

交流型日本語短期プログラムにおける 学習者の日本語発話力の変容

—2018年度恵泉女学園大学サマープログラムから—

秋元美晴・島崎英香・井口祐子・古田島聡美・武田知子

Changes in the Oral Ability of Japanese Learners in the Interactive Short Program : From the Keisen University Summer Program in 2018

Miharu Akimoto, Hideka Shimazaki, Yuko Iguchi,
Satomi Kotajima, Tomoko Takeda

要旨

恵泉女学園大学では2011年から毎年夏季に主に協定校から学習者を迎え、約2週間の日本語研修短期プログラムを行っている。本研究はプログラムの特徴である学生ボランティアと学習者との交流が、学習者の日本語発話力にどのような影響を与えたのかについて明らかにすることを目的とする。そこで2018年夏に行われた短期プログラムでの学習者のプログラム実施前と実施後の発話を調査対象とし、量的側面、質的側面から調査、分析した。その結果、①量的分析において、初級、中級では感動詞の増加がみられ、中級上では副詞の増加がみられた。中級上、上級上では延べ語数の減少などから、相手に合わせて簡潔に話そうという意識の変化が示唆された。②質的分析においては、ゼロ初級、初級では「繰り返し」などのストラテジーを使ってわからないということを伝える談話ストラテジー、中級、上級では「ユーモア」や「笑い」を取り入れ会話を豊かにする談話ストラテジーが使われるようになっていた。

キーワード：交流型短期プログラム、学生ボランティア、発話力、形態素解

析、談話ストラテジー

Key Words : Interactive Short Program, Student Volunteers, Speaking Ability, Morphological Analysis, Discourse Strategy

1. はじめに

日本学生支援機構（2019）によると、国内短期教育プログラムの外国人留学生は年々増加傾向にあり、様々な大学等の教育機関が受け入れ先となっている。恵泉女学園大学でも、2011年から中国、韓国、タイ等の協定校から学習者を受け入れ約2週間の夏季短期プログラムを実施している。プログラムは1クラス10名程度の少人数で行なわれ、学習者2名に対し恵泉女学園大学所属の学生（以下学生ボランティア）1～2名がグループとなり授業が進められる。学生ボランティアは日本語の授業だけでなく、大学内でのウェルカムパーティー、日本文化体験、フェアウェルパーティーや、大学外での見学ツアー、横浜観光など任意ではあるが全てに参加し、学習者と多くの時間を共有している。一方、学習者も学生ボランティアと密接に関わることで、日本語のシャワーを浴びながら日本語を学ぶことになる。恵泉サマープログラムの最大の特徴は、2週間という短期間ではあるが学習者と学生ボランティアが異文化理解を通して、共に学び合う交流型短期プログラムであるということである。

プログラムは開始以来、日頃外国語環境にあり日本語に接する機会が限られる学習者にとって、日本語に浸ることができる学びの場として評価を得てきたが、2週間という短期間で学習者がどのように学び、日本語での交流を通してどのような日本語力を身につけていたのか、また学生ボランティアとの関わりが学習者の日本語力にどのような影響をもたらしているのかについてはこれまで調査、記述がされていない。本研究では、2週間の交流型短期プログラムが、学習者の日本語会話力にどのような変化をもたらすのかを検証し、明らかにすることで次のプログラムへつなげていこうと考えている。

2. 先行研究

日本学生支援機構（2019）の調査結果から近年の短期プログラムによる日本への受け入れ状況を見てみると、平成25年から平成29年までの短期留学生

の推移は9,325人から19,445人と2倍以上の増加が見られるⁱ。なかでも2週間未満の超短期プログラムは、1ヶ月未満、3ヶ月未満、半年未満のプログラムと比べて、参加人数の伸びが最も顕著となっている。

松尾他(2018)によると、名古屋大学でも2016年から2週間の超短期プログラムを年2回実施しているが、その効果について「多くの学習者にとってプログラムへの参加が学習リソースの見直しや自身の日本語能力の内省に繋がり、プログラム後の日本語学習の動機付けになっていることがわかった」と記している。

しかし、一方で島崎(2018)は、主要大学で実施されている短期プログラムの概要をまとめた結果、「ほとんどの大学で日本語の授業は日本語クラスの中で完結しており、教室の中で新しい表現や文型を学び、練習するだけで教室の外へとつながっていない」と指摘している。

近年、このような指摘に応えるべく体験、交流を中心に据えたプログラムも増加している。例えば、金・小川・半沢(2018)は、大学での2週間のサマープログラム終了後、学習者にアンケート調査を行った結果、ホームステイと日本人サポーターに関する満足度が高かったことから、学習者は日本人との交流を強く望んでいると報告している。山森(2019)では、「(他者と)共に生きることを学ぶ」ことが、教育の最大課題の一つであるという考えのもと、学習者と学部生が「共に学ぶ」短期プログラムの試みを報告し、アンケート調査の結果、「共に学ぶ時間」を学習者や学部生が高く評価していたと述べている。

また、船山・宮崎(2003)では学習者と日本人アシスタントが、インターアクションを通し学び合うことを目指した日本語教育について、その目的、内容、効果を考察している。その中で日本人アシスタントがもたらす効果として、次の二つを挙げている。一つは、学習者はアシスタントと日本語を使った実質的なインターアクションを行うことによって、インプット、アウトプットの双方を大幅に増加させること、もう一つは、異なる文化を持つ者同士の相互理解を深めることである、としている。

このように昨今、日本人と学習者が共に学ぶ交流型短期プログラムは徐々に広がりを見せており、プログラムでの学生ボランティアとの交流が学習者の意欲を高めていたといういくつかの報告がなされている。しかし、各大学機関での日本語短期プログラムが増加しているものの実践研究や実践報告が

十分であるといはいえず、今後、質、量ともに研究の拡大が望まれている（松尾他：2018）という指摘もある。

3. 研究目的

交流型短期プログラムについては、いくつかの先行研究にあるようにプログラム終了後のアンケート調査から参加者の満足度が高く、多くの学びが見られたという報告があるものの、プログラムを通じ学習者の日本語の語彙力や表現力、談話能力、ストラテジー等がどのように変化したのかという量的、質的報告は管見の限り見当たらない。

本研究では、交流型日本語短期プログラムが学習者の発話力にどのような変化をもたらしたのかを明らかにすることを目的とする。そのために参加した学習者の授業開始前と修了後のインタビュー発話について形態素解析を用いて量的に分析、さらに教師とのやり取りを質的側面から詳細に調査、分析する。

4. 恵泉サマープログラムの概要

4.1 プログラムの概要

2018年度恵泉女学園大学のプログラム実施時期は、7月26日(木)から8月9日(木)までであった。その中で日本語授業は、全21時間（1コマ50分）となっているⁱⁱ。留学生は中国、韓国、タイの協定校から男性9名、女性17名の計26名であった。国別内訳は中国人24名（男性7名、女性17名）、韓国人1名（男性）、タイ人1名（男性）であった。2017年度までは各協定校の日本語学科から受け入れていたが2018年からは、日本語学科以外の日本語や日本文化に興味がある学生にも広く声をかけた。その結果、それまでゼロ初級の参加はなかったが、2018年はゼロ初級の学生も受け入れた。

