

JAFLE BULLETIN 2018

外国語教育研究 第21号

目次	頁
論文	
一般米語全13母音に聴覚的に対応する日本語の母音 英語の母音は決して難しくない 野北 明嗣	1-19
Phonological Short-Term Memory as a Factor Predicting Pronunciation Accuracy: The Case of Japanese EFL Learners Fuyu TERASHIMA	20-38
フランス語初中級学習者の受容語彙知識 杉山 香織	39-53
異文化間能力における態度と複言語教育の関連 —日本に在住するヨーロッパ人に対するインタビュー調査から— 胡 玉瑤	54-72
研究ノート	
英語学習者が持つ発音学習目標に関するビリーフの質的調査 —複雑系理論の視点からのインタビュー分析— 山本 大貴、大塚 清高	73-90
上級学習者と初級学習者の日本語音声 ディフレーシングの生起に注目して 布村猛・海野多枝	91-104
ポルトガル語の単語集教材の分析 母語話者コーパスとの対照から 鳥越 慎太郎	105-121
国内の日本語教育現場における非母語話者教師の認識 —非母語話者教師へのインタビュー調査から— 高橋 雅子	122-131

シンポジウム 外国語教育におけるスピーキング指導	司会 川口 裕司	133
1. 第二言語習得論を踏まえたスピーキング指導	吉富 朝子	134-142
2. 日本語教育におけるスピーキング指導 —台湾の大学における実践報告—	鈴木 綾乃	143-150
3. ベトナム語のスピーキング指導 —神田外語大学ベトナム語専攻1・2年生を対象としたスピーキング指導 の事例から—	春日 淳	151-157
4. 「話したい！」授業づくりが授業を変える 高校のフランス語教育の現場から	松田 雪絵	158-165
5. ポルトガル語スピーチコンテストとスピーキング指導 教育・学習効果に関する予備的調査	吉野 朋子	166-173
自由討論		174-184
外国語教育学会 (JAFLE) 第21回研究報告大会		185-186
名誉会長、学会役員・外国語教育学会規約		187-188
『外国語教育研究』 投稿規定		189

一般米語全 13 母音に聴覚的に対応する 日本語の母音 英語の母音は決して難しくない

野北 明嗣

1. はじめに

筆者の印象では、多くの英語学習者や教員が、日本語には母音が 5 つしかなく、英語は母音の数がはるかに多いため（教材や辞書により異なるが、26 個や 33 個など（野北, 2018））、日本人にとって英語の母音は難しいと言っているように見える。しかし、音素の数というのは定義によって大きく変わるため、単純に数字だけを比べて難易度を判断することはできない。本研究では、日本語には英語（一般米語）の全母音音素に対応する音の弁別が有ることを、カナダ英語母語話者の聴覚実験で示し、少なくとも生成においては、英語の母音は全て日本語の母音で代用できることを示す。筆者は、自分自身が英語学習者として、日本語の母音を代用して英語の全母音音素を区別していたが、この自分流のストラテジーが正しいかを検証することが、本研究を始めたきっかけとなった。

一般によく見られる 26 個やそれ以上の英語の母音リストには、野北（2018）で述べたように、余剰なものや方言差が数多く含まれている上に、/r/や/j/といった子音まで入っているため、実際の 1 方言の母音音素目録よりもはるかに多くの記号がリストされている。そしてもう 1 つ大事なことは、後述の通り、英語には決して日本語の[i, ĕ, ā, ō, ū]のような短い単母音がたくさん有るわけではなく、長さや二重母音性を使って区別していることである。そのため、日本語の母音を組み合わせれば、英語の全ての母音を作れるのではないかという仮説の基に、本研究を行った。

2. 先行研究: 英語と日本語の母音の特徴

2.1 北米英語の母音音素: 13 母音体系と音声的特徴

前述の通り、日本の英語教材の母音リストは煩雑すぎて、そもそも英語の母音がいくつかあるのかを把握できている日本人英語学習者は、ごく少数であろう。これでは、母音が区別できるかどうか以前の問題である。まず全体像を把握させなければいけない。野北（2018）では、一般米語の全 13 母音をつづり字と対応させて判りやすくまとめたが、この章では音声的な視点からまとめてみる。

Labov, Ash, and Boberg (2006)や MacKay (1978)によれば、多くの北米英語の方言では、13 個（又は 14 個）の母音を弁別しており、内訳は、いわゆる“単母音”が /i:, ɪ, eɪ, ɛ, æ, ʌ, ɑ:, (ɔ:), oʊ, ʊ, u:/ の 10 個（11 個）（それぞれ順に、*beat, bit, bait, bet, bat, but, god, (bought), boat, good, boot* の母音）、“真の二重母音”が /aɪ, aʊ, ɔɪ/（順に *bite, bout, void* の母音）の 3 個である。母音の判りやすい一覧表は、後述の表 1 や 4、最後の要約のページを見てほしい。

なお、本稿では /ɑ, ɑ:, ɔ:/ の 3 つを区別しない方向で話を進める。日本では中学英語教科書 6 種類のうち、One World だけは /ɑ/ と /ɑ:/ を区別していないが、残りの 5 種類は全て /ɑ, ɑ:, ɔ:/ の 3 つを書き分けており、英和辞典でも 3 つを書き分けているのが多数派で、これら 3 つを区別しない発音も選択肢として載せているのは、大修館ジーニアス第 4、5 版と三省堂グランドセンチュリー第 4 版くらいである（ただし /ɑ/ と /ɑ:/ を区別しない辞書は少なくない）（野北, 2018）。しかし、Boberg (2009)や Labov et al. (2006)によれば、カナダやアメリカ西部では /ɑ:/ と /ɔ:/ を区別せず、*cot* と *caught* が同音異義語である。又、Boberg (2009, p.358) によれば、Eastern New England 以外のほとんどの地域ではいわゆる‘broad-a’（*father* の a /ɑ:/）と、いわゆる‘short-o’（*lot* の o /ɑ/）を区別していないため、*bomb* と *balm* は同音異義語である。すなわち、北米では /ɑ, ɑ:, ɔ:/（それぞれ *hot* の o、*father* の a、*cause* の au）が全て同じ発音である方言は多い。本稿ではジーニアスやグランドセンチュリー、英英辞典の *Cambridge Advanced Learner's Dictionary* 等に倣い、これらを全て /ɑ:/（*hot* を /ha:t/、*calm* を /kɑ:m/、*caught* を /kɑ:t/）と記す。

さて、13 母音と聞くと多く感じるかもしれないが、実は英語の母音は、決して日本語の [i, e, a, o, u] のような短い単母音が 13 個あるわけではなく、長さや二重母音性で区別している。例えば Hillenbrand, Getty, Clar, and Wheeler (1995)の音響分析によれば、ミシガン出身の英語母語話者による母音

の中間地点の第 1、第 2 フォルマントだけを比べると、オーバーラップが観察され、特に /ε/ と /æ/ 間、/ʊ/ と /u:/ 間でのオーバーラップが目立つという。同様に Strange, Akahane-Yamada, Kubo, Trent, Nishi, and Jenkins (1998) によれば、フロリダ出身の地域方言が強くない母語話者の母音 (/ɔ:/ を含む) を音響的に分析したところ、話者にもよるが、特に /eɪ/ と /i:/, ɪ/, /æ/ と /ε, ɑ:/, /ɔ:/ と /ɑ:/, /ɑ:/ と /ʌ/ がオーバーラップしていたという。さらに聴覚実験では、Assmann, Nearey, and Hogan (1982) は中間部分の 80 ミリ秒だけを切り取った英語の母音を英語母語話者に聞かせたところ、誤聴は 11.63% に上り、何も細工されていない母音を聞いた時の誤聴率 4.76% を遥かに上回ったと報告している。特に /eɪ-ɪ/, /eɪ-ε/, /æ-ε/, /ɑ:-ʌ/ の混同が多かったという。つまり、英語の母音は長さで二重母音性を奪ったものでは、音響的にも聴覚的にもオーバーラップしてしまうのである。このように、日本語の 5 個と英語の 13 個は数え方が全く異なるので、数字だけを並べて、「5 対 13 で英語の方が日本語より 2.6 倍多い」と言うことはナンセンスである。

2.2 英語の母音の長さの区別

Hillenbrand, Clark, and Houde (2000, p. 3014) は、過去の 4 つの研究による米英語の長さの比較をまとめており、母音によって ‘intrinsic duration’ が異なると述べている。図 1 は 13 母音から “真の二重母音” /aɪ, aʊ, ɔɪ/ を除いて、/ɔ:/ と音節主音の R (*turn* の *ur*) を加えたものを比較したものである。

Strange et al. (2001) は、/ɪ, ε, ʌ, ʊ/ が音声的に短い母音、その他が長い母音と、2 グループに分けている。Hillenbrand et al. (2000) は、母音の長さを人工的に変えると、母語話者の母音の識別、特に /ɑ:/ と /ʌ/ (例、*dock* と *duck*)、/æ/ と /ε/ (例、*bad* と *bed*) に影響が出ると報告している。つまり、長さの違いは、英語の母音の弁別に重要な役割を果たしているということである。ただし、いわゆる緊張母音と弛緩母音のペア、/eɪ/ と /ε/ の誤聴は長さにはほとんど影響されず、/i:/ と /ɪ/, /u:/ と /ʊ/ に関しては、長さによる影響は無かった (Hillenbrand et al., 2000)。

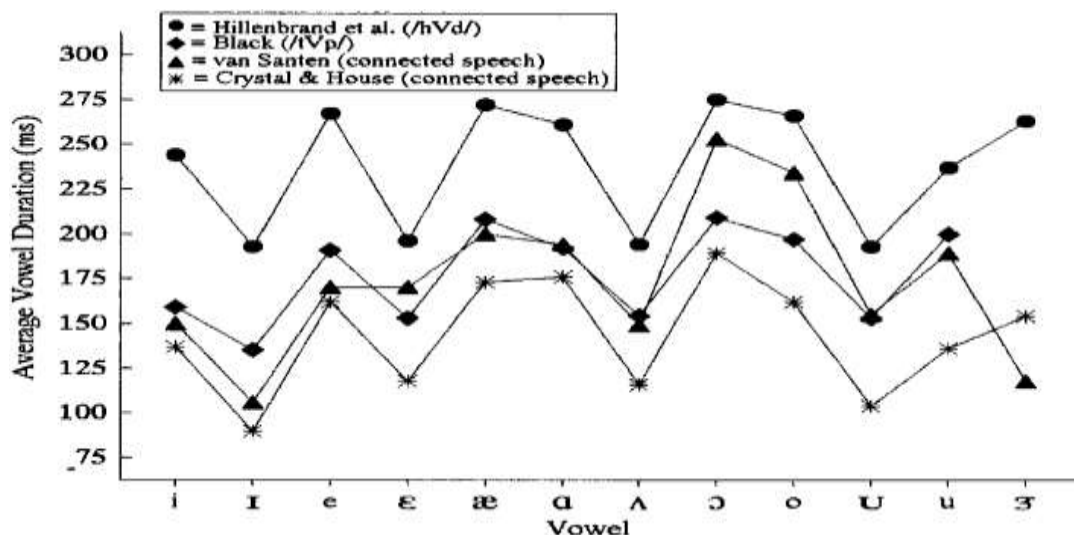


図1 過去の4つの研究による米英語の‘intrinsic duration’の比較(Hillenbrand et al., 2000, p. 3014)

2.2 英語の母音の二重母音性

Nishi, Strange, Akahane-Yamada, Kubo, and Trent-Brown (2008)等によれば、英語の単母音と呼ばれるもののほとんどは、二重母音的である。Anderson (1972)によれば、いわゆる弛緩母音は、多くの北米の方言(特に South and South Midland)で[ə] off-glideがあり、例えば *bid*、*bed*、*bad*、*bud*、*good* はそれぞれ [bɪəd] [bɛəd] [bæəd] [bʌəd] [gʊəd] のように発音される。又、Majors (2005)によれば、/ʊ/と/u:/ (それぞれ *good* と *food* の母音) は中間地点では音響的にオーバーラップしているが、/ʊ/には[ə] off-glideがあることで両者を区別している。又、Wood (2010)によれば、[ə] off-glideは方言によって顕著で、例えば New England では地域によって、/æ/は[eə]というよりもむしろ2つの母音のような[eə]であるという。このように英語の母音の多くは二重母音的であることを知れば、日本人英語学習者にとって英語の母音が大分簡単に見えてくるのではないだろうか。

2.3 日本語の母音

日本語の母音についてもいくつか特筆することがある。まず日本語の母音は持続時間が短い。例えば Hisagi, Nishi and Strange (2008)が歯茎子音に挟まれた母音を測ったところ、普通の速度の発話では、日本語(関西)の1

拍の短母音の長さは平均 86 ミリ秒なのに対し、英語 (New York) は短い母音 /ɪ, ɛ, ʌ, ʊ/ は平均 123 ミリ秒、長い母音 /i:, eɪ, æ, a:, ɔʊ, u:/ は 158 ミリ秒だった (日本語の長母音は 159 ミリ秒) ¹。次に母音の質だが、Nishi et al. (2008) 等によれば、2 拍の長母音 (例、アー) は 1 拍の短母音 (例、ア) と音響的に必ずしも同じではなく、長母音の方が母音スペースのやや外側である。ということは、音色が 5 個しかないと決めつける必要はなさそうである。又、/ai, ae, ao/ 等連母音の組み合わせは自由だが、/ei/ は「映画」が [e:ga] と発音される等、漢語では [e:] となることが多い。しかし「ネイティブ」や「トレイン」等の外来語には [ei] が現れることが珍しくない (Vance, 2008)。一方 [ou] は外来語でも同じ形態素内で現れることは稀だが、「やまとうた (大和歌)」のように形態素を挟めば決して珍しくない (Vance, 2008)。日本の英語教育では英語の /eɪ/ と /ɔʊ/ の発音が心配されることがあるが、日本語にも [ei] と [ou] が珍しくないことを考えれば、特に問題なさそうである。最後に「ウ」に関しては、日本語教育学では非円唇性を強調し円唇性を認めない傾向がある (大場, 2012)。しかし Nogita, Yamane, and Bird (2013) や大場 (2012) のビデオ画像では、少なくとも音声学の知識がない一般の東京方言母語話者の発音では、図 2 に見られるように「ウ」で唇の突き出しが観察されていることも留意したい²。又、Nogita et al. の超音波画像の観察によれば、「ウ」は後舌ではなく、中舌から人によっては前舌寄り ([u] から [ɻ]) である。これによれば、日本人英語学習者が注意すべき点は、「ウ」の唇よりもむしろ前舌性の方だと予想される。

¹ /æ/ は日本では短母音と扱われ、発音記号にも /:/ が無いが、牧野 (私信) 等の話によれば、日本の辞書等の /:/ は音声的な長さではなく、抽象的なモーラ数を表しているため、/æ/ に /:/ が無いからと言って音声的に短いことにはならない。実際図 1 に示されているとおり、/æ/ は音声的には /i:/ や /u:/ よりも長い。

² 査読者の方から自然なスピードでも「ウ」の突き出しがあるかとのコメントをいただいたが、確かに速い発話での「ウ」は今後の調査が必要である。しかし、もし速い発話での突き出しが弱かったとしても、英語を含む全ての言語で、速い発話では調音が雑になることが予想されるので、韓国語の「으」等に見られる積極的な非円唇の動作とは完全に異なる。

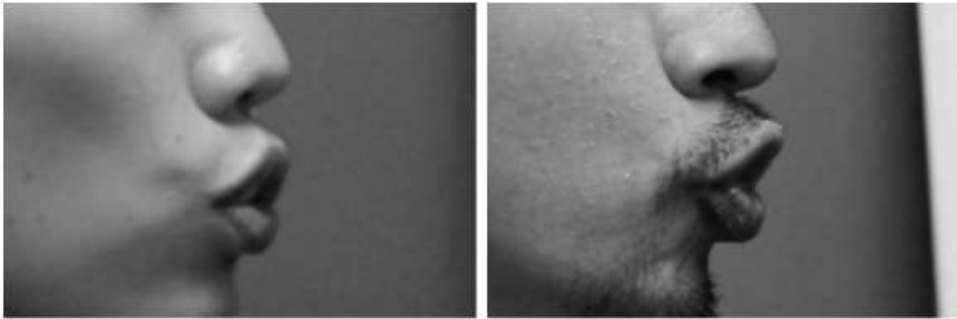


図2 一般に非円唇とされている東京方言母語話者の/u/の明らかな唇の突き出し(Nogita et al., 2013, p. 40)

2.4 聴覚実験

母音の聴覚実験の先行研究では、日本語母語話者に英語の母音を聞かせる実験に比べると、英語母語話者に日本語の母音を聞かせる実験は少ないが、例えば Nishi et al. (2008)では、モノリンガルな米英語母語話者は、聴覚的に日本語の長母音/i:, e:, a:, o:, u:/を英語の/i:, eɪ, ɑ:, ɒ, u:/に 98%以上の割合で当てはめ、日本語の短母音/i, o, u/も、長母音/i:, o:, u:/同様英語の/i:, ɒ, u:/に 98%以上当てはめている。日本語の/a, e/はそれぞれ英語の/ɑ:/に 57%、/eɪ/に 75%当てはめている。他に特筆すべき点としては、Nozawa and Cheon (2011)が英語母語話者に英語と日本語の母音が聴覚的にどの程度似ているかを判断させたところ、日本語の/e/は英語の/ɪ/に似ていると判断され、又日本語の/u/は英語の/ʊ/にも/u:/にも同じ程度に似ていると判断されている。

先行研究では主に日本語の母音の長短に焦点があてられ、日本語学習者の聞き分け能力の調査が目的となっている。本研究では、日本語の連母音にも焦点をあて、さらに目的は英語母語話者の聞き分けのパターンから、日本人が英語を発音する時どの日本語の音をどの英語の音に代用できるかを調べることである。

3. 研究方法

日本語には、短母音（1拍）ア、イ、ウ、エ、オ、長母音（2拍）アー、イー、ウー、エー、オー、そしてアイ、イア等連母音（2拍）が5×5＝

25 個、合計 35 個の 1 拍又は 2 拍の単母音/連母音がある。日本語を知らないカナダ英語（13 母音体系）母語話者に、これらが英語のどの母音に聞こえるかを選んでもらった。

3.1 刺激

まず 35 個の日本語の単母音/連母音の中から、英語の母音にあてはまりそうな 23 個を、音響的特徴を考慮して選んだ。表 1 が、候補の日本語の母音と、対応すると予想される英語の母音である。

表 1 日英の対応する可能性のある母音の候補（予想）

英	/i:/		/ɪ/		/ɛ/		/eɪ/		/æ/		/ɑ:/
日	イー	イ	イエ	エ	エー	エイ	エア	アー	オア		
英	/ʌ/		/oʊ/			/ʊ/		/u:/			
日	ア	オ	オー	オウ	ウア	ウオ	ウ	ウー			
英	/aɪ/		/aʊ/		/ɔɪ/						
日	アイ	アエ	アウ	アオ	オイ	オエ					

これら 23 個の候補を、カナダの BC 州ビクトリア市で日本語講師をしていた、2 人の日本語母語話者（30 歳女性埼玉出身、29 歳男性千葉出身、カナダ在住歴 2～2.5 年）に、[b_Ca]（C は閉鎖音[b, d, g, p, t, k]のどれか）の文脈で、アクセントは全て頭高型、ガ行鼻濁音は使わず、自然なスピードで録音してもらった（例、「ビーバ」「ビエダ」「ベガ」「ボパ」etc.）。刺激は、23 母音カテゴリー × 6 後続子音 = 138 個、それを男女 2 人に発音してもらったので合計 276 個である。一方で、ビクトリア大学言語学部博士課程で音声学・音韻論が専門の BC 州出身の英語母語話者（27 歳女性、38 歳男性）に、[bəC]（C は閉鎖音[b, d, g, p, t, k]のどれか）の音節を録音してもらった。下降調イントネーションで、後続子音への影響を少なくするため母音部分ではできる範囲で[ʌ]よりも[ə]的に発音してもらった。その後、音声分析ソフト PRAAT で、日本語の[b_Ca]の母音部分を抜き取り、性別と後続子音が同じ英語の[bəC]の[ə]と入れ替えた。例えば日本人女性の「ビーダ」([bi:da])の[i:]をカナダ人女性の[bəd]の[ə]と入れ替え、[bi:d]という刺激を

作った。これにより、子音部分は英語母語話者の発音で、母音だけが日本語となるため、カナダ人被験者は、母音だけの「英語母語話者らしさ」の判断に集中できるようにした。刺激の作り方を図 3 に示す。

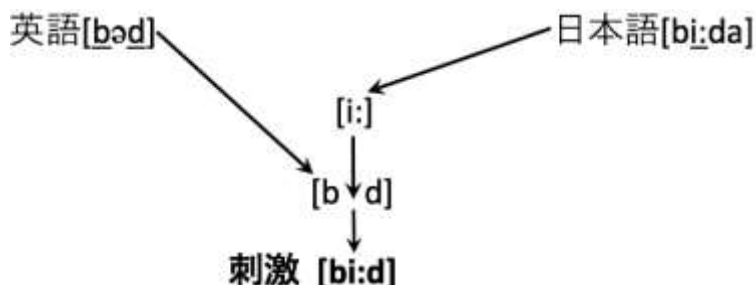


図 3 英語の子音コンテキストに日本語の母音を挿入した刺激

3.2 被験者とデータ収集

14 人の、日本語の知識がないカナダ英語母語話者（18 歳から 49 歳）に、刺激を聞いてもらい、英語の 13 母音のどれにあてはまるかを判断してもらった³。被験者には、日本語の母音だとは言わず、「非母語話者が英語の母音を発音しようと試みたものを聞いて下さい」と説明した⁴。これによって聞き手は刺激を英語だと思って聞くからである。実験は、パソコンの画面に表示されたスピーカーアイコンを自分のペースでクリックし、刺激を聞き、図 4 の形式の用紙に、聞こえた英語の母音と、「母語話者らしさ」の 7 段階評価（7 = 完全に母語話者、1 = すごく訛りがきつい）を記入してもらった。英語のどの母音にも聞こえなかった時のため、最終手段として“NONE”という選択肢も設けた。聞き手には、刺激の子音部分の情報だけを与え、パソコンの画面に表示させた。例えば[bi:d]という刺激に対して、画面には“b?d”と表示させた。

³ 276 個全ての刺激を一人で一度に聴くのは大変なので、12 人に女性の刺激だけ（138 個）を聞いてもらい、follow-up experiment として、この内の 5 人 + 新たな 2 人 = 7 人に、日を改めて男性の刺激（138 個）を聞いてもらう形をとった。つまり参加者は全部で 14 人だが、12 + 7 = 19 人相当のデータが集まった。

⁴ 本研究は Perceptual Assimilation Model を基にしているが、これは聞き手が何語を聞いてると思っているかにより結果が変わる(Escudero & Boersma, 2002)。

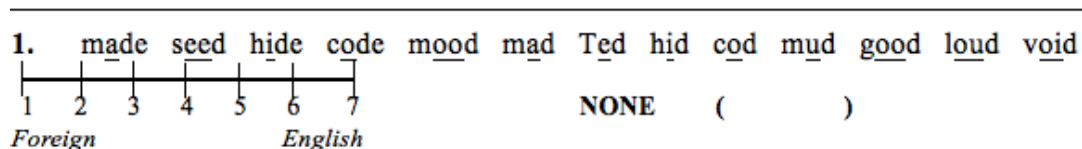


図 4 被験者が記入した解答用紙の一部

4. 結果

表 2 に、女性の刺激と男性の刺激の結果を平均した全体の結果を示した。「1st」は最も頻繁に選ばれたもの、「2nd」は 2 番目に頻繁に選ばれたもの、「割合」は選ばれた割合、「らしさ」は「母語話者らしさ」の 7 段階評価の中央値⁵を示している。Bundgaard-Nielsen, Best, and Tyler (2011) に倣って、70% 以上同じ母音に当てはめられたものは「厳しい基準」をクリアしたとして太字で表示し、50% 以上は「甘い基準」をクリアしたものとし、50% に満たなかったものは基準をクリアしなかったものとして、灰色の網掛けをした。又、後続の子音によって、聞こえ方が違う場合があったので、特筆すべきものを表の下にまとめた。

表 2 英語母語話者が日本語の母音を英語に当てはめたパターン

日本語	イー	イ	イエ	エ	エイ	エー	エア	アー	オア
1 st	/i:/			/ɪ/	/eɪ/	/ɛ/	/æ/	/ɑ:/	
割合	96%	83%	31%	59%	95%	51%	51%	41%	41%
らしさ	6	4.5	2.75	5.25	5.5	4	3	5	4
2 nd	/ɪ/		N	/ɛ/	/æ/	/eɪ/	N	/æ/	N
割合	3%	16%	30%	30%	3%	26%	17%	26%	28%
らしさ	5	2		4	2.5	3.5		3.7	
日本語	オ	オー	オウ	ウ	ウー	ア	アイ	アエ	
1 st	/oo/			/ʊ/	/u:/	/ʌ/	/aɪ/		

⁵ 女性の刺激と男性の刺激で、別々に中央値を出して、それを平均したため、小数点以下に「.75」「.25」という数字が現れることがある。

割合	54%	65%	76%	46%	74%	79%	100%	85%
らしさ	3	3.5	4.5	3.75	5	5.5	5	4
2 nd	/ɑ:/		/ʊ/	/u:/	/ɔ/	/ɑ:/		/ɪ/
割合	26%	29%	10%	38%	23%	11%		3%
らしさ	3	5	2.75	3.25	4.5	2		5.25
日本語	オイ		オエ	アウ	アオ	ウオ		ウア
1 st	/ɔɪ/			/aʊ/		NONE		
割合	98%		79%	66%	79%	28%		48%
らしさ	5		3.5	4.5	4.5			
2 nd	/oʊ aʊ/		/oʊ/		/ɑ:/	/u:/	/ʌ/	
割合	1%		10%	11%	13%	25%		14%
らしさ	6		2	3.5	5.75	2.5		2

- 「エ」は/k, g/の前で、より /ɪ/ に聞こえやすい(74%)。
- 「エー」は/t, d/の前で、より /ɛ/ に聞こえやすい(75%)。
- 「エア」は/t, d/の前で、より /æ/ に聞こえやすい(72%)。又、予想に反して/g/の前でも、より /æ/ に聞こえやすい(63%)。
- 「オア」は/d/の前で、「アー」よりも /ɑ:/ に聞こえやすい(86% vs. 51%)が、/t/の前では変わらない(31% vs. 31%)。
- 「ウー」は/d/の前では、/u:/よりも /ʊ/ に聞こえる(66%)。しかし/t/の前では/ʊ/に聞こえない(0%)。

5. 考察

5.1 複数の日本語の母音が1つの英語の母音にあてはまるパターン

表2で示されているように、複数の日本語の母音が1つの英語の母音にあてはまるケースがいくつかある⁶。つまり、日本語の方が英語よりも母音の弁別のパターンが多いと考えることもできる。本研究では、1対1の対応を選ぶため、当てはめられる割合が一番高いもの、割合が同じなら母語話

⁶ 言い換えれば、これらの日本語の母音の聞き分けは英語話者には困難だと予想される。これが本来の Perceptual Assimilation Model の活用法である。

者らしさの高い方を勝者とした。結果、複数対応するものは、以下がベストな対応となる。

「イー」→/i:/ 「アー」→/ɑ:/ 「オウ」→/oʊ/
「アイ」→/aɪ/ 「オイ」→/ɔɪ/ 「アオ」→/aʊ/

5.2 ウ→/ʊ/について

残念ながら、表 2 に示されるとおり /ɑ:/ と /ʊ/ に対応する音として、前述の「甘い基準(50%)」を満たすものは無かった。しかし Hammond (1999) によれば、英語では *[ʊb, ʊg, ʊp] の rhyme は基本的には現れない。表 3 は、後続子音によって「ウ」が /ʊ/ と聞き取られる頻度の違いを示したものだが、やはり後続子音が [b, g, p] の時には頻度が低い。これら英語に現れない組み合わせを除けば、ウ→/ʊ/ の対応は 58% にまで上がり、「甘い基準」は満たすことになる。

表 3 後続子音の違いによる 日「ウ」→英 /ʊ/ の聴覚パターン

ウの後続子音	[b]	[d]	[g]	[p]	[t]	[k]
聞こえた英語の rhyme	*[ʊb]	[ʊd]	*[ʊg]	*[ʊp]	[ʊt]	[ʊk]
頻度(out of 19)	4	11	7	8	11	11

注：*[ʊb, ʊg, ʊp] は英語には現れない組み合わせ

余談だが、前述の先行研究を考慮すると、日本語の「ウ」と「ウー」はどちらも /u:/ と知覚されることを予想していたが、条件によって「ウ」は 6 割近く /ʊ/ に聞こえることは嬉しい発見だった。これは §2.3 で述べた「ウ」の前舌性が関わっていると思われる。

5.3 アー→/ɑ:/の割合の低さ

ウ→/ʊ/ の対応が基準を満たすなら、日本語の中に見つからないのは英語の /ɑ:/ に対応する母音だけとなる。アー→/ɑ:/ の対応が 41% と低いのは残念であると同時に、先行研究では日本語のアーと英語の /ɑ:/ はほぼ 1 対 1 で対応しているように見えるので、本研究との食い違いも注目に値する。例え

ば Nishi et al. (2008)では、日本語のアーは、University of South Florida のモノリンガルな英語話者の学部生に、単語のみなら 89%、文中なら 96% /ɑ:/と知覚されている。又、Strange et al. (2001)では、/ɑ:/と/ɔ:/の対立を持つモノリンガルな米英語話者の/ɑ:/は、モノリンガルな日本人（関西、東京、名古屋、九州、北陸出身）に 60%「アー」と知覚されている。

本研究でアー→/ɑ:/の対応が 41%と低い理由として考えられるのは、まず第一に、カナダ英語には/ɑ:/と/ɔ:/の対立は無いが、若い世代の発音には[a:]という音声的には/ɑ:/と/æ/の中間的な音が、*plaza*、*façade*、*taco* 等の外来語に現れる。Boberg (2009, p. 355)はこれを‘foreign (a)’と呼び、音韻的な位置付けは extraphoneme として、完全な音素とは認めていないが、著者の印象でもこの音を発音するカナダ英語母語話者は少なからずいる。英語の音素目録や実験を煩雑にしないため、本研究ではこの音を含めなかったが、/ɑ:/と foreign (a)を明確に区別している被験者は、日本語のアーを foreign (a)と認識してしまったことが考えられる。実際に実験後のインフォーマルなインタビューでそのように証言している被験者達もいた。第二に、カナダ英語の/ɑ:/は、日本語のアーより後舌寄りだということである。経験的にも、カナダ英語の/ɑ:/を日本人に聞かせると、日本語のアーよりもオーに当てはめるケースも少なからず有るように見える。/ɑ:/が中舌よりの北米方言話者で試せば、結果は違うかもしれない⁷。

5.4 英語の母音に対応しなかったもの

残念ながら、イエ→/ɪ/、ウア/ウオ→/ʊ/の試みは、完全に失敗だった。前述のとおり、/ɪ/と/ʊ/はそれぞれ[ɪə]、[ʊə]と二重母音的に発音されることがあるため、日本語の連母音でそれを再現しようと試みたが、カナダ英語母語話者にはイエ、ウア、ウオが2音節に聞こえてしまったり、前半のイやウの部分が渡り音 (on-glide) に聞こえてしまったようだ。ただ、実験後のインフォーマルなインタビューでは、イエ→/ɪ/は方言によっては大丈夫ではないかという意見もあった。

⁷ 以前カナダの学会で同様の話をした時は、/ɑ:/と/ɔ:/の対立を持たない米英語母語話者から、日本語のアーは充分/ɑ:/に聞こえるとのコメントをいただいた。

余談だが、エア→/æ/は 51%とかなり甘い基準を満たした程度であるが、「カナダ英語ではなく、アメリカ英語に聞こえるから」という理由で、エアと/æ/を対応させなかったというコメントが複数の被験者の用紙に書かれてあったので、別な方言で試せばもっと割合が上がる可能性は高い。又、オア→/ɑ:/も Boston なら大丈夫だろうというコメントを複数の被験者からいただいた。

5.5 最終的な日英の母音の対応

以上を踏まえると、英語の全 13 母音に対応する日本語の母音は表 4 のようになる⁸。「厳しい基準(70%)」を満たしたものは、太字で示した。アー→/ɑ:/の対応は、他の北米方言で試せば「甘い基準(50%)」は満たせるかもしれないが、本研究では満たさなかったもので、灰色の網掛けをした。又、表 4 では指導に応用しやすいように、音声学ベースではなくフォニックスベースの並べ方にした。

表 4 カナダ英語母語話者の聴覚実験による日英母音の対応

日本語の母音	エイ	イー	アイ	オウ	ウー
知覚された英母音	/eɪ/	/i:/	/aɪ/	/oo/	/u:/
単語例	<i>hate</i>	<i>Pete</i>	<i>bite</i>	<i>hope</i>	<i>coot</i>
日本語の母音	エア	エー	エ	アー	ア
知覚された英母音	/æ/	/ɛ/	/ɪ/	/ɑ:/	/ʌ/
単語例	<i>hat</i>	<i>pet</i>	<i>bit</i>	<i>hop</i>	<i>cut</i>
日本語の母音	オイ	アオ	ウ		
知覚された英母音	/ɔɪ/	/aʊ/	/ʊ/		
単語例	<i>coin</i>	<i>out</i>	<i>foot</i>		

⁸ 査読者の方から、アナログ的に変化する母音は、子音と性質が違ふとのコメントをいただいた。確かに、Perceptual Assimilation Model (PAM)の考案者である Catherine Best (私信)本人からも、PAM の実験の結果は、母音のそのような性質を考慮した上で参考にすべきだとのアドバイスをいただいた。

6. 指導への応用

6.1 母語の音韻カテゴリーの活用

第二言語の発音においては、しばしば調音にばかり焦点が当てられがちだが、頭の中にそれまで存在しなかった新しい音韻カテゴリーを構築することにも相当な労力を要することは、ほぼ全ての第二言語学習者が経験していることだろう。日本人英語学習者にとって、子音は /l, v, θ, ð, ʒ, ŋ/ という新たな音韻カテゴリーを構築しなければならない。一方母音に関しては、表4のように母語の音韻カテゴリーをそのまま応用できるため、子音に比べてはるかに負担が少ない。これを英語の授業で説明しない手はない。

一方で、これらの対応は音声的に完全に一致するものではない。学習者が単に *intelligible* な発音ではなく、*native-like* なレベルを目指すなら、最初は母語の母音の代用から始めたとしても、実際に英語母語話者の発音を注意深く聞きながら、音声的に微調整していく努力は必要である。ただし、あくまで筆者の経験論だが、初期段階では完全に日本語の母音をそのまま代用させる方が良いケースはしばしばある。というのも、学習者が「英語だから何かしないといけない」と、舌を巻いたりなどの過剰修正をした結果、ターゲットとは懸け離れた発音になってしまう場合がよくあるからだ。

6.2 「エア、アー、ア」→ /æ, a:, ʌ/

英語の /æ, a:, ʌ/ (順に *hat*, *college*, *cut*) は、借用語ではハット、カレッジ、カットのように全て「ア」になることがある。しかし本研究の結果では、英語の /æ, a:, ʌ/ は、日本語の「エア、アー、ア」という3つの違うカテゴリーに対応している。よって、*hat*, *hot*, *hut* は全て「ハ t」になるのではなく、「ヘア t、ハー t、ハ t」に対応することになる。これは非常に嬉しい発見である。

6.3 「エ、エー」→ /ɪ, ε/

日本人には区別が難しいとされる /ɪ/ と /ε/ (順に *bit*, *bet*) だが、本研究では「エ、エー」→ /ɪ, ε/ の対応が見つかったことも嬉しい発見である。例えば *It is* は「エテ z」で良いことになる。図1を見ると、音声的には /ɪ/ の方が /ε/ よりわずかに短い。これは単に狭母音の方が広母音より短くなるという物理的な現象だと思われるが、「エ、エー」→ /ɪ, ε/ の対応の理由の1つだと

考えられる。また半広母音の/ɛ/に対し、日本語の「エ」は持続時間が短すぎるのかもしれない。ただ経験的には、聞き分けの時は/ɪ, ɛ/→「エ、エー」の指導は使えないようであることも留意しておきたい。

6.4 定番の *law-low* 等の区別:「アー、オウ」→/ɑː, ɒʊ/

日本の発音教材では、*law* と *low* や、*caught* と *coat* のような、/ɑː, ɒʊ/の区別の練習が定番となっている。これはそもそも/ɑː, ɔː/を区別する（*cot* と *caught* が同音ではない、*hot* と *dog* の母音が違う）ことが前提となっている。しかし、学習者がよほど/ɑː, ɔː/を区別する特定の方言に愛着がある場合等を除いて、野北（2018）や牧野（2006）は、様々な理由から/ɑː, ɔː/の区別を日本人にあえて教えるメリットは無いと述べている。/ɔː/を取り除き、/ɑː, ɒʊ/は「アー、オウ」で代用し、*saw* は「サー」、*so* は「ソウ」とすれば簡単である。

又、/ɒʊ/の二重母音性を強調する教材も多いが、「オウ」という母音連続は日本語母語話者には難しくない上に（§2.3 参照）、本研究の結果では13母音体系の英語には「オウ」「オー」「オ」の区別に対応するものは無いことになるので（§5.1）、二重母音性をそこまで強調する必要はないだろう。

6.5 /aʊ/は「アウ」よりも「アオ」

例えば *out* は日本語への借用では「アウト」で受け入れられるように、英語の/aʊ/は日本語母語話者に「アウ」で代用されることが多いが、本研究の結果によると、「アオ」の方が良い。これは、「ウ」は英語の/aʊ/の後部要素に代用するには、前舌過ぎるからかもしれない（§2.3 参照）。又、円唇性も何らかの形で関与しているかもしれない。いずれにせよ、*out* は「アオ t」が良い。

7. おわりに

英語の母音は難しいというイメージを持っている学習者も多いようだが、本研究の結果は、英語の全13母音/eɪ, iː, aɪ, ɒʊ, uː, æ, ɛ, ɪ, ɑː, ʌ, ɔɪ, aʊ, ʊ/は、順に日本語の「エイ、イー、アイ、オウ、ウー、 エア、エー、

エ、アー、ア、 オイ、アオ、ウ」で代用できることを示唆している。少なくとも子音の L と R の区別のように、新しい音韻カテゴリーを頭に構築する必要はなく、母語のカテゴリーをそのまま応用することで学習の負担を大きく軽減することができる。これを英語教育に取り入れない手はない。

一方、実際の発話では子音やプロソディーが必ず関わってくる。その上で、この日英の母音対応の活用が困難になるのはどういう文脈か等を分析するのは、今後の課題である。又、母音の聞き分けに関しては、経験的には必ずしもこの対応がうまく活用できない場合もあるので、現在調査中である。

最後に、本研究で使用した刺激の一部の音声を結果ごとにまとめ、YouTube に限定公開したので、実際に音声を聞いて判断していただけたら幸いである。

<https://youtu.be/WFKOyM4MQyQ>

付記：本研究の指導をしていただいた University of Victoria の林华准教授、被験者の方々、刺激を録音していただいた方々、学会や査読でコメントしていただいた方々、本研究に関わった全ての方々に感謝を申し上げる。

(国土館大学 神奈川大学・非常勤講師)

参考文献

- Andersen, H. (1972). Diphthongization. *Language*, 11–50.
- Boberg, C. (2009). The emergence of a new phoneme: Foreign (a) in Canadian English. *Language Variation and Change*, 21(03), 355–380.
- Bundgaard-Nielsen, R. L., Best, C. T., & Tyler, M. D. (2011). Vocabulary size is associated with second-language vowel perception performance in adult learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 33(03), 433–461.
- Escudero, P., & Boersma, P. (2002). The subset problem in L2 perceptual development: Multiple-category assimilation by Dutch learners of Spanish. In *Proceedings of the 26th annual Boston University conference on language development* (pp. 208–219). Somerville, MA: Cascadilla.

- Hillenbrand, J., Getty, L., Clark, M., & Wheeler, K. (1995). Acoustic characteristics of American English Vowels. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 97(5), 3099–3111.
- Hillenbrand, J. M., Clark, M. J., & Houde, R. A. (2000). Some effects of duration on vowel recognition. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 108(6), 3013–3022.
- Hisagi, M., Nishi, K., and Strange, W. (2008). Acoustic properties of Japanese and English vowels: Effects of phonetic and prosodic context. In M. Endo-Hudson, S.-A. Jun, P. Sells, P. M. Clancy, S. Iwasaki, and S. Sung-Ock, eds., *Japanese/Korean Linguistics 13*. Stanford: CSLI.
- Hammond, M. (1999). *The Phonology of English: A Prosodic Optimality-Theoretic Approach: A Prosodic Optimality-Theoretic Approach*. Oxford University Press.
- Labov, W., Ash, S. & Boberg, C. (2006). *The Atlas of North American English*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- MacKay, I. R. (1987). *Phonetics: The science of speech production*. Little Brown and Company.
- Majors, T. (2005). Low back vowel merger in Missouri speech: Acoustic description and explanation. *American Speech*, 80(2), 165–179.
- Nishi, K., Strange, W., Akahane-Yamada, R., Kubo, R., & Trent-Brown, S. A. (2008). Acoustic and perceptual similarity of Japanese and American English vowels. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 124(1), 576–588.
- Nogita, A., Yamane, N., & Bird, S. (2013). The Japanese unrounded back vowel /u/ is in fact unrounded central/front [u - ʏ]. *Ultrafest VI Program and Abstract Booklet*. 39–42.
- Nozawa, T. & Cheon, S. Y. (2011). How listeners' L1 affects perceived similarity of American English, Japanese and Korean vowels. *Proceedings of the 17th International Congress of Phonetic Sciences*, 1514–1517.
- Strange, W., Akahane-Yamada, R., Kubo, R., Trent, S., Nishi, K., and Jenkins, J. (1998). Perceptual Assimilation of American English Vowels by Japanese Listeners, *Journal of Phonetics* 26, 311–344.

- Strange, W., Akahane-Yamada, R., Kubo, R., & Trent, S. A., & Nishi, K. (2001). Effects of consonantal context on perceptual assimilation of American English vowels by Japanese listeners. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 109, 1691–1704.
- Vance, T. J. (2008). *The sound of Japanese*. New York: Cambridge University Press.
- Wood, J. (2010). Short-a in Northern New England. *Journal of English Linguistics*, 20, 1–31.
- 大場しおり (2012)「日本語の母音 /u/ の音声学的実態」,『東京外国語大学外国語学部卒業論文』.
- 野北明嗣 (2018)「英語の全音素一覧表の提案-発音体系の全体像を把握させる教育-」,『外国語外国文化研究』28, 30-45.
- 牧野武彦 (2006, 6 月)「教えられている発音と要求される発音のギャップについている発音のギャップについて」, 日本英語音声学会第 7 回関東支部大会での口頭発表.白百合女子大学.

Perception-Based Japanese Counterparts of All the 13 English Vowels – English Vowels Should Not Be Difficult –

NOGITA Akitsugu

Although English is generally said to have many more vowel contrasts than Japanese, English vowels are in fact distinguished with intrinsic vowel duration and diphthongization, unlike short Japanese “true” monophthongs [ĩ, ě, ă, ỗ, ũ]. As such, based on the assumption that all of the 13 North American English vowel phonemes can be reproduced by combining Japanese vowels, I had 14 native Canadian English speakers listen to Japanese short vowels, long vowels, and short vowel combinations, and asked them to judge which English vowels they perceived those Japanese vowels to be. The results are shown below.

Japa.	/i:/	/e/	/ei/	/e:/	/ea/	/a:/	/ou/
Eng.	/i:/	/ɪ/	/eɪ/	/ɛ/	/æ/	/ɑ:/	/oo/
consistency	96%	59%	95%	51%	51%	41%	76%
Japa.	/u:/	/u/	/a/	/ai/	/ao/	/oi/	
Eng.	/u:/	/ʊ/	/ʌ/	/aɪ/	/aʊ/	/ɔɪ/	
consistency	74%	58%	79%	100%	79%	98%	

Note: Bold = >70% consistency, Gray = <50% consistency

The Japa/a:-Eng/ɑ:/ pair did not reach 50% consistency, presumably due to the backness of the tongue position of Canadian /ɑ:/, but all of the other English vowels have reasonable Japanese counterparts. This means that unlike some consonants, such as /l, r/, Japanese learners of English could simply substitute these Japanese vowels for English vowels in their production, although it may sound accented.

(Kokushikan University/Kanagawa University, Lecturer)

Phonological Short-Term Memory as a Factor Predicting Pronunciation Accuracy: The Case of Japanese EFL Learners

Fuyu TERASHIMA

Introduction

As with other aspects of second language acquisition, pronunciation learning has been found to be affected by various factors. For example, Piske, Mackay, and Flege (2001) reviewed several factors that have been researched in relation with pronunciation acquisition, such as age, length of residence (LOR), gender, formal instruction, motivation, language learning aptitude, and language use. Derwing and Munro (2015) also investigated several factors influencing phonetic learning: age, L2 experience such as LOR, motivation and willingness to communicate, aptitude for pronunciation, and instruction.

However, studies on the possible factors influencing pronunciation learning have yielded mixed results. The age of onset (AO), defined as the age at which a learner starts to learn an L2, has been found to affect pronunciation learning in L2 environments, whereas its effect in foreign language environments is in doubt (Lecumberri & Gallardo, 2003). Studies on the length of residence (LOR) in the L2 environment have been inconsistent, while some scholars suggest the existence of a window of maximum opportunity (WMO), a relatively short period of time during which pronunciation learning takes place (Derwing & Munro, 2015). The effect of instruction on pronunciation learning is still unclear due to the inconsistency of the previous studies (see Thomson & Derwing, 2014). Another factor found to affect pronunciation is motivation, though there is only scant literature on the relationship. Finally, one of the most important factors affecting pronunciation acquisition is aptitude (see Derwing & Munro, 2015).

Recently, phonological short-term memory (PSTM) has been receiving a great deal of attention as a potential language aptitude. PSTM is a part of the working memory system and is responsible for holding auditory information for a short

period of time. PSTM facilitates the storing of information in long-term memory through accurate retention of information. PSTM has been found to contribute to language learning, for example, in L1 vocabulary acquisition (e.g., Gathercole & Baddeley, 1989), L2 vocabulary acquisition (e.g., Service, 1992), and L2 syntax acquisition (e.g., Ellis & Sinclair, 1996). However, there has been scant research into its relation with pronunciation acquisition.

In this study, the main focus is on the relationship between pronunciation learning and PSTM. However, since it is nearly impossible to control for all of the possible factors, multiple regression analysis was utilized to examine whether PSTM remained a significant variable in the model. In addition, other significant factors in the model will be investigated.

Phonological Short-Term Memory as Language Aptitude

Phonological short-term memory (PSTM) refers to auditory information held, or the ability to hold such information, in the phonological loop (a subcomponent of working memory) for a short period of time—typically a few seconds—before it decays. This definition is based on a working memory model proposed by Baddeley and Hitch (1974), which defines working memory as a “work space” where the storing of information and control processing take place at the same time (p. 76). A component called the *central executive* controls the three subcomponents of the model: the phonological loop, the visuospatial sketchpad, and the episodic buffer.

The phonological loop has been found to play a crucial role in language learning. A number of studies have suggested that the function of the phonological loop facilitates language learning, especially in vocabulary acquisition, both in L1 (e.g., Gathercole & Baddeley, 1989) and L2 (e.g., Masoura & Gathercole, 1999; Service, 1992). Further studies investigating the relationship between language learning and the phonological loop have suggested that PSTM is related to L2 syntactic acquisition (Ellis & Sinclair, 1996), L2 listening ability (Yamaguchi & Shimizu, 2010), and L2 speaking fluency gain (O’Brien, Segalowitz, Freed, & Collentine, 2007). Since a better PSTM seems to facilitate L2 learning, PSTM is typically classified as a language aptitude in the field of second language

acquisition (e.g., Ellis, 2015).

