

日本語教育用学習支援システムを 利用した読解教材の開発

甲南大学総合研究所

叢書 111

日本語教育用学習支援システムを 利用した読解教材の開発

甲南大学総合研究所

叢書 111

目 次

Perl による簡易版辞書ツールの作成法

北 村 達 也 (1)

「日本語学習者」から「日本文学の読者」へ

——自律型読解学習支援サイトのあり方とその可能性について——

森 川 結 花 (23)

tutor.bunko 漢字の部屋

——日本語を身近に感じる語彙教材をめざして——

永 須 実 香 (53)

Perlによる簡易版辞書ツールの作成法

北 村 達 也

1. はじめに

Reading Tutorの「辞書ツール」は日本語の文章を形態素解析し、それによって得られる形態素に訳語や例文をリンクし、Webブラウザ上で表示するシステムである^{[1][2]}。また、e-chutaは利用者が形態素解析の結果や訳語などを修正できる機能を追加したものである^[3]。これらのシステムはPerlというプログラミング言語^{[4][5]}で開発されている。

Perlは文字列処理のプログラムを比較的容易に作ることができるプログラミング言語である。従って、日本語教育関係者がPerlを使いこなせるようになれば、教材作成や研究の効率を大幅に向上させることができる。そこで、本稿では、Perlを用いて簡易版辞書ツールを作成する過程を解説することによって、日本語教育分野でプログラミングを活用するヒントを提供する。なお、本稿ではWindows 7を対象にして解説を行うが、Windows VistaやWindows XPでもほぼ同様に実行することができる。

本稿では、ファイルの中の文を形態素に分解し、各形態素を電子辞書（Jim BreenのEDICT）で検索し、得られた英訳を表示する簡易版辞書ツールを作成する。

以降では、まず環境設定について図を交えて解説し、次にプログラムの作成法を述べる。

2. Perlのインストール

以下、ソフトのインストールにはWindowsの管理者権限が必要である。



図1：Cygwinのセットアップ（1）

まずはWindowsにPerlをインストールする必要がある。WindowsでPerlを実行できるようにするにはいくつかの方法があるが、本稿ではCygwinを用いる。CygwinはWindows上でUNIXのコマンドなどを実行する環境を提供するシステムで、Perlもこの中で利用することができる。マウスの利用を中心としたWindowsの操作と異なり、Cygwinはキーボードからコマンドを入力することによって操作する。始めのうちはこの操作法の違いに拒絶反応を起こす人もいるかもしれない。

まず、CygwinのWebページ⁽¹⁾にアクセスし、そのWebページの左側にあるInstall Cygwinの部分をクリックする。すると、Cygwin Installationというタイトルのページが現れるので、そのページからsetup.exeというファイルをダウンロードする。このファイルはCygwinをインストールするためのソフトウェア（インストーラー）である。

ダウンロードしたsetup.exeをダブルクリックし、Cygwinのインストールを開始する。まず、図1のダイアログが表示されるので、「次へ(N)」をクリックする。その後、いくつかのダイアログが順次表示されるので、これらも全て「次へ(N)」をクリックする。図2のダイアログでは、<http://ftp.jaist.ac.jp/>を選択して「次へ(N)」をクリックする。図3のダイアログでは「OK」をクリックし、次へ進める。なお、Windows XPでは本稿と図の表示順が多少異なる。

(1) <http://www.cygwin.com/>

引き続き、Perlのインストールを指定する。図3のダイアログにて「OK」をクリックすると、図4のインストールするソフトウェアを指定するダイアログが現れる。ここでまずInterpretersの文字をクリックし、次に図5のようにPerlのNewの列が数字になるまでクリックする。

その後、図6, 7, 8のダイアログで「次へ (N)」をクリックすればインストールが実行される。最後に図9のダイアログで「完了」をクリックする。

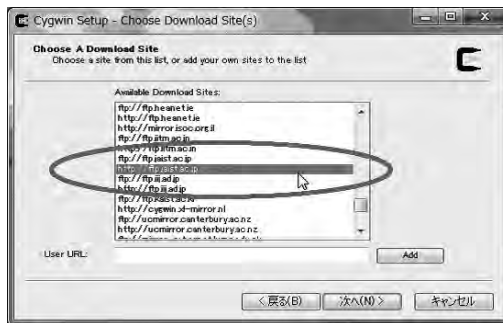


図2 : Cygwinのセットアップ (2)

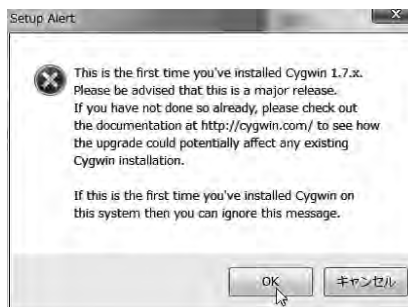


図3 : Cygwinのセットアップ (3)



図 4 : Cygwinのセットアップ (4)

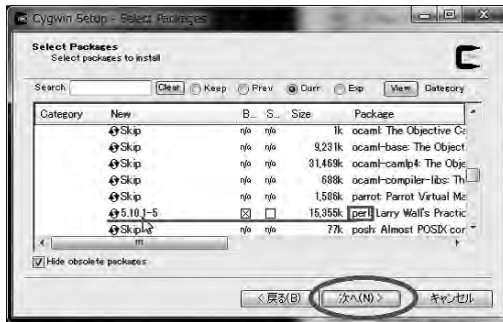


図 5 : Cygwinのセットアップ (5)



図 6 : Cygwinのセットアップ (6)

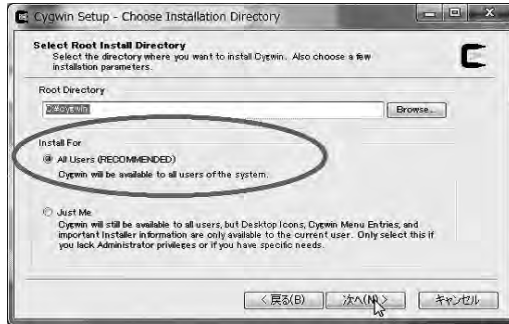


図 7 : Cygwinのセットアップ (7)

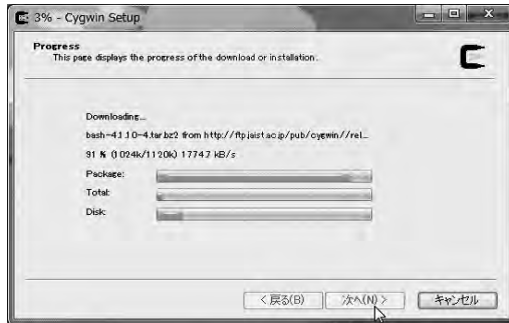


図 8 : Cygwinのセットアップ (8)



図 9 : Cygwinのセットアップ (9)

3. MeCab のインストール

MeCabは形態素解析ソフトウェアである。このソフトウェアは、文章を形態素に分割するとともに、形態素の基本形やよみや品詞などの情報を出力することができる。本稿で作成する簡易版辞書ツールでは、MeCabにより形態素の基本形を得て、電子辞書で検索する。

MeCabは<http://sourceforge.net/projects/mecab/files/mecab-win32/0.98/>からダウンロードできる。ダウンロードするファイル(インストーラー)はmecab-0.98.exeである。なお、このインストーラーには形態素解析のための辞書データも含まれる。これをダウンロードし、指示に従ってインストールする。辞書の文字コード指定のダイアログ(図10)ではUTF-8を指定する。

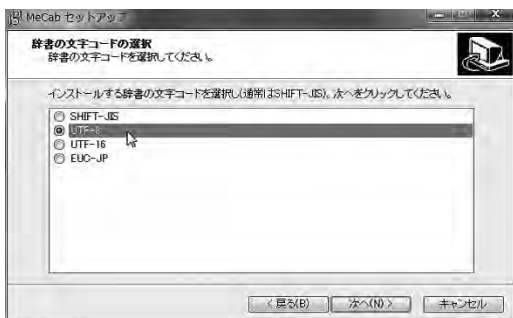


図10：MeCabのインストールにおけるコード指定

4. 環境変数の設定

まず、スタートメニューからコンピューターを右クリックし、図11のようにプロパティを選択する。次に図12のウィンドウの右下の「設定の変更」をクリックする。Windows XPでは、スタートメニューからマイコンピューターを右クリックし、プロパティを選択するとシステムのプロパティの画面(図12)が表示される。

システムのプロパティの画面で「詳細設定」タブを開き、画面右下の「環境

変数」をクリックする（図13）。ユーザーの環境変数の「新規」をクリックし（図14），新しいユーザー変数の画面で変数名にPATH，変数値にC:¥Program Files¥MeCab¥binと入力し，OKをクリックする（図15）。

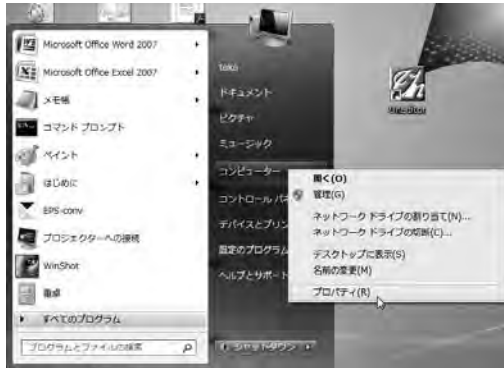


図11：環境変数の設定（1）

また，ユーザーの環境変数の変数名にHOMEがない場合は，ユーザーの環境変数の「新規」をクリックし新しいユーザー変数の画面で変数名にHOME，変数値にC:¥Users¥kitamura¥documentsのように入力し（ただし，kitamuraの部分は各自のユーザー名で置き換える），OKをクリックする⁽²⁾（図16）。Windows XPではC:¥Documents and Settings¥kitamura¥My Documentsのように入力する。ユーザーの環境変数にすでにHOMEはあるものの値がC:¥Users¥kitamura¥documents（Windows XPではC:¥Documents and Settings¥kitamura¥My Documents）のようにない場合は，「編集」をクリックし，修正する。

5. エディターのインストール

MS Wordなどのワープロソフトは図や表の挿入や箇条書きなど様々な機能

(2) ユーザー名はWindows 7ではスタートメニューの右上，Windows XPではスタートメニューの一番上に表示されている。

を有しているが、単にプログラムを書く目的には不必要な機能も多く、動作も遅い。一方で、Windowsにあらかじめインストールされているメモ帳には文字コードや改行コードを変換する機能がないなど機能不足である。そこで、本稿ではエディターソフト（以下単に「エディター」と書く）の利用を勧める。

エディターは編集機能に特化したソフトウェアで、プログラミングに便利な機能を持っているものも多い。本稿では一例としてUnEditor^③を紹介しておく。



図12：環境変数の設定（2）

(3) <http://www.yokkasoft.net/>



図13：環境変数の設定（3）



図14：環境変数の設定（4）

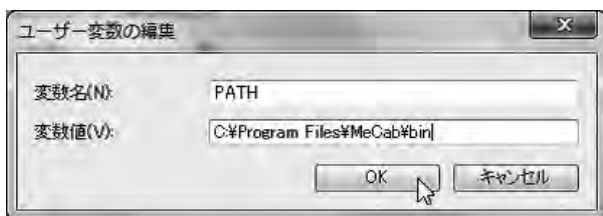


図15：環境変数PATHにMeCabのフォルダを指定

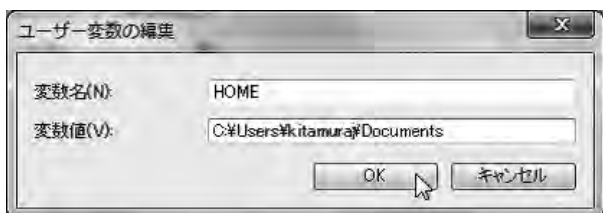


図16：HOMEを確認

6. MeCab の実行

6. 1 フォルダの作成

まず作業用のフォルダを作成する。本稿では一例としてマイドキュメントの下にjisho_toolというフォルダを作ることにする。Windowsの通常の新規フォルダと同じようにマウスを使って作ればよい。

6. 2 テキストファイルの準備

UnEditorを使って形態素解析したい文が書かれたファイルを作成し、jisho_toolに保存する。文は「今日は晴天なり。」などなんでもよい。ファイル名には日本語文字やスペースを用いず、input_text.txtなど英数字だけで構成されるようにする。ファイルを保存するとき、「文字コード」の欄は「Unicode (UTF-8BOM無)」を選択する (図17)。

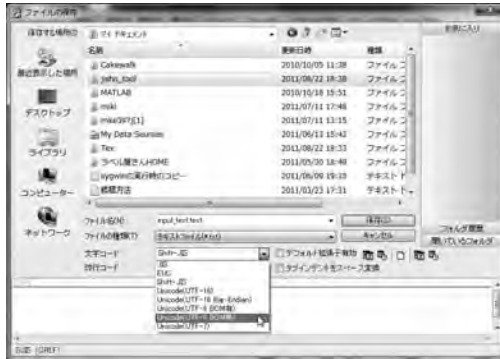


図17：UnEditorでのファイル保存

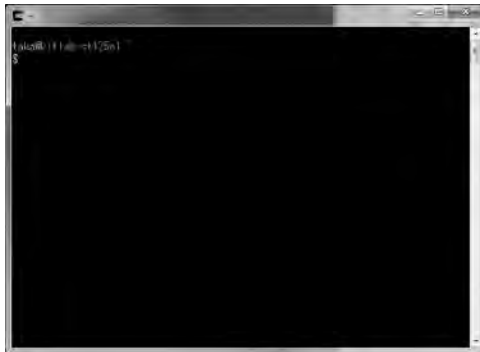


図18：Cygwinのウィンドウ

6. 3 Cygwin の起動と作業フォルダの移動

デスクトップにあるCygwinのショートカットやスタートメニューからCygwinを起動する。Cygwinが起動すると、図18のような黒いウィンドウが表示され、「\$」が表示される。これを「プロンプト」という。

MS Wordやメモ帳など一般のソフトウェアと異なり、Cygwinでは作業対象

```
$ pwd  
/cygdrive/c/Users/kitamura/documents
```

図19：pwdの実行（Windows 7）

```
$ pwd  
/cygdrive/c/Documents and Settings/kitamura/My Documents
```

図20：pwdの実行（Windows XP）

```
$ cd jisho_tool  
$ pwd  
/cygdrive/c/Users/kitamura/documents/jisho_tool
```

図21：作業フォルダをjisho_toolに変更（Windows 7）

```
$ cd jisho_tool  
$ pwd  
/cygdrive/c/Documents and Settings/kitamura/My Documents/jisho_tool
```

図22：作業フォルダをjisho_toolに変更（Windows XP）

のファイルが存在するフォルダに移動して作業を行う必要がある⁽⁴⁾。4章の設定を間違いなく済ませていれば、Cygwinが起動した状況での作業フォルダは「マイドキュメント」になっている。そのことを確認するには、プロンプトにpwdを入力し、Enterキーを押せばよい。pwdはprint working directoryの略で、現在の作業フォルダを出力するコマンドである。その結果、図19(Windows

(4) ファイルのパスを指定すれば作業対象のファイルが存在するフォルダに移動しなくても作業できる。

7) や図20 (Windows XP) のように (ただし, kitamuraの部分は各自のユーザ名で置き換える) 表示されていれば問題ない. もし/cygdrive/c/home/kitamuraのように出力された場合には, 4章の環境変数HOMEに関する設定が正しくできていないと考えられるので, やり直す.

