

令和四（2022）年度  
博士論文

題目：

JSP 視点から見た CA のための日本語教育研究

—台湾における航空人材育成再考—

武庫川女子大学大学院文学研究科

日本語日本文学専攻

博士課程後期課程 3 年

羅 永祥

# 目次

第1章 序章.....	1
1.1 研究背景.....	2
1.2 JSPとしてのCAのための日本語教育.....	2
1.3 研究課題.....	4
1.4 本研究の構成.....	6
第2章 CAのための日本語教育に関連する理論.....	9
2.1 CAとは.....	10
2.1.1 CAの職務.....	11
2.1.2 CAの外国語能力.....	12
2.1.3 CAの日本語訓練.....	13
2.1.4 CAのための日本語教育段階.....	15
2.2 ESP (ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES).....	17
2.2.1 ESPの起源.....	17
2.2.1 ESPの分類.....	18
2.2.3 ESPコースの特徴.....	20
2.3 JSP (JAPANESE FOR SPECIFIC PURPOSES).....	21
2.3.1 JSPとは.....	21
2.3.2 JSPコースの特徴.....	22
2.3.3 JSPとしてのCAのための日本語教育.....	23
2.4 成人教育に関連する理論.....	25
2.4.1 成人教育とは.....	26
2.4.2 アンドラゴジーとペダゴジーとは.....	27
2.4.3 CAとアンドラゴジーの繋がり.....	30

2.5	インストラクショナル・デザイン	31
2.5.1	ガニエの9教授事象	33
第3章	CAのための日本語教育における現状調査	36
3.1	現状調査I (JSP研究動向)	37
3.1.1	はじめに	37
3.1.2	先行研究	38
3.1.2.1	台湾における研究動向	38
3.1.2.2	中国における研究動向	40
3.1.2.2.1	日本語教育観点からの研究動向	40
3.1.2.2.2	JSP観点からの研究動向	42
3.1.3	研究方法	43
3.1.3.1	研究範囲	43
3.1.3.2	JSPの分類基準	44
3.1.3.3	研究手順	44
3.1.4	結果と考察	45
3.1.4.1	JSP論文研究発表本数推移変化 (JSP研究推移)	45
3.1.4.1.1	台湾におけるJSP研究推移	46
3.1.4.1.2	中国におけるJSP推移	47
3.1.4.2	目的別のJSP研究	48
3.1.4.2.1	台湾における目的別のJSP研究	49
3.1.4.2.2	中国におけるJSPの目的別	50
3.1.4.3	JSP研究領域	52
3.1.4.3.1	台湾のJSP研究領域	52
3.1.4.3.2	中国のJSP研究領域	55

3.1.5	まとめ	59
3.2	現状調査Ⅱ（候補 CA 段階）：	61
3.2.1	はじめに	61
3.2.2	研究課題	62
3.2.3	先行研究	62
3.2.3.1	専門日本語カリキュラム	62
3.2.3.2	専門日本語教師の資質	63
3.2.3.3	「日本語+ <b>a</b> 」概念	63
3.2.4	研究方法	64
3.2.5	調査結果	64
3.2.5.1	航空日本語科目の開設状況	65
3.2.5.2	学科別における科目の配置	66
3.2.5.2.1	「非言語学科」の科目配置	67
3.2.5.2.2	「言語学科」の科目配置	68
3.2.5.3	担当教師の専門的背景とシラバス内容	69
3.2.5.4	まとめ	71
3.2.6	終わりに	72
3.3	現状調査Ⅲ（新人 CA 段階）	73
3.3.1	はじめに	73
3.3.2	研究課題	74
3.3.3	先行研究	75
3.3.3.1	インストラクショナル・デザイン（ID）理論と教科書開発	75
3.3.3.2	専門外国語教科書分析に関する研究	77
3.3.4	調査方法	78
3.3.5	調査結果	79

3.3.5.1.	教科書の全体構成 .....	79
3.3.5.2	単語レベル判定 .....	80
3.3.5.3	文型表現 .....	81
3.3.5.4	発話機能 .....	82
3.3.5.5	まとめ .....	84
第4章 現役CAのための日本語コース構築 .....		86
4.1	日本語コース構築I（現役CAの日本語学習ニーズ）： .....	87
4.1.1	はじめに .....	87
4.1.2	先行研究 .....	88
4.1.2.1	「現役CA」の定義と日本語教育 .....	88
4.1.2.2	航空業務従事者に関する外国語ニーズ研究 .....	89
4.1.3	調査方法 .....	91
4.1.4	結果 .....	92
4.1.4.1	調査協力者のプロフィール .....	92
4.1.4.2	日本語の訓練 .....	94
4.1.4.3	日本語使用場面 .....	96
4.1.4.3.1	公的場面 .....	97
4.1.4.3.2	私的場面 .....	101
4.1.4.3.3	継続学習動機 .....	104
4.1.4.4	コースへの期待 .....	106
4.1.4.4.1	参加意欲 .....	106
4.1.4.4.2	コース内容 .....	107
4.1.5	まとめ .....	110
4.1.6	終わりに .....	115

4.2 日本語コース構築Ⅱ（現役 CA の支援日本語教材）：	117
4.2.1 はじめに	117
4.2.2 先行研究	118
4.2.2.1 『まるごと』に関する研究	118
4.2.2.2 教材分析に関する研究	120
4.2.3 調査方法	121
4.2.4 分析結果	122
4.2.4.1 全体概観	122
4.2.4.1.1 トピック分類	123
4.2.4.1.2 語彙や文型表現の配置	124
4.2.4.2 「食生活」トピック内容構成	125
4.2.4.2.1 トピックの対応	125
4.2.4.2.2 話題内容の対応	127
4.2.4.2.3 語彙の対応	129
4.2.4.2.4 文型表現の対応	131
4.2.5 まとめ	132
4.3 日本語コース構築Ⅲ（語用論の視点）：	134
4.3.1 はじめ	134
4.3.2 先行研究	135
4.3.2.1 「頂戴（ちょうだい）」の基本語義	135
4.3.2.2 「頂戴」に関する研究	137
4.3.3 研究方法	139
4.3.4 結果及び分析	139
4.3.4.1 「頂戴（ちょうだい）」のジャンル	140
4.3.4.2 「頂戴（ちょうだい）」語義分類結果	141

4.3.4.3	「頂戴（ちょうだい）」と前文脈の共起関係 .....	142
4.3.4.3.1	名詞と共起関係類別結果 .....	144
4.3.4.3.2	助詞と共起関係類別結果 .....	147
4.3.4.3.3	動詞と共起関係類別結果 .....	150
4.3.5	まとめ .....	154
第5章	考察 .....	156
5.1	現状調査 .....	157
5.1.1	現状調査Ⅰ（JSP 研究動向） .....	157
5.1.1.1	「航空別」の研究問題 .....	157
5.1.2	現状調査Ⅱ（候補 CA 段階） .....	158
5.1.2.1	「日本語+ $\alpha$ 」の観点から航空日本語科目の履修問題 .....	158
5.1.2.2	航空実務経験+日本語専門教師の希少問題 .....	159
5.1.3	現状調査Ⅲ（新人 CA 段階） .....	160
5.1.3.1	教科書構成内容 .....	160
5.1.3.2	教科書内容の段階性 .....	160
5.2	現役 CA の日本語コースの構築 .....	161
5.2.1	コース構築Ⅰ（現役 CA の日本語ニーズ調査） .....	161
5.2.1.1	CA としての複言語能力 .....	161
5.2.1.2	CA と成人教育とのつながり .....	162
5.2.1.3	CA のための「専門日本語」への再考 .....	164
5.2.2	コース構築Ⅲ（『いろどり』と『まるごと』教材分析） .....	166
5.2.2.1	教材の構成問題 .....	166
5.2.2.2	トピックの選定問題 .....	166
5.2.2.3	学習順序問題 .....	167

5.2.3	コース構築Ⅲ（「頂戴（ちょうだい）」の語義調査）	168
5.2.3.1	待遇表現視点から「頂戴（ちょうだい）」語義問題	168
5.3	CAのための日本語教育の特徴	170
5.4	CAのための日本語教育の提案	176
5.4.1	候補 CA 段階：大学における航空日本語科目への提案	176
5.4.2	「新人 CA」の段階：「ガニエの 9 教授事象」に基づいた教科書試案	178
5.4.3	「現役 CA」段階：「チャンク」を「かたまり」教育へ提案	180
5.4.4	言語知識：「頂戴（ちょうだい）」語義の日本語教育への提案	182
5.4.4.1	語義を段階的に導入	182
5.4.4.2	表記を段階的に導入	182
第 6 章	最終章	184
参考文献		188



## 図目次

図 1	博士論文研究内容構成図 .....	7
図 2	CA の日本語教育段階図 .....	16
図 3	ELT の木図 .....	19
図 4	CA のための日本語教育の関連図 .....	34
図 5	台湾と中国における JSP 研究本数推移図 .....	46
図 6	台湾と中国における JSP 研究領域分布図 .....	53

## 表目次

表 1 JSPとJGPの教育視点比較表.....	3
表 2 日本語訓練コース内容一覧表.....	14
表 3 JSPコースとJGPコースの項目対照表.....	23
表 4 ガニユの9教授事象の一覧表.....	33
表 5 台湾・中国におけるJSP学術論文分類表.....	44
表 6 台湾におけるJSP目的別研究統計表.....	49
表 7 中国におけるJSP目的別研究統計表.....	51
表 8 2019年度大学別航空日本語科目開設一覧表.....	65
表 9 学科別における履修科目のカリキュラム一覧表.....	67
表 10 大学別における航空日本語科目担当教師一覧表.....	70
表 11 「ガニユの9教授事象」内容一覧表.....	76
表 12 『日本語の学習』構成一覧表.....	80
表 13 『日本語の学習』の単語レベル一覧表.....	81
表 14 『日本語の学習』と『みんな日本語』文型表現対照表.....	81
表 15 『日本語の学習』発話機能出現頻度一覧表.....	83
表 16 半構造化インタビュー調査内訳表.....	91
表 17 協力者の内訳一覧表.....	93
表 18 教材におけるトピック分類一覧表.....	123
表 19 両教材における語彙や文型表現一覧表.....	125
表 20 両教材における「食生活」トピック一覧表.....	126
表 21 両教材における一課の構成表(第3課 A2Ⅱ「食生活」).....	128
表 22 両教材における「食生活」の単語対応数一覧表.....	130
表 23 両教材における「食生活」文型表現対応一覧表.....	131
表 24 コーパスにおける「頂戴」表記の一覧表.....	140

表 25「頂戴(ちょうだい)」の品詞分類一覧表 .....	142
表 26 「頂戴(ちょうだい)」の前文脈の品詞類別一覧表 .....	143
表 27 「頂戴(ちょうだい)」と名詞と共起関係類別用例数表 .....	144
表 28 「頂戴」と助詞と共起関係類別用例数表 .....	147
表 29 「頂戴」と動詞と共起関係類別用例数表 .....	151
表 30 CA のための日本語教育特徴一覧表.....	170

## 付 録

付録 1 『みんなの日本語』と『日本語の学習』の対照表 .....	200
付録 2 「ガニエ 9 教授事象」に基づき「機内食場面」の授業提案表.....	202
付録 3 新人 CA ための日本語教科書編集試案の一部.....	203
付録 4 協力者同意書.....	205
付録 5 同意書署名日付け一覧表 .....	209
付録 6 協力者の日本語能力自己評価基準表.....	210
付録 7 『日本語の学習』単語一覧表 (50 音順) .....	211

### 研究倫理に関する追記：

本研究の研究調査については、武庫川女子大学大学院文学研究科日本語日本文学専攻における研究倫理委員会にて「研究協力者との調査実施」の承認を得ている。最終承認は 2023 年 2 月 14 日である。

## 要 旨

2011 年の「台日オープンスカイ」という航空自由化協定改定に伴い、来台日本人旅客数が大きく成長する流れが生まれた。それに応じて、航空会社はキャビンアテンダント（以下 CA と略す）への訓練コースにおいて日本人乗客への言語サービスとして 12 時間ほどの日本語訓練を行っているが、日本語能力の有無を問わず CA 全員がコースに参加することになっている。コース修了後に日本語再研修コースは設けられておらず、同研修は新人 CA 向けの 1 回限り、限られた時間数の中で、機内のあらゆる場面の日本語を習得することが求められるという大きな矛盾を内包していると言わざるを得ない。

筆者は CA としての勤務経験を通して、多くの CA が社内の日本語訓練コースを受けたにもかかわらず、日本語で業務を遂行する様子があまり見られない現実に、CA のための日本語研修の背景に何があるのか、様々な疑問を抱くようになった。一方、CA のための日本語教育を JSP 教育として見た場合、学習目的、学習ニーズ、時間等の要素には一般的の日本語教育とは異なる特徴があることが分かる。

そこで、筆者は CA 段階における日本語教育の現状や現役 CA のための日本語コースを構築するため、本研究で以下の課題を取り上げ明らかにする。

- 1) 現状調査：台湾と中国における JSP 研究動向および「候補 CA」、「新人 CA」段階の日本語教育における学校教育、既存教材等の現状を把握する。
- 2) 「現役 CA」のための日本語コース構築：「現役 CA」段階を中心にした日本語コースを構築するため、ニーズ、オンライン日本語教材、また、必要な言語知識について明らかにする。

現状調査結果では、次のことがわかった。まず、台湾であれ中国であれ、JSP 研究では主に「学術」、「商業」、「観光」を中心にしており、「航空」の JSP 研究本数は僅かであること

が挙げられる。また、「候補 CA」段階の「航空日本語科目」では「言語」「非言語」学科を問わず各学科ですべて自由選択であり、核心科目になっているとは言えない。「非言語学科」では、「日本語+  $\alpha$ 」というより「英語+  $\alpha$ 」の傾向があり「言語学科」では「日本語+  $\alpha$ 」を教育方針としているが、航空日本語科目は「 $\alpha$ 」の中で唯一の科目ではない。また教師の専門性や業務経験の有無などの背景により教材の選定が左右されることなど、業務当事者の関与が教育に影響を与えている。

次に「新人 CA」研修で用いられる『日本語の学習』という日本語訓練教材を分析した結果、全体構成は「トピック」と「付録」だけの大項目によって構成されており、「トピック」ごとにいくつかの「単語」、「重要表現」、「会話」の小項目を配置しているが、トピックによってはすべての小項目が含まれるわけではないことがわかった。単語の配置から見ると、N5・N4の単語レベルが多く占めているが、N3から、N1レベルさらに試験級外までの広がり各トピックに散見される。文法学習では「いかがですか」「～を、～ください」の文型表現の出現頻度が多くを占めている。『みんなの日本語』と対照すると、文型表現の学習順序は積み上げ式ではなく、場面を優先してランダムに配置する特徴が現れている。発話機能では、「聞く」「話す」能力が求められるものの、教材には「尋ねる」と「返事」、「声かけ」機能の出現頻度が高く、CAの教材では「尋ねる」、「返事する」、「声かけ」といった限られた発話機能に集中しているのが特徴とも言える。

一方、「現役 CA」段階の「ニーズ調査」では、当時未習者だった協力者にとって、新人CA日本語訓練コースの印象は、「暗記」、「平仮名が書きにくい」、「五十音は全然だめ」等の苦痛の記憶が多いものの、「訓練効果」に対してはある程度効果があると述べている。

「継続学習動機」では、現役CAが単に「機内」という公的場面でなく、「旅行」、「ドラマ鑑賞」という私的場面でも日本語との接触があつて、日本語ニーズの学習動機が生じている。そして「コースへの期待」では、「宿題」、「テスト」の配置の必要性では協力者の意見が分かれていた。

以上の結果から明らかになったのは、CAのための日本語教育は、職務経験の段階によって、「候補 CA」「新人 CA」「現役 CA」に分類することができ、それぞれに特色や課題があることである。まず「候補 CA」段階では「航空日本語」科目の自由選択履修、教師の専門領域や実務経験などが、CAのための日本語教育への構築や研究に影響を及ぼしていることが挙げられる。「新人 CA」段階で用いる社内研修の日本語教材には、一般的教材の構成や単語、文型表現の配置とは異なって、専門日本語つまり機内サービス場面である特定の日本語表現を配置しているのが特徴ともいえる。しかし、日本語未習の新人 CAにとっては、限られた時間にあらゆる日本語表現や単語を習得し、すべてに対応するというのは容易ではない。

一方、「現役 CA」は日々業務現場で現実の日本人や日本語に触れているだけでなく、業務経験が長くなるにつれ、業務の一環で日本に滞在する機会も増え、「公的」、「私的」の様々な場面で日本語使用経験を持つ。それを通して総じて継続学習ニーズが高い。ただし、「現役 CA」のための日本語コースはなく、その構築についての調査では、コースでどのような学習方法をとるか、意見は個人により分かれている。

さらに、「現役 CA」という職業について考察を深めることができる。この職業は国境を越えて業務を行い、その結果、機上だけでなく訪問先滞在（公的勤務、私的滞在）も含まれ、そこで外国語使用を経験する。英語を中心とする複数の外国語を駆使する複言語使用者であり、言語能力を駆使して乗客へのホスピタリティを提供するという点で、職業的の自尊心（矜持（中国語訳：虚栄心））を醸成することもある。複数の外国語のうちの一つである日本語についても、多様で現実的な日本語使用の場面（読み書きや会話、方言、待遇表現など）と出会っており、業務上の時間を経るとともに日本語の経験も積み重なっていることから、継続学習への動機は高い。しかし、CAという職業は時間的に非常に不規則で、常にシフト調整があり、世界各地への移動が伴う勤務体制の特徴性が目立つ。その結果、定期的、継続的な「学習」は困難になっている。

以上のように、CA のための日本語教育は一般的の日本語コースと異なり、学習目的、期間等の項目に JSP の特徴性があり、「候補 CA」「新人 CA」「現役 CA」の段階ごとに教育の取り組み方が異なっていることがわかる。同じ CA のための日本語教育とはいえ、教育体制やコースの枠組等の配慮は段階ごとにすべての条件が同一というわけではなく、とりわけ「現役 CA」段階では、学習者中心の立場からニーズ調査を行うことにより、「候補 CA」、「新人 CA」との明確的な線引きとすることができる。ただし、段階ごとに様々な課題も指摘されなければならない。たとえば、「現役 CA」段階のニーズ調査を行ったが、その実践には「いつ」「何を」「どう」教えるのかといった具体的な設計についてコース構築では再検討しなければならない。これらの問題を今後の課題として探求していきたい。

キーワード：専門日本語教育 キャビンアテンダント ニーズ調査 継続学習

インストラクショナル・デザイン 日本語使用場面

# 第 1 章 序章

- 1.1 研究背景
- 1.2 JSP としての CA のための日本語教育
- 1.3 研究課題
- 1.4 本研究の構成



## 1.1 研究背景

2011年の「台日オープンスカイ」という航空自由化協定改定に伴い、来台日本人旅客数が大きく成長する流れが生まれた。それに応じて、航空各社は増便だけでなく価格調整、設備更新、サービスの検討などの方略を用いて市場占有率を確保しようとしている。

航空会社では乗客への優れたホスピタリティの提供、飛行安全の確保等のため、キャビンアテンダント（以下 CA と略す）への「機材」、「サービス業務」、「緊急脱出準備」などの航空知識やスキル等の地上訓練コースを設けている。訓練コースにおいて、外国語の言語訓練も重要な要素で、英語のほか日本人乗客への言語サービスとして 12 時間ほどの日本語研修を行っている。そこでは機内のあらゆるサービス業務に関する日本語研修が行われ、日本語能力の有無を問わず、新人 CA 全員がコースに参加することになっている。教師は日本人の現役客室乗務長が担当し、中国語と英語で機内日本語の授業を行う。しかし、コース終了後は日本語再研修に相当するコースは行っていない。つまり、日本語訓練コースは、新人 CA 向けに 12 時間ほどの限られた時間数で一回のみ行うにとどまり、反面、機内のあらゆる場面の日本語を習得することが求められる、という矛盾を内包している。

筆者は現役 CA としての勤務経験を通して、CA が現場で日本人乗客との対応する際にすべて日本語で対応する者が限られていることを実感している。すべて英語で対応する CA もいれば、日本語と英語を交えて対応する CA もいる。その一方で、多くの CA は社内の日本語訓練コースを受けたにもかかわらず、日本語で業務を遂行する様子があまり見られない。それは CA の日本語能力背景にかかわる問題であるのか、それとも社内の日本語訓練コースの問題であるのだろうか。

## 1.2 JSP としての CA のための日本語教育

JSP (Japanese for Specific Purposes)という特定目的のための日本語教育について、佐野ひろみ (2009:10) は「JSP を「明確な特定のニーズに基づく日本語教育」と定義し、JGP

