

外国語教育研究

J A F L E

B U L L E T I N

23

2020

外国語教育学会

JAFLE BULLETIN 2020

外国語教育研究 第23号

目次

頁

論文

フランス語教科書でのリエゾンとフランス語学習者のリエゾンの実現 近藤 野里.....	1-19
リーディングにおける語彙知識の予測モデルとその検証 フランス語圏への留学経験による語彙知識の変化 杉山 香織.....	20-37
日本語学習者横断コーパス(I-JAS)に見られる多義語コロケーションの 分析ー「きく」「でる」「つける」に焦点を当ててー 麻生 迪子、菊池 富美子、森田 淳子、大神 智春、 鈴木 綾乃.....	38-56
日本語複合動詞「～込む」の習得 ーベトナム語を母語とする日本語学習者を調査対象にー ファム ティ タイン タオ.....	57-76
新大学入試におけるリーディングセクションの難易度比較ーCEFR B1ー レベルに焦点を当ててー 山田 裕也.....	77-95
タイ語教育における社会文化的適切性とCEFRへの適用 ーボライネス理論の視点から見た人称詞・呼称表現を中心にー スニサー ウィッタヤーバンヤーノン(齋藤)、富盛 伸夫.....	96-114
外国語学習における学習成果フィードバックがもたらす学修行動の変化 ー主体性学修分類の観点から 結城 健太郎、白澤 秀剛	115-131
高校生の基本的心理的欲求が内発的動機づけを予測するプロセス ー階層的重回帰分析を用いてー 染谷 藤重.....	132-146

研究ノート

F0, F1 による母音の緊張性の可視化と発音方法の検討の試み ー緊張・弛緩母音のペア/i:/と/ɪ/の発音指導への応用を目指してー 石崎 達也.....	147-159
日本人と中国人日本語学習者による日本語の基本単位(拍)の分け方 メトロノームのリズムに合わせて無意味語を拍で区切った場合 董 炎林、野北 明嗣.....	160-172
観光ガイドをフィールドとした地域連携型の国際協同学習の設計、実践 及び混合研究法による評価 杉江 聡子	173-193
外国語教育学会 (JAFLE) 第23回研究報告大会.....	194-195
名誉会長、学会役員・外国語教育学会規約.....	196-197
『外国語教育研究』 投稿規定.....	198

フランス語教科書でのリエゾンとフランス語学習者のリエゾンの実現

近藤 野里

はじめに

フランス語の学習において綴り字と発音の関係を理解し、発音することや聞き取ることにはそれなりの困難を伴うものである。その理由として、フランス語には、語境界での2つの語の接続における音変化である外連声(リエゾン、アンシェヌマン、エリジオン)が豊富にあり、複数の語があたかも一つの語のように発音されることが多いことが挙げられる。例えば «*je suis étudiant*» (*I am a student*)には少なくとも [ʒəsɥietydiã] (リエゾンなし) や [ʒəsɥizetydiã] (リエゾンあり) の2つの発音形がある¹。学習者は産出および知覚の両面において、これらの外連声を母語話者と同様に処理できるようになる必要がある。

本研究は、日本語母語話者のフランス語学習者がリエゾンをどのように習得するのかということを調査することを目的とする。リエゾンの習得は、リエゾンの実現に関する複雑な規則があること、原則的な条件がそろった場合でも必ずしもリエゾンが実現されるわけではないことから、困難を伴うものである。学習者は特に教室での学習活動の中で、教科書の使用や教師とのやり取りを通して、どちらかといえば規範的なフランス語を学習することになるだろう。そのような場合、学習者が習得する言語は規範からも少なからず影響を受けるだろう。そのことを前提に、本研究では、フランス語の教科書に付属する音声教材の調査を行うことで、教授規範の中でフランス語のリエゾンがどのように扱われるのか、またどのように実現されるのかを確認する。そして、教科書のリエゾンとフランス語学習者のリエゾンを比較することで、規範の影響についても考慮したい。

1. リエゾンの定義

フランス語のリエゾンとは、発音されない語末子音字が、あとに続く語が母音で始まる場合に後続語の語頭に音節化されて発音されるものである。例えば、*les* [le]と*amis* [ami]が1つの連辞 *les amis* となると、この連辞は[le.za.mi]と発音される。*les*

¹ この連辞の発音形には、インフォーマルな発話であれば [ʃɥietydiã] も可能である。

の語末子音字 *s* が、リエゾン子音 [z] として後続語の語頭に再音節化され、これがリエゾンの実現である。

リエゾンは条件がそろった場合であっても常に実現されるわけではなく、伝統的には義務的リエゾン、選択的リエゾン、禁止的リエゾンという3種類のコンテキストに分類される。このような分類は Delattre (1947) によって簡略化されて提示されている²。以下では、Delattre (1947) の分類を示す。

表 1: Delattre (1947) によるリエゾンコンテキストの分類

	義務的	選択的	禁止的
名詞	限定詞+名詞／形容詞 <i>vos [z] enfants</i> 形容詞+名詞 <i>un ancien [n] ami</i>	名詞(複数形)+ <i>des soldats [z] anglais</i> <i>ses plans [z] ont réussi</i>	名詞(単数形) <i>un soldat // anglais</i> <i>son plan // a réussi</i>
動詞	代名詞+動詞 <i>ils [z] ont compris</i> 動詞+代名詞 <i>ont [t]-ils compris</i> <i>allons [z] -y</i>	動詞+ <i>je vais [z] essayer</i> <i>j'avais [z] entendu dire</i> <i>vous êtes [z] invité</i> <i>ils commencent [t] à lire</i>	
不変化語	単音節語 <i>en [n] une journée</i> <i>très [z] intéressant</i>	複数音節語 <i>pendant [t] un jour</i> <i>toujours [z] utile</i>	<i>et +</i> <i>et // on l'a fait</i>
凝結表現および 特殊な場合	<i>comment [t] allez-vous</i> <i>les Etats [z]-Unis</i> <i>tout [t] à coup</i> <i>de temps [z] en temps</i>		+ 有声の <i>h</i> <i>des // héros</i> + <i>un, onze, huit</i> <i>la cent // huitième</i>

Delattre (1947) はさらに詳細なリエゾンの分類を提示している。本研究が分析対象とする動詞のあとのリエゾンに注目したい。Delattre (1947) は動詞のあとのリエゾンにつ

² DELATTRE (1947) の分類は、実際の言語使用の量的な分析に基づいたものではなく、また教育的な意図からどちらかといえば規範的な分類と言える。FOUCHÉ (1959) も細かなリエゾンコンテキストの規範的記述を行っている。

いて特に être 動詞が用いられる« *c'est +* » (*c'est impossible (It is impossible)*) と非人称の« *il est +* » (*il est évident (It is obvious)*) を義務的にリエゾンを実現するコンテキストであるとしている。このようなコンテキストは後述する Durand & Lyche (2008) が提示したリエゾンの分類では、リエゾンが必ず実現されるコンテキストには含まれない。

本研究では、大規模コーパス³に依拠した Durand & Lyche (2008)が提示したリエゾンの分類に基づいた分析を行う。その理由として、彼らの分類は実際の言語使用の観察に基づいた客観的な分類であることが挙げられる。以下では Durand & Lyche (2008)による分類について説明する。

1.1. Durand & Lyche (2008)の分類に基づく3種類のリエゾン

Durand & Lyche (2008)による3種類のリエゾンの例を以下に挙げる。Durand & Lyche (2008)は、伝統的なリエゾンの分類と実際の言語使用の間に、違いがあることから、「義務的」、「選択的」、「禁止的」とは異なる名称を用いている。

①絶対的リエゾン(categorical liaison)としては、必ずリエゾンが実現される。Durand & Lyche (2008)はこのタイプのリエゾンは以下の4つのコンテキストのみに限定している。

- a. 限定詞+名詞: *un [n] ami (a friend)*
- b. 後接辞+動詞: *vous [z] avez... (you have)*
- c. 動詞+後接辞: *comment dit-[t] on (How do we say)*
- d. 複合語や成句: *pot-[t] au-feu (pot au feu)*

②変動的リエゾン(variable liaison)では、リエゾンが実現されたり、されなかったりする。Delattre (1947)によって義務的リエゾンに分類されていた単音節の不変化語である前置詞や副詞とその後続語、形容詞が名詞に前置する文脈については、これらのリエゾンの実現が必ずしも義務的ではないことがコーパスを用いた研究で指摘されたことである。また、変動的リエゾンは、その文脈によってリエゾンの実現頻度が比較的高いものから、低いものまであり、リエゾンが実現されやすいのは朗読といったレジスター

³ この大規模コーパスは「現代フランス語音韻論(Phonologie du Français Contemporain)」プロジェクトで構築された PFC コーパスである。PFC コーパスの詳しい内容については、DETEY, et al. (2010)を参照のこと。

で文字を読む場合である(cf. Mallet, 2008)。Durand & Lyche (2008)の分類では、動詞のあとのリエゾンに変動的リエゾンに分類され、「*c'est* +」および「*il est* +」についても同様である。

- e. 前置詞+: *dans* [z] *un an* (in a year)
- f. 副詞+: *très* [z] *utile* (very useful)
- g. 前置形容詞+名詞: *grand* [t] *honneur* (great honor)
- h. 動詞+冠詞: *c'est* [t] *un X* (it is a X)

③事実上不在のリエゾン(virtually absent)では、リエゾンが実現されない。このタイプに分類されるコンテキストは Delattre (1947)の分類と同様である。

- i. 単数名詞+形容詞: *un bois* // *immense* (a huge forest)
- j. 接続詞 *et* + : *un garçon et* // *une fille* (a boy and a girl)
- k. +有音の *h* : *les* // *haricots* (the beans)

1.2. リエゾンの実現に関わる言語内的要因、言語外的要因

リエゾンの実現には様々な要因が影響すると言われてきた。これらの要因は言語内的要因と言語外的要因に分けられる。言語内的要因には「語の長さ」、「語の使用頻度」などがある(cf.近藤, 2015)。例えば、語の長さについては、単音節の前置詞は複数音節の前置詞よりもリエゾンが実現されやすい(cf. Mallet, 2008; 近藤, 2015)。つまり、*très* [z] *intéressant* (very interesting)という連辞では、*vraiment* [t] *intéressant* (really interesting)という連辞よりもリエゾンが実現されやすい。語の使用頻度については、特にリエゾンの文脈にある2つの語の共起頻度がリエゾンの実現に影響するということが指摘されている(cf. Bybee, 2005)。

言語外的要因については、話者が用いる発話のスタイル、レジスターの違い、社会階級、年齢などがリエゾンの実現に影響すると言われてきた。PFC コーパスに基づいた研究によれば、自由会話でよりも朗読で、また年齢が高い層の話者の発話でリエゾンの実現率が高くなることが確認されている(cf. Mallet, 2008)。

2. 学習者によるリエゾンの習得に関する先行研究

学習者によるリエゾンの習得に関する先行研究ではすでに様々なことが明らかにされている。まず、リエゾンの習得は長期的なプロセスで行われるということである。

学習者のリエゾンの習得の長期的発達プロセスに関する先行研究では、学習期間と比例して絶対的リエゾンの実現率が上昇することが確認されている(Harnois-Delpiano et al., 2012; Barreca & Floquet, 2015)。Barreca & Floquet (2015)によれば、A2-B1の学習者では、絶対的リエゾンの実現率は学習期間に比例して、1年間で72%から84%まで上昇した。同様の研究によれば、変動的リエゾンについてはA2-B1の学習者は33~44%ほどの頻度でリエゾンを実現することができる(Barreca & Floquet, 2015)。

朗読と自由会話でのリエゾンの実現頻度の異なりについても複数の先行研究で指摘されており、学習者にとっては綴り字を読みながらリエゾンを実現することは難しいことが指摘されている。Barreca & Floquet (2015)ではイタリア語母語話者を対象とした研究で、絶対的リエゾンについては、インタビューでは87%、朗読では74%のリエゾンの実現頻度を観察している。綴り字の視覚的情報があるにも関わらず、朗読という発話タイプでリエゾンの実現率が低くなるのは、母語話者とは異なる傾向である。Tennant (2015:74)も同様に、英語母語話者のフランス語学習者の大学生を研究対象とした調査で、絶対的リエゾンの実現について同様のことを指摘している。さらに、Tennant (2015:77)は変動的リエゾンについて、朗読タスクというスタイルのフォーマルさを考えれば、リエゾンの実現率は高くなることが予想されるのに反して、リエゾンの実現頻度がそれほど高くないことも指摘している。これらの先行研究から、綴り字を発音しながら、リエゾンを実現することは学習者にとって、それほど容易ではないことがうかがえる⁴。

学習者のリエゾンの実現率はたいていの場合、母語話者よりも頻度が低いことが指摘されている(Howard, 2005)⁵。学習者個人の学習歴も影響する。留学経験といったフランス語でやり取りする機会を多くもつ環境にいる学生の方がリエゾンをより実現すると言われている。例えば、Howard (2005)によるアイルランドの英語母語話者の大学生を対象とした研究では、留学経験がある学習者は、留学経験がない学

⁴ 語末子音字と発音されるリエゾン子音の関係性を予想するのが難しい場合もある。本来のリエゾン子音とは異なる子音が発音されることも学習者の発話で観察されることがある(cf. RACINE & DETEY, 2015:10)。例えば、*grand ami* という連辞でリエゾンが実現される場合に期待される発音は[grātami]であるが、[grādami]もしくは[grānami]のように発音されてしまうこともある。

⁵ EYCHENNE et al. (2014)は母語話者と学習者の比較について、「どのように」比較するかを問う必要があることを指摘している(cf. RACINE & DETEY, 2015:12)。というのも、特に選択的リエゾンは発話スタイルの影響を受けやすいため、どのようなスタイルで発話されたものかによって、同じリエゾンの文脈でもリエゾンの実現が異なることが予想される(cf. RACINE & DETEY, 2015:12)。

習者よりもリエゾンの実現頻度が高いということが指摘されている⁶。

変動的リエゾンに分類される特定のコンテキストについては、学習者にとってリエゾンの実現が容易である。特に être(be)動詞の 3 人称単数形(c')est のあとでは、学習者のリエゾン実現率が非常に高いことが指摘されている。Racine (2015:157-158) は(c')est のあとのリエゾンは教科書において義務的コンテキストとして扱われることが多いことをその理由としている。Racine (2015 :157)は、留学経験のないスペイン語母語話者の上級学習者について、会話(63.63%)および朗読(95%)でこのリエゾンの実現率が非常に高いことを確認した。一方、留学経験のある学習者は、朗読ではこのリエゾンを義務的に近い頻度(95.24%)で実現するものの、会話ではリエゾンをほとんど実現しないこと(12.50%)が明らかになっている。この結果から、学習者はフランス語圏への留学のようなフランス語母語話者が話すフランス語を多く耳にする機会を得て、(c')est のあとのリエゾンが絶対的リエゾンではなく変動的リエゾンであることに気づき、朗読と会話でのリエゾンの実現を変化させることが可能になるといえる。

3. フランス語教科書におけるリエゾンに関する説明

教科書というのは、多くの場合、学習規範が反映される媒体であるだろう。教科書の執筆者は、学習者に習得してほしいと願う、彼らにとっての理想的な言語を教科書に反映する。この観点から、教科書におけるリエゾンについて観察することが興味深い理由は、特に変動的リエゾンがどのように扱われるかである。Kondo (2012)は、フランス語教科書、母語話者の自由会話、ラジオにおける発話のリエゾンの実現率を比較し、教科書におけるリエゾンの実現はラジオ番組での会話のリエゾンの実現に類似することを明らかにした。これは、教科書におけるリエゾンの実現率は母語話者の自然発話よりも、公共放送での発話に類似することを意味し、教科書のリエゾンはより規範的であることを意味する。

ところで、教科書におけるリエゾンの説明は、たいていの場合、それほど詳しいものではない。この理由として、すでに上記で説明したようにリエゾンが実現する文脈が複雑であること、学習者にそれを一度に説明するのは難しく、文法や他の発音項目の学習とともに少しずつ覚えていく必要があるという考慮が前提にあるように思える。

⁶ 留学経験がある学習者は義務的リエゾンを 95%、選択的リエゾンを 12.7%の頻度で実現する一方、留学経験がない学習者は義務的リエゾンを 82.2%、選択的リエゾンを 8.2%の頻度で実現する(Howard, 2005)。

日本で出版された教科書の多くでは、リエゾンの定義に 2, 3 の例を示しただけの説明が多い。また、リエゾンに関して比較的丁寧に説明している場合でも、リエゾンが義務的である場合とリエゾンが禁止的である場合の 2 つの文脈についてそれぞれ例が挙げられ、特に選択的リエゾンについての説明があるわけではない。また教科書の規範性を考えれば当然のことではあるが、義務的である場合の例は Durand & Lyche (2008)が挙げているような言語学的研究に裏付けられたリエゾンの分類ではなく、伝統的かつ規範的な分類、つまり Delattre (1947)の分類に類似するものである。また、フランスで出版された教科書に関しても、日本のものと同様のことが言えるだろう。ただし、発音に特化した教科書・問題集については、詳細なリエゾンの説明や練習問題に数ページが割かれたものもある。

このように、教科書でのリエゾンの説明は詳細に書かれていないことが多い。そのため、学習者は、リエゾンがいつ実現されるのか(統語的文脈)、実現されやすいのか(頻度)などについて、教科書の音声や教師のフランス語、または母語話者の会話から徐々に学んでいくことが多いのではないだろうか。その場合、ある特定のコンテキストでのリエゾンの実現頻度が高い場合は、学習者にとってはリエゾンを実現するのが容易な文脈ともいえるだろう。

4. 研究設問

本研究では、学習規範である教科書の使用を通じて、学習者がどのようなリエゾンを頻繁に耳にするのか(もしくは耳にしないのか)、そしてフランス語学習者の発話において絶対的および変動的リエゾンがどのように実現されるのかについて調査を行う。本研究では、以下の 4 つの研究設問を立て、検証を行う。

- A. フランス語教科書において変動的リエゾンはどのように実現されるのか。
- B. 学習者の発話においてリエゾンはどのように実現されるのか。
- C. 学習者のリエゾンの習得は規範の影響をどのように受けるのか。
- D. 学習者による会話と朗読の間に、リエゾン実現率の違いはあるのか。

5. コーパス

本研究では 2 種類のコーパスを使用する。1 つ目のコーパスは、フランス語教科書コーパス(約 42,000 語)である。これは、フランスおよび日本で出版された教科書

の会話文とその音声データから作成したものである。日仏どちらの教科書もレベルは CEFR A1-A2 レベル程度のものを使用した。フランスで出版された教科書は 4 冊⁷で、会話文の総語数は 20,473 語、日本で出版された教科書は 12 冊⁸で、総語数は 21,451 語である。それぞれの教科書の会話部分のみを Word ファイルに転写し、教科書付属の CD またはインターネット上で配布されている音声データを聞きながら、メタデータを作成した。

2 つ目のコーパスは、フランス語学習者コーパス(約 25,000 語)である。これは、IPFC(InterPhonologie du Français Contemporain, フランス語中間音韻論⁹)プロトコルに基づき 2017 から 2018 年にかけて名古屋外国語大学で録音されたものを使用する。コーパスの内容は、ネイティブスピーカーによる学習者のインタビュー(約 10~15 分)、学習者同士の自由会話(約 20 分)、朗読タスクである。インフォーマントは中級学習者 9 名(CEFR A2, B1 レベル、留学経験なし)と上級学習者 2 名(CEFR B2 レベル、留学経験あり)である。本研究では、特にインタビューと自由会話を比較することではなく、この 2 つを「自然発話」というカテゴリーとして扱う。インタビュータスクと自由会話タスクのリエゾンの実現に違いがないことがその理由である。朗読タスクについては別のカテゴリーとして扱う。朗読タスクは、発音への綴り字の視覚的情報の影響を観察することが期待される。

6. 分析

6.1. 絶対的リエゾン

学習者コーパスにおける絶対的リエゾンの実現については、ページ数も限られるため特に「限定辞+名詞」のコンテキストについてのみ観察する。このコンテキストでは、教科書コーパスではリエゾンが必ず実現されるが、学習者の発話ではその通りではない。特に、朗読タスクでは文字情報があるものの、綴り字の発音がわからなかったり、発音を間違えたりなどのエラーが確認され、リエゾンコンテキストにある特に右側の語

⁷ *Scénario 1* (A1-A2) (Hachette 社)、*Alter Ego 1* (A1) (Hachette 社)、*Amical 1* (A1) (Clé International 社)、*Amical 2* (A2) (Clé International 社) の会話文をコーパスとして使用した。

⁸ *Parallèle 1* (白水社)、*Parallèle 2* (白水社)、*Pas à pas* (三修社)、*Amicalement plus* (駿河台出版社)、*Ça marche ?* (駿河台出版社)、*Escapades ! nouvelle édition* (駿河台出版社)、*Flash* (駿河台出版社)、*Mon premier vol Tokyo-Paris* (駿河台出版社)、*Tarte Tatin* (駿河台出版社)、*Le français à la carte* (朝日出版社)、*Nouveau café français* (朝日出版社)、*Parlons et lisons le français plus facilement* (朝日出版社) の会話文をコーパスとして使用した。

⁹ 詳しくは近藤、川口(2009)を参照のこと。

が正しく発音されないものも多かった¹⁰。よって、朗読タスクについては、右側の語の発音が間違っていた場合にも、左側の語と右側の語が発音される際に、期待されるリエゾン子音が右側の語の語頭で発音された場合をリエゾンの実現として数えることにした。

以下の表 2 に自然発話および朗読タスクにおけるリエゾンの実現率について示す。どちらの発話タイプでもリエゾンの実現率は 100%ではない。自然発話ではリエゾンの実現率が 90%以上と高い頻度である。それに対して、文字情報がある朗読タスクではリエゾンの実現率が低い。

表 2: 学習者コーパスにおける義務的リエゾンの実現

	学習者の自然発話	朗読タスク
限定辞 + 名詞	92.31% (108/117)	59.09% (26/44)

自然発話には「限定辞+名詞」の文脈が 117 例観察され、そのうちの 108 例でリエゾンが実現された。リエゾンが実現されない例は 9 例観察された。これらの 9 例のうち、6 例の限定辞はリエゾン子音[n]の発音が期待される *un* もしくは *son* であり、これらの連辞は *un H&M*, *un e-mail*, *un insecte*, *un omelette*¹¹ (2 例), *son accent* である。残りの 3 例は *les apprenants* という連辞で、リエゾン子音[z]の発音が期待されるものである。

朗読タスクでは、リエゾンの実現率が連辞によって異なる。以下の表 3 は、朗読タスクでの「限定辞+名詞」のリエゾンの実現頻度を連辞ごとに提示するものである。

表 3: 朗読タスクでの「限定辞+名詞」のリエゾンの実現

	リエゾン実現 なし	リエゾン実現 あり	実現頻度
<i>des</i> [z] <i>activistes</i> (<i>some activists</i>)	2	9	81.81%
<i>les</i> [z] <i>élections</i> (<i>the elections</i>)	2	9	81.81%
<i>les</i> [z] <i>opposants</i> (<i>the opponents</i>)	5	6	54.55%
<i>son</i> [n] <i>usine</i> (<i>its factory</i>)	9	2	18.18%

¹⁰ 例えば、*activistes* ([aktivist])は[aktivit]や[activite]のように発音されたり、*opposants* ([opozã])は[ołosã]のように発音されることが観察された。

¹¹ *omelette* は女性形の名詞であるため、本来は *une omelette* と発音されるべきである。

同じ統語的文脈であっても、リエゾンの実現率が異なり、特にリエゾンの実現率が低いのは *son usine* である。実現が期待されるリエゾン子音が[n]であるが、[n]のリエゾンの実現は日本語母語話者には一定の難しさがあると考えられる。後述するが、次節の変動的コンテキスト(前置詞 *en*)でも同様のことが観察された。また、*usine* の語頭の母音[y]が日本語母語話者にとって発音が難しいため、この連辞の発音自体が複雑である可能性もある。リエゾン子音が[z]である *des activistes, les élections, les opposants* についても、リエゾンの実現率はそれぞれ 81.81%、81.81%、54.44%と異なる。特に *les opposants* ではリエゾンの実現頻度が他の連辞に比較すると低いものの、興味深いのは学習者の実際の発音である。例えば、*opposants* という単語の発音はインフォーマントにとって難しいようで、*les* と *opposants* の間にためらいがあったり、発音自体を間違えてしまうことが多かった。

学習者は「限定辞+名詞」のコンテキストにおけるリエゾンを習得できているものの、朗読タスクのような場合にはリエゾンの実現が難しいことが観察されたといえる。そして、特に本研究のインフォーマントである日本語母語話者にとって、[n]のリエゾンの実現が難しいことが確認された。

6.2. 変動的リエゾン

変動的リエゾンの文脈について、「副詞(単音節)+形容詞」、「前置詞(単音節)+名詞句」、「副詞(複数音節)+形容詞」、「前置詞(複数音節)+名詞」、「動詞+」について以下では見ていく。

表 4: 変動的リエゾンの実現率

	教科書コーパス	学習者の自然発話	朗読タスク
1) 副詞(単音節)+ 形容詞	93.18% (41/44)	50.00% (6/12)	54.55% (6/11)
2) 前置詞(単音節)+ 名詞句	99.09%(109/110)	79.31% (23/29)	90.90% ¹² (10/11)
3) 副詞(複数音節)+ 形容詞	0% (0/5)	0% (0/2)	-
4) 前置詞(複数音節)+ 名詞	0% (0/16)	0% (0/3)	-
5) 動詞 +	34.02% (263/773)	28.13% (63/224)	37.21%(16/43)

¹² 朗読タスクには *en effet* という「前置詞+名詞」の連辞があるが、これはフランス語では凝結表現で常にリエゾンが実現されるため、ここでは扱わないこととする。ただし、学習者はこの連辞において 11 名のうち 10 名がリエゾンを実現した。

コンテキストによって、リエゾンの実現率が異なるのは、それぞれのコーパス、タスクに共通している。教科書コーパスでは、特に「副詞(単音節)+形容詞」、「前置詞(単音節)+名詞句」でリエゾンの実現頻度が高く、これはどちらかといえば Delattre (1947)の分類に類似する実現頻度である。一方、複数音節の副詞や前置詞についてはリエゾンの実現が観察されない。

「副詞(単音節)+形容詞」のコンテキストでのリエゾン実現率は教科書コーパスでは義務的に近い頻度で実現されている一方、学習者の発話については、リエゾンの実現率は自然発話および朗読タスクでそれぞれ 50%程度である¹³。ただし、それぞれの副詞ごとにリエゾンの実現率をみると、副詞の違いによって傾向が異なる。以下の表 5 にしたがえば、*très* や *plus* については教科書コーパスではリエゾンの実現率が 100%であり、学習者のコーパスでも 50%以上のリエゾン実現頻度が観察される。それに対して *pas* は教科書コーパスにおいてもリエゾンコンテキストの例が少なく、リエゾンの実現率も他の副詞に比べると低い。また、学習者コーパスではこのタイプのリエゾンの実現が観察されなかった。ただし、これらの副詞のリエゾンコンテキストが豊富に観察されたわけではないので、断定的なことを述べるのは難しい。

表 5:「副詞(単音節)+形容詞」のコンテキスト

	教科書コーパス	学習者の自然発話	朗読タスク
<i>très</i> (very)	100% (28/28)	66.67% (2/3)	54.55%(6/11)
<i>plus</i> (more)	100% (8/8)	66.67% (4/6)	
<i>pas</i> (not)	50.00% (2/4)	0% (0/3)	-

「前置詞(単音節)+名詞句」については、学習者の発話でもリエゾンの実現率は比較的高く、リエゾンの実現率は自然発話で 79.31%、朗読タスクで 90.90%である。以下の表 6 にしたがえば、教科書コーパスでは *chez*, *dans*, *en*, *sans* ともしリエゾンの実現率は 100%もしくは 100%に近い値である。一方、学習者のコーパスではこれらの前置詞のリエゾンコンテキストが豊富に観察されるわけではないものの、*dans* のあとのリエゾンの実現率が自然発話および朗読タスクどちらでも高い。ただし、*en* のあとのリエ

¹³ MALLET (2008:277-280)によれば、母語話者コーパスにおいて単音節の前置詞全体ではリエゾンの実現率が非常に高い(91.9%)。同じく MALLET (2008)によれば、特に単音節の副詞については副詞の種類によってリエゾンの実現率が異なるようであるが、MALLET (2008)のデータの提示の方法では、本研究との比較ができないため、参考にとどめる。

ゾンの実現率は 60%と少し低くなる。この理由として、前節でも述べたことであるが、学習者が[n]のリエゾンの実現を苦手とする可能性が考えられる。

表 6:「前置詞(単音節)+名詞句」のコンテキスト

	教科書コーパス	学習者の自然発話	朗読タスク
<i>chez</i> (<i>at X's place</i>)	100% (10/10)	100% (1/1)	-
<i>dans</i> (<i>in</i>)	98.00% (49/50)	100% (13/13)	90.90% (10/11)
<i>en</i> (<i>in, to, into</i>)	100% (48/48)	60% (9/15)	-
<i>sans</i> (<i>without</i>)	100% (2/2)	-	-

複数音節の副詞および前置詞のリエゾンについては、教科書コーパスでもリエゾンの実現が観察されなかった。Delattre (1947)および Durand & Lyche (2008)もこのコンテキストでのリエゾンは変動的(選択的)であるとしているが、このタイプのリエゾンは Mallet (2008:277-280)が用いた大規模コーパスにおいては、実現率は 0%である。つまり、学習者がリエゾンの実現を耳にすることが大変珍しいリエゾンコンテキストでもあり、学習者の発話においてもリエゾンの実現は観察されない。

「動詞+」のコンテキストについては、教科書コーパスで 34.02%、自然発話で 28.13%、朗読タスクで 37.21%であり、それぞれのコーパスにおけるリエゾンの実現率の差が小さいことが明らかである。このタイプのリエゾンコンテキストについては以下で詳細に扱いたい。

6.3. 動詞のあとのリエゾン

それぞれのコーパスで動詞とその後続語のリエゾンコンテキストでは、動詞の種類によって、リエゾン実現率が異なる。リエゾンの実現率が最も高くなるのは、être (be)動詞とその後続語であり、avoir (have)動詞やその他の動詞ではリエゾンの実現率が低くなることが明らかである。

表 7: 動詞のあとのリエゾン

	être (be)	avoir (have)	その他の動詞	Total
教科書コーパス	61.22% (251/410)	7.84% (4/51)	2.56% (8/312)	34.02% (263/773)
自然発話	46.56% (61/131)	0% (0/4)	2.25% (2/89)	28.13% (63/224)
朗読タスク	63.64% (14/22)	20% (2/10)	0% (0/11)	37.21% (27/43)

以下では特に *être* 動詞のあとのリエゾンについて分析したい。まず活用形ごとのリエゾンの実現については、学習者コーパスでは、限定された活用形でのみリエゾンが確認された。これらは 1 人称単数現在形 *suis*、1 人称単数半過去形 *étais*、2 人称単数現在形 *es*、3 人称単数現在形 *est*、*c'est* である。以下の表に *être* 動詞の活用形ごとのリエゾンの実現率を示す。

表 8: *être* 動詞の活用形ごとのリエゾンの実現率

		自然発話	朗読タスク	教科書コーパス
1 人称	<i>je suis</i> +	72.73% (32/44)	-	40% (32/80)
	<i>j'étais</i> +	22.22% (2/9)	-	14.29% (1/7)
2 人称	<i>tu es</i> +	66.67% (2/3)	-	7.14% (1/14)
3 人称	<i>X est</i> +	27.78% (5/18)	63.64% (14/22)	73.79% (76/103)
	<i>c'est</i> +	60.61% (20/33)	-	82.71% (110/133)

以上の表からは、教科書コーパスでは特に 3 人称単数形の « *X est* + » および « *c'est* + » のあとのリエゾンの実現率が高いことが明らかである。学習者の自然発話においては、「*je suis* +」、「*j'étais* +」、「*tu es* +」では、教科書コーパスよりもリエゾンの実現率が高い。ただし、「*j'étais* +」、「*tu es* +」については例数が少ないため、断定的なことをいうことは非常に難しい。

être 動詞に後続する語は多様であり、例えば、形容詞、副詞、冠詞、名詞、前置詞、過去分詞 (*être* が助動詞の場合) などが挙げられる。ただし、学習者コーパスでは、限られた後続語とのみリエゾンの実現が観察された。それらの後続語は、助動

詞« *allé(e)* », 名詞« *écolière* », 副詞句« *un peu* », 冠詞« *un(e)* (+名詞) », 前置詞« *à* »および« *en* » である。以下に学習者コーパスにおいて être 動詞のあとにリエゾンが観察された例と教科書コーパスを比較したものを提示する。

表 9: 特定のコンテキストごとのリエゾンの実現率

人称		コンテキスト	学習者コーパス	教科書コーパス
1 人称	+ 助動詞	« <i>je(/j'y) suis [z] allé(e)</i> » (<i>I went</i>)	84.21% (32/38)	75.00% (12/16)
	+ 名詞	« <i>j'étais [z] écolière</i> » (<i>I was schoolgirl</i>)	100.00% (2/2)	-
2 人称	+ 過去分詞	« <i>tu es [z] allé(e)</i> » (<i>you went</i>)	66.67% (2/3)	0.00% (0/1)
3 人称	+ 副詞句	« <i>c'est [t] un peu...</i> » (<i>It is a little bit</i>)	66.67% (8/12)	66.67% (4/6)
	+ 冠詞	« <i>c'est [t] un(e) X</i> » (<i>It is a/an X</i>)	100.00% (11/11)	94.87% (74/78)
	+ 前置詞	« <i>c'est [t] à X</i> » (<i>It is in/to/at X</i>)	33.33% (1/3)	75.00% (6/8)
	+ 過去分詞	« <i>X est [t] allé(e)</i> » (<i>X went</i>)	100.00% (5/5)	100.00% (4/4)
	+ 前置詞	« <i>est [t] en</i> »	朗読タスク: 63.64% (14/22) 自然発話: 0% (0/1)	100.00% (9/9)

以上の表 9 から、学習者が限られた連辞でのみリエゾンを実現するのが明らかであり、またこれらの連辞については教科書コーパスでもリエゾンの実現率が比較的高いといえる(ただし、「*tu es [z] allée*」は例外である)。

c'est のあとのリエゾンコンテキストである« *c'est un peu* », « *c'est un(e)* + 名詞 » では、リエゾンの実現率は学習者コーパス、教科書コーパスの両方で比較的高いと

いえる。特に、「*c'est un(e)* + 名詞」については学習者コーパスでのリエゾン実現率は100%であり、「*c'est un(e)*」が[setɛ̃] ([setyn])という発音がチャンク化し、記憶されている可能性があるだろう。

また、このようなチャンク化は動詞 *aller* (go)の複合過去形にも同様のことが言える。「～に行った」というような表現は使用頻度が高く、このような連辞には、「*X est allé(e)*», «*tu es allé(e)*», «*je(j'y) suis allé(e)*»がある。特に«*je(j'y) suis allé(e)*»は観察された38例のうち32例でリエゾンが実現されており、[ʒəsɥizale]¹⁴という発音で記憶されているといえる。リエゾン子音が発音されなかった6例のうち4例はインフォーマントの1人がいずれも[ʒəsɥiale]と発音した。このインフォーマントは録音の中で[ʒəsɥizale]とは一度も発音しなかったことから、リエゾン子音が含まれない発音形をチャンク化して記憶していることが考えられる。リエゾン子音が発音されなかった他の2例は、[ʃ.a.le]および[ʃi.a.le]と発音されたものであり、いずれも留学経験のあるインフォーマントによって発音された。このようなチャンク化が起きるのは、リエゾン子音が発音された形を耳にして、その通り記憶されるということも理由の一つだろう。特に日本の教科書では *être* を助動詞に用いる複合過去形を *aller* (go)の活用で練習する傾向がある。コーパスとして用いた日本語の教科書の12冊中9冊では、「*être* 動詞+*allé*」で活用の練習が提示されており、音声データを聞くとリエゾンの実現率は非常に高い¹⁵。よって、これらの連辞での学習者のリエゾン実現率の高さは学習規範の影響であるともいえるだろう。以上に述べたチャンク化は«*j'étais écolière*»についても同様で、この連辞は1人のインフォーマントが2回発音したものであるが、「*quand j'étais* [z] *écolière*» (*when I was schoolgirl*)という連辞にリエゾン子音が含まれた発音で記憶されて産出されている可能性を指摘できるだろう。

終わりに、「*est en*」という連辞については、自然発話には例が1例のみ観察されるものの、リエゾンの実現がない。朗読タスクでは、この連辞のリエゾン実現率は63.64%である。また、Racine (2015)によって朗読タスクでの(*c')**est*のあとのリエゾンの実現率の高さが指摘されていたが、本研究でもそのような傾向が観察されたといえる。

¹⁴ *j'y suis allé(e)*の場合には、[ʒisɥizale]と発音される。

¹⁵ 9冊の教科書では、9冊で«*il est* [t] *allé*», «*elle est* [t] *allée*», «*ils sont* [t] *allés*», «*elles sont* [t] *allées*»のようにリエゾンが実現された。また、9冊中の8冊で«*je suis* [z] *allé(e)*»および«*vous êtes* [z] *allé(e)(s)*»という発音、9冊中の7冊で«*tu es* [z] *allé(e)*»の発音が聞かれた。

7. 考察

以下ではそれぞれの研究設問について考察を行う。

「A. フランス語教科書において変動的リエゾンはどのように実現されるのか。」という設問については、教科書においても変動的リエゾンの実現率はコンテキストによって異なる。単音節の副詞や前置詞とその後続語は Delattre (1947)の分類に類似するように高頻度でリエゾンが実現される。一方、複数音節の副詞や前置詞とその後続語ではリエゾンの実現が観察されなかった。このようなコンテキストは Delattre (1947)の分類では選択的リエゾンに分類されるものの、実際の言語使用ではリエゾンが珍らしく (cf. Mallet, 2008)、学習規範でもリエゾンの習得がそれほど重要視されないものだといえる。また、動詞とその後続語のリエゾンコンテキストでは、教科書コーパスでもリエゾンは主に être 動詞のあとで実現されることが明らかになった。また être 動詞の活用形の中でも、特に 3 人称単数形の(c')est のあとのリエゾンの実現率が高いといえる。

「B. 学習者の発話においてリエゾンはどのように実現されるのか。」および「C. 学習者のリエゾンの習得は規範の影響をどのように受けるのか。」については、教科書コーパスでリエゾンの実現頻度が高いコンテキストについては、学習者のリエゾン実現頻度もそれなりに高いといえる。教科書のリエゾン実現率と比較すればその値は低いものの、リエゾンの頻度が高いコンテキストの習得は早く行われるといえる。また、リエゾン子音を含んだ発音形がチャンク化して使用される様子も学習者コーパスにおいて観察された。そのような連辞の具体例として« je(j'y) suis allé(e) »や« c'est un(e) + 名詞 »が挙げられる。特に aller の複合過去形は教科書での活用形の練習に用いられやすく、[ʒəsɥizalɛ] (je suis allé(e))のようにリエゾン子音を含む発音形が習得されやすい。

おわりに、「D. 学習者による会話と朗読の間に、リエゾン実現率の違いはあるのか。」という設問についてであるが、絶対的リエゾンのコンテキストである「限定辞+名詞」については、朗読タスクではリエゾン実現頻度が低くなることが明らかになった。特に、リエゾン子音[n]を含む限定辞と後続語のあとのリエゾンではリエゾン実現率が低く、このタイプのリエゾンを日本語母語話者のフランス語学習者が苦手とすることが示唆できるだろう。学習者にとっては、綴り字を見て発音するという行為そのものが難しいことが考えられる。ただし、特定のコンテキストではむしろ、リエゾンの実現率が高くなる場合もある。例えば、「est en」という連辞でのリエゾンの実現率は朗読タスクで 63.64%と比較的高いことから、場合によっては綴り字がリエゾンの実現を促すこと

も示唆される。

今後の課題

本研究ではコーパスサイズがそれほど大きいわけではないため、リエゾンコンテキストの例が十分ではない場合も多かった。そのため、今後はデータをさらに拡充して研究を行う必要があるだろう。リエゾン子音[n]が表れるコンテキストでのリエゾンの実現の難しさについて、その要因を考察することができなかったため、今後の課題とした。また、本研究では学習者のリエゾン習得の長期的な発達過程については観察しなかったため、今後は留学前と留学後でのリエゾンの実現の違いを観察するような、学習者のリエゾンの横断的習得研究についても取り組んでいきたい。

(名古屋外国語大学)

参考文献

- ANDREASSEN, H. & LYCHE, C. (2015). Enchaînement, liaison accentuation chez les apprenants norvégophones, in : Racine, I. & Detey, S. (éds), *Bulletin vals-asla*, 102, pp. 103-121.
- BARRECA, G. & FLOQUET, O. (2015). L'acquisition de la liaison chez des apprenants italophones : le corpus IPFC italien (Rome). Communication présentée à Séminaire "Liaison" du laboratoire MoDyCo -16 avril 2015, Université de Nanterre Paris Ouest La Défense.
http://www.academia.edu/13109551/L_acquisition_de_la_liaison_chez_des_apprenants_italophones_Le_corpus_IPFCitalien_Rome_ (最終アクセス日 : 2020 年 3 月 25 日)
- BYBEE, J. (2005). La liaison: effets de fréquence et constructions. *Langages*, 158, pp. 24-37.
- DELATRE, P. (1947). Liaison en français, tendances et classification. *The French Review*, 22 (2), pp.148-157.
- DETEY, S., DURAND, J., LAKS, B. & LYCHE, C. (éds) (2010). *Les Variétés du français parlé dans l'espace francophone, Ressources pour l'enseignement*. Paris : Editions Ophrys.
- DURAND, J. & LYCHE, C. (2008). French Liaison in the Light of Corpus Data. *Journal*

of French Language Studies, 18, 1, pp.33-66.

- EYCHENNE, J., LYCHE, C., DURAND, J. & COQUILLON, A.-L. (2014). Quelles données pour la liaison en français : la question des corpus, in : C. Soum-Faravo, A.-L. Coquillon & J.-P. Cheverot (éds), *La liaison : approches contemporaines*, pp. 33-60. Berne : Peter Lang.
- FOUCHÉ, P. (1959). *Traité de prononciation française*, Paris : Klincksieck.
- HARNOIS-DELPINO, M. CHEVROT, J.-P. & CAVALLA, C. (2012). La liaison chez des apprenants coréens de FLE : comparaison de l'acquisition de la stabilité des acquis avec des L1. Communication présentée à Journées IPFC InterPhonologie du Français Contemporain, Paris, France. 10-11 décembre 2012. http://cbllle.tufts.ac.jp/ipfc/assets/files/IPFC2012-Paris/IPFC2012-HARNOIS-DELPINO%20et%20al_liaison_L1%20&%20Coreen.pdf (最終アクセス日 : 2020 年 3 月 25 日)
- HOWARD, M. (2005). L'acquisition de la liaison en français langue seconde: Une analyse quantitative d'apprenants avancés en milieu guidé et milieu naturel, *Corela*, HS-1, pp.2-14.
- KONDO, N. (2012). La liaison facultative dans l'interaction spontanée et les manuels de FLE, *Flambeau*, 38, pp. 31-51.
- MALLET, G. (2008). *La liaison en français : descriptions et analyses dans le corpus PFC*. Thèse de doctorat : Université Paris Ouest-Nanterre-La Défense.
- RACINE, I. (2015). La liaison chez les apprenants hispanophones avancés de FLE, in: Racine, I. & Detey, S. (éds), *Bulletin vals-asla*, 102, pp. 147-167.
- RACINE, I. & DETEY, S. (2015). Corpus oraux, liaison et locuteurs non natifs: de la recherche en phonologie à l'enseignement du français langue étrangère, in: Racine, I. & Detey, S. (éds), *Bulletin vals-asla*, 102, pp. 1-25.
- TENNANT, J. (2015). Canadian Anglophone learners' realization of French liaison, in: Racine, I. & Detey, S. (éds), *Bulletin vals-asla*, 102, pp. 65-85.
- 近藤野里, 川口裕司(2009)「IPFC と中間言語としての現代フランス語研究」, 『ふらんぼー』東京外国語大学フランス語研究室フランス研究会, 34 号, 51~67.
- 近藤野里(2015)『17 世紀末および 18 世紀初頭フランス語におけるリエゾンの分析 — Milleran (1694)および Vauclain (1713, 1715)の文献調査を基に—』東京外国語大学, 博士論文.

French liaison in pedagogical manuals and learners' speech

Nori KONDO

This study examines the French phonetic norm found in textbooks, especially the French linking phenomena, i.e. liaison. Liaison is the realization of word-final graphic consonant before a vowel-initial word. Its realization and non-realization is influenced by numerous factors. There are also three kinds of liaison contexts: categorical, variable, and virtually absent (Durand & Lyche, 2008). Especially in the case of variable liaison, its realization is conditioned by a range of linguistic and extralinguistic constraints. This type of liaison is more frequent during a formal style, and less during an informal style. For L2 learners, the categorical liaison poses less difficulty, but use of the variable liaison is difficult enough even for advanced learners (Howard, 2005; Tennant, 2015). Moreover, Howard (2005) indicated significantly lower usage of variable liaisons compared to native speakers.

The present study aims at exploring the pedagogical norm for variable liaison in our L2 French textbooks corpus (about 42,000 words with audio CD) and investigating especially which type of variable contexts learners encounter most often during their use of textbooks. Based on quantitative analysis, our study considers the frequency of liaison realization in variable contexts. We also compare our textbooks corpus with another corpus of Japanese learners' French conversations and reading tasks to examine the effect of textbooks on the acquisition of variable liaison. The results indicate that a higher rate of liaison realization is observed in certain contexts (ex. monosyllabic adverb / preposition +, *être* +, etc...) in the textbook corpus. Learners can more easily acquire the use of liaisons in such contexts compared to other contexts for which the rate of liaison realization is lower.

(Nagoya University of Foreign Studies)

リーディングにおける語彙知識の予測モデルとその検証 フランス語圏への留学経験による語彙知識の変化

杉山 香織

はじめに

外国語学習者が目標言語で書かれたテキストを読む際、母語による時よりも直接的・間接的に関連する多くの変数の影響を受けながら、複雑な処理を行っている。その中でも、素早く自動的に単語を認識して意味へアクセスするプロセスが、テキスト理解において最も重要である(Grabe and Stoller 2002)。このような単語が文章の中に多いほど、理解も高まることがわかっている(Laufer 1989a, Hu and Nation 2000)。

本研究は、フランス語圏へ留学した学習者を対象に、リーディングにおける留学前後の語彙知識を予測するモデルを作成し、その妥当性を検証することを目的とする。さらに、留学前後の語彙知識を比較することによって、留学期間に増えた語彙知識の傾向や、留学を経ても獲得されにくい語彙知識について知ることができる。また、既知語と未知語を予測することができれば、留学前教育における語彙指導に生かすことができ、留学に行かない学習者に対しても留学経験に匹敵する効果的な指導を行うことができる。

語彙知識は多面的であるが、本研究では語彙知識の広さのみに焦点を当て、語彙頻度情報に基づく語彙知識の予測モデルを作成する。さらにその語彙頻度情報がモデルの作成に有効かを検証し、モデルが学習者の受容語彙レベルをどの程度正しく予測できるかを分析する。また、この結果が有効であれば、どのように教育現場へ還元できるかを検討していく。

1. 読解と語彙知識

第一言語での読解における語彙知識に関する様々な研究に基づき、Anderson and Freebody (1981)は読解における語彙の役割について「道具主義者仮説」、「適性仮説」、「知識仮説」の3つの仮説を立てた。第二言語の読解研究では、この中の「道具主義者仮説」に依拠して行われているものが多い。「道具主義者仮説」では、読解を可能にする最も大きな要因は語彙知識の量、すなわち広い語彙知識であると

考えられている。

語彙の広さを測定するには、語彙サイズテストが用いられる。語彙リストの頻度情報に基づいて、どの頻度層までの語彙知識があるのかを測定する。英語の代表的な語彙サイズテストとして、Nation (1990)や Schmitt, Schmitt, & Clapham (2001)による *Vocabulary Levels Test* や Meara and Milton (2003)の *X-Lex* が挙げられる。学習者の既知語の総量を測定することを可能にする語彙サイズテストには、単語の頻度情報が提供される語彙リストが必要である。*Vocabulary Levels Test* や *X-Lex* は英語コーパスに基づく語彙頻度情報リストを使用したものである。

フランス語の語彙頻度情報を提供する代表的なものとしては、*VocabProfil*¹と *FLELex*²が挙げられる。*VocabProfil* は、*Frequency Dictionary of French* (Lonsdale et Le Bras 2009)と、2300 万語からなる話し言葉と書き言葉コーパスに基づいて、頻度情報を計算している。計算単位は単語家族である。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。*FLELex* は *CEFR* (ヨーロッパ言語共通参照枠: *Common European Framework of Reference for Languages*)に準拠した教科書や学習者向けの本のコーパスに基づいて頻度情報を算出している。そのため、単語の難易度を *CEFR* のレベルで示すことが可能となる (François et al. 2014)。このように、今日ではフランス語に関しても語彙頻度情報が得られるようになったものの、フランス語学習者の語彙サイズテストを用いた語彙知識の広さの研究はほとんど行われていない(杉山 2018、杉山 2019)。

英語学習者に関する研究によって、オーセンティックな資料を読む際に必要な語彙知識は、かつて考えられていたよりもかなり多くなくてはいけないということがわかってきている(Nation 2006)。Laufer (1992)による英語学習者に関する初期の研究では、3000 程度の単語家族³の知識があれば十分満足いく程度に読解できると主張されていたが、Hu and Nation (2000)は 8000-9000 もの単語家族の知識が要求されると指摘している。この単語数の差は、期待されるテキストの理解度の差に起因している。適切な読解理解を保証するために、どれだけの既知語が含まれるのかを検証した研究によると、Laufer (1989b)は読解理解度の閾値を 55%とし、そのためには 95%の語

¹ <https://www.lexutor.ca/vp/comp/> (2020 年 3 月 29 日最終閲覧)

² <https://cental.uclouvain.be/cefrlex/flelex> (2020 年 3 月 29 日最終閲覧)

³ 見出し語とその屈折形に加えて、派生語も含む

彙カバー率を要すると主張するのに対して、Hu and Nation (2000)は読解理解の閾値を 85.7%に引き上げ、98%の語彙カバー率が必要であると指摘している。一方、フランス語学習者に関しては、読解理解と語彙サイズに関する研究もほとんど行われていない状況である(杉山 2018、杉山 2019)。そのため、語学レベルに応じたテキスト選択や語彙指導は、教師や研究者の主観に基づいて行われており、客観的な指標は今のところ存在しない。

2. 研究設問

本研究の目的は、*VocabProfil*と*FLELex*から得られるフランス語の語彙頻度情報のみを用いて、フランス語初中級学習者における留学前後の受容語彙知識をどの程度正確に予測することができるかを探ることである。フランス語の受容語彙知識の予測モデル作成には、文法構造知識や背景知識、あるいは英語の語彙知識など、さまざまな変数が必要となることは自明だが、語彙頻度情報のみを使用することによって変数を最小化し、複雑なモデル作成への基礎を築くことができるという利点がある。また、ある程度の規模のコーパスに基づいていることにより、頻度情報は客観的な指標となる。

留学前後の語彙知識を正しく予測することができれば、留学経験によってどのような語彙知識が増えるのか、または留学を経ても獲得されにくい語彙はどのようなものなのかを知ることができる。そのため、留学前教育において留学生活に必要な語彙をあらかじめ提供でき、語彙指導に生かすことができる。また、留学に行かない学習者に対しても留学経験に相当する語彙指導を行うことができる。

そこで、本研究では、以下の2点について分析を行っていく。

Q1. 語彙頻度情報のみをもとに作成したモデルは、学習者の既知語と未知語をどれくらい正しく判別できるか。

Q2. 正しく判別されない場合、それらの単語にはどのような特徴があるか。

3. 調査方法

3.1. 調査参加者

本研究では、フランス語を専攻とする大学2年生から3年生の14名を対象とする。留学前の時点では、フランス語学習歴はそれぞれ1年半から2年半であつ

た。留学期間および留学前後レベルは以下のとおりである(表 1)。留学後に資格を取得していない学習者もいるため、留学先で受講していたクラスのレベルをもって、留学後のレベルとする。

表 1: 調査参加者の留学期間と語学レベル

ID	留学期間	留学前 取得資格	留学先 受講レベ ル	ID	留学期間	留学前 取得資格	留学先 受講レベ ル
1	半期	DEL F B1	B1	8	通年	DEL F B1	学部
2	半期	DEL F B1	B1	9	通年	DEL F B1	学部
3	通年	DEL F B1	B1+	10	半期	DEL F A2	B1
4	半期	DEL F B1	B1-	11	半期	DEL F A2	B1
5	半期	DEL F A2	B1	12	通年	DEL F A2	B1
6	通年	DEL F A2	B1-	13	通年	DEL F A2	B1
7	通年	DEL F A2	B2	14	通年	DEL F B1	学部

3.2. 単語リストの作成

調査対象となる単語リストは、DEL F 対策の A1 レベル、A2 レベル、B1 レベルのそれぞれの問題集の中にある模擬試験から、読解問題 1 回分を使用して作成した。実際の形式と同様、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 テキストから模擬試験は構成されている。杉山 (2018) の調査に基づき、学習者が一人でも未知語であると判断した単語をすべてリスト化した。ただし、成句や熟語表現は頻度情報を得られないため、リストから除外する。また、杉山 (2019) の結果から、動詞の活用形は動詞自体の語彙の頻度が高くても習得されにくいことが明らかになったため、今回の調査で用いる語彙頻度情報がモデルに正しく反映されないと判断し、不定詞以外はリストから除外することとした。同様に、代名動詞も他動詞自体の頻度は高くても、他動詞からの類推に失敗し、既知の形態素を組み合わせせて誤った意味推測を導く語 (deceptive transparent words) となるケースが多く見られた