日本語のクラス編成は、来日前の紙面による日本語力調査（作文）および授業開始直前に実施した筆記試験とインタビュー形式のプレイスメントテストによりゼロ初級から上級までの4つのレベルに分けた。ゼロ初級は日本語がほとんど理解できず、話せないレベル、初級は簡単な日本語であれば理解ができ、ひらがなも少しわかるレベルである。中級はひらがな、カタカナ、漢字の読み書きには概ね問題なく、流暢に自分の意見を述べることまではできないがある程度スムーズにやりとりができるレベルである。上級レベルは

ある程度の流暢性を持って自分の意見を書いたり述べたりすることができ、問題なくやりとりができるレベルである。プレイスメントテストの結果、各クラスの人数は、ゼロ初級7名、初級7名、中級5名、上級7名となった。プレイスメントテストの詳細は次節に示す。

使用教科書は、初級クラス、ゼロ初級の教科書は国際交流基金編『まるごと入門A1 かつどう』（以下『まるごと』）で、上級、中級の教科書は大学オリジナルテキストを使用した。

恵泉の短期プログラムで重要な役割を果たしているのは学生ボランティアである。毎年事前に募集を行なっているが、2018年度の学生ボランティアの人数は延べ44名であった。学生ボランティアへは短期プログラム実施前の説明会で、できるだけ媒介語を使わず日本語でコミュニケーションをとるよう求めている。そのため日本語が十分ではない学習者との交流においては、学生ボランティアが通常使用しているような話し方ではコミュニケーションが困難になるため、学生ボランティアはわかりやすい説明となるよう工夫をする。こうした工夫を生み出すプログラムでの学習者との交流が学生自身の異文化理解や日本語についての振り返りの機会になり、学生ボランティアにとっても大きな学びになっているようである。

表1は、2018年度恵泉サマープログラムの授業と校内・校外活動のスケジュールである。表1にあるように学生ボランティアは日本語の授業のみならず、学習者の出迎えから日本文化体験、見学ツアー、ウェルカムパーティー、フェアウェルパーティーなど、様々な場面で学習者と交流を行なった。このように恵泉では「日本人学生と学習者が共に学び合うプログラム」を目指しプログラムを行なってきており、学生ボランティアはなくてはならない存在である。また、授業内での学生ボランティアの役割は、学習者の日本語を補佐することである。プログラムでは課毎に学んだ表現を使ってのスピーチやポスター発表を課していたため、学習者は、学生ボランティアの補佐を受けながら、学んだ日本語を駆使して発表をした。授業では教科書のひらがな、カタカナの読み方から日本文化や習慣についての説明や意見交換まで、お互いに試行錯誤を繰り返しながらコミュニケーションを深めていた。さらに休み時間は、リラックスしてメールを交換したり、写真を見せ合ったり、授業後に食事の約束をしたりと、学習者は授業だけでは学べない日本語も多くインプットすることができると考えられる。

表1 日本語授業シラバスと校内・校外活動

	ゼロ初級・初級 『まるごと入門A1 かつどう』	中級『オリジナル テキスト』	上級『オリジナル テキスト』	校内・校外活動
7/26 (金)	日本到着			
7/27 (木)	プレイズメントテスト (筆記/インタビュー)			入学式、オリエンテーション
7/28 (土)				日帰り観光 (箱根バスツアー)
7/29 (日)				終日自由行動
7/30 (月)	L1 挨拶	1. 自己紹介①	1. 自己紹介①	ウエルカムパーティー
	L2 教室用語	1. 自己紹介②	1. 自己紹介②	
	数字	1. 自己紹介③	1. 自己紹介③	
7/31 (火)	L3 自己紹介①	1. 自己紹介④	1. 自己紹介④	日本文化体験：講演「歌舞伎」
	L3 自己紹介②	2. 年中行事①	2. コミュニケーション①	
	L5 好きなもの	2. 年中行事②	2. コミュニケーション②	
8/1 (水)	L11 趣味①	2. 年中行事③	2. コミュニケーション③	日本文化体験：日本刀講座・抜刀体験
	L11 趣味②	2. 年中行事④	3. 思いやり①	
	L11 趣味③	3. 観光①	3. 思いやり②	
8/2 (木)	L13 交通手段①	3. 観光②	3. 思いやり③	日本文化体験：日本三大祭り、盆踊り体験
	L13 交通手段②	3. 観光③	4. マナー①	
	L13 交通手段③	3. 観光④	4. マナー②	
8/3 (金)	L16 買い物①	3. 観光⑤	4. マナー③	
	L16 買い物②	4. 文化・習慣①	5. 気持ち①	
	L16 買い物③	4. 文化・習慣②	5. 気持ち②	
8/4 (土)				終日自由行動
8/5 (日)				終日自由行動
8/6 (月)				カップヌードルミュージアム見学および横浜観光
8/7 (火)	L17 感想①	4. 文化・習慣③	5. 気持ち③	日本文化体験：お祭り(緑日)体験
		4. 文化・習慣④	5. 気持ち④	
		4. 文化・習慣⑤	5. 気持ち⑤	
8/8 (水)	修了テスト			修了式、フェアウェルパーティー
	発表会 (日本語スピーチ)			
8/9 (木)	帰国			

4.2 プレイスメントテストと修了テストの概要

次にプレイスメントテストのインタビューテストと修了テストの概要を示す。インタビューテストの方法としては、学習者1名に対し教員2名で担当し、次ページの質問項目の中から上級、中級は4つ～6つ程度を選択し、初級、ゼロ初級は質問項目のすべてについて質疑応答を行った。ゼロ初級、初級の質疑応答には中国語ネイティブの先生にご協力いただいた。そして評価項目に従って評価し、最終的に教員2名の評価を元に話し合い調整を行った。なお、インタビュー内容は了解を得て録音した。プレイスメントテスト(以下PT)に要した時間は1名3分程度で、修了テスト(以下CT)に要した時間は1名5～6分程度である。PTとCTの質問項目は、以下のとおりである。

<PT：ゼロ初級・初級>

1. こんにちは。お名前は。
2. ～さんは、何が好きですか。
3. 【文字カード】 これを読んでください。例：にほんご、だいがく、バナナ…
4. サマープログラムで何をしますか。

<CT：ゼロ初級・初級>

1. 自己紹介をしてください。
2. サマープログラムでどこへ行きましたか。
3. サマープログラムで何をしましたか。
4. サマープログラムはどうでしたか。
5. 【文字カード】 これを読んでください。

<PT：中級・上級>

1. 日本語に関心を持ったきっかけは何ですか。
2. 好きな日本語のアニメ、漫画、小説は何ですか。内容を紹介してください。
3. 今、大学でどんな勉強をしていますか。
4. 今回のプログラムで何をしたいですか。
5. 将来、日本語を使ってどんなことをしたいですか。

