

# 日本語学習者の発話に対する抵抗感の変化

## — 莆田学院と徳島大学のスカイプ交流を通して —

福岡 佑子  
FUKUOKA, Yuko  
徳島大学国際センター

**要旨：** 第二言語学習過程において学習者が感じる不安には、複雑かつ多岐にわたる要因が影響すると考えられている。本稿では第二言語学習者が目標言語の発話時に感じる不安や緊張を「発話に対する抵抗感」と定義し、日本語学習者の発話不安に焦点をあてる。調査は中国の大学の日本語専攻学習者に対象を絞り、学習者の日本語発話に対する抵抗感の形成要因を明らかにする目的で 20 名に日本語の発話に関する半構造化インタビューを行った。分析結果からは従来指摘されてきた第二言語不安の形成要因に加え、「対話者要因」、そして学習者要因の「習慣化」が学習者の日本語発話に対する抵抗感に影響していることが明らかになった。その後日本の大学とのスカイプ交流を 2 か月間行い、再度学習者に対して半構造化インタビューを行い、日本語発話に対する抵抗感の変化を観察した。

キーワード：日本語教育、第二言語不安、発話不安

### 1. はじめに

国際交流基金の 2015 年度調査によると、中国の教育機関に所属する日本語学習者は約 105 万人と全世界で第 1 位を誇る。うち大学などの高等教育機関に所属する日本語学習者は中国全体の学習者数の 6 割以上を占める。中国全体の学習者数が 2009 年調査時から 2012 年にかけて 26.5% 増となる中で高等教育機関に所属する日本語学習者数は 28.3% 増と顕著な伸びを見せていることから、中国で教鞭をとる日本人日本語教師の担うべき役割は大きい。

国際交流基金による 1998 年度から 2006 年度にわたる中国での日本人日本語教師の雇用状況とその役割調査からは、日本人日本語教師に求められる条件が変化してきていることが読み取れる。特に大学の日本語科では、より日本語教育学への専門性及び日本語教授経験が重視されるようになってきている。2006 年度調査では「日本人教師は会話や作文等のアウトプット型授業を担当することが多い」とある。これは日本人日本語教師に求められる授業像がそれまでの精読中心の教師主導型授業から、日本語の運用力向上を目指した学習者主導型授業への転換を象徴しているといえるだろう。実際筆者の中国での在任期間中には多くの学習者から「日本語が上手に話せるようになりたい」「日本人日本語教師には会話能力向上の力になってほしい」との声が多く聞かれた。しかし現実には中国の大学の日本語学習者の多くが「話すことが難しい (板井 1997)」と感じているとされ、筆者の学生からも同様の意見が多く

聞かれた。

そこで、本研究では中国の大学の日本語学習者が日本語を話す際に感じる苦手意識の実態とその要因を明らかにし、日本語教師の学習者に対する理解を深めるための一助となることを目指す。

### 2. 先行研究

#### 2-1. 中国の日本語教育の課題

袁 (2014) の中国の一国立大学の日本語学習者対象の調査によると、大学の日本語教育における問題点を問うアンケートで「日本人との交流機会が少ない」ことを挙げている学生は 45.3% に上る。次いで「原版日本語の書籍 (参考書・専門書) が少ない、特に現代日本関係図書が少ない」(24%)、「日本語の教師が不足、特にネイティブの日本語教師が少ない」(22.4%) ことを問題視している学習者が多く見られることから、多くの学習者が「本物」の日本語に接する機会を望んでいることが分かる。また、山田 (2011) による遼寧省の大学での調査でも、「専攻日本語学習者が日本語を実際に運用できる場が少ない」ことが課題として挙げられているほか、于 (2012) による北京と内モンゴルの大学と日本語学校の在学学生を対象とした意識調査でも多くの学習者が「日本人との交流の機会が少ないこと」を問題視していることが分かる。筆者の中国在任都市も例外ではなく、筆

者の知る限りその街における日本人在住者は4人でうち3人は筆者の勤務大学の日本語教師であったことから、日本語学習者にとって学外での日本人との接触は極めて限られた環境であった。そのため日本語を使用する機会も授業中や日本語コーナー<sup>1</sup>などに限られてしまうことが多く、教室外では全く日本語を使用しないという学習者も珍しくなかった。

さらに、李(2013)は寧波大学の調査で「現在の日本語カリキュラムには多様な人材を育てることが目標とされているが、実際の教育現場では、会話能力や言語のコミュニケーション能力の育成に力を注いでおらず、日本語の応用能力を軽視、資格(日本語能力試験、BJT ビジネス日本語能力テスト、全国高等学校日語専門試験四級・八級等)の取得に専念しているのが現状」であり、学習目標の再考が必要であると述べている。近年の動向として、大学が日本人日本語教師に会話や作文の授業を担当させようとしていることを考慮に入れれば、大学が日本語の応用能力を軽視していると言い切ることが出来ないが、学習者の多くが資格試験対策に多大な時間と労力を注がざるを得ないのは事実である。特に日系企業への就職希望者や日本語学科の大学院進学希望者にとって資格の有無は進路を左右しかねない重要事項であり、授業時間以外は教室で黙々と教科書に向かう結果、会話の練習に時間を割くことが難しいという現状もある。

