

# 集住地域に定住する日本語非母語話者（日系ブラジル人）の言語生活に関する縦断的研究

## —OPI (Oral Proficiency Interview) テストを活用した会話データを事例として—

野山 広 (国立国語研究所)・嶋田 和子 (イーストウエスト日本語学校)・山辺 真理子 (立教大学)  
山口(岡部) 真理子 (都留文科大学)・簗野 智紀 (慶應義塾大学大学院)

### 1. はじめに

本発表では、地域に定住する日本語非母語話者の中でも、1990年代以降、その増加が著しい日系ブラジル人(主として高校生)に焦点を当てながら、OPI テストを活用した会話データの内容や言語生活に関するインタビューから得られた情報を事例として取り上げ、その分析結果について報告したい。

### 2. ACTFL-OPI とその先行研究

ACTFL-OPI は、全米外国語教育協会が開発した汎言語的に用いることができる会話能力テストである。近年、日本においてもそのテスト数が増えてきており、さまざまな日本語教育の現場における学習効果の評価に活用されつつある。その現場の一つである地域の日本語教室においても、その活用の意義は大きいと思われる。地域生活において、会話は重要なものであり、学習者の会話能力を的確に把握することは、多様な学習者に対して柔軟に対応することを期待される地域日本語学習支援プログラムの充実に向けても、欠かせない基盤情報となりうる。

これまでの非母語話者の言語運用能力に焦点を当てた研究では、運用能力の正確な把握のために、彼らの言語生活や環境を広く考慮することが重要であることが指摘されている(松尾, 2000)。OPI テストに関係する先行研究についても、鎌田(2005)は、学習者の主体的な学習プロセスの実態をとりまく言語生活・言語環境の把握の必要性を論じるとともに、日本語学習者が日本語を媒介とした言語活動を行っている実際の接触場面を研究することの必要性を提唱している。また、堀井(1998)の実践報告では、OPI テストの被験者に、判定結果を伝えるだけでなく、できる限り学習の参考になるようなコメントをフィードバックすることの重要性や課題について指摘している。また、渡辺(2005)は、OPI テストそのものの妥当性について触れるとともに、OPI を使った先行研究を紹介しながら、第2言語習得研究から言語行動の解明に至る際に、OPI 応用の可能性が大きいことを示唆している。助川・吹原(2008)は、在日インドネシア人就労者の日本語習得とその促進要因を探るために、OPI を活用して100人の茨城県大洗町に在住する就労者の口頭能力を縦断的に測定、分析している。その結果、大多数(6割以

上)が初級の中レベルにとどまっていることを指摘するとともに、その要因・背景の追究を試みている。

### 3. 問題意識と研究手法

先行研究から、非母語話者の言語運用能力の正確な把握のためには、1) 人住民の言語生活や環境を広く考慮することが重要であること。OPI を適切かつ十分に活用するためには、2) 日本語学習者が日本語を媒介とした言語活動を行っている実際の接触場面を研究することや、3) 被験者に、判定結果プラス形式的なコメント、フィードバックを行うことに配慮すること。さらに、OPI の活用や縦断調査のやり方次第で、4) 第2言語習得研究から言語行動の解明に至る可能性が広がることや、5) 日本語習得とその促進要因を探ることが可能になることなどがわかる。

しかしながら、これまで、1)～5)の観点やOPI を総合的に取り入れながら、地域における日本語学習者の言語生活について、社会言語学的観点から行った縦断調査は皆無に等しい。そこで、この調査では、1)～5)の観点を視野に入れつつ、OPI 活用についても出来る限り形式的評価につながるように工夫し、最終的に、地域日本語学習支援の現場により適した教育内容や方法を追究・開発できるような協働研究となることを目指している。なお、発表者の所属する機関では、日本語・日本語教育研究の充実、共同研究、連携・協働活動の拡充等を目標に、日本語教育データベースの構築を行っている。その一環で、基盤情報の一つとして、OPI を活用した日本語学習会話データの収集、整備を行っている。このプロジェクトとして、多数(300人以上)の横断データとともに、少数(20数名)の縦断データも収集している。