6. あなたの生まれた町はどんな町ですか。
7. 好きな有名人がいますか。何をしている人ですか。どんな人ですか。
8. あなたの国（町）に有名なお祭りがありますか。どんなことをしますか。
9. あなたの国の食文化について教えてください。
10. 最近気になったニュースがありますか。どんなニュースですか。
11. あなたの国の社会問題について教えてください。

<CT：中級・上級>

1. 授業の後どこに行きましたか。何をしましたか。
2. このサマープログラムはどうでしたか。感想を言ってください。
3. 日本に来て一番びっくりした/嬉しかったこと/楽しかったことは何ですか？
4. 帰国した後、何がしたいですか。
5. 日本人の友達はできましたか。一緒に何をしましたか。どんな話をしましたか。
6. 日本へきて日本のイメージは変わりましたか。日本はどんな国でしたか。
7. 授業ではどんなことを勉強しましたか。一番印象に残っていることは何ですか。
8. サマープログラムに参加してあなたの日本語はどう変わりましたか。
9. あなたの国と日本の違い（文化・習慣など）を一つ教えてください。
10. サマープログラムで経験したことをどう活かしたいですか。
11. 国に帰ったらあなたの友達に日本をどう紹介したいですか。

各レベルの評価項目は表2、表3の通りである。

授業終了後の総合評価は、授業開始前のPTと授業の最終日に行なったCTの伸びで判断した。教師のコメントと共に成績表と修了証を最終日に手渡した。

表2 評価項目（ゼロ初級・初級）

評価項目（ゼロ初級・初級）	評価			
質問と答えの内容が合っている（正確さ、文法）	4	3	2	1
日本語の言葉を知っている（語彙）	4	3	2	1
やり取りに差支えない話し方・発音である	4	3	2	1
ひらがな、カタカナが読める	4	3	2	1

表3 評価項目（中級・上級）

評価項目（中級・上級）	評価			
正確さ1（文法）	4	3	2	1
正確さ2（語彙）	4	3	2	1
表現の豊かさ	4	3	2	1
話し方（発音、流暢さなど）	4	3	2	1

5. 調査対象と研究方法

ここでは調査対象と研究方法を量的分析、質的分析にわけて示す。

5.1 量的分析

調査対象は、ゼロ初級から上級までの4つのクラスから選出した2名ずつの計8名とした。8名の選出方法は、PTの結果、ゼロ初級から上級までの4クラスから会話力の評価がクラスで最も低かった学習者1名と最も高かった学習者1名を選出し、各クラス2名ずつ、計8名を選出したⁱⁱⁱ。

藤森（2016）は、タスク型教科書で教えた場合と文型中心の教科書で教えた場合とで発話産出に違いが出るのかということを調査するために学期末に口頭インタビュー発話のデータを文字化、形態素解析を用いて調査した。本研究でもPTとCTとでどのような違いがみられるのかを調査するためにPTとCTの際、ICレコーダーで録音を行い文字化した。それを形態素解析しデータ化したものを分析した。学習者の語彙使用の変化を見るために調査項目は、藤森（2016）を参考にした。本研究の調査項目は、延べ語数、異なり語数、内容語延べ語数、内容語異なり語数、語彙密度である。語彙密度とは語彙の多様性を知るための計測方法の一つであり、内容語が延べ語数にどれだけ含まれているかの密度を表す指標のことである（佐野2015）。内容語は、

一般的に用言(動詞・形容詞)・体言(名詞・代名詞・数詞)・副用言(副詞・副体詞・接続詞)・感動詞のことであるが、本研究では、内容語を名詞、動詞、イ-形容詞、ナ-形容詞(形状語)、副詞に限定して調査した。これらの品詞に限定した理由は言うまでもなく名詞、動詞、形容詞は主要な品詞であること、また副詞は文の必須成分ではないが、特に話すときには表現を豊かにする品詞であると考えたからである。調査手順は以下のとおりである。

- (1) 選出学習者のPTとCTの音声データを2つ目の質問から2分30秒間を切り取り文字化した^{iv}。
- (2) 切り取った部分の学習者の発話を「茶まめ」により形態素解析した^v。
- (3) 「茶まめ」での解析結果から、8名のPT、CTにおける延べ語数、異なり語数、語彙密度の数値を求め、分析、考察した^{vi}。

5.2 質的分析

質的分析では、量的分析の際に選出した8名の学習者から更に調査対象者を絞り、PTのインタビューの結果、ゼロ初級クラスから上級クラスまでの4クラスからそれぞれ1名ずつ、最も日本語能力が低い4名の学習者を選出した。この4名を選出した理由は、次の通りである。8名のPTとCTのインタビューの文字起こしを行い、JFスタンダードの評価基準に則りA1からC2までに分類した結果、各クラスPTとCTのインタビューで変化が大きかったのが日本語能力の低い4名の学生であった。このことからPTでそれぞれのレベルでもっとも低いと判断された学習者の発話を分析することによって、2週間のプログラムがどのような影響を与えたのか、その変化を見ることができると考えたからである。

次に研究方法として、まず、調査対象者4名のPT、CTの文字起こしを行い、その文字起こしのデータを、中井他(2004)の談話ストラテジーの分類に従い、「言語的項目」、「非言語的項目」、「音声的項目」、「言語・非言語・音声総合的技能項目」の4つのカテゴリーに分類した。

中井他(2004)ではコミュニケーション能力の獲得のためには、学習者が積極的に会話に参加することが重要であるとし、談話レベルでの会話教育の重要性を指摘し、そのために指導すべき談話ストラテジーとして「言語的項目」、「非言語的項目」、「音声的項目」、「言語・非言語・音声総合的技能項目」の4分類からなる指導項目案を提示している。そのため、学習者の日本語発

話力を質的な面から分析する際、談話ストラテジーの観点から学習者のコミュニケーション能力がどのように変化したのかを検討することが重要であると考え、本調査では、中井他（2004）の枠組みを用いることとした。

6. 調査結果

6.1 量的分析の結果

ここでは、形態素解析ツール「茶まめ」を用いた分析結果について述べる。まず、延べ語数と異なり語数の変化について、次に内容語延べ語数と内容語異なり語数の変化について、最後に語彙密度について述べていく。

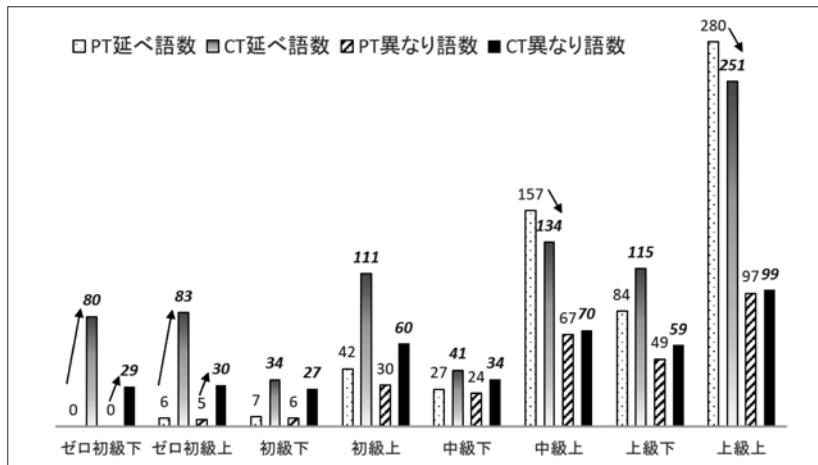
6.1.1 延べ語数と異なり語数の変化

学習者の延べ語数と異なり語数の変化をグラフ1にまとめた。

グラフ1は、学習者を左端がゼロ初級下、右端が上級上となっている。各学習者のデータとして、左からPT延べ語数、CT延べ語数、PT異なり語数、CT異なり語数とした。

延べ語数は、全体で6名が増加したのに対し、中級上と上級上の2名が減少した。また、異なり語数は、はっきりと増加が見られるのは6名である。中級上と上級上は変化が2語～3語と少ないため、ほとんど変化がみられな

