれいに書けない	1 (2%)
親しく感じない	1 (2%)

表1により、漢字の難しさとして「読み方が多い」が一番多く9割近い学習者が挙げている。次に、字形が類似して覚えにくい・画数が多いとの回答が多かった。加納(1994)の図1と関連付けると、漢字の「多読性」「複雑性」「類似形が多い」「多義性」と「数が多い」に該当する。

図5 タイ人学習者の漢字の難しさの意識—加納(1994)の漢字の難しさの図に関連して



また、アンケートとフォローアップインタビューで、学習者の半数以上から漢字授業が少なすぎるという回答があった。日本語専攻のある主な大学のカリキュラムを調べてみると、漢字授業が非常に少ないことが明らかになった。表2はタイの大学の日本語専攻の2008年度カリキュラムである。

表2 2008年に使用されているタイの大学の日本語専攻のカリキュラムにおける漢字授業の単位数と全日本語科目に占める比率

大学名	全日本語科目の単位	漢字という科目の単位	比率 (%)
シーナカリンウィロート大学	78	6	7.68
チェンマイ大学	66	3	4.55
シラパーコン大学	70	2	2.86
カセサート大学	84	0	0
ナレースワン大学	69	0	0
ホーガンカータイ大学	60	0	0

その他に、漢字が学べる読解の授業でも文法中心で、時間の関係から、漢字自体は詳しく学習されないという回答もあった。さらに、大学で漢字を勉強するための本が決まっていなという回答もあった。今回調査した大学では『みんなの日本語』を使用しているが、みんなの日本語の『漢字練習帳』は使われていない。特定の漢字教材がないことも学習者の自習や復習の機会を少なくしていると考えられる。

次に、漢字教育・学習の重要性について学習者及び教師にフォローアップインタビュー

をした結果を述べる。学習者では、漢字は「非常に大切である」と答えたのは 52 名中 32 名 (62%)、「大切である」と答えた人は 10 名 (19%) であり、8 割の学習者が重要性を意識している。

一方、教師側の調査では調査人数が少ないが、7 名のうち「非常に大切である」は半数の 4 名 (日本人教師 2 名、タイ人教師 2 名)、「大切である」と答えたのは 3 名 (タイ人教師のみ) で、7 名全員が重要性を意識している。この結果から、学習者・教師双方ともに漢字が重要であることを意識していることが分かった。

7. 教育への提案

表 1 により、学習者が漢字について難しさを意識しているのは主に読み方・書き方と次に意味である。また、漢字授業が少なすぎるということも、明らかである。教育への提案では、①漢字教育をもっと重視するようなカリキュラムの改善が望まれる。つまり、漢字の授業を適切な割合で増やすべきである。②適切な漢字指導法も改めて検討するべきである。即ち、読み方については熟語のみだけでなく、各漢字の基本的意味の情報を与え、音訓など重要な情報も指導する。書き方については部分を分けて指導することも考えるべきである。アルド (1992) が提案した練習も字形をよりよく覚えられるために参考になるだろう。(例: 1. 比—a. 北、b. 止、c. 此、d. 址、e. 比、f. 化、g. 正 / 2. 牛— a. 午、b. 牛、c. 年、d. 干、e. 千、f. 卒、g. 下など) さらに、覚えやすくするために、大北 (1995) が心的イメージを作る、日本語のパターンを探す、音と漢字のイメージを組み合わせるなどの様々な記憶法を提案している。

8. 今後の課題

本研究では学習者の漢字についての意識を調査した。読めると意味が分かるについては意識だけでなく実際に試験をしてみる必要があるだろう。今後の課題としては学習者が意識していることと実際を確認するための試験を行うことである。また、書き方について、今回は分析から外したが適切な意識調査を試みることである。また、調査対象者では、今回教師数が少ないため、結果としては参考としてしか言えなかったが、今後は教師数を増やすことも検討している。

参考文献

- アルド・トリニ (1992) 「非漢字系学習者のための入門期における漢字学習指導の一考察」『日本語教育論集—世界の日本語教育』2 号 pp. 65-76.
- 大北葉子 (1995) 「漢字学習ストラテジーと学生の漢字学習に対する信念」『世界の日本語教育』第 5 号、国際交流基金日本語国際センター pp. 105-124.
- 加納千恵子 (1994) 「漢字の難しさ」『月刊言語』23 巻 5 号 pp. 92-93.
- 国際交流基金 (1996) 『日本語能力試験、出題基準』凡人社.
- 東京国際日本語学院 (2004) 『みんなの日本語初級 I・II—漢字練習帳』スリーエーネットワーク.

連絡先 491/26 Soi Panchit-uthit, Bangkhunsri, Bangkoknoi, Bangkok 10700
meetnum@hotmail.com

タイ人日本語学習者の誤用文の研究 —日・タイ異文化コミュニケーションの観点から—

Pakatip Skulkru (Thammasat University)
Somkiat Chawengkijwanich (Thammasat University)
Suneerat Neancharoensuk (Thammasat University)
Tasanee Methapisit (Thammasat University)
Upawan Benjapokee (Thammasat University(ex-lecturer))

1. はじめに

日本語教育に携わっている者にとり、学習者の誤用文に出会うことは日常茶飯事である。これらの誤用は日本語ネイティブならまず犯さないものであるが、なぜか非母語話者の日本語には非常に多く見られる。タイ人学習者の日本語も例外ではない。そして、日本語なのに時々ここで何を言いたいのか、当人が考えていた本当の意味は何なのか、どう直せばよいのか、日本人教師は大変理解に苦しむような場合が多い。が、一方で、タイ人教師にはすぐ理解できる部分が少なくない。これは、日本語でありながら、日本語でないということが原因であると考えられる。その多くの場合、発想法などがタイ式そのままであることが分かった。

本研究は、タイ人日本語学習者の誤用文を日・タイ異文化コミュニケーションの観点から究明する。

2. 研究目的

- 1) タイ人日本語学習者の誤用文を収集、分類、分析し、また原因を究明、かつ、その解決法を提案する。
- 2) タイにおける日本語教育に役立つ誤用コーパスを作成する。
- 3) タイにおける日本語教授法の見直しに役立つようにする。
- 4) タイ人学習者向けの教材開発に役立つようにする。
- 5) 日・タイ異文化コミュニケーションの向上に役立つようにする。

3. 研究方法

- 1) タマサート大学教養学部日本語学科の学生の誤用文を約 5,000 例収集。
- 2) 3名の日本人教師による確認・再評価。
- 3) 日・タイ異文化コミュニケーションの観点から5名のタイ人研究グループにより誤用文の分類・分析を行う。
- 4) 分析の結果をまとめ、誤用文の原因を探り、解決法を提案する。

4. データについて

- 1) 誤用例文のレベルは初級・中級・上級にわたる。
- 2) 誤用例文はタイ語話者、主に日本語専攻の学生の日本語作文等、書かれたものから選択した。一部、会話等よく見られる話しことばの誤用も含まれている。
- 3) 基本的に一文レベルの誤用を文法のおよび社会言語学的観点から分類・分析した。

5. 先行研究

誤用分析の始まりは、イギリスの言語学者の Corder(1967) “The Significance of Learners’ Errors” とされる。誤用分析研究は二つの側面を担っていると考えられ、理論

的アプローチと実践的アプローチとがある。理論的アプローチは中間言語研究などのように第二言語習得理論として専門化していく方向と、もう一つの実践的アプローチは言語教育への貢献としての方向である。当初から言語教師の間で言語教育への貢献が期待されていたという。1998年の広島大学の調査によると、日本語教育における誤用認定に関する参考文献は1973-1998年まで25年間で約130点にも及ぶ。しかしながら、誤用分析研究が言語教師の期待に添える実際的な成果はある程度見られるものの、教育現場への具体的な貢献は不十分であるというのが現状と市川（2005）は指摘している。

その問題点としては、誤用収集の仕方やデータの数、誤用の判断基準等が挙げられる。また、誤用データにおいて、発話時点での発話者の意図が分からない場合や文章が正確につかめないことなどで誤用の特定が困難な場合が多いと指摘される。

タイ人学習者の誤用分析に関しては、Pakatip(1987), Pattarawan(2002), Soysuda (2003, 2004), Tasanee(2006), Suneerat(2007)の研究等が出ている。中には、母語の干渉が確認できたという指摘もあったが、明確には究明されていない。

本研究は、誤用文約5,000例を収集、分類、そして、その内、どの程度が日本人・タイ人の発想・考え方の違いによるものなのか、日・タイ異文化コミュニケーションの観点から究明する。また、それらの誤用文を分析し、なぜこのような誤りを犯してしまったのか、原因を究明し、その解決法を提案する。

6. 分析結果

6.1 誤用文の分類

誤用文を約5,000例収集した後、3名の日本人教師によって再検討し、誤用の特定が行われた。その結果、4,948の誤用例が確認できた。その後、5名のタイ人研究グループにより誤用文の分類・分析を行った。

誤用文は、まず「母語の影響がある」と「母語の影響がない」と2つのグループに分類された。分析の結果、表1のように、「母語の影響があると思われる誤用」は25.5%で、「母語の影響がないと思われる誤用」は74.5%で、学習者の誤用の約4分の1母語の影響によるものであることが明らかになった。その他、教室での指導や練習、言語学習の方策、規則の過剰一般化などに関わっている誤用ではないかと考えられる。

表1 誤用文の分類

	分類	データ数	パーセンテージ
1	母語の影響があると思われる誤用	1,263	25.5%
2	母語の影響がないと思われる誤用	3,685	74.5%
	計	4,948	100%

また、母語の影響がある誤用の中で、下位分類として a. 敬語に関するもの b. 授受表現に関するもの c. 変化表現に関するもの d. 語彙・表現に関するもの e. 感情表現に関するもの f. 文構造に関するもの g. 助詞に関するもの h. 視点に関するものに特定することができた。結果は表2の通りである。

一方、「母語の影響がある誤用」の中では、d. 語彙・表現に関するものももっとも多かった。ことばの意味・使い方は物の価値、社会におけるその物の重要性を示すと考えると、語彙・表現に関する誤用は日・タイの世界観、物に対する価値観などが要因ではないかと考えられる。

表2 母語の影響がある誤用のタイプ

タイプ	データ数	パーセンテージ	順位
a 敬語	54	4.3%	6
b 授受表現	49	3.9%	7
c 変化表現	74	5.9%	5
d 語彙・表現	651	51.5%	1
e 感情表現	27	2.1%	8
f 文構造	204	16.2%	2
g 助詞	119	9.4%	3
h 視点	85	6.7%	4
計	1,263	100%	

母語の影響がある誤用のタイプ別の例は下記の通りである。

a. 敬語

先生、コーヒーをのみたいですか (→はいかがですか)。
 私は毎年正月に両親に欲しいものをいただきます (→もらいます)。
 A: もしもし、社長さんはいらっしゃいますか。
 B: いいえ、社長はいらっしゃいません (→おりません)。

b. 授受表現

A先生が教えました (→教えてくださいました)。
 日本人は日本語が上手だとほめました (→ほめてくれました)。
 私は写真をとってあげますか? (→写真をとりましょうか)。

c. 変化表現

日本料理を作りたい (→作れるようになりたい) と思った。
 高校生の時、日本のドラマを見て、分かったかった (→分かるようになりたかった) ので、
 日本語の勉強を始めた。

d. 語彙・表現

インターネットを遊びます (→します)。
 彼は遅れるのが好きです (→よく遅れます)。
 この子どもは上手な (→頭がいい) 子です。
 私は食べるのが上手です (→たくさん食べます)。

e. 感情表現

姉は (→が) 結婚します。親はとてもうれしい (→うれしそう) です。
 パーンさんは外国に住みたい☆ (→そうだ)。

f. 文構造

私は友達を海へ行って (→に) 誘いました。
 私の夢は日本語教師になりたい (→なること) です。
 バンコクのいいところは、食べ物がおいしい☆ (→ところ) です。

g. 助詞

大学から (→を) 卒業してから、日本で (→へ) 留学に行きました。
 デパートで (→へ) かばんを買い物 (→買い) に行きます。
 BTSのサイヤム駅から (→を) 出て (→出ると) ショッピングセンターは4つもある。

h. 視点

今度私の家に遊びに行って (→来て) ください。

きのうおなかがこわれて (→をこわして) しまいました。

先生は私をほめて (→私は先生にほめられて)、うれしいです。

6.2 授受表現に関する誤用の究明

授受表現とは「さし上げる/あげる/やる, くださる/くれる, いただく/もらう」といった動詞を使って, 物や動作・行為による恩恵の授受を表す表現であり, やりもらい表現, 受給表現とも呼ばれる。

タイ人学習者による授受表現の誤用を分析した結果, 下記の誤用の型が特定できた。

- 1) 恩知らず型 52 %
- 2) 恩売り型 27 %
- 3) 視点混乱型 10.4%

1) 恩知らず型

日本人なら頻繁に授受表現を使う場合に, タイ人は使わない。そのため, 知らないうちに恩知らずと思われてしまう恐れがあるケースである。つまり, 「あなたが勝手にした。私には関係のないこと」と聞こえる場合である。例:

A先生が教えました (→教えてくださいました)。

彼は私を家へ車で送った (→送ってくれた)。

彼は私の誕生日のお祝いをした(→してくれた)。

アンさんは私をたくさん助けてくれました (→助けてくれました)。

姉が数学を教えた (→教えてくれた)ので, 私は大学に入学できました。

みんな先生がまた教えられる (→教えてください)日を待っています。

日本人は日本語が上手だとほめました (→ほめてくれました)。

2) 恩売り型

日本人が普段授受表現を使わない場合に学習者は使う。その結果, 学習者は知らないうちに恩を売っていると思われてしまうことになる。「あなたのためにしたのですよ。恩を感じなさい。感謝しなさい。」と聞こえる。例:

先生、お荷物を持ってあげます (→お持ちしましょうか)。

先生、私は本を持ってきて差し上げます (→私が本をお持ちしましょうか)。

私は写真をとってあげますか? (→ 写真をとりましょうか)。

3) 視点混乱型

誰が誰に対して授受を行っているのか混乱してしまうケース。例:

病気の時, 母がおかゆを食べさせてあげた (→くれた)。

先生は面接の日になちを変えていただきました (→くださいました)。

私は友達から (→に) いろいろなことを手伝ってくれた (→もらった)。

これらの誤用の原因は日本人・タイ人の発想の違いによるものと考えられ, その発想の違いは次のように推測できる。

表3 授受表現: 日・タイの違い

	日本人の発想法・心	タイ人の発想法・心
授受表現	・恩恵を表す あなたのためにする 恩を感じる・感じなさい 感謝する・しなさい	・あなたを思う気持を表す あなたのためにする あなたを思っていること

日本人・日本文化を理解するためのキーワードとして, 謙虚さ・おかげさまで・感謝・相手を思う気持ち・思いやりなどが挙げられる。

日本人は伝統的に謙虚さを美德とする風潮があり、授受表現は、その日本人の謙虚さ・相手に対する感謝の気持を表す。日本人は日常会話の中でよく授受表現を使用する。授受表現を使いこなせるには日本人の発想法・心を理解することが必要である。そして、恩恵/うち・そと/目上・目下の三つの要素をまず理解することが必要であろう。

7. おわりに

以上、本研究では、誤用文約 5,000 例を収集、分類、そして、その内、どの程度が日本人・タイ人の発想・考え方の違いによるものなのかを考察した。また、それらの誤用文を分析し、なぜこのような誤りを犯してしまったのか、原因を究明し、その解決法を提案する。

第二言語能力として 1) 言語能力 2) 社会言語能力 3) 社会文化能力の三つが要求されると言われる。ことばは文化である。ことばは形ではなく、心・考え方を表すものである。ことばをマスターするにはただ規則を覚えればよいというものではない。その背景にある文化を理解することが不可欠であると痛感する。

授受表現の誤用を解決するには次のようなことを提案したい。まず、

- 1) 学習者にタイ人の発想法と比較しながら、日本人の発想法・心を理解させること。
- 2) INPUT を十分に与える。日本人が使用頻度の高い文をたくさん聞かせ、読ませること。
- 3) CORPUS BASED TRAINING: 誤用のコーパス(大量の言語データ)を基に練習問題等を作成し、練習させること。

そのためには、学習ストラテジーとしてさまざまなことが考えられる。

- 1) DVD 使用(映像など目で見えるもので授受表現が実際に使われる場面を提供)
- 2) PEER LEARNING + NOTICING(学習者同士で気付いてもらう)
- 3) SHADOWING(聞こえてくる授受表現の文をそのまますばやく繰り返す)
- 4) その他、絵・動作などを理解の助けに利用する。

誤用は教授の鏡のようなものであり、重要性が高いと考える。誤用分析結果を単に参考資料として扱うのではなく、常に教材や教授法、練習、テスト等に直接的に利用することが大切であり、日本語教育への直接的応用を考える態度が教師には必要であろう。

(本研究は、財団法人 東芝国際交流財団より研究費補助金の助成を受けました。)

参考文献

- 石橋玲子 (1997) 「第 1 言語使用が第 2 言語の作文に及ぼす影響—全体的誤用の観点から—」『日本語教育』95 号, pp. 1-12.
- 市川保子 (2005) 「誤用研究と日本語教育」『開かれた日本語教育の扉』スリーエーネットワーク.
- 市川保子 (2000) 『日本語誤用例文小事典』『続・日本語誤用例文小事典』凡人社.
- 稲垣滋子 (1985) 「誤用分析(1)-(6)」『日本語学』4 卷 1 月号-6 月号, 明治書院.
- 遠藤織枝 (1978) 「作文における誤用例」『日本語教育』34 号, pp. 35-46.
- 佐治圭三 (1991) 「誤用分析の一例」『日本語学』10 卷 2 月号, pp. 26-33.
- 張麟声 (2003) 『日本語教育のための誤用分析—中国語話者の母語干渉 20 例—』スリーエーネットワーク.
- 水谷信子 (1984) 「誤用分析 1—事実志向と立場志向—」『日本語学』3 卷 4 月~5 月号 pp. 122-124.
- 森田良行 (1988) 『誤用文の分析と研究—日本語学への提言—』明治書院.
- 吉川武時 (1982, 1983) 「外国人の日本語 誤用分析 I」『日本語学』1 卷 1 号-2 卷 4 号.

Corder, S. Pit (1967) *The Significance of Learners' Errors*. IRAL5.

http://home.hiroshimau.ac.jp/~nihongo/forT_S/articles/souken1998/goyo.txt

連絡先 pakatip@yahoo.co.jp

談話レベルで使用される授受表現「てくれる」と「てもらう」の習得 —タイ人日本語学習者を対象に—

Tewich Sawetayaram (名古屋大学)

1. 問題の所在

本研究はタイ人日本語学習者を対象に「てくれる」と「てもらう」の習得状況を探る。第二言語としての日本語の授受表現（「てあげる」、「てくれる」、「てもらう」）に関する習得研究は多岐にわたる。学習者のレベルが上がるにつれ、授受表現の習得は進んだという結果が明らかにされている。しかし、多くの先行研究で採用されている調査方法は空欄補充形式テスト、作文テスト、文生成テストであり（岡田 1997, 田中 1997, 稲熊 2004, 尹 2006 等）、談話における学習者の口頭データを分析対象とした研究は大塚（1995）と田中（2001）しか見当たらない。実際の言語使用には授受表現がどれほど反映されているかについては学習者の発話の分析を盛り込んだ調査をする必要がある。また、筆者の管見の限りでは学習者の理解と運用の両側面を調査する研究が未だ稀少である。これまでの先行研究は一種類の手法にたより、学習者の中間言語体系に言及している。授受表現に関する学習者の理解と運用の両側面を調査する必要があると考える。これらの問題点を踏まえ、本研究では理解と産出を調査するテストを併用し、事後調査で学習者の授受表現の使用についての彼らの判断基準、つまり中間言語の実態を確認するという手法をとった。

2. 先行研究との関連と本研究の位置づけ

授受表現の習得に関しては、様々な言語を母語とする学習者を対象に研究がなされてきた。大塚（1995）は JSL¹の日本語学習者²（主に英語話者、中国語話者、韓国語話者）がセリフのない 20 コマ漫画をみて話を描写する（話者が直接関与しない場面）という口頭データを用いて授受表現の使用率を調べている。その結果、「てもらう」が「てくれる」より早く生成されていることが分かった。岡田（1997）は JSL の日本語学習者 64 名（主に英語話者、中国語話者）を対象とし、4 ヶ月かけて作文データを収集した。その結果、①日本語能力が上がるにつれ、授受表現が正しく使用できる。②談話の中では初級終了レベルでは「てくれる」の使用回避と「てあげる」の過剰使用の傾向が見られる。③中級前期・後期レベルでは「てくれる」の非用はまだ多く見られることが分かった。田中（2001）は JSL の英語話者、中国語話者、韓国語話者の OPI を文字化した KY コーパス³を使用して、「てくれる」、「てくださる」、「てもらう」、「ていただく」と使役受益表現の習得状況を調査した。その結果、①初級レベルでは学習者の母語に関わらず授受表現が現れていない。②英語話者の中には、中級レベルに達しても、正しく用いることができず、非用及び誤用のみを産出する学習者がいる。③「てくれる」が「てもらう」より早く生成されていると報告されている。

どの研究においても授受表現を視点を表す文法項目として扱っている。授受表現は視点と関係がある表現であるが、恩恵に対する配慮を表す表現でもある。この観点から授受表現を考察する必要がある。また、JFL⁴の環境で、学習者の熟達度に応じて、授受表現の習得状況がどのように変わっていくかを調べた研究が少ない。そこで、本研究は「てくれる」と「てもらう」に焦点を当て、タイ国内の学習者（JFL）を対象に以下の I と II を目的とする。

¹ JSL は Japanese as a Second Language の略語である。

² 大塚（1995）の被験者は 48 名である。27 名を横断的に、21 名を縦断的に調査した。

³ OPI (Oral Proficiency Interview) は ACTFL (the American Council on the Teaching of Foreign Languages) によって開発された汎言語的な会話能力テストである。また、KY コーパスは、英語・韓国語・中国語話者各 30 名（初級 5 名、中級 10 名、上級 10 名、超級 5 名の 4 レベルに分けられた）で、計 90 名の被験者と日本人テストターのインタビュー会話からなるデータである。

⁴ JFL は Japanese as a Foreign Language の略語である。

- I. 日本語母語話者（以下、JNS¹）と JFL の授受表現の使用の違いを調べる。
- II. 熟達度に応じて、JFL の「てくれる」と「てもらう」の習得状況がどのように変わっていくかを調べる。

3. 調査・分析方法

3.1 調査協力者と調査期間

本研究の観点を明らかにするために、JNS60 名と JFL63 名を対象にした。文法性判断テストを受けた JNS30 名全員が名古屋大学の農学部的一年生であり、オーラルナレーションタスクを受けた JNS30 名は名古屋大学の大学院生である。専門は様々であるが、日本語を専攻している人を除外した。一方、JFL63 名はタイのタマサート大学の三年生と四年生である。JFL の熟達度に応じて、授受表現の習得状況がどのように変わっていくか調査するため、本研究は「SPOT²」を使用し、JFL のレベルを中央値で上位群と下位群に分けることにした。その結果、上位群は 30 名で、SPOT 点数の平均値は 52.00 である。下位群は 33 名で、SPOT 点数平均値は 35.97 である。調査期間は 2006 年 2 月から 5 月までである。

3.2 調査方法

本研究が使用した調査方法は、①理解を調査する文法性判断テスト（以下、GJT³）、②産出を調査するオーラルナレーションタスク（以下、ONT⁴）と、③事後調査であった。

GJT は全部 30 問ある。その中に「てくれる」と「てもらう」に関する問題が 5 つある。それぞれの問題の中に下線が引いたところがあり、下線が正しいか否かを判断させる方式である（本稿末尾の資料 1 を参照）。便宜上、「てくれる」を TeK、「てもらう」を TeM に表現する。以下は問題 5 問の内訳である。

- ①. 問題 1 「てくれる」だけが正しい問題（以下、-TeK）
問題 2 「てもらう」だけが正しい問題（以下、-TeM）
- ②. 問題 3 「てくれる」も「てもらう」もどちらも正しい問題（以下、±TeKM）
- ③. 問題 4 「てくれる」と「他の文法形式⁵」が正しい問題（以下、+TeK）
問題 5 「てもらう」と「他の文法形式⁶」が正しい問題（以下、+TeM）

一方、ONT は 4 コマの漫画から構成されたタスク（6 つ）である。どの漫画にも「話者が恩恵行為の受け手」を描写する絵がある。漫画の中に使用された「てくれる」と「てもらう」の使用⁷をすべて研究対象とした（本稿末尾の資料 2 を参照）。事後調査は調査協力者の授受表現の理解と判断基準を確認するために用いられた。

3.3 分析方法

JNS から収集したデータを判断基準として扱った。JFL の回答が JNS のデータにはない場合、3 年以上日本語を教授した経験がある日本人に正用かどうかを判断してもらった。統計処理の対象は正用のみとし、カイ二乗検定で JFL と JNS の有意差を検証した。

4. 結果と考察

1 JNS は Japanese Native Speaker の略語である。

2 SPOT は Simple Performance-Oriented Test の略語である。自然な速度の音声テープを聴きながら、回答用紙に書かれた同じ文を目で追って行き、文中に設けられた欠落箇所に関係する音をひらがな一文字で補うというテスト法である。

3 GJT は Grammaticality Judgement Test の略語である。

4 ONT は Oral Narration Task の略語である。

5 授受を使わない表現を指す。

6 受動文を指す。

7 ここで述べている使用は正確に使用された使用のみを指す。

4.1 GJTの結果

図1 GJTの問題1, 2, 3の回答

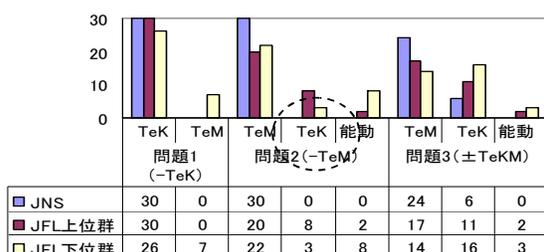


図2 GJTの問題4, 5の回答

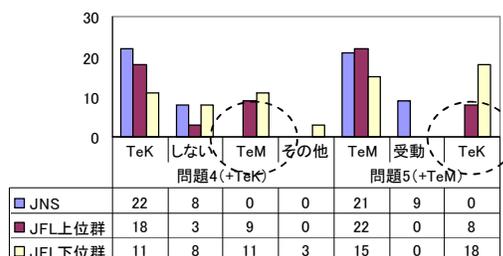


図1と2は回答数をグラフにしたものであるが、JNSとJFLの間に有意な差が見られるか検証した。表1はその結果である。

表1 GJTにおけるJNSとJFL(両グループ)のカイ二乗検定の比較

問題	JNSと上位群	JNSと下位群	上位群と下位群
1 (-TeK)	一定のため計算されない	$\chi^2(2)=7.15$, $p < .01$	$\chi^2(2)=7.15$, $p < .01$
2 (-TeM)	$\chi^2(2)=12.00$, $p < .005$	$\chi^2(2)=12.11$, $p < .005$	$\chi^2(2)=.000$, n. s.
3 (±TeKM)	$\chi^2(2)=2.06$, n. s.	$\chi^2(2)=2.86$, n. s.	$\chi^2(2)=.126$, n. s.
4 (+TeK)	$\chi^2(2)=10.58$, $p < .005$	$\chi^2(2)=16.36$, $p < .001$	$\chi^2(2)=1.04$, n. s.
5 (+TeM)	$\chi^2(2)=9.23$, $p < .005$	$\chi^2(2)=22.90$, $p < .001$	$\chi^2(2)=5.03$, $p < .05$

JNSと上位群の間に問題1(-TeK)と問題3(±TeKM)を除き、有意な差が見られた。JNSと下位群の間に問題3を除き、有意な差が見られた。上位群と下位群の間では問題1(-TeK)と問題5(+TeM)に有意な差が見られた。上位群になると、授受表現に関する知識が深まったことが回答から確認できた。問題3(±TeKM)は「てくれる」か「てもらう」を使用しなければならない問題である。JNSとJFLの間に有意差がないことから、JFLの両グループが恩恵行為を受けたとき、授受表現を使用することを理解していると考えられる。

しかし、問題2(-TeM)ではJFLが「～が(私に)～てくれる」と「(私は)～に～てもらう」の差を考慮せず、恩恵を表すときに授受表現を使用しなければならないと考えているようである。問題4と問題5でもJFLが授受表現を区別しないで使用している傾向が見られた。JNSの問題4と問題5の回答では、授受表現の他に他の文法形式が使用された。しかし、JFLの回答では授受表現を選択したものが最も多かった。事後調査では、JFL(両グループ)から「恩恵を受けているから授受表現を使用した」という回答が確認できた。

どの問題でも、話者が恩恵を受けている場面を表す問題である。しかし、JNSはその問題の中にある助詞及び問題の内容を確認し、授受表現にするか他の形式にするか考えながら形式を選択した。しかし、JFLは恩恵の意味を意識するあまり、「てくれる」か「てもらう」を区別することには注意が向かなかったようである。

4.2 ONTの結果

図3 ONTの授受表現の使用率



使用率では、「てくれる」においても「てもらう」においてもJNSの方がJFLの両グループより高かった。そして、下位群はJNSと上位群を比較するとほとんど授受表現を使用しなかった(特に「てもらう」)ことが分かった。JNSとJFLの間に見られたこの差は本当に有意な差かどうかカイ二乗検定で検証した。表2はその結果である。

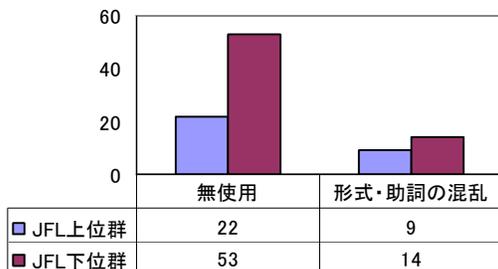
表2 ONTにおけるJNSとJFL(両グループ)のカイ二乗検定の比較

項目	JNSと上位群	JNSと下位群	上位群と下位群
てくれる	$\chi^2(2)=12.72, p < .05$	$\chi^2(2)=31.40, p < .001$	$\chi^2(2)=10.61, n. s.$
てもらう	$\chi^2(2)=11.42, n. s.$	$\chi^2(2)=31.62, p < .001$	$\chi^2(2)=12.00, p < .05$

JNSと上位群の間では「てくれる」のみ有意な差が見られた。一方、JNSと下位群の間では「てくれる」も「てもらう」も有意な差が見られた。上位群と下位群の間で「てもらう」は有意な差が見られたが、「てくれる」は有意な差が見られなかった。使用率とカイ二乗検定の結果から、JFLはJNSと比べて授受表現の使用率が低かったこと、JFLは日本語能力が上がるにつれて授受表現の使用が多くなったこと、上位群になると「てもらう」の使用が多くなり、JNSとの間に差が見られなくなったことが分かった。

JFLはJNSと比べ、授受表現の使用率が低かった。では、JFLは授受表現の代わりに何を産出したのかを考察した。その結果、JFL(特に、下位群)の誤用は以下の3つの傾向があることが分かった。JFLが産出した誤用は、①授受表現が必要な文脈であるが授受表現が使用されていない「無使用¹⁾」の発話と、②授受表現を使用しているが、形式と助詞の間違いでタスクの内容と異なる内容になる「形式・助詞の混乱²⁾」の発話と、③他の文法形式(例えば、使役表現)の使用、合計3つである。本研究では他の文法形式の使用という誤用が少なかったため、省略する。図4はJFLの発話に見られた誤用の数を表す図である。

図4 ONTにおけるJFLの誤用



JFLの誤用の中で最も多く観察されたのは「授受表現の無使用」である。GJTでは、JFLは授受表現の恩恵の意味を意識するあまり、助詞の違いを区別することには注意が向かなかったという結果となった。しかし、ONTではその傾向が見られなかった。授受表現が必要な場面にもかかわらず、JFLは授受表現を発話しないという結果となった。

日本語では、話者が恩恵行為の受け手である場合、円滑な人間関係を確立・維持するために「てくれる」か「てもらう」を使用しなければならない。しかし、学習者の発話は無使用が多かった。授受表現を付加せずそのまま表現してしまうと、JNSにとっては配慮に欠けた失礼ともとれる言い方に聞こえてしまう。学習者にこの点を意識化させる必要がある。

また、上位群になると「てもらう」の使用が増加したことについて、本研究では上位群の学習者に事後調査を行ったところ、彼らが日々感じ取っている母語話者(日本人の先生、日本の番組)の発話の特徴の一つで、それを真似ているからであるということが分かった。「日常生活で日本人がよく使う表現だから使ってみよう」という学習者の言語心理学的側面が要因として考えられる。田中(2003)においても同様の結果が指摘された。

5. まとめ

I. JNSとJFLの授受表現の使用の違いを探る。

GJTでは、JNSはその問題の中にある助詞や問題の内容を確認しながら授受表現にするか

¹⁾ 無使用とは、使用すべきところにもかかわらず、学習者が授受表現を使用していないことを指す(堀口1984)。

²⁾ 例えば、「母が(私に)治療してくれた／(私が)母に治療してもらった」という内容を述べる際、学習者が「母にしてくれた／母がもらった」と発話したことを指す。この場合、助詞(が／に)の問題なのか、形式(てくれる／てもらう)の問題なのか判断するのが難しいため、「形式・助詞の混乱」にまとめた。

どの文法形式にするかを選択した。それに対し、JFLは恩恵の意味を意識するあまり、「てくれる」か「てもらう」を区別することには注意が向かなかつたようである。また、問題の助詞に注意を払わないで答えを選択した学習者がいた。ONTでは、JNSは授受表現が必要な場面では必ず「てくれる」か「てもらう」を使用した。しかし、JFL（特に、下位群）は授受表現を使用せずに能動文をそのまま発話する傾向が見られた。

II. 熟達度に応じて、JFLの「てくれる」と「てもらう」の習得状況がどのように変わっていくかを探る。

JFLの上位群と下位群の間でGJTでもONTでも有意な差が見られなかつた項目があつた。しかし、全体的に見ると、日本語能力が上がるにつれ「てくれる」と「てもらう」の正用数が高くなつたことが分かつた。熟達度に応じて、JFLの「てくれる」と「てもらう」の習得が進んだと考えられた。また、本研究で言語能力の上位・下位群の学習者を比較し、上位群の授受表現使用がJNSの使用により近づいていたことから、日本語能力の向上と共に授受表現の中間言語が変容していくという過程が観察された。

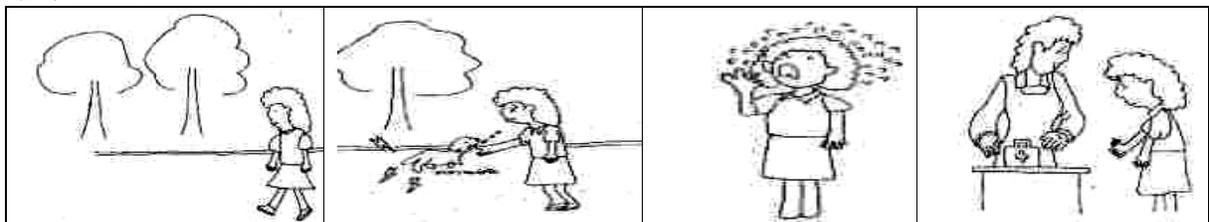
主な参考文献

- 大塚純子(1995)「中上級日本語学習者の視点表現の発達について－立場志向文を中心に－」『言語文化と日本語教育』9, pp. 281-292.
- 岡田久美(1997)「授受動詞の使用状況の分析－視点表現における問題点の考察－」『平成9年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp. 81-86.
- 田中真理(2001)「日本語の視点・ヴォイスに関する習得研究：英語、韓国語、中国語、インドネシア語・マレー語話者の場合」国際基督教大学博士学位論文
- _____ (2003)「韓国語話者のヴォイス習得の要因とヴォイス教育－JFLとJSLの環境におけるfollow-up study－」平成13年度～平成14年度科学研究費補助金(基盤研究C(2))研究成果報告書
- 堀口純子(1984)「授受表現に関わる誤りの分析」『日本語教育』52, pp. 91-103.

資料1 文法性判断テスト

- 1) 田中 : このドレス、かわいい！
 佐藤 : でしょ！去年の誕生日に姉が買ってもらったの。 (-TeKの問題)
- 2) 佐藤 : 日本では何でも高いですね。
 マナ : そうですね。アルバイトしているんですが、全然足りないんです。毎月母からお金を送っているのです。 (-TeMの問題)
- 3) 田中 : ホームステイはどうだった？
 マナ : 楽しかったよ。いろいろなところを案内した。
 田中 : それはよかったね。 (±TeKMの問題)
- 4) 部長 : 明日の会議、代わりに出席しない？
 部下 : え！ぼくでいいんですか。 (+TeKの問題)
- 5) 春子 : 仕事はもう決まった？
 夏子 : うん。お父さんに紹介してくれた会社なんだけどね。 (+TeMの問題)

資料2 オーラルナレーション



連絡先 tewichsawetaiyaram@yahoo.co.jp

縦断的発話資料に基づく授受表現の習得に関する研究 —授受補助動詞の脱落から—

大野直子(Srinakharinwirot University)

1. はじめに

授受表現においては「あげる」と「くれる」に相当する語が同一で、「もらう」に相当する語と対立する言語が最も一般的である(山田 2002)。しかし、日本語は授受を「あげる」「くれる」「もらう」という3系列で表す言語である。そのため授受表現は初級で導入されるが、日本語学習者にとって習得が難しい学習項目の1つとされている(堀口 1983)。

第二言語習得研究における授受表現の研究では、主に「あげる」「くれる」「もらう」がどのような順序で習得されるかという授受表現の習得過程に関する研究や、習得上の問題点に関する研究が行われてきた。特に後者においては、日本語能力が向上しても、「てくれる」が脱落しやすいことが指摘されている(堀口 1983, 岡田 1997)。「てくれる」は脱落することにより、話者の視点表示のない客観的な叙述となり(岡田 1997)、文法的には正しいのだが、日本語らしい表現としては適切さを欠くこと(堀口 1983)が指摘されている。また、脱落は教師に明らかな誤りではないと判断され、見逃されることがあり(堀口 1983)、脱落が表現上問題であるということに学習者は気付きにくい可能性がある。そのため、授受補助動詞の脱落は授受表現習得における重要な問題であると言える。しかし、その要因に関する研究はほとんど見られないのが現状である。

そこで、本研究では授受表現の運用場面において学習者がどのように授受表現を使用しているのか、またはしない(脱落)のか、その実態を明らかにし、脱落の要因を検討する。

2. 先行研究

2.1 授受表現の習得順序に関する研究

授受表現の習得順序に関しては、授受本動詞(あげる・くれる・もらう)および授受補助動詞(てあげる・てくれる・てもらう)の両方を分析対象とした大塚(1995)、坂本・岡田(1996)、岡田(1997)、授受補助動詞のみに着目した研究のうち「てくれる」「てもらう」のみを分析対象とした田中(2001)がある。前者の研究においては、「(て)くれる」が最も習得が難しいとされたが、後者の研究においては「てもらう」よりも「てくれる」の習得が容易であるという結果となっており、研究者によって「てくれる」と「てもらう」のどちらの習得が困難であるかという見解が異なっている。そのため、「てくれる」の習得が困難であるために「てくれる」が脱落しやすいのかどうかは、明らかになっていない。

2.2 授受表現の脱落に関する研究

堀口(1983)では様々な作文資料より授受表現の誤用を分類した。その中で最も問題となるのが授受補助動詞の脱落であり、特に「てくれる」の脱落が目立って多かったことを指摘している。また、岡田(1997)は学習者の作文を分析し、脱落しやすい動詞を記述した。しかし、これらの研究においては、どうして脱落するのかという要因については検討されていない。

脱落の要因を検討した研究に劉(2000)がある。劉(2000)では「てくれる」の脱落に着目し、日本語学習者の母語、教科書での先行動詞の出現頻度、先行動詞の性質(先行動詞が「人に」を必要とするか否か)という3点に着目し、韓国語・中国語話者を対象に空欄補充式会話完成テストを行った。その結果、母語に関わらず脱落すること、教科書で授受構文として出現する頻度が高い動詞ほど脱落しにくいこと、動詞の中でも動詞自体が方向性を含む動詞(例：貸す)の場合、韓国語話者に脱落が多いという3点が明らかになった。この結果

により、授受表現に先行する動詞によって、脱落しやすさが異なる可能性が示された。しかし劉(2000)では、会話場面と先行動詞があらかじめ設定されているため、実際の運用場面においても同様の結果が得られるかどうかを検討する必要があると考える。

2.3 本研究の目的

先行研究より、本研究では以下の2点を研究目的とする。

- (1) 運用場面における脱落を含めた授受補助動詞の使用の実態を明らかにすること
- (2) 先行動詞によって、脱落に傾向が見られるかどうかを明らかにすること

3. 分析

3.1 分析資料

サコダコーパスを用い、韓国語・中国語話者各3名の授受補助動詞の使用、脱落を分析した。サコダコーパスとは、調査者(日本語母語話者)が被調査者6名に対して、3年間、約4ヶ月ごとに8回¹(但し①期から②期の間は8ヶ月)行った対話調査の文字化資料を指す。調査では、約1時間のインタビューが行われ、毎回の話題の内容は1回ごとに設定されている。被調査者の個人識別記号は、韓国語話者 TN, CH, YN, 中国語話者 RY, SH, LL である。また全被調査者は、同一の教育機関において『日本語初歩』で学習した経験を持つ。

3.2 分析方法

学習者が使用した授受補助動詞、及び授受補助動詞の使用が適切な場面で使用していない箇所を脱落と判断し全て抽出した。正用、脱落の判断は、筆者及び日本語母語話者1名で行った。また、「(て)くださる」などの敬語は考慮せず、「(て)くれる」として判断した。本分析資料においては、全被調査者において「てあげる」は脱落していなかった。そのため、話し手が行為の受け手の場合における脱落「(て)くれる」「(て)もらう」について分析を行った。

3.3 分析結果

3.3.1 授受補助動詞の正用と脱落

表1に全被調査者の「てくれる」「てもらう」の正用と脱落の時期及び数を示す。

表1 被調査者別「てくれる」「てもらう」の正用・脱落一覧²

被調査者名		1期	2期	3期	4期	5期	6期	7期	8期	
韓国語話者	TN	てくれる	-	-	①●	●	-	●	●	●
		てもらう	-	-	-	-	-	-	-	②
	CH	てくれる	①●	/	⑩●	③	⑫●	⑪●	⑤	④
		てもらう	①	/	①	①	③	①	-	①
	YN	てくれる	●	②●	②●	⑭●	⑪●	⑪	⑤	④
		てもらう	-	●	-	⑥	④	⑥	②	④
中国語話者	RY	てくれる	-	-	●	-	①●	⑤●	③●	④
		てもらう	-	-	-	-	-	-	①	①
	SH	てくれる	●	/	●	●	●	①	③	③●
		てもらう	-	/	●	●	●	①●	●	①●
	LL	てくれる	●	/	⑤●	②●	③●	②	②	⑥●
		てもらう	-	/	-	①	●	②	-	③●

¹ CH, SH, LL は②期が欠損している。

² 表中の○は正用、●は脱落、丸内の数字は出現数を示している。表2も同様。

母語に関わらず「てくれる」が「てもらう」より早期または同時期に正用が生成されている。また、正用数に着目すると、「てもらう」よりも「てくれる」を使用する傾向が見られ、行為の受け手が話し手の場合は、「てくれる」を使用しやすいという授受補助動詞の使用に偏りが見られることが明らかになった。

次に、脱落に着目した。母語に関わらず、正用が見られない(あるいはほとんど見られない)時期と正用が生成されている時期という2つの時期で脱落していることがわかった。しかし、時期を経るごとに脱落は減少する傾向が見られる。しかし、補助動詞別には、異なる傾向があることが分かった。「てくれる」は6名に共通して正用生成後も脱落しているが、「てもらう」は4名(TN, CH, YN, RY)に共通して、正用生成後は脱落していない。

3.3.2 先行動詞別の脱落

次に、先行動詞に着目した分析を行った。脱落していた動詞は正用になるのかどうかという点に着目したため、複数期にわたって使用された動詞のみを分析対象とした。6名に共通して複数期に生成された先行動詞は「教える」と「言う」(RYのみ6期のみで脱落)であった。そのため、この2つの動詞に着目した分析を行った。

「教える」は5名脱落していたが、3名は正用への変化が見られ、2名にも脱落のみでなく正用も見られた。一方、「言う」は6名に脱落が見られたが、そのうち3名は脱落のみで、正用への変化が見られたのは1名のみであった。

次に、各動詞の脱落時期に着目した。表2、表3を表1と照らし合わせながら分析した。表1と表2からTN, CH, YN, SHにおいて「教える」は、正用がほとんど見られない時期で脱落していた。一方、表1と表3から「言う」は、正用がほとんど見られない時期及び正用が生成されている時期の2つの時期にわたって脱落していることが明らかになった。

表2「教える」の正用、脱落一覧¹

被調査者名	1期	2期	3期	4期	5期	6期	7期	8期
TN			●					○
CH	●	/	○			○	○	○
YN	●	●		○	○	○	○	○
RY						○	○	○
SH		/		●	○			●
LL		/	○	○●	○			○●

表3「言う」の正用、脱落一覧

被調査者名	1期	2期	3期	4期	5期	6期	7期	8期
TN				●		●	●	
CH	●	/	●		○●	○		
YN				○●	●			
RY						●		
SH		/	●	●				
LL	●	/						●

4. 考察

4.1 授受表現の習得過程における脱落

ここでは、研究目的(1)について考察する。3.3.1より「てくれる」は「てもらう」に比べ、正用が早い時期(あるいは同時期)から生成されること、また行為の受け手が話し手の場合は、「てくれる」が選択される傾向があることが明らかになった。

田中(2001)では、本研究の被調査者の母語である韓国語、中国語の最も基本的な構文は動作主を主語とする能動文であると指摘した。能動文からの文構造の変換という点では、「てくれる」は能動文に「てくれる」を付加するという文末操作で済むが、「てもらう」は文内の項の移動や格助詞の調整など、「てくれる」より大きい処理能力が必要とされると述べている。そのため、統語面で単純な「てくれる」のほうが早く生成され、習得も早いと指摘している。本研究においても、田中(2001)の結果と同様に「てくれる」の生成は「てもらう」より早かった。

ここで、文構造の変換が単純なもののほうが生成されやすいという田中(2001)の主張を検討するため、「てくれる」「てもらう」と同様の文構造の変換を必要とする本動詞「くれる」「もらう」に着目し、両者の正用の生成時期と数を被調査者ごとに比較した。田中(2001)

¹ ○は正用、●は脱落を示す。表5も同様。

の主張の通りであるならば、本動詞でも同様に統語面で単純な「くれる」が生成されやすい傾向があると考えられる。

表 4 授受本動詞「くれる」「もらう」の使用一覧

被調査者名		1期	2期	3期	4期	5期	6期	7期	8期	
韓国話者	TN	くれる	-	-	-	-	①	-	-	①
		もらう	-	-	⑥	①	⑦	④	①	②
	CH	くれる		/	①	⑥	⑥	①	③	③
		もらう	②	/	②	⑦	④	-	①	①
	YN	くれる	-	②	①	-	⑥	-	①	②
		もらう	-	④	⑤	②	⑤	⑤	③	③
中国話者	RY	くれる	-	-	-	-	①	-	-	
		もらう	-	①	-	②	③	①		
	SH	くれる	-	/	-	-	-	-	-	
		もらう	-	/	-	⑥	②	⑧	⑨	②
	LL	くれる	-	/	②	-	-	-	-	
		もらう	②	/	-	⑤	④	-	-	②

表 4 より、「もらう」が「くれる」より早期に生成され、正用数も多いことがわかる。つまり、これは田中(2001)の主張と異なる結果を示しており、統語面で文構造が単純である以外の要因が日本語学習者の「てくれる」の選択に影響を与えている可能性が示された。

本研究では、他の要因として文法の単純化の可能性を指摘する。本動詞と補助動詞各々で使用に偏りが見られることから、日本語学習者は行為の受け手が話し手である場合に、受けるものが物の時は「もらう」、行為の時は「てくれる」を使用するというような本来の文法規則を単純化した学習者独自の規則を作り出しているのではないだろうか。このような傾向は、特に授受表現をまだよく理解していないと考えられる初期段階に見られ、日本語能力が上がるにつれ、次第に両者を適切な文脈で使用できるようになっていくのではないだろうか。

次に、脱落に着目すると、「てもらう」の生成は「てくれる」に遅れるが、4名において「てもらう」には正用が生成された後は脱落していたが、「てくれる」においては6名全員に共通して正用生成後も脱落していた。また、脱落する時期に着目すると、正用がほとんど見られない時期と正用が見られる時期という2つの時期があることが明らかになった。前者では、授受表現自体が使用できない習得初期段階であるために脱落した可能性が考えられるが、後者は正用も同時に生成されているため、授受補助動詞の生成が困難であるために脱落しているのではなく他の要因が関わっている可能性が考えられる。つまり、脱落の時期によって、脱落する要因が異なると言えるのではないだろうか。

以上の結果より、文構造の変換が単純なものが使用されやすい(田中 2001)とは必ずしも言い切れず、また脱落からは「てくれる」の習得は「てもらう」より早いとは言いがたい。

4.2 授受補助動詞に先行する動詞による脱落

ここでは、脱落の要因の1つと考えられる先行動詞に関する研究目的(2)について考察する。6名に共通して複数期に使用された動詞「教える」、「言う」に着目し、分析を行った。「教える」「言う」は動詞自体に方向性が含まれるという共通の性質を持った動詞であるが、授受補助動詞の発達の様相が異なることが明らかになった。

まず「教える」は、脱落はしていたものの、正用がほとんど見られない時期の脱落であった。これは「教える」に限らずどんな動詞でも脱落しやすい時期であるため、脱落した可能性が考えられる。また、4名において正用生成後は脱落していないため、「教える」は授受補助動詞と使用しやすい動詞である可能性が高いと考えられる。一方、「言う」において

は、正用が生成されるようになる時期においても脱落から正用への変化は見られず、「言う」は授受表現が脱落しやすい動詞の可能性が考えられる。

では、なぜこのような違いが生じるのだろうか。劉(2000)では教科書の出現頻度が高い動詞は脱落しにくいことを明らかにしている。本研究の被調査者は教室環境学習者であるため、教科書からのインプットが影響を与えている可能性が考えられる。そこで彼らが使用した『日本語初歩』を分析した。その結果、授受補助動詞の例文 75 例中 21 例と「教える」は最も例文が多かった。一方、「言う」を使用した例文は 1 例も見られなかった。つまり、教科書での使用頻度が高い動詞は脱落しにくいという劉(2000)を支持する結果となり、実際の運用場面での授受補助動詞の使用でも、教科書の影響が示されたと言える。

以上、動詞によって脱落する傾向が異なる可能性が示された。先行研究では脱落が問題であると指摘されてきた(堀口 1983, 岡田 1997)が、脱落する時期が重要であり、特に正用が見られる時期の脱落が問題であると言える。

5. まとめ

本研究で明らかになったことは、以下の 3 点である。

- ① 行為の受け手が話し手である場合、「(て)くれる」「(て)もらう」のどちらか片方のみを使用しやすいという使用の偏りがある。
- ② 時期によって脱落の要因が異なる可能性を指摘した。脱落は正用の生成がほとんど見られない時期と正用が生成されている時期という 2 つの時期で見られた。前者は授受補助動詞自体が生成できないことにより脱落している可能性が高いが、後者は正用が生成されていることから、それ以外の要因が関わっている可能性があることを指摘した。また、前者は時期を経れば正用になりやすいが、後者は時期を経ても正用になりにくい。
- ③ 先行する動詞によって、脱落しやすさが異なる可能性がある。

以上の結果から、先行動詞によって授受表現の発達の様相が異なることが明らかになった。そのため、授受表現指導において、先行動詞に着目させる練習も必要であることが示せたと考える。しかし、本研究では非常に限られた動詞のみにしか言及できなかったため、より多くの動詞を対象とした研究を行うことを今後の課題とする。

参考文献

- 大塚純子(1995)「中上級学習者の視点表現の発達について—立場志向文を中心に—」『言語文化と日本語教育』第 9 号 pp. 281-292.
- 岡田久美(1997)「授受動詞の使用状況の分析—視点表現における問題点の考察—」『平成 9 年度日本語教育学会春季大会予稿集』 pp. 81-86.
- 国際交流基金(1982)『日本語初歩』凡人社。
- 坂本正・岡田 久美(1996)「日本語の授受表現の習得について」『アカデミカ』文学・語学編 61 pp. 157-202.
- 坂本正(2001)「日本語の授受動詞の習得—母語と第二言語を比較して—」『日本文化學報』第 9 輯 pp. 107-118.
- 田中真理(2001)『日本語の視点・ヴォイスに関する習得研究 : 英語, 韓国語, 中国語, インドネシア・マレー語話者の場合』国際基督教大学大学院博士論文。
- 堀口純子(1983)「授受表現に関する誤りの分析」『日本語教育』52 号 pp. 91-103.
- 水谷 信子(1985)『日英比較話しことばの文法』くろしお出版。
- 山田敏弘(2002)「日本語におけるベネファクティブの記述的研究第 14 回ベネファクティブの類型論的考察」『日本語学』vol. 21, 1 pp. 80-89.
- 劉美雯(2000)『中国語話者・韓国語話者による「～てくれる」の習得と脱落に関する研究—母語と先行動詞の観点から—』広島大学大学院修士論文。

連絡先 onko6jp@yahoo.co.jp

10月16日（木）

B会場

学習者の分析と評価を活用したビジネス日本語教育の試み

鈴木伸子（立教大学）

1. はじめに

筆者は、少人数制のビジネス日本語クラスを対象に、ビジターセッション・電話対応実習・企業訪問など接触場면을豊富に取り入れた、実践的な日本語プログラムを構成した。その際、ICレコーダーを利用して、活動ごとに学習者の日本語会話を記録し、学習者自身による振り返りと教師によるフィードバックを行った。本発表では、この実践のあらましを紹介しつつ、学習者が自らの日本語を認識して、目標設定や次の学習に結びつけていく学びのプロセスに注目し、学習者自身による分析・評価の重要性を検討する。

2. 実践の背景

筆者はかつて「ホームビジット」と呼ばれる学習活動を手がけた経験がある。これは、学習者が母語話者の自宅を訪問し、教室とは異なる状況下で接触場面のコミュニケーションに参加するもので、その前後には、訪問の道順や日時を確認するための電話、お礼状執筆、報告書作成などのタスクを設定することが可能である（鈴木 2004）。また、そのタスクは日本語の練習に終始するものではなく、訪問の為、もしくは謝意を表す為などの目的があり、そのために日本語を使用し、そこに学習が生まれることを意図しており、タスクの達成が社会的な実践となることを目指している。

この実践を通じて感じたことは、学外における成人母語話者との接触によって、多様な母語話者の言語使用・思考・生活空間などに接する機会が創出できる、という点である。また、当時は一般的な中上級日本語クラスにおいて、待遇表現を含む日本語コミュニケーションや日本事情の学習を目的に実践に取り組んだが、ビジネス日本語のように、場面に依存する傾向が強い日本語の指導に際しては、企業など実際のビジネスの現場に出向くことや、現役の母語話者ビジネスパーソンと接触することには大きな意味があると考えた。そこで、2007年10月からスタートしたアジア人財資金構想による本学のビジネス日本語クラスでは、インタビューや企業訪問などを導入した日本語教育を試みた。

3. 「アジア人財資金構想」による留学生教育とその目的

本学のビジネス日本語クラスは、経済産業省と文部科学省による「アジア人財資金構想」の高度専門留学生育成事業に採択され、設置されたものである。そこで、まずはこの事業を概説し、その中で本学のプログラムがどのような特色を有するものかを簡単に述べる。

同構想は、平成19年度に経済産業省の事業としてスタートした。これは、留学生の募集・選抜から専門教育・日本語教育、就職活動支援までの留学生プログラムを、産学協同の体制で行うものである（<http://www.ajinzai-sc.jp/asia.html>）。そもそも、この事業の背景には、グローバル化の進展と日本社会の少子高齢化という地球規模の大きな流れがある。そこで、日本の経済界がこの潮流に立ち向かう方策のひとつとして、優秀なグローバル人財を日本企業へ導入し、将来的にはアジアの相互理解と経済連携を促進させようというのが、この事業の狙いである。

4. 立教大学におけるアジア人財資金構想事業の特色

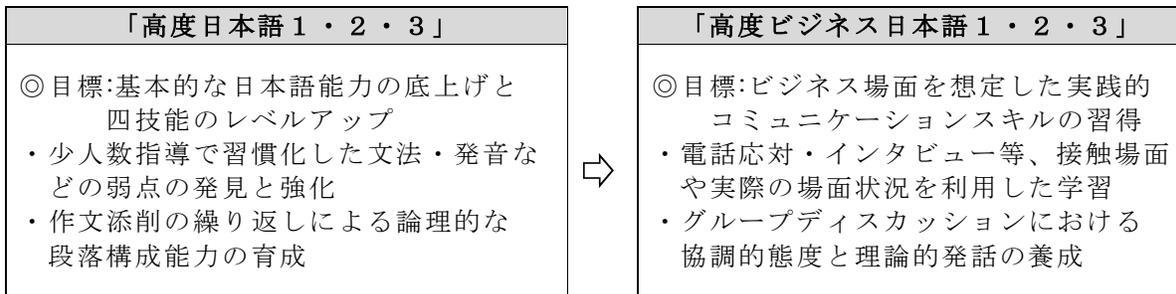
「アジア人財資金構想」には、大学が中核となって企業とコンソーシアムを形成する「高度専門留學生育成事業」と、地域を基盤にして複数の大学と企業がコンソーシアムを形成する「高度実践留學生事業」がある。本学の「観光教育イニシティブ」は、前者の事業として採択されたもので、本学観光学部と観光業界の企業で観光関連業界への就職を目指す人財を育成するものである。コンソーシアム企業としては、日本航空、JTB、日本ツーリズム産業団体連合会、日本スターウッド・ホテル株式会社が含まれ、各社と本学の協働によって観光業界に特化した専門教育を展開している。具体的には、各企業の社員による「エアラインビジネス論」「旅行商品マーケティング論」など実践的な専門科目の開講、各社によるインターンシップの受け入れなどが実施されている。

4.1 立教大学におけるビジネス日本語教育

本構想を立ち上げた経済産業省は、留學生が日本企業への就職を果たし、ビジネス現場で活躍するためには、日本語による高度なコミュニケーション能力と、日本の企業文化への理解は不可欠と指摘している（前掲の HP 参照。 <http://www.ajinzai-sc.jp/asia.html>）。そのため、ビジネス日本語教育はどのアジア人財事業の大きな柱の一つと位置づけられており、本学のプログラムでもその点は同様である。日本のビジネス習慣に深い理解をもち、ビジネス場面の交渉やディスカッションがこなせる高度なビジネス日本語能力を有するグローバル人財を育成するための重要な役割を担っている。

本学の場合、少人数ながらも中級から超級までという実力差の大きな学生が対象となるため、全部で6つのクラスを開講し、各人のレベルに合わせて組み合わせたクラスを履修する仕組みをとっている。うち3科目は、基礎力強化のための「高度日本語1・2・3」で、残り3コマが応用中心の「高度ビジネス日本語1・2・3」である。基礎力に不安のない平均的な学生は後者の3科目を履修するが、プレースメントテストの結果、基礎力の強化が必要と思える学生の場合は最大5科目を履修し、既に十分高度な日本語能力を有している場合は、「高度ビジネス日本語1・2・3」の1ないし2科目を履修する。

以上のように構成された日本語クラスのうち、筆者は「高度ビジネス日本語3」において、接触場面を活用する学習活動に取り組んだ。本稿では、2007年10月から2008年7月にかけて、のべ10名の中上超級学習者が履修した授業実践について報告する。



本プログラム採用学生の概要		
1期生	4名（中国2、韓国2）	OPI結果：上の下ー上の上
2期生	5名（中国3、ベトナム2）	OPI結果：中の上ー超級

※2期生は、08年9月に追加採用3名（全員中国）が加わり、後期は計8名となった。

5. 「ビジネス日本語3」の学習活動

ビジネス日本語の指導にあたって筆者が最も重視していることは、接触場面を活用することと、具体的な場面状況を学習に盛り込むことである。そこで今回は、産学協同での教育体制という点を生かし、コンソーシアム企業で社員へのインタビューという活動をコースの後半に設定した。さらに、この活動をコースの仕上げと位置づけて、そこに至るまでに徐々に難易度が上がっていくよう複数の活動を配置した。それらの活動に含まれる日本語運用場面に取り組むことで、就職活動や入社後のビジネス現場にも対応できるスキルを身につけるためである。具体的には後述するが、アポイントをとるための電話やメール、お礼状、電話の伝言メモ、インタビューにおける談話管理などを視野に入れている。

活動	ビジターセッション	電話応対	インタビュー	インタビュー
場所	学内	学内	学内	学外（企業）
相手	30代主婦	学内関係者を主とする不特定多数	学内の若手職員	コンソーシアム企業の若手社員

上記のように、ビジターセッションに始まりインタビューに終わる一連の活動で、学習者には IC レコーダーを用いて自分たちの日本語会話を録音させた。この録音データは当日の活動直後もしくは翌日には本人に配布し、会話スクリプトの作成と会話における自己評価という課題を与えた。会話スクリプトを作成するには、何度もデータを聞き直さねばならない。つまり、学生たちは自らの日本語会話を繰り返し聞かざるを得ない状況に直面し、更には完成したスクリプトを手がかりに、日本語スキルの分析と自己評価を行う。このプロセスを経て、学習者は自分の日本語会話がどのような特徴を有し、それをどう改善すべきなのか、それぞれ音声・文法・談話的側面などにおける課題の発見を目指した。

中上級学習者が更なる日本語スキルの向上を目指す場合、自分の日本語のどこに問題点が残されているのか、その発見なしには新たな学習を開始することはできないだろう。したがって、自分の音声データを繰り返し聞くことは、自分の日本語力を客観的に眺めて内省し、その課題を発見するために非常に重要な学びの出発点となる。続いて、日常的な意識化ができて初めて課題の解決へとつながるのではないだろうか。

たとえば本実践でも、中国人学習者で、日本語の音声リズムがうまくとれず、頻繁に促音と長音を割愛していた学生の場合、教師による音声指導の後に、自分の音声データを聞いて、自分の長音や促音の短さに気づくことができた。それによって、仲間同士で日常的に「今は短い」「促音になってない」などと指摘し合うようになった。中上級学習者がさらなる日本語力の向上を目指すには、弱点の自覚と日常的な意識化が不可欠だろう。それを促す為に、自らの日本語を客観的に観察する機会は有益である。本実践でもこのプロセスを経て「自分の日本語はまだまだだとわかった」と感想を述べる学生がいた。

6. 活動の実際—電話応対

電話応対には、定型の待遇表現が多く、しかも完璧に使えないと「誤用」と見なされ、マナー違反と指摘されることさえある。そのため、母語話者であっても、就職活動中にはマニュアル本や就職活動セミナーへの参加などによって敬語や電話特有の表現を学ぶ。中でも、電話会話は就職活動時の企業への問い合わせや確認のために学ぶ必要性が高く、入社後には多くの新入社員がいわゆる「電話番」を体験することから、ビジネスパーソンとしては必須のスキルと言える。さらに、電話会話を学ぶことで、電話に特有の表現はもちろんのこと、敬語全般の復習、ウチ／ソトの概念の習得もできる。

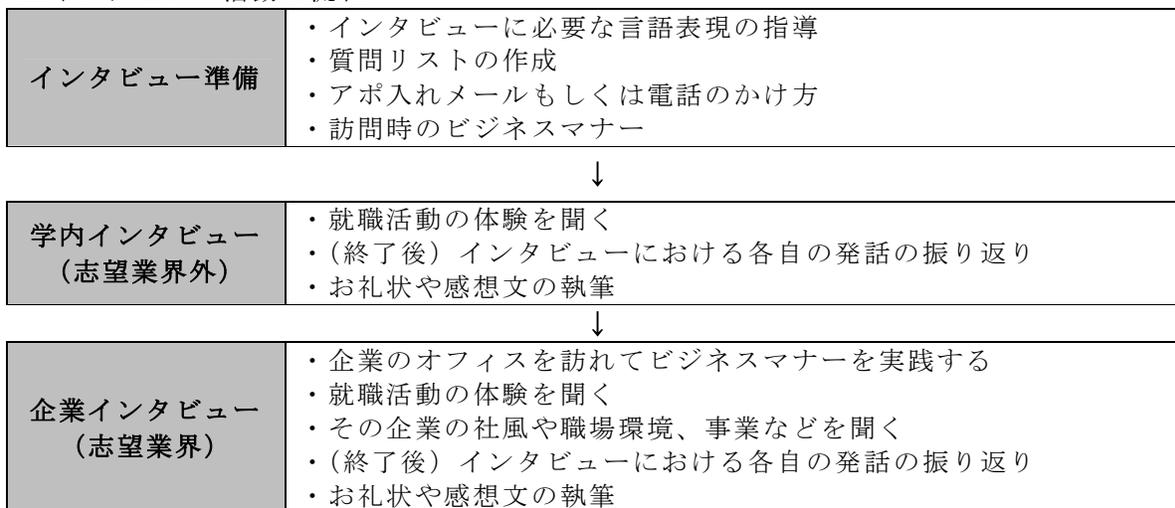
そこで、本実践では電話会話を確実に習得することを目指し、徹底した電話応対の練習を行った。まず、プリントを使用しながら、基本的な表現を学び、学習者同士のロールプレイを行って、使い方に慣れる。次に、研究室内の電話を利用した、実習を行う。これは、

ホワイトボードに架空の行動予定表を記入し、そこに行き先が明記されて不在の社員あてにかかってくる内線電話をとり、不在を伝えて伝言メモを作成するまで、円滑な対応をするものである。内線電話は、あらかじめホワイトボードの行動予定表と同じメモを手渡した学内職員に依頼をしてかけてもらい、名指し人が不在の場合の電話対応の練習につきあってもらった。この活動はすべて IC レコーダーで録音し、学生自身がスクリプト化することを課題とした。

7. インタビュー

以上のように、本実践ではまず、電話会話やビジターセッションなど接触場面を活用した学習活動を行って、その度に録音データに対する自己分析と評価を行い、さらに教師のフィードバックを加えるという作業を行った。その後、インタビューの実施である。これは、就職活動を視野に入れたインタビューで、就職活動における OB 訪問を念頭に置いている。まずは学内で、職員を相手に実施し、その後、コンソーシアム企業の協力を得て、旅行業界各企業の社員にインタビューを実施した。

■インタビュー活動の流れ



学内インタビューと企業インタビューは一見、似たような活動に思えるかも知れないが、場面状況の違いによって学べるポイントも上記のように多少異なる。前者では、転職経験や営業経験のある学内の若手職員に、後者はコンソーシアム企業（＝本コンソーシアムの学生にとっては就職志望業界）の若手社員に、就職活動における仕事選びのプロセスややりがいなどを語ってもらう点は共通しているが、後者では、就職志望先の特徴について内部の方の声を聞く他、教室で学んだビジネスマナーを実践することも目的である。

とはいえ、この企業インタビューを充実させる為には、それ以前に各学習者が「自分と仕事」について明確なイメージを持ち、就職活動に対してすでに目標設定を行っている必要がある。自己分析がなぜ必要なのか、自分が働きたいのはどのような特徴のある企業なのか。自らに問いかけるには、先輩の体験を聞くことが効果的である。実習に参加した学習者の感想は次ページの通りである。

■学内インタビューにおける学生の振り返りから—①就職活動への心構え

- ・ Hさんから、学生時代に何かをやり遂げた自信があれば、就職活動でも「自分は絶対に採用される」という自信を持てると聞き、今まで不安や心配ばかりだったが、就職活動を始める上でポジティブな気持ちになった。
- ・ 最初から自分に向いている仕事を探すのは難しいが、仕事をしているうちに自分がどんな人間でどんな仕事に向いているのか明らかになる。そんなMさんの体験談は私にとって励ましとなった。
- ・ Hさんは、自分の経験を説明しながら、就職活動では「自分が何をしたいのか、どういうことが好きなのか、どうなりたいのか」を考えるのが重要だと何度も強調しました。私もまず、この点をしっかり考えなければいけないです。

■②言語的な側面での気づき

- ・ 相づちがうまくうてていた。イントネーションがよくない。
- ・ Hさんは、出された質問に対して、自分の言葉でまとめて確認をしていた。
- ・ 「階段」と「段階」を間違えて使っていた。
- ・ 「集めるところ」を「集まる場所」と間違えていた。

これらを受けて、授業では教員が就職活動のプロセスを確認するほか、言語的なスキルの訂正（「そうですね」と「そうですか」の誤用、自他動詞の誤用、音声の誤用など）をはじめ、談話的な注意点も指導する（質問のテーマが小→大よりも、大→小のほうが話しやすい、個人の意見と一般的な意見と、どちらを問うているのか？等）。

8. 結論

ビジネス日本語のように、主に上級学習者を対象とする日本語教育では、飛躍的なスキル向上ではなく、取りこぼしを減らした日本語能力と、昨今、日本語母語話者を対象とする大学教育でも強く求められている高度なコミュニケーション能力を目指すことになる。その場合、教師による一方的なフィードバック以上に、学習者自身による自己分析と評価のほうがより高い学習効果をもたらすのではないと思われる。また、企業のオフィス等オーセンティックな場面でコミュニケーション活動を実践することも同様であろう。

但し、今回の授業実践は、いまだにごく少数を対象とするもので、データの蓄積も十分ではない。今後は、さらに実践を継続してデータの収集から確かな実証研究へとつなげていきたい。

参考文献

アジア人財資金構想ホームページ <http://www.ajinzai-sc.jp/asia.html> (2008年7月末現在)

鈴木伸子 (2004) 「日本事情における家庭訪問プログラムの試み」『世界の日本語教育<事情報告編>第7号 国際交流基金 pp. 209-225.

