

橫向觀察台灣的日語已習者與未習者的會話學習狀況 —以 Articulations 為考慮重點—

久保田佐和子

文藻外語大學日本語文系 講師

摘要

於本研究，首先，將隸屬於文藻外語大學的兩個日語學習年數不同的班級(已學過班與未學過班)的日語學習者的會話學習狀況，利用 OPI 做橫向調查。其後，藉由掌握銜接著學習日語的學習者之會話習得狀況，對兩班進行比較、分析，探尋持續學習日語的情況下之日語學習能夠達到的習得程度為目的。

研究結果顯示，透過持續學習日語的過程，雖能夠推測出多數日語學習者的會話能力持續地進步，但隨著學習者習得程度差距變大，因此也可推斷並非每個人都能夠順利地習得會話。

以現今成為全球課題的日語教育的 articulations 之確立做為考慮重點，在文藻外語大學，課程設計等體系上，縱向 articulation 受到相當程度的認同。不過，因為 articulation 之成果的會話能力仍停滯不前的學習者不在少數，由此看來，可推論多面向 articulations 的確立會是成為培育出更多上級會話學習者關鍵。

關鍵字：第二外語習得、台灣日語學習者、會話學習、OPI、articulations

受理日期：2016.09.03

通過日期：2016.10.14

The cross-sectoral research for the Oral Proficiency of head start and already studied Japanese Learners in Taiwan: Considering the Articulations

Kubota Sawako

Lecturer, Wenzao Ursuline University of Languages

Abstract

The purpose of this study is to compare the learners' performance by using ACTFL-OPI (Oral Proficiency Interview) ratings in Wenzao Ursuline University of Languages. It shows both types of learners' proficiency of head start and already studied Japanese Learners

The results will indicate that almost all learners progress their oral proficiency in long-term learning, however the levels of oral proficiency are very different for each individual.

Considering the articulations, vertically articulation is established on the system in Wenzao, however considering all that, many learners' performance were not very well. To raise good learners needs more many-sided articulations.

Keywords: Second language acquisition, Japanese Learners in Taiwan, Oral Proficiency, OPI, Articulations

横断的に見た台湾の日本語既習者と未習者の発話習得状況 —アーティキュレーションを考慮点として—

久保田佐和子

文藻外語大学日本語学科 講師

要旨

本研究では、まず、文藻外語大学における日本語学習年数の異なる二つのクラス(既習組と未習組)に属する日本語学習者の発話習得状況を、OPIを用いて横断的に調査をした。そして、これらの学習年数の異なる日本語学習者の発話習得状況を把握したあと、両クラスの比較・分析を行うことにより、継続して日本語学習を行った場合の日本語学習者の到達しうる発話習得レベルを探ることを目的とする。

結果として、日本語の学習を続けることにより、ほとんどの日本語学習者の発話が上達していくことが推測できたが、学習者により発話習得レベルが大きく異なり、誰もが順調に発話を習得していくとは限らないことも推測された。

現在世界中で課題となっている日本語教育におけるアーティキュレーションの確立を考慮点とした場合、文藻外語大学において、カリキュラムなどの体系上では、縦のアーティキュレーションの確立がある程度認められた。しかし、アーティキュレーションの確立の結果となるはずの発話能力が、停滞している学習者の存在も多く認められたことから、多面的なアーティキュレーションの確立がより多くの上級話者を育てる鍵となると考えた。

キーワード：第二言語習得、台湾の日本語学習者、発話習得、OPI、
アーティキュレーション

横断的に見た台湾の日本語既習者と未習者の発話習得状況 —アーティキュレーションを考慮点として—

久保田佐和子

文藻外語大学日本語学科 講師

1. はじめに

台湾は、日本語学習者が多いことで知られている。しかし、近年台湾における日本語教育は、ピークを越し¹、近年少子化などの影響により日本語学習者数は減少傾向にあることが指摘されている。しかしながら、中等教育は、着実に学習者数を増やしている。その理由として、台湾の教育部が1996年年から施行、1999年から開始した中等教育における第二外語推進計画が現場に浸透してきているためであることがと指摘されている²。実に、中等教育機関(385箇所)の97%が日本語のクラスを開講しているという。すでにピークを越えたと言われている台湾の日本語学習者数であるが、今後中等教育の場で日本語を始めた学習者の増加につれ、彼らが高等教育の場でも日本語を継続して学んでいくという可能性は十分に考えうる。今後の日本語教育は、高等教育機関だけが実践の場ではなく、今までにも増して、ますます中等教育から高等教育へと二つの教育機関を跨ぎ継続されていく長期のものになっていくだろう。つまり、以前から指摘されている日本語教育における中等教育と高等教育のアーティキュレーション³の確立がさらに必要となるだろう。執筆者が所属している文藻外語大学(以下、本校)は、台湾における一つの高等教育機関であるが、他の日本語高等機関同様に、中等教育機関から日本語を勉強してきた大勢の既習者たちが存在する。その一方で、

¹ 2015年12月19日輔仁大学で行われた台湾日本語文学会が主催の「2015年度台湾日本語文学国際学術研討会」では、そのことがテーマとなっている。

² 2013年の国際交流基金の調査報告による。

³ *Airticulation* のことで、連続性、一貫性を意味する。詳細は先行研究にて述べる。

大学に入ってから日本語を始める未習者たちも多く存在する。

本研究では、本校において学習年数の異なる日本語学習者(以下、学習者)の発話能力の習得状況について、OPI(Oral Proficiency Interview)⁴を用いて横断的に調査する。その際、大学入学前から日本語を学習していたクラス(以下、既習組)と大学入学後に初めて日本語の学習を始めたクラス(以下、未習組)という二つの日本語学習歴の異なるクラスを対象とする。これら二つのクラスの習得状況を把握したあと、これらのクラスの比較・分析を行うことにより、継続して日本語学習を行った場合の学習者の発話習得状況を推測し、中等教育機関、高等教育機関という二つの機関を跨いだ長期日本語学習者の到達しうる発話レベルを探ることを目的とする。

