

初級学生が遭遇した接触場面の問題を授業に生かす実践活動

国際大学
竹内明弘

初級レベルの日本語学習者の接触場面における言語管理能力を向上させるための二つの実践活動について報告する。一つは、学習者が日本語使用の接触場面で遭遇した問題とその管理方法の事例に関する実態調査を行い、その分析結果を一般的なテーマに分類して、解決方法とともにシラバスに組み入れたことである。もう一つは、履修中の個々の学習者が直近に遭遇した特定の問題とその管理の方策を授業で取り上げたことである。

キーワード： 初級学習者、言語管理理論、接触場面、役に立つ授業

0. はじめに

国際大学は全くの英語公用語環境であり、学生は学内に限れば日本語よりも圧倒的に英語の方が問題となる。一方学外では、問題の様相は逆転し、学生は日本語での様々な問題に遭遇し、何らかの対処を迫られる。これらの問題は学生の日本語能力のレベルにはお構いなしに生起するので、日本語能力の低い学生ほど問題への対処が難しくなる。初級日本語コースで扱う内容と現実の生活で遭遇する日本語の問題との間には様々な隔たりがあり、初級レベルのコースにとって、この隔たりを埋めるのは重要な課題の一つである。技能習得を目的とする日本語のようなコースで、学習者が「日本語を習ってはみたものの、実生活ではあまり役に立たなかった」と評価を下し、満足度も低ければ、それは残念なことであり、そのコースは改善の必要があると言えよう。この点を念頭におき、筆者は、学習者が最終的に「習得も進んだし、役にも立った」と実感してもらえるようなコースの提供を目指した。本稿はそのようなコース設計の基礎資料として、学生が遭遇する日本語の問題の実態調査と分析を行い、シラバスに組み込んだ実践活動の報告である。

1. 先行研究

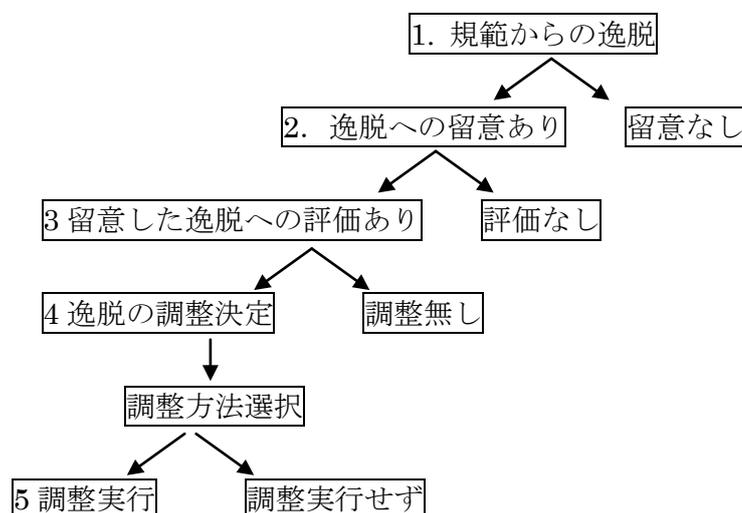
加藤ら（2002）は現在の日本語教育が留学生の現実の日本語使用場面を十分に反映しているかという問いに端を発して、留学生の日本語使用場面の実態調査を行った。東海大学の留学生 19 名に、日本語を使った接触場面¹の場所、時間、参加者、内容、問題、問題に対してとられた解決方法を日記形式で 1 週間分記録させ、その記録をもとに一人あたり 1~3 時間のインタビューを行い、情報収集と分析を行った結果、学期が進むにつれて、接触場面の回数が増えること、言語管理上の問題が学内から学外に広がっていくこと、参加者や問題の内容が多様化することなどの様子をとらえている。

2. 言語管理のプロセスとデータ収集・分析方法

¹ 書き言葉は除外された。

2.1. 言語管理理論

加藤ら（2002）の調査研究で使用したネウストプニー（1995）の「言語管理理論」を説明する。この理論では、接触場面における問題には a)言語的(LG)問題、b)社会言語的(SL)問題、c)社会文化的(SC)問題の3種類があり、問題の発生とその対処プロセスは図1のようなフローを辿ると説明されており、接触場面についての内省的分析に有効な理論である。（図1）