連絡先 〒352-8558 埼玉県新座市北野1-2-26
nbksuzuki@rikkyo.ac.jp

批判的ふり取りを取り入れた実習生の力量形成プログラムの試み —実習提携校における実践を事例として—

池田広子(お茶の水女子大学)

1. 日本語教員養成における教育実習の現状

近年急速な国際化, 社会の変動に伴い日本語学習者の増加, 学習者ニーズの多様化が進行している. また, このような動きと連動し, 様々な学習者ニーズ, 多様な教育現場に対応することができる日本語教員養成のあり方が求められている. 教員養成の中でも, とりわけ, 実習が重視されていることは, 日本語教育関係者の間では一致しており (国立国語研究所調査 2002), 実習のあり方を検討することは重要だとされている. このような状況の中で近年, 大学の教壇実習では, 実習生の大学と提携を結んだ教育機関で教壇実習を行う傾向が見られる. 提携を結ぶ教育機関には, 国内の日本語学校, 語学学校, 海外の協定・提携大学, 地域のボランティア教室などがあげられる. 提携先で教壇実習を行なう利点は, 実際の教育機関の中に身をおき, 眼前の学習者を対象とした実践が経験できることであろう. しかし, 提携先で経験したことをその後どのように生かしていくのか, 実習生らの力量にどのようにつなげていくのかを検討していくことも重要ではないだろうか.

本研究では, 実習生の力量を形成していくための取り組みとして, 提携先で行った実習後に批判的ふり取り活動 (詳細は後述) を取り入れ, 実習生らの実践を内在化することを試みる. 提携先での実習を体験した実習生らを対象に批判的ふり取りを実施することによって, 実習生らにどのような学びが見られるのかを追求する. その上で批判的ふり取りの可能性について検討することを目的とする.

2. 先行研究

専門家教育の中でショーン(1983)が提唱した「省察的 (内省的) 実践家」に基づき, 岡崎・岡崎 (1997) は, 主体性や自律性を重視した「自己研修型教師」の必要性を示した. また, 多様な教育現場に対応するために自己研修型教師の養成をめざした「内省モデルに基づく日本語教育実習プログラム」を実施した報告がされている. 横溝 (2000) は教師の成長を促す手段としてアクション・リサーチの有効性を示し, 迫田 (2000) は, 自己研修型教師の育成を目指す日本語教育実習にアクション・リサーチを取り入れる試みを報告している. 以上のように, 日本語教育分野では, ショーンが最初に示した「省察的実践家」という考え方が重視され, 実践されている.

内省 (ふり取り) を基にしたショーンの考え方は, 成人学習分野においても影響を及ぼし, 内省を通して実践者の意識の変容についても考慮する考え方へと発展していった. メジロー (1994) は, フレイレによる「解放的学び」や批判的思考の影響を受け, 成人学習者の批判的ふり取り, つまり, 徹底してふり返ることによる意識変容の学習を提唱した. さらに, Cranton(1992/2003, 1996/2004)は, 批判的ふり取りによる意識変容の学習の考えを専門家や教育者の能力開発の実践に取り入れて精緻化した.

こうした成人学習の考え方や批判的ふり取り活動を日本語教育分野に取り入れ, 批判的ふり取りの可能性を様々な観点から追究した研究として, 池田・朱 (2007) がある. この研究では, 実践を徹底してふり取り, 語ることにより, どのような学びが見られるのかを追求した. また, 朱・池田 (2007) では, 実践を聴く側に焦点を当て, 聴き手が寄り添って聴くことによって, どのような学びが聴き手に見られるのかが示されている. しかし, 提携先の教育機関との連携を取る実習プログラムの中に批判的ふり取り活動を取り入れ, そこでどのような可能性が見られるのかについては, ほとんど追求されていない.

3. 研究の目的

本稿では、大学の教員養成における実習プログラム（提携校との連携を取る実習）の中に批判的ふり返し活動を取り入れ、そこでどのような学びの可能性が見られるのかについて追求することを目的とする。具体的には、他者と共に実践を徹底的にふり返ることにより、どのような省察や学びが見られるのかについて追求していく。

4. 調査方法

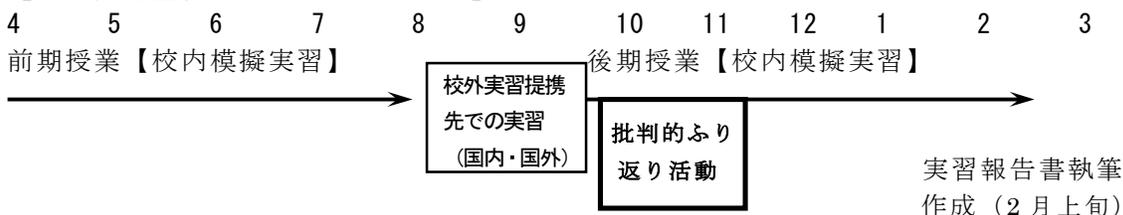
4.1. 実践の批判的ふり返し

本稿では、Cranton(1992/2003, 1996/2004)の考え方を基礎とした三輪(2005)の手法に基づいて批判的ふり返し活動を実施した。実習生らは、1グループ3～4名になり、自分の実践を語る語り手と他の実践を聴く聴き手に分かれて、ふり返し活動を3週に分けて実施した。各グループには進行役を一人立てた。第1回目は、事前課題（提携先での実習をふり返って、最も重要だと考えていることをA4用紙に記述すること）を基に、語り手は自身の経験を語り（約30～40分）、聴き手は、語り手の内容を丁寧に聴いた。語りの後、事実についての確認の質問を行なった。第2回目は、同じメンバーで前回語り手が語った内容を確認し、その上で聴き手と語り手で内容に関する質問を行い、自然なやり取りが行なわれた。第3回目は、3回目のふり返りの内容を整理した上で、内容についての質問を行なった。

4.2. 調査対象

調査対象は、平成19年A大学の実習授業（通年開講 週1回）を受講した実習生10名である。実習生らは、まず、A大学の前期の実習授業で模擬授業を体験し、夏季休暇にA大学と提携を結んだ教育機関で教壇実習を行なった（各実習生は教育機関の選択が可能）。そして、後期にはA大学の実習授業に戻り、提携先で体験した実践について「批判的ふり返し」活動を行い、その上で新たな実習に取り組んだ。以下にA大学における日本語教育実習の年間スケジュールと批判的振り返しを取り入れた期間について以下に示す。

【教育実習全体の年間スケジュール】



4.3 分析方法

三輪(2005)の手法に基づき、他の実習生らと共に自分の実践を協働で丁寧にふり返しを行なった（毎週全3回）。その後、「ふり返しシート」に自分の実践について考えたことを記入し、提出してもらった。データは、主にふり返しシートの記録である。このデータを基に何をふり返りの話題として取り上げ、語り手と聴き手の側から実践をどのように考えていったのかについて質的に分析した。

5. 結果と考察

ここでは、4名の実習生（実習生A, B, C, D）のふり返しシートに記述された内容を取り上げ、実習生らの学びを探っていく。尚、各実習生は、批判的ふり返し活動において、語り手の立場と聴き手の立場の両方で参加した。

【実習生A】: 国内日本語学校での実践

神奈川県における某日本語学校で2007年8月下旬（1週間）に初級の日本語学習者（16名）を対象に日本語を教え、日本語教育実習を行った。教科書として『みんなの日本語』34課（～とおりに～）の文

法事項の導入、練習、発展練習を行なった。

【事例 1】文法知識に対する指導教員の考え方

私は文法の知識が足りなく叱られたけど、どのようなテキストを使って「初級・中級を教えるための文法」を勉強すれば良いのか分からなかったと報告しました。

私の報告に対して（他の実習生から）「なぜ実習先の先生は文法のことでそんなにきつくいったのだと思いますか？」と聞かれ、「文法知識は先生になろうとしている人を評価するには、うってつけのものだから私ももっと勉強していくべきだった。隙を見せるべきではなかった」と答えました。

日本語学校の教員が実習生に対して、文法知識を持っていることを期待していることが窺える。また、実習生 A の語りから、実習生の評価のために文法知識は不可欠なものと考えていることが確認される。

【事例 2】文法知識に対する考え方(1)

これから、日本の大学に入って、勉強しようという人々にとって、文法は日本語習得の鍵になるとも大切なことだと思っています。ふり返りをする前は、「隙をみせてしまった」とか、「意地悪されたのかな？」とか思っていたけど、結局は、大学進学を目指して学生に教えるには、教える側の文法知識が最重要項目でそれがなければ、他のことをどんなに一生懸命やってもダメだということがいたかったのではと気づきました。生徒達の様々なニーズに応じてこそ、プロの日本語教師であり、自分の得意分野に生徒をあわせようとしてはいけないのだと思いました。生徒のニーズに合わせて自分はもっと自己研鑽していかなければいけないと思いました。

事例 1 では、文法知識は教師に不可欠なものと考えていたのに対し、事例 2 では、学習者の視点から文法知識の必要性について考えている様子が窺える。つまり、事例 1 の段階では、日本語教師の先生に評価されるために必要な知識だと考えていたのに対し、事例 2 では、学生・学習者のニーズに応えるために文法知識が必要であると、認識が変化していった様子が窺える。

【事例 3】文法知識に対する考え方(2)

夏季の校外実習では、前期にやった教案作りや模擬授業の体験がとても生きました。前期にやっており本当によかったなと思いました。文法知識はつけやきばで、自分の担当するかのものしか勉強することができなく、それと実習先の先生に見抜かれてしまいました。後期のふり返りを通して、文法を網羅していることの大切さと、生徒のニーズに応える努力をする事の大切さに気づきました。どんなニーズにも応えられるように沢山のアイデアや知識を広げて守備範囲を広げておく事が必要だと思いました。

実習生 A は、ふり返りを通して日本語学校の教員は、なぜ文法知識を重視するのかという疑問を持ち、文法知識の有無が評価基準になるためだと考えていた。しかし、ふり返りを重ねることで文法知識は学習者（就学生）に重要であるという別の視点ができあがっていったと示唆される。続いて実習生 B の記述を紹介する。

【実習生 B】海外：中国 B 大学での実践

中国上海における B 大学の第二言語としての日本語講座で 2007 年 9 月中旬（1 週間）上級レベルの日本語学習者（約 30 名）を対象に主に精読クラスを担当した。また、聴解、日本事情、文学、読解の授業を見学したり、日本社会についてのグループ・ディスカッションに学習者とともに参加し、議論した。

【事例 4】指導者の姿勢

仲間の実習は、本当に大変そうでした。まずは、先生が厳しい。あまり褒めてくれない。教案の添削（当日）など、何倍も辛い気がしました。自分が笑って授業を進めることができないのは悲しいと思います。実習を行なう機関にもよると思うが、楽しく授業が行なわれていない学校は、学習者にとっても「日本語の勉強＝苦」になってしまい、動機もどんどん下がってしまうと思います。そのために、私自身の今回の実践は、授業を終えてから数人の「楽しかった」「良かった」という言葉を聴くことができたので、良い経験になったと思います。

上述のように事例 4 では、実習生 B が仲間の実践を聴くことによって、自分の実践の指導者と他の仲間の指導者と比較し、厳しい指導者のあり方に疑問を持っていることが確認される。実習生 B からは、（1）実習は提携先によって質的に異なること（2）提携先に

よって指導者の姿勢にも違いが見られることを認識し、実習生 B の中での気づきや疑問となることが窺えた。続いて、実習生 B と同じ海外での実習を経験した実習生 C の記述を紹介する。

【事例 5】国内外の比較、学習者の状況の比較

学習者の学習理由、到達目標・レベル・生活状況を質問した。

理由は、学習理由・到達目標の違いによって、学習意欲も大きく異なっていて、それが実際の授業において、授業の集中力、予習、復習等に多大な影響を与えるものであると考えるため。また、「レベルにあった学習」というものが、まだ設定することが難しいので、皆の事例を聞いて参考にしなかったのだ。ただ、初・中・上級というレベル分けだけでなく、理解度なども細かく聴いた。

最後に、日本語教育の実状を生で知りたかったので、生活状況を聞いてみた。私の行った大学生はある程度、生活水準が高く、1つのスキルとして日本語を学ぶ学生が多かったのに対し、他の実習校では、生きるため、お金を稼ぐために日本語を学習する学生も多く、また、そんな学生ほど、時間に追われ、十分に学習に当てている時間を確立できないものもいて歯がゆさを感じた。

学習者の学習環境の面からも自分の実習先の学習者と他の実習機関における学習者を比較しながら、経済的な問題が学習に影響している現実を認識している様子が窺える。続いて、非母語話者である実習生 D の記述を紹介する。

【実習生 D】韓国の留学生：国内日本語学校の実践

実習生 D は、留学生（韓国人）である。韓国の日本語学校で日本語を学び、A 大学の日本語教員養成コースを受講。日本語学習経験 7 年。2007 年 8 月下旬（1 週間）に神奈川県日本語学校で就学生を対象に日本語教育実習を行った。実習先では、初級の学習者を対象に「～ながら」の文法項目を 4 5 分で教えた。また、中級上級クラスを見学し、時事問題に関するディスカッションも学習者と共におこなった。

【事例 6】非母語話者教師の利点

私は留学生なので、学習者のレベルが大体予想できました。テキストで「みんなの日本語」を使っていますが、その流れもわかっていたので、教案を作るときは少し楽でした。しかし、私は母国で、母語で日本語を学んだので、意味が分からないときはほとんどありませんでした。日本で、日本語で日本語を教えなければならないと思うと、心配でした。自分の発音に自信がなかったので、言葉をはっきり言えず、声も小さくなってしまったと思います。逆に、日本人だと発言はそんなに問題にならないと思います。かわりに、国語とは少し違う、留学生が学ぶ日本語の文法や単語などが難しかったと思います。

自分の能力について、母語話者と非母語話者の観点から比較し、非母語話者ならではの利点を生かし、自分にできることを整理している様子が窺える。

6. まとめと今後の課題

本稿では、大学の教員養成における実習プログラム（提携校との連携を取る実習）の中に批判的ふり返り活動を取り入れ、そこでどのような学びと可能性が見られるのかについて追求することを目指した。実習生 A～D（4 名）が何をどう認識していくのかについて示し、考察を試みた。その結果を以下にまとめる。実習生 A は、指導教員の評価尺度として実習生の文法知識の有無は不可欠であると考えていたが、ふり返りを積み重ねていくうちに、学習者（就学生）のニーズに必要であると考えようになっていった。つまり、実習生 A においては、1つの現実を決まった視点だけでなく、別の視点からも捉えていくというような変化が確認された。次に、実習生 B, C は海外の大学での実践について、自分の経験は何だったのか、他の実習生の実践と比較しながら自身の経験を位置づけていく様子が確認された。この中で、なぜ自分たちの実習は他の実習生の経験とは質的に異なるのかについて考えていく様子が窺えた。実習生 D は自身が非母語話者教師であるという点を意識し、母語話者が教師である場合と、非母語話者が教師である場合の長短所について、主体的に考えていく様子が見られた。

では、上述した結果から批判的ふり返りにおける学びと可能性はどのように捉えられるだろうか、以下で述べていく。第一に、各実習生が批判的ふり返りで取り上げた内容につ

いて検討する。実習生がふり返りとして取り上げた話題や課題を見てみると、各実習生のこれまでの経験や価値観を基にしているものが多く、課題の内容は様々ではないことが確認された。Schön (1983)は、教師のようなマイナーな専門職の力量形成には、問題解決の力よりもむしろ課題を設定していく力が重要だと指摘している。つまり、複雑で多様、混沌とした文脈と常に向き合いながら実践を推し進めていく教師には、この文脈の中で状況を主体的に把握し、課題や問題としていく力が重要であるというのである。ふり返り活動に取り組む前の事前課題で何を取り上げるのかについて決め、この話題について、ともに振り返りを繰り返すことによって、何が自分の中で問題となっているのかがより焦点化されていったと言える。このようなプロセスを協働で行なうことは、自律的な能力を養成するだけでなく、実践を内在化していく点で重要だと考える。

第二に、ふり返りを重ねることの可能性について検討する。上述したように、ふり返りを繰り返し、他の実習生らの経験を共有することによって、自分の実践を他者の実践と比較して整理したり、捉え直したり、吟味する様子が確認された。また、提携先での実践を自身の中に位置づけられていく様子も確認された。さらに教育機関の状況、実習のあり方、指導の姿勢の異同を把握するだけでなく、なぜ、教育機関によって異なるのかについても考え、自身で答えを探っていく姿勢が窺えた。Cranton (1996/2004)は、成人の学習の特徴として、今まで無意識・半意識的だったことに気づいたり、これまでの自信を喪失したり、価値観や前提を批判的に捉え直し、絶えず様々な方向に変容していくことであるとし、意識変容の学びが成長でもあると示している。Cranton (1996/2004)に依拠すれば、今回の実践で確認された変容のプロセスは、実習生らの成長の一端でもあると示唆される。

本稿で示してきた実習生らのふり返りの記録は生涯発達の観点で見ると、ある地点の実習生らの認識に過ぎない。今後実習生らがさらに実践とふり返りを積み重ねていくことで、どのように今回の実践を考えていくのかについて記述していく必要がある。

参考文献

- 池田広子・朱桂栄(2007)「批判的ふり返りによる教師の自己能力開発の試み—意識変容の学習理論の観点から」『言語文化と日本語教育』第33号, pp.105・108.
- 岡崎敏雄・岡崎眸(1997)『日本語教育実習 理論と実践』アルク
- 迫田久美子(2000)「アクション・リサーチを取り入れた教育実習の試み—自己研修型の教師を目指して—」『広島大学日本語教育学科紀要』第10号, pp.21・29.
- 朱桂栄・池田広子(2007)「批判的ふり返りにおける聴き手の役割—日本語教師の意識変容の学習を目指して」『お茶の水女子大学 生涯学習実践研究』第5号, pp.124・137.
- 三輪建二(2005)「専門職が大学院で学ぶということ—成人学習論特論Ⅰ(2004)を例にして」『生涯学習実践研究』第3号, pp.1・42.
- 横溝紳一郎(2000)『日本語教師のためのアクション・リサーチ』凡人社
- Cranton, P. (1992) *Working with Adult Learners*. Toronto: Wall & Emerson/入江直子・豊田千代子・三輪建二共訳(2003)『おとなの学びを拓く—自己決定と意識変容を求めて—』鳳書房
- Cranton, P. (1996) *Professional Development as Transformative Learning—New Perspectives for Teachers of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass /入江直子・三輪建二監訳(2004)『おとなの学びを創る—専門職の省察的实践をめざして—』鳳書房
- Mezirow, J. (1994) “Understanding Transformation Theory.” *Adult Education Quarterly*, 44(4).
- Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.

連絡先 東京都文京区大塚 2-1-1 お茶の水女子大学人間文化創成科学研究科
ikedada.hiroko@ocha.ac.jp

海外日本語教育における文化学習のための 教室活動実践の具体化とその課題 — タイにおける「文化リテラシー」育成のための教室活動実践 —

松井孝浩（早稲田大学）¹

1. 問題の所在

海外日本語教育における日本文化の学習について、宮崎（2000）は、「日本人とのインターアクション場面、特に教室以外での接触場面に限られるという点」が国内と異なると指摘している。そして、「外国での日本語学習環境の中で処理できる、日本に関する社会文化（または経済）情報を、従来の日本事情と区別する意味で海外の日本事情、または単に「」付きで「日本事情」と呼ぶことにする。」とし、日本事情教育の文脈から「国内の日本事情」異なる、「海外の日本事情」の重要性を指摘している。また、トムソン（2002）は海外日本語学習者の日本文化についての学習を支援する教師は、「学習者が複数の情報源を持ち、多角的に、そして自分なりに文化を理解していけるような環境を設定してやること」が必要であると述べている。そして、タイにおいて日本文化社会をどのように教えるべきかという問題については、インカピロム（1988）が教材と教師の能力の面から考察を行っている。

また、海外日本語教育において文化を扱うことの目的を矢部（2001）は「知識として文化を教えること」ではなく、「異なる文化を捉え、受けとめ対応する能力として『文化リテラシー』を育成すること」であるとした。続いて矢部（2007）は、Kramsh（1993, 1998）の論考を以下のように翻訳している²。

Kramsh (1993, 1998) は、外国語教育を文化の境界を越えてアイデンティティを構築していく営みとして捉え直し、言語教育の中でめざすのは、学習者が、目標言語で話される社会で規範とされる言語や文化行動のパターンに単純に従ったり、「母語話者のように」話したり行動したりすることではなく、自分がその社会の中でどのような目標を達成しようとしているかということに合わせて言語や行動を「自分のものにしていく (to appropriate)」ことであるという視点を示した。そして、それは学習者がそれまで育った母語・母文化と、新たに参入しようとする社会の言語・文化との間で、自己の独自の「第三の場所 (third place)」を創造していくことであると論じた。(Kramsch 1993:1-14, 233-259)

さらに、細川（2002）は「文化リテラシー」を「能力としての『文化』」として、それは学習者ひとりひとりが具体的な他者と関係を構築する過程において経験的に育成されるものであると主張した。しかし、細川は非日本語環境（海外日本語教育）における「文化リテラシー」の育成については、「自分の考えていることを日本語で表現する枠組みを作りさえすればいいのである。」と述べるのみで、その具体的な活動設計については言及していない。

このように、海外日本語教育における日本文化についての学習は、理論構築が着実に進んでおり、今後は実践を基にした議論が期待されていると言える。筆者はこの細川（2002）の理論を援用しつつ、また、Kramsh（1993, 1998）の「第三の場所 (third place)」の概念をもとに、宮崎（2000）が指摘するところの「国内の日本事情」についてのモデルやバリエーションを学ぶのではなく、外国語を学ぶ学習者同士という立場からタイ人学習者と日本人協力者の「いま、ここ、このひと」に注目した文化学習のための学習活動を設計し、実践を行った。本稿では、筆者が実践した「文化リテラシー」の育成のための学習活動の分析と考察を通して、海外日本語教育における文化学習のための学習活動について、一つ

¹ 早稲田大学日本語教育研究科修士課程

元シーナカリンウィロート大学人文学部日本語科専任講師（2003 - 2007）

² 本来であれば、原典から翻訳を起すべきであるが、今回は矢部の論考をもとに議論を進めたため、あえて矢部の翻訳を利用した。

の方向性を提案する。

2. 実践の概要

学習活動は、筆者が1年生の時から指導を行ってきた日本語専攻の4年生を取り巻く状況を念頭に置いて設計した。まず、来年卒業を控えた学生たちに、今までの日本語学習の振り返りと、卒業後日本語とどのように関わっていくべきかを考える活動をしたという思いがあった。そして、その活動を同じ外国語としてタイ語を学んでいる留学生との対話を通して進めていきたいと考えた(この大学にはタイ語を学ぶ日本語母語話者の留学生が、常時20-30人在籍している)。このような留学生であれば、外国語を学ぶ学習者同士という立場から、「国内の日本事情」についてのモデルやバリエーションを学ぶのではなく、「いま、ここ、このひと」に注目した学習活動ができるのではないかと考えた。そして、このような活動を通して、外国語学習を振り返り、また今後の外国語学習と自分との関係についての対話を行うことこそが、「第三の場所(third place)」を創造していくことであろう。さらに、その過程そのものが「文化リテラシー」の育成となるのではないだろうか。

活動の設計は細川(2002)における総合活動型日本語教育の枠組みを援用¹し、「私はなぜ〇〇語を学ぶのか」というテーマについて対話を行いながらレポート執筆を行うこととした。つまり、日本語学習者(日本語科4年生)であれば、テーマは「なぜ私は日本語を学ぶのか」となり、タイ語学習者(留学生)であれば、「なぜ私はタイ語を学ぶのか」となる。この学習活動の細川の総合活動型日本語教育の枠組みと同じ点は、動機文、対話、結論の執筆を対話を行いながら行う点である。しかし、細川の総合活動型日本語教育では、テーマはひとりひとりが自由に設定するのに対し、今回の実践では、4年生が卒業を控えていること、同じ外国語を学ぶ学習者同士という視点から活動を行ってもらいたいという趣旨からテーマは筆者が設定することとした。従って、この活動には協力者、学習者の間には立場上の違いはなく、日本語学習者であるタイ人学生とタイ語学習者である日本人学生がまったく同じ活動を行うのである。実践の参加者は日本語学習者11名、タイ語学習者3名の計14名であった。また、日本語科の教師3名も時間に都合がつく限り参加し、学生たちとの対話に参加してもらうことができた。実践の流れは以下の通りである。なお、レポートの評価は、この実践が希望者のみを対象にした課外活動であったため、担当者である筆者と、対話相手がレポートにコメントを付けることで行うこととした。

- 第1回 2007年8月22日(水) 午後1時~4時
活動全体の説明と動機文「なぜ私は〇〇語を学ぶのか。」執筆の説明。
 - 第2回 2007年8月29日(水) 午後1時~4時
動機文「なぜ私は〇〇語を学ぶのか。」の読み合わせと意見交換。
 - 第3回 2007年9月5日(水) 午後1時~4時
動機文「なぜ私は〇〇語を学ぶのか。」をもとにした対話活動
 - 第4回 2007年9月12日(水) 午後1時~4時
対話の報告と結論の構想をまとめる活動
 - 第5回 2007年9月19日(水) 午後1時~4時
相互自己評価、対話相手のレポートについてコメントをする。
- * 実践終了後に参加者全員に個別にインタビューを行った。

3. 実践の分析と考察

実際の学習活動は、矢部(2001)の「知識として文化を教えること」ではなく、「異なる文化を捉え、受けとめ対応する能力として『文化リテラシー』を育成すること」、また、Kramsh(1993, 1998)の「自分がその社会の中でどのような目標を達成しようとしているかということに合わせて言語や行動を「自分のものにしていく(to appropriate)」ことで

¹ この「総合活動型日本語教育」の枠組みにおける実践は、2005年、2006年に続いて3年目となる。詳細は、松井(2006)、松井(2007)参照。

あるという視点」という考え方をもとに捉えた場合、どのようなものであったと言えるだろうか。日本語学習者Wが書いたレポートの一部は以下の通りである。Wは、学習活動中に日本人教師Tと対話活動を行った。

私は日本語を勉強することの目的は色々なことがある。一番大切な目的は自分の幸せのためである。それは、何かをして、自分に緊張させないことや、緊張させても、面白い感じがあることなどである。例えば、日本語の本や漫画などを読みたい。それから、その本を翻訳する。わからない言葉とか難しい文法がたくさんあるので、ちょっと緊張する。でも、本の内容を知りたいので、言葉を探すことや文法を勉強することは面白いことになると思う。それで、日本語で本を読むことやアニメを見るなどを使って面白くて幸せになると私は思う。

しかし、本を読むこととかアニメを見ることは趣味ですが、それが良くてきたら、その趣味は職業になる。私にとって、仕事を働く時、幸せに働くことを働きたい。それで、趣味から仕事になる職業を働くとする。日本語を使う仕事だったら、できれば、私はそのような仕事だけ働きたい。最後に、私の一番大切な目的は自分の幸せのためだから、日本語を使う職業をしなくても、大丈夫だと思う。

Wは、日本人教師Tとの対話から日本語学習は、自分の幸せのためであると位置付けたようである。趣味である漫画やアニメの翻訳を生かせるようなものなら、日本語を使う仕事をしてよいが、工場通訳のような自分の趣味が生かせないようであれば無理に日本語を使った仕事はしたくないと考えている。とにかく日本語を仕事に活かしていきたいという学生が多い中、Wは自分の日本語学習の振り返りから、Wなりの日本語を通しての自己実現の方法を見出しているように思われる。

その一方で日本語学習者Aは大学でジャーナリズムを学びたかったのであるが、父の強い勧めで大学では日本語を学ぶことになり、自分の夢であるマスコミの仕事と大学の専門である日本語との間に何とか関連を見つけることに苦労しているようであった。

この質問は私にとってとても難しい事である。誰かに聞かれて、私は本当の答えがなかなか探せない。何故なら、日本語の専攻に決めるのは私だけではなくて私の父である。私の夢はジャーナリズムマスコミ学部で勉強して、それと関係の仕事をする事なのに、父は私の夢に強く反対した。

父によると、現在、ジャーナリズムマスコミ学部を出た卒業者が多すぎて、そんな仕事を探しにくいとのことである。私の父は英語以外、もう一つの言語を勉強した方が良いと勧めた。沢山の言語ができればできるほど就職しやすくなるからだといっていた。父の意見は良い勧めだと思うが、大学でどんな専門分野を選んで勉強しても、大学が終わった後で、言語学校で他の言葉を習えとも私は思う。だから、大学で外国語を専攻するのは必要ではない事だと考える。

(中略)

以前、日本語を辞めるのは私のやりたい仕事に役に立たないからだと思った。私はマスコミと関係の仕事をしている人を相談に乗って見た。あの人によると、今日本からの雑誌が増えていて、日本語ができれば、そんな仕事ができるらしい。又、日本語ができない人と比べて、私は仕事を探しやすそうだと聞いた。日本語は夢の仕事に使えると分かって日本語を頑張るようになった。三年間が経って、私の日本語を学習する目的ははっきりと明白になってきた。日本語の勉強は私の夢まで行く道になった。わたしはマスコミと関係の会社で働きたいので、日本からの漫画や雑誌を翻訳する会社に入ろうと思っている。

Aは、Wと違って日本語を自分の夢である職業を結びつけることによって自己実現を図

ろうとしていることがうかがわれる。このように、それぞれが日本語をどのように自己実現と結びつけるのかを学習活動を通して模索している様子がわかる。

また、タイ語学習者Yは日本語学習者Pとの対話を通して、Pの日本語学習に対する意欲の高さに驚き、Y自身のタイ語学習についての反省を促されたようであった。以下はPのレポートの一部と、実践終了後に筆者が行ったYに対するフォローアップインタビューの一部である。

私にとって日本語は本当に挑戦のような気がする。毎日日本語を勉強することは一度もつまらないという気持ちがない。もちろん難しいことがあった時には落ち込むことがあるが、もう勉強したくない気持ちが全然ないんだ。日本語を勉強したこと自分の選んだ道だった。初めて勉強に対して達成感のような気がした。だから、毎日日本語を勉強することは楽しい。「自分はどこまでできるか、自分の能力を試してみたいなあ」と思った。多分将来は日本語に興味がだんだんなくなるかもしれない。けど、私はただ今のやりたいことができ、幸せになれて、それまでだ。

Y : あの、一番大きかったのは、友だちの、同世代の友達の意見が聞けた、何か勉強に対する熱意とかが、伝わってきて、私はまだまだ駄目だなと思って、
筆者： あんまじめに勉強してなかった？
Y : いや、何か熱意、温度差を感じてしまって、なんかその、
筆者： ああ、うん
Y : 絶対こうなるみたいな、目標があるっていうか、自分を向上させようという、とくにPさんとかは、もう、日本語は挑戦だとか言って、なんか、難しい、あ、簡単なことをしても意味がない、難しいことをしないと、自分を高められないと、それを聞いてそうだなと思いました。私も頑張らなければと、
筆者： ああ、それで自分のタイ語学習も、もうちょっときちんとやろうと、
Y : ちょっと意欲がたりなかったなど、ちゃんとやってきたつもりだけど、もっと、もっと、
筆者： ああ、こんなにまじめにやっている人もいるんだと
Y : 思いましたね。

Pは日本語学習を「挑戦」というキーワードで捉えている。そして、自分の選んだ道に進むことができ、幸せだと書いている。しかし、Pは大学から日本語学習を始めた学生で、教師の目からすると1, 2年生の時は、日本語学習に相当困難を感じている様子であった。周りの同級生は、高校の時から日本語を学んでいるもの多く、そのような学生との比較で、学習が一向に進まないことに辛い思いを抱えていたようである。それが、3年生の中ごろを過ぎるようになると、今までの努力の甲斐もあって、成績が上がり始め、3年生の終わりにはクラスでもトップクラスの成績を収めるようになった。このレポートからは、1, 2年生の大変な時期、Pがどのように学習を進めていたのかを推測することができる。また、Yは、Pの学習に対する意識の高さから、自己のタイ語学習について、まだまだ意欲が足りなかったとの感想を述べている。

以上のデータの分析からWとAは日本語学習を通じた自己実現への道筋を学習活動を通して見出していく様子がわかる。これこそが「自分がその社会の中でどのような目標を達成しようとしているかということに合わせて言語や行動を『自分のものにしていく (to appropriate)』こと」の過程そのものであり、今回の学習活動はその入口に立つものであったと言えるだろう。また、YとPとの間の対話から知ることのできたPの学習についての意識は、Yの印象に強く残りYのタイ語学習についての振り返りを促している。文化を

学ぶこととは、単に情報を交換するだけでなく、目標言語を使って他者と様々な認識を共有したり、対話によって自分の認識を組み替えていくことである。従って、Yに振り返りを促したこのようなやり取りの積み重ねこそが「異なる文化を捉え、受けとめ対応する能力として『文化リテラシー』を育成すること」であると言えるのではないか。

4. 結論と今後の課題

今回の実践では、「なぜ〇〇語を学ぶのか」というテーマでのレポート執筆の過程で日本語学習者とタイ語学習者が対話を行うことによって、外国語学習を通じたアイデンティ構築のための入口に立つことができたのではないかと思う。もちろん、今回の実践だけで「文化リテラシー」が育成できたとはいえないだろうし、このような自他との対話は外国語を学ぶ以上、終わることなく続いていくものであると思う。

学生たちは今後、大学を卒業し、社会の様々な場所で日本語を使っての自己実現を図ってってもらいたいと思う。それは、ある学生にとっては、仕事を通してかもしれないし、ある学生にとっては趣味を通してかもしれない。このように、ただ語彙や文法、あるいは情報としての文化を学ぶだけではなく、自分と外国語とのかかわりについて考え、よりよい自己実現のために外国語を活用し、自分の人生をより豊かに展開していく力こそが「能力としての『文化』であり」「文化リテラシー」ではないだろうか。

今後の課題は、このような学習活動に参加した学習者が卒業後、社会に出た後で今回の活動をどのように捉えていくかを継続的に調査していくことである。それによって、今回の実践の意義や課題などがより明らかになっていくことだろう。今後も、このような実践の行うことと並行して、学習活動に参加した学習者についての調査を行っていきたい。

参考文献

- トムソン木下千尋 (2002) 「海外の日本語教育における日本文化の学習を促すコースと教師の役割」『21世紀の日本語事情』第4号 くろしお出版 pp. 4-18.
- プリアー インカピロム (1988) 「タマサート大学における日本文化社会の教授方法」『日本語教育』第65号 pp. 109-115.
- 細川英雄 (2002) 『日本語教育は何を目指すか—言語文化活動の理論と実践—』明石書店.
- 松井孝浩 (2006) 「思考を言語化する教室活動—総合活動型日本語教育のタイでの実践」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』第3号 pp. 137-147.
- 松井孝浩 (2007) 「教室活動における日本語母語話者の位置づけと組織化についての振り返り—教室内での実践共同体の構築をめざして」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』第4号 pp. 181-190.
- 宮崎里司 (2000) 「もう一つの日本事情—海外でのインターアクションのための日本語教育」『21世紀の日本事情』第2号 くろしお出版 pp. 42-51.
- 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』第3号 くろしお出版 pp. 16-43.
- 矢部まゆみ (2007) 「日本語学習者はどのように『第3の場』を実現するか—『声』を発し響き合わせる『対話』の中で」『日本語教育のフロンティア—学習者主体と協働』くろしお出版.

連絡先 takahiroj@yaho.co.jp

講義理解のためのストラテジーに対する留学生の意識の変化 —学部留学生のケーススタディから—

山下直子(香川大学) 品川直美(国際交流基金関西国際センター)

1. はじめに

大学で学ぶ外国人留学生(以下、留学生とする)にとって、講義を聞き理解することは、入学直後から必要となる最も基本的で、かつ重要な能力である。これまで日本語教育においても、大学の講義に関しては、講義の談話や語彙の特徴を明らかにするもの(金久保他1993)や聴解指導(山本1995)に関するものなど多くの研究が行われてきた。西條他(2006)では、講義の談話構造に着目し講義理解能力の養成を探っているが、講義理解のストラテジーに関する研究は多くはない。また、学習者のストラテジーに関する研究があるが、言語学習ストラテジーやコミュニケーション・ストラテジーに関するものがほとんどである。

一方、第二言語としての英語による講義に関しては、Flowerdew and Miller (1992) や Mason (1994) など、学習者が何を考え、どのような行動を取っているかに焦点を当て、講義理解のストラテジーを研究した先行研究がある。これらの先行研究を参考に、山下(2000)では、留学生と日本語母語話者の大学生に講義理解に関する質問紙調査をし、因子分析を行った。その結果、両者の講義理解のためのストラテジーの因子構造は異なり、認識の違いが明らかになった。しかし、質問紙による量的調査では、質問が単純化され画一的なものになるため、とらえきれない面もあり課題が残された。そこで、本研究では、縦断的な質的調査を行うことで、講義理解を多元的に探ることを試みる。講義理解の当事者である留学生のストラテジーを探ることは、第二言語による講義理解の能力の養成をどのように行うべきかを考えるための重要な基礎資料になるものと考えられる。

本研究の目的は、学部留学生を対象とした縦断的な質的調査によって、講義理解のためのストラテジーに関する認識を探ることである。そのため、講義理解のストラテジーについてインタビューによる調査を行い、データを個人別、学年別に記述する。データを分析し、留学生はどのようなストラテジーを使用しているのか、また大学在学中の四年間にストラテジーの使用に変化はあるのか、あるとすればどのような変化なのかを明らかにする。

2. 研究方法

2.1 調査方法

調査方法は、日本語による面接法、半構造的インタビューである。具体的な状況を詳細に記述するため、一対一の対面でインタビューし、許可を取ってカセットテープに録音をした。使用言語は日本語である。一年に一度、主として二学期の開始前後にインタビューを行った。時間は一人35分から60分である。不明な点に関しては、後日、フォローアップ・インタビューを行った。調査期間は2000年9月から2004年2月である。

質問項目は、Mason (1994) 等を参考にし、わかりにくい授業とわかりやすい授業はどのようなものか、授業がわかりやすくなるよう工夫していることがあるか、授業でわからないときどうしているかなどである。さらに、講義の理解度に変化が見られたかどうかについても尋ねた。

録音したインタビューのテープをすべて文字化したものを分析データとし、ストラテジーに関する言及を抽出し分類した。分類の枠組は山下(2000)を元にし、新たに得られた項目については追加した。

2.2 調査対象者

国立大学に所属する学部留学生を対象とし、4回のインタビュー全てに答えた4名のデータを分析に使用した。内訳は表1のとおりである。4名とも大学入学前に日本滞在期間が1年以上あり、日本語能力は上級（日本語能力試験1級取得程度）である。表1に調査対象者の内訳を示す。

表1. 調査対象者の内訳

	所属	性別	出身地	年齢(4年次)
A	経済学部	男	中国	20代前半
B	経済学部	女	中国	30代前半
C	教育学部	女	韓国	20代後半
D	法学部	女	カンボジア	20代前半

3. 結果と考察

3.1 講義理解のためのさまざまなストラテジー

インタビューからストラテジーに関する言及を抽出し分類した結果、山下（2000）で得られた留学生の講義理解のストラテジーに関わる3つの因子に含まれるもの以外に、講義でわからないことがあったときに「ネットで調べる」、背景知識をつけるため「テレビやメディアを利用する」や「授業に関する情報を得て、とり方を工夫する」など、さまざまなストラテジーが得られた。山下（2000）では「留学生は授業中の聞き取りの工夫だけでなく、授業の前後でもそれを補う努力を行い、理解を促進しようとしている」と考察しているが、「補う努力」の具体策を知ることが出来た。以下では、留学生の言及を引用しながら、本調査で明らかになった点について述べる。

辞書は手放せないという言及は山下（2000）と共通しており、授業中や前後に関わらず辞書が活用されている。漢字の書き方や意味（「こういう漢字出そうと思って(2D)¹」）、同音異義語の区別（「音が一緒で意味が違うものっていっぱいあるでしょ。それを見つける(3C)」）、国名の情報などを調べる（「分からない国の名前はやっぱり辞書は使わないと、分からないっすよ(2A)」）といった多様な目的で使われており、留学生にとって手軽でかつ有用な道具であることがわかる。しかし、授業中に分からない言葉が多すぎると辞書も意味をなさない、授業の流れがわかっていなければ同音異義語でも、どれなのかわからないといった言及もあった（「だいたい流れの意味が分からなかったら、辞書が出てきても、そういうどっちが選ぶのかわからないですよ(3A)」）。また、日本語能力も上がり、専門性も増すと、専門用語や新しいカタカナの言葉など普通の辞書ではカバーできないというように機能しない面もあることが、わかった（「まだ辞書のってないのもありますよ。新しいもの…それが苦労しました(4A)」）。Aは辞書の限界を感じるとすぐにインターネットを活用して対処したが、他の3名は十分な対応策をとることはできなかったようである。

ネットの他にも、背景知識をつけるために関連する本だけでなく、テレビのニュース等を見るといった言及もあった。このようなメディアの利用は今後も増加していくと予測される。しかし留学生が日本語の環境でメディアを活用することは容易ではないだろう。専門分野についての必要な情報を選び出すにあたってはその困難はなおさらである。ネットを初めとするメディアを活用した学習支援ツールや情報検索の方法等のスタディスキルを学ぶことは、留学生のみならず日本人大学生にとっても有効ではないだろうか。

また、「授業の情報収集」にも言及があったが、これは、授業や担当教師に関する情報を友達や先輩から集め、その情報を元に履修科目を決めるという工夫である。言及の中でも多いのは、履修科目を減らすことであった。これは講義の内容を理解するための直接的なストラテジーではないが、いかに効率よく講義を受講し良い成績を修めるかというメタ認知ストラテジーである。学年が上がり情報量が増えると、留学生たちは内容への興味だけ

¹ 以下、引用部分につけたアルファベットは調査対象者を、数字は学年をそれぞれ示す。

でなく、授業自体の負担度も加味して履修科目数を調整している（「3年の前期か、減らして、優を半分以上、70%くらい優取る…やっぱりこういう方が…効率的ですよ」と思いました(4A)」。しかし、1年では、「なんか私だけ空けたら変な感じで、みんなやるから、私もいっぱいと言う感じ(2C)」というように、主体性のないまま多くの科目を履修する者もいる。単位の必要な講義、自分に必要な講義、理解できる講義のバランスの中で、より効率的に学業を修められるよう、履修に関する先輩からのアドバイスなどをうまく利用できるような工夫が必要であろう。

3.2 ストラテジー使用の変化

縦断的に調査したことにより、その内容や使い分け、四年間での変化などが浮かび上がってきた。それぞれの留学生が用いるストラテジーには個別の特徴が見られたが、共通する部分も見られた。その1つとして、漠然としていたストラテジーが、次第に具体的・分析的になっていく点があげられる。1・2年では、講義が「わかんなくても、しんどくても、どうしても聞いている(2D)」、「ノートはもう全部、黒板に書くから。それを写す(1A)」、「発音によってひらがなで書いて、後辞書を調べ(1B)」るなど、体当たりで講義に臨んでいる。しかし、徐々に「後で自分インターネットとか調べて。仲がいい友達だったら、まあ、授業終わって聞くとか、何かするとか、まあ、本当に大事なところ分かんなかったら、後で先生が出るときは、もう先生。(ああ、先生に。)うん。もう聞いたりとか。何かします(3A)」というように、講義以外の場で物的・人的リソースを活用するようになる。

また、ストラテジー使用に際し目的や意図を持つようになる。例えば、Aの予習・復習に対する考えは次のように変化している。1年では「何回も繰り返して読んで。教科書とか、練習の問題とか。」と述べていたが、2年では「毎週が理解できなかつたら、もう、次の授業が聞いても分からないっすよ。それは、もう、復習しないと、絶対駄目ですよ。」と目的を持った復習となり、さらに3年では「やっぱり興味があつて、一生懸命予習とか復習とかしたら、まあ、予習はしないかもしれないけど、勉強したらよく分かるし。」と予習にも言及するようになる。また、Dは1年で「本当は、新聞とかテレビとか見なければならぬ。テレビとかちょこっと見るが」とテレビを利用することを考え、3年では「ニュースとか見て自分の新しい考えとか出てくるじゃないですか、その情報とか」のように、その効果を実感し継続して活用を続けている。

以上のように自分のストラテジーを意識し、評価し、有効なものを活用し問題解決していく過程は、メタ認知ストラテジーであるといえる。学習ストラテジーを適切に使用するにはメタ認知が鍵であるとされる(大和 2005)。今回の対象者は試行錯誤の中でメタ認知ストラテジーも使うようになったが、すべての留学生にそれが当てはまるとは言えない。限られた留学期間を考えれば、より効率的に学ぶためにはストラテジーを意識させる指導も必要であろう。

3.3 社会的ストラテジーの活用

講義理解で起こる問題に対処するために、留学生がさまざまなストラテジーを用いていることがわかったが、同時に、ストラテジーを有効に活用できない状況についての言及もみられた。特に、他者へ働きかける社会的ストラテジーを効果的に利用するには、そのための環境作りが必要であることが示唆された。

社会的ストラテジーの一つである「質問する」では、質問の相手として主に友達と教師が言及された。しかしこの両者には使い分けが見られた。まず友達には「え、これって何言っている?という感じのものは、友達に聞いてちょっと文字の確認というか(3C)」など、言葉の意味や書き方の確認など簡単な質問をしている。その理由は、1年の頃は「友達は少ない(1D)」ので質問できなかった。友達はいても、「聞いても分からない(1A)」など頼りないと感じて質問を避けたり、留学生の年齢が同級生より上のため、同じ友達でも先輩には聞きやすいが、同級生に聞くのは「抵抗があるんですよ(4D)」などである。一方教師には内容的な質問が多い。「本当に大事なところ分かんなかったら、後で、先生が出るときは、聞いたりとか(3A)」しかし、「みんなの前で何か質問するのは、ちょっと何か恥ず

かしさがある(4B)」というように、授業中の教師への質問には抵抗や遠慮が見られ、オフィスアワーやメールを使って質問している。Mason (1994) は大学院生に対する調査で、留学生はクラスでは質問しないという結果を出しているが、今回の調査でも同様の結果となった。教師とのコミュニケーションの場を確保するためにオフィスアワーを充実させる等の対応策が必要であろう。

また、教師や同級生以外に、中間的な立場であるチューターや先輩とのつながりも重要である。CとDは、友達作りの努力をしようと思っはいるが、同級生との関係はあまり満足いくものではない。しかし、Cは3年で優秀な先輩と親しくなり、「先輩とだったらやっぱり学問的というか、そんな話を聞(4C)」けて、話す内容が具体的で役に立ち、情報交換になるという。フォローアップ・インタビューでも、日本人学生に自分の母語を教え初め、教えることに意義を感じ、後輩や先輩とのつながりができたことを喜んでいる。また、Dも「専門用語は大変で、先輩…チューターと一緒に勉強するんですよ(2D)」のように、1・2年ではチューターやその友達とのつながりがあり楽しかったという。このように、2人とも先輩、チューターとの人間関係があり、そこでの社会的ストラテジーは有効であると認識している。

「他の人々と協力する」ことも社会的ストラテジーであるが、友達との付き合いについては、友達が欲しいがなかなかできない(C・D)、友達はいなくてもいい(A)、友達が心の支え(B)、と個人差が見られる。CとDは同じ国の留学生がいないが、AやBは同国人の留学生が多いという状況の違いも影響しているのであろう。日本人の友達がいない最初の頃、「日本語の授業も出てるから、この留学生の友達もいっぱいいて。まあ、その分は、ちょっとカバーしてくれたです。日本人の友達がなくても(2B)」というように留学生の友達の存在は大きいという声もある。日本人大学生はもちろんであるが、留学生間でつながりを持つことも大切であると思われる。

「2つ3つの授業、一緒に出た人、わりとすぐ友達になったから(2B)」というように、入学後かなり早い時期から友達関係を上手く作れた場合もあり、学年が上がるにつれ、次第に社会的ストラテジーを使えるようになるというのではなく、性格や状況に左右される側面も大きいと思われる。同級生との横のつながりだけでなく、先輩との縦のつながりや他の留学生とのつながりなど、多方面のネットワークを広げていくことが社会的ストラテジーをより有効に利用できる環境作りにつながると考えられる。どのようなストラテジーを使うかは本人の判断によるが、ネットワーク作りのきっかけになるさまざまな可能性や選択肢を用意し、利用できるリソースを示すことは留学生の受け入れに際し重要ではないだろうか。

3.4 講義スタイルの影響

Mason (1994) の結果にある講義スタイルの違いによる理解への影響や演習などへの口頭による参加の重要性は、山下(2000)の質問紙調査では明らかにならなかったが、今回の調査では、個人差はあるものの、いくつかの言及がみられた。講義形式での授業を理解するために活用されているノートテキングについては、1・2年で言及があるが、その後消え、専門科目が増える3年以降は演習に関するコメントが出てくる。Bはゼミ形式の発表や討論にあまり困難を感じていないという一方で、他の3人では、「自分が、やっぱり発表するときは、相手がきちんと分かってもらわないと、失敗というか…駄目ですよ、こんな発表は(A3)」「(授業中の発表、討論で)うまく喋れない、言いたいことが。これが言いたいのに、それを言うとき語彙を思い出せなかったり、うまく伝わらなかったりっていうのが…(C4)」という口頭発表の難しさや、「みんな思うままにしゃべってくるから、私なかなか理解できない。だから、討論できなくなる(D3)」、「私は意見交換の方がついていけないんですよ。…講義なら、終わってから自分で勉強したり本を読めばわかるが、ゼミは難しい(D4)」という討論の理解の難しさなど、口頭での参加と意見交換の理解の困難さが言及される。これは、札野・辻村(2006)の大学教員を対象に行われた調査の学部生には「口頭発表する、議論するなどの能動的な言語能力を持つことが期待されている」という結果と呼応する。近年、双方向的な授業が求められる中で、学部生も単に講義を聞くだ

けではなく、自らの意見を述べる必要があるスタイルも増え、より総合的な日本語能力が求められていると考えられる。

4. まとめと今後の課題

講義理解のためのストラテジーに対する留学生の認識を探り、その四年間での変化を明らかにするため、インタビューによる縦断的調査を行った。調査対象者が4名であり一般化することは出来ないが、留学生は様々なストラテジーを利用しながら最適なストラテジーを見つける努力をしている様子を知ることができた。しかし、ストラテジーを活用できない側面も明らかになり留学生の受け入れに際しては、ネットワーク作りのきっかけになる人材、情報リソースの確保やそれを有効に活用できる環境作りが必要であることが示唆された。さらに、限られた時間で、より効率的に学ぶためには、ストラテジーの指導も効果的であろう。有効と考えられるいくつかのストラテジーを示し、学習者に意識させることは、ストラテジーの効率的な活用につながると思われる。また、本稿では触れなかったがインタビューでは試験やレポートなどに関わる言及も多く得られた。講義を理解するだけでなく、それを成績等の結果に反映させることも重要である。今後、これらの点についても考察していきたい。

参考文献

- 金久保紀子・金仁和・本田明子・松崎寛 (1993) 「講義の日本語における理科系・文科系の特徴」『日本語教育』80号 pp.74-90.
- 西條美紀・渡辺文生・中井陽子・石黒圭・藤村知子 (2006) 「講義の談話構造と受講者の行動から見た講義理解の方法－日本語学習者の講義理解に役立つ手がかりの解明を目指して－」『日本語教育学会秋季大会予稿集』 pp.237-249.
- 札幌野寛子・辻村まち子 (2006) 「大学生に期待される日本語コミュニケーション能力に関する調査について」『日本語教育の新たな文脈』 pp.221-257. くろしお出版.
- 宮崎里司・J.V. ネウストプニー編 (1999) 『日本語教育と日本語学習－学習ストラテジー論にむけて』くろしお出版.
- 山下直子 (2000) 「外国人留学生の講義理解－理解に影響を与える要因とストラテジーに関する意識調査から－」『日本語教育』107号 pp.95-104.
- 大和隆介・真野千佳子・山本厚子・中島優子 (2005) 「学習ストラテジーとは何か」『言語学習と学習ストラテジー』 pp.11-30. リーベル出版.
- 山本富美子 (1995) 「講義、対談等の聴解のメカニズム－テキスト分析を通して－」『日本語教育』86号 pp.3-25.
- Flowerdew, J. & Miller, L. (1992) Student Perceptions, Problems and Strategies in Second Language Lecture Comprehension. *RELC Journal*, 23(2), pp.60-80.
- Mason, A. (1994) By dint of: Student and lecturer perceptions of lecture comprehension strategies in first-term graduate study. In Flowerdew, J. (ed.), *Academic Listening Research perspectives* pp.199-218. Cambridge: Cambridge University Press
- Oxford, R. L. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House. (日本語訳: 宍戸 通庸・伴 紀子訳(1994) 『言語学習ストラテジー 外国語教師が知っておかなければならないこと』凡人社)

