

外国語教育研究

J A F L E

B U L L E T I N

26

2023

外国語教育学会

JAFLE BULLETIN 2023
外国語教育研究 第26号

目次	頁
論文	
英語母音/u:/, /ɔ/の新たな発音手法の考察 -日本語母音/uR/の緊張性 θ 1 と緊張力 Ftense(t)に基づく検討 - 石崎 達也……………	1-19
ベトナム人日本語学習者における長・短音の習得 アクセントを重視した音声指導の効果について 田中 真由美……………	20-38
ノダ文をめぐる日中対照研究 -中国語話者向けの日本語教育を目指して- 高 甜、佐野 洋……………	39-57
日本語学習者による多義語コロケーションの理解 -「ある」「する」に焦点をあてて- 大神 智春、鈴木 綾乃、林 富美子、麻生 迪子、 森田 淳子……………	58-75
個別的課題解決型学習としての遠隔日本語教育実習のデザインと評価 教育デザイン研究に基づいた実践 守屋 久美子……………	76-94
英語教員の授業スタイルの認知が大学生のエンゲージメントに及ぼす影響 -大学1年生と2年生の比較を通して- 染谷 藤重……………	95-112

研究ノート

フランス語中・上級学習者が自由会話で過少使用する動詞：
学習用共起表現リスト作成を目指して

時田 朋子、川口 裕司、バルカ・コランタン…………… 113-128

The status of European Portuguese teaching in Japan:

The impact of Brazilian Portuguese on teachers and learners

FÉLIX TEIXEIRA Laura…………… 129-144

外国語教育学会（JAFLE）第 26 回研究報告大会…………… 145-146

学会役員、理事…………… 147

外国語教育学会規約…………… 148-149

『外国語教育研究』投稿規定…………… 150-152

編集後記…………… 153

英語母音 /u:/, /ʊ/ の新たな発音手法の考察 ー 日本語母音 /uR/ の緊張性 θ と緊張力 $F_{tense}(t)$ に基づく検討ー

石崎 達也

はじめに

調音音声学においては、母音の分類をする際に主に 3 つの要素が使用される。それらは「舌の高さ(開口度)」、「舌の前後の位置」及び「円唇性」である。例えば、日本語話者が英語の母音を発音する上では、原理的に上述の 3 つの要素を実現すれば良い。しかし、現実的にはその実現は非常に難しく、発音手法に関する様々な研究が継続的に行われているところである。

本稿では、CALL (computer assisted language learning) や e-learning にて使用可能となる、英語の緊張母音 /u:/ と弛緩母音 /ʊ/ に関する新たな音声学的データを検討する。そのデータに基づき、「母音の音質の時間依存性」を考慮した英語の緊張母音 /u:/ と弛緩母音 /ʊ/ の発音手法の考察を行う。

また、石崎 (2022) が提示した英語の緊張母音・弛緩母音のペアである /i:/, /ɪ/ の発音手法と対照することにより、調音音声学において同じカテゴリーである英語の狭母音 /i:/ と /ɪ/, /u:/ と /ʊ/ に関する日本語話者向けの発音手法を包括的に考察する。

さらに、日本語話者が当該母音の発音練習をする際に留意する必要がある要素として緊張力 (= 口腔内の鉛直方向にかかる力) を検討し、物理学的に考察する。母音を産出する際の「舌の筋肉」に関する従来研究を概観するとともに、英語の発音指導において考慮の必要な要素として、上述の 3 つの要素に加えて新たな要素「緊張力」を提示する。

1. 従来研究

1.1 母音の緊張性とフォルマント移動

フォルマント移動は時間経過に伴うフォルマント周波数の変化量のことであり「時間依存性」が重要な要素である。英語を含む様々な言語ではフォルマント移動の研究が 1990 年代ごろから活発に行われているが、日本語に関する当該特性

の研究はほとんど行われていない。

緊張性についてはこれまで緊張及び弛緩の 2 通りに区別されて離散的に議論されることがほとんどであり、いかなる言語においても定量的尺度による定義はこれまでに存在していなかった。本特性についても「時間依存性」に注目した議論はほとんど行われていない。

石崎(2019)は、母音のフォルマント移動と緊張性に関する新たな知見を模索する上で従来とは異なるアプローチをとり、「時間依存性」の概念を研究上の重要な要素として取り入れ、緊張母音と弛緩母音の定量的な定義について考察した。母音の緊張性については Jakobson, Fant and Halle (1951)及び Chomsky and Halle (1968)が緊張性と声道空間との関連性を指摘し、声道の物理的な位置関係により緊張母音と弛緩母音の違いについて言及しており、石崎(2019, 2022)は彼らの考え方を踏襲し母音の緊張性を考察する上で、声道の鉛直方向の変動と関連性のある第 1 フォルマント移動を使用し、母音の持続時間内における緊張性の間接的な可視化の手法を主張した(式(1)～(3)を導出する概念)。緊張性の指標を第 1 フォルマント周波数の角度 θ_1 とし、母音の緊張性を「緊張又は弛緩」の 2 通りで区別するのではなく「連続的な数値」で可視化できることを示した(図 1 参照)。

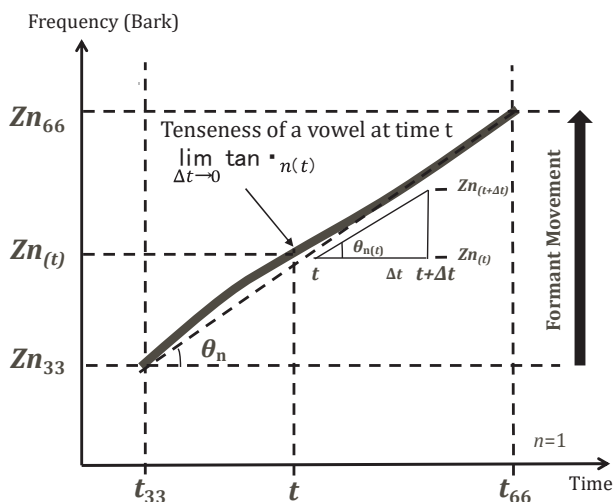


図 1 母音の緊張性に関する数理モデルの概略図

(石崎 2019 を基に作成)

持続時間 d における母音の緊張性

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

時刻 t における母音の緊張性 (the first derivative)

$$\begin{aligned} \frac{dZn_{(t)}}{dt} &= \lim_{\Delta t \rightarrow 0} \tan \theta_{n(t)} & \theta_{n(t)} &= \arctan\left(\frac{Zn_{(t+\Delta t)} - Zn_{(t)}}{\Delta t}\right) \\ &= \lim_{\Delta t \rightarrow 0} \frac{Zn_{(t+\Delta t)} - Zn_{(t)}}{\Delta t} & & \text{the case } n=1 \end{aligned} \quad (2)$$

時刻 t における母音の緊張性 (the second derivative)

$$\frac{d^2Zn_{(t)}}{dt^2} = \frac{d}{dt} \left(\lim_{\Delta t \rightarrow 0} \tan \theta_{n(t)} \right) \quad \text{the case } n=1 \quad (3)$$

1.2 英語の緊張母音・弛緩母音のペア /i:/, /ɪ/ の緊張性

図 2 に示すのは、石崎(2022)が行った英語の緊張母音/i:/及び弛緩母音/ɪ/の緊張性に関する定量解析の結果である。Welch's t testの結果、両条件(tense /i:/, lax /ɪ/)の θ_1 に有意差 ($t(116) = 9.24, p < .001$) がみられた。2 要因の分散分析を行った結果、母音の主効果が有意であった ($F(1, 129) = 84.192, p < .001$)。石崎(2022)は、英語の緊張・弛緩母音/i:/, /ɪ/に関する θ_1 は、統計的に有意差を示す母音の緊張性の指標の一つとして捉えることができることを示した。

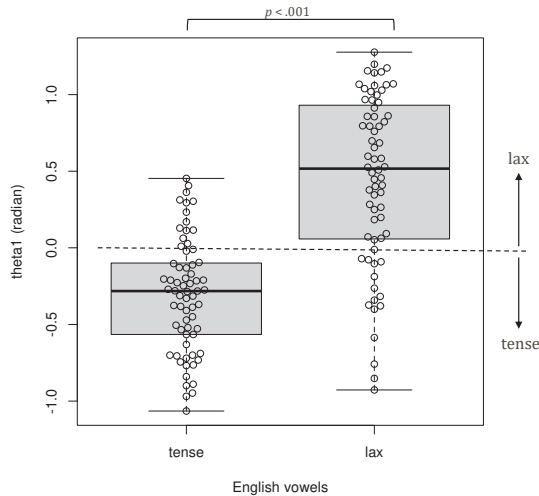


図 2 英語の緊張・弛緩母音/i:/, /ɪ/に関する緊張性の指標、フォルマント角度 θ_1 (石崎 2022)

表 1 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、角度 θ_1
(日本語の長母音/iR/, 英語の母音/i:/, /ɪ/の場合) (石崎 2019)

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	角度 θ_1
緊張(tense)	狭窄	下降	<0
安定(stable)	変化なし	変化なし	=0
弛緩(lax)	拡張	上昇	>0

石崎 (2019) は、英語の緊張母音/i:/及び弛緩母音/ɪ/、日本語の母音/iR/が示す緊張性の時間依存を示しており、 θ_1 が負の場合に「緊張」状態、正の場合に「弛緩」状態であることを主張している (表 1)。

1.3 英語の緊張母音・弛緩母音のペア/i:/, /ɪ/の発音手法

英語の緊張母音・弛緩母音のペアである /i:/, /ɪ/ については、石崎 (2022) が「母音の音質の時間依存性」を考慮した発音手法を提示している (表 2)。

緊張母音/i:/の発音は日本語の母音/iR/ (高低アクセント HL) により、弛緩母音/ɪ/の発音は日本語の母音/iR/ (高低アクセント LH) により実現され、ピッチ変動大とすることにより母音の緊張性を二分化し、口腔内の鉛直方向の距離を相対的に変えることにより母音の音質 (第1フォルマント周波数) を二分化することが期待できる、というものである。

表 2 英語の緊張・弛緩母音/i:/, /ɪ/の指導方法の案 (石崎 2022)

英語母音	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/ (口腔内を狭く) (口を閉じる際に力を入れる)	HL (ピッチ変動大)
/ɪ/	弛緩 (lax)	/iR/ (口腔内を広く)	LH (ピッチ変動大)

/ɪ/を発音する際に、母音/E/ with spread lips が有用となり得ることも提示。

1.4 英語の緊張母音・弛緩母音のペア/u:/と/ʊ/の発音手法

清水 (2011) は、「日本語 NS が英語 NNS 同士で英語を使用するための最低限の発音指導という前提」で発音指導上のガイドラインを提示し、/u:/については「唇を丸めて『ウー』と言う」、/ʊ/については「『ウ』で良い」と述べている。一方、小野 (2012) は、「言葉で発音の仕方を生徒に伝えることが肝心である」と述べ、/u:/を「唇に力を入れて、すぼめる。口笛を吹くような口の形」、/ʊ/を「唇をすぼめて『ウ」

と言う意識で「オ」と言う」とする発音手法を提示した。また、野北(2018)は「新しい音韻カテゴリーを頭に構築する必要はなく」、/u:/を「ウー」で、/u/を「ウ」で代用できることを提示した。これらの発音手法は、上述の3つの要素を実現するために構築されたものであるといえる。

1.5 母音を産出する際の舌筋の機能

熊田ら(2000)は、構音¹の評価が主に「筋収縮のレベル(筋電図等)、構音器官の形態(いい替えれば声道形態)のレベル(各種画像的手法)、音声のレベル(音響分析、聴覚印象的評価法など)」で行われることを示し、さらに「これら3つのレベルのデータを関連づけるためには、構音器官に関連した筋肉の機能を知ることが必要」、「筋の収縮が、声道形態をどのように変化させ、結果的にどのような音声が生じるかという因果関係を各筋において知る必要」、「構音器官中最もそういう知識が不足しているのが舌」であると述べた。

また、高野ら(2006)は、「母音/i/の生成にかかわる舌筋の役割」について論じ、「前舌母音/i/における舌端部の上方への隆起は、オトガイ舌筋後部筋束による舌前方の隆起の説明では不十分であり、正中方向へ圧縮することにより上方へ隆起させるという内舌筋(横舌筋など)の関与がある」ことを指摘した。

1.6 緊張性を表示させる CALL 教材の開発

風張ら(2013)は英語母音発音マップを開発し、「学習者の調音をリアルタイムにプロットする発音マップ上に円唇、緊張、R音を表示する方法」を提示した。ここで緊張とは「唇が左右に広げられる状態」のことであり、「レベルメータ」で視覚的に示される。

2. 研究目的、方法

本稿の1つ目の目的は、CALLやe-learningで使用可能となる、英語の緊張母音/u:/と弛緩母音/u/に関する新たな音声学的な特性のデータについて検討を行うことである。

¹ 医学における「構音」は、言語学における「調音」とほぼ同義である。

2 つ目の目的は、「母音の音質の時間依存性」を考慮した英語の緊張母音 /u:/と弛緩母音 /u/ の発音手法を提示することである。石崎 (2022) が提示した英語の緊張母音・弛緩母音のペアである /i:/, /ɪ/ の発音手法と対照し、調音音声学において同じカテゴリーである英語の狭母音 /i:/ と /ɪ/, /u:/ と /u/ に関する日本語話者向けの発音手法を包括的に考察する。

また、3 つ目の目的は、物理学的な解析を教育学の分野へ寄与させる検討及び、英語の緊張母音 /u:/ の発音訓練時における留意事項の検討を行うことである。日本語話者が当該母音の発音練習をする際に留意する必要がある要素として緊張力 (= 口腔内の鉛直方向にかかる力) について物理学的に考察する。英語の発音指導において考慮の必要な要素として「舌の高さ」、「舌の前後の位置」及び「円唇性」に加えて、第4の要素「緊張力」を検討する。

日本語の音声データとして使用したものは、国立情報学研究所の音声資源コンソーシアムが提供する音声コーパス「東北大-松下単語音声データベース (TMW)」の音声データである。日本語母音「ウー」の第 1 フォルマント移動を調査する上で使用したのは計 71 音声データである。調査する単語のアクセントパターンについては HL, LH の 2 つでありデータ数はそれぞれ 34, 37 である。/uR/(HL) の音声を出した単語は「テスウリョウ」「グウスウ」「シングウ」、/uR/(LH) の音声を出した単語は「グウスウ」「フウトウ」「スウガク」である。英語の音声データとして使用したものは、英語辞書 Cambridge Dictionary の計 23 音声データである。データ内訳は、緊張母音 /u:/ が 9 データ (単語 boot, food など)、弛緩母音 /u/ が 14 データ (単語 could, foot など) である。日英語の当該母音を示す緊張性 θ_1 、フォルマント周波数 F1 の測定を行う。統計分析 (t 検定) を R(4.1.1) で行う。

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 6.1.43)を使用した。以下、日本語母音については適宜「イー」「ウー」を /iR/, /uR/ と表記する。統計分析における有意水準は 5% とする。

3. 結果及び考察

3.1 英語の緊張・弛緩母音 /u:/, /u/ の新たな音声学的な特性のデータ

英語の緊張・弛緩母音 /u:/, /u/ に関する緊張性の指標、フォルマント角度 θ_1

(単位:radian)を表 3、図 3 に示す。緊張母音/u:/は凡そ負の値を取る傾向にあり、最小値は-0.96069 ラジアン、第一四分位数は-0.74060 ラジアン、中央値は-0.69243 ラジアン、平均値は-0.63691 ラジアン、第三四分位数は-0.66674 ラジアン、最大値は 0.08598 ラジアンである。一方、弛緩母音/ʊ/は凡そ正の値を取る傾向にあり、最小値は-1.1124 ラジアン、第一四分位数は-0.3367 ラジアン、中央値は 0.4031 ラジアン、平均値は 0.1587 ラジアン、第三四分位数は 0.6227 ラジアン、最大値は 0.9959 ラジアンである。

表 2 英語の緊張・弛緩母音/u:/, /ʊ/に関する緊張性の指標、フォルメント角度 θ_1

Vowels	Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.
/u:/	-0.96069	-0.74060	-0.69243	-0.63691	-0.66674	0.08598
/ʊ/	-1.1124	-0.3367	0.4031	0.1587	0.6227	0.9959

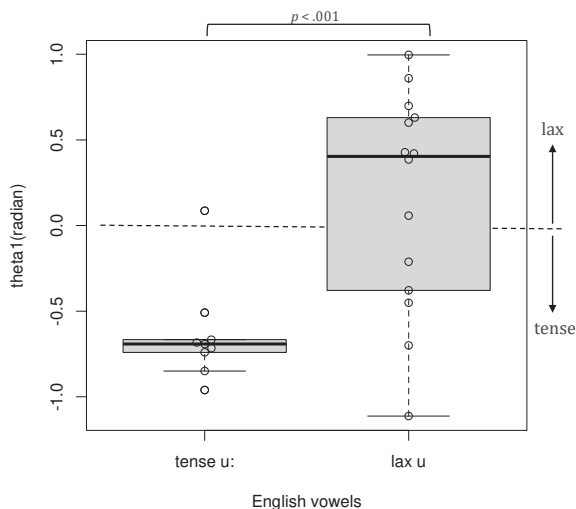


図 3 英語の緊張・弛緩母音/u:/, /ʊ/に関する緊張性の指標、フォルメント角度 θ_1 の 1 次元マップ

ここで中央値に注目してみると、緊張母音/u:/では-0.69243 ラジアン、弛緩母音/ʊ/では 0.4031 ラジアンであり、その差は 1.09553 ラジアンとなっている。図 3 に示す通り、それぞれの母音の示すフォルメント角度 θ_1 の分布は大きく異なっていることがわかる。Welch's t test の結果、両条件(tense, lax)の θ_1 に有意差($t(19) = 4.0413, p < .001$)がみられた。

したがって、図 3 に示す英語の緊張・弛緩母音/u:/, /ʊ/に関するフォルメント角度 θ_1 は、統計的に有意差のある母音の緊張性の指標の一つとして捉えること

ができると考えられる。すなわち、「フォルマント角度 θ_1 の1次元マップ」は、当該母音の発音教育に関するコンピュータ支援(CALL)や e-learning で使用可能となる、新たな音声学的な特性のデータとなり得ると考える。

図4に示すのは、英語の緊張・弛緩母音/u:/, /o/に関する緊張性の指標、フォルマント角度 θ_1 (単位:radian)と第1フォルマント周波数 $F1_{33}$ (持続時間 33%時点の値、単位:Hz)である。

Welch's t test の結果、両条件(tense, lax)の $F1_{33}$ に有意差がみられた($p < .001$)。したがって、図4に示す英語の緊張・弛緩母音/u:/, /o/に関するフォルマント角度 θ_1 と第1フォルマント周波数 $F1_{33}$ は、両者ともに統計的に有意差のある母音に関する音響的な特性であるといえる($F1_{33}$ の代わりにバーク係数 $Z1_{33}$ も使用可能)。すなわち、図4のような「フォルマント角度 θ_1 と第1フォルマント周波数 $F1_{33}$ の2次元マップ」は、当該母音の発音教育に関するコンピュータ支援(CALL)や e-learning で使用可能となる、新たな音声学的な特性のデータとなり得ると考える。

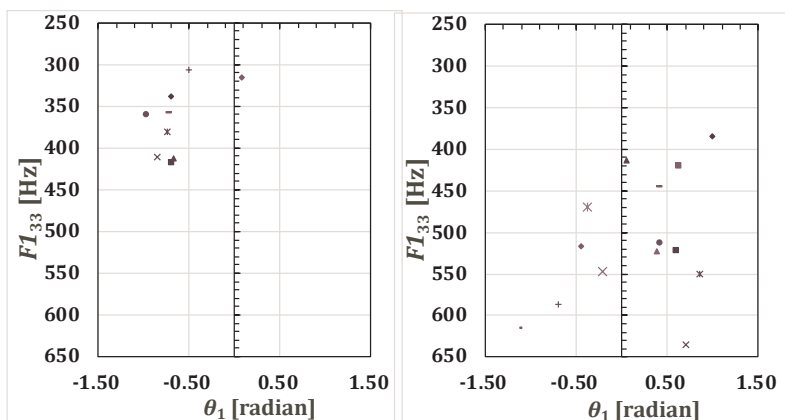


図4 英語の緊張・弛緩母音/u:/, /o/に関する緊張性の指標、フォルマント角度 θ_1 と第1フォルマント周波数 $F1_{33}$ の2次元マップ (左図 /u:/, 右図 /o/)

3.2 日本語の母音/u:/, /o/の新たな音声学的な特性のデータ

表4、図5に示すのは、日本語の母音/uR/(HL)とuR/(LH)に関する緊張性の指標、フォルマント角度 θ_1 (単位:radian)である。母音/uR/(HL)は凡そ負の値を取る傾向にあり、最小値は-1.03236 ラジアン、第一四分位数は-0.38656 ラジアン、中

中央値は-0.18350 ラジアン、平均値は-0.15822 ラジアン、第三四分位数は 0.04787 ラジアン、最大値は 0.57448 ラジアンである。一方、母音/uR/(LH)は凡そ正の値を取る傾向にあり、最小値は-0.6838 ラジアン、第一四分位数は 0.1140 ラジアン、中央値は 0.2810 ラジアン、平均値は 0.2325 ラジアン、第三四分位数は 0.4024 ラジアン、最大値は 0.6918 ラジアンである。

表 3 日本語の母音/uR/(HL)と/uR/(LH) に関する緊張性の指標、フォルマント角度 θ_1

Vowels	Min.	1 st Qu.	Median	Mean	3 rd Qu.	Max.
/uR/ HL	-1.03236	-0.38656	-0.18350	-0.15822	0.04787	0.57448
/uR/ LH	-0.6838	0.1140	0.2810	0.2325	0.4024	0.6918

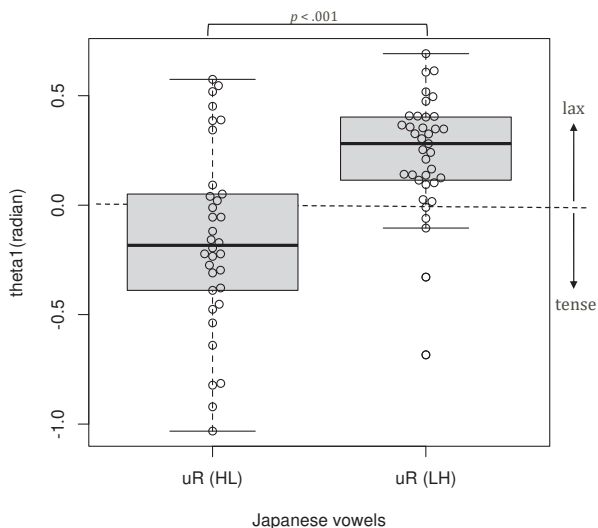


図 5 日本語の母音/uR/(HL), /uR/(LH) に関する緊張性の指標、フォルマント角度 θ_1 の 1 次元マップ

ここで中央値に注目してみると、母音/uR/(HL)では-0.18350 ラジアン、母音/uR/(LH)では 0.2810 ラジアンであり、その差は 0.4645 ラジアンとなっている。図 5 に示す通り、それぞれの母音の示すフォルマント角度 θ_1 の分布は大きく異なっていることがわかる。Welch's t test の結果、両条件(HL, LH)の θ_1 に有意差($t(54) = 4.6246, p < .001$)がみられた。したがって、図 5 に示す日本語の母音/uR/(HL),

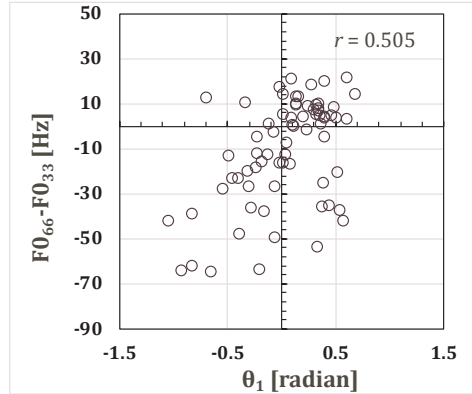


図 6 日本語の母音/uR/(HL), /uR/(LH) に関する

緊張性の指標、フォルマント角度 θ_1 とピッチ変動量 $F0_{66}-F0_{33}$ の 2 次元マップ

/uR/(LH)に関するフォルマント角度 θ_1 は、統計的に有意差のある母音の緊張性の指標の一つとして捉えることができると考えられる。

図 6 に示すのは、日本語の母音/uR/(HL), /uR/(LH) に関する緊張性の指標、フォルマント角度 θ_1 とピッチ変動量 $F0_{66}-F0_{33}$ の 2 次元マップである。日本語の母音/uR/については相関係数 $r = 0.505$ であり、中程度の正の相関が認められた。t 検定を行ったところ有意であった($p < .001$)。日本語の母音/uR/ではピッチ変動量の差の絶対値が大きくなると、母音の緊張性の指標 θ_1 の絶対値が大きくなるような傾向が見られる。

3.3 英語の緊張・弛緩母音/u:/, /ʊ/の発音手法の検討

図 7 左に示すのは、英語の緊張・弛緩母音/u:/, /ʊ/に関する緊張性の指標、フォルマント角度 θ_1 (図 3 と同じ)である。 θ_1 は「相対的に」二分化する傾向にあることがわかる。図 7 右に示すのは、日本語の母音/uR/(HL), /uR/(LH) に関する緊張性の指標、フォルマント角度 θ_1 (図 5 と同じ)である。英語の当該母音と同様に、 θ_1 は「相対的に」二分化する傾向にあることがわかる。

さらに、英語の緊張母音/u:/と日本語の母音/uR/(HL)の θ_1 は負の値を取る傾向にある。一方、英語の弛緩母音/ʊ/と日本語の母音/uR/(LH)の θ_1 は正の値を取る傾向にある。

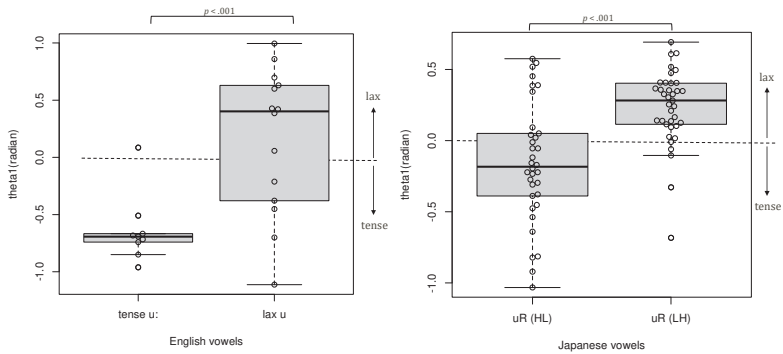


図 7 英語の緊張・弛緩母音/u:/、/ʊ/、日本語の母音/uR(HL)、/uR(LH) に関する
緊張性の指標、フォルマント角度 θ_1 の 1 次元マップ

すなわち、日本語話者が英語の緊張母音/u:/の発音をする上では、母音の緊張性を実現するという観点で、日本語の母音/uR(HL)を利用することが有効であると考えることができる。

また、日本語話者が英語の弛緩母音/ʊ/の発音をする上では、母音の緊張性を実現するという観点で、日本語の母音/uR(LH)を利用することが有効であると考えることができる。

図 8 左に示すのは、英語の緊張・弛緩母音/u:/、/ʊ/に関する第1フォルマント周波数 $F1_{33}$ である。 $F1_{33}$ は「相対的に」二分化する傾向にあることがわかる。図 8

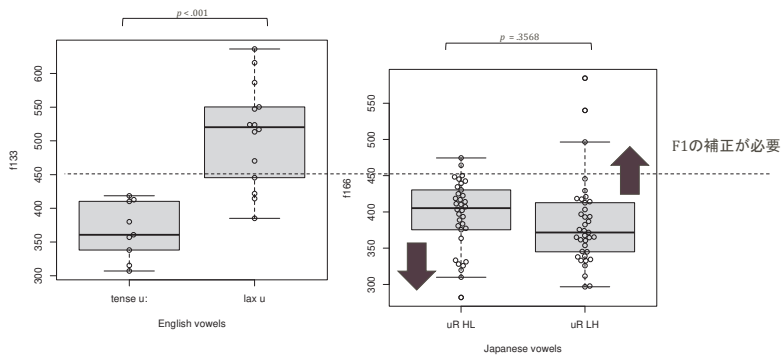


図 8 英語の緊張・弛緩母音/u:/、/ʊ/、日本語の母音/uR(HL)、/uR(LH) に関する
第1フォルマント周波数 $F1$ の 1 次元マップ

右に示すのは、日本語の母音/uR/(HL), /uR/(LH) に関する第1フォルマント周波数 F1₆₆(持続時間 66%時点の値、単位:Hz)である(持続時間 33%から 66%において、英語の当該母音の F1₃₃と最も近い分布を示した F1₆₆を使用してここでは対照する)。日本語の当該母音は英語の当該母音とは異なる傾向にあり、F1 補正が必要ながわかる。具体的には、日本語の母音/uR/(HL)についてはF1 下降、日本語の母音/uR/(LH)についてはF1 上昇をさせるような補正が必要となる。

上述の点を考慮して得られる英語の緊張・弛緩母音/u:/, /ʊ/の発音手法の案を表 5 に示す。英語の緊張母音/u:/の発音手法の案として、日本語の母音/uR/(HL) を使用し、F1 を下降させるために口腔内を狭くすること(舌と口蓋の距離を狭くすること)、F2 を下降させるために唇を丸めること(唇を突出させること)を提示する²。また、英語の弛緩母音/ʊ/の発音手法の案として、日本語の母音/uR/(LH) を使用し、F1 を上昇させるために口腔内を広くすることを提示する。

また、石崎(2022)が提示した英語の緊張・弛緩母音/i:/, /ɪ/の発音手法の案を

表 5 英語の緊張・弛緩母音/u:/, /ʊ/の発音手法の案

英語母音	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
/u:/	緊張 (tense)	/uR/ 口腔内を狭く 円唇	HL (ピッチ変動大)
/ʊ/	弛緩 (lax)	/uR/ 口腔内を広く	LH (ピッチ変動大)

表 6 英語の緊張・弛緩母音/i:/, /ɪ/の発音手法の案 (石崎 2022)

英語母音	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/ 口腔内を狭く 口を閉じる際に力を入れる	HL (ピッチ変動大)
/ɪ/	弛緩 (lax)	/iR/ 口腔内を広く	LH (ピッチ変動大)

² 具体的な調音手続きの案は「口の開きを極力狭くする」ことであり、式(6)に従い F1 は下降する効果を期待できる。また、円唇に伴い「唇を前方に突出させる」ことにより、front cavity による共鳴周波数 $F_n = (2n-1)C / 4L$ に従い F2 は下降する効果を期待できる。

表 6 に示す。表 5, 6 を対照すると共通点があることが分かる。英語の狭母音で緊張母音と分類される/i:/と/u:/の発音手法としては、「高低アクセントを HL とする」ことが共通点として挙げられる。一方、英語の狭母音で弛緩母音と分類される/ɪ/と/ʊ/の発音手法としては、「高低アクセントを LH とする」ことが共通点として挙げられる。このような「英語の母音の緊張性」を「日本語の母音の高低アクセント」により実現できる可能性があることは、発音手法を検討する上でも有益であると同時に、言語学的、音声学的にも極めて重要な事項であると考ええる。

本稿ではさらに、緊張母音/u:/の場合に声道空間を狭くする際の留意事項について、物理学的な観点で考察をさらに行う。

3.4 新たな緊張性の指標 $F_{tense}(t)$ に基づく発音訓練時の留意事項「緊張力」の検討

物理学的な考察を行い母音の緊張力 $F_{tense}(t)$ を導入し、発音訓練時の留意事項の検討を行う。検討の手法は石崎(2022)が示したものとほぼ同様である。

質量 m の質点が x 軸上のみを運動する場合を考える。力 F を受け速度 $v_x=dx/dt$ で運動する時、質点の運動方程式は式(4)で与えられる。

$$F = m \frac{dv_x}{dt} \quad (4)$$

ここで、緊張・弛緩母音/u:/, /ʊ/を発音する際に調音器官(下顎や舌などが主な調音器官として本稿では考察を行う)が上下する運動を、質量 m の質点が x 軸上の1次元直線上を動くとして仮定したモデル³で考える(図 9)。その時、質点 m の運動の際に生じる Z_n の加速度を $a_{tense}(t)$ とする(式(5)参照、 $n=1$)。

本稿では「筋肉の緊張＝力の関与」と考え、時刻 t における力の指標

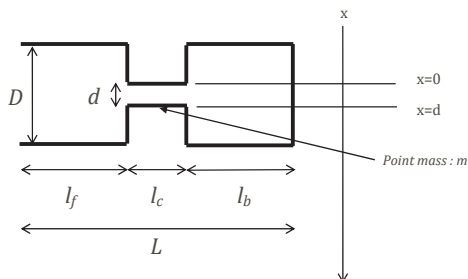


図 9 緊張・弛緩母音/u:/, /ʊ/を発音する際に調音器官が上下する運動を質量 m の質点が x 軸上の1次元直線上を動くとして仮定したモデル
左側が唇、右側が声門を表す。

$$\begin{aligned}
 a_{tense}(t) &= \frac{d^2 Z_n(t)}{dt^2} = \frac{d}{dt} \left(\lim_{\Delta t \rightarrow 0} \tan \theta_n(t) \right) \\
 &= 6at + 2b \\
 &\quad (\text{the case } Z_n(t) = at^3 + bt^2 + ct + d)
 \end{aligned}
 \tag{5}$$

$F_{tense}(t)$ を検討する。加速度は一定で、重力やその他の負荷を考慮しない質点のモデルとする。式(6)に示すのは Helmholtz 共鳴の周波数であり、当該母音のフォルマント周波数 $F1$ に相当する。

³ 本モデルでは、英語の緊張母音/u:/を発音する際の round lips は front cavity l_f を長くする効果のみがあると仮定する。

式(7)に示した $F_{tense}(t)$ は、新たな母音の緊張性の指標として捉えることができると考える。 k は $Z1, F1, d$ の関係に基づく係数であり一定と仮定する($F1$ の変動幅は小さいため)。

$$f = \frac{c}{2\pi} \sqrt{\frac{A_c}{A_b l_b l_c}} = d \frac{c}{2\pi D \sqrt{l_b l_c}} \quad (6)$$

$$\begin{aligned} F_{tense}(t) &= mka_{tense}(t) \\ &= mk \frac{d^2 Z n_{\text{唇}}}{dt^2} \\ &= mk \frac{d}{dt} \left(\lim_{\Delta t \rightarrow 0} \tan \theta_{n(t)} \right) \\ &= mk (6at+2b) \end{aligned} \quad (7)$$

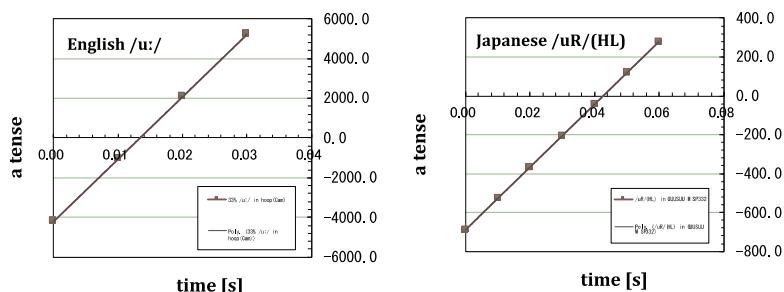


図 10 英語の緊張・弛緩母音/u:/、日本語の母音/uR/(HL) に関する緊張性 $atense(t)$

英語の緊張母音/u:/ (単語:hoop)と日本語の母音/uR/(HL) (単語:グウスウ)に 関する $atense(t)$ を求めた結果を図 10 に示す。英語と日本語の母音を産出する話 者が持つ m と k は同一と仮定すると、 $atense(t)$ を観測することにより緊張力 $F_{tense}(t)$ の挙動を推定することができる。

$atense(t)$ については、英語の方が日本語よりも凡そ一桁高い値をとっているよ うに見える。これは、緊張力 $F_{tense}(t)$ についても英語の方が日本語よりも凡そ一桁 高い値をとっていること、すなわち英語の緊張母音/u:/を産出する場合の緊張力 $F_{tense}(t)$ は、日本語の母音/uR/(HL)を産出する場合よりも大きいことを示唆してい る。

このように、第1フォルマント周波数を利用して間接的に母音の産出時の緊張 力 $F_{tense}(t)$ を計算し、日英語の母音間で対照を行うことが原理的には可能である ことを本稿で提示する。

ここで、 $Ftense(t)$ に基づき、具体的にどのように「緊張力」(＝口腔内の鉛直方向にかかる力)に関する発音指導を学習者に行うことができるのか考察を行う。

従来研究を概観すると、熊田ら(2000)は構音における筋肉の機能の観点で「構音器官中最もそういう知識が不足しているのが舌」であると述べ、高野ら(2006)は「母音*/i/*の生成にかかわる舌筋の役割」について非常に複雑な筋肉の関与を指摘した。母音産出時における舌の筋肉の機能に関する研究が現在も行われている現状において、学習者に対して具体的に舌の動かし方を指導するのは容易なことではない。また仮に指導を行えたとしても、学習者が舌の複雑な筋肉を自在に制御することも困難であると考えられる。

従って、 $Ftense(t)$ に基づき発音時の緊張力を高めてもらう必要性が生じたときには、指導する事項は「舌の制御」ではなく、「母音のオフセット時の音」とすることが一つの手法となり得るのではないかと考える。例えば、英語の緊張母音*/u:/*を発音する際に「緊張力」を高めるためには「母音のオフセット時の音」を*/w/*として、学習者に指導する音声として */uRw/* を提示する(*/u/*から*/w/*の音質へ時間依存的に導くことにより、間接的に緊張力を実現する)という手法は考察に値すると現状考えている。この手法を実践する上では、*/w/*の発音についての調音音声学的な知識を学習者へ教授する必要がある。

本案の妥当性については今後の課題としたいが、英語の発音指導において考慮の必要な要素としては、「舌の高さ」、「舌の前後の位置」及び「円唇性」に加えて、第4の要素「緊張力」を検討する必要性があり得ることを、本稿で提示する。

おわりに

本稿では、CALL や e-learning にて使用可能となる、英語の緊張母音*/u:/*と弛緩母音*/u/*に関する新たな音声学的データを検討した。フォルマント角度 θ_1 と第1フォルマント周波数 $F1_{33}$ は、両者ともに統計的に有意差のある母音に関する音響的な特性であることを示し、新たなデータとして「フォルマント角度 θ_1 の1次元マップ」、「フォルマント角度 θ_1 と第1フォルマント周波数 $F1_{33}$ の2次元マップ」を提示した。これらのデータは、CALL や e-learning にて使用する端末などの画面を通して学習者に示すことが可能であり、学習者の発音補正に寄与するものと考えられる。

そのデータに基づき、「母音の音質の時間依存性」を考慮した英語の緊張母音 /u:/ と弛緩母音 /ʊ/ の発音手法の考察を行った。英語の緊張母音 /u:/ の発音手法の案として、日本語の母音 /uR/(HL) を使用し、F1 を下降させるために口腔内を狭くすること(舌と口蓋の距離を狭くすること)、F2 を下降させるために唇を丸めること(唇を突出させること)を提示した。また、英語の弛緩母音 /ʊ/ の発音手法の案として、日本語の母音 /uR/(LH) を使用し、F1 を上昇させるために口腔内を広くすることを提示した。

また、調音音声学において同じカテゴリーである英語の狭母音 /i:/ と /ɪ/, /u:/ と /ʊ/ に関する日本語話者向けの発音手法を包括的に考察した。「英語の母音の緊張性」を「日本語の母音の高低アクセント」により実現できる可能性があることは、発音手法を検討する上でも有益であると同時に、言語学的、音声学的にも極めて重要な事項であることを示した。

さらに、英語の発音指導において考慮の必要な要素としては、「舌の高さ」、「舌の前後の位置」及び「円唇性」に加えて、第4の要素「緊張力」を検討する必要性があり得ることを提示した。

今後の課題として、発音手法の更なる検討と適用モデルの妥当性及び、円唇性が音質に与える影響、緊張力の実現方法について検証を続けることが挙げられる。また、本稿で提示した発音手法の有効性を検証するための実験内容について検討する。さらに、全ての英語母音と日本語母音の音響特性の包括的な解析と、全ての英語母音の発音手法の考察を行う。

(宇都宮大学)

謝辞

本研究は、JSPS 日本学術振興会科研費 (JP21K19976, 代表: 石崎達也, 「日本語母音 /uR/ の緊張性に関する定量的な考察」) の助成を受けたものです。助成頂いた事に心より感謝申し上げます。

参考文献

- CHIBA, T. and KAJIYAMA, M. (1941). *The vowel, its nature and structure*, Tokyo: Tokyo Kaiseikan.
- CHOMSKY, N. and HALLE, M. (1968). *The sound pattern of English*, New York: Harper & Row.

