



平成17年度文化庁日本語教育大会
(関西大会)

平成17年11月13日(日)

立命館大学衣笠キャンパス

主催  文化庁

目 次

○プログラム	2
○開会あいさつ	4
○講 演	6
○座談会	8
◆◆◆◆ 日韓友情年特別企画 ◆◆◆◆	12
○日本語教育研究協議会	15
・第1分科会	16
・第2分科会	22
・第3分科会	28
・第4分科会	38

プログラム

○テーマ：「日本語で異文化コミュニケーション」

○趣 旨：外国人登録者数は年々増え続け、日本は国内に様々な文化的背景を持つ人々が共に暮らす社会となっている。このように多文化化の進む国内社会で求められるコミュニケーション能力とはどのような力だろうか。

本大会では、日本で活躍する外国人日本語話者や、日本語教育学、異文化コミュニケーション学の専門家を招いて、文化的背景を異にする外国人と日本人との日本語による円滑なコミュニケーションについて考えるとともに、外国人に対する日本語学習支援の在り方について意見を交わす。

10:00 開会【以学館1号ホール】

○あいさつ

10:10~11:10 講演【以学館1号ホール】

○テーマ：「落語による文化交流」
○講演者：ダイアン吉日（落語家）

11:15~12:30 座談会【以学館1号ホール】

○テーマ：「多文化社会の日本語コミュニケーション」
○進行役：水谷 修（名古屋外国語大学長）
○座談者：久保田真弓（関西大学教授）
 ダイアン吉日（落語家）
 鄭 玄実（福島韓国語・韓国文化ネットワーク代表）
 西口光一（大阪大学教授）

13:30~14:30 日韓友情年特別企画【以学館1号ホール】

14:45～16:30 日本語教育研究協議会

第1分科会【以学館1号ホール】

- テーマ：「異文化コミュニケーション学の日本語学習支援への活用」
- 講師：松田陽子（兵庫県立大学教授）

第2分科会【清心館525号教室】

- テーマ：「学習環境を考えた地域における日本語教育支援の方法について考える」
- 講師：浜田麻里（京都教育大学助教授）

第3分科会【清心館533号教室】

- テーマ：「日本語会話習得について考える」
- 講師：鎌田修（南山大学教授）

第4分科会【清心館534号教室】

- テーマ：「地域における日本語学習支援への第二言語習得研究の活用」
- 講師：迫田久美子（広島大学教授）

16:30 閉会

（五十音順，敬称略）

《注意》

- ・ 以学館での飲食は固くお断りします。
- ・ 全館禁煙のため，喫煙は屋外の喫煙スペースでお願いします。
- ・ 構内の食堂は営業していません。

■開会あいさつ

<メモ>

全 体 会

○テーマ：「落語による文化交流」

○趣 旨：笑いは文化によって違うとよく言われるが、講演者は日本文化である落語のおもしろさを日本人ばかりでなく英語話者にも分かりやすいように演じてこられた。噺家になるための修行を含め、御自身の日本語習得の体験談を御紹介いただきながら、伝えることのおもしろさ、難しさについて落語の実演を交えながら話していただき、日本語による文化交流の醍醐味について考える。

○講演者：ダイアン吉日（落語家）

（敬称略）

ダイアン吉日（だいいん きちじつ）

落語家，華道家，茶道家

略歴等：本名はダイアン・オレット。イギリス，リバプール出身。英国デザイン学校を卒業後，ロンドンでグラフィックデザイナーとして活躍。バックパッカーをしながら1990年来日。これまで29カ国を旅した経験をもつ。英語落語の先駆者故桂枝雀の「お茶子」を務めたことをきっかけに，落語を始める。外国人にもわかりやすいようにとさまざまな工夫をこらし，古典落語から御自身のオリジナルや桂三枝師匠の創作落語まで幅広いジャンルを演じている。世界を旅した経験談や日本に来たときの驚き，文化の違いなどをユーモアあふれるトークを交えての講演会と落語の組み合わせも好評。中・高等学校，国際交流関係，生涯学習など落語会以外にも各地で公演活動を行っている。雑誌新聞等への執筆も多い。



<メモ>

■ 座談会

【以学館1号ホール】

- テーマ：「多文化社会の日本語コミュニケーション」
- 趣旨：文化的背景を異にする外国人と日本語による円滑なコミュニケーションについて考えながら、外国人に対する日本語学習支援の在り方について意見を交わし、多文化化の進む国内社会で求められるコミュニケーション能力とはどのような力かを考える。
- 進行役：水谷 修（名古屋外国語大学長）
- 座談者：久保田真弓（関西大学教授）
ダイアン吉日（落語家）
鄭 玄 実（福島韓国語・韓国文化ネットワーク代表）
西 口 光 一（大阪大学教授）
- （敬称略）

<進行役>

水谷 修（みずたに おさむ）

名古屋外国語大学長

専門：日本語教育、日本語学

略歴等：国際基督教大学助手、千葉大学講師、スタンフォード大学日本研究センター語学主任、アメリカ・カナダ十二大学連合日本研究センター一副所長、国立国語研究所日本語教育部日本語教育研究室長、名古屋大学総合言語センター教授、国立国語研究所日本語教育センター長、国立国語研究所長、名古屋外国語大学大学院国際コミュニケーション研究科長を経て、平成14（2002）年4月から現職。第21期（第2委員会主査）及び第22期（第3委員会「国際社会に対応する日本語の在り方」主査）国語審議会委員、日本語教育学会長などを歴任。

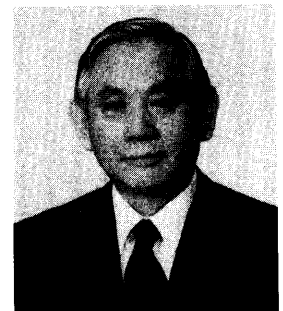
また、平成11（1999）年度文化庁「日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議」及び平成12（2000）年度文化庁「日本語教育のための試験の改善に関する調査研究協力者会議」の座長を、また18期・19期日本学術会議会員、文化審議会の国語分科会委員等を務めた。現在NHK放送用語委員会委員等。

主著書：『はなしことばと日本人（日本語の生態）』（創拓社）

（"Japanese: The Spoken Language in Japanese Life"）

"An Introduction to Modern Japanese" JAPAN TIMES

"Nihongo Notes" JAPAN TIMES 他



<座談者>

久保田真弓 (くぼた まゆみ)

関西大学総合情報学部教授

専門：コミュニケーション学，非言語コミュニケーション

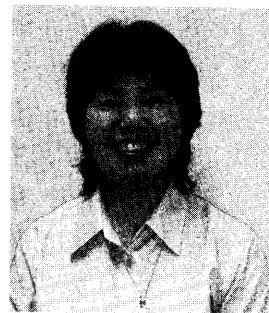
略歴等：1978年東京理科大学理学部数学科卒業。1980年青年海外協力隊に参加。理数科教師としてガーナに派遣される。1982年青年海外協力隊駒ヶ根訓練所協力員，1986年国際協力機構沖縄国際センター日本語講師等を経て，1991年インディアナ大学スピーチ・コミュニケーション研究科博士課程卒業Ph. D.，1994年関西大学総合情報学部講師を経て現職。2004年異文化コミュニケーション学会年次大会大会長。2006年異文化間教育学会第27回大会大会長を務める。

主著書：『「あいづち」は人を活かす—新しいコミュニケーションのすすめ』
廣済堂，2001年

「聞き手のコミュニケーション上の機能としての『確認のあいづち』」，
『日本語教育』，108号 14-23，2001年

「インターネットを利用した異文化理解教育—青年海外協力隊と高校生の交流—」，『異文化間教育』Vol.17 38-51，共著，2003年

「地球市民を育てるために—異文化コミュニケーション研究者の役割—」『異文化コミュニケーション』No.7，p.9-23，2004年



ダイアン吉日 (だいはん きちじつ)

落語家，華道家，茶道家

略歴等：本名はダイアン・オレット。イギリス，リバプール出身。英国デザイン学校を卒業後，ロンドンでグラフィックデザイナーとして活躍。バックパッカーをしながら1990年来日。これまで29カ国を旅した経験をもつ。英語落語の先駆者故桂枝雀の「お茶子」を務めたことをきっかけに，落語を始める。外国人にもわかりやすいようにとさまざまな工夫をこらし，古典落語から御自身のオリジナルや桂三枝師匠の創作落語まで幅広いジャンルを演じている。世界を旅した経験談や日本に来たときの驚き，文化の違いなどをユーモアあふれるトークを交えての講演会と落語の組み合わせも好評。中・高等学校，国際交流関係，生涯学習など落語会以外にも各地で公演活動を行っている。雑誌新聞等への執筆も多い。



鄭 玄実 (ちよん ひよんしる)

福島韓国語・韓国文化ネットワーク代表

専門：言語学（朝鮮語）、異文化理解教育

略歴等：1961年、韓国仁川市生まれ。小学4年の時、祖父母のいる南部地方（全羅北道）に転校。1984年来日。日本の大学・大学院で、日本文学、言語学を専攻。その後、首都圏の大学などで教鞭をとる。2000年、福島市に転居。現在は、市民講座などで韓国語を教えるかたわら、異文化理解のための講演活動を行っている。

2001年7月、「ふくかんねっと（福島韓国語・韓国文化ネットワーク）」を発足。福島をはじめとする東北地方と韓国の草の根の交流を進めている。2002年11月より『毎日新聞（福島版）』、2004年より『福島民報』にコラムを連載中。2003年より、雑誌に「韓国民話の世界」「日本語と韓国語の違い」などについて連載。他、学術論文など。福島市郊外で、日本人の夫と8歳の息子と3人暮らし。

主著書：『暮らしのなかの日韓交差点』（2005年、草風館）

『田舎ぐらしの韓国人』（2003年、寿郎社）

『ハングル@ホームステイ』（2004年、白帝社）



西 口 光 一 (にしぐち こういち)

大阪大学留学生センター教授

専門：第二言語習得研究、社会言語学、日本語教育

略歴等：1987年国際基督教大学大学院教育学研究科博士前期課程視聴覚教育専攻を修了。同年4月よりアメリカ・カナダ大学連合日本研究センター講師。1990年より米国ミドルベリー大学（バーモント州）で日本語講師を努め、1991年には1年間米国ハーバード大学で上級日本語コース主任として日本語教育を担当。

