

VOL. 1 2024

スペイン日本語教師会 ジャーナル

Revista de la Asociación de Profesores de Japonés en España

スペイン日本語教師会
Asociación de Profesores de Japonés en España



目次 Índice

はじめに Introducción	4
-------------------------	---

特別寄稿 Contribución especial

人工知能時代の学習リソースとしての機械翻訳 Machine translation as a learning resource in the age of artificial intelligence	李在鎬 Jae-Ho Lee	6
---	-------------------------	---

論文 Artículos

現代日本語における嗅覚表現「一くさい」の意味拡張 The semantic extension of olfactory expressions in Japanese today	鈴木 梓 Azusa Suzuki	14
---	----------------------------	----

複合名詞の共起パターンとその指導法の提案 Co-occurrence patterns in compound nouns and their teaching method	中澤 有紀 Yuki Nakazawa.....	20
--	-----------------------------	----

初中級レベルの日本語学習者における口頭運用能力の向上の背景 Background of improvement in oral proficiency among pre-intermediate level learners of Japanese	久保 賢子 Masako Kubo.....	26
--	---------------------------	----

ヨーロッパ2大学間におけるオンライン協働授業実践報告 Un estudio de caso de telecolaboración online entre dos universidades europeas	伊藤モラレス 杏子 Kyoko Ito-Morales.....	32
--	-------------------------------------	----

ポストコロナ期における川柳を用いた協働学習 Aprendizaje colaborativo con Senryū en pospandemia	塚田 真由美 Mayumi Tsukada	38
---	--------------------------------	----

観光「日本語体験」を想定した教材試案 —オンライン教材の開発に向けて— Tentative plan for a 'Japanese language experience' while sightseeing: towards the development of online teaching materials	中尾 桂子 Keiko Nakao	44
--	----------------------------	----

CEFR-CV の仲介 (Mediación)を目標とした教材開発 Development of teaching materials targeting CEFR-CV mediation	鈴木 裕子 高森 絵美 エディー・Y・L・チャン Yuko Suzuki, Emi Takamori, Eddy Y. L. Chang	50
--	---	----

実践報告 Informes prácticos

- 日本語学習者と日本人学生の協働学習に関する実践報告
—対面式会話活動と Eメールのやり取りを併用した試み— 木村 愛美
Presentación de resultados de experiencias de aprendizaje cooperativo/colaborativo
entre estudiantes del idioma japonés y nativos: combinación de actividades de
conversación presencial e intercambio de correos electrónicos Aimi Kimura.....56
- ジャムボードを使った漢字活動例 大石 恵
Ejemplo de actividades de Kanji con Jamboard Megumi Oishi.....58

はじめに

—特集 ポストコロナの日本語教育リソースについて考える—

新型コロナウイルスによるパンデミックが落ち着き、コロナ禍ではオンライン授業が中心であった日本語教育もパンデミック前の対面授業に戻りつつある。オンライン授業にはそれなりの困難や問題があったが、インフォメーションテクノロジーが日本語授業へ活発に導入されるきっかけになったことは確かであろう。そしてポストコロナの今、オンラインと対面の良さを取り入れながらより良い日本語教育を模索していくのが、日本語教育に関わる者の使命となっている。そこで、今回の特集のテーマは「ポストコロナの日本語教育リソース」とし、コロナ禍を経験した現在の日本語教育がどのように行われ、どのような改善策が見られるのかについて、それぞれの論文の執筆者が考察を寄稿した。同時にヨーロッパに位置するスペインの言語政策である複言語・複文化教育も現在の言語教育には必要な要素であり、そのテーマについても様々な執筆者が取り扱った。更には、現在一番注目を集めているトピックとして、言語教育が人工知能とどう付き合っていくべきかという点があげられる。それに関しては特別寄稿が言語教育における人工知能の活用について考察を加えた。本特集では、それらのテーマに関する特別寄稿1本、論文7本、そして実践報告2本を扱う。

特別寄稿の李在鎬氏（早稲田大学大学院日本語教育研究科）は外国語学習における機械翻訳の発展と現在の受け入れられ方について言及し、機械翻訳が外国語学習者の自律的言語使用に貢献していることを指摘している。論文1本目の鈴木梓氏（福井大学）は近年現代日本語として SNS などで使用されている推量や蓋然性を表す接尾辞の「くさい」に注目し、この表現が従来の否定的評価から雰囲気をあらわす接尾辞として、また新しいぼかし表現として、更には帰属集団意識としても働いていることを取り上げている。2本目の中澤有紀氏（福岡女子大学）は、複合名詞に関する日本語学習者の問題を作文データ分析により指摘し、日本語母語話者の使用実態と比較することによって、複合名詞の組み合わせをどのように効果的に指導すればいいかを提案している。3本目の久保賢子氏（サラマンカ大学）は、初中級レベルの日本語学習者と日本語母語話者との交流が口頭運用能力にどのように影響するかを調べ、日本人留学生をティーチングアシスタントとして導入し、クラス外でも言語交流活動をすることが口頭運用能力向上につながることを示唆している。4本目の伊藤モラレス杏子氏（グラナダ大学）はコロナ禍をきっかけに始まったリング・フランカを使ったオンライン協働授業が学習者のモチベーション向上に貢献したが言語レベルの差が自信低下を招いたことを提示している。5本目の塚田真由美氏（サラマンカ大学）はポストコロナの対面授業にも取り込みやすい協働授業として川柳活動を報告し、この活動が日本文化理解はもちろんのこと主体的な学びを促すことを指摘している。6本目の中尾桂子氏（大妻女子大学）は観光案内と日本語学習を合わせたビデオ教材作成について報告し、その過程で浮き彫りになったシラバス選出やデモビデオ作成における問題点を取り上げている。論文最後の鈴木裕子氏、高森絵美氏、エディー・Y・L・チャン氏（マドリード・アウトノマ大学）は *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Companion Volume* をきっかけに注目を浴びている仲介能力向上に貢献する B レベルの独自の教材を紹介している。実践報告1本目の木村愛美氏（サラマ

ンカ大学) は日本語学習者と日本人留学生の対面会話活動と E メールを使った協働授業についての報告を、そして 2 本目の大石恵氏 (アブレンデ日本語) はグーグル・ジャムボードを使った B レベルの漢字活動の報告を行っている。

以上のポストコロナの日本語教育を様々な視点からとらえ考察した論文及び活動報告が、今後の日本語教育の発展に貢献することを期待し、今回の特集をお送りしたい。また、スペイン日本語教師会ジャーナルの記念すべき 1 号は、特集のもととなった第 7 回スペイン日本語教師会シンポジウムを運営して下さった実行委員長の中村多文子氏と会場となったカスティージャ・ラ・マンチャ大学の方々、実行委員の方々、そしてスペイン日本語教師会とともにシンポジウムを主催して下さった国際交流基金マドリッド日本文化センターのサポートがあったからこそ出版することができた。ここに関係者の方々に感謝の意を表したい。そしてスペイン日本語教師会ジャーナルが、今後スペイン、ヨーロッパ、そして世界中の日本語教育発展に貢献できるような研究論文の発表の場を提供できるジャーナルに育っていくことを強く願っている。

編集委員

伊藤モラレス杏子

神原可奈美

塚田真由美

仲西宏美

人工知能時代の学習リソースとしての機械翻訳

李 在鎬

早稲田大学大学院 日本語教育研究科

lee@waseda.jp

要旨

本稿の目的は外国語学習のリソースとして機械翻訳の位置づけを明らかにすることである。この目的を果たすべく、まず、先行研究を踏まえ、コンピュータテクノロジーの進化の文脈で機械翻訳を位置付けたあと、外国語教育の分野で機械翻訳がどう受け入れられてきたかについて述べる。そして、機械翻訳が持つ道具性の問題や複言語能力との関連について述べる。結論として機械翻訳は外国語学習者の豊かで自律的な言語使用を支援するツールになりえることを指摘する。

【キーワード】 人工知能・AI、自動翻訳、複言語主義、AIの社会実装

1 背景

2000年代は、ノートパソコンの軽量化や3G通信の普及、タブレット端末の登場、iPhoneの出現などに象徴される時代で、総じていえば ICT (Information and Communication Technology) を利活用するための基礎インフラが整備されると同時に、ICTがもたらす恩恵の大きさに多くが気づいた時代であると言える。そして、2010年代には、Twitter や Facebook に代表される SNS (Social networking service) が全盛期を迎え、全てのものがインターネットにつながる IoT (Internet of Things) のようなパラダイムも提案されるようになった。この時代には、二つの象徴的な出来事があったように思う。一つ目は、2015年には DeepMind 社が開発した囲碁プログラム「AlphaGo」(<https://www.deepmind.com/research/highlighted-research/alphago>) が世界トップのプロ棋士に勝利を取めたことが報道されたこと。二つ目は、2016年には Google 社がニューラル翻訳を導入したことで、機械翻訳の本格的な社会実装が一気に進んだことが挙げられる。これらの出来事からコンピュータが持つ人工的な知性に多くの注目が集まった。

そして、2020年代には人工知能 (artificial intelligence, AI) やロボットの時代が幕を開けることになる。人工知能の幕開けを象徴するものとして 2020年に OpenAI 社が公開した GPT3 (Generative Pre-trained Transformer) や 2022年の ChatGPT の存在をあげることができる。こうしたビジネス界の取り組みの結果、AIの社会実装が間違いなく進展した。一方、教育分野では、教育の場において AIの利活用の賛否をめぐって様々な意見が出されている。特に、生成 AI が得意とする文章生成や文章の書き換え、文章校閲、自動翻訳などは言語教育に直結するテーマであり、日本語教師の専門性を担保するものでもあったが、それが機械によって代替できる可能性が出てきたことのインパクトは非常に大きい。従って、こうしたツールを言語教育においてどう位置付け、これらのツールとどう付き合っていくのかを考えることは、今後の言語教育のあり方を考える上で、不可欠な視点であると言える。このような問題意識のもとで、本稿では李 (2024 予定) の議論を参照しながら、機械翻訳との付き合い方について筆者の考えを述べたい。

2 「テクノロジー×教育」のあり方：機械翻訳を例に

新しいテクノロジーの出現によって教育が変わることは珍しくない。古いものでいえば、電卓が出現したことで、算数を学ぶ意味や目標が変わった。新しいものでいえば、Moodle や ZOOM が出現したことで、教室で学ぶ意味が変わった。さらに言えば、クラウドの出現によって、自分の頭で覚える必要がなくなったし、AI の出現によって、自分で学ぶ必要性すらなくなってしまい、学習することの意味さえも変わろうとしている。このようにテクノロジーの出現と進化によって激変しつつある今、教師はどうあるべきだろうか。物理空間としての教室の価値がかわり、教材教具としてのウェブを活用しようとする動きは、教師の立ち位置の再考を促すものとして捉えることができる。こうした問題に対する手掛かりを得るべく、本稿では機械翻訳を取り上げる。以下では、機械翻訳の歴史を簡単に振り返ったあと、言語教育の現場で、機械翻訳がどのように受け入れられてきたのかについて述べる。

2.1 機械翻訳とは

機械翻訳とは、人間にかわってコンピュータシステムが行う翻訳のことであるが、近年は、スマートデバイスの普及によって誰でも簡単に使えるシステムとして認識されており、ある種の社会インフラの一つになっている。この機械翻訳は第二次世界大戦をきっかけに具体的な研究が進められた。そして、1970年代から80年代において、具体的なアルゴリズムが提案され、90年代にはウェブサービスにおいても提供されることになった。さらに、2000年代以降、ウェブの爆発的な進化とともに急成長をとげ、複数のシステムが公開されることになる。2006年にはGoogle社によるウェブサービスとして「Google 翻訳」、2014年には情報通信研究機構による「みんなの自動翻訳@TexTra®」、2017年にサービス開始した「DeepL」などが代表的な例である。

こうした機械翻訳の進化を受け、外国語教育分野でも、機械翻訳によって外国語学習のための投資は不要な時代にくるという予測もされるようになった (Clifford et al., 2013)。こうした予測を現実のものにしたのが、2016年に「Google 翻訳」が導入したニューラルネットに基づく機械翻訳 (Neural Machine Translation) である。

対訳辞書と構文変換規則を用いたルールベースの方法から始まった機械翻訳の技術は、対訳例の組合せと書換えによる用例ベースの方法、さらに膨大な対訳例と計算コストを投じる統計的機械翻訳に至り、使える技術の一つ程度として認知されていたが、ニューラルネットに基づくモデルと自然言語処理の領域で使われてきた大規模なコーパスによって高精度のモデルが提案されるようになり、いよいよ実社会において利用可能な技術として注目されたのである (須藤, 2019)。このことが確認できる具体例として、2017年にドイツのベンチャー企業によって提案された「DeepL 翻訳」や2022年にOpenAI社によって提案された「ChatGPT」があげられる。隅田 (2022) によれば、現在の自動翻訳はTOEIC900点の実力を持つようになったとされており、仕事のための英語学習はもう不要な時代になったという指摘もされるような時代になった。

こうした機械翻訳の進化と普及に伴い、直接的な影響を受けたのが外国語教育の分野である (ガリー, 2020)。というのも、外国語教育の現場では、学習活動の一つとして翻訳を取り入れているからである。学習活動の一つである翻訳を機械に任せることに対しては賛否両論あり、積極的に活用しようとする動きもあれば、機械翻訳の使用を不正行為として

位置づける考え方もある。どちらの意見にも合理性はあるものの、現実問題として今の学習者に機械翻訳の使用をやめさせるのは無理であると言わざるを得ない。こうしたことから、近年では、機械翻訳を排除するのではなく、共生しようとする動きもあり、外国語教育の研究者・実践者における新しいリテラシーとして、機械翻訳リテラシー (Bowker, 2020) の必要性を唱える研究も出てきている。さらには、機械翻訳を活用した実践例として MTILT (Machine Translation in Language Teaching) (田村・山田, 2021) というものが提案される時代になったのである。

このように、機械翻訳の進化によって語学教育の学習環境は大きく変わろうとしている。このような状況においては学習の当事者間での合意が重要である。つまり、私たち教師は、学習者に対して機械翻訳への過度な依存がもたらす危険性を周知させた上で、より良い使い方を示すなどの工夫が必要である。その詳細は、2.2 節および 2.3 節で述べるが、機械翻訳をめぐる学習の当事者間での合意形成がもっとも重要である。

2.2 外国語教育における機械翻訳の受け入れ

機械翻訳の受け入れをめぐる学習者側と教員側で捉え方が異なる。このことを示す研究として、Clifford et al. (2013) では、356 名のスペイン語の学習者と 43 名の教員に対して、2011 年に行った機械翻訳に関する意識調査の結果を報告している。調査の結果として、学習者の 76% が機械翻訳を使用したことがあると回答しており、91% の学習者が語彙の意味を調べるためのソフトウェアとして使用していることを報告している。つまり、多くの学生がすでに機械翻訳を使用していることや使い方としては辞書のかわりとして機械翻訳を使用していることが明らかになった。また、書く活動と読む活動における補助ツールとして機械翻訳を使用している学習者が多いことも明らかにしている。一方、教員側では、8 割程度が機械翻訳の使用を何らの不正であり、言語学習の方法としては不適當であると捉えていることを報告している。また学習レベルによる有用性を問う質問に対しては、初級レベルでは機械翻訳の有用性を否定しているのに対して、上級に行くにつれ、有用という回答が増えている。こうした回答の背景として、学習者自身が機械翻訳の間違いに気づくことができるかどうかの問題が関係している。つまり、習熟度が高い場合は、機械翻訳の間違いを確認できるため、機械翻訳の利用も有用であると考えられるが、初級の学習者の場合、機械翻訳の正誤を確認できないため、学習においては有用ではない、と考えられる。

Clifford et al. (2013) の研究を理解する上で、この調査が 2011 年時点で行われたことを前提とすることが重要である。2011 年は、深層学習の方法で用例から機械が学習するという方法が発展途中の段階だったため、翻訳の精度も十分ではなかった。従って、機械翻訳の結果には多くの間違いが含まれていることが利用の前提になった時代であった。そして、2010 年代の後半になり、大量の対訳データを深層ニューラルネットが学習する方法が一般的に機械翻訳の精度も飛躍的に向上した。こうした深層学習の導入による変化は、一般の人々も実感できるものであった。こうした変化を英語教育の文脈で捉えようとした調査として、小田 (2019) が挙げられる。小田 (2019) は英語教育の事例研究として、非英語専攻の学生に対して、2012 年 (回答者 71 名) と 2019 年 (回答者 90 名) に同じ質問をし、その結果を報告している (表 1)。

表1 小田 (2019,p.6) の調査結果

質問と回答の選択肢	2012年	2019年
Q1 翻訳サイト・アプリを使用したことがありますか？		
a. はい	77.0%	96.7%
b. いいえ	23.0%	3.3%
Q2 (Q1でa. はいを選んだ人) 日本語から英語への翻訳はうまくいったと思いますか？		
a. うまくいったと思う。	9.0%	24.1%
b. 自分が考えた英語よりはいいと思う。	18.0%	48.3%
c. うまくいかなかったと思う。	64.0%	23.0%
d. その他 (わからない・無回答など)	9.0%	4.6%
Q3 大学の課題を行う際に翻訳サイト・アプリを使うことを禁止する教員が多数います。あなたはどのように思いますか？ 一つだけ選んでください。		
a. 翻訳サイト・アプリを全面的に禁止すべき。	8.5%	2.2%
b. 禁止せずに使い方のコツを知って使うべき。	32.4%	74.4%
c. その他 (個人の自由・辞書がない時に使用するのはいい・無回答など)	59.1%	23.4%

まず、機械サイト・アプリの使用経験を尋ねる質問に関して、2012年には Clifford et al. (2013)と同様で、7割後半の利用率であった。しかし、2019年には96.7%が機械翻訳を使用したことがあると回答している。次に翻訳精度に関するQ2の質問においても深層学習による効果が確認できる。さらに、興味深い点として、Q3を見ると、学習者の多くは機械翻訳を禁止することに対しては消極的であり、正しい使い方を知りたいと考えていることが分かる。

2.3 日本語教育における機械翻訳の受け入れ

さて、日本語教育においては、機械翻訳はどのように受け入れられているのだろうか。守屋 (2019) の報告では、韓国で慶南大学校日本語教育科の80%以上の学生が読解や作文などの日本語学習にNaverやGoogle等の機械翻訳のサービスを利用していることを明らかにしており、こうしたシステムを利用した実践の必要性を訴えている。また、李ほか (2023 予定) では、ドイツ語圏の日本語学習者57名(日本学専攻)に対する調査結果を明らかにしているが、それによると、日本語学習において機械翻訳を使用している学習者は56名(98%)に達しており、41名(75%)の学習者を複数の機械翻訳システムを利用していることが明らかになった。さらに、どんな活動において機械翻訳をよく使うのかを訪ねたところ、表2の結果となった。

表2 李ほか (2023 予定) の調査結果

	日本語の単語の意味を調べる	ドイツ語の単語の意味を調べる	日本語の文、文章の意味を調べる	ドイツ語の文、文章の意味を翻訳する
全く使わない	12(21.0)	15(26.3)	3(5.3)	14(24.5)
あまり使わない	14(24.6)	17(29.8)	11(19.3)	17(29.8)
時々使う	11(19.3)	13(22.8)	26(45.6)	15(26.3)
よく使う	20(35.1)	12(21.1)	17(29.8)	11(19.3)