ここでは、関東地方(A県B町周辺)で収集した後者のデータを事例として報告したい。具体的には、2008年2月に、A県B町周辺に居住し主としてC校に在学する(在学した)高校生の日本語学習者(12名)を対象に実施したOPIの録音データ(約30分×12=360分)や文字化資料(会話データ)に見られる音韻的、統語的な特徴、語彙や話題(トピック)の特徴、地域での言語生活や学習環境がもたらす方略(ストラテジー)、母語話者(テスト)や非母語話者(学習者)の会話の傾向などについて報告する。

うな、文の組み立て方を行なうことがある。

## 4. データ分析・議論

地域の縦断調査で収集した録音データの談話分析を先述の観点（音韻的、統語的な特徴、語彙や話題の特徴、方略などの観点）から行った結果、以下のような特徴がみられた。そのすべてが地域の言語生活に起因する特徴であるとは限らないが、データの観察において顕著であった談話を挙げることで、OPI テストが非母語話者の言語環境の整備促進に貢献する可能性を追究したい。

### 凡例 (抜粋)

T: テスター, I: 学習者,  
< >: 相槌, { }: 非言語情報  
[ ]: 実際に発話された音声, \*\*: 不鮮明な音声,  
…: 相手の割り込みによる発話の中断

### 4.1. 語彙や文法の特徴 (初中級話者の相槌, 語順)

日本語学習者である I は、高校生であるため T よりも年下ということもあり、適切な敬語の使用が求められる。しかしながら、とりわけ相槌に関しては、レベルの低い I ほど、「うん」などの使用が見受けられる。

#### (1)

T: えー、じゃあ、難しいことは何ですか？  
I: 難しいこと？  
T: うん。  
I: 話しするとき。  
T: あー、読むことはどうでしょう？  
I: うん、読むは、ちよつ、うん、ちよつと難しい（へえー）、少し。  
T: えっと、何か読みましたか、面白い話を？  
I: 話？  
T: うん。  
I: 漫画？  
T: うーん、あ、漫画を読みますか？  
I: うん、漫画読む…  
T: 日本の漫画？  
I: はいはいはい。

(1)で、Tの問いかけに対して、Iは「うん」という相槌を返している。このIは、他の談話では丁寧語を適切に使っていることもあるが、相槌に関しては「うん」を多用している。その一方で、(1)で挙げた最後の発話では「はい」という相槌を使用している。

また、Iが、何かの事象についての描写を求められた際に、母語（ポルトガル語）の語順の影響と思われるよ

#### (2)

T: じゃ、そのお話だったら大丈夫ですか？  
どんな話が教えてください？  
I: うーん、んと、ド、ドラマは〈はい〉、何だっけ、えー、貧乏の人、も見る〈はい〉、もある〈はい〉。そして、お金持ちの人生も、ふたつの〈はい〉、何だっけ、見せるそのドラマの話。  
ふたつの人生〈はい〉、違うんでしょ〈ええ〉。  
そして、そして、見せる〈うん〉、私たちにおし、教える、ふたつの人生とか毎日毎日、何を、こと、するとか。  
T: えーと、出る、そこに出てくる人は、何、ドラマですよ。  
I: そう。  
T: 誰が、主人公、一番、よく出てくる人はどんな人ですか？  
I: 貧乏。

(2)において、ドラマの描写を求められたIは、知っている語彙を用いてそれを行なうが、その語順は日本語の通常のものとは異なる。特に、上記のIの第1発話の後半部分では、VO型の言語の特徴の影響を受けているものと思われる。また、Iの第3発話のように、文ではなく単語レベルで答えるものも散見される。

### 4.2. 談話の特徴 (主語・主題の確認)

Iは、どのようなトピックの会話が現在進行しているのかを把握し、会話を展開せねばならない。その中で、Tが直前の発話で使った語彙をそのまま繰り返して使い、Iが発話を開始するというパターンが、特に初中級話者の発話で見受けられる。

#### (3)

T: どうやってやるんですか、具体的には？  
I: どうやって〈うん〉、それは、なんか、やっぱアメリカとかが、(後略)

