

JAFLE BULLETIN 2017

外国語教育研究 第20号

目次	頁
論文	
初級フランス語におけるスピーキング能力の可視化 ータスク評価法と学習ストラテジーの観点からー 佐藤 千秋、ファール エロディ、川口 裕司	1-18
レポート課題におけるルーブリックの有効性の検証 日本語学習者と教員への調査の分析から 高橋 雅子、伊藤 奈津美、安田 励子、山同 丹々子	19-37
日本語教育における動機づけ研究 ー学会誌『日本語教育』の分析からー 鈴木 綾乃、伊藤 奈津美、岩下 智彦	38-56
日本語学習者の「いえ」「いいえ」「いや」 ー学習者コーパス分析からみる使用実態ー 野口 英美、福嶋 真由美	57-75
英語学習者の関係節を含む文の習得状況調査 英文復唱テストを用いて 砂田 緑	76-94
アラビア語の口語・文語両文体同時提示による「混乱」とは ー学生アンケート調査からー 長渡 陽一	95-111
研究ノート	
キルギスの日本語学習者の学習意欲に影響を与える要因について ー授業参加者のインタビュー調査に基づいてー アサノワ・グリザル	113-131
スペイン語話者の日本語の発音学習及び指導について 赤木 浩文	132-150
日本語母語話者のフランス語発話にみられる 社会言語学的特徴としての脱落について 近藤 野里	151-164

高等学校におけるアクティブラーニング授業の導入効果 中国語初級学習者を対象に 渡邊 晶子	165-177
スピーキング方略の使用と有効性の認識との関係 ーEFL学習者を対象とした調査ー 周 育佳、井之川 睦美、鈴木 陽子	178-194
学習者特性に基づく語学科目履修者傾向分析 白澤 秀剛、結城 健太郎	195-206
TUFS言語モジュールを活用したアジア諸語の社会・文化的特質の指標化 富盛伸夫、YI Yeong-il	207-217
ブラウザプラグインを使用しない録音用Moodle機能の開発 梅野 毅	218-227
動機づけ理論を学ぶ授業 ー自律した言語学習者の育成を目指してー 山本 大貴	228-245
教員免許状更新講習と外国語教育、その推移と現状 本間 直人、山崎 吉朗	246-263

書評

『A Multiliteracies Framework for Collegiate Foreign Language Teaching (Theory and Practice in Second Language Classroom Instruction)』, Kate W Paesani, Heather Willis Allen, Beatrice Dupuy(著), Pearson Education Inc., 2016年, 320頁 徐 アルム	265-271
『音声の科学ー音声学入門』J. ヴェシエール(著)、中田俊介、 川口裕司、神山剛樹(訳)、白水社、2016年、159頁 ヴァフロメーエフ・アナトリー	272-277
外国語教育学会 (JAFLE) 第20回研究報告大会	278-280
名誉会長、学会役員・外国語教育学会規約	281-282
『外国語教育研究』 投稿規定	283

初級フランス語におけるスピーキング能力の可視化 —タスク評価法と学習ストラテジーの観点から—

¹ 佐藤 千秋、² ファール エロディ、³ 川口 裕司

はじめに

言語能力は統一体であって、四技能のような下位要素に分けたり、一部を取り出して測ることはできないとする、いわゆる単一言語仮説 (Unitary Competence Hypothesis) は 1970 年代後半には支持されなくなった。その後 1980 年代には、第二言語習得あるいは外国語学習の分野におけるスピーキング能力の研究は、主に、「正確さ、流暢さ」の側面から分析が行われた。1990 年代になると、「複雑さ」という第三の観点を加え、スピーキング能力をより多面的に分析しようとする傾向が一般化した。現代では「複雑さ(Complexity)、正確さ(Accuracy)、流暢さ(Fluency) (CAF)」の三つの概念を利用しつつスピーキング能力を解明しようとする研究者が多い¹。これら三つの観点は確かに重要であり、本研究においても、スピーキング能力の評価においては、そうした観点を勘案した分析を行うことになる。

ところで、フランス語のスピーキング能力に関する研究は、CAROLL (1972)などの初期の研究に始まり、最近では TOWELL et al. (1996)や MACINTYRE et al. (2002)がある。しかしながら、欧米におけるこれらの研究は、主として上級学習者のフランス語に関する研究であり、その結果を初級学習者を対象とする本研究にそのまま利用することはできない。日本語母語話者の初級フランス語に関する研究もまた極めて数が少ない。学習ストラテジーの分析を行った原田 (1998)と大岩(2006)、初級フランス語学習者の言語能力を扱った川口・杉山(2014)、流暢さに関する KOGA and SUGIYAMA(2015)等がある。

こうした現状の中で佐藤と川口は Peter LEVELT の発出モデル²から着想を得て、学習者のスピーキング能力には、①言語化される前の潜在的スピーキング能力、②実際に行使されるスピーキング能力、③スピーキングを自己管理する能力の三つの異

本研究は JSPS 科研費 26284076 基盤研究 B(代表 吉富朝子)と同科研費 16H03442 基盤研究 B(代表 川口裕司)の助成を受けた。

¹ HOUSEN and KUIKEN (2009) p.461.

² LEVELT (1989) p.9.

なる過程の能力があると仮定する。そして、こうした三つの能力は、①CEFR-J³ を指標とするスピーキング能力の自己評価アンケート、②実際のスピーキングタスクの評価、③スピーキングに関する学習ストラテジー調査といった三つの異なる分析を通して明らかになるのではないかと考え、2015 年 1 月と 5 月に 26 名の初級フランス語学習者に対して各調査を実施し、その結果を外国語教育学会第 19 回大会で報告し⁴、佐藤千秋、関敦彦、伊藤玲子、川口裕司(2015)としてまとめた⁵。

この調査によって、スピーキングタスク評価と学習ストラテジーの間には、5 パーセントの危険率で中程度の有意な正の相関関係があることがわかった(詳細は図1を参照)⁶。すなわちスピーキングタスク評価が高い学生ほど、学習ストラテジーを多く用いる傾向にあり、また学習ストラテジーを頻繁に活用する学生ほど、スピーキング能力において高い評価を受ける傾向にあるということである。この結果が意味するところは、スピーキング活動について日頃から自己管理ができており、スピーキング能力を向上させたいと考えつつ様々な取り組みを行うことによって、実際のスピーキング能力にもその成果が現れる傾向があるということである。

他方、学習ストラテジーと CEFR-J の自己評価の間にも 1 パーセントの危険率で有意な中程度の正の相関関係が見られた(図2を参照)。つまり CEFR-J の自己評価が高い学生ほど、学習ストラテジーを多用する傾向にあり、また学習ストラテジーを相対的によく利用する学生は、CEFR-J のスピーキング能力に関する項目の自己評価も高くなる傾向にある。

相関係数			
		Speaking2	Strategy1
Speaking	Pearson の相関係数	1	.433*
	有意確率(両側)		.027
	N	26	26
Strategy	Pearson の相関係数	.433*	1
	有意確率(両側)	.027	
	N	26	26

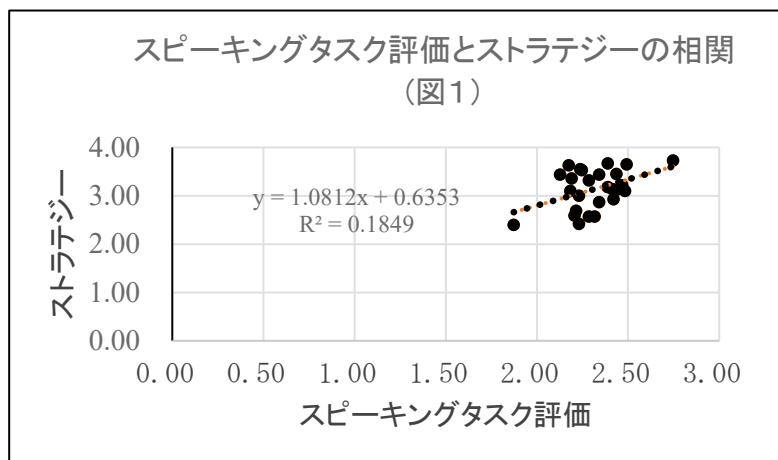
*. 相関係数は 5% 水準で有意(両側)です。

³ CEFR-J の概要については投野(2013)を参照。

⁴ 「初級フランス語におけるスピーキング能力可視化の試みーCEFR-J 自己評価、タスク評価、学習ストラテジー調査を利用してー」、外国語教育学会第 19 回大会(2015 年 11 月 29 日)、伊藤玲子、関敦彦、佐藤千秋、川口裕司。

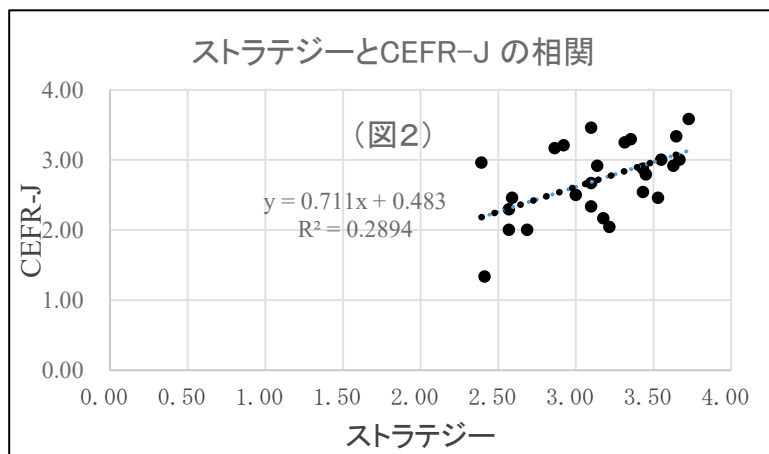
⁵ 佐藤千秋、関敦彦、伊藤玲子、川口裕司(2015), 「初級フランス語におけるスピーキング能力可視化の試みーCEFR-J 自己評価、タスク評価、学習ストラテジー調査ー」, 『ふらんぼー』41, 東京外国語大学フランス語研究室: 165-183.

⁶ PASW Statistics 18.0.0 を使用。



相関係数		Strategy2	CEFR2
Strategy	Pearson の相関係数	1	.536**
	有意確率 (両側)		.005
	N	26	26
CEFR	Pearson の相関係数	.536**	1
	有意確率 (両側)	.005	
	N	26	26

** . 相関係数は 1% 水準で有意 (両側) です。



以上、フランス語を専攻する 2 年生 26 名のスピーキング能力を三つの異なる指標について調査したところ、CEFR-J のスピーキング項目の自己評価が高く、スピーキング

タスクの評価も高い学生は、学習ストラテジーを他の学生よりも多く用いる学生であることがわかった。このことから日本人初級フランス語学習者のスピーキング能力を可視化するためには、スピーキング能力を直接評価することのほかに、彼らの学習ストラテジーの使用実態を把握することも重要であると考えられる。学習ストラテジーを頻繁に使用することは、スピーキング能力の自己評価とタスク評価の両方にある程度まで関連するからである。

ところで、従来から、スピーキング能力のレベル判定を行う場合、低いレベルでは発音の役割が大きく、レベル判定全体では語彙と文法の影響が最も大きく、スピーキング能力の評価では語彙と流暢さのインパクトが大きいと指摘されている⁷。2015年度の調査では、「発音、語彙、文法、流暢さ、全体的評価」の五つを評価指標として、二名のフランス語母語話者に評価してもらったが、「発音」と「全体的評価」は回答の一致度が低い結果となった⁸。また2015年の評価では、与えられたタスクが遂行されたかどうかという観点からスピーキング能力の評価が行われたが、スピーキング能力の評価とタスクが遂行されたかどうかの評価は必ずしも同じものにはならず、スピーキング能力の評価法としての妥当性をあらためて問い直す必要があるように思われた。そのため本研究では、与えられたタスク遂行におけるスピーキング能力を、ACTFL(American Council on the Teaching of Foreign Languages)とCEFR(Common European Framework of Reference)という既存の異なる二つの言語能力記述レベルに従って評価し、2015年度の調査との比較を通して、より適切なスピーキング評価とはどのようなものを再考する。また、今回のスピーキング評価の結果と2015年度の学習ストラテジー調査との関連性についても詳細に検討する。

今回の調査では、初級フランス語学習者のスピーキング能力を、ACTFLとCEFRの言語能力記述レベルを利用して評価するため、被調査者の言語能力レベルが、ACTFLとCEFRの両者において、ある程度まで均質であることが望まれる。このため2015年の被調査者26名のうち、言語能力レベルが明らかにB1レベルを超えていると判断される3名を今回の分析から除外し、全員がA2レベルに近いと考えられる23名⁹について、タスクを遂行する際のスピーキング能力を評価することにした。

⁷ IWASHITA et al. (2008) p.26、垣田監修 (1984) p.40-41 でも同趣旨のことが述べられている。

⁸ Cronbach の α 値が発音は 0.582、全体的な評価は 0.668 であった。

⁹ タスク調査から半年以上経った2015年9月の段階において、Test de connaissance du français (TCF)の得点が約 250 点から 350 点の学習者であった。したがって、タスクを実施した時点ではA1～A2 レベルであったと推測される。

1. 評価尺度の検討

今回の調査では新たに ACTFL と CEFR に基づく二つの評価を実施し、2015 年度の調査とあわせて三つの評価方法を比較する。二名のフランス語を母語とする評価者は 2015 年度の調査と同じである。ACTFL の基準による評価（以下、ACTFL 評価）と CEFR の基準による評価（以下、CEFR 評価）は、それぞれ 2016 年 10 月と 11 月に行った。異なる評価方法を比較するために、全ての評価に共通する三つの観点を設定した。「語彙の適切さ」、「流暢さ」、「文法の適切さ」である。

2015 年度の評価では、二人の評価者は尺度の段階のみを教えられ、各自の規範を使ってタスクの遂行について評価した。今回の評価では二つの言語能力レベル記述に従って、尺度の意味が確実に理解できるように、評価尺度のガイドラインをあらかじめ作成した。また、答えが短い場合や無い場合への対応についても検討した。三つの評価観点のそれぞれは4段階の尺度からなる。

2015 年度の評価： 3 très bien、2 bien、1 passable、0 mauvais

ACTFL 評価： 4 中級 high 以上、3 中級 high、2 中級 mid、
1 中級 low（「中級レベル」¹⁰が中心である）

CEFR 評価：4 B2、3 B1、2 A2、1 A1

評価者はしばしば 0 点をつけるのが困難だと感じることもあるため、今回の評価では 0～3 ではなく、1～4 の段階で評価することにした。

ACTFL 評価では、ACTFL¹¹の基準を参考にして、評価者自身が「文法の適切さ」と「語彙の適切さ」のガイドラインを作成した。これに対して CEFR 評価については、CEFR¹²の「文法の適切さ」と「語彙の適切さ」に関するガイドラインが十分に具体的であったため、それをそのまま利用した。一方「流暢さ」に関しては、ACTFL でも CEFR

¹⁰ ACTFL Proficiency <https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/french/expression-orale#intermediate>

¹¹ ACTFL Proficiency <https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/french/expression-orale>

¹² CHAUVET A. & NODMAND I., ERLICH S. (2009). *Référentiel : des contenus d'apprentissage du FLE en rapport avec les six niveaux du Conseil de l'Europe, à l'usage des enseignants de FLE*, CLE Internationale, Alliance Française, Paris.

でも不十分な記述しかなかったため、評価者自身が基準を考えた。さらに 2015 年度の調査で明らかとなったように、「発音」の観点の評価者間の偏差が大きいため¹³、本研究では扱わないことにした。また、三つの評価において、CEFR 評価だけがスピーキングタスクの種類を区別して評価する。CEFR では「やりとり」と「発表」を別の基準で評価することになる。21 個のタスク中、10 タスクが「発表」であり、11 タスクが「やりとり」であった。ただしタスクはすべて Moodle 上で行ったため、厳密な意味での「やりとり」とは言えないかもしれない。以下の二例を参照されたい。

タスク 10 :

以下の指示文を読んで、フランス語で答えてください。フランス語を言い終わったら、○を選択してください。

夏と冬ではどちらが好きですか？その理由も答えてください。

このタスクは「発表」のタスクである。

タスク 11 :

音声を再生し、その内容についてフランス語で答えてください。わからない場合は、日本語で「わかりません」と言ってください。フランス語を言い終わったら、○を選択してください。

Est-ce que tu faisais du sport quand tu étais au lycée ?

このタスクは「やりとり」のタスクである。

1. 1. 評価方法間の一致度

実施した評価に関して、二名の評価結果が異なる評価方法の間でどれくらい一致しているのかを調べるために、Cronbach の信頼性係数を計算した(図3を参照)。

¹³ 佐藤千秋、関敦彦、伊藤玲子、川口裕司 (2015) p.171.

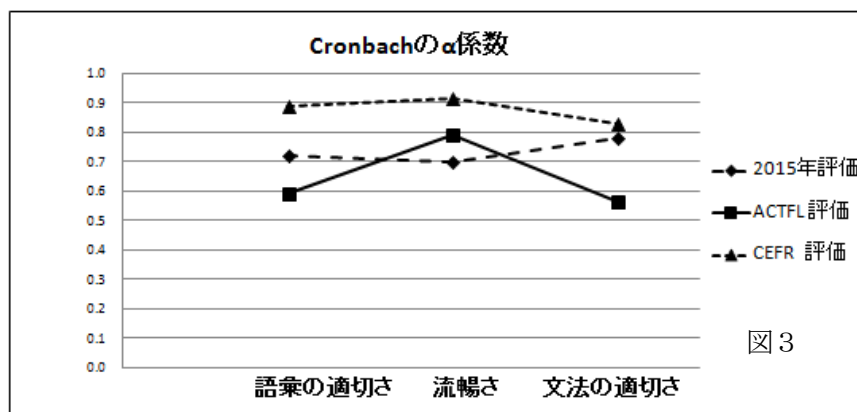


図 3

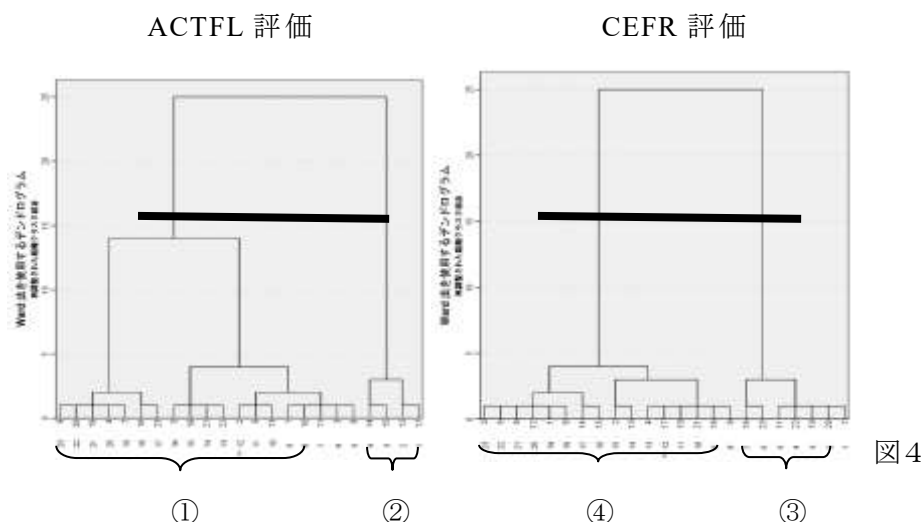
三つの評価方法の中で CEFR 評価の信頼性係数が全般的に高い、つまり二名の評価者が一致した評価を下しているということがわかった。また、あらかじめガイドラインを作成していたにもかかわらず、ACTFL 評価の場合は、流暢さを除いて信頼性係数が低いことがわかった。CEFR 評価の信頼性係数が最も高かった理由の一つとして考えられるのは、評価のガイドライン¹⁴が詳しかったことである。詳細なガイドラインがあったために、それに基づいて二名の評価者は最も一致した評価を行うことができたのであろう。

1. 2. 評価方法のクラスター分析

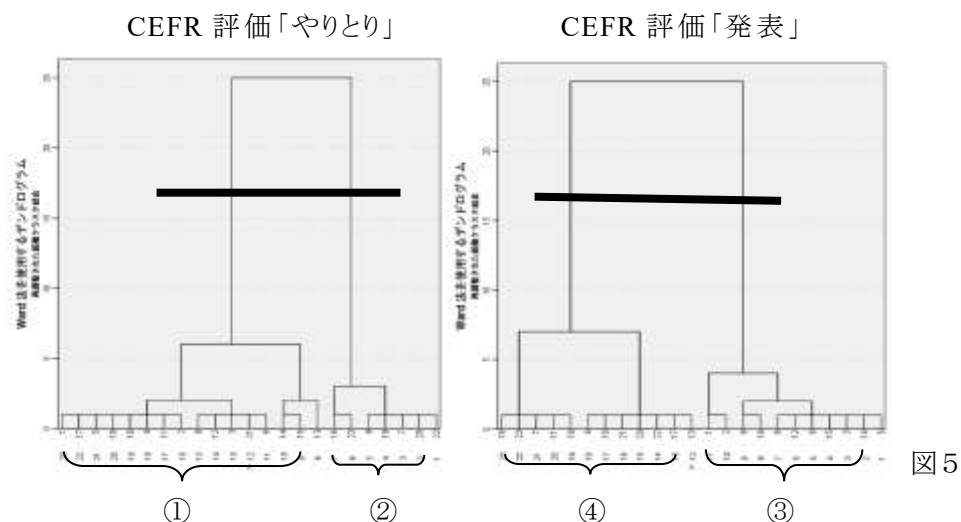
クラスター分析(平方ユークリッド距離、ウォード法)¹⁵を用いて、ACTFL 評価と CEFR 評価における学生のグルーピングを行った。結果として二つのグループが得られた(図4を参照)。それぞれ評価の高かったグループ(図4の②と④)と評価の低かったグループ(①と③)に分かれる。ACTFL 評価の場合には、中級 mid レベルに達していない、すなわち評価の低いグループの人数が多かった。23 名中で 19 名が評価の低いグループに属し、平均点は 4 点満点の 2.40 未満であった。他方、CEFR 評価の場合には A2 レベルに達していない評価の低いグループの人数は少なくなっている。23 人の中で 7 人が評価の低いグループに属し、平均点は 1.90 未満であった。

¹⁴ CHAUVET A. & NODMAND I., ERLICH S. (2009).

¹⁵ PASW Statistics 18.0.0 を使用.

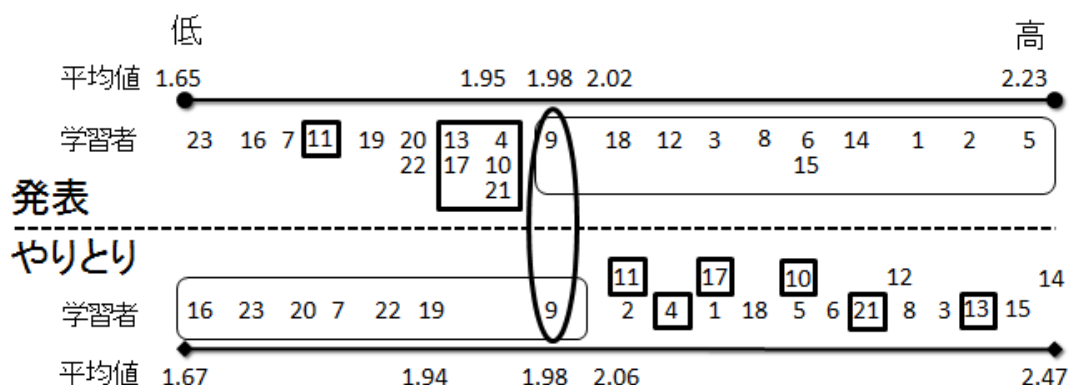


同じ方法を用いて CEFR 評価の「やりとり」と「発表」をクラスター分析したところ、以下の結果になった(図5を参照)。



ACTFL 評価と CEFR 評価の場合と同様に、ここでも「やりとり」と「発表」の評価が高いグループ(図5の①と③)と評価の低いグループ(②と④)に分かれた。「やりとり」の評価が高いグループは 23 人中の 16 人であり、平均点は 2.00 以上であった。一方、「発表」の評価が高いグループは 23 名中 11 名であり、平均点は 1.98 以上であった。t 検定を行ったところ、「やりとり」と「発表」の平均値の間には 1%の危険率で有意な

差があることがわかった($t = 2.739$, $p = .007$)。さらに「やりとり」と「発表」の関連性を具体的に観察しよう。



四角で囲んだ学習者たちは、「発表」の評価が低く、「やりとり」の評価が高い。楕円で囲んだ者(学習者 9)だけが「発表」と「やりとり」の平均値が等しい。他の学習者たちは「発表」の評価が高いのに、「やりとり」の評価は低い。さらに個別の事例を詳しく観察してみよう。たとえば楕円で囲んだ学習者 9 である。

学習者 9			
	語彙の適切さ	文法の適切さ	流暢さ
発表	2.00	1.40	2.55
やりとり	1.86	1.55	2.55

「発表」における「語彙の適切さ」の平均値が 2.00 以上であることから評価の高いグループに入る。四角で囲んだ学習者 11 と 13 も見てみよう。

学習者 11			
	語彙の適切さ	文法の適切さ	流暢さ
発表	1.45	1.45	2.25
やりとり	1.77	2.00	2.41

学習者 13			
	語彙の適切さ	文法の適切さ	流暢さ
発表	1.85	1.95	1.90
やりとり	2.23	2.41	2.23

この二人も「やりとり」において、「語彙の適切さ」と「文法の適切さ」のいずれかが 2.00 以上である。つまり評価の高いグループに入るか否かは、「語彙の適切さ」あるいは「文法の適切さ」のいずれかが 2.00 以上であればよいことになる。換言すれば、「文法の適切さ」と「語彙の適切さ」の指標は「やりとり」と「発表」における評価の違いに関係していると言える。このことは先行研究と同じような結果であると言える¹⁶。

結論としてスピーキング能力の評価方法については、以下の三点を指摘することができよう。まず三つの異なる評価方法のうち、CEFR 評価が最も信頼性係数が高かった。次に「やりとり」と「発表」では、「やりとり」の方が「発表」に比べて有意に平均値が高い。最後に「やりとり」と「発表」において平均値に差があった場合は「文法の適切さ」と「語彙の適切さ」が影響していることが考えられる。

2. 学習戦略の観点から

2. 1. 学習者ごとの分析

学習者 23 名が用いる学習戦略の使用頻度を基準にして、クラスター分析を用いて学習者のグルーピングを行った。グループ①は学習戦略をあまり用いない学生であり、グループ②は通常用いている学生である(図6を参照)。グループごとの各カテゴリー平均値は表 1 の通りであり、1%の危険率で両グループの平均値には有意な差が認められた($t = -6.367$, $p = .000$)。

¹⁶ 注 8 を参照。

表1 グループと各カテゴリーの平均値

	情意	認知	補償	メタ認知	社会	全体平均
グループ①	2.23	2.79	3.15	3.01	2.81	2.91
グループ②	2.43	3.23	4.09	3.49	3.50	3.50

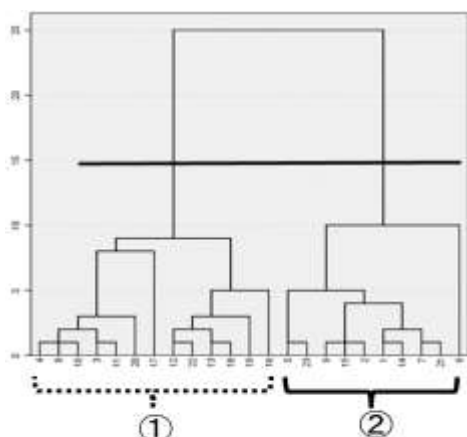


図6 学習戦略に基づく学生のクラスター分析

(平方ユークリッド距離、ウォード法) PASW Statistics 18.0.0 を使用

これら二つのグループの平均値から佐藤他(2015)¹とほぼ同様の結果が得られた。まず5つのカテゴリーと全体平均のうち、両グループに共通して情意戦略が最も低い値を示している。この情意戦略については、グループ①、②の間において大きな差は見られず、いずれも6段階評価のうち「あまり当てはまらない」を指す2.00を幾分か上回る程度であった。すなわち、学習者はフランス語の学習やスピーキング練習の際に、自分の感情に意識を向けることが少なく、不安や緊張といった自己の感情を把握したり、コントロールするということがあまりない。つまり感情的側面をほとんど重要視していないと言える。

次に、両グループともに学習者は補償戦略を最も頻繁に用いる(図7を参照)。とくにグループ②に分類される学習者は、補償戦略の使用が全体として「通常当てはまる」というレベルで、6段階の4と答えている。具体的には、文脈から意

¹ 佐藤千秋、関敦彦、伊藤玲子、川口裕司(2015), pp.174-176.

味を推測したり、的確な表現が分からないときに語の言い換えやジェスチャーを交えることで意味の伝達を図っている。このように学習者は自身の限られたフランス語に関する知識を補完するために日常的に補償戦略を用いているようである。

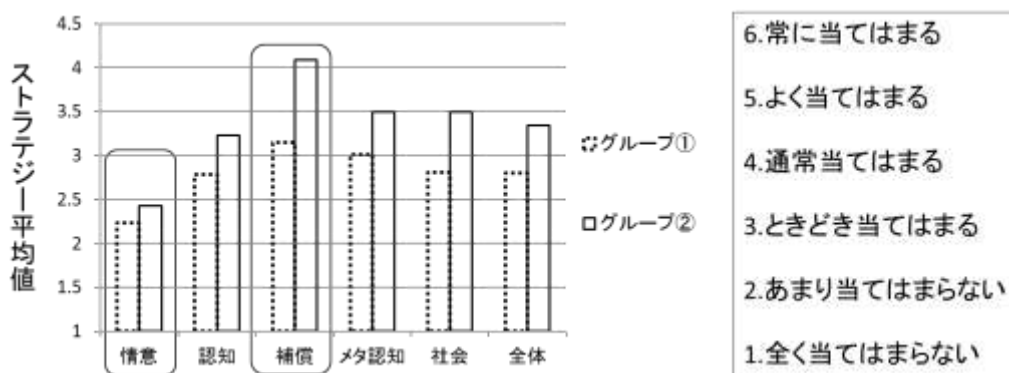


図7 2グループの各戦略の平均値

2. 2. 学習戦略のカテゴリーにみられる特徴

ここでは学習戦略の各カテゴリーを観察し、学習者がどのような戦略を用いるのか、その傾向を探る。先に述べた通り、最も使用頻度の高いカテゴリーは補償戦略であるが、ここでみられる特徴として、学習者はスピーキングを行う際に自分が知っている単語や語句を多用し、ジェスチャーや言い換えを多く行っていた。その一方で新語を作ったり、話題の変更を行うことはあまりなく、あくまで自身の伝えたいことをできるだけ伝えようと努力している。また学習者は全体として、情意的側面をほとんど重要視しておらず、フランス語学習に対する自分の考えや感情をまとめたり、それを他人と共有することはあまりないことがわかる。しかしながら、質問 45 の「間違いをしてもフランス語で話そうとする」は全体の平均が 3.13 であり、「ときどき当てはまる」レベルであることから、学習に対する感情への意識は弱いものの、スピーキングを行うときに、間違いに対する不安を意識し克服しようとするとも言えよう。

メタ認知、認知、社会戦略は、いずれも全体平均値がおおよそ「ときどき当てはまる」に該当する。メタ認知戦略の使用からわかるように、スピーキング活動において学習者自身が使用する単語や文法、発音などが正しいものであるか、また自分あるいは対話者がスピーキングを行った際、お互いにきちんと理解できている

かに、学習者はときどき注意を向けるようである。しかしフランス語に関する講義を受講する際は講義の最終的な目標をなるべく意識する一方で、学習における具体的な予定や目標を設定しない傾向にある。こういった学習者の受動的な態度は認知ストラテジーにも見られる。学習者は新しい単語や表現を身につける意欲はあり、学習においてもメディア等を用いる努力もしているが、実際にネイティブ・スピーカーと関わる機会を積極的に持とうとしているわけではない。本調査で対象となった A2 レベルに近い学習者たちは、ネイティブ・スピーカーとのコミュニケーション等によるアウトプットよりも、知識習得といったインプットに重きを置いていると言える。社会ストラテジーの使用からは、他の学習者やネイティブと会話を行うときにフランス語を用いることがあまり多くなく、また対話者から間違いを指摘してもらう頻度も高いとは言えないものの、フランス語を用いて会話をする場面では、理解度が低い場合に聞き返し等によってその改善に努めていることがわかる。

以上をまとめると、5つのカテゴリーのうち最も使用頻度の高い補償ストラテジーからは、学習者がスピーキングや言語学習の際に自分の知っている知識を多く活用していることが読み取れる。これ対して、情意ストラテジーの使用頻度は最も低く、学習者にとって情意ストラテジー的側面はほとんど重視されていないと言える。全体平均値がおおよそ「ときどき当てはまる」に該当するのはメタ認知、認知、社会ストラテジーであり、それぞれに特徴的な傾向が見られた。

3. CEFR 評価と学習ストラテジーの関係

最後に、評価尺度の中で最も評価者間信頼性が高いと考えられる CEFR 評価の「やりとり」、「発表」、全体の三つの項目について、各分析において考察した学習者グループと学習ストラテジーの使用との間にどのような関係があるのかを見ることにする。表2は CEFR 評価と情意ストラテジーおよび補償ストラテジーの関連性をまとめたものである。

表2 CEFR 評価と学習ストラテジーの関係

情意ストラテジー			補償ストラテジー		
	使用頻度 高	使用頻度 低		使用頻度 高	使用頻度 低
「やりとり」	高評価	低評価	「発表」	高評価	低評価
「発表」	高評価	低評価	全体	高評価	低評価

先述したように、情意ストラテジーは被験者の学習者たちがほとんど使用しないことが分かっているが、表2から「やりとり」もしくは「発表」いずれかの評価が高い学習者は、評価の低い学習者に比べて、情意ストラテジーの使用頻度が比較的高いことがわかる。つまり、情意ストラテジーの使用頻度がスピーキングのパフォーマンスを左右する一つの要因となっている可能性がある。また同じ表2から、各カテゴリーの中で学習者が最も頻繁に用いる補償ストラテジーに関しては、「発表」もしくは全体の評価が高いグループでは、補償ストラテジーの使用もより頻繁であることがわかる。スカーセラ他(1992)はスピーキングの流暢な話者は、効果的にコミュニケーションを行うために文法能力、社会言語学的能力、談話能力のほかにストラテジー的能力を身につけていると指摘している¹⁷。つまり、文法構造の習得が不完全であっても、発言の交替や会話処理が可能となるほか、表現方法がわからない際に、それを補うために補償ストラテジーを使用するのである。このことは、スピーキングの全体評価が高かった学習者は、補償ストラテジーの使用頻度が高くなるという傾向と一致している。このように、情意ストラテジーと補償ストラテジーの使用頻度が高ければ、スピーキングの評価が高くなる傾向にあると言えるのである。

次に「やりとり」と「発表」の評価と学習ストラテジーの関係について、さらに詳しく見ることにしたい。CEFR 評価の「発表」は高いが、「やりとり」が低い1名(学習者 9)と、それとは反対に、CEFR 評価の「やりとり」は高いが、「発表」が低い2名(学習者 11, 13)の学習ストラテジーの特徴を抽出し観察した。

CEFR 評価の「発表」が高い学習者 9 は、「発表」における「語彙の適切さ」が高いことから、フランス語で「発表」を行う際に、場面や状況に応じた語彙を使用していると言える。また学習ストラテジーの観点からは、スピーキングの機会を探し、他の学習者とフランス語で会話するほか、フランス語で独り言を言う、ネイティブに間違いを訂正してもらおう等、スピーキングの実践に対して積極性が認められる。この学習者はフランス語を話す環境にできるだけ身を置くように努めており、そこでより習熟した学習者やネイティブと接触することで、適切な語彙を用いることができているのではないだろうか。

「やりとり」の評価の高い学習者 11 と 13 は、「やりとり」において文法をより適切に使用し、文法的な正確性に重きを置いている。この学習者たちの学習ストラテジーの傾向としては、スピーキングの際に伝えたいことを、まず日本語で考えてからフランス語に置き換えたり、表現を省略・簡略化する等を挙げることができる。また実践重視の

¹⁷ スカーセラ SCACELLA R.C., オックスフォード OXFORD R.L., (1997), pp.221-242.

学習者 9 に対して、この2名は本や雑誌を参考にしてスピーキング能力の向上を模索している。スピーキングにおいてフランス語の誤りをできるだけ抑え、習得した文法事項をより適切に実現することが、「やりとり」での評価に繋がった可能性がある。

おわりに

本研究では、フランス語の能力レベルが A2 レベルに近い日本人大学生 23 名について、タスクを遂行する際のスピーキング能力を、「語彙の適切さ」、「流暢さ」、「文法の適切さ」の三つの観点から評価した。評価に際しては、評価尺度として、①タスクの遂行度合い、②ACTFL の指標に基づく評価、③CEFR の指標に基づく評価、以上の三つの異なる評価を比較した。結論として、スピーキング能力を評価したフランス語母語話者二名の評価が一致し、最も信頼性が高かったのは CEFR の指標に基づいたスピーキング能力の評価であった。その要因として考えられるのは、CEFR がスピーキング能力に関して、最も具体的なレベルや項目についてのガイドラインを提供していたためと思われる。また「発表」と比較して、「やりとり」の評価の平均値が高かった。さらに両者間に差がみられた場合、「文法の適切さ」と「語彙の適切さ」が関係していることがわかった。

同じ 23 名の大学生について、学習戦略の使用に関するアンケート調査を行ったところ、彼らは補償戦略を「通常あてはまる」という比較的高いレベルで使用していた。それに対して、情意戦略は5つのカテゴリーの中で最も使用されていないことがわかった。このことから対象となった 23 名は、フランス語の学習において自らの限られた知識を様々な形で補おうと積極的に行動する一方で、自身の情意的側面にはあまり注意を払っていないことがわかった。

スピーキング能力と学習戦略の間の関係について述べると、情意戦略と補償戦略の使用頻度が高い学習者は、スピーキングの評価も高くなる傾向にある。とくに、CEFR 評価の「発表」が高い学習者は、語彙をより適切に使用しており、スピーキングの実践に積極的である。これに対して、CEFR 評価の「やりとり」が高い学習者は、「文法の適切さ」に関する評価が高く、フランス語の運用において正確性を重視していることがわかった。

最後に、今後の課題としては、スピーキング評価者の人数を増やし、より精度の高い評価を行うことが重要である。また、ここで得られた調査結果が実際のフランス語の学習にどのような示唆を与え、どのようにして教師にフィードバックされるかが今後問

われるであろう。そのためにも、こうした調査を経年的かつ継続的に実施し、スピーキング能力の評価方法をさらに改善する必要がある。

¹ 東京外国語大学博士後期課程

² 東京外国語大学博士前期課程

³ 東京外国語大学

参考文献

- BACHMAN, Lyle F., SAVIGNON, Sandra J. (1986). “The Evolution of Communicative Language Proficiency: A Critique of the ACTFL Oral Interview”, *The Modern Language Journal*, 70/4: 380-390
- CHAUVET A. & NODMAND I., ERLICH S. (2009). *Référentiel : des contenus d'apprentissage du FLE en rapport avec les six niveaux du Conseil de l'Europe, à l'usage des enseignants de FLE*, CLE Internationale, Alliance Française, Paris.
- IWASHITA N., BROWN, A., McNAMARA, T. and O'HAGAN, S. (2008). “Assessed Levels of Second Language Speaking Proficiency: How Distinct?”, *Applied Linguistics* 29/1: 24-49.
- LEVELT W. (1989). *Speaking From Intention to Articulation*, Cambridge, MA: MIT Press.
- MACINTYRE, P.D., CLÉMENT, R. & DONOVAN, L.A. (2002). “Willingness to communicate in the L2 among French immersion students”, Paper presented at the Second Language Research Forum, Tronto.
- SWENDER, E. (2003). “Oral Proficiency Testing in the Real World: Answers to Frequently Asked Questions”, *Foreign Language Annals*, v36 n4, 520-552
- TOWELL, R., HAWKINS, R. and BAZERGUI, N. (1996). “The development of fluency in advanced learners of French”, *Applied Linguistics* 17/1: 84-119.
- アンダーヒル Nic UNDERHILL, 『スピーキングの指導とテストー実例ハンドブック』, (Nic Underhill, *Testing Spoken Language, A handbook of oral testing techniques*, 1987, Cambridge University Press), 青木昭六監修、村端他訳、桐原書店、1997.
- 岡秀夫編集、垣田直巳監修(1984). 『英語のスピーキング』, 東京: 大修館書店.

- 川口裕司, 杉山香織(2014). 「初級フランス語における達成度指標 CEFR-Jを用いた自己評価とタスク評価との関係」, 『ふらんぼー』39, 東京外国語大学フランス語研究室: 131-149.
- 佐藤千秋、関敦彦、伊藤玲子、川口裕司(2015), 「初級フランス語におけるスピーキング能力可視化の試み－CEFR-J自己評価、タスク評価、学習ストラテジー調査－」, 『ふらんぼー』41, 東京外国語大学フランス語研究室: 165-183.
- スカーセラ SCACELLA R.C., オックスフォード OXFORD R.L. (1997), 『第2言語習得の理論と実践 タペストリー・アプローチ』 (*The tapestry of language learning, The indivisual in the communicative classroom*, 1992, Heinle ELT) 牧野高吉監修、牧野他訳、東京: 松柏社.
- 大学英語教育学会 学習ストラテジー研究会編著(2005). 『言語学習と学習ストラテジー ～自立学習に向けた応用言語学からのアプローチ～』, 東京:リーベル出版
- 馬場哲生(1997). 『英語スピーキング論話す力の育成と評価を科学する』, 東京: 河源社.
- 原田早苗(1998). 「効果的な外国語学習ストラテジーとは?」, 『フランス語教育』26, 日本フランス語教育学会: 57-63.

ACTFL, (2012). *ORAL PROFICIENCY INTERVIEW FAMILIARIZATION MANUAL*, <https://www.languagetesting.com/wp-content/uploads/2012/07/OPI.FamiliarizationManual.pdf> last check on 13/11/2016

ACTFL Proficiency, <https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/french/expressionorale#intermediate> last check on 13/11/2016

Task evaluation methods and learning strategies

¹SATO Chiaki, ²FARRE Elodie, ³KAWAGUCHI Yuji

In the first part of our study, based on the work of and Ito al. (2015) about the development of standards for task evaluation presented in JAFLE Bulletin n19, we sought to develop a more efficient system of evaluation, by comparing three types of speaking evaluating systems : (1) a system based on evaluating the level of completion of the task ; (2) one based on ACTFL standards, and (3) another based on CEFR standards' evaluation.

We concluded that the system with the highest degree of reliability is the one based on CEFR standards for speaking activities. We think that this result is due to the fact that CEFR has the most concrete guideline for speaking activities. Furthermore, we can say that the average result in the tasks considered as “oral interaction” is higher than the one for the tasks considered as “oral expression”. In addition, in cases where we could observe a difference between the learners' average results, we observed that there is a correlation between “grammar” results and “vocabulary” results.

In the second part, we calculated the correlation between each speaking evaluation system and learning strategies, in order to find an appropriate method to evaluate speaking ability. Learners' answers show that they tend to use “compensatory” strategies relatively frequently, but “affective” strategy seems to be the least commonly used among the five categories of strategies. To sum up, on the one hand French learners tend to use different strategies very actively to compensate their limited knowledge of the target language, but on the other hand it seems that they don't tend to pay much attention to the emotional side when learning.

In the third part, we observed a correlation between speaking activity and learning strategies. Learners who often use compensatory and affective strategies have better results for their speaking performance. In particular, learners who had good results in “oral expression” tasks used more appropriate vocabulary, and are trying to practice speaking more actively. Concerning the learners who had good results in “oral interaction” tasks, we found that they had good results in “grammar” which means that they focus much on accuracy when talking French.

¹Tokyo University of Foreign Studies doctoral course

²Tokyo University of Foreign Studies master course

³Tokyo University of Foreign Studies

レポート課題におけるルーブリックの有効性の検証 日本語学習者と教員への調査の分析から

¹ 高橋 雅子、² 伊藤 奈津美、³ 安田 励子、⁴ 山同 丹々子

1. 背景

筆者らが担当する留学生対象日本語科目(上級前半レベル)では、同一シラバスで全4クラスが開講され、各クラスを2名の教員で担当している。授業では読解・ディスカッション・発表とあわせ、3つのテーマでレポートを作成する。それぞれのレポートに対し初稿と改訂稿の提出が課題となっており、学習者は一学期間に計6回のレポートを作成することとなる。そのため、成績におけるレポートの比重が高くなっており、レポートの評価には公平性や客観性が求められる。

このような状況の中で、学習者が作成したレポートに対し、担当教員がレポートの添削・評価を行っているが、レポートを評価するにあたり、履修している学習者20名分のレポートを公平に評価できているか、評価基準は全クラスの担当教員で同じか、学習者が納得できるような評価ができているかという悩みが生じていた。

また、当該教育機関は「(学習者が)日本語を主体的に学び取ることできる学習機会を提供する」、「自律的に学習できることを目指したサポート体制を整える」等のポリシーを掲げている。そのため、学習者が自律的にレポート活動に取り組む姿勢を育てる必要性があった。

そこで、公平なレポート評価と学習者の自律的なレポート作成のためにルーブリックを作成し使用することとした。

2. 先行研究

ルーブリックとは、学習到達状況进行评估するための評価基準表のことである。田中(2005)では、ルーブリックを成功の度合いを示す数値的な尺度(scale)と、それぞれの尺度に見られる認識や行為の特徴を示した記述語(descriptor)からなる評価指標と説明している。

ダネル他(2014)はルーブリックの特長として以下の4点を挙げている(p.60)。
(1)確固たる評価基準が確立している。

- (2) 詳細な形成的フィードバックが可能である(3-5 段階ルーブリック)。
- (3) 個々の学習者に対する柔軟な形成的フィードバックを容易にする(採点指針ルーブリック)。
- (4) 総括的なフィードバックを与えることができる(成績評価)。

ルーブリックの利点について、沖(2014)は、ルーブリックは評価の公平性・客観性・厳格性を増大させると述べており、池田・畔津(2012)では、複数教員が評価を行うレポート課題においてルーブリックを導入し、教員間評価の合意形成ができたと述べている。さらに、池田・畔津(2012)ではルーブリックで到達目標を提示することにより、教員と学習者との間で評価の合意形成ができれば、学習者が納得した評価ができ、それが結果として学習者の自己管理力の向上による能動的な学びを促進する効果も期待できるとしている。

文章作成におけるルーブリックの活用例としては、関西大学の取り組みが挙げられる。関西大学では、学習者の文章作成をサポートする施設として「ライティングラボ」が設置され、取り組みの一つとしてルーブリックを作成し、web上に公開している。公開されているルーブリックには、「①〈書く力〉をめぐる評価指標」、「②自己評価指標」、「③〈考え、表現し、発信する力〉をめぐる指標」、の計3種の指標がある。このようにルーブリックは、単に文章能力を伸ばすだけではなく、自律学習を促進するために活用されている。

3. ルーブリックの作成と実践

3-1. ルーブリックの作成

筆者らは、「教員による評価の公平性の担保」、「学習者への明確な到達目標提示」、「学習者の自律的な取り組みの促進」を目指し、教員と学習者の双方が参照可能なルーブリック評価表を作成し、授業で使用した。

ルーブリックの作成にあたっては先行研究(池田 2012, 沖 2014, ダネル 2014 など)を参考にした。さらに授業で学習者に配布するレポート作成のための冊子やレポートの添削指導経験がある教員からの意見をもとに、打ち合わせを重ね、ルーブリック評価表を作成した。

表1は作成したルーブリックの評価観点の構成を示している。評価観点は、「構成」、「内容」、「表現の適切さ」、「形式」の4つの項目とし、それぞれに2つないしは4つの下位項目を設けた。下位項目は全部で14項目である。

表 1 ルーブリックの構成

評価観点	下位項目(14項目)
構成	◆構成 ◆段落
内容	◆序論 ◆本論 ◆結論 ◆展開・一貫性
表現の適切さ	◆文体 ◆語彙・文型・表現 ◆文のつながり ◆表記
形式	◆引用の文量・情報量 ◆引用元明示 ◆参考文献欄 ◆フォーマット

表 2 は完成した基本的なルーブリックの一部抜粋である。評価尺度は、最も高い評価を「A+(とても良い)」として、「A(良い)」、「B(もう少し)」、「C(頑張りましょう)」と 4 段階にした。上級前半レベルであるこの科目の現時点の遂行目標は「A」とし、「A+」は将来の到達目標とした。これは、現時点よりさらに上のレベルの目標を提示することにより、余裕のある学習者はそれを意識し、自律的にレポート作成に取り組めるよう配慮したからである。

表 2 ルーブリック(一部抜粋)

	A+ (とても良い)	A (良い)	B (もう少し)	C (頑張りましょう)
構成	☐ 序論・本論・結論の3部構成になっており、それぞれの分量が適切である。 ☐ 適切な段落に分かれ、1段落1トピックで書かれており、段落間のつながりが自然である。	☐ 序論・本論・結論の構成になっている。 ☐ 段落に分かれ、1段落1トピックで書かれており、段落間のつながりが見られる。	☐ 序論・本論・結論の構成を意識しているが、整っていない。 ☐ 段落に分かれているが、1段落にいくつかのトピックが入っており、まとまりがなく、段落間のつながりがおかしい。	☐ 序論・本論・結論の構成が見られない。 ☐ 段落に分かれていない。

この他に、ルーブリックの各記述文についての詳細な説明を加えた「教員用マニュアル」を用意した¹。

3-2. ルーブリックの実践

作成したルーブリックの実践は、2016 年春学期留学生対象日本語科目（上級前半レベル）の 4 クラスで行った。学期中に 3 つのレポート課題があり、それぞれ「(1) レポート作成前」、「(2) レポート提出後」、「(3) レポート返却時」のタイミングでルーブリックを使用した。

(1) レポート作成前

レポート作成前に学習者にルーブリックを用いて教員が評価基準について説明し、学習者に到達目標を提示した。このことにより、学習者はどのようにレポートを書けばいいかを理解できるようになる。さらに、学習者にレポートを書く際もルーブリックの項目を見ながら書くように指導した。

(2) レポート提出後

・教員

学習者が提出したレポートに対し、教員はルーブリックを用いて評価し、学習者に返却した。評価をする際、教員用はルーブリックのマニュアルを見ながら評価を行った。マニュアルを見ることによって教員がルーブリックについて深く理解し、評価の公平性を担保できた。学習者に返却するルーブリックは、表 2 の□にチェックを入れることにより、A+～C を示した。また、項目の中で達成できていない部分に下線を引き、次回下線の部分ができていれば評価が上がることを表 3 のように明示した。

表 3 ルーブリックの評価・採点例

B（もう少し）	
☒	段落に分かれているが、 <u>1 段落にいくつかのトピックが入っており、まとまりがなく、段落間のつながりがおかしい。</u>

・学習者

学習者はレポート提出後にルーブリックを用いてレポートの自己評価を行った。自己評価を行うことにより、自分のレポートの足りない点、前回と比べ達成できた点を

¹ 使用したルーブリックの作成過程の詳細については、藤本他(2016)を参照。

意識化できる。これにより、次回はさらに良いレポートが作成できるように意識づけできる。

(3)レポート返却時

評価・添削したレポートを返却する際には、教員が評価を記入したルーブリックも一緒に返却し、フィードバックを行った。学習者はルーブリックを見ることにより、到達目標のどの部分が達成でき、どの部分がまだ達成できていないかを明示的に見ることができる。

3-3. ルーブリックの修正

完成したルーブリックを、3つのテーマで書くレポートの第1回目のレポート1の初稿で初めて導入した。その後、ルーブリックの改訂を行った。改訂した箇所は、教員が評価する際に迷いが生じた部分、教員間で評価にずれが出た部分、レポートのフィードバックの際に学習者から質問が出た部分である。

さらに、ルーブリック評価の公平性を確認し、改善点を明らかにするため、2回目の使用の後に評価観点のすり合わせを行った。初見のレポート2つに対して、ルーブリックの作成者である筆者らがルーブリックで評価をし、その際に出た評価の「ずれ」が出た箇所を中心に、ルーブリックと教員用マニュアルを再度改訂した²。

2回の修正と評価のすり合わせを経て、ルーブリックの項目の記述の精度が高まった。これにより、担当教員がルーブリックを用いて評価する際はかなり公平性が保てるようになったといえよう。

4. 学習者対象の調査

4-1. 学習者対象の調査概要

作成したルーブリックの有効性を検証するために、2016年度春学期終了時に学習者対象の質問紙調査と教員対象のインタビュー調査を実施した。調査の目的は次の3点を明らかにすることである。

- (1) ルーブリックを使用した教員および学習者は、レポート作成においてルーブリックが有効であったと感じていたか。

² ルーブリックによる評価のすり合わせについて、詳細は安田他(2016)を参照。

- (2) ルーブリックの使用は、学習者の自律的なレポート作成を促したか。
 (3) 作成したルーブリックにより、教員の評価の公平性は担保できたか。

研究目的の(1)と(2)を明らかにするために学習者対象の質問紙調査を行い、研究目的(1)と(3)を明らかにするために教員対象のインタビュー調査を行った。

学習者対象の質問紙調査は、2016 年度春学期にルーブリックを使用した日本語科目(上級前半レベル)の履修者に調査協力を求めた。質問紙の質問項目は 13 項目で、回答は「はい／いいえ」で回答するもの、「5:非常にそう思う」から「1:全然そう思わない」の 5 件法で回答するもの、自由記述で回答するものである。

表 4 分析対象の質問項目・回答

質問 2. 今度レポートを書く機会があった場合、ルーブリック評価表を使いたいですか。				
非常に使いたい		ぜんぜん使いたくない		
5	4	3	2	1
質問 3. ルーブリックを使って、レポートをどのように書けばいいのかわかりましたか。				
非常によくわかった		ぜんぜんわからなかった		
5	4	3	2	1
質問 4. ルーブリックにレポートの足りないところを示されていたので、修正点がわかりやすかったですか。				
非常によくわかった		ぜんぜんわからなかった		
5	4	3	2	1
質問 6. ルーブリックの使用によって、自分のレポートを客観的に見られるようになりましたか。				
非常に客観的に見られるようになった		ぜんぜん客観的に見られない		
5	4	3	2	1

本稿では 13 の質問項目のうち、本稿の調査目的である「(1)ルーブリックを使用した教員および学習者は、レポート作成においてルーブリックが有効であったと感じていたか」、「(2)ルーブリックの使用は、学習者の自律的なレポート作成を促した

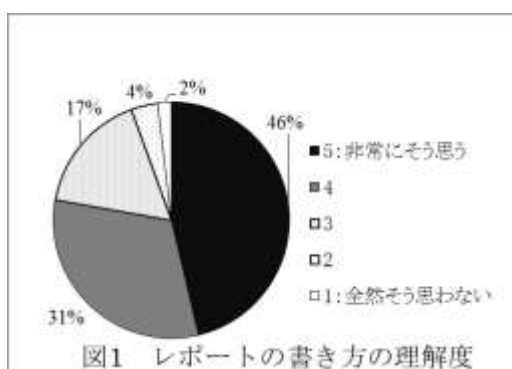
か」を検証するため表 4 の 4 つの質問項目の結果を分析対象とする。特に、調査目的(2)の「ルーブリックの使用は、学習者の自律的なレポート作成を促したか」を検証するために、学習者がルーブリックを用いてレポートを作成し、その後客観的に自分でレポートの修正箇所が気がつき修正できるかを質問できるような内容の項目を分析対象とした。なお、分析対象とする 4 つの項目は表 4 のようにすべて 5 件法で回答する質問である。

質問紙は 61 名から回答が得られた。回収した質問紙のうち、質問 2.、3.、4.、6. すべてに回答しているものを有効回答とした。分析対象とする有効回答は 54 名であった。

4-2. 学習者対象の調査結果と分析

4-2-1. ルーブリックによるレポートの書き方の理解度

質問項目「ルーブリックを使って、レポートをどのように書けばいいのかわかりましたか」に対して、5 件法で回答を得た。結果を図 1 に示す。



「5:非常にそう思う」が 25 名 (46.3%)、「4」が 17 名 (31.5%)、「3」が 9 名 (16.7%)、「2」が 2 名 (3.7%)、「1:全然そう思わない」が 1 名 (1.9%)であった。「5」と「4」に回答した学習者が 42 名で 77.8%を占めた。この質問とは別の自由記述でも、「ルーブリックでレポートの書き方がわかった」という内容を回答した学習者が 5 名いた。このことより、ルーブリックはレポートの書き方の理解に役に立っていたことがわかる。

この結果からも、作成したルーブリックは到達目標を明確に示すことができ、「2. 先行研究」で述べたルーブリックの特徴・利点である「(1)確固たる評価基準が確立している」を検証できたといえるであろう。

一方、「1:全然そう思わない」と「2」に回答した学習者が 3 名 (4.6%)いた。自由記述の回答を見ると、「評価項目の内容がわからない」、「サンプルの文がほしい」、「今後の課題が何を書いたらいいのかわからない」という意見が見られた。これらの意見より、授業の際にルーブリックの項目について丁寧に説明する必要性や、レポートの指導内容とルーブリックの項目の結びつけが必要であることも示唆された。

4-2-2. ルーブリックによるレポートの修正箇所の理解度

質問項目「ルーブリックにレポートの足りないところが示されていたので、修正点がわかりやすかったですか」に対して、5 件法で回答を得た。結果を図 2 に示す。

「5：非常にそう思う」が 29 名 (53.7%)、「4」が 14 名 (25.9%)、「3」が 8 名 (14.8%)、「2」が 3 名 (5.6%)、「1：全然そう思わない」がいなかった (0.0%)。「5」と「4」に回答した学習者が 43 名おり、79.6%を占めた。

この結果から、ルーブリックはレポートの修正に効果があることが示された。教員と学習者がルーブリックを共有することで、修正点の明確な提示と指摘ができ、またその指摘が学習者の納得できるものになったと考えられる。「2. 先行研究」で述べたルーブリックの特徴・利点である「(3) 個々の学習者に対する柔軟な形成的フィードバックを容易にする(採点指針ルーブリック)」が検証できたとと言えるであろう。また、質問紙の自由記述では「自分が気がつかなかった点が意識できた」、「詳細な点まで気をつけて書くようになった」という意見が出た。これは、ルーブリックが次に作成するレポートをより良くするための意識を持たせたといえよう。

その一方で自由記述の回答で、「ルーブリックを見てもどのように修正すればいいのかわからない」、「具体的な修正例がほしい」など修正の仕方がわからないという意見が 10 名の学習者から出た。これは、ルーブリックで修正点を指摘されても、自分では修正できない学習者もいることを示している。修正の仕方の指導について課題が残っていることが見えた。

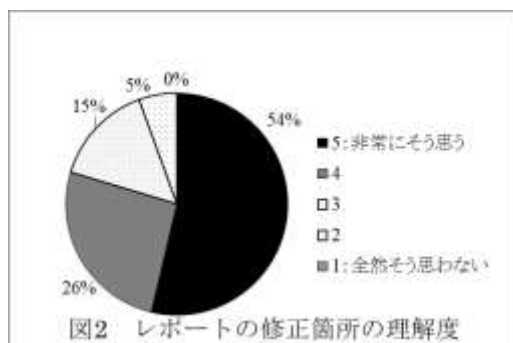


図2 レポートの修正箇所の理解度

4-2-3. ルーブリックによる自身のレポートの客観視

質問項目「ルーブリックの使用によって、自分のレポートを客観的に見られるようになりましたか」に対して、5 件法で回答を得た。結果を図 3 に示す。

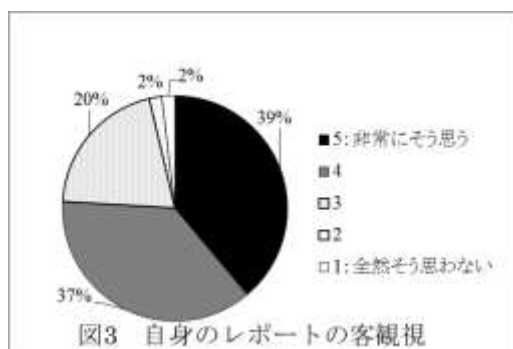


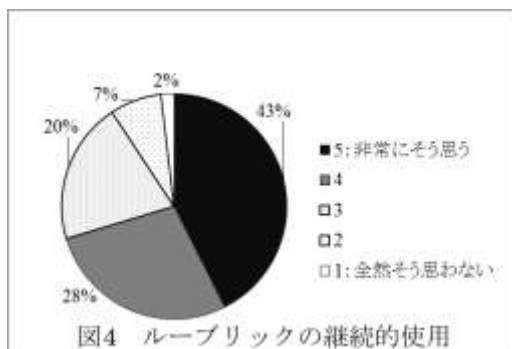
図3 自身のレポートの客観視

「5:非常にそう思う」が 21 名 (38.9%)、「4」が 20 名 (37.0%)、「3」が 11 名 (20.4%)、「2」が 1 名 (1.9%)、「1:全然そう思わない」も 1 名 (1.9%)であった。「5」と「4」に回答した学習者が 41 名で 75.9%を占めた。さらに自由記述の回答で、「自分で書いたレポートを客観的に判断するのは一人では難しい。ルーブリックに具体的に書いてあってよかった」と自分のレポートを客観的に見られたという内容の意見が 3 名の学習者から出た。これによりルーブリックは学習者に客観的な評価の視点を提供する役割も担っているといえるであろう。ルーブリックで到達目標を明示し教員と学習者が目標を共有したことにより、評価者は教員だけではなく学習者自身も含まれ、「評価」の意義が向上したのではないだろうか。また、ルーブリックの具体的な項目と照らし合わせることで自身のレポートを客観的に見ることができていたことを示唆している。これは自分が書いたレポートに対して自分でチェックをするメタ認知能力を働かせる支援をルーブリックがしていたといえよう。この結果は、ルーブリックは学習者の自律的な学びを助けるのではないだろうか。

4-2-4. ルーブリックの継続的使用

質問項目「今度レポートを書く機会があった場合、ルーブリック評価表を使いたいですか」に対して、5 件法で回答を得た。結果を図 4 に示す。

「5:非常にそう思う」が 23 名 (42.6%)、「4」が 15 名 (27.8%)、「3」が 11 名 (20.4%)、「2」が 4 名 (7.4%)、「1:全然そう思わない」が 1 名 (1.9%)であった。「5」と「4」に回答した学習者が 38 名で 70.4%を占めた。



この結果からルーブリックの使用によって授業を離れても学習者は自分でルーブリックの項目とレポートを照らし合わせながらレポートが作成できるようになる可能性が見えた。このことは池田・畔津 (2012) が学習者の自己管理能力の向上による能動的な学びを促進する効果も期待できると述べているように、ルーブリックにより自律学習ができるようになることを示唆している。一方で、「1:全然そう思わない」と「2」が 5 名 (9.3%)いた。質問紙の自由記述に、ルーブリックの使用によって「自分の書きたいことが制限される」という意見があり、ルーブリックの使用に否定的な考えを持っている学習者もいることがわかった。

4-3. 学習者対象の調査結果のまとめ

学習者対象の質問紙調査の結果から、学習者はルーブリックを有効と感じ、学習者の自律的なレポート作成を促していたと言えるであろう。質問項目「ルーブリックを使って、レポートをどのように書けばいいのかわかりましたか」の肯定的回答が約 8 割であったことから、学習者はルーブリックによってレポートの課題の到達目標が理解できたといえる。また、質問項目「ルーブリックにレポートの足りない点が示されていたので、修正点がわかりやすかったですか」の肯定的回答も 8 割を占めたことより学習者の多くは自身の修正点がわかったことが示された。次に、質問項目「ルーブリックの使用によって、自分のレポートを客観的に見られるようになりましたか」、「今度レポートを書く機会があった場合、ルーブリック評価表を使いたいですか」の肯定的回答が 7 割だったことより、ルーブリックが自律的なレポート作成を支援できていることが示唆された。調査の結果からルーブリックはレポートの作成・修正の際に活用できるだけでなく、使用することによって客観的に自分のレポートを見るメタ認知の向上や、レポートを自己修正できる自律学習の促進の可能性もあることが示唆された。その一方で、質問紙の自由記述にあった、評価項目の分かりにくさや修正の仕方に対しての対応が必要であることも明らかになった。

5. 教員対象の調査

5-1. 教員対象の調査概要

学習者対象の調査とあわせて、教員対象の調査を実施した。調査はルーブリックの作成には関わっていないがルーブリックを使用した留学生対象日本語科目（上級前半レベル）の担当教員に協力を求めた。調査協力者は 2 名（T1、T2）で、一人につき 30 分程度のインタビューを実施した。質問項目は「ルーブリックを用いての評価やフィードバックはしやすかったか」、「ルーブリックを使用することによって学習者に変化はあったか」などで、半構造化形式でインタビューを行った。インタビューの内容は調査協力者の了承を得て録音をし、全て文字化した。

5-2. 教員へのインタビュー調査の結果と分析

5-2-1. 評価とフィードバックの際のルーブリックの使用感

評価をする際のルーブリックの使用感については、教員インタビューで以下のように

な意見が出た。

- ・ループリクを使って評価がしやすくなった。客観的に評価ができますし。(T2)
- ・ある程度確信をもってというか、自信をもって評価ができるようになりました。(T1)
- ・自分が担当した学生に対しては、客観的に評価できたと思います。あと、ペアの先生との間でも、だいたい同じかなって思います。(T1)
- ・それについてちゃんとかけていけば、点数が取れるよって明示できたことで、公平性は保たれていると思います。(T2)
- ・ループリクを使うことによって評価が早くなりました。(T1)

フィードバックをする際のループリクの使用感については、以下のような意見が出た。

- ・フィードバックはしやすかったです。教師と学生で同じものを見ていたということで効果があったと感じました。(T1)
- ・フィードバックとかはしやすかったと思います。クラスで毎回言わなくても、ループリクがあるから、学生もだいたい意識してるだろうなってことはわかるんで、そんなにあって何回も同じことを言わなくてもいい感じはあります。(T2)
- ・客観的で、学生に質問されたときも説明しやすいものがあるっていうのは一つの助けにはなと思います。(T2)

評価をする際のループリクの使用感については、「評価にかかる時間が短縮できた」という効率化と、「クラス内、教員間で評価が公平にできたと思う」という公平性の面で好意的な意見が出た。フィードバックをする際のループリクの使用感については、「学習者との共有事項があるため説明が効果的であった」という、指導の効率化の意見を聞くことができた。これは、池田・畔津(2012)が述べているように、ループリクによって教員と学習者の間で評価の合意形成ができ、学習者が納得する評価ができたことが示された。これらの教員の意見から「2. 先行研究」で述べたループリクの特徴である、「(4)総括的なフィードバックを与えることができる(成績評価)」が検証できたといえるであろう。

5-2-2. ループリクを用いた際の学習者の変化

ループリクを用いた学習者の変化については、以下のような意見が出た。

- ・(学習者は)回を重ねるにつれ、形が非常に整ったレポートが書けるようになったと感じます。(T1)

- ・(学習者は)序論・本論・結論という形もそうですし、問題提起も入れる。それからそれに対応する結論を入れるなど、色々なことに気をつけてくれるようになったと思います。(T1)
- ・1番最初にルーブリックを提示した時に比べて、(学習者は)自分たちで何を見たらよいかについての判断はついたように思えました。(T1)
- ・(学習者は)初稿と修正稿の間で見ている部分は見ているなって感じました。ルーブリックを見て、それをもとに書くようになった。初稿で低い点数をつけたら修正稿でちゃんと上がるみたいな感じになってたと思います。(T2)

その一方で、以下のような今後の課題となる意見も出た。

- ・(ルーブリックを使用して、レポートの出来の)伸びが大きい学習者とあまり変化がなかった学習者がいました。(T1)

ルーブリックを用いた学習者の変化については、「回を重ねるにつれレポートの形が整った」、「第1稿よりも修正稿がかなり良くなった」という意見が出た。これは「2. 先行研究」で述べたルーブリックの特徴・利点である「(3)個々の学習者に対する柔軟な形成的フィードバックを容易にする(採点指針ルーブリック)」に当たるといえる。

その一方で、「伸びが大きい学習者とあまり変化がなかった学習者がいた」という意見もあり、学習者の変化には個人差があるという今後の課題が見えた。

5-2-3. 使用したルーブリックについて気がついた点

その他の気がついた点として、レポートの内容面をルーブリックでは評価できないという意見が出た。

- ・レポート読んで、修正稿が非常によくなった(学習者がいた)んです。その時読んで、私は本当におもしろいなって思って、心を動かされる、内容面、何か訴えかけてくるようなもの、そのようなレポートになってきたときに、評価の点数には反映することができなかった。内容が上達してきたら、その点について評価したくなる。(T1)
- ・そのレポートのオリジナリティーとか、そういう内容のおもしろさみたいなもの…、そういう部分はこのルーブリックだとどこにあたるんだろうってところが、ちょっとわからなくて…。あまり、主観を入れちゃいけないってところがあると思うんです…、けど主観的なところも大事にしたいので、そういうところをどう盛り込んでいけるのかなって、これを使いながら思っていたところです。(T2)

また、今後の課題につながるような意見が出た。

- ・ルーブリックの項目を理解できていない学習者もありました。(T2)
- ・自分自身の理解ってのも、どこまで理解(できているかわからない)、作った皆さんと同じレベルで理解してるのかなってあるので、正しい理解っていうか、さっと理解できるような仕掛けが必要かなって思います。(T2)

ルーブリックを使用して気がついた点として、「項目を理解できていない学習者もいた」という意見が出た。これは上述の 5-2-2.の意見にあった「学習者の伸びには個人差がある」という要因の一つとして考えられる。また、「ルーブリックには内容の面白さを評価する項目がない」、「ルーブリックを使用する教員の理解を手助ける仕掛けが必要」といった意見が出た。これらは今後の課題につながる意見である。

5-3. 教員対象の調査結果のまとめ

教員対象のインタビューではルーブリックを使用した利点として、評価の時間が短縮できた、学習者にレポートの書き方や評価を説明する際に効果的であった、学習者の修正稿での伸びが見られたということが挙げられた。このことより、教員側もルーブリックを有効と感じていると言えるであろう。

一方で、教員インタビューからルーブリックの項目理解における学習者の個人差、ルーブリックでは主観的にレポートの内容面を評価できないこと、教員のルーブリックの使用方法の理解などの課題も見えた。

6. まとめと今度の課題

学習者への質問紙調査と教員対象のインタビュー調査により以下のことが明らかになった。

- (1) ルーブリックを使用した教員および学習者の多くは、レポート作成においてルーブリックが有効であったと感じていた。
- (2) ルーブリックの使用は、多くの学習者の自律的なレポート作成を促した。
- (3) 作成したルーブリックにより、教員の評価の公平性は担保できているといえる。

今回作成したルーブリックは、担当する教員のレポート評価の悩みを解決でき、また当該教育機関のポリシーに沿っていたといえる。

その一方で、学習者調査の自由記述と教員インタビューから以下のような課題が見えた。

- (1) ルーブリックの評価項目が理解できない学習者もいる。

(2)ループブックで指摘された箇所についてどのように修正していいかわからない学習者もいる。

(3)学習者の個人差への対応とループブックで評価できない項目への対応が必要である。

これらに対して、以下の2点で2016年秋学期に改善を行った。(1)レポート活動開始時から教員と学習者でループブックの評価項目の読み合わせを行い、教員が各項目の解説と具体例を示した。(2)レポート活動用の冊子とループブックの評価項目の対応を示した。(3)ループブックに教員からのコメント欄を設け、各学習者に対して教員が自由にコメントを書くようにした。

今後はさらに学習者が自律的にレポート作成・修正ができるようにループブックの改定を行い、効果的な使用法について考えていきたい。

1234 早稲田大学

参考文献

池田史子、畔津忠博(2012)「複数教員によるレポート評価のためのループブック形式の評価表導入に関する検証」、『日本教育工学会論文誌』第36号、53-156.

沖裕貴(2014)「大学におけるループブック評価導入の実際—公平で客観的かつ厳格な成績評価を目指して—」、『立命館高等教育研究』第14号、1-90.

関西大学「ライティングラボ」、<http://www.kansai-u.ac.jp/ctl/labo/>. (2017年2月20日検索)

田中耕治編(2005)『よくわかる教育評価』ミネルヴァ書房

ダネル・スティーブンス、アントニア・レビ(2014)佐藤浩章、井上敏憲、俣野秀典(訳)『大学教員のためのループブック入門』、玉川大学出版部.

藤本朋美、安田励子、山同丹々子、高橋雅子、伊藤奈津美(2016)「上級前半レベルにおけるレポート課題のためのループブック作成—より良い評価と目標達成に向けて—」、『早稲田大学日本語教育学会2016年秋季大会予稿集』、早稲田大学日本語教育学会.

安田励子、山同丹々子、高橋雅子、伊藤奈津美(2016)「上級前半レベルにおけるレポート課題のためのループブック作成と改善—評価観点の「ずれ」に着目して—」、『日本語教育方法研究会予稿集』.

