

特集 社会情報

研究ノート

学部留学生対象の日本語科目における 帰納的な語彙学習の試み — 初年次からの主体的な学習を目指して —

茂住 和世*

要旨：本稿では初年次留学生を対象にした日本語科目で、帰納的な語彙学習を目指した実践について報告する。本実践は教師主導の日本語の授業に慣れてしまった受動的な態度の学生を主体的な学習へと転換させる試みでもある。この授業ではコーパスを利用してコロケーションを調べるというデータ駆動型学習により、学生自身がその語彙の用法を帰納的に発見し学習する。それを整理して発表したり、理解した語彙を用いて作文を書いたりする。こうして大学での学修に必要な語彙を習得するとともに、辞書的意味の理解だけが語彙学習ではないことも理解する。また、コーパスを検索したり、Wordの機能を駆使して発表用資料を仕上げるという情報通信技術（ICT）の活用は留学生にとって「新しい学習方法」であり、学習意欲を高めることに寄与したと思われる。最後にこの実践を通して初年次教育としての日本語教育の目指すべき方向性について考察した。

キーワード：コロケーション，データ駆動型学習，コーパス，ICTの活用，学習観の転換

Inductive Vocabulary Learning in a Japanese Class for International Undergraduate Students: For Their First-year Independent Learning

Kazuyo MOZUMI*

Abstract: This study reports the practice of inductive vocabulary learning in a Japanese class for first-year international students. This class attempts to turn passive learners who have become used to taking teacher-led Japanese language classes to active learners. In this class, students learn how words are used inductively through data-driven learning whereby they identify collocations from corpus data. They then organize their findings for presentation and write an essay using the words they learn. Thus, they acquire the vocabularies necessary for an undergraduate course and also understand that vocabulary learning entails more than knowing the dictionary meaning of words. Furthermore, the use of Information and Communication Technology, such as combing through corpus data and preparing presentation materials using Microsoft Word functions, is a new way for students to learn, and seems to have increased their motivation to learn. Lastly, the study discusses the desired direction of first-year Japanese language education based on this practice.

Keywords: Collocation, Data-driven learning, Corpus, Use of ICT, Change of learning attitudes

*東京情報大学 総合情報学部
Faculty of Informatics, Tokyo University of Information Sciences

2018年10月15日受付
2019年1月24日受理

1. はじめに

大学の学部入学を希望する留学生の多くは来日し、すぐ日本語学校等に在籍し、日本語教育を受ける。そこで彼らは1～2年間、毎日約4時間日本語を学習する。しかし、大学入学後は日本語教育を受ける時間は大幅に減少する。一方、大学ではすべてが日本語であるため、留学生は自分の日本語力の圧倒的な不足を感じるようになる。それゆえ、彼らは大学の講義と並行して自ら主体的・自律的に日本語学習に取り組むことが求められる。

しかし、彼らの学習態度は日本の高校生と同様に受動的であることが多い。日本語学校での学習は教師主導であり、正確な言語運用を目指した指導がなされる。日本語運用に関し教師は日本語母語話者であるゆえにどんな時も「正解」を持っているものとされ、学習者は常に正用か誤用かを判断され、その言語使用はテストにより評価される。さらに、進学希望者はEJU[注1]、JLPT[注2]及び大学入試に備えた学習に明け暮れる。

これに対し、大学の「学生」に求められるのは主体的な学習である。また、大学での学びは正解がゴールなのではなく、自ら目標を立てそのために必要な知識を自ら獲得していくものだ。そのような大学での学びを入学者に導入していくことが目指される初年次教育は、受動的な学習観を持つ「生徒」達を「学生」に円滑に移行させるための重要な学士課程の一部と位置付けられている。大学の正規科目として留学生対象の日本語科目が初年次に設置されているならば、そこでは教師主導の知識伝達型授業よりも、学生が自分の力とペースで主体的に学びを深められる授業を目指すべきであろう。

本稿は、以上のようなことを背景に2015年から行ってきた、外国人留学生に対する初年次科目としての日本語クラスの実践について述べる。本実践はICTを活用し、入学後に必要な語彙について、コーパスを用いてその用法を帰納的に学習するという、教師が「教える」ということよりも留学生自身が「学ぶ」ことを目標にデザインされた。学部留学生の日本語クラスにおいて日本語力を向上させるという目的にとどまらず、学習者の主体的な学習を促すことも含めた授業実践をすることで見えてきた、学部留学生に対する日本語教育の目指す方向性について

考察する。

2. 「帰納的な語彙学習」を授業目的にした背景

2.1 学部留学生にとっての語彙学習の必要性

大学に入学した留学生が新しく目にし耳にするのは実は文法項目よりも未習の語彙の方が多い[1]。専門科目で必要とされる語彙はもちろんであるが、それ以外にも「シラバス」「履修登録」など大学教育特有の語彙や、「インストール」「デフォルト」などのカタカナ英語となっているIT用語に加え、「添付」「挿入」などの派生的用法のIT用語も何の説明もなく用いられる。さらに、ガイダンスの段階から膨大な漢字熟語を使った説明が続く。たとえば「家へ帰ったあとで」と言われればわかるのに「帰宅後」というわずか4音節の漢字語彙で説明されると瞬時に理解することが難しくなる。漢語の使用率の増大は非漢字圏の学生のみならず、ヒアリングにおいては漢字圏の学生をも理解困難な状況に陥らせる。入学前の日常生活語彙とは異なる語彙の理解・使用が「読む」「書く」「聞く」「話す」という4技能のすべてにおいて求められるのである。それゆえ、語彙力の強化は入学直後から留学生にとって喫緊の課題となる。

しかし、そのすべてを指導するのは不可能であり、学習者のニーズもさまざまであるため、語彙の学習は学習者自身が主体的に取り組む必要がある。

2.2 語彙学習の方法と問題点

語彙学習は「理解」「記憶」「使用」という過程をたどる。最終的には適切な語を選択して文脈の中で正しく使えることが目標となる。

中級以降の第二言語教育ではそのための方法として読解や聴解の授業の中で新しい語彙を「理解」し、要約や再話をさせることで「記憶」と「使用」を促すことが多い。また、語彙の体系的な理解を促すために語彙マップ[注3]などを作成させることもある。しかし、前者の場合、学習者は語彙の学習をしているという意識は薄いため、その場限りの使用で終わってしまう。後者の場合は、単語レベルの学習であるため文レベルでの使用に結び付きにくい。

さらに筆者が問題だと感じているのは、学習者にとっては語彙学習＝単語の意味学習であり「辞書を引いて意味を理解すればいい」という学習観が固定

化していることである。わからない言葉があれば手元のスマートフォン（以下スマホ）で意味を調べ、それでわかったつもりになってしまう。日本語使用の際は学習者の母語の語彙をスマホで日本語に訳したものをただ羅列するため、意味不明の文や文脈にそぐわない表現となってしまう。また、辞書における用例の記述不足が原因で適切な言葉を選択できないということも起こり得る[2]。

本来、語彙学習は実際の文脈の中で多くの使われ方に会うことが不可欠である[3]。辞書に頼った学習だけではまったく不十分であり、語の意味や用法を文レベルの表現の中で理解することの必要性に多くの学習者は気づいていない。

2.3 コロケーション学習の重要性

コロケーション（collocation）とは語と語の結び付きのことである。コロケーション学習とは一つの語の語彙的な共起関係を学ぶことであり、その語の主体や対象、どのような文脈の中で使用されるのかを理解することで効果的な語彙の習得ができる。

たとえば、「関心」という名詞は「持つ」「ある」「高い」等の述語と結びついて使用されるが「関心が多い」という使われ方はない。また、「絶好」という語は「絶好の天気」「絶好のチャンス」のように必ず「の」格を伴った名詞とともに用いられるが「天気が絶好だ」のように用いられない。コロケーション学習はこのような2つ以上の語が統語的な結びつきを持っていることを知り、それを学習することを目標とする。このような共起関係の知識は語の使用に必要なものである。そして、語彙の指導においてこの連語を指導することが単語の意味指導よりも有効であることも既に報告されている[4]。