1997年より3年間、文化庁の「地域日本語教育事業」の委嘱を受けた大阪市地域日本語教育推進委員会で副委員長を努める。1994年より現職。社会文化的アプローチによる日本語教育の先駆者の一人として、研究活動ばかりでなく地域における教育研修活動に積極的に参画している。

主著書：『人間主義の日本語教育』（共著編、凡人社、2003年）

『社会文化的アプローチの実際』（共著、北大路書房、2004年）

『文化と歴史の中の学習と学習者 ―日本語教育における社会文化的パースペクティブ』（共著、凡人社、2005年）

『基礎日本語文法教本』（単著、アルク、2000年）

『みんなの日本語初級 漢字』（監修、スリーエーネットワーク、2000年）

『例文で学ぶ漢字と言葉』（単著、スリーエーネットワーク、2005年）

『Kanji in Context』（共著、The Japanese Times、1994年） 他



<メモ>

日韓友情年特別企画

■趣旨

2002年ワールドカップサッカー大会の日韓共同開催や、2004年1月からの韓国における日本大衆文化開放等を契機として、近年、日韓の文化交流が急速に高まっていることを踏まえ、文化庁では、2005年の日韓友情年に際し、舞台芸術、映画、メディア芸術等、さまざまな分野で交流事業を展開している。

本大会においては、日韓友情年特別企画とし、韓国人監督による短編映画を上映する。作品は、文化庁が主催した「韓国インディペンデント映画2004・2005」の中から、特に文化・外国人・言葉をキーワードに選んだ。

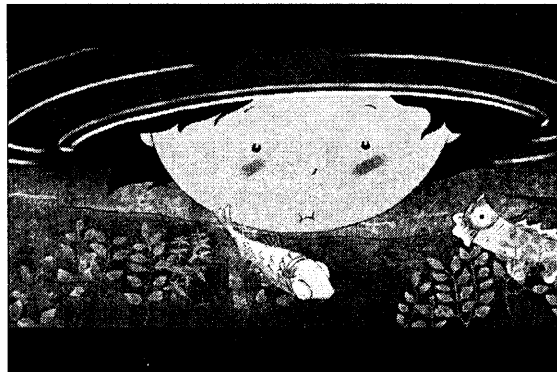
映画はその国の社会を反映し、文化を理解するための手がかりになる。また、自国の社会について振り返って考える機会を与えてくれる。本上映会を通じ韓国社会及び文化に対する理解の促進を図るとともに国際化の進む日本社会の在り方を考えながら、日韓の友情が一層深まることを期待する。

【監督紹介・作品解説】

* 『オ-ヌ-リ』：「韓国インディペンデント映画2004」パンフレットより

* 『BIDU』、『第三言語』：「韓国インディペンデント映画2005」パンフレットより

『オ-ヌ-リ』 2003/video/16min

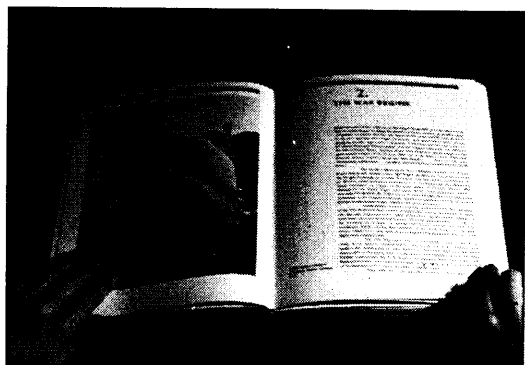


■監督：イ・ソンガン

1962年ソウル生まれ。延世（ヨンセ）大学心理学科を卒業した。作品には『魂』（1995）、『恋人』（1996）、イメージフォーラム・フェスティバル1998一般公募部門特選受賞作『アンブレラ』（1997）、『草むらのなかの灰』（1998）、アヌシー国際アニメーション・フェスティバル長編部門大賞受賞作『マリといった夏』（2001）、『オ-ヌ-リ』（2003）などがある。

■解説：アニメ作「マリ物語」で一躍有名になったイ・ソンガン監督は多くの短編作品、ミュージックビデオでも活躍する韓国インディペンデントアニメ界の主要人物だ。本作は済州島の地に伝わる民俗、四季の女神オ-ヌ-リの発祥について描かれた寓話である。オ-ヌ-リは母親代わりに鶴と共に島で暮らす少女。ある日突然、闖入者がオ-ヌ-リを連れ去ると、島には永久の冬が到来する。オ-ヌ-リを乗せた船は転覆してしまうが彼女は生き永らえる。そして鶴と生き別れになった少女は探求の旅を始める・・・。イは韓国の伝統的民俗絵画デザインの基本を活用することでこの寓話を再現している。

『第三言語』 2003/16 mm/14 min



■監督：ソン・クアンジュ

1970 年生まれ。シカゴ美術館付属大学院で映画ビデオ&ニューメディア制作を勉強し修士号を取得。2000年に『ゆで卵』を監督。

■解説：シカゴ美術学校を卒業したソン・クアンジュ監督による2本のすばらしく挑発的な短篇作品の1作目(これは彼女の卒業作品であり、2003年のプサン映画祭短篇部門で最優秀賞を受賞した)。『第三言語』は、英語を母国語としない人たち—実際は、怯えた子供たちだが—への英語の授業のシーンで始まり、ブルジョア消費主義の風刺を通して、文化的アイデンティティーの喪失という大きな不安の考察へと拡がっていく。自説を裏付ける適例を見つけるために、ソン監督は韓国の歴史をそう遠い昔まで遡るまでもない。この映画は基本的にはポスト-ゴダールのエッセイで、適確な機知が散りばめられ、音や映像が感情に及ぼす力に対する敬意に溢れている。

『BIDU』 2003/16 mm/15 min



■監督：チェ・テヨン

1979 年生まれ。尚明(サンミュン)大学映画学科に在籍中。監督作品に『バケーション』(2003)がある。

■解説：チェ・テヨン監督の短篇は、バスの中に落ちていた携帯電話を拾うが、持ち主の女性が落としたことに気づいたときに、返しそこなう男についての社会リアリズム的小品。二つの要素がこの映画を非凡なものにしている。一つ目は、男(と友達二人)は、ガーデン用の金属フレーム付きの調度品を作る工場で働くハンゲルを話さない移民であること。二つ目は、社会学的視点が、やがて皮肉のきいたユーモラスな現象学的視点に移行していくということ。監督は、どのような映画も、観客は<他者>の視点から見ていると記述している。

<メモ>

日本語教育研究協議会
(分科会)

■ 第1分科会

【以学館1号ホール】

- テーマ：「異文化コミュニケーション学の日本語学習支援への活用」
- 趣旨：異文化コミュニケーションについての概説と実際のトレーニング方法について紹介していただき、日本語教育への活用について考える。
- 講師：松田陽子（兵庫県立大学教授） （敬称略）

松田陽子（まつだ ようこ）

兵庫県立大学経済学部国際経済学科教授

専門：異文化コミュニケーション，日本語教育，社会言語学，オーストラリア研究

略歴等：大阪大学大学院文学研究科修士課程・米国ロチェスター大学大学院言語学科修士課程修了。オーストラリア アデレード大学アジア研究センター・関西外国語大学アジア研究センター日本語講師，神戸商科大学助教授・教授などを経て，平成15（2004）年4月から現職。日本語教育，異文化コミュニケーション教育等を担当。現在，多文化関係学会副会長，異文化コミュニケーション学会関西支部委員などを務めている。

主著書：『オーストラリアの言語政策と多文化主義—多文化共生社会に向けて』兵庫県立大学経済経営研究所，2005年

「Web カメラとマルチメディア情報技術を利用した異文化コミュニケーション授業の開発研究」（共著）『商大論集』55-2，神戸商科大学学術研究会，2003年

「多文化共生社会のための異文化コミュニケーション教育—アイデンティティの視点から」『人文論集』36-4，神戸商科大学学術研究会，2001年

「非常時の対応のための日本語教育—阪神大震災関連調査からの考察—」『日本語教育』92，1997年



<メモ>

<メモ>

第1分科会 「異文化コミュニケーション学の日本語学習支援への活用」

1. はじめに

- 1.1 参加型学習スタイル <コミュニケーション実践演習>
- 1.2 日本語学習の意味・目的
- 1.3 日本語教育学の中の異文化コミュニケーション学の位置づけ

2. 異文化コミュニケーション学の地平

- 2.1 異文化を背景とする人・集団間のインターアクションに関する学際的学問
(心理学・文化人類学・社会学・言語学・教育学・行動科学・コミュニケーション学・
哲学・経営学・歴史学・メディア学, 等)
- 2.2 人と人の相互作用に焦点を置く (cf. 比較文化との違い)
- 2.3 実践的問題意識に根ざす学問
- 2.4 多様な集団レベルによる差異を考える(国・エスニシティ・性差・年代差・地域差・
帰属集団・経済社会階層・宗教・身体能力, 等)
- 2.5 認知・情意・行動の三局面を扱う

3. ことば・コミュニケーション・文化

- 3.1 異文化コミュニケーション研究にとっての文化とは何か

「ある集団が、歴史的経緯の中で共有するようになった価値観・信念・通念・慣習・
行動様式など」

- 3.2 コミュニケーションとは

- 言語・非言語コミュニケーション
- 情報伝達・関係構築

- 3.3 文化の差異とは

- 冰山モデル
- 差異と共通性

4. 異文化コミュニケーションとは

- 「異なった文化的背景の人たちの中の意味の付与を含む相互作用的で、表象的な過程」
(Gudykunst, William B.)の研究
- 多様な文化の共生をめざす