Since PSTM as a language aptitude is a fairly recent construct, there has been little research into the relationship between pronunciation learning and PSTM. Kondo (2012), through a pilot study, looked into the relationship between pronunciation ability and two types of PSTM: verbal and non-verbal phonological memory. The regression analyses revealed that both verbal and non-verbal phonological memory are significant factors in predicting L2 pronunciation learning by Japanese EFL learners. Another study that yielded significant results for the relationship between pronunciation learning and PSTM was Reiterer et al. (2011). They conducted a study on German EFL learners and found that the participants' PSTM scores correlated both with the pronunciation of English and with the ability to imitate an unknown foreign language. However, Hu et al. (2013) conducted a regression analysis to explore predicting factors for pronunciation ability of advanced German EFL learners, in which they found only phonetic coding ability and empathy as significant factors, not PSTM. The researchers attributed the results of their study to the fact that most of the participants were advanced learners of English, suggesting that the effect of PSTM may only be relevant for early-stage L2 learners.

Research on PSTM with second language acquisition typically focuses on linguistic PSTM, that is, PSTM in the form of linguistic information. Examples of the most frequently used forms of measurement for PSTM are the non-word repetition task and the digit span task. However, there is increasing research on non-linguistic PSTM, that is, PSTM for non-linguistic information, such as pitch and rhythm, since prosodic features play an important role in spoken language (e.g., Takebayashi & Saito, 2008). Williamson, Baddeley, and Hitch (2010) devised a new research method to investigate short-term memory for pitch and discovered a pitch proximity effect among nonmusicians, an effect equivalent to the phonological similarity effect in linguistic PSTM. There are also studies on short-term memory for rhythm that suggest the involvement of the phonological loop in retaining rhythmic information (e.g., Saito, 2001). However, to date, there is scant research on the relationship between L2 acquisition and non-linguistic PSTM. Considering that pronunciation consists of both segmental and suprasegmental features, research

on the effect of pitch and rhythmic PSTM on pronunciation learning is called for.

Various Factors Affecting Pronunciation Learning

Many factors have been posited to influence pronunciation acquisition; however, studies into these factors have yielded conflicting results. One well-studied factor is age of onset (AO), the age at which a learner starts to learn an additional language. Many studies suggest that earlier AO typically results in better pronunciation (e.g., Oyama, 1976). However, other studies suggest that the effect of AO is not universal. For example, Lecumberri and Gallardo (2003) found that older learners' pronunciation scores were better than those of younger learners' in an EFL environment. These two results suggest that in order for the effect of AO to be significant, the learners require enough L2 input.

Another factor investigated in relation to AO is LOR, the length of residence in the L2 environment. Results with regard to the effect of LOR on pronunciation have been inconsistent (see Piske et al., 2001). One suggested explanation for this inconsistency is that there is a short period, right after arrival in the L2 environment, during which one's L2 pronunciation is prone to change. Derwing and Munro (2015) called this period the "window of maximal opportunity" (WMO). For example, Flege (1988), after comparing pronunciation scores obtained by learners of English who lived in the United States for one year versus those who lived there five years, suggested that there exists an "initial stage of rapid learning" (p. 78) after which L2 pronunciation does not improve dramatically.

The effect of pronunciation instruction is also in dispute, though many studies have reported that instruction resulted in significant improvement in learners' pronunciation (for a review, see Thomson & Derwin, 2014). However, further studies are needed to look into how and what kind of instruction would result in improvement in which aspects of pronunciation. Motivation is yet another aspect that may affect pronunciation learning, though the relationship has scarcely been researched. Purcell and Suter (1980) found that "concern for pronunciation accuracy" is a significant factor predicting pronunciation accuracy. Other studies that looked into ultimate L2 phonological attainment (e.g., Moyer, 1999) indicated that strong

motivation is a characteristic of exceptional learners.

Aims of the Present Study

The present study has two aims. The first is to investigate if any of the three types of PSTM are related to pronunciation learning. The second is to determine the factors related to pronunciation learning. The research questions are as follows:

1. Are any of the three types of PSTM (linguistic, pitch, and rhythmic) related to pronunciation? If yes, which aspects of pronunciation (i.e., segmental or suprasegmental) are affected by PSTM?
2. Which of the following factors demonstrate a relationship with the pronunciation learning of Japanese EFL learners: age of onset, length of English learning, length of residence in English-speaking countries, phonetic instruction, and motivation?

Methods

Participants

Thirty-eight Japanese learners of English participated in this study; all were college students in Tokyo. They were mainly acquaintances of the researcher and were asked to participate through social media. Their ages ranged from 18 to 32, with a mean age of 21.6. Although their English proficiency was not controlled for, the mean of their TOEIC scores was 877 ($n = 36$; $SD = 27$), indicating they were relatively advanced learners. In addition to Japanese participants, three native speakers of English participated in the study as raters, all of whom were males in their twenties who grew up in the United States. Two of them had experience teaching English to Japanese learners, and the third reported having frequently interacted with Japanese speakers of English in English.

Materials

The materials prepared were two tasks on pronunciation ability, three tasks on PSTM, and one questionnaire. Pronunciation ability was measured using two tasks: a segmental pronunciation task and a global pronunciation task. The segmental

pronunciation task was a read-aloud task comprised of 29 English words that represented one or both components of minimal pairs contrasting phonemes known to pose problems for Japanese learners of English. They were all adapted from Kusumoto (2012, pp. 28). The raters evaluated the recordings through a forced-choice task in which they were presented with a table containing the target word and a set of possible mispronunciations. For example, possible mispronunciations for the target word *ship* included *sheep*, *sip*, and *seep*. The raters were asked to mark the word that was closest to the pronunciation they heard.

The global pronunciation task was a read-aloud task comprised of one paragraph in English, adapted from the diagnostic passage of Prator and Robinett (Accent Inventory, 1985, x–xi). The recordings were rated by the same raters on a six-point scale. The scale presented to the raters was Grant’s pronunciation proficiency continuum (Grant, 2000, pp. 7), which was originally adapted from the ACTFL Proficiency Guidelines. A ranking of one indicated very poor English pronunciation on the three bases of intelligibility, accentedness, and comprehensibility; a six indicated excellent pronunciation on the same three bases. *Intelligibility* here refers to the extent to which a listener understands an utterance, while *comprehensibility* refers to the ease of understanding an utterance. *Accentedness* is the degree of perceived difference in pronunciation that distinguishes members of different communities (Derwing & Munro, 2015).

Three PSTM tasks were prepared: linguistic PSTM, pitch PSTM, and rhythmic PSTM. Linguistic PSTM was measured through a Japanese non-word repetition task (based on Yamaguchi & Shimizu, 2010) since the non-word repetition task has been found to be among the most reliable measurements of PSTM (Gathercole, 2006). In the task, participants were asked to repeat a sequence of syllables presented to them auditorily. English non-word repetition was not conducted in this study because of the difficulty of distinguishing two types of unsuccessful trials: those caused by pronunciation errors and those caused by inaccurate short-term memory.

The task consisted of four sequences that contained five trials, with each trial containing one, two, three, or four Japanese non-words. Each non-word consisted of three Japanese syllables. Trials in the first sequence contained one non-word. As the sequence went on, the number of words presented in each trial increased by one.

Therefore, the shortest trial was to repeat three syllables, whereas the longest trial required the participant to repeat 12 syllables.

Pitch PSTM was measured using a task based on Williamson, Baddeley, and Hitch (2010) designed to measure the length of musical notes that the participants are able to hold in short-term memory. The task consisted of five sequences that contained four trials, with each trial containing a certain number of notes. The number of the notes to be retained ranged from four to eight, from the first sequence to the fifth sequence. The four trials for each sequence were preceded by a practice trial. All of the notes played were either C4, G4, or B4, because this combination was found to be relatively resilient to the pitch proximity effect, an effect equivalent to the phonological similarity effect in linguistic PSTM. Participants were provided with a grid illustrating the three pitches and were asked to fill in the grid in the same order of the notes they heard.

Rhythmic PSTM was measured through a rhythm span task based on the one used in Schaal, Banissy, and Lange (2015). In each trial, two strings of rhythms were played. In the “same” condition, the first string and the second string are identical. In the “different” condition, the two strings are slightly different. In both conditions, each string was an assembly of a certain number of elements. Each element was equivalent in length to a quarter note at a tempo of 60 beats per minute. Three or more elements from the pool of six elements were assembled to form a string in a trial. The task contained five sequences that consisted of four trials. The first sequence consisted of trials that lasted for three seconds. Each time the sequence progressed, the length of the string of notes increased by one second.

The pitch PSTM task and the rhythmic PSTM task were constructed on Domino music software (version 1.43). In addition, a questionnaire was prepared that contained a number of demographic and other questions concerning factors possibly affecting pronunciation learning, namely, AO, duration of English learning, duration of stay, general phonetics, English phonetics, and concern for pronunciation.

Procedures

The experiment was conducted in a quiet room at a university with one

participant at a time and typically lasted for one hour. The medium of instruction was Japanese, the L1 of the participants. All the participants completed the two pronunciation tasks, three PSTM tasks, and one questionnaire, with the researcher present at all times. In the segmental pronunciation task, the participants were asked to read a list comprised of 100 words, adapted from Kusumoto (2012, pp. 28). Among the words, 29 deemed difficult for Japanese learners of English were used in the later analysis. In the global pronunciation task, the participants were first asked to read the paragraph silently for as long as they wished and then were asked to read it aloud as naturally as possible. In the non-word repetition task for linguistic PSTM, the participants listened to the oral instructions recorded by the researcher, which were followed by two practice trials. As a part of the pitch PSTM task, participants first listened 10 times to the three pitches used in the experiment. The three pitches, C4, G4, and B4, were presented to the participants as low, medium, and high, respectively. In order to confirm that the participants were able to discern the pitches, an identification task was conducted, in which the participants listened to a note and had to mark the pitch name. All of the participants answered correctly in more than eight trials out of 12 in the identification task. In the rhythmic PSTM task, the participants were asked to circle *same* or *different* after they heard the two strings. They were also encouraged to circle *not sure* when they were not certain of their choice.

Measurements and Analysis

There is no consensus as to which factors contribute to pronunciation learning, especially in the EFL environment. Since it was nearly impossible to control for all of the aspects that could possibly affect pronunciation learning, instead of controlling for the factors, multiple regression analysis was conducted to investigate the factors contributing to explaining pronunciation learning, using R statistical software (version 3.2.2). The most appropriate model was chosen based on manually performed backward elimination methods and the R step function. The α level was set at 0.05 (*), with the trend of significance at 0.1 (†). The summary of the task types and the converted numerals are presented in Table 1.

The two dependent variables were the scores of the segmental pronunciation

task and the global pronunciation task. For the segmental pronunciation task, the total score was the sum of the number of correctly pronounced words perceived by each rater. For global pronunciation, the total score was the sum of the three raters’

Table 1

Summary of Possible Task Result Scores

	Possible Minimum	Possible Maximum
Segmental pronunciation task	0	87
Global pronunciation task	3	18
Linguistic PSTM	0	4
Pitch PSTM	0	5
Rhythmic PSTM	0	5

Table 2

Variables for Possible Factors Affecting Pronunciation Learning Collected via the Questionnaire

Name	Unit	Definition
Age of onset	year	Age at which the participant started learning English
Duration of English learning	month	Number of months the participant has studied English
Duration of stay	month	Number of months the participant stayed in a country where their primary language was English
General phonetics	yes/no	Experience of learning general phonetics as opposed to phonetics specific to a certain language
English phonetics	yes/no	Experience of learning English phonetics
Concern for pronunciation	1-4	Strength of concern for English pronunciation, ranging from “not concerned at all” (1) to “very concerned” (4)

evaluations based on a six-point scale. Scores for linguistic PSTM were calculated from the results of the non-word repetition task, on a scale of zero to four, based on

Yamaguchi and Shimizu (2011). Three or more successful repetitions out of five trials in a given sequence counted as one point. If, in the sequence right after the successful sequence, there were only two successful trials, 0.5 point was awarded. As for the pitch PSTM, three or more successful trials out of four in one sequence counted as one point. A sequence after one with fewer than two successful trials was not counted. As for the rhythmic PSTM, three or more successful trials in a sequence counted as one point. A successful trial with *not sure* was counted as equivalent to half of one successful trial.

Other possible factors affecting pronunciation learning were included as independent variables in the regression analyses. Units and definitions for the factors are summarized in Table 2. The data collected were the AO, the duration of English learning, the duration of stay, general phonetics, English phonetics, and concern for pronunciation. Therefore, including the measures for PSTMs, there were a total of nine independent variables.

Results

First, in order to determine the inter-rater reliability of the two pronunciation tasks, Cronbach's coefficient alpha was calculated. The Cronbach's alpha for the segmental pronunciation task was 0.92, while that of the global pronunciation task was 0.81; both indicated that the inter-rater reliabilities were sufficiently high. In addition, task reliabilities were calculated for the segmental pronunciation task and each PSTM task. The Cronbach's alpha for segmental pronunciation based on item reliabilities was 0.87. The alpha for linguistic PSTM was 0.64, after removing the two items that had a negative correlation with the entire score. Those two items were counted as successful trials in the numeralization process. The alpha coefficient for pitch PSTM was 0.86, whereas that for rhythmic PSTM was 0.33; thus, all the rhythmic PSTM scores were removed from the analysis. The ranges, means, and standard deviations for the variables are summarized in Table 3.

Table 4 presents the results of the multiple regression analysis with the segmental pronunciation scores as the dependent variable. A manually performed backward elimination analysis and the R step function returned the same model.

The two variables that were found to be significant were duration of stay and general phonetics, with linguistic PSTM trending toward significance. Of the three variables, duration of stay was the strongest factor, followed by general phonetics. Adjusted R^2 was 0.293.

Table 3

Summary of Descriptive Statistics of the Tasks and Questionnaire

Tasks and Questionnaire	Min	Max	<i>M</i>	<i>SD</i>
Segmental pronunciation	38	87	67.24	14.89
Global pronunciation	11	18	13.78	1.99
Linguistic PSTM	1	3	2.263	0.60
Pitch PSTM	0	5	1.868	1.23
Rhythmic PSTM	0	3	1.526	1.03
Age of onset	2	13	9.9	3.3
Duration of English learning	90	264	144.3	44.6
Duration of stay	0	120	13	26.5
General phonetics	0	1	0.29	0.46
English phonetics	0	1	0.58	0.5
Concern for pronunciation	1	4	2.97	0.75

Table 4

Results of Multiple Regression Analysis with the Segmental Pronunciation Scores as the Dependent Variable

Variables	<i>B</i>	<i>SEB</i>	β
Duration of stay	0.25	0.08	.449**
General phonetics	9.98	4.62	.308*
Linguistic PSTM	6.64	3.54	.268†
Intercept	46.03	8.73	

Note: adjusted $R^2 = .293^{**}$

The results of the multiple regression analysis with the global pronunciation scores as the dependent variable are shown in Table 5. The same model was returned from both the manually performed backward elimination analysis and the R step function. The significant variables were duration of stay and English phonetics. Duration of stay was by far the strongest variable. Both of the two PSTM scores

Table 5

Result of Multiple Regression Analysis with the Global Pronunciation Scores as the Dependent Variable

Variables	<i>B</i>	<i>SEB</i>	β
Duration of stay	0.05	0.01	.700***
English phonetics	0.94	0.45	.236*
Intercept	12.55	0.36	

Note: adjusted $R^2 = .530^{**}$

were eliminated from the model. Adjusted R^2 was 0.53.

Discussion

PSTM and pronunciation learning

This study's first aim was to investigate if any of the three types of PSTM affect pronunciation learning. The results of regression analyses suggested that the scores of linguistic PSTM can help predict the segmental pronunciation scores, whereas the pitch PSTM was not returned as a significant predictor in the final model. This result suggests that linguistic PSTM, or the ability to hold linguistic information for a short period of time, may be involved in pronunciation learning. Since learners with good PSTM can hold the information for a relatively longer period of time in an accurate form, it is likely that they have a better chance at storing it in long-term memory. With the help of the dual-task performance function of the central executive, they may also benefit from analyzing the pronunciation input while holding the information in the phonological loop, resulting in noticing the L1 and L2 phonological differences, which would then result in the creation of

new phonetic categories for new phones. It is also possible that such learners would notice their own inaccurate pronunciation in their production in the same manner.

However, linguistic PSTM was not a significant predictor for the global pronunciation scores, which indicates that PSTM assists in the learning of phones, or segmental features, but not of suprasegmental features. This is further supported by the fact that the words used in the segmental pronunciation were all singletons, meaning that the participants' ability to accurately place word stress was not measured in the linguistic PSTM tasks. Therefore, it is possible that the acquisition of features not directly connected with phoneme differences, such as stress and intonation, are not supported by the function of linguistic PSTM. Further research is needed to investigate the precise involvement of PSTM in the process of pronunciation learning.

On the other hand, pitch PSTM was neither a significant predictor of segmental nor of global pronunciation scores. This was unexpected since suprasegmental features are closely related to pitch. It is possible, however, that the retention of the pitch information in a language is not related to the accurate production of pitch rules in that language. It is understandable that the production of musical tones by nonmusicians may not be as accurate as they would intend them to be, even when they recognize the difference between two pitches. Another factor is that in the pitch PSTM span, three pitch perceptions were measured, whereas in English, pitches are mainly used in a binary way: fall, rise, or a combination of the two. Greater sophistication of the construct and operationalization of the pitch PSTM would be necessary to further research the relation between pitch PSTM and pronunciation. As for rhythmic PSTM, a more reliable test is needed to analyze its involvement in the pronunciation learning process.

Other factors affecting pronunciation learning

The models for segmental and global pronunciation scores both returned that the duration of stay and some form of phonetic instruction are significant predictors. Of the two, the duration of stay was by far the strongest factor in both models. Considering that the participants in the study were mostly EFL learners and not all of them had the experience of staying in an L2 environment, these results show that

the amount of L2 input may be a vital factor in pronunciation learning. Compared to learners who have never stayed in an L2 environment, learners who have more experience living in one seem to enjoy better pronunciation. Since the data in this study were derived from learners who never stayed in an L2 environment, these results partly support the concept of WMO by showing that the duration of stay matters when the comparison is with learners who have never stayed in an L2 environment.

Another factor found to predict pronunciation scores was the experience of phonetic instruction. The regression analysis showed that receiving explicit instruction in general phonetics contributed to the segmental pronunciation scores, whereas knowledge of English phonetics helped predict the global pronunciation scores. This difference in the contributions of general vs. English phonetics is intriguing. It may indicate that the focus of segmental aspects of pronunciation, such as place and manner of articulation, which would be the focus of general phonetics courses, may facilitate segmental learning, whereas explanations of English phonetic rules, including allophones and intonation patterns specific to the English language, could result in the improvement of suprasegmental pronunciation ability.

It is also notable that the factors found to predict pronunciation scores in this study partly share the same variables as those found in Purcell and Suter (1980). In their study, significant factors included the participants' L1, aptitude for oral mimicry, a composite variable for residency in an English environment, and the strength of concern for pronunciation accuracy. Since aptitude for oral mimicry was found to correlate with linguistic PSTM (Reiterer et al., 2011), the two studies have two variables in common. On the other hand, the strength of concern in this study was not a significant predictor in the model. Looking closely at the data, the strength of concern for pronunciation was found to negatively correlate with the duration of stay ($r = -.48$, $p = .002$). Therefore, the longer participants stay in an L2 environment, the less concerned they become about their pronunciation. Several explanations for this correlation are possible, but it is likely that a longer length of stay may decrease concern about pronunciation because improved pronunciation attained through a longer stay either results in their being less concerned or builds

confidence that they can communicate with their current level of pronunciation. It is also possible that by staying in an L2 environment, learners are exposed to various types of accents and dialects, which would help them understand that there are varieties of English, whereas in an EFL environment, they are mostly exposed to the “authentic” pronunciation of one or two varieties of English. This study also suggests that the age of onset is not a significant factor in an EFL environment. This finding is in line with a previous study that shows pronunciation acquisition in an EFL environment is not affected by a function of age (Lecumberri & Gallardo, 2003) due to the lack of input learners receive.

Limitations

One of the primary limitations of this study is that the time at which the experiments and the participants’ pronunciation learning took place were not matched. Studies suggest that scores for non-word repetition increase as children get older (e.g., Gathercole, Pickering, Ambridge, & Wearing, 2004). Since some of the participants started learning English as early as two years old, it is possible that their PSTM then was vastly different from what they currently possess. Though the collection of scores in this study to measure the relative PSTM differences across participants yielded a near-significant result, future studies could assess participants’ PSTM before and during the time of learning and compare it with the pronunciation improvement that takes place after a certain period of time. The same may be said for other factors, such as concern for motivation, since motivation is affected by the learning experience as well as the learning environment.

Another limitation of the study is that the variables are somewhat broadly defined. Even though the experience of receiving instructions in general or English phonetics was found to affect pronunciation learning, the actual content and quality of instruction the participants received remain unclear. It is possible, for example, that some participants took a practical phonetics course with the aim of being able to pronounce different phones, while others attended a more theoretical course. Even the strongest variable, the duration of stay, is not clear as to the quality or the amount of L2 input the participants received in an L2 environment, whereas there are studies showing that actual language use in an L2 environment may affect

pronunciation learning (e.g., Derwing, Thomson, & Munro, 2006).

The third limitation is sample bias. Since the participants were recruited mainly in a university known for language studies, most of the participants were advanced English learners. Therefore, it would be necessary to conduct a similar study in the future on a larger population with different proficiency levels.

The fourth limitation is the choice of statistical analysis. In many studies that employ regression analysis in pronunciation learning (e.g., Purcell & Suter, 1980; Hu et al., 2013), linear regression analysis is utilized. This is probably because alternative functions are not suggested since most of the studies only employ correlation among the factors. However, in the future, it may be necessary to analyze and evaluate the assumption that the dependent and independent variables have a linear relationship. If other functions are to be found more suitable to describe the two variables, non-linear regression analyses should be employed.

Conclusion

This study analyzed the relationship between pronunciation learning and PSTM as well as other factors that possibly affect pronunciation learning. The only type of PSTM found to be a near-significant predictor for pronunciation scores was linguistic PSTM. The duration of stay in an L2 environment was found to be a significant and vital factor for both segmental and global pronunciation, suggesting the importance of input for pronunciation acquisition. In addition, instruction in phonetics turned out to be a significant predictor variable in both segmental and global pronunciation. Despite a few limitations, this study suggests that linguistic PSTM may play an important role in pronunciation acquisition. It also indicates the possibility that the quantity of input is vital in pronunciation learning in both EFL and ESL environments, whereas the age of onset is only relevant to pronunciation learning in an ESL environment, where learners receive a large amount of input.

(Tokyo University of Foreign Studies, Master's Program)

References

- Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. *Psychology of Learning and Motivation*, 8, 47-89.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.
- Derwing, T. M., Thomson, R. I., & Munro, M. J. (2006). English pronunciation and fluency development in Mandarin and Slavic speakers. *System*, 34, 183-193.
- Ellis, N. C., & Sinclair, S. G. (1996). Working memory in the acquisition of vocabulary and syntax: Putting language in good order. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 49, 234-250.
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Flege, J. E. (1988). Factors affecting degree of perceived foreign accent in English sentences. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 84, 70-79.
- Gathercole, S. E. (2006). Nonword repetition and word learning: The nature of the relationship. *Applied Psycholinguistics*, 27, 513-543.
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1989). Evaluation of the role of phonological STM in the development of vocabulary in children: A longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 28, 200-213.
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Ambridge, B., & Wearing, H. (2004). The structure of working memory from 4 to 15 years of age. *Developmental Psychology*, 40, 177-190.
- Grant, L. (2000). *Well said: Pronunciation for clear communication*. Heinle & Heinle Publishers.
- Hu, X., Ackermann, H., Martin, J. A., Erb, M., Winkler, S., & Reiterer, S. M. (2013). Language aptitude for pronunciation in advanced second language (L2) learners: Behavioural predictors and neural substrates. *Brain and Language*, 127, 366-376.
- Kondo, A. (2012). Phonological memory and L2 pronunciation skills. In A. Stewart & N. Sonda (Eds.), *JALT2011 Conference Proceedings*, 535-541.

- Kusumoto, Y. (2012). Between perception and production: Is the ability to hear L1-L2 sound differences related to the ability to pronounce the same sounds accurately. *Journal of Polyglossia*, 22, 15-33.
- Lecumberri, M. G., & Gallardo, F. (2003). English FL sounds in school learners of different ages. In M. P. G. Mayo, & M. L. G. Lecumberri (Eds.), *Age and the acquisition of English as a foreign language* (pp. 115-135). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Masoura, E. V., & Gathercole, S. E. (1999). Phonological short-term memory and foreign language learning. *International Journal of Psychology*, 34, 383-388.
- Moyer, A. (1999). Ultimate attainment in L2 phonology. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 81-108.
- O'Brien, I., Segalowitz, N., Freed, B., & Collentine, J. (2007). Phonological memory predicts second language oral fluency gains in adults. *Studies in Second Language Acquisition*, 29, 557-581.
- Oyama, S. (1976). A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, 261-283.
- Piske, T., MacKay, I. R., & Flege, J. E. (2001). Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review. *Journal of Phonetics*, 29, 191-215.
- Prator, C. H., & Robinett, B. W. (1985). *Manual of American English pronunciation* (4th ed.). Orlando, FL: Harcourt College Pub.
- Purcell, E. T., & Suter, R. W. (1980). Predictors of pronunciation accuracy: A reexamination. *Language Learning*, 30, 271-287.
- Reiterer, S. M., Hu, X., Erb, M., Rota, G., Nardo, D., Grodd, W., Winkler, S., & Ackermann, H. (2011). Individual differences in audio-vocal speech imitation aptitude in late bilinguals: Functional neuro-imaging and brain morphology. *Frontiers in Psychology*, 2, 271.
- Saito, S. (2001). The phonological loop and memory for rhythms: An individual differences approach. *Memory*, 9, 313-322.
- Schaal, N. K., Banissy, M. J., & Lange, K. (2015). The rhythm span task: comparing memory capacity for musical rhythms in musicians and non-musicians. *Journal of New Music Research*, 44, 3-10.

- Service, E. (1992). Phonology, working memory, and foreign-language learning. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 45, 21-50.
- Takebayashi, S., & Saito, H. (2008). *Shinsoban eigo onseigaku nyumon* [New edition; Introduction to English phonetics]. Tokyo, Japan: Taishukan.
- Thomson, R. I., & Derwing, T. M. (2014). The effectiveness of L2 pronunciation instruction: A narrative review. *Applied Linguistics*, 36, 326-344.
- Williamson, V. J., Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (2010). Musicians' and nonmusicians' short-term memory for verbal and musical sequences: Comparing phonological similarity and pitch proximity. *Memory & Cognition*, 38, 163-175.
- Yamaguchi, A., & Shimizu, M. (2010). The relationship between phonological working memory and English proficiency of Japanese university EFL learners. *Research in Educational Practice and Development*, Gunma University, 27, 281-290.

フランス語初中級学習者の受容語彙知識

杉山 香織

はじめに

テキストを正しく理解するかどうかは、語彙知識によるところが大きい(Koda 2005: 48)。本研究は、日本語を母語とするフランス語学習者(以下、フランス語学習者)の語彙知識を多角的に分析することを目的とする。特に、リーディングにおける語彙知識の深さ、つまり受容語彙知識の深さに焦点を当てる。筆者の知る限り、フランス語学習者の受容語彙知識について詳細な分析は行われたことはない。リーディングタスクを通して受容語彙知識の深さを測定したのち、リーディングテキストの難易度、テキスト理解、語彙知識の広さといった、3つの観点との関係を分析していく。リーディングテキストの難易度は DELF¹ のレベルに基づき決定した。本調査では、A1 レベルから B1 レベルのリーディングテキストを使用し、テキストの難易度と語彙知識の深さとの関係を調査する。テキスト理解は、リーディング問題の正答率で評価し、その正答率と語彙知識の深さとの関係を分析する。また、語彙の広さの観点については頻度情報を用い、頻度によって語彙知識の深さが変わるのかについて調査を行う。

1. 語彙知識

1.1. リーディングにおける語彙知識

外国語学習において、語彙は中心的な役割を果たしている。特にリーディングに関する研究では、語彙知識とテキスト理解は相関関係にあるということが明らかになっている(Schmitt et al. 2011)。同様に、語彙を多く習得していればテキストの理解も高いということも検証されている(Laufer 1989, Hu and Nation 2000)。

このように、目標言語の習得には語彙知識は必須である。しかし、語彙知識に関する定義は様々ではない。語彙知識は下位分類されることがあるが、その一つの方法として、受容知識と産出知識の二項対立が提唱されている(Nation 2001)。受容知

¹ フランス国民教育省が認定した唯一の公式フランス語資格である。CEFR で規定する 6 等級区分に対応している。A1-B2 レベルを取得するためには DELF (フランス語学力資格試験) を、C レベルを取得するためには DALF (フランス語上級学力資格試験) を受験する。

識は、リーディングやリスニングに使用する知識であり、産出知識はスピーキングやライティングに必要な知識である(Laufer and Goldstein 2004, Laufer 2005)。別の分類方法として、語彙知識の広さと深さという二項対立もある(Anderson and Freebody 1983)。語彙知識の広さとは、学習者が意味を知っている語彙の数を指している(Laufer 2005)。語彙知識の深さは、学習者が各単語について意味をどの程度知っているのかを指している(Read 1990)。たとえば、語彙知識が深いということは、ある単語の形態的、文法的特性や、様々な概念的、感情的意味、また語用的統語的關係やその使用に際する制限を詳細に知っているということである。単語の特性を知っていれば知っているほど、その人の語彙知識は深くなると考えられる。語彙知識の深さを掘り下げることが、より言語の発達が進むということである。この区別を行うことによって、たとえば語彙リストによる機械的な学習によって多くの単語を学習してきたが、単語をどのように使用するのかが曖昧な学習者と、単語が持つ意味のニュアンスや他の単語との関連も知っている学習者との区別が可能となる(Milton 2009, Laufer 2005)。これらの二項対立が提唱されているものの、研究者によって語彙知識の定義に関する見解は一致していない(Schumitt 1998, Gyllstad 2013)。

本研究はリーディングにおける語彙知識を測定するため、受容語彙知識を扱うものであり、主に受容語彙知識の深さに焦点を当てたものである。

1.2. 語彙知識の測定

外国語学習者における語彙知識に関する研究の多くは語彙の広さを扱うもので、語彙リストの頻度情報に基づいてどのくらいの頻度層の語彙知識があるのかを測定している。フランス語の語彙リストとして、Gougenheim (1964)や Lexique3 (New et al. 2004)が挙げられる。一般的に語彙の広さは、正しい語彙の意味を選択肢の中から選ぶという方法で測定される。測定に使用される単語は、頻度層からランダムで選択されることが多い。また、DIALANG (Lancaster University)のように、単語リストの中から、知っている単語を選択するというものもある。このリストには、人工的に作られた実際には存在しない単語、つまり錯乱肢も含まれる。これらの測定方法を使用し、学習者が正しい解答を選択していれば、その頻度層の単語を知っていると判定される。

語彙の深さは、学習者の語彙の習得段階と関係している(Dale 1965)。測定にはたとえば Vocabulary Knowledge Scale (Wesche and Paribakht 1996)が使用される。このスケールでは、以下のように「単語を見たことがない」という語彙知識レベルから、

「その単語を文中で使うことができる」というレベルまでの5段階を設定しており、そのレベルに応じて学習者の語彙知識を測定する。

- I. その単語を見たことがない。
- II. その単語を見たことがあるが、意味は知らない。
- III. その単語を見たことがある。その意味はおそらく _____ である。(類義語あるいは訳語)
- IV. その単語を知っている。意味は _____ である。(類義語あるいは訳語)
- V. その単語を文中で使うことができる。(ibid. 15).

2. リサーチクエスチョン

本研究は、フランス語学習者の受容語彙知識を多角的に分析することを目的としている。その目的のもと、以下の 3 つのリサーチクエスチョンを立て、検証していく。
Q1) 意味を知っている単語(以下、既知語)の割合は、テキストの難易度によって変わるのか。； Q2) 既知語の割合は、テキスト理解に影響を与えるのか。； Q3) 単語の頻度は、受容語彙知識に影響を与えるのか。

一つ目のリサーチクエスチョンは、以下の 2 つの問いから構成されている。： Q1.1) 学習者がより難易度の低いテキストを読むとき、そのテキストには既知語がより多く含まれているのか。； Q1.2) 簡単なテキストにおいて、ある学習者が他の学習者よりも多くの単語を知っているとき、難易度の高いテキストでも既知語の割合が高いのか。

二つ目と三つ目のリサーチクエスチョンは、それぞれ以下のように言い換えることができる。： Q2) 学習者が多くの単語を知っていれば、リーディングタスクにおいて高得点をとることができるのか。； Q3) ある単語が他の単語よりも頻度が低いとき、学習者はその単語を知っている確率は下がるのか。

3. 研究方法

本研究では、フランス語を専攻とする大学 2 年生と 3 年生の 13 名を対象とする。調査時点では、フランス語学習歴はそれぞれ 1.5 年と 2.5 年であった。調査参加者はフランス語能力検定である DELF あるいは TCF の A2 以上を持っている。また全員が

フランス語圏への留学を控えている。学習歴および取得資格は以下のとおりである(表 1 を参照)。

表 1：調査参加者の学習歴と資格

ID	学習歴（年）	資格	ID	学習歴（年）	資格
1	2.5	DELF B1	8	2.5	DELF A2
2	2.5	DELF B1	9	2.5	DELF B1
3	2.5	DELF B1	10	2.5	DELF B1
4	2.5	DELF B1	11	2.5	TCF A2
5	2.5	DELF B1	12	2.5	DELF A2
6	2.5	DELF A2	13	2.5	DELF A2
7	1.5	DELF A2			

以上の学習者は全て、留学準備講座の受講者である。これらの学習者を対象に2種類の調査を授業の時間外に行った。調査 1 では、語彙知識の深さを網羅的に測定することを可能にする Wesche and Paribakht (1996)の語彙知識スケールを参考にした。一方、本研究は受容知識に焦点をあてたものであり、産出知識への関連は扱わないため、スケールの最高レベルとされる「その単語を文中で使うことができる」については問わない。

調査参加者はあらかじめ、「おそらくこの単語の意味を知っている」、「この単語を見たことがあるが、意味は確かではない」、「今までこの単語を見たことがない」の 3 パターンに該当する場合に下線を引く色を自分で決定しておく。そして、テキストを読みながら規則にしたがって単語を三色に色分けする。「おそらくこの単語の意味を知っている」と判断したものについては、意味も書き加える。また、確実に意味を知っているものについては、下線は引かない。リーディングタスクも同時に行うため、タスク遂行への影響を考慮したためである。このように色分けをすることによって、語彙知識の深さを以下のような 5 段階で測定することができる。(表 2 と 図 1 を参照)。

表 2：語彙知識の深さの測定方法

習得の度合	習得済	習得済 (不確か)	習得済 (不確か)	未習得 (見たことあり)	未習得 (見たことなし)
下線	下線なし	色 1		色 2	色 3
深さの度合	意味を確実に 知っている	正しい意味	誤った意味	意味は不確か	意味は知らない



図 1：調査 1 の例

調査 2 は調査 1 を補完するものである。調査 1 で下線が引かれた単語全てをリスト化し、それらの単語の意味を後日たずねた。調査 1 では、調査参加者の自己申告に基づいて語彙知識の深さを測定したが、実際の語彙知識を正確に測定できていない可能性があるためである。下線が引かれた単語に加えて、どの調査参加者も調査 1 で下線を引かなかったが、習得していないだろうと考えられる単語についてもリストに加えた。その後、学習者が書いた意味が、正しいかどうかを確認した。

表 3 は、調査 1 と調査 2 の結果の組み合わせと、本研究における評価についてまとめたものである。

表 3：結果の組み合わせと評価

調査 1	調査 2	語彙知識の深さ	評価
習得済	正しい意味	既知語	○
習得済(不確か) →正しい意味		既知語	
→誤った意味		文脈内で意味を未習得	×
未習得(見たことあり)		文脈内で意味を未習得	
未習得(見たことなし)		文脈内で意味を未習得	
習得済	誤った意味 /未解答	未習得語であることに無自覚	×
習得済(不確か) →正しい意味		文脈内で意味の類推可	○
→誤った意味		未知語	×
未習得(見たことあり)		未知語	
未習得(見たことなし)		未知語	

以下の四つの例についてのみ既知語と認めることにする: 1) 調査 1 で下線が引かれなかった単語のうち、機能語などの明らかな基礎語 ; 2) 調査 1 で下線が引かれず、調査 2 で正しい意味が与えられた単語 ; 3) 調査 1 で「おそらくこの単語を知っている」として下線が引かれ、正しい意味が与えられた上、調査 2 においても正しい意味が与えられた単語 ; 4) 調査 1 において「おそらくこの単語を知っている」として下線が引かれ、正しい意味が与えられたが、調査 2 では正しい意味が与えられなかったか、未解答であった単語。

1) における基礎語であるかどうかの判断は筆者の経験によるところが大きいが、学習初期段階からよく目にする単語であってかなり厳しめに選択した。2) はリーディングタスク時に調査参加者が確実に意味を知っていると判断し、実際に単語リストにおけるテストにおいても正しい意味を書くことができたものである。3) については、リーディングタスクを行っている際に調査参加者は意味が不確かであると判断したが、正しい意味を書くことができ、さらに単語リストにおけるテストでも正答することができたものである。よって、この 3 つのケースについては問題なく既知語と定義することができる。4) については、文脈内で意味を類推できる単語とみなし、既知語に含めることにした。

リーディングタスクは、DEL F 対策の問題集の中から実際の試験形式を踏襲した模擬試験を選択した。実際の形式と同様、模擬試験は A1 と A2 レベルについてはそれ

ぞれ 4 テキスト、B1 レベルについては 2 テキストから構成されている。なお、タスクの制限時間は設けなかったため、かかった時間は一定ではない。

4. 調査結果

4.1. 既知語の割合は、テキストの難易度によって変わるのか？

A1 レベルのテキストの総語彙数は 426 語、異なり語数は 209 語、A2 レベルのレベルのテキストの総語彙数は 594 語、異なり語数は 273 語、B1 レベルのテキストの総語彙数は 1220 語、異なり語数は 441 語であった。語彙の多様性を示す指標としてギロー値²を用いたところ、A1 は 10.13、A2 は 11.20、B1 は 12.63 であった。このことより、レベルが上がるにつれて、テキスト内の語彙の多様性が増していることがわかる。

既知語の割合は、同一テキスト内の既知語数(異なり語)を総異なり語数で割って計算した。表 4 は既知語の割合の記述統計であり、図 2 は分布を示している。

表 4：既知語の割合の記述統計

	A1	A2	B1
平均	64.96	65.79	58.98
標準偏差	8.34	7.87	5.84
最小値	51.67	57.14	51.93
最大値	78.95	86.08	71.43

既知語の割合の平均がテキストレベルによって異なるかどうか分散分析を用いて検定したところ、有意差は見られなかった ($F(2, 36)=3.257, p>.05$)。つまり、本調査において参加者は簡単なテキストを読んでも、既知語の割合は増えていないということが言える。

² 異なり語数 ÷ $\sqrt{\text{総語数}}$

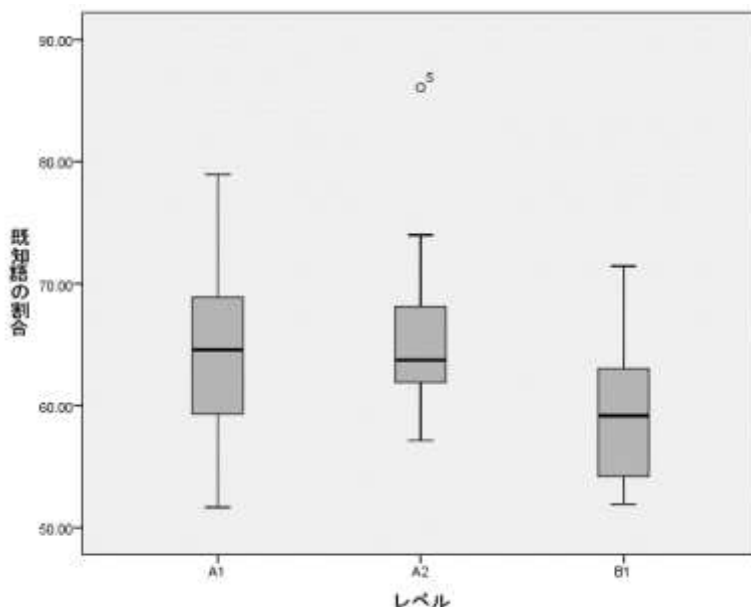
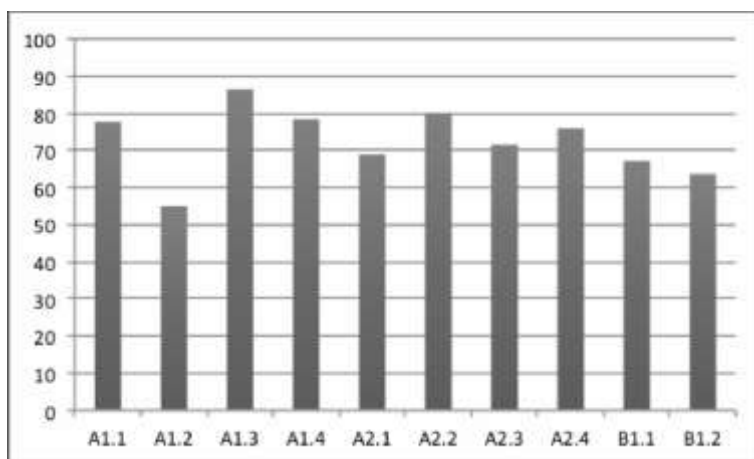


図 2：各レベルの既知語の割合³

次に、テキストのレベルを考慮に入れず、すべてのテキストにおける既知語の割合を分散分析を用いて比較したところ、有意差が見られた ($F(9, 129)=23.080$, $p=.000$)。特に、A1.2 のテキストは既知語の割合が一番低く、B1.2 のテキスト以外のすべてのテキストと有意差が見られた(図 3)。このテキストは、不動産物件の案内を扱うものであり、本調査参加者にとっては馴染みのないテーマであると考えられる。したがって、既知語の割合はテキストレベルによって変わるのではなく、テキストに馴染みがあるかどうかによって変わる可能性があるとし唆することができる。この点に関してはテーマについての背景知識や馴染みの深さがテキスト理解に及ぼす影響について今後改めて調査する必要がある。

³ 各レベルについて既知語の割合が正規分布しているかを判断するため、シャピロ-ウィルク検定を行ったところ、すべてのレベルで正規性が認められた(A1 $p=.926$; A2 $p=.064$; B1 $p=.340$)。

表 5：テキストごとの既知語の割合



つぎに、既知語の割合とテキストレベルとの間に相関関係が見られるかどうかをピアソンの積率相関係数を用いて検証した。その結果、A1 と A2 との間($r=.795$)、A1 と B1 との間($r=.831$)、A2 と B1 との間($r=.802$)とすべてのペア間でとても強い相関が見られた。つまり、あるレベルのテキストにおいて既知語の割合が高い学習者は、他のレベルのテキストにおいても既知語の割合が高い傾向にあるということがわかる。

4.2. 既知語の割合は、テキスト理解に影響を与えるのか？

リーディング問題の正答率と既知語の割合に相関関係が見られるのかをピアソンの積率相関を用いて検証したところ、A1 レベルにおいては、中程度の相関が見られた($r=.556$, $p<.05$)。A2 レベルについては相関関係は低く、B1 レベルは中程度の相関が見られたが、いずれも有意差も見られなかった(A2 $r=.274$, $p>.05$; B1 $r=.422$, $p>.05$.)。

次にテキストごとに正答率と既知語の割合の相関を検証したところ、10 のテキストのうち、2 つのテキスト間に強い相関が見られた。一つは A1 レベルのテキストであり、新しく発表された春夏プレタポルテコレクションを知らせるメールに関するものであった(A1.1 $r=.704$, $p<.05$)。もう一つは A2 レベルのテキストで、記事のタイトルとジャンルの対応を問うものであった(A2.2 $r=.746$, $p<.05$)。A1 レベルのテキストは、短い文の中にファッションに関する単語が繰り返し使用されていた(*prêt-à-porter*, *salon* など)。し

たがって、短い文において頻出する単語を知らない場合、テキスト理解に大きな影響を与えてしまう。同様に、A2 レベルのテキストはタイトルであるため語数が限られており、未知語が少しでもあれば理解に影響を及ぼす。

以上のことより、語彙知識は学習者のテストの正答率にはそれほど大きな影響を与えることはないが、テキストが短い場合には語彙知識が正答率に影響を及ぼす可能性が指摘できる。

4.3. 単語の頻度は、受容語彙知識に影響を与えるのか？

Vocabprofil French v.3⁴を使用して、テキストに用いられている単語の頻度層を特定した。Vocabprofil は、Frequency Dictionary of French (Lonsdale et Le Bras 2011)と、2300 万語からなる話し言葉と書き言葉コーパスに基づき、頻度情報を計算している。語の計算単位は、単語家族⁵である。頻度上位 1000 語ごとに一つの頻度層を形成し、25 の頻度層を設定している。たとえば、K1 という頻度層は、単語家族の頻度上位 1 位から 1000 位までを含み、K2 には 1001 位から 2000 位までの単語家族を含んでいる。本研究では、頻度層ごとの既知語の比率を採用するため、K1、K2、K3、K4以上の 4 つに頻度層を分けた。

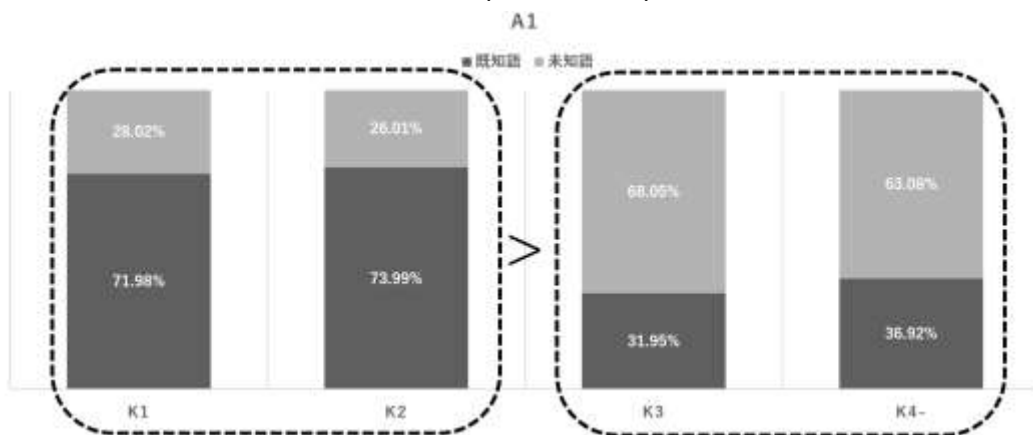
χ^2 検定を使用して、頻度層によって既知語の割合が異なるのかどうかを検証したところ、A1 レベルでは頻度層間で既知語の割合に有意差が見られた($\chi^2=247.90$, $p<.05$)。ボンフェローニの多重比較検定⁶を行ったところ、K1・K2 グループと K3・K4 以上のグループとの間に有意差が見られた(表 4 参照)。