コロケーションを学ぶことで、その語を使用する場面では日本語表現がより自然になる。しかし、コロケーションは従来の辞書には説明がないため、学習者は自ら多くの文例に触れることでその用法を知るしかない。したがって、様々な語彙のコロケーションを学習するには、個別具体的な多くの文例の中から導き出される傾向を見出していくという帰納的な学習方法を取らざるを得ない。つまり、コロケーションを学習し、その有用性を理解することで、前述の語彙学習観の転換も図れると思われるのである。

2.4 コロケーション学習のツールとしてのコーパスの利用

コロケーションの「理解」のためには多くの例文が必要であるが、すべてのコロケーションを教材として準備し提示することは難しい。一度に多くの文例に触れるにはコーパスの利用が有用である。コーパス（corpus）とは自然言語のテキストや発話を大規模に集めてデータベース化したものである。その検索機能を活用し、用例を探し、そこからコロケーションを発見することができる。このようなコーパスを活用した学習方法をデータ駆動型学習（DDL：Data-driven learning）という。

データ駆動型学習（以下DDL）とは学習者自身がコーパスで単語・句や文法項目を検索し、検索された用例を観察して、実際にどのように使用されているかを帰納的に発見し学習する方法である[5]。学習者の「気づき」が導かれるため、発見した情報が記憶に残りやすいと言われている。コーパス上で調べたい語を入力し検索すると、その語を含む文例が瞬時に表示される。自然言語であるため、教材として整えられた文章で学んできた留学生にとってはやや難しい用例もあるかもしれないが、それが現実的に周囲の日本人が用いているオーセンティックな言語[注4]であるので、そのような使われ方を知りたい機会ともなる。

DDLは「学習者自身が探究者となる」という発想に基づき、学習者が直接コーパスを利用するという方法をとる[6]。それは主体的な学習方法であり、大学生になった留学生が日本語を主体的に学んでいく一つの方法を経験することにもなる。

DDLは英語教育分野では実践例が多数報告されている。しかし、日本語教育分野ではコーパスを直接学習者が使用するという例は少ない。中條ら（2009）や田辺ら（2012）は日本語DDL教材についての報告をしているが、これは予め教師がコーパスを検索して得られたコンコーダンスライン[注5]をプリントして学習者に与え、選定された語のタスクに解答させるというものである[7][8]。これはコーパスの用例から語彙使用の実際を知るという点でDDLではあるが、学習すべき語彙の構造が既に整理されて教材化されているという点で「用意された帰納的学習」に止まっている。つまり、コーパスを活用してはいるが、教師が作成したタスクに答える

ことで理解を深めるという学習であるという点から、このDDLは教師主導の学習であるという側面が強く、本稿が目指す主体的なDDLとは異なる。

学習者自身がコーパスで検索するという実践としては寺嶋（2011）が「かぼす」というDDLを支援するシステムを使い、漢字語彙学習を指導した実践を報告している[9]。学習者自身がコーパスから対象語彙の共起表現を自由に探し、それを用いて短作文を完成させるという取り組みであり、「法則を発見しようという身構えた心を育成（p.101）」しようとする試みとして本稿が目指す「主体性」と相通じる実践である。これ以外、日本語教育で学習者が直接コーパスを検索するという手法を用いたDDL実践は見当たらない。

DDLが日本語教育分野で普及しない要因としては、教員・学習者双方が検索用のソフトやPC操作に不慣れなこと、また、授業で自由にPCが使えるようなICT環境が日本語教育の現場に整っていないことなども挙げられるだろう。

3. 実践の概要

3.1 クラスの概要

本稿の対象とするクラスの概要を以下に示す。

- 対象：学部留学生1年次。10～13名程度。日本語レベルは中級後半以上[注6]。
- 時間：毎週1回90分。前期15回。
- 教室環境：一人1台、インターネットに接続できるPCを用いる。また、PC画面をスクリーンに映せる教室で行う。
- 教材：世界思想社編集部編『大学生の日本語トレーニング』世界思想社

この教材は日本人大学生向けの入学前教育・導入教育用に作られたものであるが、中級以上の外国人学習者なら十分理解可能なものである。表1に示すように大学の初年次生に指導されるような内容がト

ピックごとに示されている。1つのトピックは関連する8個の語彙の読みと意味の確認、そのトピックについての課題文とその内容確認タスクで構成されている。ただ、解答がページをめくればすぐに示されているため、テキストとして購入させるのではなく、該当ページを抜粋して使用することにした。

3.2 授業デザイン

教育活動を改善・向上するためのインストラクショナルデザインの要素は学習目標・教育内容・評価方法の3つである[10]。当科目のそれぞれの要素について以下に述べる。

3.2.1 学習目標

学習目標とは学習の結果として身に付く知識・スキル・態度などで、学習者自身にも提示されるべきものである。この授業で学んでほしいのは、大学でよく使われる語彙を理解し、自分の言語活動に取り入れられるようになること、及び、語彙力の向上におけるコロケーション学習の重要性である。また、コーパスの活用、Wordの操作、Eメールの利用などのICTスキルに慣れることも求められる。そして、「教えてもらう」のではなく自分で考えて理解していくという学習姿勢の養成も目標としている。

3.2.2 教育内容

全15回の授業は前半と後半との2部構成で展開される。前半では表1で示した教材の学習、及び国立国語研究所のコーパスを用いたDDLと発表用資料の作成、後半はその資料を用いたコロケーション発表とそれらの語彙を用いた作文を書く。

後半では一人1回クラスメンバーの前で自分がまとめたコロケーションについて発表をする。そのため資料を作成するのが前半の目的である。DDLで調べる語彙は一人5つとし、前半の授業で配布される教材の中から選ぶが、同じ語彙を選択しないようクラスメンバーで分担をする。学生はその日の授業で扱った教材（通常一回2 topicを扱うので合わ

表1 『大学生の日本語トレーニング』の目次

Topic 1	高校と大学の違い	Topic 6	先生との付き合い方
Topic 2	キャンパス案内	Topic 7	情報の探し方
Topic 3	履修登録とシラバス	Topic 8	勉強以外のこと
Topic 4	講義の受け方	Topic 9	将来のこと
Topic 5	教授からのメール	Topic 10	友人を作ろう

せて16個の語彙)の中から1語を選びDDLでコロケーションを調べ、それをWordに入力していく。これを毎週繰り返す。途中経過を教員に報告しながら仕上げ、完成後はEメールに添付して教員に提出する。

8回目からの後半は学生がコロケーション発表を行う。発表用資料は教員が内容の最終確認をしたうえで書式を整え、人数分を印刷する。発表担当の学生は教壇に立ち、「先生」のようにプリントを用いてコロケーションを説明したり、例文をクラスメンバーに読ませたり、練習問題を解かせたりする。(この練習問題自体も学生自身が作成する。詳しくは4.2.1で述べる。)その日の残りの時間で、2人の発表者が担当した語彙(合計10個)のうち5つを用いた文章を作成し、教員に提出する。

また、90分の授業もおおよそ始めの30分と残りの60分との2部構成で進められる。全15回の授業の流れを表2に示す。表中の矢印は翌週以降の授業でも同じ内容が継続されることを示している。

3.2.3 評価方法

学習目標として掲げた「大学でよく使われる語彙の理解」は中間・期末テストでその達成度を測る。また、「自分の言語活動に取り入れる」ことについては作文を書かせることで評価する。「ICTスキルに慣れる」ことについては発表用資料を作成して提出させたり、作文をWordに入力したりすることで確認できる。また、「コロケーションの重要性についての理解」や「自分で考えて理解していくという学習姿勢の養成」については成績には含めないが、授業後のアンケートで確認をすることとした。