グラフ1 学習者の延べ語数と異なり語数の変化



いと判断する。

初級者の延べ語数と異なり語数の増加は、以下のように開始時の語数が少なかったものが、短期プログラムで授業や学生ボランティアとの接触の結果、使用語彙が増えたことが要因として考えられる。

特に、ゼロ初級に限って言えば、ゼロ初級下はPT時の日本語発話力は挨拶や名前も言えないレベルであった。しかし、授業最終日のCTでは、延べ語数（80語）、異なり語数（29語）ともにゼロ初級上は延べ語数（83語）、異なり語数（30語）と同レベルになっていることがわかる。この2名は同じクラスで同じ授業を受けているため、この結果から、ゼロ初級下にもゼロ初級上にも同レベルの日本語発話力が身に付き、授業の効果があったといえるのではないかと考えられる。

次に、延べ語数が減少した中級上、上級上について見てみる。中級上の例をみると、PT時には「なんか」を頻繁に使い、文がまとまっていない印象を受ける。CT時になると「なんか」の使用が「あの一」や「えっと」に変わり、文も分けるなど、簡潔に発話できるようになっていることがわかる。

PT時（中級上） 発話例（1）

教師：では、えーと、今回はどうしてサマープログラムに参加しようと思
いましたか

学習者：なんか、日本の文化と、なんか自分の趣味、なんかアニメとか祭
りとか見に行こうと思います。

CT時（中級上） 発話例（2）

教師：じゃあ、何が一番楽しかったか教えてください。

学習者：あの一、毎日の昼の後。午後、えっと、いろんな体験ができた。
とても楽しいと思います。

上級上に関しても、以下の発話例のように、PT時よりCT時の方が1ター
ンに話す長さが調整され、教師の発話を聞いて話をしている。なお、学習者
の発話は誤用を含め、発話したものをそのまま文字化した。

PT時（上級上） 発話例（3）

教師：他に何か好きなアニメとかあったら、紹介してください。

学習者：特に好きなアニメはありませんが、ちょっと、ただ子供の頃から日本のアニメをちょっとたくさん見たことがあるから。ちょっと、日本のアニメについてはちょっと慣れてます、慣れています。ただ、私子供の時の場合は、ちょっと日本の文化についてちょっと悪いイメージあったので。全部ダビングされました。なので日本のアニメをたくさん見ても、日本語の実力が上がる機会がありませんでした。

CT時（上級上） 発話例（4）【学習者の発話したまま文字化】

教師：授業の内容はどうか。

学習者：内容は、難しくありませんでしたが、私が理解がちょっと遅くて、いろいろな、些細なミスが多かったのはちょっと残念です。

教師：あーそうですか。あの、授業の中でみんなで話したりしたことの中で印象に残っていることがありますか。

学習者：あー・・・、印象に残ったのは、・・・細かくはちょっと記憶を思い出せませんが、ただ中国と日本そして韓国をお互いの文化の違いとか、話し方違い、また、挨拶、自己紹介のしてから、人たちに質問するのが、完全に違うのがちょっと印象に残りました。

延べ語数、異なり語数の変化を品詞別にみると、初級と中級で感動詞と副詞の増加が見られた。一例として、初級上の感動詞の例、中級上の感動詞と副詞の例について述べる。

表4は初級上の感動詞の例、表5は中級上の感動詞の例、表6は中級上の副詞の例である。本研究での「感動詞」とは、感嘆や詠嘆等を表す感嘆詞、呼びかけ詞、聞き手の質問に対する肯定、否定の応答、聞いていることを示すあいづちを表す応答詞、フィラー（言いよどみ）を含めることとする。

初級上について見ると、PTでは「ああ」、「はい」、「はは」の3種類で合計8回使用していたが、CTでは「ううん」、「ええ」、「えっ」、「えー」など8種類に増え、計17回使用されていた。また、中級上もPTでは「ああ」、「おお」の2種類が、CTでは「あの」、「ううん」、「えー」、「えーと」など7種

表4 初級上 感動詞の増加例

初級上PT感動詞		初級上CT 感動詞	
語彙素	延べ語数	語彙素	延べ語数
ああ	6	ああ / えー / えーと / はい	各 3
はい / はは	各 1	ううん	2
		ええ / えっ / んっ	各 1
合計	8	合計	17

表5 中級上 感動詞の増加例

中級上PT感動詞		中級上CT 感動詞	
語彙素	延べ語数	語彙素	延べ語数
ああ	7	ううん / えーと	各 2
おお	1	あの / えー / はい / んっ / んー	各 1
合計	8	合計	9

類に増えていることがわかった。

また表には示していないが初級下と中級下に関しては、初級下も感動詞の異なり語数が2語から7語になり延べ語数も3語から12語に増加していた。中級下でも、異なり語数2語が4語になっていた。

副詞の増加について、異なり語数に差がでた中級上の例を挙げる。

表6のようにPTで「とても」、「そう」、「よく」の3種類が7回使用されていた。CTになると、同じく「やはり」、「あまり」、「たくさん」、「ちゃんと」、「また」、「まだ」などのPTに見られなかった語を含む7種類が9回使用されていた。「とても」はPTでもCTでも同様に使用されていた。

このように、交流型のプログラムでは、教師対学習者形式の授業では伸ば

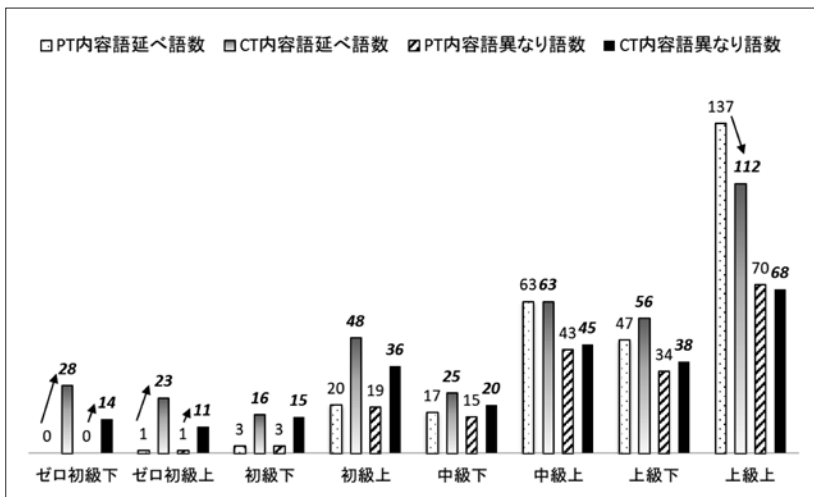
表6 中級上 副詞の増加例

中級上PT副詞		中級上CT 副詞	
語彙素	延べ語数	語彙素	延べ語数
とても	3	やはり / とても	各 2
そう / よく	各 2	あまり / たくさん / ちゃんと / また / まだ	各 1
合計	7	合計	9