⁴ <https://www.lex Tutor.ca/vp/comp>

⁵ レマよりも大きい単位で、基準形に屈折形がくっついた形(例:複数形の-s)や、基準形に接尾辞などが付いた派生形(例:-able)も単位に含む (Hirsh and Nation 1992)。

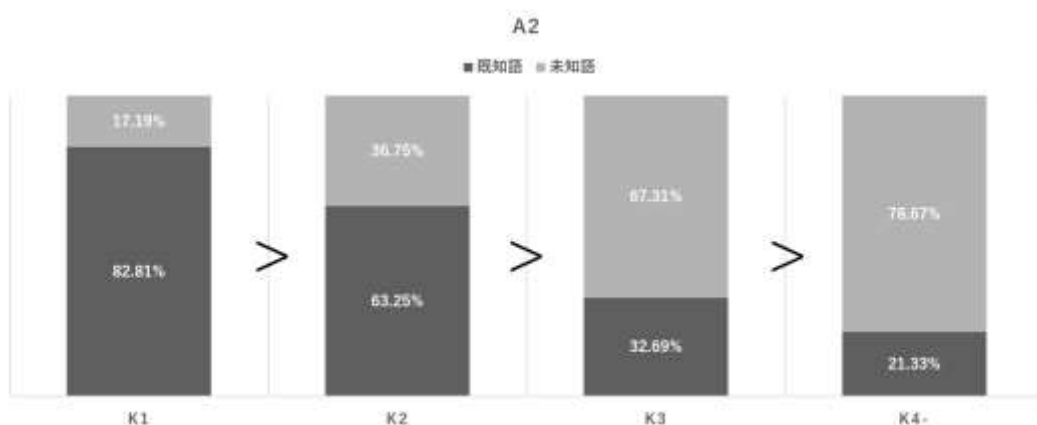
⁶ 各比較ペアの有意差検定の結果の確率値に対して、調整化された有意水準である 1.25%で判定を行った。

図 3：頻度層ごとの既知語と未知語の割合(A1 テキスト)



A2 レベルと B1 レベルにおいても、未知語と既知語の割合に有意差が見られた (A2 $\chi^2=930.77$, $p<.05$, B1 $\chi^2=1998.42$, $p<.05$)。多重比較を行ったところ、A2 レベルのテキストにおいては、すべての頻度層間において未知語と既知語の割合に有意差が見られ(図 4)、B1 のテキストでは K1、K2 とその他のレベルのそれぞれの間において有意差が見られた(図 5)。

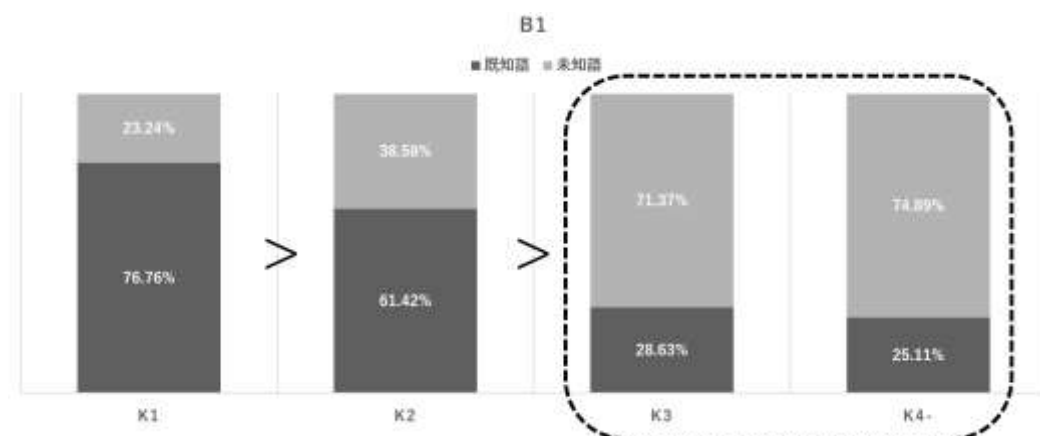
図 4：頻度層ごとの既知語と未知語の割合(A2 テキスト)



どのレベルのテキストにも、K2 と K3 との間には必ず既知語と未知語の割合に有意差が見られた。その点に加えて、生起頻度 3000 位以下の単語から既知語の割合が

大きく逆転し、未知語の割合が大きく占めるようになっていく。このことより、学習者は頻度 3000 位以下の低頻度語に関する語彙知識が高頻度語に比べて少なく、この現象は簡単なテキストでも難解なテキストでも見られると言える。

図 5：頻度層ごとの既知語と未知語の割合(B1 テキスト)



まとめと今後の課題

日本語を母語とするフランス語学習者の受容語彙知識の深さを測定し、テキストレベル、テキスト理解、語彙の頻度との関係性を分析してきたところ、次のような結果が得られた。

まず、学習者の受容語彙知識の深さはテキストレベルの難易度に左右されることはないという結果が得られた。また、難易度の低いテキストにおいて既知語の割合の高い学習者は、難易度が高いテキストにおいても既知語の割合が高い傾向にあることもわかった。これらの結果は、学習者の言語能力に相応のテキストを選択したことに起因している可能性も否めない。したがって、今後の調査ではより難易度の高い B2 や C1 のテキストにおいても同様の傾向が見られるのかを調査する必要がある。そして、語彙知識の深さはテキスト理解に影響を与えないという結果も得られた。テキスト理解に影響を与える要因は、語彙知識以外にもたくさんある。たとえばリーディングストラテジーや背景知識などがその例である。Schmitt et al. (2011)は言語能力がさほど高くない学習者は、語彙知識不足を補うほどのリーディングストラテジーを備えているわ

けでもない」と指摘している。本調査の参加者のフランス語能力はいずれも A2 および B1 レベルであり、リーディングストラテジーを多く持つ学習者でない可能性が高い。その一方で、テキストの長さによっては語彙知識がテキスト理解に大きな影響を与えていることも示唆されたため、今後はテキストの長さという変数も加えて分析する必要がある。さらに、調査対象となった学習者は頻度 3000 位以下の低頻度語の半分以上の意味を知らないという点も考慮に入れなければならない。実際に、テキストを適切に理解するにはテキストに含まれる単語全体の 95%(Laufer 1989)ないし 98-99%(Hu and Nation 2000)を知っている必要があるという。これらの先行研究では、総語数における既知語の割合を使用しており、本調査においては異なり語数による既知語の割合を算出しているという点が異なるものの、本調査ではテキストの難易度に関わらず、高頻度語である K1 においても、既知語の割合が 90%を超えることはなかった。さらに頻度 3000 位以下の低頻度語に関していえば、既知語の割合が 35%を超えることはなかった。

本研究はまだ予備調査の段階にあり、研究対象者も研究方法も限定的である。今後は、テキスト理解に求められる他の知識や要因を究明し、受容語彙知識との関係を明らかにしていく必要がある。

(西南学院大学)

参考文献

- Anderson, R. C., Freebody, P. (1983). Reading comprehension and the assessment and acquisition of word knowledge. In B. Hutson (Ed.), *Advances in reading/language research: A research annual*. JAI Press. pp. 231–256.
- Chall, J. S. (1987). Two vocabularies for reading: Recognition and meaning. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates. pp. 7-17.
- Gyllstad, H. (2013). Looking at L2 vocabulary knowledge dimensions from an assessment perspective. Challenges and potential solutions. In C. Bardel, C. Lindqvist & B. Laufer (eds.), *L2 vocabulary acquisition, knowledge and use. New perspectives on assessment and corpus analysis. EUROSLA Monographs Series 2*. European Second Language Association. pp.29–56.

- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading*. New York: Cambridge University Press.
- Laufer, B. (2005). Focus on form in second language vocabulary learning. *EUROSLA Yearbook 5*. pp.223–250.
- Laufer, B., & Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness. *Language Learning 54 (3)*. pp.399–436.
- Milton, J. (2009). *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. Clevedon: Multilingual matters.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press
- Read, J. (2004). Plumbing the depths: How should the construct of vocabulary knowledge be defined? In P. Bogaards & B. Laufer (Eds.), *Vocabulary in a second language: selection, acquisition, and testing*. John Benjamins. pp.209–227.
- Schmitt, N.(1998b). Tracking the incremental acquisition of second language vocabulary: A longitudinal study. *Language Learning 48*. pp.281–317.
- Zimmerman, C. (1997). Do reading and interactive vocabulary instruction make a difference? An empirical study. *TESOL Quarterly 31*. pp.121–140.

Receptive Vocabulary Knowledge of Pre-Intermediate Learners of French

Kaori SUGIYAMA

Vocabulary knowledge correlates highly with reading comprehension. This study focuses on the depth of vocabulary knowledge in reading: that is, the depth of receptive vocabulary knowledge. After measuring the depth of learners' received vocabulary knowledge through reading tasks, the relationship between this knowledge and three other aspects (level of reading texts, reading comprehension, and breadth of vocabulary knowledge) was analyzed.

The level of reading texts is based on DELF. In this study, reading texts from A1 to B1 level were chosen. The result yielded that, even if learners read a simple text, the proportion of known words did not increase. On the other hand, learners with a high proportion of known words in a certain level of text tended to have a higher proportion of known words in other levels of text.

Reading comprehension was evaluated based on the scores for correct answers in reading tasks. Pearson's correlation coefficient showed a moderate correlation between the proportion of known words and scores obtained in the case of A1 texts. However, the correlation was low at the other levels, and there was no significant difference. After examining the correlation between the proportion of known words and the scores for each text, it was found that, when a text was short, learners with a low proportion of known words got low scores. Thus, vocabulary knowledge does not have such a large influence on correct answer scores, but when a text is short, it is possible that vocabulary knowledge affects scores.

In the case of breadth of vocabulary knowledge, information on the frequency was used. An investigation was conducted into whether the depth of vocabulary knowledge varies according to the vocabulary frequency. Results showed that learners have less vocabulary knowledge of low frequency words than high frequency words, and this phenomenon can be seen not only with simple texts but also with difficult texts.

(Seinan Gakuin University)

異文化間能力における態度と複言語教育の関連 —日本に在住するヨーロッパ人に対するインタビュー調査から—

胡 玉瑤

はじめに

グローバル化の進展につれて、外国語教育における国際理解や異文化理解が学校教育の一つの目的として注目を集めている。また、豊かな心や人間性を育ていく観点から、新学習指導要領の改善に向けた答申(中央教育審議会, 2016)では、「他者と協働することの重要性などを実感し、理解できるようにする機会」(p. 1)が限られていることが指摘されている。さらに、「グローバル化の中で多様性を尊重する」(p. 7)とともに、多様な他者と「主体的に向き合って関わり合い」(p. 2)、「協働しながら目標に向かって挑戦する力」(p. 7)を育ていくことが重要だと明記されている。

本研究は、外国語教育において、近年注目されてきた異文化間能力とりわけその要素の一つである態度の育成と、複言語教育との関連を探究する。この構想に立つことによって、今後の外国語教育に新しい意義と指導のあり方について示唆を探究する。

先行研究

外国語教育が学習者にもたらす体験として、「外国語における技術習得」と「その外国語の背後にある論理方法や思考様式の体験」の2つが挙げられる(溝上・柴田, 2009)。さらに、このような体験は「自分の持つ準拠枠を広げていくという態度の育成」や「常識にとらわれない新しい物の見方や世界観の獲得」、「多元的で相対的な物の見方の育成」などの可能性をもたらすことが提言されている。つまり、外国語教育において、これまでと違った「異文化理解」観を持つためには、外国語学習過程を通して、言語能力の獲得を実現することだけでは十分でない。その言葉の背後に潜んでいる世界の異なった見方と考え方を実感することで、自らの準拠枠を広げ、さらに世界をより広い視野で捉えられるようになるといった自己変革の可能性が期待できるとされる(溝上・柴田, 2009)。

本研究では、このような体験を実現するものとして、近年注目されてきた「異文化間能力」に焦点を当てる。異文化間能力の定義に関して、まだ統一されたものはないが、

適用性の高いモデルは Byram (1997)によるものが提案されている(Deardorff, 2006)。本研究は Byram (1997)による異文化間能力の理論に基づいて論じる。この理論では、異文化間能力は、態度、知識、解釈と関連付けのスキル、発見と相互交流のスキル、クリティカルな文化意識の五つの構成要素に分けられる。特に異文化間能力の構成要素の一つである「態度」は、異なる集団から生まれた人々と対等の立場で関わり合う機会を進んで得ようとするものである。このことから、外国語教育と異文化間能力を融合させる試みが成立する条件は、学習者たちが異なる社会集団から生まれた物事や人々に向き合う「態度」であると本稿では考える。

一方、ヨーロッパの複言語教育を研究している大山(2016)は、外国語学習は本来、学習者たちに多様性への感受性を養う場になるはずであると指摘している。ところが、学校現場で特定の一言語のみを扱うと、逆にその言語以外の言語及びそれらの言語に関わる物事の存在を見えないようにさせてしまい、学習者の多様性を受容する態度の育成を阻害すると懸念されている。つまり、学校現場で英語という単一の外国語だけを推進するよりは、多様な言語を学習者たちに触れさせるほうが、外国語教育の役割をより果たすことができるという考えである。

そのため、本稿では、ヨーロッパの複言語教育を見つめなおし、考察する。Council of Europe (2007)は、ヨーロッパの言語多様性に対応するために、多言語主義と複言語主義という二つの重要な概念を推進した。Council of Europe (2007)によると、多言語主義は、マクロな概念であり、一つの地理的領域に複数の言語の共存する状態を指し、さらにこの社会で複数言語の使用を推進することを目的としている。複言語主義は、ミクロな概念であり、個人の言語能力に関わらず、それぞれの複数の言語体験に注目するものである。そしてこれら複数の言語体験が個々人の中で相互作用して新たな言語空間(レパートリー)を創出し、またそれを基盤にして新たなコミュニケーション能力を作り出すことを目的としている。

また Council of Europe (2007)は、個々人の複言語・複文化能力という概念を打ち出した。大山(2016)は、複言語・複文化能力という概念によって、「言語能力観は、言語そのものから話者へという重大な転回を見せた」(p. 47)と述べている。つまり、複言語・複文化能力という概念は、外国語学習において注目する能力が、個人の言語技能から、言語を学んだ個人の中の変化へと革新したものとされる。

さらに、拝田(2011)は、開かれた言語文化観の育成の観点に立ち、複言語教育の役割を考察した。複言語・複文化主義が提唱するのは、「異なる言語文化を学ぶことを通じ、自らの言語文化との差異を知り、これによって多様性や異質なものに対する

開かれた言語文化観を育てようとする」(拝田, 2011, p. 3)ことである。つまり、複数の言語を学ぶことを機に、学習者の意味世界が広がり、多様な他者への認識がさらに深まることが複言語教育から期待されうることである。

しかしながら、これだけでは、複数の外国語を学習することは異文化間能力における態度の育成の検討としてはまだ不十分である。したがって、本研究は、異文化間能力の育成、とりわけ「態度」に焦点を当て、それと複言語教育の関連を探り、そこから示唆を得ることを目的としている。

研究目的

本研究では、英語の学習に限らず、複数の外国語を学習した学習者に焦点を当て、異文化間能力の中でも特に態度に注目し、複言語教育の経験と、人や物事に対する考え方の変化との関連を探求することを目的とする。

調査方法

本研究では、複言語学習経験者の視点から彼らの経験の意味や認識を捉えるため、質的研究法のナラティブアプローチを採択し、複数の外国語の学習は自分にどのような変化をもたらしたか振り返ってもらった。調査時期は2017年7月から10月であった。インタビュー対象者を抽出するために、現在日本に留学もしくは就職しているヨーロッパ人18人に事前のアンケート調査を実施した。アンケートは日本語によるものと英語によるものの両方を作成して配布した(付録 1)。アンケート調査を受けた参加者の年齢は21歳から27歳である。12人からアンケートを回収し、アンケートの中でインタビュー調査に協力する意思表示をした参加者にインタビューを行った。日本に留学もしくは就職している4名のヨーロッパ人(イタリア人1名、フィンランド人2名、ロシア人1名)の協力を得て、1人約1時間の半構造化インタビューを行った。参加者それぞれの意思に従って、英語、日本語または中国語でインタビューを行った。質問項目は、学習者が外国語を学習して自分の中の変化と、学習者が異なる集団から生まれた人々(他者)に対する見方、接し方の変化を中心に質問を設けた。参加者のプロフィール及びそれぞれの外国語学習状況については以下の表1と2を参照のこと。

表 1 参加者プロフィール

参加者* 項目	Allan	Natasha	Carina	Davide
国籍	フィンランド	ロシア	フィンランド	イタリア
年齢	23	22	23	26
専攻	情報技術(IT)	日本語	国際貿易	コンピューター・エンジニア
日本滞在年数	1年間	1年間	1年間	2年間
海外生活経験 (日本以外)	無	無	イギリス	中国とアメリカ
勤務経験	無	無	ブックストア (2年間) ホテル係員 (2ヶ月, イギリス)	エンジニア (2年間, 日本)
インタビュー中使用した言語	英語	日本語	英語	英語と中国語

*表示する名前は全て仮名である。

インタビュー協力者全員が学校教育で二つか二つ以上の外国語を学習した経験があり、本研究の参加者として妥当であると考えた。また、協力者には、インタビューを実施する前に本研究の趣旨を説明し、また本人の承諾を得てインタビューは全て録音した。インタビューから収集した音声データは全て文字起こしを行い、逐語記録を作成した。

表 2 参加者の外国語学習状況

When& why & level 参加者	英語	スウェーデン語	ドイツ語	日本語	ラテン語	中国語
Allan	小学3年から現在	中学校、大学	高校	大学		
	必修	必修	選択必修	興味ある、試験対策		
	日常の交流	簡単な言葉なら分かる	ほぼ忘れた	少し喋れる； 読むことは難しい		
Natasha	小学3年から		中学校、高校	大学	大学	
	必修		選択必修	専攻	必修	
	日常会話		できない	JLPT N2	できない	
Carina	小学3年から	中学校、大学	大学	ネットコース&日本の大学授業		
	必修	必修	選択必修	日本に来るため&単位を取るため		
	文章／論文書ける； listening & speaking とても得意	自己紹介ができる	全く喋れない	自己紹介ができる； 漢字や言葉が少しだけ分かる		
Davide	中学校、高校		中学校	日本語学校		大学
	必修		選択必修	あるプロジェクトの参加に必要		ダブル・ディグリー 専攻の一つ
	仕事全般に対応できる		全部忘れた	JLPT N3		HSK 5 小説が読める； 映画内容が分かる

*参加者がアンケートに記入していた文言に従って訳した。

分析方法

インタビューを分析するにあたり、文字起こしした言語データをテーマ分析 (thematic analysis: TA) により分析した。具体的には、**applied thematic analysis** (Braun & Clarke, 2006) を採択した。テーマ分析は、社会学、文化人類学などの分野から発展した分析手法である。解釈学的な立場で、様々な人々の人生の経験やストーリーに着目しながら理解し、彼らが語った話の表層に現れた意味のパターンを抽出し、重要な主題を発展させる (Braun & Clarke, 2006)。そのため、TA の重要な特徴の一つは柔軟性 (flexibility) であり、多角的な立ち位置で用いることができるとされる (Braun & Clarke, 2006)。そこで、本研究の調査目的に相応しいと考え、データ分析に用いた。具体的には、以下の手順に沿って分析を行った。

① 文字起こししたデータを通して、参加者のそれぞれ経験したことと、彼らが行った行為の意味を理解する。

② コーディングする。

コーディングでは、文字データを意味単位によって断片化し、すべてのデータを脱文脈化した抜粋 (data extracts) として区分した。それぞれのデータ抜粋が表出した意味を反映するような代表的な言葉で名前 (コード) をつける。

③ 異なるコードを分類し、候補となるテーマを抽出する。

リサーチ・クエスチョンに基づきながら、②で生成したコードを有意義なグループに分類し、特殊なパターンとして発展できそうな抽象概念をテーマとして抽出する。このように、諸コードをテーマに、諸テーマを上位テーマへと抽出する。それによって、関連したコードをすべて包括するようなテーマ及びその下位概念としてのサブテーマをそれぞれ生成する。

④ 候補テーマを再考して洗練し、テーマ間の関係を図式化する。

候補テーマをそれぞれのデータの意味単位と照らし合わせながら、それらの意味概念をネットワーク (つまりテーマ図, thematic map) にして関連付け、相互関係を明らかにする。この作業を行うなかで、候補テーマを合成したり、分割したり、洗練したりし、テーマを再検討する。

⑤ テーマを定義する。

分類されたデータの意味単位を振り返り、テーマ間の相互関係を考慮し、リサーチ・クエスチョンを念頭に置きながら、それぞれのテーマ及びサブテーマの定義を定める。サブテーマの定義は、概念的により複雑なテーマを反映するようにし、データ内の意味構造の階層がテーマ及びサブテーマの定義で包括的に表出されるように心がけた。

また、上記の手順を経て、テーマ、サブテーマ及びそれぞれの定義を明確にするための **codebook** を作成した。一部は付録 2 を参照のこと。

研究の妥当性を確保するために、研究者間のトライアングレーションを行った。質的研究に詳しく、かつこれまで実際に質的研究をしてきた 2 人の研究者に分析した結果を確認してもらった。具体的には、

- ①それぞれ 2 人の研究者がコードブックを文字データと照らし合わせて確認する
- ②2 人の間で意見交換する
- ③3 人で打ち合わせする
- ④分析結果を調整したり、修正したりする

このようなステップを 3 回繰り返して分析結果を確定した。

結果と考察

上記の方法を経て抽出されたテーマが、「他者を理解する意欲 (willingness to understand others)」「各言語の思考様式 (modes of thinking in each language)」「学校外の自主的な学習 (independent learning outside of school)」「言語能力 (language proficiency)」「言語間の距離 (language distance)」「動機 (motivations)」「環境 (environment)」「パーソナリティ (personality)」という 8 つの主テーマである。

各テーマの定義及び分析

8 つのテーマが表す意味と、インタビューデータから抜粋したそれぞれのテーマに関連するコメントを以下に記す。

(1)「他者を理解する意欲 (willingness to understand others)」

定義: (自分と異なった) 相手のこと、相手が話そうとすることや、自分の身の回りに起きたことに対して理解する意欲を持つこと。

Davide は、次のように語っている。

“Before I actually going to abroad, I studied different languages, I was like, you passively listen to what other people say, and then draw your conclusion automatically, whereas now I try to focus a lot for why the person picked specific words to express their meaning, like why they wanted to use that specific expression in that context to, to form their thoughts.” (Davide, code 1.1)

このように、相手はその言語、その特定の言葉や表現を使って何を話そうとしているのか、本当は何が伝えたかったのか、Davide は常に考えている。特に異文化間交流の場面では、このような考えがなおさら必要となると言えるだろう。

また、このテーマを構成するサブテーマが 7 つ抽出された(付録 2 参照)。その中でも以下の 2 つは本研究の目的のために重要なサブテーマとなるため、詳しく論述する。

①〔背景を考える〕(consider the background)

定義: 異文化コミュニケーションの中でより良い理解を目指すために、外国語学習者は相手の文化的背景や相手の考え方を考慮に入れて交流を進める。

Carina は次のように語っている。

“I’m not going to accept or be like ‘Oh, yeah, it’s just your opinion’. I’m going to be like, ‘well, why, what’s the reason behind?’ There can be like specific things that I don’t agree with... so yeah I really depends on the situation and what’s actually what they are thinking. Yeah, when I try to understand, like that’s kind of what I think is the most important thing, like trying to understand where the person comes from, and then in the end if it’s not something that I agree with, I can be ‘yeah, I don’t think that way’ and ‘I don’t think like you’.” (Carina, code 1.1)

このように Carina が人と交流する時、常に大事にしているのは、相手がそう思っている理由を心の中で問うて考えることである。とくに異議が生じる時には、相手の育てられた環境など、理由になりそうなことと関連して考えてから、理解しようとするのが分かった。

②〔他文化の吸収〕(integration)

定義: 学習者がほかの文化を理解し始めたら、新たな文化的要素が学習者の中に吸収される。これによって、学習者が他者に対してさらに興味を持つようになる。

Davide は次のように語っている。

“If I had to integrate with another person, I should be willing to understand the way the other people the other person thinks, after a certain degree. The degree of which I’m able to understand how the other person thinks, is the

degree of which I'm gonna be able to adapt.” (Davide, code 1.4)

ここで Davide は、自分と異なる他者を理解する際に重要となるものを示した。その肝心なものは、他者の異なる見方、考え方に対する理解の度合いである。つまり、最終的に学習者の適応できる程度を決まるものは、他者の異なる視点や考えについての程度理解できるかということだと伺える。

(2)「各言語の思考様式 (modes of thinking in each language)」

定義: 言語は人の考えに影響するということで、バックグラウンドの違った話し手が表現する形も違ってくる。

Natasha は、次のように語っている。

「もし、[外]国に来ないと、変わらないかも。たとえば、英語を勉強してた時、英語だけ勉強してた。いま考えてることとか、ロシア語で考えてることを英語に訳して、英語で話しか、書くとかしてた。つまり、英語の母語の人の考えじゃなかった。ロシア人の考えだった。だから、違いがあまりなかったと思う...ドイツ語[を勉強してた時]も同じ。」 (Natasha, code 2.2)

学校で外国語を学習する時に、母語的な思考で、他言語を学習していたことが問題であると Natasha は指摘した。このことから、学校で単に言語ルールや機械的に訳す作業だけ行くと、他言語的な思考が理解できなくなると考えられる。すなわち、学習者に他言語的な思考を着実に理解してもらい、その特定の言語で考える力を育む必要性が伺える。

(3)「学校外の自主的な学習 (independent learning outside of school)」

定義: 学校内での学習だけでなく、学習者は学校外にも、外国の映画や音楽、文学作品、ニュース、あるいは外国人の友達を作るなどの方法で、その特定の言語に自発的に接触すること。

Natasha は、次のように述べている。

「日本語を勉強し始めたら、日本語以外にも、日本のドラマとか、見て、音楽とか聴いて、本、本でも、日本人の作家の本とか。日本にも来て、たくさん、日本

人の考え、日本人の文化、分かったから、自分の考えも、変えた。」(Natasha, code 3)

Natasha の発言によって、学校内での学習だけでなく、たくさんの方を通じて、学校外にも能動的にその言語について接触し、理解することで、自分の考え方も変化していく可能性が伺える。このことから、外国語を学習することにより、学習者の物事に対する考え方が変容するということが明らかとなった。

(4)「言語能力(language proficiency)」

定義:外国語学習者の言語レベルがどこまで達しているか、その言語に関わるものはどれくらい理解できるか、その言語でどれくらい意思表示できるかということ。また、その言語を使用した話し手に対してどれくらい理解できるか、その言語を使用した学習者と聞き手の相互の理解の正確さは、この言語能力に依存する。

Carina は次のように語っている。

“I think it is like, if you want the language or like the way language affect you with something, that you will have to be able to, be at least that good that you will understand the conversation a little bit.” (Carina, code 4.3)

これは、Carina が自身のドイツ語の学習について振り返った時の語りである。Carina は大学でドイツ語の 1 コースを履修して、学習した経験がある。彼女は、その程度では、自分の思考まで影響しないだろうと思っている。このように、Carina は外国語学習の影響が生じる前提条件を示した。それは、学習者がその言語に関して、少しでも深く理解できるような能力を持っているかどうかということである。

(5)「言語間の距離(language distance)」

定義:外国語学習者の母国語と目標言語の違いの程度のことである。それによって、学習者の外国語を慣れるための努力、そしてその外国語の使用者と関係を築けるための努力の程度が決まる。

Davide は次のように語っている。

“意大利语和英语有共同的根本，都是，意大利语是，有那个古希腊语，然后英

語也跟古希腊语有关系的, 所以那个, 特别基础的字都一模一样的, 都差不多... 尤其在欧盟里的国家的文化都差不多。有一些区别。但是因为那个区别不太大。如果我跟他们说英语, 很有可能我可以, 了解他在说什么, 了解他在想什么。因为我的, 适应的, 努力, 比较小。”(Davide, code 5)

(訳) [イタリア語と英語は同じルーツになります。両方とも古代ギリシア語と関係があります。だから基本となる文字がほぼ同じなのです。... 特に欧州連合の国々の文化はほとんど同じです。すこし違いがありますが、そんなに違いが大きくない。周りの人と英語で交流するなら、彼らは何を言っているか、何を考えているか、私は分かります。したがって、(彼らのことや彼らの言語に) 慣れるための努力は少なくてすみます。]

Davide が語ったように、ヨーロッパ系の言語文化は比較的に近いと、Davide のようなヨーロッパ人学習者がヨーロッパ系の言語文化に適応する努力は比較的に少ないと述べた。これは、アジア系の言語と比較して得られた感想だと推測できる。特に Davide の場合、中国とアメリカに留学する経験があった。それらの経験から彼は、自国で外国語を学習していた時の言語理解と、実際に中国での交流場面の理解のギャップを実感したと語った。そこから彼の態度も少しずつ変わってきていると考えられる。

(6)「動機 (motivations)」

定義: 外国語学習者が新しい言語や環境に向けた時の態度や行動に影響を与える要因。

このテーマについて次のコメントがある。

“I think it’s a little bit like that, it’s like if you are not going to use it or you are not really that interest to learn it, it’s kind of, not gonna really change.”
(Carina, code 7)

“如果你没有那种的...动力的话, 很难, 学习新的, 就是, 适应, 新的, 社会。” (Davide, code 7)

(訳) [もしああいう... 原動力がなければ、なかなか新しい言語や、新しい環境に適応できないと思う。]

Carina がこのように語ったのは、自分のスウェーデン語の学習について述べていた時である。Carina は、スウェーデン語の学習は自分に対して、それほどの影響力がないと思っている。その理由は、当時のスウェーデン語の学習は義務付けられていたから、やむを得ず勉強したのである。今になって、スウェーデン語においてできることというと、単に自己紹介ほどの言語レベルであり、その程度では、自分の思考まで影響していないと思っている。ここのコメントで分かったのは、外国語学習者の態度が言語学習に影響されるには、彼らがその言語において一定的な能力を持つことが前提条件となる。そしてこの前提条件が作られるのは、学習者の新しい言語に対する意欲であると言える。この意欲を作り出す要素について、Carina はその言語の「実用性」とその言語に対する「興味関心」だと思っている。

Davide は新しい言語や環境に慣れるために、具体的にどのような「原動力」が必要だと思っているかを明確に述べていない。本稿のテーマ(1)に挙げた Davide の語りから推察すると、他者に対して理解しようとする意欲ではないかと考えられる。

(7)「環境(environment)」

定義:これまで生活してきたところと異なった環境は、学習者の自己変革を促す力がある。

Natasha は次のように語っている。

「私は思うなら、外国に来た、ファクター。そう、前、英語とかドイツ語とか、勉強してて、国のこと、国に住んでる人のこと、ぜんぜん、知らなかった。思ってた。どういう文化がある、まあ、こういう歴史的なこととか、町の建築とか、分かるけど、実際の生活は分からない。来たらだけ分かる...たくさん見ましたし、たくさん体験したし、だから、こういう生活が楽しいと思いました。ロシアにいた時、あまり新しい経験がなかった。日本では、何か新しい経験、新しいことを、学ぶ、ことができる。」(Natasha, code 8)

このコメントは、「『自分を変えたい』と言ったのは、多言語を学習したからなのか、それとも外国に来たからなのか。どちらのファクターがより重いんですか?」という調査者の追加質問に対する回答である。Natasha は、多言語の学習経験より、実際に外国に来たほうが自分に影響を与えたと考えていた。これまで生活してきた母国ですずっと内気だった Natasha は、新しい環境(日本)に来ることで、「自分の性格を変えたい」と

思い始め、「何か変えたら、人生も変えるかなあ」と述べていた。つまり、新しい環境で、これまで生活してきた世界と異なった物事や人々との出会いは学習者の内的側面の変容を促すことが見られた。

(8)「パーソナリティ(personality)」

定義：外国語学習者がそれぞれ育てられた環境から生まれた個性や個人的な特徴。

Carina は次のように語っている。

“I’m much more opened when I talk in English. I’m really shy when I like in Finland. So maybe it’s [English is] much more easier for me to kind of say my opinions to people, maybe in a way. I feel like in English, I don’t know, but it’s much more easier for me to speak, than in Finnish” (Carina, code 6.2)

このように、自分が英語で交流する時はフィンランド語(母語)で交流する時より話好きであることを Carina は自覚していた。理由は何なのか分からないということも述べていた。

テーマ間の関係から全体への考察

分析方法で述べたように、TA ではテーマ間の関係を図式化することは分析の手順の一つとして重要である。したがって、テーマ内及びテーマ間の関係を再考しながら、データから反映した全体の「物語(ストーリー)」(Braun & Clarke, 2006)を示す。上記のテーマ間の関係を考察し、イメージした結果は下記の図 1 である。

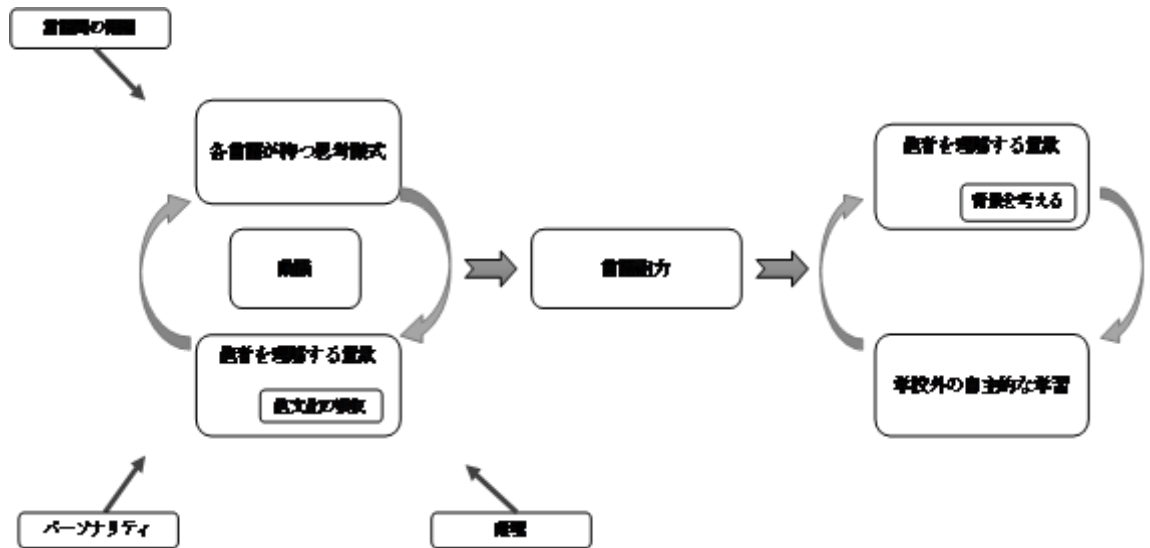


図 1 テーマ間の関係の図式化

まず左側の部分について、「各言語の思考様式」と「他者を理解する意欲〔他文化の吸収〕」がお互いにサイクルになって、有機的に関わっている。このサイクルの動きにエンジンをかけているものが「動機」であると分析した。また、このサイクルの動きを促進または減退させるものが「言語間の距離」「環境」と「パーソナリティ」であることが確認された。このサイクルの働きによって、学習者の言語能力が形成され、そしてこの形成された言語能力がさらに「他者を理解する意欲〔背景を考える〕」と「学校外の自主的な学習」を促進すると分析した。これら抽出したテーマの関係性から、態度の変容が浮き彫りとなった。そのため、複言語教育の経験は、学習者の他者に対する態度の変容に影響があることが推察される。

また、これらの主テーマの関係性について以下のように解釈した。「他者を理解する意欲」が先行するからこそ、相手と接する時に起きた葛藤の原因を相手のバックグラウンドなどと関連して考えるようになることが分かった。さらに、実際の異文化交流の場面で、相手や相手の使用言語が持つ「思考様式」や考え方をどれくらい適応できるかは相手に対する理解の深さが主な要因であるということが明らかとなった。この意欲と適応力の有無または強弱は、学習者自身の「言語能力」がある程度のレベルに達しているかどうかや、その言語と関わる経験（例えば、「学校外の自主的な学習」として、その言語について学校外でも様々な方法で主体的に接触するなど）の多さ、

「言語間の距離」の遠近に依存している。

ところが、参加者の陳述によると、学校で外国語学習を行うにしても、彼ら自身の態度の変化に直接影響するわけではないことがわかった。特に今回の参加者の場合、外国で生活する経験や他者（他言語）と関わる意欲のほうにより態度の変容に影響することが明らかとなった。

一方、今回の調査では2つの限界があると考えられる。一つは、言語使用に関する問題である。参加者の意思に従って、インタビュー中に使用した言語はそれぞれ英語、日本語と中国語であった。すべては参加者の母語でない言語でインタビューを行った。したがって、すべてのデータ情報を統一して分析するために、コーディングで使用する言語を英語にした。そのため、言語間のバイアスが完全に排除できなかったと考えられる。もう一つの限界は、参加者の個人の経歴と関わっていることである。具体的には、海外生活経験や、仕事経験の有無から生じた問題である。参加者のこれらの経験は個人の態度に影響を及ぼしている可能性があると考えられ、そこで本研究のデータ分析と結果に影響すると考えられる。

参加者の中で、複数言語の学習は自分の考え方や態度に影響していないという意見もあったが、これら学習した言語の経験は彼らのその後の人生における態度の変容の土台となっていることが見られた。このことから、今回の調査結果で重要となる「他者を理解する意欲」については、今後の外国語教育においてさらに考えていく必要がある。

「外国語との関わり(外国語学習)」と「他者との関わり」は相互に促進することが予想できる。これらの要素及び関係性が外国語学習や他者に対する態度の変容に与える影響を今後さらに追求する。

おわりに

本研究では、日本に在住するヨーロッパ人に複言語教育の経験と、人や物事に対する考え方の変化との関連を調査し、異文化間能力における態度の育成と複言語教育は関係することがわかった。そして、外国語学習者の態度を育成するために、単に学校で言語学習を行うことよりも、外国で生活する経験や学習者の他者（他言語）と関わる意欲のほうに態度の変容を促すということが浮き彫りとなった。

新学習指導要領の改善に向けた答申（中央教育審議会，2016）では、「これからの社会を創り出していく子どもたちが社会や世界に向き合い関わり合い、自らの人生

を切り拓いていくために求められる資質・能力とは何かを、教育課程において明確化し育てていくこと」(p. 5)が重要になると明記されている。そのため、今後の学校教育の一環としての外国語教育は、これからの新しい教育課程において、学習者の言語技能の向上と共に、他者と関わる意欲の向上をも考慮に入れる必要がある。

(東京学芸大学大学院博士後期課程)

参考文献

- Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Council of Europe (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.
- 大山万容 (2016)『言語への目覚め活動—複言語主義に基づく教授法』東京:くろしお出版
- 中央教育審議会 (2016)「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)【概要】」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/___icsFiles/afieldfile/2016/12/27/1380902_1.pdf
- 拝田清 (2011)「日本の外国語教育における複言語主義導入の妥当性—CEFR の理念と実際から—」『言語教育研究 創刊号』1–12 頁
- 溝上由紀・柴田昇 (2009)「『異文化理解』と外国語教育—教養教育の一形態として—」『愛知江南短期大学紀要』第 38 号, 31–42 頁

付録 1 アンケート(英語版)

I am Yuyao Hu, a research student from Graduate School of Education, Chiba University. The purpose of this questionnaire is to investigate how plurilingual education influence your thought, behavior, and judgment. The result of this questionnaire will never be used for any other purposes except this research.

(Please answer the following questions in Japanese or English.)

Name _____ Major _____ Grade _____
 Age _____ Nationality _____
 Experience of work _____

- ① What is your mother tongue? What language(s) do you always use with your family?

- ② How many languages have you learned besides your mother tongue? Please fill in the table.

Language	Since when?	How many years /months?	Where (country & school)?	Why?	Level
Ex: Japanese	16 years old	3 years 6 months	senior high school in Korea	(The reason why you learned this language)	I passed JLPT N2. (Tell me your scores of exams or describe your ability of the language)

- ③ Have you ever studied abroad besides Japan? Where did you go? When (age/school) did you go there? How long did you stay there? What language(s) did you use at that time?

- ④ Are there any changes happened in your way of thinking through learning foreign language(s)? If so, which language(s) influenced you most? And how does it influence your thoughts, judgment or behavior?

- ⑤ I would appreciate it if you could share more information in a face-to-face interview. The interview will be within one hour and conducted before you leave Japan. If you can cooperate with the interview, please write down your contact:

E-mail address: _____ (□If you prefer Japanese when I contact you, please check the box.)

Phone number: _____ (□If you prefer Japanese when I contact you, please check the box.)

Thank you for taking your time to answer the questions. I appreciate your corporation. If you have any questions or concerns about this research or questionnaire, please e-mail me at

付録 2 : CODE BOOK (一部)

	Code	Definition	When to use
1	Willingness to understand others	Participants are willing to understand other people and the different things that happen to them.	Use this code when learners have the willingness to understand others who may possess different ways of thinking.
1.1	Consider the background	Participants attempt to take a person's cultural background and way of thinking into consideration, to form a better understanding of intercultural communication.	When learners began to consider why another person thinks in a certain way and seek interpretation when they find it difficult to communicate.
1.2	Willingness to engage with different people	Learners are willing to engage with people from different countries, backgrounds, and environments.	When learners have the enthusiasm to engage with people from different backgrounds.
1.3	Willingness to understand what people are saying in their language	Learners are willing to try and understand what people are saying in their native language, even if they speak that language poorly.	When learners want to know what other people are trying to express in their native languages.
1.4	Integration	When learners begin to understand other cultures, those new cultural components become integrated with their own, and they grow more curious about other people.	When learners understand a foreign language to a certain degree, and they are willing to adapt to another person's way of thinking.
1.5	Willingness to travel to the country where people speak the language	Participants' opinions of foreign language learning inspire them to travel to and learn more about foreign countries.	Use this code to interpret learners' intentions to travel to and learn more about foreign countries.
1.6	Open-minded	Participants tend to keep an open mind and not to focus on stereotypes.	Use this code when learners attempt to broaden their perspectives by interacting with others.
1.7	Difficulties in learning learners' native language	Participants are able to understand some difficult points for people from foreign country in learning their native language.	Use this code to discuss that learners understand difficulties for people from foreign country, after they learned other foreign language.
2	Modes of thinking in each language	Because languages form the ways in which people think, people from different countries will not react in the same way when a single thing is said in several different languages.	When learners encounter multiple perspectives while learning a foreign language.

**Investigation of the Relationship between Attitudes in Intercultural
Competence and Plurilingual Education:
From an interview survey on Europeans Living in Japan**

HU Yuyao

This paper investigates the relationship between intercultural competence, especially attitude (Byram, 1997), and plurilingual education in Europe. To do so, a survey based on the narrative method under the qualitative approach was designed and conducted to understand the experiences of multiple-language learners and their interpretation of these experiences. Individual and semi-structured interviews were conducted with four Europeans who experienced plurilingual education in Europe. Two of them are from Finland, one from Italy, and one from Russia. They are either studying or working in Japan. They were asked to narrate the changes that occurred due to their multiple-language learning experiences. This data was analyzed using an applied thematic analysis method. To enhance trustworthiness and to avoid biased interpretation, this study was analyzed using investigator triangulation.

Eight main themes associated with the research question were refined. They are: “willingness to understand others,” “modes of thinking in each language,” “independent learning outside of school,” “language proficiency,” “language distance,” “motivations,” “environment,” and “personality”. Based on the mutual relationships of these main themes, it was indicated that the interviewees realize the conflicts that occurred when interacting with others is due to such things as different backgrounds or different ways of thinking. The interviewees believe that adapting to others’ way of thinking is the best way to understand other people during intercultural communication. Furthermore, it was found that foreign language education conducted at school did not directly affect the learners’ attitude change. The experience of living in a foreign country and a willingness to engage with others (or other languages) were more effective on their attitude change.