ため、これらもリストから外した。各レベルのテキストにおける異なり語数と、リストに含まれる語数は以下のとおりである。

表 2: 調査に使用したテキストの異なり語数とリスト内語数

レベル	異なり語数	リスト内語数
A1	209	62
A2	273	75
B1	441	121

3.3. 単語知識の測定と判定

留学前に事前テスト、留学後に事後テストを行い、調査参加者の単語知識を測定した。調査参加者はリストに含まれた 258 語について、テキストを読みながら意味を記入した⁴。各単語について、文脈内で意味が正しいかどうかを筆者が確認し、正しい場合は既知語、正しくない場合や空欄の場合は未知語と判定した。事前テストも事後テストも、同じ対象者に対して、全く同じリストを用いた。留学期間は半年と通年と異なるが、いずれの場合も事前テストと事後テストの間は約 1 年半空いており、その間に調査参加者が留学をしている。事前テストの正答率の平均は 37.98%であり、事後テストは 64.92%であった。

調査参加者の解答パターンに応じて既知語と未知語に分類するため、クラスター分析⁵を行った。調査参加者をケース、判定を変数に用いて、事前テストと事後テストについてそれぞれクラスター分析を行った結果、事前テストでは 112 語が既知語、146 語が未知語と分類され、事後テストでは 144 語が既知語、114 語が未知語と分類された(表 3)。

⁴ 未知語であっても文脈や背景知識から単語の意味を推測するといった、読解における語彙ストラテジーを使用して意味を解答している可能性も考えられるが、本研究ではその点については区別せず、意味が正しい場合は既知語とみなす。

⁵ ユークリッド距離、ワード法

表 3: クラスター分析結果

	事前テスト	事後テスト
既知語	112	144
未知語	146	114

クラスター分析によって既知語と分類された単語の正答率の平均は、事前テストでは 67.86%であり、事後テストでは 87.55%であった。また、未知語と分類された単語の正答率の平均はそれぞれ、事前テストが 15.07%、事後テストが 36.34%であった。

3.4. モデルの作成

本調査では、既知語と未知語を予測するモデルの作成に語彙頻度情報を使用する。今回使用するのは、*VocabProfil*と*FLELex*の2つである。*VocabProfil*は上記で述べたとおり 2500 万語規模の書き言葉と話し言葉のコーパスから頻度情報を産出しており、フランス語圏で生活する上で触れる語彙の出現頻度を反映している。一方、*FLELex*は教科書コーパスから頻度情報を得ているため、学習環境で触れる語彙の出現頻度を反映している。

*VocabProfil*は各単語が属する頻度層についての情報を提供するが、杉山(2018, 2019)より頻度 3000 位レベルから未知語の割合が大幅に増えるということが分かっているため、頻度 1000 位まで、1001 位から 2000 位まで、それ以降の 3 グループに分けた。*FLELex*は各単語の正規頻度を提供するため、頻度層の情報を提供する *VocabProfil*と性質が異なる。したがって、*VocabProfil*に合わせて正規化された頻度の高い順に 1000 位まで、1001 位から 2000 位まで、それ以降の 3 グループに分けた(表 4)。

表 4: 頻度層のラベル付け

VocabProfile		FLELex	
K1 (1-1000)	VP1	1-1000	FL1
K2 (1001-2000)	VP2	1001-2000	FL2
K3 (2001-)	VP3	2001-	FL3

本調査で使用する 258 語について、*VocabProfil*と*FLELex*の頻度情報を掛け合わせたクロス表は以下のとおりである。

表 5: *VocabProfil* と *FLELex* のクロス表

	FL1	FL2	FL3
VP1	50	18	18
VP2	10	19	17
VP3	6	19	101

表 5 の線で囲まれた 50 の単語は、*VocabProfil* と *FLELex* ともに頻度が一番高い層に分類された単語であるため、一般的な使用頻度も高く、学習環境で触れる頻度も高い語であるといえる。一方、破線で囲まれた 101 の単語は *VocabProfil* によっても *FLELex* によっても頻度が一番低い層に分類された単語であるため、一般的な使用頻度も学習環境における頻度も低い単語である。直感的に、前者の方が習得されやすい単語であるといえる。表 6 はそれぞれ、高頻度層 (VP1 かつ FL1) と低頻度層 (VP3 かつ FL3) に分類される単語の例である。

表 6: 高頻度層と低頻度層に分類される単語の例

VP1 $\wedge$ FL 1	VP3 $\wedge$ FL 3
accepter (受け入れる)	abbaye (修道院)
activité (活動)	abordable (手頃な)
apporter (持っていく)	affirmation (断言)
association (団体)	alentour (周囲に)
aucun (何も…ない)	alerte (警告)
avenir (未来)	autoroute (高速道路)

VocabProfil と *FLELex* の頻度情報を説明変数、クラスター分析によって分類された「既知語」と「未知語」を目的変数とし、どのような基準で「既知語」と「未知語」に分けられるのかを解析するために、線形判別分析を行い、Fisher の線形判別関数 z をもとめる。Fisher の線形判別関数 z による分類の正解率が高い場合、同レベルの学習者であれば、*VocabProfil* と *FLELex* の頻度情報を用いることによって、あらゆる単語について「既知語」か「未知語」なのかを予測することが可能となる。

4. 結果と考察

4.1. 判定分析

未知語と既知語を予測する Fisher の線形判別関数 z は、事前テストと事後テストそれぞれ以下の通りとなった。

表 7: 線形判別関数

事前テスト	事後テスト
$0.532 \times VP + 0.930 \times FL - 3.258$	$0.519 \times VP + 0.907 \times FL - 3.178$

判定関数に基づいて既知語と未知語の判定パターンを比較したところ、事前テストと事後テストとも同じ結果となった(表 8)。

表 8: 判定パターン

既知語		未知語	
VP	FL	VP	FL
1	1	1	3
1	2	2	3
2	1	3	2
2	2	3	3
3	1		

次に、この関数がどの程度学習者の語彙知識を予測できたのかを検証した結果が表 9 と表 10 である。事前テストの分類の正解率⁶は 72.48%であった(表 9)。関数によって既知語と判定された 103 語のうち、クラスター分析でも既知語と分類されたものは 72 語であり、69.90%を正しく予測できた。未知語については、関数で未知語と判定された 155 語のうち、クラスター分析でも未知語に分類されていたものは 115 語であり、74.19%を予測できている。

⁶ 総語数における正しく分類できた語数の割合

表 9:分類結果(事前テスト)

		予測		
		既知語	未知語	合計
クラスター	既知語	72	40	112
	未知語	31	115	146
	合計	103	155	258

事後テストの分類結果は表 10 のとおりである。事後テストの分類の正解率は 68.40%であり、事前テストよりも低い結果となった。特に未知語については、正しく予測できたのは 155 語中 94 語にとどまり、判定率は 60.65%にすぎなかった。一方、既知語に関しては 103 語中 83 語を正しく予測し、判定率は 80.58%となった。

表 10:分類結果(事後テスト)

		予測		
		既知語	未知語	合計
クラスター	既知語	83	61	144
	未知語	20	94	114
	合計	103	155	258

つまり、Fisher の線形判別関数 z に基づいて作成した未知語と既知語のパターンは事前テストも事後テストも同じ結果となったが、事前テストでは未知語の方を、事後テストでは既知語の方を正しく予測する傾向にあるといえる。

それぞれの頻度層の組み合わせについて、どれだけ正しく予測できたかをまとめたものが表 11 と表 12 である。事前テストについては、既知語の予測パターンのうち、「VP1 かつ FL1」と「VP3 かつ FL1」の組み合わせについて、クラスター分析による分類と判定分析による分類の一致率が特に高かった(表 11)。未知語については、「VP3 かつ FL3」の組み合わせの予測率が高い。一方、*VocabProfile* も *FLELex* も中頻度層(VP2 と FL2)の予測率は概して低いため、この頻度層には学習者の既知語と未知語が混在していると考えられる。

表 11：事前テストの予測との一致率⁷

	FL1	FL2	FL3
VP1	39/50 (78.00)	12/18 (66.67)	10/18 (55.56)
VP2	5/10 (50.00)	11/19 (57.89)	11/17 (64.71)
VP3	5/6 (83.33)	10/19 (52.63)	84/101 (83.17)

既知語に関しては「VP1 かつ FL2」の組み合わせ以外、すべて事前テストよりも事後テストの方が一致率が高くなっている(表 12)。事前テストと同様、事後テストにおいても「VP1 かつ FL1」と「VP3 かつ FL1」の組み合わせの一致率が極めて高かった。また、*FLELex* の高頻度語である FL1 については、ほとんどの語が既知語であるといえる。一方、未知語の予測率については「VP2 かつ FL3」以外は、すべて事後テストの方が一致率が低い。つまり、モデルが未知語と予測した単語について、学習者がそれらの意味を知っている割合が増えたということである。

表 12：事後テストの予測との一致率⁸

	FL1	FL2	FL3
VP1	44/50 (88.00)	12/18 (66.67)	6/18 (33.33)
VP2	6/10 (60.00)	15/19 (78.95)	11/17 (64.71)
VP3	6/6 (100.00)	9/19 (47.37)	68/101 (67.33)

4.2. 判定エラーの原因

次に、判定エラーの出た単語の傾向を分析し、事前テストと事後テストを比較する。表 13 は、Fisher の線形判別関数 z によって既知語であると判定されたものの、クラスター分析では未知語と分類されたものである。これらの単語は、語彙頻度自体は高いけれども、学習者にとって習得されにくいものであると言える。

⁷ 表内の数字は、正しく予測できた語数/カテゴリ内総数 (正しく予測できた割合%)を表している。網掛け部分が既知語に関するものである。

⁸ 同上

表 13: 判定エラーの出た単語(既知語)⁹

	事前テスト	事後テスト
VP1∧FL1	<u>battre</u> , <u>endroit</u> , <u>entier</u> , <u>mondial</u> , <u>moyens</u> , <u>partager</u> , <u>pièces</u> , <u>propre</u> , <u>regard</u> (名詞), <u>surtout</u> , <u>véritable</u>	<u>battre</u> , <u>déclarer</u> , <u>dès</u> , <u>mondial</u> , <u>regard</u> (名詞), <u>véritable</u>
VP1∧FL2	<u>atteindre</u> , <u>chiffre</u> , <u>davantage</u> opération, <u>preuve</u> , <u>réseau</u>	<u>atteindre</u> , <u>davantage</u> , <u>fonction</u> , <u>preuve</u> , <u>réseau</u> , <u>tableau</u>
VP2∧FL1	<u>bord</u> , <u>chevaux</u> , <u>construire</u> , <u>cour</u> , <u>doigt</u>	<u>bord</u> , <u>chevaux</u> , <u>cour</u> , <u>mètres</u>
VP2∧FL2	<u>agence</u> , <u>conscience</u> , <u>contrat</u> , <u>exposer</u> , <u>introduire</u> , <u>ombre</u> , <u>profiter</u> , <u>statut</u>	<u>agence</u> , <u>conscience</u> , <u>contrat</u> , <u>ombre</u>
VP3∧FL1	<u>célèbre</u>	なし

事前テスト、事後テストともに判定エラーの出た単語の中には、音や形態が似ている語である *synform* を持つものも多く見られる。これらの語は、母語が目標言語と大きく異なる学習者にとって、習得を阻害する要因の一つである(Laufer 1997 : 148)。

表 14: 判定エラーの出た語と *synform*

判定エラーが出た語	<i>synform</i>
battre (破る)	battle (戦い)
atteindre (到達する)	attendre (待つ)
davantage (いっそう)	desavantage (不利)
chevaux (馬)	cheveux (髪の毛)
cour (中庭)	cours (授業)

これらの *synform* は学習者によって既知の単語であると認知されてしまう傾向にあるため、意識的な語彙習得につながらない場合が多い。本調査では、参加者は文章を読みながら意味を記入していったが、明らかに文脈に添わない意味であっても、*synform* の意味を記入した例が多く見られた。

事後テストにおいてのみ判定エラーの出たものについては、事前テストでは既知語と分類された単語であったが、事後テストでは未知語と分類されてしまった単語であった。そのため、理由を検証する必要がある。そこで正答率を事前テストと比較したところ、事後テストの方がいずれも正答率が上回っていた。正答率の推移を比較すると、*déclarer* (57.14%→64.29%)、*dès* (35.71%→78.57%)、*fonction* (50.00%→71.43%)、*tableau* (57.14%→71.43%)、*mètres*(57.14%→71.43%)のように、いずれも事後テストの方が正答率が高い。したがって、留学生活を経たことによって、これらの

⁹ 事前・事後テストとも、判定エラーとなったものに下線を付している。

語の意味を学習者が忘れてしまったというわけではない。これは、事前テストよりも事後テストの方が正答率が概して高かったため、クラスター分析による既知語と未知語の分類基準が異なったためである。事後テストにおいて未知語に分類された他の単語の正答率の平均が 36.34%であることから、これらの判定エラーの出た単語の正答率は、事後テストの未知語グループの中においても極めて高いことがわかる。

表 15 は、関数によって未知語と判定されたが、クラスター分析では既知語に分類されたものである。

表 15: 判定エラーの出た単語(未知語)¹⁰

	事前テスト	事後テスト
VP1∧FL3	<u>commune</u> , <u>commune</u> , <u>déclaration</u> , <u>essai</u> , <u>moyenne</u> , <u>note</u> , <u>pratique</u> , <u>réforme</u>	auteurs, <u>commune</u> , <u>commune</u> , <u>élément</u> , <u>essai</u> , <u>établissement</u> , <u>immobilier</u> , <u>moyenne</u> , <u>note</u> , <u>pratique</u> , <u>réforme</u> , <u>règlement</u>
VP2∧FL3	<u>critiquer</u> , <u>initial</u> , <u>institut</u> , <u>interdit</u> , <u>port</u> , <u>trente</u>	<u>critiquer</u> , <u>hors</u> , <u>institut</u> , <u>interdit</u> , <u>trente</u>
VP3∧FL2	<u>accueil</u> , <u>charme</u> , <u>concours</u> , <u>ingénieur</u> , <u>mairie</u> , <u>obligatoire</u> , <u>originaux</u> , <u>peinture</u> , <u>piscine</u>	<u>accueil</u> , <u>charme</u> , <u>concours</u> , <u>dynamique</u> , <u>immeuble</u> , <u>obligatoire</u> , <u>originaux</u> , <u>peinture</u> , <u>piscine</u> , <u>publicité</u>
VP3∧FL3	<u>idéal</u> , <u>grilles</u> , <u>invitation</u> , <u>vaccin</u> , <u>record</u> , <u>officiellement</u> , <u>ballon</u> , <u>participants</u> , <u>orange</u> , <u>gratuitement</u> , <u>sensation</u> , <u>célébration</u> , <u>pacs</u> , <u>idéal</u> , <u>talent</u> , <u>horizon</u> , <u>symbolique</u>	autoroute, <u>alerte</u> , <u>balcon</u> , <u>ballon</u> , <u>célébration</u> , <u>conducteur</u> , <u>courriel</u> , <u>crevette</u> , <u>croix</u> , <u>emménager</u> , <u>gastronomique</u> , <u>gratuitement</u> , <u>horizon</u> , <u>huître</u> , <u>idéal</u> , <u>invitation</u> , <u>orage</u> , <u>officiellement</u> , <u>orange</u> , <u>pacs</u> , <u>pacsée</u> (名 詞), <u>participants</u> , <u>poubelle</u> , <u>progressive</u> , <u>rail</u> , <u>record</u> , <u>résidence</u> , <u>signification</u> , <u>strictement</u> , <u>studio</u> , <u>symbolique</u> , <u>talent</u> , <u>vaccin</u>

これらの単語は、語彙頻度自体が低くても、学習者によって習得されやすかったものである。事前テストと事後テストに共通して判定エラーが見られた単語の多くは、英語に近い形のあるものや、外来語や和製外来語として日本語にも浸透している単語であった(表 16)。

¹⁰ 同じ単語が複数含まれているものがあるが、これは異なるテキストや異なる場所に当該単語が使用されていたためである。

表 16: 判定エラーの出した単語(既知語)

フランス語	英語	意味	フランス語	英語	意味
ballon	ball	ボール	officiellement	officially	公式に
charme	charm	魅力	orange	orange	オレンジ
concours	—	コンクール	participants	participants	参加者
critiquer	criticize	批判する	record	record	記録
institut	institute	協会	symbolique	symbolic	象徴的な
interdit	interdict	禁止する	vaccin	vaccine	ワクチン
obligatoire	obligately	義務的に			

一方、事後テストのみに判定エラーとなった単語の中には、比較的日常生活で目にする機会の多いものが含まれている。すべて同じテキストに含まれていたわけではないものの、住居関連の単語(balcon(バルコニー)、emménager(入居する)、immeuble(ビル)、immobilier(不動産)、poubelle(ゴミ箱)、résidence(住居)、studio(ステュディオ))や、食料関連の単語(gastronomie(美食の)、huître(牡蠣)、crevette(海老))が多くみられる。また、autoroute(高速道路)、courriel(e-mail)、orage(嵐)、publicité(広告)も日常語と言える。住居関連の単語は、滞在許可書の申請書類などにもよく用いられるため、留学先で諸手続きを進めていく上で単語の意味を理解する必要があったと考えられる。また、食料関連の単語は、スーパーで買い物する際にラベル等で目にする機会も多く、レストランでメニュー表に含まれていることも多い単語である。その他の日常語についても、フランス語のテレビやラジオの天気予報や交通情報で見聞きする機会が多いものであると言える。これらの単語は、総じて留学生活を通して目に触れる機会が多く、習得に至ったものであると考えられる。

以上の結果を受けて、2点の研究設問に対する答えは以下の通りとなる。

- Q1. 語彙頻度情報のみをもとに作成したモデルは、学習者の既知語と未知語をどれくらい正しく判別できるか。

Fisher の線形判定分析を用いて学習者の既知語と未知語を予測する関数を求め、分類の正解率を求めたところ、事前テストについては 72.48%、事後テストについては 68.40%となった。2 種類の語彙頻度情報のみを変数として使用しても、比較的高い確率で既知語と未知語を予測することができた。さらに、事前テストは未知語の方を、事後テストは既知語の方をより正しく予測する傾向にあ

った。特に、後者は約 80%を正しく予測することができた。

Q2. 正しく判別されない場合、それらの単語にはどのような特徴があるか。

既知語と判別されたが、実際には未知語であったものの傾向として、音や語形の似た形(synform)を持つ単語が挙げられた。これらは留学を経ても習得されにくい。一方、未知語と判別されたが、実際には既知語であったものには、英語と形のあまり変わらない語や、日本語にも浸透している語が多く含まれていた。留学後に行った事後テストの結果から、留学生活を通して目に触れる機会が多い語も判定エラーとなる傾向が見られた。これらの単語については、コーパスにおいて低頻度層に分類されるが、習得されやすいものであると言える。

教育への応用

本研究より、2 種類の語彙頻度情報のみを変数として用いても、学習者の語彙知識の約 7 割から 8 割を予測しうることがわかった。そこで、本節ではこれらの結果をどのように教育へ還元していくかを検討する。

まず、時間に限りがある授業活動において、どの単語を学習者に習得させるかを選択する必要がある。留学前に必ず覚えておくべき単語は、判定分析において既知語に分類された *FLELex* の高頻度語(FL1)である。留学機会を持たない学習者には、*FLELex* の中頻度層(FL2)かつ *VocabProfil* の中高頻度語(VP1 と VP2)までを習得させる。事前テストにおいて、これらの頻度層の語彙知識に大きな揺れが見られたものの、留学後の事後テストには 8 割方を習得できていることが明らかになったためである。これらの単語を留学機会の無い学習者に学習させることによって、留学中に習得する単語の多くを、留学せずとも効率的に触れる機会を与えることができる。

次に、これらの単語をどのように授業内外で学習させるのかについて検討する必要がある。対象となる頻度層をリスト化して提供したり、その中でも特に *synform* を持つ語に注意を向けさせて意識的に意味を覚えさせることは、有効であると考えられる。単語リストによる語彙習得は、日本で教育を受けた学習者にとって一番馴染みのある学習方法である。また、機械的な学習をすることで、一度に大量の単語のインプットを得ることができ、短期間で覚えられるという利点がある。この学習段階を経たのち、テキスト理解の中でこれらの語彙知識を素早く引き出せるように、対象の語を含むオーセンティックな読解テキストを使用し、文脈の中でも意味を習得させる必要がある。このことによって、意味を長期記憶として定着させることができる。最終的には、これら

の単語を実際に使用できるようなタスクを与えていく。

最後に、教材選択への応用について検討する。既知語を予測しておくことによって、あらかじめテキスト内に使用されている語彙のカバー率を把握することができるため、学習者のレベルにあったテキストを選ぶことができる。たとえば、留学経験のないフランス語学習歴 1 年半程度の学習者には、FL1 の頻度層の単語を多く含むテキストを選択することで、読解理解に際して過度に負担をかけることのないテキストを学習者に与えることができる。さらに、未知語を予測しておくことで、学習者が読解理解に際して問題となる語彙をあらかじめ知っておくことができる。そのことによって、補助資料やそれらの語彙に焦点を当てたタスクを前もって準備することが可能となる。

今後の課題

本研究では、語彙頻度情報のみに基づき、学習者の既知語と未知語を予測するモデルを作成し、ある一定の水準で正しく判別できることを明らかにしたが、モデルのさらなる精緻化が求められる。

まず一つ目の課題として、データ数の増加を挙げることができる。本調査に参加した学習者は 14 名のみであり、フランス語初中級学習者を代表する数には到底及ばない。本調査参加者と同じくらいのフランス語レベルである A2 から B1 までの別の学習者グループに対して、このモデルが有効であるのかを検証する必要がある。また、本調査で使用したテキストも限られたものであり、調査した単語数も少ない。そのため、異なるテキストを使用し、より多くの単語を検証することが求められる。

次に、個人差にも目を向けなくてはならない。本調査では、おおそ同じフランス語レベルの学習者を同一グループとして検証したが、語彙知識量にはばらつきが見られ、均一のグループであるとは言い難い。データ数を増加することによって、グループを細分化することが可能になるため、一つ目の課題と関連しているが、グループ内の不均衡を緩和していき、最終的には個人個人に適合するモデルの作成を目指す必要がある。

さらに、今回使用した変数は *VocabProfil* と *FLELex* の 2 つの頻度情報のみであったため、モデルをさらに精緻化するためには変数をより増やすことを検討する必要がある。今回、判定エラーになった語について質的研究を行い、その原因を探索したが、その調査結果を考慮に入れたモデルを作成しなければならない。また、本調査で使用した変数から、成句や熟語表現、そして動詞の活用形や代名動詞をすべ

て排除しているため、これらの知識もモデルに組み込む方法を検討していかななくてはならない。

最後に、本調査で使用した変数である *VocabProfil* と *FLELex* の特性についても、より詳細に分析する必要がある。実際に、テキストレベル自体が高くなくとも、低頻度語層に含まれる語も多く見られた。たとえば、本調査において *VocabProfil* の低頻度語 (VP3) かつ *FLELex* の低頻度語 (FL3) に分類されたものを例に挙げると、A1 レベルのテキストには 14 語、A2 レベルのテキストには 30 語、B1 レベルのテキストには 57 語が含まれていた。これを異なり語数に対する割合に換算すると、A1 レベルは 6.70%、A2 レベルは 10.10%、B1 レベルは 12.93% が低頻度層の語によって占められていることになる。特に *FLELex* の頻度情報は教科書コーパスから得られているものの、コーパスに含まれるテキストにはジャンルやテーマに偏りが見られる可能性が高い。よりモデルの精度を高めるためには、これらの低頻度語をさらに分析し、コーパスの持つ特性の偏りを知り、モデルへ反映していく必要がある。

(西南学院大学)

参考文献

- ANDERSON, R. C. & FREEBODY, P. (1981) Vocabulary knowledge. In J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and Teaching: Research Review*. Newark, DE: International Reading Association. pp.77-117.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- FRANÇOIS, T., GALA, N., WATRIN, P. & FAIRON, C. (2014). FLELex: a graded lexical resource for French foreign learners. In *Proceedings of the International conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2014)*. Reykjavik, Iceland, 26-31 May. pp. 3766–3773.
- GRABE, W. & STOLLER, F. (2002). *Teaching and researching reading*. New York : Longman.
- HU, H. & NATION, I.S.P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language* 13. pp.403-430.
- LAUFER, B. (1989a). A factor of difficulty in vocabulary learning: Deceptive transparency. *AILA Review* 6. pp.10-20.
- LAUFER, B. (1989b). What percentage of text lexis is essential for comprehension. In C. Lauren and M. Nordman (Eds.), *Special language: From humans thinking*

- to thinking machines*. Clevedon: Multilingual Matters. pp. 316-323.
- LAUFER, B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension? In P.J.L. Arnaud, & H. Béjoint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics*. London: Macmillan. pp.126-132.
- LAUFER, B. (1997). The lexical plight in second language reading: words you don't know, words you think you know and words you can't guess. in J. COADY, & T. HUCKIN (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press. pp.20-34.
- LONSDALE, D. & LE BRAS, Y. (2009). *A frequency dictionary of French : core vocabulary for learners*. New York : Routledge.
- MEARA, P. M., & MILTON, J. (2003). *X_Lex. The swansea levels test*. Newbury : Express.
- NATION, I.S.P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston : Heinle an Heinle.
- NATION, I.S.P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review* 63, pp.59-82.
- SCHMITT, N., SCHMITT, D. & CLAPHAM, C. (2001) Developing and exploring the behaviour of two new versions of the vocabulary levels test. *Language Testing* 18. pp. 55-88.
- 杉山香織(2018).「フランス語初中級学習者の受容語彙知識」,『外国語教育研究 21』外国語教育学会紀要. pp.54-72.
- 杉山香織(2019).「フランス語学習者における受容能力の経年変化」,『外国語教育研究 22』外国語教育学会紀要. pp.41-59.

**Predictive model of lexical knowledge in L2 reading and its verification
-development of lexical knowledge by studying in French speaking
countries-**

Kaori SUGIYAMA

The present study aims to create a predictive model of receptive lexical knowledge among beginner and intermediate level French learners by using frequency information based on *VocabProfil* and *FLELex*. Lexical knowledge is multifaceted and many factors should be considered. However, focusing only on frequency information can simplify factors relating to lexical knowledge and lay the foundations of a more complex predictive model.

Before studying abroad, fourteen beginner and intermediate French learners read ten texts ranging in difficulty from A1 to B1 level and identified lexical meanings. After returning to Japan, they carried out the same tasks. The learners' answers were then classified into known and unknown words by clustering. Comparing these results with a predictive model derived from Fisher's Linear Discriminant Analysis, which used two kinds of frequency information, the study shows that the model predicted 72.48% of learners' lexical knowledge in the pre-test and 68.40% in the post-test. The model predicted unknown words more accurately in the pre-test (74.19%). Especially, the model predicted accurately 80.58% of learners' known words in the post-test.

This model will make it possible to provide vocabulary lists to help learners acquire lexical knowledge more efficiently before studying abroad, and to choose suitable difficulty levels for reading texts.

(Seinan Gakuin University)

日本語学習者横断コーパス(I-JAS)に見られる 多義語コロケーションの分析 —「きく」「でる」「つける」に焦点を当てて—

麻生 迪子、菊池 富美子、森田 淳子、大神 智春、鈴木 綾乃

1. はじめに

日本語学習では中級レベル以上になると語彙学習の重要性が増す。麻生(2018)は、読む・書く・話す・聞くといった4技能を養成する上で語彙知識が欠かすことができない項目である点を指摘している。

語彙知識の中でも、Schmitt(2000)やNation(2001)はコロケーションを重要な学習項目の1つとしてあげている。語彙学習教材を開発する上でも、どのようなコロケーションをどのように学習すれば効果的に学習できるかは重要な検討事項の1つとなっている。中でも、多義語で形成されるコロケーションの習得が困難であることが指摘されており(麻生 2018)、どのような語義で形成されるコロケーションの習得が容易でどのような点に困難を感じるのか等学習者のコロケーション習得の実態を明らかにし、その結果を語彙教材開発に活かしていく必要がある。

そこで本稿では、語彙学習教材開発を支える基礎的研究として、多義動詞が持つ様々な語義で形成されるコロケーション(以下「多義語コロケーション」)について、学習者がどのような語義で形成されるコロケーションを習得し産出することができるか、その実態を明らかにすることを目的とする¹。また今回は、中国語母語話者が日本語学習者全体に占める割合が最も高いことから、中国語母語話者を調査対象とする。

尚、「コロケーション」の定義は様々であり研究者により異なる。大神(2018)では多義動詞と共に起する名詞を調査対象にする上で「コロケーション」を「一文中で統語関係を持って共に起する語と語の結びつき」と定義付けている。本研究でも多義動詞と結びつく共起名詞を調査対象とすることから同様の定義を用いる²。

¹ 本研究はJSPS科研費(基盤研究B)の助成を受けたものである(課題番号:19H01271 研究代表者:大神智春)。

² 第二言語習得の観点では、自由結合であっても学習者にとっては難易度が高いものもあると考えられる。また、一般的に慣用句は「コロケーション」に含まれないことが多いが、学習者が産出することのできる共起表現を広く把握するには慣用句も視野に入れる必要がある。そこで本研究

2. 先行研究

単語としての多義動詞の習得研究では松田（2000）等をあげることができるが、多義語コロケーションの習得研究はまだ開拓途上の領域であり、鈴木（2014, 2017）、大神（2017, 2018）に見られる程度である。

鈴木（2014）では多義動詞「する」について、台湾の大学で学ぶ中級学習者を対象としたコーパスを用いて「する」を中心語とするコロケーションの習得研究を行った。その結果、「する」のコロケーションの習得は、単独の語と結びついた語彙的コロケーションから、「形容詞＋する」といった文法的コロケーション、「動作性名詞」のような意味的カテゴリと結びついた意味的コロケーションへと進んでいくことが推測された。また、「する」の中心義から「行くことにする」などの派生義へと習得が進んでいくことが示唆された。次に、鈴木（2017）では台湾の大学で学ぶ中級学習者を対象に、多義動詞「する」と「ある」で形成されるコロケーションの習得研究を行った。鈴木は得られた結果を基に、「する」については中心的な語義で形成されるコロケーションから派生的な語義で形成されるコロケーションへと習得が進むと考察しているが、「ある」については、「～にある」よりも「～がある」の習得の方が進んでいたことから、格によって共起語の結びつきの強さに相違があり習得の進度が異なるのではないかと述べた。

大神（2017, 2018）では、中国語と韓国語を母語とする上級学習者が多義動詞「とる」を中心語とするコロケーションを習得する過程でどのような中間言語を形成しているか調査を行った。その結果、学習者は日本語母語話者とは異なる語義をプロトタイプと認識しそのプロトタイプを中心に意味体系を構築しつつあることが明らかになった。一方、共起語については日常生活での使用頻度が高い語や教科書で学習した語の理解に留まることが確認された。

先行研究の課題をあげる。まず、鈴木（2014）では台湾の大学で学ぶ学習者のみを対象としているが、語彙はインプットの影響を受けやすいと考えられるため、異なる生活環境や学習環境にいる学習者について更に調査を進める必要がある。次に、鈴木（2017）、大神（2017, 2018）では調査用紙を用いて調査を行う手法のみを用いているが、作文や発話等の産出的側面においてはどうかとも検証する必要がある。更に、両先行研究とも調査対象とした中心語は 1～2 語に留まるが、得られた結果が他の語にも適用できるかどうかを調査する必要がある。

では自由結合及び慣用句も分析の対象とする。

3. 調査方法

3.1 調査目的

先行研究の課題を受け、本研究では、学習者が実際にどのような多義語コロケーションを産出しているかについて、複数の多義動詞を調査対象とし、その実態を明らかにすることを目的とする。学習者による多義語コロケーションの習得研究を行うには、調査対象となる動詞についてどれだけの語義を知っているかという側面とどのような共起語を知っているかという2つの側面からの分析が必要であると考えられることから、本研究では両者を対象とする次の課題を設定した。

調査課題 1: 中国語を母語とする学習者はどのような意味で調査対象動詞を用いているか。

調査課題 2: 学習者は調査対象動詞と共にどのような名詞を産出しているか。

3.2 調査対象語

小宮(2006)等の調査から、日本語のコロケーションは動詞と名詞の組み合わせが多いことが明らかになっている。また動詞の中でも和語に多義語が多く、教材開発においても主な学習項目として取りあげる必要があると考えることから、本研究では、調査対象とする中心語を和語動詞、共起語を名詞に設定する。

調査対象動詞選定に向けての動詞分類方法であるが、今井他(2010:345)によると、「動詞の意味はその動詞の取る項によって規定され」、「項構造を出発点として意味拡張が議論できる」とされる。「項構造」、すなわち格構造が異なる動詞は異なる意味構造を内包すると考えることができる。そこで今回は動詞と格の関係を基準にした寺村(1982)の動詞分類を用い、中心義の段階で異なる格を持つ複数の動詞を選定することにする。

寺村(1982:79)は述語と格関係にある名詞を「補語」と呼び、「それがなければそのコトの描写が不完全であると感じられるような補語」を「必須補語」としている(寺村 1982:84)。そしてどのような必須補語を取るかにより動詞を(1)二者の関係の表現(例:切る、聞く等)、(2)移動・変化の表現(例:出る、通る等)、(3)「入レル、出ス」表現ー働きかけと移動の複合(例:つける、集める等)、(4)「変エル」表現ー働きかけと変化の複合(例:変える、増やす等)、(5)授受の表現ー働きかけと対面と移動の複

合(例:教える、命じる等)に分類している。

本稿では(1)、(2)からそれぞれ 1 語ずつ選定する。また、(1)、(2)の単一的動作に対し(3)(4)(5)は「働きかけ」と別の動作の複合という共通項でまとめることができると考えられることから、(3)(4)(5)の中から 1 語を選定する。また、初級レベルで導入され(旧日本語能力試験 4 級)、日本語母語話者の使用頻度が高い(「現代日本語書き言葉均衡コーパス(BCCWJ)」での出現頻度が 1 万以上)動詞という観点で絞り込み、今回は(1)より「きく」、(2)より「でる」、(3)より「つける」を調査対象とすることにした³。

3.3 調査対象データ

本研究では、学習者による調査対象動詞の各語義の産出状況を広く観察することが目的であることから、複数の場面設定やタスクから収集されたデータを使用する必要がある。そこで本研究では国立国語研究所が構築した「多言語母語の日本語学習者横断コーパス(International Corpus of Japanese as a Second Language)」(以下「I-JAS」)を使用することにした。このコーパスには、日本国内および世界各国で収集された様々な言語を母語とする日本語学習者と、日本語母語話者の産出データが収められている⁴。学習者・母語話者が共通のタスクを同じ条件で行ったデータが収められており、両者の比較が可能であることから、本研究ではこのコーパスを使用することにした。この中から本研究では中国語を母語とする、日本国内居住の学生(以下「NNS」)のデータを分析対象とする。尚、今回は学習者の産出を探索的に観察し、またある程度のデータ数を確保するため、学習者のレベルには制限を設けなかった。調査結果の比較のため日本語母語話者(以下「NS」)のデータも用いる。分析対象データの詳細を表 1 に示す。

³寺村(1982)の基準に基づき、今後、「きく」「でる」「つける」とは別タイプの「する」「ある」についても調査する予定である。

⁴ 本研究の分析では 2019 年 5 月に公開された第 4 次データ(875 名分)までを使用した。2020 年 3 月に第 5 次データが追加され、1050 人分のデータとなっている。コーパスの詳細は <http://Isaj.ninjal.ac.jp/> 及び迫田他(2016)を参照のこと。

表 1 分析対象データ

	学習者 (NNS)	母語話者 (NS)
I-JAS検索条件	中国語母語・日本国内居住・学生	日本語母語話者
人数	48名	50名
総語数	163,983語	266,083語

4 結果と考察

分析は、まず、I-JAS から「きく」「でる」「つける」をすべて抽出し、その後、1 つ 1 つの文について、調査対象動詞の語義及び共起語を森山 (2012) の意味分類に従ってラベリングして行った。「きく」と「つける」については複数の漢字で表記されるが、多くの辞書がそれらを含めて 1 語と捉えていることから本研究でも同様に扱った。次に、調査対象動詞と動詞の各語義について、出現数、100 万語あたりの調整頻度、共起語異なり語数、Guiraud 値⁵をそれぞれ算出した。更に、出現数の多かった共起語を NS、NNS 別に集計した。以下、調査対象語ごとに分析結果を述べ、考察する。

4.1 きく

「きく(聞く、聴く、効く、利く)」の使用は、NNS で 107 例、NS で 130 例抽出された(表 2)。100 万語あたり調整頻度によると、NNS が 653、NS が 489 であった。

表 2 「きく」の全体的結果

	NNS	NS
出現数	107	130
100 万語調整頻度	653	489
共起語異なり語数	25	35
Guiraud値	2.42	3.07

⁵ コーパスにおける語彙の豊富さを求める数値で、「異なり語数 / $\sqrt{\text{延べ語数}}$ 」で求められる。延べ語数と異なり語数の関係を把握する指標としては TTR (Type / Token Ratio) もよく使われるが、延べ語数の数が TTR の大きさに影響するため、サイズの異なるコーパスを比較する際には、異なり語数を延べ語数の平方根で割った Guiraud 値のほうが適切である(石川 2008:76-78)。

共起語異なり語数は NNS で 25 語、NS で 35 語であった。Guiraud 値は NNS が 2.42、NS が 3.07 で、NS の方が豊かな共起語を使用していることが分かる。

まず、NNS と NS の語義の産出状況 (表 3) について述べる。森山 (2012) は「きく」の語義を 9 つに分類している。表 3 最左列の語義 0「音・声を耳で感じる・知覚する」が中心義、「1・2・3・4・5」が中心義から拡張した一次派生義、「0a・3a・4a」が二次派生義である。I-JAS で抽出された「きく」を、この 9 つの語義に分類し集計した。

表 3 NNS、NS による産出語義 (きく)

「きく」産出語義	NNS					NS				
	出現数	100万語 調整頻度	%	共起語 異なり 数	Guiraud値	出現数	100万語 調整頻度	%	共起語 異なり 数	Guiraud値
0 音・声を耳で感じる・知覚する (例: 車がぶつかる音を聞く)	32	195	29.9%	7	1.24	58	218	44.6%	13	1.71
0a 話・音楽を注意して聞く (例: 音楽を聴く)	28	171	26.2%	10	1.89	36	135	27.7%	9	1.50
1 言われたことに従う (例: 医者 of 言うことを聞く)	10	61	9.3%	3	0.95	3	11	2.3%	2	1.15
2 答えを聞くために質問する (例: 先生に答えを聞く)	37	226	34.6%	5	0.82	28	105	21.5%	6	1.13
3 味・匂いを感じて評価する (例: 酒を利く)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3a 優れた能力を持つ (例: 目利き・左利き)	-	-	-	-	-	1	4	0.8%	1	1.00
4 効果が表れる (例: 薬が効く)	-	-	-	-	-	2	8	1.5%	2	1.41
4a 可能である (例: 無理が利く)	-	-	-	-	-	1	4	0.8%	1	1.00
5 能力を発揮させる・話をする (例: 口を利く)	-	-	-	-	-	1	4	0.8%	1	1.00
総計	107	653	100.0%	25	2.42	130	489	100.0%	35	3.07

表 3 のとおり、NNS は語義 2「答えを聞くために質問する」(34.6%) の産出が最も多く、以下、語義 0「音・声を耳で感じる・知覚する」(29.9%)、語義 0a「話・音楽を注意して聞く」(26.2%) と続き、9 つのうち 4 つの語義を産出している。NS は語義 0 の産出が 44.6% と最も多く、次いで語義 0a (27.7%)、語義 2 (21.5%) が多かった。

NNS と NS の相違点の 1 つ目は、産出された語義の数である。NS では、対話のタスク (ある程度決まった話題・流れの自由会話課題) において、語義 4a「融通が利く」、語義 5「口を利く」等、より派生的な語義の産出例がわずかながら見られた。NNS は 100 万語あたり調整頻度からすれば NS より多く「きく」を使用しているものの、その語義は限定されたものであると言える。

相違点の 2 つ目は、最も使用割合の高い語義である。NNS で語義 2「質問す

る」の割合が最も高かった理由として、コーパスのタスクの影響が考えられる。ストーリーテリングタスク(絵を見てストーリーを説明する課題)の「ケンが警官に声をかけられる」という場面の描写で、「聞く」の使用が多く見られた。一方、NS は同場面を「注意される・呼び止める・職務質問される・声をかける」など、「聞く」以外の動詞を使用して説明している。また、NS で語義 0「知覚する」の産出が最も多かったのは、対話タスクにおいて、「～って聞いてたので」「～とかって聞いて」のような、節を引用する語り方が多かった為である。NNS の語義 0 ではこのような使われ方は 1 例のみであった。

次に、出現数の多かった共起語について述べる。表 4 は産出された共起語のうち出現数上位の 10 語を並べたものである。

表 4 NNS、NS による産出共起語(きく)

NNS					NS				
共起語	語義	出現数	調整頻度		共起語	語義	出現数	調整頻度	
1 声	0	14	85		1 の	0	9	34	
2 話	1	6	37		2 話	0a	9	34	
3 質問	2	4	24		3 音楽	0a	9	34	
4 話	0a	3	18		4 話	0	6	23	
5 こと	1	3	18		5 それ	0	4	15	
6 言葉	0	2	12		6 こと	0	2	8	
7 音楽	0a	2	12		7 名前	0	2	8	
8 こと	0a	2	12		8 の	0a	2	8	
9 新聞	0a	2	12		9 こと	1	2	8	
10 問題	2	2	12						

NNS では「声(を聞く)」という共起語が最も多く、出現数で 14 例産出されている。続いて、「話」6 例、「質問」4 例などが用いられていた。NS では「～の」「話(語義 0a)」「音楽」が出現数 9 例で最も多く、以下「話(語義 0)」6 例、「それ」4 例と続いた。

NNS と NS の共通点として、「話」が上位に入っている。しかし、語義を比べると両者には違いがあり、NNS は語義 1「親の話聞く(＝従う)」での産出が多く、NS は語義 0a「相手の話を注意して聞く」が多いという違いが見られた。

相違点としては、まず、NNS で「声」「質問」「問題」という共起語が上位に入っており、NS では入っていないことがある。「声を聞く」というコロケーションは NNS のストーリーテリングタスクで多く出現している。NS が「マリは(寝ていて)ケンの声に気がつきません」「その時マリが起きて」のように描写している場面を、NNS は「マリはケンの声

を聞きません」「マリは声を聞いて起きた」などと表現している。「【寝ている人が】声を感知する」ことを「声を聞く」と表現しており、中心義をより広い意味範囲で捉えている可能性を窺わせる。また、「*質問を聞く」と「*問題を聞く」は語義 2 での共起で、いずれもストーリーテリングタスクで産出されたものである。「質問(を)-する」に相当する中国語に「問-問題」という表現があり、母語の共起が転移した例と推察される。日本語の産出知識の面からみると、「きく」の語義 2 は習得しているが、「質問」という名詞との結びつき、及び「質問」がどの品詞かという知識を習得していないことが考えられる。

また、NNSと異なり、NSの共起語には形式名詞や指示詞が多いという特徴も見られ、複文や従属節と共に「きく」を多用していることが分かった。共起名詞として実質名詞以外の語群を取り上げることで、「きく」のコロケーション習得を促すことができるのではないかと考えられる。

4.2 でる

表 5 が示すように、I-JAS における「でる」を用いたコロケーションの出現数は NNS において 102 例、NS において 262 例あった。また、100 万語あたりの調整頻度を計算すると、NNS では 100 万語あたり 622 であり、NS では 985 であった。

表 5 「でる」の全体的結果

	NNS	NS
出現数	102	262
100万語調整頻度	622	985
共起語異なり語数	28	90
Guiraud値	2.77	5.56

「でる」が多様な名詞と共に用いられているかを示すために共起名詞の異なり語数について集計した。「でる」によるコロケーションは「が格」「に格」「から格」「を格」といった複数の格を取る。本稿では、「でる」の必須格が「が格」がであることから「が格」で用いられた名詞の異なり語数を分析対象とした。共起名詞の異なり語数について検討すると、NNS では 28 語であり、NS では 90 語であった。それぞれの Guiraud 値は、NNS では 2.77、NS においては 5.56 となった。NS

の Guiraud 値が NNS の Guiraud 値よりも大きいことから、NS の方が NNS よりも共起語の使用が豊かで、多種多様な名詞を「でる」のコロケーションに使用していると考えられる。

次に語義の使用状況を述べる。本研究が分類基準に用いた森山 (2012) は「でる」を 28 の語義に分類している。表 6 の語義 0「内から外に移動する」が中心義である。中心義から「1～16」の語義が拡張しており、これらの語義は一次派生義である。一次派生義からいくつかの語義では拡張があり、「4a・5a・5b・5c・8a・9a・9b・11a・16a・16b」といった二次派生義が生じている。I-JAS で抽出された「でる」を語義別に集計し、出現数と 100 万語あたりの調整頻度、共起語異なり語数、Guiraud 値を表 6 にまとめた。

表 6 が示すように、NNS と NS では、最も多用していた語義と全く使用しなかった語義が共通していた。まず、NNS、NS 共に最も多く産出していたのは中心義である語義 0 であった。ただし、NNS と NS が共に語義 0 を多用しているといっても、その使用の割合は異なっていた。NNS は、語義 0 を 50% 近く多用しているのに対し、NS は 37% の使用に留まっていた。更に、NS と NNS は共通して 4 つの語義 (語義 3「お金が支給される」、語義 5c「態度を変える」、語義 8a「乗り物が新たに運行される」、語義 11a「よく売れる」) を使用していなかった。

次に、NS と NNS の相違点として両者の使用語義数という点がある。NS は前述した 4 つの語義のほかに語義 4a「ある目的で出発する」を用いず、これらを除いた 22 の語義を用いていた。それに対し、NNS は 15 の語義を用いており、語義 1「一部が外へ突き出す」、語義 2「食べ物が与えられる」、語義 6「卒業する」、語義 7「人材が輩出・選出される」、語義 8「乗り物が出発する」、語義 9b「発見される」、語義 12「本・話などに登場する」、語義 16b「物の特徴が表面に表れる」の 8 つの語義を用いなかった。NS はこれら 8 つの語義を対話や絵描写のタスクなどの自由度の高い回答が要求されるタスクにおいて用いていた。このことから、NNS は、NS が「でる」を用いてコロケーションで表現していたことを、「でる」のコロケーションを使用せず別の語を使用していたのではないだろうか。

また、使用語義の具体性や抽象性の観点から多数使用された語義と使用されなかった語義を述べる。NNS と NS は共に語義 0 を多数使用していたが、NNS が次に多数使用したのが語義 4 であった。語義 0 と語義 4 は移動に関する語義で具体性が高い。反対に、NNS が使用しなかった 8 つの語義は抽象度の高い語義でもある。このことから、NNS の「でる」の習得は中心義もしくは具体性のある語義の習得に

留まっており、抽象度の高い語義の習得は不十分であることが窺える。

表 6 NNS、NS による産出語義(でる)

「でる」産出語義	NNS					NS				
	出現数	100万語 調整頻度	%	共起語 異なり 数	Guiraud値	出現数	100万語 調整頻度	%	共起語 異なり 数	Guiraud値
0 内から外に移動する(例:支配人が奥から出てきた)	45	274	44.1%	7	1.04	97	365	37.0%	12	1.22
1 一部が外へ突き出す(例:お腹が出ている)	-	-	-	-	-	1	4	0.4%	1	1.00
2 食べ物を与えられる(例:朝食には和食が出た)	-	-	-	-	-	11	41	4.2%	7	2.11
3 お金が支給される(例:社員にボーナスが出る)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4 人がある場所を出発する(例:6時に会社を出た)	15	91	14.7%	4	1.03	4	15	1.5%	1	0.50
4a ある目的で出発する(例:一人で旅に出る)	1	6	1.0%	1	1.00	-	-	-	-	-
5 人の前に出席・登場する(例:友人の結婚式に出る)	6	37	5.9%	3	1.22	17	64	6.5%	9	2.18
5a 社会・活動に新たに加わる(例:社会に出る)	4	24	3.9%	2	1.00	7	26	2.7%	2	0.76
5b 出演・出場する(例:テレビに出る)	2	12	2.0%	1	0.71	30	113	11.5%	11	2.01
5c 態度を変える(例:下手に出る)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6 卒業する(例:大学を出る)	-	-	-	-	-	5	19	1.9%	2	0.89
7 人材が輩出・選出される(例:日本から入賞者が出た)	-	-	-	-	-	2	8	0.8%	2	1.41
8 乗り物が出発する(例:船が出るぞ)	-	-	-	-	-	2	8	0.8%	1	0.71
8a 乗り物が新たに運行される(例:臨時バスが出る)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9 隠れていたものが見える(例:雪が溶け、地面が出た)	1	6	1.0%	1	1.00	10	38	3.8%	4	1.26
9a 不快なものが現れる(例:台所にゴミブリが出た)	3	18	2.9%	3	1.73	2	8	0.8%	2	1.41
9b 発見される(例:あの山からダイヤモンドが出た)	-	-	-	-	-	3	11	1.1%	3	1.73
10 提示・展示される(例:家の前に表札が出ている)	2	12	2.0%	1	0.71	4	15	1.5%	4	2.00
11 発売・出版される(例:来週10月号が出る)	4	24	3.9%	3	1.50	13	49	5.0%	8	2.22
11a よく売れる(例:この上着が一番出ている)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12 本・話などに登場する(例:記事が新聞に出た)	-	-	-	-	-	7	26	2.7%	4	1.51
13 質問・命令などが与えられる(例:指示が出る)	1	6	1.0%	1	1.00	1	4	0.4%	1	1.00
14 結果が明確になる(例:入学試験の可否が出ている)	2	12	2.0%	2	1.41	2	8	0.8%	1	0.71
15 現象・事態が発生する(例:地震で死者が出た)	3	18	2.9%	2	1.15	17	64	6.5%	9	2.18
15a 生理現象が発生する(例:涙が出てしまった)	6	37	5.9%	3	1.22	6	23	2.3%	5	2.04
16 人の内面が表面に表れる(例:怒りが顔に出る)	3	18	2.9%	2	1.15	16	60	6.1%	12	3.00
16a 欲望が外に表れる(例:食欲が出る)	1	6	1.0%	1	1.00	1	4	0.4%	1	1.00
16b 物の特徴が表面に表れる(例:いい色が出ている)	-	-	-	-	-	2	8	0.8%	2	1.41
分類不可(例:出不精, 出勤出来ない, 「行く」との誤用)	3	18	2.9%	1	0.58	2	8	0.8%	1	0.71
総計	102	622	100.0%	38	3.76	262	985	100.0%	105	6.49

さらに NS と NNS の語義の使用傾向を比較すると、全体的に語義ごとの Guiraud 値は NS の方が大きいことがわかる(表 6)。NS の方が多様なコロケーションを用いていると言えよう。

次に、NNS と NS が最も使用した共起語について説明を行う(表 7)。

表 7 NNS、NS による産出共起語(でる)

NNS					NS				
	共起語	語義	出現数	調整頻度		共起語	語義	出現数	調整頻度
1	犬	0	30	183	1	犬	0	24	90
2	血	15a	3	18	2	水	0	16	60
3	意見	10	2	12	3	湯気	15	6	23
4	スニーカー	11	2	12	4	太陽	9	5	19
					5	マリ	5	3	11
					6	煙	15	3	11
					7	マリ	0	2	8
					8	血	15a	2	8
					9	問題	15	2	8
					10	元気	16	2	8

NNS では「犬が出る」というコロケーションが 30 例と最も多用されていた。続いて、「血が出る」や「意見が出る」「スニーカーが出る」などが用いられていたが、その数は「犬が出る」の出現数 30 例の 1 割もしくは 1 割未満に留まる。それに対して、NS は NNS に比べて多様な語義を多様な名詞と共起させている。最も多用されたのは、NNS 同様「犬が出る」24 例であった。2 番目に多用されたコロケーションは「水が出る」16 例である。3 番目に多く用いられたコロケーションは「湯気が出る」6 例である。4 番目は「太陽が出る」5 例である。

NNS と NS の共起名詞の使用傾向の共通点と差異点について述べる。NNS と NS の共通点は「犬が出る」と「血が出る」を多用したという点である。これらの表現がどのような時に用いられていたのか、調べるために発話例を見てみると、犬がバスケットから出てくるというストーリーテリングタスク時と血を流して倒れている人の絵を描写するという絵描写タスク時に使用されていた。NNS と NS は 2 つのタスクを行うにあたり、共通して「犬が出る」「血が出る」を用いていた。このことから、2 つのコロケーションが多用された理由として、①タスクを行う上でこれらの表現が欠かせなかった、②中心義である語義 0 が習得しやすかった、加えて共起名詞「犬」も初級時に取り扱われる

名詞であった、③「血が出る」という表現が身体病気に関する表現ということでコロケーションとして固まりで取り扱われる表現であったため、という3点が考えられる。

NNS と NS の共起名詞の使用傾向の差異点について述べる。前述したように NNS よりも NS の方が語義ごとの Guiraud 値が高い(表 6)。それは、NS と NNS の共起名詞の使用傾向を見ると、NS が NNS よりも同義語や類義語を自由に使用できることに由来する。例えば、前述した犬がバスケットから出てくるというストーリーテリングタスクにおいて、NS は犬を述べるにしても、「わんちゃん」「子犬」等様々な表現を用いていた。それに対して、NNS は「犬」を 30 例と最も多く使用していた。このことから、NNS の「でる」の習得は、語義と共起する名詞の知識が NS ほど発達しておらず不十分であると言える。共起名詞知識が不十分であるため、NNS は特定の名詞を繰り返して使用する傾向があることが窺える。

4.3 つける

本項では、「つける」の分析結果について述べる。I-JAS を用いた「つける」の出現数は、NNS が 40 例、NS が 58 例であった(表 8)。NS の産出数については、I-JAS が抽出した 60 例のうち複合動詞「おしつける」、「つきつける」を除いた 58 例を分析の対象とした。それぞれの 100 万語あたりの調整頻度は NNS が 244、NS が 218 であった。また、共起語の異なり語数は NNS が 20 語、NS が 33 語で、Guiraud 値は NNS が 3.16、NS が 4.33 となった。「きく」、「でる」と同様に「つける」についても NS の方が NNS より共起語の使用が豊かであることが示された。

