



# 海外

k a i g a i

# 日本語

n i h o n g o

第3号  
2016年12月

# 教育

k y o i k u

# 研究

k e n k y u

## 海外日本語教育学会 設立趣意書

日本語教育は世界各地で多様に変化しながら行われています。海外日本語教育学会は、海外の国や地域の日本語教育の歴史や実情をよく知り、学習者に寄り添った日本語教育を追求していきます。また、海外の日本語教育現場が抱えているさまざまな課題について解決策を探り、情報を広く共有するために発信していきます。

海外日本語教育学会は、各国や地域の歴史に根ざした、多様な言語、文化および価値観を尊重します。わたしたちは平和な国際社会の構築につながる日本語教育を追求し、学びあうことによって、日本語教育の現場を中心とした世界各地にその研究成果を還元していくことを目指します。

具体的な活動として、以下の3点を発信し、共有することを柱とします。

- 1) 海外の国や地域に固有の日本語教育の実態調査および研究
- 2) 海外の国や地域の現場で培ってきた教育方法や教室活動の実践報告および研究
- 3) 海外の国や地域の史的背景にもとづく日本語教育のあり方についての研究

世話人：新井克之、鶴澤威夫、内山聖未、黒田直美、小林基起、近藤正憲、佐久間勝彦、  
柴田真希、高嶋幸太、パシユカ、ロマン、三原龍志、村上吉文、谷部弘子、吉田一彦  
(五十音順)

### 現在の学会組織

会長：佐久間勝彦

副会長：小林基起

事務局長：谷部弘子

例会運営委員会：新井克之、黒田直美、佐久間勝彦（委員長）、高嶋幸太、村上吉文

#### 【学会誌本号担当】

学会誌編集委員会：内山聖未、高嶋幸太、吉田一彦（委員長）

査読委員：黒田直美、小林基起、近藤正憲、佐久間勝彦、高嶋幸太、谷部弘子、吉田一彦

# 目次

## 【投稿論文】

日本語学科新設に携わった教師の経験

- タイの大学で教える日本人教師のストーリー -

大河内 瞳..... 01

海外で行われる日本文化イベント・日本語イベントに関する基礎研究

- 海外経験教師の自由記述データと捕獲率を用いた分析から -

高嶋 幸太、内山 聖未..... 14

一般化可能性理論を用いたスピーチコンテストにおける評価の検証

- 中国湖北省武漢市で行われた日本語スピーチコンテストを通じて -

山田 祐也..... 31

外国語による作文において学習者は訂正フィードバックをどのように利用しているか

- 学習者意識と作文修正過程の調査を通して -

保田 幸子、王 沁雪..... 49

## 【ディスカッション】

ルーマニアにおける日本語教育

海外日本語教育学会学会誌編集委員会..... 72

編集後記..... 78

## 日本語学科新設に携わった教師の経験

### タイの大学で教える日本人教師のストーリー

大河内 瞳

#### 【要旨】

本稿は、タイの大学で教える日本人日本語教師の経験した日本語学科新設が、その教師にとってどのような経験であったのかを理解することを目的とする。そこで、本研究では日本語学科新設に携わった経験を持つ、タイの大学で教える日本人教師吉田さんに協力をいただいた。吉田さんの経験を理解するため、インタビューを5回行い、インタビューでの吉田さんの語りを分析した。

その結果、吉田さんは日本語学科新設を通して、授業観の変化と学び手としてのあり方という2つの大きな学びを経験していることがわかった。これらの学びは、学科新設に携わる以前に参加したセミナーと勉強会での経験が前提となっていた。また、学科新設に向けて学科のビジョンを確立し、具体化するプロセスと、吉田さんの授業観を見つめ直すプロセスが、同時に進行したことによって、吉田さんの学びは促されていることが明らかになった。

【キーワード】 日本語学科新設・教師の経験・教師の学び・授業観の変化・タイの大学

- |                   |                    |
|-------------------|--------------------|
| 1. 研究目的と先行研究      | 3.1 日本語教師になった経緯    |
| 2. 研究概要           | 3.2 初任研修と吉田さんの授業観  |
| 2.1 研究協力者         | 3.3 授業観の見つめ直し      |
| 2.2 調査方法          | 3.4 日本語学科新設と授業観の変化 |
| 2.3 分析方法          | 4. 考察              |
| 2.4 吉田さんが教える A 大学 | 5. まとめと今後の課題       |
| 3. 吉田さんの経験        |                    |

#### 1. 研究目的と先行研究

本研究のフィールドとなったタイは、日本語教育が盛んな国の1つである。国際交流基金の調査によると、2012年の時点で、日本語が教えられているタイの大学は95校あり、そのうちの38校では日本語が主専攻科目として教えられているという(国際交流基金, 2013)。これは、約8割の大学で日本語教育が行われ、そのうち4割の大学で日本語学科が開設されていることを意味する。大学レベルの日本語教育はすでに飽和状態に達したと言われる(カノックワン, 2012)が、このような日本語教育の隆盛は、タイで教える日本人教師にどのような影響を与えているのだろうか。本稿では、日本語学科新設に携わった日本人教師がどのような経験をしたのかを明らかにすることを目的とする。

タイでは、1971年にチュラーロンコーン大学で主専攻学科が開設されたのを皮切りに、多く

の大学で日本語学科が開設された。そして上述したように、2012年までに4割の大学が日本語主専攻学科を有するに至った(国際交流基金, 2013)。主専攻学科の新設に向けた取り組みはどのように行われているのだろうか。ここでは、池田(2005)を例に見ていく。

池田(前掲)はウボンラチャタニ大学での日本語学科新設についてまとめている。ウボンラチャタニ大学は、1990年に創立されたイサーンというタイの東北地方にある大学である。2003年から日本語の副専攻課程が開始されたが、「イサーン地方の国立大学で日本語の主専攻課程を有する大学が存在せず、主専攻課程での学習を志す者に履修の機会を与えることが喫緊の課題であると考えられていた」(p. 122)ことから、日本語主専攻学科が開設されることになったという。学科新設に向けた準備は、二段階で行われている。

第一段階はカリキュラムの作成で、青年海外協力隊日本語教師隊員として派遣された筆者、つまり池田氏が中心となっている。カリキュラムは日本語学科の理念、目標を具体的に実現するための方針であることを踏まえ、日本語能力と人間育成という両側面から検討、作成されている。作成された原案は、学部内の会議、さらに大学の評議会を通して、最終的な決定がなされる。第二段階は、決定されたカリキュラムをもとに授業実施が可能なように、具体化していく作業である。池田(前掲)では、カリキュラム作成に焦点を置いてまとめられており、第二段階の準備に関する詳細は述べられていない。およそ1年間の準備期間を経て、ウボンラチャタニ大学では2006年度より日本語主専攻課程をスタートさせるという。

また、三浦(1999)は、国際交流基金派遣の専門家としてナレースワン大学に赴任した筆者が携わった業務に関する報告をまとめている。ナレースワン大学では、筆者が赴任する前年度に日本語主専攻課程が開始されており、カリキュラムはすでに作成されていたものの、その中身が存在していなかったという。その結果、各科目で扱う内容は担当教師に委ねられていた。そこで、筆者がまとめ役となることで、カリキュラムの中身埋めの作業、言い換えれば、各科目で何を教えていくかというカリキュラムの具体化が行われ、日本語主専攻コースの充実が図られた。

このように、学科新設においては、カリキュラムの作成と授業実施に向けたカリキュラムの具体化という2つの作業が重要である。ただし、カリキュラムは一度作成されればそれで終わりというものではなく、数年おきに見直しが行われている。例えば、エックアリヤスィリ(2008)では、プリンス・オブ・ソンクラー大学のカリキュラム改訂のために、在学生、卒業生、卒業生の就職先企業、プリンス・オブ・ソンクラー大学の日本語教師にアンケート調査やインタビューを実施し、その結果をもとに、現行のカリキュラムの評価を行っている。また、小西(1998)では、チェンマイ大学のカリキュラム改訂が検討されているが、そこでは、学習者と教育機関という2つの視座から論じられている。

カリキュラムの作成とその具体化の作業は、学科新設、及び学科維持において要であり、いかにこれらの作業を行っていくかは、各日本語主専攻学科が抱える課題だと言える。しかしながら、このような作業に携わることは、教師にとってどのような意味を持つのだろうか。日本語学科新設、それに伴うカリキュラムの作成といった作業を単なる業務にしてしまうことなく、それに参加する教師にとって意味のある作業とするためにも、学科新設という経験を教師の視点から理解

する必要があると思われる。

以上の点を踏まえ、本研究では日本語学科新設に携わった教師の経験を明らかにすることを目的とする。2章では、研究の概要を、研究協力者、調査方法、分析方法という3点から述べた上で、協力者が教えるA大学について説明を行う。3章では、本研究の協力者である吉田さんの経験を記述する。4章では、吉田さんの経験がどのような意味を持っていたのか、学びという側面から考察を述べる。最後の5章は、本研究のまとめを行う。

## 2. 研究概要

### 2.1 研究協力者

まず、本研究でタイをフィールドとしたのは、筆者自身がタイで教えた経験があり、そのときの経験が協力者の置かれた状況を理解する際に役に立つと考えたからである。次に、前章で触れたように、タイの日本語教育は、飽和状態にあるとは言え、学科新設が教師に与える影響を明らかにする研究は行われていない。だが、学科新設が単なる業務で終わることなく、その作業に携わった教師にとって意味のあるものにするためには、教師の視点から学科新設という出来事を捉える必要がある。以上の筆者自身の経験とこれまでの研究の不足という2点から、タイをフィールドとする。

続いて、協力者探しは、筆者自身の知り合いに連絡を取ったり、知人に紹介してもらったりして行った。研究を始めた当初は、タイの大学で教える日本人日本語教師の経験を理解することを目的として、研究に協力してくれる人を探していた。それは日本語学科新設が教師にとって重要な出来事であるという点を十分に理解していなかったからである。そのため、日本語教師になった経緯や日本語教師としての経験といった漠然とした問いを、協力者に投げかけていた。しかしながら、A大学のホテル観光学科で教える吉田さん<sup>1</sup>にインタビューをする中で、日本語学科新設が、教師としての吉田さんのあり方に大きな影響を与えていることを理解するようになり、この点を深く理解したいと考えて、吉田さんに研究協力をお願いすることにした。なお、協力者選びを目的としたインタビューを受けた人の中で、日本語学科新設に携わったことがあるのは吉田さんだけであった。このことから、吉田さんは、本研究の問いを明らかにする上で有益な情報を提供してくれるであろうと思われた。このような協力者選びを、Maxwell (2005) は、目的的选择 (purposeful selection) と呼び、質的研究での協力者選定において考慮されるべき最も重要な点だとしている。

### 2.2 調査方法

1章で述べたように、本研究は、吉田さんの視点から吉田さんの経験とそれに対する意味づけを理解することが目的である。この目的を達成するためには、インタビューという調査方法が適していると考えられる。なぜなら、インタビューとは「人々がある経験や出来事に対して付与す

<sup>1</sup> 吉田さんの名前、及び後出する同僚の名前はともに仮名で、協力者につけていただいた。また、同僚の敬称に関しては、吉田さんが使用しているものを採用した。

る意味づけをそれが語られる個人の全体性や具体的な文脈とのつながりのなかでとらえることのできる方法」(徳田, 2013, p. 307) だからである。

そこでインタビュー<sup>2</sup>を、協力者である吉田さんが A 大学で教えて 8 年目に 3 回、9 年目に 1 回、10 年目に 1 回行った。インタビューでは、吉田さんの日本語教師としての経験を中心にしつつもそれに限定されることなく、自由にそれまでの経験や出来事、さらにはそれらへの意味づけを語ってもらった。具体的には、はじめの 2 回のインタビューで日本語教師になった経緯や A 大学をはじめとするタイで日本語教師になってからの経験について、3 回目以降は、吉田さんによって語られた経験の中でも鍵となっていると思われる経験や出来事について深くたずねた。インタビューは吉田さんの承諾を得た上で、全て IC レコーダーに録音し、文字起こしをした。このインタビューを文字起こししたものが本研究の主なデータである。なお、吉田さんの経験を記述していく中で不明な点や確認したい点などについてやりとりをしたメールも補足データとする。

### 2.3 分析方法

分析の出発点は、録音した語りを文字起こしし、何度も繰り返しデータを読んだ上で、意味をなすまとまりに区切っていく作業である(能智, 2013)。そして、全てのまとまりには、そのまとまりの内容を表すコードを付した。その際、データ内のことばを利用する形でコーディングを行った。次に、本研究は教師の経験を日本語学科新設という出来事から捉えようとしていることから、日本語学科新設とそれに対する吉田さんの意味づけを軸にして、これらと関わる出来事を抽出し、その関係がわかるようにストーリーラインを描いていった。そうすることで、吉田さんの日本語学科新設という経験を捉える枠組みである学びというテーマが得られた。今度は、学びというテーマを軸に吉田さんの経験のストーリーを描き直すと、日本語教師としての出発点、吉田さんの初期の授業観の形成、初期の授業観の見つめ直し、授業観の変化という 4 つのプロセスがあることがわかった。したがって、次章で紹介する吉田さんの経験のストーリーはこの 4 つのプロセスに基づいてまとめている。

こうした分析では、語り手が語った経験が分析され、その分析を通じて語り手が経験した出来事の背景にある独特のテーマや意味構造が探求される(能智, 前掲)。そうすることで、語られた経験の意味を探ることができるのである。これは本研究の目的と合致していることから、本研究ではこの分析方法を採用した。

### 2.4 吉田さんが教える A 大学

吉田さんの経験を記述する前に、吉田さんが教える A 大学について紹介をしておこう。A 大学はタイの中でも比較的大きい都市にある私立大学である。吉田さんが A 大学に赴任したとき、日本語は、主にホテル観光学科の学生に対する選択科目として教えられていた。そして、ホテル観光学科の学科長が、選択科目の外国語は「その国の先生に担当してもらいたいという希望を

<sup>2</sup> 具体的なインタビューの実施日は、協力者のプライバシー保護のため明らかにしない。

持ってらして、学科長の意向」で、日本語の授業を担当しているのは日本人教師だけであった。

日本語学科新設に関しては、学長からホテル観光学科で教えている八木さんのもとに話があった。この頃、八木さん、片山さん、吉田さんの3人は個人的に勉強会を開いており、このメンバーで学科新設のための話し合いも行った。八木さんと片山さんは、永住を念頭に入れてタイで生活しており、タイ語能力も高く、その後も長期的にA大学で教えていく予定の日本人教師である。その当時、日本語を教えるタイ人教師はおらず、A大学で教えて20年近い八木さんと、10年以上教えている片山さん、そして7年目の吉田さんの3人で、どのような学生を育てていくかといった話し合いを重ねていた。そして、学科の理念として、専門知識と異文化理解に基づき、国際社会に貢献し、タイと日本の架け橋となることができる人材の育成が掲げられた。3人での話し合いの結果は、八木さんがタイ語の書類にまとめ、学長に提出された。その後、外部評価を受けて、「大学の役員会で承認を受けた後、大学庁に書類を提出して承認を受ける」という流れであったと、吉田さんは記憶しているという。

では、次章で、このような学科新設に関わった吉田さんの経験を見ていこう。

### 3. 吉田さんの経験

#### 3.1 日本語教師になった経緯

吉田さんは、タイのA大学で教える男性の日本人日本語教師である。大学生の頃の「日本と全然違う世界」<sup>3</sup>に触れた留学経験から、いつか「どこかの国と日本をつなぐ架け橋みたいな存在になりたい」という思いを持つようになり、この思いを実現するために、日本語教師になることにした。タイの大学で教える以前は、日本の中学校で教えていたが、中学校の「教師になるっていうのが、最終的な目的ってか、目標だったわけではな」く、その頃も「{日本の}外にも出てみたいっていうような気持ち」を抱いていた。この思いは徐々に大きくなり、中学校で教えて10年くらい経ったとき、吉田さんは日本語教師になることを決意する。そこで、何度か青年海外協力隊の試験を「受けてみたんだけど、だめ」だった。「どうしたらいいだろうとかって思うようになって、で、ちょっと日本語教師を派遣する会社みたいなのを調べ」てみることにした。そうして見つけた派遣会社に連絡を取ると、その理事長に「面接しましょうか?」と言われ、面接をしてもらうことになった。「ま、話聞くだけでも行ってみようかなーと思って行ってみたら、なんか{理事長の話が}けっこう魅力的な話だった」。そして、理事長にタイという国を勧められ、吉田さんは「あ、いいかもって思った」。

吉田 248: 【前略】今このチャンスを逃したら、ひょっとしたらもう行けなくなるかもしれないってそんなときに思って。これって、けっこうすごく長年の、思ってたことだし、多分今行かなかったとしたら、もう行くチャンスは絶対来ないだろうなーっていうふうに思ったんですね。だから、じゃちょっとやってみようかなーと思って。じゃそうします、じゃ行く方向で考えてみます {と、その場で理事長に答えた}。

<sup>3</sup> 「 」はインタビュー及びメールからの引用、{ }は筆者の補足の際に用いる。



(インタビュー1回目)

そのとき勤めていた学校の校長や同僚に「安定した職」なのに、「辞めるのはもったいないんじゃないか」と反対されたが、だからと言って「したいと言っている人を止めることはできな」かった。「最終的には、あなたの意志を尊重しますみたいな感じ」で言ってもらい、吉田さんは日本語教師としてタイに行くことを決めた。

### 3.2 初任研修と吉田さんの授業観

吉田さんが日本語教師になった頃、授業に対して持っていた考えは、「教科書があるんだっから、それに沿って教えていく」というものだった。だから、教科書に「書いてあること、全部教えるつもりで { 授業を } やって」いたし、試験では「このときの助詞は何が入るかを書きなさいとか」「文法を細かく問う」問題が多くなっていた。

吉田さんが「教科書に書いてあることを積み上げて、教えていくことが大切なのかな」という考えを持つようになったのは、中学校の教師だった頃の経験が影響していた。中学校の教師になってすぐに受けた初任研修で、教師を指導する立場にある指導主事に「教科書を教えてくださいと言われた」のだ。

吉田 388: 【前略】 { 初任研修で指導主事に } 教科書は指導要領に基づいて作られているんだから、教科書を教えてくださいって言われたのがすごく印象に残ってる。で、俺はなんか違うと思ってたから、違うと思ってるから、教科書で教えると思ってるから。でもそんなときにそう言う言われたんですね。えーって、でそれで { 「教科書で教えるんじゃないですか? って」 } 質問して、いや違いますって言われて。【後略】

(インタビュー1回目)

指導主事のことばから、「教科書で教える」という考えから「教科書を教える」という考えへと、吉田さんの授業観は変化し、この授業観は、日本語教師になって、A 大学に赴任してからも保持されていた。

### 3.3 授業観の見つめ直し

「教科書を教える」という吉田さんの授業観は、A 大学で教えはじめて何年か経った頃から見つめ直しが始まる。きっかけの 1 つは、国際交流基金のセミナーに参加したことである。セミナーには、H 氏が来て、コミュニケーションのための日本語教育文法に関する話をされた。「教科書にのってることを、そのまま鵜呑みにしてませんか? これは何のための練習ですか? という感じの問いかけから始まったこのセミナーに参加して、吉田さんは「そのまま教えることはやっぱりちょっと危険だなって」感じた。「でも、じゃどうしたらいいの? っていうので、すぐ役立つようなアイデアはもらえなかった。」「今すぐには使えないんだなって【中略】でも、言っ

てることは、すごくよくわかったし、確かにそうだなって。だから、そういうことをこれから考えていかないといけないんだなっていうふうに思うようになった。だが、実際には「教科書にのってる文型をどう教えていくかとかかっていうようなところからは抜け出せてなかった」。

その後、H氏のセミナーから行うようになった授業実践の見つめ直しを後押ししたのは、A大学外の日本語教師の知り合いと開いている勉強会の存在であった。勉強会は、吉田さんが参加している研究会で希望者が集まって始めたものだ。当初のメンバーは6人だったが、日本に帰国した人や他の国に行った人もおり、「メンバーは多少入れ替わりがあるものの、「みんなで高め合っていたらいいな」と思い、吉田さんは参加し続けている。勉強会では主に、文献の輪読を行っている。メンバーの興味関心に関連する文献を選び、各自それを読んだ上で集まる。会の当日は、担当者がまとめたレジュメに沿って進められるが、参加者が疑問に思ったことや考えたことなどについても話し合われる。これまで読んできた中で、吉田さんが「いちばん勉強になったと思うのは、H先生の『コミュニケーションのための日本語教育文法』』という本の輪読だ。H氏のセミナーに参加した後の勉強会でこの文献を扱い、「何のために書くのか、話すのか、聞くのか、読むのか」といった『何のために』』というところを考えるようになった」のである。

### 3.4 日本語学科新設と授業観の変化

吉田さんは、H氏のセミナーに参加する少し前に、大学院に進学している。大学院進学に際しては、同僚の片山さんが日本語教育ですでに修士号を持っていたので、出願や受験の相談に乗ってくれた。吉田さんと片山さんは一緒に働きはじめた頃から、いろいろな話をしていたわけではないが、片山さんが研究に興味を持っており「ちょっと{研究のことを}話したら、もうぐわっと来るから、すごい相談しやす」かった。また、日本語教育が専門ではないが大学院を修了している同じく同僚の八木さんには「日本語分野に関係ない人にとってもわかりますか?みたいな感じ」で、アドバイスをもらった。大学院在籍中も、片山さんは調査結果の「打ち込みとかまで手伝ってくれたりした」。

大学院修了後、進学前や在籍中に研究に関していろいろ手伝ってくれた片山さんとは、「共通の話題とかもできたし」話をする機会が増えていった。そして、片山さんの発案で、吉田さんたちは八木さんも含めて3人で勉強会を始めることにした。教科書分析に役立つようにと会話分析の論文、カナルとスウェインのコミュニケーション能力に関する英語の論文などを輪読した。吉田さんは「もうこれ、意味わからないけど書いところみたいな」感じで、レジュメを作成することもあったが、片山さんは「その辺もきっちり、解釈してるっていうのかな、{だから}あつそういうことかーって教えられることとかもけっこう多」かった。しかし、勉強会は数か月しか続かなかった。学長から八木さんに日本語学科を新設しようという話があり、勉強会が日本語学科新設の話し合いの場が変わっていったのである。

日本語学科を立ち上げるために、吉田さん、八木さん、片山さんは、「どんな学生を育てていくべきか」というところから、話し合いを始めた。そして、すでに日本語学科はもうたくさんあるから、「新たな大学で日本語学科が開設されて、他の大学とどこが違うの?何の特色もな

いことになって、それで人が集められるのかってふうに考えたとき、何か {他の大学と} 違う特色 {を} 持った学科であったほうがいいよね」ということに話が及んだ。「最初、けっこうビジネスも大切だね」という意見が出ていたが、「ビジネスがうまくいくっていうのは、つまり、コミュニケーションがちゃんとできるからうまくいくんだよね」と考えるようになり、「ビジネスに特化するんじゃなくて、広く使えるコミュニケーションっていうもののほうが大切だっていうことに気がついて」コミュニケーションに重きを置いた学科にすることにした。

3人での話し合いは、「みんなで意見を出し合いながら、おんなじ立場で」進められた。その中でも、「イニシアチブをとってくれ」たのは、いちばんタイ語ができる八木さんで、「スケジュール的なこととか、情報を仕入れて」きたり、「我々が考えたこととかまとめて学長に報告」したりする役割をしてくれた。日本語学科新設の準備は少しずつ進められた。

また、新設される日本語学科で使用するために、吉田さんたちは学科のコンセプトに合った教科書作成も始めた。教科書の第1課と第2課は、学科新設の話し合いを進めてきた吉田さん、八木さん、片山さんの3人で作成したが、それ以降は、新たに日本語学科のメンバーに加わることになった山下さんも参加し、4人で行われた。

こうして、吉田さんがA大学で教えて8年目に日本語学科が新しく開設され、新入生を迎えることとなった。日本語学科新設後の吉田さんは「会話とかが教えられるように心がけてやるようになってい」た。それは「文法ありき」ではなく、「実際に使えるような場面を考えて、そこに文型を入れていくっていうような」授業だ。