表2 本実践の活動内容の概要

回	前半の30分	後半の60分	授業外学習
1	ガイダンス	教材の中から1つのtopicの設問を解き、全員で解答を確認。 来週以降の進め方について説明。	2つのtopicについての設問に解答
2	宿題として与えられた2つのtopicの解答確認	DDLの解説。学生は担当語彙を選び、コロケーションを調査しそれをWordに入力し、発表用資料を作成する。	
3			
4			
5			この回は1topic
6	この回は1topicのみ	第8回からのコロケーション発表についての説明と発表日の選択	発表用資料が未完成な場合は自宅で作業を続ける
7	コロケーション発表のモデルを示す	中間テスト(学期前半に配布した教材の内容の確認テスト)	
8	コロケーション発表(発表者は初回に限り1名)	語彙選択作文についての説明後、各自作文に取り掛かり、完成後教員に提出	時間内に書けなければ宿題
9	コロケーション発表(2名)	語彙選択作文を作成し、提出する。 前回提出した作文を添削したものを返却。それをWordに正しく入力し、Eメールで提出する	時間内に入力できなければ宿題
10			
11			
12			
13			
14			
15	期末テスト(学生が作成した発表用資料の中の語彙についての確認テスト)		

4. 授業内の学習者の活動と教員の指導の実際

4.1 DDLの実際

4.1.1 利用したコーパス

この授業で用いたのは国立国語研究所がweb上に公開しているKOTONOHA『現代日本語書き言葉均衡コーパス』である。このコーパスは「少納言」という文字列検索ができるサイトと、形態論情報も検索できる「中納言」というサイトがあるが、学習者にとって簡単に検索ができる「少納言」の方を利用することにした。検索対象となっているのは、書籍、新聞、雑誌、白書などの11種のデータ、合計約1億500万語である。ただ、すべてにわたって検索すると膨大な数になってしまうので、授業の中では学生にとってわかりやすいと思われる「新聞、yahoo知恵袋、yahooブログ」の3種を使わせることとした(図1参照)。このように検索したいメディアを選択できるのもこのコーパスの特徴である。

普段、google等で検索し慣れている学生にとってはこの操作自体は造作もないことだ。しかし、適当な用例が見つからないときや、検索結果が少なかった時などには入力語を少し変えてみることを指導する。仮に動詞のコロケーションを調べたい場合、たいていの学生は辞書形で検索するが、活用形でも検索できることを教える。例えば「養う」という語を検索して用例が少なかった場合、「養って」という形で検索すると別の結果が得られる。図2は前者、

図3は後者の検索結果である。

また、格助詞の違いにより共起する表現が異なることもある。例えば「遭遇する」という語は「～に遭遇する」と「～と遭遇する」という2種類の助詞を伴う。その違いに気づいた学生には助詞を伴わせて検索することもできることを知らせる。図4と図5がその結果である。



表示番号	前文脈	検索文字列	後文脈
1	一生懸命家族のために頑張ってる人たちがいる。遠くに単身赴任してでも家族のために、	養う	もののために頑張る人がある。なのに議員はなぜそんなことができるんですか？ 権利です
2	そのために、喉が痛いのももれません。土日はゆっくりして体を休めて来週への鋭気を	養う	とともに、リラックスしてストレスを取ろう。まあパソコンいじりと、買い物で終わるん
3	。倉洲村から標名へ抜けて、半日ドライブの終了です。明日からの仕事に向けて、英気を	養う	ことが出来ました！！平均燃費は到着時16.5キロ/リッターでした。
4	、子どもが欲しがる前に「これはおもしろ」「これは脳を発達させる」「運動能力を	養う	」と買っているようでは、子どもをガッツのない、欲望とエネルギーのない人間に育て
5	よ！」でことで、OK！肝心のチビが選んだ石は一番目：青めのう・・魔除け、集中力を	養う	、頭脳の活性化、好奇心の増大二番目：アメジスト・・真実の愛を与え恋人・友人との絆
6	うろ口負けしたりして揉まれておっさくなつていくっしょー。まずは、続けていく実力を	養う	第一歩として、目を細めて見ていくのもやきゅーファンの楽しみのひとつですわな(´^`)

図2 「養う」と入力した検索結果

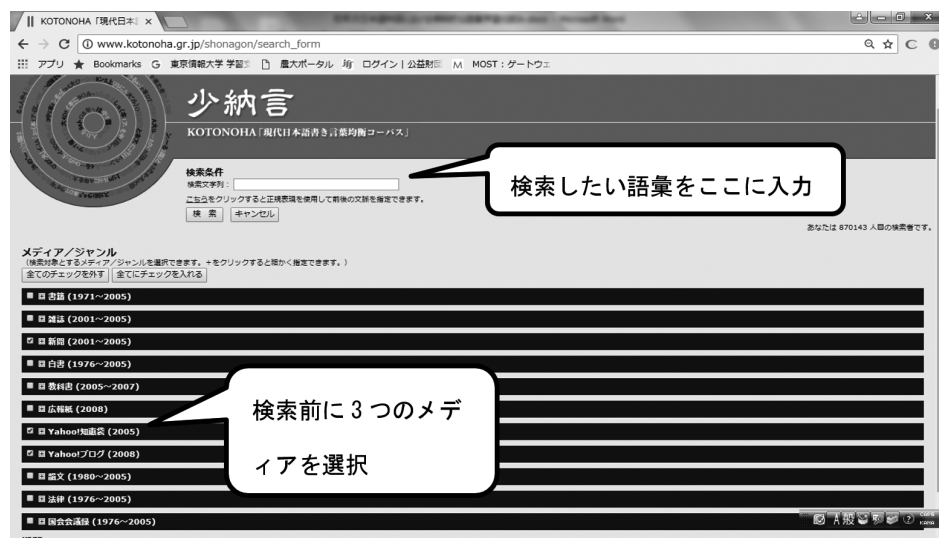



図1 「少納言」の検索画面



表示番号	前文脈	検索文字列	後文脈
1	私はいま大学2年の男で、親に	養って	もらっています。大人の女性というのはこここの回答している方のように、社会人の男は全
2	のことは好きではないと断言できるのですが、子供のこととか、私一人のお給料で子供を	養って	行けるかなとか、色々不安があり、まだどことなく踏み切れません。離婚を経験された方
3	なくなった。だから、ずっと司と一緒にいたい。昔は海砂はあまり働けないから、誰かに	養って	貰わないと。。。って思っ、何とか結婚しないといけないうって思ってた。ママが他の甥
4	しようとする身内って最悪です。私も子供が小さいので専業主婦ですが、主人はきちん	養って	くれています。しかし義姉は私と同じ専業主婦気分の様です。こういう身内とはどうい
5	ています。。。泣き寝入りでしょうか？ここには通帳も銀行員も実印もあるのに。彼を	養って	きたのは あなたの気持ちでしょ。あなたが思っしたこと。彼の給料を勝手に引出す
6	非難して無意味な暴動を繰り返すのですよ。ある意味幸せな人達です。。。餌を与えて	養って	あげてるのに噛み付いてくるんですよ。。。昆虫なみです。ODAと称して年間2000

図3 「養って」と入力した検索結果



表示番号	前文脈	検索文字列	後文脈
1	大阪府立今宮高校を見ようと速攻で大阪城公園に戻ろうとすると運命の人その2のvさん	と遭遇	大阪府立今宮高校さん大阪城公園前に戻ると職場の同僚にも遭遇し笑いましたwww実は別
2	迷すること。その後、王留美にも通信させて、パーティー会場におびき出して、リボンス	と遭遇	させるとかね。自分はその場にいらないのに。インベーター、ヒリング・ケアも登場。(発
3	いたんだ！バタバタ～！！大翔、森の中を歩く。そこにクロウファンガイアと戦うゆり	と遭遇	する大翔。ゆり「はっ！」ゆり、ソードウィップでクロウファンガイアを攻撃する。クロ
4	で5人で行きそこでまた死亡確認マジで疲れたwww帰りの電車でまさかの北	と遭遇	w1、2年ぶりだな最初、「oo(俺)??」って言われて、見てみたら誰かわからなかつ
5	藤原紀香)ら三人は、橋の上で自殺しようとしている十八歳の少年・のぼる(小橋賢児)	と遭遇	。懸命に脱得する三人に対し、白河物産の社長・允(大竹まこと)の息子だと言うのぼる
6	光客の母数が違うし、沿線住民の数が違いすぎる。車内で大漁旗を着こんだおばちゃん	と遭遇	した。おばちゃんは熱心に、銚子電鉄のPRを観光客とおぼしき客向けにPRしてくれ