Cygwinが起動した状況で作業フォルダが図19や図20のようになっていたら, 作業フォルダを先ほど作成したフォルダに変更する. 作業フォルダを変更するには, プロンプトにcd jisho_toolと入力し, エンターキーを押す.cdとjisho_toolの間にはスペースを1つ入力する.cdはchange directoryの略で, 作業フォルダを移動するためのコマンドである. 作業フォルダが変更できたことを確認するため, 上述のpwdを再度実行する. その結果, 図21 (Windows 7) や図22 (Windows XP) のように (ただし, kitamuraの部分は各自のユーザ名で置き換える) 表示されていれば問題ない.

6. 4 MeCabの実行

MeCabの実行に先立ち, MeCabに関する設定が正しくできているか確認する. プロンプトにwhich mecabと入力しエンターキーを押す. その結果, /cygdrive/c/Program Files/MeCab/bin/mecabと表示されれば問題ない (図23). MeCabのインストールが成功したにもかかわらず, which:no mecab in (以下略) のように出力される場合には, 4章の環境変数PATHに関する設定が誤っているので修正する.

次に, 図24のように入力し, エンターキーを押すことでMeCabが実行される. このコマンドは, input_text.txtという入力ファイルをmecabで処理して, その結果をresult.txtという出力ファイルに保存するものである. 出力ファイル名は適宜変更してよいが, 英数字で構成するようにする. 結果を確認するには出力ファイルをエディターで開けばよい. ファイルには図25のように各行に1つの形態素が記載されており, 各行には, 形態素, よみ, 基本形, 品詞などの情報が記載されている. なお, EOSは解析結果の最後に出力されるものである.

```
$ which mecab
/cygdrive/c/Program Files/MeCab/bin/mecab
```

図23：MeCabが正しく設定されているか確認

```
$ mecab input_text.txt > result.txt
```

図24：MeCabの実行

```
本日 名詞, 副詞可能, *, *, *, *, 本日, ホンジツ, ホンジツ
は 助詞, 係助詞, *, *, *, *, は, ハ, ワ
晴天 名詞, 一般, *, *, *, *, 晴天, セイテン, セイテン
なり 助動詞, *, *, *, 文語・ナリ, 基本形, なり, ナリ, ナリ
。 記号, 句点, *, *, *, *, 。, 。, 。, 。
EOS
```

図25：MeCabの出力

7. EDICT のダウンロードと文字コードの変換

EDICTのデータは<http://ftp.monash.edu.au/pub/nihongo/edict.zip>からダウンロードする。ダウンロードした圧縮ファイルedict.zipを展開するとedictというフォルダが生成される。その中のedictというファイルをエディターで開き、1行目を削除する。そして、文字コード「UTF-8 (BOM無)」、改行コード「LF ONLY」とし、edict.txtというファイル名でjisho_toolフォルダに保存する。なお、圧縮ファイルを展開するソフトがインストールされていない場合には、Lhaplusなどをインストールする。

8. プログラム作成

8.1 第1段階のプログラム

まずはプログラムの中でMeCabを実行し結果を表示するプログラムを作ってみる。エディターで図26の通りに入力し、mytool.plというファイル名でjisho_toolフォルダに保存する。このプログラムはCygwinプロンプトから図27のように入力して実行する。プログラムが正しく入力されていれば、result.txtにMeCabの処理結果が出力される。

このプログラムの1行目では、入力ファイルをMeCabで処理した結果を@resultという「配列」に代入している。配列は複数のデータを1つずつ保存できる、たんすのような入れ物をイメージすればよい。その引き出しには番号がふってあり、番号を指定することによってそれに対応する引き出しの中身を知ることができるというイメージである。@resultには図25のMeCabの出力が保存されていることになる。なお、入力ファイル（input_text.txt）は、\$ARGV[0]で指定されている。

2行目から4行目までは、その@resultの各行に対する処理になる。各行を一旦\$rという「変数」に代入し、その\$rの中身をprintコマンドで画面に出力している。複数のデータが保存される配列と異なり、変数には1つのデータしか保存できない。foreachは繰り返し処理をするためのコマンドで、@result

```
@result = `mecab $ARGV[0]`;
foreach $r (@result) {
    print $r;
}
```

図26：第1段階のプログラム

```
$ perl mytool.pl input_text.txt > result.txt
```

図27：mytool.plの実行方法

の最後にたどりつくまで { } 中の処理を繰り返す。

8. 2 第2段階のプログラム

第2段階のプログラムでは、MeCabの結果から形態素だけを取り出して出力する。図26のプログラムを図28のように変更し、図27のようにして実行する。なお、3行目の `\/s/` の `\` はキーボードの `¥` キーで入力する。`\` が `¥` と表示されていても問題ない。

このプログラムの3行目では、変数 `$r` の中身をスペースを境にして分割し、配列 `@items1` に保存している。 `split` は、指定した文字を境に変数の中身を分割するコマンドで、 `split` 中の `\/s/` はスペースを境にして分割することを指定している。そして、4行目では、分割して配列に代入した要素の先頭の要素を画面に出力している。Perlでは配列の要素を指定する数字は0から始まることになっているので、 `$items1[0]` が第1番目の要素を意味する。なお、配列の各要素には1つのデータしか含まれないので、 `@items1` の第1番目の要素には `$` をつけて `$items1[0]` と表す。

```
@result = `mecab $ARGV[0]`;
foreach $r (@result) {
    @items1 = split(\/s/, $r);
    print $items1[0];
}
```

図28：第2段階のプログラム

8. 3 第3段階のプログラム

第2段階のプログラムを実行すると、文が終わったことを示すEOSも表示されてしまっていた。第3段階のプログラムは、このEOSが表示されないようにしたものである。

4行目の `if` から始まる行は「`if`文」と呼ばれるもので、条件によって処理を変えたいときに利用する。ここでは、 `@items1` の第1番目の要素がEOSでな

ければ、それを画面に表示するという処理を行っている。ifに続くカッコの中身は、この「@items1の1つめの要素がEOSでなければ」という条件を指定している。neはnot equalの略である。

```
@result = `mecab $ARGV[0]`;
foreach $r (@result) {
    @items1 = split(/\s/, $r);
    if ($items1[0] ne "EOS") {
        print $items1[0];
    }
}
```

図29：第3段階のプログラム

8. 4 第4段階のプログラム

1章で述べたように、簡易版辞書ツールでは各形態素を辞書で検索しその英訳を形態素に付与する。辞書は基本形で検索する必要があるので、MeCabの出力から基本形を取り出す必要がある。図30の第4段階のプログラムでは、MeCabの出力から基本形を取り出して、形態素の後にカッコで囲んで表示させている。

```
@result = `mecab $ARGV[0]`;
foreach $r (@result) {
    @items1 = split(/\s/, $r);
    if ($items1[0] ne "EOS") {
        print $items1[0];
        @items2 = split(/./, $items1[1]);
        print "(".$items2[6].")";
    }
}
```

図30：第4段階のプログラム

8. 5 第5段階のプログラム

この段階ではEDICTのデータを読み込み、「ハッシュ」に保存する。ハッシュは配列と同様、複数のデータを1つずつ保存できるたんすのような入れ物である。しかし、ハッシュの場合は引き出しに番号がふってあるのではなく、文字列を書いたラベルが貼ってあり、その文字列を指定することによってそれに対応する引き出しの中身を知ることができるというイメージである。辞書データは、単語に対応する英訳を保存しておく必要があるので、このハッシュを用いるのが都合がよい。

プログラムの1行目では、文字コード変換済みのEDICTのファイルedict.txtを読み込むために、ファイルを開く（オープンする）という操作をしている。

```
open(EDICT, "edict.txt");
foreach $e (<EDICT>) {
    chomp($e);
    @items3 = split(/ /, $e);
    @items4 = split(/\s/, $items3[0]);
    $dictionary{$items4[0]} = $items3[1] ;
}
close(EDICT);

@result = `mecab $ARGV[0]`;
foreach $r (@result) {
    @items1 = split(/\s/, $r);
    if ($items1[0] ne "EOS") {
        print $items1[0] ;
        @items2 = split(/./, $items1[1]);
        print "($items2[6])";
    }
}
```

図31：第5段階のプログラム

これをしないとプログラムからファイルの中身にアクセスすることができない。また、ファイルの中身へのアクセスが終了したらファイルを閉じる（クローズする）必要がある（8行目）。

2行目から7行目は、edict.txtの各行について処理を行っている。まず、3行目で行末についている改行コードを取り除いている。そして、4行目では「`[]`」を境に分割し、`@items 3`に代入している。5行目では4行目で分割した1つ目の要素（`$items 3 [0]`）をさらにスペースを境に分割し、`@items 4`に代入している。6行目ではハッシュdictionaryにデータを記録し、見出し語（`$items 4 [0]`）と訳語（`$items 3 [1]`）を対応づけている。これにより、見出し語を指定すると訳語が得られるようになる。

この段階で追加したプログラムにprintの行がないので、このプログラムを実行しても出力は第4段階と同じである。

8.6 プログラム完成

第5段階で作った辞書データのハッシュdictionaryを使って、入力文章の形態素を辞書で検索する（図32）。上述のように、見出し語を指定すると訳語が得られるので、16行目では形態素の基本形（`$items 2 [6]`）を指定して訳語（`$eng`）を得ている。そして、それが空でない場合（17行目）にカッコではさんで出力している。

入力として「本日は晴天なり。」を与えた場合の処理結果（result.txtの中身）を図33に示す。「本日」と「晴天」にEDICTが付与されていることがわかる。

```
open(EDICT, "edict.txt");
foreach $e (<EDICT>) {
    chomp($e);
    @items3 = split(/ /, $e);
    @items4 = split(/\s/, $items3[0]);
    $dictionary{$items4[0]} = $items3[1];
}
close(EDICT);

@result = `mecab $ARGV[0]`;
foreach $r (@result) {
    @items1 = split(/\s/, $r);
    if ($items1[0] ne "EOS") {
        print $items1[0];
        @items2 = split(/./, $items1[1]);
        $eng = $dictionary{$items2[6]};
        if ($eng ne "") {
            print "($eng)";
        }
    }
}
}
```

図32：完成版のプログラム

```
本日 ((n-adv,n-t)today/(P)) は晴天 ((n)fine weather/(P)) なり。
```

図33：「本日は晴天なり。」を入力した場合の出力結果

9. おわりに

以上、プログラミング言語Perlで簡易版辞書ツールを作成する手順を解説した。わずか20行程度でこのような処理が可能である。紙数の制約から細かい説明を省いたところはあるが、これを入りにPerlの本で勉強していただければ幸いである。教科書として、結城による「新版Perlプログラミングレッスン入門編」^[4]と高橋による「ゼロからわかるPerl言語超入門」^[5]を紹介しておく。なお、完成版のプログラムなどの情報を当研究室のWebページ^[5]に掲載しておくので活用していただきたい。

謝辞

本研究は甲南大学総合研究所、平成23年度科学研究費補助金基盤研究（B）（21320095）の支援を受けています。なお、2章の一部の画像は甲南大学自然科学研究科山本晴日さん、内田聖也さんによるCygwinのインストール方法に関するWebページの画像を利用させていただきました。また、本稿の執筆には甲南大学知能情報学部 三木翔太さんと同文学部 中島知子さんの協力を得ました。

参考文献

- [1] 北村達也, 川村よし子, 内山潤, 寺朱美, 奥村学, 学習履歴管理機能を持つ日本語読解支援システムの開発とその評価, 日本教育工学会誌, 23, 127-133 (1999).
- [2] 川村よし子, 北村達也, 保原麗, EDR電子化辞書を活用した日本語教育用辞書ツールの開発, 日本教育工学会誌, 24(Suppl.), 7-12(2000).
- [3] 北村達也, 荊木亜里沙, 森川結花, 永須実香, 川村よし子, 前田ジョイス, 齊木美紀, 金善子, Web上の読解教材作成を支援するツールの開発及び活用法, 甲南大学情報教育研究センター紀要, 10(2011).
- [4] 結城浩, 新版Perlプログラミングレッスン入門編, ソフトバンククリエイティブ (2006).
- [5] 高橋順子, ゼロからわかるPerl言語超入門, 技術評論社 (2011).

(5) <http://basilis.konan-u.ac.jp/>

「日本語学習者」から「日本文学の読者」へ

——自律型読解学習支援サイトのあり方とその可能性について——

森 川 結 花

【要旨】

tutor.bunko 上級編「日本語上級者のための日本文学珠玉の小品集」サイトは、日本語学習者が日本の文学作品をインターネット上で気楽に読めるように文学作品の本文にツールチップ語注表示機能や朗読音声ファイル、挿し絵などの支援を施したHTMLを作成して公開している。この支援機能の有効性を確認し、学習者が自立的に読みを深めていくことができるかを10名の学習者モニターの協力を得て観察調査を行った。その結果、支援機能の有効性と、学習者の既知知識と読解スキルを駆使して作品を好意的に解釈していこうとする姿勢が確認された。しかし、学習者の注意がストーリーラインを追うことに偏る傾向があることも判明した。学習者が本物の日本文学の読者となるためには背景に撒かれた文化的な要素にも気づくことが必要となる。学習者の気づきを促し学習者を読者への成長させるためにはどんな支援が必要か。教材作成・サイト運営者にはそれが今後の課題となる。

キーワード：日本文学、読解教材、自律学習支援サイト、学習者、読者

1. はじめに

『日本語読解学習支援サイト tutor.bunko⁽¹⁾』（略称tutor.bunko, 2009年9月より公開）のコンテンツの一つ『日本語上級者のための日本文学珠玉の小品集』（以下、「小品集」と略称する）は日本語中級後半以降のレベル（N2～N1）の学習者をターゲットとし、ITによる支援を利用しつつ日本文学の名作（短編小説や随筆）を読み通す機会を与えることを目的として開発中のものである。

(1) URL: <http://basil.is.konan-u.ac.jp/tutor/bunko/>

日本語学習は上級レベルへと進むにつれ、「読むこと」の比重が高くなる。オーソドックスな教科書学習はもちろんのこと、討論・発表形式の学習活動やニュースの聴解なども新聞記事や論説文から情報を得ることと連動していることが多い。ところが、それらの話題が必ずしも学習者の興味関心とは一致するものではないこと⁽²⁾、加えて非漢字文化圏学習者にとって漢字語彙の負担が過重であることから、日本語学習への動機付けがくじかれてしまい、せっかく日本語学習をある程度の期間続けたにもかかわらず自力で「本物」の文芸作品などのテキストを読んだことがないまま日本語から離れていくというケースも少なくない。従って、上級レベルの学習者向けの魅力的な教材の開発が今の日本語教育全体の課題の一つであると言えるのである。

「小品集」はこのような現状を念頭に置き、「授業」という枠組みを越えたところでの上級学習者の自律的な読解学習、ひいては日本語での読書という営みを支援することを目指している。そして、そのテキストとして文学作品を選んでいくことを当サイトの特色としている。

以下、本稿では、文学作品を日本語学習のテキストとすることの意義、また学習者個人がそのテキストに向き合うことの意義を論じたい。さらに、実際にテキストを学習者モニターに読んでもらうことで得たフィードバックを分析し、今後のweb読解教材作成への展望を考察してみたいと思う。