私 235: {前のインタビューで} 少しずつ会話、話せるっていうことを、重きを置いた授業に変わっていったって感じの (吉田: そうですねー) おっしゃってたように理解したんですが (吉田: んんん、そうですね) それはどういう感じの授業になるんですか? 【後略】

吉田 236: 例えば、文法をまず教えて、でそしてその文法を使って、どんな会話ができるのかなっていうようなことを今までは考えていたんですね。そうですね? だいたい。

【咳払い】まず、文型ありき。でも、それにはなんか限界があるっていうか、やっぱり本当に話せるようにするためには、どうしてこの文型使わなきゃいけないの? っていう、このことが言いたいのに、どうしてこの文型を使わなきゃいけないの? っていうの、んー、どうやって言ったらいいかな。例えば、言いたいことがあるときにはその文型とかあんまり気にしないで、言いやすいように、伝わるように言えばいいんですよね。例えば、まだ何て言うん【少し笑いながら】でしょう、うまく、できてないっていうか、自分自身でも葛藤があつて。会話が教えられるように心がけてやるようになっていった。心がけてはいるんだけど、でも実際には、できてない部分っていうのもすごくあつて。やっぱり、その文法に縛られてる部分っていうのかな。例えば、道案内するのに、まっすぐ行きます、右側です、とかで通じるわけじゃないですか。でも、例えば {『みんなの日本語 I』} の 23 課とかで、「行くと」が出てくる

と【笑】、それを教える、てか、これ {=「行くと」という文型} を使ってこういう表現ができるねっていうような形で。で、なんか試験とかでもそれを使わせるように仕向けてしまっている。そこがすごく歯がゆいんですけど、でも本当に道案内がしたかったら、まっすぐ、右側です、とか、それだけでも通じるわけじゃないですか。でもそういう状況を、うまく作り出せていないっていうのが、なんか今ちょっと、自分としては歯がゆいけども、でも、こういう状況があつて、じゃこういうことをしないとイケない、そのときに、どうすればいいか、どう言えばいいかっていうことを教えることのほうが大切だなと思うようになってます。

(インタビュー3回目)

ホテル観光学科の授業は、『みんなの日本語』をもとにホテル観光学科の学生用に独自に作成された文法積み上げ式の教科書を使っているので、「文法に縛られる部分はある」。だから、吉田さんはどうしたらいいか自分なりに「手探りで探している」状態だが、日本語学科の場合は「状況っていうか場面を設定しながらやってるので、教科書とかも作っていつてるので、日本語学科でやっている、やろうとしていることに {吉田さんが目指す授業のあり方は} 近い。日本語学科で作成している教科書は、実際に学生が遭遇する可能性が高い、具体的な場面設定がなされている。また、その場面に合った会話例、及び、どのような表現が、なぜ用いられているかが、日本語とタイ語の両言語で説明されている。初任研修から「教科書を教える」という授業観を持っていた吉田さんは、いかに「文法ありき」である授業から抜けだし、会話を教えていくかを探求するようになっていたのである。

吉田 396: 勉強会 {=吉田さんが八木さんと片山さんの3人で開いていた勉強会} とかもやり、で、その日本語学科立ち上げの話になったときに、どんな学生を育てていくべきとかそういう話をしたときに、なんかやっぱりもっと、文法だけじゃなくてね、コミュニケーションがしっかりとれる学生っていうのが、本当に必要になってくるだろうなって。そういう学生のほうが重宝するだろうなって。だからそういう学生を育てるためには、その文法とかだけじゃなくて、もっとその他のことも教えていかないといけないよねっていうので、ま、いろいろ考えもこう、じゃ実践とするとときにどうしたらいいんだろうとかっていうのでやっぱ変ってきた、でしょうね。

(インタビュー1回目)

このように、吉田さんの授業観は、H氏のセミナーと知人と開いている勉強会への参加を通して、コミュニケーションに重きを置いた「会話ができるような授業」へと変化しはじめた。そして、日本語学科新設に携わったことで、変化は促され、かつ吉田さんの授業観はより具体化していったのである。

#### 4. 考察

前章で記述した日本語学科新設に携わった吉田さんの経験は、端的に言えば、授業観の変化の促進と授業観の具体化という学びの経験として捉えることができた。授業観といった教師が持つ価値観は、実践における教師の行動の根底にあり、教師の実践を支えるものである。大河内(2016)は、このような教師の価値観を、「根底にある教師の知識」(p. 150)と名づけている。根底にある教師の知識は、教師の認知に関わる包括的な概念である。

では、吉田さんの学びの経験を見ていこう。吉田さんは中学校の教師になったときに受けた初任研修から教科書重視の授業観を持つようになったが、この授業観はいくつかの出来事を経験する中で変化していった。1つ目の出来事は、国際交流基金で行われたセミナーへの参加である。ここで吉田さんは自分の持つ授業観を批判的に捉え、授業実践の見つめ直しを行うようになった。2つ目は、A大学外の日本語教師の知り合いと開いている勉強会への参加である。この勉強会は、吉田さんが自身の授業実践を検討するときに重要な視点を得る場になっていた。そして、3つ目の出来事として、A大学での日本語学科新設業務、及び学科のコンセプトに基づく教科書作成への従事がある。教科書作成は、吉田さんたちの実践を方向づける学科のビジョンの具体化の作業とも言える。

1つ目と2つ目の出来事は、吉田さんが自分の持つ授業観を変化させるきっかけとなっていた。だが、その変化を促し、授業観を具体化させたのは、3つ目の出来事であった。日本語学科新設に向けた話し合いは、A大学の日本語学科独自のビジョンを発展させるプロセスであったが、これは吉田さんが自身の持つ授業観を変化させるプロセスにもなっていた。センゲ(2006/2011)によると、共有のビジョンは、個人が心から大切だと思うことを組織のメンバーがともに大切に思うことで力が与えられるという。換言すれば、共有のビジョンは個人のビジョンの反映でなければならず、両者が切り離された状態では共有のビジョンはその効力を発揮することはできない。日本語学科のビジョンは、吉田さん個人の授業観が反映されており、よって、吉田さんにとって達成すべき価値を持ったものになりえたのである。

そして、授業観が具体化されるプロセスは、日本語学科のビジョンに基づく教科書作成のプロセスと連動していた。吉田さんは、「文法ありき」からの脱却を目指していたが、脱却した後の授業のあり方に対して、明確な授業観を持っているわけではなかった。そこで、教科書の作成が重要な役割を担ったのである。教科書は吉田さんの持つ価値観と合致した学科のビジョンがもとになっており、吉田さんは自分の授業観を教科書に投影することができ、それによって、吉田さんの授業観が具体化されていったのである。

言うまでもないが、学科のビジョン構築は吉田さんが単独で行ったわけではない。吉田さん、八木さん、片山さんの3人が開いていた個人的な勉強会の場が学科新設の話し合いの場になり、勉強会を通して築いた3人の対等な関係が話し合いを支えていた。吉田さんたちは、日本語学科のビジョン構築へ向けて連携を行っていた。このような相互参画は、メンバーの帰属心を生み出すと言われている(セネット, 2006/2008)。帰属心がなければ、メンバーは負担を伴う業務に従事する意味を見出すことができない。帰属心を持つことで、業務への専念、すなわち「心情的

な投資」(ウィートリー, 2006/2009, p. 104) が可能になるのである。吉田さんたちの場合であれば、相互参画によって日本語学科新設に向けた業務、及び学科のビジョンに基づく教科書作成への積極的な関与という心情的な投資がなされていた。このように、吉田さんの授業観と学科のビジョンは、対等な関係によって支えられた相互参画とそれによって生み出された帰属心を基盤とし、相互に発展していった。その結果、日本語学科新設という経験は、吉田さんの学びに大きな影響を与えたのである。

このように、H 氏のセミナーと知り合いとの勉強会に加え、A 大学におけるともに学び合える関係と対等な関係、教育目標確立のプロセスと確立された目標が、吉田さんの学びに寄与していたと考えられる。だが、ここでの吉田さんの学びは授業観の変化だけではない。これらの要素によって、吉田さん自身のあり方にも変化がもたらされていた。1 つ目の出来事である H 氏のセミナーを受けたとき、吉田さんは「でも、じゃどうしたらいいの? っていうので、すぐ役立つようなアイデアはもらえなかった」と語っていた。この語りから、H 氏がすでに持つ知識を伝授されることを望むような態度で吉田さんがセミナーに参加していたことがわかる。このことは吉田さんが受動的な参加者 (Elbaz, 1983)、あるいは「『知識』『技能』の『いれもの』」(高木, 1999, p. 4) であったことを意味する。2 つ目の出来事である知り合いと開いている勉強会では、授業観の見つめ直しで重要な着眼点を得ていた。それによって、伝授される知識を受け入れる態度から、自ら考えていくように変わっていったと思われる。その後、3 つ目の出来事である日本語学科の立ち上げは、吉田さんの実践が埋め込まれた文脈から立ち上がってきた学びの場であり、この中で能動的に学ぶ存在へと変容しながら、授業観をシフトさせていった。受動的な学び手から能動的な学び手へと、吉田さんに大きな変化がもたらされていたのである。

以上、日本語学科新設に向けた話し合い、及び学科新設に伴う教科書作成は、吉田さんの根底にある教師の知識の変化を促し、また具体化する役割を果たしていた。その変化とは、「教科書を教える」から「会話ができるような授業」という授業観への変化であった。それに加え、吉田さんにはいかに学んでいくかという学び手としてのあり方においても変化が見られた。ここでの変化とは、受動的な参加者から能動的に学ぶ存在への変化であった。このように、吉田さんには授業観と、学び手としてのあり方という 2 つの変化が生じていたのである。

## 5. まとめと今後の課題

吉田さんは、日本語学科新設に携わったことで、授業に対する価値観を変化させていた。また、学び手としての吉田さんのあり方も変化していた。これらの変化は、吉田さんの学びとして捉えることができる。ただし、これらの変化は、日本語学科新設だけが影響を与えていたわけではない。H 氏のセミナー、及び知人と開いている勉強会への参加によって、吉田さんに引き起こされていた授業の見つめ直しがあったことで、日本語学科新設が吉田さんにとって意味のある出来事となったのである。ここから、教師の学びという変化は、決して所属する教育機関の経験によってのみ起こるわけではなく、さまざまな出来事から影響を受けていることがわかる。

その一方で、さまざまな出来事の中でも日本語学科新設は、吉田さんの学びに大きな影響を与

えていた。それは、吉田さんが授業実践を見つめ直すプロセスが、日本語学科のビジョンの確立と具体化のプロセスとともに発展していったからである。ここから、授業観という根底にある教師の知識の変化は、所属する教育機関の変化から強く影響を受けていると言える。ただし、この点において重要なのは、教師の知識と所属する教育機関のビジョンとに十分な関わりがあったことである。日本語学科新設に関わったとしても、自分自身の授業観とかけ離れたビジョンであれば、相互参画や心情的な投資は困難であり、吉田さんが経験したであろう学びは起きなかった可能性がある。

以上、本稿では、タイの大学で教える日本人教師の経験を理解することを出発点として調査を始めた。インタビューをする中で、日本語学科新設が教師に与える影響が大きいことから、学科新設に着目して、教師の経験を記述していった。そうすることで、日本語学科新設という出来事が、教師の所属機関内外での経験と相互に関連し合いながら、教師に学びをもたらしていることがわかった。学科新設を単なる業務に終わらせないためにも、教師の視点から日本語学科新設に携わるという経験を記述し理解することが重要である。また、そうすることで、私たちは教師の経験の理解をより重層的、かつ多角的に深めることができるのであり、こうした研究を積み重ねていくことが不可欠であろう。

## 付記

本稿は、2016年度大阪大学大学院文学研究科に提出した博士論文の一部に、加筆・修正を行ったものです。

## 謝辞

お忙しい中、長期間にわたる研究に協力して下さった吉田さんに、心から感謝を申し上げます。本当にありがとうございました。

## 【参考文献】

- エックアリヤスイリ, エックナリン (2008) 「タイ高等教育機関の日本語専攻カリキュラム開発に関する研究 - プリンズ・オブ・ソクラー大学を例に - 」『日本言語文化研究会論集』4, 117-144
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- カノックワン・ラオハブラナキット 片桐 (2012) 「タイにおける日本語教育の新展開」『指向』9, 14-25
- 池田隆 (2005) 「ウボンラチャタニ大学教養学部日本語学科開設に向けての動き」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』2, 121-130
- 国際交流基金 (2013) 『海外の日本語教育の現状 2012年度日本語教育機関調査より』くろしお出版

- 小西広明 (1998) 「タイの高等教育における日本語教育 - チェンマイ大学を例として -」『国際交流基金バンコック日本語センター紀要』1, 19-36
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach (2nd ed.)*. California: Sage Publications.
- 三浦多佳史 (1999) 「ナレースワン大学の日本語学科」『国際交流基金バンコック日本語センター紀要』2, 37-46
- 能智正博 (2013) 「ナラティブ・テキストの分析」やまだようこ・麻生武・サイトウタツヤ・能智正博・秋田喜代美・矢守克也編『質的心理学ハンドブック』新曜社, 324-344
- 大河内瞳 (2016) 「コミュニティにおける日本人日本語教師の学びとその学びをもたらした要因 - タイの大学で教える教師のケース・スタディ -」大阪大学大学院文学研究科博士論文未刊行
- セング, P. M. (2011) 枝廣淳子・小田理一郎・中小路佳代子 (訳) 『学習する組織 - システム思考で未来を創造する -』英治出版 (Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art practice of the learning organization*. New York: Doubleday.)
- セネット, R. (2008) 森田典正 (訳) 『不安な経済／漂流する個人』大月書店 (Sennett, R. (2006). *The culture of the new capitalism*. New Haven: Yale University Press.)
- 高木光太郎 (1999) 「正統的周辺参加論におけるアイデンティティ構築概念の拡張 - 実践共同体間移動を視野に入れた学習論のために -」『東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要』10, 1-14
- 徳田治子 (2013) 「インタビューの方法」やまだようこ・麻生武・サトウタツヤ・能智正博・秋田喜代美・矢守克也編『質的心理学ハンドブック』新曜社, 307-323
- ウィートリー, M. J. (2009) 東出顕子 (訳) 『ニューサイエンスとリーダーシップ』英治出版 (Wheatley, M. J. (2006). *Leadership and the new science: Discovering order in a chaotic world (3rd ed.)*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.)

大河内 瞳 (おおかわち ひとみ)

【主な海外教授活動の場】

タイ・高等教育機関 2004. 06～2006. 03



## 海外で行われる日本文化イベント・日本語イベントに関する基礎研究 海外経験教師の自由記述データと捕獲率を用いた分析から

高嶋 幸太・内山 聖未

### 【要旨】

海外でどのような日本文化・日本語イベントが行われ、どのイベントが学習者の動機づけにつながると考えられているのか、さらに運営上の工夫や留意点は何かを明らかにするため、海外日本語教授経験者45名に調査を行った。本調査では得られた自由記述データをもとに、推定される全回答数に対して現在どの程度の回答数が収集できているのかを示す統計指標「捕獲率」の計算を行った。そして高い捕獲率を確認した上で、海外におけるイベントを文化紹介・体験型、日本語話者との交流型、日本語使用型、コンテスト型の4つに整理した。調査結果から①イベントにより日本語学習へ気持ちが向くような仕掛け作りをすること、②日本語が伝わったという自信が持てるよう、協力者と密な情報共有を行うこと、③学習者が内容決定に関わり、達成感が得られるよう発表や報告の機会を設けること、④なるべく多くの学習者が関われるよう配慮することの重要性が示唆された。

【キーワード】 海外日本語教育・日本文化イベント・日本語イベント・動機づけ・捕獲率

- |                            |                                 |
|----------------------------|---------------------------------|
| 1. 研究目的                    | 4.2 学習者の動機づけに特につながら<br>なかったイベント |
| 2. 先行研究と研究課題               | 5. 考察                           |
| 2.1 動機および動機づけ研究            | 5.1 文化紹介・体験型イベント                |
| 2.2 日本文化・日本語イベントに関する<br>研究 | 5.2 日本語話者との交流型イベント              |
| 3. 調査方法                    | 5.3 日本語使用型イベント                  |
| 3.1 調査協力者                  | 5.4 コンテスト型イベント                  |
| 3.2 分析方法                   | 5.5 本章のまとめ                      |
| 4. 調査結果                    | 6. 結語と今後の課題                     |
| 4.1 学習者の動機づけにつながった<br>イベント | 参考文献                            |

### 1. 研究目的

海外の日本語教育現場における日本文化イベント・日本語イベントに関する実践報告は多数存在している。そこで筆者らは、海外経験教師がどのようなイベントを行ったかが概括的にまとめられていれば、今後、海外で教える人や現在海外の日本語教育に携わっている人が、実践でイベントを開催する際の参考になるのではないかと考えた。本稿では、特定の国・地域に偏らないように配慮し、アジア・欧州・中東・アフリカ・南北米・大洋州などの海外地域で日本語を教えた

経験がある教師 45 名を対象に、海外でどのような日本文化・日本語イベントが行われ、そしてどのイベントが学習者の動機づけにつながると考えられているのか、さらに動機づけにつながるための運営上の工夫や留意点は何かを明らかにするため、調査を行った<sup>1</sup>。

## 2. 先行研究と研究課題

本章ではこれまでの動機および動機づけ研究、日本文化・日本語イベント研究を取り上げる。

### 2.1 動機および動機づけ研究

動機づけ研究は 1970 年代から盛んになり、Gardner & Lambert (1972) による統合的動機づけと道具的動機づけの 2 分類が主流であった。Gardner (1985) は、統合性と学習環境への態度が学習意欲に関わり、この 3 要因を合わせて統合的動機と呼んだ。そしてこの統合的動機が第二言語の習熟度に影響すると仮定したのが、いわゆる社会教育モデルの一部である。しかし 1990 年頃から、2 項対立的に扱うことの限界や、外国語環境に適用することへの疑問、調査方法の問題などの点から批判が生じ、動機づけ研究は、Gardner らの社会心理学的アプローチに加え、教育心理学的アプローチが採りいれられていく。そして、その教育心理学的アプローチの代表的なものが Deci & Ryan (1985, 2000) の「自己決定理論」である。学習に対して自律的であることが、よりよい学習成果と精神的健康をもたらす、強い動機づけを生み出すという理論である。これは、それまでの内発的動機づけと外発的動機づけという 2 項対立的な分類から、いかにして外発的動機づけが内発的動機づけへと変化していくのかというその連続性に注目したものである。そしてその内発的動機づけにおいては「自己決定感」「他者受容感」「有能感」の要素が重要だと述べている。自己決定理論以降、この理論を応用したさまざまな研究が現れ、学習者の動機が高まる過程や要因についてなど、より一層教育実践に役立つような研究がさかんになる。

そして実践への還元を目指した研究が多く現れた中で、新たなアプローチとして支持されるようになったのが Dörnyei (2005) の「L2 動機づけ自己システム理論」である。その中の「理想 L2 自己」では、現在の自己から第二言語が使える理想の自己に近づこうとする欲求による動機づけが第二言語習得の成否に関わっているとされている。例えば“L2 で他者と流暢に会話している自分”“L2 で記されたインターネット上の情報を自由に読み取っている自分”などのような理想の自己により近づこうという欲求から生じる動機づけである。他にも国際的志向性、L2 コミュニケーションの自信が第二言語でコミュニケーションを行おうとする意欲に直接影響を及ぼすという八島 (2003) の「WTC (Willingness To Communicate) モデル」もある。

このように現在は、言語学習のより社会的で動的な面が射程になってきている。本研究も教育実践への寄与をめざす研究の 1 つであり、こうした研究の流れの中に位置づけられる。

<sup>1</sup> 本稿は、2016 年度日本語教育学会春季大会 (2016 年 5 月 22 日実施) での口頭発表「日本文化イベント・日本語イベントに関する基礎研究—海外経験教師の自由記述データと捕獲率を用いた分析から—」の内容を加筆・修正し、論文にしたものである。

## 2.2 日本文化・日本語イベントに関する研究

本研究がイベントに着目した理由は、吉田 (2016) が指摘しているように、学習者による学習活動を十分に理解するためには、学習活動を教室内でのフォーマル教育からだけでなく、日本語関連イベントなどが機会を提供するノンフォーマル教育からも捉える必要があると考えたためである。用語に関してだが、本稿においては「日本文化イベント」を、海外における日本語の普及促進に関する有識者懇談会 (2013) に散見される“若年層の学習者に人気の日本文化＝アニメ・マンガ”といったような固定化された日本文化のイベントを指すのではなく、現場の学習者が興味・関心を持っている日本に関する事物・認識を、具現化したイベントという意味で使用。また「日本語イベント」は日本語に関連したイベントと定義する。本項では先行研究として、まず海外で行われる日本文化・日本語イベントの例を挙げ、そのイベントに対する学習者の評価を概観する。そして次に動機づけに関して言及しているイベント研究を取りあげる。

松山 (1993) はアメリカでの異文化教育としての日本紹介プログラムについて報告しており、具体例として舞踊や日本の昔話のワークショップ、書道や墨絵、武道のレッスン、日本庭園へのフィールド・トリップ、着物・風呂敷体験などを挙げている。さらに、松山 (2005) はアメリカの大学における教育実習「日本語・日本文化紹介ワークショップ」について報告している。この実習では日本語以外に、日本のお茶とお菓子の試食、書道、カルタ、箸の種類と使い方、折り紙などのさまざまな活動が行われており、学習者から得られた「日本文化について多くのことを学んだ。いろいろな食べ物や飲み物を試食するのは楽しかった。特に書道がお気に入りである… (引用者中略) …箸の使い方も分かり、プレゼンテーションもよかった。(p.27)」「日本語や日本文化への興味が高まり、知識も増えた… (引用者中略) …とても勉強になるワークショップであり、来年も来て是非開催してほしい (p.28)」といった好意的なコメントが紹介されている。それから、阿部・吉羽・佐藤 (2014) の中国の大学における教育実習でも日本語指導以外にも日本文化を紹介しており、手紙を書く、映画鑑賞会などの活動が挙げられている。学習者からは、手紙を書く活動に対して「語法だけでなく、習慣も理解が出来て面白かった。(p.78)」「日本式の手紙の書き方を体験でき、とてもよかった。(p.78)」などのコメントがあり、もっと知りたかったこととして「日本の文化や礼儀 (p.78)」「日本の今の生活や、面白い文化やイベント (p.78)」などの要望があった。また小熊 (2015) では、ロシアにおける日本人家庭訪問プロジェクトが紹介されており、学習者の意見・感想ではその学習効果として、「日本人の生活面と言語面に関する知識の習得が多く挙げられていた (p.25)」と述べている。

次に動機づけに関連したイベント研究を見ていく。トムソン・舛見蘇 (1999) では、オーストラリアでの事例を挙げ、交流体験が自律学習能力を伸ばし、さらには動機づけや学習効果の向上につながるとしている。そして海外においてよい交流活動を行うためには、教師がシラバス・カリキュラム作成やコーディネーターとしての役割を担うことが重要であると述べている。しかしこの研究では、教師としての役割は述べられているが、運営上の工夫例や留意点などに関しては具体的に説明されておらず、さらなる追究が必要なところである。西野 (2012) は、タイの大学における実践を例に、入念な準備、活動、振り返りや発表などのまとめという手順で体験交

流活動を実施することにより、授業が活性化し学習者の意欲向上につながると報告している。この研究は交流活動を実施する上で参考になるのだが、研究対象の範囲が限定的であり、イベントの全容は把握できない。そのため交流活動以外のイベントに関する研究も望まれるところである。

以上のように、ある国や特定のプログラムにおける日本文化イベント・日本語イベントについての報告は多数存在している。本研究では、海外で行われる日本文化・日本語イベントを概括的に調査し、どのようなイベントが学習者の動機づけにつながると考えられているのか、そして動機づけにつながるための運営上の工夫や留意点はどのようなものかを研究課題とし、調査を行った。

