

CLD 生徒であった大学生の日本語能力に関する考察
—OPI による縦断データの分析から—

Japanese Language Proficiency on a Culturally and Linguistically Diverse (CLD) Student in a University:
An Analysis Based on Longitudinal Data Collected by Oral Proficiency Interview(OPI)

世良 時子

成蹊大学一般研究報告 第 51 卷第 2 分冊

平成 30 年 7 月

BULLETIN OF SEIKEI UNIVERSITY, Vol. 51 No. 2

Jury, 2018

CLD 生徒であった大学生の日本語能力に関する考察 —OPI による縦断データの分析から—¹

Japanese Language Proficiency on a Culturally and Linguistically Diverse (CLD) Student in a University:
An Analysis Based on Longitudinal Data Collected by Oral Proficiency Interview(OPI)

世良 時子
Tokiko SERA

キーワード：評価、OPI、CLD生徒、大学における日本語教育

1. はじめに

大学で日本語教育を受ける学生の背景は、一様ではなくなっている。文部科学省の平成28年度の調査結果では、日本語指導が必要な日本国籍・外国籍の児童・生徒の数43,947人と過去最高を記した²。この調査結果のような「日本語指導が必要」な子どもだけではなく、多種多様な背景を持つ子どもたちが初等・中等教育の現場には存在し、「外国人児童生徒」「外国につながる子どもたち」「JSL児童・生徒」「移動する子ども」等様々な呼称が用いられている。本研究では、それらを包括して、CLD (Culturally and Linguistically Diverse:文化的、言語的に多様な背景を持つ) 児童・生徒と呼ぶ。このようなCLD児童・生徒が進学することにより、大学で日本語教育を受ける学生は、いわゆる留学生ばかりではなくなっている。

CLD児童・生徒についての研究は、初等教育、及び、中等教育でも中学校での教育が注目されることが多く、高校生や大学生への教育についての研究(坪谷 2015、中川・中山 2005、小澤 2007等)は、多くはない。さらに、日本語を母語としないCLD児童・生徒にとって、高校・大学への進学は、日本語教育が不必要になることを意味すると考えられるためか、CLD生徒であった大学生の日本語能力に焦点を当てた研究は、管見の範囲では見当たらなかった。

しかしながら、一般的な初級から中級、上級へと進む日本語教育を本国、もしくは日本

1 本論文は、2017年第11回OPI国際シンポジウム台湾大会において行った口頭発表論文を一部加筆修正し、改訂したものである。

2 文部科学省(2017)『『日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(平成28年度)』の結果について』

国内の教育機関で受けた留学生と、CLD生徒で大学へ進学した学生とではその言語能力の現れ方や評価のされ方、また必要としている教育等、様々な面で異なることが考えられる。

そこで、本研究では、CLD生徒であった大学生を対象とし、その言語能力の発達に焦点を当てて調査した結果を報告する。

2. 調査の概要

2.1 調査対象

調査対象は、CLD生徒から大学生となった調査協力者Aである。Aの来日等の背景を表1に示す。

Aは、高校1年時に来日し、その学校に本人以外CLD生徒がいないという教育環境で過ごした。日本語能力については、ほぼゼロの状態で来日したが、来日後に特別な日本語支援を受けたことがなく、体系的な日本語教育を受けた

こともない。調査協力者Aが在籍した大学は、首都圏にある7～8000人規模の総合大学である。正規の学部留学生の数は少なく、それぞれの入学年度に数名のみであるが、短期留学生や外国人聴講生が毎年3～40名程度在籍している。

表1. Aの背景

出身地	中国吉林省
母語	中国語
来日時期	高校1年時
来日後の日本語支援	ほぼなし
大学入学時の日本語能力を示すもの	JLPT等なし

2.2 調査データ

調査データは、Aが大学1年次の年から毎年前期の後半時期に、OPI (Oral Proficiency Interview)³の形式を用いてインタビューを行った録音データと、その文字化資料である。インタビューはAの在学期間を通して縦断的に行った。実施回数は4回で、同一の書き手によって書き起こしを行い、分析データとした。