図5 「～と遭遇」と入力した検索結果



表示番号	前文脈	検索文字列	後文脈
1	らずに、親しくなっていく。どうやらリアルで会うらしいが・・・もしケルがこの場面	に遭遇	したら、えらい事になりそうだなあ。スピリチュアルばらだす(小野寺浩二)横地君と
2	うちだったので、中々のハードスケジュール。朝から2度の人身事故(地下鉄と山手線)	に遭遇	してデモンションは駄々下がりだったのだけど、駅構内のかりんとうは無事購入。その後上
3	けれど、お湯は、ほんのちよっぴり白濁。ぬるっとしていて、一番好きなお湯。近所の方	に遭遇	。年は、一世代上の方。ご近所の噂話を聞き流す。若い者に頼らずにやっていく覚悟なの
4	んに遭遇。お隣さんはだいたいいつも同じ時間に家を出るのは知っていたけど、同じ時間	に遭遇	したのは初めて。お互い挨拶を交わした。スーツ姿ではなく、ラフな格好なので、もしや
5	す！ただいま井の頭線新代田駅。昨日台風が通過して油断していたら雷ゴロゴロ土砂降り	に遭遇	！スーツずぶ濡れ！バス待ち15分！雨宿りにと振り返るとラーメン『BASARA』が
6	ってきたそうです。娘は半泣きになりました。私と弟も子供	に遭遇	しました。私は、勇気を持って(と、いうか性格が悪かったんです

図4 「～に遭遇」と入力した検索結果

このように検索語を工夫することでコーパスから得られる用例はさらに多くなる。これらを読み、学生は分担した語彙のコロケーションを調べていく。

4.1.2 調査対象語彙の選定

コロケーション学習のためにはコーパスでコロケーションを調べる必要がある語彙を与える必要がある。逆に、コロケーションがない語彙は何も調べる必要はない。また、コーパスの中で多くの用例が見つかる語彙でなければならない。そのために、この教材で提示されている語彙がDDLに適しているか否かを選別する必要があった。

たとえばTopic9「将来のこと」で提示されている語彙は「企業、絶好、究める、適性、キャリア、活躍、インターンシップ、自ずと」の8語である。このうち、「企業」「インターンシップ」はコーパス上に多くの用例はあるものの、コロケーションにあたる共起表現は特にないため、コロケーション調査対象からはずした。代わりに、そのTopicの課題文の中で使われていた「実施」「吸収」という語彙を含めて8語とした。また、Topic4で提示されている「レジュメ」をコーパスで検索した結果は0件である。このように検索結果が著しく少ない語彙も調査対象

からははずし、代わりに課題文の中の語彙から適当なものを選んだ。

4.1.3 コロケーションの整理のさせ方

まず、検索結果を読み、自分だけでなく他者にもわかりやすい内容の文を探すように注意させる。そして、前文脈の「。」から後文脈の「。」までで1つの文となっているところをコピー＆ペーストするように指示をする。例えば図2の表示番号1の結果からコピーするのは「遠くに単身赴任してでも家族のために、養うものために頑張る人がある。」という部分である。このように、用例として適当であると学生自身が判断した文をコーパスからコピーしWordに貼り付けていく。

コロケーション調査は一人5語を担当するが、その語彙の品詞によって集める用例の数は異なるように定めた。一般名詞なら5例、その名詞が「する動詞」となる場合はそれぞれ3例ずつを集める。動詞の場合は格助詞に注目させる。格助詞の種類が一つだけであれば集めるのは5例、複数あればその助詞ごとに3例を集める。助詞が異なればコロケーションも異なるからだ。下記に例を示す。

【集める用例数の決め方の例】

- 一般名詞〔部署〕→「する動詞」ではない（「部署する」とは使わない）ので5例
- する動詞〔検索〕→「検索する」という動詞の用例を3例、名詞「検索」も3例
- 助詞が1種類のみの動詞〔探す〕→助詞は「を」1種類なので5例
- 助詞が複数の動詞〔偏る〕→助詞は「に」「が」と2種類なのでそれぞれ3例

「する動詞」となる名詞かどうかや、どんな種類の助詞を伴うかは学生がコーパスを見て判断し、その種類ごとに整理して用例を見つけ、Wordに貼り付けていく。こうしてすべての用例が集まった時、そこに自ずとその語彙のコロケーションの在り様が見えてくる。

4.1.4 DDLの過程での学生たちの気付きと学び

学生たちはコーパスに示された検索結果の中から、拾い上げるべき適当な用例を探す過程で知らず知らずのうちに多くの文を読むことになる。担当した語彙が名詞か動詞か、どんな助詞を伴うのか、わかりやすい内容の文であるか、等々を意識しながら目を皿のようにして検索画面をのぞき込む。そこに

は様々な話題のもとに書かれたいろいろな表現がある。毎週毎週繰り返されるこの作業はまさしく「多読」である。

その過程で彼らは思いもよらないその語彙の用法に出会う。例えば「究める」という動詞を調べていた学生は検索結果から下記のような用例を拾い上げた。

ア) 戦後の混乱期で、衣食住すべてに困窮し、とても学問を究めるという雰囲気ではなかった。

イ) 世田谷一家殺人事件で、韓国に事件現場に残された指紋と究めて似ている指紋を持った人間がいるそうです。

アは「究める」の動詞としての用法であるが、イは「非常に」という意味で用いられており、動詞としての用法ではない[注7]。そこで教師は「イをよく読んでみて。『究める』の意味で使っている？」と問いかけたところ、違うことに彼も気付いた。その後はイのような「究めて」という用例を拾い上げることはなくなった。

もう一つ例を示そう。「被る（こうむる）」という語彙を担当していた学生は検索結果から下記のような用例を拾い上げた。

ウ) 採算を無視した両会社の熾烈な運賃値下げ競争が始まり、両社とも大きな損失を被った。

エ) 自転車通学をする場合はヘルメットを被ること
オ) 雪を被った綺麗な富士です。

カ) 映画早く見たい。6月1日の日曜と映画の日が被ったのを狙って見に行くつもりです。

実はコーパスは文字列を検索するので「被る」と入力して検索すると「こうむる」「かぶる」という異なる動詞であっても同様に表示されてしまう。その結果、彼が選んだ4つの例のうち適切な用例はウのみで、それ以外は「かぶる」という動詞の文となってしまった。教師はエの文を指して「これは本当に『こうむる』の文？」と彼に問いかけると、彼は「ヘルメットを」という言葉からこれは「かぶる」であることに気づいた。その延長線上にオの文もある。そして、カは現代的な用法で辞書には載っていない。このような使われ方に触れられるのはyahooというメディアならではだ。さすがにこの用法は日本語学校でも教えられていないため、説明をした。彼はその後は「こうむる」という意味で用いられている用例を注意深く探すようになった[注8]。

また、途中経過報告の際に、切り取った文が中途

半端であったり、前後の文脈がわからず意味不明の場合などは「これ、みんなにもわかる文かな?」と問いかけてみる。すると、学生自身も実はわからない文であることを認め、探し直しとなる。そのたびに学生は入力語を変えて検索し直したり、画面の下の方までスクロールして適切な用例を探す。この作業が毎週繰り返されるうちに、学生は作業も早くなり、用例探しも上手になっていく。途中で欠席しなければたいの学生は5週間でコロケーション調査を終えるようになる。

4.1.5 コロケーション調査結果としてまとめられたもの

図6はある学生が作成したコロケーション発表用

き さい
【記載】 新聞や書類などに、書いてのせる

【動詞】

- これらの事項^{じこう とくけしよ}を届書^{わけ}に**記載**して、その旨を役所へ届け出なければならない。
- 落札者^{らくさつしゃ}にファーストメールを送る際、自分の連絡先等は**記載**しますか?
- 昨晚の事件は今朝の新聞に**記載**されている。

【名詞】

- 初めての登山で注意することなど、参考になる**記載**があったので紹介します。
- その本の中には世界中で給食^{きゅうしょく}を実施している国についての**記載**もありました。
- カード番号&有効期限は案内書に**記載**がありました。

図6 学生の作成したコロケーションのまとめの一例

資料の一部である。教師からは「動詞と名詞は分ける」「例文には番号をつける」「例文の中にその語彙がどこにあるのかわかるようにする」ということ以外、特に指示していないが、学生たちはフォントを変えたり、色を変えたり、さまざまな機能や文字を使って見やすさを工夫する。馴染みのない漢字熟語にはルビもふる。【 】などの記号の選び方も経験する。自分でできないときはクラスメイトに手伝ってもらうこともある。