今後台湾の日本語教育が、中等教育から高等教育へと引き継がれて行くものになるならば、当然長期日本語学習者のことを理解する必要があるだろう。しかし、現状として中等教育から高等教育へのアーティキュレーションがまだ確立されていないとされる台湾では、長期日本語学習者に対する配慮がまだまだ少ない。例えば、多くの高等教育機関で制定されている卒業規定⁵は、高等教育機関から初めて日本語を学習する学習者をモデルとして作られているため、N2合格となっている。既習組が具体的に目指す目標習得レベルの指標は与えられていない場合が多い。また、既習組のような長期日本語学習者の習得状況を報告した研究も、知見の限り少ない⁶。そのため、この基礎研究を通じ、文藻外語大学を例として、JFL(Japanese as a Foreign language)環境にいる台湾の日本語学習者が長期にわたって

⁴ 先行研究を参照のこと。

⁵ 卒業規定とは、学習者が所属している教育機関を卒業するために、必要な要件であり、台湾では一般的に卒業の要件が単位取得だけではない。外国語教育機関の場合、外部の外国語能力テストを利用し、学習者が指定されたレベルに達したことを証明することで、はじめて学習者が属する機関が設定した卒業までに必要な外国語能力に到達したとみなされ、その機関を卒業することが可能となる。

⁶ 日本では国立国語研究所『日本語学習者会話データベース 縦断調査編』にコーパスが存在しているが、JSL (Japanese as a Second language) 環境にいる学習者のものである。一方、台湾では、既習者の高等教育機関での状況を伝えるものが多く、中等教育機関からの繋がりを示すものは少ない。

日本語学習を継続した場合、どのレベルまでの発話能力を習得しうるのか、その可能性を探る。なぜなら、目標言語の性質などによる言語差や学習者個人による個人差はあるが、一般的に言語習得には時間がかかるとされている。長期に渡って学習者を教育する機会を与えられたならば、その長さを利用して学習者の能力を最大限に引き出すのが語学教育機関の使命であると考えからだ。

現状において語学能力を伸ばすため、各語学教育機関で様々な取り組みが行われているが、発話において、学習者の習得状況は、教科書の進度や日本語能力試験の結果、或いは、教師が話したときの感覚で学習者の発話能力を推し量っているにすぎない。中等教育機関をへて高等教育機関で日本語を学習している長期日本語学習者の発話能力の習得状況が明らかにされていないため、到達目標として目指すべき発話レベルが見えてこない⁷。そのため、長期日本語学習者の発話習得状況を把握する必要があると考えた。もし彼らの習得が順調に進んでいけば、アーティキュレーションがうまくいっている証拠となるだろう。また、アーティキュレーションの確立の結果としての彼らの習得状況を把握することで、長期日本語学習者の高等教育機関卒業時の適正な発話到達レベルなどが見えてくる。そうすれば、教師もその目標に向かいより具体的な指導を学習者にすることが可能となる。

さらに、中等教育と高等教育の日本語アーティキュレーションの必要性が問われている現在、本校におけるアーティキュレーションへの取り組みなどの報告やそれらの結果であるはずの習得状況を伝えることにより、問題点なども指摘できるのではないかと考える。

⁷ カリキュラムとしての指標はあるが、それが現状を反映しているのかはわからない。

2. 先行研究

2.1 アーティキュレーションとは

アーティキュレーションとは、世界における日本語教育の問題点を考えたときに、世界各地でアーティキュレーションの欠如が指摘されていたことから、2010年に台湾で開かれた世界日本語教育大会の「中等教育と高等教育の日本語教育におけるアーティキュレーション」に関するシンポジウムを発端とし、発足された J-GAP(Global Articulation Project)という日本語教育グローバルネットワーク⁸初の共同プロジェクトである⁹。また、日本語教育の目標、内容の連続性(アーティキュレーション)を達成することにより、無駄なく学習者の日本語能力を向上させることを理念に掲げている。

J-GAPにおけるアーティキュレーションとは、「習得目標達成のためのカリキュラム、インストラクション、評価の異なるレベル間の連続性、連携、同じプログラム内のクラスの連続性、一貫性¹⁰」のことであり、縦と横と教科書間の多面的なアーティキュレーションを示す3種類がある。

特に話題に上っているのは、縦のアーティキュレーションである。J-Gap「アーティキュレーションとは」によると、縦のアーティキュレーションは異なるレベル間の連続性、一貫性を意味している。縦のアーティキュレーションの例を挙げる。発話習得において、中等教育と高等教育の縦軸で連続性が確立していた場合に、仮に学習者が1年でOPIの発話レベルが一段階上達するものと仮定する¹¹とそ

⁸ 日本語教育、日本語教育研究の交流と促進を目的として、世界の日本教育学会9つの連携(中国、韓国、香港、台湾、日本、アメリカ、オーストラリア、ヨーロッパ、カナダ)のことを示す。

⁹ 日本語教育国際研究大会名古屋(2012)當作靖彦 <http://j-gap.wikispaces.com/file/view/12.08.J-GAP.Sympo1.pdf/358699019/12.08.J-GAP.Sympo1.pdf> を参照のこと。

¹⁰ J-Gap「アーティキュレーションとは」 <https://j-gap.wikispaces.com/アーティキュレーション> を参照のこと。

¹¹ 実際には、上に行けば行くほどタスクが複雑になり、一年に一段回上がると単純にはならない。学習者の習得速度にも大きな個人差がある。ここでは、アーティキュレーションが確立していた場合の滞らない習得過程の状況を例として見せているにすぎない。「初級の下」は、ほぼ0初級を示すため省略した。