加藤（2010）より

言語管理の問題は「言語政策決定のような抽象的かつマクロなレベルではなく、具体的な個人の談話というマイクロレベルから出発すべきである」²(Neustupý1995)という観点と、9割が留学生であり、学内では主に英語使用の、また学外では主に日本語使用の接触場面が優勢となることから、本研究の調査分析にも言語管理理論の枠組みを使うことにする。

2.2 実態調査

実態調査は、筆者が2007年度から3年間初級日本語コース³のコーディネーターとして授業を担当していた際の2008年度と2009年度の2年間に渡って行われた。

具体的には各学期の終わりに学生の気づきを促す目的で、言語的問題⁴、社会言語的問題⁵、社会文化的問題⁶の典型的な例を説明して、翌学期開始時までには遭遇した日本語使用での接触場面の問題を記述するように指示して、宿題として課した。書き方は自由に記述させたが、フォローアップインタビューは実施しなかった。新学期開始時に提出された結果を表1に示す。

（表1）

² Neustupý(1995) “Rather than to start from arguments based on abstract concepts regarding to how a particular community language should be planned at the macro level, we should start by examining how individual participant approaches the language when using it at the discourse level.”

³ およそ年間250時間で、げんきⅠとⅡを修了する。

⁴ 言語的問題の例：インターネットでホテルを予約しようとしたが、HPの日本語が読めなかった。

⁵ 社会言語的問題の例：知り合った日本人から「今度、家にあそびに来てください」と言われて、「いつですか」と聞き返したら、その人が困った。

⁶ 社会言語的問題：日本の人に櫛をプレゼントしたら、その人はおこって、「日本人に、くし、かがみ、はさみをプレゼントしてはいけません」と言った。

データ収集時期	提出人数	報告された問題の件数 (1人複数回答可)
09 初級日本語 2	17名	27件
09 初級日本語 3	10名	15件
10 初級日本語 2	22名	26件
10 初級日本語 3	11名	11件

2.3 分析

学習者から報告のあった問題は以下の項目に沿って再構成、分類された。

1. 名前、2. 国籍、3. 性別、4. 発生時期、5. 場所、6. 目標 (したかったこと)、7. 言語管理プロセス
 - 7-1. 最初にしたこと、7-2. 言語管理上の問題、7-3. 調整行動、7-4. 結果、
8. 第3者に仲介を頼んだか否か、
9. 問題解決に必要なとなる日本語能力 (語彙、文法表現、談話表現、日本リテラシー、口頭産出能力、聴解能力、など)
 - 9-1. 言語的 (LG)、9-2. 社会言語的 (SL)、9-3. 社会文化的 (SC)、
10. 問題のテーマ: 「～の日本語」 (「～」には場面、状況、インターアクションの機能を総合的にまとめて抽出したテーマを入れた。例: 「医療/身だしなみ」の日本語)
11. 教育への示唆: 教育に応用できることのメモ
12. 緊急性: 学生からの言語管理上の問題の性質をマズローの欲求段階説⁷を基におおまかに2分類し、コースで扱う際の優先順位の参考とした。欲求段階の1と2を「問題の性質が、その場で決断を迫られるもので、生理的な欲求や精神的な安全の保障という観点から緊急性が高く、また問題が解決できなければ生活の質の低下に著しい影響を及ぼす」と解釈したものをAとした。そして、欲求段階の3以上だと解釈できるものを、緊急性がAより低いものとし、Bとした。

結果として抽出された問題のテーマとその事例の件数、日本語教科書「げんき」⁸で問題のテーマに関連する箇所、緊急性、について記したものが表2である。

(表2)