表 8 「つける」の全体的結果

	NNS	NS
出現数	40	58
100万語調整頻度	244	218
共起語異なり語数	20	33
Guiraud値	3.16	4.33

森山(2012)の「日本語多義語学習辞典」において、「つける(付ける、着ける、

就ける、漬ける、浸ける、点ける)」⁶は 23 種類の語義に分類されている。派生の起点となる中心義は語義 0「物と物を接した状態にする」で、中心義から拡張した一次派生義が「1」～「18」の 18、二次派生義が「7a・8a・10a・17a」の 4 つである。この語義分類に基づき、I-JAS で抽出された「つける」を分類した(表 9)。NNS と NS の産出語義がどのように分類されたか、両者を比較しながら述べる。

NNS の産出 40 例の語義は、森山(2012)の 23 分類のうち 6 つの語義に該当した。6 つの語義を産出数が多かった上位から順に挙げると、語義 10a「電気を ON にする。点灯する」(35%)、語義 2「付着・浸透させる」(32.5%)、語義 13「能力を備えさせる」(17.5%)、語義 1「本体に小さいものを備える」(7.5%)、語義 7「液体の中に入れる・浸す」(5%)、語義 10「点灯させる」(2.5%)である。一方、NS の産出 58 例の語義は、23 分類のうち 15 の語義に該当した。産出数が多かった順に挙げると、上位 3 つの語義が同数で、語義 1「本体に小さいものを備える」(19%)、語義 15「意識を働かせる・向ける」(19%)、語義 10a「電気を ON にする。点灯する」(15.5%)である。次いで、4 位以下は 12 位の語義まで、それぞれの産出数は 1～5 例(1.7%～8%)であった。

NNS と NS を比較すると、NS は NNS より多くの語義において「つける」を産出していることが分かる。共通点として、どちらも語義 10a「電気を ON にする。点灯する」の産出数が多いことが確認できた。また、慣用句について、NNS、NS 共に語義 13「能力を備えさせる」という語義に該当する産出(例「力をつける」)が見られた。

次に、両者の相違点に着目すると、NNS の産出語義は目に見える、実体のある物を別の物に「つける」という意味での産出が主であったのと比較し、NS では抽象的な内容を表す語義 15「意識を働かせる・向ける」が多く見られた。相違点として他に、産出数は少数だが NS で産出されたが NNS で見られなかった例として、語義 14「ある行為を定着させる」や語義 17「予想・判断を下す」などの語義での産出も見られた。さらに NS では、森山(2012)で語義 1「本体に小さいものを備える」に分類されている「地に足をつける」や「手をつける」など、より豊かな慣用句の産出が見られた。また、

⁶ 括弧内は、森山(2012)に記載されている漢字。「漬ける・浸ける」に該当する語義に関しては、『大辞林第四版』(2019)や『例解同訓異字用法辞典』(2003)において別の語源とされている。本稿においては、「きく」「でる」と同じく森山(2012)を分類の指針としたため、同書の「つける」の分類(派生義 7・7a)に添い同じ語源として扱った。今後、調査継続の際、この点について再度検討する。

異なり語数については、I-JAS における NNS の「つける」抽出数 40 例に伴う名詞は 20 種類、NS の 58 例に伴う名詞は 33 種類であった。

表 9 NNS、NS による産出語義(つける)

「つける」産出語義	NNS					NS				
	出現数	100万語 調整頻度	%	共起語 異なり 数	Guiraud値	出現数	100万語 調整頻度	%	共起語 異なり 数	Guiraud値
0 物と物を接した状態にする（例：机を二つずつ付けて並べてください）	-	-	-	-	-	3	11	5%	2	1.15
1 本体に小さいものを備える（例：携帯にストラップを付ける）	3	18	8%	2	1.15	11	41	19%	6	1.81
2 付着・浸透させる（例：体に香水をつける）	13	79	33%	7	1.94	4	15	7%	4	2.00
3 乗り物に乗る場所に寄せる。（例：玄関に車をつける）	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4 事・地位に人を置く（例：部下を課長のポストに就ける）	-	-	-	-	-	1	4	2%	1	1.00
5 そばに置いて世話をさせる（例：子供にいい先生を付ける）	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6 後ろからこっそり追う（例：容疑者をつける）	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7 液体の中に入れる・浸す（例：足をお湯に漬けると疲れがとれる）	2	12	5%	1	0.71	-	-	-	-	-
7a 野菜などを熟成させる（例：きゅうりを酢に漬ける）	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8 物に行為の結果を残す（例：机に傷をつける）	-	-	-	-	-	1	4	2%	1	1.00
8a 記録を書いて残す（例：日記をつける）	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9 植物が花・実を生じさせる（例：リンゴの木がやっと実をつけた）	-	-	-	-	-	1	4	2%	1	1.00
10 点火させる（例：たばこに火をつける）	1	6	3%	1	1.00	3	11	5%	2	1.15
10a 電気をONにする。点灯させる（例：暗くなったので電灯をつける）	14	85	35%	3	0.80	9	34	16%	2	0.67
11 加えて補う（例：給料に残業手当を付ける）	-	-	-	-	-	5	19	9%	4	1.79
12 名前・価値を与える（例：犬に名前を付ける）	-	-	-	-	-	1	4	2%	1	1.00
13 能力を備えさせる（例：力をつける）	7	43	18%	6	2.27	2	8	3%	2	1.41
14 ある行為を定着させる（例：運動する習慣をつける）	-	-	-	-	-	2	8	3%	1	0.71
15 意識を働かせる・向ける（例：道路を渡る時は車に気を付けること）	-	-	-	-	-	11	41	19%	2	0.60
16 意見など加えて述べる（例：決定に文句をつける）	-	-	-	-	-	1	4	2%	1	1.00
17 予想・判断を下す（例：終了時期の検討を付ける）	-	-	-	-	-	3	11	5%	3	1.73
17a 最終判断を下す（例：勝負に決着をつける）	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
18 関係を作り出す（例：今回の事件と関係を付けて説明する）	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
総計	40	244	100%	20	3.16	58	218	100%	33	4.33

次に、「つける」の産出に伴い出現数が多かった共起名詞について述べる(表 10)。NNS、NS に共通して多く出現しているのが「電気」である。これは、I-JAS の構

築のために行われた調査(迫田他 2019)の 7 種類 12 のタスクのうち、イラストを見て説明する「絵描写」のタスクにおいて、語義 10a「電気を ON にする。点灯する」の語義で使用された「つける」に伴い産出されたものである。

相違点として、NNS では「ソース」、「片栗粉」、「味」、「醤油」、「豆腐」など食べ物に関する共起名詞が多く見られた。これは「対話」のタスクにおいて NNS が出身国・地域の食べ物の特徴や調理方法、アルバイトの内容などの説明をする際に語義 2「付着・浸透させる」、語義 7「液体の中に入れる・浸す」の語義で使用された「つける」に伴い産出されている。また、産出語義の比較で述べたとおり、NNS と比較し NS では語義 15「意識を働かせる・向ける」で「つける」の産出数(11 例)が多かったが、これに伴う主な共起名詞は「気」(10 例)であった。

表 10 NNS、NS による産出共起語(つける)

NNS					NS				
	共起語	語義	出現数	調整頻度		共起語	語義	出現数	調整頻度
1	電気	10a	12	73	1	気	15	10	38
2	ソース	2	4	24	2	電気	10a	8	30
3	手袋	10a	2	12	3	鍵	1	4	15
3	片栗粉	2	2	12	4	ピアス	1	3	11
3	味	2	2	12	5	手	0	2	8
3	醤油	2	2	12	5	やかん	10	2	8
3	豆腐	7	2	12	5	習慣	14	2	8
3	技術	13	2	12	5	これ※	11	2	8

※エスベラント語の特徴を説明する場面で「接辞」を示す語として出現

このように、I-JAS による分析では、NS が NNS より多くの種類の語義で「つける」を産出していることが確認できた。一方で、NNS、NS 共に、産出数が多かった語義や共起名詞について、タスクの影響も見られた。

4.4 全体的考察

「きく」「でる」「つける」の調査結果に基づいて全体的考察を加える。まず 3.1 で提示した調査課題 1 についてであるが、3 動詞の語義使用については、全体的には NNS と NS で異なる傾向があったと言える。

今回、I-JAS では NNS、NS 共に同様のタスクを行っているにも関わらず、全体

的に NNS と NS で最も多く使用した語義に相違が見られた。NNS と NS において最も多く使用されていた語義は、「きく」では NNS が語義 2「質問する」、NS が語義 0「知覚する」であり、「つける」では NNS が語義 10a「電気を ON にする。点灯する」、NS が語義 1「本体に小さいものを備える」及び語義 15「意識を働かせる・向ける」であった。「でる」では NNS も NS も語義 0「中から外に移動する」を最も多く使用していたが、NNS の方が、「でる」の使用語義全体に占める語義 0 の割合が高かった。「でる」のその他の使用頻度の高かった語義も両方で相違が見られた。

NNS が最も多く使用した語義に注目すると、これらの語義は初級レベルで学習するものであり、具体性の高い内容を表す語義であると言える。逆に NS は使用していても NNS の使用は少ないかあるいは使用していない語義がいくつか見られたが、それらは 3 動詞とも派生的で抽象的な内容を表すものである場合が多かった。NNS の使用語義は NS と比較すると全体的に限定的であり、森山 (2012) が設定した中心義に比較的近いものであるか初級レベルで学習する語義に留まっていると言える。

その理由としては 3 つの可能性が考えられる。第一に学習者がまだ派生的な語義を習得していない可能性、第二に派生的な語義まで理解が進んではいても習得が不十分であるために使用を回避した可能性、第三に NNS は NS とは異なる表現を用いて内容を説明している可能性である。

次に調査課題 2 について考察する。今回、NNS、NS による多義語コロケーションの使用はタスクの影響を受けていることが確認できた。しかし、両者の共起語の使用傾向には差異があると考えられる。例えば 4.3「でる」にも記述があったが NNS が「犬」という語を繰り返し使用していたのに対し NS は「犬」だけではなく「わんちゃん」「子犬」等様々な表現を使い分けていた。表 2、5、8 の Guiraud 値からも、NS は 1 つの動詞に対して多様な共起語を使い分けていることが分かる。一方、NNS は語彙量がまだ十分ではないため、限定的で固定的な表現を繰り返し使用して事象を説明しようとする傾向にあると考えられる。どの語の代わりにどの語が使用できるかという知識、すなわち語彙ネットワークもまだ発展途上であると考えられる。

5. 今後の課題

「きく」「でる」「つける」という 3 つの多義動詞の産出データを分析することにより、NNS は多義動詞のいくつかの語義の習得が産出面においては十分になされていないこと、そして、語義と結びつく共起名詞の知識が限定的であることが示された。同

時に NNS の多義語コロケーションの使用は NS 同様にタスクの影響を受けていることが示された。この知見は、これまでの多義語習得研究が学習者の理解面に着目した研究が多い中で、実際の NNS の多義語コロケーションの使用実態を示したという点に意義がある。このような多義語コロケーションの使用実態は、多義語学習を目指した教材作成などに一定の貢献があると考ええる。

しかし、いくつかの課題も確認することができた。まず、タスクの影響によって使用された語義が限定されていた点である。例えば、ストーリーテリングや絵描写のタスクにて、タスクを遂行する上で必須となる語義と共起名詞が繰り返し使用されていた。結果の解釈には注意が必要だろう。産出が観察されなかった語義は習得されていないと解釈するのではなく、タスクの影響で使用がなかった可能性がある。これはコーパスのような自由産出データを用いて習得状況を明らかにする研究を行う場合、留意すべき課題であろう。コーパスからの産出データのみで学習者の習得状況を明らかにするのは限界があり、コーパスデータから得られた知見をもとに実験や質問紙調査を行うことにより、学習者の習得状況を明らかにできると考える。第二に、今回使用したデータでは調査対象動詞の出現数が十分ではなかったという点を挙げることができる。語義の出現数が少数で統計的な考察ができなかった。これは自由産出データを分析する上では避けられないことである。第三点目として、前述した問題点と重複するが、本研究では、NNS から産出が観察されなかった語義が生じた理由について明らかにすることができなかった点が挙げられる。NNS はそれらを習得していないため使用しなかったのか、あるいは別の理由で使用しなかったのか、という語義が観察されなかった理由まで説明することはできなかった。

今後、質問紙による調査など異なる方法を用いることにより、今回産出が観察されなかった語義の習得について更に分析を進める必要がある。最後に、今回の調査では、語義のグルーピングに森山(2012)を用いたが、いくつかの例では判断が難しいものもあった。語義のグルーピングについて改めて検討する必要がある。これらの課題点を踏まえ、多義語コロケーションの習得について検討していきたい。

(四天王寺大学・講師、明治大学・兼任講師、東京工業大学・准教授、
九州大学・教授、横浜市立大学・特任准教授)

参考文献

- 浅田秀子(2013)『例解同訓異字用法辞典』東京堂出版。
麻生迪子(2018)「多義語の教材化」『語から始まる教材作り』くろしお出版、215-232。

- 石川慎一郎 (2008) 『英語コーパスと言語教育—データとしてのテキスト』大修館書店.
- 今井新悟・森山新・荒川洋平 (2010) 「学習事典編纂のための形容詞の意味ネットワーク記述・試論—「小さい」を中心に」『日本認知言語学会論文集』10、344-354.
- 大神智春 (2017) 「多義動詞を中心語とするコロケーションの習得」『日本語教育』166 号、47-61.
- 大神智春 (2018) 「日本語学習者による多義動詞を中心語とするコロケーションの習得」九州大学博士学位論文.
- 小宮千鶴子 (2006) 「理工系留学生のための化学の専門連語—高校教科書の調査に基づく選定—」『講座日本語教育』42 号、154-169.
- 迫田久美子・小西円・佐々木藍子・須賀和香子・細井陽子 (2016) 「多言語母語の日本語学習者横断コーパス International Corpus of Japanese as a Second Language」『国語研プロジェクトレビュー』第 6 巻 3 号、93-110.
- 鈴木綾乃 (2014) 「日本語学習者のコロケーション習得に関する研究—動詞「する」を中心に—」東京外国語大学博士学位論文.
- 鈴木綾乃 (2017) 「台湾人学習者における名詞と動詞のコロケーション知識に関する研究産出テストによる分析」『環太平洋第二言語研究フォーラム 2016 論文集』、265-270.
- 寺村英雄 (1982) 『日本語のシンタクスと意味 I』くろしお出版.
- 松田文子 (2000) 「日本語学習者による語彙習得—差異化・一般化・典型化の観点から—」『世界の日本語教育 10』国際交流基金 73-89.
- 松村明編 (2019) 『大辞林第四版』三省堂.
- 森山新編 (2012) 『日本語多義語学習辞典 動詞編』アルク.
- Nation, I.S.P. (2001) *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2000) *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

参考サイト

学習者コーパスに基づく第二言語としての日本語の習得研究:

<http://lsaj.ninjal.ac.jp/> (最終閲覧日: 2020 年 3 月 29 日)

多言語母語の日本語学習者横断コーパス (International Corpus of Japanese as a Second Language) (I-JAS):

<https://chunagon.ninjal.ac.jp/ijas/search> (最終閲覧日: 2020 年 3 月 29 日)

An analysis of the collocation of polysemous words found in the International Corpus of Japanese as a Second Language (I-JAS): the cases of “kiku,” “deru,” and “tsukeru”

¹ASO Michiko, ²KIKUCHI Fumiko, ³MORITA Junko,

⁴OHGA Chiharu, ⁵SUZUKI Ayano

This study examined collocations formed by polysemous verbs with the purpose of identifying the types of word meanings forming collocations that are acquired and generated by non-native speakers (NNSs); in this case, Chinese learners of the Japanese language. The analysis used the International Corpus of Japanese as a Second Language (I-JAS). The data on Japanese native speakers (NSs) were also analyzed, to compare them to NNSs. For the analysis, the words “kiku” and “deru” and “tsukeru” were selected, based on Teramura’s (1982) verb classification.

The results revealed that for all three verbs, NNSs frequently used collocations formed by word meanings that represented highly concrete content, whereas NSs used collocations formed by abstract and derivative word meanings. In addition, NNSs tended to use repeatedly a limited set of co-occurring words, while NSs tended to use various co-occurring words for a given verb in different ways.

Future studies should further investigate the acquisition of collocations of polysemous words using different research methods, and link the results to the development of teaching materials.

(¹Shitennoji University, ²Meiji University, ³Tokyo Institute of Technology,
⁴Kyushu University, ⁵Yokohama City University)

日本語複合動詞「～込む」の習得 —ベトナム語を母語とする日本語学習者を調査対象に—

ファム ティ タイン タオ

はじめに

現代日本語には複合動詞が数多く存在し、『複合動詞資料集』(野村・石井 1987:4-5)には、文学作品や辞書などのデータから抽出された複合動詞の用例数が異なりで 7,432 語、複合動詞を構成する要素は異なりで 2,166 語(前項にのみ位置する語:1,333 語、後項にのみ位置する語:259 語、両方に位置する語:574 語)収録されている。森田(1991:280)は『例解新国語辞典』の調査で、収録語の 11.4%が動詞であり、そのうちの 39.29%(約 4 割)が複合動詞として収録されていると述べている。

複合動詞は後項動詞が多義性を持ち(姫野 1999)、日本語に発達している「状態変化表現」(佐野 2017)を表すアスペクトの意味も持っている。このようなアスペクト複合動詞の意味解釈は単純ではないため、幼児の第一言語習得や外国人学習者による第二言語習得のいずれにおいても、時間を要する(影山 2013)。また、影山(2014)は、動詞複合体は日本に限らずアジア圏では一般的であるが、日本語の複合動詞は東アジアの他の言語に比べて多様で特徴的であると述べている。

形態論上、ベトナム語は膠着語である日本語と異なり、中国語やタイ語、ラオス語同様の孤立語であるが、二つの動詞が結合することで、複合語を造る仕組みは存在する。しかし、日本語の複合動詞と必ずしも一対一のような関係を持つとは限らない(Trần 2004)。ファム(2019:45)によると、複合動詞「～込む」におけるベトナム語と日本語との対応表現を考察した結果、「内部移動」、いわゆる「空間移動」の基本的な意味は対応するが、アスペクトを表す「程度進行」、いわゆる「状態変化」の拡張化された意味はほとんど対応しないということである。アスペクトを表す複合動詞は、ベトナム語を含め、中国語、英語、韓国語などの多くの言語にも対応する表現が見られない可能性が高いため、書き言葉でも話し言葉でも複合動詞を日常的に使用している日本語母語話者とは反対に、日本語学習者による産出性は極めて低いと考えられる。

複合動詞は日本語母語話者によって頻繁に使用されているものの、学習者にとっては、その理解と使用が難しいということが指摘されている(松田 2002、松田 2004、

陳 2004、陳 2010、郭・徳井 2010)。望月 (2018:185) は、学習者の母語を問わず、超上級学習者においても、複合動詞がほとんど出現せず、「誤用」(errors) よりも、「非用」(nonuses) が目立つと述べている。しかしながら、産出性が低いと言っても、日本語学習者がその複合動詞の意味を知らない(習得していない)というわけではない。会話や作文などで頻繁に使用することはないが、その意味は理解している(松田 2004)。本研究はその松田 (2004) の観点に基づき、ベトナム語を母語とする日本語学習者(以下、学習者という)が、実際にどのような複合動詞文を適切、あるいは不適切と判断するのかという理解実態を分析する。具体的な方法論として、複合動詞文の「受容度判断テスト」(acceptability judgment task)を作成実施し、日本語母語話者(以下、母語話者という)の持つ複合動詞についての言語直観と比較しつつ、考察する。

国立国語研究所のサイトで公開されている日本語の『複合動詞レキシコン』¹では、2,756 例の語彙的複合動詞中、255 例挙がっている「～込む」が最も多い。神崎 (2013) の調査では、複合動詞の後項動詞としての使用頻度が最も高い語は「～込む」である。また、陳・松本 (2018) の語彙的複合動詞リスト 3,487 語の中においても「～込む」の数が最多であり、238 語挙がっている。従って、本研究は複合動詞「～込む」を調査項目とし、以下の 2 点を研究課題とする。

(1) 学習者は、複合動詞「～込む」を含む文を母語話者と同様に受容するか。両者における受容度が異なっている場合、どのような相違点が見られるか、その相違点の原因は何か。

(2) 学習者による理解実態を把握した上で、より効果的な複合動詞の教授法を提案可能か。

1. 複合動詞の習得に関する研究

1.1. 複合動詞の「非用」の現象について

松田 (2002:44) は「複合動詞は日本語を豊かにするものではあるけれども使わなくても意味は通じることが多いため、学習者は使用を回避(avoidance)してしまう傾向が強く、習得は進みにくい」と述べている。松田 (2002) は、日本語学習者の内、日本の大学・大学院に属する超上級者を調査対象とし、提示した複合動詞「～込む」

¹ 検索サイト：<https://db4.ninjal.ac.jp/vvlexicon/db/> (アクセス日：2020 年 3 月 26 日)

を使う「文産出テスト」を実施し、習得状況を考察している。その結果、予想に反して、文が正しく作れない場合が多く、「～込む」の意味に関する習得状況がかなり低いものとなっていることが判明した。

また、松田(2004)は、複合動詞文の「受容度判断テスト」を実施し、複合動詞「～込む」の理解実態を考察している。調査の結果として、学習者と母語話者の反応には大きな差異が見られ、学習者による「～こむ」の適用範囲の理解も十分ではなかったということである。すなわち、母語話者のように、学習者は「～込む」の「意味の可能域」(使用範囲)を適切に設定できないということが指摘されている。

陳(2004)は日本語を専攻する中国人学習者を対象に、複合動詞に対するイメージを調査するためのアンケートを行った。その結果、7割以上の学生が学習の必要性を感じてはいるものの、単独動詞との区別や結合条件、使用場面などに戸惑っているということである。また、複合動詞を使わずとも通じてしまうことが多いため、単純動詞を代用することでその使用を回避してしまう傾向があり、習得が難しいと述べている。その原因は、教科書から学習される動詞のほとんどが単純動詞であり、複合動詞が学習項目として扱われることが少ないためである。そのため、教科書への複合動詞の導入方法及びそれに伴う教授法を解決すべき課題として取り上げている。

また、複合動詞文の「受容度判断テスト」を行い、「～あう」と「～こむ」における学習者の理解困難な点とその理由を探った。その結果、学習者が後項動詞に対して持っているプロトタイプは非常に曖昧なもので、第一義的なものにとどまり、それ以外は一つの単語として覚えていると推察できた。また、結合できる語とできない語の境界線、すなわち結合条件は理解が困難であると述べている。

ベトナム語母語話者を対象とする習得研究は管見の限り、見られない。ただし、教育的観点からは、ベトナム語母語話者のための総合的日本語教育研究(松田2016)がある。松田(2016)は、ベトナム語母語話者が日本語を習得する際、どのような困難点に躓くかを文法・音声・語彙等の幅広い分野で考察している。松田(2016)によれば、語彙における考察では、複合動詞の異なり語数を調べた結果、日本語母語話者はベトナムのみならずタイ、中国、韓国の日本語学習者に比べ、2倍以上の出現頻度で複合動詞を使用しており、したがって現在の「単語教育」から、複合語・コロケーション教育への意図的なシフトが必要であると述べている。

1.2. 複合動詞の「誤用」の分析について

陳(2010)は、2種類の複合動詞の習得の観点から、コーパスにより学習者の使用実態調査を行った。その結果、語彙的複合動詞の使用頻度が統語的複合動詞より少ないうえに、誤用も多く見られることから、語彙的複合動詞の習得は比較的困難であるということが判明した。学習にあたって、複合動詞は文法項目よりむしろ、語彙として位置づけられるべきであると指摘している。

誤用の分析では、後項動詞の自他の誤用や不適切な場面での使用などの誤用が顕著である。そのため、指導する際には、ベースとなる動詞から結合条件、さらに例文の提示まで工夫する必要がある。すなわち、学習者の産出能力を高めるための教授法に取り組むべきであると陳(2010)は述べている。

郭・徳井(2010)は、日本語を専攻とする中国人日本語学習者 116 名を対象に、複合動詞に対する意識・習得調査を行っている。その結果、5つの誤用パターンとその原因が判明した。やはり1番目に挙がっているのは複合動詞の使用を回避するパターンであり、その代わりに、意味の近い単純動詞、フレーズや短い文などを用いる。これは誤用というよりも、非用と言って良いだろう。続いて「前項動詞の連用形＋後項動詞」という接続の法則を把握していないため、前項動詞と後項動詞の接続の間違が多いパターン、自動詞と他動詞の混同、いわゆる複合動詞の「他動詞調和の原則」や「主語一致の原則」を理解していないことによる誤用パターン(例えば、「撃ち殺す」とすべきところを「うち死ぬ」と表現)、前項動詞あるいは後項動詞を類義語に置き換え、存在しない造語を作り出すパターン(例えば、「助け合う」とすべきところを「手伝い合う、お互い助ける」と表現)、中国語を直訳することで存在しない語を作り出すパターン(例えば、「泣き出す」とすべきところを「泣き起きる」と表現)というような4つの誤用パターンが指摘されている。

上記の先行研究から、学習者が複合動詞の使用を回避するという現象が際立つことが確認される。複合動詞の誤用を見ようとしても、出現自体が稀であるため、学習者の習得状況を完全には把握することができていないのが実情である。従って、本研究では、陳(2004、2010)及び松田(2002、2004)の研究に基づき、ベトナム語を母語とする日本語学習者を対象に、複合動詞を実際に使っているのかという使用実態ではなく、実際にどの程度理解しているのかという理解実態を考察していきたい。

2. 調査概要

2.1. 調査対象者

超上級学習者にとっても複合動詞の習得は困難であるため、日本語上級学習者である日本語専攻学部4年生を調査対象者とする。調査対象者は、下記のとおりである。

学習者 : 50 人 (ベトナムの大学の日本語専攻学部生 4 年生)

母語話者 : 40 人 (日本の大学の学部生及び大学院生)

実施時期 : 2018 年 11 月

2.2. 調査項目

2.2.1. 「～込む」の意味用法の分類

本研究は松田 (2004) による「～込む」の分類方法に従う。松田 (2004) は、二格を伴うか否かという観点から「～込む」の用法を二分し、さらに、A、B、C、D という 4 タイプに分類している。表 1 のとおりである。

表 1 「～込む」の用法の分類 (松田 2004:76)

二格を伴う「～込む」		二格を伴わない「～込む」	
A タイプ	B タイプ	C タイプ	D タイプ
V1 は「内部移動」を含意しない	V1 自体が「内部移動」を含意する	V1 が示す状態への変化とその状態への固着	V1 の反復行為により生じる状態変化 (目標に向けて)
例) 飛び込む、 呼び込む	例) 入り込む、 植え込む	例) 冷え込む 眠り込む	例) 十分に走り込む

2.2.2. 「～込む」の調査項目の選択

選択基準としては、学習者が習得したことがある項目と、「日本語複合動詞多言語翻訳の共通資料 ver.1」²⁾に登録されている項目を優先的に選び出す。習得した

²⁾ 東京外国語大学国際日本研究センター国際日本語教育部門 (2017～2018 年度) による『日本語複合動詞多言語プロジェクト』によって、開発されている。複合動詞の意味が英語・中国語・韓国語・ベトナム語に訳され、言語間の訳語の対応関係を明らかにする

ことがある項目というのは、ベトナムの大学で使用される日本語の教科書や、教員が自作する教材に記載されている複合動詞である。

既習得項目 : 落ち込む、打ち込む、積み込む、考え込む
 共通資料における項目 : 泊り込む、冷え込む、寝込む、走り込む
 追加した項目 : 入り込む、吸い込む、教え込む

複合動詞「～込む」のそれぞれの意味分類に基づき、調査文³を作る。まず、「～込む」の意味分類は上記の松田(2004)の分類に従い、以下の項目が選ばれている。

A タイプ: 落ち込む、打ち込む、積み込む
 B タイプ: 入り込む、泊り込む、吸い込む
 C タイプ: 冷え込む、考え込む、寝込む
 D タイプ: 走り込む、教え込む

次は、1つの複合動詞に対して、2つの調査文を作成する。この2つの調査文には考察目的の設定によって、両方が「正しい(○)」と期待されるパターンと、一方が「正しい(○)」と、一方は「誤り(×)」と期待されるパターンがある。詳細は、表2のように表示する。

表 2 受容テストにおける調査文の配置

複合動詞	タイプ	○と期待される文	×と期待される文	合計
～込む	A	5	1	6
	B	3	3	6
	C	4	2	6

ことと、日本語教育への応用を提唱することを目的としている。

³ その意味・用法には習得している項目がない場合、または習得している項目があるが、調査文を作るにあたって不足している場合、筆者が「日本語複合動詞多言語翻訳の基礎資料 ver.1」や先行研究(松田 2014)を参考にし、追加する。また、調査文は日本語母語話者3名にネイティブチェックを依頼した。

	D	2	2	4
合計		14	8	22

2.3. 調査方法

調査文が受容文であるか否かを問う「文の受容判断テスト」(acceptability judgment test)を母語話者と学習者の双方に対して行った。

学習者に対しては、アンケート用紙を配布し、50 人のデータを集めた。母語話者に対しては、グーグルフォームを通して、アンケート調査を実施し、母語話者 40 人のデータを収集することができた。

3. 調査結果

調査結果は受容率に基づいて計算されている。適切だと判断されている文は受容率が高い。逆に不適切だと判断される文は受容率が低い。また、この受容率を見て、母語話者と学習者は同じ反応を見せるのかを評価できる。

3.1 A タイプ

「～込む」の A タイプは「飛び込む」のように、「内部移動」を表すが、V1「飛ぶ」が「内部移動」を含意しないことが特徴である。このタイプでは「落ち込む」「打ち込む」「積み込む」を取り上げ、「内部移動」とそこから抽象化されている意味、すなわち「コロケーション」の意味を検討する。また、「積み込む」の場合は「内部移動」に加え、「その場への固着」も表すので、学習者がこれを理解しているのかも確かめる項目である。○と期待される文と、×と期待される文は表 3 のように作成する。

表 3 「～込む」A タイプの調査項目

文番号	○と期待される項目
(1)	車が大きい穴に落ち込んでしまった。
(2)	彼はテストで低い点数を取って、落ち込んでしまった。
(3)	彼女は仕事にとっても打ち込んでいる。
(4)	かべに針を打ち込んだ。
(6)	トラックに品物を積み込んでください。
文番号	×と期待される項目
(5)	外に積み込まれている箱がとてつもない邪魔になる。

「～込む」A タイプの調査結果は表 4 のように表示する。母語話者による受容率が高い順で並べている。

表 4 「～込む」A タイプの調査結果

文 番号	調査項目	母語話者 N=40 人		学習者 N=50 人	
		受容率	人数	受容率	人数
(2)	彼はテストで低い点数を取って、落ち込んでしまった。	100%	40	70%	35
(3)	彼女は仕事にとっても打ち込んでいる。	98%	39	50%	25
(6)	トラックに品物を積み込んでください。	98%	39	80%	40
(4)	かべに針を打ち込んだ。	80%	32	66%	33
(5)	外に積み込まれている箱がとても邪魔になる。	15%	6	52%	26
(1)	車が大きい穴に落ち込んでしまった。	0%	0	42%	21

まず、母語話者の反応を見よう。(1) 以外、○と期待されている文は受容率が高く、80%以上である。その中で受容率が 100%であるのは「落ち込む」の「コロケーション」の使い方である。2 番目は「打ち込む」の「コロケーション」、3 番目「積み込む」の「内部移動」、4 番目は「打ち込む」の「内部移動」である。この結果から見ると、母語話者にとっては、「コロケーション」の意味・用法のほうが「内部移動」に比べ馴染みがあるのだと思われる。また、○と期待される文(1)は予想に反して、受容している者が一人もいないのである。辞書や『複合動詞レキシコン』によると、「落ち込む」には「穴などに落ちて入る」という意味も持っているが、実際には母語話者によって使われていないことが分かった。一方、×と期待される文(5)は、予想通り受容率が低い。すなわち、「～込む」A タイプには「内部移動」以外に、「その場への固着」という意味も母語話者の中に内在化していると言えるだろう。

次に、学習者の反応を見ながら、母語話者と比較してみよう。このタイプで取り上げている「落ち込む」「打ち込む」「積み込む」は学習者が習得している項目である。ただし、「落ち込む」と「打ち込む」の「コロケーション」の意味しか習得されていない。また、「落ち込む」の出現頻度が「打ち込む」より高い。そのため、(2)は(3)より受容率が高いのである。次の○と期待される文(6)(4)では、受容率が母語話者と同様に高くなっており、それぞれ 80%と 66%である。ここで注意されたい文は(1)である。母語

話者の受容率 0%に対し、学習者の受容率は 42%に達している。このような反応の差異は学習者が最初に接する複合動詞の意味・用法が「位置変化」であることに由来すると考えられる。また、×と期待される文(5)は、学習者の半数の 52%が○と判定した。○とした理由は「～込む」の「その場への固着」の意味を理解していないからである。

上記の分析のように、「～込む」A タイプにおける母語話者と学習者の反応を検討した。母語話者は「落ち込む」の「内部移動」の意味を受容していないということが判明した。それとは対照的に、学習者の約 4 割がその意味を認めるという反応を見せた。また、学習者は「～込む」A タイプの「内部移動」の意味・用法の理解が十分ではないということが分かった。

3.2 B タイプ

「～込む」の B タイプは「吸う」や「しまう」のように前項動詞 V1 が対象を外部から内部へ移動させること含意したり、「泊まる」「住む」のように前項動詞 V1 が「内部に留まる」ことを含意したりするものである。それらに「～込む」が付いて、V1 の行為に何らかのニュアンスを添える働きをする。この B タイプでは、「入り込む」「泊まり込む」「吸い込む」を選び、「込む」の V1 に添えるニュアンスを学習者が理解しているかを検討したい。調査項目には○と期待される文と、×と期待される文をそれぞれ 3 つ用意する。以下の表 5 のようである。

表 5 「～込む」B タイプの調査項目

文番号	○と期待される項目
(8)	寒い日にベッドに入り込むのが好きだ。
(9)	台風の影響で飛行機が飛べないので、空港に泊まり込んでいる。
(11)	緊張したときには、息を深く吸い込んで、リラックスしてください。
文番号	×と期待される項目
(7)	【駅のホームのアナウンスで】 電車がまもなくホームに入り込みます。
(10)	観光で訪れたハワイで1週間のんびりとホテルに泊まり込んだ。
(12)	人間は空気を吸い込んで生きているものだ。

「～込む」Bタイプの調査結果は表 6 で示す。

表 6 「～込む」Bタイプの調査結果

文 番号	調査項目	母語話者 N=40 人		学習者 N=50 人	
		受容率	人数	受容率	人数
(11)	緊張したときには、息を深く吸い込んで、リラックスしてください。	100%	40	80%	40
(8)	寒い日にベッドに入り込むのが好きだ。	78%	31	72%	36
(9)	台風の影響で飛行機が飛べないので、空港に泊まり込んでいる。	65%	26	50%	25
(10)	観光で訪れたハワイで1週間のんびりとホテルに泊まり込んだ。	18%	7	66%	33
(12)	人間は空気を吸い込んで生きているものだ。	18%	7	34%	17
(7)	【駅のホームのアナウンスで】 電車がまもなくホームに入り込みます。	0%	0	36%	18

○と期待される文をみてみよう。まず、母語話者の(11)(8)(9)の受容率はそれぞれ 100%、78%、65%である。(11)では、母語話者に揺れは見られないが、(8)と(9)には揺れが見られる。「入り込む」は「～の中」という文脈でないと使えない。(8)は「ベッドの中に」のような意味が解釈できるが、それを受容しない人もいることで、揺れが出るのだろうと推測される。また、「泊まり込む」を含む(9)の受容度がかなり低く、65%にとどまる。「泊まり込む」は「何かの用事で自宅以外の場に泊まる」という意味を表すが、(9)の文脈でその意味がはっきり伝わっていない、あるいは、「飛行機が飛べない」におけるヴォイスの誤りを認めない、という 2 つの要因が考えられる。例えば、「会社に泊まり込んで仕事をする」とすれば、揺れが見られないかもしれない。

次に○と期待される文に対する学習者の反応を検討する。(11)(8)(9)の受容率はいずれも 50%以上であり、それぞれ 80%、72%、50%となっている。その 3 文の中でも、(11)(8)は受容率が母語話者に近い数字を示す。(9)は 5 割だけが○と判定した。すなわち、(11)の「吸い込む」の強調の意味及び、(8)の「入り込む」が使える文

脈の条件をある程度把握している学習者が多いと言えるだろう。しかし、(9)の「泊り込む」の意味・用法は十分に理解されていないと思われる。

×と期待される(7)(10)(12)においては、母語話者による受容率は予想通り低い。(10)(12)は受容率が18%であり、(7)については0%であった。また、×と期待される(10)であるが、学習者による受容率が66%に上っている。おそらく「泊まる」は「ホテル」とよく共起しているので、適切と判定したのだと推測される。そのため、上記のように、「泊り込む」の意味用法を把握していないことが分かった。また、(12)と(7)における受容率が3割強であり、半数以下ではあるものの、母語話者と大きな差異が見られるので、このような項目の受容率を減らす必要があると思われる。

「～込む」Bタイプにおける項目は個別のニュアンスを持っているものであるため、一個ずつ覚えるのは難しく、学習者に大きな揺れが見られるのは当然である。松田(2004)が述べているように、「泊り込む」や「住み込む」のような特別な意味・用法を表す項目は一度覚えれば、習得上は問題にならないのである。ただし、何語程度覚えれば使用に支障が出なくなるのかが問題になると思われる。

3.3 Cタイプ

「～込む」のCタイプとDタイプは「状態変化」を表すものである。また、これらは影山(2013)の主張によると、語彙的アスペクトを表し、学習者にとって習得が困難な項目であるということである。従って、AタイプとBタイプと比べ、受容率には母語話者との間に大きな差異があると予想する。

このCタイプでは、「冷え込む」「考え込む」「寝込む」を調査項目として表7のように取り上げる。「冷える」は「寒くなる」と、「冷たくなる」の2つの意味を表現できるが、「～込む」と共起すると、「寒くなる」の意味しか表さない。また、「考える」に「～込む」がついた場合、無意志動詞化する。「寝込む」も同じように無意志動詞になるが、「眠りに入る」と「病気で長く床につく」という2つの用法を持っている。これらのような意味・用法に対する二者の反応を観察したい。調査項目には○と期待される文が4つ、×と期待される文が2つある。

表 7 「～込む」C タイプの調査項目

文番号	○と期待される項目
(14)	今晚はずいぶん冷え込んでいる。
(16)	彼はどうすればいいのか分からないので、ずっと考え込んでいる。
(17)	疲れていたのに、彼はぐっすり寝込んだ。
(18)	彼はひどい風邪で寝込んでいる。
文番号	×と期待される項目
(13)	ビールが冷え込んでいるから、おいしく飲める。
(15)	一週間よく考え込みながら、このレポートを書いた。

「～込む」C タイプの調査結果は表 8 のように示す。

表 8 「～込む」C タイプの調査結果

文番号	調査項目	母語話者 N=40 人		学習者 N=50 人	
		受容率	人数	受容率	人数
(14)	今晚はずいぶん冷え込んでいる。	100%	40	66%	33
(16)	彼はどうすればいいのか分からないので、ずっと考え込んでいる。	98%	39	74%	37
(18)	彼はひどい風邪で寝込んでいる。	98%	39	58%	29
(17)	疲れていたのに、彼はぐっすり寝込んだ。	23%	9	52%	26
(15)	一週間よく考え込みながら、このレポートを書いた。	18%	7	56%	28
(13)	ビールが冷え込んでいるから、おいしく飲める。	0%	0	28%	14

○と期待される項目では、(14) (16) (18) は母語話者には揺れがほとんど見られない。それぞれ 100%、98%、98%であり、高い受容率を見せた。しかし、(17) の「寝込む」は予想に反して、母語話者は受容しておらず、23%にしか適切と判定されなかった。A タイプの「落ち込む」における「内部移動」のように、辞書等に載っていても、実際には母語話者は使わない場合が少なくないということを再確認できた。

学習者においては、○と期待される項目に対する受容率はいずれも 50%以上であるが、母語話者と比べると差異が存在する。既に習得されている(16)「考え込む」は受容率が最も高く、74%に達している。(14)と(18)のほうが低く、それぞれ 66%と 58%にとどまる。(14)の「冷え込む」が限定する意味「寒さ」と、(18)の「寝込む」が表す「病気」の意味を理解していない学習者が 3～4 割程度いるということが分かった。また、注目されたいのは(17)の項目である。受容率が母語話者の 2 倍である。明確な理由は聴取していないが、被験者が予想した「寝込む」の語義が、「疲れていた」や「ぐっすり」などの語と共起しやすいものであったと考えられる。

×が期待される項目では、母語話者は期待通りに低い受容率を示す。(13)には揺れが見られないが、(15)は 18%が適切と判定している。(15)の「考え込む」が強調の意味を表すと考えている可能性もある。ただし、無意志動詞になるので、「～ながら」と共起しにくく、それによって受容率が抑えられているのではないかと推測される。学習者にもこの(15)を受容している人が 56%存在する。母語話者と同じように、強調の意味で捉えているのかと考えられる。また、(13)は母語話者の受容率 0%に対し、学習者の受容率が 28%である。すなわち、(13)の「冷え込む」と共起する名詞選択が理解されていないことが明らかになった。

このように、「～込む」C タイプの特徴を考察した。A と B タイプと比べ、学習者は受容率が○と期待される項目には、母語話者より低く、×と期待される項目には母語話者より高いというような傾向がはっきり見えてくる。A と B タイプより C タイプのほうが習得が困難であろうと感じられる。

3.4 D タイプ

「～込む」の D タイプは「反復」という「状態変化」を表すものである。既に述べているように、D タイプも語彙的アスペクト複合動詞に属している項目である。この D タイプが表す「反復」のアスペクト意味を理解しているか否かを考察する。この特徴を持っている項目は○、逆に、持っていない場合は×とする。表 9 のように調査項目を作成する。

表 9 「～込む」D タイプの調査項目

文番号	○と期待される項目
(19)	来年のマラソン大会に参加するために、毎日走り込んでいる。
(21)	このクラスでは先生が学生に基本を徹底的に教え込む。
文番号	×と期待される項目
(20)	学校に遅刻しそうになり、一生懸命走り込んでいた。
(22)	英語を学びたいのなら、私が教え込んであげましょうか。

調査結果は表 10 で表示する。分析は以下のとおりである。

表 10 「～込む」D タイプの調査結果

文番号	調査項目	母語話者 N=40 人		学習者 N=50 人	
		受容率	人数	受容率	人数
(21)	このクラスでは先生が学生に基本を徹底的に教え込む。	100%	40	52%	26
(19)	来年のマラソン大会に参加するために、毎日走り込んでいる。	98%	39	26%	13
(22)	英語を学びたいのなら、私が教え込んであげましょうか。	8%	3	44%	22
(20)	学校に遅刻しそうになり、一生懸命走り込んでいた。	3%	1	70%	35

まず、○と期待される項目 (21) と (19) では、母語話者は 100% 近くが受容している。一方、学習者の受容度が低いということが分かった。(21) が 52%、(19) が 26% のみである。また、×と期待される項目では、予想通り、受容している母語話者は僅かである。(22) と (20) はそれぞれ 8% と 3% である。その反面、○と判定した学習者は (22) が 44%、(20) に関しては 70% に達していることは注目に値する。

「教え込む」は通常「～であげましょう。」のように表現されないため、(22) は×である。しかし、学習者はこの規則を知らないようである。また、○と期待される (19) の「走り込む」が×と、×と期待される (20) の「走り込む」が○と判断されてしまった。おそ

らく(19)には「毎日」という習慣を表す副詞が文脈にあるので、「走っている」のほうが相応しいと考え、×と判定している可能性が高いように見える。また、(20)には、「一生懸命」が出現するため、これを強調する意味を添えるものと推測した結果、○としたのではないだろうか。

従って、「教え込む」と「走り込む」が表す「反復」の行為により生じる「状態変化」を習得していないと推測される。習得していなければ、やはりこのDタイプの意味用法の類推は難しいだろう。

3.5 母語話者と学習者に対する受容度の差の検証

「～込む」の4つのタイプについて、母語話者と学習者の受容度を考察した結果、学習者は母語話者より、○と期待される項目に対し、受容度が低く、×と期待される項目に対し、受容度が高い。いわゆる母語話者と一致していない使用傾向を示したということが明らかにした。そこで、ここでは、母語話者と学習者とでは、○と期待される項目と、×と期待される項目それぞれの受容度に差があるのかどうかを定量分析で示す。具体的には、2群の比率の差(文の受容判断テストで観察された受容数)を検定する。まず、○と期待される14文と、×と期待される8文それぞれにおける受容数と不受容数を計算する。次に、p値、 χ^2 値を求め、 χ^2 乗検定を行う。

3.5.1 ○と期待される項目における受容度の差

○と期待される14文における母語話者と学習者の受容数と不受容数を表11に提示する。

表 11 ○と期待される項目における受容数と不受容数

群	N	受容数	不受容数	合計	比率
母語話者	40	452	108	560	0.8071
学習者	50	419	281	700	0.5985
合計	90	871	389	1260	

各群の受容数(母語話者:452/560, 学習者:419/700)をもとに、比率の差の検定を行った結果、2群には有意差が得られた。両者の間には差があることが分かった($\chi^2(1)=63.4159$, $p<.05$)。

3.5.2 ×と期待される項目における受容度の差

続いて、×と期待される 8 文における両者の受容数と不受容数を見よう。

表 12 ×と期待される項目における受容数と不受容数

群	N	受容数	不受容数	合計	比率
母語話者	40	31	289	320	0.0969
学習者	50	193	207	400	0.4825
合計	90	224	496	720	

表 12 の各群の受容数(母語話者:31/320, 学習者:193/400)によって同様の検定を行った結果、×と期待される項目においても、2 群には有意差があることが分かった($\chi^2(1)=123.3511$, $p<.05$)。

上記の分析結果に基づき、以下のように結論づける。

(1) 「～込む」を含む複合動詞文の「受容度判断テスト」では、学習者と母語話者では異なる判断が見られ、特に、「状態変化」を表す C タイプと D タイプに顕著な相違がある。一方、具体的な「位置変化」を表す A タイプと B タイプは、やや習得しやすい。

母語話者と学習者間の受容度の相違要因としては次の 3 点が考えられる。

まず、学習者は、「状態変化」を表す「～込む」の習得が不十分である。その要因としては、教育の現場における教科書・副教材ではほとんど取り上げられておらず、習得機会が少ない。

次に、「位置変化」を表す「～込む」においても、複合動詞の適用範囲を十分に理解できていない。「位置変化」には「具象的な移動」と「抽象的な移動」があるが、両言語における空間認知の方法及び、「空間移動」から「認知移動」までの希薄化・文法化の過程が異なるため、類推・連想が困難になっていると思われる。

さらに、学習者は母語話者がもつ複合動詞の「意味の可能域」(松田 2004)を持っていない。母語話者は日常生活で様々な「～込む」の意味を理解し、自然にその複合動詞を受容していく。一方、学習者は、複合動詞の「位置変化」の意味を先に習得し、次に「状態変化」の意味を習得していく。その結果、学習者は「位置変

化」に対しては親近感を覚えるが、母語話者は逆に「状態変化」を頻繁に使用している。

(2) 日本語教育への応用として、次の2点を提示する。

まず、教科書で頻繁に取り上げられる「落ち込む」「積み込む」等の複合動詞グループは、学習者が母語話者に近い受容度を示すため、教科書や教材で複合動詞を扱う数を増やし、種類も豊富にすべきである。この方法により、学習者が複合動詞に習熟することができ、習得の困難さを軽減できると期待される。

次に、移動表現の「落ち込む」や「眠りに入る」を表す「寝込む」のような意味用法は辞書に記載されているものの、実際には母語話者にはさほど用いられていないため、より多くの複合動詞に対する母語話者の理解度を把握する必要がある。母語話者と同様の理解度を得るために、母語話者の「意味の可能域」にできるだけ近づけるように、日本語教育においても指導していく必要がある。

まとめと今後の課題

本研究は、使用頻度が高い「～込む」を取り上げて、ベトナム語を母語とする日本語学習者による複合動詞の理解実態を考察し、日本語母語話者の反応と比較したものである。松田(2004)が述べたように、ことばの使い方にはある程度の個人差があり、固定されたものではないため、語彙習得において、最も重要なのは、ただその語の使い方が正しいか否かといった固定的な知識ではなく、その語の「意味の可能域」が適切に設定できるかということである。調査結果から見ると、ベトナムの学習者はその「意味の可能域」を母語話者のように設定できず、特に希薄化・文法化された「状態変化」の意味・用法、特にアスペクト複合動詞に関して、それを設定する能力を身に付けられていない場合が多い。また、この現象はベトナムの学習者に限らず、他の日本語学習者においても同じことが起きているのではないかと考えられる。従って、アスペクト複合動詞を含めた語彙的複合動詞における母語話者の「意味の可能域」に、最も効果的に近づけるよう、どのように指導するのかが、学習者の母語を問わず、これからの大きな課題になるであろうと思われる。

(東京外国語大学大学院博士後期課程)

謝辞

本論文執筆に際し、東京外国語大学の望月圭子先生、佐野洋先生、拓殖大学の小柳昇先生には分析の適切性など細部にわたって貴重なコメントをいただいた。ここに感謝の意を表したい。

参考文献

- Trần Thị Chung Toàn. (2004). *Sổ tay động từ phức tiếng Nhật*. Hà Nội: Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
- 陳曦 (2004) 「中国人学習者における複合動詞の習得に関する一考察:「～あう」と「～こむ」の理解に基づいて」, 『ことばの科学』17, 59-80. 名古屋大学言語文化研究会.
- 陳曦 (2010) 「第二言語としての二種類の複合動詞の習得—コーパスによる学習者の使用実態調査をもとに—」, 『ことばの科学』23, 19-35. 名古屋大学言語文化研究会.
- 陳奕廷, 松本曜 (2018) 『日本語語彙的複合動詞の意味と体系—コンストラクション形態論とフレーム意味論』, ひつじ書房.
- 郭 恬, 徳井厚子 (2010) 「中国人学習者の日本語複合動詞に関する意識・習得調査」, 『信州大学教育学部研究論集』2, 73-86. 信州大学.
- ファム・ティ・タイン・タオ (2019) 「ベトナム人のための日本語複合動詞教育」, 『日本語教育方法研究会誌』26-1, 44-45. 日本語教育方法研究会.
- 影山太郎 (2013) 「語彙的複合動詞の新体系」, 著: 影山太郎, 『複合動詞研究の最先端—謎の解明にむけて』3-46, ひつじ書房.
- 影山太郎 (2014) 「日本語複合動詞の言語類型論的意義」, 『国語研プロジェクトレビュー』5, 8-18. 国立国語研究所.
- 神崎享子 (2013) 「国立国語研究所 オンラインデータベース <複合動詞レキシコン>」, 著: 影山太郎, 『複合動詞研究の最先端—謎の解明にむけて』, 437-446, ひつじ書房.
- 佐野洋 (2017) 「時間経過の見方の二重性と言語表現」, 『Japio YEAR BOOK 2017』, 322-331. 日本特許情報機構.
- 野村雅昭, 石井正彦 (1987) 複合動詞資料集, 科研費特定研究 (1) 言語データの収集と処理の研究. 国立国語研究所言語計量研究部.
- 姫野昌子 (1999) 『複合動詞の構造と意味用法』, ひつじ書房.
- 松田真希子 (2016) 『ベトナム語母語話者のための日本語教育: ベトナム人の日本語学習における困難点改善のための提案』, 春風社.

- 松田文子 (2002) 「日本語学習者による複合動詞「～こむ」の習得」, 『世界の日本語教育』12, 43-62. 国際交流基金日本語国際センター.
- 松田文子 (2004) 『日本語複合動詞の習得研究—認知意味論による意味分析を通して—』, ひつじ書房.
- 望月圭子 (2018) 「日本語教育における複合動詞の習得～英語の句動詞・中国語の補語との比較から～」. 『東京外国語大学論集』96, 183-204. 東京外国語大学.
- 森田良行 (1991) 『語彙とその意味』, アルク.

Acquisition of the Japanese Compound Verb -komu: A Survey of Vietnamese Learners of Japanese

PHAM Thi Thanh Thao

This paper presents the results of an acceptability judgement task completed by learners of Japanese whose native language is Vietnamese, and compares acceptability judgements by learners and Japanese native speakers of sentences containing compound verbs. The target form is -komu, the compound verb with the highest frequency of use. The following research questions are examined:

(1) Do learners give the same acceptability judgements as native speakers for sentences containing -komu? If there are differences in judgements, where do these occur and what causes them?

(2) Can a more effective method of teaching be proposed based on knowledge of how learners understand -komu?

This paper reaches the following conclusions based on analysis of the task:

(1) Learners and native speakers show different acceptability judgements for sentences containing -komu. The most prominent differences are in the change of state uses of -komu. In comparison, motion uses of -komu are relatively easy to acquire. There are three possible reasons for differences in acceptability judgements. First, learners may not have learned the uses of -komu, particularly the change of state meanings. Second, learners may not sufficiently understand the internal motion senses of -komu either. Third, learners do not have a sense of the “possible range of use” (Matsuda 2004) of compound verbs.

(2) The paper makes two proposals for methods of teaching -komu to Vietnamese and other learners of Japanese. For compound verbs like ochi-komu and tsumi-komu, which appear frequently in textbooks, learners show similar judgements to native speakers, so there is a need for textbooks to include other examples of -komu more frequently too. Furthermore, textbooks should provide a wider variety of examples. In this way, it is hoped that learners will become more familiar with compound verbs and face less difficulty in their acquisition. Although examples like ana ni ochi-komu meaning “fall into a hole” and ne-komu meaning “fall fast asleep” appear in dictionaries, native speakers do not actually use the compound verbs in these senses. There is a need to ascertain how native speakers use compound verbs. Having learners get a sense of the “possible range of use” similar to that of native speakers is important for the teaching and acquisition of compound verbs.