(2) 瀬尾(2011)による香港の上級社会人学習者を対象とした調査から。学習者は上級レベルで【文法の量】が減り、【興味と異なる内容】の読解教材に違和感を持つという。以下、学習者の証言を引用する(p.31より)「1年生と2年生のとき、文法がたくさんあって、たくさんのことを勉強しました。でも、今(上級時)は、文法もないし、教科書もつまらないし、ちょっと楽しくないです。/(上級時)何を勉強しているか、わかりません。まだ(日本語を学習する)興味があります。でも、何を勉強しているかわかりません。/6年生の教科書は本当につまらない。内容はつまらないよ。経済も、少子化もどれも興味が無い。/日本について悪いことばかり書いてある。勉強して、おもしろくないです。」

2. 先行研究

2. 1 言語教育の歴史的な流れの中での文学教材

言語教育、すなわち国語（第一言語／母国語）教育においても外国語教育においても、ある時期を境に文学偏重主義から実践・実用・コミュニケーション重視主義へと大きく流れが変わったのは周知の通りであろう。高橋（2009）によると日本国内での英語教育では1990年代からの過去20年にわたって中学・高校・大学の英語教科書に採択される文学作品が大幅に減少し、また、海外においても米国のESLでは1950年代から1980年代にかけて⁽³⁾文学作品を英語学習の教材から排除する動きがあったことが報告されている。李（2009）も中国国内における語文（第一言語としての中国語）の教育が1950年代から1990年代半ばにかけて文学を軽視してきたことを報告している。国（言語）によって時期や事情はさまざまであるが、言語教育の中で文学教材がある一定の期間敬遠されていたということは全く珍しくない。

言語学習のトレンドという要因の他に、カルトン・水野（2011）は外国語としてのフランス語教育（FLE）の立場から、語学教育がそもそも「作品を全体として研究することを意味するものではない」性質のものであることに加え、「時間的な理由」という現実的な制約もつきまとうことが語学教育の中で文学作品を扱いにくいものにしてしていると指摘している⁽⁴⁾。

日本語教育でも文学作品が主要な教材として扱われているとは言えない現状がある。中級後半～上級（N2～N1）レベルの総合教科書⁽⁵⁾を概観すると、【表

-
- (3) その後米国では一時期主流となったコミュニカティブ言語教育の限界が認識され、1980年代からオーセンティックな教材として文学作品が見直されるようになったという（高橋（2009））。
 - (4) 「したがって、原文を読む際、教師は作品の一文——多くの場合、代表的な場面や重要な箇所——を選んで取り上げ、それをより詳細に解説することになる。」(pp. 67 - 68) というその実情は、日本語教育でも同様のことが言える。
 - (5) 調査した教科書は【表1】にあげたものの他、『中級から上級への日本語』『上級で学ぶ日本語』『ニューアプローチ中上級日本語 [完成編]』で合計9種類の教科書について調査した。

1】の通り文学的な色合いの強い教材が課の本文として採択されること自体が少なく、採択されたとしても全課の一割程度といったところであるのが普通である⁽⁶⁾。従って、「文学作品を読む」ことをテーマとした日本語の選択科目を受講しないかぎり授業の課題として一編の文学作品を通読するチャンスはほぼ巡ってこないと言えるだろう。

【表1】 文学教材を採択している日本語教科書

教科書名	本文数	文学作品あるいは文学色の強い課
上級日本語 ⁽⁷⁾	11	(7) 俵万智「俵万智と読む恋の歌百首」
日本語中級J501	10	(9) リービ英雄「奈良枝からの手紙」(随筆)
日本への招待	6	(4-2) 阿刀田高「銀色の登り道」(短編小説)
文化へのまなざし	18	(3-2B) エリス俊子「菜の花へのまなざし」他2編の翻訳論
日本語3rdステップ	12	(3) 芥川龍之介「蜘蛛の糸」(短編小説) (4) 増田れい子「ローズマリーの旅」(随筆) (5) 星新一「アリとキリギリス」(短編小説) (12) 大岡信「ことばの力」(修辞論)
「大学生」になるための日本語	18	(3) 西本鶏介「親孝行な男の子」(昔話) (12) (13) 山田詠美「僕は勉強ができない」(小説)

しかし、このような流れの一方で、ハドソン(2008)、當作(2010)、柴田(2010)、森岡(2010)、横田(2010)などの報告にもあるように、米国の高等教育機関では近年、National Standardsの実現を可能にするものとして文学作品を主教材とした授業が実践されるようになってきている。

以上のように、言語教育における文学教材は、時代の流れに左右され、もてはやされたり敬遠されたりしながら現在に至っているのである。

(6) これら教科書の中では『日本語3rdステップ』の文学的な教材の採択率の高さが目を引く。甲南大学の上級レベルではこの教科書を使用しており、N2～N1レベルの教科書としては珍しく学習者からの好評を得ている。

(7) 『上級日本語』は第一部と第二部に分かれ、第二部は文学編として和歌、俳句、詩、短編小説、随筆が掲載されている。ただし、語彙リストなどはない。

2. 2 文学作品を授業教材に用いることのメリットとデメリット

次に、文学作品を主教材とした教室内学習活動の実践を報告する先行研究から、そのメリットとデメリットについて確認しておきたい。

Custodio&Sutton (1998) は中等教育におけるESLの授業において歴史小説作品を教材としたContent Based Instruction (CBI) の授業を実践し、それによって以下の5項目23種類の効果が得られたことを報告している。(【表2】)

**【表2】 Advantages of Historical Fiction in ESL Classrooms
Custodio&Sutton (1998)⁽⁸⁾**

Is literature-based	<ul style="list-style-type: none"> • Helps Children “experience” past • Develops higher level skills • Introduce quality literature • Builds self-esteem • Integrates language skills
Builds background knowledge	<ul style="list-style-type: none"> • Develops cultural knowledge • Builds scaffolds and schema • Develops historical knowledge
Uses a content-based instruction syllabus	<ul style="list-style-type: none"> • Meaningful communication • Low affective filter • Message vs. form • Comprehensible input
Offers a bridge to mainstream academic classes	<ul style="list-style-type: none"> • English language Arts • History • Geography
Is interdisciplinary	<ul style="list-style-type: none"> • Geography • Science • Music • Drama • Language Arts • Math • Art • History

【表2】に見られるように、文学作品を使用したCBIの教育実践ではアカデミックな内容の言語表現活動の練習が自然にできるとともに言語面のスキルアップ、教室活動のバリエーションの拡張、背景知識の獲得、そしてセルフ・エ

(8) p.31の図より作成

スティーム（自尊心）が得られ、それらが関連科目への橋渡しにまでつながるというように教育効果は大きく幅広い。

ハドソン（2008）も大学における日本語短編講読講座における実践から、言語5技能の融合が自然に実現でき、【表3】のようにNational Standardsの提唱する5C（Communications, Cultures, Connections, Comparisons, Communities）の実践も容易であると述べている。

【表3】 5C実践の方法⁽⁹⁾

1. コミュニケーション：英語以外の言語で伝達
1.1 相互形体：受講者間の質疑応答、話の結末予測、意見交換・感想等の話し合い
1.2 解釈形体：短編の読み、ビデオの視聴
1.3 発表形体：意見・感想の個人発表、自作短編のグループ発表
2. 文化：他文化についての知識の取得・理解
2.1 目標文化の慣行（短編の内容、構造など）と発想（人生観、教訓など）の関係を理解
2.2 文化的産物（短編そのもの）と発想の関係を理解
3. 連結：他の分野と連結・情報取得
3.1 ごく初歩的・表面的ではあるが、日本語の「短編」に関する情報取得
3.2 日本語で短編を読むことによるのみ知り得る特有の視点について情報取得
4. 比較：言語・文化の本質に関する洞察力開発
4.1 短編に使われる日本語と母語とを比較
4.2 短編に現れる日本文化と自分の文化とを比較
5. コミュニティ：身近および世界の多言語コミュニティに参加
5.1 教室内外で日本語での楽しみ、意見交換
5.2 楽しみ・教養のための読書を続けることにより生涯学習者への一歩

森川（2009）⁽¹⁰⁾の実践においてもCustodio&Sutton（1998）、ハドソン（2008）の報告するのと同様の教育的効果⁽¹¹⁾が認められ、文学作品を主教材とするCBIの授業実践の有効性を確認することができた。しかし、同時に実際の授業実践では【表4】にあげるような問題点も生じることが確認された。

(9) ハドソン（2008）p.114表14による

【表4】 文学作品を主教材にしたCBI志向の授業に伴う問題点（森川2009）

- | |
|---|
| 1. 従来のオーソドックスな教科書学習との比較において |
| <ul style="list-style-type: none"> ・学習者自身がCBIに不慣れで不安を覚えやすい ・CBIでは成績が点数化されにくく、学習効果が学習者に見えにくい |
| 2. 学習者が内包する問題に関して |
| <ul style="list-style-type: none"> ・基礎学力、一般教養、思考のトレーニング経験の不足が響く ・学習者個人のプライベートな問題が表面化してしまう |
| 3. 作品の好みに関して |
| <ul style="list-style-type: none"> ・万人受けする作品が見つかりにくい ・学習途中で学習者の好みが変わることがある |

唐（2011）も中国人学習者を対象とした授業実践において、学習効果の見えにくさから学習者が不安・不満を持つことがあるという事実を報告している。つまり、漢字文化圏／非漢字文化圏を問わず学習者は共通の問題点を抱える傾向があると言えよう。

このように、文学作品を主教材にした授業では従来の教科書学習では得がたい教育上の効果と満足感があるのと同時に「諸刃の剣」的な面も持ち合わせていて、学習者の不安・不満を招く恐れもあるというリスクがつきまとう。このリスクをどのようにコントロールするか、現場の教師は場合によってはそれへ

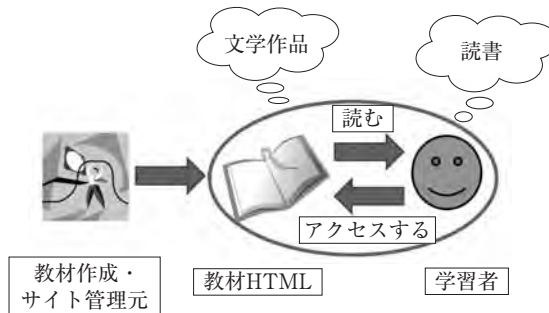
-
- (10) 2008-2009年のYIKプログラムEクラスでの授業実践。学習者の国籍はフランス1、韓国1、アメリカ7の9名。学習者の日本語レベルはN1程度が3名、N2程度が6名であった。吉本ばななの短編小説「ムーンライトシャドウ」を主教材として3週間、授業時数12時間をかけて学習した。学習者には本文（参考資料として英訳も添付）を各自の予習で読ませ、教室では内容についての設問に従って討論活動。最後に日本人ゲストを招いての読書会。まとめとしてのレポート提出と口頭試問を課した。
- (11) 具体的には、クラス内討論やレポート作成のために何度も繰り返してテキストを読むことになること／クラス内討論において自然に知的な会話が楽しめること／教師が学習者の発言内容を心から褒めてあげることができること／ホストファミリーなど周囲の日本人に好意的に受け入れられること／一つの作品を読了することで自信が得られること／などが教育的効果として認められた。

の対応を迫られることもあるだろう⁽¹²⁾。

3. 「文学を読むこと」とオンライン自律学習

前節でも述べたように、教室授業で文学作品を主教材とすることには常に学習者の不安・不満が伴いがちであるが、この問題点の一つの解決策として期待されるのがオンライン自律学習という学習環境・形態である。その理由は次頁【図1】で示すようにオンライン自律学習が個人の読書に非常に似た状況下で行われることによる。

【図1】 オンライン自律学習と個人の読書



【図1】の楕円形で囲んだ閉じた空間の中でユーザー-学習者は教材HTMLに能動的にアクセスしテキストを読む。この楕円形範囲内での学習者の活動に関しては基本的に他者の介入は有り得ない。ここは極めて個人的な空間なのである。サイト管理元にいる教材作成者も一旦教材HTMLを作成して送り出し

(12) 文学作品を読む授業が選択科目の場合は、学習者にも授業選択の自由が許されており、シラバス提示や授業オリエンテーションによって学習者に授業の意図を納得させた上で受講させるという形で、事前に学習者からの不満を抑制することができるだろう。また、ハドソン（2008）が実践しているように、短編小説を読むことを主たる学習活動にすると同時に、日本語能力試験対策（模擬試験）を授業外の学習活動として希望者に提供するというオプションの提供も、「読む」授業だけでは物足りなさを感じる学習者への対応策の一つとして参考になる。

た後はユーザー学習者の「読む」という活動に操作的に介入することはもはやできないのである。そして、この図式を教材HTML＝文学作品、ユーザー学習者＝読者と読み替えれば、これは個人の楽しみのための読書の状況に近似するものと考えることができる。

また、「自律学習」の「自律」には「学習者の自由」の意味が含まれているということを確認しておきたい。「自由」とは西田谷（2000）⁽¹³⁾が述べた「読者の自由」という概念から本稿が着想したものであるが、学習者には「三つの自由」、すなわち、（1）選ぶ自由（2）やめる自由（3）考える自由が保証されており、この「自由」が、個人的な読書において、また、自律型読解学習において得られる「楽しさ」を支えているという考えである。

ただし、後節で詳述するが、「小品集」では学習者にありがちな誤読を回避するための工夫をHTMLに組み込んでおり、学習者の解釈が本来のストーリーラインから甚だしく逸れることはないように最低限の誘導⁽¹⁴⁾はしているので、完全に読書と同じ状況を再現していると言えるわけではない。しかし、特定の読解スキル（たとえばトップダウン読み、スキミング、スキミングなど）の

(13) 西田谷（2000）は「読者」と「作品」との関係において以下のように述べている。
（下線は本稿による）

言葉で書かれた芸術テキストを、「作品」ととらえる考え方には、個性と独創性をもつ作者が、個人の性向や心理に基づいて書き、しかも完成したテキストをその後も個人に所有する権利をもつという、近代資本主義社会に基づく、個人による私的所有という観念が存在しています。このような「作品」を読む場合、読者の自由は、その「作品」を拒否する自由、読まない自由だけです。読者は受動的に最終的に作者が設定した唯一の意味を探しあてるだけの受動的な客体になっています。

(14) このほか、「ごんぎつね」「南京の基督」「一房のぶどう」「ゼロ弾きのゴージュ」に関しては、正しくストーリーを読み取れているかの確認をするための「選ぶ問題」（選択式内容確認問題）も作成し公開している。これによって「正しい読解」に導けることはモニター調査で確認済みであるが、「正しい読解」への誘導の是非とその方法についてはまだ結論に至っておらず、学習者にとって最良の方法を模索中である。

使用を指示することなどはせず、感想等の自己開示もユーザー学習者の自由に任せる形をとって、学習者が何かを強制されていると感じないように配慮している。

甲田（2009）によると日本語は文章そのものが本来的に読者に依存する性質が強い⁽¹⁵⁾ということである。ならば、読み方や解釈等に関する基本姿勢が「読者に任されている」という「小品集」の状況設定は、学習者が日本語のテキストに向き合う形として好ましいものと言えるのではないだろうか。

まとめると、自由な「本物の読書」に近い状況のもとで学習者の本来の個性と能力、そして作品を読むことで起こる内面の変化を尊重することが現在の「小品集」における支援の基本姿勢なのである。