早稲田大学日本語教育研究センター「日本語教育プログラムのポリシー」

<https://www.waseda.jp/inst/cjl/applicants/launch/policy/> (2017年2月27日検索)

資料1 レポートのためのルーブリック評価表

	A+(とても良い)	A(良い)	B(もう少し)	C(頑張りました)
A) 構 成	☐ 序論・本論・結論の3部構成になっており、それぞれの分量が適切である。 ☐ 適切な段落に分かれ、1段落1トピックで書かれており、段落間のつながりが自然である。	☐ 序論・本論・結論の構成になっている。 ☐ 段落に分かれ、1段落1トピックで書かれており、段落間のつながりが見られる。	☐ 序論・本論・結論の構成を意識しているが、整っていない。 ☐ 段落に分かれているが、1段落にいくつかのトピックが入っており、まとまりがなく、段落間のつながりがおかしい。	☐ 序論・本論・結論の構成が見られない。 ☐ 段落に分かれていない。
B) 内 容	☐ 序論：レポートのテーマの背景と問題提起がどちらもわかりやすく明確に書かれている。 ☐ 本論：十分な量の客観的なデータに基づいて、自分の意見の論拠が導きだされ、明確でわかりやすい説得力のある文章になっている。また、自分の意見に対する反対意見について、適切な予想ができており、その意見に明確に反論も行っている。 ☐ 結論：本論の内容が効果的に、かつ簡潔にまとめられ、問題提起に対する答えと、自分のレポートに関する今後の課題が明確に書かれている。 ☐ レポート全体の展開が、論理的思考に沿ったもので、序論から結論に至るまで、レポートの内容に一貫性がある。	☐ 序論：レポートのテーマの背景と問題提起がどちらも書かれている。 ☐ 本論：客観的なデータに基づいて、自分の意見の論拠が導きだされている。 ☐ 結論：本論の内容がまとめられ、新しい内容が入っていない。問題提起に対する答えと、自分のレポートに関する今後の課題が書かれている。 ☐ レポート全体の展開が、理解に支障がないもので、序論から結論に至るまで、レポートの内容に一貫性がある。	☐ 序論：レポートのテーマの背景と問題提起のどちらかしか書かれていない。または、はっきり書かれていない。 ☐ 本論：データに基づいて自分の意見の論拠を示しているが、客観的で適切なデータではない。 ☐ 結論：本論の内容が入っているが、あまりまとめられておらず、新しい内容が少し含まれている。問題提起に対する答えはないが、今後の課題は書かれている。 ☐ 段落の入れ替えや、文や段落の追加を考えた方がよい箇所がある。序論から結論に至るまで、レポートの内容に一貫性のない部分が多少ある。	☐ 序論：レポートのテーマの背景と問題提起のどちらも書かれていない。 ☐ 本論：データのみ、または自分の意見のみしか述べられていない。 ☐ 結論：結論がない、または序論・本論と関連がない新しい内容がかなり含まれている。今後の課題が書かれていない。 ☐ レポート全体の展開や内容理解にかなり支障がある。序論から結論に至るまで、レポートの内容に一貫性がない。

	A+(とても良い)	A(良い)	B(もう少し)	C(頑張らしましょう)
C) 表現の適切さ	☐ 全体が「だ体・である体」で統一されており、「である」「のである」の使い分けも適切である。 ☐ レポートにふさわしいテーマに沿った語彙・文型・表現を効果的に使って論じ、全体を通じてキーワードを効果的に使っている。さらに文型・表現も適切で誤りがない。 ☐ 一文の長さが適切で、文にねじれがなく、文末表現・接続表現が豊富で、正しく使えている。 ☐ 表記に誤りがない。	☐ 全体が「だ体・である体」で統一されている。 ☐ レポートにふさわしいテーマに沿った語彙・表現を使っており、レポートにふさわしい文型・表現に誤りがない。 ☐ 一文の長さが適切で、文にねじれがなく、文末表現・接続表現が正しく使えている。 ☐ 表記に誤りがない。	☐ ほとんどが「だ体・である体」で書かれているが、「です・ます体」の箇所もある。 ☐ レポートにふさわしいテーマに沿った語彙・表現が十分に使われていない。または、レポートにふさわしい文型・表現に多少の改善が必要である。 ☐ 一文が長すぎて読みにくい、内容は理解できる。文にねじれがあり、文末表現・接続表現に多少の改善が必要である。 ☐ 表記に少し誤りがある。	☐ 「だ体・である体」で統一されておらず、「です・ます体」が混在している。 ☐ レポートにふさわしいテーマに沿った語彙・表現がほとんど使われておらず、レポートにふさわしい文型・表現にかなりの改善が必要である。 ☐ 一文が長すぎて読みにくく、内容は理解できない。文にねじれがあり、文末表現・接続表現にかなりの改善が必要である。 ☐ 表記に誤りが多い。
D) 形式	☐ レポート全体の中の引用の分量が適切で、情報量に無駄がない。 ☐ 引用と自分の意見を区別し、正しいやり方で引用しており、正しく引用元が示されている。 ☐ 引用文献（参考文献）がレポートの最後に正しい順番と形式で書かれている。 ☐ 指定されたフォーマット・ファイル形式で書かれている。	☐ レポート全体の中の引用の分量が適切である。 ☐ 引用と自分の意見を区別し、正しいやり方で引用しており、引用元が示されている。 ☐ 引用文献（参考文献）がレポートの最後に正しい形式で書かれている。 ☐ 指定されたフォーマット・ファイル形式が守られている。	☐ レポート全体の中の引用の分量がやや多い。または少ない。 ☐ 引用元が示されているが、引用と自分の意見が区別されにくい。 ☐ レポートの最後にある引用文献（参考文献）に足りない情報がある。 ☐ 指定されたフォーマット・ファイル形式があまり守られていない。	☐ レポート全体の中の引用の分量が多い。または引用がない。 ☐ 引用元が示されておらず、引用を自分の意見として書いている。 ☐ レポートの最後に引用文献（参考文献）が書かれていない。 ☐ 指定されたフォーマット・ファイル形式が全く守られていない。

資料 2 ルーブリックについての質問紙

レポートのフィードバックと評価についてのアンケート

このアンケートは、授業で行われているレポートを書く活動をよりよくするために、みなさんの意見をお伺いするものです。成績には関係ありません。あなたの正直な考えをお聞かせください。

【レポートⅠについて】

1 回目のレポートについてお聞きします。

(1) ルーブリック評価表を、レポートを書くときに参考にしましたか。

はい いいえ

→ 「はい」と答えた方は (2) (3) に進んでください。

→ 「いいえ」と答えた方は、【レポートⅡ、Ⅲについて】に進んでください。

(2) ルーブリック評価表を書く前に見て、レポートを書くのに役に立ちましたか。

非常に役に立った ぜんぜん役に立たなかった

5 4 3 2 1

【理由を書いてください。】

(3) レポートの第1稿のFBでもらったルーブリック評価表は第2稿を書く際に役に立ちましたが、

非常に役に立った ぜんぜん役に立たなかった

5 4 3 2 1

【理由を書いてください。】

【レポートⅡ、Ⅲについて】

(1) レポートⅠのときより、ルーブリック評価表をレポートを書くときに参考にしましたか。

はい いいえ

→ 「はい」と答えた方は (2) に進んでください。

→ 「いいえ」と答えた方は、【今学期のレポートについて】に進んでください。

(2) レポートⅠのときより、ルーブリック評価表を参考にしてレポートを書きましたか。

非常に参考にした まったく参考にしなかった

5 4 3 2 1

1. ループリックはあなたのレポートの完成度により影響がありましたか。

ぜんぜん影響しなかった



非常に懐かしい

ぜんぜん嫌いたくない



非常によくわかった

ぜんぜんわからなかった



非常によくわかった

ぜんぜんわからなかった



理解しやすかった

理解しにくかった



非常に客観的に見られるようになった

ぜんぜん客観的に見られない



7. ルーブリックの評価を見て、直しやすかった評価項目はどこですか。

1. 構成 2. 内容 3. 表現 4. 形式

8. ループリックについて、よかった点、よくなかった点があれば、自由に書いてください。

- 36 -

Validation of the Effectiveness of a Rubric for Report Writing Assignments: Analysis of Surveys of Japanese Language Learners and Instructors

**¹TAKAHASHI Masako, ²ITO Natsumi,
³YASUDA Reiko, ⁴SANDO Niniko**

In our Japanese language courses for international students, multiple classes are offered, which are taught by several instructors. Students are required to write six reports in a semester, so the grade weight of the writing assignments is high. Some instructors were worried about whether the report evaluation criteria for assessing learners are fair, and whether the evaluations are acceptable from learners. Therefore, a rubric was developed for fairly evaluating students' reports. To validate the effectiveness of this rubric, surveys of learners and instructors were conducted at the end of the semester. The survey of learners consisted of a questionnaire containing multiple-choice and open-ended questions. There were 54 valid responses. The results of this questionnaire indicated that the learners could understand the attainment targets of the report writing assignments and the points in their reports that required revision. In addition, the results suggested that the rubric is capable of supporting independent report writing. The survey of instructors consisted of 30-minute interviews. The benefits of using rubric were that it shortened the time spent on evaluations; the explanations of evaluation given to learners in class were effective; and improvements in report writing were observed among the students. On the other hand, several problems were also identified, such as individual differences in learners' understanding of the rubric items; and the failure of the rubric to subjectively evaluate the content features of the reports. The results of the study revealed the following three points: (1) Instructors and learners felt that the rubric was effective for report writing. (2) Use of the rubric encouraged independent report writing among a large number of learners. (3) The rubric helped secure fairness in the instructors' evaluations. Thus, it can be argued that the rubric used in the study was successful in resolving instructors' worries about evaluating reports.

¹²³⁴Waseda University

日本語教育における動機づけ研究 —学会誌『日本語教育』の分析から—

¹ 鈴木 綾乃、²伊藤 奈津美、³岩下 智彦

はじめに

日本語学習者の動機づけ研究は、1980年代から始まっている。その後現在まで、数は多くはないものの研究が進められてきた。従来の研究は主に教育機関で学ぶ学習者を対象としており、近年目覚ましい発展を遂げているインターネットを媒介とする独習の学習者など、学習環境および学習者の多様化には対応していないと考えられる。今後も学習者の多様化が進行していく中での日本語教育を考えると、現在の学習者像を捉えた新たな枠組みに基づく動機づけ研究が求められるのではないだろうか。そこで本稿では、これまでの日本語教育における動機づけ研究を概観し、過去の研究で明らかにされた動機づけの要素を抽出するとともに、問題点を考察する。そして、学習者の持つ動機づけの要素の違いに基づいた新たな枠組みを提案することで、今後、ますます多様化が進むことが予想される学習者像を捉えた動機づけ研究への貢献を目指す。

1. 先行研究

日本語教育における動機づけ研究をレビューした先行研究として、守谷(2002)がある。この研究では、日本語に限らず、第二言語習得における動機づけ研究をまとめている。それによると、先行研究における‘motivation’にはさまざまな定義があり、一致した見解がないものの、‘motivation’の重要性については見解が一致しているということである。日本語教育における動機づけ研究については、その数が少ないことを大きな問題として挙げている。また(1)日本語学習動機に関する研究と、(2)日本語学習場面の動機づけの研究、という2つに分類し、(1)と(2)が結びついていないと指摘している。今後の課題としては、個々の学習者が持つ個別的要因を明らかにするとともに、学習プロセスにおける動機づけの解明が望まれるとし、縦断的、質的な調査の必要性が述べられている。

また、高橋・平山(2014)では、日本語学習者の学習動機に関する研究について、学習動機や対象者、調査手法等についてレビューを行っている。その結果、日

本語教育における学習動機に関する研究は、学習動機の解明そのものを目的として、大学生を対象に量的な質問紙調査を行う傾向があると述べている。そして、現在増加している、日本に留学しながらも日本語学習を必要としていない留学生を対象とした研究が調査対象論文の中になかったことを指摘し、その必要性に言及している。

このように、守谷(2002)、高橋・平山(2014)によって、過去の研究について概観はされていると言える。しかしながら、複数の研究結果にもとづいて「日本語学習者の動機づけの要素は何か」ということを明らかにするまでには至っていない。

2. 研究設問

先行研究をふまえ、本稿では次の点について明らかにする。

- (1) 日本語教育における動機づけ研究において、明らかになっていることは何か。
 - (i) 動機づけの要素として、どのようなものが明らかになっているか。
 - (ii) 動機づけと関連がある要素として、どのようなものがあるか。
 - (iii) 動機づけと教室活動について、どのような調査がされているか。
- (2) 日本語教育の動機づけ研究における問題点は何か。

3. 分析対象

ここでは、分析対象である論文について述べる。本稿で対象とするのは、学会誌『日本語教育』に掲載された、動機づけに関する論文である。この学会誌は、日本語教育学会発行の学術専門誌で、現在は年 3 回発行されている。2016 年 12 月現在 165 号まで発行されており、本稿ではこのうち、第 1 号から第 164 号までを対象とする。本稿での分析対象論文は、学会誌検索エンジンを用いて「動機」または「動機づけ」で検索し、抽出した。この条件では 16 本が対象となった。この 16 本は、動機づけの要素を明らかにする研究 12 本(表 1)と、動機づけを高める教室活動等に関する研究 4 本(表 2)の、2 つに大別することができる。

表 1: 動機づけの要素を明らかにする研究

	調査目的、内容等	調査地・対象	調査方法
富田(1985)	EC 諸国の日本語教育の現状把握	EC 諸国	質問紙調査
許(1991)	日本語学習に対する意識の把握、日本語教育プログラム開発の資料	韓国 大学生 537 人	質問紙調査
倉八(1992)	学習者の文化的背景と動機の種類、動機の強さの関係を検討	日本 大学生 37 人／32 人	質問紙調査
甲斐(1995)	台湾の若者は日本語をどのように見ているか	台湾 大学生等 1493 人	質問紙調査
縫部・狩野・伊藤(1995)	日本語学習動機の実態解明	ニュージーランド 大学生 107 人	質問紙調査
島田・澁川(1999)	採用条件としての日本語、現地社員の日本語学習経験と動機、日本語が求められる場面と実態	アジア 5 都市 現地日系企業の 人事担当 現地社員	質問紙調査
高岸(2001)	留学と日本語学習動機の関係	日本・アメリカ 大学生 28～60 人	質問紙調査・ インタビュー
郭・大北(2001)	シンガポール華人大学生の動機づけと日本語学習への影響	シンガポール 大学生 125 人	質問紙調査
大西(2010)	孤立環境で学習する学生の日本語学習動機を探る	ウクライナ 大学生 180 人	質問紙調査
楊(2011)	動機づけと継続戦略、それらの関連について調査・検討	台湾 大学生 711 人	質問紙調査
守谷(2004)	日本語学習の動機づけを探ることと、学習者自身が学習成果に関わる要因をどう認識しているか	日本 中国人研修生 22 人	半構造化 インタビュー
守谷(2005)	日本語学習動機の特徴とその生起に関わる要因	日本 中国人研修生 41 人	構造化面接

表 2: 動機づけを高める教室活動等に関する研究

	調査目的、内容等	調査地・対象	調査方法
村山 (1994)	自律学習態勢の確立を目的とした 漢字指導	アメリカ 非漢字圏学習者 15 人 上級	実践報告
溝口 (1995)	体験学習から何が学習／習得でき るのか、教師は何をすべきか	日本 大学生 20 人 中級～上級	質問紙 調査
倉八 (1996)	教授内容を構造化してフィードバッ クを与える指導法が、不安を軽減し 動機づけを高めるかどうかの検討	日本 大学生約 15 人 中級	実践報告 質問紙 調査
三矢 (1999)	学習動機を高める教室活動の性質 を明らかにする	ドイツ 大学生 31 人 初級～中上級	質問紙 調査

4. 動機づけの要素を明らかにする研究

4.1 これまでに明らかになっている動機づけの要素

まず、動機づけの要素を明らかにしようとした 12 本の研究(表 1)について述べる。
この 12 本は、分析手法によって以下のように大別できた。

(A) アンケート調査を行った研究

富田 1985、許 1991、甲斐 1995、島田・澁川 1999

(B) アンケート調査の後、因子分析を行った研究

倉八 1992、縫部他 1995、高岸 2000、郭・大北 2001、楊 2011、大西 2010

(C) インタビュー調査を行った研究

守谷 2004,2005

この(A)～(C)の分類に沿って見ていく。

まず、(A) アンケート調査を行った 4 本の研究について検討したところ、その質問項目および結果は「興味・関心」、「実用性」、「交流」、「外的な影響」という 4 つに分類できた(表 3)。このうち、「興味・関心」と「実用性」は、4 本すべての研究において言及されていた。「興味・関心」については、日本、日本の文化、経済、社会、日本

語のほか、外国語への興味・関心もここに含まれる。一方「実用性」には、仕事や将来の就職、日本理解、研究などが含まれている。

表 3: アンケート調査を行った研究のまとめ

カテゴリー	富田 (1985)	許 (1991)	甲斐 (1995)	島田・澁川 (1999)
1) 興味・関心	日本の経済・文化 日本語	日本文化	日本・日本文化 外国語	社会・文化
2) 実用性	仕事 就職 研究	研究・社会生活 日本理解 資格・就職準備	将来の仕事 日本理解 日本語は重要	仕事 就職
3) 交流	訪日予定 家族・友人	—	—	—
4) 外的な影響	—	—	日本文化・製品 家族・周囲の人	—

次に、(B) アンケート調査の後、因子分析を行った研究 6 本について見て行く。6 本の研究で明らかとなった因子を比較、検討したところ、表 4 のように分類することができた。

表 4: 因子分析によって明らかになった動機づけの分類

分類	内容
1) 日本と日本文化への興味	日本や日本文化への興味・関心・あこがれ、日本人との交流、日本に住みたい など
2) 日本語学習への興味	日本語・学習・授業・教師が好き、楽しい
3) 実用性	日本で就職・進学したい、将来に役に立つ、国際的な仕事をしたい など
4) 自己・他者からの評価	いい成績を取りたい、教養を得たい、自己満足、語学学習への挑戦 など
5) 国際的な視点	異文化対自文化への興味、日本と自国との関係など

表 3 と表 4 を比較すると、表 3 の 1)「興味・関心」、3)「交流」と表 4 の 1)「日本と日本文化への興味」、2)「日本語学習への興味」、同様に、表 3 の 2)「実用性」と表 4 の 3)「実用性」は、共通していると言える。そこで以下では、表 4 の分類に照らしながら、因子分析を行った 6 本の研究について年代順にその内容を見ていく。

6 本の中で最も古い研究は倉八(1992)である。この研究では、日本国内の異なる教育機関でデータを収集し、動機づけの因子構造を比較した。その結果、英語母語話者が中心の教育機関では、日本人のように考え行動する、日本で仕事をする、などの「道具的動機因子」と、日本文化に興味がある、日本語に興味がある、などの「日本への興味因子」という 2 つが抽出された。一方、中国語母語話者が中心の教育機関では、日本文化に興味がある、日本で仕事をする、国に帰って良い仕事をする、などの「統合的動機因子」と、国に帰って役立つ人になる、民族的理由などの「母国での道具的動機因子」という 2 つが示された。どちらの教育機関でも、1)「日本と日本文化への興味」(表 4)に関する因子と、3)「実用性」(表 4)に関する因子が見られたと言える。

縫部他(1995)の研究は、ニュージーランドで大学生を対象に調査を行ったもので、その後の多くの研究で参照されている。ここでは全部で 6 つの因子を提示しているが、このうち因子 1「日本理解」(日本文化・日本事情に対する興味、日本人との交流への関心)、因子 2「国際意義」(異文化対自文化などへの興味)、因子 3「学習への興味」(日本語・学習・授業・教師が好きを、「内発的動機」としている。一方、因子 4「統合的志向」(日本社会への統合を志向)、因子 5「誘発的志向」(「いい成績を取りたい」など、学習以外の面に関わること)、因子 6「道具的志向」(明確な目的意識がない、外国語を知っていないと恥ずかしい、進学・進級のため)は「外発的動機づけ」であると述べている。表 4 に示した 5 分類に照らすと、縫部他(1995)では 1)～5)すべての分類項目が因子として提示されている。

次に、アメリカ人大学生の動機づけについて調査した高岸(2000)について述べる。この研究では、①来日直後、②留学終了時、③帰国後という 3 つの時期に質問紙調査を行い、動機づけの変化を分析した。それによると、来日直後の調査では、3)「実用性」(表 4)に関わる因子がなく、1)「日本と日本文化への興味」(表 4)も、「日本文化へのあこがれ」という抽象的なものであった。それが留学終了時、帰国後と時間を経るにつれて、3)「実用性」に関わる因子が増え、また 1)「日本と日本文化への興味」に関わる因子も、「日本研究」のように具体化している。このように高岸は、留学を経ることによって動機づけが具体化する、と述べている。ただし、3 つの時期すべて

を合わせると、表 4 にある 5 つの要素すべてが観察される。

続いてシンガポールで調査を行った郭・大北(2001)を見ていく。この研究で出された因子は 6 つで、これをさらに「統合的動機づけ」「道具的動機づけ」「エリート主義」という 3 つに分類している。「統合的動機づけ」は、因子 1「交流志向因子」(日本へ行きたい、日本人と交流したい)、因子 2「現代日本あこがれ因子」(大衆文化、現代の日本人への興味)、因子 3「伝統文化因子」(日本の伝統文化への興味)の 3 因子で、「道具的動機づけ」とは、因子 4「仕事因子」(日本で就職・進学したい)の 1 因子である。そして、「エリート主義」は、因子 5「自己満足因子」(自己尊重・満足、教養、社会的地位)、因子 6「語学学習志向因子」(日本語学習が楽しい、好きだ)の 2 因子である。この「エリート主義」というのは、シンガポール特有の状況を表している。郭・大北(2001)によれば、シンガポールで外国語を学習できるのは限られた優秀な学生だけである。そのため、日本語を学習することによってエリートとしての自己満足が得られるという。郭・大北(2001)が挙げた 6 つの因子は、表 4 の 5 分類のうち、5)「国際的な視点」以外の要素と重なっている。

5 本目の研究としてウクライナで調査を行った大西(2010)がある。大西は、日本と人的・経済的交流が少ない環境における動機づけを明らかにし、さらに、大学の低学年層と高学年層の動機づけを比較した。その結果、低学年層の動機づけとして、第 1 因子「将来実用志向」(日本語ができると給料が高くて良い仕事が見つかりやすくなる)、第 2 因子「日本語日本文化志向」(日本文学を翻訳したい、アニメや漫画が好き)、第 3 因子「国交志向」(自国と日本の関係をよくしたい)、第 4 因子「挑戦志向」(新しい言語にチャレンジしたい)、第 5 因子「憧れ志向」(日本が嫌いだ)¹の 5 つの因子を挙げている。また、高学年層の動機づけとしては第 1 因子「活用志向」(外国語のセンスがある)、第 2 因子「日本語日本文化志向」(日本語が好き、日本文化への関心)、第 3 因子「キャリア志向」(日本語ができると給料が高くて良い仕事が見つかりやすくなる)の 3 つの因子を提示している。そのうえで、日本と人的・経済的交流が少ない孤立環境にあるウクライナでは、「日本語日本文化志向」が安定的に動機づけの 1 要因として存在すること、低学年層では「挑戦志向」があるのに対し、高学年層では実用性が動機づけの要因になっていることを明らかにした。これを表 4 の 5 分類に照らすと、2)「日本語学習への興味」を除く 4 項目に関わる因子が挙げられてい

¹ 第 5 因子「憧れ志向」に関しては、逆転項目として「日本が嫌いだ」「日本語を学習することはステータスが低い」が挙げられている。

る。特に、1)「日本と日本文化への興味」、3)「実用性」は動機づけの要因として学年を問わず存在している。

最後に、台湾で調査を行った楊(2011)についてまとめる。この研究は、今回分析対象としている 16 本の中で最も新しい研究で、動機づけと学習の継続戦略の関係について分析している。因子分析により、第 1 因子「実用性重視志向」(実用性が高い、就職に有利)、第 2 因子「日本関連志向」(日本で働きたい、日本に住みたい)、第 3 因子「日本語学習への興味」(日本語の勉強は楽しい・好き)、第 4 因子「交流志向」(日本人とコミュニケーションしたい)、第 5 因子「日本文化への関心」(日本の伝統・文学・異文化の相違への興味)、第 6 因子「大衆文化への興味」(日本の漫画・アニメ・小説・ゲームへの興味)、第 7 因子「外的評価重視志向」(テスト、進学、進級、教養)という、7 つの因子が抽出された。これを 5 分類に照らすと、全体的に 1)「日本と日本文化への興味」に関わる因子が多く見られることがわかる。

ここまで、因子分析を行った 6 本の研究について、それぞれの因子を見てきた。それぞれの結果を表 4 の 5 分類に照らしてまとめると、表 5 のようになる。5 分類のうち、6 つすべての研究で見られたのは 1)「日本と日本文化への興味」、3)「実用性」の 2 つであった。また、4)「自己・他者からの評価」も、倉八(1992)以外の研究で見られた。

表 5: 因子分析を行った研究の結果まとめ

分類	倉八 (1992)	縫部他 (1995)	高岸 (2000)	郭・大北 (2001)	大西 (2010)	楊 (2011)
1) 日本と日本文化への興味	○	○	○	○	○	○
2) 日本語学習への興味		○	○	○		○
3) 実用性	○	○	○	○	○	○
4) 自己・他者からの評価		○	○	○	○	○
5) 国際的な視点		○	○		○	

(C) インタビュー調査を行った研究として、中国人研修生の動機づけを明らかに

した守谷(2004, 2005)について述べる。

まず、守谷(2004)では、日本語学習の成果はどのような要因によってもたらされたのかについて原因帰属理論を用い分析し、その結果を学習の動機づけに適用している。その結果、学習の成功要因として「道具的学習志向」と「学習者自身の意欲」を挙げ、これらの動機づけがあれば、学習成果があがると述べている。

次に守谷(2005)では、研修生の日本語学習開始時の動機づけについて分析した。その結果、動機づけは業務関連動機と、業務非関連動機に分けられた。これらの動機づけを表4の5分類に照らすと、業務関連動機は3)「実用性」と4)「自己・他者からの評価」、業務非関連動機は1)「日本と日本文化への興味」、2)「日本語学習への興味」にあたる。

以上、12本の論文について、動機づけの要素を見てきた。分析の結果、動機づけの要素は表4に示した5つに分類することができた。この中でも、1)「日本と日本文化への興味」および3)「実用性」の動機づけは、ほとんどすべての研究で言及されており、日本語学習者の動機づけの主要な要素であると言える。

4.2 動機づけと関連がある要素

本項では、4.1で明らかとなった動機づけの要素の5分類がその他の要素とどのような関係性を持っているかについて、図1にまとめた。中央にここまで述べた動機づけの5分類を示し、左側に研究結果として各分類との関連性が指摘された要素を配置した。そして、右側には5分類との因果関係が指摘された要素を配置した。

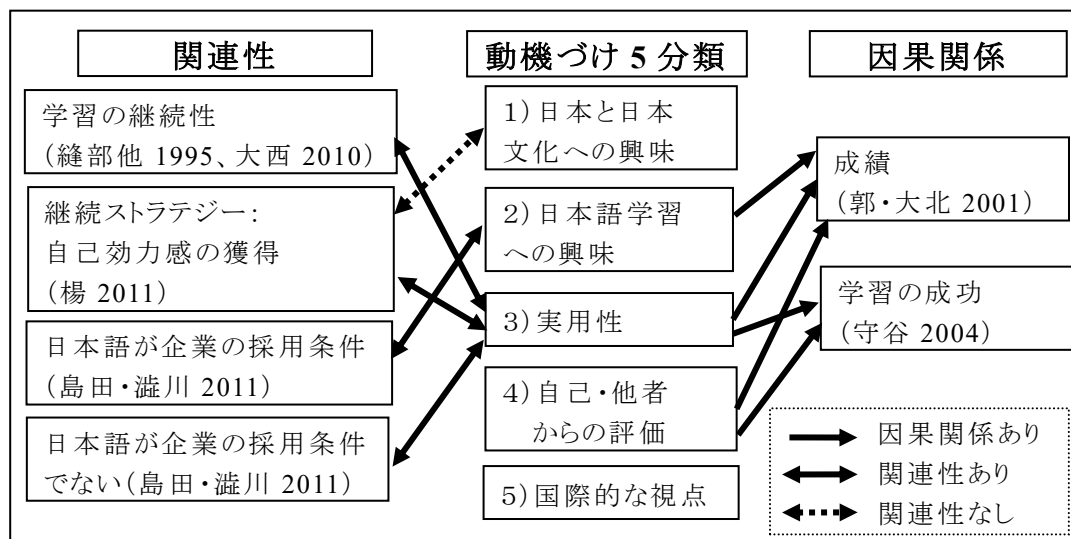


図 1: 動機づけの 5 分類と関係がある要素

まず、図 1 の左側、5 分類と関連性が指摘された要素について述べる。縫部他 (1995) と大西 (2010) は、因子分析の結果からの考察として、3) 「実用性」に関する動機づけと学習の継続性には関連があると述べている。また、楊 (2011) は、継続戦略との関係を相関分析によって分析した。その結果、3) 「実用性」に関わる動機づけと、達成感を味わえることをする、といった「自己効力感の獲得」という継続戦略の使用は、正の相関がみられた。一方、1) 「日本と日本文化への興味関心」に関わる動機づけとは負の相関がみられた。この 3 つの研究から、学習の継続と 3) 「実用性」については、関連性があると思われる。その半面、楊 (2011) の結果を見ると、1) 「日本文化への興味関心」と学習の継続には関連がないと推測される。

5 か国の日系企業の現地社員を対象に調査を行った島田・澁川 (2011) では、マレーシアの現地社員において、日本語が採用条件になっているかどうかと日本語の学習動機の間には関係があるとした。具体的には、日本と日本文化に対する興味は、日本語が採用条件になっている企業で働く社員の動機づけとしてある一方、採用条件になっていない企業で働く社員は、実用性に関わる動機が高かったという。島田らはこの結果について、日本語が採用条件になっている企業で働いている人は、入社前の段階で日本語ができるため、調査段階では日本・日本文化への興味という動機を持っているが、反対に、条件になっていない企業で働いている人の多くは入

社後に実用性、つまり仕事上必要という動機づけを持ち、日本語学習を始めたのではないかと述べている。

次に、図 1 の右側、5 分類と因果関係が指摘された要素について述べる。成績については、郭・大北(2001)では 2)「日本語学習」、3)「実用性」、4)「自己・他者からの評価」の 3 つの要素が成績と因果関係がある、と述べられている。一方、1)「日本と日本文化への興味」と成績については、統計的に有意ではなかったということである。また守谷(2004)は、3)「実用性」と 4)「自己・他者からの評価」は、学習の成功について因果関係があるとしている。

ここまで動機づけの要素を 5 つに分類し、その他の要素との関連について述べてきたが、動機づけのキーワードは「興味」と「有益性」の 2 つに集約されと考えられる。まず「興味」は、1)「日本と日本文化への興味」、2)「日本語学習への興味」という、2 つの分類がこれにあたる。特に 1)「日本と日本文化への興味」は、本研究で扱った先行研究の大半において言及されており、日本語学習の主要な動機づけの要素と言え、動機づけのキーワードとして「興味」という要素は不可欠なものであると言える。

第二のキーワードである「有益性」は、5 分類における、3)「実用性」、4)「自己・他者からの評価」から示される。まず、3)「実用性」と 4)「自己・他者からの評価」は、いずれも学習者にとっては「有益」なものであると言える。さらに、3)「実用性」、4)「自己・他者からの評価」と他の要素との関連性を見ると、どちらの要素も「成績」、「学習の成功」といった有益性の高い要素との因果関係が示されている。この点からも背後に共通の概念があることも考えられる。

以上より、学習者の動機づけを捉えるキーワードとして、「興味」と「有益性」を挙げることができる。

最後に、動機づけを高める要素について言及した 3 本について述べる。縫部他(1995)では、留学経験や学習期間の長さが、実用性に関わる動機づけを高める、と述べている。また高岸(2000)は、留学によって動機は強化され、漠然とした興味・関心から将来の研究や仕事に役立てたいなど、具体化した、と述べている。この 2 本について、前述の「興味」「有益性」から考えると、いずれも留学や学習期間の長さによって、将来の研究や仕事に役立てるといった有益性にかかわる動機づけが高まったと言える。

一方、守谷(2005)は、来日前の状況との関連から、動機づけの生起要因を分析した。その結果、自己決定性、自発性を持って来日すると、様々な動機づけを持

ち、学習を意義づけられるようになることが明らかになった。

動機づけを高める要素として以上のような指摘があるものの、今回の分析対象である論文全体から見ると、何が学習者の動機づけを高めるのかについての分析はそれほど多くはない。

4.3 動機づけと教室活動

前節では、何が学習者の動機づけを高めるのかについての分析が少ないことを指摘したが、教室活動について限れば、どのような教室活動が動機づけを高めるのか、という観点での分析は行われている。動機づけと教室活動について調査したのは、16 本中 4 本(村山 1993、溝口 1995、倉八 1996、三矢 1999)であった。

村山(1993)は、海外の現場での実践報告として、自律学習態勢の確立を目的とした漢字授業の内容を報告した。そして、新聞記事を使用した学習者主体の教材選択とグループ活動により成功体験、達成感を得て、内発的動機づけが高められたと述べている。

溝口(1995)は「日本人家庭訪問」という教室外活動を含んだ体験学習の中で、日本語学習者は何が学べるのか、そして教師は何をすべきなのかについてまとめている。その中で、実際に日本語を使用するという差し迫った事態に遭遇することで、学習者は学習に集中できる、つまり学習意欲が高まると述べている。

倉八(1996)は、教授内容の構造化とフィードバックに着目したスピーチ指導を行うことで不安が軽減され、動機が高められたと報告している。この研究では、具体的には、学習者への教授内容を簡単なものから難しいものへと構造化し、スピーチ後のディスカッションや具体的なフィードバックを行うことによって、結果として学習者の不安が軽減され、動機づけが高められたという。

三矢(1999)は、学習動機を高める教室活動の性質について分析したものである。この研究では、教室活動を能動的活動と受動的活動に分け、楽しさと必要性という 2 つの観点から、学習者がどちらの活動を高く評価するか、アンケートによって調査した。その結果、楽しさについては能動的活動のほうが高く評価されたが、必要性に関しては必ずしもそうではなく、学習者は受動的活動であっても必要であると評価する場合もあることを示した。

以上、それぞれの観点から動機づけを高める教室活動について分析した 4 本の研究を概観した。その結果、それぞれで実践された教室活動が動機づけを高めてい

るという結果は見られたが、4.1 から 4.2 で見てきたような、動機づけの要素やそれと関連する要素についての研究とのつながりはほとんど見られなかった。守谷 (2002) では SLA 研究における動機づけ研究を概観し、動機づけの要素を明らかにする研究と学習活動についての研究が結びついていないことが指摘されているが、守谷から 10 年以上たった現在でも、動機づけ研究の成果と教室活動は、結びつけることができていないと言える。

5. 日本語教育における動機づけ研究の問題点

ここまで、動機づけの要素、それらの要素と他の要素との関連、教室活動という 3 つの観点で、先行研究をまとめてきた。その結果、動機づけの要素は以下の 5 つに分類された。それは、1) 日本と日本文化への興味、2) 日本語学習への興味、3) 実用性、4) 自己・他者からの評価、5) 国際的な視点である。上記の 5 つの要素は日本語学習の動機づけを研究した複数の研究において言及されていることから、日本語学習の動機づけの代表的な要素であると言える。そしてこれら 5 つの要素から、「興味」と「有益性」という 2 つを、学習者の動機づけを捉えるキーワードとして示した。そこで、ここからはこれまでの内容を踏まえ、日本語教育における動機づけ研究の問題点を見ていく。

まず、調査方法について、アンケート調査が大多数で質的調査は非常に少なかった。また対象者は、大学生に偏っていた。こうした傾向は守谷 (2002) および高橋・平山 (2014) でも指摘されているが、状況は変わっていないと言える。この調査対象者の「大学生」というのは、その多くが日本語を主専攻とする学習者であり、興味も有益性もある。しかし近年、これまでの調査対象者とは異なる背景を持つ学習者の存在も指摘されている。そこで、学習者の動機づけを捉えるキーワードである「興味」と「有益性」という 2 つの観点を使って、現在の学習者の状況を、図 2 のように整理する。

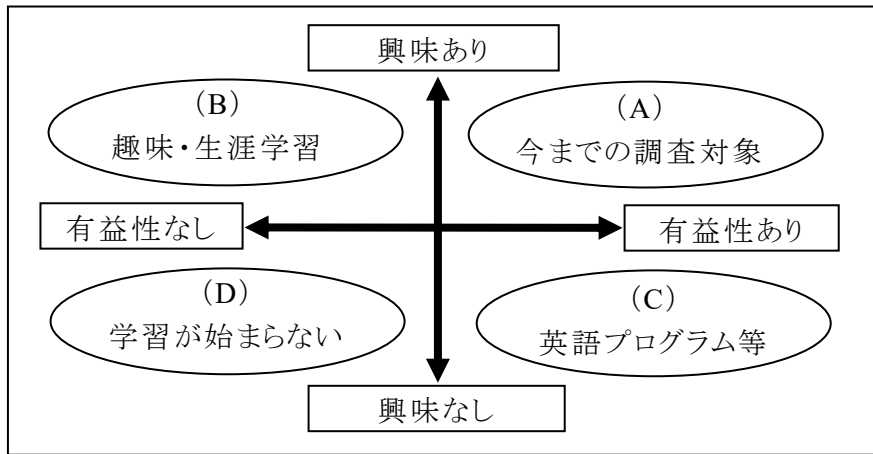


図 2: 興味と有益性による学習者の分類

有益性も興味もある学習者が(A)である。今までの調査対象は(A)にあたる者が多く、大半は大学をはじめとする学習機関で学習していると考えられる。一方、有益性も興味もない(D)の学習者は、学習が始まらないと思われるため、調査対象として考えにくい。最近の傾向としては、(B)と(C)が増えていると言われている。(B)の学習者については、興味はあるが、学習による有益性は求めておらず、趣味や生涯学習として、インターネットなどを使って学習している場合が考えられる。独立行政法人国際交流基金と株式会社電通が共同で行った「台湾・香港・韓国日本語学習者調査」(2016)によると、台湾における独学による日本語学習者は 21.7%で、香港は 29.4%、韓国は 33.5%に上る。こうした独学で学ぶ学習者たちがどのような動機づけを持っているのか、これまでほとんど調査されていないが、趣味として学習している場合は少なくないと思われる。このような、趣味や生涯学習、つまり楽しみとして言語を学習する人の数は、今後も増えていくであろう。(C)の、日本語学習に興味はないが、有益性を感じている学習者としては、近年、日本国内の大学で増えている英語プログラム等で学んでいる留学生が想定され、留学生 30 万人計画の影響もあり、今後も増えていくと予想できる。さらに、技能実習生や看護師・介護士をはじめとする労働者の増加も見込まれる。

まず、図 2 の横軸、有益性とかかわる部分について考える。今回分析した 16 本の論文では、分析の内容も結果も、有益性に関する言及が多く、成績や学習の継続性との関係も指摘されている。しかし、調査対象が興味も有益性もある(A)にかたよ

っているため、その内容は「将来日本で就職したい」「いい成績を取りたい」「語学学習への挑戦」など、非常にポジティブなものである。一方、これまでにあまり調査されていないが、有益性にかかわると思われるのは、興味はないが有益性を感じている(C)の学習者である。彼らの場合、有益性に分類できると考えられる動機づけを持っているとしても、それは単なる単位の取得、卒業要件に日本語が入っているためであることが推測され、日本語の習得を目指していないことも多いと思われる。ただし、これは現段階では推測にすぎないため、(C)のような学習者の動機づけを調査する必要がある。

次に、図 2 の縦軸、興味について見ていく。興味は、前述の通り動機づけの主要な要素であるにも関わらず、全体的に 16 本の中では言及が少なかった。さらに、成績や学習の継続性などとの関連もないと報告されている。しかし、これまでに調査されているのはあくまでも(A)、つまり興味も、有益性もある学習者であって、その興味の様相は(B)にあたる学習者と異なっていることも予想される。(B)に分類される学習者、つまり、有益性を求めず、興味がある学習者を対象とした調査はあまり行われていない。そこで、彼らがどのような興味を持っているのか、それが日本語学習とどのような関係があるのか調査することによって、これまでの研究では見られなかった日本語学習の動機づけが明らかになる可能性もある。例えば、日本のアニメに興味がある日本語非母語話者は多いと思われるが、その全員が日本語学習に取り組んでいるとは限らないであろう。根本(2016)はカタールにおいて、日本のポップカルチャーへの興味が日本語学習に結びついた者と、そうでない者双方にインタビューを行い、比較して分析している。そして、ポップカルチャーへの興味が収斂し、日本語がわからないという自己認識を持った場合には日本語学習へとつながることを指摘した。今後はこのように、日本や日本の文化などに対する興味と、言語学習がどのような場合に結びつくのか、さまざまな学習者を対象に分析し、明らかにする必要がある。また、(A)の学習者を対象とした調査では関連性がないとされている、学習の継続や日本語の熟達度との関連性も、分析の余地がある。

この興味という要素は、(C)の、有益性を感じているが興味がない学習者の場合も、重要である。というのも、彼らの有益性というのが、単位取得や卒業という、短期的なものにとどまっている場合、そもそも日本語学習が動機づけられていない学習者もいる、という問題があるからである。こうした学習者に対して、どのように動機づけていくかを考えていく必要があるが、(A)の学習者のような「将来の仕事」や「いい成績を取る」などの部分でアプローチするのは、困難であると思われる。仮に教師や学習

機関が学習者の主体性を重んじた教育を望むのであれば、(C)の学習者の興味を刺激し、高めることによって(A)に近づけていくという方法により、状況が改善する可能性もある。

最後に、最近の日本語学校や大学の日本語の授業の状況を考えてみる。最近の教室では、学習者のニーズは多様であり、(A)(B)(C)すべての学習者が1つの教室で同じ授業を受けるという状況も珍しくない。こうした教室では、それぞれのニーズに対応することで動機づけを高める、という方法は、現実的ではない(鈴木 2015)。そこで、各学習者個別の興味、あるいは教室内で共有できる興味の部分にアプローチして動機づけを高めることで、教室がよりよい言語学習の場になり得るのではないだろうか。

6. おわりに

本稿では、雑誌『日本語教育』に掲載された、16本の動機づけに関わる論文について調査、分析した。分析の結果、複数の研究において言及された動機づけに関わる要素が、1)「日本と日本文化への興味」、2)「日本語学習への興味」、3)「実用性」、4)「自己・他者からの評価」、5)「国際的な視点」の5つに分類できることが示された。そしてこの5つの要素に基づいて抽出した興味と有益性という観点から、学習者の状況を整理した。これにより、これまでの調査対象者ではない、趣味で日本語を学習している学習者(図2の(B))や、近年増加傾向にある単位取得など短期的な必要性はあるが興味がない学習者(図2の(C))の存在が示され、彼らに対しても、興味や有益性という観点から動機づけを調査する必要があることが明らかになった。特に、興味については、調査と同時に、教室においてそれを高めていく方法についても考えていくことが求められる。

それでは、言語学習という文脈で言及される「興味」とは、いったいどのようなものなのであろうか。これまでの研究では、アニメやドラマ、伝統文化、敬語や漢字など広範な対象への興味を捉えた言葉として、日本や日本文化、日本語学習への興味、という表現が使用されてきているのみで、具体的な分析はなされていない。しかし、それぞれの学習者が持つ「興味」というのは、その対象や強さがさまざまであるはずである。また、こうした興味と言語学習の結びつきも、これまではあまり調査が行われていない。こうした考えに基づき、今後はアンケート等の量的調査ではなく、質的に学習者の興味を明らかにしていく必要があるであろう。そして、その興味と言語学習を結びつける

ものは何なのか明らかにすることによって、教室において興味を高めるアプローチにつなげていきたい。

¹ 横浜市立大学, ²³ 早稲田大学

分析対象論文

- 大西由美 (2010)「ウクライナにおける大学生の日本語学習動機」『日本語教育』147, 82-96
- 甲斐ますみ (1995)「台湾における新しい世代の中の日本語」『日本語教育』85, 135-150
- 郭俊海・大北葉子 (2001)「シンガポール華人大学生の日本語学習の動機づけについて」『日本語教育』110, 130-139
- 許卿姫 (1991)「日本語学習に関する韓国大学生の意識調査研究」『日本語教育』74, 134-149, 134-149
- 倉八順子 (1992)「日本語学習者の動機に関する調査－動機と文化的背景の関連」『日本語教育』77, 129-141
- 倉八順子 (1996)「スピーチ指導におけるフィードバックが情意面に及ぼす効果」『日本語教育』89, 39-51
- 島田めぐみ・澁川晶 (1999)「アジア5都市の日系企業におけるビジネス日本語のニーズ」『日本語教育』103, 109-118
- 高岸雅子 (2000)「留学経験が日本語学習動機におよぼす影響」『日本語教育』105, 101-110
- 富田隆行 (1985)「EC 諸国における日本語教育－学習動機・目的を中心として－」『日本語教育』57, 1-10
- 縫部義憲・狩野不二夫・伊藤克浩 (1995)「大学生の日本語学習動機に関する国際調査－ニュージーランドの場合－」『日本語教育』86, 162-172 溝口博幸 (1995)「インターアクション体験を通じた日本語・日本事情教育－「日本人家庭訪問」の場合－」『日本語教育』87, 114-125
- 三矢真由美 (1999)「能動的な教室活動は学習動機を高めるか」『日本語教育』103, 1-10
- 村山純子 (1994)「コミュニケーション・アプローチでの漢字指導－オックスフォード大学での実践報告－」『日本語教育』82, 99-109

- 守谷智美(2004)「日本語学習の動機付けに関する探索的研究－学習成果の原因帰属を手がかりとして－」『日本語教育』120 , 73-82 ,
- 守谷智美(2005)「研修生の日本語学習動機とその生起要因－ある中国人研修生グループの事例から－」『日本語教育』125 , 106-115
- 楊孟勲(2011)「台湾における日本語学習者の動機づけと継続ストラテジー－日本語主専攻・非専攻学習者の比較－」『日本語教育』150 , 116-130

参考文献

- 鈴木綾乃(2015)。「日本語教育におけるニーズと動機づけ」『外国語教育研究』18 , 154-161
- 高橋雅子・平山紫帆(2014)。「留学生の日本語学習動機の研究に関する現状と課題：－日本語教育における文献調査より－」『立教大学ランゲージセンター紀要』31, 95-102
- 独立行政法人国際交流基金・株式会社電通(2016)「台湾・香港・韓国日本語学習者調査」https://drive.google.com/file/d/0B_YYwiD-_l6lblRNVElULUpwS28/view 2017/02/25 アクセス
- 根本愛子(2016)『日本語学習動機とポップカルチャー～カタールの日本語学習者を事例として～』ハーベスト社.
- 守谷智美(2002)。「第二言語教育における動機づけの研究動向：第二言語としての日本語の動機づけ研究を焦点として」『言語文化と日本語教育 増刊特集号 第二言語習得・教育の研究最前線』, 315-329

Studies on Motivation behind Japanese Learning— An Analysis of *Nihongo Kyoiku*

¹SUZUKI Ayano, ²ITO Natsumi, ³IWASHITA Tomohiko

This paper is the review of 16 studies analyzing the motivation behind learning Japanese. These studies were published in *Nihongo Kyoku*, a popular magazine on Japanese language education. We investigated which are motivational factors for learning Japanese and which elements relate to them. Further, we showed the main views -interest and usefulness- for analyzing the motivation behind learning Japanese and based on these views we proposed a new framework for analyzing current Japanese learners' state.

The factors of Japanese learners' motivation were divided into five categories: interest in Japan or Japanese culture, interest in learning the Japanese language, practical concerns, evaluation by self or others, and an international view. Moreover, the record, success, and continuity of learning were mentioned as elements related to each of these categories. However, the studies dealing with classroom activities for improving motivation were not connected with the five categories of motivation or elements related to the motivational factors.

This analysis highlighted the problems with the studies on motivation for learning Japanese. Specifically, there are few qualitative studies. And the subjects are learners having interest in Japan, Japanese culture or the Japanese language as well as having an understanding about the usefulness of learning both. In those studies, the usefulness was usually mentioned; however, the interest was not mentioned much. In the future, it is important to analyze the motivation behind other types of learners: those having interest but not usefulness and those with usefulness rather than interest.

¹Yokohama City University

²³Waseda University

日本語学習者の「いえ」「いいえ」「いや」 —学習者コーパス分析からみる使用実態—

¹野口 芙美、²福島 真由美

はじめに

これまで、「いえ」「いいえ」「いや」などの否定系応答詞は、日本語学習者向けの日本語教科書における提示と日本語母語話者の実際の使用に大きな差があると指摘されている。以下は、「多言語母語の日本語学習者横断コーパス (I-JAS)」¹の日本語学習者へのインタビューの一部である。

例 1) C²: で例えばアニメを見たり、ドラマを見たりして勉強したんですね？

K: いいえ勉強しませんでした、アニメだけ見ました<{笑}>{笑}³

(I-JAS、RRS30⁴の対話より抜粋)

日本語母語話者は果たしてこのような応答をするであろうか。そしてその不自然さは、例 1 で言うところの「いいえ」という応答詞にあるのではないだろうか。これまでの研究でも、日本人の自然会話に「いいえ」がほとんど現れないことがサフト・大原 (1999) や中島 (2001) などによって報告されている。サフト・大原 (1999) は「招待、依頼、疑問に対して否定的な返答をすることが対人関係に支障をきたすことは十分予測されることである (p.213)」と指摘しているが、学習者が教科書で習った通りに否定的な応答をすることで対人関係を乱すことが起こり得る。しかしながら、実際の学習者の発話に焦点を当てた研究はまだない。そこで本稿では、多言語母語の日本語学習者横断コーパス I-JAS の自然会話データ分析により、「いえ」「いいえ」「いや」の 3 つの応答詞の出現頻度・割合とそれらの機能を調査し、実際に日本語学習者がどのようにこれら否

¹ 国立国語研究所の学習者話し言葉コーパス。2016 年 5 月に第一次データが公開された。

² C は調査者、K は協力者を指す。ここでは、C が日本語母語話者であるインタビュアー、K が RRS30、つまりロシア語母語の学習者である。

³ <> はあいづち、{} は非言語情報を表す。ここでは、K の発話後、対話者である C が笑い、そのあと K にも笑いが起こったことを示している。

⁴ RRS30 は協力者の ID で、RRS はロシア語母語話者であることを示す。下線は筆者らによる(以下の例も同様)。

定系応答詞を使用しているか、また日本語母語話者の使用との違いを分析する。

1. 先行研究

日本語教育学会編(1990)では、応答詞を感動詞の下位分類で応答機能を持つものと定義している。奥津(1989)では肯定応答詞の「ハイ」「ウン」「エエ」「ハア」を「はい」系、否定応答詞の「イエ」「イイエ」「イヤ」「ウウン」を「いいえ」系と呼んでいる。本稿で扱うのは「いえ」「いいえ」「いや」の 3 つであるが、奥津に倣い、これらを「いいえ」系応答詞と呼ぶことにする。

応答詞の研究は、奥津(1989)と中島(2001)が日本語母語話者による自然会話データを用いて先行する発話を元に応答詞の用法を分類し、「はい」系、「いいえ」系の出現頻度を比較している。奥津(1989)は「はい」系と「いいえ」系では「はい」系の使用が圧倒的に多く、儀礼的否定も含めて相手の発話に対して肯定的に応答するのが普通であると述べている。コーパスを用いた応答詞研究は他にも土屋(1999)がある。土屋は感動詞を「ふうん系」「はい系」「いいえ系」「あ系」の大きく四つに分け、十種類の日本人同士の対話コーパスを観察し、共起するコメント及び先行文との関連から感動詞の機能を分類している。しかし、分析対象はどれも日本人同士の会話であり、学習者の発話を対象としたものはない。

「いいえ」系応答詞の研究は、富樫(2006)が「いえ」「いいえ」「いや」の違いを分析し、「いいえ」系応答詞のもつ非否定用法についても述べている。小早川(2006)は、初級日本語教科書における「いいえ」系応答詞「イイエ」、「イエ」、「イヤ」を先行文の形式で分類し、出現割合と機能を自然会話データ(奥津 1988、中島 2001)と比較した上で、教科書における「いいえ」系応答詞の提示の問題点と新たな提示案を示唆している。本稿では、小早川(2006)の日本語教科書の調査結果との比較を行うため、小早川(2006)と同じく「いえ」「いいえ」「いや」の 3 つを分析対象とすることにした。

2. 研究設問

以上を踏まえ、本研究で明らかにしたいのは以下の 3 点である。

- ① 日本語学習者はどのように「いいえ」系応答詞を使用しているのか
- ② 日本語学習者と母語話者の「いいえ」系応答詞の使用に差はあるか
- ③ 日本語学習者の「いいえ」系応答詞の使用は教科書に影響を受けているか

3. 研究方法

国立国語研究所で公開されている、「多言語母語の日本語学習者横断コーパス「I-JAS、International Corpus of Japanese As a Second Language」で「イエ」「イイエ」「イヤ」をそれぞれコーパス検索アプリケーションである『中納言』⁵を用いて検索・抽出し、各応答詞の先行文を形式、機能別に分類した。

3-1. 対象データ

研究対象の I-JAS は、12 言語の異なった母語を持ち、日本以外で日本語を学習する 180 名⁶に加えて、日本国内において様々な環境で日本語を学ぶ 30 名、日本語母語話者 15 名の計 225 名の発話スクリプトと音声を開示したものである⁷。日本語学習者については、「日本語を第二言語とすること」、「日本語母語話者との 30 分の対話に対応できること」、「ある程度読み書きが可能なこと」が条件で、日本語レベルは J-CAT (Japanese Computerized Adaptive Test) と SPOT (Simple Performance-Oriented Test) が客観テストとして実施されている⁸。

なお、日本国内の学習者は教室環境学習者と自然環境学習者に分けられており、教室環境学習者は初級の段階で来日し、日本国内の教育機関で 1 年以上日本語を体系的に学んでいる学習者で、自然環境学習者は日本で生活をしながら自然に日本語を習得している学習者である(迫田ほか, 2016)。

データは 2 つのストーリーテリング、2 つのロールプレイ、絵描写タスク⁹、対話タスクの計 4 種類 6 タスクのすべての発話データを対象とする。このうち、ストーリーテリン

⁵ <https://chunagon.ninjal.ac.jp/>(2017 年 3 月 5 日アクセス)。中納言のバージョンは 2.2. 3.1、第一次公開のデータは 20170519 版を用いた。

⁶ 留学経験がある場合は日本の教育機関での所属が 1 年 3 カ月未満であることが条件となっている(夏休みや春休みなどの長期の休暇は含まない)。

⁷ 本研究が対象とするのは 2016 年 5 月に公開された第一次データ。2020 年までに段階的に全 1,050 人分のデータが公開される予定。

⁸ 『海外連携による日本語学習者コーパスの構築 I-JAS 構築に関する最終報告書』(科学研究費助成事業(基盤研究 A)課題番号 24251010、研究代表者: 迫田久美子)を参照。日本語能力テストの結果は学習者ごとに参照できるようになっている。

<http://lsaj.ninjal.ac.jp/wp-content/uploads/2016/05/8bb45c1606e7ba03ea770daa31b3b726.pdf>

⁹ 絵描写タスクは一部実施していない地域(中国・上海、ロシア、オーストリア、トルコ、タイ、オーストラリア、ニュージーランドの 7 地域)があり、該当地域については絵描写タスクデータはない。

グと絵描写タスクは独話であるが、独話であっても話者の言い直しなどの際に「いいえ」系応答詞が現れると考え、全タスクを調査対象とした。ロールプレイ及び対話タスクの対話者は日本語母語話者である。同コーパスの総語数は、695,970 語で、うち母語話者が 66,744 語、国内で学ぶ日本語学習者が 109,001 語¹⁰、海外で学ぶ日本語学習者が 520,225 語である。なお、ここには「空白」「記号」「補助記号」「あいづち」「非言語行動」「解析困難箇所」は含まれていない。

「イエ」「イイエ」「イヤ」の3つの研究対象の抽出には、『中納言』の短単位・語彙素読み検索で該当したものをすべて抽出し、感動詞ではないものを除外した。また、「いえいえ」のように応答詞が二回以上繰り返して使用されている場合には、まとめて1件とカウントした¹¹。その結果、「イエ」501 件、「イイエ」269 件、「イヤ」424 件が抽出された。

3-2. 分析方法

抽出した「イエ」「イイエ」「イヤ」の先行文を分類する。先行文の分類については次項で記述する。分類された先行文を応答詞別、学習者・母語話者別に分析し、両者の違いを観察する。

3-3. 先行文の形式

本研究では、小早川(2006)に従い、出現した応答詞を先行文の有無によって大別する。先行文のあるものはさらに疑問文と非疑問文に分け、疑問文は真偽を問う「YNQ」、疑問詞を伴う疑問文である「WhQ」、否定の形を用いた「否定 Q」、完全文の形ではない疑問文「部分 Q」、また文末の形式によって「だろう Q」、「な・ね Q」、「かしら・かな Q」の7種類に分類する。以下に小早川(2006)をそのまま引用する。

YNQ: 肯定、否定いずれかの答えを求める疑問文のうち、肯定文による疑問文。

¹⁰ 国内で学ぶ日本語学習者の総語数のうち、教室環境学習者は 48,458 語、自然環境学習者は 60,543 語である。

¹¹ 出現した繰り返しは、「イエ」は学習者 89 例、母語話者 15 例、「イイエ」は学習者 5 例、「イヤ」は学習者 60 例、母語話者 7 例で、そのほとんどが 2~3 回繰り返されていた。また、全体の応答詞における繰り返しは全体では 17%だったが、「イエ」の母語話者の繰り返し使用は「イエ」使用全体の 58%と半数を超えていた。

WhQ: 疑問詞が含まれる疑問文と選択疑問文。ただし、「どこか〜か。」「なにか〜か。」などの「疑問詞+か」形式は YNQ に分類する。

部分 Q: 文の形でなく、「テストは？」というように疑問文の一部分のみが上昇イントネーションによって示される疑問文。

否定 Q: 否定の形を用いた疑問文。勧誘、誘いの機能をもつ「〜ませんか」もここに分類される。

だろう Q: 文末が「〜だろう」「〜でしょう」である疑問文。ただし「どうでしょう」「なんだろう」など、疑問詞を含むものは WhQ に、「行かないでしょう」など否定の形を含むものは否定 Q に分類する。

な・ね Q: 文末に終助詞「な」「ね」がつく疑問文。以下「ね Q」と略記する。ただし「どうでしょうね」「なんだろうね」など、疑問詞を含むものは WhQ に、「行かないね」など否定の形を含むものは否定 Q に分類する。

かしら・かな Q: 文末が「かしら」「かな」である疑問文。以下「かな Q」と略記する。ただし「どうかしら」「何かな」など、疑問詞を含むものは WhQ に、「行かないかな」など否定の形を含むものは否定 Q に分類する。

(小早川, 2006 p.113)

3-4. 先行文の機能

先行文の機能の分類は、ザトラウスキー(1993)の発話機能分類に従う。以下はザトラウスキーの分類をまとめたものである。

- ①注目要求: 呼びかけの類。例)「もしもし」「あのね？」
- ②談話表示: 談話の展開そのものに言及する「接続表現」。例)「だから、」「それで、」「じゃあ、」、メタ言語的発話。
- ③情報提供: 実質的内容を伝える発話で、客観的事実に関する質問に対する答えも含む。
- ④意志表示: 話し手の感情、意志等を表示する発話で、それらに関する質問の答えも含む。
- ⑤同意要求: 相手の同意を求める発話で、「でしょ?」「よねえ。」「じゃない?」で終わることが多い。
- ⑥情報要求: 情報の提供を求める発話で、「質問」の類が多い。

- ⑦共同行為要求:「勧誘」等のように、話し手自身も参加する行為への参加を求める発話。
- ⑧単独行為要求:話し手が参加しない、聞き手単独の行動を求める発話で、「依頼」・「勧告」・「命令」等がある。
- ⑨言い直し要求:先行する発話がうまく聞き取れなかった場合の発話。
- ⑩言い直し:⑨「言い直し要求」に先行する発話を繰り返す、あるいは、多少言い換えてもう一度述べる形の応答。
- ⑪関係作り・儀礼:「感謝」、「陳謝」、「挨拶」等の良い人間関係を作る発話。
- ⑫注目表示:相手の発話、相手の存在、その場の状況・事物の存在などを認識したことを表明する発話。

ザトラウスキーは、⑫注目表示についてさらに「継続」「承認」「確認」「興味」「感情」「共感」「感想」「否定」「終了」「同意」「自己注目表示」という 11 の下位分類を設けているが、ここでは各項目についての詳しい説明は省く。各機能については、4 章の結果で I-JAS で見られた例を用いて詳しく紹介する。

4. 結果

抽出された「イエ」「イイエ」「イヤ」を海外で日本語を学ぶ学習者(海外学習者)、日本国内で日本語を習得している学習者(国内学習者)、母語話者に分け、形式、機能の観点を中心に分析を行った。データは js-STAR¹²を用いてカイ二乗検定を行い、有意差が見られた場合は残差分析を行った。

表 1 「いいえ」系応答詞の出現数と割合(話者別)

	海外学習者	国内学習者	母語話者	計
イエ	416 (47.4%)	59 (32.8%)	26 (19.1%)	501 (42.0%)
イイエ	234 (26.7%)	32 (17.8%)	3 (2.2%)	269 (22.5%)
イヤ	228 (26.0%)	89 (49.4%)	107 (78.7%)	424 (35.5%)
計	878 (100%)	180 (100%)	136 (100%)	1194 (100%)

¹² version 8.0.1j。 <http://www.kisnet.or.jp/nappa/software/star/index.htm> (2017 年 8 月 18 日アクセス)

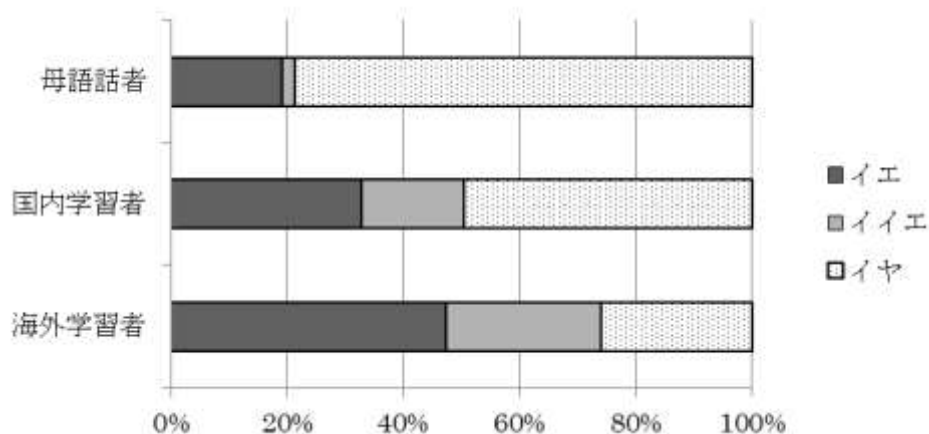


図 1 母語話者・学習者別に見た「イエ」「イイエ」「イヤ」の使用割合

各応答詞の出現数と「いいえ」系応答詞全体における使用割合を表1にまとめた。海外学習者は「イエ」を最も多用しているが(47.4%)、「イイエ」と「イヤ」も一定数使用している。それに比べ母語話者の使用にはばらつきが見られ、「イヤ」の使用が8割近くあるのに対し(78.7%)、「イイエ」の使用はわずか2.2%となっている。図1は、話者ごとに使用した応答詞の割合を示したものであるが、母語話者と海外学習者の使用傾向は明らかに対照的であることがわかる。また、国内学習者は、どの応答詞の使用割合も海外学習者と母語話者の中間の数値となっていることが特徴的である。

上記で得られた結果について、カイ二乗検定を行ったところ、有意差が認められた($\chi^2(4) = 163.752$, $p < .01$)。そこで残差分析を行ったところ、表2に示すように海外学習者の「イエ」「イイエ」の使用が有意に多く、「イヤ」の使用が有意に少ない($p < .05$)という結果が得られた。一方、母語話者は「イエ」「イイエ」の使用が有意に少なく、「イヤ」の使用が有意に多かった($p < .05$)。国内学習者は「イエ」の使用が有意に少なく、「イヤ」の使用が有意に多く($p < .05$)、母語話者と似た傾向が見られた。

4-1. 先行文

先行文は、まずその有無で大別し、それが応答詞を使用した話者(自分)の発話なのか、それとも相手の発話なのかで分ける。先行文がないものは、「感動のイヤ」(奥津 1989)で例2のような例である。応答詞自体の機能は「注目表示」となるが、同

表 2 話者別による応答詞の使用の違い

		イエ	イイエ	イヤ
海外学習者	実測値	416	234	228
	期待値	368.407	197.8074	311.7856
	調整済み残差	6.327	5.683	-11.486
		**	**	**
国内学習者	実測値	59	32	89
	期待値	75.52764	40.55276	63.9196
	調整済み残差	-2.709	-1.656	4.239
		**	+	**
母語話者	実測値	26	3	107
	期待値	57.06533	30.63987	48.29481
	調整済み残差	-5.734	-6.027	11.175
		**	**	**

項以降の分析では先行文の形式あるいは機能によって応答詞を分類するため、分析対象からいったん外すことにする。なお、例では、先行文がある場合には先行文に下線を引き、応答詞を斜体で表示した。

例 2) K: どっちだろうな(うん) 時間かなお金か、いやお金かなーと

C: {笑}

K: いやーむこれは難しいですね (I-JAS、JJJ35¹³の対話より抜粋)

同様に、先行文があるものでも、例 3 に見られるようにその発話者が自分自身である場合は、応答詞がその後に続く自己修正のためのマーカの役割を担っているが、先行文との関連での分析は困難であるため対象外とする。

例 3) K: ん、肉屋の前には、えー川が、川がいて、そこで、二人のひとた、二人の人達、あいや、子供達ね、二人の子供達が遊んでいます

(I-JAS、KKD41¹⁴の絵描写タスクより抜粋)

¹³ JJJ35 は協力者 ID で、JJJ は日本語母語話者を示す。

表 3 「いいえ」系応答詞の先行文発話者

応答詞	発話者	海外学習者	国内学習者	母語話者	計
イエ	相手	384 (92.3%)	54 (91.5%)	26 (100%)	464 (92.6%)
	自分	27 (6.5%)	3 (5.1%)	0 (0%)	30 (6.0%)
	不明	4 (1.0%)	1 (1.7%)	0 (0%)	5 (1.0%)
	先行文なし	1 (0.2%)	1 (1.7%)	0 (0%)	2 (0.4%)
	計	416 (100%)	59 (100%)	26 (100%)	501 (100%)
イイエ	相手	231 (98.7%)	32 (100%)	3 (100%)	266 (98.9%)
	自分	2 (0.9%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (0.7%)
	不明	1 (0.4%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (0.4%)
	先行文なし	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	計	234 (100%)	32 (100%)	3 (100%)	269 (100%)
イヤ	相手	181 (79.4%)	70 (78.7%)	90 (84.1%)	341 (80.4%)
	自分	35 (15.4%)	9 (10.1%)	6 (5.6%)	50 (11.8%)
	不明	7 (3.1%)	0 (0%)	2 (1.9%)	9 (2.1%)
	先行文なし	5 (2.2%)	10 (11.2%)	9 (8.4%)	24 (5.7%)
	計	228 (100%)	89 (100%)	107 (100%)	424 (100%)

さらに先行文が特定できないものについても「不明」とし、対象から外した。表 3 はその内訳で、本研究の対象は網掛けで示した部分である。表を見ると、ほとんどの応答詞の先行文が「相手」が発話したものであることがわかる。これは、応答詞と隣接ペアであると考えられる疑問文の質問主で、問い—応答の体をなしている。

ここで興味深いのは、母語話者は、先行文の発話者が「相手」以外のものは「イヤ」のみで出現している点である。つまり、「イエ」「イイエ」は先行文が「相手」による発話である場合にのみ現れている。一方学習者は、数は少ないものの他の応答詞にも「自分」の発話への応答が認められる。

4-1-1. 先行文の形式

出現した先行文の形式を応答詞別にまとめたものが表 4 である。「部分 Q」「だろ

¹⁴ KKD41 は協力者 ID で、KKD は韓国語母語話者を示す。

うQ」「な・ねQ」「かなQ」は出現割合が5%以下であったため「その他」にまとめた。表を見ると、海外学習者はどの応答詞も先行文が「YNQ」である割合が高く、特に「イエ」「イイエ」はそれぞれの全体使用の6割を超えている。それに対し、母語話者の「イエ」「イイエ」使用は学習者のそれとは大きく異なり、先行文が疑問文ではない「非疑問文」の場合に多く出現している（「イエ」76.9%、「イイエ」66.7%）。「イヤ」だけは「YNQ」に対する使用割合が最も高く（38.9%）、「YNQ」に対する応答詞としては他の2つに比べその使用は突出している。反対に、海外学習者は「YNQ」に対する応答は「イヤ」が最も少ないという結果になっており、母語話者との差が明らかである。国内学習者も、数だけ見れば母語話者と同じく「YNQ」に対する応答では「イヤ」を多く用いている。国内学習者の傾向は、表1でも述べたように海外学習者と母語話

表4 「いいえ」系応答詞の先行文形式

応答詞	話者	YNQ	WHQ	否定Q	非疑問文	その他	計
イエ	海外 学習者	231 (60.2%)	14 (3.6%)	37 (9.6%)	68 (17.7%)	34 (8.9%)	384 (100%)
	国内 学習者	19 (35.2%)	3 (5.6%)	7 (13.0%)	22 (40.7%)	3 (5.6%)	54 (100%)
	母語話者	5 (19.2%)	0 (0%)	0 (0%)	20 (76.9%)	1 (3.8%)	26 (100%)
イイエ	海外 学習者	146 (63.2%)	6 (2.6%)	27 (11.7%)	43 (18.6%)	9 (3.9%)	231 (100%)
	国内 学習者	18 (56.3%)	2 (6.3%)	1 (3.1%)	10 (31.3%)	1 (3.1%)	32 (100%)
	母語話者	1 (33.3%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (66.7%)	0 (0%)	3 (100%)
イヤ	海外 学習者	85 (47.0%)	18 (9.9%)	22 (12.2%)	47 (26.0%)	9 (5.0%)	181 (100%)
	国内 学習者	31 (44.3%)	8 (11.4%)	10 (14.3%)	16 (22.9%)	5 (7.1%)	70 (100%)
	母語話者	35 (38.9%)	12 (13.3%)	8 (8.9%)	31 (34.4%)	4 (4.4%)	90 (100%)

者のちょうど中間に位置するものであるが、「イエ」についてはその使用の半分以上が「YNQ」に対する応答となっている。

上記について応答詞別にカイ二乗検定を行ったところ、「イエ」については($\chi^2(8)=63.811$, $p<.01$)で有意差が見られた。残差分析の結果、海外学習者の「YNQ」への応答は残差 5.017 で有意に多く、反対に国内学習者、母語話者についてはともに有意に少なかった(残差-3.087、-3907、 $p<.05$)。そして、非疑問文への応答は海外学習者が残差-6.787 で有意に少なく、国内学習者・母語話者は残差 3.093・6.77 で有意に多かった($p<.05$)。一方、「イエ」「イヤ」については、有意差は認められなかった(「イエ」 $\chi^2(8)=9.670$, n.s.、「イヤ」 $\chi^2(8)=5.952$, n.s.)。

ちなみに、これらの結果を、先行文が肯定あるいは否定いずれかの応答を求めるものかどうかで分けて分析してみた。肯定／否定のいずれかの応答が求められるものとしては、「YNQ」「な・ね Q」「だろう Q」「否定 Q」「部分 Q」「かな Q」があり、それ以外の「WHQ」「非疑問文」は基本的には応答に肯定／否定を求めないものである。応答詞全体を見ると、図 2 に示すように、母語話者は肯定／否定の応答が求められる場合とそうでない場合への「いいえ」系応答詞の使用はほぼ半々であった。それに対し、海外学習者は 8 割近くが肯定／否定の応答が求められる先行文に対して使用されている。詳細は表 5 の通りであるが、海外学習者は「イエ」「イエ」に関してはその使用の約 8 割が肯定／否定の応答を求める先行文に対して使用されたものであることがわかる。一方、母語話者の場合は、「イエ」「イエ」については 7 割～8 割が肯定／否定のいずれかの応答を求められない先行文に対して使用されており、そもそも「いいえ」系応答詞を否定応答詞として位置づけてよいかが疑問視される。応

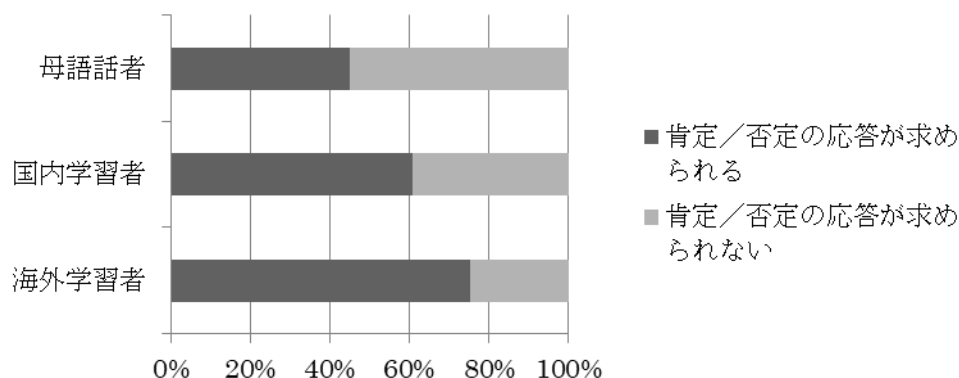


図 2 先行文で肯定／否定の応答が求められる割合(話者別)

答詞ごとにカイ二乗検定を行ってみると、「イエ」と「イイエ」で有意差が見られた（「イエ」 $\chi^2(2)=48.837$, $p<.01$ 、「イイエ」 $\chi^2(2)=7.227$, $p<.05$ ）。「イエ」は、肯定／否定の応答が求められる先行文に対し海外学習者の使用が有意に多く（残差 6.368）、国内学習者と母語話者の使用は有意に少なかった（残差-3.318、-5.833）。反対に、肯定／否定の応答を求めない先行文に対しては、海外学習者の使用が有意に少なく（残差-6.368）、国内学習者と母語話者の使用は有意に多かった（残差 3.318、5.833、 $p<.01$ ）。「イイエ」は、海外学習者の使用にのみ有意差が認められ、肯定／否定の応答が求められる先行文に対する使用が有意に多く（残差 2.436）、求められない先行文に対する使用は有意に少なかった（残差-2.436、 $p<.05$ ）。

表 5 「いいえ」系応答詞の先行文形式（肯定／否定の応答要求別）

応答詞	話者	肯定／否定の 応答が求められる	肯定／否定の 応答が求められない	計
イエ	海外学習者	302 (78.6%)	82 (21.4%)	384 (100%)
	国内学習者	29 (53.7%)	25 (46.3%)	54 (100%)
	母語話者	6 (23.1%)	20 (76.9%)	26 (100%)
イイエ	海外学習者	182 (78.8%)	49 (21.2%)	231 (100%)
	国内学習者	20 (62.5%)	12 (37.5%)	32 (100%)
	母語話者	1 (33.3%)	2 (66.7%)	3 (100%)
イヤ	海外学習者	116 (64.1%)	65 (35.9%)	181 (100%)
	国内学習者	46 (65.7%)	24 (34.3%)	70 (100%)
	母語話者	47 (52.2%)	43 (47.8%)	90 (100%)

4-1-2. 先行文の機能

先行文の機能分類の結果を示す前に、I-JAS に現れた例を挙げながらそれぞれの分類について詳しく紹介する。

本研究の対象データで現れたのは、全 12 種類の分類項目のうち、「情報提供」「意志表示」「同意要求」「情報要求」「単独行為要求」「言い直し要求」「儀礼」「注目表示」の 8 種類であったが、出現数が 5 例以下のものは「その他」にまとめている（表 6 を参照）。その結果、一定数以上の例が見られたものは「意志表示」「同意要

求」「情報要求」「儀礼」の 4 種類であった。

「意志表示」は例 4 のように「話し手の感情、意志等を表示する発話で、それらに関する質問の答えも含む」(ザトラウスキー,1993)もので、内容が客観的事実である場合は「情報提供」に分類される。

例 4) C:自分で作りますか？

K:はい、時々作ります

C:へー難しそう

K:うん、いえ{笑}

C:そうですかーへー

K:難しくないと思います

(I-JAS、GAT40¹⁵の対話より抜粋)

「同意要求」は「相手の同意を求める発話で、「でしょ?」・「よねえ。」・「じゃない?」で終わることが多い」(ザトラウスキー,1993)(例 5、例 6)。

例 5) C:もう今日は授業はないんですね

K:いいえ、授業ない

(I-JAS、FFR38¹⁶の対話より抜粋)

例 6) C:ああそうですか、へー、寒そうですね、さむ、寒かったでしょ?