以上の現地調査から、中国の大学の日本語教育の場において、日本語の会話能力、運用力が必要であると認識されながらも、現実には日本人教師を含めた日本語ネイティブとの接触機会が少なく、学習者が日本語を実際に運用できる機会が少ないことが共通の課題として挙げられる。本節の冒頭で触れたように、中国の大学の日本語学習者の多くが「話すことが難しい(板井 1997)」と考えているのも、日本語の使用機会の少なさと無関係ではないだろう。

## 2-2. 第二言語不安

<sup>1</sup> 大学の日本語サークルにより企画・運営されている週1回2時間の日本人教師と日本語学習者との日本語

次に日本語学習者の日本語会話への苦手意識の形成要因を、第二言語習得における言語不安研究から考える。

MacIntyre (2007) は言語不安について「第二言語を学習または使用する際に生じる不安やネガティブな感情(筆者訳)」であると述べている。第二言語不安についてはこれまで様々な分類がなされているが、Horwitz, et al. (1991) は第二言語不安をコミュニケーション不安(他人と交流することに対する恐れや不安)、負の評価に対する不安(他人の自分への評価に対する不安感)、テスト不安(失敗を恐れる気持ち)の3つに分類した。

他(1998)による第二言語学習/習得の個別性モデルでは、第二言語学習で学習者が不安を感じる要因を次の3点に分類している。

- ①社会文化的要因(多言語・多文化との接触、多言語・多文化社会に対する態度、バイリンガリズム/マルチリンガリズムへの期待、言語政策、社会階層など)
- ②学習者要因(年齢、適正、動機・態度、学習ストラテジー、ビリーフ、性格・情緒、母語、性別、教育経験)
- ③学習環境要因(教師特性、教師教育/養成、教師経験、教授法、教材、教育機関/時間数、ほかの学習者、目標言語との接触、目標言語話者との接触)

また、Young (1991) は言語不安について「民族的背景、言語経験、学習者の性格、そして教室環境などによって学習者ごとに異なる形で現れるため、言語不安が学習経験に与える影響を測るのは容易ではない(筆者訳)」と述べている。さらに八島(2003)は、第二言語のコミュニケーションには目標言語の能力、自分の目標言語能力に対する自信(あるいは自信のなさ)、異文化間の関係など、第一言語(母語)でのコミュニケーションよりはるかに多くの要因が複雑に絡むことを指摘している。

このように複雑かつ多岐にわたる第二言語不安の要因を明らかにするのは容易ではない。しかしながら、言語不安は言語習得に負の影響を与えることがこれまでの研究により明らかにされている(池田 1997)。学習者ひとりひとりの声に耳を傾け、第二言語不安を形成する要因を明らかにすることは教師にとって重要な仕事のひとつであると言えるだろう。また、これら先行研究の多くは教室内での第二言語学

でのフリートークの場である。日本人教師と学習者との交流は勿論のこと、学科・学年の垣根を越えた日本語学習者同士の交流の場となっている。

習を対象にしており、教室内外での第二言語使用に焦点を絞ったものは少ない。教室の外へ観察範囲を広げることで、従来第二言語不安の要因とされてきたもの以外にも影響を与えている要因が明らかになり得る。

そこで、本研究では第二言語学習者が発話時に感じる不安や緊張を「発話に対する抵抗感」と定義し、日本語学習者の教室内外での日本語発話に対する抵抗感の形成に関わる要因を論じる。

### 3. 研究方法

#### 3-1. 研究概要

中国の日本語学習者の日本語発話への抵抗感に関わる要因を明らかにする目的で中国の莆田学院の日本語を専攻とする学生を対象にインタビュー調査と質問票調査を行った。その後日本の徳島大学とスカイプ交流を2か月間行い、再度インタビュー調査と質問票による調査を行った。本稿ではスカイプ交流前後のインタビューデータの分析を扱う。

#### 3-2. 研究対象者及びデータの収集方法

中国福建省の大学の日本語科の中国人学生 3、4年生<sup>2</sup> 20名を対象に半構造化インタビューを行い、ビデオデータとして保存した。この20名の学習者は徳島大学とのスカイプ交流プロジェクトの参加希望者である。高校から日本語を学習している1名以外は大学から日本語学習を始め、インタビュー実施時点で日本語学習歴は2～3年であった。インタビューはスカイプ交流をはさみ事前インタビュー、事後インタビューの計二回にわたり、すべて日本語で行った。

#### 3-3. データの分析方法

インタビューデータを文字起こしした後 KJ法を用いて分析を行った。KJ法は1997年版(竹内・水本 2012)を採用し、ラベル作り、グループ編成、図式化、叙述化の順に作業を行った。(資料1、2参照)

#### 3-4. 事前インタビュー分析結果と考察

資料3は、KJ法によるインタビュー分析結果を図式化したものである。インタビューをしたすべての学習者が「日本語は楽しい(一)」と答え、日本語学習に肯定的な態度を持っていることが分かった。遠隔交流への参加は希望者のみであったことから全員が意欲の高い学習者

であると想定すれば当然の結果であると言えるかもしれない。ただし意欲の高い学生も日本語を話す際には何らかの抵抗感を感じていることから、王(2013)の指摘している通り、「第二言語不安は習得欲求(=外発的動機づけ)と相関がないこと」が伺える。また日本語学習に対しては「言語は『実際に使える』ことが大切(五)」というビリーフを多くの学習者が持っており、しかし現実には「思うようにいかなくてもどかしさ・はがゆさを感じる(三)」学習者が多いことが分かる。そして「すらすら話せるようになりたい(あ)」、そのためには「もっと努力して成長しなくちゃ(九)」という学習者の向上心が伺える。その向上心に対して「いくら練習しても日本人と同じにはなれない」、つまり「日本語習得には限界がある(六)」という意見もあり、学習者のジレンマが感じられる。