4回分のインタビューについて、テスターである筆者のほかにセカンド・レイター⁴を2名依頼し、判定を行った。また、1つのインタビューについては、筆者の所属する日本語OPI研究会におけるブラッシュアップ・セッション⁵の音源としてデータ提供を行ったため、そこでの判定も参照する (日本語OPI研究会 (2015))。

3 OPIとは、「外国語学習者の会話のタスク達成能力を、一般的な能力基準を参照しながら対面のインタビュー方式で判定するテストである」(牧野2001)。30分以内で行われ、「導入部→レベルチェック→突き上げ→ロールプレイ→終結部」という構成を持つ。筆者はACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages: アメリカ外国語教育協会)の認定テスターであり、調査協力者Aに対してACTFL-OPIを行った。能力基準となるレベルは、「初級 (Novice)」「中級 (Intermediate)」「上級 (Advanced)」「超級 (Superior)」「卓越級 (Distinguished)」の5段階とそれぞれの「初級」から「上級」までに存在するサブレベル (上・中・下)で11段階ある (ACTFL 2012) が、OPIにおいては、「初級」から「超級」までを測る。

4 筆者同様にACTFL認定テスターである。

5 テスターがOPIの音源テープを聞き、判定やインタビュー技術についてトレーナーと共に学ぶセッションで、定例研究会において毎回行われている。

3. 調査結果

3.1 判定

調査協力者Aの判定結果を表2に示す。判定者は、テスターである筆者、セカンド・レイター（SR）2名である。また、日本語OPI研究会のブラッシュアップ・セッションでの判定の結果（BS）も記す。

表2. 判定結果

判定者	1年目	2年目	3年目	4年目
テスター	上級-中	上級-中	上級-中	上級-上
SR1	上級-中	上級-中	上級-中	上級-上
SR2	-	上級-下	上級-下	上級-中
BS	上級-中	-	-	-

判定者による差は多少あるものの、すべての判定者に共通して下限が上級に乗っていること、また4年目にサブレベルが1つ上がっていることが分かる。

テスターとセカンド・レイターとの一致度、また、日本語OPI研究会（2015）を参照すると、Aのレベルは、1～3年目で上級-中、4年目で上級-上であると言える。

3.2 ターン数⁶

1年目から4年目までのターン数を30分当たりの数にし、示したものが図1である。1年目2年目では、ほぼ変わらず240程度であるが、3年目に178.2、4年目に128.4となっている。

ターン数が減少した理由としては、次の2点が考えられる。

まず1点目として、2年目、3年目と進むに従って、調査協力者Aの1回の発話量が増えていることが考えられる。実際の発話例を見てみる。

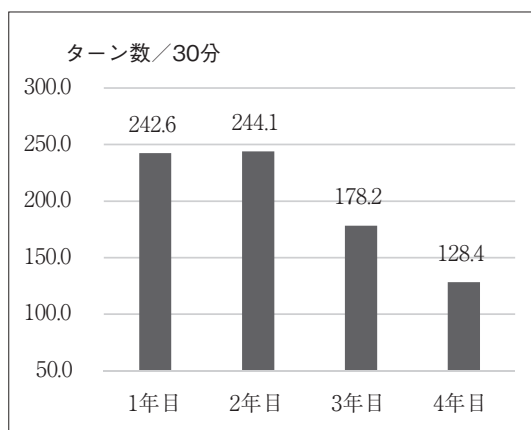


図1. ターン数の変化

表3は、ターン数が最も多かった2年目と最も少なかった4年目のインタビュー内で、上級の質問、超級の質問それぞれについて、最も発話量の多かったターンを抜き出したものである。時間的な変化を考えると、1年目のデータと比較することも考えられたが、今回は、2年目のデータが最もターン数が多く、且つ、発話の分量が多いターンでの内容が4年目と比較しやすいものであったという理由で、2年目のデータを用いる。

