

タンデム学習を通じたベトナム人日本語学習者の視点表現の発達  
—日本語母語話者とのやり取りが学習者の語りに及ぼす影響に着目して—

末繁美和（岡山大学）・Dang Thai Quynh Chi（共張株式会社）

## 1. 背景と目的

日本語学習者の語りの不自然さの要因の一つに、視点表現の非用や誤用による視座の不統一があることが指摘されている（大塚，1995）。日本語母語話者と中上級日本語学習者の談話における視座を比較した研究では、日本語母語話者は一人の人物に視座を固定する傾向があるのに対し、学習者は複数の人物の視座が観察されることが報告されており（田代1995，坂本・康 2000 など），初級で学習する授受表現や受身表現等を効果的に用いて視座を統一することが、中上級学習者であっても難しいと言える。その中でも、ベトナム人日本語学習者は、アメリカ・中国・韓国の日本語学習者に比べて、ストーリーテリングにおいて視点表現の使用が最も少なく、中立視点での描写傾向があることが報告されている（ダンタイ，2020a）。一方で、提示されたコマのストーリーを話す漫画描写およびストーリーテリングにおいて、「第一人称視点」を指示したグループは、指示しなかったグループより、固定視座の比率が有意に高かったことを報告しており（魏 2010，ダンタイ 2020b），視点の意識化により、習得が促進される可能性が示されている。しかしながら、視点の指導効果を検証した研究の多くが漫画描写を対象としているため、自分自身について語るナラティブにおいても有効であるか否かや、視点意識を高める指導を継続的に繰り返すことにより、学習者の語りにどのような変化が生じるのかについては、まだ十分に明らかにされていない。また、Le（1995）は、視点の指導にあたっては、気づき重視の指導法だけでは不十分であり、「気づき」と「説明」の両方を行うことが効果的であることを指摘しているが、教室における一斉授業では、学習者により語る内容が異なるナラティブに関して、細やかな説明やフィードバックを行うことは困難であると言える。

そこで、本実践では、日本語母語話者と日本語学習者が一対一で行う E タンデムに着目し、視点指導の実践および効果の検討を行う。具体的には、中級レベルのベトナム人学習者および日本語母語話者間の4週間のタンデム学習を実施し、視点意識を高める教材を用いた語りの練習を繰り返すことで、学習者の漫画描写およびナラティブにおける視点表現ならびに視座に、どのような変化が観察されるのかについて検討を行う。

## 2. 研究の目的

本稿では、漫画描写およびナラティブの教材を用いた、中級ベトナム人学習者および日本語母語話者間のタンデム学習の実践を行い、発話データの質的な分析を通して、以下の2点について検討する。

- (1) 日本語母語話者とのフィードバック・セッション前後で、学習者の視点表現の使用傾向に変化が観察されるか。
- (2) 日本語母語話者とのフィードバック・セッション前後で、学習者の視座の統一度に変化が観察されるか。

### 3. 実践概要と分析方法

#### 3-1. 実践の対象と方法

本実践では、日本語母語話者（以下、JS）5名とJFL環境のベトナム人日本語学習者（以下、JL）5名（SPOTの平均スコア67.8点）をマッチングし、2023年9月から10月にかけて、ペアで1回1時間程度（日本語30分・ベトナム語・ベトナム文化30分）のEタンデムを合計8回、約4週間に渡って実施した。なお、途中でタンデム学習を継続することができなくなった1ペアを除く4ペアの発話データを分析対象とした。

まず、Eタンデム前に、JSおよびJLそれぞれに、オリエンテーションを行い、タンデム学習の進め方やスケジュール等を説明し、やり取りを円滑に進めるための訂正フィードバックの練習を行った。8回のEタンデムにおける日本語学習については、実践者が作成した教材を用い、奇数回（1・3・5・7回）は漫画描写、偶数回（2・4・6・8回）は前の回で行った漫画描写と同様のトピックについて、自分自身のことや、自身が見聞きしたニュースや物語を語るナラティブを行った。トピックは、1・2回目「嬉しかった出来事（話し手視点）」、3・4回目「嫌な出来事（話し手視点）」、5・6回目「悲惨なニュース（被害者視点）」、7・8回目「感動した映画・ドラマ・アニメ（主人公視点）」であった。漫画描写タスクで使用できるようになった視点表現や語りのスタイルを、ナラティブ・タスクにおいて応用できるよう、トピックを統一し、「漫画描写→ナラティブ」の順で、4つのトピックにおいて実施した。毎回タンデム後に提出された感想と録音データにより、学習状況の確認を行った。なお、漫画描写については、本実践用に作成したオリジナルの10コマ漫画4種類を用いたため、事前にJS5名にも実施し、視点表現が産出されることを確認した。教材の構成については、表1を参照されたい。