(Tokyo Gakugei University, Doctoral Course)

英語学習者が持つ発音学習目標に関するビリーフの質的調査 -複雑系理論の視点からのインタビュー分析-

山本 大貴、大塚 清高

1. はじめに

言語学習ビリーフとは、学習者が抱いている自分自身、言語や言語学習、コンテキストに関する信念や信条のことである (White, 2008)。Horwitz (1985) が言語学習ビリーフ研究の重要性を指摘して以降、ビリーフは学習者の学習行動に大きな影響を与えることが多くの研究により確かめられ (e.g., Mori, 1999)、重要な個人差要因の1つとして注目を浴びてきた。当初ビリーフは比較的静的なものであるという前提のもと、主に量的研究法により調査されていたが、近年では様々な要因と複雑に影響し合いながら変化していく動的なものであるという認識が広まり、インタビューなどを用いた質的研究が増加してきている (Barcelos & Kalaja, 2011)。言語学習ビリーフを変化させる要因としては、教師やクラスメートといった他者の影響、言語学習の目標やアイデンティティ、社会的要因、感情などが挙げられる (Barcelos & Kalaja, 2011)。これらの先行研究の結果を応用した指導を行うことで、教師は学習者のビリーフをより適切なものに変化させることができる (e.g., Murphey & Arao, 2001)。ただし、ビリーフが変わったからといって、学習行動が変化するとは限らない。例えば、他者の意見や経験を聞くことで新たなビリーフを獲得したとしても、学習者がそれを十分に内在化できなかった場合には、学習行動につながらない可能性があるとされている (Yang & Kim, 2011)。ビリーフの形成過程が複雑であるように、ビリーフと学習行動の関係もまた複雑なのである。

言語学習ビリーフには様々なものがあるが、本研究では英語学習者の発音学習目標に関するビリーフ(標準英語のような発音の獲得を目指す必要はあるか否かという問題に関わる英語学習者の信念、信条のこと。以下、「発音ビリーフ」)に着目する。発音ビリーフは、発音の学習行動、学習成果に大きな影響を与える要因の一つとなっている可能性があるが、過去それに関する十分な研究が行われてきたとはいえない。そこで筆者らは、英語学習者 10 名にインタビューを行い、彼(女)らの発音ビリーフの形成、変容過程と、発音ビリーフと学習行動の関係性を調査することとした。

2. 研究の背景

2.1 発音ビリーフに関する先行研究

現在、英語は国際語としての地位をほぼ確立し、母語話者だけでなく多くの非母語話者によって使用されている。しかし、これまでの大半の英語教育は、アメリカやイギリスの母語話者たちが話す英語こそが「標準的」であるとする考え方に基づいて行われてきたといえるだろう (Crystal, 2003)。これに対し、そのような考え方は世界の様々な英語を多様性としてではなく、「標準的な」英語に比べて劣ったものとしてとらえる偏った見方であると批判する研究者や教育者も多い (e.g., Kachru, 1994)。

発音の到達目標に関しても、標準英語の発音を目指すべきだという考え方と、コミュニケーションがとれれば標準英語と異なる発音でも構わないという考え方の 2 つに大別できる。近年、英語が国際語となっている現状を踏まえ、後者の考え方を支持する研究者・教育者が増えてきている (e.g., Levis, 2005)。その一方で、標準英語は理解される可能性が最も高い無難なものであり (Tara, Yanagisawa, & Oshima, 2010)、また訛りの強い英語を話す学習者は能力が低いとみなされたり、就職や住居探しで不利になったりする可能性がある (Gluszek & Dovidio, 2010; Munro, 2003) ことから、標準英語の発音獲得を目指して努力すべきだとする意見も根強い。

学習者も、その問題に対して多様な考え方を持っていることが、過去に行われたいくつかの量的調査によって示されてきた (e.g., Timmis, 2002; Tokumoto & Shibata, 2011)。その一方で、以下の 2 点についてはほとんど明らかになっていない。

1 つ目は、発音ビリーフは変化するのか、変化するとしたら新たな発音ビリーフの形成に影響を与える要因は何かという点である。先行研究の大半が学習者のある一時点の発音ビリーフを量的に調査したものであり、発音ビリーフの形成、変容やそれらに影響を与える要因に関する研究はこれまであまり行われてこなかった (Huensch & Thompson, 2017)。しかし、それらが明らかになれば、「訛りのある英語を話すことは恥だ」といった言語習得等に悪影響を及ぼしかねないビリーフを持つ学習者や、発音学習への動機づけが低い学習者、自分の発音に自信が持てない学習者などを指導する際の具体的な示唆が得られる可能性がある。

2 つ目は、発音ビリーフと発音学習行動の関係である。第二言語習得理論の枠組みでビリーフを研究するのであれば、学習者のビリーフが学習行動、ひいては言語習得にどのように関係しているかを検討することは欠かせない。しかし、発音ビリーフが発音学習行動に与える影響を調査した研究はほとんどないと思われる。

2.2 複雑系理論

現在第二言語習得研究で注目されている理論の一つとして、複雑系理論(馬場・新多, 2016; 廣森, 2014)が挙げられる。複雑系理論では、例えば「Aという学習方略を用いると学習成果が上がる」というような2つの要因間の因果関係を量的に検証し一般化することを目指す伝統的な研究とは異なり、要因間に非直線的な関係を想定する。このようなものの見方をすることで、学習者の変化をより精緻に観察できると考えられている。実際、近年の複雑系理論の枠組みを用いた研究から、学習者の変容(例えば英語力向上や動機づけの低下)に直接的、間接的に影響を与える要因は無数にあり、それらが複雑に相互作用してその変化を生み出していることがわかってきた。例えば Kikuchi (2017) は、ある学習者にとっては動機づけ向上要因だったものが、他の学習者にとっては動機づけ減退要因になる場合があること、またその理由を検討するにはその学習者が置かれたコンテキストの包括的な調査が必要であることを明らかにした。この発見は、学習者の動機づけに影響を与える要因を予測し、その影響力の強さを量的に検討するような手法では得られなかったものだと思われる。

2.3 リサーチ・クエスション

以上のことを踏まえ本研究では、発音ビリーフは動的なものであるか、もしそうだとしたらその変化に影響を与える要因は何か、また発音ビリーフと発音学習行動にはどのような関係があるかについて、複雑系理論の考え方にに基づき検討した。リサーチ・クエスションは、「ビリーフは動的なものであり、その変化に影響を与える要因は多様で、その影響の仕方は学習者によって異なるという、複雑系理論の考え方が発音ビリーフにも適用できるか」とする。

3. 調査の概要

3.1 参加者

参加者は、日本の私立大学の国際系学部 に在学中、または卒業した日本語を母語とする英語学習者 10 名(参加者 A-J)である。その学部には、多彩な英語の授業が履修でき、留学生や帰国子女が多く在籍し、独自の留学プログラムも複数用意されているため、優れた英語力の獲得を目指す学生が多数入学する。本研究の参加者も、その多くが留学経験を有するなど、現在まで熱心に英語を学んできた学習者である。このことから、彼(女)らは一般的な英語学習者よりも自らの発音ビリーフにつ

いて考える機会が多く、インタビューにより発音ビリーフに関する豊富なデータが得られると予想し、その学部 の 在 学 生、卒 業 生 を 研 究 対 象 者 と し た。

参加者は全員日本で初等、中等教育を受けてきた学習者であるが、大学入学直後に受験したプレイスメント・テストの結果から、入学時点で少なくとも CEFR (Council of Europe, 2001) における上位 A2 レベルの英語力があつたと想像される。その後も彼(女)らが大学や留学先で熱心に英語学習を行ってきたことを考えると、インタビュー時点での英語力は B1 か B2 レベルであると思われる。

尚、本論文では字数制限の関係上主に 6 名 (A-F) のインタビューデータとその分析結果を紹介する。ただし、それ以外の参加者のインタビュー結果についても、A-F のデータと比較する形で、適宜脚注にて言及する。

3.2 研究方法

半構造化インタビューで、主に (1) 各参加者が持つ発音ビリーフ、(2) そのビリーフの形成に影響を与えた要因、(3) 発音ビリーフと発音学習行動の関係、の 3 点について質問した。各インタビューは個別に実施し、時間はそれぞれ約 20 分であつた。インタビューは参加者に研究目的等を明確に伝え、研究参加同意書に署名をしてもらったうえで実施した。必要があれば、インタビュー後にメールで追加の質問を行った。

量的研究法ではなく質的研究法を用いる理由は、複雑系理論に基づいた分析を行うためである。本研究では発音ビリーフに影響を与えうる要因を突き止めるだけでなく、その要因はどのような学習者の発音ビリーフに対しても常に同じような影響を与えるか、そうでないとしたらその理由は何かについても検討した。さらには、「標準英語の発音獲得が必要だと考える学習者は発音学習を熱心に行う可能性が高い」といった発音ビリーフと発音学習行動の関係性に関する傾向を明らかにするだけでなく、「標準英語の発音獲得が必要だと考えているが発音学習を行わない」といった発音ビリーフから学習行動が予想できないケースはないか、もしあつた場合にはそれはなぜかについても調査する。これらを量的研究法を用いて行うことは困難だと思われる。

データ分析の際には、従来の研究ではノイズと見なされかねない例外的な学習者を含む、参加者全員の発音ビリーフや発音学習行動の変化の実態をありのままに描き出すことを目指した。よって、発話データを切片化してカテゴリー分けするような研究手法は用いず、彼(女)ら一人ひとりの変化を縦断的、包括的に記述することに留意し、特に発音ビリーフに影響を与えた出来事や、発音ビリーフと学習行動の関係性に注目して分析を行った。発音ビリーフに与える影響が参加者によって異なる要

因が見つかった場合などは、複数の参加者のデータを比較し、その理由を検討した。

分析の妥当性を確保するため、第 4 章の原稿は参加者に確認してもらい、筆者らが不正確な解釈をしていないか確かめた。さらに、インタビューで得られた参加者の発話データをなるべく多く記載し、筆者らの分析過程を可視化できるよう努めた。

4. 分析結果・考察

4.1 参加者 A(男性・大学院博士前期課程 1 年生)

A は、将来英語教員になることを目指す大学院生である。A は基本的に、コミュニケーションをとることができれば標準英語の発音を獲得する必要はないと考えている。その理由として彼が最初に挙げたのが、大学 1 年次に参加したオーストラリアへの短期留学での経験であった。その当時、「ダメダメな英語(留学直前に受験した TOEFL iBT のスコアは 51 点)」しか話せなかったという A であったが、カタカナ英語でもホスト・マザーなどとさほど問題なくコミュニケーションをとることができ、「発音良くなくてもよかったみたいな、安心感を得た」。この経験から、留学から帰国後しばらくの間は、標準英語の発音獲得は自分にとって必要ないという確固たるビリーフを持っていた。

しかし 3 年後、その考え方を再考することとなる。教員免許状取得を目指していた A は、大学 4 年次に教育実習に臨んだ。その際、彼の授業を見た教員から「君は発音があれ(悪い)だから留学に行った方がいいかもね」「あんな発音じゃ！」などと、発音の悪さを厳しい言葉で指摘された。この経験から、英語教員になるという目標を達成するためには、発音を向上させなくてはならないと感じるようになった。しかし、

「そこ(教育実習)で...自分の中でやっぱ発音大切なんだって気持ちがガーって来たんですけど、伝わればいいじゃないかっていう思いも湧き上がってきたりして」

「そんな発音が上手くなくても教師になっている人っていたりするので、発音ってそんな(大事)じゃないのかなって気はしてます」

といった発言からは、英語教員にとって発音の良さは必要不可欠だという考え方に心から納得しているわけではなく、葛藤を抱えている様子が伺える。つまり、教育実習での経験により、英語教員として周りから評価されるためには発音を向上させる必要があると認識するようにはなったが、本心では以前と変わらず発音学習の必要性は低いと感じているという、2 つの相反するビリーフを持つ状態になったということである。

大学院生となった現在、英語学習は継続して行っているものの、発音の学習にはほとんど取り組んでいない。「(発音学習は)してないです。しなきゃなっちゃってちょっと薄々は思っているんですけど」といった発言から、教育実習で発音学習に対するビリーフに変化はあったが、それが学習行動の変化にはつながっていないことがわかる。

教育実習が A の発音学習の重要性に関する認識に変化を与えたにも関わらず、その後も A が発音の学習を行っていない理由の 1 つは、A の発音学習に対する動機が自己決定性の低いものだからであると思われる。Dörnyei (2009) は、「入学試験のために嫌々英語を勉強する」などの自己決定性の低い動機で行う第二言語学習を「L2 義務自己」を目指している状態、心から達成したいと思える目標に向かって第二言語学習を行っている状態を「L2 理想自己」を目指している状態として区別し、前者の状態で行う場合の学習行動は、後者の状態で行う学習行動と比べ、量・質共に劣るとした。発音が悪くても十分英語でコミュニケーションが取れるのであるから発音向上は必要ないというのが A の本音であるが、「仕事のためにって感じですね、発音をよくするのはなんでかっていう」という動機は自己決定性の低い動機の典型例であるといえる。そして、発音の良い英語を話すことは、彼の「L2 理想自己」のビジョンの中に含まれていない。このことが、ビリーフに変化があっても、A が発音の学習を行うようにならなかった要因の 1 つとなっている可能性がある。

その他にも、効果的な発音学習の方法がわからない、発音の向上には時間がかかる、といった発音学習の難しさや、「(教育実習中に)失敗というか挫折というか繰り返されたことによって、けっこう発音に対するイメージがネガティブになった」ことも、A が現在発音学習を行っていない理由だと話してくれた。

4.2 参加者 B(男性・大学 3 年生)

B は、大学入学以前は、「発音自体にあんまり関心が無かった」。中学 2 年生の時から英会話教室に通っており、高校在学時はカナダに留学をするなど、英語は好きで得意科目でもあった。しかし当時発音は「くそ下手」で、高校生になっても「th サウンドとか、本当自分知ってたのかな」というレベルであった。「日本人なんだけど...すごい発音が上手」い英会話教室の先生に憧れを抱いていたが、発音の向上を目指した特別な学習は行っていなかった。

しかし、大学入学後、発音を意識しての音読、シャドーウィング、日本人が間違いやすい音(r, v, z など)の発音の仕方の勉強など、発音学習を熱心に行うようになる。その理由として、大学入学後に出会った友人への憧れを挙げた。

「いざ、クラス初めて入ってみて、発音上手い奴ずば抜けてかっこいいですね。なんかもう、外国に住んでたの？みたいな、周りからの影響、尊敬っていうのが大きかったのかな。それで俺も発音良くなりたいなっていうきっかけになりました」

また、「英語では一番でありたいってずっと思っていた」が、「実際いっぱいすごいやつらがいて」という B の発言からは、憧れだけでなく、大学入学まで保持していた英語ができるというアイデンティティが崩壊する危機を迎えたことへの焦りも感じ取れる。

尚、大学入学前に抱いていた英会話教室の先生の発音に対する憧れは発音学習の原動力にならなかった一方、大学入学後に抱いたクラスメートへの憧れはその原動力になった理由をインタビュー後にメールで尋ねたところ、

「英会話の先生は、先生という立場だったので、ただただすごいなと感じていました。しかし大学生になり、同世代の人の発音が上手かったので、ライバル心や尊敬から発音への意識がより強くなったのかと思います」

という回答が得られた。これは、同じ「憧れ」であっても、誰に憧れるかによって、学習行動に及ぼす影響の強さが異なる場合があることを示唆している (cf. Near peer role modeling; Murphey & Arao, 2001)。

大学入学後熱心に英語学習に取り組み、「TOEFL iBT が 80 (点) 程度」の英語力を獲得した B は、大学 2 年次に約半年間、アメリカでのアカデミック・インターンシッププログラムに参加した。そこで、発音向上の大切さを一層強く実感する経験をする。

「アイスクリーム屋さんで働いていて、レジで接客するんですよ。で、allergy ありますか...って言うときに...通じなくて、同僚に話したら、あなた g の発音が z になってるよって言われて...もう z が g でも通じないってことは、それからいろいろそういう起こるのかな、それがすごい印象に強いんですね。何回言っても、何？何？何？って聞き返されてたんで」

この出来事の後、B は早速 g の発音を調べ、練習した。その結果、それ以降は allergy という単語を客に聞き取ってもらえるようになった。

B のインタビューで印象的だったのは、発音の良さが、彼のアイデンティティに深く関わっていることを示唆する発言が多く聞かれたことである。B は英語を「極める」ことが目標だと話し、標準英語の発音獲得を目指している。しかし、それはあくまで自分

の目標であり、英語学習者全員がそのような目標を持つ必要はないと考えている。

「(標準英語の発音を目指すことが必要かどうかは)目標によって違うと思います。...普通にコミュニケーションができるんだっていうのが目標だったら、確かに発音なんて別に、それこそインド英語とか、発音気にしてんのたぶん日本人くらいじゃないですか？僕自身はやっぱり英語で仕事したいし、...英語でいろいろ変わったんで、目標は極めるにあるんですよね、だからちょっと意識してんのかなって」

「友達とかに聞いても、別にそんな突き詰めなくてもコミュニケーションできちゃえばいいやっていう人も結構いると思うんで、まあすごい納得しますけど。たぶん英語を武器にしてるからこそ自分は極めたいと思っているんで」

これらの発言からは、良い発音で英語を話せることが、友人や発音を気にしない他国の英語学習者と自分を区別するもの、つまり自分のアイデンティティとなっていることが感じられる。さらに、「素人からしたら... (英語力を) 発音でたぶん見分けるじゃないですか、そういう周りの目を気にする」という発言から、他者に英語ができる人物だと思われる、すなわち英語ができるというアイデンティティを獲得するには発音が非常に重要だと考えていることがわかる。望ましいアイデンティティの維持、確立のために発音の向上が不可欠だと感じたことが、発音学習の原動力になったと推察される。

B は、複数の点で A と対照的といえる。まず、留学が発音に対する考え方に与えた影響は、A と B で真逆のものであった。A は留学中に、発音が悪くても英会話ができたことが印象に残り発音はそれほど重要でないというビリーフを持つことになったが、B は逆に発音の悪さがコミュニケーションの妨げになった体験が強く印象に残り、発音の重要性を一層強く感じた。その理由の 1 つとして考えられるのは、A と B が留学中に会話した相手の違いである。A はホームステイが中心の留学であったため、学習者の英語に理解があり、それを聞き取るのにも慣れている人と接する機会が多かったが、アメリカで労働者として過ごした B が接した人々は、英語学習者の英語に慣れた人ばかりではなかったと推測される。その結果、A は標準英語と異なる発音で英語を話しても理解してもらえることが多かったが、B はそうではなかったのかもしれない。

また、A は B1 レベルの英語力 (TOEFL iBT のスコアは 51 点) で留学した一方、B は留学前に既に B2 レベル (TOEFL iBT のスコアは 80 点程度) の英語力があり、発音を意識する余裕があったというのもその理由の 1 つだった可能性がある。実際 B も、高校生の時にカナダに留学に行った際は、「発音どころか、普通のコミュニケーション

もたどたどでやってたんで、発音っていうのはその時はあまり意識しなかった」と述べている。この点に興味を持った筆者らは、B の意見も聞こうと考え、インタビュー後に B にメールで追加の質問をした。その結果、

「ほとんどコミュニケーションが取れていたからこそ、そういった細かいことが気になっていたのかなと思います。...コミュニケーションができたらいいやとはなりませんでした。もっともっと極めたかったので！」

という回答を得られた。やはり留学開始時点での英語力の高さは、留学中に発音を意識するかという問題に関係がありそうである。また、英語を極めたい B と、そこまで高い目標を持っていない A との目標の差もその問題に影響を与えたと考えられる。

動機づけの観点から考えても、A と B の違いは明確である。A が発音学習を重要だと考えている理由は周りから評価される教員になるという L2 義務自己を目指してのものであった。発音の良い英語を話す自分というのは、A の L2 理想自己のビジョンには含まれていない。一方 B は、上述した発音が上手い友人への強い憧れからも分かる通り、「いい仕事に就きたい」などの自己決定性の低い理由ではなく、L2 理想自己に近づくためという理由で発音学習を行っていた。このことも、A と B の発音学習行動の違いを説明する 1 つの要因であると考えられる。

4.3 参加者 C(女性・大学 4 年生)

C は、「母語の人に近づくっていうのが私の目標」という上級レベル(B2 レベル)の英語学習者で、発音を褒められることも多い。英語以外にもフランス語、ドイツ語、韓国語も話すことができ、言語学習に対して非常に高い動機づけを有している。「発音褒められるのが一番嬉しい!」「私のモチベーション(は)発音かもしれない」と述べていることから考えると、発音が彼女の動機づけに深く関係していることがうかがえる。

¹ 一方参加者 G(男性・大学 3 年生)は、高校時代にスピーチコンテストに参加し、先生に「発音いいから頑張って」と言われたものの、それが発音学習行動にはつながらなかった。その理由を尋ねると、「大学に入るまで、英語は受験科目の 1 つと捉えていたからです。また、スピーチにおいては、発音よりもパフォーマンスに重要性を感じていたので、さらなる発音学習をしようとは思いませんでした。故に、どのようなシチュエーションで褒められても、当時は関係なかったと思います。対して、大学 3 年生の今は、英語で会話することが一番の目的なので、誰にどのような褒め方をされても嬉しいですし、やる気は出ます」と回答した。これは、良い発音の獲得は必要ないと考えている学習者の発音を褒めても、動機づけ向上につながらない場合があることを示している。

しかし C は、高校入学時点では「意識低かった」といい、発音を意識して勉強することは少なく、「通じればいいんじゃないかなって考えてた」。しかし、その後の 2 回の留学や大学での経験などにより、イギリス人と同様な発音を獲得したいと強く感じ、発音向上に向けて努力していくこととなる。

C は高校時代、イギリスへ短期留学する機会を得た。その結果、もともと持っていた「通じればいい」というビリーフが変わり、

「留学してみて、ネイティブの人とかと話す機会が増えると、...そっち(イギリス英語の発音で話すこと)の方がいいんじゃないか」

「本当の英語に触れて、自分もそれ(イギリス英語)を話せた方がカッコいい」

と考えるようになったという。C はこの留学により、もともと好きであったヨーロッパが一層好きになった。「ヨーロッパだとイギリス英語がスタンダード」と考えた彼女は、留学から帰国後、イギリス英語の発音習得を目指し勉強することとなった。

大学入学後、C は多くの帰国子女が在籍するクラスで英語を学ぶこととなる。彼(女)らのスピーキング力の高さを目の当たりにした当時の心境を、「悔しかったですね...皆すらすらで話せたので、今までは高校の中とかで自分が一番しゃべれてたのに、一気に自分がレベル低いなって感じ始めて、もう悔しくて」と述懐した。そしてその悔しさが、発音の勉強に一層熱心に取り組む原動力になったという。

大学 2 年次には、スウェーデンに約 1 年間留学をした。スウェーデンや、観光で訪れたヨーロッパの国々での様々な体験により、C は以下のような気づきを得た。

「カタコトでしゃべられるよりは、きっとその国の言語を流暢にしゃべってもらった方が、その国への熱意があるっていうふうに思われたことが多かった」

「発音がいい方が明らかに向こうの態度も変わってくる」

「実際の留学としまして、いろんな国に潜りこんだ身としては、ちゃんと完璧にしゃべれた方が向こうも心開いてくれるかなって感じた」

これらの発言から、C は強い統合的動機づけ (Gardner, 1985) を有していると想像できる。イギリス人、あるいはヨーロッパの人々に受け入れられたいという思いが、イギリス英語の発音習得は自分にとって重要だというビリーフの形成につながり、C の発音学習の原動力になった可能性がある。

また C は、「(父親に英語では)負けたくないですね。絶対負けたくない」という発言から分かる通り、父親に強いライバル意識を持っている。英語で負けたくないという思いは、上述したように帰国子女の同級生にも抱いていた。この点に着目し、インタビュー後になぜそのような気持ちを持っているのか尋ねると、

「英語は私がずっと頑張ってきたことの 1 つで、負けず嫌いの私は、特にその頑張ってきている英語に関しては誰にも、特に帰国子女や父に負けたくないと思ってしまいます。特に発音が負けたくない要素の 1 つで、それは発音が上手な人ほど英語に慣れ親しんでいるなどという私の印象があるからです。多くの英語に触れなければ発音は上手にならないと思うので、私にとって発音がその人が英語にどれほど触れてきたかという 1 つの指標になっています」

という答えが返ってきた。この回答は、C にとって、発音の良さが自分が獲得することを望むアイデンティティの確立、維持に重要な役割を果たしていることを示唆している。C は、自分が英語学習を「頑張ってきた」と自負している。そして、その結果手に入れた高い英語力が、自分と他者を分けるもの、すなわち C のアイデンティティなのである。帰国子女や父親に英語力で負けるのは英語が得意だというアイデンティティの喪失につながり、「英語にどれほど触れてきたかという 1 つの指標」である発音が悪いと「ずっと(英語を)頑張ってきた」というアイデンティティの喪失につながると考えているのだろう。だからこそ、「私のモチベーション(は)発音かもしれない」のであり、「発音褒められるのが一番嬉しい」のではないだろうか。良い発音の獲得が、望ましいアイデンティティの確立、維持に関わるという点は、参加者 B と共通する部分だといえる。

4.4 参加者 D(男性・大学 2 年生)

D は大学入学以前、「ネイティブのように話せないと英語(を)話せるうちに入らない」と考えていたという。しかし「大学入ってから結構大きい変化」があり、現在では、

「特にネイティブのように話せるようになる必要はないというか、結局言葉だから、コミュニケーション取ればそれでいいのかなって」

「日本人英語でも普通に海外の方と会話ができるので、全然その(標準英語の発音を目指す)必要ない」

「自分には自分の色があるし、それは英語においてもそうだから別に、無理して他の色に染まる必要はないというか、日本人なら日本人としての色を出していいんじゃないか」

というビリーフを持っている。そのように考えるきっかけになった出来事は何かをインタビュー後にメールで尋ねると、以下のような返答が得られた。

「カナダ人の先生がこのようにおっしゃっていました。『今や英語は世界中で話されるようになった。ただ英語を第一言語としている人より第二言語としている人の方が全然多いんだよ。だから君たちはネイティブのように話さなくちゃなんて思う必要ないし、自分の英語に自信を持ってどんどん外人さんに話しかけなさい。』この言葉を頂いて以来、それが正しいかどうか考えました。...実際に世界で活躍している日本人のスポーツ選手や実業家の方々の英語は典型的な日本人英語ですが、世界の人々と対等に渡り合っています。日本人に限らず東南アジアや中南米の方々の英語にも独特なイントネーションがありますが、そういった方々も何不自由なくネイティブの方々と会話しています。周りの留学生、また自分はよく海外のサッカーや野球を見るのですが、そこでのインタビュー等を見てそう思いました。よって、自分の英語は多種多様な英語の中の **Japanese English** にすぎない、だから発音がネイティブのようである必要はないという結論に至りました」

この回答から、英語は現在国際語になっており、標準英語の発音習得は必要ないと明示的に教えることで、学習者のビリーフを変化させられる場合があることがわかる。

大学入学前は標準英語の発音が必要だと考えていたが、大学入学後その必要性を感じなくなったという D のビリーフの変遷を聞くと、一般的に考えれば大学入学以前の方が発音学習に熱心に取り組んでいたに違いないと推測するだろう。しかし、実際はその逆であった。D に大学入学以前に発音の勉強をしていたか尋ねると、「全くしてなかった。センター(試験)であったので発音。それでちょっとだけやったくらい」と回答した。しかし、大学入学後、r と l などの発音の練習、動画サイトを活用しての発音の仕方の勉強、自分の発話を録音して確認、などの方法で発音の勉強をするようになった。インタビュー後に、発音向上の必要性をあまり感じていないにも関わらず発音の勉強に取り組んでいる理由をメールで尋ねたところ、

「発音の向上に努めているのは単にネイティブのように話せた方がカッコいいからです(笑)なので、必要に迫られて練習している訳では全くありません。ただ、英語の発音が好きで、キレイに話せた方がカッコいいというだけで、いわば遊び感覚で練習をしています」

という回答が返ってきた。これは、発音ビリーフからはその学習者の発音学習行動を

予測できない場合があることを示している。つまり、「標準英語の発音を目指すべき」だと考えているのにも関わらず発音学習をしない学習者もいれば、「英語学習者全員が標準英語の発音を目指す必要はない」と考えていても熱心に発音向上に取り組んでいる学習者もいるということである。また、D や B のインタビューにより、後者のような学習者は、標準英語の発音に憧れがあり、理想の自己になるためには発音向上が必要だと認識している可能性が高いことが示唆された。

4.5 参加者 E(女性・大学 2 年生)

E は、大学入学までは「自分の発音のことなんて気にしたことなかった」。その理由は、「単語とか、文章理解とかリスニング」といった、高校の英語の授業の成績に関係のある勉強を主に行っていたからだという。しかし大学入学後は、各音の発音の仕方の勉強、自分の発音を録音して聞く、発音に関するビデオをインターネットで見る、といった学習を行うようになる。そのきっかけの 1 つは、大学入学後に発音の上手い同級生と出会い、発音に興味を持つようになったことだという。

「クラスの人達が、やっぱり帰国子女の人とかすごいいい発音で話すので、憧れが強くなったと言いますか、自分もああいう風に話せたらなって」

この発言からは、参加者 B、C、D 同様、E も L2 理想自己を目指して発音学習を行っているということがうかがえる。E は、上記の発言以外にも、インタビュー中に発音の上手い学習者を「かっこいい」と感じ、「憧れ」を持っていると繰り返し話してくれた。その憧れの強さは、現在では多くの研究者・教育者が支持する、「英語は国際語になっているため標準英語を話す必要はない」という考え方をも凌駕する。

「叔父は英語を使う仕事なんです。すごいいろんな人と話すんですけど、発音はあんまりいい方ではないと思うんです。で、発音ってどうなんだろう、っていう話をしたときに、『発音なんかクソくらえだ』みたいなこと言って、っていうのもネイティブの発音が正しいとは限らない、日本人は日本人なりの発音があるし、あれがお手本じゃないから、別に日本人の発音でいいんじゃないか、別に発音をネイティブにわざわざこっちが歩み寄って近づける必要はないみたいなこと言って、それで普通にコミュニケーションができていますので、ああすごいなと思いました。実際活躍してるのを見ると、...ちょっとびっくりしましたね。でも、やっぱり憧れがあるので、かっこいいなっていうイメージがあるので、(自分の発音に対する考え方は)変わらなかったですね」

この発言は、標準英語の発音を獲得しなくても仕事で活躍できるという現実や、英語は国際語になっているという理屈は、カッコいい発音で英語を話せるようになりたいという素朴で純粋な憧れの前では無力になりかねないことを示すものである。E の叔父の話と似た内容の指導をカナダ人英語教員から受けた D が、発音ビリーフを変化させたことと述べたのと対照的である。英語は国際語になっており、標準英語の発音獲得は必要ないと明示的に教えるという指導の成果は、その指導内容や学習者と助言者の関係性、学習者の個人差要因といった様々な要因が複雑に関係し合い決まるものなのであろう。尚、D と E で、そのような助言への受け取り方が異なっているにもかかわらず、両者とも良い発音に憧れを持ち続け発音学習に取り組んでいる点では共通しているというのは、発音ビリーフと学習行動の関係の複雑さを表す好例といえる。

また、留学の実現、成功のためにリスニング力強化が必要で、「リスニングと発音っていうのは関係が深い」と考えていることも、発音向上を目指して努力している理由だという。「憧れ」「自分にとって重要な目標（留学の実現、成功）を達成するために必要」といった、理想自己に関係し、熱心な学習行動につながりやすい動機を複数持っていることが、E が発音改善に励んでいる大きな理由だと推察される。

4.6 参加者 F(女性・大学 3 年生)

大学入学以前、F は標準英語の発音獲得を目指して学習を行っていた。「(英語母語話者のように) 発音できたらカッコいい」「(英語の勉強を続ければ) 絶対ネイティブスピーカーみたいになれるでしょ」という考えを持つ両親の影響を受け、自分もそのように思っていた。しかし大学入学後、それまであまり経験の無かった英会話をする機会が増えたことで、考え方が変化する。スピーチなどと違い、英会話はその場で内容を考えて発言する必要があるため、「発音どころじゃないというか、まず考えることで精いっぱい」となり、「発音に気を付けられなくなった」。そのような時に、ある授業で、インド人が話す標準英語の発音とは異なる英語を聞き、その英語に対して先生が「国ごとにそれぞれに特色があっていい」とコメントした。それを聞いた F は、標準英語の発音獲得よりも、「しゃべれるようになる方が先決」だと考えるようになった²。その結

² 参加者 H(女性・大学 3 年生)も、「中国の方とか、あまり発音きれいじゃない人もいる。でもそういう人もちゃんと自分の意見をバーバー気にせず話してるから、完璧じゃなくてもいいのかなっていう気持ちにはなりました」と述べている。その一方で参加者 I(女性・大学 2 年生)は、ニュージーランドに住んでいた帰国子女や中国語母語話者の英語を聞き、「聞きにくいところはある」と感じ、「万人に伝わるような発音」であるアメリカ英語やイギリス英語を目指したいと思うようになった。

果、現在スピーキング力向上を目指して努力をしているが、発音向上に向けた学習は「全然やっていない」という。

ただし F は、参加者 B などと同様に帰国子女などの英語の発音が上手な日本人への憧れは「めちやくちやあり」、発音学習は重要だと思うか尋ねた際には「めちやくちや(重要だ)と思います」と回答している。また、「自分が...話せないから、そっち(コミュニケーションをとることを)を優先...と思っているだけで、実際両方できるようになったらそれはカッコいいと思う」とも述べている。これらの発言から、F にとって発音が上手な英語学習者になることは L2 理想自己のビジョンに含まれていることがわかる。それにも関わらず現在発音学習を行っていないというのは、B、C などと異なる点である。この例は、たとえ標準英語の発音獲得が理想自己のビジョンに含まれていたとしても、その優先順位が低ければ、発音学習を熱心に行うとは限らないことを示すものだといえる。ただし、今後 F が英語でのコミュニケーションを円滑に行えるようになり、発音を意識する余裕ができた際には、英語コミュニケーション能力が向上したことで発音を気にするようになったという B 同様、F も発音学習に取り組み始める可能性がある。

5. まとめ

5.1 発音ビリーフの変化に影響を与える要因

本研究の結果から、発音ビリーフは様々な要因の影響を受け変化する動的なものであることが示唆された。ただし、その要因の多くが、必ずしも発音ビリーフに影響を与えとは限らないもの、あるいは発音ビリーフに与える影響の方向性が学習者によって異なるものであった。例えば、英語は現在国際語となっており標準英語の発音獲得は必要ないという助言を受け、学習者 D の発音ビリーフが変化した一方で、その助言は E の発音ビリーフにはさほど影響を与えなかった。また、留学経験(参加者 A、B、C)や、世界の多様な英語に触れるという経験(参加者 F、H、I)が発音ビリーフに与える影響の方向性は、学習者によって異なっていた。

発音ビリーフが様々な要因が複雑に相互作用して形成されるものであることを踏まえると、学習者の発音ビリーフを教師の期待通りに変化させる万能薬的な指導方略はほとんど存在しないと考えられる。したがって指導の際には、その目的を明確にし、介入に対する学習者の反応を、彼(女)らの英語力や動機づけ、目標などを考慮しつつ丁寧に観察し、それらの関係性を検討していくという姿勢が求められる。

5.2 発音ビリーフと発音学習行動の関係性

発音ビリーフと発音学習行動の関係性も複雑であった。標準英語の発音が必要だと考え発音向上のために努力する参加者が複数いた(参加者 C、E)一方で、参加者 D のように発音ビリーフから学習行動が予測できない学習者もいることがわかった。また、英語学習者全員が標準英語の発音を目指す必要はないが自分にはそれが非常に重要だと考え発音学習を熱心に行ってきた学習者(参加者 B)、将来英語教員として評価されるためには標準英語に近い発音を手に入れなければならないと考えているが、本心では発音向上の必要性を感じておらず発音学習に取り組まない学習者(参加者 A)、将来的には良い発音を獲得したいが、現時点では発音学習の優先順位は低いと考え発音学習を行っていない学習者(参加者 F)もいた。

以上の結果から、標準英語の発音を獲得する必要があるというビリーフが、熱心な学習行動につながらない場合もあることがわかる。ただし、上手な発音で英語を話す自分が L2 理想自己の一部となっており、発音向上が自分が確立、維持したいと強く望んでいるアイデンティティに関係している場合には、そのビリーフはかなり高い確率で発音学習の原動力になると予想される。母語話者のような発音は英語でコミュニケーションをするうえで必要不可欠なものとはいえない。しかし、少なくとも日本においては、優秀な英語話者だと周囲に認められるためには良い発音を獲得することは重要だといえるだろう。このことを踏まえると、英語学習者の L2 理想自己やアイデンティティは、発音学習に対する動機づけに強い影響を与える要因になると考えられる³。その一方で、発音以上に強化する必要性の高い技能がある(大学入学以前の参加者 E、大学入学後の F)、標準英語の発音の獲得が L2 理想自己のビジョンに含まれていない、発音学習に難しさや抵抗を感じている、発音に対してネガティブな感情を抱いている(参加者 A)といった場合は、たとえ母語話者に近い発音を獲得したいと考えていても、発音を熱心に学習するとは限らないことがわかった。このような学習者にどのような介入をしたらよいのか、そもそも介入するべきなのかについては、様々な要因を考慮しつつ個別に検討していく必要があるだろう。

5.3 今後の研究課題

本研究は、複雑系理論が発音ビリーフにも適用できることを実証したという点で意義のあるものだと考える。一方で、各参加者にインタビューした回数が 1 回のみで、し

³ この点は、Huensch and Thompson (2017) が行った量的調査の結果からも示唆されている。

かも約 20 分と短いこと、参加者が数年前のことを思い出して発言したデータを分析している部分があることなどは、課題だといえる。たとえば大学入学直後とその半年後、留学前と留学後にインタビューするなど、計画的な縦断研究を行うことができれば、より深く、多様で、信頼性も高いデータを得ることができるだろう。

さらに、本研究の参加者は 10 名と少なく、しかも全員が同じ学部 of 学生、あるいは卒業生であるので、結果がどこまで一般化できるのか定かではない。学習者要因の複雑さに関する研究は重要であるが、多くの学習者を一度に指導しなければならない教員に実践的な示唆を提供するためには、ある程度の一般化も必要であろう。したがって、今後量的調査を含めた様々な方法で発音ビリーフに関する研究を行い、学習者の適切な発音ビリーフ獲得と発音学習行動改善をサポートする可能性の高い具体的で現実的な指導方略を開発していく必要がある。

また、本研究の結果から、「標準英語の発音獲得が必要だ」というビリーフには、「学習者全員が標準英語の発音獲得を目指すべきだ」という考え方と、「学習者全員が標準英語の発音獲得を目指す必要はないが、自分はそれを目指す必要がある」という考え方の 2 種類があることが示唆された。しかし、この点は調査実施前には想定できておらず、両者を明確に区別した分析は行えなかった。今後、その 2 つがそれぞれ学習行動にどのような影響を与えるか等についても検討していくべきであろう。

(兵庫教育大学、明治大学大学院博士後期課程)

参考文献

- Barcelos, A. M. F., & Kalaja, P. (2011). Introduction to beliefs about SLA revisited. *System*, 39, 281-289.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Gluszek, A., & Dovidio, J. F. (2010). The way they speak: A social psychological perspective on the stigma of nonnative accents in communication. *Personality and Social Psychology*

Review, 14, 214-237.

- Horwitz, E. K. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18, 333-340.
- Huensch, A., & Thompson, A. S. (2017). Contextualizing attitudes toward pronunciation: Foreign language learners in the United States. *Foreign Language Annals*, 50, 410-432.
- Kachru, Y. (1994). Monolingual bias in SLA research. *TESOL Quarterly*, 28, 795-800.
- Kikuchi, K. (2017). Reexamining demotivators and motivators: A longitudinal study of Japanese freshmen's dynamic system in an EFL context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 11, 128-145.
- Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, 39, 369-377.
- Mori, Y. (1999). Epistemological beliefs and language learning beliefs: What do language learners believe about their learning?. *Language Learning*, 49, 377-415.
- Munro, M. J. (2003). A primer on accent discrimination in the Canadian context. *TESL Canada Journal*, 20, 38-51.
- Murphey, T., & Arao, H. (2001). Reported belief changes through near peer role modeling. *TESL-EJ*, 5, 1-15.
- Tara, S., Yanagisawa, K., & Oshima, H. (2010). The influence of foreign accent on the listening comprehension by Japanese EFL learners. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 21, 121-130.
- Timmis, I. (2002). Native-speaker norms and international English: A classroom view. *ELT Journal*, 56, 240-249.
- Tokumoto, M., & Shibata, M. (2011). Asian varieties of English: Attitudes towards pronunciation. *World Englishes*, 30, 392-408.
- White, C. (2008). Beliefs and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 121-130). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yang, J. S., & Kim, T. Y. (2011). Sociocultural analysis of second language learner beliefs: A qualitative case study of two study-abroad ESL learners. *System*, 39, 325-334.
- 馬場今日子, 新多了 (2016) 『はじめての第二言語習得論講義: 英語学習への複眼的アプローチ』 大修館書店
- 廣森友人 (2014) 「ダイナミックシステム理論に基づいた新しい動機づけ研究の可能性」『The Language Teacher』 第 38 号, 15-18.

上級学習者と初級学習者の日本語音声 ディフレージングの生起に注目して

布村 猛、海野 多枝

1. はじめに

日本語教育の学習レベルの代表的区分として、日本語能力検定の取得レベルがあげられる。しかし、日本語能力検定において評価される項目は、あくまで語彙・文法及び文字の知識、読解・聴解の能力が中心であり、音声の産出に関する能力判定は含まれていない。したがって、N1 を取得した学習者がより低いレベルの学習者に比べて果たして高い音声の産出能力を有しているかどうかは未知数であり、また、学習者の文法能力¹と音声能力の関連性については従来あまり議論がなされてこなかった。一方では、日本語母語話者の発話において、発話をする際にその統語構造が韻律構造に影響を与えることが示唆されている(窪園:1997、永野:2014、津熊2016)。同様に、学習者の発話に見られる韻律構造についても統語構造が関わる可能性が考えられ、この問題は検証に値する。

そこで本研究は、主に文法の知識を評価する日本語能力検定の取得級が高い学習者ほど、日本語の統語構造に関する能力が高いという前提の元、N1 取得者(上級レベル)と N4 取得者(初級レベル)の学習者の音声の比較を行い、両者にディフレージングの生起の差がみられるかを観察し、文法能力との関連をも考察したい。

学習者の発話の流暢性について考えるとき、学習者がどのようにイントネーションを形成するか注目することができる。イントネーションに影響する言語学的要因として重要なものに、発話を韻律的にいくつかの句に区切るのかという問題がある(全:2017)。日本語母語話者は、日本語の発話の単位である文節ごとに区切って話す話し方と、隣接する文節を一つのアクセント句にまとめて話す話し方(以下、ディフレージング(dephrasing))とを組み合わせる発話を行っている。一方で、日本語学習者の場合は、一律に全ての文節を区切って発話したり、逆に一息で発話できる文節を全て一つの句にまとめて発話したり、あるいは母語話者とは異なる区切りを作るなどの特有の発話が観察される。このような発話は母語話者にとって不自然に聞こえるこ

¹ ここでいう「文法能力」とは日本語の文型(統語構造)に関する知識を指す。

とが指摘されている(宮田:1927、川上:1963、郡:1997)。そこで、学習者に母語話者のような区切り方で話せるように指導すること、特にどのようにディフレージングを行っていくべきかを指導することは学習者の発話の流暢性を指導する際に重要な要素であると考えられる。

従来、日本語母語話者の発話においてどのような条件のもとにディフレージングが生起するかを検討した研究はあるものの(McCawley:1968, Poser:1984, Kohno:1980, 全:2017)、学習者の発話におけるディフレージングの生起に関する調査を行ったものはほとんどなく、学習者の日本語能力とディフレージングの生起の関係については十分な検討がなされているとはいえない。

以上をふまえて、本稿では、日本語能力検定において、それぞれ N1(上級)・N4(初級)と判定された2つの群の中国語を母語とする日本語学習者、及び、日本語母語話者の3者を対象とした調査結果を通じて、特に発話におけるディフレージングの生起に注目して検討する。

2. 先行研究

2.1 ディフレージングの定義と認定基準

ディフレージングとは、隣接する文節を1つのアクセント句にまとめて発話することを指す(全:2017)。たとえば、私達が「大学の先生」というときに、「ダイガクノ センセイ」と2つの文節を2つのアクセント句に分けて発話することもできれば、「ダイガクノ センセイ」と2つの文節を一つのアクセント句にまとめて発話することもできる。後者の場合がディフレージングに該当する。本稿では、実際の発話でディフレージングが起きているかどうかを認定するための基準として、①句頭第1モーラから第2モーラ付近にかけてのF0の上昇を持つ②そのアクセント句が2文節にまたがっている③アクセント核によるピッチの下降を複数持たないの3つの基準を設ける。

これは、国立国語研究所(2010)にある「句頭第1モーラから第2モーラ付近にかけてのF0の上昇1と句末への緩やかな下降を有し、かつアクセント核による下降を最大ひとつ持ちうる単位」というアクセント句の定義を満たし、その上で複数の文節が1つのアクセント句に含まれるものをディフレージングとして数えるためである。つまり、「赤い屋根」という発話について、図1の場合はディフレージングが起きていると認めることができるが、図2の場合は、「屋根」の部分のF0が上昇しているため、「赤い」と

「屋根」は別のアクセント句の中で発話されていると認定し、ディフレージングは起きていないと認定する。

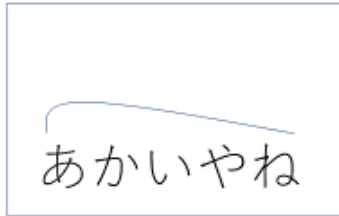


図 1 ディフレージングが生起する例

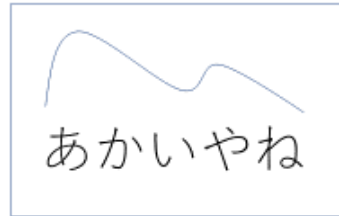


図 2 ディフレージングが生起しない例

2.2 ディフレージングの生起する環境

ディフレージングは従来、特定の環境で必ず生起し、それ以外の環境では見られないという決定論的考え方が取られてきた (McCawley:1968, Poser:1984, Kohno:1980)。しかし、全 (2017) において、ディフレージングは、環境によって生起しやすい場所と生起しにくい場所があるという確率論的現象であることが示された。全 (2017) では、二文節のディフレージングの生起に着目し、発話速度、二文節の合計モーラ数、二文節の修飾関係、統語機能、二文節のアクセント核の組み合わせ、意味的フォーカス、統語境界の有無、二文節の位置、レジスター、話者の性別、学歴、年齢の12要因を、ディフレージングの生起に関わりうる要因として検討した上で、それぞれが単独でディフレージングを生起させるのではなく、それらの相互作用の中でディフレージングが生起することを明らかにした。

以上の考察をふまえ、本稿では、全 (2017) が指摘したディフレージングの生起に関わる要因の中で、文法能力が影響を与えうると考えられる二文節の修飾関係に加え、全 (2017) では言及されていない、学習者に固有の要因として、単語アクセントの産出能力と、分節音の産出能力についても検討を行う。

従来、日本語学習者の文法能力と音声能力の関係について、「統語上の文節における区切りと音声上の区切りには、ずれがある」(郡:2010)「音声上の区切りについての知識がないと自然な日本語の発話は困難である」(大山:2016)など、文法能力の高さが音声能力の高さにつながるとは限らないことが指摘されてきたにもかかわらず、音声能力の一つであるディフレージング生起についていえば、ディフレージングが統語境界の有無の理解と関わっていること、また修飾関係のなかで起きることが指

摘されている。以上の点を考慮すると、日本語文法の知識がディフレーシングの産出に関する一要因になりうると仮定することができるのではないかと考える。

また、単語アクセントについては、日本語学習者の韻律の習得について検討した大山(2016)は、学習者に単語アクセントの知覚を指導することにより、アクセント句の発話能力が有意に向上すると示唆している。日本語のアクセント句の実現については、音調の最小単位であるアクセント単位が、それぞれ強くあるいは弱く実現しながら連結されて実現されるものであり、前部要素が無核語(アクセント核がない語)か有核語かによって大きく異なるものになることが指摘されている(宇都木:2004)。さらに、全(2017)においても、「有核+有核」の「アオイヤネガワラノ(青い屋根瓦の)」は2つのアクセント句に分離するのに対し、「無核+有核」の「アカイヤネガワラノ(赤い屋根瓦の)」はディフレーシングを起こすことから、アクセント核の組み合わせがディフレーシングの生起に影響を与えうることが指摘されている。以上の指摘は、単語アクセントに関する知識の有無、および産出能力が学習者のディフレーシング生起に関する要因になりうることを示唆していると思われる。

分節音については、有声無声などの対立が、ディフレーシングの生起に直接影響をあたえるとは考えにくい。しかし、文節のモーラ数が多くなると、ディフレーシングが生起しにくくなることが指摘されている(Poser:1984)ことから、特殊拍のような発話のリズムに関わる誤用が見られた場合、モーラ数が変化し、本来生起するはずだったディフレーシングが生起しなくなる、あるいはその逆の現象が起きる可能性は否定できない。

また、中国語母語話者の日本語発話におけるディフレーシングの生起については、「音節などのより短い言語的単位の中で急激な下降と上昇を繰り返すため、日本人にとっては意味のまとまりが音響的に分断されて聞こえる」(平野:2009a)、「文節をまたいで生成されるアクセント指令は中国語母語話者では生起しにくい」(平野:2009b)など、文節単位での発話が多くなりディフレーシングが生起しにくいことが示唆されている。

3. 研究方法

3.1 調査の概要

以上の考察をふまえ、本研究ではN1取得者(上級レベル)、N4取得者(初級レベル)、母語話者の3者の朗読音声データを収集し、ディフレーシングの生起に差が見られるかどうかを比較検討する。

調査対象とする学習者は、全て中国語を母語とする。上級学習者は大学で日本語を専攻し N1 を取得した学生 10 名、初級学習者は日本の高校で日本語を学習し N4 を取得した学生 10 名である。日本滞在歴、日本語学習歴はどちらも 2 年から 3 年であり、日本語の自然な発話のインプットの量には大きな差がないと考えられるが、一週間あたりの日本語の学習時間は初級学習者が 4 時間、上級学習者が 7 時間と差が見られた。ただし、どの学習者も音声指導を行う授業を受けた経験はない。日本語母語話者については、東京方言を話す 20 代の大学生 6 名である。

調査資料として、「単語リスト」と「朗読用文」を作成した。「単語リスト」は、後述のように、中国語母語話者が苦手とする音声を含む語を含むミニマルペアからなる。ここでは特に、破裂音の有声・無声の対立、拗音、特殊拍について正しく産出しているかの観察をねらいとする。「朗読用文」においては、修飾関係とディフレージングの生起を調査をするための文章を作成した。この文章には、「単語リスト」で用いた語彙も含まれている。以上の単語リストと朗読用文をそれぞれ読み上げてもらい、東京外国語大学 Moodle の録音モジュール²を用いて録音した。

3.2. 分析方法

まず各話者の朗読音声全体におけるディフレージング率を算出し、比較を行う。ディフレージング率については、 $P = \text{ディフレージングが生起しているアクセント句の総数} / \text{アクセント句の総数}$ で算出する。その後、①2 文節間の修飾関係とディフレージングの関係、②分節音の誤用とディフレージングの関係、③アクセントの誤用とディフレージングの関係について検討を行う。①はディフレージングの生起の差と統語構造に関する知識との関連性、②、③は、ディフレージングの生起の差と音声能力との関連性を検討するためである。