(Japanese for General Purposes)、すなわち一般的目的ための日本語教育とは「学習項目」、  
「学習時限」、「学習項目提示順序」などの相違点があると指摘している（表 1）。

表 1 JSP と JGP の教育視点比較表

項目	JSP 教育視点	JGP 教育視点
学習目的	①学習者の特定ニーズの重視②状況により、ニーズや目的の変化ができる	①日本語養成の前提、科目試験合格後、単位取得 ②固定的な学習目的とし、あまり変化はない
学習期間	専門科目の時間や勤務によって学習者自身の決定も可能	大学等の教育機関の設定になり、学習期間が決まっており、2年以上の継続学習も可能
教材の選定	学習者の要求に応じたテキストも可能	教師からテキストの選定が一般的
学習順序	学習者ニーズ、目標達成に対し必要性の高いものを優先する	テキスト内容に従って学習順序を決める
言語技能	目標達成のためのスキル先行	「聞く」、「書く」、「話す」、「読む」の 4 技能をバランスに導入
教師と学習者の関係	基本的に学習者主導となる	教師の主導性が強い

(佐野ひろみ (2009 : 11) に基づき、まとめたものである)

表 1 を見ると、JSP 教育視点では学習者を中心にし、そのニーズに応じて「学習目的」、「学習期間」、「学習順序」等の項目を配慮し決定している。ここには JGP のように大学等の教育機関の固定的なカリキュラムに従って教育を教えることではなく、学習者の学習ニーズとして「何を」「いつ」「どのように」学習するかを把握、工夫しなければならないという認識がある。

一方で、佐野（前掲）によれば、JSP 教育は日本に定住している外国人を前提として「生活日本語」教育の視点も含むという。日本に定住はせずに職場での日本語使用頻度が高い外国人 CA という職業人にとって、佐野の言う JSP 教育視点を共有することができるのだろうか。岡部麻美子（2013）は「CA のための教育は「社員教育の一環で、通常の日本語教育とは違う」と述べ、「即効性、効率性などの工夫を挙げる」「サービスに視点をおいた活動と指導」などの特徴がある」と、その教育特徴を指摘している。つまり、CA のための日本

語教育は学校ではなく、会社の社員教育に属し、効率性、効果性を追求し、主にサービス業務内容という特定の目的を中心に指導しているということである。

以上のことから、CA のための日本語教育は JSP 教育であり、一般的な日本語教育とは異なって機内業務に関連する日本語の特定目的ニーズを重視し、限られた時間で特定の教育目標を達成する目的とすると定義づけることができる。しかし、JSP 視点から学習者ニーズを重視する特徴は認められるものの、いくつかの疑問も浮かび上がる。

まず、CA のための日本語教育は社員教育の一環であるため、そもそも CA という学習者には日本語学習ニーズがあると言えるのだろうか。また、訓練の仕組みを限られた時間でどのように構築すべきか、訓練教材内容と現場業務とどの程度一致させるべきか等の問題が挙げられる。さらに CA のための日本語教育には業務経験と関連した段階性はないか、それぞれの段階に応じた教育体制はどのようなものか等が想定できる。これらの課題を JSP 教育との接点に立ち検討しなければならない。

### 1.3 研究課題

上述の背景に基づき、筆者は修士論文で主に CA の日本語使用現状と使用場面を中心に言語使用実態調査を行った。その結果、CA の日本語使用における「聞く」と「話す」の問題点を挙げ、その中で CA 自身が日本語能力を自己判定したところ、勤務年数が増加したとしても、多くの CA の日本語能力が初級未満の程度にとどまっており、日本語使用場面と既存教材に現場の日本語使用場面との一致していないという問題を明らかにした。

修士論文研究では、CA の業務上の日本語運用実態における問題を浮き彫りにすることができたが、コース・デザインや教材改善など、具体的にどのように改善に取り組むべきかという問題は残った。さらに、CA のための日本語教育といっても段階によって一様ではなく、それぞれの教育現状を明らかにすることも必要であろう。そこで、これらの課題を受けて、博士論文研究では以下のように課題を取り上げ、研究することとした。

本研究の課題は「現状調査」と「現役 CA のための日本語コース構築」に分けられ、それぞれの課題の下にいくつかの小課題を設けた。

1) 現状調査：

現状調査では、主に台湾における CA のための日本語教育段階を「候補 CA」、「新人 CA」、「現役 CA」段階<sup>1</sup>を仮定し、それぞれの教育体制や現状を中心に考察する目的とする。以下をいくつかの課題を取り上げる。

①JSP 研究動向：JSP 領域として台湾と中国においてどのような研究が行われているか。

その中で CA のための日本語教育研究はどのように行われているかを調査する。

②大学での航空日本語教育（候補 CA）：台湾の各大学における航空日本語科目開設やカリキュラム構築の状況はどのようにになっているか、その実態を調査する。

③CA の日本語訓練教材（新人 CA）：CA 日本語訓練コースで用いられる現有の訓練教材を分析材料として、どのような内容で構成されているかについて調査する。

2) 現役 CA のための日本語コース構築：

主に、「現役 CA」を中心に日本語コース構築するため、様々の配慮が必要である。以下をいくつかの配慮に関する課題とする。

①ニーズ調査：「現役 CA」の日本語に対するニーズを明らかにする。

②授業教材：オンライン教材である『いろどり』と『まるごと』を分析する。

---

<sup>1</sup> CA のための日本語教育段階について 筆者は会社の短時間で日本語訓練を受けたものの、CA として勤務する中で実際に日本人乗客への対応する際に支障が生じることがあった。そこで、民間の日本語学校で再勉強したが、一般的な日本語会話や知識を勉強しても、直ちに機内で応用することができるとは言えないという経験があった。

③言語知識（語用論視点）：大学等の日本語学習では取り入れられていないが、CA の業務経験でよく出会う言語表現があるが、その一例として「頂戴（ちょうだい）」を取り上げ、意味や使用場面等について分析する。

#### 1.4 本研究の構成

本研究では研究背景や研究課題に基づき、以下の章立てを配置して、調査や論述を展開とする。(図 1)

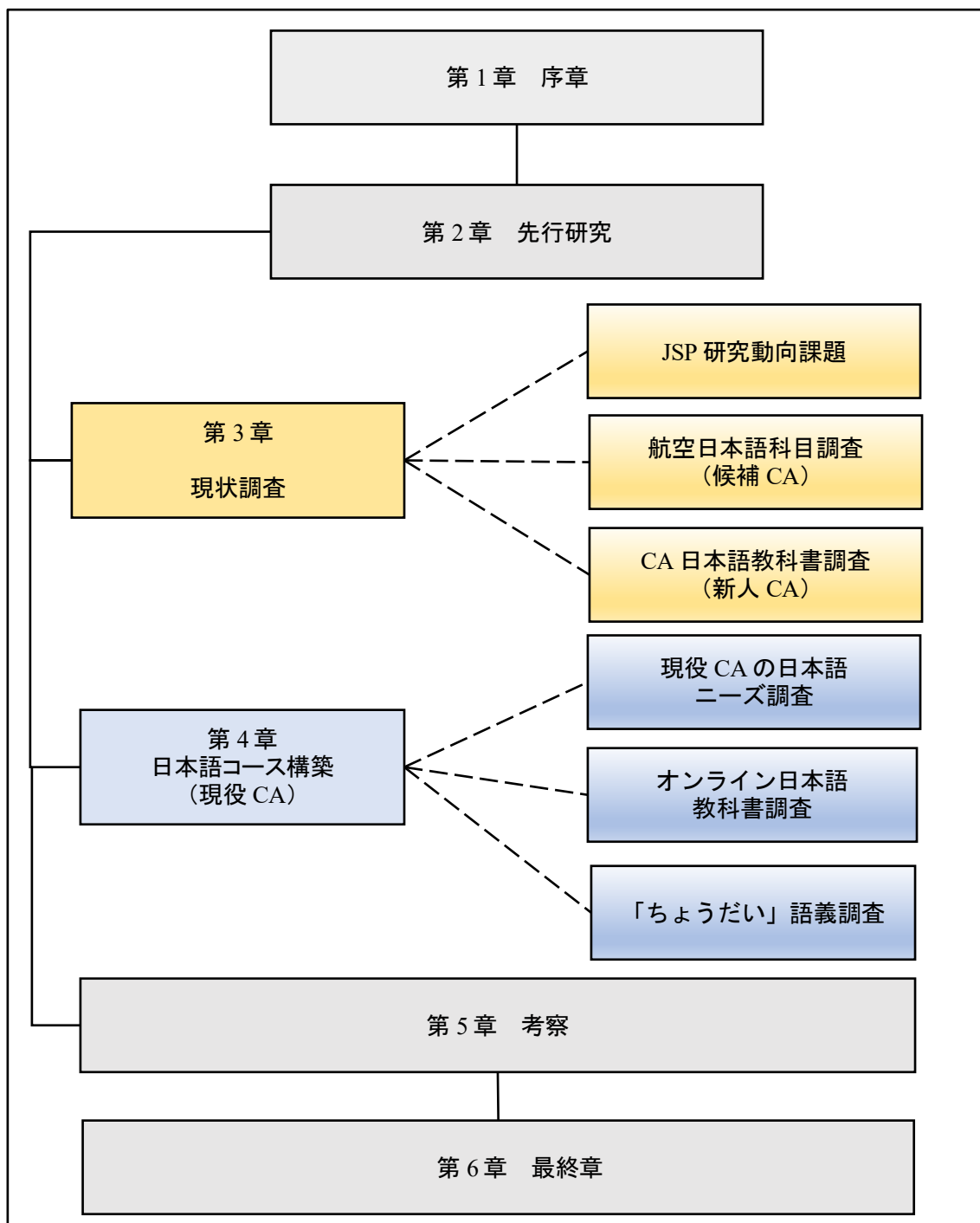


図1 博士論文研究内容構成図

第1章では、「台日スカイオープン」協定により、CAのための日本語教育はきわめて重視されており、それを取り巻く環境、その問題点や課題を明らかにした。

第 2 章では、CA のための日本語教育において、「JSP (Japanese for Specific Purposes) 教育」、「成人教育」、「インストラクショナル・デザイン」などの理論とのとつながり、それぞれの理論に関する内容を述べた。

第 3 章では、課題 I の「現状調査」部分である。課題 I は CA のための日本語教育における現状調査を展開する。それぞれは「台湾と中国における JSP の研究動向」、「台湾の大学における航空日本語科目の考察」、「新人 CA の日本語訓練教材分析」の 3 つの課題として明らかにした。

第 4 章では、課題 II 「現役 CA」日本語コース構築課題を展開する。課題 II では「現役 CA」のための日本語コース構築に関する課題であった。それぞれは「「現役 CA」の日本語ニーズ調査」、「オンライン日本語教材分析」、「言語知識（語用論）「頂戴（ちょうだい）」語義分析」である。

第 5 章では、第 3 章と第 4 章の調査結果に基づき考察し、CA のための日本語教育についていくつかの提案を述べた。

第 6 章は最終章であり、CA のための日本語教育研究のまとめを述べ、本研究後に残っている問題点を課題として、今後の展望を述べた。

## 第2章 CAのための日本語教育に関連する理論

2.1 CAとは

2.2 ESP (ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES)

2.3 JSP (JAPANESE FOR SPECIFIC PURPOSES)

2.4 成人教育に関連する理論

2.5 インストラクショナル・デザイン



## 2.1 CAとは

CAはキャビンアテンダント (Cabin Attendant) の略称であるが、客室乗務員との日本語での発音を呼ぶ人もいる。しかし、英語圏では Cabin crew との呼びが一般的な名称となっている。日本で CA という表現が汎用されているが、その背景について JCAA・日本キャビンアテンダント協会の「スチュワーデス塾」である「塾長からひとこと」サイトに「CA は和製英語」という記述がある。

---

日本では、Cabin Crew と同様に、1960 年代ころには、すでに「キャビンアテンダント」の呼称も使っていました。さらに TV ドラマ「アテンションプリーズ」や「スチュワーデス物語」、さらには「GOOD LUCK」の影響もあり、その後、世間でも、「キャビンアテンダント(CA)」を使うことが多くなりました。

(中略)「Cabin Attendant」は、和製英語なので、海外では通じないという人が多いですが、英語圏でも、米語圏でも、通じます。ただし、彼らは、自分たちが使うときは、「Cabin Crew」(英語圏)、「Flight Attendant」(米語圏)を使用します。

---

以上の述べたように、キャビンアテンダント (CA) と呼称される背景にはドラマ放送とともに民間で通用にするようになってということだが、CA という略は英米圏でも通じるという。ただし、「CABIN CREW」という名称が一般的の呼称となっている。そして、CA という略称は英米圏でも通じるが、英米圏の人は CA を呼ぶ際に、「Cabin crew」、「Flight Attendant」との名称を慣用しているということである。

一方で、筆者の CA 経験から、「CABIN CREW」、「FLIGHT ATTENDANT」、さらに「CREW」、「CABIN STAFF」等の呼称もよく聞かれる。ここには国ごとに各自の生活に、

仕事に行動様式の便宜性に従って、既存のことばに新たな、さらなる多様な用語が形成され、独自のことば文化が見られると言えよう。

### 2.1.1 CAの職務

ところで、CAは具体的にどのような業務を担当しているのだろうか。「厚生労働省」の「職業情報提供」サイトによると、CAの職務内容は、主に「安全面」と「サービス面」の内容に分けられている。

「安全面」では、乗客への安全指示を伝えることで、シートベルトの着用、酸素マスク等の事項がある。さらに、緊急事態が発生した場合、非常脱出の案内もCAの業務内容に含まれている。

「サービス面」では、乗客を出迎えてから乗客送り出しまでのサービス場面内容で、「座席の案内」、「手荷物の案内」、「機内食の提供」、「雑誌、入国等の書類の配布」、「免税品販売」等の場面があり、該当の場面により、乗客へ丁寧さやおもてなしの言語対応が必要である（P14,表2参照）。

「安全面」と「サービス面」以外には「その他」も含まれている。「その他」の場面では、「安全」や「サービス」面以外の場面を指している。たとえば、「乗客の急病」、「飛行機の遅延」等の状況である。異常状況があった場合、CAは該当の状況によって、適切な対処することが必要である。

CAの職務内容を見ると、「安全面」では安全指示を案内し、「サービス面」では乗客へサービスを提供し、さらに「その他」場面にあたっては異常状況に対処したりするために、安全やサービスのスキルや知識を必要とする。それに加えて、CAは多国籍の乗客に対応することができるように、母語以外の外国語言語能力も求められる。下節ではCAの外国語能力について述べる。

## 2.1.2 CAの外国語能力

「厚生労働省」の「職業情報提供」サイトによると、CAの外国語能力は「話す」、「聞く」、「読む」、「書く」の4つの技能に「4レベル」<sup>2</sup>が求められているが、神田愛子（2010：13）は「言葉が壁となって外国のお客さまに十分なサービスを提供できないという（中略）CA一人が語学のレベル向上に取り組んでいくことが課題だろうと思います。特に「聞くこと」、「話すこと」ですね。」と述べている。このように、CAは多国籍の乗客への言語満足をさせるため、外国語能力を備えることが条件になっている。特に「聞く」、「話す」能力がCAとして必要となる言語技能を身につけることが重要だと考える。

しかし、CAの国籍、職務状況により、言語技能の要求も異なっている。たとえば、筆者の勤務経験では、「聞く」、「話す」能力は実際に乗客に対応するいわゆる「接客」場面で特に必要であるが、会社員として勤務する中では「接客」場面以外にも、会社でのマニュアル、外国にホテルで泊まる際に飲食や案内などの書類を読む技能も不可欠な言語技能だと思われる。

一方で、CAとして業務に必要な外国語能力について考えるとき、言語技能だけでなくどんな言語が重視されているかという視点もある。たとえば、筆者の勤務会社を見ると、英語能力は新人採用条件に基本的な入社条件であることが明示されているが、CAが英語能力を備えていれば、多国籍の乗客への言語満足を満たすことができるはずである。しかしそれは欧米籍乗客や英語を第一言語として教育している国籍の乗客だけではないだろうか。英語を第2言語として教育している国籍である乗客ならば、英語で対応する際に障害も起きることが考えられる。たとえば、日本人乗客なら、必ずしも英語でコミュニケーションができる乗客は多くはないであろう。それで、航空会社は英語だけでなく、英語以外の外国語への訓練や日本語、タイ語等の国籍のCAを採用する方針を設け、多国籍の乗客への言語対応をしている。

---

2 職業情報提供サイトによると、例えば「外国語を話す」レベルの説明は「2:外国人の観光客に、駅までの道順を説明する。4:取引先に自社の沿革や事業内容を外国語で紹介する。6:取引先との交渉で、自分自身の考える根拠を示しつつ論理的に外国語で話す。」の基準がある。

そのうえで、さらに外国語の訓練について踏み込んで考えてみよう。CA という職業はホスピタリティ業界にかかわる領域になり、接客サービスとして、乗客との対応する際に言語使用に必ずしも友達の関係での会話をするわけではない。たとえば、英語の例を見ると、現実の場面よく聞こえている「You want some drink?」というフレーズは機内場面では「You care for some drink?」というように敬意的な対応ことばと現れる。日本語の場合も同様に、あるいは、さらに人間関係を重視する上で「敬語」での対応することに訓練の方針であろう。

このような CA という業務上の特徴に配慮し、訓練ではどのような内容を含むべきか、検討するため、まず現状把握として、下節では台湾における C 航空会社を例として述べる。

### 2.1.3 CA の日本語訓練

航空会社ではよいホスピタリティを乗客に提供するために、CA に接客サービスやサービス用語などの訓練を提供している。日本語訓練コースはその一環であり、CA は学習歴や外国語能力の有無を問わず 12 時間ほどのコースを受けなければならない。このコースはどんな内容なのか、表 2 のように示す。

日本語訓練コースは主に「搭乗」や「機内サービス」、「その他」の場面に分けられている。それぞれの場面でいくつかの話題があり、話題の中に日本語機能がある。この内容を習得すると機内で業務を遂行することができるはずであるが、限られた時間数に沿って、すべての内容を学ばなければならない、CA にとって大きな負担になっている。これについて羅永祥（2017）は「キャビンアテンダントにとって現場での日本語使用はやや困難である。」との問題点を取り上げている。言い換えれば、CA にとって限られた時間で機内サービス用語、特に日本語の言語を習得することは容易ではないことになる。

このような日本語訓練コースは、主に新人 CA 向けに設けられているが、コースが終わってから、年ごとにサービスの再研修制度があるにもかかわらず、日本語についての再研修制度は見られないのが現状である。

表2 日本語訓練コース内容一覧表

機内日本語使用訓練内容		
場面	話題	機能
搭乗	挨拶	あいさつ
	座席	席の問いかけ
		方向の指示
	コートの預かり	コードの預かりへの問いかけ(ビジネスクラスのみ)
	お手荷物	可能な収納スペースの指示
		手荷物の確認
	おしぼりの提供	おしぼりの配付
自己紹介	自己紹介	
機内サービス	食事及び飲み物の提供	声かけ(失礼いたします等)
		食事選択の問いかけ
		注文の確認
		選択不足の説明
		飲み物の問いかけ
		トレイ下げの問いかけ
	免税品販売	免税品の販売
その他	その他	トイレの方向の案内
		入国カードの問いかけ
		安全事項の依頼(シートベルトの締め)
		飛行時間の回答
		コールボタンの返事

(羅 (2017) の CA の日本語使用場面調査により、筆者が整理したものである)

筆者は会社の短時間で日本語訓練を受けたものの、CAとして勤務する中で実際に日本人乗客への対応する際に支障が生じることがあった。そこで、民間の日本語学校で再勉強したが、一般的な日本語会話や知識を勉強しても、直ちに機内で応用することができるとは言えないという経験があった。

このように、新人CAである日本語訓練の現況はどのような問題点があるか、そして現役CAになると、どのような日本語教育支援をするかを課題として明らかにすることが必要である。下節では、CAの日本語教育段階はどのようなものか、段階ごとにどのような特徴があるかについて考える。

#### 2.1.4 CA ための日本語教育段階

以上の背景から、本節では CA のための日本語教育を段階的に捉えることを試みる。教育段階の発想に関する先行研究では、Robinson (1991) の ESP 分類表があり、それによれば、ESP を EOP (English for occupational purposes) と EAP (English for academic purposes) に分けることができる。この中で、EOP はさらに再分類することができ、それぞれ「Pre-experience (未経験)」、「In-service (経験中)」、「Post-experience (経験した) であり、仕事の関連ニーズや訓練を解決する目的とする (Robinson:1991,pp.2-3)。この分類概念では、ESP は上位の概念になっており、下位に学術分野、職業等の再分類することができ、分野ごとに段階的に分類し、それぞれの段階ごとにニーズや訓練等の課題を解決すると考えられる (図 3、P 19 で後述する)。