4. 「小品集」の作品たち

4. 1 文学作品の教材価値

「小品集」は教材本文を青空文庫に公開されている著作権の存在しない文学作品から採択している。現在「小品集」で公開している作品は【表5】にあげた12作品⁽¹⁶⁾である。その本文には、日本語教育の観点から学習者にとって有益とは考えられない難解語等は差し替えるなど若干の修正を加え、e-chutaツールチップ訳語表示機能または読解アシスタント辞書表示システム⁽¹⁷⁾を用いて教材HTMLを作成し公開している。

(15) 甲田（2009） pp.177-178

(16) これら12作品の他に、2011年8月より、「小品集」ココログサイトに「稲むらの火」を新規公開している。

(17) 「読解アシスタント」URL: <http://dokkai.mit.edu/index.cgi> はマサチューセッツ工科大学の長谷好美・メドロックまり子が開発し公開中の読解教材作成支援システム&教材リソースサイトである。教材コレクションとして文学作品、新聞記事をテキストとした読解教材が公開されている。

【表5】 「小品集」に公開中の作品一覧（Web上の公開順）

作品名	原作者	ツールチップ表示	挿し絵	朗読
ごんぎつね	新美南吉	e-chuta	築地葵	北川京子
南京の基督	芥川龍之介	e-chuta	築地葵	市村徹
一房の葡萄	有島武郎	e-chuta	築地葵	市村徹
ゼロ弾きのゴーシュ	宮沢賢治	読解アシスタント ⁽¹⁸⁾	築地葵	北川京子
桜桃	太宰治	e-chuta	築地葵	長野一字
夏目漱石先生の追想	寺田寅彦	読解アシスタント	築地葵	市村徹
蜘蛛の糸	芥川龍之介	読解アシスタント	井上直	市村徹
姨捨山	楠山正雄	読解アシスタント	築地葵	大森裕子
姨捨	堀辰雄	読解アシスタント	(なし)	大森裕子
雪女	小泉八雲／ 田部隆次訳	読解アシスタント ⁽¹⁹⁾	井上直	大森裕子
耳無芳一の話	小泉八雲／ 戸川明三訳	(準備中)	井上直	市村徹
桜の樹の下には	梶井基次郎	(準備中)	(なし)	市村徹

これらの作品は、現代文学というよりはすでに「古典」の域に入った感のあるものもあるが、日本語上級者向けの読解教材テキストとして以下に列挙する価値が認められることから「小品集」に採択している。

- ・ 作品世界の内容および日本語のテキストとしての質が高い
- ・ 日本語の原文を読むことでしか得られない情報がある
- ・ すでに名作の評価を得て文化的な価値が安定しているので、「定番」教材となりうる可能性を持っている
- ・ 映像化作品や翻訳などがあり、それらを活用しやすい

(18) 「読解アシスタント」サイト内教材コレクションにリンクする形で借用させていた
だいている。http://dokkai.mit.edu/texts/934256617984.html

(19) 読解アシスタントへのリンク

http://dokkai.mit.edu/texts/887073565580.html

http://dokkai.mit.edu/texts/435015846599.html

http://dokkai.mit.edu/texts/390219424423.html

- ・海外における日本文学研究の対象として原作者あるいは作品がしばしばとり上げられるので、学習者が予備知識を持っていることが期待できる

4. 2 文学作品の教材HTMLに施された読解支援機能

「小品集」の作品テキストは【図2】のように本文にはツールチップ語注表示機能（以下「ツールチップ表示」と呼ぶ）をHTMLに組み込み、挿絵と朗読音声をつけている。

【図2】「ごんぎつね」本文（第5節の冒頭）⁽²⁰⁾



ツールチップ表示は学習者の辞書引きの負担を軽減するだけでなく、漢字が読めない不安や意味を覚えられない不安を取り除く働きをする。「分からなければクリックすればいいのだ」という安心感に支えられてテキストをどんどん読み進めていくことができるので、漢字仮名交じり文に対する不安の高い学習者には効果的である。また、「漢字を読むことは苦手だが読み上げてもらえば分かる」という学習者には朗読音声ツールチップ表示と並んで有効である。

文脈の読み取りに関しては、ツールチップ表示で会話文の話し手を表示し学習者が「誰が何を言っているのか」という点を見失わないように支援している。

(20) 【図2】はココログサイトに移行作業中の「小品集」より

<http://ttb-bungaku.cocolog-nifty.com/blog/2011/07/post-3c88.html>

さらに実質的な効果が期待できる支援は挿絵である。物語世界の舞台となる日本の情景やその中にある事物、登場人物たちの立ち位置や動きを絵で確認できることは、日本の自然や社会の習慣などに関して既有知識を持たない学習者にとってストーリー把握のため有効なナビゲーションとなる⁽²¹⁾。

5. 学習者モニターによる「読書」行動観察調査

本章では「小品集」の二作品に関するモニター調査の結果を報告する。学習者が「小品集」の作品を読む際にサイトが提供する支援をどのように用いるか。実際のところその支援は有効か。また、特に読み方についての指導をせず読む人の能力と個性にゆだねる（つまり、作品を自由に好きなように読んでもらう）方法で、読む人（学習者）はそれぞれの内面にどんな作品世界を獲得するか。誤読することはないのか。それらの点を確認するために、10名の学習者モニターの協力を得て「読書」行動観察調査を行った。以下、その方法と調査結果について報告し結果の分析と考察を試みる。

5. 1 調査対象とした作品について

まず、モニターによる「読書」行動観察調査の対象作品として選んだ二つの作品「ごんぎつね」⁽²²⁾と「南京の基督」⁽²³⁾について見ておきたい。

「ごんぎつね」は大正～昭和初期の児童文芸誌「赤い鳥」に掲載された新美南吉作の名作童話であり、小学校国語教科書の定番教材となって半世紀以上にもなるものである。従って「日本人なら誰でも知っている」と言えるほどの一般性があり、個々人によって多少の差はあれ、現代日本人の精神形成過程において一つの「通過点」になっていると言えるものであろう。それゆえ、日本語学習者が自分が属するコミュニティ内の日本人との共通の話題にしうるもので

(21) 文章の理解を助ける図の効果については、甲田（2009）第2部第3章に詳しい。

(22) http://basil.is.konan-u.ac.jp/tutor/bunko/gon/gongitsune_text.html

(23) http://basil.is.konan-u.ac.jp/tutor/bunko/kirisuto/nankin_text.html

あることも確かである⁽²⁴⁾。

一方、「南京の基督」は、芥川龍之介作品中の切支丹物の一編であり映画化⁽²⁵⁾もされた作品である。新美南吉の「ごんぎつね」が小学校国語教育の定番であるのと似て、日本語教育では芥川龍之介の「蜘蛛の糸」が読解教材として好まれる現状が認められる。ただ、惜しむらくは「蜘蛛の糸」も「ごんぎつね」と同じく『赤い鳥』に掲載された児童文学作品で、もとは子供向け作品であったという事実の存在である。成人の日本語学習者には“子供扱い”を非常に嫌うタイプも珍しくないことから教材作成者としては大人向けの文学作品の教材化が課題となる。そういった理由から、同じ芥川作品の中から敢えてテーマおよびモチーフが完全に大人向けであり、文体も時代性を帯びた格調高い作品である「南京の基督」を観察調査の対象作品とした。

また、「ごんぎつね」「南京の基督」の二作品は共通して「宗教」という哲学的な問題について考える素材となりうる。さらに、どちらも表面的には所謂「因果応報譚」の様相を見せながら作品の底流に真のテーマが秘められていて、それが作者から読者への“挑戦”となっている⁽²⁶⁾。これらの点で成人学習者が読んで鑑賞するのに十分ふさわしい文学的に深みのある内容を持つものであると

(24) 実際に後述する学習者モニターQ、B、Mがホストマザーや日本人の友人と「ごんぎつね」について語り合ったことを報告している。

<http://gongitsune6girls.blogspot.com/p/s.html>

(25) 「The Christ of Nanjing 南京的基督」1995年トニー・オウ監督日本・香港合同作品

(26) 作者から読者への“挑戦”に関して言えば、三作品の中では「南京の基督」が最も“挑戦”的要素が強いと思われる。物語の舞台となっている中国・南京、主人公は15歳の少女娼婦でローマ・カトリック教徒。登場人物に日米混血の男性…と、作品成立当時（1920）の日本人読者にとって現実感のないエキゾシズムに彩られた背徳的ストーリー展開から、作者・芥川の真意を見抜くことは容易ではない。この作品のテーマが「日本人の旅行家」という登場人物に仮託された芥川自身の苦悩（深刻な社会問題を前に、知識人でありながら現実には無力な存在でしかない自己の認識）であることは、作品の結末の「種明かし」を読者がうまく捉えることができるかどうかにか委ねられている。

認定して、今回の調査の対象に「ごんぎつね」と「南京の基督」の二作品を選んだのである。

5. 2 「読書」行動観察調査の方法

- 実施期間 2011年2月～3月⁽²⁷⁾
- 対象作品 「ごんぎつね」／「南京の基督」
- 指定／配布したもの
 - ・「小品集」サイトの作品本文HTML
 - ・作品本文をプリントアウトした小冊子
 - ・構文ナビ⁽²⁸⁾（「ごんぎつね」のみ）
 - ・英訳⁽²⁹⁾（「ごんぎつね」のみ）
- 学習者モニターの内訳

「ごんぎつね」グループ：2010～2011年度甲南大学短期交換プログラム
参加中の留学生 6名

「南京の基督」グループ：甲南プログラム修了生 4名

【表6】 学習者モニターのプロフィール⁽³⁰⁾

	モニター	母語	JLPTレベル	学習歴		モニター	母語	JLPTレベル	学習歴
ごんぎつね	J	韓	N1	2年6月	南京の基督	S	英	1級	5年
	A	中	N2	1年6月		K	中	N1	4年6月
	Q	英	N2	2年6月		P	英	N2	5年
	R	英	N3	2年6月		H	英	2級	5年
	B	英	N3	2年6月					
	M	仏／西	N4	8ヶ月					

(27) モニター協力者の一部は東日本大震災の影響によりこの期間内に調査ができず、後日、調査結果の回収となった。

(28) http://basil.is.konan-u.ac.jp/tutor/bunko/gon/gon_navi2.pdf

(29) ごんぎつね英訳は“A fox called GON”（新美南吉童話集よりシリーズ3「ごん狐」蜂須賀幸路訳（2006）夢サポート助成作品）を使用した。

(30) JLPTレベルはモニターS、Hを除き推定レベル。Sは2006年に1級合格、Hは2009年に2級合格。なお、P、Hは2011年7月に実施されたJLPT・N1レベルに不合格だった。

- 「読書」行動観察の手順

1. 「小品集」サイトあるいは作品小冊子いずれか好きな方で作品を読む
2. 読んでいて理解不能な箇所／自分が気に入った箇所／作品のキーワードだと思った語などを小冊子に記録する
3. 感想書き込み用ブログ⁽³¹⁾にコメントを投稿する

本調査のモニター協力者10名は、もともと読書好きで調査の呼びかけに対して高いモチベーションを持って応じてくれた／留学プログラム中の日本語の授業でも成績上位者で知的レベルも高い／「ごんぎつね」グループのQ、R、B、Mは将来文筆業または文化系の大学院進学を希望しており、これまでも文学に関する講義等で専門的な勉強の経験がある／「南京の基督」グループのうちSは結婚、K、Pは就職で生活者として日本に居住し、日常的に新聞、雑誌、書籍等に触れている。Hも3度目の日本留学中である／というような背景をもっており、日本語学習者として恵まれた素質と環境を持っていると言える学習者たちである。

感想書き込み用ブログには次のような質問項目を設け、自由にその項目を選んで答えるという形で感想を引き出すようにした。質問の内容はCBIを意識してモニター学習者が考察を深めるきっかけとなる要素を盛り込んだ。主な質問項目は以下の通りである。

<ごんぎつね>

- 児童文学についてどんなイメージを持っていますか。
- 日本の宗教観はあなたの国の宗教観とどんな違いがありますか。
- 日本らしさを感じる場所はどこですか。

(31) 「ごんぎつね」グループのコメント書き込み用ブログのURL : <http://gongitsune6girls.blogspot.com/>

「南京の基督」グループのコメント書き込み用ブログのURL : <http://jp-literture.blogspot.com>

- ごとんと兵十についてどう思いますか。兵十がごんを撃ったことを許せますか。

<南京の基督>

- あなたの国では文学作品の中に「娼婦」が出て来るとき、どんなイメージで描かれますか。
- この作品の読んで、どんな後味が残りましたか。
- この作品は恋愛小説だと思いますか。サスペンスでしょうか。どんなジャンルに属するものだと思いますか。
- この作品はキリスト教に対する冒涇だと感じますか。日本人にはキリスト教は分からないのでしょうか。

5. 3 「読書」行動観察の結果

5. 3. 1 ツールチップ語注表示機能の有効性

まずは「小品集」サイトのIT技術の支援であるツールチップ表示の有効性について調査した結果を次頁【表7】にあげる。

【表7】 ツールチップ表示は役に立ちましたか？（○：使用した／×使用せず）

	モニター	母語	語彙を調べながらの通読に要した時間	ツールチップ	感想
ごんぎつね	J	韓	1時間強	×	電子辞書で調べた。
	A	中	2時間半	×	ネット辞書で調べた。
	Q	英	2時間半	○	ツールチップ表示だけで十分だった。電車内でだけ電子辞書を使った。
	R	英	不明	×	チャレンジのためツールチップは使わなかった。訳さずざっと全体を通読するのに15分。
	B	英	1時間15分	○	電子辞書だと1頁30分。ツールチップだと1頁5分。
	M	仏西	10時間	×	英訳と比較対照し一語一語異同を調べた ⁽³²⁾ 。
	D	独	30分	○	※参考データ。JLPT 1級合格者。ツールチップ表示だけを使用し通読。
南京の基督	S	英	3時間	○	ツールチップが役に立って、普通に読んで楽しめた。これがないと苦勞していたと思う。
	K	中	1時間半	×	電子辞書をちょっとだけ見た。
	P	英	不明	○	ツールチップ+Rikaichan。ツールチップで意味が出て来ても、読むのを中断されるので読みにくい。調べるべき言葉が多すぎたことと会話文の話者が分からないこと、古語・外来語に苦しんだ。
	H	英	3日間	× ⁽³³⁾	青空文庫の本文+Rikaichan。とても苦勞して読んだ。読んでいる途中であらすじを見つけて読み、やっと全体像が理解できてから本文が理解できるようになった。

【表7】から明らかのように、英語母語話者Q、B、Sは積極的にツールチ

(32) 「自分はまだ日本語初心者なので語注が表示されても文全体の意味が分からないから」と本人自ら日英間の対比を調べる方法を提案し実行した。

(33) Hがツールチップ機能を使用しなかった理由は、「小品集」サイトの「南京の基督」本文にツールチップ機能があることを全く失念していたという不運から来たものである。そのため、自力で青空文庫の本文をRikaichanにかけ、非常に苦勞して通読した。

ップ表示を利用し、その便利さを高く評価している。Bは「最初は電子辞書で調べようと思ったが、それだと1ページ30分もかかるので途中で諦め、ツールチップ利用に切り替えた。ツールチップ表示を使うと1ページ5分だった」と具体的に所要時間が6分の1に削減されたことを証言している。参考データとしてドイツ語話者のDにもツールチップ使用に限定して本文を読んでもらったところ30分で通読している。このように、非漢字文化圏出身学習者にとって大きな「障害」となっている漢字と語彙調べの負担がツールチップ表示によって軽減され、漢字文化圏学習者との間にあったハンディキャップが補われることが分かった。ただし、その便利さは分かっているにもかかわらず、Rのように「自分のチャレンジのために電子辞書を使うことを選択したい」という信念を貫く例もある。