まず、2 文節間の修飾関係とディフレージングの関係については、全 (2017) においてなされた検証と同様に、連体修飾、連用修飾においてどの程度の割合で生起するかを観察する。連体修飾については、動詞、形容詞、名詞が前置する場合を調査し、連用修飾についてはガ格、ヲ格の連用修飾について調査を行う。表 1 に学習者が実際に朗読した文章の例を示す。それぞれ 4 文節からなる文章で、初めの 2

² 東京外国語大学 Moodle の録音モジュールを用いた録音についての詳細は川口・松澤・杉山・近藤・ドゥテ (2012) を参照されたい。

文節が観察する修飾関係となっている。

表1: 修飾関係とディフレーシングのいかげを調査する読み上げ用文の例

修飾関係	例文
形容詞＋名詞 (AN)	丸いお盆にお茶を載せた
動詞＋名詞 (VN)	出かけるまゆみに買い物を頼んだ
名詞[ノ]名詞 (NN)	山田のお店で魚を買った
名詞[ガ]動詞 (gaV)	野球が終わってテレビを消した
名詞[ヲ]動詞 (woV)	扉を開けると電気がついた

次に、分節音の誤用とディフレーシングの関係については、学習者のディフレーシング率と、分節音の誤用の割合を観察し、そこに関連性が見られるかを検討する。本来であれば、中国語母語話者にとって発音が難しいとされる分節音を含む文節のディフレーシング率と、そうでないものとを比較する必要があるが、今回使用した朗読文においては、中国語母語話者にとって発音の難しいとされる分節音を含む文節とそうでない文節で、モーラ数やアクセントの組み合わせが統一できていないため、比較が困難である。そこで、今回は朗読文章とは別に分節音の発音を調査する単語リストを用い³、このうち初級学習者と上級学習者で誤用の割合に差が見られる音を含む単語を選び、その語を含む文節のディフレーシングの生起の割合がそうでない文節のディフレーシングの生起の割合より有意に高くなるかどうかを検討する。

最後にアクセントの誤用とディフレーシングの関係については、朗読音声の中で、自立語のアクセントの誤用を「有核→無核」「無核→有核」に分けて観察し、誤用の割合を上級学習者と初級学習者とで比較する。そして実際に誤用が見られた文節について、その誤用がディフレーシングの生起を妨げている場合があるかを検証する。

なお、本調査では、誤用の形態ではなく、学習者の音声の実体を明らかにすることを目的に分析を行う。つまり、学習者の誤用に注目し、その誤用のみを取り立てて分析を行うのではなく、誤用を含めた発話全体を観察・分析対象として取り扱うということである。

以下に、分節音、アクセント、ディフレーシングの評価の方法を述べる。分節音

³ 分節音およびアクセントの産出に関する調査を行うためのリストは、峯松・仁科・中川(2003)で用いられたものを使用している。

に関しては筆者らが聴覚印象で判断し、誤用があるか否かを評価した。韻律に関しては、ディフレージングの生起に着目し、母語話者と学習者の生起率の割合を比較した。ディフレージングの生起に関する判断は、筆者らの聴覚印象による判断ではなく、音声分析ソフトウェアである **praat** を使用し、ピッチカーブを観察し判断した。その上で、①ディフレージング率について学習者と母語話者で差が見られるか②分節音の誤用の頻度とディフレージング率に差が見られるか③アクセントの誤用とディフレージング率に差が見られるかの3点について検討を行った。

4. 結果

4.1 ディフレージング率における差

表 2 は、上級学習者、初級学習者、母語話者の文章朗読におけるディフレージング率を算出した結果である。この結果を、一元配置の分散分析にかけたところ、 $F(2.27) = 31.41$ 、 $p < .01$ となり、有意差が見られた。この結果から、母語話者、上級学習者、初級学習者の順で有意にディフレージング率が高いことがわかった。

表2:学習者と母語話者のディフレージング率の平均

グループ	平均	分散
上級	18.70018	46.91037
初級	9.16847	12.55193
母語話者	28.84957	164.4623

以下では、分節音の誤用の割合、アクセントの誤用の割合、2 文節間の修飾関係とディフレージングの生起の関係について検討した結果を述べる。

4.2. 分節音の誤用の割合とディフレージングの生起

表 3 は、分節音に関して上級学習者と初級学習者の誤用の数の平均の差を比較したものである。長音の脱落・挿入、促音の挿入と、いくつかの特殊拍の誤用において有意差が認められた。そこで、この特殊拍の産出能力がディフレージングの能力と関連があるかを検討するために、朗読文章中で、特殊拍を含む文節が隣接している文節とディフレージングを起こしている割合、特殊拍を含まない文節が隣接してい

る文節とディフレージングを起こしている割合を比較したところ、上級学習者、初級学習者ともに有意差は見られなかった。

表3: 上級と初級の分節音の誤用の割合

誤用が起こりやすい音声	初級と上級の差 (df=18)
有声破裂音の無声化(語頭)	t=0.51, p>.05
無声破裂音の有声化(語中)	t=0.42, p>.05
拗音の直音化	t=0.35, p>.05
撥音の脱落	t=0.55, p>.05
長音の脱落	t=1.58, p<.05*
促音の脱落	t=0.48, p>.05
撥音の挿入	t=0.58, p>.05
長音の挿入	t=2.67, p<.01**
促音の挿入	t=0.77, p<.05*

4.3. アクセントの誤用の割合とディフレージングの生起

表4、表5は上級学習者と初級学習者のアクセントの誤用の割合の比較である。上級学習者、初級学習者ともに「雨」を「飴」と発話してしまう「有核→無核」の誤用よりも「飴」を「雨」と発音する「無核→有核」の誤用が多く、中国語母語話者は有核語と比べて、無核語を正しいアクセントで発音することを苦手とすることが示唆された。誤用の割合については、「有核→無核」については上級の学習者と、初級の学習者の間に有意差が認められたが、「無核→有核」については、有意差が認められなかった。この結果は、文法能力で判断される上級・初級のレベルがアクセントの産出については必ずしも適用されないことを示唆するものである。また、上級学習者においても、初級学習者においても、「飴」を「雨」と発音してしまうような、「無核→有核」の誤用が起きることで、本来「飴を食べる(無核+有核)」や「飴を買う(無核+無核)」で発話され、ディフレージングを起こしうる環境であったものが、「雨を食べる(有核+有核)」「雨を買う(有核+無核)」のように発話されることでディフレージングが生起しにくくなり、それが原因で母語話者と比較してディフレージングの割合が低くなっている可能性も否定できないのではないだろうか。

表4 :「有核→無核」の誤用の割合

	上級	初級
平均	9.7	13.28
分散	18.75556	42.72178
自由度	9	
t	-2.00011	
P(T<=t) 片側	<.05*	

表5 :「無核→有核」の誤用の割合

	上級	初級
平均	30.32	37.98
分散	85.94622	133.7862
自由度	9	
t	-1.30002	
P(T<=t) 片側	>.05	

4.4. 修飾関係とディフレーシングの生起

表6は修飾関係とディフレーシングの生起の割合を示したものである。母語話者の場合、連体修飾ではおよそ4割、連用修飾では5割から6割でディフレーシングが生起していることがわかる。これに対し、学習者の結果は異なる様相を見せる。まず、初級学習者は連体修飾、連用修飾にかかわらずディフレーシング生起率が約1割程度に留まり、母語話者に比べ生起率が低くなっている。他方、上級学習者は、連体修飾の中でも「形容詞＋名詞」「動詞＋名詞」のディフレーシング生起率が約2割と低いのにに対し、「名詞[ノ]名詞」は約4割と高く、同じ連体修飾の中でも差が見られた。連用修飾（「名詞[ガ]動詞」「名詞[ヲ]動詞」）は約5割であった。つまり、上級者は概してディフレーシング生起率が高いが、連体修飾の中の「形容詞＋名詞」「動詞＋名詞」のみ母語話者よりも低くなっていることが明らかとなった。

ここで、母語話者と学習者のディフレーシング生起率の分布が異なる振る舞いを示している点に着目したい。母語話者は、連体修飾と連用修飾の間で線引きがで

きるのに対し、学習者の場合は両者の違いよりも助詞の有無によって差が見られる点である。つまり、「形容詞＋名詞」と「動詞＋名詞」を「助詞ナシ」グループ、「名詞ノ名詞」「名詞ガ動詞」「名詞ヲ動詞」を「助詞アリ」グループとして区別すると、上級学習者は、「助詞アリ」グループでは、母語話者に近い割合でディフレージングを生起させているのに対し、「助詞ナシ」グループでは、初級学習者同様、母語話者よりも低い割合でしかディフレージングを生起させていない。また、初級学習者は母語話者、上級学習者と比較して顕著に「助詞アリ」のディフレージングの生起率が低くなっている。このことから、学習者にとっては、修飾関係において助詞の有無がディフレージングの生起を左右する要因となりうると仮定することが出来るのではないだろうか。そして、文法的知識が増える、あるいは日本語の統語構造に慣れるにつれ、助詞が間に入っても一つの意味の塊と認識しディフレージングを行うことができるようになるとの解釈も可能である。以上の結果は、文法能力と音声能力に関連性があることを示唆するとともに、学習者独自の文法(野田:2001)の存在をも示唆している点で興味深い結果となった。

表 6: 修飾関係とディフレージングの割合

修飾関係	母語話者	初級学習者	上級学習者
形容詞＋名詞	0.39	0.15	0.21
動詞＋名詞	0.45	0.11	0.15
名詞[ノ]名詞	0.42	0.07	0.37
名詞[ガ]動詞	0.58	0.03	0.44
名詞[ヲ]動詞	0.51	0.04	0.46

5. 考察

今回の調査の結果、上級学習者と初級学習者を比較し、分節音、アクセント、韻律の一部であるディフレージングのすべてにおいて差が見られる箇所があった(表6)。この結果は、文法能力で判断される上級～初級のレベルが、音声面の能力にも反映しうること示唆している。ただし、本調査はあくまで集団としての特性を比較したものである。音声の能力は個人差が非常に大きいものであることから、今回の調査が、文法能力が高いにも関わらず音声能力が低い学習者やその逆のタイプの学習

者の存在を否定するものではない。

表 7: 初級学習者と上級学習者の音声面における違い

調査項目	初級学習者と上級学習者の違い
分節音	初級学習者は特殊拍の挿入・削除などリズムに関わる産出の誤用が上級学習者よりも多い。
アクセント	初級学習者の「有核→無核」の誤用の割合が有意に高い。
ディフレージ ングの生起率	上級と比べると初級はディフレージングの生起率が有意に低い。

また、ディフレージングの生起に着目し、音声能力、文法能力との関連を検討したところ、表 8 に示したような結果となった。本稿では、ディフレージングの生起については、音声能力よりも文法能力のほうが大きく関わってくる可能性が示唆された。上級学習者と初級学習者で差の見られた特殊拍の産出については、ディフレージングの生起に影響を与えず、ディフレージングの生起に影響を与えうるアクセントの「無核→有核」の誤用の割合は初級と上級において有意差がないとの結果が得られた。一方で、文法的知識や文の処理能力に関わる修飾関係とディフレージングの生起の関係においては、初級学習者、上級学習者、母語話者で差が見られ、母語話者＞上級学習者＞初級学習者の順にディフレージングが生起する結果となった。

表 8: 音声・文法能力とディフレージングの生起

調査項目	初級と上級の違い
分節音の誤用	特殊拍の誤用による、語のモーラの増減はディフレージングの生起に関与するものではない。
アクセントの誤用	「無核→有核」の誤用はディフレージングの生起を妨げうるものであるが、初級と上級で誤用の割合に有意差は見られない。
修飾関係	初級は修飾関係を「助詞の有無」という母語話者とは異なる枠組みで捉え、「助詞ナシ」の修飾関係を読み上げる際にディフレージングが生起しにくい傾向にある。また、初級学習者は「助詞アリ」においてディフレージングを生起できない。

しかし、初級学習者が「助詞アリ」においてディフレージングを生起できない理由としては、文法能力の問題だけではなく、ティーチャートークや教室指導の影響も排除できない。初級の日本語学習者にとって助詞は難しいものであり、教師も意図的に助詞を強調して読んだり、助詞の意味を理解するために学習者が助詞を一つ一つ確認しながら読んでしまうこともあるかもしれない。このような、学習者の能力とは関係のない要因について、どのようなものがあり、それがディフレージングの生起にどの程度の影響を与えうるものであるかについては今後さらに検討していきたい。

6. おわりに

本稿では、日本語能力検定において、上級・初級と判定される学習者の音声能力を比較した際にどのような違いが見られるかを、朗読音声におけるディフレージングの生起に注目して検討をおこなった。その結果、分節音の産出については、特殊拍の産出を除き、大きな違いが見られなかったにもかかわらず、ディフレージングという現象に注目すると、初級学習者と上級学習者の産出に大きな差が見られることが分かった。分節音の産出能力に大きな差がないにもかかわらず、ディフレージングの生起率に違いが見られたことは、文法的能力が音声能力にも関わっている可能性を示唆しているといえよう。

今回の調査はあくまでディフレージングに関わる要因の一部を検討したにすぎない。今後の調査においては、母語話者におけるディフレージングの生起要因として指摘されているスピーチレートとの関連や、統語境界の理解の有無などについても検討していく必要がある。また、今回は中国語母語話者に限定して調査を行ったが、同様の結果が他の韻律体系を持つ言語を母語とする学習者にも見られるか否かについても調査していく必要がある。

(東京外国語大学・大学院博士後期課程・国際日本学研究院教授)

参考文献

欧文

- Kohno, Takeshi. (1980) 'On Japanese Phonological Phrases,' *Descriptive and Applied Linguistics* 13, ICU, Tokyo, 55– 69.
- McCawley, James D. (1968) 'The role of semantics in a grammar.' In E. Bach and R. Harms (eds.), *Universals in Linguistic Theory*. (New York: Holt, Rinehart and Winston), 124-69.
- Poser, William. (1984) *The Phonetics and Phonology of Tone and Intonation in Japanese*. Cambridge, MA: MIT Dissertation.

和文

- 宇都木昭(2004)「韓国人日本語学習者の日本語におけるフォーカス発話と中立発話の音声的・音韻的特徴」『音声研究』8巻1号:96-108
- 大山理恵(2016)「日本語学習者におけるアクセント句の習得 -音声指導を重視した授業実践の効果-」『同志社大学 日本語・日本文化研究』第14号 pp. 91-103
- 川上葵(1963)「文末などの上昇調について」『国語研究』16 pp.25-46
- 川口裕司・松澤水戸・杉山香織・近藤野里・ドゥテシルヴァン(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』No.9
- 窪菌晴夫(1997)「アクセント・イントネーション構造と文法」杉藤美代子(監)、国広哲弥、河野守夫、広瀬肇(編)『日本語音声 2:アクセント・イントネーション・リズムとポーズ』(東京:三省堂)、pp. 203-229.
- 郡史郎(1997)「日本語のイントネーション -型と機能-」『日本語音声[2] アクセント・イントネーション・リズムとポーズ』三省堂
- 郡史郎(2010)「イントネーションの構成要素としての音調句」『日本語学会 2010 年度秋季大会予稿集
- 国立国語研究所(2010) (日本語話し言葉コーパス(形態論情報)<http://pj.ninjal.ac.jp/corpus_center/csj/k-report-f/03.pdf>
- 定延利之(2015)「日本語教育に「文節」を活かす」『日本言語文化研究会論集』pp.1-17
- 全美炷(2017)『東京語におけるアクセント句の形成—実験及びコーパスによるディフレーシングの分析—』くろしお出版
- 津熊良政(2018)「統語的枝分かれ構造と韻律の関係—日本語母語話者と中国人日本語学習者の場合—」『ことばとそのひろがり—島津幸子教授追悼論集—』6, 367-

- 永野マドセン泰子(2014)「第二言語としての日本語にみるイントネーションの習得—スウェーデン人学習者のデータから—」日本語音声コミュニケーション 2 日本語音声コミュニケーション教育研究会 2014.3、ひつじ書房、p.7.
- 野田尚史(2001)「学習者独自の文法の背景」野田尚史・迫田久美子・渋谷勝巳・小林典子(編)『日本語学習者の文法習得』pp.45-62 大修館書店
- 峯松信明, 仁科喜久子, 中川聖一(2003)「外国語学習用読み上げ音声データベース」『日本音響学会誌』Vol.59, No.6, pp.345-350
- 服部四郎(1933)『国語科学講座7国語方言学アクセントと方言』明治書院
- 前川喜久雄(2011)『コーパスを利用した自発音声の研究』博士論文, 東京工業大学
- 宮田幸一(1927)「新しいアクセント観とアクセント表記法」『音声研究』1, pp.18-22

ポルトガル語の単語集教材の分析 母語話者コーパスとの対照から¹

鳥越 慎太郎

1. はじめに

本稿では日本国内で流通するポルトガル語の単語集教材をコーパス化して収録語彙を分析し、大規模なネイティブスピーカー (NS) コーパスの語彙と対比して真正性 (*authenticity*) を検証する。近年、多くのポルトガル語教材が出版されているが、英語教材で多く見られるようなコーパスに基づいた収録語彙の選定はほとんど行われていない。そのため、教材に収録される語彙と、実際に NS に用いられる語彙との間に乖離があると仮説され、これを検証していく。本稿の時点で 6 つのポルトガル語単語集教材のコーパス化が完了しており、これを 2 種類の NS コーパスの語彙と対比し、その差異を明らかにしていく。

2. 背景

2.1. ポルトガル語の単語集教材

2017 年 12 月現在、日本国内では多くのポルトガル語教材が流通し、特に 2010 年代に入って、教材が出版されるペースが速くなっている。そのジャンルも多岐にわたるが、多数を占めているのが、モデル会話と文法解説、文法演習などから構成されるダイアログ導入型の教科書、場面別のフレーズや慣用表現とその和訳が収録された表現集、そして単語とその和訳が収録された単語集である。本稿では単語集に着目していく。

表 1 は書店店舗や [amazon.co.jp](https://www.amazon.co.jp)、各出版社のウェブサイトから確認できた、絶版になっていないポルトガル語の単語集教材をまとめたものである。いずれの教材もタイトルから初学者や初級学習者を対象としていると見られるが、目標習熟度や収録語彙は不揃いである。収録語彙は概ね 1500 語から 2000 語であるが、少ないもので

¹ 本研究は JSPS 科研費若手研究(B) (15K16792) の助成を受け作成したデータベースを活用したものである。

表 1 単語集型教材の詳細 (2017 年 12 月現在)

単語リスト	タイトル	公称収録語数	備考
吉浦 (1991)	基本単語 2000	2000	トピック別
香川 (2003)	今すぐ話せる単語集	1600	トピック別
深沢 & Inoue (2003)	動詞 300	300	動詞のみ、アルファベット順
守下 (2003)	使える話せる	2000	トピック別
浜岡 (2006)	最重要単語 2000	2000	アルファベット順
田所, 伊藤, 佐藤 & アラウージョ (2010)	頻出順 1500 単語 (初級～中級レベル対応)	1500	品詞別、アルファベット順
香川 (2012)	ニューエクスプレス単語集	3000	アルファベット順
トイダ (2012)	これなら覚えられる単語帳	1500	品詞別、トピック別
福森 (2013)	キクタン入門編	500	品詞別
新垣 (2014)	実用単語集	1860	トピック別
香川 (2016)	いちばんはじめの単語	1600	トピック別

は 500 語以下、多いものでは 3000 語を収録している。

また、語彙の選定基準や、最終的な到達目標レベルについても明示されていないものが多い。前書きなどを参照すると、香川 (2006) は「ブラジルに旅行する際に必要な基礎的な単語」、浜岡 (2006) は「日常会話に必要な約 2000 語以上の基本単語」、トイダ (2012) は「すぐに使える単語」、新垣 (2014) は「日常かつ実用的」としている。これら以外の教材には学習目標や語彙ジャンルについての言及はない。

加えて、目標設定があったとしても、そのための適切な語彙を収録しているのかも不明である。ある教材では 1 ページ目に *abismo* (「深淵」、「崖」、「絶壁」²⁾)、別の教材では同じく *aberração* (「常軌を逸する」) といった、直観的には基礎的、日常的とは思えないような語彙が収録されている。各教材とも、どのような基準に従って「基礎的」や「日常的」な語彙を選んでいるのか、明示されていない。

このような状況を踏まえ、本稿では実際に単語集に収録されている語彙がどのようなものなのかを検証していく。

² 以下、語彙の和訳は教材に記述されているものを引用する。

2.2. 学習語彙の目標とコーパス

特定の学習目標に対して、どのような語彙をどれくらい学習すればよいのかについては、英語教育学において参考となる基準がある。欧州言語共通参照枠 (CEFR) の習熟度別学習目標語彙として *English Vocabulary Profile (EVP; Capel 2010, 2012)* が提案されている。これは学習辞書の見出し語に基づき、学習者コーパスや教科書コーパス、ネイティブチェックなどによって調整してまとめられた語彙リストである。EVP では CEFR の A1 から C レベルまでの学習目標語彙数をまとめている。日本でも文部科学省 (2008, 2009) が学習指導要領で学年度別の学習目標語彙を定めている (表 2)。

表 2 EVP と学習指導要領の目標学習語彙数

<i>English Vocabulary Profile</i>		学習指導要領	
レベル	語数	学年	語数
A1	601	中学校	1200
A2	925	高校 1 年	400
B1	1429	高校 2 年	700
B2	1711	高校 3 年	700
C1	2304 ³		
C2			

投野 (2013) によると、CEFR と検定教科書の内容を対比すると、A2 レベルが中学 2 年から 3 年、B1 レベルが高校卒業程度に相当するとされる。EVP と学習指導要領の学習目標語彙数を見ても、これにほぼ対応していると考えられる。

ポルトガル語については、日本国内では学習指導要領を含め、詳細な学習語彙の目標は存在しない。一方で、ポルトガルでは教育省がいくつかの学習目標を提案している (Abrantes 2001; Grosso, Tavares, & Tavares 2008; Grosso et al. 2011)。しかしながら、いずれも学習目標語彙の意味領域を提案するにとどまり、具体的な語彙やその量についての言及はない。

どのような語彙をどれくらい収録すればよいのかの基準として、コーパスの情報も

³ Capel (2012) に C2 までで 6720 語と記述があり、B2 までの語彙総数を引いた値。

有用であると考えられる。投野 (2006) によると *British National Corpus (BNC)* の話し言葉サブコーパスの全体約 1000 万語のうち、頻度上位 100 語が 67%、上位 500 語が 82%、上位 1000 語が 87%、上位 2000 語が 92%をカバーしている。上位 100 語は機能語や動詞や名詞の多義語で占められている。また、2000 語という語彙数は高校 1 年の学習目標語彙や、*CEFR* では A2 から B1 にほぼ対応し、英英辞典の定義文に使用される語彙レベルである (ibid)。コーパスを参照することで、学習教材の真正性が高くなるとともに、収録語彙数の目安にもなると考えられる。

すでに日本国内の英単語集教材では、目的別のコーパスに基づいているものが多く見られる。代表的な例として、石川 (2006) は約 500 万語の入試英文コーパスに、旺文社 (2012) は英検の過去問データに基づいて、その語彙頻度情報を反映した英単語集となっている。さらに、投野 (2008) はレベル別教科書コーパスと *BNC* の頻度情報を、一杉 (2012) はアルク社が蓄積した独自のコーパスの情報を反映させ、目標レベル別に上位 3000 語や 4500 語クラスの語彙を収録している。

ポルトガル語の単語集教材でも大規模コーパスの情報を反映させることで、より真正性が高い教材を作成することができると考えられる。しかし、2017 年現在、日本国内で流通している単語集教材ではコーパスなどの客観的な言語使用情報を活用したものは確認ができない⁴。本稿ではポルトガル語単語集教材の収録語彙をコーパスと対比することで、教材の真正性を確認することを目的とする。

なお、本稿では便宜的に 100 語、1000 語、2000 語など、英語教育学で一般的な基準を参考とするが、英語とポルトガル語で学習目標語彙量が一致するとは当然のことながら考えられない⁵。特に、ポルトガル語では動詞や名詞の語尾変化が英語よりも複雑で、これらの学習者への負担が大きくなる。一方で、日本国内ではポルトガル語は英語に続く第二外国語として学習されることが想定されるため、英語とほぼ対応した語彙の学習への負担は少なくなる。また、前置詞や多義語の英語との微妙な違いも影響してくると思われる。以上を踏まえると、ポルトガル語での各習熟度別の学習目標語彙量は英語とは大きく異なる可能性も、ほとんど変わらない可能性もある。これについては今後の研究課題としたい。

⁴ *Multifunctional Computational Lexicon of Contemporary Portuguese (LMCPC)* の語彙頻度に基づくアイレス & 彌永 (2012, 動詞 150 語) が存在するが、京都外国語大学内専用の教材として用いられており、一般向けに流通していない。また、国外では Davies & Preto-Bay (2008) が *Corpus do Português* (約 4500 万語) の頻度上位 5000 語彙を頻度順に収録している。

⁵ Leiria (2006) のレビューではオランダ語やロシア語でも投野 (2006) とほぼ同様のコーパスカバー率が報告されているが、どこまでが基礎語彙であるかの区切りは言語内でも異なるとされる。

3. 研究設問

本稿ではポルトガル語単語集教材の収録語彙を分析し、母語話者コーパスから得られる語彙リストと対比して相違を考察していく。特に以下の3点を研究設問として検証する。

- ① 単語集教材の NS 頻出語彙カバー率
- ② 教材内での NS 頻出語彙の分布
- ③ NS のみ、または教材のみで使われる語彙の考察

4. 方法論

まず、単語集教材をコーパス化する。使用した教材は浜岡 (2006)、田所 et al. (2006)、香川 (2012)、トイダ (2012)、福森 (2013)、新垣 (2014) の 6 編である。各教材のポルトガル語語彙を抜き出し、*TreeTagger*⁶を用いて見出し語付けをする。作成されたコーパスから見出し語を集計し、データを整理して語彙リストを作成する。

本稿で扱う日本国内のポルトガル語教材はブラジルポルトガル語を扱うものに限られるため、単語集コーパスと対比する NS コーパスにはブラジルポルトガル語の *Corpus Brasileiro*⁷と *Cetenfolha*⁸を使用する。*Corpus Brasileiro* はサンパウロカトリック大学の研究グループが構築した約 12 億語のコーパスで、新聞や論文、小説や教材など多様なジャンルからなる。これはポルトガル語の非ウェブコーパスとしては 2018 年 2 月現在最大のものである。*Cetenfolha* はポルトガルの広域コーパス研究ネットワークである *Linguatca*⁹が構築した、ブラジルの *Folha de São Paulo* 紙の 1994 年分のデータからなる新聞コーパスである。約 2400 万語と近年のコーパスと比較すると規模が小さいものの、多くの研究に使用されてきた実績がある。両 NS コーパスとも *Linguatca* のサイト上から見出し語のリストを入手することができる¹⁰。ただし、特に

⁶ <http://www.cis.uni-muenchen.de/~schmid/tools/TreeTagger/> (2018 年 2 月 27 日閲覧)
別途、ポルトガル語用パラメーターが必要である。<https://gramatica.usc.es/~gamallo/> (2018 年 2 月 27 日閲覧)

⁷ <http://corpusbrasileiro.pucsp.br/cb/Inicial.html> (2018 年 2 月 23 日閲覧)

⁸ https://www.linguatca.pt/cetenfolha/index_info.html (2018 年 2 月 23 日閲覧)

⁹ <https://www.linguatca.pt/> (2018 年 2 月 23 日閲覧)

¹⁰ <https://www.linguatca.pt/acesso/ordenador.php> (2018 年 2 月 23 日閲覧)

なお、*Corpus Brasileiro* の見出し語リストは公式サイトでも入手できるが、研究当時は長らくリンク

Corpus Brasileiro のデータは膨大であるので、上位 10000 語に限定し、ここから固有名詞、外国語、記号、明らかな誤植を除去する。両 NS コーパスから得られた語彙リストの上位約 1 万語の頻度の相関はピアソンの相関係数で $r=0.82$ と高い値が得られた。

5. 分析結果と考察

5.1. 単語集教材の NS 頻出語彙カバー率

本節では各単語集での NS コーパスの頻出語彙のカバー率を表示し、考察していく。ここでは上位 100 語、500 語、1000 語、1500 語、2000 語、3000 語のカバー率にそれぞれ着目していく。

表 3 教材 A の NS 頻度上位単語カバー率

教材 A	<i>Corpus Brasileiro</i>		<i>Cetenfolha</i>	
<100	95	95%	92	92%
<500	451	90%	448	90%
<1000	820	82%	816	82%
<1500	1157	77%	1128	75%
<2000	1430	72%	1410	71%
<3000	1842	61%	1865	62%

教材 A では *Corpus Brasileiro* の上位 100 語を 95%、*Cetenfolha* の上位 100 語を 92%と、非常に高い割合でカバーしている。さらに、上位 500 語の 90%、上位 1000 語の 82%、上位 2000 語でも 70%台と、NS の言語使用と非常に近い語彙を収録していると考えられる。同教材の収録語彙数は約 3500 語であるが、NS 上位 3500 語のカバー率は *Corpus Brasileiro* で 57%、*Cetenfolha* で 58%と高い。

教材 B も上位 100 語では *Corpus Brasileiro*、*Cetenfolha* とともに 90%近くの語彙をカバーしている。ただし、上位 500 語では 70%台と教材 A に比べてカバー率が下がり、上位 1000 語では 60%を割り込んでしまう。教材 B の収録語彙数は約 1500 語であるが、NS 上位 1500 語のカバー率は 50%ほどである。

が切れていたため、Lingueca を利用した。

表 4 教材 B の NS 頻度上位単語カバー率

教材 B	<i>Corpus Brasileiro</i>		<i>Cetenfolha</i>	
<100	90	90%	89	89%
<500	354	71%	376	75%
<1000	588	59%	608	61%
<1500	758	51%	774	52%
<2000	893	45%	925	46%
<3000	1101	37%	1141	38%

表 5 教材 C の NS 頻度上位単語カバー率

教材 C	<i>Corpus Brasileiro</i>		<i>Cetenfolha</i>	
<100	87	87%	90	90%
<500	333	67%	352	70%
<1000	518	52%	553	55%
<1500	682	45%	696	46%
<2000	813	41%	842	42%
<3000	1012	34%	1046	35%

教材 C は教材 B とほぼ同様な割合となっている。収録語彙数は約 2000 語であるが、NS 上位 2000 語のカバー率は 41%とやや低い。

表 6 教材 D の NS 頻度上位単語カバー率

教材 D	<i>Corpus Brasileiro</i>		<i>Cetenfolha</i>	
<100	76	76%	80	80%
<500	249	50%	283	57%
<1000	403	40%	441	44%
<1500	526	35%	551	37%
<2000	629	31%	660	33%
<3000	785	26%	828	28%

教材 D では *Cetenfolha* の上位 100 語の 80%をカバーしているが、*Corpus*

Brasileiro の上位 100 語は 76%とやや低く、上位 500 語では 50%しかカバーしていない。また、上位 1000 語以降のカバー率は概ね教材 A の半分以下となっている。同教材の収録語彙数は約 1500 語であるが、NS 上位 1500 語のカバー率は 35%ほどで、同規模の教材 B と比較すると低い。

表 7 教材 E の NS 頻度上位単語カバー率

教材 E	<i>Corpus Brasileiro</i>		<i>Cetenfolha</i>	
<100	73	73%	71	71%
<500	232	46%	260	52%
<1000	397	40%	398	40%
<1500	517	34%	507	34%
<2000	616	31%	608	30%
<3000	756	25%	761	25%

教材 E は NS 上位 100 語の 70%ほどしかカバーしておらず、*Corpus Brasileiro* では上位 500 語で 46%と 50%を下回っている。また、頻度上位 1000 語以降は教材 D と近いカバー率となっていて、教材 A の半分以下しかカバーしていない。教材 E の収録語彙数は約 1500 語で、NS 上位 1500 語のカバー率は 34%と、同規模の教材 D とほぼ同じである。

表 8 教材 F の NS 頻度上位単語カバー率

教材 F	<i>Corpus Brasileiro</i>		<i>Cetenfolha</i>	
<100	50	50%	54	54%
<500	133	27%	175	35%
<1000	184	18%	224	22%
<2000	248	12%	284	14%
<5000	354	7%	388	8%
<7000	391	6%	418	6%

教材 F はさらにカバー率が低く、NS 上位 100 語の 50%しかカバーしていない。これは収録語彙数の少なさ（約 500 語）が影響していると見られる。収録語彙数と

同じ、NS 上位 500 語でのカバー率は 27%と低い。

全体的には各単語集とも、*Corpus Brasileiro* と *Cetenfolha* の語彙のカバー率はほとんど同じ傾向があるが、教材 A を除き上位 500 位以降のカバー率は *Cetenfolha* の方がやや高くなっていて、特に教材 D、E、F の上位 500 語では 6%から 8%とやや大きな開きが見られる。このことから、これらの収録語彙は新聞での語彙にやや近いと考えられる。また、教材 A を除き収録語彙数と同じ NS 頻度順位のカバー率は 30%から 40%と低くなっている。すなわち、半数以上は NS が実際に使用するものとは異なる語彙を収録していることが示唆される。

5.2. 教材内での NS 頻出語彙の割合

続いて本節では、単語集教材が収録する NS 頻出語彙の割合を算出し、考察する。**エラー！参照元が見つかりません。**、**エラー！参照元が見つかりません。**は各教材での *Corpus Brasileiro* と *Cetenfolha* の頻度上位語彙

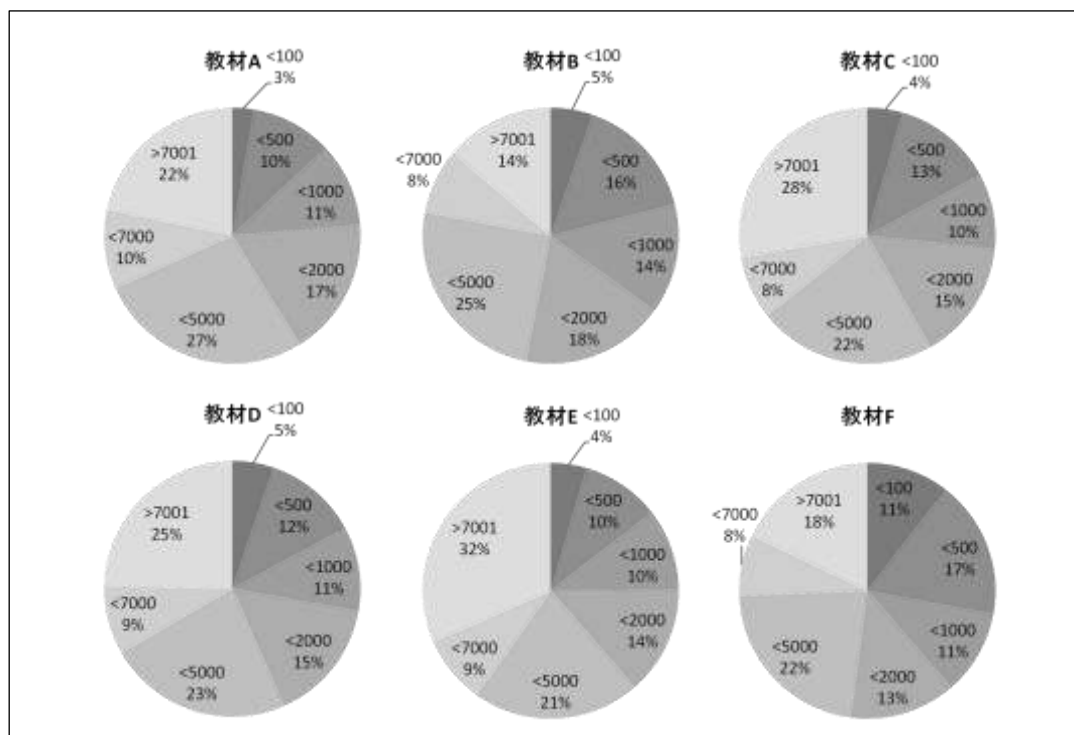


図 1 各教材内での *Corpus Brasileiro* の頻出語彙の割合

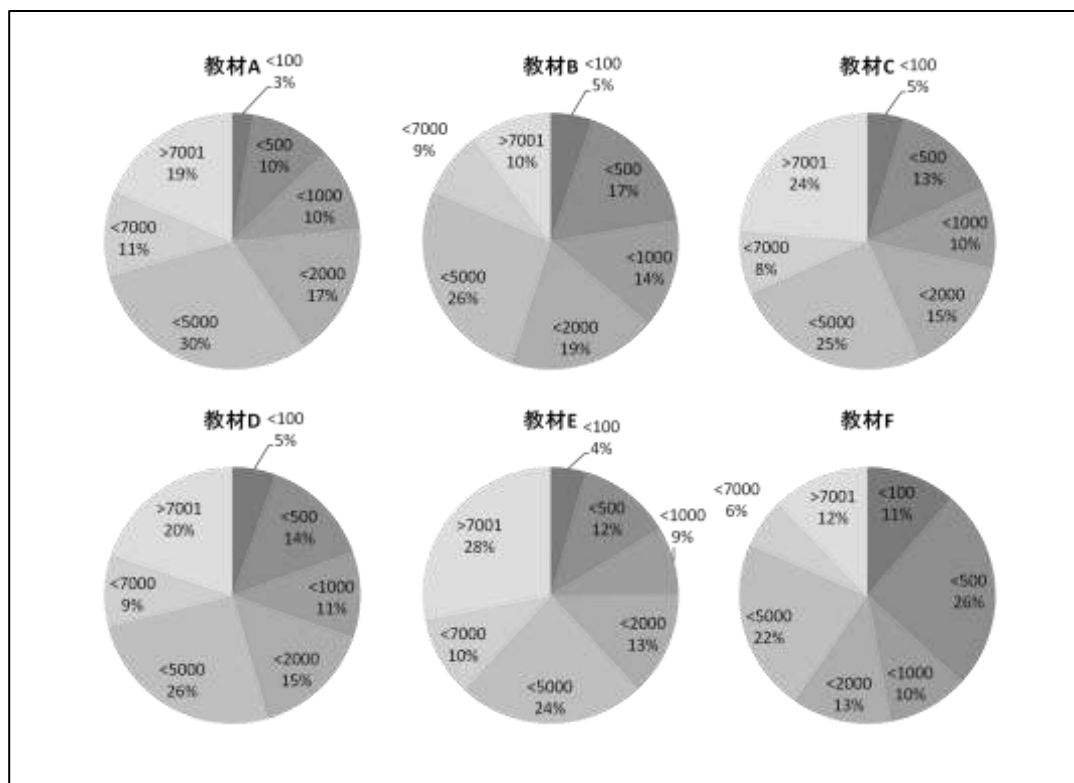


図 2 各教材内での *Cetenfolha* の頻出語彙の割合

の割合を図示したものである。

各教材とも、概ね 25%から 30%を両 NS コーパスの上位 1000 語が占め、40%を上位 2000 語が、60%を上位 5000 語が占める。すなわち、収録語彙の半分以上が NS 上位 2000 語以下、40%程を上位 5000 語以下の語彙が占めていることになる。特に、教材 C、D、E では 25%以上が *Corpus Brasileiro* の上位 7000 語以下の語彙で占められている。教材 B では頻度上位語彙の割合がやや高いが、それでも上位 1000 語で約 40%、上位 2000 語で 55%ほどである。教材 E も頻度上位語彙の割合が高いが、収録語彙数の少なさが影響していると考えられる。従って、単語集教材の収録語彙と NS の使用語彙との間には明確な乖離があると言える。

5.3. 教材のみ、または NS のみで使われる語彙

本節では単語集教材で扱われ NS に使われない語彙、NS に使われ単語集教材で扱われない語彙を考察する。単語集教材では語彙は原則 1 度しか現れないため、頻度ではなくレンジ（語彙が使われる教材数）に着目していく。NS コーパスでの頻度や頻度順位と、教材でのレンジは直接対比できる尺度ではないため、推測統計を用いた検証は本稿では行わない。

まず、レンジ別の語彙数と、そのうち教材だけで用いられる語彙の数を表 9 にまとめる。

表 9 レンジ別の教材で用いられた語彙数

レンジ	語数	全体比	教材だけで用い られる語彙	レンジ語数比
6	237	5%	6	3%
5	364	8%	22	6%
4	399	9%	26	7%
3	606	13%	78	13%
2	942	20%	167	18%
1	2079	45%	580	28%

単語集コーパスの 4627 語中、すべての教材で用いられているのは 237 語で、そのうち教材だけで使われる語彙は 6 語（3%）のみとなっている。すなわち、レンジ 6 の語彙の 97% は NS にも用いられる語彙となっている。逆に、1 教材にしか用いられていないのは 2079 語と全体の 45% もあり、さらにそのうちの 4 分の 1 以上の 580 語が教材だけで用いられている語彙となっている。

続いて、レンジが 4 以上、すなわち、半数以上の単語集で用いられている語彙を教材でよく用いられる語彙であると見なして着目する。レンジ 4 以上の語彙は 1000 語で、全体の 22% である。これらのうち、教材だけで用いられる 54 語を図 3 にまとめる。

レンジ6	• contente (満足した、嬉しい), garfo (フォーク), manteiga (バター), me (私を、私に), melancia (スイカ)
レンジ5	• abacaxi (パイナップル), azedo (酸っぱい), azeite (オリーブオイル), cenoura (ニンジン), chuveiro (シャワー), dezenove (19), dezesete (17), escova (ブラシ), garganta (喉), guarda-chuva (傘), jaqueta (ジャケット), macio (柔らかい), melão (メロン), pepino (キュウリ), picante (パジャマ), presunto (ハム), resfriar (風邪をひかせる), sabonete (化粧石鹸), troco (お釣り), unha (爪), vinagre (酢)
レンジ4	• agosto (8月), alfândega (税関), assar (焼く), berinjela (ナス), bife (ステーキ), casaco (上着), churrasco (シュラスコ), cobertor (毛布), comigo (私と一緒に), cravo (カーネーション), figo (イチジク), frigar (炒める), gelar (凍らせる), gentil (親切的な), lhe (彼に、彼女に、あなたに), mamão (パパイヤ), meia-noite (夜中の12時), mochila (リュック), oi (やあ、ねえ), pijama (パジャマ), polvo (タコ), repolho (キャベツ), salsicha (ソーセージ), sogro (舅), tesoura (はさみ), tosse (咳)

図 3 教材でのみ用いられる語彙 (レンジ 4 以上)

さらに、これらを意味や品詞などで分類したものが図 4 である。

食べ物や食事の名詞	• garfo (フォーク), manteiga (バター), melancia (スイカ), abacaxi (パイナップル), azedo (酸っぱい), azeite (オリーブオイル), cenoura (ニンジン), melão (メロン), pepino (キュウリ), picante (辛い), presunto (ハム), vinagre (酢), assar (焼く), berinjela (ナス), bife (ステーキ), churrasco (シュラスコ), figo (イチジク), frigar (炒める), mamão (パパイヤ), polvo (タコ), repolho (キャベツ), salsicha (ソーセージ)
家具、衣類の名詞	• chuveiro (シャワー), escova (ブラシ), guarda-chuva (傘), jaqueta (ジャケット), casaco (上着), cobertor (毛布), mochila (リュック), pijama (パジャマ)
体と健康の語彙	• garganta (喉), resfriar (風邪をひかせる), sabonete (化粧石鹸), unha (爪), tosse (咳)
代名詞	• me (私を、私に), comigo (私と一緒に), lhe (彼に、彼女に、あなたに)

図 4 教材でのみ用いられた語彙 (レンジ 4 以上、意味領域別)

最も多いのは食べ物や食事に関する語彙で、家具や衣類の語彙、体と健康に関する語彙が続く。これらの語彙は、頻繁ではないものの、日常生活で用いられる基礎的な語彙であり、単語集への収録は妥当であると考えられる。また、目的格代名詞も見られるが、これらは NS コーパスのソースとなっている新聞や論文、ブラジル口語では

あまり使われないことが影響していると考えられる。

次に、NS コーパスで頻度が高いが、単語集では扱われていないような語彙を見ていく。*Corpus Brasileiro* の上位 1000 語のうち、6 つの単語集に収録されていない語彙は 106 語、*Cetenfolha* 上位 1000 語のうち 103 語であった。これらを意味的に分類し、図 5、図 6¹¹にまとめる。

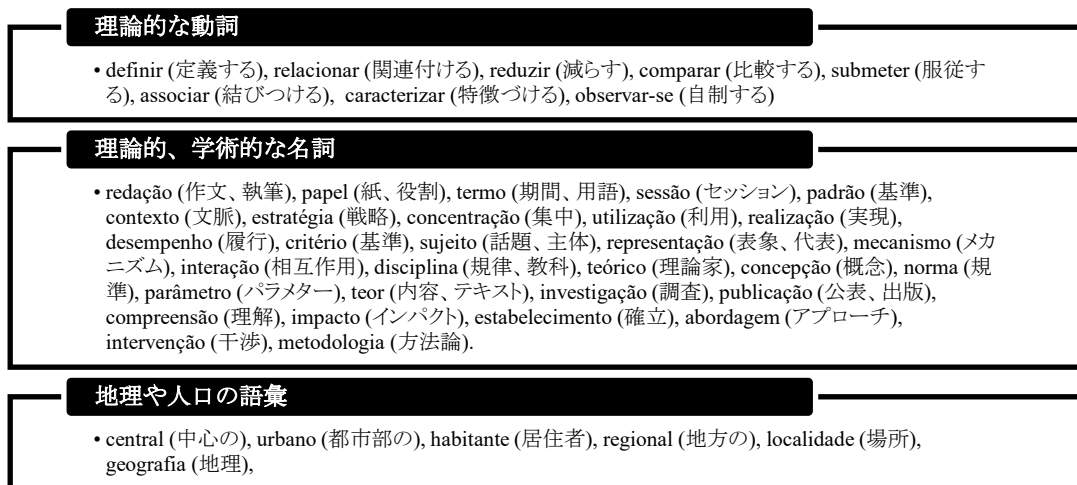


図 5 単語集に収録されていなかった *Corpus Brasileiro* 上位 1000 語語彙

Corpus Brasileiro では理論的、特に学術的な語彙や地理や人口に関する語彙が目立つ。一方で *Cetenfolha* では政治経済の語彙や、事件や出来事の語彙など、テクストジャンルの影響が大きい語彙が多い。いずれも、初級教材に収録するにはやや難しいものと見られるが、講読や発表が学習目標となるような中級以降の教材に収録すべき語彙群であると考ええる。

¹¹ 本稿筆者訳。

政治・経済の語彙

- investir (投資する、任ずる), eleger (選挙で選ぶ), liderar (指揮する), assessor (補佐役), estimar (評価する), descartar (選択肢を捨てる), cotação (相場), dirigente (指導者), petista (労働党员), eleitor (有権者), negociação (取引), investidor (投資家), contratar (契約する), projetar (計画する)

事件や出来事の語彙

- estrear (デビューする), render (支配する、捧げる、収益をもたらす), alegar (弁解する), invadir (侵入する), montar (乗る、企画する), conceder (供与する), inaugurar (落成する), comandar (指揮する), retornar (帰還する), lançamento (投てき、発売), deter (止める、拘留する), comparecer (出頭する), concorrer (競争する)

メディア的文体の語彙

- comentar (コメントする), leitor (読者), editorial (出版社の), editora (出版社), argumentar (議論する), constar (確かである), constatar (認める), parágrafo (段落)

図 6 単語集に収録されていなかった *Cetenfolha* 上位 1000 語語彙

最後に 1 つの単語集でのみ扱われ、NS 上位 10000 万語にも含まれない 580 語のうちの一部を図 7 に挙げる。

NSで0、教科書レンジ1の語彙

- abstermo(節制), avestruz (ダチョウ), bagunçado(散らかった), ceco (盲腸), danceteria (ディスコ), enxaguar(さっと洗う), inchaço (腫れ), pavoroso (恐ろしい), pernillongo (蚊), usurpação(横領)

図 7 1 つの単語集のみで扱われ、NS 上位 10000 語に含まれない語彙

これらは直観的にも難解な語彙であり、他の表現で言い換えることができるものもあるため、初学者向け教材や初級教材に収録するにはふさわしくない語彙であると考えられる。

6. 結論にかえて

本稿ではポルトガル語の単語集教材 6 編の収録語彙をまとめ、2 種類の NS コーパスの語彙リストと対比した。結果として、各単語集の NS 上位語彙のカバー率は概ね低く、単語集で扱われるが NS に用いられていない語彙群と、NS に高頻度で用いられるが単語集に収録されていない語彙群が確認された。そのため、NS の使用頻度を基準においた量的分析の結果、日本国内の単語集教材の収録語彙は「真正性」が低いことが示唆された。

NS に用いられない単語集収録語彙を具体的に見ると、食品や家具、体の部位

など、「直観的には基礎的な」語彙を収録していることが分かった。これらは単純に頻度を基準とすると埋もれてしまうような語彙であると言える。一方で、NS で頻度が高く、単語集で扱われない語彙は理論的、抽象的な語彙や、学術的な名詞などが目立った。これらは実際に NS に用いられている語彙であるが、初級学習者がまず目指すべき語彙であるとは言い難い。

本稿では対比データとして NS コーパスを用いたが、5.3 の分析の結果を受け、NS の使用頻度だけを基準とするのは適切ではないという考察に至った。学習者、特に初学者が必要としている語彙は、NS が頻繁に用いる語彙とは必ずしも一致するものではないし、初学者が最初から NS を目指すのは現実的ではない。学習教材には頻度だけでは埋もれてしまうような学習者にとっての基礎的語彙を、適切な量で収録する役割があるだろう。そのため、NS の言語使用とのある程度の乖離は認められるべきものであると考える。また学習教材の収録語彙の妥当性の判定には他に、学習者コーパスとの対比や複数の NS によるチェックなど、多重のフィルターを通すことが重要であるだろう (cf. Granger 2002, Capel 2010)。

しかしながら、まったく真正性に欠けるような語彙を収録することも妥当ではない。本稿の調査では明らかに度を過ぎて難解な語彙を収録しているケースも見られた。そのため、執筆者の直観、経験則だけに頼るのではなく、コーパスの情報も反映して教材を作ることは、やはり重要であるだろう。ポルトガル語には様々なタイプの NS コーパスや学習者コーパスが揃っている。ポルトガル語でも教材での語彙選定にコーパスの情報を参照することが、一般的になることが望まれる。

(東京外国語大学・群馬県立女子大学・群馬パース大学非常勤講師)

参考文献

- Abrantes, P. (2001). *Curriculum Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Capel, A. (2010). A1-B2 Vocabulary: Insights and Issues Arising from the English Profile Wordlists Project, in: *English Vocabulary Journal, Volume 1*.
- Capel, A. (2012). Completing the English Vocabulary Profile: C1 and C2 Vocabulary, in: *English Vocabulary Journal, Volume 3*, 1-14.
- Davies, M. &. Preto-Bay, A. M. R. (2008). *A Frequency Dictionary of Portuguese*. New York: Routledge.