表1 漫画描写およびナラティブの教材の流れ

構成	時間	漫画描写の活動内容	ナラティブの活動内容
タスク①	5分	JLは、2分間で漫画の内容を理解し、主人公を自分だと思って、一人称（私）でストーリーを語る。	JLは、前の回に行った漫画描写と同じトピックについて、自分自身の経験を2分間思い出し、2分程度で語る。
タスク②	15分	JLは、1コマずつもう一度ストーリーを語り、JSが誤りの訂正やアドバイスを行う。	JLは、一文ずつもう一度ストーリーを語り、JSが誤りの訂正やアドバイスを行う。
タスク③	5分	JLは、タスク①の漫画について、再度主人公を自分だと思って、一人称（私）でストーリーを語る。	JLは、タスク①で話した内容について、再度語る。
質問対応	5分	JLから質問があればJSが答える。	
FB共有	事後	タスク②でJSが行ったフィードバックの内容から主要なものを5つ選び、シートに記入し、JLと共有する。	

漫画描写においては、視点意識を高めるため「主人公を自分だと思って、一人称（私）でストーリーを語る」よう指示を行った。また、JSからのフィードバックやアドバイスを受け（タスク②）、視点表現の使用傾向や視座にどのような変化が生じるかを分析するため、タスク①で語った内容について、タスク③で再度語るという構成にした。

### 3-2. 分析の方法

表 2 視座判定の構文的手がかり（武村 2010：291）

4 ペアの 8 回分（合計 32 回分）の E タンデムの文字化データを対象とし、表 1 のタスク①とタスク③において、視点表現の抽出を行った。これらの視点表現を構文的手がかりとし、視座の判定を行った。視点表現については、先行研究（魏 2010, 武村 2010）において視座判定のための構文的手がかりとして用いられている授受表現、受身表現、移動表現、使役表現、主観表現、感情表現を対象とした（表 2 参照）。

文法項目	構文的手がかり
授受表現	てあげる／(て)くれる／(て)もらう
使用例	(私のために)お祝いを <u>してくれました</u> 。【私】
受身表現	れる／られる
使用例	私は大手の塾に <u>入れられて</u> , 【私】
移動表現	ていく／(て)くる
使用例	(私に)電話が <u>かかってきて</u> , 【私】
使役表現	せる／させる
使用例	母は、私を幼稚園受験 <u>させ</u> , 【母】
主観表現	思う・分かる・考える・感じる など
使用例	(私は)間違っているじゃないかと <u>思います</u> 【私】。
感情表現	感情形容詞：嬉しい・寂しい など 感情動詞：驚く・びっくりする など
使用例	(私は)すごく <u>寂しい</u> ですね【私】。

## 4. 結果と考察

### 4-1. 視点表現の使用傾向の変化

JL4 名の視点表現の総使用数は、JS からのフィードバックを受ける前のタスク①（以下、事前タスク）では 192、フィードバック後のタスク③（以下、事後タスク）では 220 であった。事前タスクにおける各視点表現の割合は、感情表現 32.3%、授受表現 28.1%、移動表現 16.1%、受身表現 14.1%、主観表現 9.4%であり、感情表現の使用数が最も多かった。一方、事後タスクにおいては、授受表現が 35%で最も出現数が多く、続いて感情表現 25.5%、受身表現 17.3%、移動表現 11.4%、主観表現 10.5%の順であった。表 3 に、漫画 4 種類、ナラティブ 4 種類における視点表現別の平均使用数を示す<sup>(1)</sup>。なお、括弧内の数字は漫画描写における JS の視点表現別平均使用数を示す。

事前タスクにおいても、視点意識を高めるため、一人称でストーリーを語るよう指示を行っていたことから、全体的に、事前・事後タスクで顕著な使用数の差は観察されなかったが、「うれしかった出来事」の漫画描写（1 回目）における授受表現並びに「いやな出来事」のナラティブ（4 回目）における受身表現については、事後タスクにおいて平均値が 3 程度上がっていた。