表3のうち、上級レベルの質問に対する発話は、2年目、4年目ともに、まとまりをもつ

6 ターンは発話の単位の一つで、一人の話し手が話し始めたところから次の話し手になるまでのまとまりを指す。本研究のインタビューデータにおいては、テスターと調査協力者Aの2名が話し手であるので、それぞれが話し始め、相手に順番が変わるまでを1ターンとし、ここでのターン数とはAのターンのみを抜き出した数である。

7 データの長さは、1年目30分33秒、2年目33分4秒、3年目28分7秒、4年目28分16秒であった。OPIは30分以内が原則であるが、2年目のデータは、途中でインタビューを中断し再開したこともあり、時間の超過を理由に判定不能とはしなかった。

た分量の発話が観察される。ただし、2年目のI65では、後半、説明が不十分になっていくことに伴い、途中でテストの内容を明確化させるための質問が挟まれている。これは、ターン数が増えることにもつながっていると考えられる。

超級レベルの質問になると、2年目と4年目では分量に大きな差がある。紙幅の関係で割愛するが、4年目のデータでは、超級レベルの質問の多くに、I36と同等の分量を持って答えることができている。また、2年目のI94より、4年目のI36では、意見叙述の構成も異なっている。この点については、上級レベルの質問に対する発話の構成とも併せて、3.3で述べる。

このような分量の差は、消極的な発話からより積極的に話す姿勢への変化という評価にもつながり、レベル判定の結果とも関連していると考えられる。

表3. 質問レベル毎の分量の多い発話⁸

	2年目	4年目
上級レベルの質問	<p>質問：アルバイトの仕事内容（手順説明）を求める</p> <p>I65 前日、あの、店長というか、その社員さんからメール来て、君があした暇ですかって聞かれて、あ、仕事できますかって聞かれて、で、はい、仕事できますって答えたら、あ、じゃあした、何時何時来てくださいますか、で、あしたのその時間を守って、会社のほう行って、で、そして、ちょっと、あの、説明というか、あの、そちらの社員が、あの、今日は何々するよみたいに、どこからどこで引越すよというような話が聞いて、で、すぐ、きかいて [着替えて]、で、あの、その社員さんと、トラック、あののせ、乗せてというか、トラ、トラックの、上に、乗せて、で、(T66 何を乗せるんですか?)</p> <p>I66 あのちょっとあの、引越し用のもの。(T67 引越し用のもの、はいはい。)</p> <p>I67 はい。で、それ、そこで出発します。私は、社員じゃないから、運転できないです。隣で座って、で目的地まで、座って、で目的地に着いたら、もう、その、何ていうんですか、社員さんと、そっちのお客さま連絡取って、大丈夫になったらすぐ、もう普通の引越しの仕事をして、でそれであの、1日基本は、2カ所以上があります。その距離によって変わりますけど、あと、その、な、回数? その、く、あの、トラックが、トラックが、中に、まあ、1回じゃあ、こんなものってたり、あの、1回じゃ無理だなみたいときは2回やったりとか、はい。基本的に2カ所、ぐらいうって、あの、たまーに、ま、早めに終わったら早めに帰れるけど、たまーに遅くて、終わらなかった場合には残業やって、で最後、会社まで、戻って、そこで解散するんです。はい。</p>	<p>質問：就活のスケジュール（手順説明）を求める</p> <p>I26 大体私のスケジュールは、えっと、今年の1月から、あの、会社、企業研究を始め、<u>た</u><u>ん</u><u>で</u><u>す</u>。で、あの2月から、学内セミナーという説明会がありまして、それを参加しました。あの、いろんな企業さんが、来て、で、3月が始まるので、その前に来てののを、企業たちは、そういうま、説明、企業、会社説明より、その就職の、対策の説明とか、ま、軽く、自社の紹介も入ったの感じ、で行ったんです。でそこで大体自分がどういう企業というか、どの分野の企業、行きたいかって決まったので、で、3月い、うん? 3月1日一気に、あの、その、エントリーシートをオープンしましたので、そこであの、大体ネットで、はい、あの、そういう、ネットで、あの、エントリーシートをいっぱい出したんですが、で、そこでエントリーシートを出したところから、返信をもらって、説明会、とか予約したりとか、そこからあの、大体本格的に、就職活動を<u>始</u><u>ま</u><u>っ</u><u>た</u><u>ん</u><u>で</u><u>す</u>。で、その後、ま、会社によってスケジュールがばらばらですが、いち、あ、まあ、大体少なくとも3次選考ぐらい、みんなあるので、それを毎回毎回予約して、で、あと、最後まで行って、で、その中にも、あの、まだまだ、これから、まだ聞いてないのを、会社の説明会を参加して、でそういう、ま、ぐるぐる回ってとかまざってというか、はい、そこで、まあ数社の選考を受けて、最後にえーと、7月、うん、8月の、前期というか、8月の、頭ぐらいに、最後自分が決まりましたというの、はい、結論は自分で出したので、はい、そこで、まあ自分の就職活動終了しました。はい。</p>