- Granger, S. (2002). A Bird's-eye View of Learner Corpus Research, in: S. Granger; J. Hung; & S. Petch-Tyson (eds). *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins.
- Grosso, M. J., Tavares, A., & Tavares, M. (2008). *O Português para Falantes de Outras Línguas; O utilizador elementar do país de acolhimento*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Grosso, M. J., Santos, A., Sousa, F., & Pascoal, J. (2011). *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro: o Documento Orientador*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Leiria, I. (2006). *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua não Materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- 石川 慎一郎(編). (2006). 『CORPUS入試頻出4500英単語・熟語』. 文英堂.
- 旺文社. (2012). 『英検1級 での順パス単』.
- ペドロ・アイレス & 彌永史郎. (2012). 『ポルトガル語基礎動詞』. 自主刊行CD-ROM.
- 投野由紀夫. (2006). 『コーパス超入門』. 小学館.
- 投野由紀夫. (2010). 『フェイバリット英単語・熟語コーパス1800』. 東京書籍.
- 一杉 武史. (2012). 『キクタンBasic4000』. アルク.
- 文部科学省. (2008). 『中学校学習指導要領解説 外国語編』.
- 文部科学省. (2009). 『高等学校学習指導要領解説 外国語編』.

分析教材

- 香川 正子. (2012). 『ニューエクスプレス ブラジル・ポルトガル語単語集』. 白水社.
- 田所清克, 伊藤奈希砂, 佐藤南, & ガブリエル・アラウージョ. (2010). 『頻出順ブラジル・ポルトガル語1500単語』. 国際語学社.
- トイダ・エレナ. (2012). 『これなら覚えられる！ブラジル・ポルトガル語単語帳』. NHK出版.
- 新垣クラウディア. (2014). 『実用ブラジルポルトガル語単語集』. TLS出版社.
- 浜岡 究. (2006). 『ブラジル・ポルトガル語最重要単語2000+語法ガイド』. 国際語学社.
- 福森雅史. (2013). 『キクタン ブラジル・ポルトガル語 入門編』. アルク.

国内の日本語教育現場における非母語話者教師の認識 —非母語話者教師へのインタビュー調査から—

高橋 雅子

1. はじめに

2017 年 12 月現在、日本の外国人登録数は 2,561,848 で、年々増加している(法務省「在留外国人統計」)。外国人登録者の中で永住者と非永住者の数を見ると非永住者の方が増加の伸びが見られる。非永住者の在留資格には、「留学」「就学」「研修」「日本人の配偶者」日系三世等の「定住者」がある。これまで日本語教育の対象となってきたのは留学生が主であったが、「日本人配偶者」や「定住者」なども日本語の習得が必要になり、日本語学習者(以下、学習者)の年齢構成や在留資格は多様化している。文部科学省は 1999 年の「今後の日本語教育施策の推進について—日本語教育の新たな展開を目指して—(報告)(抄)」の中で、地域の国際化と学習者の多様化について述べている。このように学習者の多様化について取り上げられている一方で、日本語教師の多様化は議論されることがほとんどないのが現状である。野々口(2007)は「日本国内における日本語教師は「日本人教師」が圧倒的多数であり、学習者の多様化は議論されても、教師の多様化が取り上げられることはほとんどない」と指摘している。また石井(1996)でも「日本国内では相変わらず「日本人教師」という認識が非常に強く、現実に世界の日本語教育機関には非常に多くの非日本人・非日本語母語話者である教師が存在するにもかかわらず、教師の多様性についての議論はほとんど表に出てきていない」と問題視している。

国際交流基金は海外の日本語教育事情について「海外日本語教育機関調査」(2015)で報告をしている。国際交流基金の調査によると、世界の日本語教師の数は 64,041 人で、そのうち日本語非母語話者教師(Non-native Teacher、以下 NNT)が 7 割を占めている。海外の日本語教育の現場では NNT は多数派の存在であるといえる。一方、日本国内の日本語教育機関における NNT の数は、法務省や文部科学省などの公的機関による調査は行われておらず、日本国内における NNT の正確な人数は把握されていないのが現状である。先行研究を見ると、石井(1996)、野々口(2007)、黄・胡(2014)が日本国内で NNT の雇用は少ないことを指摘しているが、その人数については言及をしていない。

2. 先行研究

日本国内の NNT の雇用が少ないという背景の中、NNT を採用している日本語教育機関もあり、日本国内で日本語を教えている NNT を対象とした研究もある。国内の日本語教育機関で勤務する NNT の環境は大きく二つに分けられる。一つ目は NNT と学習者が同じ出身で母語と文化背景を共有している環境、二つ目は学習者が多様な母語と文化背景を持っており、NNT と学習者が母語と文化背景を共有していない環境である。

NNT と学習者が同じ出身で、母語と文化背景を共有している環境で調査を行った研究には、黄・胡(2014)や横田(2013)の研究がある。

黄・胡(2014)は、中国人学習者が在籍する日本国内の日本語学校で調査を行った。その日本語学校に勤務する中国出身の NNT3 名を対象に半構造化インタビューを縦断的に行った。その結果、勤務当初は「日本語能力への不安」と機関の方針である「母語使用の制限による NNT としての存在価値への疑い」等による不安を持っていたが、日本語を教える中で「学習者との接触による自分の存在価値への確認」「共通言語を持つ意義と効果への気づき」等を通して、最終的には「NNT である自分の新たな役割と可能性」を発見し、自己を肯定的に捉えるようになったと述べている。

横田(2013)は、日本国内の大学で学ぶ中国人学習者 143 名を対象に、質問紙による調査を行った。質問項目は、その大学で日本語科目を担当する中国人 NNT についてである。53%の学習者が媒介語による説明を受けられるという理由で中国人 NNT を肯定的にとらえていた。その一方で、47%の学習者が「日本語らしさ」と「留学の意味」を重視することから NNT の授業を受講したくないと回答した。また、中国人 NNT のメリットについては「媒介語による指導」を挙げる回答が最も多く、次いで「生活者としてアドバイスがもらえる」、「学習者の母語・学習観・価値観を理解できる」などが回答として挙げられた。横田(2013)は、言語能力や言語運用に関しては母語話者教師のほうが NNT よりも優位であるという考えが学習者にあり、日本で学ぶ中国人留学生にとって、母語による指導ができ、同じ文化背景を持っていることが中国人 NNT の良い点だと述べている。

多様な母語と文化背景を持つ学習者が在籍するクラスを対象にした研究としては、辛(2006,2010a,2010b)の一連の研究がある。辛(2006)は、国内の大学で多様

な母語と文化背景を持つ学習者が在籍する日本語クラスを対象に調査を行った。そのクラスを担当する NNT8 名にインタビュー調査を行った。調査対象の NNT は、調査時点では全員日本国内での教授歴はなく、直接法で日本語を教えるのは初めてであった。学期開始時は NNT は不安と教え方の悩みを持っていたが、学期終了時は NNT という立場を肯定的に受け止める変化があったとしている。また、辛 (2010a) では、国内の大学で、多様な母語と文化背景を持つ学習者が在籍する日本語クラスを担当する NNT5 名を対象に、半構造化インタビューの形式で調査を行った。インタビューは学期末に行われ、「日本国内の現職 NNT に求められる資質・教育能力」と「NNT に対する不安・期待」について質問した。その結果、「NNT に求められる資質」については人間性の観点にもとづいた振り返りが多く、「教育能力」については文法や発音の正しさの追及が見られた。また、NNT にとっての「不安」は日本国内の現場に参加すること、NNT 自身が考える「期待」されていることは学習者の支援者としての役割であることを結果としてあげた。さらに、辛 (2006) は学習者にも調査を行った。NNT と学習者が母語と文化背景を共有しない環境で学ぶ学習者を対象に、質問紙調査とフォローアップ・インタビューを行った。さらに、毎回授業後に学習者が記入するコメントシートの内容も分析対象とした。質問紙では学期開始時、学期途中、学期終了時の NNT の印象について質問した。学期開始時に日本語のクラスに NNT がいることを知ったときの印象については、「普通」が 75% を占め、「良かった」と「嫌だった」はともに 12.5% という回答であった。「普通」という回答理由については、フォローアップ・インタビューから、学習者は学期開始時は NNT に対する評価をいったん保留し「様子見状態」であることがわかった。学期中の学習者の NNT についての評価は、NNT も NT も関係なく同じであるという回答がほとんどであった。学期終了時の学習者の NNT への評価は、「NNT がいて良かった」が 84%、「普通」が 16%、「良くなかった」が 0% であった。学習者は教師について母語・国籍より教師としての資質の方を重視していると辛 (2006) は考察している。

NNT が学習者と母語と文化背景を共有する場合、NNT は「共通言語を持つ意義と効果への気づき (黄・胡 2014)」が起き、母語の有効性に目が向く。学習者は「媒介語による指導」「学習者の母語・学習観・価値観を理解できる」ことを NNT の利点と考えている (横田 2013)。このように、NNT が学習者と母語と文化背景を共有する環境では、NNT も学習者も母語に注目し、NNT の他の利点には気づきにくくなる。一方、NNT が学習者と母語と文化背景を共有しない場合、学習者は国籍や母語ではなく教師としての資質の方に目が向くことが上述の先行研究でわかった。

3. 本研究の概要

3. 1. 本研究の目的

本稿は先行研究である辛(2006)が 2005 年に調査した国内の A 大学の日本語クラスで 6 年後、10 年後、12 年後に調査を行った。辛(2006、2010a、2010b)と同様に、多様な母語と文化背景を持つ学習者が在籍する日本語クラスで、授業を担当する NNT を調査の対象とする。

本研究では、以下の点を明らかにすることを目的とする。

- (1) 学習者と母語や文化背景を共有しない教室環境で、NNT は自分が学習者にどのように受け入れられていると感じているのか。
- (2) 学習者と母語や文化背景を共有しない教室環境で、NNT は学習者にとってどのような存在でありたいと思っているか。

3. 2. 調査の方法と調査対象者

国内の A 大学で多様な母語と文化を持つ学習者が在籍しているクラスを担当している NNT を対象に 2011 年、2015 年、2017 年に調査を行った。2011 年の調査を「調査 A」、2015 年の調査を「調査 B」、2017 年の調査を「調査 C」とする。調査対象の人数は、「調査 A」が 3 名、「調査 B」が 6 名、「調査 C」が 3 名である。本研究の調査対象の NNT12 名についての詳細は表 1 に示す。

調査は半構造化インタビューを行い、「自身が NNT だと意識した経験」、「NNT の役割や特性」、「日本国内で母語話者で行うティームティーチング」、「語学教師の資質」などを質問した。

NNT が担当しているクラスは、日本国内の A 大学で開講している留学生対象日本語クラスである。この日本語クラスは、一つのクラスを複数の教員が曜日ごとに入れ替わって担当するティームティーチングの形式で運営している。教科書を用いて授業を行い、読む・聞く・書く・話すの四技能を学ぶクラスである。クラスのレベルは初級から上級まで 6 段階にレベルが分けられている。クラスに在籍する学習者の出身・母語は多様である。クラスを履修している学習者数は 20 名前後である。

＜表 1 本稿のデータとなる調査対象の NNT＞

	調査年	NNT	出身	年代	教歴
調査 A	2011 年	NNT1	中国	40	10 年(日本 6 年、中国 4 年)
		NNT2	中国	30	5 年(日本のみ)
		NNT3	韓国	40	3.5 年(日本のみ)
調査 B	2015 年	NNT4	韓国	30	5.5 年(日本 5 年、韓国 0.5 年)
		NNT5	中国	30	11 年(日本 10 年、中国 1 年)
		NNT6	韓国	40	11 年(日本 8 年、韓国 3 年)
		NNT7	韓国	30	1 年(日本のみ)
		NNT8	韓国	30	10 年(日本 5 年、韓国 5 年)
		NNT9	韓国	30	2 年(日本 1 年、韓国 1 年)
調査 C	2017 年	NNT10	韓国	40	12 年(日本 8 年、韓国 4 年)
		NNT11	韓国	40	9 年(日本 6.5 年、韓国 2.5 年)
		NNT12	中国	20	2.5 年(日本 0.5 年、中国 2 年)

3. 3. 分析

インタビューは全て文字化し、大谷(2008、2011)の「Steps for Coding and Theorization(以下、SCAT)」に従い分析した。SCAT とは社会調査などにおける質的調査データなどの分析手法の一つで、インタビューなどによって得られたデータにコードを付け、そのコードをもとに理論化を行う手法である。

表 2 に「調査 B」の一部を分析を例として出す。まず文字化したデータをセグメント化してテキスト欄に書き込む。一つのセグメントに大きく一つのトピックが入るようにする。テキストの中で重要な部分を＜1＞に書き出す。＜1＞に書きだした部分の意味を表すような別の語(コード)を＜2＞に記入する。＜2＞に記入した語の示すものの背景・条件・原因・結果・影響・比較・特性・次元・変化等を検討して、＜3＞に記入する。＜1＞から＜3＞の構成概念を＜4＞に記す。＜5＞には分析の過程で得た疑問や追及すべき課題を記入する。＜4＞のコード・構成概念を意味のつながりをもたせて紡ぎあわせて、ストーリーラインを記述する。記述したストーリーラインから、このデータから言えることの理論記述を行う。＜5＞をもとに、さらに追及すべき点や課題の記述を行う。

＜表2 「調査B」SCAT分析によるデータの一部＞

番号	発話者	テキスト	＜1＞テキスト中の注目すべき語句	＜2＞テキスト中の語句の言い換え	＜3＞左を説明するようなテキスト外概念	＜4＞テーマ・構成概念	＜5＞疑問・課題
	聞き手	最初学期始め第1回目の授業で、先生が自己紹介をすると、学生はどんな反応をしますか。	第1回目の授業	自己紹介	NNTと初対面での学生の反応	学生のNNTに対する印象	
	NNT	意外と普通でした。そうですね。大体自己紹介するときに、名前から分かる人もいると思うんですけど、「私は●●人で」っていうふうに言うと、そうなんだっていうような反応はあるんですけど、そんなに驚いたとかっていう感じはなくて、それは私もちょっと驚いたところなんですけど。	そんなに驚いたとかっていう感じはなくて	こういうのも普通に受け入れられるんだ	学習者が多様な母語と文化背景を持つ環境	学習者にとって当たり前の存在	学習者はNNTに慣れているのか
	聞き手	それはA大学でもB大学でも同じような反応ですか。	同じような反応		教育機関による違い	NNTと学習者が母語・文化背景を共有しない教室環境	
	NNT	B大学では、そうですね。日本人じゃない人が、日本語を教えるっていうのを、ちょっと不思議に思う学生も、B大学にはいました。	不思議に思う学生	ノンネイティブは少数派	同じ条件でも機関のNNTの数によって学習者の反応が異なる	NNTの受け入れ実績年数と受け入れ数	A大学ならではの特徴かどうかどうしてA大学の学生はNNTを驚かずに受け入れるのか

4. 分析結果

4.1. 「調査A」のストーリーライン

「調査A」は2011年に3人のNNTにインタビューを実施した。調査対象のA大学の日本語教育機関がNNTの雇用を始めてから8年が経ち、【学習者による国際化の受け入れ】が起きているとNNTは認識している。

第1回目の授業でNNTが自己紹介をし、担当教員がNNTだと知ったとき、学習者は驚きはしたが、【良いも悪いもない】という反応であった。普段の授業でもNNTだからという理由で学習者からの反応は【良いも悪いもない】であった。授業中に日本人の大学生のボランティアが板書で漢字を間違えるという出来事を通し、学習者

は国籍や母語ではなく【教え方で教師を判断】していると、NNT は考えている。母語話者教師の中にも教えるのが下手な人や人間的におかしな人がいることを【教師としての経験】で気が付き、【教師の資質は母語や国籍ではない】と考え、【良い教師でありたい】と思っている。自分が専門分野の知識をどれくらい持っているかが教師としての自信につながると考え、教師にとっては知識や教える技術が大切だと認識している。

NNT としての自分の役割は、【多様性を認める環境】を作ることだと認識している。国籍ではなく、【私という視点】で学習者からも同僚の母語話者教師からも見てほしいと考えている。

4. 2. 「調査 B」のストーリーライン

「調査 B」は 2015 年に 6 人の NNT にインタビューを実施した。調査対象機関が NNT の雇用を始めてから 12 年が経ち、NNT は【学習者にとって当たり前の存在】となった。学習者は初回の授業で担当教員が NNT だと知っても驚くことはなく、普通に受け入れていた。これは NNT が勤務している日本語教育機関が他の教育機関と比べると NNT の受け入れ実績年数と人数があり、かつ学習者が多様な母語と文化背景を持っていたためだと思われる。

教えるときは NNT は【学習者としての経験】から、学習者が興味を持つような練習方法や学習者にとって役に立つであろう話題を選んでいる。誤用訂正の時は、【学習者としての経験】から母語話者教師が気に留めないような細かい語彙のニュアンスも気になり、自分の添削や評価は厳しいのではないかと思うときがある。また、母語話者教師が流してしまうような学習者の発音の不自然さも気になり、指導をしている。授業中に間違いを指摘する際には、学習者が傷つかないような表現を使用するなど配慮をするようにしている。

NNT は学習者に、日本語を勉強するコツや日本語運用の失敗談など自身の【学習者としての経験】を話す。これは【教師としての経験】を積み、自分の得意・不得意を冷静に見られるようになったからだ。学習者は NNT の【学習者としての経験】の話を聞くと、NNT のように日本語が上手になりたいと学習意欲をあげるだろうと考えている。NNT は学習者にとって【日本語学習のロールモデル】になることができる。さらに、NNT は【学習者としての経験】から日本語を学ぶ楽しさを学習者に伝えることもできる。

4. 3. 「調査 C」のストーリーライン

「調査 C」は 2017 年に 3 人の NNT にインタビューを実施した。調査対象機関が NNT の雇用を始めてから 14 年が経ち、学習者は【教師を国籍や母語で区別しない】ようになったと NNT は捉えている。NNT 自身も【教師の資質は母語や国籍ではない】と考えている。多様な母語と文化背景を持つ学習者が在籍するクラスで教えることは NNT の強みである媒介語を使えないことになるが、わかりやすく教えるための工夫をすることにより自分の教えるスキルが上がると、逆に母語を使用できないことをメリットとして考えている。

また、【学習者と教師の二つの視点】を持っていることが、自分自身の強みだと認識している。自分が日本語を学んだ際につまづいた学習項目を、同じように今自分が担当している学習者もつまづいていることを見て、難しい学習項目に母語は関係ないと気づき、自分の【学習としての経験】をもとに日本語を教えている。また、学習者が日本語を間違えた際には、【学習者としての経験】から誤用の理由が説明でき、訂正の際に学習者の学習意欲が低下しないように配慮しながら指導している。

授業では学習者に日本語の勉強方法のコツや、自身の日本語運用の失敗談など【学習者としての経験】を話す。また、授業では【学習者と教師の二つの視点】で、学習者の興味がある内容や役に立つような教室活動の設計ができる。また、日本語母語話者教師が気が付かず流してしまうような発音の違いに注意が向き、授業で発音の指導をしている。これは【学習者としての経験】から発音が大切であると思っているからだ。

【学習者としての経験】から日本語学習の大変さを母語話者教師よりもわかるので、【学習者への共感・理解】ができる。作文を書いたり、発表の準備をすることは決して簡単なことではないのを身をもって知っているので、学習者をできるだけほめるようにしている。ほめられることで学習者は認められたと感じ、日本語学習の伸びにつながると考えている。学習者をほめる気持ちは【教師としての経験】を積むにつれて深まっている。また、外国で生活する大変さについても【学習者への共感・理解】があり、何でも話せる【クラスの雰囲気】を作るように普段の授業でも心がけている。

自身の【学習者としての経験】から、現在担当している学習者に日本語を学ぶ楽しさを伝えることができ、学習者にとって一歩先を行く先輩のような【日本語学習のロールモデル】になれると考えている。

5. 考察と今後の課題

「3. 1. 本研究の目的」で述べた通り、本研究の目的は次の二つである。

- (1) NNT は自分が学習者にどのように受け入れられていると感じているのか。
- (2) NNT は学習者にとってどのような存在でありたいと思っているか。

分析の結果、上記(1)(2)対して、以下のことが明らかになった。

調査対象の NNT が勤務する A 大学の日本語教育機関は、【学習者による国際化の受け入れ】が起きた。次第に NNT は【学習者にとって当たり前の存在】になり、学習者は【教師を国籍や母語で区別しない】ようになったと、NNT は考えている。NNT は媒介語を使用できない教室環境で、【良い教師でありたい】という考えを持っていた。そのため【学習者としての経験】から工夫をして授業を行っていた。【教師としての経験】を積むにつれて、自分を冷静に見られるようになり、【学習者としての経験】を積極的に活用するようになった。さらに、NNT は日本語を教える際の自身の強みは、【学習者としての経験】と【教師としての経験】の二つを持っていることであると認識するようになった。【学習者としての経験】が【学習者への共感・理解】につながり、【教師としての経験】がさらに【学習者への共感・理解】を深めるようになった。学習者に自身の【学習者としての経験】を話すことにより、学習者にとっての【日本語学習のロールモデル】でありたいと考えるようになった。

本研究の調査は対象人数が少なく、出身に偏りがある。また、「調査 A」「調査 B」「調査 C」、それぞれの NNT の教歴が様々であり異質のサンプルからなる集団である。これは、A 大学における NNT の数が少なく、その少ない中で本研究の調査協力に応じてくれたのが今回の調査対象者の 12 名であるからである。しかし、異質のサンプルであるにもかかわらずいくつかの共通項が分析結果として出てきた。

今後も日本に在住する外国人の数が増えるであろう。それにつれて、日本国内の日本語教育機関で日本語教師として携わる NNT の数も増えていくと思われる。NNT の声を聞き、NNT の認識を明らかにすることが、国内の日本語教師の多様化につながっていくと思われる。

(都留文科大学)

追記

本稿は早稲田大学特定課題研究助成費(課題番号:2017S-166)による研究成果の一部である。

参考文献

- 石井恵理子(1996)「非母語話者教師の役割」『日本語学』第15巻2号,明治書院,87-94.
- 大谷尚(2008)「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案 ―着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き―」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』v.54,n.2,27-44.
- 大谷尚(2011)「SCAT: Steps for Coding and Theorization ―明示の手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法―」『感性工学』(Vol.10 No.3),日本感性工学会,155-160.
- 黄均鈞・胡芸群(2014)「日本語学校におけるノンネイティブ教師の成長を問うー3名の中国人日本語教師への事例研究からー」2014年度日本語教育学会春季大会予稿集,357-358.
- 辛銀眞(2006)「日本国内の非母語話者日本語教師に対する学習者のビリーフの変容ー早稲田の初級実践を通してー」『講座日本語』第42分冊,早稲田大学日本語教育研究センター,60-81.
- 辛銀眞(2010a)「国内現職非母語話者日本語教師に求められる資質と教育能力ーティームティーチング授業における現場参加者の不安と期待からー」社会言語科学会第25回大会,62-65.
- 辛銀眞(2010b)「国内非母語話者日本語教師の実践ー現場参加者の協働に向けてー」第19回小出記念日本語教育研究会,35-38.
- 独立行政法人国際交流基金(2015)「海外日本語教育機関調査」独立行政法人国際交流基金2018年2月10日検索.
<http://www.jpff.go.jp/j/about/press/2016/dl/2016-057-1.pdf>
- 野々口ちとせ(2007)「非母語話者実習生の自己受容ー内省モデルに基づく共生日本語実習の場合ー」『共生日本語教育学』雄松堂出版,115-126.
- 法務省「在留外国人統計(旧登録外国人統計)統計表」2018年8月12日検索.
http://www.moj.go.jp/housei/toukei/toukei_ichiran_touroku.html
- 文部科学省「今後の日本語教育施策の推進についてー日本語教育の新たな展開を目指してー(報告)(抄)2018年8月12日検索.
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19990319001/t19990319001.html
- 横田隆志(2013)「留学生の日本におけるノンネイティブ日本語教師に対する意識調査」『CAJLE Annual Conference Proceedings』,322-331.

外国語教育学会 2018 年度シンポジウム
外国語教育におけるスピーキング指導
2018 年 4 月 21 日(土) 13:00~17:00
東京外国語大学研究講義棟 226 教室

- | | |
|--|---------|
| 1. 第二言語習得論を踏まえたスピーキング指導
吉富 朝子 | 134-142 |
| 2. 日本語教育におけるスピーキング指導
—台湾の大学における実践報告—
鈴木 綾乃 | 143-150 |
| 3. ベトナム語のスピーキング指導
—神田外語大学ベトナム語専攻 1・2 年生を対象とした
スピーキング指導の事例から—
春日 淳 | 151-157 |
| 4. 「話したい！」授業づくりが授業を変える
高校のフランス語教育の現場から
松田 雪絵 | 158-165 |
| 5. ポルトガル語スピーチコンテストとスピーキング指導
教育・学習効果に関する予備的調査
吉野 朋子 | 166-173 |
| 自由討論 | 174-184 |
- 司会：川口 裕司

第二言語習得論を踏まえたスピーキング指導

吉富 朝子

はじめに

本論文では、外国語のスピーキング指導がどうあるべきかについて、第二言語習得研究における理論や実証研究結果を踏まえた提言をまとめる。

1. スピーキングとは:何を教えるか

スピーキング指導の前提として、まず認識しておくべきことは、話ことばと書きことばとは、使用される文法も語彙も異なるということである。外国語指導においては、通常書きことばの文法が教授される。そのため、例文は文脈から切り離され、文の構成素が省略されることのない完全な形で例示される。また文法の授業では、話しことばにおいては頻度が低いような複雑な構文も、より単純な構文と同等に(あるいはより時間を割いて)指導される。さらに、話ことばで使われる表現は、文脈に応じて完全な文の一部を「省略したもの」であるというような説明もしばしばされる。このような指導が原因で、外国語学習者は文法的で完全な文をスピーキングにおいても産出できるようにならなければならないという誤解を抱きやすい。

しかしながら、話ことばは書きことばの省略形ではない。母語話者はまず頭の中に完全な文を組み立てて、文脈に応じて不必要な部分を省略する、というトップ・ダウンのプロセスを踏んでいるのではなく、文脈に応じて最初から必要最低限のことしか表現化していない。そして母語獲得中の幼児も、自分にとって一番大切な情報からまず表現するようになり、必要性に応じてより大きな単位の表現を構成していくボトム・アップのプロセスを踏む。外国語のスピーキング指導においても、スピーキングがボトム・アップのプロセスであることを学習者にきちんと伝え、まずは単語と文脈の活用をすればいいということを理解させるべきである。

スピーキングは即時性が求められるオンラインの技能である。したがって、いくら文法の知識があっても、目の前のコミュニケーション状況に対応するときには、文法知識をうまく運用に反映させられない場合が多い。それが当たり前であり、最初はそこからのスタートでいいということ、非文法的な表現でも語彙さえ並べられれば意外と意

味は通じるということを学習者に伝え、スピーキングにおいて文法的でなければならないという心理的ハードルや不安を低くすべきである。そうして、外国語で発話すること自体に慣れてから、よりコミュニケーション能力を上げるためのツールとして、いかに文法が役立つかを示す形で、正確性を向上させる文法指導を行う順序が望ましい。

2. 教え方 vs. 教え方の根拠

第二言語習得研究では、第二言語学習者がどのように言語を身につけていくか、そのプロセスやメカニズムを解明することを目指す。外国語教育学との関わりは深い。指導と学習を厳密に区別する。学習者は教えたことをそのまま教わらないいっぽうで、教えていないことでも学習することがしばしばある。第二言語習得研究では、学習者の立場から言語習得過程を見て、学習者はどのように言語を学ぶのか、何を学びやすく、何を学びづらいのかを探究する分野である。具体的な外国語教授法を提言することが目的の研究領域ではないが、効果的な外国語指導をするにあたって、有益なヒントを提供することは可能である。

以下では、第二言語習得理論や実証研究を踏まえると、スピーキングの学習が促進される条件とはどういうものかについて、具体的な教授法(how to)ではなく、指導において留意すべきことの理論的・実証的根拠(why so)を紹介していく。

3. 教え方の根拠となる第二言語習得論

第二言語習得研究における理論的枠組みは、外国語教育の発展と連動する形で変遷してきた。第二言語習得過程を説明する理論的基盤の大きな流れは、(1) 1950-60年代の行動主義、(2) 1970年代以降の認知主義、(3) 2000年代以降の新認知主義の3時代に分けられる。ここでは、それぞれの時代の理論的枠組の骨子となる考え方を説明し、それが第二言語のスピーキング指導にどのようなヒントを与えるかをまとめていく。尚、キーポイントとなるヒントは太字で示すこととする。

3.1 行動主義(Behaviorism)から得られる示唆

行動主義では、言語は後天的に学習され、正しいインプットの模倣・反復および強化によって形成される習慣であると捉える。この考えに則ったオーディオリンガル・メソッドでは、言語形式の正しい音声モデルを提示し、その模倣・反復による習慣形成、

そして誤りの徹底的な修正による正しい形式の強化に重点が置かれる。このように人間の先天的な能力を全く認めない考え方や、意味を無視した機械的な模倣を中心とする指導法は、その後、認知主義の台頭で否定されるようになったが、新認知主義の広がりとともに、**音声パターンにさらされ、使用する頻度**が言語習得に貢献することが再認識されると、**基本的な文型・語彙・発音の模倣**による学習効果も、ある程度再評価されるに至った。ただし言語形式の指導だけでは、話者自身のメッセージ(すなわち意味)を自由に伝える応用力は身につかない。

3.2 認知主義(Cognitivism)から得られる示唆

行動主義では、観察可能な行動だけが研究対象であったが、認知主義では、認知、すなわち人の心理や知識など、直接観察できない側面に関心に移った。ここでは認知主義に含まれる代表的な理論的枠組として、生得主義、知識構成主義、情報処理理論、スキル習得理論、相互作用主義を取り上げる。

3.2.1 生得主義(Nativism)

生得主義では、まだ認知的に未発達で知識もない幼児が、不完全な文や言い間違えを含む質の悪いインプットを元に、わずか数年で誰もが均質な母語知識を獲得できる事実は、先天的で言語に特化した能力を前提としなければ説明ができないと主張した。そして子供が聞いたこともない表現を創造し、規則性のある文を生成できるのは、人が普遍文法(Universal Grammar)を持って生まれてきている証拠であると考えた。第二言語習得研究でも、学習者の第一言語に関わりなく、第二言語の文法形態素が共通の自然習得順序をたどることや、統語構造に普遍的な発達段階があることが実証された。この習得順序や発達段階は、指導によって変えられないが、指導によって学習速度を速め、結果として最終的な達成度を上げることはできることも明らかにされた。

こうしたことを受け、言語教育においてもオーディオリンガル・メソッドに変わり、コミュニケーション・ランゲージ・ティーチング(Communicative Language Teaching:以下CLT)の先駆けとなったナチュラル・メソッドが誕生した。ナチュラル・メソッドでは、人に生得的能力があるならば、なるべく第一言語獲得と同じ自然なコミュニケーションの場を与えることが第二言語習得においても効果的であると考え、意味あるインプットを重視した暗示的・帰納的学習を強調した。

ナチュラル・アプローチを推奨したKrashenは、インプット仮説を提唱し、意味の

あるインプットをコミュニケーションの文脈の中で大量に学習者に与えることが第二言語習得の必須条件であると主張した。インプットは、学習者のレベルよりも少しだけ難しく、文脈を利用すれば理解可能な未知の要素が含まれていることが最も望ましい。そのようなインプットが十分に与えられれば、人は結果としてスピーキングもできるようになる。子供には長い間、大量のインプットを受けるだけで話すことをしない沈黙の期間(silent period)があるが、ひとたび口をききだすと、流暢で正しい言語が使用できることが観察されている。沈黙の期間は第二言語習得中の子供にもよく見られ、大人の学習者にも認められるべきである、とKrashenは言う。つまりスピーキング能力を伸ばす前提として必要なのは、**学習者が意味のある大量のインプットを理解すること**、つまり**興味のある内容について多聴・多読すること**だと考えられる。

3.2.2 知識構成主義(Constructionism)

知識構成主義では、人は主観的に環境を解釈し知識体系を構築するものだと考える。言語とは、学習者が主体となって創造していく構築物(Creative Construction)であり、学習者が環境を経験することを介して、作り上げられる。したがって、知識を学習した結果として言語が使用できるようになるのではなく、言語を使用することで知識が構成されていく。学習者が犯す誤りは知識の再編成につながる重要な認知過程であり、発達に不可欠な要素である。また、人の認知的なメカニズムは共有されているものの、環境の解釈は主観的であり、経験によって左右されるので、言語発達過程には普遍性があると同時に、さまざまな個人差もある。

知識構成主義の影響で、行動主義時代の指導では避けるべきだと考えられていた誤りは、学習過程の努力によって生じる肯定的なものであり、発達に欠かせないものだと捉え直された。このことから、スピーキング指導においても、まずは**誤りを気にせず言語を使用することが重要**であり、**学習者の主体性や多様性を尊重した学習者中心の指導や自律学習支援**が有効である、ということが導き出される。

3.2.3 情報処理理論(Information Processing Theory)

認知主義に含まれる理論的枠組みの多くは言語学習者をコンピュータのような存在だとみなす立場を前提とし、どのようなインプットがどのようにプロセスされて、アウトプットにつながるかを説明しようとするが、情報処理理論もその一つである。人は容量が限られたプロセッサであり、そのために一度に処理できる情報、つまり注意を向けられるもの、気づけるもの、覚えられるものに限界がある。新しい情報の処理は、

学習初期段階では、いちいち考えなければうまくできない統制された過程(controlled processing)であるが、練習を重ねることで自動化(automatization)され、少ない認知的負荷で同じことができるようになる。また情報が蓄積されると、既存の知識体系を再構築(restructuring)して、全体としてつじつまが合うように情報の関連づけをし直す。このように人の認知的能力は、自動化と再構築を繰り返して発達していく。

情報処理理論を踏まえると、スピーキング指導においても、大量の練習、すなわち言語使用が必須であると言える。また知識の再構築の上で、関連づけ・意味づけが重要であるので、**具体的な文脈の中での言語使用**が大事である。しかし文脈の中で言語を使うと、多くの情報を一度に処理しなくてはならないので、言語の意味と形式の両方に注意を向けることが難しい。したがって、指導においては、文脈の中で言語を使用する機会を提供するだけでなく、**注意が向きにくい、気づきにくい言語項目を取りだして焦点を当て、明示的な説明をすることも役に立つ**。また、正確性と流暢さは同時には身につけられないので、間違えながら**流暢さを上げてからこそ、正確性に注力できるゆとり**が生まれることも認識すべきである。

3.2.4 スキル習得理論(Skill Acquisition Theory)

スキル習得理論によれば、言語とはスポーツや音楽と同様、スキルすなわち技能である。スキルは実践をとおしてのみ身につく。ピアノがうまくなりたければピアノを弾くのがあたりまえであるのに、スピーキングがうまくなりたいのにスピーキング練習をしない学習者が意外と多い。できないからピアノを弾かないでいれば、ずっと弾けないままだが、弾き続けることでミスがだんだんと減っていき、より難しい曲が弾けるようになっていく。同様に言語技能も、間違いを恐れてやらなければずっと出来ないままなので、実際に使って試行錯誤を繰り返しながら伸ばしていくことが肝要である。

スキル獲得の特徴は、向上させたいスキルそのものを練習しないと効果が出にくい点である。音階の練習をいくらしても、それだけでは曲が弾けるようになるわけではないのと同じように、決まったダイアログの練習や発音の練習だけしても、自由に話す力はなかなか伸びない。**自由発話能力を伸ばしたければ、その場で即時的に話す自由発話そのものの実践訓練を繰り返さなければならない**。また、スキルは使わないとすぐに錆つく。したがって、**使用を継続することが必須**である。特に言語の理解技能に比べて産出技能は、使用をやめると失われやすいことが、帰国子女の外国語能力喪失研究からも明らかである。

スキルは言語知識によって、より効率的に学習されたり、正確性が改善されたり

はするが、言語知識だけで言語を使えるようにはならない。すなわち言語について知識をもっていること(宣言的知識)と、言語を使いこなせる能力(手続き的知識)は同じではない。したがって、**実践をと**おして**宣言的知識を手続き化**することが求められる。

3.2.5 相互作用主義(Interactionism)

相互作用主義もまた、言語使用、とりわけ他者とのやりとりを重視する立場である。人は生得的な言語能力のみによっても、後天的な環境要因のみによっても言語を習得することはできず、双方が相互作用することが必要であり、学習者は他者とのコミュニケーションをとおして、言語能力を発達させることができると考える。

Longが唱えたインタラクション仮説によれば、やりとりをすると意味の交渉が生じ、意味の交渉を通じて、学習者は自分の目的やレベルにあったインプットを得ることができる。さらに自分のアウトプットを修正する機会も与えられるので、言語発達が促される。また、Swainが唱えたアウトプット仮説によれば、人はインプットを大量に与えられても、アウトプットの正確性が十分には上がりにくい。なぜならば、インプットは意味処理が中心であり、アウトプットに求められるような統語処理を強いられないからである。アウトプットを強制されれば、文を組み立てなければならないため、何が言えないか、自分の知識のギャップに気づくことができ、不確かな知識を試す仮説検証の場が与えられる。また言語の統語処理をすることで、メタ言語的な意識が向上するため、結果として流暢さだけでなく正確性も伸びる。

相互作用主義に基づけば、スピーキング指導におけるインタラクションの練習は、ただ言えることを言うような活動だけでなく、少し無理をしなければ言いたいことが伝わらない状況で意味を通じさせる努力を強いられるようなコミュニケーション活動が効果的であると言える。

3.3 新認知主義(Neo-Cognitivism)・発現主義(Emergentism)から得られる示唆

新認知主義あるいは発現主義と称される理論的枠組には、用法基盤モデル(Usage-Based Model)、社会文化理論(Sociocultural Theory)、コネクションイズム(Connectionism)、複雑性理論(Complexity Theory)などが挙げられる。紙面の都合上、ここではこのうちの2つだけを取り上げる。

用法基盤モデルでは、先天的なのは言語に特化した能力ではなく、あらゆる情報の一般化やパターン認識を可能にする一般的な認知能力であると想定する。そして人は、文脈の中のさまざまな情報の共起関係を頻度学習・統計学習・連想学習す

ることでパターンを暗示的に発見し、そのパターンをアレンジ(創造的模倣)することで、ルールを知っているかのような言語行動が発現すると考える。

社会文化理論によれば、社会的やりとりは発達の近接領域 (Zone of Proximal Development)を生み、参与者すべてに学習の機会が与えられる。相互作用主義と異なり、人はコンピュータのようなプロセッサであるという前提は否定し、言語に限らず個人あるいは人類の発達はすべて、社会文化・文明の中で歴史的に継承されてきた様々な人工物 (artifacts)を媒介として(mediation)可能となると考える。人工物の代表例は言語であり、さまざまな活動を可能にする技術や道具なども人工物である。したがって、言語学習とは文化・文明学習であり、社会の構成員になっていく発達過程である。人は互いが互いの「足場」となって、互いの発達を促す役割を担い合い、社会環境が人を作るのと同時に、人が社会環境を変えていく関係にある。

以上の新認知主義の考えに基づけば、スピーキング指導において重要なのは、学習者同士の**協調・協働学習**であり、社会文化を学べる**真正性の高い文脈**と、そこから**パターンを発見できるだけの頻度の経験**、ということになる。すなわち、具体性の高い文脈の中で、言語能力を技能面だけでなく、文化や社会的な価値とともに**総合的・統合的に学習**することが必要となる。

4. スピーキング指導はどうあるべきか:まとめ

ここまで第二言語習得論の変遷と、そこから得られるスピーキング指導への示唆を述べてきた。まとめると、スピーキング指導に必要なのは、音声インプットの模倣・反復、大量の理解できるインプット、すなわち多聴・多読による暗示的学習、学習者の主体性・多様性を考慮した学習者中心の学習や自律学習支援、意味目的のある文脈内での言語使用、流暢さに支えられた正確性の向上、スキルの自動化と宣言的知識の手続き化、それを可能にする実践練習の頻度と継続、ピンポイントの明示的指導による気づきの促進、インターアクションにおける意味交渉とアウトプットの強制、**協調・協働学習**、社会文化的文脈における**総合的・統合的学習経験**である。

この他に大事な点として、学習の個人化 (personalization) とコミュニケーション・ストラテジーの訓練を挙げておきたい。個人化とは、自分が吸収する情報や発信する情報が自分のためのものである、という意味である。多聴・多読する情報は必ず学習者自身がおもしろいと思えるものでなくては継続できず、効果は上がらない。話す内容は、与えられた文を外国語に訳すよりも、自分の気持ちや意見を表現するための

内容であるべきだ。学習の個人化は、何のために外国語学習をしているのかという意味づけにつながり、学習者の動機づけを高める働きもある。

また、外国語では語彙力などが不足することから、自分が言いたいそのものずばりの語彙が思いつかないことがよくあるが、そういう時に他の簡単な語彙や説明的な表現、あるいはジェスチャー等を使って、自分の言いたいことを工夫して伝えられるよう、コミュニケーション・ストラテジーを使いこなす訓練も有効である。言語知識を増やす努力も重要だが、既に持っている言語知識を最大限に活かす戦略的能力 (strategic competence) を伸ばすこともコミュニケーション能力向上に貢献する。

近年CLTの発展形として評価されているフォーカス・オン・フォーム (FonF)、タスク・ベースの言語教授法 (TBLT)、プロジェクト・ベース学習 (PBL)、内容言語統合型学習 (CLIL) などは、以上の教授ポイントを実現しやすい指導法の代表例である。FonFでは、コミュニケーション活動をとおした暗示的学習を促進しつつ、必要に応じて気づきにくい言語形式に焦点を当てて明示的指導を行う。TBLTは、コミュニケーション・タスクを達成することを目標とする文法指導であり、より長期に渡るプロジェクトに自律的に取り組ませるのがPBLである。CLILでは、言語と何かしらの内容 (例えば専門分野) について同時に学ぶことで両方の力を伸ばすことを目的とする。いずれの指導法においても、スピーキング指導が独立しておらず、4技能統合型学習かつ言語文化社会的側面が関わる総合的な学習の一環として、スピーキング活動が位置づけられている。

おわりに

最後に、ここまでで触れることができなかったスピーキング能力の評価について、配慮すべきごく基本的な点だけいくつか挙げておきたい。まず第一に、習得させたいものを教え、教えたことを評価すること。自明なことであるにも関わらず、教育現場ではまだまだ実現されていない。例えばスピーキングの授業でありながら、学習者が自由に自分の考えを述べる機会が (少) ない授業や、ダイアログの暗記や文法に重きを置いて指導した後、評価では自由会話をさせたり、授業では流暢さを強調しておきながら、評価では正確性を重く採点する、といったことである。第二に、ヨーロッパ言語共通参照枠のCan-Do記述子などを参照して、どのようなスピーキング能力をつけるべきか、目標とするレベルや内容を学習者に具体的に説明したり、評価基準を明示することも重要である。第三に、さまざまなスピーキング活動を行い、評価においても

多面的観点から総合的な評価をすべきである。残念ながら、スピーキング指導の現場では、指導内容と評価方法がきちんと連環していない場合が少なくない。

(東京外国語大学大学院総合国際学研究院)

参考文献

- Brown, H. D. (2014). *Principles of Language Learning and Teaching*, 6th edition. Pearson/Longman.
- García Mayo, M.del P., Gutierrez Mangado, J.J., & Martínez Adrián, M. (Eds.) (2013). *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition*. John Benjamins.
- Gass, S., Behney, J. & Plonsky, L. (2013). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*, 4th edition. Routledge.
- Goh, C. C. M. & Burns, A. (2012). *Teaching Speaking: A Holistic Approach*. Cambridge University Press.
- Williams, M., Mercer, S. & Ryan, S. (2015). *Exploring Psychology in Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.

和泉伸一(2016)『第 2 言語習得と母語習得から「言葉の学び」を考える:より良い英語学習と英語教育へのヒント』アルク.

