

初級後半日本語学習者のストーリー作成タスクの過程 ーグループ活動におけるインタラクションに着目してー

高橋 亜紀子

キーワード: 初級後半の学習者、ストーリー作成タスク、インタラクション、アウトプット

要 旨

初級後半の日本語学習者の発話を中級へと引き上げることを目指し、ストーリー作成タスクを中心とした教室活動を行った。このタスクは、「話す・書く」を統合させたアウトプットとグループ活動を取り入れたインタラクションの機会を増やすことによって、学習者を中級へと近づけようとするものである。本稿では、タスクの中心部分であるストーリー作成過程における学習者のインタラクションに着目した分析を通して、この教室活動が中級への橋渡しとして機能するかどうかを検討する。

1. 問題の所在

日本語の初級レベルを修了した学習者の多くは、「初級が終わってもうまく話せない」「中級になったら急に難しくなった」という。一方、中級を担当する教師の多くは、初級レベルを修了した学習者の運用力不足を指摘する。このように教師も学習者も初級修了時と中級開始時には高いハードルがあるように感じているが、この2つのレベルをつなぐ教材はほとんどない。そのため、移行方法については、現場の教師の選択や工夫に任されているのが現状である。

中級では、初級で学習した文法項目の復習や補足と並行して、新たな知識の導入が行われるが、主に運用力を高めることに重点が置かれる。それに対して初級では、文法項目や語彙などを導入・練習することによって基礎的な土台作りが中心となるため、実際に運用力を養成する練習まではできていないのが現実である。しかし、初級後半レベルを担当する教師には学習者が中級へ円滑に移行できるように、「中級」を意識した指導が求められるのではないだろうか。

本稿では、東北大学留学生センターの初級後半レベルの学習者を対象として行った4コママンガを利用したストーリー作成タスクの紹介とともに、ストーリー

作成過程における学習者のインタラクションに着目した分析を通して、この教室活動が中級への橋渡しとして機能するかどうかを検討する。

2. クラスと学習者

本稿で紹介するタスクは、東北大学留学生センターで開講されている外国人留学生等特別課程の初級後半文法クラスを受講する学習者10名（中国5、韓国2、ドイツ1、フランス1、トルコ1）を対象に行ったものである。このクラスを受講できるのはプレイスメントテストで日本語学習が150時間程度と判定された学習者である。1学期15週のコース（週2回、2コマずつ、計30回）で、2人の教師が週1回ずつ担当し、使用教材は『新日本語の基礎II』（全25課）である。コースにはオリエンテーションや中間・期末テストも含むため、実際に1課にかけられる時間は2コマ（180分）である。このタスクは2001年度前期コースが後半にさしかかった6月26日に実施した⁽¹⁾。

3. タスクデザイン

3.1 目標

毎回の授業では、新しい語彙と文型を導入した上で文型に接続する活用の形と意味に焦点をあてた練習が中心となっている。そのため、いくつかの文型を組み合わせ文を作ったり、まとまりのある内容を伝えたりするなどの応用練習を行う時間があまり取れない。そのことが原因なのか、学習者は単語や文では話せても、談話レベルでまとまった内容のことを伝えようとするとうまくいかない。

一般に、談話レベルの発話は中級段階で目標とされるものであり、初級後半の段階で指導されることはない。しかし初級後半の段階であっても既習文型や接続詞を使えばある程度のまとまった内容を表現することは可能である。そこで、この段階の学習者に対して、既習文型の運用力を高め、単文レベルから談話レベルの発話へと引き上げることを目指した練習を取り入れることはできないだろうかと考え、(1) 既習文型の運用力を高めること、(2) まとまりのある内容を日本語で伝える力をつけること、の2点を目標とするタスクを実施することにした。

タスクは4コママンガを利用してストーリーを作成するというものである。タスクにストーリー性のあるものを選んだのは、まとまった内容になるものであり、表現する際に既習文型を自由に使うことができるので、2つの目標を達成するには適当だと判断したからである。

使用したマンガ(図1)は、平成元年度実用英語検定試験準1級2次試験の面接に使用されたもので、これまでに学習した既習文型を使用すれば内容が表現できる平易なものである。試験に使用されている絵なので、説明の困難な事物や行動あるいは文化色の強いものは除かれていると考えられる⁽²⁾。