の習得状況は、以下の図 1 のようになる。

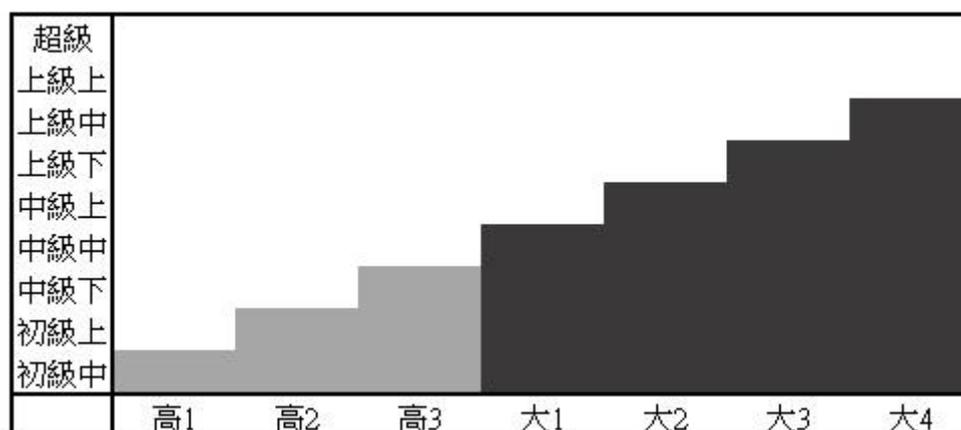


図 1 中等教育と高等教育で縦のアーティキュレーションが確立している場合の例

このように、中等機関である高校 1 年生から、高等機関である大学 4 年生まで右肩上がりに、効率的に上達していくことが可能となる。

一方で、中等機関と高等機関において縦のアーティキュレーションが確立していなかった場合、以下の図 2 のようになる。

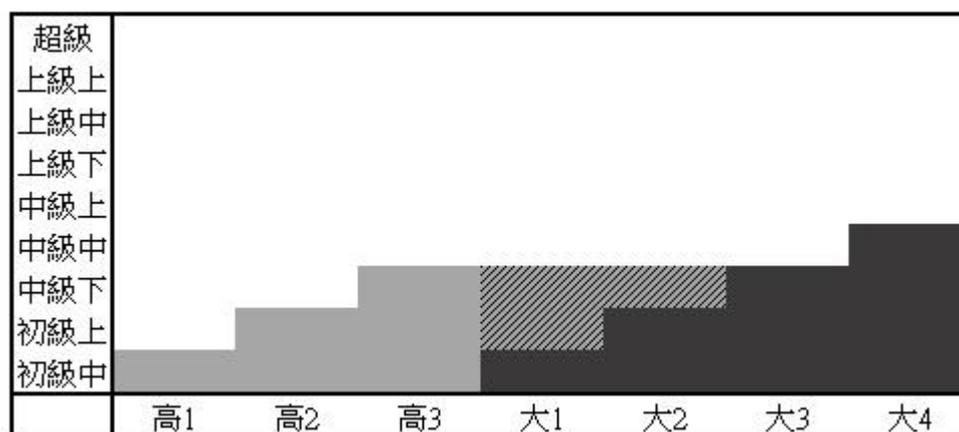


図 2 中等教育と高等教育で縦のアーティキュレーションが確立していない場合の例

このように、縦のアーティキュレーションが確立していなかった場合に中等教育機関で習った事を高等教育機関で繰り返したりする¹²。そのため、最終的に習得が遅れてしまい、高いレベルへ到達するまでの妨げになること、時間やお金の無駄であること、学習者の

¹² 中等教育機関で習っていたことを繰り返し、停滞している部分を斜め線で示した。

動機付けを下げるなどの問題点が指摘されている¹³。

台湾では、台湾におけるアーティキュレーションの確立を目指して、J-GAP Taiwan が活動を続けている。羅曉勤(2013)は、台湾における中等・高等教育間の日本語教育には、教育の一貫性が欠如していることから、中等・高等両教育機関間の対話の場の必要性、両教育機関が共同してカリキュラムを作成する必要性を説いている。

次に横のアーティキュレーションについて述べる。J-Gap「アーティキュレーションとは」によると、横のアーティキュレーションは、同じレベルのクラス、プログラム間の連続性、一貫性を意味する。同じ学校、プログラムに同一レベルのクラスがいくつかあり、異なる教師が教えている場合に、教師間でのコミュニケーション、コンセンサスがないために、クラスごとに教材や教科書の使用、インストラクションのフォーカスが異なってしまふ。横のアーティキュレーションがないと、結局縦のアーティキュレーションにも影響がでてきてしまうことが指摘されている。

最後に、教科書間のアーティキュレーションについて述べる。J-Gap「アーティキュレーションとは」によると、教科書間のアーティキュレーションとは、日本語のクラスとそれ以外のクラスの関連性とその連続性、一貫性を意味する。日本語のクラスとそれ以外のクラスの関連性とその連続性、一貫性を意味する。また、それぞれのクラスで教授法へのアプローチが異なることで学習者に混乱が生じることが指摘されている。

アーティキュレーション達成のためのツールとして、J-GAP では目標の具体性 **Goals, Objectives, Outcomes** を持つことを挙げ¹⁴、J-Gap Taiwan では、それに従い **Can-do** やルーブリック評価の研修や実践報告など様々な活動を行っている。

¹³ 台湾の高等教育機関において、日本語既習者と未習者が同じ教室で混在している現状を岡本(2016)が指摘している。

¹⁴ <https://j-gap.wikispaces.com/アーティキュレーション達成のためのツール>を参照のこと。

2.2 本校の発話授業におけるアーティキュレーションの確立

本校では、大学部のクラスが1学年4クラスあり、クラス分けのために入学前に全員テストを行う。そのテスト結果や日本語能力試験のレベルやその他の学習者資料を見て、1年次の担当の教師たちが話し合い、クラス分けを行う。その結果、日本語既習者と未習者は、それぞれのレベルに合ったクラスに入学時に振り分けられる。