K:うん、いえ

C:いえ? そうですか

(I-JAS、FFR42 の対話より抜粋)

「情報要求」は、「情報の提供を求める発話で、「質問」の類が多い」(ザトラウスキー,1993)と定義されているように、日常頻繁になされるやりとりである(例 7)。

例 7) K:バニラ、ケーキとかー、〈うんうんうん〉チョコレート

C:お母さんが作ってくれますか?

K:いやか、買ってもらいました{笑}

(I-JAS、TTH04¹⁷の対話より抜粋)

¹⁵ GAT40 は協力者 ID で、GAT はオーストリアのドイツ語母語話者を示す。

¹⁶ FFR38 は協力者 ID で、FFR はフランス語母語話者を指す。例 6 の FFR42 も同様。

¹⁷ TTH04 は協力者 ID で TTH はタイ語母語話者を示す。

「儀礼」は、ザトラウスキー(1993)では「関係作り・儀礼」と名付けられたものであるが、以下、「儀礼」と記す。本研究で現れた「儀礼」には「謝罪」「感謝」「褒め」「謙遜」「気遣い」などがあつた。次に挙げる例 8 は「褒め」の、例 9 は「感謝」の例である。

例 8) C: 頑張ったんですね

K: いやー<{笑}>まだまだです

(I-JAS、IID22¹⁸の対話より抜粋)

例 9) C: 今日は、協力してくださってありがとうございます

表 6 「いいえ」系応答詞の先行文機能

応答詞	話者	意志表示	同意要求	情報要求	単独行為要求	儀礼	その他	計
イエ	海外学習者	18 (4.7%)	33 (8.6%)	285 (74.2%)	4 (1.0%)	39 (10.2%)	5 (1.3%)	384 (100%)
	国内学習者	3 (5.6%)	4 (7.4%)	30 (55.6%)	0 (0%)	17 (31.5%)	0 (0%)	54 (100%)
	母語話者	2 (7.7%)	0 (0%)	7 (26.9%)	0 (0%)	17 (65.4%)	0 (0%)	26 (100%)
イイエ	海外学習者	1 (0.4%)	23 (9.9%)	170 (73.3%)	0 (0%)	29 (12.5%)	8 (3.5%)	231 (100%)
	国内学習者	0 (0%)	2 (6.3%)	21 (65.6%)	1 (3.1%)	7 (21.9%)	1 (3.1%)	32 (100%)
	母語話者	0 (0%)	0 (0%)	1 (33.3%)	0 (0%)	2 (66.7%)	0 (0%)	3 (100%)
イヤ	海外学習者	10 (5.5%)	16 (8.8%)	115 (63.5%)	10 (5.5%)	25 (13.8%)	5 (2.8%)	181 (100%)
	国内学習者	4 (5.7%)	11 (15.7%)	45 (64.3%)	2 (2.9%)	5 (7.1%)	3 (4.3%)	70 (100%)
	母語話者	9 (10.0%)	7 (7.8%)	49 (54.4%)	7 (7.8%)	13 (14.4%)	5 (5.6%)	90 (100%)

¹⁸ IID22 は協力者 ID で IID はインドネシア語母語話者。

K: いいえ

(I-JAS、EAU36¹⁹の対話より抜粋)

先行文の機能を応答詞別にまとめたものが表 6 である。表を見てみると、海外学習者の「いいえ」系応答詞の使用は、いずれの応答詞も先行文が「情報要求」である場合が最も多く、6 割～8 割を占めている。一方、母語話者の使用を見ると、「イエ」と「イイエ」は 7 割近くが「儀礼」の後に現れており、学習者が多用していた「情報要求」に対する応答は 3 割程度であった。国内学習者も、海外学習者ほどではないが「情報要求」が占める割合が最も多く全体の半数を超えている。母語話者に多く見られた「儀礼」は、国内学習者には特筆するほどの使用は見られなかった。以上の結果を応答詞別にカイ二乗検定を行ったところ、「イエ」の使用に有意差が認められた ($\chi^2(10)=71.024$, $p<.01$)。残差分析の結果、海外学習者の「情報要求」に対する応答としての使用が有意に多く(残差 4.938)、国内学習者と母語話者の使用は有意に少なかった(残差-2.348、-4.837)。一方、「儀礼」に対する応答としては海外学習者の使用が有意に少なく(残差-7.228)、国内学習者と母語話者の使用は有意に多かった(残差 3.381、7.157)。

5. まとめと考察

ここでは、2 章で提示した研究設問を踏まえ、以上の結果をまとめ、考察していくことにする。

5-1. 日本語学習者はどのように「いいえ」系応答詞を使用しているのか

日本語学習者はどの「いいえ」系応答詞にもある一定以上の使用が見られ、特に海外在住の日本語学習者は各応答詞の使用にあまり差が見られなかった。つまり、学習者はこれら 3 つの応答詞についてはほとんど使い分けを意識していないといえる。もちろん、一人一人の学習者の使用について今回は分析していないため、実際にはそれぞれが使い分けを行っている可能性は否定できない。これについては今後、言語環境や社会言語学的な観点からの分析を行っていきたい。

¹⁹ EAU36 は協力者 ID で EAU はオーストラリアの英語母語話者。

5-2. 日本語学習者と母語話者の「いいえ」系応答詞の使用に差はあるか

前項でも述べた通り、日本語学習者はどの応答詞にも一定以上の使用が見られたが、母語話者は「イエ」をほとんど使用せず、「イヤ」の使用が目立った。これは中島(2001)の調査結果とも一致している。また、日本語学習者が肯定かあるいは否定かを問われる問いに対する否定として「いいえ」系応答詞を使用しているのに対し、母語話者は「イエ」「イエ」については本来肯定／否定の判断を求められない先行文に対して使用しており、その使用差が窺えた。また、母語話者が問いの否定として多用する「イヤ」を学習者は「イエ」「イエ」ほど使用していない。

また、同じ日本語学習者でも、国内で日本語を学ぶ学習者は、どの分析観点からも海外で日本語を学ぶ学習者と母語話者のちょうど中間の数値を示す傾向があり、特に学習対象国に在住しているか否かという学習環境の影響が話し言葉に表れていることが明らかになった。

5-3. 日本語学習者の「いいえ」系応答詞の使用は教科書に影響を受けているか

小早川(2006)は日本語教科書における「いいえ」系応答詞の調査結果で、「教科書では「いいえ」系応答詞の 8 割弱が「問いに対する否定応答」として出現し、中でも「問いに対する否定応答」として、イエの使用が非常に多い」(p.110)と報告している。これは、特に海外在住の日本語学習者が肯定／否定を求められる先行文に対して応答詞を使用しており、中でも「イエ」の割合が最も高かったという本研究の調査結果と非常に似通っている。特に、本稿でも先行研究同様、母語話者が実際の会話でほとんど使用しないと明らかになった「イエ」が多用されている点は教科書の影響を受けている可能性を多分に示唆していると思われる。

教科書の影響をより明らかにするために、国内協力者について、環境別に応答詞全体の使用傾向を見てみた。いずれも国内に在住している点は共通しているが、教室環境で日本語を学んだ学習者は教科書の影響を少なからず受けていると考えられる一方、自然習得者は教科書の影響を受けているとは考えにくい。その結果、図 3 に示すように、自然習得者は母語話者と近い傾向が表れたのに対し、教室環境で学んだ国内学習者は海外学習者に似た使用傾向が表れた。

この結果について、カイ二乗検定を行ったところ、国内自然習得者は、母語話者と同様に肯定／否定の応答が求められる先行文に対する応答の使用が有意に少

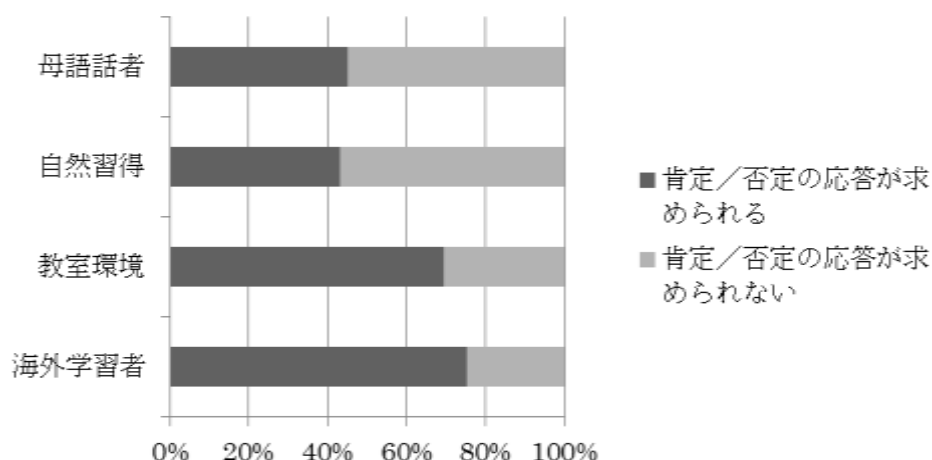


図 3 先行文で肯定／否定の応答が求められる割合（話者別）

なく(残差-4.263)、それ以外の先行文に対する応答の使用が有意に多かった(残差 4.263、 $p<.05$)。つまり、教科書を学習の主な拠り所としている海外学習者と、国内の教室環境学習者のみが教科書と似た傾向を示し、教科書の影響が考えにくい自然習得者と母語話者は対照的な傾向を示しており、日本語学習者の「いいえ」系応答詞の使用が日本語教科書に影響を受けていることが示唆された。

おわりに

本研究では、I-JAS(多言語母語の日本語学習者横断コーパス)を使用し、日本国内外の日本語学習者を対象に「いいえ」系応答詞の使用について分析を行い、母語話者との比較、さらに日本語教科書からの影響について考察した。その結果、特に教科書から日本語を学ぶ学習者の使用と先行研究の教科書の提示が似通っていることから、教科書の影響を多分に受けていることを指摘した。

しかし、今回比較した先行研究の日本語教科書における応答詞のデータは初級の日本語教科書を分析したものである。今回の協力者に限って言えば、中上級教科書を学んだ学習者も多く、また、会話においてより自然なやりとりが求められるのは中級以降であると考えられる。そのため、今後、中上級教科書の「いいえ」系応答詞の扱いについても調査をし、今回のデータとの比較、関連についてみていくことが今

後の課題である。

¹ お茶の水女子大学大学院博士後期課程

² 元早稲田大学日本語教育研究センター

参考文献

- 奥津敬一郎 (1989) 「応答詞「はい」と「いいえ」の機能」, 『日本語学』Vol.8, No.8, pp.4-14, 明治書院.
- 小出慶一 (2012) 「「いや」の否定性と談話での機能」, 『埼玉大学紀要(教養学部)』47(2), pp.145-156, 埼玉大学教養学部.
- 小早川麻衣子 (2006) 「初級日本語教科書に現れた応答詞—「いいえ」系応答詞の提示にみる問題点—」, 『日本語教育』130, pp.110-119, 日本語教育学会.
- 迫田久美子・小西円・佐々木藍子・須賀和香子・細井陽子 (2016) 「多言語母語の日本語学習者横断コーパスInternational Corpus of Japanese as a Second Language」『国語研プロジェクトレビュー』, 第6巻3号, pp.93-110, 国立国語研究所
- スコット サフト・大原由美子 (1999) 「日本語における否定的返答とコンテキストについて」, アラム佐々木幸子(編)『言語学と日本語教育—実用的言語理論の構築を目指して』, pp.213-227, くろしお出版.
- 土屋菜穂子 (1999) 「感動詞の分類 —対話コーパスを資料として—」, 『青山学院大学文学部紀要』41, pp.239-255, 青山学院大学文学部.
- 富樫純一 (2006) 「否定応答表現「いえ」「いいえ」「いや」」, 矢澤真人・橋本修(編)『現代日本語文法 現象と理論のインタラクション』, pp.23-46, ひつじ書房.
- 中島悦子 (2001) 「自然談話における応答詞の使い分け —「はい」と「うん」、「いいえ」と「ううん」—」, 『国士舘短期大学紀要』26, pp.75-99, 国士舘短期大学人文学会.
- 日本語教育学会編 (1990) 『日本語教育ハンドブック』大修館書店
- ポリー・ザトラウスキー (1993) 『日本語の談話の構造分析—勧誘のストラテジーの考察』, 日本語研究叢書 5
- 山根智恵 (2003) 「談話における「いや」の用法」, 『岡大國文論稿』31, pp.136-145, 岡山大学文学部言語国語国文学会.
- 矢崎理恵 (1990) 「日本語教材に見る『はい』『いいえ』」, 『東北大学日本語教育研究論集』5, pp.21-27

Use of the negative response words *ie*, *iie*, and *iya* by learners of Japanese: Actual condition of use discovered by learners' corpus analysis

¹NOGUCHI Fumi, ²FUKUSHIMA Mayumi

The large difference between the presentation of the use of negative response words such as *ie*, *iie*, and *iya* in Japanese textbooks for learners of Japanese as a second language and the actual use of these words by Japanese native speakers has frequently been noted. Often, it happens that learners' use of negative response words as per the guidelines in a textbook interfere with their interpersonal relationships, although no research has focused on the actual utterances of learners. In this paper, on the basis of an analysis of natural conversation in the International Corpus of Japanese as a Second Language (I-JAS), we investigated the number of appearances of *ie*, *iie*, and *iya*, the rate of appearance of each response word, and their functions. Moreover, we examined the differences between the use of these words among learners and native speakers.

We determined that learners use each response word a certain number of times. Learners who do not live in Japan do not tend to distinguish the response words. Native speakers rarely use *iie* and often use *iya*. In addition, while learners use negative response words as a denial in the answer to a question, native speakers use *ie* and *iie* for precedent sentences that do not demand a judgment of affirmation or denial. Furthermore, *iya* is frequently used by native speakers as a denial in the answer to a question, while learners do not use it as much as *ie* or *iie*.

The tendencies of learners who are studying Japanese in Japan tend to fall just in between those of learners abroad and native speakers. It became clear that there is a large influence of the learning environment on the spoken language, whether or not the place of study is in a country where that language is spoken. Furthermore, it was clarified that the tendency to use negative response words among learners who are studying outside Japan and learners learning in a classroom environment in Japan is very similar to how it is presented in Japanese textbooks. This seems to suggest that learners of Japanese are considerably affected by their textbooks.

¹Ochanomizu University, Doctoral Course

²Waseda University

英語学習者の関係節を含む文の習得状況調査 英文復唱テストを用いて

砂田 緑

はじめに

英語における関係節を含む文の習得については、第一言語、第二言語習得の両領域において研究の対象となってきた。その背景としては、以下のことが挙げられる。句や節を正しく把握して情報を取り込むことは言語習得上必須の過程である(Fodor & Bever, 1965; Garrett et al., 1966; Johnson, 1965)。Pieneman の Processability Theory (Pienemann, 1998)では、言語習得の発達の段階が示されており、語の認識から始まり、句の認識、句と句の関係性の認識、節と節の関係性の認識と発達していく過程が説明されている。さらに、日本語を母語とする英語学習者の名詞句把握を調査した研究では、中学校で導入される文法項目でさえもその後の習得が進んでいないことが挙げられ(木村・金谷, 2006)、名詞句構造の理解が日本語を母語とする学習者にとって大きな困難を伴う項目のひとつになっていることが推測できる。

本研究では、日本語を母語とする英語学習者の関係節を含む文の習得について、英語復唱テストを用いて調査する。英語復唱テストとは、英文を一文ずつ音声のみで提示し、ポーズの後に復唱するテストであり、学習者の英語力を測定する手法として注目を集めている。これまでの関係節習得に関する研究の多くがリーディングやライティングに関連した筆記テストであり、その多くは時間的制約が少なく、明示的文法知識の介入する余地を持っている。本研究では、学習者の暗示的文法知識が測れるとされる英文復唱テストを用いる。これにより、習得の実態により詳細に迫っていくことができると考える。

先行研究

本研究で調査対象とする関係節を含む文の種類は以下の 6 つである。

SS: 主格の関係節を主語に持つ文

SO: 目的格の関係節を主語に持つ文

SOPrep: 前置詞の目的格の関係節を主語に持つ文

OS: 主格の関係節を目的語に持つ文

OO: 目的格の関係節を目的語に持つ文

OOPrep: 前置詞の目的格を目的語に持つ文

関係節を含む文の処理や習得の難易度に関わる研究の多くに、Hamilton (1994) の仮説 SOHH (=SO Hierarchy Hypothesis)が引用されている。この仮説では、SS, SO, OS, OO の4種類のうち OS が最も処理しやすく、OS, OO, SS, SO の順に易いとされている。つまり、目的格の関係節よりも主格の方が易しく、関係節が主語位置にある文よりも目的語位置にある文の方が易しいということとなる。

Izumi(2003)では、日本語母語話者を含む英語学習者を対象に3種類の課題テストを用いて関係節を含む文の難易度の違いを調査した。結果は用いる課題によって少しずつ異なり、受容と産出の両方を同時に測れるダイナミックな言語処理テストによる測定の実用性を指摘している。3つの課題のうち暗示的文法知識が測れるとされている文法性判断テストにおいて、結果は OS>SS>OOPrep>OO>SO>SOPrep の順に易しいということになった。主格の関係節を含む文の方が目的格の関係節を含む文よりも易しく、主語位置に関係節を持つ文よりも目的語位置に関係節を持つ文の方が易しいという結果である。

Otagiri (2012)では、日本語を母語とする高校生を対象に単語の並べ替えの筆記テストを実施した。その結果主格の関係節を含む文の方が目的語の関係節を含む文よりも易しく、正答率が高かった。ただ、これらの先行研究においては測定の方法が筆記テストであることが多く、Izumi(2003)で指摘しているような受容と産出の両面に関わるダイナミックな言語処理を要求するテストを用いて日本語母語話者の関係節を含む文の習得状況を調査しているものは極めて数が少ない。

本研究では、測定の方法として英文復唱テストを用いる。EI(=Elicited Imitation Test)または SR(=Sentence Repetition Test)として知られるテスト方法であるが、英文を音声のみで一文ずつ提示し復唱させる形式で、特徴的な点は以下のようなになる。まず、音声のみを使用し、文字の提示がないため、読み返すことができない。受容と産出の両技能を必要とする。時間的制約を伴って、一文ずつテストすることができる。提示される文の意味処理、統語処理を必要とする。上記の特徴から、学習者の暗示的文法知識を測ることのできるテストだとされている(Chaudron, Prior, & Kozok, 2005; Jessop, Suzuki, & Tomita, 2007; Vinther, 2002)。特に Erlam (2006)や Sunada (2014)においては、暗示的文法知識を測るテストとしての復唱テストの妥当性が検証されている。

研究目的

本研究の目的は、日本語を母語とする英語学習者の関係節を含む文の習得の実態を、英文復唱テストを用いて調査することである。以下の 3 つの研究課題を設けた。

1. 英文復唱テストにおいて、SS, SO, SOPrep, OS, OO, OOPrep の復唱率は有意に異なるか
2. 英文復唱テストの成績で上位、中位、下位に分けた場合、SS, SO, SOPrep, OS, OO, OOPrep の復唱率は有意に異なるか。また、各文のタイプにおいて、上位、中位、下位の差は有意に異なるか。
3. 各文のタイプについて、上位、中位、下位学習者の復唱に特徴的な例は見られるか
4. 復唱率の低い文のタイプについて、どのような特徴的なエラーが見られるか

研究課題 1 は、6 種類の文のタイプをどの程度正確に復唱できるのかを調べるために設定した。6 種類のタイプの中で復唱率が有意に異なる場合、それらのタイプの習得状況が異なることが予測される。研究課題 2 は、学習者の英語力ごとに 6 種類の文のタイプをどの程度正確に復唱できるか調べるために設定した。下位、中位、上位と学習が進むにつれて各タイプの習得がどのように進んでいくのかを調べることができ、タイプによって早く習得の進むもの、上位者でも困難を抱えるものなどを特定することができる。研究課題 3 は、質的に異なると考えられる復唱のパターンが、各文のタイプの上位、中位、下位学習者にどの程度見られるか知るために設定した。研究課題 4 は、復唱率の低い項目に関してどのようなエラーが見られるかを知り、習得の困難の原因になりうる要素を特定するために設定した。

研究協力者

受験者は、日本の高等学校で英語を学ぶ生徒 120 名である。2 つの学校でテストを実施した。一方は、TOEIC950 点や実用英語技能検定 1 級の生徒を含んでおり、比較的高い英語力を持つ生徒集団である。もう一方は、実用英語技能検定 4 級または 3 級の生徒を含み、やや低い英語力の生徒集団である。

テスト文

資料 1 に示す英文 24 文をテスト文として提示した。SS, SO, SOPrep, OS, OO, OOPrep の 6 種類それぞれ 4 文ずつ用意した。SS は、主格の関係節を主語に持つ文であり、以下の(1)がその例である。下線部が関係節の部分である。

(1) The men who wrote this book have a lot of money.

SO は、目的格の関係節を主語に持つ文であり、(2)が例である。

(2) The boys who my teacher met speak Japanese.

SOPrep は、前置詞の目的格の関係節を主語に持つ文であり、(3)が例である。

(3) The doctors who you worked with have good skills.

OS は、主格の関係節を目的語に持つ文であり、(4)が例である。

(4) We know the girls who got the first prize.

OO は、目的格の関係節を目的語に持つ文であり、(5)が例である。

(5) I like the doctors who my father met.

OOPrep は、前置詞の目的格を目的語に持つ文であり、(6)が例である。

(6) We know the teachers who you worked with.

使用する語彙、文の時制、文や関係節の長さなど、文の難易度に影響しうる要素をできる限り統制した。使用する語彙は、JACET 語彙リストの 1000 語レベルとし、それに相当しない語は、中学校の検定教科書に使用されている語とした。主節の時制は現在時制とし、関係節内の時制は過去時制に統制した。各関係節は 3 語から 5 語で構成し、各文は 7 語から 11 語、9 音節から 15 音節とした(平均 11 音節)。

アメリカ合衆国出身の英語母語話者にテスト文を音読してもらい、その音声を録音してテスト用 CD を作成した。実用英語技能検定 3 級のリスニング問題の速度を目安に、概ね 180wpm 程度の速度で音読してもらった。McDade(1982)を参考に、復唱の負荷を高めるために、文の提示から復唱までに 3 秒の間を設定した。受験者が復唱するための間は、文の提示時間の 2 倍とした。例えば、3 秒間で提示された文には 6 秒間の復唱のための間が設定された。文の提示順序は、資料 1 の通りである。

テスト手順

資料 2 のシートを用いて、復唱テストの手順を説明した後、テストを行った。30 名から 42 名のクラスで CD プレイヤーを用いて実施した。各受験者は IC レコーダに復唱

の声を録音した。音声の提示は 1 回のみであり、テストの所要時間は約 8 分であった。復唱テスト後、各受験者の海外滞在歴と大まかな英語力を把握するためにアンケートを実施した(資料 3)。

分析方法

各受験者の復唱は、英語教育を専攻する大学院生によって書き起こされ、正しく復唱された単語数が集計された。復唱された単語数を、テスト文の単語数で割った後で 100 倍し、復唱率を算出した。例えば、テスト文(1) The men who wrote this book have a lot of money. に対して、The men ... this book have ... money. という復唱があった場合、 $6(\text{復唱できた単語数}) \div 11(\text{テスト文の単語数}) \times 100 = 54.4$ であり、復唱率は 54.5 と算出した。テスト文(19)の many friends を a lot of friends に替えている例など、意味的に近く文法的に正しい表現に置き換えている場合には、正しく復唱できているものとして集計した。しかし、複数形の s が落ちていたり、三人称単数の s が追加されている例は正しく復唱できたものとして集計しなかった。

研究課題 1 に対しては、対応ありの一要因分散分析が行われた。独立変数は SS, SO, SPrep, OS, OO, OOPrep の 6 つの文のタイプであり、従属変数は復唱率である。研究課題 2 に対しては、混合要因の二要因分散分析が行われた。受験者は 24 文の復唱率の平均値によって成績順に並べ替えられ、上位・中位・下位それぞれ 15% ずつ(18 名ずつ)抽出され、3 グループに分けられた。独立変数はレベル(上位・中位・下位)と文のタイプ(SS, SO, SPrep, OS, OO, OOPrep)であり、従属変数は復唱率である。

研究課題 3 に対しては、上位・中位・下位の学習者の復唱に以下の特徴的な復唱例がどの程度見られるかを調べた。文頭のみを復唱できているものを例 1 とし、SS, SO, SPrep に関しては、文頭の関係説のみ復唱されている場合を例 1' として別に分類した。文末のみの復唱を例 2、文の主節のみの復唱を例 3、途切れ途切れに復唱しているものを例 4、順序関係なく数語復唱している場合を例 5 と分類した、

テスト文: The men who wrote this book have a lot of money.

復唱例 1: The men who wrote ... (文頭のみ復唱)

復唱例 1': The men who wrote this book ... (文頭の関係節のみ復唱)

復唱例 2: ... a lot of money. (文末のみ復唱)

復唱例 3: The men have a lot of money (主節のみ復唱)

復唱例 4: The men ... this book ... lot of money. (途切れ途切れに復唱)

復唱例 5: money ... who ... have ... book (ランダムに単語を復唱)

研究課題 4 に対しては、最も復唱率の低い項目に関して、上位・中位・下位の学習者がどのようなエラーをしているかを観察した。

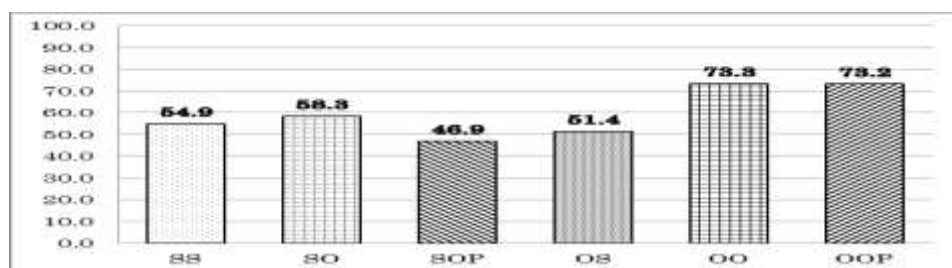
結果

各タイプの復唱率の平均は、表 1、図 1 の通りであった。OO と OOPrep の平均値が高く、73%を超えている。最も低い復唱率は、SOPrep の 46.9%であった。

表 1 文のタイプごとの復唱率の平均値 ($N=120$)

文のタイプ	SS	SO	SOPrep	OS	OO	OOPrep
平均値	54.9	60.1	46.9	51.4	73.3	73.2
標準偏差	28.9	39.8	27.4	28.7	26.3	25.2

図 1 文のタイプごとの復唱率の平均値 ($N=120$)



対応ありの一要因分散分析の結果、文のタイプの間で復唱率は有意に異なった。 $(F(5, 595)=126.356, MSe=118.913, p<.01, \text{partial } \eta^2=.515.)$ OO と OOPrep の間には有意差は認められなかったが、その他の組み合わせに間には有意差が確認された ($p<.01$)。関係節の種類(主格・目的格・前置詞の目的格)の別において、復唱率は、 $SO>SS>SOPrep$ と $OO \approx OOPrep>OS$ であった。目的格の関係節の方が主格の関係節よりも復唱率が高い傾向であった。文中の関係節の位置(主語位置・目的語位置)の別においては、復唱率は $SS>OS$, $OO>SO$, $OOPrep>SOPrep$ であった。SS 以外、目的語位置に関係節を持つ文の方が、主語位置に関係節を持つ文よりも高い復唱率となった。

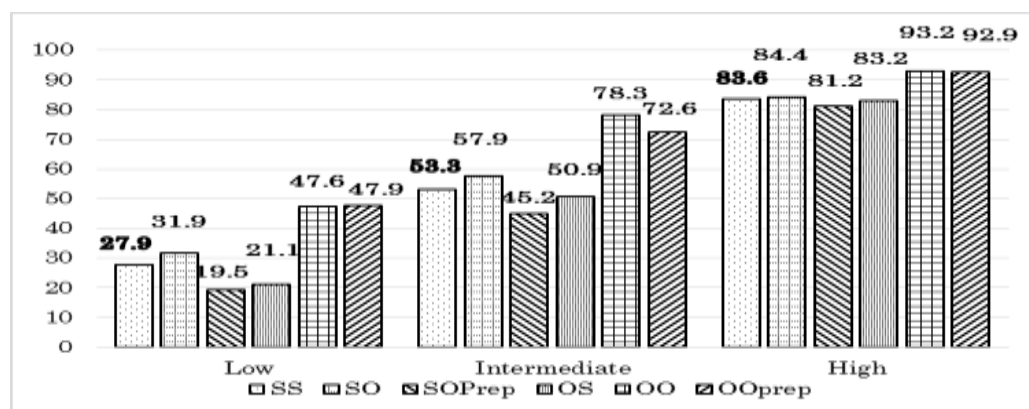
上位・中位・下位の学習者の復唱率の平均値は、表 2、図 2 の通りであった。上位

では、すべて 80%を超える高い復唱率であった。特に OO と OOPrep は 90%を超えている。中位でも OO と OOPrep が高く、その他は 50%前後が多い。下位では、OO と OOPrep が 50%弱であり、他は 19.5%から 31.9%と全体的に低い。OO と OOPrep はどのレベルでも他の文のタイプより高く、SOPrep はどのレベルでも最も低い復唱率という結果となった。特に下位では 20%にも満たない復唱率であった。

表 2 上位・中位・下位ごとの各文タイプの復唱率の平均値

文のタイプ		SS	SO	SOPrep	OS	OO	OOPrep
上位 (N=18)	平均値	83.6	84.4	81.2	83.2	93.2	92.9
	標準偏差	17.1	13.2	17.0	18.8	10.6	13.2
中位 (N=18)	平均値	53.3	57.9	45.2	50.9	78.3	72.6
	標準偏差	21.9	20.1	16.9	22.1	21.5	18.3
下位 (N=18)	平均値	27.9	31.9	19.5	21.1	47.6	47.9
	標準偏差	24.1	20.9	18.3	19.1	28.7	27.5

図 2 上位・中位・下位ごとの各文タイプの復唱率の平均値



レベル(上位・中位・下位)を被験者間要因、文のタイプ(SS, SO, SOPrep, OS, OO, OOPrep)を被験者内要因とした混合要因の二要因分散分析の結果、レベルの主効果が確認された($F(2, 51)=401.524$, $MSe=194.511$, $p<.01$, partial $\eta^2=.94$)。24文の復唱率の平均値は、レベル間で有意に異なった。文のタイプの主効果も確認された($F(4.155, 211.926)=56.191$, $MSe=120.234$, $p<.01$, $\eta^2=.524$)。つまり、文のタイ

ブ間で復唱率の平均値に有意な差が見られた。交互作用も認められた($F(8.311, 211.926)=3.759$, $MSe=120.234$, $p<.01$, $\eta^2=.128$)。

レベルの単純主効果は、どの文のタイプにおいても有意であった(表 3)。どの文のタイプにおいても、上位・中位・下位の復唱率の差は有意であったことが分かる。効果量はどれも 0.7 から 0.9 であり、概ね同程度であった。

表 3 レベルの単純主効果

Type		df	F	Sig.	Partial η^2
SS	Contrast	2	164.580	.000	.866
	Error	51			
SO	Contrast	2	145.118	.000	.851
	Error	51			
SOprep	Contrast	2	191.760	.000	.883
	Error	51			
OS	Contrast	2	122.371	.000	.828
	Error	51			
OO	Contrast	2	68.064	.000	.727
	Error	51			
OOPrep	Contrast	2	61.682	.000	.708
	Error	51			

上位・中位・下位の平均値の差、誤差、95%信頼区間の値は、表 4 に記載する。概ね、上位と下位の間の差は 50 から 60 であり、上位と中位の間の差は 25 から 35 であるが、OO と OOPrep においては上位と中位の間の差がそれぞれ 14.9 と 20.3 と小さい。この 2 つのタイプは、中位と下位でも比較的復唱率が高かったためであると考えられる。

表 4 上位・中位・下位の復唱率の平均値の差、誤差、95%信頼区間の値

文のタイプ		平均値の差	標準誤差	95%信頼区間の値
SS	上位—中位	30.3	3.1	22.7-37.9
	上位—下位	55.6	3.1	48.0-63.2
	中位—下位	25.4	3.1	17.8-33.0

(表 4 続き)

SO	上位—中位	26.5	3.1	18.9-34.1
	上位—下位	52.5	3.1	44.9-60.2
	中位—下位	26.0	3.1	18.4-33.7
SOPre	上位—中位	36.1	3.2	28.2-43.9
	上位—下位	61.8	3.2	53.9-69.6
	中位—下位	25.7	3.2	17.8-33.5
OS	上位—中位	32.3	4.0	22.4-42.1
	上位—下位	62.1	4.0	52.3-71.9
	中位—下位	29.9	4.0	20.0-39.7
OO	上位—中位	14.9	4.0	5.1-24.8
	上位—下位	45.7	4.0	35.8-55.5
	中位—下位	30.7	4.0	20.9-40.6
OOPrep	上位—中位	20.3	4.1	10.3-30.4
	上位—下位	45.0	4.1	34.9-55.0
	中位—下位	24.7	4.1	14.6-34.7

文のタイプの単純主効果は、どのレベルにおいても有意であった。(上位; $F(5, 47)=3.337$, $p=.012$, partial $\eta^2=.262$, 中位; $F(5, 47)=23.980$, $p<.01$, partial $\eta^2=.718$, 下位; $F(5, 47)=21.851$, $p<.01$, partial $\eta^2=.699$). 多重比較の結果、有意であったもののみ、平均値の差、誤差、95%信頼区間の値を表 5 に記載する。

表 5 レベルごとの文のタイプ間の平均値の差、誤差、95%信頼区間の値

レベル		平均値の差	標準偏差	95%信頼区間の値
上位	SS-OO	-9.7	3.0	-19.0- -0.4
	SOPrep-OO	-12.0	3.4	-22.4- -1.6
	SOPrep-OOPrep	-11.6	3.4	-23.3- -0.01
中位	SS-SOPrep	8.1	2.3	1.2-15.1
	SS-OO	-25.0	3.0	-34.3- -15.7
	SS-OOPrep	-19.3	3.7	-30.7- -7.9
	SO-OS	12.8	2.5	4.9-20.6
	SO-OO	-20.4	3.6	-31.4- -9.3

(表 5 続き)

中位	SO-OOPrep	-14.6	3.8	-26.5- -2.8
	SOPrep-OO	-33.1	3.4	-43.5- -22.8
	SOPrep-OOPrep	-27.4	3.8	-39.0- -15.8
	OS-OO	-27.4	3.3	-37.6- -17.1
	OS-OOPrep	-21.7	3.9	-33.8- -9.6
下位	SS-SOPrep	8.4	2.3	1.5- 15.4
	SS-OO	-19.6	3.0	-28.9- -10.4
	SS-OOPrep	-20.0	3.7	-31.4- -8.6
	SO-SOPrep	12.4	2.5	4.6-20.2
	SO-OS	10.8	3.0	1.4-20.3
	SO-OO	-15.7	3.6	-26.7- -4.6
	SO-OOPrep	-16.0	3.8	-27.9- -4.2
	SOPrep-OO	-28.1	3.4	-38.5- -17.7
	SOPrep-OOPrep	-28.4	3.8	-40.1- -16.8
	OS-OO	-26.5	3.3	-36.8- -16.3
	OS-OOPrep	-26.9	3.9	-39.0- -14.7

多重比較の結果、下位では、SS と SO, SS と OS, SOPrep と OS, OO と OOPrep の間に有意な差はなく、その他の組み合わせの間には有意差が認められた($p<.01$)。中では、SOPrep が SS や SO より有意に低く、OO と OOPrep が他の 4 つのタイプより有意に高い復唱率となった($p<.01$)。下位と中位はほぼ同じ傾向となり、関係節の種類(主格・目的格・前置詞の目的格)の別において、 $SS \simeq SO > SOPrep$ と $OO \simeq OOPrep > OS$ の順に高い復唱率となった。目的格の関係節を持つ文の方が、主格の関係節を持つ文よりも高い復唱率となった。文中の関係節の位置(主語位置・目的語位置)の別においては、 $SS > OS$, $OO > SO$, $OOPrep > SOPrep$ の順に高い復唱率となった。つまり、SS 以外は、目的語位置に関係節を持つ文の方が主語位置に関係節を持つ文よりも高い復唱率となった。上位では、SOPrep が OO と OOPrep よりも優位に低く、SS が OO より有意に低かった($p<.01$)。しかし、他の組み合わせの間の差は有意ではなかった。また、関係節の種類や文中の関係節の位置によるタイプ間の差に、有意な差はほぼ認められなかった ($SS \simeq SO \simeq SOPrep$, $OS \simeq OO \simeq OOPrep$, and $SS \simeq OS$, $SO \simeq OO$, $OOPrep > SOPrep$)。

以下の特徴的な復唱例について、上位・中位・下位の学習者の復唱のうちにどの程度見られたかを調べた結果、表 6 のようになった。文頭の数語と文末の数語のみ復唱している例は、例 1 と 2 として分類した。人数が 0 の場合は一の記号を記してある。

表 6

		1	1 と 2	1'	2	3	4	5
SS	上位	5	2	—	—	2	1	—
	中位	19	1	3	—	4	12	—
	下位	23	3	1	1		12	—
SO	上位	—	1	1	—	1	1	—
	中位	12	3	3	1	3	9	—
	下位	19	8	—	5	2	11	—
SOPrep	上位	4	—	1	—	3	4	—
	中位	17	6	6	2	13	8	—
	下位	21	5	—	2	7	10	—
OS	上位	3	—	—	—	3	1	—
	中位	10	5	—	3	14	5	—
	下位	21	3	—	5	5	1	—
OO	上位	1	1	—	—	—	2	—
	中位	—	1	—	—	3	4	—
	下位	10	—	—	1	9	7	—
OOPrep	上位	1	—	—	—	1	2	—
	中位	4	—	—	—	12	3	—
	下位	10	1	—	2	18	6	—

上位学習者においては、ほとんど正確に復唱できている例が多く、表中の数が少ない。しかし、中位・下位については、例 1、1'、3、4 の数が上位よりも多かった。特に下位では、関係節の区切りに関わらず覚えている部分を復唱していると思われる例 1 や例 4 の数が中位よりも多く、中位では、関係節のみ復唱できている例 1' や主文のみを復唱できている例 3 の数が多かった。先の分析で復唱率の低かった SOPrep については、例 1 や例 4 の数も他の文のタイプに比べて多いが、その一方関係節の区切りを理解できていると考えられる例 1' や例 3 の数も 6 と 13 である。

最も低い復唱率となった SOPrep に関して、復唱の特徴を観察した結果、上位・中位・下位の学習者によって異なる特徴が見受けられた。上位学習者の復唱の特徴としては、以下の例(1)から(3)のように、文の情報の半分以上を正しく再現しているが

単数複数、時制の間違ひが見られ、主語と動詞の一致に関する間違ひも見られた。単語の置き換えはイタリック体、復唱できていない部分は...で表記する。関係節内の単語のうち、SOPrep の前置詞が最も正しく復唱されなかった。

(1) The *doctor* who you worked with *had a* good skills.(問題 3)

(2) The countries that I *have* traveled to *has* a long history.(問題 9)

(3) The gardens you walked have a lot of nature.(問題 21)

中位学習者の復唱の多くは以下の例(4)、(5)のように、内容後の半分またはそれ以上が抜けてしまっており、文を正しく理解し保持することができていないことが多かった。例(5)のように、関係節内の語が抜け落ち、先行詞となる名詞と主文の本動詞、目的語となる名詞を再現している例も見られた。関係節内の内容まで正しく再現できていなくとも、節の範囲を理解していた可能性がある。

(4) The *doctor*skills.(問題 3)

(5) The *country**has* long history.(問題 9)

下位学習者は例(6)、(7)のように、文頭の 1, 2 語と文末の 1, 2 語、または文頭、文末どちらか数語のみ復唱できている例が多かった。関係節の処理に関わらず、単に覚えている単語や句を再現しているにすぎないと考えられる。

(6) The *student*.....(問題 15)

(7) *has* a long *country*.(問題 9)

考察

研究課題 1 について、英文復唱テストの復唱率の平均値は、文のタイプ(SS, SO, SOPrep, OS, OO, OOPrep)によって有意に異なっていた。関係節を含む文は文のタイプによって習得状況が異なっていることが示唆された。最も高い復唱率となったのは OO と OOPrep であり、最も低い復唱率となったのは SOPrep であった。関係節の種類(主格・目的格・前置詞の目的格)の別において、復唱率は、SO>SS>SOPrep と OO≒OOPrep>OS であり、目的格の関係節の方が主格の関係節よりも復唱率が高い傾向であった。文中の関係節の位置(主語位置・目的語位置)の別においては、復唱率は SS>OS, OO>SO, OOPrep>SOPrep であり、SS 以外、目的語位置に關係節を持つ文の方が、主語位置に關係節を持つ文よりも高い復唱率となった。つまり、目的格の關係節を含む文の方が主格の關係節を含む文よりも習得が進んでおり、SS 以外の文のタイプについては主語位置に關係節を持つ文の方が習得が遅い傾向に

ある。ただ、SS や OO が比較的高い復唱率であったことから、関係節の先行詞となる名詞の、関係節内における役割(主格・目的格)と主文における役割(主語・目的語)が一致している文については処理の負荷が低く、習得が進みやすい可能性がある。

研究課題 2 について、上位・中位・下位学習者の間で 6 つの文のタイプの復唱率の平均値は有意に異なっていた。下位と中位はほぼ同じ傾向となり、関係節の種類(主格・目的格・前置詞の目的格)の別において、SS $\equiv$ SO > SOPrep と OO $\equiv$ OOPrep > OS の順に高い復唱率となり、目的格の関係節を持つ文の方が、主格の関係節を持つ文よりも高い復唱率となった。文中の関係節の位置(主語位置・目的語位置)の別においては、SS > OS, OO > SO, OOPrep > SOPrep の順に高い復唱率となり、SS 以外は、目的語位置に関係節を持つ文の方が主語位置に関係節を持つ文よりも高い復唱率となった。上位では、関係節の種類や文中の関係節の位置によるタイプ間の差に、有意な差はほぼ認められなかった (SS $\equiv$ SO $\equiv$ SOPrep, OS $\equiv$ OO $\equiv$ OOPrep, and SS $\equiv$ OS, SO $\equiv$ OO, OOPrep > SOPrep)。つまり、上位学習者については、文のタイプによる習得の差はみられないが、下位と中位学習者については、目的格の関係節を含む文の方が主格の関係節を含む文よりも易しく、主語位置に関係節を持つ文は目的語位置に関係節を含む文よりも処理の負荷が高く習得が進んでいないことが分かった。目的語位置に関係節を含む文の方が主語位置に関係節を持つ文よりも習得が進んでいることに関しては、先行研究(Hamilton, 1994; Izumi, 2003; Otagiri, 2012)と一致している。主語位置に関係節を持つ文は、先行詞となる名詞と主文の本動詞との間に距離が生じるため、処理の負荷が高まり、習得も遅くなると考えられる。一方、主格の関係節を含む文と目的格の関係節を含む文の比較については、先行研究では目的格の関係節を含む文の方が易しいとされているが、本調査の結果は必ずしもそうではなかった。SS や OO, OOPrep の復唱率が高いという結果となり、先にも述べたが、関係節の先行詞となる名詞の、関係節内における役割(主格・目的格)と主文における役割(主語・目的語)が一致している文については処理の負荷が低く、習得が進みやすい可能性が示された。

研究課題 3 について、特徴的な復唱は主に中位・下位学習者に見られ、中位学習者では文頭のみ、文末のみ、または途切れ途切れに復唱する例よりも、関係節のみ抜け落ちた復唱や関係節のみ復唱できている例が見られ、下位学習者では、関係節に関わらず文頭の数語のみ、文末の数語のみ、または途切れ途切れに復唱する例が多く見られた。特に復唱率の低かった。文のタイプによる明確な違いは見られなかったが、復唱率の高い OO や OOPrep では下位学習者でも文頭や文末のみの

復唱よりも関係節の区切りが理解できていると考えられ、復唱例が見られ、習得が進んでいる様子がうかがえた。

研究課題 4 について、SOPrep に対する上位・中位・下位学習者の復唱を観察した結果、それぞれ異なる特徴を示していた。下位学習者にとって SOPrep は理解も難しく、文の重要な情報を再現する段階まで達していなかった。聞き取れた単語や句を再現するにとどまっている例が多く見受けられた。中位学習者になると、保持できる情報量が増え、中には関係節の部分のみ落としている例もあった。関係節の内部構造を正しく産出するところまで力が及ばなくとも、節の境界の理解は進んでいる様子がうかがえた。上位学習者に関しては、関係節の内部構造まで再現されているものが多かったが、単数・複数、時制の間違いなどのローカルエラーが見受けられた。さらに SOPrep の節内の前置詞が抜けてしまう傾向にあり、同市の前に前置詞が現れる語順の頻度低いことから、その部分でつまづいているのであろう。

おわりに

日本語を母語とする英語学習者における関係節を含む文の習得状況を、英文復唱テストを用いて調査した。その結果、習得状況は関係節を含む文のタイプ(SS, SO, SPrep, OS, OO, OOPrep)によって異なり、OO と OOPrep は最も習得が進んでおり、SOPrep は最も習得が遅いということが分かった。主格の関係節を含む文と目的格の関係節を含む文の比較では、SS 以外において、目的格の関係節を含む文の方が習得が進んでいた。しかし、SS, OO, OOPrep の復唱率が比較的高かったことから、関係節の先行詞となる名詞の、関係節内における役割(主格・目的格)と主文における役割(主語・目的語)が一致している文については処理の負荷が低く、習得が進みやすいと考えられる。主語位置に関係節を含む文と目的語位置に関係節を含む文の比較では、目的語位置に関係節を含む文の方が主語位置に関係節を持つ文よりも習得が進みやすく、先行研究と一致していた。

6 つの文のタイプの習得の進み方を調べるために上位・中位・下位学習者の復唱率を算出した結果、上位学習者に関しては、主格・目的格や主語位置・目的語位置の別に関わらず習得が進んでいるが、中位・下位学習者に関しては、全体の傾向と同じく、SS, OO, OOPrep が比較的に易しく、さらに、目的語位置に関係節を含む文の方が主語位置に関係節を持つ文よりも習得が進んでいた。復唱時の傾向を見た結果、下位学習者は文の理解も困難で部分的にしか処理できていないことが多いが、

中位学習者は節の境界を理解し主文の守護となる名詞、動詞、目的語となる名詞を産出できている例が増えていた。上位学習者でも関係節内の前置詞を落としてしまったり、単数・複数の間違いが見られるなど、SOPrepは上位学習者でもつまづきやすい項目であるかもしれない。

本調査では、受容と産出の両方の両面から学習者の暗示的文法知識を測ることができるとされている英文復唱テストを用いて、日本語を母語とする英語学習者の関係節を含む文の習得状況を調査した。今後も調査を継続し、関係節を含む文の習得の傾向を探ることで、関係節を含む文の指導や評価に役立つ資料を提供していきたい。

(日本大学非常勤講師)

参考文献

- CHAUDRON, CRAIG, PRIOR, MATTHEW, & KOZOK, Uh. (2005). Elicited imitation as an oral proficiency measure. Paper presented at the 14th World Congress of Applied Linguistics, Madison, WI. Committee of Revising the JACET Basic Words (Ed.). (2003). JACET list of 8000 basic words. Tokyo: Japan Association of College English Teachers.
- ERLAM, R. (2006). Elicited imitation as a measure of L2 Implicit knowledge: An empirical validation study. *Applied Linguistics*, 27(3), 464-491.
- FODOR, J. A. & BEVER, T. (1965). The psychological reality of linguistic segments. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 4, 414-420.
- FRASER, C. U. BELLUGI. & R. BROWN. (1963). Control of grammar imitation, comprehension, and production. *Journal of Verbal Language and Verbal Behavior*, 2, 121-35. Reprinted in C. A. Ferguson. & D. I. Slobin. (1973), *Studies of Child Language Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc. 465-85.
- GARRETT, M., BEVER, T. & FODOR, J. A.. (1966). Active use of grammar in speech perception. *Perception and Psychophysics*, 1, 30-32. Cited in Kess, J. F. (1976). *Psycholinguistics: Introductory Perspectives*. New York: Academic Press.
- HAMILTON, R. (1994). Is implicational generalization unidirectional and maximal? Evidence from relativization instruction in a second language. *Language Learning*

44, 123-157.

- IZUMI, S. (2003). Processing difficulty in comprehension and production of relative clauses by learners of English as a second language. *Language Learning* 53(2), 285-323.
- JESSOP, L., SUZUKI, W., & TOMITA, Y. (2007). Elicited Imitation in second language acquisition research. *The Canadian Modern Language Review*, 62(1),
- JOHNSON, N. F. (1965). The psychological reality of phrase structure rules. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 4, 469-475.
- MCDADE, H. L., SIMPSON, M. A., & LAMB, D. E. (1982). The use of elicited imitation as a measure of expressive grammar: A question of validity. *Journal of Speech and Hearing disorder*, 47(1), 19-24
- OTAGIRI, H. (2012). Relative Clause Acquisition - How do Japanese Learners of English Construct Complex Noun Phrases?-. Unpublished master's dissertation. Tokyo Gakugei University: Tokyo.
- PIENEMANN, M. (1998). Language processing and second language development: Processability theory. Amsterdam: John Benjamins.
- SUNADA, M. (2014). Sentence repetition as a measure of learners' English proficiency. *Journal of Educational Research* (29), 41-59, Tokyo Gakugei University; Tokyo.
- VINTHER, T. (2002). Elicited imitation: a brief review. *International Journal of Applied Linguistics*, 12, 54-73.
- 木村恵・金谷憲. (2006).「英語句構造に対する日本人中学生の理解度調査:「導入」から「定着」までの時差を特定する試み」『関東甲信越英語教育学会研究紀要』第 20 号, 101-112.

資料 1

テスト文

1. The men who wrote this book have a lot of money. (SS)
2. The boys who my teacher met speak Japanese. (SO)
3. The doctors who you worked with have good skills. (SOPrep)
4. We know the girls who got the first prize. (OS)
5. I like the doctors who my father met. (OO)
6. We know the teachers who you worked with. (OOPrep)

7. The girls that attended the concert like rock music. (SS)
8. The shoes that you bought have a beautiful color. (SO)
9. The countries that I traveled to have a long history. (SOPrep)
10. I remember the teachers who taught English. (OS)
11. I have the pictures that my friends painted. (OO)
12. We like the countries that we traveled to. (OOPrep)
13. The students who joined the contest speak English. (SS)
14. The musicians who my sister liked play the guitar. (SO)
15. The students who I talked with attend this class. (SOPrep)
16. We like the musicians that joined the concert. (OS)
17. I remember the singers who your sister liked. (OO)
18. I like the singers who you talked about. (OOPrep)
19. The students that joined the party have many friends. (SS)
20. The pictures that I painted show my feelings. (SO)
21. The gardens that you walked around have a lot of nature. (SOPrep)
22. I forgive my friends that made this mistake. (OS)
23. I like the T-shirts that my mother bought. (OO)
24. I like the songs that you listened to. (OOPrep)

資料 2

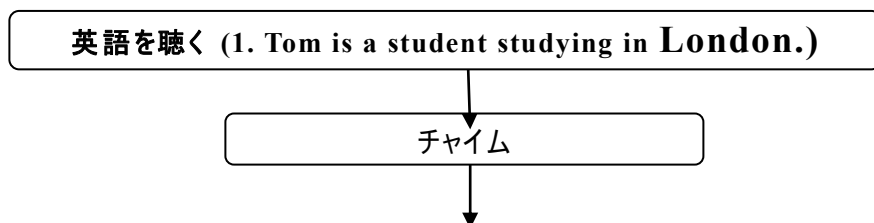
英文復唱テスト手順説明用シート

英文復唱の流れ

実験にご協力いただき、ありがとうございます。録音したデータは、研究の目的にのみ使用し、個人が特定されるようなことはありません。
CDから、英文が1文ずつ流れます。繰り返しはありません。聞くチャンスは1度だけです。練習問題が2題あり、その後16問続きます。

最初の英文が読まれた直後、“プー”というチャイムが流れます。そのチャイムを聞いた後で、今聴いた英文を、覚えている範囲で、できるだけ正確に英語で復唱してください。

つまり、



Acquisition of Sentences with Relative Clauses Measured by the Sentence Repetition Test

SUNADA Midori

This study aims to examine to what extent Japanese learners of English acquire the sentences with relative clauses through Sentence Repetition Test (hereafter SR). A growing number of studies have been conducted into noun-phrase or relative-clause acquisition, and they constitute a large body of research literature about processing difficulties or acquisition orders of different types of noun phrases and relative clauses (Kuno, 1974; Hamilton, 1994; Izumi, 2003; Kawamura & Shirahata, 2013; Kanatani, 2015). SR, which requires test-takers to listen to English sentences and repeat them without reading the text, has also been investigated by many researchers as it has been used as a tool for assessing learners' language proficiency and observing their language development.

The participants were 120 high school students. The test items were 24 English sentences. There were six different types of sentences with relative clauses: SS(subject relative clauses at the subject matrix positions), SO(object relative clauses at the subject matrix positions), SOPrep(object relatives of prepositions at the subject positions), OS(subject relative clauses at the object matrix positions), OO(object relative clauses at the object matrix positions) and OOPrep(object relatives of prepositions at the object positions).

The results showed the different acquisition levels of the six different types of sentences with relative clauses. The participants performed better on the sentences with relative clauses at their object positions than those with relative clauses at their subject positions. In contrast to earlier findings, however, the participants found subject relatives more difficult than object relatives. The repetition patterns by the participants in *High*, *Intermediate*, and *Low* were clearly different. By examining the repetition patterns and errors, the information of what processes learners at different levels took during SR was also provided.

アラビア語の口語・文語両文体同時提示による「混乱」とは ー学生アンケート調査からー

長渡 陽一

1. はじめに

アラビア語は、Ferguson (1959) の論文「Diglossia」以降、ダイグロシア(二層言語)として知られている。二層言語とは、言文一致しておらず、文語(フスハー)が語彙や文法などの面で口語(アンミーヤ)と大きな違いを有している。これは 19 世紀頃の日本語の言語使用状況と並行的に捉えることもできる。したがって、アラビア語による十分なコミュニケーション能力を身に付けるには、口語体と文語体の両文体とも十分に習得する必要がある。これまで多くの教育機関では文語体しか教えられていなかったが、このことは、すでに Ferguson (1972 [1962]: 72) によって、「(2つあるうちの1つの形態のみを教えるという)解決法は、教養あるネイティブスピーカーと同じように理解し、話し、書けるように学びたいと思っている人のニーズを満たしていないことは明らかである」(訳: 筆者)と指摘されている。そのため、ACTFL(アメリカ外国語教育協会)のアラビア語ガイドライン(1989)の Speaking 技能の Superior レベルで、「現代標準語と方言(口語)の両方が使える(in both MSA and a spoken dialect)」という記述が入れられている。

この問題の解決のために、文語体のみを教えていたところへ口語体を導入する方法、先に口語体を教えて後に文語体を提示する方法(Ryding 2006、Wilmsen 2006)や、同時に提示する方法としてはアメリカ軍語学学校のプログラムで実施されたもの(Ferguson 1962: 80)、Younes 1990 の統合的アプローチ(Integrated approach)、Al-Batal(1992)の Alternative approach などが試みられている。

1.1. 「混乱」

それにもかかわらず 50 年が経過した現在でも、大学など多くの教育機関では文語体しか教育されておらず、口語体は提供されていても部分的である。その理由には、方法の問題、教材の問題、教師の問題があり、また、どの口語(方言)を選ぶかが必ず問題となることが挙げられる。これまでの試みやその考察や問題点については岡崎(2016)に整理されている。

それにもまして、口語体提示をしない理由として、学生の「混乱」が、とくに現場での反対意見としてしばしば挙げられる。Younes (2015: 54) は、自身が提案する「統合アプローチ」に反対する主要な意見として「混乱」を紹介している。また、Parkinson (1985: 27) は、口語と文語をアラビア語ネイティブ話者が使い分けているのと同じように熟達度の目標を設定するという方法を議論する中で、「学生を絶望的に混乱させずに、標準語の教室へ口語を混入させるのは非常に難しい」と述べている。また、アラビア語教師の発言の中で実際に、「[口語表現を紹介することは]…初学者には混乱をもたらすような印象を持っている」や「学生の頭をなるべく混乱させないよう、シンプルなフスハー[文語体]を追及[するのが良い]」という主張が聞かれる。このように、多くの現場で口語体を提示しない理由には「混乱」が挙げられるのである。

1.2. 本稿の目的

両文体の提示を妨げている主な理由が「混乱」であるにもかかわらず、実際に両文体を提示した授業の報告はあまりないので、「混乱」は、いまだに単なる予測、あるいは文語体の授業の中でたまたま口語体を提示したときの印象の域を出ていない。アラビア語による、口頭および文字コミュニケーションに両文体が用いられているという現実がある以上、両文体の提示は不可欠なものであり、それを妨げている「混乱」について実証的に明らかにし、解消していく必要がある。

本稿では、この混乱の問題に対して、アンケート調査によって学生の視点から接近する。両文体を同時に提示した授業に対するアンケートの結果、確かに「混乱」は起きていたが、それにも関わらず、会話で使えるものも覚えることができたこと、両文体の存在や差を知ることができたことなどにプラスの感想を持つ回答が多かったという結果を示す。すなわちこれからのアラビア語教育では、「混乱」への対処方法を考えつつ、両文体を取り入れるべきであることを主張する。

2. 学生のニーズ

まず、アラビア語の履修動機についてのアンケートから、学生のニーズを両文体の領域の視点から分析する。

2.1. 東京外国語大学（教養外国語科目）

東京外国語大学（東外大）の教養外国語科目は、9 言語のうちから必ず 1 つ選び、初級の前・後期、中級の前・後期を履修する。

2.1.1. 履修の動機

同大学のアラビア語授業は、(1)2015 年度初級後期 20 名、(2)2015 年度中上級後期 15 名、(3)2106 年度初級前期 24 名、(4)2016 年度初級後期 22 名で履修の動機を尋ねた。回答は自由記述であり、趣旨の分類のためにいくつかの回答を分割したため回答数と人数は一致していない。

口語体領域である「話す」に分類できる回答の割合は、(1)は 5/32 件、(2)は 3/15 件、(3)は 5/30 件、(4)は 4/19 件で、全件数の 1~2 割程度であった。この中には「旅行で」や「現地の人と」話せることを期待する回答のほか、「友だち」「友人」や「親しい人の家族」といった、話す相手が実際にいる例もあった。

文語体領域に入るものは、「コーラン」を「読むため」という回答がある。「社会・文化」や「文字」は文語体領域というよりは、漠然としたアラブ世界への関心と言えるだろう。また東外大に特有の動機として、ペルシャ語やウルドゥー語、トルコ語、マレー・インドネシア語などの「主専攻語理解」のためや、言語的な興味を動機とする回答があり、これらは文体とは関わらない。このように、履修動機は多岐にわたっており、口語体領域の言語活動も文語体領域の言語活動も区別せず、履修することによってあらゆる領域に接近できることを期待していることが分かる。

(1) 履修動機 東外大 2015 年度初級後期 (20 名、32 件)

話す (5 件)	●…モスクに来るような人と話してみたいので。●留学先でサウジアラビアとカリビアの友だちがいっぱいできたから。●親しい人の家族がアラビア語話者だとわかり、生活での必要性をものすごく感じたため。●イスラエル・パレスチナに関わる活動をしており、パレスチナ人の友人とアラビア語でコミュニケーションをとってみたいかったから。●トルコにも話者が要るから。
読むため (3 件)	●コーランは小さいころから読めたのですが、アラビア語の意味が全然分からなかったです。●コーランの意味が分かるまで。●なんとなく、あのアラビア文字が読めたら楽しいかと思って。
社会・文化 (3 件)	●もともと中東地域に興味があつて。●昨今のアラブ地域情勢が気になるから。●紛争や平和構築に興味があり、中東やアラブ組織についてもっと知ることができたらいいなと思い。
文字 (6 件)	●ローマ字に飽きた、読めない言語が読めるようになりたいと思った。●アラビア文字に興味を持ったことと、得体の知れない感じが素敵だと思ったから。世界的にはメジャーだ。●文字がかっこいいと思ったため。●アラビア語の文字も発音も美しいと思ったから。●文字がきれいと思った。●文字がきれいだから。
その他 (7 件)	●文字が分かっているから最初は楽そうだと見込んで。●ヘブライ語と言語学的に近いと知ったから。キリスト教のミサに出て来る単語が、調べてみたらヘブライ語のものがいくつかあって、そこからヘブライ語に興味をもって、アラビア語に辿りつきました。●使えたらカッコよさそうだから。●また、ペルシャ語だけ分かっても社会では活躍の場が狭いと思ったから。●古代エジプト文明に興味があるから(ピラミッドとか)●独学では出来なそうだから。●独学では絶対習得できない言語だと思ったから。
専攻語理解 (8 件)	●ペルシャ語の文献を読むときにアラビア語がよく出て来るので知識がほしいと思ったので。●ペルシャ語に役立てるため。●ペルシャ語の語いを増やすのに役立ちそうだから。●オスマントルコ語を学びたかった。●トルコごとの関連も気になる。●ペルシャ語はアラビア語に強く影響を受けているため、アラビア語の事を知りたいと思ったから。●同じ中東のことだから。●トルコ語を勉強し、中東の文化や政治を勉強する過程で、アラビア語に興味を持ったから。

(2) 履修動機 東外大 2015 年度中級後期 (15 名、15 件)

話す (3 件) ●アラビア語を話せたら良いと思って。●将来イスラム圏でも働きたいから。●旅行で中東に行ってみたいなと思い、少し話せたらいいなと思って。
社会・文化 (2 件) ●中東に興味があります。●中東の国々、イスラームに興味があった。
文字 (1 件) ●アラビア文字を掛けたら外大生らしい、かっこいい気がしたので。
その他 (6 件) ●…どうせ外大に入ったのなら全く異なる言語をやっておくべきだと思ったので。●ロマンス系言語がきれい。またアラビア語が好きだからです。●アラブ圏の雰囲気がなんとなく好きだから。●ベリーダンス部に所属していて、アラビア研の文化に興味をもったから。●イスラームに興味があつて。●イスラム教関係の勉強をしているから。
専攻語理解 (3 件) ●スペインの歴史にはイスラムが深く関わっている…。●ウルドゥー語の学習に役立つと思われたため。●アフリカ地域専攻なので英語圏、仏語圏だけでなく北アフリカのアラビア語圏にも興味があるからです。

(3) 履修動機 東外大 2016 年度初級前期 (24 名、30 件)

話す (5 件) ●モロッコに行きたかったのと…。●エジプト人留学生と友だちになったので。エジプトに遊びに行った時やトランジットの時に少しでもアラビア語がわかったら楽しいと思ったため。●将来旅行先でアラビア語でやり取りできるようになりたい。●エジプトに旅行に行く予定があるので。●UAE とバハレーンの友人がおり、アラビアの世界に興味をもった。
社会・文化 (7 件) ●世界史でイスラーム教について知り、イスラームの世界についてより深く知りたいと思うようになった。●イスラム圏に興味があるから。●中東に興味を持つようになったから。●イスラム教の世界に興味をもったから。●イスラム文化にすごく興味があります。●アラブの文化やイスラム教に関して少し興味があり、文化を知るためにも言語を知っておかなければならない。●シリア内戦による難民のドイツ流入のニュースをきいて、これからはアラビア語もヨーロッパでは重要なファクターになると思ったから。
読むため (2 件) ●日本のアメリカの見方だけではなく、逆方向からも世界を見るツールとして。●コーランが原語で読めたら面白いなと思ったので。
文字 (4 件) ●新しい文字の言語を学んでみたかったから。●文字が格好良いから。●アルファベット以外の文字をかけるようになったかったため。●アラビア文字を読み書きして見たかったのと…。
その他 (9 件) ●トルコ語を学ばなかったから、それに少しでも役立つかなと思い。●ウルドゥー文字を習っていることで有利だと考えたから。●教養外国語の中で一番ファンキーだったから。●友人の勧め。●アラビア語の歌 (ナシード) に興味を持ったから。●アラビア語はかっこいいので前からやりたいと思ってました。●もしかしたら将来必要になるかもしれないので、基礎は身に付けておきたかったからです。●面白そうだった。●春休み中、占い師に前世を見てもらい、中東付近にたくさんまれていると聞いたため、ルーツ探しのために。
専攻語理解 (3 件) ●ウルドゥー語にはアラビア語の語彙が豊富だから。●インドネシアとイスラム世界は深いつながりがあるから。●インドネシアはムスリム国家のため、コーランのことばであるアラビア語を学んでみたいと思いました。

(4) 履修動機 東外大 2016 年度初級後期 (15 名、19 件)

※22 名のうち、(3)を履修した 9 名の、類似内容の 7 名の回答は除外してある。

話す (4 件) ●いつか絶対現地に住もうと思っているのでアラビア語を学んで現地の人と会話したいと思ったので。●また少しわかっておいた方が海外で危険な目に遭ったとき役立つかもしれないと考えました。●エジプトが好きで行きたいから！ ●モロッコに行ってみたいから…
社会・文化 (2 件) ●専攻語がドイツ語なので難民問題に関心があり、これからドイツで増えていくであろう難民の中にはアラビア語を使う人々も多いと思って、知っておきたいというのが一番です。もしアラビア語が少しでも読めたり聞けたりすれば、ドイツでも和が広がるかなと考えました。●最近イスラーム関連のニュースが多く気になったから。

読むため(1件) ●コーランを読んでみたかった。
文字(5件) ●アラビア文字やモスクの美しさに魅了されたので。●アラビア文字が書けるようになりたいと思い受講を始めました。●…文字がおもしろそうだったから。●…アラビア文字を読めるようになりたかったから。●もともと文字に興味があった…。
その他(4件) ●異なる文化に触れてみたかったから。●アラビア語はポルトガル語とまったく違って混ざらないと思ったから。●アイルランドに1年の冬留学した時、エジプト人にたくさん会いました。ちょっと教えてもらえて興味を持ったからです。●エジプト人がしゃべっているのを聞いて迫力あってかっこいいなと思い、学んでみたいと思いました。
専攻語理解(3件) ●ペルシャ語、ウズベク語の中に豊富にあるアラビア語由来の単語に関わる知識を身に付けて行きたいです。●ペルシャ語科なのもあり取り組みやすかったため、また借用語の理解を深めたいと思ったため。●ウルドゥーにアラビア語由来の単語が多い。

2.1.2. 学びたい文体

上記のニーズを持った学生たちが、どちらの文体を学びたいと思っているか尋ねた。その結果が下の表(5)である。表中の(1)～(4)は、上記の履修動機の授業番号と対応している。各授業で最初に、アラビア語では口語体と文語体が大きく異なることを解説し、そのニュアンスも日本語の文語体を例示しつつ伝えている。

(1)、(3)、(4)では、同一内容(単語や文)を両文体で提示して、どちらか好きな方、あるいは両方を学習するように指示し、どちらを学びたいか尋ねた。ただし、(3)では、授業で文語体を中心に進めると伝えたため、学生たちがあえて「口語体を」とは回答せず、「口語体も少しは知りたい」「両文体とも」に含めた」と回答が集中した可能性もある。(2)は口語体を中心に進めた授業なので、文語体を中心にはできないが、どう希望があるか、と尋ねた。

結果を見ると、(3)を除き、全体的に文語体に比べて口語体を学びたいとする学生が多かった。また、(1)で選択肢「口語体／文語体を中心に両方」を選んだ数が多いことから、学生はどちらかを選んだとしても、できれば両方を学びたいと思っている。

(5) 学びたい文体 東外大

	(1)2015 年度 初級後期	(2)2015 年度 中級後期(口語体)	(3)2016 年度 初級前期	(4)2016 年度 初級後期
口語体を中心に	9 名 「口語体を中心に 両方」の 7 名含む	9 名	2	10 名
文語体を中心に	7 名 「文語体を中心に 両方」の 7 名	3 名	6	5 名
両文体とも	3 名	1 名	15	3 名
どちらでも良い	1 名	2 名	1	3 名

2.1.3. 文体選択の理由

上記の(3)では、選択した文体とその理由についても学期末に尋ね、25 名から回答が得られた。

口語体を選んだ 14 名の理由は、旅行先や友人と話すための 5 名である。週 2 回のもう一方の授業で文語体を学ぶから、「せつかくなら」と口語体も知りたいと考えた例が 5 名であった。

(6) 口語体を選んだ理由 東外大 2016 年度初級前期

※回答中の「アンミーヤ」は口語体、「フスハー」は文語体のこと。

話すため（5 名） ●自己紹介などは日常でよく使うので話し言葉で学んだ方が使えると思ったので。●どちらかというと話せるようになりたいから。●アンミーヤが話せなければアラブ人の友だちではできないと言われたので。●私はアラブ圏（というかアラビア語話者）の人たちと会話がしたくて学び始めたからです。●もしエジプトに行ったら話せるように。
口語体を学ぶ機会（5 名） ●文法の授業等ではフスハーなので、せつかくならアンミーヤと思って。●アンミーヤを中心にフスハも始めは少し学びました。会話の授業なのでせつかくなら話し言葉をとったため。●文章語は木曜（文法）の授業で学ぶため。●会話の授業だから。●文法（授業）でフスハーをやっているの、会話（授業）では“会話”に役立つものを学ぼうと思ったから。生きている言葉を学びたいので。
その他（4 名） ●最初はフスハも学ぼうとしたんですが（文語体は）難しかったです。●初めはフスハを中心にしていたんですが、動詞の活用あたりからフスハが難しいと感じてアンミーヤに移行しました。●アンミーヤのほうが簡単に感じられたから。エジプト人の友だちがいるから。●なんとなく