日本語教育におけるスピーキング指導 —台湾の大学における実践報告—

鈴木 綾乃

はじめに

本稿では、筆者が台湾の大学で行った「会話」¹授業における実践を報告する。

台湾は世界の中でも日本語学習が盛んな地域として知られている。国際交流基金(2015)によれば、日本語学習者数は世界第 5 位であり、独学で学ぶ学習者も多い(国際交流基金・電通 2016)。また、テレビでは日常的に日本のテレビ番組が放送され、旅行先としても日本は最も人気が高い。このように、台湾において日本や日本語は非常に身近なものである。普段から日本のアニメやゲームに触れ、「日本・日本語大好き」という学習者も多い。その一方、日本語を学習する教室の外では、日本語のインプットを得ることは可能であるものの、産出する機会は限られている。

本稿では、このような台湾人学習者が置かれた環境・ニーズ・動機づけ等をふまえ、筆者が行った「会話」授業の実践を「教室のデザイン」という観点から報告する。報告する授業は、3 年生の「会話」で、授業時間は 100 分×週 2 回×13～15 週であった。クラスの人数は 25 名程度、レベルは初級～中級が混在していた。

1. 「会話」授業における教室のデザイン

教室での教授を学習者にとって効果的なものにするためには、学習者の背景(ニーズ、レディネス、動機づけ、学習環境等)を考慮し、教室をどのような場として捉え、デザインするかが重要である。「会話」授業においては、大きく 2 つ考えられる。それは、(1)練習の場所、(2)クラスメートや教師とコミュニケーションする場所、である。

(1)は、教室の外がコミュニケーションの「本番」であり、その本番でうまく話せるよう、教室でスキルを身につけ、練習しておく、という考え方である。ロールプレイがその代表だが、「会話」授業だけではなく文法の授業などもこの考えに則って行われること

¹日本語教育における「会話」とは、一般的に、話すこと全般に関する内容を指す。例えば、鴻野(2013)では「会話」授業の例として、インタビュー、スピーチ、プレゼンテーション、ロールプレイ、話の切り出し方、あいづちの使い方などが挙げられている。

が多いであろう。

一方(2)は、教室内で、その場にいるクラスメートや教師とコミュニケーションをする、という考え方である。言語の形式よりも内容を重視した教授法(タスク中心の教授法:TBLT、プロジェクト・ベースの学習法:PBL など)では、教室はこの形になると思われる。

以下では、筆者が行った2つの実践を紹介する。実践①は、(1)教室を練習の場として捉えた実践であったが、各課のまとめとしてロールプレイを行ったところ、失敗に終わった。そこで(2)教室をコミュニケーションの場として捉え直し、大きく修正したところ、学習者の教室活動への取り組み方が変化した(実践②)。

2. 実践①教室＝練習の場

2.1 実践の概要

まず、教室を練習の場として捉えた実践①の概要を述べる。

授業で使用していたのは、各課に目標とする機能が設定されている機能シラバスの教科書である。課の最後にまとめとして、目標とする機能が表れた会話が提示されており、授業ではこの会話を主に使うよう、大学から指示されていた。

そこで授業の目標として、(1)各課の機能がどのような言語表現で実現されるか理解する、(2)(1)で理解した言語表現を使って、現実場面での課題が遂行できるようになる、(3)相手や場面に応じた適切なコミュニケーションが行えるようになる、という3つを設定した。各課の活動の流れと、その目的を図1に示す。

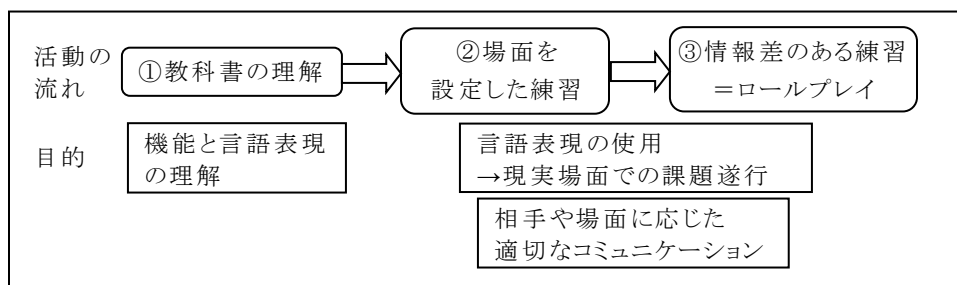


図1: 実践①の概要

各課の流れとして、始めに教科書の会話を利用し、その課で目標とされている機能がどのような表現で実現されているのか、理解させた(図1の①)。次にその言語

表現を使う場面を設定して練習し(図1の②)、最後に情報差のある練習としてペアでロールプレイを行った(図1の③)。②と③では、言語表現を使うことによって現実場面での課題が遂行できるようになることを目指し、同時に、相手や場面に応じた適切なコミュニケーションができるようになることも目的とした。以下に、「依頼をする」という機能の課を例に挙げる。図2は、実際の教科書の会話²である(下線は筆者による)。

先生: はい、もしもし。
学生: もしもし、山田先生ですか。日本語学校でお世話になったアランです。
先生: ああ、アランさん、久しぶりですね。元気ですか。
学生: はい、元気です。(1) 実は先生にお願いがあって、お電話しました。
先生: なんですか。
学生: (2) 日本語で小論文を書いたんですが、書き方がよく分からないところがあるんです。
先生: そうですね。
学生: (3) 一度先生に読んでいただきたいのですが、先生、いつかお時間ありませんか。
先生: そうですね。今週はちょっと忙しいけれど、来週の月曜日なら時間がありますよ。
学生: そうですね。じゃあ、(4) 授業が終わった頃、学校へうかがってもいいですか。
先生: はい、じゃあ4時半ごろ来てください。
(後略)

図2: 会話「依頼をする」

図2に示した会話の理解においては、「依頼」を表す言語表現(～ていただきたい、～てもいいですか)のほかに、前置き(下線(1))・事情説明(下線(2))・依頼(下線(3)(4))という談話構造の理解も促した。次に類似の場面として、先生に願書をチェックしてもらう、事務所で書類をもらう、道を聞く、などの課題を設定し、どのようにその課題を達成するか考えさせた。そして最後のロールプレイは、学生役と先生役に分かれ、学生が先生に質問に行ってもいいか聞く、という設定で行った。

しかし、最後のロールプレイは失敗に終わった。学習者にロールプレイの方法を説明し、ロールカードを配ったものの、学生役と先生役がそれぞれのロールカードを見せ合う、という事態が起こった。さらにそれぞれの役になって話すのではなく、ロールカードを見ながら会話をノートに書き始める学習者がほとんどであった。つまりこのときのロールプレイは、話すことを目的としているにもかかわらず学習者はまったく話さず、さらに、自発的な発言も見られなかった。このような状況は、ロールプレイを数回行っても解決することができなかった。

² 『來學日本語 初中級』第1課会話。

2.2 失敗の要因

ロールプレイがうまくいかなかった要因は、2 つ考えられる。

第一の要因は、学習者側の問題である。それはまず、ロールプレイという形式に不慣れであったことが挙げられる。しかし、何回か繰り返してもやはり、会話を紙に書いてから話す(読み上げる)という形を脱することができなかった。その様子から学習者には、時間をかけて考えれば書くことはできるが話すことができない、完璧に準備してからでないかと話したくない、自信がない、という気持ちがあると思われた。こうした学習者に対して、文法や語彙が仮に正しくなくても自発的に発話し、自分の考えを伝えられるよう、授業の構成を考え直す必要があった。

第二の要因は、ロールプレイ自体の問題である。ロールプレイは、教室を練習の場として捉え、教室の外＝本番でコミュニケーションできるよう練習するものである。例えばロールプレイを用いた会話能力テスト「JF 日本語教育スタンダード準拠ロールプレイテスト」では、「現実社会でどの程度の課題が遂行できるか」を測る、と記述されている。しかし、本報告の学習者は、教室の外に課題を遂行する場面を想定することが難しい状況にある。学習者は、ロールプレイという練習を何のためにするのか考えにくく、動機づけを持つことが困難であったといえる。

さらに、ロールプレイには、学習者自身の考えを表出する機会が非常に少ない、という問題も挙げられる。国際交流基金(2007:3)は、「〈話す行為〉のプロセス」を①言いたい内容を考える、②表現を考える、③実際に言う、という 3 つに分けて説明している。ロールプレイの場合、①を教師が学習者に与え、それに基づいて②と③を学習者が考えることが多い。そのため学習者は言語形式にのみ着目し、内容には注意が向かない。

以上のようなロールプレイ自体の問題をふまえ、教室を練習の場ではなく、日本語でのコミュニケーションの場として捉え直し、実践の見直しを行った。

3. 実践②教室＝コミュニケーションの場

3.1 実践の概要

実践①の反省から、実践②の目標を(1)紙を見なくても話せるようになる、(2)自分の考えを日本語で表現できるようになる、(3)日本語で話すことを楽しめるようになる、という 3 つに設定し直した。この 3 つを達成するために、1 つの課における活動の

流れと、それぞれの活動の目的を図 3 のように構成した。①「教科書の理解」は実践①と同様に行ったが、その後の流れを②会話作り、③自分のことを話す応用、というように変更した。

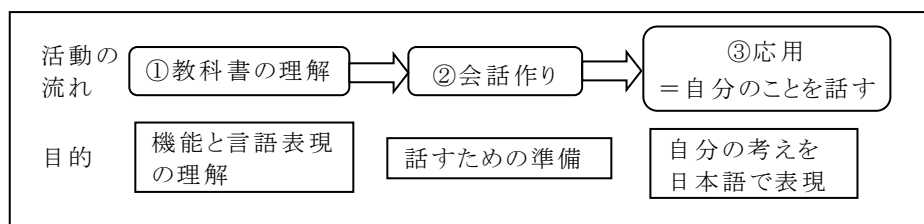


図 3: 実践②の概要

まず図 3 の②「会話作り」について述べる。これは、教科書で学んだ言語表現や談話構造を使って、ペアで会話を考え、紙にその会話を書く、という活動で、③「応用」で自分のことを話すための準備として位置づけている。③「応用」で自由に話す前に、まず似たような場面・内容について会話を考えて書くという作業を通して、学習者の話すことに対する不安を低下させる意図があった。

そして話すテーマは、学習者が学んだ表現を使って楽しく自分の考えが表現できるよう、学習者にとって話しやすく身近なものを設定した。同時に、会話の状況や人物設定などの指示を減らすことで、自由度を高くした。このことにより、学習者がクラスメートと相談しながら、創造性を発揮して表現することを狙った。

例えば「状況を説明する」という機能の課で、財布を盗まれた学生が警察に行って状況を説明する、という会話があった。もしこの会話を利用してロールプレイを行うとしたら、例えば、駅で定期券を落とした学生と、駅員という設定が考えられる。しかし前述のように、本報告の学習者にとってこのような状況は身近ではなく、実際に使う場面が想定できない。またこうしたロールプレイでは、場面や状況の設定が詳細すぎるため、自由度が低く学習者が創造性を発揮することができない。

そこで実際には、「失敗、後悔、残念だったことについて会話を作る」という指示のみを与え、学習者が会話の場面や人物の設定、関係性などを自由に考え、創作できるようにした。こうした活動を行ったところ、学習者が生き生きと表現し始める姿が見られるようになった。

そして②「会話作り」で話す準備を十分行った後、③「応用」では同じようなテーマで自分のことについて話す活動を行った。この段階では、正確さよりも分かりやすく

話すことを重視し、文法や語彙についての指示はほとんど行わず、わかりやすく話すためのポイントを示すようにした。例えば「上手に説明する」という機能の課では、映画の内容を説明して誘う、という会話が提示されていた。そこで②「会話作り」では好きな映画について説明して誘う会話を作らせ、③「応用」では「好きな映画、小説、漫画、アニメなどについて、聞いている人が見たくなるように説明する」タスクを行った。このとき、話すポイントを 5 つ(1. タイトル、2. 主な登場人物、3. 舞台、4. ストーリー、5. 感動したところ・好きな理由)を示し、この 5 つについて必ず触れるよう指示した。

最後に、実践②におけるテストについて述べる。テストは③「応用」を利用し、各課のテーマから当日指定して話す形で、教師と学習者が 1 対 1 で行った。テストの前には、内容と進め方、評価観点をまとめたレジュメを配布し、説明した。表 1 は、評価のためのルーブリックである。

表 1:「会話」テスト評価のためのルーブリック

	とてもよい ^▽^	よい ^ー^	がんばりましょう ~__~
内容	カードの内容について、 <u>詳しく</u> 話せた	カードの内容について話せたが、短かった	カードの内容について、全然話せなかった
質問と答え	質問に、 <u>詳しく</u> 答えられた	質問に答えられたが、その答えが短い	質問に全然答えられなかった
文法	文法の間違いがほとんどなかった	文法の間違いが少しあったが、 <u>意味は理解できた</u>	文法の間違いが多く、意味が理解できない
発音	分かりやすく、聞きやすい、きれいな発音	ときどき聞きにくい <u>が、内容は理解できる</u>	全体的に聞きにくく、話している内容がわからない
流暢さ	長い文を使って、自然に話せた	だいたい自然だが、文が短く、無言が少しあった	無言が多い、文になっていないなど、全体的に不自然

③「応用」で文法や語彙についてほとんど指示をしなかったのと同様に、テストの評価においても、正確性よりも分かりやすく、詳しく話すことを重視した。表 1 下線部のように、「内容」「質問と答え」という観点では、詳しく話すこと、「文法」「発音」では、意味が理解できるかどうかのポイントとなっている。このルーブリックをテスト前に配布し、1 つ 1 つの観点についてよく説明することによって、学習者の意識が文法や語彙の正確さよりも、内容を伝えることに向くようにした。

3.2 学習者の変化

以上のような実践②を行ったところ、学習者の様子に変化が見られるようになった

た。まず、学習者が自発的に発言したり、考えを表出するようになった。そして、教師と学習者、学習者同士のコミュニケーションが生まれ、授業が活性化した。さらにこのことにより、学期終了時まで高い出席率が維持された。

授業アンケートにおける学習者の声を見ても、実践②はよい効果をもたらしていたことが伺えた。例えば、「授業でよかったこと(楽しかったこと・勉強したこと)は何ですか。」という質問に対して、「和同學一起想會話內容很開心(友達と一緒に会話を考えるのが楽しい)」「レポートを書いたり、授業でたくさんの会話を作ったりのが勉強になりまして、楽しかったです。」のように、授業が楽しかったというコメントが多く見られた。また、「たくさん会話をした後会話能力も高くなりました」のように、会話力の向上を実感しているコメントもあった。さらに、「中間テストはたくさん単語を調べていい点数をとったのがとてもうれしかったです」と、自分の考えを伝えるために努力し、それをきちんと評価されたことを喜んでいる学習者も見られた。

以上のことから、教室をコミュニケーションの場として捉え、学習者が楽しく自分の考えを表現できることを目指した実践②は、学習に前向きに取り組ませる、会話力の向上を実感させるといった効果があったと推測される。

学習への取り組み方に関しては、教師が授業に設けた「余白」の効果という観点からも説明できる。「余白」とは、教師が授業に設けた「学習者自らが主体的に内容や関わり方を決定」できる部分のことである(伊藤他 2018)。鈴木他(2018)で、本実践参加者を含む台湾人学習者にインタビューを行ったところ、学習者が授業の「余白」を利用して状況に能動的に働きかけ、授業における楽しさを創出していることが明らかになった。実践②は、全体を通して自由度が高く、学習者自身で内容を決めることができた、つまり「余白」が多く存在していた。この「余白」があることによって、学習者が自らの考えを表現したり、学習を楽しめるよう工夫したりするなど、日本語学習に前向きに取り組むことができるようになっていたと考えられる。

おわりに

本稿では、筆者が台湾の大学で行った「会話」授業の実践について、教室のデザインという観点から報告した。

教室を練習の場として捉えた実践の代表例としてロールプレイがある。ロールプレイは、その課題を実際に遂行する予定がある学習者にとっては、非常に有効だと思われる。例えば、介護士・看護士を目指す学習者に介護・看護の場面を設定する、

日本で生活する学習者にコンビニで買い物する場面を設定する、などである。

しかし本報告のような外国語環境においては、ロールプレイで練習しても、実際に使う場面が想定しにくい場合も多い。そういった場合には、教室を実際のコミュニケーションの場にし、授業内に学習者自身で内容や関わり方を決める「余白」を設けることによって、学習者の自発的発言を促すことができると考えられる。そしてそのことにより、話す力や、外国語学習への動機づけを高めることも可能になるであろう。

以上より、話す力の育成には、教師が学習者の学習環境、動機づけ、ニーズなどを踏まえて教室をデザインし、教室活動を構成していくことが重要であると言える。

(横浜市立大学)

参考文献

- 伊藤奈津美・江原美恵子・小笠恵美子・神村初美・鈴木綾乃・中尾桂子(2018)「学習者とともにつくる実践の「ともにつくる」とはなにか」『アカデミック・ジャパニーズ・グループ研究会会員発表配布資料』p.8
- 鴻野豊子(2013)『日本語教師の7つ道具シリーズ7 会話授業の作り方編』アルク
- 国際交流基金(2007)『国際交流基金 日本語教授法シリーズ 6 話すことを教える』ひつじ書房
- 国際交流基金(2015)『海外の日本語教育の現状 2015 年度日本語教育機関調査より』<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey15.html>
2018/6/11 アクセス
- 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-_l6lblRNVEIULUpwS28/view
2018/6/11 アクセス
- 国際交流基金 JF 日本語教育スタンダード準拠ロールプレイテスト
<http://jfstandard.jp/roleplay/ja/render.do> 2018/6/11 アクセス
- 鈴木綾乃・岩下智彦・伊藤奈津美(2018)「日本語学習者はどのような状況においてポジティブな感情を経験するのか-台湾人学習者のケーススタディ-」『2018 年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp.339-344.

引用教科書

- 日本語教育教材開発委員会編(2006)『來學日本語 初中級』尚昂文化(日本語タイトル『学ぼう! にほんご 初中級』専門教育出版)

ベトナム語のスピーキング指導 —神田外語大学ベトナム語専攻 1・2 年生を対象とした スピーキング指導の事例から—

春日 淳

はじめに

本稿は 2018 年 4 月 21 日に東京外国語大学府中キャンパスで行われた外国語教育学会シンポジウムでの発表「ベトナム語のスピーキング指導」の内容に基づく³。内容の中心は、神田外語大学のベトナム語専攻 1, 2 年生に対するスピーキング指導の事例を、スピーキング指導担当の教員から得られた情報をもとにまとめた実践報告である。以下、スピーキング指導の実践報告に入る前に、第 1 節でベトナム語の概要を述べ、第 2 節で神田外語大学のベトナム語教育についての概略を述べる。第 3 節が実践報告である。

1. ベトナム語について

1.1 概要

ベトナム語は、各音節が語彙的声調を持つ声調言語の一つである。ベトナム社会主義共和国の国語であり、キン族の母語である。ベトナム国内では人口の約 9,370 万人 (2017 年現在) とほぼ同じ話者数を持つ。系統的には、オーストラアジア語族中のモン・クメール語族の一語派であるベト・ムオン語派に属する。類型的にはいわゆる孤立語であり、語形変化は一切なく、文中の語順は SVO 型、修飾関係は NA 型である。語彙の中に漢語が多く存在する。声調数は北部方言で 6、中部・南部の方言で 5 である。

1.2 音韻と文字⁴

ベトナム語の音節構造は、頭子音 (+ 介音) + 母音 (+ 末子音) / 声調であり、母

³ シンポジウムの発表内容は、春日淳・Mai Ngọc Lan の共同発表として準備され、当日は春日が発表した。スピーキング指導の実際について貴重な情報を提供していただいた神田外語大学語学専任講師 Mai Ngọc Lan 先生にこの注を借りて感謝申し上げます。

⁴ ベトナム語の音声・音韻と綴り字の詳細については春日 (2003, 2004) を参照。

音、介音、頭子音、末子音の概略は以下の通りである(北部方言の音韻、表記は/音韻表記/[音声表記(一部のみ)](文字表記)の順)。声調については、綴り字 **ma** に声調記号を付けた形と音調の特徴を示す。なお、ベトナム語の文字は、**a, ă, â, b, c, d, đ, e, ê, g, h, i, k, l, m, n, o, ô, ơ, p, q, r, s, t, u, ư, v, x, y** の 29 字母であり(小文字のみ例示)、声調記号は(5)に見るような 5 種類を用いる。

(1) 母音 : /i/(i), /e/(ê), /ɛ/(e), /ɯ/(ư), /ɤ/(ơ), /ǣ/(â), /a/(a), /ǣ/(ă), /u/(u), /o/(ô), /ɔ/(o), /iə/(iê/yê/ia/ya), /uə/(uơ/ura), /uə/(uô/ua)

(2) 介音 : /w/(u/o)

(3) 頭子音 : /p/(p), /t/(t), /tʰ/(th), /c/(ch/tr), /k/(c/k/q), /ʔ/(表記しない), /b/[b] (b), /d/[d] (đ), /f/(ph), /s/(x/s), /x/(kh), /h/(h), /v/ (v), /z/(d/gi/r), /ʃ/(g/gh), /m/(m), /n/(n), /ɲ/(nh), /ŋ/(ng/ngh), /l/(l)、

(4) 末子音 : /p/(p), /t/(t), /k/([c](ch)/[k](c)), /m/(m), /n/(n), /ŋ/([ɲ](nh)/ [ŋ](ng)), /j/(i/y), /w/(o/u)

(5) 声調(北部方言)の表記と特徴(**ma** についている記号が声調記号) : **ma**(中平)、**mà**(低降)、**má**(降-昇)、**mã**(高昇+喉頭化)、**má**(高昇)、**mạ**(低降+喉頭化)

2. 神田外語大学のベトナム語教育について

2.1 カリキュラム

神田外語大学アジア言語学科ベトナム語専攻のベトナム語のカリキュラム(必修の授業に関してのみ)は、表 1 の通りである⁵。学生数は 2018 年度現在 1 年生 28 名、2 年生 25 名、3・4 年生 31 名である。

表 1 神田外語大学のベトナム語カリキュラム(必修、2017 年度以降)

年次	必修(コマ数/年)	選択必修(コマ数/年)
1 年	10(前期・後期各 5)	
2 年	10(前期・後期各 5)	
3 年	1(前期・後期各 1 コマの中)	2(前期・後期各 3 コマの中)
4 年		2(前期・後期各 3 コマの中)

⁵ 2017 年度よりベトナム語の入学定員が 28 名と増員され、クラスも 2 クラス制となり、カリキュラムも新カリキュラムに移行した。

2.2 語学担当の教員と指導の分担

ベトナム語の授業は、日本人教員3名（専任2名、非常勤1名）、ネイティブの教員（語学専任講師）2名によって担当されている。日本人教員は主に文法・語彙、読解を担当するが、聴き取り（ディクテーション）を担当する場合もある。ネイティブの教員は主にスピーキング、ライティングを担当する。日本人教員は1, 2年生の週5コマの授業の中の2コマを担当し、ネイティブの教員は3コマを担当する。そのため、時間数の点からはスピーキングとライティングの練習の比重が大きくなる。教科書については、1, 2年次の授業では、2.3節で示す共通の教科書を用い、それぞれの指導の分担に相当する箇所を担当し、適宜補助教材を配布したり、小テストを行う。同じクラスの各授業の内容は「連絡ノート」によって次の授業の担当者に伝えられる。

2.3 教科書

授業で使用する教科書は、下記の通りである。

(1) 1年生用

Trần Trọng Giảng (chủ biên)(2018), *Tiếng Việt Cơ Sở 1*, Bộ môn tiếng Việt, Đại học Ngoại ngữ Kanda (チャン・チョン・ザン(主編)(2018)『基礎ベトナム語 1』神田外語大学ベトナム語専攻)

(2) 2年生用

Nguyễn Văn Huệ (chủ biên)(2016), *Giáo Trình Tiếng Việt cho Người Nước Ngoài 2*, Nhà Xuất Bản Đại học Quốc Gia Thành phố Hồ Chí Minh (グエン・ヴァン・フエ(主編)(2016)『外国人のためのベトナム語教科書』第2巻, ホーチミン市国家大学出版社)

(1)は、神田外語大学アジア言語学科ベトナム語専攻で編集されたオリジナルの教科書、(2)はベトナム、ホーチミン市国家大学のベトナム語学科で編集された外国人向けの教科書の第2巻である。どちらも全12課からなり、第1課から第6課までを前期に、第7課から第12課までを後期に使用する。各教科書のそれぞれの課の構成はともに、会話、スピーキングの練習、語彙の練習、聴き取り練習、ライティングの練習、ディクテーション、文法事項の解説、となっている。

教員は自分の担当領域に応じて教科書の担当部分を用い、適宜補助教材などで

補いながら授業を行う。

3. スピーキング指導

3.1 発音指導

3.1.1 発音指導の実際

第 1 節で見たように、ベトナム語が母音が豊かで声調を持ち、子音についても日本語と異なるものが少なくない⁶という発音の特徴から、ベトナム語初修の 1 年生に対する発音指導は、スピーキング指導の一環として重要な部分となる。

発音指導は、常に大きな声で発音させる、日本語に類似した音・異なる音は日本語と比較させる、ということを心がけながら行われ、教員は適宜調音の説明を行い、学生に口や舌の動きを手鏡やスマホの画面で確認させるなど、発音を自覚的に正確に行うよう促す。前期の中の初めの 1 ヶ月間は、特に母音と声調の組合せに重点を置く。

発音指導は挨拶、自己紹介、数の言い方などの中でも重点的に行われ、学生の発音を教師が矯正し学生にリピートさせることを繰り返し行う。多くの場合、1 回目より 2 回目、3 回目のリピートの方がより正確な発音ができるようになる傾向が観察される。

3.1.2 日本人学生の発音の特徴

日本人学生がベトナム語の発音を練習する際に見られる初期段階の特徴としては、下記のようなものが観察される。いずれも、母語である日本語の干渉が多少ともあると考えられる。これらについては、授業でも学生に自覚させ、集中的に練習する。

- (1) 声調が不正確になる。ある母音の発音の際にある声調が特に曖昧になる、というようなことも起こる。
- (2) 母音の調音(円唇／非円唇、開口度)に苦勞する。
- (3) 子音の開放のない末子音[-p, -t, -c, -k / -m, -n, -ɲ, -ŋ]が正確に発音できず、子音を開放してしまったり、[-n]と[-ŋ]の区別がつかないことがある。

3.1.3 指導の効果

⁶ 3.1.2 節の(3)にあるように、末子音の中の閉鎖音と鼻音については、これらが子音の開放を伴わない内破音であるため、習得の初期段階では発音に困難を感じることもある。

1 年次終了時には、学生の 7 割ほどは初めて聞く単語も正確にリピートすることができる。ただ、スピーキングの練習の中で、後半に行くほど発音が悪くなるというような傾向も見られる。

3.2 会話指導

3.2.1 会話における呼称詞の重要性

会話指導は、「誰が誰に対して話しているのか」「どのような場面で話しているのか」といった話し手と聞き手の関係・役割及び文脈を重視し、それを確認しながら行われる。ベトナム語においては、話し手と聞き手の間で用いられる呼称が、話し手と聞き手の年齢の上下、年齢差、親しさの度合い、社会的関係などによって複雑に異なるため、自称・対称の呼称詞を意識させることも重要である。(4)は、学生・生徒が先生に対してする挨拶の文である。

(4) Em chào thầy/cô.

私 挨拶する 先生(男性)／先生(女性)
こんにちは。／さようなら。

この挨拶において、学生は自称「私」として **em**(元々は「年下の兄弟(弟・妹)」)を用い、対称の「先生」は、男性か女性かによって **thầy** と **cô** を使い分ける。上の文は自称の **em** がなくても意味は変わらないが、学生から先生への挨拶では、**em** があつた方が丁寧で、あるべきである。けれども先生から学生への挨拶の際は自称は現れず、(5)のようになる。この場合、**em** は対称を表す。

(5) Chào em.

挨拶する 君
こんにちは。／さようなら。

このように、話し手と聞き手の関係に応じて使い分けられる呼称および文の形を理解させ、場面に応じたよりベトナム語らしい挨拶ができるように指導することがスピーキング指導の際にも求められる。

3.2.2 質問に対する答え方の指導

疑問文に対する答えとして答えの核となる短い語句で答えられる場合も、まずは文として答える指導を行う。(6)の質問に対する答えは(7a)のように答えれば自然な会話の答えとして十分ではあるが、授業ではまず(7b)のように文として答えられることを目指す。(8)の質問に対する答え(9a)(9b)についても同様である。これは、1, 2 年生のうちは文法の定着がまだ十分ではないということを前提とし、文法的な判断ができていのかどうかを検証せずに答えとして自然であるかどうかだけを判断することなく、まずは文法的に正しい文を作れるようにすることを優先させた練習である。文法的な文の表出が可能となった段階では、より自然な短い語句での答え方もスピーキングの練習の中に入ってくる。

(6) Hôm nay là thứ mấy?

今日 コピュラ 何曜日

今日は何曜日ですか。

(7) a. Thứ ba.

火曜

火曜日です。

b. Hôm nay là thứ ba.

今日 コピュラ 火曜

今日は火曜日です。

(8) Thứ bảy và chủ nhật hàng tuần, các em thường làm gì?

土曜 と 日曜 毎週 各 君 普段 する なに

毎週土曜と日曜、みなさんはいつもは何をしますか。

(9) a. Đi làm thêm.

行く する 加える

アルバイトに行きます。

b. Thứ bảy và chủ nhật hàng tuần em thường đi làm thêm.

土曜 と 日曜 毎週 私 普段 行く する 加える

毎週土曜と日曜、私はいつもはアルバイトに行きます。

3.2.3 スピーキング指導における工夫

学生の学習意欲を高め、より楽しく学習できるように、授業の中では日常使用される頻度の高い語彙を中心に会話練習をするように心がけている。教科書にあるような同一の構文に語句を入れ替えていくパターン練習のみならず、教員が実際にありそうなさまざまなシチュエーションを考え、それについて会話を組み立ててくる宿題を出し、授業でその会話を基にスピーキングの練習を行うこともある。また、1年生終了時の春休みに行われる現地語学研修⁷で現地の人との間に交わされると予想される挨拶や自己紹介の表現を考えることを、1年生の夏休みの課題とし、実戦での応用に結び付けている。

おわりに

神田外語大学ベトナム語専攻 1, 2 年生に対するベトナム語教育を通じて、日本人学生にとってベトナム語のスピーキングは 4 技能の中で最も難しいというのがネイティブの教員の印象である。それだけに、学習者の努力は勿論のこと、より効果的なスピーキングの指導が求められる。ベトナム語のスピーキングにおいてまず初期段階でのハードルとなる正しく自然な発音を身につけるための指導にも工夫が必要であろう。これには、ベトナム語の発音の際の日本人特有の発音の誤りや困難を分析し、それを克服するような方法を検討することが必要となる。それに加え、今後は、呼称詞の使い方をはじめ、話し手聞き手の関係、会話の状況に応じたより自然な会話の練習のためのテキスト、練習方法を開発していきたい。

(神田外語大学)

参考文献

- 春日 淳 (2003) 「TUFS 言語モジュール ベトナム語 発音 実践編」東京外国語大学 (<http://www.coelang.tufs.ac.jp//mt/vi/pmod/practical/>).
- 春日 淳 (2004) 「ベトナム語」, 川口裕司, 森口恒一, 斎藤純男(編)『言語情報学研究報告 No.4 通言語音声研究 音声概説・韻律分析』, 東京外国語大学(TUFS) 大学院地域文化研究科 21 世紀 COE プログラム「言語運用を基盤とする情報学拠点」, (http://www.coelang.tufs.ac.jp/common/pdf/research_paper4/063.pdf).

⁷ 1 年生後期の春休みに約 1 か月の語学研修をハノイとホーチミン市で行っている。現地の大学でベトナム語の授業を受けながら文化を学ぶプログラムも兼ねたこの研修旅行は、単位となる授業の扱いであり、参加は自由であるが多くの学生が参加する。

「話したい！」授業づくりが授業を変える 高校のフランス語教育の現場から

松田 雪絵

はじめに

私の勤務校は、生徒が自分の興味や適性に応じて、人文・理数・語学・スポーツ科学・芸術・生活科学・情報経営の7つの分野から1つ選び、その分野を強化する時間割が組める。語学としては、英語以外にドイツ語、中国語、フランス語が学べ、各言語とも18単位分の講座が設置されており、時間割の組み方次第で、これらのうちいずれか一言語を大学受験が可能なレベルまで伸ばすことが可能である。しかし、フランス語のクラスには、大学進学希望の生徒以外にも、料理や製菓、服飾など、将来の夢につなげるためにフランス語を学ぶ生徒もいる。その多様なニーズに応えるため、フランス語で大学受験する力を保証しながらも、いかに実用的な言語運用能力も同時に伸ばすことができるかと、さまざまな試みをしてきた。その試行錯誤の末に行き着いたのが、生徒の「話したい」気持ちを大切にしたい授業作りである。

「話す」ために必要なもの

(1) 文を作る力(語彙・文法)

語彙や文法の強化を図る際に学校現場で多く見られるのは、単語や文法の小テストの定期的な実施である。しかし、意識の高い生徒を除いては、あまり効果が見られないと考える私は、授業中に言語活動を通して語彙や文法を定着させるように心がけている。ここでは、1年生の授業で用いる『場面で学ぶフランス語Ⅰ』(三修社)の「第6課 持ち物」を例に挙げる。この課には以下の7つの会話文があるが、会話ごとに、少しずつ内容は変化し、文法のポイントも異なる。

会話1: 「〇〇はフランス語で何といいますか。」「△△と言います」

会話2: 「これは何ですか?」「これは〇〇です。」

会話3: 「これは〇〇ですか?」「いいえ、〇〇ではありません。△△です。」

会話4: 「〇〇持ってる?」「ごめん、持ってないんだ。△△ならあるんだけど。」

会話5: 「ごめん、〇〇持ってる?」「うん。はい、どうぞ。」

「△△は持ってる?」「ごめん、持っていない。」「しかたない。」

会話6:「かばんの中に何がありますか?」「○○と△△と□□があります。」

会話7:「これは…さんの○○?」「うん、彼女の○○。」

「このきれいな○○は誰の?」「それ、私の。」

実際にカバンや眼鏡、文房具など自分の私物を教室に持参させ、それを用いて言語活動をさせる。○○や△△の部分をも身の周りのさまざまなものに置き換えてペアで何度も練習すれば、文法の定着率は上がる。また、課に出てくる語彙を7つの会話文のやりとりを通して繰り返し使えば、自然と頭に入るようになる。

第9課「未来の出来事」を学ぶ頃は、1年生は東京・横浜遠足があるので、ペアワークでお互いの班別行動のプランについて話させる。複数の生徒とやりとりできるように何度もペアを替えると、さまざまな事柄を1人称と2人称を用いて話すことができる。ペアワークで話した相手についての情報をクラス全体でシェアさせれば、3人称単数や3人称複数を用いることになるので、1つの活動で、同じ内容を主語を替えて話すうちに、徐々に近接未来の文の作り方が定着してくるのである。

語彙や文法を習得しても、定型表現以外はそれを使って実際に話せるようになるのは難しい。2年生の授業では、留学生の受け入れ期間を利用して、知っている語彙や文法を使って自分の言いたいことを伝える練習をする言語活動を行う。生徒達がフランスでホームステイする場面を想定して、留学生にはホストファミリーの誰かを演じてもらうのだ。例えば、「明日パリ遠足があるので、ホストファミリーに駅まで送ってもらえるようにお願いしましょう。」という指示を例に説明する。「遠足」という単語を知らなくても、「明日、クラスと一緒にパリに行く」と言えば、プライベートでなく、学校でパリに行くことが伝わる。「送る」という単語を知らなくても、「私と一緒に車で駅に行って下さい」と言えば、こちらの望んでいることは伝わる。頭に思い浮かんだ文をそのままフランス語に訳そうとすると、そこで止まって話せなくなってしまうので、いかに自分の持っている語彙や文法を最大限利用して、自分の言いたいことを伝えるかという発想に変えることが大切である。

また、生徒が「話したい」と思った瞬間を逃してはならない。教科書に出てくる順番で語彙を教えることにこだわって、生徒から「○○はフランス語でなんて言いますか。」と尋ねられて、「それは次の課に出てくるから待っていてね。」と答えるのはもったいない。「知りたい」と思った時に頭に入れた語彙や表現の方が圧倒的に定着しやすいはずなので、その絶好の機会を最大限利用するべきである。

(2) 発音・イントネーション

正しくメッセージを伝えるには、発音・イントネーションも重要な要素である。最近の高校生は音感が良いので、1年生の1回目の授業から発音のコツを教えれば、比較的簡単に正しい発音を身につける事ができる。フランス語の場合、アルファベットや数字だけで、フランス語らしい発音をほとんど網羅しているので、初期段階からペアでアルファベットのディクテーションや数字のゲームを行い、自分が正しく発音しないと相手に正しい情報が伝わらなくなる状況を経験をさせ、発音やイントネーションの重要性を認識させる。また、正しい発音ができた時は大袈裟なくらいに褒める。こちらが思う以上に教師の声かけが生徒のモチベーションを高めるきっかけになる。

(3) 相手の文化に関する知識・異文化間能力

新学習指導要領の高校の英語の目標の1つに「外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的、自律的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。」という文言がある。しかし、国際共通語として教えられる英語の授業では、英語圏の文化や社会、考え方について学ぶ機会はあまりない。あるとしても、JET プログラムにより中学校や高校に派遣される外国人指導助手 ALT(=Assistant Language Teacher)は圧倒的にアメリカ人が多いため、生徒が得る知識はアメリカの文化に偏りがちである。例えば、「海外の人とは最初からファーストネームで呼び合ってカジュアルにコミュニケーションを取るのが良い」というような勘違いが多く生み出されている。同じ英語圏でも、イギリス人相手に同様のことをしたら、相手は眉をひそめるであろう。同じ言語圏ですら、コミュニケーションの取り方に違いがあるのだから、ましてや違う言語圏ではどうであろうか、と相手の国や地域の文化の違いを意識してコミュニケーションに臨む態度を養うことも非常に重要である。

また、学校現場ではあまりにも語彙や文法の習得ばかりに重きが置かれるため、「語彙と文法さえ習得すれば、円滑なコミュニケーションが取れる」という間違った認識を生徒に与えてしまっている。その認識を改めてもらうために、2年生のクラスでは、フランス語語学研修に行った先輩が実際にフランスで体験したトラブルを ALT や留学生を相手にロールプレイをする活動を行っている。例えば、「食器を洗っていたら、クリスタルのグラスを割ってしまいました。どうしますか。」というシチュエーションのロールプレイでは、ただひたすら謝罪の言葉を並べる生徒が多い。しかし、ここで大切なのは、グラスを割った経緯を相手に説明すること、つまり故意に割ったわけではないこ

とを相手にしっかり伝えて、その上で謝罪するということである。日本人にとっては「故意でないこと」は当たり前であり、長々と説明をするのは言い訳に取られて相手に悪い印象を与えかねないと考えてしまうが、フランスでは、1から10まで言葉で伝えないと相手にうまく伝わらない。話す時も書く時も、そのような文化の違いを意識しないと、こちらの情報や意図が正しく伝わらないという認識を持たせるようにしている。

また、フランスのみならず、主に西側の先進諸国の人と議論する際は、自由や平等、人権等に対する高い意識や批判的精神が求められる。このような内容について、フランス語で書かれた記事を読んで生徒に考えさせることができれば一番良いが、そこまで高度な語学力が身につくまで待たなくても、例えば広告の中の一文などを教材として取り入れれば、初級者クラスでも社会問題を話題にできる。

Ma jupe n'est pas une invitation. (スカートを履いているからといって誘っているわけではありません)

これはパリ市がセクシャルハラスメント防止キャンペーンのポスターに掲載した文言である。語彙レベルも容易で文法的にもわかりやすい文である。フランス語で議論することは無理でも、初級レベルから少しずつこのような問題に関心を持って自分の意見を持てるようにすることも、「話す」ためには必要なことである。

(4)「話したい」気持ち

外国語に限らず、「話す」ために一番必要なのは「話したい」という気持ちである。しかし、学校現場ではあまりにもそれが軽視されているように思う。教科書に「話す」言語活動があるから、話すのではなく、生徒自らが「知りたい!」「尋ねたい!」「伝えたい!」という気持ちを持てば、生徒はもっと話そうとするのではないだろうか。

「話したい」気持ちにさせるために一段階的に話したくなる環境を作るー

(1)「教科」ではなく「言葉」を学んでいる認識を持たせる

新入生を教える際に、私がまず戦わなければいけないものは、日本独特の「丸暗記文化」である。丸暗記では応用が利かず、いつまでも話せるようにはならないので、この学習方法を少しでも早く改めさせようと努めている。しかし、中学校までのテストで、教科書で書かれたことを丸暗記しておけば、ひとつひとつ正確に理解していなくても、テストの点がある程度取れることを生徒達は学習してしまっているので、この学習習慣や考え方を变えるのは至難の業である。また生徒達は、「学校の英語の授業は実用的ではない」という世間の声を頻繁に耳にするからか、教科書や学校で習う外

国語に対して不信感がある。実際、教科書「を」丸暗記するばかりで、教科書「で」学ぶということをしてこなかったからであろう。そのため、まずは教科書の信用を取り戻すことから私は始める。教科書の会話文をベースとして、どんどん自分のことを表現させ、教科書を用いて「自分を表現」し、「相手を知る」体験をさせる。教科書の会話文を応用して、友人や家族、恋愛、部活動、芸能など、高校生にとって身近なことを話題に会話させる。こうして、授業で扱う語彙や文法は「丸暗記」するものから、自分を表現したり相手を知るための道具として、つまり「言葉」として認識してもらえるようになる。

(2) 相手(クラスメイト)への興味を持たせる

「話したい」という気持ちは、相手への興味がないと生まれてこない。また、それがないと、相手の話を聞こうという気持ちにもなれない。生徒同士が互いを知らないまましていると、いつまでも周りに気を許せず、話せる雰囲気にならない。生徒が他のクラスメイトに興味を持つためには、まず教師自身が生徒に興味を持ち、いち早く名前を覚えることが肝心である。学習したことを用いて生徒達に質問して、生徒のさまざまな面を引き出して、相手を知る楽しさをクラス全体と共有する。それを繰り返すと、自ずと生徒同士も心を開いてくる。学習が進むにつれて、クラスメイトの意外な一面も見出せたりするので、最初は教師に指示されてするやりとりも、相手を「知りたい」から「尋ねる」、尋ねたら答えが面白いから他の人にも「伝えたい」という活動に変わっていく。生徒同士が互いを知るようになると、質問させる際に、相手の答えを予想させてから質問させると、より活動は面白くなる。例えば、兄弟姉妹の有無を尋ねるような単純なやりとりも、相手の性格から推測して一番上か、末っ子か、一人っ子かを予想させると生徒は面白がる。そのペアワークのやりとりをクラス全体で共有する際も、複数の生徒に予想させてから答えを聞くと、予想を裏切る答えが返ってきたりして、さらに盛り上がる。また、ペアワークやグループワークなどをする相手を定期的に替えれば、生徒は決まったパートナーだけでなく、さまざまなクラスメイトと関わる機会を得て、クラス全体がまさにコミュニケーションの場となっていく。

(3) 安心して話せる・間違えられる環境を作る

外国語を話せるようになるために避けて通れないことは、「間違える」ことである。日本人が外国語を話したがない最大の理由は「間違えると恥ずかしい」からではないか。そこで、間違えても恥ずかしくない環境作りが重要となる。そのためには、クラス内で良好な人間関係が築かれ、生徒ひとりひとりがこのメンバーの前なら間違えても

そんなに恥ずかしくないと感じられるようになることが必要なのである。

生徒が間違えた時の教師の声がけも非常に大切である。私は毎年、初めて教える生徒には「生徒がわからないのは教師のせい」と言っている。生徒がわからなかったり、間違えたりすると、そこから教師は自分の教え方に足りなかったものに気づき、どうしたらもっと上手に教えられるかを考えるきっかけを得る。生徒は授業で間違えておけば、自分の理解の曖昧な点を明らかにできる。このように話して、生徒たちの「間違える」ことへの認識を根本的に変えようと努めている。生徒が間違えても、「〇〇さんのミスのおかげで、他のみんなも理解が深まったね。もうこの部分はバッチリだね！」と間違いから学ぶ姿勢を大切にしたり、「答えは間違っていたけど、〇〇の発音はとてもきれいだったね！」とどこかしら褒めたりするようにしている。また、生徒を指名する時も、難易度やトピックに応じて意図的に指すようにして、どの生徒も自分にも「答えられた」「話せた」という経験をさせて、自信を持たせるようしている。

そして、安心して話せる環境作りにもう1つ大切なのは、さまざまな生徒への配慮である。例えば、教科書に「家族を紹介する」活動があっても、親が離婚寸前、ひとり親家庭、新しい父親・母親とうまくいっていないなど、家族のことで思い悩んでいる生徒がいる可能性があるので、注意が必要である。私のクラスでは、サザエさん一家やちびまるこちゃんの家族などを話題にして言語活動を行っている。LGBT の生徒への配慮も忘れてはいけない。例えば、頻度を表す表現が出てくる課で、私は生徒の関心が高い恋愛と結びつけて、好きな人にはどのくらいの頻度でメールしたいか、会いたいかをペアでやりとりさせるのだが、恋人を表す言葉には男女ともに発音が変わらない“mon ami(e)”を使わせて、好きな対象が異性でも同性でも同じように話せる配慮をしている。授業で扱うトピックが生徒に心理的トラウマを与えてはいけない。

(4) 話す内容への興味を持たせる

高校3年生で「大学で会話を学びたい」と言う生徒がいる。「話す中身が重要だろう」と教員はあきらめるかもしれないが、責めるべきは、生徒に「自分の話したいことを外国語で話せた」経験をさせて来なかった教育であろう。しかし、高校生にはさすがに自分の身の回りのことからもっと視野を広げて、国内外の問題にも関心を持って欲しいものである。そこで私の授業では、段階的に内容のレベルを上げていくと同時に、高度と思われる話題も少しずつ小出しに授業に入れることを試みている。

初級者の1年生のうちは自分のことを話すことが中心となる。1学期には、「名前、住んでいる所、出身地、身分・職業、国籍、話せる言語」といった学習事項を用いて、

好きな有名人を紹介する活動を行う。さらに「教科・科目、好き・嫌い、家族、性格、年齢」の表現を学ぶと、2学期前半には、担任の先生や部活動の顧問の先生を紹介する内容の豊かなスピーチができる。2学期後半には、「日付や時間表現、過去を表す表現」などを学習し、興味のあるイベントや映画に誘ったり、過去の経験を伝えたりする活動を行う。3学期になると、「近接未来や交通手段の表現」を用いて、行ってみたい国や都市への旅行の計画を立てる。

しかし、学習1年目でも、投げ込み教材を工夫すれば、さまざまなことを考えさせる活動も行うことができる。例えば、フランス語の初回の授業で、あるカフェの3つの異なるコーヒーの値段が並んだ黒板の写真を見せ、何がこの値段の違いを生じさせているのかを話し合ってもらおう。

Un café 7€

Un café, s'il vous plaît..... 4€50

Bonjour, un café, s'il vous plaît..... 1€40

「コーヒー」とだけ言って注文する客には7ユーロ、「コーヒーを1杯お願いします」と言う客には4ユーロ50サントーム、「こんにちは。コーヒーを1杯お願いします。」と言う客には1ユーロ40サントームの値段を要求している。これを見れば、フランス人にとってどれだけ « Bonjour. » という言葉が重要かが伝わる。日本ばかりが礼儀を重んじる国だと思い込んでいる生徒は多いので、そのような狭い考え方も改めるきっかけとなる。

昨年のフランス大統領選の際には、習ったばかりの être 動詞を用いて、

Macron est pour l'Union européenne. (マクロンは EU に賛成)

Le Pen est contre l'Union européenne. (ルペン は EU に反対)

という文を提示して、二人の候補の EU に対する考え方の違いを話題にした。

3学期には、フランス語圏のさまざまな国や地域の人が書いたテキストが課題文に出される高校生フランス語暗唱コンクールに挑戦させる。昨年度、私のクラスでは、セネガルの初代大統領を務めたレオポール・セダール・サンゴールの政治演説の抜粋を課題文に選んだが、その内容理解のために、生徒達は「サンゴール」、「セネガルの歴史」、「ネグリチュード運動」の3つのテーマから1つ選んで調べ学習をした。そしてレポートが提出されたら、協調学習の形式でその内容をクラス全体で共有させた。まずは同じテーマを選んだ者同士が集まり、調べて来たことを共有して自分の理解を固め、その内容を他のテーマを調べた人達にどのように伝えたらよいか、伝える内容の精選し、伝える方法を相談する。次に、それぞれ違ったテーマを選んだ者同士が集まって、互いに調べたことを共有する。調べれば調べるほど次の疑問が生まれて、

さらに調べたくなる経験をした生徒は、学びの本来の面白さを知る。また、それを他者と共有する喜びも発見する。使用言語は日本語であったが、早い段階でこのような知的好奇心を芽生えさせておくと、後の学習への姿勢が大きく変わってくる。

2年生になると、少しずつトピックを広げていく。2学期で条件法(英語の仮定法にあたる)を学ぶ際は、「もし私が校長先生だったら」「もし私が日本の首相だったら」というテーマでスピーチをさせる。これをきっかけに、自分の身の周りのことから、学校全体のこと、日本全体のことに関心・興味を広げる。また、教科書でエネルギー問題を取り上げながら、自国の原子力発電について考えさせたりしている。

3年生になると、文法もひとつとおり学んでいるので、さまざまなトピックのテキストを扱えるようになる。共和制とは何かを学んだり、フランス語と地域言語の関係を日本語の標準語とアイヌや沖縄の言葉と比較したり、フランスの学生運動の五月革命について学んだりする。フランス語でこの内容を理解するのは決して簡単なことではないが、1年生の頃より少しずつ生徒の興味を広げてきたので、3年生にもなると、このような高度なレベルの内容にも果敢に取り組むようになっていく。

おわりに

本稿に挙げたような授業が可能なのは、クラスで良好な関係が築かれているからである。関係を築いた仲間の中からは、さらに知りたくなる。心を許せる仲間の前なら間違えることを恐れずに話せる。グループ活動や協調学習で高度なトピックを扱っていても、仲間には迷惑をかけたくないので、必死に自分の言えることを相手に伝えようとする。クラスのあり方はこれほどまでに生徒の学習を大きく変えるが、今までどれだけ語られてきたであろうか。学習のコミュニティ作りは、今後もっと注目されるべきテーマであると考えられる。

(埼玉県立伊奈学園総合高等学校)

参考文献

高橋百代, 林宏和, Cédric Yahyaoui (2018)『場面で学フランス語 I (改訂版)』, 三修社.