入学後は、1学年から4学年まで会話に関する授業がある。授業時間は週100分、単位は必修で4単位となっている。また、授業は中等教育機関から日本語学習を継続していた「既習組」と、入学後に日本語学習を開始した「未習組」に分けて行っている。各学年には学習年数の異なる組のそれぞれ達成目標と技能が設定されている。また目標に合わせて、教科書もそれぞれ指定されている。設定の詳細について下記の表1に示す¹⁵。

表1 本校日文系聽說讀寫能力基準—(口語表達基準能力表)

學級	課程名 時間數 單位數	達成目標	技能
1年級	日語會話(一) 50分×2/週 4單位/年	(入學前過學習者) 1.能正確地進行日常生活對話。 2.提升口語表達能力。 (入學後開始學習者) 能正確地進行簡單應對。	(入學前過學習者) 1.習得日語之常用句型並能運用於日常生活。 2.因應不同場合及情境與他人進行簡單交談之能力。 3.習得以清楚、正確の日語應答之能力。 (入學後開始學習者) 1.習得日文的基本發音。 2.能夠用短句進行簡單對話。
2年級	日語會話(二) 50分×2/週 4單位/年	(入學前過學習者) 能完整表達自己的意見。 (入學後開始學習者) 能簡單正確地表達個人意見。	(入學前過學習者) 1.能自然順暢地對日常生活進行說明。 2.針對不同主題能適當表達自己的意見及想法。 (入學後開始學習者) 1.習得日語之常用句型並能運用於日常生活。 2.因應不同場合及情境與他人進行簡單交談之能力。 3.習得以清楚、正確の日語應答之能力。

¹⁵ 調査が行われた2011年当時のものを載せる。2016年現在とは異なる。

3 年 級	日語口語訓練 50分×2／週 4單位／年	(入學前過學習者) 1.能自然順暢地對日常生活進行說明。 2.針對不同主題能適當表達自己的意見及想法。 (入學後開始學習者) 1.習得日語之常用句型並能運用於日常生活。 2.因應不同場合及情境與他人進行簡單交談之能力。 3.習得以清楚、正確の日語應答之能力。	(入學前過學習者) 1.習得對一般情況作說明及敘述之能力。 2.習得在正式場合發表自己的感想及想法之能力。 (入學後開始學習者) 1.能自然順暢地對日常生活進行說明。 2.針對不同主題能適當表達自己的意見及想法。 3.習得在正式場合發表自己的感想及想法之能力。
4 年 級	日語溝通技巧 50分×2／週 4單位／年	(入學前過學習者) 1.習得歸納論點之能力。 2.習得邏輯性思考之溝通能力。 (入學後開始學習者) 習得歸納論點之能力。	(入學前過學習者) 1.習得簡潔、扼要的演講及簡報之能力。 2.增進歸納論點及邏輯性思考之能力。 3.習得正確迅速回答之能力。 (入學後開始學習者) 1.習得簡潔、扼要的演講及簡報之能力。 2.增進歸納論點及邏輯性思考之能力。 3.習得正確迅速回答之能力。

以上、本校における既習組と未習組おけるに行われている取り組みを見てみた。本校において、岡本(2015)が指摘しているような、台湾における技術型高中(いわゆる高職)と普通型高中(いわゆる普通高中)という学制の教育方針の違いから生じる入学時の学習者のレベルの差を考慮しないという問題点、例えば、既習者と未習者が同じ教室で学習しなければならないという点や、両者のカリキュラムが同じであるという点などは、クリアしていると言える。つまり、カリキュラムやクラス編成などの体系上から考えれば、本校の会話授業において、縦のアーティキュレーションの確立は、ある程度なされていると言えるだろう。

次に、本校の横のアーティキュレーションについて述べる。執筆者が担当している本校の大学3年生の発話クラスを例に挙げれば、合計4クラスあり、1クラスで2つのクラスに分班されている¹⁶。そ

¹⁶ 分班の方法は、各クラスにより異なる。執筆者が担当するクラスでは、コンピュータテスト(J-CAT、SPOT)などを利用して、授業始めにクラス分けしている。また、時間に余裕があれば、簡単な発話テストもしている。

のため、合計のべ 8 名のネイティブの教師が同じ学年の発話クラスを担当している。同じクラスの授業は、担当である 2 人の教師が協力し、指定された教科書を用い、同じシラバスで、同じ進度で進めているが、その他のクラスに属する教師たちとは、シラバス内容や授業方針や評価基準などについての話し合いの場は持たれていない。個人的に、教師たちが話し合うこともあるが、全部のクラスについての統一はなされていない。つまり、合計 8 名の教師全員のコミュニケーション、コンセンサスが取れているとは言えないのが現状である。また、毎年同じ教師が担当するとは限らず、流動的である。さらに、横のアーティキュレーションの問題点として指摘されているように、それぞれの教師たちの教授法や理念なども異なっているだろうことも容易に推測できることから、横のアーティキュレーションが確立しているとはあまり言えない状況にある。

最後に教科書間のアーティキュレーションについて述べる。本校日本語学科では、学制の異なる四年制大学部、五年制専科部、二年制大学部それぞれにおいて入学から卒業までカリキュラムが組まれている¹⁷。四年制大学部においては、前述したように既習組と未習組に分かれ、それぞれの目標やそれぞれの授業において教科書も指定されている¹⁸ため、体系的にはアーティキュレーションがある程度確立していると言えるだろう。