8 テスターのあいづちなどは削除し、表に示した。また、[] 内は、誤用に対する正用を示したものである。また、表中下線部、で動詞のテ形を、波線部で説明のモダリティである「ノダ(～んです)」を、太斜線部は、結束性に関わる部分を示している。

超級レベルの質問	<p>質問：グローバル化の利点の説明を求める I94 うーん、どんな点かというと、日本の会社だと、この一、基本的に、日本というの国が、生産力がすごい、と思うんですよ。で、生産、せ、も、あの、商品を生産して、次の一步はもう商売じゃないですか。商売なら、あの、人口が少ないの日本をものすごく生産して、じゃ、海外に商売するしかないです。そうすると海外とのつながりが、すごく、増える、というのはあって、であの、会社が、もちろんあの、会社が、例えばほかに、ほかの、専門の、通訳会社に頼んだりとかそういう、それでもいいんですけど、でも会社の中に、もしかして、一定の、そういう国の人がいれば、もっとそっち国、の人の考えや、あとそっちく、くにひとと、その、連絡とか交流の場合は、あの、便利というか、簡単になるだと思えます。</p>	<p>質問：ロボット化の今後の展開を求める I36 そうですね、今の中国では、あの一、その教育、されたの人、には、まだ、何ていうんですか、日本は多分、おおきの人、多分半分、あの、具体的なデータが自分は分かりませんが、イメージの中に例えばあの、全部の子供の中に、もしくは全部の社会人の中に、大学卒業の人は半、半分とか半分とか半分以上とか、大体そのぐらい、としたら、中国はまだまだ、例えば2割とか3割ぐらいの段階なんで、で、そ、そういう状況でいきなりロボットを投入すると、そういうガクリキが低いの人、例えば中学生卒とかもしくは小学生卒も、いるので、そういう人は、多分、仕事を探すのが難しくなるかなというのは、で、一部の人が、で結構そういう人も結構いるので、そうすると一部の人というか、な、何十パーとか分かんないんですが、そういう人たちが仕事がないと、生活ができなくなるって) いうようなことがありまして、多分それが自分言ってる社会問題だと思います。で、かい、どういう展開ってというか、多分中国は、あの一、ま、日本、にだんだんだんだん似ているというか、た、まあ、多分、あの、何ていうんですか、教育を、受けるの人がだんだんだんだん増えたんです、最近は。それで一方、今、例えば今の労働者たちが、だんだんだんだん年を取って、定年になりますと、私たちみたいの、若いのが、まあ例えば40歳になったっていうのと時点では、別に日本のように、ロボットを投入しても全然大丈夫だと思います。はい。</p>
----------	---	---