DDLでは以上のような過程を経て学生はコロケーション発表用資料を完成させた。また、教師は学生の進捗状況を把握するため、語彙を4つ調査し終わった時と、5つ調査し終わった時にWordファイルをメールで提出することを求めた。

4.2 コロケーション調査発表の実際

4.2.1 発表用資料

分担した5つの語彙のコロケーション調査が終わったら、次に練習問題を作る。問題のスタイルは語彙の空所補充タスクである。設問は自分が集めた用例の中から一つを選んで切り取り、該当語彙の部分を（ ）にする。選択肢は調査した5つの語彙だが、教師は音声としての理解の必要性を説明し、すべてひらがなにして示すように指示する。また、ここで作成された問題がそのまま期末テストとして出題されることも告げ、「自分にとってもクラスメイトにとっても答えやすい問題」を作るようにと話した。

図7は学生が作成した練習問題の一例である。タスク作成自体は難しくはないが、ここで学生は選択肢のBOXを作るというWordの機能にも触れることになる。

《練習問題》

- ①感動した、いいフレーズを自分の文章に（ ）した。
- ②色々と忙しかったこの時期も今日で（ ）。
- ③母はいつも人の話を（ ）にするので、私はそのたびに注意している。
- ④銀行に信用があるということは、世間的にも信用があるという（ ）にもなる。
- ⑤時が来れば答えは（ ）出てくる。

おしまい おのずと うのみ いんよう うらづけ

図7 学生が作成した練習問題の一例

4.2.2 自作の資料を用いた発表

学生が作成したWordファイルを教師は余白を調整してA4の両面に収まるように加工し、人数分のプリントを用意し、当日発表担当の学生に手渡す。学生はそれをクラスメイトに配布し、教壇に立ち、以降発表者というよりは「先生」として振舞う。学生には「先生」として教壇に立つ以上、質疑応答で困らないように質問されそうなことはあらかじめ調べておき、そのプリントに記載された内容については自信を持って説明するよう求めた。

教師は学生側の席に座ってそれを見守り、学生が誤った説明をしそうな時や説明に窮した時などに限り手助けをする。それ以外は進行も含めて当日発表の学生に任せる。

学生は初めに挨拶をした後、発表用資料に沿って内容を確認していく。資料に載せた例文をすべて音読すると時間がかかってしまうので、授業内ではそれぞれの語彙ごとに先生役の学生自身が数例を抜粋してクラスメイトを指名して読ませる。また、練習問題を解かせている間は机間巡視をしてクラス全体が解答し終わったのを確認してから答え合わせをする。これまでの日本語学校での経験や、事前に教師がモデルを見せることで、学生はやるべきことを理解して臨むが、このような「先生」としての振る舞いはなかなか立派なものだ。約15分で一通りの発表が終わる。

学生の中にはその語彙がどのような共起表現をとるのかについてのメタ的な説明を自らする者もいる。しかし、そのような説明をすることはすべての学生には求めている。それは、説明をされずとも集められた用例から発表者以外の学生も帰納的にコロケーションを理解していくことが求められるからだ。ただ、特に注意が必要だと思ったコロケーションについてだけはあらかじめ教師がプリントに追記しておき、その説明は先生役の学生に任せた。

4.2.3 コロケーション発表時の学生の気づきと学び

発表者以外の学生は、先生役の学生の指示通りに例文を読んだり、練習問題に解答したりする。その一方で、「わからないことがあったら質問してよい」というルールの下、遠慮なく質問もする。多くの場合、漢字の読み方や例文の中の未知語の意味についての質問だが、時には質問をすることで自分の勘違

いに気づくこともある。

たとえば、下記のタスクで（ ）には「励ます」という語を入れるのが正解とされた。

●自分を（ ）ことができるのは、前向きに生きている証拠です。

その時、聞き手の方の学生が先生役の学生に「『ことができる』の前は辞書形だから『励ます』は辞書形に変えなければならないのではないか?」という旨の質問をした。先生役の学生は「『励ます』は辞書形なので問題ない」と答えたが、質問をした学生はいぶかしげな顔をした。そこで、教師（筆者）がもう一度「『励ます』はマス形ではなくて辞書形ですよ」と彼に言う。「じゃあ、マス形は?」と彼は問い返し、先生役の学生がすぐに「励まします」と答えた。そこで質問をした学生は自分の勘違いをはっきりと自覚したのである。

一方が先生役であっても＜学生—学生＞という関係では気軽に質問できるし、質問することで笑いが起きることもあり、クラス内の雰囲気は柔らかい。指名されて練習問題に解答する際うっかり誤ってしまい、先生役の学生に「違います。もう一度考えてください。」と言われると、答えた学生はバツの悪そうな顔をするが、本来の教師に誤りを指摘されたときに比べその表情に緊張した様子はない。周囲の学生の目も温かい。＜教師—学生＞という関係性が占める教室空間では受動的になりやすい学生も、学生同士の学び合い空間の中では「教えてもらう」という意識から「自ら学ぶ」「他者と学ぶ」という姿勢になるようだ。

4.3 語彙選択作文の実際

4.3.1 作文の書き方と指導の実際

与えられた10語から5つを選び作文を書くというのは落語の三題噺のようなものである。5つの語彙を使って文を5つ作るのではなく、5つの語彙を1本の作文の中に収まるように即興的に自分でテーマを考えて書く。字数制限は特に設けない。内容も辞書使用も自由である。

これまで学生はこのような日本語の作文を書いた経験はおそらくなかっただろう。日本語学校では「日本に来て驚いたこと」のような初級の作文や、読解した文の要約や意見文、大学入試対策用の小論文などを書いた経験はあるはずだが、いずれも「何を書くのか」というテーマは教師から与えられてい

る。本実践は三題漸的な縛りがあるとは言え、テーマがまったくフリーである作文を毎週書くというのは初めてのはずだ。

作文が完成したら、使用した5つの語彙に下線を引き教師に見せる。教師はその場でざっと目を通し、必要な語彙が使われていることを確認した上で、文法的な誤りではなくコロケーションの誤りのみをチェックする。そして、不自然な語彙の用法について「この〇〇の使い方は変だね」とだけ指摘し、書き直しを求める。「どうして変なのか」の説明をしないのは、配布された発表用資料に記載された用例から自分で適切な使い方を導出するように仕向けるためである。書き直しを求める場合も、たいていは5つの語彙のうち1つだけが不自然なのであり、学生は何とか自力で修正してくる。コロケーション面に問題がなければ受け取り、翌週、文法の誤り等を添削したものを返却する。

実は、コロケーションを意識して書いた作文には文脈の歪みはほとんど現れない。留学生の作文は中上級になっても論理が飛躍していて言いたいことがわからなかったり、文脈がねじれて内容が支離滅裂になったりすることがある。しかし、本実践で書かれた作文では、文法上の誤りや接続詞等の不足はあるものの、話の筋は通っているため教師は比較的容易に添削できる。

作文に取り組む学生の様子を見ていると、プリント上の10個の語彙をながめたり、それぞれの例文をもう一度読み返したりして、頭の中でどんなストーリーでどんな語彙をどのように使うかを組み立て、使えそうな語彙が5つになったところで書き始めているようだ。すぐに書き始める学生もいれば、30分以上も悩む学生もいる。また、ある日は早々に書き終えた学生も翌週はまったく筆が進まず苦労することもある。発想は配布されたその日の資料内の例文から得ているようだ。

時間内に提出できる学生はだいたい半数程度であり、残りの学生は自宅で書き上げてくることになる。作文の提出は必須ではないが、提出者には作文ポイントを与え、試験の点数に加点する。高評価がほしい者や中間テストの得点が思わしくなかった者にはできるだけ提出をするように促した。(加点方法については4.3.3で述べる)。