### 3. 調査方法

筆者の取った方法を概略する。筆者の知人や友人に声をかけ、Google フォームを用いて作成したアンケートへ調査協力を依頼した。調査目的と情報の取り扱いに関する方針をトップ画面に記載し、イベント運営に関わったことのある海外日本語教授経験者 45 名から調査趣旨への賛同を確認した上で回答を得た。調査期間は 2015 年 7 月 1 日から 2015 年 9 月 15 日までである。質問項目は、これまで海外で行った日本文化イベント・日本語イベントなどで日本語学習者にとって学習の動機づけに (1) つながったと思われるものとその理由、(2) 特につながらなかったと思われるものとその理由であり、複数回答で自由に記述してもらった。本研究が学習者の動機づけに着目した理由は、イベントにはさまざまな教育上の意義がある中で、イベントと学習意欲の結びつきに関して教師はどのように捉えているのかを明らかにしたいと考えたからである。

#### 3.1 調査協力者

調査協力者の教授期間は 1 か月から 17.5 年まで (平均 2.36 年、標準偏差 2.42 年) で、調査協力者の所属機関は図 1、海外教授経験国は次ページの表 1 のとおりである。平均期間が 2 年以上であるため、学年歴が 1 年だと考えると、本研究では同様のイベントを複数回経験していると考えられる教師からデータが得られているといえる。また図 1、表 1 のとおり、所属機関と経験国は多様性が確保されており、さまざまな背景の教師から回答が収集できている。

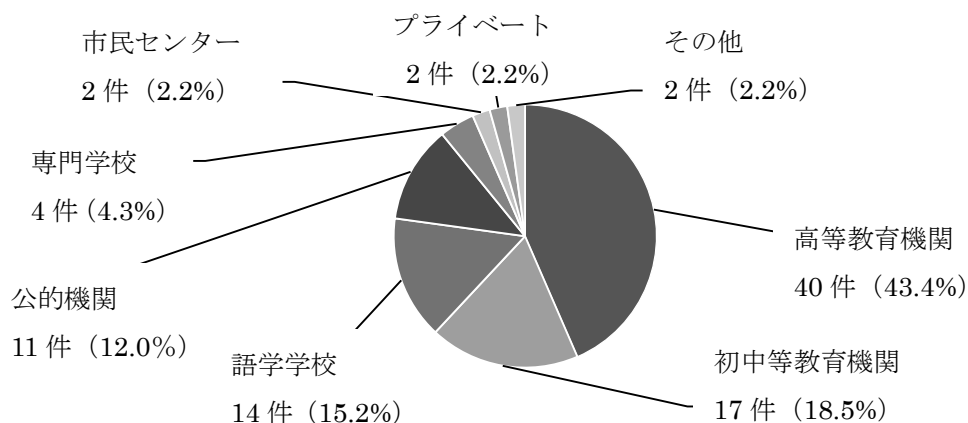


図 1 調査協力者の所属機関(複数回答可、その他の内訳は NPO 1 件、予備教育 1 件)

表1 調査協力者の海外教授経験国

海外地域	国名	件数
東アジア地域	韓国	1件
	中国（香港含む）	7件
	モンゴル	5件
東南アジア地域	インドネシア	4件
	シンガポール	2件
	タイ	5件
	フィリピン	4件
	ベトナム	4件
	マレーシア	1件
	ミャンマー	1件
	ラオス	3件
南アジア地域	スリランカ	1件
	ネパール	1件
	パキスタン	1件
	バングラデシュ	1件
ロシア・CIS諸国 欧州地域	ウクライナ	1件
	ウズベキスタン	1件
	イギリス	2件
	フランス	2件
	ブルガリア	1件
	ロシア	2件
中近東 北アフリカ地域	モロッコ	1件
	ヨルダン	2件
	レバノン	1件
サブサハラ アフリカ地域	エチオピア	1件
	ケニア	4件
	コートジボワール	1件
	タンザニア	1件
北米地域  中南米地域	アメリカ	4件
	エクアドル	1件
	エルサルバドル	2件
	グアテマラ	1件
	チリ	1件
	パラグアイ	1件
	ブラジル	3件
	ペルー	1件
	メキシコ	1件
	大洋州地域	オーストラリア
ニュージーランド		1件
	全39か国	全78件

### 3.2 分析方法

アンケート回答に対し、3段階の分析を行った。最初に自由記述型の回答に対して、川喜田(1967)のKJ法を用いて、筆者2名の合議のもと、調査協力者が回答した日本文化・日本語イベントに関する回答の整理を行った。KJ法は、自由記述データを整理するために使用される代表的な分析手法の1つである。

次に、調査で得られた回答に対して、豊田・大橋・池原(2013)の捕獲率の計算を行った。捕獲率の適用には、データが断片化されている必要があるのだが、今回はKJ法を用いて断片化を行っているため適応が可能となった。捕獲率とは、Schnabel(1938)、DeLury(1947)などの資源量推定の計算方法を元にしたもので、推定される全回答数に対して、現在どの程度回答が手元に集まっているのかを表した比率のことである。つまりこの捕獲率を用いることで、テキストデータという質的データに対して、どの程度回答が収集済みであるのかという量的な分析の信頼性を付加することができるのである。高い捕獲率は、調査協力者から得られた回答がおおよそ出尽くしていることを表しており、また頻繁に出現する回答に関しては大よそ回収済みであるということも示している。そして高い捕獲率を確認してから考察に入ることは、十分な質的データが得られたことを裏づけた上で、議論をしていることとなる。ただし、十分だといえる捕獲率の水準は適用事例が少ないこともありまだ定まっておらず、70%以上とでも80%以上とでも設定できるのだが(豊田・大橋・池原 2013)、本研究では慎重を期して80%を満足できる水準として設定した。なお捕獲率の計算は統計分析ソフトウェア R 3.2.3 を用いた。

外国語教育学分野における捕獲率の適用事例としては、英語教師、中国語教師、朝鮮語教師など日本の母語話者教師から得られた自由記述データをもとに捕獲率を計算し、よい外国語教育に関して研究を行った高嶋・大橋(2016)がある。この研究では25名ほどの調査協力者から80%以上もの捕獲率を出し、十分回答が得られたことを確認した上で考察を行っている。本研究でも、限られた調査環境下で十分回答を得ていることを提示するため、捕獲率を適用した。すなわち、海外経験教師全員から回答を得ずに、限られた調査協力者から回答を得た場合でも、十分回答が収集できていることを統計的に説明しようとしたのである。

そして分析の最終段階として、調査から得られた日本文化・日本語イベントに関する回答がどのようなものであったか、KJ法でカテゴリ化を行いその分析、検討を行った。

## 4. 調査結果

質問項目(1)、(2)の結果を順に記す。

### 4.1 学習者の動機づけにつながったイベント

「学習者の動機づけにつながったイベント」として調査協力者があげた40の回答をのべ人数が多い方から順に並べたものが次ページの表2である。そして図2は、調査協力者から得た回答を1000回ずつランダムに並べ替え、平均をとった結果の捕獲率の推移である。平均をとった理由は、どの順番で回答が得られたとしてもこの程度の捕獲率が得られる、ということを示すた

めである。最終的な捕獲率は86.5%であった。図2が示しているように、7人目の回答を収集した段階で過半数を超え、その後緩やかに上昇し30人目を越えた時点で80%以上の捕獲率が得られている。

表2 学習者の動機づけにつながったイベント

1位	日本語スピーチコンテスト	17名
2位	日本人との会話交流	15名
3位	日本料理体験	13名
4位	日本の歌・カラオケ	9名
5位	日本語での劇・映画作り	8名
5位	日本文化祭り	8名
7位	日本映画・ドラマ鑑賞	7名
7位	書道	7名
9位	踊り	6名
9位	歌唱コンクール	6名
11位	着付け	5名
12位	大規模な日本文化紹介イベント	4名
12位	折り紙	4名
14位	季節の行事体験	3名
14位	日本語プレゼンテーション	3名
14位	日本からの留学生受け入れ	3名
14位	クイズ大会	3名
14位	日本のお祭り体験	3名
19位	日本語観光ガイドの実習	2名
19位	書写・書道コンクール	2名
19位	コスプレ	2名
19位	けん玉体験	2名
19位	学習者が子どもや地域住民に対して日本を紹介する出前講座	2名
19位	アニメの吹き替え	2名
25位	運動会	1名
25位	動画コンテスト	1名
25位	日本語キャンプ	1名
25位	公的機関主催の訪日研修プログラム	1名
25位	美術館訪問	1名
25位	詩の朗読	1名
25位	武道	1名
25位	日本文化マナー講習	1名
25位	日本ファッションショー	1名
25位	作文コンクール	1名
25位	かるた	1名
25位	現地邦人宅への家庭訪問	1名
25位	絵画コンクール	1名
25位	茶道	1名
25位	絵葉書作り	1名
25位	他地域の学校との交流会	1名

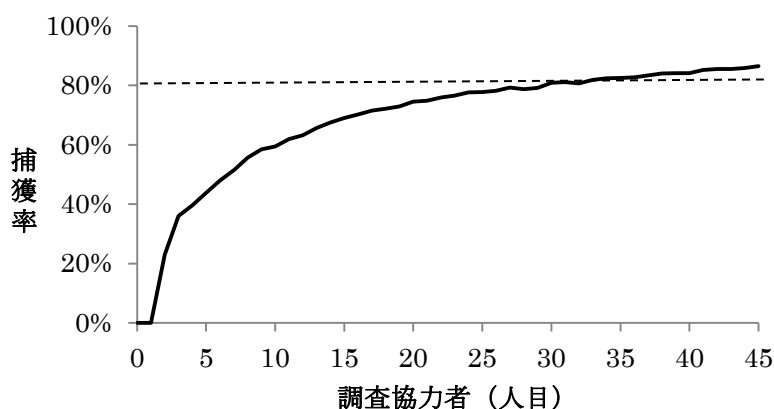


図2 質問1における平均捕獲率の推移

#### 4.2 学習者の動機づけに特につながらなかったイベント

表3は調査協力者が「学習者の動機づけに特につながらなかったイベント」としてあげた26の回答を多い方から順に並べたもので、その平均捕獲率の推移が図3である。最終的な捕獲率は85.5%であった。図3のとおり、最初の段階から急激に上昇し、5人目の段階で過半数を超え、26人目を超えた時点で80%以上の捕獲率が得られている。

表3 学習者の動機につながらなかったイベント

1位	特になし	15名
2位	折り紙	9名
3位	日本料理体験	7名
3位	茶道	7名
5位	日本映画・ドラマ鑑賞	6名
6位	日本語スピーチコンテスト	5名
7位	ポップカルチャー (ゲーム・アニメ・漫画) 紹介	4名
7位	日本の歌・カラオケ	4名
9位	書道	3名
10位	着付け	2名
10位	文化に関する講演・レクチャー	2名
10位	武道	2名
13位	かるた	1名
13位	大規模な日本文化紹介イベント	1名
13位	日本人歌手のコンサート鑑賞	1名
13位	踊り	1名
13位	尺八体験	1名
13位	年賀状作り	1名
13位	日本のお酒ワークショップ	1名
13位	日本の遊び (けん玉や竹とんぼなど)	1名
13位	日本の和太鼓鑑賞	1名
13位	絵画コンテスト	1名
13位	教師主導の日本語キャンプ	1名
13位	教師主導の日本語劇	1名
13位	コスプレ	1名
13位	華道	1名



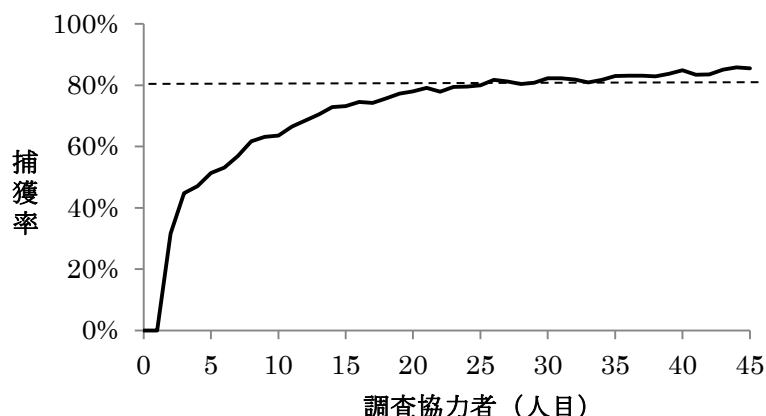


図3 質問1における平均捕獲率の推移

## 5. 考察

質問1において捕獲率 86.5%、質問2において捕獲率 85.5%と高い数値が確認できた。これは推測される全回答数に対して、いずれの質問でも 86%程度の回答は収集済みであるということの意味している。また 3.2 の分析方法で意図を述べたとおり、捕獲率を用いたことで全教師から回答を得ずとも、データが十分に集まったことを統計的に表すことができている。

高い捕獲率を確認した上で、得られた自由記述データを個別具体的に見ていくこととする。次ページの表4は得られた回答をもとに、どのような日本文化・日本語イベントが海外で行われているのかを、①文化紹介・体験型、②日本語話者との交流型、③日本語使用型、④コンテスト型の4つに分け、整理したものである。分類の仕方であるが、先述の松山 (1993: 2005)、阿部・吉羽・佐藤 (2014) で挙げられた日本文化紹介と、トムソン・舛見蘇 (1999)、西野 (2012)、小熊 (2015) で挙げられた交流活動の観点から2つに分類し、残りのイベントに関しては日本語使用型とコンテスト型とにカテゴリ化することで、もっとも説明がつくことから上記の4つに分類した。表4を踏まえ、先行する動機づけ理論と関連づけながら、教師がどのようなコーディネートやファシリテーションを行えばよいのか、具体的な回答・論点を分類ごとに見ていく。以下、記述内に最低1回は「動機 (づけ)」「モチベーション」「学習意欲」など動機づけに関して言及している回答で、イベント運営を考える上で重要だと思われるものを基準に取りあげる。

### 5.1 文化紹介・体験型イベント

文化紹介・体験型イベントの1つである日本料理体験に関して得られた回答としては「おでんや手巻き寿司などの日本料理体験などをし、いずれもモチベーション<sup>2)</sup>につながったと思います」「日本料理を作って、食べ、そのことを通して、日本人の日常の生活の一端も知り、学習意

<sup>2)</sup> 本稿では調査協力者が記述した「モチベーション (motivation)」を、「動機づけ」の同義語として扱っている。

表4 調査協力者から得られたイベント一覧

イベントの分類	具体的イベント例		
①文化紹介・体験型	■日本料理体験	■日本文化祭り	
	■日本映画・ドラマ鑑賞	■書道	
	■踊り (盆踊り、阿波踊り、よさこい、ソーラン節など)	■日本のお祭り体験	
	■着付け	■折り紙	
	■コスプレ	■日本語キャンプ	
	■季節の行事体験 (ひな祭り、七夕など)	■武道 (剣道、空手など)	
	■運動会	■絵葉書・年賀状作り	
	■美術館訪問	■華道	
	■文化やマナーなどの講習	■和楽器 (尺八、和太鼓など)	
	■茶道	■日本のお酒ワークショップ	
	■季節の行事体験 (ひな祭り、七夕など)	■大規模な日本文化紹介イベント	
	■和楽器 (尺八、和太鼓など)	■日本人歌手のコンサート鑑賞	
	■日本のお酒ワークショップ	■ポップカルチャー紹介 (ゲーム、アニメ、漫画など)	
	■大規模な日本文化紹介イベント	■日本の遊び (かるた、けん玉、竹とんぼなど)	
	■日本人歌手のコンサート鑑賞	■公的機関主催の訪日研修プログラム	
	■ポップカルチャー紹介 (ゲーム、アニメ、漫画など)		
	②日本語話者との交流型	■日本人との会話交流	
		■日本からの留学生受け入れ	
■現地邦人宅への家庭訪問			
③日本語使用型	■他地域の学校との交流会		
	■日本の歌・カラオケ	■日本語での劇・映画作り	
	■プレゼンテーション	■詩の朗読	
	■日本語観光ガイドの実習	■アニメの吹き替え	
④コンテスト型	■日本語スピーチコンテスト	■歌唱コンクール	
	■クイズ大会	■書写・書道コンクール	
	■動画コンテスト	■作文コンクール	
	■日本ファッションショー	■絵画コンクール	

\* 太字は動機づけにつながるイベントとして回答が多かった上位5位

欲が高まった」「学生をグループに分けて、自宅で海苔巻き、コロッケ、カレー、おはぎ等を作って食べて、日本語(伝わらないところは母語)でおしゃべり。男子学生も全員参加でしたので、モチベーションになっていたと思います」と肯定的な回答が多かった。その一方で「学生にとってそこまで珍しいものではなかったためモチベーションにはつながらなかった」「文化体験として楽しくできたが、受動的に体験するに留まりモチベーションには特につながらなかったかもしれない」という意見も見られた。しかし「学生たちとともに日本料理をつくる企画はモチベーションの向上に資するものであった。未知の日本料理についていろいろと『知りたい』と思い、質問する。そしてその後は自国の料理について『伝えたく』なり、それを日本語で説明しようとする、という流れ」という回答もあり、ただ日本料理を調理し食べて終わりというのではなく、日本

料理体験をきっかけに、それぞれの食文化を伝え合うことで動機づけにつながるという工夫例もあった。

また日本文化祭りに関する記述では、「学習者がいろいろな文化体験を行い、その上で全体的な発表会のステージを持つ。このステージには日本語学科以外の学生も見に来るため、動機づけにつながる」「教え子たちにはスタッフ（司会や浴衣の着付け、カレーの配膳等）として参加してもらいました。学生たちからの前向きなフィードバックの中に、『ほかの専攻の学生たちに一目置かれたのがうれしかった』という声がありました」というものもあり、他の学生に一目置かれる「他者受容感」が動機づけにつながるといった回答も見られた。

他にも日本映画・ドラマ鑑賞では、「その場で感動したり楽しんでいたりしていたが、それが学習への動機づけにはつながらなかった」「その場で楽しんでおわりといったところです。上映会をきっかけに『変わる』ということはないと思います」「上映した映画が街で DVD 等として手に入るものだったので、動機づけには結びつかなかった」「日本語をまだ学習していない学生の興味が強くなる（新たな学生の獲得につながる）、という感じで、既に学習中の学生のモチベーションにはそれほど関係ないかもしれません」という意見がある一方で「動機づけにつながるよう、いっしょに DVD を見た後で、音読して発音練習をしたり、お茶を点てていただいたりしました。日本人が少なくても教室外では日本語を使う機会がないので、楽しく日本語に触れる時間を、と身を削っていました（こちら楽しんでいましたが）。特に女子学生の参加率が高かったです」と鑑賞して終わらせず、音読や発音練習を加えるといった教師の工夫も見られた。

さらに折り紙では、「学習者と『折り紙』をいっしょに作った際、興味をもって取り組むも、単に体験ただけで終わってしまった感あり。『日本語学習のモチベーション向上につなげる』ような工夫や進め方があるように思う」という意見があった。他方で「折る・切る・山折り・谷折り・作品の名前等を覚え学習意欲を高めた」という意見もあった。書道でも「書かせることによって、はねる・止める・はらうなどの日本の文字の書き方や筆順がどうして大事なのがよく理解できた。学習者の名前を漢字で菜多里亜（ナタリア）のように書き、漢字には意味があること、同じ読み方でも漢字が違ふと意味が違ふことなどを知り、漢字学習のモチベーションが上がった」「書道体験は漢字学習の動機づけにつながった」という回答もあった。

日本料理体験や映画・ドラマ鑑賞、折り紙、書道の回答においても見られたように、日本語学習と関連づけてイベントを運営していくことで、「さらに知りたい」「もっと学びたい」という自律性が生まれ、内発的動機づけにつながる可能性が高くなるといえるであろう。以上のように、①文化紹介・体験型イベントでは、紹介や体験だけで終わりにするのではなく、そこから日本語学習へ気持ちが向くような仕掛けを作ることの重要性が示唆された。

## 5.2 日本語話者との交流型イベント

交流型のイベントはすべて「学習者の動機づけにつながったイベント」として挙がっていた。得られた回答には「日本人留学生と日本語で1時間半ディスカッションしたり、日本人留学生を1週間ホームステイさせ、学校では一緒に行動したりすることで動機づけにつながる」とい

う回答があった。また「赴任中、1～2か月に1回『日本語コーナー』を開催。青年海外協力隊員(1～2名)、日本人留学生(4名前後)、駐在する日本人(6名程度)にも協力を仰ぎ、ゲストとして参加していただきました。…(引用者中略)…日本語を使ってコミュニケーションする楽しさを感じてもらおうことを狙いました。参加率が一貫して高く、モチベーションにつながったのではないかと思います」といったものがあった。

このように日本語話者と実際に交流することは学習者の動機づけにつながると考えられる。なぜなら外国語環境下に身を置く日本国外の学習者は、第二言語環境下にいる日本国内の学習者と比べ、日本語を使用する場面が少ない状況にあり、交流活動を行うことで、それまで学んできた日本語を実際に使う機会が得られるからである。そしてその際、学んだ日本語が他者に対し伝わったという自信が得られることで、さらなる学習意欲につながると考えられる。先行研究に目を向けてみると、言語習得には学習者や母語話者間で意味交渉が生じる相互交流(interaction)が重要だとする「インターアクション仮説(Gass, 1997; Long, 1996等)」もあり、言語習得という観点から考えても、これらは学習者にとって有意義な活動だといえる。また動機づけの観点から見ても、日本語話者との交流型イベントは、“L2で他者と流暢に会話している自分”により近づこうとする意欲が動機づけに結びつく「L2動機づけ自己システム理論(Dörnyei, 2005)」や、国際的志向性とL2コミュニケーションの自信がコミュニケーションを行う意欲につながる「WTC(八島2003)」などとの関連も示唆される活動である。交流型の実践事例としては、インターネットのビデオ通話を使って、遠隔地の日本語学習者・日本語母語話者間で交流を行う村上(2015)の「にほんごハングアウト」という活動もあり、このような活動を積極的に行っていくのも効果的であると考えられる。またトムソン・舛見蘇(1999)でも主張されているように、交流型イベントをよりよいものにするためには、交流活動に参加する協力者との事前の密な情報共有や打ち合わせが重要だといえるだろう。なぜなら、協力者が交流の意図や学習者のレベルなどを前もって把握することにより、活動目的に沿った形で交流が行えるからである。

したがって②日本語話者との交流型においては、学んだ日本語を実際に使い、伝わったという自信が持てるよう、協力者との事前の密な情報共有が重要だといえるだろう。

### 5.3 日本語使用型イベント

日本の歌・カラオケに関しては、「動機づけにつながるイベントとして、浴衣を着て、日本の歌を披露する校内イベントはよかった」「日本の歌を日本語で練習、ダンス付きで披露。これはかなりモチベーションがあがった活動だったと思います」といったものがあり、歌に加え、振り付けや衣装も合わせて実施する事例が見られた。また日本語での劇・映画作りでは、「ビデオで撮影、編集して後に上映会をするので、動機づけにつながる」「日本語劇は人気が高いため、モチベーションにつながる」などの回答が多かった。確かに、歌・カラオケ、劇・映画作りは多くの学習者が参加することになり、ただ見ているだけ、出場できるのは代表者だけ、などといった問題が生じない。そういった理由も高評価に結びついたのである。加えて、上記のイベント

では、学習者が内容を吟味しながら練習し、その成果を発表するという過程も内発的動機づけに結びつく可能性が高いと考えられる。

プレゼンテーションに対する回答では「自分の好きなトピックについての日本語でのプレゼンがモチベーションにつながった」「学習者が自分の好きなトピックを、日本語を通して学内外の人と共有する。『自己の好きなことを日本語で発信できる自信がついた』『自己の好きなことが参加者に受け入れられたと感じてうれしかった』などのコメントがあり、達成感と共有の楽しさがモチベーションにつながった」といった意見も見られた。

達成感を感じることは、やればできるという「自己効力感 (Bandura, 1977)」が形成され、学習意欲に正の影響を及ぼすと言われている。また、学習者が内容を自ら選択し、達成感が得られるというのは、まさに Deci & Ryan (1985, 2000) のいう内発的動機づけを高める「自己決定感」「有能感」といった要素が共鳴するため、動機づけという点から見ても、これらは効果的な活動だといえるだろう。