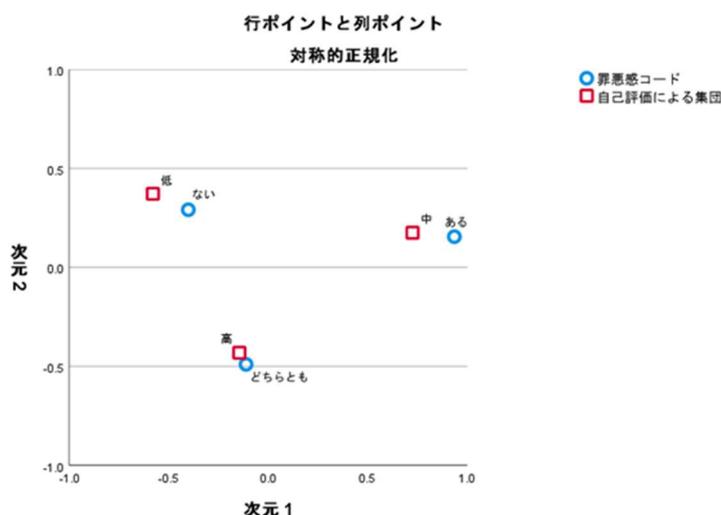
注記. 単位：人数 (%)

表2から、日本学専攻の日本語学習者の場合、日本語を入力とし、ドイツ語を出力とする

使い方が多いこと、単語レベルの翻訳がもっとも多いが、文や文章レベルの翻訳も多くなっていることが分かる。つまり、日本語を読むためのツールとして使用する可能性が高く、文レベルの利用も広がってきていることが明らかになった。

李ほか（2023 予定）の調査では、Clifford et al.（2013）で多くの教師が機械翻訳の使用を何らかの不正としてとらえていることを踏まえ、日本語学習者に対して、機械翻訳を使用することに関して罪悪感があるかどうかについても尋ねている。その結果、「罪悪感がある」という回答が13名（23%）、「（罪悪感が）ない」という回答が25名（44%）、「どちらとも言えない」という回答が19名（33%）とあった。この回答をより深く理解するため、自己評価に基づく言語能力の程度（高・中・低の3水準）と罪悪感の有無（ある・ない・どちらとも言えないの3水準）がどのように対応しているのかコレスポンデンス分析した（図1）。

図1 罪悪感の有無と自己評価ベースの能力集団の対応関係



注記.#イナーシャの寄与率 次元1：0.833、次元2：0.167

図1を見ると、自己評価による日本語能力が低い「低」の集団の場合は、罪悪感が「ない」と答えているのに対して、ある程度の日本語力がある「中」の集団は罪悪感が「ある」と答えている。そして、日本語力が高い「高」の集団に関しては、どちらとも言えないと答えている傾向が見られる。

以上の事例から、機械翻訳の受け入れに関する変数として利用者が学習者か教員か、深層学習による機械翻訳を導入する前か後か、学習者の日本語力が高いか低いかの要素が重要であることが確認できる。

3 機械翻訳と複言語主義

機械翻訳の社会実装が進む中、外国語教育に関わるものは、どのような考え方をすべきだろうか。このことをめぐって、柳瀬（2022）では、機械翻訳の使用は目標言語の理解語彙を獲得していることが必要条件であるとした上で、人間と機械翻訳の関係性について以下の3原則を提案している。

- 1 機械翻訳は下訳の提案をするだけであり、翻訳の代行をするわけではない。
- 2 機械翻訳が提供する下訳には人間の判断と修正が必要である。
- 3 機械翻訳の利用について、人間が自覚的に主導権と責任を取る。

柳瀬（2022）では、人間の知性は道具の使用を前提にするものであることを指摘しつつ、機械翻訳の AI も道具の一つと考えられること、外国語教育が AI という道具の使用を禁止することの合理的な理由はないと述べている。さらに、機械翻訳の全面的な賛成も全面的な反対も非現実的であるし、言語教育の関係者は、一律的・抽象的にではなく、個別的・具体的に考えるべきであると指摘している。また、田嶋（2022）では、脱人間中心主義の観点から AI を肯定的に評価し、人間だけがオーサーシップを有するという考え方を再考する必要があると述べている。人間を操縦士とし、AI を副操縦士とする文章作成の可能性を考え、それを認めることが必要であると考えられる。

機械翻訳と外国語教育の関わり方は、言語教育観とも関係する。このことに関連して、柳瀬（2022）では、機械翻訳の使用に対してネガティブな感情を抱く外国語教育者や学習者の背景には「単一言語主義」が存在すると述べている。

「単一言語主義」は、「複言語主義」と対立する概念で、歴史的には北米を中心に発達した「伝達モデル」に基づく言語教育と表裏一体の関係にある。「単一言語主義」や「伝達モデル」に基づく言語教育のアプローチでは、いわゆるネイティブスピーカーを言語学習の最終ゴールとして設定している。そのため、理想的な教師は目標言語の母語話者であると考えてきた。この考え方に基づくならば、いわゆる母語話者の教師が、目標言語だけを使って目標言語を教えることが良い教育とされる。日本語の授業であれば、日本語母語話者の教師が、日本語だけを使って、日本語を教えることが良く、授業中に学習者の母語を使用することを禁止したり、減点の対象にしたりする。こうした単一言語主義的思想に対して、欧州評議会は「複言語・複文化主義」を提唱している。「複言語・複文化主義」では、言語使用者が様々な言語的リソースを駆使し、自律的に他者と相互理解することの重要性を強調しているし、特定の外国語をネイティブスピーカー並みに「究める」ことを目標にしない。こうしたことを踏まえた場合、外国語学習者が持つ多様な言語的リソースの一つとして、母語の知識も活用しながら外国語を使用したり、学んだりすることが推奨される。このことを前提に機械翻訳の位置付けを考えると、機械翻訳は外国語学習者の豊かで自律的な言語使用を支援するツールになると考えられる。

4 最後に

機械翻訳のような AI エンジンについては、過度な期待も、過度な批判もせず、できるだけ実態を把握し、積極的に活用する姿勢が必要である。そして、AI が行う翻訳はもっともらしい表現を「予測すること」にすぎないという前提のもとで使用すべきである。つまり、予測の結果は当たることもあれば、外れることもあるようなもので、言うならば天気予報のようなものとして位置づけるのが良い。ただ、コンピュータが誤った計算結果を出すというのは、私たちが信じる一般的な計算機の常識からは非常にかけ離れたものであるが、AI はあくまで予測をするだけである、という認識を持つことが重要である。

どんなに AI が発達したとしても言語学習に対するニーズが変わることはないし、学習

目的としてプロフィシエンシをあげることの重要性も不変である。こうした前提の上で、機械翻訳を学習者の自律的な学習の支援ツールとして位置づけ、(繰り返しになるが)その取り入れ方や使い方の範囲について学習者と教授者の間で合意を作ることがもっとも重要と言えよう。

*付記：本稿は、第7回スペイン日本語教師会シンポジウムでの講演内容をもとにまとめたものである。コーディネーターの中村多文字先生には大変お世話になった。この場を借りて深く感謝申し上げたい。なお、本稿は科研費(19K21637、19H01273)の成果である。

<参考文献>

- Bowker, L. (2020). Machine translation literacy instruction for international business students and business English instructors. *Journal of Business & Finance Librarianship*, 25(1-2), 25-43.
<https://doi.org/10.1080/08963568.2020.1794739>
- Clifford, J., Merschel, L., & Munné, J. (2013). Surveying the landscape: what is the role of machine translation in language learning? *@tic. revista d'innovació educativa*, 10, 108-121.
<https://doi.org/10.7203/attic.10.2228>
- 小田登志子 (2019). 「機械翻訳と共存する外国語学習活動とは」『東京経済大学人文自然科学論集』, 145, 3-27. <http://hdl.handle.net/11150/11398>
- ガリー, T. (2020). (大崎さつき・久村研訳). 「機械翻訳が日本の英語教育に与える影響」『言語教師教育』, 7(1), 1-12.
- 須藤克仁 (2019). 「ニューラル機械翻訳の進展—系列変換モデルの進化とその応用—」『人工知能』, 34(4), 437-445. https://doi.org/10.11517/jjsai.34.4_437
- 隅田英一郎 (2022). 『AI翻訳革命—あなたの仕事に英語学習はもういらぬ—』朝日新聞出版.
- 田嶋美砂子 (2022). 「翻訳のプロではない研究者/言語教育実践者が学術書を翻訳するということ—コモンズとしての共有知を目指して—」『言語文化教育研究』, 20, 357-375. <https://doi.org/10.14960/gbkkg.20.357>
- 田村颯登・山田優 (2021). 「外国語教育現場における機械翻訳の使用に関する実態調査：先行研究レビュー」『2021 MITIS Journal』, 2(1), 55-66.
http://jaits.web.fc2.com/Yamada_Tamura_3.pdf
- 水越敏行・久保田賢一編 (2008). 『ICT教育のデザイン』日本文教出版.
- 守屋美佐子 (2019). 「大学生の機械翻訳の利用と日本語教育」『지역산업연구(地域産業研究)』 42(1), 133-151. https://www.kyungnam.ac.kr/sites/riim/down/03_05_70/06.pdf
- 柳瀬陽介 (2022). 「機械翻訳が問い直す知性・言語・言語教育—サイボーグ・言語ゲーム・複言語主義—」『外国語教育メディア学会関東支部研究紀要』, 7, 1-18.
https://doi.org/10.24781/letkj.7.0_1
- 山内祐平 (2020). 『学習環境のイノベーション』東京大学出版会.
- 山田優・ラングリッツ久佳・小田登志子・守田智裕・田村颯登・平岡裕資・入江敏子 (2021). 「日本の大学における教養英語教育と機械翻訳に関する予備的調査」『通訳翻訳研究への招待』, 23, 139-156.
http://honyakukenkyu.sakura.ne.jp/shotai_vol23/No_23_007-Yamada_et-al.pdf

李在鎬・村田裕美子・三輪聖 (2023 予定). 「ドイツ語圏日本語学習者は機械翻訳システムをどのように捉えているのか」『早稲田日本語教育学』 35.

李在鎬 (2024 予定). 「テクノロジーは日本語学習をなくすのか」『日本語学習は本当に必要か (仮)』

現代日本語における嗅覚表現「-くさい」の意味拡張

鈴木 梓
福井大学

azusa@u-fukui.ac.jp

要旨

嗅覚表現形容詞の「くさい」が、特に SNS など現代日本語では「ぼい」「らしい」「ようだ」のように推量や蓋然性を表す形容詞性接尾辞として使用されている。実は 50 年以上も使用されている用法であり、日本語話者にとっては理解が容易だと言える。事例を中心に考察した結果、日本語母語話者にとって嗅覚表現は従来言われてきたような否定的評価にとどまらず広く「らしさ」や雰囲気を示していること、用法として自由に様々な品詞に後続していること、ズレのある砕けた表現としての「近づく配慮」、断言せず婉曲的に表し自分の主観的判断であることを示す表現としての「近づかない配慮」双方の機能を用いて、「新しいぼかし表現」として使用されていることがわかった。さらに SNS という匿名性のある場では、利用者は自分で自分の人物像設定が可能であり、「こういう表現を使う集団の一員である」という帰属集団意識も働いていることを指摘した。

【キーワード】 嗅覚表現、接尾辞、配慮表現、ぼかし表現

1 はじめに

コロナ禍と、付随する隔離など人と密に接しない時期を経て、SNS などの使用状況と、嗅覚への意識に違いが生じた可能性について調査を行った。嗅覚表現はもともと意識されにくい感覚であるため表現も少ないが、コロナ禍で嗅覚異常が問題視された中で、嗅覚に関する言語表現への影響はあったのか、本稿で扱う接尾辞としての「-くさい」（以下、特に接尾辞に限る場合を「-くさい」と表記する）の意味に変化が生じたのかどうかについて調査した。嗅覚表現そのものが本来多くの言語に共通して少ない現象に反して、日本語では接尾辞としての意味拡張が指摘されてきている（陣内, 2006; 鈴木, 2019 など）。一方、武藤（2008）によればスペイン語での嗅覚に関する共感覚比喩は目立って少ない。日本語での嗅覚表現の現状と背景を明らかにすることで、スペインにおける日本語学習の一助とする目的から、本稿では Yahoo! Japan リアルタイム検索（最終閲覧日 2023 年 9 月 28 日、<https://search.yahoo.co.jp/realtime>）及びツイッター（現 X）「高度な検索」（最終閲覧日 2023 年 9 月 28 日、<https://twitter.com/search-advanced>）を使用して、現代日本語における接尾辞としての嗅覚表現「-くさい」について調査を行った。

2 先行文献

山下（1995）では名詞に後続する「-くさい」について、「ぼい」「らしい」と比較し、前接する対象の持つ特徴が、話者の基準を超えて色濃く感じられた場合、怪しい雰囲気を感じた場合に使用されることを指摘している。

池上（2013）では、「A クサシ（具体名詞）→B クサシ→A クサシ（動詞連用形）. C クサシ（形容詞語幹）→C クサシ（抽象名詞・形容動詞語幹）」と発達してきたこと、接尾

辞「-くさい」が広く雰囲気を表すことを指摘している。また、岩崎（2016）ではさらに形容詞性接尾辞「-くさい」が話者の判断を示す用法について大正期から平成期までの流れを概観し、特に句接続に関して「過去の出来事」「未実現の出来事」（p. 44）両方に使用されること、推量を表す際はマイナス評価が弱いこと、1回である点を指摘している。

武藤（2008）では、視覚からの共感覚比喩について日本語と7つの言語で調査を行い、「暗い・かおり（におい）」のような、視覚が嗅覚を修飾する共感覚比喩について日本語に比べスペイン語での例が非常に少ないことを指摘している。本研究で扱う接尾辞「-くさい」に関してスペイン語での調査は管見の限り見当たらないが、武藤（2008）の指摘ではスペイン語の例は目立って少なく、スペイン語における嗅覚表現の比喩的意味拡張はあまり進んでいないことが予想される。

表1 「視覚→嗅覚」へと転用される比率

順位	言語	%
1	タガログ語	30
2	日本語	26
3	英語	21
4	中国語	19
5	アラビア語	19
6	ロシア語	16
7	韓国語	12
8	スペイン語	5

注記. 武藤, 2008, p. 10 表 8

陣内（2006）では、「ビミョウくさい」の例を挙げ、「新ぼかし表現」について述べている。「新ぼかし表現」では、従来の「近づかない」配慮に相反した、相手との親和性を増す「近づく」配慮が働いていると指摘する。相反するもののこの二つは共存しており、誘いを断る場面での「ビミョウくさいなあ…」（陣内, 2006, p. 116）は、「無理」と断定することを避けた配慮であると述べられている。断定を避ける意味では従来の「ぼい」「らしい」「ようだ」などの婉曲表現に通じるが、さらに正用から少しずれた使い方をわざとする「逸脱意識」が会話にノリや遊戯性を醸していると言われている。現代の若者ことばでは付かず離れずの探り合いの人間関係が求められており、そのために「近づく」「近づかない」配慮の双方が駆使されていると指摘している。Seraku & Akiha（2019）でも「ぼい」「らしい」と断言を避けたぼかし表現を「-くさい」に認めている。以上の先行研究から、日本語における接尾辞としての「-くさい」使用そのものは決して現代語に限ったものではなく、時代の変遷とともにモダリティ要素にまで拡張してきたと言える。

3 調査

本研究では、2つの調査を行った。まず、コロナによって「-くさい」使用に変化があったかについて、2018年から2022年までのツイッター（現 X）における接尾辞「-くさい」の数量変化を調査した。次に、推量を表す形容詞性接尾辞「-くさい」使用状況について、「ぼい」「らしい」「ようだ」と比較した。

3.1 接尾辞としての「-くさい」使用数変遷

接尾辞「-くさい」が動詞に接続する場合の数の変遷を見る。紙面の都合上、上位5位までの数のもののみ表1に示す。検索対象期間は各年の5月1日から翌年の6月1日までの1年ずつ（2022であれば2022年5月1日～2023年6月1日まで）である。最も多かったのはタ形であったが、そもそも日本語にタ形が多用される傾向があるため、「-くさい」による影響ではないと考えられる。また、テル形、ル形ではカナなど名詞+テル（テイル形はなかった）また、「バグる」「事故る」などの名詞+テイルの例は、テル、ルともに見られ、親和性が高いと考えられる。

表2 接尾辞「-くさい」に前接する動詞の内訳（各5月1日～6月1日）

		2018	2019	2020	2021	2022	合計
①-タ	終わった	521	531	612	783	701	3148
	良かった	498	512	598	659	684	2951
	死んだ	652	683	645	712	621	3313
	イケた	498	436	513	584	562	2593
	忘れた	493	502	462	501	468	2426
②-テル	バグってる	167	157	194	187	196	901
	ツモってる	142	146	184	143	184	799
	事故ってる	89	92	175	164	167	687
	バズってる	149	167	157	182	154	809
	イってる	125	172	164	154	147	762
③-ル	始める	114	101	98	167	201	681
	バグる	102	198	154	164	187	805
	止める	146	151	104	172	184	757
	キてる	162	127	134	184	165	772
	行ける	168	119	153	174	164	778

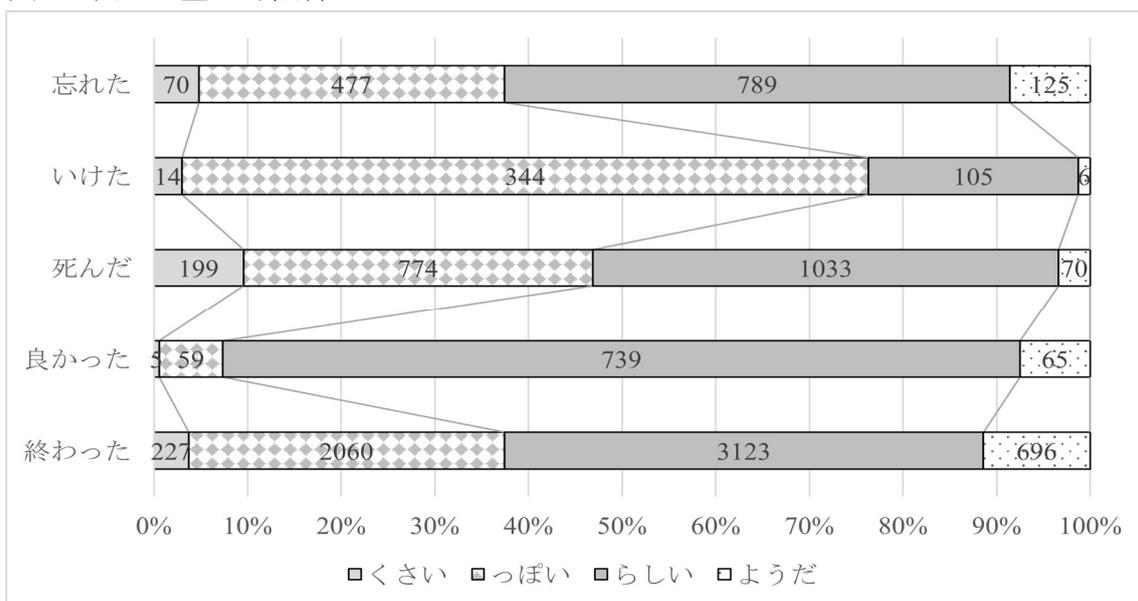
3.2 「ぼい」「らしい」「ようだ」との比較

先行研究も指摘するように、形容詞性接尾辞としての「-くさい」は話者の推量を表すモダリティになりつつある点で、「ぼい」「らしい」「ようだ」に通じる。「-くさい」の用例が多く見られた表2①「タ（ダ）」各語について、2023年9月時点での比較結果を表3及び図1に示す。尚、表3では「っぼい」や「らしい」が非常に多いため、2023年8月29日～9月28日の一か月間を検索対象期間としている。

表3 「くさい」と「ぼい」「らしい」「ようだ」出現数比較

	くさい	っぼい	ぼい	らしい	ようだ
終わった	227	2060	504	3123	696
良かった	5	59	87	739	65
死んだ	199	774	28	1033	70
いけた	14	344	29	105	6
忘れた	70	477	46	789	125

図1 表3に基づく割合



注記. (「くさい」は□)

4 考察

まず調査1について述べる。接尾辞「-くさい」使用に関して、コロナの前後である2018年から2022年までは、使用数において目立った変化はなかった。また、いずれの期間どうしの間にも有意な差は見られなかった ($p>0.05$) ことから、嗅覚に意識が向いたからと言って、即座に接尾辞「-くさい」使用まで増えることはなかったと言える。