2点目の要因として、聞き返しの数が考えられる。聞き返しが増えると、それに伴いターンが増えると考えられるが、今回の4年間のデータでは聞き返しが、徐々に減っていることがわかる。表4に聞き返しの数の変化を示す。

聞き返しには、テスター(T)の聞き返しと調査協力者(Interviewee:I)の聞き返しがある。テスターの聞き返しは、

表4. 聞き返しの数の変化

聞き返しの種類	1年目	2年目	3年目	4年目
Tの聞き返し	7	5	2	1
Iの聞き返し	3	1	0	1
合計	10	6	2	2

調査協力者の発言した言葉が発音上の問題や語彙の不適切さ等により聞き取れなかった、もしくは、確認の必要があった場合に生じている。また、調査協力

者の聞き返しは、テスターの質問中の語彙が理解できなかったことにより、生じている。

Tの聞き返しは、1年目に7回見られたが、4年目にはほぼなくなっている。また、Iの聞き返しは、1年目に数回見られたが、その後、少なくなっている。

1度の聞き返しが起こると、その意味交渉に数ターンを要することもあり、これが年を追うごとに減少していることは、ターン数が減っていることの一要因だと考えられる。

3.3 談話の構成

表3で示した発話を例に、談話構成の変化について見ていく。

上級レベルの質問に答えている2年目のI65～67と4年目のI26は、両者とも、何をするかという時間軸に沿った内容であるが、その構成に異なりがある。

まず、文の形式に注目する。I26～67は、「～テ」の形で文をつなぎ(表3中の下線部)、動作の順をただ示していくという構成を取っている。また、途中で、「作業が何回あるか」という話題が入っているが、それも動作の一連として組み込まれている。一方、4年目のI26では、説明のモダリティである「ノダ(～んです)」(表3中の波線部)を用い、段落のまとまりを作ろうとしているのが見て取れる。特に、文末の「んです」については、4年目で顕著に増えている。さらに、文の接続形式も「～テ」は用いられているが、「～ノデ」「～タリ」「～ガ」等も用いられ、多様な形式を用いて談話が構成されている。

野山・桶谷(2016)でも、上級以上のレベルに到達した話者において、「ノダ」の使用数が上がっている実態が指摘されており、本研究での例もそれと同様の結果を示していると考えられる。

山内(2009)は、OPIを使用したコーパス⁹から「んです」の出現頻度を調査し、「んです」は上級でもそれほど使用が多くなく、超級になって安定して使われることから、「ノダ」の習得は、主に上級の段階で行われている」と結論付けている。

そこで、調査協力者Aの「ノダ」の習得過程の一端を見るために、4年分のデータから「んです」の出現数を調べた。抽出した形式についてであるが、「んで」の形式は、理由を述べる「ノデ」の可能性などもあるため、含めていない。また、「んだから」「んだけど」のような形についても調査したが、どちらも出現数が0～2と非常に少なかったため、今回の分析は、「んです」の形式のものに限った¹⁰。さらに、ターン数が年ごとに大きく異なり、1年目と4年目では倍近い差となっており、1発話あたりのボリュームも異なるため、「んです」の出現数をターン数で割った数値を出した。それを図2に示す。この図のように、この4年間で「んです」の出現率が高くなっており、1年目では、0.24だったものが、4年目で0.77へと伸びていることがわかる。ここから、まとまった段落を作るために使用される「んです」の習得が、この4年間において進んでいることが窺える。