2.3 言語熟達度の基準としての OPI と CEFR

言語能力の熟達度とは、ある言語を学習し始めて、その言語が上達していく習得の状況を尺度として表したものである。最近では、言語熟達度として、CEFR(Common European Framework of Reference for Languages)が主流である。なぜなら、日本語教育の軸となる国際交流基金が「JF 日本語教育スタンダード」を発表したが、そこがヨーロッパの言語教育の基盤である CEFR を採用したからである。言語熟達度は、A1 から始まり C2 で終わる。

¹⁷ <http://c025.wzu.edu.tw/front/bin/ptlist.phtml?Category=21> を参照のこと

¹⁸ 機密情報保持のため、この場での公開は控える。

一方、OPI(Oral Proficiency Interview)は、学習者の言語熟達度を測る基準として、ACTFL(American Council on the Teaching of Foreign Language)によって開発された口頭能力インタビュー試験である。尺度として、「超級」「上級」「中級」「初級」の主要レベルと、サブレベルの「上」「中」「下」が設定されている。

言語熟達度基準の一つである OPI と CEFR の対照表が ACTFL から出されている。対照表を表 2 に示す¹⁹。

表 2 OPI と CEFR の対照表

OPI 熟達度	CEFR 熟達度
超級	C2
上級－上	C1
上級－中	B2.2
上級－下	B2.1
中級－上	B1.2
中級－中	B1.1
中級－下	A2
初級－上	A1
初級－中	
初級－下	

OPI と CEFR の言語熟達度の分け方を見てみると、大勢の人が複数の言語を上手に操るヨーロッパでの基準とされている CEFR より、アメリカで開発された OPI のほうが、初級者、中級者のレベル分けがより詳細まで分かれている。また、「初級」、「中級」、「上級」と一目見ただけで学習者のレベルもわかりやすいという利点はある。

また、発話判定の補助として、CEFR は「JF 日本語教育スタンダード準拠 ロールプレイテスト」²⁰を公開しているが、そのロールプレイテストを行うテストに大きな制限はない。テストに制限

¹⁹ ACTFL 側のみ調査によるとのこと。

²⁰ <https://jfstandard.jp/roleplay/ja/render.do> を参照のこと

がないため、誰でも発話判定が行えるのが利点である。しかし、同時に正しい判定が行われているかどうかはわからないということが問題点となるだろう。一方、OPIのテスターには、テスターになるための制限がある。テスターは、まず試験官養成ワークショップに参加し、理論を学んで実技訓練を受ける必要がある。その後指定されたレベルのデータをトレーナーに送り、データ判定が正しいと認定されたならば、ACTFLからOPIのテスター資格を与えられる。また、資格を更新するには、4年に一度、新たなデータを送り再認定してもらう必要がある。このようにテスターが継続して訓練を受けているため、OPIはレベル判定にブレが出にくいという利点がある。

しかしながら、言語基準の統一化の流れにより、CEFRの言語能力熟達度のほうがOPIよりも頻度が多く使用されている。現在では、日本語教育が多角的、多面的に捉えられるようになったと嶋田(2008)が指摘してもいるように、口頭能力インタビュー試験として発話能力を判断するのみのOPIでは、共時的すぎるため時代の流れに沿わない面も出てきた。そのため、最近ではOPIの代わりにプロフィシェンシーという言葉が使用されたりもしている²¹。但し、以前としてOPIはCEFRと同じく言語熟達度基準の一つであることには変わりはない。

これらの理由から、言語熟達度の基準として、OPIをここでは採用する。OPIにより判断された発話習得結果が分かれば、CEFRとの対照表もあるため、CEFRの言語基準に置き換えることも可能である。

²¹ プロフィシェンシーについて「CEFRによる言語熟達度基準の統一化や日本語能力試験の改訂などに見受けられる日本語能力という能力の判断基準の変化など、現在の言語教育におけるパラダイムシフトに合わせ、今後の言語教育の潮流にのるために、OPIを通時的に拡大したのがプロフィシェンシーといえるだろう」と久保田(2015)は述べている。

3. 研究概要

3.1 研究目的

本研究の目的を下記に列挙する。

- ① 本校で日本語を専攻しているが、日本語学習年数が異なる 2 つのクラス(既習組と未習組)の学習者の大学3年生時点での発話能力を明らかにする。
- ② 既習組と未習組の発話能力の結果の比較から長期にわたって日本語学習を継続した場合、どのくらいのレベルまでの発話能力を習得しうるのかその可能性を探る。
- ③ 中等教育と高等教育のアーティキュレーション確率の必要性が問われている現在、本校におけるアーティキュレーションの状況報告及び問題点などを指摘する。

3.2 研究対象のクラス

対象としたのは本校で日本語を専攻している四技部(四年制大学部)3年生であり、執筆者が会話を担当していたクラスにあたる。既習組は 48 名、未習組 47 名、合計 95 名に対して行った。

本校では、大学部のクラスが 1 学年 4 クラスあり、クラス分けのために入学前に全員テストを行う。そのテスト結果や日本語能力試験のレベルやその他の学習者資料を見て、担当の教師たちが話し合い、クラス分けを行う。既習組と未習組の学習者は、それらの結果により振り分けられた結果である。

既習組は、「技術型高中(いわゆる高職)」の出身者がほとんどである。しかし、入学前の日本語学習を始めた年数は、高校 1 年時から 3 年時までで、また彼らの専門も日本語専攻だけとは限らず、それぞれ異なっていた。本研究では、入学前にすでに N2 を取得しているものが大半で、取得していなかった学習者は 3 名しかいなかった。大学 3 年生開始時に発話能力を調べた時点で、3~5 年超の学習者となる²²。男性 7 名、女性 41 名で構成されている。

²² 本来ならば、学習年数などの詳細を記す必要があるだろう、しかし専攻が日本語専攻から観光専攻などバラバラであったうえに、学習者に記入してもらっ

未習組は、入学前に日本語を勉強していない、「普通型高中(いわゆる普通高中)」の出身者や、技術型高中の出身者でも他の教科を専攻していたりして、日本語に触れてこなかった学習者である。発話能力を調べた時点で2年超の学習者となる。男性6名、女性41名で構成されている。