次に調査2について述べる。話者の推量や判断を表す「っぽい」「らしい」「ようだ」と比較した際、おおむね「(っ) っぽい」「らしい」が大半を占め、「くさい」は依然出現数が少なかった。しかし先行語によって使用状況には差があり、「くさい」は「忘れた」「死んだ」「終わった」など、何かを失う場合に親和性が高いことが分かった。自分に関する「忘れたくさい」の場合は、記憶ではなく、「財布忘れたくさい」のように過失によるものが目立った。しかしこちらも各語間で有意な差は得られなかった ($p>0.05$)。「-テル」で見られたカナや漢字名詞+テル+クサイの形は、「バグったくさい」のように、タ形でも見られ、「政治家くさい」のように、先行名詞の特徴を話者が過剰に感じる場合に使用された従来の用法とはやや異なって用いられ始めている。先行事象の特徴や雰囲気の話者が感じていることについては共通するが、過剰かどうか、マイナス評価かどうかなどの意味は、現在は失われているようである。現在では話者が先行事象の可能性を強く感じていることのみで特化しており、過剰かどうかは含意されない。

今回比較した「っぽい」「らしい」「ようだ」に比べ、「くさい」はいまだ伝聞の意味合いが薄い。もちろん、「なんか設置された施設、元々更衣室があつてその角に授乳に使うみたいなやり方だったくさい 多分それはそれで問題あつてダンボール授乳室置くことにしたっぽい？」(2023年9月24日投稿)のような用例では、推量が伝聞かについては即時に判断しづらい。しかし「多分」「っぽい」「(文末上昇の)？」併記も見られ、推量のマーカーとして定着してきているともとれる。しかし他の語に比べ伝聞の意味合いはまだ薄く、伝聞と区別したい場合にも「くさい」が好まれるようである。図1からは、「くさ

い」と共通する用法の傾向を持つ接尾辞はなく、「-くさい」はモダリティとして他の3語と共存、住み分けをしていると言える。推量とすることで、断定を避け、新しいぼかし表現としてのマーカーにもなりつつある。新規表現として正用とのズレを楽しみ、ノリを演出すること、今回対象としたツイッター（現X）などでは匿名性が高く、投稿者のいわゆるキャラ付けにも役立っている可能性がある。すなわち、「ぼい」などではなく「-くさい」を使用するような、新しく柔軟な価値観の持ち主であるとアピールすることが可能である。このような正用とのズレに関しては、陣内（2006）の指摘する、新しいぼかし表現としての近づく配慮・近づかない配慮に合致する。また、米川（1998）が若者ことばの特徴の一つに挙げる、「若者のやさしさ志向」による「相手への印象をやわらげる機能」すなわち「緩衝機能」（p.24）にも通じる。しかし同時に、陣内（2006）の指摘時より20年近く経った現在、「新奇性」や「ズレ」が減じ、緩衝機能もただのマーカーと化してきている可能性がある。様々な表現に後接し、ただ話者の推量判断と、やわらげの機能を演出するだけの役割になってきており、今後さらにまた新しい、正用とのズレを持つ表現が好まれるようになるかもしれない。

5 まとめと今後の課題

2023年9月時点での検索では、表2で挙げた例のほかに、受動形（「隠された」「騙された」「詐欺られた」「パクられた」など）、テシマウ形（「失くしちゃった」「捨てちゃった」など）、テクル形（「やってきた」「出てきた」など）、使役形（「喧嘩させた」「反転させた」など）、さらに「学習させちゃったくさい」「影響させちゃったくさい」のような例も見られ、現在では特に前接の形に関わらず、推量判断を表すマーカーになっているようである。本研究では割愛しているが、「バグってたくさかったので」（2023年8月14日）「出番なかったくさかった」（2023年1月2日）など、「-くさい」にも少ないながら活用形が見られ、今後さらに広がっていくと思われる。例えば、上記に挙げたように様々な表現が見られた一方、「終わったくさい」は2023年5月時点ではわずか77例であった。また、匿名性が高いツイッター（現X）での用例のため断言はできないが、「長男がクラスでうまくいってないのは知ってたけど、今日とうとう靴隠されたくさい」のような用例が見られたことから、おそらく小学生以上の親世代も使用していると推測され一定の世代の幅もうかがえる。既に一定の地位を占めていると言える結果であった。

以上から、「-くさい」は、接尾辞として「ぼい」「らしい」「ようだ」には劣るものの一定の地位を得ていると言える。他の3語に比べると、まだ使用が少なく、陣内（2006）の指摘する「正用とのズレ」は保持できていると言える。しかし、新奇性は失われつつあり、今後新たな表現にとってかわられる可能性も大である。今後「-くさい」が形容詞性接尾辞としてどのように他の3語と住み分けをしていくのか、使用数が増えるのかなど、今後も引き続き観察していく必要がある。新しいぼかし表現として、付かず離れずの人間関係を構築する際に果たしている機能は、ポライトネスの一種として学習者も知っておく必要があるかもしれない。敢えてぼかすことで、適切な距離を取ろうとするポライトネスの一種であって、決して従来のように、匂いがしたり、過剰であるとマイナスで評価したりしているわけではなく、逆に寧ろ気遣いとして使用していること、しかし同時に「-くさい」がポライトネスとして機能するような言葉遣いをするキャラ設定になること、などを日本語学習者指導の際に指導者は頭に入れておく必要があるだろう。

<参考文献>

- Seraku, T., & Akiha, T. (2019). Poi in Japanese Wakamono Kotoba 'youth language': A view from attenuation at the speech-act dimension. *Lingua: International review of general linguistics*, 224, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2019.03.009>
- 池上尚 (2013). 「接尾辞・クサシ再考—古代・近代の使用状況から—」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊』, 21, 25-38. <http://hdl.handle.net/2065/39891>
- 岩崎真梨子 (2016). 「接辞「-くさい」の推量的判断に関する一考察」『岡大国文論考』, 44, 43-60. <http://doi.org/10.18926/okadaironkou/60020>
- 陣内正敏 (2006). 「ぼかし表現の二面性—近づかない配慮と近づく配慮—」国立国語研究所『言語行動における「配慮」の諸相』(pp. 115-132). くろしお出版.
- 鈴木梓 (2019). 「現代日本語の接尾辞『-くさい』のモダリティ的可能性—コーパス・小説・ツイッターの用例から—」『日本語教育』, 87, 97-108. 韓国日本語教育学会. http://www.jp.edu.or.kr/bbs/board.php?bo_table=sub3_1&wr_id=1498&sfl=wr_subject&stx=%E3%81%8F%E3%81%95%E3%81%84&sop=and
- 田村泰男 (2016). 「和語系接尾辞（接尾語）について」『広島大学国際センター紀要』, 6, 49-58. <https://doi.org/10.15027/39809>
- 武藤彩加 (2008). 「『共感覚的比喩』の一方向性仮説」における反例の検証と課題—7つの言語を対象とした「視覚を表す語」に関する予備調査の結果から—」『留学生教育：琉球大学留学生センター紀要』, 5, 1-18. <http://hdl.handle.net/20.500.12000/6789>
- 山下喜代 (1995). 「形容詞性接尾辞「-ばい・-らしい・-くさい」について」『講座日本語教育』, 第30分冊, 183-206. <http://hdl.handle.net/2065/3305>
- 米川明彦 (1998). 『若者語を科学する』 明治書房.

複合名詞の共起パターンとその指導法の提案

中澤 有紀
福岡女子大学
nayuki155@hotmail.com

要旨

学習者の作文を見ると、「日本語勉強」や「歌練習」のように、前項後項それぞれの語が正しいにもかかわらず、不自然となる例が散見される。石井（2007）が指摘しているように、連語が自由に組み合わせられるのに対して、既成の複合語は一つの単語として、その要素の組み合わせも決まっている。本研究では、まず、学習者の作文データを分析し、学習者が複合名詞の組み合わせに少なからず問題を抱えていることを確認した上で、「複合名詞における前項と後項の組み合わせ」を日本語母語話者の使用実態から調査した。また、それらの調査結果から、複合名詞の組み合わせを効果的に指導する方法を提案する。

【キーワード】 複合名詞、語形成、共起関係、誤用、指導法

1 はじめに

複合名詞とは、2 つまたはそれ以上の語で構成された名詞のことを言う。日本語学習者の作文を見ると、「毎日日本語勉強をしています。」「歌練習をたくさんします。」などの不自然な例が散見される。「日本語」「勉強」／「歌」「練習」それぞれの語の選択は正しいにもかかわらず、複合化すると不自然となる。しかし、学習者にとっては、それぞれの語が正しいのになぜ複合化ができないのかというのは難しい問題であり、また、これまで複合名詞の誤用や指導法に関する研究が多くないことから、教師側にとっても、その指導は難しいと思われる。そこで本稿では、学習者が先述のような複合名詞をどのように学習すればより効果的に学習ができるのか、その指導法を提案したい。

2 本研究の目的と課題

本研究の目的は学習者が複合名詞の使用にどのような困難を抱えているのかを明らかにし、そのための指導法を提案することであり、具体的には、①複合名詞の誤用調査②複合名詞の前項と後項の共起関係の調査③複合名詞の指導法の提案の3点を課題とする。

3 先行研究

3.1 一次複合語と二次複合語

影山（1993）は複合語を前項と後項の関係から、一次複合語と二次複合語に分けている。一次複合語とは前項と後項の間に項関係のないもの、例えば、「日本語学校」や「長靴」のようなものを指し、二次複合語は、「学校見学（学校を見学する）」「地価高騰（地価が高騰する）」のように、項関係があるものをいう。本稿で収集した誤用はすべて一次複合語であり、その中でも「単純名詞＋単純名詞」を対象としている。

3.2 連語と複合語

複数の語を連結して一つの意味を表す「連語」は複合語と比較して論じられることが多い。なぜなら、複合語と連語は、単純語で表し得ない概念を表現するという点で共通しているからである。連語による表現は複合語に比べて非能率的であるが自由であり、複合語による表現は能率的である反面、そこには一定の規則があり、完全に自由であるとは言えない。影山（1993）は「語形成規則には語彙的制限があり、特定の語彙形式が指定されることがある」と述べており、例として「雨が降る」「雪が降る」「あられが降る」がすべて許容されるのに対し、「雨降り」「?雪降り」「*あられ降り」は許容度が下がっていくことを指摘している。語彙的制限に関しては、湯本（1977）や石井（2007）も同様に、過去に作られた複合語の要素の組み合わせがあらかじめ決まっていることを指摘しており、これらの先行研究から得られた知見をもとにすると「日本語勉強」「歌練習」はあらかじめ決まっている組み合わせではないから不自然なのであり、それぞれの語の共起関係を知る必要があると言えるだろう。

3.3 既成の複合語と新造の複合語

現代の言語社会に存在する複合語の中には、過去に作られ一つの語として定着しているものもあれば、命名活動の中で日々新しく生成されているものもある。石井（2007）は前者を「既成の複合語」、後者を「新造の複合語」とし、分けて論じられるべきものであると主張している。本稿は日本語学習の一助となることを目的としたものであるが、「新造の複合語」はその存在が不安定であり、対象とすることが難しいため、組み合わせの定着した「既成の複合語」に焦点を当て、指導の対象とするが、石井が指摘するように、新しい複合語は過去に作られた「要素の組み合わせの型」をモデルとして作られることが多いため、既成の複合語について知ることは、新造の複合語の理解にも役立つものであると考えられる。

4 調査

本研究では二つの調査を行う。まず、4.1 では学習者が複合名詞の使用にどのような問題を抱えているかを把握するため、学習者の作文データから誤用を収集し分析した。4.2 では、4.1 で見られた誤用の中でも指導が難しいと思われる「前項と後項の組み合わせ」に焦点を当て、実際の言語活動の中でどのように使用されているのかを調査した。

4.1 誤用の収集と分類

調査は、以下に挙げた作文コーパスを利用した。

- ①学習者作文コーパスなたね
- ②多言語母語の日本語学習横断コーパス 作文データ（ストーリーライティング、メール作文、エッセイ作文）
- ③国立国語研究所作文対訳データベース

収集した誤用は全部で 500 例であり、学習者の母語は、中国語、韓国語、インドネシア語、英語、フランス語、ドイツ語など 15 以上である。また、今回収集した複合名詞は「単純名詞＋単純名詞」で構成される複合名詞に限定した。表 1 は収集した誤用をタイプ別に分類したものである。

表1 学習者の誤用の種類

誤用の種類	誤用例	修正例
a. 語彙知識の不足によるもの (類似した語を混用しているもの)	試合現場 喫煙区間 文化身元	試合会場 喫煙区域 文化発祥
b. 前項と後項の組み合わせが不適切であることによるもの	社会雰囲気 日常仕事 日本語授業 外国人友達	社会の雰囲気 日常の仕事 日本語の授業 外国人の友達
c. 他の正式な呼称が存在していることによるもの	看護師学校 老人病院 国民学校	看護学校 老人ホーム/老人福祉施設 小学校
d. 単独、もしくは前項としてのみ使われる名詞を後項に使用しているもの	会話実力	会話の実力
e. 意味が重複しているもの	屋台店	屋台の店/屋台
f. 日本で一般的な概念ではないもの	七面鳥ひき肉	七面鳥のひき肉
g. 意図が読み取りにくいもの	結婚団体/実生活用語/社会義理	

先述したように、表1のうち、本稿で対象とするのはbである。このタイプの誤用は語彙知識の問題ではなく、前項と後項の組み合わせが不適切であることによって起こるものであるから、語彙の意味理解を深める学習では改善できないことが予想されるからである。

4.2 前項と後項の共起関係

4.1の誤用調査で、学習者が複合名詞の組み合わせに問題を抱えていることが明らかになった。4.2では複合名詞の指導につなげるために「あらかじめ決まっている組み合わせ」を母語話者の使用実態から調査する。複合名詞の組み合わせは母語話者であれば自然に身につけていると思われるが、個人の感覚差を最大限排除し、共起関係を偏りなく網羅するため、「現代日本語書き言葉均衡コーパス (BCCWJ)」を使用した。調査した語は、「学校・学習に関連する語」「人に関連する語」合わせて20語であるが、ここでは、先述した誤用「日本語勉強」「歌練習」を考察するため、「勉強」「学習」「練習」を取り上げる。

表2 調査した20語

学校・学習に関する語	学校/大学/勉強/学習/試験/テスト/練習/成績/授業/研究
人に関する語	先生/教師/学生/生徒/友達/親/選手/家族/人間/女性

表3 「勉強」との共起関係

共起しやすい語	カテゴリー
試験ー テストー 受験ー	(勉強をする) 目的
社会ー 人生ー	(科目以外の) 対象

共起しにくい語	カテゴリー
日本語 英語 経済学 算数	科目名、勉強の対象
学校 高校 塾	学校、勉強をする場所

表4 「学習」との共起関係

共起しやすい語	カテゴリー
体験－ 交流－ 睡眠－	学習の方法
生涯－ 家庭－ 自宅－ グループ－	学習の形態
日本語－ 英語－ 数学－	科目、学習の対象
文法－ 単語－ 漢字－	具体的な学習項目
共起しにくい語	カテゴリー
試験－ テスト－ 受験－	(学習をする) 目的
社会－ 人生－	(科目以外の) 対象

表3～5から分かるように共起しやすい語、共起しにくい語はそれぞれいくつかのカテゴリーに分類することができる。「勉強」は「人生、社会」のように、学ぶ対象の中でも、学校の勉強以外のものや、勉強する目的となる語との共起関係が見られた。学習はそれらとの共起関係は見られず、学習の「方法」や「形態」「学習科目」等との共起関係が見られた。これは「勉強」が第一義的に「努力する、精を出す」という意味合いが強いのに対し、学習は「知識などを学び、習う」という意味合いが強いためであると考えられる。つまり、既成の複合語の要素は、表そうとする概念を最も忠実且つ適切に表しうる語が選択されていると言える。また、語形成の一般的原則には「語彙の阻止」というものがあり、全く同じ概念を表す異なる語は形成されないため、「日本語勉強」が既存の「日本語学習」と同概念で形成されることは今後もないものと考えられる。

表5 「練習」との共起関係

共起しやすい語	カテゴリー
打撃－ バッティング－ 射撃－ 発声－	練習メニュー
合同－ 団体－ 個人－ パート－	練習形態
反復－ 路上－	練習方法
基礎－ 基本－ 応用－	練習の水準
共起しにくい語	カテゴリー
野球－ サッカー－ バレーボール－	練習の対象(スポーツ名)
音楽－ 楽器－ 歌－	練習の対象

練習の前項としてスポーツや歌などの練習の対象となる語はコーパスで見当たらなかった。しかし、打撃練習、バッティング練習など、「具体的な練習メニュー+練習」は多くの例が見られた。同様に「歌練習」は不自然であるが、「発声練習」などであれば自然である。他にも、練習形態、方法、水準など、「練習」の中身をなんらかの基準で具体的に区別する語とは共起関係が見られた。

5 複合名詞の共起パターンを利用した指導法

4節で複合名詞の組み合わせパターンの例を示し、それぞれの語について考察を試みた

が、複合名詞の形成は様々な要因が複雑に絡み合っており、すべてに共通する普遍的な規則を見つけることは難しい。そのため、複合名詞の規則を導き出し、それに従って指導するという方法は現実的ではないと思われる。本稿では、複合名詞の組み合わせがカテゴリー化できることを利用した指導法を一例として提案する。

5.1 カテゴリー化法

今回提案する指導法は三好（2011）のカテゴリー化法を援用して作成したタスクシートを使用するものである。三好は動詞を学ぶ際に、学習したい語の共起関係を複数提示し、どのような語が共起するのかを学習者に考えさせることで、共起する語のカテゴリー化を促す方法を提案し、それが効果的であることを実証している。本研究でも、「日本語先生」は×で「日本語教師」は○というように、出てくるたびに一つ一つ覚えるのではなく、「先生」はどのような語と共起し「教師」はどのような語と共起するのか、そのカテゴリーを学ぶことがより効率的であり、さらに、応用が利く、語彙が増えるという利点があると考えている。また、そのカテゴリーを教師側が与えるだけではなく、学習者自らが考えることで、記憶に残りやすくなり、より学習効果が高まると予想される。

5.2 タスクシート

タスクは3つの課題から成る。タスク1は共起する語の共通点を考えさせる問題、タスク2は共起しない語の共通点を考えさせる問題、タスク3は確認のための練習問題である。以下、図1はタスクシートの一例であり、左が「友達と共起する語」の例、右が練習問題の一例である。

図1 タスクシート

<p>【OO友達（ともだち）】</p> <p>タスク1 「友達」の前に入ることはどんなことですか。Cグループの共通点を考えてみましょう。</p> <p>【OOに入りやすいことは】</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">【Aグループ】 性別(和語)</td> <td style="width: 50%;">男/女</td> </tr> <tr> <td>【Bグループ】 OOだけでつながっている友達</td> <td>メール/ブログ/ネット</td> </tr> <tr> <td>【Cグループ】</td> <td>茶飲み/飲み 釣り/ダンス</td> </tr> </table> <p style="text-align: right;">} 友達</p>	【Aグループ】 性別(和語)	男/女	【Bグループ】 OOだけでつながっている友達	メール/ブログ/ネット	【Cグループ】	茶飲み/飲み 釣り/ダンス	<p>タスク3</p> <p>【練習問題】 次の複合名詞のうち、正しいものに○、まちがっているものに×をつけなさい。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <input type="checkbox"/> 学生時代友達と久しぶりに会った。 2) <input type="checkbox"/> 女友達と映画を見る。 3) <input type="checkbox"/> 日本人友達がたくさんいる。 4) <input type="checkbox"/> 彼は私のゲーム友達だ。 5) <input type="checkbox"/> 飲み友達と酒を飲む。
【Aグループ】 性別(和語)	男/女						
【Bグループ】 OOだけでつながっている友達	メール/ブログ/ネット						
【Cグループ】	茶飲み/飲み 釣り/ダンス						