次に日本語を話すときに学習者が感じている抵抗感を前述の林他(1998)の①社会文化的要因、②学習者要因、③学習環境要因の3点から考察する。

#### ①社会文化的要因

「共通点が少ないと気まずいし気を使う(四)」は社会文化的要因のうち社会階層に起因していると言える。相手が自分と異なる社会階層に所属している場合は緊張感が大きく、逆にクラスメートなど自分と同等の社会階層に所属しかつ共通の話題も多い相手であれば全く緊張しないと答えた学習者がほとんどだった。

#### ②学習者要因

「人によって得手不得手なことは違う(七)」は「緊張しやすい性格と緊張しない性格の(気の強い)人がいる」といった学習者の意見を反映しており、学習者の「性格・情緒」に起因するもの、つまり学習者要因と考えられる。

#### ③学習環境要因

「他人にどう思われているか気になる(ち)」の概念の形成元となったラベルを紐解いていくと、発話の内容に重きを置く日本人教師と文法などの正確性に重きを置く中国人教師に対してはレベルの違う緊張感を学習者が抱いていることが読み取れる。これは Young(1991)の指摘する第二言語不安の生起要因のうち「教師の言語教育に対する考え方と見方」に当てはまり、学習環境要因のうち教師特性に分類できるだろう。またこれは Horwitz, et al.(1991)が第二言語不安の生起要因として指摘している

<sup>2</sup> 対面会話よりも更に難易度の高い遠隔交流の場面において、日本人と日本語で会話ができるレベルを考慮し、対象者

は日本語専攻3年生以上に限定した。

「負の評価に対する不安」であるとも言える。さらに「日本人の先生は特別(す)」という概念の裏には「日本人の先生と話すことで日本語能力が向上した」「日本人の先生と話すことで自分の間違いを見つけることができる」という学習者の経験があり、教師の中でも日本人教師が学習者にとって特別な存在であることが分かる。

続いて上記の分類には該当しない概念について考察する。「共通点が少ないと気まずいし気を使う(四)」の共通点は対話者<sup>3</sup>の属する社会的階層に起因する社会文化的要因に関わることも考えられるが、ここで注目したいのが「同じ日本人でもよく知っている先生なら緊張しない」「知らない人と話すのは(中国語でも日本語でも)相手が誰でも緊張する」との意見である。このように対話者との親疎性が発話抵抗感に影響を与えるというのは、第二言語に限ったことではないだろう。つまり前述の社会文化的要因や人見知りなど学習者の性格に起因する学習者要因に加え、対話者との親疎性という対話者要因が抵抗感の形成に影響を及ぼしているといえる。また「逃げ道があれば安心(お)」というのも、対話者の中国語能力の有無が学習者の抵抗感の感じ方に影響を及ぼしていることを示している。これも対話者の言語能力に起因するとして対話者要因のひとつであるといえよう。

「習慣化していることは難なくできる(八)」というのは、言い換えれば「やり慣れていないことには抵抗感を感じる」ということである。習慣化は経験が積み重なってなされるものだとすれば、学習者の経験、つまり学習者要因に分類することができる。この「習慣化」はおそらく母語や第二言語の言語行動のみならず、あらゆる行動に少なからず影響を与えている要因だと言える。Machan(2009)は英語話者が英語の文法や発音、語彙について不安を感じる要因について、多くの場合言語そのものとは無関係であると指摘しているが、第二言語不安においても同じことが言えるということだろう。つまり第二言語不安の要因を考えると、それを言語学習や第二言語学習の枠内だけで捉えるのではなく、さらに幅広い視点で考察していくことも必要だということではないだろうか。

#### 4. スカイプ交流

<sup>3</sup> 本稿では学習者に対し学習者の対話の相手を「対話者」とする。

<sup>4</sup> 徳島大学の地域開放実践センターにおける受講者の多くは地域の社会人であり、中には学部生と社会人が一緒に授業を

#### 4-1. 参加者と交流概要

続いて事前インタビュー後に行ったスカイプ交流について述べる。スカイプ交流の相手として徳島大学の大橋教授に協力を依頼した。中国人参加者の人数を考慮して週に3日交流日を割り当て、日本側の参加者は徳島大学の学部1年生が主なメンバーで、工学部や医学部、総合科学部など様々な専攻の学生の集まりだった。また曜日によっては徳島大学の公開講座の受講者<sup>4</sup>が参加するグループもあった。

2015年10月から12月にかけて、中国と日本の大学生の遠隔交流を実施した。遠隔交流開始に先立ち、参加希望の中国人日本語学習者および日本人学生を対象にアンケート調査を行い、中国人日本語学習者を対象に半構造化インタビューを実施した。遠隔交流の方法・内容としては週に1度の頻度で日中の学生が1回40分のスカイプのビデオ通話を通して意見交換を行うというものである。テーマは各回の交流終了時に参加者同士が意見を出し合い、翌週のテーマを決定した。