連絡先 〒760-8522 高松市幸町 1-1 香川大学教育学部
nyamash@ed.kagawa-u.ac.jp

外国語教師の役割に関するタイ人日本語学習者のビリーフ —大学における日本語主専攻を対象として—

Atchara Aungtrakul (Chulalongkorn University)

1. はじめに

現在日本語の学習者数が増加しつつある。国際交流基金の海外の日本語教育の現状日本語教育機関調査 2006 年によれば、学習者数上位 10 カ国にはタイは 7 位であり、2003 年の結果に比べ、29.5%と増加している。また、学習機関や学習目的にも多様化が見られる。

外国語を教育する現場では学習者も教師も大切である。教師は常に学習者にどのように、どうやって教えればいいのか、教師自らが「これはいいだろう」「このように説明すれば理解しやすいだろう」「この活動を使用すれば役に立つだろう」などを授業計画を考えながら、授業を行っている。昔は教育現場は教師中心であったが、最近では学習者中心の考えが主流であり、学習者側からの意見が以前より重視されるようになってきた。すなわち、教師は学習者が「どのように考えているか」や「どのような意見を持っているか」をよく理解して反映させる必要がある。特に学習者が「教師の役割をどのようにとらえているか」を知ることは重要である。海外で学習する学習者の言語学習全体のビリーフに関してはフィリピンでは片桐 (2005)、スリランカでは和田 (2007)、ハンガリーでは若井・岩澤 (2004) の研究があるが、特に教師の役割についてのビリーフの研究はあまりない。

2. 研究目的

本研究は、タイの大学に在籍する学習者を対象に、外国語教師の役割に関するビリーフを明らかにすることを目的とする。更に、先行研究で示されている他国の教師に関する日本語学習者のビリーフの調査結果の同じ質問項目と比較しながら、考察することによって、タイ人の学習者のビリーフの特徴を示すことにする。

3. 研究方法

本稿の対象者はタイの大学における日本語主専攻とする 3 年生の学生 34 名 (男: 5 名女: 29 名)、日本語の学習時間は 650 時間以上である。調査票は Horwitz (1987) の BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) から教師の役割に関する 8 項目を採用し、さらに、筆者が教師の属性、教師行動に関する項目 12 項目を付加した。20 項目から成る各項目は「非常に賛成」から「非常に反対」まで 5 段階で回答させた。調査時間は 2 か月である。

4. 結果と考察

4.1 教師の属性に関する学習者のビリーフ

表 1 によれば、「4 経験が長い教師に習うのが一番いい」の賛成割合が一番高く、67.6% 示している。「5 素敵で、ハンサムな (きれいな) 先生に習えば、動機が高まり、一生懸命勉強できる」と「2 学歴が高い教師に習うのが一番いい」の賛成割合はほぼ同じであり、「3 年齢が高い教師に習うほうが若い教師に習うよりいい」に関しては賛成が 16.7% で、反対の割合は 41.1% と 4 割を超えている。この結果から、学習者は教師の経験を一番重視しており素敵で学歴が高いとよいが、年齢に関しては若い教師を望んでいることが推察される。

表1 教師の属性に関する学習者のビリーフの結果

(N=34名)

番	質問	5 非常に 賛成	4 賛成	3 どちら でもない	2 反対	1 非常に 反対	無 回 答	賛成 割合 %
4	経験が長い教師に習うのが一番いい。	14.7	52.9	29.4	2.9	0	0	67.6
5	素敵で、ハンサムな（きれいな）先生に習えば、動機が高まり、一生懸命勉強できる。	11.8	32.4	29.4	17.6	8.8	0	44.2
2	学歴が高い教師に習うのが一番いい。	2.9	38.2	47.1	11.8	0	0	41.1
3	年齢が高い教師に習うほうが若い教師に習うよりいい。	0	17.6	41.2	38.2	2.9	0	17.6

4.2 学習者が期待する教師行動に関するビリーフ

表2 学習者が期待する教師行動に関するビリーフの結果

(N=34名)

番	質問	5 非常に 賛成	4 賛成	3 どちら でもない	2 反対	1 非常に 反対	無 回 答	賛成 割合 %
18	教師は外国語学習に関する情報（進学、奨学金）を教えるべきである。	67.7	35.3	0	0	0	0	100
10	教師は学習者を常に励ますべきである。	58.8	38.2	0	0	2.9	0	97
6	教師は授業で教える内容だけではなく、学習者と冗談を言ったり、生活などに関して、聞いたり、するべきである。	67.4	26.5	2.9	2.9	0	2.9	93.9
11	教師は授業で学習者が何か間違ったら、直ちに直すべきである。	32.4	50	11.8	5.9	0	0	82.4
7	教師は教科書に書いてあることを全て教えるべきである。	17.6	58.8	2.6	2.9	0	0	76.4
13	学習者の質問には、教師は全て答えられるようにしておくべきである。	26.5	35.3	32.4	2.9	0	2.9	61.8
19	教師は学習者の質問に対応できるように常に研究室にいるべきである。	20.6	38.2	26.5	14.7	0	0	58.8
14	授業計画は教師が全て考えるほうがいい。	5.9	41.2	35.3	14.7	2.9	0	47.1

表2では、学習者が期待する教師の行動に関するビリーフの結果を示す。18, 10, 6の賛成割合はきわめて高い。特に「18 教師は外国語学習に関する情報（進学、奨学金）を教えるべきである」では学習者の利益に関連するから、対象者全員が賛成している。10, 6番は励ますこと、冗談をいうことは学習者の心理に関係があり、授業のことではないが賛成の割合は97%, 93.9%で9割を超えている。11番は学習者の誤りに対する教師の対応で82.4%の学習者が間違ったらすぐに訂正すべきであると答えている。現在教育現場ではコミュニケーション・アプローチが中心で、多くの教師は学習者の誤りは学習者の中間言語だと考え、修正しない傾向がある。しかし、11番の結果から、学習者は教師に誤用を修正してもらいたがっており、正確さを大切にしていることがわかる。

「7 教師は教科書に書いてあることを全て教えるべきである」「13 学習者の

質問には、教師は全て答えられることにしておくべきである」「19 教師は学習者の質問に対応できるように常に研究室にいるべきである」の賛成割合がそれぞれ 76.4%, 61.8%, 58.8%を示し、タイ人学習者において教師に依存する傾向が高く、自律学習をする傾向は低いと解釈できる。しかし、「14 授業計画は教師が全て考えるほうがいい」の賛成割合が 47.1%を示し、若干低いことから、授業計画は評価の仕方なども関連していることから、教師に学習者にもで決める権利を与えてほしいと考えている学習者が半数以上いることがわかる。

4.3 外国語教師の役割に関するピリーの先行研究結果との比較

表3 外国語教師の役割に関するピリーの先行研究結果との比較

番	質問	賛成割合 (%)			
		タイ	フィリピン	スリランカ	ハンガリー
1	外国語学習はネイティブ教師に習うのが一番いい。	88.3	51.9	—	—
15	外国語を学習するのに、教師は欠かせないものである。	83.0	35.3	—	—
9	教師は学習者に一生懸命学習させなければならない。	76.5	—	—	83.9
16	教師に自分の外国語の問題点を指摘してほしい。	70.6	—	96.5	—
8	教師は学習者に宿題を出すべきである。	47.0	98.8	89.4	79.6
17	教師は常になぜ教室でこの活動をするのか、その目的や理由を教えてほしい。	44.1	—	58.8	51.6
12	教師の考えに賛成できなくても、教師のアドバイスのとおりにする。	32.5	25.3	80.2	—
20	言語学習に進歩が見られなかったら、教師に責任がある。	8.8	—	12.8	10.9

— その国で調査を行なわれない項目

表3は外国語教師の役割に関するピリーの先行研究結果との比較である。表3によれば、「1外国語学習はネイティブ教師に習うのが一番いい」はフィリピンでの賛成割合は51.9%に比べて、タイ人の賛成割合は88.3%で非常に高い。しかし、タイ人の対象者が全員外国人教師に習った経験があるのに対し、フィリピンの対象者は外国人教師には156名のうちに17名(26.52%)しか習った経験がないのも結果に影響を及ぼしていることも考えられる。また、幸(2006)は日本国内の非母語話者日本語教師に対するピリーフについて「学習者はクラスの非母語話者日本語教師をあまり好ましく思わないだろう」という仮説を立てて調査したが、予想に反して「普通：何も思わなかった」という回答が一番多かったと述べていることから今回の調査の結果のタイ人学習者のネイティブ教師に習うほうが利点があるというピリーフは強いといえる。

「15 外国語を学習するのに、教師は欠かせないもの」に関しては、タイの賛成割合は83.0%に対し、フィリピンの賛成割合と比較すると大きい差がある。「9 教師は学習者に一生懸命学習させなければならない」のタイ人の賛成割合は76.5%示している。「16 教師に自分の外国語の問題点を指摘してほしい」に関しては、タイとスリランカの賛成割合は少し差があるが、両国の賛成割合はきわめて高い。以上の結果から考えると、対象のアジアの学習者は教師の役割がファシリテーターであると考えられるコミュニカティブ・アプローチに反して、外国語を学習する際、教室に教師がいて、授業を行ない、自分の問題点を指摘し解決してくれる。教師主導の授業をする教師のピリーフをかなり強く持っていること

がうかがえる。これに関しては、教師自身の教師の役割に関するビリーフと比較して学習者の持っている教師の役割に関するビリーフと一致しているかどうかを研究する必要があるだろう。

「8 教師は学習者に宿題を出すべきである」に関して、賛成割合は 47.0%である。8 番の宿題に関する項目はタイはフィリピン、スリランカ、ハンガリーの結果との差が大きく、これについては宿題は自分ですべきであり、自分の責任であると考えられている傾向がある。これは、教師の宿題の出し方（量、提出日、問題の難易度など）にも関係がある可能性もえられるので、宿題の出し方についての各国の比較の研究も必要であろう。

さらに「17 教師は常になぜ教室でこの活動をするのか、その目的や理由を教えてほしい」という質問の結果はどの国でも 50%に近いが、タイはスリランカとハンガリーと比べると、賛成割合が低いことがわかった。この結果から見ると、授業での活動は教師に責任があるから、自分がその活動の目標を知らなくてもいいと考えていると、解釈できるだろう。

「12 教師の考えに賛成できなくても、教師のアドバイスのとおりにする」の賛成割合は低く、授業での活動は教師に責任があるとのビリーフを持っているが、授業以外のことは学習者自ら考えたがり、決めたがっていると解釈できる。「20 言語学習に進歩が見られなかったら、教師に責任がある」の賛成割合は 10%前後でもっとも低い。教育現場に関することは教師に責任があると考えていても、言語の学習進歩は学習者自ら責任があると考えていることがうかがえる。

5. おわりに

以上、外国語教師の役割に関するタイ人日本語学習者のビリーフを明らかにし、先行研究で示されている他国の教師に関する日本語学習者のビリーフの調査結果の同じ質問項目と比較しながら、考察した。その結果から、タイ人の学習者のビリーフの特徴は以下のとおりである。

- 1) 教師の属性に関して、学習者は経験が長い教師に習うのがよいとのビリーフを強く持っている。
- 2) 教師の行動に関しては、教師に言語の知識を初め、外国の問題点、自分の生活に至るまで、教えてもらうことを期待し、教育現場での学習者の誤用が中間言語だと考えられているコミュニカティブ・アプローチ中心授業に反して、多くの学習者は教師に自分の誤用を訂正してもらい、言語の正確さを重視していることがわかった。
- 3) タイ人学習者は外国語を学習する際、ネイティブ教師に習うのが一番良く、教師は欠かせないものであると考えており、教師に依存する傾向がきわめて高い。それにもかかわらず、教師の考えに賛成できない場合は自分の考えのとおりにするというビリーフも持っていることがわかった。

また、Dubin & Olshtain (1986)はコミュニカティブを推進していくために自己管理学習能力を獲得することが必要であると主張しているが、以上のタイ人日本語学習者のビリーフ調査から、タイ人学習者は外国語を学習する際、学習者は教師に依存しているビリーフを持っており、自己管理学習能力、自律的学習をうらづけるビリーフを持っていないと解釈できる。しかし、コミュニカティブ・アプローチを中心とする現在の授業では、教師の役割はファシリテーターであると考えられているが、先ず学習者の持つビリーフを教師依存から学習者が自律的に学習するビリーフに教えていく必要があるだろう。今後の課題としては教師自身の持っている教師の役割に関するビリーフを調査し、学習者の教師の役割に関して持っているビリーフ研究が必要であろうと考えている。

参考文献

- 糸井江美 (2003) 「英語学習に関する学生ビリーフ」『文学部紀要』文学部 第 16-2 号 pp. 85-100.
- 片桐準二 (2005) 「フィリピンにおける日本語学習者の言語学習 Beliefs」『日本語教育紀要』第 1 号 pp. 85-101.
- 国際交流基金 (2006) 『海外の日本語教育の現状－日本語教育機関調査・2006 年－概要』 pp. 6 国際交流基金.
- 幸銀眞 (2006) 「日本国内の非母語話者日本語教師に対する学習者のビリーフの変容」『早稲田大学日本語研究教育センター研究論文』 pp. 60-81.
- 高崎三千代 (2006) 「フィリピン・マニラ首都圏の大学における日本語学習者のビリーフ」『日本語教育紀要』第 2 号 pp. 65-79.
- 若井誠二・岩澤和宏 (2004) 「ハンガリー人日本語学習者のビリーフス」『日本語教育紀要』第 14 号 pp. 123-140.
- 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」『日本語教育紀要』第 3 号 pp. 13-28.
- Dubin & Olshtain (1986), *Content-Process-Product* In 岡崎敏雄・岡崎眸 (1990) 『日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ』 pp. 52-61 凡人社.
- Horwitz, Elaine K. (1987). *Surveying Student Beliefs About Language Learning*. In A. Wenden and J. Rubin (Eds), *Learner Strategies in Language Learning*. pp. 119-129. London: Prentice-Hall.
- 連絡先** 153-154 M. 8 T. Thapoo A. Muang Phitsanuloke 65000
auengatchi@hotmail.com

モダリティとしてヨ・ネ・ヨネを教える

水野吉徳 (Naresuan University)

1. はじめに

近年の日本語教育では、コミュニケーション能力ということばが注目を集めるようになってきた。コミュニケーション能力において「話す」「聞く」コミュニケーション、そして「書く」「読む」コミュニケーションの何をどのように指導するかが重要となるであろう。発表者が勤務する機関におけるタイ人学習者の発話には終助詞が非常に少なく聞こえなく聞こえる。特に普通体の場合、滑らかさという点から終助詞が必須であろうと思われる。また、その反対に不必要に終助詞を付加することにより話し手の意図とは違った意味が伝達される恐れもある。本発表では「話す」コミュニケーションに不可欠であると思われる終助詞「ヨ」「ネ」「ヨネ」を初級段階の学習項目とする提案をおこなう。指導方法としては、ヨ・ネ・ヨネの機能を、イントネーションを軸として分けることにより「話す」だけではなく、「聞く」にも有益であることを述べる。

2. 終助詞「ヨ」「ネ」「ヨネ」の機能

ウィルソン・スペルベル (1995)¹によると言語的にコード化されているものには概念的にコード化されたものと手続き的にコード化されたものに分かれるという。終助詞ヨ・ネ・ヨネは概念的にコード化されたというよりも聞き手の推意に制約を課し、聞き手が取るべき推論の方向を指示しており、手続き的にコード化されたものと考えられる。

2.1 終助詞「ヨ」

終助詞の研究はかなりの数にのぼるが、日本語教育に応用できるものは数少ない。指導項目として考えられるのは使用数や使用範囲から機能別に分けることであろう。終助詞「ヨ」(以下、ヨ)は「当該の発話を関与的なものとして登録せよ(金水1993)」という標識であるとしている²。また金水(1993)では、その発話は「誰にとって」は本質ではないという。つまり、ヨは聞き手がいなくても使えることから「聞き手に対して」という一文がなかったのであろうが、コミュニケーションを目的とした外国語教育では「聞き手に対して」という一文が不可欠であると思われる。

2.2 終助詞「ネ」

終助詞「ネ」(以下、ネ)には「確認」「同意」などの機能があると言われる。野田春美(2002)ではネを「文の内容を、何かと一致させながら聞き手に示すときに用いられる。聞き手の知識や意向との一致を問う用法や、話し手自身の記憶や結論の一致を示す用法などがある:280」とまとめている。大きく分けると聞き手との一致と話し手自身の一致となるが、イントネーションでその区分ができる。

2.3 終助詞「ヨネ」

有機的結合は総体以上になることがある。終助詞「ヨネ」(以下、ヨネ)はヨの機能とネの機能の結合であると考え、「ヨは一言で言えば話し手の「自己主張」、ネは聞き手との一致志向を示す(大曾2005)」という矛盾が生じる。

ヨネは蓮沼(1995)で「『はずだ』に極めて接近する:404」ことが指摘されている。自己主張を聞き手に当然のこととして認識を一致させるように促していると考えられる。

3. イントネーションと「ヨ」「ネ」「ヨネ」

¹ 関連性理論は聞き手の解釈における認知を基盤とした理論である。

² 関連性理論がヒントにしたものであるが、発話そのものが関与的であるため、関連性理論とは別なものであると考えなければならない。

イントネーションは発話された文の意味であり、終助詞とは切り離して考えるべきだとする意見もあるようだが、イントネーションにより発話意味が違うのであれば重要な標識となる。

3.1 イントネーションと「ヨ」

ネと比べヨのイントネーションのバリエーションは少ない。井上（1997）では下降のヨ（Pよ↓）の機能を「話し手と聞き手の取り巻いている状況を『Pということが真になるという、そういう状況である』という線にとらえなおすよう強制することを表す」と定義している。やや回りくどい説明であるが、話し手が発話内容を聞き手に主張しているといえるであろう。それに対して上昇調のヨは、蓮沼（1997）では「聞き手に認識の欠落や誤認がある（あるいは見込まれる）状況で、聞き手における認識能力の発動、および認識形成を指示する」と定義している。つまり上昇調のヨは発話内容が聞き手に対して既得情報の書き換え、または新情報であることを伝えているということである。

3.2 イントネーションと「ネ」

ネのイントネーションを規定するのは難しい。杉藤（2001）の実験では日本語母語話者のネの音調判断にばらつきがあることが示された。しかしながら上昇イントネーションを低めていくことにより、聞き手の反応を求める場合から自己認識へと意味が移行することが確認された。また、上昇イントネーションは聞き手に好意的な発話に聞こえ、下降イントネーションは尋問に聞こえるという結果も示された。

3.3 イントネーションと「ヨネ」

ヨネは確認の機能を持つ。通常、確認とは聞き手の反応を求めるものであり上昇となるはずである。しかしながら、ヨネは下降イントネーションとなることが多いようである。そのことから聞き手頼りの確認という形式をとりながらも話し手の主張を通そうとする態度がわかる。

4. タイ語の声調と「ヨ」「ネ」「ヨネ」

タイ語は声調を持つ言語である。声調とは「音節内部の音の高低変化のことで、タイ語では5種類が区別され（三上 2002:19）」る。アルファベット表記された声調には平声以外に低声（`），下声（^），高声（´）上声（ˇ）という記号をつけて表す。平声を1声，低声を2声，下声を3声，高声を4声，上声を5声と呼ぶ場合もある。

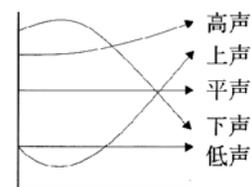


図1 タイ語の声調
(三上 2002)

4.1 イントネーションと声調

発表者が教えている学習者にヨ・ネ・ヨネまたは終助詞「か」付きの文を読ませると、ヨを下降イントネーションで発話し、ネ・ヨネを上昇イントネーション、終助詞「か」を疑問上昇に固定してしまっているか、または読むたびにイントネーションが変わる学習者が見えられた。これは学習者が、ヨ・ネ・ヨネが発話意味や発話態度に関与していることを知らないことが原因であると考えられる。学習者にヨ・ネ・ヨネのイントネーションが声調のように発話意味が変わることや発話態度を伝えていることは意義のあることだと考える。声調がある言語を持つ話者にヨ・ネ・ヨネのイントネーションを教えるのに「橋渡し」として声調を使うことが考えられる。

Promjit（2005）では、「いいよ」の発話意味はヨのイントネーションで意味が変わることから、「賛成の『いいよ』を言いたいときには、2声ではなく、4声か5声で『よ』を発話する。断りの『いいよ』を言いたいときには、4声や5声ではなく、2声で発話する（:31）」よう指導することが提案されている。

4.2 声調と「ヨ」「ネ」「ヨネ」

ヨ・ネ・ヨネのイントネーションはムードを伴うためバラエティが多い。有標性のあるイントネーションは個々の会話スクリプトで拾うとし、橋渡しとして使う声調は少ないことに越したことはない。平声はアクセントと考えられるので省く。高声と上声は高く付く音調で近いが、ムードを表しやすい上声を取る。よって低声、下声、上声の3つをヨ・ネ・ヨネのイントネーションとして採用する。

4.3 イントネーションとその機能

ヨが「当該発話を関与的なものとして登録せよ」という標識であるならば、①聞き手に対して新情報を与えるときと、②「聞き手が文の内容を認識するべきだと、話し手が考えている(野田 2002: 267)」場合であると思われる。上昇イントネーションを伴った①を「伝達」とし、下降イントネーションを伴った②を「主張」と呼びたい。

ネでは①聞き手の知識や意向との一致を問うものと②話し手自身の記憶や結論の一致を示すものに分ける。上昇イントネーションを伴う①を「確認」とし、下降イントネーションの②を「発見」としたい。そして、尋問に聞こえるという低く付くヨを③「くいちがい」と呼ぶ。

「相手に配慮しつつ自己主張する(大曾 2005)」ヨネを主張の強い確認(主張>確認)とし、ネの一部とする。

4.4 各機能のイントネーションと声調

4.1~4.3をまとめたのが下である。ネが上声(5声)、下声(3声)、低声(2声)の3つの声調、ネは上声(5声)、低声(2声)の2つに分けられる。

「ネ」①確認	「コレ、田中さんの本です n ě」	(上声)
②発見	「いい天気です n ě」	(下声)
主張確認	「タイって4月が一番暑いんです y ò n ě」	
③くいちがい	「ここ、間違ってます n ě」	(低声)
「ヨ」①伝達	「あ、ハンカチ落としました y ò」	(上声)
②主張	「もう帰りたいです y ò」	(低声)

4.5 イントネーションに見られる共通性

ネを3つ、ヨを2つに分けた。確認のネは聞き手頼りであるため聞き手に認識のコストがかからない。そして伝達のヨも聞き手へ新情報を与えるという点で聞き手に負荷がかからず、いずれもが上昇調(上声)である。しかし、低く付くヨ・ネ(低声)はいずれも聞き手に認識を書き換えるように要請している。主に低く付くヨ・ネはマイナスの表出が多いことから聞き手は命題が聞き取れなくとも話し手が何らかの状況を変えたがっていることがわかる。

5. ヨ・ネ・ヨネを初級に導入する意義

ことばは認識の上に成り立っている。発話はその認識の一部を切り取り相手に伝える手段である。その際、話し手は発話意味だけではなく発話態度も伝える。発話態度には発話内容目当てと聞き手目当ての2つに大分される。ヨ・ネ・ヨネも発話態度を標示している。

「です/ます」を使わない普通体は初級で教えられることが多いようである。学生が発話する普通体のぎこちなさは初級を教えたことのある日本語教師は誰もがご存知かと思う。それに由来するのは発話そのもののぎこちなさに加えヨ・ネ・ヨネなどの基本的な終助詞が使われていないためである。しかしながら、初級テキストでヨ・ネ・ヨネを積極的に提示しているものは寡聞にして知らない。

通常、ヨ・ネ・ヨネなどは中級テキストに入ってから教えるか、初級のテキストの会話例文では相当数の終助詞が使われているため自然に覚えるだろうと考えられている向きが

ある。しかし、発表者がOPI (Oral Proficiency Interview) 形式で行った試験の結果、タイの学生の発話に見られる終助詞は日本国内の学生に比べ、はるかに及ばない出現率であった。山内 (2005) では、口頭外国語能力を測るOPIデータからネは「中級で相当数出現する。初級の授業では、正しい使い方を初級から積極的に教えていくと非常に効果的であろう (: 151)」と述べている。ヨの過剰な使用は聞き手が不快になることもあり、教えなくてもいいのではという考えもあるが、だからこそ初級で教えるべきである。ヨは2つにしか分けておらず、イントネーションを付けてあるため記憶するにしてもそれほど難しいとは思えない。ヨネもネの下位分類としてあるので、その使用はかなり日本語が上達しないと使用ができないとも言われるが、日本国内の中級学習者に少なくはあがるがその発話が見られるので初級項目としても差し支えないように思う。

6. ヨ・ネ・ヨネ指導とまとめ

本発表では終助詞ヨ・ネ・ヨネを初級で教える提案を行った。指導方法として単に諸機能を教えるのではなく、イントネーションを軸としてヨ・ネ・ヨネの機能に分けた。タイ国内においては声調をもつ言語であるため、それを「橋渡し」としてヨ・ネ・ヨネのイントネーションが指導できるのではないかと考えた。

一連の初級日本語指導の中でヨ・ネ・ヨネだけに時間を取る必要はない。普通体が導入される前後に上で示した表を説明し、その後は会話例や聴解に現れたヨ・ネ・ヨネを確認していくことから始めればよい。当然、上の分類から外れるイントネーション (タイでは声調) があるはずである。そのことは決して負の材料とはならない。上で示した表とどう違うのかを学習者が自ら考える機会をつくるからである。そのような気づきはイントネーションというアクセントをも変える大きな日本語のリズムを感知するのと同じなのではなかろうか。

参考文献

- 井上優 (1997) 「状況認知と終助詞 - 「ね」の機能 -」『日本語学』18 - 8 明治書院。
- 金水敏 (1993) 「終助詞ヨ・ネ」『月刊言語』vol.22 No.4 大修館書店。
- 杉藤美代子 (2001) 「終助詞「ね」の意味・機能とイントネーション」音声文法研究会編『文法と音声』くろしお出版。
- 大曾美恵子 (2005) 「終助詞「よ」「ね」「よね」再考 - 雑談コーパスに基づく考察 -」鎌田修編『言語教育の新展開』ひつじ書房 pp.3-15。
- 野田春美 (2002) 「終助詞の機能」宮崎和人他『モダリティ 新日本語文法選書4』くろしお出版 pp.261-288。
- 蓮沼昭子 (1995) 「対話における確認行為『だろう』『じゃないか』『よね』の確認用法」仁田義雄編『複文の研究』くろしお出版 pp.389-419。
- _____ (1997) 「終助詞「よ」の談話機能 - その2 -」『日本語教育論文集 - 小出詞子先生退職記念 -』凡人社。
- 三上直光 (2002) 『タイ語の基礎』白水社。
- 山内広之 (2005) 「話すための文法」野田尚史編『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版。pp.147-166。
- Promjit Niyomvanich. (2005) 「タイジン日本語学習者の文末「よ」の聞き取り」国際交流基金『国際交流基金バンコク日本文化センター日本教育紀要第2号』 pp.21-36 国際交流基金。
- Sperber, Dan and Deirdre Millson. (1995) *Relevance: Communication and Cognition*, Oxford, Blackwell. 内田誠二他訳 (2000) 『関連性理論 - 伝達と認知 -』研究社出版。

連絡先 ymizu999@hotmail.co.jp

10月16日(木)

C会場

「そうですか」「そうなんですか」の機能について — 親しい友人同士の雑談コーパスを中心に —

吉澤明子 (Thammasat University)

1. はじめに

日本語教育においてコミュニケーション能力の育成は大きな課題の一つである。近年、コミュニケーションを図る上での聞き手の言語行動¹の重要性が指摘され、研究が進められている。吉澤(2007)では、聞き手の言語行動の一つ「あいづち」の表現形式、「そうですか」「そうなんですか」の機能と談話展開上の使用実態を解明することを試みた。本研究では、親しい友人同士の雑談コーパスを分析データとし、吉澤(2007)で提出した両表現の機能の汎用性を検証することを目的とする。

2. 先行研究

「そうですか」は、先行研究において「話し手が伝えた情報の了解／興味・関心を示す」(ホリ・ザトウスキー 1993)、「理解しているという信号」(松田 1998)、「興味・関心を示すという感情の表出」(堀口 1988)、等と記述されている。「そうなんですか」は「そう系」のあいづち「そうですか」の類似表現として扱われており、その機能の差異については言及されていない。両表現を併記した先行研究は、管見の限り中国語の「そうですか」にあたる「是吗」に関する井上(2002)のみであった。井上(2002)は、「「そうですか」は単に「聞いたことがないことを聞いた」というだけだが、「そうなんですか」は「のだ」により話し手がそれまで知りえなかった実情²に言及されるため、「(本当のところは) そうなんですか」というニュアンスになる(p. 68)」と補足的に「そうなんですか」について説明を加えている。しかし、両表現の差異は、このようなニュアンスの違いだけで必ずしも区別することができず、指導につなげることは難しい。また、両表現の相違点である「のだ」に関する先行研究は非常に多いものの、これら、情報提供時の「のだ」を対象としたものがほとんどであり、これらの記述を情報受容の「のだ」の解釈につなげるには困難を伴う。

そこで、吉澤(2007)では、「そうですか」「そうなんですか」両表現について併記のあった井上(2002)に、分析の手がかりを求め、初対面女性同士の雑談コーパスを用いて会話分析を行った。分析データには初対面雑談コーパスを選択した。これは、初対面の場合、会話参加者間の共有知識が比較的少なく、情報提供場面が多く観察されると考えられた為である。また、雑談の場合、談話の目的や内容や流れが会話参加者に委ねられ、より様々な出現環境が観察できると推測された為である。会話分析の結果「そうですか」「そうなんですか」両表現の談話展開上の機能は次のように提出された。

「**そうですか**」: 提供情報「q」が、想定「p」に矛盾しないことを表明するものであり、「そうですか」の使用は、目下のテーマの展開というよりは、次の談話の局面へ進むことを了解することとなる。

「**そうなんですか**」: 提供情報「q」が、想定「p」と矛盾することを表明するものであり、「そうなんですか」の使用は、表明を受ける話し手に対して、間接的に想定を矛盾を解消するために十分だと思われる情報を要求することにつながり、目下のテーマで会話を進行させることになる。

¹ 堀口(1988)は、聞き手の言語行動に、先取り、確認、応答、助け、質問、展開、転換などがあり、いずれもコミュニケーションにおいて重要な役割を果たしていることを指摘している。

² 田野村(1998)は「のだ」の《実情》を表す用法を次のように解説している。「あることがら—多くの場合、話して自身はよく知っているが聞き手は知らない事柄、更に言えば、聞き手には容易に知りえないような種類のことが話し手の意識の中にあり、それを主題とした形で、その内実、事の次第を聞き手に伝えようとしている。」(p. 37)

3. 分析データと分析対象

本研究では、宇佐美まゆみ監修(2005)『BTSによる多言語話し言葉コーパス—日本語会話(1)』東京外国語大学大学院地域文化研究科21世紀COEプロジェクト「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」に収録された親疎の違う2種類の雑談コーパスを分析データとした。日本語母語話者初対面同士20代の女子学生のペア11組22名による全6557発話、及び、非常に親しい友人同士10代から20代の女子学生のペア9組18名による全5791発話に出現した全ての「そうですか」190(初対面:104/友人同士:86)、「そうなんですか」209(初対面:139/友人同士:70)を分析対象とする¹。

4. 使用場面と機能

4.1 「そうなんですか」の使用場面

まず、「そうなんですか」使用場面を用例と共に提示し、考察を加えていく。尚、データには下線を以下の要領で付加する。下線___聞き手の想定が明示的な部分、下線___矛盾する情報提供部分、下線___「そうなんですか」発話部分とする。吉澤(2007)で整理された「そうなんですか」の使用場面は次の5つである。

- 聞き手²の既存の想定が、話し手の情報提供により、直接明示的に否定される場合
- 情報提供後、聞き手が事後的に既存の想定が矛盾していたことを表明する場合
- 話し手により予め想定を提示され、同意後に、その想定を否定される場合
- 話し手自身の想定が、聞き手に情報として提供される場合
- 聞き手の想定が非明示的な場合

4.1.1 (a)の使用場面

聞き手の想定が明示的に否定された後「そうなんですか」が発話されるタイプである。

断片 1³) 448B: 音楽係って、そんなに大した仕事なかったような気がするけどー。

449A: えーでも音楽係って、あれあるんだよ、あの、う歌を歌うさー授業があつてー(うん)、あの、あの学活の前にうた歌うじゃん。

445B: 中学校?.

451A: うん(うんうん)で、うち、なんか朝と晩に歌っててー(うんうん)、そのー2回の、で音楽系の男の人は指揮者やんなきゃいけなくてー、

454B: あ、そうなんだー。 (友人④⁴)

4.1.2 (b)の使用場面

聞き手が「そうなんですか」発話後、提供情報と矛盾する想定を明示するタイプである。

断片 2) 213B: おねえは? 割り勘?

215A: お姉ちゃん?あ、

217B: おねえと遊ぶとき。

216A: 遊ぶとき、うん、普通に遊ぶときは、割り勘やけどー、なんか、どっか旅行で、なんか、お金ー、親からもらったとかいっつたらもちろん<笑いながら>一緒に払うけどー。

218B: あーあー、そうなんや、年、近いもんね。(うん) なんかー、B家はー、おねえがもう、出すから。 (友人⑧)

¹ 本稿ではイントネーションと口語的表現の違いには言及しない。よって「そっか」「そっかそっか」は「そうですか」、「そうなのか」は「そうなんですか」に含める。「そうなんだ」は、Maito⁴(1997)「1990年代に入って、特に話し言葉で「ああ、そうなの」や「そうなんですか」に代わって、「ああ、そうなんだ」という表現が定着してきた」(p.185)の記述を受け、「そうなんですか」の類似表現とする。

² 「そうですか」「そうなんですか」を発話する情報受容者を本稿では常に「聞き手」と記述する。

³ 便宜上、情報提供者を「話し手」「A」、「そうですか」「そうなんですか」の発話者を「聞き手」「B」と表記する。発話番号が連続していないものは、紙幅の関係上、改行せずに引用した部分である。発話の冒頭と発話番号は、データと同一である。また、読み易さへの配慮から本稿では対象としない発話の重なりなどの表記は外した。

⁴ 『BTSによる多言語話し言葉コーパス日本語会話(1)』収録のファイル名「11_F01-F02」を(友人①)と表記する。同様の要領で「19_F19-F20」までを(友人⑨)と表記する。また、ファイル名「20_UF01-UF02」を(初対面①)とし、同様の要領で「30_UF21-UF22」までを(初対面⑩)と表記する。

4.1.3 (c)の使用場面

話し手が聞き手の想定を確認後(「→」部分)、矛盾する情報提供を行うタイプである。つまり、話し手の談話展開が「そうなんですか」の使用を決定付ける使用場面である。

断片 3)224A: 絶対、あいつら金属だよ。

→225B: うん。

226A: なんか、そういう話をしていたの、けいけいに。

そしたらね、なんか“いやー、でもリーグ戦じゃ木でやってるだろ”とかって。

228B: えー?そうなの? (友人①)

このような談話展開は、話し手が自身の提供する情報を既存の想定あるいは一般的想定とは異なるものとして取り立てていると言える。つまり、自らの提供情報の価値を上げることを意図していると考えられる。このように作りだされた想定が起きた場合は「そうなんですか」のみが使用されていた。

4.1.4 (d)の使用場面

このタイプは、話し手が、自らの想定を聞き手に情報として提出するものである。このような場面において聞き手も「そうなんですか」を用いていた。

断片 4)127A: ね、木曜 2 限とか、先週終わらせてくれればよかったのにー。

128B: ほんとだよー。(ね)なんで、やってくんなかったんだろーねー。

131A: しかも、先週休講だったの。

132B: あ、そうなんだ。

133A: ありえないと思わない?

134B: ありえないよね。

(友人⑧)

この使用場面は「先週終わらせてくれれば良かったのに、それどころか休講だなんてありえない」という話し手の想定に聞き手自身が同意を表明していると言える。つまり、聞き手自身が話し手と同様に想定に矛盾をきたしたことを表明していると解釈できる。

4.1.5 (e)の使用場面

「そうなんですか」の使用場面には、話し手により対比的に情報が提供されたり(断片 5)、唐突に情報が提供されたり(断片 6)するものが観察された。いずれも話し手が唐突に情報を提供しているため聞き手の想定が非明示的である。よって「聞き手の想定」と「提供情報」の矛盾により「そうなんですか」が使用されたのか否かを明確に示すことができない。そこで、このような場面における「そうなんですか」の使用を、「そうですか」「そうなんですか」の仮説から逆説的に解釈することを模索する。以下用例を示していく。

断片 5)11A: え、語科はどちらの…。

12B: 英語です。

→13A: あ、英語か。あ、コリア科です。

15B: あ、そうなんですか。

(初対面⑥)

断片 6)134B: 私、山口県出身なんで(はい)、あの一、帰省の途中に(はい)京都に寄って

135A: あー、そういうのいいですね。

136B: なんか、ちょっと、観光して帰ろうかなーとか思って。

→137A: /少し間/なんかあたし福島なんですけど、

138B: あ、そうなんですか。

139A: なんか、入学した時に、“福島出身です”って言ったら、“福島って、山口県の人と、仲悪いよね”とか、言われて。

140B: え、全然そんなことない。

(初対面⑦)

このような話し手の突然の情報提供は、話し手自身の想定内に何らかの矛盾が生じたことに起因すると考えられるであろう。つまり、聞き手は、話し手自身の想定を情報として提供されたことになり、使用場面 d の延長線上の使用として同様に解釈することが可能である。ここで述べた解釈は想定が非明示的であるため、推論の域を出るものではなく、今後、更なる検討が必要である。しかし、対比的情報提供や、突然の情報提供が行われる場面において「そうなんですか」のみが使用されていたという結果は、これらの使用場面が指導に直結する具体的用例であることを示している。

4.2 「そうですか」の使用場面

次に、「そうですか」の使用場面を用例と共に提示し、考察を加えていく。尚、データには下線を以下の要領で付加する。下線____聞き手の想定が明示的な部分、下線____矛盾しない情報提供部分、下線____「そうですか」発話部分とする。吉澤(2007)で整理された「そうですか」の使用場面は次の4つである。

- f. 聞き手の既存の想定と提供情報とが類似する場合
- g. 既に提示された情報が繰り返される場合
- h. 一般的想定が提出される場合
- i. 先終了句¹として使用される場合

4.2.1 (f)の使用場面

この使用場面は、聞き手の想定に類似した情報や補足情報が追加されるものである。つまり、聞き手の想定と情報に矛盾は生じない。

断片 7)413B: 慎重だよね。

414A: そう、慎重だし、でも、でも、いろんなことを取り入れようかなっていう耳はあるけど(うーん)、けど、別になんか、やっぱ、自分、はこうだなみたいな風に(うーん)、
思ってたー、それーで、あんまり揺るぐことが少ないのかなって思う。

415B: あー、そっかそっか。(友人⑨)

4.2.2 (g)の使用場面

この使用場面は、既に先行文脈中で提出された既出情報の補足的なものや、既出情報の言い換えによる再提出が行われた場合であり、聞き手の想定と情報に矛盾は生じない。

断片 8)502B: え、察ってさ(そう、うん)、察ってご飯は出なかったの?

503A: や、出る、出る。あのねー、朝と一夜はちゃんと出たよ。

505B: うーん。

506A: 昼は学校の食堂でって。

507B: あー、そっかそっか。(友人⑤)

4.2.3 (h)の使用場面

これは、提供される情報が一般的な共通認識であることが期待される場面である。

断片 9)(男の人が美容院に一人で行くことに関して)

287A: やー、やっぱ緊張するんだって、美容院で。

288B: あー、そっか。(友人⑨)

4.2.4 (i)の使用場面

話し手と聞き手に矛盾がないことが確認され、もはや当該のテーマでは話が展開しない場合である。この点で先終了句での使用といえる。

断片 10)64B: でも、その費用も、学生が出すんだよね?、全部。

65A: バイトして貯めて。

66B: 大変だね。

67A: 大変ですよ。

68B: うーん。

69A: 大変です<軽く笑いながら>。

70B: そっか。(友人⑨)

4.2.5 親しい友人同士の会話のみに観察された使用場面

宇佐美(2005)では、親しい友人同士にのみ、『こんな機会だからいえる、普段相手に抱いている印象』を話すようにとの指示文が渡されている。この指示に従ったのは、9組中6組であった。この話題を展開しているペアのデータを観察すると、自分の印象や性格につ

¹「先終了句」とは、会話の終結に関わるもので、「pre-closing」と呼ばれる。岡本(1990)は「pre-closing」の方略として①総括の表現を用いる ②会話内容をまとめる③会話内容の結論を述べる ④会話内容や結論から導き出される行動を確認する⑤会話の始まりや会話中の話題を呼び戻す⑥「殺し文句」または「落ち」をつける ⑦外部事情を示す等を挙げている。

いての評価に対し、聞き手は「そうですか」のみを使用していた。以下用例を挙げる。

断片 11) 486A: 最初は(うん)つついちゃダメなオーラなのかなと思ってたから、その緊張しててー。

487B: あーそっか、そっか。

488A: で、今では、もう、なんか、なんか、いじりたいみたいなく笑いながら><2人で大笑い>。
いじりたいとか言って<笑いながら>。そんな感じかな。

491B: そっかー。 Aちゃんは、逆に、なんかこう、いじりたい、っていうか、こう、つつきたくなる。

493A: あー、そう<笑いながら>。

494B: うん。なか、うま、うまー(うん)、こう相手にー、で、“どンドン自分をつついでください”
って、こう、そう、こう出すのがうまいような気がする。 うん。

497A: あーー。 そっか。 (友人⑨)

なぜ聞き手はこのような場面で「そうですか」を使用するのであろうか。両表現の機能から解釈を試みる。この話題を回避したペアは、「いまさら恥ずかしくて言えない」「いつも何でも話しているから」とコーパス内で述べている。これらの話題は親しい友人同士であっても相手のフェイスを脅かすことにつながり、あまり好まれないものだと言える。仮に同様の場面で「そうなんですか」を使用した場合、聞き手のフェイスを脅かす行為を敢えて行った話し手に対し、間接的に矛盾を唱えることとなる。したがって聞き手は対人関係の維持に支障をきたすことを避け、相手の情報に矛盾がないことを表明する「そうですか」の使用を好むのだと考えられる。この使用傾向は、「そうですか」「そうなんですか」の両機能が対人関係とも密接に関係していることを示唆するものだと言える。

5. まとめと今後の課題

本研究では、吉澤(2007)の「そうですか」「そうなんですか」の機能が、親疎の違うデータでも汎用性があるかを親しい友人同士の会話コーパスを用いて検討した。その結果、親の関係のデータでも同様の使用傾向があることが明らかとなった。また、親のデータのみに見られた使用場面も「そうですか」「そうなんですか」両表現の機能により説明された。

今後さらに別の社会言語学的要因である対人関係、性別、場面など、様々な設定における談話の観察を行い、日本人が対話相手のどのような側面に配慮し、どのような談話を展開しているのかという会話の実態を明らかにし、日本語教育に還元する方法を模索したい。

参考文献

- 井上優(2002)「“是吗?”に関する覚え書」定延利之(編)『「うん」と「そう」の言語学』ひつじ書房 pp. 61-74.
- 岡本能里子(1990)「電話による会話終結の研究」『日本語教育』72号 pp. 145-159.
- 田野村忠温(1993)「「のだ」の機能」『日本語学』第12巻11号 pp. 34-42.
- ポリ・サトウスキー(1993)『日本語の談話の構造—勧誘のストラテジーの考察』くろしお出版.
- 堀口純子(1988)「コミュニケーションにおける聞き手の言語行動」『日本語教育』64号 pp. 13-26.
- 松田陽子(1998)「対話の日本語教育学—あいづちに関連して—」『日本語学』第7巻13号 pp. 56-66.
- 泉子・K・メイナード(1997)『談話分析の可能性—理論・方法・日本語表現性—』くろしお出版.
- 吉澤明子(2007)「「そうですか」「そうなんですか」の談話上の機能」第19回社会言語学会研究大会予稿集 社会言語科学会 pp. 168-171.

分析データ

宇佐美まゆみ監修(2005)『BTSによる多言語話し言葉コーパス—日本語会話(1)』東京外国語大学大学院地域文化研究科21世紀COEプロジェクト「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」.

連絡先 akkoyo@hotmail.com

日本語とタイ語の現場指示の対照研究 —聞き手の役割に注目して—

Saranya Kongjit (Chiangmai University)

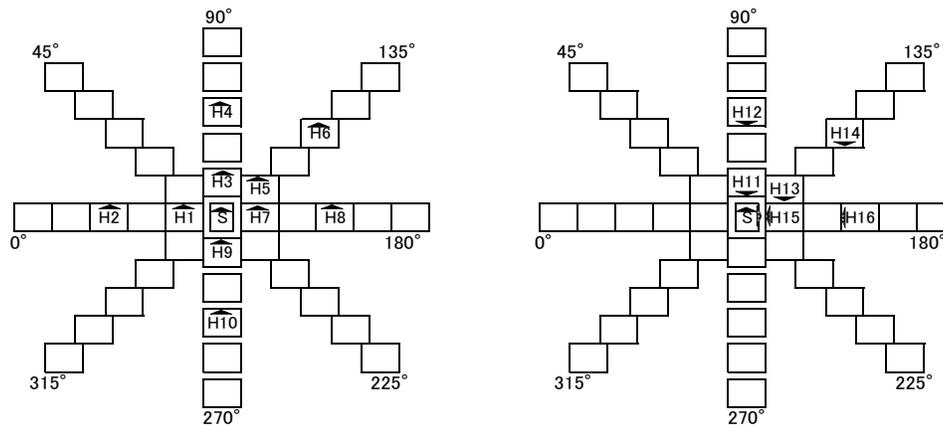
1. はじめに

日本語とタイ語の「現場指示」の用法は、基本的に話し手からの遠近感によって指示詞が使い分けられるという類似点がある。しかし、日本語は話し手からの距離に加えて、指示対象が話し手の勢力範囲内にあるかなども考慮して使い分けるが、タイ語の指示詞は相手の存在をまったく考慮に入れないという相違点があると指摘されている（ソムキャット：1995）。しかし、学習者にとってはこのような心理的な遠近感、あるいは勢力範囲という抽象的な説明は理解しにくい（ワーサナー：1995）。

本発表は、日本語とタイ語の指示詞における話し手と聞き手の遠近感と、話し手と聞き手の勢力圏という概念の類似点と相違点を具体的に示すことを目的とする。そこで、話し手・聞き手・指示対象物の空間上の関係を様々に設定し、話し手である日本人とタイ人の被験者に指示詞を用いて対象物を指示させるという実験を行い、その結果を聞き手の役割に注目して論じる。

2. 研究方法¹

実験では、【図 1】と【図 2】のように話し手（以下 S）である日本人 5 人とタイ人 5 人の被験者の周囲の 40ヶ所の位置に指示対象（以下 R）を設置する。そして、実験者は聞き手（以下 H）になり、H1 から H16 という様々な位置と向き方のパターンで会話に参加する。話し手はそれぞれの H のパターンにおいて、指示詞「コレ」、「ソレ」、「アレ」あるいは /anníi/, /annán/, /annóon/, /annúun/²を選んで、各指示対象を指示するという実験を採用した。要するに、S は位置を変えずに、様々な位置関係にいる H に対して同じ R を指示詞で示すことになる。



【図 1】 S と H のが同じ方向を向いて会話する 【図 2】 S と H は向かい合って会話する

S= SPEAKER(話し手)	H= HEARER(聞き手)	※聞き手の位置と対象物の位置が重なる	▲ = 話し手と聞き手の向き方
H1,2,3,...,H16 = 話し手と聞き手との関係の状況番号 ※SはH1からH14までは90° に向き、H15とH16では180° に向く			

以下では次のような略字と意味関係で実験結果を論じる。「R」は指示対象である。「R 角度」は【図 1】と【図 2】の指示対象の置かれるそれぞれの放射線の名称である。「H」は聞

¹ 実験方法に関する詳しい説明はサランヤー（2004b）を参照。

² /anníi/, /annán/, /annóon/, /annúun/を「指示詞」とする議論はサランヤー（2004b）や Amara（2000）を参照。

き手の状況である。「HS 距離」は聞き手と話し手との距離関係である。「RH 距離」は指示対象物と聞き手との距離関係である。「RS 距離」は指示対象物と話し手との距離関係である。また、「m」=メートル、「コ」=「これ」、「ソ」=「それ」、「ア」=「あれ」、そして、「i」=/anni/, 「a」=/annán/で、「o」=/annóon/, 「u」=/annúun/である。最後に、各指示詞の列に示される数字は各指示詞の使用人数である。

3. 日本語指示詞における聞き手の役割

日本語の場合、話し手と聞き手との位置関係が変わることによって、「コレ」「ソレ」「アレ」が用いられる指示対象物の位置が変わる現象が見られた。

3.1 「コレ」と「ソレ」の対立

本実験において、RS 距離が 1.5m の位置にある R は 3 人以上の人が「コレ」を用いるが、H の位置を変えたことにより R が H の位置になった場合は、3 人以上の人が「ソレ」を用いることが観察された。そのひとつの例は表 1 で示す H1 に対する R1 の「ソレ」の用法である。

表 1 : R1 での日本語の現場指示詞用法

R	H	HS距離 (m)	R角度 (°)	RH距離 (m)	RS距離 (m)	コ	ソ	ア
1	1	1.5	0	0	1.5	1	<u>4</u>	0
	2	4.5	0	3	1.5	5	0	0
	3	1.5	0	2.121	1.5	5	0	0
	4	4.5	0	4.743	1.5	5	0	0

3.2 「ソレ」と「アレ」の代用

RS 距離 4.5m の位置にある R は 3 人以上が「アレ」を用いるが、表 2 で示すように、聞き手の位置になった状況では「コレ」と同様に、3 人以上が「アレ」ではなく「ソレ」を用いる。

表 2: R3 での日本語の現場指示詞用法

R	H	HS距離 (m)	R角度 (°)	RH距離 (m)	RS距離 (m)	コ	ソ	ア
3	9	1.5	270	3	4.5	0	0	5
	10	4.5	270	0	4.5	0	<u>4</u>	1
	11	1.5	270	6	4.5	0	0	5
	12	4.5	270	9	4.5	0	0	5

また、RS 距離 6m, RS 距離 7.5m の位置にある R は 3 人以上で「アレ」が用いられるが、表 3 のように、聞き手の近くの位置にある R は「ソレ」が代用される。

表 3: R13 での日本語の現場指示詞用法

R	H	HS距離 (m)	R角度 (°)	RH距離 (m)	RS距離 (m)	コ	ソ	ア
13	1	1.5	0	4.5	6	0	0	5
	2	4.5	0	<u>1.5</u>	6	0	<u>5</u>	0
	3	1.5	0	6.185	6	0	0	5
	4	4.5	0	7.5	6	0	1	4

このような実験結果はソムキャット (1995) などで論じた「日本語は話し手からの距離に加えて、指示対象が話し手の勢力範囲内にあるかなども考慮して使い分ける」ということを具体的に示している。そして、その勢力範囲は H 位置にあるか、または RH 距離に比較的短い位置であることが分かった。

3.3 「ソレ」と H の位置との関係

ところが、上述のように聞き手の位置において他の指示詞の変わりに「ソレ」が代用されることは絶対的ではない。表 4 で示す R8 の指示詞用法はその例である。R8 は H10, H15, H12 のみ「ソレ」の使用人数が 3 人以上で、ほかは 3 人以上が「アレ」を用いる。H9 と H10 での R8 は R と H の距離は同じであるが、一方は「ソレ」が用いられ、もう一方は「アレ」が用いられる。これに関しては、H9 と H10 における R8 の H と S の距離に違いがあると考えられるだろう。しかし、R8 ではまったく同じ距離関係を持つ H1, H7, H15 では H15 のみでは 3 人以上が「ソレ」を用いたことを考えると、H4, H12 での指示詞用法もこの

説明で解決できないことがわかる。

表 4 : R8 での日本語の現場指示詞用法

R	H	HS距離 (m)	R角度 (°)	RH距離 (m)	RS距離 (m)	コ	ソ	ア
8	9	<u>1.5</u>	270	<u>1.5</u>	<u>3</u>	0	0	<u>5</u>
	10	<u>4.5</u>	270	<u>1.5</u>	<u>3</u>	0	<u>4</u>	1
	1	<u>1.5</u>	270	<u>3.354</u>	3	0	1	<u>4</u>
	7	<u>1.5</u>	270	<u>3.354</u>	3	0	2	<u>3</u>
	15	<u>1.5</u>	270	<u>3.354</u>	<u>3</u>	0	<u>3</u>	2
	4	<u>4.5</u>	270	<u>7.5</u>	3	0	0	<u>5</u>
	12	<u>4.5</u>	270	<u>7.5</u>	<u>3</u>	0	<u>3</u>	2

また、次の表 5 で示すように、R2 でも、H3 と H11 では聞き手の位置にあるが、前者では 4 人が「コレ」を用い、後者では 4 人が「ソレ」を用いる。

表 5 : R2 での日本語の現場指示詞用法

R	H	HS 距離 (m)	R 角度 (°)	RH 距離 (m)	RS 距離 (m)	コ	ソ	ア
2	3	1.5	90	0	1.5	4	1	0
	11	1.5	90	0	1.5	1	4	0

このような結果は、田中 (1999) で引用された堀口和吉説のように、話し手の領域に属する対象は「ソレ」で指示するということが真実であっても、その逆の「ソレ」で指示する対象が聞き手の領域に属することは必ずしも真実ではない。「ソレ」の領域決定の主導権は話し手が握っていることを示している。

4. 聞き手の位置を考慮しないタイ語の /annii/ /annán/ /annóon/ /annúun/

日本語の指示詞用法は聞き手の位置によって「コレ」と「アレ」が「ソレ」に代用される場合が観察されたが、そのような指示詞の用法と聞き手の位置との関係は、タイ語の指示詞用法にははっきり見られなかった。

4.1. /annán/ と H 位置との関係

表 6 で示す R11 は、聞き手の位置の異なりにもかかわらず、すべての状況で 3 人以上が /annii/ を用いた。

表 6 : R11 でのタイ語の現場指示詞用法

R	H	HS距離 (m)	R角度 (°)	RH距離 (m)	RS距離 (m)	I	a	o	u
11	6	4.5	270	5.66	1.5	5	0	0	0
	7	1.5	270	2.12	1.5	5	0	0	0
	8	4.5	270	4.74	1.5	5	0	0	0
	9	1.5	270	0	1.5	<u>4</u>	1	0	0

また、表 7 でも分かるように RH 距離が様々であるのにもかかわらず、3 人以上が R9 を示すのに /annán/ を用いた。ちなみに、R9 は H12, H15, H16 では聞き手の位置でもなく、聞き手の近くの位置でもない。

表 7 : R9 でのタイ語の現場指示詞用法

R	H	HS距離 (m)	R角度 (°)	RH距離 (m)	RS距離 (m)	i	a	o	u
9	4	4.5	90	3	7.5	0	0	5	0
	12	4.5	90	3	7.5	0	<u>5</u>	0	0
	7	1.5	90	7.65	7.5	0	0	5	0
	15	1.5	90	7.65	7.5	0	<u>5</u>	0	0
	8	4.5	90	8.75	7.5	0	0	5	0
	16	4.5	90	8.75	7.5	0	<u>5</u>	0	0

このように、タイ語の /annán/ は日本語の「ソレ」のように聞き手の位置には他の指示詞の代わりに用いられることはないということからみると、タイ語の指示詞は相手の存在を考慮に入れなくて決定されると言えるだろう。

4.2. /annán/ と H 位置との関係

本実験での 16 の状況の中での聞き手の位置において、どの指示詞が用いられるかをみると、日本語の「ソレ」は 14 の状況で用いられ、タイ語の /annán/ は 9 の状況で用いられる。

しかし、半数以上の状況で聞き手の位置には/annán/が用いられるからといって、タイ語/annán/の用法が聞き手の位置と関係を持つわけではない。上述のとおり、日本語の「ソレ」は聞き手の位置とRが重なる状況のみ使われ、ほかの状況では「コレ」または「アレ」が用いられる。いわゆる、「コレ」と「アレ」の代用という用法だった。しかし、タイ語の/annán/はH位置でもなく、HとR距離がもっとも短い位置でもない場合にも用いられるという点で異なっている。また、興味深い点は、表8で見られるように、日本語では一つのRの位置では「ソレ」と「コレ」または「ソレ」と「アレ」の2つの指示詞のみ用いられるが、タイ語では/anníi//annán//annóon//annúun/の中の3種類も用いられる。この現象からもタイ語の/annán/の用法は聞き手の位置と関係していないことがわかる。

表8：R1, R27でのタイ語の現場指示詞用法

R	H	HS距離(m)	R角度(°)	RH距離(m)	RS距離(m)	コ	ソ	ア	i	a	o	u
1	1	1.5	0	0	1.5	1	<u>4</u>	0	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	0
27	4	4.5	90	0	4.5	0	<u>5</u>	0	0	<u>3</u>	<u>1</u>	<u>1</u>
	12	4.5	90	0	4.5	0	<u>5</u>	0	0	<u>3</u>	2	0

このようにタイ語の/anníi/, /annán/, /annóon/, /annúun/の用法は、日本語のように聞き手の位置には「ソレ」が他の指示詞の代わりに用いられるようなことがないことから、タイ語の指示詞の選択は聞き手の存在を考慮に入れずに決定されることが明らかになった。

5. 各指示詞の対立

本実験では話し手が640の指示対象を指示詞で指すように設定した。以下では、その中で5人全員が同じ指示詞を用いたRをその指示詞の特徴だと考え、それらのRの持つ聞き手と話し手との関係を考察する。

5.1. 日本語の「コレ」、「ソレ」、「アレ」

「これ」が用いられるRは58ある。それらのRのRH距離は1.1mから6mまでだが、RS距離は1.5mのみである。RS距離1.5mは本実験において最も短い。つまり、Sに一番近い位置であることから考えれば、「コレ」がSに一番近い位置で用いられる特徴を持つと言える。ところが、「ソレ」が用いられるRは18あり、そのうち5つがH位置でRH距離は0mにある。残りはRH距離1.5mから3.19mで、RS距離は1.5mから7.5mまでである。RS距離1.5mには1つ、3mには8つ、4.5mには4つ、6mには3つ、7.5mには2つある。このように「ソレ」は本実験におけるSに最も短い距離では用いられないことと、「コレ」と比べて用いられるRH距離が短いことは、先行研究で論じてきた「ソレ」は聞き手の勢力圏にあるものを指示するという事と一致している。「聞き手の勢力圏」はSに最も近い位置ではなく、Hに近い位置だと言い換えられる。一方、「あれ」が用いられるRは247ある。RH距離は1.5mから12mまでの間で、RS距離は1.5m以外である。RS距離3mには11つ、4.5mには47つ、6mには81つ、7.5mには108つある。「アレ」はRS距離1.5mのみ使われないという性質は「コレ」がRS距離1.5mのみ用いられることと正反対である。これは「アレ」と「コレ」2項は対立しているという説を証明する。ただし、これはRとS距離で見た場合のみで、RH距離に注目すると正保(1999)が論じたように「コレ」と「ソレ」と「アレ」は3項対立していることが分かる。

5.2. タイ語の/anníi/, /annán/, /annóon/, /annúun/

タイ語の指示詞についても5人全員が同じ指示詞を用いたRをその指示詞の特徴だと考え、それらのRの持つ聞き手と話し手との関係を考察する。ただし、/annúun/は全員により用いられるRがなかったため別の機会に論じる。

/anníi/が用いられるRは96ある。それらのRのRH距離はH位置の0mから6mまでだが、RS距離は1.5mのみである。これは/anníi/も「コレ」と同様にSに一番近い位置で用いられる特徴を持つと言える。そして、/annán/が用いられるRは15あり、RH距離2.21mから9.72mで、RS距離は3mから7.5mまでである。RS距離3mには4つ、6mには8つ、7.5mには3つある。/annán/はSに最も近いRS距離1.5mとRS距離4.5mでは用いられない。そして、RS距離6mに最も多く用いられる。/annán/が用いられるRS距離もRH距離も/anníi/

の用いられる R より長い。ここから /annán/ は S から H から /anníi/ より遠い R を指示するといえるだろう。/annóon/ が用いられる R は 159 ある。RH 距離は 3m から 12m までの間で、RS 距離は 1.5m 以外である。RS 距離 3m には 2 つ、4.5m には 1 つ、6m には 49 つ、7.5m には 107 つある。/annóon/ は RS 距離が増えることにつれて使用人数が増える傾向が見られた。それは、/annóon/ は S から最も離れる R を指示するといえる。このように /anníi/、/annán/、/annóon/ の対立は RS 距離で説明できるが、日本語のように RH 距離 0m ではどれかの指示詞が現れるような RH 距離の条件との関係は見られなかった。これはタイ語の指示詞の選択と聞き手の位置関係とは関係がないことを示している。

6. 結論と今後の課題

本実験により、日本語の現場指示の用法では聞き手が遠近を決める重要な存在であるが、タイ語の現場指示の用法では聞き手は遠近を決める重要な存在ではないという両言語の現場指示の用法の相違点が視覚的に観察できた。すなわち、タイ語の場合は設定した状況によって話し手と聞き手の位置関係が変わっても各指示対象物に用いられる指示詞があまり変わらず、/anníi/ は話し手の一番近い位置に用いられ、/annán/ は /anníi/ より遠くにある位置に用いられ、/annóon/ は /annán/ より一層遠くにある位置に用いられ、/annúun/ は一番遠くにある位置に用いられ、各現場指示詞の領域の中心は話し手になることが観察できた。ところが、日本語の場合、話し手と聞き手との位置関係が変わることによって、「コレ」「ソレ」「アレ」が用いられる指示対象物の位置が変わる。「コレ」が用いられた指示対象物は聞き手の近くの位置になった状況では「ソレ」が用いられ、「アレ」も同様に聞き手の近くの位置になった状況では「ソレ」が用いられる現象が見られた。これは、タイ語話者は自分と聞き手との位置関係を考慮せずに自分を中心にして遠近が決められることが言える。一方、日本語話者は自分と聞き手の位置と指示対象物の 3 者の位置関係を考慮しながら自分に近い、相手に近い、どちらにも近くないというように遠近が決められるということが言える。このように、現場指示用法では空間上の話し手・聞き手・指示対象の位置関係の設定で「聞き手の勢力圏」と「距離」を具体的に明らかにすることができた。今後の課題として日本語とタイ語の非現場指示用法と聞き手との関係の対照研究が挙げられる。

参考文献

- コンジット・サランヤー (2004a) 日本語とタイ語の現場指示: 「コレ」と「annii」の対照的な分析『日本語と日本文学』39 (筑波大学国語国文学会) pp. 16-31.
- コンジット・サランヤー (2004b) 日本語とタイ語の現場指示: 話し手と聞き手が横に並んで対話する場合。『筑波応用言語学研究』11 (筑波大学人文社会科学部研究科文芸・言語専攻 応用言語学領域) pp. 73-110.
- ソムキャット・チャウエンギジワニッシュ (1995) 『日本語・タイ語における指示詞と三人称代名詞の研究—書き言葉を中心に—』筑波大学大学院地域研究科平成 7 年度修士論文。
- 田中望・正保勇 (1999) 『日本語教育指導参考書 8—日本語の指示詞—』国立国語研究所。
- ワーサナー・ウィーラパーサク (1995) 『日・タイ指示詞の対照研究—「コ・ソ・ア」の誤用分析を中心に—』お茶の水女子大学大学院人文科学日本言語文化専攻修士論文。

Prasithrathsint, Amara (2000) WHAT PART OF SPEECH IS NÍI 'THIS' IN THAI, In Grammatical analysis: morphology, syntax, and semantics: studies in honor of Stanley Starosta, ed. Videia P. De Guzman and Byron W. Bender, University of Hawaii Press. pp. 141-152.