複合名詞の組み合わせを調査し、パターンに分類したうえでタスクシートを作成することは教師側にとって労力がかかる。しかし、複合名詞を取り上げた教材はこれまで作られていない。ここでは本研究でサンプルとして作成した教材を参考として載せる（図2）。

図2 教材例

1 ○○友達（ともだち）

私には外国人友達がたくさんいます。(×)
 ≫ 外国人の友達 (○)

【○○に入りやすいことば】

性別	男（おとこ） 女（おんな）	}	友達
～だけのつながり	メール ブログ ネット		
～と一緒にする	茶飲（ちやの）み 飲（の）み 釣（つり） 囲碁（いご）		
同じ立場	ママ		

【○○に入らないことば】

国・国籍	外国人 日本人 アメリカ	}	友達
時期・時代	高校 大学 昔		
性別	男性 女性		

どんなことを一緒にするともだちなのか、どんなつながりのともだちなのかを
具体的に表すことばが前に来ることが多い。
 似ていることばに「友人（ゆうじん）」があるけど、これは「○○友人」のかたちできない。

6 まとめと今後の課題

今回行った調査は複合名詞の誤用調査と母語話者の使用実態に基づく共起関係の調査である。誤用調査では、学習者が特に類似語の選択に困難を抱えていること、共起関係の知識を持っていないことが明らかになった。共起関係の調査からは、複合名詞の前項と後項の関係が「下位カテゴリー+上位カテゴリー」であること、下位カテゴリーに当たる語の中にも共起する語としない語があることが分かった。また、共起する語、しない語はそれぞれ、その意味範疇によって、さらにカテゴリー化することができる。共起関係の調査からは、複合名詞の形成において語の選択が重要であり、その語の持つニュアンスや使用法などから、表したい概念をできる限り適切に表す一語が選択されていること、複合名詞の下位カテゴリーはより具体性のある語

が選択される傾向にあることが分かった。しかし、これは複合名詞全体の普遍的な規則とまでは言えず、今後も考察を続けていく必要がある。最後に複合名詞の組み合わせがカテゴリー化できることを利用して、タスクシートを作成し、その指導法についての提案をしたが、今回は指導の一例を示したのみで、その有効性を実証するまでに至らなかったため、実際の授業で実践、報告することを今後の課題としたい。

<参考文献>

- 石井正彦 (2007). 『現代日本語の複合語形成論』 ひつじ書房.
- 影山太郎 (1993). 『文法と語形成』 ひつじ書房.
- 三好裕子 (2011). 「共起表現による日本語中級動詞の指導方法の検討—動詞と共起する語のカテゴリー化を促す指導の有効性とその検証—」 『日本語教育』, 150, 101-115.
https://doi.org/10.20721/nihongokyoiku.150.0_101
- 湯本昭南 (1977). 「あわせ名詞の意味記述をめぐる」 『東京外国語大論集』, 27, 31-46.

初中級レベルの日本語学習者における口頭運用能力の向上の背景

久保 賢子
サラマンカ大学
masako@usal.es

要旨

本研究の目的は、初中級レベルの日本語学習者において、口頭運用能力が向上する背景を明らかにすることである。具体的には、日本語母語話者との交流が、どのように影響するかを示す。調査対象は、スペインの高等教育機関の、『まるごと中級 1』を使用したコミュニケーション重視の日本語科目二クラスの受講者である。一つは学期中、授業にティーチングアシスタントが随時参加し、また授業外での言語交流会への参加があった、言語活動の場を教室外へも拡張したクラスである。もう一つは、日本人留学生との接触がほとんどなかったクラスである。学期初めと終わりに口頭運用能力テストを行い、そのうち数名に対しインタビューを行った。データを分析した結果、ティーチングアシスタントを導入し、クラス外でも日本語母語話者との言語交流活動を継続したクラスでは全体的に大きな口頭運用能力の向上が確認できた。

【キーワード】 口頭運用能力、インタビューテスト、ティーチングアシスタント、交流会、インタラクション

1 問題の所在

スペインの高等教育機関における標準的な日本語教育のカリキュラムの全体像を見てみると、「日本語」として、言語 4 技能を総合的に取り組む科目が 84%を占めている（表 1 参照）。その総合的な「日本語」科目以外はというと、文字や読解、翻訳といった科目を取り入れる機関がみられる一方で、話す能力ややりとりの能力に特化した科目はわずか 2%となっており、スペインの高等教育機関において、コミュニケーション重視の科目はほぼカリキュラムに組み込まれていないと言っても過言ではない。

表 1 スペインの高等教育機関における日本語教育カリキュラム 2023-2024 年度

大学名 (50 音順)	日本語関連の科目単位数総数 (単位)	科目内容別単位数 (単位)			
		総合日本語	翻訳	コミュニケーション	理論
サラマンカ大学	92	72.5	13.5	0	6
セビーリャ大学	60	60	0	0	0
バルセロナ自治大学	96	84	12	0	0
マドリード自治大学	66	48	6	6	6

注記: 各大学のホームページより筆者作成

また、「日本語」とする科目だからといって、4 技能それぞれが同じ配分で扱われるのかというと、必ずしもそうではなく、特に初級レベルでの科目に至っては、文法事項を中心的に扱うなどに留まっているのではないだろうか。まずは文法を教室内で学習し、その

運用のための導入までは授業でできて、学習事項が身につくような発展学習につながる段階までは、時間制限のためになかなかとり着かないのではないだろうか。コミュニケーションを一科目としてカリキュラムに組み込む余裕がないことも考えられるが、他の言語技能を優先させたい、との考えだとも言える。また、日本国外では、日本語発話の機会が、教室内だけではなく、教室外でも少ないといった事実がある。21世紀に入り、メディアを通して簡単に学習言語を聞いたり読んだりする機会は増える一方、話したり書いたりする場面はやはり少ない。

筆者が所属するスペインサラマンカ大学での状況は次のとおりである。2015年に設立された東アジア学士課程では、文献学部の課程であることから、文字や読解に特化したカリキュラムが生まれ、読む力が積極的に養われていた。一方、その結果として「日本語は聞いて分かるが、話す練習をしていないから話せない」といった、話す技能に対して苦手意識を持つ学習者が多く見受けられ、読む・聞くといった受容はできるものの、話すという産出について、カリキュラム上の課題が出てきた。

カリキュラムの改善として、具体的に、『みんなの日本語初級』で日本語初級文法の学習が終了した時点で『まるごと中級 1』を導入し、初級から中級への橋渡し期間に、話す技能にも重点を置くことになった。しかし、学習者の話す能力に、依然大きな変化は見られなかった。話すことにつまずく学生が思いのほか多い中、話す技能が伸びた学生はどのようにして能力を上げることができたのだろうか。

2 先行研究

外国語学習において口頭運用能力を向上させる活動にはどのようなものがあるのか。教室内外での様々な試みが多数報告されている。

例えば、教室内での試みとしては、学習者と日本語母語話者との交流授業を通して向上を図るもの（岩本・板井, 2003）、教師と学習者の連携で会話能力の育成を図るもの（中井, 2008）、教室外での言語活動を意識した教室内活動（高屋敷, 2013）、そして、学生に身近な存在であるティーチングアシスタントの導入（久保・中西, 2022）などがあげられる。

教室外では、視聴覚メディアが学習者の自律学習となって使用されていると報告されている（谷口, 2011）ほか、Clément & Kruidenier（1985）においては、母語話者との交流の場は学習者の自信や動機づけに結び付くとされている。

3 研究の目的

本研究の目的は、初中級レベルの日本語学習者において、日本語母語話者との交流が学習者にどのように影響を与えるかを示し、学習者の口頭運用能力が向上する背景を明らかにすることである。

4 調査概要

日本語母語話者との接触場面が多かったグループとそうでなかったグループとで、口頭運用能力の向上にどの程度差が出るかを調査し、要因を明らかにしていく。

調査対象は、『みんなの日本語初級』で初級文法を学習し、『まるごと中級 1』を使用したコミュニケーションに注目した総合日本語の二つのクラスの受講者で、2022年度の登録

者である。

一つ目のグループは、日本語科目を2年間で30単位履修し、学習歴としては3年目に当たる日本語専攻の3年生で、2022年度前期クラスの16人である（以下、グループ1）。この科目には、全35回の授業のうち、数人のネイティブティーチングアシスタントが23回参加し、また教員が設けた授業外での活動で、週一回一時間の言語交流会への参加を促し、言語活動の場を教室外へも拡張したグループである。二つ目のグループは、同じく日本語科目を2年間で30単位履修し、学習歴が3年目に当たる日本語副専攻の4年生で、後期クラスの24人である（以下、グループ2）。日本人留学生との接触がほとんどなかったグループである。

前期・後期の学期中、初めと終わりの2回の口頭運用能力テストを行い、伸び率を算出した。グループ1の場合、2022年9月と12月に、グループ2の場合、2023年2月と5月に実施した。学習効果についての評価は、聞き取り、会話量、表現、話し方、会話内容の項目について、JOPT（Japanese Oral Proficiency Test）による採点基準をもとに、5段階で採点した。

また、ティーチングアシスタントが入った授業に関してアンケートを行い、12名から回答を得た。フォローアップとして、18名に対しインタビュー調査も行った。

5 調査結果

以下、口頭運用能力テスト、アンケート調査および、インタビュー調査から得られた結果を示す。

5.1 口頭運用能力テストの結果

口頭運用能力テストの評価値は、グループ1と2において、下記のとおりとなった。

表2 口頭運用能力テストの評価値

		グループ1	グループ2
一回目（9月／2月）	口頭運用能力	26.88点／100点	19.98点／100点
	タスク達成率	41%	38.5%
二回目（12月／5月）	口頭運用能力	60.95点／100点	42.58点／100点
	タスク達成率	81%	55%
	伸び率	127%	63%

一回目と二回目のテストを比べて、伸び率を次のような計算式で算出する。「伸び率＝（学期終わりの評価－学期初めの評価）÷学期初めの評価×100」。その結果、グループ1では127%、グループ2においても63%の伸び率が確認できた。

5.2 アンケート調査の結果

前項目で示した通り、言語活動の場が教室内外でより多くあったグループ1では、口頭運用能力がより向上したことが分かる。教室内の活動として、ティーチングアシスタントの導入があったが、その効果はどのようなものか。選択式及び記述式アンケートの結果を下記に示す。

表3 ティーチングアシスタントが入った授業に関するアンケート結果（回答者 12名）

質問項目	4	3	2	1
①日本人の学生が授業に来たので、勉強に役立つことがたくさんあった。	7	5	0	0
②日本人の学生から、自然な日本語を聞くことができた。	9	3	0	0
③日本人の学生は授業を楽しくしてくれた。	10	2	0	0
④日本人学生は、私がよく理解できるよう助けてくれた。	6	6	0	0
⑤日本人学生のおかげで発音の練習ができた。	7	5	0	0
⑥日本人学生は親しみやすかった。	10	2	0	0
⑦日本人学生のおかげで私は日本の文化や習慣についてより学べた。	6	5	1	0
⑧日本人学生は私にもっと勉強したいという気持ちにしてくれた。	8	3	1	0
⑨日本人学生のおかげで文法や言葉がわかるようになった。	6	3	3	0
⑩先生により日本人学生のほうが質問しやすい。	6	2	4	0
⑪日本人学生がいる授業のほうが、いない授業より良い。	7	4	1	0
⑫日本人学生が来る授業が少なすぎる。他の授業でも来てほしい。	8	4	0	0
⑬1人でなく、2人以上の日本人学生に授業に来てほしい。	8	4	0	0
⑭日本人学生の話す言葉は時々理解できなかった。	0	1	5	6

注記.4. とてもそう思う、3. まあそう思う、2. あまりそう思わない、1. そう思わない

14 問の質問のうち、⑦、⑨、⑩は、肯定的に捉える学生とそうでもない学生とで意見が分かれた項目だと言える。⑦文化や習慣、そして⑨文法に関する疑問は、ティーチングアシスタントとは解決できず、⑩先生に質問した、という流れだろう。ただ、先生に質問するのも、ティーチングアシスタントに聞いてから先生に質問する、といったように、みんなで聞くから先生にも聞きやすかった、という結論から、⑩の回答に影響しているものと思われる。

アンケートの記述式欄から得られた回答には、日本人学生がいることで「教室が日本的な雰囲気となった」、「今の若者世代の視点から説明が受けられる」、といった、現実味や親近感を得た声や、「会話が止まった時に助け舟を出してくれる」、「すぐに対応してくれる」、「あきらめずに待ってくれる」、などといった、身近な助けを得られ、感謝の気持ちを含んだ声、そして、「助けてもらって、自分たちだけに利益があるようで、心配」といった、ティーチングアシスタントに入った留学生を思いやる気持ちも聞くことができた。

また、フォローアップインタビューでは、授業中に日本人学生同士、もしくは日本人学生と教員との「日本人同士の会話を聞くことができる」ことに対する新鮮さに価値を見出したり、「インフォーマルな日本語を教えてくれる」「自分の年齢にあった日本語を知ることができる」など、より自分に使える日本語をキャッチし、念頭におくことができたという証言があった。このように、ティーチングアシスタントが授業に入ることで、「日本語の授業がより協働的になり」、その雰囲気の中だからこそ、単に話す練習の機会が増えただけでなく、「会話に自信が持てるようになった」、ということが言える。

5.3 インタビュー調査の結果

グループ1の8名と、グループ2の10名の、計18名に対するインタビューからは、交流会やバディ制度に関するものを中心に、日本語会話に関して、学習者がどのような取り組みをしたか、また、会話能力が向上した理由は何に起因すると考えるかを聞くことができた。学習者が会話能力向上の理由として挙げたものをまとめると、次のようになる。

まず、学習方法について、「クラスメイトとも日本語会話練習をする」「とにかく誰かと話す」「相手がいると想像して、一人で会話練習をする」といったように、声に出して練習していることが分かった。同時に、文を作る、ボードに書く、ノートに書く、といった産出活動を積極的に行っていた。一方、会話能力に伸びがなかった学習者は、頭の中で考える、もしくは頭の中で言うことにとどまっておき、実際に声に出して言う、書く、といった言語活動に至っていなかった。

次に注目するのは、「ティーチングアシスタントが入った授業のおかげ」「バディ制のおかげ」「交流会に行くようになって」「授業中に会話をたくさんしたから」「日本人が話しているのを聞くようになって」といった声で、日本人との接触場面が増えたことがあげられる。それによって、「日本人と日本語で話そうと努力した」と言っていたが、その意欲は、通常の教室の雰囲気の中から湧いてきたのではなく、「雰囲気が良く、緊張していなかったから」「リラックスしていられたから」「日本人が助けてくれたから」というように、安心できる雰囲気の中だったからこそ、話そうと思えたのだ。そして、「日本人と話したから」「日本人と事前に練習して自信が持てたから」「細かいことに気にせず話し続けることで自信が持てたから」「自信がついたから」どんどん話せるようになっていったことが、学習者の証言から分かった。一学習者は、「授業で新しく学んだことを一呼吸おいてから実践できる」という利点にも言及していた。

このようにして、「授業内外での日本人との付き合い」「日本人と交流するようになって」「日本人とカフェに行く」「スペイン料理を作ってあげるなどの文化交流を図った」「プレゼントの授受」「一緒にピクニックに行った」「日本人留学生の宿題を手伝った」など、日本人との交流がどんどん深まり、親しみある関係が築き上げられていったことが分かる。学習者にとって、友達となった日本人と日本語をどんどん話していくことが、会話能力の向上につながった要因だと考えられる。

図1 毎週一回行われた言語交流会の様子



6 結論

日本語学習者の口頭運用能力の向上の背景には何があるのかをみてきた。

まず、教室内の取り組みとして、日本人留学生がティーチングアシスタントとして授業に入ると、授業がより協働的になった。また、そのような雰囲気から、学習者は、話す練習の機会が増えただけでなく、会話に自信が持てるようになった。

交流会においては、日本人との接触場面が増え、会話力の強化が図れただけでなく、友達につながる親しみが湧き、日本語をもっと話そうとするモチベーションの向上につながった。

このように、教室内外において教員による少しのきっかけ作りで、学習者の言語活動は大きく広がる。では、身近に日本人留学生がいない場合はどうすればいいだろうか。本稿で述べたとおり、会話能力の向上には、その場に現実味を帯びさせ、親しみある雰囲気の中で、声に出して会話練習するということが大切な点であった。ということは、日本の雰囲気を作り、クラスメイト同士で日本語で話す、という方法で代替できるのではないだろうか。今後の研究課題としたい。

<参考文献>

- Clément, R., & Kruidenier, B. G. (1985). Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clément's model. *Journal of Language and Social Psychology*, 4(1), 21-37.
<https://doi.org/10.1177/0261927X8500400102>
- Universidad Autónoma de Madrid. (2023). *Plan de estudios del Grado en Estudios de Asia y África: Árabe, Chino y Japonés*. <https://www.uam.es/uam/media/doc/1606913177676/11-grado-estudios-asia-africa-2023-24-definitivo.pdf>
- Universidad de Salamanca. (2022). *Plan de estudios del Grado en Estudios de Asia Oriental*.
https://www.usal.es/files/grados/planes/plan_de_estudios_est_asia_oriental_nov2022.pdf
- Universidades de Sevilla y Málaga. (2023). *Plan de estudios del Grado en Estudios de Asia Oriental*.
https://alojawebapps.us.es/fichape/Doc/HIM/HIMat_219.pdf
- Universitat Autònoma de Barcelona. (2023). *Pla d'estudis. Grau en Estudis d'Àsia Oriental*.
<https://www.uab.cat/Document/822/265/IndexPlansAsiaWeb.pdf>
- 岩本穰志・板井芳江 (2003). 「ネイティブスピーカーと長く上手に話すために何が必要か～日本語の会話能力向上を目的とした交流授業での学生の記録から～」
『Polyglossia』, 25, 117-130. <https://ritsume.repo.nii.ac.jp/records/11424>
- 久保賢子・中西久実子 (2022). 「欧州の日本語学習者と日本語母語話者が参加する交換ネイティブティーチングアシスタント制度とその効果—スペインの大学におけるティーチングアシスタント制度の活用—」『ヨーロッパ日本語教育 26』 (pp. 486-498).
<https://eaje.eu/media/0/myfiles/leiden/full.pdf>
- 高屋敷真人 (2013). 「モジュール型教材を利用した中級日本語会話練習：教室内と教室外の言語活動の統合に向けて」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』, 23, 131-146. <https://kansai.gaidai.repo.nii.ac.jp/records/5848>
- 谷口美穂 (2012). 「日本語学習者の視聴覚メディア使用：インタビューからみえた教室外における自律学習の実態」『言語教育研究』, 2, 65-74.
<https://obirin.repo.nii.ac.jp/records/1394>
- 中井陽子 (2008). 「会話能力育成のための会話分析・会話練習・ビデオ作品作成を融合した授業の可能性」『日本語教育方法研究会誌』, 15(2), 6-7.
https://doi.org/10.19022/jlem.15.2_6

ヨーロッパ2大学間におけるオンライン協働授業実践報告

伊藤モラレス 杏子
グラナダ大学
kyoko@ugr.es

要旨

教育におけるオンラインスペースへの利用はコロナ禍を機に加速し、ポストコロナの現在もオンラインがリソースの一つとして効果的に用いられている。その一例が、地域的に離れた学生を繋ぐオンライン協働授業で、異文化理解能力やモチベーションの向上、リング-フランカと仲介能力を使ったコミュニケーションの拡大が期待されている。そこで、本稿ではスペインとフィンランドの2大学間で行ったリング-フランカとしての日本語を使ったオンライン協働授業の実践報告を行う。量的分析から、オンライン協働授業が注意喚起や満足度向上には有効だったものの、自分に対する自信を高めるのにはマイナスに働いたことが分かった。そして質的分析の結果、自信低下の原因は言語能力レベルの差と、それを埋めることができなかった異文化理解能力及び仲介能力の不足であったことが分かった。