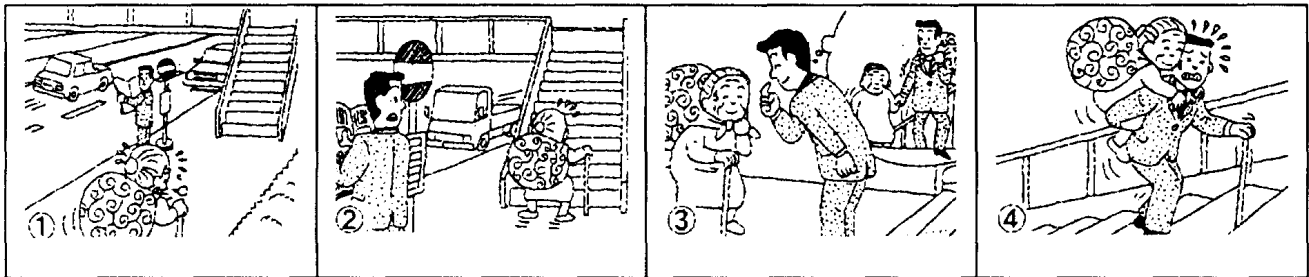


図1 タスクに使用したマンガ

(平成元年度実用英語検定試験準1級2次試験問題よりマンガのみ抜粋)

タスクは、「この絵はあなた⁽³⁾のきのうの出来事(happening)です。どんなことがありましたか。みんなによくわかるように説明してください。それから書いてください。」という指示を与え、ストーリーを作成してもらった。

また、語彙力の差がストーリー作成に影響しないように、必要な語彙は与えることとし、「荷物・歩道橋・階段をのぼる・背負う」の4つの語彙を与えた。

3. 2 活動の流れ

第2言語習得を促進する要因として、インプットとアウトプットに加え、インタラクションが重要であると言われている。横山(1998)は、これら3つの役割を整理し、いずれの機会にも生じうる学習者内部の「気づき」を促すような教室活動を行うことを提案している。

この提案を受け、相手と自分の発話による意味交渉、すなわちインタラクションと、自分が言いたいことが相手にうまく伝わるかどうかを考慮したアウトプットの両方を増やす練習ができるようなタスクをデザインした。

具体的には、「気づき」を促すために、①グループ活動を取り込むことによって学習者間インタラクションを促進する、②グループ活動・個人によるストーリー作成過程に重点を置くことによって言語形式にも目を向けさせる、の2点を重視した。そしてタスクに責任を持って参加できるように、時間内にストーリーを作成し、最終的にテープに録音するようにした。その理由は、他のグループが作成したストーリーのテープを注意深く聞くとともに、そこから新たな表現を学ぶこ

とも可能になると考えたからである。

以上のことを踏まえ、図2に示す手順(所要時間50分)でタスクを実施した。最後に学習者に提示した「教師のモデル」は以下のものであった。

きのうわたしがバス^{てい}停でバスをまっているとき、大きな荷物^{にもつ も}を持ったおばあさんが^き来ました。
 そのおばあさんはゆっくりあるいて、歩道橋^{ほどうきょう}の前^{まえ}まで来ました。^{でも}、荷物^{にもつ おも}が重いので、
^{かいだん}階段^{たいへん}をのぼるのが大変^{たいへん}そうでした。^{それで}、わたしがおばあさんに「大変^{たいへん}そうですね。
 荷物^{にもつ も}を持ちましょうか」と言うと、おばあさんはとてもうれしそうに「ありがとう^い」と言って、わたしの
^{せなか}背中に^の乗りました。わたしは荷物^{にもつ も}だけ持ってあげようと思^{おも}っていたので、ちょっと^{こま}困^{こま}りましたが、
 しかたなく、おばあさんと荷物^{にもつ も}を持って^{かいだん}階段^{たいへん}をのぼりました。とても^{つか}疲^{つか}れました。

(モデルの網掛け部分は接続助詞、囲み部分は接続詞を示す)

3. 3 グループ編成

グループ活動時のグループ編成は以下の通りで、編成は恣意的なものである。

表1 グループ編成

I (4名)	L (韓国・男)、W (中国・男)、D (中国・女)、V (ドイツ・男)
II (3名)	C (中国・女)、J (フランス・男)、U (中国・女)
III (3名)	A (トルコ・男)、S (中国・女)、H (韓国・男)