この概念に基づき、JSP でも ESP のような概念を援用することができるのではないかと。筆者は Robinson (1991 前掲) の ESP 分類概念に基づき、CA のための日本語教育を「候補 CA」、「新人 CA」、「現役 CA」の教育段階に分けて、それぞれの教育段階で「話す相手」、「日本語運用可能場所」、「教育体制」について独自の特徴をもっていると仮定する。このように教育段階を分類する理由は、まず CA という職業は高等教育機関を卒業することが最低限の採用条件となっていて、次に採用されてから日本語訓練を受け、勤務を始めてからの日本語運用には段階化が見られ、それぞれの段階である日本語教育や日本語運用等の現状は必ず様々な問題点が存在からである。それで、本研究では CA のための日本語教育を課題として明らかにする際に、CA の段階を混乱しないよう、明確に段階ごとに解明するため、3つの段階を以下のように定義する (図 2)。

まず、「候補 CA」は、大学の航空運輸学科の学生を指している。この段階で学科において航空日本語科目を CA に関する内容だけでなく、地上スタッフに関する内容も履修する。いわゆる航空日本語人材を養成することを目標としている。この段階での日本語使用相手は、教室で活動を行う同級生、教師だけで、日本語を学習しても現実の場面を反映することとはできない。

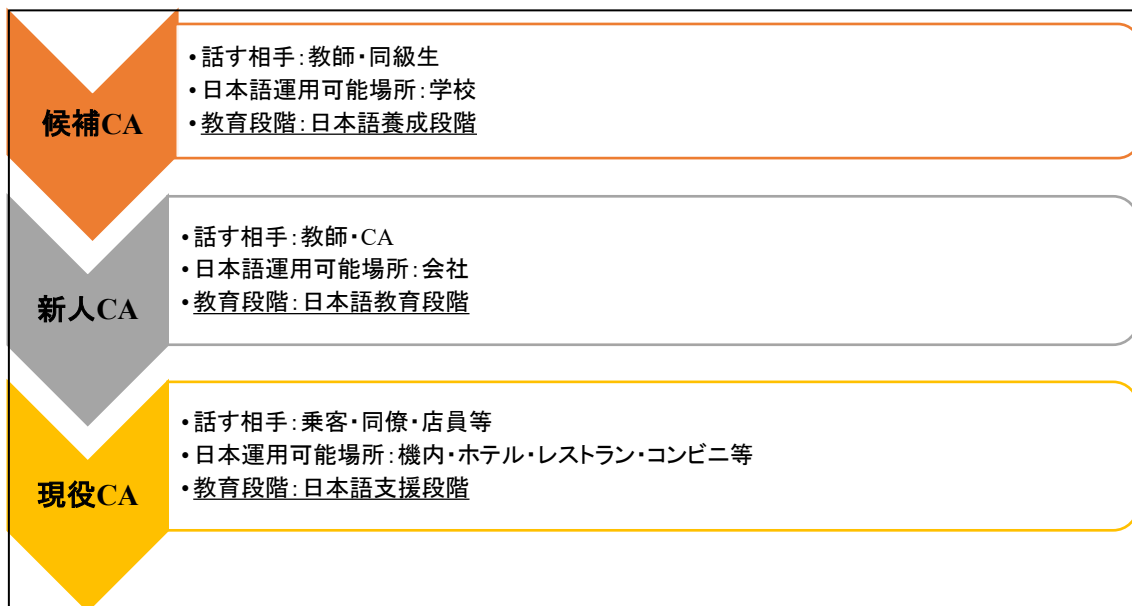


図2 CAの日本語教育段階図

次に会社から採用されたCAが「新人CA」段階である。これは「日本語訓練」段階であり、機内業務を遂行する目標としてあらゆる機内業務場面の表現を教師、同期生とのやりとりを行っている。しかし、この段階の新人CAでは日本語能力があるCAもいれば、ゼロレベルの新人CAもおおり、混在している。

「新人CA」段階を経て、機内業務を遂行し始めると、「現役CA」段階になる。この段階は日本語実践の段階ともいえる。勤務を開始して実際に日本語で日本人乗客と会話をする、自らの日本語の欠点などを現実的に反映してみることができるからである。特に「現役CA」は「候補CA」「新人CA」と比べ、公的の業務場面だけでなく、CAとしての業務の延長上にある日本滞在時や、さらに私的場面で日本語母語相手とやり取りや、実用場面（たとえばドラッグストアで薬の内容を読んだりする等）で日本語運用機会が増加する。言い換えれば、「現役CA」は業務経験が長くなるにつれ、実際の日本語使用場面は「候補CA」「新人CA」と比べてずっと広くなり、実際は日本語支援が必要な段階であると言える。

同時に、業務上の日本語実践の中で日本語でのさまざまなトラブルも経験している。これらトラブル解決は、すなわち「CA としての日本語ニーズ」に他ならない。つまり、「現役 CA」とは、日本語を使用する場を具体的に持ち、かつニーズを明確に意識しているが、具体的な支援を受けることが困難な状況にある専門職だともいえる。したがって、CA のための専門日本語の構築では、「現役 CA」に対してどのような日本語支援体制を構築するかを明らかにすることが重要になるのである。

## 2.2 ESP (English for Specific purposes)

1999年に専門日本語教育学会が成立するに伴い、多元多様なJSPという特定の目的である日本語教育は今後も発展していくと見られる。なお、専門日本語教育は専門英語教育(ESP)に基づいて発展してきた専門言語別である。そこで、専門英語教育に関連する理論的背景について述べる。

### 2.2.1 ESPの起源

ESP (English for specific purpose) とは、直訳すると英語を特定の目的によって教える(習う)ということである。60年代に発足して、Hutchinson & Walters (1987:06) はESPが発足した理由として「新時代に応じて要求されるもの」、「言語の進化」、「学習者中心」の3つの要素を取り上げている。そして、「Tell me what you need English for and I will tell you the English that you need. (どんな英語が必要なのかを教えてください、その英語を教えます。)(筆者自訳)」と指摘している。このように、時代の流れにつれ、人々は言語を学習する目的も多元化しており、従来の教師を中心にした教育は学習者中心へと変化してきている。しかし、なぜ特定の目的で教育を行うのかについて、Kennedy Bolitho (1984:02) はその理由を次のように述べている。



---

[People are wanting or being required to learn English. For example, the growth of business and increased occupational mobility is resulting in a need for English as a common medium of communication. (中略) This demands and requirements have resulted in the expansion of one particular aspect of English Language Teaching(ELT), namely the teaching of English for Specific Purpose(ESP). (ますます多くの人々が英語を学びたい、たとえば、ビジネスの成長と職業上の流動性の増加により、コミュニケーションの共通媒体として英語が必要になっている。(中略) これにより、英語教育 (ELT) の特定の側面、つまり特定目的のための英語教育 (ESP) が拡大しました。) (筆者自訳)

---

このように、人々は言語の多面的ニーズに応じて、目的別の英語教育を産んできたということである。次に、ESP の分類について述べる。

### 2.2.1 ESP の分類

図 3 は ELT (English Language Teaching) の木である。図 3 を見ると、ESP は独立した言語教育システムではなく、英語教育に基づき分枝される言語教育システムの 1 つである。

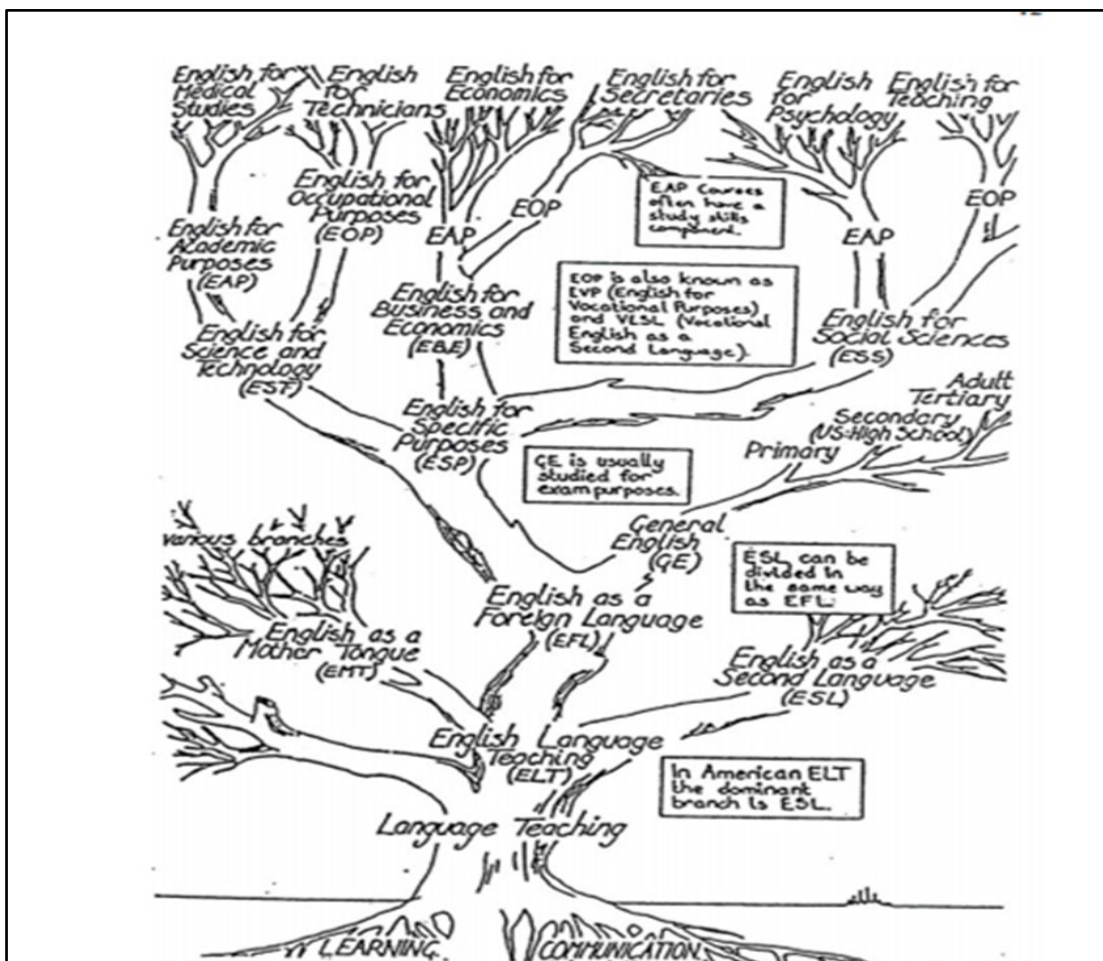


図3 ELTの木図<sup>3</sup>

ESP の分類によると、目的別にニーズの異なりによって、再分類しているのがみられる。たとえば、EBE (English for Business and Economics) の場合はニーズを満たすため EOP (English for Occupational purpose) である秘書英語の目的 (English for Secretaries) と EAP (English for Academic purpose) である経済学の目的別 (English for Economics) の分類がある。つまり、言語教育は木のように多元化して、分散されるものであるとことを象徴している。そして、ESP 教育は言語教育に基づいて発展され、様々な特定の目的別に分けられて展開している。

<sup>3</sup> 出典:Hutchinson & Waters: 1987, p. 17

では、ESP は既製品として言語教育に存在するのかという点と Hutchinson & Walters (1987:19) は「ESP should properly be seen not as any particular language product but as an approach to language teaching which is directed by specific and apparent reasons for learning. (ESP は特定の製品として見されなく特定の目的の学習理由によって導かれる言語教育として適切に見なされるべきである。)(筆者自訳)」と強調している。図 3 から見れば、ESP は独立したシステムではなく、ELT に基づいて分枝されるもので、特定目的をゴールにしてアプローチとすると考えられる。

### 2.2.3 ESP コースの特徴

上述のように、ESP は一般的な英語教育と異なることが認識されている。その異なる点や特徴は何かについて、Robinson (1991) によると、ESP は「ノーマル目標の設定」、「学習者のニーズをベースに構築する」、「学習者は子供よりむしろ成人学習者が多い」、「学習者の組成は同様の領域」という特徴を述べている。それに対して、Dudley-Evans & St. John (1998) によれば、「学習者の特定のニーズを満たす」、「コース内容の分野に基づき、方法論や活動の展開」、「活動に適した言語、スキル、談話等のジャンルを中心に置く」という絶対的特徴性が取り上げられている。

一方では絶対的特徴性の反面に可変の特徴も示している。それは「特定の分野向けに設計の可能性がある」、「一般的な英語とは異なる方法論」、「成人学習者向け」、「初心者でも使用できる」の可変的な特徴である。Robinson (前掲) は主に学習者の特徴を取り上げているが、Dudley-Evans & St. John (前掲) は学習者の特徴のみならず、コースの内容や可変的な特徴性も指摘している。両者は ESP コースの特徴として「成人学習者向け」で「学習者のニーズ」に沿って、コースを展開するという点で一致している。このように、ESP コースは、学習者を中心に内容、教え方、学習者ニーズ等の配慮に基づいて、コース構築するものである。

「学習目標の設定」について後者はあまり述べていない。前者は特定の目標の設定ではなく、ノーマルの目標への設定との主張が見られる。Robinson (1991) によれば、学習者が ESP コースで英語を勉強する理由は、仕事や勉強のためではなく一般的なトピックや活動練習機会を望むからかもしれないと述べている。いわゆる ESP コースの中で特定目的の学習者もいれば、練習活動に参加する学習者もいるので、目標の設定はその都度検討しなければならないことになる。

## 2.3 JSP (Japanese for Specific Purposes)

JSP (Japanese for Specific Purpose)という専門日本語は、ESP (English for Specific Purposes) の概念を援用し発展し続ける教育研究である。専門日本語教育の発足は村岡貴子・因京子・仁科喜久子・深尾百合子・加納千恵子 (2001) によれば、「日本の科学技術を学ぶ留学生の増大に伴って需要が高まり、JSP (Japanese for Specific Purposes)、特に理工系の留学生に対する日本語教育が問題になってきたからである。」と述べている。それによると、ESP とは異なる起源で、その年代の背景により、留学生の特定目的ニーズが高まり、そのニーズを専門日本語教育に発展させてきたということである。

### 2.3.1 JSP とは

JSPをどう定義するかについて大坪一夫(1999) は「現実の社会の中で日本語を使ってある目的を達成しようとしている人々を支援する効果的な方法の開発である。」という。この「現実社会」という時代の背景とは、理工系留学生に対して専門日本語教育を行うことである。これに対し、春原憲一郎 (2006) は多元社会の視点から専門日本語の定義を論じている。春原 (2006) は専門日本語を特定目的として学ぶ学習者は学生だけに限らず、世界中の成員が誰でも専門日本語を学ぶことが可能だとしている。

---

専門日本語を学ぶ人はすでに個別固有で具体的な世界の成員である。(中略)  
ある世界の成員となったものが、その世界へ参加していく過程の一部に日本語  
学習もある。(中略) 個別固有で具体的な目的と文脈、内容と(中略) 他者性  
をぶつけ合いながら、関係性を取って結び、交流・交渉・協働をしていく過  
程で言語も獲得していく。文脈や内容が言語に優先する専門日本語教育の研究  
から、汎用性や流通性を持った「基礎」教育の方法論に関する新しい示唆が得  
られる。

---

そして、他者との交流、話し合い等の協働と伴い、専門日本語の「基礎」文脈を得るこ  
とになる。一方で、山崎信寿(2008)は分業体制視点として「その人を学問的あるいは社  
会的分業体制の中に組み込めるようにし、その活動の成果が他者にも理解できるよう  
にするための言語能力獲得支援である。」と述べている。専門学問で分業体制に従っ  
て、その成果を他者と相互に理解し共有している(山崎:2008)。さらに、佐野ひろみ(2009)は専門  
日本語教育の定義を再考する際、ESPを参考にし、学習者が特定のニーズを持っていること  
で、「JSPを明確な特定ニーズに基づく日本語教育」と定義している。そして「専門」を  
「目的別」の日本語教育の名称に置き換えるべきであると指摘している。

次に、JSPコースにはどんな特徴があるか下節で述べる。

### 2.3.2 JSP コースの特徴

JSPコースにどのような特徴があるかについて、佐野(2009)はJSPとJGP(Japanese for  
General purposes)の異なる点を取り上げている(表3)。JSPとJGPの異なる点は8つの項目  
に分けられている。表3を見ると、JSPは主に学習者の特定ニーズに合うように、学習項  
目、提出順序、時間等の項目を配慮して、コースを構築することである。たとえば、学習

項目の提出順序により、JSP は多様化の指導法から学習者のニーズに合うように選択することが求められる（佐野：2009）。

表3 JSP コースと JGP コースの項目対照表

項目	JSP コース	JGP コース
学習目的	学習者の特定ニーズにあったことを目的とする。状況により、学習目的も変更可能	単位・試験ニーズ等を目的とする。一定期間の学習で、目的は変更しない
学習項目	学習項目の範囲は限定的	学習項目の範囲が広い
提示順序	優先順位は学習者のニーズにより提出が異なる	テキストに従い、提示順序の決め
学習時間	限定な時間や期間で習得	学校機関で決め、基本的に学期の計算単位
学習場所	教室、会議室、研究室等多様	学校の施設
学習活動	学習者と教師、職場上司等の関与し、活動の行い	教師が学習活動を決め、教師と学習者の関与
教師の役割	言語能力を獲得するため、支援者としてサポート	教師主導の教育内容
言語スキル	学習者のニーズにより、必要とするスキルも異なり	4 技能のバランスの重視

（佐野ひろみ（2009）の内容に基づき、筆者がまとめたものである）

それに対して、JGP は JSP より固定的なコース内容になり、教師主導性が高く、学習項目、活動、言語スキル等の配慮は学校機関に決められて、学習者も学生を対象としている一般的である。そして、言語スキルでは、JGP が特定の言語技能を求めるわけではなく、4 技能のバランスをとることを方針としている。

### 2.3.3 JSP としての CA のための日本語教育

JSP の視点から CA のための日本語教育は何なのか、岡部麻美子（2013）は CA のための日本語教育を「サービス日本語教育」と名づけている。岡部（2013）によれば、「サービス日本語」とは「旅客機、客船をはじめ、ホテル、レストラン等、すべてのサービス業に携わる外国人への日本語教育を新しい分野の日本語教育ととらえ、そこで必要な日本語をサ

サービス日本語」と定義している。定義によると、CA だけでなく、ホテルマン、船員等のサービスに関連する職業もサービス日本語の領域に属し、幅広い範囲と定義している。

次に、「サービス日本語」の特徴について、「ホスピタリティを伝えるための日本語」、「限定された場面や人間の日本語」の 2 つの側面をし、それに従って、「サービス日本語教育」を構築し、「社員教育の一環であり、一般的な日本語教育との相違」、「即効性、効率性の重視」、「サービス場面において活動や指導」の 3 つの特徴を取り上げている。そして、「サービス日本語教育」に対して教師は「業務知識を持つこと」、「乗客の視点を持つこと」、「教材作成への興味と経験を持つこと」の能力が求められる（岡部：2013）。

「サービス日本語」定義から、CA という職業内容において、取引先を乗客として限定されている。そして対応する際にビジネス場面での対応とは異なり、ホスピタリティ、つまり接客であるおもてなしサービスのスキルの中に非言語、言語のホスピタリティスキルが含まれている。この中で、言語のホスピタリティのスキルは様々な言語知識の認知要因があり、職員の母語以外の言語に対応した際に言語不通や言語誤解が生じることもあり、どのような教育指導を構築するかが課題になるということである。従って、「サービス日本語」は会社からの訓練体制の 1 つであり、社員教育の一環であることがその特徴であると言える。そして、2.1.4 に述べたように、会社が新人社員に業務を遂行させるため、さまざまな訓練科目が設けられ、決められた時間で訓練内容や技能を身につけることを方針としている。そのため、コース内容の構築や指導、さらに活動の配慮も即効性や効率性という特徴も示している。これについて、岡部（2013）は「サービス日本語文法というものを考え、初めて日本語を学習する人でも混乱なく、効率的に学習できるよう、学習する文型を一文型が一機能を表すように整理し、ルール化した。」と指摘している。言い換えれば、サービス日本語の文型表現を整理し、ルール化することが初心者に対して効率的な学習を与えるということである。

また、教師は「サービス日本語」教育の中で、教育者の役割だけでなく、サービス職員や乗客の立場でもある。それはサービス場面で業務をいつ、だれが、何を遂行するかを理

解してから、教材編纂や授業指導に論理的な概念を配慮することができると思う。しかし、岡部（2013）によれば、教師は航空会社が言語教育機関の教師に委託する 경우가多く、会社ごとに訓練方針が異なり、担当教師の能力についても一様ではない。