4.3.2 学生の書いた作文の実際

この実践の中で学生たちが書いた作文の内容は非常に多岐にわたっている。選択したたった5つの語彙だけでこんなに豊かな内容の作文が紡ぎ出されるのかと毎回驚かされる。

あるゲーム好きの学生は毎回RPG風の物語を書いてきた。また、ある学生は毎回大学生はいかにあるべきかという内容を書いてきた。アニメ好きの学生はガンダムや『進撃の巨人』などをネタにした作文を毎回書いてきた。終始同じ傾向の内容を書くこのような学生たちは、同じシリーズで作文を書き続けようという明確な意思を持ち、楽しんで取り組んでいたことが窺える。もちろん、毎週異なるテーマで書く学生も多い。

たとえば、ある日の語彙は下記の10個であった。

最低限	戸惑う	本末転倒	聞き漏らす	吸収
盗用	恵まれる	導入	熟知	教養

これらの語彙を使って学生が書いた作文のテーマは、中国のゲーム産業、自分の留学経験、子どもへのゲームの与え方、中国の高速鉄道建設、企業でのシステム開発、レポート盗用事件、大学生のアルバイトの在り方と、多岐にわたる。以下はその一つである。下線は上記から選択した語彙である。

中国鉄道ファンたちは中国の高速鉄道の発展史を <u>熟知</u> している。しかしそれがわからない人たちは、中国の高速鉄道は外国の技術を <u>盗用</u> していると思っている。実は、中国の高速鉄道は、日本やフランスなどの国の高速鉄道の技術と車両を <u>導入</u> し、運用し、そして自らその技術を <u>吸収</u> して、自分たちの技術を加えて、さらに先進の車両を作っている。安全性は高速鉄道の <u>最低限</u> の要求だ。しかし、2011年に温州市鉄道衝突脱線事故が発生した。中国政府と専門家たちはその事故を分析して、さらに安全な高速鉄道運営を宣言した。つまり、中国の高速鉄道は技術 <u>盗用</u> ではないのである。

この作文を書いた学生は実は自分自身が鉄道好きであった。こんな機会がなければ知らずに終わっていた彼の興味関心がこの作文からわかった。このよう

な学生一人一人の関心や個人的な考え、意見を知ることが授業運営に大変有用であり、この実践が副次的に学生を知る良い機会となった。

一方、彼がこの作文の想を得た用例はプリント内の下記の文だと思われる。

- 車検は車両運行において最低限の安全を確認するものです。
- 女性専用車両の導入はJ R東日本の路線で初めてである。
- その北京の工作員は技術盗用や外貨稼ぎに従事してきました。

これらのコロケーションから内容を膨らませた結果が上記の作文となった。ここには彼が、学んだコロケーションを自分の言語活動に取り入れ、適切な文脈の中で使用していることが確かに窺える。

4.3.3 作文ポイントの加点方法

学んだ語彙を自分の言語活動に取り入れた結果と

しての作文を評価するには、内容や文法ではなく使用した語彙について評価すべきであろう。ただ、授業内で学んだ語彙はどの作文でも使われているので評価に差は付けられない。そこで、語彙使用を評価する方法として用いたのは「チュウ太の道具箱」[注9]である。これは外国人学習者が日本語を学習する際の辞書ツールおよび漢字と語彙のチェック機能を搭載した読解支援システムである。

この中の「語彙チェッカー」はJLPT[注2]を基準にして単語の難易度を判定するものである。図8はその初期画面である。判定したいテキストをコピーし、中央の白いBOXの中に貼り付け、「語彙レベル」と書かれたボタンをクリックするとそのテキスト内で使用された語彙がJLPTの何級の語彙であるかが、即座に示される。図9は先ほどの作文の語彙の判定結果を示した結果である。

語彙チェッカーを用いた結果、この作文にはN1

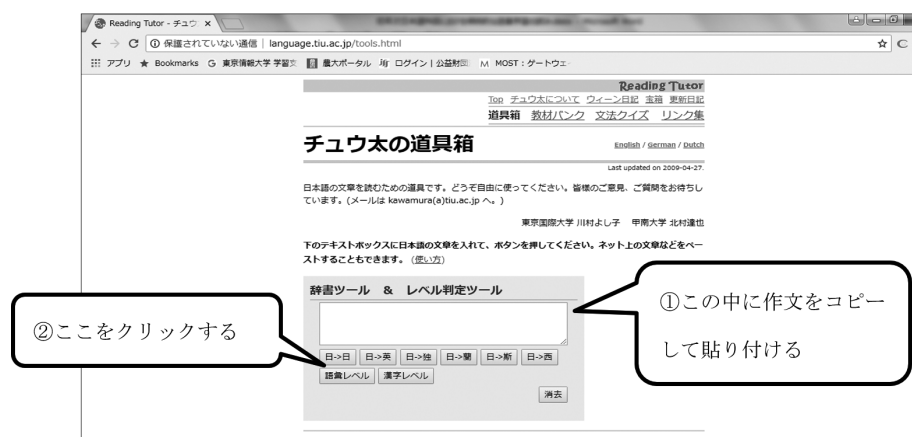


図8 「チュウ太の道具箱」の入力画面



図9 入力されたテキストの語彙レベルが示された画面

レベルの語彙が7個、N2・N3レベルは32個（異なり語数では17）使用されているとわかった。どの語彙がそれに相当するのかは画面右に示されている。級外とされているのはJLPTの語彙基準に含まれない語彙を示している。そしてテキスト全体における語彙レベル、つまり難易度の高い語彙の割合の高さが1～5個の★で示される。この作文は上から2番目の難易度の★★★★と判定された。

本実践ではこの★の数を作文ポイントとして付加している。傾向として自分の体験や感想を書いた作文では★は2～3つ、社会的な話題になるとN1や級外の語彙が増えるため★は4～5つになるようだ。大学での作文は経験を書くことよりも社会的な事象について述べるが多くなる。そのため、学生には★を多くしたいなら、自分の経験を書くより社会的なテーマについて作文した方がいいと伝えている。

前述したように、作文の提出は必須ではないが、積極的に取り組んだ学生には学んだ語彙を自分の文脈の中で使用したことに対する相応の評価としてこのような加点をする。教師に提出した作文は文法等の誤りを添削されて学生の手元に戻される。学生はそれをWordに清書して再提出をする。その時、学生自身でそのテキストを「チュウ太の道具箱」で語彙レベルチェックをしてみることを勧めている。また、教師は図9の左下の★と単語レベル表をコピーしたものを印刷して学生に渡し、その作文で獲得したポイント数を知らせている。

4.4 Eメールに関する指導

本実践の目標の一つは「ICTスキルに慣れる」ことであり、これの一環としてこの授業ではEメールについても指導している。その目的は、送信時に書くべき内容と添付ファイルの送り方に習熟させるためである。

学生が日常的に最もよく使う端末はスマホである。ただ、LINEやWeChatが多用されているため、学生はほんの数語の短い文で用件を伝えることに慣れてしまっている。また、Eメールを使うときも、個人のスマホからの送受信ではアドレス帳に登録した宛先名が自動的に示されるため、本文に用件だけ書いて送ってもそれが誰からのメールであるかがお互いにわかる。しかし、大学で与えられるアドレスから教員へEメールを送る場合は、件名を書き、本

文冒頭には宛先を記述し、次に自分は誰かを名乗ってから、何の用件なのかを書くことが求められる。そして、用件の最後には「どうぞよろしくお願いします」というような挨拶を書くのも日本語のマナーの一つである。大学入学後の留学生にこれらを教えずに置くと、本文も件名も何もない、Wordファイルが添付されただけのメールが送られてきてしまう。このようなことがないように、本実践において適切なEメールの送り方を指導する必要があると考えた。

この授業の前半では自分の作成した発表用資料、後半では添削された作文をWordに清書したものを提出するというEメール使用の機会が複数回ある。初めに教師が注意点とそのフォーマットを示し、それに則って送付することを繰り返すことで学生も不躺なメールを送ることはなくなってくる。フォーマットを守らない学生には注意を促す。これもICTスキルに慣れるという学習目標の一環として位置づけている。