【キーワード】 オンライン協働授業、モチベーション、リング-フランカ、異文化理解能力、仲介能力

1 はじめに

教育における物理的スペースからオンラインスペースへの移行はコロナ禍を機に加速し (Caudill, 2022)、ポストコロナの現在もオンラインがリソースの一つとして効果的に用いられている。その一例が、地域的に離れた学生を繋ぐオンライン協働授業である。近年の研究から、外国語そして異文化理解能力向上における協働授業の有効性が確認されている (Godwin-Jones, 2019)。また、生徒のインスピレーションを刺激するような新しい体験を提供するのが教師の役割と考えられる今日 (Palmer, 2005)、協働授業のモチベーション向上効果を分析することは妥当であろう。一方、急速に加速するグローバル化は外国語教育においてネイティブスピーカーを理想的モデルとするパラダイムを離れ (North, 2022)、リング-フランカと仲介能力を使ったコミュニケーションの拡大を助長している。この傾向はオンライン協働授業でも見られるようになってきているが、多くが英語を使った事例で、他言語での実践報告が期待されている (Godwin-Jones, 2019)。そこで本稿ではスペインとフィンランドの2大学間で行ったリング-フランカとしての日本語を使ったオンライン協働授業の実践報告を行う。特に協働授業が学生の学習モチベーション向上に貢献したかに注目する。

2 先行研究

2.1 モチベーション

モチベーションは一つの行動またはタスクを達成させ成功させるために大切な要素であり (Pintrich, 2003) これは外国語習得にも必要である (Dömyei, 2005)。これまでのモチ

ベーション研究は個人を基に考えられてきたが、近年はモチベーションを保つ、上げる、または下げる環境など個人を超えたモチベーション研究も進んでいる (Ushioda, 2003)。更には、生徒のモチベーション向上とインスピレーションを刺激するような新しい体験を提供するのが今日の教師の役割だとする研究者もいる (Palmer, 2005; Ushioda, 2003)。

2.2 オンライン協働授業

オンライン協働授業 (Telecollaboration) は一般的に言語及び異文化理解能力発展を目的としたバーチャル異文化交流を指す (Godwin-Jones, 2019)。大きく分けて2つの様式があり、一つ目はビデオ会議などリアルタイムで交流をする Synchronous Computer-Mediated Communication (SCMC) であり、もう一つは SNS や 이메일 など時差のある Asynchronous Computer-Mediated Communication (ACMC) である。オンライン協働授業の研究は 1990 年代ごろから始まり、その多くが異文化間能力発展や言語能力発展、Multimodality などについてである (Akiyama & Cunningham, 2018; The Douglas Fir Group, 2016; Godwin-Jones, 2019)。近年リング - フランカを使ったオンライン協働授業に関する研究が出てきたが、その大半が英語やスペイン語など外国語としてよく勉強されている言語についての研究であり、他の言語の更なる研究が期待されている (Godwin-Jones, 2019)。

2.3 リング - フランカ

The Douglas Fir Group (2016) はグローバルイゼーションが進む現在、言語はダイナミックで、予測不可能で、自由で、譲歩し合うべきものになりつつあると言っている。また外国語教育においても Godwin-Jones (2019) はネイティブスピーカーを理想とする教育方法は 21 世紀の複雑かつ多様化した人間社会を正しくとらえていないとし、リング - フランカを使ったコミュニケーションを肯定している。現に North (2022) の Co-construction of Meaning 概念や Piccardo et al. (2019) の Plurilinguaing 概念、Corbett (2021) の Intercultural Speaker 概念、更には Coste & Cavalli (2015) の仲介概念もネイティブスピーカーモデルからリング - フランカモデルへの発展を助長している。

3 方法

3.1 研究目的

これらの先行研究を踏まえたうえで、本研究はスペインとフィンランドの2大学間で行ったリング - フランカとしての日本語を使ったオンライン協働授業が学生の学習モチベーション向上に貢献したかどうかを調べることを目的とする。

3.2 研究方法

モチベーションの変化を観察し、更にはその要因を詳しく調べるため、本研究では量的分析と質的分析の混合法を使った。

3.2.1 対象と期間

対象はスペイン南部の公立大学とフィンランド首都の公立大学で 2022 年 9 月から 12 月まで日本語上級を受講した学生 (スペイン側 21 名、フィンランド側 20 名) としたが、分析には主にスペイン側のデータを使用した。

3.2.2 スケジュール

まず日本語でのコミュニケーションに慣れさせるために、1 学期間協働授業の準備として毎週 30 分ほどのコミュニケーション練習をした。国際交流基金関西国際センター (n.d.) の『ひろがる』を使って話題とそれに関する読み物で知識を広め、30 分間日本語だけで楽しくコミュニケーションをとることを目標に (Multimodality を促進させるため画像・音楽なども使っても良い) 3 人から 5 人のグループで自由コミュニケーションを行い、時には日本人留学生も混ざり活動した。そして自覚的かつ積極的にこの活動に参加させるため、毎回コミュニケーション活動直後、Keller (1987) を基にし松崎ほか (2006) が開発した ARCS モティベーションモデル 6 調査項目 (図 1) を使って活動を振り返った。更にオンライン協働授業 3 週間前ほどから、限られた時間の中でスペイン - ヘルシンキ合同グループのメンバーと少しでも交流を深めておくために、Flip を使って自己紹介や自分が習っている言語などについて話し合う ACMC の交流活動を行った。そして協働授業の当日は Zoom を使った SCMC を行い、「なぜ外国語を勉強するのか」というテーマについて小グループに分かれて討論した。その後 ARCS モティベーションモデル 6 調査項目と協働授業を振り返る作文を日本語とスペイン語で書いてもらった。

図 1 ARCS6 調査項目

今日のコミュニケーション活動を振り返って
Reflexión de la actividad comunicativa de hoy

名前 _____

1. 魅力的だった (atractiva) 【 (いいえ) 1・2・3・4・5 (はい) 】
2. おもしろかった (interesante) 【 (いいえ) 1・2・3・4・5 (はい) 】
3. やりがいがあった (provechosa) 【 (いいえ) 1・2・3・4・5 (はい) 】
4. チャレンジ精神がくすぐられた (desafiante) 【 (いいえ) 1・2・3・4・5 (はい) 】
5. 自分に自信がついた (autoconfianza) 【 (いいえ) 1・2・3・4・5 (はい) 】
6. 満足感が得られた。(satisfactoria) 【 (いいえ) 1・2・3・4・5 (はい) 】

コメント _____

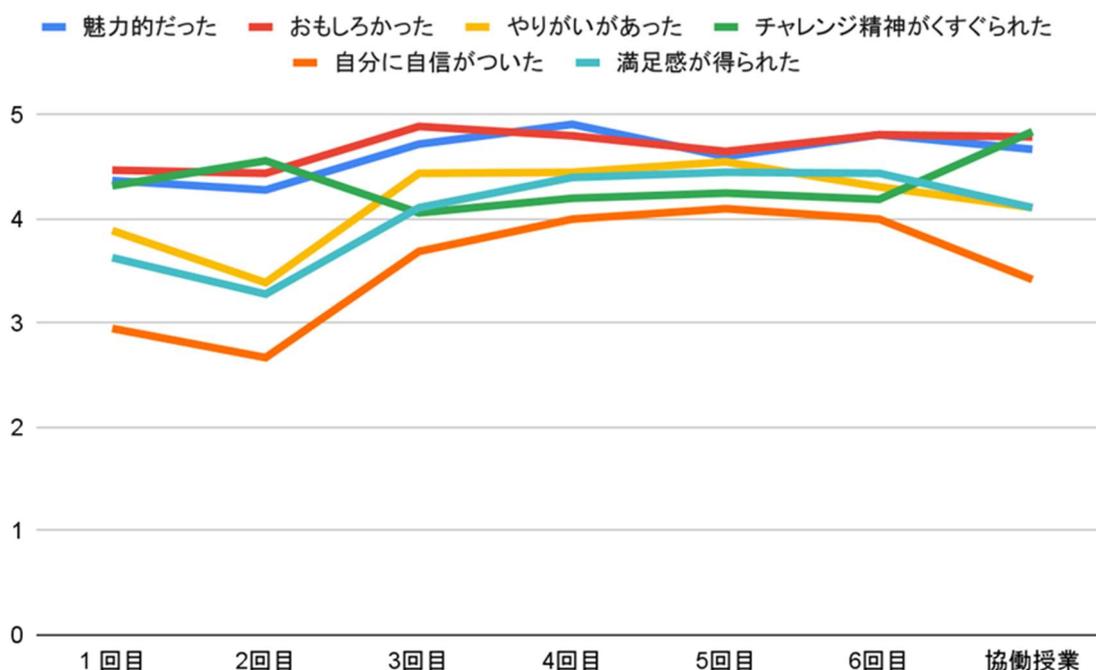
注記: 松崎ほか, 2005 を編集

4 結果と考察

4.1 量的分析

まずは 1 学期間を通した ARCS モティベーションモデル 6 調査項目の変化を見てみたい。図 2 は各項目の平均値の変化を示したものである。最初は日本語だけでのコミュニケーション活動に不慣れであったためか、活動自体は魅力的であり面白く、またチャレンジ精神がくすぐられると感じている生徒が多かった一方で、なかなか思うことを口に出すことができず自信を持ってない生徒が多く見られた。しかし次第に自信がついてくる一方で、チャレンジ感は薄れていったようだった。満足感や自信感に比例して変化していった。魅力的だったかについては、活動自体よりも話したテーマが重要であったようで、例えば「寺・神社」など多少難しいテーマは満足感が低かったが「アニメ・マンガ」について話した第 4 回目は満足感が非常に高かった。さて、協働授業を行った回に注目してみると、チャレンジ精神が上昇した一方自信感が減少したのが顕著になっている。この変化が統計的に有効であるかを調べるため、協働授業前後の数値の t 検定を行った (表 1)。その結果、「チャレンジ精神がくすぐられた」と「自分に自信がついた」の 2 項目に関してはそれぞれ信用区間 1% と 10% 水準で有意な差が見られた。このことから、オンライン協働授業が注意喚起には有効だったものの、自分に対する自信を高めるにはマイナスに働いたことが分かった。

図2 ARCS モティベーションモデル6 調査項目の平均値の変化



注記. 筆者作成

表1 協働授業前後の平均値と標準偏差およびt検定の結果

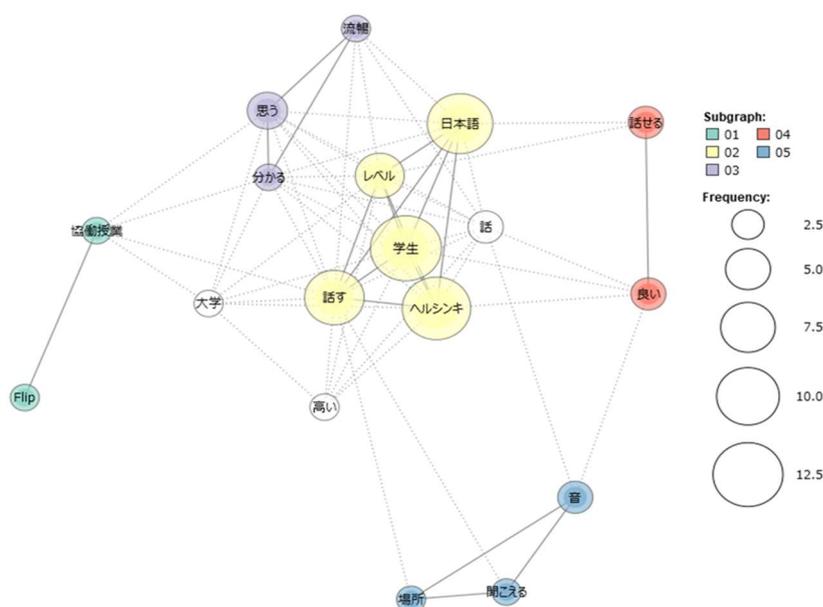
	協働授業前 (第6回)		協働授業後 (第7回)		t値
	M	SD	M	SD	
魅力的だった	4.81	0.403	4.67	0.594	0.693
おもしろかった	4.81	0.403	4.79	0.419	0.806
やりがいがあった	4.31	1.014	4.11	1.079	1.148
チャレンジ精神がくすぐられた	4.19	0.750	4.84	0.375	3.238**
自分に自信がついた	4.00	1.155	3.42	1.346	1.859*
満足感が得られた	4.44	0.964	4.11	0.994	0.891

注記. 筆者作成。 ** $p < 0.01$, * $p < 0.1$

4.2 質的分析

チャレンジ精神をくすぐりモチベーションを向上させられるような活動を提供できたことに対しては評価できるが、自分に対する自信が減ってしまうような活動ではいささか心配である。自信減少の原因を探るべく、協働授業を振り返る作文（率直な意見を重視するためスペイン語で書かれたもの）をKHCoderを使って質的に分析した。図3はその結果の共起ネットワークである。黄色の円が示すように、フィンランドの学生の日本語を話すレベルが問題であったことがうかがえる。現に作文を読んでいくと「フィンランドの学生は私達より日本語のレベルが高い」「レベルが高いし早口」「もう少しゆっくり話してくれればよかったのに」「もっと簡単な日本語で話してほしい」という意見が聞かれた。つまり質的分析から自信低下の原因は言語能力レベルの差であったことが分かった。

図3 協働授業を振り返る作文の共起ネットワーク



注記. 筆者作成

5 考察

量的分析からはオンライン協働授業がチャレンジ感を与えるという点ではモチベーション向上に有効であったが、自分に対する自信を高めることができなかつたことが分かつた。更に質的分析から、自信低下の原因は言語能力レベルの差であったことが判明した。しかしながら、スペイン・フィンランド双方の参加者は日本語上級クラスを受講し、中には日本に数十年暮らしていたことがある大人の生徒や、数か月前まで日本に留学していた生徒などが複数含まれていた。それにもかかわらず、コミュニケーションを楽しむことができず、自信低下につながってしまった原因は何であったのだろうか。これに関しては更なる研究と分析が必要であるが、現時点では言語能力レベルの差を埋めることができなかつた異文化理解能力及び仲介能力の不足があげられると思われる。すなわち、偶発的な会話を楽しむスペイン文化と計画的な会話を好むフィンランド文化の異文化を理解し尊重することであったり、複雑な情報を簡略化して説明する仲介能力であったり育てることこそ、言語能力や文化の違いを超えてコミュニケーションを楽しむのに大切なことなのにもかかわらず、現在の授業内容ではそのような能力を発展させるまでには至っていなかつたのだ。

6 今後の課題と提案

以上から、21世紀の多様・複雑化した世界を生き抜くための日本語教育の今後の課題として、言語能力向上を促すような授業はもちろんのこと、異文化理解能力や仲介能力に関する知識と意識、そしてそれらの能力を向上させるような日本語の授業開発が必要だと思われる。その一方で今回の研究から、リング・フランカとしての日本語を使った授業は魅力的であり新しく面白い体験を提供することができたため、デジタルネイティブ世代の生徒のモチベーション向上に貢献できる可能性を示すことができたと思われる。

謝辞：本研究は Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada, Programa de Proyectos de Investigación Precompetitivos para Jóvenes Investigadores (PPJIA2022.11)の助成を受けている。

<参考文献>

- Akiyama, Y., & Cunningham, D. J. (2018). Synthesizing the practice of SCMC-based telecollaboration: A scoping review. *CALICO Journal*, 35(1), 49-76. <https://doi.org/10.1558/cj.33156>
- Caudill, J. G. (2022). For-profit online performance through the COVID-19 pandemic. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 25(3), 1-9. <https://ojdla.com/articles/for-profit-online-performance-through-the-covid-19-pandemic>
- Corbett, J. (2021). Revisiting mediation: implications for intercultural language education. *Language and Intercultural Communication*, 21(1), 8-23. <http://doi.org/10.1080/14708477.2020.1833897>
- Coste, D., & Cavalli, M. (2015). *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/education-mobility-otherness-the-mediation-functions-of-schools/16807367ee>
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410613349>
- Godwin-Jones, R. (2019). Telecollaboration as an approach to developing intercultural communication competence. *Language Learning & Technology*, 23(3), 8-28. <http://hdl.handle.net/10125/44691>
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of instructional development*, 10, 2-10. <https://doi.org/10.1007/BF02905780>
- North, B. (2022). The CEFR companion volume project: What has been achieved. In D. Little, & N. Figueras (Eds.), *Reflecting on the common European framework of reference for languages and its companion volume* (pp.34-46). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/LITTLE0190>
- Palmer, D. (2005). A motivational view of constructivist-informed teaching. *International Journal of Science Education*, 27(15), 1853-1881. <https://doi.org/10.1080/09500690500339654>
- Piccardo, E., North, B., & Goodier, T. (2019). Broadening the scope of language education: Mediation, plurilingualism, and collaborative learning: the CEFR companion volume. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 15(1), 17-36. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1612>
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- The Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 19-47. <https://doi.org/10.1111/modl.12301>
- Ushioda, E. (2003). Motivation as a socially mediated process. In D. Little, J. Ridley & E. Ushioda (Eds.), *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment* (pp. 90-103). Authentik.
- 国際交流基金関西国際センター (n.d.). 『ひろがる』 [オンライン教材]. 独立行政法人国際交流基金関西国際センター. <https://hirogaru-nihongo.jp/>
- 松崎邦守・中山実・北條礼子 (2006). 「ポートフォリオ・カンファレンスの書式簡略化に関する検討」『日本教育工学会論文誌』, 29(suppl.), 65-68. <https://doi.org/10.15077/jjet.KJ00004286931>

ポストコロナ期における川柳を用いた協働学習

塚田 真由美
サラマンカ大学
mtsukada@usal.es

要旨

本稿は、スペイン高等教育機関の日本語教育において、協働学習および学内行事での学習成果物発表の一環として中上級読解クラスにて行った、川柳の活動の実践報告である。

川柳の活動は計4回に分けて実施し、協働学習としてペアやグループ内での意見交換や作品の共有、評価などを行った後、アンケート調査を実施した。その結果、全研究対象者から活動について肯定的な回答が得られ、協働学習を通して主体的な学びが多く見られた。

川柳を日本語授業に取り入れることは、日本語学習や文化的な意義はもちろんのこと、協働学習として学生間の学びを深めるためにも役立つと言え、ポストコロナ期と言われる現代の対面授業にも組み込みやすい協働学習の一例であると言える。

【キーワード】 ポストコロナ、川柳、協働学習、中上級レベル、日本語教育

1 はじめに

1.1 実践の背景

本実践の背景として、まず、筆者の所属先で毎年行われる日本週間というイベントがある。学生たちが自ら企画し実施するプログラム以外に、学年毎の学習成果物を展示発表させる機会があり、授業内で準備させなければならない。筆者が担当する4年生前期科目は中上級の読解クラスであり、日頃の成果を見せることができ、かつ、展示物として見栄えがするものを企画する必要がある。

また、近年の学生のモチベーション低下も本実践のきっかけである。以前から鬱を訴える学生の多さは認識していたが、コロナ禍でその数が更に増加した。よって、学生の気分が明るくなるような、楽しく文化的な要素を授業に取り入れたいと考えていた。俳句も候補に挙がったが、季語などの知識が必要であり、ネイティブ教師といえどもその指導は容易でない。草木・河内(2022)によると、川柳は「俳句よりも自由度が高いこと、そして辛いこともユーモアに変え詠むという特徴がある」ことから、日本語授業でも取り扱いやすく、学生たちも笑って楽しめるのではないかと考え、川柳を取り入れることにした。