し難い副詞や感動詞も学習者によっては伸びが見られるということがわかる。

次に、内容語延べ語数と内容語異なり語数の変化について述べる。内容語は、調査方法で述べたとおり、名詞・動詞・形容詞・形状詞・副詞の4品詞とした。調査結果はグラフ2に示す。

グラフ2 学習者の内容語延べ語数と内容語異なり語数の変化



グラフ2もグラフ1と同様に左から右に向かってゼロ初級下から上級上とした。語数は、学習者ごとに左からPT内容語延べ語数、CT内容語延べ語数、PT内容語異なり語数、CT内容語異なり語数となっている。

語数の変化をみると、ゼロ初級上下、初級上下、中級下、上級下の6名が内容語延べ語数と内容語異なり語数ともに増加していた。中級上は、内容語延べ語数、内容語異なり語数ともにあまり変わっていない。上級上は、内容語延べ語数が25語減少したが、内容語異なり語数にはあまり変化が見られなかった。

特に注目したいゼロ初級上とゼロ初級下の2名と、上級上の1名について考察する。

ゼロ初級の2名は、PTでほぼ内容語が使えなかったのに対し、CTでは内容語延べ語数がゼロ初級下(28語)とゼロ初級上(23語)に大幅に増加し、

内容語異なり語数もゼロ初級下（14語）とゼロ初級上（11語）増加した。内容語の変化からも、延べ語数、異なり語数の増加と同様に、内容語を使うことができるようになり、日本語発話力が身に付いたと考えられる。

上級上は、延べ語数と同様に、内容語延べ語数も25語減少した。だが、内容語異なり語数があまり変化していないことから、発話力が落ちたとは考え難い。上級上の発話例をみてみよう。

PT時（上級上） 発話例（5）

教師：大学を卒業して将来は日本語を使ってどんなことをしたいですか。

学習者：元々韓国史を専攻する大学院資格を考えていましたが、2年前に目の手術をしてからは、ちょっと何をしようかなと迷っていたら、この学校の出身の日本人の先生が、日本の、への就職をそれを手配したのがきっかけで、ちょっと来年、3月にワーキングホリデーで、ちょっと、来日しようかなと思っています。

CT時（上級上） 発話例（6）

教師：このサマープログラムで色々経験したことを、韓国に帰るんですけど、韓国でどう活かしたいですか。

学習者：実は、毎日毎日その日あったのを活動報告書を書いておりましたが、それを書いてそれまで撮った写真を入れて、それをちょっと本で制作して色々な人たち、日本語学科の先生達と助教室、日本語学科の学生会室、そして私、私の母、???、もともと7冊印刷しようとしていました。ここの先生達本当に親切にくださったので、秋元先生用の1冊、井口先生とは2年前から知り合いだったから、その先生に1冊、そしてここのサマープログラムに関する、担当する部署に1冊、また今は日本にいる先生一人がいますが、その先生にまた1冊、印刷して、あげようかなと思っています。

上記の発話例のように、PTでは140文字程度の文が一文になっており、相手を特に意識することなく、自分の話をただ続けているように思われる。一方CTでは、一文が128文字と137文字程度になり、言いたいことが二文に分

けられている。インタビュー内容をみると、PTでは以下の例のような、通じるが不自然な語句の使い方が見られていた。だが、CTではそれが少なくなっていたことが読み取れる。

PT時（上級上） 発話例（7）：太字部分が不自然な語句（学習者の発話より抜粋）

- ・最初デジョンという地域で大学を考えていた挙句、結局、自分で退学して韓信大学へ入学しました。
- ・何よりタバコ道でタバコを吸う人は少ないから
- ・母の話を言ったら、ちょっと韓国の食べ物は日本より、ちょっとと極端的ではない感じ

ここまで、主に学習者の延べ語数と異なり語数、内容語の変化についてみてきた。中級上、上級上が他の6名と異なる変化を見せていたことがわかる。このように、交流型短期プログラムにおける日本語学習者の発話力の変化は、学習者の日本語レベルによって様相が異なるということが言えるのではないか。

6.1.2 語彙密度

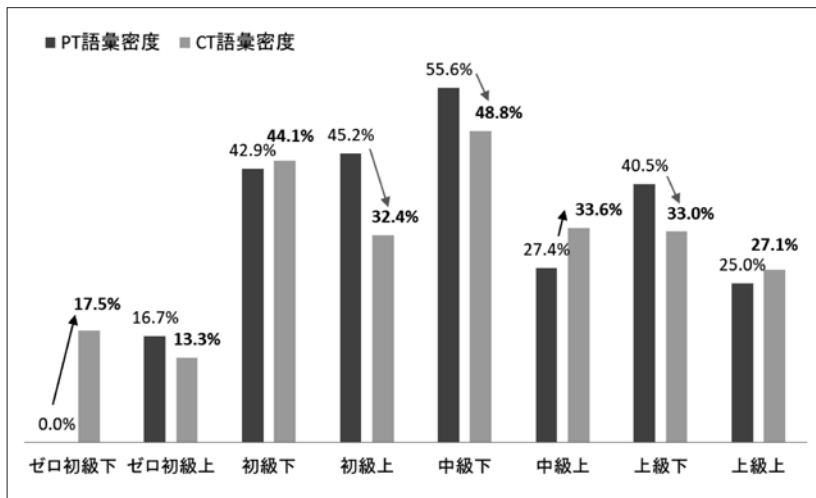
3つ目に語彙密度について述べる。調査結果はグラフ3の通りである。

語彙密度は、ゼロ初級下、中級上の2名が増加した。また初級上、中級下、上級下の3名に減少がみられた。ゼロ初級上、初級下、上級上の3名は多少の増減はあったがあまり変化が見られなかった。減少した3名の要因として、延べ語数が著しく伸びたのに対し、内容語異なり語数の伸びが少なかったためではないかと考えられる。

例として変化の大きい初級上と上級下を挙げる。初級上は延べ語数が69語増加し、内容語異なり語数が17語増加した。延べ語数で増加した主な品詞は、感動詞（9語）、助詞（22語）、助動詞（9語）だった。また、上級下は延べ語数が31語増加し、内容語異なり語数が4語増加した。延べ語数で増加した主な品詞は、助詞（11語）、連体詞（7語）だった。このように、内容語以外の品詞の増加も延べ語数を大きく変化させていることがわかる。