JAKOBSON, R., FANT, C. G. and HALLE, M. (1951). *Preliminaries to speech analysis: The distinctive features and their correlates*, Cambridge: The MIT Press.

石崎達也 (2019) 「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.

石崎達也 (2020) 「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 ―緊張・弛緩母音のペア /i:/ と /h/ の発音指導への応用を目指して―」, 『外国語教育研究』, 23, 147-159.

石崎達也 (2021) 「F0 変動量による母音の緊張性の制御と発音方法の検討 ―英語の緊張・弛緩母音 /i:/ と /h/ の発音教育への応用―」, 『外国語教育研究』, 24, 99-112.

石崎達也 (2022) 「緊張・弛緩母音の緊張性 θ 1 とフォルマント周波数 F1 の分布 ―英語の母音 /i:/, /h/ の発音訓練時に使用可能な新たな特性分布と緊張性 Ftense に基づく発音手法の物理学的な考察―」, 『外国語教育研究』, 25, 188-205.

小野浩司 (2012) 「日本人英語 ―英語発音の実態とその矯正法―」, 『佐賀大学教育学部研究論文集』, 17(1), 57-78.

風張航, 入部百合絵, 桂田浩一, 新田恒雄 (2013) 「調音特徴の円唇・緊張・R 音を組み込んだ英語母音発音マップ」, 『第 75 回全国大会講演論文集 2013』, 1, 657-658.

熊田政信, 正木信夫, 本多清志, 島田育広, 森浩一, 新美成二 (2000) 「構音の評価 構音時の舌筋機能 Tagging MRI Movie を用いた研究」, 『音声言語医学』, 41(2), 170-178.

清水あつ子 (2011) 「国際語としての英語と発音教育」, 『音声研究』, 15(1), 44-62.

高野佐代子, 本多清志 (2006) 「タギングシネ MRI による母音連鎖/ei/の舌内部変形の計測」, 『音声言語医学』, 47(3), 283-290.

野北明嗣 (2018), 「一般米語全 13 母音に聴覚的に対応する日本語の母音: 英語の母音は決して難しくない」, 『外国語教育研究』, 21, 1-19.

音声データ

CAMBRIDGE DICTIONARY

<https://dictionary.cambridge.org/> [accessed November 2021].

国立情報学研究所 音声資源コンソーシアム

<http://research.nii.ac.jp/src/index.html> [2022 年 3 月アクセス]

**Pronunciation Teaching Methods of English Tense/Lax Vowels, /u:/ and /o/
Based on Vowel Tenseness, θ_1 and $F_{tense}(t)$:
A Quantitative Study of Japanese Tense and Lax Vowels, /uR/_(HL) and /uR/_(LH)**

Tatsuya ISHIZAKI

To date, vowel tenseness has been discussed discretely in two ways: tense and lax. A definition based on a quantitative scale in any language has never been developed. Regarding vowel tenseness, Jakobson, Fant and Halle (1951) and Chomsky and Halle (1968) pointed out the relationship between tenseness and vocal tract. Ishizaki (2019, 2022) followed their idea and used the formant angles, θ_1 and θ_{F1} , and the first derivative $dZl(t)/dt = \lim \tan \theta_1(t)$ to consider vowel tenseness. He made an indirect quantification of vowel tenseness within the duration of vowels.

In this study, we investigated θ_1 , the second derivative $atense(t) = d^2Zl(t)/dt^2$, and the Force of Tenseness $F_{tense}(t) = mkd^2Zl(t)/dt^2$ for English tense/lax vowels, /u:/ and /o/, and Japanese vowels, /uR/_(HL) and /uR/_(LH). Based on these data, we considered the pronunciation methods of /u:/ and /o/ in consideration of the time dependence of vowel sound quality.

The formant angle θ_1 for the Japanese vowel /uR/_(HL) was significantly different from the one for the Japanese vowel /uR/_(LH) ($p < .001$). Regarding Japanese vowels, /uR/_(HL) and /uR/_(LH), which are classified as close vowels in articulatory phonetics, there was a correlation between vowel tenseness and pitch accents ($r = 0.505$).

We identified a statistically significant difference in the formant angle θ_1 between English tense/lax vowels, /u:/ and /o/ ($p < .001$). Based on the data, we devised pronunciation teaching methods of /u:/ and /o/ for Japanese speakers, taking into account the time dependence of vowel tenseness and formant frequencies.

We also calculated the Force of Tenseness $F_{tense}(t)$ and showed that it is theoretically possible to compare the estimated force applied to the oral cavity in the vertical direction during vowel pronunciation between any languages, such as Japanese and English.

A comprehensive study on pronunciation teaching methods of English vowels /i:/, /u/, /u:/, and /o/ was conducted for Japanese speakers. There is a possibility that vowel tenseness in English can be realized by using the pitch accents of Japanese vowels.

(Utsunomiya University)

ベトナム人日本語学習者における長・短音の習得 アクセントを重視した音声指導の効果について

田中 真由美

1. はじめに

筆者の勤務する大学にはアジアの国・地域からの留学生が在籍しているが、中でもベトナム人留学生から日本語の「伸ばす音が全然分からない」という声をよく聞く。ベトナム人学習者にとって、日本語のリズムの習得、中でも長音の習得が困難であることは杉本(2003)、Do (2012)らの研究でも明らかになっており、この理由として彼らの母語であるベトナム語と日本語が持つ韻律的特徴の違いが考えられる。日本語教育の現場では、「お・じ・い・さ・ん」などと手を叩いて練習したり、ことばと拍の関係を視覚的に説明したりしながら、長音とは「音を1拍分長く伸ばすのだ」と指導するのが一般的であるが、「音を1拍分伸ばす」と頭では分かっているが、実際に発音して実現するのは難しいようである。また、そもそも日本語教育において音声教育が最も立ち遅れているという報告もある(浦上 2004)。

「伸ばす音が分からない」と言っても、長/短音の場所やアクセントによって難易度には違いがあることが先行研究から明らかになっている。田中(2022)では、長/短音の音節の位置とアクセント型によって難易度に差が有るかを明らかにするため、「チーズ」「地図」、「最小」「最初」などのミニマルペアを調査語としてベトナム人留学生 17 名に読み上げさせ、その音声を日本語母語話者 10 名にどちらに聞こえたか判定させた。その結果、誤って判定された割合(以下、誤聴率)が顕著に高かったのは、「着て」(ミニマルペアは「聞いて」)、「主食」(「就職」)、「許可書」(「教科書」)の 3 語で、いずれも語頭の拍が東京方言では L¹の短音である語が長音の語だと判定されていた、と報告している。また誤聴率が特に高かった「主食」の読み上げ音声について音響的に分析した結果、17 名中 15 名は 1 拍目/u/を 2 拍目/o/より高く発音していたと述べており、誤聴の原因は誤ったアクセントの付与にあるのではないかと、もしそうであれば語頭のアクセント指導をしっかりとすることでこの点を改善できるのではないかと述べている。そこで本稿では、この仮説を検証するため、アクセントの音声指導を実践する。そして、指導の前と後とで学習者の発

¹ 本稿では語において相対的に低い音を「L」、高い音を「H」と表す。

音と母語話者の判定がどう変化したかを明らかにし、今後の日本語音声指導への一助としたい。

2. 日本語とベトナム語の韻律的特徴

音声のレベルには母音や子音といった「単音(または分節音)レベル」と、その音が組み合わさって「ことば」になった時に現れる高さや長さといった「韻律レベル」に大別される。ここでは本稿のテーマである長音または短音の生成に関わる「韻律レベル」について、日本語(東京方言)と学習者の母語であるベトナム語の特徴を概観する。

2.1 日本語の韻律的特徴

2.1.1 日本語のリズム

日本語教育学会(編)(2005)『新版日本語教育事典』によれば、リズムとは「何かが規則的に反復することによって生ずる感覚のもたらす現象」であり、「ことばは、時間の流れに沿って生成されるが、どの言語でも、発話は1つずつの音がただ単に並んでいるのではなく、母音を中心とした音節を形成している。この音節が連なって文になるが、この違いが各言語に特有のリズムを生み出すと考えられている」(p.24)と述べられている。このリズムは何らかの要素が等間隔で繰り返されること(等時性)によって生み出されるが、その要素により、強勢を持つ音節の間隔が等しく発音される「強勢拍リズム(stress-timed rhythm)」、各音節の長さが等しく発音される「音節拍リズム(syllable-timed rhythm)」、子音+短母音または短母音の長さが等しく発音される「モーラ拍リズム(mora-timed rhythm)」の3つに分類される。

日本語はモーラ拍リズムに分類され、仮名1文字(拗音は2文字)を1単位とし、これが時間的に等間隔で実現される(拍の等時性)。例えば「なごや」は3拍、「かながわ」は4拍と数えられるが、特殊拍(長音、撥音、促音)も1拍分として数えるため、「とうきょう」とっとりは4拍、「ぐんま」は3拍と数える。3拍である「チーズ」は2拍である「地図」とは全く違う意味の語となるが、拍の感覚を持たない多くの日本語学習者にとってこの区別が難しいことが多い。

2.1.2 日本語のアクセント

個々の言語において社会慣習的に決まっている音の強さや高さの配置を「アクセント」と言い、強勢の位置によって言葉の意味が区別される「強勢アクセント (stress accent)」と、音節ごとの相対的な高さで意味の区別がされる「高低アクセント (pitch accent)」に大別される。日本語は高低アクセントに分類されており、「はし(箸)」=HL と「はし(橋)」=LH のように各モーラの高さの配置により意味が異なる言語である。東京方言では一定のアクセントのパターンはあるものの、語ごとに高低の配置が決まっているいわゆる「自由アクセント」であるため、学習者にとっては語彙を覚える際にアクセントの配置も 1 つ 1 つ覚える必要がある。

2.2 ベトナム語の韻律的特徴

2.2.1 ベトナム語のリズム

前述したように、言語のリズムはある要素の繰り返しにより強勢拍リズム、音節拍リズム、モーラ拍リズムに分類される。ベトナム語は基本的に 1 つの語が 1 つの音節から成る「単音節言語」であり、各音節は等しい長さで発音されることから、音節拍リズムに分類される。このため日本語の特殊拍の習得は困難であり、中でも特に長音の習得が困難であることが先行研究で報告されている(杉本 2003 他)。

2.2.2 ベトナム語のアクセント

ベトナム語は中国語と同じ「声調言語」と呼ばれ、6 種類の声調を持つ。日本語と同様に音の高さで言葉の意味を区別するが、日本語は拍ごとに高さに変化する(1 つの拍の中では高さは変わらない)のに対し、ベトナム語は音節の中で音の高さに変化するという違いがある。

3. 先行研究

アクセント指導による効果を報告した研究には、磯村(1996)、ガリエーゴ(2011)がある。

磯村では、非母語話者日本語教師 13 名を対象にアクセント指導を行い、指導の前と後で読み上げ音声の韻律にどのような違いが出るかを明らかにした。まず指導前の音声として、「これはなに？【 】？—ええ、【 】です。」という

会話フレームに、それぞれアクセント型の異なる 2 拍の名詞【いぬ】(尾高型)【ねこ】(頭高型)【とり】(平板型)を入れ替えた文を読み上げてもらいこれを録音する。その後、個別に日本語が高低アクセントであることやアクセント表記の説明、平叙文・疑問文の練習などの指導を約 10 分行う。そしてその 2~3 週間後に、指導後の音声として、上で用いた会話文にアクセント型と韻律を表す曲線を記したテキストを読み上げてもらう。また更に、【うま】【あし】、【あめ(雨)】【かさ】【えき】、【あめ(飴)】【ほし】【いす】という単語を上会話フレームに入れ、韻律の曲線は記さず単語のアクセント型の表記のみを文の横に示したテキストを読み上げてもらい、これらの音声を録音した。指導前と後の音声について聴覚的・音響的の両面から分析を行った結果、指導前は殆どの話者が全てのアクセント型を共通の韻律の形で発音していたが、指導後にはアクセント型の違いを異なる韻律パターンで実現しようとするようになったと述べている。またその発音については、

- ほぼ母語話者に近い韻律の形でアクセント型の違いを区別できる
- アクセント型の違いを区別しようとするが、不十分である
- 母語話者とは異なる方法でアクセント型の違いを実現しようとする
- 異なる様々な韻律の形を使ってみるが、アクセント型に合ったものを選択できない

という 4 つの傾向に分類できるとし、全体としては、以前より正しい韻律に近づく方向を示した、と報告している。

ガリエーゴは、フィリピン人学習者 25 名を対象にアクセント指導を行い、指導の前後で短母音の長音化の問題が減少するかどうかを検証した。まず指導前の音声として、「コーヒー」などの長母音と「今晚」などの撥音を含む 2~4 モーラの有意味語を混ぜた 55 語を「【 】です」という文に入れたスライドを 3 回読み上げてもらい録音する。その後、日本語のアクセントについての指導を行い、指導後の音声として、指導前の音声と同じ文にアクセント表記が加えられたスライドを見せ、モデル音声を聞いた後に 3 回読み上げてもらい録音する。これらの音声について母語話者 1 名が正誤判断を行った結果、指導前のアクセントは日本語には無い偏ったパターンであったが、指導後には日本語のアクセントパターンへと改善され、母音の長さの制御も正しく実現できた学習者が増加したと述べている。また、高低アクセントの指導による逆効果として、アクセント核のある短母音が長音化したと報告している。

アクセントの指導について先行研究では表 1 の通り、磯村では 1 人 10 分ず

つ、ガリエーゴでは「簡単な指導」を実施したと報告されている。

表1 先行研究におけるアクセント指導の内容

磯村 (1996)	一人ずつ「韻律以外の単音の指導などを含めて1人10分ずつ」 ・ 日本語アクセントが音の高低によること ・ 単語のアクセントはそれぞれ違い、一つ一つ覚えなければなら ないこと ・ 単語のアクセント型と実際の高低を練習 ・ アクセント表記の説明 ・ 疑問文のイントネーションの説明と練習
ガリエーゴ (2011)	「アクセントについての簡単な指導」 ・ 日本語は高低アクセントであること ・ アクセント表記についての説明

しかしながら、筆者もこれまで授業内で学生の発音に問題を感じたときなどにアクセントの指導をしてきたが、場当たり的で体系的に指導ができていないこともあり、10分程度の簡単な指導では残念ながらあまり効果が出ているとは感じられない。そこで、本調査では先行研究に倣ったアクセントの説明などの「簡単な指導」に加え、体系的な説明や練習を含む4回の授業を実践し、学習者の発音はどう変化するのか、それにより母語話者の評価はどう変化するのかを明らかにしたい。

4. 調査

4.1 被験者

被験者は愛知県内の大学に学部生として在籍するベトナム人留学生で、音声指導を希望した10名であった。全員女性で日本語学習歴は4年から5年、日本語のレベルはN2以上である。事前のアンケートによると、これまでベトナムあるいは日本で受けた長音の指導は、

- ・ 先生の発音を繰り返す
- ・ 漢越語の知識を使う(ベトナムの日本語学校で)
- ・ 「長音は伸ばす」と言われる
- ・ 手拍子を使う

といったものであった。またアクセントについては、指導を受けた経験は「全く無い」か、「聞いたことはあるが意識して学んだことは無い」ということであった。

4.2 指導の内容

1 週間に 1 回、60 分の授業を 5 回行った。まず初回の授業で本指導実践の目的を説明し、データを研究にのみ使用する旨の同意を得た。指導の内容は表 2 の通りである。また 2 回目から 5 回目の授業では毎回最初に前週までの授業の復習を 10 分ほどした。また 1 回目と 5 回目の授業では、読み上げテストを行ったが、これも全て 60 分の授業内で行った。

表 2 実施した指導の内容

1 回目	日本語のアクセントについての説明、アクセント表記の説明、簡単な読み練習、読み上げテスト(指導後①)
2 回目	【聞き取り練習 1】 聞き分け練習、単語リスト配布
3 回目	【聞き取り練習 2】 4 つのアクセント型と長音のアクセントについての説明、音の高低・下がり目の聞き取り練習
4 回目	【発音練習 1】 動詞のアクセントの説明と発音練習
5 回目	【発音練習 2】 形容詞のアクセントの説明と発音練習、読み上げテスト(指導後②)

1 回目の授業では日本語の高低アクセントについての説明と、簡単な読み練習を行った。その後、指導後 1 回目の読み上げテストを行った。

【聞き取り練習 1】

今回の調査では生成面だけを見ているものの、高低アクセントに慣れてもらうためにまずは聞き取り練習を行うことにした。1 回目の聞き取り練習では被験者の学生にまず図 1 左のスライドを見ながら音声を聞いてもらって意味を考えてもらう。次に、右のようにアクセントの線をアニメーション機能で出し声の高さに注目してもらい、最後に漢字も出して意味を確認し「日本語では音の高さによってことばの意味が変わる」ということを実感してもらった。この際、手や腕、膝を使って音の高低の説明を試みた。またこの日の練習後に、国際交流基金(2009)付属の「アクセントを覚えなおしたい人のための単語リスト」を配布し、既に正しく発音できる言葉を見つけてアクセントの型を意識させた。またこれを参考に授業外でもこれからはできるだけアクセントに気を配ってみるように指導した。

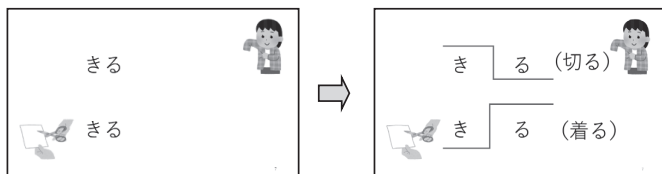


図1 聞き取り練習1に用いたスライド

【聞き取り練習2】

3回目の授業でも引き続き、聞き取り練習を行った。この回では、まず日本語のアクセントには4つのアクセントパターンがあること、長音があってもパターンは変わらないことを下記のスライドを用いて説明して理解してもらい、その上で聞き取り練習を行った。また、アクセントの下がり目がどこかを聞き分ける練習も行い、下がり目に「ㄣ」の印を付ける練習も試みた。ここまでは知覚面の習得を目標に「聞き取りの練習」として行ったが、実際には2回とも学生たちは皆、各自声に出して練習を行っていた。

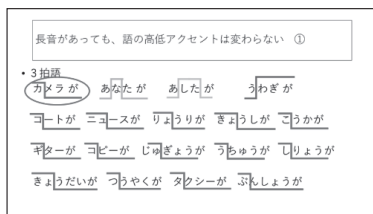


図2 聞き取り練習2に用いたスライド

【発音練習1】

4回目の授業からは実際にどんどん声を出して練習してもらうようにした。これまでの授業で、学生たちはこれまで覚えてきた単語全てについてアクセントを一から覚え直さなければならないことに相当ショックを受けている様子で、何かパターンがあればそれを知りたいという声が上がっていた。そこで発音練習はアクセントのパターンのある動詞²を使って行った。また高低アクセントの生成の練習方法として、既に正しく発音できる言葉を発音してから他の同じアクセント型の語を発音してみる、1音ずつ区切って練習してから繋げて発音してみる、高低アクセントだけに着目して「ああ」で練習し、できるようになってから「おじさん」と発音してみる、

² 「開ける」のようなアクセント核の無い0型と、「閉める」のような後ろから2番目の拍にアクセント核が有る2型の2つがある。

腕や膝など体を使ってみる、ドレミや音符といった音階を使う、ベトナム語の声調を使えるか皆で考える、など様々な方法を皆で試み、意見を出してもらった。

【発音練習 2】

最後の回では、前回に引き続きパターンのあるイ形容詞³を使って発音練習を30分程度行い、その後3回目の読み上げテストを実施した。尚、発音練習の際には、アクセント指導の効果なのか発音練習の丸覚えの効果なのか分かりにくくなると考え、授業内では読み上げテストで使用する調査語の練習は行わなかった。

4.3 読み上げテスト

被験者には、指導前、1回目の授業後、5回の授業後の3回、読み上げテストを受けてもらった。テストは一人ずつ行い、その音声を録音した。まず1回目はアクセント指導を一切せず、アクセント表記の無いスライド(図3)を読み上げてもらった。この音声を「指導前」の音声とする。次に日本語の高低アクセントの説明をした1回目の授業の後に、アニメーション機能でアクセント表記の線が出るようにしたスライド(図4)を読み上げてもらった。これを「指導後①」と呼ぶことにする。3回目は最後の授業の後に、2回目と同じスライドを順番を入れ替えて読み上げてもらった。これを「指導後②」とする。スライドには意味理解を助けるイラストと、漢字語彙にはひらがなを併記した。

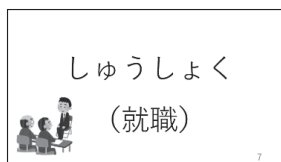


図3 指導前に使用したスライド
(アクセント表記無し)

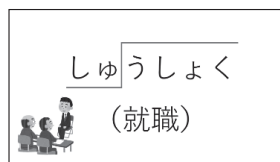


図4 指導後①②で使用したスライド
(アクセント表記有り)

4.3.1 対象語

本研究では、田中(2022)で特に正聴率が低かった「着て」「主食」「許可書」に加え、アクセント型は異なるが学生たちが良く間違えるという「おじいさん/おじさ

³ 「赤い」のようなアクセント核の無い0型と、「青い」のような後ろから2番目の拍にアクセント核が有る-2型の2つがある。

ん」・「おばあさん/おばさん」についても調査を行った。

4.3.2 判定方法

このようにして録音した音声を、日本語を母語とする大学 3～4 年生 10 名に聞いてもらい、読み上げた語(正答)とミニマルペア(誤答)の語のどちらに聞こえたのかを判定してもらった。⁴また、選択肢には当てずっぽうの回答を防ぐため「分からない」を加えた。例えば図 3 の「就職」の問題であれば、しゅうしょく(就職)/しゅうしょく(主食)/わからない、の 3 つから選んでもらうようにした。回答方法は Google Form を使用し判定者には予め回答ページを開いてもらって回答の説明と練習をしてから音声を流し判定を開始した。また被験者・判定者が調査語の順番を覚えてしまう影響を抑えるため、読み上げテスト時には調査語の順番をランダムに入れ替えたスライドを 2 通り作成して行っており、更に判定時にはこれをランダムに入れ替えて再生した。このような手順で全ての音声の判定を行い、判定者 10 名のうち何人が正答を選んだかを「正聴率」とみなして、指導前と、高低アクセントの説明後、聞き取り・発音練習後でどのような変化があるかを検討した。

5. 結果

全員の平均正聴率を表 3 に示す。調査語「着て」については、指導実践中に学生から、「着て」「聞いて」だけでなく「来て」「切って」「切手」との聞き分け・言い分けも困難だという声が上がリ、母語話者判定時の選択肢が「着て」「聞いて」「分からない」の 3 つだけであるのは不十分だと考えた。そこで、指導後①と②の判定時には選択肢にこの 3 語も加え 6 つから選んでもらうことにしたため、指導前の結果と比較することは意味をなさなくなってしまう。また、「おじいさん」「おばあさん」については指導前・後ともに正聴率が 100%に近いことから、殆ど母語話者に聞き違えられることは無さそうである。したがって、本稿では「主食」「許可書」「おじさん」「おばさん」の 4 語の結果について分析と考察を行うことにする。

⁴ 判定者を学生にした理由は、いわゆる「普通の日本人」の耳にはどう聞こえているかを調査したかったからである。判定者の出身地はまちまちであったが、予め神奈川県出身の筆者が読み上げた調査語の音声を聞いてもらい、正聴率が 100%であったため、出身地の影響はほぼ無いと判断した。

表 3 全員の平均正聴率

	着て	主食	許可書	おじい さん	おじさん	おばあ さん	おばさん
指導前	25%	8%	10%	98%	24%	98%	18%
指導後①	10%	35%	42%	94%	17%	98%	15%
指導後②	12%	51%	38%	94%	86%	97%	64%

5.1 「主食」について

調査語「主食」について、全体的には 8%→35%→51%と段階的に正聴率が上昇しており、多重比較の結果、指導前と指導②の間に有意な差が認められた($p<0.05$, $d=1.3$ 効果量大)。つまり、練習をしたことにより効果が表れたことを意味している。また図 5 と 6 に表 4 の 1 番の学生の指導前と指導後②のピッチを示す。ピッチの分析には Praat を使用した。指導前は全員が図 5 のように 1 拍目の「しゅ」が高かったが、だんだん上達していった学生は、指導後の音声では 1 拍目がしつかり下がっていた。

表 4 「主食」の音声の正聴率の推移

被験者	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
指導前	0%	20%	40%	0%	0%	0%	0%	20%	0%	0%
指導後①	40%	0%	80%	0%	50%	80%	10%	0%	0%	90%
指導後②	70%	0%	20%	0%	60%	80%	90%	90%	10%	90%

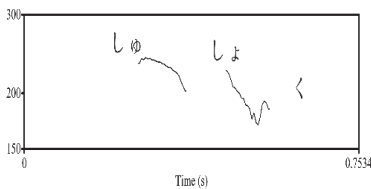


図 5 被験者1の「主食」の指導前のピッチ

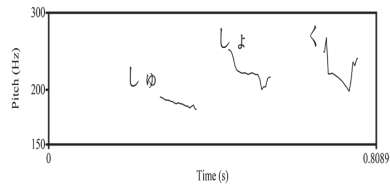


図 6 指導後②のピッチ

5.2 「許可書」について

「許可書」については全体的な正聴率はさほど上がらず、分散分析の結果では統計的な有意差は示されなかったものの、指導前と指導後①($d=1.0$)、指導前と指導後②($d=0.9$)の間の効果量は大きくなった。音声を聞いてみると 1 番の学生のよ

うに順調に上達する学生がいる一方、一度良くなって、また元の発音に戻ってしまう学生も見られた。「主食」と同様に指導前はHHLと誤ったアクセントで発音されていたが、指導後に正聴率が上がった学生の音声は1拍目が2拍目より低く、正しいアクセントで発音されていた。また、あまり正聴率が上がらなかった要因として「きよ」が「きよ」と発音される、いわゆる拗音の直音化を疑ったが、筆者の聴覚判断では今回の音声では「きよ」と直音に聞こえた音声は一つも無かった。

表5 「許可書」の音声の正聴率の推移

被験者	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
指導前	0%	0%	20%	30%	0%	0%	10%	30%	10%	0%
指導後①	60%	0%	50%	10%	100%	60%	10%	70%	60%	0%
指導後②	100%	0%	20%	0%	70%	30%	10%	70%	0%	80%

5.3 「おじさん」について

アクセント型が異なるため、田中(2022)では調査対象でなかった「おじさん/おじいさん」の問題では、既に述べた通り「おじいさん」の発音については殆ど問題が無く、「おじさん」が「おじいさん」に聞こえてしまう誤聴が多いことが分かった。

5番の学生の音声のピッチを図7・8に示す。指導前は正聴率が高かった1番の学生も含め、全員の音声を図7のように「さん」のピッチが下がってしまっていた。指導①では5番の学生のみ、「さん」の高さが高く保てており、正聴率も上がったものの、他の学生はLHLLというアクセントで発音しており、「おじいさん」と同じように「さん」が低く発音されていた。しかし練習後には大きく成果が表れ、指導後②では10番の学生を除く全員が正しいアクセントで発音できており、統計的にも指導前と指導後②($p<0.05$, $d=2.27$)、指導後①と指導後②($p<0.05$, $d=2.53$)の間に有意な差が示され、効果量も大となった。

表6 「おじさん」の音声の正聴率の推移

被験者	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
指導前	70%	30%	50%	30%	10%	10%	20%	20%	0%	0%
指導後①	20%	10%	0%	0%	90%	30%	20%	0%	0%	0%
指導後②	100%	100%	100%	100%	90%	100%	90%	100%	80%	0%

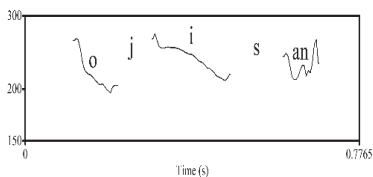


図 7 被験者 5 の「主食」の指導前のピッチ

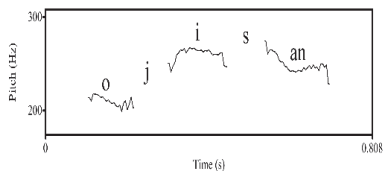


図 8 指導後①のピッチ

5.4 「おばさん」について

「おじさん」と同様に「おばさん」についても指導後①では正聴率が下がってしまった学生が多かったが、練習後には成果が表れ、多重比較の結果、指導前と指導後②($p < 0.05$, $d = 1.49$)、指導後①と指導後②($p < 0.05$, $d = 1.58$)との間に有意な差が認められ、また効果量も大となった。音声を聞いてみると、指導前・指導後①ではアクセントが誤っており、特に指導後①ではアクセント表記に気を取られたのかアクセントも長さもあやふやになってしまった学生も見られたが、練習後の指導後②では正聴率が上がった学生は皆、正しいアクセントで発音できていた。

表 7 「おばさん」の音声の正聴率の推移

被験者	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
指導前	0%	30%	50%	60%	0%	0%	30%	10%	0%	0%
指導後①	10%	20%	0%	0%	30%	0%	90%	0%	0%	0%
指導後②	50%	100%	90%	80%	90%	100%	40%	90%	0%	0%

6. 考察

前章で述べた調査結果に加え、筆者が授業内外で見聞きしたことや授業後に被験者を対象に行ったアンケートの回答などを踏まえながら、以下に考察を述べる。

6.1 アクセント指導の効果について

今回の調査では分析対象が 4 語と少ないが、アクセントの指導をすることで日本語母語話者への聞こえ方が改善したことは間違いないようである。田中(2022)で述べている通り、「主食」のペアの「就職」、「許可書」のペアの「教科書」のアクセントは、ゆっくり丁寧に発音すれば LHHH(就職)、LHHL(教科書)となり、1・2 拍目はどちらも LH であるが、東京方言では語頭に特殊拍が来る語の場合、1 拍目の音は高く発音されることがある。つまりナチュラルスピードで発音した場合、「就職」は HHHH、「教科書」は HHHL と発音されることもあるということである。一方、自立拍から始まる語にはこの例外は適用されないため、「主食」「許可書」はともに 1 拍目の音は低く発音されるべきだが、被験者の指導前の音声ではこれが高く発音されているものが多く、田中はこれが原因で母語話者が「就職」「教科書」と判定した可能性を指摘していた。また、「おじさん/おじいさん」と「おばさん/おばあさん」はそもそもアクセント型が違い、韻律面を考慮するとミニマルペアではないため田中の調査では対象外であったが、本調査の結果では指導前の音声では「おじさん」のアクセントが「おじいさん」と同一となっており、これを正すと誤聴率が大幅に減った。今回の被験者は「おじさん」は伸ばさず「おじいさん」は伸ばす、という知識は当然全員が持っていた。しかし「おじさん」と「おじいさん」の違いは実は長さだけではない。「1 拍分伸ばす」と言うだけでは効果が得られない場合には、教師は高さにも目を向けて指導してみる必要があるだろう。

ただ、指導後①の結果が示すように、説明と簡単な練習ですぐに身に着くものではなく、ある程度の練習を要すると言えそうである。指導後①の読み上げテストを行っている際、被験者の殆どがアクセント表記の付いたスライドを読みづらそうにしており、実際に「線のせいで読みにくかった」という声も上がった。言い淀んでいる様子も見られたので、指導後①の正聴率が下がった要因も、慣れないアクセント表記に気を取られて母音の長さのコントロールがおろそかになってしまったと推察できる。しかし、何度も練習することで少しずつ身に付いている様子もまた見て取れた。実際に有ったエピソードを一つ紹介すると、ちょうどこの指導実践をしている時期に、被験者になってくれた留学生数名と日本人学生数名と筆者で雑談をしていたことがあった。その際、留学生の一人が発話した言葉が「おばさん」か「おばあさん」なのか曖昧であったのだが、隣で聞いていたもう一人の留学生がすかさず「おばさん」(LHHH)と正しいアクセントで「通訳」し、それを見た日本人学生

が「やっぱりアクセントを教えたらこんなに効果が有るんだ！」と驚いていたということがあった。正しく発音できた学生にはかなりの自信に繋がったようであった。しかしながら、全員に同じ結果が出たわけではない。表 8 は各調査語の指導後②の結果を表にしたものだが、1 番や 5 番の学生のようにかなり効果が出た者もいれば、9 番の学生のように効果が不十分な者もいた。この学生は授業後アンケートの自由記述欄に「練習すると出来ましたが、その後忘れてまた戻ります」(原文ママ)と回答している。今回は 5 回しか授業を実施できなかったが、習慣的に練習を継続することができれば違った結果が得られるかもしれない。

表 8 各調査語の指導②の正聴率

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
主食	70%	0%	20%	0%	60%	80%	90%	90%	10%	90%
許可書	100%	0%	20%	0%	70%	30%	10%	70%	0%	80%
おじさん	100%	100%	100%	100%	90%	100%	90%	100%	80%	0%
おばさん	50%	100%	90%	80%	90%	100%	40%	90%	0%	0%
平均	80%	50%	58%	45%	78%	78%	58%	88%	23%	43%

6.2 アクセント指導の方法と時期について

今回の指導では、全員に理解・習得してもらおうと、説明や練習には様々な方法を試した。5 回の授業が終わった後の受講後アンケートで、説明時・練習時それぞれについてどの方法が分かりやすかった/分かりにくかったか⁵を複数回答可で尋ねた。図 9・10 がその回答である。

ベトナム語の声調を音声教育に利用するアイデアは Doan (2019)でも提案されており、今回の授業内でも声調記号を利用できるか議論になった。今回の被験者の間では「ベトナム語の声調と日本語の高低アクセントは種類が違うので使えない」という結論に至ったのだが、アンケートの結果を見ると分かりやすいと答えている学生も一定数いた。アンケートに「練習のしかたについて良いアイデアが有ったら書いてください」という欄を設けたところ、「言葉を読むとき、低いところはその字