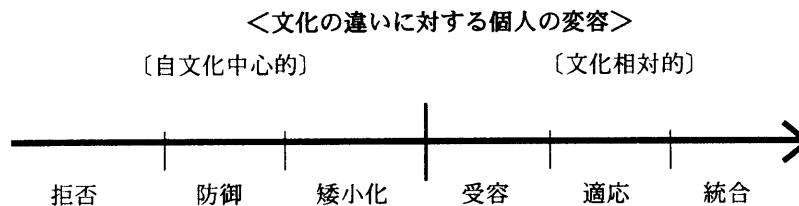
5. 参加型学習法の紹介と応用 <実践演習>

- 5.1 ゲーム・シミュレーション
- 5.2 事例研究・ロールプレイ

6. 日本語教育における異文化コミュニケーション

- 6.1 教師にとっての異文化コミュニケーション
 - 1) 文化相対的意識の涵養（自文化中心主義から文化相対主義へ）

cf. “Development of Intercultural Sensitivity”（異文化感受性の発達）
by Milton Bennett（ミルトン・ベネット）



2) 異文化の尊敬と異文化接触による相互変容

「異文化に対する心理・態度・接触方法」(松田2005, p.232, 表1より)

	否 定 的	中 間 的	肯 定 的
1) 心理	不信／蔑視／恐れ	好奇／不安	好意／尊敬／自己同一化
2) 態度	無関心／無視(不可視)／排斥	部分的関心・興味を表出／表面的好意表出	全体的容認／一部共有／相互変容
3) 接触方法	距離を置く(自己帰属集団の境界外存在として)	寛容(境界線上の存在, 上下・強弱・内外関係として)	対等な関わり合い(自己帰属集団の境界内として)

3) 異文化コミュニケーション能力

- ・文化観察力
- ・共感力（エンパシー /empathy）
- ・交渉力
- ・確認力
- ・人間関係構築力，等。

6.2 学習内容---日本語コミュニケーション行為の文化的背景・価値観の理解

(例) 挨拶と人間関係

間接的表現・あいまい表現 (cf. 遠慮と察し, 状況依存性, 等)

対人関係の文化 (cf. 「間人主義」, 相互依存性, 他者志向性)

主観表現の多様性

自己開示 (公的自己と私的自己), 等

(練習) 「断り表現と人間関係をめぐる価値観」

6.3 学習場面---学習者の心理・コンテクストへの理解と共感

○ 異文化の中の学習者

(カルチャーショック, アイデンティティの揺らぎ, 好奇心, 拒否感, 等)

○ 教師と学習者の関係性の理解 (パワーの関係の文化による差異)

6.4 学習者の異文化コミュニケーション能力の育成

---異文化コミュニケーション学習の日本語学習への応用

7. おわりに

- 教師自身の自分化の理解, 異文化コミュニケーション能力・「異文化媒介力」
- 「想像力と創造力」(異文化接触による新たな考え方や生き方を創造していく)

<参考文献>

・学会誌等

異文化間教育学会『異文化間教育』アカデミア出版 (学会誌)

異文化コミュニケーション学会 (SIETAR JAPAN) 『異文化コミュニケーション』(学会誌)

神田外国語大学異文化コミュニケーション研究所『異文化コミュニケーション研究』

・図書

池田理知子, 他『多文化社会と異文化コミュニケーション』三修社, 2002

石井敏・岡部朗一・久米昭元『異文化コミュニケーション---新・国際人への条件』有斐閣選書 (改訂版), 1996

石井敏・岡部朗一・遠山淳『異文化コミュニケーションの理論---新しいパラダイムを求めて』有斐閣ブックス, 2001

田尻英三・田中宏・吉野正・山西優二・山田泉『外国人の定住と日本語教育』ひつじ書房, 2004

西田ひろ子 (編)『異文化間コミュニケーション入門』創元社, 2000

松田陽子『オーストラリアの言語政策と多文化主義---多文化共生社会に向けて』兵庫県立大学経済経営研究所, 2005

八代京子, 他『異文化トレーニング---ボーダレス社会を生きる』三修社, 1998

八代京子, 他『異文化コミュニケーションワークブック』三修社, 2001

渡辺文夫 (編)『異文化接触の心理学』川島書店, 1995

Bennet, Milton J. (ed) *Basic Concepts of Intercultural Communication*, Intercultural Press, 1999

Liddicoat, Anthony J. and Chantal Crozet (eds.) *Teaching Languages, Teaching Cultures*, Applied Linguistics Association of Australia, Language Australia. 2000.

■ 第2分科会

【清心館525号教室】

- テーマ：「学習環境を考えた地域における日本語教育支援の方法について考える」
- 趣 旨：学習者によって様々である学習環境を考慮した活動例について紹介していただきながら、特に地域における効果的な日本語学習支援の在り方について考える。
- 講 師：浜田 麻里（京都教育大学助教授） （敬称略）

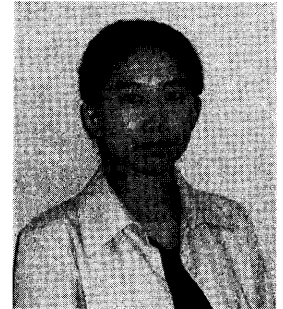
浜田 麻里（はまだ まり）

京都教育大学教育学部国文学科助教授

専 門：日本語教育学

略歴等：大阪外国語大学卒，大阪大学大学院文学研究科博士後期課程退学。
大阪大学助手，国際交流基金日本語国際センター日本語教育専門員，
大阪大学留学生センター助教授を経て，平成16年（2004）3月から
現職。

主著書：「日本語学習者と学習環境の相互作用をめぐって」『開かれた日本語教育』（共著）近刊
「エンパワメントとしての日本語教育」『人間主義の日本語教育』
凡人社（共著）2003年
『大学生と留学生のための論文ワークブック』くろしお出版（共著）
1997年



<メモ>

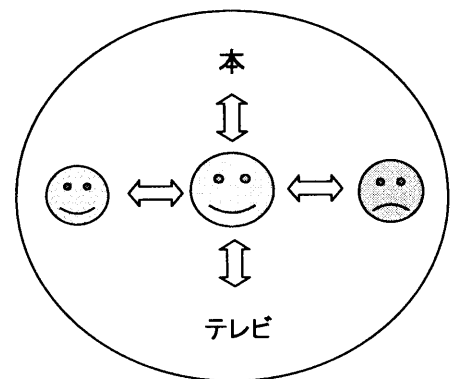
1 学習環境と学習者

学習環境とは？

- a. 子どもの教育のために、環境がよい文教地区に引っ越した
- b. 子どもが今年受験なので、落ち着いた勉強できる環境を作ってやっている
- c. 教育環境整備のため図書館に本を買う
- d. 環境と遺伝とどちらが性格への影響が大きいだろう

学習者とは？

- a. 先生から習う人
- b. 思考錯誤する人
- c. 見習い中の人
- d. 自ら働きかける人



2 学習者と学習環境の相互作用

学習者と環境はお互いに働きかけあっている

cf. アフォーダンス (佐々木 2005)