高橋百代, 林宏和, Cédric Yahyaoui (2017)『場面で学フランス語 2 (改訂版)』, 三修社.

文部科学省(2018)『高等学校学習指導要領』.

ポルトガル語スピーチコンテストとスピーキング指導 教育・学習効果に関する予備的調査

吉野 朋子

はじめに

本稿⁸は、神田外語大学で開催しているポルトガル語スピーチコンテストの教育実践報告である。また、スピーチコンテスト出場者と教員に行ったアンケート結果の一部をまとめ、教育・学習効果に関する予備的調査を行うものである。

1. スピーチコンテスト出場による学習効果

泉・門田(2016:288)で記述があるように、自分の考えや意見をまとめ、スピーチで訴えること自体に大きな意義がある。野村(2002:14)で述べる「スピーチを通した自己啓発」「スピーチ活動による自己発見」の機会となることも期待される。

泉・門田(同上)は、英語でスピーチを行う意義をまとめている。英語の発音を徹底して練習することにより、音声でのコミュニケーションへの関心を高め、発音を飛躍的に向上させることができる。また、大勢の聴衆の前でスピーチする体験から達成感を得ることができ、英語学習へのモチベーションを高めることになる。さらに、入賞した場合は、より大きな成就感を得ることができ、自信にもつながる。

泉・門田(2016:8-9)は、スピーキングを困難にさせる要因は促進させる要因と表裏一体であることを指摘している。学習者側の要因としては、話すことへの不安があるため情意フィルターが上がり、パフォーマンス力を下げる場合がある。学習動機や自信を高め不安を軽減することが、スピーキングに対する困難の克服につながるようになる。スピーチを通してえられた自信が今後のスピーキング能力向上につながることを期待される。

外国語でスピーチをする前には、文章を繰り返し口に出して練習する。竹内

⁸ シンポジウム発表内容の一部をまとめ、加筆修正したものである。アンケートに協力くださった出場者と教員に謝意を申し上げる。本研究は、JSPS 科学研究費(課題番号 17K03021「ポルトガル語の能力評価システムと理想的な言語教育シラバスの確立に向けた基礎研究」)の助成を受けた。

(2003:176-179)は、まとまった文章を、(韻律的特徴と意味を理解した上で)繰り返し音読したり、単語や短文を記憶する際に声に出して繰り返すといった「音声化」の方略の有効性を指摘している。リーディングやスピーキングといった個別のスキル向上のためだけではなく、言語基盤を作るために有効としている。

2. 神田外語大学ポルトガル語スピーチコンテスト

前章で挙げた学習効果を期待して、神田外語大学では、2004年度から毎年ポルトガル語スピーチコンテストを開催している。上智大学や東京外国語大学の学生が参加した年度もあるが、2010年度以降は、学内大会として授業の一環という位置づけで開催している。出場カテゴリーは、2009年度までは弁論の部のみであったが、2010年度以降は1年生対象の暗唱の部を新たに作った。表1は、2010年度以降の出場カテゴリーである。

表1: 出場カテゴリー(2010年度—2017年度)

カテゴリー	出場対象者	内容
カテゴリーA	1年生	① 暗唱の部: 詩(80—100語)の暗唱 ② 審査員の出身国(ブラジル、ポルトガル、モザンビーク)の作家・詩人の詩
カテゴリーB	2～4年生	① 弁論の部: 弁論5分以内(決められたテーマについて各自作文、それに基づいてスピーチ) ② 審査員(ブラジル大使館、ポルトガル大使館、モザンビーク大使館、他大学ポルトガル語教員)による公開インタビュー
カテゴリーC	ポルトガル語圏生活経験者(6ヶ月以上)	
カテゴリーD	ラテンアメリカ諸国出身の親を持つ学生	

学外のポルトガル語スピーチコンテストは、京都外国語大学、浜松国際交流協会、大阪・サンパウロ姉妹都市協会等がそれぞれ運営する大会がある。学内の大会を経験することで、このような学外の大会にも関心をもつ動機付けとなることも期待している。

弁論の部では、出場者は各年のテーマに沿った内容でスピーチをする。教員は各年のテーマを、スピーチ内容の多様性や教育的意味を考慮して選んでいる。大会を開催する年の出来事と関連したテーマを選ぶこともあり、身近に起きた出来事を通して考える機会を提供したいという目的もある。例えば、東日本大震災があった2011年度第8回の大会のテーマは、「明日を生きる力」である。また、ブラジルで夏季オリンピックがあった2014年度の弁論テーマは、「人生の金メダル」である。前章で挙げた「スピーチを通した自己啓発」「スピーチ活動による自己発見」となることも期待してテーマの選定を行っている。

さらに、テーマのポルトガル語表現に学生が理解しにくい文法項目(仮定文、接続法、過去未来形等)を入れることによって、文法理解を深める目的もある。例えば、2014年度第11回大会のテーマは「もし私に…があれば」(*Se eu tivesse*⁹・・・)であり、仮定文と接続法を用いた表現である。2013年度第10回大会のテーマは、「私が書きたい本」(*O livro que eu gostaria*¹⁰ de escrever)であり、動詞の過去未来形を用いた表現である。

弁論の部の公開インタビューでは、審査員が壇上の各カテゴリー出場者にポルトガル語で質問をする。質問はスピーチと関連した内容であり、出場者一人に対して審査員2人が各一つ質問をする。インタビューでのやりとりが問題なくできるように、普段からポルトガル語のやりとりをする力も身につけてほしいという教育目的もある。また、神田外大ブラジル・ポルトガル語専攻ではブラジル変種をメインに学び、他のポルトガル語圏の変種を学ぶ機会が少ない。公開インタビューで、ポルトガル大使館やモザンビーク大使館関係者のポルトガル語を聞くことによって、ブラジル変種以外のポルトガル語を知る機会を提供したいという目的もある。

3. 出場者アンケート調査:練習方法・学習効果

神田外大スピーチコンテストは、2. で挙げた教育目的をもつが、出場者はどのようにスピーチコンテストの学習効果を実感しているのだろうか。それを明らかにするために、直近3年(2015年度―2017年度)の出場者にアンケートを依頼した¹¹。本

⁹ *tivesse* は、動詞 *ter*(持つ)の接続法不完全過去形である。

¹⁰ *gostaria* は、動詞 *gostar*(好きである)の直説法過去未来形である。

¹¹ グーグルフォームで回答を依頼、回答期間は2018年3月12日―4月3日であった。

稿では、練習方法と教育・学習効果に関して考察を行う¹²。表2は、直近3年のカテゴリー別出場者総数を表している。

表2. 2015年度－2017年度出場者数

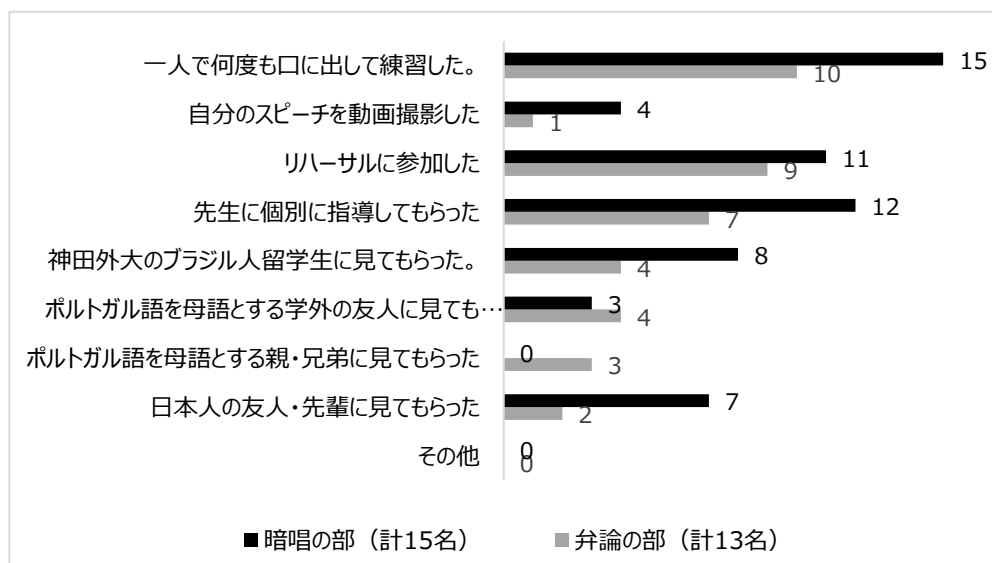
	2015 年度	2016年 度	2017年 度	カテゴリー別総数
カテゴリーA	7	14	16	37
カテゴリーB	3	3	4	10
カテゴリーC	なし	3	2	5
カテゴリーD	3	3	2	8
年度別出場者総数	13	23	24	60

暗唱の部(カテゴリーA)の出場者は増えている一方で、弁論の部(カテゴリーB-D)出場者は多くない。弁論の部に出場しない理由として、公開インタビューに対する不安を挙げる学生も少なくない。アンケートは、28名から回答があり、そのうちの3名が複数年度出場経験者である。以下、カテゴリーA(暗唱の部)のみの出場経験者(15名)とカテゴリーB-D(弁論の部)出場経験者¹³(13名)に分けて、回答を分析する。表3は練習方法に関する回答結果をまとめたものである。

¹² シンポジウムでは、4技能の変化に関する回答についても発表したが、本稿では割愛する。

¹³ 弁論の部出場経験者の1名が、前年に暗唱の部に出場している。

表3: 練習方法:【質問】「どのようにスピーチを練習しましたか」(複数回答可)

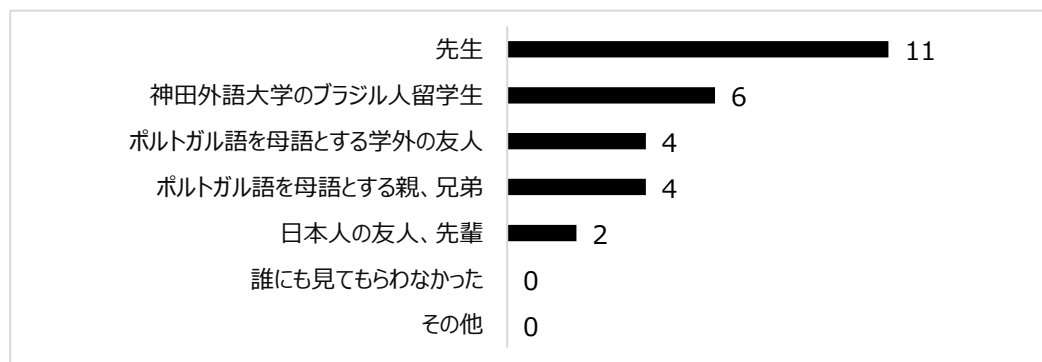


「一人で何度も口に出して練習した」という項目に関しては、暗唱の部では、15人中全員が回答している。一方、弁論の部では、13人中10人であり全員ではない。弁論の部では、原稿作成に時間がかかり、練習する時間が十分になかった可能性が考えられる。「自分のスピーチを動画撮影した」という項目に関しては、計5名のみが回答している。最近の学生はスマートフォンで動画撮影する機会が多いが、アンケート結果からは、スピーチ練習には活用していないことがわかる。動画撮影を有効に使う方法について、今後は教員から出場者に伝える必要もあろう。

指導に関する項目を見ると、教員から個別指導を受けたという回答が最も多く、計19名が回答している。興味深い点が、「神田外大のブラジル人留学生に見てもらった」「日本人の友人・先輩に見てもらった」という二つの項目であり、計21名が回答している。このことから、スピーチコンテストの練習において、ピアラーニング的に同世代の仲間と学びあう特徴があることがわかる。弁論の部における原稿作成においても同様の特徴が見られる。以下表4は、原稿作成の指導・添削に関する回答をまとめたものである。

表4:スピーチ原稿作成の指導・添削者(回答者:弁論の部計13名)

【質問】「ポルトガル語のスピーチ原稿を誰に見てもらいましたか」(複数回答可)

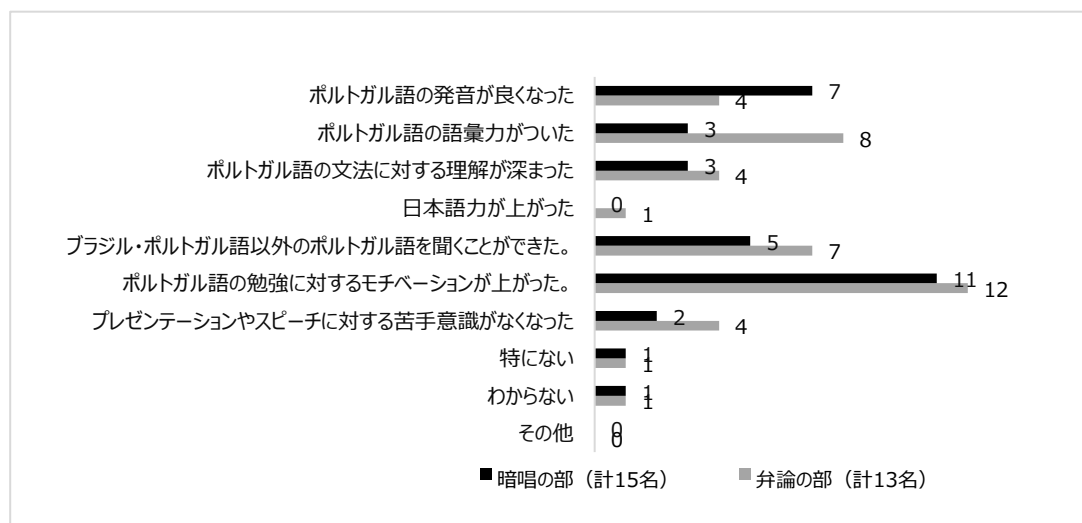


13人中11人が教員の指導を受けており、最も多い。一方で、「神田外大のブラジル人留学生」「ポルトガル語を母語とする学外の友人」「日本人の友人、先輩」にチェックを入れた回答数も合計で12あり、スピーチ原稿の作成においても、ピアラーニング的に学びあう特徴が見られる。

次に、以下表5で学習効果に関する回答をまとめる。

表5:学習効果

【質問】「神田外語大学スピーチコンテストに出場して良かったと思うことは何ですか」(複数回答可)



「ポルトガル語の発音が良くなった」という回答は、暗唱の部が弁論の部よりも多い。これについては、二つのことが考えられる。一つは発音の習得度に関することである。弁論の部出場者は2年生以上が多いため、通常は暗唱の部出場の1年生よりは発音をすでに習得している。その結果、弁論の部出場者は、スピーチ練習による発音の向上効果を実感しにくいことが考えられる。二つ目は、練習方法に関することである。暗唱の部は、回答者全員が「一人で何度も口に出して練習した」と回答したが、弁論の部は、全員ではない。「一人で何度も口に出して練習した」効果が、暗唱の部によりあらわれたと考えられる。

その一方で、「ポルトガル語の語彙力がついた」「文法理解が深まった」「日本語力が上がった」という回答は、弁論の部が暗唱の部よりも多い。弁論の部は、スピーチ原稿を作成するため、その効果がより現れたものといえる。

回答数が最も多いのが、「ポルトガル語の勉強に対するモチベーションが上がった」という項目である。回答者計28名中23名がポルトガル語の勉強に対するモチベーションアップを感じている。次に多い回答が、「ブラジル・ポルトガル語以外のポルトガル語を聞くことができた」であり、回答者28名中12名がチェックを入れている。第2章で、「スピーチコンテストを通してブラジル・ポルトガル語以外のポルトガル語変種を知る機会を提供したい」という教育目的について言及したが、その効果があらわれていると言える。

おわりに

第1章で、スピーチコンテスト出場による学習効果を挙げたが、神田外大ポルトガル語スピーチコンテスト出場者においてもさまざまな学習効果を感じていることが明らかになった。筆者は、直近3年間のスピーチコンテストの指導に関して、神田外大のポルトガル語教員にもアンケートを行った¹⁴。その結果、回答した教員5名全員が授業時間外に指導を行っていた。将来的には、授業内容とスピーチ指導をリンクさせてスピーキング指導を行うことができれば、より高い学習効果が期待できるであろう。授業時間にスピーチ活動を取り入れる試みとしては、野村(2002)、中川(2016)等で紹介している事例も参考になるであろう。

野村(2009)が言及しているように、スピーチコンテスト出場者に対する講評や結

¹⁴ シンポジウムでは、指導内容の詳細に関する回答についても発表した。本稿では割愛する。

果のフィードバックも重要である。神田外大スピーチコンテストでは、結果発表後に、審査員が全体的な講評をしているが、フィードバックのあり方についても将来的には検討が必要であろう。

深澤他(2012)は、日本語教育におけるスピーチ指導に関する調査を行い、海外の日本語教育機関においては、スピーチコンテストの役割やそのための指導が、第二言語環境にある国内での日本語教育機関と違い、重要な役割を果たしている可能性を示唆している。日本国内におけるポルトガル語スピーチコンテストの役割や指導に関しても、さまざまな意味で重要な役割を果たしていると言えるだろう。

(神田外語大学)

参考文献

- 泉恵美子・門田修平編著(2016)『英語スピーキング指導ハンドブック』、大修館書店。
- 竹内理(2003)『より良い外国語学習法を求めて―外国語学習成功者の研究―』、松柏社。
- 中川裕三(2016)「教育実践報告 具体的目標を掲げた言語教育―中国語スピーチコンテスト入賞を目指した事例―」、『外国語教育―理論と実践』 42、53-65。
- 野村和宏(2002)「パブリック・スピーキングを構成する要素と授業実践」、JACET・オーラル・コミュニケーション研究会編『オーラル・コミュニケーションの理論と実践』、三修社、11-40。
- 野村和宏(2009)「英語スピーチコンテストの課題―より教育的な活動とするために―」『神戸外大論叢』、60(5)、1-26。
- 深澤のぞみ・陳会林・張鵬(2012)「日本語教育におけるスピーチ指導の可能性―全中国選抜スピーチコンテスト西北ブロック予選の取り組みを例として」、『応用言語学研究論集』5、16-41。

自由討論

司会： ではこれから自由討論に移ります。まず最初に、ご報告に付け足したいことや、報告者の間でお互いに質問などがありましたらお願いします。吉富先生からお願いします。

吉富： 付け足しというよりは、私が理論の話をした後で実践報告がありましたので、具体的にするとこうなりますという例を示していただけてとても助かりました。例えば、鈴木先生の台湾での日本語教育は、現象としては日本の英語教育にとっても似ていると思います。日本でも変な英語で書かれたTシャツとか着ていますけれども、それと同じようなことで親近感を覚えました。また鈴木先生はご自分が失敗なされた経験を含めて発表してくださり、失敗から学べることを教師自らが示してくださり、とても印象深かったです。評価に関しても事前にルーブリックを説明するなど、評価で行うべきことを全部行っている実践例でした。また場面を設定したタスクに基づく学習で、教室をコミュニケーションの場にする工夫を上手になさって、話すときのポイントを与えるなど、まさにフォーカス・オン・フォームの例だったと思います。各先生方が実践でやっていた例を出しておられ興味深く拝聴しました。

司会： ありがとうございます。台湾でも書かないと不安だという点がとても日本とよく似た環境であるなと思いました。では鈴木先生お願いします。

鈴木： そうですね。書かないと不安というのは、最初に教室に入ったときに、シーンとしていて、まさに日本の外国語教育と同じだと思うのですが、全員が鉛筆とノートに向かいあって、顔を上げないというところからスタートしました。私から付け足すことは特にありませんが、他の先生方にお伺いしたいことがあります。「話す」という観点から発音指導についてお話しされる中で、発音指導をすごく重視されている点が、少し日本語教育と違っていているというふうに感じました。日本語教育では発音はかなり軽視される傾向があり、初級のときに「ア」はこういう音だ、「イ」はこういう音だ、みたいなことはあまり教えません。それに関して、初級から発音を教えたほうが良いと言う人がいると、その人の講演会にたくさん人が集まるという感じで、私自身は興味をもって話を聞いていました。そのあたりどのように学生のモチベーションを維持されているのか少し気になりました。

司会： その質問は春日先生に向けられていると考えてよろしいでしょうか。

春日： そうですね、たしかに1年生の前期の間、発音指導に多くの時間をかけます。単純な頭子音、それから母音、次に末子音を加えたタイプの練習とか、声調のみの練習は非常に単調な練習ですので、やはり学生は飽きてしまいます。ですからある程度学んだ上で、今度は意味のある単語とか、短い複合語とか、文とかを出しながら練習しますと、飽きてしまうとか、練習に不熱心になるということはない気がします。ネイティブの先生は、最初のときから発音をしっかり練習させますが、例にあげました挨拶表現のような実践的な例を出しますので、学生は発音だけを学んでいるという印象はないのではないかと思います。私の授業はもう少し理論的なことも含めて、調音音声学の手法でかなりきっちりと教えることにしています。

司会： 春日先生、何か付け加えることはありますでしょうか。

春日： さきほど吉野先生からスピーチ・コンテストのお話がありましたが、ベトナム語でもスピーチ・コンテストを毎年開いておりまして、カテゴリーはA、B、C、D、Eの5つに分けています。Aは詩の暗唱です。2つの詩をあらかじめ選んでおき、どちらかを暗唱するというもので、1年生に限定しています。Bは2年生に限定したものです。Cは3・4年生で留学経験の無い学生、Dは3・4年生で6ヶ月以上の留学経験のある学生、Eは親がベトナム人の学生で、両親のどちらかあるいは両方がベトナム人という場合には特別な枠が設られていますが、Eはそういう学生が出場できますが、最優秀賞の対象者になりません。ベトナム語の場合は、他大学からも学生を招いており、東京外大、大阪大学からも長い間参加してもらっていますが、最近はその他に、以前はベトナム語の専攻があるか専攻に準ずるような課程のある大学、大東文化大学がそうです。最近では選択科目でやっている大学からも参加希望が結構ありまして、そういう場合は、推薦者から推薦をいただいて参加してもらうことにしています。

司会： ありがとうございます。では松田先生お願いいたします。

松田： 先ほど発音について質問がありましたけれども、他のシンポジウムに出た時に、言語によって特質があるのではないかと聞きました。フランス語というかフランス人は発

音にかなりこだわりがあります。ドイツ語はあまり発音は気にしないそうです。ネイティブの人が発音をどういう風に扱うかということも、発音教育と関係があるのではないかと思います。吉富先生のお話がとても勉強になりました。むしろその話を聞いてから発表したほうがよかったと思いました。

司会： ありがとうございます。次は吉野先生お願いします。

吉野： 発音に関して質問がありましたが、初級クラスは意味の弁別に関わるころはわりと厳しく調音的なことも意識して教えています。ただ、多少間違えても通じるようなところは 3 年生とか上級生になってから教えるというふうにそんな感じで発音を教えています。

司会： これで報告者同士の質問は終わりましたので、あとはフロアからお願いしたいと思います。どなたからでも歓迎いたします。

野北： 質問の前に発音の話が出たので個人的な経験をお話させていただきます。英語の場合はほとんどの日本人が英語の発音の知識がほぼゼロに近いので、日本語だと発音を重視しないと言っても、少なくとも 50 音表は一番最初に教えると思います。しかし英語の場合は 50 音表にあたるものすら知らない状況なので、それを実際に指導すると、生徒さんたちはすごく喜んでくれます。多くの日本人は基本的に全ての英単語の発音を間違えて覚えているので、この単語はこういうふうに発音するので、すよと説明するとみんな感動してくれています。ですから英語の場合は発音指導は必要と思います。日本語を英語式に発音するとこういう風になるというのも興味を持ってくれます。例えば、「上野」とかを英語風だと[u:. éi. nou] (oo-AY-no)とか、「ホンダ」を[há:n. də] (HON-duh)、「羽生」を[hæn. ju:] (HAN-yoo)みたいな風に英語の音素をまず全部教えて、それにあてはめて、英語式に日本語を発音するとうなると言うのと楽しんでもくれるみたいですので、英語に関しては発音指導はすごく良いテーマなのかなと感じます。次に質問に移りますが、最初にテニスと音楽の例に出しておられましたが、テニスや音楽と外国語の違いは、テニスは皆が自主的にコートを取り、テニス・スクールに行くだけではなく、スクールが終わった後もコーチがいなくても自主的にこのテーマが苦手だから練習するというのが普通ですが、英語や外国語ですと、英会話カフェや英会話サークルも確かにありますが、やはりネイティブ・スピーカーとの練習が主体

だと思います。ですので英語や中国語等を、ネイティブ・スピーカーがいなくても日本人だけで自主的に練習する会のようなものが、もっとできれば良いと思うのですが、そういう環境を作るためにはどうしたら良いか何かありましたら教えていただけると幸いです。

司会： たぶん外語大の多言語ラウンジ、神田外語大の自由に話せるスペースを説明をしていただけるといいのではないのでしょうか。

吉野： 神田外語大学では英語のほかに 7 つの言語を専攻することができます。これら 7 つの専攻言語の自律学習支援を行う場所が、多言語コミュニケーションセンターです。センターには各言語専用のエリアがあり、各言語が使われる地域の雰囲気や建物を再現しています。各言語エリアでは、「談話空間」(チャットタイム)という時間を設けています。ネイティブ教員や留学生と会話ができる時間で、スピーチ・コンテストの練習もこの時間を使っていると聞きました。神田外語大学では、多言語コミュニケーションセンターが、英語以外の外国語を自由に使って話せるスペースとなっています。

吉富： 練習の場としては東京外国語大学もかなり似た機能を持った多言語ラウンジというのがあります。もともとは英語学習支援センターと呼ばれ、英語だけを中心に自律学習を支援するセンターがありましたが、それを多言語に拡大することで、昨年度くらいからかなり本格的に他の言語に関しても、学生たちが自由に集まって話したりする機会が作られました。ただ、英語学習支援センターにしても、多言語ラウンジにしても、留学生やアドバイザーのような人がいます。学生たちが自らやるということだと、ESS等のように自分たちで集まってやることだと思います。本学のESSの場合は、明治神宮とかに行き、明治神宮のことについていろいろ調べておいて、観光客の人に無料で「ご案内します」というプラカードをもって立っているそうです。一所懸命準備しておくんですけど、準備しきれないので、またそのとき学んだことを次の案内の時にはこれを絶対説明できるようにしようと思えるそうです。どこかで実際に言語を使うという場があれば、その目的に向かって必要なことを自分たちで練習するようになりますので、教師としてできることはそういう場のきっかけを作ること、例えば、さきほどのフランス語の授業の例等は素晴らしいと思ったのですが、フランス語のレベルが高くない段階からフランス文化やフランスの社会に興味を抱かせるようないろいろなテー

マを上手に導入しておられ、協調学習と言っておられましたが、ああいうことを普段授業でやっているのと、きっと授業の外でも、例えば、ニュースの中で興味を持ったことを自分で調べたりとか、そういうことが出てくると思います。また、普段から協調学習、みんなと一緒にやるとか、わからないことは聞いていいんだ、間違っているんだ、という土壌があれば生徒たちは集まってやるのかなと思います。教室の中からもそういう場を作るきっかけを作れるように思います。

司会： ありがとうございます。フランス語も今年から留学生と日本人学生がサークルを作って、いろいろな活動をするようです。そういう自主的なものが徐々に始めているなと感じます。

佐藤： いま、協調学習、共同学習ということが話題になりました。大学とか高校では成功しているように思います。それが高校から中学校・小学校までクリル CLIL¹⁵と言われるようになっていきます。このクリルも共同学習、グループ学習が行われ、中学校や小学校だと、例えば英語の授業を第二言語とするのはやはり無理かなと思われます。イタリアからクリルの実践者が来られて、共同学習やグループ学習の時は母語でやっていると言っていました。せっかく授業は 40 分、45 分、50 分の流れの中で、学習目標言語でやってたものが、そこになると母語に戻ってしまう、それが大きなジレンマです。そこをどのように考えられるでしょうか、今、大学からだんだん降りてきて、英語の授業は英語で行うと文科省は言っています。確かに社会文化理論の中で協調共同学習というのはとても効果があると思うのですが、高校や大学では第二言語でできるでしょうが、中学校や小学校ではやはり限界があります。内容がどれほど豊かなものでも、6 年生や 5 年生では英語(第二言語)でやることは無理なので、どうしても母語になってしまいます。すると英語の授業を英語でということとバランスを取るのがすごく難しいと思います。そのあたりについて教えていただければと思います。

吉富： 私も難しいと思っています。ただ、目標言語だけを使って授業をしなければいけないかという、私自身は実は反対です。できることはもちろんやるべきで、無駄に

¹⁵ CLIL (Content and Language Integrated Learning) のこと。教科科目やテーマの内容の学習と外国語の学習を組み合わせた学習指導のことで、日本では「クリル」あるいは「内容言語統合型学習」と呼ばれる。詳細と活動については日本 CLIL 教育学会 <https://www.j-clil.com/clil> を参照。

第一言語を使う必要はないと思います。ですので第二言語でできるということまで日本語でやると残念だなと思います。その意味でできるだけ第二言語を奨励したいと思いますし、フランス語の話であったように、すべてわかる第二言語を与える必要はなく、いろんなものが聞こえてくるのも素晴らしいと思います。そういう意味で全てというのはどうかと思っています。少なくとも二つのことは第一言語をうまく活用して良いのではないかと思います。一つは文法などの抽象的なことを説明する時で、さっさと日本語で教えてしまったほうがわかりやすいということがあります。パターンや用例をたくさん見せて、パターンを発見学習できるような場合はその文法の説明を日本語でやる必要はないと思いますが、そうはいかない文法事項は母語のほうがいいかなと思います。もう一つは、特に初級学習者の場合、考えるという作業です。やはりいきなり第二言語で自分の考えをまとめるというのは無理です。新しいことを調べるにしても、まず理解をして、だからこういうことなんだ、ではこういうことを言いたい、こういう風な感想を持った、という風に、自分が理解できたことでないと反応できないと思います。だとすれば考える部分というのはしっかり自分の強い言語でやるということに意味があると思います。小学生でも中学生でも、その自分の理解を深めるという部分は日本語であってぜんぜんかまわない気がします。その中で、例えば、自分たちの言いたいことがあったら、何度も引き合いに出して恐縮ですが、フランス語の例のように、今持っている言語的な材料でどこまで自分たちのことが言えるかというのを、その時共同学習で、この単語使えばいいじゃないか、こういうのはもう習ったとか、みんなで言いながら、1つ書けたから、じゃあ言ってみよう、というような CLIL はありえると思います。厳密な意味での完全な内容言語統合型ではないかもしれませんが、言語の部分がまだ足りないレベルにおいては、内容のほうについては日本語というのがかなり助けになり、しっかり内容がわかって、それを他の言語で発言する練習をするというのが、まず途中の段階なのかなというふうに思います。これでお答えになっているかどうかわかりませんが。

松田： うちの高校も生徒はアルファベットからやっていますが、最初は協調学習の真似事みたいなものから始めます。例えば、教科書の家族について紹介する文章を家族のメンバーごとに切り分けて、家族の構成人数と同じ数のメンバーで構成されるグループを作ります。グループの中で、生徒はみんな違う家族のメンバーについてのテキストを受け取り、そこに書かれたもののかみ砕いて、他のメンバーにフランス語で伝えなければなりません。そのためにはまず、父親を説明する人、母親を説明する人、な

ど、同じ家族のメンバーを担当する人同士で集まって、「これはもっとこういう言葉で言い換えた方がいいかな」とか、「ここだけ言えば伝わるよね」というふうに、日本語で相談させます。フランス語でどんな風に説明したらよいか相談してから、グループでのシェア活動に入るので、フランス語に苦手意識がある生徒でも、そんなに大きな負担感を感じずに参加できます。グループ内で生徒が全員話し終わると、家族の全容が見えてきて、最終的には「そういう家族だったらどこに旅行に行くと思う」というふうに、また別のタスクを与えたりしています。このように言語レベルに応じてできることがあると思います。

司会： ありがとうございます。他にも質問がある方はぜひどうぞ。お願いします。私から吉野先生に質問ですが、スピーチ・コンテスト以外に、たとえば語劇や合唱のようなことはやられていないのですか。

吉野： ポルトガル語はずいぶん前に学園祭で語劇をやった年もありました。でも1年だけです。インドネシア語については毎年のように学園祭の時期に語劇をやってます。ベトナム語はどうですか。

春日： ベトナム語は語劇など言葉に関わるものはやってないんですけども、さきほどちょっとお話したスタディ・ツアーの中で、必ず、ベトナムの文化に関わることを学んできて、それを学園祭などのイベントやオープン・キャンパスなどで発表するというのがございます。ここ数年のことですが、ベトナムでプロのダンサーの人からベトナムの伝統的な舞踊をちょっと現代風にアレンジしていただいたものを習ってきて、それを発表するというのがあります。その際に、3、4年生や留学経験のある学生たちが自主的にベトナム語のコントを作ってやったことも何度かありました。

司会： ありがとうございます。松田先生にも質問です。協調学習をずっとやられておられ、とてもすばらしい取り組みがありました。その一方で、フランス語受験者も中にはおられると思いますが、その辺はどのように授業を使い分けておられるのでしょうか。

松田： 誰が担当するかによっても違うのですが、例えば先ほどの、私の総合フランス語Ⅲは週4時間の授業で、1時間は必ずネイティブの先生が付いて、そこで協調学習みたいなことをやっています。授業は全部フランス語で展開されます。2年生でもそ

うなんですけれども、週 1 時間は必ず全部フランス語で授業します。2 年生まではかなりコミュニケーションな授業がありますが、3 年生になるとやはり受験に向けて文法演習もしています。さらには、フランス語受験の生徒だけを集めて土曜日に補習をして対応しています。

司会： ありがとうございます。

吉野： 先ほど合唱もやってますかという質問がありました。合唱で思い出したのが、スピーチ・コンテストで審査員が審査をしてる時間に学生たちがポルトガル語の歌を歌ったりしたことがあります。音楽演奏のパフォーマンスをしたこともあります。ブラジルの歌のサークルがありまして、そのサークルが審査の時間に歌いました。

司会： 他にも質問をぜひどうぞ。

富盛： 富盛伸夫です。個別の質問ではないのですが、吉富先生のお話の社会文化理論という部分の最後のところでしたが、言語教育、言語学習というのは社会化の過程であり、文化学習であるとありました。まさにその通りだと思います。学ぶことによって違う文化に入っていく、違いを知る、お互いの距離感などを知る。一方で、いきなり自分と相手との距離感とか社会的関係というのを相手の言語の中で定義はできないと思います。それは大変難しい問題だと思います。日本語のところでもありましたし、ベトナム語の呼称の問題、「おばさん」とか「お母さん」とか、どういう場所でそれを使うのが難しいというお話がありました。フランス語でも、「そういう言葉遣いはこういう場合には言えない」というようなレジスターあるいは文体の違いなどを意識させます。一方で、あまり意識しすぎると非常にハードルが高くなり、スピーキングへの意欲が削がれます。「先生はいつも見張ってる」みたいなところがありますから、心理的なバリアを低くしてあげる教育的配慮が必要でしょう。さて、ここからがコメントをいただきたいところなのですが、言語によっては、呼称とか、あるいは社会的関係、日本だったら待遇表現とか敬語とか謙譲語とか、システムがほとんど適切性という意味で文法化されてしまっているような部分で、バリアを低くして、例えば、教室の中だったら先生は許すけれども、外だったらトラブルを起してしまうような場面もあるのではないかと思います。そういうことをどうやってうまく調整しておられるのか、「間違ってもいいから話してごらん」というのはわかるのですが、「これを間違ったら大変なことになりますよ」というあたり

の問題をお聞きしたいと思います。なぜそういうことを聞くかといいますと、CEFRはヨーロッパで作られたもので、上に申し上げた社会関係の中での位置づけがすっぽり抜けたような言語背景のあるところで作られたCEFRをアジアの言語に適用すると、それぞれの問題を抱えることがあり、私の考えではCEFRのかなり低いレベルでもチェックを入れてあげないといけないのではないかというのが質問の背景にあります。

司会： ということはアジアの言語でしょうか？

富盛： はい、日本語を含めて。

鈴木： 今日ご報告したクラスに関してはもうコミュニケーション自体が教室で完結しているものとして授業を組み立てていたので、会話作りの時にどういう自称を使うか、「おれ」と言うのか、「わたし」と言うのかみたいなことが出てきた時に、例えば、「おれ」を使うとこういう感じに聞こえますし、「わたし」を使うとこうなりますし、「わたくし」を使うとこうですと説明しますので、学生が自分で選んで、自分が「見られたい自分」を表現できるようにと考えてやっていました。一方、同じ台湾の大学で、「ホテルやレストランの日本語」というクラスも担当していましたので、その時は、「このクラスでは敬語をやります」と言って、敬語のシステムを教え、「内」と「外」とかそういうのも教え、丁寧な話し方を説明しました。今は日本で大学院生に初級の入門クラスを教えています。そこでは、「この形はポライトで、この形はインポライトだ」と英語を使いながら、「ご専門は何ですか？」とか「私の専門はなにになります。」のような、「お」と「ご」、「行く」と「行きます」のどちらがポライトかという話もしながら、大学院生としてふさわしい話し方ができるように意識しながら授業をやっています。ただ入門ですと、かなり英語を使わないとちょっと難しいです。先ほどの吉富先生のお話のように、理解できる言語である程度システムティックに説明して、自分で選べるようにするのが大事なと思います。

春日： 神田外語でのベトナム語の指導の仕方といいますか、ネイティブの先生や他の日本人教員の方の指導法はわかりませんので、私の授業でのことを言いますと、1年生のうちとはとにかく少しでも話すことを優先して、あまりうるさくは言いません。ただ、例えば、依頼の表現とか、勧誘の表現とか、ベトナム語はいわゆる語彙的に敬語が尊敬や謙譲に変わるのではなく、ある種の文末詞が丁寧な表現になるとか、挨拶するときも主語が出てくるほうがより丁寧な感じになります。その辺の違いは2年生以降

に、日本語と対照させて説明するようにしています。また、文末詞がたくさんありまして、日本語の例えば「ね」とか「よ」に似ているものは1年生でも使うのですが、それが実際の場面でどのように変わるのか、目上の人に対して使うと失礼になるとか、他方、対等な関係とか目下の人や親しい関係で使うとより親しみが出るとか、それらを実際の文例と共に説明します。これらは広い意味でベトナム語の文法項目と考えられるものです。2年生以降では特に文法語彙の時間にそういう説明をしています。

富盛： ちょっと質問してよろしいですか？ 大変面白い話をありがとうございます。その工夫はとても大事だと思います。1年生の場合にはそれほどうるさく言わない。間違ってもいいよ、とにかく言ってごらん、ですね。ただ、そのまま留学すると現地で大変な問題を起こす可能性がありますね。留学に行くまでに、そうした適切性のハードルをクリアさせるということはあるのでしょうか？

春日： 神田外語大のベトナム語の場合には留学が3年生以降になります。一番多いのは3年生の前期に行って、前期だけか、あるいは約1年いて後期の終わりに帰ってきます。なので2年生までに基本的なそうした礼儀に失しないような表現を学ばせます。言ってはダメなことや汚い言葉や乱暴な言葉は別としても、学生はぞんざいな表現や子供のような話し方をよくしますので、ネイティブの先生の授業を通じて、ちゃんと「私」という主語をつけさせ、「先生、依頼の単語、～～してください。」という依頼の表現パターンを実際に言えるようにさせます。こうした説明を2年生までしております。

富盛： どうもありがとうございます。

松田： フランス語の場合、「あなた」には親しい相手に話す「tu」と丁寧に話す「vous」がありますが、言語活動の中に積極的に入れています。生徒同士だと「tu」ですが、私と話すことは「vous」で話させます。学生が私と話す時に、慣れで「tu」を使うと、「あれ？ため口？」と指摘すると、「あ！そうだった！」と気づきます。フランスでは映画のシーンに実際に出てきますが、中学生が先生に「tu」で話したら、校長室に行かされて生徒指導の対象になってしまいます。「皆にとって間違えちゃった一で済むけれど、これがフランスの中学だったら生徒指導の対象だからね」と言って、問題を認識させながら、教室で少しずつ慣れさせていきます。

司会： ありがとうございます。予定の時間を30分ほど過ぎておりますので、そろそろこの辺でお開きということでよろしいでしょうか。本日は報告者の皆様ありがとうございました。もう一度、盛大な拍手をおねがいしたいと思います。最後に会長から一言お願いいたします。

黒澤： 本日は皆さんどうもありがとうございました。プログラムからも予測できることでしたが、非常によい構成になり、中身も充実しておりました。一つ一つのアプローチに対して心に響くものがあり、感動しながら聴いておりました。雑誌の特集として掲載されますが、実りのある内容になったのではないかと思います。全体のお話には、例えば、繰り返すとか生徒の実践をどうやって引き出すのかというような、ある種の共通したラインがありました。今日のお話をそれぞれが考えることで、教室での実践に繋がっていくのではないかと思います。

(原稿作成 松澤水戸、編集 川口裕司)

外国語教育学会 (JAFLE) 第21回研究報告大会

会場 東京外国語大学

発表会場 大会議室、中会議室

発表会場	大会議室
10:00	開会の辞
	司会 佐藤 玲子(亜細亜大学)
10:10-10:40	中国語を母語とする学習者の日本語音声の特徴-上級と初級学習者の比較を通じて- 布村 猛(東京外国語大学博士後期課程)、 海野 多枝(東京外国語大学)
10:40-11:10	英語発音習得と音韻記憶の関係 寺島 英由(東京外国語大学博士前期課程)
	司会 馬場 哲夫(東京学芸大学)
11:10-11:40	一般米語全 13 母音に聴覚的に対応する日本語の母音 野北 明嗣(国士館大学非常勤講師)
11:40-12:10	社会言語学的変異研究に基づいたウェブ英語教材の必要性とその活用実践例 矢頭 典枝(神田外語大学)
昼休	理事会
パラレルセッション1	
発表会場	大会議室
	司会 本田 勝久(千葉大学)
13:10-13:40	国内の日本語教育現場における日本語非母語話者教師の特性—インタビュー調査の分析より— 高橋 雅子(早稲田大学日本語教育研究センター)
13:45-14:15	長期的な学習日記調査から見たインドネシア人日本語学習者の日本語学習状況 ニ・ワヤン・プリリヤシタ(名古屋外国語大学博士後期課程)
	司会 秋田 辰巳(山梨学院大学)
14:20-14:50	異文化間能力における態度と複言語教育の関連—日本に在住するヨーロッパ人に対するインタビュー調査から— 胡 玉瑤(千葉大学教育学研究科研究生)
14:55-15:25	韓国における第二外国語教育について 比嘉 夏希(千葉大学学部生)、本田 勝久(千葉大学)

	司会 佐野 洋(東京外国語大学)
15:30-16:00	教員免許状更新講習と外国語教育、その現状と課題 本間 直人(日本大学非常勤講師)、 山崎 吉朗(一般財団法人日本私学教育研究所)
パラレルセッション2	
発表会場	中会議室
	司会 黒澤 直俊(東京外国語大学)
13:10-13:40	アラビア語と日本語のアクセント対照 長渡 陽一(東京外国語大学特別研究員)
13:45-14:15	中級フランス語学習者によるテキスト朗読—経年的観察— バルカ コランタン(東京外国語大学博士前期課程)、 伊藤 玲子(東京外国語大学博士後期課程)、 関 敦彦(東京外国語大学博士後期課程)、 川口 裕司(東京外国語大学)
	司会 川口 裕司(東京外国語大学)
14:20-14:50	フランス語初中級学習者の受容語彙知識 杉山 香織(西南学院大学)
14:55-15:25	ポルトガル語の単語集教材の分析—母語話者コーパスとの対照から 鳥越 慎太郎(東京外国語大学非常勤講師)
15:30-16:00	学習者・教員のコミュニケーション特性に基づく学習方略分析 結城 健太郎(東海大学)、 白澤 秀剛(東海大学)
発表会場	大会議室
	司会 佐野 洋(東京外国語大学)
16:05-16:35	日本人英語学習者の発音学習目標に関するビリーフの質的調査 山本 大貴(兵庫教育大学特命助教)、 大塚 清高(明治大学博士後期課程)
16:50-17:20	総会
17:20-17:30	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（明星大学）、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 21 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

2018 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 21 号』をお届けいたします。今回の号は、昨年 12 月の第 21 回研究報告大会での発表に基づき、論文4件と研究ノート4件、そしてシンポジウムの内容を掲載することができました。研究報告では、今回も研究内容が、音韻、語彙、異文化など多様であるとともに対象言語が複数となり、外国語教育学会らしい内容となりました。またシンポジウムでは、5 人のパネリストによる「スピーキング指導」に関する発表と聴衆も交えた貴重な意見交換ができました。

“One language sets you in a corridor for life. Two languages open every door along the way. (Frank Smith)” 今後とも日本語を含む様々な言語を対象に、その教育についてみなさまの研究が発展し、本学会でご発表いただけることを願っています。

(秋田 辰巳)

外国語教育研究 第 21 号
JAFLE BULLETIN
ISSN : 1348-7639
2018 年 12 月 10 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