⁵ アンケートの項目については、実際に実施した方法を選択肢としたが、その場で学生から分かりにくいという意見が出た音階を使った高低の説明や、気恥ずかしいのか学生が全く動いてくれなかった身体を使った練習は選択肢から除外した。

の直接にベトナム語の「à」の a の上の声調記号をつけ、また、高いところはその字に「á」の a の上の声調記号をつけて読めればよいと考えます。」(ママ)という記述があったので、今後検討してみたい。

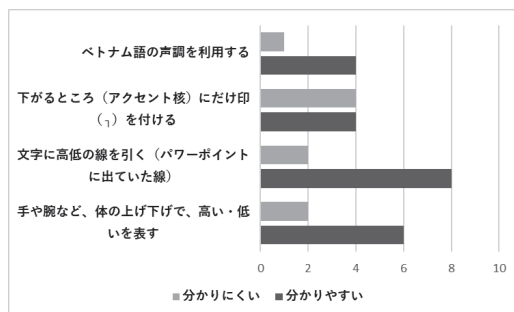


図 9 説明時の方法についてのアンケート結果

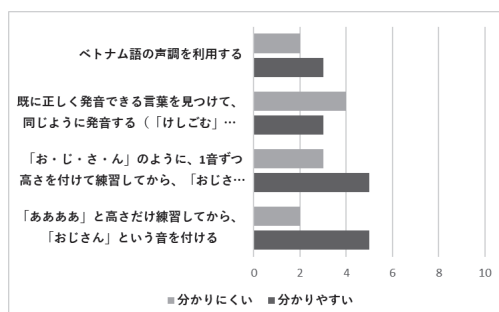


図 10 練習時の方法についてのアンケート結果

アクセントの表記については、今回の授業と読み上げテストでは基本的に図 1～4 にあるような全ての音に高いか低いかなを表す線を付けて示したのだが、市販の教材にはアクセント核のみを表示しているものも有るので、慣れてもらうために 3 回目の授業から扱った。しかし、この方法では語頭の音が高いのか低いのか直感的に分りにくいようで、慣れるまでには少し時間が掛かりそうであった。

また練習時の方法については、学習者の負担を減らすためにまずは韻律面だけを先に習得してもらおうと考えた。使用する音については「タタタ」などの破裂音、ハミングよのうに「ラララ」や「ナナナ」など何の音を使うのが一番分りやすい

か授業内で相談したところ、「ア」が一番良い、ということで「あああ」を採用したが、半数の 5 名がこの方法が分かりやすかったと回答している。また、ベトナム語は 1 語が 1 音節という単音節言語であることから、まずは 1 拍ずつ区切って高低を意識して練習し、出来るようになってから繋げて発音するという練習も試みたが、これも 5 名が分かりやすかったと回答している。他にも、2 回目の授業で配布したアクセント型別の単語リストを見ながら、既に正しく発音できる言葉を見つけて、同じアクセントで発音してみるといった方法も試した。これには 3 名が分かりやすかったと答えている一方 4 名が分かりにくかったとしている。いずれにせよ、どの方法も賛否両論で、絶対的な方法は無い、と言えそうである。今回の調査では良いものが見つからず使用しなかったが、今後はアプリを使った方法なども考えられる。教師は色々な方法を常に模索して、学習者に合ったものを選んでもらえるように、引き出しをたくさん持っておくことが必要であろう。

「学習者にとって、アクセント指導はいつ受けた方が良いと思いますか」という問いには、「日本語を学び始める時」「初級が終わってから(N4 くらい)」「N3 くらい」「N2 くらい」「N1 くらい」「アクセント指導は必要ない」という 6 つの選択肢から選んでもらったが、全員が「日本語を学び始める時」と答えていた。学生の中には日本語教育を専攻している者もあり、ちょうどこの時期、日本語学校での教育実習を控えていた。そんな学生からは「自分が先生になったら是非このアクセント指導をやってあげたい、初級のうちに絶対勉強するべき」という声が聞かれた。他にも自由記述欄には「以前からの発音に慣れましたから、直しにくいです」「今まで勉強した言葉の発音を正しい読み方にするため、自分が慣れた日本語の発音を変えるのが難しかったです」「今まで全部日本語の言葉が自分で勉強して、自分で発音しました。だから、正しくない発音を変える時間がかかります。」「(全てママ)と、これまでに覚えてしまった発音を変えるのには時間がかかるといった意見が多く寄せられた。確かに数年かけて覚えた全ての言葉についてアクセントを覚え直せと言われたら混乱するのは当然である。母語などの自然習得の場合は周りからたくさんのインプットを受け、音から習得していくことが可能だが、大人になってから外国語を学ぶ場合、その多くは文字の学習から始まる。しかし日本語の文字には、韻律面、特に高さの情報が載らないため初級の学習者にはその重要性が伝わらないまま学習が進んでしまうことが多い。母国などインプットが少ない地域で学ぶ場合は猶更である。アクセントの記号が付された教材も市販されているが、まだまだ少数派である。上のような声がある以上、せめて初級のメインテキストには日本語に

おけるアクセントの重要性の記述とともに、新出語彙にはアクセントの表記を付け、教師も積極的に指導をするべきではないだろうか。

また、最後に感想を書いてももらったところ、「最初から発音指導を受けてもらえば(原文ママ)、もっときれいにみんなと会話できるかも」「発音が上手かったら自信がもっとあると思います」という記述が見られ、日本で生活している留学生にとって、発音がコンプレックスになっている様子が窺えた。留学生からは「日本人に日本語を笑われて恥ずかしかった」という体験をよく聞く。居酒屋のアルバイトで「ビール」を「ビル」と聞き間違えられて笑われた、というのは典型例だ。おそらく笑った日本人にも悪意があるわけではないのだろう。「カワイイ」と思って笑ってしまったのかも知れない。しかし学習者にとって、発音を母語話者に笑われるというのは相当なダメージを受けるものである。これを少しでも改善するために我々語学教師は日々効果的な音声教育の方法を模索し続けているのであるが、今日の国際社会においては母語話者の側も意識の改革が必要であろう。

7. まとめと今後の課題

本研究では、アクセントの指導をすることで、学習者の長音・短音の生成に係る母語話者の誤聴を減らすことができるのかどうかを明らかにするため、10名のベトナム人留学生を対象に5回の授業を行った。効果を検証するため、先行研究で指摘された「主食」「許可書」のほか、「おじさん」「おばさん」も調査対象として加え、指導前、高低アクセントの説明と簡単な練習の後、5回の授業の後の3回に渡って読み上げテストを行い、結果を比較した。その結果、アクセントの説明と簡単な練習だけではあまり効果が見られず、中には正聴率がかえって下がってしまう者もいたが、読み練習や発音練習を行うことで有意な効果が見られるようになった。また、学習者にとって分かりやすい説明や練習の方法は人によって異なり、絶対的な方法は無いということも明らかになった。教師は日々効果的な方法を模索し、学習者に合った方法を提示できるように引き出しを増やす努力をするべきであろう。また、授業後アンケートからは全員がアクセント指導を初級の段階からするべきであると考えていることが明らかになった。将来の無駄な労力を省くためにも、是非初級のテキストにはアクセントの情報を盛り込むことを提言したい。

今回の調査では「着て」も調査対象にすべきであったが、調査中に「来て」「切って」「切手」などの問題もあることが分かり、促音の問題なども絡むことなどから一

緒に調査することができなかった。今後は他の特殊拍の問題も交えて研究を進めたい。また、今回の読み上げテストの調査語は単語レベルに限っており、文に入ったときのアクセントやイントネーションについては対象としていなかった。磯村(1996)の調査にあるように、頭高型の単語が【 】?と疑問文に入ったときや、平板型と尾高型の違いについても本稿では触れられなかったので、今後の課題としたい。

(名古屋外国語大学大学院博士後期課程, 日本福祉大学・助教)

参考文献

- 磯村一弘(1996)「アクセント型の意識化が外国人日本語学習者の韻律に与える影響」, 『日本語国際センター紀要』6, 1-18, 国際交流基金.
- 浦上典江(2004)「日本語教育における音声指導」, 『中国学園紀要』3, 27-34, 中国学園大学/中国短期大学.
- ガリエーゴ・ニーニャ(2011)「タガログ語を母語とする日本語学習者の産出に見られる母音の長短とアクセントの関係に関する研究」, 『国際協力研究誌』17(1), 71-88, 広島大学大学院国際協力研究科.
- 国際交流基金(2009)『国際交流基金 日本語教授法シリーズ 第2巻「音声を教える」』, ひつじ書房.
- 杉本妙子(2003)「ベトナム語圏日本語学習者の発音に関わる誤用についてⅠー誤用の実態を中心にー」, 『コミュニケーション学科論集』14, 19-45, 茨城大学人文学部.
- 田中真由美(2022)「ベトナム人日本語学習者の長音の産出面における困難点ー知覚面との違いに着目してー」, 『2022 年度日本語教育学会春季日本語教育学会予稿集』, 100-105, 日本語教育学会.
- 日本語教育学会編(2005)『新版日本語教育事典』, 大修館書店.
- Doan Le Hoai Anh(2019)「ベトナム語の声調記号は日本語アクセント表記に応用できるか」, 『第33回日本音声学会全国大会予稿集』, 62-67, 日本音声学会.
- Do Hoang Ngan(2012)「長音・促音の聞き取りに与える長音の位置・アクセントの影響ー日本語を専攻とするベトナム人学生を対象にー」, 『VNU Journal of Science, Foreign Language』28 号, 242-254.

**Acquisition of Japanese long/short vowel sounds by Vietnamese learners:
An observation on the effectiveness of vocal instruction focusing on accent**

Mayumi TANAKA

The difficulties faced by Vietnamese learners of Japanese in differentiating between long and short vowel sounds, and the fact that the position and accent of such vowels further affects such difficulties, have been demonstrated in prior research. In Tanaka (2022), 10 Japanese native speakers were asked to listen to audio of Vietnamese learners speaking minimal pairs that included long and short vowels, and identify the words spoken. The recordings that demonstrated particularly high levels of error were acoustically analyzed, with results showing that of 17 incidences, 15 demonstrated errors in regard to H/L accent.

In this paper, the author reports instructing ten Vietnamese international students in accent use over five sessions, in order to demonstrate how their use of H/L accent changed, and how these changes were reflected in the perception of Japanese native speakers. In order to verify the effectiveness of this instruction, the students were given an explanation of H/L accent and asked to perform simple exercises before instruction began. Three vocalization tests were carried out (before instruction, after the first session and after the fifth session) and the results of identification by native speakers were compared for each test. Results showed that there was little improvement after the explanation of H/L accent was given and simple exercises performed; in some cases, the concerted effort to differentiate between H/L actually led to reduced vowel length accuracy. After instruction and practice in vocalization and pronunciation, however, the students' use of accent improved, and the rate of error at which native speakers identified the words spoken was reduced. The accent instruction given was experimentally varied based on the subjects' opinions, and the results of a final feedback questionnaire showed a variety of opinions and no single effective method. The subjects in this survey have been learning Japanese for a minimum of four years and were all of N2 level or above; when asked "when do you think accent instruction should begin?" all responded "when you start studying Japanese". The results of this research indicate a need for accent notation in beginner-level textbooks, as well as instructions on the importance of accent, and for both teachers and learners to proactively engage with accent instruction from the point at which Japanese language education begins.

(Nihon Fukushi University)

ノダ文をめぐる日中対照研究

—中国語話者向けの日本語教育を目指して—

高 甜, 佐野 洋

1. はじめに

日本語のノダ文の研究は、大きく二つの立場に分けられる。

一つは、ノダ文の理解レベルに着目した日本語学の研究である。これらは、主に母語話者の内省に基づく分析で、且つ日本語の文構造に帰着する説明を中心に行われている。長年の研究を通して数多くの成果をあげたが、それらの成果をそのまま日本語教育の現場に応用できないという課題が残っている¹。

もう一つは、学習者の産出に関心を集めている日本語教育の立場である。しかし、それらが日本語母語話者の概念合意を前提とする文法記述であるという意味で、日本語学における研究姿勢とは変わらない。また外国人日本語学習者全体を教授する対象者として想定しているため、ある特定の言語を母語とする日本語学習者を考えた時、個々の説明概念が当該言語の母語話者に支障なく理解されるかどうかは十分保証されていない。結局「ある特定の言語を母語とする日本語学習者の理解に答えられない」という限界を感じざるを得ない。

以上の課題と限界性を受け、本稿は日本語を母語としない人達（ここでは中国語話者）の立場に寄り添ってノダ文の理解を深めるための指導方法を考えることを目的とする。

具体的には、庵（2015, 2020）で提唱されてきた「母語の知識を生かした日本語教育」の観点から、日中両語の対照分析を通して母語である中国語の知識を生かして、中国語話者の理解に答え得るノダ文の解釈法を提案する。

「母語の知識を活かした日本語教育」とは、一般的に学習者の母語と目標言

¹ 庵（2013）で「日本語学で膨大な量の研究がある（cf. 井島 2010）。しかし学習者が使える形での記述が少ない」（p. 3）と述べている。

語との対応関係を正確に調べ、負の転移が起こる環境を把握することにより、正の転移を生かした効率的な文法教育を行うことであるという（庵2020）。

2. 先行研究及び問題点

2.1. ノダ文について

日本語学においては、ノダ文は基本的に「主題－解説」構造を取る名詞文の一種であり、意味的に「説明」を表すという見方が広く受容されている。寺村（1984）では、ノダ文を典型的な名詞文（題述文）「X は Y だ」と見て、Y の部分に事物の代わりに事態が嵌め込まれたものであるという考え方を示した。「先行する文或いは状況を X として取り立て、それについて説明する或いは説明を求めるのが、ノダの最も一般的な使い方である」（p. 310）と述べ、ノダを説明のムードとして位置づけた。田野村（1990）では、ノダの中核的な機能は、「ある事柄の背後の事情説明・実情を表す」（p. 5）とされている。そしてその機能を果たすには「～ハ～ダ」という「主題－解説」の構造が潜在している（日本語学会編 2014：479）と田野村は指摘している。益岡（2007）では、名詞文に基づく見方を受け継ぎ、「名詞文のコト拡張」によってノダを説明のモダリティとして広く受け入れている。

日本語教育においては、日本語の文の構造に着目した説明より、意味に注目した説明が中心となっている。菊地（2000）では、ノダの本質を「共有されている状況、知識に関連する未共有の知識を補う」（p. 25）としている。庵（2021）では、学習者が産出できるように記述するために、「関連付け」「前提－焦点関係」「情報の発見」という三つの意味特徴を必要とする主張している。

2.2. ノダ文に関する日中対照研究

中国語のノダ文とされる「是～的」（杉村 1982）をはじめ、ノダ文をめぐる日中対照研究は 80 年代ごろから始まり、今でも盛んに行われている。杉村（1982）によると、ノダ文と「是～的」とは形式的に対応しているが、意味的にはそれほど対応しないという。王宏（1987）では、学術論文におけるノダ文（149 例）を対象に、「是～的」との対訳状況を調べたところ、僅か

7.4%が対応していることを明らかにしている。王亜新（1997）では、ノダ文に対応する「是～的」が10%以下であると示した上で、対照研究の際に

「「是～的」だけではなく、「是」も視野に入れるべきである」（p. 198）と主張している。井上（2003）では、ノダ文と「（是）～的」の意味の相違（前者は「二つの事態の関係を表す」、後者は「一つの事態の限定を表す」）の背景にあるのは、「それぞれが基盤とする「名詞化」の質の違い²がある」（p. 269）と述べている。

このようにノダ文は「是～的」とは殆ど意味的に対応しないにもかかわらず、他に対応できる中国語表現については、あまり考察されてこなかったのが現状である。

2.3. 問題点と本稿の立場

問題点を、次の2点にまとめる。

①これまでのノダ文の研究成果は直接的に日本語教育に応用できない。庵（2020）が「母語話者にとっての文法記述と非母語話者のための文法記述の違いを認識することが必要」と指摘したように、従来の日本語学の立場からのノダ文の研究成果が母語話者にとっての記述であるため、非母語話者にとって理解が難しい。また、日本語教育の立場からのノダ文の記述は、一般の外国人学習者が対象になるため、中国語母語話者に向けての記述として十分に操作的であると言い難いであろう。日本語教育の立場から中国語話者に特化したノダ文の記述が期待されている。

②日中対照研究では中国語の実態が示されていたとは言えない。「是～的」構文以外の表現があまり注目されず、比較対照の範囲が限定的である。また、訳された中国語と原語のノダ文とを対等に扱うというデータの使い方の問題³もある。

² 井上（2003：270）によれば、「の」による名詞化には「名詞の代用」と「文の名詞化」の二つのタイプがあるが、中国語の「的」による名詞化は、「名詞の代用」のみであるという。

³ 曹（2007）によれば、訳語は一種の中間言語（interlanguage）であるという。そして、「訳文を照応の対象として利用することができるが、現実ではそこまで配慮が行かず、つい訳文を原文と同じように対等的に使い、原語に関する結論を下すような論述は客観性と信頼性のある結果が得られない。」（p. 65）と、データの使い方について注意を促した。

それらを解決する手掛かりの一つとして、ノダ文をめぐる日中対照研究が考えられる。従来の日中対照研究は、両言語の二つの構文の比較から出発し、両者の相違・共通点を示して、その相違の理由を言語類型論的に分析する立場にあるため、言語学習の観点でフィードバックするなど、まだ検討されていないようである。つまり、日中対照研究をもとに母語の知識をどのように生かしてノダ文の習得につなげるかが次なる課題である。本研究は、日中対照研究のもとに、ノダ文と中国語表現の対応関係を正確に調べた上で正の転移を活かして日本語教育に応用させる立場にある。

次の3でノダ文に対応する中国語表現を考察し、その結果を4で検証する。5では、母語の影響を考慮して、中国語の知識をどのように生かしてノダ文の意味理解に繋げるかを考える。

3. ノダ文に対応する中国語表現

3.1. 対応関係の全体像

中国語訳のある日本語の小説四つと学習参考書二つ、合わせて六つの日中対照資料⁴（付録に出典を掲載）を使って、ノダ文に対応する中国語表現を確認した。文末に形態（「のだ、んだ、のです、んです、のである」）を含む文を検索したところ、ノダ文とその中国語訳を953ペア収集した（手順は高橋他（2023）を参照）。

中国語訳を観察し、表現形式の違いを基準に中国語表現を、「是～的」、「関係性表現」、「無標」の3パターンに分類された（表1）。各パターンの定義については後述する（3.2）。

表1 ノダ文に対応する中国語訳の分布

	無標	関係性表現	是～的	合計
出現数	727	129	97	953
(割合)	(76.29%)	(13.54%)	(10.18%)	(100%)

表1から次の三点が分かる。①ノダ文とよく対照させる「是～的」は対応率が最も低い。②これまで注目されてこなかった「関係性表現」は、「是～的」よりも多く存在している。③「無標」の表現が一番多いということ

⁴ 商業出版され発行部数が多く翻訳に信頼性があることを基準に選択した。

は、中国語では「ノダ」があまり表現化されないことを示している。そこから中国語話者にとって、ノダ文の習得が難しいと予測できる。事実難しい学習項目である。

3.2. 中国語訳パターンの分析

以下では、ノダ文と中国語訳の具体例を示しながら、それぞれの対訳パターンについて考察を加える。

3.2.1. 「是～的」

本稿における「是～的」の定義は、赵淑华（1979）に従っている。赵淑华（1979）で「是～的」を次の三種類に分けている。

I 「是」が文の動詞述語（省略できない）で、構造助詞「的」と結びつき、文の主語に対して属性、状態、時間、場所、目的、出所などの側面から限定する働きをする。本稿では「是」と記す。

II 動詞や補語の前に「是」（省略できる）が来て、その動詞の表す動作に関わるある側面（時間、場所、方法、目的など）を限定する。「的」は動詞の後ろに来て（省略できない）、事態が実現済みであることを表す。本稿では「是的1」と記す。

III 共に伝達態度を表す「是」と「的」からなる。「的」は省略以外に必ず文末に来る。両方を同時に省略しても文の命題的な意味が変わらないという特徴である。本稿では「是的2」と記す。

それぞれについて次のような例文が示されている。

「是」：这本书是我弟弟的/这本书是借的。（赵淑华 1979:57）

「是的1」：我们是骑车去的的。（赵淑华 1979:59）

「是的2」：他心里是透亮的的。（赵淑华 1979:64）

3.2.1.1. 「是」

- 1) 「僕はね、ち、ち、地図の勉強してるんだよ」と最初に会った時、彼は僕にそう言った。

【訳】“我嘛，是学地… 地图的。”刚见面时他对我这样说道。

- 2) 「90 後」はアイデアに溢れ、勇敢にチャレンジし、創造力に満ちており、こういった精神こそ、現代の中国が必要とするものなのです。

【訳】(前略)这些精神也正是现在的中国所需要的。

中国語訳では、何れも「是」構文を使って日本語のノダ文に対応しようとしている。1)は主語である「我」の属性(勉強の専門)について、2)は主語である「这些精神」の属性について、受け手に知らないと思われる情報を説明している。

一方、原文であるノダ文も主語に対する説明を表すかと言うと、そうではないと言わざるを得ない。「僕は地図の勉強をしている」「こういった精神こそ現代の中国が必要とするものである」だけで、主語に対する属性の説明が十分に行われているからである。

従って、この場合(主語の説明)は、文全体の意味では対応しているが、「ノダ」=「是」とは言えず、不安定な対応関係にある。

3.2.1.2. 「是の1」

- 3) 「どうしてこんなところに来たの?」「君が来たんだよ。」

【訳】“怎么到这儿来了?”“你来的嘛,我只是跟着。”

- 4) そうだ、ベッドに寝転んで本を読んでいるうちにぐっすり眠りこんでしまったんだ。

【訳】对对,是躺在床上看书时一下子睡过去的。

3)は、何故私たちがここに来たかということを受けて、「君が(私を連れて)来た」とその理由を、4)は、どういうふうに寝てしまったのかという問題意識を念頭に置きながら「ベッドに寝転んで本を読んでいるうちに」とその経緯を、際立てて説明する。つまり、ある実現済みの事態について、その成立に関わるある側面にハイライトを与えて明示的に事態のある側面を説明するため、日本語では「ノダ」が、中国語では「是の1」が使われる。

そして、「ノダ」がないと、説明される対象事態と説明の内容(その事態の成立に関わるある側面)との間の関連性が薄くなり、まるで単一の事態の内容を報告するだけで、やや不自然になる。「是の1」がないと非文となる。例えば、

5) 【訳】*⁵ (前半省略) 你来嘛, 我只是跟着。(筆者による)

6) 【訳】* 对对, 躺在床上看书时一下子睡过去。(筆者による)

従って、この場合(実現済みの事態の限定)は、文全体の意味で対応しているだけではなく、「ノダ」と「是的1」構文自体が不可欠で、安定的な対応関係にあると考えられる。

3.2.1.3. 「是的2」

7) 中国の伝統文化では、「礼」に含まれる意味はかなり広いのです。

【訳】在中国传统文化中，“礼”的含义是相当广泛的。

8) 中国語を勉強し始めたばかりの人は「こんにちは」は「ニーハオ!」だと思っています。ところが、やがて分かるように、大勢の人には「みなさん、こんにちは!」、先生には「先生、こんにちは!」で、挨拶の方法は相手によって変わるのです。

【訳】(前略) 要说“老师好!”，打招呼的方式是因人而异的。

中国語訳では、「是的2」によって強調の伝達態度を表している。赵淑华(1979)で指摘しているように、「是的2」を省略しても文の命題的な意味が変わらない。例えば、次のように訳してみても不自然にはならない。

9) 【訳】(前半省略) “礼”的含义相当广泛。(筆者による)

10) 【訳】(前半省略) 打招呼的方式因人而异。(筆者による)

同様に、原文にあるこの種のノダ文も特に命題の内容に関わらず、もっぱら強調のニュアンスを持っている。「ノダ」の使用が自由で、省略してもよい。

従って、この場合(伝達態度)に「是的2」「ノダ」の使用は何れも選択的なもので、とても不安定な対応関係にあると言えよう。

以上、三つの「是～的」を参照することで、対応関係最も安定的な「是的1」から示唆を受けて、中国語話者がノダ文を理解するための文法として11)を提案する。

⁵ 「*」は非文法的であることを意味する。「的」がないとその前の動詞が表す動作がまだ未実現であるという意味になり、動作の成立に関わるある側面の説明と矛盾するため、非文と判断される。

- 11) ノダ文は、ある実現済みの事態について、その成立に関わるある側面（原因、理由、目的、方法、時間など）を際立てて説明する場合がある。

これは基本的に「一つの事態の限定」になる。ノダ文の本質とされる「二つの事態の関係」とは異なる見方であるが、従来のノダ文の研究ではあまり注目されてこなかった点である。

3.2.2. 関係性表現

3.2.2.1. 語彙的表現

語彙的な表現で関係性を明示する訳し方である。「因为」「看来」「原来」といった因果関係や推論の根拠を表す語句が見られる。

- 12) 自分は隣人と、ほとんど会話が出来ません。何を、どう言ったらいいのか、分からないのです。

【訳】我和别人几乎不说话, 因为我不知道该说些什么好。

- 13) 毎朝六時に「君が代」を目覚し時計がわりにして彼は起床した。あのこれみよがしの仰々しい国旗掲揚式もまるつきり役に立たないというわけではないのだ。

【訳】清晨六点, 他随着足可代替闹钟的《君之代》歌声起床。看来那煞有介事的升国旗仪式也并非毫无效用。

- 14) 大好きなおばちゃんにもう会えないから悲しいのだ。「死ぬ」ということは「もう会えない」ということなのだ。

【訳】因为再也见不到最喜欢的西村妈妈, 所以悲伤。原来“死掉”也就是“再也见不到”呀!

12)は因果関係の説明, 13)推論の根拠, 14)は発見の意味を表すように、「ノダ」一つで複数の意味関係に柔軟に対応できる。一方、中国語ではそれぞれの意味関係に応じて語彙を選択しなければならない。

3.2.2.2. 文間の調整

上記で見てきた文法や語彙的な手段ではなく、文の内部或いは文と文との間の関係を調整する訳し方も見られる。

一つは、前後の関係性を表す句読点⁶によって、前後の文の関係性を結び付く場合である。日本語ではあまり使われないが、中国語の文章では説明の関係を示す便利なものである。

- 15) へうちに僕はふとある事実に気づいた。人々はみんなそれぞれに幸せそうに見えるのだ。

【訳】我蓦然注意到一个事实:每个人无不显得很幸福。

- 16) すると何キロも離れていた島が、少しずつ近寄ってきて最後にくっついちゃうとか。二人の思いが島を引き寄せたんだ。

【訳】结果相距好几公里的海岛一点点靠近,最后靠在了一起——两人的思念之情把岛拉来的。

《常用标点符号用法简表》(p. 671-672)によると、コロンとダッシュは基本的に説明の対象と説明の内容を結び付く機能を持つという。15)のコロンは前にある名詞「事実」とそれに対する内容説明の部分を結び付いている。16)のダッシュは前にある「最后靠在了一起」とそれに対する経緯説明の部分と結びついている。

もう一つは、二文に分けて表現されているノダ文を、一つの文にまとめて前後の関係性を整える訳し方である。

- 17) ペニスの大きさを調べるのは簡単だった。一緒に風呂に入ればいいのだ。

【訳】确认其阳物大小很简单,一进浴室即可。

- 18) 「邪魔じゃないですか?」と僕は訊いてみた。「俺?全然邪魔じゃないよ。退屈してたんだ」

【訳】“不打扰你么?”我问。“我?有什么好打扰的,正无聊着呢。”

一つの文にまとめておけば、前後の文の関係性はどんなものなのか明示しなくても、関係性があることが既に保証されている。その文脈に溶け込んでいるからである。

このように、日本語では一般的に二文に分けている二つの事態（「事実」「内容説明」15）、「事実」「経緯」16）、「判断」「理由」17）、「事実」「理

⁶ 郭（2009）によれば、中国語の句読点が副文字学（原文では「副文字学」）として位置付けられており、文法構造の各要素間の関係を明示する機能を持つという。

由」18))を関係づけようとするために「ノダ」という文法形式を使う、中国語ではそれらを記号で結び付けたり、一文に纏めて関係性を文脈全体に溶け込んだりして、対応関係を整える傾向がある。

以上、「関係性表現」を参照することで、「ノダ」一つで前後の文の表す事態の関係を結び付けて、様々な関係性を表すことができるという特徴が分かる。一方、中国語訳では、固有の文法形式で多様な関係性が示せる表現はなく、関係性の特徴に応じて、表現手段を選択しなければならない。語彙や句読点の工夫の他に、前後の関係性を一文に収めるといった総合的な手段によって、事態間の関係を整えるのである。この違いは、中国語話者がノダ文の「説明・関連づけ」の意味を理解する際に難しいと感じる大きな理由であると言える。

そこで、いわゆる「説明・関連づけ」の意味を理解するための文法記述として、以下の19)を提案する。

- 19) 「ノダ」は二つの事態間の様々な関係性を表すことができる。基本的に二文以上に分けて表現する。先行文は説明の対象事態で、ノダ文は説明の内容事態である。

3.2.3. 無標

日本語ノダ文に対して、「ノダ」を除いた部分だけが中国語として表現化されているものが、「無標」と分類される。次のようにノダ文がいくつか連続して使われているのに対して、中国語訳では何れも「ノダ」形式以外の命題部分だけが表現されている。

- 20) もう嫌なんです。色んなことを乗り越えるのがしんどいんです。

【訳】我再也受不了了。要解决各种事情实在太辛苦了。

- 21) おい、笑いごとじゃ無いぜ。忠告するけど、馬鹿もこのへんでやめるんだな。俺は、今日は、用事があるんだがね。この頃、ばかに忙しいんだ。

【訳】喂,这可不是闹着玩的。我可得忠告你一下了,你也该收收心了吧。我嘛,今天还有点事,这阵子忙得晕头转向。

この対訳パターンが一番多いが、これを参照しても日本語に「ノダ」を入れる意図(知識共有を促進する態度)が伝わらない。つまり母語の知識を活

かすには限界がある。これも中国語話者にとってノダ文の理解が難しいと言われる理由の一つであろう。

従って、以降は「関係性表現」、「是～的」構文といった有標の表現を手がかりに、中国語話者の母語の知識の活用の観点から、中国語話者の理解に比べ得るノダ文の解釈法を考える。

4. 逆翻訳からの検証

3では「関係性表現」「是～的」がノダ文と同じ文脈で同じ意味を表すことができるということが示されたが、中国語訳は中国語の実態を反映していたとは限らない。「訳語は一種の中間言語である」(曹 2007: 65)と指摘されているように、訳語による分析で導かれた結論は客観性と信頼性を欠きかねない。そのため、対応関係の実態を正確に把握するために、中国語原文についての観察も必要である。以下で「是～的」と「関係性表現」が日本語にどう訳されているかを調べて、ノダ文との対応関係を検証する。

4.1. 検証の結果

利用した中日対訳資料は『人民中国』のホームページに公開されている「楽々対訳」⁷コラムである。このコラムの64編の対訳文章から、「是～的」「関係性表現」が使われる中国語を合わせて175例集めた⁸。それらに対応する日本語訳を考察し、対訳パターンを表2にまとめた。

表2 「関係性表現」と「是～的」の日本語訳の分布

日本語訳	「関係性表現」	「是～的」構文
①ノダ	38 (47.50%)	28 (29.47%)
②無標	17 (21.25%)	26 (27.32%)
③形式名詞＋ダ	5 (6.25%)	18 (18.95%)
④もののなだ	—	2 (2.11%)
⑤名詞＋ダ	—	14 (14.74%)

⁷ <http://www.peoplechina.com.cn/zlk/zrmwdy/> (最終閲覧日 2023/02/15)

⁸ 「無標」について逆翻訳はしていないが、ノダ文に訳されている「無標」の中国語原文を、172例抽出した。「是～的」「関係性表現」よりずっと多いということは、3章での調査結果と一致する。

⑥原因・理由の表現	9 (11. 25%)	5 (6. 25%)
⑦引用「」	8 (10. 00%)	—
⑧その他	3 (3. 75%)	2 (2. 11%)
合計 (文数)	80 (100%)	95 (100%)

表 2 から 3 点が分かる。i. 3 章で示した「関係性表現」がノダ文に対応することが検証された。ii. 「関係性表現」「是～的」構文は何れもノダ文に最も多く訳されている。iii. ノダ文の類義表現には名詞文類 (③, ④, ⑤) と原因理由類 (⑥) の表現がある。

最初の二点は 3 章の調査で既に示した (11), (19) を参照)。以下では iii をめぐってノダ文の特徴をその類義表現と比較する。

4. 2. 原因理由を表す表現とノダ文

具体的には「から」「ため」「～しに来る」といった表現がある。

- 22) 梅姐带我到这户人家, 是要让我见见那女孩的。

【訳】梅さんが私を連れてこの家に來たのは、私をこの家の娘さんに会わせるためだった。

- 23) “不过有点儿奇怪, 你们镇不是叫欢笑镇吗, 为什么我来了这么久没有见到一个人笑过?” 镇长说: “因为笑了会长皱纹, 大家都不想长皱纹。所以我们镇的人很多年都没有笑过了。”

【訳】「しかしちょっと不思議に思ったんですけど、あなた方の鎮は歡笑鎮というのに、私がやって來てからこんなに長い間笑っている人を一人も見掛けないのはどうしてですか」と言った。鎮長は、「笑うと皺になるからです。皆皺をつくりたくないんですよ。だからわれわれ歡笑鎮の人々は長年笑ったことはありません」と言った。

ある実現済みの事態について、22)はその目的を述べている。何れも一つの事態のある側面に焦点を当てて説明するため、ノダ文も使えるはずである。22)は、一般的に認識していない事情を事態の原因項として説明する際に、ノダ文が自然な表現になる。逆に「から」は使いにくい。また、「笑うとしわになる」というのは、話し手の中にそれが多くの人が認識している関係であるため、「のです」の許容度が低い。

以上、原因理由表現と比較しながら、ノダ文の使用条件を考察した。共に「事態の原因理由或いは目的を提示する」機能を持つが、ノダ文は24)のような条件がある。

- 24) 普遍的ではなく、個別的に認識している事情が、原因や理由または目的として臨時的に提示する場合に限られている。

4.3. 名詞文とノダ文

普通名詞からなる名詞文と、形式名詞（モノ、コト、ワケ）からなる名詞文がある。

- 25) 那一排房子，都是临时搭建的。

【訳】そこに並んでいる家は、仮設のバラックだった。

- 26) 这一声“爸”将他慌得手足无措。儿子是妻子跟前夫生的，父亲入赘过来的时候，儿子十五岁，现在，儿子二十岁了。五年时间里，儿子从来没有叫过他一声“爸”。

【訳】この「父さん」という言葉に彼はうろたえた。息子は妻と前夫との間の子で、父が婿としてやって来たときには15歳だった。今、息子は20歳だ。この5年間、息子は彼を父さんと呼んだことはなかった。

それぞれ普通名詞「バラック」、「子」からなる名詞文に訳されている。主語の属性性質を述べる「是」構文と意味的に対応している。何れもノダ文でも表現できる。

27)における「もの」は名詞を代替する「～的」に対応し、「ダ」は判断を表す「是」に対応するというように、「ものだ」だけで十分である。ただし、その主語の属性性質が聞き手には容易に知ることできないという意味を強調したければ、ノダ文の形「ものなのだ」が選ばれやすい。例えば、28)のようにノダ文を使ってその一万元の出所を娘に説明するニュアンスが伝わる。勿論「ものだった」でもその一万元の出所という命題的な内容が既に伝わったが、娘にそれを知ってほしいという態度がなくなる。

- 27) 老张喝的茶叶都是自己掏钱买的，而且都挺贵的。

【訳】張さんが飲む茶葉は自分で買ったもので、とても高価なものだった。

- 28) 半道上，母亲打来电话说：“闺女，你提包里有一万元钱，是你回来给妈的五千元，妈再给你添（的）五千。妈在家花不了几个钱，不像你，在外面用钱的地方多。”

【訳】途中で母が電話をしてきて、「あなたのバッグの中に1万円があるけど、それはあなたが私にくれた5000元にさらに5000元を足しておいたものなの。私は家にいるので、あなたみたいに外で使うお金は要らないから。」

一方、29)の「こと」はノダに置き換えられない。「大根を食べる」ことはこれまでの習慣だったというのを、前文脈で既に示されていたからである。それは事態の背後に隠れている事情を提示するノダ文とは合わない。「都会に住んで初めて新しい習慣をつけた。それは大根を食べるのだ・ことだ」のように、相手に容易に予想できない事情であれば、ノダ文も使える。

- 29) 住进城里的芦苇保留了一个习惯——吃萝卜，那种长着青缨儿，白皮或者青皮的萝卜。

【訳】都会に住んでも、盧葦は一つの習慣を続けていた。それはダイコンを食べることで、緑の葉っぱと白い皮、あるいは緑の皮のダイコンだ。

- 30) “赵兄弟实在对不起啊，刚才我和侄子干活的时候手滑了，窗户掉下去了。”“李师傅，你和小李也不是成心把窗户扔下去的，今天风太大我也不怪你们，窗户你俩抓紧做，我给你们本钱。”

【訳】「趙さん、本当に申し訳ない。さっき、私と甥が仕事をしている時、手を滑らせ、窓を落としてしまったんだ」「李さん、貴方も甥御さんもわざと窓を放り投げたわけではないし、今日は風が強かったから、貴方達のせいとは思わないよ。窓を急いで作ってくれれば、その費用は払うよ。」

30)で「わけではないのだ」が使えないのも同じ理由である。つまり、「わざと窓を放り投げたわけではない」というのは、話し手も聞き手も共に了解済みのことであり、背後に隠れた事情を提示するノダ文とは相性が悪いからである。

以上、名詞文と比べながらノダ文の使用条件を考察した。共に「物事の類を示す」が、ノダ文は31)のような条件がある。

- 31) ノダで提示された文は、物事の背後に隠れた事情で、聞き手には容易に予想できないと思われる内容に限られている。

5. 中国語話者向けの日本語教育を目指して

これまでは、ノダ文と中国語との対応関係（3）、対応関係の検証及びノダ文の類義表現への考察（4）を行ってきた。以下では、これまでの考察結果を踏まえて「母語の知識を生かした日本語教育」の観点から、中国語母語話者がノダ文を理解するための文法記述を試みる。まず、以下の四点を提案する。

1. 所謂「説明・関連付け」とは、二つの事態間の関係である。「外部の関係」としておこう。しかも「ノダ」一つで様々な関係性を表すことができる。その関係性を読み取るには、先行文を見ることが重要である。基本的に、「先行文。～ノダ。」のように二文に分けて表現するからである。
2. ある実現済みの事態について、その内部の構成要素を際立てて説明する場合もある。「内部の関係」としておこう。「ノダ」の直前の動詞に関わっている要素、例えば動作主、時間、場所、原因などがハイライトされている。基本的に一つの文に収める。
3. ただし、（外部・内部の）関係の説明を表すと言っても、ノダ文が常に使えるわけではない。「一般的に認識されていない、相手には容易に予想されないという背後に隠れた事情である」という使用条件があるからである。
4. 一方、関係の説明を表さないノダ文もかなりあることを知っておくべきである。

そして、提案した文法記述について「母語の知識を活かした教育」という観点から説明を加えたい。1を理解するためには、中国語の「関係性表現」と関連付けて説明すれば、よりよい効果が得られると考えられる。中国語では、二つの事態の間の関係性を表すには、語彙的な表現や文間の調整など、表そうとする関係性ごとに応じて表現の仕方を選別している。どのみち明示された関係性表現なので、理解の手掛かりになれる。2を理解するためには、中国語の「是的1」と関連づけて説明することが望まれる。「是的1」は

同じく「ある実現済みの事態について、その内部の構成要素を際立てて説明する」機能を持つからである。3は日本語の中でノダ文の類似表現（名詞文、原因理由を表す表現）と関連付けて説明すれば、ノダ文の使用条件が分かりやすい。4は「無標」の中国語に訳されているノダ文である。何故「ノダ」を入れるかは本稿で提案した文法記述では未解決であり、さらなる検討が必要である。

6. おわりに

本稿は、ノダ文に対応する中国語表現と、その中国語表現からの日本語翻訳文を調査した結果を基に、中国語話者の理解にゆえ得るノダ文の文法記述を行った。そして、中国語の知識を生かしてノダ文の意味理解へつなげる可能性を示した。

具体的には、ノダ文の本質とされる「説明・関連付け」の意味を、有標の対応パターン「関係性表現」「是的1」を通して、説明の対象や関係性の具体的な内容をかなりの程度まで可視化できることを指摘した。それらと関連付けることで、母語の知識が活性化されて、効果的な学習につながる。

なお、無標に訳されたノダ文は中国語の知識を使っても何故「ノダ」を入れる必要があるか伝わらないため、今後の課題として別の観点から分析を行う。

日中対照で使った資料の出典

- 田芳・安明姫『HSK6級 読む 聴く 覚える 2500』東方書店 2020.
林松涛・王怡譚他（訳）『日本人が知りたい中国人の当たり前』三修社 2016.
太宰治（著）・竺家荣（訳）『人間失格』上海译文出版社 2016.
片山恭一（著）・林少华（訳）『世界の中心で愛を叫ぶ』青岛出版社 2017.
田村裕（著）・吴季论（訳）『ホームレス中学生』上海译文出版社 2013.
村上春樹（著）・林少华（訳）『ノルウェイの森』上海译文出版社 2008.