一方、ツールチップ表示に加えて自分の使い慣れているRikaichanを組み合わせようとしたPは、そのことによって却って混乱に陥ったようである。日本の文学作品の文章は表記および使用語彙の特殊性が強く、一般的な辞書ソフトの使用は適さない。このことはPおよびH（Rikaichanだけで青空文庫の本文を読んだ）の証言から明らかであろう。逆に、文学作品にはe-chutaシステム等を用いた日本語教師の作成による語注ツールチップ語注表示機能付きテキストHTMLが強みを発揮するということが言えるのである。

5. 3. 2 作品内容についての感想

次に、ブログへのコメントや面談によって回収した作品の内容についての個々の感想について要点をまとめたものを【表8】 【表9】としてあげておく。

【表8】 「ごんぎつね」の感想（下線は本稿による）

学習者	コメント投稿数/面談	「ごんぎつね」の感想まとめ
J	面談	韓国にも似たタイプの話があるので懐かしい。いいことをするつもりだったところに人間の本性が現れていると思う。悲しい話には真実が語られ、人間は悲しい話から学ぶものだ。この話の結末には納得できないが、そう思う。

A	1	前に簡易版で読んだが、原作は背景や人物の叙述が詳しい。だいたい分かったが時間がかかった。ごんが哀れだと思った。
Q	8	ごんは自分の非を悟り改心した。そのごんを最後に殺すなんて共感するには残酷すぎる。でも、子供に世の中の真実を隠さず教える大切さについては児童文学の授業で学んだ。
R	7	とても気に入った。ごんも兵十も私みたいだと思う。世の中の明暗をこの話は教えてくれる。単純で「いい人」同士の誤解とすれ違い。最後に兵十がごんを撃ったのも理解できる。
B	4	他の国の児童文学にも残酷な話はある。そこから子供は真実を学ぶ。私には兵十の行いを責めることはできない。この種の誤解は世の中で容易く起こり誰もが後悔する。そのことを兵十もごんもお互いに理解し、許し合えただろう。
M	11	児童文学のコースを受講して子供の発達への影響力や挿し絵の効果などについて学んだ。ごんは野生動物でありながら、人間にすごく似たキャラクター。どちらの性格も子供の心の中には存在している。兵十の仕打ちはリベンジというより農民として当然だと理解する。その兵十をごんは許したのだから、わたしも兵十を許す。

【表9】 「南京の基督」感想

学習者	コメント投稿数／面談	「南京の基督」の感想まとめ
S	2 + チャット	普通に読んで楽しめた。変な話だと思った。主人公の子供っぽい頭の中で考えた話だと思っていたが、最後に現実に戻って、他の男から話の事実が出て来る。何が言いたいのがよく分からないが自業自得の教訓話ではないことには気が付いた。騙されていた感じがした。
K	4 + 面談	この話だけ読んでもテーマは分からなかったけれど、他のレビューサイトを見たりして考えた。世の中には知らない方がいいと言うこともある。そのことをジャーナリズムの授業で学んだ。死んでいく人に事実は伝えられない。幸せな気持ちのままそっと送ってあげるしかないこともある。
P	3 + レポート	自分にとってbig challengeだった。この手の話は学校では読まされたことがあるが、自分からは読まない。これはChristianityの話だとは思わない。ナイーブな娼婦のキャラクター設定は興味深い。しかし、僕自身は現代物の小説を読みたい。
H	14 + メール	楽しめなかった。言葉調べに過剰な負担を強いられた。同じ表現の繰り返しには辟易。主人公に宗教性は感じない。米国ではこんな風に宗教を扱ってはいけない。これはユーモアと皮肉の話だろう。「日本人の旅行家」だけがまともで好感もてる。

下線____で示したように、学習者の多くは過去に受講した専門授業の内容や自分の体験などの既有知識を駆使して作品世界を好意的に解釈しようとしている。Kはさらに参考となる情報を検索する行動にも移っている（下線~~~~）。作品に向き合う学習者はまず一つの言語表現上の意味確認の次は既有知識を使っての作品内容の解釈をし、その次には他の参照データを求める情報検索へと手順を踏みながら作品世界を解釈していくことが分かる。内容解釈のステップに関しては特に教材作成・サイト運営者からの支援がなかったにもかかわらず自分たちの知識と感性を動員して優れた洞察が行われていることは評価に値すると言えよう。「学生の個人的な読みの質を高めることのできる最適な方法は、作品全体を通して読むことであり、そこでこそ、分析の精神と同時に《密漁》の精神が発揮されるのである」（Dufays, Gemence, Ledur, 2005, p. 35）⁽³⁴⁾と述べられていることがこの調査の観察結果においても表れていると言えるのではないだろうか。

またもう一つ行動観察の上で目を引いたのは、モニター学習者同士が互いにコメントを交わすことを避けていたという点である。実際には友人同士の間柄である彼らでも個々の文学作品の解釈に関しては自然にお互いに不可侵であるべき領域であったと見え、ブログの他人のコメントにコメントをつけるという例は今回の行動観察調査においては一例もなかった。「読書はプライベートなもの」という空気が暗黙のうちに成立していたものと考えられる。

5. 3. 3 学習者の「読み癖」

以上見てきたように、ストーリーラインを誤読することなく自力で優れた作品解釈に行き着いた学習者たちであるが、テキストの紙媒体（小冊子）に書き込まれた読書記録から彼らにある種の「読み癖」があることが認められた。それは、「動き」のあるところに学習者の注意・関心が集まるという点である。

(34) カルトン・水野 (2011) p. 68より。なお、ここでいう「密漁《braconnage》」とは、「文学作品の正統的・権威主義的な読みをかくぐって、作品の中に新たな意味の可能性を発見することである」と解説されている。

そのことは二人以上の学習者が作品のキーワード／キーポイントとしてマークした箇所を抜き出してみると明らかになる。

【表10】 キーワード／キーポイントとして二人以上の学習者にマークされた箇所

<p>ごんぎつね</p> <p>いたずら／穴／魚を捕る張り切り網／魚をつかむ／盗人狐／一生懸命に逃げる／葬式／白いかみしも／位牌をささげる／ウナギが食べたい／あんないたずらをしなければよかった／俺と同じ／独りぼっちの兵十／イワシを投げ込んで／うなぎのつぐない／兵十の家／イワシ屋にひどい目に遭わされた／栗を拾う／松茸を毎日くれる／知らんうちに／神様に御礼を言う／「俺が毎日松茸や栗を持って行ってやるのにその俺には御礼を言わないで神様に御礼を言うんじゃ俺は引き合わないなあ」／栗を持って／ふと顔をあげました／土間に栗が固めておいてありました／うなぎきました</p>
<p>南京の基督</p> <p>無邪気な希望の光が生き生きと蘇った／皮肉な調子が入り交じった／誰にも迷惑はかけておりません／さもなければ私は／私どもの幸せのために／恨みもない他人を不幸せに致すことになりますから／テーブルの上のランプの火は一頻りぱっと燃え上がって／娼婦には大金の十ドルも金花の決心は動かせなかった／初めて知った恋愛の歡喜が激しく彼女の胸元へ突き上げてくるのを知るばかりであった／基督の家に違いなかった／無限の愛を含んだ微笑／私は中国料理は嫌いだよ</p>

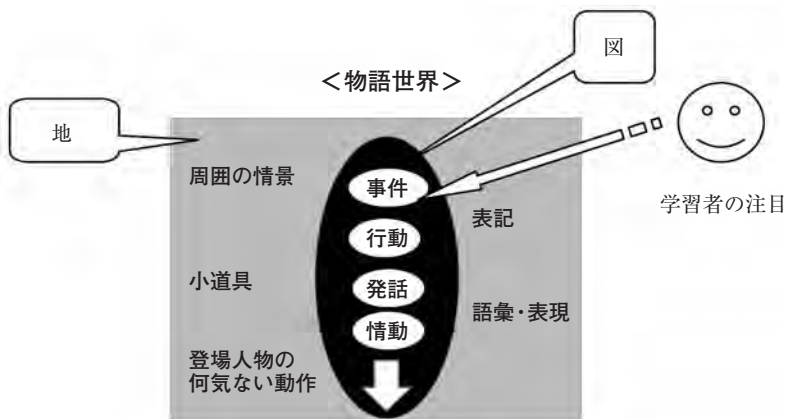
このように、登場人物の発話や行動、事態の変化や事件の展開など、何らかの「動き」に学習者の注目は集まりやすいという傾向があるのである⁽³⁵⁾。

「動き」はいわば作品テキストの中でハイライトされる部分であり、それをフォローしていけばストーリーラインは読み取れる。従って、物語の中の「動き」を追うことは読みの姿勢として間違っているわけではない。しかしながら、日本の文学作品にはストーリーラインの背景となるところに文化的なシンボルやコード性を持つ事物がさりげなく配置されていることがある⁽³⁶⁾。このストーリーラインと背景との関係を認知言語学的物語論⁽³⁷⁾の「図と地」の概念に当て

(35) ストーリーを読むのとは逆に、ストーリーを構築して語る際にも、英語、中国語、韓国語母語話者には起こった事実に焦点をあてて物語を展開していくという（事実志向）の傾向があることが山田（1985）、田代（1995）、渡邊（1996）などの先行研究で指摘されている。読むときも語るときもダイナミックに動くもの／ことに注意が向けられるのが学習者たち本来の傾向であると言える。

はめて【図3】のように表すことができるだろう。

【図3】学習者の「読み癖」



たとえば、「ごんぎつね」第2節の葬列の場面を見てみよう。

【図4】「ごんぎつね」(二) 葬列の情景



(36) 牧野 (2008) ではビデオ作品「千と千尋の神隠し」を主教材とした授業の中で、たとえば「油屋」「ゴミの山」「木」「滝」「水」など背景にある事物に学習者の注意を喚起し、その文化的な意味について考えさせる質問をしている。このように学習者の注意を意図的に喚起してやらないと学習者が自力で背景事物から文化的意味を読み取る気づきをすることははないという。

(37) 浜田 (2011) 参照。

この場面についてのモニター学習者の読書記録を見ると、彼らは兵十の喪服と動作、そして、ごんの内言に注目している(【表10】中の下線部)。物語の「図」に注目しているわけである。彼らが物語の「地」にあたる彼岸花や六地藏のような背景中の事物に注意を払っている痕跡は読書記録には見受けられなかった。しかし、もし彼らに彼岸花や地藏などに込められた象徴的意味についての気づきがあれば物語の解釈に一層の深みが加わったであろうし、既有知識があれば自力でそれに気づくことも可能であったに違いない。それは物語の結末の場面において、「青い火は人の魂」という知識を先に得ていたモニターMが、兵十の銃口から立ち上る青い煙をごんの魂と見ると解釈していたこと⁽³⁸⁾からも推測できる。

ここでさらに日本文学における「地」となるものの要素について考えると、それは物語の背景となる事物等のみならず文章中の表記(漢字・仮名の選択⁽³⁹⁾)および語彙・表現の選択といった言語的要素もコード性を持って地に潜むものに含まれるものと思われる。牧野(2008)にもアニメ作品の中の擬声語、擬態語、人称代名詞、話し言葉に現れるジェンダー、漢字などが日本の文化について考え学ぶための好材料であると述べられている。これらが他言語に翻訳すると失われてしまうものであるが故に、日本語学習者が原語の日本語でアニメ作品に向き合う必要性も生じるわけである。このことはもちろん文学作品でも同様である。翻訳では得られない「地」の部分に潜むものにまで気づくことが日

(38) <http://gongitsune6girls.blogspot.com/p/this-is-japan.html> に投稿されたモニターMのコメント：I recently learned also that the blue light at Gon's death represents tama, or the soul of the dead person. We have this idea of the soul living the body at death, but it is often referred to as a bright light.

(39) 森川(2009)では、吉本ばなな「ムーンライトシャドウ」を使つての授業において、登場人物の名前の表記に学習者の注意を促した例を報告した。名前を命名する際にひらがなにするか漢字にするかなどは日本の文化の中では非常に強い思い入れを持って選択されるところであるが、文化背景の異なる学習者には特に注意の及ばない性質のものであった。翻訳版において表記の区別が消え去り、一律にアルファベット表記となってしまうこともその原因であったかもしれない。

本文学に向き合う学習者の目指すべきゴールであり、そこまでの過程を経て学習者は真の日本文学の読者となりうるのである。

6. 今後の課題

以上述べてきたとおり、翻訳ではなく日本語で文学作品を読むことには単なる読むことのトレーニング以上の価値、すなわち学習者が文化的な要素にさりげなく彩られた作品世界に向き合って様々なことに対する気づきをし、その人自身の内面に変化(それは感動でもあるだろうし、内面的成長でもあるだろう)が生じうるという価値が認められる。そのプロセスを通して学習者も単なる「学習者」から非母語文学を原語で読む「読者」へと変容する。これは原作者が想定しえなかった種類の「読者」の誕生と言えるかもしれない。

「小品集」サイトはインターネット上でそういった新しい「読者」の誕生へのプロセスを支援することを目指す。教室という枠を越え、学習者の個性と能力と自由を尊重しつつ支援することの最適な形を求めて今後も改良を重ねていきたい。そのための作業として、現在一般のブログサイト⁽⁴⁰⁾にコンテンツを移動しつつ、「読者」に親しみやすいインターフェースと、彼らの「気づき」を促すための工夫を再検討しているところである。

さらに、ユーザー開拓への試みとしてSNS⁽⁴¹⁾を利用して留学生OBを中心とした成人学習者と日本語教育関係者への発信も始め、反響も徐々に得てきている。

今後の課題として、インターネットを通じて日本文学や日本文化の素晴らしさを世界に発信するという役割も担っていきたいと思う。日本語教育には政治や経済などその時の社会情勢に左右される宿命が常に伴う。近年までコンスタ

(40) <http://ttb-bungaku.cocolog-nifty.com/blog/>

(41) facebookページTERAKOYA-tutor.bunko

(URL: <http://www.facebook.com/tutor.bunko>) にて留学生OBを中心にした日本語学習者ファンページを展開している。

またtwitter (@tomaton_mikan) で日本語教育関係者へtutor.bunkoプロジェクトの活動情報などを随時流し、広報活動にあてている。

ントに学習者数が増える一方だった状況が2010年前後から陰りが見え始め、2011年には東日本大震災の影響を受けて国内の日本語教育機関に留学中あるいは留学予定だった学習者の数が一時的に激減するという状況に見舞われた。その後も円高や世界情勢の変化など日本語教育にとっては不利な状況が続いている。しかし、世界にはこれまでに日本語を学んで社会に巣立っていった成人学習者もいれば、日本の文化に価値を見いだしてこれから日本語を学び始める学習者もいる。また、海外に在住する日系人子弟など日本にルーツを持つ子供たちの存在も忘れてはならない。そのような人たちへ向けての生涯教育、継承教育の一端を担える可能性が「小品集サイト」にもあるだろう。日本には社会情勢の波に流されない恒久的な価値を持つ文化がある。そのことを日本文学の作品をインターネットを通じて紹介することで世界に伝えていきたいと思う。