80年代～ 「多様化」する日本語教育

多様性＝相互作用の多様性

図1 相互作用

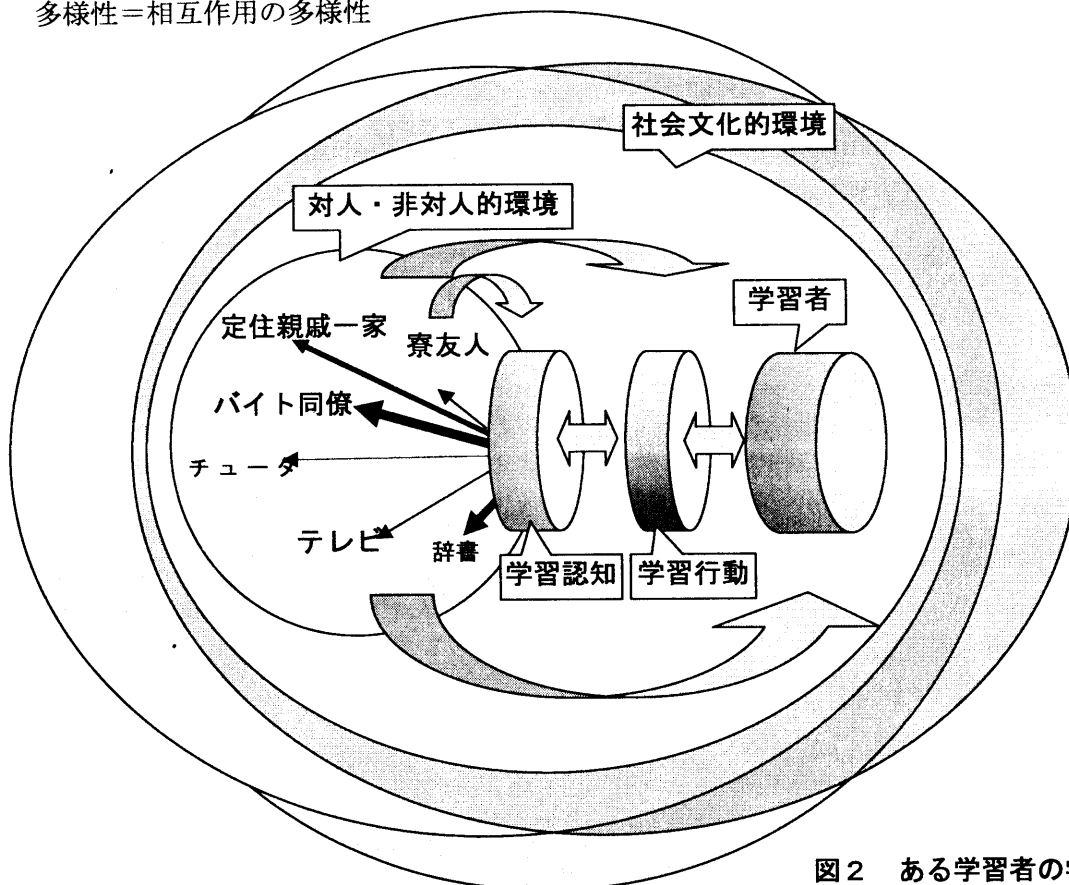


図2 ある学習者の学習環境

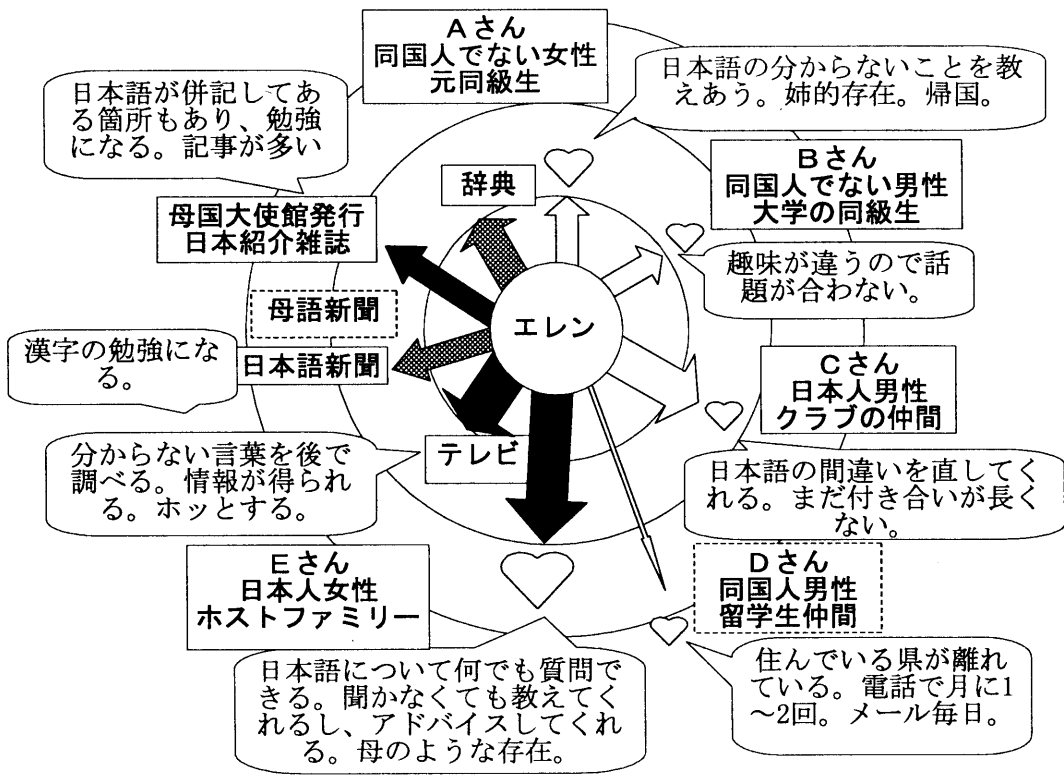


図3 ある留学生の学習環境

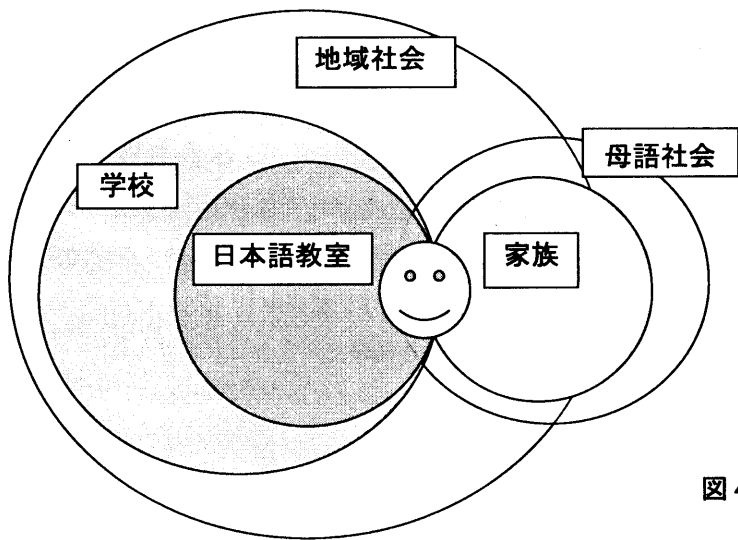


図4 ある中学生の学習環境

3 役に立つ学習環境

学習者の視点から見て、学習環境の中のどんな要素が役に立つと感じられているだろうか。

- ・自転車
- ・寮の部屋
- ・テレビ
- ・携帯電話

活動1

学習者の学習環境を見直してみよう

- ①まずペアになって自分自身の日常のコミュニケーション活動を振り返ってみよう。
- ②自分が関わっている学習者を一人思い浮かべてみよう。
その人はどのような対人的・非対人的環境と相互作用を行っているだろうか。
- ①と同じ項目について整理したり、想像したりしてみよう。興味深い点があれば、ペアで情報交換してみよう。

活動2

自分が活動している地域の環境について、次の点について整理してみよう。ペアになってお互いに質問してみよう。(以下、伊東 2004 を浜田が改変)

- ①学習者数，背景
- ②教室の場所，時間
- ③支援者の数，背景
- ④支援法
- ⑤グループ分け
- ⑥支援者間の連絡
- ⑦教材，教具，など
- ⑧地域の社会文化的環境

支援に役立つ要素にはどのようなものがあるだろうか。

注記：本分科会で発表した内容は、以下に挙げる継続した学習環境調査プロジェクトの成果である。

○1998～2000年 国立国語研究所「日本語総合シラバスの構築と教材開発指針の作成」学習条件記述作業部会

○2001～2004年 科学研究費補助金助成研究「日本語学習者と環境との相互作用に関する研究」研究代表者：文野峯子（人間環境大学）研究分担者：石上文正、岡良和（以上人間環境大学）浜田麻里（大阪大学＜当時＞）林さと子（津田塾大学）福永由佳（国立国語研究所）宮崎妙子（武蔵野市国際交流協会日本語指導員）

調査実施にあたっては、たくさんの方々からご支援、ご助力をいただいた。プライバシー保護の観点からお名前を挙げることはできないが、ここに深く感謝の意を表したい。

参考文献

伊東祐郎(2004)「地域の状況や学習需要に応じた支援方法—地域日本語プログラム作りと運営のノウハウ—」文化庁編『地域日本語学習支援の充実—共に育む地域社会の構築へ向けて—』(独) 国立印刷局

佐々木正人・三嶋博之(2005)『生態心理学の構想—アフォーダンスのルーツと先端』東京大学出版会

浜田麻里，林さと子，福永由佳，文野峯子，宮崎妙子（近刊）「日本語学習者と学習環境の相互作用をめぐって」『開かれた日本語教育へ』

文野峯子，ほか（2004）『日本語学習者と環境との相互作用に関する研究』平成13年度～15年度科学研究費補助金基盤研究(C)(2)課題番号13680365 研究成果報告書

資料A (文野 2004 より)

_____さん

1. 出身	<input type="checkbox"/> 日本 <input type="checkbox"/> 学習者と同じ <input type="checkbox"/> その他 _____	
2. 性別	<input type="checkbox"/> 女 <input type="checkbox"/> 男	
3. 年齢	<input type="checkbox"/> 10代 <input type="checkbox"/> 20代 <input type="checkbox"/> 30代 <input type="checkbox"/> 40代 <input type="checkbox"/> 50代 60歳以上 <input type="checkbox"/> 不明	
4. この人との関係	記入例：配偶者、大学の同級生、同じスーパーで働いている人、等	
5. 話をするようになったきっかけ	(いつごろから) (どんなきっかけで)	
6. 交流の頻度	<input type="checkbox"/> 毎日 <input type="checkbox"/> 週 _____ 回 <input type="checkbox"/> 月 _____ 回 <input type="checkbox"/> その他 _____	
7. 交流の方法	<input type="checkbox"/> 会って話す どこで? _____ <input type="checkbox"/> 電話で話す <input type="checkbox"/> eメールを送る <input type="checkbox"/> その他 _____	
8. どんなことについて話す(書く)か	記入例：子育てのこと、市役所の手続きについて教えてもらう、等	
9. 何語で話す(書く)か	言語 (複数回答可) <input type="checkbox"/> 日本語 <input type="checkbox"/> 英語 <input type="checkbox"/> その他 _____	複数の場合、各言語を使う割合 _____ % _____ % _____ %
10. この人とつきあうことによって日本語が上手になると感じるか	<input type="checkbox"/> 大変上手になる <input type="checkbox"/> まあ上手になる <input type="checkbox"/> 日本語とは関係ない <input type="checkbox"/> 上手になるのをじゃまする ★なぜそう思いますか (できるだけ詳しく)	
11. この人とつきあうことによって日本の文化や習慣についての知識が増えるか	<input type="checkbox"/> 大変増える <input type="checkbox"/> まあ増える <input type="checkbox"/> 知識とは関係ない <input type="checkbox"/> 知識が増えるのをじゃまする ★なぜそう思いますか (できるだけ詳しく)	
12. この人がいることは、日本での生活にとって心の支えになるか	<input type="checkbox"/> 大変支えになる <input type="checkbox"/> まあ支えになる <input type="checkbox"/> 心の支えとは関係ない <input type="checkbox"/> 生活がいやになる ★なぜそう思いますか (できるだけ詳しく)	

○テーマ：「日本語会話習得について考える」

○趣 旨：会話能力の上達のためにどのような活動が必要か。OPI*の理念の活用を紹介していただきながら、地域でも可能な活動例について考える。

*OPI：ACTFL(全米外国語教育協会)によって開発された汎言語的に使える会話能力テスト

○講 師：鎌 田 修(南山大学教授) (敬称略)

鎌 田 修(かまだ おさむ)

南山大学人文学部日本文化学科教授，博士(教育学)

専 門：日本語教育学，日本語学

略歴等：1986年米国マサチューセッツ大学(アムハースト校)大学院教育学博士(Doctor of Education)取得。

アムハースト・カレッジ客員助教授，アイオワ大学助教授，京都外国語大学教授など経て，平成15(2003)年4月から現職。

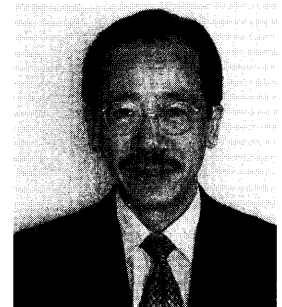
現在，ACTFL Japanese OPI Trainer，関西OPI研究会代表，『日本語の研究』常任査読委員などを務めている。

主著書：『日本語の引用』(単著：ひつじ書房)

『生きた素材で学ぶ中級から上級への日本語』(共著：ジャパンタイムズ)

『日本語教授法ワークショップ』(共編著：凡人社)

『言語教育の新展開』(共編著：ひつじ書房) 他



<メモ>

<メモ>

日本語会話の習得について考える

☆会話能力の上達のためにどのような活動が必要か。OPIの理念を活用しながら地域でも可能な活動例について考える

1 日本語の会話能力? ... 言語活動ベースの捉え方

<背景>

- ☆チョムスキー (1965) : 「コンピタンス」 v s 「パフォーマンス」
- ☆ハイムズ (1972) : コミュニカティブ・コンピタンス (1)
- ☆カネイル&スウェイン (1980) : コミュニカティブ・コンピタンス (2)
- ☆ACTFL* 外国語能力基準 (1999), 鎌田 (2001)

*American Council on the Teaching of Foreign Languages

- プロフィシェンシー (外国語能力) → 言語活動遂行能力 : 挨拶, 買い物, 場所探し, 講義を聞き質問をする, お礼を述べる, 歩きながらおしゃべりをする, 金閣寺に寄って一休み, たこ焼きを買って空腹を満たす, 西院の居酒屋でチョット, 等々
- 日本語学習者が必要とする会話能力 ⇒
彼らが遭遇する<地域での>日本語の言語活動を達成する能力

(図1, 図2参照)

2 日本語がどのように, そして, どれくらい, 話せるの? ...