中国人大学生20人は1グループ6~7人の3グループに分かれ、曜日ごとに交流日を振り分けた。(表1参照)また、遠隔交流と並行して共同ブログを開設し、スカイプでの議論内容をまとめるとともに、コメント機能を使って参加者間の議論を深めた。

表1 遠隔交流の実施日

	グループ①木曜	グループ②金曜	グループ③月曜
1回目	2015年10月9日	2015年10月9日	2015年10月9日
2回目	2015年10月15日	2015年10月23日	2015年10月19日
3回目	2015年10月22日	2015年10月30日	2015年10月26日
4回目	2015年10月29日	2015年10月13日	2015年11月9日
5回目	2015年11月12日	2015年11月20日	2015年11月16日
6回目	2015年11月19日	2015年11月27日	2015年11月30日
7回目	2015年11月26日	2015年12月4日	2015年12月7日
8回目	2015年12月3日	2015年12月11日	2015年12月14日
9回目	2015年12月10日	2015年12月18日	2015年12月21日
10回目	2015年12月17日	2015年12月24日	

図1はある日の月曜グループの遠隔交流の様子である。学習者は日本人グループへのサプライズとして、少し前から中国で流行していた「豆芽花<sup>5</sup>」を頭につけ、交流に臨んだ。日本人学生からは当然のことながら「何それ?!」という質問が飛び、そこから会話が発展し終始和

受けるコースもある。

<sup>5</sup> 2015年に中国で流行した髪飾りの一種で、つけると頭から植物の芽が生えているように見える。

やかな雰囲気での交流が進んだ。月曜グループは日本人学生・中国人学習者ともにすべて女性で構成され、年も近いということもあり、日本のアイドルグループやドラマ、流行ものについての話題で会話が弾むことが多かった。



図 1 遠隔交流の様子

また、「日中双方の文化紹介」がテーマに上ることも多く、中国の文化紹介に際して中国人学習者はパワーポイントで資料を作り、文字と写真を交えて紹介した。図 2 はその一例である。



図 2 学習者による中国文化紹介

この日のテーマは「料理」で、学習者グループは大学の所在地である福建省莆田市の名物料理や、季節折々で食べる中国の伝統料理を写真とともに紹介した。日本でも馴染みのある料理なども多く、日本人グループは興味深そうに説明を聞いていた。日本人グループは資料を準備していなかったため、スマートフォンやタブレットに映した画像などをカメラに向けるなどして料理の説明を行った。

#### 4-2. 中国人学習者による中国語講座

日本人グループの中には中国語を第二外国語として学んでいる日本人学生がいたことから、日本人グループからの提案により中国人日本語学習者による中国語講座を遠隔交流の開始後 5~10 分程度を使って行うことになった。担当の中国人学習者は図 3 のような簡単なパワーポイントを毎回準備し、中国語講座の企画・進行を行った。それまでの日本人=母語話者、中国人=学習者という構図が逆転し、中国人学習者が母語話者（教師役）、日本人学生が学習者として発音練習などを行った。中国人学習者は日本人学生が興味を持ちやすいように、流行語や SNS で使用される中国語表現などを紹介するなど毎回工夫を凝らしていた。中国人学習者にとって日本人に中国語を教えるというのは初めての経験であり、最初は緊張し戸惑った様子だったが、自身の第二言語学習経験を生かした内容作りができていたようだった。

日本人学生にとっても同年代の中国人学生に中国語を習うのは新鮮だったようで、スカイプ交流終了後日本人学生に対して行ったアンケートの中で交流の良かった点として中国語講座があったことを挙げた学生もいた。

#### 4-3. 日中共同ブログ

ブログは統一管理のしやすさから日本のライブドアブログを採用し、教師が開設・管理した。メールで招待状を受け取った場合のみブログへの参加が認められるよう公開を制限した形で使用した。ブログの運営は学習者グループのうちその週の担当者 1 人が記事の作成を担当し、教師が添削し返却、修正したのち執筆した学習者自身が共同ブログへアップロードするという流れで行った。中国人学習者がアップロードした記事に対して、日本人学生がコメントを書き込み、それに対して学習者が応答するというやりとりがしばしば見られた。

#### 5. 事後インタビュー

##### 5-1. 事後インタビュー分析結果と考察

2015 年 12 月の遠隔交流終了後には再度参加者の中国人日本語学習者および日本人学生を対象にアンケート調査を行い、中国人日本語学習者を対象に半構造化インタビューを実施した。分析は事前インタビューと同様に KJ 法を用いて行った。資料 4 は結果を図式化したものである。

事前インタビューと大きく異なる点は、多くの学習者が「ことばのちから再認識 (1)」「人と

交流することで今までの学習法では学べないことを学んだ(2)」というように、遠隔交流を通して実践的に日本語を使用することで、言語使用に対して新たな視点を得たという点である。事前インタビューでは日本語の正確性にこだわる発言が多く見られたが、「言語能力より人と交流しよう・人を理解しようとする態度が重要(9)」であり、日本語は「完璧じゃなくてもいい(13)」という寛容的な考え方へ変化していることもわかる。ただし「正しい日本語を話したい(14)」という気持ちもあり、自分の言いたいことが対話者に「ちゃんと伝わるかなあ(15)」という不安がある。しかし実践練習をとおして「工夫して準備することで苦手なことを克服できた(0)」学習者もいる。