3.3 OPI を用いた発話レベルの調査方法

最初に、大学3年生としての学期始めにあたる2010年10月から12月にかけて、対象者95名に対して、テスター有資格者2名(執筆者を含む)がOPIのインタビューを行った。録音されたインタビューから2011年2月までに有資格者がレベル判定を行った。レベルが一致していなかったものは、両者の判定が一致するまで、検討を重ねた。

4. 結果と考察

4.1 本校における日本語学習者の発話能力

4.1.1 未習組の発話能力

本校4技3年生の未習組47名におけるOPIを用いた判定結果を表3に示す。

表3 未習組のOPIによるレベル分けの結果(N=47)

OPI	初上	初中	初上	中下	中中	中上	上下	上中	上上	超級
人数	0	0	12	16	16	3	0	0	0	0
%	0%	0%	26%	34%	34%	6%	0%	0%	0%	0%

表3から、未習組の発話レベルが判明したことで、明らかになったことを下記に記す。

- ① 発話レベルが「初級－上」から「中級－上」までで構成され、初級から中級まで、サブレベルにおいては、4レベルのばらつきが、

た入学前の日本語学習時間等の資料の正確性に疑問が生じた。そのため、ここでは既習組と未習組として、単純に大学入学前から日本語学習をしていたかいなかったかのその事実だけをもとに比較を行う。

2年超の学習で生まれたことが明らかになった。

- ② 「初級一中」以下と「上級」以上の学習者が存在しなかった。つまり、ほとんど話せない初級話者の存在もない反面、上級話者の存在もないことが明らかになった。
- ③ 約 74%(35名)の学習者が「中級」に属していた。つまり未習組の大部分が中級話者であることが明らかになった。
- ④ レベル判定の中央値が「中級一下」であった。また、最大値は「中級一中」「中級一下」であった。つまり、これらのことから、このクラスの平均的な学習者のレベルが「中級一中」「中級一下」に属することが明らかになった。
- ⑤ 初級話者が 12 名、全体の約 26%存在した。つまりクラスの約 4分の1が初級話者であることが明らかになった。

4.1.2 既習組の発話能力

本校 4 技 3 年生の既習組における OPI を用いた判定結果を表 4 に示す。

表 4 既習組の OPI によるレベル分けの結果(N=48)

OPI	初上	初中	初上	中下	中中	中上	上下	上中	上上	超級
人数	0	0	1	8	15	15	7	2	0	0
%	0%	0%	2%	17%	31%	31%	15%	4%	0%	0%

表 4 から、既習組の発話レベルが判明したことで、明らかになったことを下記に記す。

- ① 発話レベルが「初級一下」から「上級一中」までで構成され、初級から上級まで、サブレベルにおいては、6 レベルもの違いがあった。つまり、クラスに大きなばらつきがあることが明らかになった。
- ② 「初級一中」以下と「上級一上」以上の学習者が存在しなかった。つまり、ほとんど話せない初級話者の存在もない反面、非常に上手な超級話者に近い存在の学習者もないことが明らかになった。

- ③ 約 79%(38 名)の学習者が「中級」に属していた。つまり、既習組の大部分が中級話者であることが明らかになった。
- ④ レベル判定の中央値がちょうど「中級－上」「中級－中」の間であり、最大値も同様に「中級－上」「中級－中」であった。つまり、これらのことから、このクラスの平均的な学習者のレベルが「中級－上」「中級－中」に属することが明らかになった。
- ⑤ 上級話者が 9 名、全体の 19%存在した。つまりクラスの約 5 分の 1 が上級話者であることが明らかになった。

4.1.3 両クラスの比較から見えた発話習得状況からの考察

本校 4 技 3 年生の既習組と未習組の OPI を用いた判定結果を以下の図 3 示す。

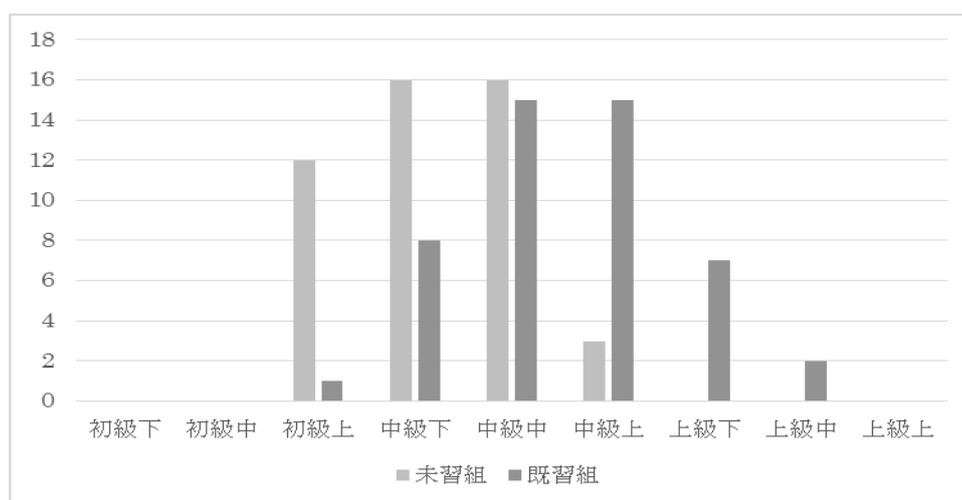


図 3 既習組と未習組の OPI による発話レベルの判断結果

図 3 から、既習組と未習組の発話レベルその習得についての比較・分析を行う。ここでは、未習組が継続して日本語学習を行った場合、既習組のような結果になりうると仮定し²³、彼らの発話習得