連絡先 Japanese Division, Faculty of Humanities, Chiangmai University
saranya.jpccmu@gmail.com

日本語の移動動詞における意味と構文について

Aradee Apiwongam (Payap University)

1. はじめに

一般に文の要素の関係では、「動詞」(Verbs)・「移動の方向を表す前置詞」(Paths)・「到達点」(Places)の関係が認められる。また、抽象的な意味により、認知的な考え方を合わせて文の意味を理解できる。

本論は、日本語の場合「移動動詞」・「助詞」・「場所(通過点, 到達点, 出発点)」をどのように使い分けて、意味と構文を解釈するのかを明らかにする。また、認知的と比喩的な意味(Lakoff and Johnson 1980)も検討する。

日本語の場合、自動詞と他動詞をはっきりと分け、他動詞の目的語は助詞「を」を使う。他動詞ではない移動動詞でも場所を表す名詞は助詞「を」も使う。それは「を」格では出発点を示す役割があるからである。認知的意味の場合はどう説明すればいいか。

2. 本論の研究手法

本論は認知言語学の理論に従って、Container Schema (Lakoff 1987) を利用し、日本語の移動動詞の動作と方向を検討し、意味を考察することにする。

-Semantics and Cognition の理論を利用する。

-Container Schema における、英語の「In」, 「Out」, 「Over」, 「Under」の概念に従って、日本語の語を調べる。

-語の動作と方向を観察し、認知的意味の関連を探る。

-構文を観察する際、「移動動詞」・「助詞」・「場所(通過点, 到達点, 出発点)」の使いわけは場所の種類や場所の位置(物の位置(上か下に))によって区別されるかどうかを検討する。

3. 研究の背景

Jackendoff (Semantics and Cognition 1983) は「移動の方向を表す前置詞」(Paths)と「到達点, 場所」(Places)の関係を明らかにした。“John is in the room” “The mouse stayed under the table” のような場所 (Places) の例をあげた。場所 (Places) は物や生きている物で占められるとした。“**toward** the mountain,” “**around** the tree” と “**to** the floor” のような例は「移動の方向を表す前置詞」(Paths) の役割として方向を示すのだ。また, “event” 或いは “state” を表す広い意味もある。さらに, 「Path-function (1. Bound Paths 2. Directions Paths 3. Routes Paths)」の三つの中は前置詞 “**from**” と前置詞 “**to**” を使う「Bound Paths」が代表とされる。本論でもこれを中心に分析する。

2.1 out コンセプト

- (1) 彼女は部屋を出ました。
- (2) 彼女はパーティの部屋に出ました。
- (3) 彼女は部屋の入り口を歩いて中に入りました。
- (4) その出口を一步外へ出た。
- (5) その出口から 10 歩外へ出た。

筆者が Apiwongam (2005) で示した分析では、助詞と移動動詞の二つの関係は、その場所が通過点か到達点かを定めるには助詞「に」か「を」かによって意味が変わる(例1) + (例2)。助詞「に」を使うとその場所は到達点を示し(例2), 助詞「を」格を使うと到達点までの通過点を表す(例3)。さらに、その移動動詞は他動詞のような機能を持って場所は目的語になるが(例4) その動詞は Path-incorporating verb パターン(場所を表

す目的語の後に表れる助詞「を」が使われる動詞は Path の意味で動詞の意味に入っている.) になる. 助詞「から」格を使ったら, Manner-incorporating verb パターン (場所を表す目的語の後に表れる助詞「から」或いは助詞「に」が使われる動詞の中の意味に Path の意味が入っていない.) になる. 例えば, (例 4) と (例 5) の場合, 意味的には「を」格が表わす距離はより短くうけとられるのに対し, 「から」格の場合は「を」格より更に長い距離や時間などを助詞の後の量を表す言葉に付加できることが分かる. 同じ動詞「出る」を使っても, 付いている助詞「から」か或いは, 「を」の関係で意味は Path-incorporating verb パターンと Manner-incorporating verb パターンになるという意味である. 「から」は英語の前置詞 paths のようなものである.

(6) この飛行機は 5 時にチェンマイ空港を出発します.

(7) 私は電話に出る.

(8) 車のスピードが出る.

日本語の移動動詞のコンセプトのセンスは独特である. Container Schema の概念に基づく, 日本語の移動動詞には英語の前置詞 (in, out, over, under のコンセプト) の (out) のコンセプトにおいて, 日本語の移動動詞「出る」の中には移動と方向の意味 (out+go) が含まれている (例 6). 場所に付いている助詞は英語の (Paths) と違って, ただ文中で場所或いは動作を受ける目的語 (場所の事態) を表示するものである. また移動動詞「出る」と共起する助詞「に」と「を」の場合, 助詞「に」格では到達点に移動する方向を示す役割を持ち (例 2), 「を」格では出発点を示す役割がある (例 1). 日本語の複合語の場合, 「出発など」の例 (例 6) のように, 動作を表す語は先に現れて (「出る (OUT)」 「発」は後である.). さらに, Out のコンセプトは動作を見せるだけではない. 具体的な意味から抽象的な意味になる. 例えば, (例 8) である.

3.2 In コンセプト

(9) その入り口に入って少し歩くと青いビルに着きます.

In のコンセプトにおける代表として, 日本語の移動動詞「入る」は, 「を」格では助詞の前に表れる場所を示す目的語が到達点そのものを表示するのではなく, 到達点までの通過点を表示する (例 9). 「に」を用いると到達点となる. 日本語の複合語の場合, 「入学や入浴など」の例のように, 移動動作を表す語は先に現れて (動作の「入 (in)」, 「学」や「浴」は後である).

(10) 彼はお風呂に入った.

(11) 彼はお風呂を出た.

(12) 人がこの部屋に 50 人入った.

(13) 人がこの部屋の後ろのドアを出た.

それぞれの文の品詞の関係は移動動詞の選択のコンセプトである. 日本語では, 移動動詞のコンセプトは場所を表す名詞の種類や場所 (から) の方向に呼応した助詞で決められる. 例えば, 移動動詞「入る」 (例 10) と「出る」 (例 11) は, 物を収容できる場所 (物) と共に使われる. 場所の「お風呂に」と「お風呂を」では, 助詞が異なるが構文的には動詞の「入る」と「出る」を使うことになる. また, 場所に入るか出る方向は, 上・下・前・後ろのいずれの方向でも可能だ ((例 12) と (例 13)).

上記は物理的意味の移動動詞だが, 抽象的意味, 言い換えると比喩的意味は物理的移動動詞から来たものである.

(14) 今月に入って非常に寒い.

(15) 新しい話題に入りましょう.

これらの移動動詞のセンスの説明には認知言語モデルを利用して, 移動動詞の意味を抽象的に説明できる. 上記の In の移動動詞のような移動で, In のコンセプトの抽象的な意味は「人間が走って空間を通る」という意味を表す. 例えば, (例 14) の「今月」の空間に人間が走って通ったようであるし, 或いは (例 15) の「話題」に人間が走って入ったようで

ある。

3.3 Over コンセプト

英語の over のコンセプトでは、)『ふりがな英和辞典』(1995:584-587)によると“over”の意味には次のような日本語の言葉がある。

「越して、横切って、向こう側に、渡して、移って、覆って、一面に、ひっくり返しに、さかさまに、あまりに、余計に、その上に、繰り返して、改めて、終わって」

複合語については Lieber (Morphology and Lexical Semantics 2006) は「over」を動詞の前に置いて複合語を作ると「もっと複雑にさせ、もっと広げてという意味をもつ。次のような意味がある。

1. locational: overfly, overarch
2. locational and completive: overrun, overshadow
3. to excess: overconfidence, overdevelop

上記の英語の Over のコンセプトにおいては、日本語の複合語の接尾語の「..こす」、「..こえる」(「飛び越す」、「飛び越える」など)、「..こむ」(「(船から)海に飛び込む」)や、抽象的意味を表す場合の「..すぎ」、「..過度」、「..過ごす」(「積みすぎ」、「現像を過度にする」、「..落とし」、「見落とす」)、「..おろす」(「見おろす」)、「..かぶる」(「買いかぶる」)、「..返す」(「ひっくり返す」)などに当てはまる。「を」格は通過点を、「に」格は到達点に移動する場所の種類を示す。

Goog 辞書 (<http://dictionary.goo.ne.jp/>) によると、「..こむ」のような動作は次の意味がある。(1)身を躍らせて中に入る。おどりこむ。「海に一・む」(2)急いで中に入り込む。「にわか雨を避けて喫茶店に一・む」「窓から鳥が一・んでくる」(3)自分から進んで、ある事柄に関係をもつ。「平和運動に一・む」(4)思いがけない物事が突然目や耳に入る。「号外の赤字が目に一・んできた」「旅客機墜落の報が一・んできた」[可能] とびこめる)というような意味の以外では次の意味も入っている。

あてこむ(よい結果を期待してものごとを行う。「祭礼の人出を一・んで店を出す」)

あがりこむ(他人の家などに遠慮なく上がる。上がってすわる。「勝手に一・む」)

これらの「..込む」の意味を考えると方向を表す意味がある。移動動作は複合語の接頭語の方にある。方向は上からか或いは下からも「..込む」を使える。それに「駆け込む」という語もある。「電車で駆け込む」の方向は上や下ではなく、横からでもいいようである。

「追い越す」の意味は(1)後ろから行って、先行するものの前に出る。追い抜く。「追いつき一・せ」(2)劣っていたものが、上位にあったものに勝る。追い抜く。

「背丈は母を一・した」)である。

立ち超える[「たち」は接頭語]の意味は((1)まさる。すぐれている。「外の姫たちに一・えて美しとおもふところもなく/文づかひ(鷗外)」(2)出かけて行く。また、やって来る)である。他に「飛び越える」という語は((1)物の上を飛んで越える。飛び越す。「垣根を一・える」(2)順序を経ずに進む。「一段階一・えて進級する」という意味もある。

思い過ごす((1)よけいなことまで考えて気をもむ。取り越し苦労をする。「一・してくよくよする」(2)[上代東国方言]「思い過ぐす(1)」に同じ。「かなしけ児ろを一・さむ/万葉3564」)

「見落とす」の意味は((1)見ていながら気づかないですごす。看過する。「数字を一・す」「異常を一・す」(2)「見貶す」と書く)実際に見て軽蔑する。見さげる。

「人の御有様をうしろめたく思ひしに、かたちなども一・し給ふまじく/源氏(総角)」

[可能] みおとせる)

「見おろす」((1)上から下を見る。「山頂から一・す」(2)みさげる。あなどる。みくだす。「人を一・したような態度をとる」[可能] みおろせる)という意味がある。

「買い被る」の意味は((1)物を実際の価値より高い値段で買う。(2)人を実際以上に高く評価する。)という意味もある。

「実力以上に一・る」)

ひっくり返す(1)物の位置を,上下・表裏逆にする.うらがえす.「入り口の名札を一・す」(2)立っているものや正しく置かれているものを倒す.転倒させる.「茶碗を一・す」「バケツを一・したような雨」(3)本やノートなど,必要な記事を求めてあちこちページをめくる.「古い書類を一・して調べる」(4)決まっている序列や関係を逆転させる.くつがえす.「順序を一・す」「負け試合を一・す」「高裁の判決が最高裁で一・される」[可能] ひっくりかえせる)といういみである.

上記の意味は次の意味に分類することができる.物理的な意味と抽象的意味である.また,物理的な意味の動作を基にして認知的意味はそれらの動作に基づいて比喩的言い方をすることができる.

	具体的意味	抽象的意味
「..こむ」	物の中に上,下,前,後ろからむりやりに入る	むりやりにすること,突然のこと
「..こす」	先行した物を前に出る	上位にあったものに勝る
「..こえる」	物の上をこえる	進んでいる
「..過ごす」	時間をかけて生活する	あることについて過度にやりすぎる
「..落とし」	持っている物を落としてしまう	物事について気を使わず見逃す
「..おろす」	物を上から下にさせる	下にある物を見る,見下す
「..かぶる」	物の上に表面を覆う	実際以上に評価する
「..返す」	物の位置を逆にする	物事を逆転させる

3.4 Under コンセプト

英語の Under のコンセプトにおいて『ふりがな英和辞典』(1995:902)によると「Under」の意味を持つ日本語の言葉には,次のようなものがある.「(地位が)に劣る」,「より下級」で,「のもとに」,「を受ける」,「を負うて」,「に従って」,「に基づいて」,「に属する」,「不十分」,「抑圧されて」,「支配されて」,「足りない」などである.

『ふりがな英和辞典』(1995:902)によると日本語では Under のコンセプトと Over のコンセプトの訳された語の構成は違うところがある. Under の方は複合語が少なく,また,物理的な意味はただ,「の下に」という意味であるが,抽象的意味では「以下の」という概念を表す.例えば,「(地位が)に劣る」,「より下級」,「のもとに」,「を受ける」,「を負うて」,「に従って」,「に基づいて」,「に属する」というような意味も入っている.さらに,「不十分」,「抑圧されて」,「支配されて」,「足りない」という形容詞的な意味も持っている.日本語の漢字の「下」は比喩的意味で「低い位置・場所」,「隠れて見えない所」,「内側」,「程度」,「能力」,「地位」,「他よりも低いこと」という意味を持っている.移動動詞として「下げる,下がる」という単語がある.

16. 白い線の後ろに下がって下さい.
17. 後ろの席へ下がって.
18. この品の値段を下げた.
19. (食べた) お皿を下げてもいいですか.

(16), (17), (18) の例文を見たら,「下」の移動の方向の場合,先の方を下にするとその意味の他に,後ろの位置へ移すという意味もある.或いは,一度出した物を引き戻すという意味もある(19).

20. 来週キャンプに行く所をあらかじめ下見に行った.

(20) の例は「下」の比喩的意味は物理的移動動詞から来たものである.「先に」或いは「最初に準備すること」という意味で複合語として「下見」,「下読する」,「下書きする」

などがある。

4. まとめ

日本語の構文では助詞・移動動詞・場所という三つ要素の関係でできた文章が多い。ある場所が通過点か到達点かは助詞が「に」か、「を」かによる。Container Schema の概念により、前置詞 (in, out, over, under のコンセプト) の (out) のコンセプトに基づいた場合、日本語では、場所に付いている助詞は英語の Paths と違って、ただ文中で場所或いは動作を受ける目的語を表示するものである(例 1)。助詞「に」格では到達点である場所の種類(例えば、物を収容できるもの或いは場所など)を示す役割を持ち、「を」格では出発点を示す役割である(例 2)。だが、移動動詞によっては、「を」格が助詞の前に表れる場所を示す目的語が出発点そのものを表示するのではなく、到達点までの通過点を表示する(例 9)。

動詞の場合、移動動詞のコンセプトは場所を表す名詞の種類や場所(から)の方向に呼応した助詞で決められる(例 10)。

場所の場合、場所の種類(名詞)は物を収容できるもの(Container)かどうかによって移動動詞が変わる。本文の中に使った名詞は Container Schema の概念により、移動動詞の動作の in, out, over, under の方向に呼応した名詞の種類である。

また、動詞の意味によって、助詞が決められる(例 10, 11)。日本語の移動動詞は移動と方向の意味が含まれている。移動方向の場合、漢字が付いている動詞に対して例えば「上」や「下」などは移動方向として「上」や「下」だけではなく、前・後ろの方向の場合もある(例 12, 13, 16, 17)。

物理的な意味の動作を基にした認知的意味は、それらの動作に基づいて比喩的意味を表すことができる。例えば、In コンセプトの比喩的意味は「人間が走って空間を通る」(例 14 の「今月に入って非常に寒い」或いは例 15 の「新しい話題に入りましょう」)である。Out コンセプトの比喩的意味は「参加する」、「多くの人々が見たり聞いたりするものの中に登場する」、「電話をうける」などである。Up コンセプトの比喩的意味は「無理矢理にすること」、「突然のこと」や「進んでいる」などがある。Under コンセプトの比喩的意味は「先に」或いは「最初に準備すること」という意味で複合語として「下見」、「下読する」、「下書きする」などがある。

参考文献

- Apiwongngam, A. (2005) 『タイ語と日本語の移動動詞における意味と構文の対照研究』 博士論文 国際基督教大学 pp. 246-264.
- Jackendoff (1983) *Semantics and Cognition*. MIT Press (1983) pp. 162-163.
- Lakoff, G. (1987) *Woman, Fire, and Dangerous things What Categories reveal about the mind*. The University of Chicago Press, Chicago and London. (1987) p. 275.
- Lakoff, G. and Johnson, M (1980) *Metaphors We live by*. The University of Chicago Press, Chicago and London. (1980) pp. 14-21.
- Lieber, R. (2006) *Morphology and Lexical Semantics*. Cambridge University Press. (2006) pp. 125-126.

辞典

- 研究社辞書編集部 (編) (1995) 『ふりがな英和辞典』 (1995) 研究社 pp. 584-587, p. 902.
- Goo 辞書 (<http://dictionary.goo.ne.jp/>)

連絡先 Payap University Japanese Department
Super-Highway Chiangmai-Lampang Road Mea-Khaew Chiangmai 50000
aradee5@gmail.com

遠隔講義に於ける日本語教育分野からのサポート

國弘保明 (拓殖大学)
上野亮一 (芝浦工業大学)
尾沼玄也 (拓殖大学)
佐々木良造 (Malaya Univerisity)
八重樫理人 (芝浦工業大学)
三好匠 (芝浦工業大学)

1. はじめに

現在、筆者が在籍しているマレーシアの JAD プログラム (Japan Associate Degree Program. 以下、本プログラム) をはじめ、多くのツイニングプログラムでは、人的あるいは費用的な問題から、日本から派遣された教員のみで専門領域をすべて網羅することは不可能な場合が多い。このため、授業の一部を日本からの遠隔講義という形態で実施することがあるが、現状では十分な教育的効果をあげているとは、残念ながら言い切れない。

この理由としては、日本語を母国語としない学生にとって、日本人教員が日本人向けに実施した通常の授業を収録しただけの講義コンテンツは、日本語の学習過程にある学生には、言語的な負担が大きすぎるためだと思われる。これは、日本人教員が本プログラムの学生のみを対象として行うリアルタイムの遠隔講義、もしくはビデオ収録した遠隔講義についても同様である。遠隔講義は数多くのメリットを有する方法論である一方、一般の対面講義に比べて、教授者が学生の反応を得られにくい。この負の特性が学生の言語的負担を大きくしていると考えられる。

本研究では、日本語教育分野と専門教育分野が近接するツイニングプログラムの特性を活かして、本プログラムの遠隔講義に於いて、教育効果を上げることを目的として、日本語教育の分野からどのようなサポートを行ったかを報告し、その有効性について述べる。

2. マレーシア JAD プログラムについて

本プログラムは前マレーシア首相のマハティールが推進した「ルックイーストポリシー (東方政策)」に呼応する形で発足した、マレーシア人留学生のための予備教育プログラムである。日本政府の円借款事業として、1993 年から第 1 段階 (High Education Loan Project :HELP) が始まり、1999 年から第 2 段階 (HELP2)、2005 年度より第 3 段階 (HELP3) に入っている。本プログラムにより第 1 段階で 310 名、第 2 段階で 299 名が日本への留学を果たしている。2008 年 7 月現在、本プログラムには 240 名強の学生が在籍している。

現在の本プログラムはマレーシアで日本の大学教育の一部を学習後に日本の大学に編入させるツイニングプログラムであり、現地で 3 年間の教育を行い、日本の大学の 3 年次に編入するという形態になっている。

本プログラムのもう一つの特徴は、工学系に特化していることである。学生は日本語のほか、物理や数学や化学といった自然科学基礎科目及び工学科目を履修する。工学科目の割合は学年が進むにつれ高くなり、その割合は大学 2 年時相当の学生では 7 割を超える。この際、自然科学基礎科目及び工学科目の授業は、すべて日本語で実施される。

また、本プログラムはブミプトラ政策の下で行われている。ブミプトラとはマレー語で「土地の子」を意味する言葉で、ブミプトラ政策はマレーシアの他民族構造の中でマレー人および先住民族の優遇を意図するものである。このため、本プログラムの学生はマレー系マレー人および先住民族のマレー人によって占められている。

3. ツイニングプログラムに於ける専門教育上の問題点

3.1 対面授業の場合

本プログラムに所属する学生は、マレーシア全土から選抜された学生であるため、英語や基礎科目の素養はかなり高い。そのような環境にあって、本プログラムの専門科目担当教員が教育を実施する上での問題点としては、教育時に使用する日本語の問題が挙げられる。即ち、工学科目担当教員には、学生が理解可能な言い回し、漢字、語彙等が判断できないということである。

工学科目担当教員が、学生の日本語教育の実施状況（既習の文法、語彙、漢字等）を完全に把握し、それに基づいて授業計画や授業コンテンツ等を作成することは事実上不可能である。しかし、マレーシアにおいて日常的に学生との対面授業を実施している教員の場合は、学生の様子や雰囲気などから学生の日本語の理解状況がある程度把握できるので、状況に応じて学生が理解可能な言い回しへ変更するなどの対応が経験的に可能である。

3.2 遠隔講義の場合

本プログラムをはじめ、ツイニングプログラムでは、日本から派遣された教員のみで専門領域をすべて網羅することは不可能である。このため、授業の一部を日本からの遠隔講義という形態で実施されることが多い。日本語を母国語としない本プログラムの学生にとって、日本人教員が日本人向けに実施した通常の授業をリアルタイムに配信したものや、それを収録しただけの講義コンテンツから、教員が伝えたいと思う知識や経験などを含む全ての情報を学生が抽出することは日本語理解力の面から非常に難しい。

受講対象を本プログラムの学生に限った双方向のリアルタイム遠隔講義であっても、回線を通じた限られた画角や鮮明度では、教員がマレーシア学生の様子や雰囲気から把握する事は難しい。従って本プログラムに於いて、これまで遠隔授業コンテンツによる講義は、対面授業に比べて教育的効果があがらなかった。

本研究では、このような観点から、遠隔講義をより学生に理解させやすくするための取り組みを行った。その一つが、以下に述べる、リアルタイムではない収録型の遠隔講義に対する字幕の添付である。

現在、芝浦工業大学では「講義自動生成システム」として、講義のコンテンツ化が推進されている。これは通常の対面授業を自動収録し、教員が講義内で用いた板書、書画カメラ、電子スライドなどを効果的に組み合わせ、講義コンテンツを自動生成するシステムである。本プログラムに配信される遠隔講義もこのシステムを用い、さらに音声認識技術を利用して、講義を実施した教員の発話データを抽出し、字幕に活用した。

4. 関連研究

これまでの語学教育における字幕の利用は1980年代以降、主に英語教育の分野において多く扱われ、その効果が研究者により検証されてきた（鈴木, 1994; 小張, 1997）。しかし、日本語教育における字幕の利用研究は私見の限りほとんど見当たらなかった。メディア利用と第二言語学習についてまとめた竹内（2004）によると、字幕の提示方法としては、音声か外国語、字幕が母語の「標準提示方法」、音声、字幕とも外国語の「二重外国語提示法」、音声か母語、字幕が外国語の「逆提示法」が存在している。英語を学習する日本人大学生と短期大学生を対象として標準提示法と二重外国語提示法の比較研究を行った Yoshino et al. (2000) では、二重外国語提示法が両方の被験者群で、単語再生率、意味再生率とも優位であったと報告している。

5. 本研究の字幕提示方法

関連研究に基づき、本研究では二重外国語提示法を採用し、字幕を作成した。先行研究と異なり、留意しておかなければならないのは、提示言語が表意文字である点である。英

語で用いられるアルファベットは音価を表す表音文字であり、音と文字の結びつきが強い
のに対し、表意文字である漢字を用いる日本語では学習者の字幕認識過程も差が見られる
可能性がある。この点に関しては今後十分に検討する必要性が残されている。

本プログラムに配信される講義コンテンツは映像（教師映像や板書、資料など）と音声
を組み合わせたものである。これにさらに字幕を組み合わせる場合、映像+音声+字幕とい
う大量の情報を含んだコンテンツとなり、入力情報が学生の情報処理容量を超えてしまう
危険性が高い。学生にとって最適な字幕サポートを調べるため、本研究では、a) コンテン
ツ内の発話を全て表示した「全文字幕」、b) コンテンツ内の発話を要約した「要約字幕」、
c) 学生にとって理解困難であろう語彙に日本語での説明、英訳をつけた「キーワード字幕」
の3種類の字幕を作成した。さらに d) 「字幕なし」のコンテンツとあわせて、4種類の字
幕提示法を用意した。

6. 字幕実験の目的

本研究では、5で述べたように4種類の字幕を用いたが、学生にとってはどの字幕が最
も効果的であったのかを検討すべく、以下の点について実験・評価を行った。

6.1 内容理解

字幕の有無・提示方法によって内容理解に差が生じるかどうかを検討する。5で述べた
とおり字幕の提示方法は4通りある。内容理解の促進と字幕の提示方法に関連があるか、
もしあるとするならば、どの提示方法が最も効果的かを探る。字幕の提示方法の違いによ
って、コンテンツの内容理解に差が生じたならば、最も内容理解を促進した字幕の提示方
法が日本語学習者の講義理解にとって最適な字幕の提示方法だと言える。

6.2 評価

字幕の提示方法によって、コンテンツに対する学習者の評価が異なるかを検討する。コ
ンテンツの内容理解促進に効果的な字幕の提示方法を採用しても、提示方法に対する評価
が低ければ、学習意欲が下がる事が案じられる。反対に、学習者の評価が高くても、効果
がなければ他の効果的な提示方法を採用すべきであろう。教師が学習者の評価と異なるこ
とをしようとするな、学習者を納得させるに足るデータが必要である。

6.3 研究仮説

6.2, 6.3を検証するために以下の2つの帰無仮説を立てた。

帰無仮説(1)：字幕の提示方法による内容理解テストの点数に差はない。

帰無仮説(2)：字幕の提示方法に対する学習者の評価の順位に差がない。

7. 字幕実験の方法

6.3の研究仮説を検証するため、以下の要領で実験を行った。学習者は通常の日本語授
業時には、各クラスの日本語能力が均等になるように、76名の学習者が4つのクラスに分
けられている。実験にはこの4グループを利用し、それぞれに異なる内容についての「字
幕なし」「全文字幕」「要約字幕」「キーワード字幕」の4種類のコンテンツを視聴させ、視
聴後に内容確認問題5問に解答させた。

加えて、全てのコンテンツ視聴終了時に、どのタイプの字幕提示方法が有用であったか
順位をつけさせた。

8. 字幕実験の結果

帰無仮説(1), (2)とも有意水準1%で検定した。なお、データが正規分布に従わないの
で、ノンパラメトリックな方法を用いた。

8.1 帰無仮説(1)の検定

Kruskal-Wallisの方法により、帰無仮説(1)「字幕の提示方法による、内容理解テストの点数に差はない」を検定した。結果は、4種類のコンテンツ全てに対して、有意差は認められなかった($\chi^2=9.90, df=3$)。すなわち、字幕の提示方法によって、内容理解テストの点数に差が生じたとは言えない。

8.2 帰無仮説(2)の検定

Friedmanの方法により、帰無仮説(2)「字幕の提示方法に対する学習者の評価の順位に差がない」を検定したところ、有意差があった($\chi^2=101.86, df=3, p<0.01$)。次に、二項検定(2)により、字幕の種類間の多重比較を行い、以下のような結果を得た。

全文字幕≒要約字幕>キーワード字幕>字幕なし

9. 実験結果の考察

8.1の結果から、字幕の有無・提示方法による、内容理解テストの点数に差はみられなかった。学習者の日本語能力は、実験に先立って行ったテストから2級レベル程度であると判断したが、1級レベルの読解問題を理解するには必要な語彙・文法の知識が足りず、内容確認問題の問題文そのものが日本語能力を超えていたことが考えられる。そして、コンテンツの内容そのものが既有知識になかった可能性もある。

8.2の結果、評価は全文字幕と要約字幕が同程度で高く、次にキーワード字幕、最も評価が低いのは、字幕なしであることがわかった。評価から、字幕はあったほうがよいということが言える。日本語を母語としない学習者にとって、全文字幕は文字情報量が多すぎるのではないかと危惧したが、全文字幕の評価が高いのは、提示する情報量は多くても負担にはならないからだと考えられる。多くの情報の中から自分に必要な情報を取捨選択して活用している可能性もある。

一方、要約字幕が全文字幕と同程度高い理由として、学習者の聴解能力が十分高いことがその理由として挙げられる。先に、日本語能力テストで2級と判断したが、聴解のみの点数を見ると、ほぼ全員が1級レベルであった。聴解能力が高い学習者、いわゆる「耳型」の学習者にとっては、視覚情報である字幕はさほど必要はなく、耳から入った情報を補い、強化するのに十分な量の情報があれば良いのではないかと思われる。キーワード字幕の評価が高くない理由として、キーワード字幕で提示される情報は、内容理解を促進するほどの情報ではないと考えられる。聴解能力が高いことと併せて考えると、キーワード字幕で提示される情報はすでに耳から得た情報を超えるものではなく、情報の補完、強化に役立たなかったのではないだろうか。

10. 専門日本語教育への示唆

3に先述したが、専門科目の講義は必ずしも学生が学習した日本語のみで行われるわけではない。内容の高度さに加え、そのことが講義の理解を難しくしていると考えられる。しかし、通常の場合、これを日本語教育分野が支援することは難しい。専門分野の知識付与を目的として教授者が話す言葉を、逐一日本語教員がサポートすることなどできないからである。しかし、収録から放映までに間がある収録型コンテンツならば、先に字幕をその例として見たように、日本語教員と専門科目教員は、学生の理解促進を支援する様々な策を講じることができる。

例えば、当該授業のキーワード集の配布である。本プログラムの遠隔講義では、前章までに見た字幕と併用して、毎回の講義前に英語による対訳付きでキーワード集を配布した。とかく難しい語にあたれば学生は電子辞書から目が離せなくなり、本来の目的とすべき作業が見失われがちである。しかし、キーワード集の配布により、講義中、電子辞書と首っ引きになることが避けられ、本来の目的である講義に集中させる一助になった。

また、國弘 et al. (2008)では、講義中の日本語はある特定の語が繰り返し用いられることがわかった。例えば、学生にとって理解しにくい日本語能力試験 2 級レベルの語彙も「出現回数上位 10 語を理解できれば、講義に現れる 2 級語彙は、およそ半数が理解でき」(p. 106)、級外の専門的な語彙に関しても「上位 5 語をおさえれば、50% 近くは理解できる」(p. 106)と考察された。これを踏まえれば、発話データをもとに、それらの語を分析し、授業実施前に解説を行えば、授業の理解度は格段に増すと思われる。

さらに、このデータは蓄積することにより、当該分野に特化した専門日本語教育を構築できる可能性をも秘めている。ツイニングプログラムはその目的や規模から、学生の進路が限定されている場合も多い。分野ごとに講義で用いられる日本語の特徴が把握できれば、より専門分野に直結した日本語教育が可能になり、効率も増すと想像される。

1 1. おわりに

遠隔講義といえこれまで、やみくもにリアルタイムに授業を「中継」することを指向することが多かったようにも思う。確かに臨場感の問題はリアルタイムでこそ解決しうる点かもしれないが、日本語のケアの点からすれば、リアルタイム遠隔講義に日本語教育面からのサポートが入り得る余地は少ないと思われる。

日本語教育分野と専門教育分野が密接な関係にあるツイニングプログラムは、互いの役割を補完することが可能な希有な存在である。中でも収録型遠隔講義はその協力体制が十全に生かせる可能性を秘め、さらに新たな日本語教育をも示唆する存在であるといえる。

参考文献

- 國弘保明・尾沼玄也・八重樫理人・三好匠(2008)「工学系教員の発話テキストから考察される工学系学科に留学する為に必要な日本語能力」『工学教育』56 巻 3 号 pp. 103-108.
- 小張敬之(1997)「日本語字幕・英語字幕付きビデオ教材の聴取理解に及ぼす効果の横断的研究(2)」筑波大学外国語センター vol. 19 pp. 129-156.
- 鈴木典子(1994)“An Experimental Study on the Effective Use of Closed Caption Videotapes” 東洋女子短期大学紀要 vol. 26 pp. 71-84.
- 竹内理(2004)「メディア利用と第二言語習得」『第二言語習得の現在』大修館書店 pp. 257-274.

Yoshino, S., Kano, N. & Akahori, K. (2000) The effects of English and Japanese caption on listening comprehension of Japanese EFL students, Language Laboratory, Vol. 37, pp. 111-130.

謝辞

本研究は文部科学省平成 18 年度 サイバーキャンパス整備事業における「バーチャルワンキャンパス計画：芝浦工業大学」の支援を受けた。記して感謝申し上げます。

連絡先 kunihroyasuaki@gmail.com

Development of a Multimedia CD-ROM for Thai Students at a Pre-advanced Japanese Level

Soysuda Na Ranong (Kasetsart University)
Somchit Siriratanawit (Kasetsart University)
Noppawan Boonsom (The Japan Foundation)
Suneerat Neancharoensuk (Thammasat University)

1. Introduction

The Thai Education Act of 1999 shows that the whole country has realized the necessity of the use of the computer and information technology. According to this act, the government has to support and promote capabilities for producing various kinds of learning materials, including printed matters, radio scripts, television programs and electronic learning materials in the form of computer - assisted instruction (Kanittapongrat 2003).

With regard to Japanese language education, there are many projects that have introduced electronic materials (websites or CD-ROMs) into learning programs in Japan. Through these electronic materials, learners who would like to learn Japanese language are able to learn by themselves anytime and anywhere. However, Kokuritsu Kokugo Kenkyuujo (2003) found that while Thai Japanese-language teachers in high schools and universities in Thailand recognized the necessity of the computer, more than 80% of a total of 111 subjects lack the ability to create homepages or websites themselves, indicating that there is still much to be done in order to achieve progress in this area.

Besides this, there is little Japanese language learning materials in the electronic form such as web based instruction, electronic slides and e-books produced by Thai Japanese-language teachers and the content of most of that which does exist is for beginners. Therefore, the creation of the electronic learning materials for pre-advanced learners is very necessary.

2. Purpose of this research

The purpose of this research was to investigate the importance of e-learning in teaching and learning Japanese and to develop a multimedia CD-ROM as teaching material for Thai students. This project combines investigation of two areas: one is the use of the computer by students and teachers and the other is the content of a CD-ROM. The CD-ROM was designed to address one main research question: What kind of contents do Thai Japanese-language teachers and learners want included in electronic materials?

3. Participants and Procedures

This research included four surveys. The first one was as a preliminary survey. A questionnaire was administered to 38 Japanese teachers from various schools and

universities. The questionnaire consisted of both closed- and open-ended questions asking teachers their opinions about electronic materials, using e-learning, and their awareness.

The second survey was administered to 52 Thai Japanese-language teachers from universities offering Japanese language major programs. The questionnaire consisted of both closed- and open-ended questions asking teachers their opinions on electronic materials, including their use of this kind of material, advantages, problems, and their requirements.

The third survey was administered to 251 students majoring in Japanese language from five major universities located in Bangkok and its suburb. The questionnaire consisted of both closed- and open-ended questions asking the students their opinions on electronic materials, including conditions affecting their use of this kind of material, advantages, problems, and their requirements.

The three surveys were conducted before a CD ROM was created and the fourth survey followed in the year 2007 after the CD ROM was completed. The questionnaire consisted of questions asking the users their opinions about the CD ROM, including how interesting they found the reading texts, how difficulty they felt the contents were, how clear the explanations of grammar were, how interesting they thought the exercises were, how satisfactory the quantity of exercises was, how good the quality of sound of the CD was, and how interesting the CD was overall.

4. Data Collection and Analysis

4.1 Results of the first survey

The results of the first survey showed that 45.95% of the teachers were using electronic materials, especially CD-ROMs, in teaching. Desirable contents of CD-ROMs should include all four skills, practice in grammar, communication, and Japanese for tourism. The majority of the teachers agreed that e-learning plays an important role in Japanese language education.

4.2 Results of the second survey

The results of the second survey can be divided into two parts. The first one is teachers' use of electronic materials and their opinions; the second is their requirements for electronic materials in CD-ROM form.

4.2.1 Teachers' use of electronic material and their opinions

The results showed that 19 (36.5%) of the 52 teachers were using electronic materials, especially websites and CD-ROMs, in teaching (see table 1, 2). Table 3 presents the number of teachers have produced electronic material themselves. Only 6 (31.6%) of 19 teachers had done so. The electronic materials they produced were CD-ROMs, web based learning and homepages.

Using Electronic material?	Teachers
Yes	19 (36.5%)
No	33 (63.5%)
Total	52(100.0%)

Table 1: Electronic Material Use

Types of electronic material	Teachers
Websites	16 (84.2%)
CD-ROMs	6 (31.6%)
Electronic slides	3 (15.8%)

Table 2: Types of Electronic Material Used

Ever produced electronic materials?	Teachers
Yes	6 (31.6%)
No	13 (68.4%)
Total	19 (100.0%)

Table 3: Electronic Material Production

Although less than 50% of the teachers said that they have used electronic materials, more than 60% stated that they were ready to use them. This may be because they realized the advantages of using electronic materials in Japanese language education. The advantages of using electronic materials they perceive may be divided into five areas:

- 1) data : huge quantities of data are available
- 2) convenience : using electronic materials save time, and they are easy to maintain
- 3) interesting : the material motivate learners
- 4) expense : the material are economical
- 5) learning : the student is autonomous in learning and also gains knowledge of using computers

In addition to advantages, teachers also spoke of problems they often faced when they use electronic materials. These can be grouped in four areas:

- 1) technical : servers go down, computers are old, virus attacks
- 2) materials : little material is available and it is expensive
- 3) personal : low level of ability in operating computers
- 4) data : time is needed to select the proper materials; the data needed are not available

4.2.2 The requirements on electronic material (CD-ROM)

To find out the language skills of interest, the teachers were asked to choose three answers from among the choices given. Table 4 showed the language skills which teachers desire stressed in a CD-ROM. More than 65% of the teachers thought listening skills should be stressed. The areas of the Japanese language which the teachers desired included on a CD-ROM are listed in Table 5. The most desired area was Japanese grammar (67.3%) followed by Japanese studies and Japanese for business, Japanese for tourism and Japanese for hotels. The content teachers wanted each chapter in the CD-ROM to include is presented in Table 6. About half of the teachers wanted exercises, reading texts, vocabulary and expression, and conversation.

Language skills	Teachers
Listening	35 (67.3%)
Speaking	27 (51.9%)
Reading	27 (51.9%)
Four skills	24 (46.1%)
Writing	11 (21.1%)
Others	2 (3.8%)

Table 4: Language skills on the CD-ROM

Areas of Japanese language	Teachers
Japanese grammar	35 (67.3%)
Japanese studies	31 (59.6%)
Japanese for business	31 (59.6%)
Japanese for tourism	24 (46.1%)
Japanese for hotels	11 (21.1%)
Other areas	5 (9.6%)

Table 5: Areas of Japanese language

Contents in each chapter	Teachers
Exercises	30 (57.7%)
Reading texts	28 (53.8%)
Vocabulary and expression	26 (50.0%)
Conversation	25 (48.1%)
Grammar explanations	18 (34.6%)
Incorrect sentences	8 (15.4%)
Translation	2 (3.8%)

Table 6: Contents in each chapter

4.3 Results of the third survey

4.3.1 Students' use of electronic material and their opinions

The results of the third survey showed that 162 (64.5%) of the 251 students were using electronic materials, especially websites, in learning the Japanese language (see table 7). More than 60% of the students used electronic materials. The advantages they obtained from using electronic materials can be divided into five areas:

- 1) improvement : provides material for improving many skills
- 2) data : varied, up to date and useful
- 3) interesting : presentations include text, sound and pictures
- 4) convenience : using electronic materials saves time and they are easy to maintain
- 5) expense : the materials are economical

In addition, students also mentioned problems they often faced when they used electronic materials. These can be grouped into four areas:

- 1) basic knowledge: need more knowledge about computers and the Japanese language
- 2) data : does not match their ability (not much data for advanced level), no Thai explanations
- 3) technical : servers go down, computers are old, virus attacks
- 4) other problems : using computers causes eyesight problems

Electronic material use	Students
Yes	162 (64.5%)
No	79 (31.5%)
No answer	10 (4.0%)
Total	251 (100.0%)

Table 7: Electronic Material Use

4.3.2 The requirements on electronic material (CD-ROM)

To find out the language skills in which they were interested, the students were asked to choose three answers from among the choices given. Table 8 shows the language skills which students desired the CD-ROM to focus on. Students emphasized the importance

of listening skills, speaking skills and four skills, in that order. The areas of the Japanese language which students desired to be included in the CD-ROM are listed in Table 9. The area most desired was Japanese for business (66.1%) followed by Japanese for tourism and Japanese grammar. The content required by the students in each chapter of the CD-ROM is presented in Table 10. The area desired by the large proportion (67.7%) of the students was vocabulary and expression, followed by grammar explanations, conversation and exercises.

Language skills	Students
Listening	197 (78.5%)
Speaking	170 (67.7%)
Four skills	110 (43.8%)
Reading	94 (37.5%)
Writing	42 (16.7%)
Others	3 (1.2%)

Table 8: Language skills in the CD-ROM

Areas of Japanese language	Students
Japanese for business	166 (66.1%)
Japanese for tourism	142 (56.6%)
Japanese grammar	107 (42.6%)
Japanese for occupation	104 (41.4%)
Japanese for hotels	92 (36.7%)
Japanese studies	92 (36.7%)
Other areas	20 (7.9%)

Table 9: Areas of Japanese language

Contents in each chapter	Students
Vocabulary and expression	170 (67.7%)
Grammar explanations	158 (62.9%)
Conversation	141 (56.2%)
Exercises	102 (40.6%)
Reading texts	67 (26.7%)
Incorrect sentences	56 (22.3%)
Translation	45 (17.9%)

Table 10: Contents in each chapter

4.4 Results of the final survey which was about the users' satisfaction with the on trial CD-ROM

The results of the final survey showed that 42 (59.2%) of the 71 users were satisfied with the CD-ROM and 15 (21.1%) were highly satisfied. As for the difficulty of the contents, 46.5% stated that it was somewhat difficult and 42.3% thought that it was quite difficult. 56.3% were satisfied with the clarity of the grammar explanations, and 21.1% were highly satisfied. Exercises were described as interesting by 52.1% and highly interesting by 22.5%. Opinions on the quantity of exercises showed that 45.1% thought that there were not too many exercises. The quality of sound was satisfactory for 43.7% and highly satisfied for 40.8%. On the last question about the overall quality of the CD-ROM, 42.3% were satisfied and 31% were highly satisfied.

5. Discussion

5.1 Use of electronic materials

The result of the surveys showed few teachers used electronic materials. To answer the question of whether age or experience in teaching has a relationship with electronic material use, these items were also analyzed. The result showed that no relationship reached a level of significance. Teachers' age and experience in teaching were not related to electronic materials use. There seem to be two reasons why only a few teachers used electronic materials: one is the facilities and equipment available to the teachers of each university; the other is the small quantity of electronic materials available. Most of the teachers used websites because they are easy to find, save time and provide a convenient means for searching useful data for class. Therefore, having various types of electronic material is considered to be an important factor in motivating more teachers to use electronic materials.

More than 60% of the students used electronic materials. Most of them used websites and the Internet to search for and collect data. This may be because they were given assignments that involved the use of electronic materials. If various types of electronic materials are made available and the contents are matched with students' abilities, the numbers of students using them might increase.

Both teachers and students realized there were many advantages to be gained by using electronic materials, so all means that will encourage and assist them to use electronic materials more and more should be employed and should be supported by all universities at the same time.

5.2 Contents of electronic materials

Contents of electronic materials should include all four skills especially reading skills and listening skills. Thai students who study Japanese language in Thailand (JFL: learning Japanese as a foreign language) do not have much opportunity to communicate with native speakers of Japanese. Therefore, teachers and students believe that electronic materials can compensate their lack of opportunities to communicate, especially in developing their listening skills.

The topic most desired by the teachers were Japanese grammar, Japanese studies and Japanese for business, while those desired by students were Japanese for business, Japanese for tourism and Japanese grammar. These results are related to the fact that grammar is most important in studying Japanese as a foreign language and to the fact that the students surveyed were third and fourth-year students, who were aware that Japanese for business was necessary for them in working in Japanese enterprises in the near future.

According to the teachers, electronic materials should consist of exercises, reading texts, vocabulary and expression, while according to students, they should consist of vocabulary and expression, grammar explanations and conversation. This shows that teachers and students differ in what they consider necessary. Therefore, electronic materials should offer many types of content and meet the requirements of users. All of these different types of content will promote acquisition of the language by learners even when learners are learning by themselves.

6. Conclusion

On the basis of this study, it can be concluded that both teachers and students recognized that electronic materials have an important role. The advantages of using electronic materials cited by both teachers and students can be placed under five headings: data, convenience, interest, expense, and learning; and the problems can be placed under four headings: technical, data, basic knowledge and personal problems.

Following surveys: a CD-ROM was developed to help Thai students to enhance their ability to study by themselves and also to provide Thai teachers with alternative electronic materials. Designed for pre-advanced learners, the CD-ROM, which emphasizes reading skills and listening skills, provides various types of reading materials such as Japanese studies, Japanese for business, vocabulary and expressions, grammar explanations, exercises, translations as well as tips on Japanese culture, all of which were developed to meet the needs of users. The result of the final survey showed that most of the users were satisfied with this CD-ROM. Finally, we hope that Thai teachers will make every effort to create more and more electronic materials for advanced Thai students so that we can utilize them in teaching the Japanese language at this time when the computer has so great an influence on education.

References

- 国立国語研究所(2003)「日本語教育の学習環境と学習手段に関する調査研究」『タイ(バンコク)アンケート調査集計結果報告書』国立国語研究所日本語教育部門.
- Kanittapongrat, S. (2003) Internet and foreign language education: a case study of German. *Journal of Humanities*, 4(1), pp.83-93. (in Thai)
- 連絡先** 50 Phaholyothin, Jatujak, Bangkok 10900
Japanese Section, Department of Foreign Languages, Faculty of Humanities,
Kasetsart University, Thailand
fhumsdn@ku.ac.th, fhum@tufs.ac.jp

コミュニケーションとしての作文指導の必要性 —Eメール文通活動を通して—

松尾憲暁(Suan Sunandha Rajabhat University)

1. はじめに

タイの大学における日本語学習者の書くことの目的を考えると、授業での課題を除けば、留学するための志望理由や就職のための自己アピール文を書いたり、帰国した日本人教師や留学生、交流会などで知り合った在タイ日本人とのEメールを通したやりとりを行ったりすることなどが一般的である。このような目的のために書くときに、最も重要なことは学習者が書いた文章に対して、必ず「読み手」が存在することである。

一方、従来の中級以前の作文教育の教材や教え方を概観してみると、文型の定着が主たる目的となっており、近年、初級における協働的学習の試みや、手紙やEメールに焦点を当てた教材が作成されてきているものの、「読み手」を意識することが作文教育に十分取り入れられているとは言いがたい(笠井他 2008, 田口 1995, 築他 2005, 小笠 2007)。しかし、先に述べた書く目的を考慮するならば、作文指導¹の早い時期から文法的に正しい文章が書けるようになることだけではなく、「読み手」を意識した文章を書くための指導も行っていく必要がある。

本稿では、本学で実践したEメール交換活動について述べ、その後、「読み手」を意識するために、もっと早い段階から取り上げるべき項目について考えていく。

2. コミュニケーションから見た作文教育

2.1 書くことのコミュニケーション性

近年、「コミュニケーションのための日本語教育文法」の重要性が叫ばれている(野田 2005)。これに対して、否定的な見解も存在するが、コミュニケーションという側面から日本語教育文法全体を見直すことを否定するものではない(関 2008)。

このような流れの中、由井(2005)は、コミュニケーションのために「書く」教育について、以下の点を指摘している。

- ・「書く」技能におけるコミュニケーション能力の観点からの研究と教材開発の遅れ。
- ・作文教育で重視される「正確さ」における目的の欠如。
- ・「書く」コミュニケーションの多岐性
- ・学習者の「書く」ための文法の意識化の必要性。

従来、書くことは話すことに比べて、「コミュニケーション」という側面が見失われがちであるが、Eメールの普及などを考慮すると、書くことのコミュニケーション性はこれからさらに重要となる。もちろん、これを重視するあまりに、作文教育が完全な実利主義になることは避けなければならないが、会話教育同様に、作文教育の中にもコミュニケーション的な側面がもう少し取り入れられるべきであろう。特に、書くことはそれ自体、学術的な側面が強いため、コミュニケーション的な要素を書くことの中に取り入れることは、それ自体がより日常的な活動となり、学習者にとって身近な行為になる。このように、初級の作文教育を文法的な正確さからだけで捉えるのではなく、「日常的にその行為を行うかどうか」や「場面の難易度」などからシラバスを構築していくことも考えていく必要がある。

2.2 書くための学習環境の設計

コミュニケーションのために書くといくらであっても、海外の日本語学習者にとって日本

¹ 本稿では、教師から学習者側に与える事項には「作文指導」、それを含め、書くこと全体に関わる事項には「作文教育」という言葉を使用する。

語で書く機会というのはごく限られている。よって、学習者を支援するために、教師は学習者の学習環境を整えていくことも考えるべきである。学習環境について、教師は、「現在、学習者の周囲にある人やものなどに対して気づき、学習が行われるのは教室だけではないことを自覚することが必要である」（西原 1998）。しかし、海外においては、日本国内に比べ、圧倒的に学習リソースが限られており、それを学習者が自分だけで見つけるのは非常に困難な状況にある。そのため、海外の教師は、学習者に学習リソース¹を提供していくことも必要となる。

コミュニケーションとして書くためには、学習リソースの中でも特に人的リソースの役割が大きい。バンコクは日本人駐在員や旅行者も多いが、学習者の周りの人的リソースはこのような状況に反してかなり限られている。しかし、一方で、物的リソースは充実しており、学習者のインターネットの使用も一般的である。

また、タイの学習者の人的リソースとの接触については、電話・手紙・Eメール・チャットなどを利用する学習者が多い（池島・長田・松尾・武蔵 2007）。「書く」技能を必要としない電話を除いた3つの手段を比較してみると、手紙では一回のやりとりに時間がかかり、チャットでは2人が同時刻にインターネットをつなぐ必要があり、いずれも継続的な活動に際しては不向きである。そのため、時間的な制約が少ないEメールが最も適していると考えられるが、受信者がタイに住んでいると、電話のほうが便利でわざわざEメールを送る必要性はなく、また、送信者と受信者の間の情報差も少ない。そのため、何かを伝えることを目的として書くための条件としては十分とは言えない。よって、日本に住んでいる相手とのEメール交換がタイの学習者には最も適していると考えられる。

以上を考慮し、教師は具体的に以下のような支援を行った。

- ①Eメールを交換する日本側の相手（以下、パートナー）を教師間のネットワークなどを活用して探す。
- ②日本語が入力できないコンピューターにおいて、日本語を使用する方法や、「リーディングチュウ太」や「ひらがなめがね」などの自律学習を支援するホームページを紹介する。

3. Eメール交換活動の実践

3.1 概要

3.1.1 タイ

科目名：作文2

名称：「わ」める・ぷろじえくと

参加学生：日本語専攻の3年生60名（2007年9月30日時点での科目登録者数）
（「みんなの日本語」第50課を終了した学生）

目的：Eメールのやりとりを通して、相手を意識した作文活動を行う

実施期間：2007年7月第3週目～2007年9月30日

頻度：基本的には1週間に1回以上

（やむをえない事情がある場合に限り、期間内に計10回以上、Eメールを送ればよいこととした）

トピック：自由

（ただし、トピックに困ったときのために、あらかじめ教師がいくつかのトピックを提示）

以上に加え、学習者の内省を促すために2回の自己評価シートの提出、及びそれに基づく面談、学期末アンケートの提出を義務付けた。また、授業においては、全体で共有すべき

¹ 学習リソースの定義は様々であるが（田中・斉藤 1993、工藤 2006）、本稿では「学習に関する材料」（池島・松尾・武蔵 2007）として扱う。また、学習リソースの分類として、田中・斉藤（1993）は、学習者が接触する人を「人的リソース」、学習者が接触するモノを「物的リソース」、学習者が生活しているコミュニティやネットワークを「社会的リソース」としている。さらに、トムソン（1997）は、海外における日本関連の情報源としてのリソースとして「情報サービス・リソース」、工藤（2006）は、人とモノの存在するコミュニケーション空間、システムとして「場のリソース」を加えている。

項目について3回のフィードバックを行った。具体的には、身の回りのカタカナ表記の語彙、助詞、接続詞のほか、活動中に多く見られた誤りをまとめて取り上げた。

なお、本学の「作文2」のカリキュラムは機能シラバスに基づくEメールの書き方を中心としている。

3.1.2 日本

本学教師が個人的なネットワークを利用して様々な方法で呼びかけを行った結果、計88名(13大学の学生)から協力が得られた。

日本側のパートナーには2回の活動報告の提出を依頼した。また、学期末には任意でアンケートの提出も依頼した。

なお、メーリングリストを作成し、パートナー・教師間で情報を共有できるようにした。

4. 分析

4.1 分析方法

分析は、①教師によるやりとりのモニタリング、②学習者からの自己評価シート(学期中及び学期末)、③学期中の自己評価シートに基づく面談、④学習者の学期末アンケート、⑤パートナーからの活動報告(学期中及び学期末)、⑥パートナーからの学期末アンケート(任意)をまとめる形で行った。

4.2 結果及びその考察

活動期間中に平均9.9回(往復回数)のEメールのやりとりが行われた。

本活動から①日本語学習への動機付け、②自律学習の促進、③言語能力の向上及び達成感、④「読み手」の意識化、という効果がえられた(松尾 2008)。

4.3 コミュニケーションに関する問題

本稿では「読み手」を意識することに焦点を当てているが、この点に関して、学習者のEメールを読んで不快だと感じたパートナーは少なかったものの、「何を言いたいのかわからない」というコミュニケーション上の齟齬が多く見られた。

コミュニケーション上の齟齬をきたす要因としては、特に、表現、語彙、文法などが挙げられるが、以下、この点について記す。

なお、以下の要因は単独で現れるとは限らず、いくつか混同しているケースも多く観察されたが、ここでは要点を簡略化するために単独で取り上げている。

4.3.1 表現に関する問題

①丁寧体と普通体の混同

パートナーは学習者がより親しくなりたいと普通体を使用しているのか、ただの文体の混同にすぎないのか判断できない。

②文末の終助詞「か」を伴わない疑問文

例) 東京に行ったことがある。(→東京に行ったことがある?)

テストは終わった。(→テストは終わった?)

疑問文であるのに「?」がないため、自分のことを述べているのか、質問したいのかどうかわからない場合があった。①といっしょに現れるケースが多かった。

③終助詞「ね」と「よ」

例) a. 私は一度マレーシアへいったことがありますね。

b. 今日は、日本語の文法をテストですね。

c. メール、ありがとうございます。毎日メールをチェックするのが楽しみですね。

聞き手が知らないことに対しては、本来「よ」を使用するが、そのような場面において「ね」の使用が多く見られた。また、cでは「同意」を促すように感じられ、少々押しつけがましく感じられる。

4.3.2 語彙に関する問題

①清濁の誤り

- 例) 温泉ときょうさんしゅぎのとうくつな有名です (→どうくつ)
- ②タイプや漢字の変換ミス (特に同音異義語)
- 例) ロブブリーはとても去るがありますね (→猿)
毎日弁居した m-movie でアルバイトをします (→勉強)
映画を勉強するのは難しいですか? (→英語)
- ③カタカナ表記の語彙の誤り
- 例) スパージニャーはポップツです (→ポップス)
今、コップとマイクのタイの歌手は日本でテーブをします (→デビュー)
テストのあとでアユバーシアーがあります (→ユニバーシアード)

4.3.3 文法に関する問題

- ①助詞の誤り
- 例) わたしのだいがくで日本のがくせいへきました。
- ②テンスの誤り
- 例) 今朝は日本語ごのテストをしました。とても難しいです。
(→テストがいつなのかわからない)
疲れたけど、とても楽しかったです。コーヒーを作ることはとても難しかったです。
(→前のメールは今もアルバイトをしている内容だったが、これを読むと
今も続けているかどうかわからなくなる)
- ③副詞の使い方
- 例) ハリーポッターはあまりたのしかったとおもいます。
日本の料理はちよっと好きです
(→学習者の気持ちが肯定的なのか否定的なのかが判断できない)

4.3.4 その他

- ①タイ特有の話題に関する説明の不足
- 例) アユタヤーはローティーセエマエーがおいしいです (→どんな食べ物か)
ワットポーは2331にたてました (→タイは仏歴を使用している)
クラトンをながして、花火を見ます (→「クラトン」とは何か)
- ②メールが来ないとき、何度もメールを送り続ける。
- ③訂正しても、名前を間違う。
- ④質問したことに答えない。
- ⑤やりとりを始めたばかりなのに、宛名に「ーさん」をつけない。

5. まとめ

本活動は、学習者が「読み手」を意識するために必要となる書くための文法項目を私たちに示唆している。助詞や漢字はもちろん、カタカナ表記の語彙や終助詞のような今までの作文教育では注目されていなかった項目についても今後取り上げる必要があるのではないだろうか。特に、海外において、カタカナ表記の語彙は学習者にとって難しい項目の一つであり、その数も多岐に渡るため、指導も寛容になりがちであるが、学習者の身の回りの語彙に関しては他の語彙と同様、しっかりと表記できるように指導していくべきである。

本活動は質疑応答を繰り返すという形に留まってしまい、「だれが、だれに、どんな目的で「書く」のか」(由井 2005)という「場面」を学習者に意識化させるにはいたらず、「読み手」を意識するために必要な書くための文法項目の一部を取り出したにすぎない。

とはいうものの、このような活動において、「場面」を様々に設定することは難しく、そのような練習を行うのはやはり「教室」の役割だと考えられる。その実践の中から、今後書くために必要な文法項目は何かということ捉え直していく必要がある。

また、書くという行為は、報告書を書いたり、ポスターを作ったり、手紙やEメールを書いたり、と多岐にわたっており、それぞれ必然的に書き方も異なる。そのため、今までのように書くという能力を一つの尺度からのみ判断するのではなく、C E F R

(ヨーロッパ共通参照枠)が提示しているように、それぞれの行為に応じた尺度を提示することが必要となるのではないだろうか. そのような点を踏まえて、総合的に学習者の作文能力を向上させていくことが作文指導において重要だと考える.