ACTFL会話能力基準が教えてくれる「レベル分け」について

☆4大構成要素

- ①機能・タスク (function/task) 遂行能力
- ②場面・内容 (context/content) 処理能力
- ③正確さ (accuracy) : 発音, 語彙, 文法, 社会言語学的能力, 語用論的能力, 流暢さの点において「母語話者」あるいは, 最も高い言語能力を持った話者との比較による度合い
- ④談話の型 (text type) 構成能力

☆レベル分けとその根拠

- ①初級 (Novice)
- ②中級 (Intermediate)
- ③上級 (Advanced)
- ④超級 (Superior)

☆レベル分け：下位区分

{初級-上, 中, 下 中級-上, 中, 下 上級-上, 中, 下 超級}

参考：

- ・表 1 <FSI (ILR) 基準とACTFLガイドライン>
- ・表 2 <

3 どうやって会話能力を測るの？・・・

OPI(Oral Proficiency Interview)の方法

☆OPIとは

- (1) 最長30分の間にはできるだけ自然な会話（但し、面接）を行い、能力測定に必要な限りの有効な発話サンプルを集める。
- (2) 発話サンプルは、被験者自身の最大の能力、つまり、能力の「上限 (ceiling)」が分かるものであること。また、それ以上、能力が下がることはないという「下限 (floor)」も分かるものであること。
- (3) テープ録音した発話サンプルを聞き直し、ACTFL Proficiency Guidelines にしたがって被験者の口頭能力評価を行う。
- (4) 構造 (structure)：

【導入 → レベル・チェック (下限探し) ↔ 突き上げ (probing, 細部チェック, 上限探し) → ロールプレイ → 締めくくり】

- (5) 【レベル・チェック↔突き上げ】の作業は確信の持てるサンプルが集まるまで様々の話題を与えて、何度も繰り返す
- (6) 面接は予め用意したテーマにおいて行われるのではなく、テストと被験者がその場で作り出す、その場に特定したものである。しかし、それは被験者の能力とは無関係のものではなく、能力測定に強く関与したものである。
- (7) 中級に関与すると思われるOPIには、面接という形態を離れた実生活における能力を調べるため、ロールプレイが行われる。

☆実際例：ボビーさんの場合

留意点： ①ratingのための証拠探し

②被験者の「喜び (i - 1)」と「苦しみ (i + 1)」の意味するもの

③テストの「喜び (i + 1)」と「苦しみ (i - 1)」の意味するもの

④「助けない (教えない)」ことの意味

⑤質問の形

⑥話題展開の方法

⑦ラポールの作り方

☆「生きた」の発話の抽出法：

<「翻訳・通訳」などの間接的な方法に頼るのではない学習者の置かれた地域環境における心からの発話>の抽出

①インタビューの形体・・・座り方、接し方、気配り等

- ②話したいことを精一杯話させる・・・能力と関心事のマッチング
- ③質問の形, 話題の設定

例：川崎（2005等）の一連の活動

☆話題, 質問の形：それぞれのレベルにふさわしい話題と質問の形を具体的に上げてみよう。

- ・ 初級レベル：
- ・ 中級レベル：
- ・ 上級レベル：
- ・ 超級レベル：

☆ロールプレイについて：それぞれのレベルのロールプレイを3つずつ考えてみよう。

- ・ 初級用：
- ・ 中級用：
- ・ 上級用：
- ・ 超級用：

参考（但し, 実は, 宣伝）：OPIワークショップ：12月23～26日@京都岡崎

4 OPIと地域における日本語学習支援

☆日本語指導の原点：学習者自身の日本語能力（言語活動遂行能力）の向上

●OPIの原点と共通 = 被験者（学習者）の本当の発話の探求

①OPIによる学習者の能力の把握

②学習者の学習環境の把握（どのような生活環境にあり, 何に満足, 何に困難を感じているかの情報収集）

③学習者を主体とした指導と教材の開発

●「地域」における日本語学習者がどのような「言語活動」を送っているか列挙してみよう。それから, 彼らにどのような『学習支援』が必要かを考えてみよう。

参考：川崎（2005）「地域の日本語教室におけるモジュール型の場面シラバステキストの必要性-OPI手法を用いて」

☆教材作りの原点：豊かな接触場面（学習生活環境）の反映

・ 豊かな接触場面とは？

豊かな（リッチな）・・・

- ①「言語場面」（コンテキスト）
- ②「言語機能」（タスク）
- ③「言語文化」
- ④「言語表現」 からなるもの

（例）ロールプレイ「子供が急病！」

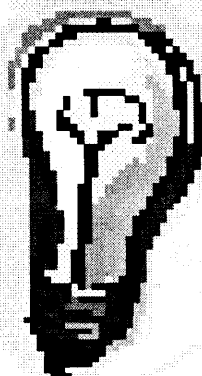
☆生教材ではなく生きた教材の作り方，教え方

→ 豊かな接触場面を反映するもの

- (1) 学習者自身の言語行動の把握：学習者が出くわす（出くわしてほしい）接触場面に基づいた話題，タスク，文法，等の設定 ⇒ タスク先行型（文脈の文型化）
- (2) 学習者の能力レベル$i + 1$，関心事（動機）に合った場面選択 ⇒ 学習者主体の教育
- (3) 接触場面の提供：コンテキストに合った文法指導 ⇒ 文型の文脈化
→ 生ゴミに化すような教材ではない「生きた教材」

☆コツは「ヒネリ」

<初級 → 中級 → 上級 → 超級>



豆球 (10W)

デスク球 (60W)

部屋球 (100W)

シャンデリア (300W)

☆日本語クラスでのヒネリ

・$i + 1$の概念による能力開発：会話面での問題カ所の発見とそこからの脱出指導

(a) 意志疎通（コミュニケーション）の観点から判断。

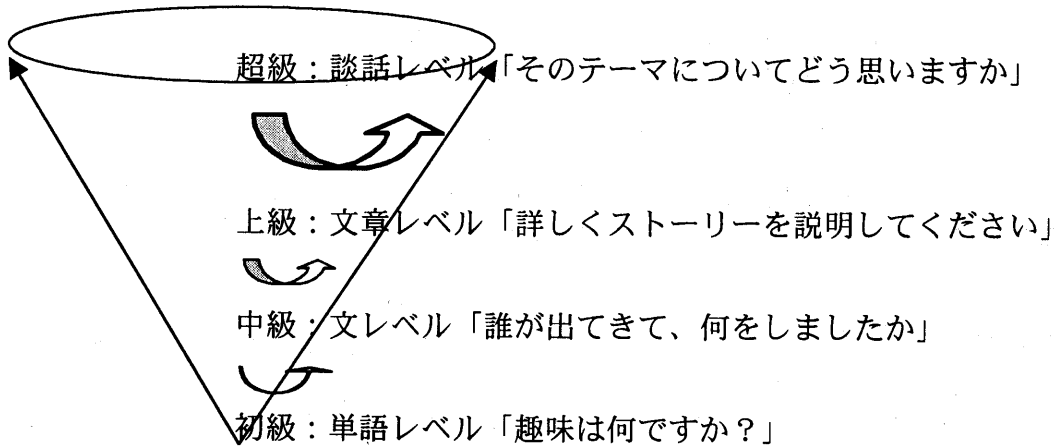
(b) 「教えないで，学ばせる」ことによる「気づき」を重視する。

(c) 手順：意志疎通に問題あり → 気づかせる → 効果的訂正 → (確認)

☆ヒネリ（スパイラル）な話題展開：

効果的な話題とタスクの展開方法

「タスクと話題の器」 例：趣味



<参考資料>

(OPI関係)

- ☆アルク編集 (2001) 『ACTFL-OPI入門』アルク
- ☆鎌田修, 川口義一, 鈴木睦編著 (2001) 『日本語教授法ワークショップ』(増補版) 凡人社
- ☆山内博之 (2000) 『ロールプレイで学ぶ中級から上級への日本語会話』アルク
- ☆山内博之 (2005) 『OPIの考えに基づいた日本語教授法』ひつじ書房
- ☆鎌田修 (2005) 「OPIの意義と異議」『言語教育の新展開：牧野成一古希記念論文集』ひつじ書房
- ☆渡辺素和子 (2005) 「ACTFL OPIの妥当性と応用に関する先行研究のまとめ」『言語教育の新展開：牧野成一古希記念論文集』ひつじ書房
- ☆川崎直子 (2005) 「OPIを通して地域で果たす日本語教育」『第4回OPI国際シンポジウム予稿集』pp. 58-61.
- ☆川崎直子 (2005) 「地域の日本語教室におけるモジュール型の場面シラバステキストの必要性-OPI手法を用いて」日本語教育学会平成17年度日本語教育学会第3回研究集会予稿集 pp. 65-68.