(Graduate student, Tokyo University of Foreign Studies)

新大学入試におけるリーディングセクションの難易度比較 -CEFR B1-レベルに焦点を当てて-

山田 裕也

1. はじめに

2020 年度からの実施が予定されている新大学入試において、大学入学共通テスト(以下、共通テスト)および参加要件を満たした資格・検定試験の活用が検討されている(文部科学省, 2017)。学習指導要領では、高等学校での授業において4技能をバランスよく指導することが強く求められている(文部科学省, 2018)。従来のセンター試験での2技能入試からの脱却を目指し、高等学校での指導・学習の成果を大学入試においても適切に評価するべきであるという考えに基づき、大学入試改革が行われている。そのため、教師、塾講師、出版社、研究者など多くの英語教育関係者にとっては、スピーキングおよびライティングが注目の的となっていると考えられる。しかし、センター試験と比較した際には、新大学入試として実施が検討されている共通テストや各資格・検定試験は受験者に求めているリーディング能力が異なる可能性が指摘されている(e.g., Uchida & Negishi, 2018; 秦野, 2019)。また、大学入試改革において、複数の資格・検定試験を活用することに伴い、文部科学省(2018)は、Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)との対照表(以下、CEFR 対照表)を公表した。しかし、小泉(2018)は、試験によって測定している能力が異なる可能性があることを述べている。南風原(2018)は、CEFR 対照表で同等のレベルとされる試験間であっても、そのスコアや級への到達のしやすさが異なる可能性があることを主張している。つまり、新大学入試で活用が検討されている試験間で比較した際にも受験者が受験する試験によって求められている能力が異なる可能性があると考えられる。これまで新大学入試のリーディングセクションに関する先行研究として、文章に焦点を当てた研究(佐藤・山田, 2020; 伊東・山田・境, 2019)や質問および選択肢に焦点を当てた研究(佐藤・山田, 2019)がある。これらの先行研究では、新大学入試で活用が検討されている試験の特徴を様々な観点から比較し、それらの差異を明らかにしている。しかし、これまでの研究ではテスト分析に留まっており、受験者の解答データを用いた研究は十分には行われていない。そこで、本研究では、CEFR 対照表(文部科学省,

2018)で B1-レベルとされる 2 つの試験 (GTEC および英検 2 級)のリーディングセクションに焦点をあて、2つ試験が有している特徴の違いを解答データを基に明らかにすることを目的とした。

2. 先行研究

2.1 リーディングテストの項目難易度に影響を与える要因

リーディングテストの項目難易度に影響を与える要因に関して、L1 および L2 の両分野において研究が行われている。Drum, Calfee, and Cook (1981) は、小学生を対象にした L1 のリーディングテストにおいて項目難易度に影響を与える要因を調査した。その結果、文章要因、質問文要因、正答選択肢要因、錯乱肢要因に大別される16の要因のうち、文章要因は、正答率に大きく影響を与えなかった。一方で、(a) 質問文内の内容語と機能語の両方の機能を持つ語彙 (content-function words) の割合の多さ、(b) 正答選択肢内の低頻度語の多さ、(c) 正答選択肢内の本文に登場しない内容語の多さ、(d) 錯乱肢のもっともらしさ、といった質問文要因、正答選択肢要因、錯乱肢要因が正答率に大きく影響を与えるということが明らかにされた。Drum らの研究を拡大させた Davey (1988) では、文章要因、質問タイプ要因、質問形式要因に大別される20の要因を基に、L1 のリーディングテストにおいて項目難易度に影響を与える要因を調査した。その結果、Drum らの結果と同様に、文章要因と正答率との関係は弱い一方で、解答根拠の明示性 (質問タイプ要因) および質問文の長さ (質問形式要因) は、正答率と有意に強い関係であることが明らかにされた。一方で、Freedle and Kostin (1993) は、L2 のテストである TOEFL のリーディングセクションにおいて項目難易度に影響を与える要因を調査した。文章要因、質問文要因、選択肢要因に大別される59の要因を基に正答率に影響を与える要因を調査した。その結果、文章要因 (e.g., 段落および文章の長さ、修辞構造、指示語の数、否定の数) が正答率に影響を与えていることが明らかにされた。また、彼らは、59の要因のうち、正答選択肢と本文の語彙重複度、文の長さ、段落の長さ、修辞構造、否定の使用、指示語の使用、文章の長さの7つの要因で項目難易度の58%を説明できることを明らかにした。

以上のように、これらの先行研究ではリーディングテストの項目難易度に影響を与える要因に関して統一見解が得られていない。統一見解が得られていない原因として、研究間で扱っている要因の数が異なっていることや L1 を対象とした研究や L2

を対象とした研究のように対象言語が異なっていることが考えられる。しかしながら、これら3つの研究結果から、リーディングテストの項目難易度には、文章要因、質問要因、選択肢要因(正答選択肢および錯乱肢)が影響を与え得ると考えられる。以下で、新大学入試のリーディングセクションに関する先行研究を3要因別に述べる。

2.2 新大学入試のリーディングセクションに関する先行研究

新大学入試のリーディングセクションに関する研究は、上述の3要因(文章要因、質問要因、選択肢要因)の観点から行われてきている。まず、文章要因に焦点をあてた先行研究について述べる。秦野(2019)や Uchida and Negishi(2018)は、語彙やリーダビリティといった観点から新大学入試で活用が検討されている試験の文章難易度の比較を行った。その結果、センター試験と同等のレベルの試験と、センター試験よりも高い知識・能力が必要である試験が混在していることが示された。佐藤・山田(2020)は、語彙やリーダビリティといった文章の表面的な言語的特徴およびディスコースマーカの出現状況といったより詳細な言語的特徴の観点から、共通テストを含む新大学入試で活用が検討されている試験およびセンター試験の文章難易度の比較を行った。その結果、IELTS、TEAP、TOEFL は高等学校の教科書やセンター試験のレベルを大きく超える語彙を含み、リーダビリティの数値も高い文章を多く含む傾向が示された。そして、英検2級および GTEC Advanced といった CEFR 対照表において同等のレベルとされる試験間であっても語彙やリーダビリティといった観点で差が見られることを示した。さらに、ディスコースマーカの出現状況といったより詳細な言語的特徴に焦点を当てると、TOEIC および GTEC Advanced は100語あたりの出現頻度が低いことを示した。また、ディスコースマーカの出現種類数に関しては、ケンブリッジ英検、英検準2級および GTEC Advanced で少なく、それらの多く(as a result および therefore 以外)が中学校の英語教科書に出現するものであることを示した。ディスコースマーカの有無が読み手の文章理解の程度に影響を与える(佐藤, 2018)ことを踏まえると、文章の結束性の捉えやすさが試験によって異なる可能性がある。また、伊東・山田・境(2019)は、センター試験および新大学入試で活用が検討されている試験のリーディングセクションの文章で用いられている修辞構造やトピックセンテンスの観点から、試験間でそれらの特徴に差が見られることを示した。文章を適切に理解するために形式スキーマが重要である(Carrel, 1985)ことを踏まえると、形式スキーマに関する指導や知識の有効性が試験によって異なる可能

性が示唆された。

次に、質問要因および選択肢要因に関する先行研究を述べる。佐藤・山田(2019)は、質問タイプおよび選択肢と本文との語彙重複度を調査した。質問タイプに関しては、清水(2005)の分類に倣い6種類の質問タイプ(パラフレーズ質問・推論質問・テーマ質問・指示質問・語彙質問・文章構造質問)に分類を行った。その後、読解における深さの程度に基づきパラフレーズ質問を下位レベル処理質問、推論・テーマ・文章構造質問を上位レベル処理質問と定義し、それらの割合を比較した。その結果、センター試験と TOEFL では上位レベル処理質問の割合が有意に高く、ケンブリッジ英検、英検準2級、英検2級および TEAP では下位レベル処理質問の割合が有意に高いことが示された。つまり、試験間で受験者に求めている読解の深さに差がある可能性が示唆された。また、選択肢と本文における語彙重複度に関しては、政所(2018)に倣い、語彙重複度の割合を調査した。その結果、センター試験、共通テスト、IELTS および TOEIC では本文で一度も登場しない内容語を用いて正答選択肢を作成する傾向があり、正答選択肢の語彙重複度が低いことが示された。また、センター試験では、正答選択肢における語彙重複度は錯乱肢における語彙重複度よりも低い傾向が見られた一方で、英検準2級および TOEFL はセンター試験とは正反対の傾向を示した。(a)正答選択肢の語彙重複度が高い際には受験者は word-matching strategy を用いて正答選択肢を選択できること(Ushiro et al., 2008)、(b)正答選択肢における語彙重複度が低い場合、重複度の高い錯乱肢が選択されやすいことや(c)正答選択肢の重複度が著しく低い場合に弁別力が高くなること(政所, 2018)等を踏まえると、試験によって正答選択肢の選びやすさや錯乱肢の機能の程度に差が見られる可能性が示唆された。

以上のように、文章要因、質問要因および選択肢要因に焦点を当てて、新大学入試で活用が検討されている試験およびセンター試験を比較すると、小泉(2018)や南風原(2018)が主張するように、同等の CEFR レベルとされる試験間であってもそれらの特徴に差が見られ、受験者に求める能力が試験間で異なる可能性が示唆された。しかし、これらの先行研究はテスト分析に留まっている。リーディングセクションに限定せず TEAP と TOEFL iBT の試験全体の構成概念を比較した In'nami et al. (2016)などの研究を除き、試験の難易度や特徴を比較するための、同一受験者による解答データに基づいた実証研究は十分には行われていない。そこで、本研究では、上述の先行研究で行われたテスト分析を基にしつつ、CEFR 対照表で B1-レベルとみなされている試験(英検2級および GTEC Advanced)のリーディングセクションに

おける長文読解問題に焦点をあて、これらの試験が有している特徴(受験者に求めている能力)の違いを明らかにすることを目的とする。

3. 方法

3.1 研究目的

本研究は、新大学入試で活用が検討されている試験のうち、CEFR 対照表で B1-レベルとみなされる英検 2 級(以下、英検)および GTEC Advanced(以下、GTEC)のリーディングセクションにおける長文読解問題に焦点を当て、それらが有している特徴の違いを文章要因・質問要因・選択肢要因の観点から明らかにすることを目的とする。本目的を達成するために、以下の3つの研究課題を設定した。

- (1) 試験間で、文章難易度が項目難易度に与える影響に差があるのか。
- (2) 試験間で、質問タイプが項目難易度に与える影響に差があるのか。
- (3) 試験間で、錯乱肢の機能の程度に差があるのか。

3.2 参加者

東京都内の私立高校3年生14人と国立大学の1年生30人の計44人を対象とした。私立高校に関しては、いわゆる進学校であり、大多数の生徒が大学へ進学を志している。国立大学1年生に関しては、英語をはじめとする外国語を専門として学ぶ学生は含まれていない。全ての実験は、2019年10月に行われた。この時点において、英検2級よりも上位の級を所持している参加者は分析対象外とした。

3.3 マテリアル

英検に関しては、2018年10月実施の試験問題のうち長文読解問題に該当する大問3A・B・Cの3つの文章およびそれらに付随する12問の設問を調査対象とした。GTEC に関しては、公式問題集に掲載されている試験問題1回分のうち長文読解問題に該当するパート C の3つの文章およびそれらに付随する15問の設問を調査対象とした。

表1に、本研究で用いた各試験の詳細を示す。RQ1に関わる文章難易度は、高校3年生用の英語教科書のリーダビリティが「8.7」であること(中條・長谷川、

2004)を踏まえ、本研究では、この数値を上回る文章を文章難易度「高」、下回る文章を文章難易度「低」と定義した。表1にリーダビリティ（ARI: Automated Readability Index）の数値および文章難易度の高/低を各試験の大問ごとに示す。RQ2に関わる質問要因における質問タイプに関しては、清水（2005）および佐藤・山田（2019）に倣い、読解における文章理解の深さの程度に基づいて、出題されている問題を2つの質問タイプ（下位レベル処理質問/上位レベル処理質問）に分類した。文章の明示的な/字義的な内容理解を問う問題を下位レベル処理質問、文章の暗示的な内容理解を問う問題（推論を要求したり、文章の主題把握を要求したりする問題）を上位レベル処理質問と定義した。表1に質問タイプ別の問題数を各試験の大問ごとに示す。RQ3に関わる選択肢要因における語彙重複度に関しては、政所（2018）および佐藤・山田に倣い、正答選択肢および錯乱肢別に、各選択肢においての本文に一度以上登場した内容語の割合を算出した。表1に正答選択肢および錯乱肢における語彙重複度を試験別に示す。

表1 調査対象の詳細情報

要因	特徴	英検2級			GTEC Advanced		
		3A	3B	3C	C1	C2	C3
文章	総語数	230	359	357	325	397	477
	リーダビリティ（ARI）	6.82	7.66	9.64	10.32	10.02	5.98
	（文章難易度の高低）	（低）	（低）	（高）	（高）	（高）	（低）
質問	下位処理レベル質問	3	3	5	4	4	3
	上位処理レベル質問	0	1	0	1	1	2
選択肢	正答選択肢	35.00%(10.12)			40.06%(18.27)		
	語彙重複度（SD）						
	錯乱肢	43.20%(13.49)			38.27%(13.98)		
	語彙重複度（SD）						

注：リーダビリティが「8.7」を上回る文章を文章難易度「高」、下回る文章を文章難易度「低」と定義した。

3.4 手順

私立高校および国立大学のそれぞれの参加者に対し、全ての実験を授業内で

実施した。実験を実施する際には、同一の問題だが、問題の順番を入れ替えた2つのバージョンの試験問題を用意し、参加者を2つのグループに分けることでカウンターバランスをとった。1つ目のグループ($N=22$)は、英検(大問3A→3B→3C)→GTEC(パート C1→C2→C3)、2つ目のグループ($N=22$)は、GTEC(パート C1→C2→C3)→英検(大問3A→3B→3C)の順に配列された問題に解答した。試験時間は、公式問題集記載の時間および清水(2005)の実験手順を参考に50分に設定し、パイロット調査から試験時間が著しく長い/短いといったことがないことを確認した。

3.5 分析

3.2で述べた英検2級よりも上位の級を所持している参加者に加え、無解答の数が著しく多い参加者(全27問のうち5問以上を無回答とした場合)は、本研究の目的を踏まえ安定的な分析/解釈が困難であると判断し、分析から除外した。最終的な分析対象者は35人(私立高校生11人/国立大学学生24人)であった。採点の際には、全設問に対して正解を1点、不正解/無回答を0点とし最大27点で採点を行った。ただし、RQ1および RQ2に関しては、それぞれの試験の文章難易度間および質問タイプ間で総設問数が異なることから素点ではなく得点率に変換して分析を行った。

RQ1に関しては、試験間で文章難易度が項目難易度へ与える影響に差が見られるのかを繰り返しありの二元配置分散分析(独立変数①:試験、独立変数②:文章難易度、従属変数:得点率の平均値)によって分析した。この際、それぞれの試験内で文章難易度の違いによる項目難易度への影響に差が認められるのか、およびそれぞれの文章難易度内で試験の違いによる項目難易度への影響に差が認められるかという点に焦点を当てる。

RQ2に関しては、試験間で質問タイプが項目難易度に与える影響に差が見られるのかを繰り返しありの一元配置分散分析(独立変数:英検下位処理レベル質問/GTEC 下位処理レベル質問/GTEC 上位レベル処理質問、従属変数:参加者の得点率の平均値)によって分析した。また、試験間で測定しているリーディング能力の違いがあるのかを、「英検(下位レベル処理質問)」、「GTEC(下位レベル処理質問)」および「GTEC(上位レベル処理質問)」の平均得点率に対してピアソンの積率相関係数を算出し、分析した。上記の分析を行う際には、英検では上位レベル処理質問にあたる問題の出題頻度が極めて低い傾向があること(佐藤・山田, 2019)および本研究の試験問題においても1問のみの出題であったことを踏まえて、「英検(上

位レベル処理質問)」は除外した。

RQ3に関しては、錯乱肢の機能の程度に差が見られるのかを GP 分析により分析した。GP 分析における参加者の下位群/上位群の判断には、本研究における試験の点数(27点満点)の中央値($Mdn=20$)を基準にした。下位群($N=19$)と上位群($N=16$)の平均点はそれぞれ14.79および23.63であり、統計的な有意差が認められた、 $t(33)=-6.85$, $p<.001$, $d=2.33$ 。全参加者($N=35$)のうち1人も選択しなかった錯乱肢を「機能していない」と定義し、機能していない錯乱肢を下位/上位に算出した。

4. 結果

4.1 結果概要

全体および各試験ごとの結果概要を表2に示す。対応ありのt検定を用いて2つの試験の平均得点率を比較すると、GTEC の平均得点率は英検の平均得点率よりも有意に高いことが明らかになった、 $t(34)=3.82$, $p<.001$, $d=0.53$ 。このことから、CEFR 対照表で B1-レベルとされる2つの試験であっても、リーディングセクションにおける長文読解問題に焦点を当てると、それぞれの試験の項目難易度が異なる可能性が示唆された。以下のセクションでは、この難易度の差を生じさせ得る要因について、文章難易度(文章要因)、質問タイプ(質問要因)および錯乱肢の機能の程度(選択肢要因)の3観点に関する結果を述べる。

表2. 全体および各試験ごとの結果概要

試験(問題数)	平均正答数(SD)	平均得点率(SD)	クロンバック α
英検(12)	7.49(3.21)	62.50(26.77)	.808
GTEC(15)	11.31(3.22)	75.33(21.50)	.803
全体(27)	18.8(5.88)	69.63(21.78)	—

$N=35$

4.2 文章難易度が項目難易度に与える影響(RQ1)

各試験における文章難易度別の平均正答数および平均得点率を表3に示す。

平均得点率に対する繰り返しありの二元配置分散分析の結果、試験の主効果、 $F(1,34)=17.151$, $p<.001$, $MSE=.758$, $\text{partial } \eta^2=.335$ 、文章難易度の主効果、 $F(1,34)=11.502$, $p=.002$, $MSE=.266$, $\text{partial } \eta^2=.253$ 、試験と文章難易度の交互作用、 $F(1,34)=6.751$, $p=.014$, $MSE=.02$, $\text{partial } \eta^2=.166$ 、はいずれも有意であった。Bonferroni 法による多重比較および単純主効果の検定の結果、次のことが明らかになった。試験の主効果に関しては、英検の平均得点率がGTECの平均得点率よりも有意に低かった($p<.001$)。文章難易度の主効果に関しては、文章難易度「高」の平均得点率が文章難易度「低」の平均得点率よりも有意に低かった($p=.002$)。交互作用については、英検において、文章難易度の違いにより平均得点率に有意差が見られた($p<.001$)。一方で、GTECにおいては、文章難易度の違いによる平均得点率に有意差は見られなかった($p=.511$)。また、文章難易度「高」においては、英検と GTEC の平均得点率に有意差が認められた($p<.001$)。一方で、文章難易度「低」においては、2つの試験間で平均得点率に有意な差は見られなかった($p=.076$)。つまり、リーダビリティに基づく文章難易度は英検における平均得点率に影響を与えているが GTEC における平均得点率には大きな影響は与えていない可能性がある。また、文章難易度「高」とされた文章において、2つの試験間で平均得点率に有意な差が見られた。

表3. 各試験における文章難易度別の平均正答数および得点率

試験	文章難易度(問題数)	平均正答数(<i>SD</i>)	平均得点率(<i>SD</i>)
英検	高(5)	2.69(1.49)	53.71(29.81)
	低(7)	4.80(1.89)	68.57(27.02)
GTEC	高(10)	7.46(2.13)	74.57(21.33)
	低(5)	3.86(1.44)	77.14(28.76)

$N=35$

4.3 質問タイプが項目難易度へ与える影響(RQ2)

各試験における質問タイプ別の平均正答数および平均得点率を表4に示す。ただし、3.5で述べたように「英検上位レベル処理質問」は出題数が1問のみであったため推測統計を用いた分析から除外している。平均得点率に対する繰り返しありの

一元配置分散分析の結果、参加者の平均得点率は、各試験ごとの質問タイプ間で主効果が見られた、 $F(1, 55.418) = 10.595$, $MSE = .037$, $p < .001$, $\eta^2 = .238$ 。Bonferroni 法による多重比較の結果、英検（下位レベル処理質問）は、GTEC（下位レベル処理質問）およびGTEC（上位レベル処理質問）よりも平均得点率が有意に低く（ $p < .001$ ）、GTEC（下位レベル処理質問）とGTEC（上位レベル処理質問）の平均得点率には有意な差は見られなかった（ $p = .203$ ）。また、表4の結果を踏まえると、英検（上位レベル処理質問）は平均得点率が約68%となっており、英検（下位レベル処理質問）よりも平均得点率が高い一方で、GTECのどちらの質問タイプよりも平均得点率が低い傾向を示した。しかし、GTECと同様に、英検においても質問タイプ間の平均得点率に大きな差は見られなかった。これらの結果から、どちらの試験においても、質問タイプが項目難易度へ影響を与えている可能性は低いと考えられる。

表4. 各試験ごとの質問タイプ別の平均正答数および得点率

試験	質問タイプ	平均正答数 (<i>SD</i>)	平均得点率 (<i>SD</i>)
英検	下位レベル処理質問 (11)	6.80 (3.02)	61.82 (27.43)
	上位レベル処理質問 (1)	0.68 (0.47)	68.57 (47.01)
GTEC	下位レベル処理質問 (11)	8.09 (2.58)	73.51 (23.48)
	上位レベル処理質問 (4)	3.29 (0.97)	80.71 (23.32)

$N = 35$

表5に、英検（下位レベル処理質問）、GTEC（下位レベル処理質問）およびGTEC（上位レベル処理質問）の平均得点率に対するピアソンの積率相関係数を示す。上述のように、英検（上位レベル処理質問）は問題数を考慮し、相関分析から除外している。英検（下位レベル処理質問）の平均得点率と GTEC（レベル処理質問）の平均得点率および GTEC（下位レベル処理質問）の平均得点率と GTEC（上位レベル処理質問）の平均得点率の相関係数は、それぞれ $r = .693$ 、 $r = .554$ であり、中程度の相関関係が見られた。一方で、英検（下位レベル処理質問）の平均得点率と GTEC（上位レベル処理質問）の平均得点率における相関係数は、 $r = .347$ であり、弱い相関関係が見られた。これらの結果から、GTEC に出題される一部の問題（上位レベル処理質問）と英検で出題される多くの問題（下位レベル処理質問）では、

相関関係が極めて弱いことから、それらは互いに測定しているリーディング能力が異なる可能性があると考えられる。

表5. 各試験ごとの質問タイプ別の相関係数

試験別の質問タイプ	英検(下位質問)	GTEC(下位質問)	GTEC(上位質問)
英検(下位質問)	-		
GTEC(下位質問)	.693	-	
GTEC(上位質問)	.347	.554	-

注: 「下位質問」は、「下位レベル処理質問」を示す。「上位質問」は、「上位レベル質問」を示す。

4.4 錯乱肢の機能の程度(RQ3)

表6に、GP 分析による参加者の下位群/上位群に対する機能していない錯乱肢数を示す。3.5で述べたように、各参加者の下位/上位の判断は、本研究における試験結果の中央値に基づいて行った。また、全参加者($N=35$)のうち1人も選ばなかった錯乱肢を「機能していない」と定義している。GP 分析の結果、下位群に対して機能していない錯乱肢数が、英検では0であった一方で、GTEC では7であることが明らかになった。この結果から、英検と比較して、GTEC では、下位群の参加者に対して機能していない錯乱肢が多い傾向があり、正答選択肢を選びやすい試験であることが分かる。つまり、正答選択肢を選択する際に選択肢の吟味にかかる負荷が2つの試験間で異なる可能性があると考えられる。

表6. 下位群/上位群に対する機能していない錯乱肢数

試験(錯乱肢数)	下位群(%)	上位群(%)
英検(24)	0(0)	19(79.17)
GTEC(30)	7(23.33)	21(70.00)

5. 考察

5.1 各要因ごとの考察

4では、各試験ごとの結果概要、文章難易度が項目難易度へ与える影響、質

問タイプが項目難易度へ与える影響、測定しているリーディング能力の違い、錯乱肢の機能の程度についての調査結果を述べた。表7に、4における結果を踏まえた各試験の有している特徴一覧を示す。まず4.1の結果から、英検の平均得点率がGTECの平均得点率よりも低く、試験間で項目難易度に違いが見られた。このような項目難易度の差が生じる要因を、文章難易度(文章要因)、質問タイプ(質問要因)、錯乱肢の機能の程度(選択肢要因)の観点から考察していく。

表7. 各試験の特徴一覧

要因	特徴	英検	GTEC
	項目難易度	高	低
文章要因	文章難易度が項目難易度へ与える影響	有	無
質問要因	質問タイプが項目難易度へ与える影響	無	無
	測定しているリーディング能力の違い	異	
選択肢要因	錯乱肢の機能の程度	多	少

注:「高」は試験の項目難易度が高いことを示す。「低」は試験の項目難易度が低いことを示す。「有」は項目難易度へ影響があることを示す。「無」は項目難易度へ影響をがないことを示す。「異」は、英検とGTECのそれぞれにおいて測定しているリーディング能力が異なる可能性があることを示す。「多」は、機能している錯乱肢が多いことを示す。「少」は、機能している錯乱肢が少ないことを示す。

まず、文章難易度が項目難易度へ与える影響について考察する。4.2で述べたように、英検の平均得点率は文章難易度により影響を受ける一方で、GTECの平均得点率は文章難易度により影響は受けないことが明らかになった。表1で示すように、英検のリーダビリティは、文章難易度「高」で9.64、文章難易度「低」で6.82および7.66であった。GTECのリーダビリティは、文章難易度「高」で10.32および10.02、文章難易度「低」で5.98であった。これらの数値を踏まえると、文章難易度の高/低によるリーダビリティの数値の差は、GTECの方が英検よりも大きかったが、英検においてのみ文章難易度の違いにより項目難易度が影響を受けた。また、同じ文章

難易度における2つの試験の平均得点率の差は、文章難易度「高」でのみ有意差が見られた。これらの結果から、特に英検における文章難易度「高」で、項目難易度が高い傾向にあることが分かる。一方で、GTEC では文章難易度の項目難易度への影響が小さかった。また、GTEC の文章難易度「高」においては、リーダビリティの数値自体は英検よりも高い値を示していたが、英検より項目難易度が低いことが明らかになった。Freedle and Kostin (1993)は、文章や段落の長さ、修辞構造等の要因が文章要因として項目難易度に影響を与え得るということを示した。彼らの結果を踏まえると、2つの試験の文章難易度「高」の間では、総語数およびテキストタイプ(どちらも説明文)が大きく異なるらないため、文章要因以外の質問要因や選択肢要因が項目難易度へより大きな影響を与えている可能性が考えられる。

次に、質問タイプが項目難易度へ与える影響と測定しているリーディング能力の違いについて考察する。4.3で示したように、読解の深さに基づく下位レベル処理質問と上位レベル処理質問といった質問タイプは、英検と GTEC の両試験において項目難易度へ大きく影響を与えていないことが明らかになった。この結果は、上位レベル処理質問は、下位レベル処理質問よりも項目難易度が高いことを示している先行研究(e.g., Alderson, 2000; 清水, 2005; Hasegawa, 2017)とは異なる結果となった。多肢選択式のリーディングテストにおいては、質問タイプよりも選択肢と本文の語彙重複度といった選択肢要因が項目難易度へより大きく影響を与えている(Ushiro et.al., 2008)ことを踏まえると、本研究においても選択肢要因が大きく影響している可能性があり、上述のように先行研究とは異なる結果となった可能性も否定できない。また、4.3で述べたように、英検(下位レベル処理質問)と GTEC(下位レベル処理質問)および GTEC(下位レベル処理質問)と GTEC(上位レベル処理質問)では、中程度の相関関係が見られた一方で、英検(下位レベル処理質問)と GTEC(上位レベル処理質問)の間には弱い相関関係が見られた。英検(下位レベル処理質問)と GTEC(下位レベル処理質問)における互いの説明率は約48%であり、双方以外の要因により約52%が説明される。一方で、英検(下位レベル処理質問)と GTEC(上位レベル処理質問)における互いの説明率は約12%であり、双方以外の要因により88%が説明されることになる。どちらも同様にリーディング能力を測定している問題であることを踏まえると、上述の12%という説明率は極めて低いと考えられる。つまり、英検(下位レベル処理質問)と GTEC(上位レベル処理質問)では、互いに測定している能力が異なっている可能性が示唆される。清水(2005)は、上位レベル処理質問の平均得点率と下位レベル処理質問の平均得点率には高い相関関係は見られ

ないことから幅広いリーディング能力を測定するためには、様々な質問タイプの問題を出題するべきだと述べている。佐藤・山田(2019)が、英検では36問のうち34問が下位レベル処理質問であることを示すように、英検の問題の多くが文章の明示的な内容の理解を問う「下位レベル処理質問」に集中している。実際に本研究で使用した試験問題を比較すると、GTEC では、質問文が“What is this passage mainly about?”といった文章の主題の理解を問う問題が出題されているが、英検ではこういった類の問題は一切出題されていない。英検では文章の明示的な/字義的な内容が読み取れているかを測定しているのに対し、GTEC ではそれらに加え文章の非明示的な内容や文章の主題を読み取れているかを測定していると考えられる。つまり、先行研究および相関分析の結果が示すように、英検が測定しているリーディング能力は限定的であり、GTEC において測定しているリーディング能力は英検と比較して広範囲である可能性が示唆される。

次に、錯乱肢の機能の程度について考察する。4.4で述べたように、2つの試験の間には錯乱肢の機能の程度に差が見られた。GP 分析の結果、英検では下位群に対して機能していない錯乱肢数が0であった一方で、GTEC では7であることが明らかになった。このことから、英検においては、機能している錯乱肢の数が多く、選択肢を選ぶ際に正答選択肢と錯乱肢を吟味する負荷が GTEC よりも高い可能性がある。表1で示すように、選択肢と本文における語彙重複度を比較すると、正答選択肢においては英検の方が GTEC より語彙重複度が低い一方で、錯乱肢においては英検の方が GTEC より語彙重複度が高い傾向がある。Ushiro et al.(2007)や政所(2018)らの研究結果を踏まえると、正答選択肢における語彙重複度が低く、錯乱肢における語彙重複度が高い場合には、錯乱肢のもっともらしさが高まり、錯乱肢の選択率が高くなると言われている。これらの研究結果を踏まえると、上述のように英検においては、英検の錯乱肢の方が GTEC の錯乱肢よりも、よりもっともらしさが高い可能性がある。こういった語彙重複度の違いが、錯乱肢の機能の程度の違いに影響を与えている可能性がある。

5.2 3要因を基にした各試験の特徴

ここまで文章難易度が項目難易度へ与える影響、質問タイプが項目難易度へ与える影響、測定しているリーディング能力の違い、錯乱肢の機能の程度の違いといった観点ごとに、2つの試験におけるリーディングセクションの長文読解問題の特

度の違いを考察してきた。試験全体を通して、英検が GTEC よりも項目難易度が高い傾向が見られた。文章難易度が項目難易度へ与える影響については、英検においてのみ文章難易度の違いにより項目難易度に違いが見られた。また、文章難易度「高」において、英検と GTEC では項目難易度に差が見られた。質問タイプが項目難易度へ与える影響については、どちらの試験においても質問タイプの違いにより項目難易度が大きく影響を受けるといったことは見られなかった。また、必ずしも上位レベル処理質問の項目難易度が高いといった傾向は見られず、先行研究とは異なる結果が示された。測定しているリーディング能力の違いについては、相関分析の結果、英検(下位レベル処理質問)と GTEC(上位レベル処理質問)では測定しているリーディング能力が異なっている可能性が示唆された。先行研究の結果を踏まえると、GTEC が測定しているリーディング能力は、英検が測定しているリーディング能力よりも広範囲である可能性があると考えられる。錯乱肢の機能の程度の違いについては、英検における錯乱肢が、参加者の下位群/上位群を弁別するために機能していることが示された。この結果は、先行研究の結果を踏まえると、2つの試験における各選択肢と本文における語彙重複度の違いがあり、英検の錯乱肢がよりもっともらしいことに起因するものである考えられる。

これらの特徴を踏まえて、各試験におけるリーディングセクションの長文読解問題が有している特徴を試験ごとに述べる。まず英検について述べる。文章難易度が項目難易度へ影響を与えており、文章難易度「高」においては、リーダビリティの数値自体は英検より高い値を示す GTEC よりも項目難易度が高かった。この特徴に加えて、英検の測定しているリーディング能力が文章の明示的な内容の理解であり、GTEC よりも限定的である可能性があることおよび機能している錯乱肢が多いといった特徴も見られる。これらを踏まえると、英検は全体を通して項目難易度が高く、文章難易度が高い文章において、明示的な内容を正確に読み取り、もっともらしい錯乱肢を含む選択肢を吟味した上で、正答選択肢を選ぶことが求められる試験であると言える。次に GTEC について述べる。GTEC は、文章難易度が項目難易度へは影響を与えておらず、文章難易度「高」においては、リーダビリティの数値自体が英検よりも高いが項目難易度が低かった。この特徴に加えて、GTEC の測定しているリーディング能力が文章の非明示的な内容や主題の理解を測定しているため広範囲である可能性があることおよび機能している錯乱肢が少ないといった特徴も見られる。これらを踏まえると、GTEC は文章難易度に関係なく項目難易度が低く、明示的な情報だけでなく、非明示的な情報や主題を読み取ることが求められるが、錯乱肢のもつ

ともらしさが英検と比べて低いため、選択肢の吟味にかかる負荷がそれほど高くはない試験であると言える。このように、CEFR 対照表で同等なレベルとみなされる試験間であっても、それらが有している特徴に違いがある可能性が示唆される。

6. 教育的示唆と今後の課題

本研究結果から得られる教育的示唆は、以下の2点である。まず、CEFR 対照表で同等の B1-レベルとみなされる2つの試験のリーディングセクションの長文読解問題において、受験者が正答選択肢を選択するまでに求められる能力やプロセスが異なる可能性があるという点である。例えば、英検では難しい文章の明示的な内容を正確に読み取り、もっともらしい錯乱肢を含む選択肢から正答選択肢を選ぶ能力を求めているのに対し、GTEC では選択肢の吟味にかかる負荷は低い、文章の非明示的な内容や主題を読み取る能力を求めているといった違いがあると考えられる。つまり、受験者が受験する試験によって有効な学習内容・指導方法が異なる可能性がある。次に、同等な CEFR レベルとされる2つの試験であっても上述のように有している特徴が異なっていることや長文読解問題における項目難易度が異なることから、CEFR 対照表を用いて複数の試験を比較する際には慎重を期すべきであるという点である。同様な CEFR レベルとみなされている試験間であっても有している特徴が異なり得ることを踏まえ、学習内容・指導方法および大学入試改革に対して建設的な議論を行っていく必要があるのではないかと考える。

最後に、今後の課題を述べる。まず、時間的制約のため、本研究で採用した試験問題がそれぞれの試験1回分のリーディングセクションにおける長文読解問題といったように限定的であった。そのためそれぞれの要因において、試験間で問題数および選択肢数が異なっていた。より安定した分析および解釈をするためには、問題数を統制する等を行う必要があると考える。また、本研究における参加者の人数および参加者の特徴も限定的であった。CEFR B1-レベルの試験を受験するにふさわしい参加者層の中から、より幅広い英語力の参加者に協力してもらい、有効解答者数の決定方法を再度検討し研究を行う必要があると考える。

(東京学芸大学大学院生)

謝辞

本研究の実施にあたり、東京学芸大学の臼倉美里先生および佐藤選先生には、研究

の方法から本稿の執筆に至るまで貴重なご助言をいただきました。この場をお借りして厚く御礼申し上げます。

参考文献

- Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge University Press.
- Carrell, P. L. (1985). Facilitating ESL reading by teaching text structure. *TESOL Quarterly*, 19, 727-752.
- Davey, B. (1988). Factors affecting the difficulty of reading comprehension items for successful and unsuccessful readers. *The Journal of Experimental Education*, 56, 67-76.
- Drum, P. A., Calfee, R. C., & Cook, L. K. (1981). The effects of surface structure variables on performance in reading comprehension tests. *Reading Research Quarterly*, 16, 486-514.
- Freeble, R., & Kostin, I. (1993). The prediction of TOEFL reading item difficulty: implications for constructive validity. *Language Testing*, 10, 133-170.
- Hasegawa, Y. (2017). Analyzing explicit and implicit reading questions in a term-exam: a case study. *JLTA Journal*, 20, 57-75.
- In'nami, Y., Koizumi, R., & Nakamura, K. (2016). Factor structure of the Test of English for Academic Purposes (TEAP) test in relation to the TOEFL iBT test. *Language Testing in Asia*, 6(1), 1-23.
- Uchida, S., & Negishi, M. (2018). Assigning CEFR-J levels to English texts based on textual features. *Asia Pacific Corpus Linguistic Conference*, 4, 463-467.
- Ushiro, Y, et al. (2007). What makes distractors plausible in multiple-choice reading tests?. *Japanese Language Testing Association*, 10, 56-67.
- Ushiro, Y., Nakagawa, C., Morimoto, Y., Hijikata, Y., Watanabe, F., & Kai, A. (2008). Effects of question types on item difficulty in two reading test format: open-ended and multiple-choice. *Japan Society of English Language Education*, 19, 201-210.
- 伊東哲・山田裕也・境奈津希 (2019). 「大学入試におけるリーディング文章の構造-文章構成の種類とトピック・センテンスの提示方法及び位置について-」関東甲信越英語教育学会第 43 回神奈川研究大会口頭発表資料, 横浜国立大学.

- 小泉利恵(2018).『英語 4 技能テストの選び方と使い方:妥当性の観点から』アルク.
- 佐藤選(2018).「接続表現 but/so が英語学習初級者の英文理解に与える影響」『帝京科学大学総合教育センター紀要 総合学術研究』1, 11-19.
- 佐藤選・山田裕也(2019).「新大学入試の難易度比較-リーディングセクションの設問に焦点を当てて-」第 43 回関東甲信越英語教育学会神奈川大会口頭発表資料, 横浜国立大学.
- 佐藤選・山田裕也(2020).「新大学入試におけるリーディング文章の難易度比較」『中部地区英語教育学会紀要』,49, 149-156.
- 清水真紀(2005).「リーディングテストにおける質問タイプ:パラフレーズ・推論・テーマ質問と処理レベルの観点から」『STEP BULLETIN 英検助成研究』,17, 48-62.
- 中條清美・長谷川修治(2004).「語彙のカバー率とリーダビリティから見た大学入試問題の難易度」『日本大学生産工学部研究報告 B』,37, 45-54.
- 南風原朝和(編)(2018).『検証 迷走する英語入試スピーキング導入と民間委託』岩波書店.
- 泰野進一(2019).「資格・検定試験における長文読解用英文の難易度比較」『大学入試研究ジャーナル』,29, 183-189.
- 政所里佳(2018).「パラフレーズ・レベルによる錯乱肢の作成」『STEP BULLETIN 英検助成研究』,30, 85-108.
- 文部科学省(2017).『大学入学共通テストの枠組みで実施する民間の英語資格・検定試験について』
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/koudai/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/08/28/1408564_1.pdf
- 文部科学省(2018).『大学入試英語成績提供システムへの参加要件を満たしている資格・検定試験と CEFR との対照表について』
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/03/1402610.htm
- 文部科学省(2018).『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/07/13/1407073_09_

Comparison of the Difficulty of New University Entrance Examinations: Focusing on CEFR B1-Level

YAMADA Yuya

The introduction of private-sector English tests to new university entrance examinations which will be implemented from the 2020 academic year is under consideration. However, there are some problems with the university admission reforms of English. Comparison of several private-sector English tests by the use of a comparison table based on Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, or CEFR (hereafter: CEFR Table) is considered to be one of the problems. Research on university admission reforms of English has investigated the differences and the characteristics of the reading sections of each test and compared them with Center Test in terms of the text factors, the question factors, and the choice factors which affect the item difficulty in reading tests. However, the studies mentioned above have conducted only test-analysis and not analyzed answers of applicants. Therefore, answer data of the same applicants who take the several tests need to be analyzed to compare the differences and the characteristics of the tests.

This study aims to investigate the differences and the characteristics of the tests which CEFR Table regards as CEFR B1-level: Eiken second grade (hereafter: Eiken) and GTEC Advanced (hereafter: GTEC) from the viewpoint of a text factor, a question factor, and a choice factor. All participants were 44 Japanese high school students and university students. The participants answered the questions assessing the reading ability of the two tests.

The results showed that (a) readability as a text factor did not affect the item difficulty of GTEC, while it did affect the item difficulty of Eiken, (b) the reading ability assessed by GTEC was different from that assessed by Eiken, and (c) the distractors in GTEC did not function well, while those in Eiken did function. These results suggest that even though the two tests are regarded as the same CEFR-level on the CEFR Table, their characteristics are different. This implies that the ability necessary for a certain CEFR-level may be different between them. It is important to constructively discuss university admission reforms of English based on the results which this study has proposed.

タイ語教育における社会文化的適切性と CEFR への適用 —ポライテネス理論の視点から見た人称詞・呼称表現を中心に—¹

スニサー ウィッタヤーパンヤーノン(齋藤)、富盛 伸夫

1. はじめに

ヨーロッパ連合 (European Union、以下 EU) は欧州地域統合の理念を実現する政策として言語教育の改革に注力してきたが、その一環として「ヨーロッパ言語年」の 2001 年に「ヨーロッパ言語共通参照枠組み」(Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment、以下 CEFR; 刊行物は本稿では *CEFR2001* と呼ぶことにする) を公表した²。以来、CEFR の適用は欧州圏内から世界各地の教育関係機関に拡がりつつあり、言語教育の理念を問い直す機会を与えている。EU では数年前から *CEFR2001* の大幅な見直しを進めており、2018 年 2 月には *CEFR, Companion Volume with New Descriptors* として改訂・追補版 (以下、*CEFR2018*)³ を公開して、新たに多様な社会文化的背景を前提とする言語コミュニケーション能力の測定法に関わる能力記述項目を提案している。

日本におけるアジア諸語の教育では、文字・音声・文法・語彙などを学ぶ上で、言語形式的には習得のハードルが高くない場合でも、対話者・場面・社会的関係・発話意図などが関与する社会文化的方略の観点からは、適切な言語運用をするには難易度が高い場合が多い。本研究では、第一に、*CEFR2018* で新たに能力評価スケールとして提示された「社会言語的適切性」(Sociolinguistic Appropriateness) の概念を把握し、第二に、外国語学習者の異文化理解を助ける枠組みとして援用しうるポライテネス理論を批判的に検討し、第三に、タイ語教育で問題となる「人称詞と

1 本研究は以下の科研費 JSPS の助成を受けた研究成果物である。科学研究費補助金基盤研究 (B)2018-2020 年【研究課題番号】JP18H00686【研究代表者】富盛伸夫「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究」、科学研究費補助金基盤研究 (B)2017-2020 年【研究課題番号】JP17H02331【研究代表者】峰岸真琴「形態統語論と音声学からみた東南アジア諸語における情報構造の類型論」、および、科学研究費補助金基盤研究 (B)2020-2023 年【研究課題番号】JP20H01255【研究代表者】齋藤スニサー「代名詞代用・呼びかけ表現の通言語学的研究」

² *CEFR2001* の本文は <https://rm.coe.int/1680459f97> を参照。(2020 年 3 月に確認)

³ *CEFR2018* の本文は <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> を参照。(2020 年 3 月に確認)

呼称表現」を研究事例として、タイ語の社会文化的コミュニケーションの特質を分析した上で教育現場への応用を提案したい⁴。

2. CEFR のアジア諸語への適用：社会文化的適切性能力測定へ

CEFR2001 (2.1.2.) では「コミュニケーション言語能力 (communicative language competences)」を明確に定義している。言語教育がその目標とする言語能力は、(1) 言語構造的な能力 (linguistic competences)、(2) 社会言語的能力 (sociolinguistic competences)、(3) 言語運用能力 (pragmatic competences) という3つの基本的能力が重なり合い、それぞれ関与する知識と技能とノウ・ハウからなる、という。

CEFR2001 が前提とする複言語・複文化環境における言語コミュニケーション能力は、個別の言語技能によるタスク遂行能力のみにとどまらない。なかでも「社会言語的能力」は、複層的な社会文化的な条件下での言語使用と関連しており、自覚があるかないかを問わず社会文化的慣習 (例えば丁寧さ、世代、性、階級、社会的グループなどの諸々の規範、地域社会でのコミュニケーションに必須な基本的儀礼の言語的定式など) が含められ、学習者の獲得する能力の中には、「世界に関する知識」と並んで、「社会文化的知識」「異文化に対する意識」が強調されている (同上 5.1.～5.2.章)。しかし、CEFR2001 では、具体的な能力評価方法の策定が示されていないかった。

これに対し、CEFR2018 の改訂版では **Mediation** というキーワードで表現される「仲介・橋渡しの能力」の育成に重点がおかれており、この仲介の行為は、言語の異なる人々との間、言語媒体 (手話を含む) の異なる人々との間、などに加えて、異なる社会文化をもつ人々との間におけるコミュニケーション対応能力を内包している。注意すべきことは、CEFR2018:137 以降では、「社会言語的適切性」を測定するスケールとして A1 から C2 までの段階表示を提示しており、さらに複言語・複文化コミュニケーションに関わる評価項目が 6 レベルの CEFR 対応表として示されていることである (CEFR2018:156-159)。Appropriateness (以下、「適切性」という、いわば連続的な

⁴ 本研究の母体である科研費基盤研究の課題名では (注 1 参照)「社会・文化的」として 2 つの側面をそれぞれの特質により分離して表現している。本稿で使用する「社会文化的」という表現は CEFR2018 で強調されている社会言語的能力 (sociolinguistic competences) という概念を準用している。「社会文化的」としたのは、CEFR2018 での記述では「言語コミュニケーションに関わる」範囲の社会的および文化的要因を合わせて社会言語的能力のうちに含意しているからである。

概念を作業仮説として用いつつ、6段階の「離散的な」評価スケールをあてることの難しさ、判断の微妙さについては議論の余地があると言わねばならない。しかし、この点を保留しつつも、多様な言語的・文化的環境を考慮に入れた新たな提案は具体例をもって検証せねばならないだろう。

筆者が参加する上記の研究グループでは、非 EU 言語、特にアジアの諸言語にも CEFR が標榜するような通言語的言語能力測定尺度を設定しうるのか、という問題意識から出発してアジア諸語教育担当者を中心に共同作業をはじめた。2014 年より大学生を対象に行なった学習達成度自己評価調査では、アジア諸語については言語類型が学習進度に影響することの確認とともに、人間関係の言語的反映（呼びかけ方、敬語、性差等）や社会的立場の反映、商取引上の慣習など社会的あるいは文化的多様性が言語学習の到達段階に深く関与しているのではないか、という認識が得られた⁵。

確かに、アジア諸地域においては *CEFR2018* で重点化した「社会文化的適切性」が関与するコミュニケーション場面が多く、アジア諸語学習者にとって、対話者との話題選択に必要な心理的距離感や親疎関係を測る能力に求められる難易度は高い。そこでは文化的感性の問題とはいえ、発話の前提として対話者との年齢的・社会的関係をまず認知する必要がある、自他の社会的関係が判断できたら、学習言語の適切な呼称体系、待遇表現、性差文体等のコードをスイッチングして操作できる能力が必須となる。また言語によっては対話者の属性のみならず、話題としても宗教者や王族に関わる特有の待遇の文体や文語体を習得できているか、が重要であるという。また商取引・売買の場面では値段・品数などの交渉を伴うことが多いが、そのような言語地域では、必要とされる一定程度の言語的能力の他に、その土地の商習慣に適した値段交渉プロセスや妥協の方法、支払いに関する社会文化的情報と適切な語法・表現を知識として持ち、さらにはシークエンス・ストラテジーを含めたかなり高い言語運用能力が発揮できねばならない。タイ、カンボジア、ビルマなどでは、自分や相手の称号あるいはニックネームを人間関係や場の状況に応じて人称詞・呼称として適切に使えることは、基礎的な言語能力の一部である。（タイ語の具体的事例については第 4 章を参照されたい。）

このようにアジア諸地域では言語コミュニケーションの様態には学習対象社会の

⁵ 先行する科研の成果については富盛伸夫, YI Yeong-il (2016)や富盛伸夫(2019)および <http://www.tufs.ac.jp/common/fs/ilr/contents/kaken.html> を参照されたい。

人間関係のありようが深く関与していることから、「適切性」の判断は社会文化的特質の理解に関わる領域である。我々がたずさわる外国語教育の基本的役割のひとつである「異文化間コミュニケーション能力」の習得には、単に言語能力だけではなく、学習者自身の社会文化的バックグラウンドとは異なる人々の間で「円滑に人間関係を保ち、より良い社会的関係を築ける能力」の育成も望ましい。ただし、学習対象の言語社会に広く社会通念としてある「適切性」についてはアジア諸言語地域の社会文化的特性として個別的に記述研究する必要があると考える。

3. ポライトネス理論の視点からみた「社会文化的適切性」の概念

「社会文化的適切性」の概念を言語教育に取り込む場合、言語学的概念の「ポライトネス」が学習の初期段階から有用であると考えられる。*CEFR2001* では、発話のトピックと言語形式の選択および対話の遂行には、学習対象地域の社会的慣習・規範を世界知識 (*Savoir*)として体得する必要とともに、どの程度まで応用できるかという運用能力 (*Savoir faire*)を評価する必要があると強調する。しかし、そこに必須と思われるポライトネス概念には不思議なほど表面的にしか示唆されていない。5.2.2.2 章で「礼儀上の慣習」をあげて、これは各文化によって異なり、特に礼儀的な表現が文字通りに解釈されたときには異文化間で誤解を起こす原因となることが非常に多い、と説明し、「ポジティブ・ポライトネス」として贈り物、将来の優遇の約束、歓待などをあげている。また「ネガティブ・ポライトネス」としては、「回避的・消極的な」礼儀、例えば、独断や直接的な命令など相手の面子を潰すような行為を避けたり、謝罪やあいまいな言い方を使うこと、などに言及している。*CEFR2001* ではこれら数項目の列挙にとどまり、これがどのような場合にどのように機能するか、については十分には論じていない。

さて、「ポライトネス理論」として総称される言語行動の説明原理は、コミュニケーションにおいてお互いの人間関係をより円滑にする、効果的なコミュニケーションを行うための戦略であり、これには敬意表現や丁寧表現を含んだ普遍的な概念が基本にあるとされる⁶。一般的には *Face Threatening Act* (相手の面子を脅かす行為: 以下、FTA と略す。)には 3 要素があるとし、その強さの度合は次のような関数で表される:

⁶ Brown, P. & S. C. Levinson (1987)や滝浦真人(2008)などを参照されたい。

$$Wx = D(S,H) + P(H,S) + Rx$$

Wx : 相手の面子 (Face) を脅かす度合い (Weightiness)

D: 話し手と聞き手の社会的距離 (Distance)

P: 聞き手が有している話し手に対する社会的力 (Power)

Rx: ある文化の中における相手にかかる負担度 (Rank of imposition)

つまり、相手の面子 (Face) を脅かす強さ FTA は、話し手 (S) と聞き手 (H) の社会的な距離 D と、話し手にとって相手がどの程度の社会的な力 P (タテの人間関係) を持った人であるか、さらに、相手にかけると予想される負荷の度合い R という3因子の和とされ、本研究の視点からは次のような特性があると思える。

- (1) 社会的・心理的「距離 D」(ヨコの人間関係)の操作: 社会的な距離は、家族や親族、また友人・知人関係、あるいは初対面の相手という社会的関係にある、一種の心理的・情意的な距離感あるいは隔たり感といえるもので、数値化しにくい因子である。アジア諸地域の多くでは、そのような距離を縮めようとする機能 (ポジティブ・ポライトネス) を強めるために、親族でない相手に親族名称を用いて人称詞や呼称とすることで親しい間柄を表現しようとする。語彙としての親族名称を人称詞や呼称に用いて機能的転用をすることで生成される「距離」感は、話し手によって認識された親疎関係を空間的「遠近」の次元で読み替える一種の比喩法として表示する記号論的操作と言える。(日本語の「おじさん!」「おねえさん!」という他人への呼びかけもその一例。第4章で扱うタイ語人称詞の機能的転用の事例を参照。)
- (2) 社会的「力関係 P」(タテの人間関係)の操作: 聞き手が有している話し手に対する社会的格差を比喩的に上下関係の「力」と捉え、自他の社会的立場を言語的に定位させ、あるいは転化しようとする記号論的操作である。対話者に対しその社会的役割の呼称を用いて立場の差を意識化させ、機能として敬意を強めるプラス(つまりポジティブ)の働きと、力関係の強弱を希薄化して対立を避けようとするマイナス(つまりネガティブ)に向かう操作がある。
- (3) 対話者にかかる「負荷の度合い R」の操作: 特に語用論的に依頼や断り、謝罪などのタスクで、トピックにしている事柄の重さ、深刻さなどの判断は、外国語学習者には極めて難しい問題であろう。なぜならば、それは特定社会の観念・価値観・慣習が深く関わっており「文化的依存度」が高いからである。例えば、私物の貸し借りの判断や、旅行に行く友人に何をどれだけ買ってきとれと依頼できる

かなど、負担感に関わる社会通念は西欧社会とは異なり、またアジア諸語地域にも違いが大きいことが我々の先行研究でも観察されている。

我々は社会文化的適切性の尺度を言語教育の範囲に含める試みをする過程で、このポライトネスの枠組みを利用しつつ、発話意図や関与的因子が連動して働くメカニズムの説明が学習者に有用であると考えに至った。ただし留意すべきは、言語一般の普遍性を主張するポライトネス理論を援用するにあたっては、むしろ各言語・文化の特質をふまえた柔軟な適用が課題となると思われる。本研究では、次章でタイ語の事例を考察対象にすることでタイ語教育への応用を試行するものである。

4. タイ語教育への適用：人称詞・呼称表現のプラグマティクス

4.1. タイ語における人称詞・呼称表現

タイ語では、社会的人間関係が文法的に顕在化して文法・語彙標識に現れ、一種の社会文法として発話の産出に必須な要素となる。その一例として、高橋(2005:78-80)では、対人配慮に関わる語彙として、敬語、丁寧小辞、呼称を取り上げており、特に呼称については、話し手と聞き手の地位関係、親疎の度合い、性差、状況によって、細かく使い分けられるため、適切に呼称を用いることが出来なければ、円滑な人間関係を作ることができない、と述べている。