また日本語の発話に対する抵抗感に関しては「日本語を使う時間が増えて緊張しなくなった(3)」、つまり習慣的に日本語を使うことで抵抗感が軽減されたと多くの学習者が感じていることがわかった。また「相手を知ることによって緊張しなくなる(6)」、つまり対話者と親しくなるにつれて抵抗感が減った、そして「相手の人数や反応によって緊張の度合いが変わる(7)」ことも分かった。また「話題選択って大事だけど難しい(8)」のように、話題選択が発話抵抗と強く関連し、またどういった話題を提供するかが対話者との親疎性と強く結びついていることがわかった。その点でお互いをよく知る友人とは話題選択がしやすく、「やっぱり友達は楽(10)」という結果に表れている。

また多くの学習者が日本人教師以外の日本人と接することが初めてだったことから、毎週の交流を通して「日本人ってこうなんだ(5)」という気づき生まれ、「新しいことをしるって楽しい(17)」、「もっともっと知りたい(18)」という意欲につながっている。そして遠隔交流をとおしてグループ内の学習者同士の交流が活発になり、「仲間がいると高め合える(12)」、「みんなも頑張ってる。私も頑張ろう(11)」という相互作用も生まれた。

## 5-2. 事後インタビューから考えられる抵抗感に影響を与える要因

事後インタビューから以下の6点が学習者の日本語発話に対する抵抗感の変化に影響を与えたことが分かった。

### (1) アウトプット機会の増加

「日本語を使う時間が増えて緊張しなくなった(三)」というように、現実場面における日本語使用時間が増えたことで、日本語発話に対する抵抗感が軽減したと学習者の多くが認識し

ている。これは事前インタビューから明らかになった日本語発話に対する抵抗感の形成要因のひとつである学習者要因の「習慣化」と関連している。週1回の遠隔交流により日本語を実践的に話す機会が習慣化したことにより、抵抗感が軽減されたと考えられる。

### (2) 対話者との親疎性

多くの学習者が遠隔交流が進むにつれて日本語を話すことへの抵抗が小さくなっていったと答えたように、抵抗感の形成には対話者との親疎性がかかわっていることが分かった。「相手を知ることによって緊張しなくなる(六)」と多くの学習者が指摘したように、対話者の人間性を知ることが話題選択を容易にし、話しやすい雰囲気になりやすいことから、学習者の発話も促進されたようだ。これは対話者の人柄という点で、事前インタビューから明らかになった「対話者要因」に分類することができる。

### (3) 対話者の人数

対話者の性格に加え、「相手の人数や反応によって緊張の度合いが変わる(七)」ことが分かった。対話者が大人数になれば発話抵抗感が増すことがインタビューから明らかになっている。

### (4) 対話者の反応

対話者の反応が少ないと「話題がつまらないのではないか」という不安が起り、発話抵抗感が増大することが確認された。

### (5) 学習者ビリーフの変化

事前インタビューでは「正しい日本語を話したい」という学習者の意見が目立ったが、遠隔交流後には(日本語が)「完璧じゃなくてもいい(十三)」という意見とともに「言語能力より人と交流しよう・人を理解しようとする態度が重要」という学習者のビリーフの変化が見られた。試験対策中心の学習の中で常に正解だけを要求されることに慣れてきた学習者が、人との交流の中で目標言語を使うことにより、重要なのは正確さよりも伝えようとする姿勢だと気づいたことは、学習者の積極性を高め、結果として発話の抵抗感の軽減につながったようだ。

### (6) 独自の学習戦略の確立

「工夫して準備することで苦手なことを克服できた(0)」というように、交流を通して新たな日本語学習戦略を確立したことにより、日本語発話に対する抵抗感を自ら軽減する方法を見つけ出した。

## 6. さいごに

本研究から、中国の日本語学習者の発話に対する抵抗感の要因には社会文化的要因、学習者

要因、学習環境要因に加え、対話者との親疎性や対話者の性質などの「対話者要因」、さらに学習者要因の中でも特に「習慣化」が関係していることが分かった。対話者要因と発話の「習慣化」が発話抵抗感の形成要因だとすれば、日本語教師に求められるのは学習者と対話者の関係性を考慮した上で日本語の発話を学習者に習慣化させるための取り組みである。中国の大学の現地調査では日本人教師を含めた日本語母語話者との接触機会が少なく、学習者が日本語を実際に運用できる機会が少ないことが共通の課題として挙げられている。(袁 2014、山田 2011、于 2012) こうした状況を踏まえ、日本語教師は学習者が習慣的に日本語を話せる環境づくりを考えていく必要があるだろう。

また、学習者の日本語発話に対する抵抗感への具体的な対応策として、協働学習が有効であると証明されたほか、初対面会話や発表、フォーマル/インフォーマルな場での交流など、色々な日本語発話場面を経験させることが重要であることがわかった。未経験の事柄に対しては誰も緊張感を覚えるものである。逆を言えば、経験が増えれば対処法も身につく、相手と場面に合った発話ができるようになる。初対面だと何を話したらいいかわからず緊張するという問題に対しても、多くの初対面場面を経験させることで、ある程度何を話題にすればいいのか、パターンが見えてくるはずだ。つまり経験を重ねるごとに抵抗感は減るということを踏まえ、教師は学習者に多くの言語使用体験を提供する必要がある。