	問題のテーマ: 「～」の日本語	件数	「げんき」の関連箇所 (「 」は課の終わりのコラム)	緊 急 性
1	交通手段利用 (鉄道、バス、駅)	24	10 課「駅で」	A
2	買い物 (実店舗、オンライン)	8	2 課、5 課「郵便局で/写真屋で」	A
3	飲食店	8	2 課	A
4	道順をたずねるとき	5	6 課「道を聞く/教える」	A
5	一般的な会話	5		B
6	身だしなみ (理容、化粧品購入)	4	17 課「床屋/美容院で」	A

⁷ ブリタニカ国際大百科事典電子辞書版 (2006) マズローによると、人間の欲求は低いレベルから、1. 生理的欲求、2. 安全の欲求、3. 社会的欲求、4. 自我 (自尊) 欲求、5. 自己実現の欲求、の5段階に分類され、低次の欲求が満たされると、高次の欲求に向かうとされている。

⁸ 坂野、大野、坂根、品川 (1999) 本学では初級コースと基礎コースで使用 2010 年度現在。

7	医療	4	7 課「体の部分」 12 課「健康と病気」	A
8	物品の修理、交換、説明書	3	20 課	A
9	各種サービス加入・支払い	3		B
10	宅配	2		A
11	敬語を使った面接	2	13 課（面接）、19・20 課（敬語）	A
12	銀行（ATM）	2	13 課「銀行で」	B
13	メタ認知 ⁹	2		B
14	社会文化知識 ¹⁰	2		A/B
15	食材	2		A
16	異性にアプローチする時	1		B
17	電話	1		B
18	ホテル	1	15 課 「ホテルで」	B
19	漢字	12		A/B

1 番から 18 番までは報告された事例をテーマ別にまとめたもので、19 番の「漢字」は、何らかの形で漢字が関与する事例数をテーマに関わらず件数として別に集計した。

3. 言語管理上の問題を基礎日本語コースに反映する実践活動

3.1. 基礎日本語コース

筆者は 2010 年度に初級から基礎日本語¹¹コースに移ってコーディネーターと授業を担当することになり、調査研究で得られた知見はこの基礎日本語コースに反映された。

基礎日本語コースは「すべきことの中で日本語の優先順位が比較的低いが、せっかく日本にいるのだから少しでも日本語が上達したい」と希望している学生のために用意されたもので、2010 年度の概要¹²を以下の表 3 に記す。

(表 3)

コース名	学期	授業時間数（各学期 10 週間）	教科書
基礎日本語 1	秋	週 3 コマ（70 分×2, 90 分） 115 時間／年	げんき I
基礎日本語 2	冬	週 3 コマ（70 分×2, 90 分） 115 時間／年	げんき I
基礎日本語 3	春	週 3 コマ（70 分×2, 90 分） 115 時間／年	げんき I
基礎日本語 4	秋	週 2 コマ（70 分, 90 分） 80 時間／年	げんき II
基礎日本語 5	冬	週 2 コマ（70 分, 90 分） 80 時間／年	げんき II

基礎コースとその学生は共通して以下のような状況にある。

1. 学習者は、初級レベルの語彙、文法、文型、表現などを順序よく積み上げなければな

⁹ 接触場面での問題における調整のストラテジーや気づいたことについての報告

¹⁰ インドでは当たり前の、まだ存命中で自分の尊敬する日本人に寺で焼香しようとして、日本では焼香は死者にするものだとして日本の友人から注意された（インド・男性）

¹¹ 基礎 1～3 は約 110 時間／年でげんき I を、基礎 4～6 は約 80 時間／年でげんき II を修了する。コース詳細は本稿 3.1. に掲載。

¹² 基礎日本語 6 は中止となり提供されなかった。

らない発展途上の段階にあり、各項目の積み上げを度外視した全くのトピックベースの授業では、授業以外で日本語を使う必然性の無さとも相まって、日本語能力の維持、発展、深化できるレベルにない。

2. 授業時間数が少ないので、授業で扱う内容と活動を精選しなければならない¹³。
3. 初級途中のレベルの学習者なので、授業で扱う日本語と、学外で遭遇する接触場面の問題に必要な言語管理能力との間に横たわる隔たりが大きい。