<付記>

本稿の内容は、第10回世界日本語教育研究大会（2011年8月20日21日、於中国・天津外国語大学）における口頭発表の内容に基づいています。発表の席上貴重なご意見やご教示をいただいた先生方に厚くお礼を申し上げます。

<謝辞>

本研究の一部は甲南大学総合研究所および23年度科研費（21320095）の支援を受けて行われました。また、ツールチップ語注表示機能作成システムe-chutaに関する英語・中国語の辞書データを東京国際大学の川村よし子先生よりご提供いただきました。記して感謝致します。

【参考文献】

- カルトン, マルチス・水野雅司 (2011) 「文学作品の読解と情報通信技術」学習院大学外国語教育研究センター紀要『言語・社会・文化』第9号, pp.67-88.
- 栗原由華・中浜優子 (2010) 「ストーリー構築における視点」南雅彦編『言語学と日本語教育VI』pp.141-156. くろしお出版
- 甲田直美 (2009) 『文章を理解するとは-認知の仕組みから読解教育への応用まで-』スリーエーネットワーク

- 柴田節枝（2010）「自己学習力を育てる読解指導の実践：文学教材を使った授業」『2010世界日本語教育研究大会予稿集』1061-5-1061-12
- 瀬尾匡輝（2011）「香港の日本語生涯学習者の動機づけの変化－修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた分析から探る－」『日本文学』第14号，pp.16-39.
- 高橋和子（2009）「文学と言語教育－英語教育の事例を中心に－」『シリーズ朝倉＜言語の可能性＞10言語と文学』pp.148-169. 朝倉書店
- 田代ひとみ「中上級日本語学習者の文章表現の問題点：不自然さ・わかりにくさの原因をさぐる」『日本語教育』85，pp.25-37.
- 鶴田清司（2005）『なぜ日本人は「ごんぎつね」に惹かれるのか』明拓出版
- 唐画女（2011）「日本語教育における文学の教え方－文学作品を使った多読授業の実践を中心に－」第10回世界日本語教育研究大会 予稿集Vol. 1『異文化コミュニケーションのための日本語研究』pp.973-974.
- 當作靖彦（2010）「日本語教育と文学の融合－アメリカの大学における3つの試み－」『2010世界日本語教育研究大会予稿集』1061-0-1061-4
- 中井久夫（2010）「われわれはどうして小説を読めるのか」『私の日本語雑記』pp.196-211. 岩波書店
- 西田谷洋（2000）「文学理論入門」<http://www.kokugo.aichi-edu.ac.jp/nishitaya/lec/2000/intro3.htm>
- 浜田秀（2011）「話法論と物語論の交渉」ひつじワークショップ「認知物語論の臨海領域」口頭発表
- ハドソン遠藤陸子（2008）「短編を通して「日本」を教える－5技能融合・5C実践の短編講読講座－」畑佐由紀子編『外国語としての日本語教育 多角的視野に基づく試み』pp.103-118. くろしお出版
- 堀場裕紀江（2001）「L2リーディング研究の課題と可能性」『言語科学研究』第7号，pp.43-63.
- 牧野成一（2009）「文化習得論の構築をめざして」『第二言語としての日本語の習得研究』第12号，pp.5-27.
- 牧野成一（2008）「日本語・日本文化教育とアニメー『千と千尋の神隠し』の場合－」畑佐由紀子編『外国語としての日本語教育 多角的視野に基づく試み』pp.61-81. くろしお出版
- 森岡明美（2010）「越境文学を日本語3年のクラスで使う試み：文化リテラシー促進のためのクリティカルリーディング」『2010世界日本語教育研究大会予稿集』1061-20-1061-27
- 森川結花（2009）「文学作品をテキストとした上級学習者用読解教材の開発と実践」リーディング・チュウ太ワークショップ&シンポジウム2009発表ppt <http://basilis>.

- konan-u.ac.jp/chuta/morikawa_slide20091003.pdf
- 森川結花・永須実香・春名宣明・北村達也 (2010) 「日本語読解学習支援サイト“tutor. bunko”の構想と開発：総合的な技能養成を目指した方向性とそのコンテンツ」『甲南大学情報教育研究センター紀要』9
- 森川結花・永須実香・浜田崇男・北村達也 (2011) 「ウェブサイトを利用した読解学習支援の実践例」第10回世界日本語教育研究大会 予稿集Vol. 1 『異文化コミュニケーションのための日本語研究』 pp. 979-980.
- 山田純 (1985) 「文における視点」『日本語学』4巻12号, pp. 32-40.
- 横田淑子 (2010) 「日本語学習者のための日本文学：批判的思考能力、文化リテラシーを高めるための活動実践報告」『2010世界日本語教育研究大会予稿集』1061
- 李勇華 (2009) 「中国の国語教育における文学教育の現状」鈴木泰恵・高木信・助川幸逸郎・黒木朋興編『<国語教育>とテキスト論』pp. 259-291. ひつじ書房
- 和田敦彦 (1997) 『読むと言うことーテキストと読書の理論からー』ひつじ書房
- 渡邊亜子 (1996) 『中上級日本語学習者の談話展開』くろしお出版
- Custodio, B. & Sutton, M. L. (1998) “Literature-Based ESL for Secondary School Students” TESOL Journal Vol. 7, No. 5, pp. 19-23.

【調査した日本語教科書】

- 『テーマ別 上級で学ぶ日本語 改訂版』松田浩志・阿部祐子・亀田美保・桑原直子・田口典子 (1994/2006) 研究社
- 『上級日本語』東京外国語大学留学生日本語教育センター (1998/2010) 凡人社
- 『中級から上級への日本語』鎌田修・椋本総子・富山佳子・宮敦敦美・山本真智子 (1998) Japan Times
- 『日本語中級J501-中級から上級へ 英語版-』土岐哲・平高史也・石沢弘子・関正昭 (2001) スリーエーネットワーク
- 『中・上級教科書 日本への招待』東京大学AIKOM日本語プログラム・近藤安月子・丸山千歌 (2001/2008) 東京大学出版会
- 『上級日本語教科書 文化へのまなざし』東京大学AIKOM日本語プログラム・近藤安月子・丸山千歌 (2005) 東京大学出版会
- 『ニューアプローチ中上級日本語 [完成編]』小柳昇 (2002) 語文研究社
- 『日本語 3rdステップ-表現文型で学ぶ中級からの日本語-』石川恵子・山本忠行・日高吉隆 (2008) 白帝社
- 『大学生になるための日本語 (1)』堤良一・長谷川哲子 (2009) ひつじ書房
- 『大学生になるための日本語 (2)』堤良一・長谷川哲子 (2010) ひつじ書房

From Learners to Real Readers of Japanese Literature

—This is what we can do now and we are going to improve
the effectiveness and future possibilities of the site for self-study—

The website “Gems of Japanese Literature” presents literary works for learners of Japanese to improve their reading ability. To make it easier for Japanese learners to read the website's content, the HTML was prepared using a support system of pop-up windows to show the meaning of the words. Furthermore, visitors to the website will also find illustrations and audio files to enhance their experience.

To monitor the effectiveness of the support system on a learner's ability to read and understand on their own, we solicited the cooperation of ten individuals. The results demonstrate that the support system works effectively, and that the learners were able to use their previously learned skills in combination with the support system to enhance their ability to comprehend the texts.

However, they were only able to grasp the gist of the storylines and were unable to read between the lines and recognize the details in the literature. So, to be a real reader of Japanese literature, they must become aware of the background and larger cultural setting hidden in the story.

As a content creator for the website, the next task is to figure out what sort of additions to the support system can be made to help the learners grow to become real readers of Japanese literature.

【Key Words】 Japanese literature, reading materials, online learning support system, learners of Japanese language, readers

tutor.bunko 漢字の部屋

——日本語を身近に感じる語彙教材をめざして——

永 須 実 香

【要旨】

日本国内の大学における外国人を対象にした日本語カリキュラムの多くは、日本人の英語学習者が中・高の6年で消化するのと同じくらいかそれ以上の量を、その半分ほどの期間で習得することを求めているように見える。この徹底的に限られた学習時間の中で昨今「語彙学習」は自学自習の範囲とされることが多くなり、漢字・語彙は授業時間から削られる対象の筆頭となった。「tutor.bunko 漢字の部屋」(<http://bunko-kanji.blogspot.com>)は、独学あるいは補習クラスなどで利用できる漢字・語彙教材である。英訳ポップアップ、動画などの学習補助機能がある。例文には、2002年まで上智大学Japanese Language Instituteで行われていた「漢字」の授業の教材、内容、教師としての体験をベースに、読みやすく使いやすいものを集めた。本稿では、前半で学習者の語彙学習の現状と問題点を整理し、後半で、問題点の解決のために「tutor.bunko 漢字の部屋」で目指す「学習者に導入語彙を身近に感じてもらうための例文の工夫」について述べる。

1. 日本語学習者の現状

1. 1 短い学習時間

皆さんは、日本語を外国語として学ぶ学習者が、どのくらい授業で勉強しているか、ということをお考えになったことがあるだろうか？ 上智大学の場合を例に、いわゆる「中級」の教科書が終了するまでの実際の授業時間を計算してみよう。

上智大学レギュラートラックの場合、JAPN111→112→211→212と進み、中級が終わる。1学期15週間の授業時間数は111と112がそれぞれ105時間（90分

×週5回×15週)、211と212がそれぞれ90時間(90分×4回×15週)だから、4コース(=2年間)の合計は390時間である。上智大学インテンシブトラックの場合は、JAPN180→270→280と進み、中級が終わる。インテンシブの一学期の総授業時間数は、どれも90分×週10回×15週間だから、180、270、280合わせて675時間。しかし、180はゼロスタートのコースではなく、ある程度の経験が必要なので、仮にJAPN111の時間数、105時間を足すと780時間。つまり、ゼロから4学期(=2年間)で780時間である。まとめると、「いわゆる中級」が終了するまでに、上智大学の場合2年間という期間が見込まれており、その総授業時間は、レギュラートラックで390時間、インテンシブコース780時間である。

日本語教師でない方には、この数字が何を意味するかがピンとこないと思うので、実感として理解していただくために、以下、いくつかの例と比較を試みる。

大津(2007)は、「英語学習は母語を身につけると同じ手順で進める」のは現実的ではない、と述べる章の中で、次のような計算を行っている。

母語話者が母語の骨格を構築する三歳までに、母語を耳にしている時間は、(控えめに見積もって)一日10時間×365日×3年間=10950時間であり、これは、「外国語学習者が、毎日3時間ずつ年中無休で勉強を続けて、10年かかる」量である。

上智大学のインテンシブトラックは780時間だから、これは三歳児の14分の1である。仮に授業以外にも日本語に触れることを考慮して二倍にしたとしても「たった3歳の子供の」7分の1に満たない。あるいは、旧日本語能力試験出題基準^①からの数字であれば、中級が終わった2級で、授業時間は600時間が目安という。これは実に3歳の子供の20分の1でしかない。一方で、盛り込まれている内容とはいうと、文法では、助詞、動詞の活用、自・他動詞、時制、受身、使役、使役受身、仮定形などなど、およそ文法と呼ばれるもののほぼ全てを網羅し、かつ、語彙総数では6000語彙、漢字総数約1000字という量なので

(1) 国際交流基金「日本語能力試験 出題基準」凡人社(1994)

ある。

赤ちゃんがその生得的な力で、自然に第一言語を習得していくのにひきかえ、外国人学習者は、母語の「干渉」を乗り越え踏み越え、記憶力も弱くなった成人の脳で、外国語としての日本語を習う。それなら外国人学習者の方が、母語話者よりも学習と習得に時間がかかる、と考えるてもよさそうなものである。

フランス人がスペイン語を習うとか、ドイツ人が英語を習う、もしくは韓国人が日本語をを習うといった、いわゆる「言語間距離」が近い場合、母語は「干渉」でなく「助け」となる。その場合、“外国語”学習に想定される時間は、ずっと短くて済む。しかしながら、例えば欧米人にとって日本語は、文法構造も文化背景も全く異なる外国語（いわゆる言語間距離の遠い外国語）であるから、相当の覚悟をしなければならない。この場合の習得時間は、言語間距離が近い場合の2.2倍である、というデータもある。(Odlin, 1989)

例えば、言語間距離の遠い外国語学習の例として、一番身近なのは、日本人の英語学習である。私たち日本人がどんなカリキュラムの中で、言語間距離の遠い言語「英語」を学んできたか、それと比べると、同じ境遇にある非漢字圏日本語学習者の苦勞がより一層よく分かっていただけと思う。

量的なデータとして、中学～高校三年まで六年間の英語の授業は合計840時間という試算がある（杉浦：2000）。質的にはいわゆる「文法」が全て網羅されている。語彙数は、どのくらいかという、中学三年間で1200語（平成19年までは900語）⁽²⁾である。高校まで含めた文部科学省による、規定や制約というものはないので、個人的によく知る英語教師の友人二人に、大まかな目安となる数字を尋ねたところ、大学入試に必要な語彙数は、センター入試で3000語、東大、京大といった超一流校を目指すレベルで6000語と言われているようだ。

中・高6年間分の授業時間数は、表向き840時間だが、受験生が授業時間以外に英語にかけている時間が尋常なものでないことは日本人なら誰もが知っている。彼らは、中学以前から始めているし、塾にも通い、家庭教師もいる。更

(2) 文部科学省「中学校学習指導要領解説 外国語編」開隆堂出版（2002）

に、ラジオ講座、テレビ放送、参考書、訳や解説の付いた小説、映画の脚本が本屋にあふれ、音声、動画、その他ありとあらゆる教材があふれているという環境のもとでの「6年間840時間」である。

非漢字圏日本語学習者が、「2年間780時間で、初・中級文法と6000語を学ぶ」といった時、そのカリキュラムがいかに過酷であるか、が理解していただけると思う。

1. 2 「短時間習得への期待」が招く悲劇

過酷なカリキュラムは、具体的に、どんな問題をひき起こすか。ここでは、体系的な問題である「クラス構成」と学習者内部の問題「語彙習得」の二つの問題について、とりあげる。

1. 2. 1 「クラス構成」の問題

日本語学習のカリキュラムの最初の2年ないし3年は、日本人の中・高生の英語6年分に匹敵する。ということは、つまり中1と中2が、ともすると中3が、同じクラスに座って、同じクイズ、同じ試験を受けるという事態が起り得るということである。

スタート地点でこれほど異なる学習者をひとまとめに括っていることには、当然、無理がある。教師は、クラスの間層を照準にして、授業を進めようとするだろうが、簡単に分かる人、全く分からない人が混ざっている。何も手だてを取らなければ、トップクラスの学生達は伸び悩み、底辺の学生達はいつも不安を抱え緊張し、どちらも学習を楽しめない。教師のストレスも大きい。

できる学生とできない学生の混在については、そのほうが刺激し合って伸びる、という利点がよく説かれるが、利益と不利益両方を詳細に検討してみたならば、不利益の方が大きくなる可能性も大いにあるのではないかと。

特に、評価に関しては、深刻な問題だ。スタートラインで明らかに実力が違う学生を同列に並べているのだから、真面目に「フェア」な評価に取り組もうとすればする程、「アンフェア」な評価結果を生むことになる。もっと余裕のあるカリキュラムに全体が変わることが理想だが、それができないのなら、「評