一方、CEFRのアジア諸語への適用を検証する先行研究のひとつとして、タイ語をケーススタディとするスニサー(2017b:240-248)では、日本語母語話者を対象としたタイ語教育にCEFRを効果的に適用するために考慮すべきタイ語特有の社会的・文化的要素を検証している。そこでは、タイ語特有の特徴として、(1)相手との位置関係の確認、(2)距離の操作、(3)人間関係を保つための配慮、(4)相手に負担をかける場合の働きかけ、(5)文体の操作、の5点を示している。また、「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮したCEFR能力記述方法の開発研究(科学研究費補助金基盤研究(B)2018-2020年/JP18H00686)」の中では、タイ語コミュニケーションにおける社会文化的適切性のレベルと能力評価項目の検討を行っているが、CEFR2018で新たに提示されたSociolinguistic Appropriatenessとスニサー(2017b:240-248)で示されたタイ語特有の社会的・文化的要素を組み合わせ、暫定的ではあるが、レベル分けと能力評価項目を作成した。タイ語暫定版でのレベル分けは、CEFRに準じてA1～C2の6段階とし、各レベルでのタスク項目数はA1=14、

A2=8、B1=5、B2=4、C1=7、C2=4 となっている。表1はその中から A1 レベルを抜粋したものである。

表1：タイ語コミュニケーションにおける社会文化的適切性のレベルと
能力評価項目（暫定版/A1のみ掲出）

言語行動 のタスク	社会文化的方略	能力を判断する手が かり(Descriptors)	タイ語の社会文化的特質の 補足的説明(Thai Supplements)
定型句で 挨拶する	定型表現により人間関 係を配慮する	人間関係に応じて、 定型句など失礼にな らない程度の挨拶表 現を使うことができる。	挨拶の構成要素＝定型句、 <u>人称表 現</u> 、終結小辞。
相手につ いてほめる	言語的に好意を示すこと で円滑になる	相手の外見、言動で 気付いた点を一言、 ほめることができる。	社交辞令的に相手の外見で気付い た点を単語一言で良いので、コミュ ニケーションのきっかけとする。
<u>人 称 表 現</u> を使う	相手との社会位置的関 係で礼儀を保つ	相手との関係を考慮 し、失礼にならない程 度、 <u>人 称 表 現</u> を使う ことができる	自己紹介したり、簡単なやりとりを する際には相手との関係で失礼にな らない程度の <u>人 称 表 現</u> を用いる。
<u>親 族 名</u> の呼称を 用いる	<u>親 族 名</u> で呼ぶことで相手 との距離を縮める	相手との心的距離を 縮める適切な <u>呼 称</u> を 使える。	疑似親族意識が強く、「おばあさん」 「おじいさん」「子どもたち」といった親 族名を使って相手と呼ぶ範囲が広 い。フォーマルで丁寧な呼称を使い 続けていると、相手との距離が縮ま らない。
<u>愛 称</u> を 用いる	相手の <u>愛 称</u> を知り、積極 的に用いることで相手と の個人的距離を縮める	相手の <u>愛 称</u> を尋ね て、 <u>愛 称</u> を適切に使 うことができる。	ほぼ全てのタイ人は生まれた時に <u>愛 称</u> をつけられる。家族、友人だけ ではなく、職場でも普通に <u>愛 称</u> が使用 され、状況によっては <u>一人 称</u> としても <u>愛 称</u> を使うことが一般的。本名よりも <u>愛 称</u> で呼び合う方が、距離に近い 印象となる。逆に相手の <u>愛 称</u> を聞か ないと、距離を置かれている印象と なる。
丁寧小辞 を使う	丁寧表現を使うことで人 間関係に配慮する	丁寧小辞を適切に使 うことができる。	終結小辞として、節や語の末尾につ ける他、単独で返事に使用し、話し 手の発話を、丁寧、礼儀正しい、思 慮深い、柔和といった印象を与える ものとする。そのため、自らの高い社 会的地位や立場に相応しい印象を 与えるためにも使用する。
文体差 (性別)を 区別する	男女の文体の違いを理 解して配慮する	終結小辞や <u>人 称 表 現</u> により男女の文体 の差を区別できる。	終結小辞や <u>人 称 表 現</u> で差別化を 行うが、語彙に大きな差はない。
自分のこと を説明す	自身のプライバシーを共 有することで心理的距離	名前や年齢、職業な どの基本的な自己紹	年齢や職業、出身地など、出来る限 り、具体的なことを自発的に言うこと

る	を縮める	介が出来る。	で、相手との距離が縮まる。
年齢を話題にする	社会的立場の確認男女の文体の違いを理解して配慮する	相手の年齢を聞くことができる。	タイ語の特徴として、相手の年齢に応じて、人称代名詞(一人称、二人称)を変化させる必要がある他、言葉遣いや行動も変化する。
家族を話題にする	相手のプライバシーに敢えて踏み込むことで心理的距離を縮める	家族構成などプライバシーで相手の住んでいる、または返答ができる。	具体的かつ個人的なことを聞くことで相手との距離を縮めた上で、そこで入手した情報をもとに、今後のコミュニケーションにも活用し、より良い関係構築を行う。
住んでいるところや出身地を話題にする	相手のプライバシーに敢えて踏み込むことで心理的距離を縮める	失礼にならないレベルで相手の住んでいるところや出身地を確認できる。	具体的かつ個人的なことを聞くことで相手の距離を縮める。
社会的地位を話題にする	社会的立場の確認をして適切な社会関係を構築する	相手の社会的立場(職業、学歴など)を確認できる。	社会的地位、特に職業については、適切な呼称のために必要。学歴も相手との距離感を形成する上で大きな影響を及ぼす。同窓の場合、仲間意識、共感が強まり、それによって付き合い方や言語行動(人称代名詞、終結小辞)などが変わる。
謝罪する	定型句を用いつつ謝罪を受け入れる態度を示して相手との関係を保つ	謝罪の定型句とそれに応える定型句を使うことができる。	対人関係や謝罪の度合いによって定型句は異なるため、適切な表現を使用する必要がある。謝罪を受ける場合、相手側に責任がある場合であっても、まずこちら側が許すということを伝えるのが一般的な行為。
感謝する・理解する	定型句を用いて謝意を大きく示して相手との関係をよりよくする	感謝の定型句とそれに応える定型句を使うことができる。	対人関係や感謝の度合いによって定型句は異なるため、適切な表現を使用する必要がある。

表 1 では人称詞・呼称表現に関連する語に下線を引き、それらの語が含まれるタスクに網掛けを行っているが、A1 レベルの 14 タスク中の 7 タスクが該当している。また、それらのタスクは、タイ語特有の社会的・文化的要素となる「距離の操作」や「人間関係を保つための配慮」といったことを意味しており、人称詞・呼称表現がポライトネスを調整する機能を果たしていることが分かる。タイ語の人称詞・呼称表現には人間関係が反映し、相手や状況、及び自身の属性に応じて、それらは多様に変化するため、人称詞・呼称表現がコミュニケーションの要素として重要である(スニサー 2019a:99, スニサー 2019b:174)。また、スニサー(2019a:99, 2019b:174)は、参照した現在のタイ語教育で使用されている教材では、タイ語における人称詞・呼称表現の多様性や文脈によって各語が有する意味・機能が変化するプラグマティクスの側面

からの説明が不十分であるものが多く、学習者に誤解を与える可能性があり、タイ語で円滑なコミュニケーションを取るのには十分ではない可能性があるとの懸念を示している。

タイ語の人称詞・呼称表現の先行研究やデータが少ないことから、2018 年に本稿の共著者であるスニサーが、タイ語を母語とする 580 名を対象に人称詞・呼称表現に関するアンケート調査(内 34 名にはインタビューでの補完調査)を実施し、スニサー(2019a:102-113, 2019b:178-189)では、一人称表現、二人称表現の調査結果と考察がまとめられている。当調査で明らかになったことは、大きく 2 点ある。まず、第一に一人称表現、二人称表現とも使用頻度の高い表現だけでも、それぞれ 7 語以上あり、タイ語の人称詞・呼称表現は非常に多様であるということである。第二に人称詞・呼称表現の選択に当たって影響する要素は、発話者の性別、対話者との年齢差、対話者との親疎、社会的立場、場面のフォーマル度、対話者の性別などがあり、これら複数の要素が合わさり、人称詞・呼称表現が選択されているということである。つまり、タイ語では対話者との人間関係や文脈によって適切な人称詞・呼称表現を選択しなくてはならない、というメカニズムが働いていることが示唆された。

4.2. タイ語での人称詞・呼称表現におけるポライトネス軸

タイ語において、適切なポライトネスを保ったコミュニケーションを行うためには、適切な人称詞・呼称表現を使い分ける必要がある。第 3 章で示した通り、ポライトネスには相手との距離を縮めるポジティブ・ポライトネスと、それとは逆に距離を置くネガティブ・ポライトネスとがあるとされる。そして、スニサー(2019a:113, 2019b:188)で示された通り、タイ語での人称詞・呼称表現の選択においても、対話者との親疎や場面のフォーマル度が影響することもあり、ポジティブ・ポライトネスとネガティブ・ポライトネスの枠組みはタイ語にも該当すると予測される。さらにタイ語では、スニサー(2019a:113, 2019b:188)の調査によると、一人称表現、二人称表現とも、人称詞・呼称表現の選択に当たってタイ語では対話者との親疎といったヨコの人間関係に加え、年齢差や社会役割というタテの人間関係が非常に重要となる。つまり、タイ語でのポライトネスを理解するためには、年齢差・社会役割を表示する上下関係による縦軸、そして対話者との距離を示す横軸の 2 軸が必要ということである。本稿ではこの 2 軸をそれぞれ「垂直的ポライトネス」と「水平的ポライトネス」と呼ぶことにする。特に垂直的ポライトネス観点で、相手との上下関係の位置を固定化することは、タイ語の人称

詞・呼称表現において非常に重要となる。このタイ語の人称詞・呼称表現におけるポライトネス構造の概念を図式化すると、図 1 の通りとなる。

図 1 では、例えば対話者が発話者よりも年上であれば、垂直方向で上方に位置し、親しければ水平方向で右寄りに位置することとなる。なお、後述するように一人称や二人称では発話者・対話者の位置関係が機能的に変化する場合があり、また、人称詞・呼称表現の選択には他の要素も関与する場合があるが、外国語教育への活用という視点から、図 1 では便宜上簡略化して、縦軸と横軸の 2 軸で考察することとする。

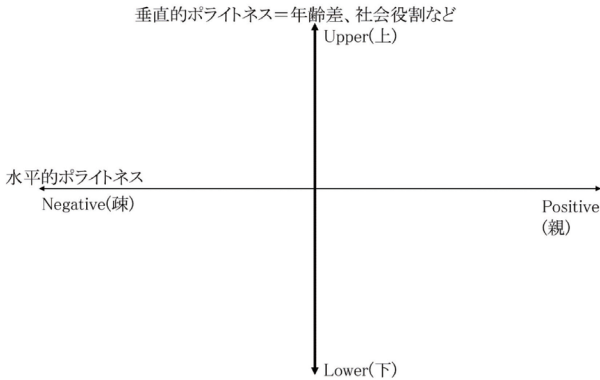


図 1: タイ語の人称詞・呼称表現におけるポライトネス構造概念図

以下、本稿では、スニサー(2019b:178-189)の調査結果に基づき、二人称表現を例にとり、この概念図を用いながら、タイ語での人称詞・呼称表現のポライトネス機能について、説明していくこととする。

スニサー(2019b:178-189)によると、タイ語の二人称表現を決定する要素はいくつかあるが、まず対話者が明らかに発話者より年齢が上である場合、相手が年上であることを示す表現を用いることにより、上下の位置関係を明確にする必要がある。そのための二人称表現のひとつとして「兄/姉」を意味する[phii]を用いて、垂直的ポライトネスを示さなくてはならない。さらに心理的距離が近い、つまり親しい人間関係を示したい場合には、この語の後に、名前やニックネームも付加する。これは相手との距離の操作をする水平的ポライトネスとなり、加えて両者の心理的距離が近いことを示す、もしくは近付けたいという意図があるので、ポジティブ・ポライトネスが働いているといえるだろう。

また、「おじさん/おばさん」を意味する[lug/pâa]という語もよく使われる人称詞・呼称表現だが、これはひとつの語で同時に垂直的ポライトネスと水平的ポジティブ・ポライトネスを示すことが可能な表現として注目に値する。日本語では状況によっては、「おじさん/おばさん」、「お兄さん/お姉さん」は年下の人に使うこともあるが、タイ語では明らかに年下と分かる相手には原則使用しない。これらの語を図 1 に組み入れて示したのが図 2 となる。なお、二人称表現の場合、発話者の位置は縦軸と横軸の交差点となる。

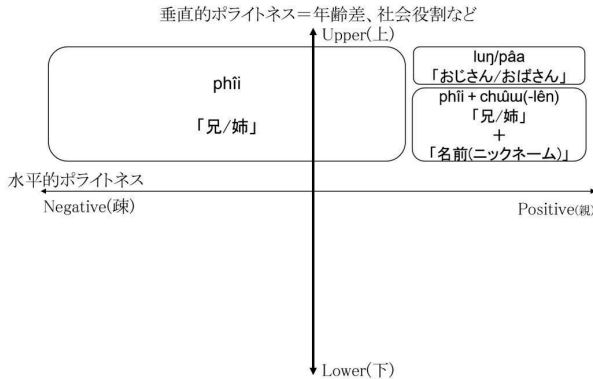


図 2: タイ語の二人称表現におけるポライトネス構造概念図【対話者が年長者】

ここで注意しなくてはならないのは、これら年長者への二人称表現が置かれている囲みの位置は絶対的なものではなく、その位置が変化する語もあるということである。「兄/姉」を意味する[phii]や「おじさん/おばさん」を意味する[lug/pâa]が該当するが、本稿では[lug/pâa]を例にとつて説明する。図 2 の [lug/pâa] の位置は、実際には親族ではない一般的な人に使われた場合のものであり、親族ではなくとも年齢が大きく離れた年上の相手に対して親しみを込めた二人称表現としての位置を表している。

しかし、これに対して、対話者が実際の親族の場合には、図の中での[lug/pâa]の位置は異なってくる。まず、年齢差がそれ程大きくない場合でも、親族としての「おじさん/おばさん」の関係であれば、[lug/pâa]を使う必要がある。さらに、実際の親族に対しては、より「距離」の近さを示すことも求められるため、[lug/pâa]の後に名前やニックネームも加えることが多い。このように、実際の親族である「おじさん/おばさん」に対応する人称詞・呼称表現は図 3 の位置関係となり、図 2 で示したような一般的な相手に使用される[lug/pâa]の位置とは大きく異なることが分かる。

このように整理してみると、タイ語では同じ人称詞・呼称表現でも、自分と対話者との関係性によって、使用すべき条件やポライトネス機能が異なって働く場合があることも注意しなくてはならないということがわかる。

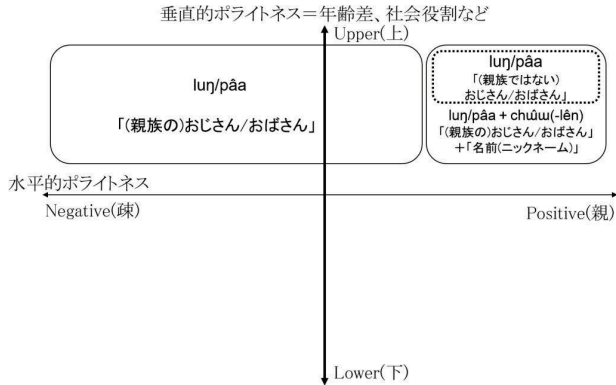


図 3:タイ語の二人称表現におけるポライトネス構造概念図【対話者が年長者の親族】

次の図 4 は年下の対話者に使用する代表的な二人称表現をポライトネス構造概念図の中で示したものである。

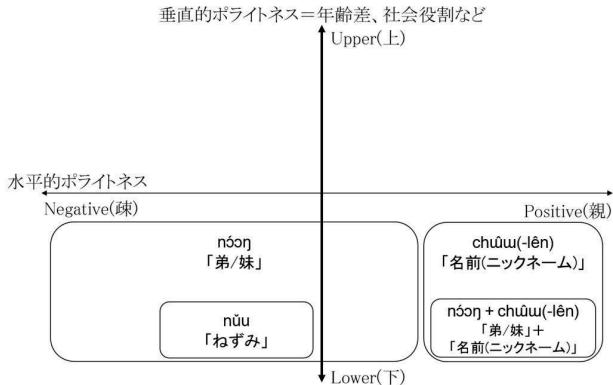


図 4:タイ語の二人称表現におけるポライトネス構造概念図【対話者が年下】

タイ語特有の特徴として、年齢的な上下を明確にするため、年下であることを示す「弟/妹」を意味する[nóŋ]を幅広く使用する。「距離」が近い対話者の場合、

[nóŋ]の後に名前/ニックネームを使用するが、上述のような年上の相手に対する発話の場合と異なり、年齢差が大きい場合に使用することが多い。これとは逆に、対話者との年齢差があまりない場合は相手に対して[nóŋ]を使用せず、名前/ニックネームだけで呼ぶことが一般的である。また、相手に対してあたかも人称詞・呼称表現のように、「ねずみ」を意味する[nūu]を使用することもあることも特記しておこう。

次に同年代同士の対話者の場合、年齢による垂直的ポライトネスがなく、基準となる軸が水平の1軸のみとなる。そのため、対話者との関係性が年上や年下の相手の場合とは異なり、年齢という絶対的な要素がないため、対話者との親疎や対話者の性別などの影響度が強まり、使用される表現がより多様化しているのが特徴的である(スニサー2019b:178-189)。図5では同年代の対話者に対して使用される二人称表現の代表的な表現を示しているが、相手との距離に応じて使い分けられていることが分かる。但し、実際には発話者の年齢や性別、また対話者の性別によって、使用される表現がより多様化していることは留意しなくてはならないが、本稿では詳述しない。なお、図5中にある二人称表現について、「ニックネーム」意味する[chûw-lên]以外は、全て二人称を意味する語であるが、語釈として「あなた」、「君」、「おまえ」といった日本語での近いニュアンスの二人称表現を記すと誤解を招く可能性があるため、敢えて図5では語釈は表記しないものとする。

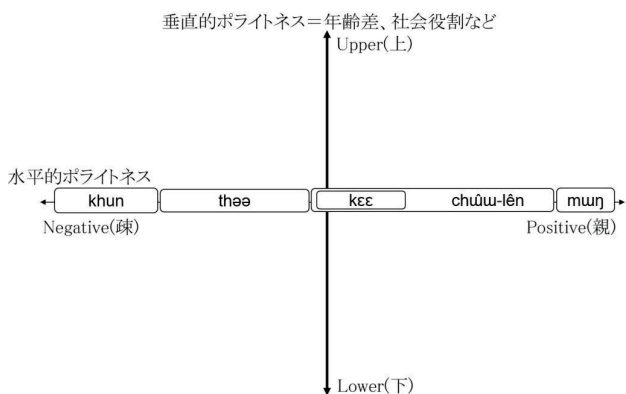


図5: タイ語の二人称表現におけるポライトネス構造概念図【対話者が同年代】

ここまででは垂直的ポライトネスが働く場合を年齢差による上下関係という側面で見てきたが、相手の属性によっては、職業名などの使用によって垂直的ポライトネス

を示さなくてはならない場合もある。タイ社会に深く根付いている仏教の僧侶に対しては、僧侶を意味する言葉を使用するのが一般的であるが、僧侶に対して使用する二人称表現は細分化されており、発話者と対話者との年齢差に応じて、[lǔaŋ taa]、[lǔaŋ phǎw]、[lǔaŋ phii]などを使用している。他にも高僧や大企業のトップなど、聖俗共通で極めて立場の高い相手に対して使用する[thāan]という表現もある。他にも、教職者や医者などは社会役割としては、タイでは社会通念的に上位に位置しており、年齢に関係なく職業名で呼ぶことにより垂直的ポライトネスを示すことが言語規範として存在する。

4.3. 対話例から見るタイ語のポライトネス

前項では様々な二人称表現が持つポライトネス機能の構造を中心に考察してきたが、本項ではタイ語の対話例において、人称詞・呼称表現がどのように使用されているかを見ていくこととする。

次の例文には日本語訳をつけているが、タイ語の一部の人称詞・呼称表現は直訳的な日本語にすると誤解を招く可能性があるため、日本語訳においてもタイ語のままにしている。なお、グロスとは若干簡略化して表記しているが、対話例文中の人称詞・呼称表現には下線を付加している。

【例 1】「年下の上司」と「年上の部下」の対話

上司 : phii nít phrûŋnii mii prachum
(年下) elder (sister)-2 PSN tomorrow have meeting
 8 moon ná? khá?
 8 AM PTCL PTCL-F
 phii ニット、明日 8 時に会議があります。

部下 : dây khá?
(年上) PSBL PTCL-F
 了解です。

phii triam ?èekkasāan wáy hây ná? khá?
 elder (sister)-1 prepare document for for PTCL PTCL-F
 後で私の方で書類を用意しておきますね。

発話者である年下の上司は、対話者が部下であっても年上に対しての敬称である「兄/姉」を意味する親族名称[phii]を使用し、垂直的ポライトネスを示している。

部下と上司であれば日常的に接する関係であり、仕事を進め易くするためには互いの距離を縮めることが求められるため、発話者である年下の上司は[phii]の後に「ニック」というニックネームを付加し、水平的ポジティブ・ポライトネスも合わせて示している。

これまでの説明では発話者が対話者に対して二人称表現を人称詞・呼称表現に使う場合のみに限ってきたが、上の例文で、年上の部下が使用している一人称表現は、本来「兄/姉」を意味する[phii]である。年上の部下が用いる一人称表現において、自分が上位の年齢位置であることを示す垂直的ポライトネスを使用しているが、これはタイ語として極めて自然な対話である⁷。

【例 2】会社内での「後輩」と「先輩」の対話

後輩: khun mii weelaa máy khá?
you-2 have time Q PTCL-F
khun、時間がありますか?
khǎə phruksǎa nǎy khâ?
please consult a little PTCL-F
ちょっと相談させてください。

先輩: nǎəŋ bii mii ʔaray rǎə chəən khráp
younger (sister)-2 PSN have what Q go ahead PTCL-M
nǎəŋ ビー、どうした? いいよ。どうぞ!

例 2 の対話文は、文法的にも意味的にも問題はないが、ポライトネスの観点では問題があり、実際の発話としては不適切である。タイ語の[khun]は多くの教材で丁寧な二人称表現として意味の説明がなされ、例文でも二人称表現として使用されることが多いが、スニサー(2019b:178-189)での調査結果によると使用機会は極めて少ない。丁寧小辞[khâ?]によって、丁寧な文体にしているものの、図 5 で見たように[khun]では垂直的ポライトネスを示すことができず、それにより上下の立場が曖昧となり、先輩に対して失礼な印象を与えることとなる。タイ語において、垂直的ポライトネスを非表示とすることは望ましくなく、この場合、垂直的ポライトネスを明確に示すことが可能な[phii]を使用するのが妥当である。さらに水平的ポジティブ・ポライトネスを示す

⁷ 日本語で年上の部下が年下の上司に対して「後でお兄さん(=自分)の方で書類を用意しておきますね。」とは言わないであろう。

ため、[phii]の後にニックネーム[chûu-lên]を加えると、対話者が心地よく感じることとなり、人称詞・呼称表現によって水平的な距離の操作も行うこととなる。

4.4. 人称詞・呼称表現をタイ語教育に織り込んでいくための課題

このようにタイ語の人称詞・呼称表現は多様で、かつ文脈に応じて複雑な運用をすることが求められるため、人称詞・呼称表現を適切かつ有効にタイ語教育に織り込んでいくためには、大きく2つの課題があると捉えている。

最初の課題は、外国語教育として教えるべき人称詞・呼称表現の精査である。人称詞・呼称表現の中には、使用方法を誤ると大変失礼となる表現もあるので、アンケート調査などの結果での使用例や頻度を理由に全てをタイ語教育の中に入れる必要はない。むしろ何をどのように教えるべきかが重要であり、これについては今後慎重な検討が必要となる。他にも人称詞・呼称表現としての職業名については「(学校の)先生」や「医者」は最も代表的なものだが、他の職業名や役職名などの代名詞代用表現についても追加調査する必要がある。

第二の課題は教材と教育メソッドの開発である。今ある教材は人称詞・呼称表現については意味の説明だけにとどまるものが大半を占めている。しかし、人称詞・呼称表現の語彙的意味に加え、各人称詞・呼称表現の使用上の選定基準も十分に説明しなくてはならない。例えば、前項の例2で例示した通り、[khun]を「丁寧な二人称表現」、つまり「あなた」といった説明を教材や教師がただけでは、学習者が実際のタイ語でのコミュニケーションで誤解を招きかねないという懸念がある。実際に、人称表現の語彙の理解だけにとどまっていたと思われる日本人留学生在がタイの大学で先生に対して[khun]を使用してしまい、タイ人の先生に対して大変失礼な印象を与えてしまうといった現実のコミュニケーションでの問題も生じている。(スニサー 2019b:174)

そこで、教育現場においては、学習者にタイ語の社会的・文化的特質も踏まえたポライトネス機能を援用して、タイ語文生成に働くメカニズムを理解させることが有効だと考える。タイ語におけるポライトネスをいかに簡潔に分かり易く説明するかは大きな課題であるが、本章で示してきた図のようなポライトネス概念図を用いることは有効な手段のひとつとなり得ると考えている。今後、教育現場での試験的導入も含め、学生の理解度の把握、学習到達度への相関性など実証実験と還元をしながら、検証作業が必要であろう。

タイ語の人称詞・呼称表現は言語形式の数が多く、学習者にとって使用法は複雑で難しいかもしれないが、逆の見方をすると、適切に運用できれば、円滑な人間関係を構築するための非常に有効なツールとなり得る、タイ語教育において極めて重要な素材であろう。

外国語としてのタイ語教育には、声調などの音韻体系やタイ文字といったタイ語特有の言語的要素に加え、社会文化的要素も十分に加味していく必要があると考えている。本稿では表 1 の通り、A1 に限った掲載ではあるが、より上位の能力レベルでは、王室/仏教関連の話題、謝罪や依頼といったコミュニケーション・ストラテジー、文語と口語の文体の使い分けといった項目が言語行動タスクに含まれている。これらのタスクではより高度で複雑化した人称表現・呼称表現の運用が求められるものの、これまでのタイ語教育では学習者の言語能力に合わせた段階的、かつ系統的、網羅的な人称表現・呼称表現の指導方法は、ほとんど行われてこなかった。そのため、今後、タイ語の言語運用能力の測定方法の検討を深めていくにあたって、本稿で人称表現・呼称表現の事例が示す通り、*CEFR2018*で提示された「社会文化的適切性」の概念をタイ語教育プログラムに反映していくことは、極めて有効であると考えている。

5. おわりに:今後の研究展望

アジア諸語教育に「社会文化的適切性」の概念を組み込む我々の試みは、まさに *CEFR2018* で提示された新たな方向性と並走している。本研究では特にタイ語にフィールドを絞り、人称詞・呼称などの言語形式が話者と対話者の相対的な社会役割の中で「シフター」として働く現象⁸、つまり、言語コミュニケーションの人間関係調整機能へと語用論的転化を経るプロセスをポライトネス理論の概念を援用して考察した。アジア諸語教育でのポライトネス理論の有用性を判断する過程では、欧米文化を基礎においた FTA 概念を用いる従来の枠組みそのものに批判的修正が必要となるかもしれない。そのためには *CEFR2018* で唱導された社会文化的適切性の尺度設定とポライトネス理論を援用した言語教材を開発し、事例研究を重ねて、アジア諸語の教育現場で検証することを視野に入りたい。また研究展望としては、日本語を含めたアジア諸語の社会文化的適切性の対照研究と社会言語学分野との交流を心がけ、言語教育学と関連領域研究との相互的還流から得られるアウトプットを期待したい。

⁸ 言語記号が発話の中で機能転化をする「シフター」については、Silverstein (1976)を参照。

(東京外国語大学特任教授、東京外国語大学名誉教授)

略語リスト

1	first person	M	masculine	PTCL	particle
2	second person	PSN	person name	Q	question particle/marker
F	feminine	PSBL	possible		

参考文献

- Brown, P. & S. C. Levinson (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silverstein, Michael (1976). "Shifters, linguistic categories and cultural description." In K. Basso and H. Selby (eds.), *Meaning in Anthropology*. 11-55, Albuquerque: University of New Mexico Press.
- スニサー・ウィッタヤーパンヤーノン(2017a). 「CEFR を参照とした日本人タイ語学習者向け教材に関する考察 -外国語としてのタイ語教育スタンダード開発に向けて-」『東京外国語大学論集 第 94 号』, pp.169-188.
- スニサー・ウィッタヤーパンヤーノン(2017b). 「タイ語教育における CEFR 適用に向けたタイ語特有の社会・文化的要素に関する考察」『東京外国語大学論集 第 95 号』, pp.231-250.
- スニサー・ウィッタヤーパンヤーノン(2019a). 「タイ語での一人称表現の使用意識とタイ語教育への活用」『外国語教育研究』, 外国語教育学会紀要 No.22, pp.99-117.
- スニサー・ウィッタヤーパンヤーノン(2019b). 「タイ語での二人称表現の使用意識とタイ語教育の課題」『東京外国語大学論集 第 99 号』, pp.173-191.
- 高橋清子(2005)「タイ語の配慮表現」『多言語多文化時代の文化リテラシー: 配慮表現をめぐって』(科学研究費補助金基盤研究(B)研究成果報告書, 佐々木倫子編, 桜美林大学), pp.77-88.
- 滝浦真人(2008). 『ポライテネス入門』(研究社), 176p.
- 富盛伸夫, Yi Yeong-il (2016). 「アジア諸語学習者における CEFR 自己評価の傾向と社会・文化的コミュニケーション能力に関わる諸問題 -学習者アンケート調査(2014)の分析から-」, 『外国語教育研究』, 外国語教育学会紀要 No.19, pp.1-18.
- 富盛伸夫(2019). 「シンポジウム CEFRと言語教育の現在、欧州諸語からアジア諸語への適用妥当性」『外国語教育研究』, 外国語教育学会紀要 No.22, pp.278-303.

**Socio-cultural Appropriateness in Thai Language Education and
Application to CEFR — Focusing on the expressions of personal terms and
address terms from the viewpoint of Politeness Theory —**

Sunisa WITTAYAPANYANON (SAITO), Nobuo TOMIMORI

In Asian languages, the mode of linguistic communication is deeply related to the human relationships of the target society, thus it is important to acquire the ability to use socio-cultural elements appropriately in learning Asian languages.

In this paper, firstly, after examining the concept of “Sociolinguistic Appropriateness” newly presented as a communicative ability evaluation scale in CEFR2018 (Companion Volume with New Descriptors), we take into consideration the possibility of its application to the Asian language education and learning practices.

Secondly, especially in the field of Asian language education, it is preferable from the beginner's stage to learn the appropriate use of personal terms and addressing expressions that reflect the human relationships of the target language society as essential elements for effective communication, so that we suggest that the “Politeness Theory” may be critically used as an explanatory method to help learner’s cross-cultural understanding.

Thirdly, we will take up the Thai “personal and address terms” as our research example, and try to apply it to the teaching practice corresponding to the characteristics of Thai socio-cultural communication. We present here a new framework, based on the two axes of “vertical politeness” that shows the relative age difference and social role between the speaker and the interlocutor, and “horizontal politeness” that shows the closeness or intimacy between the two.

Through this, we make a critical revision to the Politeness Theory in Thai language education. This research has the prospect of verifying our research results by conducting field work at our educational fields in Thai and other Asian languages.

(Visiting Professor, Tokyo University of Foreign Studies,
Professor Emeritus, Tokyo University of Foreign Studies)

外国語学習における学習成果フィードバックがもたらす学修行動の変化 -主体性学修分類の観点から

結城 健太郎、白澤 秀剛

1. はじめに

日本の大学教育において学修成果の可視化が求められるようになり久しい。文部科学省(2017)には、高等教育改革の方向性として「学修の成果を学修者が実感できる教育を行うこと」とある。筆者らは学習者の学修行動を主体性の観点から分類し、それを学習への取り組み、学修成果と比較・分析しつつ、検証を実施している。本稿では、言語科目について、カリキュラム上の科目の位置づけと学修方略の分布、課題の提示方法と主体性の関係に関する調査結果について述べたのち、学修成果のフィードバックが、学習者の学修行動、コミュニケーション・タイプにどのような影響を与えるのかを明らかにする。

2. 先行研究

松下(2017)によれば、学習成果とは学習の結果と学習の目標の両方の意味があり、学習成果はテストのような直接指標、卒業生調査のような間接指標によって、知識や技能、能力が、機関レベル、プログラムレベル、科目レベルで示される。その可視化の方法としては、目標としての学習成果については、ディプロマ・ポリシーやカリキュラム・ポリシーとして示され、評価としての学習成果としては「学修行動調査」「アセスメント・テスト」「ルーブリック」「学修ポートフォリオ」があげられている。山本(2015)は教育におけるフィードバック概念に関する先行研究を概観しているが、教育評価におけるフィードバックは教師から学習者に対して行われるもので、その方法として、話し合い、テスト、授業の中でのフィードバックをあげている。さらに、橋本(1976)から、こうした評価の積極的要因と消極的要因を紹介し、前者として(1)確認を促す効果、(2)動機づけ、(3)後の指導や学習における努力の配分を適正化、(4)保存学力の定着化と強化、(5)誤って獲得している知識・理解等を消去する効果、(6)生徒が何を重視して学習するようになるかその方向を規制、(7)生徒の学習の強度の規制、(8)学習態度の規制を紹介している。また消極的要因として(1)テスト不安、(2)生理

的症狀, (3)誤った学習態度の助長, (4)誤った学習方向の形成, (5)生徒の自己概念の破壊をあげており, フィードバックが学習者の学修方略, 学修態度に多方面に及ぶ影響を与えていることがわかる。これらに加え, 牛他(2018)では学習成果のフィードバックが学習者の自己効力感の向上につながることを示した。こうした学習成果の可視化とフィードバックに関する社会的, 教育的必要により石本他(2014)に見られるような組織的な取り組みが行われ, 検証が行われている。筆者らは学習成果のフィードバックが, 授業内外における学習者の学修方略に与えている変化について, これまで行ってきた主体的学修に関わる学修方略分類の枠組みの中で検証しつつ, その変化が学習者特性の一つであるコミュニケーション・タイプにより異なることを示す。

3. 主体的学修に関わる学修方略分類

筆者らは主体的学修分類尺度の検討を行っている。近年注目されているアクティブラーニングの目的の一つに「主体的学びを促す」とあるが, 教育効果測定には主体的学び自体を測定する尺度が必要不可欠であると考えられる。また文部科学省による新学習指導要領には「学ぶことに興味や関心を持ち, 自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら, 見通しを持って粘り強く取り組み, 自己の学習活動を振り返って次につなげる」とある。ここからアクティブ・ラーニングは, 学習が行われている時期の興味・関心・取り組みだけでなく, 将来のキャリア形成への意識も含めた学びであることがわかるが, こうした視点も取り入れた主体的学びの測定尺度が必要であると考えられる。

岩屋・白澤(2018)において, 学修方略43個を抽出し, 大学・短期大学計6校において, 大学生が授業で用いる学修方略について, 使用頻度を「全くしない」から「いつもする」の5件法でたずねた(有効回答742件)。その結果から, 探索的因子分析により, 知識や技術の習得を目指す「獲得方略」と, 実力不足の露呈や批判を回避することを目指す「回避方略」の2因子を抽出した。この「獲得方略」と「回避方略」の使用頻度により, 主体的学修を次の4種類に分類した(図1)。成長志向(知識習得・技術獲得・自分の成長のために学修を行う), 完了志向(現在の活動が未完了になる, つまり「提出」や「合格」が達成できないことを回避するために行動する), 防衛志向(自分にとっての不利益回避を優先する, 学修行動よりも「自己防衛」が重視されている), 参加志向(獲得行動も回避行動もしていないが授業には参加してお

り、学習とは異なる動機によって行動が促されている)の 4 つである。成長志向の学修方略の例としては「仕組みや意味の理解に重点を置いて学修する」や「授業で学習したことを、授業外で実践してみる」がある。完了志向の例として「レポートや課題は質よりも提出を優先する」や「テストに出題される部分に山を張って学修する」がある。参加志向の例として「ノートはきちんと取るが、見直すことはしない」や「予習なし、遅刻でも、とにかく教室には来る」がある。防衛志向の例として「授業中は先生に指名されないようにする」や「回答に自信がない場合は書かない、答えない」がある。

本研究では、白澤秀剛・岩屋裕美・結城健太郎(2019)での調査結果(有効回答 1,089 件)で得られた 2 因子 32 項目の分析結果における下位尺度得点の平均点と標準偏差を用いて、獲得方略及び回避方略の使用頻度の偏差値を算出して分析に用いている。また、本論文では算出された下位尺度得点による偏差値は獲得方略及び回避方略の使用頻度を示しており、間隔尺度とみなして分析を行なっている。

実力不足の露呈や批判を避ける「回避方略」	低頻度	参加志向	成長志向
	高頻度	防衛志向	完了志向
		低頻度	高頻度
		知識や技術の習得を目指す「獲得方略」	

図 1: 主体的学修に関わる学修方略 4 分類

4. コミュニケーション・スタイル別の学修方略の変化

また、筆者らはコミュニケーション・タイプの分類として Communication Style Inventory (以下 CSI)を用いる。これは市毛智雄によりコーチング(人材開発・目標達成の支援)を効果的に行うために開発された(鈴木, 2002)。この分類において、コミュニケーションのスタイルは自己主張の強弱、感情表出の強弱によりコントローラー(以下 C)、プロモーター(以下 P)、アナライザー(以下 A)、サポーター(以下 S)に分

類される(図 2)。鈴木(2002)では、これらについて次のような説明が加えられている。
C: 行動的で、自分が思った通りに物事を進めることを好む。他人から指示されることを嫌う。
P: 人と活気あることをするのを好み、自発的なエネルギーである。一つのことを持続するのが苦手である。
A: 多くの情報を集め、分析、計画するのが得意である。人との関わりは慎重で、急激な変化を嫌う。
S: 人を援助することを好み、協力関係を大事にし、自分自身の感情は抑えがちである。筆者らは結城・白澤(2018)において、教師と学習者のコミュニケーション特性が学修行動にどのように影響を及ぼしているかを考察した。

なお本研究では CSI 簡易版の 20 問 4 件法の質問紙を用いて調査を行い、各 5 問の下位尺度得点で算出される C 要素、P 要素、S 要素、A 要素それぞれの値を用いて分析を行った。

図 2: CSI に基づくコミュニケーションスタイル 4 分類

		自己主張が強い			
感情表出が弱い	コントローラー (C)	プロモーター (P)		感情表出が強い	
	アナライザー (A)	サポーター (S)			
		自己主張が弱い			

- ・感情表出の強弱: 感情表現や人間関係を重視するかどうか
- ・自己主張の強弱: 自己の判断や影響力を重視するかどうか

5. 調査-カリキュラム上の位置づけと学修方略

まず、性質の異なる 2 つのクラスで調査を実施し、授業の置かれたカリキュラム上の位置づけと学修行動について現状を把握する調査を行った。次の 2 クラスにおいて調査を実施した。G 大学(外国語・国際系大学)のスペイン語 A4(以下クラス A)と T 大学(総合大学)の第 2 外国語 2(以下クラス B)である。G 大学の履修者は 24 名(有効回答 16 名)、T 大学の履修者は 36 名(有効回答 30 名)である。ともに入門レベルのスペイン語クラスであるが、2 つのクラスには次のような相違点がある。前者は学内の全ての学部が対象であり、選択必修科目ではあるが、選択できる言語数が 10 あることに加え、履修学生の所属専攻によるものの、クラスやレベル、取得単位数(履修する授業の数)を選ぶことができるなど、履修の柔軟性も高い。後者は 1 学部 1 学科が対象の選択必修科目であり、履修者は 6 つの言語から 1 言語を選択し、1 年生の

うちに取得するすることが望ましいとされている。大学のカリキュラムの中で、クラス A は、クラス B に比べて自由選択科目に近いと言えるだろう。

2018 年 11 月に、両方のクラスに対して 43 項目 5 件法による質問紙調査（資料 1）を行い、主体性分類および学修方略使用頻度を計測した。また、ほぼ全回を通じ教師の質問に対し学習者が挙手し、教師による指名を受けた回数を計測する。またクラス A では第 12 週、クラス B では第 13 週に筆記型テストを実施して学習到達度を計測している。

5.1 グループ間の違い

表 1・表 2 は両授業における獲得行動偏差値と回避行動偏差値である。クラス A は獲得行動が中心付近に集まっており、回避行動がやや少ない。一方、クラス B は獲得行動のばらつきが大きく、回避行動が多い。これは科目選択の自由度の違いが関係していると考えられる。自由度の高いクラス A は、自分の学修目的に沿った科目選択を行っている学習者が多く、獲得行動頻度が少ない学生が履修をしないと考えられる。一方、クラス B は制限が多く、仕方なく、苦手であってもこの科目を選択している学生が少なくないと考えられ、クラス A よりも獲得行動頻度のばらつきが大きくなったと考えられ、実力不足の露呈を恐れる結果である回避行動をとる傾向が強くなったと考えられる。

表 1:獲得行動偏差値(右に行くほど獲得行動が多い)

	40 未満	40 以上 50 未満	50 以上 60 未満	60 以上
クラス A	2(13%)	7(44%)	6(38%)	1(6%)
クラス B	8(27%)	10(33%)	7(23%)	5(17%)

※小数点以下四捨五入による丸めのため、クラスの合計が 100%にはならない

表 2:回避行動偏差値(右に行くほど回避行動が多い)

	40 未満	40 以上 50 未満	50 以上 60 未満	60 以上
クラス A	1(6%)	9(56%)	3(19%)	3(19%)
クラス B	2(7%)	5(17%)	10(33%)	13(43%)

表 3 はクラス間の志向分布の違いである。相対的にクラス A では成長志向(獲得行動偏差値が 50 以上で回避行動偏差値が 50 未満)と防衛志向(獲得行動偏差値が 50 未満で回避行動偏差値が 50 以上)が多い一方、クラス B では完了志向(両偏差値が 50 以上)と防衛志向(獲得行動偏差値が 50 未満で回避行動偏差値が 50 以上)が多くなっている。一般的に、学習目的が明確であると成長志向と防衛志向が多くなる傾向にあるが、クラス A は外国語・国際系の大学における言語科目であり、広い選択肢の中からこの科目を選んでいることから、クラス B に比べて学習目的がある程度明確であると考えられる。

表 3:志向分布

	成長	完了	防衛	参加
クラス A	38%	6%	31%	25%
クラス B	17%	23%	53%	7%

6. 調査-課題提示方法と主体性

次に、授業中の課題の提示方法と主体性に関する調査を行った。調査を行ったのは次の 3 クラスである。T 大学の外国語入門 1, T 大学の第 2 外国語 1, G 大学のスペイン語 A3 である(n=74)。いずれも入門レベルのスペイン語を扱う授業であり、成績は教師の質問への反応、課題(e ラーニングを含む)、期末テストで構成される。これらの授業では、筆者らが作成した e ラーニング教材が授業内容の復習用としてほぼ毎週課題として実施される。授業内で出題の予告、出題事項の説明を行い、授業後に出題する。通常は実施期限を 1 週間、回答制限時間を 3 分間とし、1 実施毎に成績をフィードバックし、期限内であれば実施回数は無制限である(ただし

ランダム出題)。想定される実施方法は準備学習に 15 分間、実施に 3 分間、入力に 2 分間の合計 20 分間である。各実施回最高得点の合計点を e ラーニング点とし、最終成績で使用することを授業内では予告している。

これら 3 つのクラスに対して、2019 年 6 月から 7 月にかけて、上述の e ラーニング教材の一つ「AR 動詞の活用」を 2 つの出題方法で実施し、課題の提示方法と主体性の関係について調査した。1 回目は、教師は「この課題は何度でも実施できるが、そのうちの最高得点が成績に用いられる。」と述べて出題する。これは上述の通常の出題方法であり、学習者は少なくとも 1 回は 10 問で構成される課題を最後まで解かないと、満点は得られない。2 回目は、教師は「この課題は何度でも実施できるが、1 問を 1 回でも実施すれば満点を与える。」と述べて出題する。これは通常の出題方法より負担感の少ない出題方法であると言える。学習者は 1 問を 1 回でも実施すれば、その正解・不正解に関わらず満点を得られるからである。

成長志向の学習者は自分に役立つ学習であれば実施すると考えられるため、1 回目・2 回目ともに実施し、平均得点も高くなると考えられる。完了志向の学習者は提出・合格といった結果を重視するので、1 回目については実施し、高得点をとるものの、2 回目は課題を実施するものの、満点をとるまで実施することはないと考えられる。防衛志向は回避的傾向を持つために 1 回目の実施を行うことがないとしても、2 回目は、実施方法の負担が低いために実施する可能性が高くなると考えられる。完了志向については、回避傾向も獲得傾向も低いため、1 回目・2 回目の実施状況に違いは生じにくいと予想された。同時期に 3 つのクラスに対して 43 項目 5 件法による質問紙調査を行い、主体性分類および学修方略使用頻度を計測した。

表 4 は 1 回目と 2 回目の実施回数と平均得点を主体性の志向(タイプ)別に整理したものである。上記の予想に反し、すべてのタイプで実施回数が減少し、平均点も低下している。表 5 は 1 回目と 2 回目の出題について、1 回の実施で 10 問回答に到達しない未達状態の学習者の割合と、1 回も課題を実施しない学習者の割合を、主体性のタイプ別に整理したものである。未達率は全てのタイプで増加し、未着手率は防衛志向、成長志向、完了志向で増加している。これらの結果は、負担感の少ない出題方法が実施を促すことはないことを示している。低負担が課題に感じる義務感を低下させ、課題の失念・無視を生んでいるためであると考えられる。

表 4: 課題実施回数と平均得点

	実施回数		平均得点	
	1 回目	2 回目	1 回目	2 回目
成長志向(n=25)	3.88	1.60	9.60	8.84
完了志向(n=10)	3.00	1.80	9.40	5.40
防衛志向(n=17)	2.41	1.53	8.00	6.71
参加志向(n=22)	2.55	1.64	6.82	7.91

表 5: 未達率(10 点に到達せず)と未着手率(1 回も実施せず)

	未達率		未着手率	
	1 回目	2 回目	1 回目	2 回目
成長志向(n=25)	16%	36%	0%	4%
完了志向(n=10)	40%	60%	0%	40%
防衛志向(n=17)	24%	53%	18%	29%
参加志向(n=22)	32%	55%	32%	9%

表 6 は獲得方略と回避方略の偏差値と、1 回目・2 回目の実施回数・平均得点との相関を示したものである。獲得方略偏差値は 1 回目の実施回数、平均得点と弱い相関を示しているが、獲得方略偏差値 50 未満で未受験者が 10 名いるのに対し、50 以上では未受験者が 0 人であることによるものである。これは成長・完了志向(獲得方略を高頻度で行うタイプ、図 1 を参照)の学習者は、課題実施の負担が大きい場合に取り組みを促されやすく、高得点をとることを示している。一方、回避方略偏差値は 2 回目の平均得点と弱い負の相関を示しているが、こちらも回避方略偏差値が 45 未満では未受験者が 0 人なのに対し、45 以上に未受験者が 12 名いることによるものである。これは、課題実施の負担が小さいと、回避方略を高頻度で行う完了・防衛志向の学習者(図 1 を参照)は課題実施行動をおこさないことを示している。

表 6:学修方略との関係(2 方略の偏差値と回数, 得点の相関)

	実施回数		平均得点	
	1 回目	2 回目	1 回目	2 回目
獲得方略 偏差値	0.29*	0.10	0.35**	0.19
回避方略 偏差値	-0.04	0.02	0.04	-0.28*

** p<.05, * p<.1

7. 調査-学習成果フィードバックと学修方略

最後に, 学習成果フィードバックと学修方略の関係について調査した。次のスペイン語科目 2 クラスにおいて調査を実施した。T 大学の第 2 外国語 1 (春学期開講, 以下クラス C1)・同 2 (秋学期開講, 以下クラス C2)と T 大学の外国語入門 1 (春学期開講, 以下クラス D1)・同 2 (秋学期開講, 以下クラス D2)である。ともに選択必修科目であり, 履修者はおおむねクラス C1-クラス C2, クラス D1-クラス D2 と履修を継続する。入門レベルのスペイン語を, 文法担当の日本人教員とコミュニケーション担当の母語話者教員で週 1 回ずつ教える。文法パートの成績は授業での積極性, 課題の実施, テストで構成されている。積極性については, 授業中に履修者に挙手による参加を求め, 教師に指名された回数を記録する。その中で学習者が行う発言について, 教師は前向きの評価を行うように努めている。課題については, 学習事項について授業後に e ラーニング教材の実施を求めている。そして, テストは文法, 語彙等の学習事項についての筆記型テストである。

春学期, 2019 年 6 月に, クラス C1・クラス D1 の履修者に対して 43 項目 5 件法による質問紙調査(資料 1)を行い, 主体性分類および学修方略使用頻度を計測した。そして, 2019 年 7 月に学習到達度を測る筆記型の実力テストを実施し, 返却した。これが学修成果のフィードバックとなる。さらに秋学期, 2019 年 11 月に, クラス C2・クラス D2 に対し 6 月に実施したものと同じ方法で主体性分類および学修方略使用頻度を計測した。また, 両クラスに 20 項目 4 件法による質問紙調査を行い, CSI における CPSA の値を計測した。そして春学期実力テスト(学習成果フィードバック)と, 春学期授業中の参加回数, 春学期・秋学期の獲得行動の偏差値・回避行動の偏差値

の相関を調査した。その後、CSI のコミュニケーション・タイプと、春学期・秋学期の獲得行動の偏差値・回避行動の偏差値の相関を調査した。春学期の有効回答数は 49 件、秋学期の有効回答数は 44 件、春秋含め全てのデータが取得できた有効回答数は 39 件である。

7.1 学修方略に見られる変化

最初に、学習者が主体的学修について春学期と秋学期の間でどのような変化を遂げたか概観する。偏差値が 5、すなわち標準偏差(白澤・岩屋・結城, 2019)の 1/2 を超えて変化したものを変化ありとみなして、獲得偏差値、回避偏差値の増減を示した学習者数をまとめたものが表 7 である。回避偏差値が増加した学習者が多いことがわかる。これには二つの理由が考えられる。一つは、春学期から秋学期にかけて、進度が進むごとに学習量、難易度が増加する一方で、それに立ち向かうことが可能であるとの自信、すなわち自己効力感が不足しているため、学修から逃げようとしている。もしくは進度が進むごとに増加していく学習量、難易度に対して、学習者は(彼らの考える方法で)「効率的」に「要領よく」立ち向かおうとすると、その方法が回避的であるというものである。

表 7: 秋学期における主体的学修の変化(n=39)
(※偏差値が 5 より大きく変化した場合を増加・減少とみなす。)

	人数	割合(小数点以下四捨五入)
獲得偏差値増加	8	18%
獲得偏差値変化なし	27	61%
獲得偏差値減少	4	9%
回避偏差値増加	13	30%
回避偏差値変化なし	19	43%
回避偏差値減少	7	16%

※丸めのため回避増減割合の加算値はちょうど 100%にはならない

次に、春学期の学習成果フィードバックと主体的学修の関係について述べる。表 8 は春学期の主体的学修と春学期実力テスト(学習成果フィードバック)、春学期参加回数の回数の相関である。春学期獲得偏差値と春学期実力テストの相関係数が小さいのは平均点 71 点に対して 20 点以下の例外データが 2 件含まれているため、当該 2 名の学生を取り除いた相関係数は 0.34 ($p<.05$)となる。獲得偏差値の高い学習者が春学期実力テストで高い点数をとり、春学期参加回数も多いことがわかる。同時に、回避偏差値と春学期実力テストの相関係数が小さいことにも注目できる。これは、回避行動はその学期末の実力テストには影響を与えにくいことを示唆する。その結果、学習者は回避行動をとっても思ったほど実力テストが低下しないため、回避行動によるネガティブな影響を認識することなく次学期に進んでしまい、次学期の回避行動が増えてしまう。さらに、もし努力して回避行動を減らしたとしてもすぐには実力テストの結果には結びつかず、その行動の変化と学修成果との関係も実感にくい。一方、獲得偏差値と実力テストは相関を示していることから、教師は学習者の回避行動を減らすことよりも獲得行動を増やす働きかけを行うことにより、学習者により早く学修行動と学習成果の関係を認識させることが重要になると考えられる。

表 8: 春学期(実力テスト前)における主体的学修

相関分析 (n=49)	春学期獲得偏差値	春学期回避偏差値
春学期実力テスト	0.20*	-0.17
春学期参加回数	0.28**	-0.30

* $p<.1$ ** $p<.05$

表 9 は春学期実力テスト(学習成果フィードバック)、春学期の挙手による参加回数と秋学期の主体的学修の相関である。秋学期の主体的学修は、春学期の実力テストと春学期の参加回数と相関していることがわかる。学習成果フィードバックと主体的学修の相関については、学習者は春学期実力テストの結果を知り、学習行動と学習成果の関係を認識し、その結果、春学期実力テストの結果が良ければ獲得行動が増え、回避行動が減る。参加回数と主体的学修の相関については、参加回数が多い学習者はそれだけ多く教師の前向きな声掛けを受けることになり、学習行動と成果の関係を認識、獲得行動が増加し、回避行動が減少する。

表 9: 秋学期(実力テスト後)における主体的学修

相関分析 (n=44)	秋学期獲得偏差値	秋学期回避偏差値
春学期実力テスト	0.39**	-0.42**
春学期参加回数	0.48**	-0.37**

**p<.05

表 8 に示された春学期における相関(主体的学修→春学期実力テスト)と、表 9 に示された秋学期における相関(春学期実力テストのフィードバック→秋学期主体的学修)を比較すると、後者の相関が高い。このことは主体的学修が好成績をもたらすというよりも、むしろ好成績が主体的学修をもたらしていることを示唆していると考えられる。つまり、教師が学習者に好成績、もしくはそれに代わる誉め言葉のような前向きな評価・声がけを与えることにより、学習者を主体的な学修に動かすことができる。