集約すると③日本語使用型においては、学習者自らが内容決定に関わり、達成感が得られるよう発表や報告の機会を設けることが重要だと考えられる。

#### 5.4 コンテスト型イベント

コンテスト型で回答が群を抜いて多かったスピーチコンテストでの具体的な意見には、「『日本語学習』のモチベーションという意味では、スピーチコンテストが一番だと思います」「『大会に出たい』という目標を持って頑張る学生が一定数いるので、モチベーション維持に役立っていると思います」「動機づけという観点では、スピーチ作成から発表の練習まで、人前でということもあってか、しっかり練習をする」「コンテスト参加者の変化が、不参加者へ好影響を与える」などと肯定的な意見がある一方で「動機づけにつながらない理由として、出場者は大概教師が選り、大体いつも同じ生徒だから」「モチベーションは出場する学生のみに限られてしまう」という否定的なコメントも見られた。確かに、出場できる人が限られてしまうのがコンテスト型の大きな特徴である。したがって、出場者だけでなく、出場者以外の学習者の動機づけにもなるよう、クラスメイトとも連携しスピーチの練習において協力しあったり、目標を共有しクラス一丸となって出場者をサポートしたりするなどして、より多くの人に関われるような工夫が必要だと思われる。そうすることで、内発的動機づけを高める「有能感」「他者受容感」が満たされると考えられる。

スピーチコンテスト以外のコンテスト型としては歌唱コンクールや、学習者がオリジナル・ムービーを撮影しそれを発表する動画コンテストといったイベントもあり、このようなイベントでは多くの学習者が関わると予想される。実際に海外日本語教育学会学会誌編集委員会 (2016) では「アフリカスーダン日本語動画コンテスト」というコンテストが紹介されており、YouTube「スーダン日本語チャンネル」において多くの学習者が関わっている様子が視聴可能である。

整理すると④コンテスト型では、なるべく多くの学習者が関われるように配慮することの重要性が示唆された。

### 5.5 本章のまとめ

以上、海外で行われるさまざまなイベントを概括的に整理し、4分類ごとにイベント運営の方法を考える上で重要だと思われる観点を述べた。イベントが内発的動機づけにつながるために、①文化紹介・体験型からは、イベントにより日本語学習へ気持ちが向くような仕掛け作りをすること、②日本語話者との交流型からは、学んだ日本語を実際に使い、伝わったという自信が持てるよう、協力者と事前の密な情報共有を行うこと、③日本語使用型からは、学習者自らが内容決定に関わり、達成感が得られるよう発表や報告の機会を設けること、そして④コンテスト型からは、なるべく多くの学習者が関わられるように配慮することの重要性が示唆された。本調査の結果から得られたこれらの示唆は、これまで先行研究において言及されてきたことを、より強く裏づけるものとなった。今回の4分類は、調査で得られたイベントをもっとも説明がつく形で4つにまとめたものであるため、本調査で得られなかった14%分のイベントを追加することで、カテゴリが変化することも考えられる。

また4つの分類を超えて、複数のイベントを組み合わせることも可能である。例えば、交流型と体験型を組み合わせるものとして、日本語話者をゲストとして迎え交流しつつ、協力して日本料理を作るといった活動も考えられる。この場合、協力者と事前の密な情報共有を行い、調理を通して日本語学習へ気持ちが向くよう、料理について情報交換をしたり、話し合ったりすることが大切だといえるであろう。

加えて先行研究でトムソン・舛見蘇(1999)がシラバス・カリキュラム作成やコーディネーターとしての役割が重要だと述べているように、教師は目の前の学習者に合わせて、イベントを企画し、実施・評価していくことが大切である。なぜなら、学習者のニーズや興味・関心を把握し、それらを踏まえて企画することで、彼らに合ったオーダーメイドのイベントが行えるからである。そして、学習者に合ったイベントが最終的には日本語学習の動機づけへとつながっていくと考えられる。そのためにも、教師が現地や学習者をよく知り、理解しようとする姿勢は極めて重要になってくるであろう。それに関連して高嶋(2015)は、のべ45名の海外経験教師への調査から、海外の学習者が興味・関心を持つ身近な事物を知るために“学習者に聞く”“現地教師に聞く”“赴任国での生活から身につける”という方法が有効だとする結果を報告している。本研究と合わせて考えると、上記の方法で学習者の興味・関心を把握し、どのイベントが適切かを検討した上で、学習者と共にイベントを企画し、①②③④にまとめた工夫や留意点を意識しながらイベントを運営することで、学習意欲が高まっていくのではないかと考える。

さらに教師としては、学習者をどう動機づけるかということに重きを置くのではなく、学習者が自らを動機づける状況をいかに作り出せるか、あるいは彼らの動機にどう寄りそえるかといった姿勢が求められる。なぜならば、日本語学習の主体は学習者自身であり、教師はあくまでも学習者におけるサポーターに過ぎないからである。したがってイベントを行う上で教師は、学習者とともにイベントを作り上げていく、または学習者たち自身が作り上げるイベントにおいてよきファシリテーターになる、といったスタンスが重要になってくるであろう。

## 6. 結語と今後の課題

本研究では、海外の日本語教育に関わった経験のある教師 45 名を対象に、海外で行われる日本文化・日本語イベントを概括的に調査した。調査協力者の回答をもとに、海外でのイベントを①文化紹介・体験型、②日本語話者との交流型、③日本語使用型、④コンテスト型の 4 つに分類した。本研究では、さまざまな背景を持つ教師から回答を得たため、日本ファッションショーや絵画コンクールなど、これまでの研究ではあまり取り上げられてこなかったイベント事例を収集することができた。また本稿では先行する動機づけ理論と関連づけをしながら、教師がどのようなコーディネーションやファシリテーションを行えばよいのか、得られた自由記述データからイベント運営上の留意点や工夫例を整理した。

以上のように、本稿は海外で日本語を教えた経験がある「教師」を対象に、イベント運営に関して調査したものである。したがって今後は、海外の「学習者」を対象に、地域差や学習機関種別も確認しながら検証を行っていく必要がある。なぜならそれにより、あるイベントが本当に学習者の動機づけにつながるのかどうか、明らかになるからである。例えば、日本文化・日本語イベントに関して学習者が評価尺度で動機につながるかどうかを回答する意識調査も考えられる。さらに、今回の調査では「動機づけにつながる」と「動機づけにつながらない」の両方で回答されたイベントが存在していたため「動機づけにつながらない」とされたイベントが、「動機づけにつながる」イベントとなるためにはどうすればよいのか、その要因や条件を探るため、実際の活動内容を吟味するなど、さらなる回答・事例の収集が不可欠である。これにより、どのような要因や条件が「動機づけにつながる」ために必要なかを提示することも期待できよう。加えて、イベントの進行や参加者間のコミュニケーションがどの程度、目標言語である日本語を介して行われる必要があるのかという観点からも事例の収集が必要だと思われる。実践で活かせるよう、学習者にとって動機づけにつながる各イベントの企画・運営の方法を明らかにすることを最終的な目的とし、さらなるイベント研究が求められるところである。

## 謝辞

本研究においては共同研究者として大橋洸太郎氏の協力を得ました。心より感謝の意を表します。

## 【参考文献】

- 阿部響子・吉羽千裕・佐藤尚子 (2014) 「海外での日本語教育実習—中央民族大学との共同による、博士前期課程学生を対象とした日本語教育専門家養成プログラム—」『国際教育』7, 69-83
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

- DeLury, D. B. (1947). On the estimation of biological populations. *Biometrics*, 3, 145-167.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Gardner, R. C. (1985) *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972) *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Gass, S. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum
- 海外日本語教育学会学会誌編集委員会 (2016) 「ディスカッション」『海外日本語教育研究』第2号, 52-60
- 海外における日本語の普及促進に関する有識者懇談会 (2013) 『海外における日本語の普及促進に関する有識者懇談会 最終報告書』 <<http://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000022908.pdf>> (2016年11月27日)
- 川喜田二郎 (1967) 『発想法：創造性開発のために』中公新書
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In Ritchie, W. & Bhatia, T. J. (Eds.), *Handbook of second language acquisition*, 413-468. San Diego, California: Academic Press.
- 松山みどり (1993) 「日米文化交流を目指した適応指導プログラム：その事例と展望」『文教大学国際学部紀要』3, 151-161
- 松山みどり (2005) 「米国における教育実習プログラムの成果と充実の方策」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』8, 23-30
- 村上吉文 (2015) 『むらログ 2014：自律学習、ソーシャル・メディア、変わりゆく教師の役割』、Kindle版
- 西野藍 (2012) 「タイにおける「体験交流活動型日本語学習」の実践と教師支援」『国際交流基金バンコク日本文化センター紀要』9, 99-108
- 小熊利江 (2015) 「モスクワでの日本人家庭訪問プロジェクト - 海外の日本語教育における体験型学習の一事例 - 」 *BATJ Journal*, 16, 19-26
- Schnabel, Z. E. (1938). The estimation of total fish population of a lake. *American Mathematical Monthly*, 45, 348-352.
- 高嶋幸太 (2015) 「学習者の身近な事物を取り入れた授業 - 海外で日本語を教えた経験のある教師対象の調査から - 」『海外日本語教育研究』創刊号, 69-85
- 高嶋幸太・大橋洸太郎 (2016) 「日本で教える母語話者語学教師がよいと考える外国語教育 - 自由記述データと捕獲率を用いた分析から - 」『日本語教育実践研究』3, 15-28
- トムソン木下千尋・舛見蘇弘美 (1999) 「海外における日本語教育活動に参加する日本人協力者 - その問題点と教師の役割 - 」『日本語教育論集 世界の日本語教育』9, 15-28



豊田秀樹・大橋洸太郎・池原一哉 (2013) 「自由記述のカテゴリ化に伴う観点の飽和度としての捕獲率」『データ分析の理論と応用』3, 1-13

八島智子 (2003) 「第二言語コミュニケーションと情意要因：『言語使用』と『積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度』についての考察」『関西大学外国語教育研究』4, 81-93

吉田一彦 (2016) 「海外日本語教育学的方法確立に向けて投じる一石 - (0) 研究対象としての学習者の捉えなおし - 」『海外日本語教育研究』2, 1-16

高嶋 幸太 (たかしま こうた)

【主な海外教授活動の場】

モンゴル・行政機関 2009. 3～2012. 3

イギリス・民間語学学校 2013. 1～2013. 7

内山 聖未 (うちやま きよみ)

【主な海外教授活動の場】

トンガ・政府中等教育機関 2000. 12～2002. 06

マレーシア・民間語学学校 2004. 06～2008. 02

スーダン・政府高等教育機関 2012. 06～2013. 06

## 一般化可能性理論を用いたスピーチコンテストにおける評価の検証 中国湖北省武漢市で行われた日本語スピーチコンテストを通じて

山田 祐也

### 【要旨】

本研究では、筆者の勤務先であった中国湖北省武漢市 C 学校で 2015 年 12 月に行われた日本語スピーチコンテストにおいて得られた実際の評価結果を、一般化可能性理論を用いて検証した。分析では、主に日本語のレベルがあまり高くない学生を対象とした「チャレンジ部門」と、全国高校生日本語スピーチコンテスト華中南予選への学校代表に成り得る日本語レベルを有した学生を対象とした「予選部門」での評価結果を検証した。一般化可能性研究 (G 研究) ではスピーチへの評価における、変動要因の分散成分推定値から、今後のスピーチ評価に対する改善点が示唆された。また、決定研究 (D 研究) では G 研究で得られた分散成分の推定値を用いて、一般化可能性係数 (G 係数) を算出した。さらに、どの程度の評価項目数や評価者の人数であれば十分な G 係数を得られるのかシミュレーションを行い、今後のスピーチコンテストの企画・運営に有益な示唆を得た。

【キーワード】 海外における日本語スピーチコンテスト・一般化可能性理論・スピーチ評価の改善

- |                           |                |
|---------------------------|----------------|
| 1. 背景                     | 4. 分析結果と考察     |
| 2. 先行研究                   | 4.1 チャレンジ部門ー分析 |
| 2.1 スピーチへの評価              | 4.1.1 チャレンジ部門ー |
| 2.2 一般化可能性理論              | G 研究の結果と考察     |
| (Generalizability Theory) | 4.1.2 チャレンジ部門ー |
| 3. 分析する評価データ              | D 研究の結果と考察     |
| 3.1 C 学校主催スピーチコンテスト       | 4.2 予選部門ー分析    |
| 3.1.1 チャレンジ部門             | 4.2.1 予選部門ー    |
| 3.1.2 予選部門                | G 研究の結果と考察     |
|                           | 4.2.2 予選部門ー    |
|                           | D 研究の結果と考察     |
|                           | 5. まとめと今後の課題   |
|                           | 参考文献・付表        |

### 1. 背景

国際交流基金によって行われた 2012 年度日本語教育機関調査によると、全世界の日本語学習者は約 400 万人で、日本語教育機関数、日本語教師数も 2009 年度に行われた調査に比べて増加している。

世界で日本語学習者が最も多い国は中国で、全世界の日本語学習者数の 26.3%におよび、中国人日本語学習者数が約 100 万人にもなるという。しかし、中国における日本語教育機関数、教師数に目を向けると、日本語学習者数が世界 3 位の韓国よりも少ない。さらに、本稿が研究対象にする日本語スピーチコンテストが行われた湖北省武漢市は、インフラ整備や経済面で近年急成長を続けているが、2015 年に日本貿易振興機構（ジェトロ）武漢事務所から発表された「湖北省、武漢市概況」によると武漢市の人口は 2014 年時点で 1,034 万人で在住日本人数は 2015 年時点で 582 人、進出日系企業数は 2014 年時点で 264 社である。また、湖北省全体では 2014 年時点の人口は 5,816 万人で、在住日本人数は 680 人、進出日系企業数は 363 社だという。これは、中国において日本語教育が盛んに行われている東北地方の在住日本人数や進出日系企業数の割合と比較しても少ないことがわかる。例えば、中国東北地方の遼寧省<sup>1</sup>では 2014 年時点での人口 4,244.2 万人のうち在住日本人数は 6,750 人におよび進出日系企業数は 1,988 社になる（日本貿易振興機構大連事務所, 2016）<sup>2</sup>。このような遼寧省における在住日本人数や進出日系企業数は、東北地方における政府の方針<sup>3</sup>や日本語教育の歴史的背景<sup>4</sup>、日本語学習者の民族的背景以外で、東北地方における日本語教育の発展を後押ししている要因と考えることもできる。一方で、上記の湖北省や武漢市における在住日本人数の少なさは、武漢市内や周辺都市で実際に日本語教育に従事する教師たちが、共通して持つ「学生たちがなかなか実際に日本語を使う機会が無い。」という現場のイメージに一致するものである。このような現状から、現場の日本語教師たちは、学生たちにいかに日本語を使う機会を多く提供するかを日々考え、クラス内でロールプレイを取り入れたり、日本人の友人を招いてのビジターセッションなどを設けたりしている。日本語スピーチコンテストもその取り組みの 1 つである。深澤・ヒルマン小林（2012）は、海外での日本語教育と日本国内での日本語教育には、目的や方法にかなりの違いがあり、その 1 つはスピーチコンテストの役

1 遼寧省の大連市では 2014 年時点での人口 594.3 万人のうち在住日本人数は 5,872 人で、進出日系企業数は 1,736 社である（日本貿易振興機構大連事務所, 2016）。また、瀋陽市においては、2014 年時点での人口 730.8 万人のうち在住日本人数は 704 人で、進出日系企業数は 227 社である（日本貿易振興機構大連事務所, 2016）。

2 同じく東北地方の吉林省では、2014 年時点での人口 2,752.4 万人のうち在住日本人数は 500 人で、進出日系企業数は 79 社である（日本貿易振興機構大連事務所, 2016）。また、黒龍江省では、2014 年時点の人口 3,833 万人のうち在住日本人数は 174 人、進出日系企業数は 46 社である（日本貿易振興機構大連事務所, 2016）。

3 2006 年に大連市教育局が「2006 年秋学期から中学校、高校での日本語クラスの開設規模を拡大する」と表明し、特に中学校では英語に次ぐ第二外国語や、英語が苦手な生徒が英語の代わりに学習する外国語、英語と日本語を学ぶ双語学習の外国語として、日本語教育が奨励されている（国際交流基金, 2015）。

4 1972 年の日中平和友好条約の調印以降、日本語学習ブームが起こり、普通中学（普通初級中学と普通高級中学をあわせて普通中学と呼ぶ。普通初級中学は日本の中学校、普通高級中学は高校にあたる）でも日本語教育が急速に導入された。特に東北部（吉林省、黒龍江省、遼寧省の東北三省および内蒙古自治区）ではその傾向が顕著だった。東北部では戦前に日本の「国語教育」を受けた人が多くいたため、ほかの外国語よりも人材が豊富であったからである。（中略）その規模は最盛期には中国全土の中等教育段階で学んでいた日本語学習者総数の 80%以上を占めると言われるほどだった（立花, 2007）。

割だと指摘した上で、「海外での日本語教育機関を視察すると、必ずと言っていいほど、スピーチコンテストについて報告がなされる。一方、日本国内では、スピーチ大会はもちろんよく開催されているが、学習者にとっては第二言語環境であり優先順位が低くなることもあるせいか、それほど重要なこととして扱われることはないのではないかと思われる(深澤・ヒルマン小林, 2012, p.33)。」と述べている。さらに、深澤・ヒルマン小林(2012)は、スピーチコンテストのニーズや内容に関するインタビューの結果から、スピーチコンテストが日本国内よりも海外で重視されているのは、日本語を実際に話す場としても大きい役割をはたしているためであろうと指摘している。

本稿が研究対象にする日本語スピーチコンテストが開催された湖北省武漢市にある C 学校では、2014年12月に C 学校で初の試みとなる日本語スピーチコンテストが実施され、2015年12月の日本語スピーチコンテストは C 学校主催の第2回大会である。筆者は C 学校に勤務し、スピーチコンテストの運営に関わったが、実際に運営する上で準備しなければならないことなどが漠然としていた。しかし、他校の先輩教師に助言をもらったり、勤務先の同僚中国人や所属機関の日本人に助けをもらいながら運営をすることができた。しかし、実際に運営を終えた後に反省を行った際、疑問点などもうまれた。そこで、本稿では筆者が特に疑問に思ったスピーチコンテストにおける評価について検証し、今後のスピーチコンテストに反映できればと考える。

## 2. 先行研究

### 2.1 スピーチへの評価

日本語によるスピーチへの評価について検証した研究には、スピーチへの評価者の評価傾向を検証した一二三(2007)、古賀・中島(2005)と、スピーチコンテストの評価基準(審査基準)を検証した成田・猪狩・森本・坂本(2010)などがある。

一二三(2007)はスピーチの評価基準と評価の過程を分析し、さらに、その評価基準と評価の過程が日本語母語話者と日本語非母語話者の間で異なるのかを検証した。一二三(2007)は、日本語母語話者(日本人大学生)98名と非日本語母語話者128名(留学生:中国109名、韓国8名、その他ベトナム、台湾など11名)に、スピーチビデオを視聴させ5段階尺度の質問紙を使用して評価させた。その後、評価項目の評定値について因子分析を行い、「態度」、「テーマ・言語」、「内容」、「発音」の4因子を抽出した。さらに、4因子(4項目の尺度)および「総合評価」の尺度得点(各尺度を構成する各項目の評定値の平均値)を算出し、日本語母語話者と非日本語母語話者の評価傾向に違いがあるかを分析した。その結果、「態度」、「テーマ・言語」、「内容」、「総合評価」において日本語母語話者と非日本語母語話者の評価間で統計的な有意差がみられ、日本語母語話者の方が非日本語母語話者よりも外国人の日本語によるスピーチを肯定的に評価する傾向が示唆された。「発音」においては、日本語母語話者と非日本語母語話者の間では評価に有意な差は見られず、聞き取りやすさ、聞き取りにくさの感じ方は日本語母語話者と非日本語母語話者の間で、同じ評価傾向があることがわかった。一二三(2007)

はさらに、共分散構造分析を行い、スピーチの評価に段階的な過程があるかを検証した。その結果、スピーチの評価には「態度」→「発音」→「テーマ・言語」→「内容」→「総合評価」という、外面的評価から内容面への評価という段階があることがわかった。日本語母語話者と非日本語母語話者の間で、評価の段階的推移においては共通点がみられたが、総合評価に影響を与える評価基準で相違点も見られた。日本語母語話者は総合評価に直接的に影響を与えるのは「内容」のみであるのに対して、非日本語母語話者は「内容」の他に「発音」も影響を与えており、さらに「内容」の評価には「態度」も日本語母語話者に比べて強く影響していることがわかった。この結果から、一二三 (2007) は日本語母語話者は、「態度」や「発音」などを評価の過程で段階的に処理し、各基準がクリアされていくことによって、最終的に内容にしばってスピーチを玩味し総合的に評価をするが、非日本語母語話者の総合評価には、「態度」や「発音」などの技術的要素が重要であることがわかると指摘している。

古賀・中島 (2005) は、スピーチ発表の評価シートの点数、コメント、点数の偏り、ビデオ観察などから、評価者の評価傾向を質的に分析した。古賀・中島 (2005) はスピーチ発表の評価者を「発表者の担当日本語教師 (担当教師)」、「発表者の担当教師以外の日本語教師 (スタッフ)」、「外部からのゲスト日本語母語話者 (ゲスト)」に分けて分析を進めた。その結果、スピーチの評価において、特に担当教師とゲストとの間で評価の視点が異なる傾向にあり、スタッフにおいては、ある時は担当教師寄り、ある時はゲスト寄りという評価傾向がみられた。それぞれの評価者グループの評価傾向をまとめると以下のようになった (古賀・中島, 2005, p.7)。

#### ・担当教師

学習者の発音に慣れているため、「聞き取りやすさ」の点が甘くなる。それぞれの項目を個別に評価し、他の項目には影響を与えない。教室活動を基盤としたタスクや文法を重視する傾向。

#### ・スタッフ

担当教師、ゲストの中間の評価。文法、発音などの指摘は細かいが、発表について総合的な評価をしている場合も多い。

#### ・ゲスト

学習者の発音が不明瞭な場合、他の項目の評価にも影響。また、社会文化的にマイナスになるような発表者の態度には低い点をつける。個々の項目について見るというより、より総合的な評価。

一二三 (2007)、古賀・中島 (2005) の研究は、スピーチにおける評価者の評価傾向を知る上では、非常に有益な示唆を与えてくれる。しかし、評価基準や評価項目そのものを検証した研究とは分ける必要がある。スピーチコンテストの評価基準 (審査基準) を検証した研究には成田他 (2010) がある。

成田他 (2010) によると、以前のロシア極東・東シベリア地域で開催されていた「ロシア極東・東

シベリア日本語弁論大会」(極東大会)では、それぞれの開催地域で、審査基準の目安としての審査項目は存在したが、最終的には審査員個人の裁量によって順位を決める順位点方式を採用していたという。さらに各審査項目の点数を合計して順位を決定するのか、各審査項目の重みづけを調整するのかも個々の判断に任せられていたため、結果から評価の妥当性・信頼性を検証することは困難であったと述べている。また、評価尺度の数値も各開催地域によって異なり、統一されたものではなかったという。そこで、成田他(2010)は「ロシア極東・東シベリア日本語弁論大会」での共通審査基準を作成し、その作成過程および試用結果について報告している。成田他(2010)の論文には7名の審査員が新しく作成された共通審査基準を使用して、各出場者を6つの審査(評価)項目から評価した合計点と、その平均値、標準偏差が記載されている。しかしながら、このデータからは合計点を利用した評定者間信頼性係数は算出できるものの(論文内では算出されていない)、何名の審査員、いくつの評価項目が評価の信頼性を保つために必要なかを再分析しシミュレーションすることはできない。また、成田他(2010)で新しく作成された審査基準は複雑である。そのことから、成田他(2010)はその対応策に審査基準と出場予定者の原稿を事前に配布し、審査員に事前に目を通してもらうなどの対策を取っている。