● 日本語・日本語教育を研究する ●

第17回

会話能力の測定

京都外国語大学教授 鎌田 修

このコーナーでは、これから研究を目指す海外の日本語の先生方のために、日本語学・日本語教育の研究について情報をおとどけています。今回のテーマは会話能力の測定です。

1. 日本語が話せるということ

日本語が話せるということはどういうことでしょうか。日本語の発音ができる、日本語の単語を知っている、日本語の文法を知っている等々、色々な条件をあげることができますが、しかし、それで本当に十分なのでしょうか。今でも世界中の多くの外国語教育の場で行われているダイアログの丸暗記などは、はたして、その言語の会話能力があるということを保証するものなのでしょうか。ただ話せばいいというのであれば、訓練を積んだオウムや九官鳥にもできることになります。

会話は話し手と聞き手相互のインタラクションからなり、決して一方通行の言語行為ではありません。また、そのインタラクションは何らかの目的(タスク)を果たすために実行されるのであり、無目的に行われるのではないということも事実です。つまり、私たちの生活は言語を媒介とした様々な言語活動(言語生活)から成り立っていて、それを満たすために言葉を発するのだと考えられます。したがって、日本語ができるということは日本語を媒介とした言語活動が遂行できる能力であり、その口頭面の能力を日本語の会話能力と定義づけることができますでしょう。

コミュニケーション能力 (communicative competence) という用語が使われるようになって30年近く経ち、その意味するところもずいぶんはっきりしてきたと思います。Canale & Swain (1980等)のモデルに従うと、それは①文法能力 (grammatical competence)、②社会言語学的能力 (sociolinguistic competence)、③談話能力 (discourse competence)、④方略能力 (strategic competence) からなるということですが、上に述べた口頭面における「言語生活遂行能力」という会話能力観はこのモデルを具体化しただけでなく、さらにそれを包括的に捉えたものです。なぜなら、どのような言語もその言語文化に対するしっかりした認識なしには適切な使用は難しいからです。

2. 会話能力の測定：OPIの場合

私が日本語を教え始めた70年代中ごろは、会話テスト

として、まだ、ダイアログの暗誦を課したり学習した語彙や文型が使えるかどうかを調べるのが一般的でした。何かの絵(例、部屋の構造)を記述させるタスク形式のものもありはしましたが、先に述べたような包括的な会話能力観に立ったテストはまだ生まれていませんでした。このような状況は今でも変わらず、日本語能力検定試験においても会話能力の測定はいまだ開発中の段階で実現はされていません。

こういう現状の中、ここで、私が紹介をする会話能力測定は米国外国語教育協会 (ACTFL) が開発し、実用化されているOPIという面接による会話能力テストです。OはOral (口頭)、PはProficiency (外国語熟達度)、IはInterview (面接)、つまり、面接方式による外国語の熟達度測定です。このテストには前に述べたような包括的な言語能力観に基づき、また、汎言語的に通用するとされる外国語能力規定 (以下「ガイドライン」) があり、それを基に被験者の能力 (熟達度) 判定を行います。

このガイドラインは初級～超級の4段階の能力尺度からなり (上の能力は下の能力を含むという考えから) 超級→初級の順で述べると次のように説明できます。

超級 (Superior) : 意見の裏付けができ、仮説が立てられる。具体的な話題も抽象的な話題も議論できる。言語的に不慣れな状況にも対応できる。(例; 無実の表明、環境政策批判、幼児の説得、専門的テーマの講義)

上級 (Advanced) : 主な時制/アスペクトを使って叙述、描写できる。複雑な状況に対応できる。(例; 故郷紹介、交通事故の報告・処理、病状説明、隣人への苦情、値切り)

中級 (Intermediate) : 自分なりに言語が使える、よく知っている話題について簡単な質問や答えができる。単純な状況や、やりとりに対処できる。(例; 買い物、道案内、ホテルの予約、デートの約束、スケジュールを立てる)

初級 (Novice) : 決まり文句、暗記した語句、単語の羅列、簡単な熟語でのみコミュニケーションができる。

(例; 挨拶、名前・時間・値段・年齢などを言う)

ここで注意を要するのは、ここでいう「初級～超級」とは、一般の教育機関、教科書などで使用されているそれらの用語とは全く関係がないことです。ここに見る能

力判定は「X教科書でY時間学習したから〇〇級だ」というのではなく、どのような言語活動が遂行できるかという、言語の機能面に焦点を当てているのです。もちろん、語彙、文法などを知らずして言語活動の遂行はできませんが、文法能力は外国語能力の一部にすぎないという認識です。というより、このガイドラインではコミュニケーション能力がそうであるように、社会言語学的能力などの運用能力を文法能力と同等に扱います。つまり、①どのような言語活動（機能・タスク）を、②どのような場面（コンテキスト）で、③どのように（正確さ）、そして、④どのような談話の型として遂行できるのかということの問題にしています。これをガイドラインの4大構成要素と言います。それらを簡単に説明すると次のようになります。

- ①機能・タスク遂行能力：機能とは言語活動そのものの目的、例えば、要求、感謝、記述、説得等抽象的な概念で、それを具体化したもの（休暇の請求等）がタスク。固定化、習慣化したストレートな機能・タスクほど遂行しやすく、予期できない出来事等、よじれを伴うものほど難しくなる。
- ②場面・内容処理能力：言語活動の場面と話題そのもの。話者自身を軸とし、見知らぬ人、目上の人に話すなど、心理的、社会的距離が広がれば広がるほど処理が難しくなる。
- ③正確さ生成能力：文法、語彙、発音、社会言語的能力、語用論的能力、流暢さの要素からなる。話者自身にしか通じない正確さから、目標言語を母語とする人に問題なく通じるレベルまでを想定。
- ④談話構成能力：単語から複段落にいたるまでの明確な伝達機能を持った言語の単位。言語活動の表面的な言語形式。

上に述べたことは、次のように図示することができます。

図1 「言語活動のプールとその構成」

	超級 (Superior) 超むずかしい	上級 (Advanced) むずかしい	中級 (Intermediate) まあまあ	初級 (Novice) へつちやら
談話構成能力	意見の裏付けができ、仮設が立てられ、具体的な話題も抽象的な話題も議論できる。言語的にも不慣れな状況に対応できる。	主な時制/アスペクトを使って叙述、描写できる。複雑な状況に対応できる。	自分なりに言語が使える、よく知っている話題について簡単な質問や答えができる。単純な状況にだけ対応できる。	決まり文句、暗記した語句、単語の羅列、簡単な熟語のみコミュニケーションができる。
正確さ生成能力	例：無実の表明、環境政策批判、幼児の虐待、専門的テーマの演義	例：故郷紹介、交通事故の報告・処理、病状説明、隣人への苦情	例：買い物、道案内、ホテルの予約、デートの約束、スケジュールを立てる	例：挨拶、名前・時間・値段・年齢などを言う
場面・内容処理能力				
機能・タスク遂行能力				

この図は外国語能力と水泳の能力とを比喩的に示したのですが、能力があればあるほど、遠く、広く、また、深く話せる（泳げる）ということを意味します。

3. 会話能力の判定

OPIは最大30分という限られた時間内に被験者とできるだけ自然な会話を行い、その間に被験者がどのレベルの言語活動をどのレベルの表現で、どれほど遂行できるかを調べます。図1を利用すると、まず、被験者にそもそも対話ができるのかどうか（中級レベルに入れるかどうか）を調べ、その能力があると分かれば、さらにどの辺りまで行けるかという上限探しを行います。その過程において無理が生じ、例えば、人物説明などがうまくできず、言語的挫折を起すと分かれば、もう一度、無理のないレベル（下限探し）に戻します。このような上限探しと下限探しをいろいろなタスクに対して繰り返し、もっとも安定したレベルを探し出します。大抵の場合、仮測定が終わってその段階でロールプレイを行います。その目的は、面接の場にできるだけ実際の言語活動場面を持ち込み、例えば、デパートなどを想定し本当に買い物ができるのかということを確認めます。そして、締めくくります。この作業は次のように図示できます。

図2 OPIの形式：

ウォームアップ → 下限探し ← (繰り返す) →
上限探し → ロールプレイ → ワインドダウン

面接はテープレコーダに録音し、テストの後もう一度聞き直し、ガイドラインに照らし合わせて能力レベルの決定を行います。初級、中級レベルの話者には15分位、上級、超級話者には25分から30分かかるのが普通です。水泳力を調べる場合も同じで、上級のスイマーに初級レベルの課題を与えても意味がありません。また、本当のプールの調べるのではなく、畳の上で泳げるかどうか調べるのも無意味です。OPIも、被験者の大体の能力レベルをできるだけ早く見つけ出し、それを絞り込んで最終的な判定を出す必要があります。詳しくは私の行ったインタビュービデオ（『日本語教授法ワークショップビデオ』）を見て下さい。OPIは日本語教育に大いに応用できる面を持っていますが、それについてここで述べることはできませんので、それも参考文献をご覧になって下さい。

基本的な参考文献

鎌田修・川口義一・鈴木睦 (2000) 『日本語教授法ワークショップ増補版』 凡人社 (1996にビデオあり)
 牧野成一、鎌田修他 (2001) 『ACTFL-OPI入門』 アルク
 Canale, M. and Swain, M. (1980) "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing," *Applied Linguistics* 1: 1-47.
 Omaggio-Hadley, A. (2001). *Teaching Language in Context.* (3rd ed.) Boston: Heinle & Heinle.
 Swender, E. ed. (1999) *ACTFL Oral Proficiency Interview Tester Training Manual*, Hastings-on-Hudson, NY: ACTFL.