4 ストーリー作成過程の分析

表1の3グループによるストーリー作成過程をそれぞれテープに録音した。このテープを書き起こしたものを対象として、学習者間のインタラクションに着目して分析する。

4. 1 グループI

グループIは、6月5日に実施した中間試験で上位の成績を取った4名である。彼らはグループ活動に入ると、だれがどのコマを担当するかを決め、すぐに①～④の順でストーリーを作成しながらテープに録音した。そのためか、教師が意図していたインタラクションは見られなかった。

グループIが作成したストーリーを以下に示す。Dが表現の仕方に困っていても、他の学習者のサポートは見られなかった。

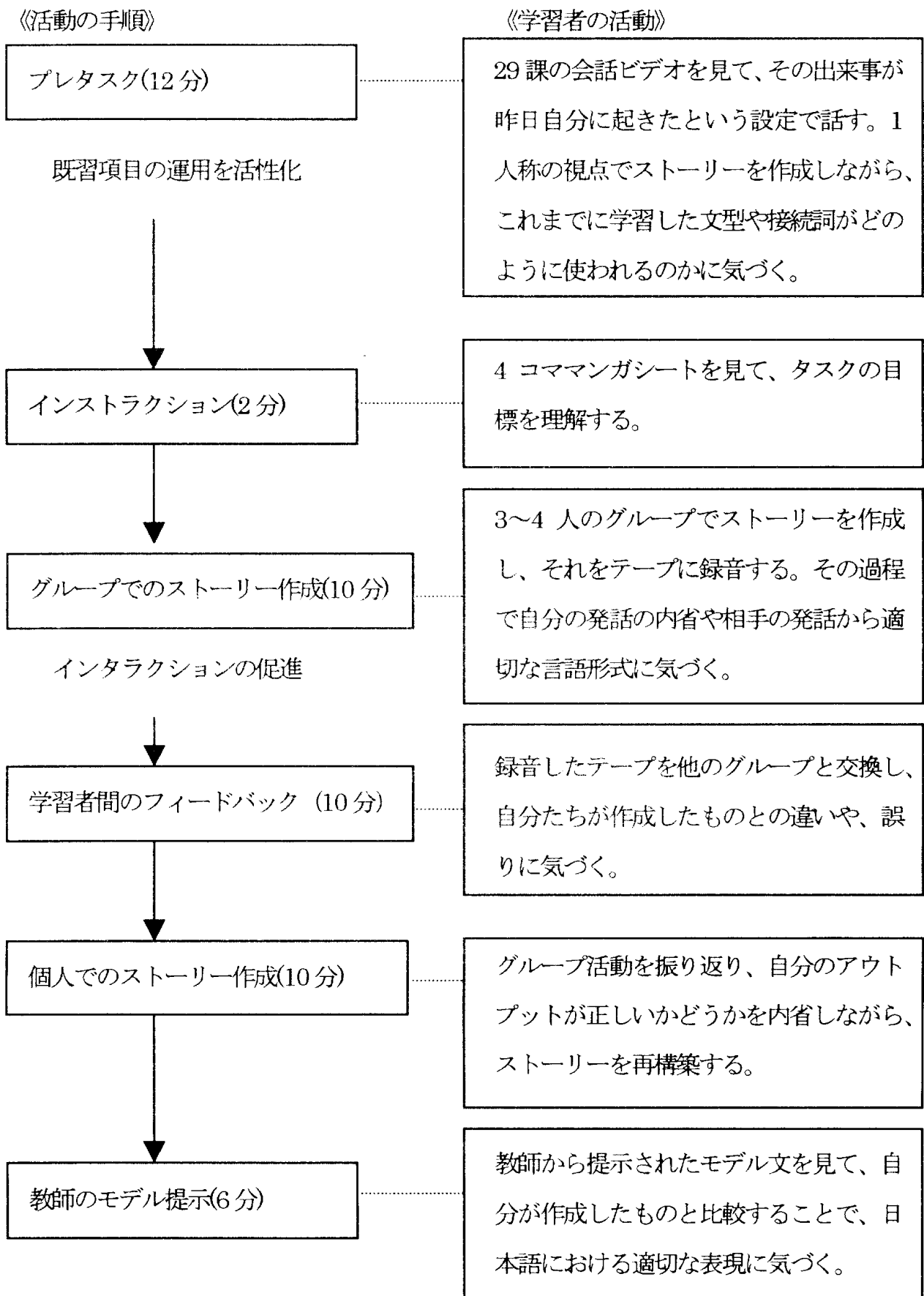


図2 活動の手順

L: えっと、昨日私はバス停留所、バス乗り場で、うーん、新聞を見ながらバスを待っていました。そのとき、うーん、向こうからおばあさんが重そうに見る荷物を背中に背負って来っていました。