7.2 コミュニケーション・タイプによる変化の違い

表 10 は春学期実力テストの返却(学習成果のフィードバック)を受けて、それぞれのコミュニケーション・タイプの学習者がどのように行動を変化させたかを示したものである。有意な相関は得られていないため、散布図から見られる様子を授業担当者として得られた感触を含めて傾向として述べる。C 要素(コントローラー、行動的で、自分が思った通りに物事を進めることを好む)の低い学習者で獲得偏差値が増加する学生の割合がやや多く、回避偏差値が減少している学生がやや多い。一方、A 要素(アナライザー、多くの情報を集め、分析、計画することを好む)の高い学習者は獲得偏差値が上昇している割合がやや多い。

この結果は、授業の内容が関係していると考えられる。調査が行われた授業はスペイン語の文法パートであり、実力テストの内容も文法が中心となる。そのため、「情報を集め、分析すること」を得意とする A タイプの学習者が有利になったと考えられ、それが彼らにとって前向きなフィードバックとなり、獲得的な学修行動をとるようになったと考えられる。一方、C タイプの学習者は自らを律する行動よりも他者とのやりとり(他者のコントロール)を好む傾向があるため、自分でコツコツと進める学習が必要となるタイプの実力テストの内容では期待通りの結果を得られず、回避的な学修行動をとるようになったと考えられる。この点は今後の追加調査によって明らかにする必要がある。

表 10:CSI 別の主体的学修の変化

相関分析 (n=39)	獲得偏差値の変化	回避偏差値の変化
C 要素	-0.15	0.21
P 要素	-0.14	0.02
S 要素	-0.08	0.03
A 要素	0.26	0.04

ただし, $p>.1$

8. おわりに

本稿ではカリキュラム上の科目の位置づけと履修者の学修方略の分布, 課題の提示方法と主体性の関係に関する調査結果について述べたのち, 学修成果のフィードバックが学習者の学修行動に与える影響について, 主体性とコミュニケーション特性の観点から考察した。主体的学修行動がどの程度の期間でどの程度変化するのかについてはまだ十分に明らかにすることはできていないが, 学修成果がその後の獲得行動と正の相関, 回避行動と負の相関を示すことが今回の結果から得られた。これは好成績のフィードバック, もしくはそれに類する行為は学習者に主体的な学修行動を促していることを意味する。しかしながら, こうした学修成果のフィードバックは全ての学習者に主体的な学修行動を促すわけではない。自分のコミュニケーション・タイプとの相性が悪い学修行動を求められた学習者は回避行動を増やす傾向がみられ, 全体の 1/3 の学習者は回避行動を増やしている。これらの点については, 今後も検討を行っていく必要がある。

(東海大学・准教授, 東海大学・講師)

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP15K01036 の助成を受けたものです。また、各種アンケート調査については、東海大学「人を対象とする研究」に関する倫理委員会の承認を得て実施したものです。

参考文献

- 石本雄真・真田樹義・小沢道紀・小野勝大・辰野有・川那部隆司・鳥居朋子(2014)「学生自らの学習改善への貢献からとらえなおした学習成果測定結果の効用—学生個人へのフィードバックの試み—」立命館高等教育研究(14), pp. 57-70
- 岩屋裕実・白澤秀剛 (2018)「主体的学修分類尺度の作成の試み」『東海大学短期大学紀要』第 52 号, pp.21-29
- 牛司策・益岡都萌・西山めぐみ・寺澤孝文(2018)「学習成果のフィードバックによる自己効力感の向上—教育ビッグデータの活用によって—」日本心理学会第 82 回大会報告集, p.749
- 白澤秀剛・岩屋裕実・結城健太郎(2019)「学習方略による主体的学修分類尺度の開発」教育システム情報学会第 44 回全国大会口頭発表
- 白澤秀剛・日向寺祥子 (2016)「アクティブラーニングに対する自己効力感尺度作成の試み」『東海大学教育開発研究センター紀要』第 1 号, pp.15-26
- 鈴木義幸 (2002)『コーチングから生まれた熱いビジネスチームをつくる 4 つのタイプ』, ディスカヴァー・トゥエンティワン
- 松下佳代(2017)「学習成果とその可視化」『高等教育研究』第 20 集, 京都大学, pp.93-112
- 文部科学省 (2017)「新しい学習指導要領の考え方—中央教育審議会における議論から改定そして実施へ—」p.23
- 文部科学省(2018)「2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)」
- 山本佐江(2015)「日本におけるフィードバック概念受容の検討」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第 63 集・第 2 号, pp.297-314
- 結城健太郎・白澤秀剛 (2018)「学習者・教員のコミュニケーション特性に基づく学修方略分析」外国語教育学会第 21 回大会口頭発表

資料 1 : 学修方略アンケート

普段よく行っている学習方法や学習態度に関するアンケート

このアンケートは、最近の学生がどのような学習方法をどの程度使用しているかについての情報を集め、分類整理することを目的としたものです。このアンケートの回答内容によって、授業内で不利益になることは一切ありませんので、本当のことを教えてください。

1=まったくしない 2=ときどきする 3=するときとしないときがある 4=よくする 5=いつもする

- 問 1 勉強はテストの直前に開始する
- 問 2 計画を立てて勉強に取り組む
- 問 3 興味が無い内容の場合は寝たりスマートフォンをいじったりする
- 問 4 黒板やスクリーンに提示された内容は全てノートに書き写す
- 問 5 今までに学習した知識との関連を意識しながら学習する
- 問 6 黒板や 프로젝タをスマートフォンで撮影して、ノートには書かない
- 問 7 テストに出題されそうな部分にヤマを張って学習する
- 問 8 自分に合っている学習方法を工夫して学習を行う
- 問 9 見直すことを考えて、丁寧にノートをとる
- 問 10 教員の指示がなくても、重要と思うものはメモする
- 問 11 理解できないと思ったら途中で勉強をすることをあきらめる
- 問 12 できないのは教える先生のせいだと思う
- 問 13 課題やレポートは友人の解答を写したり、少し改変したりして提出する
- 問 14 疑問があれば、先生に質問する
- 問 15 単位取得が危うい科目や苦手科目を重点的に学習する
- 問 16 先生が重要だと言った部分にマーキングする
- 問 17 仕組みや意味の理解に重点を置いて学習する
- 問 18 レポートや課題は質が低くても提出する
- 問 19 成績評価に関係のない課題や練習問題には手をつけない
- 問 20 周囲の人にどう思われるかを気にしながら受講している
- 問 21 出席回数にはこだわる
- 問 22 学生同士で教えあったり、学びあったりする
- 問 23 理解が難しいときは内容を暗記する
- 問 24 授業中は先生からの印象が悪くなる態度をとらないようにする
- 問 25 先生のアドバイスは素直に受け入れる
- 問 26 授業中は先生の話聞くよりもノートに書き写すことを優先する
- 問 27 できるだけ後方の座席を探して着席している
- 問 28 授業と関連した書籍を読んだり、美術館・博物館・展示会・イベントに出向いてみる
- 問 29 重要語句や答えだけを丸暗記する
- 問 30 遅刻しても教室内に入って授業に参加する

- 問 31 授業で学習したことを、授業外で実践してみる
- 問 32 授業中に先生が説明したりデモをしているときは、しっかり見たり聞いたりする
- 問 33 勉強はするが、あまり計画を立ててやることはしない
- 問 34 授業中に先生から質問されたら「わかりません」と答える
- 問 35 不合格になりそうなテストの場合は勉強しない
- 問 36 前回の復習や今回の予習をしていなくても授業に参加する
- 問 37 授業内で理解が完了するように受講する
- 問 38 答えに自信がない時は解答を書かない
- 問 39 やらなければならないことをやったら、それ以上のことはしない
- 問 40 教員が余談を始めたら授業とは別のことを行う
- 問 41 授業中に指名されないような態度で受講する
- 問 42 練習や復習を授業外で繰り返し行う
- 問 43 理解が難しい時は内容を暗記する

資料 2:CSI 簡易版アンケート

アンケート

あなたの日頃の人との関わり方やものの考え方を振り返り、下の項目について、該当する数字を○で囲んでください。

1=よくあてはまる 2=あてはまる 3=あまりあてはまらない 4=あてはまらない

1. 自己主張することが下手だと思う
2. 常に未来に対して情熱を持っているほうだ
3. 他人のためにしたことを感謝されないと悔しく思うことがよくある
4. 嫌なことは嫌と、はっきり言える
5. 人にはなかなか気を許さない
6. 人から楽しい人とよく言われる
7. 短い時間にできるだけ多くのことをしようとする
8. 失敗しても立ち直りが早い
9. 人からものを頼まれるとなかなかノーと言えない
10. たくさんの情報を検討してから決断をくだす
11. 人の話を聞くことよりも自分が話していることのほうが多い
12. どちらかというと人見知りするほうだ
13. 自分と他人をよく比較する
14. 変化に強く適応力がある
15. 何事も自分の感情を表現することが苦手だ
16. 相手の好き嫌いにかかわらず、人の世話をしてしまうほうだ
17. 自分が思ったことはストレートに言う
18. 仕事の出来栄えについて人から認められたい
19. 競争心が強い
20. 何事でも完全にしないと気がすまない

出典：鈴木義幸『四つのタイプ』（ディスカヴァー・トゥエンティワン） pp.38-39

The Change of Learning Attitude Brought About by the Feedback of the Results in Language Learning

YUKI Kentaro
SHIRASAWA Hidetaka

The authors categorize learning attitude from the point of view of the sense of independence, into two factors; the frequency of use of the strategies that develop learners' growth or acquisition and the strategies to avoid disadvantages; growth type, perfection type, participation type, and defensive type. In addition, we analyze learning attitude using the communicative character features, categorized by the strength of self-assertion and expression of emotion in Suzuki (2002); controller type, promoter type, supporter type, and analyzer type.

In this article, firstly we mention the results of research about the relation between the manner of giving a task and the sense of independence in three Spanish language classes in two universities. Secondly, we observed the influence of the learning results feedback on the learners' attitude in the class from the point of view of their sense of independence and the communication features.

The results show that the feedback has a positive correlation with the acquisitional attitude, and a negative correlation with the avoiding attitude. These indicate the positive feedback and its similar activity promote the learning attitude with a sense of independence. However, this feedback does not result in positive change for every learner. Learners who are forced to do a learning activity that is incompatible with their character increase the avoiding attitude, and 1/3 of the learners fall into this type of change.

(Tokai University)

高校生の基本的心理的欲求が内発的動機づけを予測するプロセス —階層的重回帰分析を用いて—

染谷 藤重

1. はじめに

現在までの英語教育における動機づけ研究においては、大学生を中心に論じられてきており、小学生や中高生を対象として行われてきた研究は少ない。その中でも、高校生は、大学生と異なり受験を意識することも多々あり、大学生や他の学校種の学生(生徒)や児童とは違った英語動機づけの傾向を示すと推測される。特に、授業面での動機づけやその統制などの学習動機づけは他校種とは異なることも考えられる(染谷 2020a, 2020b)。

そこで、本研究では、高校生の動機づけに焦点を当て、自己決定理論の観点から高校生の動機づけ要因の関連性を明らかにする。今回は、自己決定理論の下位理論であり、最も根本とされる、基本的心理欲求(Basic Psychological Needs Theory: BPNT)を英語の授業動機づけに関する尺度を反映した質問項目を用いる。また、内発的動機づけに関しては、第二言語習得の観点から、3つの内発的動機づけ(知識・達成・刺激)を言語学習動機づけに応用した尺度を用いることとした。

本研究では、高校1, 2年生における「英語授業動機づけ」が「英語学習動機づけ」に及ぼす影響に関して論じることとする。そして、その結果を基に、自己決定理論の観点から教育的示唆を述べる。

2. 先行研究

2.1 動機づけ

「動機づけ」とは、(学習)心理学の分野や言語習得における個人差の分野において用いられることが多い用語である。本稿では、心理学的観点からの動機づけを論じる。心理学的に「動機づけ(Motivation)」とは、行動や心の活動を、開始し、方向づけ、持続し、調整する、心理的なプロセスであると言及される(上淵, 2012)。「動機(motives)」は、動機づけのプロセスを構成する一要素にすぎないとされる(Reeve, 2018)。動機とは、動機づけのプロセスを生じさせて持続させるものの総称であり、要

求、欲求、認知、情動などの変数を含むとされている。つまり、動機には、状況変数と特性変数¹の両者が存在し、状況によって値が変化する変数と、特定の値を取りやすい傾向の2種類に分類される。本研究における動機とは、前者に相当し、授業という状況により値が変化する動機を扱う。

2.2 自己決定理論 (Self-determination Theory)

自己決定理論とは、成長と統合へと向かう自己の傾向性及び、より統合された自己の感覚を発達させていく傾向性を生得的に備えているという生命体論的視座に立った動機づけの考え方である (Ryan & Deci, 2000a, 2000b)。

Ryan and Deci (2017) によれば、自己決定理論は、6つの下位理論(認知的評価理論、有機的統合理論、因果志向性理論、基本的心理欲求理論、目標内容理論、及び関係性動機づけ理論)に分かれており、その理論が各々関連性を持っているとされている。

2.3 基本的心理欲求理論

基本的心理欲求理論 (Basic Psychological Needs Theory) とは、「人間の成長、統合的な発達、心的健康 (well-being) のために必要不可欠な3つの生得的な心理欲求の充足を基盤とした考え方である」(Ryan & Deci, 2017, p.242)。Deci and Ryan (2000a, 2000b) によれば、人間には3つの基本的心理欲求があるとされる。

Autonomy (自律性)、Competence (有能感)、Relatedness (人との関係性、他者受容感) という3つの基本的心理的欲求が満たされると、価値観が「内在化」し、外発的だった動機づけが連続体にそって内発的なものへと移行していくとされている。

染谷 (2019, p.46) は、英語教育における3つの欲求充足を、鹿毛 (2013, p.184)、廣森(2006, p.13) を基に、次のように述べている。

自律性の欲求充足:「行為を自ら起こそうという傾向性を指し、学習者が自律的に英語学習に取り組みたいと感じることを指す。」

有能性の欲求充足:「環境と効果的に関わりながら学んでいこうとする傾向性を指し、学習者が、英語ができるようになりたい、あるいは英語の授業内容を理解したいと感じることを指す。」

¹ 比較的安定した動機づけの変数を指す。

関係性の欲求充足:「他者やコミュニティと関わろうとする傾向性を指し、学習者が教師や仲間と、互いに協力的に英語学習に取り組みたいと感じることを指すとされている。」

また、内山・染谷 (2020, p.478) は、英語教育における心理的欲求阻害に関して、Cheon et al.(2016)を参考にして、以下のように記述している。

自律性の欲求阻害:「英語の時間の活動の主導や規則において、プレッシャーや『しなければならない』という経験がある状態を指す。」

有能性の欲求阻害:「英語の時間の活動の中で、効率的、効果的でなかったり、十分でなかったりした経験を持った状態を指す。」

関係性の欲求阻害:「英語の教室(授業)内での、ペアや教師達からの拒絶や社会的な排除などの経験を持ったような状態を指す。」

Jang, Kim & Reeve (2016) によれば、自律性支援 (autonomy support) が、心理的欲求充足を満たし、教師の支配 (Teacher control) が、心理的欲求阻害の積み重ねにつながっていくことが明らかになっている。また、3 欲求の充足と阻害には、負の相関があること、自律性支援が、3 欲求の欲求には正の、阻害には負の予測変数になることを明らかにしている (Jang et al., 2016)。つまり、自律性支援の観点からの授業は、3 欲求の充足を促進し、阻害を軽減することが明らかになっている。

2.4 内発的動機づけ

Vallerand et al. (1992) は、内発的動機づけとは、「内発的動機づけ知識 (IM-Knowledge)」「内発的動機づけ達成 (IM-Accomplishment)」「内発的動機づけ刺激 (IM-Stimulation)」の3つに分かれるとしている。これら3つの下位分類に共通しているのは、自ら始めた挑戦的な課題を行う際に経験する楽しさや満足感を得られる感覚である。

この感覚が、児童の学習意欲を高め、学習の質や、エンゲージメント²を導く。そして、その結果として、結果つまり学業成績や言語能力を直接的に予測する。また、Ryan & Deci (2017) によると、内発的動機づけは、Well-being(ウェルビーイング)つまり、心的健康の構成要素であるとされている。

3. 本研究の目的

² 学習活動への意欲的な取り組みや関与のあり方を示すもの

本研究は、高校 1,2 年生を対象として、基本的心理欲求理論の枠組みを利用した生徒の外国語(英語)の授業に関する動機づけが、どのようなプロセスにおいて生徒の内発的動機づけを予測するかを明らかにすることにある。

4. 調査の方法

4.1 参加者と実施時期

本研究の参加者は、千葉県の高校 1,2 年生 465 名である。参加者の所属する高校は、学力的には、中堅校である。英語の授業は、コミュニケーション英語、英語表現の授業を行っており、4技能統合型の基本的な授業を行っている高校である。

本調査は、2019 年 2 月から 3 月にかけて行われた。質問紙には、染谷(2020a, 2020b)によって作成された心理的欲求充足(9 項目)、阻害(9 項目)、内発的動機づけ(12 項目)のそれぞれの尺度が用いられた(付録 1)。

4.2 調査の方法

調査には、アンケートを用いた。アンケートは 5 件法を採用しており、心理的欲求充足及び阻害の質問には、英語の授業時間中のことを質問している。また、内発的動機づけの質問には、英語学習全般に関して質問している。

分析には、確認的因子分析(CFA)、階層的重回帰分析、共分散構造モデリング(SEM)を用いて分析を行った。

5 研究結果

5.1 それぞれの因子の信頼性分析の結果

基本的心理欲求充足と阻害に関する項目が、それぞれの因子を適切に反映しているかを検討するために確認的因子分析(CFA)を実行した。

自律性、有能性、関連性の3欲求の充足に関するモデル適合度は、 $\chi^2 = 137.396$, $df = 24$, $p = .000$, $RMR = .045$, $GFI = .936$, $AGFI = .884$, $CFI = .948$, $RMSEA[90\%CI] = .101[.085, .118]$ という数値を得た。 $RMSEA$ の値が、高いことが問題点であると考えられるが、信頼性係数を算出したところ、自律性 ($\alpha = .840$), 有能性 ($\alpha = .829$), 関係性 ($\alpha = .767$) と十分な値を示したことから、今回は信頼性があるとして分析を進めた。

3つの心理的欲求阻害に関するモデル適合度は、 $\chi^2 = 70.205$, $df = 24$, $p = .000$, $RMR = .044$, $GFI = .969$, $AGFI = .941$, $CFI = .962$, $RMSEA[90\%CI] = .064[.047, .082]$ という受け入れられる数値を示した。したがって、この尺度を本研究では採用することとした。

内発的動機づけに関する項目に関しても、信頼性係数の算出を行った。知識 ($\alpha = .854$), 刺激 ($\alpha = .866$), 達成 ($\alpha = .909$) という十分な信頼性が得られた。

上記の結果から、本研究においては、最初に想定したすべての項目を用いて分析を進める。

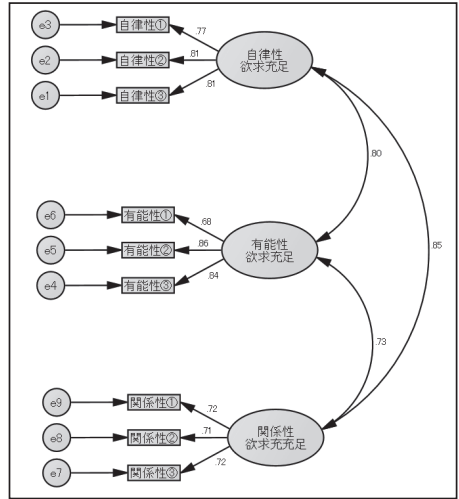


図 1 CFA の結果(欲求充足)

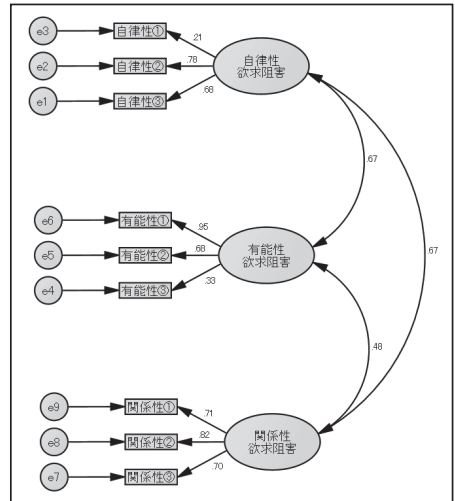


図 2 CFA の結果(欲求阻害)

5.2 階層的重回帰分析及び SEM の結果

5.2.1 心理的欲求充足

心理的欲求（自律性・有能性・関係性）充足が、内発的動機づけをどのように予測するかを検討するために階層的重回帰分析を行った（表 1 及び表 2）。

表 1 階層的重回帰分析の結果（欲求充足 1 回目）

独立変数	非標準化係数		標準化係数 <i>beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	B の 95%CI	
	<i>B</i>	<i>SE</i>				LO	HI
自律性欲求充足	.186	.057	.173	3.334	.001	.078	.301
有能性欲求充足	.130	.062	.128	2.495	.023	.028	.233
関係性欲求充足	.085	.053	.062	1.597	.111	.020	.190

従属変数:「内発的動機づけ」($R^2 = .093$)

分析結果,「自律性の欲求充足 ($\beta = .189[.078, .301, p = .001]$)」及び「有能性の欲求充足 ($\beta = .130[.028, .233], p = .0013$)」という値が得られた。

そこで, β の値が大きい「自律性の欲求充足」を従属変数に,「有能性の欲求充足」及び「関係性の欲求充足」を独立変数に設定し,再度,強制投入法による重回帰分析を行った。

表 2 階層的重回帰分析の結果（欲求充足 2 回目）

独立変数	非標準化係数		標準化係数 <i>beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	B の 95%CI	
	<i>B</i>	<i>SE</i>				LO	HI
有能性欲求充足	.281	.041	.301	6.912	.000	.201	.361
関係性欲求充足	.304	.041	.302	7.349	.000	.223	.386

従属変数:「自律性欲求充足」($R^2 = .272$)

その結果,「有能性の欲求充足 ($\beta = .281[.201, .361], p = .000$)」及び「関係性の欲求充足 ($\beta = .304[.223, .386], p = .000$)」が,どちらも 1%水準で自律性の欲求充足を予測していることが明らかになった(表 2)。

5.2.2 SEMの結果

上記の階層的重回帰分析の結果を基に、パス図を作成し、共分散構造モデリング(以下、SEM)を行った。

その結果、モデル適合度指標は、 $\chi^2 = 2.559$, $df = 1$, $p = .110$, $RMR = .012$, $GFI = .997$, $AGFI = .973$, $CFI = .994$, $RMSEA[90\%CI] = .058[.000, .151]$ という結果が得られた。モデル適合度の数値は、 $GFI, AGFI, CFI > .95$ であり、 $0 < RAMSEA < .10$ であるため、十分に受け入れうる数値を示した(図3)。

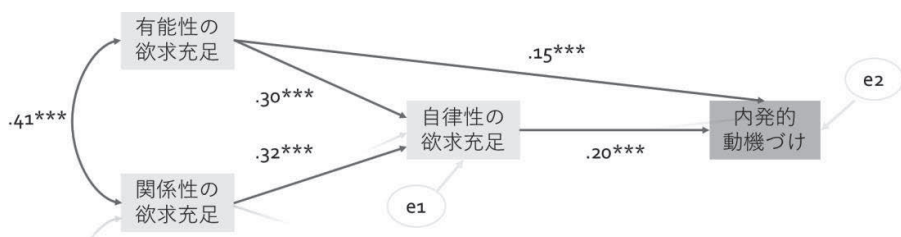


図3 SEMの結果(欲求充足)

5.2.3 心理的欲求阻害

心理的欲求(自律性・有能性・関係性)阻害が、内発的動機づけをどのように予測するかを検討するために階層的重回帰分析を行った(表3及び表4)。

まず、「内発的動機づけ」を従属変数に設定し、3つの欲求を独立変数に設定して、強制投入法による重回帰分析を行った(表3)。

表3 階層的重回帰分析の結果(欲求阻害1回目)

独立変数	非標準化係数		標準化係数		t	p	Bの95%CI	
	B	SE	beta				LO	HI
自律性欲求阻害	-.220	.055	-.239	-4.029	.000		-.328	-.013
有能性欲求阻害	-.273	.052	-.289	-5.255	.000		-.375	-.171
関係性欲求阻害	-.204	.059	-.088	-1.777	.075		-.219	.011

従属変数:「内発的動機づけ」($R^2 = .0311$)

分析結果,「自律性の欲求充足 ($\beta = -.239[-.328, -.013]$, $p = .000$)」及び「有能性の欲求充足 ($\beta = -.289[-.375, -.171]$, $p = .000$)」という値が得られた。

そこで, β の値が大きい「有能性の欲求充足」を従属変数に,「自律性の欲求充足」及び「関係性の欲求充足」を独立変数に設定し,再度,強制投入法による重回帰分析を行った。

表4 階層的重回帰分析の結果(欲求阻害 2 回目)

独立変数	非標準化係数		標準化係数		t	p	B の 95% CI	
	B	SE	$beta$				LO	HI
有能性欲求阻害	.475	.044	.488	10.866	.000		.289	.561
関係性欲求阻害	.316	.050	.281	6.272	.000		.217	.416

従属変数:「自律性欲求阻害」($R^2 = .505$)

その結果,「自律性の欲求充足 ($\beta = .488[.389, .561]$, $p = .000$)」及び「関係性の欲求充足 ($\beta = .281[.217, .416]$, $p = .000$)」が,どちらも 1%水準で自律性の欲求充足を予測していることが明らかになった(表 4)。

5.2.4 SEM の結果

上記の階層的重回帰分析の結果を基に,パス図を作成し,共分散構造モデリング(以下,SEM)を行った。

その結果,モデル適合度指標 $\chi^2 = 3.166$, $df = 1$, $p = .075$, $RMR = .009$, $GFI = .997$, $AGFI = .966$, $CFI = .997$, $RMSEA[90\%CI] = .068[.000, .159]$ という結果が得られた。モデル適合度の数値は, $GFI, AGFI, CFI > .95$ であり, $0 < RAMSEA < .10$ であるため,十分に受け入れうる数値を示した(図 4)。

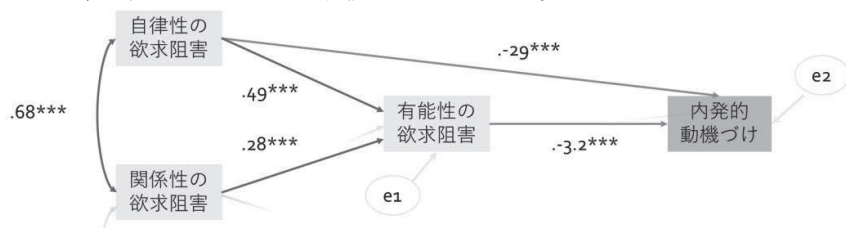


図 4 SEM の結果(欲求阻害)

6. 総合的考察と今後の課題

本研究では、高校生の英語の授業における心理的欲求充足及び阻害が内発的動機づけを予測するプロセスに関して、階層的重回帰分析及び SEM を用いて分析を行った。

「心理的欲求充足」が「内発的動機づけ」を予測するプロセスに関して、SEMの結果から、「自律性」「有能性」の欲求充足が「内発的動機づけ」を予測していることが明らかになった。また、「有能性」「関係性」の欲求充足が「自律性」の欲求充足を媒介として内発的動機づけを予測することが分かった。

3 欲求の中でも、自律性が最も大きな予測変数であることが明らかとなった。この理由としては、Deci & Ryan (1985) が指摘しているように、自律性 (Autonomy) が授業の中で重要な役割を占めるからであると考えられる。また、有能性も、弱い数値ながらも直接的な予測変数であった。この予測変数となった理由は、Reeve (2018) が指摘するように、有能感が内発的動機づけを予測するという理由と一致する。これらのことから、授業の中で自律性を高め、有能性を高めることで内発的動機づけが高まると考えられる。また、関係性は、有能性と正の相関があり、自律性を媒介として内発的動機づけを予測することが分かったことから、高校生という青年期の生徒の中(クラス内)での関係性の欲求充足を高めていくことが重要とされる (Ryan & Deci, 2017)。

「心理的欲求阻害」が「内発的動機づけ」を予測するプロセスに関して、SEMの結果より、欲求阻害の場合、「有能性」の欲求阻害が「内発的動機づけ」を直接的に負の予測変数であることが明らかとなった。

このように「心理的欲求」と媒介変数が異なる理由としては、Bandura (1977) が提唱している自己効力が関連すると考えられる。自己効力は、成功体験を積み重ねるほど高くなり、内発的動機づけを高めるとされる (Bandura, 1977)。したがって、今回生徒の自己効力に類似した有能性の欲求が阻害されたことによって、内発的動機づけを負に予測することは、先行研究と一致している。また、自律性の欲求阻害に関しても、直接的、間接的に、内発的動機づけの負の予測変数となることが明らかとなった。自律性に関しては、有能性の媒介変数となり、内発的動機づけを予測することが分かった。さらに、関係性に関しては、欲求充足と類似して、直接的には、内発的動機づけを予測しないが、自律性と強い相関を示し、有能性を媒介として、内発的動機づけの負の予測変数となっていた。

これらに鑑みて、関係性の欲求阻害を改善し、自律性を高める対応策を考え、有能性を高めるような考え方が重要視される。

心理的欲求充足及び阻害が内発的動機づけを予測するプロセスに関して明らかにすることができた。上記の結果及び考察を基に、今後どのようにして、充足を高め、阻害を軽減させるかが重要となる。その点に関しては、自律性支援を用いた授業実践が重要となると考えられる。Jang et al. (2016), Reeve (2018) は、3 欲求の充足を高め、阻害を軽減させる企てとして自律性支援教授 (Autonomy Supportive Teaching) を提案している。今後、自律性支援を用いた授業展開を高校の授業においても周知して行く必要があると考えられる。

教育的示唆として、3 つの心理的欲求充足の促進及び阻害の軽減について、自律性支援教授が重要であるという観点 (Ryan & Deci, 2017; Reeve, 2018; 高井ら, 2020) から、6 つの心理的欲求充足を向上させる支援内容をまとめる。以下の内容は、英語教授全般に言えることであり、基本的にどの年代の学習者に対しても当てはまるとされている。

- (1) 授業内で、児童に選択の余地を与える支援を行う
- (2) 授業中に、児童のことを理解していることを伝える
- (3) 児童ができるという自信を持たせるような支援を行う
- (4) 児童が質問しにくい状況を避け、質問しにくい状態に陥っている児童に支援を行う
- (5) 児童の行いたいこと、したいことを把握し、その手助けを行う
- (6) やることを指示する前に、児童がどのようなことを考えているかをわかろうと努める

例えば、生徒が授業のタスク(課題)の中で、自分で役割を選択できるような工夫や、教室英語を適切に用いて、励まし、できると言うことを伝えていくことなどが挙げられる。また、生徒一人一人のタスク(課題)中の様子を観察し、戸惑っていたり、困惑している生徒に対しては授業担当者が声がけをするなどその生徒をきちんと理解し、その状況に合った行動が挙げられる。

以上 6 点のことを、意識し高校英語の授業内容、指導方法を工夫することによって、生徒の英語の授業内での心理的欲求充足が促進され、内発的動機づけの向上につながっていくと考えることができる。

今後の課題としては、上記の自律性支援の内容が、本当に生徒に影響を及ぼしているかを調査するとともに、教師がどれほど自律性支援の内容を反映した授

業が実践できているかという点を質的に研究していく必要がある。近年、質的な研究方法として自己決定理論へ複雑性理論を応用したアプローチがなされていることを考えると、複雑性の観点から研究を進める必要性もあると考える。

7. おわりに

本研究においては、高校生の英語の授業動機づけが、学習動機づけの最も上位に位置する内発的動機づけを予測するプロセスに関して、検証を行った。この研究の結果から、生徒の授業内での動機づけと自発的な動機づけとの関連性の一部を明らかにすることができた。自律性・有能性・関係性の欲求をいかに英語の授業内で充足させ、阻害感を軽減するかが鍵となってくる。上記で言及したように、自律性支援の授業方法は、3 欲求の充足および阻害の軽減に寄与する(e.g., Reeve, 2018)だけでなく、ウェル・ビーイングなどの精神的良好な状態を保ってくれるものである(e.g., Ryan & Deci, 2017)。従って、高校生の英語の授業構成を考える場合、自律性支援の観点から授業構成を行うことによって、生徒の英語の学習動機づけを向上させることに役立つと考えられる。

今後は、心理的欲求が、他のどのような生徒の動機づけに関連しているかを検討する必要がある。また、本研究では、調査対象校が 1 校のみであったことがこの研究の 1 つの限界であると考えられる。従って、今後は、参加校・参加者を増やし、研究を発展させて行きたい。

(京都教育大学)

参考文献

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1(4), 139–161.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination*. New York, NY: Plenum.
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27–38.
- Reeve, J. (2018). *Understanding motivation and emotion* (7th edition). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic

- definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 749–761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York, NY: Guilford Press.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003–1017.
- 上淵寿(編著)(2012).『キーワード動機づけ心理学』東京:金子書房.
- 内山寿彦・染谷藤重 (2020).「小学生における動機づけの変化に関する予備調査—自己決定理論に着目して—」『上越教育大学研究紀要』39(2), 477–485.
- 鹿毛雅治 (2013).『学習意欲の理論 動機づけの教育心理学』東京:金子書房.
- 染谷藤重 (2019).「小学校英語授業における心理的欲求充足が聴解力に及ぼす影響に関する調査報告」『JACET 中部支部紀要』第 17 号, 45–54.
- 染谷藤重 (2020a).「基本的欲求不満尺度の作成に関する予備調査—内発的動機づけへの影響に焦点を当てて—」『上越教育大学研究紀要』39(2), 467–475.
- 染谷藤重 (2020b).「高校生の英語における基本的欲求充足尺度の作成の予備調査—内発的動機づけに及ぼす影響—」『上越教育大学教職大学院研究紀要』7, 217–223.
- 高井季代子・井口元貴・金澤直哉・大嶋雅・染谷藤重 (2020).「教育心理学的観点から見た今後の小学校外国語指導の方向性—Reeve(2016)による自律性支援からの示唆」『上越教育大学研究紀要』40(1), 253–261.
- 廣森友人 (2006).『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』多賀出版:東京.

付録1 アンケート項目の記述統計量

アンケートの内容	<i>M</i>	<i>SD</i>	歪度	尖度
自律的の欲求充足				
①英語の授業では、ストレスなく、リラックスして授業を受けることができると思う。	2.49	1.02	0.35	-0.45
②英語の授業では、不安がなく自分らしくいられると思う。	2.84	1.01	0.04	-0.60
③英語の授業では、自分が興味関心を持っていることができると思う。	2.78	1.02	0.14	-0.58
有能性欲求充足				
①英語の授業では、難しい一人で取り組む授業中の課題や協働的な(協力する)作業をうまく仕上げられる気がする。	2.93	0.98	0.06	-0.49
②英語の授業では、難しい挑戦でも好んできると思う。	3.14	1.02	-0.25	-0.55
③英語の授業では、難しいこともうまくやることができると思う。	3.30	0.99	-0.31	-0.36
関係性の欲求充足				
①英語の授業では、クラスの人と安心して授業に取り組めると感じる。	2.45	0.98	0.48	-0.20
②英語の授業のカリキュラムは、自分にとって適切だと感じる。	2.61	0.94	0.30	-0.12
③英語の授業で使われている教材・教具は自分にとって取り組みやすいと感じる。	2.48	0.87	0.33	0.08
自律性の欲求阻害				
①英語の授業では、クラスの人(教員など)が色々々と命令し、何をしなければならないかを言ってくると思う。	2.98	0.95	0.13	-0.26
②英語の授業では、嫌なプレッシャーを感じる。	3.49	1.07	-0.29	-0.67
③英語の授業では、自分がやりたくないのに、やらなければならないことがある。	2.98	1.04	0.17	-0.60
有能性の欲求阻害				
①英語の授業では、失敗してしまう気がして、自分の能力が低い気がする。	2.74	1.08	0.26	-0.56

② 英語の授業では、自分に能力が足りないような気がする。	2.40	1.05	0.53	-0.27
③ 英語の授業では、自分が本当はできると思う課題に苦戦することがある。	2.91	0.93	0.21	-0.31

関係性の欲求阻害

① 英語の授業では、孤独(こどく)な感じがする。	3.66	0.98	-0.44	-0.04
② 英語の授業では、クラスの人に自分の価値を認められていない気がする。	3.55	0.90	-0.01	-0.04
③ 英語の授業では、クラスの人とすれ違い/意見の不一致や対立がある。	3.82	0.94	-0.30	-0.51

内発的動機づけ知識(IM-Knowledge)

① 英語圏の人達の文化や生活について知識を得るのは楽しいから。	3.42	1.09	-0.37	-0.61
② 英語圏の情報(本や映画など)について知ることが楽しいから。	3.58	1.02	-0.59	-0.22
③ 英語を通して新しい発見があるのがうれしいから。	3.29	1.03	-0.16	-0.55
④ どんなことでも新しい知識を得るのは楽しいから。	3.35	1.01	-0.21	-0.43

内発的動機づけ達成(IM-Accomplishment)

⑤ 英語がどこまでできる様になるか、挑戦するのが楽しいから。	3.23	1.03	-0.11	-0.53
⑥ 自分の英語が上達することが楽しいから。	3.54	1.03	-0.52	-0.25
⑦ 英語の文章が理解できるとうれしいから。	3.66	0.98	-0.66	0.14
⑧ 英語の練習問題や発音がうまくできたりするとうれしいから。	3.35	1.03	-0.19	-0.54

内発的動機づけ刺激(IM-Stimulation)

⑨ 英語を理解したり英語で自分の言いたいことが表現できたりするとうれしいから。	3.53	1.04	-0.46	-0.42
⑩ 英語で話すと心地よいから。	2.89	1.08	0.18	-0.49
⑪ 英語を聞くことは楽しいから。	2.93	1.04	0.17	-0.46
⑫ 外国語が話されているのを聞くことは、心地よいから。	2.87	1.06	0.23	-0.44

**The Process by Which Basic Psychological Needs of High School Students
Predict Intrinsic motivation:
Using Hierarchical Multiple Regression Analysis**

Fujishige SOMEYA

In this paper, for the 465 students of high school 1st and 2nd year, we reveal the motivation of the student on the lesson of Foreign Language (English) by using the framework of the Basic Psychological Needs Theory. Also, we clarify the process of how psychological needs, satisfaction, and frustration predict the intrinsic motivation of the students. As a method of the analysis, the results of the questionnaire were analyzed using hierarchical multiple regression analysis and structural equation modeling techniques.

From the results of hierarchical multiple regression analysis, it was clarified that the satisfaction of autonomy was the most strong predictor of psychological satisfaction among the fulfillment of 3 needs. As for psychological needs frustration, it was described that the frustration of need for competence directly predicted the intrinsic motivation negatively.

Furthermore, from the results of structural equation modeling (SEM), it was also possible to clarify the process that the satisfaction and frustration of 3 needs predict intrinsic motivation.

From these results, the reduction of need frustration and the promotion of satisfaction becomes further challenges. To this end, we suggested the necessity of applying the viewpoint of autonomy-supportive teaching to the class based on the literature review.

(Kyoto University of Education)

F0, F1 による母音の緊張性の可視化と発音方法の検討の試み ー緊張・弛緩母音のペア/i:/と/ɪ/の発音指導への応用を目指してー

石崎 達也

1. はじめに

英語の緊張母音と弛緩母音のペアの一つである/i:/と/ɪ/の発音指導を日本語母語話者へ行う際に、フォルマント周波数や持続時間を使用することが研究されている(大塚・小野 2010、清水 2011)。フォルマント周波数については実測値に基づき/i:/や/ɪ/と同様な舌の位置となるように指導すること、持続時間については/i:/を発音する際には日本語の長母音と同様に長く、/ɪ/の場合は日本語の短母音と同様に短くなるように指導することが主張されている。産出された発音の実現度の評価については、指導におけるターゲットと実際の発音との差を対照する方法の提示がある(大塚・小野 2010、坪田・壇辻・河原 1999)。

一方、母音の緊張性については管見の限り定量的な定義が確立していない。そのため、緊張性のターゲットの設定と評価方法の構築は非常に困難である。日本語話者が緊張母音/i:/と弛緩母音/ɪ/の緊張性の違いを把握しながら学習できるようにするためには、母音の緊張性を定量的に表し可視化することが有用と考える。これにより学習者はその数値を参考情報として捉えながら、緊張母音と弛緩母音のペアが示す緊張性の違いを従来よりも認識して発音練習できる環境の構築に寄与し得ると考える。

母音の緊張性については、第1フォルマント周波数 F1 の時間依存性との関連性を石崎(2019a)は主張した。また、第1フォルマント周波数 F1 については粕谷ら(1968)や石崎(2019a)が基本周波数 F0 との関連性に言及した。そこで本稿では、母音の緊張性と第1フォルマント周波数 F1、基本周波数 F0 の関連性を利用して母音の緊張性を制御することにより、日本語話者に対する緊張母音と弛緩母音のペアである/i:/と/ɪ/の発音指導への応用を目指して考察を行った。

2. 先行研究

2.1 日本語話者による英語母音/i:/と/ɪ/の認識率、発音の指導方法

Kewley-Port, Akahane-Yamada and Aikawa(1996)は、日本語訛りの英語母音

(JE 母音)が英語母語話者にどの程度認識されるかについて調査を行った。4 人の日本語話者(男性)が 6 個の英語母音を発音し、6 人の米国英語話者が判定した。JE 母音としては単一の母音と音節/bVt/に含まれる母音が用意され、米国英語話者は二重母音と/a/を含む 15 個の英語母音を選択した。緊張母音と弛緩母音のペアである/i:/と/i/の識別率の傾向は大きく異なっており、JE 母音/i:/が意図した通りに/i:/と認識されたのは 97%、意図と異なり/i/と認識されたのは 1%であった。それに対して、JE 母音/i/が意図した通りに/i/と認識されたのは 28%、意図と異なり/i:/と認識されたのは 64%であった。この結果は、日本語話者が産出した緊張母音/i:/と弛緩母音/i/がどちらも同じ緊張母音/i:/として認識される傾向があったことを示している。一般的に日本語話者が当該母音を産出する際にはそれらの緊張性を区別しているのではなく、持続時間の長短により区別しているため、英語話者には JE 母音/i:/と JE 母音/i/が同じような音質の母音として認識されたものと推測される。

このように日本語話者にとって/i:/と/i/の発音の区別は容易でないと言える。そのため、当該母音の発音指導の研究が行われてきている。例えば、大塚・小野(2010)は「音声スペクトログラムを学生の発音習得のためのより客観的な指導に役立てる可能性があることが検証された」と主張した。これは、当該母音の発音指導を行う上でのフォルマント周波数の有用性を示したものである。また、清水(2011)は発音指導のガイドラインを示し、/i/については「『イ』と『エ』の中間くらいの音を用いる」、/i:/については「『イー』で良い」と述べた。これは、母音の音質だけではなく持続時間も指導を行う際に重要であることを示唆している。

産出された当該母音の実現度の評価については、大塚・小野(2010)はフォルマント周波数に関して「Native Speaker や文献の数値」と比べる手法をとっている。また、坪田・壇辻・河原(1999)は「学習者の理想フォルマントの分布と実際のフォルマントの値」を比較し評価している。

2.2 母音の緊張性

Chomsky and Halle(1968)は緊張性に関して、「全体的な調音が声門上部の筋肉組織により実行される際の調音法を明示するものである。緊張母音においては、弛緩母音よりも声道がニュートラルな位置から逸脱する。例えば弛緩母音[i]よりも緊張母音[t]の方が、舌の収縮は制限されることが観測される」と言及している(音声記号は原文通り)。石崎(2019a)は彼らの主張を基にして、母音の緊張性に関する定義を表 1 の

ように示した。ここで、第1フォルマント移動は時間経過に伴う第 1 フォルマント周波数の変動を指しており詳細を後述する。声道内の空間形状が狭窄し第 1 フォルマント移動が下降する場合、緊張性の時間依存性が緊張状態であり、声道内の空間形状が拡張し第 1 フォルマント移動が上昇する場合、緊張性の時間依存性が弛緩状態であると定義している。

表 1 母音の緊張性に関する定義（石崎 2019a）

定義	母音の緊張性の時間依存性は、第 1 フォルマント移動の観測により間接的に推定できる。
----	--

2.3 フォルマント移動

母音の研究において使用されている音響的特性を図 1 に示す。縦軸はフォルマント周波数、横軸は時間を表す。時間 onset から offset における比較的変動の少ない安定した共鳴周波数を母音の持つフォルマント周波数とみなし解析を行うことがある。母音の示す共鳴周波数は時間の経過とともに変動し、これはフォルマント移動と呼ばれるものである。観測対象の母音前後に子音や母音がある単語を用いて研究を行う際には、隣接する子音や母音による観測対象の母音の音質への影響を取り除くために、時

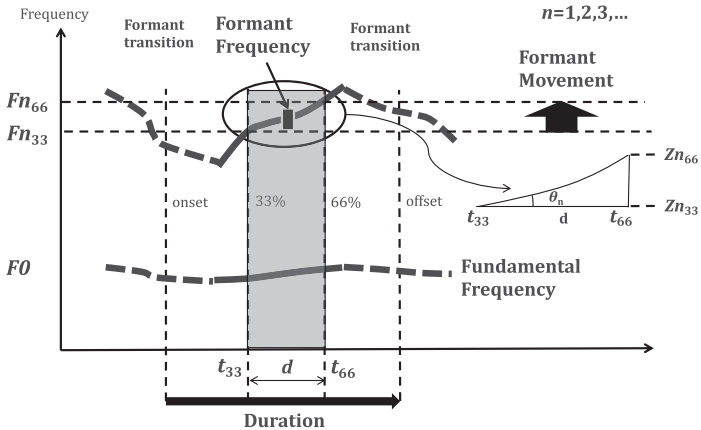


図 1 英語母音の音質を研究する際に使用される音響的特性（筆者作成）
持続時間 33%から 66%の間における第 n フォルマント移動を示す

間 33%から 66%の間における音質変化をフォルマント移動と定義し解析するといった手法をとることがある。このように隣接音による影響を排除した上で様々な言語における母音のフォルマント移動の研究が行われる。

フォルマント移動を定量的に解析する際に、フォルマント周波数の角度 θ_n が使われる。これは時間経過に伴う第 n フォルマント周波数の変動を数値化するものであり Watson and Harrington (1999) が提示した。Ferguson and Kewley-Port (2007) によると持続時間 33%から 66%における第 n フォルマント周波数の角度 θ_n は式 (1)、式 (2) のように表される。ここで、 Zn_{33} と Zn_{66} は持続時間 33%、66%における第 n フォルマント周波数をバークスケールに変換したものを指す。 d は母音の持続時間であり単位はデシ秒である。式 (3) は Traunmüller (1990) によるバークスケールの変換式である。

$$\theta_n = \arctan\left(\frac{Zn_{66} - Zn_{33}}{d}\right) \quad (1)$$

$$d = \frac{t_{66} - t_{33}}{100} \quad (2)$$

$$Z = \frac{26.81}{1 + \frac{1960}{f}} - 0.53 \quad (3)$$

2.4 母音の緊張性とフォルマント移動

図 2 は石崎 (2019b) による緊張・弛緩母音のペアと第 1 フォルマント移動の相対関係である(英語母音 /i:/、/ɪ/ などの場合)。縦軸は第1フォルマント周波数であり軸は反転している。横軸は時間を表している。緊張性の時間依存が緊張 (tense) である場合

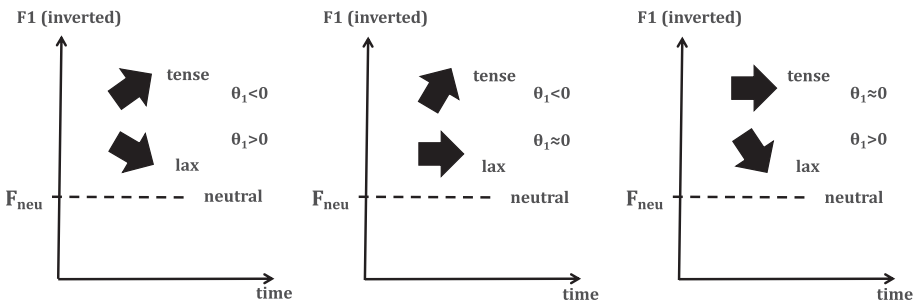


図 2 緊張・弛緩母音のペアと第 1 フォルマント移動の相対関係 (石崎 2019b)

における第 1 フォルマント移動の下降(定量化 $\theta_1 < 0$)は声道内の空間形状の狭窄を、弛緩(lax)である場合における第 1 フォルマント移動の上昇(定量化 $\theta_1 > 0$)は声道内の空間形状の拡張を表せると石崎(2019b)は主張する。また、2 つの母音の「相対的な」緊張性の関係は、角度 θ_1 が二極化しているかどうかにより決定されることがあると石崎(2019b)は指摘している。図 2 左は 2 つの母音の θ_1 が正及び負の値をとる場合、図 2 中央は θ_1 がおよそ 0 及び負の値をとる場合、図 2 右は θ_1 がおよそ 0 及び正の値をとる場合を示している。すべての図において、2 つの母音の緊張性の相対関係は緊張(tense)と弛緩(lax)を示している。 θ_1 を母音の緊張性の指標とすることで、従来のように緊張性を離散的な 2 通り(緊張・弛緩)で表すのではなく、連続的な数値により可視化することが可能となっている。

2.5 フォルマント周波数と基本周波数

粕谷ら(1968)は、日本語母音/i/に関する第 1 フォルマント周波数と基本周波数との相関を式(4)で近似できると明らかにした。この研究は、母音の定常状態におけるフォルマント周波数と基本周波数の相関に関するものである。

$$/i/ : F1 = 0.762F0 + 175.3 \quad (4)$$

(粕谷ら 1968)

一方、石崎(2019a)は日本語母音「イー」の持続時間内における第 1 フォルマント周波数と基本周波数の時間依存性について、式(5)のような相関が見られる場合があることを示した。このような相関がある場合、当該母音の第 1 フォルマント移動の角度 θ_1 には、表 2 のように基本周波数の変動との相関がある可能性を指摘した。

$$F1 = a F0 + b \quad (a = \Delta F1 / \Delta F0 > 0, b = \text{const.}) \quad (5)$$

表 2 「イー」の緊張性、第 1 フォルマント移動、基本周波数と角度 θ_1 (石崎 2019a)

緊張性の時間依存	第 1 フォルマント移動	基本周波数	角度 θ_1
緊張(tense)	下降	下降 (accent:HL)	<0
弛緩(lax)	上昇	上昇 (accent:LH)	>0

3. 研究方法

母音の緊張性、第1フォルマント周波数と基本周波数の時間依存性に関する相関を考察し、これらの結果を包括的に捉え、緊張母音と弛緩母音のペアである/i:/とɪ/の発音指導への応用に関する検討を行う。研究対象の母音は英語の緊張母音/i:/と弛緩母音ɪ/、日本語の長母音「イー」とする。すでに緊張性が明らかになっている英語母音/i:/とɪ/を参照して緊張性を議論するために、近い開口度や舌の位置で発音される狭母音、前舌母音である「イー」を研究対象の日本語母音として選択した。また、持続時間が長めの母音を研究対象としたのは、フォルマント移動の観測可能性をより高めるためである。

日本語の音声データとして使用したものは、三省堂の『新明解国語辞典 第七版』(以下、新明解)電子版に付属している音声データ、東京大学大学院のオンライン日本語アクセント辞書(OJAD)とOxford Acoustic Phonetic Database (OAPD)である。日本語母音「イー」のフォルマント移動を調査する上で使用したのは計126音声データ(単語中の母音を抽出)であり、内訳は女性1名計66音声データ(新明解)、男女各1名計33音声データ(OJAD)、男女各4名計27音声データ(OAPD)である(詳しくは付録を参照)。調査する単語のアクセントパターン(新明解とOJADではデータ付属の情報、OAPDでは辞書の情報を使用)についてはHL, LH, (HH, LL)の3つで、データ数は43, 43, 40である。隣接する子音や母音による観測対象の母音の音質への影響を取り除くために、観測対象の母音の持続時間33%時点から66%時点の間における音質変化をフォルマント移動と定義し解析を行った。母音の解析には音声解析ツールPraat(version 6.0.21)を使用した。

英語母音のフォルマント移動のデータとしては、*Cambridge English Pronouncing Dictionary*と*Longman Pronunciation Dictionary*の一般米語のものを使用した(付属のCD-ROMやWebサイト上のデータを使用)。単語“leave”に含まれる緊張母音/i:/と単語“live”, “kit”に含まれる弛緩母音ɪ/について解析を行った(データ数は5)。さらにフォルマント移動に関するAssmann and Katz (2000)によるフォルマント移動の先行研究結果を考察に使用した。

以下、日本語母音については適宜「イー」を/iR/と表記する。本稿で示す日本語母音の解析結果は、新明解に収録される長母音「イー」(アクセントパターンHLとLH)のものを抜粋した。OJAD, OAPDの解析結果は新明解のものとはほぼ同様と判断しているため、本稿では省略する。

4. 結果

アクセント HL 及び LH のパターンであるとされる日本語の長母音 /iR/ についての第 1 フォルメント周波数 (バークスケール) $Z1_{33}$ とフォルメント周波数の角度 θ_1 の相関