1.2 実践の目的

本実践を行うにあたり、読解力の向上、文化体験・文化理解、協働学習の3つを目的とした。まずは、典型的な読解の授業から脱し、読解力をアップさせることである。川柳を通じて、流行りの語彙を学びつつ、短い限られた音数で現代社会の問題や日本独特の文化、習慣を読み取ることができる。次に、留学や学生生活など、自身の経験や自国の文化を日本文化に取り込み、結びつけることである。ステレオタイプの日本文化を単に体験するのではなく、自分やスペインと結びつけて発表することで日本文化への理解が深まる。最後

に、読解という教師主導になりがちな授業においても、協働学習を通じて、学生主導で学びを進めることである。クラスメートに教わったり、他者の視点を学んだりすることで、さらに学びを深めることができる。

1.2.1 協働学習

坂本（2008,p.55）によると、協働学習は「学習目標や課題、価値観および成果の共有」をする「プロジェクト型の学習」と定義されている。本活動は、川柳という形で科目の学習目標を成果として残し、クラスメートと共有するプロジェクト型学習であると言える。

Mayordomo Saiz & Onrubia Goñi（2015）は、協働学習の効果として、学習者間で教え合ったり学び合ったりすることで、双方の記憶に残りやすいことを挙げている。また、Johnson & Johnson（2014）も協働学習を通じて「学力をアップさせる」「対人関係を円滑にする」「社会への適応力を養う」ことができると述べている。大学卒業後、社会に出ていく学生たちにとってこれらは必要不可欠な要素である。

協働学習における教師の役割については、下記の8点を参考にした。

表1 協働学習における教師の役割

教師の役割
ファシリテーターに徹する
しっかりと計画された取り組みやすい雰囲気を作る
目標設定をする
課題を決め、準備する
教材を選ぶ
課題に合った時間配分を考える
部屋（机、椅子など）の配置を決める
学習者のグループと役割を決める

注記. Johnson & Johnson, 1998 を基に作成

上記の中でも事前準備を特にしっかりと行い、活動日にはその日の目標、課題を示すことで、教師はファシリテーターに徹することを一番に心掛けた。

一方で、Vygotsky（1978）は発達の最近接領域において、認知発達は発達の最近接領域と深く関係があり、学びは簡単すぎても難しすぎてもいけず、クラスメートや教師など誰かの助けや指導によって、学習者がより高い能力や発達を得られる場所にあるべきだと述べている。また、Wood et al.（1976）の足場理論でも、学習者が必要とするレベルに達していない場合、一つ、または複数の「足場」、つまり他の学習者や教師、適切な教材などを使用することで、学びを促進できるとされている。よって、活動中は基本的にはファシリテーターという立場を取りつつも、学生一人一人に声掛けをし、助けが必要な学生には具体的に技術的なアドバイスを行った。

2 実践研究の概要

2.1 研究対象者、実施期間等

研究対象者はサラマンカ大学文献学部東アジア研究学士課程日本語専攻に所属する4年生で、筆者の前期担当科目であり必須科目である「日本語Ⅶ」受講者のうちの22名であ

る。ただ、その内 2 名のみ、日本語専攻ではなく副専攻として日本語を履修している。また、科目受講者の日本語能力平均レベルは b1-b2 である。

本活動は 2022 年 12 月上旬に 1 回 120 分を計 4 回行った。村木 (2022) によると、オンライン授業は学生から発信されるニュアンスが読み取りにくいという面があり、特に川柳作成時に学生間、または学生と教師間で細かい意思疎通が必要とされることを考慮し、対面にて活動を行った。ただし、1 日目と 2 日目のみ対面で出席できない数名がオンラインで参加した。

2.2 活動内容

活動内容は大きく三つに分けられる。まず、川柳を作成する前の準備活動として、教師が川柳の歴史や俳句との違い、構成、作成のヒントなどについて説明し、川柳の例を提示した。次に、教師が指定したホームページで学生に川柳の作品をチェックさせ、作者の年齢層やどういった場面で、またどういう思いで詠まれたものかをペアや小グループで話し合ってもらった。その後は川柳の作成に移り、上五や下五のみを指定した上でそれ以外の部分を作る練習を重ね、最終的には自身の川柳を詠ませた。創作活動が苦手な学生には無理強いをせず、練習で作成した川柳でもよしとした。最後に、日本週間の展示用に作品を完成させるため、紙に川柳を筆ペンで書き、折り紙やシールなどでデコレーションするという作業もさせた。

発表と評価については、グループ内で各々が作品を詠み、意見交換した上で、一番良いと思う川柳を選び、他のグループと共有させた。その後は、自分以外のグループメンバーの川柳作品とその発表の評価を個別にさせた。また、川柳の活動についてのアンケートにも回答してもらった。説明とアンケート以外は協働学習とし、川柳作成は個人的に行ったものの、クラスメートに相談したりしながら進め、その結果、協働学習のような形で行っていた学生も多数みられた。

2.3 方法

研究方法は、教師による 4 回の活動を通しての授業内での観察、および学生に対して活動最終日に Google Forms にて無記名で実施したアンケートの二つである。

アンケートの質問項目は表 2 の通りである。なお、「期待する学習成果と実際の成果」については本稿では取り扱わない。

表 2 アンケート質問項目と質問形式

質問項目	質問形式
川柳の認知度	選択
活動前後の川柳に対する印象	自由記述
期待する学習成果と実際の成果	選択
川柳を作成する過程で一番難しかった点	選択
川柳の活動の学習過程、時間配分	選択
川柳の活動についての感想や意見	選択、自由記述

注記. 執筆者作成

3 研究結果

「川柳の意味を理解する」という点については、語彙自体の意味が分からないパターンと社会的、文化的な背景が分からないパターンがあったものの、教師ばかりに頼るのではなくクラスメートに質問させる形で解決させるようにし、どうしても理解が難しい場合のみ、教師が対応することとした。

3.1.4 川柳の活動の学習過程、時間配分

川柳の活動の流れと時間配分については全く同様の結果となった。両項目とも否定的な意見はなく、「適切だった」が95.5%、「ある程度適切だった」が4.5%と高評価で、本活動の学習過程および時間配分は適切だったと言える。

3.1.5 川柳の活動の総合評価、感想や意見

本活動の総合的な評価としては、全学生が肯定的に捉え（とても気に入った：81.8%、ある程度気に入った：18.2%）、9割強がまた川柳活動をやりたいと回答した。3.1.2で示した活動後の川柳に対する良いイメージが、本活動への高い評価や今後のモチベーションアップにつながったと考えられる。

次に、自由記述部分について、本活動についての肯定的な意見から述べていく。肯定的な意見は主に4つのキーワードで纏められる。一つ目は「普段と違う授業」であり、「いつもと違う形で楽しく勉強できた」という意見や「普段の授業とあまり関係ないことをすることで、勉強の合間によい息抜きになった」という意見があった。二つ目は目的としても挙げた「協働学習」で、「クラスメートがどんな風に表現するのか、どんな視点を持っているのかを見られたのがよかった」「みんなと各々が詠んだ川柳を共有することで、詠んだ人を理解し、一緒に笑うことができるのは良いことだと思う」といった意見が出た。三つ目は「語彙学習」で、川柳を作成する過程で語彙力アップにつながったという声が上がった。最後は「日本文化・日本文学への新しいアプローチ」であり、「川柳を通じて、今までと違った形で日本文化や日本文学を学べた」という意見があった。17音という短い字数で表現することは学生にとって新しい挑戦ではあったが、俳句と違い口語で詠めるという点では難易度も低くなり、学生にとって適度に達成感のある活動であったと言える。

否定的な意見は「協働学習」と「時間配分」の2つのキーワードに分けられる。協働学習については、上記のように協働学習を肯定的に捉える学生がいる一方で、少なからず協働学習が苦手な学生も存在する。時間配分については、指摘があったのは川柳の導入部分であり、限られた授業時間内で行う活動という意味で一定の理解は示しながらも、「もう少し時間的な余裕があればなお良い」という意見だった。

4 結論

まず、読解力の向上については、「皮肉」「風刺」「ユーモア」などの、当科目で使用中のテキストでは扱わないものや、社会的、文化的な背景などを読み取る練習をさせることができ、アンケート結果が示しているように、普段とは少し違った形で読解の学習ができたという学生自身も感じたようである。また、川柳は文学的な要素も含む活動でもあり、科目目標から大きく外れることなく、読解練習ができたことは良かったと言える。

次に、文化体験・文化理解という点では、多くの学生がクリスマス、レージェスなどをテーマとして扱い、スペイン独特の文化を日本文化に上手く融合させて川柳を詠んでいた。

さらに、日本週間での展示においてクラス外にも発信するという体験は、学生たちにとって大きな自信に繋がったのではないだろうか。

最後に、主体的な学びという点については、教室での観察からは、学生たちが自ら積極的に、自身の川柳についてアドバイスを求めたり、近くのクラスメートと活発に意見交換を行ったりしている様子が見てとれ、協働学習は上手く機能していたと思われる。一方で、再履修や留学帰りで異なる学年に入っているため、クラスメートに馴染めず、協働学習を苦痛に感じる学生もおり、これらの学生への配慮も今後行う必要がある。また、作業によっては学生間の協働学習だけでは解決するのが難しく、教師の助けが不可欠なものもある。

5 今後の課題

具体的な今後の課題として、まず、協働学習が苦手な学生については、グループ構成の際に配慮し、当該学生にとって、より発言をしやすい環境を整えることが重要である。それに加え、初日からグループ活動を取り入れることでも、徐々に他者との協働学習に慣れさせることが可能ではないかと思われる。また、教師による川柳の導入部分についても見直しを行い、時間的に余裕を持たせながらも、川柳への理解が深められる形にしたいと考えている。

川柳を日本語の授業活動に取り入れることで、日本語能力の向上や文化的な意義だけでなく、主体的に学び、かつ、学習者間で学び合う環境を作ることができ、本活動はポストコロナ期と言われる現代の対面授業でも実施しやすい協働学習の一例であると言える。課題を修正し、より良い形を模索しながら、今後もこの授業活動を続けていきたいと考えている。

<参考文献>

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1998). Effective staff development in cooperative learning: Training, transfer, and longterm use. In C. Brody y N. Davidson (Eds.), *Professional development for cooperative learning: Issues and approaches* (pp. 223-242). State University of New York Press.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in 21st century. [Aprendizaje cooperativo en el siglo XXI]. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 30(3), 841-851.
- Mayordomo Saiz, R. M., & Onrubia Goñi, J. (Coords.). (2015). *El aprendizaje cooperativo*. Editorial UOC.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society, the development of higher psychological processes*. Harvard University Press Cambridge.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.
- 草木美智子・河内彩香 (2022). 「「JLP 川柳コンテスト」実践報告」『多文化社会と言語教育』, 2, 56-63. https://doi.org/10.50921/jlp.2.0_56
- 坂本旬 (2008). 「「協働学習」とは何か」『生涯学習とキャリアデザイン』, 5, 49-57. <http://doi.org/10.15002/00007520>
- 村木桂子 (2022). 「ポストコロナの初年次オンライン授業を目指してーオンライン授業とハイブリッド型授業の比較から見えてきたものー」『リメディアル教育研究』, 16, 115-125. <https://doi.org/10.18950/jade.2022.07.01.07>

観光「日本語体験」を想定した教材試案

—オンライン教材の開発に向けて—

中尾 桂子
大妻女子大学
nakao@otsuma.ac.jp

要旨

観光案内と日本語学習を合わせたオンライン配信用ビデオ教材の可能性を検討した。まず、検索エンジンで上位に出される旅行案内サイトの日本語・日本文化の紹介方法を概観し、国際交流基金作成の日本語・日本文化紹介ビデオと比較して、紹介される日本語、場面の固有性、規範意識の相違を見出した。また、シラバスタイプの異なる初級日本語学習用教材の5課分相当の共通項目に基づいて観光案内用シラバスを検討し、公共交通機関や観光地の映像に、選出したシラバスの日本語をローマ字表記の字幕をつけ、デモビデオを作成した。そこから、映像での配信を想定した教材には、観光ニーズ、映像化の技術力、交通機関や観光地の映像権、通行者の肖像権、営利上の公平性担保を考慮せずには完成できない点が懸念された。そのため、観光地の映像を伴う教材作成にあたっては、公的な機関やNPO等と地域連携プロジェクトを立ち上げて作成するのが望ましいと考えられた。

【キーワード】 旅行会話、シラバス、オンデマンド、ビデオ教材、試案

1 はじめに

日本への旅行者のニーズは、パンデミック以前から多様化、深化しており、旅行案内のサイトを検索すると、名所旧跡だけでなく、名店やB級グルメの楽しみ方、文化体験やホームステイ、第1次産業（農業、林業、漁業）体験等、多様な観光案内が見られる。また、多くの旅行案内サイトには、観光地案内に加えて、日本の社会的・文化的知識やマナー紹介、場面に応じた日本語紹介ページが併設されていた。ただ、旅行案内サイトでの日本紹介の中には、ステレオタイプのイメージや、正しさにおいて独自の主観的な規範意識が透けて見えるものもある。また、日本語教師の目から見ると、旅行のための日本語として紹介される内容に、必要度と自然さの点で違和感を覚える表現も多い。

この観光案内サイトに見られる日本語を日本語教育的視点で見直し、地域独自の名物や体験に合わせた日本語に改善できる余地があるのではないかと。観光場面ごとに最低限必要なことばと、汎用性の高い表現に焦点を当てて日本語の仕組みを提示できるようなシラバスを吟味して、提示方法と明確なコンセプトをデザインすれば、恣意的な規範意識や違和感のある日本語を改善するだけでなく、さらに、より簡潔で適切、かつ、効果的な表現を厳選して提示できると考えられる。それにより、これまで、日本に興味があっても、日本語学習に至るまでにはことばの習得に情熱を持てなかった人々に、日本語学習の機会と、日本への理解促進の「きっかけ」を提供し得ると期待できるのではないかと。

そこで、日本語教育的視点を背景に、観光地、名物、固有の体験に合わせて、旅行場面での単純化した日本語が学習できるようになる流れとそのシラバスの検討を試みた。本稿

では、旅行場面での最低限必要な日本語でのビデオ教材を検討した過程を報告する。

2 旅行会話紹介サイト・日本文化紹介サイトの日本語の扱い方から

観光に必要な「日本語」を、観光案内用のサイトではどのように扱っているか。検索エンジンで上位にあがるサイトを例として見た。まず、Google を用いて「日本、観光、案内」をキーワードに、検索結果上位にあがるサイトを見ると、官公庁、旅行会社、観光に力を入れている都道府県、都市の作成するサイトが多く見られる。検索キーワードに特定の都市名、たとえば「東京」と追加すると、市区町村作成のサイト、旅行業者作成のサイトが上位にあがる。さらに、「日本語、会話」というキーワードを追加すると、国土交通省が観光地の小規模事業者等に紹介する表現リストといった指針的な表現例や、大手企業、飲食業者、旅行業者のスポンサー参画を募って作成されたサイト、また、観光業界や官公庁の観光課等が民間業者に発注して作成されたサイトがあがってくる。

業者が作成するサイトでは、検索結果の上位を維持するためか、写真の美しさ、サイト内の情報の見やすさが共通するが、その一方で、商業面、観光面から選定されたステレオタイプの「美しさ」と「歴史」を強調する文化紹介が多いことも否定できない。また、日本語紹介ページを併設している場合は、紹介されている日本語の選定理由が不明であることから、取りあげ方が恣意的であるものが多い。

以下、2.1で検索結果のトップ5位以内の3例の日本語紹介例を、2.2で国際交流基金（以下「基金」）の日本語・日本文化紹介サイトをあげ、両者の観点の違いを示す。

2.1 一般の旅行用会話紹介サイトの場合

ここでは、検索エンジンで上位にあがってくるサイトのうち、トップ5位に入り、かつ、複数の事業者が参画して作成、運営する日本案内サイト、ならびに、官公庁からの意を汲んで作成された業者のサイトでの日本語紹介の問題点を3例示す。

LIVE JAPAN PERFECT GUIDE は、サイト全体の言語切り替えにより、英語、中国語（簡体中文、繁体中文）韓国語、日本語での閲覧ができる。日本語表現の紹介は、「日本語の便利なフレーズ、会話52選！今すぐ使えて日本旅行がもっと楽しくなる」と、「日本旅行時に使える日本語の基本フレーズは？シーン別お役立ち集」の2つの記事で紹介される。

たとえば、空港やホテルに必要な日本語として、限定した簡潔な表現が示されている。「両替お願いします」「チェックインお願いします」（「お名前を教えてください」と言われて）「〇〇〇〇です」「部屋を変えてもらえますか？」「Wi-Fi のパスワードを教えてください」とあるが、実際のニーズからすると、空港内やホテルでの日本語は必須ではない。さらに、道に迷ったときに「JR の新宿駅はどこですか？」と聞いたら、相手が「この道をまっすぐ行ってください」と言うと言明があるが、これらの会話例は、応えが聞き取れず、関連語を知らないであろう非日本語学習者には現実的ではない。ここで紹介される内容は、言うなれば、日本文化紹介の読み物だと言えよう。

Japanese Phrases for Travelers は、NIHONGO e な 2021 というポータルサイトで「旅行会話本の“ウェブ版音声つき！”という感じの便利なサイトです。「あいさつ」から「レストラン」「買い物」「トラブル」等の場面などが多数（100以上）網羅されています」と紹介される、パンデミック以前に開設されていたサイトである。たとえば、Shopping (1) ページの買い物の場面で使う語として「買い物」「ショッピング」「お店・店」「ショッピングセンター」

「スーパー」「コンビニ」等があがるが、現在、現役で働いている日本人の多くは、老若男女を問わず、英語で Shop と言われても聞き取って理解できると思われる。このように英語の単語でも意思疎通ができるものを旅行の際に日本語で言う必要はさほどない。Shopping (5)のページには「ひとついくらですか?」「全部でいくらですか?」「安くしてもらえますか?」「支払はカードでできますか?」等があるが、非日本語学習者には「全部で」「ひとつ」が言えなくても「いくら」という単語が出せれば機能は果たせる。「いくら」を忘れても、お金を出せば、物が買えないことはない。駅で切符を買う場面で「〇〇はいくらですか?」を紹介するが、駅名の情報が最も重要である点は紹介していない。券売機の前ならば、お金を握って「かんだ」と言えれば、切符を買ってくれる人が想定されることから、最低限必要な部分を強調提示せず、丸暗記を当然とする姿勢に疑問が残る。

MATCHA - JAPAN TRAVEL WEB MAGAZINE は、日本に旅行に来る日本語ノンネイティブが英語話者だけとは限らないことを受け、多言語対応として、英語、中国語、韓国語の他に、タイ語、インドネシア語、ベトナム語、スペイン語に、「やさしい日本語」での表記を選択できる。このサイトの中にある旅行会話紹介ページには「日本旅行・滞在で使えると便利な基本の日本語フレーズ 20 選」と題して「この記事では、日本旅行がもっと便利になる日本語 20 フレーズをご紹介します。初心者向けの簡単なフレーズばかりなので、日本語に関する知識がなくても大丈夫です」とある。ここで紹介されているフレーズを見ると「私の名前はタナカミキコです」「お名前は何ですか?」「〇〇は、どこですか?」「これ、〇〇に行きますか?」「ここから、歩けますか?」「おいくらですか?」「オススメは、何ですか?」「これは何ですか?」「〇〇はありますか?」などが、使用方法のヒントとともにあげられている。さらに、フレーズに対応した音声ファイルが利用できる。飲食店で「おススメ」を聞くといったより現実的な表現もある一方で、「お名前は何ですか?」のような少し失礼に聞こえる表現もある。表記上の「、」と、その有無の意味もわかりにくい。いずれにしても、旅行前の非日本語学習者には記憶と適切性において負荷が高い。

2.2 国際交流基金関西国際センターの日本文化紹介サイトの場合

「ひろがる もっといろんな日本と日本語」には、日本ならではの文化を紹介するものと、自国にも同状況があり、日本でのあり方に焦点を当てる映像化コンセプトがうかがえるものと、2種類見られる。