²³ 技術型高中と普通型高中は、学習者たちのバックグラウンドが異なるため、技術型高中出身者の多い既習組のデータを、普通型高中出身者の多い未習組のその後の日本語習得を予測するための参考として、使うことに疑問を覚える人もいるかもしれない。しかしながら、高等教育機関の現場において、技術型高中と普通型高中出身のバックグラウンド別にクラスを分けているところは少ない。また同等のレベルを有する両者が混在したクラスにおいても、両者を同等に扱い同じ授業を行っているのが普通であろう。ここでも、同様に中等教育の学制に関係なく学習年月を重視し「日本語学習者」というひとつの括りとする

過程を推測する。結果を下記に記す。

- ① 既習組と未習組を比較した場合、学習時間が長い既習組の発話習得レベルが高い。
- ② 未習組の最高値が「中級－上」、既習組の最高値が「上級－中」であることから、順調な習得をしている学習者が日本語学習を継続することで、発話がさらに上達していくことが示唆された。
- ③ 中央値が「中級－下」から「中級－中」「中級－上」と、学習を継続したことで、平均的な学習者の発話能力が上達していくことが示唆された。
- ④ 既習組の最低値が「初級－上」、未習組の最低値も同様に「初級－上」であることから、たとえ、学習者が日本語学習を継続しても、必ずしも継続して発話が上達していくとは限らないことが示唆された。
- ⑤ 未習組のばらつきが、「初級－上」から「中級－上」の 4 レベルであったのに対し、既習組のばらつきが「初級－下」から「上級－中」の 6 レベルであったことから、学習年月が増えるにつれ、レベルのばらつきが広がっていくだろうことが予測できる。つまり、習得速度には個人差が大きくあることがわかった。
- ⑥ 既習組と未習組を合わせて 95 名中 73 名、約 77% が「中級」に属していること。「上級」に属しているのは、約 9% (9 名) しかいなかった。中等教育から日本語学習を始めても、「上級話者」になるのは簡単ではないことが明らかになった。しかし、約 9% が「上級話者」であったことから、たとえ JSL 環境においても「上級話者」を輩出できることが示された。

4.2 本校における日本語アーティキュレーションの確立状況について

2010 年日本語教育世界大会台湾大会を皮切りに、日本語アーティキュレーション確立の必要性が繰り返し言われている。そのため、大学入学前から日本語を勉強していた学習者も多い本校において、果たしてアーティキュレーションの確立はなされているのかを考え

たところ、先行研究で述べたように、問題となっている既習者と未習者の体系上の縦のアーティキュレーションは、ある程度確立されていることがわかった。

次に既習組が入学後も順調に発話能力を伸ばしているのかという発話習得の観点からアーティキュレーションを考えた。すると、入学前から日本語学習をしても、大学3年次の時点で「初級」「中級一下」「中級一中」と、未習組とさほど変わらず停滞している学習者も多くいたため、十分にできているは言いがたいことが判明した。つまり体系的には、縦のアーティキュレーションがある程度確立していたとしても、それに伴うはずである結果としての習得がスムーズに進んでいるわけではないという現状が見えてきた。日本語学習の効率性を高めるため、アーティキュレーションの必要性が問われているのだから、それに習得が伴わなければ元も子もない。どこに問題が潜んでいるのか考慮を重ねる。

本研究において、一番問題視されている縦のアーティキュレーションを中心に見てきた。もし既習組が順調に発話を習得したならば、大勢が上級話者になれるようなことも夢ではないことが示された。実際に、全体の5分の1の上級話者の存在があった。また、前述したように、本校において大方の縦や教科書のアーティキュレーションはある程度確立されていることが先行研究において示されている。学習者の学習年月を考慮したクラス分けが行われ、それぞれのクラスで目標も教科書も与えられている。このように、世界で問題となっているアーティキュレーションが、本校においてある程度すでに確立されていた。しかしながら、その結果となるべく習得がそのわりには進んでいないことが判明した。ここでは、先の先行研究で、唯一確立をされていないと考えられた横のアーティキュレーションの欠如をその原因の一つとして挙げる。

現在本校では、人数の問題などもあり、発話担当の教師がコミュニケーションやコンセンサスを取らずに、おのおのが決められたカリキュラムに従い授業を進めている。J-Gap「アーティキュレーショ

ンとは」では、以下のようにその問題点を指摘している。

それぞれのクラスで、その内容に基づいて、テストが行われ、成績がつけられているため、一見問題がないように見えますが、同一プログラムの同じレベルのクラスの内容が違うのはプログラムの一貫性、整合性の欠如であり、ポジティブには見られません。また、これらの学生が上のクラスに進級して、同一のクラスに入ってきた時、問題が出てきます。すなわち、横のアーティキュレーションの欠如が縦のアーティキュレーションに影響してきます。

本校における学習者の発話習得の現状は、横のアーティキュレーションが確立されていないことが、縦のアーティキュレーションに影響を及ぼしている結果なのではなかろうか。

確かに、本校ではそれぞれの発話担当教師により分班の仕方、授業方法などが異なっている状況がある。また、おのおのの考えにより、評価の仕方も異なっている。さらに、それらのコンセンサスを取っているわけではない。評価の甘い教師もいれば、厳しい教師もいる。学科で決められている到達目標を強く意識している教師もいれば、それほど気にしていない教師がいるのが現状である。つまり、全ては良くも悪くも教師個人に委ねられているのである。これでは、習得結果の足並みが揃わないのも当然だろう。しかしながら、バックグラウンドや考え方が異なる教師たちがまとまるのは、決して容易なことではない²⁴。これらのハードルを乗り越え、教師たちが一丸となって、学習者のため、今まで以上に横の繋がりを重視した指導や環境、そして共通の具体的な基準作りが必要となるだろう。つまり、同じレベルを教える教師同士の連結により、横のアーティキュレーションを確立させる必要がある。体系的な縦のアーティキ