■ 第4分科会

【清心館534号教室】

- テーマ：「地域における日本語学習支援への第二言語習得研究の活用」
- 趣旨：第二言語習得の概要について解説するとともに、日本語を効果的に指導するための知見を具体的な活動例とともに紹介していただき、地域における日本語学習支援の参考とする。
- 講師：迫田久美子（広島大学教授）（敬称略）

迫田久美子（さこだ くみこ）

広島大学大学院教育学研究科教授，博士（教育学）

専門：日本語教育方法学・第二言語習得研究

略歴等：広島大学大学院教育学研究科博士後期課程修了。

広島女学院高校英語講師，広島YMCA英語学校・日本語学校講師，広島大学留学生センター非常勤講師などを経て，平成15（2003）年4月から現職。現在，日本語教育学会副会長及び学会誌委員会委員長。第一回日本語教育学会奨励賞受賞。第二言語習得研究の現場への応用を目指す研究を行っている。

主著書：『中間言語研究—日本語学習者による指示詞コ・ソ・アの習得』単著（1998，溪水社）

『日本語学習者の文法習得』共著（2001，大修館書店）

『日本語教育に生かす第二言語習得研究』単著（2002，アルク）



<メモ>

地域における日本語学習支援への第二言語習得研究の活用

●ねらい

1. 第二言語習得研究とは何かを理解する。
2. 日本語指導への第二言語習得研究の活用法について学ぶ。
 - 1) 教師自身への活用
 - 2) 指導法への活用

【講義を聞くためのキーワード】

対照分析	系統的に同語族でない2つの異なった言語を比べて、その類似点や相違点について明らかにすること。
中間言語	Selinker の用語(Interlanguage)で母語とも目標言語とも異なった第二言語学習者特有の言語体系のこと。
普遍文法 (Universal Grammar)	人間が生得的に持っている、どの言語の習得にも作用する言語習得の核となる文法のこと。
学習可能仮説	ある段階を越えては次の段階の習得は起こらず、準備ができたときにのみ学習が可能となるという考え方。
意識化	習得を促進させるために、学習者に習得すべき項目や自分の誤用に注意をむけさせて意識させること。
Focus on Form	コミュニケーション活動の中で言語形式にも焦点をあてて、意識化させることが重要だと考える指導。
作動記憶	考える作業に必要な情報操作をして臨時的に保持する記憶のこと。
宣言的知識と 手続き的知識	宣言的知識とは言語に関する知識のことを指し、手続き的知識とはそれを使うことができる能力・技能のこと。
統制的処理	聞いてすぐ反応はできないが、時間をかけ、考えて行う処理のこと。
即時的処理	極めて短時間に行う処理で、聞いてすぐ反応できるような場合である。
自動化	時間をかけて考えて行うのではなく、考えなくてもすぐにはできるようになること。
インプットと インテイク	インプットは目や耳を通して入ってくる目標言語データのことであり、インテイクとはそのうち学習者が吸収し、取り入れるデータのこと。
インプット処理 (input processing)	インプットを構成している文法形式とその形式が担う意味との関連づけを行う過程。
シャドーイング	聞こえてくるスピーチに対して、ほぼ同時に、あるいは一定の間をおいてスピーチと同じ発話を口頭で再生する行為、またはリスニング訓練。
マンプリングとシンクロ ・リーディング	マンプリングとはテキストを見ないで、音声を聞きながらつぶやく練習で、シンクロリーディングとはテキストを見ながら、音読すること。

1. 第二言語習得研究とは何か？

1-1 第二言語習得研究という学問領域

1950年代 対照分析研究・・・母語と目標言語の違いを研究（言語自体の研究）

両言語の差が誤用を生むと考えられた。

1960年代 誤用分析研究・・・学習者の誤用を研究（学習者の言語に関する研究）

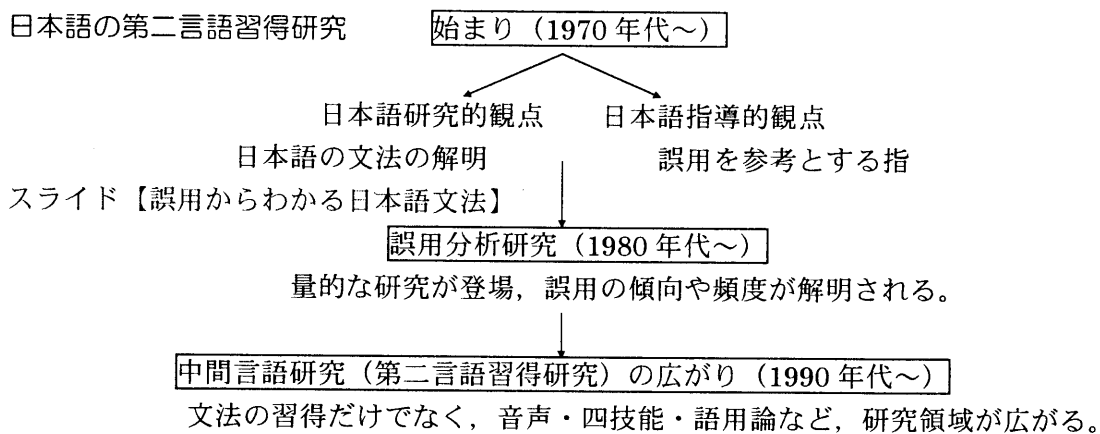
母語が違う学習者からも同種の誤用が出現した。

スライド【学習者のさまざまな誤用例】

1970年代 中間言語研究・・・学習者の正用・誤用を研究（言語習得に関する研究）

L1の習得研究を基盤にして発達した。

日本語の第二言語習得研究



第二言語習得研究の範囲・・・学習者と言語の関わりの研究（現場教師に近い学問領域）

- 第二言語学習者の習得過程
- 第二言語の習得に関わる要因
- 母語（第一言語）と第二言語の習得の違い
- 第二言語学習者の母語の影響
- 教室指導と自然習得の違い
- 習得順序・発達順序
- 普遍文法（UG）の解明
- 誤用訂正の方法
- バイリンガル研究
- 指導順序（学習可能性仮説）や指導方法（意識化・Focus on Form） など

1-2 第二言語習得に関する7つの質問

以下はこれまでよく尋ねられた質問です。みんなで考えてみましょう。

1. 習得したという判断はどうやってするのでしょうか？
2. 日本語の習得順序は決まっているのですか？
3. 効果的なフィードバック・誤用訂正とは？
4. レベルはどうやって決めるのでしょうか？また，初級から中級は上達が速いのに，中級から上級の上達は難しく，上級以上はさらに難しいのはなぜでしょう？

5. 日本語で習得困難な文法項目にはどんなものがありますか？
6. 成人と子どもを教える場合の注意点はどんなことでしょうか？
7. 日本語習得における教師の役割とは何でしょう？（教育への習得研究の役割）
習得を速めるために教師ができることは何でしょうか？

まとめると、

■第二言語習得研究とは、第二言語学習者の習得のメカニズムを探る学問領域である。

2. 日本語指導への第二言語習得研究の活用

2-1 教師自身への活用

（1）学習者の誤用にはわけがある（「労力の節約である」）ことを理解する。

事例1 固まりで憶える。（ユニット形成のストラテジー）

おこのみやきはおいしいだと思います。

電話を番号，何ですか？

事例2 順序で憶える。

きのう私（×は）買った本（×が）とてもおもしろかった。

事例3 狭い範囲で考える。

そういうことはなかなかわからない（×だ）けです。

事例4 教師：あなたの家のまわりには何がありますか？

学生：にわはありません。

■マジックナンバー7±2（アメリカの心理学者 ミラー）

一度に憶えられる数には制限があり，成人ではだいたい5つから9つ，平均で7個の記憶が可能である。

スライド【マジックナンバーの実験】

■作動記憶（ワーキングメモリー）の限界

作動記憶とは・・・考える作業に必要な情報操作をして臨時的に保持する記憶のこと。

（カクテルパーティ現象…にぎやかな場で話していても，隣のグループで自分の名前が話されているのが聞こえると注意が向こうへ行き，話し相手の内容についていけなくなる。⇒情報処理のために一時的に必要な事柄の記憶が保持できないため）

テープ【ワーキングメモリーの実験】

■学習者の文法

記憶保持に限りがあるため，労力の節約として固まりで憶えたり，身近な手がかりで憶えたりする。

⇒教えたことと彼等の文法が必ずしも同じとは限らない。

(2)「わかる」と「できる」は違うことを理解する。

宣言的知識

「わかる」に関する知識

手続き的知識

「できる」に関する技能

■ 2つのことを同時に処理するのは難しい。

スライド【ストループテスト実験】

つまり、学習者が「わかった」としても、すぐには使えるようにはならない。

(3)「できる」には、時間がかかることを理解する。

統制的処理・・・時間を与えれば、理解してすぐできる処理⇒「わかる」に関連

即時的処理・・・短時間で即反応できる処理 ⇒「できる」に関連

↓

「自動化」 「できる」ようになるためには、自動化が必要

(考えなくてもすぐにできる状態)

↑

「リハーサル」(「繰り返し」)の必要性

2-2 指導法への活用

(1) インプット処理の指導

■ 「練習の重点」のシフト (発話から理解へ)

《従来の指導》

インプット →→ インテイク →→ 発達システム →→ アウトプット

↑
練習の重点

《インプット処理指導》

インプット →→ **インテイク** →→ **発達システム** →→ アウトプット

↑
練習の重点 「理解の促進」
「気づきの促進」

具体的には

↓
即時的な「インプット処理」

(インプットを構成している文法形式とその形式が担う意味との関連づけを行う過程)

例えば・・・

問1 すずきさんが意見を言います。aかbを選んでください。

1. (a 来る b来ます) と思います。 2. (a いい b いいだ) と思います。

問2 次の「～ため(に)」は原因ですか、目的ですか。

1. 原因() 目的() 2. 原因() 目的()

出典：『わくわく文法リスニング』小林典子ほか(1995)凡人社 (形式を一部変更)

■ポイント：すぐに口頭練習を強要せず、即時的な理解と気づきを促進させることが重要。
また、理解を通して、達成感を与えることが重要。

(2) アウトプットの指導

- 「できる」には、正確で多くの練習（「リハーサル」）が必要
（具体例として、音読・書写・シャドーイング）

《シャドーイング》 同時通訳の訓練法・インプットを即時に口頭再生する訓練法
シャドーイングの練習ステップ（門田・玉井（2004））

- ① リスニング・・・テキストを見ないで、テキストを聞き、内容を大まかに理解。
- ② マンプリング・・・テキストを見ないで、ぶつぶつとつぶやくように発話。発音よりも聞こえてくる音に注意を集中させる。
- ③ シンクロ・リーディング・・・テキストを見ながら、聞こえてくる音声と同時に遅れずに音読をし、テキストの意味をしっかりと確認する。
- ④ プロソディ・シャドーイング・・・音声的な特徴（プロソディ）に注目しながらテキストなしで、音声を再現する。
- ⑤ 苦手チェック・・・発音しにくいところ、意味が頭に入ってこないところを中心に苦手なところをマスターする。
- ⑥ コンテンツ・シャドーイング・・・テキストを見ないで、聞こえてくる内容に焦点をあてながら、シャドーイングをする。