しかし、この3名の学習者も6.1.1のグラフ1、グラフ2からわかるよ

グラフ3 語彙密度調査結果



うに、延べ語数、異なり語数、内容語がすべて増加していた。これらのことから、日本語発話力が低下しているとは考えにくいだろう。

6.2 質的分析の結果

中井他（2004）は談話ストラテジーとして全部で19項目をあげているが、本研究ではそのうち11項目の技能がコース開始前のPTおよび授業終了後のCTで使われていた。結果を表7にまとめて示す。表は、中井他（2004）のカテゴリーのうち出現したもののみ示し、出現数が多い順に並べ替えている。さらに、それに合わせ、カテゴリー番号も振り直している。

上級から初級まで修了時に共通して増加が見られた技能として、話し手として「1.1 話題に自分の態度を示す技能」があった。特に上級学習者で「①類推する/意見を言う」がコース開始時のPTの4回から12回と顕著な増加が見られた。また、聞き手として「1. 話題に対する自らの感情・態度を示す技能、あいづち的な発話」の「1.1 応答詞」が全レベルで増加していた。全体的に、コース開始時より学習者が使用する談話ストラテジーは量も種類も増加が見られた。初級と中級以上では使用技能の違いが見られたため、以下、ゼロ初級・初級、中・上級レベルに分け、結果を示す。

表7 学習者が使用した談話ストラテジー

項目	立場	学習者が使用した談話技能	ゼロ		初級		中級		上級	
			PT	CT	PT	CT	PT	CT	PT	CT
言語	話し手	1. 発話を構成して、事実・意見・態度を伝達する技能								
		1.1 話題に対する自分の態度を示す								
		① 類推する/意見を言う（-かもしれない/きっと等）				3	2	3	4	12
		② 感情をいれる/態度を示す（-てもらおう/やっぱり等）							1	7
		③ 意向/希望を伝える（-ようと思う,-つもり,-たい等）			1	1			2	1
		1.2 談話展開を明確にする								
	① 文と文の関係を示す（-と/-ば/-て,-て/そして等）							1		
	② 順番に説明する（まず/はじめに/次に/それから等）							1	1	
	2. コミュニケーション上の問題を処理する技能									
	2.1 自己の発話能力を補う（言い淀みによる時間稼ぎ/いいさし発話/言い換え/日本語以外の言語の使用等）	3	8	9	4	6	1	1		
	2.2 自分の発話をモニターする、自己訂正									
	聞き手	1. 話題に対する自らの感情・態度を示す技能、あいづちな発話								
		1.1 応答詞（ええ/はい/うん/あーそうですか）		1		7		4	1	6
		1.2 反復発話（相手の発話を繰り返す）			1	2	1	1		
		2. コミュニケーション上の問題を処理する技能（聞き返し/話し手に話し方の調整を求める）	4	5	1	5	2			
		3. 良い人間関係・社会関係を作るための質問（相手に興味を持ってもらう話題を出す）						1		
		2. コミュニケーション上の問題を処理する技能								
	話し手/聞き手	1. 会話展開に関する技能								
1.1 会話の終わり方										
① 会話の終わりを言う（では/じゃあ/それでは等）			1							
② 会話の感想・あいざつ（ありがとうございました等）						1	1	1		
1.2 話題の終わり方										
まとめの言葉/あいづち/沈黙/共同発話/笑い			1						1	
2. コミュニケーション上の問題を処理する技能										
2.1 相手に協力を求める								2		
2.2 自己の言語能力以上の言語活動を回避する					1		1			
非言語	話し手/聞き手	1. コミュニケーションをより効果的に行うための技能（笑い）					9			
		2. コミュニケーション上の問題を処理する技能（自己の発話能力を補う、ジェスチャー）				1				
音声総合		コミュニケーション上の問題を処理する技能	1	1						
		話し手を話に引き込み参加させる方法					3			

6.2.1 ゼロ初級・初級

ゼロ初級で見られた談話ストラテジーは、話し手として「2. コミュニケーション上の問題を処理する技能」であった。PTでは3回、CTでは8回であった。

PTで現れた3回は全て発話例（8）のように英語または中国語を用いて、

日本語がわからないことを伝えるという技能であった。ゼロ初級学習者はPT時には全く日本語が話せなかったため、教師とのやりとりは継続せず、最終的には母語である中国語の通訳を介してインタビューを行った。

PT時（ゼロ初級） 発話例（8）

教師：Tです。よろしくお願ひします。お名前は？

学習者：Oh I can't speak Japanese.

しかし、CTになると、例（9）のように、自己の発話力を補うために、教師の質問を繰り返し時間稼ぎの技能を用いて、発話をするようになっていった。

CT時（ゼロ初級） 発話例（9）

教師：サマープログラムで何をしましたか？

学習者：何を、んー、しましたか？んー、歌？歌です。

さらに、例（10）のように、聞き手として「2.コミュニケーション上の問題を処理する技能」「聞き返し」などの技能を使うことで、何を言ったらいいのかわからず困っていることを話し手である教師に伝え、その結果、教師から発話のサポートを得ることができるようになっていた。

CT時（ゼロ初級） 発話例（10）

教師：えーと、サマープログラムはどうでしたか。

学習者：サマープログラム、どうでしたか。あー、サマープログラム、どうでしたか。サマープログラムどうでしたか。

教師：どうでしたか。難しい？楽しい？嬉しい？よい？よかった？面白かった？

初級の学習者のPTでの談話ストラテジーも、話し手として「2.コミュニケーション上の問題を処理する技能」がPTでは9回と多かった。発話例（11）のように、教師からの質問の意味は理解しているが、発話できないため英語で回答をするというストラテジーを用いて、教師の問いに答えていた。

PT時（初級）発話例（11）

教師：日本のアニメ、漫画好きですか。

学習者：I watch the video, move

教師：move?

CTになると、話し手として「2. コミュニケーション上の問題を処理する技能」は4回に減少し、英語を使ってコミュニケーションの問題を解決する技能は見られなくなった。一方で、PTでは見られなかった話し手として「1.1 話題に対する自分の態度を示す」が3回現れている。例（12）のように、「あの、えーと」などの場つなぎの方法を用いながらも、自分の意見を伝えられるようになっていた。

CT時（初級）発話例（12）

教師：どこが一番良かったですか。

学習者：えの、しま？

教師：江ノ島？あ、何が良かったですか。

学習者：ふーけい、風景、あの【間】、えー写真と、えーとあー【間】、し、
ず、か、静か！

さらに、聞き手として「1. 自らの感情・態度を示す技能」である「1.1 応答詞」が7回見られた。CTでは、学習者は、教師の問いに、まずは「はい」、「うん」などの応答詞を示し、発話を始めることが多くなっていた。聞き手との関係性を維持しながら会話を継続する技能を効果的に使用している様子が見えられた。

本分析対象の2名はコースを履修した学習者の中では最も発話能力が低く、PTでは日本語での会話は成立しなかった。ゼロ初級、初級学習者の日本語力が2週間という短いプログラムで、流暢に話せるようなレベルに到達することは期待できない。しかし、そうした初級学習者においても、日本人との継続した交流を通じて、日本語で会話を続けるための必要最低限の技能を獲得していた様子が見えられた。