中日対照で使った資料の出典

楽しく対訳 (peoplechina.com.cn) (最終閲覧日 2023 年 3 月 1 日)

参考文献

日本語

- 庵功雄 (2013) 「「のだ」の教え方に関する一試案」『言語文化』50. 3-15.
- (2015) 「中国語話者の母語の知識は日本語学習にどの程度役立つか——「的」を例に」『漢日语言対比研究论丛』7. 165-173.
- (2020) 「日本語教育文法に求められるもの」『一橋日本語教育研究』8. 67-79.
- (2021) 本文型としての「のだ」文：「「のだ」の教え方」再考を含めて『言語文化』58. 55-71.
- 井上優 (2003) 「「のだ」文と“的”構文」『中国語学』264-274.
- 石黒圭 (2003) 「「のだ」の中核的機能と派生的機能」『一橋大学留学生センター紀要』6. 3-26.
- 菊地康人 (2000) 「「のだ(んです)」の本質」『東京大学留学生センター紀要』10. 25-51.
- 高甜 (2023) 「ノダ文の主題からノダ文の構造を考える」『言語・地域文化研究』29. 189-207.
- 曹大峰 (2007) 「多言語コーパスと日本語研究：「中日対訳コーパス」の利用研究例から」『日本語科学』22. 59-77.
- 杉村博文 (1982) 「「是～的」—中国語の「のだ」文」『講座日本語学 12—外国語との対照Ⅲ』155-173. 明治書院.
- 益岡隆志 (2007) 『日本語モダリティ探究』くろしお出版.
- 田野村忠温 (1990) 『現代日本語の文法 I—「のだ」の意味と用法—』和泉書院.
- 王亜新 (1997) 「日本語の「のだ」と中国語の「是…(的)」について」『東洋大学紀要教養課程篇』36. 195-212.
- 野田春美 (1997) 『「の(だ)」の機能』くろしお出版.
- 高橋秀斗・高甜・佐野洋 (2023) 「中日対訳コーパスの開発とその利用—中国語の「会」、日本語の「ノダ」の対照分析—」英語コーパス学会語彙研究会 (口頭発表)

中国語

- 郭攀 (2009) 《二十世纪以来汉语标点符号研究》华中师范大学出版社.

王宏（1987）「“～のだ”句与“是…的”句对应吗」《日语学习与研究》3. 13-16.

赵淑华（1979）关于“是~的”句.《语言教学与研究》:57-66.

（東京外国語大学）

A Comparative Study between Japanese and Chinese regarding Noda Sentence
-- A Proposal to improve Japanese language education for native Chinese
speakers --

In recent years, there has been an increase in efforts from the perspective of Japanese language education to utilize Japanese language operational knowledge to help learners understand and produce results. However, the fact that many of these are grammatical descriptions that assume conceptual agreement among native Japanese speakers is no different from the research approach in Japanese language studies. Furthermore, since the target audience for teaching is all foreign Japanese language learners, when considering Japanese language learners whose native language is a language other than Japanese, the explanatory concepts used in education are not sufficiently verified whether they are subject to interpretation without any problems. Therefore, the author cannot help but feel that there is a limit to our ability to meet the understanding of Japanese learners whose native language is particular.

The aim of this paper is to examine teaching methods suitable for non-native Japanese speakers (particularly Chinese speakers) to deepen their understanding of Noda sentences. Specifically, in accordance with the "perspective of Japanese language education that utilize knowledge of the mother tongue" proposed by Iori (2015, 2020), we introduce a method of interpreting the Noda sentence that is easy to understand by Chinese speakers. The method was high-righted through a comparative analysis of both Japanese and Chinese, and it can be considered a learning method that utilize knowledge of Chinese, the mother tongue.

(Tokyo University of Foreign Studies)

日本語学習者による多義語コロケーションの理解 —「ある」「する」に焦点をあてて—

大神 智春 鈴木 綾乃 林 富美子 麻生 迪子 森田 淳子

1. はじめに

日本語の学習では中級レベル以上になると語彙やコロケーション学習の重要性が増す。学習者が語彙・コロケーション学習を進めていくためには自律的に学習していくことができる教材を開発する必要があると考えるが、その前段階として、まず学習者にとって語彙やコロケーションを習得する上でどのような点が困難であるかなどを明らかにする必要がある。中でも、多義語を中心語とするコロケーション(以下、「多義語コロケーション」)は習得が難しいことが指摘されている(麻生 2018)。そこで、本研究では、多義語コロケーションの習得について理解面から明らかにすることを目的とする。

尚、「コロケーション」は「連語」とも呼ばれ、用語の定義は研究者により異なるが(劉 2017)、日本語教育に関する先行研究では語と語の結びつきの強さにより分類し定義づけているものが多い。国広(1985:6-7)は以下のように語と語の結びつきを3段階に分け、②のみを「連語」に定義づけている。

①語連結:最も結びつきの緩いもの(例:風呂を沸かす)

②連語:二語(以上)の連結使用が、構成語の意味ではなく慣用により決まっているもので、全体の意味は構成語個々の意味から理解できるもの(例:傘をさす)

③慣用句:二語(以上)の連結使用が固定しており、全体の意味は構成語の意味の総和からは出てこないもの(例:足を洗う)

しかし、国広による①であっても学習者が「結びつきが緩い」と感じているとは限らず習得が難しい場合があると推測される。そこで、本研究では国広の①と②を「コロケーション」として設定する。

2. 先行研究

小屋(2012:24)は、英語教育におけるコロケーション習得の実証研究は主に

(1)英語学習者がコロケーションを習得する際の困難さを引き起こす主な原因は母語の影響であるとする研究者グループと、(2)母語の影響だけではなく他の要因について分析を行う研究者グループがあると報告している。(1)については Kellerman (1979)や Granger (1998)など、(2)については Howarth (1998)や Koya (2006) など英語教育では数多くの研究がなされている。

日本語教育においては曹他 (2006)、小森他 (2012) など(1)の研究が大多数を占めており、(2)についてはまだあまり研究が進んでいない。(2)の数少ない先行研究としては様々な中心語で形成されるコロケーションを集合的に扱ったコーパス分析による量的研究は行われているが、ある多義語の語義を掘り下げその多義語の基本義や派生義で形成されるコロケーションをどのように習得していくかに焦点を当てた研究は鈴木 (2017) や大神 (2021) に見られる程度である。また、鈴木 (2017) では学習者の産出面、大神 (2021) では学習者の理解面のみに焦点を当てた研究に留まっている。学習者が多義語コロケーションをどのように習得するか明らかにするためには産出面・理解面の双方から調査を行う必要がある。

そこで、(2)における「多義語の基本義や派生義で形成されたコロケーションをどのように習得していくか」について学習者の産出面および理解面から明らかにすることを目的とし、まず、麻生他 (2020) では多義動詞「きく(聞、聴、効、利)」「でる」「つける(付、附、着、点、就)」そして鈴木他 (2022) では「する」「ある」を対象として、中国語を母語とする学習者がどのような語義で形成されたコロケーションを習得し産出しているか、日本語学習者横断コーパス(I-JAS)を用いて分析した。その結果、学習者はいくつかの語義によるコロケーションの習得が産出面においては十分でなく、共起名詞の知識も限定的であることが明らかになった。

次に、学習者の多義語コロケーションの習得状況を理解面から調査するために、日本語を母語とする大学生が考える意味体系を比較対象とするために、林他 (2022) では「する」「ある」を対象に、森田他 (2022) では「きる(切、斬、伐)」「でる」「つける(付、附、着、点、就)」を対象に、日本語を母語とする大学生が多義語の基本的語義から派生義までどのように位置づけているか調査・分析を行った。その結果、辞書や専門家が分析し位置づけた語義の配列と母語話者が考える語義の配列には一部相違が見られることが明らかになった。例えば、辞書類では「あ

¹ 「きる(切、斬、伐)」は麻生他 (2020) および鈴木他 (2022) における調査対象とはなっていないが、I-JAS では、学習者・母語話者ともに派生義で形成されたコロケーションはほとんど使用していなかった。

る」の語義の 1 つである「事の存在」(抽象的な物事の存在)と中心義である「物の存在」(具体物の存在)は 1 語義としてまとめて扱われている場合もあったが、母語話者は両者を別の語義として位置づけていた。

3. 研究方法

3.1 研究設問

本研究では学習者のコロケーション習得について理解面から明らかにすることを目的とする。具体的には、多義動詞「ある」「する」について、どの語義で形成されるコロケーションの理解が進んでいるか、逆に、どの語義で形成されるコロケーションの理解が進んでいないかを分析し、学習者が多義語コロケーションをどのように習得しているかを探る。

3.2 データ収集方法

データ収集は、日本在住の中国語を母語とする大学生(以下 NNS)35 名(日本語レベル中級後半以上²⁾)を対象とした。また調査結果を比較するため、日本語を母語とする大学生(以下 NS)35 名にも同じ調査を実施した。方法は、名詞と分析対象動詞のコロケーションを文で提示し、その名詞が分析対象動詞と一緒に使えるかどうかをたずねる「フレーズ性判断課題」を行った。

回答は、「○ いっしょに使うことができる」「× いっしょに使うことができない」「? わからない」の 3 択から選ぶ形で、Microsoft Forms を使って収集した。図 1 に「する」の指示文と問題例を示す。図 1 の問題の場合、「桜を【目に】する」という文を読み、「目に」と「する」が一緒に使えるかどうかを判断するということである。NNS に対しては、回答後フォローアップインタビューを行い、判断に迷った問題について、選択の理由を尋ねた。

² 学習者の日本語レベルを把握するために、調査実施時に日本語能力を測るテストの 1 つである SPOT90 の受験を依頼し、70 点以上だった学習者を分析対象とした。SPOT90 は、筑波大学日本語・日本事情遠隔教育拠点が開発した TTBJ(筑波日本語テスト集)の 1 つで、56~80 点が中級レベル、81~90 点が上級レベルとされる。

次の文の中で、「する」と【 】の言葉はいっしょに使うことができると思いますか。
できるとき「○」、できないと思うとき「×」、わからないときは「？」を選んでください。

注意1) 話し言葉・書き言葉に関係なく、日本語として使われていると思うかで判断してください。
あなたが普段使うかわからないかで判断しないでください。

注意2) 他にもっといい言い方があると思って、「【 】を】する」の使い方もできるときは、
「○」を選んでください。

★★問題は、全部で82問あります。★★

* 必須

1. 桜を【目に】する。 *

- ☐ ○ いっしょに使うことができる
☐ × いっしょに使うことができない
☐ ? わからない

図1 「する」の指示文と問題例

問題の作成は、次の手順で行った。まず複数の辞書などを元に、分析対象動詞の語義分類を決めた。それぞれの動詞の語義分類については、4章で示す。次に、辞書の用例やコーパスのデータをもとに、1つの語義あたり5つの共起名詞を選定し、文を作った。共起名詞の選定にあたっては、コーパスにおける出現頻度のほか、日本語能力試験のレベルも参考にし、レベルに偏りが出ないようにした。最後に、分析対象動詞と類義関係にある動詞などを参考に、ダミー問題³を作成した。以上の手順により、「する」では82問、「ある」では66問の問題を作成した。

尚、1つの語義に対して作成した複数のコロケーションを「コロケーショングループ(以下「CG」)」と呼ぶ。例えば「ある」の中心義であり物の存在を表す語義⁴では「本がある」「雪がある」「穴がある」など名詞と「ある」で様々なコロケーションを作成することができる。語義0で作成したこれらのコロケーションを「ある」のCG0と呼ぶ(図2)。

³ ダミー問題は、例えば「木がある」などの類義として「庭に【父が】あるのを見た。」、「けがをする」などの類義として「風邪をひいて【熱を】した。」などである。

⁴ 「ある」の語義分類の詳細については表1、表2を参照。

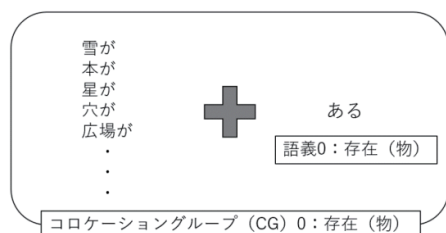


図 2 コロケーショングループ(CG)の例

3.3 分析方法

分析にあたっては、共起可能な組み合わせについて「○ いっしょに使うことができる」を選択した場合を正答とした。そして NS・NNS とともに CG ごとの平均点、標準偏差、正答率を算出した。その上で、NS の正答率を確認し、NS の正答率が 90% 以上の問題を今回の分析対象とすることにした。尚、今回はダミー問題は分析対象としなかった。

次に、理解が進んでいる CG と進んでいない CG を客観的に分類するため、CG ごとの回答傾向に基づきクラスター分析を行った⁵。以上の分析を行った上で「ある」と「する」のコロケーション習得について考察したが、その際にはフォローアップインタビューの内容を適宜参照した。

4. 分析

4.1 ある

4.1.1 「ある」の分析対象

問題文の作成にあたって、「ある」では語義を 10 に分類した(表 1)。分類には、『大辞林』基本動詞ハンドブック』など 4 冊の辞書類の語義分類を参照した。分類方法の詳細は林他 (2022) を参照されたい。10 の語義のうち、中心義は語義 0「物の存在」である。

⁵ 今回は NNS の正答率にばらつきがあると判断しクラスター分析を用いたが、より妥当な分析方法については今後更に検討する必要がある。

表 1 「ある」語義分類

語義	意味	例文
0: 存在 (物)	ある物が存在する	机の上に家族の写真がある。
1: 存在 (事)	ある物事、事柄が存在する	2つの絵には違いがある。
2: 静的存在 (人)	静的に捉えられる人が存在する	メンバーの中には途中で辞退する人もあった。
3: 立場・状況への位置づけ	ある人が何らかの立場・状況に置かれている。そのような人が存在する	この劇団では、俳優が監督と対等の立場にある。
4: 所有 (物)	ある人や組織が何らかの物を所有している	山田さんは金がある。
5: 所有 (事)	ある人や組織が何らかの考え、感覚、解決すべき事柄などを所有している	彼にひとこと言いたいことがある。
6: 属性 (数量)	ある生物や物に一定の数量 (重さ、長さ、高さ、距離、数) が備わっている	このビルは高さが300メートルある。
7: 属性 (期間・時間)	ある物事に一定の期間、時間が備わっている	夏休みは3週間ある。
8: 存在 (出来事・行事)	ある出来事が起こる。行事、催しが行われる	ゆうべ、地震があった。
9: 存在 (相手の行為)	ある人や組織からもたらされる行為 (連絡、提案など) が存在する	国にいる恋人から毎日電話がある。

「ある」のコロケーションを含む問題文を各語義につき 5 文ずつ作成し、10 の CG に、ダミー問題を加えて、調査を行った。問題文ごとに NS の正答率を算出した結果、CG 2「静的存在 (人)」では 5 文とも、CG 3「立場・状況への位置づけ」では 5 文中 3 文が、NS の正答率が 90%未満になった。この 2 つの CG は、NS の中でもコロケーションの使用に揺れがあるものと判断し、分析の対象から外すことにした。表 2 は、分析対象の 8 つの CG を一覧にしたものである。

表 2 「ある」分析対象のコロケーション

CG	分析対象のコロケーション
0: 存在 (物)	机の上に写真がある／山に雪がある／空に星がある／袋に穴がある／駅前に広場がある
1: 存在 (事)	違いがある／いい方法がある／栄養がある／限りがある／誤りがある
4: 所有 (物)	金がある／車がある／財産がある／めずらしい花がある／借金がある
5: 所有 (事)	私にいい考えがある／言いたいことがある／自信がある／用事がある／B社とトラブルがある
6: 属性 (数量)	駅まで2キロある／高さが300メートルある／目が2つある／170センチある／20トンある
7: 属性 (期間・時間)	休みは3週間ある／何日ありますか／3か月ある／30年もある／あと5分ある
8: 存在 (出来事・行事)	地震がある／事件がある／いいことがある／パーティーがある／講演会がある
9: 存在 (相手の行為)	恋人から電話がある／Bさんからメールがある／80名の人から回答がある／C社から提案がある／スタッフから申し出がある

4.1.2 結果

「ある」の分析結果について述べる。表 3 は、NNS35 名と NS35 名の、CG ごとの平均点と標準偏差と正答率を示したものである。NS はすべての CG で正答率が 100%ないし 98%であったが、NNS はいくつかの CG でそれを下回った。

表 3 「ある」CG ごとの平均点・標準偏差・正答率

CG	全体 (n=70)			NNS (n=35)			NS (n=35)		
	平均点	SD	正答率	平均点	SD	正答率	平均点	SD	正答率
0: 存在 (物)	4.93	0.26	99%	4.94	0.23	99%	4.91	0.28	98%
1: 存在 (事)	5.00	0.00	100%	5.00	0.00	100%	5.00	0.00	100%
4: 所有 (物)	4.93	0.26	99%	4.94	0.23	99%	4.91	0.28	98%
5: 所有 (事)	4.96	0.26	99%	4.91	0.37	98%	5.00	0.00	100%
6: 属性 (数量)	4.81	0.52	96%	4.63	0.68	93%	5.00	0.00	100%
7: 属性 (期間・時間)	4.79	0.53	96%	4.57	0.69	91%	5.00	0.00	100%
8: 存在 (出来事・行事)	4.97	0.17	99%	4.94	0.23	99%	5.00	0.00	100%
9: 存在 (相手の行為)	4.56	0.73	91%	4.20	0.86	84%	4.91	0.28	98%

最も正答率が高かったのは CG 1「存在 (事)」で、NNS、NS とともに正答率 100%だった。この CG は「違いがある」「いい方法がある」などが例になるもので、NNS の理解面の習得が進んでいると考えられる。

CG 0「存在 (物)」(例:「写真がある」「広場がある」)は「ある」の中心義で形成された CG であるが、NNS、NS とともに正答率が 100%を切り、わずかな揺れが見られた。個別の問題文ごとの正答率を見ると、「山にまだ雪がある」という文で正答率が NNS、NS とともに 94%と、やや低い数字になっていた。この文について NNS のフォローアップインタビューでは、「中国語では『ある』を使うが日本語では『残る』を使いそうと思った」という回答があった。

NNS の正答率が最も低かったのは、CG 9「存在 (相手の行為)」(84%)であった。NNS の問題文ごとの正答率を見ると、「恋人から毎日電話がある」が 60%、「Bさんからメールがあった」が 74%で、低い正答率になっていた。NNS のフォローアップインタビューでは「電話ならば『かける・かかってくる』を使いそう」という回答があり、「電話」という名詞と「かける・かかる」という動詞の結びつきが強いために、「ある」とは一緒に使えないと判断されたのではないかと考えられる。

続いて、NNS の回答の傾向を分類するため、各 CG を変数、NNS の点数をケースとして、クラスター分析 (ward 法、平方ユークリッド距離)を行った (図 3)。その結果、「ある」の 8 つの CG は 3 つのクラスターに分類された。

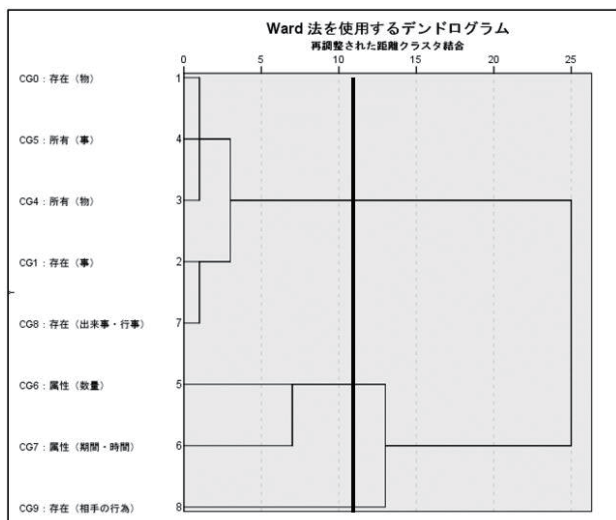


図 3 「ある」NNS の回答傾向

1 つ目のクラスターには 5 つの CG が含まれる。中心義の CG 0「存在(物)」、CG 5「所有(事)」(例:「いい考えがある」)、CG 4「所有(物)」(例:「金がある」)、CG 1「存在(事)」(例:「違いがある」)と、CG 8「存在(出来事・行事)」(例:「事件がある」)の 5 つである。これらの「物事存在・所有」に関する CG は NNS の正答率が高く、習得が進んでいると言えそうである。

2 つ目のクラスターは、CG 6「属性(数量)」(例:「高さが 300 メートルある」)、CG 7「属性(期間・時間)」(例:「休みは 3 週間ある」)の 2 つである。これらは NNS の正答率がそれぞれ 93%と 91%であり、習得の度合いが中程度の CG と言える。

3 つ目のクラスターは CG 9「存在(相手の存在)」(例:「恋人から電話がある」)で、NNS の正答率が最も低い CG だった。

NNS の習得状況を意味体系の観点から考察するため、クラスター分析の結果を、NS による意味体系(林他 2022)と比較する。林他(2022)では、今回の調査と同じ NS に、「最も基本的な意味だと思ふ文のグループ」から「基本的な意味から離れていると思ふ文のグループ」へと、CG を順位づけて並べてもらう序列課題を行った。図 4 は、その結果をまとめた図(林他 2022:89)に今回の分析結果を加筆したものである。本研究で特徴的だった CG をグレーで示した。

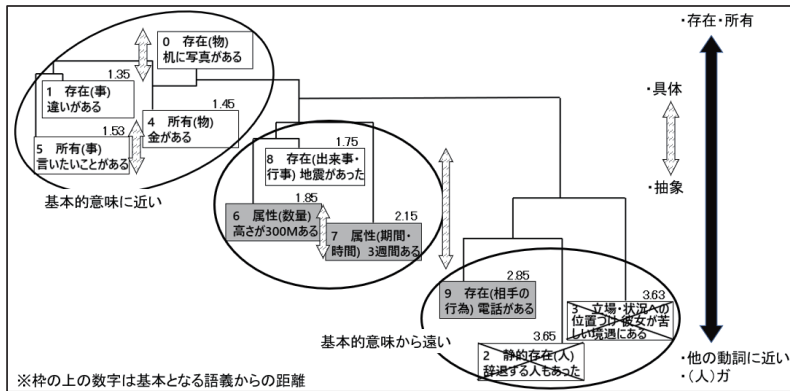


図4 「ある」NSの意味体系との比較

左上の4つはNSが「基本的意味に近い」と順位づけたCG群で、右下は「基本的意味から遠い」としたCG群である。この図を見ると、中央の群には、NNSの習得の度合いが中程度と推測されるCG6「属性(数量)」とCG7「属性(期間・時間)」が入っており、右下の群にはNNSの正答率が最も低かったCG9「存在(相手の行為)」が入っている。NSが持つ「ある」の意味体系と、NNSのCGごとの習得の度合いが、似たまとまりを構成していることが示された。NSが「基本的な意味から遠い」と思うCGはNNSにとっても習得が難しいCGだという可能性がある。

4.2 する

4.2.1 「する」の分析対象

次に、「する」の分析について述べる。「する」は表4に示した11の語義に分類した。NSの正答率について、複数の問題が正答率90%未満になったCGはなかったため、「ある」とは違い、11のCGすべてを分析対象とした。

表 4 「する」語義分類

語義	意味	例文
0: 行為	ある動作・行為を行う	勉強をする。
1: 生理現象・病気・けが	生理現象を起こす、または、病気・けがなどを身に受ける。	息をする。
2: 職業・役割	ある職業や役割などに従事する。	パーティーで司会をする。
3: 密着・接触	何かを身に着ける	マフラーをする。
4: 様子・性質	人や物がある形・色・性質である。また、人がある服装・顔の形・表情である。	うれしそうな顔をする。
5: 変化	ある物や人を、別の物や人(の状態)に変える。	息子を立派な大人にする。
6: 思考・態度	ある状態であると思う、そのような態度を示す	人をバカにする。
7: 知覚	感覚器官で知覚する	桜を目にする。
8: 決定	決める	私は行かないことにする。
9: 感覚	感覚・症状などが感じられる、気持ちちが湧く	となりの部屋から大きな音がする。
10: 値段・時間	数量を表す語について、値段や時間を表す	30分もすれば帰ってくるだろう。

ただし、全体で 3 つの文で母語話者の正答率が 90%未満となったため⁶、各 CG で 1 文ずつを分析対象外とし、分析対象を各 CG 4 文ずつとした(表 5)。

表 5 「する」分析対象のコロケーション

CG	分析対象のコロケーション
0: 行為	宿題をする／あいさつをする／手伝いをする／雑談をする
1: 生理現象・病気・けが	息をする／あくびをする／けがをする／やけどをする
2: 職業・役割	医者をする／司会をする／監督をする／教師をする
3: 密着・接触	ネクタイをする／手袋をする／化粧をする／首輪をする
4: 様子・性質	どろぼうのような格好をする／暗い表情をする／怖い目をする／いい暮らしをする
5: 変化	相手にする／ドルにする／26度にする／氷にする
6: 思考・態度	なかったことにする／バカにする／問題にする／頼りにする
7: 知覚	耳にする／手にする／目にする／気にする
8: 決定	どちらにする／何にする／行くことにする／ラーメンにする
9: 感覚	気がする／音がする／頭痛がする／予感がする
10: 値段・時間	40万円もする／いくらする／1時間もする／1年もする

4.2.2 結果

「する」の CG 別の平均点、標準偏差、正答率を表 6 に示す。

⁶ 90%未満だったのは、CG1「3年前に大きな【病気を】しました。」(NS 正答率 83%)、CG3「料理番組で)焼く前に、魚に【塩を】してください。」(NS 正答率 29%)、CG5「息子を【医者に】する。」(NS 正答率 89%)の 3 つの文である。

表6 「する」CG ごとの平均点・標準偏差・正答率

CG	全体 (n=70)			NNS (n=35)			NS (n=35)		
	平均点	SD	正答率	平均点	SD	正答率	平均点	SD	正答率
0: 行為	4.00	0.00	100%	4.00	0.00	100%	4.00	0.00	100%
1: 生理現象・病気・けが	3.89	0.40	97%	3.77	0.55	94%	4.00	0.00	100%
2: 職業・役割	3.83	0.56	96%	3.66	0.76	91%	4.00	0.00	100%
3: 密着・接触	3.63	0.80	91%	3.29	1.02	82%	3.97	0.17	99%
4: 様子・性質	3.86	0.39	96%	3.71	0.52	93%	4.00	0.00	100%
5: 変化	3.80	0.53	95%	3.66	0.68	91%	3.94	0.24	99%
6: 思考・態度	3.81	0.46	95%	3.66	0.59	91%	3.97	0.17	99%
7: 知覚	3.84	0.47	96%	3.69	0.63	92%	4.00	0.00	100%
8: 決定	3.94	0.23	99%	3.89	0.32	97%	4.00	0.00	100%
9: 感覚	3.86	0.43	96%	3.71	0.57	93%	4.00	0.00	100%
10: 値段・時間	3.56	0.94	89%	3.14	1.19	79%	3.97	0.17	99%

まず、中心義である CG 0「行為」(例:宿題をする)は、NNS 全員が全問正答だったことから、この CG の理解面については習得できているか、相当程度まで進んでいると推測できる。

一方最も正答率が低いのは CG 10「値段・時間」で、79%であった。具体的な問題と正答率は、「40 万円もする高級カメラを買った」が 77%、「(高そうなかばんを見て)いくらしたの?」77%、「1 時間もすれば帰ってくる」83%、「買って 1 年もしないのにもう壊れました」77%だった。フォローアップインタビューでは、「『買って 1 年もたつ』を使うべきだと思う」「『いくらしたの?』は『かかります』を使う」というように、他によりよい表現があるという回答があった。また、「『時間+する』が使えるか判断できない」「『40 万円もする』はなぜ『する』を使うのかわからない」「『40 万円もする』は『○』としたが)聞いたことがない」という回答もあったことから、CG10 は学習者にとってなじみがなく、習得が進んでいないと考えられる。

次に正答率が低いのは CG 3「密着・接触」である。この CG の NNS の正答率は 82%で、具体的には、「手袋をする」が 63%、「首輪をする」が 80%、「ネクタイをする」86%、「化粧をする」100%である。「化粧をする」以外は正答率が 90%を切っており、「手袋をする」は特に低いことから、この CG3 の理解については習得が進みつつあるが、共起語によっては進んでいないと推測される。

「ある」と同様に、NNS の回答の傾向を分類するため、各 CG を変数、NNS の点数をケースとして、クラスター分析(ward 法、平方ユークリッド距離)を行った(図 5)。

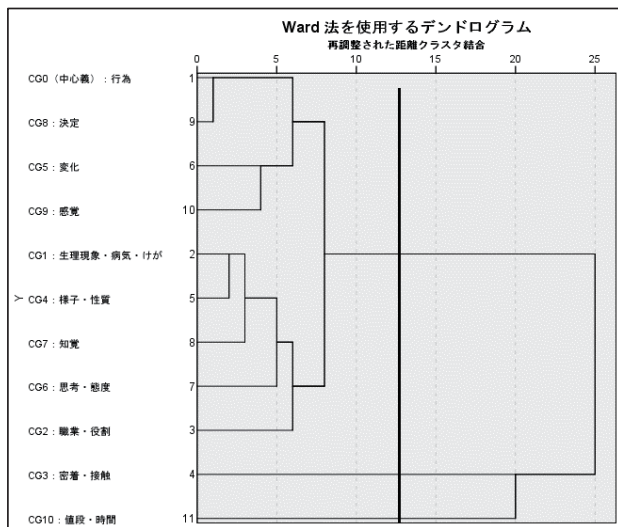


図5 「する」NNS の回答傾向

その結果、11 の CG は 3 つに分類された。

1 つ目のクラスターは CG 0「行為」を含む 9 つの CG で構成される。これらの CG は、すべて正答率が 90%以上であることから、比較的習得が進んでいる CG だと言える。一方 CG 3「密着・接触」と CG 10「値段・時間」はそれぞれ 1 つのクラスターになった。前述の通り、CG 3 は 4 文のうち「化粧をする」以外は正答率が 90%を切っており、CG 10 は 4 文すべてで正答率が低かった。つまり、CG 3 は習得が進みつつある CG、CG 10 は習得が進んでいない CG だと考えられる。

以上の結果を、NS による意味体系 (林他 2022:83) の結果と比較する (図 6)。

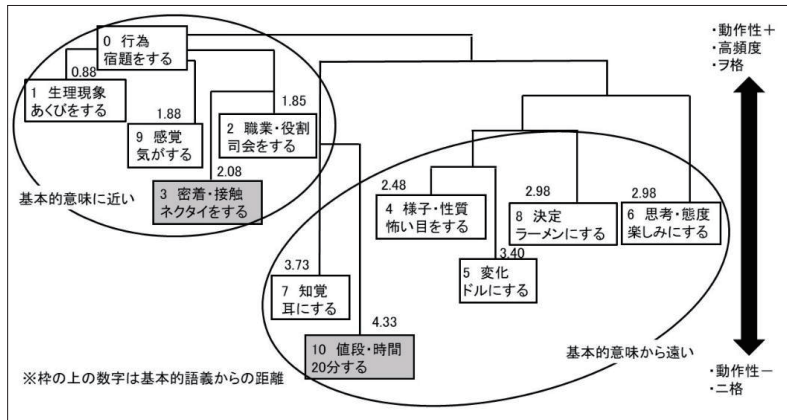


図 6 「する」NS の意味体系との比較

林他(2022)では、NSは左上部分のCG群が基本的意味に近く、右下部分のCG群が基本的意味から遠いと認識していた。今回の結果で、NNSの習得が進んでいないと思われるCG10「値段・時間」は、NSの認識において最も基本的意味から遠いCGであった。つまりこのCGは、「する」という動詞からイメージされる「行為」という意味から最も遠く、NNSにとって習得が難しいCGであると考えられる。一方CG3「密着・接触」は、NSにとっては基本的意味に近いグループに入っているものの、このグループの中では最も遠いCGだった。NNSにとっては、CGのイメージはつかみやすいものの、共起語の広がりについてはやや難しい可能性が考えられる。

5. 総合的考察

以上の分析結果をまとめ、総合的考察を行う(表7)。まず「ある」について、最も正答率が高かったのはCG1「存在(事)」だった。中心義のCG0「存在(物)」も、正答率99%と高い値だったが、「山にまだ雪がある」だけが低いという結果であった。これについてフォローアップインタビューにおいて、「雪がある」ではなく「雪が残っている」と「残る」という動詞を使うと言ったNNSがいた。ほかにより適切な動詞があると考え、「雪がある」を使えるコロケーションとしなかったと考えられる。

次に、習得が中程度だったのは CG 6「属性(数量)」、CG 7「属性(期間・時間)」だった。「このビルは高さが 300 メートルある」のような文だが、フォローアップインタビューでは「ある」ではなく「300 メートルです」のように動詞を使わず名詞文として表すというコメントがあった。CG 0「雪がある」のように、学習者から見てより適切だと思う表現があったと思われる。

そして習得が進んでいないと思われるのは、CG 9「存在(相手の行為)」だった。その要因として、「彼から電話・メールがある」のような表現について、「聞いたことがない」というコメントがあったほか、「電話を」と「かける」との結びつきが強く「ある」との共起が想起されにくいことも考えられる。

表 7 本研究のまとめ

習得の度合い	ある	する
進んでいる		CG0「行為」
	CG0「存在(物)」	CG1「生理現象・病気・けが」
	CG1「存在(事)」	CG2「職業・役割」
	CG4「所有(物)」	CG4「様子・性質」
	CG5「所有(事)」	CG5「変化」
	CG8「存在(出来事・行事)」	CG6「思考・態度」
中程度	CG6「属性(数量)」	CG7「知覚」
	CG7「属性(期間・時間)」	CG8「決定」
進んでいない	CG9「存在(相手の行為)」	CG9「感覚」
		CG3「密着・接触」
		CG10「値段・時間」

次に「する」の場合、中心義の CG 0「行為」は正答率 100%で、習得されていると言える。中程度の習得だと考えられるのは CG 3「密着・接触」で、この CG では「化粧をする」以外は正答率が 90%を切っており、「手袋をする」は特に低いという結果だった。「手袋をする」というコロケーションを「聞いたことがない」という NNS のコメントがあったこと、および「ネクタイをする」の正答率が 86%と「手袋をする」と比較してやや高い値だったことから、CG 3 のコロケーションについて習得が進みつつあるものの、共起語にはまだ限りがあると推測できる。

習得が進んでいないと思われるのは、CG 10「値段・時間」である。フォローアップインタビューでは「時間がたつ」「お金がかかる」のように「たつ」「かかる」と一緒に使うというコメントがあり、「電話をかける」同様、「する」よりも結びつきが強い動詞

があることが推測される。またこの CG は、NS が認識する基本的意味からも最も遠いことから、「する」の中でも難易度が高い CG であると考えられる。

以上のことから、「ある」「する」のコロケーションについて、中心義か、中心義に近い CG については、習得が進んでいると考えられる。この点については、先行研究でも多義語の習得について中心義より派生義のほうが習得が進みにくいという指摘がある(今井 1993 など)。一方、今回の分析から、習得が進まない要因は動詞の語義以外にもあることが示唆された。例えば「電話をかける」や「時間がたつ」「(お金が)いくらかかる」のように、ある名詞と結びつきが強い動詞がある場合、それ以外の動詞との結びつきが習得しにくい可能性がある。また、「電話がある」や「手袋をする」を「聞いたことがない」という NNS のコメントがあったことから、それぞれの名詞や動詞の頻度ではなく、コロケーションとして学習者が接触する頻度の低さも、要因として考えられる。

次に、NS による語義同士の位置づけの結果との比較から、「ある」「する」ともに、NS が考える基本的意味から遠い CG は、NNS にとっても習得が難しいと考えられる。NNS 自身が語義同士の位置づけをどのように考えているかという調査は行っていないが、NNS 自身も、「ある」「する」の基本的意味と派生的意味のイメージや、ある多義語と結びつきやすい語のイメージを独自に持っている可能性があるため、こうした点も今後調査していくことが必要である。

6. おわりに

本研究では、多義語コロケーションの理解面の習得に焦点をあて、NNS と NS を対象に、フレーズ性判断課題調査を行った。その結果から、多義動詞「ある」「する」について、各語義で形成されるコロケーションの理解がどのように進んでいるか、あるいは進んでいないかを分析、考察した。

「ある」「する」ともに、中心義か中心義に近い CG は理解が進んでいた。一方で、NS が基本的意味から遠いと位置づけた CG や、特定の動詞との結びつきが強い名詞を含むコロケーション、NNS が接触する頻度が低いと思われるコロケーションは、理解が進んでいないことがわかった。

今回は、「ある」「する」を使うのが適切となるコロケーションの文を分析対象とし、「ある」「する」を使うのが不適切なコロケーションについては分析対象外とした。今後はそのようなタイプの文を学習者がどう理解しているかについても調査を行って

いきたい。また、多義語コロケーションの習得について理解面と産出面を合わせた考察を行い、語彙教材開発へ繋げたい。

(九州大学・教授、横浜市立大学・日本語担当准教授、明治大学・兼任講師、
四天王寺大学・准教授、西南学院大学・助教)

付記 本発表は JSPS 科研費 19H01271 の助成を受けたものである。

参考文献

- 麻生迪子(2018)「多義語の教材化」岩田一成(編)『語から始まる教材作り』第15章, くろしお出版, 215-232.
- 麻生迪子・菊池富美子・森田淳子・大神智春・鈴木綾乃(2020)「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」『外国語教育研究』23, 38-56.
- 今井むつみ(1993)「外国語学習者の語彙学習における問題点」『教育心理学研究』41, 243-253.
- 大神智春(2021)『日本語学習者による多義語コロケーションの習得』ひつじ書房.
- 国広哲弥(1985)「慣用語論」『日本語学』4(1), 4-14.
- 小森和子・三國純子・徐一平(2012)「中国語を第一言語とする日本語学習者の漢語連語と和語連語の習得: 中国語と同じ共起語を用いる場合と用いない場合の比較」『小出記念日本語教育研究会論文集』20, 49-61.
- 小屋多恵子(2012)「英語教育とコロケーション」堀正広(編)『これからのコロケーション研究』第2章, ひつじ書房, 23-60.
- 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.
- 鈴木綾乃・大神智春(2022)「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産出ー動詞「する」「ある」に焦点を当ててー」『日本語教育』182, 95-109.
- 曹紅荃・仁科喜久子(2006)「中国人学習者の作文誤用例から見る共起表現の習得及び教育への提言ー名詞と形容詞及び形容動詞の共起表現についてー」『日本語教育』130, 70-79.
- 林富美子・鈴木綾乃・麻生迪子・森田淳子・大神智春(2022)「日本語母語話者による

多義動詞の意味体系－「する」「ある」に焦点を当てて－『外国語教育研究』25, 74-92.