一方で、「サービス日本語」定義についてはあらゆる飛行機、客船のサービスに関連する業務に従事する職員に適用しているが、客船は飛行機より多様な職務があり、業務内容もバラエティに富んでいる。ホスピタリティの日本語とは相似するところもあれば、相違するところもある。たとえば、CA という職務では、機内のローディング制限があり、機内食の選択が不足していると説明する機会がよく見られるが、客船の乗務員ならば、その日本語の訓練や習得する必要はあまりない。逆に、客船でジムに勤務しているスタッフにとって必要な「お客様への運動指導に関する日本語」は、CA 業務には役に立たないと思われる。つまり、接客するサービス業務といえども、業務の性質や場所、従事者等の要因が異なるため、ひとまとめに「サービス日本語教育」と呼ぶことは、あくまでも広義の意味となっているのではないか。

そこで本研究では、CA を対象として日本語教育研究のため、サービス日本語教育を狭義の「CA のための日本語教育」という CA 職務名に置きかえて定義づける。

## 2.4 成人教育に関連する理論

専門日本語教育（JSP）は一般的な日本語教育（JGP）とは異なって、学習者を中心に個々の特定の目的を満足させる教育であるといえるが、成人である「学習者」の視点から、その教育が一般的な日本語教育と異なるのか、さらに教育方法等についての研究はあまり見られない。特に CA という職業は必ずしも日本語能力を備えなければならないわけではなく、英語能力をより重視する傾向が目立つ。そこで次節では、成人教育の視点から、CA を成人学習者としてどの特徴があるか、どの教育を行うか等について検討する。



### 2.4.1 成人教育とは

成人教育とは Linderman (1926 : 06) によれば、「The whole of life is learning, therefore education can have no endings. This new venture is called adult education (人生とは学びつづけていくことで、教育は終わらないことである。この新しい冒険は成人教育といえる。(筆者自訳)」と定義している。この定義によると、成人教育では、学習者は人生において継続的に物事を学習し、終わることはないと考える。なぜ新しい冒険であるかを説くために Linderman (1926) は成人教育の以下の特徴を取り上げている。

- 
- 1) 成人教育は非職業教育である。その起点は職業教育が終わるところからであり、人生にある意味を与えることがその目的である。
  - 2) 成人教育のアプローチは科目ではなく、シチュエーションをプロセスとして行っている。成人教育は義務教育とは異なり、学習者の興味やニーズに基づくカリキュラムの構築である。
  - 3) 成人教育において、学習者の経験は重要なリソースである。成人教育は成人学習者が既にものごとの経験を持って、経験を生の教科書としていて、子供教育のような抽象的な想像力を通して客観的な経験を予測することではない。
- 

このように、成人教育は非職業教育である。つまり、学校を卒業してからが成人教育の範囲ともいえる。そして、成人学習者は物事に接触し、様々な経験を累積して、それらの経験を自らの教科書として人生の意味を生じる。成人学習者へのアプローチは学習者の興味とニーズに基づきカリキュラムを構築することで、その点に一般的な義務教育とは異なる特徴を示している。

## 2.4.2 アンドラゴジーとペダゴジーとは

アンドラゴジーという成人教育学といえ、Knowles, Malcolm という学者はアンドラゴジーの始祖ともいえる。Knowles (1973)<sup>4</sup>は成人の教育はペダゴジーの教育学を混用していると批判している。

---

Unfortunately was much later applied even to the education of adults. Let me point out that "pedagogy" comes from the same stem as "pediatrics" "the Greek work "paid," meaning child (plus "agogus." meaning leader of). (中略) So to speak of "the pedagogy of adult education" is a contradiction in terms. Yet, have 't most adults including people in professional training been taught as if they were children? 残念ながら、その後、成人の教育にも援用されていった。取り上げたいのは「pedagogy」は「小児科」と同じ語幹に由来し、ギリシャ語の「paid」は子供を意味している。「agogus」は指導者を意味する。(中略) いわゆる「成人教育の教育学」と言えば、子供の教育学というペダゴジーを併用するのは矛盾している。それにほとんどの成人および職業訓練を受けている人は、まるで子供のように教えられていないか?

(筆者自訳)

---

そして、Knowles (1973 : 43) はアンドラゴジーという成人教育学とペダゴジーという子供の教育学とははっきり区別することではなく、アンドラゴジーである学習者の仮説とペダゴジーの仮説と区別することを提唱すると述べている。つまり、Knowles は既存のペダゴジーの学習者の仮説から、アンドラゴジーである学習者の仮説を区別することを提唱しているということである。

---

4 Knowles, Malcolm (1973)『The Adult Learner: A Neglected Species.』, American Society for Training and Development, Madison, Wis.

そこで、以下に Knowles(1973) ペダゴジーとアンドラゴジーの仮説を取り上げる。

---

#### 1) 自己概念の変化

この仮説は人間である自己概念は成長し、成熟するとともに自己指向性を移行し、完全に依存していくというものである。

#### 2) 経験の役割

成人と子供の経験とは異なり、子供にとっての経験とは大人によってもたらされるものであるが、成人にとっての経験は自分自身のものごとである。人は成長して、さまざまな経験をしている。アンドラゴジーは成人の経験をリソースとして利用し新しい学習基盤を提供しているというものである。

#### 3) 学ぶ準備

成人の学ぶ準備というのは、成人が労働者、親、配偶者、組織の一員として等の段階の役割であり、それら「必要」なものを学ぶことを準備しているということである。この段階で、学習者の学習経験と発達課題が一致していることが重要である。

#### 4) 学習へのオリエンテーション

成人の学習は子供のような学科中心のオリエンテーション学習することではなく、問題中心のオリエンテーション学習プロセスとなっている。

---

さらに、Knowles・Holton・Swanson(2005)<sup>5</sup>はアンドラゴジーの仮説に「知る必要性」と「モチベーション」の特徴を補充している。

---

<sup>5</sup> Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2014). The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development. Routledge.

---

a)知る必要性：成人学習者がものごとを学ぶ前になぜ学ぶことが必要かを知ることである。この中で、学習のファシリテーターは成人学習者を「知る必要性」をサポートし、学習に学習の価値を効率的に促進するだけでなく、学習者のパフォーマンスや生活の質を改善する。さらに、「知る必要性」を通して、学習者は自分自身が現状とギャップを発見し、自分がなりたい場所も意識することができるということである。

b)モチベーション：成人の学習モチベーションは外的動機や内的動機となり、外的動機は昇進、給料等の要因であり、内的動機は自尊心、自己満足、生活質等の要因にかかわっている。アンドラゴジーにおいて、内的動機は成人の強力学習動機とされる。

---

このように、Knowles のアンドラゴジー仮説によると、ペダゴジー教育には子供への教育だけでなく成人教育も含まれているが、成人の成長に伴い、自己概念から自己主導の依存も高まるにもかかわらず、ペダゴジー教育には成人向けの教育が乖離していく。そこで、アンドラゴジー理念により、成人向けの教育のいくつかの仮説を取り上げ、ペダゴジーと区別するということである。

一方、アンドラゴジーであれ成人教育であれ、学習者の経験の内容を取り上げているが、成人教育では学習者の経験は重要なリソースであり、自らの生の教科書としている。つまり、アンドラゴジーでは経験をリソースとして、新しい学習の動機を喚起する役割となっているのである。成人は、生活の中で様々なものごとに出会ううちに経験を重ね、新しい経験もあれば既存の経験もあり、新旧の経験も衝突する中で、知識の追求ための学習動機が生じるものと考えられる。

### 2.4.3 CA とアンドラゴジーの繋がり

ところで、CA のための日本語教育には段階的の教育特徴があるが、それぞれの段階がアンドラゴジーとつながるわけではない。

まず、CA の養成段階が挙げられる。それを「候補 CA」とする。この段階では、大学の学科でさまざまな関連知識や技能に取り組むカリキュラムを設け CA の職業能力を身につけることを目標としている。学生は成人であるが、ペダゴジーのような正規の教育機関で CA の関連知識を学習しているものの、CA に関する経験は教師からの提供だけである。

次は「新人 CA」段階で、CA であるサービス面や安全面の技能を身につけるため、訓練コースを受ける段階である。この訓練コースはアンドラゴジーに属するかというと、蔡培村・武文瑛（2010）によれば、成人教育の「人的資源発展」<sup>6</sup>の教育機能だと指摘している。そして蔡培村ら（2010）は、成人教育を成人にあらゆる組織がある学習活動を提供することという定義とされている。しかし、この段階である教育は成人教育といえども、アンドラゴジーの仮説を満たしていない。なぜなら、この段階の教育はすべて会社主導で、新人 CA は受動的に受けるからである。たとえば、日本語訓練コースの例を見ると、会社の運営方針等によって設けられたコースであり、新人 CA の日本語能力や興味等を問わず、全員受けさせるということであり、新人 CA の主導性はほとんどない。そして、この段階にある経験とは、教師からの実務経験を情報として与えられることに留まる。

一方、「現役 CA」段階では、新人段階で得た訓練技能を用いて機内業務を遂行しながら自らさまざまな経験を重ねる。そこでは既存の経験と新しい経験とが衝突したり、新しい経験に自らの能力不足と感じたりすることを体験する。たとえば、機内日本語教科書を例として見ると、教科書にある日本語は実際の場面とはかならずしも同じではなく、CA が対応できなくなる例がみられる。その場合は CA ごとに異なる経験をすることになり、それがきっかけとなって個人的な学習モチベーション喚起につながる。そして、個人としての CA

---

6 蔡培村・武文瑛（2010）によれば、「人的資源発展」とは「組織がある期間で体系的な学習活動を通して個人能力の強化や仕事パフォーマンス、成長、発展を有効的に促す」と定義している。

自身が何を学びたいか、どんなニーズを求めるかも異なっている。ものごとを学習することに自己主導性が高くなり、「新人 CA」と異なって主動的学習ニーズや動機がみられる。このように、現役 CA 段階ではアンドラゴジー教育に基づいた学習理論、すなわち学習者ごとにニーズを満足させるための学習内容に取り組むことが求められることがわかる。

以上のように、「成人教育」や「アンドラゴジー」について解明したことで、CA 教育のすべての段階でアンドラゴ教育の仮説が成立するわけではないが、少なくとも「現役 CA」段階ではアンドラゴジー教育の応用ができると考える。本研究ではアンドラゴジーの視点を CA のための日本語教育に援用し、どう取り組むかを課題として明らかにする。

## 2.5 インストラクショナル・デザイン

Gagné, R. M. Briggs, L. J. & Wager, W. W. (1992) は、「インストラクション」は人々がものごとを学ぶときのサポートを目的とし、学ぶことに影響される要因を記述すると述べている。インストラクションを学ぶサポートの目的は人々の才能を発揮して、社会環境に調整して適応するとのことである。そして、場所は学校機関に限らず、どこでも人々ごとに個別の学習を重視しているともいえる。

---

The purpose of designed instruction is to activate and support the learning of the individual student. this aim is characteristic of instruction wherever it occurs, whether between a tutor and a single student, in a school classroom, in an adult interest group, or in an on the job setting. Instruction for the support of learning must be something that is planned rather than haphazard. The learning it aids should bring all individuals closer to the goals of optimal use of their talents, enjoyment of life, and adjustment to the physical and social environment. (インストラクショナル・デザインの目的は、個々の生徒の学ぶことをサポートすることである。この目的は、生徒の間、教室、成人グループ、または職場など、どこで行われる場合でもインストラクションの特徴である。学ぶことをサポートするための指導では、偶発ではなく、計画するものである。そのサポートを通して、人々の才能を最大限に活用し、目標に近づけ、社会的環境に人生を楽しみに適応するということである。) (筆者自訳)

---

一方で、「インストラクショナル・デザイン」とは何か、鈴木克明（2004）は「インストラクショナル・デザイン（Instructional Design：以下 ID）とは教育活動の効果・効率・魅力を高めるための手法を集大成したモデルや研究分野またはそれらを応用して学習支援環境を実現するプロセスのことを指す。」と定義している。これによると、教育活動でどのように効果・効率・魅力を高めるかについて、「効果を高めるため、学習者心理から教育を整える」、「効率を高めるため、人、金、時間等のコースを減らす」、「魅力を高めるため、学習意欲を持ち続ける」というように教育活動内容を配慮している（鈴木：2004）。インストラクショナル・デザインでは、学習者への教育活動に効果、効率、さらに魅力の要素を含む学習支援に配慮し、構築すると考える。

次に、教育活動におけるガニエの9教授事象について述べる。

### 2.5.1 ガニエの9教授事象

ガニエの9教授事象は、ガニエが教育活動への授業や教材を構築する際に「学びを支援するための外側からの働きかけ」という視点で、9種類の教師の働きかけに分けられていることである（稲垣忠・鈴木克明：2011）。

稲垣ら（2011）によれば、ガニエの9教授事象は、授業の流れにそって分けられている。

（表4 ガニエの9教授事象の一覧表にも参照できる）

「導入」段階には、「注意の喚起」、「学習目標の知らせ」、「前提条件の確認」の3授業事象がある。

「展開」段階には、「新事項の提示」、「学習指導の提供」、「練習機会の設定」、「フィードバックの配慮」の4授業事象がある。

「まとめ」段階は、「学習成果の評価」、「学習保持や転移の強化」の2授業事象がある。

表4 ガニエの9教授事象の一覧表

授業の流れ	教授事象項目	学習プロセス
導入	①注意の喚起	多様化の方法を使い、学習者の興味を引き出す
	②学習目標の知らせ	授業について内容の知らせ
	③前提条件の確認	前の学んだものを復習して、新しい内容や授業の関連するものとながり
展開	④新事項の提示	既習したものと新しい内容との違いと気づき、新たな情報提示
	⑤学習指導の提供	新たな内容について意味、形等の指導
	⑥練習機会の設定	指導してから知識や技能をみにつけるため、練習パターンを設定
	⑦フィードバック	練習した感想についての発表
まとめ	⑧学習成果の評価	テスト等の形式の配慮
	⑨学習保持や転移の強化	宿題や学んだものへの応用課題の設定

（稲垣忠・鈴木克明（2011）の内容に基づき、まとめたものである。）



この中で、「展開」段階は学習者が言語獲得をする段階であり、稲垣ら（2011）は「ガニエによると、学習者が各自の記憶に新しい事柄を組み込む作業と、新しく組み込まれた知識や技能を引き出すことをつけるという大きな2つの作業があります。」と述べ、さらに、「「展開」段階で紹介した9教授事象の4から7にあたる情報提示・学習活動のひとかたまりをチャンクと言います。教科にもよりますが、1時間の授業には2〜3つのチャンクから構成されています。」と指摘します。これによると、「展開」段階で、学習者へ新しい情報をいくつかのチャンクに分け、インプットしたり、アウトプットしたりするとともに言語獲得する段階ともいえる。

このように、ID（インストラクショナル・デザイン（ID））では教育活動への効果、効率、魅力の要素を含むコース授業を構築する。そして、それらの要素をガニエの9教授事象に従って授業内容と取り組むことで、新たな授業姿勢が現れると考える。

そこで、本研究では、インストラクショナル・デザイン（ID）視点から、CAのための日本語教育に応用の可否、さらにコース構築課題や教材を検討する。CAのための日本語教育は、CA従事者を中心に展開する教育である。それは「JSP」、「アンドラゴジー」、「ID」の関連理論に支えられると考える（図4 CAのための日本語教育の関連図）。

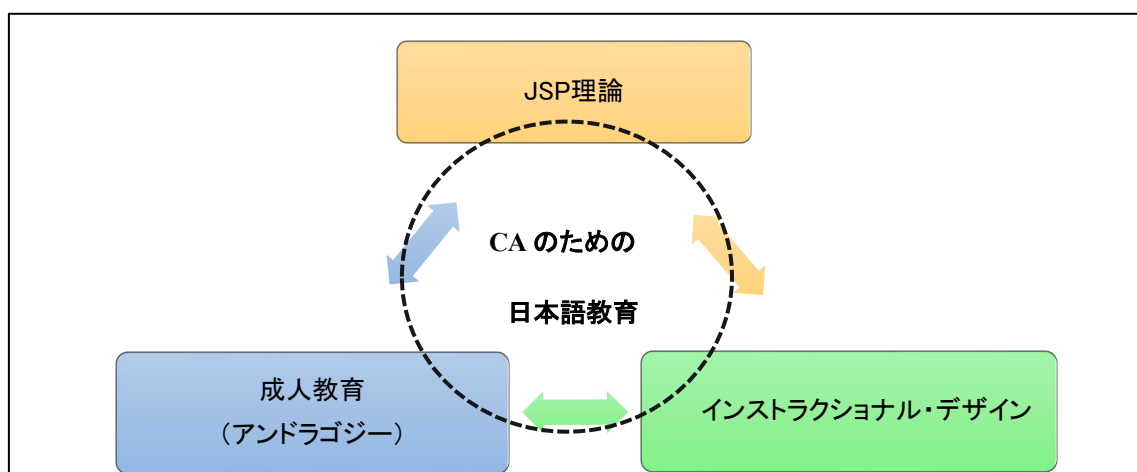


図4 CAのための日本語教育の関連図

3つの教育理論は学習者を中心に教育構築することが共通しているが、異なる点を重視する面もある。「JSP」は学習者の職業に関する教育、「アンドラゴジー」教育は学習者の経験、「ID」は学習者の学習目標の達成に基づいた授業の設計、というのがそれぞれの特色である。一方で、それぞれの理論は、独自に特定領域で発展している。たとえば、「ID」理論は教育工学領域にIDに基づき教育研究が発展し続けているのがその例である。しかし、3つの理論を相互に参考し応用する研究は、管見の限りあまり見られない。

そこで、本研究では3つの理論に基づき、様々な視点から、CAのための日本語教育を課題として、CAの段階ごとでの現状問題点や学習ニーズ、日本語コース構築などを明らかにする。

## 第3章 CAのための日本語教育における現状調査

本章では、まず、JSPの研究における台湾と中国のJSP研究がどのように発展しているかを課題として考察する。そして、CAのための教育現状を課題として、「候補CA」段階と「新人CA」段階の日本語教育体制や問題点を等々の現状を明らかにする。それぞれの課題は以下のとおりである。

3.1 現状調査Ⅰ（JSP研究動向）

3.2 現状調査Ⅱ（候補CA段階）

3.3 現状調査Ⅲ（新人CA段階）

### 3.1 現状調査I (JSP 研究動向) :

題目 :

1999-2019年における台湾と中国のJSP研究動向に関する調査

—華芸オンラインデータベースを中心に—

#### 3.1.1 はじめに

台湾の日本語教育年表を見ると、1973年に社会人ための日本語教育クラスが開設されており、これをもってJSP (Japanese for Specific Purposes, 専門日本語教育、以下JSP) 教育の萌芽であるということができ、当時の背景からすると、台湾と日本は経済面、文化面、観光の交流を拡大し続けていたことから、日本語ニーズが高まり、日本語教育に取り組む動きが始まったと見られる。

大学のJSP教育について、林長河(1999a:12)は「観光あるいはビジネスなどの専門日本語も日本語教育の一環で無視するわけにはいかないものである。」と指摘している。また、「日本語+専門分野」の専門分野別日本語教育について(中略)語彙、文型、表現法などの研究と調査の必要がある。」として教育設計(コース・デザイン)の必要性を主張し(林長河1997:151)、これらから、当時、主に観光やビジネスという文脈でJSP教育の形を描くことが具体的になってきていたことがわかる。しかしながら、これまでJSP研究はあっても、研究分野や発展の過程について、包括的に述べられたものはない。

JSP研究とはどのような目的で行うべきものかについて、これまでの研究に目をやると、まず、大坪は「現実の社会の中で日本語を使ってある目的を達成しようとしている人々を支援する効果的な方法の開発である」としており、学習者ニーズを満たすための効率的な教育方法開発を目指すものであるともしている(大坪一夫1999:1)。また、深尾百合子(1999:6)はJSPの研究・報告の中で、「語彙などの調査・分類、文章・談話構造などの分析」、「教育方法・教材の開発」、「カリキュラム報告」など3つに分類できるという特徴を取り上げている。

つまり、3つの類別に基づいて教育内容を検討し分析することによって、効率的な教育方法を開発することができるのみならず、JSP研究にとっても良い方向性が提供されるとしている。さらに、仁科喜久子(2008:26-27)は専門日本語教育学会の10年間での研究動向を述べ、国内と海外の研究者とのつながりをはじめ、教授法と教材の開発、文や人材の養成、新しい分野の開拓などの7つの項目を取り上げている。ここでは、時代的な流れが明らかになり、研究分野や対象も時代に沿って変わっていること、JSP研究には時代に応じて取り上げる分野も視点にも推移があることが示されている。