²⁴横のアーティキュレーションの欠如は、決して本校だけの問題ではないだろう。

キュレーションだけでは、効率的な習得を進めるのは難しい。横も教科書も含めた多面的なアーティキュレーションの確立が不可欠だと考えた。

5. おわりに

本研究では、日本語既習者と未習者の発話習得状況報告及び長期にわたって日本語学習を継続した場合、どのレベルまで発話習得がなされるのかを探ることを目的として、既習組と未習組の発話レベルを OPI により判断し、その結果を比較・分析した。その結果、ほとんどの学習者が日本語の学習を続けることにより、発話が上達していくことが推測できた。しかし、継続して学習するにつれ、学習者の発話レベルのばらつきが広がっていくことから、個人により習得速度が大きく異なることがわかった。順調に発話を習得して、上級話者となって羽ばたいていく学習者がいる一方で、継続して学習しても、発話を上手に習得できない学習者がいるのが認められた。

学習者が思うように発話が上達しないのは、当然学習者個人の問題がある。それ以外に考えられる原因として、彼らが属する環境の問題もある。日本語アーティキュレーションを考慮して、その問題を考えたとき、本校ではカリキュラムなどの体系上では、その点を考慮しているのにも関わらず、その割には、発話習得が停滞している学習者が多く存在することが判明した。

台湾では、元々技術型高中の「技術を重んじる」というその性質から日本語を中等教育から勉強している学習者が多い。さらに、普通高校における第二外語授業の普及により、今後の台湾における日本語教育は、中等教育、高等教育の連続した二つの教育機関を跨いだより長期にわたるものになるという。長期学習者を教育する機会を与えられたならば、その長さを利用して学習者の能力を最大限に引き出すことが、語学教育機関が担う任務の一つであろう。学習者の芽を摘まないためにも、語学教育機関は、これまで以上にもっと結果を伴った日本語のアーティキュレーションを意識し、組織で一丸

となって学習者を育てていく必要があるのではなからうか。

そのためには、体系的な縦のアーティキュレーションだけではなく、教師間などの繋がりを示す横のアーティキュレーションの重要性が見えてきた。なぜなら効率的な習得には、多面的なアーティキュレーションの確立が必要なことがわかったからである。また、本研究によりその難しさも垣間見えた。今後は、縦のアーティキュレーションだけではなく、横のアーティキュレーションも強化する必要があるだろう。しかし、担当する教師を固定するのは現実的には難しい。担当する教師が流動的であることを前提とするならば、学期初めや学期終わりなど定期的な話し合いの場を、同じ科目を担当している教師同士で持つことや、SNSなどのツールを使ってグループを作り、意見交換を行うことなどにより、教師同士が定期的且つ継続的なコミュニケーションを行えるシステムの構築が必要となるだろう。また、その際には、統一された評価方法の基準や CAN-DO などを使用した達成度の基準などを決めることも大切だろう。そうすれば、たとえ担当教師が変わったとしても、システムや共通の基準があるため、継続的に横のアーティキュレーションを確立することが可能となるのではなからうか。

長年の勉強のすえ、上級話者が増えれば、その日本語教育の発展はさらに広がりを見せる。日本語アーティキュレーションが意識され始めた台湾の日本語教育において、今後さらに多くの上級話者を輩出することも、決して夢ではないだろう。横も縦も教科書間も備えた多面的な日本語アーティキュレーションを確立することで、ピークを越えたと言われている台湾の日本語教育ではあるが、より優秀な日本語学習者を育成していくことで成熟期を迎えるのではなからうかと考える。

<付記>

本論文は、久保田が 2016 年 5 月 21 日『文藻外語大學日本語文系 第六回日台アジア未来フォーラム東アジアにおける知の交流—越境・

記憶・共生一』にて、「横断的に見た文藻外語大学日本語学者の発話習得状況—アーティキュレーションを考慮点として—」として発表したものに、大幅に加筆修正を加え、まとめ直したものである。

参考文献

岡本輝彦(2015)「台湾における『応用日本語学科』に関する一考察」『別府大学日本語教育研究』No.5,15-22頁.

久保田佐和子(2012)「OPIと旧日本語能力試験との相関性から見た日本語学習者の発話能力：文藻外語学院の場合」『東呉日語教育學報』第39巻,24-47頁.

久保田佐和子(2014)「プロフィシエンシー志向の発話授業における学習者ビリーフの変容を見る試み—文藻外語大学の日本語学習者を対象として—」『台湾日語教育學報』第23号,383-412頁.

国際教育基金「JF日本語教育スタンダード」

<<https://jfstandard.jp/top/ja/render.do>>

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,32-33頁.

国立国語研究所「日本語学習者会話データベース 縦断調査編」,

<http://nknet.ninjal.ac.jp/judan_db/>

鎌田修・嶋田和子・迫田久美子(2008)『プロフィシエンシーを育て～真の日本語能力をめざして～』第一版、東京:凡人社

牧野成一監修(1999)『ACTFL-OPI 試験官養成マニュアル(1999年改訂版)』アルク

羅曉勤(2013)「日本語との接触場面から台湾の can-do の活動を考える—中間報告—」『台湾日本語教育学会 J-GAP TAIWAN 2013年12月活動 Can-do 教育実践発表会』8-14頁,

<<http://web.nutc.edu.tw/~tetsu/20131201J-GAP-in-Taiwan-paperPDF.pdf>>

ACTFL「Assigning CEFR Rating to ACTFL Assessments」,

<https://www.actfl.org/sites/default/files/reports/Assigning_CEFR_Ratings_To_ACTFL_Assessments.pdf>

J-Gap「日本語教育アーティキュレーション・プロジェクト(J-GAP)
の Wiki によろこそ!」, <<https://j-gap.wikispaces.com/>>

台灣日語教育學報第27号