(3)において、Iは、Tの発した質問の中で使われた「どうやって」という表現を繰り返したうえで、「それは」と後述している。副助詞「は」を用いて効果的に主題を明示し、自分にとっても相手にとっても分かりやすい談話展開となっている。

相手の前の発話を繰り返すという方略は、IがTの発話の意味をすぐに理解できなかった際にも用いられると考えられる。

(4)

T: えー、自分で作る料理がありますか？

I: {笑}, えっと、たまごだけ。

T: たまご？

I: {笑} うん。

T: たまご、どんなたまごですか？

I: どんなたまご？

T: うん。

たまごをどうしますか？

I: っと、や、やけ？

(4)において、Iは、Tの発話を繰り返すことで、Tに対してもう一度その発話をすることを要求する効果を持っているようである。

#### 4.3. ロールプレイにおける敬語・モダリティの使用

OPIにて行われるロールプレイでは、しばしばIは、親しい友だち同士の会話を想定することを要求される。にもかかわらず、Iが過度に丁寧な語を用いて、不自然な会話となる場合が少なくない。

(5)

T: はい。

今日、これから映画だよ。

I: はいはい、すいません。

今日はできない。

T: えー、なんで？

I: {息を吸う音} お母さん、病気にした。

一緒に病院へ、え、行ったので。

何時か、帰る、わからないので、すんません {笑}。

T: あ、そうなんだー。

えー、残念だなー。

じゃ、もう、映画なしになるの？

I: うーん、たぶん来週で大丈夫ですか？

(5)において、Iは、親しい友達との映画の約束を断るというロールプレイを要求されている。しかし、「大丈夫ですか」などの表現は、親しい友達との会話では不適切と解釈されうる。また、「今日はできない」「病気にした」など、モダリティを欠いた表現などは、会話の中では不自然に感じられる。

学習者の中には、会話の相手との人間関係とそれに伴う表現選択について、ロールプレイの際に明確にTに確認する例も見受けられる。

(6)

T: 【人名】さん。

じゃ【人名】さんだと思ってください。

いいですか。

じゃ、私 [わたし] がお金を貸してくださいって頼みますのでね、断ってくださいね。

I: タメ語でいいですか？

T: え？

I: その子と話してる感じでいいですか？

T: あ、どうぞどうぞ、はい。

(6)において、Iは、親しい友人のお金を貸してという要求を断るロールプレイを求められている。ロールプレイを開始する前に、タメ語(常体)を用いてもよいかTに確認をとっている。この発言は、Iが言語について適切なメタ意識を持っていることを表している。

ロールプレイにおける敬語の適切な使用・不使用は、テスト後のIのレーティングにおいて論点となることが多い。Iが状況に応じた表現の選択に苦慮し、敬体と常体を混ぜて使っているデータも散見される。

#### 4.4. 学習者の生活環境を示す談話(語り)

Iは、自分自身や自らの家族の経歴や性格等を語る際に、日本語の運用能力に係わらず、ストーリーをより流暢に語る事ができる場合が多いようである。

(7)

T: どんなどころが一番、あの、戸惑われま、困ったっていうか、はい？

I: まず、言葉ですね(うん)。

やっぱり、そういう、通じなくて(はい)、最初は、ちょ、すごく(うーん)、んー、ショックでしたね(うん)、ちょっと、あまりにも通じなくて(はい)。

で、あとは、やっぱり、学校にいる時間が長くて、そういうの、あまり慣れてなかったですね(うーん)。

T: それ、どうやって、その、たぶん学生の、え、スタイルも違いましたよね、きっと。

I: はい。

T: 学び方みたいな。

I: はい。

T: どうやって、克服というか、自然ですか？

I: やっぱり、し、んー、やっぱり、自然に(うん)慣れてきますね(うん)、嫌でも{笑}。

(7)において、Iは、ブラジルと日本の学校での環境の違いについて、問われている。Iは、日本の学校で戸惑いを感じたという気持ちとその原因について、時系列的な過程を生き生きと述べている。

また、外国人集住地域における言語選択などについての意見を持ち、それを語る例も見受けられる。

(8)

T: ふーん, で, いま, この【地名4】とか【地名6】, この地区にはブラジルの人がすごく多いので〈あー, 多いっすね〉, 日本語できなくても暮らしていける, ますよね, どうでしょうか?.