W: おばあさんは、歩道、歩道橋の前にやめて、うーん、階段をのぼりそうです。

D: 私はおばあさんを、うーん、手伝って、え、おばさんと一緒に、えー、階段をのぼりたい。そして、うーん、私は、え、おばあさんに、うーん、あー、おばさんの荷物を持って、でも、あー。

V: でも、おばあさんはよくわからなかったから、私の背中にのぼりました。私はおばあさんと荷物を背負って階段をのぼりました。大変でした。

4. 2 グループII

グループIIは、活発によく発言するが正確さに問題があるCと、文型や語彙などの理解も曖昧で自信がないUとJの3人である。

まず、Cが1人でメモをとりながらストーリーを作成し、それをテープに吹き込んだ。その間、UとJは黙ってCの様子を見ていた。

私は、私は、バス、バス乗り場で、バスを待ち、待ちながら、新聞を読みました。後ろにおばあさんが重、重そうな荷物を持っていきました。おばあさんは、階段、階段をのぼりそうでした。うん、大変そうでした。おばあさん、あ、おばさん、手伝いましょうかと言いました。私は荷物だけ、あー、持ちちると思います。でも、おばあさんが、頭が、考え間違えます。うん。自分で私の背がのぼります、した。大変重さでした。

次に、Jが主導、Uがそれを補助する形でストーリーを作成した。

J: 今日私はバス乗り場でバスを待ち、待ちながら、新聞を読みました。後ろに、おばあさんが、重いそうな荷物を持ってきました。おばあさんは、階段をあ、のぼりそうでした。のぼりそう
/U: でした。

J: でした。大変そうでしたから、あれ？ おばあさん /U: おばあさん、手伝い

J: 手伝い /U: ましょうか

J: ましょうか /U: と

J: と言いました。私は荷物 /U: だけ

J: だけ持ちちろうと思います。でも、おばあさんはうーん、お、お、おど、おどきよ /U: 歩道橋の

J: 歩道橋の、あー、うーん、のぼる /U: ことが

J: ことができません。 /U: できます？

J: できます？ /U: あー、できません。ああ。

J: それから、私はおばあさんと荷物を、せおに持ってきました。

ここでは、Jが言葉に詰まるとUがそれを助ける、JがUの間違いに気づいて訂正するというインタラクションが見られた。その間、Cは見ているだけで、2人のやりとりに参加することはなかった。

4.3 グループⅢ

グループⅢは、基礎力があっても話すことに自信がないS、正確さにやや問題があるH、コミュニケーション能力は高いが基礎的な日本語力が十分とは言えないAの3人で構成されている。

彼らは協力してストーリーを作成した。Hがそれを書きとめ、完成したものは3人でテープに吹き込んだ。このグループでは活発なインタラクションが見られたので、マンガの1コマ目から4コマ目へと順を追って観察・分析を行う。

(1) 1コマ目の作成過程

[例1]

HS:昨日私は新聞を読みながらバスを待ったとき /A:何? /H:待ったとき、大丈夫ですか?
 /A:待った? OK 待った、待ったとき /H:重い荷物を持って /A:何? /H:持っているおばあ
 さんを見ました /H:重い、重い /S:重そう、重い /H:重い、重い荷物を /H.S:持っている
 H:おばあさんを見ました /S:おばあさんを /A:見ましたOK、大丈夫です。 /H:OKですか?
 正しいですか? /A:OK /S:うん、うん、正しい /H:何、おかしい部分がありますか?
 /S:ないです。

Aは2人の発話が理解できず、意味の説明を求めた。それに対して、HはAが理解しているかどうかを確認しながら先へ進めていた。Hはストーリーを書き留めてもいるので、書き留めたものが正しいのかも2人に確認しながら作業を進めており、グループのリーダー的な役割を果たしていた。

(2) 2コマ目の作成過程

[例2]

S:そのおばあさんは /H:歩道橋を /S:歩道橋に /H:のり /S:のりたいたい /A:のりたいたいから
 S:あ、から? /H:からじゃない? /A:OK

SはHが使った助詞の間違いに気づき訂正したが、Hの反応はなかった。Aが接続助詞「から」で文を続けようとしたことに対して、SとHが疑問を投げかけた。次の例3では、Aは「歩いて」と「て形」で接続しようとしており、Aが2人の反応を見て「から」による接続には問題があると判断したようである。