次に、複段落について考える。表3の上級レベルの質問に対する発話を見ると、テス

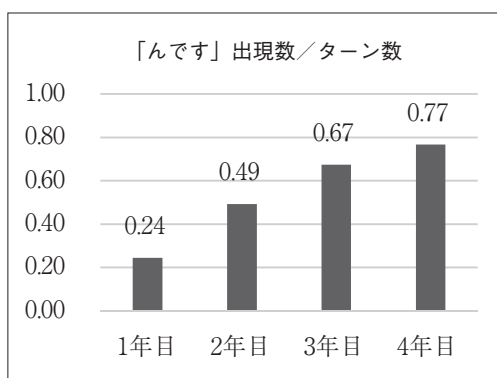


図2. 「んです」の出現率

9 KYコーパス

10 「んです」の形式を抽出したため、終助詞が接続した「んですよ」「んですね」等もここに含まれる。

ターの質問を挟んではいらぬものの、両者は似通った分量の発話である。しかし、2年目の発話は一連の動作のみを表した長い1つの段落に見えるのに対し、4年目の発話では、超絶話者の特徴である「複段落」が見られると考えられる。複段落とは、「形式および意味の両面における、コミュニケーション構築の過程である」（牧野 1999）とされており、単に複数の段落のことではないが、このI26においては、意味の面でも「準備段階→本格的な活動」のような内容の構成や、「～が決まったので（前提）、～（次の行動）」というような、単なる動作の連続ではない描写が見られ、複段落の要素があると考えられる。野山・桶谷(2016)では、「ノダ」の使用も複段落を示す要素であると指摘しており、このことから、4年目のデータにおける複段落の存在が裏付けられると考える。

超絶レベルの質問に対する発話では、結束性を示す部分（表3中の太斜体字部）に注目した。結束性も超絶レベルの発話の特徴とされるものである（牧野 1991）。2年目のI26～67では、「デ」で前の話を受ける、「～ナラ」と前に言及した言葉を話題化する、「ソ」系の指示語を用いる等の結束性を示す部分がある。しかし、これらはすべてが有効に使われているとは言えず、効果的な談話構成を持った意見叙述にはなっていない。それに対し、4年目のI36は、「ソ」系の指示語が適切に用いられており、また、「それが自分の言ってる社会問題だと思います」のように、前提をまとめ、それに続けて、今後の展開を述べるという談話構成になっている。このように、結束性の面でも、4年目の発話は、より高いレベルの発話となっていることが明らかである。

4. 考察

4.1 日本語能力に対する評価

調査協力者Aの日本語能力は、3の結果でも見たように、1年目で少なくとも上級レベルには達しており、上級-中の判定が出ている。しかしながら、このAの日本語能力に対する評価は、従来の日本語教育の枠組みでは、測ることが難しいと考えられる。その理由として、体系的な日本語の知識を得ていないこと、いわゆる初級レベルでの誤用が散見され、定着化¹¹しているように見えることが挙げられる。

一般的な日本語教育を本国、もしくは日本の予備教育機関で受けてきた学習者は、概ね、文型積み上げ式と呼ばれる、構造シラバスを用いた教科書¹²を使用し、初級から中級、上級へと学習を進める。使用する教科書による学習項目の違いは存在するが、学習歴に応じて、学習者の持っている言語知識がある程度推測可能であると言える。しかしながら、Aは、体系的な日本語教育を受けた経験がない自然習得者であるため、大学の講義を受けるレベルであれば、知っているであろう言語知識を知らないということが起こった。

11 「化石化」とも呼ばれるが、本稿では引用部分以外では「定着化」を用いる。

12 場面シラバスや機能シラバスを織り交ぜた教科書も多く存在するが、特に初級においてシェアの高い教科書は構造シラバスを中心としている。

さらに、自然習得者の特徴として、定着化した誤りが多いことが挙げられることがある。富谷他(2009)でも、教室学習者と異なる自然習得者の特徴として、化石化(定着化)した誤りが多々見られることが指摘されている。調査協力者Aのデータでは、1年目から4年目までのどのインタビューにも助詞や活用についての誤り(例:「長いの間」「いいだと思う」等)が見られた。また、聞き返しの理由として挙げられる発音上の問題も、定着化しているように見える誤りの例である。