表3 各漫画・ナラティブにおける視点表現の平均使用数

		嬉しかったこと		嫌なこと		悲惨なニュース		感動した物語	
		漫画	ナラ	漫画	ナラ	漫画	ナラ	漫画	ナラ
		1回目	2回目	3回目	4回目	5回目	6回目	7回目	8回目
授受	事前	3.5	4.0	0	0.3	1.8	0	2.8	1.3
	事後	6.3	5.0	0	1.8	0.8	0.3	2.5	1.8
	JS	(2.8)		(0.2)		(1.8)		(2.4)	
受身	事前	0	0.3	1.8	1.3	1.0	0	2.3	0.3
	事後	0	0.3	2.3	4.0	1.5	0.8	3.0	0.8
	JS	(0.2)		(3.8)		(1.6)		(2.8)	
移動	事前	1.8	0.3	1.8	0.3	1.5	0.5	1.5	0.3
	事後	1.0	0	1.5	0.8	1.3	0.5	1.0	0.3
	JS	(2.8)		(1.2)		(1.8)		(2.2)	
主観	事前	0.8	0.8	0.8	0.3	0	0.3	0.5	1.3
	事後	0.5	0.7	0.8	1.5	0.5	0.3	0.5	1.3
	JS	(1.2)		(3.6)		(2.0)		(1.8)	
感情	事前	3.3	1.8	0.8	1.5	2.3	1.3	2.8	2.0
	事後	1.8	1.7	1.0	2.0	1.8	1.3	2.3	2.3
	JS	(0.8)		(0.6)		(2.0)		(3.2)	

JSとのフィードバック・セッションの分析を行ったところ、JLがうまく伝えられなかった内容について、JSがやり取りを通して視点の意識化や視点表現を用いた具体例の導入を行っており、そこで学んだ表現を用いて事後タスクで話すケースが多く見られた。それゆえ、このようなサポートが視点表現の使用数増加につながったと考えられる。また、フィードバック・セッションで一文ずつ、JSとやり取りを行いながら、表現や内容の確認を行う過程で、JSが視点表現を用いた文例を示す前に、JL自身で自己訂正を行うケースが見られた。以下にその例を示す。自己訂正を行った発話については、事後タスクにおいても保持される傾向が見受けられ、JSとのやり取りが自己訂正を促進する可能性が示唆された。

やり取り例(1) JL-C・JS-C:「悲惨なニュース」ナラティブ

【タスク①:事前タスク】

JL-C: あー、家に、戻ったとき、あー、あー、奥さんは、あー、あ、奥さんの友達が、主人を、あー、つかーまーえーて、そのうち、奥さんは、包丁を取って、主人に、あー、じゅうはっ、じゅうはっかい?じゅうはっ、じゅうはっかい、あー、刺しました。

【タスク②:フィードバック・セッション】

JL-C: あー、家にかえ、帰ったとき、あー、妻の友だちが、あー、私を、あー、妻の、妻の友だちは、うーん、うーん…、あ、妻の友達に捕まえられて、捕まえられて、

うーん、妻に、あー、じゅう、はっかいも、さしま、さしま、刺されました。  
 JS-C: うん、いいですねー、刺されました、そうですねー、OKです。

**【タスク③：事後タスク】**

JL-C: うーん、家に、入ったとき、あー、妻の友だちが、あー、妻の友だちに、あ、つかまえられて、あー、妻に、じゅう、じゅうはっかいも、あー、刺されました。

**4-2. 視座人物数の変化**

JL4名の事前・事後タスクに見られる視点表現を構文的手がかりとし、事前タスク 32、事後タスク 32における視座人物数を算出した。図 2 に示すように、事前・事後共に、「私」1人の視座から語られたタスクの割合が最も高く、その割合は、事後タスクにおいて増加していた。

以下の発話例 (2) は、事前タスクにおいて、「私」と「母」の 2名の視座が観察されたが、JSとのフィードバック・セッションを経て、視座が「私」に統一された例である。【 】内に視座である人物を示す。漫画描写の 1コマ目であったため、JL-Dは視座が定まらず、母の視座が観察されたが、JS-Dから、「私(主人公)」の感情に注目するよう促され、事後タスクでは、「私」の視座から描写することができていた。