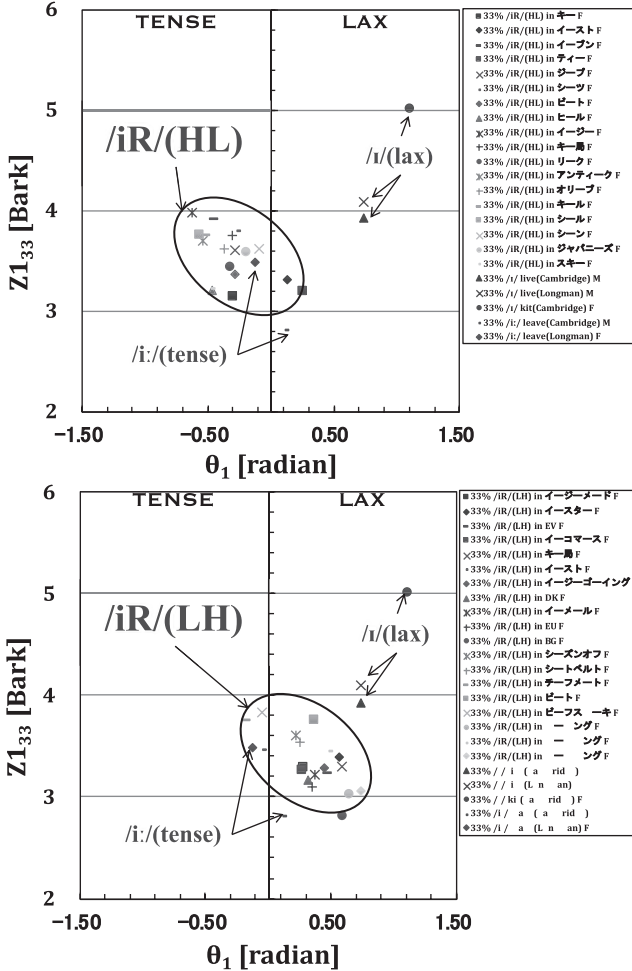


図 3 日本語母音 /iR/ と英語母音 /i:/、/i/ の第 1 フォルメント周波数の角度 θ_1 と $Z1_{33}$
上図 /iR/(HL) 下図 /iR/(LH)

を図3に示す¹。Z1₃₃は持続時間33%時点における値を指す。日本語話者の女性が発音する母音/iR/(HL)の第1フォルマント周波数の角度 θ_1 は負の値を示す傾向にある。一方、母音/iR/(LH)の第1フォルマント周波数の角度 θ_1 は正の値を示す傾向にある。

英語の緊張母音/i:/、弛緩母音/i/についての第1フォルマント周波数(パークスケール)Z1₃₃とフォルマント周波数の角度 θ_1 の相関も図3に示されている。母音/i/の第1フォルマント周波数の角度 θ_1 は正の値を示す傾向にある。一方、母音/i:/の第1フォルマント周波数の角度 θ_1 はゼロ付近を示す傾向にある。

母音の緊張性と θ_1 の関係を視覚的に理解しやすくするために、図の上部にTENSE, LAXと記している。

5. 考察

5.1 θ_1 の二極化と緊張・弛緩母音の関係

日本語母音/iR/(HL)の θ_1 は図3上の楕円で囲まれた領域に分布しており、負の値を示す傾向にある。一方、図3下の日本語母音/iR/(LH)の θ_1 は正の値を示す傾向にある。本稿における緊張性の時間依存の定義は、 θ_1 が負の値を取っている場合は緊張(tense)、 θ_1 が正の値を取っている場合は弛緩(lax)としている。そのため、日本語母音/iR/(HL)の示す緊張性の時間依存は緊張(tense)を示し、日本語母音/iR/(LH)の示す緊張性の時間依存は弛緩(lax)を示す傾向にあることになる。

英語母音/i:/については緊張性の時間依存はほぼ安定であり、英語母音/i/については緊張性の時間依存が弛緩(lax)を示す傾向にあると言える。これは、英語の緊張母音/i:/と弛緩母音/i/が大きく異なるフォルマント周波数の角度 θ_1 を示し、緊張性の時間依存が相対的に二極化していることを示唆している。

Assmann and Katz(2000)は時間 onset におけるフォルマント周波数が近い値を持つ母音について、反対方向のベクトルを持つフォルマント移動を示す傾向にあるということを主張しているが、これはフォルマント周波数の角度 θ_1 が二極化することを示唆している。緊張母音や弛緩母音の緊張性を論じ、発音方法の検討を行う際には、 θ_1 の二極化という現象が重要な手がかりとなり得ると考えられる。

¹ フォルマント周波数の時間依存性は、必ずしも緩やかな変動を示すわけではなく、微小振動を伴いながら、全体的な傾向として特定の方向性 θ_1 を示す場合がある。この微小振動は本質的で無い θ_1 の実測値を導く恐れがある。微小振動の成分を取り除き安定的に正確な θ_1 の傾向を測定する方法について、継続的な検討を行っていく。

本稿における結果を包括的に捉えると、緊張性の時間依存、声道内の空間形状、第 1 フォルマント移動及び角度 θ_1 は表 5 のように表すことができると考えられる。

表 3 日本語母音 /iR/(HL)と/iR/(LH)、英語母音 /i:/、/ɪ/ の特性比較

母音	緊張性の 時間依存	声道内の 空間形状	第 1 フォルマント移動
/iR/(HL)	緊張 (tense)	狭窄	下降
/iR/(LH)	弛緩 (lax)	拡張	上昇
/i:/	ほぼ安定	微小変動	微小変動
/ɪ/	弛緩 (lax)	拡張	上昇

5.2 英語母音 /i:/と/ɪ/の発音指導への応用

日本語話者が英語の緊張母音 /i:/と弛緩母音 /ɪ/の発音を学習する際に使用可能な発音方法について考察する。第 1 フォルマント周波数の角度 θ_1 を使用することにより英語の緊張母音 /i:/と弛緩母音 /ɪ/の緊張性を検証したところ、前述の通りその分布は二極化している可能性があると言える。この角度 θ_1 のようなパラメータを使用することは、英語の緊張母音 /i:/と弛緩母音 /ɪ/の発音方法の検討を行う際にも有用であると考えられる。例えば、フォルマント周波数をターゲットに近似させるとともに、 θ_1 を相対的に二分できるような発音方法を検討することにより、その方法により産出される母音の緊張性を最適化させることができる可能性がある。

本稿で扱った日本語母音 /iR/(HL)と/iR/(LH)では、図 4 のような基本周波数 F0 と

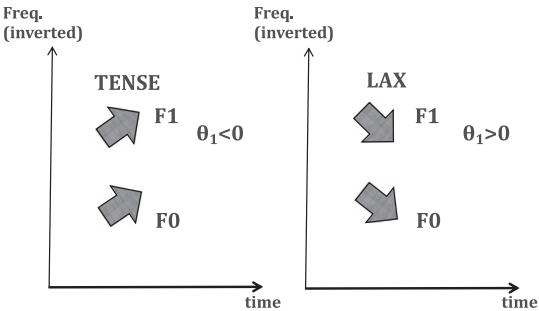


図 4 日本語母音 /iR/(HL)と/iR/(LH)の F0 と F1、緊張性の指標 θ_1

の相関を持つ場合が見られた。第1フォルマント周波数 F1 が上昇すると共に基本周波数 F0 が上昇し、F1 が下降すると共に F0 が下降するような、共に連動するような特性である。フォルマント周波数や持続時間を使用した発音方法では、母音の緊張性の制御は難しいと考えられるが、緊張性の程度を数値で明らかにした上で、上記のような相関が見られる場合、母音の緊張性を「高低アクセント」により比較的容易に「間接的に制御すること」が可能となる。

このように、緊張性の指標である第1フォルマント移動と連動する音声学的パラメータ(本稿では「高低アクセント」)がある場合、間接的に母音の緊張性を制御することができるため、発音教育への応用が期待できる。例えば、英語の緊張・弛緩母音を日本語の母音の高低アクセントで発音し分けさせることが可能になると考える。表 4 に日本語話者に対する/i:/と/ɪ/の指導方法の案を示す。

表 4 英語の緊張母音/i:/と弛緩母音/ɪ/の指導方法の案

英語の母音	緊張・弛緩母音の 区別	指導で適用する 日本語の母音	指導で適用する 高低アクセント
/i:/	緊張(tense)	/iR/	HL
/ɪ/	弛緩(lax)	/iR/	LH

本稿では日本語の母音/iR/に注目し、その高低アクセントと緊張性の関連を考察した上で、発音の指導方法を検討した。/ɪ/の発音において使用する日本語の母音としては、石崎(2016)は「日本語の母音/E/ with spread lips」を提示している。これは産出する母音の onset を/i/に近づける効果があると考えられ、本稿の/ɪ/の指導案に当該母音を導入できた場合、緊張性に加えてフォルマント周波数も補正できるようになると推測する。当該母音の高低アクセントと緊張性の関係について今後検証したいと考える。

おわりに

母音の緊張性については定量的な定義が確立されていないため、日本語話者が緊張母音/i:/と弛緩母音/ɪ/の緊張性の違いを学習することは困難であった。本稿では、母音の緊張性と第1フォルマント周波数、基本周波数の関連性を利用して、母音の緊張性を何らかの手法により制御することで、日本語話者に対する緊張母音と弛緩母音のペアである/i:/と/ɪ/の発音指導への応用ができないか検討を行った。

Chomsky and Halle(1968)などによる従来研究に基づき、石崎(2019a)は母音の緊張性を考察する上で時間依存の概念を導入し、その定義を「母音の緊張性の時間

依存は、第1フォルマント移動(第1フォルマント周波数F1の時間依存)の観測により間接的に推定できる」とした。また、緊張性の時間依存の指標を第1フォルマント周波数F1の角度 θ_1 とした。また、石崎(2019a)は持続時間内の第1フォルマント周波数F1と基本周波数F0の時間依存性に相関がある場合が存在することを主張した。

Assmann and Katz(2000)は時間 onset におけるフォルマント周波数が近い値を持つ母音について、反対方向のベクトルを持つフォルマント移動を示す傾向にあるということを示した。この結果は緊張母音/i:/と弛緩母音/ɪ/のペアが示す第1フォルマント周波数の角度 θ_1 が二極化することを示唆しており、本稿の研究結果においても θ_1 は同様の傾向を示した。このような緊張母音や弛緩母音が示す θ_1 の二極化現象は、日本語話者により産出される当該母音の緊張性を相対的に「緊張状態」または「弛緩状態」として識別する上で有用であり、 θ_1 の活用により緊張性を考慮しながら緊張母音/i:/と弛緩母音/ɪ/の発音方法を検討する際にも有用であると考えられる。例えば、フォルマント周波数のターゲットへの近似及び θ_1 の相対的な二分化を実現できるような発音方法を検討することにより、日本語話者により産出される当該母音の音質を最適化させることができる可能性がある。

また、本稿で扱った日本語母音/iR/(HL)と/iR/(LH)については、第1フォルマント周波数F1と基本周波数F0の変動が共に連動する事象が見られた。この場合、母音の緊張性を「高低アクセント」により間接的に制御できることが可能となると考えられる。このように、緊張性の指標である第1フォルマント移動と連動する音声学的パラメータ(本稿では「高低アクセント」)を用いることが、緊張・弛緩母音のペアである/i:/と/ɪ/の発音方法の検討を行う上での一助となることを示した。

実際に教育現場への適用を可能とするには、緊張・弛緩母音を明瞭に区別する発音の実現へ向け θ_1 の絶対値を大きくするパラメータの検証や、さらに多くのデータを基にしたF1とF0の相関に関する包括的な研究が必要である。本稿は、緊張・弛緩母音のペアである/i:/と/ɪ/の発音指導に関する検討において、緊張性に注目した一つの基礎的な研究として提示したものである。

(東北大学大学院博士後期課程)

参考文献

- ASSMANN, P. F. and KATZ, W. F. (2000). Time-varying Spectral Change in the Vowels of Children and Adults, *The Journal of the Acoustical Society of America*, 108(4), 1856-1866.

- CHOMSKY, N. and HALLE, M. (1968). *The sound pattern of English*, New York: Harper & Row.
- FERGUSON, S. H. and KEWLEY-PORT, D. (2007). Talker Differences in Clear and Conversational Speech: Acoustic Characteristics of Vowels, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(5), 1241-1255.
- JONES, D., eds. ROACH, P., SETTER, J. and ESLING, J. (2011) *Cambridge English pronouncing dictionary*, Cambridge: Cambridge University Press.
- KEWLEY-PORT, D., AKAHANE-YAMADA, R. and AIKAWA, K. (1996). Intelligibility and acoustic correlates of Japanese accented English vowels, *Proceeding of Fourth International Conference on Spoken Language Processing. ICSLP'96*, 1, 450-453.
- OXFORD UNIVERSITY (1993) Oxford Acoustic Phonetic Database, <http://svr-www.eng.cam.ac.uk/comp.speech/Section1/Data/oxford.html> [accessed April 2018].
- TRAUNMÜLLER, H. (1990). Analytical expressions for the tonotopic sensory scale, *The Journal of the Acoustical Society of America*, 88(1), 97-100.
- WATSON, C. I. and HARRINGTON, J. (1999). Acoustic Evidence for Dynamic Formant Trajectories in Australian English Vowels, *The Journal of the Acoustical Society of America*, 106(1), 458-468.
- WELLS, J. C. (2008) *Longman Pronunciation Dictionary*, Harlow: Pearson Longman.
- 石崎達也 (2016) 「フォルマント移動に注目した英語母音の発音指導方法の考察」, 『言語科学論集』, 20, 1-12, 仙台: 東北大学大学院文学研究科言語科学専攻.
- 石崎達也 (2019a) 「F0, F1 変化量による日本語母音の緊張性の可視化 - 母音「イー」「イイ」のフォルマント移動に注目して -」, 『言語科学論集』, 23, 1-12, 仙台: 東北大学大学院文学研究科言語科学専攻.
- 石崎達也 (2019b) 「時刻 t における母音の緊張性の可視化 - フォルマント周波数の時間依存性に注目して -」, 『東北大学言語学論集』, 28, 45-58, 仙台: 東北大学言語学研究会.
- 大塚貞子, 小野祥子 (2010) 「英語発音訓練指導における音声分析ソフト・ウェア利用の可能性について」, 『東京女子大学紀要論集』 61(1), 213-237.
- 粕谷英樹, 鈴木久喜, 城戸健一 (1968) 「年令, 性別による日本語 5 母音のピッチ周波数とホルマント周波数の変化」, 『日本音響学会誌』, 24(6), 355-364.
- 三省堂 (2011) 『新明解国語辞典 第七版』, 東京: 物書堂.
- 清水あつ子 (2011) 「国際語としての英語と発音教育 (<特集> 英語教育のなかの音声)」, 『音声研究』, 15(1), 44-62.
- 坪田康, 壇辻正剛, 河原達也 (1999) 「フォルマント構造推定による日本人用英語発音教示システム」, 『情報処理学会研究報告音声言語情報処理 (SLP) 1999』, 64, 77-84.

東京大学大学院 (2012) 「OJAD - オンライン日本語アクセント辞書」
<http://www.gavo.t.u-tokyo.ac.jp/ojad/> [2016 年 10 月アクセス]

付録 解析に使用した単語のリスト

番号	音声データ	解析対象の母音 (アクセント) 使用した単語 発話者の性別							
			40	OAPD	/R/(HH) in pi-t't'i-e- F1	81	新明解	/R/(LL) in アイロニー F	
			41	OAPD	/R/(HH) in pi-t't'i-e- M1	82	新明解	/R/(LL) in コロニー F	
			42	OAPD	/R/(HH) in pi-t't'i-e- M2	83	新明解	/R/(LL) in チムニー F	
1	OJAD	/R/(LL) in コピーする M	43	OAPD	/R/(HH) in pi-t't'i-e- F3	84	新明解	/R/(LL) in ベニー F	
2	OJAD	/R/(LL) in コピーする F	44	OAPD	/R/(HH) in pi-t't'i-e- F4	85	新明解	/R/(LL) in オンリー F	
3	OJAD	/R/(HL) in スピーチする F	45	OAPD	/R/(HH) in pi-t't'i-e- M4	86	新明解	/R/(LL) in カロリー F	
4	OJAD	/R/(HL) in スピーチする M	46	OAPD	/R/(HH) in p't'-ti-e- F1 *	87	新明解	/R/(LL) in ディスクジョッキー F	
5	OJAD	/R/(HL) in フリーズする F	47	OAPD	/R/(HH) in p't'-ti-e- M1 *	88	新明解	/R/(HL) in イーメール F	
6	OJAD	/R/(HH) in フリーズする F	48	OAPD	/R/(HH) in p't'-ti-e- F2 *	89	新明解	/R/(HL) in EU F	
7	OJAD	/R/(HL) in フリーズする M	49	OAPD	/R/(HH) in p't'-ti-e- M2 *	90	新明解	/R/(HL) in イーゲーム F	
8	OJAD	/R/(HH) in フリーズする M	50	OAPD	/R/(HH) in p't'-ti-e- F3 *	91	新明解	/R/(HL) in EV F	
9	OJAD	/R/(HL) in ユニークです F	51	OAPD	/R/(HH) in p't'-ti-e- F4 *	92	新明解	/R/(HL) in イースター F	
10	OJAD	/R/(HL) in ユニークです M	52	OAPD	/R/(HH) in p't'-ti-e- M4 *	93	新明解	/R/(HL) in イースト F	
11	OJAD	/i/(LH) in 言います F	53	OAPD	/i/(LH) in ikagen M1	94	新明解	/R/(HL) in キー局 F	
12	OJAD	/i/(LH) in 聞いた M	54	OAPD	/i/(LH) in ikagen F1	95	新明解	/R/(HL) in イーコマース F	
13	OJAD	/i/(LH) in 聞いた F	55	OAPD	/i/(LH) in ikagen M2	96	新明解	/R/(HL) in イーゲーティング F	
14	OJAD	/i/(LH) in 聞いた M	56	OAPD	/i/(LH) in ikagen F2	97	新明解	/R/(HL) in DK F	
15	OJAD	/i/(LH) in 聞いた F	57	OAPD	/i/(LH) in ikagen M3	98	新明解	/R/(HL) in BG F	
16	OJAD	/i/(LH) in 言い間違える M	58	OAPD	/i/(LH) in ikagen F3	99	新明解	/R/(HL) in シーズオフ F	
17	OJAD	/i/(LH) in 言い表す M	59	OAPD	/i/(LH) in ikagen M4	100	新明解	/R/(HL) in シートベルト F	
18	OJAD	/i/(LH) in 言い聞かせる M	60	OAPD	/i/(LH) in ikagen F4	101	新明解	/R/(HL) in チーフメート F	
19	OJAD	/i/(LH) in 言い聞かせる F	61	新明解	/R/(HL) in イージー F	102	新明解	/R/(HL) in ビート F	
20	OJAD	/i/(LH) in いい加減な M	62	新明解	/R/(HL) in キー局 F	103	新明解	/R/(HL) in ビーフステーキ F	
21	OJAD	/i/(LH) in いい加減な F	63	新明解	/R/(HL) in キー F	104	新明解	/R/(HL) in ヒーリング F	
22	OJAD	/i/(HH) in 美味しい M	64	新明解	/R/(HL) in イープン F	105	新明解	/R/(HL) in ミーティング F	
23	OJAD	/i/(HH) in 美味しい F	65	新明解	/R/(HL) in イースト F	106	新明解	/R/(HL) in リーディング F	
24	OJAD	/i/(HH) in 優しい M	66	新明解	/R/(HL) in シーツ F	107	新明解	/i/(LH) in いい加減 F	
25	OJAD	/i/(HH) in 優しい F	67	新明解	/R/(HL) in ジープ F	108	新明解	/i/(LH) in いい掛ける F	
26	OJAD	/i/(HH) in 難しい M	68	新明解	/R/(HL) in ティー F	109	新明解	/i/(LH) in 言い方 F	
27	OJAD	/i/(HH) in 難しい F	69	新明解	/R/(HL) in ビート F	110	新明解	/i/(LH) in 言い替える F	
28	OJAD	/i/(HL) in 美味しい M	70	新明解	/R/(HL) in ヒール F	111	新明解	/i/(HH) in 言い返す F	
29	OJAD	/i/(HL) in 美味しい F	71	新明解	/R/(HL) in リーク F	112	新明解	/i/(HL) in 全権委員 F	
30	OJAD	/i/(HL) in 優しい M	72	新明解	/R/(HL) in アンティーク F	113	新明解	/i/(HL) in 入院 F	
31	OJAD	/i/(HL) in 優しい F	73	新明解	/R/(HL) in オリブ F	114	新明解	/i/(HL) in 好入 F	
32	OJAD	/i/(HL) in 難しい M	74	新明解	/R/(HL) in キール F	115	新明解	/i/(HL) in 好い気 F	
33	OJAD	/i/(HL) in 難しい F	75	新明解	/R/(HL) in シール F	116	新明解	/i/(HL) in 委員 F	
34	OAPD	/R/(HL) in shi-do M1	76	新明解	/R/(HL) in シーン F	117	新明解	/i/(HL) in 良い F	
35	OAPD	/R/(HL) in shi-do F1	77	新明解	/R/(HL) in ジャパニーズ F	118	新明解	/i/(HL) in 大きい F	
36	OAPD	/R/(HL) in shi-do M2	78	新明解	/R/(HL) in スキー F	119	新明解	/i/(LL) in 一意 F	
37	OAPD	/R/(HL) in shi-do M3	79	新明解	2nd /R/(LL) in イージー F	120	新明解	/i/(LL) in 敵意 F	
38	OAPD	/R/(HL) in shi-do M4	80	新明解	2nd /R/(HH) in イージーメード F	121	新明解	/i/(HH) in 数居 F	
39	OAPD	/R/(HL) in shi-do F4				122	新明解	/i/(HH) in 書き入れ F	
						123	新明解	/i/(HH) in 増殖色 F	
						124	新明解	/i/(HH) in 聞き入れる F	
						125	新明解	/i/(HH) in 飛び石 F	
						126	新明解	/i/(HH) in 鳥居 F	

この表における/iR/, /ii/の表記においては、各単語における長音記号の使用有無に基づき区別している。"p't'-ti-e-"及び"pi-t't'i-e-"の表記は、それぞれ単語 pi-ti-e-において前から1番目及び2番目の/iR/を解析したことを示す。

* "p't'-ti-e-"の/iR/については F0 実測値がほぼフラットであり、本稿では筆者の判断でアクセント HH グループに入れている。

日本人と中国人日本語学習者による日本語の基本単位(拍)の分け方 メトロノームのリズムに合わせて無意味語を拍で区切った場合¹

董 炎林、野北 明嗣

はじめに

本研究では、日本人日本語母語話者(以下、日本人)及び中国人日本語学習者(以下、中国人)が、無意味語(例、「ハイナンドオ」)をメトロノーム(1分間に 100 回)のリズムに合わせて、日本語の基本単位である「拍」²で区切った場合、どのように区切るかを観察し、自然発話では表面化しにくい問題点を調査した。本研究を始めたきっかけは、日本語の拍に関して学習者の「時間制御」の問題を扱った研究は多いが(特に特殊拍「一、ッ、ン」)、筆者らは、時間制御よりも「各拍を1単位として認識できないこと」の方が重要ではないか、逆に各拍を1単位だと認識できれば、発音も改善できるのではないかと考えたことである。本稿は指導法というよりは、むしろ日本人の日本語教員や教員を目指す方達に、特殊拍は外国語の発音と比べるとどういう位置づけなのかを、もう一度考えてみていただきたいということが目的である。具体的には、日本語の長母音は「母音連続」(例「アー」=「アア」)、「ン」はコーダではなく「音節主音の子音」、「ッ」は「無音の音節」ということが前提の指導を考えてみていただけたら、幸いである。現在主流の日本語音声学・音韻論の考え方とは異なるので、違和感を感じる方も多いかもしれないが、その根拠を本稿で示していきたい。

1. 非母語の基本単位を身につける困難さ

筆者らは外国語の教員であると同時に学習者でもあることから、経験的に目標語の基本単位の感覚を身につけることの困難さを感じている。中国語母語話者である第一筆者は、日本語の例えば「パン」を「パ、ン」と拍で区切ることを頭で理解していても、無意識に「パン」を1単

¹ 本研究は、董炎林(2020)の修士論文「中国語を母語とする日本語学習者の拍の等時性の感覚とその実現に関する調査」で行った実験のデータを増やし、もう少し深く掘り下げた続編である。

² 現在の日本語音声学・音韻論では「拍」を「モーラ」と呼ぶのが主流だが、国語学の金田一(1967)や日本語教育の岩佐(2018)は「拍」を「音節(中国語の「音节」、英語の syllable など)」と等価なものとして扱い、日本語の「モーラ」や「音節」の定義は一貫していない。混乱を避けるため本稿では日本語の基本単位は「拍」とする。ちなみに筆者らは金田一や岩佐らと同じ「拍」=「音節」=「各言語の心理的な基本単位」の立場を取っている。

位だと認識してしまう。逆に日本人には「パン」を1単位だと認識することは難しい。一方、日本語母語話者である第二筆者は、中国語の「爷爷(yéye)」(父方の祖父)は頭では2単位だと理解していても、咄嗟に即興で歌った時などに「イ、エ、イ、エ」と音符4つに当てはめてしまう。逆に中国人は yéye を yé-ye としか分けられない。また第二筆者は、英語の例えば *the, find, strokes* を全て同じ1単位と自然に認識できるようになるまでに、数年の音節の練習を要した。このように、外国語の基本単位は、理屈を理解するだけでなく感覚を身につけるには、正しい練習法と相当な練習量が必要であると筆者らは感じている。目標語を学習者が基本単位で分けられるかを調査した先行研究は少ないが、例えば Nogita and Fan (2012)は、カナダ在住の日本人及び中国人英語学習者に、英語の有意味語と無意味語の文字だけのものと音声だけのものの両方を、英語の基本単位である syllable で区切らせたところ、1人を除いて、全ての刺激を正しく syllable で分けた被験者はいなかった(例、*strawberry* を *straw-ber-ry*、*fruit* を *f-ruit* や *frui-t*、無意味語 *gamboozee* を *ga-m-boo-zee* など。正しくは/stʌ:. be. i:/、/fɹu:t/、/gæm. bu:. zi:/)。このことから、目標語の基本単位の習得の難しさが窺える。

2. 日本語学習者の特殊拍の習得と練習方法に関する先行研究

日本語非母語話者にとって、特殊拍も含め生成も聞き取りも困難な拍に関する報告は多数ある。生成に関しては、例えば松浦・秀島・和田・犬飼・安藤・五十嵐(2009)の留学生 69 名の調査では、115 語のうち、発音の誤りが顕著な 16 語は「ビール、ビル、肝臓、禁煙、千倍、次号、開国、市街、箇所、事業、京都、ぴゅー、私大、白井、地盤、優勝」であった。特殊拍関連の単語に加え、母音連続関連の単語が含まれていることも注目に値する。聞き取りに関しては、例えば八木(1983)によれば、中国人日本語学習者の拍の聞き逃し、あるいは聴き加え(実際に無い音を有ると思って聞いてしまう)の多くは撥音・促音・長音に起こり(例、長音の脱落「聞いたことが」→「きたことが」、促音の添加「人は」→「ひつとは」)、さらに拗音・母音のみの拍にも起こる(例、長音の添加「郵便局」→「ゆうびんきょく」、拗音の直音化「京都」→「きようと」、長音の添加と脱落「旅行が」→「りょこが」)。八木はその原因を拍感覚の欠落としている。拍感覚養成のための練習法として、例えば筒井・喜多・大村(2011)は、「さかな」であれば「さ」・「か」・「な」というように拍で区切り、ぱち、ぱち、ぱちと手を打ち、特殊拍があっても同様に「かんじ」は「か」・「ん」・「じ」、「きつぷ」は「き」・「っ」・「ぷ」、「こうちゃ」は「こ」・「う」・「ちゃ」と手を叩く方法を紹介している。ワンレベル上のドリルとして、木下・田川・角南(2015)は、「持てて持てて持ててて」の下線部で手を叩くという、2拍ごとに手を叩く方法を紹介している。

これらの練習法は、経験的には非常に効果的だと思うが、学習者がこれらの練習中に実際にどう発音しているのかを実証した研究は、筆者らが知る限りでは見当たらない。そこで本研究では、日本語の単語を非母語話者が拍で区切った時に、どのように発音するのかを検証した。さらに、非母語話者のみならず、日本語母語話者が本当に教科書通りに拍を分けるかどうかを観察し、日本語という言葉そのものの特徴も再考察した。

3. 研究方法、被験者、刺激

被験者は日本人 21 名、中国人日本語学習者 14 名である。日本人は自己申告で共通語話者³である(18 歳から 81 歳、中央値 22 歳)日本語母語話者であり、15 名は首都圏でリクルートした東京、埼玉、神奈川出身(1 人は静岡生まれ)の大学生と社会人、6 名は福島県でリクルートした福島、宮城、愛知出身の大学生、大学院生である。出身地は統一するのが理想だが、様々な制約と、本研究の結果に影響を与える出身地の差が確認できなかったことから、首都圏出身以外の 7 人もデータに加えた。中国人(平均年齢 24.9 歳)は表 1 の通りである。

表 1 中国人被験者情報

被験者 番号	出身地	年 齢	性 別	日本語 レベル	被験者 番号	出身地	年 齢	性 別	日本語 レベル
C1	南通	36	女	N1	C8	哈爾濱	29	女	N2
C2	浙江	23	男	N1	C9	哈爾濱	39	女	N2
C3	広東	20	男	N3	C10	上海	20	女	N3
C4	湖南	26	女	N2	C11	香港	19	女	N2
C5	上海	20	女	N3	C12	遼寧	21	女	N2
C6	山東	26	女	N2	C13	湖南	21	男	N2
C7	上海	27	男	N1	C14	遼寧	25	女	N2

被験者にメロノームの音(1 分間に 100 回)に合わせ、紙に印刷された無意味語を 1 拍ずつ区切って発音してもらった(例、「ロジャフェドロ」なら、「ロ、ジャ、フェ、デ、ロ」)。1 分間に 100 回にした理由は、予備実験で 120(1 秒で 2 回)では速すぎて困難であり、80 では逆に遅くて疲れてしまったためである。被験者には、見本として日本語母語話者である第二著者が、実際にメロノームに合わせて直音だけの単語「フジテレビ」を「フ、ジ、テ、レ、ビ」と区切って見

³ ここでの共通語は、プロの規範的な日本語のことではなく、非言語学者が共通語だと認識している方言のことを指す。非言語学者をリクルートする際に分かり易く説明するために便宜上使った言葉である。

せ、「拍」という用語は使わず、「俳句で5、7、5を数えるのと同じ数え方」と説明した。本研究は指導の向上が目的なので、母語話者が考える模範的な発音を引き出すため、日本人被験者には「学習者の見本となるように」とお願いした。録音は静かな部屋でスマートフォンで行った。

刺激は5～6拍(7拍が1つ、8拍が1つ)の無意味語 34 個で、表2にまとめたように、数え間違いを誘う拍を含むものが多い。中国語に似せた無意味語も多数混ぜ(例、「シンチーリオウ」は中国語の「星期六(*xīngqīliù*)」(土曜日)より)、中国語の干渉も誘った。

表2 刺激として使った無意味語34語 (灰色は重複しているもの)

各母音の長音	イア <u>バ</u> ーバ、ヤー <u>ジュン</u> デ、レ <u>ピャ</u> ートリ、ゲイ <u>ニ</u> ーデ、チー <u>グ</u> アイ、シンチー <u>リ</u> オウ、シア <u>ユ</u> ーレ、ウオアイ <u>シュ</u> ー、ホエイ <u>フ</u> ー、ヒュー <u>ガ</u> コジ、ギュー <u>ニ</u> シク、ヘン <u>レ</u> ーマ、ヒューマ <u>ニ</u> ー、ジョウモ <u>ー</u> デ、サト <u>ー</u> ユーカ <u>デ</u> ー
各母音+撥音	ハイナ <u>ン</u> ダオ、ピアオリ <u>ア</u> ン、グア <u>ン</u> メン、イン <u>ウ</u> エン、シンチ <u>イ</u> スウ、ヤー <u>ジュン</u> デ、メヌ <u>ン</u> タム、グ <u>ン</u> パウダ、ヘ <u>ン</u> レーマ、ビエ <u>ン</u> ホア、ゾ <u>ン</u> グオデ、シオ <u>ン</u> コウ
促音	ア <u>ッ</u> サラム、タ <u>ッ</u> カルバ、ダ <u>ッ</u> ガラブ
拗音、外来語音	<u>ヒュー</u> マニター、 <u>ヒュー</u> ガコジ、 <u>ニギ</u> ュタニタ、 <u>ギュー</u> ニシク、 <u>ピャ</u> ナジウム、 <u>レピャ</u> ートリ、 <u>ロジャ</u> フェドロ、ヤー <u>ジュン</u> デ、ジョウモ <u>ー</u> デ
同じ母音の連続	シンチ <u>イ</u> ス <u>ウ</u> 、カ <u>ア</u> ト <u>オ</u> デ <u>エ</u>
直音のみ	アオイ <u>エ</u> デ(但し母音連続多)、イブニ <u>コ</u> フ

4. 分析結果:日本人 21 人

4. 1. 拍の数え間違い

21 人中1人(福島出身 18 歳男性)だけ、3例全ての「ッ」を1拍とみなさず、例えば「アッサラム」を「アッ、サ、ラ、ム」と数えたが、その3例以外、全ての拍はメトロノームの1拍分に当てはめられ、拍の数え間違いはなかった。なお、実際の音声は限定公開の YouTube に載せた。論文最後の QR コードか URL からアクセスできる。

4. 2. 長音(または「ー」という文字)の被験者ごとの解釈

21 人中 16 人は、長音符号「ー」を全て独立した母音として発音していた(例、「レピャートリ」→「レ、ピャ、ア、ト、リ」)。残り5人のうち2人(福島出身男性 26 歳と仙台出身男性 22 歳)は、

全ての長音をまとめて発音していた(例、「レ、ピャー、(休み)、ト、リ」)。YouTube の実際の音声参照)。残りの3人のうち1人(静岡女性 34 歳)は、「一」を2回だけ前述の2人と同じ要領で発音したが(「ヒューガゴジ」と「ヤー^一ジュンデ」)、残りの「一」は全て単独の母音として発音した(例、「イア^一バーバ」は「イ、ア、バ、ア、バ」)。この被験者は「一」の発音の仕方に迷っていた可能性がある。残りの2人(東京男性 20 歳と 81 歳)は「一」を1回だけ(共に「ウオアイ^一シュー」)前の拍と繋げ、残りは全て単独の母音として発音した。「ウオアイ^一シュー」の「一」は語末であり、語末の「一」は独立性を失いやすい傾向を示しているのかもしれない。なお、「一」の分け方の違いが個人差なのか、出身地や年齢の影響なのかは現時点では不明だが、筆者らが録音の現場を見た印象としては、リズム感の良い人はこのタスクを苦もなくこなし、「一」を他の拍と同様単独の母音として区切る傾向があり、逆に音楽の経験がないと証言した人は、タスク以前にリズムに乗ることに既に精一杯で、特に「一」の部分でやや苦勞した結果、つい繋げてしまうようにも見えた。ただし前述の静岡女性 34 歳は、東京の音楽大学卒でリズム感抜群だが、「一」の発音に一貫性がなく、逆にリズムを自在に制御できる人が革新的な発音をする可能性もある。全体では、「一」は357 回中 319 回(89.4%)単独の母音として発音され、全ての「一」を直前の拍と繋げた2人の被験者を除くと、323 回中 319 回(98.8%)の「一」が単独の母音として発音された。

4. 3. 区切り目(声門閉鎖音[ʔ])を入れない場所

1 拍ずつ区切る時に、必ずしも各拍の間に区切り目(声門閉鎖音[ʔ])を入れない、つまり2拍をほぼつなげたように発音する場合があった。例えば、「ヒューマニ^一テー」の「マニ」と、「メヌン^一タム」の「タム」の間に区切り目を入れないなどである(YouTube の実際の音声参照)。表3は、日本人被験者全員、及び前述の全ての長音をまとめて発音した2人(福島男性 26 歳と仙台男性 22 歳)を除いた 19 人のデータである。なお、閉鎖音([b, p]等)の前、破擦音([ts, dʒ]等)の前は声門閉鎖音との区別が明確ではないため、分析から外した。興味深いことに、19 人のデータでは、マ/ナ行(鼻音)の前を繋げる頻度が最も高く、次いでラ行、ヤ行、その次がやっと「一」である。逆に「ン」や母音の前では、予想に反してかなりの低頻度である。

さらに興味深いのが、「一」や「ン」が後続の拍との間に区切り目を入れないで発音するケース、例えば「ビエ^一ンホア」なら「ンホ」を繋げる場合の生起率の高さである。少なくとも「ン」は、先行する拍よりも後続する拍の方が繋がり易いのである。表4は「一」と「ン」の後を繋げるケースの頻度を示している。現在の音声学・音韻論では、自立拍+「ン」(例、「ナン」)、自立拍+「イ」(例、「ハイ」)をまとめて1音節と扱うのが主流だが、実際には「ン」や「イ」の独立性は非常に高く、前の拍との繋がり是非常に弱い。音声的には、[ʔV](V=母音)や[ʔN](N=[n]や[m]や

[ŋ]などの鼻音)となると[ʔ]がオンセットの役割を果たし、オンセット+ニュークリアスという発音し易い音連続になるため、「ン」や母音の前で区切ることが好まれるのだと思われる。

表3 日本人 21 人全員、及び全ての「一」を前の拍とつなげた2人の被験者を除いた 19 人が、区切り目(声門閉鎖音)を入れずに発音した箇所の音声環境と頻度

環境	「一」の前 例「 <u>三</u> 一」	「ン」の前 例「 <u>ナ</u> ン」	母音の前 例「 <u>ハ</u> イ」	ナ/マ行の前 例「 <u>タ</u> ム」	ラ行の前 例「 <u>ガ</u> ラ」	ヤ行の前 例「 <u>ア</u> ユ」	摩擦音の前 例「 <u>イ</u> フ」
21 人のデータ	(73/357) 20.4%	(7/315) 2.2%	(11/756) 1.5%	(50/294) 17.0%	(31/189) 16.4%	(5/42) 11.9%	(17/168) 10.1%
19 人のデータ	(39/323) 12.1%	(7/285) 2.5%	(11/684) 1.6%	(48/266) 18.1%	(28/171) 16.4%	(5/38) 13.2%	(17/152) 11.1%

表4 「一」と「ン」の後に区切り目を入れないで繋げたケースの頻度

21人全ての被験者		「一」を全て前の拍とつなげた2人を除いた19人	
「一」の後 例「 <u>一</u> リ」	「ン」の後 例「 <u>ン</u> ホ」	「一」の後 例「 <u>一</u> リ」	「ン」の後 例「 <u>ン</u> ホ」
(14/105) 13.3%	(7/84) 8.3%	(14/95) 14.7%	(7/76) 9.2%

5. 分析結果: 中国人 14-3=11人

5. 1. 拍の数え間違い

被験者は 14 人集めたが、そのうち3人(被験者 C6、C10、C14)は全くリズムが取れず、分析の対象から外した。この3人のうち2人は日本の大学の学部生だが、そのレベルでもメトロノームに合わせられない学習者がいるということは、留意すべきである。残りの 11 人については個人差がかなりあるが、予想通り拍の数を正しく数えられないケースが観察された。例えば「チーグアイ」を「チ一、グ、ア、イ」のように、「一」を1拍とは数えず、「チーグアイ」全体を4拍と扱うなどである。表5に、拍の数え間違いを音声環境別にまとめた。間違いは、概ね拍数が1つ足りないものだが、拗音の間違いは全て拍数が1つ多くなるものである。「ピャナジウム」を「ピャ、ユ、ミ」(被験者 C12)、「レ、ツ、ピャ、ア、ト、リ」(C1)、「ヒュマニター」の「ヒュ」を「ヒュー、ユ」(C12)や「ヒュ、ウ」(C13)、そして文字の読み間違いと思わ

れる「ジョ」を「ジ、ヨ」(C7)などがあつた。拗音以外で拍を加えたのは被験者 C1 のみで、「シオンコウ」が「シ、オ、ン、コ、オ、オ」、「サトーユーカデー」の「デー」が「デ、エ、エ」となった。中国人被験者の音声も、論文最後の QR コードや URL から限定公開の YouTube で聴ける。

長音の数え間違いには2種類あり、「レピャートリ」を「レ、ピャー、ト、リ」のように「ピャー」を1拍で発音しているが、他の拍よりは長く発音して母音の長短を保っている場合と、「ヘンレーマ」を「へ、ン、レ、マ」と発音し完全に母音の長短の区別が中和している場合である。後述のように、音韻的にはこのような発音こそが“真の”母音の長短の弁別だと筆者らは解釈する。

さらに興味深いのが、拍数は正しいが、タイミングを合わせられないケースが観察された。例えば、「インウエン」が「イ、イン、ウ、エ、ン」となり、「ン」のタイミングが遅い、又は「ン」を単独で発音できず「イ」が挿入される、逆に「シンチーリオウ」の「シン」を「シン、ン」のように「ン」のタイミングが早い、つまり「シ」と「ン」を切り離せない、また「シンチーリオウ」の「シン」が「シン、(休み)」となり「シン」を1単位にして次で休む、「シンチーリオウ」の「リオ」が「リオ、オ」のように「リ」と「オ」を切り離せないなどである。これらは表5の「ミスタイミング」で示している。

表5 中国人11人の無意味語音読タスクの間違いの結果

種類	「一」	「ッ」	「ン」	「オウ」	同じ母音連続 例「デエ」	違う母音連続 例「リオ」	拗音 例「ピャ」
数え間違い	(70/187) 37.4%	(13/33) 39.4%	(21/165) 12.7%	(4/33) 12.1%	(3/55) 5.5%	(0/308) 0%	(5/110) 4.5%
ミスタイミング	(33/187) 17.6%		(37/165) 22.4%	(2/33) 6.1%	(0/55) 0%	(7/308) 2.3%	(2/110) 1.8%
合計	(103/187) 55.1%	(13/33) 39.4%	(58/165) 35.2%	(6/33) 18.2%	(3/55) 5.5%	(7/308) 2.3%	(7/110) 6.4%

※「ッ」は判断が難しいので、ミスタイミングの分析の対象から外した。

5. 2. 区切り目(声門閉鎖音[ʔ])を入れない場所

表6は、中国人が拍と拍の間に声門閉鎖音[ʔ]を入れずに発音した頻度(数え間違いも含む)を環境別にまとめ、表3、4の日本人の結果も参考として載せた。Mann-Whitney U test にかけたところ、中国人は日本人より「一」と「ン」の前を有意に繋げる傾向があり、日本人と中国人の認識の違いがここでも窺える。母音の前では平均値の割にp値0.05水準で有意差が出ないのは、極端に母音の前を繋げる中国人が1人だけいたからである。

表6 中国人と日本人が声門閉鎖音[ʔ]を入れずに発音した箇所の音声環境と頻度(*は両群に有意差有り)

環境	「一」の前 例「 <u>ニ</u> 一」	「ン」の前 例「 <u>ナ</u> ン」	母音の前 例「 <u>ハ</u> イ」	ナ/マ行の前 例「 <u>タ</u> ム」	ラ行の前 例「 <u>ガ</u> ラ」	ヤ行の前 例「 <u>ア</u> ユ」	摩擦音の前 例「 <u>イ</u> フ」
中国人 11 人	(141/187) * 75.4%	(61/165) * 37.0%	(54/396) 13.6%	(16/154) 10.4%	(8/99) 8.1%	(2/22) 9.1%	(8/88) 9.1%
日本人 21 人	(73/357) 20.4%	(7/315) 2.2%	(11/756) 1.5%	(50/294) 17.0%	(31/189) 16.4%	(5/42) 11.9%	(17/168) 10.1%
環境	「一」の後 例「 <u>一</u> リ」	「ン」の後 例「 <u>ン</u> ホ」					
中国人 11 人	(7/55) 12.7%	(4/44) 9.1%					
日本人 21 人	(14/105) 13.3%	(7/84) 8.3%					

6. 拍の長さ

各被験者の各刺激の最後の拍(ただし「エン」や「フー」など2拍をまとめて発音してしまったものは除く)の長さを音声分析ソフト PRAAT で測定した。(語頭語中の拍は、日本人中国人共に、全ての拍を繋げるように発音する被験者も複数いたので、最後の拍だけに絞った。)

表7 日本人と中国人が発音する拍の長さ(各刺激の最後の拍)

	平均(ミリ秒)	標準偏差(ミリ秒)
日本人	175	48
中国人	251	70

菅井(2015)によれば、日本人の日本語の音声知覚では、230～270ミリ秒あたりが1拍と2拍の境目で、210ミリ秒あたりまでは1拍だと知覚される確率が高い。一方、莊・比企・曾根・二村(1975)によれば、中国語の1音節単独の発音は、声調によって違うが150～700ミリ秒と日本語に比べかなり長い。これらを考慮すると、本研究の中国人の拍は、日本人の耳には1拍と2拍の境目あたりであり、もう少し各拍を短めに発音するようにアドバイスした方がいいだろう。

7. 日本語の音韻的な考察と指導への応用

7. 1. 日本語の長母音を、母音連続と教える根拠とメリット、長母音と教えるデメリット

日本語には母音の長短の区別があるというのは一般的に広く受け入れられている解釈だが、実は日本語のいわゆる長母音は“真の”長母音ではなく、「母音連続から“真の”長母音への音韻変化の過渡期だが、限りなく母音連続の状態」であると筆者らは解釈する。というのも、2人の日本人被験者以外は、「一」を単独の母音として切り離して発音していたからである。2人の長母音的に発音した被験者以外にも、長母音的な発音が少数だが現れたが、2単位として認識されていたことから、個人差もあるが、音韻的振る舞いは限りなく母音連続に近い。

ここで、日本人が日本語を教える場合にも、外国語を学ぶ場合にも、多言語の長母音がどういふものかを見ておく必要があるだろう。他言語を見ると、“真の”長母音は、母語話者から1単位と認識されており、歌や詩でその特徴が顕著に現れるようである。例えば韓国語のプサン方言では、短母音、長母音、短母音の3つが弁別的である(金・白 2013)(例、/nun/(目)、/nu:n/(雪)、/nu.un/(横たわる))。本研究の実験のようにメトロノームに合わせたり、歌の歌詞に当てはめた場合は、/nun/(目)も/nu:n/(雪)も1拍分に当てはめるため、両者の区別は中和され、/nu.un/(横たわる)は/nu/と/un/に分かれて2拍で発音される⁴。これが“真の”長母音と短母音や母音連続との弁別ではなかろうか。日本語でも母音連続と長母音の有名な最小対として「里親」と「砂糖屋」があるが、メトロノームのリズムに当てはめた場合、どちらも4拍にあてはめられるため、韓国語プサン方言の長母音と母音連続とは明らかに振る舞いが異なる。日本語の「里親」と「砂糖屋」の発音上の区別を強調する場合は、単に形態素の切れ目を強調しているだけで、同じ形態構造でも長母音と母音連続の音韻的な区別があるのかは疑わしい。

もう1つ身近な言語の例を挙げると、北米英語の *come* /kʌm/ と *calm* /kɑ:m/ のような /ʌ/ と /ɑ:/ の区別は、英語母語話者は音質だけでなく長さでも区別しているが、本研究のようにメトロノームに合わせて発音すると、*come* /kʌm/ も *calm* /kɑ:m/ もどちらも1拍分に当てはめられる。日本語のいわゆる長母音と比べると、英語の方が遥かに“真の”長母音的性格が強いと言える。

このように、他言語と比べると日本語のいわゆる長母音は、非常に母音連続的な性格が強い。非母語話者へは「母音連続」だと教えて支障はないのではなかろうか。

表5の結果からも、個人差もあるものの、総合的に見て中国人の「一」関連の間違いは

⁴ 会津大学の Younghyon Heo 先生と Jeremy Perkins 先生の協力により、韓国語プサン方言とカナダ英語の例の音声も YouTube に限定公開で載せた。

55.1%にも上り、数字には現れない混乱も観察された⁵。逆に「シンチイスウ」「カアトオデエ」といった同じ母音の連続では、間違いの頻度は 5.5%に激減し、しかもそのミスの全ては語末だった(例、「シンチイスウ」)。試しに「ー」の間違いが多かった被験者数人に、「シアユーレ」を「シアウレ」と書き換えてメロノームに合わせて発音させたところ、問題なく発音できた。これが自然発話に反映されるかは今後の課題だが、数人に、例えば「サトーユカデー」と「カアトオデエ」を普通に読ませても、「カアトオデエ」の方が明らかに自然な発音に聞こえた⁶。「母音連続」と教えることのメリットは大きいと考えられる。

中国語母語話者である第一筆者の経験と、本研究の結果を考慮すると、日本語非母語話者に「短母音」と「長母音」の区別や、「伸ばさない」「伸ばす」の区別と教えると、「短母音も長母音も同じ1単位だが、その中で長さを微調整しなければいけない」と考えてしまうようである。これは日本語母語話者の「長母音は2単位」という解釈とは大きく異なる。同じ1単位の中で長さを微調整するとすると、“真の”母音の長短の弁別を持たない言語の母語話者には大きな脅威となるばかりか、日本人にとってさえも脅威ではなかろうか。

7. 2. 撥音「ン」は音節主音の子音だと教える根拠とメリット

現在の音声学・音韻論では、日本語の「ン」はコーダ(英語の *sun* の *n* のような母音の後の子音)として扱われるが、例えば日本語の「ナ」/*na*/の/*n*/だけが母語話者に1単位として認識されることは決していないのと同様に、本来のコーダの鼻音とは、母語話者に1単位と認識されることは決していないものである。本研究の結果では、日本人は例えば「ナン」のように「ン」と前の拍をまとめて1単位として扱う例は皆無であり、例外なく「ン」を1単位として認識しているため、筆者らは「ン」は「音節主音の子音」と解釈する。「ンゴロンゴロ」や「ンジャメナ」といった「ン」で始まる外来語も、少数とはいえある程度の生産性があることも、「ン」がコーダだとしたら説明できない。「ン」を音節主音と扱うデメリットは現時点では筆者らには見当たらない。

他言語を見てみると、中国語の上海方言の例えば「帶魚」*dan* (タチウオ)は、英語話者や韓国語話者には1音節(1単位)のように聞こえるかもしれないが、実は *da-n* と分かれ、日本語の「ン」のように、上海方言母語話者からは *n* だけで1単位と認識される(阮 2009)。また、閩南語(びんなんご)にも音節主音の *m* と、コーダの *m* の2種類があり、例えば「伊母來」*i. m. lai*

⁵ 詳しくは限定公開の YouTube の音声を参照。

⁶ これも限定公開の YouTube に音声を載せてある。

(彼は来ない)の *m* は音節主音で、「庇蔭」*bi. im* (おかげさまで)の *m* はコーダである⁷。日本語の「ン」の振る舞いは明らかに前者の音節主音の *m* に近い。この機会に、日本人の方には、外国語のコーダが音節主音の子音にならないように発音練習をしていただけると幸いである。

本研究の結果から、中国人の中には、「ン」だけを1単位としてカウントしない(できない)者、1単位として1拍に当てはめても、「エン」などのように母音を挿入してしまい、前の母音と切り離して発音できないケースが 35.2%あった。このように前の母音がないと発音できないものこそが、「真の」コーダだと筆者らは考える。このような学習者には、日本語の「ン」だけを単独で1拍分で短く発音させる(調音点は[m]、[n]、[ŋ]、[ŋ̥]などどこでも良い)必要があるだろう。例えばメトロノームに合わせたら「グアンメン」を「グ、アン、メン」と区切った被験者に、実験後中国語の「我是中国人」(*wǒ-shì-zhōng-guó-rén*)と同じ5単位だと教えた結果、簡単に修正できた⁸。メトロノームや手拍子との決定的な違いは、「グアンメン」を5モーラではなく5音節と扱っている点である。日本語の「グアンメン」と中国語の「我是中国人」は、§6で述べた通り音声的な持続時間が異なるため、多くの日本人には両者を同じ心理的な5単位と認識することに、大変違和感があるかもしれないが、この違和感は発音の指導者が克服しなくては行けない課題であり、むしろ日本語教員側も両者を同じ5単位だと認識できる練習をするといいいのではないだろうか。

7. 3. 促音「ッ」を無音の音節だと教える根拠とメリット

第一筆者の母語である中国語の南通方言や、上海方言には音節末の声門閉鎖音があり(阮 2009)、聴覚的な印象は日本語の「ッ」にやや似ているが(例、「吃(*cek*)」(食べる)の *k*)、これらは1単位としてカウントされないため、日本語の「ッ」とは振る舞いが決定的に異なる。日本語の「ッ」はコーダと扱われるのが主流だが、本研究で日本人 21 人中 20 人は「ッ」を単独で1拍に当てはめたことから、コーダと扱うことは要検討である。ただし1人は前の母音とまとめて発音していたため、話者によってはコーダへの過渡期である可能性もある。また、「ッ」は *geminate consonant* と訳されるのが一般的だが、だとしたら本研究で例えば「アッサラム」は[a. s. sa. ra. mu]と発音されるはずである。しかしそのような例は日本人も中国人も1例もなかったことから、「真の」*geminate consonant*/長子音とは言えない。数人の日本人の被験者から「『ッ』は音がないが、どう発音すればいいですか？」と質問されたことから、日本語母語話者は「ッ」を

⁷ 理化学研究所言語発達研究チームテクニカルスタッフの陳姿因氏に協力していただき、音声も YouTube に限定公開で載せた。

⁸ これも限定公開の YouTube に音声を加工して載せてある。

「無音」だと解釈している可能性がある。そこで現時点では筆者らは「ッ」を「無音の音節」と解釈する。

自然発話では「あっさり」と「あ、サリー」のような「ッ」とポーズの区別がある。これは、前者では基底の無音が次の音に逆行同化して[s]となるが、後者では句点があり境目が明確なので同化しないということだろう。一方、中国人の1人(被験者 C13)が例えば「アッサラム」を[a(?). a(2). sa(?). ra(?). mu(?)]のように「ッ」で直前の母音を繰り返した。本研究では日本人がこう発音した例はないが、日本語の歌ではしばしば観察される発音であり、必ずしも間違いとはみなせないだろう。これは「ッ」が先行する母音に部分的に同化していると解釈できる。

例えば実験中に「タッカルバ」を「タッ、カ、ル、バ」と区切った被験者に、実験後中国語の「我是中国人」(wǒ-Shì-Zhōng-guó-rén)と同じ5単位だと教えた結果、簡単に修正できた⁹。「タッカルバ」と「我是中国人」が同じ心理的な5単位だということは、日本語教員にも最初は大変違和感があるかもしれないが、この違和感は指導側も克服すべき課題であろう。

おわりに

メトロノームに合わせて単語を拍で分けさせることで、自然発話だけでは見えない問題が表面化する。時間制御の練習だけでなく、目標語の基本単位を認識できるかなど、あらゆる側面を見るのに非常に有効な方法であろう。今回は触れなかったが、実はピッチアクセントについても母語話者と学習者の違いが観察されたので、今後の課題としたい。

本研究の日本人の発音によると、いわゆる長母音はほぼ母音連続と同じ、「ン」は音節主音の子音、「ッ」は無音の音節と解釈するのが良いだろう。中国人の発音では、特に「一」と「ッ」でかなりの混乱が見られ、「ン」も数え間違いとミスタイミングを合わせると 35.2%に上った。これは、「一」「ッ」「ン」を単独で1単位だと認識していなかったためだと思われる。長音は同じ母音の連続(例、「チー」=「チイ」)、無意味語「グアンメン」や「タッカルバ」は、中国語の「我是中国人」と同じ5単位だと認識させれば、改善が期待できる。

最後に、本研究の被験者の音声(個人情報that特定できないように、音声は加工してある)、そして参考のために前述の韓国語プサン方言の短母音、長母音、短母音の連続の区別、カナダ英語の /ʌ/ と /ɑ:/、閩南語の音節主音の m とコーダの m の音声を、限定公開の YouTube にアップし、本稿最後に QR コードと URL を載せた。

(武蔵野大学・修士取得、会津大学・准教授)

⁹ これも限定公開の YouTube に音声を加工して載せてある。

参考文献

- 岩佐靖夫 (2018) 「日本語動詞基礎語彙の用法指導に関する一考察: 初級日本語教材『みんなの日本語 初級 I』第 4 課~ 25 課の一般動詞を事例として」,『明海大学大学院応用言語学研究科紀要 応用言語学研究紀要』第 20 号, 81-98.
- 内田照久 (1995) 「中国人日本語学習者における撥音/N/の聴覚的認知」『教育心理学 研究』第 43 巻 2 号, 194-203.
- 木下直子, 田川恭識, 角南北斗 (2015) 『つたえるはつおん』
<http://www.japanese-pronunciation.com/about.html>
- 金世一, 白尚憲 (2013) 『話してみよう! 釜山語』, HANA.
- 金田一春彦 (1967) 『日本語音韻の研究』, 東京堂出版.
- 菅井康祐 (2015) 「日本語モーラの心理的実在再考-母音の単独提示による知覚実験-」,『日本音響学会資料』, 45(2), 89-91.
- 莊秋広, 比企静雄, 曽根敏夫, 二村忠元 (1975) 「標準中国語の単音節語の四声の音響的特徴」, 日本音響学会誌, 31(6), 369-380.
- 筒井由美子, 喜多民子, 大村れいこ (2011) 『やさしい日本語の発音トレーニング』, インターカルト日本語学校ナツメ社.
- 松浦博, 秀島雅之, 和田淳一郎, 犬飼周佑, 安藤智宏, 五十嵐順正 (2009) 「留学生による日本語発話におけるモーラタイミングの音声セグメント技術による評価」,『音声研究』第 13 巻第 3 号, 53-65.
- 八木恵子 (1983) 「中国系日本語学習者の音声聴解について—撥音・促音・長音・拗音・母音が脱落する場合—」,『専修国文』第 33 号, 117-137.
- NOGITA, A. & FAN, Y. (2012). Not vowel epenthesis: Mandarin and Japanese ESL learners' production of English consonant clusters. *Working Papers of the Linguistics Circle*, 22(1), 1-26.
- 阮恒辉 (2009) 『新版自学上海话』, 上海大学出版社.