5. 学習目標の達成度

5.1 確認テストの結果

2.2で語彙学習は「理解」「記憶」「使用」という過程をたどると述べた。その「理解」「記憶」を確認するために、中間・期末テストを実施している。表2にも示したが、中間テストは前半に配布した教材の内容の確認テスト、期末テストは学生が作成したプリントの中の語彙についての確認テストである。一度授業内で取り組んだものと同じものを出题しているのは本来の理解度テストとは言えないという指摘もあるだろう。ただ、初年次の学生にとってこの科目は週に10コマ以上履修している授業の一つにすぎない。学生の負担を考えると、2回のテストに備えて復習することで十分な学びとなっていると考えた。

テストの結果は出席率と関係があるようだ。毎回出席して授業内活動に取り組んだ学生は高得点をとる一方、欠席が多かった学生は得点が低い。これは真面目かどうかという学生個人の資質に因るとも考えられる。一方、その語彙に出会う機会が多いことが理解と記憶を促進するという知見に基づけば、授業で繰り返しそれらの語彙に接した頻度の差だと言うこともできよう。

5.2 学生からの評価

本実践では学期末に独自の無記名アンケートを実施している。ここでは2015、2016、2018年度の調査結果[注10]について報告する。

5.2.1 授業内の活動についての感想

始めに、授業内での主な活動8項目について以下のような4段階の評価をしてもらった。◎は「とてもよかった。上手になった。役に立つ。面白かった。」など肯定的な評価、○は「まあまあ」という◎に準ずる肯定的な評価である。一方、×は「やりたくなかった、よくないと思った、やる必要はない」などの否定的な評価、△は×ほどではないがやや否定的な評価である。図10に3年度分をまとめた結果を示す。

これを見ると、◎と○を合わせた評価がどの項目でも8割以上を占めており、この授業での活動はほとんどの学生から肯定的に評価されていることがわかる。特に、◎が6割以上であったのは、コーパスやWordを使った活動であった。これはPCを使った日本語の授業であったことが学生に好意的に受け止められているということであろう。一方、△と×という否定的評価は「先生」役としての口頭発表、語彙選択作文、作文の語彙レベルチェックの3項目が他項目に比べて多かった。これは人前で話すことや作文に苦手意識を持っている学生がいたことを示していると思われる。

語彙レベルチェックに△がついたのは、結果だけ

を示されても自分にとって役に立つ情報だとは思っていない学生が数名いたことを示しているが、その一方で「語彙レベルチェックがきっかけで難しい単語を覚えたいという意識が高くなった」という自由記述もあり、学生自身の語彙学習に対する意欲をどう喚起するかという課題があることがわかった。

5.2.2 学生の成長感

次に、この授業を通じてどんなことが成長したかについての記述式回答をまとめた結果を示す。(調査回答者は32名だが、記述式解答には未記入者も多い。以下はのべ人数)

「日本語が上手になった」という漠然とした回答を除くと、語彙力(単語の用法や理解など)と答えた学生が16名と最も多く、話す力(発表や会話など)という回答が9名、作文力は5名であった。その他、想像力、検索能力、日本語の自信、大学生活への順応と答えた学生が各1名いた。

筆者にとって意外だったのは、会話や発表などの話す面での成長を感じたという記述をした学生がいたことである。この授業では話すことについては特に重視していないし、一人1回「先生」役として前に立つことしかさせていないからだ。具体的な記述を見ると「語彙が増えたので周りの日本人との会話が上手になった」「みんなの前で話せるようになった」という回答があり、言語運用面で成長感を得ていることが窺えた。

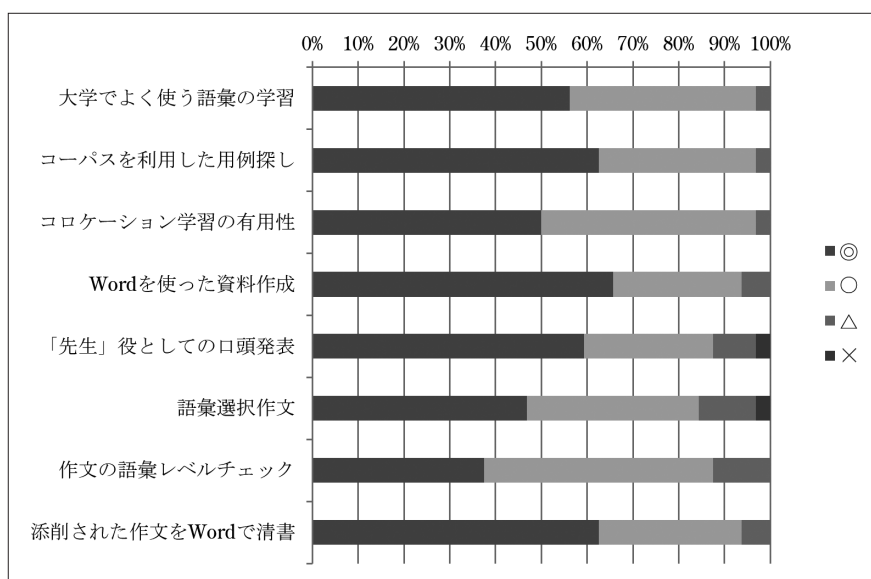


図10 学生アンケート集計結果
凡例は本文参照のこと。

5.2.3 授業に対する要望

最後に、この授業についての意見や要望（自由回答）を示す。

「特にない」「このままでいい」という回答を除いた、具体的な内容を以下に示す。「面白かった」「良かった」と指摘されたのは「今までとは違う日本語の勉強方法」「自分で単語を調べてコロケーションを作るところ」「まったく関係のない言葉を組み合わせで自分の想像通りに文章を作ること」「発表」「この授業の形式」についてであった。これらの意見は、それまでの日本語学校等での授業形態（教師主導の受動的な学習スタイル）とは異なる授業スタイル、そして、学生自身が能動的に取り組む活動に対して高い満足感を感じていることの表れだと言える。

また、自分の日本語力はまだまだ不足しているという複数の記述や、授業に対する下記のようなリクエストもあった。これらは今後の検討課題としたい。

宿題を少なめにしてほしい／グループワークがしたい。

扱った語彙数が少ない／もっと上級レベルの知識を勉強したい／会話の練習がしたい。

発表はもっと多い方がいい／作文の添削された部分を教えてほしい。

6. 考察：帰納的な語彙学習を目指した実践について

本実践の特徴の一つ目は、コーパスを利用して学生自身がコロケーションを調べる、そしてそのコロケーションを用いて作文を書くというコロケーション学習に特化した点である。それは「辞書で意味を調べて覚える」ことだけが語彙の学習ではないということに気づき、そしてその背後にある「意味がわかれば使える」という言語学習観から抜け出てほしいと考えたからである。その語彙を適切に使えるようになるにはまずたくさんの文脈からコロケーションを理解し、次に自分の文脈の中で使ってみることが重要であることを学生に理解してほしかった。コロケーション学習の有用性はアンケートの結果でも◎と○が9割以上であったことから、ほとんどの学生に伝わったようである。

二つ目の特徴はICTを活用した日本語の授業を展開した点である。教師がICTを活用して授業を

するのではなく、学生自身に積極的に使わせるというDDLという方法が「新しい学習方法」として学生からも好意的に評価された。このことから、語学の授業でもICTを活用することは学生のモチベーションを上げることにつながると思われる。PCを用いた作業を好むのは本学を志望した学生の特徴かもしれないが、紙と鉛筆中心の授業から、新しいスタイルの授業形態になったことは動機づけのモデルであるARCSモデル[注11]の4要因と合致しており[10]、学生の学習意欲を高めることにつながったと思われる。

三つ目の特徴は学生の主体的な学習を促した点である。本実践では教師がその語彙についてTop Downで何かを教えることはほとんどない。コーパスの使い方や調査結果のまとめ方などについて教えることはするが、語彙のコロケーションについては学生自身が用例から帰納的に学ぶのであり、「教えられる」学ぶのではない。作文でその語彙の用法が不自然である時も日本語学校であれば教師はなぜ不自然なのかを教えるであろうが、本実践ではあえて教えずに自ら解決するように促した。ただ、不自然であることに自ら気づくことは母語話者でない限り難しい。どう使うべきかは繰り返し運用して身に付けていくしかないので、不自然な使い方だと知ること自体も意味のあることだと考える。しかし、いくら考えてもその語彙の用法の不自然さを理解できずに作文が完成しなかったり、その語彙の使用を回避して別の語彙を使って完成させるという学生もあり、コロケーションの習得には課題も残る。