参考文献

- 池島真弓・長田善行・松尾憲暁・武蔵祐子(2007)「ラチャパットにおける学習者のリソース活用」第11回ラチャパットの日本語教育を考える会セミナー 口頭発表資料.
- 池島真弓・松尾憲暁・武蔵祐子(2007)「ラチャパット大学における日本語学習者の学習リソース活用」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』第4号 pp. 151-160.
- 石田敏子(2007)「文字・文章教育の実際—コンピュータを導入した教育」『入門 書き方の指導演法』アルク pp. 127-148.
- 小笠恵美子(2007)「初級レベルの作文授業における協働的学習に向けた試み」『東海大学紀要留学生教育センター』第27号 pp. 55-66.
- 笠井淳子・篠崎佳子・二瓶知子(2008)『外国人のためのケータイメール@につぼん (>▽<)』アスク.
- 国立国語研究所(2006)『日本語教育の学習環境と学習手段に関する調査研究海外調査報告書』.
- 関正昭(2008)「日本語教育のための文法」再考—「日本語教育文法」はいつから言われはじめたか—『東海大学紀要 留学生教育センター』第28号 pp. 1-15.
- 田口雅子(1995)『らくらく日本語ライティング(初級後半～中級)』アルク.
- 田中望・斉藤里美(1993)『日本語教育の理論と実際—学習支援システムの開発』大修館書店.
- タナサーンサーニー美香(2007)「大学における日本語教育での人的リソース活用の取り組み」第11回ラチャパットの日本語教育を考える会セミナー 口頭発表資料.
- トムソン木下千尋(1997)「海外の日本語教育におけるリソースの活用」『世界の日本語教育』7号 pp. 17-29.
- 西原鈴子(1998)「コミュニケーションのための日本語教育」『日本語学9月臨時増刊号 複雑化社会のコミュニケーション』明治書院 pp. 100-107.
- 野田尚史(2005)「コミュニケーションのための日本語教育文法の設計図」『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版 pp. 1-20.
- 林さと子(2005)「学習環境からみた日本語教育」『言語』6月号 大修館書店 pp. 50-57.
- 松尾憲暁(2007)「初中級クラスにおける作文指導の実践と課題」タイ国日本語教育第19回年次セミナー分科会 口頭発表資料.
- 松尾憲暁(2008 予定)「コミュニケーションとしての作文教育—「読み手」を意識するための学習環境のデザインを目指した取り組み」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』第5号.
- 由井紀久子(2005)「書くための日本語教育文法」『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版 pp. 187-206.
- 築晶子・大木理恵・小松由佳(2005)『日本語Eメールの書き方』The Japan Times.

連絡先 daybreak108@gmail.com

10月17日(金)

A会場

ノンネイティブ教師研修における 小規模・相互学習型アクション・リサーチの試み

八田直美（国際交流基金日本語国際センター）
Prapa Sangthongsuk（The Japan Foundation, Bangkok）

1. 研究の背景

国際交流基金バンコク日本文化センターでは、タイ人日本語教師を対象とした複数の研修を実施している。本発表ではその中の一つ、「水曜研修」における小規模なアクション・リサーチの成果とその過程で見られた研修参加者相互の学び合いについて報告・考察する。

「水曜研修」は、タイ人日本語教師を対象として、日本語教授能力と教師自身の日本語運用力の向上を目標として、毎週水曜日に1回90分、全15回の授業が行われる研修である。研修には、バンコク近郊の日本語教育機関に所属する10名前後の教師が参加しているが、所属機関の種類や教授対象者や教授レベル、教師自身の日本語教授歴、日本語運用力などは実に多様である。

この研修で目指す日本語教授能力の向上のために採用している考え方は、特定のモデルを前提とし、それを身につけることを目指した「教師トレーニング（Teacher Training）」ではなく、自己の教育現場での「実践—観察—改善」のサイクルを主体的に担うことで教師としての専門性を向上させること、つまり「教師としての成長（Teacher Development）」である（岡崎・岡崎 1997：p.8-10）。

筆者らは、2004年後期から（八田は2006年後期まで担当。プラパーは2005年後期まで担当、ただしその後も授業に参加）本研修を担当し、多様な技能や項目を学ぶ学習者体験に加え、参加者の教育現場を対象とした小規模なテスト開発や教材作成、模擬授業や活動紹介を取り入れた。

2. 研究の方法（実践と分析資料）

2.1 アクション・リサーチ

アクション・リサーチとは、「自分の教室内外の問題及び関心事について、教師自身が理解を深め実践を改善する目的で実施される、システムティックな調査研究」（横溝 2000 p.17）のことである。ノンネイティブ日本語教師によるアクション・リサーチの実例は、政策研究大学院大学他（2002～2004, 2005～2007）に見られる。ノンネイティブ教師が、自分の教育現場で発見した課題を取り上げ、先行研究をふまえて改善・解決のための方策を策定し行動を起こす。そして、その結果を観察・分析している。教師自身の行動によって、学習者や教育に対する理解が深まり、改善につながっている様子がうかがわれる。しかし、その一方でこうしたアクション・リサーチは準備も含めて長い時間がかかり、現職の教師が授業など本来の仕事しながら取り組むのは決して容易とは言えない。

2006年前期（6月～9月）に行われた水曜研修では、参加者が各自の「教室の問題解決」を目指して、小規模なアクション・リサーチを実施した。本研修では、「アクション」の部分の複数の可能性を参加者相互で検討し、それぞれが助言を与える側、受ける側の両方を経験した。多様な視点からの解決（改善）案の中から一つまたは複数を選んで実践し、その結果をクラスで発表し、共有した。

本発表では、以下のようにアクション・リサーチを簡易化し、小規模・相互学習型に改編した形式で行い、本来の趣旨と同じ「現場の理解と実践の改善」が得られたかどうか、またそれ以外にどのような成果が得られたかを考察した。

アクション・リサーチ（横溝 2000 p.40）	水曜研修
1) スタート地点の発見	1) 理想と現実の共有
2) リサーチのトピックの明確化	2) 問題の発見と共有

3) 情報収集	—
4) 予備調査	—
5) 行動方略の発展	3) 相互アドバイス
6) 行動計画の立案	(各自)
7) 行動の実施	(各自)
8) 行動結果の観察・分析	(各自)
9) 行動結果の内省	4) 経過の発表と共有 (各自レポート作成)
10) 公開	

2.2 実践—研修カリキュラム—

2.2.1 研修の目標

- A) 教授法：自分にとっての「いい授業」とは何かを考え、実現を目指す。
- B) 日本語：自分の日本語教育について表現できるようになる。
- C) 他の参加者と協力しながら学ぶ。

2.2.2 概要

回	授業日	主な内容と使用教材
1	5/31(水)	1) オリエンテーション 2) 自分にとっての「いい授業」を考える
2	6/7(水)	1) 「いい授業」グループ・ディスカッションと全体共有 2) 教案と授業の流れ
3	6/14(水)	教案を書く①
4	6/21(水)	教案を書く②
5	6/28(水)	教授法(1) (初級後半・聴解) 2) (来訪者によるミニ講義)
6	7/5(水)	ビデオを使った授業観察
7	7/12(水)	教授法(2) (初中級・文型①)
8	7/19(水)	1) 教授法(3) (初中級・文型②) 2) 教室の問題解決(1) (Aさんの場合)
9	7/26(水)	1) 教室の問題解決(2) (その他の人の場合) 2) 教授法(4) (初中級・読解)
10	8/2(水)	1) 教授法(5) (初中級・聴解) 2) (来訪者によるミニ講義)
11	8/9(水)	教室の問題解決(3) (問題発表, 共有)
12	8/16(水)	教室の問題解決(4) (相互アドバイス)
13	8/23(水)	教授法(6) (初級後半・語彙・接続詞)
14	8/30(水)	ふりかえり (もう一度「いい授業」, 「“楽しい”と“おもしろい”」「動機 (外発的動機と内発的動機)」について考える)
15	9/6(水)	教室の問題解決(5) 何をしたら, どうなったかを報告する

は, 本研究のアクション・リサーチの活動部分.

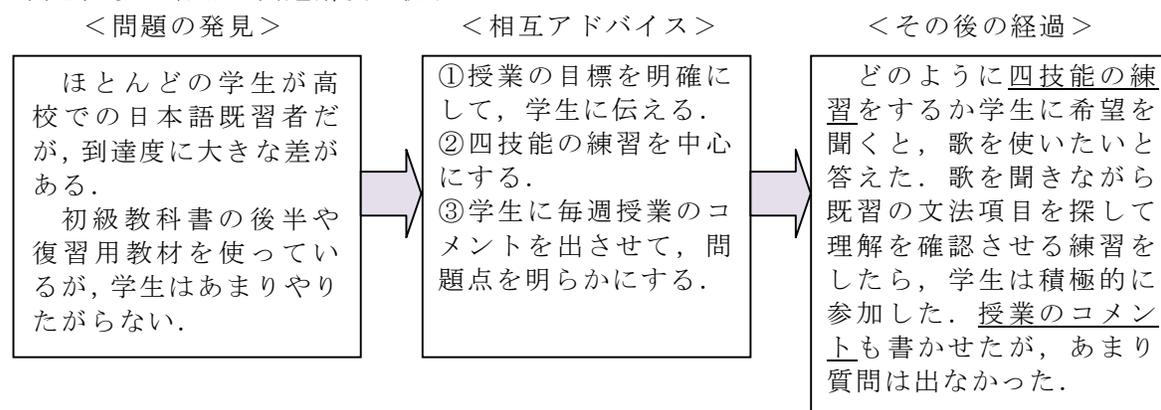
2.2.3 参加者が取り組んだ課題

参加者	所属機関	課題の状況 (教室の問題)
A	大学	ほとんどの学生が高校での日本語既習者だが, 到達度に大きな差があり, 初級の復習が必要だが, 学生はあまりやりたがらない.
B	大学	小学生の頃に日本滞在経験があり, 他の学生よりよくできる学生がいる. その学生の能力をもっと伸ばしたい.
C	大学	通信制大学の日本語コースなので出席は自由. 出席者も一定せず, 宿題を出しても提出する学生が少ない.

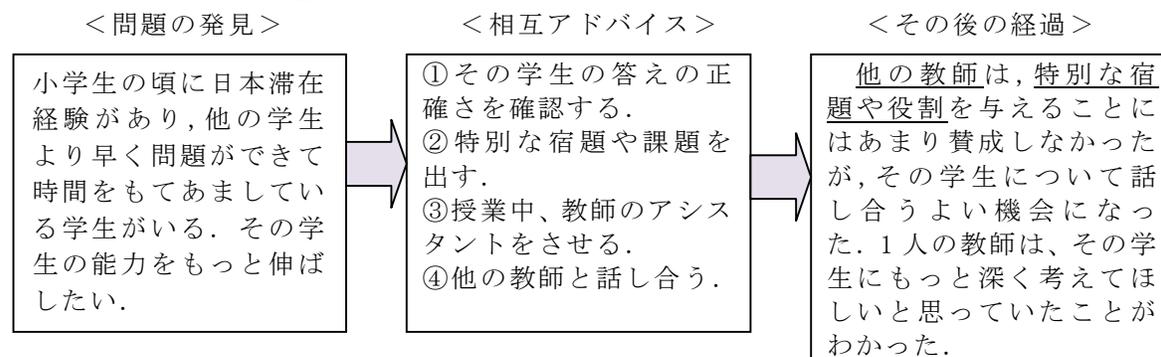
D	大学	暗記中心の学生の態度を変えるために応用問題をテストに出題したら、できない学生が多かった。
E	高校	生徒の半数が塾でも日本語を学んでいるクラスで、あまりやる気がなさそうで、学習も遅れがちな生徒がいる。
F	民間学校	社会人が多いクラスにあまり反応がない高校生の学習者がいる。

研修参加者は全部で10名だったが、都合で途中で辞退したり2つのレポートを提出しなかった4名を除いた6名を本発表の対象者とする。

例1) 参加者Aの問題解決の流れ



例2) 参加者Bの問題解決の流れ



2.2.4 研修の評価

50%以上の出席と修了レポート(2.2参照)の提出によって修了を認める。提出されたレポートに対して担当講師(発表者)がフィードバックのコメントを返した。

2.3 分析資料

本研究では、研修参加者がコース終了時に提出した(ア)教室の問題解決レポートと(イ)修了レポートの2種類のレポートを分析に利用した。レポートは以下のような質問に対し、自由記述で答える形式のもので、(ア)はこの期のみのもので、(イ)は他の期と共通の質問である。

<p>(ア) 教室の問題解決レポート</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. どんな問題が起きましたか。または、どんな様子ですか。 2. どうして問題ですか。 3. この問題を解決するために、今までに何かやってみましたか。その結果はどうでしたか。 4. 皆さんのアイディア 5. その後の経過

(イ) 修了レポート

1. この研修に参加して、日本語教師として自分が変わったと思いますか。変わったと思う人は、どんなところが変わったと思いますか。
2. この研修で何を学んだと思いますか。(1) 講師から (2) 他の参加者から
3. この研修で経験したことを今後どのように生かそうと思いますか。
4. 自分自身の研修参加の態度や成果、クラスへの貢献をどのように評価しますか。それはなぜですか。A (非常によい)、B (よい)、C (あまりよくない)、D (よくない)のどれかを選び、選んだ理由を書いてください。

3. 結果と考察

3.1 レポート分析の結果

2 種類のレポートの記述から、多様な参加者がそれぞれの教授実践をふりかえり、学習者に対する理解の深まりや教育上の問題を解決する糸口が発見できたことがうかがわれた。

3.1.1 アクション・リサーチの成果

(1) 学習者に関すること

学習者が興味を持つ内容を取り上げることで積極的に取り組むようになった(参加者 A, F)。教師が学習者をほめたり、自信が持てるようにしたことが効果があった(同 C, E)。

(2) 教師に関すること

教師が授業の目標や方針を明確にし、それを学習者に伝えることが重要だと感じた(同 A, D)。同じ学習者を教える教師が情報交換をしたり、どう対処したらいいかいっしょに考えたりして、いいアイデアが出てきた(同 B)。

(3) 解決が難しい問題

通信制大学で教えている教師は、欠席が多く授業にも消極的な学生に対していくつかの対応を実行に移し、効果を感じることはできたが、出席する学生数は減ってしまった(同 C)。これは制度に関わることなので、教師のレベルでは対応が難しいが、通信制大学という形で日本語教育の機会が提供されることの意義と、初級の外国語学習としてその制度が適切かどうかを他の教師とともに考える機会になった。

3.1.2 その他の成果

相互の問題を共有し、解決を考える活動について、参加者は以下の点で有益だと感じた。

(1) 自己の問題解決における他者の視点や助言が役に立った。(参加者 A, D, E)

(2) 他者の問題解決のために共に考え、助言することで貢献できた。(同 E)

(3) 他者の問題そのものが参考になり、問題解決も共に考えられてよかった。(同 B, C, F)

一人で問題について考えると狭い範囲でしか考えられない(同 B)、自分の機関でも他の教師といっしょに問題を解決したい(同 F)という記述も見られた。また、平日に仕事の後で研修に参加する大変さを書いた参加者もいた。取り組みやすくするために小規模、簡易化を図ったが、それでも負担を感じていたようである。

3.2 考察

3.2.1 成果につながった要因

アクション・リサーチが目指す「教育の理解と問題の解決」のためには教師個人の視点や経験だけでは不十分で、それを補うために行動前に情報を収集したり、先行研究の分析も含めた予備調査を実施したり、また行動後の結果も質的、量的な調査を合わせて行うことを横溝(2000)では紹介している。本発表の小規模・相互学習型アクション・リサーチでは、複数の教師が問題を共有し、共に解決を考えることで、視点や情報を豊かにするこ

とを試みた。他者に向けて問題を語ることで整理され、他者の理解や解決のための助言が問題の見方を豊かにしたのではないかと考えられる。

本発表が含まれる「水曜研修」の5期2年半の実践をまとめた八田（2008）でも、研修参加者が教授経験の長さや教授対象、日本語運用力の違いを超えて相互に学び合いが実現したことを報告している。こうした成果が得られた要因として、参加者間及び講師との間にラポールが形成されていたこと、アクション・リサーチ以外の授業でも、学習者体験を共にふりかえる活動を行ったことが、その準備になっていたことが挙げられる。

3.2.2 日本語運用力の向上

「1. 研究背景」で述べたように、「水曜研修」は日本語教授能力と教師自身の日本語運用力の向上を目標とする研修である。参加資格は、日本語能力試験3級合格以上で、当時は3級合格相当レベルから1級合格者まで参加していた。このように運用力の差の大きい参加者がそれぞれ教師にとって必要な日本語力とはどのようなものかは筆者ら研修担当者の課題であった。「2.2.1 研修の目標」で掲げた「自分の日本語教育について表現できるようになる」が示した内容は、アクション・リサーチで自分の問題を説明したり、他者からの助言を受け入れたり、または他者の問題に対して助言をしたりすることであり、その結果やふりかえりをレポートにまとめることである。自分自身が伝える必然性があることを日本語で伝えることを実践した。その中で、自分の意見やアイデアを伝えて他者から評価されたり、感謝されたりすることが自信につながっていくのではないかと考えた。

今回のレポートでは、アクション・リサーチの活動と日本語使用または日本語力の変化に触れた記述は見られなかった。しかし、日本語教育を内容として日本語を使う活動の意義を筆者に伝えてくる参加者もいた。

4. 今後の課題

国際交流基金（準備中）において、本研修で行った、教師研修の中で行う小規模・相互学習型のアクション・リサーチを授業改善の一つの方法として、教材化することを試みている。他の地域、現場でも取り入れられることを期待すると同時に、その成果が共有されるとよいと思う。

参考文献

- 岡崎敏雄・岡崎眸(1997)『日本語教育の実習』アルク。
- 国際交流基金（準備中）『教え方を改善する』（日本語教授法シリーズ13巻）ひつじ書房。政策研究大学院大学・国際交流基金日本語国際センター・国立国語研究所（2002～2004）『日本語教育指導者養成プログラム論集』創刊号～第3号 政策研究大学院大学。
- （2005～2007）『日本言語文化研究会論集』創刊号～第3号 政策研究大学院大学。
<http://www3.grips.ac.jp/~jlc/katsudo.htm>（2008年7月30日参照）
- 八田直美（2008）「国際交流基金バンコク日本文化センターによるタイ人日本語教師のための『水曜研修』—ノンネイティブ教師研修における学び合いと研修成果の教育現場での実践—」『国際交流基金日本語教育紀要』第4号 国際交流基金。
<http://www.jpj.go.jp/j/japanese/survey/bulletin/04/pdf/11.pdf>（2008年7月30日参照）
- 横溝紳一郎（2000）『日本語教師のためのアクション・リサーチ』凡人社。

連絡先 〒330-0075

埼玉県さいたま市浦和区北浦和 5-6-36 国際交流基金日本語国際センター
Naomi_Hatta@jpf.go.jp

母語話者・非母語話者教師の協調実現に向けた教師養成の課題

ーアジアにおいて「日本語母語話者性」が意味するものー

平畑奈美(東京大学)

1. はじめに

2005年の文化庁の調査によると、日本国内の日本語教師数は30,084人である。また、2006年の国際交流基金の調査によると、日本国外(海外)で活動する日本語教師数は44,321人である。それぞれの調査結果に示された内訳から、全世界の日本語教師74,405人は図1のように分類することができる。過半数を占めるのは海外で活動する教師である。また、国内で活動する日本語教師が、仮にすべて母語話者だとすると、母語話者教師全体の約3割が海外で活動していることになる。海外での日本語教育、また海外で活動する日本語教師の、日本語教育に占める領域と役割の大きさが感じられる数字である。

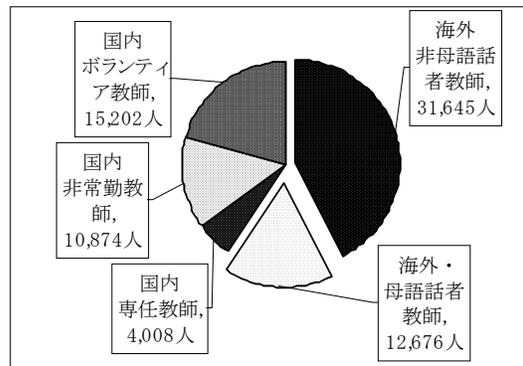


図1 世界の日本語教師の内訳

海外で活動する日本語教師の中では、日本語母語話者教師の占める比率は29%である。3人に1人弱が母語話者教師という数字は、例えば世界言語と言われる英語と比較した場合、いかに大きいか実感できるだろう。海外の日本語教育は、それぞれの地の非母語話者教師と、母語話者教師の、双方によって支えられているのである。

そうした海外の日本語教育の状況を考える時、有能な母語話者日本語教師の育成の重要性は、おのずと明らかである。では、世界最大の「母語話者日本語教師輩出国」である日本は、母語話者日本語教師の育成を、どのように行っているのだろうか。

本研究は、こうした疑問を出発点とし、今後の教師養成の指針について一つの提案を試みることを狙いとして、日本の母語話者日本語教師養成の現状分析と考察を行う。

2. 日本語教師教育の現状と先行研究

(財)日本語教育振興協会の定めた「日本語教員の資格取得の基準」は、(1)大学で主専攻あるいは副専攻の日本語教育科目を履修・卒業、(2)日本語教育能力検定試験合格、(3)日本語教師養成講座420時間以上の教育を修了、である。海外の日本語教育機関においても、これらの資格のうちいずれかを採用の条件として求めるところは少なくない。日本語教育能力検定試験には定められた出題範囲があり、日本語教師養成機関の420時間の教育は、普通その出題範囲に沿う形で進められる。だが、この出題範囲は、言語学、心理学、社会学の領域にまたがって極めて広く、限られた時間内に消化することは容易ではない。実際に、この出題範囲を定めた文化庁・日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議報告書にも、このすべてを「網羅的に行うことを前提とするものではない」と明記されている。従って、日本語教師養成を行う高等教育機関においては、特定領域の専門性を深めることを優先し、これらの出題範囲を網羅する知識の獲得は、要求しない場合もある。

その根拠の一つとなっているのは、日本の日本語教育界において近年叫ばれている「教師トレーニングから教師の成長へのパラダイムシフト」であろう。教育の向上のために、教師に知識を伝授し、定まったトレーニングを行う従来の考え方が、学習の多様化の中で、教師に「内省」や「教師の協働」を通して自立した成長を問うという発想へ変化したというものである。こうした言説は、日本語教育学からではなく、1980年代にアメリカ教育学において始まり、それが日本の学校教師教育に取り入れられ、その後、岡崎・岡崎(1990)、迫田(2000)、横溝(2005)、池田(2007)ら、数多くの研究報告によって、繰り返し日本語教

育界に紹介され、同じくアメリカ教育学から輸入された、コミュニケーション重視、学習者中心の考え方とともに、新たな日本語教師養成の可能性を開くものとして推奨されてきた。だが、これらの研究において、「日本語教師」と単純に総称されている人々が、図1の視点に立った場合、一体誰をさすのかについて、具体的な定義は通常なされていない。論文の表題に「日本語教師」という一語を置く場合、それは日本国内で活動する（おそらくは母語話者の）職業的日本語教師を指し、そうでない場合に限って、特定の国名や地域名、あるいは「非母語話者」「ボランティア」などという語を付加することが通例となっている。この傾向を見る限りにおいては、日本における「日本語教師」の養成は、日本国内で活動し、かつ、職業的教師として教育活動に専念できる環境で、同じ目的と意見交換可能な言語を共有する同僚との協働を行う、一部の教師を念頭に置いて進められているのではないかという疑問が生じる。もちろん、教える仕事に関する理論という点で、こうした知見の中には普遍的なものも多い。しかし、特に海外で活動する母語話者日本語教師については、学校教師養成の理論を、そのまま当てはめることには躊躇すべきであろう。日本の基準の及ばぬ海外で、「外国人・外来者」という立場で現地の教育機関に参加する教師は、「協働」を目指す以前に、その教育機関のメンバーとの精神的な「協調」を実現する必要がある。そのためには、まず、その地域における日本と日本語教育、さらには教師という職業の位置づけといったものを理解し、現地機関におけるメンバーシップを得る必要があると思われるが、このような視点から日本語教師の養成を検討した研究は見受けられない。

そこで平畑は、「海外で活動する日本人日本語教師¹に望まれる資質は何か」というテーマで、国内外24人の日本語教育関係者（非母語話者日本語教師5名を含む）への聞き取り調査を行い、さらに海外教育経験を持つ172名の日本人日本語教師に対するアンケート調査を行った（平畑2006, 2007, 2008a）。これらの調査から明らかになったのは、海外で活動する日本人日本語教師には、「人間性」「教育能力」「社会的視点」の3つの資質が望まれるということ、その中でも最も重視されるのは、「人間性」であるということである。「海外で活動する日本人日本語教師の資質」60項目（表1参照）のアンケート調査の結果では、1位から5位までが「柔軟性」「現地文化・価値観の理解」「生活適応能力」「自己教育力」「コミュニケーション力」で、現地を知り、それに合わせて自らを変えていく力が、最も高く評価されている。また、アジア圏の代表的な非母語話者日本語教育者5名に対するインタビュー調査からは、現地の非母語話者教師が母語話者教師に対して抱く断絶感があること、その背景として、「日本語母語話者性」、すなわち日本語使用者に対する絶対的な優

表1 日本語教師の資質3カテゴリーとその下位項目（平畑2006より。下位項目配列は評価点の高さによる）

人間性	柔軟性/現地文化・価値観の理解/生活適応能力/コミュニケーション力/前向きさ/誠実さ/社会人の常識/熱心さ/謙虚さ/おおらかさ/ネットワーク形成/伝達力/感受性/人間関係調整力/率直さ/公平なつきあい/自己分析力/人間愛/意見交換への積極性/教師としての魅力
教育能力	自己教育力/教授法改変力/学習者の学びの重視/動機づけ/学習者との交流/現地学習者理解/提示・説明・練習技術/日本語力/個別技能別の評価・指導力/多様な能力・特技/教室運営力/現地の実情にあった日本語指導/厳しい生徒指導/日本事情知識/社会文化能力伝達/日本語使用機会設定/外国語(現地語)能力/海外事例知識/経験/専門性/
社会的視点	国際人としての良識/客観性/現地での日本語教育の意義づけ/業務改善への積極的姿勢/日本を相対化して説明できる/現地国家の政策等の理解/現地の利益を重視する姿勢/自己のポジショニング/適切に厳しい生徒指導/教育理念を持つ/相互交流・相互理解への配慮/外来者としての立場の自覚/日本人としての自覚/業務の長期的把握と展望/国際情勢理解/学外環境への働きかけ/日本語教育現地化推進/世界の苦境・貧困への共感/日本への貢献/アドミニストレーション力/海外日本語教育への批判的姿勢

位を表す性質と、「日本人性」、すなわち、複雑な歴史や経済格差に起因する、「他者」としての性質から来る距離感が考えられることが判明した（平畑2008a）。加えて、平畑（2008b）は、東・東南アジアの若手日本語教師を中心とする、非母語話者教師12名に対するインタビュー調査の結果からも、「現地の日本人日本語教師は専門性が低く、質問をしても答えら

¹ 「日本語母語話者教師」「日本人教師」について、研究によって用語の混乱が見られるが、本稿では前者を用い、引用時には原文を用いた。

れない」「近くにいても質問しづらい」など、母語話者の存在が、自分たちのサポートとはなっていないことへの不満が多く表れたことに触れている。

3. 日本語非母語話者教師・母語話者教師の協調への課題

3.1 問題提起

平畑の一連の調査からは、アジアの日本語母語話者教師と、非母語話者教師の間には意識的なギャップがあり、「教師の協働」が容易ではないこと、だからこそ、そこへ赴く母語話者教師には、柔軟に現地を受け入れるための「人間性」が必要であると考えられていることが伺える。それは、平畑(2008a)が指摘したように、「絶対的正当性」を表す「母語話者性」と、それが他者性として確定した「日本人性」、それのみに還元されるものであろうか。協働の障害としては、他にも様々な要因が考えられる。両者の共通言語となる言語の能力の欠如も原因となるだろう。あるいは、両者の職業意識や生活のコンディションが大きく異なる場合、教育活動に費やせる経済的・時間的余裕も異なってくるだろう。これらは、母国において学校教育を行う教師には通常生じない問題である。

田中(2002)は、タイにおける日本語教育での「日本人教師の燃焼的な気負い」の存在を指摘し、「日本人教師が熱意をもってやればやるほどタイ人教師側との意識の齟齬」が生じると述べている。また、佐久間(2006)も「ベテランで熱心な日本人の先生」に対する現地の否定的なコメントに触れ、「表面化することが少ない(同:50)」こうした問題に注意を促している。ここでは、この母語話者教師の、「熱意」が惹起するものについて、新たに実施したインタビュー調査からの示唆を踏まえ、考察を進めたい。

3.2 インタビュー調査から

調査は平畑(2007)の研究を発展させる形で、海外で活動する日本人・非日本人日本語教師を対象に、日本人教師に望むものを問うという形で行った。新たな調査対象者は、現地の日本語教育を代表する立場にある、経験の長い非日本人教師3名(ハンガリー1名、キルギス1名、アメリカ1名:以下NNT1-3)、および海外での長い活動経験を持つ日本人教師6名(以下NT1-6)である。その結果、NNT1とNNT2から、田中に類する指摘が生じた。NNT1は、現地に来る日本人日本語教師を「何らかの心理的葛藤を解消するために来た教師」「結婚等により定住し社会参加を望む教師」「公的機関からの派遣教師」の3種類に分け、それぞれの強い熱意と使命感により、現地日本語教育が利益を受ける反面、それが強すぎる場合は負担ともなることについて述べている。NNT2は、現地の日本人教師の、指導と修正に対する熱意が、時に圧迫的に感じられることに触れ、「日本にいる日本人と、自分の国にいる日本人は違う。日本にいる日本人は、日本にいる私に対して、そんなことをしない」と述べている。こうした日本人教師の過剰な熱意と干渉の弊害について、NNT3、および北米・欧州・豪州を活動拠点とするNT1-6からの指摘は見られなかった。一方、北米・欧州・豪州のインフォーマントからは、NNT1、NNT2からは述べられなかった、高い現地語能力と、現地の教授法理解の必要性が指摘された。高い現地語能力がない日本語母語話者教師は、現地でそもそも教育活動に携わることが認められないという意見である。なお、平畑(2006)の行った、19名の日本人インフォーマントに対する調査においても、「熱意」の弊害に関する記述が見られる。「がんばることが回りの人にどう伝わるかということ振り返ってみることはなかなかできない」「自分だけががんばる人ではなくて、点を線で結ぶという発想ができる人が欲しいです」といった指摘である。

本調査は現在も続行中であり、この結果をもって一般化することはできないが、ここからいくつかの仮説を立てることは可能であろう。

3.3 考察

NNT1が指摘したように、海外で活動する母語話者日本語教師には、単なる職位では括れない多様な立場がある。今回、複数国での日本語教育経験を持つNT1が「教師間の立場の差」を埋めることの困難について言及している。立場の差、それは生活面での「格差」を

含み得るが、それは母語話者教師と非母語話者教師の間にのみ存在するものではなく、母語話者教師間でも、その勤務形態の違いによって生じ、また、日本人である母語話者教師と、その国の国民一般との間にも生じるといふ。

井上(2000)によれば、言語は市場価値、すなわち「値段」をもつ。言語の市場価値を表す指標はいくつかあるが、いずれにおいても、日本語の市場価値は、国際社会の中で低くはない。特に言語別の国民総生産では、日本の経済が好調だった1989年の調査で世界第二位だったとされる。日本語を教えることは、現地の状況によっては、ある種のエンパワメント、いわば「人助け」となる場合もあるということになる。

こうした文脈の中で、多くの母語話者日本語教師が、田中(2002)が指摘したように、「日々研鑽に励み、現地の日本語教育のために汗を流(同:214)」し、その真摯な努力が、現地の人々に感銘を与えた事例について、見聞する機会は無数にある。一方で、そのような熱意が、現地の非母語話者教師にどう受け止められるかについては配慮も必要だろう。南米で活動した日本人日本語教師が、日本人日本語教師について、「生徒たちとは仲良くできても、そばにいる他の人とは親しくなれない人もいました」と指摘している(平畑 2006)。日本語の価値が高く、日本語母語話者性が魅力となる地域において、母語話者性は、学習者を引きつけ、母語話者教師に自信や責任感、自己効力感を与え、職務に邁進させるのではないだろうか。しかも、母語話者教師の相当数は、現地に一定期間しか滞在しないため、限られた時間の中で、自己の力を燃焼させることに集中することができる。

現地の非母語話者教師、母語話者教師の役割分担は様々である。教育活動が母語話者教師に一任されている場合や、非母語話者教師が、学習者と同様に母語話者の優位性に従う場合には、少なくとも母語話者教師の「熱意」による葛藤は、表面的には生じにくいだろう。だが、非母語話者教師が現地の教育体制のマジョリティとして独立した立場を取る場合、協調の実現のためには、母語話者教師が自身のアドバンテージを再考する必要があると思われる。このアドバンテージとは、日本語運用における正当性を示す母語話者性以外に、日本語学習のための時間が不要である点、学習者の支持、「勤勉さ」の保持、また現地の社会規範や人間関係からの自由、各種の義務や強制力から独立していられることなど、様々なものが考えられる。こうした状況について、日本語の市場価値が、現地語と比して相対的に高くはない北米・欧州・豪州においては、日本語母語話者性の持つ価値もそれに連動することなどから、母語話者教師と非母語話者教師との関係が、アジア・東欧とは異なるのではないかと推測される。

村岡(1999)は、教師は同僚や先輩教師との日常的な会話などから、豊富に共有された場面と文脈を持つ様々な教授知識を獲得するとしている。海外の地域において、現地語ができない母語話者教師は、日本語のできない教師からの情報が入らず、また日本語のできる教師からも、ある程度限定された情報しか得られないため、現地での適切な教育活動に必要な情報を得るのが難しく、日本国内でのような協働、内省のサイクルの実行が容易ではない。その中で母語話者教師の強い使命感と熱意が拡大を続けた時、非母語話者・母語話者教師の間に、協働は言うに及ばず、協調関係すら築くことが難しくなるのではないか。

4. 日本語教師養成への提言

母語話者性が価値を持つこと、母語話者教師が強い熱意を持つことが是か非かは、個々の事例によって異なり、決して一般解として定められるものではない。重要なのは、海外においては、「自立した成長」や「協働」が、教師の立場が均質で安定している国内よりも、困難であるということをも、教師教育者が理解し、伝えていくことである。国立国語研究所(2002)の報告では、日本語教育実習の指導者の日本語教育観や教師像は、実習受講者に強い影響を与えるとされる。日本語教師教育を行う者は、国内で職業的に日本語を教える者のみを、「日本語教師」として認識する姿勢から、脱する必要があるだろう。

海外で日本語母語話者教師の持つ母語話者性は、現地教師との断絶の原因ともなるが、海外で母語話者教師が必要とされるのは、その母語話者性故である。母語話者教師が、母語話者として求められる日本語についての知識を持つこと、外国語、特に任国の言語を学

び、その社会的背景についても理解を深めること、そして、国内での日本語教育の通説を見直し、立場の違う人たちの心情に配慮することなどが、現地における「協調」を実現するために必要であろう。現在、国内において日本語教師教育を行う大学院ですら、受験者の外国語能力を問わないところもあるが、少なくとも母語話者教師は、直接法で外国語学習をする経験、日本語以外の言語を教えてみる経験を必須とすべきではないか。

とはいえ、海外で活動する日本語教師のすべてが、日本で養成を受けるとも限らない。日本語教育が行われているとされる、海外 133 の国・地域の言語や状況のすべてを、養成段階で学習することは不可能であるし、また日本語教師の待遇を考えた場合、経済的負担の極度に高い教育実習を、教師志望者に強いることも難しい（岡本 2005）。訪れる日本語母語話者教師に協調を求め、その成長を促すことが現実に可能なのは、その教師を受け入れる、現地の教育機関と、そこで働く現地の教師たちであり、彼らが母語話者教師を「育成」する視点を持つことも、今後重要ではないだろうか。

参考文献

- 井上史雄(2000)『日本語の値段』大修館書店。
- 池田広子(2007)『日本語教師教育の方法－生涯発達を支えるデザイナー』鳳書房。
- 岡崎敏雄・岡崎眸(1997)『日本語教育の実習：理論と実践』アルク。
- 岡本佐智子(2005)「日本語教師養成の現状と課題」『北海道文教大学論集』第6号 pp. 21-135.
- 国立国語研究所(2002)「平成12年度日本語教育の教師教育の内容と方法に関する調査研究－日本語教員養成における実習教育に関する調査研究－アンケート調査結果報告－」。
- 佐久間勝彦(2006)「海外に学ぶ日本語教育－日本語学習の多様性－」国立国語研究所編『日本語教育の新たな文脈』アルク pp. 33-64.
- 迫田久美子(2000)「アクション・リサーチを取り入れた教育実習の試み：自己研修型の教師を目指して」『広島大学日本語教育学科紀要』第10号 pp. 21-30.
- 田中寛(2002)「タイ日本語教育ネットワークセミナーに参加して－日本語教育のグローバル化と地域化を考える－」『講座日本語教育』第38分冊 pp. 198-222.
- 平畑奈美(2006)「海外で活動する日本人日本語教師に望まれる資質－グラウンデッド・セオリーと因子分析による構造化－」早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文。
- (2007)「海外で活動する日本人日本語教師に望まれる資質－グラウンデッド・セオリーによる分析から－」『早稲田大学日本語教育研究』第10号 pp. 31-44.
- (2008a)「アジアにおける日本語母語話者教師の新たな役割－母語話者性と日本人性の視点から－」『国際交流基金日本語教育論集 世界の日本語教育』第18号 pp. 1-19.
- (2008b)「非母語話者日本語教師の抱える教育上の課題とニーズの質的分析」『海外の非母語話者日本語教師に特化した教育支援環境の調査と研究（平成18～19年度科学研究費補助金報告書・CD-ROM形式出版物）』（株）W I T.
- 村岡英裕(1999)『日本語教師の方法論』凡人社。
- 横溝紳一郎(2005)「教師の自己成長」川口義一・横溝紳一郎『成長する教師のための日本語教育ガイドブック』ひつじ書房。

連絡先 〒113-8656 東京都文京区本郷7-3-1 東京大学大学院工学系研究科日本語教室
hina_tkbn@yahoo.co.jp

タイ人教師による日本語音声教育の現状調査

Yupaka Siriphonphaiboon
(Kasetsart University/政策研究大学院大学)
磯村一弘 (国際交流基金日本語国際センター)
Pakatip Skulkru (Thammasat University)

1. はじめに

近年、日本語教育においてはコミュニケーション能力の育成が重要視されるようになり、音声の果たす役割に焦点が当てられるようになってきている(戸田 2004)。しかし、実際の日本語教育現場で日本語音声がどのように教えられているかといった現状については、これまで十分な調査が行われてきていなかった。音声教育に関する調査としては、日本国内で日本語を教える日本人教師 158 人を対象とした谷口(1991)の調査があり、またタイにおける音声教育の現状を調べたものとしては、日本人教師 12 人にインタビュー調査を行った小河原・河野(2002)があるが、海外の日本語音声教育、中でも非母語話者教師による日本語音声教育については、磯村(2001)のアクセントに関する調査を除くと、その数は少なく、その実態は十分に把握されているとは言い難い。しかし、世界の日本語教育の大部分が海外で非母語話者教師によって行われている(国際交流基金 2005)ことを考えると、海外で非母語話者教師によって行われる日本語音声教育の現状を把握することは、きわめて必要性が高いと思われる。

本研究では、非母語話者教師による海外の日本語音声教育現状調査の一環として、タイにおけるタイ人教師による日本語音声教育の現状を報告する。タイ人教師による日本語音声教育においては、何がどの程度、どのような方法で教えられているのか、またタイ人教師が日本語音声教育についてどのように考えているのかを明らかにする。

2. 研究方法

2.1 アンケートの調査票

調査内容は、谷口(1991)、磯村(2000)、小河原・河野(2002)を参考にし、

- 1) 教師の属性(性別、年齢、所属機関、日本語学習歴、日本語教授歴、日本留学経験)
- 2) 音声学の学習経験
- 3) 音声指導の実施形態
- 4) 日本語音声や音声指導に関するビリーフ、意識
- 5) 自分が指導している音声項目
- 6) 音声指導において行っている具体的な活動
- 7) 音声指導における困難点、教材開発などの希望・要望(自由記述)

の7つの領域についての質問を設けた。

2.2 調査協力者

アンケート回答者は、日本語教育が行われている教育機関である中学・高校、大学、日本語学校などで日本語を教えているタイ人教師 143 名であった。調査は、2007年3月にバンコクで行われた日本語教育セミナー、教師会セミナーで直接アンケートを配布し、回収した。調査協力者の属性は以下の通りである。なお、パーセンテージは、回答不明なものを除いた上での計算である。

- ① 性別： 女性 82%，男性 18%
- ② 年齢： 20-29 歳=17%，30-39 歳=28%，40-49 歳=37%，50-59 歳=14%，
60-69 歳=4%
- ③ 所属機関： 中学・高校=32%，大学=47%，日本語学校=21%
- ④ 日本語学習歴： 1 年未満=7%，1~3 年=15%，4~7 年=43%，8 年以上=35%
- ⑤ 日本語教授歴： 3 年未満=21%，3~10 年=46%，11~20 年=22%，21 年以上=11%
- ⑥ 日本留学経験： あり=70%，なし=30%
- ⑦ 日本留学期間： 1 年未満=13%，1~2 年=22%，3~4 年=31%，5 年以上=34%
- ⑧ 日本語音声学
の受講経験： 「音声学の授業を受けた」=68%，「自分で本を読んで勉強した」=8%，
「勉強したことはない」=24%

3. 結果

3.1 タイにおける日本語音声教育の現状

3.1.1 音声指導の頻度，実施形態

初めに，タイの日本語教師がどのぐらいの頻度で，どのような形態で日本語音声を教えているかを調べた。その結果，何らかの形で日本語音声を教えていると答えた教師は約 67%，全然教えていないと答えた教師は約 33%であった。その形態としては，「他の授業で気が付いたときに時々教えている」と答えた教師が約 62%で最も多く，これに対して，「他の授業の中で時間を決めて定期的に発音を教えている」と答えた教師は，約 23%，また，「日本語音声の授業を担当している」と答えた教師は，約 15%であった。

3.1.2 音声指導の項目

次に，日本語音声の具体的な 25 の項目を挙げ，これについて教師が教えているかどうかを質問した。その結果，「ザ行の子音の発音のしかた」「つの子音の発音のしかた」「撥音“ん”の発音のしかた」「促音“っ”の発音のしかた」と言った，タイ人が苦手とされている単音や特殊拍については，それぞれ 70%以上の教師が「教えている」と回答した。

これに比べて，アクセントやイントネーション等の韻律の指導は，教えている教師が少ない傾向が見られた。単語ごとのアクセントの違いについては説明を行っている教師は約半数であったが，活用形，複合語，数字・助数詞のアクセントに関しては，説明を行っている教師が 3 割から 4 割程度と更に少なくなっている。また，イントネーションやプロミネンス，ポーズと言った更に大きな韻律の単位については，文末イントネーションが半数程度であったのみで，他は約 3 割にとどまった。

3.1.3 音声指導の具体的な活動

音声指導を実施している教師が実際にどんな指導法，教室活動を行っているかを調べるために，音声指導の活動として考えられる方法の例を 20 挙げ，これらについて教師が行っているかどうかを質問した。その結果，「発音を教えるときは，学生に発音を何回もリピートさせている」と答えた教師が約 83%，「テープや CD の音声を聞かせて，発音を教えている」と答えた教師が約 79%になっており，繰り返しの模倣練習，あるいはテープや CD を使った聞き取り練習が主な活動であることが分かった。これに比べると，例えばミニマルペアを使って練習したり，声道断面図を使って説明したり，学習者の発音を録音したりしながら教えている教師はきわめて少なかった。

3.2 音声教育に関するタイ人教師の意識、抱える問題点

3.2.1 日本語音声、音声指導に関する教師の意識

タイ人教師は、日本語音声やその指導についてどのような意識や態度を持っているかを調べるために、発音習得・指導への動機、学習・指導の困難、指導の重要性、指導に対する自信、教師の条件、役割分担などに関する30項目の質問項目を作成し、「強くそう思う」～「全然そう思わない」の5段階評定で回答を求めた。

分析に当たって、30からなる調査項目をI[発音・発音指導の重要性]、II[発音習得・指導への動機]、III[学習・指導の困難]、IV[発音指導の知識、自信]、V[指導の時期]、VI[日本人教師との役割分担]、VII[指導法に関するピリーフ]、VIII[その他の意見]の8つの領域に分けた。そして、5段階の評定値をそれぞれ、「強くそう思う」を2点、「ややそう思う」を1点、「どちらとも言えない」を0点、「あまりそう思わない」を-1点、「全然そう思わない」を-2点として集計し、平均値を算出した。表1でそれぞれの平均値と標準偏差を示す。なお、各カテゴリー内の項目は平均点の降順で並べてある。

表1 意識調査の結果

カテゴリー		平均点	標準偏差
I 発音の 重要性	発音が上手でないと、日本語を使う場面で損をすることがある	0.46	1.05
	意味が通じていれば、発音は悪くてもいい	-0.19	1.21
	アクセントの正確さは、母音や子音の正確さほど重要ではない	-0.77	1.00
発音指導 の重要性	「発音」は日本語のカリキュラムのなかで、必修にするべきだ	0.78	1.00
	授業で発音を直していると、コミュニケーションな教室活動ができない	-0.04	1.10
	発音よりも文法を教えることの方が大切だ	-0.06	1.14
	発音を教える時間があつたら、他のことを教えたい	-0.32	1.11
	発音を教えるのは、文法をある程度身につけた後でいい	-0.66	1.16
	発音は、教師が教えなくても、自然に上手になる	-0.83	1.03
	日本語の発音を教えることは、大切ではない	-1.42	0.70
II 習得動機	自分はできるだけ日本人と同じような発音で日本語を話したい	1.72	0.51
指導動機	自分は学生に発音を教えたい	0.66	1.10
III 学習の 困難	日本語をきれいに発音することは難しい	0.26	1.24
	日本語には外国人が練習しても発音できない音がある	0.02	1.26
指導の 困難	発音を教えるのは、正確で自然な発音ができる人でなければならない	1.26	0.85
	音声学の訓練を受けた人でないと、発音を教えるのは難しい	0.99	0.96
	ノンネイティブの外国人教師が日本語の発音を教えることは難しい	-0.31	1.19
IV 知識	日本語の発音をどう教えたらいいか、わからない	0.19	1.15
	自分はこれまで日本語の発音について、あまり教えてもらわなかった	0.00	1.38
	自分には日本語の発音を教えるための知識や能力が足りない	-0.06	1.08
自信	自分の日本語の発音に、自信がない	0.36	1.15
V 指導の 時期	発音はできるだけ早い時期から教えるべきだ	1.62	0.68
	学習初期で誤った発音を許すと、後から直すのが難しくなる	1.42	0.83
VI 役割 分担	発音を教えるときには、日本人教師の協力が必要だ	1.19	0.93
	発音を教えるのは、日本人教師の仕事だ	-0.45	1.19
VII 指導法 のピリーフ	発音指導においては、何回もくり返し発音させることが大切だ	1.15	0.84
	学生が誤った発音をした場合には、その場ですぐ直した方がいい	0.93	1.03
VIII その他の 意見	教師はできるだけ正しい発音で話す努力をするべきだ	1.49	0.63
	発音をきちんと教えない教師は、よくない教師だ	-0.25	1.07
	発音を教えると、学生は嫌がる	-0.91	0.92

表1にあるように、重要性の認識については、タイ人教師は全体的に発音が重要であると考え、指導すべきだと思っていることが分かった。また、動機づけについても、自然な日本語の発音を身につけたいと希望し、「自分は学生に発音を教えたい」と考える前向きな教師も少なくなかった。

困難さについては、タイ人教師は全体的に発音を身に付けること、発音を教えることが難しいと考えていることが分かった。しかし、非母語教師による音声教育の可能性に肯定的であったことから、タイ人教師でも発音指導ができると認識している教師が少なくないと言えるだろう。

知識、自信については、「日本語の発音をどう教えたらいいか、わからない」、「自分の日本語の発音に、自信がない」に対して、賛成意見が示された。タイ人教師は自分の発音に自信が持てず、適切な発音の指導法も分からないという問題を抱えていると言える。

発音指導の時期については、発音指導はなるべく早期に行ったほうが良いと、多くの教師が認識していた。

日本人教師との役割分担については、「発音を教えるときには、日本人教師の協力が必要だ」に賛成する傾向が示されたが、「発音を教えるのは、日本人教師の仕事だ」に対しては否定的であった。このことから、タイ人教師の多くは、発音指導を日本人教師のみに任せるとはならず、日本人の協力を得ながらその役割を担うべきと考えていると見られる。

指導法については、「学生が誤った発音をした場合には、その場ですぐ直した方がいい」に対して、賛成する傾向が見られた。間違いに対するこのような姿勢は、上記の「学習初期で誤った発音を許すと、後から直すのが難しくなる」と関係しているだろう。また、「発音指導においては、何回もくり返し発音させることが大切だ」に対しても肯定的であった。

3.1.3 で述べたように、発音の指導法として、リピートがもっとも行われているのは、このビリーフが反映されていると言えるだろう。

その他の意見として、「教師はできるだけ正しい発音で話す努力をするべきだ」に対して、多数の教師が賛成であった。これは上に述べた、重要性の認識、および動機付けとも関連していると言える。その他、タイ人教師は「発音を教えると、学生は嫌がる」には否定的であり、発音に対するニーズが現場にもあることを認識している一方で、「発音をきちんと教えない教師は、よくない教師だ」についても、反対する意見が見られた。上述したように多くのタイ人教師は、発音指導を行うには、できるだけ自然な発音ができ、音声学の訓練を受ける必要があると認識している。このため、教師の多くは、十分に発音指導を行えないとしても、ある程度やむを得ないと考えていることがうかがえる。

3.2.2 音声指導における困難点、教材開発などの希望・要望に関する自由記述

音声指導における困難点、教材開発などの希望・要望（自由記述）の質問に対して、アンケートの回答者のうち約4割の教師が様々な意見を寄せている。それらの意見から、教師が抱える問題として以下のようにまとめることができる。

第一に、自分自身の発音に対する自信の不足である。具体的には、「教師が自分自身の発音に自信がない。それで教える自信もない」、「教えている自分自身の発音が正しいかどうか、自信がない」、「自分が正しく発音しているかどうか分からない」、「教師はネイティブのような正しい発音ができない」などの記述があった。教師自身が認識している発音上の問題点としては、タイ人にとって定番の問題である「つ」・「す」があげられたが、アクセントに関する問題も多く言及された。例えば、「アクセントはあまりできない。自分がどのようにアクセントの高低を発音しているか分からない」、「箸、橋（「はし」）など高低が違えば意味が違ってくるアクセントが難しい」、「長い文だと、どこでアクセントをつけて発音すればいいか分からない」などであった。

第二に、発音を教えることに関して指導法上の困難や知識不足を感じているという問題である。具体的な記述として、「発音指導は非常に難しい」、「適切な指導法が分からない」、「教える側はまだ発音について正しい知識を持っていない」、「タイ人教師は間違っただけで教わった、あるいは間違っただけで理解をし、発音する。学生に教えてしまった後に日本人教師に言われて、自信を失う」などがあげられた。

その他の問題として、クラスが大きい、時間が無い、教材が不十分、学習者自身の問題（例：「学生は「す」、「つ」「し」、「ひ」を混乱する」、「学生は「ら」行を「た」行に聞く」）に関するコメントも見られた。

一方、教師の要望としては、音声指導用教材への要望とともに、教師が自分の発音のパフォーマンスを高めたり指導法を学んだりできるようなセミナーや研修会、ワークショップ、説明会などの開催への要望が目立っていた。具体的には、テープやCDといった音声教材、映像教材や音声指導用テキスト、発音練習ドリルのほか、タイ人学習者のための携帯用アクセント辞典などが挙げられた。

4. まとめ

以上の結果から、タイで主流となっている音声指導は、「気づいたときに」「単音や拍を中心に」「何回もリピートさせたり、CD を聞かせたりする」ものであると言える。しかし近年ではコミュニケーションにおける韻律の重要性が指摘されており、また音声指導においては間違えた音をリピートさせるだけではなく、体系的な音声指導の中で、学習者に意識化や自己モニターを促す指導を行う必要があることが認識されてきている（松崎・河野1998、磯村2008：印刷中、など）。この点を考えると、タイにおける日本語音声教育には、まだ改善の余地があると言えるだろう。

また、タイ人教師は発音が重要であると考え、指導すべきであると認識し、発音指導に前向きな教師も少なくない一方で、教師が「発音ができない」、「自信がない」、「知識が不十分」、「指導法が分からない」、「発音指導が難しい」といった問題を感じていることも実情である。

以上のことから、タイ人教師が日本語音声教育を行うためには、日本語の音声やその指導法に関する「知識」と「自信」が大きく影響していると言える。ゆえに、タイにおいて日本語音声教育をより広めていくためには、教師養成や教師研修において、音声教育のための教師教育を行い、教師が知識と実践力を身につけていく機会を提供していくことが有効であると考えられる。

本研究は、文部科学省科学研究費補助金「非母語話者日本語教師による音声指導法確立のための基礎研究」（若手研究B、課題番号：18720137、研究代表者：磯村一弘）の助成を受けました。

参考文献

- 磯村一弘（2001）「海外における日本語アクセント教育の現状」『2001年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 pp. 211-212.
- 磯村一弘（2008：印刷中）『国際交流基金日本語教授法シリーズ2 音声を教える』ひつじ書房.
- 小河原義朗・河野俊之（2002）「教師の音声教育感と指導の実際」『日本語教育方法研究会誌』 9：1 pp. 2-3.
- 国際交流基金（2005）『海外の日本語教育の現状－日本語教育機関調査2003年』独立行政法人国際交流基金.
- 谷口聡人（1991）「音声教育の現状と問題点－アンケート調査の結果について－」『シンポジウム日本語音声教育－韻律の研究と教育をめぐって』凡人社.
- 戸田貴子（2004）『コミュニケーションのための日本語発音レッスン』スリーエーネットワーク.
- 松崎寛・河野俊之（1998）『日本語教師・分野別マスターシリーズ よくわかる音声』アルク.

連絡先 lekjajp@yahoo.co.jp

バンコクの国立大学の日本語専攻カリキュラム及び評価基準の調査

Patcharaporn Kaewkitsadang (Thammasat University)

Supaporn Srisattarat (Siam University)

1. はじめに

タイの日本語教育は、1960年代以降大学や成人対象の政府関係機関などを中心に発展し、国際交流基金によると、2007年現在、日本語を開講する大学の数は、国・私立合わせて75校に上っている。その75校のうち、日本語専攻のある大学は24校ある。

タマサート大学は1982年に日本語専攻を開設し、2007年まで726人の卒業生を送り出した。1982年から3度のカリキュラム改訂を経て、現在のカリキュラムに至っている。

本稿では、カリキュラムの利用者である学生および教師からの評価基準を調査する。バンコクにある日本語専攻を設置している国立大学、チュラロンコン大学、タマサート大学、カセサート大学、シラパコン大学の日本語専攻カリキュラム及び評価基準についての調査を行い、現状と調査結果を基に、よりよい日本語専攻カリキュラム開発の一助となることを目指す。

本稿は大きく二部に分けられる。第一部はチュラロンコン大学、タマサート大学、カセサート大学、シラパコン大学、四校の日本語専攻のカリキュラムの調査報告、第二部はアンケート調査及び関係者へのインタビュー調査を踏まえて、カリキュラム実施上の問題や受講者の意見などをもとに分析する。この四校を調査対象にしたのは、1970年代後半から80年代初頭にかけて日本語専攻を開設した草分け的な存在であり、現在の大学における日本語専攻カリキュラムを再考するためである。

2. 調査方法

2.1 チュラロンコン大学、タマサート大学、カセサート大学、シラパコン大学、四校の国立大学の日本語専攻のカリキュラムを分析した。

2.2 2007年7-8月に四校の日本語専攻の学生(135人¹)を対象に、アンケート調査を行った。

2.3 2007年4-9月に四校の国立大学の教員(8人)を対象にインタビュー調査を行った。

3. 日本語専攻のカリキュラムの調査結果

四校の国立大学のカリキュラムを分析した結果を、表1及び表2にまとめた。表1の日本語専攻のカリキュラムの構成の専門科目については、カセサート大学が105で一番多く、次いで、タマサート大学が75、チュラロンコン大学が71、シラパコン大学が58となっている。表2の専門科目の内訳を見てみると、それぞれに特徴があるといえよう。チュラロンコン大学、タマサート大学、カセサート大学、シラパコン大学、四校とも、日本語の四技能の科目・日本語言語学・日本文学・観光日本語や通訳などの専門職を目指すことを目的とした科目(職業日本語)をバランスよく取り入れているが、タマサート大学の場合は、他の大学と比較すると、日本事情などの日本学に関する科目が多い。またカセサート大学は、全体的に見ると、日本語四技能の科目が多く、一方、シラパコン大学は、日本語学関連科目が多い。

表1: 四校の国立大学のカリキュラム構成比較

¹ チュラロンコン大学=32名、タマサート大学=41名、カセサート大学=19名、シラパコン大学=43名

カリキュラム構成	チュラロンコン (2003年)	タマサート (2004年)	カセサート (1999年)	シラパコン (2002年)
全単位	147	138	138	140
全学共通教養科目	30	30	30	31
学部の基礎科目	40			24
専門科目	71	75	105	58
学科内必修科目	(47)	(42)	(75)	(27)
学科内選択科目	(24)	(27)	(30)	(31)
学科外必須科目		(6)		
副専攻・選択科目		24		22
自由選択科目	6	9	3	6

表2：四校の国立大学の専門科目の比較

専門科目の類別	チュラロンコン	タマサート	カセサート	シラパコン
日本語運用能力 (四技能)群	19	22	27	18
職業日本語群 (観光日本語, 通訳 等)	5	4	7	5
日本語言語学群	4	5	2	8
日本文学群	4	4	6	6
日本学群(文化・社 会, 日本事情等)	1	4	1	1

4. 日本語専攻の学生へのアンケート調査結果

四校の国立大学の学生を対象に行ったアンケート結果から、表3にまとめたように、「必修科目」、「教室内活動」、「自分の日本語能力」、「仕事などに日本語を活かせる」、「日本語学科から得たものは期待通りだった」全ての項目に対して、「とてもいい」という評価を得た。大学間に差は見られなかった(F-Probe>0.05)。

表3：四校の国立大学の学生の評価

項目	学生の評価-平均点 ¹	F-Probe
必修科目に対して	8.03	0.16
教室内活動に対して	7.76	0.46
自分の日本語能力に対して	6.61	0.33
仕事などに日本語を活かせることに対して	7.74	0.85
日本語学科から得たものは期待通りだったということ に対して	7.67	0.85

5. 日本語専攻のカリキュラムの関係者へのインタビュー調査結果

2007年4-9月に四校の国立大学の教員(8人)を対象にして行ったインタビュー結果を表4にまとめた。四校とも、運営システム、教案・指導法、活動、教員の評価基準が似て

¹ 1.00-2.80 全然良くない
2.81-4.61 あまり良くない
4.62-6.42 良い
6.43-8.23 とても良い
8.24-10.00 一番良い

いることが明らかになった。学科長及び副学部長は、教員がカリキュラム通りに授業を進められるように、メインテキスト選択などに関して、教員をサポートするが、指導法や教案はその担当の教員に任せている。どの科目を開講するかを決める際、人材など、様々なことを考慮に入れて決めてはいるものの、カリキュラムにあるが、開講できずにいる科目もある。授業内容へつながる活動は、できるだけ多く取り入れるようにしている。教員の評価については、教員の間で評価するという形ではなく、それぞれの大学の評価表を使う。

表4：四校の国立大学のカリキュラム関係者へのインタビュー結果

項目	大学	内容のまとめ
運営	チュラロンコン	<ul style="list-style-type: none"> カリキュラム通りに授業が進められるようにサポート 教員の研究をサポート
	タマサート	<ul style="list-style-type: none"> カリキュラム通りに授業が進められるようにサポート 教員の研究をサポート 日本語と日本語以外の知識を身に付けさせるようにサポート 未習者をサポート 人材の問題により、選択科目を全部開講することは難しい
	カセサート	<ul style="list-style-type: none"> カリキュラム通りに授業が進められるようにサポート 教員の研究をサポート 人材の問題により、選択科目を全部開講することはできない
	シラパコン	<ul style="list-style-type: none"> カリキュラム通りに授業が進められるようにサポート 教員の研究をサポート 人材の問題により、選択科目をセットにせざるを得ない
教案・指導	チュラロンコン	<ul style="list-style-type: none"> 基本のテキストの選択を検討 ICTの利用を奨励 指導法や教案はその担当の教員に任せている
	タマサート	<ul style="list-style-type: none"> メインテキストの選択を検討 未習者と既習者があるため、基礎科目を両方に合うように工夫する 指導法や教案はその担当の教員に任せている
	カセサート	<ul style="list-style-type: none"> メインテキストの選択を検討 ICTの利用を奨励 四技能と職業日本語を重視 指導法や教案はその担当の教員に任せている
	シラパコン	<ul style="list-style-type: none"> メインテキストの選択を検討 専門性を重視 指導法や教案はその担当の教員に任せている
活動	チュラロンコン	<ul style="list-style-type: none"> 日本人ゲストを招待 日本語・日本文化を体験できるような活動・プログラムを積極的に主催 校外活動を積極的に取り入れる
	タマサート	<ul style="list-style-type: none"> 日本人ゲストを招待 職業日本語を活かし、日本文化を体験できるような活動・プログラムを積極的に主催 校外活動を積極的に取り入れる

	カセサート	<ul style="list-style-type: none"> ・ 日本人ゲストを招待 ・ 職業日本語を活かし、日本文化を体験できるような活動・プログラムを積極的に主催 ・ 校外活動を積極的に取り入れる ・ インターンプログラムを積極的に取り入れる
	シラパコン	<ul style="list-style-type: none"> ・ 日本人ゲストを招待 ・ 日本文化を体験できるような活動・プログラムを積極的に主催 ・ 自由学習で学生がテーマに合う掲示板を作成する
教師の 評価	チュラロンコン	<ul style="list-style-type: none"> ・ 大学の評価表を使用
	タマサート	<ul style="list-style-type: none"> ・ 大学の評価表を使用
	カセサート	<ul style="list-style-type: none"> ・ 大学の評価表を使用
	シラパコン	<ul style="list-style-type: none"> ・ 大学の評価表を使用

6. 考察

カリキュラム構成については、チュラロンコン大学、タマサート大学、カセサート大学、シラパコン大学、四校とも、日本語の四技能の科目・日本語言語学・日本文学・職業日本語をバランスよく取り入れているが、それぞれに特徴もある。カリキュラムの利用者である学生の評価については、全項目に対して、「とてもいい」となったことから、学生が現在のカリキュラム及びその運営に満足していると考えられる。カリキュラム開発の際に、高等学教育委員会(Commission on Higher Education)の評価基準だけでなく、学生からの評価も参考にすれば、より学生の声が教育現場に反映されると考えられる。

一方、カリキュラムを実施する側にある教員の視点からは、カリキュラム通りに授業を進められるようにしているが、まだ実施上の問題がある。ICTのサポートや人材不足などの問題により、ICTを駆使した授業ができなかったり、カリキュラムにあるが、授業を開講できなかったりする。カリキュラム開発は重要であるが、カリキュラム実施上の問題解決方法も重視されれば、カリキュラムを実施する教員もスムーズに授業を進めることができると考えられる。

7. 今後の課題

本稿では2007年現在のチュラロンコン大学、タマサート大学、カセサート大学、シラパコン大学、四校のカリキュラム・その評価について述べてみた。カリキュラム開発は、大体5-7年毎に行なわれることから、今後縦断的に調査することを目標とする。

参考文献

- Ralph G. Lewis and Douglas H. Smith(1994) *Total Quality in Higher Education*. St. Lucie Press.
- Suneerat Neancharoensuk(2004) Employers' Satisfaction with the Graduates from Department of Japanese Thammasat University, *Journal of Liberal Arts*. 4(1) pp. 85-98.