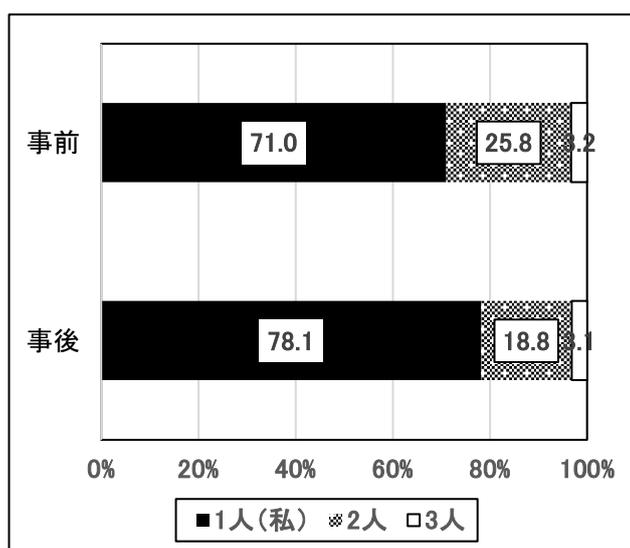


図 1 事前・事後タスクにおける視座人物数の比較 (%)

**やり取り例 (2) JL-D・JS-D:「感動したドラマ」漫画描写 1コマ目**

**【タスク①：事前タスク】**

JL-D: お姉さんは、満点のテストを、出したら、お母さんは、とてもうれしかったです【母】。

**【タスク②：フィードバック・セッション】**

JL-D: まー、私は、ごじゅうてん、ごじゅうてん、ごじゅうてん、もらいました。

JS-D: <中略>でー、感情は何？感情は、何かなー、感情ある？私は、どう思いましたか？この顔だとー、50点で。

JL-D: こわい【私】。

**【タスク③：事後タスク】**

JL-D: うーん、ピアノの、テストに、うーん、うん、姉、姉が、姉が、満点、満点、満点が、でき…できますがー、あー、できますがー、私が、ごじってん、ごじってん…ごじってんを、もらって、もらいました。とても、こわかったです【私】。

しかしながら、フィードバック・セッションにおいて、JS-D は、「こわい」の代わりに、「くやしい」を使用するよう助言しているが、JS-D が導入した語彙は、事後タスクでは再生されなかった。フィードバックの量が多くなると、部分的にしか訂正が行われないケースが見受けられたため、焦点を絞る必要があると言える。

また、視点表現の誤用については、JS による訂正が多く観察されたが、非用については、JL が一貫した訂正フィードバックを行っていない例や、気づかないケースが観察された。以下のやり取り例 (3) では、JL-C の受身表現の非用に対して、事前タスク中に、JS-C がリキャストを用いた訂正を行っていたが、フィードバック・セッションでは、一転して「OK です」と、非用を含む文に対して肯定のフィードバックを与えている。JS-C による一貫した訂正が行われておらず、事後タスクにおいても JL-C の非用が改善されていなかった。

#### やり取り例 (3) JL-C・JS-C:「嫌な出来事」ナラティブ

##### 【タスク①: 事前タスク】

JL-C: 友だちは、えっと、私の、私が、っと、遅れたせいで、えー、とっても怒って、家に帰りました。

JS-C: うーん。

JS-C: <中略>あー、そうですかー。友だちに、怒られて、怒られてしまったんですね。

##### 【タスク②: フィードバック・セッション】

JL-C: だから、とっても、怒っています。

JS-C: うーん、そうですね。OK です。

##### 【タスク③: 事後タスク】

JL-C: うん、友だちは、おく、遅れたせいで、長い時間に、またなければなりませんでしたから、とっても、怒っています。

一方、以下のやり取り例 (4) は、JL-C の受身表現の非用に JS-C が気づかなかった例である。

#### やり取り例 (4) JL-C・JS-C:「感動したドラマ」漫画描写 5 コマ目

##### 【タスク①: 事前タスク】

JL-C: うーん、あー、それから、お母さんは、私に、あー、らくしゅう…、なんでした…、らくしゅう?

JS-C: これは、塾。

JL-C: <中略>あー、学習塾、の、センターに、連れて行きました…、あー、連れて、先生に、あー、紹介? 紹介、私を、紹介しました。

##### 【タスク②: フィードバック・セッション】

JL-C: はい、うーん、うーん、私が、学校に、通わなかったので、母は、学習塾の、センターに、連れて行きました。

JS-C: うーん、そうですね、連れて、連れて行きましたー、OK です。

### 【タスク③：事後タスク】

JL-C: うーん、それから、お母さんは、あー、あー、私に、学習塾の、センターに、連れて、あー、連れて、行きました。

使用自体がない非用については、JLの発話を受けて即座にJS自身が気づいて適切なフィードバックを行うことが難しく、上記の例では、JS-Cは、意味理解に支障がないため、「連れて行きました、OKです」と肯定のフィードバックを与えている。特に、フィードバック・セッションでは、一文単位で語りとフィードバックを繰り返すため、他者主語の客観的な語りが不自然に感じられない可能性も高い。JS用の教材には、視点表現を用いた描写例の記載があるものの、学習者が語る内容とは必ずしも一致しないため、JLの語りに応じ、適切なフィードバックを与えることが、教師ではない日本語母語話者にとっては難しかったと考えられる。したがって、視座統一の必要性がある談話レベルで、焦点を絞った形で気づきを促すフィードバックが行えるよう、教材を工夫する必要があると言える。