しかしながら、実際の海外での日本語教育現場では、日本語教師を含め、評価の専門家に協力を依頼することは難しい。また、学生たちが実際に日本人と交流する機会が少ない海外の日本語教育現場において、審査基準等を複雑化させ、スピーチコンテストの運営効率を低下させることは、海外におけるスピーチコンテストの目的の一つともいえる、「日本語を実際に話す場を提供する」という目的を達成する際の足かせになる可能性もある。しかし一方で、どんなに小規模なスピーチコンテストでも、参加する学生たちにとっては、外部予選や全国大会への代表権がかかっていたり、今後の日本語学習のモチベーションにもつながる可能性があることから、評価(審査)は、公平かつ信頼性が高いものであるべきである。そのことから、信頼性が高いだけでなく、運用性も高い評価(審査)基準も作成し検証する必要があると筆者は考える。そのような評価基準を作成するにあたって、有益な情報を与えてくれる理論に一般化可能性理論(Shavelson, Webb & Rowley, 1989; 山森, 2002, 2004; 山西, 2005; 水本, 2008)がある。

## 2.2 一般化可能性理論 (Generalizability Theory)

学力や言語テストなどの心理測定分野で信頼性の高い評価を行うために、必要な評価者数と評価項目数を検証する方法に一般化可能性理論(Shavelson et al. 1989; 山森, 2002, 2004; 山西, 2005; 水本, 2008)がある。山森(2004, p.84)は英会話テストを例に上げ、一般化可能性理論を以下のように説明している。

英会話テストの場合で考えると、そのテストだけで真の「英会話力」のようなものを測ること

はできません。「英会話力」そのものに物差しをあてがうのではなく、テストというものを間接的に用いて測定するわけですから、測定値には必ず誤差が含まれます。その誤差が、評定者の違いや、項目の違いなど、どのようなことが原因となっているのか、またそれぞれの原因による誤差の大きさはどの程度なのかを検討するための方法が一般化可能性理論です。また、この理論を用いると、いくつの項目で評価を行えばよいのか、また、何人の評定者が必要なのかをシミュレーションを行い検討することもできます (山森, 2004, p.84)。

さらに、山西 (2005, p.172) も一般化可能性理論について以下のようにまとめている。

一般化可能性理論とは、一般化可能性研究 (Generalizability Study; 以下, G 研究) と決定研究 (Decision Study; 以下, D 研究) からなる。G 研究とは、自由英作文評価などの測定において生じる測定誤差に着目し、その測定誤差の原因である測定に伴う変動要因の成分とそのばらつき (分散成分) を推定することで、各変動要因やそれらの交互作用が評価に与える影響を検討するための研究である。一方, D 研究とは G 研究で得られた分散成分の推定値を用いて、通常の信頼性係数 ( $\alpha$  係数) に相当する一般化可能性係数 (generalizability coefficient) を算出し、どの程度の評価項目数や評定者の人数であれば十分な一般化可能性係数を得られるかのシミュレーションを行い、評価を改善するための研究である (山西, 2005, p.172)。

山西 (2005) は、一般化可能性理論が評価の改善を念頭に置いていることが、従来の古典的テスト理論に対する大きな利点であると指摘しており、実際に一般化可能性理論を用いて評価方法 (結果) を検証した研究には、山森 (2002)、山西 (2005)、水本 (2008) などがある。

山森 (2002) は中学校外国語科 (英語) で行われている観点別学習状況の評価方法 (結果)<sup>5</sup> を一般化可能性理論を用いて検証している。山森 (2002) は、一般化可能性理論を用いて、1 年間 (1 学期、2 学期、3 学期) にわたって、中学校英語での観点別学習状況の関心・意欲・態度に対する評価方法について検証し段階的な改善を行った。

山西 (2005) は、20 名の高校生が書いた自由英作文を 2 種類の分析的評価尺度を用いて高等学校の英語科の教員 10 名と教員を目指す大学生 6 名が評価した結果を、一般化可能性理論を用いて検証した。

水本 (2008) は、一般化可能性理論を用いて 40 名の大学生が書いた自由英作文に対しての評価結果の検証を行い、一般化可能性理論の利用方法を提唱している。

<sup>5</sup> 中学校外国語科 (英語) においては、コミュニケーションへの関心・意欲・態度、表現の能力、理解の能力、言語や文化についての知識理解の 4 つの観点について、「充分満足できると判断されるもの」に A、「おおむね満足できると判断されるもの」に B、「努力を要すると判断されるもの」に C という評価を与えることになっている (山森, 2002, p.62)。

本稿は、スピーチコンテストにおける評価の検証ということから、山森 (2002)、山西 (2005)、水本 (2008) とは検証する対象の種類が異なるが、一般化可能性理論を用いて評価を検証した以上の先行研究からは多くの有益な示唆を得ることができる。

本研究では、筆者が勤務していた中国湖北省武漢市にある C 学校で 2015 年 12 月に行われた日本語スピーチコンテストにおいて使用された評価方法を一般化可能性理論を用いて検証する。

具体的な手順は、G 研究でまず、スピーチコンテストの評価において生じる測定誤差に着目し、その測定誤差の原因である測定に伴う変動要因の成分とそのばらつきの大きさ (分散成分) を推定し、各変動要因やそれらの交互作用が評価に与える影響を検証する。次に、D 研究において、G 研究で得られた分散成分の推定値を用いて、一般化可能性係数 (generalizability coefficient; 以下 G 係数) を算出し、どの程度の評価項目数や評価者の人数であれば十分な一般化可能性係数 (G 係数) を得られるのかシミュレーションを行い、今後のスピーチコンテストの評価の改善につなげる。

### 3. 分析する評価データ

#### 3.1 C 学校主催スピーチコンテスト

本研究の分析に使用するデータは筆者の勤務先であった中国湖北省武漢市にある C 学校で 2015 年 12 月に行われた日本語スピーチコンテストにおいて、審査員によって評価された実際の評価データである。今回の日本語スピーチコンテストは C 学校で 2 度目となる試みで、C 学校の他に同じ湖北省内にある H 学校からも 10 名の学生たちが参加し、C 学校と H 学校合わせて 42 名の学生たちがスピーチを行った。参加した学生たちは、日本の高校生にあたる年齢層の学生たちであった。審査員は A 審査員 (ゲスト日本人)、B 審査員 (ゲスト日本人)、C 審査員 (日本人日本語教師)、D 審査員 (中国人日本語教師)、E 審査員 (H 学校勤務の日本人日本語教師) と筆者の 6 名であった。筆者が勤務していた C 学校は中等教育機関ではあるが、他の外国語学校などの高等学校とは異なる職業専門学校というカテゴリーの学校であることから、C 学校で行われていた日本語教育は大学入試のためのものではなく、卒業後に日本語を使った職に就くことができるようになることを目的としたものであった。具体的には、日本での技能実習制度へ参加することを目指した日本語教育であったが、現状は日本語を学習しても技能実習に参加することなく、日本語とは関係のない職に就く学生が例年多くいた。そのような状況を通して生まれた現場日本語教師の「彼らが卒業する前に、せつかく勉強した日本語を使って何かを成し遂げてほしい。」という思いを元に、今回のスピーチコンテストは以下の二つの目的 (テーマ) の下行われた。

- (1) 「日本語を学習している学生たちに、本物の日本人の前で日本語を使用して何かを成し遂げるといふ舞台を与える。」
- (2) 「全国高校生日本語スピーチコンテスト華中南予選へ参加するため、各校 2 名の学校代表を選抜



する。」

スピーチコンテスト当日は、上記のスピーチコンテストの目的 (1) から、一人でも多くの学生が参加できるように、日本語のレベルがあまり高くない学生を対象とした「チャレンジ部門」(午前) と全国高校生日本語スピーチコンテスト華中南予選への学校代表に成り得る日本語レベルを有した学生を対象とした「予選部門」(午後) の2つの部門を設定して行った。

### 3.1.1 チャレンジ部門

チャレンジ部門に参加した学生はC学校から14名、H学校から4名であった。スピーチの評価は審査員のA審査員、B審査員、C審査員、D審査員、E審査員と筆者の6名で行った。しかし、E審査員と筆者は、自分の学校の学生を評価しないように、C学校14名の学生はE審査員が評価を行い、H学校4名の学生は筆者が評価を行った。他の審査員A、B、C、Dは固定で、全学生の評価を行った。発表の順序は事前に抽選にて決定した。

チャレンジ部門のルールを以下の表1にまとめる。

表1 チャレンジ部門ルールまとめ

対象者	主に日本語レベルがあまり高くない学生
スピーチテーマ	自由 (自己紹介レベルの内容も可)
時間	2分以内 1分30秒 (時間表示)、2分 (時間表示)、2分30秒 (強制終了)
評価項目	1. 内容： 独創性、構成・展開の良さ 2. 表現力： 表情・ジェスチャー・間の取り方、原稿を暗記しているか 3. 聞こえやすさ： 発音・アクセント・イントネーション・声の大きさ 各7段階評価 良くない ← ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ → 良い
入賞者	1等賞-4名 (C学校点数上位2名、H学校点数上位2名) 2等賞-4名 (C学校点数上位2名、H学校点数上位2名) その他 (参加賞)

表1で示したように、チャレンジ部門の評価項目は「1. 内容： 独創性、構成・展開の良さ」、「2. 表現力： 表情・ジェスチャー・間の取り方、原稿を暗記しているか」、「3. 聞こえやすさ： 発音・アクセント・イントネーション・声の大きさ」の3項目であり、7段階尺度で評価した。また、チャレンジ部門に参加する学生たちの日本語レベルを考慮した上で、チャレンジ部門では、質疑応答は行わず、その代わりに、学生たちの今後の日本語学習に対するモチベーションにつながるように、各学生は2名の審査員からスピーチに対してのコメントをもらう形式にした。そのことから、チャレンジ部門の評価項目には「質疑応答」が設けられていない。

### 3.1.2 予選部門

予選部門に参加した学生はC学校から18名、H学校から6名であった。スピーチの評価はチャレンジ部門と同じく、審査員A、B、C、D、Eと筆者の6名で行い、チャレンジ部門と同様、E審査員と筆者は、自分の学校の学生を評価しないように、C学校18名の学生はE審査員が評価を行い、H学校6名の学生は筆者が評価を行った。他の審査員A、B、C、Dは固定で、全学生の評価を行った。発表の順序は事前に抽選にて決定した。

予選部門のルールを以下の表2にまとめる。

表2 予選部門ルールまとめ

対象者	華中南予選への学校代表に成り得る日本語レベルを有した学生
スピーチテーマ	自由 (自己紹介レベル不可)
時間	2分以上3分30秒以内 2分 (時間表示)、2分30秒 (時間表示)、3分 (時間表示)、3分30秒 (時間表示)、4分 (強制終了)
評価項目	1. 内容： 独創性、構成・展開の良さ 2. 表現力： 表情・ジェスチャー・間の取り方、原稿を暗記しているか 3. 聞こえやすさ： 発音・アクセント・イントネーション・声の大きさ 4. 質疑応答： 質問を理解しているか、質問に対する答えは明確か 各7段階評価 良くない ← ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ → 良い
入賞者	1等賞-4名 (C学校点数上位2名、H学校点数上位2名) 2等賞-4名 (C学校点数上位2名、H学校点数上位2名) その他 (参加賞)

表2で示したように、予選部門の評価項目は「1. 内容： 独創性、構成・展開の良さ」、「2. 表現力： 表情・ジェスチャー・間の取り方、原稿を暗記しているか」、「3. 聞こえやすさ： 発音・アクセント・イントネーション・声の大きさ」、「4. 質疑応答： 質問を理解しているか、質問に対する答えは明確か」の4項目であり、7段階尺度で評価した。予選部門では、チャレンジ部門とは異なり、スピーチの発表後に、学生が自分のスピーチ内容に関する質問に回答をする質疑応答の時間を設けた。質疑応答の質問は、E審査員と筆者が行い、C学校18名の学生にはE審査員が質問を行い、H学校6名の学生には筆者が質問を行った。質問は、事前に外部の日本人協力者3名に発表者の原稿を渡し、それを元に質問を作成してもらった<sup>6</sup>。その後、集まった質問リストからE審査員と筆者で、質問のレベルが均一になるように注意しながら、各発表者につき2つずつの質問を事前に選出した。その他のチャレンジ部門、予選部門での評価者への注意事項及び連絡事項については、【付表】に記載する。

<sup>6</sup> 各協力者にそれぞれの発表者につき2つの質問の作成を依頼した。

## 4. 分析結果と考察

### 4.1 チャレンジ部門一分析

チャレンジ部門の評価結果を先ず G 研究を行い分散成分を推定し、評価における誤差の要因を検証した。その後、D 研究を行い一般化可能性係数 (G 係数) を算出し、評価の信頼性を保つための評価項目数と評価者の人数をシミュレーションし検証した。一連の分析には Web で公開されているアプリケーション Langtest (Version 1.0) (Mizumoto, 2015) を使用した。分析には、審査員 A、B、C、D、E が評価した、C 学校 14 名のスピーチに対する評価データを使用した。

#### 4.1.1 チャレンジ部門一G 研究の結果と考察

分析の結果、分散成分の推定値は以下の表 3 の通りであった。

表 3 チャレンジ部門における評価の分散成分

変動要因	分散成分 (推定値の割合)
(1) 発表者	0.393 (20.2%)
(2) 審査員	0.628 (32.3%)
(3) 評価項目	0.028 (1.5%)
(4) 発表者×審査員	0.204 (10.5%)
(5) 発表者×評価項目	0.142 (7.3%)
(6) 審査員×評価項目	0.108 (5.5%)
(7) 発表者×審査員×評価項目	0.441 (22.7%)

表 3 から、分散成分の推定値の中で一番大きな数値を示しているのは「(2) 審査員 0.628 (32.3%)」であった。これは、審査員による評価 (評価の厳しさ) のばらつきが比較的大きかったことを示す。次に大きいのは「(1) 発表者 0.393 (20.2%)」であるが、これは発表者によって評価が違うということから当然のことである (山森, 2004) <sup>7</sup>。「(4) 発表者×審査員 0.204(10.5%)」は、審査員が各発表者に与えた評価にばらつきがあったことを示す。すなわち、ある審査員は特定の発表者にだけ高い評価をつけているのに、他の審査員は低い評価をつけているということがあれば、その逆もあるという、えこひいきなどを示している (山森, 2004)。また、「(5) 発表者×評価項目 0.142 (7.3%)」から、発表者によって各項目で若干の得意不得意があったことが示唆される。さらに、「(6) 審査員×評価項目 0.108 (5.5%)」から、審査員によって評価項目の捉え方に若干の違いがあったことが示唆された。審査員の評価項目の捉え方については、今後、事前の配布資料、ブリーフィング時に、評価項目の具体例を提示するなどの対応策を取ることによって、改善ができると考えられる。また、審査員による評価のばらつきに関しては、ブリーフィング時等に、簡単な評価練習を行い、評価尺度の感覚的

<sup>7</sup> 「(7) 発表者×審査員×評価項目」は変動要因が 3 つも絡み合い、解釈が非常に困難なため一般的に検討しないことになっている (山森, 2004)。

基準を審査員間で共有するようにするなどの対策も考えられる。

#### 4.1.2 チャレンジ部門—D 研究の結果と考察

一般化可能性係数 (G 係数)<sup>8</sup>は古典的テスト理論での信頼性係数 (α 係数) に相当するもので、その解釈も信頼性係数の解釈に準じ、0.80 以上であれば、信頼性が高いと解釈できる (山森, 2002)。チャレンジ部門における G 研究で得られた分散成分の推定値を用いて、評価の一般化可能性係数 (G 係数) を算出した結果、0.77 であり、0.80 には達していないことから、評価者や評価項目数を増やし、評価方法の改善を図る必要があることがわかった。そこで、決定研究 (D 研究) を行い、0.80 以上の一般化可能性係数 (G 係数) を得るには何名の評価者、いくつの評価項目が必要なのかをシミュレーションした。

分析の結果、以下図 1 のシミュレーション結果が得られた。

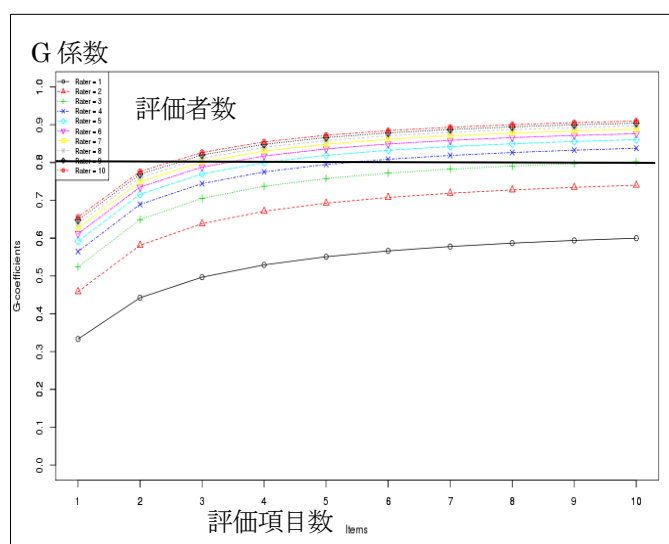


図 1. 評価項目数と評価者数が G 係数に及ぼす影響のシミュレーション結果(チャレンジ部門)

図 1 から、今回チャレンジ部門で使用した 3 つの評価項目では、審査員を 7 名まで増やした場合において、0.80 以上の G 係数が得られることがシミュレーションされた。評価項目数を 4 つに増やした場合、5 名の審査員で 0.80 以上の G 係数を得ることができ、評価項目を 6 つに増やした場合では、4 名の審査員で 0.80 以上の G 係数が得られることがシミュレーションされた。また、審査員が 2 名以

<sup>8</sup> Langtest (Version 1.0) (Mizumoto, 2015) を使用すれば、一連の計算は自動的に行われ結果を得ることができるが、一般化可能性係数 (G 係数) を算出する計算式は以下のようなになる。

$$G = \frac{\text{発表者の分散成分}}{\text{発表者の分散成分} + \frac{\text{発表者} \times \text{審査員の分散成分}}{\text{審査員の数}} + \frac{\text{発表者} \times \text{評価項目の分散成分}}{\text{評価項目の数}} + \frac{\text{発表者} \times \text{審査員} \times \text{評価項目の分散成分}}{\text{審査員} \times \text{評価項目の数}}}$$

下だと仮に評価項目を10に増やしても0.80以上のG係数を得ることが難しいとシミュレーションされた。

## 4.2 予選部門一分析

次に予選部門の評価結果を「4.1 チャレンジ部門一分析」と同様の手順で分析した。分析には、審査員A、B、C、D、Eが評価した、C学校18名のスピーチに対する評価データを使用した。

### 4.2.1 予選部門一G研究の結果と考察

分析の結果、分散成分の推定値は以下の表4の通りであった。

表4. 予選部門における評価の分散成分

変動要因	分散成分 (推定値の割合)
(1) 発表者	0.592 (36.5%)
(2) 審査員	0.049 (3.1%)
(3) 評価項目	0.075 (4.6%)
(4) 発表者×審査員	0.095 (5.8%)
(5) 発表者×評価項目	0.266 (16.4%)
(6) 審査員×評価項目	0.096 (5.9%)
(7) 発表者×審査員×評価項目	0.446 (27.6%)

表4から、分散成分の推定値の中で一番大きな数値を示しているのは「(1) 発表者 0.592 (36.5%)」で、予選部門ではチャレンジ部門に比べ発表者によって評価のばらつきが大きかったことが示唆された。これは、予選部門ではチャレンジ部門に比べ各発表者間でスピーチレベルのばらつきが比較的大きかったと考えることができる。「(7) 発表者×審査員×評価項目」を除き<sup>9</sup>、次に大きな数値を示しているのは「(5) 発表者×評価項目 0.266(16.4%)」で、予選部門に参加した発表者たちは評価項目で得意不得意が比較的大きかったことが示唆される。また、「(2) 審査員 0.049 (3.1%)」の値から、予選部門では、チャレンジ部門に比べて審査員間の評価(評価の厳しさ)にばらつきが少なかったことが示された。さらに「(4) 発表者×審査員 0.095 (5.8%)」から、予選部門では、チャレンジ部門に比べ審査員が各発表者に与えた評価にばらつきが少なかったことが示された。「(6) 審査員×評価項目 0.096 (5.9%)」から、予選部門においてもチャレンジ部門と同様に、審査員によって評価項目の捉え方に若干の違いがあったことが示唆された。このことから、スピーチコンテストを運営するにあたって、審査員の評価項目の捉え方をより統一したものにするため、今後の対応策が求められる。

<sup>9</sup> チャレンジ部門脚注7と同様の理由。

#### 4.2.2 予選部門—D 研究の結果と考察

予選部門における G 研究で得られた分散成分の推定値を用いて、評価の一般化可能性係数 (G 係数) を算出した結果、一般化可能性係数 (G 係数) は 0.846 であり、0.80 を超えていることから、予選部門の評価は十分に信頼性が高かったことが示唆された。そこで決定研究 (D 研究) を行い、今回の 4 項目の評価基準でスピーチを評価した場合 0.80 以上の G 係数を得るには何名の審査員が必要かをシミュレーションした。

分析の結果、以下図 2 のシミュレーション結果が得られた。

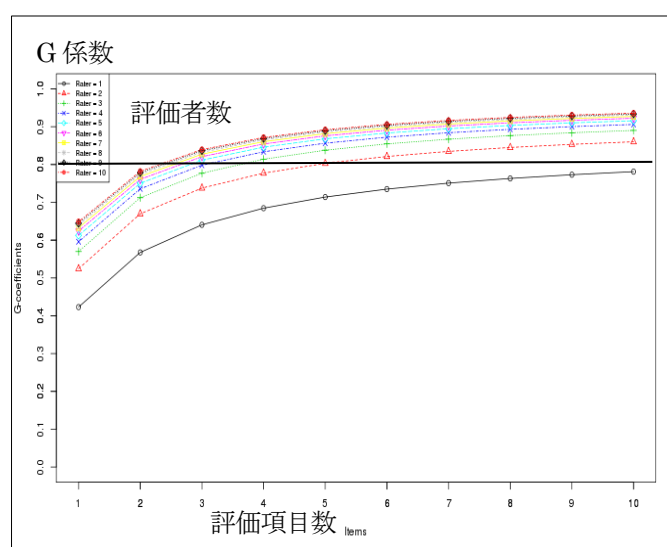


図 2. 評価項目数と審査員数が G 係数に及ぼす影響のシミュレーション結果(予選部門)

図 2 から、今回の予選部門で使用した 4 つの評価項目では、審査員が 3 名以上いれば 0.80 以上の G 係数を得ることがシミュレーションされた。一方で、審査員や評価項目が多くなっても評価の信頼性は若干高くなるものの、大きな差はうまれないことが示唆された。また、審査員が 2 名の場合に 0.80 以上の G 係数を得るには評価項目が 5 つ以上必要で、審査員が 1 名の場合は仮に評価項目を 10 まで増やしても、0.80 以上の G 係数を得ることが難しいとシミュレーションされた。

#### 5. まとめと今後の課題

本研究では、筆者の勤務先であった中国湖北省武漢市 C 学校で 2015 年 12 月に行われた日本語スピーチコンテストで得られた実際の評価結果を、一般化可能性理論を用いて検証した。分析には、主に日本語のレベルがあまり高くない学生を対象とした「チャレンジ部門」での評価結果と、全国高校生日本語スピーチコンテスト華中南予選への学校代表に成り得る日本語レベルを有した学生を対象とした「予選部門」での評価結果を使用した。

以下の表5にチャレンジ部門と予選部門のG研究の分析結果のまとめを示す。

表5. チャレンジ部門と予選部門における評価の分散成分まとめ

変動要因	チャレンジ部門	予選部門
	分散成分 (推定値の割合)	分散成分 (推定値の割合)
(1) 発表者	0.393 (20.2%)	0.592 (36.5%)
(2) 審査員	0.628 (32.3%)	0.049 (3.1%)
(3) 評価項目	0.028 (1.5%)	0.075 (4.6%)
(4) 発表者×審査員	0.204 (10.5%)	0.095 (5.8%)
(5) 発表者×評価項目	0.142 (7.3%)	0.266 (16.4%)
(6) 審査員×評価項目	0.108 (5.5%)	0.096 (5.9%)
(7) 発表者×審査員×評価項目	0.441 (22.7%)	0.446 (27.6%)