一方、台湾のJSP研究にどのような特徴があるのかなど、研究動向を明らかにする。同時に、同じ漢字圏にある中国での教育機関数は台湾の何倍にもものぼり、そこでJSP研究にはどの程度の蓄積があり、どのように発展しているのだろうかという問いが現れる。そこで、本研究では台湾と中国における最近20年のJSP研究動向を明らかにし、台湾と中国のJSP研究に明確な研究の発展方向を提示する。

### 3.1.2 先行研究

本節では、台湾と中国での日本語教育の研究動向に関する文献を整理する。

#### 3.1.2.1 台湾における研究動向

まず、陳淑娟・吳如惠・蔡季汝・石原武峰(2010)は、2000年以降の台湾における5つの専門誌を対象にして、「教育」、「語学」、「文学」、「文化」などの領域での日本語教育の学術発展の動きを調査している。「教育」領域では下位分類として「教育視点」と「学習視点」を挙げ、さらに「教育視点」では「教授法」、「教材」、「評価」などのサブ・カテゴリーを、「学習視点」では「習得研究」と「学習研究」などのサブ・カテゴリーに分類している。

調査結果によると、全体的には「教育」と「語学」領域の研究が多く占めており、「教育視点」では研究文献が多く産出されている。そして、今後は「個」の学習変化へと研究対象

が移行していくと予測している。ここから台湾の代表的な専門誌で研究が発展していることが分かる。

一方、陳淑娟・李美麗・本間美穂・松倉朋子・郭獻尹(2011)は、台湾における7つの学術誌を中心に2000年以降の11年間に記載された日本語習得研究に関連する論文を分析し、「文法」、「4技能」、「音声」、「語彙」などの類別で考察している。調査結果によると、対象専門誌では11年間に「日本語習得研究」に関する論文が67本あり、「文法」、「4技能」の2領域では習得研究論文の割合が8割近くを占めている。ここから、台湾における日本語教育習得研究動向は、「文法」と「4技能」2つの領域を中心とする傾向があることがわかる。しかし、11年間に渡って習得研究の変化や、また専門分野についての習得研究はあまり見られなかった。

続いて、陳淑娟・李美麗・本間美穂・松倉朋子・郭獻尹(2011)は、台湾の「大学法」が改正され、「教育実践研究」の重要性が改めて検討すべきだとする社会的背景を踏まえ、過去10年間ににおける5つの日本語教育実践に関する専門誌の論文34本を対象にして論文構成の内容を考察している。調査結果によると、教育実践に関する論文数が7割弱を占め、研究手法について「先行研究の記述法」、「研究方法の客観性」、「データの妥当性の確保」などの課題が残ると指摘している。このように、教育政策を改正したにもかかわらず、教育実践研究は依然として少数派であった。

一方、余書勤(2014)は台湾における6校の応用日本語(学)科大学院の現状と今後の動向を明らかにするため、2007年から2014年までの修士論文を対象にして、「教育」、「語学」、「文学」、「日本学」などのカテゴリーおよびサブ・カテゴリーに分類、調査している。結果によると、①研究テーマでは「教育」、「日本学」が多く占めており、②学校別では、それぞれの教育方針に特色があるとしている。

また、王敏東・呉慧雯(2014)は人材育成観点から、2008学年から2012学年度までの日本語関連大学院に関する学位論文を中心に調査し、それらを「日本文学」、「語学」、「日本歴史」、「日本文化」、「日本教育学」、「法政外交」、「経貿商管(経営学)」、「その他」などの専

門領域に分類し分析している。結果を見ると、論文の領域では「日本語学」が多く、次に「日本教育学」、「経貿商管」、「日本文学」などが多くを占めているが、これらは指導教官の専門分野とほぼ一致しているという。なお、就職の視点で、「経貿商管」領域は少数の大学院にしかなく、論文指導が特定の指導教官に集中するという問題も現れていると述べている。

このように、台湾においては、日本語教育人材だけでなく、ビジネス領域の人材育成を重視している一方で、語学領域が高くなっている背景から、大学院教育において語学分野の教師が集中する傾向があることも浮き彫りになっている。そこに JSP 研究にかかわる領域も見られるが、論文の中心的な課題ではなかった。

歴史的展望から頼錦雀（2016）は、台湾における 120 年間の日本語語学の研究動向を目的として学会誌や機関誌を対象に考察している。それによると、台湾における語学研究では書き言葉研究が偏重されており、技能別では「読解」、「聴解」の技能はあまり重視されない傾向があり、言語構造では「文法」、「語彙」に偏重していると述べ、今後は認知科学、コンピューターのリテラシーやグローバルとローカルも重視すべきだと提言している。

以上のように、台湾における日本語教育研究動向の関連文献を通して、教育から語学まで様々な観点から研究分野の現状や課題を内省し、新たな契機を見つけるのみならず、研究動向として教育の発展に重要な参考価値があることがわかる。しかしながら JSP の関連研究という視点では述べられていないことを踏まえ、本研究では JSP の研究動向に焦点を置く必要性を確認しておきたい。下節では中国における日本語教育、或いは JSP に関連する研究動向文献について検証する。

### 3.1.2.2 中国における研究動向

#### 3.1.2.2.1 日本語教育観点からの研究動向

冷麗敏（2004）は、日本語教育研究が外国語専門誌でどのような割合を占めるかを明らかにするため、1998 年以降中国全国における外国語専門誌を対象にして、教育研究についての研究動向を考察している。それによると、日本語教育研究に関する本数は英語教育研

究より少なく、また研究テーマは 1998 年度前後で異なっている。1998 年以前は「音韻」、「文法」、「文学」類別が多く、その中で「類義語」に関する研究がよく論議されているが、1998 年以降は「言語知識」、「言語技能」、「日本文化」、「カリキュラム」、「教具」などの研究分野が多様になっている。これらから中国における日本語教育研究の歷程が分かるが、JSP についての論議や研究はあまり見られない。

刘海霞（2009）は中国における 19 種類の専門誌を材料にして、1999–2008 年間の日本語教育に関する学術論文を分析している。調査から、10 年間の学術論文を 11 の類別に分けることができ、それらは順を追って発展しているが、「学習者主体中心の研究が少ない」、「言語理論に関する引用が足りない傾向」、「研究方法に実践研究が増える一方、インタビュー調査の研究が増える傾向」、「教育類研究論文の参考文献の数は不足」などの研究現状を取り上げている。「参考文献が不足」の点からは、中国における日本語教育に関する研究が発展期になっていることも伺える。

冷丽敏（2018）はまた、2017 年間に於いて科学研究費助研究計画に発表した学術論文を対象にキーワードを検索し分類して、日本語教育研究現状及び動向を分析している。結果を見ると、「語学」類は「コーパスの構築」、「教材開発」などの研究が多かった。そして「教育類」は「学習者」、「伝統の指導法」、「異文化理解」などの研究が多数であったが、「教育にメディアの導入・オンライン教育」、「評価」、「教師研修」などの類別は依然として少数であった。このように、中国の日本語教育研究では、学習者中心研究のみならず、伝統的指導法を中心に研究することも見られることから、教育改革の傾向があると考えられる。ただし JSP に関する研究にはあまり注視されていなかった。

一方、赵华敏（2019）は 2018 年度における科学研究費助研究計画で発表された学術論文を対象に、キーワードを検索し分類し、日本語教育研究現状を分析した。結果によると、キーワードを分類基準して 6 つの類別に分けられ、そのうち「指導法」、「人材育成」の 2 つ類別が多くを占めている。特に「人材育成」では、具体的な対策は何か、また指導法ではインターネットをどう応用するかという点を課題として取り上げている。文献を通して、



分類の類別から見れば、「翻訳」「インターネット」、「人材育成」などが見られ、時代の推移に応じて教育研究も多様、多元化していることが分かる。

### 3.1.2.2.2 JSP 観点からの研究動向

JSP 観点からの研究動向をみると、宿久高（2003）が中国における日本語教育現状や未来や『専門日本語教育概要』の実施経緯について論じている。中国における日本語教育は「訳読」、「コミュニケーション意識の萌生」、「文化の導入」などの段階を経てきたが、中国の文科省から 21 世紀外国語専門本科の改革の指示があったことから、『専門日本語教育概要』を構築することで、「日本語＋専門知識」概念を導入し、複合型の日本語人材の再育成を求めるとしている。このように、「日本語＋専門知識」という概念は JSP と繋がり、将来は専門日本語人材の発展する傾向とも見られる。

一方、修剛（2008）は、中国高等学校における専門日本語教育を中心に教育現状や発展を論じている。教育現状では「教育資源のアンバランス」、「教育研究がまだ浅い」、「教育改革すべきである」などの課題を取り上げ、「基礎段階授業位置づけの検討」、「異文化理解教育の展開」、「自国の特色を持った日本語教育研究」などの提言をしている。

刘伟（2013）は中国における日本語ライティング指導法を再構築するため、日本における専門日本語教育研究学会誌を対象に研究動向を考察した。結果を見ると、日本における専門日本語教育研究は 2 つの時期に分け、前期は主に理工系学生ための JSP 研究で、後期はビジネス、科技日本語ための JSP 研究という動向であった。そして、ライティングに関する JSP 研究は「語彙・言語表現」、「文章構造・論理的展開」、「教育実践・教材開発」などの類別、それぞれの類別の研究を通して、中国の日本語ライティング指導法に「JSP 教育の整備」、「学習者ニーズの把握」、「ライティング指導に論理展開の重視」などの内省を取り入れている。

また、卢珊珊（2019）は、中国におけるビジネス日本語教育について関連研究を内容分析法で分析している。結果では、ビジネス日本語研究として 5 つの類別を分類し、そのうち

「カリキュラム」、「人材育成」の類別が多く占めているが、研究内容と論理の展開はまだ浅い傾向にあり、将来的には「実践研究が日本語教育発展の重点」、「実際問題の対策研究」などの課題があることをとりあげている。

以上のように、中国は台湾より一般的な日本語教育研究だけでなく、JSP に関する研究も重視していると見られる。ただし、中国における JSP に関する研究は、本研究にとっても分類や叙述する際に良い参考になるが、JSP 研究領域としてはビジネス領域だけでなく他の領域の研究動向も対象としていく必要があるのではないだろうか。

そこで、本研究ではより包括的に JSP 研究を検証するため、先行研究を踏まえうえて、台湾と中国における JSP 研究動向分析として下記の 3 つの課題を挙げる。

- ①年代推移によって JSP 研究はどのように変化しているか。
- ②従来の JSP 研究ではどの目的別を研究しているか。
- ③JSP 領域において、どの類別を研究する傾向があるか。

### 3.1.3 研究方法

本研究は JSP における 1999 年以降の研究動向を明らかにするため、下節で述べるデータを対象に内容分析法を用いて検証する。下節では、研究範囲、分類基準、研究手順を以下のように述べる。

#### 3.1.3.1 研究範囲

台湾と中国における JSP 学術論文について研究動向を調査する際、データを収集では、統一性について考えなければならない。そこで、台湾の「華芸オンライン図書館」という学術論文検索データベースを用いることにした。このデータベースを利用する理由は、台湾および中国だけでなく、海外においても指標的な学術論文データベースである A&HCI、SCI、SSCI、EI や、260 万件あまりの学術論文、59 件の学位論文、8 万件超えのオンライン

ブックなどの論文本数が記載されているデータベースであるからである。データ検索する機能については、専門誌、学位論文、会議論文などの分類ではなく、年代順、言語別、専門誌別などのカテゴリ別に詳しく分類されており、データを検索する際に効率的に作業することができる。

本研究ではデータ数の統一性と効率性を考えたうえで、「華芸オンライン図書館」に記載されているデータを研究範囲とする。

### 3.1.3.2 JSP の分類基準

分類に関する類別については、上位は陳淑娟ら(2010)、刘伟 (2013)、冷丽敏 (2018) の分類基準を参考にして、表 5 のように台湾・中国における JSP 学術論文分類表を作成した。表 5 には 3 つの上位類別があり、それぞれの下位類別もある。

表 5 台湾・中国における JSP 学術論文分類表

上位類別	下位類別
1. 語学類	1-A 学術用語 1-B 文章・談話などの文体構造 1-C 言語表現・非言語表現
2. 学習者類	2-A 学習動機 2-B ニーズ分析 2-C 誤用分析 2-D その他
3. 教育類	3-A 教育研究 3-B 指導法・(非)言語運用能力 3-C 教育材料(教材の開発、編集) 3-D 評価 3-E 教師

### 3.1.3.3 研究手順

まず、「華芸オンライン図書館」データベースに基づき、台湾と中国において JSP に関するデータを収集する。

次に、データを収集する際に、検索欄に日本語で「専門日本語」、「JSP（専門日本語）」、「JAP（Japanese for Academic Purposes、アカデミック日本語）」、「JOP（Japanese for Occupation Purposes、職業目的の日本語）」、「職業別日本語」などのキーワードで検索する。そして、JSP のカテゴリーかどうかという判断基準は野口ジュディー(2002)が提唱している「PAIL（Purposes, Audience, Information, Language teachers）」というジャンル分析提案を援用して判断基準とする。野口ジュディーは、提案内容を援用する手法について「テキスト間の違いを観察し、そのテキストがどんな目的で、誰のために書かれ（話され）ている、また、どんな情報が含まれているが、使用言語上の特徴は何かの4つの視点からテキストを目的別分類（Classify）する。」としている。言い換えれば、テキストをどんなジャンルに置くかについては、この4つの視点を用いることとする。一方、除外するデータは4つの視点を参考にするものだけでなく、キーワードなし、アブストラクトなし、論文内容検索できないデータも除外対象とする。なお、会議論文はキーワードなしで除外する対象としない。また、収集したデータは①国・地域別②年代順③職業別に分けて、各職業別に表5のように分けており、全体的また各職業別のデータに5年ごとを一時期として分類し、分析する。

### 3.1.4 結果と考察

「華芸オンライン図書館」データベースを用いて検索した結果では、台湾における JSP 研究本数は45本であった。中国での研究は台湾より多く、772本の JSP 研究本数であり、台湾と中国における1999年-2019年間で JSP 研究推移を考察する。

#### 3.1.4.1 JSP 論文研究発表本数推移変化（JSP 研究推移）

図5は台湾と中国における JSP 本数推移図である（データをもとに筆者作成）。図5を見ると、台湾と中国では年代を推移しながら発表された JSP 学術論文数の変化が異なることが分かる。さらに JSP 学術論文本数の推移について述べる。

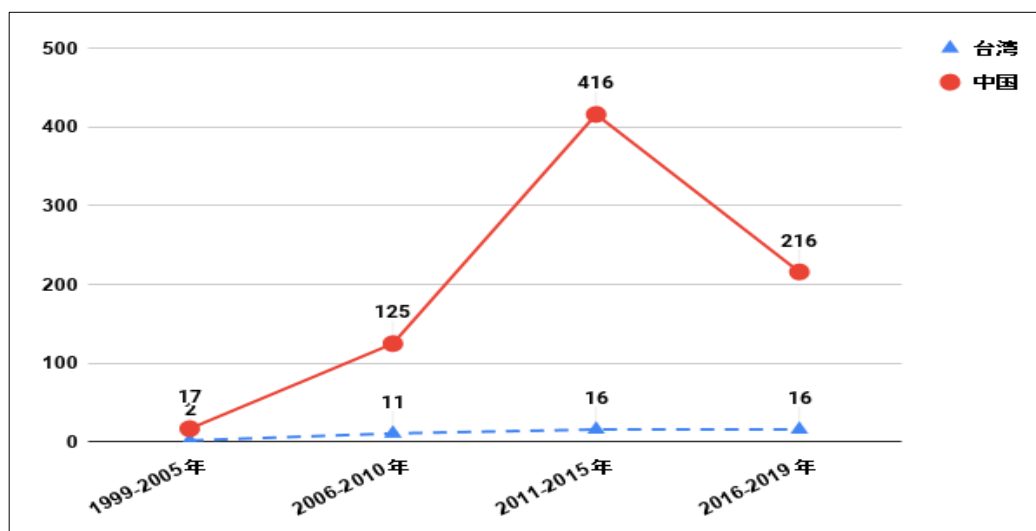


図5 台湾と中国におけるJSP研究本数推移図

### 3.1.4.1.1 台湾におけるJSP研究推移

図5を見ると、台湾では、1999年から2005年までにJSP本数は僅か2本(4.4%)を示しているに過ぎない。2005年から2010年までの発表本数は、徐々に増えて11本(24.4%)となっている。その後、2011—2015年と2016—2019年の2つの時期には、5年毎に16本(35.5%)の研究本数が見られている。このように、全体から見れば年代推移によって大きく変化はせずに穏やかに成長していると言える。

台湾日本語教育年表によれば、1963年に台湾の大学にはじめて日本語学科が設立されることとなり、それ以降1973年までに7校の大学に次々と日本語学科(院)が設立され、社会人日本語コースも開設された。さらに、蔡茂豊(2006:2)によれば、「1980年代に入ると、台湾の経済高度成長に伴い、日本語需要の現象が政府をして重視せざるを得なかった。(中略)応用日本語学科の設置を皮切りに、政府機関が日本語人材の養成に乗り出した。」と述べている。すなわち、当時、社会的ニーズが高まって日本語及び応用日本語学科を広く設けていた時代背景があった。

しかしながら、『台湾日本語教育論文集』の創刊号(1994)の目次を探したところ、14本の学術論文の中でJSPに関する研究論文は1本のみで、それが発表されて以来20年あまりを

経ても、JSP に関する教育は日本より一步先に踏み出したとはいえ、また、日本語学科を広く設けたにもかかわらず、その研究は依然として少数であることがわかる。その原因として、JSP 研究と教師の専門領域の関係性があげられる。1990年代は、台湾の専門学校が大学に昇格した発展時期であり、日本語教師の多数は修士の資格で、博士号を持っていても日本文科系ではなかったという混乱した時期であった(蔡茂豊 2006:3-4)。さらに、現在でも、文学と語学分野を専門とする教師が多数となっているので、分野の相違によって JSP 教育及び研究も JSP 教師養成に関わる課題となっている。

以上は台湾における 1999-2019 年間に JSP 学術論文発表本数の年代推移であった。下節では、中国における JSP 研究の変化を以下に述べる

#### 3.1.4.1.2 中国における JSP 推移

図 5 を見ると、1999 年-2005 年の時期において、中国での JSP 研究本数はわずか 21 本で 2.7%を占めているに過ぎない。続く、2006 年-2010 年では、JSP 研究への関心が高まり 125 本(16.1%)の発表本数に増えて続けている。さらに、2011 年-2015 年に入ると、JSP 研究は高く成長して 416 本(53.7%)となっている。しがしながら、2016 年-2019 年においては、本数が年々に漸減し 216 本(27.9%)になったが、少なくとも 200 本以上の水準を保っている。

広大な中国の人口や面積に比例するように、学校機関数も相当増加し、JSP 研究本数も相当の量が表れている。一方、これら数量面からする機関数を除いて、JSP 研究への関心はどんな要因に影響を受けるかという点について、修剛(2018 : 75-76) は中国の専門日本語教育の発展は 1949-1972 年と 1972-1999 年そして 1999-2012 年など 3 つの時期に分けられるとしている。まず、1949-1972 年は新中国成立後、中日関係正常化へと続くまでの期間で、大学に専門日本語科目が次々に開設された時期である。続く 1972-1999 年は、前期の専門日本語教育に基づき、専門日本語教育ブームに発展し、1999-2012 年は、中国政府の教育政策改革に伴って、日本語学習者数も 60 万人と爆発的増加が見られる。修剛(2018 : 75-76) は「中日政治、経済、文化交流などの発展と 1999 年から中国政府教育政策を改革することは専門日本

語を速やかに発展させる契機となる。」と指摘している。すなわち、中国 JSP 教育は 1949 年から中日交流正常化に向け JSP 人材を育成することで発展し続け、さらに中国の教育政策改革に従って、JSP 教育や JSP 研究も増大したと想定される。

このように、JSP 教育は政治や教育政策などの変化に左右されることが伺える。それについて修剛 (2018:76)は、「2011 年において、中日関係には巨大な挫折が起き、中国の教育に重大な影響を与えたのみならず、国際情勢の変化、高等教育改革、中国社会の変化など、新時代の日本語教育に新たな挑戦を臨む」と述べている。さらに、冷麗敏 (2018 : 60) は「2014 年から国家は重大な教育政策が公布し続け (略す) 日本語教育も例外でなく、新時代の背景下に、高等学校において日本語教育改革と発展も国家の教育方針に従って進んでいるが、日本語教育研究に課題も残っている。(筆者自訳)」と示唆している。つまり、2011 年以降、中日関係の変化と中国教育政策の再改革に伴い、JSP 教育にも影響が及んでいることが図 5 の推移の背景にあると解明される。