たとえば、後者の例として「市場」を紹介する映像があるが、この映像は字幕の日本語が少ないものの、自国と日本の共通点と相違点がよく理解できる作りである。場所のイメージを共有するという点に焦点が当たっているせいで、却って、日本らしさが際立つ。

また、抹茶や相撲、寺社等、日本独自の文化に関する映像では、その文化自体の説明が映像で示され、字幕やセリフで追加される説明は一般的な日本人の日常生活や考え方に焦点が当たる形で紹介される。別の資料で学べる情報は最小限に抑え、興味・関心に基づき、知識を深める際の手がかりの提供に終始している。字幕には日英語が併記され、映像中のセリフが英語で確認できるため、英語話者にとっては、どのような意味のことばがどのようなタイミングで耳に入るか理解しやすいことから、実際に類似の場所で類似の体験をした場合の疑似体験が映像視聴で可能になり、一種の旅行案内としての機能も考えられる。本サイトは、日本語を学びたいという意識の背後にある日本文化への関心にコミットし、これらの映像を通して、より学習や興味を深めるきっかけづくりとなる映像資料だと考えられることから、一般の旅行業者主体で作成された日本語紹介や日本文化紹介とは一線を

画す。ただ、基金の映像は、特定の場所や固有の情報から切り離された汎用性の高さが特徴で、特定の場所の固有の情報を楽しむ観光とは異なっている。

以上、日本語学習と観光を結び付けた教材化を考えるのであれば、基金の映像に倣い、日本語教材を作成するという観点で、しかし、旅行場面をベースにするために、特定の地域の固有の題材を扱うことを検討したい。すなわち、①文化説明よりは場面での日本語に焦点を当てること、②文脈の理解のために、最初に該当の場面の全体を把握することができる映像から始めること、③イメージを喚起させる典型的映像、または、そこで当然耳にする日本語を、映像に字幕としてつけること、ただし、一般的で典型的で、かつ、観光地での固有のものに焦点を当てるために、④該当地固有の事物の個別の特徴を示すように映像化すること、である。

3 初級日本語教材の5課までの内容

異なったタイプの日本語の教科書の、初回から5課相当内で扱われる語や表現を、可能な限り、並べて見た。簡潔で、将来の日本語学習の助けになるような学習項目の厳選を考えるためである。『みんなの日本語 初級I 本冊』（スリーエーネットワーク）、『にほんご100時間』（TOP ランゲージ日本語研究会）、『げんきI』（ジャパントイムズ出版）、『できる日本語 初級』（アルク）、『Kisetsu』（Kisetsu Educational Group, MLC）、『まるごと入門A1』（三修社）の6冊の最初の5ステップの学習項目とキーワードを整理し、紙面の都合で一部割愛したものが表1である。中には、第2言語習得理論を意識して制作された教科書もあり、その思惑を崩すかのような乱暴な整理になったところがあるが、おしなべてみると、学習項目、語や表現、達成目標も、また、設定された場面状況も、内容上、大差ない。

表1 初回から5ステップ相当分のトピック、ポイント、キーワード（教科書3冊分）

テキスト	シラバスタイプ	各課のトピック	学習ポイント/キーワード
まるごと	場面	あいさつ、日本語を読む、教室のことは、名前と国を書く、自分のことを簡単に話す、名刺を読む、家族のことを簡単に話す、食べ物（好き、飲み物勧める、朝食習慣）、注文、家の説明、生活スケジュール	・挨拶、指示、意味を問う方法、自己紹介（名前、国、仕事、歳、住まい）、食べ物・飲み物の語彙、どちら、お名前、お仕事、どこ、いくつ、何、あります、形容詞（おいしい・いい）です、起きます、時に、いつ ・理解すること：～はも～です、～は～ができます、NとN、～に住んでいます、～の～、～じゃありません、～を～ます、あのN、好きなN、いいN、位置詞、いつがいい、何時、～時に起きます、～時間～ます、～に～が～つあります
できる日本語	場面・トピック	1) 自己紹介：私の名前・国・仕事・誕生日・趣味 2) 買い物・食事：どこ、いくら、レストラン 3) 自分のスケジュール：何時まで、私の	～は～（NA）～です、どちら、～ですか、はい・いいえ、NのN/いつ、月日、歳/何、どこ、ここ、そこ、あそこ、こちら、そちら、あちら/いくら、これ、それ、あれ、この、その、あの、ください//何のN、言語で、この、Nを～つください、僕のN/何時、今、からまで、曜日//ます、や、など、ません、時間に、時間から、時間まで～ます、どこへも行

		スケジュール、どんな毎日？ 4) 私の国・町：どこ？どんなところ？ 季節・料理 5) 休みの日：週末、休みの後で、今度の休みに	きません//どんな、～に～がある、そして、～が、～//～ね、～んです、～どう、とても、あまり、味覚語彙//～ました・ませんでした、どこか、～と～、それから//A-p です、A-p でした、どうして、～から//ほしい、好き、嫌い、たい、～へ～に行く
にほんご 100時間	文法 (積上)	自己紹介、所有、注文、買い物、場所、時間、スケジュール(行動)、移動、行動・動作動詞	～は～です//この、これ、名詞、私の、物の名詞//ここ、どこ、場所名詞、～時、～分です//～時～分に～、(を)～ます//昨日、今日、明日、行きます、来ます、帰ります、場所名詞、～と～、～へ、～ました

テキストの編纂意図が異なっても、ゼロスタートの日本語学習者への指導内容は大きく異なることから、複数の場面で使える重複項目を優先採用し、英語からのカタカナ語、非現実的な語、発音の癖により伝達されない可能性のある語を調整する。ただし、教材提示順を調整し、早めに、語順と、日本語音の体系に注意する方法が伝わる映像を作る必要がある。

4 旅行会話で日本語を学ぶためのシラバス

シラバスに取り上げる場面は、どの旅行者にも共通する移動の流れで分けて提示するが、地名を含む固有名詞は千代田区内の実物を利用した。表2は抜粋した4区分だが、この区分ごとに絵コンテを作成して、図1のようなデモを試作した。ただし、観光場面と区分は映像化時の技術力にも左右された。また、公共機関や観光地の映像権、通行者の肖像権、焦点化する事物の営利上の公平性担保を考慮せずには映像の撮影方法が明確にできないが、この問題には対処できていない。

図1 切符を買う1コマ



表2 《観光「日本語体験」》シラバス試案

No	場面	小場面	シラバス	関連語彙	人物行動
1	交通機関(電車・空港バス)で移動 神田小川町 Manga Art Hotel 宿泊	1. 空港→神田小川町駅 2. 空港の総合案内所(路線図) 3. 確認 ・公共交通機関内で ・改札口、駅の外で(小川町→錦町) ・フロントで	すみません はい、いいえ ～ですか、神田、小川町、どこ、いくら	数字 1～3	場面の基本の交渉の流れを意識 指示のジェスチャー併用
2	注文・支払い	キオスク、スーパー、骨董市	いくら？、書いて、ください、(これ)	こんにちは、おいしい、ダメ、好き	指示ジェスチャー併用
3	依頼、買い物	買う、もらう	～、お願いします いいですか？(大丈夫)	(これ)	指示ジェスチャー併用

4	自己紹介	立ち飲み屋で隣の人と話す	(呼び名) です、くにはスペインです	くに	指示ジェスチャー併用
---	------	--------------	--------------------	----	------------

5 まとめ

本稿では旅行場面での日本語学習をコンセプトにした観光案内風教材作成検討過程を報告した。検討では、まず、Google 検索結果上位の旅行案内サイトでの日本語・日本紹介の方法と、基金作成の日本語・日本文化紹介方法を比較した。ついで、日本語学習用の 6 教材の 5 課相当までの内容を概観し、汎用的な日本語、場面の匿名性と固有性、規範意識の差を見た。そこから、観光案内の性質を考慮するなら、特定の地域の特定の事物や場所と、そこで必要となる最重要語を厳選すべきで、その場合、語の限定と語順等の概念紹介の方法をデザインすることこそが重要だと考えられた。

一方、場面の固有性という点において、さらに、オンライン教材として配信することを念頭に置き、場所にまつわる問題に配慮すべきだと考えられた。すなわち、種々の権利、営利上の公平性、敷地内か否かの法的処置の差をどのように遵守するかである。また、公共性と営利上の兼ね合いから、規範性という「表」面と、現実性という「裏」面の表現方法の問題もある。観光地紹介を主とするサイトでは、商業面、観光面からステレオタイプの「美しさ」と「歴史」を、教育用サイトよりも強調する紹介が多いが、旅行者が安全面や経済的な面から考慮する情報は、一般には個人のブログ等での主観的意見が参考にされることが多く、この表裏の情報の性質の差、表現方法をさらに検討すべきだと考えられた。

これら法的課題、加えて労力と充実の兼ね合いを考慮する場合、本教材の性質を考え、映像撮影の方法とその収集方法を多くの立場の参加者が関与する協働的なものにする工夫を検討すべきかと考えられた。たとえば、映像を不特定の善意の供与を前提とするとともに、法的承認の得やすさを考えて市区町村レベル以上の公的な立場からの参与、協力を得ること、地域利益のバランスを考えるために商業組合等に撮影内容の相談を検討する等である。協働の場とプロジェクトの立ち上げが教材実現への重要課題だと考えられた。

<参考文献>

- Gotoh, K., & Gotoh, Y. (2006). 『Japanese Phrases for Travelers』 最終閲覧日2023年9月30日,
<http://japanese-phrases.sakura.ne.jp/>
- 株式会社MATCHA (2018). 「日本旅行・滞在で使えると便利な基本の日本語フレーズ20選」
『MATCHA - JAPAN TRAVEL WEB MAGAZINE』 最終閲覧日2023年2月19日,
<https://matcha-jp.com/jp/2219>
- 国際交流基金関西国際センター (2010). 「日本へ行く方に、サバイバル日本語！」
『NIHONGO eな』 最終閲覧日2023年2月19日, https://nihongo-e-na.com/jpn/hint/id63_1.html
- 国際交流基金関西国際センター (n.d.). 『ひろがる』 [オンライン教材]. 独立行政法人国際交流基金関西国際センター. 最終閲覧日2023年2月16日, <https://hirogaru-nihongo.jp/about/>
- LIVE JAPAN (n.d.). 『LIVE JAPAN PERFECT GUIDE』 最終閲覧日2023年9月30日,
<https://livejapan.com/ja/>

CEFR-CV の仲介 (Mediación) を目標とした教材開発

鈴木 裕子 マドリード・アウトノマ大学
yuko.suzuki@uam.es

高森 絵美 マドリード・アウトノマ大学
emi.takamori@uam.es

エディー・Y・L・チャン マドリード・アウトノマ大学
eddy.chang@uam.es

要旨

2020年に公開された Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Companion Volume (CEFR-CV) では、仲介 (Mediación) に対する解釈が広範になり、言語使用者が社会的存在 (Social agent) として相互理解の架け橋となるという点が強調されている。本稿では、この CEFR-CV の記述を基に、仲介を言語活動の目標として作成した B レベルの教材について紹介する！。

【キーワード】 教材開発、CEFR-CV、仲介 (Mediación)、仲介活動、協働学習

1 はじめに

マドリード・アウトノマ大学哲文学部東アジア研究日本学科では、日本語学習として、1、2年次では日本語の基礎を固めるために『みんなの日本語』を使用、3年と4年の前期までは、習った基礎文法を使って、コミュニケーション能力を伸ばすために『まるごと』B1 (中級 1) を使っている。そして、4年次後期の教材として、それまで学習してきた日本語を駆使しながら更なるレベルアップを図るためにも、CEFR-CV で記述が詳細になった「仲介」を言語活動の目標におき、その開発を進めた。本稿では、まず「仲介」の概念を見直し、仲介活動を組み込んだ実践的研究を参照した後、今回それらを基に作成した B レベル教材を紹介したい。

2 CEFR-CV における仲介活動と実践的先行研究

コミュニケーションには、受容 (Comprensión)、産出 (Expresión)、相互行為 (Interacción)、仲介 (Mediación) という異なる種類の活動があり、これらは口頭か筆記、もしくはその両方の手段で行われる。CEFR-CV では、この4つの活動の関連性がより明確に表され (Consejo de Europa, 2020, pp. 43-44)、「仲介活動」が受容と産出を兼ね備える相互行為の延長であり、3つの活動を総合したものであると位置づけられた (North & Piccardo, 2016, p. 5)。また、CEFR2001年版において、仲介活動は通訳・翻訳に限定され、言語に精通した専門家のみに関わる活動だと捉えられがちであった。それが、CEFR-CV では仲介に対する解釈が広範になり、仲介とは言語使用者が社会的存在 (Social agent) として相互理解の架け橋となる行為であるという点が強調されている (Consejo de Europa, 2020, pp. 44-46)。それまで二言語間の媒介に特化されがちであった仲介活動は、例えば、資料説明を行う、グループの意見をまとめるといった行為が含まれ、レベル別の例示的能力記述も追加されたのである。そして、CEFR-CV における「仲介」は、まず「仲介活動」と「仲介

のストラテジー」という二つに分類され、「仲介活動」には「テキストの仲介」(Mediar texto)「概念の仲介」(Mediar conceptos)「コミュニケーションの仲介」(Mediar comunicación)という三つの下位区分があり、「仲介のストラテジー」は「新しい概念を説明する方略」と「テキストを簡略化するストラテジー」に二分割されている (Consejo de Europa, 2020, pp. 103-134)。今回の教材作成にあたっては、それぞれのトピックの活動目的として、この「仲介活動」と「仲介のストラテジー」の下位区分を参考にした。

では、仲介活動を具体的にどのように教材や現場に生かしたらいいだろうか。仲介活動は、課題の立て方とそのプロセスで培われる学びに大きく関係があり、言語教育のみならず、Content and Language Integrated Learning (CLIL) や、協働学習を指導要領に含めた初中等教育 (文部科学省, 2021) でも注目されている。そこでは、まず、課題を提示するにあたり、そのテキストが、学習者が実際に仲介役という社会での役割を担うような、具体的な環境設定があるということが第一に挙げられる。それは、例えば、テキスト仲介の場合であれば、何のために翻訳するのかという前提があることで、学習者の動機づけになるだけでなく、学習者自身が社会的存在としての働きを自覚するきっかけを与えることができる。また、課題の内容は、学習者が能動的に学習に関与できるように、一つの正解を見つけるというものではなく、問題解決型、つまり、学習者が自分でリサーチをし、それを発表やディスカッションを通して共有するという形式を取る。

以上の要点を含む教材の実践例として挙げたいのが、既出版されている A2-B1 レベルのフランス語の教科書 *À plus! Nouvelle Édition 3* (2014) である。同書課題 7 の課題設定 (Task 7. Audiofile: Track 29) は、ブルターニュでの滞在経験をドイツに帰国後「学校新聞」に記事としてペアで投稿するというもので、観光ガイドの説明を目標言語のフランス語で聞き、それをもとに母語のドイツ語でまとめる、という活動を促している。ここでは、まず、個人でメモを取る (Note-taking) というテキスト仲介があり、次に、それをクラスメートと確認し合うという概念仲介活動が行われる。そして最後に、読者に分かりやすいように母語に要約するというストラテジーを駆使したテキスト仲介能力が必要になる (Piccardo & North, 2021)。「学校新聞」に魅力的な記事を投稿するというこの身近な設定の中に様々な仲介活動が行われていることが分かる。次項では、これらの先行研究を参考に開発を進めた当大学の教材について説明していく。

3 教材構成

3.1 トピックの選択とコース目標

教材開発にあたっては、まず 4 年次の学生にどんなトピックに興味があるかというアンケートを取り、「日本の歴史・日本社会・日本経済・日本文化」の 4 つに決定した。そして、それぞれのトピックには、短文 (10 行前後)、中文 (15~20 行)、長文 (35~40 行) のテキストを一つずつ選んだ。使用したテキストは表 1 の通りである。

表 1 各トピックの内容と参考資料

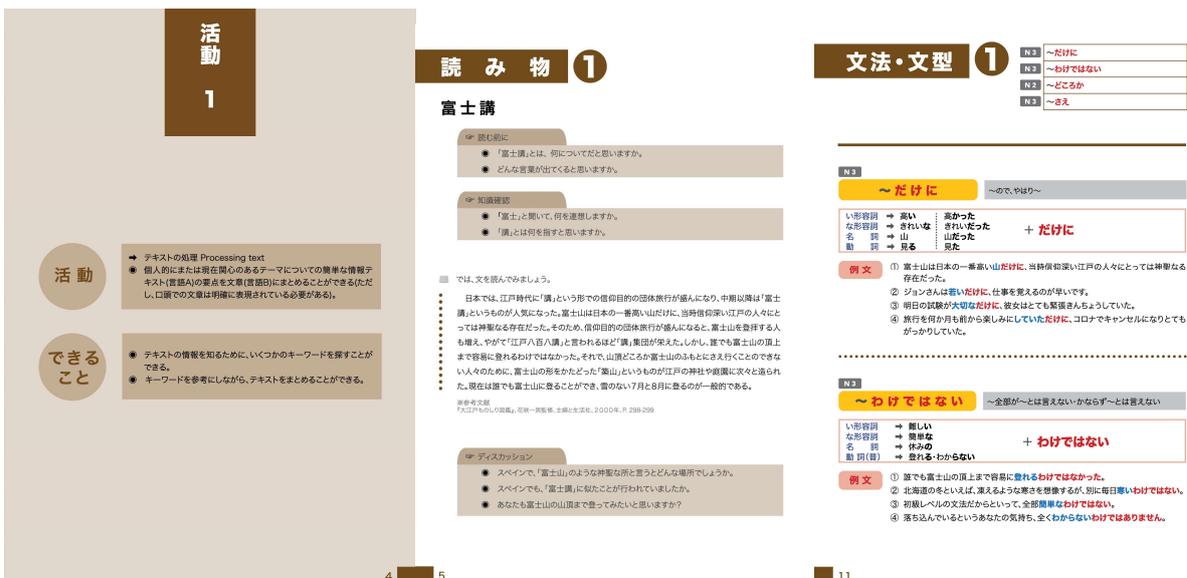
	文の長さ	テキスト名	参考資料
日本の歴史	短文	富士講	「大江戸ものしり図鑑」
	中文	「ジパング」の伝説	「ジパングはどこにある? 黄金伝説の始まり」
	長文	日本の輸入の歴史	「上級へのとびら」
日本の	短文	我が家の食卓	「日本語総まとめ N3」

社会	中文	日本の LGBT 対応	「日経ビジネス」
	長文	日本の冠婚葬祭	「日本の社会と経済を読むー中上級日本語テキスト」
日本の経済	短文	女性起業家山口絵里子氏の挑戦	https://www.asahi.com/and/article/20210517/404296503/ https://www.tv-tokyo.co.jp/cambria/backnumber/2017/0914/
	中文	日本の雇用制度の変化	「国境を越えて」
	長文	任天堂の魅力	https://www.imajina.com/brand/entry/328
日本の文化	短文	日本のポップカルチャー	「わかる！国際情勢」
	中文	察しの文化	「上級学習者のための日本語読解ワークブック」
	長文	笑いの効果と狂言	「上級へのとびら」

そして、CEFR-CV における仲介活動の三つの下位区分「テキストを仲介する」「概念を仲介する」「コミュニケーションを仲介する」から下記の 3 つをコース全体の目標とした。

1. 自分が読んだテキストを他者（状況によって対象は変わる）にも分かるように日本語で要約したり、スペイン語に翻訳したりして、テキストに関する意見やコメント、時には批評を行うことができる。（「テキストを仲介する」より）
2. 4 つのトピックのテキストからキーワードを選び、その意味を把握し、テキストの背景にある文化や社会の概念を考えたり、その構図を構築したりして、他者にも説明することができる。（「概念を仲介する」より）
3. グループ活動の中で、自分が持っている知識やスキルを共有し、お互いにコミュニケーションを取りながら、活動の目的を理解し、課題遂行（発表）にむけて協力していく。（「コミュニケーションを仲介する」より）