注)

1. 準備をしないですぐにシャドーイングを開始するのは避けましょう。
2. 自分で他の言語で練習したり、本を読んだりして十分に理解してから導入しよう。
3. 意味を理解しないで、マネをするだけでは効果は期待できません。
4. レベルを考えて、少し低いレベルで遅いスピードから始めましょう。
5. 単調な練習なので、教師の支援の仕方が継続の鍵になります。

■シャドーイングの研究

- わかったこと ・リスニング指導に効果がある（玉井 2005）
・誤用の減少に効果がある（Kinoshita 2004）

- ポイント：理解できる内容で正確なインプットを多量に与え、理解と産出を同時に処理できる訓練を行う。

3. まとめ

ねらいを振り返って・・・

1. 第二言語習得研究とは何かを理解する。

回答 第二言語習得研究とは、第二言語学習者の習得のメカニズムを探る学問領域。

2. 日本語指導への第二言語習得研究の活用法について学ぶ。

1) 教師自身への活用

回答 その1 学習者の誤用にはわけがある（「労力の節約である」）ことを理解する。

誤用は教師の教え方が原因とは限らない。

誤用には段階があるので、すぐに直らなくても焦らない。

その2 「わかる」と「できる」は違うことを理解する。

教師の説明が「わかる」ことと「できる」ことは違う。

学習者が「わかった」と言っても、「わかった」とは限らない。

その3 「できる」には、時間がかかることを理解する。

「できる」とは、考えずに反応できる段階（自動化）である。

導入直後に繰り返し練習をさせて、「できる」と勘違いしないこと。

2) 指導法への活用

回答 その1 インプット処理の指導

効率よく学習するには、導入してもすぐ発話練習させないで、理解に時間をかけよう。

意味がわからないままの文型練習（変換練習など）は注意しよう。

意味の理解や形態の違いに気づかせる工夫をしよう。

その2 アウトプットの指導

効率よく学習するには、意味を理解した上での繰り返し練習の工夫が大切である。

注)

1. 成果や良い結果をすぐに期待しないこと。
2. 教えるという意識ではなく、学習者と共に学び、共に成長していく気持ちが大切。
3. 楽しむ気持ちを持ちましょう。

参考文献：

○第二言語習得研究について知りたい場合

『日本語教育に生かす第二言語習得研究』迫田久美子（2002）アルク

『日本語教師のための新しい言語習得概論』小柳かおる（2004）スリーエーネットワーク

『第二言語習得研究の現在』小池生夫（編）（2004）大修館書店

○ワーキングメモリーや心理学的観点を勉強したい場合

『脳のメモ帳 ワーキングメモリ』苅阪満里子（2002）新曜社

『日本語教育のための心理学』海保博之・柏崎秀子（2002）新曜社

○音読・シャドーイングについて知りたい場合

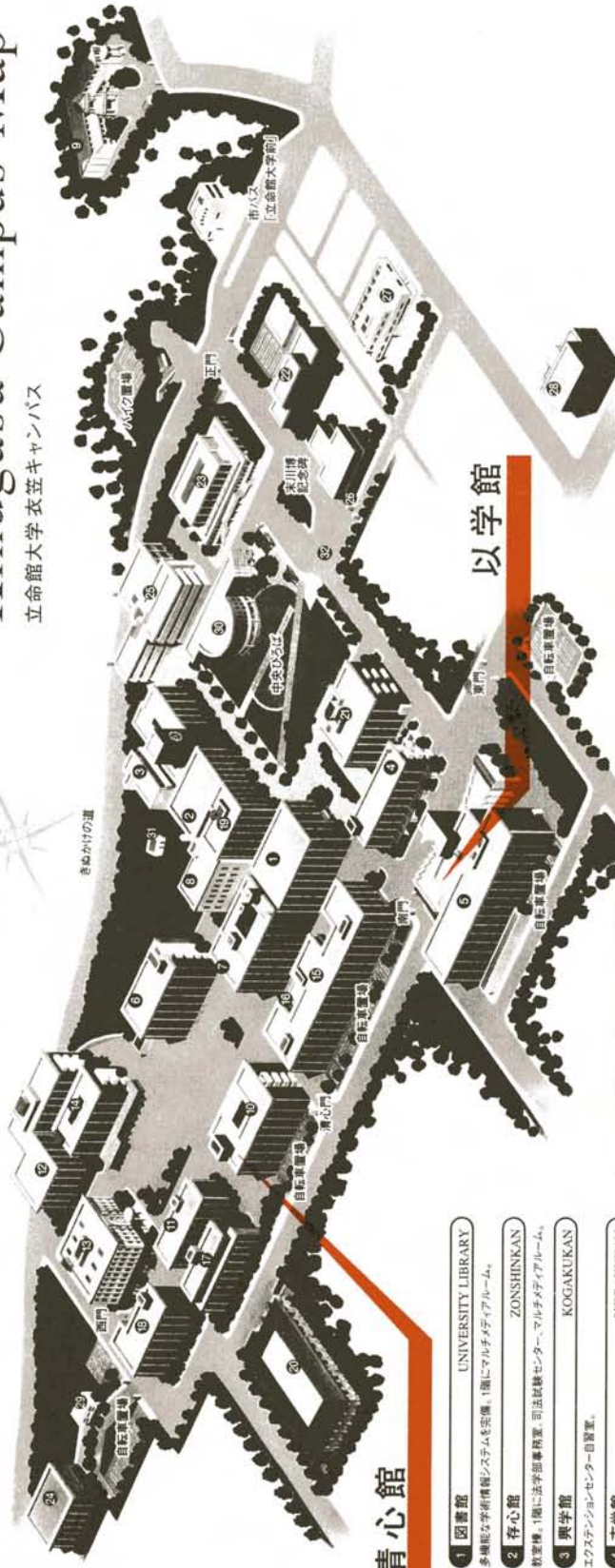
『英語教育 特集 音読のすすめ』Vol. 52, No. 6（2003）大修館書店

『決定版 英語シャドーイング』門田修平・玉井健（2004）コスモピア

『シャドーイングの効果に関する研究』玉井健（2005）風間書房

立命館大学衣笠キャンパス 構内図

Ritsumeikan University Kinugasa Campus Map 立命館大学衣笠キャンパス



清心館

- 1 図書館 UNIVERSITY LIBRARY
多機能な学術情報システムを完備。1階にマルチメディアルーム。
- 2 存心館 ZONSHINKAN
教室棟。1階に法学部事務室、司法試験センター、マルチメディアルーム。
- 3 興学館 KOGAKUKAN
エクステンションセンター自習室。
- 4 志学館 SHIGAKUKAN
教室棟。1階に保健センター、心理・教育相談センター。
- 5 以学館 IGAKUKAN
教室棟。主に産業社会学部の教室。1階に産業社会学部事務室。
地階に実習室、多目的ホールなど。
- 6 研心館 KENSHINKAN
教室棟。1階にキャリアセンター・衣笠・衣笠エクスステンションセンター。
2階に衣笠学生センター・スポーツ強化センター・学生サポータールーム。
- 7 学而館 GAKUJIKAN
大学総施設。大学院教学棟など。
- 8 有心館 YUSHINKAN
教室棟。1階に総合情報センター、情報システム課。
- 9 西園寺記念館 SAIONJI MEMORIAL HALL
主に法務研究科（法科大学院）の教室。1階に法科大学院事務室。
- 10 清心館 SEISHINKAN
主に文学部の教室・共同研究室。1階に文学部事務室。

以学館

- 11 啓明館 KEIMEIKAN
教室棟。主に文学部の学生共同研究室、実験実習室。
- 12 洋学館 YOYOKAN
主に政策科学部の教室・研究室。1階に政策科学部事務室、マルチメディアルーム。
- 13 恒心館 KOSHINKAN
主に国際関係学部の教室。1階に国際関係学部事務室。
- 14 諒友館 RYOYUKAN
教室棟。1階に実習室。
- 15 修学館 SHUGAKUKAN
個人研究室棟。1階に表説研究支援センター、ITセンター。2階に研究情報室。
- 16 ランゲージセンター LANGUAGE CENTER
1階に言語教育センター、言語習得センター（CLA）、言語教育推進課。
- 17 良心館 JINSHINKAN
個人研究室棟。地階にマルチメディアルーム。
- 18 明学館 MEIGAKUKAN
教室棟。1階に国際課、京都国連常駐事務所。
- 19 尚学館 SHOGAKUKAN
個人研究室棟。1階に教職センター。
- 20 敬学館 KEIGAKUKAN
教室棟。
- 21 中川金吾 NAKAGAWA HALL (CENTRAL ADMINISTRATION BUILDING)
本部棟。1階にキャンパスインフォメーション。1階～3階に財務部、教学部、総務部、危機室など。4階は校友会、父母教育推進室。
- 22 采川記念会館 SUEKAWA MEMORIAL HALL
故采川茂樹院長のメモリアルホール。大ホール、紀本記念ホール「図書館」、芸術室、自主史実業室。地階にレストラン「カナル」。
- 23 第1体育館 GYMNASIUM 1
1階に入学生センター、トレーニングルーム、各部運動場など。
- 24 第2体育館 GYMNASIUM 2
2階のアリーナ。サークル部屋。
- 25 学生会館 STUDENT UNION
学生施設。サークルボックス、練習ホール、小ホール。
- 26 アート・リサーチセンター ART RESEARCH CENTER
1階に中野記念ホール。2階から4階は衣笠ミニタワーハイツ。
地階に国際平和ミュージアム。
- 27 アカデミア立命21 ACADEMIA RITSUMEI 21
1階に中野記念ホール。2階から4階は衣笠ミニタワーハイツ。
地階に国際平和ミュージアム。
- 28 株・クレオテック CREOTECH CO.,LTD.
- 29 いいの広場 研究棟。1階にカンファレンスルーム、独立研究科事務室。
- 30 創思館（ヒューマンリサーチセンター） SUSHIKAN
研究棟。1階にカンファレンスルーム、独立研究科事務室。
- 31 アトリイ棟 ATRIUM
- 32 由来の碑

- ・ 以学館での飲食は固くお断りします。
- ・ 全館禁煙のため、喫煙は屋外の喫煙スペースでお願いします。
- ・ 構内の食堂は営業していません。