教師が学習者に多くの成功体験を増やすことが学習者の自信獲得につながり、第二言語習得を促進するというのは周知のとおりだが、教室内の言語活動だけでは現実場面での実践につながらないこともある。学習者が達成感を感じるのは、むしろ実生活において目標言語を使用し何かをできるようになった瞬間である。本研究で明らかになったように、目標言語使用を阻んでいる要因のひとつが「目標言語使用が習慣化していないこと」であるとすれば、教師に求められるのはいかに学習者に多様な目標言語使用場面を提供できるか、そしていかにバラエティ豊かな人々に引き合わせられるかということになる。つまり教師には、人と人をつなぐ教師のコーディネーターとしての資質が求められているのである。そのための有効な手段のひとつとして挙げられるのが協働学習であり、本研究での取り組みのように母語話者と学習者、そして母語話者間でのインターアクション(相互交流)が、学習者のビリーフの変化や

日本語発話に対する抵抗感の軽減につながると考えられる。

## 7. 今後の課題

今回の調査は中国の大学の日本語学習者のうち、中上級の学習者のみを対象としたため、今後は異なる国における日本語学習者の日本語発話不安について調査を進めたい。それにより、今回の調査では明らかにならなかった国民性や民族性といった要因の影響が観察されるかもしれない。

また、日本人学生に対するアンケートでも数名から指摘があったが、主に中国側のインターネット環境が原因で、会話の途中でスカイプが切断されてしまったり音声や映像が上手く繋がらないことが多々あった。せっかく話が盛り上がっているところで水を差される形になってしまい、音声や映像が途切れ途切れになってしまうことと思うように会話が進まず、フラストレーションを感じた参加者も多かったようだ。ワイヤレス接続を LAN ケーブルに差し替えたり、スカイプ用のスピーカーを使用することで多少の改善は見られたものの、インターネット接続にかかわる問題は対策に限界があるのが現状である。

さらに、一人の中国人学習者が事後インタビューで述べていたように、遠隔交流を通して知り合った日本人学生と、交流終了後も連絡を取り合いたいと希望する学習者が多かった。遠隔交流を通して構築された中国人学習者と日本人学生・社会人との友情関係をどう継続、発展させていくかというのはファシリテーターとしての教師の最も重要な課題のひとつである。

遠隔交流後に日本人学生に答えてもらったアンケートには、彼らが交流を通して学んだことや中国人学習者の長所が多く記述されていた。これらを中国人学習者にフィードバックとして提示し、議論の種に利用すればより深い対話が生まれ、学習者の新たな気づきにつながったのではないだろうか。また、同様に中国人学習者のインタビュー内容などを日本人参加者側に提示することで、学生のフィードバックを、教師で止めてしまうのではなく、双方のフィードバックを学生に開示することで新たな成果物が産出される可能性がある。

## 謝辞

本研究の遂行、執筆にわたり、京都外国語大学の中川良雄教授には研究の計画段階から論文完成まで、長きにわたり親身にご指導い

ただきました。さらに京都外国語大学の諸先生方、大学院生のみなさんには貴重なご指摘・ご意見を賜り、感謝しております。

また、2か月にわたるスカイプ交流をご快諾くださった徳島大学の橋眞教授、交流に参加し調査にご協力くださった徳島大学の受講生のみなさん、そして莆田学院の日本語科のみなさんにもこの場をお借りして深く御礼申し上げます。

#### 参考文献

HORWITZ, E. K, and YOUNG, D. J. (1991) *Language Anxiety from Theory and Research to Classroom Implications*, Prentice Hall.

KRASHEN, S. (1985) The input hypothesis: issues and implications. Longman.

LONG, M. H (1996) The role of linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie, T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). Academic Press.

MACINTYRE, P.D. (2007) Willingness to Communicate in the Second Language: Understanding the Decision to Speak as a Volitional Process. *The Modern Language Journal*, 91, pp.564-576.

SWAIN, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Eds.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 97-114). Oxford University Press.

YOUNG, D. J. (1991) Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? *The Modern Language Journal*, 75, pp.426-439.

TSUJII, Yuko. (2009) An Analysis of Language Learning through Communication: Factors Contributing to Increasing Output. 東京女子大学言語文化研究 (Studies in Language and Culture) 18, pp.1-19.

磯田貴道 (2007) 「英語でのスピーキングに対する抵抗感の変化」『広島外国語教育研究 10号』 pp.47-56

板井美佐 (1997) 「言語学習についての中国人学習者の BELIEFS —上海復旦大学のアン

ケート調査より—」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』 pp. 63-88、筑波大学留学生センター。

王玲静 (2013)『第二言語習得における心理的不安の研究』ひつじ書房。

于飛 (2012)「中国における日本語教育の現状—日本語学習者に対する意識調査—」『神奈川大学大学院 言語と文化論集第 18 号』 pp. 83-126、神奈川大学大学院。

袁莉萍 (2014)「中国の大学における日本語教育の現状 —中国南東部の一国立大学を事例に—」『愛知淑徳大学現代社会研究科研究報告 第 10 号』 pp.81-94、愛知淑徳大学。

岡崎眸・岡崎敏雄 (2001)『日本語教育における学習の分析とデザイン—言語習得家庭の視点から見た日本語教育—』凡人社。

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る—真の日本語能力を目指して—』 pp.167-168、凡人社。