松村明編(2019)『大辞林第四版』三省堂.

森田淳子・麻生迪子・大神智春・鈴木綾乃・林富美子(2022)「日本語母語話者による多義動詞の意味体系－「でる」「きる」「つける」に焦点をあてて－」第91回JSL漢字学習研究会発表資料.

森山新編(2012)『日本語多義語学習辞典 動詞編』アルク.

劉瑞利(2017)「日本語学習者の「名詞＋動詞」コロケーションの使用と日本語能力との関係－「YNU 書き言葉コーパス」の分析を通して－」『日本語教育』166, 62-76.

Granger, S. (1998). Prefabricated Patterns in Advanced EFL Writing: Collocations and Formulae. In A.P.Cowie (Ed.), *Phraseology*. (南出康世・石川慎一郎(2009).『慣用連語とコロケーション・コーパス・辞書・言語教育への応用』くろしお出版), 145-160, Oxford: Clarendon Press.

Howarth, P. (1998) The phraseology of learners' academic writing. In A.P.Cowie (Ed.), *Phraseology*. 161-186. Clarendon press.

Kellerman, E. (1979) Transfer and non-transfer: where we are now. *Studies in Second Language Acquisition* 2. 37-57.

Koya, T. (2006) *The acquisition of basic collocations by Japanese learners of English*. Unpublished doctoral thesis. Waseda university, Tokyo, Japan.

参考ウェブサイト

国立国語研究所『基本動詞ハンドブック』:

<https://verbhandbook.ninjal.ac.jp> (最終閲覧日:2023年3月10日)

Understanding of Polysemous Collocations by Learners of Japanese: Focusing on “Aru” and “Suru”

¹OHGA Chiharu, ²SUZUKI Ayano, ³HAYASHI Fumiko,

⁴ASO Michiko, ⁵MORITA Junko

This research sought to elucidate how learners of the Japanese language whose native language is Chinese (NNS: non-native speaker) learn collocations formed with a Japanese polysemous verb in terms of understanding. We explored how polysemous collocations are learned by analyzing which collocations are well understood and which are not, depending on the meaning of the polysemous verbs “Suru” and “Aru” in collocations. We gave phrasal decision tasks to NNSs and Japanese native speakers (NSs) and then analyzed what percentage of the NNSs gave correct answers to those collocations for which 90% or more of the NSs gave correct answers. We also performed a cluster analysis on the results of the NNSs in order to clarify the characteristics of well-understood collocations, and of collocations not well understood.

The survey revealed that for both “Suru” and “Aru,” collocations formed with the core meaning or meanings close to the core meaning were well understood. In contrast, collocations formed with meanings determined by NSs in our previous studies to be far from the basic meaning, and collocations containing a noun that is very close to a specific verb, and collocations that NNSs encounter infrequently, were not well understood. In the future we will consider the learning of polysemous collocations in terms of both understanding and production and use our results to help develop teaching materials.

(¹Kyushu University, ²Yokohama City University, ³Meiji University,

⁴Shitennoji University, ⁵Seinan Gakuin University)

個別的課題解決型学習としての 遠隔日本語教育実習のデザインと評価 教育デザイン研究に基づいた実践

守屋 久美子

1. 研究の背景

1.1. 遠隔日本語教育実習の現状と問題点

2020 年に新型コロナウイルスが世界的に広がり、多くの高等教育機関はオンラインでの授業実施を余儀なくされた。日本語教師の養成を目的とした日本語教育実習もその影響を受け、近年インターネット上での日本語教育実習の実施が活発になっている(稲葉 2022)。一方で、文化審議会国語分科会が 2020 年に提出した「日本語教師の資格の在り方について(報告)」が示すように、現在のところ日本語教育実習は対面での実施のみが想定されている。これは、遠隔による日本語教育実習に関する研究が十分ではないという現状を反映していると考えられ、今後の活発な議論によって遠隔による日本語教育実習がさらに広がることが期待される。

しかしながら、遠隔での日本語教育実習には多くの問題点が指摘されている。その代表的な研究として岸・大谷(2014)が挙げられる。岸・大谷(2014)は日本語教師を目指す日本人の学生が海外の日本語学習者に対してテレビ会議システムを通して日本語指導を行い、その上で遠隔日本語教育実習を行う上で必要な学習環境の条件について検討した。複数年にわたる実践の結果、遠隔による日本語教育実習の実施では実習生と学習者との間に生じる期待の齟齬が大きな問題点となることを指摘した。この期待の齟齬とは、実習生が授業として「教える-教えられる」関係を構築することを想定しているのに対し、学習者が実習生との会話活動を望むことによるものであると岸・大谷(2014)は指摘している。

実習生と学習者間に生じる期待の齟齬は、対面での日本語教育実習にも存在するものの、表面化しづらい課題であると考えられる。対面で行われる教壇実習に参加した学習者に対してインタビューを行った三枝(2018)は、学習者は学校文化における行動規範から逸脱しない参加態度で周囲に協調的に関わっていたが、実習生の交流意欲や教師としての管理能力に不満を持っていたことを明らかにした。学習者は確かに期待の齟齬や不満を抱えているが、それを明確には口にせず、対面の教壇実習に協力したと考えられる。一方で、遠隔日本語教育実習では、

学習者が実習の途中で参加しなくなり、実習生が実習授業を行うことが不可能になったケースが指摘されている(岸・大谷 2014)。遠隔で行われる教壇実習の場合にはパソコンの画面を介しているために、教壇実習で生じるような関係性の近さが生じにくく、期待の齟齬が生じた際には自分には関係のない活動としてドロップアウトしやすくなるのではないかと考えられる。

守屋・林(2022)は、日本語教育を専門とする大学院生を対象にして遠隔日本語教育実習を実施し、その実施の過程で実習生と担当教師が感じた課題点について行ったインタビュー調査から遠隔日本語教育実習の実践において生じうる課題点を整理した。その結果、「a. 学習者と実習生間に生じた期待の齟齬による実習授業の時間調整の困難」、「b. 断絶的なコミュニケーションによる関係性構築の困難」、「c. インターネットの接続状況によるスムーズな実習授業の実施困難」、「d. 実習授業実施に必要な知識・技術の多様さによる知識技術向上の困難」、「e. 時間的等の制約によるスケジュール管理の困難」が問題点として生じうることを指摘した。これら a から e までの問題点を大別すると、実習生と学習者間のコミュニケーション上に生じる問題 (a, b, c) と、実習生が日本語教育に関する多様な知識および技能を向上させるといふ日本語教師養成に関する問題 (d)、および実習の進行に関わる問題 (e) の 3 つに分類できる。このうち、e の問題点は a から d までの問題が発生した結果に生じたと考えられるため、遠隔による日本語教育実習の実施には、上記の問題点のうち a から d までの解消が必要であると考えられる。

1.2. 問題解消のためのデザイン要件

先行研究から得られた問題点を解消するためのデザイン提案⁽¹⁾として、筆者らは遠隔日本語教育実習において含まれる必要がある項目を図1のように整理した。まず、図上部の「インターネット上での実習の実施」および「日本語教育に関する多様な知識・技術の習得」は、遠隔日本語教育実習の実施において前提となる内容である。また、最下部の「実習生の知識・技能向上」は、遠隔日本語教育実習の達成目標である。前提条件のうち、「インターネッ

(1) デザイン要件とは、後述の教育デザイン研究においてマッケニー・リープス(2021)が用いた用語であり、実践が位置づけられている場所や教育機関的な背景から要請される、デザインに含まれる必要がある内容を指す。

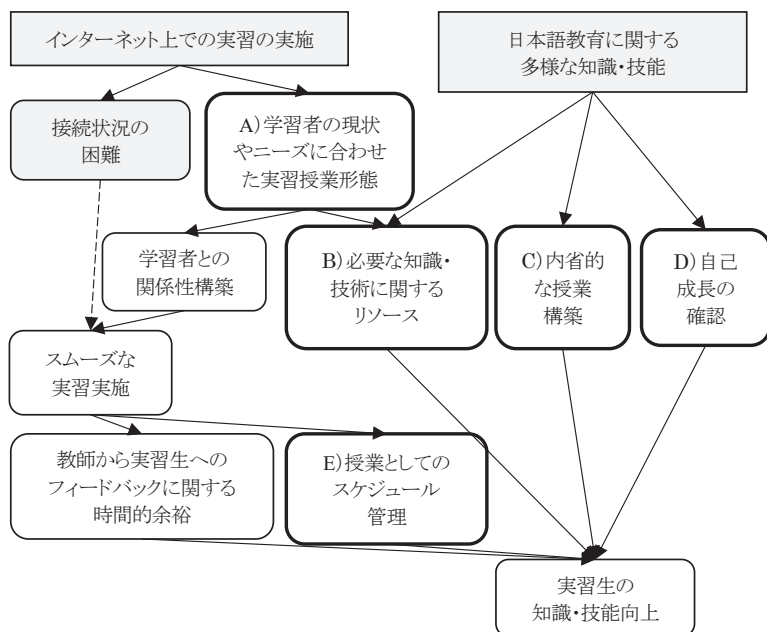


図1 遠隔日本語教育実習のデザイン要件（案）

ト上での実習の実施」は、実習生が学習者に対して実習授業を行う際に前提となる条件である。「インターネット上での実習の実施」では、上述のaからcに関する問題点が発生する。このうち、aおよびbを解決するために、「A）学習者の現状やニーズに合わせた実習授業形態」が重要であると考えられる。Aは期待の齟齬を解消し、実習生と学習者間のコミュニケーションをスムーズに行い、それによって実習授業の成立を目指すものである。一方、cの問題はよい接続環境で接続を行うよう呼びかけることは可能であるものの、デザインとして変更することが不可能な条件であると考えられる。そのため、「接続状況の困難」として記述し、スムーズな実習授業の実施の背景に存在するものとして捉える。Aによって学習者との関係性構築が成立し、実習授業がスムーズに実施されれば、実習生に対するフィードバックやcの問題が処理されると考えられる。

「日本語教育に関する多様な知識・技術の習得」は、日本語教育実習を履

修する実習生が実習を通して得ることを期待する内容である。これはどのような日本語教師を養成するかに関わっている。現在、教員養成においては教師自身が「いつ、なぜ」その方法で教えるかを考えながら教授行為を実行することが重要であると認識されており、「教師の成長」という考え方が広く実践されている（岡崎・岡崎 1997）。このような養成方法に基づいて養成される日本語教師に求められる資質・能力について、横溝（2002）は「人間性」、「専門性」、「自己教育力」の3つに整理している。河野（2009）は、教師養成終了段階にあたる教育実習においては「自己教育力」を重視すべきであると述べる。なぜなら教師に求められる十分な「専門性」を教師養成修了の段階で身につけることはほぼ不可能であり、現場に出てから直面する問題を受け止めて処理するためには「自己教育力」が不可欠であるからである。

本研究では、横溝（2002）が提示した3つの能力および資質のうち、実習授業を通して研鑽することが主に求められる「専門性」と「自己教育力」に焦点を当て、これらの能力を伸ばすための方法として「B）必要な知識・技術に関するリソースの提供」、「C）内省的な授業構築」、「D）自己成長の確認」をデザインに組み込むことを提案する。実習授業の成立に関するAは、別稿で詳述するため、本稿では割愛する。

1.3. 課題解決型学習としての日本語教師養成

河野（2009）が指摘するように、養成段階にある実習生は日本語教育に要求される専門性のすべてを身につけることが困難である。しかし、実習を行う際にはさまざまな情報から必要な項目について学んでいく必要がある。そのため、実習生が他の実習生や教師と関わりながら授業の中で学んでいく場面においては、実習の中で出会ったことについて議論しながら理解を深めていくことが求められる。

本稿では、このように実際の場面で出会った課題を解決することを目指して、日本語教育に関連した知識および技術を身につけるプロセスを課題解決型学習（Project-based learning）として捉える。課題解決型学習について益川・尾澤（2016）は、駆動質問⁽²⁾の重視、専門家が実際に直面するような複雑な状況やプロセスの体験、学習成果としての成果物の生成という3つの特徴を挙

⁽²⁾ 駆動質問（Driving question）とは、学生にとって真正性が高く能動的に取組めるよう配慮された課題（湯浅，大島，大島 2016）を指す。駆動質問は現実世界の状況と結びついているものでなければならず，例として細胞や疾病に関する学習目標を持つ單元における「親友を病気から守るには？」（Hug & Krajcik 2002）が挙げられる。

げている。これら3つの特徴は、実際の学習者に接触し、実習授業を行うプロセスで日本語教育における多岐にわたる技術や知識を身につける必要がある日本語教育実習に当てはまると考えられる。

課題解決型学習における駆動質問は教員によって与えられることが多く（益川・尾澤 2016, p.18）、一つの目標に向かって全員で取り組んでいくことが想定されている。しかし、日本語教師養成においては受講生の多様化が指摘されており（小林 2010, 鈴木 2011）、一つの目標では多様な受講生のさまざまな目標に対応できない可能性がある。また、上述のように日本語教育に関する技術や知識も多岐にわたっているため、個々の学習者が自分の興味に基づいて実習を行っていくことが重要であると考えられる。そのため、実習生がそれぞれの興味や理解に基づいて駆動質問を個別に設定することが重要であるとする。本研究では、課題解決型学習を援用しつつ、駆動質問とそれに関連した目標を学習者が個別的に設定する「個別的課題解決型学習」を行うこととし、遠隔日本語教育実習を実施する上での枠組みとする。

1.4. 教育デザイン研究と推論マップ

本研究では、遠隔日本語教育実習の学習環境デザインの構築方法を明らかにするために教育デザイン研究を用いる。教育デザイン研究とは、「複雑な要因が絡み合って成立している教育実践現場に研究者が入り込み、（中略）教育実践をデザインする中でこれまでの研究知見を活用し、それを発展させていくための枠組み」（鈴木・根本 2013, p.45）である。教育デザイン研究は実験室内での研究と異なり、複数の要素を扱う必要があるため、方法論的な厳密さや明確な基準が欠けているという批判（Kelly 2004）がなされる。この批判に対して、Sandoval (2014) は、学習環境デザインの機能の成否と、その機能が意図した結果を生み出したか否かを区別して捉えることの重要性を示し、デザインとして位置づけられるツールやタスクと最終的に得られる成果、その二つをつなぐ働きをする媒介的プロセスとの関係性を明確に記述するアプローチとして推論マップ（conjecture map）を提案した。

本実践における推論マップ（図 2）を用いながら説明する。推論マップでは、まず研究を通して確認する全体的な推論を打ち立てる。図 2 では左端の部分に記述されており、本実践では「さまざまな背景を持つ実習生が3か月

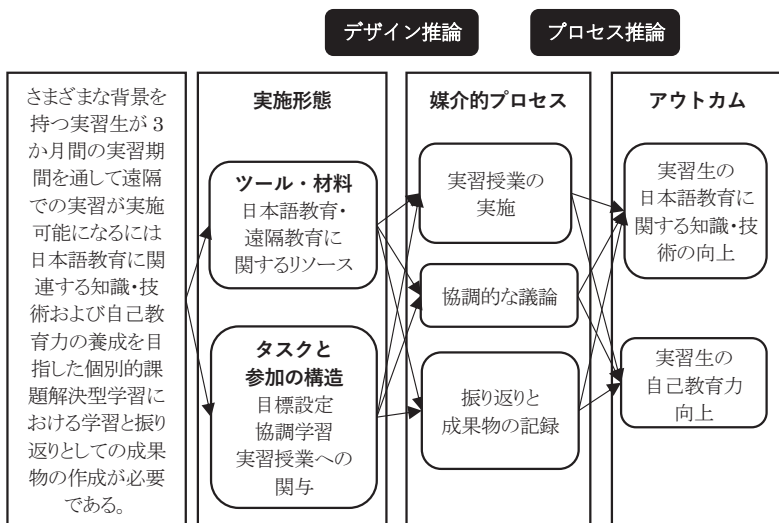


図2 個別的課題解決型学習としての日本語教育実習の推論マップ

間の実習期間を通して遠隔での実習が実施可能になるには、日本語教育に関連する知識・技術および自己教育力の養成を目指した個別的課題解決型学習における学習と振り返りとしての成果物の作成が必要である」を全体的な推論として記述した。

この全体的な推論について、推論マップを用いて具体的に記述する。まず、推論を達成するための実践の「実施形態」を記述する。これは、実践の中で用いるツールや資料と、実践の中で行うタスク、参加者の参加形態について記述するものである。本研究では、日本語教育および遠隔教育に関するリソースというツール・材料と個別的課題解決型学習の内容である目標設定と協調学習、実習授業への関与というタスクの形態が「実施形態」に該当する。次に、設計したデザインから直接的に得られる結果を「媒介的过程」として記述する。これは参加者が実施形態に関与したことで生じる直接的な結果や活動を通して生成される物体を指している。本実践では、媒介的过程として、実習授業の実施と協調学習の成果としての議論、最初に設定した目標に対応する振り返りと成果物の生成が期待される。さらに、「媒介的过程」が生じたことで関与者が得られる「成果」が記述される。ここで期待される成果とはデザインから間接的に得られる結果であり、Sandoval (2014)

は例として動機づけを挙げている (p.21)。本実践では、実習生の日本語教育に関する知識・技術の向上と自己教育力の向上が期待される。

なお、本稿では、個別的課題解決型学習としての日本語教育実習が成立するか否か、すなわちデザイン推論に言及する。個別的課題解決型学習が実習生の学びにつながったか否かに言及するプロセス推論については本稿では扱わず、別途論じることとする。

2. 研究課題

本稿の研究課題は以下の通りである。

- ① 個別的課題解決型学習による教育実習は実習生にどのように評価されるのか。
- ② 個別的課題解決型学習における駆動質問の設定および成果物の生成は、実習生によって達成されるのか。
- ③ 個別的課題解決型学習に関する推論マップはどのように修正されるのか。

研究課題①は、個別的課題解決型学習に対する実習生の評価に関連する。今回実施した個別的課題解決型学習を実習生がどのように評価するかを明らかにすることによって、今回のデザインは十分であったかを検討する。

研究課題②は、個別的課題解決型学習を通して実習生が直接的に生成した内容と関連がある。個別的課題解決型学習における実習生の設定した駆動質問と、実習授業後に生成される成果物が対応しているか否か、またどのように駆動質問の達成を図ろうとしたかを記述することで、個別的課題解決型学習の実施内容が十分であるか否か、不足している点はないかを検討する。

研究課題③は、研究課題①および②の結果から検討する。本稿のデザイン改善を目的として、図2で示した推論マップがどのように修正されるかを検討する。

3. 研究方法

3.1. 各推論の確認のためのデータ収集方法

図2で示した推論マップにおけるデザイン推論は、「もし実習生が、目標設定と協調学習、実習授業への関与(個別的課題解決型学習)に、日本語教育および

遠隔教育に関するリソースを用いて関与したら、振り返りと成果物の作成がなされ、実習授業を行うことができる」である。これは、実習生による個別的課題解決型学習に対する評価、実習生による駆動質問の設定とそれに対応されて作成されたアクションリサーチ、および実際の実践活動における観察によって測定される。

研究課題①に関して、個別的課題解決型学習に対する実習生の全体的な評価として、それぞれ個別的課題解決型学習の3つの特徴である駆動質問の重視、専門家が実際に直面するような複雑な状況やプロセスの体験、学習成果としての成果物の生成について実質問紙調査を行った。また、実習授業に対する学習者の評価については、Keller (2009) による ARCS 動機づけモデル³⁾に基づく調査である CIS (Course Interest Survey) をもとに日本語版を作成した川上・向後 (2012) を用い、実習生の授業に対する学習者からの授業評価を行った。注意・関連性・自信・満足感に含まれる項目から成績評価に関連する項目を除外し、各 4 項目、計 16 項目とした。調査は 5 件法で行われた。また、質問紙の自由記述も参考にした。

研究課題②に関連して、授業実施時に作成された議事録と授業全体の記録を基に、実習生によって設定された駆動質問および授業内での議論について記述する。また、目標設定とその達成を判断するために実習生によって行われたアクションリサーチを分析し、どのように目標達成が目指されたかを調査する。

3.2. 本実践の概要

本実践は、日本の A 大学大学院で、2022 年 4 月から 7 月にかけて実施された。筆者は本実践にアシスタントとして関わり、授業の担当教員である L と議論を行って本実践のデザインを決定した。本実践では日本語教育や遠隔教育に関する基本的な技術および理論の理解、自己教育力の養成を目標とした。

実習生は基礎的な文献の読解と発表を行ったあと、それらの内容も踏まえて本実習で達成したい目標を設定した。これは益川・尾澤 (2016) の駆動質問に該当し、実習生は目標達成を目指して学習を進めていく。また、次に実施した実習授業の準備ではこれまでの実習授業で発生した期待の齟齬について説明し、実習授業の構築方法を考える方向性として、実習生と学習者の双方がお互いに学習に貢献し合うこと、すなわち互恵性について意識しながら実習授業を行うよう指導した。

³⁾ ARCS 動機づけモデルは注意 (Attention)、関連性 (Relevance)、自信 (Confidence)、満足感 (Satisfaction) の 4 要素からなる、動機づけ概念を包括的に整理するモデルである (川上・向後 2012)。

実習授業は、台湾の大学で日本語専攻の学生として日本語を学ぶ学習者に対して実施した。筆者は台湾側の教師と連絡を取り、活動の概要に関する連絡とグループ分けを行った。実習授業は顔合わせを含め計4回行った。台湾側のスケジュールの関係上、実習授業は5月中に実施された。実習授業では、実習授業のトピックを実習生が複数用意し、どのトピックを選択するか学習者に選ばせ、そのトピックに基づいた実習授業を行った。各回の実習授業実施後、実習生は他の実習生と議論して改善点と改善方法を模索した。振り返りとしてアクションリサーチを行い、最終的に全体の学びをポートフォリオとして整理した。

台湾側の学習者に対しても、今回の交流活動は互惠的なものであることを伝えた。実習生は教師ではなく日本語教育を学ぶ「日本語の先輩」であること、学習者のフィードバックによって実習生は日本語教育の実施方法について学ぶことを説明した。台湾側の学習者は本実践に授業の一環として参加し、実習生は活動の様子を台湾側の教師に報告した。

3.3. 参加者

日本側の実習生は全部で6名であり、NS1 から NS3 までの母語話者3名、NNS4 から NNS6 までの非母語話者3名であった。5名は大学院修士課程1年生で、1名は特別研究員であった。学習者側は計18名で、台湾の大学で日本語専攻する大学1年生17名、4年生1名であった。実習生1名あたり3名の学習者をグループとし、実習活動を行った。

表1 2022年遠隔日本語教育実習への参加者

名前	学年・所属	性別	専攻	母語	日本語教育経験
NS1	M1	男	日本語教育	日本語	1～3年
NS2	M1	女	観光学	日本語	なし
NS3	M1	女	日本語学	日本語	なし
NNS4	M1	女	日本語教育	中国語	なし
NNS5	M1	男	日本語教育	中国語	なし
NNS6	特別研究員	女	日本語教育	中国語	3年以上

3.4. データの収集

研究への協力は任意とし、書面で説明を行って承諾を得た。また、研究に協力しない場合においても不利益を被らない旨を説明した。

協調学習を分析するためのデータとして、授業中に議論をしながら作成された

発話のメモと筆者による観察を用いる。また、実習生が立てた目標と最終的な成果物であるアクションリサーチの発表資料を提出してもらった。さらに、Google formを利用して項目に対し5件式で回答する質問紙を作成し、授業が終了した7月下旬に実習生に対して質問紙に対する回答を依頼した。その結果、NS1 からNNS5 までの5名から回答を得た。

4. 分析結果

4.1. 実習授業の実施

まず、今回の遠隔日本語教育実習が、学習者を対象にした実習授業を実施できたかについて記述する。今回の実習では、6名の実習生はいずれも4回の実習授業を実施した。一方、学習者側は、数名の脱落者がおり、実習生は最終的には1～2名の学習者を相手に授業を行った。しかしながら、実習授業としては成立していると言うことができるだろう。実習授業が実施できたことで、個別的課題解決型学習が成立するか否かを検討する前提条件は達成できたと言える。

4.2. 個別的課題解決型学習に対する評価

実習生が個別的課題解決型学習をどのように捉えたかに関して行った質問紙調査を行い、記述統計を行った。その結果を表2に示す。

表2 個別的課題解決型学習に対する実習生の評価

		(n=5)	
項目		M	SD
駆動質問 の重視	a この授業で達成すべき自分の目標を自分で建てた	4.80	0.45
	b 実習授業の中で、自分が建てた目標を意識した	5.00	0.00
	c 目標に関してアクションリサーチを行った	4.80	0.45
実際の 状況や プロセスの 体験	d 台湾の学習者に接した	5.00	0.00
	e 自分で実習授業を作った	4.80	0.45
	f 自分の授業について学習者から評価をもらった	4.40	0.89
	g 自分の実習授業について、他の実習生と議論を行った	4.80	0.45
	h ほかに実習生の授業について、議論を行った	5.00	0.00
	i オンライン上のツールやアプリケーションの 使い方について紹介された	4.40	0.55
成果物の 生成	j 自分が作った授業や授業後の評価について、 最終的なポートフォリオを作成した	4.60	0.55

以上の項目に関する評価を見ると、実習生は個別的課題解決型学習の3つの

特徴である解決すべき問題である駆動質問の重視，専門家が実際に直面する複雑な状況やプロセスの体験，成果物の生成のいずれも高く評価したことが窺える。

また，ARCS モデルに基づいた，個別的課題解決型学習に対する実習生の評価は表 3 の通りであった⁽⁴⁾。実習生は個別的課題解決型学習として実施した授業の受講について注意・関連性・自身・満足感のいずれの観点も概ね満たされたと捉えていたことが示された。b.「私はこの授業をうまくやる自信があった」の平均値が低いように見えるが，標準偏差が 1.79 となっており，実習生間のばらつきの大きさが原因であると推測される。この項目は，4 名が評価 5(自信があった)としていたのに対し，1 名が評価 1(自信がまったくなかった)を選択していた。

表 3 ARCS モデルによる個別的課題解決型学習に対する実習生の評価

h		M	SD
注 意	a 先生は，この授業で私たちを熱中させるような方法を知っていた	4.6	0.55
	f 学生たちは，内容に興味を持っているようだった	4.2	0.45
	j 先生は，普段と違うことや驚くようなことをして授業を面白くした	4.4	0.89
	l この授業の質問や課題は私の好奇心を刺激するものが多かった	4.4	0.89
関 連 性	c 先生はこの授業の内容が重要だと感じさせていた。	4.4	0.55
	d 私が既に知っていることと，この授業の内容がどのような関係があるのかわからなかった*	4.4	0.89
	i この授業の内容は，私の期待や目的に沿っていた	4.8	0.45
	k 学生たちはこの授業に積極的に参加した	4.6	0.55
自 信	b 私はこの授業をうまくやる自信があった	3.8	1.79
	e この授業の内容は，私にとってあまりにも難しかった*	4.6	0.55
	m この授業の難易度はやさしすぎも難しすぎもせず適切であった	4.4	0.89
	p 自分がどれくらいうまくやっているかを知るために，十分なフィードバックをもらった	4.4	0.55
満 足 感	g 私はこの授業を楽しんだ	4.8	0.45
	h 私はこの授業から学んだことに満足している	4.8	0.45
	n この授業にはかなりがっかりしている*	4.6	0.55
	o この授業で私がしなければならない課題の量は適切であった	4.2	1.10

(*)は逆転項目)

4.3. 実習生の目標とその達成方法

実習生は 4 月 14 日に実施された 2 回目の授業後に目標を設定した。個々の目標は表 4 のとおりであった。これらの目標は日本語教育に関する知識および技能に関連した内容である。学習者の自発的な発話や意味のある発話の算出を促す

⁽⁴⁾ 表中の「私」，「私たち」は実習生を指し，「先生」とは個別的課題解決型学習を担当した教師を指す。また，「授業」とは，個別的課題解決型学習として実習生が受けた授業を指す。

ことを目標に設定した学習者が半分以上であった。学習者の日本語を向上させるためのフィードバックや学習意欲の向上を目標に設定した学習者もいた。

しかしながら、ここで提示された目標は若干曖昧である。NS1 が述べる「意味のある日本語」とは何か、NNS4 の述べる「学習者の学習意欲を高める」とはどのような状況を指すのか、この目標からははっきりしない。そのため、「どのようにすれば目標が達成されたと言えるのか」を考えながら実習授業を行うように指示した。

表 4 実習生が設定した遠隔日本語教育実習における個別目標

実習生	提示した個別の目標
NS1	日本語だけで指示を出し、学習者に意味のある日本語を産出させる
NS2	学習者にとって有用なフィードバックを与えるにはどうしたら良いのか
NS3	学習者が自発的に発話する授業にする。
NNS4	オンラインで日本語授業を実施する際の授業設計を学ぶこと
	実際の日本語授業の実施を試みること
NNS5	オンライン授業における学習者の学習意欲を高める授業計画を考える
	学習者たちに自発的に日本語を話してもらえる環境を作る

4.4. 協調学習における議論内容

4 回の議論を通して実習生間で行われた議論は表 5 のように変化した。実習生が当初感じた内容はコンピュータに関する技術的な議論や学習者と会話を成立させる方法に関する議論が中心であり、日本語教育に関する議論は授業構築や発話の促し方など全体的な内容にとどまっていた。回が進むにつれてコンピュータに関する技術的な議論は減少し、日本語教育に関する議論が増加した。その内容も媒介語や新出語彙の扱いなど教授法に関連する内容を経て、辞書や翻訳サービスの使用の是非など ICT やツールに関する実習生の教育観が反映される内容へと深化した。実習生間での議論は、遠隔での日本語教育実習を成立させる方法に関する議論から徐々に学習内容である日本語教育の実践方法へと変化し、実習生がその時々を求める内容を議論しつつ、日本語教育に関する議論が行われるようになったことがわかる。

また、実習生は、個々に設定した目標や自らの実施した実習授業で生じた問題について、他の実習生と議論を行っていた。特に、NS3 は目標として設定した「自発的に発話する授業」について考えるために、全く話さない学習者への対応や自由会話の困難さ、難易度の調整について議論を行った。ここから、実習生は個別的に設定した目標をもとにして他の実習生との議論に関与していたことが窺える。

表 5 実習生間の議論における議題の変化

	第 0 回	第 1 回	第 2 回	第 3 回
コンピュータに関する技術的な議論	カメラオフ 音声トラブル	音声トラブル 未知語に関する 画像共有		
学習者とのやりとりに関する議論	学習者への働きかけ			実習後交流 欠席対応
日本語教育に関する議論	授業構築 学習者への 発話促し	媒介語の使用 「自由会話」 時間配分と授業 進行 授業内での新出 語彙の扱い方	時間配分と授業難度 辞書使用の是非 新出語彙の扱い 教師の動作忘れ 授業内の構造とつながり	活動のレベル設定 翻訳サービス使用の是非

一方、他の実習生から提示された議題についても実習生は意見を述べていた。「自発的に発話する環境としての授業」を作ることを目標としていた中国語母語話者の NNS5 からは媒介語に関する議論が提示され、一つのトピックに関しても日本語のみでやりとりを行うようにし、わからない言葉を意図的に授業に組み込む工夫を行ったことが報告された。これに対し、NNS4 は学習者の発話意図を明確にするための中国語使用は行うことができ、学習者の発話意図にふさわしい日本語を教師側から提示できることを示した。実習生は、自身の目標と関係がない場合においても自身に関係のある内容について積極的に議論を行ったと言えるだろう。

4.5. 実習生によるアクションリサーチ

以下では、NS3 のアクションリサーチに焦点を当てる。NS3 は当初、「自発的に発話する授業にする」を目標として設定したが、最終的なアクションリサーチでの課題設定はより具体的になり、「自発的な発話がしやすい雰囲気づくり」へと変化した。この目標の達成を判断するために、「指名なしでの発話があったか」を基準として授業構築を行った。最終的なアクションリサーチでは各回の授業で小さい目標を立て、それを変化させつつ最終的な目標達成を目指した。また、それぞれの目標がどのように達成されたか、または達成されなかったかを授業の録画を示しながら検討した。目標の変化とそれに関する評価を NS3 は図 3 のように図示した⁽⁵⁾。