チャレンジ部門におけるG研究の結果から、審査員による評価(評価の厳しさ)のばらつきがあったことが示された。さらに、審査員が各発表者に与えた評価にばらつきがあったことが示唆された。また、発表者によって各項目で若干の得意不得意があったことが示唆された。さらに、審査員によって評価項目の捉え方に若干の違いがあったことが考えられた。チャレンジ部門におけるG研究で得られた分散成分の推定値を用いて、古典的テスト理論での信頼性係数( $\alpha$ 係数)に相当する一般化可能性係数(G係数)を算出した結果、0.77であり、0.80には達していないため、評定者や評価項目数を増やし、評価の改善を図る必要があることがわかった。そこで、決定研究(D研究)を行い、シミュレーションをした結果、今回チャレンジ部門で使用した3つの評価項目では、審査員を7名まで増やした場合に、0.80以上のG係数が得られることがシミュレーションされた。評価項目を4つに増やした場合、5名の審査員で0.80以上のG係数を得ることができ、評価項目を6つに増やした場合、4名の審査員で0.80以上のG係数が得られることがシミュレーションされた。また、審査員が2名以下の場合、仮に評価項目を10まで増やしても0.80以上のG係数を得ることが難しいとシミュレーションされた。

予選部門におけるG研究の結果から、予選部門ではチャレンジ部門に比べ発表者によって評価のばらつきが大きく、各発表者間でスピーチレベルのばらつきが比較的大きかったことが示唆された。さらに、予選部門に参加した発表者たちは評価項目によって得意不得意の差が比較的大きかったことが示唆された。また、予選部門では、チャレンジ部門に比べて審査員間の評価(評価の厳しさ)にばらつきが少なかったことが示され、さらに、予選部門では、チャレンジ部門に比べ審査員が各発表者に与えた評価にばらつきが少なかったことが示された。予選部門においても、チャレンジ部門と同様に審査員によって評価項目の捉え方に若干の違いがあったことが示唆された。このことから、今後のスピーチコンテストの運営にあたって、審査員の評価項目の捉え方をより統一したものにするため、今後の対応策が求められる。また、予選部門における評価の一般化可能性係数(G係数)を算出した結

果、0.846であり0.80を超えていたことから、予選部門の評価は十分に信頼性が高かったことが示唆された。そこで決定研究(D研究)を行い、今回の4項目の評価基準でスピーチを評価した場合、0.80以上のG係数を得るには何名の審査員が必要かを検証した。その結果、今回予選部門で使用した4つの評価項目では、審査員が3名以上いれば0.80以上のG係数を得る事ができるとシミュレーションされた。一方で、審査員や評価項目が多くなっても評価の信頼性は若干高くなるものの、大きな差はうまれないことが示唆された。また、審査員2名で0.80以上のG係数を得るには評価項目が5つ以上必要で、審査員1名では仮に評価項目を10まで増やしても、0.80以上のG係数を得ることが難しいとシミュレーションされた。

今回の研究結果は、海外でスピーチコンテストを運営する際の企画・準備に非常に有益な示唆を与えてくれるであろう。海外の日本語教育現場のスピーチコンテストは、深澤・ヒルマン小林(2012)でも述べられているように、日本語を実際に話す場として大きな役割をはたしているだけでなく、地方予選への代表権などがかかっているなど、長い目で見ただけに非常にハイスティクスなものでもある。そのことから運営者は、スピーチコンテストを運営する際、振り返り・反省作業を厳格に行い、次回からのスピーチコンテストがより公平で信頼性のある良いコンテストになるよう努めるべきである。

さらに、今回の研究結果はスピーチコンテストの運営以外の日本語教育現場にも有益な示唆を与えてくれるであろう。今回のチャレンジ部門と予選部門のD研究から、チャレンジ部門のシミュレーションでは、審査員が2名以下だと仮に評価項目を10に増やしても0.80以上のG係数を得ることが難しいとシミュレーションされた。また、予選部門のシミュレーションでは、審査員が1名の場合は仮に評価項目を10まで増やしても、0.80以上のG係数を得ることが難しいとシミュレーションされた。すなわち、評価者が1、2名の評価では、評価において高い信頼性を得ることが難しいと示唆された。このことから、多く現場で一般的に行われていると考えられる担当教師1、2名で外部スピーチコンテストへの学校代表を選抜する評価のあり方も今後見直す必要があるであろう。学校代表の選抜段階での評価といえども、外部スピーチコンテストに参加すること自体が、その後の全国大会などに参加できるかどうかの分岐点になるということから、学内選抜の段階であっても、非常にハイスティクスな選抜といえるであろう。筆者自身も、実際のコンテストでは、普段の授業態度などから1等賞になるであろうと予想していた学生ではなく、他の学生が1等賞を獲るなどの経験をしている。このことから、現場では、外部スピーチコンテストへの学内選抜段階であっても評価者を増やすなど常にできるかぎり公正で信頼性のある評価をする工夫・努力が求められる。

今回行った一般化可能性理論を用いた評価の検証も、山森(2002)、山西(2005)などでも述べられているように、統計ソフトを使用すれば、現場教師でも行うことができる。実際に今回の分析で使用した統計ソフトも、Web上で無料公開されているLangtest (Version 1.0) (Mizumoto, 2015)である。スピーチコンテストの評価は、発表内容を事前に準備したり、発表者が事前に何度も練習した



スピーチを大勢の観客の前で発表し、そのパフォーマンスを評価するなど、他の作文評価や会話テストの評価とは異なる性質がある。さらに、今回の研究結果も、C 学校主催のスピーチコンテストと同様若しくは類似の条件の下行われたスピーチコンテストには積極的に応用可能であろう。しかし、異なる条件、例えば、大学生や社会人などの C 学校の学生とは異なるバックグラウンドを持つ日本語学習者を対象にしたスピーチコンテストや異なるルールで行われたスピーチコンテストでの評価は更なる検証が必要である。このことから、スピーチコンテストの各運営者たちが責任を持って評価の検証を行い、その知見が共有され積み重なっていけば、今後より良いスピーチコンテストが実施できるようになるであろう。

#### 【参考文献】

- 一二三朋子 (2007) 「留学生スピーチの評価基準と評価の過程-日本語母語話者と非母語話者の比較」『文藝言語研究言語篇』 52, 13-22
- 深澤のぞみ・ヒルマン小林恭子 (2012) 「日本語パブリックスピーキング能力養成のニーズを探るための基礎調査」『金沢大学留学生センター紀要』 15, 25-43
- 古賀美千留・中島晶子 (2005) 「スピーチ活動における評価とフィードバック効果」『日本語教育方法研究会誌』 Vol.12, No.2, 6-7
- 国際交流基金 (2013) 『2012 年度日本語教育機関調査結果概要抜粋』 くろしお出版
- 国際交流基金 (2015) 『国別の日本語教育情報 中国 (2014 年度)』  
<<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2014/china.html>>  
(2016 年 11 月 13 日)
- 水本篤 (2008) 「自由英作文における評定者評価の種類と信頼性」『統計数理研究所共同研究レポート』 215, 43-49.
- Mizumoto, A. (2015) . Langtest (Version 1.0) [Web application].  
<Retrieved from <http://langtest.jp>> (2016 年 9 月 10 日)
- 成田高宏・猪狩英美・森本由佳子・坂本裕子 (2010) 「「ロシア極東・東シベリア日本語弁論大会」における審査基準作成」『国際交流基金日本語教育紀要』 6, 91-108
- 日本貿易振興機構 (ジェトロ) 武漢事務所 (2015) 『湖北省、武漢市概況』  
<<https://www.jetro.go.jp/world/asia/cn/chubu.html>> (2016 年 9 月 10 日)
- 日本貿易振興機構 (ジェトロ) 大連事務所 (2016) 『大連市概況』  
<<https://www.jetro.go.jp/world/asia/cn/tohoku.html>> (2016 年 11 月 13 日)
- 日本貿易振興機構 (ジェトロ) 大連事務所 (2016) 『吉林省概況』  
<<https://www.jetro.go.jp/world/asia/cn/tohoku.html>> (2016 年 11 月 13 日)

日本貿易振興機構 (ジェトロ) 大連事務所 (2016) 『黒龍江省概況』

<<https://www.jetro.go.jp/world/asia/cn/tohoku.html>> (2016年11月13日)

日本貿易振興機構 (ジェトロ) 大連事務所 (2016) 『遼寧省概況』

<<https://www.jetro.go.jp/world/asia/cn/tohoku.html>> (2016年11月13日)

日本貿易振興機構 (ジェトロ) 大連事務所 (2016) 『瀋陽市概況』

<<https://www.jetro.go.jp/world/asia/cn/tohoku.html>> (2016年11月13日)

Shavelson, R. J., & Webb, N. M. *Generalizability Theory*.

<Retrieved from <http://www.soc.iastate.edu/sapp/shalvesonwebb.pdf>> (2016年9月10日)

Shavelson, R. J., Webb, N. M., & Rowley, G. L. (1989). *Generalizability Theory*. *American Psychologist*, Vol. 44, No. 6, 922-932.

立花秀正 (2007) 「【第16回】日中友好大連人材育成センターおよび大連における日本語教育の現状  
『日本語教育通信 海外日本語教育レポート第16回』

<<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/report/016.html>>

(2016年11月13日)

山森光陽 (2002) 「一般化可能性理論を用いた観点別評価の方法論の検討」『STEP Bulletin』14, 62-70

山森光陽 (2004) 「英会話テストの信頼性の検討—一般化可能性理論」前田啓朗・山森光陽 (編) 『英語教師のための教育データ分析入門—授業が変わるテスト・評価・研究』第9章, 大修館書店, p. 82-89.

山西博之 (2005) 「一般化可能性理論を用いた高校生の自由英作文評価の検討」『JALT Journal』27-2, 169-186

【付表】

評価者への注意・連絡事項
※評価の主観について： 評価は直感でやっていただいてもかまいません。ただし、途中で「厳しすぎるかな？甘すぎるかな？」ということで、途中から厳しめに点をつけたり、甘めに点をつけるのは避けてください。一貫した直感でよろしく願いいたします。
※予選部門、時間の減点について： 10秒不足または超過につき総合点数から1点減点します。
※挑戦部門、時間の減点について： 1等賞、2等賞に同点者が出た場合のみ、1分以下、2分以上で5秒につき総合得点から1点減点します。
※質問担当者について： 筆者とE審査員が行います。（質問の際のパラフレーズは厳禁！）
※質疑応答の評価について： 質疑応答の際、学生が固まって答えなかった場合のみ①、その他なんとなくそれらしいことを回答したら、評価者の直感で②～⑦の点数を選択してください。*10秒以上何も答えなかった場合はその質問終了。
※評価項目の「内容：独創性、構成・展開の良さ」について： 評価項目の「内容：独創性、構成・展開の良さ」を正確且つ当日余裕をもって評価するために、前もって学生が原稿に目を通しておきたい評価者の方には12月上旬に予選部門の学生原稿を送付いたします。ただし、前もって完全に「内容：独創性、構成・展開の良さ」の項目を評価するのではなく、当日のスピーチを聞いたうえで最終的な評価をしてください。（字面で読んだ時と、実際に耳で聞いてみた場合に、異なる感覚になる可能性があるため。）
※同点者の処理について： 同点者が出た場合、評価委員で話し合いの上、勝者を選抜します。
※予選部門XXXXクラスXさんについて： 予選部門XXXXクラスXさんがC学校の1等賞になった場合、日本滞在歴が1年以上で外部スピーチコンテストには参加できないため、2等賞の点数上位者が繰上がりで学校代表となります。（本人も同意済み。）
※原稿の内容について： 原稿の内容で、最初に「皆さんこんにちは。」「今日のスピーチテーマは@@です。」「以上です、ありがとうございました。」が本文に入っていたり、入っていなかったりすることがありますが、これらのフレーズの有無が点数に影響しないようにしてください。

山田 祐也 (やまだ ゆうや)

【主な海外教授活動の場】

中華人民共和国・政府中等教育機関 2014.07～2016.07

中華人民共和国・政府高等教育機関 2016.09～現在

## 外国語による作文において 学習者は訂正フィードバックをどのように利用しているか 学習者意識と作文修正過程の調査を通して

保田 幸子

王 沁雪

### 【要旨】

本稿は、中国という JFL 環境で学ぶ日本語学習者が、作文授業において教師からの訂正フィードバックをどのように利用し、その後の誤用訂正や文章全体の書き直しに反映させているかについての事例調査の結果を報告する。研究参加者は、中国遼寧省南部に位置する外国語大学の日本語学部において「外国語作文」を必修科目として履修している大学二年生の学習者 (N=57) である。複数データのトライアングレーションの手法を用いて、学習者の訂正フィードバックに対するビリーフと期待、フィードバックの利用方法、実際の作文修正過程について、質的・量的両方の観点から分析した。調査の結果、これまで第二言語習得研究で支持されてきた直接的フィードバックの効果は、本研究では必ずしも支持されず、フィードバックの効果は、与える側 (教師)、受ける側 (学習者)、また「書き直しの機会をどのように与えるか」という状況の相互作用と切り離すことはできないことが示唆された。

【キーワード】 訂正フィードバック・外国語ライティング・学習者意識調査・書き直しの機会

- |                           |                      |
|---------------------------|----------------------|
| 1. はじめに                   | 4. 研究結果              |
| 2. 外国語ライティングにおける訂正フィードバック | 4.1 学習者のビリーフ         |
| 2.1 フィードバックの種類            | 4.2 学習者のフィードバックの利用   |
| 2.2 フィードバックの効果            | 4.3 学習者のフィードバックへの期待  |
| 3. 研究方法                   | 4.4 教師フィードバックと学習者の修正 |
| 3.1 実施場所と参加者              | 5. まとめと考察            |
| 3.2 データ収集と分析              |                      |

### 1. はじめに

外国語の 4 技能の中で、ライティングは特殊な能力だと言われる。これについて Grabe & Kaplan (1996) は、「書く力は自然に習得されるものではなく、それは (生物学的というより) 文化的に、学校あるいは他の教育環境において、ある世代から次の世代に受け継がれなくてはならないものである」(p. 6) と述べている。すなわち、ライティングの習得においては、他の技能と比べ意識的な訓練と練習が必要であり、教室での指導が必要不可欠だということである。この「教

室での外国語ライティング指導」において、重要な役割を果たしているのが教師からのフィードバックである。フィードバックは、学習者のテキストの改善のみならず、目標言語の習得を促進する手法として、その重要性が注目されている。

本研究は、この教室でのライティング指導の中核をなすフィードバックに焦点を当てる。そして、外国語としての日本語 (Japanese as a Foreign Language、以下 JFL) 学習環境で学ぶ学習者が教師のフィードバックに対してどのようなビリーフを持っているか、教師は何に対してどのような訂正フィードバックを出しているか、また、学習者はそのフィードバックをどのように利用し、自身の作文の修正に反映させているかについて明らかにすることを旨とする。

## 2. 外国語ライティングにおける訂正フィードバック

### 2.1 フィードバックの種類 ―文章の何をどのように訂正するか―

フィードバックは主に読み手である教師、あるいはクラスメイト (ピア) が書き手である学習者に与えるもので、「学習者のアウトプットに対してなんらかの評価 (コメントや意見) を返す・与えること」と定義される (大関 2015, pp. 107-108)。1980年代の第二言語ライティング研究において、そのパラダイムが「プロダクト・アプローチ」(最終段階で書かれた文章によってのみ学習者の能力を評価する) から「プロセス・アプローチ」(書き手のヴォイスが尊重され、書く過程とテキストの推敲に焦点が当てられる)へとシフトするにつれて、文章を完成させる過程で、どのようなフィードバックを与えれば文章が改善するか、あるいはより良い書き手を育てることができるかについて、多くの実証研究が行われるようになった (例 Bitchener 2008; Bitchener & Knoch 2009, 2010a, 2010b; Ellis et al. 2008; Ferris 2006; Sheen 2007)。

フィードバックは学習者の言語使用にどこか不適切なことがあると気づかせることを主な目的とし、その気づきを促す方法としては、様々な種類がある。「どのように学習者に気づきを促すか」という観点からは、大きく、直接的フィードバック、間接的フィードバック、メタ言語的フィードバックの三つの方法がある。さらに、「誰がフィードバックを出すか」という観点からは、教師によるフィードバックに加えて、同じ授業のクラスメイトによるピア・フィードバック、ライティング・センターなど正課授業外で「対話」を通して行われるチューターによるフィードバックという方法がある。そして、「文章のどの要素に焦点を当てるか」という観点からは、内容や構成などの *global issues* と文法や語彙などの *local issues* という二つの分類がある。さらに、これらの誤りを全て訂正すべきか (非焦点型)、項目を絞って訂正すべきか (焦点型) という議論もある。また一方では、「文法のエラーは訂正しても効果がなくむしろ害を与えるのでやめるべきだ」という主張 (Truscott 1996) に対して、「学習者は自分で自分の誤用を訂正することができないため、フィードバックの効果はあり得るし、学習者は訂正を望んでいる」という反論があるなど (Ferris 1999)、フィードバックそのものの是非についての議論も起きている。このように、外国語ライティングにおけるフィードバックの効果は、現在も第二言語習得研究および第二言語ライティング研究において主要な研究テーマの一つとなっている。

## 2.2 フィードバックの効果

フィードバックの効果についての実証研究は、その多くが英語を第二言語とする *English as a Second Language (ESL)* 環境で実施されてきており、日本語教育からの発信は十分とは言えないものの、1990年代後半以降その数は増えつつある。たとえば、「何に対してどのようなフィードバックを出すか」という点については上原(1997)の研究がある。上原は、日本語教師48名を対象に、日本語学習者が書いた作文に対しそれぞれの教師がどのような「記述式フィードバック」を出すかを分析した。その結果、文法・表記の誤りや不適切な表現など「形式面」を直接訂正したもの(教師添削)がフィードバック全体の85%となったことを報告している。一方、石橋(2001)では、8名の教師が学習者の書いた文章にどのようなフィードバックを出しているかについて実態調査を行ったところ、どのようなフィードバックを出すかは、教師の作文指導経験により違っていたことが報告されている。重要なことは、それによって学習者の修正や作文の質にも差が認められたということである。鈴木・武田(2008)も、5名の教師のフィードバックの出し方を調査し、教師間で異なる「パターン」があったことを報告した上で、フィードバックの最大限の効果を得るためには、学習者や作文の目的に応じて多様なフィードバック・パターンを使い分けることが重要だと指摘している。安藤(1996)は、「(1980~90年代の)日本語教育における作文教育の研究は、まだ形式面に多くの比重が置かれており、テキストと関わる具体的な書き手としての学習者が前面に出るまでに至っていない」(p. 317)と述べているが、2000年代に入り、日本語教育における作文教育でも、形式から意味内容へ、添削から多様なフィードバックへというパラダイムシフトが起きている可能性を上記の先行研究は示唆している。

一方、「誰がフィードバックを出すか」については、池田(1999)や六笠(2006)の研究がある。著者らは、(1)教師のフィードバック、(2)ピア・フィードバック、(3)自己推敲という三つのフィードバックの効果を、留学生20名の作文を対象に調査した。その結果、教師評価においては(2)のピア・フィードバックがエラーの減少に最も貢献したことを報告している。しかし、ピア・フィードバックの効果は、成績上位と下位のグループ間で差が見られ、成績上位者ほど、ピア・フィードバックとテキストの改善の相関が高かったということである。これに関連して、劉(2007)は、中国で学ぶ初級レベルの日本語学習者のフィードバックに対する意識調査を行い、学習者は依然として教師による添削に依存する傾向が強く、中国の教育環境ではピア・フィードバックはそれほど効果が期待されない可能性があることを報告している。

フィードバックに関してこうした様々な種類や分類が存在し、検証が続けられる理由は、学習者にとって最も効果がある訂正フィードバックはどのようなものなのか、つまり、どのようなフィードバックを、誰が、いつ、どの要素に対して出せば、学習者の文章が改善するのかという現場の教師や研究者の関心があるからであろう。しかし、どのフィードバックが効果的なのかについては、第二言語ライティング研究において一致した見解は得られていない。方向性としては、初級者には明示的で直接的なフィードバックの方が効果があるという傾向はあるものの

(Bichener & Knoch 2010a, 2010b; Chandler 2000; 伊東 2014;)、全ての外国語学習者にこの結果が一般化できるかどうかは明言できない。これは、学習環境や学習者の属性(習熟度や外国

語学習の目標など)の違いを考えれば当然のことであり、新谷(2015)が指摘しているように、訂正フィードバックの効果は、フィードバックを与える側(教師)、受ける側(学習者)、与える状況(授業)、そしてそれらの相互作用によっても常に変化するものであると捉えるべきであろう。したがって今後は、こうした多様な学習環境それぞれの特異性を考慮し、ある特定の外国語学習環境に焦点を当てた「事例研究」がますます重要になってくると考えられる。つまり、教師のフィードバックはどのように行われているかということについて、事例を一つ一つ丁寧に、質的・量的両方の観点から分析し、結果を研究者間で共有し続けることで新たな知見を構築していくことが求められるということである。

また、先行研究では、フィードバックの効果に焦点を当てたものが大多数で、フィードバックに対する学習者の意識やニーズに焦点を当てた学習者視点に立った研究が少ない。しかし、教師側がフィードバックを含めたある特定の指導法を選択する理由・根拠として、学習者の意識、ビリーフやニーズを理解しておくことは重要である。ビリーフは学習者の学習方略の選択に強く影響を与えているとされており、学習者のビリーフを教師が理解し、それを踏まえて学習者に合う指導法を選択することは、得られる教育効果を高めることが期待できるからである(Howitz, 1987)。したがって今後は、学習者は教師の訂正フィードバックに対して、どのような認識を持っているか、どのようなフィードバックを必要としているかについて探求すべく、学習者意識やビリーフに関して様々な学習環境において事例調査を実施し、それを研究者間で共有し、一般化可能である点とそうではない点について整理していくことが必要だと思われる。

そこで、本研究では、JFL学習環境で学ぶ学習者に焦点を当て、自然な学習環境において、学習者は教師に対してどのようなフィードバックを期待しているのか、実際に教師フィードバックをどのように利用し、作文の修正に反映させているのかについて事例調査を実施することにした。リサーチ・クエスションは次の4つである。

- (1) 学習者は、教師の作文フィードバックに対してどのようなビリーフを持っているか。
- (2) 学習者は、教師のフィードバックをどのように利用しているか。
- (3) 学習者は、教師にどのようなフィードバックを期待しているか。
- (4) 学習者は、教師のフィードバックに基づいてどのような修正を行っているか。

### 3. 研究方法

#### 3.1 実施場所と参加者

本研究は、中国遼寧省南部に位置する外国語大学の日本語学部において「外国語作文」を必修科目として履修している大学二年生の学習者57名を対象に実施された。専攻別に2クラスに分けられており、「国際貿易」を専攻とする学生26名と「同時通訳」を専攻とする学生31名で構成される。学生の日本語習熟度は、本研究を実施した翌年に行われる日本語能力試験N2レベルの取得を目指していることから中級レベルの学習者と判断した。この作文授業の担当は、教員歴3年の日本語を母語とする教員である。

この「外国語作文」の授業は、通年科目であり、前期と後期を一貫して34週間（一学期は17週間）に渡って行われている。授業時間は1コマ90分であり、週一回行われている。テーマ準拠型（theme-based）でシラバスがデザインされており、学習者は与えられたテーマについて授業時間内に800字以内（原稿用紙2枚）で自分の考えを執筆し、第一稿として提出する。翌週に、教師からのフィードバックやコメントが入った第一稿が一人一人に返却され、学習者は教師フィードバックに基づいて第一稿の書き直しを行い、第二稿として提出するという構成になっている。つまり、執筆と書き直しの2コマで1ユニットを形成しているということである。

本研究のデータ収集は、前期「外国語作文」の15週目（第一稿の執筆）と16週目（第一稿の書き直し）の授業で実施された。15週目と16週目を選んだ理由は、(1) 前期の最終授業ユニットであり、前期を通して学んだことの効果が現れやすい時期であること、(2) アンケートとインタビューを実施する時期として、担当教員から同意が得られたのがこの時期であったことの二点が挙げられる。

### 3.2 データ収集と分析

トライアングレーション（triangulation）の手法を採用し、アンケートと半構造化インタビューを通して学習者意識調査を行い、その補強として、実際に学習者が書いた作文（第一稿と第二稿）を回収し、実際に教師はどのようなフィードバックを出し、それに対して、学習者がどのような修正をしたか（あるいはしなかったか）について一人一人の作文に対して質的・量的な観点から分析を試みた。