竹内理・水本篤 (2012)『外国語教育研究ハンドブック—研究手法のより良い理解のために—』松柏社。

日本語教育学会 (2005)『新版日本語教育事典』大修館書店。

林さと子他 (1998)『第二言語としての日本語学習および英語学習の個性的要因に関する基礎的研究』平成 8~9 年度科学研究費補助金研究報告書。

林さと子他 (2006)『第二言語学習と個性—ことばを学ぶ一人ひとりを理解する—』春風社。

村野井仁 (2010)「アウトプットと第二言語習得」東北学院大学文学部英文学科公開講座

八島智子 (2003)「第二言語コミュニケーションと情意要因 『言語使用不安』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」関西大学外国語学部『外国語教育研究』第 5 号、pp.81-93、関西大学。

山田陽子 (2011)「中国の高等教育機関における日本語教育と学習者の一側面 —遼寧省の大学を事例に—」名古屋市立大学大学院人間文化研究科『人間文化研究』pp.71-82、名古屋市立大学大学院。

李広志 (2013)「寧波大学における日本語教育の現状と課題」岩手大学『岩大語文、Vol.18(2013)』 pp.59-70、岩手大学語文学



会.

#### 参考ウェブサイト

国際交流基金 2012 年度海外日本語教育機関  
調査結果 (中国)  
(<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2014/china.html>,  
2015/07/30)

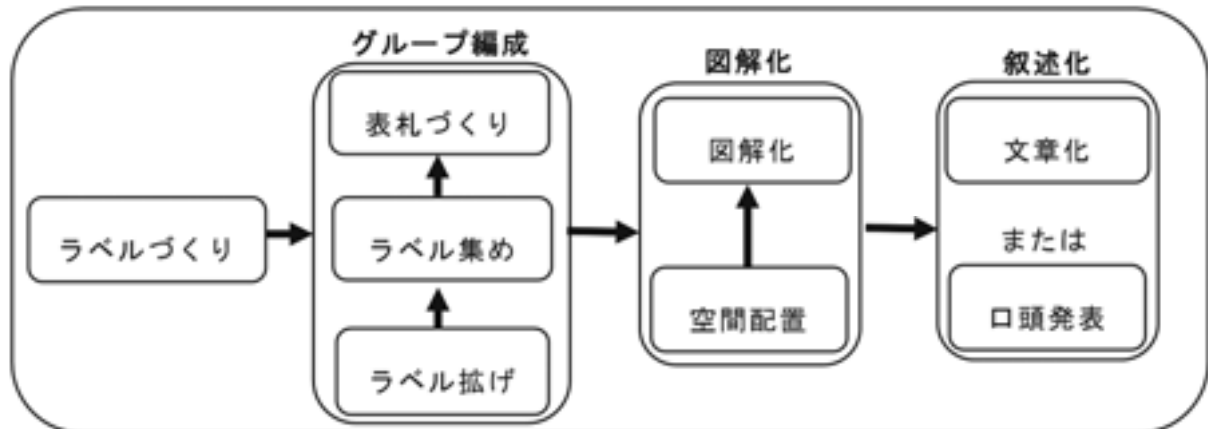
国際交流基金 2009 年度海外日本語教育機関  
調査結果 (中国)  
(<http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/8405783/www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/country/2011/china.html>, 2016/07/30)

国際交流基金 2003 年度海外日本語教育機関  
調査結果 (中国)  
(<http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/8701407/www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/country/2004/china.html>, 2016/06/23)

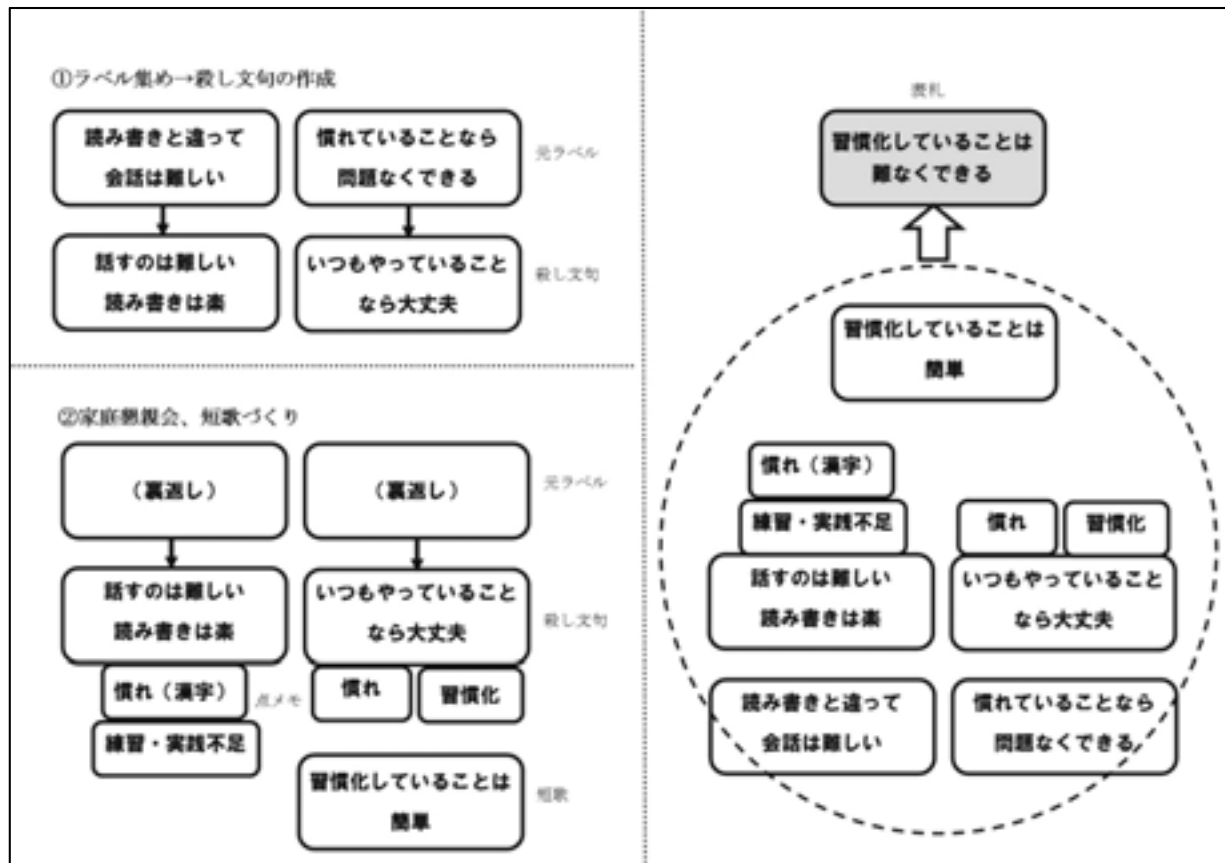
国際交流基金 1998 年度海外日本語教育機関  
調査結果 (中国)  
(<http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/8701407/www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/country/1999/china.html>, 2016/06/23)