[例3]

S:歩道橋に、の /H:のぼります /S:歩いた /H:のぼります /S:のりたいです /A:あ、歩いて?
 /S:歩いて、ある? /H:自分ひとりで? /S:おばあさん、歩道橋に、うん、ある、歩いて?
 /A:荷物を、荷物を /S:歩道橋に、かよう、かよい、かよいたい、これ、かう?か? /H:ああー
 /S:何これ? /H:とおり /S:とおり、とりたい?とりたいですが、私 /H:とりたかったです
 /S:うん、とりたかったですじゃない /A:うん /S:とりたい、とりた、とりたそうです
 /A:とりたそうです。はい /H:はい /A:はい、はい /S:そう

Sは「歩道橋に」の後に来る適切な動詞が見つからなくて探していた。HとAも協力し、「のぼる」「あるく」「のる」「かよう」の4種類の動詞が出てきたが、Sはまだ納得しない様子で、「何これ？」と適切な動詞を求め続けた。すると、Hが「通る」という動詞を思い出した。このように適切な動詞を求めようとするインタラクションを通して、各学習者が持っている語彙の知識が活性化され、同様の意味の単語が次々に出てきたようだ。また、Aが言った「歩いて」に対し、Sは「て形のルール」をモニターしながら正確な形を言おうとしている。また、Hの「とりたかったです」は間違いだと告げた後、「とりたそう」に至ったプロセスにもう一度戻り、その根拠を示した。

[例4]

H: そのおばあさんが /HS: 歩道橋に /H: 歩道橋を? /S: を? を? /A: 「に」ね。「を」じゃない
/S: に? /A: に、たぶん /S: たぶん、に /H: ああ /S: たぶん

ここでは助詞に関するディスカッションが行われていた。HはSと共に「歩道橋に」と言った後で、助詞の間違いに気がついた。Hは例2でも「歩道橋を」と言っており、「を」が正しいと思っているようである。一方、Sは例2でHの助詞を「に」に訂正しているの、「を」に疑問を示した。Aは彼の文法知識をモニターし、「に」が正しいと言った。SとAのやりとりを聞きながら、Hは判断の根拠が分からないままに同意した。

[例5]

S: うん、歩道橋に /T: あ、わたる /S: わた /H: あ、わたる /A: わたりたい /S: わたりたい

Sは例3の「歩道橋に」と結びつく動詞として、Hが出した「通る」も適切ではないと判断していたようである。そこでTに対して、絵を指さしながら適切な動詞を尋ねた。Hは既存の語彙知識の中から「渡る」という動詞を見つけたようである。

[例6]

H: はい、もう(一度)チェックして。あの、おばあさんが歩道橋 /SH: に /H: わたりたそうでした
/A: わたり?
/S: わたり、わたり /H: cross, across the road/A: OK, the bridge

2コマ目の文ができたところで、Hが2人に確認を求めた。例5でAは「わたりたい」という活用形が作れていたが、実は意味がわからなかったようである。そこで、Aは「渡る」の意味を聞き、Hがその説明をした。

(3) 3コマ目の作成過程

[例7]

A: このおばあさんは荷物をせお、せおいから /H: あのですか？あの /A: あのおばあさんは
 /S: あの /A: 荷物をせお、せおいから /S: 重い、重い /A: 荷物を /S: 荷物を、せおい、
せおいて /A: せおいから、大変そう、から /S: いいえ /A: たぶん /S: たぶんじゃない。これ、
この理由は /A: I mean it's /S: 4番はいつしよに /A: いいえ。First I need, because she was
 /H: それで /A: それで、いい、いい。それで、うん /S: それで私は /H: 私は /S: 手伝いたい
 です /A: 手伝い /S: 手伝い /A: 手伝いたいと言いました /S: と /A: いいました

Hに指示詞を指摘され、Aは訂正した。Aが「から」を2つ使って文を接続しようとしたので、Sは文法的知識によって「から」の使用は間違いだと判断した。Aは納得できない様子で「から」使用の根拠を示そうとした。そこにHが「それで」という接続詞を思いつき、AとSもそれが適切であると判断し使用していた。

(4) 4コマ目の作成過程

[例8]