อ้าง บัณฑิต.(2542). *ทฤษฎีหลักสูตร : การออกแบบและการพัฒนา*(พิมพ์ครั้งที่ 2).กรุงเทพมหานคร : พัฒนาศึกษา.

ปทีป เมธาคุณวุฒิ. (2535). *หลักสูตรอุดมศึกษา : การประเมินและการพัฒนา*. กรุงเทพมหานคร :

โครงการพัฒนาระบบวิชาที่อุดมศึกษา ภาควิชาอุดมศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์(บรรณารักษ์).(2549). *ประมวลบทความเรื่องหลักสูตรและการพัฒนาหลักสูตร*

ตามแนวปฏิรูปการศึกษา. กรุงเทพมหานคร : โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

วิชัย วงษ์ใหญ่.(2543). *การพัฒนาหลักสูตรระดับอุดมศึกษา/ส่วนวิจัยและพัฒนา*. กรุงเทพมหานคร :

ส่วนวิจัยและพัฒนา สำนักมาตรฐานอุดมศึกษา ทบวงมหาวิทยาลัย.

連絡先 Department of Japanese, Faculty of Liberal Arts, Thammasat University
2 Prachan Road, Pranakorn, Bangkok 10200 Thailand
ammpatcha@gmail.com

コア図式を用いた多義的基本動詞「たつ」の意味記述と日本語教育への応用

小浦方理恵 (Chiangmai University)

1. 研究背景

第二言語としての語彙習得研究では、上級レベルになっても多義語の習得が難しいと言われている (川出他 1989, 今井 1993, Shirai 1995, 松田 2000, 2004). さらに、多義語習得研究では、学習者の多義語習得困難点として、多様な用法をつながりのあるものとして捉えられず、基本的な意味の習得で留まっていること、類義語との差異がわからないこと、母語による負の転移があることが明らかになっている。以上の問題点を解決する方法として、認知意味論の考えを基とするコア図式論が有効な語彙学習支援ツールとして援用できるのではと考え、その基盤的研究として多義語の意味記述を行った。コアとは「語の意味の全体を見渡すことのできる円錐形の頂点のようなものを表す概念であり、典型、非典型を問わずすべての用例の背後にある抽象的な概念である」と田中 (1990) が定義しているように、語のすべての意味を包括する概念である。

2. 研究課題と研究方法

対象語とした「たつ」は初級レベルで導入される基本語でありながら、非常に多様な意味を持っている多義語である。また、超級の日本語学習者にインタビューを行ったところ、超級であるにも関わらず、基本的な「たつ」の用法以外は使わないと言った結果が得られ、まとまった意味をつかむことが難しいと考えられることから、「たつ」を対象語として決定した。そして、多義的基本動詞「たつ」全体を包括する意味と多様な用法間のつながりをコア図式によって示すことを研究課題とし、分析を行った。また、「たつ」の分析データは『大辞林』など9冊の辞書に掲載されている全ての用例を対象とした。歴史的な表現については、日本語母語話者にアンケートを行い、使用度の低い項目は分析から外した。

3. 分析結果と考察

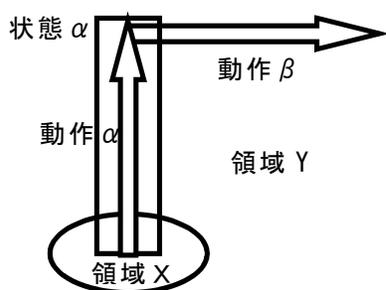


図1 「たつ」のコア図式

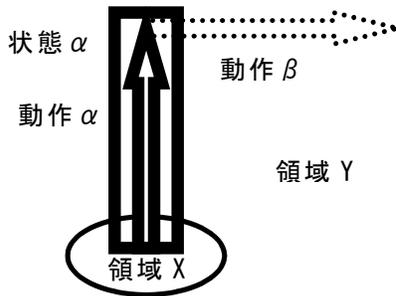
「たつ」は発生、上昇、確立、出発という意味的イメージをその根底に併せもっていると考え、上記の図式をコア図式として仮設した。図1の領域Xは主体が存在する領域であり、領域Yは領域Xの外側に位置する領域である。そして、矢印(α)は簡単に言うと直立する動作、その外側の四角(α)は直立した状態を表している。さらに、矢印(β)は領域Xから離れた、出発したりするイメージを表している。

3.1 では焦点化の概念を用いて、「(～) たつ」の多様な用法を説明する。また、イメージ図式¹の太線になっている部分は、認知的力点が置かれ焦点化されていることを表し、点線部分は認知されず、背景化されていることを示す。

3.1 「たつ」のコア図式の意味タイプ

【Aタイプ】「上への方向性を持つ動作・状態」に焦点がある用法

¹ 本稿では、用法上のイメージを図式化したものをイメージ図式と呼ぶ。



Aタイプは上への方向性を持つ動作やその状態を表すものであることから、図2のように動作αと状態αが焦点化されている。このタイプは<直立する動作>という空間的な上への移動だけではなく、<出現する様子>、<直立した様子>、そして、<感情の昂ぶり>も表している。また動作βは背景化され、ほとんど意識されない。

図2 Aタイプのイメージ図式

例1と例2は<直立した状態をとる>や<直立した状態になる>という意味を表すものである。

1. 息子が初めて立った
2. うちの犬はしっぽがびんと立っている

例3, 例4は<直立>という意味よりも、ある現象が発生するという意味を表している。

3. この石けんはよく泡が立つ
4. 腕に鳥はだか立つ

また、例5, 例6のように、<感情の昂ぶり>という意味も表す。

5. 学生たちは気が立っている
6. 神経がたつ

さらに、例7のように、より主体の存在する領域Xに焦点がおかれ、<その場に出現し、存在する>という意味をもつ用例もあった。

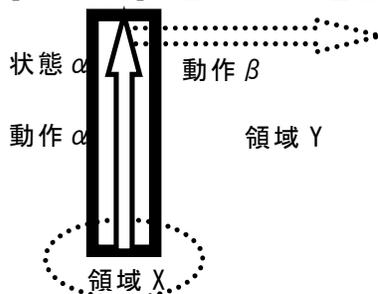
7. あの人は気持ちが大いから、人の上に立てます

例8, 例9も<その場に出現し、存在する>という意味を持っている。しかし、これららの例からは、単純に<出現し、存在する>という意味だけではなく、自分の外の領域にある領域Yに意識を向け、何らかの働きかけを行うようなニュアンスを感じる。

8. 質問の矢面に立つ
9. 正義のためにたつ

この領域Yに対する意識は、コア図式の動作βによるものだと考えることができる。Aタイプは主に動作αと状態αに焦点が置かれ、動作βは背景化されているタイプではあるが、背景化されているといっても、動作βの意味は全く消えてしまったわけではない。例8と例9は、動作βが表すような空間的移動は実際には行われていないが、主体の意識が自分の外の領域へ向かう方向性によって、動作βの意味が反映されていると考える。よって、「たつ」が持つニュアンスもコア図式に内包されているものとして記述できると言えよう。

【Bタイプ】「上への方向性をしっかりと持つ（確立する）」ことに焦点がある用法



Bタイプは状態αが表す<上への方向性を持った状態>を抽象化させた、<確立>の意味を持っている。<上への方向性を持った状態がしっかりと保たれる>意味である。Bタイプは動作性よりも<確立>という状態性が強く感じられる用例が多く、そのため図3では状態αが特に強く焦点化されている。

図3 Bタイプのイメージ図式

例10, 例11は「予算, 目算」という抽象的事物が出現し、その状況が一時的なものではなく、しっかりと保たれる様子を表している。

10. 予算が立つ

11. 目算が立つ

例 12, 例 13 の「たつ」についても, 先程説明した例 10, 例 11 と同様に抽象的事物が確立している様子を表している.

12. 申し訳が立つ

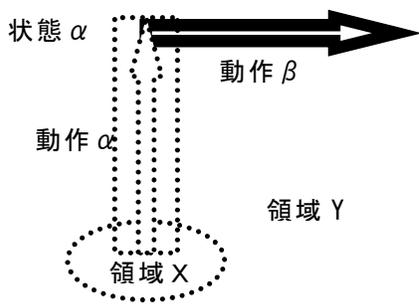
13. 大義名分がたつ

また, 例 12 と例 13 のもつニュアンスを考えてみると, 事物の確立だけではなく, 外の領域である領域 Y を意識しているように感じられる. このニュアンスも, 本動詞 B タイプでは背景化されている動作 β によると考えることができる. これらの例において「たつ」の表す意味は, 「しっかりと存在し, 確立していること」である. しかし, 動作 β が背景化されているといっても, 表す意味が全く消えてしまうわけではない. 例 12 や例 13 のように, 動作 β の意味が主体の領域 Y に向かう意識として残っているものもある.

さらに, 例 14 は「筆 (文を書くこと)」の能力が確立していることを表している.

14. 彼はあれでなかなか筆が立つ

【Cタイプ】 「領域 X から出発する, 離れる」ことに焦点がある用法



Cタイプでは動作 β が焦点化され, <領域 X から出発する>意味が強く表される. よって, 図 4 では動作 β が最も焦点化されている.

例 15 と例 16 は空間的な移動を表す用例である. さらに, 「時間が経過する」と言う時間的用法もある (例 17).

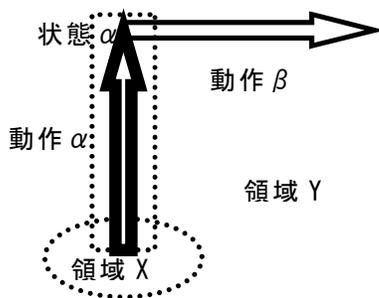
- 15. 食事の途中で何回も席をたつ
- 16. 旅にたつ
- 17. あれから 3 年たった

図 4 Cタイプのイメージ図式

例 17 のような時間的用法の場合は, 直立を表す動作 α や状態 α は背景化され, 意識されていない. だが, これらの用例の場合も, 背景化されている部分の意味が完全に消えているわけではなく, ある時間の起点を領域 X として意識していると考えられる.

【Dタイプ】 「発生し, 上への方向性を持ち, 離れる」ことに焦点がある用法

Dタイプは「主体が発生し, 上への方向性を持つことで顕在化し, その結果, 領域 X だけに留まらず, 領域 Y に出発する」という一連の動作を表している (例 18, 19). よって図 5 のように動作 α と動作 β が焦点化されている. Dタイプは非常に動的な用法であるので, 焦点化によって<発生><上への方向性><出発>という要素のどれが表されるかが決まる.



18. ほこりが立つ

19. 霞が立つ

さらに, 例 20 のように, 主語が「噂」や「評判」など, 抽象的なものの場合, 「上への方向性」は具体的な移動ではなく, 「顕在化」を表し, 発生した「噂」や「評判」の存在がはっきりと明確になることを表している.

20. 町に妙なうわさが立った

図 5 Dタイプのイメージ図式

3.2 類義表現との意味的差異

3.1 では, 「たつ」がもつ多様な用法は一つの図式で説明できることを示した. 3.2 では, 日本語教育への応用として, 多義語習得困難点として挙げられていた「類義語との差異がわからない」という点に着目し, 「たつ」と類義表現との意味的差異を説明する.

【方針がたつ／方針ができる】

例 21 と例 22 はどちらも＜完成する＞＜出現する＞という意味を持っている。しかし、例 22 はその＜完成する＞＜出現する＞という事態のみを表し、例 21 はその基本方針がしっかりと＜確立＞し、＜保持＞されるニュアンスを持っている。これは「たつ」に＜確立＞という意味が含まれていることから生じるニュアンスである。

21. これからの教育方針が立つ
22. これからの教育方針ができる

【霧が立つ／霧が現れる】

例 23 と例 24 はどちらも海面に霧が発生する様子を表した用例である。この二つの例の違いは、例 23 が D タイプにおけるコア図式が表すように、海面を基盤として霧が発生し、その霧の上昇、そして広がりと動的な状況をイメージするのに対し、例 24 は海面の上に霧が出現するという一つの事態を表したイメージを持つ。よって、例 23 は単なる＜発生＞という一つの事態ではなく、その事態をよりプロセス的に捉えていると言える。

23. 海面に美しい霧が立つ
24. 海面に美しい霧が現れる

【席をたつ／席を外す】

例 25 も例 26 も、部長が主体の基盤である領域 X (=席) から離れている状況を表している。しかし、例 26 は領域 X に主体である部長が存在しないことを表すのに対し、例 25 は部長に何か用事があり、その用事のために席を離れている意味を持っている。このニュアンスも「たつ」のコア図式の動作 β により、「主体が外部である領域 Y へ向かう」という意味がもたらしているものと考えられる。

25. 部長は席を立っています
26. 部長は席を外しています

【～へ立つ／～へ行く、～を立つ／～を離れる】

例 27 と例 28 はどちらも「アメリカへ向かう」様子を表している表現である。しかし、例 27 はアメリカへ向かい、「現在いる場所を出発する」という意識が強いのに対し、例 28 は「アメリカへ向かう」ことに意識が置かれ、＜その場を出発する＞という意識が薄い。また、例 28 ではアメリカへの到達も含意されるのに対し、例 27 は到達を含意しない。この意味の差は「たつ」のコア図式のように「目標への到着」という意味よりも、「その場からの出発」に重点が置かれていることから説明できる。

27. アメリカへたつ
28. アメリカへ行く

さらに、例 29 と例 30 の意味的差異を比べると、例 29 はどこか目指す目標点を意識しているニュアンスがあるのに対し、例 30 は今現在いる「成田」からいなくなることに重点が置かれ、目標点については意識されていない。

29. 成田を立つ
30. 成田を離れる

したがって、「たつ」のコアは「目標点に向かう」という意味が意識されながらも、「今いる場所から出発する」という意味を強く表していると言える。

【(時間)がたつ／(時間)が過ぎる】

例 31 と例 32 はどちらも「日本へ来る」という基準点から「二ヶ月」という時間が経過している様子を表している。しかし、例 31 は「たつ」のコア図式が示すように、＜ある基準点から出発＞することに焦点が当たっているのに対し、例 32 は、ある通過点からの経過に焦点が当たっている表現である。

31. もう日本へ来てから、二ヶ月たちました

32. もう日本へ来てから、二ヶ月過ぎました

したがって、「たつ」を用いた表現は、基準点となる何らかの事態を必要とする。例えば、「季節が過ぎる」という表現に対し、「季節がたつ」という表現が不自然な印象があるのは、季節に明確な基準点が存在しないからだと考えられる。

【噂が立つ／噂が起こる／噂が広がる】

例 33 の「噂が立つ」という表現は、ある事態 (= 噂) の <発生→顕在化→広がり> を表しており、その点で例 34 の「起こる」と例 35 の「広がる」を併せ持った意味だと言える。しかし、例 33 と例 35 の意味的差異は、例 35 は噂が拡散している様子を表しているのに対し、例 33 は「たつ」のコア図式動作 β のように、噂が外部へ広がる際に、方向性を持っている印象をもっている点である。

33. あらぬ噂が立つ

34. あらぬ噂が起こる

35. あらぬ噂が広がる

4. まとめ

分析の結果、「たつ」は 4 つの意味タイプに分けることができ、コア図式に焦点化という認知的操作を行うことで、それらの意味タイプが説明できることを示した。また、日本語教育への応用として、類義表現との意味的差異を、コア図式の差として提示できること、そして、「たつ」が持つニュアンスについても説明できることを示した。これからはコア図式を用いた意味記述を行うとともに、より現場で実践できる方法について考えることも必要であろう。

参考文献

- 今井むつみ (1993) 「外国語学習者の語彙学習における問題点—言葉の意味表象の見地から—」『教育心理学研究』第 41 巻 第 3 号 pp. 243-253.
- 川出才紀・田中茂範・高橋朋子 (1989) 「認知意味論と第二言語習得」『信州大学教養部紀要』23 pp. 131-145.
- 田中茂範 (1990) 『認知意味論—英語動詞の多義の構造』三友社出版.
- 松田文子 (2000) 「日本語学習者による語彙習得—差異化・一般化・典型化の観点から—」『世界の日本語教育』10 pp. 73-89.
- (2004) 『日本語複合動詞の習得研究—認知意味論による意味分析を通して—』ひつじ書房.

Shirai, Y. (1995) *The acquisition of the basic verb PUT by Japanese EFL learners: Prototype and transfer*. 『語学教育研究論叢』12, pp. 61-92.

連絡先 Japanese Language Division Faculty of Humanities Chiangmai University
239 Huay Kaew Rd. T. Suthep A. Muang Chiangmai 50200
kourakatarie@gmail.com

10月17日（金）

B会場

「ほめ」の日・タイ対照研究 — 目上の人に対する「ほめ」の分析 —

Bussaba Banchongmanee (Kasetsart University)

1. はじめに

言語は文化の一部であり、その社会の文化が外国語学習に影響を与えることは周知の事実である。母国語と外国語の文化の違いが大きければ大きいほど、コミュニケーション上の問題も多くなる。相手をほめるというごく日常的な言語活動であっても、タイ人学習者が日本語を話す際、不適切な表現を選択する項目の一つとなっており、この現象の背景には母語の干渉があると考えられている。

ほめ方の違いについて、タイ人学習者に対する日本語教育の場で頻出する例は、学習者が日本人の教師に向かって「先生は教え方が上手ですね」とほめることで、教師を喜ばせるどころか恥ずかしい思いをさせてしまう例である。この事例については、教え子という目下の者が、教師という目上の者に対し、評価を表す「上手」という語を用いたことが原因であると一般に説明されている。本稿の目的は、日本人とタイ人のほめ方についての差異、特に、目下の者（学生）が目上の者（教師）の能力に対してほめる場合の相違点を明らかにすることである。

2. 定義

本稿では、先行研究である小玉（1996：61）に従い、「ほめ」を以下のように定義する。

「ほめ」とは、話し手が聞き手、あるいは聞き手の家族やそれに類する者に対して、「よい」と認める様々なものあるいはことに対して、聞き手を心地よくさせることを前提に明示的に、肯定的な評価を与える行為である。

以下、本稿では、目上の者（教師）である聞き手をほめる場合に限定して考察する。

3. 先行研究

ほめに関する先行研究のうち、本稿と関連するものとして、ほめ手と受け手の対人関係とほめの対象について考察した以下の研究を紹介する。

古川（2007）は、ほめに対人関係が大きくかかっていると仮定し、対人関係を社会的力関係（上下関係）と社会的距離関係（親疎関係）の2つの次元で考えている。このうち社会的力関係（上下関係）については、一般的には「基本的に目上の者から目下の者へ行われる」とされているが、古川の調査では「目上の者から」以外のほめも半数近く存在し、目下の者から目上の者に対するほめも少数ではあるが存在している。親疎関係については、親しい相手のときにほめが起りやすい、と述べている。一方、ほめが「基本的に目上の者から目下の者へ行われる」理由について、日向（1996：57）は、「伝統的な日本人は先生と生徒は上下関係にあり、目下の者は、目上の者を表立って評価してはならないと思っているので、評価するような表現を避ける」としている。

ほめの対象（何をほめるか）に関して、古川（2007）は、目上の者から目下の者へ、また対等の関係にあるほめ手と受け手の間で何をほめるかについて言及している。本稿で調査した、相手の能力についてほめるかどうかについて直接の言及はなく、表中で能力についての項目を掲げているのみである。表中のこの項目の数字がゼロであることから、目上の者の能力をほめる率は極めて少ないと考えられる。また、水谷（1979）は、「上手ですね」は相手の能力を評価しているため、目下の者が目上の者の能力をほめるのには不適切である、と指摘している。以上、日本語の「ほめ」についての先行研究を挙げた。

タイ語の「ほめ」に関する研究としては、Boonyasit（2005）が性別の面からタイ人のほめ方の行為を分析し、聞き手の能力に対するほめは存在すると述べているが、対人関係の面からの分析はしていない。拙著 Banchongmanee（2007）では、日本人とタイ人日本語学習者のほめ方について分析をし、タイ人よりも日本人の方がほめる率が高いことを述べた。ほめの受け手に関しては、タイ人も日本人も共に、親しくない聞き手より親しい聞き手を、目上や目

下よりも同等の聞き手を、異性より同性の聞き手を、それぞれほめる率が高いことを述べた。また、ほめる対象に関して、タイ人も日本人も共に、聞き手の能力をほめる率は高いが、親しくない目上の聞き手についてはほめる率が低くなる、という結果を示した。

以上の先行研究から、タイ人も日本人も共に、目下の者が目上の者の能力をほめることはあまり適切ではないという意識があると考えられる。

本稿では、目下の者が目上の者の能力に対してほめる行為について、以下の点から考察する。目上のほめの受け手は教師、目下のほめ手は学生と設定し、能力は一般的能力と専門能力に分類した。

- ほめ手(学生)がほめの受け手(教師)の一般的能力および専門能力をほめるかどうか。
- ほめ手(学生)がほめの受け手(教師)の一般的能力および専門能力をほめる場合、どのような表現が適切であるか。
- ほめ手(学生)がほめの受け手(教師)の一般的能力および専門能力をほめない場合、それはどのような理由によるものなのか。
- ほめ手(学生)がほめの受け手(教師)の一般的能力および専門能力をほめる場合「上手ですね」という表現を用いるかどうか。
- ほめの受け手(教師)の能力をほめるとき「上手ですね」を用いない場合、それはどのような理由によるものか。

4. 研究方法

本稿の調査として、2007年に「日本語における教師の能力に対するほめ」に関するアンケート調査を行い、日本人105名(女性56名、男性49名)、タイ人90名(女性77名、男性13名)の回答を得た。被験者はいずれも25歳未満の大学生で、日本側の105名は東京外国語大学(35名)と了徳寺大学(70名)の2校、タイ側は全員カセサート大学の日本語専攻の学生である。

このアンケートの質問項目は、教師の能力をほめるかどうか、「上手ですね」という表現を用いるか、の2部に分けた。第1部の質問は、教師の能力について、一般的能力と専門能力をほめるかどうか、ほめる場合どのような表現を用いるか、またほめない場合どのような理由によるかを調べるための12項目である。第2部の質問は、教師の一般的能力および専門能力をほめるとき「上手ですね」という表現を用いるか、用いない場合はなぜかについて調べるための8項目である。

5. 分析結果

5.1 ほめ手(学生)がほめの受け手(教師)の一般的能力および専門能力をほめるかどうか

図1 教師の能力をほめるかどうか(数字は%で示す)

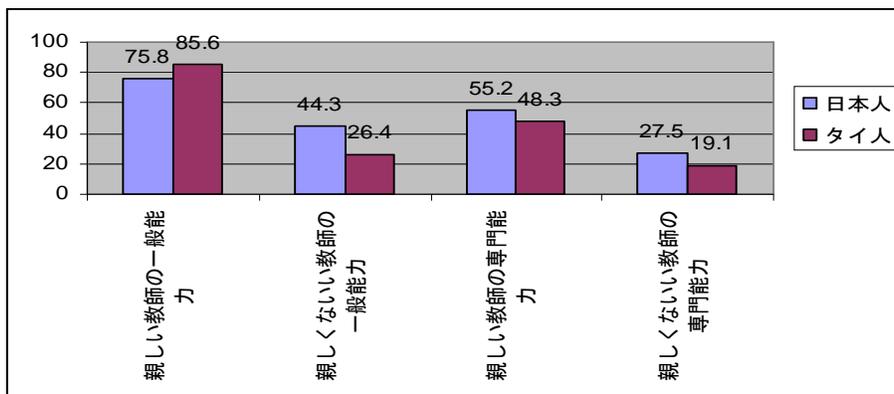


図1で示されているように、学生が教師の能力をほめるかについて、図1から考えると、全体的に、教師の能力をほめる行為は先行研究の指摘より多く、かつ親しい教師の一般的能力を除いては、日本人の方が教師の能力をほめる率が高くなっている。親疎関係の面では、

日本人もタイ人も共に、親しい教師をほめる率の方が高い。ほめの対象の面では、一般的能力の方をほめる傾向が見られる。従って、親しい教師の一般的能力をほめる率は最も高く、親しくない教師の専門能力をほめる率は最も低い。

ほめの対象と親疎関係の相関関係については、親しくない教師の一般的能力より親しい教師の専門能力をほめる傾向にあることから、ほめの対象より親疎関係の方が、教師をほめるかどうかを決定する要因となり得ると考えられる。また、タイ人は、親しい教師と親しくない教師をほめる率の差異が大きいことから、親疎関係が、教師をほめるかどうかを決定する要因となり得ると言える。

5.2 ほめ手（学生）がほめの受け手（教師）の一般的能力および専門能力をほめる場合、どのような表現が適切であるか

表1 学生が教師の能力をほめるときに用いられる表現(数字は%で示す)

ほめる対象	聞き手	ほめ手			
		日本人		タイ人	
一般能力	親しい教師	1 上手	44.7	1 上手(keɯ)	62.0
		2 うまい	18.3	2 おいしい(arɔy)	21.0
		3 おいしい	12.7	3 歌が上手(rɔɔɯ pɭɛɯ phrɔ)	17.0
	親しくない教師	1 上手	52.7	1 上手(keɯ)	60.9
		2 おいしい	18.4	2 歌が上手(rɔɔɯ pɭɛɯ phrɔ)	21.7
		3 すごい	7.9	3 おいしい(arɔy)	13.0
専門能力	親しい教師	1 すごい	25.9	1 上手(keɯ)	45.4
		2 わかりやすい	20.7	2 わかりやすい(khawcay ɯaay)	34.1
		3 さすが	13.8	3 教え方がよい(sɔɔn dii)	13.6
	親しくない教師	1 すごい	20.0	1 上手(keɯ)	52.9
		1 わかりやすい	20.0	2 わかりやすい(khawcay ɯaay)	23.5
		2 上手	16.0	3 教え方がよい(sɔɔn dii)	23.5

表1で示されているように、この項目には教師の能力をほめるかどうかという質問に対して「ほめる」と答えた人のみが回答した。表1の数字は、5.1で「ほめる」と答えた回答者の中から上位3項目について%で示した。

「上手」は、日本人、タイ人両方の回答に現れ、特に、親しい教師の一般的能力をほめるときに多く現れた。日本人の回答では、一般的能力の場合、「上手」は最も回答が多く、「うまい」と合計すると、親しい教師の一般的能力では63%になった。専門能力の場合、親しい教師では上位3位に入らないが、親しくない教師で3位に入ったことは意外な結果であった。「上手」は、日本人は、教師の一般的能力をほめるのには用いても、専門能力をほめるときはあまり用いない。

タイ人の回答では、すべての回答で keɯ (上手) は1位であり、全体の約半数と非常に多い。タイ人が教師の能力をほめるのに keɯ (上手) を多用するのに対し、日本人はそれほど「上手」を用いない、というこの違いは、水谷(1979)が指摘した通り、日本語の「上手」には相手を評価するニュアンスがあることから生じると考えられる。人を評価するためには、相手より上の立場にあるとか、相手より知識があるなど、何らかの適性が必要とされる。しかし、タイ語の keɯ (上手) には、人を評価するというニュアンスは含まれない。

一方、「すごい」と「さすが」が用いられる理由としては、評価ではなく感動を表すからではないかと考えられる。

5.3 ほめ手（学生）がほめの受け手（教師）の一般的能力および専門能力をほめない場合、どのような理由によるものか

表2 教師の能力をほめない理由(数字は%で示す)

ほめる対象	聞き手	ほめ手			
		日本人		タイ人	
一般能力	親しい教師	1 失礼	46.7	1 失礼	25.0
		2 ほめるべきではない	26.7	2 いい表現がない	16.7
		3 めんどくさい	13.3	2 ほめる勇気がない	16.7
	親しくない教師	1 親しくない	28.3	1 親しくない	77.0
		2 失礼	17.4	2 ほめるべきではない	8.2
		3 関心ない	10.9	3 失礼	4.9
専門能力	親しい教師	1 失礼	44.7	1 できて当然	31.0
		2 できて当然	18.4	2 ほめるべきではない	19.0
		3 ほめるべきではない	5.3	3 失礼	9.5
	親しくない教師	1 親しくない	23.0	1 親しくない	57.4
		1 失礼	23.0	2 できて当然	10.3
		3 できて当然	8.2	3 ほめるべきではない	7.4
		3 関心ない	8.2	3 ほめる勇気がない	7.4

表2で示されているように、この項目には、学生が教師の能力をほめるかどうかという質問に対して「ほめない」と答えた回答者のみが答えた。表1と同様、上位3項目について%を示した。

表2では、教師の能力をほめない理由として、「失礼」と「親しくない」が目立っている。日本人の回答では、「失礼」が必ず上位にあがり、親しい教師の場合は約半数を占める。親しくない教師の場合も回答数が少ないものの1位と2位になった。

タイ人の回答にも「失礼」が現れるが日本人の回答ほど多くはない。一般的能力では、「失礼」が上位にあるが、数はそれほど多くはなく、親しくない教師の専門能力では、上位にさえ入らない。この点は、日本人とタイ人で大きく異なる点であり、日本人はタイ人よりも、ほめる行為が、場合によっては失礼だと捉えられる可能性がある、という意識が強いと考えられる。

親しくない教師に対しては、日本人もタイ人もほめない理由として「親しくない」を1位に挙げ、特にタイ人では50%を上回った。これは5.1で指摘したように、タイ人が教師の能力をほめるかどうかを決定する大きな要因が、親疎関係であることを裏付けている。

5.4 ほめ手(学生)がほめの受け手(教師)の一般的能力および専門能力をほめる場合「上手ですね」という表現を用いるかどうか

図2 教師の能力をほめるとき、「上手ですね」を用いるかどうか(数字は%で示す)

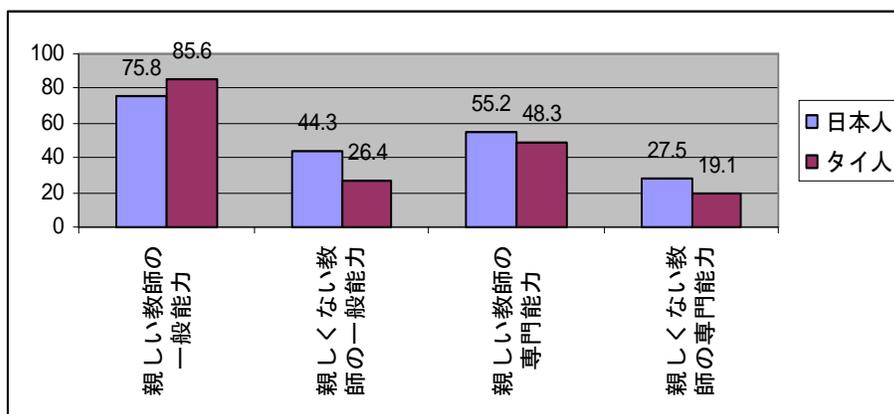


図2で示されているように、各項目の日本人とタイ人の「上手ですね」の使用率は非常に近い。親しくない教師の一般的能力をのぞいては、日本人よりもタイ人の方が「上手ですね」を用いる割合が高く、タイ語の *kep* (上手) との意味の差異の影響が見られる点である。

ほめの対象別に見ると、専門能力よりも一般的能力の方が使用率が高い。親疎の面から見ると、親しくない教師より親しい教師に使用する率が高い。この結果を表1と照らし合わせて考えると、表1の「上手」という回答率と一致しないように見える。この点については、表1は回答者がもっとも適切な表現で回答したが、図2は、「上手」という表現はその状況で使用するのに適切であるかどうかで判断したという違いが考えられる。

5.5 教師の能力をほめるのに「上手ですね」を用いない場合、それはどんな理由によるか 表3 教師の能力をほめるとき、「上手ですね」を用いない理由(数字は%で示す)

ほめる対象	聞き手	ほめ手			
		日本人		タイ人	
一般能力	親しい教師	1 失礼 2 関心がない 2 思っても言わない	77.7 11.1 11.1	1 変な気がする／個人的なこと ／失礼／不適切／友達扱いなど各	12.5
	親しくない教師	1 親しくない 2 失礼 3 関心がない	32.4 17.6 8.8	1 親しくない 2 失礼 3 ほめることではない	69.2 12.8 7.7
専門能力	親しい教師	1 失礼 2 できて当然 3 ほめる必要ない	55.9 11.8 5.9	1 できて当然 2 不適切 3 変な気がする	28.6 14.3 8.6
	親しくない教師	1 失礼 2 親しくない 3 できて当然	40.0 14.0 4.0	1 親しくない 2 ほめるべきではない 3 できて当然	52.0 18.0 10.0

表3で示されているように、この項目では5.4の教師の能力をほめるのに「上手ですね」を用いるかどうかという質問に対して「用いない」と回答した者のみが回答した。表1と同様、上位3項目について%を示した。

表3の結果は表2と類似しており、「失礼」、「親しくない」という回答が目立った。「失礼」は、日本人の回答では、表2ですべての欄に現れるが、タイ人の回答では、一般的能力では3位に入ったが専門能力では上位にあがらなかった。

「親しくない」に関しては、日本人もタイ人もともに、親しくない教師をほめない理由として上位にあがったが、回答数の割合に著しい差が見られる。タイ人の回答では50%以上と大きめで高いが、日本人の回答では30%を超えなかった。このことから、図1、表2で述べた通り、タイ人にとっては親疎関係が教師をほめるかどうかを決定する要因であることが再確認できる。

6. まとめ

以上、本稿では、目上の人に対するほめの行動に関する日本人とタイ人の差異を、学生から教師へのほめに関する調査結果の分析をもとに考察した。

日本人もタイ人もともに、教師の能力、特に親しい教師の一般的能力に対するほめの行為の許容度は高い。また、親しくない教師より親しい教師をほめる傾向、専門能力よりも一般的能力をほめる傾向があることも共通する。日本人の方が教師の能力をほめる割合が高かったこと、また、ほめる際に「上手ですね」を用いるという回答が予想以上に多かったことは、日本語教育の現場での観察とは一致せず、この点に関しては再検討する必要がある。今回の被験者が大学生だったためかもしれない、世代によっては結果が異なる可能性もある。

タイ人が教師の能力をほめるかどうかを決定する理由として、(1)親しい教師と親しくない教師とではほめる率の差異が大きい、(2)教師をほめない理由として「失礼」だからという回答がそれほど多くない、(3)親しくない教師をほめない理由として「親しくない」からという回答が過半数であった(日本人は30%を超えない)、という3項目の分析結果から、タイ人学生が教師をほめるかどうかを決める大きな要因は、教師との親疎関係であると考えられる。

教師の能力をほめるのに用いられる表現は、一般的能力については、日本人もタイ人もともに、また親疎関係にかかわらず「上手」であるが、専門能力については、タイ人は *kep* (上手) を用いるのに対して、日本人は「上手」をあまり用いず「わかりやすい」、「さすが」、「すごい」など感嘆を表す語を用いる。タイ人の方が *kep* (上手) を用いる割合が高いことについては、日本人は「失礼」だから用いないという回答がかなりの割合を占めているのに対し、タイ人はそのような回答の割合が低いことから、タイ語の *kep* (上手) と日本語の「上手」とでは、「人を評価する」という意味の含有度が異なると考えられる。

今回の調査はデータが少なく一般化には至らないが、日本人とタイ人のほめの傾向には、上述のような共通点と相違点が見られることがわかった。特に相違点については、日本語教育の現場で応用していくことが可能である。今後の課題としては、今回の調査結果をもとに、年代による違いも把握できるよう多様な年齢層に対する調査も実施し、ほめに関する行動の差をより明らかにしていくことが挙げられる。

参考文献

- 日向ノエミア (1996) 「ほめことばの日伯比較－感謝とほめことば－」『日本語学』15号 pp. 50-58.
- 古川由理子 (2007) 「書き言葉データにおける〈対者ほめ〉の特徴－対人関係から見た「ほめ」の分析－」『日本語教育』117号 pp. 33-42.
- 水谷修(1979)『日本語ノート2』ジャパントイムズ.

- Boonyasit, Amornsiri (2005) *Compliments and Response to Compliment in Thai Used By Female and Effeminate Male Users*, MA.Thesis, Chulalongkorn University.
- Banchongmanee Bussaba (2007) *Culture in Language-Focusing on Compliment Expressions and Response in the Japanese Language*, Report submitting to Kasetsart University

連絡先 fhumbsb@ku.ac.th

タイ語と日本語における代名詞使用の比較

—代名詞の顕在と省略の対照研究—

Kanok Runggeratigul (Silpakorn University)

大峯まどか (Silpakorn University(ex-lecturer))

1. はじめに

Burusphat (1989)はLi & Thomson (1976)の理論を参考にし、日本語は topic & subject prominence 型 (文の構成を述べる際に主題または主語が重要な要素) であるのに対し、タイ語は topic-prominence 型の文 (主語より主題を重要な要素) が多くあるので、両言語は代名詞が省略される傾向が強いと言っている。日本語における省略については、Backhouse (1993, p.175) が次のように述べている。会話の中で省略された代名詞の部分は話し手と聞き手が文脈で解釈できる部分である。それに、日本語では、代名詞が省略されても、文章のあいまいさを減らすための言語的機能は以下のようなものが存在する。

1. 自動詞と他動詞の性質。
2. 主観的と客観的な表現, 例えば, 「うれしい」と「うれしそうだ」, 「～たい」と「～たがっている」など。
3. 言語的な表現, 例えば, 敬語, やりもらいの表現など。

これによって、タイの日本語学習者はどのような場合でも代名詞が省略されることを理解できるはずだが、実際のタイ人の日本語作文を見ると、ほとんど代名詞が過剰使用される傾向がある。それは日本語学習者のタイ人の母国語の影響だからであるか、まず以下のようなタイ語の代名詞省略条件から考えてみた。

Palakornkun の “A Sociolinguistics Study of Pronominal Strategy in Spoken Bangkok Thai” では、タイ語の会話における代名詞は以下の五つの省略条件があると述べている (Palakornkun, 1972)。

1. 一対一のコミュニケーション, つまり, 話者, 聞き手, および言及される第三者がそれぞれ一人の場合であり, 更に皆の立場が対等で親しい関係を持つ場合である。
2. 主語または目的語を総称的 (generic) にいうときである。
3. 相手の立場がよくわからない場合である。
4. 相手との関係が二つ以上の場合である。相手が親戚でもありながら, 上司でもあるときに, どの関係の立場で相手と会話するか迷ってしまうのがよい例である。
5. 自分より立場が上で, 親しくない第三者の前で, 親しい話者と聞き手が話し合っているとき, 両者が今まで使われていた代名詞を変えなければならない場合である。

Palakornkun によると、話者の役割が戸惑った場合、または相手の年齢、社会的な立場が明示的にわからない場合では、代名詞が省略されることが多い。

更に、Cooke (1968, p.10) と Grima (1979, p.31) では、代名詞の省略が Palakornkun の述べたように一対一のコミュニケーションの場合のみ使われることに異論を唱え、また対等な立場をもつ人之間だけに使われるものではなく、どのような立場の人にも使える中立なものであると主張している。

以上のように日本語の代名詞省略は文法的な条件の方によって行われているのに対し、タイ語の場合は社会言語学的な条件により行われているように見える。実際の日本語会話には文法的に代名詞が使用できるが、話し手が意図的に代名詞を使わないことにしている場合もしばしば見られる。そのため、いつ代名詞を使うか否か、日本語学習者をよくとまどわせる。

Mochizuki (1980)は、女性の話しことばにおいて、代名詞の省略が他の一人称代名詞の使用よりも丁寧さと正式さを表現できると述べる。更に、パン (1975) は代名詞を使用するか、もしくはそれを省略するかによって心的距離を表わすことになるかと主張する。

従って、代名詞の省略が文法的な要因だけでなく、様々な要因に深く影響されると考え

られる。このため、本研究では、社会的背景を含む様々な観点から会話における人称代名詞の省略について検討することを目的としている。

2. 目的と方法

本研究では、話し手と聞き手を示す代名詞（自称詞及び対称詞）の省略に焦点を当てる研究であり、「初対面の見知らぬ人」と「紹介してもらった初対面の人」に対する場合には、聞き手の年齢の上下と聞き手の性差、「既知の人」に対する場合には聞き手の年齢の上下と親疎関係について自称詞と対称詞をそれぞれの場面によって使用するか否かを観察した。

2.1 調査のデータ

日本の東京都と名古屋市在住の日本人とバンコク市在住のタイ人、それぞれ20代から40代までの会社員などを対象として調査を行った。回答者の性別、年齢分布などの詳細を表1に示す。

表1 回答者数の詳細

国籍	性別	年齢分布			合計
		20代	30代	40代	
日本	女性	21	25	14	60
	男性	23	25	17	65
	合計	44	50	31	125
タイ	女性	13	21	14	48
	男性	20	26	20	66
	合計	33	47	34	114
合計		77	97	65	239

2.2 調査項目

本調査では、相手を「初対面の見知らぬ人」（場面1）、「紹介してもらった初対面の人」（場面2）と「既知の人」（場面3）に分け、以下の三つの質問項目を漫画化し、インタビューする方法で行うことにした。漫画化する目的は回答者に文字化より実際に自称詞と対称詞を使用か否かということに自然に回答してもらおうと予想したのである。

【場面1】は「初対面の見知らぬ人」に対して、「電車の中に座っているのはあなたと新聞を読んでいる初対面の人しかいないですが、その人の近くに財布が落ちているとあなたが気付きました。その財布はいつから落ちていたのか、誰のものだか知らなかったため、その人のものであるか確認するのに、[この財布はあなたのか]を尋ねる場合、あなたは次のそれぞれの相手に対して、どのように言いますか。」という質問に相手を表す対称詞を答えてもらうのである。更に、「いいえ、違いますよ。__（自称詞）__ではありませんよ」のような相手の答えで自称詞を使うかどうかを考えてもらうのである。

【場面2】は「紹介してもらった初対面の人」に対して、以下のような質問を話し手の性差と年齢の上下によって使い分ける。

あなた：__（対称詞）__は映画を見るのが好きだそうですが、それはどんなジャンルの映画でしょうか。__（自称詞）__も映画が好きですが、特にアクションものです。

【場面3】は「既知の人」に対して、以下のような質問を話し手の性差と親疎関係によって使い分ける。

あなた：何人かに聞いたんですが、みんながよくわからないことでした。ああ、やっとわかりました。きちんと教えてくださったのは__（対称詞）__が初めてです。

聞き手：でも、__（自称詞）__まだ行ったことがないですよ。

以上のような項目を設定し、漫画化のアンケートとインタビュー調査をした。

3. 調査結果と結論

例として【場面1】の結果を以下の表で示す。ページ数の制限があるため、【場面2】と【場面3】の表を省略する。

【場面1】の対称詞が省略される割合の表

話し手 ♪ 聞き手	年上		同年代		年下	
	男性	女性	男性	女性	男性	女性
日本人女性	61.7%	61.7%	51.7%	55.0%	45.0%	45.0%
タイ人女性	10.4%	10.4%	18.8%	18.8%	10.4%	8.3%
日本人男性	60.0%	60.0%	64.6%	64.6%	53.8%	53.8%
タイ人男性	7.6%	7.6%	13.6%	15.2%	6.1%	6.1%

【場面1】の自称詞が省略される割合の表

話し手 ♪ 聞き手	年上		同年代		年下	
	男性	女性	男性	女性	男性	女性
日本人女性	18.3%	18.3%	20.0%	20.0%	23.3%	23.3%
タイ人女性	39.6%	37.5%	60.4%	60.4%	50.0%	50.0%
日本人男性	13.8%	13.8%	16.9%	16.9%	16.9%	16.9%
タイ人男性	9.1%	9.1%	15.2%	15.2%	25.8%	25.8%

日・タイ語における代名詞の顕在と省略をアンケート調査を行った結果、言語使用と人間関係の関わり合いが明らかになった。

1) 日本人とタイ人は初対面の見知らぬ人に代名詞を省略する傾向が最も多く見られる。日本人の場合ではアンケートの回答によると、初対面の見知らぬ人の場合では、一時的な人間関係だから、代名詞を使うまで会話をしないのが当然だというような答えは相手との距離を保つためだと考えられる。「紹介してもらった初対面の人」に対しては、日本人とタイ人も顕在に代名詞を多く使用するようになった。タイ人はその相手に親族名称で【場面1】よりも簡単に言及できることがわかった。タイ語では知り合いに対して、代名詞を省略するよりも親族名称が多く使われることが明らかである。血縁の親族に対する親族名称は上下関係と親疎関係を表わし、血縁関係のない相手に対する親族名称は丁寧な言い方の一つで、親しみを表わすと考えられる。日本人の場合では、対称詞を自称詞よりも省略する傾向があり、さらにアンケートでの「__も」のところに助詞である「も」が出ているため代名詞を省略しない傾向が多く見られると考える (T. Ono and S. A. Thomson, 2003)。それに対して同じようなところに、タイ人特に女性が自称詞を多く省略する結果が出た。

既知の人、つまり互いに関係がはっきりわかったような場合では、日本人もタイ人も自称詞と対称詞を省略することが少なくなった。更にタイ人は親しくない相手に自称詞を省略するが、対称詞を親しい相手よりも顕在に使っているように親疎関係が代名詞を使用するか否かの一つの要因であるが、日本人には相手との親疎関係による顕著な違いが見られなかった。

2) タイ人は自称詞を多く省略するのに対し、日本人は対称詞を多く省略することが見られる。これはタイ人は自己中心を重視するのに対し、日本人は対人関係を重視することが反映されると考えられる。自己中心、または個人主義意識に基づいて、タイ人は発話の際、まず自称詞をどのように使うか、あるいは省略した方が良いかのように自分のことを中心に行動をするのではないかと考えられる。

これに対し、Krangsuwan (2004, p. 259) は日本の「ウチ」の社会について次のように論じる。日本人は世間体という感覚があるため、社会から外れず、「ウチ」の人と同じ行動をしなければならない。「ウチ」の人との行動が不同になるとグループから認められなくなるから、世間体を気にしながら、生活しているという。これによって、日本人は自分よりも、まず相手のことを気にし、対称詞を間違えて使うと相手に失礼になるため、対称詞を自称詞より省略する傾向があると考えられる。

3) 日本とタイの女性は男性より自称詞を省略する傾向があると示している。更に、Shibamoto (1985) も女性のことばについて調査研究を行った結果、日本の男性と女性は話論的な発話の違いがあると述べている。日本の女性は形容詞を多く使うのに対し、男性は場所を示す副詞を女性より多く使うことが見られた。それに、女性は男性より多く主語と助詞を省略するという。このような違いが見られるように、男女の言語行動はそれぞれの社会により決められた男女の役割から影響を受けていることがわかる。一般的には、男性は強くて、勇気をもち、攻撃的な行動をすることに対し、女性は優しくて礼儀が正しく、丁寧なことば遣いを使うことが決められている (Prasithrathasint, 1998, p. 43)。タイと日本の女性も同様に男性より丁寧なことばを使わなければならないことが社会から期待されている (Settho 1989, p. 110, Shibamoto 1985, p. 30)。代名詞の例として、日本語の「俺」・「お前」とタイ語の「kuu」・「muang」とは男性が親しい相手、または、目下に使うことばで、女性はこのような代名詞を使うと、女らしくないと見なされてしまうのである。よって、女性は礼儀を考慮し、男性よりも自称詞と対称詞についてどのようなことばを選んで使って良いかを話し相手の性別・親疎関係・上下関係・年齢差などの条件により判断しなければならない。従って、女性は男性より場合によって代名詞を省略することが多くなる。このような男女の異なる言語行動は実際の社会における男女の立場が不平等であることに反映していると考えられる。

参考文献

- パン F. (1975). 「日本人の心的距離-その言語表現の仕方について」, 『言語学』, Vol. 4, No. 1, pp. 27-35.
- Backhouse, A. E. (1993). *The Japanese Language: An Introduction*, Oxford University Press.
- Burusphat, S. (1989). Thai Language: The Topic Prominent Language, *Journal of Language and Culture*, Mahidol University, Vol.1, pp.12-16.
- Cooke, J. (1968). Pronominal Reference in Thai, Burmese, and Vietnamese, *The University of California Publications in Linguistics* 52.
- Grima, J. A. (1979). *Categories of Zero Nominal Reference and Clausal Structure in Thai*, Ph.D. Dissertation, University of Michigan.
- Krangsuwan, Y. (2004). *Cultural Background of Japanese Society*, Matichon Press, Bangkok.
- Li, C. N. and Thomson, S. A. (1976). Subject and Topic: A New Typology of Language, *Subject and Topic*, ed. by Li, C. N., pp.457-487, Academic Press, New York.
- Mochizuki, M. (1980). Male and Female Variants for 'I' in Japanese: Cooccurrence Rules, *Papers in Linguistics*, 13, pp. 453-474.

- Ono, T. and Thomson, S. A. (2003). Japanese (w)atashi/ore/boku 'I' : They' re not just pronoun, in Papers on Cognitive Linguistics, 14-4, pp.321-347.
- Palakornkul, A. (1972). A Socio-Linguistic Study of Pronominal Strategy in Spoken Bangkok Thai, Ph.D. Dissertation, University of Texas at Austin.
- Prasithrathasint, A. (1998). Sociolinguistics, Chulalongkorn University Press, Bangkok.
- Settho, R. (1989). Structure of Thai's Social and Culture, Thaiwattanapanit, Bangkok.
- Shibamoto, J. S. (1985). Japanese Women's Language, Academic Press.

連絡先 Faculty of Arts, Silpakorn University , (Sanamchandra Palace Campus)
Nakornpathom 73000
Email address: rkanok2000@yahoo.com
 : madoka1215@hotmail.co.jp

依頼場面における間接的発話行為 —タイ人日本語学習者と日本語母語話者との比較—

Khwanchira Sena (National Institution of Development Administration (NIDA))

1. はじめに

依頼は聞き手になんらかの負担をかける行為であるため、依頼する際に話し手にとっては、依頼内容を達成するほかに聞き手に不快な思いをさせない配慮が必要である。日本語教育では依頼の指導が一つの課題として取り上げられている。ところが、日本語教育で行われている依頼の発話行為は定型形式 (formula), (例えば、「〜てください」、「〜していただけませんか」など) に限られていることが多いのではないかと思う。依頼の発話行為の中で、「これ、見せてほしいけど・・・」(佐藤 1993: 40) のような暗示的な依頼として使われていることもあるが、それについての指導は十分な配慮がなされていないと指摘されている (佐藤 1993)。そこで、依頼の定型的表現ではない場合においては、どのような表現が用いられているのかを明らかにしたいと思う。本調査は、直接的依頼の場合を除き、間接的な依頼を中心に、タイ人日本語学習者と日本語母語話者は、「知り合い」程度の相手との上下関係によってどのようなヒントを与え、どのような依頼のストラテジーを用いるのかを対照し、両方の特徴を明らかにする目的がある。

2. 研究背景

依頼の発話行為に関しては、多くの研究者が注目し (例えば, Blum-Kulka, 1987 & 1989; Fukushima, 2003; Leech, 1980 & 1983; Searle, 1975; Weizman, 1989 & 1993), 依頼の発話行為の中で間接性 (indirectness) は重要なコミュニケーション・ストラテジーの一つであると思われる。Brown & Levinson (1987) では、「依頼」を明示的依頼 (Direct requests; “Open the window”), 因習的間接依頼 (Conventional indirect requests), 非明示的依頼 (Off-record requests) という三つのタイプの依頼に分けている。因習的間接依頼は、依頼者が相手に対して、依頼目標が到達するために直接に求めるのではなく、相手の行為の可能性を聞くことを示す。例えば, “Can you pass me the salt?” (Brown & Levinson 1987: 70) “Is it possible for you to pass me the salt?” (Fukushima 2003: 69)。非明示的依頼というのは、依頼者が相手のフェースを脅かすような行為を避けるため、依頼のヒントを与えたり、相手に判断するために余地を与えたりすることである。例えば, “It’s hot in here” (Brown & Levinson 1987: 71)。ほとんどの依頼の発話行為に関する研究では、被験者が使用している依頼ストラテジーや依頼行為の仕組みなどを主に行われてきた (アクドーアン & 大浜, 2008; 猪崎, 1999; 張, 2005 など)。一方、間接的依頼の発話行為についての研究は、例えば、英語学習者を対象にした依頼的ヒント (Requestive Hints) (Weizman 1989), スペイン語話者キューバ人による依頼的強い・弱いヒント (strong and mild requestive hint) についての研究がある (Rozickova 2007)。しかし、タイ人日本語学習者による依頼的ヒントについての研究は行われていない。さらに、間接的な依頼の場面では、佐藤 (1993) で指摘しているような暗示的な表現が用いられているのかを明らかにしたいと思う。本研究では、間接的依頼の場合のみ対象にするので、因習的間接依頼 (Conventional indirect requests), 非明示的依頼 (Off-record requests) に焦点を当て、依頼のためのヒントの与え方や依頼場面における言葉遣いなどを考察した。

3. 調査方法

3.1 対象者

日本語専攻の大学 4 年生のタイ人日本語学習者 (20 代) とのタイ滞在日本語母語話者 (20-60 代) それぞれ 30 名を対象にした。タイ人日本語学習者は留学した経験がある学生 (10 ヶ月-2 年) と日本に行ったことのない学生である (女性 28 名, 男性 6 名)。一方, 日本語母語話者は日本語教師 (13 名) と主婦 (10 名) が多い (女性 22 名, 男性 8 名)。タイ滞在期間は大幅な差があり (3 ヶ月-20 年), タイ語の授業を受けた経験のある人はほとんどである。

3.2 場面設定

依頼の発話行動は相手との上下関係 (P), 相手との距離 (D), 負担の重さ (R) などによって左右される。間接的依頼の場合では, 相手との距離 (親しさ) は依頼行動に大きな影響があると思われるので, 各場面の被依頼者は「知り合い」の程度で, 上下関係が違う 3 つのパターンに設定した。そして, 相手に対する負担の重さについては, Fukushima (2003) の研究結果に基づき, 「知り合い」にお願いできる程度で, 以下の三つの場面を設定した。

場面①: 年下の知り合いに分厚い本を日本から買ってきてもらうように頼む。

場面②: 大雨の日に同い年の知り合いに車で乗せてもらうように頼む。

場面③: 年上の知り合いに借りたい本を持ってきてもらうように頼む。

ただし, 二つのグループの被験者は事情が異なるため, それぞれの場面の相手は微妙に異なっている。

3.3 分析方法

以上設定した 3 つの依頼場面は自由形式のアンケート (Open-ended Questionnaire) を作成し, 被験者にそれぞれの場面を想像してもらい, 日本語で自由に回答してもらった。アクドーアン・大浜 (2008), 生駒・志村 (1993), 伊藤 (2005), Beebe 他 (1990) を参考にし, 談話完結タスク (DCT) で得られた依頼の発話内容から意味公式 (semantic formulas) を抽出し, その意味公式を意味内容によって機能別に分類した。それから, Blum-Kulka 他 (1989:18) による 9 つのタイプの依頼のストラテジーに基づいて被験者の依頼ストラテジーを考察した。さらに, タイ人日本語学習者と日本語母語話者との間接的な依頼の発話行為の特徴を明らかにし, その相違点・類似点を考察した。

4. 分析の結果

4.1 意味公式の分類・出現頻度

以下の表 1 は, 本研究のデータで使用された 12 の意味公式およびその出現頻度を示したものである。表 1 を見ると, 間接的依頼の 3 つの場面において, 母語話者だけではなく学習者でも情報提供を多く使用していることがわかった。ただし, 場面 2 では, 日本語母語話者が依頼表現を最も用いている。大雨で車で乗せてもらうような依頼場面②は, 母語話者は男女を問わずに依頼表現を最も使用している。一方, タイ人日本語母語話者は男女差が見られることがわかった。すなわち, 女性の学習者は感情表現 (「こんな大雨だー大変だなー」, 「ヤバイ」, 「あーまたびじょうびじょうだ。やだあなあー」) や独り言 (「どうしようー」「どうしようかな」) が多かったが, 男性の学習者は情報提供 (「かさを持っていないから, やっぱり持っはいけなければならない。」) と情報要求 (「今からどこ行くの? 用事とかある?」) が同じ割合を占める。したがって, 場面②では, 学習者のほうが母語話者より遠回しに言うことが明らかになった。

表 1 意味公式の出現頻度

意味公式	日本語母語話者			タイ人日本語学習者		
	場面① (93/31) ¹	場面② (67/26)	場面③ (60/24)	場面① (112/29)	場面② (90/22)	場面③ (89/21)
①依頼の導入	3.2%/6.5% ²	1.5%/-	-/-	8%/6.9%	2.2%/4.5%	2.3%/-
②前置き	9.7%/3.2%	1.5%/11.5%	-/20.8%	8%/13.8%	6.7%/13.6%	16.9%/19%
③依頼のための状況確認	6.5%/-	1.5%/11.5%	6.7%-	6.3%/6.9%	6.7%/-	1.1%/9.5%
④情報提供	21.5%/19.3% %	15%/3.5%	15%/20.8%	26.8%/24.1%	25.6%/22.7%	26.7%/28.6%
⑤情報要求	5.34%/19.3% %	18%/15.4%	18.3%/16.7%	5.4%/10.3%	11.1%/22.7%	10.1%/9.5%
⑥事情説明	16.1%/13%	6%/3.5%	3.3%/4.2%	2.7%/3.4%	5.6%/-	11.2%/9.5%
⑦依頼表現	10.7%/16.1% %	20.9%/19.2%	26.7%/16.7%	15.6%/18.2%	15.6%/18.2%	15.7%/19%
⑧相手の都合の条件	14%/6.5%	16.4%/15.4%	16.7%/8.3%	8.9%/-	4.4%/-	6.7%/-
⑨遠慮を表す表現	4.3%/6.5%	4.5%/11.5%	8.3%/8.3%	2.7%/3.4%	2.2%/-	9%/4.8%
⑩感情表現・独り言	1%/-	9%/3.5%	5%/-	8.9%/10.3%	34.4%/18.2%	-/-
⑪相手に約束する表現	1%/3.2%	-/-	-/-	5.4%/3.4%	-/4.5%	-/-
⑫感謝	-/-	4.5%/3.5%	-/4.2%	0.9%-	-/-	-/-

4.2 依頼ストラテジーの出現

Blum-Kulka 他 (1989:18) では、依頼表現は間接の程度によって依頼ストラテジーを 9 タイプに分けている。その 9 タイプの中で、直接的依頼ストラテジー、因習的間接依頼 (Conventional indirect requests)、非明示的依頼 (Off-record requests) に大きく分けられる。本研究では、2つのタイプに分け、被験者が依頼表現を用いるのは「因習的間接依頼」、依頼表現を使わず依頼の目的で情報を提供したりするのは「依頼的ヒント」として考察していきたいと思う。日本語母語話者は学習者と比べると、「因習的間接依頼」の使用はあまり変わらないが、「依頼的ヒント」と情報提供としての言いさしの使用は差があることが明らかになった。

4.2.1 依頼的ヒント

以下は日本語母語話者とタイ人日本語母語話者による依頼ヒントの使用の例を表したものである。

[場面①]

日本語母語話者

タイ人日本語学習者

「(本の名前) って日本にしか売ってないらしいん 「・・」という本はおもしろいね。知っていますか。日本でこの
だよね。それがあるとかなり助かるんだけど 本をたまたま見たらおしえてください。」
な〜」

¹意味公式総数 (女性/男性)

²意味公式総数の中で使用した割合 (%)

[場面②]

日本語母語話者

タイ人日本語学習者

「今日かさもってきてないし、こりやすごい雨だ。宮下は「今日、大雨だね。どうしよう きょうは見たいばんぐみをほうそうさ
車だぞ。いいなあ。〇〇駅の前とか通ったりしない？」 れるかもね。どうしようかな。バス停も遠いし」
(男) 「雨強く降っていますね。家に帰られるかな。雨がやめた後、帰ります
「どうしよう今日かさ持ってない…」 すが、早く家に帰りたいなあ。」

[場面③]

日本語母語話者

タイ人日本語学習者

「スズキさん、このまえのあれですけど…「(本の名 先生のじゅぎょうのレポートのしりょうさんこうしょがまだま
前)」の件です。」 とまっていないので、レポートをこんしゅういないにいてい
「そういえば、あの本ってもう全部読みました？」 しゅつはちよっと…」

本調査におけるデータでは、タイ人日本語学習者は日本語母語話者に比べると、学習者のほうが依頼的ヒントを与え、遠回しに言うストラテジーを多く使用していることがわかった。

4.2.2 依頼場面における情報提供の「けど」の使用

佐藤(1993)では、話し手が文末まで言わない形で、例えば、「これ、見せてほしいけど…」(p. 40)のような言いさしの「けど」を使うことによって暗示的情報要求のサインを送信していると述べている。そのような暗示的情報要求の言いさしについての指導は十分な配慮がなされていないと指摘されている(佐藤 1993)。本研究のデータでは、タイ人日本語学習者による「けど」の使用は圧倒的に多かったが、日本語母語話者に比べると、「けど」の使用は相違点があることがわかった。すなわち、日本語母語話者は学習者よりも情報提供として言いさして依頼している例が多かった。また、タイ人日本語学習者は母語話者より「けど」を使うことによって前置きとして次の発話を言う前に情報を提供していることが多い。例えば、場面①では、日本語母語話者は、「実は、『。。。』という本を買ってほしいんですけど…」、「ちょっと買ってきてほしいものあるんだけど…大丈夫？」というように自分の願望を伝え、相手への要求を言わずに暗示的な依頼のサインを送信している。一方、タイ人日本語母語話者は、例えば、「じつは、日本だけみつけれられる本がほうしいだけど…よかたら買ってくれるのはいいでしょうか。」のように「けど」を前置きとして次の情報を提供していることが見られた。また、学習者のほうが母語話者より間接的な依頼を使用している例がある。つまり、タイ人に日本語学習者は自分の願望を伝えるわけではなく、ただ情報を提供し、遠回しに言っている。例えば、「Bさん、日本へ行くと聞いていたので、何をてつだわせてもらいたいわ。タイで、まだ売らなくて、日本にあると聞いていたけど…」というように学習者が相手に暗示的なサインを送信し、依頼をしているが、何についてお願いしているのかわからないようなヒントを与えていることが考えられる。

5. おわりに

本調査では、日本語母語話者およびタイ人日本語学習者による依頼場面の間接的な発話行為について考察した。その結果、両者は因習的間接依頼表現の使用が似ているが、依頼的ヒント、情報提供の「けど」の使用が異なっていることを明らかにした。つまり、タイ人日本語学習者のほうが母語話者より依頼的ヒントのバラエティーが見られ、遠回しに依頼している例が多いことが興味深い。また、依頼場面における情報提供の「けど」の使用については、学習者のほうが言いさしの使用よりも前置きとして情報を提供するために使用している傾向がある。

参考文献

- アクドーアン・プナル, 大浜るい子 (2008) 「日本人学生とトルコ人学生の依頼行動の分析—相手配慮の視点から—」『世界の日本語教育』第18号 pp. 57-72.
- 生駒知子・志村明彦 (1993) 「英語から日本語へのプラグマティック・トランスファー: 「断り」という発話行為について」『日本語教育』79号, 日本語教育学会 pp. 41-52.
- 猪崎保子 (1999) 「「依頼」会話に見られる『優先体系』の文化的相違と期待のずれ—日本人とフランス人日本語学習者の接触場面の研究—」『日本語教育』104号 pp. 79-88.
- 佐藤勢紀子 (1993) 「言いさし「・・・が／けど」の機能—ビデオ教材の分析を通じて—」『東北大学留学生センター起用』第1号 pp. 39-48.
- 張穎 (2005) 「依頼のストラテジーに関する日中対照研究」『共生時代を生きる日本語教育—言語学博士上野鶴子先生古稀記念論集』凡人社.