日本語教師のページ  
(<http://www.nihongokyoshi.co.jp/manbow/manbow.php?id=281&TAB=1>,  
2016/12/20)

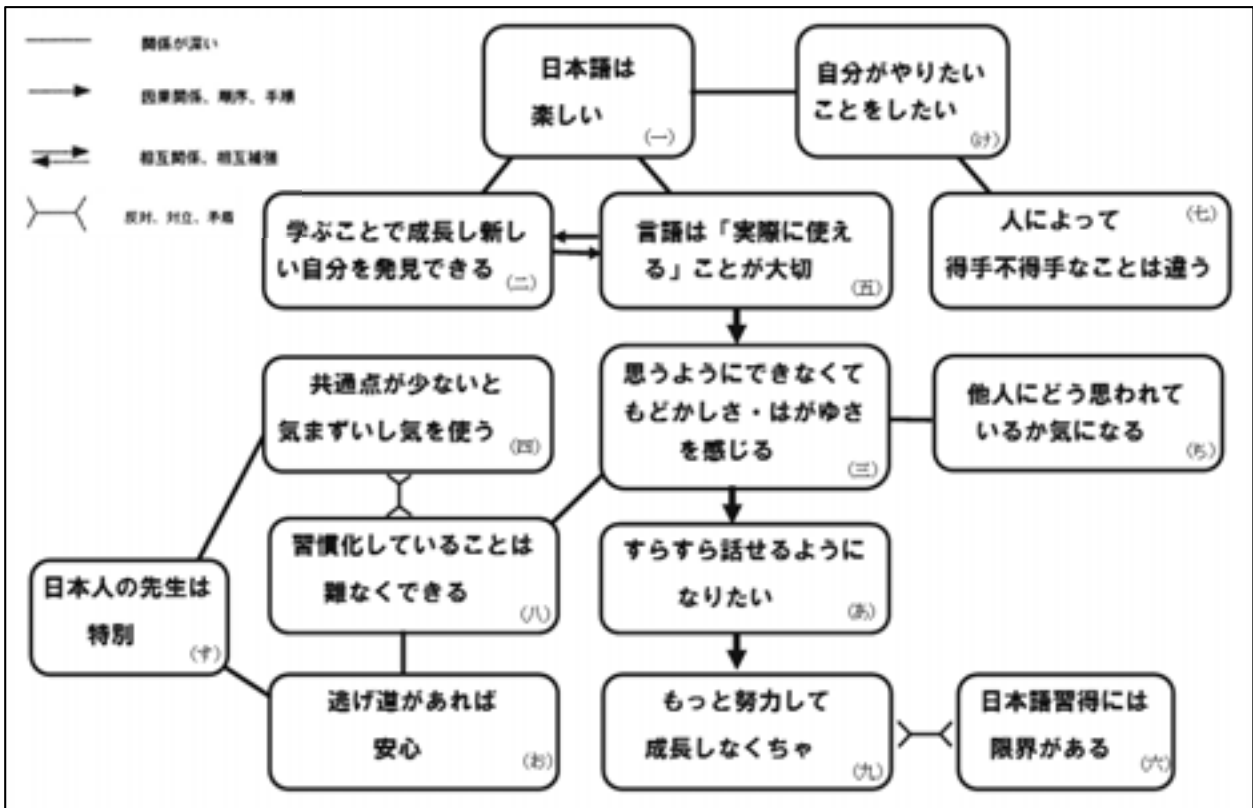
資料1 KJ方の手順[ 川喜田 (1997) 版 ]



資料2 実際のデータによる KJ 法の具体的手順



資料3 事前インタビューからみる莆田学院の日本語学習者の日本語学習に対する意識



資料4 事後インタビューからみる莆田学院の日本語学習者の日本語学習に対する意識