⁽⁵⁾ 図 3 は、NS3 がアクションリサーチで示したものであるが、筆者によって括弧による補足説明と句読点の統一を行っている。

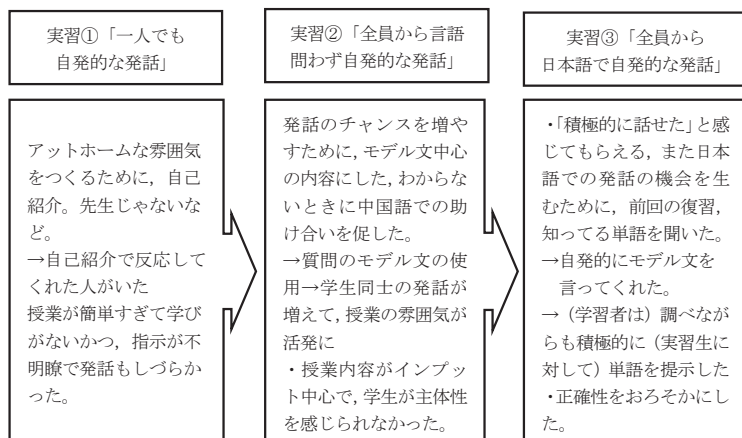


図3 NS3による段階的な個別目標への取り組み

NS3は、3回の実習で少しずつ目標達成を目指すことを選択し、第1回の実習では一人だけでもよいという小さな目標を立てた。第1回での目標が達成されたため、第2回の目標は全員から言語問わず自発的な発話があることを目指し、最終的には全員から日本語で発話があることを目標達成の基準とした。最終的な目標は達成できなかったとしたが、各回の小さな目標の達成を以て全体の大きな目標達成を目指すという姿勢はスキナーが示した「スモールステップの原理」(多鹿2000)を用いた態度であり、個別的な目標達成を目指して自ら方略を考えていたことが窺える。また、実習授業における目標達成を目指した取り組みを図式化して示すことで、他の実習生にとっても参考となる成果物となったことが考えられる。

5. 考察

5.1. 個別的課題解決型学習に対する評価

実習生は個別的課題解決型学習をおおむね高く評価しており、本実践のデザインが適切であったことを示唆している。一方で、実習生によっては実習参加への自信が異なっていたことも明らかとなった。この背景には実習生の経験の差が考えられるが、経験の差があったとしても、十全に実習へ参加できるように配慮が必要であることを意味している。また、駆動質問の重視、実際の状況やプロセスの体験および成果物の生成という個別的課題解決型学習における各要素についても

肯定的な態度を示しており、日本語教育実習の実施方法として実習生に肯定的に捉えられていたことが明らかとなった。

5.2. 個別的な目標設定とその達成を目指した協調学習

本実践では、実習生によって個別的な目標設定がなされ、協調学習における議論や実習授業ではその目標を意識した授業構築が行われていた。ここから、個別的な目標設定とその達成を意識した協調学習、および成果物の生成という課題解決型学習はおおむね成立していたと考えられる。

一方で、個別的に設定した目標は表4からわかるように漠然としており、どのように達成を目指すのが不透明であった。実習生によっては自ら達成方法を考え、それに基づいて実習授業に取り組んでいたが、明確な指針がないまま実習を行ってしまった場合もあった。本実践においても「どのような状況が見られたら目標を達成できたか」を考えるように示したが、目標設定の方法とその達成のための方向性をより具体的に示していくことが重要だと考えられる。

また、協調学習における議論では、遠隔日本語教育実習に必要な知識および技能について話し合われ、その内容を技術的な問題から日本語教育に関する問題へと徐々に深化させていったことが明らかとなった。その議論の内容は、各自の設定した目標と関連があるものだけでなく、実習授業の中で新たに会った困難に関する内容も含まれていた。これは「日本語教育に関連した知識および技能」という大きな学習内容の中で個々が遭遇した経験や理解を共有しながら学びが行われていたと考えることができる。このように、グループという共同体の中で個々が目指す目標は異なっているものの、それぞれの経験を持ち寄って分業(大島・千代西尾 2019, p.115)が行われ、それによって大きな課題の解決が目指されるということが日本語教育実習においても可能であることが示されたと言える。すなわち、個々人が目標を設定し、その目標に関連して得られた理解や疑問を相互に議論することで、全体として大きな知識および技能が得られるのではないだろうか。

5.3. 結論および推論マップとデザイン要件の修正

以上の議論から、研究課題①と②に対して以下のような答えが導き出された。

- ① 個別的課題解決型学習による教育実習は実習生に肯定的に評価された。一方で、実習生によっては実習参加への自信が異なっていたことも

示された。

- ② 個別的課題解決型学習における駆動質問の設定および成果物の生成は、実習生によっていずれも達成された。一方で、目標設定の曖昧さや協調的な議論の発展性から、支援の必要性が示唆された。

これらの研究課題はデザイン推論である「もし実習生が、目標設定と協調学習、実習授業への関与(個別的課題解決型学習)に、日本語教育および遠隔教育に関するリソースを用いて関与したら、振り返りと成果物の作成がなされ、実習授業を行うことができる」に対応しており、個別的課題解決型学習としての実習授業の成立が示された。一方で、実習生によって設定された目標は若干漠然としており、目標設定に対して何らかの支援が必要であることが明らかとなった。また、個別の学びを全体としての大きな学びへとつなげられる可能性があることも示されており、ツール・材料の「日本語教育・遠隔教育に関するリソース」に加え、個別的課題解決型学習を通した協調学習を支援するリソースが必要であることが示唆された。

以上の内容を踏まえ、研究課題③に対する答えとして本実践に関する推論マップは図4のように修正される。上述の通り、個別的課題解決型学習として実施した本実践は、遠隔日本語教育実習の実習生間の学習場面としては概ね機能してい

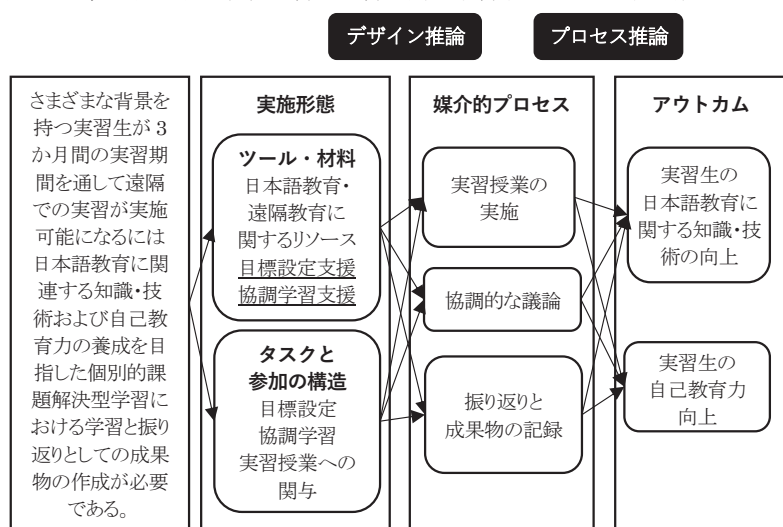


図4 個別的課題解決型学習に関する推論マップ（修正）

ると言えるだろう。今後、実習生が明確で適切な目標を設定し、それに関する議論を行うことで全体として日本語教育に関する知識および技能の習得を目指していくことが重要である。

6. おわりに

本研究では、遠隔日本語教育実習を個別的課題解決型学習としてデザインし、実習生による個別の目標設定が充実した議論に影響を与え、デザインとして成立していることを明らかにした。今後は、個別的課題解決型学習における実習生の学習プロセスを明らかにすることで、推論マップにおけるプロセス推論を検討したい。さらに、実習生へのインタビューを詳細に分析することで、個別的課題解決型学習に対する実習生の理解が明らかになるだろう。

(東京外国語大学・博士後期課程)

謝辞

本実践は東京外国語大学の大学院の授業として実施された。筆者が提案したデザインについて議論し、筆者の考えを認めながら授業を実施して下さった授業担当者である林俊成教授に深く御礼申し上げます。また、学習者との橋渡しをして下さった台中科技大学の羅曉勤教授にも深く感謝します。実習に参加し、研究に快く協力してくれた東京外国語大学大学院国際日本学研究科の履修者 5 名および実習生の実習授業に関与した台中科技大学語文学院応用日語系の 18 名の学習者にも感謝します。

参考文献

- 稲葉みどり. (2022). オンライン日本語教育実習の試み. 愛知教育大学研究報告. 人文・社会科学編. 71. 1-9.
- 大島純, 千代西尾祐司(編). (2019). 学習科学ガイドブック. 北大路書房.
- 岡崎敏雄, 岡崎眸. (1997). 日本語教育の実習—理論と実践. アルク.
- 川上祐子, 向後千春. (2012). ARCS 動機づけモデルに基づく Course Interest Survey 日本語版尺度の試作とその検討. 日本教育工学会研究報告集. JSET12-4. 103-110.
- 河野俊之. (2009). 日本語教師とその周縁. 水谷修(監修), 河野俊之, 金田智子(編). 日本語教育の過去・現在・未来 第2巻教師. 24-39.
- 岸磨貴子, 大谷つかさ. (2014). ICT を活用した経験学習を促す学習環境の要件: 日本

- 語教員養成の事例から. 教育メディア研究. 20(2). 11-22.
- 小林浩明. (2010). 日本語教師を志望しない実習生を視野に入れた日本語教育実習とは何か. 北九州市立大学国際論集. 8, 45-52.
- 鈴木克明, 根本淳. (2013). 教育改善と研究実績の両立を目指して: デザイン研究論文を書こう[総説]. 医療職の能力開発(日本医療教授システム学会論文誌. 2 (1). 45-53.
- 鈴木寿子. (2011). 「日本語教師にならない人」にとっても有益な日本語教師養成はどうかあるべきか ― 開放的教師養成のための一考察. リテラシーズ. 8, 33-38
- 多鹿秀継. (2000). 学習の理論. 日本語教育工学会(編). 教育学辞典. 実教出版. 97-99.
- 文化庁文化審議会国語分科会. (2020). 日本語教師の資格の在り方について(報告). https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/92083701_01.pdf. 2022 年 8 月 13 日閲覧.
- 益川弘如, 尾澤重知. (2016). 協調学習の技法. 加藤浩, 望月俊男編集. 協調学習とCSCL. ミネルヴァ書房. 16-45.
- 守屋久美子, 林俊成. (2022). 遠隔日本語教育実習の実施における問題点に関する教育デザイン研究のアプローチに基づいた調査研究. 第 6 回アジア未来会議(台湾・中国文化大学・オンライン). 2022 年 8 月 27 日(土)~29 日(月), 968-977.
- 湯浅且敏, 大島純, 大島律子. (2011). PBL デザインの特徴とその効果の検討. 静岡大学情報学研究. 16. 15-22.
- 横溝紳一郎. (2002). 日本語教師の資質に関する一考察: 先行研究調査より. 広島大学日本語教育研究. 12. 49-58.
- Hug, B., & Krajcik, J. (2002). Students, scientific practices using a scaffolded inquiry sequence. In P. Bell, R. Stevens, & T. Satwicz (Eds.), *Keeping learning complex: The proceedings of the Fifth International Conference for the Learning Sciences (ICLS)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Keller, J. M. (2009). *Motivation Design for Learning and Performance; The ARCS Model Approach*. New York: Springer SBM
- Kelly, A. E. (2004). Design research in education: Yes, but is it methodological? *Journal of the Learning Sciences*, 13, 115–128.
- Sandoval, W. (2014). Conjecture mapping: An approach to systematic educational design research. *Journal of the Learning Sciences*. 23(4). 18–36.

Design and Evaluation of Distance Japanese Language Teaching Practicum as Individualized Project-based Learning: Practices Based on Educational Design Research

Kumiko MORIYA

The purpose of this paper is to design an individualized project-based learning experience in which trainees participating in the distance Japanese language teaching practicum can share and discuss their experiences with other trainees, and to evaluate and modify the design.

Previous studies have pointed out that the implementation of distance Japanese language teaching practice can cause difficulties in the acquisition of various knowledge and skills related to Japanese language education. Therefore, the author designed the program as an individualized project-based learning in which trainees set individual goals, engage in cooperative discussions in class, and generate an outcome. Moreover, the author set up an educational design research and a conjecture map as a framework, and improve the conjecture map based on the results of the analysis.

This practice was conducted from April to July 2022 at a university graduate school in Japan. The author was involved in the class as an assistant and collaborated with the class instructor. The trainees conducted four online classes, including one face-to-face meetings, with Taiwanese learners of Japanese, and reflected on each class.

The trainees generally gave a positive evaluation of the individualized project-based learning and the content of the discussions among the trainees deepened from technical issues to discussions on Japanese language education. Furthermore, through the action research as an outcome, it was seen that the trainees attempted to achieve the goals they had set in stages by subdividing them, and that they thought of their own strategies to achieve their individual goals. However, the ambiguity of the set goals and the need for support for collaborative discussions were suggested.

As a result, the design of individualized project-based learning as a place to learn was successful. Based on the results of the analysis, goal setting and collaborative learning supports were added to the conjecture map.

(Tokyo University of Foreign Studies, Graduate student)

英語教員の授業スタイルの認知が大学生のエンゲージメント に及ぼす影響

—大学1年生と2年生の比較を通して—

染谷 藤重

1. はじめに

2017 年に小学校・中学校、2018 年に高等学校において新学習指導要領が告示され、現在の小・中・高等学校の英語教育が新しい方向に進んでいる。特に、文部科学省(2017a, 2017b, 2018)は、主体的に学習に取り組む態度を育むような指導、つまり言語を使用することへの「粘り強さ」や学習の「自己調整」的な側面の育成を強調している(c.g. 国立教育政策研究所, 2020)。その育成のカギとなってくるのが主体性(Agency)であると考えられる。この主体性を育むためには、エンゲージメント(Engagement)の向上が必要となる(Reeve, 2018)。

上記の背景もあり、教育におけるエンゲージメントに関して注目が集まるようになってきた。上述した通り、小・中・高等学校において児童・生徒の英語授業及び学習へのエンゲージメントを高める必要性は言うまでもない。大学英語教育においても同様のことが言える(Someya & Obermeier, 2023)。

本研究においては、大学1・2年生を対象として、高等学校の時の英語学習に関する意識と大学2年生開始時の英語学習に関する意識との違いについて検証を試みる。つまり、大学に入る前の意識と入学後1年間大学の英語教育を受けた後の意識で違いがあれば、大学英語教育に有益な示唆を与えられと考えられる。

そこで、本研究の目的は、大学1・2年生の英語学習に関する動機づけとエンゲージメントの関連性を明らかにするとともに、大学1年生開始時と2年生開始時で、動機づけとエンゲージメントがどのように変化するかを検討することである。そして、それらの結果をもとに考察を行い、今後の大学英語教育に必要とされることについて言及する。

2. 先行研究

2.1 動機づけ

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を示す変数がある。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

自己決定理論とは Deci and Ryan(1985)により提唱されたものであり「成長と統合に向かう自己の傾向性および、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論的視座に立脚した動機づけの考え方(鹿毛, 2013, pp.182–183)」であるとされる。この理論には、現在6つの下位理論が存在するとされ、その中で「土台」として位置づけられている考え方が基本的心理欲求理論である(Ryan & Deci, 2017)。

2. 3 基本的心理欲求理論(充足・阻害)

「基本的心理欲求理論(Basic Psychological Needs Theory)」とは自律性(Autonomy)、有能性(Competence)、関係性(Relatedness)の欲求充足が、内発的動機づけの促進、人間の成長、統合的な発達、ウェル・ビーイング(Well-being)のために不可欠であるという考え方である(Ryan & Deci, 2017)。

染谷(2020a)は、鹿毛(2013, p. 184)及び廣森(2006, p. 13)をもとに、英語教育における3つの心理的欲求充足に関して、次のように言及している。

- ・**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ずること
- ・**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ずること
- ・**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ずること

また、染谷(2020b)は Cheon et al.(2016)を参考にして、英語教育における心理的欲求阻害に関して次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

一や「～しなければならない」という経験がある状態である

・**有能性の欲求阻害**：英語の授業の活動の中で、効率的でない、効果的でない、十分でないような経験を持った状態である

・**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である

上記のような心理的欲求充足及び阻害の概念を用いて、英語の授業内動機づけを測定しようという研究が近年発展してきている(e.g. Jang et al., 2016, 2020)。

2. 4 認知的評価理論における教師の動機づけスタイル

ここでは「認知的評価理論(Cognitive Evaluation Theory)」について述べる。認知的評価理論では外的な状況(フィードバック、コミュニケーション、報酬など)が個人の自己決定と有能さの認知を媒介として内発的動機づけを規定するとされ、個人内に「内部情動的」と「内部制御的」という対象的な心理状態が存在することを仮定している(Deci & Ryan, 1985)。内部情動的な心理状態では、環境と効果的な相互交渉を行った結果としての事象の理解や技能の上達によって得られた有能感や満足感が体験される。一方、内部制御的な心理状態では、圧迫感、緊張、不安などの感情体験を伴うとされる(鹿毛, 2013)。

認知的評価理論の観点から「動機づけスタイル (Motivating Style)」を検討すると、内部情動的な心理状態を体験させる「自律性支援 (Autonomy Support)」指導と内部制御的心理状態を伴わせる「統制 (Controlling)」指導に対置することができる(Reeve, 2018)。

現在までの研究において、「自律性支援」指導は自律性の欲求充足のみでなく、有能性、関係性の欲求充足にも正の影響を及ぼすという考え方が存在する(Skinner et al., 2009)。日本の英語教育環境下では、染谷(2021b, 2022a)は、中学生及び高校生に調査研究を行い、Skinner et al.(2009)と同様に、生徒の自律性支援指導の認知が、自律性・有能性・関係性の欲求の充足に正の影響を及ぼすことを明らかにしている。

2. 5 エンゲージメント・ディスエンゲージメント

学習者の成果としての「エンゲージメント(Engagement)」とは「心理的没入」と表現でき、興味や楽しさを感じながら気持ちを集中させ、注意を課題に向けて維持

するような「熱中」する心理状態である(鹿毛, 2013)。エンゲージメントは「行動的エンゲージメント」「感情的エンゲージメント」「認知的エンゲージメント」に分かれているとされる(Raschly & Christenson, 2012)。「行動的エンゲージメント」とは授業をはじめ、学習場面や学習課題における関与、努力や持続性、忍耐を含む概念とされる(梅本ら, 2016)。「感情的エンゲージメント」とは興味、退屈、不安、楽しさといった学習者の感情的反応に関する概念とされる(梅本ら, 2016)。さらに、「認知的エンゲージメント」とは洗練された深い学習方略(精緻化など)の使用や、自己調整方略(プランニングなど)の使用といった認知的な参加における概念であるとされる(Reeve, 2012)。

学習者のディスエンゲージメントとは、教師の指導からの離脱や学校からの退学など、教育者を深く悩ませるような心理状態につながることが明らかになっている(Cheon et al., 2019)。ディスエンゲージメントはエンゲージメント同様に、「行動的ディスエンゲージメント」「感情的ディスエンゲージメント」「認知的ディスエンゲージメント」と3つに分かれるとされている(Cheon et al., 2019)。「行動的ディスエンゲージメント」とは、タスクから外れる、先延ばしにする、努力を避ける、別のことをするなどのことで自分の努力をむしろ早く撤回することなどを意味する(Jang et al., 2016)。「感情的ディスエンゲージメント」とは、悲しさやストレス、退屈さなどのエネルギーを消耗する感情があることを意味する(Cheon et al., 2019)。さらに、「認知的ディスエンゲージメント」とは、学習やスキルアップに対する無計画または無秩序なアプローチである状態を意味する(Xue, 2023)。

2. 6 動機づけスタイル、心理的欲求、及びエンゲージメントの関連性

動機づけスタイルと心理的欲求及びエンゲージメントの関連性についての研究には2種類の研究が存在する。1つ目は自律性支援と心理的欲求充足、及びエンゲージメントの関連性を検証した研究である。Jang et al. (2012) は韓国人の大学生 500 名に対して、アンケート調査を行い、「自律性支援」→「自律性の欲求充足」→「エンゲージメント」というような媒介モデルが存在することを明らかにした。また、Jang et al. (2016)の研究結果では韓国人英語学習者 366 名を対象にアンケート調査を行い、「自律性支援」→「心理的欲求充足」→「エンゲージメント」という媒介モデルの存在を明らかにした。

2つ目は統制と心理的欲求阻害、及びディスエンゲージメントの関連性を検証した研究である。Haerens et al. (2015)や Cheon et al. (2016)が指摘するような「統制」

→「心理的欲求阻害」→「非動機づけ」という媒介モデルが存在することから、Jang et al. (2016)は「統制」→「心理的欲求阻害」→「ディスエンゲージメント」という媒介モデルの存在を明らかにした。

日本においても、いくつかの自律性支援、統制、心理的欲求充足、阻害、エンゲージメント、ディスエンゲージメントの関連性について検証した研究が行われている(e.g. 染谷, 2021a, b, 2022a, b, 2023; Someya & Obermeier, 2023)。

染谷(2021a)は、大学生を対象に自律性支援指導の認知が心理的欲求充足を媒介として内発的動機づけを予測するプロセスについて明らかにした。さらに、染谷(2021a)の研究を発展させた染谷(2022a)の研究では、中学生を対象にアンケート調査を行い、自律性支援指導の認知が心理的欲求充足を媒介にエンゲージメントを予測するという結果を明らかにした。さらに、染谷(2022b)の研究では、大学生を対象にアンケート調査を行い、自律性支援指導の認知が学生の心理的欲求充足を媒介としてエンゲージメントを予測すること、及び教師の統制指導の認知が心理的欲求阻害を媒介としてディスエンゲージメントを予測することを明らかにした。

上記の研究から明らかになったことを図1に示す。

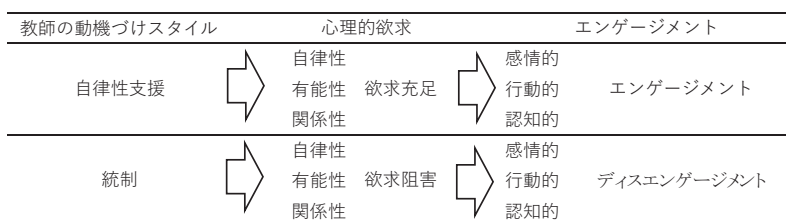


図1 動機づけスタイル、心理的欲求及びエンゲージメントの関連図

(染谷, 2022b, p. 35 を一部改変)

3. 本研究の目的と方法

3.1 本研究の目的

本研究では、前述した英語学習への動機づけとエンゲージメントの関連性、及び大学1年生開始時と2年生開始時での動機づけとエンゲージメントの変化を検証するために以下のRQsを設定した。

RQ1: 学生の自律性支援指導の認知、英語の授業への心理的欲求充足及び

授業へのエンゲージメントはどのように関連しているか。

RQ2: 学生の統制指導の認知、英語の授業への心理的欲求阻害及び授業へのディスエンゲージメントはどのように関連しているか。

RQ3: 上記の6つの要因の学年差はあるか。

本稿では、上記3つの RQs を検討することで本研究の目的を明らかにしようと試みた。

3. 2 参加者

本研究の参加者は、関西圏の国立大学に所属する大学1年生(316名)及び2年生(207名)の合計523名である。

学生が所属する領域は、教育学・幼児教育・発達障害教育・国語・社会・英語・数学・理科・技術・家庭・音楽・美術・体育であった。

3. 3 アンケート調査

アンケート調査は2021年4月に行われた。1年生のデータの収集は4月に行われたプレースメントテスト時にアンケートを実施した。2年生においては、共通科目である小学校の英語科指導法の授業の冒頭に協力を求め、アンケートを実施した。倫理的配慮として、成績に影響しないこと、アンケートに回答する強制はしないこと、回答は自由意志であることを最初に明記及び口頭により説明した。

アンケートは動機づけスタイル(自律性支援・統制)と心理的欲求(充足・阻害)及びエンゲージメント・ディスエンゲージメント(感情的・行動的・認知的)に関する質問項目で構成されるものを使用した。

動機づけスタイルに関する項目は Reeve and Jang (2006)をもとにして染谷(2021b)で開発された自律性支援についての7項目と統制についての6項目を使用した。また、心理的欲求に関する項目は染谷(2020a, b)で開発された心理的欲求充足(9項目)と阻害(9項目)を使用した。さらに、エンゲージメントに関する項目は染谷(2021b)で開発されたエンゲージメントについての13項目と Jang et al. (2016)により開発されたディスエンゲージメントについての14項目を日本人英語学習者向けに改良した14項目を使用した。

得られたデータはIBM SPSS Statistics Base, Advanced及びAmos Ver.29を用いて分析された。分析方法として記述統計、クロンバック α 係数、相関係数、共分散構造モデリングによるパス解析(SEM)及び多変量分散分析(MANOVA)を用いた。

4. 本研究の分析結果

まず、要因の信頼性係数及び相関係数を算出し、各要因間の関連性を検討する。その後、共分散構造モデリングによるパス解析を行うことにより RQ1 と RQ2 を明らかにしようと試みた。

4. 1 信頼性係数と相関係数

各要因の信頼性を検討するために、信頼性係数(クロンバックの α 係数)を算出した。自律性支援($\alpha = .875$)、統制($\alpha = .779$)、心理的欲求充足($\alpha = .884$)、心理的欲求阻害($\alpha = .778$)、エンゲージメント($\alpha = .899$)、ディスエンゲージメント($\alpha = .837$)のすべての要因において、受け入れられる数値を示した。そこで、各要因間の関連性を検討するために相関係数を算出した。その結果を表1に示す。

表1 各変数の相関係数(()内は信頼性係数)

	1	2	3	4	5	6
1. 自律性支援	(.875)	.507**	.411**	-.340**	-.138**	-.248**
2. 心理的欲求充足		(.779)	.612**	-.206**	-.358**	-.516**
3. エンゲージメント			(.884)	-.096*	-.100*	-.441**
4. 統制				(.778)	.388**	.396**
5. 心理的欲求阻害					(.899)	.472**
6. ディスエンゲージメント						(.837)

$N = 523$, * $p < .05$, ** $p < .01$

相関係数を算出した結果、自律性支援と心理的欲求充足($r = .507$, $p < .01$)、エンゲージメント ($r = .411$, $p < .01$)、心理的欲求充足とエンゲージメント($r = .612$, $p < .01$)の間に中程度の正の相関が見られた。また、統制と心理的欲求阻害($r = .338$, $p < .01$)、ディスエンゲージメント($r = .396$, $p < .01$)、心理的欲求阻害とディスエンゲージメント($r = .472$, $p < .01$)の間に中程度から低い正の相関が見られた。

4. 2 因果関係の検討(共分散構造モデリング)

先行研究から「自律性支援指導の認知は心理的欲求充足を媒介にエンゲージメントを予測すること」及び「統制指導の認知は心理的欲求阻害を媒介にディスエンゲージメントを予測すること」(図1)が想定されるため、上記を検討するために共

分散構造モデリングによるパス解析(SEM)を行った。分析の結果、図2のような結果が得られた。

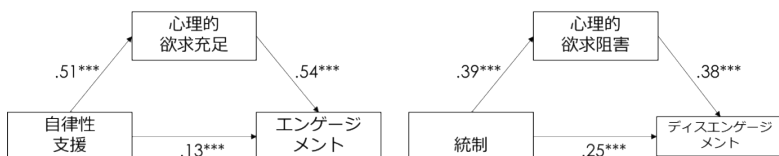


図2 SEMの結果

4. 3 学年差の比較(分散分析)

RQ3 に答えるために、上記の6つの要因に学年差があるかどうかを多変量分散分析(MANOVA)を用いて検証した。記述統計量を表2に示す。

表2 各要因の記述統計量

要因	1年生		2年生	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
自律性支援	3.79	0.68	3.36	0.81
心理的欲求充足	3.27	0.74	2.30	0.68
エンゲージメント	3.18	0.64	2.97	0.63
統制	2.14	0.71	2.02	0.64
心理的欲求阻害	2.61	0.64	2.59	0.60
デイスエンゲージメント	2.81	0.56	2.79	0.60

多変量分散分析の結果、「自律性支援 ($F(1, 522) = 42.338, MS = 22.907, p = .001, \eta^2 = .075$ (効果量中))」「心理的欲求充足 ($F(1, 522) = 18.085, MS = 9.269, p = .001, \eta^2 = .034$ (効果量小))」及び「エンゲージメント ($F(1, 522) = 12.665, MS = 5.151, p = .001, \eta^2 = .024$ (効果量小))」の3つの要因において、数値の減少に対して有意差が見られた。

しかし、「統制 ($F(1, 522) = 3.826, MS = 1.800, p = .051$)」「心理的欲求阻害 ($F(1, 522) = .187, MS = .073, p = .666$)」及び「デイスエンゲージメント ($F(1, 522) = .177, MS = .059, p = .674$)」については、数値の変化に有意差は見られなかった。

図3は、6つの要因の平均値の違いをまとめたものである。

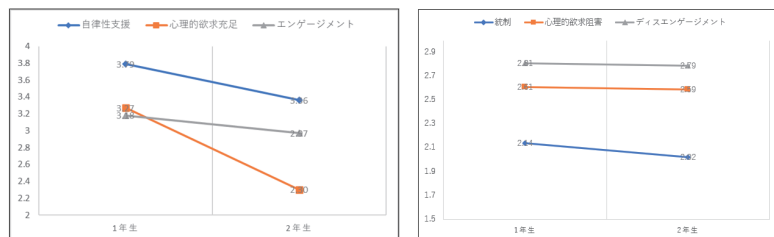


図3 各要因の平均値の変化

5. 分析結果の考察と教育的示唆

RQ1 及び RQ2 について4. 1及び4. 2の結果より考察を行う。

信頼性係数 α を計算した結果、 $\alpha = .778-.899$ の間の値をとっており、いずれも受け入れうる値を示したと考えられる。つまり、今回の調査で用いた質問項目の信頼性は十分受け入れられるものであったと考えられる。

次に相関分析の結果より、先行研究と同様に、自律性支援、心理的欲求充足、エンゲージメントとの間には、有意な正の相関が存在すること、統制、心理的欲求阻害、ディスエンゲージメントの間には有意な正の相関が存在することが明らかとなった。このことにより、日本の大学における英語教育環境下でも、「自律性支援、心理的欲求充足及びエンゲージメント」、「統制、心理的欲求阻害及びディスエンゲージメント」という各要因が、相互に影響し合っていることが考えられる。

次に、RQ1 について考察を行う。

RQ1:「学生の自律性支援指導の認知、英語の授業への心理的欲求充足及び授業へのエンゲージメントはどのように関連しているか」について、SEM の結果より、「自律性支援の認知→心理的欲求充足→エンゲージメント」という媒介モデルの存在が示された。この媒介モデルは高校生の時の英語学習の意識を調査した染谷 (2021a) でも存在が確認されており、大学生英語学習者を対象とした本研究でも類似した結果が得られたと考えられる。自律性支援から心理的欲求充足へのパスは $\beta = .51(p < .01)$ 、心理的欲求充足からエンゲージメントへのパスは $\beta = .54(p < .01)$ であり、自律性支援の認知からエンゲージメントへのパス $\beta = .13(p < .01)$ よりも大きいものとなった。つまり、自律性支援の認知は直接エンゲージメントを予測

するというよりはむしろ、心理的欲求充足を媒介としてエンゲージメントを正に予測するということが明らかになった。この結果は、染谷(2021b, 2022b)の高校生英語学習環境の調査と同様の結果を示しており、大学生の英語学習下でも同様のことが言えると考えられる。上記を考慮に入れると、大学での英語学習環境でも、教師の自律性支援指導はエンゲージメントの向上に有意義なものであると考えられる。したがって、大学での英語教育においても、教師が自律性支援指導を心がける必要性があるということである。

さらに、RQ2:「学生の統制指導の認知、英語の授業への心理的欲求阻害及び授業へのディスエンゲージメントはどのように関連しているか」について、統制指導の認知は心理的欲求阻害に $\beta = .39(p < .01)$ という影響を及ぼすこと、心理的欲求阻害はディスエンゲージメントに $\beta = .38(p < .01)$ で有意な影響を及ぼすことが明らかとなった。これに関しても統制指導の認知がディスエンゲージメントに直接的に及ぼす影響 ($\beta = .25, p < .01$) よりも媒介モデルの方が強いパス係数を示すことが明らかとなった。ゆえに、統制指導の認知が学生の授業への心理的欲求阻害を高め、ディスエンゲージメントを導いてしまう可能性があることを示していると考えられる。上記より、大学英語教育を考えると、教員が統制的な指導を行わないように気をつけていく必要があるだろう。

RQ1 及び RQ2 に答えることで、大学英語教育における、自律性支援指導の認知を高めることが心理的欲求の充足につながりエンゲージメントを向上させることにつながる可能性があること、逆に、統制指導の認知が心理的欲求阻害につながり、ディスエンゲージメントを導く可能性があることについて言及してきた。

最後に、RQ3:「上記の6つの要因の学年差はあるか」に答えることで大学での英語教育ではどのように上記6つの要因を扱って行くかについて論じる。4. 3 で言及した通り、この調査を行った大学の学生においては、1年生よりも2年生の方が、自律性支援の認知、心理的欲求充足、エンゲージメントの平均値が有意に低いという結果となった。この理由としては、高校までの英語学習と大学での英語教育に何らかのギャップを感じ、自律性支援の認知、心理的欲求充足及びエンゲージメントの数値の減少が起こったことが考えられる。本研究では、量的に平均値の変化の有意性のみしか検討できない。したがって、今後の課題として、これらの要因の平均値の減少が大きい学生に質的な調査を行い、なぜそれが起こるのかを検討して行くことが求められる。

幸いなことに、統制指導の認知、心理的欲求阻害及びディスエンゲージメントの

1年生と2年生の平均値に有意差はなかった。調査大学の1年間の英語の授業に関しては、統制指導の認知、心理的欲求阻害及びディスエンゲージメントが増加している訳ではないことが見て分かる。

上記の結果及び考察から得られた重要なことは、学生が自律性支援指導を認知することが授業内で心理的欲求を充足させることにつながり、その結果としてエンゲージメントが高まると言うことである。しかし、その3つの要因に関しては学年が上がると減少することが示されたことから、大学英語教育における3つの要因をどのように扱うかを考えなければならない。

自律性支援指導の認知に関する質問項目は、「英語の授業の時間に先生は、一人一人の発言や意見を注意深く聞いてくれる」や「英語の授業の時間に先生は、個人個人で課題をする時間を取ってくれる」などの質問項目であった(Appendix 参照)。

これらの質問項目は学生一人一人のことをしっかりと教員が把握して、学生の自律性を育むように指導して行くことができているかを表していると考えられる。高等学校までは、年間で1人または2人の教員がコミュニケーション英語及び英語表現の授業を担当してきたため、この自律性支援指導の認知が下がりにくい傾向にあった可能性がある。調査大学では、教養英語が1年生の時に4科目必修で設定されており、別々の4人の教員が担当するケースが多い。また、1クラス 40 人以上の受講者となるケースもあり、学生一人一人に目を配るのも難しい状況になった可能性もある。上記のような担当者の分散やクラスサイズも学生の自律性支援指導の認知の低下に繋がった可能性もある。

ここからは教師がどのような視点を持つことで自律性支援指導をすることができるかをまとめる。教師の自律性支援はスキルであり、教師が磨くことができる(Reeve, 2018)。スキルとしての自律性支援指導の視点として、「①学生の視点に立つ」「②学生の興味・関心を引き出す」「③ニーズに合わせた学習活動の提案」「④合理的な説明」「⑤否定的な感情を認識する」「⑥学生を奨励する言葉を用いる」「⑦(学生が準備ができるのを)忍耐強く待つ」といった7つの視点が重要とされる(Reeve & Shin, 2020)。英語の授業において、染谷(2023)が言及するように、英語教師は学習者がどのような視点で英語学習を捉え、どのような内容に興味関心を有するのか、どのような学習活動を行いたいのかと言った学習者のニーズを分析し、支援を行うことが求められる。また、なぜその英語学習が必要なのか、どのように学習したら言語学習にとって効果的かなど合理的に学生に説明していく視点も必要とされ

る。さらに、学習者が英語学習に対して持つ否定的な感情を受け入れ、それを改善していくように教師がポジティブな言葉を用いるように心がける必要がある。最後に、学習者によっては目標とされるレベルの英語学習の準備ができていない状態の学生もいることを受け入れ、できる限り準備が整うまで忍耐強く待つといった視点も重要であると言える。

今後、大学の英語の授業内で教員が前述の7つの視点を有し、授業内で実践していくことで、より授業内での心理的欲求が充足されエンゲージメントの促進をすることができると考えられる。

6. まとめと今後の課題

本研究では、自律性支援指導の認知が心理的欲求充足を媒介にエンゲージメントを予測するプロセス、及び統制指導の認知が心理的欲求阻害を媒介にディスエンゲージメントを予測するプロセスを明らかにした。また、大学1年生の入学時点(高等学校までの)意識と2年生開始時点での英語授業や学習への動機づけ及びエンゲージメントを比較することで、大学における英語教育に与える示唆を検討した。分析として、2年生になると自律性支援の認知、心理的欲求充足及びエンゲージメントの値が有意に低下してしまうことが明らかになった。これは、大学の授業システムなどいくつかの要因が影響していると考えられるが、本(量的)研究ではその詳細まで明らかにすることはできない。したがって、上記の視点を質的(混合)研究によって明らかにしていく必要性がある。また、本研究は、同一参加者を対象とした縦断研究ではなかったため、今後は学年比較の際に、同一参加者を追っていくような縦断的研究デザインが求められるだろう。そうすることによって、より正確な因果関係や値の変化が明らかになるであろう。

本研究では、エンゲージメントとディスエンゲージメントを、感情的・行動的・認知的の3点から論じたが、近年の研究において、行為主体的(Agentic)エンゲージメントの重要性も指摘されている(Reeve, 2018; 染谷, 2023)。ゆえに、上記の3点に行為主体的エンゲージメントを加えた、4つの観点でエンゲージメント及びディスエンゲージメントを検討していくことが求められるであろう。

(京都教育大学・准教授)

参考文献

- Cheon, S. H., Reeve, J., & Song, Y. G. (2016). A teacher-focused intervention to decrease PE students' amotivation by increasing need satisfaction and

- decreasing need frustration. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 38, 217–235.
- Cheon, S. H., Reeve, R., Lee, Y., Ntoumanis, N., Gillet, N., & Kim, B. R. (2019). Expanding autonomy psychological need states from two (satisfaction, frustration) to three (dissatisfaction): A classroom-based intervention study. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 685–702. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000306>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination theory*. Plenum Press.
- Haerens, L., Aelterman, N. Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16(3), 26–36.
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation: Model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1175–1188.
- 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.
- Jang, H., Reeve, J., Cheon, H. S., & Song, Y. (2020). Dual processes to explain longitudinal gains in physical education students' prosocial and antisocial behavior: Need satisfaction from autonomy support and need frustration from interpersonal control. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 9(3), 471–487. doi.org/10.1037/spy0000168
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 3–20). Springer.
- Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. In C. W. Liu, K. C. J. Wang, & R. M. Ryan. (Eds). *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory* (pp. 129-152). Springer Science + Business Media Singapore 2016.
- Reeve, J. (2018). *Understanding motivation and emotion* (7th edition). John Wiley & Sons,

Inc.