A: でもわたしは考えてちがう /S: そうそう /A: ね /S: 手伝いたいと言いました。なん？
 /A: What can I say this? I want carry /S: ちがう。これ荷物だけ /H: わたしは荷物だけ /S: うん。
これ、何でこれ、一緒に？ /SAH: ははは(笑い) /A: OK,それから、そして、OK,あとで、あとで
 /S: これ、おばあさん違う /A: 私は、OK,私は、え、だけ、荷物を /S: 私は荷物だけ、のせ、背負
いたいです。荷物だけ /A: 荷物だけを /S: と /A: と思います。でも /S: でもおばあさんは一緒
に /H: 一緒に /S: のせて /H: のせ、のせていました /A: OK /S: どうして？ /A: どうして？
 /SA: ははは(笑い)

使用したマンガは起承転結型で3コマ目から4コマ目へのストーリー展開が面白いところである。3人もマンガの展開を楽しみつつ、その面白さを日本語でどのように表現したらよいか悩み、何とか表現しようという姿勢が窺えた。

[例9]

H: 私の本当の意味は /A: 私は /H: 私は /A: 私は /S: 荷物 /A: 荷物 /S: 荷物、荷物、の、
のせ？ /H: 荷物だけ /S: 荷物 /H: のせ /S: 背負い、背負いたい？背負いたい？
 /H: 背負いたいですけど、私は /S: 私、荷物 /A: 荷物だけ /S: 荷物を /H: だけ /A: だけ
 /S: 荷物だけを /A: を /S: 荷物だけを /H: だけ /A: あ、待って /H: せお /S: せおって
 /H: せおいたいですけど /S: ですけど /A: と思います /S: ですけど /H: ですけど /A: いい？
 /S: 大丈夫 /S: せおってたい

3人が協力して、正確な文を作り出そうとしていた。Aは「と思います」の形で文を終結させようとしたが、Hは「～んですけど」「～んですけど」という接続の形を提示し、Sもその形を使おうとしていた。

[例10]

A:おばあさんは /S:おばあさん /A:おばあさんと /S:おばあさん、まちが、間違った、間違っ
た /H:これを、荷物を載せているそのまま、私の /S:そう、そうですね。おばあさんが間違っ
 た、それで、おばあさんが一緒に /A:間違った何ですか? /S:ま、wrong /H:あ、different thing
 /S:mistake /A:うん

ここで、おばあさんの行動を表現する言葉として「間違う」を使えばよいとい
 うことにSが気づいた。Aは「間違う」の意味が分からないので、SとHが英語
 で意味を説明した。

[例11]

H:まず、それから、ここからチェックして。もう一度チェックして。私は荷物だけ /S:荷物を
 /H:だけ /A:だけ /S:荷物だけを /H:荷物だけを背負ってしたいんですが、いい?
 /S:大丈夫。でも、でも、ここで、ここで、おばあさんが間違いました。
 /A:間違いました、はい、間違いました、そして /S:そして /A:おか、おばあさんと
 /S:荷物 /A:一緒に /S:背負いました

Hは、これまでの3人の意見をまとめ、4コマ目のストーリーが正しいかどう
 か2人に確認を求めた。

以上のプロセスを経て、以下のようなストーリーが作られた。

昨日私が新聞を読みながらバスを待ったとき、重い荷物を持っているおばあさんを見ました。
 あのおばあさんが歩道橋に渡りたそうでした。あのおばあさんは重い荷物を背負っているから大
 変そうでした。それで私はおばあさんに手伝いといいました。わたしは荷物だけ背負ってしたい
 んですが、おばあさんは間違いました。おばあさんと荷物を一緒に背負っていました。とても大
 変でした。

5. まとめと考察

5. 1 タスクの成果

インタラクションが活発に行なわれたグループⅢのストーリー作成過程に見ら
 れた特徴は以下のようなものである。

- ①相手の言うことが分からなければ聞く、自分の言ったことを相手が理解してい
 るかどうかを確認しながら話を進めていくというスタイルは、一般的なコミュ
 ニケーションの形態である。そのため日本語レベルの差が多少あっても、協力
 し合って話を進めていくことが可能である。
- ②相手の発話を聞き、それを各自が持つ語彙や文法などの言語的知識に照合させ
 ることにより、正確さや適切さが判断されている。
- ③各自が持つ言語的知識が活性化されると発話量も増え、インタラクションも促
 進される。