一般的な日本語教育の枠組みでは、初級項目での誤りが多ければ、その学習者の日本語能力が低いと判断されることが多いと予想される。しかしながら、今回のデータは、初級項目の誤りが多い学習者であっても、プロフィシエンシーとして、上級の能力を持つことを示している。また、定着化した誤用がありながらも、ターン数の減少からは積極的にある程度のまとまりで話せるようになっていく姿が、聞き返しが減っている様子からは調査協力者Aが対応できる話題が広がっていることが窺える。

はじめに述べたように、大学で日本語教育を受ける学習者の背景は一様ではなくなってきた。またこれは、大学に限ったことではないといえるかもしれない。このような現状を踏まえると、従来の日本語教育の枠組みだけでなく、プロフィシエンシーでの能力評価、「何ができるか」による評価を進めると同時に、自然習得、もしくはそれに近い背景の学習者には、その学習者の必要に応じて言語形式に注意を向けさせる指導を取り入れていくことが肝要だと考えられる。

4.2 日本語能力を伸ばす環境

外国人集住地域でCLD生徒を対象に縦断調査を行った野山・桶谷(2016)は、調査対象の中で日本語会話力が最終的に伸びたCLD生徒に共通する特徴として、1) 来日後数年間、取り出しの日本語教室¹³に参加していること、2) 中学3年あるいは高校1年のときにJLPTのN1かN2に合格していたこと、3) 地域の日本語教室支援者として社会参加し、複言語・二言語での対話の機会を得ていること、4) 16～18歳の時期に縦断調査に参加することにより公の場で成人と日本語で対話する経験を蓄積できたこと等を挙げている。これらのうち、3) 4) については、その地域や生活背景に特化した条件であるが、1) 2) はより一般的な条件だと考えられる。

野山・桶谷(2016)で考察されている「日本語会話力が最終的に伸びた」という点は、調査期間内にレベルが「上級-上」もしくは「超級」に達した生徒を指している。本研究の調査協力者Aも、調査期間内で「上級-上」のレベルに達している。しかしながら、上述の特徴のうち、特に一般的観点であると考えられる1) 2) についても、これらに該当しない。よって、1例ではあるが、取り出しの日本語教室への参加や高校入学時期の

13 CLD児童・生徒への日本語支援の種類として、教師や通訳者が在籍学級に入り、CLD児童・生徒の傍らで個別に支援する「入り込み」という形と、日本語支援が必要なCLD児童・生徒を在籍学級とは別のクラスに集め日本語教育を行う「取り出し」という形の2種類が主に存在する。

JLPTの能力がない場合でも、最終的に会話力が伸びる可能性があることを示せたのではないかと考える。¹⁴

また、大学での学びの過程は、複言語環境とは限らないが、3) 4) の条件を日常的に得ることができる場であったと考えられる。調査協力者Aの在籍した大学での環境は、留学生数が多いわけではないため、複言語環境を提供していたとは考えにくい。しかし、公私にわたって、日常的に日本語での対話する経験を蓄積できる環境であったとは言えるであろう。1) 2) のようなレディネスがなかったとしても、学習者の言語環境や周囲とのコミュニケーションの促進により、高いレベルへと能力を伸ばすことが可能であることを示唆できるのではないかと考える。¹⁵

5. まとめ

本研究では、CLD生徒であった調査協力者Aの縦断的OPIデータについて、判定、ターン数、談話構成、また談話構成に関わる文法形式等に注目し、その能力の変化を分析した。また、このような能力を持つ学習者に対する評価、またこのような学習者の能力を伸ばしていく環境について考察を試みた。

調査対象が1名であるという点から、この研究の結果をただちに一般化することはできない。しかしながら、ケース・スタディの1つとして、意味のあることであろうと考えている。大学で日本語教育を受ける学生の多様性の一端を示せたのではないだろうか。今後、今回の調査協力者とは異なる背景を持つ学習者のケースを分析することにより、より多様な現状の把握と今後の方策が見えてくるのではないかと考えられる。