価」に際して、学生のバックグラウンドに応じた配慮を怠るべきではないだろう。

更に、当の学習者本人達の気持ちへのケアが重要になる。学生は、教師のように俯瞰的に「カリキュラムの過酷さ」を知ることはできない。そのような状況で、教師の方だけが「事態」を把握し、「配慮」しているだけではだめだ。それが学習者たちに伝わらなければ、授業中の不安を取り除くことはできない。学習者が、劣等感や不安を抱えて、学習を楽しめるはずはないのである。夢と理想に燃えて来日したが、たまたまプレイスされたクラスでは底辺で、学ぶことを少しも楽しめず、自分の能力や日本語そのものに絶望して、ドロップアウトする、というケースは実際に起こっている。日本語教育が国際交流の一貫であることを考えると、一例も出てはならない「犠牲」だと思われる。このような犠牲者を救うことができるのは、現在のところ、現場の教師だけのようだ。一介の教師には、カリキュラムを変えるだけの政治的力はない。簡単に事態は変えられない。しかし少なくとも「成績が上がらないのはあなたの能力の問題だけではない、日本語のカリキュラムが過酷なのである」と知らせ、学習者が自信喪失に陥らないよう精神的なケアをすることはできる。それが学習の伴走者としての教師の役割だと強く思う。

1. 2. 2 「パズル読み」の問題

学習時間の想定が短いことに、一番被害を受けているのは、その習得に一番時間を食う漢字や語彙である。「会話」に比べて、「一人のできる」学習内容とされ、授業時間から削られて行く傾向にある。これまでの外国語教授法の流れの中で、語彙の問題が長くなおざりにされてしまっていることを、門田(2003)は次のように述べている。

... 以上のような文法重視の見方に対し、実際の言語運用 (linguistic performance) においては、文法能力、すなわち言語能力 (linguistic competence) よりも、もっと総合的なコミュニケーション能力 (communicative competence) が重要であるとする研究者もいる。しかし、そのような研究者にしても、ことばの使用における語用論的能力 (prag-

matic competence)、社会言語学的能力 (sociolinguistic competence)、方略的能力 (strategic competence) の重要性を説き、さらにことばを理解したり生成したりする際のスキーマ・スクリプト (schema or script) など各種背景知識 (background information) を駆使したトップダウン処理 (top-down processing) の役割には注目するものの、そのトップダウンが可能になる前提として不可欠な、語彙情報やその運用を中心とするボトムアップ処理 (bottom-up processing) の重要性にはほとんど着目を払ってこなかった。

総学習時間が短い上に、重要性が認識されていないから、語彙学習は授業に入り込めない。現実には習得しなければならないたくさんの語彙が存在する。意味をとらえ、覚えて、定着するには時間がかかるはずなのに、かけるべき時間をかけられないから、学習者は困り果てる。この点で教師を恨む者さえ出てくる現実がある。

その学習者の困りようの一例を、一人の学生の言葉を借りて、紹介する。彼女は、プレイメントテストで、中級後半のクラスに入った。クラス全体から見ると、下の方で、漢字力が弱かったが、「頑張る」ということであつた。その彼女が、学期半ば、私の研究室を訪れて、次のように嘆いたのである。

「先生、毎日、日本語の勉強が辛くて仕方ありません。特に、読解です。語彙について、渡されるのは、英訳のリストだけ。これを使って、日本語の単語をパズルみたいに英語に入れ換えて、そこから意味を推測しています。毎日『読んでいる』とされてしまうけれど、私には、日本語を読んでいるとは感じられないんです。こんな読み方だったら、全く習ったことがないアラビア語でもラテン語でも、辞書をひいて、単語を並べて、類推して『読んでいる』のと同じレベルです。日本語を自分の力で読んでいる、という実感が全然ありません」(原文は英語、筆者が和訳)

彼女は、もともと語彙力が弱かった。学期半ばにさしかかると読解文に出て来る語彙は新出のものばかりになってきていた。だから、渡される単語リストに頼りきり、それをパズルのように組み合わせて、意味を推測して理解しようとしていた^{(3)…次頁参照}。「こんな読み方なら、全く習ったことがない外国語でもで

きる」という表現は、その時の彼女の苛立ち、やってもやっても報われないという虚無感を非常にうまく、伝えてくれている。

独力で「すらすら」とは言わずとも、辞書を使って「たどたどしく」でも、ある程度「読んでいる」実感を得る「レベル」というのがある。適切なレベルを読んで、初めて「学習」が成立する。「パズル読み」では、そもそも学習が成立しないのである。パズル読みの授業は、学びたいと思っている学習者にとって、限りなく無意味で腹立たしい時間になる。しかし、教師がこの「苛立ち」に気づいていないことが意外に多いのではないかと。「読めない」のは「勉強が足りないから」と簡単に判断してしまうことがあるのではないかと。そうではなく、語彙力不足が原因のパズル読みが進行していないかどうか、その兆候を教師が気をつけて観察する必要がある。

クラスの一定数以上の学生にとって、語彙が難し過ぎる文を読まなければならないような状況に陥ってしまった時はどうするか。(読解文のレベルを下げるのももちろん選択肢の第一であるが、教科書を変えられないなど、あらゆる手段を講じて、こういう事態が起こるのが現実だ。) そんな時、唯一の解決策は、語彙についての理解を深める時間を割くことだろう。読む前に、新出の語彙を一緒に学習する時間を設けて、語彙を身近に感じてもらう機会を作る。解決策として万全ではないが、学習者の苛立ちを解消する手だてはほかはないように思う。しかし、前述したように、授業時間を語彙に割くべきだ、という考え方は、現在あまり受け入れてもらえないのが実情なのである。

「パズル読み」をせざるを得ない学習者を生む原因は、学習者が語彙力に合ったクラスに入っていないこと、語彙を手当てする時間が授業中に割られないこと、この二つだ。しかし、この二点は、「カリキュラム」と「教授法」に起因する根の深い問題だから、容易には解決できそうにない。

(3) このような読み方を森川 (甲南大学) と筆者で「パズル読み」と呼ぶことにした。本稿でも以後、そう呼ぶ。

2. 「tutor.bunko 漢字の部屋」

2. 1 その構想の概略

語彙力が学習者にとって大きな問題であるにも関わらず、その学習を独学で任せるなら、そのために利用できる教材が提供されなければならないと考えて、2009年6月にインターネット上へ「tutor.bunko 漢字の部屋」の公開を開始した。

インターネット上に教材があれば、無料で好きな時間に好きなだけ利用できる。知らない漢字をグーグル検索して調べることができるので、どんな読解教材にも対応できる⁽⁴⁾。漢字の字義説明は英語でされており、例文は、学習者が知っているはずの語、文法に配慮されているので、調べた漢字の説明に分からない言葉があつてまた辞書をひく、ということが少ない。仮に分からない言葉があつた場合は、下にある白文の上でカーソルを動かせば、ポップアップウィンドウに英訳が出る。日本人の生活に身近な画像、歌やテレビコマーシャルなどもリンクがあり、クリック一つですぐに見られる。市販の教科書などでは、企業名、商品名などの固有名詞はなかなか使用できないが、ネット教材なら問題ない。古くなれば、手軽に情報交換、改訂することができるというのも大きな利点だ。

学生が辞書代わりに自宅学習に利用することもできるし、教師が少し手伝つて、自分のブログを作り、そこに単漢字ページのリンクを好きな順に貼りつければ、使用教材用にカスタマイズしたオンライン教材を作ることも可能だ。コピー&ペーストで、印刷媒体の教材を作成することももちろん可能である。

作成者である筆者が一番おすすめしたいのは、クラスもしくはグループによる学習である。なぜなら、この教材は、以前実際に行われていた授業をペースに作成されていて、読み、話し、聞きたくなるような例文も多く揃えてあるからだ。

(4) ただレグーグル検索するにはその漢字を打ち込まなければならないので、「読み方」の一つは知っていることが必要。

ベースにした授業というのは、2002年まで上智大学に存在していたJapanese Language Institute (通称JLI)⁽⁵⁾の漢字の授業である。使用されていた教科書は、「Gateway to the Japanese Written World」のunit 1とunit 2で、全925字を網羅。「漢字の部屋」の漢字の配列、字義は、この教科書のもをそのまま踏襲させていただいた。

「漢字の部屋」の例文には、大きく二つあって、「Gateway to the Japanese Written World」にあったもの(複数の教師による共作)と、筆者が独自に加えたもの(詳細は後述)である。筆者が加えたものの多くは、この教科書を使用した授業の中で、学習対象語彙を使って、学生達と話した内容を例文の形にした(もしくは作成中の)ものである。だから、読みながら隣の人に問いかけ、自分の考えを言い、すぐに使うことができる。初級なら初級の、中級なら中級のレベルに合わせたシンプルなものであるから、楽しみながら考え、語り、聞き、時に笑い、語彙をより身近に感じられるようになる。

たった一度でも二度でも、自分の口から日本語の文として語彙を使う、そういう作業を経た後に、また読み物に戻って「読む」という手順を踏めば、紙の上に書かれてある語彙、少し前まで知らなかった言葉に、少し深みが出、時には色や匂いがついていることだろう。英訳を並べて、パズルのように「読んで」いるのとは違う空気を感じながら、日本語を「読む」ことができるはずなのである。それらの成功体験の中で、学習のコツを身につけていって欲しい。

語彙の英訳を覚えるだけでは「パズル読み」を防げない。その語彙の日本語としての意味、使用法に少しでも近づいて、語彙を感じる、使ってみることが必要である。読みながら、語彙の日本語体験ができる、そういう例文が「tutor.bunko 漢字の部屋」の語彙教材としての、いわば売りである。以下、その点について詳述する。

(5) 終戦後間もない1949年にイエズス会が横須賀市田浦に設けた外国人会員のための日本語学校がルーツ。1978年に上智大学比較文化学部(市ヶ谷キャンパス)に移り2002年にその幕を閉じた。筆者は1992年より10年間所属。

<tutor.bunko 漢字の部屋>より「白」の例

読者になる 検索 不正行為を報告 不正行為を報告 次へログイン

tutor.bunko 漢字の部屋

ホーム 初めての方へhow to use Welcome to Kanji world Gateway Kanji List List for Basic Kanji Users
special thanks 読み物

★漢字を検索したい場合(例えば「漢」なら) <http://google.co.jp/?site=bunko-kanji.blogspot.com> 漢」と検索してください。
If you want to "search" one particular Kanji, for example, 漢, go to <http://google.co.jp/> and type "site:bunko-kanji.blogspot.com 漢" in the box and search it.
★右下「テーブル」の漢字リストから、勉強したいグループを選んで、クリックしてください。↓↓↓↓
Click the kanji or hiragana group you want to learn below.

(back to tutor.bunko home-- <http://hasil.is.kanuu-u.ac.jp/tutor/bunko/>)

白 106

白		The sound segment is split with the base. Limited only. The 白 106 White (noun) しろい しらかし しろ しらかし しろ
----------	---	--

1. けさ 太郎さん の ところ から 小包 が きました。とても 面白い もの が 入って いましたよ。
2. けいじ「あの 女 は、白 だ な」
3. みそ に も 色 が しるい が あります。大きく おけて 白みそ と 赤みそ が あります。
4. 白ワインと 赤ワインと どちらが すきですか。
5. (you)さんは、白い シャツを たくさん もっていますか。
6. (your friend)さんは、白い シャツが にえています か。
7. こども の とき、うち に 白い いぬ が いました。いぬ の なまえ は、白 でした。

語外 白菜(はくさい) は、すきですか? おいしいですよ。
<http://www.kikkoman.co.jp/homecook/series/hakusai02.html>

1. けさ 買った の ところ から こづみ が 買ましたとても おもしろい もの が 入って いましたよ。
2. けいじ「あの 娘 なんか、しろい だ な」
3. みそ に も いるいろ しるい が あります。おろろく おけて しるみそ と 赤みそ が あります。
4. しらわいんと 赤わいんと どちらが すきですか。
5. (you)さんは、しろい しやつを たくさん もっています か。
6. (your friend)さんは、しろい しやつが にえています か。
7. こども の とき、うち に しろい いぬ が いました。いぬ の なまえ は、しろ でした。

Google で 漢字 を 探す

UNDER CONSTRUCTION FROM 414

414以降は、たどいま作成中です。すみませんが、今しばらく、お待ちください。

テーブル

- 00-00あいうえおあな
- 00-00アウエオ
- 00-00一十百千
- 00-00天子女母父
- 00-00天立立日見目心
- 00-14土是止正出出非非業
- 00-22火光止早日夕雨赤
- 00-30山田谷行田上行
- 00-38糸竹木米糸米羽内
- 00-46犬牛馬鳥魚魚肉隼
- 00-54九上十百千万四九
- 00-70上十百千内小少多
- 00-78東西南北
- 00-80白首前百歳
- 00-87王上後元先夫夫夫
- 00-95交交交始夫妻聖毎
- 103身包包白赤果黄黄
- 111年才木木木斤酉午
- 119去去今今合全至工
- 127力力力力引引必必卒
- 135赤毛虫虫虫目才美送
- 143丁市町区曲内内内内
- 151市県原穴門戸高宮
- 159声楽道門道道不道
- 167身体井田代
- 172化(伴)化火火火火飯
- 181上管身林森風高里
- 188字字字字字字字字
- 195名言言言言言言言
- 204音韻理理理理理理
- 211までの漢解Readings
- 218打私右左右左
- 220十村寺持土住飯鬼
- 228非物者目目目目目
- 236表初別半分等初解
- 244和春六古古知知知
- 252松橋橋花非高高朝
- 260近端道理定海講講
- 268前後後後後後後後
- 276前前後後後後後後

0 コメント:

2. 2 具体的な方法

野呂 (2003) は、意図的語彙学習で効果のある方法、原理として、次の6点を挙げた。すなわち、(1) 自動的に意味を認知できる語を増やす、(2) よく知っている語と新しい語を組み合わせる、(3) 単語に出会う機会を多くする、(4) 深い処理を促進する、(5) 語の意味をイメージ化・具体化する、(6) 様々な教授法を使う、である。以下(1)～(4)に沿って、筆者の語彙学習に関する考え方と、「tutor.bunko 漢字の部屋」の例文の具体的な取り組みを紹介する。

1) 自動的に意味を認知できる語を増やす

新語について、「自動的に」意味を認知できるレベルに到達するには、話す、聞く、読む、書く、を通じて、学習者が多くの日本語体験を積み重ねなければならない。その体験の前提として必要となる基礎力をつけようというのが「tutor.bunko 漢字の部屋」の目的である。

野呂は前掲の稿の中で、その数について、「ワードファミリーで数えて、高頻度の2000語とAcademic Word Listを含めた5000語以上知っていることが望ましい」とまとめている。「tutor.bunko 漢字の部屋」で、扱おうとしている漢字数は925字である。日本人の子供が小学校で習う教育漢字は1006字であるから、その9割余りをカバーする。そして1字ずつその字の意味の広がり膨らませていく学習方法を取っているから、「ワードファミリー」を少しずつ増やしていける。

この「ワードファミリー」的に語彙をビルドアップできるのは、漢字あるからこそ、である。外国語としての日本語がどのような言葉のネットワークを持つのか、それを学習者の母語と比べながら積み上げていくことができる。そして、漢字の数は習得した語彙数の指標にもなる。

2) よく知っている語と新しい語を組み合わせる

「tutor.bunko 漢字の部屋」では、既知語、既習文法の数が非常に限定されている初中級の学習者のために、既知と想定される語彙や文法の中から選んで、教師が例文を作っている。だから、学習者は、一人でも学習が無理なく進められる。