文語体を選んだ 11 名の理由は、「コーランを読む」の 2 名を含めて「読むため」が 3 名である。もう一つの理由は、一方の授業で文語体を学ぶので、それと「リンク」させることや、「一緒に勉強できれば効率的」などであった。

「（もう一つ学ぶことには）限界を感じた」、「余力がなかった」や、「混同してしまいそう」という消極的な理由もあった。

(7) 文語体を選んだ理由 東外大 2016 年度初級前期

読むため（4 名） ●書いてある文字を読めるようになりたいと思ったから。●コーランを読んでイスラームの理解を深めるため。●クルアーンなどをアラビア語で読めたらいいと思ったので。●新聞や文献をゆくゆくは読めるようになりたいから。
文法授業とリンクし効率的（5 名） ●文法（授業）ともリンクするので。●文法の授業はフスハーだから。●文法の授業と一緒に勉強できれば効率的だと思ったので。●文法の方でも使えるだろうと思い（はじめはアンミーヤをやっていたんですが、限界を感じたので）。●文法（授業）がフスハーを扱っているのアンミーヤまで憶える余力がなかったからです。両方したら混同してしまいそうで…。
その他（2 名） ●過去形の活用を学習した時にフスハの方が簡単そうだったから。●（理由無記入）

2.2. 国際基督教大学（世界の言語）

国際基督教大学（国基大）の世界の言語科目は自由選択授業で、アラビア語1年間（3学期制）で終わり、2年目はない。

2.2.1. 履修のきっかけ

2016年2学期初めに、1学期を終えて2学期に登録した学生9名に対し改めて履修のきっかけを尋ねた。回答は次のようになっている。

(8) 履修のきっかけ 国基大 2016年2学期（9名）

旅行（2名）	●エジプトに行った時、何もわからなくて、何もできなくて悔しい思いをしたので。●中東に旅行した時に興味をもったから。
地域への興味（5名）	●アラブ世界に興味があったから。●エジプトが好きだから。●子供の時から興味があったから。●アラブ人と交流したい。アラブの文化に興味がある。文字がキレイ。●日本でアラビア語を学べる機会は少ないのでチャンスだと思ったから、また中東の文化などにも興味があった。
その他（2名）	●独学が一番難しいと思ったため。●文字。

2.2.2. 学びたい文体

同大学では文語体を学習することになっているため、「授業とは関係なく。どちらをやりたいと思うか」を尋ねた。結果、9名全員が両方を学びたいと回答した。

(9) 中心に学びたい文体 国基大 2016年度2学期

口語体のみ	0名	口語体を中心に両方	1名
文語体のみ	0名	文語体を中心に両方	3名
どちらか一方のみ	0名	両方	5名

2.3. ニーズのまとめ

以上、東京外国語大学と国際基督教大学で、アラビア語を履修した動機、および、どの文体を学びたいかに関するアンケートの回答を見た。アラビア語を学ぶことにより学生が得ようとしているものが、旅行などの実用面、地域の社会文化理解、言語に対する興味など多岐にわたっていること、また、言語文化を理解するためにも、口語体と文語体の両方を学びたいという意欲をもっていることが確認できた。

3. 両文体提示に対する学生の反応

以上のようなニーズを持つ学生が、授業において実際に口語体と文語体の両文体を提示したことに対して、どのような反応を示すかをアンケートから見る。

3.1. 両文体を同時提示した授業への反応

東京外国語大学教養外国語の 2015 年度初級後期(10)(履修動機の(1)の授業)と 2016 年度初級前期(11)(履修動機の(3)の授業)では、同一内容(文、単語)を同時に両文体で提示し、学生には、どちらか好きな方、あるいは両方を学習するように指示した。(10)は、前期で文法などの授業を履修した後の、後期の授業である。アンケートは、学期末に、「口語体と文語体を同時に提示したことに対してどう感じたか」を質問し、(10)は 23 名、(11)は 27 人の回答を得た。

「混乱した」は(10)では 23 名中 6 名、(11)では 27 名中 7 名であった。両方を覚えることについて難しく感じたのであろう。「会話で使える」が、(10)では 3 名、(11)では 2 名であった。多かった感想は、「両方を学ぶ機会が得られた」というもので、(10)では 10 名、(11)では 11 名であった。注目する点は「違いがわかった」、「ちがいを知ることができた」などのように、実際に両文体を学んだことで二層状態を具体的に理解できたというものである。「全然ちがうものもあった」や「意外と異なっていた」、「別のことばのように感じた」も、違うということが理解できたことを示している。

(10) 両文体を同時提示した授業への反応 東外大 2015 年度初級後期 (23 名)

会話で使える (3 名) ●フスハーは文法の方の授業で学べるので、実際に使えそうな話し言葉が学べてよかったし、(後続別欄) ●そのまま話せる言葉を習えて、アラビア語圏へのイメージが広まったと思います。話し言葉の中でもシリアとエジプトでこれほど差があることなど。 ●フスハーだけではなくて、実際の話し言葉であるアンミーヤについて学べた点は、とても良かったです、面白かったです。

両方学ぶ機会が得られた (10 名) ●全く別々のものに感じたので、話し言葉をやる機会があって良かった。 ●文法の授業ではフスハーだけだったので、話し言葉も学ぶ機会があったので良かったです。 ●文法の授業の方ではフスハーしかやらないので、話し言葉はあまり覚えられませんでした。 ●両方ふれられたのは良かったです。 ●両方学ぶことで単語や発音が少々混乱したこともありましたが、アラビア語を学ぶためにはどちらも知っておくべきだと思いますので、良かったです。 ●今までフスハーしか学んだことがなかったので、アンミーヤに触れることができて良かったです。 ●文法の授業ではフスハーしかやっていなかったもので、両方学べてよかったと思います。 ●フスハーも併記してもらえたので比較し易かった。 ●フスハーとアンミーヤ、全然違うやん！ と思いました。 衝撃が大きいです。 ●違いが大きいことに驚きました。 ●2つの間にかなり大きな違いがあることが分かった。

混乱した (6 名) ●最初のアンケートでは両方勉強してみたいと答えましたが、いざやってみたら覚えられなかったもので、どちらかにすればよかったと思いました。 すみません。 ●どちらがどちらかわからなくなりました。 ●正直ごちゃまぜになってしまっただけでわからなくなった。 ●知識は増えますが、混乱します。 ●習ったフレーズが、実際の地域／場面で、どのくらい使われているのか、いまいち把握できませんでした。 ●フスハーとアンミーヤの文の形がかなり違うので、両方覚えるのはちょっとむずかしい。

その他 (4 名) ●アンミーヤの方が発音しづらいと思います。 フスハーだったらそのまま読めるから覚えやすいかなと思います。 ●発音がとても難しいです。 ●どちらか片方だけでもおそらく手一杯でした。 ●文章語と話し言葉は読み方もつづりもだいぶ違い、大変でした。 今回は話し言葉を主に覚えましたが、文章語でもできればもっときちんと覚えられたかったです。

(11) 両文体を提示した授業への反応 東外大 2016 年度初級前期 (27 名)

会話で使える (2 件) ●アンミーヤも習うことでいつか使えるかなと思った。●会話なので実際にエジプトやシリアの方言を扱っていたのは大いに意義があることでした。
両方学ぶ機会が得られた (11 件) ●両方学んだ方が実際には役立つと思うので良かった。●どっちも分かることができ、良かったと思います。●やはり両方学ぶのは大切だと思うので、私としては助かりました。●良いと思う。●違いが分かって面白かった。●ちがいを知ることができて面白かったです。●フスハーとの対比もできて面白かったです。●全然ちがうものもあったのでよいと思った。●比べられて良かったです。●意外と異なっていて地域ごとにそれぞれ言い方を覚えるのが大変だと思った。●明らかな差異を感じ、まったく別の言葉のように感じた。
混乱した (7 件) ●混同しそうだったので途中からアンミーヤは無視していた。●選択肢が増えていいと思いますが、所々ごっちゃになることがあった。●フスハーとアンミーヤで基本語句すら違って両方覚えるのは難しいと思った。●アラビア語が難しいと言われている理由がよく分かりました。辛い…。●途中で両方覚えるのはあきらめてしまいましたが、(後続別欄)。●ものすごく混乱しています。文法が必要になるまではとりあえず会話のクラスを増やしていただきましたかった。●少し混乱しました。
その他、方法について (7 件) ●それぞれやりたい方をできるのでとても良いと思いました。●それぞれやりたい方のことばができて良かったと思います。●自分で選べるのは良いと思ったし(後続別欄)、●人によって学びたいものは異なるので、好きな方を選んでよいと思います。●フスハを読んでいるときにアンミーヤの方を覚える時間に割いていたので有意義ではあった(口語体を選んだ学生)。●同じもの(文体)を中心にしている人が見つけづらくペアを作るのが大変だった。●生徒のニーズに答えていて良いと思います。

3.2. 口語体中心の授業への反応

東京外国語大学の 2015 年度中級後期(12)(履修動機(2)の授業)と、国際基督教大学 2015 年度1学期(14)(履修動機は尋ねていない)で、口語体を中心とした授業を行った。(12)は、ほとんどの学生はこれ以前に文語体のみを 1 年半学んでおり、また週 2 コマのうち、もう一方は文語体を学習している。学期最後に、口語体を中心にしたことに対するアンケートを実施し、15 名から回答を得た。

週 2 回の内もう一方は文語体を学習しているのに、(12)で「混乱した」という感想がなかったのは、2 つの授業が扱っている内容にかなり違いがあったことも原因にあるかも知れない。類似の内容のほうが混同するということであろうか。口語体を提示したことに対しては、「実際に」という言葉が多く使われているように、実際に使われている言葉を学べたということに肯定的な感想を多く持っていた。

(12) 口語体中心の授業への反応 東外大 2015 年度中級後期 (15 名)

会話で使える (6 件) ●日常で使える表現を学べたので有意義でした。フスハーだとあまり使わなそうなので。●フスハーの文法も楽しいですが、実際にエジプトで話して伝わる言葉を学べたことはとてもありがたいです。●現地で実際にどのような言葉が話されているのか知ることができて良かったです。●生きたアラビア語を学び、機会があれば使ってみようと思いました。●実際に旅行などで使えそうなのでモチベーションにつながりました。●実際にエジプトに行って本当に通じるのか試してみたくくなりました。
両方学ぶ機会があって良かった (2 件) ●これまで学んできた文章体の知識を生かしながら会話体にも触れることができて面白いと感じた。●いろいろな会話体があることが分かって面白かった。
混乱した (0 件)

その他（7件） ●格変化がない事も非常に助かった。●フスハーより親しみやすい気がして、楽しかったです。●久しぶりにアンミーヤを学んだが、覚えていることもいくらかあり、フスハーよりも馴染みやすかった。●文章体より大分楽でけっこう楽しかったです。●文章体よりも断然楽しかったです。●とても楽しかったです。●また、新しく基礎から学ぶのでフスハーを学んでいた時の抜けを確認する良い機会となりました。

国基大の世界の言語は、1年間（初級）のみで、週3回（6コマ）授業が行われ、筆者はこのうち1回（2コマ）を担当した。2015年度1学期には筆者担当の1回で口語体を中心にした。週2回を文語体、1回を口語体としたことについて「良かった点」と「良くなかった点」を記述してもらい、15名の回答を得た。

良かった点(13)については、口語体で聞く、話すのと、文語体で読む、書くの「4つの技能を一気に学べた」など実用性、「variation があるということがわかった」など、二層状態であることを実感してアラビア語への理解が深まったことが挙げられている。

(13) 口語体中心の授業の良かった点 国基大 2015年度初級1学期（15名）

実用性 ●書き言葉を読めるようになると同時に話せるようになること。●様々な表現を一度に知ることができた。言語の4つの技能を一気に学べた。●一緒にやることで良い点はあまりなかったのですが、口語の方がやりがい（実際にエジプトに行った時に使える）がありました。●アラビア語集中講座合宿に行った時に文語・口語の両方が役立った。 **アラビア語への理解** ●アラビア語に variation があるということがわかった。●文語というものと口語というものがあるということが知れた。●アラビア語への理解がより深まった。●状況に応じて使い分けることができた。●共通点がわかって仕組みが見えたり、語源から考えたり楽しい。Google 翻訳のいいところ悪いところがわかった。●文語と口語の違いを楽しめた。口語も勉強することでアラビア語圏への心理的距離が縮まった。エジプトの歌、映画にふれるなどできたので。●違う角度、切り口でアラビア語にふれられた。違いが面白かった（理解できているかは別として）。 **その他** ●共通の語彙は一石二鳥で覚えられた。●お得感があった。両方いっぺんに習えることなんてなかなかあることではない。教員が2人いる体制を最大限に生かしていた。水曜日に口語を挟むことで良いインターバルになっていた。●特になし。

良くなかった点(14)は、ほとんどが「混同」や「混乱」であった。この項目への回答の中には、「混乱」が具体的に書かれている。最も典型的な「混乱」は、「ある表現が文語だったか口語だったか分からなくなってしまった」である。他には「文語の授業で口語の yes や否定語が出たり」、「文語でも OK なのか、文語では使っちゃダメなのかまでは覚えられない」や、「もっと高度なことに進むにつれてさらに混乱すると思います」のような先の不安も述べられている。

(14) 口語体中心の授業のよくなかった点 国基大 2015年度初級1学期（15名）

●ある表現が文語だったか口語だったか分からなくなってしまった点。●発音が少しだけどちらか分からなくなることがあった、ただの勉強不足のはず、そこまで気にならない。●混乱しました。まだ簡単なことしか習っていませんが、もっと高度なことに進むにつれてさらに混乱すると思います。●ごちゃごちゃになったのが難しかった点です。例えば文語の授業で口語の Yes や否定語が出たりしました。●文語で習った文法や単語が口語と異なっている際、その相違についての言及がないと混乱する。●文語と口語の文法（過去形）、疑問詞、単語とかがとくに混ざって混乱しました。●混ざる。覚えることが増える。●単語と文法と発音で混乱した。●単語が文語と口語でちがう部分があり、そこが混ざってしまった。●どっち？ってなる。文語でも OK なのか、文語では使っちゃダメなのかま

ではさすがに覚えられない！●混乱した。ただ春学期中はそう思っていなかったのだが、休み明けに久しぶりにアラビア語をやって混乱していることを実感した。●文法や同じ意味の異なる単語は混同した。その他●単語をおぼえるのに労力がかかる。使う時に自信を持てない。●なし。勉強量が増えたことくらい。●ノートが取りにくい(ささいなことですが)。

また、両文体を一緒にやったことについて評価(選択肢あり)を尋ねると、「良かった」2、「まあまあ良かった」4、「半々」4、「あまり良くなかった」3、「良く分からない」2という回答となり、評価は半々に分かれた。

3.3. 文語体中心の授業で口語体提示への反応

国際基督教大学の2016年度2学期では文語体の授業において、ときおり口語体の情報を提供した。学期の最後に、口語体の情報もときおり提供したことについてどう思ったかを質問し、9名から回答を得た。その結果が(15)である。

口語を少し取り入れたことで、「混乱」に近い、「難しい」、「まぎらわしかった」と回答したのは2名であった。また、会話で使えるものが学べたというもの(「日常で使える」、「実際に…話して伝わる」、「話せるようになった…」、「出会ったときに役に立つだろう」など)や、両方学ぶ機会が得られたというものがあった。

「今後どちらをやりたいか」尋ねたところ、口語体だけ、文語体だけ、どちらか一方だけと回答したのは0名であったのに対し、「両方」5名、「口語体／文語体をメインに両方」4名と、計9名全員が、両方を学びたいと回答した。混乱した趣旨の回答もあったが、やはり両文体の提示を望んでいるのである。

(15) 文語体中心の授業で口語体提示への反応 国基大 2016 年度初級 2 学期 (9 名)

会話で使える (5 件) ●日常で使える表現を学べたので有意義でした。文章体だとあまり使わなそうなので。●実際にエジプトで話して伝わる言葉を学べたことはとてもありがたいです。●話し言葉をもっとやりたいです。地域別言葉の違いとか興味があります。●会話もけっこうやったので、少しは話せるようになったと思います。●実際にコミュニケーションをとるうえで必要な知識なのでネイティブの人と出会った時に役に立つだろうなと思いました。

両方学ぶ機会が得られた (2 件) ●どっちかだけじゃなくて、両方できたのがよかったです。●会話ができるだけでなく、文章も読み書きができるようになりたいので、フスハーもアンミーヤも勉強したいと思いますが、別々に勉強しなければいけないので少しもどかしい気もしますが、どちらも学びたいと思っています。

混乱した (2 件) ●フスハーとまぎらわしかったです。でも冬学期も授業の中にアンミーヤを取り入れてもらえたら嬉しいです。●難しい。

その他 (2 件) ●楽しかったです。●週 6 コマもあると進むのが早くて大変だけど楽しい

4. まとめ

本稿は、アラビア語教育の中で長く問題となってきた両文体の問題、これはたいいてい場合には文語体を教授する中に口語体をどう導入するかという問題であるが、その口語体導入を躊躇させてきた「混乱」という予測に対して、初めて実証的に取り組んだ研究である。取り掛かりとしてまず、実際に両文体を提示した授業で、「混乱」が起こるのか、どのようなものかを、学生へのアンケートから、ニーズ(期待)と関連させて分析した。

4.1. 「混乱」について

両文体を同時に提示することで、確かに「混乱」が起こっていた。ただし「混乱」という回答は 50 名中 13 名であった。この割合は小さいとは言えないが、両文体の同時提示をまったく排除すべきほど重大であるとは言えないだろう。Parkinson (1985: 27) の言う「学生を絶望的に混乱させずに、標準語の教室へ口語を混入させるのは非常に難しい」というほどではないと思われる。現に、よかったという回答も多かった。

アンケートの中には、「混乱」の具体的な中身と、それを解消するヒントも見られた。①まず、「覚えられなかった」、「両方覚えるのはちょっとむずかしい」という記憶の負担増加が挙げられる。②次に、「どの地域／場面でどのくらい使われているのか、把握しきれない」や「ある表現が文語だったか口語だったか分からなくなる」、「文語でも OK なのか、文語では使っちゃダメなのか覚えられない」というように、どの単語がどの文体なのか、どちらも同じ形式なのかが整理できないというもの、③そしてそれが整理できて覚えたとしても「文語の授業で口語の Yes や否定語が出たりした」のように、瞬時に使い分ける力が足りないというものである。また、「併記してもらえたので比較し易かった」(10)など、併記して「対比」することが「混乱」の解消に有効であるという、提示方法へのヒントもあった。

4.2. 両文体提示の意義について

上記のように、ある程度の「混乱」が起こるが、それにも関わらず、アンケートからは、両文体を提示することの意義が読み取れる。

4.2.1. 二層状態の実感

アラビア語が二層状態であることは、授業の最初で説明した。それでも、それを知識としてだけでなく、その差を「別々のものに感じた」(10)、「文語というものと口語と

いうものがあるということがあることが知れた」(14)や「違いが分かった」(11)という感想が出たのは、具体的に両文体を学習して実感したからである。片方の文体の学習だけでは、違いや使い分けを実感することはできない。そしてこれを通して、言文一致していない「アラビア語への理解がより深まった」(14)のである。

4.2.2. 実際の言語使用のイメージ

また、口語体を中心にした授業(12)では、「実際に話して伝わる」、「実際に話している」、「実際に試してみたくなった」、「実際に使えそう」のように「実際に」という言葉が多く使われていることから、口語体を学ぶことが、具体的な実際の言語活動をイメージさせたと考えられる。言語習得には、実際に使えるという“リアリティー”が必要で、とくに入門期ではこれが重要であるが、文語体で買い物をさせたり、道を尋ねさせたりする会話練習は実在しない非現実的な練習なので、“リアリティー”を感じられないのであろう(Parkinson 1985: 26 参照)。ただし大部分の学生は、現地で文語体が話されていないことを、筆者の説明から知るのであり、実際に体験しているわけではない。いずれにせよ、記憶負担をなくすためとしても、非現実的な言語活動をさせるべきではないと考える。これが Palmer(2007: 111)の言う「文語体のみを教えることはひどい仕打ち(a disservice)」なのである。

言語習得、とくに入門期には日常会話の練習が必要であり、そのためには現実的に日常会話を行っている口語体の導入が必要なのである。

4.3. 「混乱」に対する態度

両文体の提示が必要だとするならば、それに伴う「混乱」にどう対処すれば良いのか。言文一致した言語の学習でも類似表現の誤用はトピックになるのだから、両文体の混用、混入がまったくゼロになることはないであろう。恐らく「混乱」という感想を書かなかった学生も、実際の使用場面では混同するはずである。実際に期末試験ではときおり、文体の混同があった。したがって、入門期では「混乱」することは前提とすべきであり、問題はいかに心的負担を減らせるか、なのである。

長渡(2014)では、入門期に「混在」は不可避であると考え、「言語内バリエーションの使い分け能力評価基準」の最低レベル A1 では「口語体と文語体をいくらかは知っているが、文体の使い分けはできない」という能力記述を提案した。学習の初期の「混在、混入」に対して教師が(学習者自身も)寛容になり、それよりも学習者がさまざまな形式を覚えるほうを優先すべきである。そして、級が進むに従い、使い分けら

れるように導くのがよいと考える。回答(14)内の「文語体でも OK なのか、文語では使っちゃダメなのか」の「OK」や「ダメ」という言葉は、教師あるいは自身が混用に対して不寛容であるための心的負担の現れであろう。

この不寛容な態度は、口語体への文語体の混入よりも、文語体への口語体の混入に対して顕著に表れる。「文語体をしっかり習得したのちに口語体を学べばよい」という考え方や、「混乱」を理由とした口語体導入の躊躇とは、実は口語体の「混入」による文語体の“汚染”への警戒心なのではないだろうか。これには文語体が規範とされているという社会言語的な背景がある。今回の授業では、最終試験において、両文体の単語や文法が混在することを認めた。これによって学生が混乱を気にせずに学べたのかも知れない。「混用」に対する罰を恐れずに少ない語彙力を最大限に活用するストラテジーでコミュニケーションをする方が学習効果があるだろう。

4. 4. 両文体提示の割合

両文体提示では、提示のタイミングや割合も問題となる。週に複数回の授業がある場合、毎回両文体を提示するやり方のほか、授業ごとに一方を提示するやり方も考えられる。

今回、口語体を中心とする授業も行なった。このような授業では、「混乱」解消のために同じ内容の語彙や文法を「対比」させて提示することは難しくなる。しかし語彙や文法の単純な対比そのものは、文体使用からみて難しい場合がある。Younes (1990, 2015) の統合アプローチ (Integrated Approach) は、「場面、機能ともに真に本物のアラビア語を提供する」(Younes 2015: 45, Al-Batal 1992: 301 からの引用) ものであるため、会話は口語体で行い、読み書きは文語体で行う。場面が異なるから、会話で使われる語彙と、読み書きで使われる語彙は重なっていないものが多くなるのである。たとえば、口語体の買い物表現に対応する文語体の表現は、会話としては使われないのである。

また、口語体による会話を文語体よりも先に提示する方法もある。「文法が必要になるまではとりあえず会話のクラスを増やしていただきたいかった」(11)という感想も得られている。これは、「口語の方がやりがい(実際にエジプトに行った時に使える)がある」(14)とあるように、リアリティーのある口語体の会話でまず基礎を身に付けるという方法である。Al-Batal の代替アプローチ (Alternative Approach) は初級で口語体による会話を中心に行なってアラビア語を実感として体得させ、進むにつれて文語体による議論を行えるようにするアプローチである。

文語体を中心とした授業も行なったが、この場合、口語体の情報をときおり提供するのみとなり、口語体による会話練習は行われていない。それでも「日常で使える表現を学べた」(15)という感想が得られた。

4.5. 終わりに

以上、口語体と文語体という 2 つの文体を同時に提示することで、「混乱」は確かに起こるが、それ以上に、学生は肯定的な反応をすることを示すことができたと思う。アンケートから、口語体に触れることは、習ったことが使えるというリアリティーを実感させる実用面の効果を上げると同時に、二層状態というアラビア語の現実の姿への理解を深める教養面での効果も上げることが明らかになった。したがって、アラビア語教育において、口語体と文語体の両文体の提示が、ぜひとも必要なのである。これからは口語体を提示するかしないかではなく、どのようにすれば「混乱」を減らせるのかを研究していきたい。2 つの文体が併存していることが、アラビア語の習得すべき姿なのである。

本研究は JSPS 科研費 JP16K02877 の助成を受けたものです。

(東京外国語大学)

5. 参考文献

- ACTFL, Arabic proficiency guidelines. (1989). *Foreign Language Annal*, 22(4), 373-392.
- Al-Batal. M. (1992). Diglossia Proficiency: The Need for an Alternative Approach to Teaching. in A. Roughdy ed. *The Arabic Language in Ameria*. 284-304. Detroit: Wayne State U.P.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. in *Word*, 15 325-340.
- Ferguson, C. A. (1971[1962]). Problems of Teaching Languages with Diglossia. in A.S. Dil ed. *Language Structure and Language Studies*, 75-82. Washington, DC.: Georgetown U.P.

- Palmer, Jeremy (2007). Arabic Diglossia: Teaching only the standard variety is a disservice to students. in *Arizona Working Papers in SLA & Teaching*, 14, 111-122.
- Parkinson, Dilworth (1985). Proficiency to Do What?: Developing Proficiency in Students of Modern Standard Arabic. in *Al-'Arabiyya*, 18 (1/2), 11-44.
- Ryding, K. C. (2006). Teaching Arabic in the United States. in K. M. Wahba, Z.A. Taha, et.al ed. *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, 13-20. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Versteegh, Kees (2014). *The Arabic Language* second edition). Edinburgh: Edinburgh U.P.
- Wilmsen, David (2006). What is communicative Arabic? in HALTP, 125-138.
- Younes, Munther (2006). Intergrating the Colloquial with Fuṣḥā in the Arabic-as-a-Foreign Language Classroom. in HALTP, 157-166.

- 岡崎英樹 (2016)「ダイグロシアと外国語教育ーアラビア語の“Integrated Approach”における口語変種をめぐって」『四天王寺大学紀要 61』157-175.
- 長渡陽一 (2014)「言語内バリエーションの使い分け能力評価基準ー二層言語(ダイグロシア)アラビア語からの提起ー」『外国語教育研究 17』112-126.

**Confusion Caused by Simultaneous Presentation
of Both Colloquial and Literary Styles in Arabic:
Results of a Student Questionnaire Survey**

Youichi NAGATO

In Arabic language education, it is a well-known fact that one cannot attain sufficient communication skills without teaching both colloquial and literary styles. Despite this, most educational institutions continue to teach only the literary style. One reason frequently given is student confusion due to the presentation of the colloquial style. Since it is rare for classes to present both styles, however, such confusion is a mere presumption. In this paper, we examine whether this confusion really occurs, and if so, to what extent, using the impressions of students toward the actual simultaneous presentation of both styles in university classes.

Questionnaire results showed that 13 of the 50 students in classes with simultaneous presentation of both styles felt confused. This ratio is believed to indicate that the “confusion” does not constitute so valid a reason as to not present the colloquial style, which is an essential part of the Arabic language. Further, most students, including those who replied that they were confused, considered the fact that they could get to know both styles in a positive light.

It became clear that coming into contact with the colloquial style in Arabic increases the practical effect of being able to use what is learned as well as the educational effect of a deepened understanding of the diglossic nature of the Arabic language. Accordingly, it is necessary to present both colloquial and literary styles in Arabic language education.

(Tokyo University of Foreign Studies, Fellow)

キルギスの日本語学習者の学習意欲に影響を与える要因について -授業参加者のインタビュー調査に基づいて-

アサノワ・グリザル

1. はじめに

キルギス共和国(以下、キルギス)は、中央アジアにある旧ソビエト連邦の 1 つの国で、かつてはキルギスタンという通称が用いられていた。キルギスでの日本語教育は 1990 年代ごろキルギス民族大学で始まった。以下にキルギスでの日本語教育について簡単に述べる。日本語学習者についてだが、日本文化や日本語の面白さに興味を持ち、さらに深く研究するため日本留学を目指す学生が多い。そして、日本語を学ぶ学生以外にも、文部科学省の研究留学生として日本で日本語、日本文化といった様々な専門分野を研究したいと考える者もいれば、日常会話程度でも学びたいという者もいる。高等教育機関の学習目標はどの機関でも日本語が主専攻の場合、日本語能力試験 2 級レベルに設定されているが、カラサエフ名称国立ビシュケク人文大学では、1 級合格が目標である。

キルギスでの日本語教育が始まって 26 年になるが、日本語教育に関する問題点は多岐にわたっている。その問題点の 1 つとして、最近学習者の数が減少していることが言える。表 1 は、キルギスでの日本語学習者数について 1998 年から 2012 年の 4 回の国際交流基金における「海外日本語教育機関調査」の結果である。

表 1 キルギス共和国における日本語学習者数

	中等教育機関 学習者数	高等教育機関 学習者数	総計 学習者数
1998	130	371	501
2006	225	712	937
2009	195	478	673
2012	170	436	606

出典：国際交流基金「海外日本語教育機関調査」

この表を見てわかるように、2006 年までは学習者数が増えてきたが、それ以降は減りつつある。その原因の 1 つとして、学習者の学習意欲が考えられる。日本語を勉強し始めた学習者は学習意欲そのものが高くても、学習を長く継続することが難しく、途中で挫折するケースもしばしば見受けられる(楊 2011、p.147)。学習意欲が低ければなんの学びも起こらない、学習意欲が高ければ高いほど学習成果も高くなる。そのため、現場で学習者の指導を行う教師が、日本語学習の指導を効果的に進めるには、その学習者の学習意欲に影響を与える要因についても理解する必要があると思われる。そこで、本研究では授業参加者(授業に参加している教師と学習者双方)が考える海外の日本語学習者の学習意欲にどのような要因が影響しているかについて明らかにすることを目的とする。それにより、何が日本語学習を継続させ、促進させるのかを考える一助としたい。

2. 先行研究

「学習意欲」は、これまで「動機づけ」としてよく扱われてきた。日本語学習の動機にかかわる要因についても様々な研究が行われ、その多くは量的調査である(高岸 2000、吉川 2001 など)が、質的データを扱う研究もいくつか見られる。今福(2011)は 15 名の台湾人日本語学習者を対象にし、教室内での学習意欲に影響を与える要因の抽出に焦点を置き分析している。その結果、教師要因として、「楽しさを感じる授業」、「インタラクションがある授業」、「学習者への関心と理解」、「適切な誤用訂正」や「報酬」などといった合計 15 個の要因が抽出されて

いる。そして、学習者要因として、「学習者間の経験の共有」、「他の学習者との協働学習」、「友人との日本語能力差」や「自信の喪失」といった 4 個の要因が抽出され、これらの要因は相互に関連する箇所が見られると結論づけている。

岩本(2010)は、日本語学習者 10 名と英語学習者 4 名を対象に学習継続の実態を調査した事例研究を行った。その結果、学習継続のための動機を高める要因として「学習支援者の存在」、「自己効力感」、「成功体験」、「自律学習」が重要な役割を担っていることを明らかにしている。

文野(1999)は、Nという中国人留学生にインタビュー調査を行い、さらに、Nを知る第三者へのインタビューも行い、双方の視点から動機づけに関する情報を集めている。その結果、中国で出会った年下の友人へのライバル意識が、Nの留学決定から来日後の進路変更に至るまでの動機づけに強く影響していることが明らかになった。文野は、動機づけにはある環境におかれた際比較的自然的に誰の内面にも起こるものと、外的要因と個人要因の強い相互作用の結果も起こるものがあると結論づけている。

上記の研究は質的データを用い、学習意欲に影響する要因を検討した研究である。しかし、日本語教育分野で質的調査は数少なく、学習者を対象にしたものに限られており、学習者側と教師側両方からみた研究は管見の限りではないように思われる。現場の教師にとって、学習者の学習意欲に影響を与える要因は、学習指導に重要な意味を持つため、教師の意識も調べる必要があると思われる。

3. 調査概要

2015 年 10 月にキルギスの首都ビシュケク市の 2 大学(以下、A 大学と B 大学とする)の非母語話者日本語教師 5 名と日本語学習者 7 名を対象に半構造化インタビューを実施した。その調査協力者の内訳を表 2 と表 3 に示す。調査対象者の学習者については、調査に協力した教師全員のクラスの学習者に協力してもらい、2 大学の調査に時間のある学習者に協力してもらった。

表 2 調査に協力した教師の属性

教師	性別	教授歴	日本語能力
T1	女	5 年以上	上級
T2	女	5 年以上	上級
T3	女	5 年以上	上級
T4	女	5 年以下	上級
T5	女	5 年以下	上級

表 3 調査に協力した学習者の属性

学習者	性別	学年	日本語のレベル
S1	男	1 年生	初級
S2	女	1 年生	初級
S3	女	2 年生	初級
S4	女	3 年生	中級
S5	男	3 年生	中級
S6	女	4 年生	中級
S7	女	4 年生	中級

調査をする前に、教師と学習者にインタビュー内容を IC レコーダーに録音する許可を求め、インタビューは全てキルギス語及びロシア語を用いて実施し、回答言語もキルギス語とロシア語であった。ここでは、それぞれの学習者がいずれの教師に属しているかなどの個人が特定できるような情報は用いない。調査内容は、学習者の学習意欲を上げる要因と下げる要因にはどのようなものがあるかを教師と学習者に聞いた。調査後、インタビュー内容すべてを文字化し、スクリプトを作成した。分析方法は、動機づけ研究における動機構成概念を 7 局面に整理した「動機構成概念の 7 つの局面」(Shoaib & Dörnyei 2004)を枠組みに分析し、要因を抽出した(表 4)。この枠組みは、岩本(2010)や富吉(2014)でも分析枠組みとして用いられている。分析には、まず、調査対象者の発言内容にキーワードを付け、その内容を表す単語や短い語句を割り当てることで「カテゴリー」を作成した。そして、キーワード同士を比較して、類似するものを統合し、7 つの局面のどれに関連するかを検討した。複数の局面との関係が読み取れる場合は、複数局面に属するものとした。

表 4 動機構成概念の 7 つの局面

英語	日本語訳	例
1.Affective/Integrative Dimension	情意的・統合的的局面	目標言語に対する態度、気分
2.Instrumental Dimension	道具的・実用的局面	現在の仕事、就きたい職業
3.Self-Concept-Related Dimension	自己概念に関係した局面	自信、満足感、限界の認知
4.Goal-Oriented Dimension	目標に関係した局面	目標の設定
5.Educational-Context-Related Dimension	教育文脈に関係した局面	教師、教室活動
6.Significant-Other-Related Dimension	重要な他者に関係した局面	両親、友人、パートナー
7.Host-Environment-Related Dimension	L2 接触と環境文脈に関係した局面	L2 との接触、学習環境

出典：富吉（2014、p.45）

4. 分析結果・考察

本節では、学習意欲に影響を与えた要因について具体的に語った教師のインタビュー結果を示す。そして、要因の分析・考察は、それぞれの局面ごとに意欲向上要因と意欲低下要因に分け、考察を述べる。次に、学習者のインタビュー結果を示し、局面ごとに考察を進める。最後に、教師と学習者の結果の異なる点の考察を行う。

4.1 教師

まず、学習意欲に影響を与えた要因について語った 5 名の教師の結果について、動機構成概念の 7 つの局面ごとに代表的な抽出された要因を表 5 に示す。要因は、動機構成概念の 7 つの局面すべてに現れた。ただし、局面 2 の「Instrumental Dimension」と局面 7 の「Host-Environment-Related Dimension」には、学習意欲を失う要因は見られなかった。そして、要因の分析・考察は、そ

それぞれの局面ごとに意欲向上要因と意欲低下要因に分けて述べ、回答例も一緒に示す。

表 5 動機構成概念の 7 つの局面と抽出された要因

局面	学習意欲を上げる要因	学習意欲を下げる要因
1.Affective/Integrative Dimension	・ 学習の楽しさ	・ 勉強の大変さ
2.Instrumental Dimension	・ 仕事のため ・ 留学のため	(なし)
3.Self-Concept-Related Dimension	・ 満足感 ・ 競争心	・ 家庭環境 ・ 学習不安
4.Goal-Oriented Dimension	・ 日本文化に関する目標設定 ・ 理想モデルの存在 ・ 長年の夢	・ ゴールの遠さ ・ 目標に向けた努力と成果が見合わない
5.Educational-Context-Related Dimension	・ 授業の楽しさと面白さ ・ 教室活動の多さ、面白さ ・ リソース (テレビ、DVD、パソコン、インターネットなど)	・ 学習内容の難しさ ・ 試験結果の不満足 ・ 暗記の挫折 ・ 毎回同じ授業の退屈
6.Significant-Other-Related Dimension	・ 友達 (ライバル) ・ 先輩 (理想モデル)	・ ライバルの存在
7.Host-Environment-Related Dimension	・ 日本文化 (日本人の生活スタイル、歌、映画など) ・ 日本訪問・滞在への期待	(なし)

まず、局面 1 の「Affective/Integrative Dimension (情意的・統合的的局面)」において、学習意欲を上げる要因として取り上げられたのは「学習の楽しさ」で、学習意欲を下げる要因として取り上げられたのは「勉強の大変さ」である。以下に、回答例を示す。

T3：学習者は初めて日本語を勉強しているから初級クラスにとって日本語が楽しいかなと思います。
T1：中級レベルになると学習内容も難しくなりますし、勉強も大変だという学習者が多いです。

局面 1 での学習意欲を上げる要因と下げる要因では、教師は学習者の目標言語に対する態度や気分について、日本語を勉強しはじめたころの学習者は日本語の学習を「楽しい」と語っている。そして、学年が上がるにつれ勉強の難度も上がっていき、日本語の学習を「大変だ」と言い、学習を継続することが難しいことがうかがえる。

局面 2 の「Instrumental Dimension(道具的・実用的局面)」では、学習意欲を上げる要因に「留学のため」と「仕事のため」が挙げられた。以下に、回答例を示す。

T1:学習者はみんな日本に留学したいという夢を見えています。日本語も上手になるし、みんな留学できるといいのですけどね。
T2:クラスの誰に聞いても日本に留学したい、日本で仕事をしたいという話をしています。その夢に向けて頑張っている学習者の姿も見られます。

この結果から、学習者はキルギスと異なる教育環境で学ぶことができ、さらにそれは学習者のコミュニケーション能力や自信、そして将来のことにもつながるのではないかという教師の考えが読み取れる。

局面 3 の「Self-Concept-Related Dimension(自己概念に関係した局面)」では、学習意欲を上げる要因として、「満足感」と「競争心」が挙げられ、学習意欲を下げる要因として、「家庭環境」と「学習不安」が挙げられた。以下に、この要因に関して述べた教師の発言を取り上げる。

T5:クラスみんなが競争して勉強しています。テストの結果が友達より低かった時、もっと頑張って次のテストで友達よりいい結果になるようにしています。結果がよかった時ももちろん満足しているように見えます。
T2:家庭の事情で勉強できなかったという学習者もいます。こういう事情が長く続くと、「学習が不安になってきた」という学習者もいます。

教師の発言によると、クラスの学習者は競争して勉強していることやその結果がよかった時も、悪かった時も学習意欲向上につながっていることが明らかになった。そして、「家庭環境」の事情で授業に参加できないことが続くと、それは「学習不安」に繋がるという教師の意識も感じられる。このことから、学習不安はある状況によって生じ、日本語学習のなさにも影響を与えていることが分かる。

局面 4 の「Goal-Oriented Dimension(目標に関係した局面)」では、学習意欲を上げる要因として、「日本文化」、「理想モデル」と「長年の夢」が挙げられ、学習意欲を下げる要因として、「ゴールの遠さ」と「目標に向けた努力と成果が見合わない」が挙げられた。以下に、回答例を示す。

T1:親戚の中に理想のモデルがいて、そのような人になりたい学習者や、子供のころから外国語ができるようになりたかったという学習者もいます。

T3:日本語が難しいからと日本語をやめた学習者もいます。それは、もちろん日本語の学習内容が難しいと思いますが、でもその学習者の頑張っている努力とその結果が合わない、またゴールの遠さだと思います。

この目標設定については、日本文化、学習者の夢、理想モデルが意欲を上げる要因、言い換えれば学習を始めたきっかけともなっているが、時間がたつにつれ、そのゴールが遠いということに気づいて、学習意欲向上の要因が学習意欲低下要因に代わっていくという教師の意識が読み取れる。外国語を「どこまで」学ぶかは、他人ではなく自分自身が決めることだと思われるが、大学には外国語の到達目標があり、それに沿って学習が行われている。その到達目標について教師だけでなく学習者も意識して学習に取り組めば、現状把握と将来への展望に意識が向けられ、学習意欲の向上にもつながるのではないかと考えられる。

局面 5 の「Educational-Context-Related Dimension(教育文脈に関係した局面)」では、学習意欲を上げる要因として、「授業の楽しさと面白さ」、「教室活動の多さと面白さ」と「リソース」が挙げられ、学習意欲を下げる要因として、「学習内容の難しさ」、「試験結果の不満足感」、「暗記の挫折」と「毎日同じ授業で退屈」

が挙げられた。これに関する教師の発言を取り上げる。

T3:リソースなどを使い授業を面白くしたり、教室活動の種類を増やしたりすると学習者の意欲を上げることができると思います。
T1:退屈な授業、試験の結果、日本語の難しさが意欲を下げると思います。

教育文脈に関係するものは、他の局面よりも多く取り上げられ、教師の意識では教室内の要因の影響力が強いということが読み取れる。暗記、退屈な授業といった授業内容に関わるものは学習者の学習意欲を失うという意識を持っている教師もいれば、また、さらに、それをどのように解決すればいいかということでもしっかり解決方法を頭に入れている教師もいる。ここで、教師は学習者が自らの学習効果を感じられるような機会を積極的に提供することが期待される。小さいことでも学習成果が目に見えるような教師の工夫が、学習者の今後の学習への自信につながると考えられる。

局面 6 の「Significant-Other-Related Dimension(重要な他者に関係した局面)」では、学習者の学習意欲を上げる要因として、「友達(ライバル)」「先輩(理想モデル)」が挙げられ、学習意欲を下げる要因として「ライバルの存在」が挙げられた。以下に、これに関して語った教師の発言を取り上げる。

T2:日本に留学するためにある試験をみんなが受けるから、友達のことを競争相手と思う学習者が多いです。
T4:留学してきた先輩方みたいになりたいと思う学習者もいます。

このことから、理想とライバル意識が学習者の学習意欲に強く結びつき、学習意欲向上に影響を与えているという教師の意識が解釈できる。最後に、局面 7 の「Host-Environment-Related Dimension(L2 接触と環境文脈に関係した局面)」では、学習意欲を上げる要因として、「日本文化」や「日本訪問・滞在への期待」が挙げられた。以下に回答例を示す。

T5:日本を旅行したい、日本で住んでみたいと希望を持っている学習者が多いし、それに向けて頑張っている学習者います。
T2:日本の映画や歌などを見て、分からない表現があったら聞く学習者もいます。

日本の映画や歌などは学習者の学習意欲を高める要因で、また、日本へ行きたいという気持ちも学習意欲に強くつながっていることが分かる。このことから、日本文化と日本社会に接することによって、日本に対する興味を継続させ日本語学習上達にも結びつけるという教師の意識が読み取れる。

4.2 学習者

以下では、学習意欲に影響を与えた要因について語った 7 名の学習者の結果について、動機構成概念の 7 つの局面ごとに代表的な抽出された要因を表 6 に示す。

表 6 動機構成概念の 7 つの局面と抽出された要因

局面	学習意欲を上げる要因	学習意欲を下げる要因
1.Affective/Integrative Dimension	・ 学習の楽しさ ・ 日本語のきれいさ	・ 勉強の大変さ
2.Instrumental Dimension	・ 将来のため ・ 留学のため	(なし)
3.Self-Concept-Related Dimension	・ 満足感 ・ 劣等感 ・ 競争心	・ 家庭環境 ・ 学習不安 ・ 自己能力への不満足感
4.Goal-Oriented Dimension	・ 日本文化に関する目標設定 ・ 大学での学びに関する目標設定 ・ 理想モデルの存在	・ ゴールの遠さ ・ 目標に向けた努力と成果が見合わない

	・母語話者接触による目標設定 ・長年の夢	
5.Educational-Context-Related Dimension	・試験結果（良い・悪い） ・成績（良い・悪い） ・授業の楽しさ ・授業の面白さ ・教室活動の多さ、面白さ ・教師の気分、笑顔 ・授業中のコミュニケーション、会話、 ・リソース（テレビ、DVD、パソコン、インターネットなど）	・学習内容が分からない ・宿題の多さ ・学習量の多さ ・学習内容の難しさ ・試験結果の不満足 ・ネイティブ教師の話が分からない ・教師からの注意 ・成績の不満足 ・暗記の挫折 ・毎回同じ授業の退屈 ・リソース ・教材（コピー）
6.Significant-Other-Related Dimension	・友達（理想モデル、ライバル） ・先輩（理想モデル） ・両親や兄弟	・ライバルの存在
7.Host-Environment-Related Dimension	・実際の使用場面での経験 ・サブカルチャー（アニメ、漫画、ゲームなど） ・ソーシャルネットワークでのやりとり ・日本訪問・滞在への期待、憧れ	・実際の使用場面での挫折（敬語） ・サブカルチャー（アニメ、ドラマ、漫画、テレビ番組、歌など） ・ソーシャルネットワークでのやりとり

要因は、動機構成概念の 7 つの局面すべてに現れた。ただし、2 の「Instrumental Dimension」には、学習意欲を失う要因は見られなかった。そして、要因の分析・考察は、それぞれの局面ごとに意欲向上要因と意欲低下要因に分けて述べ、回答例も一緒に示す。

まず、局面 1 の「Affective/Integrative Dimension」では、学習意欲を上げる要因として取り上げられたのは「学習の楽しさ」と「日本語のきれいさ」で、学習意欲を下げる要因として取り上げられた要因は「勉強の大変さ」である。以下に、局面 1 の要因について発言した学習者の発言を示す。

S3：小さいころからアニメを見ていて、日本語の発音がとてもきれいに聞こえていました。私もこの言語で話してみたいと思いました。

S7：日本語の学習が難しいと思います。文法も、会話も、漢字も、ええっと、すべてが難しいです。

日本語が楽しいことや日本語の学習が難しいという要因が上記の教師の回答にも見られ、今までの先行研究(富吉 2014)でも明らかになっている。「日本語がきれいに聞こえる」という要因については、発音のきれいさより、言葉によって何かの情報を伝える力を重視する人が多いと思われるが、今回の結果から話し方によって与える印象を重視している学習者もいることが分かる。

局面 2 の「Instrumental Dimension」では、学習意欲を上げる要因として、「将来のため」と「留学のため」が取り上げられた。これは、学習者が日本語の学習を始めるに至った動機ともなっている。そして、上記の教師の回答とも一致し、学習者は教師と同じ意識を持っていることが分かる。

次に、局面 3 の「Self-Concept-Related Dimension」では、学習意欲を上げる要因として取り上げられたのは「満足感」、「劣等感」と「競争心」で、学習意欲を下げる要因として取り上げられた要因は「家庭環境」、「学習不安」と「自己能力への不満足感」である。以下に、この要因に関して述べた学習者の発言を取り上げる。

S4：漢字を覚えるのがなかなか難しくて、1 年生のころからずっと先生に「漢字はうまくいかないね、頑張れ」と言われています。次は頑張らなきゃと思い、必死に漢字を勉強しています。

S5：漢字をずっと勉強しています。でもすぐ忘れてしまいます。昨日習ったはずの漢字を、今日書けないというのが、とても悔しいです。

ここで取り上げられた要因の多くは教師の結果と一致している。そして、学習者のみに見られた学習意欲を低下する要因についてだが、高い自己能力を持つ学習者は注意を十分に発揮し遂行達成を行うが、自己能力の低い学習者はいつ

までもその状況を難しいと考え、適切な遂行を行えない可能性もある。このように、教師からの評価を学習者が素直に受け入れることが学習意欲の向上につながる事が考えられる。逆に、評価により自信をなくしてしまう学習者は学習意欲が低下してしまう可能性がある。ここで教師からのフィードバックや働きかけが必要になると思われる。

局面 4 の「Goal-Oriented Dimension」では、教師の回答と一致する部分が多いが、それ以外に学習者のみに挙げられたのは「大学での学びに関する目標」と「母語話者接触による目標」である。以下に、回答例を示す。

S5：日本語はもちろん、他の教科でもいい成績をとって、大学を出たいという夢があります。 S4：日本人の先生と問題なく日本語で話したいです。
--

学習者に「日本人と話すとき緊張する」という話をよく聞くが、その言語問題を乗り越え、積極的にコミュニケーションをとろうとする学習者の態度が感じられる。目標言語だけでなく大学の他の教科も重視し、長期的な展望を持つことは、学習者の目標言語の学習意欲にも関連しており、さらに効果要因が発動するとも考えられる。

局面 5 の「Educational-Context-Related Dimension」では、学習意欲を上げる要因として教師の結果と一致する要因以外にも、「試験結果(良い・悪い)」、「成績(良い・悪い)」、「教師の気分、笑顔」と「授業中のコミュニケーション、会話」が挙げられ、学習意欲を下げる要因として教師の回答と一致するもの以外にも、「宿題の多さ」、「学習量の多さ」、「ネイティブ教師の話が分からない」、「教師からの注意」、「成績の不満足」、「リソース」と「教材」が挙げられた。以下に、これに関する学習者の発言を取り上げる。

S5：日本語で会話して、コミュニケーションができるともっと頑張りたいと思います。
S7：日本人先生の話が分からない時や宿題が多い時勉強したくないです。
S5：教師は笑顔だったらいいけど、授業中でも注意され、それが続くとストレスになります。

教育文脈に関係する学習者の意見が他の局面よりも圧倒的に多く言及され、現場に立つ教師や授業内容などは学習者の学習意欲を大きく左右していることがうかがえる。そのために、「面白そうだ」「何だろう」という興味・関心を持たせる、学習者に学習する必要感を感じさせる授業を実施しなければならない。

局面 6 の「Significant-Other-Related Dimension」では、学習者の学習意欲に影響する要因は教師の回答とほとんど一致し、さらに、学習意欲を上げる要因として、「両親・兄弟」が挙げられている。以下に、回答例を示す。

S2：友達も日本に行きたいと頑張っています。正直、競争相手ですね。
S4：お母さんが今ロシアにいます。出稼ぎです。私の学費を払っています。そのお母さんのためにも頑張って、いい結果を残したいと思います。

友達は、学習意欲を向上するという指摘がなされた先行研究もあるが、今回の調査結果から「ライバルの存在」としての逆方向への影響も存在することが確認された。また、自分の成功した姿を見せたいという両親や兄弟の存在が学習意欲向上につながっていることも明らかになっている。その要因には「友達」のように、学習意欲を低める場合は、読み取れなかった。

最後に、局面 7 の「Host-Environment-Related Dimension」では、学習意欲を上げる要因として教師の結果と一致するもの以外に、「実際の使用場面での経験」、「サブカルチャー」と「ソーシャルネットワークでのやり取り」が挙げられ、学習意欲を下げる要因として「実際の使用場面での挫折」が見られた。これに関する学習者の発言を取り上げる。

S6：時々日本人の観光客に会います。話が通じた時とてもうれしいです。もっと日本語を頑張りたいと思います。

S5：フェイスブックやツイッターなどで日本人が書いたものを理解した時ややり取りができたときとてもうれしいです。

S4 アニメや漫画がきっかけで日本語を勉強することにしました。日本文化も面白いですが、現在日本で流行っているアニメや漫画、ゲーム、ポップアイドルなどはもっと面白いです。このことについて知りたくて先生に聞きますが、先生も分からないようで残念です。

「実際の使用場面での挫折」のことだが、学習者の積極性と能力の伸びにつながる指導が必要であり、これは教室内での指導の工夫が必要なことを示唆している。そして、インターネットが普及し始めた時代において、ソーシャルネットワークなどが学習意欲に影響を与えることは当然だと思われる。現在の日本のサブカルチャーも学習者の学習意欲に直結しており、学習意欲に与える影響に強く関係していることも確かだ。そのサブカルチャーが学習動機となる理由には、サブカルチャーを通じた中での日本との出会い、自分の将来の計画、幼児期からの連続性などがあると思われるが、この要因をさらに日本語学習継続として育てる必要があると思われる。

4.3 結果の異なる点について

今回の調査結果によると、授業参加者である教師と学習者の結果が大きく異なったのは、局面 5 の「Educational-Context-Related Dimension」と局面 7 の「Host-Environment-Related Dimension」に関係するものである。以下に、この 2 つの局面を中心に考察を進める。

まず、局面 5 の「Educational-Context-Related Dimension」について、授業参加者の回答が一致する部分が多いが、学習者のみに現れた部分もある。それは、「教師の気分、笑顔」や「教師からの注意」といった教師に関わる要因、「授業中のコミュニケーション、会話」や「ネイティブ教師の話が分からない」といった教師の授業スタイルに関わる要因、「リソース」と「教材」といった教材・教具に関わる要

因、「試験結果(良い・悪い)」、「成績(良い・悪い)」、「宿題の多さ」、「学習量の多さ」といった学習に関わる要因である。これらの要因は、学習者の日本語学習を継続する意欲に強く影響するともいえる。

教師と教師の授業スタイルについて述べると、学習意欲に教師の与える影響は非常に大きく、外国語学習の成功のためには、教師側の最大限の配慮が必要であることは明白である。そして、Dornyei (2001,p.151)も 1998 年にブダペストの中学生 50 名を対象に行った調査で、「教師」、「自信のなさ」、「教材・教科書」などの要因は、学習意欲を下げる要因としているが、その中にも教師が学習意欲を下げる要因となることが 40%に及ぶと述べている。今回の調査で学習者は教師の気分について「教師が笑顔で接してくれるともっと勉強したくなる」、「教師は笑顔や親切だと聞きたいことも遠慮せず聞ける」などと語り、教材・教具に関して、「教科書ばかりだと面白くない、他にテレビや DVD など使ったら教室の雰囲気が変わり勉強したくなる」などと自分の意見を述べている。授業の内容も、使うリソースなども普段教師によって決まっていることから、現場では教師の役割が大きいと感じられる。

授業中でのコミュニケーションについて「授業中日本語で沢山話して、教師とも気軽に話したい」、「授業と関係ないことも日本語で教師と話したい」という意見もあれば、「ネイティブ教師は一所懸命日本語を教えている姿が見えますが、でも先生の話が分かりません。時々授業は無駄な時間だったとも思います」などの意見もある。海外の学習者にとって、実際の日本語でのコミュニケーションや会話活動において日本人教師の存在は大きいですが、その指導している教師の話が聞き取れないために意欲が下がっているということも、重要な問題点であると考えられる。

そして、教師と学習者の間で次に大きく異なった結果として、局面 7 の「Host-Environment-Related Dimension」で、「実際の使用場面での経験」、「実際の使用場面での挫折」、「サブカルチャー」と「ソーシャルネットワークでのやりとり」が挙げられる。授業参加者の回答が一致する部分もあるが、学習者のみに現れた部分もある。それは、「実際の使用場面での経験」、「日本のサブカルチャー」や「ソーシャルネットワーク」である。

まず、「実際の使用場面での経験」あるいは教室外での学習者のコミュニケー

ションにおいて、学習者の話から実際に目標言語で会話をし、その話を通じた時、自分の言語能力が向上していると実感し、意欲向上にもつながっているように推察される。その理由として、教室内のコミュニケーションをとる場合は教師側からコントロールされていると思われるが、教室外だと自由で、主体的でいられると考えられる。逆に、目標言語でのコミュニケーションがうまくいかなかった場合は意欲低下につながることもないとは言えない。その原因として、全体的に、学習者の性格（恥ずかしさ）、自分の日本語に対する不安、相手の話す日本語の速さなどがあげられるが、学習者はそれを比較的短時間で克服する可能性もあるため、教師の指導の質が問われる。

次に、「日本文化」と「日本のサブカルチャー」について述べる。学習者は教師と違って、「日本文化」以外に「日本のサブカルチャー」も学習意欲を高めると考えている。学習者が考える「日本文化」とは茶道、書道、歌舞伎といった日本の伝統的な文化であり、「サブカルチャー」とは、現代のアニメ、漫画、ゲームなどのものを指す。また、日本のサブカルチャーは学習者が日本語を勉強しはじめるきっかけであるという傾向も見られる。そして、日本のサブカルチャーは日本語学習を継続させる可能性や期待の高さも示しているように思われるが、教師のサブカルチャーに関する知識が乏しいため、「文化」の認識に対する両者のズレが生じているように考えられる。

最後に、「ソーシャルネットワーク」といった要因について述べる。まず、ソーシャルメディアのコミュニケーション形態についてだが、「精読ではなく、スキミングをして必要な情報を得る」(Baird & Fisher, 2005)、「雰囲気の良い学習環境」(McBride&Wahl, 2005)といった書く、読む技能を中心に行われている場である。調査の結果からもソーシャルネットワークで日本語を使いコミュニケーションをとっている学習者が多く、学習意欲を高めると認識しているが、教師はこの要因についてあまり認識していないことが分かった。だからこそ、ソーシャルネットワークを使用し、クラス活動に反映させ、デジタル世代の実状に合わせたクラス活動を考える必要があると思われる。

5. おわりに

本研究では、学習者の学習意欲に影響を与える要因に焦点を当て、キルギスの日本語学習者と日本語教師を対象にインタビュー調査を行った。学習意欲に影響を与える要因は動機構成概念の 7 つの局面すべてに現れ、教師と学習者の回答が一致する部分もあり、学習者のみに現れる部分もあった。そして、抽出された要因には先行研究と一致する部分と異同も見られ、また要因同士の関連も見出された。

本研究から、学習者は「日本のアニメや漫画が好き」、「日本に留学に行きたい」などの理由で日本語学習を始めたことが分かる。学習者の学習を継続する意欲は少なからず教師によって左右されることが明らかになった。しかし、学習者の学習意欲に強く影響を及ぼしている「サブカルチャー」や「ソーシャルネットワーク」などの要因に十分に対応できないという教師の状況も見られた。学習者の学習を続けるためには、学習者の興味・関心を重視することで学習意欲を高めたほうが良いと思われるが、今後は具体的に教師に何ができるのか、また学習意欲がどのように学習成果に結びつき、教師のどの行動が学習者の学習意欲を向上させるかを調査することを目指したい。

(東北大学大学院博士後期課程)

参考文献

今福宏次 (2011) 「日本語学習意欲に影響を及ぼす要因 ― 教室における動機づけを高めるための仮説形成を目指して ―」『日本語教育学会春季大会予稿集』 193-198.

岩本尚希 (2010) 「外国語学習者の学習継続要因に関する一考察 ― 言語学習ヒストリーから ―」『桜美林言語教育論叢』 6, 23-40.

国際交流基金「海外日本語教育機関調査」

< <http://www.jpf.go.jp/j/about/press/2016/057.html> > 2017 年 1 月 10 日閲覧.

- 高岸雅子（2000）「留学経験が日本語学習動機に及ぼす影響　－米国人短期留学生の場合－」『日本語教育』105,101-110.
- 富吉結花（2014）「日本語学習者の学習意欲に影響を与える要因に関する質的調査：タイ中部 P 大学日本語主専攻者を取り巻く文脈において」『桜美林言語教育論叢』10,39-54.
- 吉川景子（2011）「タイ中等教育における日本語学習意欲を高める要因　－タイ人日本語教員と高校生の意識差－」『愛媛女子短期大学紀要』23,127-134.
- 文野峯子（1999）「学習過程における動機づけの縦断的研究：インタビュー資料の複眼的解釈から明らかになるもの」『人間と環境：人間環境学研究所研究報告』3,35-45.
- Baird, D. E., & Fisher, M. (2005-2006). *Neomillennial user experience design strategies: Utilizing social networking media to support “always on” learning styles*. Journal of Education Technology Systems.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Pearson Education Limited.
- McBride, K. (2009). *Social-networking sites in foreign language classes: Opportunities for re-creation*. In L. Lomicka & G. Lord (Eds.), *The next generation: Social networking and online collaboration in foreign language learning* San Marcos, TX: Computer Assisted Language Instruction Consortium (CALICO).
- Shoaib, A. & Dörnyei, Z. (2004). *Affect in lifelong learning: Exploring L2 motivation as a dynamic process*. In P. Benson, & D. Nunan (Eds.), *Learners' Stories: Difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

スペイン語話者の日本語の発音学習及び指導について

赤木 浩文

1. はじめに

発音の学習や習得は個人差が大きく、学習者の母語・文化的背景にも影響されるため、クラス単位で指導する際には、工夫が必要である。近年、第二言語学習における「気づき」の重要性が主張されており(Schmidt 1990, 1995)、日本語の発音の学習・指導においても、「気づき」の重要性が注目されている(磯村 1996)。

筆者は、大学の留学生のための日本語短期集中コースの発音クラスで「気づき」を取り入れた指導を行っている。これまでに実践研究を通じて、クラス単位の発音指導の効果や課題を報告してきた(赤木 2011, 2013)。これに対し、本論では、「気づき」を促す発音指導を行った場合、同じ言語的・文化的背景を持つ学習者に共通した効果や課題が見られるのかについて考察した。この疑問を検証するために、同じ言語的・文化的背景を持つグループを対象に、発音上の課題や、指導前後の発音学習に対する意識、指導過程での学習や習得について調査を行った。対象は、大学の日本語短期集中コースに参加したスペインからの学習者とした。理由として、スペインからの学習者が継続的に複数の発音クラスに参加していたこと、コース開始時にモチベーションが低い学生が多い印象を指導者が持っていたことが挙げられる。

本稿はスペイン語話者¹の日本語の発音学習に対する意識や姿勢を明確にし、彼らに対して行った「気づき」を促す発音指導を検証し、その結果を今後の発音指導に生かすことを目的に行った実践研究である。

2. 研究の目的

研究の目的は、スペイン語話者日本語学習者の日本語の発音学習について明らかにすることである。具体的には、学習者の発音学習に対する意識や姿勢、学

¹ 本稿でのスペイン語はイベリア半島(スペイン本土)のスペイン語(カスティーリャ方言)を指す。また本稿では、スペイン語話者は、スペインのスペイン語話者を指し、カタルーニャ語併用者を含む。

習者が持つ発音上の課題を調査し、「気づき」を促す発音指導が、スペイン語話者の発音学習に与える影響、有効性、課題を明らかにすることである。

3. 先行研究

3.1 「気づき」について

第二言語習得研究では、インプット、インプットの気づき、理解、内在化（インテイク²）、統合などのプロセスが連続することでアウトプットが可能になるというプロセスが取り上げられる（Gass & Selinker 1994）。この理論で重要なものが「意識」である。言語学習において意識的なプロセスは必要な条件であり、言語習得を促すには、学習者がインプット中の特定の言語形式に意識を向けることが重要だとされている。

Schmidt(1990)は「意識」を(1)気づきとしての意識、(2)意思としての意識、(3)知識としての意識の三つに分けている。その後(4)コントロールとしての意識を加えている³。本稿で用いる「気づき」は、(1)「気づきとしての意識」を指す。Schmidt はこの「気づき」をさらに、(1)知覚・認知（*peception*）、(2)気づき（*noticing*）、(3)理解（*understanding*）の3つに分けた。特に(2)の「気づき」は、焦点を伴った気づき（*focus awareness*）であり、認知した情報から特定のものに焦点を当て、個人的な経験として言葉を使い表現できるレベルと定義し、言語習得に最も重要であるとした。(3)の「理解」は、問題解決、認知比較、焦点を置いた情報への深い省察、一般化、抽象化など高いレベルの「気づき」であるとした。そして、学習者にインプット中の特定の言語形式に注意を向けることが第二言語習得の最初のプロセスであり、学習者に意識的な注意を喚起させること、または「気づき」を起こさせることが第二言語習得において重要であると述べ、「気づき仮説」（*noticing hypothesis*）を提示した。「気づき仮説」とは、インプットのうち学習者が意識的に注意を向けたものが、インテイクとして取り入れられ、そのインプットをインテイクに変えるのに「気づき」が必要かつ十分条件であるという考え方である。さらに、言語形式に気づかせる有効な方法として *focus on form* を取り上げている。

² 学習者が受けたインプットの中で産出に使われる可能性のあるデータとして学習者の内部に貯蔵されるもの。

³ 英語では (1)*consciousness as awareness*、(2)*consciousness as intention*、(3)*consciousness as knowledge*、(4)*consciousness as control*。

3.2 「気づき」と発音学習および発音指導

発音学習における学習者の「気づき」の有益性を述べた研究に、磯村(1996)がある。磯村(1996)は、日本語学習者に対して日本語の韻律の理論的知識と練習法を提示する指導を行った。その結果、(1)アクセント型の違いを実現していなかった学習者が、アクセント型の違いを意識し、発話しようとしたこと、(2)イントネーションとともに練習したことで、型の違いを韻律によって区別しようとし、以前より正しい韻律に近づいたことを確認した。そして、学習者が日本語の韻律を習得するには、韻律に関する理論的知識と目標言語の音声の明確な意識化が有益であると結論づけた。

発音指導における学習者の「気づき」の有効性を分析した研究に赤木(2011, 2013)がある。赤木(2011)では、学習項目を焦点化した発音指導において、学習者が学習理由、学習項目、課題を意識するよう工夫した結果、学習過程で学習者の「気づき」が促進され、モチベーションや発音学習に対する意識が高まり、発音の改善につながったと述べている。赤木(2013)では、上級学習者を対象に「気づき」を促す発音指導を行い、「気づき」の種類及び「気づき」と発音の向上の関連性を分析し、その指導の有効性を報告している。そして、酒井(2002)が三つに分類した「気づき」⁴を、(1)学習目的に関する気づき、(2)言語形式に関する気づき、(3)できないことに関する気づき、(4)課題に関する気づき、(5)ストラテジーに関する気づきの五つに分類し、発音習得には、「ストラテジーに関する気づき」が重要であるとした。

以上の研究から「気づき」が発音学習においても重要性を持つことが示された。

3.3 スペイン語話者の日本語の発音の特徴

スペイン語話者の日本語の発音には次のような特徴がある。日本語学習者全体に共通するものも多いが、スペイン語話者に特徴的なものもある⁵。(1)ざ行/z/を/s/または/θ/で発音する。(2)「は行」のhを落として発音する。これは、スペイン語のj /x/で代用が可能である。(3)[j]と[ɟ]の対立がないため、や行とじゃ行の区別が困難で発音にも影響する。(4)しゃ行と「し」を[ʃ]で発音する傾向がある。(5)長音、促音、拗音の習得が困難である。韻律に注目すると、(6)アクセントを語末から2音節目に置く

⁴ Swain(1993)を基に「気づき」を、(1)インプット中の言語形式の気づき、(2)中間言語で言えないことの気づき、(3)目標言語との違いの気づきの三つに分類している。

⁵ 上記に示したもののうち、スペイン語話者に特徴的に見られるものは、(1)(3)(4)(6)である。

傾向があるとされている⁶。また、リズム的側面については、日本語がモーラ拍リズムとされるのに対し、スペイン語は音節拍リズム、強勢拍リズム、両方の特徴を持ち、アクセント・グループをリズム単位にしたリズム(Toledo1988)、弱化しない音節が連続してつながるリズム(trailer-timed)(Wenk & Wioland 1988)など、研究者によって異なっている。Ramus ら(2003)は、8 言語の発話を各母音と子音に区切り、隣接する母音同士または子音同士を合わせ、その母音区間長、子音区間長を測定し、リズム指標として、%V(フレーズ中全体に対する母音区間の割合)、 ΔV (フレーズ間の全母音区間内のばらつき)、 ΔC (フレーズ中の全子音区間内のばらつき)を用いて、言語のリズムを分析した。その結果、日本語はスペイン語、カタルーニャ語より%V が高く、 ΔC が低いことがわかった。一方、 ΔV は日本語とカタルーニャ語の値は近い結果となった。日本語は、二つの指標で二言語と異なった特徴があり、スペイン語話者の日本語にもその影響が予想される。(図 1、図 2)

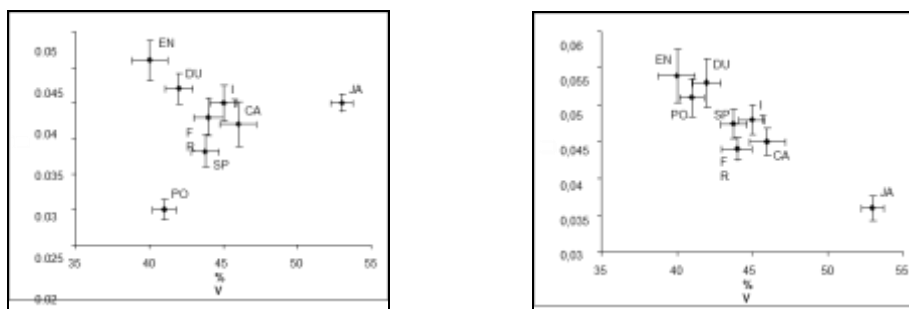


図 1 母音区間長標準偏差対母音区間長割合⁷ 図 2 子音区間長標準偏差対母音区間長割合
(JA=日本語 SP=スペイン語 CA=カタルーニャ語)

今回の対象者にはスペイン語とカタルーニャ語との二言語併用者も含まれるが、カタルーニャ語母語話者の日本語の発音の特徴に関する日本語での報告は皆無である。日本語の発音に関することでは、スペイン語が 5 母音 (/a//e//i//o//u/) であるのに対し、カタルーニャ語の母音は強勢の有無で 12 種類あること、スペイン語にない、さ行とざ行の区別があり、じゃ行、ちゃ行が存在することなどが挙げられ、日本語の単

⁶ (1)-(6)は「日本語教育辞典」(2005)p38、木村琢也による。

⁷ Ramus et.(2003) “The psychological reality of rhythm classes:Perceptual studies”、p338より引用。

音に限っては、カタルーニャ語との併用話者はスペイン語のみの話者と比較して、例えば前述の発音の特徴(1)などは問題とならず、困難な音が少ないと予測される。

3.4 スペイン語話者に対する日本語の発音指導

スペイン語話者の日本語の発音学習に対する意識を調査したものに、阿部(2009)がある。阿部は、マドリード大学の日本語学習者を対象に学習者のビリーフ研究を行い、発音学習のニーズは、成績下位者は66%(1位)、中位は28%(5位)、上位では9%(最下位)という結果を得た。そして、発音学習のニーズが低いグループは「学習者の教室活動が必要である」と回答しているのに対し、ニーズが高いグループは、「教師の指導が必要」と考えていると報告している。

スペイン人日本語学習者の発音指導に関しては、中川(2004)がある。中川は、聞きやすいイントネーションを習得させるために区切りを利用したイントネーションの指導を行った。そして初級学習者に区切りの指導効果が顕著に現れたこと、中級学習者と初級の音声学経験者のピッチパターン習得が顕著だったことを述べている。

「気づき」を促す発音指導を報告した赤木(2011)では、多国籍の発音クラスで、スペイン語話者(カタルーニャ語併用話者)が、意味交渉において起こった「できないことに関する気づき」によって学習効果が高まったこと、さらに赤木(2013)では、スペイン語話者(カタルーニャ語併用話者)が試行錯誤し、特殊拍を習得する過程を挙げ、ストラテジーに対する気づきによって学習効果が高まったことを報告している。

これらから、スペイン語話者の日本語の発音学習には、ニーズや習得にレベルによる差があること、「気づき」による学習効果があることが示唆された。

4. 研究の手順と方法

4.1 研究の手順

調査の手順は次の通りである。まず、指導前、コース開始時にアンケートを行い、日本語の発音学習に対する意識や姿勢を調べ、聴取実験による発音上の課題を分析した。次にクラスで「気づき」を促す発音指導を実践し、学習過程を観察し、記録した。指導後、コース終了時にアンケート、インタビューを行い、指導による意識の変化、聴取実験と発音テストの結果から発音の改善度のチェックを行い、分析した。

4.2 調査対象

調査対象は、日本語短期集中コースに参加したスペイン語話者日本語学習者 12 名である。本稿では、スペイン語は、標準スペイン語、カスティーリャ方言を指す。スペイン語話者にはカタルーニャ語話者が含まれているが、カタルーニャ語話者は全員スペイン語との併用話者である。本論では、スペイン語一言語話者をスペイン語母語話者、カタルーニャ語とスペイン語の二言語話者を併用話者、両方をスペイン語話者と表す⁸。2007 年～2015 年の複数のクラスから、スペイン人学習者を抽出し、分析の対象とした。レベルは初中級⁹から上級までで、学習者の詳細は表 1 に示した。学習者は全員、英語の学習経験を持ち、数名がフランス語の学習経験を持つ。

表 1 調査対象者に関して

学習者	レベル	母語	性別	日本語 学習歴	出身地	クラス期間
1MM	上級	西	男性	5 年	マドリード	12 週間
2MB	上級	併用	男性	4 年半	バルセロナ	12 週間
3MB	中級	併用	男性	3 年半	バルセロナ	7 週間
4FB	中級	併用	女性	3 年	バルセロナ	12 週間
5FB	中級	併用	女性	2 年半	バルセロナ	7 週間
6FB	中級	併用	女性	2 年半	バルセロナ	12 週間
7FB	中級	併用	女性	2 年半	バルセロナ	7 週間
8MM	中級	併用	男性	2 年	バルセロナ	7 週間
9MM	初中級	西	男性	2 年	マラガ	7 週間
10FB	初中級	西	女性	2 年	マドリード	7 週間
11FB	初中級	西	女性	1 年半	マドリード	7 週間
12FM	初中級	併用	女性	1 年半	バルセロナ	12 週間