- Blum-Kulka, S. (1989). Play ing it safe: the role of conventionality in indirect requests. In Blum-Kulka, S., House, J. & Kasper, G. (Eds.), *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation. pp. 37-70.
- Blum-Kulka, S. (1991). Interlanguage Beebe, L.T. Takahashi and R. Uliss-Weltz (1990). Pragmatic transfer in ESL refusals, in Scarcella, R., E. Andersen and S. Krashen (eds.), *Developing communicative competence in a second language*, Newbery House, pp. 55-73.
- Blum-Kulka, S. (1987). Indirectness and politeness in request: same or different? *Journal of Pragmatics*, 11(2), pp. 131-146.
- Pragmatics: The case of requests. *Foreign/second language pedagogy research: A volume for Claus Færch* Multilingual Matters. 255-272.
- Blum-Kulka, S., House, J. & Kasper, G. (1989). *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation.
- Brown, P. & Levinson, S. C. (1978). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fukushima, S. (2003). *Requests and Culture: Politeness in British English and Japanese*. Germany: Peter Lang AG.
- Leech, G. N. (1980). *Explorations in semantics and pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Leech, G. N. (1983). *Principles of Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Rozickova, E. (2007). Strong and mild requestive hints and positive-face redress in Cuban Spanish. *Journal of Pragmatics*, 39, pp. 1170-1202.
- Searle, J. R. (1975). Indirect speech acts. In Cole, P. & Morgan, J.L. (Eds.), *Syntax and Semantics 3 :Speech acts*. New York: Academic Press. pp. 59-82.
- Weizman, E. (1989). Requestive Hints. In Blum-Kulka, S., House, J. & Kasper, G. (Eds.), *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation. pp. 71-95.
- Weizman, E. (1993). Interlanguage Requestive Hints. in Kasper, G. & Blum-Kulka, S. (Eds.) *Interlanguage Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press. pp. 123-137.

連絡先 National Institute of Development Administration, School of Language and Communication, 118 Serithai Rd., Klongchan, Bangkok, Bangkok 10240 Thailand
k_sena@hotmail.com

タイ・日本間における動態性日本語教育の可能性

川上郁雄(早稲田大学)

牛窪隆太(タイ早稲田日本語学校)

1. 動態性の日本語教育

日本から日本国外へ、また日本国外から日本へと人やモノや情報が「移動」している。日本から出国する日本人は、2006年には1700万人を越えており、そのうち、タイには130万人が訪れている。また日本政府は「ようこそジャパン」キャンペーンを2003年に発表し、アジア諸国からの日本訪問客の獲得を目指している。

このように、「移動する時代」の背景には、グローバリゼーションという世界経済の動きと、そのなかにあつてさまざまな思惑をもつ各国政府の政策と、さまざまな思惑をもった人々が国境を越えて移動するという「風景」がある。つまり、「大量人口移動」という現象はけっして自然現象ではなく、21世紀の人々の生き方や日常生活と密接に関係しているのである。

そのような「移動する時代」の日本語教育が目指すことはこれまでの日本語教育のそれと異なる、それは、教室の日本語学習環境を越えたグローバルな文脈の中で、動態的な環境に生きる他者と学習者がそれぞれの判断で対応しながら、主体的に日本語によるコミュニケーションを図ろうとする力を高めようとする教育である。そして、そのようなコミュニケーションを通じて日本語による対応能力が求められるのは、日本語学習者だけではなく、その対話者である他者にも同様に求められる。つまり、相互のコミュニケーション主体に対して変容を働きかける教育実践となる。それが、ここでいう動態性の日本語教育である。

2. これまでの2国間の日本語教育の課題と限界

教室の日本語学習環境を越えたグローバルな文脈の中での日本語教育実践は、すでに1990年代から始まっていた。たとえば、海外の大学などで行われた実際使用場面のビジター・セッションやインターネットを活用した遠隔日本語教育の試みである。しかし、実際使用場面のビジター・セッションでは日本語学習者側が日本人側の反応を事前に学習し、それに対応するように「調整」することが期待されたり、インターネットを活用した遠隔日本語教育でも、同様の視点から、遠隔による接触場面を対面接触場面との比較によって「言語管理」を考察する内容となっていた。

これらの日本語教育はモダンな言語教育を言えよう。つまり、目標言語や目標文化が固定化しており、それらを学び、自在に日本語を扱うことが学習者に期待された。そして、そこでの学習者への評価は摩擦のないコミュニケーション力であった。しかし、これからの時代に必要な言語教育のパラダイムは、固定化された目標言語や目標文化を学ぶ学習スタイルではなく、動態的な関係性において日本語学習者と日本語母語話者（あるいは日本語使用者）の双方が相互にどのような関わり方を構築し、その中でことばや他者についてどのような理解や認識を構築したかという点に重点を置く言語教育のパラダイムである。つまり、相互作用的、主体的、動態的關係性における日本語教育と言える。したがって、実践を構想する場合、日本語学習者側だけではなく、対話者となる日本語使用者も視野に入れた実践をデザインする必要がある。かつ、それらのやりとりをまるごと捉える視点が必要となる。本実践は、そのような問題意識から行った2国間の日本語教育実践について報告するものである。

3. 動態性日本語教育としての遠隔授業

3.1 タイ早稲田日本語学校における遠隔授業プログラム

日本と海外の教育機関を結ぶ遠隔教育プログラムでは、どうしても日本から日本語学習のリソースを提供してもらうという視点になりがちである。しかしながら、現在海外の教育機関では、日本に滞在した経験がなく、また、今後も滞在する予定がないままに日本語を学習している学習者も増加しつつあり、学習者の目的は場所としての日本に集約されるものではなくなっている。また、遠隔教育における動態性ということに着目するならば、日本側のチューターが海外の学習者に「ある価値」を享受するというのではなく、双方にとって互惠性のあるプログラムの開発が求められる。

3.2 過去の実践から見てきた方針

表-1 過去の実践概要

	内容	クラス	時期	結果
1	観光地についての質問タスク	初中級	2006年2学期	・分断化されたコミュニケーションの問題 ・個人化されたトピックの必要性
	大学生の生活についてのインタビュー ーアクティビティー	中級		
2	『思い出のもの』作文交換活動	中級	2007年1学期	・「自己紹介」などプレタスクの必要性
3	家族紹介→家族旅行にいいと思われ る観光地紹介	初中級	2007年4学期	・日本側とのプログラム意図、流れの共有 化の必要性

以上の問題意識から、過去に行なったプログラムは表1の通りである。これら過去の実践から見てきたことは、1) 個人化されたトピックを扱い学習者の日常生活の延長線上にプログラムを位置づけること（「個人化された接触」「遠隔セッションの文脈化」）、また、2) 日本側参加者との連絡を密に行いプログラムに「相互作用性」を持たせることの必要性であった。たとえば、一回目に行なった観光地について質問するタスクでは相手に聞いても仕方がないことを日本語の練習のために質問するという流れになってしまい、学習者の日常の延長線上にプログラムを位置づけることの必要性が問題となった。また、活動に複数のタスクを取り入れ、なおかつ双方にとって意味のある形でプログラムを運営するために、プログラムの意図、流れ自体を日本側と共有することの必要性も2回目、3回目に行なった日本側チューターへのアンケートの結果から見てきた。

これら2点を踏まえて2008年2学期にデザインし、行ったプログラムは以下の通りである。

プログラム内容－「思い出のもの」作文交換活動

- ・期間：2008年6月2日（月）～6月18日（水）までの毎週月曜日と水曜日（全6回）
 - ・1セッションを30分とし、1コマ（90分）につき、学習者3名×2台＝6セッションを行う
 - ・参加者：タイ側－タイ早稲田日本語学校、全日制中級コース（DAY4）で学ぶ学習者13名
日本側－チューター（早稲田大学学部生）4名、コーディネーター1名（大学院生）
 - ・流れ
- 1) 早稲田大学の学生に読んでもらうという前提に作文（400字～600字）を作成する
 - 2) 同様にタイの学習者に読んでもらうことを前提に日本側チューターに作文執筆を依頼
その際に活動の意図と目的を明文化したもの（資料1）を送付し共有化を図る
 - 3) 双方で自己紹介シートを作成し、事前にEメールの交換活動を行うことで、セッション前の準備
を行わせ、セッション自体の文脈化を図る
 - 4) セッション前に作文を読み、相手に質問したいことを考える
 - 5) セッションでは、思い出のものについてプレゼンテーションを聞いたあとで意見を交換する
 - 6) 毎回のセッション後に日本側コーディネーターとの反省会を行い、次回以降の方針を共有する。
同時にチューターの活動での発見や問題意識の共有のために授業報告書を共有し、日本側、タイ側

- コーディネーターからフィードバックを行う
- 7) プログラム終了後に授業内でセッション相手についてわかったことを紹介する活動を行う

3.3 プログラムの結果－アンケート調査より

プログラム終了後に行った日本側チューターへのアンケートの結果は以下の通り。

表-2 日本側チューターへのアンケート結果

項目	回答
満足度〈選択式〉	とてもよかった (4/4名)
作文交換活動について〈記述式〉	作文を交換することで自分の考えや思いを文字にして考えさせることは大変だと感じた/学習者と日本語で話すことの大変さを実感した/お互いの作文を読みあうことで相互のコミュニケーションができた/セッションで話す内容も目的意識がはっきりしていた
自己紹介以外に相手とEメールを交換したか	した (4/4名)
Eメールで話したことは遠隔授業で話したことと関係があったか	関係なかった (2名) 関係あった (2名) 話が進まなかったり途中で止まってしまったりしてしまったときに役に立った/タイの学生が自然に色々なことを質問できる環境を作り出すきっかけになった/セッションや自己紹介の内容について、これから更に会話が発展することを期待している
また参加したいか〈選択式〉	ぜひ参加したい (4/4名)
理由〈記述式〉	率直にとっても楽しかった。タイの学生の姿勢に刺激を受けた/一回一回のセッションが自分の日本語教育能力のためになっていると思う/相手がとても喜んでくれてうれしかった/日本語のことを考えることができた/純粋にタイに興味を持つことができた

アンケートからは、日本側のチューターが高い満足感を持ってプログラムを終えたことが伺える。また、作文を交換するという活動内容についても、事前に作文を交換することで、相互のコミュニケーションができること、セッション内で話す内容や目的意識が明確になることが指摘されている。

今回のセッション中、作文には書かれていない内容を日本側チューターとタイ側学生が共有した様子で話している様子が見られた。そのためアンケートでは、Eメールと遠隔セッションの関係を探る項目を入れたが、回答からは半数のチューターが遠隔セッションと平行してEメールでのやり取りを行っていたことがわかる。この意味では、今回のセッションは、Eメールという学生の日常と関連性を持って進められていたということが出来るだろう。また、自己紹介シートを交換したことにより、一回目のセッション時には自己紹介の内容から話を展開させている様子も見られた。

「また遠隔授業があったら参加したいか」という質問に対する回答からは、日本側のチューターがタイの学生やセッションから多少なりとも影響を受けている様子が見られ、今回のセッションの意味が日本からタイという一方向的な流れにではなく、双方向的かつ相互作用的なものに位置づけられていることがわかる。次に、この結果を踏まえて日本側チューターに対して行なったフォローアップインタビューの結果を紹介する。

4. 日本側チューターへのフォローアップインタビュー

上記のアンケートのあとに、チューターにフォローアップインタビューを行った。4人中3人にそれぞれ約30分聞いた。その中で、3人に共通することは、作文のテーマが面白かったということである。なぜ面白いと感じたかというのは、そこにその生身の人間を感じたから

である。そのため、今回のプログラムの前に抱いていたタイ人に対するイメージが、チューターをすることによって変化したことを3人とも述べている。たとえば、「裕福でないイメージがあったけど、書いている内容などから（自分たちと）同じレベルの人と感じた」という意見や、「思い出のものが机とかペンとか、ああそれが思い出のものなんだ」と自分たちとの違いを感じたという回答もあった。さらにメール交換も同時にあった。そのため、人と人の交流を実感したという感想である。そのことによって、ますます親近感が沸いたと全員が答えていた。中には、今年9月に来日すると聞いて、ぜひ会いたいと思ったという。遠隔による接触場面という制限を感じる部分もある。作文の内容を聞く場合、型どおりの質問になる等も課題として指摘していた。しかし、始める前には「日本のことをどう教えるか」と考えたが、「教えること」より「対等に話すこと」ができた点は良かったという回答者が多い。それは、言語表現よりも言語内容に双方が関わろうとしたからであろう。

このように、双方向の動的なコミュニケーション力の育成には双方のコミュニケーション主体が内容にどう関わるかが重要なテーマとなる。

5. まとめと今後の課題

今回のプログラムでは日本側チューターからの評価が高く、タイ側日本側双方にとって意味のあるプログラムをデザインするという当初の目標はある程度達成されたと考えられる。また、作文を使ってプログラムを進めるという方針に対しても、肯定的な評価が出ている。一方で、タイ側学習者からは、作文に書いてあることしか話せなかった、トピックに興味を持てなかった、もっと広いトピックで話したかったなどの意見も出されている。作文のテーマを「思い出のもの」としたが、確かに、あまり考えずに作文を書いた学習者のペアでは質問が出にくく、お互いに話しにくそうな場面も見られた。今後は、トピックを複数設定するなど、双方がより能動的に参加できるようなプログラム内容を検討したい。

資料-1 日本側チューター配布資料（一部抜粋）

この活動にはいくつか隠れた意図があります。まず、作文を書く動機です。（中略）今回の活動に参加する学生たちは、早稲田大学の学生のみなさんに読んでもらうことを念頭に作文を書きました。

次に、コミュニケーションのトピックを個人化された経験に引き下げることです。海外で日本語を学習している学生が日本人と話すという活動ではどうしても、日本では、タイではという話に終始しがちです。それはそれでいいとも思うのですが、それだけでは、「日本人」と話したということにはなっても、その人がどういう人で何を考えている人なのかを理解するというコミュニケーションの根幹の部分は達成されにくいと考えます。学生たちが日本人の生活や考え方を知りたがるのも事実なのですが、そのようなものは一人の日本人と話してすぐに知りうるものではないと思います。（中略）あえて価値観が表出されるものをトピックに選ぶことで、前に挙げた「意味のあるコミュニケーション」を行える場を設定できるのではないかと考えました。

最後に、チューターの方に作文を書いてもらうことについてです。タイの学生には、日本の学生が読んでわかるように作文を書くようにと指導したのですが、これと同じことを皆さんにもお願いしたいのです。つまり、タイの学生に伝えるために作文を書くということです。これは何も、外国人が読んでわかるように簡単な日本語で作文を書くということだけではありません。何を伝えようとして誰に向かってどのような日本語で文章を書くかという問題です。作文を書くときに、そのことを考えることで、自分の日本語と向き合うというのはなかなかできない経験だと思います。その経験からチューターのみなさんも何か得るものがあるのではないかと期待しています。この意図で、みなさんに書いてもらった作文は、漢字にふりがなをつける程度で、そのまま学生に配布するつもりです。

連絡先 Waseda university, (Japan), 169 - 8050 Tokyo, Japan.
kawakami@waseda.jp

継承語としての日本語教育のあり方を問う —継承日本語教育のカリキュラム開発に向けて—

深澤伸子(早稲田大学)

1. はじめに

外務省の発表では海外在留邦人数は 2007 年度 100 万人を突破、親の海外勤務などにより家族に伴われて海外を移動する子ども達の数も今年 7 万人を超えた。日本人学校や補習校は今、国際結婚をはじめとした定住型の子ども数の増加、海外を移動する帰国を前提としない子どもたちなど、子供たちの多様化の対応に苦慮している。このような現状の中、新しいカリキュラムの検討の動きが始まっている。それは「国語教育」から「日本語教育」への移行あるいは導入という形で模索されているが、「日本語教育」というとき、大人を対象として開発されてきた言語の構造学習を中心としたものがイメージされており、発達過程にある子どもにとっての言語教育の視点は欠けている。

今年 8 月、シンガポールでアジア太平洋補習校ネットワーク研修会が開催された。この地域で初めて海外で育つ子どもの問題が共有され討議されたが、そこでの大きな課題もカリキュラムの開発であった。しかしあくまで日本の教育に追いつくための学習能率化を目指したものであり、子どもの多様化への対応ではない。また定住型の子どもたちのためのコースを創設しても親が希望しない現状が報告されたが、「日本語」が「国語」についてこられない子どもたちのためのものであるという捉え方であるかぎりこの問題は解決しない。

今必要なのは海外で育つ子どもたちにとってどのような言語能力を育成する必要があるのかを問う議論である。またその育成すべき能力を具体的に実践するための教育現場のあり方を捉えなおし、具体的実践に向かうための議論である。それなしにカリキュラムは子どもたちの多様化に対応するものにはならないだろう。

本稿では日本語が親につながる言語で、第 1 言語ではない子供たちの日本語教育を継承日本語教育と定義し、その意義を問い直す。それはどの現場でも対応に苦慮している定住型の子どもと親にとっての日本語教育の意義を検討することである。そのため筆者が 2002 年から関わっているバンコクの継承日本語教室「バイリンガルの子どものための日本語教室」(以下バンコク継承語教室) を実践の場とし上記の課題について考察する。

2. タイで育つ日本語を継承語とする子どもたち

2.1 「バイリンガルの子どものための日本語教室」概要

この教室は日本語教師が始めた「子どものための日本語教室」が 2 年で閉鎖されることになり、そこに通っていた親たちが自分たちで運営することを決め、1999 年から「バイリンガルの子どものための日本語教室」と名称を改め運営している教室である。国際結婚を中心としたいわゆる定住型の子どもたちが大半を占め、日本人学校に通っていない子どもたちを対象としている。活動日は毎月第 2 と第 4 土曜日の 2 回、年間 20 回、1 回 1 時間半である。低学年部、中学年部は活動時間を大きく 3 つに分け、担当者を配置している。活動日が少ない理由は、仕事をもつ親教師が多いことから、無理せず継続することを最大の目標にしたことによる。生徒数は現在 76 名。2008 年度、運営委員は 31 名。内クラス授業に関わるのは親 16 名、外部ボランティア 11 名で、教師としての採用条件はない。クラスは幼児部、低学年部、中学年部、高学年部、高等部、特別支援の 6 つあるが、日本語能力を考慮し編成しているため、学齢だけで分けてはいない。また同じクラス内に 2 年 3 年いるということになるため学習活動の計画は非常に難しい。多くの子どもが国際結婚児であるが、国籍は様々であり、通っている学校の学習言語も、英語、タイ語、中国語と様々である。筆者はこの教室に 2002 年後期から参加している。

2.2 子どもたちの具体的なケース

では多様化しているといわれる子どもたちの実態はどのようなものなのだろうか。継承語教室の子どもSとRの例で紹介する。

Sは今年12歳でタイ人を父親、日本人を母親とする国際結婚児である。教室には6歳から参加している。両親の共通言語が英語だったことから、幼稚園からインターナショナル校に通って最近まで父親とは英語でやりとりしていた。母親は働いており、そのため母方の祖母が4歳までタイで養育を手伝い日本語でやりとりしていたが、母とは英語と日本語使用が基本である。教室では低学年の頃から主張が通らないと英語でまくし立て同年齢の子どもと関係がうまく作れていなかった。Sはタイ語はほとんどできなかったが、昨年懲役の義務を回避するためタイ語コースを選択することになり週5時間のタイ語学習が課せられた。そのため母親が教室をやめることを提案したがSは継続を希望し、その後自分から友達に話しかける姿がよく見られるようになった。また日本人とは日本語しか使わないようになり、休憩中タイ語第1言語の友達とタイ語で楽しそうに話す姿もよく見られるようになった。これはタイで生活しながら英語が第1言語のケースである。英語の社会的地位の高さもあるが、海外のどこに移動するか不明であることも英語選択の理由としてある。英語を学習言語として選んだ場合3言語環境になり、これは英語圏にはない特徴である。

Rはタイ人を父親、日本人を母親とする今年13歳の中学生である。教室には11歳で参加し現在2年目である。父親の仕事の関係で移動の激しい生活を送っていた。日本で生まれたが、2歳から3歳までアメリカに滞在し、6歳までは日本とタイの移動を繰り返す生活が続きタイに滞在中も一箇所定住ではない。7歳から2年間は日本に滞在し日本の学校に通った。タイに戻ってからはタイ語現地校に通学しており、この教室に来るまで母親以外の日本人との接触はなかった。しかし、タイもタイ語も好きではないと言う。Rはバンコクの隣の県から通っているが、母親によればこの教室に来ることを何よりも楽しみにしているそうである。これは非常に移動が多く、学習の機会や人間関係を何回も分断され、言語間の移動と文化間移動を繰り返したケースである。これほど移動の多いケースはこの教室では初めてであるが、4年間で日本からタイ、タイからアメリカ、そしてまたタイへ戻った例もあり決して特殊なわけではない。

ここにあげた子どもたちは、この教室で最も多い、母親が日本人で父親がタイ人の子どもたちで、教室活動を日本語で行える子どもたちである。両親が日本人で英語が学習言語の場合、タイ語が学習言語の場合、父親が日本人で母親がタイ人の場合、日本人とタイ人以外の国際結婚の場合、タイ人の親でも中華系あるいはマレー系など、その生活背景・言語環境、滞在の理由も多様である。滞在の形は長期滞在者が多いが、62家族中永住と言う人は12家族だけである。子どもたちの生活環境は常に言語間・文化間の移動の中にあり、国境を越えた空間移動の中にある。このような多様性と移動性の中で育つ子どもたちにとって必要なことばの力とはどのようなものなのだろうか。

3. どのような能力を育成するのか

先行研究を概観する限り、継承日本語教育独自の能力育成の目標は議論されていない。しかし、それを明確にしない限り継承日本語教育のあり方は見えてこない。では継承語教育はどのように捉えられてきたのだろうか。

継承語教育は一般的に民族のアイデンティティや親の言語の継承と保持が大きな目的とされ、それは個人の意思だけでなく社会の意思も反映していると捉えられてきた。また民族アイデンティティがなくなって根無し草になってしまうことが大きな危機感を持って語られている。しかし今海外で育つ子どもたちにとって本当に必要なのはこのような民族アイデンティティなのだろうか。

ホール(1998)は「文化的アイデンティティとは「あるもの」というだけではなくなるもの」であり、「本質ではなく位置化(positioning)である」と述べている。また佐藤(2008)は海外で成長する子どもたちにとって「自分をとらえる新しい枠が必要」であり、「多くの人との関わりの中で自分で主体的にアイデンティティを成長させることが必要で

ある」としている。筆者もまたこのようなアイデンティティ観に立たない限りハイブリッドな環境に生きる子どもたちのアイデンティティを捉えることはできないと考える。筆者は海外で育つ子どもたちが実際にどのようにアイデンティティを形成させるのか探るため、日本語を継承語とする成人EとKにインタビューを行った。インタビュー時期は2007年から2008年にかけて。ライフヒストリーの聴き取りとフォローアップインタビューの2回である。

Eはタイ人の母、日本人の父をもつ現在23歳の女性である。日本で生まれて3歳まで日本で育った。学校はタイの学校だが母親は日本人として育てたいと努め、幼少時は母親との会話は日本語だった。3年生まで週末に日本人学校にも通ったが仲間になじめずやめた。大学では日本語を専攻したが日本語はできて当然とされる周囲の評価などがストレスで2年生の時タイ語名に改名した。しかし拒食症状が続き卒業後も仕事に就けずにいた。Eは外見が非常に日本的である。そのためもあり外部から常に日本人として期待され、努力も評価されず、誰にも理解されなかったことが辛かったと語る。この例は外部に期待されたアイデンティティに押しつぶされ、主体的にアイデンティティを選び取っていけなかった例である。Eは現在病気も治り日本名で呼ばれることにも違和感はない。近々日本に留学してデザインの勉強をするつもりなのだという。元気になったきっかけは自分の経験を人に話したことで同じような背景の人と出会い、共感してもらえたと出会えたことだという。

Kは両親が日本人だがフランスで生まれフランスで育った。現在日本の大学に通い、明晰な日本語で話すが、母語はフランス語だと言い切る。日本語は日本に来るまで読み書きはほとんど出来なかった。フランスでは現地校に通っており、言葉に不自由を感じたことも日本人であることを意識させられたこともない。しかし、なかなか自分の意見が言えず、中学生から高校まで友だちができず悩み、自分に自信がまったくなかったため、勉強も出来ず、高校は留年した。父親が本帰国になった際これを機会に友人を作れる自分になると決心した。大学受験には一度失敗したが、友人もでき自分にとって居心地のいい場所を初めて見つけた。今は友達も多く、いろいろなことに自信が持っている。企業研修でも評価され、あと数年で日本語も母語にできる自信があると朗らかに語る。この例は自分のアイデンティティを主体的に選び取り自分自身で変容させ、成長させた例である。

これらの例からわかるのはアイデンティティを主体的に選び取ることの重要性である。また日本語能力も本人の主体的選択によって学齢期を過ぎてからも大きく伸長することがわかる。

継承日本語教育が今育成しなければならないのは、固定された民族という境目意識の育成ではないだろう。それはまた親Aの文化の継承か、親Bの文化の継承かの選択でもない。親とは異なる環境を生き、これからも生きていく子どもたちにとって必要なのは、ハイブリッドな環境を移動する過程において、自分自身の位置を自分で決め、周りの人々との関係、世界との関係を自分自身で構築できる能力だろう。そしてこの関係性の構築に必要な言語能力が、育成すべきことばの力ということになると考える。これが継承語教育の目的である。

ではそもそも子どもはどのようにことばを成長させるのだろうか。岡本(1985)は「こどもは関係性の中で言葉を育てていく」といい、こどもはことばをただ覚えていくわけではないから「言葉を与えればいいものではない」とし、ことばの使われる文脈と、そのことばを使う人との関係性を強調する。川上(2006)は、JSLのこどもの日本語指導に必要な観点として「個別化」「文脈化」「統合化」の3つの観点を示している。「個別化」とは子どもの多様な個に応じた言語学習の提供のことであり「文脈化」とは子どもがことばを覚える流れのことで、ことばを使う必然と意味が子どもに見える、ということである。そして「統合化」とは、言いたいことが生まれたときにその言いたい内容を言語化していく体験のことである。この体験を通して初めて子どもはことばを自分のものにしていく。

これらの観点は子どもを対象とした日本語教育である継承日本語指導でも同様に重要な観点である。このように見ていくと子どもが周りとの関係を育て、世界との関係を構築できるそのようなことばの力とは、まさに関係性の中でしか構築できないということである。

4. 新たな教室像

4.1 継承日本語教育の場の捉えなおし

では継承日本語教育の実践において今まで言ってきた目的や能力の育成はどのように具体化されるのであろうか。そのまえにまず継承日本語教育の現場を捉えなおしたい。

佐々木（2003）は継承日本語教育の現場の現状を「①場所がない②教材がない③教師がいない④子どもに学習の目的がない」と負の要因でまとめた。子どもに日本語学習の目的がないというのは最も重大な指摘だが、これについては3で意義を問い直した。確かに教師がいないのはどの現場も最も大きな課題の一つであろう。しかしそもそも子どもの日本語教育の専門家はまだ少ない。しかし今後も海外の隅々に専門家が配置されるとは思えない。であれば親と地域に住む日本人人材を継承日本語教育の現場に資源として活かすことを考えなければならない。3で、海外で成長する子どもたちにとって自分自身で新たなアイデンティティを形成していく必要を述べた。それは子どもだけでなく、海外に住む大人たちにも言えることではないか。多様化と移動性の高い今の海外の状況の中で、大人たちも従来の日本人アイデンティティで捉えられない自分を感じ、自分を捉える新しい「枠」を必要としている。継承語教室の子供にとっての目的を捉えなおしたとき、海外に住む大人にとっての意義もまた見出すことができる。

専門家のいない継承日本語教育の現場は常に指導者不足に悩んでいる。しかし子どもがいるところには大人もいるはずである。海外に住む邦人を地域の人的資源として活かすことは十分可能である。継承日本語教育の今後の可能性は現状の中の正の要因を探ることから始めなければならないと考える。

4.2 親が教師をやることの意義

継承日本語教育の現場では親が教師をやることはよくあることだが、教師を雇えないことがその理由である。しかし果たして教師を雇うほうがいと単純に言えるのだろうか。

この教室で10年教師をやっていたFさんが今期で辞めることになった。15歳になった娘が教室をやめたあとも教師として活動していた人である。Fさんがこの教室に関わった理由は、娘がFさんが日本人と日本語を話すことを拒否したことがきっかけである。Fさんはタイ人の夫とアメリカで知り合い、共通語は英語である。そのため、子どもと二人のときは日本語、家族でいるときは英語で育てた。しかし日本に行って日本語を話すFさんにその時4歳の娘が強い拒絶反応を示し、それ以後二人の時も英語になって行った。娘と日本語で話すことは無理なのかとあきらめた頃教室が始まり即座に入室した。教師をやろうと思ったのは自分が他の人と日本語で話すところを見せ、娘に親は日本人で日本語を話すのだということを受容させたからだということ。その後娘さんは10年間教室に通い今春学業の忙しさのためやめたがその時Fさんについて「お母さんはかっこよかった。仕事もすごく忙しいのにもいつも教室の準備をしてがんばっていた。お母さんから日本語を頑張れと言われたことはない。でもお母さんががんばっているから私もがんばった。」と語っている。Fさん自身は今「この教室は人生を考えさせる場所なんです。」と振り返る。

先に述べたシンガポールでの補習校ネットワーク研修では、補習校に行きたがらない子どもへの対応が親からの相談として最も多いと報告があったが、バンコク継承語教室では問題になっていない。この教室は子どもだけを通わせる教室ではなく、親もまた一緒に通う教室なのである。親が教師をつとめた最初の理由は教師がいないことだったが、継承日本語教育では親が教師であることは教師不足を埋める以上の意味を持つ。

4.3 新しい目標と実践化

今年3月、上記で問い直した継承語教室としての教室の目標を話し合った。その時教師達からは、ことばの数や書記能力でしかことばの能力を見ていなかったのではないか、関係性を積極的に構築しようとしなかったのではないか、子どもにとって教室は楽しい場になっているのか、など様々な反省が出た。その結果今まで欠けていた関係性の育成、関係性からのことばの育成を意識し、まずお互いを知り合い理解し合うことを教室のテーマにした。そして2008年度の教室目標を「親との絆を深め、同じ背景を持つ子どもたちと共通

言語である日本語活動を通じお互いの理解を深める」とし、教室のあり方を考える柱として①異文化性を資源と考える一子供同士の異なり、また親同士の異なりも資源として学習活動に組み込んでいく。②子ども同士の関わりを資源と考える一学年を超えた活動を組みこみ、より関係性を深める。この2つを掲げた。子どもたちの能力差を含めた異なりと多様さそのものがやり取りを生むものになるはずであるし、親が経験していない世界を生きていくことになる子どもたちにとってお互いの存在は今まで考えていた以上に重要なものであるに違いない。そして教室ではできるだけ子どもにとって意味あるやり取りを起す活動を考えていこうということになった。また人的資源の活用として教室のビデオ記録係りと宿題コメント係りを新たに設けた。これによって親のほとんどが教室の活動に関わることになり、親と子、親同士の関係性も教室の運営に組み込まれることになった。

5. カリキュラム開発に向けて

現在上記目標に立って実践が進みつつある。しかし、関係性の育成、関係性からのことばの力の育成にはいままでの授業観からの大きな変換が必要である。子どもとのやり取りを通じことばの力をつけていく教室は、教師を務める大人たちが経験したことのない教室である。このような大きな教育パラダイムの変換はすぐに形にはならない。それは教室で起こる一つ一つの具体的な事柄を検討し、その検討を重ねていく中でしか形となって現われはしないだろう。(佐藤 1996)によれば、もともとカリキュラムとは学習や授業に先立って定められたプランではなく、「教育経験の総体」であり、「学びの経験(履歴)」であるという。その捉え方にたてば、我々が今経験し、経験していく教育活動それ自体がカリキュラムになっていくと考える。また継承語教室では単に教室内の学習の経験だけが重要なのではない。親とボランティアの多様性も具体的に捉え、その多様さの中で実践がどのように起り得るのか、子どもたちがどのように成長していくのか、これを教室の活動の総体として捉えなければ継承語教室のカリキュラムは見えてこないだろう。これが継承日本語教育のカリキュラム開発の基本にあるカリキュラム観である。そしてこのようなカリキュラム観にたった実践検討がカリキュラム開発の今後の具体的課題である。

参考文献

- 岡本夏木(1985)『ことばと発達』岩波新書。
- 川上郁雄編(2006)「年少者日本語教育実践の観点—「個別化」「文脈化」「統合化」」『移動する子どもたちと日本語教育—日本語を母語としない子どもへのことばの教育を考える—』明石書店 pp23-37.
- 佐々木倫子(2003)「加算的バイリンガルに向けて—継承日本語教育を中心に—」『桜美林シナジー』創刊号 桜美林大学院国際学研究所ジャーナル pp23-38.
- 佐藤郡衛(2008)「「第三の文化」をもつ子どもの育成に向けて—子どもたちをいかに支えるか—」『アメリカで育つ日本の子どもたち—バイリンガルの光と影—』明石書店 pp. 218-228.
- 佐藤学(1996)『カリキュラムの批評』世織書房。
- ホール・スチュアート(1998)「文化的アイデンティティとデアスポラ」(小笠原博毅訳)『現代思想』26巻4号 青土社 pp. 90-103.
- 中島和子(2003)「問題提起『JHLの枠組みと課題—JSL/JFLとどう違うか—』」『母語・継承語・バイリンガル教育研究』プレ創刊号 母語・継承語・バイリンガル教育研究。
- 藤森弘子・伊東祐郎・柏崎雅世・中村彰(2006)「外国・在外教育施設における日本語教育の現状と需要調査研究 研究成果報告」科学研究費補助金海外学術調査 基盤研究(B)(2) 課題番号 15401017.
- 外務省領事局政策課ホームページ www.mofa.go.jp/MOFAJ/toko/tokei/hojin/07/pdfs/1.pdf (2008年7月アクセス)
- 連絡先 174 soi49/8 Sukhumvit Rd., Bangkok 10110 THAILAND shink@loxinfo.co.th

10月17日(金)
C会場

タイの日本語教科書にみられるスピーチレベルシフト —社会言語学的視点からみた日本語教育へ—

村木佳子（東京外国語大学）

1. 研究の目的

本研究ではタイで使用されている代表的な日本語教科書を取り上げ、社会言語学的視点からその会話中にみられるスピーチレベルシフトの扱われ方について考察する。

近年、母語話者や外国語学習者を対象とした社会言語学的、語用論的研究が論じられ、文法能力だけでなく社会文化能力、社会言語能力の習得にも留意した外国語教育の重要性が言われている(松本ほか 2004, 三牧 2007)。日本語の談話研究においては、日本語母語話者は場面や相手、状況によってそのスピーチレベルを意識・無意識的に使い分けているだけでなく、同じ相手に対する同じ会話の中でも混用していることが明らかにされている(Ikuta1983, 生田・井出 1983, 伊集院 2004, 宇佐美 1995, 三牧 2002)。

それでは、文法能力と同様、どのようにしたら学習者が社会文化能力や社会言語能力を高めていけるだろうか。特に、海外で外国語として学ぶ(JFL)学習者の場合、教室での社会文化能力、社会言語能力に関する適切な指導と合わせて、それらの運用モデルとなる会話や説明を含んだ教材、教科書が欠かせないだろう。

以上の問題意識から、本研究ではタイで作成・使用されている日本語教科書 2 種を対象に、社会言語学的視点からその会話中に見られるスピーチレベルとそのシフトの現状を把握することを目的とする。

2. 先行研究

2. 1. スピーチレベルおよびスピーチレベルシフトの定義

日本語の文末形式(スピーチレベル)は大きく分けて、「デスマス体」「丁寧体」「敬体」などと呼ばれる形と、「ダ体」「普通体」「常体」などと呼ばれる形に大別される。そして、同一の文章や談話において文体が変化(シフト)する部分に着目した研究がある。スピーチレベルシフトに関する先行研究は、社会言語学的立場をとるもの(Ikuta1983, 宇佐美 1995, 三牧 2002, など)、社会人類学的立場をとるもの(Cook1998, Dunn2005, など)と文法論的立場をとるもの(Maynard1991, 野田 1998, など)に分けられる。

本研究では、社会言語学的立場から、ある談話で選択される「デスマス体」や「ダ体」などの文体文末をスピーチレベルと定義する。そして、スピーチレベルシフトとは、「デスマス体」から「ダ体」へ、あるいは、その逆の切り替えのことを指すことにする。

2. 2. スピーチレベルの分類

先行研究では、「デスマス体」「ダ体」の使用、終助詞「よ」「ね」の使用、敬語の使用などにより、様々な分類が行われている。また、「鈴木さんは？」などのように言い切らない表現形式に対し、宇佐美(1995)や陳(2000)などでは中途終了型発話(Non-Marker: NM)という分類項目を設け、それは日本語母語話者の会話によく見られる特徴だとしている。

本研究では、スピーチレベルシフトの現状を把握する目的から、「デスマス体」と「ダ体」、そして中途終了型(以下、NM)という3つの分類項目を設定する。中途終了型発話には、言い切られていない表現形式やあいづち詞、応答詞などを含む。

2. 3. スピーチレベルとシフトの機能

スピーチレベルシフトに関する先行研究では、会話参加者の社会的地位、年齢、親疎関係などが主な生起条件となり、会話する者同士の心的距離の調節や談話の展開に関わっているとされている(Ikuta1983, 生田・井出 1983, 宇佐美 1995, 三牧 2002, など)。

それに対し、言語人類学的アプローチから、Cook(1998)やDunn(2005)は、スピーチレ

ベルシフトが親しさなどを示す心的距離の調整としてでは説明できない例があるとし、スピーチレベルには場における話者の役割を示す機能があり、そのシフトはその場における役割の変化を示すとしている。

本研究では、社会言語学的立場を取り、スピーチレベルシフトには①心的距離の調節 ②談話の展開標識の機能があると仮定する。

2. 4. 教科書研究

2. 4. 1. 教科書研究の意義

学習者にとって、教科書の内容や例文、提示は目標言語の運用モデルとなる。学習者がある表現の正誤を判断する際、教師や母語話者に確認することもあるが、海外で外国語として学ぶ(JFL)学習者の場合など、学習環境によっては、教科書が信頼できる唯一の学習リソースである場合も多い。また、教師にとって、教科書は指導の基準であると言える。特に、目標言語の知識が乏しい教師や、教授経験の少ない教師にとって、教科書の内容がそのまま指導内容になることも珍しくない。

更に、Jones(1997)は教授・学習プロセスで教科書の会話が担う役割として、本文会話によって、社会的文脈の中で、実際の使用場面に即した会話を学ぶことが可能になることを示唆している。

2. 4. 2. スピーチレベルシフトに関する教科書分析

谷口(2004)は、初級・中級段階の教科書10種について、教科書に提示されたスピーチレベルシフトの出現頻度と特徴を分析している。その結果、10種中3種、計5会話と「スピーチレベルシフトの取扱いは極めて少ない(pp. 48:20)」ことを明らかにした。また、会話内にシフトがみられても、それに対する説明がないという点にも言及している。

3. 本研究の概要

3. 1. 研究対象

谷口(2004)が扱った教科書は、日本で出版されたもので学習者の母語は様々である。それに対し、本研究では、タイ語話者向けにタイで作成、使用されている初級日本語教科書の中にある本文会話を分析対象とする。スピーチレベルに関する説明については、教科書全体を対象とする。

①『日本語よろしく』全6分冊(全60課) (以下、『よろしく』)

②『あきこと友だち』全6分冊(全30課) (以下、『あきこ』)

3. 1. 研究設問と仮説

3. 1. 1. 研究設問

(1) 本文会話のスピーチレベルシフトには、どのような特徴があるか。

谷口(2004)では、スピーチレベルシフトの扱いが極めて少ないとしているが、本研究の分析対象は、人物設定が明確で、課の進行と共に時間の経過がみられる。そのため、初級の教科書ではあるが、年齢差や心的距離の変化が要因であるシフトがみられるのではないか。特に、課の進行に比例して、総体的に心的距離の変化によるシフトがみられるのではないか。

(2) スピーチレベルの使い分けについて、具体的にどのように説明しているか。

一般的に丁寧さを表すと認識されている日本語の「デスマス体」とタイ語の文末詞/kh/¹が比較対照する形でスピーチレベルシフトの使い分けについて説明があるのではないか。

3. 2. 分析の方法

¹ Prasithrathsint(2001)は、文末詞/kh/には「提供」と「要求」の機能があると述べている。

始めに、教科書の時間設定とスピーチレベルシフトの出現頻度の関係を調べるため、全分冊を2冊ごとに区切り、それぞれの区切りでスピーチレベルシフトがどのくらい出現するかを調べた。そして、その特徴を考察した。更に、スピーチレベルシフトに関する教科書内の説明があるか、あればどのような説明をしているか、また、その説明が教科書に反映されているかを調べた。

4. 分析結果と考察

4. 1. 量的分析

『よろしく』では151会話中19会話、『あきこ』では48会話中10会話にスピーチレベルシフトがみられた。全分冊を前半、中、後半の3つわけて集計した、それぞれのスピーチレベル使用頻度は表1の通りである。全会話の基調となるスピーチレベルは「デスマス体」であり、「ダ体」が2文連続して見られる部分は1回しかなかった。よって、本データでは「ダ体」の使用頻度とスピーチレベルシフトの頻度はほぼ同じとみなしてよい。そうすると、課の進行に比例して総体的に心的距離の変化によるシフトがみられるのではないかという仮説は否定された。

<表1>各教科書における本文会話のスピーチレベル

	『よろしく』				『あきこ』			
	デスマス体	ダ体	NM	合計	デスマス体	ダ体	NM	合計
1,2分冊 出現数(文)	506	12	35	553	220	7	40	267
割合(%)	91.50	2.17	6.33	100	82.40	2.62	14.98	100
3,4分冊 出現数(文)	596	10	26	632	304	5	70	379
割合(%)	94.30	1.58	4.12	100	80.21	1.32	18.47	100
5,6分冊 出現数(文)	492	0	27	519	236	3	30	269
割合(%)	94.80	0.00	5.20	100	87.73	1.12	11.15	100
出現数総計(文)	1594	22	88	1704	760	15	140	915
割合(%)	93.55	1.29	5.16	100	83.06	1.64	15.30	100

4. 2. 質的分析

4. 2. 1. スピーチレベルシフトの特徴

『よろしく』では、第4分冊の第1課で辞書形が提出されている。そして、その後の本文会話でスピーチレベルシフトがみられるのは、「おはよう」「どうもありがとう」「そうそう」という3語のみである。『あきこ』でも「(どうぞ) よろしく。」「(どうも) ありがとう。」「おはよう。」という決まった語彙で、先生や大人が子供たちに対してスピーチレベルシフトが見られる。友人同士では男子学生による「ありがとう」という発話が2回みられた。これらは心的距離に関係している。今回のデータでは談話の展開に関わるスピーチレベルシフトは見られなかった。

① 2課 あきこが初めてホストファミリーと会う場面で

あきこ : どうぞ よろしく おねがいします.

ピヤ : ピヤです。どうぞ よろしく.

ニパー : ニパーです。どうぞ よろしく.

あきこ : よろしく おねがいします.

ニパー : あきこさん。 むすめです.

ナッター : はじめまして。どうぞ よろしく.

あきこ : よろしく。しつれいですが、 おなまえは。

ナッター : ナッターです。

(『あきこ1』p. 48)

- ② 21課 あきことスリーラットが、正門前で文化祭を見に来てくれたリーを迎える場面
- リー 1: 道がこんでいたので、おくれてすみません.
- あきこ 1: だいじょうぶですよ.
- リー 2: 今日は文化祭によんでくれて、どうもありがとう.
- スリーラット 1: いいえ。こちらこそ来てくれてありがとうございます.
- あきこ 2: じゃ、まずわたしたちが作ったポスターを見に行きませんか.
- リー 3: そうですね。どこですか. (『あきこ 4』p. 98)

また、中途終了型発話については、「ナッターさんは?」「～はちょっと…」「～だし…」といった決まった形での表現が見られた。やはり、初級ではまず汎用性がある形を教えるということと関係があるのではないだろうか。

4. 2. 2. スピーチレベルシフトに対する説明

『よろしく』では、第6分冊の第6課と第7課の「読解練習」にダ体の使用が見られる。第6課では子どもについての父親と母親の会話、第7課では、同じ家族の子ども同士の会話である。つまり、家族という身内では常体を使うということを示している例であると言える。また、第6課～第8課にかけての「知っておきたい知識」というコラムでは「丁寧体と普通体」という題名で日本語の丁寧体と普通体を3回に分けてタイ語で説明している。『あきこ』では以下のように文法説明がついている。

動詞のます形・形容詞+です・名詞+ですは敬体で、普通は文末に使われる。タイ語の **krap**, **kha** と似ている。そして、聞き手への丁寧さを表す。

普通、常体は次のような時に使われる。

a 親しい人に使う。例) 家族の人 b. 書き言葉で使う。例) レポート、新聞記事 など

c. 21課にでてくるような連体修飾節などに使う。

(『あきこ 4』20課ぶんぼう p. 80,81 より 原文はタイ語)

『よろしく』と同様、家族の間ではダ体（常体）を使うという説明だが、本文会話では家族間でもデスマス体が基調であり、スピーチレベルシフトは見られない。また、1年間一緒に勉強している高校生が、最後までデスマス体を基調とした言語使用をしている。

5. 結論と今後の課題

以上、教科書の社会的場面設定がスピーチレベルシフトには反映されていないということがわかった。むしろ、シフトは決まった表現でしか現れず、最後までデスマス体のみが使用されているというものがほとんどだった。また、本文会話のスピーチレベルシフトが起こっている部分への説明は見られなかった。さらに、スピーチレベルの使い分けについて説明はあるが、具体的な例や練習が不足している。

従って、教科書だけでスピーチレベルシフトを身につけることは困難であり、教室内での指導に工夫が必要であると言える。また、文法能力と同様、社会文化能力や社会言語能力に関する談話研究、およびその説明を加えた教材開発が今後の課題である。

参考文献

- 生田少子・井出祥子(1983)「社会言語における談話研究」『月刊言語』12(12) pp. 77-84.
- 伊集院郁子(2004)「母語話者による場面に応じたスピーチスタイルの使い分け—母語場面と接触場面の相違—」『社会言語科学』6(2) pp. 12-26.
- 宇佐美まゆみ(1995)「談話レベルからみた敬語使用—スピーチレベルシフト生起の条件と機能」『学苑』622 昭和女子大学近代文学研究所 pp. 27-42.

- 岡本能里子(1997)「教室談話における文体シフトの指標的機能—丁寧体と普通体の使い分け—」『日本語学』16(3) pp. 39-51.
- 谷口まや(2004)「日本語教材におけるスピーチ・レベル・シフトの取扱いについて」『AJALT 日本語研究誌』pp. 35-51.
- 松本善子・清水崇文・岡野久代・久保百世(2004)「気づきと選択：社会言語学的能力の養成を目指す日本語教育の意義」南雅彦・浅野真紀子共編『言語学と日本語教育 III』pp. 41-58. くろしお出版.
- 三牧陽子(2002)「待遇レベル管理からみた日本語母語話者間のボライトネス表示—初対面会話における「社会的規範」と「個人のストラテジー」を中心に—」『社会言語科学』5(1) pp. 56-74.
- 三牧陽子(2007)「文体差と日本語教育」『日本語教育』134 pp. 58-67.
- 吉田茂・大橋理枝(訳編)(2004)『外国語教育Ⅱ—外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠—』朝日出版社.

- Agha, Asif (1993) Grammatical and Indexical conversation in Honolific discourse. *Journal of Linguistic Anthropology* 3(2) pp.131-163.
- Brown, P. and Levinson, S. (1987) *Politeness: some universals in language usage*. NewYork: Cambridge University Press.
- Cook, Haruko M. (1998) Situational Meanings of Japanese social deixis: the mixed use of the masu and plain forms. *Journal of linguistic anthropology* 8(1) pp. 87-110.
- Cook, Haruko M. (2006) Japanese politeness as an interactional achievement: academic consultation sessions in Japanese Universities. *Multilingua* 25 pp.269-292.
- Dunn, Cynthia D. (2005) Pragmatic function of humble forms in Japanese ceremonial discourse. *Journal of Linguistic Anthropology* 5(2) pp.218-238.
- Ikuta, Shoko (1983) Speech Level Shift and Conversational Strategy in Japanese Discourse. *Language Sciences* 5(1) pp.37-53.
- Janes, Angela (2000) The interaction of style-shift and particle use in Japanese dialogue. *Journal of pragmatics* 32 pp.1823-1853.
- Jones, A. Martha, Catherine Kiteru & Jane Sunderland (1997) Discourse roles, gender and language textbook dialogues: Who learns what from John and Sally?. *Gender and Education* 9(4) pp.469-490.
DOI: 10.1080/09540259721204
- Maynard, Senko K. (1991) Pragmatics of discourse modality: A case of da and desu/masu forms in Japanese. *Journal of pragmatics* 15 pp.551-582.
- Okamoto, Shigeko (1999) Situated politeness: Manipulating honorific and non-honorific expressions in Japanese conversations. *Pragmatics* 9(1) pp.51-74.
- Prasithratsint, Amara (2001) Syntactic distribution and communicative function of the /kh/ polite particles in Thai. *Phasaa le phaasaasat* (Language and linguistics) 20(1) pp.11-23.
- Rivers, W.M. (1981) *Teaching Foreign Language skills*. Chicago: University of Chicago Press.

参考資料

- 『日本語よろしく』1~6 泰日経済技術振興協会.
『あきこと友だち』1~6 国際交流基金.

連絡先 muraki.yoshiko@gmail.com

タイ人向け日本語教科書『日暹會話便覽』・『日泰會話』・NIPPONGO のことば

伊藤孝行(Thammasat University)

1. はじめに

本発表はタイ人向け日本語教科書『日暹會話便覽(にっせんかいわべんらん)』(昭和13(1938)年4月発行)・『日泰會話(にったいかいわ)』(昭和15(1940)年5月発行)・『NIPPONGO〔日・泰・會話本〕』(昭和17(1942)年7月発行)を資料とし、それらに掲載されている語彙について調査したものの報告である。

タイに於ける日本語教育の歴史は長く、今からちょうど70年前の昭和13(1938)年、ナープラランに日泰文化研究所・附属日本語学校が開校し、日本語教育が行われていた。しかし、タイ人を対象とした日本語教育の詳細については管見の限り未だ明らかになっていないことが数多あるのが現状である。

そこで、本発表ではタイ人日本語学習者向けに著された日本語教科書、泉虎一著『日暹會話便覽』・國際文化振興會著 NIPPONGO に収められている語彙についてとりあげ、これらの日本語教科書ではどのような語彙がとりあげられているのか、またどのような語彙が現在の日本語教科書と重なっている(または異なっている)のか、『日本語能力試験出題基準〔改訂版〕』『日本語教育のための基本語彙調査』との照合を行った。

2. 『日暹會話便覽』の語彙

2.1. 『日本語能力試験出題基準』との照合

2.1.1 品詞別

	4級	3級	2級	1級	級外	除外	計
動詞	78	75	119	21	18	4	315
形容詞	54	19	17	5	9	20	124
計	132	94	136	26	27	24	439

2.1.2 形容詞

	4級	3級	2級	1級	級外	計
い形容詞	46	14	8	4	9	81
な形容詞	8	5	9	1	0	23
計	54	19	17	5	9	104

2.2. 『日本語教育のための基本語彙調査』との照合

2.2.1 「基本六千語」「基本二千語」との一致状況

	基本六千語にあり		基本二千語にあり	
	一致数	一致率	一致数	一致率
動詞	277/311	89.1	230/277	83.0
形容詞	95/104	91.3	87/95	91.6

2.2.2 意味分類

	1. 体の類					2. 用の類			3. 相の類			計
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.3	2.5	3.1	3.3	3.5	
	抽象的関係	人間活動の主体	人間活動—精神および行為	生産物および	自然物および自然現象	抽象的関係	精神および行為	自然現象	抽象的関係	精神および行為	自然現象	
動詞	7	0	42	0	0	130	0	21	2	0	0	202
形容詞	0	1	7	0	1	0	0	0	46	31	28	114
計(項目別)	7	1	49	0	1	130	0	21	48	31	28	316
計(類別)	58					151			107			316

3. NIPPONGO の語彙

3.1 『日本語能力試験出題基準』との照合

3.1.1 品詞別

	4級	3級	2級	1級	級外	除外	計
動詞	86	70	35	0	1	2	194
形容詞	69	15	14	0	0	0	98
名詞	227	132	168	11	59	1	598
計	382	217	217	11	60	3	890

3.1.2 形容詞

	4級	3級	2級	1級	級外	計
い形容詞	54	10	9	0	0	73
な形容詞	15	5	5	0	0	25
計	69	15	14	0	0	98

3.1.3 名詞

章名	節名	4級	3級	2級	1級	級外	不明	節計	章計
1 Ningen	1 Hito	18	2	3	0	4	0	27	185
	2 Karada	9	4	9	1	0	0	23	
	3 Kimono	7	4	8	0	2	1	22	
	4 Tabemono	12	1	1	0	1	0	15	
	5 Nomimono	4	1	3	0	0	0	8	
	6 Syokuzi	8	1	4	0	0	0	13	
	7 Ie	6	4	8	0	4	0	22	
	8 Tatemono	6	6	0	0	5	0	17	
	9 Do-gu, Kibutu	14	2	16	1	5	0	38	
2 Ko-tu-, Tu-sin	1 Ko-tu-	9	4	6	0	5	0	24	35
	2 Tu-sin	7	2	1	0	1	0	11	
3 Kyoiku, Tisiki	1 Kyo-iku	6	2	0	0	0	0	8	40
	2 Tisiki	6	1	1	0	0	0	8	
	3 Gakumon	0	7	6	0	0	0	13	
	4 Geizitu	5	4	2	0	0	0	11	
4 Gunzi	-	1	1	5	1	4	0	12	12
5 Seikatu	-	15	18	31	2	2	0	68	68
6 Zyo-tai	1 Mono, Koto	3	14	7	0	0	0	24	44
	2 Kokoro	0	7	9	3	1	0	20	
7 Ko-i, Sayo-	1 Ko-i	1	10	4	0	0	0	15	22
	2 Sayo-	0	3	4	0	0	0	7	
8 Sizen	-	14	18	14	0	1	0	47	47
9 Hakubutu	1 Do-butu	4	1	4	0	2	0	11	28
	2 Syokubutu	2	3	4	1	0	0	10	
	3 Ko-butu	0	2	5	0	0	0	7	
10 Basyo	1 Iti	8	5	2	0	2	0	17	35
	2 Ho-ko-	11	0	0	0	0	0	11	
	3 Zyunzyo	4	2	1	0	0	0	7	
11 Toki	-	28	1	1	0	15	0	45	45
12 Tan-i	-	9	0	1	1	2	0	13	13
13 Katati, Iro	1 Katati	4	2	7	1	3	0	17	24
	2 Iro	6	0	1	0	0	0	7	
計		227	132	168	11	59	1	598	598

3.2 『日本語教育のための基本語彙調査』との照合

3.2.1 「基本六千語」「基本二千語」との一致状況

	基本六千語にあり		基本二千語にあり	
	一致数	一致率	一致数	一致率
動詞	192/194	99.0	2/192	1.0
形容詞	98/98	100.0	98/98	100.0
名詞	569/598	95.2	483/569	84.9

3.2.2 意味分類

	1.体の類					2.用の類			3.相の類			計
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.3	2.5	3.1	3.3	3.5	
	抽象的 関係	人間活動 の主体	人間活動 —精神および行為	生産物 および 用具	自然物 および 自然現象	抽象的 関係	精神 および 行為	自然 現象	抽象的 関係	精神 および 行為	自然 現象	
動詞	0	0	0	0	0	111	118	23	0	0	0	252
形容詞	1	0	3	0	0	0	0	0	43	34	28	109
名詞	142	81	143	133	119	0	0	0	17	7	2	644
計(項目別)	143	81	146	133	119	111	118	23	60	41	30	1005
計(類別)	622					252			131			1005

4. 級外の語彙

4.1 『日暹會話便覧』動詞

aegu	あえぐ	kosan-suru	降参する
aku	あく(飽く・厭く・ 倦く, 疲れるの意)	kofuku-suru	降伏する
ageru	あげる(吐く意)	shirasu	知らず
ikaru	怒る	suku	好く
inanaku	嘶く	susuru	すする
kakeru	かける(事物をおお いかぶせる, 隠す意)	fuku	タイ語:叱るの意味
kakeru	架ける(橋を)	tsukeru	つける(シャツを)
kusuguru	くすぐる	temaneki-suru	手招きする
		hoi-suru	包囲する
		matataki-suru	瞬きする

4.2 『日暹會話便覧』形容詞

ajinai	味ない	tattoi	尊い
ara-ara-shii	荒々しい	maruku-nai	円くない・丸くない
kanbashii	芳しい	mizukusai	水くさい
komai	こまい	mutsukashii	むつかしい
sui	酸い		

4.3 NIPPONGO 動詞

osaeru	抑える
--------	-----

4.4 NIPPONGO 名詞

Bando	バンド	Nedoko	寝床
Buta	豚	Niwatori	鶏
Kara-	カラー	Oke	桶
Ko-zyo-(Ko-ba)	工場(工場)	Sen	銭
Kuwa	鍬	Syaberu	シヤベル
Mugi	麦		

5. 拾遺

5.1 『日暹會話便覽』動詞

okona-u, okono-u………… au—ou

ikaru - okoru………… i—o

iku - yuku………… i—yu

5.2 『日暹會話便覽』形容詞

sui………… すい—すっぱい

tattoi………… たつとい—とうとい

mutsukashii………… むつかしい—むずかしい

komai………… こまい—こまかい

6. おわりに

以上, タイ人向け日本語教科書3本を資料として照合を試みた. 日本語教科書にあることばを中心に扱ったが, この結果は日本語教育史のあくまで一面にすぎないものである. どのような経緯でこのような語彙が採られ, またどのような事情で発行されたのか等々, 未だ明らかにされていないことは数多ある. 今後の課題としたい.