これらの点を考慮して、積み上げ式の授業と、言語管理上の問題を反映し、問題に対する調整管理の方策を扱う実践活動とのバランスのとり方に注意を払った。

3.2. 実践活動 1：問題をテーマ別に授業に生かす

2010年度の基礎日本語コースでは、前項の調査結果から、問題のテーマを選択して、その解決の方策とともに、シラバスに取り入れた。テーマ選択には以下の基準から事例を総合的に判断して決定を行った。

- i) 緊急性が高いか。
- ii) 事例の報告件数が多いテーマか。
- iii) ii)の具体的な事例の解決に必要な語彙、文法、表現などの項目が初級学習者の発達の最近接領域¹⁴(Vygotsky1978、Ellis1997)に収められるか。また足場¹⁵(Wood et al. 1976、Ellis 1997)が築きやすいか。
- iv) 教師と学生に負担がかかりすぎたり、授業時間を取り過ぎたりしないか。

この過程を経て選択され、シラバスに組み込まれた問題のテーマを表4に示す。

(表 4)

	コース	問題のテーマ
2010 9月	集中日本語 ¹⁶	テーマ1「食材の日本語」
2010 秋	基礎日本語1	テーマ2「身だしなみの日本語」
	基礎日本語4	テーマ3「医療の日本語」
2011 冬	基礎日本語2	テーマ3「医療の日本語」
	基礎日本語5	テーマ2「身だしなみの日本語」
2011 春	基礎日本語3	漢字テーマ a「日常生活の漢字」、 漢字テーマ b「私が見つけた漢字標識 ¹⁷ 」
	初級日本語3 ¹⁸	テーマ4「道順の日本語」、 漢字テーマ c「日常生活の漢字」

¹³ 例えば、開講前の予定では漢字は全く扱わない予定だった。

¹⁴ Zone of Proximal development: the cognitive level that a child is not yet at but is capable of performing at with adult guidance.(Ellis 1997 P144) 子供が、一人ではできないが、大人の助けがあれば遂行できる認知水準の領域 (筆者訳)

¹⁵ Scaffolding: The process by which learners utilize discourse to help them construct structures that lie outside their competence. (Ellis 1997 P143) 学習者が、談話を参考にして、自分の言語能力を超えた構文が作れるような過程 (筆者訳)

¹⁶ ゼロビギナー向けの3日間(12時間)の入門編コースで、新学期開始前に提供。

¹⁷ 授業中の学習者による発表

¹⁸ 2011年春の基礎日本語6は中止され、提供されていた初級日本語を筆者が週一回担当した。

上記のテーマ別の実際の活動内容を以下に記述する。

テーマ1「食材の日本語」：宗教や、病気による制限や主義¹⁹、などの理由で摂取を避けたい食材について飲食店で断れるような語彙・表現を練習した。

テーマ2「身だしなみの日本語」：「げんき」の「床屋・美容院で」に化粧品、理美容、肌、髪に関する語彙と表現を追加して、髪型について意思の疎通ができたり、自分の肌や髪の質²⁰に向いていたり、欲しい化粧品が見つけれられるようにした。また、その場でリストにないものも質疑応答で語彙・表現を共有した。

テーマ3「医療の日本語」：「げんき」の7課「体の部分」、12課「健康と病気」に歯科関係の語彙・表現を追加し、個々の学生が今までに経験した病気や症状を思い起こさせて、日本語に直し、医者に伝えられるようにした。これはある個人が過去に経験した特定の病気や症状が滞日中に本人に起きる可能性が高いのではないかと考えてのことである。またリストにない病気や症状をその場で質疑応答して共有した。

テーマ4「道順の日本語」：「げんき」6課「道を聞く／教える」と10課「駅で」に道順に関して話すための語彙と表現を追加して、本物の地図を使い新潟駅からマリニピア新潟という水族館までの道順が言えるように、また聞きとれるように練習した。