図 1 実際の教材（2022-23 年度版）



3.2 各テキストの仲介活動の目的と課題遂行のための自己評価 (Can-do)

「テキストを仲介する」「概念を仲介する」「コミュニケーションを仲介する」の下位区分を参考にしながら、各テキストの課題遂行のための自己評価 (Can-do) を作成した。以

下の表2は、トピック1「日本の歴史」における活動目的と自己評価の詳細である。

表2 テキストの仲介活動の目的と課題遂行のための自己評価 (Can-do)

日 ト 本 ピ の ッ 歴 史 1	テキスト 1	<i>Can-do</i> : テキストの情報を知るために、いくつかのキーワードを探し、スペイン語でまとめることができる。
	テキスト 2	<i>Can-do</i> : 簡単に説明されているテキスト/ビデオの要点を日本語でメモすることができる。
	テキスト 3	<i>Can-do</i> : 簡単なタスクをグループで行い、協力しながら、目標にむかって取り組むことができる。 <i>Can-do</i> : 言語や文化に対する自分の考え方をわかりやすく伝える。

4 教材を使用した仲介活動の実践例

4.1 仲介活動を中心にした実践活動例

4年次後期の授業（計60時間）では、3つのトピックを選び、各トピックに計16時間を当てている。その中の各テキストの読解、表現文型（JLPT N3 レベル）に2時間、語彙・漢字、関連ビデオを介したディスカッションに2時間を費やし、各トピックの最後の4時間ではトピックに関連した学生の発表に2時間、発表から発展したディスカッションに2時間を当てている。

仲介活動の実践では、今までの4年間にスペイン語、英語で学んできた歴史、美術史、経済、文学、宗教など日本学の知識を参考にしながら、日本とスペインの文化、社会の仲介者としての役割を意識した活動を行っている。また、それはクラスメートと意見や情報を交換、共有しながら行う協働学習でもある。ここでは、トピック1「日本の歴史」の中で行っている仲介活動を目的とした実践例を紹介する。（イタリック部分が「テキストの仲介」「概念の仲介」「コミュニケーションの仲介」を踏まえた仲介活動を示している。）

タスク1: テキスト1「富士講」テキスト2の「ジパング」に関してはまず、題名を見て自分たちが持っている日本史の知識から、時代や言葉の背景を推測し、その後、全体を読んで、テキストのキーワードを探し、グループでキーワードを共有しながら、テキストの全体像をつかむ。テキスト3「日本の輸入の歴史」に関しては、長文なので読解は宿題として、授業ではそれぞれの段落の要約をグループで行う。

タスク2: テキストの中での難しい語彙や漢字の意味を調べたり、関連ビデオを見たりして、テキストの内容を把握し、そのテキストの背景にある文化や社会について、他の科目で習ったことも参考にしながら、ディスカッションを行う。

タスク3: テキスト1、2に関しては、出てきた文法、語彙、漢字を使って、テキストを日本語で要約したり、ディスカッションを踏まえて、日本の歴史を知らないスペイン人を対象にしたスペイン語要約に挑戦してみる。

タスク4: 習った語彙、漢字を使って、展覧会や旅行の宣伝ポスターをグループ(2、3人)でつくる。(宿題)

タスク5: 日本とスペイン(あるいは他国)の比較の歴史(美術、文学、ファッションなど)について、グループ(3、4人)で調べ、年表を作る。(宿題)

タスク 6：作った年表について、各グループで発表の練習をする。ラウンド・ロビン方式で発表を行う。各グループの代表1名がテーブルに残って年表の説明をする。代表以外の方はほかのグループの年表説明を聞きに行き、質問をする。5分で各グループの代表を交代し、説明を聞く人もテーブルを替え、全グループの年表説明を聞き、コメントを書く。

最終プロジェクト：コースの最後には、4年後期に習った様々な日本文化の中から、自分の興味のあるテーマを選び、個人で10分間のプレゼンをする。プレゼンのテーマとしては、「お守りの文化」「メンヘラとファッション」「男色」「ギャルカルチャー」「日本のビジネスマナー」「日本の仏教葬式」「妖怪ゲーム」「四国八十八か所巡礼」など様々なテーマが出ている。発表を聞きながら、発表者にコメントを書き、活発な質疑応答を行う。

4.2 学生の仲介活動における成果物と全体評価

各トピック、多様なテキストを通して、仲介活動を行うが、テキストのキーワードを探す活動から始まって、内容の要約を日本語、スペイン語でしたり、そのテーマをスペインと日本とで比較したり、自分の意見を言ったり、多角的に日本を学んでいくうちに、学生各自が無意識のうちに「仲介者」としての役割を意識するようになった手ごたえを感じた。トピック2で書かれた学習者の意見を紹介する。

『LGBT』について (トピック2 日本の社会「日本のLGBT」より)

私はすべての人が人権を持つべきだと思う。誰もが愛する人と結婚すべきだ。ヘイトや差別によるLGBTの人々に対する偏見がたくさんある。多くの方は相手にどう思われるか、または職を失うのを恐れて、LGBTだとは言えない。それから、子どもたちにそれが普通のことだと教えるために、いい教育を与えなければならない。ゲイやレズビアンであることを間違っていると子どもたちが考えるのは、恐怖の中で生きていることと同じだ。(学習者F)

そして、学期中、以上のように進められた仲介活動は、それに特化した試験を意図的に作って評価したのではなく、成果物を含む継続評価、最終プロジェクトなどの全体パフォーマンスを通して成績に組み込んでいる。また、その中には、各テキストの始めと終了時に自己評価 (Can-do) と最終プロジェクト発表時にコメントを書いたり、質問をしたりする相互評価も取り入れている。

5 結論と今後の課題

先にも述べたように、CEFR-CVでの仲介の意味、「仲介において、学習者は、言語間の架け橋となり、意味の構築や伝達を助ける社会で行動する者 (Social Agent) としての役割を果たす」を大きな目標として掲げ、教材開発を進めた。このように、学習者に様々な角度から日本に触れてもらうことで、4年間日本学を専攻して、今後も何らかの形で日本と接点を持っていこうと思っている彼らが、意識的に日本とスペインの仲介役である自分について考えることができた半年だったのではないかと思う。アンケートにおいても概ねポジティブな回答が多く、様々なテーマのテキストを使って、学習するのは自分の現在の興味に合っているし、他の科目で習ったことを日本語でもう一度勉強し、自分の持っている

知識を再確認できたのもよかったという声が聞かれた。

また、アンケートの中には漢字、文法に関して、練習問題が少ない、関連ビデオのスクリーンショットがほしいなどの要望もあった。また、家で行う課題が多く、卒論などと重なる時期でもあったので、時間をコントロールするのが厳しかったと書いている人もいた。

今後の課題としては、3点が挙げられる。一つは文法や漢字練習の副教材の充実、もう一つは学習者が仲介ストラテジーについてより深く理解できるように、ループリックなど可視化できる自己、相互評価を行うこと。そして最後に、協働学習に積極的でない学習者に対して、「コミュニケーションの仲介」をどのような形で、無理なく指導していくことができるかが課題として残されている。このようなポストコロナの傾向（2022年度より2023年度の学習者に顕著に見られた）を踏まえ、今後の学生の傾向を観察しながら、その方向性を常に検討し、修正しながら前進していきたいと思っている。

注.

¹このプロジェクトは、2021年度及び2022年度のJFにほんごネットワーク（さくらネットワーク）特別プログラム海外日本語教育機関助成を受けている [Ref. No. 21MDSNW03-03/Ref. No.22MDSS07]。

<参考文献>

- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. <http://www.coe.int/lang-cefr>.
- Mann-Grabowski, C., Jorißen, C., Gregor, G., Nikolic, L., Blume O. (2014). *À plus! Nouvelle Édition 3*. Cornelsen.
- North, B. & Piccardo, E. (2016). *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*. Education Policy Division, Council of Europe. <http://www.coe.int/lang-cefr>.
- Piccardo, E., & North, B. (2021). *Action-oriented plurilingual mediation in collaborative tasks (handout)*. CEFR Webinar Series 2021 (1). <https://rm.coe.int/cefr-webinar-series-2021-1-handout/1680a54fb3>
- 文部科学省初等中等教育局教育課程課 (2021). 『学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料』最終閲覧日 2023年6月1日, https://www.mext.go.jp/content/210330-mxt_kyoiku01-000013731_09.pdf.

日本語学習者と日本人学生の協働学習に関する実践報告

—対面式会話活動と Eメールのやり取りを併用した試み—

木村 愛美
サラマンカ大学
aimikimura@usal.es

【キーワード】 協働学習、日本語運用能力、学習者主体

1 はじめに

目標言語を使用する社会集団との接触が学習者の主体的な学習に働きかけることから、学習者と母語話者との協働学習が注目されている。筆者は対面式会話活動と Eメールのやり取りの協働学習を比較し、前者は学習者の内省から自律的な学習を導くことが困難であり、後者は相手との共通点が少ない場合、空疎な活動になるという問題点を見出した（木村, 2021）。以上の見解を踏まえ、本稿では対面式会話活動と Eメールのやり取りを併用し、学習者の主体的な学びに如何なる有用性があるのかを検討することを目的とする。

2 研究対象と方法

対象は一般人向け日本語講座（B1.1）を履修したスペイン人 8 名（大学生 3 名、社会人 5 名）である。使用教科書『まるごと 日本のことばと文化』中級 1（B1）に沿って学習を進めた上で、①留学中の日本人学生（8 名、重複あり、3～5 名／回）との対面式会話活動（2022 年 11 月～2023 年 2 月の計 5 回、1 回／80 分）と、②日本在住の日本人学生（8 名）との Eメールのやり取り（2022 年 12 月～2023 年 2 月）を導入した。本稿における日本人学生とは「日本語を母語とする大学生」を指す。②の日本人学生はスペイン留学プログラムを履修し、2023 年 3 月に渡西予定であった。調査方法は①観察と活動毎の質問紙調査、②質問紙調査（全 2 回）である。

3 結果

対面式会話活動と Eメールのやり取りの協働学習を併用した結果、全ての学習者が「非常に有用である」と回答した。以下、2 つの活動を通して学習者の学びに如何なる変化があったかを観察していく。

対面式会話活動では学習者の葛藤に変化が見られた。活動当初は「できなかった」という漠然とした内省が多かったが、次第に言い換えや意味確認といった方略を学習者自らが見出そうとする姿勢や、発話内容を客観視することでより高度なやり取りに挑戦しようとする力が芽生えていった。

一方、Eメールのやり取りでは、瞬時の返答を要する対面式会話活動と比較し、文章熟考が可能であり自分の考えの伝達が容易だという回答が 1 回目の調査で多く見られたが、2 回目の調査では対面式会話活動との併用により運用能力向上が実感されたという意見に

変わった。長期的なEメールのやりとりは学習者の日本語運用に対する不安や恥じらいを緩和し、対面式会話活動においても積極性が表れるようになった。渡西直前である日本人学生の興味・関心が現地情報に寄せられたことも両者のつながりをより一層強め、やり取りの活発化を促したという背景も言及すべき点である。

4 考察

以上の結果から、対面式会話活動とEメールのやり取りを併用した協働学習は学習者の主体的な学びを促すと結論付ける。その要因として類似課題の繰り返し提示がある。問題発見解決学習を提唱する細川(2001)は学習者の考えを引き出し自己表現を図ることが言語運用能力向上に結び付くと示す。対面式会話活動で学習者の趣意を導き出しても、学習者が十分な運用能力を保持していなければ、その場限りの内省で終わってしまう。しかし、Eメールのやり取りで類似課題を再提示することで、対面式会話活動で伝えきれなかった旨趣を文章作成過程で再認識し、語彙・表現方法の探究、検証を通して自己表現を達成することができる。その学びの過程は一定ではなく、様々な動因が異なる活動の中で複雑に相互作用することで、自己実現力を高めると言える。

2つ目の要因は日本人学生とのつながりである。トムソン(2016, p. 20)が「つながる」ことで学びが促進されるというように、日本人学生の置かれた生活環境や個々の状況に応じたやりとりの必要性が相手との距離感を縮めると同時に、日本人学生から得られる多様な情報への対応が学習者の日本語運用能力にも働きかけた。

5 まとめ

本稿では、対面式会話活動とEメールのやり取りを併用した協働学習における学習者の主体的な学びの有用性を検討した。語彙力の少ない学習者への支援に関して課題が残るものの、今回の知見は新たな協働学習の在り方として日本語教育において有益であると考えられる。今後は人工知能を有効活用した練習方法の導入を課題・試みとしたい。

<参考文献>

- 木村愛美(2021). 「協働学習における日本語学習者と日本人学生の学び合いとは—対面式会話活動とEメールを活用したやりとりの比較検討—」『第六回スペイン日本語教師会シンポジウム発表論文集—未来を創る複言語・複文化教育』(pp. 49-54). https://www.apje.es/wordpress/wp-content/uploads/2023/11/Actas2021_VISimposio.pdf
- トムソン木下千尋(2016). 「教室の中に社会を—大学の日本語教室と社会と人のつながりを考える—」トムソン木下千尋編『人とつながり、世界とつながる日本語教育』(pp. 2-21). くろしお出版.
- 細川英雄(2001). 「問題発見解決学習と日本語教育」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』, 14, 89-101. <https://core.ac.uk/download/pdf/144455671.pdf>

ジャムボードを使った漢字活動例

大石 恵
アプレンデ日本語
megumi@aprendenihongo.com

【キーワード】 漢字活動、漢字の構成要素、意符と音符

1 はじめに

学習者の既習の漢字知識を生かして漢字の読みや意味を推測できる能力を養うことが漢字学習に役立つのではないかと考え、ここでは、B レベルの学習者を対象に、ポートフォリオとして記録に残すことも念頭に置き、グーグルのジャムボードで意符と音符を扱った活動を行い、その後、気に入った言葉を air-shodo.com で書いて残す活動を考案した。

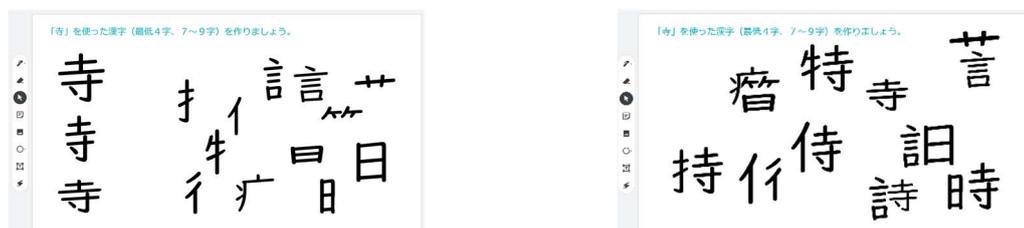
2 漢字活動

山本 (2021) によると、漢字を六書と国字の 7 種類に分類すると、常用漢字 2136 字の 61.4%、JIS 第 1・第 2 水準の漢字を含めると、78%超が形声文字であるという。つまり、漢字の約 8 割が形声文字であり、漢字数が増すにつれ形声文字の占める割合が増加している。形声文字の特徴を知ることが漢字学習に役立つのではないだろうか。

形声文字である漢字は、意味を表す意符と音を表す音符の構成要素から成り立っている。意符とは、その構成要素が何らかの意味を表すもので、その代表的なものが部首である。音符とは、形声文字において音を表す構成要素のことである。漢字の教科書では、部首は取り上げられているが、意符と音符として取り扱ってはいない。また、同じ構成要素と同じ音読みを共有する漢字例を幾つか取り上げているのみである。そこで、共通する構成要素を持つ漢字の意味と音のつながりに焦点を当てて体系的に学習すれば、一つ一つ別々の漢字として学習するより、共通する構成要素を持つ漢字同士がつながり、漢字学習が楽しく、また楽になるのではないだろうと考え、構成要素に焦点を当てた漢字活動を考えた。

古代文字からの歴史的変遷を見ると意符の理解が深まるものもあるので、その点も踏まえ、まず意符について触れた後、音符に関する活動をした。ここでは、既習漢字でもある「古・交・五・正・生・白」の 6 種類の音符を使用し、共有する構成要素を持っている漢字をグループ化し、それぞれの音読みを確認する活動をした。その次に、ジャムボード上でパーツを組み合わせる活動に入ったが、ここでは「寺・青・反」を取り上げた。

図1 音符「寺」：活動開始前の使用パーツを掲げた状態のジャムボード (左) と学習者 A の活動中のジャムボード (右)



パーツを組み合わせて漢字を作っている時は、「これは分かる！」「何だろう？」など独り言を言いながら楽しそうに組み合わせていた。大体完成すると、自らオンラインの漢字辞典を見てチェックし、間違っている場合は訂正していた。その際、語彙もチェックしていた。ジャムボードを学習者と共有しているので学習者の動向経過を見ることができる。

最後に、今まで見てきた漢字を使った単語・表現の中で気に入った言葉を air-shodo.com で書いて自分のジャムボードに活動記録として載せた。

図2 活動記録としての清書



活動後の生徒は、漢字をテーマ毎に覚えていくのもいいが、意符と音符毎に繋げて系統的に学ぶのも覚えやすいと肯定的であった。しかし、単独の漢字と構成要素としての形がかなり違う場合もあり、それぞれの形を関連付けるのが難しい、どこまで構成要素として分解すればいいのか分かりにくいなどの意見があがった。また、どの構成要素が意符で、どの構成要素が音符か分かりにくいものもあるといった意見もあった。そのため、構成要素を組み合わせて形声文字である漢字を作る活動の前に、まず、象形文字と指示文字の学習を徹底し、それを元に、どの単位まで分解するのに意味があるのか、構成要素の認識、そして、構成要素の意味と変遷を見ることで意味理解を助けた後で、構成要素の中の音符を見るのが、学習者が自律学習に生かされるやり方かもしれない。

3 今後の課題

一連の活動への学習者の評価は、概ね好評で、意義があるとしていた。初めは準備が大変だったが、漢字のパーツの数が増えてくると共に準備の量も減ってきた。今後は、パーツを豊富にすること、意符と音符毎による色別のバリエーションの作成を考えていきたい。

学習者の感想から、学習者が主体的に漢字を構成要素に分ける活動を取り入れ、意味のある塊に分別できる力を養う活動や、元の漢字と構成要素の形が違っているものでも同じ起源のものとしてとらえられるような活動を考えていきたい。また、音符の問題として、音符の数が非常に多いことや、音符と音の関係が一对一ではなく、複数音存在する場合もある点も考慮に入れ、音符としての汎用性の高さに配慮し、取り上げる音符の種類や提示順など、学習者の負担が少なくなるようにさらに検討していきたい。

<参考文献>

丹羽正之 (2016). 「漢字学習のための漢字カードゲーム作り」『夙川学院短期大学教育実践研究紀要』, 8, 20-24, https://doi.org/10.24668/shukulibfd.2016.8_20

山本康喬 (2021). 『漢字音符字典 改訂新版』 東京堂出版.

掲載論文の文責は、執筆者に帰します。

スペイン日本語教師会ジャーナル Vol. 1

—特集 ポストコロナの日本語教育リソースについて考える—

Revista de la Asociación de Profesores de Japonés en España, Vol. 1: Una reflexión sobre los recursos para la enseñanza de la lengua japonesa en la era post-COVID

ISSN: 3020-6235

©2024 Asociación de Profesores de Japonés en España

編集：伊藤モラレス杏子・神原可奈美・塚田真由美・仲西宏美

Edición: Kyoko Ito-Morales, Kanami Kambara, Mayumi Tsukada, Hiromi Nakanishi

表紙デザイン：ピラール・マルティン・マルティン

Diseño de la portada: Pilar Martín Martín

発行日：2024年2月26日

Fecha de publicación: 26 de febrero de 2024

発行：スペイン日本語教師会

Asociación de Profesores de Japonés en España (APJE)

Calle Mayor, 69, Planta 2, Madrid, 28013, España

<https://apje.es/>