参考文献

国立国語研究所(1987)国立国語研究所報告78『日本語教育のための基本語彙調査』秀英出版.

関正昭・平高史也(1997)『日本語教育史』アルク.

独立行政法人国際交流基金・財団法人日本語国際教育協会(2004)『日本語能力試験出題基準〔改訂版〕』凡人社.

松井嘉和・北村武士・Voravudhi Chirasombutti(1999)『タイにおける日本語教育—その基盤と生成と発展—』錦正社.

連絡先 2 Phrachan Road, Phranakorn, Bangkok 10200 THAILAND

Thammasat University

ajarnito@gmail.com

JF 日本語教育スタンダードの開発

古川嘉子（国際交流基金日本語国際センター）

1. はじめに

経済・社会・文化のボーダレス化、グローバル化が進む現代社会の様相を反映して、世界の言語教育においては、地域や国の中の人の移動によって生じる学習や就労に関する問題を軽減し、自由な移動を可能とし、教育の質の保証を図る基盤作りのための共通参照枠が各地で開発・運用されてきている。例をあげると、ヨーロッパにおいては「外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠」(Common European Framework of Reference for Languages) (2001)、オーストラリアでは The Australian Language Levels Guidelines (ALL Guidelines) (1988)、米国では Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century (1999) などのように、ある地域の言語教育の実施・発展を支援するための共通枠組みが構築されている。

日本語教育に眼を向けると、海外の日本語学習者は 2006 年の調査 (国際交流基金, 2008) で 133 カ国・地域において 298 万人に達し、約 30 年の間に 23.4 倍に拡大した。また、学習者数の拡大と相まって、学習者・学習目的・教師・学習環境の多様化が進んでいる。このような状況下で、共通の課題を見出し、それに対する対応策を生み出していくには、対象や背景の異なる現場を持つ関係者間で、その教育実践や教える内容、評価のあり方を共通に議論し検討していく必要がある。そのためには、日本語教育の現実をふまえた共通参照枠を構築することが求められる。このような現状認識により、これまでの日本語教育のあり方を捉えなおし、新たな日本語教育の方向性を探るために、国際交流基金は、2005 年、2006 年に「日本語教育スタンダードの構築をめざす国際ラウンドテーブル」を 3 回にわたって開催した。そこでこの成果をふまえて 2007 年より JF 日本語教育スタンダード (以下、「JF スタンダード」) 開発に着手している。JF スタンダードは国際交流基金が海外で運営する日本語講座を中心として展開している日本語教育事業の実績を体系的に整理し、基金内だけでなく広く海外の日本語教育で活用できるように提供していく予定である。2009 年度には日本語教育関係者に向けて JF スタンダード第一版として理念や能力記述・利用法を含めた形で発表予定である。

本発表では、実際の言語使用に基づくという JF スタンダードの理念から導かれる課題遂行能力・異文化理解能力等を含む日本語の発達観について述べ、海外の日本語教育の実情をふまえた JF スタンダードの開発過程について報告する。JF スタンダードの開発では、長年の検証を経て確立している「外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠 Common European Framework of Reference for Languages : CEFR」(以下「CEFR」) について構築・運用のあり方を参照している。ここでは、外部指標と内部指標という視点から先行事例である CEFR の運用のあり方を概観する。そして、CEFR の枠組みと日本語教育現場の実践をふまえた JF スタンダードの開発を実現するために実施する「日本語講座の内容の再検討調査」について述べる。2007 年度から進めている国際交流基金ケルン日本文化会館日本語講座、同ソウル日本文化センター日本語講座、同日本語国際センター多国籍短期研修総合日本語授業で行っている調査について、その実施の状況や現時点での成果・課題について報告する。最後に、東南アジアの日本語教育の現状に触れ、JF スタンダードが教育現場での成果や課題の把握、さらに教育実践の改善に資する可能性について述べる。

2. 相互理解のための日本語

2005 年から 2006 年にわたって、国際交流基金は従来の語彙や文法などの知識を重視した日本語教育のあり方を見直し、新たな日本語教育の方向を探ることを目的として 3 回のラウンドテーブルを開催した。2006 年 3 月の第三回ラウンドテーブルでは、JF スタンダード構築の際の日本語や能力発達に関する以下の基本的な考え方を提示・確認している。ま

ず、JF スタンドの基本的な日本語観は「相互理解のための日本語」とし、国籍や民族を超えた日本語使用者の相互理解につながる日本語使用を理念の中核に据えている。実際の言語使用すなわち実際の日本語でのコミュニケーションのあり方をふまえて言語を捉えようというものである。さらに、日本語使用者は生涯の様々な日本語の使用経験を通じて日本語を学習していくと考える。また、JF スタンドでは、日本語能力の発達に対する見方として、①課題遂行能力、②異文化理解能力の2つの能力を基本とし、両者が日本語の使用経験を通して、お互いに補完・影響しあいながら伸びていくものと考えている。このような個人の日本語能力の発達を支援していくことが、日本語教育に携る側に求められてくる。実際の教育現場での教育のあり方、日本語を学ぶ人への支援のあり方を再検討し、現状の課題を解決に導いていくための具体的な「道具」を提供し、方法を提示することを JF スタンドはめざしている。

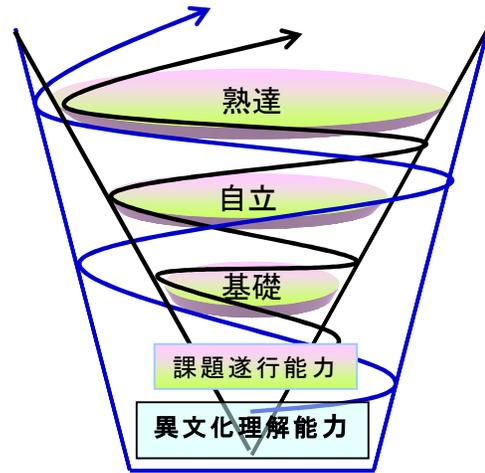


図1 日本語能力の発達モデル

3. CEFR と JF 日本語教育スタンダード

JF スタンドの開発で参照している CEFR は欧州統合の動きの中で、留学や就職などの人の移動を言語教育の面で保証することを一つの目標として欧州評議会によって作られた、複言語・複文化主義という理念に基づいた言語学習・教育・評価のための枠組みである。CEFR はその核として言語熟達度の共通参照レベルを提示している。そこでは5つの技能別に6つのレベルの課題遂行能力が「～ができる」という Can do 記述を用いて記述されている。これらのレベル別能力記述は、広範囲の言語教育関係者が様々な形で応用できることを念頭に開発された抽象的・一般的な記述である。このように公的で、様々な目的での利用が可能な指標は外部指標としての役割を持つ。CEFR の共通参照レベルは、まさに外部指標として機能している。このように外部指標としてレベル別能力記述を参照し、各言語や各地域の状況に応じて運用していく中で、それぞれの内部指標を作り上げて利用していくというのが CEFR の運用の実態であろうと考える。

CEFR の運用について言えば、欧州評議会は、上記のレベル別能力記述とともに、尺度化できない異文化理解能力や学習能力等を考慮した評価の形としてヨーロッパ言語学習記録帳 (European Language Portfolio: ELP, 以下「ELP」) を提唱している。ELP は CEFR の理念である、複文化・複言語主義が言語教育の実践の中で実現していくためのツールとしての働きを持っていると言えるだろう。さらに、柴原 (2007) が述べるように、ヨーロッパでは能力記述および ELP に基づき言語教育現場で運用していくために、① CEFR のレベル記述に基づく既存の大規模テストを共通尺度に合わせる、② テスト開発のための指針を提供する、さらには、③ 現場のカリキュラム・シラバス作成、教材作成に資するための言語ごとのレベル別言語項目記述や発話・作文サンプルを整理・提供する (Profile Deutch など)、④ ELP の利用について様々なプロジェクトが複数の国の間で実施される、などが行われている。欧州評議会はそれらの動きに関してウェブサイト上で文書等の形で提示している。さらに下部機関の European Centre for Modern Languages (ECML) では、レベル記述や、特にポートフォリオの運用を各地で推進していくためのプロジェクト支援を行っている。このように、欧州評議会は単にレベル記述やポートフォリオのサンプルの提供に終わらず、それらを現場での運用に結びつけるための公的な働きかけを行っている。

平高 (2006) は、言語教育におけるスタンダードの役割を「置かれた多様な状況に応じて、各々の教育機関が取捨選択し、編集できるようなものを示すことである。」(p.9) とし

ている。JF スタンドの開發では、上記の、CEFR を外部指標としてそれを各現場で内部指標につなげる作業を支援するという欧州評議会の方策をモデルとして、日本語教育での枠組みの構築と運用のあり方を考えていく。前述したように JF スタンドでは日本語能力の發達を、日本語の使用経験を通して課題遂行能力、異文化理解能力などの能力がお互いに補完・影響しあいながら進んでいく過程としている。JF スタンドで提供する枠組みの核となるのは、日本語能力のレベルごとの「何ができるのか」の記述（Can do 記述）である。このレベル別能力記述の作成と同時に、さまざまな文化的背景を持つ日本語使用者の Can do 記述では表せない異文化理解能力、学習能力などの能力、感情・価値観などの要因も盛り込むことを試みる。CEFR が ELP や評価手法に関する指針を提供しているように、JF スタンドでも多様な日本語学習・教育の現場に受け入れられやすい提供の形を探る必要がある。そして、多様な教育現場での、個人学習、カリキュラム構築、教材作成、評価手法の開發などの場面で日本語学習・教育・研究を支援するツールとして活用されることをめざす。

4. JF 日本語教育スタンダードが提供する能力記述

図 2 は 2009 年度の第一版で JF スタンドが提供するレベル別能力記述 (Can do 記述) と Can do で記述できない異文化理解能力・学習能力などの能力記述と各教育現場での利用のイメージ図である。

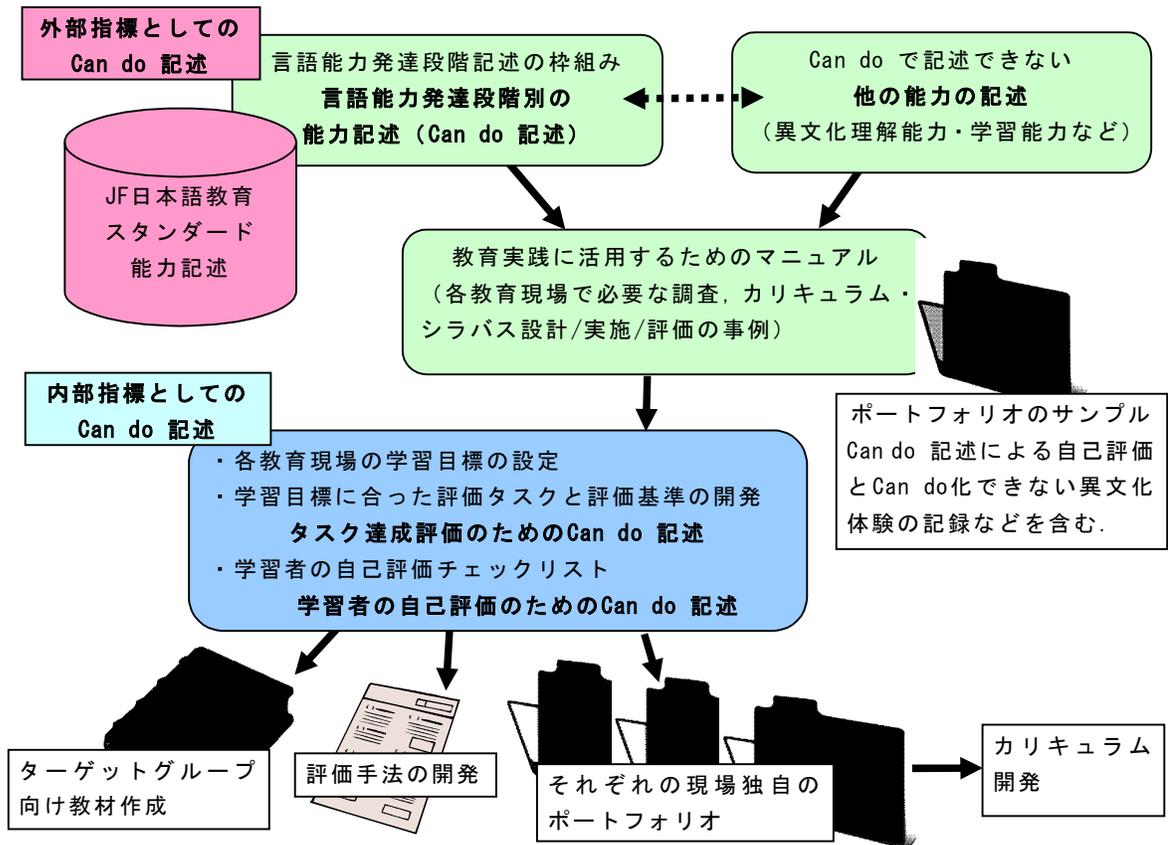


図 2 : JF スタンドの能力記述 (外部指標) と各現場での運用のイメージ図

各教育現場は JF スタンドが提供する能力記述を外部指標として、各現場にあった内部指標としての学習目標設定を行う。その目標に基づき、学習活動を設計し、評価の手法を整備する。それにより、カリキュラムを開發したり、教材を作成していくことにつなげていく。また、JF スタンドでは、Can do で記述できない他の能力を教育実践の中で意

識的に取り入れ、学習者の自律的な学習能力の育成を図ることもめざしてポートフォリオの導入を提案する。ポートフォリオのサンプルを参照して、それぞれの現場でその状況やニーズにあったポートフォリオの開発が行われることを支援していく。

JFスタンダードの機能を端的に言えば、各日本語教育現場の実践の成果や課題を再確認するための「道具」と言うことができるだろう。現在、目まぐるしく変化を遂げる社会状況の中で、特に日本語でのコミュニケーション能力を高める教育を行っていくために、その教育現場は何を成しているか、課題はどのようなものかを探り、教育のあり方を改善していく上で役立てられる枠組みとなることが期待されている。そこで、開発の過程で教育現場の実践を通じた検証が必須となる。

JFスタンダードの核となるレベル別能力記述の開発は、CEFRが提供している能力記述を土台とする。CEFRの能力記述を活用して、日本語教育現場の実践の特徴や成果、課題を探るための「講座内容の再検討調査」を行う。この調査によって、CEFRの能力記述を日本語教育に適用した場合の課題を明らかにし、日本語の特徴をふまえた能力記述のあり方を考察する。2008年度末には試行版を作成し、2009年度には、より多くの教育現場での試用に基づき試行版の修正を行い、第一版として一般公開する予定である。嘉数(2006)が、スタンダードは「過程」であり「完成品」でない(p.55)と述べている通り、第一版で公開される能力記述はその段階までの調査で明らかになった記述となる。それ以降も様々な現場での利用の結果を反映しながら随時記述を広げ、増やしていくものと考えている。

5. 日本語教育現場の教育内容の再検討調査

「講座内容の再検討調査」は、国際交流基金の海外日本語講座(2008年度はドイツのケルン日本文化会館・韓国のソウル日本文化センター附属日本語講座)および日本語国際センターの多国籍短期研修における総合日本語授業を対象として実施している。調査の手順はそれぞれの講座の担当者主導で、講座の運営の中に埋め込んだ形で、無理のない調査のあり方を探りながら実施している。それぞれの現場によって少しずつ違いがあるが、以下のような取り組みを行っている。いずれも、外部指標としてのCEFRの能力記述を参照して、各現場の内部指標としての目標記述を作成し、それに基づいてこれまでの教育実践の成果・問題点を明らかにしていこうとしている。さらに、その作業を通じて、JFスタンダードの能力記述の、現場の実践とつながりを持った妥当な外部指標としてのあり方を検証していく。取り組みの段階は以下の通りである。

第一段階：CEFRの能力記述に基づき、Can do記述によるそれぞれの講座の到達目標を設定し、講座を担当する講師間で目標を共有する。その際に、Can do記述作成の共通認識を作るために講座に関わる講師が参加するワークショップを実施する。

第二段階：その目標記述に基づき、各講座の状況を考慮した取り組みを実施する。

- ① 学習者に自律的な学びの意識をもたせ目標認識を促し、教師・学習者間の目標共有を図るための自己評価チェックリストを含むポートフォリオを整備する。
- ② 学習目標が達成度を測るための評価手法を開発・整備する。
- ③ 学習目標に基づいたカリキュラムの見直しを行う。
- ④ 改変したカリキュラムに基づく教材を作成する。

実際の各現場での取り組みは、それぞれの状況により異なるが、共通点は、講座担当講師全員が教授上の目標となる日本語能力をCan doの視点で捉える練習を行うワークショップ¹に参加するという点である。ワークショップの経験により、各講師が自分の担当するコースや科目の到達目標をCan doで記述する。講座担当講師間で目標共有を行う。現在、各現場ともこの第二段階にあり、日本語講座の実践の中で、設定した目標やポートフォリオ

¹ Can doワークショップの手法は英語教育において同ワークショップを多数開催されている清泉女子大学の長沼君主氏による。

の妥当性を検証している段階である。

現在調査を進めている各現場では、講師間で学習目標が共有されたことで、各授業の関連性が明らかになった、講師間のコミュニケーションが活発化した、学習者自身が自己評価を行うことにより達成感につながった、などの効果が報告されている。一方、CEFRの能力記述を日本語に当てはめた場合の問題点として、表記・待遇表現を含む言語行動に関する能力記述の不足などが指摘されて来ている。さらに、文型学習重視の既存教材を利用している現場でのコミュニケーション目標設定の難しさ、既存の講座に新たな枠組みと作業を取り入れることによる講座担当者の作業の負担の増加などが課題としてあがってきている。

6. 今後の計画と課題 —東南アジアの日本語教育への示唆—

以上述べてきたように、JFスタンダードは、レベル別の課題遂行能力の記述による学習目標の設定、異文化理解能力等も考慮したポートフォリオの導入により、これまで各現場で独自に実施されてきた日本語教育実践の成果や課題を見直すための道具となるべく開発されている。

東南アジアでは、近年日本への留学・就労の機会の増加や日本の大学・企業との連携のなど社会のダイナミックな動きがみられる。インドネシア日本語教育学会他（2007）の東南アジアの国々の高等教育の現状と課題の報告では、多くの日本語教育現場でこれまで日本語能力試験や既存の教材が外部指標とされて来たが、それらの指標が現実の要請に応えるために必ずしも有効に機能していないという点が指摘されている。そして、現実のコミュニケーション場面をふまえ、自律的な学習能力の育成につながる日本語教育の実現を望む声はあるものの、これまで行われて来た教育の成果や課題を把握し、現実的な改善策を探る方策が見出せないようである。JFスタンダードは、実際の言語使用をふまえた外部指標として、各教育現場の実践を見直すための一つの足がかりとなるのではないかと考える。今後も様々な教育現場との共同作業を通して検証を続け、さらに運用の形を探っていくことで、妥当性があり、現場に利用しやすい形でのJFスタンダードの提供をめざす。

参考文献

- Council of Europe (2004) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』 吉島茂，大橋理枝（訳，編）朝日出版社。
- インドネシア日本語教育学会・国際交流基金ジャカルタ日本文化センター編（2007） 「Southeast Asia Summit on the Japanese Language Education 報告書」 国際交流基金 ジャカルタ日本文化センター pp. 47-129.
- 嘉数勝美(2006)「ヨーロッパの統合と日本語教育—CEF(「ヨーロッパ言語教育共通参照枠」)をめぐって」『日本語学 vol. 25』 明治書院 pp. 46-58.
- 国際交流基金（2007）『平成 17（2005）年度日本語教育スタンダードの構築をめざす国際ラウンドテーブル会議録』 国際交流基金 pp. 152-168.
- 国際交流基金（2008）『海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査・2006 年—概要』 国際交流基金。
- 国際交流基金「「国際交流基金日本語教育スタンダード」と日本語能力試験の改定」『月刊日本語 2008 年 4 月号』アルク pp. 44-47.
- 柴原智代（2007）「各国スタンダード作成の意義と日本の課題—ヨーロッパ，米国，オーストラリア及び中国，韓国の比較・分析—」『国際交流基金日本語教育紀要 3号』 国際交流基金 pp. 113-122.
- 平高史也（2006）「言語政策としての日本語教育スタンダード」『日本語学 vol. 25』 明治書院 pp. 6-17.

連絡先 〒330-0074 さいたま市浦和区北浦和 5-6-36 国際交流基金 日本語国際センター
Yoshiko_Furukawa@jpf.go.jp

不同意談話における理由の表し方 —日本語母語話者とタイ語を母語とする日本語学習者との比較—

Poranee Pinunsottikul (名古屋大学)

1. はじめに

日常会話では「不同意」という言語行動がよく見られる。「不同意」は「断り」のように相手の勧誘・依頼を前提としたものではなく、相手の述べた意見に対して賛成しない場合の全てを指す。不同意談話には理由部（理由を表す部分）が現れることが多いが、この理由部を対象とした研究はまだ少ないと思われる。

本研究は、不同意談話において重要な働きをする理由部を主な対象としてタイ語を母語とする日本語学習者に見られる理由の表し方を日本人母語話者の発話と比較することによって、両者の言語使用の異同を明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究

2.1 不同意の研究

不同意に関するこれまでの研究の多くは相手の提示した**事実情報**を認めないことの表明や納得できないことの表明に焦点を当てたもの（梶本 1999, 末田 2000, 木山 2005, 大塚 2005 など）であった。しかし、ある意見に対して別の意見を述べるような場面における不同意の様々な形を考察したものは少ない。管見の限りでは李（2001、2003）と梶本（2004）の研究だけである。李（2001、2003）は不同意表明における日本語の談話構造が「不同意表明ストラテジー表現 → 理由節 → 提案節」であることをインタビュー調査によって明らかにしている。また、梶本（2004）はポライトネス理論に基づいて親しい友人同士の不同意の伝え方の方策をロールプレイにより明らかにしている。しかし、これらの研究は談話パターンと不同意表明ストラテジーを中心にしたもので理由節については詳しく述べられていないため、研究の余地が残されていると思われる。

2.2 談話レベルにおける理由の表し方の研究

理由の表し方を扱った先行研究には個々のマーカーの文法的な側面に着目した研究が多い。例えば、「から」「ので」「し」などの接続助詞を1つだけ取り上げて分析した研究や、2つを取り上げて質的に比較した研究がそれに相当する。しかし、談話レベルの理由の表し方を全体的に見ているものは管見の限りでは任（2004）の研究だけである。任（2004）は日本語と韓国語の断り談話を比較し、理由表現マーカーに注目してロールプレイ調査を行っている。この研究では、日本語の理由表現が「ので型、から型、し型、て型、けど型、命題型」に分類されている。また、理由表現マーカーはウチ・ソト・ヨソという相手との関係に基づく指標によって分類されている。

3. 研究課題

本研究は先行研究で注目されていなかったストラテジーの側面を軸にして不同意談話における理由表明ストラテジーを考察する。本研究では、「理由表明ストラテジー」の使用から、以下のような課題を解明することを目的とする。

3.1 理由表明のストラテジーに着目して学習者の中間言語を観察し、学習者の目標言語である日本語の使用を日本語母語話者の使用と比較する。

3.2 日本語を外国語として学習するか（JFL）、第2言語として学習するか（JSL）によって理由表明ストラテジーにどのような異なる影響が現れるかを明確にする。

3.3 不同意の度合いが理由表明ストラテジーに影響を及ぼすのではないかと予想しているため、不同意の度合いと理由表明ストラテジーとの関係を明らかにする。

3.4 日本は高コンテクスト社会だと言われ、間接的な表現を好む国という一般論がある。しかし、理由が欠かせない不同意の場合についても、その傾向が見られるかどうかは必ずしも明らかではないと思われる。そのことに関して、日本語母語話者の場合には理由部として状況説明や背景説明もよく使用すると考えられるため、それと単純な理由表明の

し方との使用状況の違いや、それぞれの使用割合についても検討する。

4. 調査方法

調査方法は談話完成テスト (DCT) を用いる。なお、日本語学習者については、日本語能力のレベルを認定するために、クローズ・テストを使用し、レベル分けを行う。

4.1 調査対象者

調査対象者を以下のように分ける。

- ・日本語母語話者 (JP) 25 人
- ・タイ語を母語とする JSL 上位群 25 人
- ・タイ語を母語とする JSL 下位群 25 人
- ・タイ語を母語とする JFL 上位群 25 人
- ・タイ語を母語とする JFL 下位群 25 人

本稿では JSL はタイで日本語を学習した経験が全くなく、現在まで日本に 1 年以上留学している学習者とし、JFL はタイで日本語を専攻し留学経験が 3 ヶ月以下の学習者とした。

4.2 日本語能力のレベル分けテスト

2 つのクローズ・テストの結果によって能力レベルを認定した。クローズ・テスト 1、クローズ・テスト 2 について、JFL・JSL 間における平均値の差を有意水準 5% で t 検定によって検討した。その結果は以下のものである。

表 1 JFL・JSL 間の CL テスト 1・2 の平均の差の検定結果

	JFL ($n=50$)		JSL ($n=50$)		$t(98)$	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	t	p
C11	35.98	3.83	37.68	4.98	-1.89	<i>n. s.</i>
C12	26.86	4.25	26.3	5.09	0.59	<i>n. s.</i>

また、中央値で上位群と下位群に分け、下位群間及び上位群間における平均値の差を有意水準 5% で t 検定によって検討した。その結果、有意差がないという結果が出た。

表 2 JFL 上位群・JSL 上位群間の CL テストの平均の差の検定結果

	JFL 上位群 ($n=25$)		JSL 上位群 ($n=25$)		$t(48)$	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	t	p
C1 (1+2)	65.87	3.72	67.96	3.68	-2.00	<i>n. s.</i>

本稿では、JSL・JFL の分析結果として上位群の結果だけを示す。

4.3 談話完成テスト (DCT)

会話の相手のいない DCT のような記述式調査では、不同意という言語行動を相互行為としてとらえることが難しく、得られるデータが実際の発話とは異なる可能性がある。しかし、そのような短所があるにしても、短期間のうちに大量のデータが得られる上、様々な場面設定を組み込むことができ、データに現れる意味公式やストラテジーの分析を通じて理由の表し方に対する学習者の意識による言語使用を明確にすることができるので、この方法を使用することにした。

本研究では、不同意が生じた際にどう理由を表すかを観察することが目的であるため、すべての設問に理由の内容を提示した。相手との親疎関係 (親・疎)、上下関係 (あり・なし)、不同意の度合い (強・弱) という 3 つの指標に基づいて、以下のような場面を設定した。

表 3 DCT 調査内容概要

	相手との関係		不同意の度合い	意見を述べる状況
	上下	親疎		
1	なし	親	弱	旅行先についての話
2	なし	親	強	”
3	なし	疎	弱	歓迎会の料理についての相談
4	なし	疎	強	”
5	あり	親	弱	講座をアピールする活動 についての打ち合わせ
6	あり	親	強	”
7	あり	疎	弱	発表会を行う場所についての打ち合わせ
8	あり	疎	強	”

5. 分析方法

調査から得られた言語資料を以下のような5つの理由表明のストラテジーに分け、コーディングを行い、考察する。Str1 及び Str2 は直接的な理由の表し方で、Str3~Str5 は間接的な理由の表し方なのではないかと考えられる。

Str1 明示的な理由表明（理由部に属しているもの）

例) この教室は外部の人には分かりづらい場所にあるので、他の教室の方がいいと思いますので、少し探してみます。

Str2 聞き返しの理由表明（理由部に属しているもの）

例) でも、その部屋はちょっと場所が分かりにくくないですか？

Str3 状況説明・柔らかい説明（理由部に属しているもの）

例) この部屋は少し外から来た方にとって見つけにくいかもしれませんが、…

Str4 理由暗示の提案（理由部に属していないもの）

例) 203号室はどうですか、みんな分かりやすくていいと思いますけど。

Str5 第三者からの情報（理由部に属しているもの）

例) でも、この部屋は他の部屋に比べて外部の参加者が見つけにくいということも聞きますけど。

なお、不同意する際には「理由回避」の場合もあると考えられる。不同意の理由やそれに関連したものを全く表さない場合の全てを「理由回避」と定義する。

6. 結果

6.1 理由表明ストラテジーの全体的使用傾向

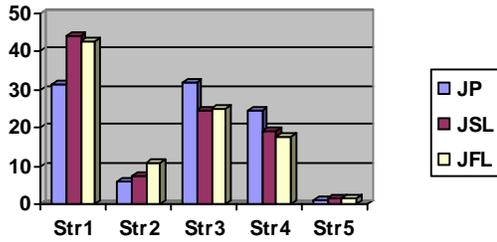
ここでは日本語母語話者（JP）とタイ語を母語とする日本語学習者（JSL, JFL）の特徴をつかむため、調査対象者によって用いられた全ての理由表明ストラテジーを分析対象とした。

表 4 理由表明ストラテジーの使用頻度

グループ (人数)	Str1	Str2	Str3	Str4	Str5	理由回避	合計
JP (25)	86 (31.5)	16 (5.9)	87 (31.9)	67 (24.5)	4 (1.4)	13 (4.8)	273 (100)
JSL (25)	115 (43.9)	20 (7.6)	64 (24.4)	50 (19.1)	4 (1.5)	9 (3.4)	262 (100)
JFL (25)	111 (42.4)	29 (11.1)	65 (24.8)	47 (17.9)	5 (1.9)	5 (1.9)	262 (100)

これは場面ごとに JP, JSL, JFL によって使われた全てのストラテジーを示したものである。理由回避を除外すると、JP のストラテジー使用総数は 260, JSL そして JFL のストラテジー総数は 253 及び 257 で、使用総数はあまり差がない。

図1 JP, JSL, JFL の各ストラテジーの使用割合 (%)

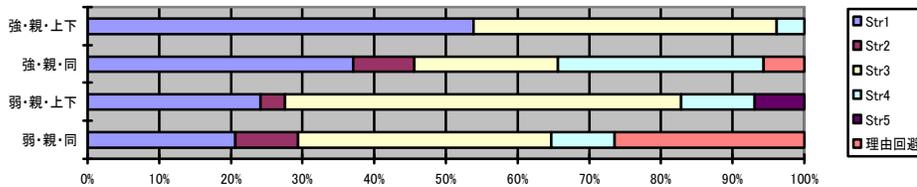


全体的な使用傾向として、JPはStr1とStr3が同様に多く使用されているといえる。一方、JFL及びJSLは両方ともStr1が圧倒的に使用され、Str3の使用率の2倍近くに上っている。このことから、JFLとJSLは直接的な理由の表し方を好むと考えられる。

6.2 場面別理由表明ストラテジーの使用傾向

ここは具体的にどのような場面で各グループのストラテジーの使用が異なっているかに焦点を当てて考察を行う。

図2 JPの場面別理由表明ストラテジーの使用率 (%)



JPは、不同意の度合いに対しての理由表明ストラテジーには、親疎関係による影響が見られる。親しい関係においては上下関係に関わらず不同意の度合いが弱い場合は間接的な表し方であるStr3などを多く使用し、不同意の度合いが強い場合は直接的な表し方であるStr1を多用する。そして、全体的に見ると「理由回避」があまり使われず、弱・親・場面においてはJPの理由回避の使用率はJSL・JFLより非常に多くなり、特徴的だと言える。

図3 JSLの場面別理由表明ストラテジーの使用率 (%)

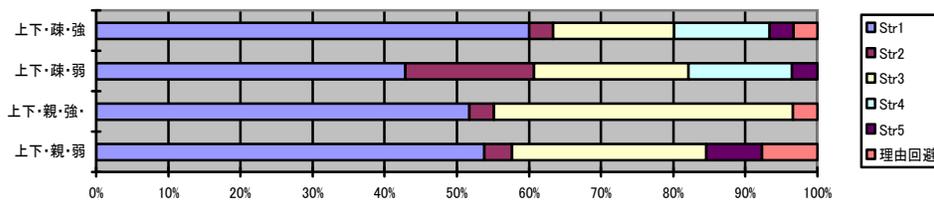
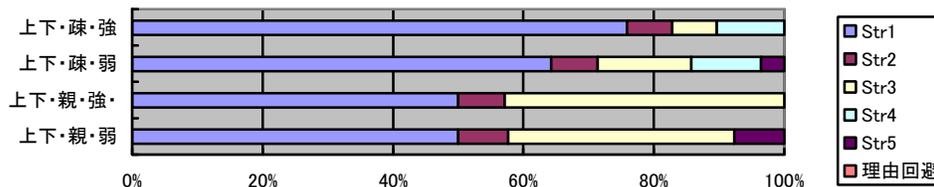


図4 JFLの場面別理由表明ストラテジーの使用率 (%)



JSLとJFLは、殆ど同様な使用傾向が見られ、上下関係がある場面において親疎関係や不同意の度合いの影響があまり見られず直接的な理由の表し方である Str1 を選びやすい傾向がある。

7. まとめと今後の課題

本稿は、日本語母語話者とタイ語を母語とする日本語学習者(JSL, JFL)を主な対象として、理由表明ストラテジーを通して日本語の理由の表し方について考察した。その結果、全体的な傾向として、日本語母語話者の場合、直接的な表し方と間接的な表し方が同じ程度に用いられている可能性が高いと考えられる。一方、学習者の場合、学習環境の違い(JSL, JFL)はストラテジーの選択にあまり大きな影響を与えず、日本語母語話者と比べて、各場面とも直接的な表し方が好まれる傾向が見られることが分かった。

今後は今回焦点を当てなかった学習者の日本語の熟達度と理由の表し方との関係について調べていきたい。また、調査対象者の人数を増やし、結果の再現可能性や一般性を再検討するために補足調査を行う必要がある。

参考文献

- 李吉鎔 (2001)「日・韓両言語における反対意見表明行動の対照研究—談話構造とスキーマを中心に—」『阪大 日本語研究』13号 大阪大学大学院文学研究科日本語学講座 pp. 19-32.
- (2003)「韓・日両言語の反対意見表明行動の対照研究—場の改まり度による表現形式の使い分けを中心に—」『阪大日本語研究』15号 大阪大学大学院文学研究科日本語学講座 pp. 67-88.
- 任炫樹(2004)「日韓断り談話に見られる理由表現マーカー—ウチ・ソト・ヨソという観点から」『日本語科学』15号 国立国語研究所(編) pp. 22-43.
- 宇佐美まゆみ(編)(2005)『言語情報学研究報告6:自然会話分析と会話教育—統合的モジュール作成への模索—』東京外国語大学大学院地域文化研究科21世紀COEプログラム.
- 大塚淳子(2005)「不同意の表明—日本人大学生の場合」『日本語・日本文化』31号 大阪外国語大学 pp. 81-92.
- 小川多恵子(1993)「プレースメントとしてのクローズテスト」『日本語教育論集』(筑波大学留学生センター)8号 pp. 201-213.
- 木山幸子(2005)「日本語の雑談における不同意の様相—会話教育への示唆—」『言語情報学研究報告』6号 東京外国語大学大学院地域文化研究科 pp. 165-182.
- 末田美香子(2000)「初対面場面における不同意表明と調整ストラテジー」『日本語教育論集』16号 国立国語研究所日本語教育センター pp. 23-46.
- 梶本総子(1999)「会話者の力関係の調整—不同意から同意に至る連鎖を対象にして」『日本語・日本文化研究』9号 大阪外国語大学日本語講座 pp. 71-84.
- (2004)「提案に対する反対の伝え方—親しい友人の会話データを基にして」『日本語学』23号10巻 明治書院 pp. 22-33.

連絡先 〒464-8601 名古屋市千種区不老町 名古屋大学国際言語文化研究科
pinunsottikul.poranee@a.mbox.nagoya-u.ac.jp

スピーチにおける助詞「ネ」の使用頻度

Asadayuth Chusri (早稲田大学)

1. はじめに

現在、日本語のスピーチにおける助詞「ネ」の用法が注目されており、特に、文中の「ネ」(間投助詞「ネ」)と単独形の「ネ」(感動詞「ネ」)は、富樫(2000)、山根(2002)、Chusri(2004)では「注目要求」または「注目表示」的な機能¹を持つと記述されている。

一方、教育では、「注目要求」という機能に対して、宇佐美(1997)、柴原(2002)、井上(2004)等の研究では、押し付けがましいや、過剰に使用しないように押さえるべきなど、消極的に評価されている。学習者がより自然なスピーチができるようになるためには、使用を押さえるような指導法よりも、どの場面またどの頻度で使用すれば良いかという指導法のほうが適切だと考えられる。スピーチにおける助詞「ネ」の使用頻度の実態を把握して、会話教育で参考にできるデータを得ることを目的とする。

2. スピーチにおける助詞「ネ」の機能

Chusri(2004)は、独話における助詞「ネ」の機能を、以下のように、「①注目要求」、「②同意要求」、「③注目表示」、「④自己確認表示」の4つに分類している。²

「①注目要求」 話者が聴者に自分の話に注目させ、大事な情報を強調したり、話がまだ終わっていない間、話への関心を維持させたりする機能である。

- (1) [235] えー、まー、この祭り、まー、そんなに大したもんじゃないんですけども、まー、花火とかが最後に上がってですね_上、結構綺麗なんですね_上。[236] はい。で、えー、後、自宅周辺の話もしましょうね_上。[237] 自宅周辺、えー、僕の隣り、僕の家の隣りにですね_下、あーの、小学校があるんですよ。[238] 小学校ですね_上、[239] えー、当然自分も通ってましたね_上、ちっちゃい頃はですね_上。
(S03M0364: 235-239)

「②同意要求」 話者が聴者に賛意を求める機能である。

- (2) [178] 八王子の、[179] んー、[180] そうだな。[181] 五十万都市って、おっ、[182] 結構な数だなと思うんですよね_下。[183] 何か、[184] んー、[185] ね_下。
よく分かんないですけど、
(S03F0169: 178-185)

「③注目表示」 話者が自分の疑問、話の進め方に注目する行動を示す機能である。

- (3) [290] 春日部に住んでる人もいます。[291] それから、横浜じゃないですね_上、あれは。藤沢の方もいます。
(S03M1095: 290-291)

「④自己確認表示」 話者が聴者に情報を出す際、情報処理のために自己確認をする行動を示す機能である。

- (4) [124] 子供が生まれるまでどのぐらいでしょう。2月に入って、生まれたのが6月ですから、[125] えー、ま、4か月ぐらいですね_上。
(S03M0671: 124-125)

機能②、③、④はほとんど終助詞「ネ」に現れ、①の機能は終助詞・間投助詞・感動詞のどれにも現れる。話者が話を進めながら、話の流れを考えて、情報や語彙を選択しなければならぬが、「③注目表示」と「④自己確認表示」の機能を持つ助詞「ネ」を用いて、その情報・語彙の処理過程を表示する。それに対して、「①注目要求」と「②同意要求」の機能を持つ助詞「ネ」は、話者と聴者の関係を保持するために、聴者へ反応を求める際に使用される。スピーチでは後者の機能①と②が多く出現しているという特徴があるという。

¹ 宇佐美(1997)は、対話における間投助詞「ネ」の機能について、「ネ」の場合は「注意喚起」、「デスネ」の場合は「発話埋め合わせ」の機能を持つと述べている。

² 用例の[]の番号は発話番号で、「ネ」に後続している「上」と「下」は上昇イントネーションと下降イントネーションを記す。用例の出典は、『日本語話し言葉コーパス』(2004)である。

3. 助詞「ネ」の使用実態に関する先行研究

丸山（2007）は、『日本語話し言葉コーパス』の独話・対話資料を用いて、「デスネ」を「間投用法」と「文末用法」に分け、出現数と出現位置（共起する文型）から、なかには、間投用法にも文末用法にも分類できない「挿入用法」と「中止用法」の「デスネ」があるとしている。助詞「デスネ」が最も共起しやすい文型は、接続助詞の「テ」、係助詞の「ハ」、格助詞の「ガ」、格助詞の「ニ」という順である。

4. 研究方法

本発表では、『日本語話し言葉コーパス』の2種類の模擬講演（地域を紹介する「S03」とニュースを批評する「S06」）計168資料を分析対象とし、①スピーチの種類による使用頻度、②出現位置による使用頻度、③性差による使用頻度、④時間による使用頻度、⑤「ネ」と「デスネ」の使用頻度の比較の5点を分析する。

スピーチの種類には、説明のスピーチと批評のスピーチがある。地域を紹介するスピーチ（以下、『地域紹介』）は説明のスピーチ、ニュースを批評するスピーチ（以下、『ニュース批評』）は批評のスピーチに該当する。スピーチのテーマを選ぶ際は、タイの学習者が実際にスピーチする機会がありそうなテーマを選んだ。

分析に際しては、『日本語話し言葉コーパス』で設けられた文節の単位を使用し、文節の種類を16類に分類した。それは、「①主語句」、「②述語句」、「③補語句」、「④主題句」、「⑤連用句」、「⑥連体句」、「⑦引用節」、「⑧連用節」、「⑨連体節」、「⑩接続句」、「⑪フィラー句」、「⑫感動句」、「⑬あいづち句」、「⑭誤り」、「⑮その他」、「⑯文節中」である。①～③は文の基本要素となるもの、④は「ハ」、「モ」、「ニツイテ」等の「提題助詞」を伴う要素、⑤と⑥は修飾語、⑦～⑨は従属節の述語、⑩～⑬は談話を展開させる要素、⑭は言い誤り、⑮は笑いや咳等の言語以外の音声である。慣用句の「気の毒」の「気の」のような中断された一部を⑯「文節中」と称する。

5. 分析結果

5.1 スピーチの種類による使用頻度

【表1】の『地域紹介』と『ニュース批評』の分析結果から、以下のようにまとめた。

【表1】スピーチにおける文節類別の助詞「ネ」の出現率

文節類	『地域紹介』					『ニュース批評』				
	順位	「ネ」の数	出現率 I (%)	出現率 II (%)	総文節数	順位	「ネ」の数	出現率 I (%)	出現率 II (%)	総文節数
A 終助詞(②述語句)	1	759	34.90	18.67	4,065	1	517	42.83		
B 間投助詞		1,404	64.55	2.29	61,183		641	53.11		
①主語句	5	130	5.98	3.20	4,060	6	54	4.47		
③補語句	3	297	13.66	2.93	10,124	3	150	12.43		
④主題句	4	237	10.90	4.66	5,088	4	126	10.44		
⑤連用句	6	128	5.86	1.64	7,797	5	56	4.64		
⑥連体句	8	52	2.39	0.74	6,997	7	35	2.90		
⑦引用節	12	9	0.41	0.72	1,383	12	3	0.25		
⑧連用節	2	440	20.23	5.53	7,952	2	187	15.49		
⑨連体節	10	15	0.69	0.42	3,535	9	12	0.99		
⑩接続句	7	65	2.99	2.80	2,324	8	11	0.91		
⑪フィラー句	9	29	1.33	0.28	10,359	10	5	0.41		
⑯文節中	13	2	0.09	0.13	1,564	13	2	0.17		
C 感動詞(⑫感動句)	11	12	0.55	26.67	45	11	49	4.06		
D 他の文節類		0	0.00	0.00	2,559		0	0.00		
ネ総数(A+B+C+D)		2,175	100.00	3.21	67,852		1,207	100.00	1.91	63,166

注：「出現率Ⅰ」は、「ネ」総数に対する各文節類の「ネ」の出現率である。「出現率Ⅱ」は、各文節数の助詞「ネ」を伴う文節類の出現率である。『ニュース批評』の出現率Ⅱと総文節数のデータは未分析である。

- 1) 『地域紹介』(2,175 例)の方が『ニュース批評』(1,207 例)よりも助詞「ネ」が多く出現している。文節総数から数えると、『地域紹介』(67,852 文節)には助詞「ネ」が 3.21%出現しているのに対して、『ニュース批評』(63,166 文節)には 1.91%出現している。
- 2) 終助詞「ネ」に比べて、間投助詞「ネ」の出現率は、『地域紹介』(1,404 例)の方が、『ニュース批評』(641 例)よりも約 2.2 倍多い。

5.2 出現位置による使用頻度

【表 1】から、どのスピーチの資料にも間投助詞「ネ」が最も多く使用されている。だが、文節類による出現比率で比較すると、終助詞「ネ」が出現している「述語句」に最も多く出現し、その次は、「⑧連用節」、「④主題句」、「③補語句」の順に使用頻度が高かった。「①主語句」と「⑤連用句」の使用頻度はほぼ同じである。一方、「⑥連体句」、「⑨連体節」などの文節は、基本的には次の主要部と繋がるので、助詞「ネ」が出現しにくいのである。これらの成分の種類を見ると、「完成情報」(主語+述語)や話の素材(主語句、主題句、補語句)に助詞「ネ」の出現率が高く、一方、素材の修飾部には出現率が低いといえる。また、例(5)のように、丸山(2007)が指摘した「中止用法」に相当する「⑩文節中」にも助詞「ネ」は出現できる。

- (5) [182] ま、その、[183] 辺ですね_下、[184] が、あの一、[185] えーと一、夜の十時以後から、[186] 十時まで行かない八時以降から、えー、活発化するという、[187] えーと、変わった、[188] えー、町です。

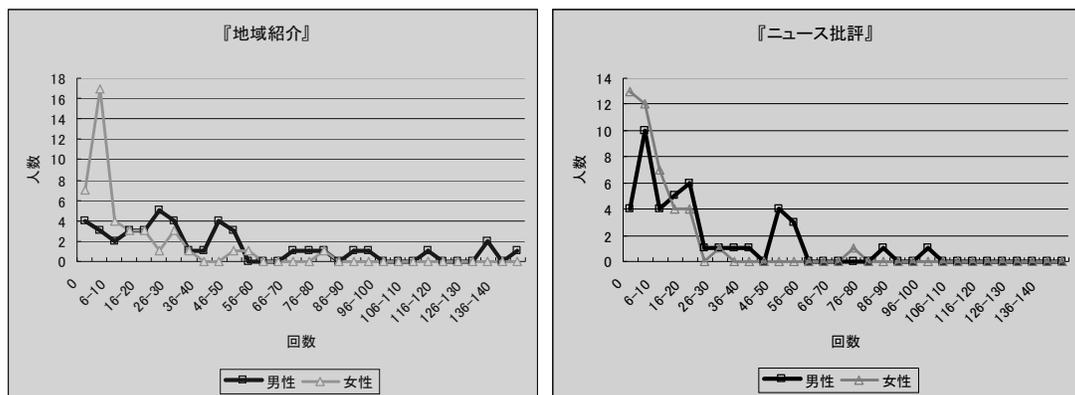
(S03M0194 : 182-188)

5.3 性差による使用頻度

『地域紹介』においては、男性の文節総数に対する助詞「ネ」の使用頻度(3.819%)の方が女性(1.105%)より多い。『ニュース批評』においても、男性の助詞「ネ」の使用頻度(2.172%)の方が女性(1.024%)より多い。両データから、スピーチにおいては男性の方が女性より助詞「ネ」を多く使用していることは特徴だといえる。

さらに、【図 1】の助詞「ネ」の使用者の分布を見ると、『地域紹介』も『ニュース批評』も、助詞「ネ」を使用しない女性の方が、男性より多い。使用者の分布から、女性の場合、両データで 0-10 回まで助詞「ネ」を使用する傾向がある。最も多い回数は 70-80 回であり、女性の使用者が 1 名いる。男性の場合、使用者の分布のばらつきが激しい。使用しない男性も少ないし、最も多く使用した者は、『地域紹介』の場合は 189 回であり、『ニュース批評』の場合は 97 回である。

【図 1】性差による助詞「ネ」の使用者の分布



このように、スピーチで助詞「ネ」を使用するのは男性の場合、女性よりも個人差があ

るといえる。男性の場合は頻繁に使用するが、女性の場合は、使用するとしたら過剰に使用しないように、注意することである。

5.4 時間による使用頻度

時間が経つことによって、話者は聴者がまだ話に注目しているかどうかますます不安になるため、注目を求める行為がさらに多くなるという予測をもって、『地域紹介』のスピーチを分析対象として、1分単位に区切って、時間を調べた。10分間程度の『地域紹介』のスピーチの調査結果では、4分までは助詞「ネ」の使用頻度が増加し、4分以降はそのまま高い使用頻度を維持している。助詞「ネ」の使用者が、4分目に入ってから、助詞「ネ」を多く使用するのは、話者がどのように話を進めるか、情報処理の負担が大きくなったり、聴者が話にまだ注目しているのか不安になったりするからだろうと考えられる。

【表3】『地域紹介』における時間（分）による助詞「ネ」の使用率

時間 (分)	全体の話者		男性		女性	
	使用数 (84人)	平均使用数 (1人当たり)	使用数 (42人)	平均使用数 (1人当たり)	使用数 (42人)	平均使用数 (1人当たり)
1	130	1.55	100	2.38	30	0.71
2	161	1.92	117	2.79	44	1.05
3	179	2.13	135	3.21	44	1.05
4	210	2.50	156	3.71	54	1.29
5	204	2.43	147	3.50	57	1.36
6	199	2.37	148	3.52	51	1.21
7	206	2.45	162	3.86	44	1.05
8	211	2.51	157	3.74	54	1.29
9	204	2.43	161	3.83	43	1.02
10	204	2.43	160	3.81	44	1.05
11	149	1.77	120	2.86	29	0.69
12	88	1.05	79	1.88	9	0.21

5.5 「ネ」と「デスネ」の使用頻度

文末の場合の「デスネ」は、「(文+丁寧さ)+ネ」と考え、「デスネ」としては捉えない。文節末の場合は、「文節+ネ」、「(文節+丁寧さ)+ネ」と「文節+(デス+ネ)」の3種類に分ける。単独の「ネ」の場合は、「ネ」と「デス+ネ」に分ける。

【表4】スピーチにおける文節末の「ネ」の変異形

	「ネ」の変異形	『地域紹介』	『ニュース批評』
1	「(文節)+ネ」 (例：してね)	185 (13.18%)	144 (22.46%)
2	「(文節+丁寧さ)+ネ」 (例：しましてね)	123 (8.76%)	58 (9.05%)
3	「文節+(デス+ネ)」 (例：してですね)	1,062 (75.64%)	421 (65.68%)
4	「(文節+丁寧さ)+(デス+ネ)」 (例：しましてですね)	34 (2.42%)	18 (2.81%)
	合計	1,404 (100.00%)	641 (100.00%)

6. おわりに

以上、発表内容を以下のようにまとめる。

説明のスピーチの方が批評のスピーチより助詞「ネ」が多く使用されている。説明のスピーチの方が批評のスピーチよりも親密度が高いから、改まり度が低くて、助詞「ネ」が出現しやすくなると考えられる。また、両データの出現位置を見ると、話の内容または話の素材になる成分には助詞「ネ」が出現しやすいことが分かった。

性差による使用頻度は、対話の場合、女性の方が男性より多く使用しているが、スピーチの場合、男性の方が女性より多く使用している。

時間による使用頻度については、10分間程度の『地域紹介』のスピーチでは、4分までは助詞「ネ」の使用頻度が増加し、4分以降はそのまま高い使用頻度を維持している。4

分目に入ってから、話者がどのように話を進めるか、情報処理の負担が大きくなったり、聴者が話にまだ注目しているのか不安になったりするため、助詞「ネ」を多く使用することが考えられる。

本発表で調べた資料の間投助詞「ネ」には、「ネ」と「デスネ」があるが、使用頻度を調べたところ、文中の場合、「デスネ」の方が多く使用されている。

本発表の結果では、スピーチにおいては、助詞「ネ」を使用しない話者もいるが、大部分は使用していることから、学習者がスピーチをする際、助詞「ネ」をどの頻度で使用すればよいかということを指導する際の参考になるとと思われる。

参考文献

- 井上優 (2004) 「終助詞」『月刊言語』33-11, 大修館書店 pp. 90-91.
- 宇佐美まゆみ (1997) 『『ね』のコミュニケーション機能とディスコース・ポライトネス』『女性のことば・職場編』ひつじ書房 pp. 241-268.
- 柴原智代 (2002) 『『ね』の習得—2000/2001 長期研修 OPI データの分析—』『日本語国際センター紀要』12, 国際交流基金日本語国際センター pp. 19-34.
- 富樫純一 (2000) 「非文末『ですネ』の談話語用論的機能」『筑波日本語研究』5, 筑波大学文芸・言語研究科.
- 生天目知美 (2006) 「間投用法『ね』が標示する聞き手への伝達態度」『筑波応用言語学研究』13, 筑波大学大学院博士課程文芸・言語研究科応用言語学コース pp. 57-70.
- 丸山岳彦 (2007) 「デスネ考」串田秀也他2名編『時間の中の文と発話』ひつじ書房.
- 山根智恵 (2002) 『日本語の談話におけるフィラー』くろしお出版.
- Chusri, Asadayuth (2004) 『日本語の独話資料における助詞「ネ」の談話展開機能』早稲田大学日本語教育研究科大学院修士論文 (未公刊).
- Chusri, Asadayuth (2007) 「間投助詞『ネ』の機能と使用条件」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』4, 国際交流基金バンコク日本文化センター.

連絡先 asadayuth@live.jp

日本語教育国際シンポジウム出席者名簿

国際シンポジウム実行委員会 委員長		
氏名	所属	メールアドレス
Warintorn Wuwongse	(Thammasat University)	warintornw@hotmail.com

パネリスト		
氏名	所属	メールアドレス
Carmencita K.C.Biscarra	(Nihongo Center Foundation/ The Japan Foundation, Manila)	cbiscarra@jfmo.org.ph
Hak Serey	(Royal University of Phnom Penh, Cambodia)	hak_serey@yahoo.com
Nandang Rahmat	(Padjadjaran University, Indonesia)	nanra@bdg.centrin.net.id
Ngo Minh Thuy	(University of Languages and International Studies attached to Vietnam National University, Hanoi)	ngothuy65@vnn.vn
Songphone Vannaphachone	(National University of Laos, Laos)	shihoko303@yahoo.co.jp
Tasane Methapisit	(Thammasat University, Thailand)	tasmetha@tu.ac.th
Zubaidah Ali	(International Languages Teacher Training Institute, Malaysia)	zubaidahali@yahoo.com

研究発表者		
氏名	所属	メールアドレス
Aradee Apiwongam	(Payap University)	aradee5@gmail.com
Asadayuth Chusri	(早稲田大学)	asadayuth@hotmail.com
Atchara Aungtrakul	(Chulalongkorn University)	auengatchi@hotmail.com
Bussaba Banchongmanee	(Kasetsart University)	fhumbsb@ku.ac.th
Kanok Rungeratigul	(Silpakorn University)	rkanok2000@yahoo.com
Khwanhira Sena	(National Institution of Development Administration)	k_sena@hotmail.com
Noppawan Boonsom	(The Japan Foundation, Bangkok)	noppawan@jfbkk.or.th
Pakatip Skulkru	(Thammasat University)	pakatip@yahoo.co.jp
Patcharaporn Kaewkitsadang	(Thammasat University)	ammpatcha@gmail.com
Poranee Pinunsottikul	(名古屋大学)	ringo2337@yahoo.com
Prapa Sangthongsuk	(The Japan Foundation, Bangkok)	prapa@jfbkk.or.th
Saranya Kongjit	(Chiangmai University)	saranya.jpccmu@gmail.com
Somchai Chaiyakhettanang	(Chulalongkorn University)	meetnum@hotmail.com
Somchit Siriratanawit	(Kasetsart University)	fhumscs@ku.ac.th
Somkiat Chawengkijwanich	(Thammasat University)	Kiak1@hotmail.com
Soysuda Na Ranong	(Kasetsart University)	fhumsdn@ku.ac.th
Suneerat Neancharoensuk	(Thammasat University)	suneerat@tu.ac.th
Supaporn Srisattarat	(Siam University)	kob444@hotmail.com
Tasane Methapisit	(Thammasat University)	tasmetha@hotmail.com
Tewich Sawetaiyaram	(名古屋大学)	tewichsawetaiyaram@yahoo.co.jp
Upawan Benjapokee	(Thammasat University (ex-lecturer))	u_peung@hotmail.com
Yupaka Siriphonphaiboon	(Kasetsart University/ 政策研究大学院大学)	lekjajp@yahoo.co.jp

日本語教育国際シンポジウム出席者名簿

研究発表者		
氏名	所属	メールアドレス
池田 広子	(お茶の水女子大学)	ikedafc5.so-net.ne.jp
磯村 一弘	(国際交流基金日本語国際センター)	Kazuhiro_Isomura @jpf.go.jp
伊藤 孝行	(Thammasat University)	ittusan@abeam.ocn.ne.jp
上野 亮一	(芝浦工業大学)	uenoryoichi06jad@yahoo.co.jp
牛窪 隆太	(タイ早稲田日本語学校)	ryutaushikubo@s3.dion.ne.jp
大野 直子	(Srinakharinwirot University)	onko6jp@yahoo.co.jp
大峯 まどか	(Silpakorn University (ex-lecturer))	madoka1215@hotmail.co.jp
尾沼 玄也	(拓殖大学)	onuma@jadmy.net
川上 郁雄	(早稲田大学)	kawakami@waseda.jp
國弘 保明	(拓殖大学)	kunihiroyasuaki@gmail.com
小浦 方理恵	(Chiangmai University)	kourakatarie@gmail.com
佐々木 良造	(Malaya University)	ryoza@104.net
品川 直美	(国際交流基金関西国際センター)	Naomi_Shinagawa@jpf.go.jp
鈴木 伸子	(立教大学)	nbksuzuki@rikkyo.ac.jp
八田 直美	(国際交流基金日本語国際センター)	Naomi_Hatta@jpf.go.jp
平畑 奈美	(東京大学)	hina_tkbm@yahoo.co.jp
古川 嘉子	(国際交流基金日本語国際センター)	Yoshiko_Furukawa@jpf.g.ojp
深澤 伸子	(早稲田大学)	shink@loxinfo.co.th
松井 孝浩	(早稲田大学)	takahiroj@yahoo.co.jp
松尾 憲暁	(Suan Sunandha Rajabhat University)	daybreak108@gmail.com
松田 佳子	(Thammasat University)	yoshikonbul130@yahoo.co.jp
水野 吉徳	(Naresuan University)	ymizu999@hotmail.co.jp
三好 匠	(芝浦工業大学)	miyoshi@sic.shibaura-it.ac.jp
村木 佳子	(東京外国語大学)	muraki.yoshiko@gmail.com
八重樫 理人	(芝浦工業大学)	rihito@sic.shibaura-it.ac.jp
山下 直子	(香川大学)	nyamash@ed.kagawa-u.ac.jp
吉澤 明子	(Thammasat University)	akkoyo@hotmail.com

ポスター発表者		
氏名	所属	メールアドレス
Ilada Sarttatat	(Tepsatri Rajabhat University)	ilada_subsin@yahoo.com
Montawan Seangnont	(Rittiyawannalai School)	mbirdy10@hotmail.com
Pattarasupar Sieangyai	(Kanchanaburi Rajabhat University)	pattarasupars@hotmail.com
Pinida Prachanuchit	(Ramkamhaeng University Demonstration School)	nanami_auta@hotmail.com
Piyawan Asawarachan	(King Mongkut's Institute of Technology Ladkrabang)	asawapiya@hotmail.com
加藤 陽一郎	(タイ国立ウドンタニ経営観光高専)	katothai@hotmail.co.jp
武井 啓子	(タマサート大学教養学部 日本語学科)	okorih1204@yahoo.co.jp
山口 正喜	(サイアム大学 ホテル観光学科)	masakithai@gmail.com