漢字テーマa「日常生活の漢字」（基礎日本語3）：生活の漢字を考える会（2009）を使用して、カレンダー・トイレ・台所²¹での漢字に関して初級日本語3と同様に練習した。

漢字テーマb「私が見つけた漢字標識」（基礎日本語3）：ゴールデンウィーク明けまでに漢字を使った標識の写真を撮り、個別チュートリアルでその標識について学習者がクラスで説明できるようになるまで教師が説明指導してから、小発表を行い、普段の生活で見かける漢字の標識の意味を共有した。

漢字テーマc「日常生活の漢字」（初級日本語3）：生活の漢字を考える会（2009）を使用して、漢語のリストに読みと英語の意味を用意して、トイレ・台所などでよく見かける洗浄機付き便器²²や電気ポットの漢字のラベルや標識の意味や機能などを理解させた。

3.3. 実践活動2：遭遇した問題の報告と解決策を考える活動

2010年度秋学期の後半以降の基礎コースでは、学生が学外での接触場面が増える週末、連休、長い休み中に遭遇した問題を、休み明けの授業で学生に口頭で語ってもらった。そしてその場で他の学生に自分ならどのように対処するかを考えさせて言わせたり、教師が解決策を提案したりして、問題と対処の方策を全員で共有した。このやり取りの要点を教師はワードファイルに記録して、学内のサーバーに保存し、コースを履修している学生はいつでも閲覧、コピーができるようにした。

¹⁹ 特定の食品に対するアレルギー、糖尿病患者のための制限された食事や菜食主義など。

²⁰ 日本の化粧品を買おうとしたが、肌の質診断の質問が日本語だったため、分からなくて買うのを断念（モンゴル・女性）、髪のトリートメントを買おうと薬屋で「髪を洗う時、treatmentのものはどこですか」と聞いたが、店員に伝わらなかった（タイ・女性）

²¹ 過去に、用意された電気ポットからお湯を出そうとしたが「ロック解除」、「給湯」が分からなくて、お湯が出せずに困った経験があり、この漢字活動で意味と使い方が分かったとの報告が学生（2011基礎日本語3、インドネシア・女性）からあった。

²² 初級、基礎の両方のクラスで、日本に来た当初、洗浄器着きトイレに困惑したり、驚いたりしたという学生がいた。

実践1の時に依拠した調査結果はフォローアップインタビューなしの、筆記による報告に基づいたため、意味が分かりにくいところ、曖昧な記述や、表面化しなかった留意の有無、規範意識、調整などについて確認ができなかった。しかし、実践活動2ではこれらの不明だった点を当事者の学生にその場で尋ねられたので、問題の様相の正確な把握と原因の特定が可能となり、話し合いを通じて本人もクラスも納得のいく解決策が提案できた。その場で当事者に口頭で実際に言ったことを再現させることは、特に発音やアクセントなどのパラ言語的特徴が原因になっている問題の解決に有効だと思われる。その場で学生に尋ねるのは略式のフォローアップインタビューとなった。

4. 反省と今後の課題

学生からの評判はおおむね良好²³で、役に立つ授業を実感させるという目的はある程度成功したと言える。

実際にあった問題の解決を授業に取り入れる際に問題になったことは、所定の場所への行き方を聞いているうちに、結局日本人がその場所に連れて行ってくれる、電車利用の際、日本人の友人を電話で呼び出して、駅員と対応してもらうなど、言語管理上の問題の調整を第三者に全く委ねてしまう他者調整のケースが延べ13件あったことをどう考えるかということである。