以上のように、台湾と中国の JSP 研究推移と変化を見てきた。中国の JSP 教育は台湾 JSP 教育より早く発展した一方で、政治や教育政策や社会情勢などの要因にも左右されるものであった。国家の教育政策に従って、JSP 教育体制構築を整えるとともに JSP 研究も向上してきたと考えられる。それに対して、台湾の JSP 教育も 1973 年頃に萌芽が見えるが、教育政策の方針、学校の発展、教師の専門知識などの要因で、JSP 教育および研究が徐々に成長してきたとはいえ、氷山の一角に留まっていると言えるのではないか。いわゆる上手は下手の手本、下手は上手の手本という諺のように、台湾の JSP 教育および研究を向上するためには、中国で JSP 教育体制をどのように構築しているのかなどを探究することが必要であろう。以下、台湾と中国における JSP 目的別についての分析結果を述べる。

#### 3.1.4.2 目的別の JSP 研究

台湾と中国における最近 20 年で、JSP 研究ではどのような目的別で研究が行われてきたかを表 6 と表 7 にも示している。

### 3.1.4.2.1 台湾における目的別の JSP 研究

表 6 を見ると、45 本の JSP 研究の中で、「学術」、「観光」、「ビジネス」、「ホテル」、「航空」、「科技」、「介護」などの目的別に分けることができる。その中で「学術」が一番多く 18 本（40%）を占め、「観光」と「ビジネス」は同じの研究本数で各 11 本（24.4%）を占めている。「科技」、「介護」、「ホテル」、「航空」、「法律」などの目的別は、それぞれは 1 本の研究本数にすぎなかった。

このように、台湾の JSP 研究では主に「学術」、「観光」、「ビジネス」などの目的別を中心に研究していることが分かる。

表 6 台湾における JSP 目的別研究統計表

台湾	目的別	学術	ビジネス	観光	航空	ホテル	科技	法律	介護	総計
	本数	18	11	11	1	1	1	1	1	45
	%	40	20.4	24.4	2.2	2.2	2.2	2.2	2.2	100

ところで、なぜ台湾の JSP 研究はこの 3 つの目的別を中心にとしているのかについて考察してみたい。そこには社会的背景と教育系統などの 2 つ要因が関わる可能性があることに気づく。社会的背景について林長河（1992：111-112）は、「観光面から言うと台湾にとって日本人観光客はいわば得意先である（中略）観光業を発展させる責任を引き受けるならば、日本語は観光学科にとって重要な教科内容の 1 つである。」と取り上げている。

すなわち、台湾の観光面にとって日本人観光客は重要な割合を占めるため、観光人材を育成することも長年に関心があることから、「観光」の JSP 研究にも注目してきたと想定できる。また、簡芳雄（2002：26）は「1950 年代に台湾が一連の経済建設する段階に入った



ことにともないビジネス人材ニーズも高まりビジネス教育が始まった。」としている。すなわち、台湾では 1950 年代からビジネス活動が本格的に始まり、社会的ニーズに応じてビジネス人材育成する教育を続けてきた。そして、観光面でも日本人観光客は重要な位置を占めているので、観光人材育成も重要な課題であるとしている。

一方、教育系統においては台湾の教育系統は「一般教育系統」、「技職教育系統」、「終身教育系統」などの3つの教育系統があり、技職教育が質の高い実用専用人材を数多く育成したため、国家の急速な発展をもたらした（鍾芳珍 2002：130-131）。「技職教育系統」は経済貿易、教育、翻訳、ビジネス養成などに際立った特徴を見せている（林長河 2006：363）。その一方で「一般教育系統」は、文学、語学、翻訳などの専門科目が中心になっている（林長河 2006：364）。

以上から、台湾の日本語教育システムでは、学術人材も育成すれば専門技術人材も育成するという現状が再認識される。そこには社会的背景の変化に応じて教育体制も取り込まれるという実情があり、それが人材を育成する目標となることで JSP 研究も主にこの3つの目的別を中心に研究してきていると言えよう。また、表 6 では少数の JSP 研究が散見されるが、ここには時代の推移によって社会のニーズ、学習者のニーズなど多様化する JSP 目的別研究が始まっていると見ることもできよう。

#### 3.1.4.2.2 中国における JSP の目的別

中国における JSP 目的別研究は表 7 を見ると、15 の目的別で「ビジネス」が一番多く 536 本の研究本数で 69.4% を占めている。そして「観光」も多く占めており、87 本（11.3%）で、「学術」は 40 本（5.2%）を占めている。さらに「科技」と「ソフトウェア」を合わせて 70 本（8%）あり、目立つ結果となっている。「ホテル」と「航空」と「理工」などの目的別は少数にすぎないとは言え、むしろ JSP の研究領域に広く関心があり多様化を示す結果となっている。

表 7 中国における JSP 目的別研究統計表

中国	目的別	ビジネス	観光	学術	科技	ソフトウェア	理工	看護	航空	ホテル	法律	中薬	医学	建築	物流	総計
	本数	536	87	40	35	35	12	8	5	5	4	2	1	1	1	772
	%	69.4	11.3	5.5	4.5	4.5	1.5	1.0	0.6	0.6	0.2	0.1	0.1	0.1	0.1	100

これについて、背景として繋がる教育政策を見ると、1998年に中華人民共和国教育部（文科省）から公布された《面向 21 世紀教育振興行動計画》の中で、高等職業教育は就業市場の実際ニーズに応じて地区経済と社会発展を表し、生産、サービス、管理などの実用人材を養成すべきだという教育方針を制定している。

さらに、王小麗（2010：15-18）は、「専門教育研究が増加する原因は、最近の 10 年に専門日本語科目が増加するとともに、教育上の問題を解決するため、専門日本語教師陣も拡大し続けることから、日本語研究教育に注目することを促してきたからだ。」と取り上げている。言い換えれば、政府が教育政策方針を定めたことによって、学校の方から専門日本語科目が多様化になり、個々目的別の教師陣が教育上の多様な問題点を解決するため、目的別の教育研究も増加しているといえよう。

以上のように台湾でも中国でも「学術」、「ビジネス」、「観光」などの目的別が全体として多く占めているにもかかわらず、研究本数の順位を見ると、JSP 教育方針での異なり、つまり、台湾では「学術」を中心に研究し、一方、中国では「ビジネス」が中心に研究されていることが分かる。教育政策から、両国とも技術人材を養成する方針を設定されるとはいえ、中国では実用人材を養成するのみならず、専門教師の養成や専門知識を強化することも重視しているので、JSP 目的別が多様になっていると考えられる。

台湾で、就職志向の目的別研究より「学術」の JSP 研究が多く占めているのは、教師の専門分野と JSP 研究に繋がりがああるか、または専門知識を持っているかなどの問題に関わるのではないだろうか。それについて、李美麗（2010：87）は「応用日本系の専任教師陣には、観光分野を主専攻とする教員は一人もおらず、観光に関する実務経験を有する者も数少ないのである。」と問題点を取り上げている。

すなわち、JSP 科目が開設しても教えるのは専門分野の教師ではない可能性もある。台湾での JSP 分野教師不足の問題が浮彫になり、その結果 JSP 研究として数少ない本数しか現れない要因を推測することができる。

このように、台湾の JSP が発展するためには専門分野教師養成が重要な段階になっており、中国の教育政策は他山の石として参考する価値があるとも言えるであろう。

### 3.1.4.3 JSP 研究領域

#### 3.1.4.3.1 台湾の JSP 研究領域

図 6 台湾と中国における JSP 研究領域分布図は台湾と中国における JSP 研究領域図である。これを見ると「語学」「学習者」「教育」などの研究領域の中で「教育」が全体的に多くを占めている。その中で「3-B 指導法・(非)言語運用能力」の 13 本（28.8%）と「3-A 教育政策」の 12 本（28.8%）の 2 つの類別が「3-C 教育材料」、「3-D 評価」、「3-E 教師」より研究本数が多く占めている。「3-C 教育材料」と「3-D 評価」などは、合わせて 6 本（13.2%）の研究本数にすぎなかった。「3-E 教師」類別は 1 本さえもない研究本数で、「教育」の中でも偏りが認められる。

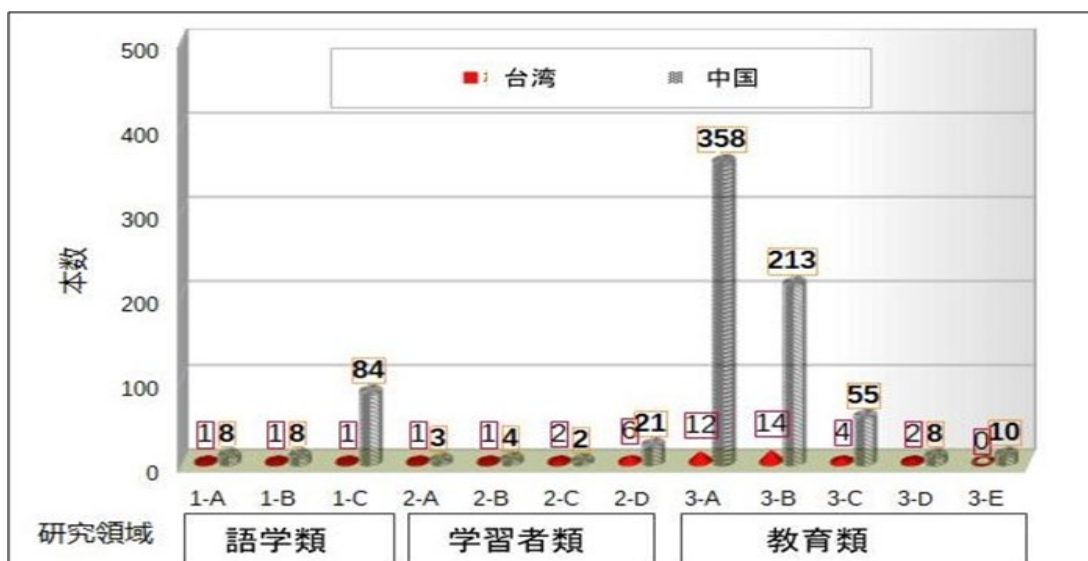


図6 台湾と中国におけるJSP研究領域分布図

次に「学習者」では、4つの下位の類別に「2-Dその他」類別は6本（13.3%）で一番多くを占めているとはいえ、全体として第3位になっている。「2-A学習動機」と「2-C誤用」と「2-Bニーズ調査」の類別は、合わせて4本しか見られなかった。

また、「語学」類別では、「1-A学術用語・語彙」、「1-B文章・文体・談話などの構造」、「1-C言語表現・非言語表現」を合わせてわずか4本の研究本数に留まった。

以上の結果を通して、3つの研究領域の中で「教育」類別は他の類別より多くの研究本数を示し、5つの下位類別では「3-A教育政策」と「3-B指導法・(非)言語運用能力」の類別に絞って研究する傾向があった。「3-A教育政策」の類別には「ローカルを重視するガイド養成カリキュラム」と「一般日本語学科に専門日本語の位置づけ」の研究動向が見られる。

「ローカルガイド養成カリキュラム」というのはガイド人材を養成する際に目標言語を学習するのみならず、自国文化を認識しなければならないというカリキュラムである。目標言語の言葉と文化を学ぶだけで、自国文化の学習を欠かいたのでは、やはり意思疎通がうまく果たせない（林長河 2016：143）。そして、蔡豊棋（2017：91）は「学生は課程を通して、ローカルカルチャーを深く認識することで、もっと客観的、多元的なローカルカルチャー観点を得て、外国人と交流することに役に立つ。」と示唆している。すなわち、ガイド

人材を育成するカリキュラムでは、単に目標言語力習得を狙っているわけではなく、文化の観点、特に自国文化力をターゲットとする目標も重視されている。

「一般日本語学科での専門日本語の位置づけ」という研究動向は、頼錦雀(2012)から提出され、専門日本語科目を一般日本語学科に導入するという概念を論じている。なぜなら、頼錦雀(2012:88)は「卒業生の追跡アンケート調査を通して多くの卒業生は、聞く、話す、翻訳などの言語能力訓練を補強するのみならず、新聞、ビジネス、経済、旅行、科技、職場マナー、文化などの課程を開設することを求めている。」としている。

いわゆる一般日本語学科の学制や教育目標は、文学・語学分野の人材を育成してはいるが、さらに学習者ニーズと社会ニーズを考慮した上で多元化の教育目標を改革すべきだと思われる。しかしながら、「3-C 教育材料」、「3-D 評価」、「3-E 教師」などの類別は少数にもかかわらず「3-A 教育政策」と「3-B 指導法・(非)言語運用能力」の論文内容にある部分の記述にも散見されている。例えば「3-C 教育材料」では蔡豊棋(2017:91)は観光日本語教材の欠点を取り上げ、「3-D 評価」について、林長河(2016:153)は自国文化課程について評価を論じている。「3-E 教師」では、蔡銘修(2010:125)は学習者の実務経験を向上するため、「業師(実務者)」という業界に実務経験がある人員を授業担当者とすることを提言し、李美麗(2010:88)は日本語知識を持つ教師と実務経験を持つ専門家との意見を組み合わせ教授法に導入することを示唆している。言い換えれば、それらの類別は JSP 研究論文に記述部分がありながらも、テーマとして研究するのは依然として少数である。

一方で、「学習者」では「2-D その他」類別に研究が集中している動向がみられる。「2-D その他」類別を詳細に見ると、おもに「卒業生の追跡調査」と「海外インターンシップ調査」となどの調査研究であることが分かる。これらの調査は JSP 研究でどのように役に立つのかという視点から分析すると、卒業生や学生からのフィードバックした内容を通して JSP コースの再構築することに参考価値があると考えられる。

田中望(1998:55)は、「コース・デザインのための目標言語調査において、そのコースを実際に教える者が最低一回は実地体験調査を行うことは必要の条件である。」と指摘してい

る。つまりこれら調査とは現地調査の概念で、実際の日本語使用場面と使用問題などの項目に基づき、コース・デザインとして再構築することができる。また、Bhatia, V., Anthony, L.& Noguchi, J. (2011:144) は、「ESP（専門英語教育）方法論は基本原則として、学習者のターゲットであるコア言語ニーズ・セットとして採用される教材、教育実践によって学習者はニーズを満たすのが容易になる。しかしながら、実際にはニーズの定義、教材の開発、効果的な教育実践は深刻な課題に挑まれている（筆者自訳）。」と述べている。すなわち、ESP（専門英語教育）は JSP（専門日本語教育）より早く発展したものの、実際には「言易行難」の意味に近くなっているということになるだろう。

このように「卒業生追跡調査」、「インターンシップ調査」などの学習者中心に関する調査では、JSP 教育にも JSP 研究にも重要なリソースとなり、コース・デザインをする際の参考とすることができ、それによって学習者は現実の内容を学ぶようになると考えられる。

#### 3.1.4.3.2 中国の JSP 研究領域

図 6 を見ると、中国の研究動向では、全体として「教育」類別が一番多く、644 本（83.2%）を占めている。次に「語学」は 100 本（12.9%）を占め、「学習者」は 30 本（3.7%）で少数となっている。このように、中国の JSP 研究においては、「教育」領域を中心に研究が行われている。

領域別から見ると、「教育」の下位類別において「3-A 教育政策」が多く、358 本（46.2%）占め、「3-B 指導法・(非)言語運用能力」は 213 本（28.7%）を占めている。「3-C 教育材料」、「3-D 評価」、「3-E 教師」は合わせて 73 本（9.4%）に過ぎなかった。そして、「言語学」類別では、「1-C 言語表現・非言語表現」が一番多く 83 本（10.7%）を占め、「1-A 学術用語・語彙」と「1-B 文章・文体・談話などの構造」を合わせて 16 本（2.0%）しか占めていなかった。

「学習者」において、「2-D その他」は多数で 21 本（2.7%）を占め、「2-A 学習動機」と「2-B ニーズ調査」「2-C 誤用」は少数で合わせて 4 本（0.5%）に過ぎなかった。

このように、中国の JSP 研究領域は主に「教育」類別を中心に研究し、特に「3-A 教育政策」と「3-B 指導法・(非)言語運用能力」の類別に多数が見られている。その中で、「3-A 教育政策」を見ると、「カリキュラムの構築」、「複合型人材育成」、「異文化理解」などのキーワードが高くなっている。「複合型人材育成」の複合型というのは「日本語+経済貿易」、「日本語+その他の外国語」、「日本語+経済貿易+その他の外国語」の国際化、多元化などの複合型育成モードである（張正軍 2005：106）。

言い換えれば、日本語の言語知識を得ることではなく、日本語以外の言語や専門知識を得る「日本語+ $\alpha$ 」の概念である。さらに、張（前掲）は「我が国の経済や開放政策のニーズに応じて、複合型人材育成は伝統的外国語人材育成モードを変えて、多元化の外国語教育政策とプロセスを探して、専門人材育成目標を達成する（筆者自訳）。」としている。つまり、中国の JSP 教育において、中日の経済貿易交流発展の中で、単に日本語能力を持っていることだけで現実社会で満足できるわけではなく、経済貿易などの専門知識を持っている複合型人材育成が求められ、その意味でカリキュラムを再構築し、新たな教育モードが求められる。

また、「3-B 指導法・(非)言語運用能力」類別は JSP 教育で、どんな指導法をするかどんな言語運用能力を養うかを考える類別で、その中で指導法についてシチュエーション・アプローチというタスクベースラーニング指導法の研究動向が見られている。シチュエーション・アプローチとは教師がある目的として特定のシチュエーションを導入し、学生にある程度の学習態度を喚起させ、教育内容を理解して認知、知力、情意など技能を向上するアプローチである（呉文潔 2013：67）。これに従うと、JSP 教育ではシチュエーションを提供することは就職と繋がる重要な教育手段と言えよう。なぜなら、シチュエーションの体験を通して言語運用能力を向上させるのみならず、当該場面での行動、マナー、規範、文化などの知識を得ることができるからである。なお、シチュエーション・アプローチは JSP 教育で唯一の有効な指導法とされるが、JSP は学習者を中心に教育を行うため、学習者のニ

ズや言語能力や学習スタイルなどのことを考えるうえで適切な指導法を運用することがより有効な指導法だと思われる。

「語学」類別は「教育」類別より低く、2番目となっている。この下位の類別では「1-C 言語表現・非言語表現」類別が一番多く占めており、詳細を見ると、「敬語表現」、「翻訳表現」などの研究動向が見られる。その中で「敬語表現」研究については「ビジネス」、「観光」などの目的別に集中している。なぜこの2つの目的別に集中しているかという点について、蕨谷哲雄（2017：9）は「ビジネスは、個人でも会社でも、人と付き合いです。自分の気持ちは言葉で相手に伝わります。そのとき大切な働きをするのが敬語です。敬語の使いかたは相手に与えるイメージを大きく変えてしまいます。」とその重要性を取り上げている。また、「ガイドは観光客を接待する際に自己紹介、歓迎詞、解説、感謝、展望、歓送詞、結束などの言語表達到敬語が不可欠な表現である（宋麗玲・王建平・管洁 2009：184）」とし、「ビジネス」であれ、「観光」であれ、人と人を付き合う場合にコミュニケーションすること、相互敬意を表して交渉を続けるように敬語という要素が重要な役割を果たす。なお、敬語の表現は相手の地位、疎外関係によって敬語の表現も異なるにしたがって、外国人学習者にとって場合によって適切な敬語を把握して運用するのが容易ではない。李欣（1993：82）は「中国の日本語学習者が日本語の敬語学習に困難を感じるのは、話の場における対人関係の把握のしかたに作用する要因のこのような複雑さを学ぶとりにくいことと、それらの要因に応じた適切な言葉の選び方に習熟しにくいことに多くの原因があるようである。」と述べている。このような観点から敬語表現についての研究が目立つ結果になっていると推測する。

「翻訳表現」研究では「科技」の目的別に集中している。「科技」の特徴について張伶俐（2016：114）は、「科技日本語とはある特定職業、科目あるいは専門目的と社会ニーズにかかわる日本語文体である。この文体は幅広く使用され、自然科学の学術論文、実験レポート、専著、専利、操作規程、保養説明書などである。（筆者自訳）」と取り上げている。そして、王麗媛（2015：4-6）は「科技日本語の特徴は「明確の行文概念、少修飾」、「形式



標準化」、「多量の専門術語」、「多量の外来語」などの特徴である（筆者自訳）。」を取り上げている。つまり「科技」の研究は幅広い範囲で、翻訳の特徴が強い傾向であった。なぜなら、研究材料の文体形式が固定しながら大量の外来語で表示する専門術語を解明するよ  
うに、翻訳すべき手段が必要だと考える。

「学習者」類別では4つの下位類別の中で「2-D その他」類別では「学習調査」と「卒業  
追跡調査」の研究が多く占めている。「学習者調査」では、学習者を対象にして、Eラー  
ニングの自主学習状況調査と専門日本語科目の学習状況研究から、学習者を中心に研究する  
傾向が見られる。そして「卒業追跡調査」は卒業生を対象にして、就職現場で日本語使用  
場面や困難点について調査結果からカリキュラムを再構築することができると思う。