6.2.2 中級・上級

中級、上級に共通した特徴として、CTで聞き手として「自らの感情・態度を示す技能（あいづち的な発話）」、話し手として「事実・意見・態度を伝達する技能」が増えていることがわかった。CTでは、例（13）、例（14）のように、「やはり」「思います」などの自分の見解を示す表現を用いて明確に意見を述べるようになっている。

CT時（上級） 発話例（13）

教師：日本文化の体験で何が一番面白かったですか。

学習者：やはり、あの、日本刀は、一番面白いだと思います。

CT時（上級） 発話例（14）

教師：中国の友だちにどんなことを話しますか。

学習者：ぜひ行って、ぜひ行ってきてください

また、PT時には4レベルともに非言語的項目は見られなかったが、CTになると会話中に、中級では9回、上級では4回の「コミュニケーションをより効果的に行うための技能（笑い）」のストラテジーを見ることができた。

CT時（上級） 発話例（15）

学習者：やはり、あの、日本刀は、一番面白いだと思います。

教師：あー、持ってどうでしたか。

学習者：とっても、かっこいいだと思います【笑い】

CT時（中級） 発話例（16）中級

教師：中国に帰って一番やりたいことはなんですか。

学習者：…寝ります【笑い】

これは、2週間の間に日本語で会話をすることに馴れ、会話を楽しむ余裕がでてきたことを示していると考えられ、このストラテジーは、ある程度日本語力のある中級以上の学習者にしか見られなかった。

また今回、中級の学習者の特徴として「話し手を引き込み参加させる方

法」が見られた。この学習者は「ポケモン」というワードを出すと学生ボランティアが笑ってくれることを授業内で経験し、そのことで自分の会話のペースに相手を引き込むことを学習した様子が見られた。

CT時（中級） 発話例（17）

教師：授業のあとに、どこに行きましたか。

学習者：ポケモンセンター 【笑い】

CT時（中級） 発話例（18）

教師：うん、あっ、たくさん行きましたね。よかったです。ポケモンセンターだけじゃないですね。うん、わかりました。じゃあ、一番楽しかったところはどこですか。

学習者：やっぱり、ポケモンセンター 【笑い】

例（17）例（18）のようにCTの中で繰り返し、「ポケモン」の話題を用いて発話をしていたが、例（19）のように教師が反応しない場合には、切り替えて興味のあるような話題を自ら探し提供できるようになっていた。

CT時（中級） 発話例（19）

教師：じゃあ、最後に日本は何がすばらしかったか教えてください。

学習者：ポケモン 【笑い】

教師：ポケモン 【笑い】 がすばらしい？ありがとうございます。

わかりました。

学習者：日本の食べ物はすばらしい 【笑い】

このことから、中級学習者はユーモアや笑いを取り入れることで会話を豊かにするストラテジーを使うようになっている。中級学習者は学生ボランティアと日本語でグループワークをすることによって、会話を継続させる談話ストラテジーを身につけるようになっていたと言えるだろう。また、上級学習者の一番の特徴としては、教師が話している途中で、日本語であいづちを打っている点が挙げられる。

CT時（上級） 発話例^{vii} (20)

教師：あーそうですか。これから、〈名前〉さんが話すときも使えそうですか。

学習者： はい

PT時（上級） 発話例 (21)

教師：あの中国に戻ったら、 2年生ですけど これから、あの、どんなことを頑張りたいですか

学習者： はい、 そうですね、

例 (20)、例 (21) のように「はい」や「そうですね」など教師が話している途中で自然に入れることができていることから、上級学習者になると学生ボランティアが会話の中で使用していた様々な感動詞を自らの会話の中にも取り入れることができるようになったことが分かった。これは、ゼロ初級や初級学習者には使用が見られなかった。

7. 考察

次に、量的分析と質的分析に分けて考察を行うこととする。

7.1 量的分析の考察

本稿では、学習者の日本語能力の変化を形態素解析により検討した。その結果、レベルにより変化の様相が異なることがわかった。特に中級上と上級上の2名からは、他と異なる語数の変化が見られた。

増加した語の品詞をみると、初級や中級では、感動詞や副詞が増加していた。中でも感動詞のフィラー「あー、えー、うーん」などは「言いよどみ」「場つなぎ言葉」と言われ円滑なコミュニケーションのためのストラテジーであり、副詞は用言を修飾して詳細に表現することにより表現を豊かにする。さらに会話において発話の調子の勢いを強めたり抑えたり、調子を整えたりするという対人的・相互作用的な機能を持っている（中田：1993）。このように感動詞や副詞は日本語の会話をより自然にする。感動詞と副詞の増加は、教師対学習者形式の授業とは異なる点であり、学生ボランティアが授業と校外活動に入っている影響だと考えられる。特に、教科書の会話練習からディスカッションのような活動まで、レベルに合わせて学習者とともに学んでい

ることが学習者の発話力に良い結果をもたらしたのだろう。学習者は教師だけでなく、身近にいる学生ボランティアを通して、自然なインプットを日々受ける中で自然と習得することができ、感動詞や副詞が増加したと考えられる。

また、中級上と上級上の延べ語数、上級上の内容語延べ語数が減少した。学習者は初め緊張もあるためか、会話の相手のことを考えずに知っている言葉を並べ立て一方的に話していたと考えられる。その結果、会話の中で語彙を過剰に使うことになった。しかし、学生ボランティアと接することによって、相手の反応を見ながら必要以上の語彙を使わずに簡潔に話そうという意識の変化に繋がったのではないかと推測される。日本語能力が低い学習者は、語彙量が増すことで発話力が上がる。しかし、学習者のレベルが一定以上に上がると、発話力と語彙量は反比例するのではないだろうか。

そして、語彙密度が減少した初級上、中級下、上級下の学習者3名に関して、延べ語数が大きく増加したのに対し、内容語異なり語数の増加が少なくなったことがわかった。それは感動詞や助詞といった内容語ではない品詞の増加も延べ語数を大きく変化させていることが要因ではないかと考えられる。

7.2 質的分析の考察

PTとCTのデータから、学習者の談話分析の変化を質的に分析した結果、ゼロ初級や初級の学習者は、「言い淀み」、「繰り返し」、「沈黙」などの技能を使って、話し手としてうまく言えないことを伝え、話しをしている相手に助けを求めながら会話を継続する談話ストラテジーを使っていた。また、中級、上級では、ユーモアや笑いを取り入れることで会話を豊かにする技能を使うようになっていた。学習者は日本人ボランティアと日本語でグループワークをすることによって、それぞれのレベルにあったストラテジーを用いて会話を継続させることができるようになっていたと言える。

また、CTでは出現数に違いはあるものの、全てのレベルにおいて、応答詞を含む発話が見られるようになっていた。応答詞等の感動詞を教師主導型の授業で指導する場合、明示的に感動詞を導入した後、設定された文脈において感動詞を用いて応答ができるよう練習させることが多い。この方法では、インプットの量が少なく、無理に感動詞を入れようと意識することでか