#### 3.2.1 アンケート

アンケートは、学習者の母語である中国語で実施された（アンケートの現物とその日本語訳は付録を参照）。アンケートは、二部構成になっており、第一部は多岐選択式質問、第二部は自由回答式質問であった。多岐選択式質問は、次の4要因、合計15問で構成された。(1) フィードバックに関するビリーフ（例：外国語作文の学習において、先生や母語話者からのフィードバックは必要不可欠な要素である）(2) フィードバックの利用方法（例：フィードバックされた箇所をどう訂正すればいいかが分からない時、よく先生に相談し、質問を積極的にする）、(3) フィードバックに対する期待、ニーズ（例：間違った箇所に赤ペンで下線を引くより、正しい答えを提示してほしい）、(4) ピア・フィードバックに対する見解（例：習熟度が同程度の学習者同士のフィードバックは効果が低い）。ただし、本稿では、紙幅の制限により、要因(4)を除く3要因についてのみ報告する（要因(4)も含めた結果については、王（2015）を参照）。

それぞれの質問項目につき「強く思う」、「まあまあ思う」、「あまり思わない」、「全く思わない」の四件法で回答を求めた。学習者アンケートの質問項目は、フィードバックに対する英語学習者のビリーフを調査した Leki (1991) を参考に作成した（アンケートの現物については、王（2015）を参照）。Leki (1991)を参考にした理由は、同じ因子に着目することで、先行研究の結果との比較が行いやすいからである。



アンケートは、15週目の授業の開始後15分を割いて実施された。担当教員の同意を得た上で、学習者に対しては、アンケートの回答は授業の成績に影響を及ぼさないこと、回答の秘密は守られることを文書と口頭で十分説明し、了解を得た。

### 3.2.2 半構造化インタビュー

アンケートで得られた回答の信頼性を補強するため、インタビューへの参加に同意した学習者5名を対象に、個別にインタビュー調査を実施した。インタビューは半構造化の形式で実施した。半構造化インタビューとは、事前に大まかな質問事項を決めておき、回答者の答えによってさらに掘り下げて意見を聞くことができる形式である。インタビューでは、「先生のフィードバックの意図が分からない時はどうしていますか」、「どのようなフィードバックをもらいたいですか、その理由は何ですか」など、学習者が普段の日本語作文授業において感じていることについて、できる限り詳細な情報を把握しようと努めた。インタビューは、学習者の母語である中国語で行われ、分析のため文字化された後、日本語に翻訳した。

### 3.2.3 作文データ

学習者64名が「外国語作文」第15週目に書いた作文と、第16週目に教師のフィードバックに基づいて書き直した作文をデータとして収集した。作文の題目は「都会と田舎」であり、将来自分の居住地を選ぶならどちらを選ぶかその理由を説明するものである。

教師のフィードバックが付与された第一稿と、修正された第二稿を比較し、どのような修正が行われたかを分析した。まず、第一稿で教師から指摘された誤用を種類別に異なる色でマークし、それぞれの誤用に対してどのようなフィードバックが付与されたかを分析した。次に、第二稿に移り、第一稿の誤用がフィードバックに基づきどのように修正されたか（あるいは修正されなかったか）、つまり、誤用→フィードバック→修正の3つの関係性について、学習者一人一人の作文の質的・量的分析を組み合わせた混合法を通して明らかにしようと試みた。

## 4. 研究結果

4つのリサーチ・クエスチョンに対応する形で結果を報告する。

### 4.1 学習者は教師の作文フィードバックに対してどのようなピループを持っているか

表1は、ピループに関する4つの質問に対する回答の平均評定値と肯定回答率を示している。肯定回答率は、評定3または4の回答者の比率を示している。表1が示すように、「外国語作文の学習において、教師や母語話者からのフィードバックは大切で不可欠な要素である」(M=3.82 SD=.38)、「作文能力とフィードバックの数との間には関連性がある」(M=3.05 SD=.66)という項目に対して高い平均評定値が示されており、肯定回答率も84%に達していることから、本研究に参加した中国の日本語学習者は自身の作文能力の向上に教師からのフィードバックは欠かせない要素であると考えられる傾向にあることが分かった。また、「フィードバック以外の方法で作

文能力を伸ばすことができる」(M=2.12 SD=.55)については、肯定的な意見(43%)を否定的な意見(57%)を上回ったことから、ここでも学習者のフィードバックの重要性に対する学習者の認識の高さがうかがえる。また、「文法の誤用が多少あってもかまわない」と考える学習者の割合は約40%と低く、およそ60%の学習者がこの項目に否定的な見解を示したことから(M=2.12 SD=0.78)、学習者が教師フィードバックを利用して正確さを改善したいと考える傾向にあることがうかがえる。

表1 フィードバックに対する学習者のピループ

項目	M (SD)	肯定率
1. 外国語作文の学習において、先生や母語話者からのフィードバックは大切に不可欠な要素である。	3.82 (.38)	1.0
2. ある人の作文能力とその人が他者より受けたフィードバックの数との間には関連性がある。	3.05 (.66)	.84
3. フィードバックを受けなくても、他の方法で作文能力を伸ばすことができる。	2.19 (.55)	.57
4. 文を書くとき、文法の誤用が多少あってもかまわない。むしろ、意味の疎通、内容性の方がもっと重要である。	2.12 (.78)	.59

註 評定値は4点尺度(1:全く思わない~4:強く思う)、肯定回答率は評定3または4の回答者の比率を示す。

MはMeanの略。「平均値」を示す。

SDはStandard Deviationの略。「標準偏差」を示す。

#### 4.2 学習者は教師のフィードバックをどのように利用しているか

前述したように、教師によるフィードバックには様々な種類があるが、大きく、直接的フィードバックと間接的フィードバックがあることが知られている。本アンケート調査では、第一稿の書き直しの際にこれらの異なるフィードバックを学習者がどのように利用し、修正に反映させているかについて調査した。表2に結果の一部を示す。

まず、「教師からのフィードバックの意味を深く考える」について、全体の76%の学習者が肯定的な回答をした(M=3.00 SD=.70)。同様にフィードバックされた文法項目や語彙に対して、フィードバックを受けた理由が分からない場合には、「辞書で調べ、意味をしっかりと理解できてから修正するようにしている」に対して肯定的な回答をした学習者は全体の78%に上った(M=3.20 SD=.81)。このことから、学習者はフィードバックを受けた際、教師の指摘通りにそのまま訂正するのではなく、フィードバックの意図やどのように訂正すべきかについてある程度考えた上で訂正を行っていることが明らかになった。また、教師のフィードバックの意図が分からない場合、「教師本人に積極的に質問する」に対し、全体の83%の学習者が「そうしている」と答えたことから、本研究に参加した中国の日本語学習者は、フィードバックを最大限に利用すべく、その意図や理由が不明な場合は自立的に問題解決を図っていることが明らかになった。フィードバックの自立的問題解決の傾向は、「どうしてもフィードバックの修正方法が分からな

かったら、諦めてしまうのも仕方がない」に対する反対意見が否定的な意見に集約されたことにも表れている (M=2.12 SD=.92)。インタビューでも次のような発言があった。

「下線が引かれた箇所は、とりあえず自分で考えて直してみます。でも、文脈にあった単語を選ぶことはいまだに自信がなく、二回目の授業で先生に質問しています」

(学習者 A)

「美しい語句を使い美文が書けるようになりたいので、分からないところは積極的に質問します」

(学習者 B)

この結果は、本研究を実施した授業のように、フィードバックの後に「書き直し」の授業時間を設けることがフィードバックの効果を高める可能性があることを示唆している。

表2 フィードバックの利用方法

項目	M (SD)	肯定率
5. 教師からのフィードバックの意味を深く考える。	3.00 (.70)	.76
6. フィードバックされた箇所に対し、その理由を辞書でよく調べ、意味をしっかりと理解できてから修正するようにしている。	3.20 (.81)	.78
7. フィードバックされた箇所をどう訂正すればいいかが分からない時、よく先生に相談し、質問を積極的にする。	3.26 (.83)	.83
8. どうしてもフィードバックの修正方法が分からなかったら、諦めてしまうのも仕方がない。	2.12 (.92)	.34

註 評定値は4点尺度(1:全く思わない~4:強く思う)、肯定回答率は評定3または4の回答者の比率を示す。

#### 4.3 学習者は教師にどのようなフィードバックを期待しているか

次に、様々なフィードバックのうち、学習者はどのような種類のフィードバックを望んでいるかについての結果である。表3が示すように「教師に自分の作文のすべての間違いを指摘してほしい」については96%の学習者が同意を示した(M=3.72 SD=.52)。しかし、次の「間違っただ箇所を赤ペンで下線を引くより、正しい答えを提示してほしい」に対して否定的な回答をした学習者は全体の55%となり、明示的な訂正を期待する学習者を上回る結果となった(M=2.07 SD=.59)。このように、本研究に参加した学習者からは、全ての誤用を指摘はされたいものの、直接的なフィードバックよりも間接的なフィードバックを期待する傾向が示された。学習者の間接的フィードバックの選好については、インタビューでも次のようなコメントがあった。

「自己推敲能力は学習していく上で非常に重要な能力のため、特に文法エラーに関しては、自分で考えて修正したい」

(学習者 C)

「赤いペンで全部訂正された原稿を見ると気持ちが落ち込む。指摘だけしてもらえれば自分で直せると思う」

(学習者 D)

間接的フィードバックについては、下線やコードなどの表示の意図が理解できずに修正に結びつかないというケースもあり、直接的フィードバックの方が特に初級者の学習者には効果があると報告されてきているが(例: Ferris & Roberts, 2001; Sheen, 2007)、本研究に参加した学習者のように、外国語大学で目標言語(日本語)を専攻し、日本語能力試験のN2レベル合格という高い目標を設定した動機付けの高い学習者は、「書き直しの機会」が与えられている状況では、むしろ間接的フィードバックを望み、自己修正によって目標言語体系の基盤を強化したいと考える傾向にあるのかもしれない。

また、フィードバックの選好に関しては、全体の88%の学習者が、「作文を完成した後、総括・評価を行ってほしい」という意見を示し(M=3.61 SD=.52)、学習者一人一人の作文に対するフィードバックに加えて、授業の中で総括としてのフィードバックを期待する傾向も読み取れた。これについては、アンケートの自由回答式質問「あなたは、自分の作文能力を上げるには、どのようなことが必要だと考えていますか?」に対して、「模範となる例文を見るべき」と言及した学習者が21名いたこととも関連がある。この願望の背景には、当該授業が「第一稿を書き、フィードバックをもらって書き直し、第二稿として提出する」という二段階で一つのユニットが終了し、学習者は、最終的に「どのような文章が良い文章なのか(どのような文章が高く評価されるのか)」について確認できないまま、次の新しい作文課題に移っているという現状があるのかもしれない。

また自由回答では、模範となる例文を見たい理由として「美文を書きたいから」、という点を挙げていた学習者が4名いた。これは、上記4.2で紹介した学習者Bのインタビューでのコメントと一致する。つまり、美文を書くために、他者の文章から優秀な部分を抜粋し、自分の作文に取り入れることが、よい作文が書ける鍵であるとこれらの学習者は認識していると解釈できる。ライティング指導におけるモデルの提示については、独創性を奪うなどの理由から反対の意見もあるが、JFL環境のように、授業外で目標言語に触れる機会が少なく、作文授業にも時間の制約があるような学習環境では、授業内で模範となる美文を提示することは、作文能力と外国語能力双方の向上のために有効な方法となるのかもしれない。

表3 フィードバックに対するニーズ

項目	M (SD)	肯定率
9. 教師に自分の作文のすべての間違いを指摘してほしい。	3.72 (.52)	.96
10. 間違っ箇所 <small>た</small> に赤ペンで下線を引くより、正しい答えを提示してほしい。	2.07 (.59)	.45
11. 作文を書いた後に、文法や構成などの書き方についての総括・評価をしてほしい。	3.61 (.52)	.88

註 評定値は4点尺度(1:全く思わない~4:強く思う)、肯定回答率は評定3または4の回答者の比率を示す。

#### 4.4 学習者は、教師のフィードバックに基づいてどのような修正を行っているか

ここからは、学習者が文章作成過程において、教師のフィードバックに基づいて実際にどのような修正を行ったのかについての分析結果を報告する。一人一人の作文原稿を質的・量的な観点から分析することで、学習者のどのような誤用に対してどのようなフィードバックが出されたのか(誤用の種類とフィードバックの種類の関係)、そして、それぞれのフィードバックに基づいてどのような修正が行われたのか(フィードバックの利用とその効果)について明らかにしようと試みた。

教師が作文の「なにを」訂正するべきかについては、前述した通り、文法か内容か、焦点型か非焦点型かといった問いがある。本研究もこの観点に着目し、まず学習者の誤用の分類を行った。その結果、学習者の誤用は主に次の三つに分類できることが分かった。(1) 文法的な機能を伝えることを主とする項目:助詞の使用、動詞の活用形、文型の違い、文末表現(です、ます、だ)、(2) 語彙的な意味の伝達を主とする項目:単語の選択、単語の使い方、(3) 全体的な内容や構成に関する項目:文全体の意味、テキスト全体の論旨、作文課題との整合性、である。

次に、これらの誤用に対して、「どのように」フィードバックが行われたのかについて分析するため、教師のフィードバックを「直接的・間接的」の2タイプに分類し、比較検証を行った。直接的フィードバックは、教師が明示的に訂正して正しい形式を示すものである。一方、間接的フィードバックは、誤り箇所のみを示す(例:アンダーラインを引いたり、クエスチョンマークをつけたりする)、質問をしたり(例:「何が不便だったのですか」)、読み手としての感想やコメントを書く(例:「田舎を選ばない理由がありません」)等である。

図1は、学習者の作文第一稿における誤用の種類と教師のフィードバックの関係を示したものである。

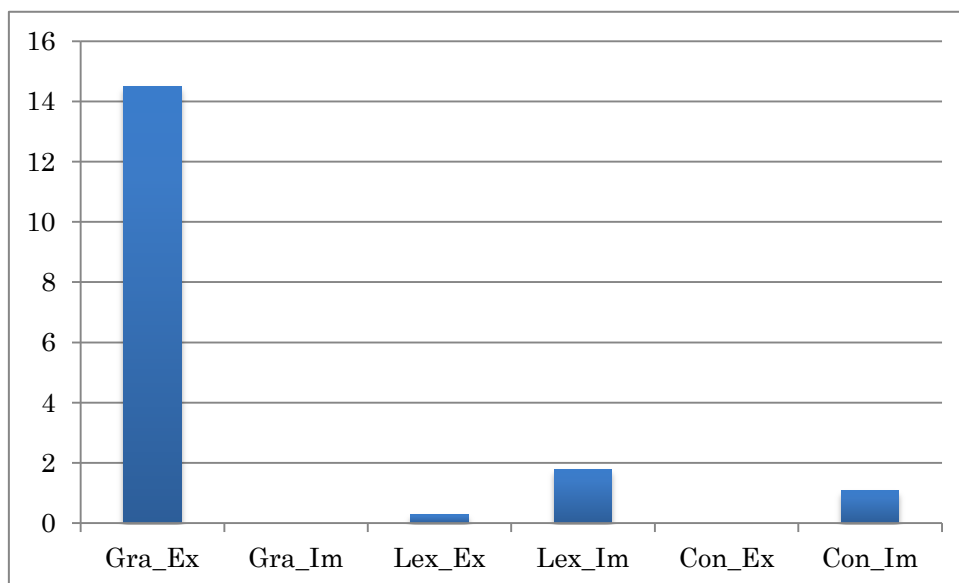


図1 学習者の誤りの種類とそれに対する教師フィードバック

註 Y軸は、種類別誤用数の平均値を示す。

Gra\_Ex: 文法・直接的フィードバック

Gra\_Im: 文法・間接的フィードバック

Lex\_Ex: 語彙・直接的フィードバック

Lex\_Im: 語彙・間接的フィードバック

Con\_Ex: 内容・直接的フィードバック

Con\_Im: 内容・間接的フィードバック

まず、文法、語彙、内容のうち、教師によって指摘された項目は、圧倒的に文法に集中していることが分かった。また、文法の誤用に対しては直接的な訂正がなされる傾向にあり、下記、抜粋1の例が示すように、ほぼ全ての文法の誤用がアンダーライン等で指摘され、正しい形式が明示的に与えられていた。その結果、文法に関するフィードバックが学習者にとって最も理解しやすく、最も訂正しやすい項目となり、教師の明示的な誤り訂正は、短期的にはほとんどの文法項目の正確な修正につながったことが分かった。

しかし、訂直後に文法の正確さが改善したとしても、その効果が長期的に持続したかどうかについては疑問の余地が残る。これについては、大関(2015)が指摘しているように、習得という観点からは、ある特定の時期に書かれた作文Aのドラフトの変化を追うだけではなく、その後に書かれた新しい作文Bでも効果が現れるのかを見る必要が今後の課題としてあるだろう。しかしながら、本研究で調査した授業は、フィードバック後に「書き直し」の授業時間を設けており、学習者アンケート調査では、フィードバックの理由が分からない時は、「辞書を引く」、「教師に質問する」など様々な戦略を採用し、自律的に問題解決をはかっているという結果が得られたことから、教師の直接的フィードバックは、本研究に参加した中国人日本語学習者の既存のメタ言語知識を誘発・強化し、文法に関する新しい言語体系を構築するきっかけになった可能性があると考えられる。

### 抜粋1

第一稿 (フィードバックが与えられた第一稿)

も も だ  
都会と田舎は良い場所/と思います。でも、将来、私は都会を選ぶと思います。  
が  
田舎より都会は好きです。都会は、私に合うと思います。

第二稿 (フィードバックに基づき修正された第二稿)

都会も田舎も良い場所だと思います。でも、将来、私は都会を選ぶと思います。  
田舎より都会が好きです。都会は、私に合うと思います。

次に、二点目の語彙的な意味の伝達に関するフィードバックに移る。上述の図1が示すように、語彙に対するフィードバックは、文法に比べるとその頻度が下がる傾向にある。しかしながら、学習者の語彙選択に関して教師がどのようにフィードバックを出しているかという点については、文法が直接的だったのに対して語彙は下線や印をつけるなど間接的なフィードバックが大部分を占めており、語彙に対しては直接的な訂正がなされることはほとんどなかった点は興味深い。

それでは、学習者は、間接的なフィードバックに基づき、語彙選択をどのように修正したのだろうか。下記は、学習者の作文からの抜粋である。

### 抜粋2

第一稿 (フィードバックが与えられた第一稿)

私は怠け者だから、スーパーまで長い時間歩くのは非常につらいことだと思います。そのため、私は田舎より、都会の方がもっと気に入ります。

第二稿 (フィードバックに基づき修正された第二稿)

私は怠け者だから、スーパーまで長い時間歩くのは非常につらいことだと思います。そのため、私は田舎より、都会の方がもっと好きです。

### 抜粋3

第一稿 (フィードバックが与えられた第一稿)

都会には、いろいろな人がいます。夢を持って都会にそろっています。私も夢を持っています。それは、将来アニメの会社をもらうことですから、その夢を実現したいなら、都会で働くことが必要です。

第二稿 (フィードバックに基づき修正された第二稿)

都会には、いろいろな人がいます。夢を持って都会に行きます。私も夢を持っています。それは、将来アニメの会社を入ることですから、その夢を実現したいなら、都会で働くことが必要です。

抜粋 2 と 3 が示すように、本研究が調査対象とした作文授業担当教師は、語彙選択の誤用に関しては、下線を引き疑問符を付記するという方法で、間接的なフィードバックを出す傾向が見られた。そして、この方法は、下線と疑問符という極めて簡素化された手法であるにも関わらず、抜粋 2 と 3 いずれにおいても、修正版では正しい語彙選択につながっている点は注目に値する。この結果は、語彙に関しては、間接的フィードバックが既存のメタ言語知識を誘発する可能性があることを示唆している。

しかしながら、抜粋の第二稿では、「もらう」を「入る」という単語に変更した点で語彙レベルでは修正は成功したと言えるが、この語彙の修正によって新たな別の問題が発生している点を見逃してはならない。つまり、動詞を変えたことで、それと共に起る助詞も変えなければならぬが(会社をもらう→会社に入る)、「を」をそのまま残したことで、新たな誤用が生まれてしまったということである。

ある語彙を文中で使用する際には、必ず他のいくつかの文法項目が深く関わっている。特に、日本語のような膠着語の場合は、動詞と助詞の関係性を理解しながら習得が進むため、間接的フィードバックの与え方についても、たとえば、下線は動詞の部分だけでよいのか、助詞の部分まで含めて指摘をするべきなのか等は、学習者の習熟度や認知能力、分析的思考能力を考慮しつつ、教員側に意識的な判断が必要かもしれない。

最後に、内容に関するフィードバックについて述べる。図 1 が示すように、内容に関するフィードバックは、学習者の作文に 1~2 つという少ない頻度であり、その全てが改善方法を明示的に提示するというよりは、疑問文やコメントなど間接的な手法によるものであった。

それでは、こうした間接的なフィードバックにより、学習者は自身の作文の内容や論旨をどのように修正したのだろうか。下記に例を示す。

#### 抜粋 4

第一稿 (フィードバックが与えられた第一稿)

小学校の時、私は初めて田舎に行きました。その時、生活はとても不便でした。現在、田舎の生活はだんだんよくなりました。

→何が不便でしたか? (教師のフィードバック)

第二稿 (フィードバックに基づき修正された第二稿)

小学校の時、私は初めて田舎に行きました。その時、生活はとても不便でした。**交通期間は自転車しかありません。飲用水は少ないです。雨水を利用しました。**現在、田舎の生活はだんだんよくなりました。

#### 抜粋 5

第一稿 (フィードバックが与えられた第一稿)

私の一番好きな動物は犬です。でも、都市で犬を買うことは面倒です。田舎に住んだら、これは大丈夫です。また、都市でたくさんのチャンスがあります。私たちの国の発展にとっても



いいと思います。

→ なぜ犬を飼うことが面倒ですか？

→ どんなチャンスがありますか？（教師のフィードバック）

第二稿（フィードバックに基づき修正された第二稿）

私の一番好きな動物は犬です。でも、都市で犬を買うことは面倒です。家の面積が小さいですから、毎日犬と散歩に出かけます。仕事がとても忙しい時、このことでとても時間を浪費します。田舎に住んだら、これは大丈夫です。また、都市でたくさんのチャンスがあります。就職とか教育とかいろいろな選択があります。私たちの国の発展にとってもいいと思います。

抜粋4と抜粋5のそれぞれ第一稿は、学習者の主張に対する根拠が不十分であることから、教師が、その根拠について質問する形でフィードバックが出されている。これに対して、それぞれの第二稿では、主張を支える理由や具体例が提示されており、全体としての論理性が改善されている。この結果は、「なぜ」、「何」というオープンエンド型の質問は、学習者の読み手意識（読む側の立場になって文章を書こうとする意識）を誘発し、内容や論旨など作文のグローバルな要素の改善につながることを示唆している。

## 5. まとめと考察

学習者意識調査を通して、学習者は教師の訂正フィードバックへの依存度が高く、自分の作文を改善するために教師からのフィードバックは欠かせないと考えている傾向が明らかになった。また、自身の誤用を全て指摘してほしいという要望があるものの、指摘された後は「自分で直したい」という要望を持っており、直接的ではなく間接的な手法によるフィードバックを期待する傾向があることが分かった。それゆえに、仮に間接的フィードバックの意図が理解できなかったとしても、辞書を引いたり、教師に質問したりするなどのストラテジーを用いて自律的に問題解決を図る傾向にあることが示された。これは、フィードバック後に「書き直し」の授業時間を設けている当該大学の学習環境ならではの特徴である可能性があり、フィードバック後の書き直しの機会と外国語ライティング能力の関係について重要な示唆を与えている。

教師のフィードバックについては、文法上の誤りに対して出されるものが相対的に多い現状が明らかになった。さらに、文法上の誤りは直接的な訂正がなされ、短期的にはほとんどの項目に効果があったことが示された。一方、語彙の誤りの方は、間接的フィードバックが出される傾向にあり、下線や疑問符などの記号だけでも、正しい語彙の誘発につながる可能性が示唆された。しかしながら、語彙の修正が、共起する助詞など新たに別の文法的な誤用を引き起こすケースが見られたことから、間接的フィードバックを出す際には、教師側で言語の特徴に合わせた手法（動詞のみならず助詞まで下線を引くなど）が意識的に検討される必要があるかもしれない。