西:スペイン語 併用:スペイン語とカタルーニャ語併用

4.3 研究方法

調査方法はアンケート、インタビュー、クラス観察、聴取実験である。コース前ア

⁸ 併用話者は全員、通常的で優先的な使用言語について、「両方」と回答したため、スペイン語話者とした。

⁹ 当コースでは初級の学習を終え、中級に移行する際に、初級の学習項目のスムーズな運用の習得を目的とした初中級というクラスを設定している。一般的なレベルの中級前期に当たる。

ンケートでは、日本語の発音学習に対するレディネス、ニーズなど8項目の選択肢式と自由回答式の設問を行った。質問項目は、(1)日本語発音学習の有無、(2)単音・特殊拍・リズム・アクセント・イントネーションの学習の有無、(3)日本語の発音学習の必要性(5段階)とその理由、(4)発音学習に対する関心・興味(5段階)とその理由、(5)日本語の発音の難易度(5段階)、(6)日本語の発音で難しい、またはできない発音があるか、具体的には何か、(7)発音の間違いを指摘されたことがあるか、具体的に何を指摘されたか、(8)自分で発音練習をしているか、具体的にどんな練習法か、である。回答から、コース前の学習者の発音学習に対する意識と姿勢を分析した。

指導中、学習過程の分析は教師が教室活動を観察し、気づいたことを個人別に記述した記録と学習者からのフィードバックを用いた¹⁰。

コース後は、コース前のアンケート項目に、発音授業に対するコメントを加えた選択式・自由回答のアンケートを行った。さらに、その回答及び教師の観察メモに基づいてインタビューを行い、コース後の発音学習に対する意識や姿勢を考察した。「気づき」は赤木(2013)を用いて5つに分類した。

学習者の発音の課題については、日本語教師男女2名で、学習者の発話の録音を用い、課題だと考えられる部分を、できるだけ具体的に記述した。指導前の発音の分析には、クラス初日に行った自己紹介と朗読文「日本に来てから」(鮎澤2002)の読み上げの録音を用いた。指導後の発音の分析には、コース終了時の発音テスト、最終プレゼンテーションのビデオを用い課題が改善されたかを検証した。発音テストは日本での経験についての会話とテキストの朗読文を用いた¹¹。

5. 発音指導の内容

指導を行ったクラスは、短期集中、多国籍、少人数のクラスである。指導目標は、コミュニケーションに必要な発音の習得つまり、話者が伝えたい意味や意図が正しく伝わる発音を取得させることである。指導期間は、12週間(全15回)、または7週間(全9回)で、ルーティンワークの一つとして、週2回または3回(約15～20分)、時間にして270分～300分程度行った。教材は『毎日練習！リズムで身につく日本語の発音』(赤木他2010)、またはこのテキストの試用版を用いた。テキストの特徴的な

¹⁰ 授業中や授業後の口頭でのフィードバック、1週間ごとに行う質問や問題に関するレポート。

¹¹ 『毎日練習！リズムで身につく日本語の発音』(赤木2010)p73

点は、韻律学習に焦点をおいていること、付属 CD に日本語の拍やリズムの感覚を養うためにビート音を用いていることである。ビート音は、全 15 課のうち、1～9 課に用いられており、4 分の 4 拍子の 3 拍子目に強勢(音の目印)を置いた 8 ビートの音の連続を刻んだものである。モデルの発音と同時に流れ、学習者がリピートする部分は、リズム音だけが流れるようになっている。

学習項目は、拍を○、リズム単位として、1 拍 1 単位を●、2 拍 1 単位をㇿ、アクセント記号とアクセントの高低、イントネーションの高低をイメージする曲線を記号として用いた。発音規則の視覚情報を図 3 に、シラバスを図 4 に示した¹²。

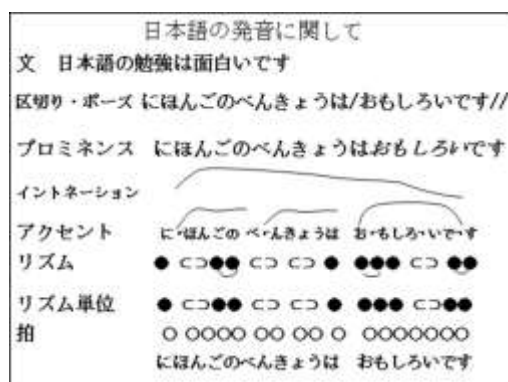


図 3 発音の規則の視覚情報

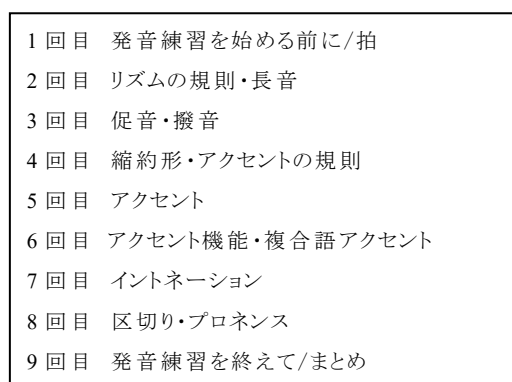


図 4 シラバス(全 9 回の場合)

授業は、導入、ポイント説明、焦点化練習、タスク、チェックの流れで行った。各セッションには、「気づき」を促す工夫をした。導入部分では、学習項目の発音の誤用によるミスコミュニケーション例を提示し、理由を考えさせ、学習目的や個人の発音の課題について気づかせた。ポイント説明では、発音規則を提示し、学習項目に関する気づきを促し、インプットを強化した。焦点化練習では、「できないことへの気づき」を期待し、学習項目を焦点化し、注目すべき言語形式に意識を集中させた。

練習方法はリピート、オーバーラッピング、シャドウイング、聞き取り、ミニマルペアを用いたペア対話練習を採用した。ペア練習では、インタラクションにおいて自分のアウトプットが目標に達しているかに気づくことを期待した。ペア練習中、教師は教室を回り、フィードバックを行った。最後にまとめとして、クラスで「気づき」の共有、教師

¹² 赤木(2013)「気づきを促す日本語の発音指導」pp41-42 より引用。

によるアドバイスをを行った。コース中に1、2度、日本語母語話者を招いて練習した。

6. 結果と分析

結果について、(1)コース開始前の学習者の意識と発音上の課題、(2)指導過程の学習の観察、(3)指導後の学習者の意識及び発音上の変化という三つの観点から述べる。

6.1 コース前の学習者の意識及び発音上の課題

6.1.1 コース前の学習者の意識について

コース前の学習者の発音学習に関する意識について述べる。アンケートの結果から、発音指導のニーズは全体的にあまり高くはないこと、入門期の単音、特殊拍は全員学習済みだったが、それ以外、発音指導・学習の経験がないことがわかった。上級学習者1名がアクセントの学習経験があった。コース開始前の日本語発音学習に対するニーズ、関心度を図5に示した。5段階評価で平均は3.06、3.16と特に高くはなかった。中級学習者は関心度が平均よりも低い結果となった。上級はニーズも関心も低かった。理由の多くは、「日本語とスペイン語の発音は似ている」「日本語の発音は簡単である」など日本語の発音に対するビリーフに関するものだった。その原因として、入門期のひらがな導入時、「スペイン語と母音が同じなので日本語の発音は簡単」と導入されることや体系的な発音指導を受けたことがないこと、学習者がコミュニケーションを阻害するような深刻な問題に直面したことがないことが考えられる。

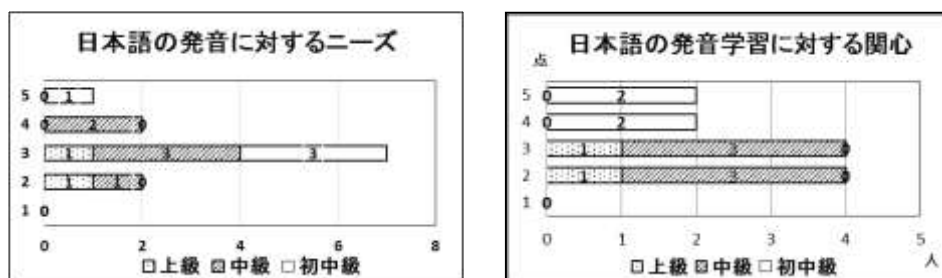


図5 コース前レベル別日本語の発音学習に対するニーズ及び関心

一方、母語別で見ると、初中級のスペイン語母語話者の関心度が高い結果になった(図 6)。その理由として、「日本語の音が好き」「日本のアニメに興味がある」「難しい発音(や行とじゃ行、「し」の音)があるから」などがあつた。

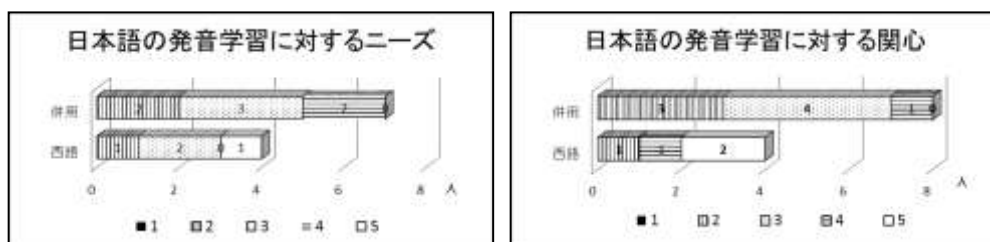


図 6 コース前学習者の言語背景別日本語発音学習に対するニーズ及び関心
西:スペイン語 併用:スペイン語とカタルーニャ語併用

日本語の発音の難易度や課題に関する学習者の意識については、中上級では難易度が 1(非常に簡単)と 2(簡単)、初中級では、3(普通、どちらとも言えない)が多かった。日本語の発音で難しい、できないものについては、全体ではほとんどが「特にない」だったが、初中級学習者には、「わからない」という回答も見られた。間違いを指摘されたことがある学習者、自ら発音の練習をしている学習者はいなかった。

このように、コース開始前、スペイン語話者の発音学習に対する意識は、レベルによる差が見られた。初中級では、スペイン語母語話者に関心が高い者もいたが、全体での割合は低く、発音の課題については無回答か、わからないとあり、全体的に学習のニーズや関心は高くないと言える。

6.1.2 コース前の学習者の発音上の課題について

学習者の発音上の課題は、項目によって、個人、レベル、言語的背景によると考えられる差が見られた。表 2 にそれをまとめた。先行研究と同様、初中級の学習者を中心に拗音と、さ行とざ行の問題が見られた。しかし、併用話者には見られなかった。[h]の欠落はどの学習者にも見られなかった。意味を伝える点では問題がないが、聞きやすさという観点から、母音「う」にスペイン語の影響が見られた。具体的には「う」[u]に円唇母音の「う」[u]が用いられ、そこにアクセントが置かれると、日本語らしくない印象を受けた。また、連母音のうち、強母音と弱母音の組み合わせ(—ai、—

oi)は、短くなりがちで、文のリズムに影響することがあった。(「だいがく」→「だがく」に聞こえるなど)。特殊拍は、偶発的なミスが多く、「なっとう」など、特殊拍が一語中に複数含まれたり、「旅行」「工場」など拗音が含まれるとエラーが起りやすくなった。

表 2 学習者に見られた発音上の特徴(太字はアクセントの位置)

	課題		例
単音	拗音 や行とじゃ行	直音化 や行をじゃ行で発音(併用話者はなし)	りよこ(旅行) じゃくえん(百円)、だいよぶ(大丈夫)、
	さ行とざ行 う(円唇化)	ざ行をさ行で発音 韻律に影響	すと(ずっと) さくうら(桜)
拍	撥音・促音 長音	偶発的なミスが多い 語末は短くなることが多い 一語に複数の特殊拍が含まれるとエラーが増える	こうよう、こよ、こうよ(工場)、よせ、じょうせ(女性)、なっと、なと(納豆)、だて(だって)
	連母音	強母音+弱母音(－ai、－oi)は一拍になりやすい	だいがく(大学) こいびーと(恋人)
韻律	文リズム・区切り 文末音節が強い 母語アクセント影響 イントネーション・疑問文文末	音節を強い調子で区切りなく発音 句末音節に強さアクセントを置くまたは長くなる 充分に上昇せず、最終音節は強く発音	わ・た・し・の・か・ぞ・く・は Barcelona にーいます ならじゃーながさきじゃー(奈良や長崎や) どして？

また、平板型アクセントや語末に長音が来る場合に、最後の音節に強さアクセントを置く学習者が見られた。後ろから二音節目に強さアクセントを置く傾向は、未習語に見られたが、さほど顕著ではなく、むしろ、初中級では文節の最後の音節に強さアクセントを置く傾向が目立った。さらに、丘型のイントネーションにおいて、全て音節が同じ強さのまま、区切りごとのまとまりを作らず音を連ねたように発音する学習者がレベルとは関係なく見られ、詰問調・怒ったような印象を与えた。また、疑問文の文末イントネーションの音の上昇が不十分且つ最後の音節が強くなる学習者があり、これ

も詰問調に聞こえた。

これから、スペイン語話者の共通した日本語の発音の課題として、(1)意味に関するものとして、特殊拍、(2)意図の伝達に関するものとして、イントネーション、(3)聞きやすさに関するものとして、文のリズムと言えそうである。

6.2 指導・学習過程の学習者の観察

学習過程に注目すると、意識の変化によると思われる授業態度の変化が観察された。それは「気づき」によるモチベーションの変化と捉えられる。「気づき」のタイミングは、リズム、アクセント規則、区切りの導入時、文末イントネーションの練習時、ビジターセッション時であった。全体では、中級以上の学習者を中心に、特に「課題に関する気づき」「ストラテジーに関する気づき」が観察された。学習者が提出したクラスの振り返りレポートからも、学習者の「気づき」と考えられる記述が見られた。「気づき」があった学習者に自己修正のための試行錯誤や学習の工夫、教師への課題に対する質問や確認、評価を求めるなどの態度が見られた。具体的には、ミスコミュニケーションの経験と授業内容が結びついた例があった。普段のやりとりで、文末イントネーションが原因で発話意図が誤解されていたが、その理由を授業で知ることができたというインタビューのやり取りである(例1)。学習者は中級女性併用話者である。

例1) 学習者:私に(とって)、発音の授業は *fenomenal* (素晴らしい) です。すごい。

教師 : どうしてですか。

学習者: いつも、「なんで?」とか聞いたら、どうしたの? 怒ってるの? て言われました。発音のイントネーション? が理由、そう思います。

教師 : 今は大丈夫ですか。

学習者: はい、気をつけて、発音しますから、今は大丈夫です。

次に発音学習に対する学習者のモチベーションが変化したきっかけになった日本語母語話者とのやり取りを例2として挙げる。発音クラスで行ったビジターセッションで、同年代日本語母語話者の指摘を通じて、自分の発音を見直し、課題を知った例である。学習者は中級女性併用話者である。このように同年代日本語母語話者のコメントが学習者の気づきの誘発の要因になった例は他にも見られた。

例 2) 学習者:だてそれけごですから。(だって、それ敬語ですから)

日本人:何?

学習者:え?

日本人:もういちど言って? けご?

学習者:けご?・・・けいご?

日本人:あ、敬語? 発音が違うんでわからなかった。

学習者:私の発音、悪い?

日本人:うーん。うん、・・・ちょっと・・・。

また、課題の意識化によって、正解を導き出す試行錯誤も観察された。例 3 は、ペア練習中に相手の反応(学習者 A:米語母語話者)で、エラーに気づき、自己修正した例である。学習者 B は初中級スペイン語母語話者である。や行をじゃ行と発音する自分の課題を意識し、エラーの修正に「ストラテジーに関する気づき」が見られる。例 4(学習者 C:中級男性併用者、学習者 D:韓国語母語話者)は、学習者同士で、授業で学習したリズム単位を用いるストラテジーが観察された例である。

例 3) 学習者 A:ん? 十円?

学習者 B:じゅ、じゅう。あ、いう、いうえんです。いうえん。

学習者 A:あ、遊園、向ヶ丘遊園。

例 4) 学習者 C:え、さっか? さかー? どっち?

学習者 D:サッカー。

学習者 C:二つ長いほう? タンタン? サッカー?

学習者 D:そう、サッカー。

学習者 C:サッカー。

このように自分の発音の誤りがコミュニケーションを阻害する要因となりうることに気づききっかけが実際のやりとりの中で経験されたときに、学習者の意識化が促され、学習効果が高まることがわかる。コミュニケーション活動を中心に、言語形式を明示的に焦点化することで、目標言語の穴や学習目標に関する気づきが起こる。さらに、学習者が課題を克服するために自律的に試行錯誤を行うことで、「ストラテジーに関する気づき」が起こり、自己修正能力の養成を促す。特にスペイン語話者の「気づき」

はコミュニケーションでの相手の反応に応答して起こりやすいと言える。

6.3 指導後の意識及び発音上の変化

6.3.1 指導後の意識について

次に指導後の発音学習に対する調査結果を述べる。コース終了時に行ったアンケート結果から発音学習に対する意識が変化したことがわかった(表 3)。まず、全員が発音学習は必要だと考えようになり、学習者の関心度が高まった。どちらも平均が 5 段階評価で 4.5 であった。(図 7)。発音クラスの満足度も高く、学習者のほとんどが自己評価で自分の発音が向上したと答えた。自由回答から、満足度、関心度が高まった要因として練習方法の楽しさなどの情緒的側面が考えられる。

表 3 コース後アンケートの結果 *()は開始時との比較

学習者	コース開始時			コース終了後アンケート(5 段階)			
	レベル	ニーズ	関心度	ニーズ	関心度	満足度	上達度
1MM	上級	2	2	4(+2)	4(+2)	5	4
2MB	上級	3	3	5(+2)	5(+2)	5	4
3MB	中級	4	3	5(+1)	5(+2)	5	5
4FB	中級	3	3	3(±0)	4(+1)	4	4
5FB	中級	3	2	5(+2)	5(+3)	5	5
6FB	中級	2	2	5(+3)	4(+2)	4	5
7FB	中級	4	3	5(+1)	5(+2)	5	5
8MM	中級	2	2	3(+1)	3(+1)	3	4
9MM	初中級	5	5	5(±0)	5(±0)	5	4
10FB	初中級	3	4	5(+2)	5(+1)	5	5
11FB	初中級	3	5	5(+2)	5(±0)	5	3
12FM	初中級	3	4	4(+1)	4(±0)	4	3

コース終了時に発音の授業の感想や意識の変化などについて個人別にインタビューを行い、録音とメモで記録した。インタビューから学習過程において発音学習に対する意識やモチベーションが高まったことがわかった。そして、モチベーションが高まった理由として次の三つが挙げられる。(1)自分自身の発音の課題が認識できた、(2)日本語の発音指導(発音の規則、体系、練習方法)を初めて受けた、(3)コミュニケーション上での発音の重要性に気付いた。これらは意味の交渉を通じて起こった「気づき」による。「気づき」を誘発した要因は、自分の発音がコミュニケーションの障

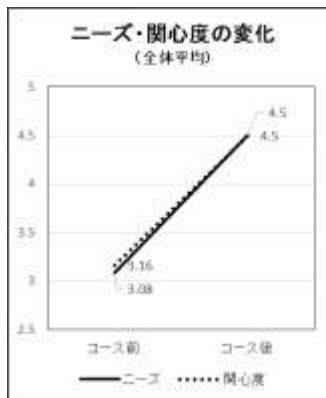


図 7 ニーズ・関心度の変化

害になったという経験が指導内容と結びついたこと、日本語母語話者の指摘による振り返りなどが考えられる。特に真正性の高い文脈での刺激は「気づき」を引き起こしやすい。

学習者の多くが、役に立った練習として、ビート音を用いたリズム練習、アクセントなどを挙げ、練習方法や発音の情報が目新しく、練習が楽しかったと回答した。ビート音利用の練習は、「頭の中でビート音を思い出す」「練習した挨拶・決まり文句は意識せずに発音できる」など実際の場面の応用に結び付

くコメントがあった。

6.3.2 指導後の発音上の変化について

指導後の音声についてまとめたのが、表 4 である。単音、連母音は、発音の表記を変える、舌の位置を示すなど、簡単なアドバイスで改善に近づいたが、一時的に改善しても、意識して発音しないと、元に戻ってしまう学習者もいた。しかし、そのような場合でも、指摘を繰り返すうちに、自己修正を行うようになった。但し、「う」については、特に初中級の学習者には指導後もあまり変化が見られなかった。

特殊拍については、意識化が進んだ学習者とそうでない学習者の差が現れ、後者は促音、長音の改善が進まなかった。特筆すべきは、長音は個人差が大きく、安定しないことが多いが、学習者全体の意識化が最も見られたことである。

韻律面では、イントネーションの山と区切りを意識して練習することで、音節が強いまま連続する文リズムの特徴がやや緩和した。文末のイントネーションも規則導入後の練習によって比較的容易に改善でき、詰問調も緩和した。しかし、意識が進まない学習者は練習時にはできても、実際の場面では元に戻ってしまうこともあった。

発音の改善と「気づき」との関連では、「気づき」が多く観察された学習者の方が、そうでない学習者より発音テストの点数が高かった。自らの課題を意識して発音したため、点数が高くなったと考えられる。このように課題に対する意識が強化され、発音の改善が見られたことから、意識化と発音の改善には関係があると言えそうである。

表 4 指導後の学習者の発音課題の変化

	課題	指導後
単音	拗音 や行とじゃ行 さ行とざ行	・アドバイス(表記・舌の位置・類似音)と練習で比較的早いうちに改善するが、意識的な発音が必要 ・意識化が進むと試行錯誤を行う。発音ができても表記を間違えることがある
	う(円唇化)	・指導後、変化がない学習者もいた
拍	撥音 促音 長音	・どれも練習で一時的に改善 ・撥音は意識化されにくい ・促音は意識化後、試行錯誤で改善するケースが多い ・長音は最も意識化され、試行錯誤が頻繁に行われるが、不安定
	連母音	練習で一時的改善。意識化で改善するが、個人差あり
韻律	文リズム・区切り 文末音節が強い 母語アクセント影響 イントネーション 疑問文文末	・文に区切りとイントネーションカーブを書き込んだり、区切りを意識した練習で緩和するが、部分的に残る ・強さアクセントの残る学習者もいる ・への字型¹³、文末とも規則導入後練習によって改善 ・区切りの練習、学習者の意識化によって改善

7. 結論

スペイン語話者の日本語の発音学習について、意識的な側面と音声的な側面に分けて結論を述べる。今回の調査から、スペイン語話者の日本語の発音学習は、日本語の発音に対するビリーフと発音指導の経験の有無に影響されていることがわかった。しかし、このビリーフを崩すことで、意識に変化を与えることができる。意識の変化は、意味の疎通をすべき文脈で起こった「気づき」によるものである。この「気づき」は発音を原因とするミスコミュニケーションの経験によって誘発された。このような「気づき」を誘発しうる有効なものとして、(1)真正性の高い文脈における学習者自身の経験と結びついた発音の情報、(2)学習者にとって新しい情報や練習方法、(3)同

¹³ 日本語平叙文の場合、一息で発話される発音上のまとまり(句)が、日本語の「へ」のようなピッチカーブを取ることから、への字型イントネーションと呼ばれる。

年代日本語母語話者とのコミュニケーションが挙げられる。学習の必要性や自分の課題が意識化されると、積極的な試行錯誤が行われ、「ストラテジーに関する気づき」が起り、自己修正を行う。課題の意識化は学習者のモチベーション、自律的な試行錯誤を生むことから、学習者の発音の学習に有益である。学習者の意識的側面は、指導によって変えることができ、意識の変化は学習動機、学習態度に影響を与えることが証明された。

スペイン語話者の発音学習の課題は、個人差、レベル差、言語的背景の違いに影響されるが、共通する課題が存在し、指導の結果、次の三つのグループに分けることができた。まず、(1)規則の提示、アドバイス、練習で改善するもの(単音の多く、文末イントネーション)、(2)改善に向けて問題が緩和するもの(文リズム、詰問調)、(3)課題として残るもの(特殊拍、母音)である。スペイン語話者に特徴的であった単音、韻律の改善には、できないこと、自分自身の課題の意識化が重要なことがわかった。コミュニケーションを中心にし、学習課題を明示化・焦点化した指導によって、Schmidt(1990)の「気づき(noticing)」さらに「理解(understanding)」が誘発された。真正性の高い文脈で、インプットの「気づき」が促され、内在化が促進されたと言えるだろう。さらに、アウトプットによる「気づき」が内在化を強化したことで、発音の改善に結びついたと考えられる。特に日本語学習者に共通する課題でもある特殊拍は、意識化による改善が見られた。ただ、長音は最も意識され、試行錯誤が見られるにもかかわらず、安定しないことから、学習者が短期間で習得するのが難しい課題だと言える。しかし、短期間では難しくても、意識し、試行錯誤を続けることで「ストラテジーに関する気づき」が起り、自己修正能力が養成され、習得に結びつくことが期待できる。

今回の研究で、赤木(2011, 2013)が報告した「気づき」による学習効果は個人に限られたものでなく、学習者の多くに観察された。学習者が課題に意識を集中したことで発音が改善したことや、発音の課題や学習の必要性に対する「気づき」がモチベーションの喚起や発音学習に対する積極性につながったことから、「気づき」を促す発音指導は、スペイン語話者の発音学習に有効な指導法だと言ってよいだろう。

8. 今後に向けて

今回の調査で、同じ言語・文化的背景を持つグループには日本語の発音学習に類似点があることがわかった。当コースの発音クラスは、短期集中多言語の学習者が対象のため、ある一言語に焦点を当てた指導はできないが、スペイン語話者が

含まれる場合には、今回の結果を踏まえた個人的な対応が可能である。当コースが短期であることを踏まえると、早いうちにコミュニケーションにおいて、学習者に「気づき」を起こす刺激や機会を与える工夫が重要である。具体的には自分自身の発音を客観的に捉え、自分自身の発音の課題を自分自身で気づかせる刺激や機会を提供することである。例えば、(1)スピーチや発音授業のタスクの録画を早い段階で見せ、クラス全員で評価する、(2)発音に特化したビジターセッションを行う、などが考えられる。また、他の同言語グループを同様に検証することによって、そのグループに特有の課題、特徴を把握でき、クラス単位の指導でもより効果的な指導が行えるだろう。

【資料 1】

日本に来てから、もう二年以上たちました。そのあいだに、いろいろなところに旅行しましたが、春休みに行った奈良と宮島と長崎が思い出に残っています。田舎の人たちは、外国人が日本語を話すとびっくりします。私が日本語を話したり、味噌汁が好きだというと、たいていのは、「日本語がしゃべれるの？それに味噌汁もの飲むの？」と聞きます。それで私が、「ええ、ねぎの味噌汁と納豆が大好きなんです」と答え、みんな目を丸くします。(ルビつき)

『日本語音声教材『声を出して練習しよう』p14(鮎澤 2002)

【資料 2】

日本に来て今年で3年になります。私は旅行が好きなので、これまでにいろいろなところを旅行しました。旅先ではたくさんの人と知り合いました。私が日本語で話しかけると、「日本語ができるの？」と聞き返されたり、日本のアニメについて話すと、「どうしてそんなによく知ってるの？」と驚かれたりしました。旅行のおもしろい点はその場所を知ることだけではなく、その土地の人と知り合えることです。これからも、もっともっというろんなところへ行ってみたいと思っています。(ルビつき)

『毎日練習！リズムで身につく日本語の発音』p73(赤木他 2010)

(専修大学日本語コーディネーター)

参考文献

Gass, L.M. & Selinker, L. (1994). *Second Language Acquisition: An introductory course*”
Routledge, 479-480.

- Ramus F, Dupoux E, Mehler J. (2003). The psychological reality of rhythm classes: Perceptual studies. Paper presented at the *15th international Congress of Phonetic Sciences*, 337-342.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11/2 129-158.
- _____ (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. Schmidt (ed.) *Attention and awareness in foreign language learning*. University of Hawaii Press 1-63.
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 51, 158-164.
- Toledo, G. (1988). *El ritmo en español*. Estudio fonético con base computacional, Madrid, Gredos.
- Wenk, B. J. & Wioland, F. (1982). Is French really syllable-timed?. *Journal of Phonetics* 10, 203-216.
- 赤木浩文 (2011) 「日本語の発音指導～学習項目の意識化と焦点化」『外国語教育研究』第 14 号, 53-66.
- _____ (2013) 「気づきを促す発音指導」『外国語教育研究』第 16 号, 37-54.
- 赤木浩文 古市由美子 内田紀子 (2010) 『毎日練習！リズムで身につく日本語の発音』スリーエーネットワーク
- 阿部新 (2009) 「スペイン・マドリードの大学における日本語学習者の言語学習プロフィール」『名古屋外国語大学外国語学部紀要』(37), 25-62.
- 鮎澤孝子 (2002) 日本語発音教材『声を出して練習しよう』東京外国語大学
- 磯村一弘 (1996) 「アクセント型の意識化が外国人日本語学習者の韻律に与える影響」『日本語国際センター紀要』6, 1-18.
- 酒井英樹 (2002) 「誤りの種類と気づき—フィードバックの役割と第 2 言語学習者の発話修正」『上越教育大学紀要』21(2), 741-755.
- 中川千恵子 (2004) 「スペイン人の日本語プロソディー習得における特徴：初級学習者と中級学習者の差異に注目して」『言語文化と日本語教育（村松賢一先生退官記念号）』(27), 77-89, 2004-06 お茶の水女子大学日本言語文化学会
- 日本語教育学会編 (2005) 『新版日本語教育事典』, 37-38. 大修館書店

日本語母語話者のフランス語発話にみられる 社会言語学的特徴としての脱落について¹

近藤 野里

1. はじめに

本研究では、日本語を母語とするフランス語学習者の発話において社会言語学的な特徴がどのような頻度で観察されるのか、という疑問を出発点とする²。Lyster (1994: 263)は社会言語学的能力を、「コンテキストに応じて社会的に適切なスピーチに気づき、それを産出する能力(the capacity to recognize and produce socially appropriate speech in contexte)」と定義している(cf. Dewaele, 2004: 433)。本研究では、フランス語母語話者の発話に非常によく観察される社会言語学的変異でもある「脱落(omission)」が、日本語母語話者のフランス語学習者の発話において、どのような頻度で起きるのかを観察することが目的である。本研究では、否定形における否定辞 *ne* の脱落、および三人称代名詞 *il*, *ils* に含まれる/l/の脱落の様子を観察する。

2. 脱落について

2.1. 否定形における否定辞 *ne* の脱落

フランス語では否定辞の *ne* と *pas*³で動詞をはさむことによって、否定形が作られる。例えば、以下の例 a)は平叙文であり、その否定形は例 b)のようになる。

a) Je parle français. (私はフランス語を話します。)

b) Je *ne* parle *pas* français. (私はフランス語を話しません。)

¹ 本研究は JSPS 科研費 16H03442「フランス語、ポルトガル語、日本語、トルコ語の対照中間言語分析」、基盤研究(B)、2016年-2020年度、代表者 川口裕司の助成を受けた。

² 音声コーパスに基づいた、日本語を母語とするフランス語学習者の発話に関する研究が豊富にあるとはいえない。例えば、語彙については杉山(2013)、音声現象であるリエゾンに関しては近藤(2010)、Detey *et al* (2015)などが挙げられる。本研究の意義の一つは、日本語母語話者であるフランス語学習者の音声コーパスを用い、実際の発話の観察を行うことでもある。

³ *pas* の他にも *plus*, *jamais*, *rien*, *personne* のような否定辞がある。

しかし、実際の発話では *ne* が脱落することが可能であり、その場合には以下の例 c) のようになる。

c) Je parle *pas* français. (私はフランス語を話しません。)

上記の c) の例では、*pas* によって、否定の意味が付与される。*ne* の脱落には、言語外的要因だけではなく、言語内的要因、つまり統語的、音声的、意味的要因が影響すると言われている⁴。

2.2. /l/ の脱落

Howard *et al* (2006: 9)によれば、/l/の脱落は、語頭、語中、語末で観察され、特に人称代名詞(非人称も含めて)の *il*, *elle*, *ils*, *elles* や、目的補語人称代名詞の *le*, *la*, *les*, *lui*, *leur*、定冠詞 *le*, *la*, *les*、そして名詞(例: *table* など)においても、脱落が起きる。その中でも、とりわけ非人称代名詞 *il* ([il])および三人称代名詞の *il* ([il]), *ils* ([il]), *elle* ([ɛl]), *elles* ([ɛl])において/l/の脱落頻度は比較的高いと言われている。例えば、/l/が脱落した場合には以下のように発音される。

Il y a [ilja] (～がある)	→ [ija]/ [ja]
Il faut [ilfo] (～しなければならない)	→ [ifo]

本研究で使用するコーパスでは *il* および *ils* については/l/の脱落が観察された。一方、*elle* および *elles* においては、脱落が観察されなかった。そのため、観察対象を *il* および *ils* のみに限定する。

2.3. フランス語の教科書における脱落についての説明

学習者が使用する教科書の中で脱落についての説明が明示されることは、一

⁴ Ayress-Benett *et al* (2001: 313-315)を参照。

般的ではない⁵。また教科書付属の音声資料の中で、本研究の研究対象である *ne* と /l/ の脱落は未だ聞いたことがない。脱落についての説明は、授業中に体系的な説明が行われることはなく、授業を行う教員の判断に委ねられていると言えるだろう。

3. 先行研究

本節では、母語話者とフランス語学習者の発話における *ne* と /l/ の脱落について、先行研究で明らかになったことを提示する。

3. 1. *ne* の脱落頻度について

Dewaele & Regan (2002) による先行研究の比較から、*ne* の脱落が徐々に頻度が高くなっていく様子が見えてくる。

先行研究	国	<i>ne</i> の脱落頻度
Ashby (1981)	フランス	40% (フォーマル) 61% (インフォーマル)
Conveney (1996)	フランス	50% (フォーマル) 88.6% (インフォーマル)
Ashby (2001)	フランス	80%

表 1: *ne* の脱落頻度(Dewaele & Regan, 2002 を基に作成⁶)

上記の表の Ashby (1981) や Conveney (1996) の研究結果からは、*ne* の脱落頻度はフォーマルとインフォーマルという 2 つのレジスターの違いに左右されることが考えられる。ただし、Armstrong & Smith (2002) は、ラジオ番組におけるインタビューのようなフ

⁵ 少なくとも筆者が脱落についての説明を見つけた唯一の教科書は、カナダのケベック州で出版されたものである。その教科書では変異についての説明が巻末の資料の中に含まれる。

⁶ Dewaele & Regan(2002)は以下の研究を参照している。

Ashby, W. J. (1981). The loss of the negative particle *ne* in French : a syntactic change in progress. *Language*, 57-3, pp. 674-687.

Ashby, W. J. (2001). Un nouveau regard sur la chute du *ne* en français parlé tourangeau : s'agit-il d'un changement en cours ?, *Journal of French Language Studies*, 11, pp. 1-22.

Conveney, A. (1996). *Variability in Spoken French*, Exeter: Elm Bank Publications.

フォーマルなレジスターにおいても *ne* の脱落が少なからず起きることを明らかにしている (Cf. Dewaele & Regan, 2002)。また、Armstrong (2002)の研究では、若いフランス語母語話者の発話において *ne* の脱落が 90% 以上の高頻度で起きることが観察されているため、発話者の年齢も大きな要因になることが考えられる。

母語話者のコーパスから理解できることは、インフォーマルなレジスターでは *ne* が脱落する頻度が大変高く、フォーマルなレジスターにおいても *ne* の脱落は珍しいことではないということである。この点を考慮に入れると、教科書のフランス語は規範に忠実であったとしても、実際の発話の傾向と比較すると、現実的なフランス語が映し出されているわけではない。

フランス語学習者を対象とした研究には、例えば 27 人のオランダ語母語話者のフランス語学習者を対象とした Dewaele & Regan (2002)の研究がある。この研究では、フォーマルとインフォーマルという 2 つの発話コンテキストを設けて録音が行われているが、2 つの発話コンテキストの間の脱落頻度の違いに、統計的な有意差がないことが認められている。フォーマルな発話コンテキストにおいては *ne* の脱落頻度の平均は 12.2% であり、それに対してインフォーマルな発話コンテキストにおいては 15.4% であるという結果が提示されている。さらに、この 2 つの数値を見ると、フランス語母語話者と比較しても、フランス語学習者の発話における *ne* の脱落頻度はそれを大きく下回っている。ただし、フランス語母語話者とのやり取りが多い学習者や外交的な性格の学習者はより *ne* を脱落させる頻度が高いということも言及されている (Dewaele & Regan, 2002: 139)。

3.2. /l/ の脱落頻度について

Howard *et al* (2006: 9) が要約した /l/ の脱落に関する先行研究の比較から、代名詞 *il*, *ils*, *elle*, *elles* に限定すると、特に非人称の *il* については、他の人称代名詞 *ils* や *elle(s)* と比較すると、/l/ の脱落頻度が大変高いことが明らかである。以下に /l/ の脱落頻度に関する先行研究のリストを提示する。

先行研究	国	/I/の脱落頻度
Ashby (1984)	フランス	63% (<i>elles</i>) 88% (非人称の <i>il</i>)
Armstrong (1996)	フランス	15% (<i>elle</i>) ほとんど義務的に脱落 (<i>il</i>)
Laks (1980)	フランス	33% (<i>elle</i>) 94% (非人称の <i>il</i>)

表 2: /I/の脱落頻度 (Howard et al, 2006: 9-10 を基に作成⁷⁾)

一方、フランス語母語話者と比較すると、フランス語学習者の発話における/I/の脱落頻度は、やはりそれを下回る。例えば、Howard et al (2006) はアイルランド人のフランス語学習者を対象として/I/の脱落頻度の観察・分析を行っている。興味深い点は、フランス語圏への留学経験の有無がこの/I/の脱落頻度に特に影響していることである。フランス語圏への留学経験がないインフォーマントにおける/I/の脱落頻度は 6%であるのに対して、フランス語圏への留学経験を有するインフォーマントにおける脱落頻度は 33%まで増加する(Howard et al, 2006: 12-13)。ただし、ネイティブスピーカーの発話における脱落頻度と比較しても、留学経験を有するインフォーマントの脱落頻度が低いことを Howard et al (2006: 13)は指摘している。

4. コーパスについて

本研究で使用するコーパスは IPFC (InterPhonologie du Français Contemporain、フランス語中間音韻論)プロジェクトの枠組みの中で、2010 年に東京外国語大学で録音されたものである⁸。インフォーマントは 20 代から 30 代の学部生お

⁷ Howard et al (2006)は以下の研究を参照している。Ashby, W. (1984). The elision of /I/ in French clitic pronouns and articles. In : E. Pulgram (ed.), *Romanitas : Studies in Romance Linguistics*. Ann Arbor : University of Michigan Press, pp. 1-16.

Armstrong, N. (1996). Variable deletion of French /I/ : linguistic, social and stylistic factors. *Journal of French Language Studies*, 6 : 1-22.

Laks, B. (1980). *Différenciation linguistique et différenciation sociale : quelques problèmes de linguistique française*. Doctoral Thesis, Université de Paris VIII-Vincennes.

⁸ このプロジェクトについての詳しい情報は、近藤&川口(2009)および川口、他(2012)を参照のこと。また、この録音はJSPS科研費「多言語話しことばコーパスと学習者言語コーパスに基づく言語運用の研究と教育への応用」(基盤研究 A)の助成を受けて、行われたものである。

よび大学院生 11 名である。フランス語学習期間は最低 3 年で、学習期間が長いインフォーマントは 10 年以上のフランス語学習歴を持つ。また、フランス語圏への 1 年以上の留学経験があるものが 3 名、ないものが 8 名である。

インフォーマント番号	学習年数	留学経験	年齢
1	6	あり	25-30
2	7	あり	25-30
3	10	あり	25-30
4	3	なし	20-25
5	10	なし	20-25
6	3	なし	20-25
7	3	なし	20-25
8	5	なし	20-25
9	6	なし	20-25
10	10	なし	30-
11	10	なし	30-

表 3: インフォーマント情報

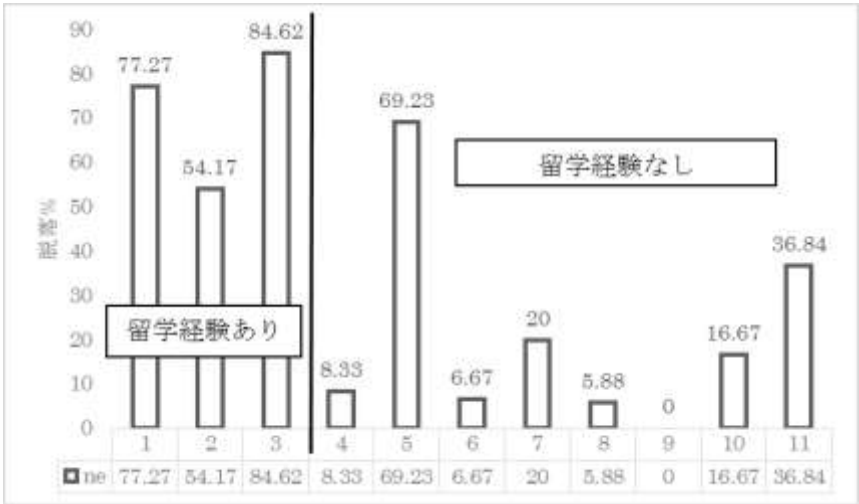
本コーパスの録音には 2 つのタイプがある。1 つ目はインフォーマントとフランス語母語話者である教員との間で 1 対 1 で行われるインタビューであり、合計すると 182 分ほどの録音が行われた。2 つ目はインフォーマント同士の自由会話であり、合計すると 114 分ほどの録音が行われた。インタビューの中でフランス語母語話者である教員は 2 人称単数形の主語人称代名詞において親称の *tu* ではなく、敬称の *vous* を用いており、*ne* および /l/ の脱落も最小限に留められていた。よって、1 つ目のインタビューを 2 つ目の自由会話と比較すると、よりフォーマルなスタイルを使用することが要求されているとインフォーマントが判断する可能性があるだろう。

5. 分析

5.1. フランス語学習者の発話における *ne* の脱落の頻度

本コーパスにおいて、*ne* の脱落は 202 例中 97 例で起き、脱落の頻度は 48.02% であった。ただし、インフォーマント毎にデータを見ると脱落頻度の幅は広く、脱落が

全く観察されないインフォーマントもいれば、脱落が非常に高頻度で観察されるインフォーマントもいる。脱落の頻度の範囲は 0% から 84.62%と幅が広いことが確認された。



グラフ 1: ne の脱落頻度における留学経験の有無の違い

特にインフォーマント 3 の発話では、52 例中の 44 例で脱落が起き、84.62%という高い頻度で脱落が起きている。このインフォーマントは 3 年以上のフランス語圏への留学経験を有する。それでは、留学経験の有無で ne の脱落頻度がどれほど異なるのだろうか。

	留学経験なし(8 名)	留学経験あり(3 名)
ne の脱落頻度	23.08% (24/104)	75.51% (74/98)

表 4: 留学経験の有無の違いと ne の脱落頻度

以上の表 4 を見ると、留学経験がない学習者では 23.08% (24/104)、留学経験がある学習者では 75.51% (74/98)というように、脱落頻度に大きな違いがあることがわかる。留学経験があるインフォーマントの発話において、ne の脱落頻度は非常に高い値を示している。しかし、個人差もちろんある。例えば、以上のグラフ 1 を見ると、フランス語圏への留学経験のない学習者であっても、脱落頻度が 69.23%に達するイ

ンフォーマントがいることも事実である。

ne の脱落に対する発話コンテキストの違いの影響は本コーパスでは特に観察されなかった。以下にインタビューと自由会話での *ne* の脱落頻度を示した表を挙げる。

	インタビュー	自由会話
<i>ne</i> の脱落頻度	47.06% (48/102)	49% (59/100)

表 5: 発話コンテキストの違いと *ne* の脱落頻度

ne の脱落頻度はインタビューでは 47.06% (48/102)であり、自由会話では 49% (59/100)であることが観察された。これらの頻度にはほとんど違いがないことに対して、学習者がフォーマルとインフォーマルという 2 つのコンテキストの違いに対して、*ne* の脱落を調整するわけではない、という可能性が考慮される。また、例えば «*je sais pas (I don't know)*»のような特定の連辞において、脱落が起きた発音形が固定化し、その形が2つの発話コンテキストの両方で頻繁に出現するという傾向も観察された。

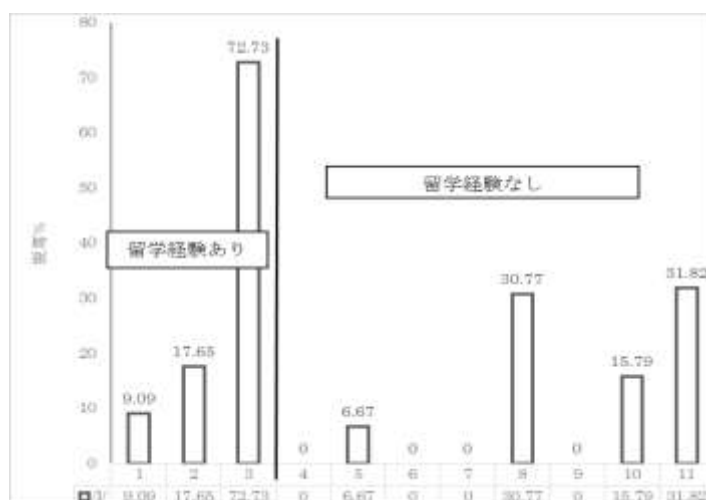
5.2. フランス語学習者の発話における /I/ の脱落の頻度

/I/の脱落は 241 例中 55 例で起き、脱落頻度は 22.82% (55/241)である。*ne* の脱落と同様に、脱落頻度の範囲は 0%から 72.73%であり、インフォーマントによって脱落頻度が異なることは明らかである。また、最も高い頻度で /I/の脱落が観察されたのは、やはり 3 年以上のフランス語圏への留学経験を有するインフォーマントの発話においてであった。

	留学経験なし(8 名)	留学経験あり(3 名)
/I/の脱落頻度	13.29% (19/143)	40.03% (38/94)

表 6: 留学経験の有無の違いと /I/ の脱落頻度

留学経験の有無の違いと /I/の脱落頻度の関係に注目すると、留学経験がないインフォーマントでは脱落頻度は 13.29% (19/143)、留学経験があるインフォーマントでは 40.03% (38/94)のように頻度の違いが観察された。しかし、個人差も大きいことが、下のグラフ 2 からうかがえるだろう。



グラフ 2: /l/の脱落頻度における留学経験の有無の違い

3 名の留学経験があるインフォーマントでは 9.09%～72.73%の脱落頻度の数値に幅があるものの、どの話者においても/l/の脱落が観察されることが特徴的である。一方、8 名の留学経験がないインフォーマントでは 0%～31.82%というように数値の範囲が異なり、さらに 8 名のうち 4 名のインフォーマントが/l/を脱落させないことが上記のグラフ 2 から読み取れる。この理由として、例えば « il y a »のような連辞で/l/の脱落が起き、音声実現が[ilja]ではなく[ija]/[ja]というパターンの固定化が見られるインフォーマントの場合には、/l/の脱落頻度は 0%にはならない。反対に、/l/の脱落率が 0%のインフォーマントでは、このような脱落の固定化が見られない。

ne の脱落で観察された傾向と同様に、/l/の脱落に関しても発話コンテキストの違いは影響しないようである。/l/の脱落頻度は、インタビューにおいて 28.13% (36/128)であり、自由会話では 16.81% (19/113)である。

	インタビュー	自由会話
/l/の脱落頻度	28.13% (36/128)	16.81% (19/113)

表 7: 発話コンテキストの違いと/l/の脱落頻度

興味深いのは、よりフォーマルな発話コンテキストであると期待されるインタビュー

において、/l/の脱落頻度が自由会話のものよりも高いことである。*ne* の脱落と同様に、/l/の脱落についても同じことが言えるのではないだろうか。つまり、学習者がフォーマルとインフォーマルという2つのコンテキストの違いに対して、/l/の脱落を調整するわけではない、という可能性である。また、「*il y a (there is/ are)*」のような特定の連辞で脱落が固定した発音形のヴァリエーションが、2つの発話コンテキストで頻繁に使用されるという傾向が観察された。

5.3. *ne* と/l/が脱落した形の固定化

フランス語母語話者の脱落に関する先行研究において特に *ne* に関して脱落が語彙化(lexicalization)した形について言及されているが⁹、*ne* と/l/が脱落した発音形が固定化している連辞が本コーパスにおいても観察された。

5.3.1. *ne* が脱落した形の固定化

ne の脱落に関して興味深いことは、動詞によって脱落の実現率が異なることである。ここでは、動詞を *avoir* (have 動詞)、*être* (be 動詞)、*savoir* (know)とその他の動詞の4つに分類して、それぞれの動詞における *ne* の脱落頻度を示す。

	avoir	être	savoir	その他の動詞
実現	18	29	19	39
脱落	24	17	38	18
合計	42	46	57	57
<i>ne</i> の脱落頻度	57.14%	36.96%	66.67%	31.58%

表 8: 動詞の種類による *ne* の脱落頻度の違い

特徴的であるのは、動詞 *avoir* と *savoir* における *ne* の脱落頻度がそれ以外の動詞に比べて高いことである。*avoir* 動詞については、*ne* の脱落頻度は 57.14%である。*avoir* を含む「*il y a pas (There is (are) not)*, *j'ai pas (I don't have)*, *j'avais pas (I did not have)*, *t'as pas (you don't have)*, etc...」といった連辞において、*ne* の脱落が

⁹ Ashby (1981: 678)、Armstrong (2002: 160)、Dewaele & Regan (2002)を参照。

観察される。さらに、動詞 *savoir* を含む表現で *ne* の脱落が起きるのは常に、「*je sais pas (I don't know)*」という連辞であり、*ne* の脱落頻度は 66.67%と非常に高い。特にこの連辞「*je sais pas*」では、音声実現が[ʒ(ə)sepa]だけではなく、さらに音声省略が起きた [ʃepa]のような発音も観察される¹⁰。

5.3.2. /l/が脱落した形の固定化

/l/の脱落が観察された連辞には以下のようなものがある。

	音声形	/l/が実現される音声形	脱落の頻度 (脱落例数/コンテキスト数)
<i>il faut (it should)</i>	[ifo]	[ilfo]	20.69% (6/29)
<i>il y a (there is/are~)</i>	[ija], [ja]	[ilja]	34.26% (37/108)
<i>il y a pas (there is/are not~)</i>	[ijapa]	[iljapa]?	100% (2/2)
<i>il y avait (there was/were not~)</i>	[ijave], [jave]	[iljave]	15.38% (2/13)
<i>ils adorent (they like~)</i>	[izdɔ̃ʁ]	[ilzdɔ̃ʁ]	50% (1/2)
<i>ils font (they do~)</i>	[ifɔ̃]	[ilfɔ̃]	100% (2/2)
<i>ils sont (they are~)</i>	[isɔ̃]	[ilsɔ̃]	30.77% (4/13)

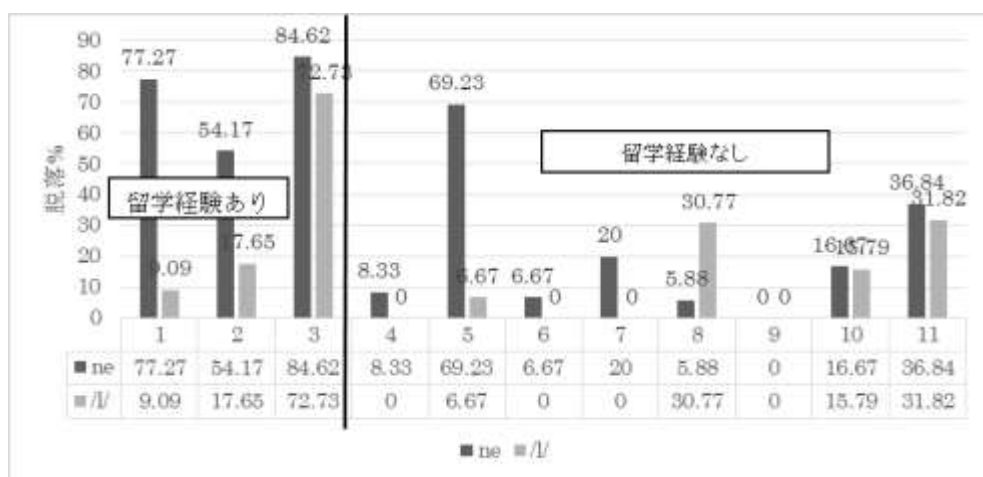
表 9: /l/の脱落した音声実現と脱落頻度

コンテキスト数が最も多く、かつ/l/の脱落が顕著に起きるのは連辞「*il y a (There is (are)...)*」である。本コーパスで観察された 108 例のうち 37 例で脱落が起き、脱落の頻度は 34.25%であった。この連辞で/l/が音声的に実現される場合には [ilja]という発音が期待されるが、/l/の脱落が起きる場合には[ja]もしくは[ja]という音声形が表出する。また興味深いのは「*il y a pas (There is (are) not...)*」という連辞では、否定辞の *ne* が脱落し、かつ/l/も脱落した[ijapa]という発音形が表れる例である。

¹⁰ このような音声省略はもちろん母語話者の発話で観察されるものである。

6. 考察

本研究の結果から、日本語を母語とするフランス語学習者における *ne* の脱落、*/l/* の脱落の頻度には、先行研究と同様にフランス語圏への留学、つまり母語話者との発話に接する期間が少なからず影響するという可能性を指摘できるだろう。下のグラフ3を見ると、留学経験がある学習者3名の発話では、特に *ne* の脱落頻度が高いことは明らかであり、*/l/* の脱落も3名全員に観察される。一方、留学経験がない学習者に関しては、脱落の様子が一様ではなく、例えば */l/* の脱落が全く起きない話者が半数を占めることが特徴的である。ただし、脱落頻度に個人差があることは否定できない。例えば、長期の留学経験がないインフォーマントであっても、学習年数が長いインフォーマント(例えば、インフォーマント5, 10, 11)ではどちらの脱落も起きる。



グラフ3: 留学経験の有無による *ne* と */l/* の脱落頻度の違い

Dewaele & Regan (2002: 123)は「フランス語圏ではない限り、フランス語は一般的に指導が行われる環境で習得される。つまり、目標言語を用いてコミュニケーションをとることを可能とする語彙、統語的・形態的規則を学習者が学ぶのは教室の中である」と指摘している。母語話者のフランス語に触れるためには、日本にいる場合には学習者本人がその機会を積極的に増やす必要がある。留学経験のある学習者の発話における脱落頻度が高い一方で、留学経験がないインフォーマントの発話においても脱落は観察され、脱落頻度には個人差がある。長期の留学経験がなかったと

しても、社会言語学的特徴に対して敏感な学習者はその脱落に気づき、それを発話に取り入れると解釈できる

先行研究でも指摘されてきたように、発話コンテキストの違い(フォーマル vs インフォーマル)が必ずしも脱落に影響するわけではないことが本コーパスにおいても観察された。インタビューと自由会話の間にスタイルシフトを行う必要があるとインフォーマントが判断しなかったとも捉えることができる。しかし、スタイルシフトを観察するためには、インタビューと自由会話を対立させることだけでは十分とは言えないのではないだろうか。そして、この録音のインタビューは、例えば就職活動の面接で期待されるような過度に緊張を強いるようなレジスターではなかったことも考慮に入れるべきだろう。

そして、特定の連辞において、脱落が固定した発音形のヴァリエーションが頻繁に使用される傾向が観察された。このような連辞は、母語話者においても使用頻度が高く、脱落が起きやすい。そのため、そのような連辞の発音を学習者も度々耳にすることから、模倣しやすいということが考えられる。本研究から何らかの教育的示唆を与えることができるとすれば、強調すべきはこの点であろう。つまり、授業内で学習者に *ne* および /l/ の脱落頻度が高い連辞とその発音のヴァリエーションを教授することである。

本研究では、インフォーマントの数が 11 名と少ないうえに、例の数も豊富であるとは言い難い。そのため、本研究の結果が日本語母語話者であるフランス語学習者の発話に見られる脱落の一般的傾向を反映していると、断言すべきではないだろう。今後はインフォーマントの数を増やして、さらに調査を行いたい。また、外国語学習者における社会言語学的能力としてのスタイルシフトは、脱落だけではなく、語彙や統語構造の選択など、他の項目とともに総合的に観察する必要がある。脱落のみを社会言語学的能力の指標として捉えるのではなく、学習者がスタイルシフトをどのように行っているのかを、複数の指標(語彙、統語構造など)と絡めて研究することが今後の課題である。

(名古屋外国語大学)

参考文献

- ARMSTRONG, N. (2002). Variable deletion of French *ne*: a cross-stylistic perspective, *Language Sciences*, 24, pp; 153-173.
- ARMSTRONG, N. & SMITH, A. (2002). The influence of linguistic and social factors on the recent decline of French *ne*, *French Language Studies*, 12, pp. 23-41.

- ASHBY, W. (1981). The loss of the negative particle *ne* in French: A syntactic change in Progress, *Language*, 57-3, pp.674-687.
- AYRES-BENNETT, W., CARRUTHERS, J. & TEMPLE, R. (2001). *Problems and perspectives : studies in the modern French language*, Harlow: England New York Longman.
- DEWAELE, J-M. (2004). Retention or omission of the *ne* in advanced French Interlanguage : The variable effect of extralinguistic factors. *Journal of Sociolinguistics*, 8-3, pp. 433-450.
- DEWAELE, J-M. & REGAN, V. (2002). Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue française: le cas de l'omission variable de *ne*. *French Language Studies*, 12, pp. 123-148
- DETEY, S., KAWAGUCHI, Y. & KONDO, N. (2015). La liaison chez les apprenants japonophones avancés de FLE: étude sur corpus de parole lue et influence de l'expérience linguistique. *Bulletin suisse de linguistique appliquée Vals-Alsa*, 102, pp. 123-145.
- HOWARD, M., LEMÉE, I. & REGAN, V. (2006). The L2 acquisition of phonological variable: the case of /l/ deletion in French. *French Language Studies*, 16, pp. 1-24.
- LYSTER, R. (1994). The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. *Applied Linguistics*, 15, pp. 263-287.
- 川口裕司, 松澤水戸, 杉山香織, 近藤野里, ドウテ=シルヴァン(2012). 「現代フランス語の中間言語音韻論—IPFC-japonais プロジェクト—」, 『コーパスに基づく言語学教育研究報告』, 9 号, pp. 35-69.
- 近藤野里(2010). 「学習者におけるリエゾン習得-Moodle を利用したフランス語学習者音声コーパスを用いて」, 『外国語教育研究』, 13 号, pp. 78-90.
- 近藤野里, 川口裕司(2009). 「IPFC と中間言語としての現代フランス語研究」, 『ふらんばー』, 34 号, pp. 51-67.
- 杉山香織(2013). 『フランス語学習者の発話における使用語彙分析』, 東京外国語大学博士論文.

高等学校におけるアクティブラーニング授業の導入効果 中国語初級学習者を対象に

渡邊 晶子

1. はじめに

近年、日本の高等教育機関では、アクティブラーニングの取り組みが進んできており、その波及効果は初中等教育でも現れ始めている。これまで、高等学校において多くの教師は、教師主導の知識伝達型、いわゆる一斉授業に偏りがちであった。なおも一斉授業スタイルを行なっている学校は少なくないだろう。一斉授業では教師が多数の生徒に授業する場合、生徒たちは同じ内容を得ることができ、学力の差が生じにくいという利点があると言われている。その一方で、教師からの詰め込み型であるため、生徒の理解度が測りにくい、または、生徒個々の興味、関心に応えにくいなど、一方的な情報発信になりがちという問題もある。これまでのように、教師が学生に知識を注入することよりも、学習方法を学ぶ場としての学校教育の重要性が高まりつつある。これからの時代は、知識の伝達に偏らず、学ぶことと社会とのつながりをより意識した教育が必要であり、そのために「何を教えるか」という知識の質や量の改善に加え、「どのように学ぶか」という学びの質や深まりを重視する方向性に向かっており、そのための新たな指導方法として打ち出されたのがアクティブラーニングである。しかし現場においてはアクティブラーニングをどのように授業に取り組みか喫緊の課題であるが、その授業効果について明確にしている報告や研究はまだ少ない。そこで本研究では、アクティブラーニングの効果について検証したいと思う。筆者が担当する中国語の授業では初級学習者を多く対象とするため、アクティブラーニングの中でも簡単に取り組みやすく、知識の定着ができる活動のジグソー法を授業に取り入れ、事前事後で成績の変化を見る。

2. 先行研究

2.1 中国語の教授法

中国語教育の分野において、中国語の教授法と実践に関しては、日本国内に研究実例はあるものの（胡玉華2003；王志英2005；任利2007）研究数とし

てはまだ少ない。とりわけ、教授法と実践での効果検証を行なう研究の数は非常に少ないため、他の外国語教育研究に習うところが多い。これまでに多くの教授法が存在するが（図1）、とくにオーディオ・リンガル・メソッドやコミュニカティブ・アプローチは、日本における中国語教育への影響も大きく、これらの教授法は多くの教育機関で好まれている。オーディオ・リンガル・メソッドは、構造言語学の理論に基づき、言語教育に応用された教授法の1つである。この教授法では、文字より前に音声で提示される場合により効果的に学習できると考えられ、学習者に音声の模倣と反復を繰り返し口頭練習させるのが特徴である。口頭練習では、文型の学習が中心であり、そこで次々に作り出される文の意味や、文がどのような場合に使われるかなどは問題にされないため、伝達内容を軽視したそのような練習では、本当のコミュニケーションの能力は養えないとの問題点がある。

そして、現在多用されているコミュニカティブ・アプローチは、伝達能力の育成に重点を置く教授法のことである。実際のコミュニケーションの擬似体験（コミュニカティブな練習）ができるような環境を教師が整えてやることが重要であるが、学習課程の内容や、指導の原理・原則に研究の焦点が置かれているため、体系的な教授法が開発されているわけではない。任（2007）は日本人学習者に対する中国語教授法について、伝統的な中国語教授法として文法訳読教授法を挙げ、このような文法中心の学習者が読む作業に依存することを問題としている。

これまでの中国語教授法に関する研究は、そのほとんどが高等教育機関での文法や発音・声調の研究であり、新しい学習環境や多面的な学習形態での研究はあまり見られない。これからは、伝統的な授業に関する研究にとどまらず、新しい学習環境や多面的な学習形態の中で教師が意図的に授業を組み立て、生徒たちが主体的に学ぶための有効な方略についての研究も必要であると思われる。

図1 教授法と流派の分類

		認知派	経験派	人本派	機能派
教授法流派		文法訳読法 (Grammar-Translation Method)	直接法 (Direct Method)	団体言語学習法 (Community Language Learning)	コミュニケーション・アプローチ (Communicative Approaches)
		自覚的比較法 (Consciously-Comparison Method)	閲読法 (Reading Method)	サイレント・ウェイ法 (The Silent Way)	
		認知法 (Cognitive Approach)	状況法 (Situational Language)	全身反応法 (Total Physical)	
			オーディオ・リンガル・メソッド (Audio-Lingual Method)	暗示法 (Suggestopedia)	
			オーディオ・ビジュアル・メソッド (Audio-Visual Method)		
		自覚的実践法 (Consciously-Practical Method)		自然法 (Natural Approach)	
学習環境		教室で視覚的に学習する			教室内外でのコミュニケーションを通して習得する
重視する分野		言語の構造と規則			言語の機能と意味
言語学理論基礎		生成文法理論	構造主義言語学		機能主義言語学
心理学理論基礎		認知心理学	総合・行動主義心理学	人本主義心理学	

(刘珣 2001『对外汉语教育学引论』を参考に作成)

2.2 アクティブラーニングにおける協同学習

初中等教育におけるアクティブラーニングの代表的なものとして、協同学習（cooperative learning）が挙げられる（Johnson, Johnson 2006）。その定義は「小グループで、学生が自分自身の学びと学習の学びを最大限にいかすために互いに助け合いながら共に学びあう学習法」（D.W.ジョンソン 1998 ; Smith 1996）である。また、協同学習が機能するための基本的構成要素として、Johnson, Johnson, & Holubec（2002）は「互恵的な協力関係」、「責任の自覚」、「活発な相互交流」、「対人技能・小集団技能の活用の学習」、「グループ改善手続き」の5つを挙げ、これらの要素が含まれるかどうかが協同学習と単なるグループ学習を区別する特徴であるとしている。

この協同学習（cooperative learning）には、様々な教授法がある。ジグソー法（Aronson et al., 1978）、チーム学習法（Slavin, 1995）、グループ・プロジェクト（Sharan & Sharan, 1992）、協力学習法（Johnson, Johnson & Holubec, 2002）などである。特にジグソー法についての研究は、アクティブラーニングの中でも知識を定着するための手法であるため（孟凡胜 2003）、対象が初級学習者であっても取り入れやすい。ジグソー法のメリットは、協力しあう学習環境において1人1人で考え、協力して作業し、また互いに相手に質問し討論することによって、最終的に結論を出すことで問題を分析する能力、まとめる力を高めることができること、さらに、言語能力と交際能力を共に築き、伸ばすことができるということである（王平 2011）。

そのジグソー法の内容は以下のとおりである、まず「エキスパートグループ（専門家）」を作る。グループごとに異なった資料を用意し、グループ内では同じ資料を読み合い、その資料に書かれた内容や意味を話し合うことで、グループで理解を深める。次に、それぞれ異なる資料を読んだ人を1人ずつ含む新しいグループに組み替え、「ホームグループ（ジグソーグループ）」を作る。さきほどのエキスパート活動で理解した内容を説明し合い、同時に他のメンバーから他の資料についての説明を聞き、自分が担当した資料との関連を考える中で、理解を深めていく。理解が深まったところで、それぞれのパートの知識を組み合わせ、課題を解いていく。このジグソー法のキーワードの1つが、「技能としての協同（cooperation as a skill）」とされるように、学習

のストラテジーとしての協力を教えることが「ジグソー法」の目的である。自分が学ぶためには否応なく協力していくことが求められるのである。したがって、グループの目標を達成するためにはメンバー全員からの貢献無しには目標が達成できない、という互恵的な相互依存関係を成立することがジグソー法の役割であり、その効果は十分に期待できる。

3. アクティブラーニングによる導入効果

本研究では、対象クラスとアクティブラーニングのの回数を変え、アクティブラーニング授業の事前事後で成績効果をみる。なお、ここでは初級学習者を対象に学べる、授業に取り入れやすい授業法を考慮し、前述で述べたアクティブラーニングの中でも知識を定着するための手法であるジグソー法を取り入れる。

3.1.1 対象クラス1

大阪府立 K 高等学校 3 年生 18 名を対象とする。中国語の授業は 3 年生時の選択科目であり、選択者による 1 クラスで構成される。中国語学習経験者はいないため、全員が初習学習者である。全体的に明るく活気もあり、授業中に積極的な発言もあるが、学習活動の取り組みに対して、集中力が続かない時がある。授業は週 1 回 50 分を 2 コマ連続で行い、年 70 時間の授業を筆者が担当している。中国語学習歴は 3 ヶ月である。

3.1.2 実験手順

対象クラスは学年 1 クラスの構成であり比較クラスがないためアクティブラーニング授業の事前事後に pre-test と post-test の成績分析を行う。学習目標レベルを参考に中国語検定試験の過去問題を pre-test・post-test として使用した。中国語検定試験は日本国内において、中国語の学習成果を測る指標として最も多く利用されている資格試験である。対象クラスに使用した過去問題は準 4 級である。この級の試験レベルは中国語の学習を進めていく上での基礎的知識を身につけ、また学習時間は 60～120 時間で、高等学校における第一年度通年履修または一般大学の第二外国語における第一年度前期修了が学習程度の目安である。試験内容は基礎単語量約 500 語による発音(ピンイン表記)

及び単語の意味、日常挨拶語約50～80による語句と単文の中国語訳である。テストの時間配分は、筆記30分であり、50分の講義時間内での実施が十分可能である。前期28回（2016年4月15日～9月30日）のうち1～13回を通常授業、14回にPre-testを実施、その後15～27回までアクティブラーニング授業を行い、28回目にPost-testを実施した。全28回の内容は表1の通りである。

表1 中国語の授業内容(第14回と28回はtest)

回数	内容	回数	内容
1	オリエンテーション	15	ピンイン
2	中国語について、ピンインと発音	16	日時
3	ピンインと発音	17	「会」について
4	挨拶、平叙文	18	量詞
5	指示代名詞、疑問文	19	動詞述語文
6	的の用法、副詞	20	所有の有
7	動詞述語文	21	形容詞の文
8	所有の有	22	挨拶文
9	形容詞の文、量詞	23	完了の「了」
10	数字、日時	24	所在の「在」
11	完了の「了」、助動詞	25	存在の「有」
12	所在の「在」、存在の「有」	26	比較
13	比較、「能」と「会」	27	「能」について
14	Pre-test	28	Post-test

3.1.3 結果と考察

前期13回にわたってアクティブラーニング授業と事前事後テスト(pre-test、post-test)を行なった。それらの結果を量的に分析するため、統計解析にはSPSS Statistics 24(日本IBM社)を用いた。指導前の平均点と指導後の平均点の差が統計的に有意か確かめるために各テスト(50点満点)得点に対して有意水準5%で両側検定のt検定を行なったところ、 $t=-5.183$ 、 $df=15$ 、 $p<.01$ であり、指導の前後の平均点の差は有意であることがわかった。(表2-1、

2-2、図 2)。

表 2-1

対応サンプルの統計量

	M	n	SD
授業前	19.5000	16	9.04802
授業後	26.2500	16	9.71253

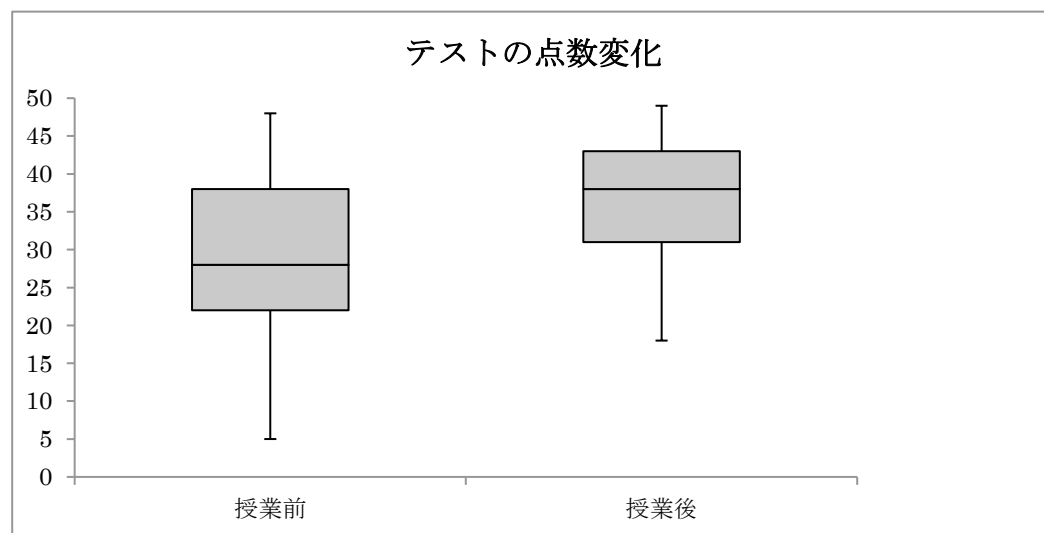
表 2-2

対応のサンプルの検定

対応サンプルの差

	平均値の標準		差の 95%信頼区間		有意確率			
	平均値	標準偏差	誤差	下限	上限	t 値	自由度	(両側)
授業前と	-6.75000	5.20897	1.30224	-9.52566	-3.97434	-5.183	15	.000
授業後の差								

図 2



※縦軸は点数を表す。

$t(15)=5.183$ 、* : <0.05

本対象クラスではアクティブラーニングの主効果が有意傾向であり、授業内でのジグソー活動によって自分が把握している情報を他者に伝える責任ができることで積極的な取り組みが見られ、また回を重ねるごとに他者に話す工夫があり、これらが理解につながったと考える。しかし個別成績で見ると1人のみ成績が下がっており、今後低下が見られるか否かは慎重に検討しなければならないため、pre-test の段階で成績上位群・下位群に分けた上でアクティブラーニングの効果を検証する必要があるだろう。

3.2.1 対象クラス 2

京都にある R 高等学校 3 年生普通コース 24 名(1 クラス)を対象とする。2 年次から第 2 外国語として中国語を選択することができ、3 年次に引き続き中国語を選択した生徒により構成される。基本的な授業規律や学習に向かう姿勢が比較的身に付いており、やるべきことをきちんとやろうとする生徒が多く学習態度も前向きで落ち着いている。自分の意見を積極的に発言することは少ないが、和やかな雰囲気の中でペアやグループ活動を行い指示された活動に積極的に取り組むことができる。週 3 回 50 分授業をネイティブ教員が 2 回、日本人教員が 1 回ずつ担当している。

3.2.2 実験手順

対象クラスには pre-test、post-test に中国語検定 4 級問題を使用した。試験レベルは中国語の基礎をマスターしており、平易な中国語を聞き話すことができる程度である。また学習時間 120～200 時間であり、一般大学の第二外国語における第一年度履修程度に相当する。試験問題は発音（ピンイン表記）及び単語の意味、常用語 500～1000 による単文の日本語訳・中国語訳である。アクティブラーニング授業実践の内容としては、ジグソー活動を対象クラスに 1 ヶ月間（2016 年 7 月 1 日～7 月 22 日 計 4 回）行なった。なお今回調査のために、筆者の勤務校では学校に協力していただき、授業実施のみ筆者本人が行い pre-test、post-test に関しては対象クラスの担当教員が授業中に行なった。

3.2.3 結果と考察

1 ヶ月間（4 回）のアクティブラーニング授業を行ない、pre-test、post-test

各テスト（50 点満点）得点に対して、指導前の平均点と指導後の平均点の差が統計的に有意か確かめるために各テスト（50 点満点）得点に対して有意水準 5%で両側検定の t 検定を行なったところ、 $t=-4.450$ 、 $df=23$ 、 $p < .01$ であり、指導の前後の平均点の差は有意であることがわかった（表 3-1、3-2、図 3）。

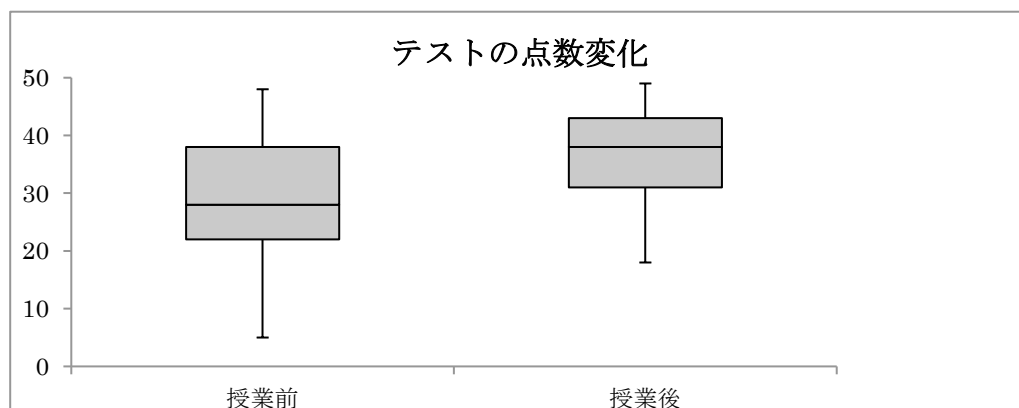
表 3-1

対応サンプルの統計量			
	M	n	SD
授業前	29.3333	24	9.63538
授業後	36.6667	24	7.71597

表 3-2

対応のサンプルの検定								
対応サンプルの差								
平均値の標準			差の 95%信頼区間		有意確率			
平均値	標準偏差	誤差	下限	上限	t 値	自由度	(両側)	
授業前と	-7.33333	8.07393	1.64808	-10.74266	-3.92401	-4.450	23	.000
授業後の差								

図 3



※縦軸は点数を表す。

$t(23)=4.450$ 、* : <0.05

したがって、本対象クラスでは1ヶ月間(4回)のアクティブラーニングが有意であった。短期間であっても効果がみられ、授業事前事後でクラス平均を上回る生徒が増加していることがわかる。

3.3.1 対象クラス 3

京都私立 R 高等学校 3 年生 IM コース 30 名を対象とする。このコースの生徒には高校在学中の1年間、英語圏に留学することが課されている。留学中は現地の高校に通い高い英語運用力を養うとともに外国生活を通して異文化を肌で感じる貴重な経験も積み、帰国後は全ての授業を英語で受けるため総合的に学力が高いクラスであると言える。2016 年度よりカリキュラムに第 2 外国語（中国語、フランス語、ドイツ語）の選択授業が導入され、第 2 外国語に限り日本語での授業を行なっている。授業スタイルも普段からディベートやグループ活動で、個人の意見を発言する場が多い。多くの生徒は外国語学習に意欲的であり、中国語の授業においても知的好奇心や学習意欲をもって学習に取り組もうとしている。週 3 回 50 分授業を、ネイティブ教員が 2 回、日本人教員が 1 回ずつ担当している。これまでに中国語学習歴はなく、授業を通して 6 ヶ月学んでいる。

3.3.2 実験手順

対象クラスには pre-test、post-test に中国語検定準 4 級問題を使用した。なお今回の調査のために筆者の勤務校ではない学校に協力していただき、筆者本人が授業実施のみ行なった。pre-test、post-test は対象クラスの担当教員が授業中に実施した。授業実施時期は(2016 年 9 月)1 回である。

3.3.3 結果と考察

1 回のアクティブラーニング授業を行い、指導前の平均点と指導後の平均点の差が統計的に有意か確かめるために pre-test・post-test テスト(50 点満点)得点に対して、欠席者 3 名を除き 27 名、有意水準 5%で両側検定の t 検定を行なったところ、 $t=-.497$ 、 $df=26$ 、 $p=.623$ であり、有意差は見られなかった(表 4、表 4-1)。したがって、本対象クラスでは 1 回のアクティブラーニング授業の効果は見られなかった。

表 4

対応サンプルの統計量

	M	n	SD
授業前	31.3704	27	12.10260
授業後	32.7037	27	14.97900

表 4-1

対応のサンプルの検定

対応サンプルの差								
平均値の標準			差の 95%信頼区間			有意確率		
	平均値	標準偏差	誤差	下限	上限	t 値	自由度	(両側)
授業前と	-1.33333	13.92839	2.68052	-6.84322	-4.17655	-.497	26	.623
授業後の差								

4.おわりに

本研究の結果、4回以上のアクティブラーニング授業を受けた対象クラスの成績が向上している。アクティブラーニングを授業に導入したことで、クラス全体で成績が向上したことがわかる。その原因として挙げられるのは生徒間で協力し合う相互作用と学習意欲の向上である。クラスメートとの学習活動では意見の交換や協力により仲間意識が生まれ、教えることは学ぶことであり同時に自信にもつながると考える。アクティブラーニングの導入当初は、他者と協同学習することに対する戸惑いや抵抗が見られたが、授業回数が増えることに生徒間のやり取りが促進されるようになり、苦手意識を持っていた生徒もグループのために協力しようとする態度の変化が見られるようになった。成績が向上した生徒は他者との関わりで新たな視点を得たり教えたりすることで学習意欲を高めたと推測される。しかし一部の生徒には成績の面ではその結果が現れず、すべての生徒の成績向上は見られなかった。

石橋裕子(2010)は大学生の協同学習を対象にした研究を行い、学習意欲は高まったものの成績が著しく伸びたとは言えないと指摘しており、成績向上のためには短時間で理解度の高い学習方式の構築が必要だと述べている。したがって学習内容のレベルを上げることや学習を進める上での相互作用の質と量の向上も必要だと考えられる。

本研究は高等学校による生徒を対象として調査を行なったものであり、テストの成績を客観的に分析を行なった研究である。アクティブラーニングの教育効果をより幅広い観点から検証するには今後、認知的動機づけについての研究やテストの成績経過観察するなどの検討が求められると考える。

参考文献

- 石橋裕子(2010)「初年次教育における協同学習を利用した授業研究」『東京福祉大学大学院紀要』1(1),pp.103-111,東京福祉大学大学院.
- 岩崎千晶(2016)「高等教育におけるアクティブ・ラーニングの導入と授業設計」『関西大学高等教育研究』7,pp.39-48,関西大学教育開発支援センター.
- 王志英(2005)「大学における初級中国語の教授法について」『沖縄大学人文学部紀要』6, pp.53-64,沖縄大学.
- 王平(2011)「基于Jigsaw的翻译教学策略」南通农业职业技术学院,24(10),156-158.
- 奥村太一(2012)『教育実践データの統計分析—学校評価とよりよい実践のために』共立出版.
- 胡玉華(2003)「中国語の声調学習における指導法の一案:VT法による単音節・2音節・3音節の声調学習」『駒澤大学外国語部論集』,59,pp.53-73,駒澤大学.
- ジョンソン.D.W他(1998)『学習の輪—アメリカの協同学習入門』(伊藤篤訳)二瓶社
- ジョンソン.D.W他(2010)『学習の輪—学び合いの協同教育入門』(石田裕久訳)二瓶社
- 杉山成・辻義人(2014)「アクティブラーニングの学習効果に関する検証—グループワーク中心クラスと講義中心クラスの比較による」『小樽商科大学人文研究』127,pp.61-74,小樽商科大学.
- 任利(2007)「日本人学習者を対象とする中国語教授法の研究」『茨城キリスト教大学紀要』,41,pp.57-64,茨城キリスト教大学..
- 孟凡胜(2003)「拼图Ⅱ外语教学应用的模式与方法」外语电化教学,2003年,第2期,52-55.上海外国语大学.
- 刘珣(2001)『对外汉语教育学引论』北京语言大学出版社

Bratt,C.(2008).The Jigsaw Classroom under test:No effect on intergroup relations evident..*Journal of Community & Applied Social Psychology*,18,403-419.