台湾と中国のJSP研究領域を通して、主に「教育」領域に集中する傾向があると言える一  
方で、台湾では「自国文化」を重視すること、中国では「複合型人才」を育成する研究傾  
向が見られる。同じ研究領域であっても、国の教育発展状況によって研究動向も異なっ  
ている。

「教育」領域のほかに台湾と中国の注目研究領域には異なりがある。台湾では「学習者  
類」領域に注目しているが、中国では「語学」領域が多数研究領域を占めている。なお、  
双方にも「卒業生追跡調査」の研究に関心を持ちはじめていることが見られる。卒業生  
追跡調査に関心を持たれる背景には、JSP教育において実務経験を持っている専門教師が依  
然として不足となっている現状の中で、それに代わって追跡調査を行い、JSP教育やカリキ  
ュラム再構築することを目指していると考えられる。また「語学」領域の研究を通して、  
目的別によって、注目される言語表現研究も異なることが分かった。

### 3.1.5 まとめ

本研究は、最近 20 年の台湾と中国における JSP 研究が年代推移によってどのように変化しているか、どのような目的別を研究しているか、さらに研究類別はどのようになっているかを明らかにするため、研究動向把握を目的として行った。

まず、年代推移を見ると、JSP 研究は、台湾では最近 20 年間では 2010 年までにわずかな研究本数に過ぎなかったが、2011 年から研究本数はどんどん増加し、その後も穏やかに成長している。一方、中国では年々に横ばいに成長し、2011—2015 年間で一番高く、その後、2010 年前の研究本数が減少傾向であるが、少なくとも 200 の研究本数も見られている。

次に、JSP の目的別を見ると、台湾と中国とも「ビジネス」、「観光」、「学術」などの目的別を中心に研究している。研究本数は、台湾では「学術」が一番高い研究本数で、中国では「ビジネス」が一番高い。研究領域において、台湾、中国とも「教育」領域の「3-A 教育政策」と「3-B 指導法・(非)言語運用能力」に集中しているが、台湾は中国より「自国文化」に注目してカリキュラム改革する傾向があり、中国はシチュエーション・アプローチを JSP 教育実践に導入する研究動向があった。「学習者」と「語学」領域は少数を占めているが、両国とも「卒業生追跡調査」に注目している。なぜなら、専門職務経験を持っている教師が不足するなかで、学生に実務経験を補強するため卒業生の現場から反映される問題点を分析し、今後カリキュラムを再構築することを試みていると考えられる。また、中国は台湾より「語学」領域の研究が多数見られ、目的別の特性によって、言語表現の研究も相違点となっていると思われる。

以上は最近 20 年、台湾と中国 JSP 研究動向であった。JSP 研究は日本語教育分野の 1 つの研究分野であるが、実務経験を持たず教師の問題が浮き彫りになっていることや、時代の流れとともに台湾も中国も就職志向というキャリア形成教育政策を方針としてカリキュラム構築を求めていることが明らかになった。しかしながら、台湾も中国も実務経験を持たない教師では単に専門知識を教えることで学習者に興味を喚起することは難しく、就職の

際にギャップを生じる可能性もある。それによって JSP 研究発展が停滞することさえ予測される。今後はどのように産業と連携し教師の実務経験を補強するのかということが、共通した将来的な課題となっていると言えよう。

## 3.2 現状調査Ⅱ（候補 CA 段階）：

題目：

航空日本語科目から見た学科カリキュラム現状調査—台湾の大学を中心に—

### 3.2.1 はじめに

台湾の教育部（文科省相当）では、2006年に『産學攜手合作計畫』という産業と教育機関との連携計画を公表している。その中で、大学ではキャリア形成、つまり職場に応用することができるカリキュラムを教育方針として学科の特色に打ち出すことを目標としている。また、台湾の応用日本語学科（以下は応日系）ではキャリア形成に資するカリキュラムや教育内容（シラバス）、教授法、施設など、さまざまな取り組みが行われている（林長河・呂恵莉 2010：127）。カリキュラム構築の際に、林長河（2009:30）は「日本語+専門分野」の「専門分野」を「 $\alpha$ 」として「日本事情類」、「応用日本語類」、「職種別の専門分野類」などのタイプを取り上げている。「日本語+ $\alpha$ 」という概念はカリキュラムに日本語言語技能を得るのみならず、専門分野の科目を導入することである。

このように、専門日本語教育に関するカリキュラムの検討、さらなる観光、ビジネスなどの専門日本語科目の構築が注目されている。

ところで、本研究では CA のための日本語教育段階について、大学の高等教育機関で航空日本語科目を履修する学生を「候補 CA」と定義した（2.1.4 参照）。航空日本語科目を履修する学生全員が将来 CA か航空業界に進むとは断定できないが、大学に航空日本語科目を開設する背景には学生や社会のニーズがあり、それに応じるために高等教育機関である大学は科目のカリキュラム、シラバス、さらに教師の専門性などを配慮し取り組んでいると考えられる。しかし 3.1.1 の研究動向をみると、JSP 分野である「航空」に関する研究はあまり見られず、また航空日本語科目に関するカリキュラム、シラバス、教師の専門背景などの現状から、航空日本語科目が専門日本語科目として発展しているとも言い難い。そのうえ

で教育機関、教育体制、航空人材育成方法などの諸問題を、さし迫った課題として明らかにする必要がある。

以上のことから、本章では「候補 CA」段階での日本語教育について「日本語+ $\alpha$ 」の観点に立ち、台湾の大学における航空日本語科目やカリキュラムの現状を明らかにする。

### 3.2.2 研究課題

本研究では台湾における大学が開設されている航空日本語科目を中心に以下の課題を取り上げて調査する。

- ①台湾の大学での航空日本語科目が開設されている現状
- ②学科でのカリキュラムや教師の専門知識などの配置
- ③課題①と②の結果から、どのような問題が存在するかを明らか。

### 3.2.3 先行研究

先行研究では、専門日本語カリキュラム・デザイン、「日本語+ $\alpha$ 」概念などについて以下のように述べられている。

#### 3.2.3.1 専門日本語カリキュラム

カリキュラム・デザインとはコース・デザインの一環で、林長河（2007：409）は「カリキュラム・デザインは「何を」の教育内容を「いつ」「どう」教えるという焦点に当てると定義している。また、専門日本語科目カリキュラムの構築について侯卫（2006：88）は「ビジネス日本語コースに「聞く」「話す」の技能を優先させ、他の専門日本語科目は学生の就職意思に沿って自由選択することだ」と主張している。さらに、張奚渝（2003:134）は「ビジネス日本語科目を開設することについて、必修科目を除く専門日本語

との関連科目や学生の興味や就職準備などの補助科目を開設させ、知識や視野の拡大方向性だ。」と取り上げている。

このように、専門日本語カリキュラム・デザインというのは、特定の技能を重視するのみならず、学習者の関心に配慮していることが分かる。

### 3.2.3.2 専門日本語教師の資質

専門日本語科目のカリキュラム・デザインでは、担当する教師の専門知識も不可欠な要素となっているが、蔡茂豊（2001:20）は「通訳日本語科目を担当する教師の招聘には融通がきかないと難しい。」との問題を取り上げている。また、李美麗（2010:87）は「応用日語系の専任教師陣には、観光分野を主専攻とする教員は1人もおらず、観光に関する実務経験を有する者も数少ない。」と述べている。

言い換えれば、専門分野でない教師でも博士資格を持っていれば、専門分野知識を教えられるという現状になっている。したがって、航空日本語科目を担当する教師の専門背景についての現状についても本研究で検証したい。

### 3.2.3.3 「日本語+*a*」概念

「日本語+*a*」という概念について林長河（2009:31-38）によれば、「*日*」の日本語能力は、学生にとって必要な基本的能力である。そして、「*a*」専門分野は、学習者が将来にわたり社会に通用するスキルを高めるために付加したものがあり、「*a*」は「日本事情」、「応用日本語」、「職種別専門分野」に分類されている」と述べている。それに対して田代由貴（2018:16）は、「観光日本語学習は初級前半～初級終了レベル+「*a*」の特徴があり、「*a*」というのは敬語運用、独自地域の語彙、言語能力以外などの項目だ」と定義している。

そして、呉秀弟（2018:42）は「アンケート調査した結果によれば、学生にとって「*a*」の意識は就職のために「日本語+漢言語文学」という日本語以外の専門知識を履修することだ」と述べている。言い換えれば、学生は単に日本語言語分野知識を習得するのみならず、日本語以外の分野に関する知識も習得したいとのことである。

これらの研究から、「日本語+**a**」という「日本語」は、基本的な日本語能力とは一致しているが、「**a**」という概念は多様な定義となっており、専門日本語言語技能ではなく日本語以外の非言語専門知識などの科目も含まれるということである。

以上、カリキュラムと「日本語+**a**」についての研究を通して、主に応用日本語学科のカリキュラムについて見てきたが、「日本語+**a**」の「**a**」概念は多様になっていることがわかった。しかし、応用日本語学科以外の学科もしくは航空日本語科目という専門日本語科目のカリキュラムに関する研究はあまり論じられていない。

そこで、以上の文献を踏まえて、台湾における航空日本語科目が開設されている学科のカリキュラムの現状を明らかにし、「日本語+**a**」の視点から、航空日本語科目はカリキュラムの中でどのように位置づけられているかを検証する。

### 3.2.4 研究方法

まず、2019年度（民国108年）台湾の大学において航空日本語科目が開設されている学科を対象にして、開設現状、カリキュラム、シラバスなどを分析する。そのため、台湾教育部の「找課程」という検索サイトを用いてデータを収集する。「找課程」というのは台湾の各大学機関に開設されている科目を検索することができるサイトである。「找課程」を検索する際に、各大学は航空日本語の科目名が異なることが想定されるため、検索欄に「乗務日本語」、「航空日本語」、「航空日」、「航日」などの関連キーワード用いて検索する。

次に、検索したデータを各大学学科の航空日本語科目の選択人数、大学の学科、履修、教師、教材、シラバス、カリキュラムなどの項目に分類して分析する。

### 3.2.5 調査結果

2019年度（民国108年度）、台湾の5つの大学では、「航空日本語」科目を開設している。それぞれは国立高雄餐旅大学（以下「高餐大」と略す）、私立開南大学（以下「開南大」と

略す)、私立万能科技大学(以下「万能大」と略す)、私立致理科技大学(以下「致理大」と略す)、私立台北城市科技大学(以下「城市大」と略す)の大学である。下節では「航空日本語科目の開設状況」、「航空日本語科目に属する学科のカリキュラム内容」、「航空日本語のシラバス内容」などについて述べる。

### 3.2.5.1 航空日本語科目の開設状況

表8は2019年度大学別航空日本語科目開設表である。航空日本語科目を開設している大学は5校あり、学科の性質によって「非言語学科」と「言語学科」に分けられる。「非言語学科」は「高餐大」、「開南大」及び「万能大」の航空運輸に関連学科であり、主に観光運輸学院に属し、「航空」、「運輸」などの分野の人材育成を教育目標としているのではなく、観光やホスピタリティ分野言語人材を育成する学科である。

表8 2019年度大学別航空日本語科目開設一覧表

非言語学科						
大学学科	学科 成立年	履修科目	科目開設年	履修学年 (学期)	単位 <sup>7</sup>	履修学生数
高餐大 航空運輸管理学科	1997年	航空運輸日本語	1997年	2(上)	2/選	50人
		航空運輸応用日本語		2(下)	2/選	15人
		航空運輸進級日本語		4(上)	2/選	0人
開南大 空運管理学科	2002年	航空日本語(上)	2012年	3(上)	2/選	52人
		航空日本語(下)		3(下)	2/選	54人
万能大 航空運輸管理学科	2012年	航空日本語	2014年	1(下)	2/選	63人
言語学科						
致理大 応用日本語学科	2003年	航空サービス日本語	2018年	3(下)	2/選	60人
城市大 応用外国語学科	1996年	初級航空日本語	2018年	4(上)	2/選	38人
		進級航空日本語		4(下)	2/選	40人

<sup>7</sup> 単位の項目に(2/選)という単位の表示では、「2」は履修単位数であり、「選」は自由選択科目である。



学科成立年と科目開設年を見ると、「非言語学科」では、「高餐大」は学科成立すると同時に航空日本語科目が開設されている。「開南大」と「万能大」は学科成立年と科目開設年は異なり、学科成立年は2000年以降で、航空日本語科目は2011以降に相次いで開設されている傾向である。「言語学科」では、「致理大」と「城市大」の学科成立年は「高餐大」、「万能大」より早いものの、航空日本語科目の開設は「非言語学科」より遅れている。

5つの大学で、2011年以降に航空日本語科目が開設されることによって、台湾と日本はオープンスカイという航空自由化協定が改訂され、航空市場のニーズに応じる傾向が見られる。

航空日本語科目の履修学年を見ると、学科を問わず履修学年は第1学年から配置されている大学もあれば、第4学年に配置されている大学もある。科目の履修期間も異なっており、その中で、「万能大」と「致理大」だけが1期の履修期間が配置されている。「開南大」と「城市大」は2期（上、下）で、さらに、「高餐大」は3期（第2学年の上、下と第4学年の上学期）の履修期間が設定されている。つまり、2期から3期の履修期間が配置されていることは段階的概念をカリキュラムに導入していることが分かる。しかし、すべての大学では、航空日本語科目を自由選択科目として設定されており、履修学生数の増減を示している。たとえば、「開南大」、「城市大」を見ると、上学期と比べ下学期に履修人数が増加しているが、「高餐大」だけでは履修学生数が減少が見られる。

このように、航空日本語科目の履修期間は段階的概念を導入するとはいえ、すべて自由選択が設定されるにしたがって、履修学生数が変動している大学も見られる。

下節では各学科のカリキュラムの配置について述べる。

### 3.2.5.2 学科別における科目の配置

表9は学科別における履修科目のカリキュラム一覧表である。その中で外国語等の言語科目の履修学年に注目するため、「( )」の数字は履修学年を表記している。全体として5つの大学では、言語別を問わず一般的に英語科目が必修科目として配置されている。背景には

台湾の高等教育では英語が第2外国語科目として必修であることが挙げられる。以下に「非言語」と「言語」学科の言語や非言語科目の履修科目の配置について述べる。

### 3.2.5.2.1 「非言語学科」の科目配置

科目の配置では言語と非言語の科目に分けて、外国語科目を見ると、「高餐大」と「万能大」だけは「航空英語」という専門科目は必修科目が配置されている（表9）。

表9 学科別における履修科目のカリキュラム一覧表

科目	項目	開南大	高餐大	万能大	致理大	城市大
外国語科目	必修	一般類: 英語(1)	一般類: 英語(1・2) 専門英語: 航空(2)	一般類: 英語(1・2) 専門英語: 航空(1)	一般類: 英語(1) 日本語 (1・2・3) 専門日本語: ビジネス(2)	一般類: 外国語(1) ・日本語 (1・2・3)
	自由選択	専門英語: 航空(1・2) TOEIC(3) 専門日本語: 航空(3)	一般類: 英語会話(1)韓国 語(2) 広東語(2) 専門英語: ビジネス(4)航空 (4) 専門日本語: 航空(2・4)	一般類: 韓国語(1) 日本語(1) 専門韓国語: 観光(2・3) 専門日本語: 航空(1) 観光(2・3) 専門英語: 観光(2・3)	一般類: 日本語(1) 専門日本語: ホテル(2) ホスピタリティ (2) 翻訳(3) 航空(3) ビジネス(3) 通訳(4)	専門日本語: 職場(1) 生活(1) ビジネス(2) ホスピタリティ(2) アニメ(2) 広告(3) ホテル(3) 観光(3) アナウンス(3)ガ イド(4) 航空(4)
非言語科目	必修	商業類・運輸科技 管理類・航空経営 管理類・航空法類	商業類・運輸科技 管理類・航空経営 管理類・観光類・ 校外実習	商業類・ホスピ タリティ類・運輸 管理類・航空経 営管理・観光 類・校外実習	ビジネス類	ビジネス類
	自由選択	航空ホスピタリ ティ類・運輸科技 管理類・航空経営 管理類・航空法類・ 校外実習	運輸科技管理類・ 航空ホスピタリ ティ類・観光管 理類・鉄道経営 類・航空法類・ 航空法類・航空 経営管理類・ト ータルビュー ティー類	航空ホスピタリ ティ類・観光管 理類・鉄道経営 類・航空法類・ 航空経営管理 類・トータルビ ューティー類	観光ガイド 類・ビジネス 類・物流管理 類・航空ホス ピタリティ類・ 日本ビジネス 類・海外実習	ビジネス類・観光 学類・ガイド類・校 外実習

(各大学のカリキュラム内容に基づき、筆者が作成したものである)

自由選択科目において、一般類として「高餐大」では英語、韓国語、さらに広東語科目も配置されており「万能大」は主に日本語、韓国語の外国語科目が配置されている。

専門類では、3つの学科で航空日本語科目を配置しているのが共通である。それ以外、「開南大」と「高餐大」ともに航空英語科目を配置しているだけでなく、「開南大」はTOEIC 英語科目、「高餐大」はビジネス英語科目をカリキュラムに配置している。一方、「万能大」は観光分野の英語、日本語、さらに韓国語の言語別科目が配置されている。

非言語科目において、3つの学科では必修科目として主に商業類、航空運輸及び観光に関連分野の科目が配置され、自由選択科目には鉄道、トータルビューティー類の科目も見られる。

このように、3つの大学は外国語科目を見ると、外国語類別科目は少なくとも2外国語言語科目の配置が見られる。専門分野科目を見ると、「開南大」と「高餐大」は主に航空分野で、「万能大」は観光の専門外国語科目が配置されている。つまり、3つの大学は航空運輸に関連する学科にもかかわらず、外国語専門分野の配置には学科なりに教育方針や教師の専門分野などの要素を配慮し、学科の特色を発展させていると思われる。

#### 3.2.5.2.2 「言語学科」の科目配置

必修外国語科目において2つの学科ともに、一般日本語科目は3学年間の履修が配置され、初、中、高のレベルに分け、段階的に導入されている。専門類では、「致理大」だけがビジネス日本語を配置している。

自由選択外国語科目において、2学科はすべて専門日本語類が配置されているにもかかわらず、日本語分野が異なっている。たとえば、「致理大」は航空、観光などホスピタリティに関連する分野と翻訳、通訳などのビジネス分野の専門日本語科目が配置されている。「城市大」はホスピタリティやビジネスの分野のみならず、生活、アニメなどの専門日本語科目も開設されている。

非言語科目では、2つの学科共にビジネス関連知識を必修科目としている。自由選択科目において、「城市大」は「観光ガイド」、「ビジネス」などの分野科目が配置され、「致理大」は「観光ガイド」、「ビジネス」、さらに「ホスピタリティ」、「物流」などの分野科目も配置されている。

「非言語学科」と「言語学科」の性質が異なるにしたがって外国語科目の配置に重なっている科目は基礎英語以外に航空日本語科目だけである。しかしながら、各学科は航空日本語より航空英語科目が重視されている。表8を見ると、航空日本語科目はすべて自由選択科目の共通点となっている。そして、「非言語学科」において航空、観光英語関連科目が日本語科目より多くなっている。

「言語学科」は航空日本語科目だけでなく、ビジネス、通訳、アニメなどの多分野の科目が配置されている。いわゆる航空日本語科目は「非言語学科」においては、多言語別の1つの専門分野科目であり、「言語学科」においては、多分野の1つの科目が位置されている。

以上、5つの大学は「非言語学科」と「言語学科」に分け、航空日本語科目の配置についての結果であった。下節は航空日本語科目を担当する教師の専門背景やシラバスの構築はどの現状となっているかについて述べる。

### 3.2.5.3 担当教師の専門的背景とシラバス内容

大学における航空日本語科目を担当する教師の学位背景を見ると、博士資格を持つ教師は4人、修士資格を持つのが2人である（表10）。研究分野においては、4人の博士資格教師の中で日本語研究分野は3人、商学分野は1人であり、修士資格は2人、それぞれは日本語研究と観光分野である。航空業界実務経験があるかないかを見ると、5つの学科で、教員は6人の中で3人だけが実務経験があるという現状である。

表 10 大学別における航空日本語科目担当教師一覧表

	大学名 項目	高餐大(上)	高餐大(下)	開南大	万能大	城市大	致理大
教師の 背景	学位	人的資源研究 博士	日本文學分野 博士	人文科学 博士	ツーリズム 研究修士	言語文化學 博士	日本文化研究 修士
	航空業界 経歴	キャビンパー サー	未記載	未記載	キャビンパー サー	未記載	アシスタント パーサー
	専門分野	航空マネジメン ト・英語教育・ 日本語教育	未記載	教育理論・談 話分析	観光学・観光 日本語・通訳	未記載	観光・ホテル日 本語・日本式 サービス理論
教材	『みんなの日 本語』1・2	『航空與高 鉄日本語』 (L1-L7)	自己編纂教材	未記載	『來學日本語 基礎 1』	『接待の日本 語』	