道順や交通手段の言語管理の問題はヨーロッパ言語共通参照枠組み（田中・吉岡 2005 pp.39-40 以下CEF）の全体的な尺度において、初級修了以上の能力を持つ自立した言語使用者（CEFのB1とB2）でも簡単に解決できるものではない。まして基礎段階（CEFのA1とA2）の言語使用者にとって、自分の能力をはるかに超える問題の解決が他者調整に全面的に頼る結果になるのは仕方がないと思われるものの、さりとていつも相手の好意を期待するような他者調整を授業で提案するのは健全なことではない。報告件数も多く、独力での解決が難しいこの種の問題は短時間の授業で速効が期待できるように取り扱うのはなかなか難しい。加藤（2010 P.277）の「様々な文脈で問題が発生する現実場面に対応していくことは難しい。したがって、NNS自身が問題解決を自ら行っていく自己調整能力の育成が必要となる。この自己調整能力は接触場面における問題に対して、あらかじめ予測して対応する自己事前調整能力と、実際に問題が起きた時に調整を行う自己事後調整能力が含まれよう」との考えは示唆に富む。予定していた計画が狂った場合も含む様々な場合を想定して周到な準備をする、という問題の事前管理の意識を高めて、学習者の準備ができていれば、不測の事態に対する管理能力を高めることが可能となりうる。例えば、鉄道の在来線が自然災害などで運行不能になった時、臨時に新幹線を利用できる

²³ 2011年基礎日本語3のコース評価で、「言語管理上の問題の取り組みについてどう思うか」という質問に対する学生からの回答

匿名1：Very useful and applicable in real situation.

匿名2：Although I think it's not really solve the written problems (difficult/unfamiliar kanji for example) but it's quite useful for tackling the oral communication problems. Hopefully this program would also be maintained in the next courses.

というSC的知識を与えておいたり、電車の運行トラブルに遭遇したことを想定した質問を事前練習したりしておけば、在来線を利用する学生は全面的に他者調整に解決を委ねなくてもよくなるであろうし、その場で何が起きているのか分からないという不安の軽減にも役立つであろう。

ファン（2009）は在日外国人の特徴として「自分のジャパン・リテラシーの足りなさについて必ずしも常に注目するわけではなく、むしろ習得したわずかなジャパン・リテラシーをいかに活用できるのかというところに目を向ける」と言っている。待ったなしで解決を迫ってくる問題に直面したときに、初級の学習者は習得したわずかなジャパン・リテラシーを最大限に活用するしか方法がないことを考えれば、授業と学外の現実との間を頻繁に往還し、連携を強め、普段からの意識付けを高める工夫が必要である。

今後、授業で学習者の言語管理に取り組む際は、事前調整の意識付けについて取り組んでいきたいと考えている。また、今後も継続して学生からの問題事例を集める予定であるが、正確な問題の原因の特定、表面化しなかった心理的側面の把握、パラ言語的問題の把握と解決に効果があるというメリットがある一方、正式に行うには時間も手間もかかるフォローアップインタビューの効率を上げたいと考えている。

参考文献

- 加藤好崇（2010） 異文化接触場面のインターアクション、東海大学出版会
- 加藤・鹿嶋・阿曾村・芝（2002）「東海大学学部留学生日本語使用実態調査プロジェクト」
平成14年度第12回日本語教育学会研究集会（仙台）
- 生活の漢字を考える会（2009）『新日本語 <生活の漢字> 漢字み～つけた』、アルク
- 田中和美・吉岡慶子（2005）『日本語教育国別事情調査 ヨーロッパにおける
日本語教育と Common European Framework of Reference for languages 』
ヨーロッパ日本語教師会 国際交流基金
- ネウストプニー（1995）『新しい日本語教育のために』 大修館書店
- ファン・サウクエン（2009） ヨーロッパにおける多言語主義と多言語使用者の言語
管理、言語管理研究会第15回定例研究会発表要旨
- 坂野、大野、坂根、品川（1999） 初級日本語「げんき」、The Japan Times
- Ellis, R.(1997) Second language Acquisition, Oxford University Press
- Fan, S.K. (2009) Language Planning or Language management:
Treatment of Problems for the Development of “Japanese in Context”
異文化コミュニケーション研究 第21号 神田外語大学
- Neustupý (1995) Nihongo kyoiku to gengokanri (TJFL and language management).
阪大日本語研究、7、67-82
- Vygotsky, L.S. (1978) Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes.
Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J.S. and Ross, G. (1976) The role of tutoring in
problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry 17: 89-100