- Reeve, J., & Shin, S. H. (2020). How teachers can support students' agentic engagement. *Theory Into Practice*, 59, 150–161. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702451>
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support student's autonomy-supportive and controlling styles of teaching: Opposite or distinct teaching styles? *Swiss Journal of Psychology*, 74(3), 141–158.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493–525.
- Someya, F., & Obermeier, A. (2023). Autonomy support, psychological needs satisfaction, academic engagement, and achievement in English learning: Generating a mediation model. *LET Kansai Chapter Collected Paper*, 21, 19–38.
- Xue, C. (2023). Mitigating EFL students' academic disengagement: The role of teachers' compassion and mindfulness in China. *Heliyon*, 9(2), 1–7.
- 上淵寿(編著)(2012).『キーワード動機づけ心理学』金子書房.
- 梅本貴豊・伊藤崇達・田中健史朗 (2016).「調整方略, 感情的及び行動的エンゲージメント, 学業成果の関連」『心理学研究』87, 334–342.
- 鹿毛雅治 (2013).『学習意欲の理論 動機づけの教育心理学』金子書房.
- 国立教育政策研究所 教育課程研究センター (2020).『「指導と評価の一体化」のために学習評価に関する参考資料』東洋館出版社.
- 染谷藤重 (2020a).「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』第7巻, 217–223.
- 染谷藤重 (2020b).「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 (2020c).「高校生の基本的心理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—」*JAFLE BULLETIN*, 第23号, 132–146.

- 染谷藤重 (2021a). 「英語授業者の動機づけスタイルが学習者の内発的動機づけに及ぼす影響：自己決定理論を用いたアプローチ」『中部地区英語教育学会紀要』第 50 号, 221–226.
- 染谷藤重 (2021b). 「高校生の英語の授業への動機づけと英語学習へのエンゲージメントとの関連性の検証—SGH 指定校に関するケース・スタディー—」*JAFLE Bulletin*, 第 24 号, 61–79.
- 染谷藤重 (2022a). 「英語教師の自律性支援がエンゲージメントに及ぼす影響：中学校英語授業における心理的欲求を媒介として」『京都教育大学紀要』第141号, 81–91.
- 染谷藤重 (2022b). 「教師の動機づけスタイルがエンゲージメントに及ぼす影響：英語の授業における心理的欲求を媒介として」『中部地区英語教育学会紀要』第 51 号, 33–40.
- 染谷藤重 (2023). 「自律性支援・基本的心理欲求及び行為主体的エンゲージメントの関連性の検証：自己決定理論における二重過程モデルを通して」『中部地区英語教育学会』第52号, 85–92.
- 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.
- 文部科学省 (2017a). 『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 外国語・外国語活動編』開隆館出版.
- 文部科学省 (2017b). 『中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 外国語編』開隆館出版.
- 文部科学省 (2018). 『高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)解説 外国語編』開隆館出版.

Appendix アンケート項目と記述統計量

質問項目	全体		1 年生		2 年生	
	M	SD	M	SD	M	SD
自律性の欲求充足 （以下、英語の授業の時間では...）						
・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。	3.18	1.11	3.27	1.14	3.03	1.05
・不安がなく自分らしくいられると思う。	3.07	1.04	3.16	1.05	2.92	1.01
・自分が興味関心を持っていることができると思う。	3.02	1.02	3.23	1.01	2.70	0.96
有能性の欲求充足 （以下、英語の授業の時間では...）						
・一人で取り組む授業中の難しい課題や協働的な（協力する）作業をうまく仕上げられる気がする。	3.19	1.02	3.36	1.00	2.91	0.98
・難しい挑戦でも好んで思う。	2.86	0.99	2.96	1.03	2.70	0.92
・難しいこともうまくやることができると思う。	2.91	0.94	2.98	0.97	2.82	0.89
関係性の欲求充足						
・英語の授業の時間では、クラスの人と安心して授業に取り組めると感じる。	3.55	1.02	3.68	1.03	3.36	0.99
・英語の時間でのカリキュラムは、自分にとって適切だと感じる。	3.35	0.96	3.38	0.98	3.29	0.93
・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。	3.33	0.97	3.39	0.92	3.23	1.05
自律性の欲求阻害 （以下、英語の授業の時間では...）						
・クラスの人（教員など）が色々と命令し、何をしなければならぬかを言ってくると思う。	2.80	1.09	2.80	1.13	2.80	1.05
・嫌なプレッシャーを感じる。	2.53	1.17	2.51	1.20	2.56	1.12
・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。	2.83	1.13	2.90	1.20	2.73	1.03
有能性の欲求阻害 （以下、英語の授業の時間では...）						
・失敗してしまう気がして、自分の能力が低い気がする。	3.18	1.15	3.19	1.16	3.18	1.15
・自分に能力が足りないような気がする。	3.54	1.11	3.58	1.10	3.49	1.12
・自分が本当はできると思う課題に苦戦することがある。	2.89	0.99	2.91	0.98	2.86	1.00
関係性の欲求阻害 （以下、英語の授業の時間では...）						
・孤独な感じがする。	2.01	0.98	1.95	0.98	2.11	0.96
・クラスの人に自分の価値を認められていない気がする。	1.88	0.81	1.88	0.84	1.87	0.76
・クラスの人とすれ違い/意見の不一致や対立がある。	1.75	0.83	1.80	0.86	1.67	0.78
自律性支援 （以下、英語の授業の時間に、先生は...）						
・一人一人の発言や意見を注意深く聞いてくれる。	3.65	1.01	3.78	0.97	3.45	1.05
・個人個人で課題をする時間を取ってくれる。	3.79	0.99	3.85	0.97	3.69	1.03
・自分が十分に話す時間を取ってくれる。	3.43	1.03	3.57	0.97	3.21	1.07
・自分のできたことを見逃さずに褒めてくれる。	3.40	1.08	3.62	0.94	3.07	1.18
・自分の努力を認めてくれる。	3.48	1.05	3.76	0.93	3.05	1.08
・自分が問題でつまずいた時、解決を促すようなヒントを与えてくれる。	3.76	0.96	3.92	0.83	3.51	1.09
・自分のコメントや質問に丁寧に対応してくれる。	3.82	0.93	4.01	0.83	3.54	1.00

統制 (以下、英語の授業の時間に...)							
・教材などを自分に触れさせてくれない。	1.74	0.88	1.69	0.87	1.83	0.88	
・一人一人が問題解決をするための十分な時間を取ってくれない。	2.05	1.01	2.03	1.02	2.08	0.98	
・自分に要求や指示をする。	2.58	1.04	2.67	1.06	2.44	0.98	
・自分自身で答えを見つける機会を与えず先生が正解を示す。	2.05	0.96	2.09	0.98	2.00	0.93	
・自分に対して、「～すべき」「～しなければならない」という言葉をよく使う。	2.02	1.02	2.08	1.07	1.93	0.95	
・「今、話す時間ですか」のような質問のかたちで生徒に指示を出す。	2.09	1.08	2.27	1.12	1.82	0.95	
感情的エンゲージメント (以下、英語の授業内でのタスクは)							
・楽しかった。	2.46	1.05	2.59	1.07	2.25	0.99	
・好きだった。	2.35	1.03	2.46	1.05	2.19	0.98	
・やっているとき、わくわくした。	2.34	1.02	2.46	1.05	2.16	0.93	
・おもしろかった。	2.47	1.07	2.63	1.10	2.24	0.99	
・興味深かった。	2.71	1.11	2.84	1.12	2.52	1.08	
感情的ディスエンゲージメント (以下、英語の授業内でのタスクは)							
・退屈だった。	3.03	1.04	3.01	1.05	3.08	1.05	
・楽しいものではなかった。	3.39	1.04	3.31	1.05	3.51	1.00	
・行なっている時、いつも気分が悪くなった。	2.13	1.03	2.14	1.04	2.12	1.02	
・行なっている時、不安(心配)だった。	2.73	1.16	2.69	1.17	2.80	1.15	
・取り組むことに、がっかりした。	2.39	1.01	2.38	1.02	2.41	0.99	
行動的エンゲージメント (以下、英語の授業内でのタスクに)							
・最後まであきらめずに取り組んでいた。	3.71	0.90	3.71	0.94	3.71	0.83	
・一生懸命に取り組んでいた。	3.70	0.90	3.72	0.94	3.67	0.83	
・精力的に取り組んでいた。	3.44	0.94	3.49	0.96	3.36	0.90	
・熱心に取り組んでいた。	3.46	0.94	3.50	0.95	3.39	0.91	
・集中して取り組んでいた。	3.57	0.91	3.59	0.91	3.53	0.91	
行動的ディスエンゲージメント (以下、英語の授業内でのタスクでは)							
・しっかり取り組んでいるように振る舞っていた。	2.92	0.93	2.93	0.94	2.90	0.91	
・あまり頑張っていないかった。	2.55	0.96	2.57	1.01	2.51	0.87	
・クリアする程度のことしかしなかった。	3.21	1.03	3.13	1.05	3.33	0.98	
・取り組んでいる時に、他のことをかかえていたことが多かった。	2.80	0.97	2.82	0.99	2.76	0.92	
・行なっている時に、心ここに在らずであった。	2.50	0.93	2.51	0.97	2.49	0.86	
認知的エンゲージメント (以下、英語の授業内でのタスクでは)							
・解き方を工夫していた。	2.99	0.90	3.09	0.88	2.85	0.92	
・効率的な解き方はないか考えながらやっていた。	3.33	1.00	3.41	0.97	3.22	1.04	
・どうすれば上手く解けるのか考えながらやっていた。	3.41	0.91	3.49	0.87	3.28	0.97	
認知的ディスエンゲージメント (以下、英語の授業内でのタスク(課題)では)							
・学習計画を立てるのは難しいと思った。	3.37	1.02	3.46	1.01	3.25	1.04	
・何を勉強すればいいのか、どこから始めればいいのかわからないこと	2.93	1.10	3.04	1.07	2.75	1.13	
・勉強の仕方が分からなかった。	2.64	1.06	2.68	1.04	2.58	1.09	
・取り組むとき、教材を学ぶのに何をすべきか理解できないことが多かった。	2.59	0.98	2.58	0.94	2.61	1.03	

**The Influence of Students' Perceptions of English Teaching Styles on Engagement in
Higher Education
: A Comparative Study Between First and Second-Year University Students**

Fujishige SOMEYA

Amid growing attention to student engagement in education, this study investigates the relationship between motivation and engagement in English learning among 523 university students in Japan's Kansai region. Conducted in April 2021, the survey revealed processes by which perceptions of autonomy-supportive and controlling instruction mediate engagement and disengagement. A significant decrease in autonomy-supportive perception, psychological needs satisfaction, and engagement was identified as students progressed to their sophomore year. This decrease could be attributed to issues related to university teaching curricula and style.

The cross-sectional nature of this study limited the ability to track individual changes over time, underscoring the need for future research with a longitudinal design. Such an approach would allow for a more nuanced understanding of changes and causal relationships, including considering agentic engagement.

This study offers valuable insights for enhancing university English education and contributes to a more sophisticated understanding of engagement, emphasizing the importance of longitudinal research to capture the complexities of student engagement.

(Kyoto University of Education)

フランス語中・上級学習者が自由会話で過少使用する動詞： 学習用共起表現リスト作成を目指して¹

時田 朋子、川口 裕司、バルカ・コランタン

はじめに

話し手における言語の流暢性は、会話を円滑に行う要素の一つである。流暢な話し手である条件として、十分な語彙を保持していること、そしてその語彙を適切に使用するスキルを持つことが挙げられる (Tavakoli & Wright, 2020)。それでは、外国語学習者が流暢な話し手になるためには、どのような語彙を習得する必要があり、それらの語彙をどのように使用すればいいであろうか。

本研究は、動詞に着目する。日本人フランス語中・上級学習者が流暢な話し手になるために習得すべき動詞を明らかにし、その動詞の使用を共起表現から示すことを目的とする。学習者と母語話者の話し言葉コーパスを用いて、まず、母語話者に比べて、学習者が過少に使用する動詞を提示する。そして、それらの動詞が共起する語を抽出し、学習者と母語話者がどのように使用しているかを明らかにする。最後に、学習者が流暢な話し手になるために習得すべき動詞の共起表現を統語構造ごとに整理してリスト化する。

1. 先行研究

1.1 日本人学習者が話し言葉で使用するフランス語動詞

日本人フランス語学習者が話し言葉で使用する動詞については、研究がまだ開始されたばかりである。Barcat & als. (2022) は、日本人学習者のコーパスをコロケーションの点から分析し、「je pense (私は思う)」と「je crois (私は信じる)」が高頻度で使用されていることを見出した。母語話者との比較からも「je pense」の使用頻度は高く、その理由として、日本語の「思う」を転移させていることが指摘されている。

¹ 本研究は、科研費「20H01291」「20H01279」の助成を受けた。

語彙アスペクトの観点から、学習者が話し言葉において使用した動詞を分析した研究もある。例えば、小澤（2019）は、一つの時制に一つの語彙アスペクトしか使用されないわけではないこと、また複数の語彙アスペクトに跨って使用されている動詞があることを、学習者コーパス分析から明らかにした。また、Matsuzawa & Kawaguchi (2020) は、学習者が使用した動詞の語彙アスペクトを習得段階と結びつけて分析している。

1.2 外国語学習における共起表現習得の重要性

フランス語の動詞は、動詞1語のみで使用される場合は一部の動詞の命令形などに限られ、ほとんどは他の語と共起して使用される。そのため、共起語と合わせて捉えることにより、動詞がどのように使用されているかを提示することが可能となる。

近年、外国語習得において、共起表現の学習効果が指摘されている²。1語ずつ処理するより複数語をまとめて処理する方が、素早く効率的であるからである (Conklin & Schmitt, 2008; Tabossi & als., 2009; Siyanova & als., 2011)。例えば、Conklin & Schmitt (2012) は、流暢な外国語学習者は母語話者と同様に複数からなる語を共起表現として処理していること、流暢でない学習者は共起表現であっても1語ずつ処理する傾向があると報告している。つまり、流暢な話し手になるためには、高頻度で使用される共起表現を記憶することが望ましい。Siyanova & als. (2011) によると、母語話者も非母語話者も、共起表現「*bride and groom*」を非共起表現「*groom and bride*」より素早く処理していた。同じ意味であっても共起表現として習得している場合、処理が効率化されている。

外国語教育においても、共起表現を扱うさまざまな試みが行われている。スピーキング教育においては、まず Boers & als. (2006) が、共起表現に気づきを与えられる授業を受講したグループは、受講しなかったグループに比べ、オーラルスキルを発達させたと報告している。その理由は、学習者が自身の言語レパートリーに共起表現を加えたことである。ま

² 複数語からなる表現は、「定型表現 (formulaic sequence)(Schmitt & Carter, 2004)」や「語彙結束 (lexical bundle)(Biber et als., 2004)」など様々な用語が用いられる。本研究は、動詞を中心に共起する複数語から成る表現のみを扱うので、「共起表現」という語を使用した。

た、Wood (2009) は、共起表現に特化した教育を受けた学習者が、共起表現を頻繁に使用したナラティブスピーチをしたことから、流暢性が発達したと述べている。さらに、Yan (2019) も、共起表現を習得した学習者が、ポーズを減少させたことを報告し、流暢性の発達を報告している。

共起表現が外国語習得に効果があるという成果から、英語については母語話者コーパスを用いた学習者向けの共起表現リストが作成されている。例えば、Shin & Nation (2008) は BNC 話し言葉コーパスを用いて、上位 1000 語を対象にしてコロケーションを抽出してリストを作成した。また、Simpson-Vlach & Ellis (2010) はアカデミック分野に特化したコーパスを用いて、話し言葉と書き言葉それぞれ共起表現を抽出した。3・4・5 語から成る共起表現を、意味の確認のため手作業も行いながらリスト化した。さらに、Martinez & Schmitt (2012) は BNC 話し言葉および書き言葉コーパスを用いて、2・3・4 語から成る共起表現リストを作成した。

2. 調査方法

2.1 調査設問

フランス語中・上級学習者がフランス語の流暢な話し手になるために、どのような動詞およびその動詞が含まれる共起表現の習得が求められるかを明らかにするため、本研究は3つの調査設問を設定した。

- ① 話し言葉において、フランス語中・上級学習者は、母語話者に比べて、どのような動詞を過少に使用するのか
- ② 学習者における過少使用動詞を、学習者および母語話者はどのような共起表現で使用するのか
- ③ 学習者が流暢な話し手になるために必要な動詞の共起表現はどのような統語的特徴を持つのか

設問①は、学習者が母語話者に比べて統計的に過少に使用する動詞を抽出し、それらの動詞の言語的特性を明らかにする。設問②は、設問①で抽出された動詞を、学習者および母語話者がどのような語を共起語として使用しているか明らかにし、両者を比較する。設問③は、設問

②の結果を用いて、学習者が流暢な話し手になるために習得が必要とされる動詞が含まれる共起表現を提示し、その統語的特徴を明らかにする。

2.2 コーパス

本研究は、日本人学習者とフランス語母語話者のコーパスを対照した。学習者コーパスは、IPFC (InterPhonologie du Français Contemporain「現代フランス語中間音韻論」) のプロトコルに従い、日本人フランス語学習者を対象に作成された「IPFC-J コーパス」である (近藤&川口, 2009)。多岐の音声形式が収録されているが、母語話者コーパスに合わせて、本研究は自由会話のみを使用した。フランス語母語話者コーパスは、東京外国語大学がプロヴァンス大学と共同で作成したフランス語話し言葉コーパス (以下、「TUFS コーパス」) である (古賀、秋廣、川口、2011)。コーパスの詳細は、表 1 に示すとおりである。

表 1 学習者とフランス語母語話者のコーパス

	IPFC-J コーパス (日本人学習者)	TUFS コーパス (フランス語母語話者)
延べ語数	181910 語	139223 語
異なり語数	6957 語	7691 語
ファイル数	120 個	44 個
録音タスク	学習者間の自由会話	母語話者間の自由会話
録音場所	東京、福岡、名古屋	エクス・アン・プロバンス
話者数	91 名	27 名
話者の プロフィール	フランス語専攻の大学生・ 大学院生	日本語専攻の大学生・ 大学院生
録音時期	2016 年～2020 年	2005 年
言語レベル	B1・B2 中心	母語

2.3 分析方法

調査設問ごとに、以下の手順で分析を進めた。なお、分析に当たり、

両コーパスとも、発話以外の副次的情報を削除した。

設問①に答えるため、特徴語分析を行った。AntConc3.5.9 (Windows) 2020 (Anthony, 2020) を用いて学習者コーパスと母語話者コーパスを対照し、対数尤度比統計量 (log-likelihood) を基準として学習者における特徴語を抽出した。石川 (2020) に倣い、有意水準は5%とし、かつ検定反復により水準が過度に甘くなることを調整するためボンフェローニ補正を行った。また、オッズ比を算出して、効果量の指標とした。そして、抽出された過少使用語の中から動詞を選択し、コンコーダンス分析を行って当該語の用例の検証および動詞としての使用の確認をして、過少使用動詞と認定した。

次に、設問②に答えるため、分析対象とする動詞を設定した。まず、学習者が高頻度に使用した動詞を削除した。本研究の目的が、学習者が習得すべき動詞の共起表現リストを作成することであるため、すでに学習者が高頻度で使用している動詞を取り上げる必要がないからである。具体的には、10 万語中 40 回以上使用された動詞を高頻度とし、本研究の学習者コーパスにおいては、73 回以上抽出された動詞が相当する。また、vous の活用形動詞も削除した。母語話者コーパスは初対面同士の対話もあり vous も使用される一方、学習者コーパスは対話をした被験者同士が知り合いであり vous が使用されない傾向が高いため、適切な比較ができないからである。対象動詞の設定後、AntConc3.5.9 (Windows) 2020 (Anthony, 2020) を用いて N-gram 分析を行い、動詞ごとに学習者と母語話者の発した共起表現をそれぞれ抽出した。

なお、共起表現の特定化は、語数、切り捨て値、分散の点から行った。まず、語数については、2・3・4 語から成る表現とした。本研究は学習者用リスト作成を目指すため、4 語のみの表現を抽出するといった頻度に基づくアプローチ (Biber et al, 2004; Hyland & Jiang, 2018) より、表現の構造や意味の分析を可能にする複数の語数を抽出するアプローチ (Simpson-Vlach & Ellis, 2010; Martinez & Schmitt, 2012) を採用する方が適切と考えた。切り捨て値については、10 万語中 4 回以上抽出された表現を共起表現と定め、3 回以下しか抽出されなかった表現は切り捨てた。基準を恣意的としながらも、100 万語中 40 回以上と定める Biber et al (2004) や Hyland & Jiang (2018) などの先行研究に倣った。本研

究においては、学習者コーパスでは 8 回以上、母語話者コーパスでは 6 回以上に相当する。分散については、2 名以上が発した表現を分散と捉えることにした。先行研究は恣意的とするが (Biber et al, 2004; Hyland & Jiang, 2018)、1 名の使用では個人的嗜好になる可能性があるためである。以上の 3 つの条件に基づき、各動詞につき、2・3・4 グラムごとに共起表現を抽出した。ただし、グラムごとのリストであるため、同じ表現が複数のリストに含まれることとなった。例えば、発話「...que ce soit...」は、3 グラム「que ce soit」としても 2 グラム「ce soit」としても抽出される。その場合、大きいグラムリストの表現を残して小さいグラムリストの表現を削除することにより、重なりが出ないようにした。つまり、29 回抽出された「que ce soit」はそのまま 29 回とし、31 回抽出された「ce soit」は 29 回分を削除して 2 回と補正した。

設問③に答えるため、設問②で抽出された共起表現から学習者が使用した共起表現を削除して、学習者が習得すべき共起表現リストを作成した。その際、リストの動詞を統語構造から整理した。

3. 結果と分析

本章は、2.1 の調査設問に順に答える。設問①は 3.1「過少使用動詞」、設問②は 3.2「学習者が過少使用した動詞を含む共起表現」、設問③は 3.3「学習者に習得が求められる共起表現のリスト化」で扱う。

3.1 過少使用動詞

学習者コーパスから、特徴度を 20 以上とする 373 語の特徴語が抽出された。そのうち、過少使用語は 198 語、そのうち動詞は 59 語であった。本研究では上位 25 語を対象として分析を行う。具体的には表 2 が示すとおりである。

表 2 学習者の過少使用動詞

	語	頻度	特徴度	効果量	母語話者の頻度
1	faut	115	213.7	0.24	366

2	avez	75	187.39	0.2047	280
3	allez	22	179.73	0.0961	175
4	vois	92	167.76	0.2424	290
5	dis	19	145	0.1009	144
6	voulez	4	129.87	0.0322	95
7	avoir	47	120.43	0.2019	178
8	êtes	24	98.15	0.153	120
9	pouvez	5	96.75	0.0497	77
10	ont	115	87.51	0.3618	243
11	donner	4	84.22	0.0464	66
12	eu	48	80.47	0.2532	145
13	mettre	9	79.86	0.0906	76
14	voir	78	78.19	0.3224	185
15	voyez	1	78.15	0.0147	52
16	soit	22	75.78	0.17	98
17	fait	693	68.4	0.6519	814
18	faire	317	66.04	0.5519	439
19	plaît	5	58.73	0.0736	52
20	a	1677	55.89	0.7706	4790
21	serait	13	55.78	0.1484	67
22	sera	21	55.56	0.1983	81
23	excusez	1	55.36	0.0201	38
24	passer	20	55.17	0.1937	79
25	vont	14	50.77	0.1648	65

25 動詞を不定詞（原形）ごとに分類したものが表 3 である。14 種類の動詞に分類され、全て基本動詞であった。

表 3 過少使用動詞の動詞別分類

	不定詞	動詞		不定詞	動詞
1	avoir(持つ)	avez, avoir, ont, eu, a	8	vouloir(望む)	voulez

2	être (ある)	êtes, soit, serait, sera	9	pouvoir (できる)	pouvez
3	aller (行く)	allez, vont	10	donner (与える)	donner
4	voir (見る)	vois, voir, voyez	11	mettre (置く)	mettre
5	faire (する)	fait*, faire	12	plaire (気に入る)	plaît
6	falloir (必要である)	faut	13	excuser (許す)	excusez
7	dire (言う)	dis	14	passer (通る)	passer

注:「*」は名詞の使用もあり

3.2 学習者が過少使用した動詞を含む共起表現

本節は、学習者が過少使用した動詞がどのように使用されているかを、共起表現により明らかにする。3.1 で示した 25 動詞のうち、学習者が高頻度を使用した 8 語 (faut, avez, vois, ont, voir, fait, faire, a)、および vous の活用形動詞 7 語(avez, allez, voulez, êtes, pouvez, voyez, excusez)を除外した。その結果、11 語が対象となった。

表 4 は、学習者と母語話者が使用した「avoir」の共起表現のリストである。学習者には 2 種類の共起表現、母語話者には 13 種類の共起表現の使用が見出された。

表 4 学習者と母語話者が使用した「avoir」の共起表現リスト

	共起表現	学習者頻度	母語話者頻度
1	d'avoir	9	29
2	après avoir	8	
3	avoir un		19
4	avoir des		15
5	avoir une		12
6	avoir euh		11

7	faut avoir		10
8	d' avoir un		9
9	pour avoir		9
10	à avoir		9
11	il va y avoir		8
12	y en avoir		8
13	avoir les		8
14	d'avoir des		7

その他 10 動詞の分析結果は付録 1 に付すが、全ての動詞において表 4「avoir」と同様の傾向が見出された。まず、学習者より母語話者の方が、共起表現の頻度が高くかつ種類が多い。それから、学習者が使用した共起表現のほとんどは、母語話者も使用していた³。

3.3 学習者に習得が求められる共起表現のリスト化

本節は、学習者に習得が必要とされる共起表現を提示する。そこで、3.2 で作成したリストから学習者が使用した共起表現を削除し、残された共起表現を統語構造により整理した。まず、17 動詞を形ごとに分類した。表 5 が示すように、3 種類に分けられた。

表 5 形による動詞の分類

形	動詞
活用形(6 動詞)	soit, serait, sera, vont, dis, plaît
不定詞(4 動詞)	avoir, donner, mettre, passer
過去分詞(1 動詞)	eu

次に、各共起表現の統語構造を動詞を中心にして分類した。表 6 が示すように、活用形は 4 パターン、不定詞は 4 パターン、過去分詞は 2 パターンに大きく分類された。

³ 表 4 の「après avoir」は例外的に学習者のみに出現した。

表 6 統語構造による分類

形	統語構造	例
活用形	主語＋ 動詞	tu dis , ce serait
	主語＋ 動詞 ＋冠詞・否定辞	ils vont pas
	主語＋間接目的語＋ 動詞	il vous plaît
	接続詞＋主語＋ 動詞	que ce soit
不定詞	動詞 ＋冠詞	avoir un , mettre les
	間接目的語＋ 動詞	je vais vous donner
	前置詞＋ 動詞	de passer , pour avoir
	その他動詞＋ 動詞	faut avoir , faire passer
過去分詞	助動詞＋ 動詞	il y a eu , avait eu
	動詞 ＋冠詞	eu un , eu des , eu le

表 6 の統語構造の分類に基づいて、動詞ごとに共起表現を並び替えた。統語構造により並べられている方が、学習者にとって学びやすいと考えたためである。そして、表 3「過少使用動詞の動詞別分類」に従って、不定詞ごとに抽出された動詞をまとめた。その一例が、表 7 である。表 7 は、不定詞「avoir」の活用形であり、過少使用動詞として抽出された「avoir」と「eu」の共起表現を統語構造ごとに並び替えたリストである⁴。

表 7 「avoir」の共起表現リスト

avoir	eu
Il va y avoir, faut avoir, y en avoir, d' avoir un, d' avoir des, à avoir, pour avoir, avoir un, avoir une, avoir des, avoir les, avoir euh	Il y a eu, on a eu, as eu, ont eu, avait eu, a eu un, a eu une, pas eu, eu de, eu des, eu le, eu la, eu euh

⁴ 他の動詞の共起表現リストは付録 2 を参照のこと。

おわりに

本研究は、フランス語中・上級学習者が、フランス語母語話者と比べて過少に使用する動詞を抽出し、その動詞の使用を共起語とともに示し、学習者が習得すべき共起表現をリスト化した。まず、学習者が自由会話において過少に使用する動詞は、全て基本動詞であり、多様な活用形で使用されていた。次に、学習者が過少に使用した動詞を含む共起表現は、母語話者に比べて頻度が低く種類が少なかった。最後に、学習者が習得すべき共起表現を、統語構造ごとに整理した。このリストが、学習者のフランス語話し言葉の流暢性の発達に貢献することを願う。

次の段階として、今回作成したリストが学習に役立つよう、母語話者コーパスを参照して共起表現が含まれる文を提示する。また、本研究は動詞を対象としたが、特徴語分析は、学習者が代名詞や接続詞も過少使用していることを明らかにしている。そのため、これらの品詞に関する分析を進めて、包括的な共起表現リストを作成することも望まれる。

(実践女子大学、東京外国語大学、東京外国語大学)

参考文献

- Anthony, L. (2020). AntConc (Version 3.5.9) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. Available from: <https://www.laurenceanthony.net/software>
- Barcat, C., Kawaguchi, Y., & Detey, S. (2022). “Frequency and collocations in L1 and L2 French: *Très, beaucoup, mais, penser, and croire* in Japanese learners’ speech”, 『外国語教育研究』、25、pp. 130-148.
- Biber, D., Conrad, S., & Cortes, V. (2004). “If you look at...: Lexical bundles in university teaching and textbooks”, *Applied Linguistics*, 25, 371-405.
- Boers, F., Eyckmans, J., Kappel, J., Stengers, H., Demecheleer, M. (2006). “Formulaic sequences and perceived oral proficiency: putting a Lexical Approach to the test”, *Language Teaching Research*, 10, 245-261.
- Conklin, K., & Schmitt, N. (2008). “Formulaic sequences: Are they

- processed more quickly than nonformulaic language by native and nonnative speakers?”, *Applied Linguistics*, 29, 72-89.
- Conklin, K., & Schmitt, N. (2012). “The processing of formulaic language.” *Annual review of applied linguistics*, 32, 45-61.
- Hyland, K., & Jiang, F. K. (2018). “Academic lexical bundles: How are they changing?”, *International Journal of Corpus Linguistics*, 23, 383-407.
- Martinez, R., & Schmitt, N. (2012). “A phrasal expression list”, *Applied Linguistics*, 33, 299-320.
- Matsuzawa, M., & Kawaguchi, Y. (2020). “Passé composé and imparfait in Japanese learners of French - With particular consideration of the aspect hypothesis -”, 『ふらんぼー』, 46, pp. 61-76.
- Schmitt, N., & Carter, R. (2004). “Formulaic sequences in action”, In N. Schmitt (Ed.). *Formulaic sequences: Acquisition, processing and use*, pp. 1-22, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Shin, D., & Nation, P. (2008). “Beyond single words: the most frequent collocations in spoken English”, *ELT Journal*, 62, 339-348.
- Simpson-Vlach, R., & Ellis, N. C. (2010). “An Academic Formulas List: New methods in phraseology research”, *Applied Linguistics*, 31, 487-512.
- Siyanova-Chanturia, A., Conklin, K., & van Heuven, W. J. B. (2011). “Seeing a phrase “time and again” matters: The role of phrasal frequency in the processing of multiword sequences”, *Journal of experimental psychology: Learning, memory, and cognition*, 37, 776-784.
- Tabossi, P., Fanari, R., & Wolf, K., (2009). “Why are idioms recognized fast?”, *Memory & Cognition*, 37, 529-540.
- Tavakoli, P., & Wright, C. (2020). *Second Language Speech Fluency: From Research to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wood, D. (2009). “Effects of focused instruction of formulaic sequences of fluent expression in second language narratives: A case study”, *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 12, 39-57.
- Yan, X. (2019). “Unpacking the relationship between formulaic sequences and speech fluency on elicited imitation tasks: Proficiency

- level, sentence length, and fluency dimensions”, *TESOL Quarterly*, 54, 460-487
- 石川慎一郎 (2020) 「発話における副詞の使用」迫田久美子、石川慎一郎、李在鎬 (編著)『日本語学習者コーパスI-JAS入門：研究・教育にどう使うか』 pp. 167-184, くろしお出版.
- 小澤南海 (2019) 「フランス語学習者の自由会話における動詞使用」『西南学院大学大学院研究論集』、9、pp. 19-34.
- 古賀健太郎、秋廣尚恵、川口裕司 (2011) 「Aix 話し言葉コーパスプロジェクト」『ふらんぼー』、37、pp. 37-54.
- 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』、34、pp. 51-67.

付録 1 学習者と母語話者が使用した共起表現リスト

	eu			soit		
	共起表現	学習者	母語話者	共起表現	学習者	母語話者
1	j'ai eu	17	27	que ce soit		29
2	il y a eu		24	qu'on soit		7
3	pas eu		15	qu'elle soit		6
4	on a eu		13			
5	eu des		12			
6	as eu		9			
7	eu de		8			
8	eu euh		8			
9	eu la		8			
10	eu le		8			
11	a eu une		7			
12	avait eu		7			
13	ont eu		7			
14	a eu un		6			

	serait	sera
--	--------	------

	共起表現	學習者	母語話者	共起表現	學習者	母語話者
1	ça serait	8	35	ce sera		23
2	ce serait		21	elle sera		11
3				ça sera		11
4				on sera		10
5				sera là		6

	vont			dis		
	共起表現	學習者	母語話者	共起表現	學習者	母語話者
1	ils vont		36	je dis	8	30
2	qui vont		13	tu dis		20
3	vont pas		8	je vous dis		18
4	qu'ils vont		7	je te dis		14
5				je lui dis		10
6				tu te dis		10
7				dis pas		8
8				dis que		7
9				dis ça		7
10				dis c'est		6
11				je me dis		6
12				que je dis		6
13				dis bon		6
14				dis à		6

	donner			mettre		
	共起表現	學習者	母語話者	共起表現	學習者	母語話者
1	donner un		13	à mettre		9
2	je vais vous donner		10	mettre en place		8

3	vous donner		8	de mettre		7
4	me donner		8	mettre les		7
5	lui donner		6	mettre un		7
6				y mettre		7
7				mettre des		6

	passer			plaît		
	共起表現	学習者	母語話者	共起表現	学習者	母語話者
1	de passer		10	s'il vous plaît		32
2	faire passer		6	te plaît		8
3	pas passer		6			
4	passer le		6			
5	va passer		6			

付録 2 学習者のための共起表現リスト

不定詞	être			aller	dire
過少使用動詞	soit	serait	sera	vont	dis
共起表現	que ce soit, qu'on soit, qu'elle soit	ce serait	ce sera, ça sera, elle sera, on sera, sera là	ils vont, qui vont, vont pas, qu'ils vont	tu dis, je me dis, je te dis, je lui dis, je vous dis, tu te dis, dis ça, dis pas, dis que, dis c'est, dis bon, dis à, que je dis

不定詞	donner	mettre	passer	plaître
過少使用 動詞	donner	mettre	passer	plaît
共起表現	donner un, je vais vous donner, me donner, lui donner, vous donner	mettre un, mettre des, mettre les, à mettre, de mettre, y mettre, mettre en place	passer le, pas passer, de passer, faire passer, va passer	te plaît, s'il vous plaît

The status of European Portuguese teaching
in Japan:
The impact of Brazillian Portuguese on teachers and
learners

FÉLIX TEIXEIRA Laura

Introduction

In Japan, seven universities allow one to formally study and learn Portuguese. Out of these, only four offer EP, and of these four, only two are of public access.