えって誤用となることが多い。学習者が感動詞を適切に使用して、発話できるようになるにはかなり時間がかかる。しかし、相互理解を目的とする交流型プログラムにおいては、自分の意見を相手に伝えるだけでは十分ではなく、相互に参加をしながら会話を成立させていく必要がある。そのやりとりの中で、かなりの頻度で、感動詞を耳にするようになり、その結果、2週間という短い期間で、適切に感動詞を使えるようになっていったと考えられる。

一方で、質的に学習者の発話を分析すると、学習者の発話の正確さという面で問題が見られた。その要因としては、ボランティアとの交流においては、やりとりの内容に焦点が当たること、ボランティアからは文法の誤りへの明示的フィードバックを受けられないことが考えられる。交流型日本語プログラムの利点を活かしつつ、学習者が正確に日本語を習得できるような配慮をすることが今後の課題である。

8. まとめと今後の課題

本稿では、学生ボランティアと学習者が密に関わる交流型短期プログラムが留学生の発話力にどのような変化をもたらしたのかを調査した。そのために学習者のインタビューテストの音声文字化したものを調査対象とし、量的、質的に分析した。その結果、以下のことがわかった。

- ① ゼロ初級、初級の学習者は大幅な語彙量の増加が見られた。初級、中級では特に感動詞の増加が、中級上では副詞の増加が見られた。語彙量の増加は教科書による授業の効果がみられる一方、授業で扱っていない感動詞や副詞の増加はボランティアとの接触による効果であると考えられる。
- ② 中級上、上級上の学習者はPTとCTでは延べ語数の減少が見られたが、語彙密度は増加しており発話例からも簡潔に話そうという学習者の意識の変化が示唆された。これに対し、中級下、上級下では延べ語数の増加がみられるものの語彙密度は下がっており、学習者のレベルにより変化の様相が異なっていることがわかった。
- ③ ゼロ初級や初級の学習者は聞き手として「繰り返し」などの技能を使ってわからないことを伝え、話し手に助けを求めながら会話を継続するス

トラテジーを使うようになった。

- ④ 中級、上級では、ユーモアや笑いを取り入れることで会話を豊かにする余裕ができていた。

このように2週間という短期間ではあるが、学習者の発話力の変化の様相は日本語レベルにより異なっており、交流型プログラムが学習者に様々な影響を与えていることがわかった。しかし、今回は教師から学習者へのインタビューのみの分析だったため、学生ボランティアとのやりとりによって学習者がどのように語彙や談話ストラテジーを獲得しているのかという詳細についてまでは調査、分析ができていない。今後は学生ボランティアと学習者双方の授業でのやりとりにおける音声、映像を録画し、分析を進めていきたいと考えている。

本稿は2019年6月小出記念日本語教育研究会および2019年9月日本語教育方法研究会でポスター発表したものに加筆、修正したものである。

- i 短期プログラムとは6か月未満の学位取得を目的としない短期教育プログラム等のことである。
- ii インタビューテストを除く。
- iii 各クラスの特徴を捉えるため、またクラス内での比較検討をするため各クラスの日本語能力の最下位と最上位の学習者のデータを調査することとした。
- iv データの切り取り開始を2つ目の質問からとしたのは、クラスによって録音初期の部分に欠損があったためである。また録音時間を2分30秒としたのは、レベルによって異なる学習者の発話時間を統一することで、比較調査に公平さを出すためである。
- v 誤解析部分は手作業で修正した。例えば「サマープログラム」を茶まめでは「サマー」と「プログラム」と解析されてしまい「サマープログラム」と修正した。また学生が「ふーけー」と発音したものは「風景」と修正、「だい、がく」と発音したものは「大学」と修正した。また学生本人の名前などは語数に入れなかった。
- vi 語彙密度の求め方は以下の通りである。語彙密度 = 内容語（名詞、動詞、形容詞、形状詞、副詞）の異なり語数 ÷ 延べ語数 × 100

vii 発話例 (18) (19) の表記の仕方はザトラウスキー (1993) を参考にした。

資料

- ・独立行政法人国際交流基金 (2013) 『まるごと 日本のことばと文化 入門A1 かつどう』 三修社

引用文献

- ・金蘭美・小川誉子美・半沢千絵美 (2018) 「これからの短期留学プログラムの形—アンケートの結果から見えてきた課題と展望」『日本語教育方法研究会誌』 Vol. 24 No. 2
- ・佐野大樹 (2015) 「語彙密度から見た語彙シラバス」『語彙文法シラバス主催公開シンポジウムシラバス作成を科学する-日本語教育に役立つ多面的な語彙シラバスの作成』 予稿集21~29
- ・島崎薫 (2018) 「社会とかかわり、体験し、学ぶ日本語プログラムの実践—東北大学サマープログラムにおける試み—」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』 4, 383-396
- ・中井陽子・大場美和子・土井眞美 (2004) 「談話レベルでの会話教育における指導項目の提案—談話・会話分析的アプローチの観点から見た談話技能の項目」『世界の日本語教育』 14
- ・中田智子 (1993) 「談話における副詞のはたらき」日本語教育指導参考書19『副詞の意味と用法』 国立国語研究所, 81-107
- ・日本学生支援機構 (2019) 「平成29年度短期教育プログラムによる外国人学生受け入れ状況調査結果」独立行政法人日本学生支援機構
https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_p/_icsFiles/afieldfile/2019/01/16/datah30p_1.pdf (2019年2月24日アクセス)
- ・藤森弘子 (2016) 「タスク型初級日本語教材開発とその特徴—学習者発話の形態素解析結果から—」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』 42, 13-28
- ・船山久美・宮崎七湖 (2003) 「アシスタントを導入した短期留学生のための日本語プログラム—第1回早稲田高校／メルボルン・グラマー・スクール交換留学プログラムより—」『早稲田大学日本語教育研究』 3号, 85-97
- ・ポリー・ザトラウスキー (1993) 『日本語の談話の構造分析-勧誘のストラテジーの考察』 くろしお出版
- ・松尾憲暁・福富七重・加藤淳・初鹿野阿れ・椿由紀子・徳弘康代 (2018) 「NUSTEP

交流型日本語短期プログラムにおける学習者の日本語発話力の変容

修了生に対するアンケート調査—超短期日本語プログラムの学習効果に関する一考察』『名古屋大学国際教育交流センター紀要』第5号, 19-32

- ・山森理恵 (2019)「日本人学部生・在学留学生と共に学ぶ短期プログラム—2017年度ヨウツェノ学院短期プログラムの報告—」『東海大学紀要 国際教育センター』第9号

参考文献

- ・井口祐子・島崎英香・古田鳥聡美・武田知子 (2019)「交流型短期プログラムにおける学習者の日本語発話力の変化—学習者発話の形態素解析から—」『第28回小出記念日本語教育研究会』発表要旨
- ・古田鳥聡美・武田知子・島崎英香・井口祐子 (2019)「交流型短期プログラムにおける学習者の日本語発話力の変化—談話技能の観点から—」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 26 No. 1