I: ま, 暮らしてはいけ, ま, あれー, 助けてもらうことができるから, たぶん暮らしていけると思うんですけど〈ええ〉, やっぱ日本語覚えたほうが役に立ちますよね.

T: ええ, ま, そ…

I: 自分で, 自分一人で生きていって思う人なら, やっぱ日本語覚えてから来たほうがいいと思う.

このように, 外国にルーツを持つ高校生は, 異言語・異文化の環境に置かれ, 日々, 自身の帰属意識=アイデンティティについて考えることが多く, それについて言語を用いて開示する機会が多いことが予想される。

#### 4.5. 専門性の高い表現の使用 (趣味や将来の夢)

Iが自分の関心の高い分野について話すことを求められた場合, 日本語の運用能力にかかわらず, 沈黙を挟むことなく発話を展開する傾向が多い。

(9)

T: どういうところが, いいんですか?.

魅力を教えてください。

I: 魅力はギターのアンプの音と〈はい〉, ベースの音がマッチしてて〈うん〉, そこにドラムも入って〈はい〉, し, 非常にいいですよ {笑} 〈 {笑}〉.

ちょ, 説明しづらいんで.

(9)で, Iは, 趣味のメタルロックについての説明を求められている。「アンプ」「マッチする」などは, 専門的な言い回しに近い表現であるが, Iは適切に表現している。

これらの傾向は, 4.4.における語りと同様, 自己のこと(現在の進学等)について常に一定の答えを用意でき, それを表現することに慣れており, ためらいがないことに起因すると思われる。このことは, OPIテストは, その活用次第では, 日本語学習者・使用者の日々の言語生活を顕在化することに貢献できることを示唆している。

## 5. おわりに・展望

集住地域の生活の場で展開される会話は, 統語的・文化的に異なる言語規範を持つ母語話者・非母語話者の交流活動や共同作業によりなりたっているという実態が, 今回の調査結果から改めて窺えた。こうした会話データ

の収集や縦断調査の分析結果を, 学際的で応用性の高い基礎資料として提供していきたいと考えている。そのためにも, 3の1)~5)の観点を視野に入れ, OPIを出来る限り形成的評価につながるように活用し, 地域日本語学習支援の現場により適した教育内容や方法を追究・開発できるような協働研究体制を構築していきたい。

当日は, 参加の方々と議論や情報交換を図りながら, いわゆる「福祉言語学」という観点からも, 縦断研究や談話分析の可能性を探索できたら幸いである。

### 参考文献

- 鎌田 修. (2005). 「OPIの意義と異議—接触場面研究の必要性—」 鎌田他(編)『言語教育の新展開』 pp. 311-332.
- 助川泰彦・吹原豊. (2008). 「在日インドネシア人就労者の日本語習得とその促進要因」 2008年度『異文化間教育学会 第29回大会抄録集』 pp. 70-71.
- 徳川宗賢(1999)「ウェルフェア・リングイスティクスの出発」(対談者 J.V. ネウストプニー)『社会言語科学』 第2巻第1号 pp. 89-100 社会言語科学会
- 堀井 恵子. (1998). 「ACTFL-OPIの手法を使った会話力向上の練習の可能性」 武蔵野女子大学紀要 33号 pp. 9-16.
- 松尾 慎. (2000). 「ブラジル日系人の会話能力とその規定要因—南マットグロッソ州ドウラードス市共業移住地におけるインタビュー調査より—」 大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流 第4号. Pp. 17-33
- 渡辺 素知子. (2005). 「ACTFL-OPIの妥当性と応用に関する先行研究のまとめ」 鎌田他(編)『言語教育の新展開』 pp. 333-347

### 謝辞

本調査の実施に際して, 協力いただいたA県B町の方々や所内外の関係者の方々に, 改めて感謝申し上げます。

### 連絡先

野山 広 (国立国語研究所)

〒190-8561 東京都立川市緑町10-2 国立国語研究所  
wisen@kokken.go.jp