そして、主体的な学習は「教えられる」ことからの脱却だけではない。学生が自分自身で「こうりたい」というゴールを考え、それに向かって進んでいくという主体性を持つことでもある。コーパスからの用例収集や、自分らしい作文のテーマを決めたり、Wordの書式を好みのスタイルにするのもその表れである。このような主体性は日本語学習だけでなく大学の学修に欠かせないものであるが、学生がこれについて意識できたかどうかはわからない。

本実践は、学部留学生に対する日本語教育において日本語力の向上に加え、学習者の主体的な学習を促すことも目的にした。留学生は日本語学校時代、自分は日本語ができない外国人であり、一方教師は日本人母語話者であるゆえに、教師の日本語、教師

の知識を「権威のことば」として鵜呑みにして受け入れるという受動的な姿勢が身に付いてしまっている。しかし、言語は誰かに○×をつけられて学ぶものではないし、いつも教師に教えてもらえるわけでもない。この先彼らは主体的・自律的に日本語を学習する必要がある。そして、学べき言語活動は誰かが定めるのではなく、彼ら自身のライフ（生活・人生）の中で彼ら自身が見定めていくべきものである。さらに、それをどのように学ぶのかも自分自身で見つけたり考えたりしなければならない。本実践ではコロケーションを帰納的に理解したり、用例を模倣したりして語彙学習をした。しかし、今後は自らが目標とする言語活動がなされている場に自ら近づき、それをどのように学ぶのかを帰納的に理解し、さらに自らそれができるようになるまで繰り返し実践することが求められる。それは「状況的学習論」でいうところの「本当の『学び』とは環境や状況の中で、それらと相互作用しながら成立する」[11]という考え方と通底する。

さらに言えば、大学に入学した留学生には日本語の学習のみならず、大学の学修に対しても、自分自身が「こうありたい」と思う活動に向かって主体的に学びを深めていくという学習姿勢に転換してほしい。この授業がその一歩となるような実践であればと思う。

7. おわりに

本稿では初年次留学生を対象とした帰納的な語彙学習を目指した授業実践について報告した。大学の学部日本語科目が開講されている場合、その内容は日本語レベルが不十分な留学生に対するリメディアル的な授業か、大学での学修（レポートの書き方や講義の聴き方等）を指導するような授業が多い。それらはいずれも教師主導の授業である。しかし、日本語科目を初年次教育の一つと位置付けるなら、「正しさ」の基準に基づき教師にダメ出しされながら学ぶような授業ではなく、周囲の環境やICTなどのツールを活用しながら自分が目指す言語活動に向かって学ぶような授業が望ましいのではないだろうか。本実践は筆者自身が長い間教師主導の授業をしてきたことへの自省の念から始めたものであるが、いまだ道半ばである。今後は大学に入学した留学生が「どうありたい」と考えているのか、特に日

本語力が不十分なまま入学してしまった学生がどのような言語活動を望んでいるのかに配慮した授業デザインについて考えていきたい。

また、上位学年になってからも彼らが継続的に日本語を学ぶことに対して、どのような支援が可能かも考えていく必要がある。日本語力を向上させたいと思わない留学生はいないが、実際には限られた時間の中で日本語学習に割ける時間は多くはない。主体的に学ぶことを支援するような仕組みや機会を大学として提供するにはどうしたらいいか、15回の授業以外にできることはないかを考えていきたい。

【注】

[注1] 日本留学試験 Examination for Japanese University Admission for International Students (EJU)。外国人留学生として、日本の大学（学部）等に入学を希望する者について、日本の大学等で必要とする日本語力及び基礎学力の評価を行うことを目的に実施する試験。

[注2] 日本語能力試験 Japanese Language Proficiency Test (JLPT)。日本語を母語としない人を対象に日本語能力を認定する検定試験。N1からN5まで5つのレベルがある。

[注3] ある範囲の概念の広がりと言葉の地図にして示したもの。類似のものとして、マインドマップ、ポジショニングマップなどがある。

[注4] オーセンティックな言語とは言語教育では「実際の生活で使われている言語」という意味で用いられる。

[注5] コーパスの検索結果としての、検索語を中心に据えた前後の文脈を示したもの。たとえば、本稿の図2～5の画面に現れるそれぞれの用例のこと。

[注6] JLPTのN2レベル以上を指す。

[注7] イの場合、本来は「極めて」と表記すべきものであるが、コーパスではこの用例が検出されてしまった。これはyahooブログからの文例で、第3者からの校閲を経ないメディアであることに起因したものと推察できる。本件のようにコーパス内の誤った表記の存在についての見解を国立国語研究所に問合せたが、現時点で回答は得られていない。

また、本実践では教師自身もこれが誤った表記であることに気づけなかった。しかし、イの「きわめて」が動詞「究める」とは異なるものであることは明白であったため、学習者へはこのような問いかけをすることで誤った用例の収集は回避できた。

- [注8] イの「究めて」と「極めて」という同音異義語、ウ〜カの「かぶる」と「こうむる」という同一の漢字表記など、自然言語の中に現れるこのレベルの正誤の判断は日本語学習者にとっては容易ではない。よって、教室環境を離れた場合、学習者の力だけですべてを正確に理解・判断することは難しく、それは自律学習の限界でもある。しかし、問題集等で正誤を確かめつつ進める学習は予め用意された表現の学習に留まる。自らが知りたいと思う表現を自ら探求する学習では、このような判別困難な表現に出会うことも自律的な学びのプロセスの一つだと受け止めたい。
- [注9] 東京国際大学の川村よし子氏と甲南大学の北村達也氏が共同で開発したwebサイト。リーディングチュウ太, <http://language.tiu.ac.jp/tools.html>, (2018.9.18)
- [注10] 2017年度はアンケート実施予定の日に多くの学生が欠席したため、調査を実施しなかった。
- [注11] J.M.ケラーが心理学研究などに基づいて、学習意欲停滞の原因を4つの原因に分類した結果導き出した、動機付けのためのモデル。面白そうだな(注意: Attention)、やりがいがありそうだな(関連性: Relevance)、やればできそうだな(自信: Confidence)、やってよかったな(満足感: Satisfaction)の頭文字を取ってARCSモデルと命名された。
- 日本大学生産工学部研究報告B(文系)45, pp.73-82, (2012)
- [9] 寺嶋弘道「日本語教育におけるコーパスの利用ーデータ駆動学習とその実践方法の考察」, ポリグロシア, 20, pp.91-103, (2011)
- [10] 鈴木克明(監修)『インストラクショナルデザインの道具箱101』, 北大路書房, (2016)
- [11] 佐伯胖(監修)・渡部信一(編)『「学び」の認知科学事典』, 大修館書店, (2010)

【引用文献】

- [1] 笠原ゆう子「学習レベルと語彙学習」, 日本語教育学会(編), 『新版日本語教育事典』, 大修館書店, pp.302-304, (2005)
- [2] 寺嶋弘道「日本語学習者のコロケーションの選択とその考察: DIC法とDIC-LP法の比較から」, 日本語教育, 163, pp.79-94, (2016)
- [3] 国際交流基金『日本語教授法シリーズ3 文字・語彙を教える』, ひつじ書房, (2011)
- [4] 三好裕子「連語による語彙指導の有効性の検証」, 日本語教育, 134, pp.80-89, (2007)
- [5] 佐竹由帆「コーパスを使った英語授業: DDL入門」, 研究社WEBマガジン, 32, <http://www.kenkyusha.co.jp/uploads/lingua/prt/15/SatakeYoshiho1605.html>, (2018.9.18閲覧)
- [6] 投野由紀夫「コーパスを英語教育に生かす」, 英語コーパス研究, 10, pp.249-264, (2003)
- [7] 中條清美・田辺和子・木下謙朗・三橋麻子・西垣知佳子「コーパスを活用した日本語教材作成の試み」, 日本大学生産工学部研究報告B(文系), 42, pp.43-52, (2009)
- [8] 田辺和子・中條清美・伊藤誓子・西垣知佳子「新聞コーパスを活用した日本語DDL教材と指導事例」,