- Rohrbeck, Cynthia A.; Ginsburg-Block, Marika D.; Fantuzzo, John W.; Miller, Traci
Slavin(1996).Research on Cooperative Learning and Achievement.*Contemporary
Educational Psychology*,21(1),70-79.
- Valerie E.Lee and Julia B. Smith(1996).Collective Responsibility for Learning and Its
Effects on Gains in Achievement for Early Secondary School Students,*American
Journal of Education*,104(2),103-147.

スピーキング方略の使用と有効性の認識との関係 —EFL 学習者を対象とした調査—

¹ 周 育佳、² 井之川 睦美、³ 鈴木 陽子

1. はじめに

グローバル化が急速に進む近年、英語コミュニケーション能力の向上は英語教育機関において共通の目標となっている。スピーキング能力の発達は個人差や学習環境などの様々な要因から影響を受けるが、学習者の方略使用は、近年、応用言語学における教師中心から学習者中心へのシフトに伴い、重要な要因として捉えられるようになってきた。

学習者の方略使用、またその関連要因について、これまで多くの調査が行われてきたが、日常的な英語使用が限られている EFL 学習者のスピーキング方略使用の実態についてはほとんど把握されていない。また、方略使用に影響を与える方略の有効性の認識については、教育心理学ではその重要性が認識されているものの、応用言語学では両者の関係についての理解は十分だと言えない。

したがって、本研究はスピーキング方略使用と方略の有効性の認識との関係を明らかにすることを目的とし、EFL 学習者を対象に調査を行った。調査では、相関分析の他、両者の関係性を基に、個々のスピーキング方略についてグループ化を行った。さらに、方略が有効であるとの認識があるにもかかわらず、その使用を妨げている要因を探った。本研究の結果によって、有効性の認識とスピーキング方略使用との関係に対する理解が深まるとともに、スピーキング指導への具体的な示唆につながる事が期待される。

1. 1 スピーキング方略使用

応用言語学において言語方略の定義は定まっていないが、一貫した認識として、「第二言語の知識と運用を向上させる意図をもって学習者が意識的、あるいは半意識的に示す考えや姿勢」(Cohen, 2007, p. 57)とされている。適切な言語方略使用は、言語学習に影響を与える学習者要因の 1 つと主張される(e.g., Ellis, 1985)他、自律学習を促進させること(e.g., Wenden, 1991)、また、指導が可能であること(e.g., Nakatani, 2005)から、言語学習・指導におけるその役割と言語学習との関係が近年

注目されている。

これまでに言語学習方略については多くの研究が行われてきたが、スピーキング方略に関するものは数少ない。先行研究の多くは、Oxford(1990)によって開発された Strategy Inventory for Language Learning (SILL)を学習者の方略使用の調査に使用しているが(e.g., Mochizuki, 1999)、SILL には、様々な言語スキルに関連する方略が含まれているため、個別のスキルに特化した指導にはつなげにくいことが指摘されている(Bremner, 1999)。したがって、ますます重要とされてきているスピーキング能力の向上に関する方略に焦点を当てて研究を進めることは急務である。

EFL 学習者のスピーキング方略の使用を明らかにするためには、まず先行研究で取り上げられた方略を見直す必要がある。Cohen, Weaver, & Li(1996)によると、スピーキング方略は学習方略と使用方略に分けることができる。前者はさらに認知、メタ認知、情意、社会的方略に、後者はパフォーマンス方略(リハーサルなど)とコミュニケーション方略に分類できる。これまでの研究は、主に会話中に使用するコミュニケーション方略を扱ってきた(e.g., Chen, 1990; Nakatani, 2006)。だが、EFL 学習者は日常的に英語を使用する環境にいないため、話す相手を必要としない学習方略やパフォーマンス方略をより多く使用していると推測される。よって、EFL 学習者のスピーキング方略使用を調査する際に、コミュニケーション方略だけではなく、学習方略とパフォーマンス方略も考慮に入れる必要があるだろう。

1. 2 スピーキング方略の有効性の認識と方略使用との関係

学習者のスピーキング方略使用を促進するためには、方略使用に影響を与える要因を検討する必要がある。様々な要因の中で、本研究は認知要因の 1 つとされている方略の有効性の認識に注目した。

方略の有効性の認識は、学習者が方略をどの程度有効だと感じているかという学習者の認識を指し(佐藤, 1998)、教育心理学では、方略使用を決定する認知的要因の 1 つとして位置づけられている(村山, 2003; Nolen, 1988; 佐藤, 1998)。先行研究では、有効性の認識は学習者の方略選択のプロセスモデルに組み入れられており(篠ヶ谷, 2012)、方略使用との直接的な関係が実証されている(村山, 2003; Nolen, 1988; 佐藤, 1998)。また、方略の有効性は、学習者信念や動機づけ等の学習者要因に比して指導によって変化させやすいことが報告されており、図 1 にまとめられるように、他の学習者要因と方略使用との媒介的な役割を果たしているのではないかと考えられる(村山, 2003; 山口, 2012)。

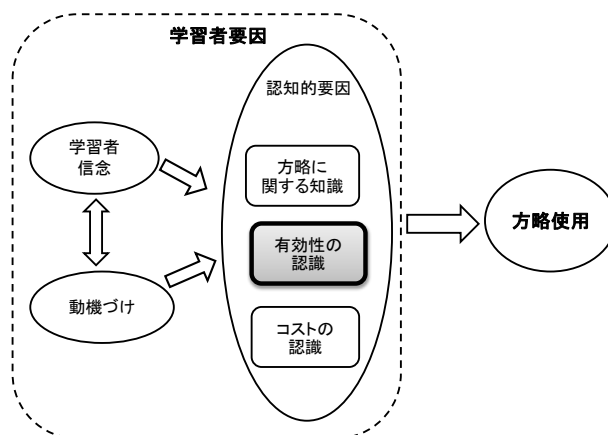


図1 学習者要因と方略使用との関係

応用言語学においては、言語学習方略の有効性の認識が方略使用に及ぼす影響についての調査が十分に行われてきたとは言い難い。これまで行われてきた方略使用に関わる学習者要因の調査は、主に学習者信念(e.g., Ogawa & Izumi, 2015; Yang, 1999)、あるいは動機づけ(e.g., Schmidt & Watanabe, 2001)を取り上げていた。方略の有効性の認識に焦点を当てた調査には、SILL を用いて様々なスキルを対象とした包括的な学習方略(Murahata, 2001; 竹内, 2001)や、語彙学習方略(水本, 2006; 山口, 2012)、文法学習方略(Isoda, 2004)に関するものがあるが、スピーキング方略のみを取り上げた調査は、管見の限り、行われていない。

多くの先行研究では、相関分析によって、有効性の認識が高いほど、方略の使用頻度が高いという結果が示されているが、両者の間の複雑な関係を明らかにできていないという問題点が挙げられる。図2は、方略の使用頻度と有効性の認識との関係を示すために学習方略を4つのタイプに分類したものである。先行研究では、使用頻度と有効性の認識がともに高い方略(タイプI)と低い方略(タイプII)がある一方、ズレを示す方略(タイプIIIとIV)が存在していることも明らかにされている。例えば、学習者は対人関係方略の有効性を高く認識しているにもかかわらず頻繁に使用していない一方で、補償方略の有効性は低いが頻繁に使用していることが報告されている(竹内, 2001)。個々の方略に関しても、語彙学習方略の使用と有効性の認識との関係が単純なものではないことが示されている(Fan, 2003; 水本, 2006; Schmidt, 1997)。したがって、スピーキング方略の使用と有効性の認識の関係を理解するため

には、両者の関係性に基づいた分類を行うことが必要である。

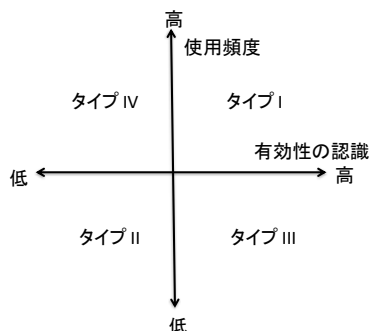


図 2 方略の使用頻度と方略の有効性の認識との関係に基づく 4 分類

さらに、方略の使用頻度と有効性の認識との関係に基づいて方略を分類することによって、教室での指導に有用な知見を得ることができる。例えば、Fan (2003) は、使用頻度と有効性の認識がともに低い方略 (タイプⅡ) は、学習者にその方略を指導することによってその使用を促すことができると提案している。また、有効性の認識は高いが使用頻度の低い方略 (タイプⅢ) については、その使用を妨げる要因を探り出し、取り除くことが重要だと指摘している。タイプⅢの方略を特定することは、EFL 学習者のスピーキング方略使用を促進するために特に重要だと考えられる。なぜなら、スピーキング能力向上に望ましいオーセンティックな英語環境が限られている EFL 学習者にとって、スピーキング方略の有効性を認識していても使用する機会がないと推測されるからである。

2. 研究課題

本研究は英語学習者のスピーキング方略に対する有効性の認識と方略使用との関係を探ることを目的とする。前述した先行研究の問題点を克服するため、相関分析の他、両者の関係性に基づく方略の分類を試みた。さらに、方略が有効であるとの認識があるにもかかわらず、その使用を妨げる要因を探った。本研究が設定するリサーチ・クエスション (以下では RQ と略記) は下記の 4 つである。

RQ1: スピーキング方略の使用頻度と有効性の認識はどの程度関連しているか

- RQ2: 使用頻度が高いスピーキング方略、有効性の認識が高いスピーキング方略にはどのようなものがあるか
- RQ3: 使用頻度が低いスピーキング方略、有効性の認識が低いスピーキング方略にはどのようなものがあるか
- RQ4: 使用頻度は低いが有効性の認識が高いスピーキング方略にはどのようなものがあるか。なぜ有効性が認識されているにもかかわらず使用されていないのか

3. 研究方法

3. 1 参加者

本研究の本調査に参加したのは、都内某国立大学で様々な言語を専攻する学生 94 名(女性 85.1%、男性 14.9%)である。内訳は、1 年生が 29 名(30.9%)、2 年生 31 名(33.0%)、3 年生 11 名(11.7%)、4 年生 23 名(24.5%)であった。学生の専攻語は英語を含む 20 言語に渡り、人数の多い専攻語から英語(22.3%)、スペイン語(9.6%)、フランス語(9.6%)であった。参加者の英語スピーキング能力は、TOEIC スピーキング・テストの成績に基づいて CEFR のレベルを参照すると、A2 レベルが 17.0%、B1 レベルが 61.7%を占めており、比較的高いと考えられる。さらに、参加者のうち 10 名が自由記述による追跡調査に参加した。

3. 2 調査材料

3. 2. 1 スピーキング方略に関する質問紙

スピーキング方略の項目を作成するにあたり、まず、先行研究(Cohen et al., 2002; Nakatani, 2006; Oxford, 1990; Purpura, 1999)と本調査の参加者と同じ大学で実施したスピーキング方略に関する自由記述調査(対象者 96 名)の結果を基に、スピーキング能力の向上に関連する 55 方略を選出した。これらの項目は、使用方略と学習方略の両方を含んでおり、先行研究と筆者らによる分析によって 5 つの下位タイプ(認知、メタ認知、補償、情意、社会的方略)に分類された。

認知方略は、練習をしたり、分析や推論をするなど、学習者が英語を受信・発信する際に行う方略である。メタ認知方略は、話す前・最中・後に自身の発話を計画する、モニターする、評価するといった学習過程を調整するための方略である。補償方略は、言語知識や内容に関する知識が足りない場面においてそれを補い、英語

でのコミュニケーションを続けるための方略である。情意方略は、不安を軽減するなど、英語学習や英語でのコミュニケーションに関連する感情をコントロールするための方略である。社会的方略は、他者と協力する、質問をするといった、インタラクションを通して学習を促進させるために使用する方略である。

続いて、同校の 288 名の学生を対象に 55 項目について予備調査を行った。その結果、それぞれの方略の下位タイプにおいて高い内的信頼性を示す 45 項目を得た。本調査で用いた質問紙では、それぞれの方略項目について、(a)どのくらい頻繁に使用するか、(b)スピーキング能力を高めるためにどのくらい重要だと思うか、の 2 点を尋ねた。使用頻度(a)については、「1 あまり当てはまらない(0-20%)」、「2 ときどき当てはまる(20-40%)」、「3 通常当てはまる(40-60%)」、「4 よく当てはまる(60-80%)」、「5 常に当てはまる(80-100%)」の 5 件法から回答を得た。尺度の解釈に参加者間でばらつきが出ないように割合の値も合わせて提示した。有効性の認識(b)については、「1 重要ではない」、「2 あまり重要ではない」、「3 まあまあ重要だ」、「4 重要だ」、「5 とても重要だ」の 5 件法を使用した。

3. 2. 2 追跡調査に用いた自由記述式の質問紙

有効性が高いと認識しているが使用していない方略について、その要因を探るために、自由記述による質問紙を用いた調査を実施した。各参加者の回答において、有効性が高いと認識しているにもかかわらず使用頻度が低いと回答した項目を網掛けにし、その横に自由記述欄を設けた。このようにして参加者によって異なる質問紙を作成した。

3. 3 データ収集の手順

スピーキング方略に関する質問紙による調査は、2017 年 1 月末にキャンパス内で行われた TOEIC スピーキング・ライティング(SW)IP テストの直後約 10 分間に実施された。

追跡調査では、本調査の回答者に自由記述による調査への協力を募り、協力を申し出た 10 名からデータを得た。協力者には自由記述式の質問紙を配布し、自身の回答を改めて確認する時間を与え、有効だと認識しているにもかかわらず使用していない方略について、なぜ使用していないのか、その理由を記入してもらった。

4. 分析と結果

4. 1 予備的分析

45 項目についてそれぞれの方略タイプにおける内部一貫性について確認を行った。使用頻度と有効性の認識の尺度についてそれぞれクロンバック α 係数を計算した結果、情意方略と社会的方略の項目は使用頻度において信頼性が低かった。これらの項目を除外し、高い信頼性が認められた他の方略タイプに分類される 41 項目を本研究の分析対象とした(表 1)。

表1: 方略の使用頻度と有効性の認識の項目の信頼性

方略タイプ	n	Cronbach' α	
		使用頻度	有効性の認識
認知方略	12	.87	.90
メタ認知方略	14	.88	.91
補償方略	15	.86	.82

4. 2 方略の使用頻度と有効性の認識との間の相関

方略の使用頻度と有効性の認識との関係を探るため、2 つの変数のピアソンの積率相関係数を算出した。その結果、3 つの方略タイプと 41 項目における両者の間には、中程度¹の正の相関が認められた。方略タイプにおいては、一致した中程度の正の相関が認められた一方で(認知方略: 0.49; メタ認知方略: 0.57; 補償方略: 0.47)、個々の方略においては、最小で 0.22、最大で 0.66 となり、ばらつきがみられた。

4. 3 使用頻度が高い方略と有効性の認識が高い方略

分析において、使用頻度の高い方略は、使用頻度の 60%以上のものとし、平均が 3.5 以上のものにした。有効性の認識の高い方略は、項目の平均 4 以上のもの(「4 重要だ」、「5 とても重要だ」)にした。41 項目のうち、使用頻度の平均が 3.5 以上の方略は 10 項目あり、4 分の 1 の方略が頻繁に使用されていることが分かった。

¹通常、相関の強さは次の基準で判断される。 $\pm 0.7 \sim \pm 1$: 強い相関がある; $\pm 0.4 \sim \pm 0.7$: 中程度の相関がある; $\pm 0.2 \sim \pm 0.4$: 弱い相関がある; $\pm 0 \sim \pm 0.2$: ほとんど相関がない。

一方、有効性の認識の平均が 4 以上の方略は 19 項目あり、ほぼ半数のスピーキング方略が重要であると認識されている。

表 2 は、使用頻度の高い上位 5 項目を示しているが、そのほとんどが補償方略であった。項目内容をみると、ジェスチャーを使う、話し続けるためになじみのある単語を使う、簡単な文を使う、ゆっくり話してもらうである。認知方略としては、学習者は周囲で話されている英語にしばしば注意を向けていることが分かる。

表2: 使用頻度の高いスピーキング方略項目 (Top 5)

No.	方略項目	方略タイプ	<i>M</i>	<i>SD</i>	ランキング
39	表現が分からないとき、ジェスチャーを使う	補償方略	4.02	0.99	1
35	話し続けるために、なじみのある単語を使う	補償方略	3.84	0.87	2
7	周りの英語を留意する	認知方略	3.81	1.14	3
36	話し続けるために、簡単な文を使う	補償方略	3.78	0.96	4
29	話す際、ゆっくり話してもらう	補償方略	3.77	0.90	5

有効性の認識の高い上位の 5 項目 (表 3) は、認知またはメタ認知方略であった。有効性の認識が最も高かった方略は、英語を話すチャンスを探すであった。他の項目は、英語の表現に関するものであった。つまり、学習者は自分のパフォーマンスを振り返ることや、話した後に辞書で調べることによってうまく話せなかったことから学ぶといったメタ認知方略を使うことによってスピーキング能力を向上させることができると考えていることが分かる。また、英語の表現をいろいろな場面で使ったり、新しい表現を学ぶ際にその用例を尋ねるといった認知方略も重要であると捉えられていた。

表 3: 有効性の認識の高いスピーキング方略項目 (Top 5)

No.	方略項目	方略タイプ	<i>M</i>	<i>SD</i>	ランキング
8	英語を話すチャンスを探す	認知方略	4.57	0.68	1
44	話した後、辞書で調べる	メタ認知方略	4.51	0.74	2
45	話した後、うまい表現を考える	メタ認知方略	4.49	0.83	3
15	単語をいろいろな場面で使う	認知方略	4.33	0.83	4
11	新しい表現の例を尋ねる	認知方略	4.31	0.84	5

使用頻度と有効性の認識の両方が高い方略は項目 39 「表現が分からないとき、ジェスチャーを使う」という補償方略のみであった。41 項目のうち、唯一この項目

だけが使用頻度(4.02)と有効性の認識(4.27)の両方の平均が4以上を示していた。すなわち、学習者は表現が分からないときに頻繁にジェスチャーを使用しており、その方略がスピーキング能力の向上のためにも有効であると認識していることが分かる。

4.4 使用頻度が低い方略と有効性の認識が低い方略

分析において、使用頻度の低い方略は、使用頻度の40%以下のものとし、平均が2.5以下のものにした。有効性の認識の低い方略は、項目の平均が2以下のもの(「1 重要ではない」、「2 あまり重要ではない」)にした。

使用頻度が低かった上位5項目(表4)は、メタ認知方略と補償方略であった。使用頻度の最も低い項目は、目標を立てる方略であり(平均1.93)、学習者がスピーキング能力向上のためにあまり目標を立てていないことが分かる。他の4項目については、すべてが平均2.5以下であった。個々にみると、会話中、学習者は英語の新語を作ったり、話を途中でやめたりするといった補償方略を使わない傾向がある。また、授業の目標を設定したり、スピーキング能力向上に役立つ方法を探すために本を参考にするといったメタ認知方略はあまり使われていないことが分かった。

表4: 使用頻度の低いスピーキング方略項目 (Top 5)

No.	方略項目	方略タイプ	<i>M</i>	<i>SD</i>	ランキング
1	目標を立てる	メタ認知方略	1.93	1.06	41
40	表現が分からないとき、ときどき新語を作る	補償方略	2.12	1.13	40
9	授業の目標を設定する	メタ認知方略	2.16	1.04	39
3	能力向上のために本などを参考する	メタ認知方略	2.26	1.29	38
42	表現が分からないとき、話したい内容をやめる	補償方略	2.49	1.05	37

表5は、有効性の認識が低かった上位5項目を示している。そのほとんどが会話中で使用される補償方略であった。有効性の認識が最も低いのは、表現が分からないとき、話したい内容をやめる方略であり(項目42)、平均値が2以下を示すのはこの項目のみであった。他の4項目の平均はすべて2.5以下であった。つまり、学習者は英語での会話中に話を続けることが難しくなった場合、話す内容をあきらめたり、伝える内容を変えたり、なじみのあるトピックに変更したり、あるいは新語を作ったりするといった補償方略は有効ではないと捉える傾向がある。また、日本語で考えてから、

それを英語に置き換える認知方略は役に立たないと考えていることが示された。

表 5: 有効性の認識の低いスピーキング方略項目 (Top 5)

No.	方略項目	方略タイプ	<i>M</i>	<i>SD</i>	ランキング
42	表現が分からないとき、話したい内容をやめる	補償方略	1.79	0.97	41
32	話し続けるために、なじみのあるトピックにする	補償方略	2.13	1.11	40
34	話し続けるために、伝える内容を変更する	補償方略	2.36	1.12	39
40	表現が分からないとき、ときどき新語を作る	補償方略	2.36	1.16	38
21	話す前、日本語で考えて英語に置き換える	認知方略	2.44	1.32	37

なお、使用頻度が低く、かつ有効ではないと認識されている方略は41項目中みられなかった。

4. 5 使用頻度は低いが有効性の認識が高い方略

有効性の認識は高いが使用頻度が低いスピーキング方略を特定するため、まずは方略タイプについて、続いて個々の方略について分析を行った。

表 6 は、方略タイプごとの記述統計量及び平均に基づいたランキングをまとめたものである。2 つの尺度におけるランキングの相違を検討するため、それぞれの尺度における方略タイプの平均の差について検定を行った。方略タイプを独立変数に、使用頻度と有効性の認識の平均を従属変数として、一元配置の分散分析を行った。その結果、使用頻度 (Wilks' Lambda = .825, $F(2, 92) = 9.744$, $p = .000$) と有効性の認識 (Wilks' Lambda = .445, $F(2, 92) = 57.266$, $p = .000$) の両方において、方略タイプの影響は有意であった。しかし、ボンフェローニの多重比較検定によれば、使用頻度において、認知方略とメタ認知方略の間に有意差はなかった。これらの結果は、学習者が認知方略とメタ認知方略を頻繁には使用していないものの、重要な方略であると認識していることを示している。

表6: 方略タイプの記述統計量及び使用頻度と有効性の認識の尺度におけるランキング

方略タイプ	使用頻度			有効性の認識		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	ランキング	<i>M</i>	<i>SD</i>	ランキング
認知方略	2.99	0.81	3	4.04	0.69	1
メタ認知方略	3.00	0.70	2	3.89	0.70	2
補償方略	3.24	0.62	1	3.31	0.56	3

次に、個々の方略について、使用頻度と有効性の認識の平均の差を計算し、その差が大きい順に方略を並べると、上位の 5 項目は表 7 の通りとなった。最も差の大きい上位 2 つの方略は、スピーキング能力を高めるため、あるいはスピーキングの授業を受けるための目標設定に関連するものであった。他には、新しい表現の例を尋ねたり、文法知識を応用して文を作って練習したり、単語をいろいろな場面で使うといった認知方略が上位に挙がっていた。

表7: 使用頻度は低い却有効性の認識が高いスピーキング方略項目 (Top 5)

No.	方略項目	方略タイプ	使用頻度			有効性の認識			平均値 の差
			M	SD	ランキング	M	SD	ランキング	
1	目標を立てる	メタ認知方略	1.93	1.06	45	3.94	0.95	25	-2.01
9	授業の目標を設定する	メタ認知方略	2.16	1.04	43	3.96	1.05	24	-1.80
11	新しい表現の例を尋ねる	認知方略	2.74	1.17	33	4.31	0.84	5	-1.57
16	文法知識を使って文を作って練習する	認知方略	2.64	1.30	36	4.11	1.04	14	-1.47
15	単語をいろいろな場面で使う	認知方略	2.88	1.21	29	4.33	0.83	4	-1.45

学習者が特定の方略について有効性を認識しているにもかかわらず使用していない理由を探るため、自由記述による追跡調査の回答を筆者 2 名がコーディングし、分類と集計を行った。表 8 に示されるように、ほとんどの理由は目標設定の方略に関するものであった。動機づけが低いこと、目標を立てる習慣がないこと、明確な目標を設定しづらいことが、目標を立てるという方略を使用していない主な理由となっている。有効性が高く認識されている他の方略については、尋ねる相手がいないことや英語を話すチャンスが少ないことがそれらの方略を使用していない理由として挙げられていた。

表8: 方略の有効性の認識が高いにもかかわらず使用しない理由

No.	方略項目	使用しない理由	n (N)
1	目標を立てる	動機づけが低い	3 (8)
		習慣がない	3 (8)
		設定しづらい	2 (8)
11	新しい表現の例を尋ねる	尋ねる相手がいない	2 (2)
15	単語をいろいろな場面で使う	英語で話すチャンスが少ない	1 (1)
16	文法知識を使って、文を作って練習する	英語で話すチャンスが少ない	1 (1)

5. 考察

5. 1 スピーキング方略の使用頻度と有効性の認識はどの程度関連しているか。

相関分析の結果、方略タイプと個々の方略の両方において、スピーキング方略の使用頻度と有効性の認識の間に有意な正の相関がみられた。全体的な傾向として、学習者がスピーキング能力の向上のために認知方略、メタ認知方略、補償方略の有効性を高く認識するほど、それらの方略の使用頻度が高くなると言える。この結果は、SILLに含まれる言語学習方略、語彙学習方略、文法学習方略(Isoda, 2004; Murahata, 2001; 竹内, 2001)を扱った先行研究の結果とも一致している。すなわち、学習者の方略使用に影響を与える要因として、方略の有効性の認識の重要性を裏づけるものである。

一方で、個々の方略に関する相関係数は 0.66 から 0.22 の範囲で大きなばらつきがあったことに注意したい。つまり、方略の有効性の認識が使用頻度に関連する程度は個々の方略ごとに大きく異なり、一貫していないということである。言い換えれば、2 つの変数の関係は個々のスピーキング方略によっては、学習者の方略の有効性の認識より他の要因に影響を受けやすいと考えられる。

5. 2 使用頻度が高く有効性の認識が高いスピーキング方略、また使用頻度が低く有効性が低いスピーキング方略にはどのようなものがあるか。

本調査では、使用頻度と有効性の認識の間に一致を示すスピーキング方略が極めて少なかった。使用頻度と有効性の認識の双方で平均値が高い方略はジェスチャーの使用に関する 1 項目のみであった。学習者は表現が分からないときに頻繁にジェスチャーを使用し、同時にスピーキング能力を向上させるためにも有効な方略であると捉えていることが示唆される。使用頻度と有効性の認識がともに低いスピーキング方略は観察されなかった。

一致を示したスピーキング方略は少なかったが、これらの結果から、EFL 学習者のスピーキング方略使用の実態について重要な示唆を得ることができる。中でも興味深いのは、英語が通じない場合に、ジェスチャーを使ったり、なじみの表現や簡単な文構造を使ったりすることによって、話し続けようと努力していることである。これは、恐らく今回の参加者の英語能力が比較的高いことに起因すると考えられる。また、英語のインプットを増やすために、よく周りの英語に注意を向けている一方で、有効な方略を探ろうとしない傾向もみられた。学習者は生活の中で英語力を向上させるチャン

スを得ようとしているが、意識的に向上させる方法を考えるまでには至っていないという実態を示している。

有効性の認識が高いスピーキング方略に注目すると、様々な場面で英語を話すチャンスを探し、英語表現を様々な場面で使い、会話をした後で反省や確認をするといったメタ認知方略を高く認識していることが分かった。一方で、会話中、話し続けるために、話したい内容をやめたり、変更したりする消極的な補償方略については低く認識していた。このような結果は、インタラクションを通してアウトプットを増やすだけではなく、その後の反省や確認も英語スピーキング能力の向上に役立つと認識していることを示している。

5.3 使用頻度が低いが有効性の認識が高いスピーキング方略にはどのようなものがあるか。なぜ有効性を認識しているにもかかわらず使用していないのか。

使用頻度と有効性の認識の平均値の差を大きい順に並べると、方略タイプでみた場合にも、個別のスピーキング方略でみた場合にも、2つの変数が一致していないものがあることが確認された。例えば、学習者は補償方略を頻繁に使用しているが、有効な方略としては認識していない一方で、認知方略とメタ認知方略について有効性を高く認識しているが、スピーキング能力を高めるためにはほとんど使用していなかった。この結果は、SILL を基に日本人大学生を対象に分析を行った先行研究の結果とも一致する(竹内, 2001)。

方略タイプでみた場合に2つの変数が一致しない方略は、個別の方略でみた場合にも一致しなかった。例えば、最も大きなズレを示していた方略は、目標設定に関わるメタ認知方略であった。学習者は、スピーキング能力を高めるために目標を設定することが有効であると認識しているものの、めったにそれをしていなかった。興味深いのは、このような学習者の認識は、方略選択のプロセス・モデル(Muis, 2007)が提案している「学習者の方略に対する認識を使用につなげるためには、目標設定が必要である」という考えと一致している点である。

目標設定をしない理由については、学習者は目標を設定する習慣がなく、明確な目標を設定しづらいと感じており、目標設定に対する動機づけが低いためであることが分かった。したがって、目標設定の方法を学習者に教える際に、例えば、教師が明確な評価基準を用いて自分自身の授業の目標設定を示したり、英語のスピーキング試験を学習者に紹介し、受験を促したりすることが有効だと考えられる。このように目標を設定する習慣作りを支援することは、学習者自身が動機づけを維持するう

えでも役に立つと考えられる。

その他、方略の有効性の認識が高いが使用頻度が低かったというズレがみられた方略(タイプⅢ)には、新しい表現の例を尋ねる、文法知識を使い文を作って練習する、単語をいろいろな場面で使うという認知方略があった。これらの方略についてズレが生じている主な理由としては、英語を使用する、あるいは英語話者と話す機会が少ないことが挙げられていた。この結果は、EFL 環境が方略使用を妨げる大きな要因であるという予想と一致する。では、指導する側は学習者に対してどのような働きかけが可能だろうか。教室内においては、スピーキングの機会を増やすと同時に、質問がしやすい、また新たに学習した表現を使ってみたいと思わせる環境づくりが必要である。さらに、話す相手がいなくても、ひとりでスピーキングの練習ができる方法、特に e ラーニングやネット上で利用できるプログラムを紹介し、積極的な活用への後押しをすることが考えられる。

最後に、自由記述式質問紙の結果の妥当性に影響しうる 2 点について言及したい。1 つは自由記述質問紙に回答した協力者数が 10 人と少人数であったこと、もう 1 つはサンプル抽出における限界である。参加者はこちらからの呼び掛けに応じた学生であり、方略の使用頻度と方略の有効性の認識間に大きなズレが認められた参加者に限定して協力を依頼したわけではない。そのため、方略によってはデータ数がさらに小さい結果となり、追跡調査は探索的なものにとどまっている。この課題をさらに検討するためには、より多くの参加者を募り、特に方略の使用頻度と有効性の認識間に大きなズレを示した参加者を対象とした調査を行うことが必要だろう。

6. 結論

本研究は、EFL 学習者を対象にスピーキング方略の使用頻度と有効性の認識との関係について探ったが、両者が一致する方略と一致しない方略があることが明らかになり、両者の間の関係が複雑なものであることが示唆された。さらに、本調査結果によって、EFL 学習者がどのようなスピーキング方略を使用し、どのような方略の有効性を認識しているかについての詳細な情報を提示した。

しかし、本研究の参加者は、国立大学で様々な言語を専攻する CEFR の B1 レベルを中心とする学生であり、教室内・外ともに英語に触れるチャンスが他大学の学生より多いと推測できる。そのため、本研究の結果を他の大学の学生に一般化する

際には注意が必要だろう。また、方略の使用頻度への回答は、学生の自己評価によるものであり、実際の使用頻度を反映していない可能性も否定できない。なお、学生は方略の有効性をその方略を使用した経験に基づいて判断しているとも考えられるため、両者間の因果関係の解釈については慎重を期すべきである。

本研究では、方略の有効性の認識に焦点を当ててスピーキング方略の使用への影響を調べたが、今後は、認知要因の1つである方略コストの認識も取り入れて調査する必要がある。なぜなら、コストの認識によっては、ある方略が有効であると認識していても、その方略を用いることが負担だと感じる場合には使用しないことも考えられるからである(佐藤, 1998; 竹内, 2001)。また、方略の使用頻度と有効性の認識の関係が学習者の英語レベルによって異なるかどうかについての調査も必要であろう。さらに、今後の調査では、学習者に方略を選択する思考過程や学習履歴をダイアリーとして記録してもらうことによってスピーキング方略使用に影響を与えている要因を探ることができるのではないかと考えている。

¹²³ 東京外国語大学

参考文献

- Bremner, S. (1999). Language learning strategies and language proficiency: Investigating the relationship in Hong Kong. *The Canadian Modern Language Review*, 44(4), 490-514.
- Chen, S. Q. (1990). A study of communication strategies in interlanguage production by Chinese EFL learners. *Language Learning*, 40, 155-187.
- Cohen, A. D. (2007). Coming to terms with language learner strategies: Survey the experts. In A. D. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice* (pp. 29-45). Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, A. D., Oxford, R. L., & Chi, J. C. (2002). *Language strategy use survey*. Center for advanced research on language acquisition. University of Minnesota, USA.
- Cohen, A. D., Weaver, S. J., & Li, T.-Y. (1996). *The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language (Working Papers Series No 4)*. Minneapolis: University of Minnesota, Center for Advanced Research on Language Acquisition.

- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fan, M. (2003). Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language vocabulary strategies: A study of Hong Kong learners. *Modern Language Journal*, 87(2), 222-241.
- Gu, Y., & Johnson, R. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46, 643-679.
- Isoda, T. (2004). Exploring learners' thoughts and attributes affecting learning strategy use. *JACET Bulletin*, 39, 1-14.
- Mochizuki, A. (1999). Language learning strategies used by Japanese university students. *RELC Journal*, 30(2), 101-113.
- Muis, K. R. (2007). The role of epistemic beliefs in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 42, 173-190.
- Murahata, G. (2001). Effects of learners' perceptions of utility and cost and non-use on English learning strategy use. *ARELE (Annual Review of English Language Education in Japan)*, 12, 81-89.
- Nakatani, Y. (2005). The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use. *Modern Language Journal*, 89(1), 76-91.
- Nakatani, Y. (2006). Developing an oral communication strategy inventory. *Modern Language Journal*, 90(2), 151-168.
- Nolen, S. B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 269-287.
- Nunan, D. (1997). Strategy training in the language classroom: An empirical investigation. *RELC Journal*, 28(2), 56-81.
- Ogawa, E., & Izumi, S. (2015). Belief, strategy use, and confidence in L2 abilities of EFL learners at different levels of L2 proficiency. *JACET Journal*, 59, 1-18.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Purpura, J. M. (1999). *Learner strategy use and performance on language tests: A structural equation modeling approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Schmidt, R., & Watanabe, Y. (2001). Motivation, strategy use, and pedagogical preferences in foreign language learning. In Z. Dornyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 313-359). Honolulu, HI: Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Schmidt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp.199-227). New York: Cambridge University Press.
- Wenden, A. L. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Yang, N. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, 27, 515-535.
- 佐藤純（1998）「学習方略の有効性の認知・コストの認知・好みが学習方略の使用に及ぼす影響」,『教育心理学研究』, 46, 367-376.
- 篠ヶ谷圭太（2012）「学習方略研究の展開と展望—学習フェイズの関連づけの視点から—」,『教育心理学研究』, 60, 92-105.
- 竹内理（2001）「外国語学習方略の使用に対して「有効性」、「コスト」、「好み」の認識が与える影響について」,『ことばの科学研究』, 2, 23-33.
- 水本篤（2006）「大学生の語彙学習方略使用と学習成果の関係—人文系女子大学生を対象とした調査—」,『甲南女子大学研究紀要 文学・文化編』, 42, 93-107.
- 村山航（2003）「学習方略の使用と短期的・長期的な有効性の認知との関係」,『教育心理学研究』, 51, 130-140.
- 山口剛（2012）「高校生の英単語学習方略使用と認知的・動機づけ要因の関係—有効性の認知の効果に注目したテストの予想得点における個人差の検討—」,『教育心理学研究』, 60, 380-391.

学習者特性に基づく語学科目履修者傾向分析

¹ 白澤 秀剛、² 結城 健太郎

はじめに

本稿では、Communication Style Inventory (以下、CSI) に基づく、学習言語によるコミュニケーション特性の分布傾向についての白澤・結城(2016)の継続調査結果について報告する。ならびにこの特性と学習行動・成績との相関を、履修動機と対照させつつ検証する。

Communication Style Inventory

CSI はコミュニケーション・スタイルの類型であり、鈴木(2002 :19)によれば、臨床心理士である市毛智雄により作成され、人材開発を行うビジネス・コーチングの分野で使用されてきた。CSI では自己主張の強弱、感情表出の強弱の組み合わせにより、コミュニケーション特性の分類を行う。自己主張の強弱は自分の判断や影響力をどれほど重視するか、感情表出の強弱は感情表現や人間関係をどれほど重視するかによって測られる。自己主張は強いが感情表出が弱い者を「コントローラー」(以下、C)、自己主張が強くかつ感情表出が強い者を「プロモーター」(以下、P)、自己主張は弱いが感情表出が強い者を「サポーター」(以下、S)、自己主張が弱くかつ感情表出が弱い者を「アナライザー」(以下、A)と呼び、表1のような具体的な特徴を述べている。鈴木は、例えば「アナライザー」に動機づけを与えるには「目標と現実をつなぐ明確な計画が必要」というように、それぞれのコミュニケーション・タイプとそれに適した指導方法を関連付けており、対象者の指導法を選択する際の有効性が期待されている。また、CSI によるタイプ分類は、簡易版であれば 20 問の短い質問に答えるだけで判定でき、対象者への負担も少なく、簡便に個人・集団が持つタイプの傾向をつかむことができる。

CSI はジェネリックスキル教育、教員養成、歯科医療技術者養成、看護師養成課程など、大学における教育・研究でも使用されている(田中, 2014: 227-228, 望月他, 2005: 200-201, 阿部, 2012: 133, 青木・竹内, 2013: 29)。その中では、CSI の習得のしやすさ、即効性、有効性が指摘されている。著者らの過去の調査において

は、言語教育においてCSIを用いて学習者のコミュニケーション特性分析を行っている(白澤・結城, 2015)。

表1 コミュニケーションタイプと具体的な特徴

コントローラー(C)	自己主張・強、感情表出・弱
行動的で、自分が思った通りに物事を進めることを好む。 他人から指示されることを嫌う。	
プロモーター(P)	自己主張・強、感情表出・強
人と活気あることをするのが好み、自発的でエネルギッシュである。 一つのことを持続するのが苦手である。	
サポーター(S)	自己主張・弱、感情表出・強
人を援助することを好み、協力関係を大事にする。 自分自身の感情は抑えがちである。	
アナライザー(A)	自己主張・弱、感情表出・弱
多くの情報を集め、分析、計画するのが得意である。 人との関わりは慎重で、急激な変化を嫌う。	

学習者特性

学習者特性は、学習者の知的能力、パーソナリティ、学習方法、学習への興味・関心、学習に関わる信念・価値観、学習への感情・動機付けからなる¹。中山他(2006 :49-54)ではブレンド型学習において、動機付け、性格、思考スタイルといった学習者特性が、学習経験や学習成果にどのように影響するかを調査し、積極的な感情や思考スタイル、動機付けが学習方略や成果に影響していることを指摘している。「積極的な感情」については外向性、協調性、順守型といった特性項目を、「思考スタイル」については立案型、評価型、開放性といった特性項目をそれぞれ因子として合成したものである。また、小嶋他(2010 :21)では、第二言語習得の観点から、学習者の個人差を学習者要因と呼ぶ。その中でも人の性質、振る舞いの違いによる学習者の分類を学習スタイルと呼び、この点において学習者と教師・教授法がミスマッチを起こさないことが、第二言語習得がうまくいくために重要であると述べている。

¹ 日本教育工学会編『教育工学事典』(実数出版)

CSI で測るコミュニケーション特性はこうした学習スタイルの類型の一つと位置付けることができるだろう。CSI のような性格分類について、小嶋他はマイヤー・ブリッグス・タイプ・インディケーターを紹介している。これは外向型-内向型、感覚型-洞察型、思考型-感情型、即断型-優柔型の分類である。また、ビッグ・ファイブ・モデルでは、「経験への開放性」、「誠実さ」、「外向性」、「内向性」、「愛想よさ」、「神経過敏症」を主要因としている。

MacIntyre, et al (1998 :547) は、第二言語を用いたコミュニケーション行動に影響を与える要因を階層化したモデルとして **Willingness to Communicate** (以下、WTC) モデルを提案している。ここでは、最上層に「第二言語の使用」が置かれ、第二層に「自発的にコミュニケーションをしようとする意思」が置かれる。層が下がるにつれて安定した要因となっていくが、第三層には「特定の相手とコミュニケーションをとる意欲」と「自分のコミュニケーション能力に対する自信」があり、第四層には「人間関係、グループ間関係における動機づけ」、第五層には「コミュニケーション能力」と「グループ間の関係」が位置する。その下の第六層、つまり最も安定した要因の一つが「性格」でる。CSI は、第五層にある「コミュニケーション能力」と第六層にある「性格」を分類するものであると言えるだろう。また、同じく WTC モデルで最下層の要因にあげられているものが、言語を使用するグループ間の関係・態度である。本稿では異なる学習言語間の学習者コミュニケーション・スタイルを比較する。学習言語が異なれば、例えば韓国語学習者なら韓国人、ロシア語学習者ならロシア人と、日本人学習者の相手となる主たる集団も異なり、その集団との関係が学習者のコミュニケーション・スタイルの分布に影響する可能性がある。結果として、学習言語により学習者のコミュニケーション・スタイル分布に違いが生じると考えられる。

さらに、コミュニケーション特性は教室での言語教育の過程で行われる諸活動、ペアワーク、グループワーク、プレゼンテーション、自学自習に対する意欲、取り組み方に与える影響は小さくないと考えられる。ゆえに、学習者のコミュニケーション特性を知することは、教師の指導の改善にも有用であると期待される。上述のとおり、CSI はコミュニケーション・タイプとそれに適した指導方法を関連付けており、即効性が高いと言われている。また簡便に調査が行えるため、調査の実施による授業の進度への影響が少なく、多くのクラスにおいて実施することが可能である。これにより、早期にそのクラスで支配的なコミュニケーション特性を把握し、それに適した授業の構成、授業内活動を設けることができるだろう。大学の言語教育に携わる者は必ずしも心理学や統計の専門的な知識を持つわけではなく、組織的教育改善を行うためには理解しや

すい指標を用いる必要があると考えられる。ゆえにこのタイプ分類が果たす役割は小さくないと考えられる。

複数言語間における比較

本稿では、著者らの所属機関で教えられているスペイン語、韓国語²、フランス語、ロシア語の学習者の間で、CSI によるコミュニケーション特性の分布を比較する。英語以外のいわゆる「第二外国語」学習の動機づけについて、多言語横断的な研究としては堀他(2015 :9)がある。自己決定理論にもとづき、ドイツ語・フランス語・スペイン語・ロシア語・中国語・韓国語の学習期間の前期と後期について、学習環境別に調査を行っている。その中では、6言語の学習者の動機づけは学習期間の後期に下がる一方、自律学習能力は高まると述べている。さらに、大木(2014 :15)では、ドイツ語・フランス語・スペイン語・ロシア語・中国語・韓国語の動機づけの比較を行っている。本稿で扱う言語について言えば、韓国語とロシア語の動機づけが相対的に高いことがわかっている。しかしながら、著者らによる調査が行われるまで、学習者が持つコミュニケーション特性、いわば「性格」ともいえる要素の傾向については、各言語間の比較は行われておらず、この点で新規性があると言える。

調査

白澤・結城(2016)では、言語・レベルによる学習者のコミュニケーション特性の分布を調べるため、2015年10月、スペイン語、韓国語、ロシア語の計18科目の履修者303名に対して、CSIテスト簡易版(鈴木、2002 :38-39)を実施した。いずれも自由選択科目、もしくは必修選択科目としてこれらの科目を履修している。調査は質問紙により行われた(資料1)。記名式で、設問は20項目、4件法である。スペイン語と韓国語については、初級・中級の2つのレベルで調査を行った。初級から中級へ履修を継続するかどうかを、学習者は選択することができる。さらに継続調査として、2016年6月、スペイン語、韓国語、フランス語、ロシア語の計27科目の履修者449名に対して、2015年度と同様の調査を実施した。スペイン語については、初級・中級

²筆者らの所属機関では「コリア語」と呼ぶが、本稿では授業科目名に用いられる言語名として一般的な「韓国語」を用いる。

の 2 つのレベルで調査を行った。これにより、各言語のコミュニケーション特性の分布に経年による分布の差があるかを検証する。また、スペイン語については、各レベルにおいて経年による分布の差があるかの検証も行う。

さらに、コミュニケーション特性と学習行動・成績との相関を、履修動機と学習行動・成績との相関と対照させつつ観察する。調査対象となったのは観光学科一年生のスペイン語クラスである($n=64$)。このクラスは、日本人教員と母語話者教員が週1回ずつ担当し、それぞれの回の成績の平均を最終成績とする。日本人教員の授業では、学習者に挙手による発言を求め、授業への参加として評価、第 29 回で筆記試験を実施し、出席回数、課題実施状況とあわせて最終成績としている。鈴木(2002)によれば、CSI の C タイプと P タイプは自己主張が強く、とりわけ P タイプは他の人の前で自己表現することが得意とされている。これは授業内での発言回数と相関すると考えられる。一方、A タイプは分析的・計画的に学習することが得意とされている。実施日が前もって知らされ、十分な準備期間が与えられている期末筆記試験の点数と A タイプは相関すると考えられる。

学習言語別分布の経年変化

2015 年度の調査で、各言語における C、P、S、A の履修者の分布を比較したものが表 2、2016 年度の同様の調査の分布を比較したものが表 3 である。CSI では必ずしも C、P、S、A のどれか 1 つに分類されるわけではなく、2 から 4 つの特性全てが同じ値を示す場合がある。一人が 2 つの特性について同じ値を示した場合は、それぞれの特性について 0.5 を、3 つの特性について同じ場合は 0.33 を、全ての特性について同じ場合は全ての特性に 0.25 を与えている。どの言語・どの年度も最も多くの割合を示すアナライザー(A)タイプに注目すると、年度を通じて言語ごとに特徴があることがわかる。とりわけ、スペイン語とロシア語は対照的である。両年度とも A タイプの学習者が占める割合は、ロシア語のほうが高い一方、P タイプ・S タイプの学習者が占める割合は、スペイン語が高い。2016 年度のスペイン語とロシア語の C、P、S、A 各要素の回答値に対してマン・ホイットニーの U 検定を行ったところ、A 要素に対しては有意水準 5%で有意差ありとなった。タイプ分け結果だけでなく、A 要素に関してはスペイン語とロシア語履修者に差があるといえる。

経年調査の結果、学習言語により学習者のコミュニケーション特性の傾向は異なるが、こうした傾向は継続することがうかがえる。ゆえに、白澤・結城(2016)で論じた、

学習言語ごとにコミュニケーション特性分布に応じた授業内活動、カリキュラム編成を行うことは、ある程度有効であると考えられる。上述のとおり、学習スタイルと教授法の整合をとることが、第二言語習得のために重要だからである。

表 2 言語による CSI の履修者分布 (2015 年度)

	C	P	S	A
韓国語(n=90)	8.83(9.8%)	23.83(26.5%)	16.83(18.7%)	39.5(43.9%)
スペイン語(n=103)	14.32(13.9%)	16.99(16.5%)	27.65(26.8%)	43.65(42.4%)
ロシア語(n=29)	3.5(12.1%)	3(10.3%)	5(17.2%)	17.5(60.3%)

表 3 言語による CSI の履修者分布 (2016 年度)

	C	P	S	A
韓国語(n=81)	8.16(10.1%)	14.49(17.9%)	16.16(20.0%)	42.16(52.0%)
スペイン語(n=108)	17.83(16.7%)	25.66(24.0%)	28.49(26.6%)	35.99(33.6%)
フランス語(n=203)	24.74(12.2%)	49.74(24.5%)	47.74(23.5%)	79.9(39.4%)
ロシア語(n=50)	8.49(17.0%)	6.49(13.0%)	9.33(18.7%)	25.66(51.3%)

レベル別分布の経年変化

では、レベル別 CSI 分布の経年調査の結果からは何が言えるだろうか。表 4 は 2015 年度から 2016 年度にかけての初級・中級レベルのクラスにおける CSI の分布の変化を示したものである。2015 年度に初級クラスを受講していた学習者が、2016 年度の中級クラスを受講した可能性が高いが、この二つのクラスにおける CSI の分布に大きな変化は見られていない。一方、2016 年度の中級・初級クラスにおける CSI 分布の差は、P タイプ、A タイプに見られるように存在すると言えよう。白澤・結城(2016)では、単年度のレベル別分布の比較により、A タイプの学習者の学習継続の困難を指摘した。しかし、経年調査の結果、同じ年度に学習を始めた者について、コミュニケーション特性により学習継続に差が出ることはないようである。一方、年度ごとにコミュニケーション特性の分布に若干の差が生じる場合はある。

表 4 レベル別 CSI の履修者分布の経年変化(スペイン語、2015-2016 年度)

	C	P	S	A
2015/中級(n=56)	9.16(16.4%)	8.16(14.6%)	15.66(28.0%)	22.66(40.5%)
2015/初級(n=47)	5.16(11.0%)	8.83(18.8%)	11.99(25.5%)	20(42.6%)
2016/中級(n=30)	4.83(16.1%)	4.83(16.1%)	6.16(20.5%)	13.16(43.9%)
2016/初級(n=78)	12(15.4%)	20.5(26.3%)	21(26.9%)	22.5(28.8%)

履修動機タイプの新しい分類の試み

高校生の学習動機を構造化したモデルは市川(1995)の2要因モデルがあり、「学習内容の重要性」と「賞罰の直接性」の2要因から、充実志向・訓練志向・実用志向・関係志向・自尊志向・報酬志向の6種類に分類している。市川の2要因モデルと比較する形で久保(1997)が大学生の英語学習動機尺度を作成しており、「充実・訓練志向」と「自尊・報酬志向」の2因子が見出されたとある。その上で、同論文で久保は「学習動機を変化させるには、教授者と学習者の人格的なつながりが大切」、「教育的介入の可能性は、必ずしも学習動機を変えることに注目するのではなく、学習動機を教授者そして学習者自身が知り、学習者の特性として受け入れた上で学習をとらえ直し改善していくことが考えられる」と述べている。また、小山(2007)は、「勉強をすることが負の価値を持つ環境で育ってきた学生がいることが明らかになった。(中略)勉強ができるようになることをあえて避けるといった、勉強における成功を回避するような動機が存在する可能性がある」と述べている。

これらのことから、従来の学習動機に関する考え方のような、学生自身の中に学習に関する動機が存在するか否かといった観点ではなく、学生は学習行動を行った内容修得に関するリソースは持っているが、解決、すなわち学習内容の定着に向けた行動が踏み出せないでいると捉える方がより効果的でないかという仮説を立てた。この考え方は、近年小学校の学級経営などで効果を出している解決志向アプローチ(Solution Focused Approach: SFA)というカウンセリング心理学の一つの考え方で、心理カウンセリング以外にも、教育、福祉、産業の分野にも応用され始めている。森・黒沢(2002)は、心理カウンセリングの初回面接時に、クライアントーセラピスト関係の査定(アセスメント)を行っており、ビジタータイプ、コンプレイナントタイプ、カスタマー・タイプの3種類に分類している。そして、これらのアセスメントは、評価ではなく、セラピストの行動指針とセットになっていて、どのタイプがいいか悪いかということではないと

述べられている。これは、前述した久保の「学習者の特性として受け入れた上で学習をとらえ直し改善していく」というものと合致するものであるといえる。

本研究では、これら 3 タイプに加え、自己で解決ができる状態であるタイプを加えた 4 タイプに履修者を分類する試験的な質問項目を作成することとした。Type-A はビジタータイプに対応し、外的動機付けにより行動しておりニーズや問題を表明しないタイプ。Type-B はコンプレイナントタイプに対応し、自分自身には問題はなく、他者や外的要因などの環境側に問題があると考えているタイプ。Type-C はカスタマー・タイプに相当し、内的動機付けによる学習行動を行おうとしているが、自分のできていない部分にフォーカスしていて自己効力が低い状態のタイプ。Type-D は、SFA では解決に向かっていているタイプに対応し、学習行動に対する自己効力が十分高く、学習内容修得が必然的未来と感じているタイプとした。

まだ仮説の段階の為、これら 4 タイプに相当する 7 件法の質問項目を各 2 問用意し、2 問の回答値の合計を、そのタイプの値としている。今回の目的は、このような分類の有効性に関する予備的なデータを得ることであったため、短時間で完了し授業進行に影響がないよう、10 問以内の設問数とした。もし、森らのカウンセリング結果と同様の結果となるのであれば、Type-A、B、C は成績との相関はほとんどなく、Type-D だけ成績との相関が出ることが想定された。もし、ある程度想定通りの結果が得られるのであれば、新しいタイプの履修動機分類を作成できる可能性が示唆されると期待される。

学習行動・成績との相関

表 5 はコミュニケーション特性と学習行動・成績の相関表、表 6 は履修動機タイプと学習行動・成績の相関表である。調査対象は、CSI の特徴を理解している結城の担当クラスで、CSI の結果を把握した上での授業運営を行っている。例えば、自己主張の強い C、P の履修者が少ないクラスでは、挙手など授業への自主的参加が少なくなる可能性があるが、参加回数が少ない学生に積極的に参加を促している。また、A の学生が授業時間外で計画的に学習できるよう、授業内容に準拠した e ラーニング教材を与えている。その結果、コミュニケーション特性と学習行動・成績の間に相関は見られないのに対し、履修動機は Type-B、C、D と進むにつれ、発言回数、筆記試験といった学習行動、また最終成績との相関が強くなっていくことがわかる。つまり、CSI による特性を理解している教員が実施したクラスにおいては、コミュニケーショ

ン特性が学習行動・成績に与える影響がないことが読み取れる。今後は CSI を意識しない教師による授業と対照させた調査が必要であると考えられる。

履修動機分類に関しては、Type-D と発言とはやや相関が見られ、また最終成績との間にも弱い相関が見られる。予備的で簡易的な質問項目であったが、Type-D に成績との相関が示唆される結果が示されたことから、学習行動や成績につながる新しい履修動機分類が作成できる可能性が示唆されたと言え、尺度作成に向けた質問項目の作成と調査を今後行うことを予定している。

表 5 CSI による類型と学習行動・成績の相関

	発言	筆記試験	最終成績
C タイプ	0.16	-0.15	-0.19
P タイプ	0.12	0.00	-0.17
S タイプ	0.10	-0.11	-0.09
A タイプ	-0.01	0.03	0.03

表 6 履修動機分類と学習行動・成績の相関

	発言	筆記試験	最終成績
Type-A	0.09	-0.04	0.07
Type-B	0.31	0.13	0.17
Type-C	0.33	0.16	0.23
Type-D	0.43	0.28	0.35

おわりに

学習者要因の一つであるコミュニケーション特性に関する白澤・結城(2016)の継続調査では、この特性についてスペイン語、ロシア語の学習者間で違いがあることがわかり、言語間でのコミュニケーション・スタイルの違いの傾向は年度を越えても同様であることが確認された。このことから、コミュニケーション・スタイルは履修言語の選択に影響を与えていると考えることができる。さらにスペイン語学習者についてのレベル別コミュニケーション特性に関する継続調査では、同じ年度に学習を始めた者については、コミュニケーション特性により学習継続に差が出ることはないことがうかがえ

た。

コミュニケーション特性と学習行動・成績の相関について言えば、CSI による特性を理解している教員が実施したクラスにおいては、コミュニケーション特性が授業中の発言回数、筆記試験の結果、最終成績に与える影響がないことが読み取れた。教員の CSI 特性把握の有無と成績への影響については、今後の調査で明らかにしたいと考えている。一方、SFA のクライアントアセスメントを参考とした履修動機分類は、授業中の発言回数、最終成績との相関が見られ、今後、尺度作成に向けた更なる調査が期待される。

¹² 東海大学

参考文献

- MACINTYRE, P. D.; DORNYEI, Z.; CLEMENT, R.; NOELS, K. A. (1998) Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situation Model of L2 Confidence and Affiliation, *The Modern Language Journal*, Vol. 82, No. 4, pp. 545-562.
- 青木真希子, 竹内千恵子 (2013) 「コミュニケーションスタイルのタイプ分けを用いたプリセプターシップへの介入効果」, 『日本看護管理学会誌』17-1, pp.28-36, 日本看護管理学会.
- 阿部恵 (2012) 「Communication Style Inventory を用いた医療コミュニケーション向上への試み」, 『日本顎咬合学会誌 咬み合わせの科学』32(1-2), pp.131-139, 日本顎咬合学会.
- 市川真一 (1995) 「学習と教育の心理学」, 岩波書店.
- 大木充 (2014) 「各言語間の動機づけの特徴と研究のまとめ」, 『言語教育エキスポ 2014-外国語学習に対する適切な動機づけを目指して』予稿集, JACET 教育問題研究会.
- 久保信子 (1997) 「大学生の英語学習動機尺度の作成とその検討」, 『教育心理学研究』45, pp.449-455, 日本教育心理学会.
- 小嶋英夫他編 (2010) 『成長する英語学習者—学習者要因と自立学習』, 大修館書店.
- 小山義徳 (2007) 「リメディアル教育の対象となる大学生の学習動機」, 『リメディアル教育研究』第2巻, 第1号, pp.37-42, 日本リメディアル教育学会.
- 白澤秀剛, 結城健太郎 (2016) 「学習者特性分析に基づく科目群別の履修者傾向分析」, 『外国語教育研究』19, pp.57-73.
- 鈴木義幸 (2002) 『コーチングから生まれた熱いビジネスチームをつくる 4 つのタイプ』, デイスクヴァー・トゥエンティワン.

- 砂岡和子, 山口高領 (2014)「いまどきの仏独中西韓露語の授業現場 (2012 全国 6 言語教員意識調査の分析)」, 『言語教育エキスポ 2014-外国語学習に対する適切な動機づけを目指して』予稿集, JACET 教育問題研究会.
- 田中洋一 (2014)「ジェネリックスキルを身につける授業設計ーe ポートフォリオ Mahara の活用ー」, 『第 39 回教育システム情報学会全国大会発表論文集』, pp.227-228, 教育システム情報学会.
- 中山実, 山本洋雄, R.サンティアゴ (2006)「学習者特性がブレンド学習の行動に及ぼす影響」, 『電子情報通信学会技術研究報告』106, pp.49-54, 電気情報通信学会.
- 林さと子他 (2006)『第二言語学習と個別性ーことばを学ぶ一人ひとりを理解する』, 春風社.
- 堀晋也, 砂岡和子, 長谷川由起子 (2015)「第二外国語学習の動機づけと自己学習能力に及ぼす学習環境要因の影響」, 『言語教育エキスポ 2015-外国語学習に対する適切な動機づけを目指して』予稿集, JACET 教育問題研究会.
- 本田勝久 (2005)「第二言語習得における学習者要因ー動機づけの新しい枠組みについて」, 『大阪教育大学英文学会誌』50, pp51-70, 大阪教育大学英文学会.
- 望月紫帆他 (2005)「多様な学生によるチーム学習と個人学習とを統合した学習の研究 II」, 『日本教育情報学会年会論文集』(21), 日本教育学会.
- 森俊夫, 黒沢幸子 (2002)「<森・黒沢のワークショップで学ぶ>解決志向ブリーフセラピー」, ほんの森出版.
- 三宮真智子 (2004)「思考・感情を表現する力を育てるコミュにケーション教育の提案:メタ認知の観点から」, 『鳴門教育大学学校教育実践センター紀要』19, pp.151-161, 鳴門教育大学学校教育実践センター.
- 八島智子 (2003)「第二言語コミュニケーションと情意要因」, 『関西大学外国語教育研究』5, pp.81-93, 関西大学外国語教育研究機構.