- ④各自が持つ言語的知識とそれが実際にどのように使われるかという運用とがこの活動を通じて結びついていく可能性がある。
- ⑤ストーリーの展開を考え、文と文をどのように接続したらよいのかについても注意が向けられていた。
- ⑥伝達することの難しさに気づき、そこから協力して表現しようとするところに気づきや学びが生じていた。単独でストーリーを作成するときよりも、協力し合うことで、使用できる文型や表現にも幅がでてきたようである。

以上のように、グループ活動によるストーリー作成過程の分析から、インタラクションが活発に行われたグループⅢの場合には、学習者が既習の語彙や文型の知識に照らし合わせながら、正確かつ適切な運用と談話レベルの発話をしようと努力して、それに成功していることが分かった。

初級後半の学習者は基本的な単語や文による発話が中心である。しかし、今回のようなタスクを通じて、学習者の発話は、既習項目が多数使用されていてかつ談話が意識された発話へと変化した。つまり、学習者の発話が中級段階へ一歩踏み出したと言え、今回のタスクは中級への橋渡しとして有効であるといえよう。

5. 2 タスクの問題点

グループⅠとⅡではインタラクションがほとんど見られなかった。インタラクションが活発に行なわれたグループⅢと比較し、その原因を考えてみた。

原因の1つはグループのメンバー構成にあると考えられる。グループⅢは日本語能力が均一ではなかったのに対し、グループⅠのほうは高いレベルで均一であった。そのため、お互いに助け合おうという意識が働かなかった可能性がある。

他の原因としては、グループⅡのUやJのようにもの静かで自信があまりない学習者の場合には、グループ活動そのものが適さないということも考えられる。

今回の結果から原因を2つに特定することはできないが、今後このような活動を行う場合に能力差や個人差に考慮する必要があると考えられる。

5. 3 今後の課題

学習者は難しいと感じていながらもストーリー作成を楽しんでいた。また作成できたという充実感を感じるとともに、現段階でこれだけの表現ができたという自信も持てたようである。それは参加者の感想「難しいけれどもやってみたいタスク」「challenging」とあったことから窺える。タスクに対する学習者の動機

は非常に高いので、それを教室活動に生かせれば、学習がより進むと考えられる。

今後の課題としては、中級へ近づけるために、今後もこのようなタスクを継続して実施していくことが重要であり、効果の検証も重ねていく必要がある。また、ストーリー作成の過程を重視する活動を行った場合に、談話の流れを学習者に提示する効果的な方法、効果的なフィードバックの方法、マンガではなく現実のコミュニケーションを視野に入れた場合の練習方法、などが挙げられる。また、実施上の問題点として、グループ I や II に見られたグループ編成の問題、タスクにかかる時間とその配分、評価などについても考えていく必要があるだろう。

注

(1) L43 までに学習済みの内容を応用する形で実施した。通常の授業時間内にタスクを実施するため、50 分程度の時間しか取れない。

(2) ニック・アンダーヒル(1997, 98-101)は、話す能力を引き出す方法として、1 枚の絵またはひと続きの絵の使用方法を挙げ、絵の選び方の注意点などについて詳しく述べている。

(3) このタスク活動は、1999 年度より改善を重ねながら実施している。人称の指定をしないと、ストーリーではなく登場人物 2 名の会話や 3 人称のものが多く見られる。3 人称の場合、これまでに学習した内容だけで表現するのが難しいため、1 人称で作成するようにした。

付記：本稿は、高橋亜紀子(2001)「初級後半から中級への橋渡しのための教室活動」『日本語教育学会平成 13 年度第 4 回研究集会実践研究会-私の工夫・私の失敗-』での口頭発表に加筆・修正を施したものである。

参考資料

平成元年度実用英語検定試験準 1 級 2 次試験面接問題

参考文献

海外技術者研修協会(編)(1993)『新日本語の基礎 II』スリーエーネットワーク

高橋亜紀子(2001)「初級後半から中級への橋渡しのための教室活動」『日本語教育学会平成 13 年度第 4 回研究集会[実践研究発表会]予稿集』

ニック・アンダーヒル(1997)『スピーキングの指導とテスト』青木昭六他訳、桐原書店
[Nic Underhill (1987) *Testing Spoken Language*, Cambridge, NY: Cambridge University Press]

横山紀子(1998)「言語学習におけるインプットとアウトプットの果たす役割—効果的な「気づき」を生じさせる教室活動を求めて—」『日本語国際センター紀要』第 8 号