<https://youtu.be/vsj6bvaAH8k>

被験者の実際の発音



<https://youtu.be/xxlAOEd-9UQ>

韓国語ブサン方言、カナダ英語、閩南語の音声

観光ガイドをフィールドとした地域連携型の 国際協同学習の設計、実践及び混合研究法による評価

杉江 聡子

はじめに

本研究には2つの背景がある。

第一に、産業主導の外国語人材のニーズが高まっていることが挙げられる。特に北海道では、インバウンド誘致の推進を受け、観光産業を中心に、多言語・多文化のうち特に中華圏の言語・文化に対応できる能力を備えた人材育成のニーズが高まっている。訪日観光客の誘致・受入を目的とした観光情報の宣伝・広報のみならず、観光公害やリスク対策も重要である。今年の初頭から流行し始めた新型コロナウイルスの防疫対策や対応措置の広報を見ても明らかのように、突発的事件や災害時に必要な情報を外国語で収集し、的確にまとめ、発信・共有することのできる人材が不可欠な時代である。観光教育と外国語教育の連携も重視されている(国土交通省観光庁「明日の日本を支える観光ビジョン」, 2016)。観光誘致・受け入れ促進に向けては、高度な通訳技能を有するプロフェッショナルのみならず、観光産業従事者やボランティアガイドの中国語対応能力の育成も必要である。日本人の中国語人材育成と同時に、中華圏の人材に対する日本語教育も展開することが有益であろう。

第二に、教育・学習環境の国際化が挙げられる。移民や留学生の増加に伴い、学校教育は日本人学習者のみを対象とするものではなくなっている。日本人と留学生が合同で学び共修する「多文化クラス」(押谷, 2006)が増えるにつれ、両者が協働して最適な学習成果が生まれるような国際協同学習の場をデザインしなければならなくなっている。坂本・堀江・米澤(2017)は、「国際共修」、「多文化間共修」、「多様な文化背景をもつ大学生の学び合い」をコンセプトとして、「文化的背景が多様な学生によって構成される学びのコミュニティ(正課活動及び正課外活動)」において、その文化的多様性を学習リソースとして捉え、メンバーが相互交流を通して学び合う仕組み」(坂本他, p. iii)の重要性を指摘している。国際協同学習の実践研究も増えてきている(佐藤 2011; 杉江・三ツ木 2015; 高橋 2016; 宮本 2015)。

国際協同学習は、知識・概念の理解やスキルの訓練のみではなく、既習の知識やスキルを社会の課題や産業の現場と直接連携させるオープンラボ型の PBL

(Problem/Project Based Learning)の中で実践を蓄積し、理論化を試みることが重要である。これは、外国語教育と観光教育を融合し、さらに産業や地域と連携することで、実行可能性が高まる。学習者が生きる社会の身近な課題を「自分事」として捉え、解決に向けて言語・文化の異なる他者と協働、行動することや、産業や地域の「リアリティ」を学習者自身で構築する体験が、学習の質を向上させると考えられる。

先行研究

国内で観光教育としての科目教育を扱った先行研究は、主に次のような事例研究が中心である。上尾、野田、之、江(2014)は、MICE¹と大学英語教育の連携可能性、実物教材と教育導入の利点について検討した。大学教科書の調査やオンライン教材開発可能性の検討を通じ、MICE 導入の 3 つの利点が明らかとなった。一方で、国際的な競争が激化する社会における MICE の発展可能性と比較して、日本における取り組み、社会的認識、教育連携の検討が不十分という課題も明らかとなった。寺本(2016, 2017)は、沖縄の高校生を対象に、観光教育の体系に関するフレームワークに基づき事例研究を行った。島しょ部における持続可能で自立した成長モデルの構築を目指し、沖縄の観光・健康・環境をサブテーマに課題研究を行うという構想の下、高校観光教育のあり方を社会科の具体的な授業レベルで検討し、教育実践を行った。高校生による感想文から、観光の学びがもたらす学習の意義を探究した。その結果、社会科の特性である地図や景観読解、移動ルート選定、地誌的知識の保有、観光客の目線に立った旅行商品の企画、観光地の歴史的な地域ストーリーを見つめる思考法などを駆使し、参加型学習プログラムを構築することで、社会科教育が観光教育の推進母体となる可能性が見出された。一方で、単独科目の領域を超えた総合的な学習の時間や外国語教育との合科的取り組みや、教育政策部門との産学連携を通じて、地域の特性に応じた観光教育を立ち上げることの重要性が示唆された。

外国語教育についていえば、従来のような言語知識の学習や言語運用技能の反復練習を強化することに加えて、グループワークを通じた交流体験を増やすことに

¹ 企業等の会議(Meeting)、企業等の行う報奨・研修旅行(Incentive Travel)、国際機関・団体、学会等が行う国際会議(Convention)、展示会・見本市、イベント(Exhibition/Event)の頭文字から成る造語で、これらのビジネスイベントの総称をいう。詳細は日本政府観光局(JNTO)WEBサイトを参照のこと。<https://mice.jnto.go.jp/about-mice/whats-mice.html>

終始してはならない。外国語教育の知見を活かし、観光教育の特性と結び付け、地域社会に成果を直接還元できるような教学活動を展開していくことが重要である。既に外国語ニーズが高い産業や活動の現場におけるオープンラボ型 PBL のインストラクショナル・デザインを検討する余地が残されている。単に留学生や日本人の留学経験者や帰国子女が増えただけで自動的に最適な多言語・多文化人材が育成されるとは考えにくい。外国語学習者と日本語学習者が主体的に協同学習に取り組み、相互支援を通じて異文化理解や共感の形成が促進されるようなインストラクショナル・デザインを検討する必要がある。末松(2017)が指摘するように、語学の熟練によってグローバル教育が実現するという従来の認識を批判的に見直し、語学力のみならず、より幅広い能力や資質を育成する機会を積極的に提供することが必要である。

そこで本研究では、北海道というローカルな観光文脈をフィールドとするプロジェクト型異文化間協同学習(IC-PBL, Intercultural Cooperative Project Based Learning)の効果を検証することを目的として、教授設計、授業実践及び混合研究法のアプローチによる学習評価を行った。

研究の方法

本研究に先立ち、観光ガイド育成のためのモバイルラーニングシステムを開発した(Sugie, 2019)。そして、これを用いたeラーニング、観光施設での模擬ガイド実習、自治体での観光体験を通じた課題発見・解決のためのプロジェクト学習を組み合わせたIC-PBLを設計、実践した。学習評価の指標には、社会人基礎力の能力と要素(経済産業省, 2006)²を援用した(図1)。これらの能力と要素の変化に関する量的データと、学習経験や成果に対する学習者視点の認識に関する質的データを収集し、全体の統合的解釈を行った。量的側面と質的側面に対応するリサーチクエスション(ResearchQuestion, 以下 RQ)は次の通りである。

RQ1 学習者はIC-PBLを通じて、社会人基礎力の向上を認識するか。

RQ2 学習者が認識した社会人基礎力の向上は、どのような学習の経験と成果に基

² 経済産業省が主催した有識者会議により、職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力が定義された。本研究では2006年版の能力と要素を採用したが、その後、2007年に「人生100年時代の社会人基礎力」として、個人の企業・組織・社会との関わりの中で、ライフステージの各段階で活躍し続けるために求められる力が再定義された。能力の発揮にあたり、セルフリフレクションを行いながら、目的、学び、統合のバランスを図ることが、主体的にキャリアを切りひらいていく上で必要と位置付けられた。

づくものか。

(3つの能力 / 12の要素)

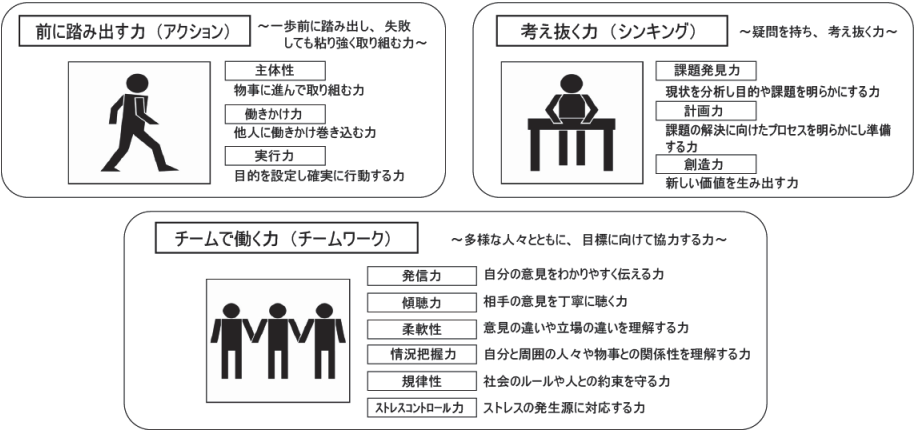


図 1 社会人基礎力(3つの能力・12の能力要素)³

授業実践の詳細

本研究で実践した日本語と中国語の通訳ガイド育成のための演習授業について概要を述べる。学習期間は 2019 年度の前期 15 週、90 分授業を 2 コマ連続で行った(4 単位)。学習目標は、北海道の観光知識と接客表現を学び、簡単なガイドのパフォーマンスができるようになることである。また、観光産業をフィールドとする協同学習を通じて、インバウンドに関する課題発見と解決の能力を身に付けることも目指している。学習環境は、(1)大学の CALL 教室(テキスト学習、e ラーニング、調べ学習や話し合い)、(2)市内や近郊の観光関連施設(ガイド実習)、(3)自治体の各施設や店舗(field work, 以下 FW)という複数のフィールドとした。参加者は、日本人学生 5 名、中国人留学生 6 名である。内訳を図 2 に示す。

³ 経済産業省「社会人基礎力説明資料(3つの能力/12の能力要素など)」
<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/>

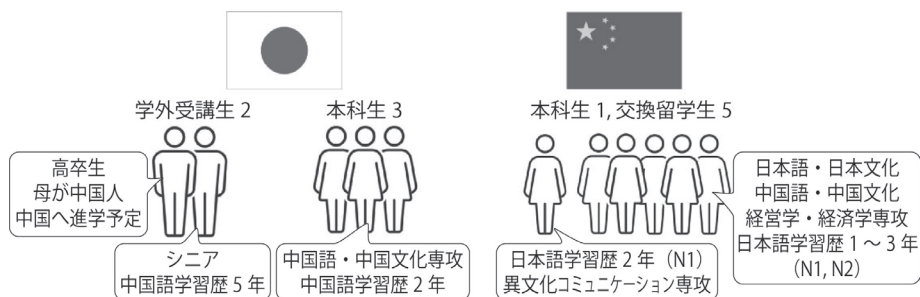


図 2 国際協同学習の参加者

授業は、(1)故郷紹介、(2)観光接客場面での語句学習と会話練習、(3)観光ガイド育成のための e ラーニング、(4)空港における模擬ガイド実習、(5)自治体 FW (課題発見・解決のためのプロジェクト学習) という 5 種類の学習活動で構成した。

故郷紹介は、学生の出身地を紹介する作文及び PowerPoint スライドを用いたプレゼンテーションを行った(図 3)。使用言語は、日本人学生は中国語、留学生は日本語である。プレゼンテーションに含む内容は、観光ガイドの基本情報として一般的な、地名(地図)、交通(札幌からの行き方と所要時間)、気候や季節の特徴と旅行に適したシーズン、名産・グルメ・お土産、人気の観光スポット・行事を設定した。留学生は、北京、上海、広州等、観光地として有名な大都市だけでなく、各地方の出身者がおり、日本人学生も教科書等で習ったことのない地方の方言や生活様式について触れる機会となった。日本人学生は道内出身者のみであったが、現在暮らしている札幌以外の街の魅力を見直し、言語だけでなく、写真や動画などのメディアを活用して適切に表現する課題に取り組んだ。作文は相互添削を行い、PC スキルの高い者がそうでない者に操作方法やコツを伝授する等、助け合い、学び合いながらスライドを完成させていた。

横店影視城 	東陽の名物 東陽には木製品が極めて有名なとされています。東陽は木彫の都という二つも持っています。しかも、中国木彫シェイもがあります。その総価値は200億元(約3200億円)を超えています。過去6年の間で中国木彫業界で飛躍的発展し、東陽木彫業界を変え、伝説を作りました。  画像 →	東陽のグルメ ・東陽土雞煲 ・東陽土雞煲といった、山の中で飼える鶏で、自然なものを食べて育てた鶏、それを東陽独特な料理法で長時間煮込んだる煲という地方料理です。 
--	--	---

成吉思汗烤羊肉和拉面  ・松尾成吉思汗烤羊肉 开业六十年的名店，店内环境很新，很漂亮。 ・味的三平 放入了豆芽和大葱的味道清淡的拉面。味增拉面的始祖。	 ・札幌冰雪节 大通公园：2019年2月4日到11日 每年国内外来游客不少于200万人。 全北海道最大的活动。
--	--

図3 中国人留学生(上)と日本人学生(下)の故郷紹介

観光接客場面での語句学習と会話練習は、市販のテキスト(中国語で PERAPERA 北海道, 2017, 北海道新聞社)を用いて行った。本書は、筆者を含む北海道在住の通訳案内士が、観光ガイドのための実用的な場面・テーマ別の文や表現をまとめたものである。ローカルな観光ガイドに特化した内容を効率的に学習するために、授業の教材として採用した。音読による発音練習、語句の意味確認、観光文脈における日本の文化理解を一斉学習の形式で行った後に、観光ガイドの場面における適切な説明や案内の通訳練習を2名1組になって行った。

観光ガイド育成のための e ラーニングは、独自に開発したモバイルラーニングシステム(e-daoyou.org/)を利用して、授業で教材を閲覧しながら語句学習、発音及び通訳練習を行い、自宅で復習した後にテスト課題を提出した。e ラーニングは北海道の訪日観光の動線に即した全13課で構成されているが、本実践では第1課(空港出迎え)、第2課(交通機関)、第11課(ホテルチェックアウト)、第13課(空港見送り)のみを学習した。



図 4 観光ガイド学習用 eラーニングサイト

空港における模擬ガイド実習は、(1)準備学習(グループ分け、担当エリア割り当て、発音練習等)、(2)空港各所で模擬ガイド練習(グループごとに自由行動し、ガイドの動線や最新情報の確認等)、(3)模擬ガイド(旅客とガイドの対話)発表(eラーニング動画のシナリオを再現するだけでなく、現地で初めて気付いたこと、発見した情報、店員さんに質問・確認してわかったこと等を即興で追加)、(4)ルブリックを用いた相互評価(発表者1人1枚、評価シート記入)の順で学習を進めた。



図 5 空港模擬ガイドの様子

評価の観点	1点	2点	3点	4点	5点
事前学習・ eラーニング 教材の復習	何も復習していない。 ガイド内容をほとんど知らない。	何も復習していない。 その場の思いっつきで 少しだけ話している。	eラーニング教材を復 習している。自分の担 当箇所のみを学習 してきている。	eラーニング教材を復 習している。自分の担 当箇所以外も関連する 内容を学習してきてい る。	eラーニング教材を復習し ている。自分の担当箇所 以外も関連する内容を学 習し、さらに別の教材や資 料も用いて準備してきてい る。
チーム ワーク	グループのメンバー とほとんど協力してい ない。自分の担当 以外は何も言わ ず、手伝ったりし ない。	グループのメンバーと あまり協力していない。 指示や依頼があ った時だけ、何か言 ったり、手伝ったり している。	グループのメンバーと 積極的に協力してい る。指示や依頼に対 して、熱心にアドバ イスしたり、助けた りしている。	グループのメンバーと 積極的に協力してい る。指示や依頼が なく、自然と困って いる仲間、助けた りしている。必要 な解説・ガイドの 要点が複数あり、聞 いていて概ね理解 できている。	グループのメンバーと積 極的に協力している。自分 から困っている仲間 に声をかけたり、助 けたり、助けたら だけではない。必要 な解説・ガイドの 要点が複数あり、聞 いていて完全に理 解できる。
解説・ ガイドの 要点	解説・ガイドの要点 がない。	解説・ガイドの要点が 1つあるが、聞いて いてほとんど理解 できない。	解説・ガイドの要点 が1つあり、聞いて いる。半分理解 できている。	解説・ガイドの要点 が複数あるが、聞 いていて概ね理解 できている。	解説・ガイドの要点 が複数あるが、聞 いていて完全に理 解できる。
追加の施設 ガイド	独自に調べて追加 した施設の説明が ない。	独自に調べて追加 した施設の説明が 1つある。	独自に調べて追加 した施設の説明が 2つある。	独自に調べて追加 した施設の説明が 3つある。	独自に調べて追加 した施設の説明が 4つある。
表現技法	常に下向きで原稿 を読み、語り口調 や声の大きさに ハリがない。聴衆 に背中を向け、アイ コンタクトがない。 直立不動で身振り 手振りが少ない。	発表の大部分は原 稿を見おくり、声 が小さく聞き取れ ない。聴衆に目を向 けるが、すぐに原稿 に目を落とし、身 振り手振りが少な い。	発表の半分程度は 原稿を見ている。時 折、声が小さく、聞 き取れない部分があ る。聴衆とのアイコ ンタクトは少ないが、身 振り手振りを加えて いる。	時々、原稿を見るが、 大部分は覚えて話 している。大きな声 で発音がある。時々 聴衆とアイコンタ クトを取りながら、身 振り手振りを加えて いる。	原稿を読まず、完全 に覚えている。大き な声で発音がある。常 に聴衆とアイコンタ クトを取りながら、身 振り手振りを加えて いる。
話すスキル; 日本人＝中国 語 留学生＝日 本語	聞いていて外国語 が全く聞き取れな い。	聞いていて外国語の 部分的に聞き取れ るが、ほとんど聞 き取れない。	聞いていて外国語の 半分程度は聞き取 れる。	聞いていて外国語の ほとんどが聞き取 れる。	聞いていて外国語を 完全に聞き取れる。
質疑応答	質問に1つも回答 できない。沈黙して しまし、質問者に 対する応答がない。	1つの質問に回答 している。回答でき ない質問に対しては わからないと回答す る。質問者に対する フォローがない。	複数の質問に回答 している。回答でき ない質問に対しては わからないと回答す る。質問者に対する フォローがある。	全ての質問について 回答しているが、内 容を正確に把握して おらず、不適切な回 答が含まれている。	全ての質問について、 内容を正確に把握し ておらず、不適切な 回答をしている。

図 6 ループブリック

自治体での観光体験を通じた課題発見・解決のためのプロジェクト学習は、北海道砂川市のインバウンド協議会及び協力方の観光事業者と連携し、インバウンド受入環境整備を目指して行った。同市では、地元住民が対外的にアピールしたい観光コンテンツについて、地域外、特に外国人の観点で地域の魅力がどのように映るか知り、旅行企画を打ち出したいというニーズがあった。そこで、同市のインバウンド協議会が計画したモニターツアーに学習者らが参加し、外の地域の若者と留学生の視点で、インバウンドを中心とする来道観光客にとっての課題発見を試みた。また、体験を通じた調査の結果を総括し、インバウンド活性化に向けた課題解決のためのアイデアや方策を提言するプレゼンテーションを行った。さらに、自治体に向けた調査報告活動のみならず、各自の観光体験を写真や動画で記録し、日常的に利用している SNS を通じて情報発信した上で、閲覧者やフォロワーによる評価・コメントの分析を行い、地域の観光広報戦略についても考察した。また、授業の本来の目的である日中通訳ガイドのスキルアップという側面も考慮し、最終課題として、自治体のモニターツアー情報を整理し料金設定を加えた札幌発・同市行き日帰りツアー企画書を作成した。このアウトプットは、当初の自治体側のニーズに応答するものでもあり、連携の成果を還元する意味で、インバウンド協議会へ提出した。

表 1 プロジェクト学習計画

日時	学習活動	説明
6 月中	準備学習	・観光事業者による北海道インバウンドの現状と課題に関するレクチャー（地域の観光産業の現状理解等） ・モニターツアー班分け、活動内容の確認
7/5 金 （終日）	自治体 FW	・モニターツアー（各コース自治体担当者によるガイド） ・インバウンドの視点で、体験内容、施設、環境等に関する情報収集（学習のねらい：困っていること・やりたいこと等の聞き取り、メモ・写真・動画等によるデータの記録）
7 月中	課題発見と 解決の話し合 い、プレゼン 準備	・モニターツアー体験記録を用いて SNS で情報発信とそれに対する反応やコメント分析のまとめ ・自治体インバウンド受入環境の現状、課題の明確化、解決策や環境改善の提言のまとめ ・プレゼン資料作成（日本語 PPT スライド）

7/26 金	自治体向け プレゼンテー ション	・グループごとにプレゼン最終確認(9:00～10:00) ・プレゼンテーション(3グループ、各30分、10:00～11:30) ・自治体担当者・観光事業者による講評、意見交換会(11:30～12:10)
--------	------------------------	---



図 7 自治体 FW の様子



- 1、内容の全文または概要
先週の砂川体験!
地元の人々はとても親切でかわいいです
とても気持ちのいい町でした。
- 2、リアクション
いいね! の数: 18
- 3、コメント
①BBQ とカヌーが面白そう! 家族たちと一緒にいてみたいなあ!
②いいね! 行き方は教えてもらいせんか? JRで直行できますか? 近くに宿泊するところありますか?
③カップルでいったらなにができますか? デートに向いていますか?
④きれいだな! 札幌からどういけばいいですか? バスかJRですか?

図 8 Weibo(微博:中国で主流のSNS)の投稿とコメント

データ分析の方法

データ収集は、学期の前後にアンケート調査を行った。社会人基礎力向上の実感(5段階)と理由記述、及び社会人基礎力育成のための学習に役立ったと思う活動(選択式)と理由(記述式)(付録参照)に対する回答を収集した。分析の対象は、学習者10名分(日本人1名は進学のため事後調査欠席)の量的データと質的データである。分析手法は、量的データ分析として、SPSSを用いて対応のある2群のt検定(学期の前後で同一の学習者を対象とする)を行った。分析の対象となる学習者が25名以下であるため、ノンパラメトリック検定のウィルコクソンの符号付き順位検定を行った。また、質的データ分析として、記述回答の内容をMAXQDA(ver.2020)を用いてコード化、カテゴリ化し、概念図を作成した。量的データ分析は、「RQ1 学習者はIC-PBLを通じて、社会人基礎力の能力・要素における向上を認識するか」の検討、質的データ分析は、「RQ2 学習者が認識した社会人基礎力の向上は、どのような学習の経験と成果に基づくものか」の検討を目的とする。

量的データ分析について、事前と事後の記述統計量、及び各質問項目の内的整合性を判定するための信頼性統計量(通常は α 係数が0.8以上なら一貫性があると見なされる)は表2、3の通りである。

表2 記述統計量

	平均値	標準偏差
事前	47.6000	7.63326
事後	51.8000	5.88407

表3 信頼性統計量

	Cronbach のアルファ
事前	.909
事後	.870

統計分析の結果、全体平均値は4.2上昇した。これが有意な上昇かどうかを検定した。また、効果量を $r = Z/\sqrt{N}$ の式を用いて計算した。その結果、5%水準で統計的に有意な差が見られ、効果量も大であった($z = -2.606$, $p = .009$, $r = -.82$)。したがって、IC-PBLを通じて社会人基礎力の自己評価が上昇したと判断できる。

更に、社会人基礎力の個別の項目についての変化の有無を知るために、同様

の検定を行った。その結果、「前に踏み出す力」のうち「主体性（物事に進んで取り組む力）」($z = -2.449, p = .014, r = -.77$)、「働きかけ力（他人に働きかけ巻き込む力）」($z = -2.449, p = .014, r = -.77$)、「考え抜く力」のうち「創造力（新しい価値を生み出す力）」($z = -2.636, p = .008, r = -.83$)、「チームで働く力」のうち「柔軟性（意見の違いや立場の違いを理解する力）」($z = -2.121, p = .034, r = -.67$)について、5%水準で統計的に有意な差が見られ、効果量も大であった。したがって、IC-PBLを通じて、主体性、働きかけ力、創造力、柔軟性については自己評価が上昇したといえる。これ以外の能力と要素、すなわち、「前に踏み出す力」のうち「実行力」、「考え抜く力」のうち「課題発見力」と「計画力」、「チームで働く力」のうち「発信力」、「傾聴力」、「状況把握力」、「規律性」、「ストレスコントロール力」については、5%水準で統計的に有意な差が見られなかったため、IC-PBLを通じて自己評価は上昇しなかったと判断できる。

表 4 社会人基礎力の自己評価の向上(学期前後の比較)

分析結果の項目	ウィルコクソンの符号付き順位検定
全体平均値	*
社会人基礎力：前に踏み出す力	
主体性	*
働きかけ力	*
実行力	n.s.
社会人基礎力：考え抜く力	
課題発見力	n.s.
計画力	n.s.
創造力	*
社会人基礎力：チームで働く力	
発信力	n.s.
傾聴力	n.s.
柔軟性	*
状況把握力	n.s.
規律性	n.s.
ストレスコントロール力	n.s.

*は 5%有意, n.s. は非有意

質的データ分析については、社会人基礎力の能力ごとに、最も役立ったと感じ

た学習活動及びその理由についての自由記述に基づきインビボ・コーディング⁴を行い、関係や階層を解釈しながらコードの整理・カテゴリ化を行った上で、概念図(階層型マップ)を作成した。

「前に踏み出す力」(図9)では、自治体FW、空港実習、自治体向けプレゼンテーションの順で役立ったと認識された。自治体FWの理由から、「インバウンド初体験」、「豊富なアクティビティ」、「実践的」、「地元の人々との交流を通じた日本語会話能力の向上」、「多様な学び」、「インバウンドについて熟考」、「グループ内での意思表示、意見主張」というカテゴリが浮上した。空港実習の理由からは、「現地での体験型学習による深い印象」、「実践的な観光ガイド初体験」、「知識学習のみならず本物の観光産業とガイド初体験」、「学習仲間との存在」、「ガイド表現の考案・学習における相互支援」というカテゴリが浮上した。自治体向けプレゼンテーションの理由からは、「リーダーの経験・リーダーシップの苦勞」、「ICスキルの向上」というカテゴリが浮上した。

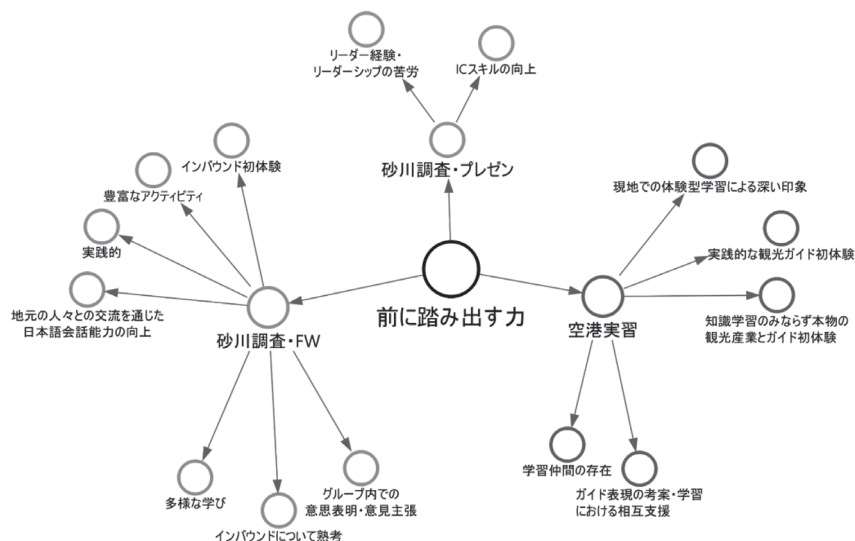


図9 「前に踏み出す力」の育成に役立った活動と理由の概念図

⁴ インビボ・コーディング (in vivo coding) は、参加者やインタビューの相手などが用いたそのままの言葉から正確に切り取ってコーディングすることをいう。

「考え抜く力」(図 10)では、自治体向けプレゼンテーション、e ラーニングと空港実習、自治体 FW の順で役立ったと認識された。自治体向けプレゼンテーションの理由からは、「意見を出すための熟考」、「解決提言の作文を通じた深い思考と発想の訓練」、「現状分析、問題のまとめ、解決策の考案という学習プロセス」、「自治体改善のための真剣で具体的な思考」、「自治体改善のための思考の量化」、「自治体関係者の思いの理解を通じた感情の共有と当事者間の形成」というカテゴリが浮上した。e ラーニングの理由からは、「実用表現に基づく知識学習」、「口語表現学習の量化」というカテゴリが浮上した。空港実習の理由からは、「即興性・臨機応変な対応能力の必要性に対する気づき」、「自分で調べながら言語学習を深化」というカテゴリが浮上した。自治体 FW の理由からは、「実践的」というカテゴリが浮上した。

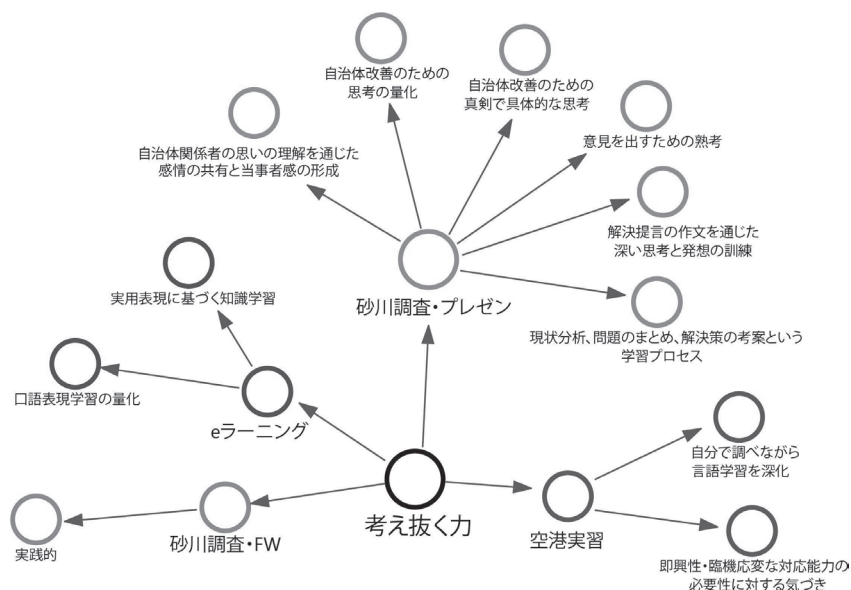


図 10 「考え抜く力」の育成に役立った活動と理由の概念図

「チームで働く力」(図 11)では、自治体向けプレゼンテーション、空港実習、自治体 FW の順で役立ったと認識された。自治体向けプレゼンテーションの理由からは、

「グループを単位とする相互支援・協力」、「グループ活動を通じたチームワークの重要性に対する気づき」、「仲間と一緒に課題に挑戦し達成することの意義」、「FW からプレゼンを通じたチームワークの重要性に対する気づき」、「プレゼン資料の作成から発表を通じたチームワークの実感」、「多様な努力と成果」というカテゴリが浮上した。空港実習の理由からは、「相手を変えた練習によるコミュニケーション機会の増加」、「グループ活動を通じたチームワークの重要性に対する気づき」、「グループ活動を通じた達成感・充実感の向上」というカテゴリが浮上した。自治体 FW の理由からは、「多様な意見を聞く機会」、「実践的」、「グループ活動を通じたチームワークの重要性に対する気づき」というカテゴリが浮上した。

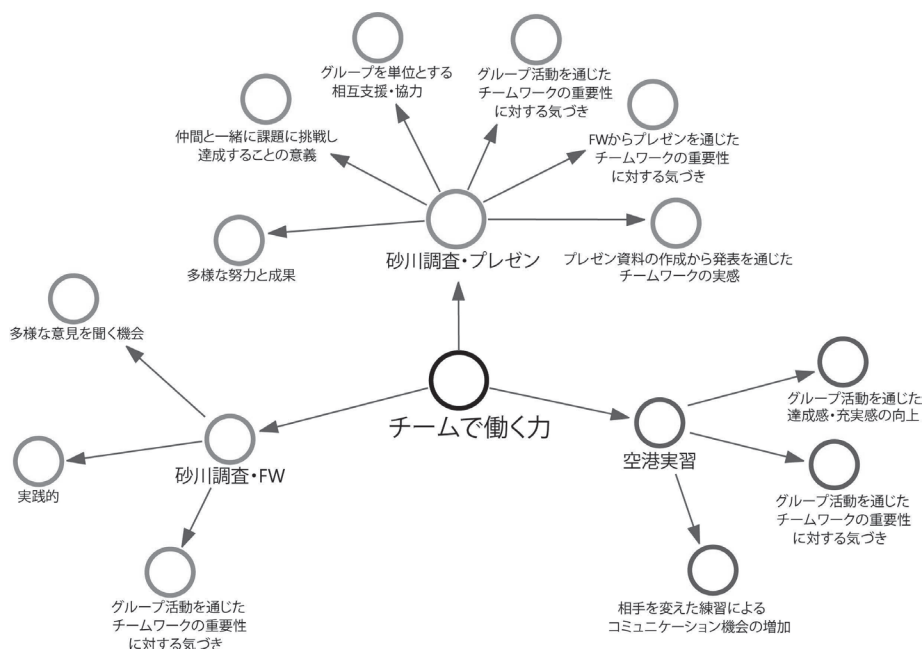


図 11 「チームで働く力」の育成に役立った活動と理由の概念図

考察

量的分析の結果、自己評価が向上した各要素と、質的分析の結果、学習に有効と認識した理由のカテゴリの関係について考察する。

「主体性」は「物事に進んで取り組む力」を指し、図 9 の自治体 FW のうち「グループ内での意思表示・意見主張」が、積極的に課題解決の話し合いに取り組んだ経験に基づく認識と考えられる。「働きかけ力」は「他人に働きかけ巻き込む力」を指し、図 9 の自治体 FW のうち「リーダー経験・リーダーシップの向上」、空港実習の「学習仲間の存在」、「ガイド表現の考案・学習における相互支援」が、グループのメンバー同士で協力を求め合い、支援し合う経験に基づく認識と考えられる。「創造力」は「新しい価値を生み出す力」を指し、図 10 の自治体向けプレゼンテーションの「自治体関係者の思いの理解を通じた感情の共有と当事者感の形成」、「自治体改善のための真剣で具体的な思考」が、個人学習や教室内学習のみでは獲得できない実地体験を通じた発見や着想に基づく認識と考えられる。「柔軟性」は「意見の違いや立場の違いを理解する力」を指し、図 11 の自治体 FW の「多様な意見を聞く機会」、「多様な努力と成果」が、言語・文化背景の異なる学習者間での意見や立場の違いが発生した際に、意見交換や調整を行いながら課題の発見と解決に取り組むという経験に基づく認識と考えられる。なお、図 11 の 3 つ全ての活動で、「グループ活動を通じたチームワークの重要性に対する気づき」が得られており、更に、グループ活動を通じた達成感、充実感の獲得や向上、その意義や重要性の気づきも、「柔軟性」が求められるような場面の経験に基づく認識といえるだろう。

量的分析の結果から社会人基礎力の自己評価の向上について有意差が認められなかった要素については、今後、量的研究のアプローチによる検証が必要である。ただし、図 10 の自治体向けプレゼンテーションの「意見を出すための熟考」、「解決提言の作文を通じた深い思考と発想の訓練」、「現状分析、問題のまとめ、解決策の考案という学習プロセス」、「自治体改善のための思考の量化」は、いずれも「課題発見力（現状を分析し目的や課題を明らかにする力）」や「計画力（課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する力）」に通じる経験に基づく認識といえよう。本実践は事例研究であることから、一定の有効性が示唆された部分もあると同時に、社会人基礎力という汎用的なスキルについての検証を量と質の両面から解明・探究する必要がある。

質的分析の結果、学習の有効性が認められると判断できる部分もある。この授

業は日本語と中国語の通訳ガイド育成を目指すものであり、観光関連施設や自治体という実践の現場における体験を通じて、授業で学習した言語知識や会話スキルを応用することが重要である。またそのような応用を通じて、地域に実在する課題を発見し、解決のためにまた知識やスキルを応用するという良性の循環が生まれることが望ましい。学習者の認識から、IC-PBL に含まれる複合的な活動がその循環を形成する上で有効に作用したことが見て取れる。例えば、図 9 では、自治体 FW の「インバウンド初体験」、「豊富なアクティビティ」、「実践的」、「地元の人々との交流を通じた日本語会話能力の向上」、「多様な学び」、「インバウンドについて熟考」、空港実習の「現地での体験型学習による深い印象」、「実践的な観光ガイド初体験」、「知識学習のみならず本物の観光産業とガイド初体験」、自治体向けプレゼンテーションの「ICT スキルの向上」が挙げられる。図 10 では、自治体 FW の「実践的」、e ラーニングの「口語表現学習の量化」、「実用表現に基づく知識学習」、空港実習の「自分で調べながら言語学習を深化」が挙げられる。図 11 では、自治体 FW の「実践的」、空港実習の「相手を変えた練習によるコミュニケーション機会の増加」が挙げられる。

なお、質的分析から浮上したカテゴリは、学習評価の指標やルーブリックの項目を再検討するために活用する予定である。

おわりに

本研究は、北海道をフィールドとする IC-PBL の効果を検証することを目的として、教授設計、授業実践及び混合研究法のアプローチによる学習評価を行った。量的データ分析の結果、学習者は IC-PBL を通じて、社会人基礎力の向上を認識することが明らかとなった。特に、主体性、働きかけ力、創造力、柔軟性に対する自己評価が向上した。質的データ分析の結果、学習者は多様な学習活動を複合的に経験したことで、社会人基礎力の向上に結び付く成果を認識し、学習活動の有効性が評価された。学習者視点に基づき、「前に踏み出す力」は自治体 FW、「考え抜く力」は自治体向けの課題発見と解決提言のプレゼンテーション、「チームで働く力」は同じく自治体向けプレゼンテーションが最も役立つと評価された。

残された課題は、本実践を通じて向上が認識されなかった社会人基礎力の能力と要素に結び付くような学習体験を明らかにし、それらを組み込んだ学習活動を設計することである。そして、学習過程の観察、成果やアウトプットの評価に基づき、どのような学習や活動の経験が学習者に認識され、社会人基礎力の育成に有効で

あるかを探究し、量的研究のアプローチも取り入れた検証を続けたい。観光産業と連携したプロジェクト型学習では、教員と学習者のみならず、外部の様々なアクター、例えば実務専門家、メンター等との連携を確保することや、インタラクションが生まれやすい学習プロセスを設計する必要がある。また、質的データ分析の面で、学期末に行うワンショットの間接評価と記述回答のみでは、抽象的で曖昧な感想に留まり、学習者の成果認識について具体的な解釈を正確に捉えきれない。そのため、フォローアップインタビューなど、学習者の認識を深く理解するためのアプローチを検討したい。教授デザインの間では、外部参加者の評価による学習成果の精度と質の向上や、相互評価に基づく協同学習振り返りの機会をより豊かにする手法（ルーブリックと発表やプレゼン動画を用いた自己分析・相互分析等）について、実践データに根差した具体的な方策を検討したい。

（札幌国際大学・准教授）

参考文献

- J.W. クレスウェル, V.L. プラノ クラーク, 大谷 順子 (監訳) (2010) 『人間科学のための混合研究法: 質的・量的のアプローチをつなぐ研究デザイン』, 北大路書房.
- Sugie, S. (2019). Development of the Mobile Learning System for Local Tour Guide Training in Chinese. *proceedings of the 25th International Conference on Collaboration Technologies and Social Computing (CollabTech 2019)*, 23-26. Available at https://inolab.slis.tsukuba.ac.jp/global/2019/proceedings/Poster_Proceedings.pdf
- 押谷祐子 (2006)「東北大学の多文化クラス」, 『日本語教育方法研究会誌』13(2), 6-7.
- 経済産業省 (最終更新日不明)「社会人基礎力説明資料(3つの能力/12の能力要素など)」<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/>(accessed 2020.2.20)
- 国土交通省観光庁 (2016)「明日の日本を支える観光ビジョン」http://www.mlit.go.jp/kankocho/topics01_000205.html (accessed 2020.1.18)
- 坂本利子, 堀江未来, 米澤由香子 (2017)『多文化間共修: 多様な文化背景をもつ大学生の学び合いを支援する』, 学文社.
- 佐藤勢紀子, 末松和子, 曾根原理, 桐原健真, 上原聡, 福島悦子, 虫明美喜, 押谷祐子 (2011)「共通教育課程における「国際共修ゼミ」の開設: 留学生クラスとの合同による多文化理解教育の試み」, 『東北大学高等教育開発推進センター紀要』6, 143-156.
- 末松和子 (2017)「「内なる国際化」でグローバル人材を育てる—国際共修を通したカリキュラムの国際化—」, 『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』3, 41-51.

- 杉江聡子, 三ツ木真実 (2015) 「遠隔交流を活用した中国語ブレンディッド・ラーニングの実践と混合研究法による評価」, 『教育システム情報学会学会誌』32(2), 160-170.
- 高橋美能 (2016) 「国際共修授業における言語の障壁を低減するための方策」, 『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』42, 123-139.
- 鄭惠先, 菊池誠治, 平山花菜絵, 青木麻衣子 (2016) 「日韓混成グループによるオンライン協働活動を主軸とした課題解決型授業の試み」, 『日本語学研究』49, 109-125.
- 寺本潔 (2016) 「観光の教育力と教材開発による人材育成—那覇国際高校 (SGH) への出前授業を通して」, 『論叢: 玉川大学教育学部紀要』2016, pp.101-116.
- 寺本潔 (2017) 「社会科・観光学習を通して島の発展につながる人材育成—沖縄県石垣島の小学6年生への出前授業と中学生観光シンポジウムを振り返って—」, 『論叢: 玉川大学教育学部紀要』17, 37-56.
- 星野洋美 (2017) 「外国語活動と他教科の連携による内容言語統合型学習の成果と課題—家庭科との連携による CLIL 実践の試み—」, 『常葉大学外国語学部紀要』34, 25-33.

付録

社会人 基礎力	役立ったと思う活動	理由(自由記述)
前に踏み 出す力	新千歳空港での模擬 ガイド)	可以到实地学习，印象更加深刻。
		通过这个模拟导游，不仅学到了知识，还体验到了从未接触过的导游行业。
		グループのメンバーと一緒に現地に行って実習したから
		第一次实际性地作为导游进行了挑战
		ガイドが使う言葉をグループで何回も確認しあったことがよかった。
	砂川フィールドワーク とまとめ作業	グループで積極的に自分の考えを言えたから。
		実践性强，值得体验
		砂川的活動體驗很丰富，也让我学到了很多。和当地人沟通，日语能力也得到了提升
		インバウンドについて考えたり、体験をしてみたりするのは初めてだったから。
	最終課題:砂川のインバウンド環境改善のための課題と提言プレゼンテーション	リーダーだったのでパワーポイントをまとめなきゃいけないくて、大変だったけど少しパソコンをうまく使えるようになった気がする。
考え抜く 力	新千歳空港での模擬 ガイド)	可以自己查资料组织语言。
		中国語の単語がすぐ出るような訓練が必要と感じた
	砂川フィールドワーク とまとめ作業	实地演习很好
	最終課題:砂川のインバウンド環境改善のための課題と提言プレゼンテーション	どうしたら砂川をよりよくできるか真剣に考えられたから
		写建议的时候，感觉自己思路打开了不少
		砂川のことを良くしたくてたくさん考えた
		現状をよく分析してから問題をまとめて、解決策を

		考えた。考え抜く力に役立つ。
		为了提出意见进行了深度思考
		インバウンドに対する色々な考えを聞いて自分もインバウンドをする側だったらどうするかなど本気で考えたから。
チームで働く力	北海道ガイド育成のための e ラーニング	通过这个课程，练习到了更多的口语，并且在不断的练习中获得了更多的知识。
	新千歳空港での模擬ガイド	和别人配合练习对话，沟通比较多。
		みんなでガイドの練習が多いところはどうまくできた感じがするから
	砂川フィールドワークとまとめ作業	実践性强，很有现实感
		大家一起完成 ppt 一起发表，感觉到了团队的力量。
		色々な人と関わって意見を聞いたりして。
	最終課題：砂川のインバウンド環境改善のための課題と提言プレゼンテーション	グループのメンバーと一緒に協力してプレゼンテーションにこめたため
		みんなの力を合わせて色々がんばった
		砂川の活動で、チームワークがすごく重要
		以小组为单位进行了合作
	后三个项目都有帮助（訳：後の3項目すべて役立った）	机场和砂川的活动都是小组分工，我觉得从这些活动中体会到了团队合作的重要性

外国語教育学会 (JAFLE) 第23回研究報告大会 会場 東京外国語大学 大会議室			
2019年12月14日(土), 2019年12月15日(日)			
1日目	発表者	所属	タイトル
開会の辞			
09:30-10:00	ファム ティ タイン タオ	東京外国語大学博士後 期課程	複合動詞「～込む」の習得ーベトナム国立ダナン 外国語大学における調査を基にー
10:05-10:35	八木真生、川村よし子	東京外国語大学、 東京国際大学	非漢字圏中上級日本語学習者は文章中の重要 語を辞書で調べるかー辞書引き行動の観察及び インタビューの結果からー
10:40-11:10	布村猛、海野多枝	東京外国語大学博士後 期課程、 東京外国語大学	日本語学習者の音声における単語アクセント実 現のアプローチ:高さ、長さ、強さの観点から
11:15-11:45	平松尚子、鈴木綾乃、 速水淑子	横浜市立大学	日本人学生と留学生が多言語で共に学ぶプロジ ェクトの試行と課題
11:50-12:20	麻生亜子、菊池富美子、 森田淳子、大神智春、 鈴木綾乃	四天王寺大学、明治大 学、東京工業大学、九州 大学、横浜市立大学	日本語学習者横断コーパス(I-JAS)に見られる多 義語コロケーションの分析ー「さく」「でる」「つけ る」に焦点を当ててー
12:20-13:20	休憩		
13:20-13:50	彭悦	京都大学	中国語母語話者の日本語映像作品視聴時の語 彙ストラテジーの利用
13:55-14:25	CIOLCA RALUCA MARIA	大阪大学大学博士前期 課程	トキ節におけるル形・タ形の使用状況と指導方法 ールーマニア人日本語学習者を対象にー
14:30-15:00	董炎林、野北明嗣	武蔵野大学修士課程、会 津大学	日本人と中国人日本語学習者の拍の等時性の感 覚とその発音の実現
15:05-15:35	石崎達也	東北大学博士課程	F0、F1による母音の緊張性の可視化と発音方法 の検討の試み
15:40-16:10	劉国彬	福山大学	日本とインドネシアにおける孔子学院の中国語教 育の比較ー福山大学孔子学院とアル・アザール 大学孔子学院を例にー
16:15-16:45	杉江聡子	北海道大学メディア・コミ ュニケーション研究院	中国語ガイド育成のためのモバイルラーニングシ ステムを用いたアクティブ・ラーニングの設計、実 践と評価
16:50-17:20	小川典子	立命館大学言語教育セン ター	中国語学習者の読解活動における未知語の処理 ストラテジー
17:25-17:55	総会		

2日目	発表者	所属	タイトル
09:30-10:00	張正	東京外国語大学	中国語の数量詞表現<一十類別詞>の第二言語習得:一学習者コーパスに基づく日本語母語学習者と英語母語学習者の比較一
10:05-10:35	スニサー ウィッタヤーバンヤーン(齋藤)、富盛伸夫	東京外国語大学	タイ語教育における社会文化的適切性とCEFRへの適用一ボライトネス理論の視点から見た人称詞・呼称表現を中心に一
10:40-11:10	山田裕也、西村凌太	東京学芸大学大学院、東京学芸大学教職大学院	新大学入試におけるリーディングセクションの難易度比較:GTEC および英検に焦点を当てて
11:15-11:45	佐藤選	東京学芸大学	新大学入試と学習指導要領の対応関係ーリスニングセクションに焦点をあててー
11:50-12:20	春日淳	神田外語大学	日本人学習者を対象としたベトナム語文法教育の再検討
12:20-13:20	休憩		
13:20-13:50	近藤野里	名古屋外国語大学	フランス語教科書におけるリエゾンとフランス語学習者のリエゾン
13:55-14:25	杉山香織	西南学院大学	テキストにおける未知語の予測とその検証
14:30-15:00	増田朋子	神奈川大学	V.A.ボストフスキーのコンプリヘンション・アプローチー日米における受容及び影響ー
15:05-15:35	染谷藤重	上越教育大学	高校生の心理的欲求充足が内発的動機づけを予測するプロセスー階層的重回帰分析を用いてー
15:40-16:10	結城健太郎、白澤秀剛	東海大学	外国語学習における学習成果フィードバックがもたらす学修行動の変化-主体的学修分類の観点から
16:15-16:45	本間直人、山崎吉朗	日本大学非常勤講師、日本私学教育研究所	中等教育における英語以外の外国語教育ー教員免許状更新講習を中心にー
閉会の辞			

ご所属は発表当時のものです。

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	佐野 洋 (東京外国語大学) 任期 2019 年 12 月-2022 年 12 月)
副会長	林 俊成 (東京外国語大学)、秋田 辰巳 (山梨学院大学)
理事	任期 2018 年 12 月-2021 年 12 月 阿部 新 (東京外国語大学)、大森 洋子 (明治学院大学)、 川口 裕司 (東京外国語大学)、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 哲生 (東京学芸大学)、 馬場 千秋 (帝京科学大学)、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)、山崎 吉朗 (日本私学教育研究所)、 若林 恵 (東京学芸大学)
担当	会計 佐藤 玲子 (明星大学)、事務 黒澤 直俊 (東京外国語大学)

第 23 号編集委員

阿部新、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、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、上原広夢(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

2019年1月

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. 査読により論文として採用された原稿については外国語のレジュメ（1ページ以内）も付すこと。
9. 掲載が受理された後に執筆者自身が校正の作業にあたる。著者には4部献呈する。
10. 掲載された論文等に関して、その執筆者は電子化して公開・公衆送信する非独占的な権利を学会に対して許諾するものとする。
11. 留意事項
執筆者は「投稿用書式」のWORDファイルを利用すること。他の原稿は受け付けない。提出物はE-mail添付ファイルで送ること。
フォントや体裁については個々に著者と編集責任者と相談することとする。

編集後記

本号では、8本の論文、3本の研究ノートを掲載しました。議論されている話題も、発音や発声に関わる音声学上の課題から、教育心理視点の授業指導の分析など多岐に渡ります。さらに、タイやベトナムなどアジアの諸言語を扱う論考が増えており、広く教育学のまなざしから多様な外国語の在り方を学術的に問いかける本学会にとって喜ばしいことです。今後もよりいっそうの投稿を期待しています。

(佐野 洋)

外国語教育研究 第23号
JAFLE BULLETIN
ISSN :1348-7639
2020年12月1日発行

発行 外国語教育学会
会長 佐野洋
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

外国語教育研究

JAFLE BULLETIN 第23号 2020

発行：外国語教育学会

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

2020年12月1日

印刷製本：日本ルート印刷出版株式会社/AK サトウ