資料1:CSI 簡易版アンケート

アンケート

あなたの日頃の人との関わり方やものの考え方を振り返り、下の項目について、該当する数字を○で囲んでください。

1=よくあてはまる 2=あてはまる 3=あまりあてはまらない 4=あてはまらない

1. 自己主張することが下手だと思う
2. 常に未来に対して情熱を持っているほうだ
3. 他人のためにしたことを感謝されないと悔しく思うことがよくある
4. 嫌なことは嫌と、はっきり言える
5. 人にはなかなか気を許さない
6. 人から楽しい人とよく言われる
7. 短い時間にできるだけ多くのことをしようとする
8. 失敗しても立ち直りが早い

9. 人からものを頼まれるとなかなかノーと言えない
10. たくさんの情報を検討してから決断をください
11. 人の話を聞くことよりも自分が話していることのほうが多い
12. どちらかという人見知りするほうだ
13. 自分と他人をよく比較する
14. 変化に強く適応力がある
15. 何事も自分の感情を表現することが苦手だ
16. 相手の好き嫌いにかかわらず、人の世話をしてしまうほうだ
17. 自分が思ったことはストレートに言う
18. 仕事の出来栄えについて人から認められたい
19. 競争心が強い
20. 何事でも完全にしないと気がすまない

出典：鈴木義幸『四つのタイプ』（ディスカヴァー・トゥエンティワン）pp.38-39

資料2:履修動機調査アンケート

アンケート

この調査は、みなさんがどのような目的でこの科目を履修したのかを授業担当教員が把握することを目的としています。この調査結果を分析して、この授業で実施する演習や課題を適切なものに調整していきます。この調査の回答結果はみなさんの成績評価には一切関係しませんので、素直に回答してください。

なお、この調査結果および授業の結果は匿名化した上で、教育研究および論文発表に使用場合があります。教育研究への利用を拒否する場合には、質問紙下のチェック欄にチェックを入れてください。なお、チェックを入れたことで成績に影響が出ることが一切ないことをお約束致します。

1=全く関係がない 2=あまり関係がない 3=どちらかといえば関係ない 4=どちらともいえない
5=どちらかといえば関係がある 6=ある程度関係がある 7=非常に関係がある

1. この授業の単位が、卒業、進級、副専攻取得に必要なから。
2. この授業の内容は、保護者、友人、先生、インターネットの情報などで、学ぶべき内容と言われているから。
3. この授業の内容が理解できていないと、他人に対して恥ずかしい気持ちや劣等感を感じるから。
4. この授業の内容は自分が持っていなければならないスキルだと感じているから。
5. この授業の内容が、今後になりたい自分の姿に近づくために必要だから。
6. この授業の内容を理解していないと、今後のステップアップに不利になると感じるから。
7. この授業の内容を使って実現したい目標があるから。
8. この授業の内容を勉強することが楽しそうだから。

TUFS 言語モジュールを活用したアジア諸語の 社会・文化的特質の指標化¹

¹ 富盛伸夫、²YI Yeong-il

1. はじめに

ヨーロッパ連合 (European Union、以下 EU) は統合への中・長期的な道程において一連の教育改革を政策化した、そのなかでも象徴的位置づけにあるのが「ヨーロッパ言語共通参照枠組み」(Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment、以下 CEFR) である²。2001 年に言語能力評価のための参照枠組みとして欧州評議会から正式に公布されて以来、CEFR は EU の言語教育の現場に大きく影響を及ぼしてきた。約 15 年を経た現在、ボローニャ・プロセス³の進行とともに高等教育の質保証と認証基準の流れが急速に標準化しつつあるなかで、CEFR の適用は欧州地域から世界各地へと拡大しつつある。

本稿第一執筆者を代表とする共同研究⁴ではこれまでに EU およびアジア諸国で現地調査を行った結果、CEFR が実践される過程で、根底にある理念と現場での受け入れ方には認識上のずれがあるのではないかと、という疑問が生まれている。Byram; Parmenter (2012) は日本語やアジア諸語での調査報告を受けて、CEFR が言語能力を評価するための簡便な測定尺度として利用される傾向があることを危惧している。現在日本の英語教育を中心とする領域で CEFR 導入が進められているが、従来の Can-do-Statements に代わる汎用測定方法としての活用が強調されるあまり、

¹ 科学研究費助成事業基盤研究(B) [50122643] 2015-2017 年度「アジア諸語の社会・文化的多様性を考慮した通言語的言語能力達成度評価法の総合的研究」(研究代表者富盛伸夫)による研究成果として外国語教育学会で発表し、本紀要で公開するものである。

² Council of Europe (2001)を参照。

³ 富盛伸夫 (2009)を参照。

⁴ 本稿に関わる共同研究は、先行する以下の科学研究費研究プロジェクトで遂行された。

科学研究費助成事業基盤研究(B) 2012-2014 年度「アジア諸語を主たる対象にした言語教育法と通言語的学習達成度評価法の総合的研究」(研究代表者富盛伸夫)。

科学研究費補助金基盤研究(B) 2009-2011 年度「EU および日本の高等教育における外国語教育政策と言語能力評価システムの総合的研究」(研究代表者富盛伸夫)。

科学研究費補助金基盤研究(B)2006-2008 年度「拡大 EU 諸国における外国語教育政策とその実効性に関する総合的研究」(研究代表者富盛伸夫)。

CEFR の本来持っている言語教育上の意義が見失われる可能性を否定できない。

後述のように、折しも近年 EU 自体が CEFR の部分的(しかし、本質に関わる)見直しを進めつつある。これと軌を一にして我々の研究では、とりわけ非 EU 諸国、特にアジア諸国での CEFR 受容に際して、多様な言語・社会・文化的特質を勘案した新たな能力評価記述文策定のための指標化を試みる段階に至っている。次章以降では、我々の収集する基礎的資料の分析を通して、アジア諸語により有効な能力評価指標の開発への試みを紹介する。

2. 本研究の範囲と方法

本研究は、EU という比較的均質的な言語・文化的土壌に育った CEFR の測定枠組みが、アジア諸語を学ぶ学習者にとって有効かどうか、という問いかけに動機付けられており、その問題設定は、以下のとおりである。

- (1) CEFR が、EU 域内の諸言語と言語類型の特徴が異なる言語に適用範囲を拡大するとき、どのような問題が生じるのか？
- (2) 非 EU 言語地域には多様な社会的・文化的特質をもつ言語習慣があることを考慮するならば、CEFR の適用に際してどのような要素を考慮すべきか？

我々の先行研究では、以下 3 つの段階的検証作業に分けてきた。

- (A) 「定量的分析(Quantitative Analysis)」: 2014 年秋に東京外国語大学学生を対象に CEFR に準拠した自己評価アンケート調査(1476 回答)を実施し、特に類型の特徴の異なるアジア諸語を含む 24 言語の学習進度との相関を分析して CEFR の通言語的有効性を検証した。ここから得られた重要な示唆として、アジア諸語でのコミュニケーション遂行能力の獲得には、社会・文化的特質の関与度が大きく、コンテンツやコンテキストの分析には、M. K. Halliday ら⁵機能言語学者たちの提案する理論的枠組みを考慮に入れることの意義が確認された⁶。
- (B) 「直感的分析(Intuitive Analysis)」: 言語学習者(学生)からの直接の意見聴取を行う記述式調査を上と同時期に行い、言語類型の異なりや社会・文化的特質の差異に起因する能力測定の問題点について貴重な示唆を得

⁵ Halliday, M.A.K.; Ruqaiya Hasan (1885) を参照。

⁶ 詳細は、富盛伸夫, YI Yeong-il (2016) を参照。

た。CEFR をアジア諸語教育に援用するためには、アジア諸語圏の社会内人間関係の言語的反映(敬語や丁寧体を含む待遇表現、性差等)や顕在的、潜在的な社会序列の反映、商慣習における戦略的な言語行動など、EU 世界と異なる「社会・文化的多様性」を考慮した能力記述項目を加えるべきであろう、という認識に達した。

(C)「定性的分析 (Qualitative Analysis)」:その上で、アジア諸語圏の社会・文化的コミュニケーションに関わる特質を踏まえた能力記述項目についてのコメントを言語教育担当教員から収集し総合的に分析する。

以上の分析工程を踏まえ、本稿では、主に(C)「定性的分析」の作業を通して考察を進める。

3. 社会・文化的コミュニケーション能力測定指標の抽出と評価

本章では、我々の研究グループの分担者(計 14 名)のうち、主にアジア諸語の教育現場を持つ言語教員の支援を得て、社会・文化的コミュニケーション能力が反映する指標の検討を行う。以下、アジア諸語に特有なものと予想される社会・文化的言語コミュニケーションの要素をコーパスから抽出し、次に、それらの要素が言語教育現場で能力レベル測定の指標として活用できるかを評価し、第三に、アジア諸語に適切に CEFR を適用するための改善案を考察する。

3.1. 利用するコーパスの選定

第一に、アジア諸語の特質と思える社会・文化的要素の抽出には、できる限り実際の言語使用の裏付けがある会話文コーパスの利用が望ましいが、オープンソースとして活用できる電子的コーパス・データや市販の語学書は言語ごとに多種多様で、対照に適した素材は入手できない。そこで本研究のための基礎データとして使用したのは、東京外国語大学が 21 世紀 COE プログラム「言語運用を基盤とする言語情報学研究拠点」の成果物としてインターネット上に公開している『TUFs 言語モジュール』⁷の「会話モジュール」と呼ばれる部分である。

⁷ 東京外国語大学のトップページから『TUFs 言語モジュール』の閲覧と利用が可能になっている。
(<http://www.coelang.tufs.ac.jp/mt/>) これは 2003 年以来現在まで精力的に開発と公開が続いているオンライン言語学習プログラムで、「会話モジュール」の対話文には音声付きの動画が提示され、場面や背景の情報を補っている。管理にあたっている梅野毅氏によれば、東京外国語大学

本研究にこれを利用する最大のメリットは、通言語的観点から 26 言語の教材としての組み立てが同じ骨格でなされ、個々の言語の特質を言語対照的に把握できるようになっていることである。27 言語に共通な 40 の「機能的場面」(01.挨拶する、02.感謝する、03.注意をひく、04.自己紹介する、05.謝る、06.人にものをあげる、など)が設定され、発話の状況・発話場面・発話意図が明確で、かつ、対話者の人間関係・社会的位置が明確に読み取れる。そして、一連の対話文の流れに語用論的・方略的 (strategic) 組み立てがなされていることが核心的重要性を持っている。

『TUFS 言語モジュール』の開発に携わったひとりである結城 (2004) によれば、「会話モジュール」構想には機能主義的コミュニケーション遂行の研究が根底にあったようである。とりわけ「説得」「承認」「評価」などの機能範疇が設定され、「文法的に正しい」ことよりも、話者の発話目的に合致させ、対話者間の人間関係や社会役割にも配慮し、かつ話題・場面・コンテキストに適切な言語的、非言語的行動をとる能力を優先している。この設計思想が CEFR の理念に通底することは言うまでもない。

開発スタッフの結城らは、「会話モジュール」に含められる 40 のコミュニケーション機能を設定し、26 言語の会話内容の設計を行った。彼らはこの視点から当然、言語間には社会的慣習や文化的価値体系の差異があることも認識しており、それは文法規範の問題であるよりも、言語使用の適切さの問題である。要約すれば、言語使用の社会・文化的トリガーは、各言語が背景に持つ文化的、政治的、経済的な要因により特徴的な場面・機能に深く依存する、という立場であり、この姿勢は Halliday (1985) らの選択体系機能理論 (Systemic Functional Theory) からの解析を参照する我々の関心とも共通している。

結論として、発話に関与する要素に加えて語用論的要素を考慮に入れた「アジア諸語の社会・文化的指標の抽出」という目的の作業においては、『TUFS 言語モジュール』に含まれる「会話モジュール」に利用の意義があると判断した⁸。

3.2. 発話の機能要素の抽出とタグ付け

『TUFS 言語モジュール』を基礎資料として利用するため、インターネットに公開されている『TUFS 言語モジュール』のサイトから、日本語、朝鮮語、中国語 (普通語)、

の学生のみならず、一般社会人と想定される閲覧者、地域的には全世界からのアクセスが顕著で月間ページビュー数が常時 250 万を超える利用数があるということである。

⁸ 『TUFS 言語モジュール』にはオンライン教材という制約があることや、場面が網羅的ではないこと、対話のコンテキスト量 (各言語平均 450 文) の不十分な点などに留意する必要がある。

中国語(北京の普通語)、中国語(蘇州の普通語)、中国語(台湾の普通語)、モンゴル語、フィリピン語、ベトナム語、マレーシア語、インドネシア語、カンボジア語、ラオス語、タイ語、ビルマ語、ベンガル語、ヒンディー語、ウルドゥー語、ペルシア語、トルコ語、アラビア語の 21 言語(地域語を含む)を取り上げた。調査者は各言語の平均 40 場面の会話文を動画とともに観察し、母語・母文化と異なる学習対象言語を学ぶ初学者の立場に可能な限り身をおいて社会・文化的特質の濃く読み取れるシーケンスを精査して、各言語平均して約 450 行(40 場面)をエクセル表に入力し、各行に対して計 13 列(カラム)を設定して、場面のタイトル、状況、場所、属性、性別、人間関係、登場者名、発話者記号、発話番号、本文、日本語翻訳文を配列し、続く右の列には必要に応じて社会・文化的特性に関わる我々のコメントを記した。

次に、以上の準備的作業から EU 地域の社会・文化的特質から距離があると思われるコミュニケーション機能の構成要素(22 項目)を取り出した。すなわち、商取引の際の交渉(その土地の慣習に適した語用論的戦略、など)、個人間の人間関係に相関する話題選択(年齢、住所、出身地、収入、趣味、週末の行動、など)、社会的関係に相関して変化するレジスターの使い分け(敬語・謙譲表現、性差文体、相手に適切な称号を使う、など)、文体スイッチング(話し言葉と書き言葉の文体差、待遇表現を含む時候の挨拶、はがき・カードなどの文体を適切に選べる、など)のコミュニケーション機能要素を抽出した。これらが言語・文化間コミュニケーション能力の測定指標として適用が妥当かどうかを調査した中間まとめを以下に報告する。

3.3. アジア諸語担当言語教員へのアンケートの中間まとめ

今回の定性的分析の工程において、本科研の分担者および協力者を中心に現場でアジア諸語教育にあたっている教員の支援により、2016 年秋に直接の聞き取り調査と記入式回答の収集を行った。前節に略述した社会・文化的コミュニケーション機能をもつ要素について、対象言語の教育において教材や教授内容に反映するかどうか、CEFR 的能力測定尺度を想定する場合に記述項目(descriptors)として加えることが妥当かどうか、その想定レベルは何か、などを質問した。現在までに取りまとめられている回答の言語は、朝鮮語・ベトナム語・マレーシア語・カンボジア語・ビルマ語・ベンガル語・ペルシア語・日本語で、以下にケーススタディーとして取り上げたのは、そのうちの一部分である。

ケース・スタディ 1:「商業的取引でストラテジーが関与する言語行動」

表 1 の調査回答のまとめにあるように、値札販売をするデパート、スーパーなどの店舗は別として、値段・品数交渉が原則であるのが一般的で値札やタクシー・メーターの表示がないところもアジアでは多い。値段を尋ねる言語能力は数量詞、通貨単位の表現などの語彙や疑問文や返答に必要な形態・統語論的規則の習得が前提であるが、言語的な難易度は高くなく、CEFR のレベル設定で A1 レベルのタスクとみなしてもよいだろう。しかし、値段を尋ねる疑問文を作ることができても、物品を売り手の言い値で購入する行動が適切かどうかには議論の余地がある。アジア諸国の店頭での商取引においては、定価販売とは異なり、値段や数量の交渉も不可欠な言

言語行動 言語名	機能ジャンル:商業的取引でストラテジーが関与する言語行動	
	商品の値引きなど交渉する	商品の代替品や品数を交渉する
朝鮮語	B1 妥当:普通に行う。デパートや量販店など定価販売の店では行わない。	B1 妥当:普通に行う。
ベトナム語	妥当:普通に行う。全レベルで必要。	妥当:普通に行う。全レベルで必要。
マレーシア語	B1 妥当:伝統的市場では普通に行う。徐々にそういう場面はなくなっている。	B1 妥当:伝統的市場では普通に行う。徐々にそういう場面はなくなっている。
カンボジア語	妥当:なじみのない店や価格表示がない店などで行う。正当な価格であると思えば行わない。買う気持ちがないのに、値段だけをきいて情報収集してはいけない。一度値段をきいたら交渉しなくては行かない。	妥当:なじみのない店や価格表示がない店などで行う。正当な価格であると思えば行わない。
ビルマ語	B1-B2妥当:個人営業の場合。ただしスーパーなど、値札がある場合は行わない。タクシーではメーターがないので値段交渉する。	普通に行う。場合によって異なる。
ベンガル語	A1 妥当:普通に行う。	A1 妥当:普通に行う。
ペルシア語	A2妥当:バーザールなどでは、値引きの交渉は普通に行うが、以前に比べると少なくなる傾向にある。	A2妥当:バーザールなどでは、値引きの交渉は普通に行うが、以前に比べると少なくなる傾向にある。
日本語	B1 妥当:値段交渉が普通の場合(フリマ、秋葉原の電気店など)では妥当。しかしそのような交渉がない場面(日本のデパートなど)では妥当ではない。つまり、場面に応じて使用・不使用を使い分けられることが重要。	B1 妥当:フリマ、電気店などでは数量の交渉も多い。ビジネス日本語ではあり得るが、一般的ではない。
能力記述項目への妥当性(まとめ)	該当する言語では、妥当。該当しなければ入れなくともよい	該当する言語では、妥当。該当しなければ入れなくともよい
CEFR レベルの難易度:A1~C2(まとめ)	A1, A2, B1, B2	A1, A2, B1
Descriptors(案)	「店の種類や商品により、値段を訊いて、希望であれば、値引きの交渉を行うことができる」	「店の種類により、商品の値段を訊いた上で、他の商品や品数の交渉を行うことができる」

表 1 商業的取引でストラテジーが関与する言語行動

語行為である。「値段を訊いて買う」という言語能力には、単に値段を訊いて買うか買わないかを答える A1 的能力から、数段上の言語的・語用論的能力まで、かなりの幅を設定せねばならないかもしれない。学習者は現地での生活を視野に入れば、初習段階からこのような社会・文化的言語能力を身につけねばならないだろう。

実際、『TUFS 言語モジュール』の会話モジュールには「数字についてたずねる」「金額についてたずねる」という機能シラバスがあり、多くの言語では店頭での買物行動を場面として提示している。ベンガル語の会話例では、「(客)その値段はいくらですか?」「(店員)6 千タカですよ、おねえさん。」「(客)高すぎるんじゃないかしら。2 つ買ったらずい少くしてくれませんか?」「(店員)いえ、いえ、おねえさん。高くはありませんよ。…分かりましたよ。では 1 万タカ払ってください。」「(客)いいでしょう。ではその 2 つをください。」といった語用論的ストラテジーを使用したやりとりがある。売買の場面や自分の希望に即して、効果的な表現で適正な価格で買えることは、CEFR のいう行動中心主義の言語能力に必須の要件であり、「言語表現と共に語用論的駆け引き行動を適切に行えるかどうか」が言語使用能力に含まれる、と考えたい。

表 1 に見る通り CEFR レベルについての回答は A1～B2 の幅があり、場面・状況や言語・文化ごとに難易度が異なることには留意する必要がある。加えて、その土地の商習慣に適した表現、値段や数量の交渉、妥協、支払いの方法に関する予備知識(一種の「世界知識」)も必須要件である。カンボジア語欄の回答にあるように、「なじみのない店や価格表示がない店などで行う。正当な価格であると思えば行わない。買う気持ちがなくていいのに、値段だけをきいて情報収集してはいけない。一度値段をきいたら交渉しなくてはいけない」のである。ここから示唆されるのは、商取引の言語的タスクの解決能力は、単に語彙・文法構造などの知識の問題ではなく、社会的慣習あるいは文化的規範を学習するとともに、与えられたコンテキストのなかでどの程度まで応用し適切な行動ができるかを測る能力が問われているのである。もっとも、ヨーロッパを含め、露天市場やフリーマーケットなどでは価格交渉がごく普通であるが、現在の CEFR では上の語用論的タスクは特に重視されていないことも留意しておく。

ケース・スタディ 2:「社会関係が反映する文体、待遇表現・謙遜表現」

特定言語地域の人間関係、特に社会関係を学習者が把握しておかなければ、円滑なコミュニケーションに支障をきたす場合がある。表 2 で調査結果の一部分を抜粋してまとめたが、多くのアジア諸地域では社会的慣習あるいは文化的規範を理解し、与えられたコンテキストのなかで待遇表現などを応用し適切な行動ができる能力

が問われる。対話者間の関係により、個人的領域に踏み込むかどうかの判断は、様々な社会的要因が関与していて程度の線引きが困難であるとの回答があった。また、年齢や出身地、現住所、嗜好など、個人的な親しさを増したり深い人間関係構築のために尋ねる場合もある。この点はまさに、文化的感性のかかわる問題であろう。

対話のシークエンスのなかで社会的関係がはっきりしたら、それに対応した待遇（そして謙譲）表現、適切な呼称を用いるコードにスイッチングする。このような社会・文化的パラメーターを含む言語コミュニケーション能力のレベルは B2 まで要求される言語もあることがわかった。招待や物品のやりもらい、プレゼントの授受については、欧米地域に多い「これはあなたへのプレゼントです」型に対して日本語のように「つまらないものですが、お気に召さないかもしれませんが、よろしければどうぞ」の類の謙遜表現の使用は、相手との関係や状況を考慮して不快でない表現でプレゼントを渡せる語用論的能力である。

言語行動 言語名	機能ジャンル: 社会関係が反映する文体、待遇表現・謙遜表現				
	年齢差や社会的地位に応じて待遇表現を使う	自分のことや持ち物、食事などの招待時に謙遜表現を使う	男女差と文体・語彙の差	書き言葉と話し言葉との差	時侯の挨拶文などで特殊な文章表現
朝鮮語	A1 妥当: 普通に行う。ただし、親しい人間関係(母と娘、兄弟、友人、恋人同士など)のプライベートな場面では行わない。	A1 妥当: 普通に行う。出した食事を過小評価気味に言うなど。ただし、親しい人間関係(母と娘、兄弟、友人、恋人同士など)のプライベートな場面では行わない。	使わない。親しい若者同士では使わない。もし入れるならば B1。	B2 妥当:	B2 妥当: 普通に行う。
ベトナム語	妥当: 普通に行う。相手と自分の距離を正しく規定する事ができる。難易度高し。	妥当: 行う場合と、行わない場合がある。	妥当: 難易度高し。相手と自分の距離を正しく規定する事ができる。政治的立ち位置にも。	妥当: 普通に行う。相手と自分の距離を正しく規定する事ができる。政治的立ち位置にも。	?
マレーシア語	A2 妥当: 普通に行う。普通に行う。呼びかけに反映される。称号が色々ある。	行わない。	使わない。	B2 妥当: 普通に行う。	C2 妥当: 手紙文。
カンボジア語	妥当: 普通に行う。相手が僧侶や王族の場合や僧侶や王族を話題にする場合は、語彙が変わる。	個人差がある。	妥当: 一部の語彙のみに限定。	妥当: 普通に行う。	
ビルマ語	A2-B1 妥当: 普通に行う。	?	A2-妥当: 普通に行う。	B1-B2 妥当: 普通に行う。	C2 妥当: 必須、難易度高し

ベンガル語	A1-A2 妥当: ただし敬語のみ。二人称が3通りあり、自分より目上かどうかで、どの二人称を用いるかが異なる。それに伴い動詞の変化も異なる。	行わない(謙譲という発想はない)	通常ない。	通常ない。標準語ではないことになっているが、話し言葉は地域差が大きい。	A2 妥当: 手紙文の書き方などで、若干はある。
ペルシア語	B1 以上妥当: 使う。尊敬表現と謙譲表現、また多くの社交辞令や定型表現がある。相手との年齢差が大きい場合は、敬語表現が変わる。	A2-B1 妥当: 特に男性が高頻度を使う。	それほど必要でない。それほど大きな違いはない。形態上の差異はないが、女性性は謙譲表現よりも尊敬表現を使うことが多い印象。	A2 妥当: 発音、動詞の短縮、語順、語彙等の点で大きく異なる。	B1-B2 妥当: 手紙等で行う。
日本語	B2 妥当: 普通に行うが難易度高し。年齢差よりも、社会的上下関係と親疎関係両方が文体使用に影響する。社会的関係が明確なときは使用。	B1 妥当: 普通に行う。謙遜表現は必須項目。	B1 妥当: 差が大きいので必須項目。	B2? 妥当: 非常に大きい。	定型表現を使えば良いが、、
能力記述項目に入れるのは妥当か(まとめ)	妥当: 難易度高い言語あり。	妥当: 該当しない言語あり。	言語ごとに異なる。必ずしも必要ではない。	妥当: 難易度高い。該当しない言語あり。	
CEFR レベル: A1~C2	A1, A2, B1, B2,	A1, A2, B1	A2, B1	A2, B1, B2	A2, B1, B2, C2
Descriptors (案)	「年齢差や社会的地位に応じて待遇年齢差や社会的地位に応じて待遇表現を使える」表現を使える」	「自分のことや食事などの招待時に謙遜表現を使える」	「男女差に対応した文体・語彙を使い分けられる」	「話し言葉と書き言葉とを使い分けられる」	「時候の挨拶文などの文章を書くことができる」

表2 社会関係が反映する文体差、待遇表現・謙遜表現などの言語行動

また日本語教育では、個人的関係の深い対話者間の会話で性差のある文体を学ぶのは一般的であるが、他のアジア諸語ではこの性差を重視する言語は多くないことが調査でわかった。「定量的分析」および「直感的分析」で問題にしたように、アジア諸語学習者は慣用的定形表現を適切に用いる書き言葉のコミュニケーション能力の低いことが目立ったが、言語教員を回答者にした本調査でも書き言葉の慣用表現にはBからC2レベルまであり、その難易度は極めて高かったことは注目に値する。

以上の定性的分析から、我々は新たな方法、すなわち EU の高等教育機関で用いる Diploma Supplement (学位記補足説明) を添付する事例を援用し、非ヨーロッパ

ツパ諸語への CEFR の適用と運用に際しては、必要な場合には能力記述文に適切な社会・文化的「補足説明」を付加すれば、主要な問題は解決されるのではないかと着想するに至った。

4. 考察と展望

2016 年 3 月に東京外国語大学で開催された国際シンポジウムで招聘講演を行った Brian North 氏によれば⁹、現在 EU 内部で CEFR の見直し作業が行われており、それも Mediation 機能を重視する方向で言語能力の再定義と測定方法を開発しているということである。ここでいう Mediation とは異言語・文化間コミュニケーションに必須な「仲介、媒介行為」を含意する概念であるが、さらに Mediation が単一の役割でなく、いくつかの相が複合的に概念化され、言語的仲介、教育的仲介などに加えて、文化的仲介 (Cultural Mediation)、すなわち、他者や未知のものに対しての橋渡しをする (building bridges towards the new, the other) 行為であるとしている。我々も、自分のものとは異なる文化・価値観へ向けて橋をかけるという知的作業自体、言語教育と言語学習の最も本質的で重要なものであるという認識には共感する。言語行動におけるコミュニケーション能力は個別の言語技能による伝達能力にとどまらず、異文化間に仲介として働くコミュニケーション能力 (Intercultural Communicative Competence) の育成が必須条件として伴うからである。EU そして CEFR の掲げる複言語・文化主義の実践は、複数言語の教育と学習行為を通じて、言語能力のみならず、他者と自己の相対的把握を可能にさせるものといえる。

最後に、第 3 章で示した定性的分析をふまえて CEFR の柔軟化と細分化 (アジア諸語版の可能性) について現時点での判断を付記すると、アジア諸語の社会・文化的指標の多様性と非均質性をみれば、アジア諸語に適用可能な「ひとつの統合的」あるいは「下位グループ」の CEFR-Asia 版を構想することは極めて困難であろう。そこで、非ヨーロッパ諸語に対する CEFR の運用には、EU の高等教育機関で学位記に採用されている Diploma Supplement の概念に近い、アジア諸語のそれぞれに認められる社会・文化的特質についての能力レベル付きの記述を必要に応じて能力記述文に添付する方法が有効ではないかと考えられる。程度の差はあれ、発話の社会・文化的コミュニケーション機能の基本的性質を考慮すれば、アジア諸国のみなら

⁹ シンポジウムは科学研究費基盤研究(A)課題番号[24242017] (代表:投野由紀夫)「学習者コーパスによる英語 CEFR レベル、基準特性の特定と活用に関する総合的研究」の主催による。

ず欧米にも共通なものは多いことは予測できるし、EU 諸語を非母語・非母文化話者が学ぶ場合にも有用であろう、と期待される。本研究の次段階では、CEFR の能力記述文に添付しうる、学習対象言語ごとに適切な社会・文化的 Supplements を提案し発信することで、CEFR の適用可能性を拡げるための研究を展開したい。CEFR が EU 内部においても再構築されようとしている現在、我々の研究成果を EU にも還元させ、この共通の課題に少しでも回答の糸口を提供できれば幸いである。

¹ 東京外国語大学名誉教授、² 東京外国語大学博士前期課程

参考文献

- Byram, Michael; Lynne Parmenter, (ed.) (2012). *The Common European Framework of Reference – The Globalisation of Language Education Policy –*, Bristol.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press. (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp)
- Halliday, M.A.K.; Ruqaiya Hasan (1985). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- 富盛伸夫 (2009). 「ヨーロッパ連合 (EU) における高等教育改編と言語教育政策の問題点について」, 『外国語教育研究』, 外国語教育学会紀要 No.12, pp.101-114.
- 富盛伸夫 (2014). 『アジア諸語を主たる対象にした言語教育法と通言語的学習達成度評価法の総合的研究 — 中間報告書 (2012-2013) — 』(科学研究費助成事業 基盤研究 (B) 課題番号:24320104, 東京外国語大学)
- 富盛伸夫 (2015). 『アジア諸語を主たる対象にした言語教育法と通言語的学習達成度評価法の総合的研究 — 成果報告書(2014) — 』(科学研究費助成事業 基盤研究 (B) 課題番号:24320104, 東京外国語大学)
- 富盛伸夫, YI Yeong-il (2016). 「アジア諸語学習者における CEFR 自己評価の傾向と社会・文化的コミュニケーション能力に関わる諸問題 — 学習者アンケート調査 (2014) の分析から — 」, 『外国語教育研究』, 外国語教育学会紀要 No.19 (2016) pp.1-18.
- 結城健太郎 (2004). 「D モジュール開発のための場面シラバスと機能シラバスに関する基礎調査」及び「D モジュールにおける機能 40 とその分類枠組み」, 『言語情報学研究報告1 TUFs 言語モジュール』(川口裕司、芝野耕司、峯岸真琴編) 21 世紀 COE プログラム「言語運用を基盤とする言語情報額拠点」東京外国語大学大学院地域文化研究科. (http://www.coelang.tufs.ac.jp/common/pdf/research_paper1.pdf)

ブラウザプラグインを使用しない録音用 Moodle 機能の開発

梅野 毅

1. はじめに

語学学習用の Web 録音機能は各種提供されてきたが、その機能で使用されてきたブラウザプラグインという技術は廃止されつつある。今回はまだ普及はしていないが将来的には標準的な技術となるであろう JavaScript による録音機能の調査を行い、Moodle 用の録音機能を実装した。本稿はその開発報告である。まず、Web ブラウザによる録音技術の変遷について述べ、それぞれの技術について、これまでの実装例を紹介する。各技術の特徴と、ブラウザプラグインが廃止されようとしている現状の報告の後、JavaScript による録音の実例として、Moodle 用の録音機能の詳細報告を行う。

2. これまでのブラウザプラグインによる Web 録音

ブラウザプラグインとは、Web ブラウザ単体で実現できないことをサードパーティのプログラムで実現するための技術である。録音も Web ブラウザ単体ではできないことのひとつであり、1990 年台後半から現在まで Web ブラウザを使用して録音をする必要がある場面では Adobe 社の Adobe Flash や Oracle 社の Java Applet などのブラウザプラグインが使用されてきた。

2. 1. Adobe Flash による録音

TUFS 言語モジュールの会話学習者用のページでは、Adobe Flash による録音機能を提供していた。流れる会話の練習したいパートを選んでロールプレイする様子を録音し確認できるページであった。



図 1 Adobe Flash を用いたロールプレイの録音機能

AdobeFlash で録音を行う場合、マイクへのアクセスの警告ダイアログが表示され、許可をクリックするだけで録音が可能であった。録音した音声はローカル PC のリソースは使用せず直接サーバに送信する。そのファイルを受信するためのサーバが Communication Server という市販品であり、ライセンスが同時接続ユーザ数¹で価格が決定するため、不特定多数が接続する公開サーバでの継続的な運用が不可能であった。

2. 2. Java Applet による録音

Java Applet による録音ツールは、Global COE「コーパスに基づく言語学教育研究拠点」の現代フランス語の中間言語音韻論 (Interphonologie du français contemporain) プロジェクトで 2009 年に開発した。研究調査用の録音機能の開発であったが、1 クラス同時など多人数の音声を一度に録音することと、多量の音声を切り分けて被験者に結びつけることが条件であった。

被験者の管理には Moodle を用い、録音には Java Applet を用いた。Moodle への登録コンテンツは SCORM²フォーマットとし、録音調査するデータは XML 指定とし

¹ 同時接続10人で46万円。接続ユーザ数に応じて価格が上昇。

² Sharable Content Object Reference Model の略称で、e ラーニングの教材共有化の標準規格。

調査ごとに変更可能であった。量的には1回の調査で、40数人にたいして約200種類、合計8000個超の音声データを収集することが可能であった。

(図2)が録音時の画面である。一度録音ボタンを押下すると、問題により次々とテキストが表示され、あるいは音声は流れて録音状態が継続する。画面には制限時間が表示され、制限時間ごとに自動で音声は切り分けられ問題番号の付いた音声ファイルとしてサーバにアップロードされる仕組みである。

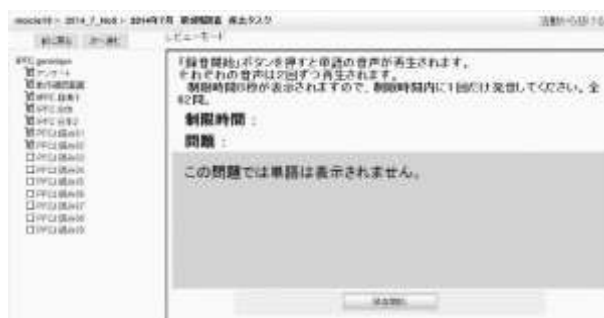


図 2 Java Applet を用いた IPFC 録音画面

収集したデータは、特定被験者の全ての収集音声一覧を確認すること、または、特定の収集音声について被験者を一覧し比較することが可能であった。(図 3、図 4)



図 3 特定の被験者の全て音声を確認

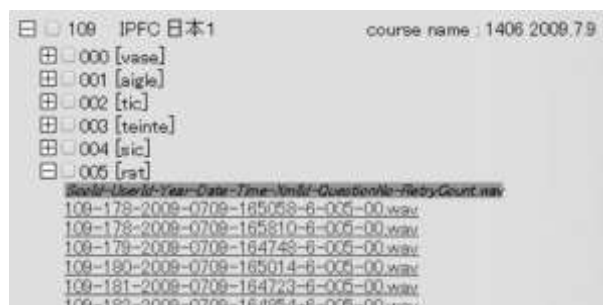


図 4 特定の音声について各被験者の音声を確認

Java Applet による録音は、市販の受信用のサーバなどを必要としなかったため、運用コストもかからず、当初は継続運用可能かと思われていた。

しかし、2013 年頃から Java Applet のセキュリティ問題が多発したことにより、ブラウザ、Java Applet プラグインそれぞれがセキュリティ強化により警告ダイアログを表示するようになり、録音開始までにそれぞれの警告ダイアログが何度も表示され使いにくいものとなっていった。

このツールは現在も Firefox、Internet Explorer 11 など一部の環境では動作する。だが、セキュリティ強化に伴い、PC の管理者による設定変更などが必須となり 2015 年頃から専門知識を持った担当者がいない環境、あるいは PC 設定の変更が許されない環境では利用できなくなっている。

3. ブラウザプラグインを使用しない録音機能の開発

ブラウザプラグインという技術はセキュリティ、パフォーマンス、バッテリー消費など種々の問題を抱えており全てのブラウザにおいて廃止されつつある。

Java Applet については、Google Chrome などですでにサポートされなくなり、他のブラウザも追従してサポートを打ち切る予定である。

スマホ、タブレット版の Adobe Flash については、Apple 社の iPhone が登場当初からサポートしないことで話題になっており、2011 年には開発元の Adobe から開発中止の発表が行われていた。

PC 版の Adobe Flash については、ほぼ全ての PC と言えるほど広く普及していたため当初の予定ほど急速に廃止は進んでいないが、段階的にサポートを打ち切る予定が各ブラウザベンダから発表されている。

これまで使用してきた録音ツールは確実に使えなくなりつつある。いままでブラウ

ザプラグインが担ってきた機能を実装できるような仕組みが、JavaScript による録音であるが、まだ W3C の草案レベルの仕様であり、その実装状況もブラウザによりまちまちである。

今回開発した Moodle 用の録音機能は、ごく最近になって一部のブラウザに提供された JavaScript の録音用機能だけを使用している。ブラウザシェア一位の Google Chrome にも実装されたため、今後の Web での標準的な録音技術になっていくと思われる。

3. 1. JavaScript による Moodle 録音機能の開発

JavaScript を使用して録音するために必要な機能はいくつかあるが、必要最低限な機能は `getUserMedia` と `MediaRecorder` の2つである。これら仕様は W3C の草案レベルであるが、Firefox、Google Chrome、Opera、Android 版の Chrome では先行して提供された。これらのブラウザを使って録音し、サーバにアップロードすることが可能なことを検証後、Moodle の録音機能の開発を行った。

Moodle の録音機能は Moodle のプラグインとして開発を行った。紛らわしいがここでのプラグインは Moodle の機能を拡張するためのものであり、Moodle プラグインのかたちで実装することにより Moodle を運用している他のサイトでもこの機能が利用できるようになる。

Moodle のプラグインには、いくつか種類があるが、筆者は、「課題プラグイン」と「活動モジュールプラグイン」の 2 種類を作成した。後述する URL よりオープンソースでだれでも運用中の Moodle にインストールして利用できるようインターネットで配布している。

3. 2. Moodle 録音用課題プラグイン

3.2.1 教員の録音課題出題画面

今回開発した録音用課題プラグインをインストールすると、課題の設定画面に「録音課題」が追加される(図 5)。

録音課題にチェックを付けると、録音用の設定項目が有効になる。「録音可能回数」、「録音時間(秒)」、「録音ファイルの命名則」などが指定できる。

ファイルの命名則は Moodle アカウントの「姓」、「名」の組み合わせやユーザ指定のファイル名などが選択可能である。



図 5 録音用課題プラグインの設定項目

「録音可能回数」、「録音時間(秒)」の制限は、サイトの管理者が設定した上限の範囲内で変更可能である。

3.2.2 サイト管理者のプラグイン設定画面

管理者による「録音可能回数」、「録音時間(秒)」の制限は、コース利用者による極端な設定でサーバに負荷をかけることを防止できるようになっている(図 6)。



図 6 録音用課題プラグイン管理者によるサイト上限設定

3.2.3 学生の録音課題提出画面

Firefox の場合は、学生が録音しようとする以下のような警告が表示される(図 7)。録音中は、すべての画面のトップにマイクのアイコンが表示される。



図 7 Firefox の録音開始警告ダイアログ

Google Chrome の場合、録音開始時に警告は表示されないが、Web サーバが認証されたセキュアなサーバでなければ録音機能が動作しない。録音中にはタブに録音中であることを示す赤いアイコンが点滅する(図 8)。

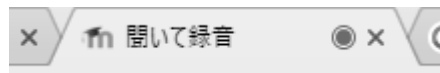


図 8 Google Chrome の録音中を示す点滅アイコン(聞いて録音の右の●)

(図 9)は、学生の録音終了後の画面である。学生は、録音後に録音音声の確認することができる。音声の問題なければ、提出し、問題があれば再録音が可能である。



図 9 録音画面(学生)

3.2.4 教員の録音課題評定画面

(図 10)は、教員の評定画面である。提出された音声を確認したり、または、個

別にダウンロードしたりすることが可能である。また、課題の標準の機能ではあるが、学生の姓／名、提出日での一覧のソートや、提出された音声の一括ダウンロードも可能である。



図 10 教員評価画面

3. 3. Moodle 録音用活動モジュールプラグイン

活動用モジュールとして実装した場合の「課題プラグイン」との違いはサーバ側でファイルを受け取った処理を独自に実装している点にある。課題プラグインの場合は、受信したファイルは課題の提出物となるが、録音用活動モジュールの場合は、独自実装なので自由に処理することが可能である。

この活動モジュールプラグインについては、研究用の録音機能が必要となった場合のベースとして使用できると考えている。Java Applet で実装した IPFC 録音ツールのように断続的に録音ファイルを多数送信するような場合にでも対応可能で現在開発を検討中である。

3. 4. Moodle 録音用プラグインダウンロード URL

今回開発した Moodle プラグインは以下の URL からダウンロード可能である。

Moodle 録音用課題プラグイン

https://github.com/umenotsuyoshi/assignsubmission_voicerec

Moodle 録音用活動プラグイン

<https://github.com/umenotsuyoshi/voicerec>

JavaScript の仕様、ブラウザの実装とも未完成であるため、ブラウザのバージョンアップなどにより動作しなくなることが考えられる。上記ページより常に最新版を利用されたい。

おわりに

語学教育において Web 上で録音できる機能の需要は高いと思われるが、代替手段の環境が整う前にセキュリティ上の理由で全てのブラウザプラグインが廃止されつつある。

スマホ、タブレットでは、セキュリティ上の問題だけではなくバッテリー消費の問題もあったため、PC 環境よりも早く Adobe Flash などのプラグインが廃止された。そのため、Web 上で録音する手段が全く存在しない状態が長く続いた。筆者が開発した機能により一部の機種、一部のブラウザではあるがスマホ、タブレットでも録音が可能になったことは大きな進歩である。

PC 版においても管理者権限での事前設定など必要とせず、ブラウザさえ最新版であればサイトにアクセスするだけで録音可能になるというのは、録音課題を利用する上で非常に利便性が高い。また、設定不要ということで語学教材でロールプレイの録音画面などを開発した場合にも利用可能性が広がった。

W3C の JavaScript の仕様策定、ブラウザベンダによるブラウザの JavaScript API 開発も途中であるが、これらが安定するまで Web 録音を行わないというのは難しいであろう。今回開発したプラグインは、その隙間を埋めるとともに、継続的に保守運用を行って長く使われるものになるよう開発を続けていくつもりである。

(東京外国語大学)

参考文献

W3C mediaRecorder : <https://www.w3.org/TR/mediastream-recording/>

W3C getUserMedia : <http://www.w3.org/TR/mediacapture-streams/>

Java と Google Chrome ブラウザ : <https://java.com/ja/download/faq/chrome.xml>

Firefox の各機能サポート終了予定 : <https://www.mozilla.jp/blog/entry/10571/>

Firefox サイト互換性情報 :

<https://www.fxsitecompat.com/ja/docs/2016/plugin-support-has-been-dropped-other-than-flash/>

動機づけ理論を学ぶ授業 - 自律した言語学習者の育成を目指して -

山本 大貴

1. はじめに

第二言語(L2)習得において、学習者の動機づけが大きな役割を果たすことは、これまでに多くの研究が実証している。例えば Masgoret and Gardner(2003)は、動機づけの強さと外国語のクラスにおける成績の相関係数は $r = .37$ であったと報告している。これは、動機づけの強さだけで成績の約 14%も説明できるということを意味する。Dörnyei (2001, p.3)が「たいていの場合、動機づけが十分あれば、学習者は言語適性や他の認知特性の優劣に関係なく、L2 の実用的な知識を身につけることができる。逆に動機づけが十分でなければ、いかに頭脳明晰な学習者であっても、本当に役に立つ言葉の知識を習得できるくらい十分な期間、学習に取り組み続けることはおそらくない」と指摘する通り、少なくとも一定の年齢以上の学習者にとって、動機づけはL2 習得の成功に欠かせない要因であるといえる。

動機づけの重要性を鑑み、多くの研究者や言語教師が、L2 学習者の動機づけを高める指導方略を研究、実践してきた。それらの方略は「動機づけ戦略」と呼ばれ、その効果は複数の実証研究により支持されている。

教員が用いることのできる動機づけ戦略は、これまでに数多く提案されてきた。それらを適切に分類することは、研究、実践の両面において重要である。本稿では、学習者の自律を支援する目的で行われる指導方略であるかを基準に、動機づけ戦略を「教室内動機づけ戦略」と「自律促進型動機づけ戦略」に分けるという方法を提案したい。「教室内動機づけ戦略」とは、学習者が高い動機づけを持って授業に臨めるようサポートすることを主な目的として用いられる指導方略である。例えば、Dörnyei (2001)が紹介している「教室内の楽しい、支持的な雰囲気を作る」「動機づけを高めるようにタスクを提示する」「動機づけのフィードバックを与える」といった方略や、廣森、田中(2006)の学習者の 3 つの心理的欲求(2章参照)を満たす授業をデザインするという方略は、「教室内動機づけ戦略」といえる。教室内動機づけ戦略に関する知見は、その日の授業を成功させたいと願う多くの教員にとって非常に重要なものであろう。ただしその方略は、学習者の教

室内での動機づけを高めることはできるが、教室外で自律的に学習をする際の動機づけにまで影響を与えられるかは定かではない。教室内で積極的に L2 学習に取り組んでいる学習者が自宅でも熱心に L2 学習を行っているとは断定できないことから、もわかるように、教室内で動機づけを高めてもそれが自律した言語学習者の育成につながるとは限らない。

一方、「自律促進型動機づけ戦略」とは、学習者が高い動機づけを持って自律的に学習に取り組めるよう支援することを主な目的として用いられる指導方略である。例えば、Dörnyei (2001)が提案する「集中するための自己喚起を自分に定期的に与える」「役に立つ気分転換を考える」といった「自ら動機づけを高める戦略 (Self-motivating strategy、以下 SMS¹)」の教授や、Dörnyei and Kubanyiova (2013)の学習者に「理想の自己」に関する明確かつ現実的なビジョンを構築させるという指導は、自律促進型動機づけ戦略であるといえる。

教室内動機づけ戦略、自律促進型動機づけ戦略共に重要な指導方略だと思われる。しかし、特に後者に関してはこれまであまり研究が行われてこなかった(Ushioda, 2008)。そこで本研究では、新たな自律促進型動機づけ戦略を提案することを目指し、その開発、実践と効果検証を行った。

2. 研究内容

2.1 実践の理論的背景

効果的な自律促進型動機づけ戦略を開発するためには、まず「自律した学習者とはどのような学習か」や「動機づけと自律がどのように関連するか」を明確にしておく必要がある。Benson(2011)は、自律した学習者とは、「学習管理²」、「認知プロセス」、「学習内容」の 3 つを適切にコントロールしている学習者であると述べている。その中で動機づけと最も関係が深いのは、「認知プロセス」であると思われる。そのように考えられる理由について、自己決定理論(Deci & Ryan, 2002)、原因帰属理論(Graham, 1994)、期待価値理論(Eccles, 1983)の 3 つの動機づけ理論を例に説明する。

¹ SMS を適切に使用できる学習者の学習行動は、優れたものである可能性が高い(e.g., Tseng & Schmitt, 2008)。

² 「学習管理」とは、学習の目的を決めたり、学習のためにとる方法や学習のために必要な技術を選択したり、学習を評価したりすることである (尾関, 2010)。

まずは、その3つの動機づけ理論について概観する。自己決定理論では、動機づけは「内発的動機づけ」と「外発的動機づけ」に分類される。前者は、「楽しいから」「興味深いから」などといった学習活動それ自体が目的となる場合、後者は「受験に必要だから」など学習活動が手段となる場合を表す。また、他人に強制されていないという自律感(自己決定性)、自分は有能であるという自覚(有能性)、他者との安心感ある人間関係構築(関係性)に対する心理的欲求が満たされた時、内発的動機づけが高まるとされている(廣森, 2005)。

原因帰属理論は、ある行動の結果に対して、その成功・失敗の原因をどのように認識するかが人の動機づけに大きな影響を与えるとする理論である。例えば、テストで悪い点数を取った学習者が、その原因は努力不足や不適切な学習方法にあると考えたとすれば、次のテスト勉強ではそれらを改善しようと努めるかもしれない。一方、テストでの失敗を自分の才能の無さによるものと認識した場合、努力をしても無駄であると判断し、動機づけは高まらないと思われる。よって、教育的な観点から見た場合には、できるだけ内的で統制可能な要因(努力や学習方法)に成功・失敗の原因を帰属するような学習者を育成することが望ましいといえる(廣森, 2010)。

期待価値理論では、ある課題を達成できると認識(期待)しており、かつそれを達成することの意義(価値)を感じている時、動機づけが高まると想定されている。例えば、同じ英語力を持つ学習者2人が同じタスクに取り組む場合でも、2人がそのタスクの期待・価値に関して異なる判断をした場合、行動が異なってくる可能性がある。

これらの理論を基に考えると、動機づけが認知プロセス、そして自律にどのように関係するのかが具体的に見えてくる。自己決定理論の観点からいうと、自己決定性、有能性、関係性への欲求を満たすことができる学習方法を考えて実践し自らの内発的動機づけを高められる学習者や、L2学習をしなければならない状況に自分を追い込むことでL2学習の必要性を認知せざるを得ない環境を作り出せる学習者が、自らの認知プロセスをコントロールできる自律的な学習者であるといえるだろう。原因帰属理論でいえば、L2学習でうまくいかないことがあった時に、自分は十分に努力したか、また学習方法は適切であったのかを振り返ることを通して、失敗の原因は努力不足や効率の悪い学習方法にあったと認知し、それらを改善できる学習者が自律した学習者だと考えられる。期待価値理論の見地からは、現実的な目標を立てたり、課題の重要性を積極的に見つけ出そうと努めたりし、「自分が取り組んでいることは達成が可能で意義深い」と認知できる学習者が、自律した学習者だと定義できる。以上のことを踏まえると、自らの認知プロセスを適切にコントロールすることで自らの動機づけ

を高めることができる学習者は自律した学習者であり、そのような学習者の育成を目的とする指導は自律促進型動機づけ戦略であるといえる。

次に、自律促進型動機づけ戦略を実際の授業で用いる場合にはどのような形態があるか検討する。一つ目の方法は、効果的だと思われる SMS を教えたり、「想像力を鍛える」「現実的なビリーフを持たせる」(Dörnyei & Kubanyiova, 2013)といった理想の自己に対する適切なビジョンを持たせるための指導を行ったりする、という方法であろう。例えば Li(2015)は、Dörnyei(2001)が SMS として紹介している 27 個の方略の教授と、目標を明確化するための動機づけ戦略を用いた介入を行い、5 人の中国人英語学習者の動機づけ向上を図った。その結果、もともと動機づけが高かった学習者には影響を与えられなかったものの、動機づけが低かった学習者の動機づけを高めることには成功した。

このように、有効だと思われる SMS を一つ一つ教えていったり、学習者の目標を明確化するための授業を行ったりすることは、一定の効果があると考えられる。しかし、実際の外国語の授業でそれを実践するのは現実的で無いように思える。Li(2015)は、27 個もの SMS を教授し、さらに学習者の目標の明確化を行ったとしているが、それには莫大な時間がかかったはずである。自律促進型動機づけ戦略は重要ではあるが、外国語の授業で最優先されるべきなのは、L2 能力を向上させるための活動を行うことであろう。学習者が上級レベルであれば、SMS に関する指導を目標言語で実施することができるので、その指導が学習者の L2 能力向上にもつながるかもしれない。しかし、自律促進型動機づけ戦略を使用する必要性が最も高いと思われる初級レベルの学習者を対象としたクラスでは、その指導を彼らの母語を使って行わなければならない。言語教師が学習者の母語を使い、目標言語や文化と直接関係の無い内容の授業をすることが許容される時間は限られていることを考えると、Li(2015)が用いたような方法を実際に授業で実践するのは難しいと考えられる。もちろん、教員が特に重要であると思われる SMS をいくつか選んで教授するといったことは可能であり、それにより指導時間を短縮することはできる。しかし、学習者によって効果的だと感じる SMS は異なる可能性が高いので、包括的でない自律促進型動機づけ戦略指導は、効果が限定的になってしまう恐れがある。

そこで本研究が提案するのは、動機づけ理論を明示的に教授した上で、学習者に自分に合った SMS を自分で考えてもらうという方法である。具体的には、先述した自己決定理論、原因帰属理論、期待価値理論のそれぞれの観点から見た自律した学習者像を示し、そのような学習者になるにはどうすればよいか、クラスメートや教

員との対話を通して考えてもらうというものである。この方法であれば、27 個の SMS を教えるよりもかなり短い時間で実践でき、さらに学習者は自分に合った多様な方略を主体的に考えていくことができる。何個の SMS を思いつくかは学習者次第であるが、「自分の動機づけを高める方法にはどのようなものがあるか」といった漠然とした問いではなく、「自分の外発的動機づけを高める方法にはどのようなものがあるか」「自分の有能性への欲求を満たす方法にはどのようなものがあるか」といった具体的な複数の問いを基に SMS を考えることができるので、多くの方略を見つけられると思われる。

また、Dörnyei and Kubanyiova (2013)は、学習者の多くは言語学習に関する理論を学ぶことに興味を持っていると述べている。「今日は日本語の授業ではなく、人はどういう時に動機づけられるかについて、理論を基に考えていく」と言われたら、知的好奇心を刺激される学習者は多いであろう。

さらに、ロシアの心理学者 Lev Vygotsky の思想を基に発展し、外国語教育研究にもよく用いられる「社会文化理論」の観点からも、動機づけ理論を教授することの有効性が説明できる。以下、社会文化理論の重要概念である「生活的概念」と「科学的概念」について概観し³、その後動機づけ理論を学習者に教授することの意義を論じる。

子どもは、たとえ学校等の教育機関で学ぶ機会が無かったとしても、生活の中で多くの概念を学び、特に意識もせずにならにそれらを会話の中で自然に使用できるようになる。しかし、生活の中で学んだ概念は、本人は知っているつもりであっても実際には不十分な理解にとどまっており、意図的・随意的に使えないという場合が多い。例えば就学前の子どもであっても、「兄弟」という概念はなんとなく理解し、会話の中で無意識のうちに使用している。しかし、「兄弟とは何か」と尋ねた場合、「○○(自分の弟の名前)のこと」といった、一般化が不十分な説明しかできないことが多いと予想される。この程度の理解では、「兄弟」という語を用いて適切な文を書くなどといった、「兄弟」という概念の意図的・随意的な使用は難しい。このレベルの概念は「生活的概念」と呼ばれている。社会文化理論では、子どもたちは生活的概念を学校などで教師やクラスメート達と協働しながら意識的・体系的に学び直すことで、それを意図的・随意的に用いることができる「科学的概念」に変化させられるとされている。この過程を経て、子どもたちは自らの心理過程を徐々にコントロールできるようになっていく。

SMS に関しては、年齢に関係なくほとんどの学習者が生活的概念レベルの知

³ 柴田(2006)、中村(1998)を参考にした。

識しか持っていないと思われる。自分自身をやる気にする方略は過去の経験からなんとなく理解しており、中には無意識的にそれを使っている人もいるかもしれないが、「今自分はやる気が起ない。だから、〇〇という方略を使って自分のやる気を高めよう」といったように、多様な SMS を意図的・随意的に使用している人は多くないと考えられる。なぜなら、ほとんどの人は自分をやる気にする方法について、意識的・体系的に学んだことが無いからである。しかし、もし SMS を動機づけ理論との関連を踏まえつつ協働的に学ぶ機会が得られれば、「自分自身をやる気にする方略」の存在を意識できるようになり、さらにその具体的な方法を体系的に理解・整理できるようになると予想される。その結果、SMS が「科学的概念」となり、それを意図的・随意的に使用し、自らの動機づけを適切にコントロールする自律した学習者になることができる可能性がある。尚、学習者の SMS に対する意識を高め、自分の動機づけは自分でコントロールできるのだという認識を持つことの重要性は、Dörnyei(2001)や Ushioda(2008)など、複数の著名な研究者が指摘している。

以上の理由から、本研究が提案する動機づけ理論を教授するという指導方略は、効果的な自律促進型動機づけストラテジーになりうると考えられる。実際の効果を検証するため、以下のような教育実践研究を行った。

2.2 参加者

参加者は、米国の大学で選択科目として日本語の授業を履修していた初級学習者 14 名(男 5 名、女 9 名)である。担当教員は筆者で、学生の日本語運用能力向上、日本の文化、歴史、社会に関する理解の促進に加え、適切に授業外学習ができ、また大学卒業後も自律的に日本語学習を継続できる“good language learner”を育成することを目標に授業を行った。“Good language learner”になることの意義は本実践以外の授業でも繰り返し明示的に説明し、学習の振り返りや学習目標の設定、明確化など、自律した学習者育成のための活動も多く取り入れた。参加者の母語は英語で、年齢構成は、10 代が 8 名、20 代が 5 名、30 代が 1 名となっている。

2.3 授業の概要

実践は、日本語のクラス 1 回分(50 分)を使って行われた。参加者の日本語は初級レベルであったため、使用言語は英語とした。Microsoft PowerPoint で作成した

スライドをスクリーンに写しながら授業を進め、授業後そのスライドは参加者全員にメールで送付された。

授業は主に、(a)教員(筆者)による自己決定理論、原因帰属理論、期待価値理論についての講義、(b)教員の経験や考えの紹介、(c)ペアになったのディスカッション、(d)ディスカッション内容のクラス全体への共有からなる。筆者が話す時間をなるべく短くし、SMS に関する学生間の話し合いにできるだけ多くの時間を割くことに留意して授業を行った。クラスメートが協力して方略を考えたり、自分が用いている方略を紹介しあったりする活動が効果的だということは Dörnyei and Kubanyiova (2013)が指摘しており、また協働学習を重視する社会文化理論の観点からも説明できる。尚、期待価値理論の「期待」に関しては、学習者自らがコントロールすることがやや難しく、また自己決定理論の有能性への欲求と重なる部分があることから、「価値」に重点を置いて解説した。

2.4 データ収集方法

実践の効果を測定するため、授業実施の約 1 か月後に質問紙調査を行った。使用言語は英語で、記名は求めなかった。質問紙は、5 件法で回答する質問 8 問と、記述式の質問 6 問からなる(質問項目は Appendix を参照)。

3 授業の詳細

3.1 導入

まず、日本語能力向上のためには、漢字の練習、語彙の暗記、グループ・ワークなどの様々な学習活動をしなければならないが、そのような日本語学習の全ての側面が好きであるという人は少数だということを確認した。また、好きではない学習活動をする時には自分自身をやる気にすることが重要であると指摘した。そして、本時の授業は日本語の勉強ではなく、「自分自身をやる気にする方法」を理論に基づいて考えるのが目的であるということ、そしてこの授業を通してより良い日本語学習者になってもらいたいと筆者が考えていることを伝えた。

次に、筆者が動機づけについての授業を行う知識があると分かってもらうため、筆者が L2 学習者の動機づけについて勉強、研究してきたことを紹介した。またその一方で、筆者は英語を長年苦勞して勉強してきた言語学習の先輩であることを強調

し、その経験からやる気のコントロールの重要性を身をもって実感していると伝えた。これは参加者に「言語学習者の先輩である先生の経験やビリーフは、自分が言語学習をする際の参考になる」と認識してもらうことで実践の効果を高められると考え行ったものである(cf. Near Peer Role Modeling; Murphey & Arao, 2001)。

3.2 自己決定理論

最初に、自己決定理論では動機づけが「内発的動機づけ」と「外発的動機づけ」に分けられることを説明し、それぞれの定義を具体例を示しながら簡潔に解説した。次に、親に言われたから嫌々勉強している学習者、外国語の勉強に興味はあるがそれを学んでも全く役に立たないと感じている学習者共に言語習得に成功する可能性は低いと指摘し、その両方とも重要な動機づけであると理解してもらった。

次に、「自らの外発的動機づけを高めるにはどうしたらよいか」という問いを与え、ペアで考えてもらい、考えたことをクラス全体にシェアしてもらった。その後筆者が使っている方略として、「誰かに目標を宣言して、達成しないと恥をかく状況に自分を追い込む」や「目標が達成したら高級なアイスクリームを買ってよいことにする」などの SMS を紹介した。

続いて、自己決定理論では自己決定性への欲求、有能性への欲求、関係性への欲求の3つの心理的欲求が内発的動機づけに影響を与えると考えられていることを伝えた。そして、その3欲求の定義を簡潔に解説し、またそれぞれの欲求が満たされるのはどのような時か、具体例を示した。その後、「自分の3欲求を満たすためにはどうしたらよいか」をペアで話し合ってもらい、その内容をクラス全体で共有した。最後に筆者が、「自分で考えた学習法を用いる」「過去の自分と現在の自分を比較し、成長を確認する」「友達と一緒に、共通の目標に向かって勉強する」といった方略を提案した。

3.3 原因帰属理論

まず、筆者が過去に出会ったある学生の話を紹介した。その学生は中間テストで非常に低い点数を取ってしまった。中間テスト後、期末テストで良い点数を取るためには何を改善したらよいと思うか筆者が尋ねたところ、彼女は「わからない。自分がやれることは全てやった。あなた(筆者)が優秀な学生のことだけ考えて授業をしている

から、自分にはあなたの授業のテストで高得点をとるなど不可能だ」と回答した。この筆者の経験を話した後、その学生の考え方の何が問題であると思うか参加者に質問し、各自で考えてもらった。

その後、筆者が問題であると考えている点は、その学生が中間テストでの失敗を教員のせいに行っていることだと述べた。そして、「先生が優秀な学生のことだけを考えて授業をしている」という主張が正しいかどうかは定かではないが、少なくともそれはテストで高得点を取れなかった唯一の原因ではないはずである、という筆者の意見を伝えた。次に、学習者が何かに成功・失敗した際にその理由として挙げうる主な要因として、努力、学習方法、才能、運、先生の 5 つを挙げた。それらを努力・学習方法をグループ A、才能・運・先生をグループ B として再提示し、グループ A とグループ B は何が違うか、参加者に考えてもらった。しばらくたった後、グループ A の要因は学習者がコントロールできるが、グループ B の要因はコントロールが難しいという違いがあることを指摘した。さらに、失敗の原因をグループ A に帰属する学習者と、グループ B に帰属する学習者は、どちらが良い学習者である可能性が高いか尋ね、すぐさま参加者から「グループ A」という回答を得た。それが正解であることを伝え、先ほど紹介した学生のように、自分でコントロールできない要因に失敗の原因を帰属するような学習者になってしまったら、自らの動機づけを高め成長していくのが難しくなると説明した。一方、それを努力や学習方法に帰属する学習者は自律的に成長していける学習者であるので、常に自分の努力や学習方法を振り返り、改善点を見つける習慣をつけてほしいと参加者に伝えた。そして、「これ以上努力できないくらい努力した」、「最高の学習法を使った」と簡単に断言してしまうと成長が止まってしまうので、常に上を目指してお互い頑張っていこう、というメッセージを送った。最後に、前回の日本語の小テスト⁴に対する自らの努力と学習方法を参加者に振り返ってもらい、改善点を考えパートナーに報告してもらった。

3.4 期待価値理論

期待価値理論の説明にも、筆者が過去に出会った学生たちの話を用いた。学生 A は筆者に、「小テストが毎週月曜日にあるから高得点がとれない。週末の間に前

⁴ 筆者の日本語の授業では、毎週月曜日に前週に学習した単語・文法・漢字などの理解を問う小テスト(weekly quiz)を実施していた。

の週に習ったことを忘れてしまう。だから小テストを木曜日にずらしてほしい」と提案してきた。一方、学生 B は、小テストが「授業で習った知識を補強し、また自分がもっと練習すべきことを明確にするのに役立つ」と考えていると筆者に伝えてくれた。この 2 つの事例を紹介した上で、参加者に学生 A と学生 B ではどちらが良い学習者か、2 人の違いは何かを問い、しばらくの間考えてもらった。その後、学生 B の方が良い学習者であり、2 人の大きな違いは小テストの意義を理解しているかどうかであると指摘した。そして、人はある課題に対して価値を見出している時に動機づけが高まること、良い学習者は課題や学習活動の意義を見つけるのが得意であることを伝えた。その上で、参加者に前回の小テストを思い返しその意義を考えてもらい、パートナーと話し合わせたうえで、その内容をクラス全体にシェアしてもらった。

3.5 授業のまとめ

まとめとして、良い学習者は自分自身を動機づけるのが上手であること、自分のやる気は自分でコントロールできると認識し、意識的にそれを行っていくのは重要であること、よって本時の授業内容を理解し、授業中に考えた方略を実践することでより良い言語学習者になれることなどを伝えた。最後に、次回の小テストに向けて勉強する際に SMS を使用するよう指示し、また小テスト終了後にどのような SMS を用いて自らの動機づけを高めようとしたか簡潔に発表してもらおうと伝え、授業を終了した。

4. 結果と考察

質問紙によって得られた量的データは、表 1 のとおりである。

表1 量的データ

	Q1	Q2	Q3a	Q4a	Q5a	Q6a	Q7a	Q8a
<i>M</i>	3.64	3.64	3.64	3.36	3.71	3.64	4.00	3.93
<i>SD</i>	1.29	0.97	0.61	0.48	0.80	0.61	0.65	0.59

質問(1)は、言語教師が動機づけ理論についての授業をすることについて、学生がどのように感じたかを尋ねる項目である。実践を行ったのは日本語のクラスなの

で、参加者は日本語学習を主な目的として授業に出席している。そのような中で、授業1コマを日本語とは直接関係のない動機づけ理論の授業に充てることに学生は理解を示すのかを検証した。結果は、2人の参加者が選択肢①を選び、日本語の授業で動機づけ理論の学習を行うことに強く反対したが、それ以外の参加者はおおむねその授業の意義を理解していたようである($M=3.64$)。よって、このような実践を外国語の授業内で行うことに大きな問題は無いと思われる。ただし、普段の授業で自律した言語学習者になることの重要性を繰り返し強調しておくことや、動機づけ理論の授業の冒頭で自律した学習者になるためになぜ動機づけ理論を学ぶ必要があるのかを丁寧に説明することは、実践の成功には欠かせないと考えられる。

質問(2)では、動機づけ理論に関する授業の受講により、参加者が自分の動機づけをコントロールすることの重要性を以前より強く認識するようになったかを尋ねた。先述した通り、自分の動機づけを自分でコントロールできるという認識を持つことは大変重要だといわれている(Dörnyei, 2001; Ushioda, 2008)。今回の実践が、そのような認識を持つ L2 学習者の育成に寄与する可能性があるのかを検討するのが質問(2)の目的である。結果は $M=3.64$ で、14人中9人が選択肢④(そう思う)か⑤(強くそう思う)を選択した。これは、本実践が学習者に「自分の動機づけは自分でコントロールすることが必要だ」という気づきを与えられた可能性があることを示唆している。

質問(3)は、自らの外発的動機づけを高める SMS に関する項目である。(3a)では、どのように自分の外発的動機づけを高めるかについて、以前より頻繁に、深く考えるようになったかどうか質問し、 $M=3.64$ 、 $SD=.61$ という結果を得た。また、半数以上の学生が、④(そう思う)か⑤(強くそう思う)を選択したことがわかった。(3b)では、授業後、自分の外発的動機づけを高めるために何か新しい方略を使うようになったか尋ねた。参加者から得られた回答には、以下のようなものがある。

“I talk more with the people in life about my classes to help raise my extrinsic motivation.” (自分の外発的動機づけを高めるために、授業について周りの人に以前より話すようになった。)

“I have considered my long and short term goals more accurately and realistically.” (長期目標、短期目標をより明確に、現実的に考えるようになった。)

“I think of how I want my grades to look for graduate school.” (大学院に進学するために良い成績をとる必要があることを強く意識するようになった。)

1 つ目の回答は、筆者が紹介した、「誰かに目標を宣言して、達成しないと恥をかく状況に自分を追い込む」という方略と類似している。その方略の効果を認識し、実践するようになった可能性がある。一方、2 つ目、3 つ目の回答は、目標の設定により外発的動機づけを高めるという方略である。これらは筆者が紹介したものではないが、目標を適切に定めることは動機づけを高めるのに効果的だとされており (Locke, 1996)、非常に優れた SMS であると考えられる。したがってそれらの回答は、学習者が授業で動機づけ理論を学ぶことを通して自律的に有効な SMS を考え、それを使用できるようになる可能性があることを示唆しているといえる。

質問(4)は、自己決定性への欲求に関する項目である。(4a)は、 $M=3.36$ と低く、(4b)でも回答が得られなかった。自己決定性への欲求に関しては、自らの力で満たすのは難しいようである。

一方、有能性への欲求と関係性への欲求に関しては、ある程度自力で充足させられることがわかった。有能性への欲求について尋ねた質問(5a)は $M=3.71$ と高く、(5b)でも以下のような回答が得られた。

“I enjoy understanding what they say in the movies/shows I watch and get a sense of accomplishment.”(映画やテレビ番組で、何が話されているのか理解するのを楽しんで、達成感を得ている。)

“Before, I would give up because there was too much I couldn't understand, but now I try to find easier things to read, or I try to understand what I can and it is satisfying what I do.”(以前ならば、「難しくてわからないことが多すぎる」と諦めていたかもしれないが、今は読んで簡単に理解できるものを探したり、自分が頑張れる範囲内で理解できれば良いと思うようにしたりしているので、満足感を得ることができている。)

関係性への欲求に関する質問(6a)も $M=3.64$ と比較的高く、(6b)では以下のような回答が得られた。

“I have been thinking about creating a study group.”(スタディ・グループを作ろうかと考えている。)

“I am speaking more with my friends who also study Japanese.”(日本語を勉強している友人と以前よりもっと話しをしている)

“I have considered how I can help others more and how strategies of others can help me.”(クラスメートを手助けする方法や、クラスメートが使っている戦略が自分の役に立つかについて考えている。)

(5b)(6b)で得られた回答で特に興味深いのは、普通は動機づけの観点から考えられないような活動を、動機づけ理論と関連づけて評価、工夫、実践できるようになった参加者がいることを示唆している点である。「映画やテレビを見る」や「スタディ・グループをつくる」といった学習活動についてこの質問紙への回答で言及するということは、本実践を通し、学習者がそれらに SMS の側面もあると気づいたことを意味する。言い換えれば、彼(女)らはそれらの学習活動の意義を学習の観点からだけでなく動機づけの観点からも評価できるようになったということである。また、(5b)の 2 つ目の回答では、回答者が今まで自分が用いていた学習方略を動機づけの観点から振り返り、改善したことがわかる。このことは、本実践が学習者の「認知プロセス」だけでなく、「学習内容」や「学習管理」(Benson, 2011)にまで好影響を与え、学習者の自律を促進する可能性があることを示している。

(7)は、原因帰属理論についての質問である。(7a)では、授業以前に比べ、小テストなどの課題の結果を自分の努力や学習方法に注目して深く頻繁に振り返るようになったかを尋ねた。結果は $M=4.00$ と高く、14 人中 11 人が④か⑤を選択した。この結果は、原因帰属理論の教授が、自分の学習を適切な方法で振り返ることで自らを動機づけ、さらに学習方法を自律的に改善していく能力も持つ優れた学習者の育成につながりうることを示唆している。このことから、本実践が「認知プロセス」だけでなく「学習内容」や「学習管理」をコントロールする能力向上にも役立つ可能性のある取り組みだということがわかる。(7b)で得られた以下の回答も、そのことを支持しているように思われる。

“If I miss anything about a quiz, I think about what might be missing in my study habits and what aspects of motivation could help.”(小テストで不正解の問題があった時は、学習習慣のどこが良くなかったのか、また動機づけのどの側面がその改善に役立つか考えている。)

(8a)では、期待価値理論に関連して、小テストなどの課題の価値を以前より深く、頻繁に考えるようになったか尋ね、 $M=3.93$ という比較的高い平均値が得た。(8b)の

回答からは、小テストの意義を積極的に見出すようになった参加者が複数いたことがわかる。

“They (=weekly quizzes) make me study and let me know how I am doing in the class, so I think they're very beneficial. It also lets me know what I need to work on.”(小テストは勉強をする原動力になり、また授業についていけているのか確認をする良い機会になるので、とても重要だと思う。また、小テストにより私がこれから何を頑張って勉強する必要があるのかもわかる。)

“I realize that these assignments fuel my need for competence more. My scores help me stay consistently motivated to do better.”(小テストが、自分の有能性への欲求を満たしてくれることを理解している。小テストの点数が自分を動機づけ、さらに良い点数を取りたいと思わせてくれる。)

“I consider how the assignments help me to know my needs and what to study harder better.”(小テストが、自分がやるべきことを明らかにし、もっと勉強しなければならないことを理解するのに役立つのはどうしてかを、以前より上手に考えられるようになった。)

“Weekly quizzes are valuable because they reinforce with recall and repetition.”(小テストを受けることにより、前に習ったことを思い出したり、繰り返し練習したりすることができるので、小テストは重要だ。)

これらの回答から、あまり楽しいとはいえない小テスト対策の勉強の価値を積極的に認知しようと試みるようになった参加者が複数いたことがわかる。このような学習者は、多少苦痛な学習活動であっても忍耐強くこなしていける優れた学習者である可能性が高い。また、2 つ目の回答では、期待価値理論に関する質問であるのにも関わらず有能性への欲求に言及されている。これは、その回答者が授業で学んだ異なる理論を関連付け、自分の動機づけが高まるプロセスを自らの力で理論的・客観的に解明したことを意味する。このような学習者は、動機づけ理論を「科学的概念」として理解している自律した学習者であるといっていよいであろう。

5. まとめと課題

質問紙調査の結果から、本研究で実践した動機づけ理論を学ぶ授業は、自律

した言語学習者の育成に寄与する可能性が高いことが示された。参加者の多くは授業を通し、自分の動機づけをコントロールすることの重要性に気づき、その具体的な方法を理論に基づいて検討することができた。また、一部の学習者は教員の提案した SMS を取り入れたり、自分で考えた SMS を実践したりするようになったことも示唆された。さらに、本実践は動機づけと最も関係が深い「認知プロセス」をコントロールする能力だけでなく、「学習管理」「学習内容」をコントロールする能力も強化できる可能性があることも明らかになった。以上のことを踏まえると、動機づけ理論を教授するという指導方略は、効果的な自律促進型動機づけストラテジーになりうるといえる。

さらに、理論を教え、具体的な SMS は自律的に考えてもらうことを基本とするこの指導方略はさほど時間がかからず、学習者が不満を持つことは少ないと思われる。実際、今回の参加者の大半は、1 コマ程度であれば日本語と直接関係のない動機づけ理論の授業に使っても構わないという意見を持っていた。もしこれ以上多くの時間を使わざるをえない指導を行っていたならば、より多くの参加者が不満を持っていた可能性も否定できない。本実践は、自律した言語学習者の育成に効果的であっただけでなく、現実的・実践的な取り組みでもあったといえるだろう。

理論的基盤を持った自律促進型動機づけストラテジーを提案、実践し、その有効性を検証した本研究は、有益な教育的示唆を提供することにある程度成功したと思われる。ただその一方で、以下のような課題も残っている。まず、参加者が 14 人と少ないという点が本研究の欠点である。また、彼らは大学生かそれ以上の年齢の精神的にある程度成熟した学習者であり、高校生以下の学習者は含まれていない。よって、今回の実践の効果がどれほど一般化できるのかは定かではない。

他には、今回得られたデータは質問紙によるものなので、そこに書かれた SMS を学習者が本当に使っているとは断言できないという点も課題である。インタビューや観察法などの質的な研究手法から得られる一層信頼性の高いデータを用いるなどして、実践後の学習者の SMS 使用についてさらに深く検証していく必要がある。

また、この実践の後にどのような事後指導をするべきかも検討を要する課題であろう。授業 1 回分を使って指導を行っただけで、学生が急に自律した学習者になると想定するのは無理がある。よって、その授業が終わった後も継続的な指導をしていくことが重要である。例えば筆者は、中間テスト後と学期末に自己評価レポートの作成を課題として出し、その中で動機づけ理論に関する授業を受けた後自分の動機づけをコントロールするために何をしてきたか学生に書いてもらい、それに対し授業で紹介した理論に言及しつつフィードバックをするという指導を行った。このような取り組みは

本実践の効果を一層高めると考えられるが、その検証はできていない。

6. おわりに

言語学習者に動機づけ理論を明示的に教えるという実践を行った研究は、おそらく本研究以外にはほとんど存在しない。よって、その有効性を確かめるためには更なる調査が必要であり、今の時点でそれが効果的な指導方略であると断言するのは難しい。しかし、少なくとも本研究により、その方略が今後より深く検討していく価値のあるものだということは示せたと考えている。困難なことも多い L2 学習を楽しく、辛抱強く、自律的に行える優れた学習者の育成方法を確立していくことは重要である。自律促進型動機づけストラテジーに関する研究の更なる発展が期待されている。

(兵庫教育大学・特命助教)

参考文献

- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy* (2nd ed.). Edinburg: Pearson Longman.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.) (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. (米山朝二，関昭典 (訳) (2005)『動機づけを高める英語指導ストラテジー35』大修館書店)
- Dörnyei, Z., & Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eccles, J. (1983). Expectations, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp.75-146). San Francisco, CA: Freeman.
- Graham, S. (1994). Classroom motivation from an attitudinal perspective. In H. F. O'Neil, Jr., & M. Drillings (Eds.), *Motivation: Theory and research* (pp.31-48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Li, Q. (2015). An intervention study on the effectiveness of motivational strategy training in a Chinese EFL context. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 17(3), 131-152.
- Locke, E. A. (1996). Motivation through conscious goal setting. *Applied and Preventive Psychology*, 5, 117-124.
- Masgoret, A. M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53, 123-163.
- Murphey, T., & Arao, H. (2001). Reported belief changes through near peer role modeling. *TESL-EJ*, 5(3), 1-15.
- Tseng, W. T., & Schmitt, N. (2008). Toward a model of motivated vocabulary learning: A structural equation modeling approach. *Language Learning*, 58, 357-400.
- Ushioda, E. (2008). Motivation and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 19-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- 尾関直子 (2010)「学習ストラテジーとメタ認知」小嶋英夫, 尾関直子, 廣森友人 (編著)『成長する英語学習者: 学習者要因と自律学習』(pp.75-103) 大修館書店.
- 柴田義松 (2006)『ヴィゴツキー入門』寺子屋新書.
- 中村和夫 (1998)『ヴィゴツキーの発達論: 文化-歴史的理論の形成と展開』東京大学出版会.
- 廣森友人 (2005)「外国語学習者の動機づけを高める3つの要因: 全体傾向と個人差の観点から」『大学英語教育学会紀要』41, 37-50.
- 廣森友人 (2010)「動機づけ研究の観点から見た効果的な英語指導法」小嶋英夫, 尾関直子, 廣森友人 (編著)『成長する英語学習者: 学習者要因と自律学習』(pp.47-74) 大修館書店.
- 廣森友人, 田中博晃 (2006)「英語学習における動機づけを高める授業実践: 自己決定理論の視点から」*Language Education and Technology*, 43, 111-126.