Compared to BP, the most predominant Portuguese variant in Japan, EP barely has any textbooks available. Since the immigration rate from Portugal to Japan is vastly inferior to the Brazilian one, few people can teach the language. As a result, the Japanese people who wish to study EP have few choices: enroll in one of the four universities mentioned above, study by themselves with the aid of scarce material, or hire a private teacher. With the lack of classes, teachers, and studying materials aimed at the EP, learners often have no choice but to use BP materials and try to guide themselves toward EP. However, learning BP while aiming to communicate in EP should not be encouraged.

1. Differences between EP and BP

The predominant variant of Portuguese taught in Japan is the Brazilian one, but there are many differences in pronunciation, vocabulary, and grammar between these two. (Naitou, 2019, p.212.)

Another notable and relevant difference is formal and informal speech usage across the variants. In Brazil, “Você” is used in everyday contexts, and some cases, even in slightly more formal ones. “Brazilian Portuguese has specialized *você* as an informal pronoun in certain geographical areas within the country.” (Guilherme, 2018, p.377). While in Portugal, only the formal way of speaking involves the usage

of “você” and “tu” with friends, family, and in casual situations. In Portugal, however, the people drop the pronouns “você” and “tu” and conjugate the verb using the third person singular. “(...) the best way to be polite and avoid any misunderstanding in Portugal is to resort to the null subject plus 3sg verbal and pronominal inflections.” (Guilherme, 2018, p.339) In EP, the pronoun “você” can also imply a pejorative way to address someone. (Guilherme, 2018, p.337). There is, therefore, a significant difference in the proper and informal speech across the variations.

In a study of the two variants’ vowel systems, it was concluded that even the vowels that are common to the two variants are not the same: “(...) several differences between Brazilian Portuguese (BP) and European Portuguese (EP). (...) This difference has several implications for L2 and cross-language perception.” It is also mentioned that the difficulties a speaker of a language that has fewer vowels than the EPs (as is the case of the Japanese language) will go through vary depending on the variant: “listeners of a language with smaller vowel inventories, (...) will have different problems with the two varieties as well;” (Escudeiro, 2009, p.22). This suggests that learning one variant does not account for the understanding of the other one and that students will have to learn the EP phonetic bases either way.

Aside from the above mentioned, there are differences in syntactic constructions and grammatical rules for sentence formation, usage of pronouns, propositions, vocabulary, spelling, and articles.

Let us look at the following sentences to better understand these differences when faced with the two variants:

European Portuguese

<i>Estou à tua</i>	<i>espera,</i>	<i>vais</i>	<i>demorar?</i>
ʃ'to à 'tue	ʃ'perɐ,	'vajʒ	dimu'rar?
Am at your	wait,	go (casual)	take long?
I'm waiting for you, will you take long?			

Compras-me uma chicla no caminho?

'kõprɐʒ-mi 'umɐ 'ʃiklɐ nu kɐ'miɲu?

Buy-me one gum on way?

Can you get me some gum on your way?

Brazilian Portuguese

Estou esperando você chegar, vai demorar?

is'to ispe'rẽdu vo'se ʃe'gaʁ, 'vaj demo'raʁ?

Am waiting you(3rd p. s.) arrive, go (formal) take long?

I'm waiting for you, will you take long?

Me compra uma bala no caminho?

'mɛ 'kõprɐ 'umɐ 'balɐ nu kɐ'miɲu

Me buy one gum on way?

Can you get me some gum on your way?

From these examples, we can see the differences in the pronunciation, of the words *Estou* and *demorar*, differences in vocabulary with the word “gum”, with the usage of the gerund with the verb “wait” in BP, where in EP the verb became a noun. We see that in BP the personal pronoun *você* is present, while in EP the treatment is also informal, signaled by the possessive pronoun *tua*. Lastly, we see how the position of the personal pronoun *me* switches order across the variants starting the sentence in BP and coming after the verb in EP.

2. Developing a curriculum

“Curriculum development (...) includes the processes that are used to determine the needs of a group of learners, to develop aims or objectives for a program to address those needs, to determine an appropriate syllabus, course structure, teaching methods, and materials, and to carry out an evaluation of the language program that results from

these processes.” (Richards, 2001, p.2).

2.1 Needs analysis

“Needs analysis is a distinct and necessary phase in planning educational programs” (Richards, 2001, p.51). For this study, an *a priori* needs analysis was carried out to understand the reality of EP language teaching in Japan and to analyze both the needs of the students and the constraints the teachers are currently facing before any considerations about the language program and curriculum are to be made.

2.2 Questionnaires

There are factors “that will have a strong effect on decisions about the goals of the course, what to include in the course, and how to teach and assess it. These factors can arise from the learners, the teachers, and the teaching and learning situation.” (Macalister, 2010, p.14) Macalister also mentions that if these factors are not considered, the courses might be unsuited and ineffective. To ascertain such factors and work towards a suitable curriculum, two questionnaires were done, one for the students and one for the teachers of European Portuguese.

2.3 Teacher questionnaire

This survey aimed to understand the current situation of EP education in Japan from the view of the ones responsible for teaching. Therefore, an understanding of the elements of the educational environment, the difficulties, obstacles, constraints, and strengths experienced by teachers was essential. It was also necessary to identify the most significant stumbling blocks and to examine the factors involved in student motivation.

For this survey, we gathered answers from one university-level teacher and one language course teacher. The questionnaire was done through an online survey in Japanese with multiple choice, scales, and open-answer questions in order to gather more interview-like data. The

questionnaire was open from October 2022 to the end of December 2022. All the answers were translated into English, but for the sake of space, only some of the questions will be available in this article.

Questions

Q. 1–Select the constraints of teaching EP (Multiple choices allowed)

The lack of native speakers (2 votes), No opportunity to use the language (1 vote), Many people do not think the variant is valuable (1 vote), few study materials (2 votes), No distinction between variants, which results in double effort (1 vote)

Q. 1.2 and 1.3–Describe the constraint of the most significant influence. Do these constraints affect the syllabus?

A:“Many Portuguese teachers in Japan have a Brazilian background, and both the teachers and the publishers who produce the teaching materials strongly believe Brazil is in demand. As a result, EP is a bonus and is given little emphasis. Even if one majors in Portuguese at university, the premise is Brazil, causing teachers and students to not know how seriously they should engage with EP. (This doesn’t strongly affect the syllabus, but it affects the importance that the variant receives.)”

A:“I think the biggest factor is the overwhelmingly small number of teachers (both native and Japanese) who can teach EP. As a background to this, there are very few Japanese universities with Portuguese language departments, and most of them are occupied by full-time faculty members who specialize in BP and Brazilian area studies, resulting in a shallow degree of interest in EP. (No effect on the syllabus).”

Q.3 – Select the most challenging aspect of teaching EP. (up to 3)

Grammar(1 vote), pronunciation(1 vote), vocabulary(1 vote), formal/informal speech(1 vote), article(1 vote), word order(1 vote).

Q.9 to 9.3 – Select on the scale your satisfaction level regarding the amount and quality of the study materials for Japanese learners of EP.

The teachers are highly dissatisfied with the quality and quantity of the study materials for Japanese learners of European Portuguese (Both

picked the lowest level on the scale, which reads “greatly dissatisfied”). They currently use textbooks of Portuguese origin for teaching as a foreign language, and one of them also operates one of the few textbooks made by Japanese learners.

Events and facilities were picked as elements that can influence curriculum development.

Q.16 – What is the mission/objective of the curriculums currently being taught at the institution you teach?

- To become a force in society as a Portuguese speaker.
- Diffusion of European Portuguese.

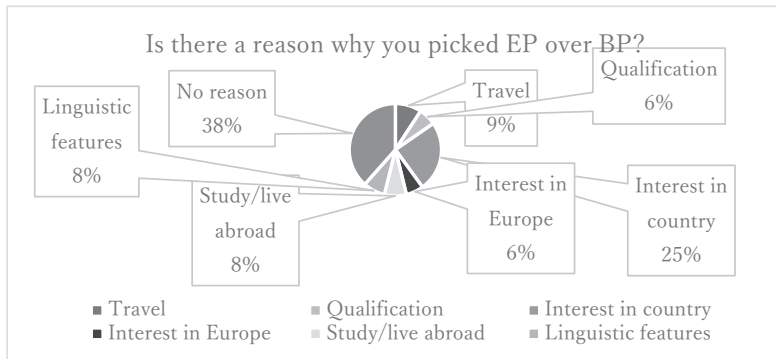
Q.17–What is your background and motivation for teaching European Portuguese

A: “The motivation for learning EP comes from a Portuguese teacher who taught me enthusiastically when I was in my first year of university, and despite that, other teachers did not even try to teach European Portuguese, and I learned Brazilian Portuguese. Because of that, I felt constantly uncomfortable with what I was doing.”

2.4 Student questionnaire

This survey was carried out to understand who are the students of EP in Japan and their needs, motivations, and impressions of EP learning, including learning EP with BP classes/materials. We gathered answers from 65 students from a fully anonymous online questionnaire shared through teachers and institutions known to have EP learners. The questionnaire was open for five months, starting in June 2022 and closing at the end of October.

Table 1—Reasons for choosing the EP over the BP



In Table 1, it becomes clear that students who opt for EP do so because they have an interest in either traveling, going abroad to Portugal, or because they have an interest in the variant itself.

Table 2—Reasons for studying European Portuguese.

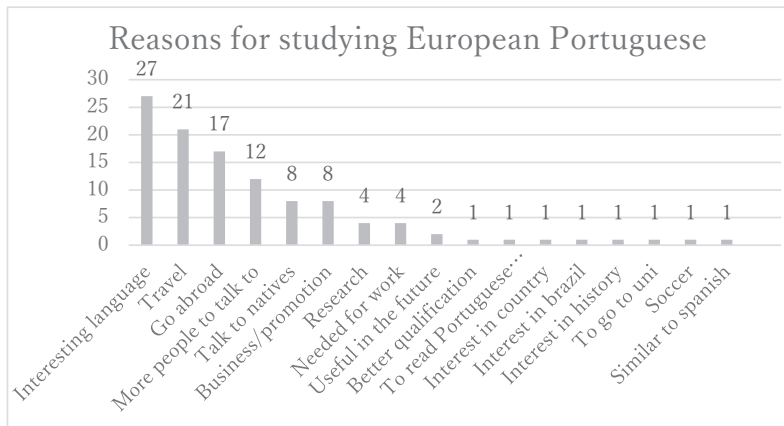


Table 2 gives us insight into the students' motivations for studying EP. Here, more than a third of the learners (27) point to a genuine interest in the variant, and in this case, the lack of access to the desired variant might affect the learner's motivation. Traveling and studying

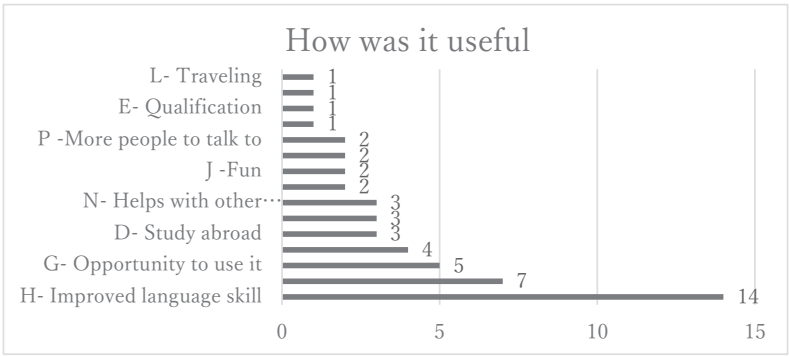
abroad are the 2nd (21) and 3rd (17) most picked reasons, suggesting that curricula should contain real language usage and survival skills. However, reasons related to the workplace(8), research(4), and qualification(4) also have a relatively high mention, meaning that a more general and academic-oriented focus would also be plausible when creating a curriculum.

Table 3–Was the study of EP useful?

Table 4–Why wasn't the study of EP useful?



Table 5–How was the study of EP useful?



Tables 3, 4, and 5 were made from two questions: “Was the study useful?” a yes or no question, and “Explain why,” an open-answer question that was optional. From those replies, we know that more than 45% (51) of the students found their valuable study as they saw their proficiency improve. As for the reasons why the students did not find

their helpful study, the most common answer was the lack of opportunities to use the language (12), which is a relevant factor in environmental analysis. If one does not get the chance to use a language they are studying, it might be natural to ponder why they are even studying it, to begin with.

Table 6–What is the most challenging aspect of European Portuguese?

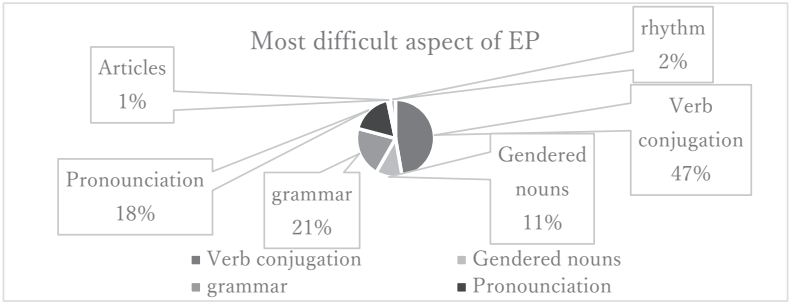


Table 7–The most challenging area of EP by level of proficiency.

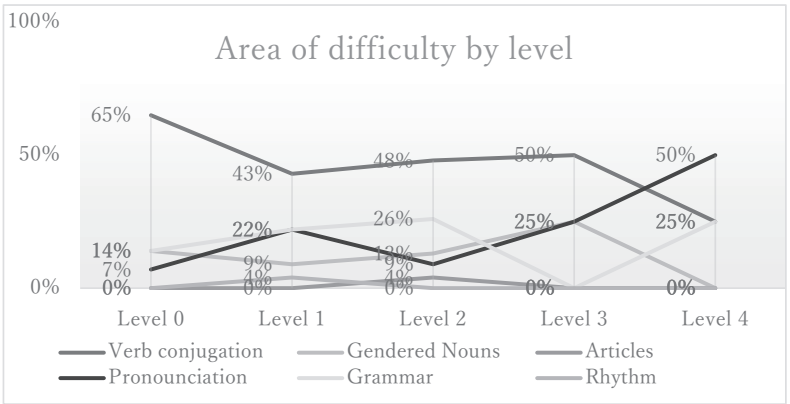


Table 6 and 7 shows us the characteristics of EP that seem to affect language learning the most by proficiency level. The one that immediately stands out is verb conjugation, with 65% at the beginner

level and an almost constant 50% at levels 1, 2, and 3, decaying to 25% at the most advanced level. Pronunciation is also present at every level, with a more substantial presence at the advanced level. Gendered nouns are also seen throughout levels 0 to level 4, not being selected only at the most advanced level. Grammar has an almost constant of 25% percent at all levels except for level 3, which was not selected.

For the beginner level (Levels 0 to 1) curriculum, these results suggest that verb conjugation, gendered nouns, and pronunciation should be paid attention to when considering the weight of these characteristics. Thorough consideration regarding these three aspects should be given while planning the introduction of the students to the variant.

Table 8 – Impact of lack of natives in the study and awareness of situation pre-study.

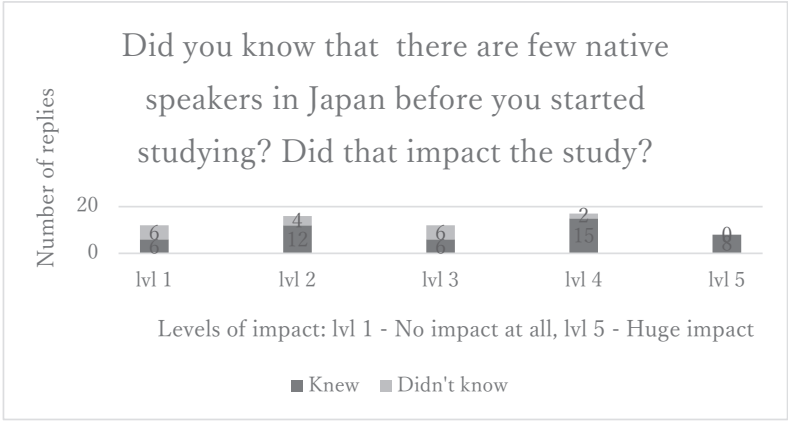
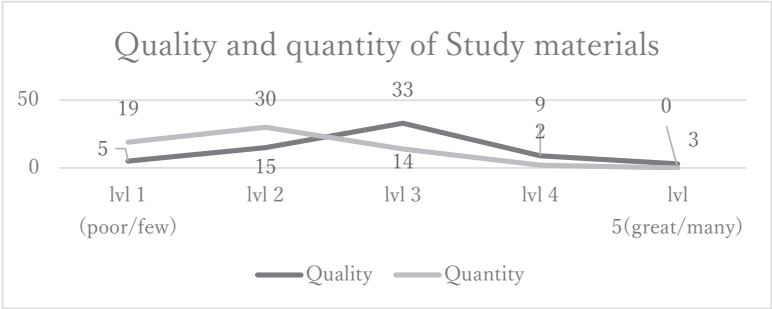


Table 8 shows that there is no apparent relation between knowing beforehand that there are few natives of EP in Japan and how that reality impacts their study. It is, however, visible that the levels of impact are various and that almost 40% of the students felt a relevant effect on their research. The lack of natives might be one factor of solid influence

regarding the EP and will require attention when developing the curriculum and planning events.

Table 9–Quality and quantity of study materials for Japanese learners of the EP.



As seen before, the lack of study materials can challenge teachers and students. While there is an average satisfaction level with the quality of what is currently available, there is an apparent dissatisfaction with the quantity. (Table 9)

Table 10–Level of recommendation of EP based on the difficulty of the language, the available study materials, and learning opportunities.

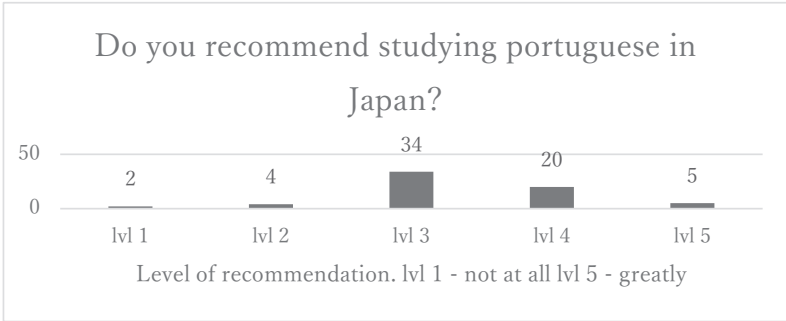
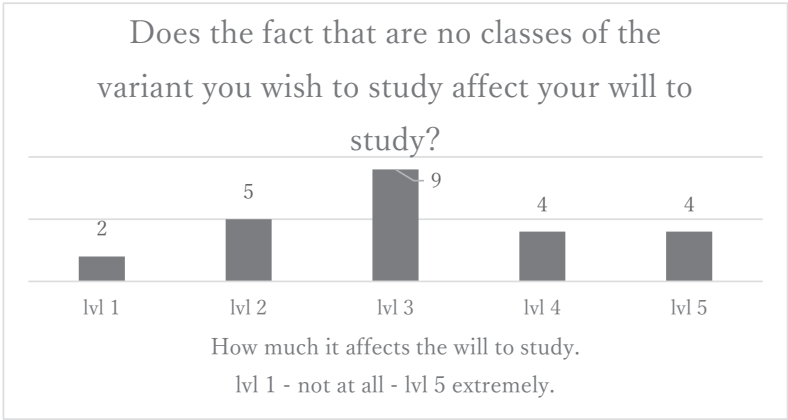


Table 10 shows that despite the conditions for learning not being favorable or as one would desire, students still present high levels of recommendation. This may happen because of the motivations the

students have regarding the EP. We have seen in Tables 1 and 3 genuine interest in the EP, in the country, and in the opportunities of studying abroad, suggesting that the motivations are strong enough to stand the adversities of the study.

Learning Both variants at the same time.

Table 11 – Impact of lack of opportunities to study the desired variant of Portuguese.

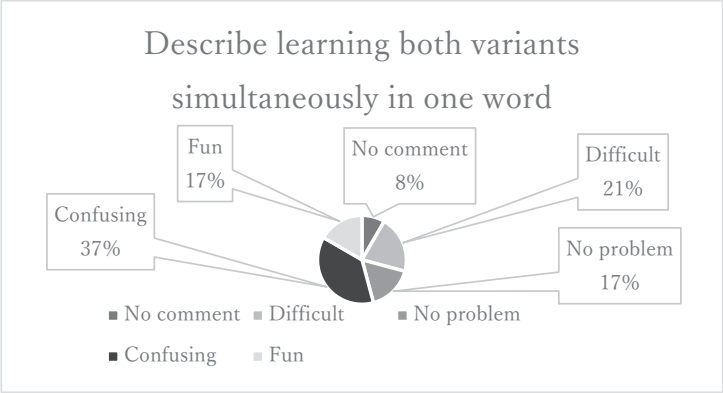


While most students seem to have not been affected by this reality (level 3 having nine votes), we can see that the number of students strongly affected is also as high (level 4 + level 5 has eight votes) as is the level of students that weren't significantly affected (lvl 1 + lvl 2 having seven votes). While this impact on the will to study is not great, it can become a reason for giving up on the language in the future as more precarious conditions stack up and efforts must be made to tackle this situation.

As discussed previously, the differences between the variants can threaten the learners' satisfaction and result in interference or unnecessary learning burdens. The following questions were asked to gather information on the possible effects (both positive and negative)

of this practice.

Table 12–Learning the two EPs simultaneously described in one word.



We can see through Table 12 that when describing the simultaneous learning of the two variants, the most picked answer was “confusing,” with 37% of votes, suggesting that interference plays a role in this practice, and “difficult,” with 21%. However, the number of students who saw no problem or found the situation fun amounts to 34% of the answers, meaning that not every case of simultaneous learning is causing interference.

Table 13–Impact of studying both variants simultaneously.

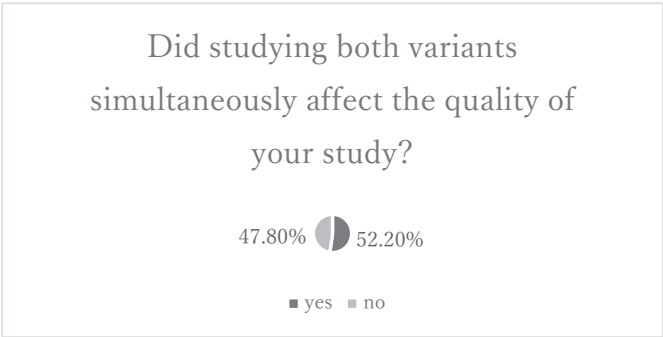


Table 14–Negative effects of studying both variants simultaneously.

Table 15–Positive effects of learning both variants simultaneously.

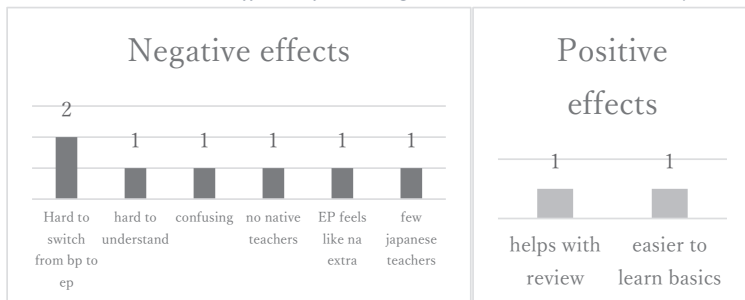


Table 13 shows us that the number of students that had the quality of their study impacted by the practice is almost even. If we look at the answers that justify their choice, we can see both positive and negative effects.

As for adverse effects in Table 14, the reason most seen is the difficulty in switching from BP to EP. The unavoidable and unconscious usage of BP grammar and vocabulary instead of EP is often seen with students of this practice. It is only natural, as the materials used in these cases are mainly for BP, and the students hardly have access to EP materials. As a result, the students can either mix the two variants or use more BP than EP, resulting in being corrected more often.

Aside from “confusing” and “hard to understand,” the lack of both Japanese and EP teachers is also raised as a reason for the impact on the quality of their study. In this specific case, it is likely that the teachers responsible for this practice are of Brazilian nationality and are prone to be unprepared to teach the EP. Lastly, one student justified an answer by saying that EP feels like an extra, a comment that matches the input from the teacher questionnaire.

As per the positive effects seen in Table 15, these are also of great importance. If studying both variants simultaneously makes learning the

basics easier and helps with review, one could become well-known in both variants (and therefore become more valuable from both a linguistic and cultural point of view) without going through the adverse effects of this practice. One possible reason for this is that the learners still need to become comfortable with the new grammatical rules at the beginner level. Interference can quickly happen if they are taught the two variants simultaneously. Still, once they have a more solid understanding of their main variant, they can deal with other variants (not just BP). This practice is currently implemented in one University, where students main BP while learning briefly about EP differences to cope with both variants at a more advanced stage of their study. Hopefully, the same method can be implemented for students who wish to main EP in a way that doesn't cause interference in their acquisition.

Conclusion

After analyzing the answers from students and teachers of European Portuguese, it becomes clear that this variant needs to be more valued and given proper attention as both teachers and students feel like BP overshadows EP limiting the creation of materials and opportunities to use the language. This makes universities extremely important entities in teaching EP and promoting its diffusion. We also see that students study EP because they have mostly interest in the variant/country pointing to real language and live abroad focussed curriculum. It was also possible to understand that the current practices of teaching BP to students who wish to learn EP are not ideal due to the linguistic differences between the variants. While it may bring some benefits at the advanced levels, it should be avoided at the earlier stages of acquisition as it shows signs of interference, and doubled effort. The results attained from these questionnaires will serve as a basis of understanding for the creation of the curriculum of EP to be used in Japanese universities in hopes of promoting the EP variant.

References

- ESCUADERO, P., et al. (2009). A cross-dialect acoustic description of vowels: Brazilian and European Portuguese. *Acoustical Society of America*, 126(3), 1379–1393.
- GUILHERME, B., & VERMEJO, L. (2018). The politeness of você in European Portuguese. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 11(2), 337-366. <https://doi.org/10.1515/shll-2018-0012>
- MACALISTER, J., & I.S.P., N. (2010). *Language Curriculum Design*. Routledge.
- NAITOU, R. (2019). *Porutogaru no Porutogaru Go*. Hakusuisha.
- RICHARDS, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language teaching*. Cambridge University Press.

外国語教育学会（JAFLE） 第 26 回研究報告大会

オンライン開催：2022 年 11 月 12 日（土曜日）

遠隔会議室 1 発表プログラム

セッション 1	司会 佐野洋（10 時～11 時 45 分）
言語分析	○グエン ザ トーアイ ユー（東京外国語大学大学院） 「ベトナム語のアスペクトを表す “đã”、“đang”、“sẽ” の用法について —日本語のアスペクトとの比較—」
	○高甜（東京外国語大学 博士後期課程）、佐野洋（東京外国語大学） 「日中対訳小説からみる文末名詞文の使用と説明のメカニズム —ノダ文と中心に—」
	○柳 素子（大阪府立門真なみはや高等学校） 「現代中国語における方向補語の使用傾向について —中国語母語話者コーパスに基づいて」
セッション 2	司会 佐藤玲子（13 時～14 時 10 分）
発音分析	○石崎達也（東北大学） 「英語母音 /u:/, /ʊ/ の発音手法の考察 —日本語母音 /uR/ の緊張性 θ_1 と緊張力 $F_{tense}(t)$ に基づく検討—」
	○田中真由美（日本福祉大学） 「ベトナム人日本語学習者の長音習得と指導の効果について—語中の位置とアクセント型に注目して」
セッション 3	司会 春日淳（14 時 20 分～16 時 40 分）
発音教材	○小澤 南海（西南学院大学大学院 博士後期課程） 「発話速度とポーズからみるフランス語リスニング教材の分析」
	○金 景彩（慶應義塾大学 外国語教育研究センター） 「教材としての K-POP MV の可能性——新しいリテラシー教育の観点から」
	○杉山香織（西南学院大学） 「フランス語学習者のスピーキングにおける使用動詞の横断的分析」
	○時田朋子（実践女子大学）、川口裕司（東京外国語大学）、バルカ・コランタン（東京外国語大学） 「フランス語中・上級学習者が自由会話タスクで使用する動詞：ネイティブスピーカーの話し言葉コーパスとの比較」

遠隔会議室2 発表プログラム

セッション1	司会 秋田辰巳（10 時～11 時 45 分）
意識調査	○鷺見 克典（名古屋工業大学）、鷺見 朗子（京都ノートルダム女子大学） 「アラビア語学習者におけるアラブ文化への興味とアラビア語学習動機づけの関係：学生を対象とした自己決定理論に基づく検討」
	○ラウラ・テイシェイラ（京都大学 人間・環境学研究科） 「日本におけるヨーロッパポルトガル語教育の現状—アンケート調査による学生と教師の声」
	○守屋久美子（東京外国語大学 博士後期課程） 「個別的課題解決型学習としての遠隔日本語教育実習のデザインと評価：教育デザイン研究に基づいた実践」
セッション2	司会 林俊成（13 時～14 時 10 分）
意識調査	○結城健太郎（東海大学）、白澤秀剛（東海大学） 「ポストコロナ禍移行期における語学学習者の学習行動—世代の違いと不適切学習行動の観点から」
	○カースティ祖父江（日本福祉大学） 「留学生の言語不安の軽減への取り組み - 外部研修におけるファシリテーター体験を通して—」
セッション3	司会 馬場千秋（14 時 20 分～16 時 40 分）
教材調査	○大神 智春（九州大学）、鈴木 綾乃（横浜市立大学）、林 富美子（明治大学）、麻生 迪子（四天王寺大学）、森田 淳子（東京工業大学） 「日本語学習者による多義語コロケーションの理解—「する」「ある」に焦点をあてて—」
	○日置摩耶（千葉大学大学院） 「蕃書調所からみる英語教育—『Familiar Method』を題材として—」
	○ウダーニ・バーラスーリヤ（宇都宮大学 博士後期課程） 「日本語教育現場への機械翻訳導入の可能性：在日留学生対象の調査をもとに」

※各発表は 30 分（発表 20 分、質疑応答 10 分）。所属は発表当時のものです。

	総会（16 時 40 分～17 時 10 分）
--	-------------------------

学会役員・理事

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	川口 裕司（東京外国語大学） 任期 2022 年 12 月～2025 年 12 月
副会長	佐野 洋（東京外国語大学）、杉山 香織（西南学院大学）
会計	阿部 新（東京外国語大学）
理事	任期 2021 年 12 月～2024 年 12 月 大森 洋子（明治学院大学）、林 俊成（東京外国語大学）、 春日 淳（神田外語大学）、佐藤 玲子（明星大学）、 近藤 野里（青山学院大学）、黒澤 直俊（東京外国語大学名誉教授）、 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）、秋田 辰巳（山梨学院大学）、 野間 秀樹（明治学院大学）、萩野 博子（成蹊大学 英語学非常勤講師）、 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）

事務局の所在地

〒183-8534 東京都府中市朝日町 3-11-1 東京外国語大学 阿部新研究室内
E-mail : abeshin@tufs.ac.jp

第 26 号編集委員

佐野洋（編集責任者）、阿部新、馬場哲生、馬場千秋、大森洋子、春日淳、川口裕司、近藤野里、黒澤直俊、佐野洋、吉富朝子、根岸雅史、降幡正志、佐藤玲子、野間秀樹、山崎吉朗、杉山香織、林俊成

学会会費 年会費 5,000 円、学生 3,000 円、賛助会員 10,000 円

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

(名称)

第1条 本学会は、外国語教育学会(Japan Association of Foreign Language Education, 略称 JAFLE)と称する。

(目的)

第2条 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。

(研究内容)

第3条 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。

(事業)

第4条 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。

(会員)

第5条 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。

(事務局)

第6条 本学会には事務局を置く。事務局は、副会長1名と会計担当者をもって構成し、編集担当は副会長1名がその任にあたる。

(運営)

第7条 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。

(役員)

第8条 理事会には役員として、会長1名、副会長2名、会計担当1名、編

集担当若干名を置く。

(会長)

第9条 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。

(顧問、名誉会長)

第10条 本学会には、顧問、名誉会長等を置くことができる。

(監査)

第11条 本学会には監査1名を置き、会計の監査を行う。

(会費)

第12条 会員は、本学会の運営に当てるため年会費、普通会员 5,000 円、学生会員 3,000 円、賛助会員 10,000 円を納入する。

(改廃)

第13条 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。

(事務局の所在地)

第14条 事務局の所在地は役員名簿に記載する。

附則

この規約は、2006年11月18日から施行する。

附則

この規約は、2022年11月12日から施行する。

『外国語教育研究』 投稿規程

外国語教育学会

2019 年 1 月

2021 年 11 月（改定）

〔投稿資格〕

- 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。

〔投稿原稿〕

- 『外国語教育研究』誌（以下、本誌）に掲載する原稿は「論文」，「研究ノート」，「書評」等とする。
- 使用言語については原則として日本語もしくは英語とする。
- 原則として校正済みの原稿を投稿すること（日本語母語話者以外の投稿者が日本語原稿を投稿する際は日本語の校正を，英語母語話者以外の投稿者が英語原稿を投稿する際には英語の校正（Proofreading）を行う）。

〔査読〕

- 原稿の本誌掲載の採否は編集委員会が指名する審査者（レフェリー）による査読と編集委員会の審議を経て決定する。

〔編集と刊行〕

- 原稿掲載が受理された後，原稿の執筆者自身が原稿校正の作業を行うものとする。
- 本誌の発行は年 1 回とする。
- 著者には本誌を 4 部献呈する。

〔様式規程〕

下記の様式規程を守り，原稿を記載すること。

用紙サイズ	B5 (182mm × 257mm) 上下左右のスペースは <code>style_sheet.docx</code> に従う
文字数	34 文字
行数	32 行
枚数	論文は 18 頁程度 (約 20000 字以内), 研究ノートは 10 頁程度、書評は 5 頁程度とする。
フォント	本文 (和文: 明朝, 英文: Times New Roman), タイトル (和文: ゴシック, 英文: Times New Roman Boldface) なお, 日本語と英語以外の言語表記を原稿内で行う際のフォントについては個別に対応する。
フォントサイズ	10.5pt (本文)
脚注	脚注番号を付与し, ページの最後に付ける。フォントは本文より小さくする。10pt を推奨する。
グロス (Gloss)	読者にとって一般的ではない言語の例文にはグロス (gloss) を付ける。付与の形式は “The Leipzig Glossing Rules” を参照のこと (下記 URL ¹)。

- 査読により論文として採用された原稿については, 日本語の場合, 外国語 (英語) のレジュメ (1 ページ以内) を付すこと。英語の場合, 日本語のレジュメ (1 ページ以内) を付すこと。
- 図, 表, 絵や写真はいずれも白黒またはカラーとする。できるだけ鮮明な画像を貼り付けること。

[著作権]

- 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。

[留意事項]

¹ <https://www.eva.mpg.de /lingua/resources/glossing-rules.php>

- 投稿に際し、執筆者は必ず下記の「投稿用書式」のワード（WORD, Microsoft 社）ファイルを利用すること。他の原稿は受け付けない。
- 原稿提出に際し、原稿を E-mail 添付ファイルで送ること。
- 様式で指定するフォントや体裁以外の書式については、必要に応じて著者と編集責任者で相談することとする。
- 査読によって研究ノートとして掲載が決まった場合は、できるだけ 15 頁以内に枚数を収めるようにする。
- スタイルシートの書式を必ず守る。守っていない原稿は受理しない。タイトル、サブタイトル、所属は、大学名のみで学部や学科名は記載しない。是非とも必要な場合にのみ記入する。

－以上－

編集後記

学会員のご支援で外国語教育学会紀要は、四半世紀の節目を超え、26 年目の刊行を無事終えることができました。感謝を申し上げるとともに、『外国語教育研究』第 26 号をお届けします。

ある記事は、2022 年末の日本における在留外国人数が 300 万人を超えている（前年末比で 11% 増、日本の人口比で 4%）を報じていました。今後も日本で働く在住外国人が増加すること、コロナ禍も落ち着き始め、再び日本を訪れる外国人旅行者（インバウンド）の増加も見込まれます。国内外ともに多文化共生の社会が広がります。この社会に参画する態度—自己を相対化して、同時に俯瞰的に社会を見渡すことが求められる中で、外国語教育はますます重要な役割を果たすと考えられます。学会員のご活躍を期待し、研究成果の積極的なご投稿をお願いします。

（佐野 洋）

外国語教育研究 第 26 号

JAFLE BULLETIN

ISSN :1348-7639

2023 年 11 月 10 日発行

発行 外国語教育学会

会長 川口裕司

事務局 東京外国語大学

阿部新研究室

編集協力 國松薫

TEL 042-330-5355

〒183-8534 東京都府中市朝日町 3-11-1

印刷 日本ルート印刷株式会社／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26号 2023

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 阿部新研究室

2023年11月10日

印刷製本：日本ルート印刷出版株式会社/AK サトウ