## 5. まとめと今後の課題

本稿では、漫画描写およびナラティブの教材を用いた、中級ベトナム人学習者および日本語母語話者間のタンデム学習の実践について報告を行った。発話データの質的な分析を通して、日本語母語話者とのフィードバック・セッション前後で、(1) 学習者の視点表現の使用傾向に変化が観察されるか、(2) 学習者の視座の統一度に変化が観察されるかの2点について検討した。その結果、以下のことが示された。

- (1) JL4名の視点表現の総使用数は、事前タスク192、事後タスク220であり、フィードバック前後で顕著な使用数の差は観察されなかった。しかし、視点表現別の平均使用数については、「嬉しかった出来事」の漫画描写(1回目)における授受表現ならびに「嫌な出来事」のナラティブ(4回目)における受身表現については、事後タスクにおいて平均値が3程度上がっており、使用数の伸びが観察された。
- (2) 事前タスク・事後タスク共に、「私」1人の視座から語られたタスクの割合が最も高く、その割合は、事後タスクにおいて増加していた。JSのフィードバックを受け、視座の統一度が上がった例が見られる一方で、視点表現の非用による視座がない文については、JS・JL共に気づきにくく、訂正されにくいことが分かった。

本実践の結果、視点意識を高める教材を用いたタンデム学習における、語りのタスクの繰り返しや、JSからのフィードバックには、一定の効果があることが示された。しかしながら、特に視点表現の非用に関しては、JS・JL共に気づきにくく、事後タスクのJLの発話において改善が認められない例が観察された。本実践では、「主人公＝一人称(「私」)」の視座から漫画描写をさせることで、三人称で語るよりも、視点制約に違反した文の不自然さが認識されやすいと考えたが、中立視点の文であっても、意味理解に支障がないため、JSが訂正を行うに至らない傾向があることが分かった。それゆえ、中立視点での客観的な事態描写と、特定の登場人物の視座からの主観的な事態描写の両方を行い、その比較により、視点意識を高める等、今後更に効果的な指導方法の検討を行いたい。

## 謝辞

本実践にご協力下さった日本人学生ならびに日本語学習者の皆様に、深く感謝いたします。なお、本研究は JSPS 科研費 JP20K13077 の助成を受けたものです。

## 注

- (1) 使用が観察されなかった使役表現と、1例のみしか出現しなかった使役受身表現については、質的分析の対象からは除外したため、表3には含まれていない。

## 参考文献

- 大塚純子 (1995) 「中上級日本語学習者の視点表現の発達について：立場志向文を中心に」『言語文化と日本語教育』9, 281-292.
- 魏志珍 (2010). 「台湾人日本語学習者の事態描写における視点の表し方—日本語の熟達度との関連性—」『日本語教育』144, 133-144.
- 坂本勝信・康鳳麗 (2000). 「中上級日本語学習者の「視点」の問題を探る—ストーリーのある漫画の描写を通して—」『平成12年度日本語教育学会春季大会予稿集』45-50.
- 武村美和 (2010). 「日本語母語話者と中国人日本語学習者の談話に見られる視座：パーソナル・ナラティブと漫画描写の比較」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』59, 289-298.
- 田代ひとみ (1995). 「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, 25-37.
- ダンタイクインチャー (2020a) 「中級日本語学習者の視点は母語によって異なるか—I-JAS のストーリーテリングのデータの分析から—」, 『国立国語研究所論集』18, 93-119.
- ダンタイクインチャー (2020b) 「ベトナム語を母語とする日本語学習者のストーリーテリングにおける視点表現の使用変化—視点指定方法による—」, 『日本語／日本教育』11, 105-120.
- Le Cam Nhung (1995) 「視点の指導効果—第二言語習得における認知プロセス〈気づき〉を重視する指導法を用いて—」『昭和女子大学大学院言語教育・コミュニケーション研究』10, 37-48.