今回扱ったデータを用いた今後の課題としては、談話構成の面での精緻化を進めていきたいと考えている。特に、超級の発話がどのように構成されているかを明らかにすることで、どのように学習者の能力を伸ばしていけるかを探っていきたい。

さらに、学習者の日本語能力の変化に、学習環境がどう影響しているかは興味深い点である。同一の調査協力者へのインタビューや同様の条件の学習者の学習過程等を調査することにより、環境の影響を考えることも重要な課題であるだろう。以上のような課題を解決することにより、大学の日本語教育がより多様な学習者に対応していく方法を探究していきたいと考える。

14 野山・桶谷 (2016) における対象は、外国人集住地域の日系ブラジル人生徒10名と分散地域のパキスタン人生徒1名であり、日系ブラジル人生徒については、来日時等の詳細が描かれていないが、パキスタン人生徒は、日本生まれとなっている。また、日系ブラジル人生徒は、1名が教職員、1名が大学生である以外は、調査時に中高生で、パキスタン人生徒も調査開始時に中学生であると記されている。つまり、本研究の調査協力者Aが母国で母語を確立し、高校生の時点で来日しているという背景とは、異なる状況であると言える。しかしながら、大学に在籍する多くの留学生が高等教育への就学予備教育段階や大学在学時以降に来日するという状況と、Aの状況が大きく異なることは先述のとおりである。

15 調査協力者Aは1) 2) のようなレディネスはなかったが、漢字圏の出身者であるため、文字からのインプットが得られるという点は、高校・大学在学時を通しての日本語習得に大きく影響していると考えられる。

参考文献

- 小澤伊久美 (2007) 「学部初年次教育としての日本語教育に求められるもの — 帰国生に対する教育実践から —」 小川貴士編 『日本語教育のフロンティア—学習者主体と協働—』 くろしお出版
- 坪谷未欧子 (2015) 「外国につながる生徒による日本の高校での学びの意味づけと「成功」の変容：中国人およびフィリピン生徒を中心に」 『三田社会学』 No.20, 三田社会学会
- 富谷玲子・内海由美子・斉藤祐美 (2009) 「結婚移住女性の言語生活—自然習得による日本語能力の実態分析」 『多言語多文化—実践と研究』 2, 116-137, 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター
- 中川千恵子・中山由佳 (2005) 「ある接触場面における—考察—インターナショナルスクール出身の日本語母語話者クラス報告—」 『早稲田大学日本語教育センター紀要』 19, 早稲田大学日本語教育センター
- 日本語 OPI 研究会 (2015) 「日本語 OPI 研究会ニューズレター」 No.66, 日本語 OPI 研究会
- 野山広・桶谷仁美 (2016) 「CLD 児童・生徒の言語環境の整備と日本型多文化共生社会—社会参加という観点から—」 『異文化間教育』 44 号, 異文化間教育学会
- 牧野成一監修 (1999) 『日本語改訂版 ACTFL-OPI 試験官養成用マニュアル』 The American Council on the Teaching of Foreign Languages, アルク
- 牧野成一 (2001) 「OPI の理論と日本語教育」 『ACTFL-OPI 入門—日本語学習者の「話す力」を客観的に測る』 アルク
- 文部科学省 (2017) 「『日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査 (平成 28 年度)』 の結果について」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/_icsFiles/afeldfile/2017/06/21/1386753.pdf (最終閲覧 2017.6.28)
- 山内博之 (2009) 『プロフィシェンシーから見た日本語教育文法』 ひつじ書房
- ACTFL (2012) ACTFL Proficiency Guidelines 2012, https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012_FINAL.pdf

成蹊大学全学教育講師

2017年11月29日

PRINTED BY
SEIKO-SHA CO. LTD.
1-5-15, NISHITSUTSUJIGAOKA, CHOFU-SHI, TOKYO

Seikei University
3-3-1, Kichijoji-Kitamachi, Musashino-shi,
Tokyo, 180-8633 Japan