本研究の限界点は、フィードバックの影響や効果が長期的に持続したかどうかについて見ていない点である。作文能力は、外国語運用能力に比例する形で自然に育成されるものではなく、読み手に対する意識（audience awareness）やトピックに関する知識（topic knowledge）、ジャンルに関する知識（genre knowledge）、また母語での作文能力（L1 composing skills）など言

語能力以外の様々な構成要素が複雑に影響し合う能力であることを考えると、今後、フィードバックがこれらの要因にどのように働きかけ、どのように書き手を育成していくのかについて、縦断的に追跡していくことが必要であろう。しかしながら、これまでのフィードバック研究において、JFL環境における実証研究が十分に報告されていない点を考えると、本研究で得られた知見は、JFL環境におけるライティング教育の一つの事例として、第二言語ライティングや日本語教育という領域に新たな知見をもたらすことが期待できる。また、本研究は、フィードバックの効果は、教師、学習者、また「書き直しの機会をどのように与えるか」という状況の相互作用と切り離すことはできないことを示した点で、実験室ではなく自然な学習環境における、社会的文脈を視野に入れた事例調査の重要性が見直されるきっかけになることが期待できる。

【参考文献】

- 安藤淑子 (1996) 「第二言語教育としての日本語作文教育の展望」『広島大学教育学部紀要』 2, 313-320
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2008). The value of written corrective feedback for migrant and international students. *Language Teaching Research*, 12, 409–431.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2009). The value of a focused approach to written corrective feedback. *ELT Journal*, 63, 204–211.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2010a). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 19, 207-217.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2010b). The contribution of written corrective feedback to language development: A ten month investigation. *Applied Linguistics*, 31, 193–214.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12, 267-296.
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., & Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, 36, 353–371.
- Ferris, D. R. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8, 1-10.
- Ferris, D. R. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (pp. 81–104). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ferris, D. R. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in

- SLA: Intersections and practical applications. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 181-201.
- Ferris, D. R., & Roberts, B. Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10, 161-184.
- Grabe, W., & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. Harlow: Longman.
- Horwitz, E. K., (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 119-129). London: Prentice-Hall International.
- 池田玲子 (1999) 「日本語作文におけるピア・レスポンスの効果 —中級学習者の場合—」  
『言語文化と日本語教育』 17, 36-47
- 石橋玲子 (2001) 「産出作文に対する教師のフィードバック —日本語学習者の認識と対応から—」  
『拓殖大学紀要』 11, 89-98
- 伊東克洋 (2014) 「初級日本語作文における自己訂正 —コンコーダンスプログラム使用の試み—」  
『比較日本学教育研究センター研究年報』 10, 220-226
- Leki, I. (1991). The preferences of ESL students for error correction in college-level writing class. *Foreign Language Annals*, 24, 203-218.
- 六笠恵美子 (2006) 「対話的指導が作文推敲におよぼす効果」『早稲田大学日本語教育学会 2006年春季大会講演会・研究発表会資料集』 40-43
- 大関浩美 (2015 編) 『フィードバック研究への招待 —第二言語習得とフィードバック—』 くろしお出版
- 劉娜 (2007) 「ピア・フィードバック活動によって作文学習意識はどう変わるか —JFL 環境の中上級中国語母語話者を対象に—」『言語文化と日本語教育』 34, 78-81
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41, 255-283.
- 新谷奈津子 (2015) 「フィードバックに関する FAQ —いつ、なにを、どうすればいいか—」『英語教育』 64, 10-13
- 鈴木美希・武田知子 (2008) 「E メールでの作文添削パターンとフィードバック方法」『日本語教育実践研究フォーラム報告 2008』 1-7
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369.
- 上原久美子 (1997) 「日本語教育における作文の記述式フィードバックについて —コードによる分析の試み—」『南山日本語教育』 4, 135-161
- 王沁雪 (2015) 『外国語作文における教師のフィードバック —学習者意識調査—』九州大学大学院地球社会統合科学府修士論文 (未刊行)

付録

作文フィードバックに対する意識調査  
—アンケートとインタビューの質問項目—  
(中国語版現物)

今天感谢您协助调查。

【调查目的】

本次调查是为了了解日语学习者在写作文的时候，对于老师给予的反馈意见持有什么样的想法，如何对待老师给予的反馈意见的。

【调查方法】

愿意协助本次调查的同学，请回答以下问卷，大约花费 10 分钟的时间。

【对个人信息和数据的保护】

- 出于对个人信息的保护，不用填写姓名。
- 调查内容仅用于研究。
- 即使在提交同意书以后，若改变协助调查的意愿，也可随时申请取消。
- 调查数据将用于学会报告，论文及报告书。

【本次调查和上课的关系】

- 问卷的回答不会影响到上课的成绩。
- 即使不协助调查，也不会有任何利益损失。

阅读过以上各项后，请同意协助本次调查的同学填写以下问卷。

1. 下面各项问题，你的情况符合哪种？

请从「非常赞同」，「基本赞同」，「基本不赞同」，「完全不赞同」里面选择。

非常赞同                      基本赞同                      基本不赞同                      完全不赞同  
4 . . . . . 3 . . . . . 2 . . . . . 1

1. 在外语作文的学习上，从老师或者外语母语的人那里得到的反馈意见很重要，不可或缺。

2. 一个人的作文能力和他从其他人那里得到的反馈意见的多少有关系。
  3. 即使没有反馈意见, 利用其他的方法也可以提高作文能力。
  4. 写文章的时候, 语法有一些错误也没关系。反而是意思的疏通, 内容更重要。
  5. 会认真考虑从老师那里得到的反馈意见的意思。
  6. 被老师指正的语法和词汇, 会先查辞典明确其语法和词汇用法后再修改。
  7. 对于得到反馈意见的地方不知道要怎么修改的时候, 和老师沟通, 并积极问老师问题。
  8. 对于得到的反馈意见, 无论如何都不知道怎么修改的话, 没办法也只能放弃了。
  9. 希望老师能指出自己作文里所有的错误。
  10. 在有错误的地方, 与其在下面画红线, 不如直接提示正确的答案。
  11. 写完作文以后, 希望老师对正确的语法和文章构成进行整体说明。
  12. 想看其他同学写的作文, 想学习一下。
  13. 如果可能的话, 不仅想从老师那里得到反馈意见, 也想和同学互相提反馈意见, 交换感想。
  14. 说实话, 从同学那里得到的反馈意见和同学指出来的问题不怎么可信。
  15. 同等日语水平的同学给自己提的反馈意见作用不大。
- II.
1. 希望老师怎样修改自己的作文?
  2. 认为提高自己作文能力的最有效的方法是什么?

采访调查的问题

1. 希望老师怎样修改自己的作文？比如，提示正确答案和不提示正确答案的方法喜欢哪一种？理由是什么？
2. 在不知道老师给的反馈意见的意图的时候，是怎么做的？
3. 作文的初稿，和根据老师的反馈意见修改好的第二稿做比较的时候，感觉哪一点得到了最大的提升？
4. 从同学那里也得到过反馈意见吗？你觉得同学那里得到的反馈意见怎么样？
5. 认为提高自己作文能力最有效的方法是什么？

日本語訳

本日は調査にご協力いただき、ありがとうございます。

**【調査の目的】**

この調査は、日本語学習者が、作文において教師から出されたフィードバックに対し、どのような意識を持っているか、フィードバックをどのように利用しているかを調査するものです。

**【調査方法】**

この調査に同意してくださる方は、下記のアンケートにお答えいただきます。所要時間は約10分です。

**【個人情報とデータの取り扱い】**

- 個人情報保護のため、氏名の記載は不要です。
- 調査内容は研究目的以外には一切使用いたしません。
- 調査への参加同意は、同意書提出後であっても、いつでも撤回できます。
- 調査結果は学会報告、論文、報告書のデータとして使用させていただきます。

**【授業との関係について】**

- アンケートの回答が授業の成績に影響することはありません。
- 調査に協力されなくても、不利益を受けることは全くありません。

以上の項目をお読みいただいた上で、本調査への協力を同意してくださる方は、下記のアンケートにお答えください。

I. 次のそれぞれの項目は、あなたにどの程度当てはまりますか。

「強く思う」、「まあまあ思う」、「あまり思わない」、「全然思わない」の中より、お選びください。

強く思う	まあまあ思う	あまり思わない	全く思わない
4 . . . . .	3 . . . . .	2 . . . . .	1

1. 外国語作文の学習において、先生や母語話者からのフィードバックは大切で不可欠な要素である。
2. ある人の作文能力とその人が他者より受けたフィードバックの数との間には関連性がある。
3. フィードバックを受けなくても、他の方法で作文能力を伸ばすことができる。
4. 文を書くとき、文法の誤用が多少あってもかまわない。むしろ、意味の疎通、内容性の方がもっと重要である。
5. 教師からのフィードバックの意味を深く考える。
6. 教師に指摘された文法や語彙について、その用法を辞書で調べ、その文法や語彙の用法が十分に理解できてから修正するようにしている。
7. フィードバックされた箇所をどう訂正すればいいかが分からない時、よく先生に相談し、質問を積極的にする。
8. どうしてもフィードバックの修正方法が分からなかったら、諦めてしまうのも仕方がない。
9. 教師に自分の作文のすべての間違いを指摘してほしい。
10. 間違った箇所に赤ペンで下線を引くより、正しい答えを提示してほしい。



11. 作文を書いた後に、正しい文法や正しい構成についての総括説明をしてほしい。
12. 他のクラスメイトの書いた作文を見たい、見習いたい。
13. 可能であれば、教師からのフィードバックだけでなく、クラスメイトとお互いにフィードバックをしたりして、感想を交換することもしたい。
14. 正直、クラスメイトから受けたフィードバック・指摘があまり信用できない。
15. 日本語能力が殆ど変わらないクラスメイトからのフィードバックは効果が低い。

II. あなたの考えを自由に書いてください。

1. 教師にどのように自分の作文を訂正してほしいと考えていますか？
2. 自分の作文能力を上げるためにどのようなことが必要だと考えていますか？

#### 半構造化インタビューの質問

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. 教師にどのように自分の作文を訂正してほしいと考えていますか？例えば、正解と提示する方法と、提示しない方法はどちらのほうが好きですか？その理由は何ですか？</li><li>2. 教師によるフィードバックの意図が分からない時は、どうしていますか？</li><li>3. 第一稿と、教師のフィードバックに基づいて修正した第二稿を比べた時、どのような点が最も改善されたと思いますか？</li><li>4. クラスメイトからフィードバックをもらったことがありますか？ そのフィードバックについてどう思いましたか？</li><li>5. 自分の作文能力を上げるための最も効果的な方法として、どのようなものがあると考えていますか？</li></ol> |
|---|

保田 幸子 (やすだ さちこ)

【主な海外教授活動の場】

オーストラリア・高等教育機関日本研究センター 2001. 10～2002. 02

オーストラリア・高等教育機関日本語学科 2002. 03～2002. 12

# ディスカッション

## 【第3回】

研究法上の提案：異なる立場・視点から教育の事実を見直し、分析する  
教授法上の提案：学習者の言語・文化・社会観とそその変化に合う方法を  
考え、実行する

## ルーマニアにおける日本語教育

海外で日本語教育が始まってから今日までの長い期間において、幾多の学習上の工夫や教育改善の貴重な努力が行われてきました。しかし、それに対し他者が注意を払うということは多くありませんでした。本誌常設コーナーである「ディスカッション」は、そのような個人的な経験が風化していってしまう現状を何とか変えたいという問題意識から生まれたものです。ここでは、こうした努力の価値をできる限り共有し、学会誌のメディアとしてのありかたを常に再考します。また、海外日本語教授経験者や学習者による教育実践に着目し、その成果報告・情報交換・研究実施・研究成果の公開と共有を行い、それらの方法自体を開発・改良していくエンジンであることを目指します。

第3号で取り上げるのは、本学会世話人の一人、ロマン・パシュカさんへのインタビューです。インタビュー記事を次に掲載します。

インタビュー:2016年11月27日実施、聞き手・構成:学会誌編集委員会(内山・高嶋・吉田)

——ルーマニアで日本語教師をされていた当時のことをお聞かせください。

ロマン:今考えると、2000年~2010年頃はルーマニア現地と母語話者教師間で期待されている役割に関してギャップがあったと思います。国際交流基金の専門家はブカレスト大学に派遣されるのですが、大学での教員の仕事以外に、ルーマニア全体の日本語教育の現状を把握することも大きな役目でした。実際に専門家の方は出張も多かったです。ブカレスト大学の教員はその部分を理解していなくて、大学の仕事量が膨大なので、大学の仕事を優先してほしいと考えていました。そこから誤解が生じてしまいましたね。2000年~2010年くらいまでこのような状況でした。今でもブカレスト大学に専門家が派遣されているのですが、先のギャップはかなり改善されたと思います。

——どのように改善されたのですか。

ロマン:日本語教師会が2005年に設立され、教師会が教師研修や勉強会を実施するようになったことで大きく変わったと思います。そもそもはJICAのボランティア隊員が大使館で1か月に1回程、連絡会議を行っていて、プチ報告会のようなものをしていました。それがきっかけで情報をルーマニア全体で共有しようということになり、現地教師も関わるようになりました。そして連絡会議が発展し、日本語教師会となり

ました。役員は会長と副会長と会計で、当初会計はJICA隊員だったのですが、法人化した2007年以降はルーマニア人がすべての役員を務めるようになりました。ルーマニアでは日本語教師が少ないので、組織自体は小さく、20名程で構成されています。

——非常に興味深い設立の過程ですね。

ロマン:連絡会議のときは大使館の担当の方が日本語教育にとっても熱心だったというのが大きいですね。日本語教師会設立の際も、ご尽力いただきました。

——JICAの派遣が打ち切りになったのはいつでしたか。

ロマン:教師会が2005年に設立された後、2007年にルーマニアがEUに加盟し、2008年からはJICAの派遣は終わりました。

——その後、2009年から2011年までブルガリア、ハンガリー、ポーランドおよびルーマニアの中・東欧4か国を対象に日本文化発信プログラムがありましたよね。ロマン:あれはプログラムの方針と現場の期待とでズレがあったと思います。プログラムの方針としては日本文化を発信するのが主な活動内容だったと思うのですが、現場としては日本語の授業も期待していまし

**ロマン・パシュカ** ブカレスト大学大学院博士課程修了。文献学博士。これまで日本語教師としてブカレスト大学、経済大学で日本語を教えてきた。現在は神田外語大学で教鞭をとっている。

た。これは教育機関や学習者の期待でもあったと思います。というのは、JICA 隊員は日本語と文化イベントの両方を実施していたので、同様にそれを期待していたのでしょうね。またルーマニアでは日本語母語話者に会う機会が少ないので、学習者としては生の日本語を聞きたいという声が多かったと思います。しかし実際は日本語教育の経験者が非常に少なかったです。もちろんプログラムに参加された方が悪いのではなく、マッチングがうまくいっていなかったのが原因だと思います。参加された方の専門性が活かせる機関に派遣できていなかったのです。そのミスマッチングの情報が教師会にも伝わり、教師会としては教師研修などを実施しました。その教師研修には基金の専門家の方も携わっていただきました。

————— どのような日本文化にルーマニアの学習者は興味を持っているのでしょうか。

ロマン：茶道などの伝統文化もあれば、コスプレなどのポップカルチャーなど多様です。学習者としては講義型のようなレクチャーよりも、体験型のイベントを望んでいるかと思います。ルーマニアの学習者は自ら動く傾向がありますからね。その事例として、JICA が撤退するという事になったとき、それまでそこで学んでいたルーマニアの学習者が NGO を立ち上げ、そこで日本語の授業と文化紹介をルーマニアの人々自身で行うようになりました。

————— 国際交流基金は 2014 年から

ASEAN 諸国を対象として日本語パートナーズ派遣事業を行っていますが、同じような方法でルーマニアに派遣された場合、どうなると思いますか。

ロマン：プラスになると思います。ただ、どこに派遣されるかが大事だと思います。そして派遣前のコミュニケーションも重要ですね。要望や方針などを密にやり取りし、合意を得る必要があります。今は教師会もあつたりして、いろいろなノウハウが蓄積されており、一方に依存するといった状態では全くないので、派遣された場合、協働でいっしょに何かするということができると思います。また派遣が終わった後のフォローアップも大切ですね。

————— ルーマニアでの外国語学習状況はどうですか。

ロマン：社会主義時代の 70 年代 80 年代ではロシア語学習が多かったのですが、フランス語も多かったですね。フランスは資本主義圏なのですが、同じロマンス諸語ということで OK でした。最近では英語学習が多いです。

またルーマニアの学習者にとって外国語は身近に感じる存在です。児童・生徒のころから第1外国語や第2外国語を学ぶので、外国語を学ぶことが大事だという考えが根底にあると思います。その背景には、ヨーロッパ圏内に位置し、EU にも加盟しているのです、その地



の言葉を使う必要があるからです。また仕事で海外に出る人が多いのも事実です。ただそれはヨーロッパ言語の場合で、日本語の場合はそれが仕事につながるかという話は違ってきます。日系企業も少ないので、ブカレストで実際に日本語を使って仕事をしている人は30人位です。だから日本語を学習するいちばんの理由は、日本にいずれ行きたいということもあるかもしれませんが、日本や日本文化にアクセスしたいというのが大きなモチベーションになっているのだと思います。また私自身は日本語を使ってコミュニケーションするというのがいちばん大切だと考えています。ルーマニアの学習者の中にもそのような考えを持っている人がいて、日本語能力試験の合格に興味がない学習者さえもいます。

—————今後のルーマニアにおける日本語教育へのお考えをお聞かせください。

ロマン：楽観的に考えています。というのは、助成金や日本からの支援に頼るのではなく、自律的に現地だけでいろいろ進めることが現在できているからです。それは教師会の設立が追い風となり、ブカレスト大学だけでなく、他の現場における教師間や学習者間での横のつながりが現在持っているというのも大きいと思います。ですので、たとえ基金の専門家派遣が終わっても、現地だけで日本語教育を行っていけないかと思っています。またブカレスト大学以外では、2008年から活動開始したルーマニア・アメリカ大学ル日研究センター、2011年から活動開始した日本研究学会など、他のところで行われている試みが、今

後実り始めるのではないかと考えています。これからの展望が非常に楽しみで、よいことが多くあるのではないかと考えています。

—————今後が非常に楽しみですね。今日はどうもありがとうございました。

ロマン：こちらこそどうもありがとうございました。

インタビュー記録の読者は、それぞれに、語られた出来事や語った人自身による出来事の評価や意義づけに対して、自分なりの意見を持つものです。それを交換し共有することから新たな研究課題<sup>1</sup>が見出されることが期待されます。インフォーマントもまた、読者からのフィードバックを得て再考することで、語ったことの意義を再発見します。こうした事後の活動をするための効果をここで確認するための材料として、本誌編集委員3名がそれぞれ特定の立場から述べたコメントをここに掲載します。

＜日本語教育の遠心的な力に大きな可能性を見ている母語話者日本語教師から＞

日本文化発信プログラムの派遣ボランティアに対し教師会が教師研修を実施したことからわかるように、日本語教育にあまり関わりのない人たちが教授活動に参加できるよう、教材を開発したり、情報を共有したりすることは非常に重要だと考えられます。そのため、海外の日本語教育に携わる教師は、そのような現場に対して積極的に協力する姿勢が求められるでしょう。これは海外日本語教育学会学会誌編集部(2015)でも指摘されている点です。

＜現地教師と母語話者教師との協働に興味を持つ母語話者日本語教師から＞

インタビュー中のルーマニアにおける事例は、海外の日本語教育に関わるうえで、考えられるべき多くの論点・観点があるように感じます。例えば、日本語母語話者教師と現地教師・現地学習者との関わりや協働、現地化、そして教師として期待される役割などです。今ここに挙げたものはほんの一例にすぎず、他にも多くあることでしょう。特に教師会設立の経緯においては、最初は日本語母語話者教師が中心でしたが、徐々に現地の教師も関わりを持ち、最終的には現地教師が中心となり組織されていった点は大変興味深いです。

＜フランス語を話し、ルーマニアへ行ってみたい母語話者日本語教師から＞

ルーマニアの日常生活の身近なところに、ハンガリー語・ドイツ語・スラブ諸語など近隣の言語が存在するという事は、日本の社会との大きな違いなのだろうと想像します。そして、日本語が遠い遠いところの人や文化に出会う手段だという、まったく自明な事実の重大さを、話を伺ってあらためて強く感じました。学習者の皆さんが、日本語

<sup>1</sup> ここでは、単に学術研究のことだけでなく、学び取ったことをどう自分の教授活動へ役立てようかと工夫することなども含んだ、広義の「研究」のこと。

学習と使用に関して、知的好奇心の先にあるどんな意義を見出すのかは、日本語話者たちの今後の行動(conduct)と、ルーマニア人との今後の関係づくりにかかっています。同じロマンス諸語のフランス語が長く情報へのアクセスの手段として使われてきたことは、大変興味深いことです。私個人は、日本語だけでなくフランス語も使って、ルーマニアの人々の理解を倍速で深めていきたいと思っています。

こうした意見交換自体は、あらゆる分野で研究活動の成果が発表されるときに生じていることであって、特に目新しいことはありません。しかし、海外日本語教育学の現状を見てわかるとおり、学習者や教育実践者の個人的な経験の中の他者と共有するべき有意義なことすら十分成功裏に取り上げられておらず、忘却されるままに放置されている状況においては、意識的に取り組んでよいことだと考えます。特に、教育の当事者の証言とそのコメントをセットにして記録として残していくことは、本誌が役目として引き受けてよいことです。

また、学会誌がこのようなことと意識的に取り組むことによって、インフォーマントの学習・教授活動の場から距離的・時間的に隔絶した人々との意見交換や共同作業の道が開けます。そして、そのためには、後発の研究によって引用されることに耐え得るような明瞭さのある記述方法を開発することが必要不可欠になります。

さらに、方法の開発は、研究論文の中で著者の主張の根拠としてしばしば用いられる personal communication<sup>2</sup>の質的信頼性を高めることにも役立ちます。それは複数の関係者による検討を経て記録となるからです。

このインタビューがルーマニアから遠く離れた地で10年後に読まれ、コメントが当学会に寄せられることを期待したいと思います。

#### 【参考文献】

海外日本語教育学会学会誌編集部 (2015) 「ディスカッション」『海外日本語教育研究』創刊号、86-90

<sup>2</sup> 専門分野の研究者や対象言語の母語話者から研究者が聞いた話のこと。日本語では「私信」と訳されるのが一般的だが、本稿では既存の同形語の意味に誤って解釈されることを避けるためにあえて英語のまま用いる。



## 編集後記

今号の編集作業においても、海外の日本語教育の現場から見えてくることの多さ、そしてそこから学ぶことの重要性を実感しました。ともすると私たちのアンテナは自身関わった国・地域に偏ってしまうかもしれませんが、今後も広くアンテナを張りさまざまな学習者の顔や生き様を皆様とともに感じていければと思います。(内山)

本号では論文を4本掲載することができました。取り上げられている内容や国もさまざま、多岐にわたるものになったと思います。第4号でも読みごたえがあり、多様性に富んだ学会誌をお届けできるよう努めたいと思います。(高嶋)

何と言っても自身の研究活動が時間的に間に合うように進められず、投稿を断念したことが悔やまれます。自分自身は、これまでもこれからも、あくまで研究者の立場で編集作業の最適化を目指します。(吉田)

	海外日本語教育研究 第3号
発行日	2016年12月30日
発行	海外日本語教育学会
編集	海外日本語教育学会 学会誌編集委員会
表紙デザイン	鵜澤威夫
本文デザイン	高嶋幸太
本文デザイン協力	蟻末淳
HP	<a href="http://kg-nk.jimdo.com/">http://kg-nk.jimdo.com/</a>
Facebook	<a href="https://www.facebook.com/KaigaiNihongoKyouikuGakkai">https://www.facebook.com/KaigaiNihongoKyouikuGakkai</a>

海外日本語教育学会