日本語を、学習者との関係でみた場合、いくつかの種類、段階がある。それは、(1) 学習者同士で使用する(できる)既習の日本語、(2) 日本人(主に教師)が学習者に対して使用する日本語、(3) 日本人同士が使用する日本語、(4) 日本人が頭の中で使用する(=学習者に最後まで見えない)日本語などだ。それぞれ、分かりやすい例をあげると、(1) はクラスメートと使う日本語がそうだし、(2) は書かれたものとしては日本語の教科書にあるもの、話されるものとしては教師や彼らと話し慣れた身近な日本人の使うもの、(3) は日本人対象の全ての日本語、書かれたもの、話されたもの、いわゆる生の日本語である。(4) は、日本人の思考言語だから、習得がかなりの段階に至るまで見えてこない。学習者が接するには、上級に行って、ある種の文学作品(映画なども含めて)に触れる必要がある。学習者にとって(4)のタイプの日本語が自然に使えるということが最も難しいレベルの目標になるだろう。それは、日本人の思考が分かった上で、同じような思考が日本語で可能になるということだから。つまり、それまでの階段をどう登るかが、学習の過程ということになる。

「Gateway to the Japanese Written World」に掲載されていた複数教師共作による例文には、(2)と(3)が多かった。筆者は(1)のタイプの例文を補足的に用意して授業に臨み、学習者同士で実際に使ってみてもらうという活動をしていた。今回、独習も可能な教材として、「tutor.bunko 漢字の部屋」を公開するにあたり、クラス活動で補足した例文を加えた。

また、同じく、筆者の授業の経験から、紹介すると学習者が非常に喜ぶタイプの文がある。それは(5)簡単な語彙が組み合わせられた慣用表現で、たとえば「耳が痛い」「お尻が青い」「顔が広い」などである。学習者にとっては、日本語らしい表現に出会うための例文とも言える種類のもので、今回それも意識的に加えていくことにした。(後述)

3) 単語に出会う機会を多くする

例文を意図的に作っているから、ある程度「くり返し」をコントロールすることができる。新しく導入された語は、その近辺の例文に、何度か登場させるように仕組まれてある。大事なことは、「忘れるというのは完全に覚えるため

の過程だ」という考え方とその実践である。

このくり返し作業は授業でやると更に効果的であった。JLIの漢字の授業では、例文の素読をクラスでしていたが、一人ずつ当てられた学生が例文を読んでいくうちに、少し前に習った語彙が出て来る。あてられた学生が忘れていた時、周りの学生は彼が思い出すまで待っていて、思い出せなければ、助け舟を出す。教わった学生は、友達に助けられたという経験も含めて、その語彙を更に深く記憶に残すのである。そういう日々の体験を通して、習った語彙を「忘れる」ということは、どの学生にも起こり、覚える過程で必要なことだと極めて自然に感じられるようになる。一緒に学ぶ者同士の化学反応的な、精神面でのプラスの影響力を、漢字の例文を読むクラスは持っていた。これは決して小さなことではないと思われる。忍耐力の必要な漢字や語彙の習得の過程を、授業でクラスメートとシェアするというのも、学習者に大きな利益をもたらし得ると私は確信している。このようなことから、「tutor.bunko 漢字の部屋」の例文を、定期的に友人と一緒に読み進む場を設けていただけたら理想的だと考える。

4) 深い処理を促進する

処理水準が深ければ、記憶に残りやすいというのは、外国語学習に限らず、常識の範囲でよく理解できることであるが、具体的にどのように「深い処理」を促すのが外国語の教師の課題である。

「tutor.bunko 漢字の部屋」では、例文を提供し、その中で学習者自身の経験や嗜好を尋ねるという方法をとる。自分に経験があればそれを思い出すことで、なければクラスメートの経験を聞くことで、その語彙を自分や身近な人物とともに色づけし、記憶に残すためである。以下に「白」を例にして、例文作成パターンをいくつか紹介する。

① 食べ物・飲み物に関する質問

例文:あなたは、白ワインが好きですか。赤ワインが好きですか。

例文:おすしは、好きですか。白身の魚と赤身の魚とどっちが好きですか。

例えば「白身の魚には、白ワインが合います」という例文もあるけれど、ここには、学習者の関わり(=自己関与)がない。学習者の気持ちが、話したい、

聞きたいという方向に動かない。

食べ物／飲み物は、学習者が好きな話題である。一人で例文を読んでいても、聞かれたら、話したいことが頭にすぐ浮かんでくるだろうし、日本人ともよくする話題の一つであろう。話したい相手もいつも想定しながら読んでほしい。ごくシンプルな文法と語彙を使った文でも、身近な人のいろいろな側面を知る質問は可能だということも、体験してほしい。

② 動物に関する質問

例文：子どものころ、私の家に、白い犬がいました。名前は、白でした。犬が好きですか？ 白い犬をかったことがありますか？

動物も一般に学生たちの好む話題である。この例文では、第一文に、書き手の思い出を書き、第二文以下で、同様の経験、趣味を持つかどうか、学習者に問いかける。「白い犬」のイメージ、体験を想起させようとする質問である。もしクラスだったら、「白い犬ではなくて、白いねこはどうですか」とか「白い鳥は？」など、学習者の知っている動物の名前と組み合わせ、話を発展させていける。

③ 持ち物に関する質問

例文：白い服を持っていますか。たくさん、持っていますか。白いくつは？

持ち物は個性を表すアイテムだから、質問の答えが「はい」でも「いいえ」でも、その人の「個性」が出る。例えば、白いシャツというのは、汚れるから面倒臭がりには扱いきれない。もし、白いシャツを毎日着こなしている男の学生がいたら、皆で、なぜかを考えてみる。性格なのか、経済力か、恋人の存在かと話を展開させて、「白いシャツ」とその場にいる人物を結びつける話題を提供する。

④ 知人の名前を利用する

例文：(use your friend's name) さんには、白いシャツと、黒のシャツと、どちらが似合うでしょうか。なぜ、そう思いますか。

意図するところは、③と同じである。導入語彙と人物を関わらせて使おうとするものである。クラスであれば、クラスメートのイメージを共有するのが楽しい。姿形、雰囲気を考えながら、白か黒か、選択して、答えを出す。「白」の

イメージを皆で話すことができるだろう。

⑤ めずらしい体験を聞く

例文：あなたは、白いドレスを着たことがありますか。

周囲の人が「へえ」と言うような経験、それを話した結果として、話した人物の個性が強く出るような質問をする。

クラスだったら、まず男の学生に聞き、クラスに小さな笑いを起こす。これも一つの「体験」例文となり得ると思う。文の意味を理解し、その場で、笑いという感情を共有するのであるから。次に、女性に聞く。「白いドレス」には、ウェディングドレスの意味もあるから、もしまだなら、夢を持つか、そうでないか、など、白いドレスに対して持つ意見、感情を尋ねる。

⑥ 日本と母国を比較する

例文：日本のお医者さんは、白衣を着ます。あなたの国でも、そうですか。

「お医者さんは、白衣を着ます」だけでも、例文としては成立するが、「あなたの国でもそうですか」と加える。それまでは、ごく当たり前の事実でも、異文化においては当たり前でないこともある。いきなり「日本文化とは何か」と大上段に構えるより先に、生活の些細なことごとから積み重ねて考える訓練をし、比較文化的な視点と態度を養おうとするものである。

以上、例として、五つの例文作成パターンを具体的に示した。ここで言い添えておきたいのは、これらの文が自分も含め「人を知る」ことにつながる文だということである。身近な人をいろいろな視点で観察したり語ったりする力、意外な側面を発見する体験の数々は、将来誰と接する時にも役立つ財産となるだろう。できれば複数で読み進めてもらいたいが、一人であっても頭の中で話し相手を想定して読んでほしい。その場を共有する人々についての発見あり、笑いあり、まだ日本語の流暢でない初・中級の学習者に、楽しく、たっぷり日本語に浸る時間を提供できるのではないかと思う。

2. 2. 1 「分かる」体験ができる表現を紹介する

私が授業中に紹介すると、学習者の目の色が変わるタイプの表現がある。それは、簡単な語意を組み合わせる新しい意味を生じるタイプ、例えば「お尻が

青い」「水と油」「白黒はっきりしよう」というような、ごく日本語らしい慣用表現の類である。

小野・小林・長谷川（2009）は、「初・中級で学ぶ動詞、形容詞、名詞を使った表現を集め」て、「日常的によく使う表現」を「効率的に」学ぶことを目的として作られた教材である。三十の漢字がとり挙げられている。それぞれの基本義、意味の拡張の点から基本義をつなげる問題、活用や助詞も考えて空欄を埋める例文形式の練習問題、確認の選択問題、新聞、小説レベルの少し高度な例文を読む練習などから構成されている。

例えば、7番目に登場する「耳」の基本義は、A：聞くために使う器官、B：聞いたり聞こえたりすること、C：聞き分ける能力、D：物の縁、である。続いて、「耳を澄ます」、「耳が痛い」、「耳を養う」、「パンの耳」などを紹介しながら、これらが基本義A～Dのどれに当たるか、考えさせる。「意味を拡張させて基本義をつなげる」作業だ。

このように、漢字をキューにして、語彙を増やし、その語の意味の世界に深く分け入っていくやりかたは、ワードファミリーとして語彙数を増やしていけると同時に、質的にも知的作業として非常に興味深いものだと思う。「耳=ear」「痛い=to hurt」だが、「耳が痛いアドバイス」と言えば、物理的な痛みではなく、心理的な不快を表すことになる。このような意味の拡張を知るプロセスは、学生にとって、とてもエキサイティングなものようだ。漢字のクラスで、これをやると、学生達は、間違いなく非常に喜ぶ。眠そうだった学生も、目がキラキラしてくる。察するに、母語にはそのような表現がなく、直訳はできない、日本語の世界にしかない表現を見つけた！という気持ちができるのだろう。

「耳」は分かる。「痛い」も分かる。次に「耳が痛いアドバイス」と聞くと、彼らの顔は一瞬戸惑い、少し考えて「あ～～」と合点し、文字通り、目を輝かせ、笑顔になる。彼らの頭の中で、全く新しい「表現」と「意味」が出合っている。日本語にじかに触れている感触を楽しんでいるように見える。最も大事な点は、日本語を感じているという「感覚」が、学習者の手の中で直に生まれることだろう。これは、一種の知的快感と言っていいと思う。

こんなに面白い体験を、早い段階から学生にさせない手はないと私は思うの

だ。中上級まで待つのはあまりにもったいない。初期の段階から、母語と日本語の差を少しずつ意識し、理解していく過程を経ることで、日本語の「勘」が養えるだろう。

上述した例文に関する考え方は、「tutor.bunko 漢字の部屋」の開発、作成の作業を通じて、筆者の中でよりいっそう明確にすることができたものである。今後も、これらを基盤にして、よりよい例文の作成に向け、模索を続けていくつもりだ。

3. まとめと今後の課題

語学を学ぶ者にとって、語彙力は、いわば基礎体力である。基礎体力のない者が高い山に登ったり、自分の実力以上のゲレンデに飛び出して行けば、スポーツなら命に関わる危険も伴う。だから、本人も周囲の者も注意を怠らない。しかし、語学のゲレンデ(=クラス)の中では命の危険にさらされることはない。学習者がどんなかっこうで日本語の文の上を進んでいるのか、教師はおろか学習者本人にさえ、その「危うさ=分からなさ」が分からないこともある。だから、犠牲者を出さないためには、伴走者としての教師の、経験からくる察知力と配慮が必要だ。

「基礎体力が必要だ」と認識した(している)学習者には、そのトレーニングを手軽に無理なく継続できる手段、それぞれの身の丈に合った教材が必要だ。いつからでも始められ、どこからでもアクセスでき、好きな時に好きなだけ、学習できるトレーニングルームとして、「tutor.bunko 漢字の部屋」の完成に向けて、作成を継続、提供し続けたい。学習者に、日々のトレーニングを通して、日本語「一語」の色や匂いを身近に感じてもらうことを目標にする。その色や匂いがつながって、日本語のネットワークが洋々と広がっているのだ、ということが少しずつ感じられていけば、それこそが上級への扉の鍵だと信じる。

最後に、「tutor.bunko 漢字の部屋」は、同じ「伴走者」として日々汗を流しておられる先生方にも、身近にアクセスしやすい「部屋」を目指しています。

ご意見、ご要望をお聞かせ願えれば、嬉しく思います。

<謝辞>

「tutor.bunko 漢字の部屋」を作成するにあたり、著書「Gateway to the Japanese Written World」を快く提供して下さった新美和昭先生、山浦洋一先生のご協力と長年のご指導なしには実現しませんでした。深く感謝申し上げます。ありがとうございました。また本研究の一部は甲南大学総合研究所および23年度科研費(21320095)の支援を受けて行われました。機会を与えていただけたことに感謝いたします。最後に、e-chutaの細かな作業を手伝って下さった小林謙太郎さん(甲南大学知能情報学部)、漢字の書き順ムービーを実に根気よく作成して下さった寺田明日香さん(甲南大学知能情報学部)、ご協力ありがとうございました。

参考文献

- 大津由紀雄(2007)「英語学習7つの誤解」NHK出版
- 小野正樹・小林典子・長谷川守寿(2009)「コロケーションで増やす表現」くろしお出版
- 門田修平(2003)「メンタルレキシコンとは何か」, 門田修平編『英語のメンタルレキシコン: 語彙の獲得・処理・学習』の第1章, 松柏社(2003)
- 杉浦正好(2000)「なぜ8年も英語を勉強してもできるようにならないか」『名古屋大学言語文化だより』2000年10月1日号
- 新美和昭・山浦洋一(1985)「Gateway to the Japanese Written World unit 1 & unit 2」上智大学(市販はされていない)
- 野呂忠司(2003)「外国語の語彙学習と指導法」, 門田修平編『英語のメンタルレキシコン: 語彙の獲得・処理・学習』の第13章, 松柏社(2003)
- Odlin, T (1989) *Language Transfer: Cross linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge University Press

tutor.bunko The Room of Kanji

—Teaching materials that learners can relate to

and have easy access—

For Japanese learners, it is very difficult to memorize large amount of kanji characters, vocabulary and variety of expressions. Especially for learners from countries that do not use kanji characters, kanji learning is a severe burden on their memory. Kanji and vocabulary learning should be instructed by teachers in Japanese classes, but it is in reality impossible to learn kanji in the classrooms because of shortage of school classes.

In order to compensate this present problem, we are making the site named 「tutor.bunko 漢字の部屋 the Room of Kanji」 (<http://bunko-kanji.blogspot.com>). The content of this site is based on a textbook named “Gateway to Japanese Written World”, which was used in Japanese language classes at “Japanese Language Institute of Sophia University” until 2002. The examples are designed for learners to read, understand and use easily so that they can “feel” the newly introduced vocabulary close to them.

In first half of this paper, I will show the present situation and problems which Japanese learners are facing. Then in the second half, I will show some unique ideas of making the site, especially its examples, and how useful the site is for self-studying or catching up with class lessons.

研究者紹介（執筆順）

北 村 達 也（甲南大学知能情報学部准教授）

森 川 結 花（甲南大学国際言語文化センター日本語特任講師）

永 須 実 香（上智大学国際教養学部嘱託講師）

2012年(平成24年)3月1日 発行

甲南大学総合研究所

神戸市東灘区岡本8丁目9番1号（〒658-8501）

（非売品）