Appendix: 質問項目

Q1	It is effective for a language teacher to teach motivation theories in a foreign language course. (①I strongly disagree; ⑤I strongly agree)
Q2	Because of the class, I can recognize the importance of controlling my motivation more deeply than before. (選択肢は Q1 と同じ)
Q3a	I consider how to enhance my <i>extrinsic motivation</i> more frequently and deeply than before. (①I consider it much less frequently and deeply than before; ⑤I consider it much more frequently and deeply than before)
Q3b	If you started something new to enhance your <i>extrinsic motivation</i> after the class, please write it down.
Q4a	I consider how to satisfy my <i>need for autonomy</i> more frequently and deeply than before. (選択肢は Q3a と同じ)
Q4b	If you started something new to satisfy your <i>need for autonomy</i> after the class, please write it down.
Q5a	I consider how to satisfy my <i>need for competence</i> more frequently and deeply than before. (選択肢は Q3a と同じ)
Q5b	If you started something new to satisfy your <i>need for competence</i> after the class, please write it down.
Q6a	I consider how to satisfy my <i>need for relatedness</i> more frequently and deeply than before. (選択肢は Q3a と同じ)
Q6b	If you started something new to satisfy your <i>need for relatedness</i> after the class, please write it down.
Q7a	I reflect on the results of assignments (ex. weekly quizzes) paying attention to my efforts and learning methods more frequently and deeply than before. (①I reflect them much less frequently and deeply than before; ⑤I reflect them much more frequently and deeply than before.)
Q7b	If you come up with an example of your reflection, please write it down.
Q8a	I consider why an assignment (ex. weekly quiz) is valuable for me more frequently and deeply than before. (選択肢は Q3a と同じ)
Q8b	If you come up with an example of your consideration of the value, please write it down.

教員免許状更新講習と外国語教育、その推移と現状

¹ 本間 直人、² 山崎 吉朗

はじめに

私達は、教員免許更新制の本講習が始まった平成 21 年(2009 年)から、多言語¹を扱う講習がどのように実施されて来たかについて詳細に調査を行ってきた。本稿では、今年度(平成 28 年度)実施された講習と過去 7 年間に実施された多言語講習(平成 21 年度に実施された予備講習を除く)を振り返り、講習の課題を明らかにする。そこから、教員免許状更新講習そのものの今後の在り方と方向性について考察する。

1 教員免許更新制について

教員免許状更新制は、準備の為の予備講習一年間を経て平成 21 年度に正式に開始した。次年度(平成 29 年度)は予備講習からは 9 年目になり、現職教員の講習はほぼ一巡する。既に、本年(平成 29 年)1 月からは新免許状取得者も受講資格を得て²、受講が始まった。

この制度は、高等学校以下の中等、初等、幼児教育の現職教員が 10 年に一度、教員免許を更新するために 30 時間の講習を受講し、試験に合格して教員免許を更新するという制度である。更新しないと教員免許状が休眠状態になり、教壇に立てなくなる。本講習開始の平成 21 年の政権交代の時には、教員免許状更新制廃止が公約の一つになったことで、制度廃止を期待した受講者が受講を先延ばしにし³、受講者が大幅に減少するという事もあった。実際には、制度廃止には教員免許法を改定する必要がある、文部科学省は政権交代の 2 ヶ月後の 10 月 21 日には法律

¹ 最新の文科省調査では、中国語 17,210 人、韓国・朝鮮語 11,137 人、フランス語 7,912 人、ドイツ語 3,542 人、スペイン語 3,244 人である。詳細は「平成 27 年度 高等学校等における国際交流等の状況について」p.13、p.39 に掲載されている。URL は以下の通り。
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/koukousei/1323946.htm

² 免許状の期限の 2 年 2 ヶ月前から受講出来る。

³ 2 年間の間に受講すればよい。

改正が必要だと正式に発表していた⁴のだが、教育現場は大きく混乱した。

教員の資質向上のための教員免許制度の抜本的な見直し(教員養成課程の充実や専門免許状制度の導入の検討を含む。)に着手し、必要な調査・検討を開始します

(中略)

新たな教員免許制度の内容及び移行方針を具体化する中で、現在の教員免許更新制の在り方についても結論を得ることとしています。

この検討は、拙速を避け、学校関係者、大学関係者などの意見を十分に聞きながら行う予定です。

(中略)

これに基づく法律改正が行われるまでの間は、現行制度が有効です。(下線筆者)

その後、中央教育審議会教員養成部会に検討会議が設置され⁵、平成 25 年 9 月 3 日から半年余り⁶かけて改訂が検討された。検討事項として示されたのは下記である。

(1) 現代的な諸課題に対応できる免許状更新講習に係る枠組み・内容の改善について

(2) 免許状更新講習と現職研修との役割分担のあり方について

(3) 教員免許更新制度に係る制度面・運用面での改善策について

廃止という論議はされず、後述の改訂が行われ、今後もこのまま継続していくと思われる。

講習の 30 時間は昨年度(平成 27 年度)までは必修 12 時間、選択 18 時間となっていたが、今年度(平成 28 年度)からは、選択 18 時間はそのまま、必修 12 時間が、必修 6 時間と選択必修 6 時間となった。選択必修は文科省が指定した 12 の講座から実施機関が選ぶ。その中には今回の私達の調査とも関わる「国際理解及び異文化理解教育」もあり、その影響があるかについて私達の調査でも注目したが、

⁴ 教員免許更新制等の今後の在り方について(平成 21 年 10 月 21 日)

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/koushin/012/1294443.htm(平成 29 年 3 月 2 日参照)

⁵ 教員免許更新制度の改善に係る検討会議

⁶ 平成 25 年 9 月 3 日から翌年 3 月 11 日まで 8 回開催

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/101/index.htm(平成 29 年 3 月 2 日参照)

大きな影響は見られなかった。

2. 多言語講習(平成 21 年度から 28 年度まで)

多言語講習については、その内容から以下の二つに大別した。

①特定の外国語を意識した講習であり、主な受講対象者を特定の外国語を担当する教員としたもの。本稿では、これを多言語講習Ⅰとする。

②特定の外国語を中心とした講習であるが、主な受講対象者を特定の外国語を担当する教員だけに限定せず、隣接する教科の教員を含め、幅広く設定したもの。本稿ではこれを多言語講習Ⅱとする。

上記の分類に従い、今年度実施された講習を中心に、平成 21 年度から平成 28 年度までの 8 年間の多言語講習を概観する。さらに、多言語講習と密接なつながりをもつ、異文化理解に関する講習についても、言及する。

なお、下表における「主な受講対象者」についての表記は、文科省発表のものに準じている。また、講習の名称の後に「×」がついているものは、受講希望者数が定員に満たないなどの理由のため、講習が中止になったものを示している。

2.1. 多言語講習Ⅰ

平成 21 年度 多言語講習Ⅰ 開設状況

言語	開設者名	講習の名称	時間数	講習の期間	主な受講対象者
フランス語	京都外国語大学	子どもたちが輝く授業を創りましょう～フランス語教員のための学生参加型授業のために(×)	6	H21.8.5	外国語を担当する教員
	岡山大学	フランス:言語と文化	6	H21.9.5	中・高 フランス語教諭
中国語	南山大学	中国語の誤用分析	6	H21.7.4	中・高 中国語科教諭向け
	福井大学	中国語(×)	6	H21.8.5	中国語免許状を保持している者

	富山大学	コミュニカティブな中国語教材作成の方法(×)	6	H21. 8. 7	小・中・高外国語教諭(中国語を理解できる方)
		中国語教育の現状と展開(×)	6	H21. 8. 11	高外国語教諭向け

平成 22 年度 多言語講習 I 開設状況

言語	開設者名	講習の名称	時間数	講習の期間	主な受講対象者
中国語	福井大学	中国語	6	H22. 8. 7	中国語免許状を保有している教諭
	南山大学	中国語の音声学一日 本人学習者への指導法 ー(×)	6	H22. 10. 3	中・高中国語科教諭向け
スペイン語	南山大学	スペイン語(×)	6	H22. 11. 13	中・高スペイン語科教諭向け

平成 23 年度 多言語講習 I 開設状況

言語	開設者名	講習の名称	時間数	講習の期間	主な受講対象者
中国語	南山大学	中国語の音声学一日 本人学習者への指導法 ー(×)	6	H23. 9. 18	中・高中国語科教諭向け
スペイン語	南山大学	スペイン語の指導法 (×)	6	H23. 11. 12	中・高スペイン語科教諭向け

平成 24 年度 多言語講習 I 開設状況

言語	開設者名	講習の名称	時間数	講習の期間	主な受講対象者
ドイツ語	南山大学	学習者中心のドイツ語授業について考える (×)	6	H24. 8. 2	中・高ドイツ語教諭
	富山大学	独和辞典とドイツ語正書法(×)	6	H24. 8. 7	高(ドイツ語)教諭

中国語	福井大学	中国語	6	H24. 8. 9	中国語免許状を保有している教諭
スペイン語	南山大学	スペイン語の指導法	6	H24. 11. 10	中・高スペイン語教諭

平成 25 年度 多言語講習 I 開設状況

言語	開設者名	講習の名称	時間数	講習の期間	主な受講対象者
中国語	南山大学	中国語教育法(×)	6	H25. 7. 7	中・高中国語科教諭向け
スペイン語	南山大学	スペイン語教授法ワークショップ	6	H25. 11. 16	中・高スペイン語科教諭向け

平成 26 年度 多言語講習 I 開設状況

言語	開設者名	講習の名称	時間数	講習の期間	主な受講対象者
ドイツ語	富山大学	独和辞典とドイツ語正書法(×)	6	H26. 8. 5	高(外国語)教諭
中国語	南山大学	中国語教育法(×)	6	H26. 7. 5	中・高中国語科教諭
スペイン語	南山大学	スペイン語教授法ワークショップ(×)	6	H26. 11. 15	中・高スペイン語科教諭

平成 27 年度 多言語講習 I 開設状況

言語	開設者名	講習の名称	時間数	講習の期間	主な受講対象者
ドイツ語	南山大学	学習者中心のドイツ語授業について考える	6	H27. 7. 31	中・高ドイツ語科・外国語科教諭
フランス語	群馬大学	フランス語とその文化	6	H27. 12. 26	中(フランス語)・高(フランス語)教諭
中国語	南山大学	中国語教育法(×)	6	H27. 6. 20	中・高中国語科教諭

スペイン語	南山大学	スペイン語教授法ワークショップ(×)	6	H27. 11. 14	中・高スペイン語科教諭
-------	------	--------------------	---	-------------	-------------

平成 28 年度 多言語講習 I 開設状況

言語	開設者名	講習の名称	時間数	講習の期間	主な受講対象者
フランス語	南山大学	フランス語力をのばすための学習活動とは	6	H28. 9. 3	中・高フランス語科教諭
ドイツ語	南山大学	学習者中心のドイツ語授業について考える	6	H28. 8. 2	中・高ドイツ語科・外国語科教諭
中国語	南山大学	中国語教育法(×)	6	H28. 6. 18	中・高中国語科教諭
スペイン語	南山大学	スペイン語教授法ワークショップ(×)	6	H28. 11. 12	中・高スペイン語科教諭

講習 1 年目の平成 21 年度は、フランス語において、京都外国語大学「子どもたちが輝く授業を創りましょう～フランス語教員のための学生参加型授業のために」、岡山大学「フランス:言語と文化」、中国語において、南山大学「中国語の誤用分析」、福井大学「中国語」、富山大学「コミュニケーションな中国語教材作成の方法」、「中国語教育の現状と展開」の開講が予定されていたが、実施されたのは、岡山大学と南山大学であった。

講習 2 年目の平成 22 年度は、中国語において、福井大学「中国語」、南山大学「中国語の音声学―日本人学習者への指導法―」、スペイン語において、南山大学「スペイン語」の開講が予定されていたが、実施されたのは、福井大学のみであった。

講習 3 年目の平成 23 年度は、中国語において、南山大学「中国語の音声学―日本人学習者への指導法―」、スペイン語において、南山大学「スペイン語の指導法」が開講予定であったが、全て中止になっている。

講習 4 年目の平成 24 年度は、ドイツ語において、南山大学「学習者中心のドイツ語授業について考える」、富山大学「独和辞典とドイツ語正書法」、中国語において、福井大学「中国語」、スペイン語において、南山大学「スペイン語の指導法」が開講予定であったが、開講されたのは、福井大学と南山大学の「スペイン語の指導

法」のみであった。

講習 5 年目の平成 25 年度は、中国語において、南山大学「中国語教育法」、スペイン語において、南山大学「スペイン語教授法ワークショップ」が開講予定であったが、「スペイン語教授法ワークショップ」のみが実施されている。

講習 6 年目の平成 26 年度は、ドイツ語において、富山大学「独和辞典とドイツ語正書法」、中国語において、南山大学「中国語教育法」、スペイン語において、南山大学「スペイン語教授法ワークショップ」が開講予定であったが、全て中止になっている。

講習 7 年目の平成 27 年度は、ドイツ語において、南山大学「学習者中心のドイツ語授業について考える」、フランス語において、群馬大学「フランス語とその文化」⁷、中国語において、南山大学「中国語教育法」、スペイン語において、南山大学「スペイン語教授法ワークショップ」の講習が企画された。この中、いずれも南山大学の「中国語教育法」と「スペイン語教授法ワークショップ」は講習が中止となり、その他は全て開講されている。

講習 8 年目の今年度、平成 28 年度は、フランス語において、「フランス語力をのばすための学習活動とは」、ドイツ語において、「学習者中心のドイツ語授業について考える」、中国語において、「中国語教育法」、スペイン語において、「スペイン語教授法ワークショップ」が開講予定であったが、開講されたのは、フランス語とドイツ語のみであった。何れの講習も南山大学の企画である。

以上、8 年間の多言語講習 I の概観から、講習初年度から講習 8 年目の現在まで、一貫して講習を企画しつづけているのは、南山大学のみであることが明らかとなった。そこで、次に、今年度、企画された南山大学の 4 講習の概要を、未開講の 2 講習を含めてみてみたい。

まず、はじめに、開講された講習の中、「フランス語力をのばすための学習活動とは」の定員は 10 人で、その「講習の概要」には「中学、高校におけるフランス語教育の目標や課題について検討するところから始める。次に、ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) などの指導や ICT などのツールを活用した実践事例を紹介し、利点・問題点

⁷ 群馬大学は、平成 21 年度、平成 23 年度、平成 24 年度、平成 25 年度にも、同名の講習を企画しているが、「主な受講対象者」の中に、「中 (フランス語)・高 (フランス語) 教諭」の文言がない。また、講習の内容も、受講者がフランス語に初めて接することを前提としており、本稿における「多言語講習 I」の条件に合致しない。従って、以上の講習については、後掲の「多言語講習 II」の表に記した。

について話し合う。また、これらを活用して中学・高校のフランス語の授業においてどのような学習活動が実現可能か考える」とある。また、「学習者中心のドイツ語授業について考える」の定員は 5 人で、その「講習の概要」には「講習はまず、中学・高校におけるドイツ語教育の意義と目標について考えることから始めます。学習者にはどのような能力を身につけさせるべきでしょうか。続いて、近年における外国語教育のキーワードのひとつである「学習者中心」の授業づくりについて考えます。さらに、学習者の内発的な動機づけを促す授業とはどのようなものかについて、文法の扱いからコミュニケーション能力の育成に至るまで、さまざまな観点からともに考えます。」とある。また、中止になった二つの講習の中、「中国語教育法」の「講習の概要」には、「この授業は、日本人学習者を対象に中国語を教える際に注意すべき点を中心に、参加者全員で経験を分かち合い、解決策を共に考えるものである。」と記されており、また、「スペイン語教授法ワークショップ」の「講習の概要」には、「中学・高校レベルでスペイン語教科を担当している教諭諸氏を対象として、実際に使われているテキストを教材に、初学習者の学生を対象とするスペイン語教育において、どのような言語活動が可能か、受講者と共に実践的に考える。」と記されている。以上の「講習の概要」からも明らかな通り、南山大学の講習は、何れも、受講者である教員同士がこれまでの教育体験を分かちあい、それを授業づくりに結びつけていく実践的なものであることが分かる。また、受講者に、自発的な態度で学習に臨むことを促し、指導の原点に立ち返ることを求める講習ともいえよう。なお、募集人員に満たず中止になった二つの講習の中、「中国語教育法」の定員は「10 人」、「スペイン語教授法ワークショップ」の定員は「15 人」である。予め、定員を少なめに設定しながら、その定員さえも満たすことができないことは、日本の中等教育における英語以外の外国語、及びその教員の置かれている厳しい現状を示すものともいえる。

一方で、過去にも同様の内容の講習が中止になっており、講習の成立にも、困難さが十分に予想される中、あえて毎年、多くの労力をかけて講習を企画されている南山大学には、そこに大学としての一つの見識を見出すことができる。この観点から、今後も南山大学の動向に注視していきたい。

2. 2. 多言語講習Ⅱ

次に、多言語講習Ⅱについて、平成 21 年度から平成 28 年度までの、多言語講習Ⅱの開設状況を表にして示す。なお、多言語講習Ⅱについては、多言語講習

I より、数多く開講されており、紙幅の関係上、その概況を示す。

平成 21 年度 多言語講習Ⅱ 開設状況

言語	開設者名	講習の名称	時間数	講習の期間	主な受講対象者
フランス語	群馬大学	フランス語とその文化(×)	6	H21.10.31	小・中・高教諭
中国語	目白大学	学校現場における中国語(Ⅰ)	6	H21.7.4	幼・小・中・高教諭
			6	H21.8.5	幼・小・中・高教諭
		学校現場における中国語(Ⅱ)	6	H21.7.11	幼・小・中・高教諭
			6	H21.8.6	幼・小・中・高教諭
	お茶の水女子大学	中国言語文化の諸問題	6	H21.8.3	中・高(国語科・中国語科)教諭
韓国語	目白大学	学校現場における韓国語(Ⅰ)	6	H21.7.11	幼・小・中・高教諭
			6	H21.8.6	幼・小・中・高教諭
		学校現場における韓国語(Ⅱ)	6	H21.7.18	幼・小・中・高教諭
			6	H21.8.7	幼・小・中・高教諭
ポルトガル語	目白大学	学校現場におけるポルトガル語(Ⅰ)	6	H21.7.4	幼・小・中・高教諭
			6	H21.8.5	幼・小・中・高教諭
		学校現場におけるポルトガル語(Ⅱ)	6	H21.7.18	幼・小・中・高教諭
			6	H21.8.7	幼・小・中・高教諭
	浜松学院大学・浜松学院大学短期大学部	多文化共生社会における年少者教育のあり方	6	H21.8.24	幼・小教諭
スペイン語	三重大学	スペイン語初級	6	H21.7.18	全教諭
		スペイン語中級	6	H21.7.19	全教諭
	浜松学院大学・浜松学院大学短期大学部	多文化共生社会における年少者教育のあり方	6	H21.8.24	幼・小教諭

	期 大 学 部				
--	---------	--	--	--	--

平成 22 年度 多言語講習Ⅱ 開設状況

言語	開設者名	講習の名称	時間数	講習の期間	主な受講対象者
中国語	東京学芸大学	中国語発音の教え方、学び方	6	H22. 8. 5	中教員(国語科、外国語科[中国語])、高校教員(国語科、外国語科[中国語])
韓国語	目白大学	学校現場における韓国語(1)	6	H22. 7. 10	幼・小・中・高教諭
			6	H22. 8. 5	幼・小・中・高教諭
		学校現場における韓国語(2)	6	H22. 7. 17については実施せず	幼・小・中・高教諭
			6	H22. 8. 6のみ実施	幼・小・中・高教諭
ポルトガル語	浜松学院大学・浜松学院大学短期大学部	多文化共生社会における年少者教育のあり方	6	H22. 8. 23	幼・小教諭
スペイン語	三重大学	スペイン語初級	6	H22. 8. 5	教諭、養護教諭
		スペイン語中級	6	H22. 8. 6	教諭、養護教諭

平成 23 年度 多言語講習Ⅱ 開設状況

言語	開設者名	講習の名称	時間数	講習の期間	主な受講対象者
フランス語	岐阜聖徳学園大学	基礎フランス語	6	H23. 8. 17	中・高で外国語を担当する教諭
	群馬大学	フランス語とその文化	6	H23. 12. 27	中・高・特英語担当教諭
中国語	東京学芸大学	漢詩朗読のための中国語入門	6	H23. 8. 5	中教諭(国語科、外国語科[中国語])、高教

					論(国語科、外国語科 [中国語])
	山梨大学	「異文化理解」・「中国語の知識」	6	H23. 8. 9	幼、小、中、高、中等 教育学校、特学校の 教諭
韓国語	目白大学	学校現場における韓国語	6	H23. 7. 9	全教員
			6	H23. 8. 4	全教員
ポルトガル語	浜松学院大学・浜松学院大学短期大学部	多文化共生社会における年少者教育のあり方	6	H23. 8. 22	幼・小教諭
スペイン語	三重大学	スペイン語(初級)	6	H23. 8. 9	全教員
		スペイン語(中級)	6	H23. 8. 10	全教員

平成 24 年度 多言語講習Ⅱ 開設状況

言語	開設者名	講習の名称	時間数	講習の期間	主な受講対象者
フランス語	群馬大学	フランス語とその文化	6	H24. 12. 26	中・高・特英語担当教諭
中国語	東京学芸大学	国語教師のための漢詩中国語朗読一日講座	6	H24. 8. 3	小教諭・中教諭(国語科、外国語科[中国語])、高教諭(国語科、外国語科[中国語])
	筑波大学	中国語の世界～言葉と文化のつながりを考える～	6	H24. 8. 3	小・中・高・中等・特学校教諭
韓国語	目白大学	学校現場における韓国語	6	H24. 7. 7	全教員
			6	H24. 8. 9	全教員
ポルトガル語	浜松学院大学・浜松学院大学短期大学部	多文化共生社会における年少者教育のあり方	6	H24. 8. 9	幼教諭

スペイン語	三重大学	スペイン語（入門）	6	H24. 8. 8	全教員
		スペイン語（初級）	6	H24. 8. 10	全教員

平成 25 年度 多言語講習Ⅱ 開設状況

言語	開設者名	講習の名称	時間数	講習の期間	主な受講対象者
フランス語	群馬大学	フランス語とその文化	6	H25. 12. 25	英語を担当する中・高 ・特教諭・フランス文化 に関心の深い小教諭
中国語	東京学芸大学	漢詩朗読のための中国語発音入門	6	H25. 8. 8	小中高教員（国語、外国語〔中国語〕）
			6	H25. 8. 19	小中高教員（国語、外国語〔中国語〕）
韓国語	目白大学	学校現場における韓国語	6	H25.7.6	幼・小・中・高教諭、養護教諭
			6	H25.8.8	幼・小・中・高教諭、養護教諭
スペイン語	三重大学	はじめてのスペイン語	6	H25. 8. 7	幼・小・中・高・特学校の教諭、養護教諭
		スペイン語初級	6	H25. 8. 9	幼・小・中・高・特学校の教諭、養護教諭

平成 26 年度 多言語講習Ⅱ 開設状況

言語	開設者名	講習の名称	時間数	講習の期間	主な受講対象者
中国語	東京学芸大学	漢詩朗読のための中国語発音入門	6	H26. 7. 31	小・中・高教諭（国語科、外国語科〔中国語〕）
			6	H26. 8. 7	小・中・高教諭（国語科、外国語科〔中国語〕）

韓国語	目白大学	学校現場における韓国語	6	H26.7.5	幼・小・中・高教諭、養護教諭
			6	H26.8.7	幼・小・中・高教諭、養護教諭
スペイン語	三重大学	スペイン語入門	6	H26.7.26	幼・小・中・高・特学校の教諭、養護教諭
		スペイン語会話	6	H26.8.8	幼・小・中・高・特学校の教諭、養護教諭

平成27年度 多言語講習Ⅱ 開設状況

言語	開設者名	講習の名称	時間数	講習の期間	主な受講対象者
中国語	北星学園大学	簡単な中国語日常会話～中華国の生徒・保護者とのやりとりのために～	6	H27.8.6	全教諭・養護教諭向け
	三重大学	中国語会話入門	6	H27.6.20	幼・小・中・高・特学校の教諭、養護教諭
	東京学芸大学	漢詩朗読のための中国語発音入門	6	H27.8.3	小・中・高教諭(国語・外国語[中国語])
		授業に役立つ漢詩名作鑑賞入門	6	H27.8.4	小・中・高教諭(国語・外国語[中国語])
韓国語	目白大学	学校現場における韓国語	6	H27.7.4	幼・小・中・高教諭、養護教諭
			6	H27.8.6	幼・小・中・高教諭、養護教諭
スペイン語	三重大学	スペイン語初級とスペイン語圏の社会事情	6	H27.8.1	幼・小・中・高・特学校の教諭、養護教諭
		スペイン語入門	6	H27.8.10	幼・小・中・高・特学校

					の教諭、養護教諭
--	--	--	--	--	----------

平成 28 年度 多言語講習Ⅱ 開設状況

言語	開設者名	講習の名称	時間数	講習の期間	主な受講対象者
中国語	北星学園大学	教室中国語～中華圏の生徒に中国語で指示を出すために～	6	H28.8.10	小教諭、中教諭、高教諭
	三重大学	中国語会話入門	6	H28. 6. 11	幼・小・中・高・特学校の教諭、養護教諭
	東京学芸大学	漢詩朗読のための中国語発音入門	6	H28. 8. 3	小・中・高教諭(国語、外国語[中国語])
		授業に役立つ漢詩名作鑑賞入門	6	H28. 8. 4	小・中・高教諭(国語、外国語[中国語])
韓国語	目白大学	学校における韓国語	6	H28. 7. 2	幼・小・中・高教諭、養護教諭
			6	H28. 8. 11	幼・小・中・高教諭、養護教諭
スペイン語	三重大学	スペイン語初級	6	H28. 7. 31	幼・小・中・高・特学校の教諭、養護教諭
		スペイン語入門	6	H28. 8. 9	幼・小・中・高・特学校の教諭、養護教諭

東京学芸大学は今年度、「漢詩朗読のための中国語発音入門」を開講しているが、平成 22 年度以降、現在に至るまで、続けて漢詩朗読に関する講習を開いている。今年度の「講習の概要」には、「現代中国語の発音を教え、学ぶための基礎知識を講義する。併せて、発音を実習する。主に、国語の教材の漢詩などを中国語で音読するためのスキルを中心に講じる。受講者は全くの初歩でも構わない。」とある。時間の制約はあるものの、常日頃、授業で扱っている漢詩を、中国語で読んでみたいとの願望を持っている国語教師にとっては、たいへん有意義な講習といえる。「漢詩朗読のための中国語発音入門」の定員が 35 人、「授業に役立つ漢詩名作鑑賞入門」の定員が 70 人と、やや多めであるにも関わらず、講習が中止になっていないこ

と、そして、その講習が継続していることがその証左といえよう。

紙幅の関係上、東京学芸大学の漢詩朗読についての講習は、「主な受講対象者」に「外国語〔中国語〕」教諭の文言が入っているもののみ表にまとめたが、中国語教諭を「主な受講対象者」に含まない漢詩朗読の講習についても、インターネットにより、平成 25 年度から平成 28 年度まで、4 年連続で開講している（平成 25 年度から平成 27 年度までは、金沢大学、愛知教育大学、千歳科学技術大学との共同開設。平成 28 年度は、愛知教育大学、千歳科学技術大学との共同開設）。

三重大学は、「スペイン語」に関する講習を、8 年連続で開講している。「講習の名称」、「主な受講対象者」からも明らかな通り、講習の主眼は、外国人子女などへの教師の指導力向上にある。なお、今年度が開講された、「スペイン語入門」の「講習の概要」には、「三重県内の外国人登録者総数の約半数はラテンアメリカ出身者で占められており（総務省「在留外国人統計」）、学校教育の現場においても、児童生徒との意思疎通や保護者への連絡を目的としたスペイン語能力の獲得が教職員に求められるようになっていきます。スペイン語入門者を対象とする本講習では、基本文法や語彙を学びながら、日常的な会話表現を練習します。」とある。

表とは別に、同様の趣旨で明海大学は、中国語の環境で育った子供たちの文化的背景と指導方法について考えるための講習を、平成 22 年度から平成 28 年度まで、7 年連続で企画している。なお、平成 28 年度の講習のみ、中止になっている。

また、目白大学は、平成 21 年度に、中国語、韓国語、ポルトガル語に関する講習を開き、その後も、毎年、韓国語に関する講習を実施している。

2. 3. 異文化理解講習

異文化理解を主とする講習は、講習初年度から、多種多様な講習が、多数開講されている。その中で、まず始めに、多言語講習とも密接に関連を持ち、また、多言語教育、多言語講習に刺激を与える、二つの講習に注目したい。何れも平成 28 年度に開講されたものである。一つ目、筑波大学の「東西の大国（フランス・ドイツ・中国）の言語と文化」では、「講習の概要」のはじめに、「ヨーロッパおよびアジアの大国としてフランス・ドイツ・中国を取りあげ、この 3 国に関して言語政策や言語の特質を講じることにより、異言語と異文化への理解を深めることを目指します。」と講習全体の目標を述べ、それに続けて、フランス語、ドイツ語、中国語、それぞれの言語における課題を、次のようにまとめる。まず、フランス語については、「フランスとEUとの言語

政策を振り返りながら、「一にして不可分な共和国」と多言語主義、複言語主義をめぐって考えます。」と記す。そして、ドイツ語については、「ドイツ語は明晰で論理的かつ客観的である一方、日本語は曖昧かつ非論理的で主観的であるとする言説に対して、日本語と比較しながら検討を加えます。」とし、最後に、中国語については、「近代中国語(植民地台湾の所謂「中国語」をも含む)が日本語に反発しながら日本語を近代語彙として受容せざるを得なかった社会背景に注目しつつ、語彙や意味の変容の姿を考察します。」とする。複数の言語を取り上げた異文化理解講習として、その内容は非常に意欲的なものといえよう。

次に、公益財団法人大学セミナーハウスの「異文化コミュニケーション」論」では、講座担当者が、「講習の概要」で、「国際化が進む中、日本人はコミュニケーション能力が低いといわれるが、実態はどうか。そもそもコミュニケーション能力とはいったい何か。外国語の能力と同じものなのか。海外経験は不可欠なのか。それとも日本国内でも身につくのか。異文化におけるコミュニケーション能力を育むために学校でできることは、語学教育以外に何かないのか。」と問いかけた後、「この一連の問題を、グローバル化⇒「英語化」の時代状況を踏まえながら、突きつめて考えてみたい。」と記す。何れも、外国語教育に携わる立場から考えても、簡単に結論づけることはできない問題であるとする。また、逆に、早急に一つの結論を出すことは危険だとさえ思われる。しかしながら、一方で、それぞれの問題についてじっくり考えることは、多言語教育、異文化理解の観点からも重要な意味をもとう。

なお、平成 21 年度から平成 28 年度まで、8 年連続して講習を開講した事例としては、広島大学の「異文化を学ぶために」が挙げられる。中高の外国語の教員を「主な受講対象者」とした、この講習は、外国語を学ぶ意義、異文化を学ぶ意義を問い、外国語教育の真の意味を探るという、意欲に満ちたものである。

また、この他、外国語、外国文化の理解を通しての外国人子女への教師の指導力向上を掲げた異文化理解講習も、数多く開講されている。

3. 今後の講習のあり方と方向性について

今後の講習においても、英語以外の外国語を専門とする教員向けの、専門的な講習、即ち、本稿における多言語講習Ⅰを開講することは、採算面などから、厳しい状況が続くであろう。

この点に関連して、鶴飼孝導氏の論考に注目したい。氏は、「教員免許状更新

講習～本格実施の現状と課題～」(『立法と調査』298 号)において、予測が外れ定員を大きく割り込んだ講習の例も多いとし、充足率が著しく低い場合、学内からの批判が起こることは必至であり、同規模の講習の実施が危ぶまれると指摘した上で、具体的な提言として次の様に記している。

例えば、首都圏における講習の中核を担う国立大学である東京学芸大学は、中長期的な展望に立ち、導入後数年間の受講者の変動を折り込み、制度が落ち着くまでは講習の規模も維持していく方針である。他の国立大学や大規模な私立大学においても、大学の社会貢献活動の一環と位置付け、単純な経営問題としては扱わない姿勢が見られるが、経営が苦しい中小の私立大学などから、縮小ないし撤退が相次ぐことも懸念される。講習の安定した供給を確保するためには、大学等に任せきりにするのではなく、文部科学省や都道府県教育委員会などが、事業として最低限成り立つような調整や援助をしていく必要がある。

講習も 8 年目を迎え、これまで以上に、文部科学省等の調整、援助が望まれるところである。これに関連して、先に挙げた南山大学の取り組みが、来年度以降も、引き続き行われるか、興味深く見守る必要もあろう。

先に、筑波大学、公益財団法人セミナーハウスの今年度の講習を取り上げたが、その内容は、今後の多言語講習を考える上でも、示唆に富むものであった。

さらに、時代の要請もあり、外国語、外国文化の理解を通しての外国人子女への教師の指導力向上を掲げた講習も、今後、ますます増えることが予想される。

私達は、平成 22 年(2010 年)に、「多言語教員免許状更新講習の現状と問題点」において、次のように記した。

今後の更なる詳細な検証のためにも、講習に関する資料の保存、整理は当然なされなければならないし、重要であると考えられる。今後の教員養成、研修を考える上でも、重要な基礎資料となることであろう。外国語教育史を考える上でも、外国語あるいは外国語教育に関して、どのような講習が実施されたかを記録、分析、研究することは、今後重要な意味を持つと考えている。今後も多言語講習についての調査を続けていきたいと考えている。

講習 8 年目を迎えた現在、その思いを一層強くする。そして、あえてこれに付け加えるならば、受講者数等の問題から中止せざるを得なかった講習にも光をあてながら、資料の収集、分析、研究を続けなければならないと考える。

¹ 日本大学、² 一般財団法人日本私学教育研究所

参考文献

鵜飼孝導(2009)「教員免許状更新講習～本格実施の現状と課題～」、『立法と調査』298号

山崎吉朗, 本間直人, 神谷善弘(2010)「多言語教員免許状更新講習の現状と問題点」,『外国語教育研究』第13号

本間直人, 神谷善弘(2011)「平成22年度多言語教員免許状更新講習の開設状況について」,『多言語・複言語教育研究』第1号

本間直人, 神谷善弘, 山崎吉朗(2012)「多言語教員のための免許状更新講習の動向と問題点—2008年度から2011年度の実情分析—」,『外国語教育研究』第15号

参考サイト

文部科学省 平成21年度 免許状更新講習の認定一覧

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/koushin/004/1288948.htm

文部科学省 平成22年度 免許状更新講習の認定一覧

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/koushin/004/1258028.htm

文部科学省 平成23年度 免許状更新講習の認定一覧

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/koushin/004/1301342.htm

文部科学省 平成24年度 免許状更新講習の認定一覧

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/koushin/004/1312500.htm

文部科学省 平成25年度 免許状更新講習の認定一覧

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/koushin/004/1330045.htm

文部科学省 平成26年度 免許状更新講習の認定一覧

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/koushin/004/1340754.htm

文部科学省 平成27年度 免許状更新講習の認定一覧

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/koushin/004/1353980.htm

文部科学省 平成28年度 免許状更新講習の認定一覧

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/koushin/004/1365796.htm

『A Multiliteracies Framework for Collegiate Foreign Language Teaching (Theory and Practice in Second Language Classroom Instruction)』, Kate W. Paesani, Heather Willis Allen, Beatrice Dupuy (著), Pearson Education Inc., 2016 年, 320 頁.

徐 アルム

コミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング(CLT)の過去と現在

コミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング (communicative language teaching、以下 CLT) は、1970 年代以降、構造主義への批判、またはオーディオ・リンガル・メソッド(audio-lingual method)の代替案として登場した。それまでの外国語教育は、言語能力＝文法や文型の習得及びそれらの完璧な使用－に焦点を当てたあまり、コミュニケーション能力の養成に対する具体的な実践までは至らなかった。しかし、CLT の普及とともに定着した「コミュニケーション能力 (communication competence¹)」を通じて、その実践が可能となった (Canale & Swain, 1980; Bachman, 1990; Bachman & Palmer, 1996)。

外国語教育において改革的な動きであった CLT は、他人との円滑なコミュニケーションに必要な言語能力を養うことこそ、外国語教育の目的であると唱えている。CLT が形式 (form) と意味 (meaning) の関連性の提示や協同型活動による学生中心の教室活動の導入に貢献したのは言うまでもない。

CLT がコミュニケーション能力の養成に多大な影響を与えたのは否定できない事実であるが、CLT の影響により、外国語教育が口語・機能的な言語使用に偏ってしまったという声もある (Kern, 2000)。さらに、文化やテキストの内容が表面的にしか扱

¹ *Dictionary of language teaching and applied linguistics* (4th ed., Routledge, 2010) によると、「コミュニケーション能力」は次のように定義されている: ある言語の文法を使用し、正しい文章を作るだけでなく、それをどのように、どこで、誰に使えるか分かる能力 [the ability not only to apply the grammatical rules of a language in order to form grammatically correct sentences but also to know when and where to use these sentences and to whom]。

われていないという点も指摘されている。つまり、ロールプレイのような準自然会話に基づく口語中心のコミュニケーションにより、他の言語技能－作文、文法などが敬遠されてしまったのはもちろん、文化や言語に対する学習者の理解も十分考慮していないということである。

外国語教育における「リテラシー (literacy)」は、以上に述べた CLT の限界を克服できる概念として登場し、学習者の「リテラシー」の発達に注目したカリキュラムや教授法を考える動きが始まった (Allen & Paesani, 2010; Kern, 2000; Kern & Schultz, 2005)。その代表的な例として、リテラシーに基づいた取り組み及び 21 世紀の外国語学習スタンダード (Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century) が挙げられる。これらは、文化的な内容や背景に基づいて、言語の 4 技能－聞く、話す、読む、書く－を全体として把握するという観点からコミュニケーションを捉えているという共通点があるが、マルチリテラシーフレームワーク (multiliteracies² framework、以下 MF) においては下記のような相違点が見られている。前者には、テキストにおけるコミュニケーションが含まれる一方、後者はコミュニケーションを対人関係 (interpersonal)、個人による解釈 (interpretive)、個人による産出 (presentational) から生まれるものとして捉えている。

外国語教育は、学習者の言語能力の養成という目的を持つ。しかし、そこには教授法をはじめ、文化や学習者の背景といった様々な要素が存在し、各教授法の実態が捉えにくくなっているのが現状である。本書は、外国語教育のカリキュラムや教授法にリテラシーを反映することで、短期的には初・中級レベルを指導する教師を助け、長期的には統一した枠組みを提示することができると述べている。本書の目的もそこにあると言えよう。

リテラシー (literacy) の定義

まず、「リテラシー」の辞書的な意味から考えてみよう。ニューオクスフォード英英辞典によると、リテラシーは、「読み書き能力 [the ability to read and write]」と定義されている。しかし、社会的転換の時期であった 1970 年代及び 1980 年代に、「リテラシー」は社会的要素及び実践と関連付けられ、独自の定義されるに至った (Kern,

² 1990 年代半ばに「New London Group」により初めて提示されたもので、グローバル化と共に登場した様々なコミュニケーションチャンネル・メディア及び次第に高まっていく文化・言語的多様性に焦点を当てている (The New London Group, 1996)。

2003; Lankshear, 1999; Street, 1984)。理想的なフレームワークやニューリテラシースタディーズ(New Literacy Studies)が現れたのもこの時期である。その後、1990年代半ばに「New London Group」により、グローバル化と共に登場した様々なコミュニケーションチャンネルやメディア及び次第に高まっていく文化・言語的多様性に焦点を当てた「マルチリテラシー(multiliteracies)」が登場するに至った。本書は、以上を踏まえ、Kern(2003)によるリテラシーの定義について述べながら、マルチリテラシーを提示している。

リテラシーは、テキストを通じて意味を作り出したり、解釈したりする社会的、歴史的、そして文化的に結びついた実践における使用を指す。・・・(中略)・・・リテラシーは、目的に応じて可変的(purpose-sensitive)で、ダイナミックで、談話や文化の中で、または、それらを越えて変化するものである。広範囲な認知能力、文語・口語、ジャンル、文化的知識などにも活用できるように。

また、本書には、リテラシーの3領域と呼ばれる「言語学的領域(linguistic dimension)」、「認知的領域(cognitive dimension)」、「社会・文化的領域(sociocultural dimension)」に加え、リテラシーに深く結びついている領域として「発達の領域(developmental dimension)」が取り上げられている。さらに、学習者のリテラシーを成長させるには、上記の領域とともに、Kern(2000)に提示されている7原則一言語使用、慣習、文化的知識、通訳、共同作業、問題解決、反映・自己反映に注目する必要があると述べている。そうすることで、指導や評価、カリキュラム構成などにおけるリテラシーの適切な解釈や適用が可能になると考えられる。

各章の構成

本書の目的は、第一、統一性のある教育学的フレームワークの土台を築くこと、第二、大学で外国語教育に携わっている教師が活用できる形で本枠組みを提示することである。これらの目的達成に必要な内容は、全8章にわたって紹介されており、外国語教育の学習領域とリテラシーを結びつけながら、マルチリテラシーに基づいた取り組みの詳細を取り上げている。

第一章は、「MFを把握する(Understanding the Multiliteracies Framework)」とい

うタイトルで、MF における概説を始め、その適用に必要な土台となる内容が述べられている。

「目的、目標、評価をマルチリテラシーの観点に基づいて考え直す (Reconsidering Goals, Objectives, and Assessment From a Multiliteracies Perspective)」というタイトルの第二章には、マルチリテラシーに基づいた指導において欠かせない要素である、一貫した学習目的及び目標を明確にする理論が紹介されている。

第三章「文法・語彙概念を意味形成のための学習素材として再構成する (Reconceptualizing Grammar and Vocabulary as Meaning-Making Resources)」では、そのタイトルからも分かるように、「意味形成 (meaning design)」に焦点が絞られている。さらに、意味体系が構築され始める初級レベルにおける文法・語彙の役割を考え直しながら、それらの指導・評価に必要な方法を提示している。

「教室における口語使用の土台を作る (Scaffolding Oral Language Use in the Classroom)」というタイトルの第四章は、教室談話に関する概念や実証研究について述べながら、教室での学習及び評価における「会話」の役割について再考察している。

第五章は、「テキストを通じた意味形成として読解を指導する (Teaching Reading as Constructing Meaning From Texts)」というタイトルで、これまでの研究における読解の立ち位置を概観してから、マルチリテラシーを基にした統合的な取り組みー読解の社会的文化的側面及び意味形成としての読解ーについて述べている。

MF を作文指導の目標及び目的に適用できるかという課題については、第六章「テキストを通じた意味形成として作文を指導する (Teaching Writing as Designing Meaning Through Texts)」に詳しく述べられている。本書は、MF を活用した作文指導の構成について具体的な方法を紹介している。

「テキストを通じた意味形成としてビデオ聴解を指導する (Teaching Video-Mediated Listening as Constructing Meaning From Texts)」というタイトルの第七章は、聴解の領域を「発話及び視覚メッセージを見る、聞く」という領域にまで広げ、ビデオ聴解指導の目的を MF の中で考え直している。

最終章である第八章「新たなリテラシーを指導する: Web 2.0 とそれ以降における意味形成 (Teaching New Literacies: Constructing Meaning in Web 2.0 and Beyond)」では、外国語教育におけるデジタル技術の役割について再考察しながら、それを活用したリテラシーの発展について述べている。

教室における MF の適用

New London Group (1996) は、「マルチリテラシー」の観点から現代における言語・文化的な違いに注目することで、外国語教育の伝統的な教授法に現れた限界を克服できると述べている。本書に提示されている MF は、これまで多岐に渡っていた様々なカリキュラムや教授法などを統一する枠組みとして、New London Group の提唱したマルチリテラシーをより具体化したということにその意義があると言える。さらに、言語の 4 技能に「意味形成」という概念を定着させた教授法を取り入れ、それらに基づいて行われる学習者の「受容」「産出」プロセスを通じて、言語形式と意味形成の関係をより明確にした。

一方、MF は、全学習レベルというより、初・中級学習者を中心としている。これは、冒頭で述べた「マルチリテラシー」の定義に反しているように捉えられやすいが、上級学習者以上向けの言語や文学、文化コースなどに MF を適用するのは、著者自身も述べているようにそれほど難しいことではないと思われる。まず、Kern (2000) によると、テキストから意味を形成する能力は、上級に行くにつれ、身に付けられるものであると言われている。また、MF は、外国語教育における意味形成プロセスを初級レベルから取り入れ、それに基づいて学習者のリテラシーを発達させることを目指している。つまり、学習者のリテラシーの発展に焦点を当て、多様な談話が構成されているコミュニティに学習者が積極的に参加できるような環境を構築するということである。以上を踏まえると、上級レベルにおける MF の適用は、その活用可能性を模索しながら、より長期的な観点から実践していくべきであろう。

おわりに

外国語を教えること、外国語を学ぶこととは、何であろうか。

MF は、その問いに対する答えを探させると同時に、外国語教育における様々な要素—カリキュラムから指導方法、評価に至るまで—を見直すチャンスを与えている。著者は、MF の役割について、以下のように述べている。

(前略) MF は、教育学的なアプローチにおいて一貫性を保つこと、実践を評価すること、カリキュラムをデザインすることを可能とし、さらに、外国語教育現場の教師により総合的で一貫した専門性を持たせる役割を果た

してきた。

次の段階として考えられるのは、MF に基づいた指導方法に対する理解、適用及び実践であろう。MF の実践に必要な内容は、第三章から第八章において詳しく述べられている。それらを教室で活用し、さらに、その実践の仕方や結果などについて教師同士でフィードバックし合うことで、MF の適用範囲やその可能性はより広がると考えられる。

(早稲田大学日本語教育研究センター)

参考文献

- ALLEN, H. W., & PAESANI, K. (2010). Exploring the feasibility of a pedagogy of multiliteracies in introductory foreign language courses. *L2 Journal*, 2(1), pp. 119-142.
- BACHMAN, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, England: Oxford University Press.
- BACHMAN, L. F., & PALMER A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford, England: Oxford University Press.
- CANALE, M., & SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.
- JACK C. R., & RICHARD W. S. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4th ed). London, England: Routledge.
- KERN, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.
- KERN, R. (2003). Literacy as a new organizing principle for foreign language education. In P. C. Patrikis (Ed.), *Reading between the lines: Perspectives on foreign language literacy*, pp. 40-59. New Haven, CT: Yale University Press.
- KERN, R., & SCHULTZ, J. M. (2005). Beyond orality: Investigating literacy and the literary in second and foreign language instruction. *Modern Language Journal*, 89, pp. 381-392.

- LANKSHEAR, C. (1999). Literacy studies in education: Disciplined developments in a post-disciplinary age. In M. Peters (Ed.), *After the disciplines: The emergence of culture studies*, pp. 199-228. Westport, CT: Greenwood Press.
- STREET, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- THE NEW LONDON GROUP (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures, *Harvard Educational Review*, 66(1), pp.60–93.

『音声の科学—音声学入門』 ジャクリーヌ・ヴェシェール(著)、
中田俊介、川口裕司、神山剛樹(訳)、白水社、2016年、159頁

ヴァフロメーエフ・アナトリー

ジャクリーヌ・ヴェシェール(Jacqueline Vaissière)はフランスの音声学者である。研究分野は一般音声学、実験音声学、音響音声学、超分節音などである。ルール・ベースの音声合成のテーマについてグルノーブル・アルプ大学にて博士号を習得した後、フランス・テレコム(CNET)において技術の分野において研究を続けた。1990年から2014年まで新ソルボンヌ大学教授であった。現在は新ソルボンヌ大学の名誉教授である。

本書は著者によると「多様な音声科学への入門書であると同時に、過去数十年の研究成果の総括となることを目指している」ものである。国際音声学会議に所属するような音声を様々な角度からアプローチする、言語学者、心理言語学者、実験心理学者、音声コミュニケーションおよび音声言語処理を専門とする工学者、耳鼻咽喉科医、音声治療師、発音療法士、発音矯正士、第一および第二言語習得の専門家、歌唱や朗読法の教師などの専門分野において重要になる音声学の基礎的な概念について解説し、幅広く調音音声学・音響音声学・聴覚音声学の領域を扱おうとしている。

本書は9章立てである。第1章と第2章では著者は音声学と音韻論を理解するための基礎的な概念について述べ、第3章では音声学の分野を紹介する。第4および第5章では音声学の研究に最低限必要な生理的な仕組みと音響学の基礎について述べられ、第6から第9章までは今までの音声言語の研究で得られた音声学・音韻論の知見について述べられている。下にそれぞれの章の内容の紹介および特色について評者の見解を述べる。

序論では著者はコミュニケーション、言語活動および音声学や音韻論の観点から見た言語の構造について述べている。音韻論の大まかな枠組みに関する説明をするためにマルティネの言語の二重分節性、ソシュールの言語の定義、トルベツコイの音素に関する説明を導入し、主にフランス語の事例に基づいた音素の音声的実現の多様性および音韻的対立について述べている。序論で特に詳しく述べられている

のは音素の音声的実現の多様性である。音素の音声的実現の多様性は第一に個人の解剖学的特徴、第二に音声的環境、第三に発話速度、第四に音節構造やアクセントとの関係、第五に丁寧さ、スピーチ・スタイル、第六に調音的動作に現れる感情的ニュアンスによるものに分類されている。この解説に具体的な例などが用いられており、エッセンス以外のものが除外されているために、特に音声学・音韻論の基礎を学ぶ学生に理解してほしいところの1つである。

第1章「音声学と音韻論」では著者は音声学と音韻論の関係や位置づけについて述べている。まず、歴史的に音声学と音韻論はどんな関係として変化してきたか、言語体系と実質が独立して研究されるべきと訴えたソシュールとその考え方とその流れで研究を進めてきたヤコブソンやトルベツコイを経てヤコブソン、ファントやハレの『音声分析序説』を取り上げている。著者によると『音声分析序説』に提案された形式と実質を結びつける弁別素性の導入によって音声学と音韻論は新たに互いに近付いた。この章の重要なキーワードは体系、対立と制約である。著者は解剖学的制約、音響関連と聞き手の知覚の容易さに基づく制約に触れている。さらに習得や記憶の容易さといった認知的制約も触れられている。著者によるとこれらの音声的および音韻的制約を同時に考慮することにより母音体系と子音体系の類型論の理解が大きく前進することができた。また音声学と音韻論のアプローチの差異について著者は「一般的に音韻論者は、理論的かつ演繹的な手法に導かれ、そうした手法が実験によって検証したいと思う問題を解決する。それに対して、音声学者はもっと直接的に実験に依存する。音声学者は当初から自らの仮説を追試可能な実験によって検証する必要があると考えるため、自らの研究領域を非常に狭くする傾向がある。加えて、音声学者の注意は採取するデータの細部に向けられる。それは直接的に言語範疇についての情報を与えるものではないが、言語体系に非常に影響を与える数多くの力を理解するのに役立ちうる。さらに音声学者は中心から遠ざかるとうとする傾向に付き進められて、個体発生や系統発生、または社会学や民俗学あるいは心理学の中に可能な説明を求めようとする。一方、音韻音は認知科学と近い関係でありたいと望む」という著者の音声学・音韻論の分野の研究者に見られる傾向を捉え、長年の経験を感じさせる考察を述べている。

第2章「音声学の諸分野」では音声学の諸分野の歴史に触れ、音声学と関連する分野の位置づけについて簡潔に説明されている。さらに研究の取り組み・プロジェクトも紹介されている。その中には、「大きな言語」の部分的なタグ付けが行われた言語コンソーシアム(LDC)とヨーロッパ言語資源協会(ELRA)によるデータベース、

口承伝統による言語と文明 (LACITO) のアーカイブサイトが取り上げられている。この章を読むことにより、読者は音声を扱う研究分野の細分化についてイメージを持つことができる。

第 3 章「音声学の道具」では音声学の分野で用いられる研究のための装置が紹介されている。まずは国際音声記号の基本規則を導入し、国際音声記号の使い方の重要点について述べる。この重要点の要約の仕方が簡潔で分かりやすく、音声学の入門のレベルに最適な内容である。次に言語記述における耳による知覚の研究の重要性について触れられている。さらにクラットのフォルマントによる音声合成のシステムやその他のコンピュータでの分析や合成のシステムについて触れられている。また、この章では音声言語の研究に用いられる複数の種類のデータの収集・分析の機器が列挙されている。第 3 章の最後に著者は強く実験結果の適用範囲を絶対視しないことの大切さが訴えている。

第 4 章「音声器官」では今までの調音音声学の知見を踏まえてヒトの音声器官について述べられている。次に、発話行為における段階が心的段階、言語的段階、生理的段階、音響的段階に分けられ、それぞれの役割が説明される。さらに、音声言語の産出を 3 つの主要な過程に分けられ、それぞれについて仕組みが説明される。1 つめの過程は声門下部の過程で、2 つめの過程は発声で、最後の過程は調音である。その他にこの章に発声および気流速度と喉頭音源のスペクトル傾斜の関係を読み取ることができる図も示されている。この章を読むことにより、音声学の生理的側面を理解するための入門的な知識に触れられる。

第 5 章「音声信号と音響音声学」では、著者は音響学の歴史を振り返り、音波の仕組みについて述べている。さらに、音の音響特性としては持続時間、基本周波数、音源信号の形状、音の物理的な強さ、音のスペクトル、音の静的・動的様相を上げている。また、この章では音源フィルタ理論を図示して述べている。その他に、フランス語の文の発話の基本周波数、強さ、スペクトログラムや波形を図に示し、音響信号の変化を示している。また、フランス語の 12 子音のスペクトログラムも示され、音響的特徴がスペクトログラム上でどう読み取ることができるか述べられている。

第 6 章「母音」ではまず、母音体系の類型論的な傾向について述べ、フランス語の母音を図示しながら、母音の調音的側面と音響的側面について説明する。図のおかげで円唇生のような調音的な特徴とフォルマントの関係の記述が分かりやすく簡潔であるために教材として使いやすいただろう。また調音器官のそれぞれが補い合う可能性を持っているということについて触れているというところに、複雑なものを過剰に

簡単にしないアプローチが読みとれる。

第 7 章「子音」では子音の調音的特徴について述べられている。子音の分類のための基準は 4 つに分けられている。その 4 つとは有声性、狭めの度合い、調音位置、鼻音性である。狭めの度合いは閉鎖音、摩擦音、鼻音、側面音のクラスに分けて図示されている。章の最後に非肺気流の子音が僅かに触れられている。

3 節からなる第 8 章「音声言語の知覚のいくつかの様相」では子音と母音の知覚を理解するために重要な概念およびいくつかの知覚モデルと理論が紹介されている。著者はまず、言語音の知覚への研究のアプローチをいくつか紹介し、ヒトの音の知覚のメカニズムについて解説している。「Ⅰ－母音の同定について」の節では第 6 章の母音のフォルマントのトピックを一層深め、「実効的な」フォルマント(F2')について解説している。「Ⅱ－子音の同定について」の節では著者は子音の聴覚的な手がかりについて述べている。第 8 章の最後の節である「Ⅲ－いくつかのモデルと理論」ではカテゴリー知覚、運動理論が扱われる。

第 9 章「韻律論」では超文節(プロソディー)が扱われる。章の頭では韻律論の歴史が簡潔に述べられ、それぞれの分節音タイプにおいて解説されている。アクセントにおいて世界の言語は「語声調」、「語アクセント」、「高さアクセント」を持つタイプに分類され、それぞれの特徴が述べられている。また語アクセントと文法アクセントの概念が説明されている。イントネーションの説明においては言語構造的体系(「統合構造および語用論によって決定されるイントネーションの境界画定機能」とパラ言語的体系(「意味のニュアンスや態度や感情を表現する体系」)の両方の役割が説明されている。さらに、音声言語の基本周波数の曲線における類似点が挙げられている。いくつかの言語間で共通の傾向としては、(1)基本周波数の基底線と天井によって決定される話し手の普段の音域の存在、(2)基本周波数や強さおよび調音動作の大きさの逓減、(3)基本周波数と強さの最大値および最小値の出現のタイミング、(4)上昇・下降の交合の出現、(5)発話の境界に現れる要素が長くなるという傾向が挙げられている。さらに、著者は基本周波数などの図を示しながら、情報構造とイントネーションの関係について説明し、英語とフランス語の比較などを行っている。その他に韻律の構成要素としてリズムについて述べられている。包括的で体系的な内容のためにこの章はレベルを問わずに、超分節音を扱う分野の研究者に勧められる。

本書は音声学の入門書として簡潔で分かりやすく書かれており、広い範囲をカバーすることに成功している。特に第 9 章の「韻律論」が著者の長年の研究の過程で得た知見を踏まえた説明に注目すべきである。韻律と関わる現象の複雑さを必要以

上に単純化されず、声調やアクセントからイントネーションやリズムまでカバーするのみならず、感情などとの関係まで触れているために、多角的で基礎的な情報と発展的情報のバランスのいい章になっている。また、本書の図の選択やデザインは特別に評価したい。例えば、第 6 章の調音図、スペクトログラムおよび合成音のフォルマント構造と円唇性の図、第 4 章の発生の図などが分かりやすく、本文の内容と合致しているために、教材としての効果的であると思われる。本書のもう 1 つの魅力的な点は UPSID データベースなどの知見に基づく類型論的な見方が採用されているところである。類型論的な見方を持ち込むことにより、最も詳しく扱われたフランス語以外の世界の音声言語の音素体系に関する知識を与え、フランス語の体系の理解も深められると思われる。また、このような類型論的なアプローチは今日の音韻論の理解に欠かせないものであると思われる。

本書はフランス語の例をたくさん扱い、フランス語の音声学的・音韻論的構造について基礎的な知識を豊富に取り入れているために、フランス語の音声学・音韻論を専門とする学生には必読だといえるだろう。特にフランス語の韻律に関心を持つ学生に勧めるが、フランス語以外の韻律と関わる研究を目指している読者に勧めることができる。また、一般音声学の入門書として音声学を専門とするフランス語専門家以外の読者にも勧める。さらに、本書では予めの知識がほとんど問われないために、発音に関心を持つ一般の読者にも、音声学とはどんな学問であるか、何をどう扱っているかなどという関心で音声学の入門書として読むことを勧めるのが間違いではないだろう。なお、予備知識のない読者には著者は第 4 章と第 5 章から本書を読み始めることを進めている。

この本は幅広くかつ体系的に音声学について必要な概念を述べているだけでなく、それ以外の言語を視野に入れながら、フランス語の事例を多角的に扱っているために、入門書として適切なものであると思われる。強いて問題点を取り上げようとすると次のような箇所には改善の余地があるかもしれない。まずは翻訳に関して、「音声学と音韻論」の章では音響素性の名称が日本語翻訳で列挙されているが、より一般的に使われる英語の名称も同時に紹介されるべきであったかもしれない。さらに、本書にとって本質的問題ではないが、同じ第 1 章の中で「ズールー語のさまざまな吸着音（歯音、歯茎音あるいは側面音）は、訓練を受けていない耳には区別が大変難しい」と述べられているが、Best et al. (1988) ではズールー語の未学習者である英語母語話者にとって吸着音の知覚的判別は比較的容易な課題であることが示唆された。英語話者は母語に歯破裂音と歯茎破裂音の対立を持たないが、Best et al. は判別が

容易である要因としては、吸着音は英語の対立として範疇化されないという理由と、非言語音としての吸着音の親密さが関与している可能性がある」と述べている。もう1つの改善点が第5、第6、第7章の再構成にあるかもしれない。第6章の「母音」では調音と音響の事実について並行的に述べられているのに対し、第7章の「子音」では主に調音的な側面が扱われるが、音響的な側面も触れられている。しかし、スペクトログラムの観察などを含む、子音の音響的な観察が既に部分的に第5章などでなされている。おそらく、入門書の構成として「母音」と「子音」の章のそれぞれにおいて音響的側面と調音的側面の観察を並行的に行うことでより簡潔な構成になることが考えられる。

(東京外国語大学博士後期課程)

参考文献

BEST, C.T., MCROBERTS G.W., NOMATHEMBA M.S. (1988). Examination of Perceptual Reorganization for Nonnative Speech Contrasts: Zulu Click Discrimination by English-Speaking Adults and Infants, *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 1998, Vol. 14, No. 3, 345-360.

外国語教育学会 (JAFLE) 第20回研究報告大会

会場 東京外国語大学

発表会場 大会議室(A会場)、中会議室(B会場)

	会場	タイトル／発表者
10:00-10:05	A	開会の辞
10:05-10:30	司会	馬場 哲生(A会場) 杉山 香織(B会場)
	A	学習者特性に基づく語学科履修者傾向分析 結城健太郎(東海大学)、白澤秀剛(東海大学)
	B	ポルトガル語母音音素 / o, ɔ / の日本人学習者の発音事例研究 —音響・調音音声学的手法を用いて— 三輪柊子(東京外国語大学言語文化学部3年)
10:30-10:55	A	動機づけ理論を学ぶ授業: 自律した言語学習者の養成を目指して 山本大貴(明治大学大学院博士後期課程)
	B	スペイン語話者の日本語の発音学習及び発音指導について 赤木浩文(専修大学国際交流センター)
11:00-11:25	A	日本語教育における動機づけ研究—学会誌『日本語教育』の分析から 鈴木綾乃(開南大学)、伊藤奈津美(早稲田大学日本語教育研究センター)、 岩下智彦(早稲田大学日本語教育研究センター)
	B	無声舌頂閉鎖音の代用 —L2 ロシア語の /t͡ɕ/ と L1 日本語の [t͡ɕ, t͡ɕʰ] Vakhromeev Anatolii (東京外国語大学大学院博士後期課程)
11:25-11:50	司会	佐藤 玲子(A会場) 吉富 朝子(B会場)
	A	アラビア語の会話体と文章体のニーズと両文体同時提示への学生の感想 —アンケート調査報告— 長渡陽一(東京外国語大学特別研究員)
	B	日本語説明文の聴解における再話プロトコルの一考察 王睿琪(東京外国語大学大学院博士後期課程)
11:55-12:20	A	キルギスの日本語学習者の学習意欲に影響を与える要因について —授業参加者のインタビュー調査に基づいて— アサノワ・グリザル(東北大学大学院文学研究科)
	B	英語学習者の関係節を含む文の習得状況調査 砂田緑
12:20-13:10		昼休み／理事会

13:10-13:35	司会	野田 哲雄(A会場) 佐野 洋(B会場)
	A	初級フランス語におけるスピーキング能力の可視化 ータスク評価法と学習ストラテジーの観点からー 佐藤千秋(東京外国語大学博士後期課程)、ファール・エロディ(東京外国語大学博士前期課程)、川口裕司(東京外国語大学)
	B	英語を不得意とする大学生の品詞の習得 小西瑛子(帝京科学大学非常勤講師)
13:35-14:00	A	フランス語学習者の発話に見られる社会言語学的特徴 近藤 野里(名古屋外国語大学)
	B	ブラウザプラグインを使用しない録音用 Moodle 機能の開発 梅野毅(東京外国語大学)
14:05-14:30	A	スピーキングに関する学習方略の使用と方略の有効性の認識との関連 周育佳(東京外国語大学非常勤講師)、井之川睦美(東京外国語大学)、 鈴木陽子(東京外国語大学)
	B	Web 初級日本語、語彙練習補助教材の開発とその効果 ーモバイルラーニングの試みー 秋山敬子(東京外国語大学大学院博士前期課程)、林俊成(東京外国語大学)
14:30-14:55	司会	黒澤 直俊(A会場) 野間 秀樹(B会場)
	A	TUFS 言語モジュールの会話文を活用したアジア諸語の社会・文化的特質の指標化 富盛伸夫(東京外国語大学名誉教授)、YI Yeong-il(東京外国語大学大学院博士前期課程)
	B	高等学校における中国語アクティブラーニングの導入効果 渡邊晶子(大阪大学大阪大学博士前期課程)
15:00-15:25	A	マレーシアの中等学校における日本語教育の現状と課題 ー現職教師へのアンケート調査の結果からー 芹澤有美(国際交流基金クアラルンプール日本文化センター)
	B	日本語学習者の「いえ」「いいえ」「いや」ー学習者コーパス分析からみる使い分けとその機能ー 野口英美(お茶の水女子大学博士後期課程)、福嶋真由美(元早稲田大学日本語教育研究センター)
15:25-15:50	A	文部科学省の英語以外の外国語教育政策 山崎吉朗(日本私学教育研究所)
	B	学習者話し言葉コーパスに基づく日本人フランス語学習者の複文構造の使用についての研究 ーフランス人母語修得の場合と比較して 秋廣尚恵(東京外国語大学)

	司会	秋田 辰巳(A 会場) 川口 裕司(B 会場)
15:55-16:20	A	教員免許状更新講習と外国語教育、その推移と現状 本間直人(日本大学非常勤講師)、山崎吉朗(日本私学教育研究所)
	B	日本語上級前半レベルにおけるレポート課題のためのルーブリックの実践 —学習者アンケートと教師インタビューの結果より— 高橋雅子(早稲田大学日本語教育研究センター)、伊藤奈津美(早稲田大学日本語教育研究センター)、安田励子(早稲田大学日本語教育研究センター)、山同丹々子(早稲田大学日本語教育研究センター)
16:20-16:45	A	「教員免許状更新講習」における大学の「英語以外の外国語教員」の役割を考える 神谷善弘(大阪学院大学)
16:45-17:10	A	総会／閉会の辞

名誉会長 伊藤嘉一（星槎大学教授、東京学芸大学名誉教授、小学校英語教育学会会長）

会長 黒澤 直俊（東京外国語大学） 任期 2016 年 12 月～2019 年 12 月

副会長 佐藤 玲子（亜細亜大学）、秋田 辰巳（山梨学院大学）、

理事 大森 洋子（明治学院大学）、川口 裕司（東京外国語大学）、
佐野 洋（東京外国語大学）、末岡 敏明（東京学芸大学附属小金井中学校）、
杉山 香織（西南学院大学）、田原 洋樹（立命館アジア太平洋大学）、
富盛 伸夫（東京外国語大学名誉教授）、中島 裕昭（東京学芸大学）、
根岸 雅史（東京外国語大学）、野田 哲雄（東京学芸大学名誉教授）、
野間 秀樹（明治学院大学）、萩野 博子（明治大学）、
長谷川 淳一（桜美林短大）、馬場 千秋（帝京科学大学）、
馬場 哲生（東京学芸大学）、降幡 正志（東京外国語大学）、
本田 勝久（千葉大学）、吉富 朝子（東京外国語大学）、
林 俊成（東京外国語大学）、山崎 吉朗（日本私学教育研究所）、
若林 恵（東京学芸大学）

第 20 号編集委員

大森洋子、川口裕司（編集責任者）、黒澤直俊、佐野洋、佐藤玲子、杉山香織、
末岡敏明、根岸雅史、野田哲雄、野間秀樹、馬場千秋、馬場哲生、降幡正志、
山崎吉朗、吉富朝子、若林恵、松澤水戸（編集協力）

会費振込 年会費 5000 円、学生 3000 円、賛助会員 10000 円

〒183-8534 東京都府中市朝日町 3-11-1

東京外国語大学 川口裕司研究室内 外国語教育学会

e-mail ykawa@tufs.ac.jp

振込口座:郵便局 00120-6-33068 外国語教育学会

外国語教育学会規約

第1条(名称) 本学会は、外国語教育学会(Japan Association of Foreign Language Education,略称 JAFLE)と称する。

第2条(目的) 外国語教育の研究者の連携を図り、外国語教育を総合的、体系的に研究する。

第3条(研究内容) 日本語を含む外国語としての言語教育、外国語の教育政策、カリキュラム、教材、指導法、異文化教育、教員養成等を研究内容とする。

第4条(事業) 本学会の目的を遂行するために年次大会、研究会、講演会、機関誌『外国語教育研究』(JAFLE Bulletin)の発行等を行う。

第5条(会員) 本学会の主旨に賛同し、所定の会費を納入した者を会員とする。会員には普通会员、学生会員および賛助会員がある。

第6条(事務局) 本学会には事務局を置く。

第7条(運営) 本学会は年1回総会を開催し、重要事項を審議し、出席者の過半数により決定する。本学会には会員により選出された理事より構成される理事会を設ける。

第8条(役員) 理事会には役員として、会長1名、副会長2名、事務局担当1名、会計担当1名、編集担当若干名を置く。

第9条(会長) 会長は理事会の推薦を受け、総会で承認される。会長の任期は3年として再選を妨げない。

第10条(顧問、名誉会長) 本学会には、顧問、名誉会長等を置くことができる。

第11条(監査) 本学会には監査1名を置き、会計の監査を行う。

第12条(会費) 会員は、本学会の運営に当てるため年会費、普通会员 5000 円、学生会員 3000 円、賛助会員 10000 円を納入する。

第13条(改正) 本規約は総会により過半数の同意をもって改正することができる。

第14条(附則) 事務局は 2006 年 11 月 18 日より東京外国語大学外国語学部川口裕司研究室内に置く。

第15条(附則) 本規約は 2006 年 11 月 18 日に発効する。

2006 年 11 月 18 日承認

『外国語教育研究』 投稿規定

2017 年現在

1. 投稿者は原則として外国語教育学会の会員とし、投稿論文は研究発表大会で発表を行った研究とする。
2. 本誌に掲載するものは「論文」「研究ノート」「書評」等とする。
3. 発行は年1回。
4. 原稿の採否は編集委員会のレフリーによる査読と審議を経て決定する。
5. 使用言語については原則として日本語とする。
6. 図・絵・表はいずれも白黒とし、網掛けは避け、できるだけ鮮明な画像を貼り付ける。
7. 論文は1ページが 34 文字×32 行で 18 ページ(約 20,000 字)以内、研究ノートは 34 文字×32 行で 10 ページ程度、書評は 34 文字×32 行で 5 ページ程度とする。
8. 外国語のレジュメ
査読により論文として採用された原稿についてのみ外国語のレジュメ(1ページ以内)を付す。
9. 日本語のレジュメ
ホームページに掲載するため採用された原稿について日本語のレジュメ(1ページ以内)を付す。
10. 編集作業
掲載が受理された後には執筆者自身が校正の作業にあたる。原稿1件について著者に 4 部献呈する。
11. 執筆時の留意事項
原則として Word for Windows あるいは MacWord で作成し、手書き原稿は受け付けない。
提出物は E-mail 添付ファイルまたはフロッピーとする。
他のフォントや体裁については個々に著者と編集委員で相談することとする。

編集後記

『外国語教育研究第 20 号』をお届けいたします。今回の号は昨年 12 月の第 20 回研究報告大会での発表に基くものです。極めて盛況で 25 件の発表が行われました。そのため、本号は論文、研究ノートが 16 本、書評が 2 本と盛りだくさんです。テーマや対象言語の多様性がまさに現代の外国語教育が抱える問題と関係者の意識を反映していると言えるでしょう。かつて言語教育分野は必ずしも言語研究の中心ではなかったと思いますが、現在では母語習得や第 2 言語習得の問題を抜きにしては言語学を語れない時代になりました。理論言語学の中心テーマであるだけでなく、古典的であり接点がないような分野に見える歴史言語学でも、最近の概説書を見ると第 2 言語習得を含め習得の問題が、言語変化の時期やメカニズムを推定するためのカギとなっています。この分野の諸研究がさらに発展することを願うばかりです。なお、昨年度は例年実施してきたシンポジウムを開催しませんでした。これはひとえに昨年から会長を務めている私の不徳とするところですが、例年以上に分厚くなった『第 20 号』にホッとするとともに、大会とシンポジウムの 2 本柱が本学会の活動の中心であるということを再確認しつつ、反省の思いとともに筆をおきたいと思います。

(黒澤 直俊)

外国語教育研究 第 20 号
JAFLE BULLETIN
ISSN : 1348-7639
2017 年 12 月 1 日発行

発行 外国語教育学会
会長 黒澤直俊
事務局 東京外国語大学
川口裕司研究室
TEL 042-330-5235

〒183-8534 東京都府中市朝日町 3-11-1

印刷 日本ルート印刷出版株式会社／AK サトウ
TEL 03-3631-3861
〒135-0007 東京都江東区新大橋 1-5-4