(大学の資料や「找課程」から得た資料に基づき、筆者が作成したものである。)

次に、教材の選定には『みんな日本語』という日本語入門の教材をはじめ、自己編纂の教材、『接待の日本語』、さらに『航空・高鉄日本語』までの専門レベル教材の選定も見られる。「找課程」に記載されている授業シラバス（紙幅の制限により載せていない）を見ると、6つの航空日本語科目は「業界理論概要類別」、「日本語入門類別」、「入門及び専門日本語類別」、「専門日本語類別」4つの類別に分けることができる。

「業界理論概要類別」とは、主に観光・航空などの業界の概要を論理的展開している類別で、「万能大」がこの類別に属している。「日本語入門類別」とは、日本語基礎能力を身につける内容で、「高餐大」(上)と「城市大」がこの類別に属している。「入門及び専門日本語類別」とは教材の内容でなく、「注文」などの航空に関する内容で、「開南大」がこの類別に属する。「専門日本語類別」とは航空やホスピタリティ業という専門日本語教材を用いて授業内容で、「高餐大」(下)と「致理大」がこの類別に属している。

### 3.2.5.4 まとめ

以上の結果から、以下のまとめを取り上げて述べる。

#### 1) 「非言語学科」は「言語学科」より「英語+ $\alpha$ 」重視

表 9 を見ると、「非言語学科」必修の外国語科目は基礎英語、航空英語の科目が配置され、たとえ日本語、韓国語、広東語などの外国語科目が配置されていても科目数は英語より少なく、さらなる自由選択科目となって、むしろ「英語+ $\alpha$ 」の教育方針ともいえる。その「 $\alpha$ 」の中に、多様な外国語科目があり、航空日本語科目は 1 つの専門科目となっている。一方で、「言語学科」では、学科ごとに多分野の専門日本語科目が配置されており、「日本語+ $\alpha$ 」の「 $\alpha$ 」というのは単に航空だけではなく、観光、ビジネスなどの分野に関する日本語人材育成する方針としている。

#### 2) シラバスに初級レベルの配置の学科が多い傾向

5 つの学科では、「高餐大」、「致理大」だけが専門教材とシラバス配置がされ、「開南大」、「万能大」、「城市大」は教材を選定するには初級日本語レベルが配置されている。航空日本語という専門日本語科目にしても初級レベルに留まる学科は少なくない。

#### 3) 教師の学位資格の欠如現状

航空日本語科目の担当教師は博士号資格、日本語分野を問わず、実務経験があれば科目の担当ができる現状となっており、教材の選定やシラバス内容に教師の専門的背景の影響がみられる。

以上、台湾の 5 つ大学における航空日本語科目のカリキュラムの配置及び教師の専門背景等の現状を明らかにした。結果から、「言語学科」や「非言語学科」の違いはあるが、学科ごとに航空日本語科目が配置されながらも航空日本語という専門日本語領域に関連内容を教える学科は多くなく、「候補 CA」段階では航空日本語人材を養成するというより、一般的な日本語養成段階に留まることが見えてきた。

### 3.2.6 終わりに

本章では「候補 CA」段階において、「日本語+ $\alpha$ 」視点から台湾における台湾での航空日本語科目に基づき、専門日本語カリキュラムについて検証した。結果によると、「非言語」学科では「英語+ $\alpha$ 」のカリキュラムが配置され、「言語学科」では、「日本語+ $\alpha$ 」を中心にカリキュラムが配置されている。その「 $\alpha$ 」の中身はビジネスに関連分野が多い傾向がみられる。「非言語学科」であれ、「言語学科」であれ、航空日本語科目から見た学科のカリキュラム構築することに各自の問題点が存在するが、航空日本語人材を育成するためにはカリキュラムを配置する際に学科の教育方針、教師の専門知識、学生のニーズなどの要素に配慮しなければならない。

一方、本研究では単に教育部や学科での公開されている資料に基づき、各学科の航空日本語科目を明らかにするにとどまった。実際には授業内容は専門日本語の内容を行わっているか、担当教師は授業年数によって教材の選択、科目の設定を左右するか、さらに、「候補 CA」段階で「航空日本語」科目を履修する学生にとって、航空日本語のニーズやコースへの期待は何かなどの問題、まだ残されている。今後、課題として明らかにしたい。

### 3.3 現状調査III（新人 CA 段階）

題目：

インストラクショナル・デザインの視点からの CA 日本語教科書分析

—台湾 C 航空会社の日本語教科書を中心に—

#### 3.3.1 はじめに

各国の航空会社では、乗客に優れたホスピタリティを提供し、飛行安全の確保等の業務を遂行するため、CA に対して「機材」、「サービス業務」、「緊急脱出準備」などの航空知識やスキル等を含む地上訓練コースが行われている。外国人乗客との円滑な対応ができるよう、英語、日本語など外国語でのやりとりの言語訓練もコースの一環である。

台湾にある C 航空会社（以下「C 社」と略す）の場合、採用したばかりの CA すなわち「新人 CA」を対象とする 300 時間ほどの地上訓練のうち、日本語訓練コースはわずか 12 時間を占めるのみである。コース用の教科書『日本語の学習』は会社内部で編纂したテキストで外部には出版されていない。内容は様々な機内業務場面でのやりとりを会話形式にして編纂され、日本語での業務遂行能力を身につけることを目標としている。

訓練コースは新人 CA 向けに行われるのみで、勤務を開始した後の現役 CA への日本語研修は提供していない。この現状から「現役 CA」は日本語訓練コースを受けたにもかかわらず、機内業務では日本語と英語の交じりの言語使用にとどまることになっており、教科書にも実際の使用場面がすべて含まれるわけではないなどの問題が指摘されている（羅：2017）。一方、台湾では航空人材ニーズに応じ、複数の大学で航空日本語科目を開設しながらも、航空日本語という専門日本語科目とはいえ初級レベルの授業内容にとどまるのが実情である（羅：2021）。

以上のことから、台湾では、大学の航空日本語人材から航空会社の新人 CA までの段階で、日本語人材育成、さらに働きながら自律的、継続的に学ぶため、CA のための日本語教育が急務となっており、教科書等の学習支援も重要なツールの役割とすると考える。



一方、CAのための日本語教育は、JSP (Japanese for Specific Purposes)、すなわち専門日本語教育の一環と捉えられる。大坪は「専門日本語教育研究の目的は、現実の社会の中で日本語を使って、ある目的を達成しようとしている人々を支援する効果的な方法の開発である。」という (大坪 1991)。この視点に立つと、CAの業務の質を向上するためには、効果的、効率的、さらに魅力的な学習支援が求められることになる。とりわけ教科書は、一般的な言語学習と同様に、CA日本語人材育成でも重要な媒介となるもので、教師には授業流れの基準になり、学習者には言語技能習得のみならず、学習意欲を促し継続的学習へと導く効果にも影響を与える。

### 3.3.2 研究課題

そこで本研究では、学習理論であるインストラクショナル・デザイン (ID) の視点から「C社」のコース用教科書『日本語の学習』を対象にし、その構成や内容の検証を行う。目的は、現行教科書の改善、専門日本語教育としてのCAの日本語研修や教材開発の方向性を提案することである。以下に本研究の課題を挙げる。

- 1) 『日本語の学習』分析 (①構成内容、②語彙レベル、③会話の発話機能、④文型表現と一般的な日本語教科書『みんなの日本語』との対照)
- 2) インストラクショナル・デザイン (ID) 理論に基づいた分析結果の検討
- 3) CAのための日本語教科書開発に向けた提案

### 3.3.3 先行研究

#### 3.3.3.1 インストラクショナル・デザイン (ID) 理論と教科書開発

インストラクショナル・デザイン (ID) とは、教育活動の効果・効率・魅力を高めるための手法を集大成したモデルや研究分野またはそれらを活用して学習支援環境を実現するプロセスを指す学習理論である。その中の1つに、教育活動をいかに効果・効率・さらに魅力的な学習支援方法にするかを目的とした「ガニエの9教授事象」が挙げられる。これは学習構成と授業の流れとを繋いで組み立てる学習支援プロセスで、【導入—展開—まとめ】の授業プロセスと、それぞれの事象を各段階に配置することで効果的、効率的な学習や支援が実現できるとする (鈴木：2005)。

ところで、インストラクショナル・デザイン (ID) 理論は授業での学習支援だけでなく、教科書開発への応用にも見られる。たとえば日本語教育における教材開発では、インストラクショナル・デザイン (ID) プロセスに基づき、体系的な教科書設計・開発の必要性が指摘されている (島田・柴原 2008)、またその評価・検証にも用いられている (平山・高橋 2013)。

インストラクショナル・デザイン (ID) における【Plan-Do-See】プロセスを詳細に見ていくと、まず【Plan】段階には学習準備状況を「入口」、どこまで学ぶかという学習目標を「出口」とし、教科書構造の内容を分析し、授業内容を構成する。次に【Do】段階では【Plan】に基づいて教科書を開発する。開発した教科書を使用した状況を評価して「教科書を改善する」ことが【See】の段階になり、各段階を循環しながら教科書を改善することができる。

一方で、教科書開発では「ガニエの9教授事象」(表 11) が内容構成の基準となっている。鈴木 (2002) は「ガニエの9教授事象は人間がどうやって新しい知識や技能を習得するのかを説明する学習モデルを反映した形で、教科書を組み立て、説明の方法を工夫し、作業を課していくと、効果のある教科書を作れるかと考えました。」と述べている。

表 11 を見ると、「導入」、「展開」、「まとめ」授業の流れがあり、「ガニエの 9 教授事象」は授業の流れに配慮すべきである。従って、教科書の内容は授業の流れに応じて編集する配慮も必要であろう。たとえば、「導入」段階では、「①学習者の注意の引き」「②授業目標の知らせ」、「③既習項目の復習の項目」が授業のはじめに重要な部分になるのではないか。鈴木（2011:67）は「学習者に教師からの働きかけが届くようにラジオで言えば周波数を合わせることです。」と述べている。授業を始めるとき、学習者の学習意欲や学習心理は何かを理解しないと、その後の段階は学習者の意欲を喚起できず、効果的の学習目標を達成することも容易ではないということである。

表 11 「ガニエの 9 教授事象」内容一覧表

教授手順	教授事象項目	提示要領
導入	①学習者の注意の引き	①教師の提示や働きを通して、落ち着いてない学習者に教師の提示内容に注意を喚起する。 ②授業目標や活動等の内容を学習者に提示すれば、学習者は授業内容を大まかに理解する。 ③復習というより、既習項目と新たな学習項目と繋がる。
	②授業目標の知らせ	
	③既習項目の復習	
展開	④新しい学習項目の提供	④新しい学習項目について情報を「導入」の既習項目の相違点や関連性と提示する。 ⑤新しい学習項目の意味や例や形を取り上げて覚えられる方法を提示し、脳の中で長期記憶に与える。 ⑥学習項目についての内容は練習活動を通して、学習者の知識や技能を使ってみるように工夫する。 ⑦練習活動を通して学習者自分どの程度覚えるか、不明点などのコメント。
	⑤学習方法の提供	
	⑥練習機会の提供	
	⑦フィードバック	
まとめ	⑧成果評価	⑧「練習」と「評価」を区別する。授業時間によって、テストという直接的な評価、また、学習目標を繰り返す確認等の方法を行う。 ⑨学習成果をまとめ、復習機会の作り(保持)、宿題に学習項目と他の項目や場面に応用する課題とする(転移)
	⑨保持と転移の高め	

(稲垣・鈴木 (2011:67) に基づき、筆者は作成したものである)

言い換えれば、「ガニエの 9 教授事象」は学習者が知識を習得するプロセスによって形成されるモデルであり、教科書分析においても、それが教授事象に従って組み立てられているか、授業の流れが効果的に学習支援できるよう構成されているか、という視点に立った検証を可能にするものであると言えよう。

このようなインストラクショナル・デザイン (ID) の枠組みに照らすと、「C 社」の日本語研修コース用の教科書を検証することは【See】の段階に当たる。次章では「C 社」の教科書『日本語の学習』を対象にインストラクショナル・デザイン (ID) の視点を援用して、その構成内容を明らかにする。

### 3.3.3.2 専門外国語教科書分析に関する研究

日本語教科書分析に関して加住は、「基本情報」、「教科書構成」、「学習項目」、「言語要素」などの項目を分析対象とするとしている (加住：2016)。これに対して李は、専門言語教科書の分析では、「教科書目標」、「教科書内容」、「教科書内容構成」、「内容提示」の項目だけでなく、「学習者の認知や心理への配慮」、さらに「自律学習目標の構成」などの項目を満たすことを求めるべきだとしている (李：2015)。ここには教科書が学習者の認知とつながって構成されるものであるという視点があり、学習者の背景を視野に入れ、自律学習に向けた教科書の内容構成が必要であるという見解が認められる。

CA に対する外国語教科書研究は、管見の限り 4 本のみで、中国語と日本語の学習について、それぞれ 2 本ずつある。まず、張雅筑は外国人 CA の中国語教科書を開発するため、免税品販売場面を中心にニーズ調査している (張雅筑：2017)。それによると、機内中国語は会話内容の重複性が高く、語彙、慣用表現が多いという特徴を示しており、教科書編集をする際には CA のレベルに配慮して「易から難へ」のように配置し、それを循環させる螺旋型シラバス構築を提案している。次いで、張玉佳は外国人 CA のための中国語教科書開発および実践研究をし、そこに「予備—実施—教科書発展—授業評価」段階があることを指摘

した。「予備」段階で教科書編集をする際は、「実用性」「趣味性」、「科学性」「場面性」等の原則だけでなく、課と課の繋がりにも留意すべきだと論じている（張玉佳 2017）。

日本語教科書に関する研究では、赤城が CA の職業目的の日本語教科書の学習内容優先順序に関する調査を行っている。そこでは、CA 業務は日本語の要不要に分けられ、それはさらにルーティーンとサブルーティーン業務に再分類されていることから、ルーティーンを優先的に教科書に導入すべきだと述べている（赤城：2011）。また、筆者は「既存教科書の実用性」の視点から、既存教科書と実際の日本語使用場面とがどの程度一致するかを調査し、「既存教科書にはすべて現場の日本語使用場面が反映されているわけではない」とした（羅 2017 前掲）。

以上のように、先行研究では学習者のニーズ、業務上のやりとりの優先順位の導入などへの提案はあるが、既存教科書の語彙、文法表現、練習活動などの内容構成についてはあまり述べられていない。下節では事例として1つの教科書を取りあげ、内容構成を詳細に検証することにする。

### 3.3.4 調査方法

研究方法では文献調査法と対照調査法を用い、「語彙」「文型表現」「発話機能」の3つに注目して分析した。発話機能を加えたのは、会話ではその目的を理解し言語運用することが重要だと考えられるからで、それを「発話機能」として各トピックに表現された会話内容の分析を行う。手順は以下のとおりである。

①語彙：学習する語彙を分析するため、『日本語の学習』の構成項目を検視し、語彙を抽出する。それを日本語読解学習支援ツール「リーディング・チュウ太」を用いて語彙レベルを判定する。その際、重複する語彙や判別困難な文字などのエラーを検討し修正する作業を繰り返し、レベル判定をする。

②文型表現：『日本語の学習』の会話から文型表現を抽出し、『みんなの日本語』の文型表現を基準として、両教科書の文型表現の提出順位や用例数などの相違を比較対照する。

③発話機能：トピックに表現された会話での発話機能を抽出して分析する。

### 3.3.5 調査結果

#### 3.3.5.1. 教科書の全体構成

『日本語の学習』には、11 のトピック場面があり、それぞれ「会話」「単語」「重要表現」の項目で構成され、付録の項目は「数字の言い方」がまとめられている。しかし、インストラクショナル・デザイン (ID) にある「学習目標」「練習活動」などは当該教科書に配置されていない。この点は留意しなければならない (表 12)。

表 12 を見ると、「搭乗」「座席案内」「離陸」などの 11 機内業務に関するトピックが設定されており、トピックごとに 0~3 つの会話、対応する単語、重要表現が配置されている。

「単語」は全体で 166 語あり、トピックごとに 0~36 語が配置されている。各課新出単語には、会話に出現する単語だけではなく、関連する単語も載っている。たとえば、会話で「トイレ」が新出単語として設定されているが、そのほかに「化粧室」「お手洗い」「便所」などの関連単語も配置されていることなどである。

一方、「重要表現」は全体として 37 表現あり、「搭乗」「座席」「離陸前」「安全検査」「機内サービス」「免税品」「着陸」のトピックに 3~8 の表現が配置されている。しかし、「入国書類」「異常」「案内」「アナウンス」には「重要表現」は配置されておらず、各課の構成要素が均等に配置されているとは言えない。

また、「重要表現」には慣用表現と文型表現が共存している。文型表現は「～いかがですか」「～をください」「～をお願いします」のように、目的語が設定されている表現である。たとえば「シートベルトをお締めください」では目的語 (ここではシートベルト) が設定されており、いわゆる代入練習の対象になる。

表 12 『日本語の学習』 構成一覧表

項目	構成内容											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	計
トピック	搭乗	座席案内	離陸	安全検査	機内サービス	免税品	入国書類	異常	着陸	案内	アナウンス	11
会話数	3	2	3	0	3	2	0	1	0	3	2	17
単語数	22	12	25	0	30	25	6	0	10	36	0	166
割合 (%)	13	7.2	15	0	18	15	3.6	0	6	22	0	100
重要表現	8	6	6	5	3	3	0	0	5	0	0	37
割合 (%)	22	16.2	16	14	8	8	0	0	14	0	0	100
付録	数字の言い方											

慣用表現は「挨拶」「別れ」「お詫び」などのフレーズで、たとえば、「おはようございます」「よいご旅行を」などがそれにあたる。これら慣用表現はいわば決まり文句であるが、ここには「特定の場面で必要な特定の表現を CA に暗記させる」という教科書編集者の意図が読み取れよう。

分析結果から、教科書構成はトピック場面を中心に「会話」「単語」「重要表現」で構成されているが、「学習目標」「練習活動」といった項目は配置されていない。また「会話」「単語」「重要表現」項目もすべてのトピックに設置されているわけではない。

### 3.3.5.2 単語レベル判定

表 13 は会話と単語リストを「リーディング・チュウ太」でレベル判定した結果である。全体で 231 語があり、難易度は「普通（初級程度）」レベルに判定される。レベル別では、N5 レベルから級外までの単語が含まれ、N5 レベルの単語が 124 個（53.70%）で第 1 位を占めている。第 2 位は N2・N3 レベルで 41 個（17.70%の単語）、第 3 位は級外のレベルで 33 単

語（14.30%）となっており、N4とN1レベルは第4位と第5位となっている（付録7 『日本語の学習』単語一覧表（50音順）。

表13 『日本語の学習』の単語レベル一覧表

レベル	級外	N1	N2・N3	N4	N5	合計
単語数	33	8	41	25	124	231
割合(%)	14.30%	3.50%	17.70%	10.80%	53.70%	100.00%

当該教科書には幅広いレベルの単語が含まれているが、初級レベルが多数を占めており、級外レベルは外来語や地名、専門用語が多く占めている。たとえば、「シートベルト」「東京」「洋食」などは級外レベルと判定するが、機内業務遂行では使用頻度が高い。結論として『日本語の学習』は一般的な教科書とは異なり、習得レベルよりも業務場面に配慮して各課に単語を配置しており、その点では専門日本語の特徴を示している。

### 3.3.5.3 文型表現

『日本語の学習』では、33の文型表現がリストアップされているが、紙幅の制限でその中の一部、出現頻度が2回以上の17文型を取り上げ、表14にまとめた（付録1に33の文型表現が参照できる）。出現頻度では「お～ください」「～いかがですか」「～をお願いします」が上位3位で、それぞれ10回、8回、5回の出現となっている。「～は～です(か)」「どこ/こちら/そちら/あちら」「お～ですか」などの7文型表現は少なくとも3回出現している。

表14 『日本語の学習』と『みんな日本語』文型表現対照表

文型表現	『みんなの日本語』での初出課	『日本語の学習』のトピック場面での出現	出現頻度
お～ください	第49課	案内、安全検査、異常	10回
いかがですか	課外	離陸前、免税品	8回
～をお願いします	課外	座席、離陸前、機内サービス	5回
～は～です(か)	第1課	搭乗、案内、座席	4回
どこ/こちら/そちら/あちら/どちら	第3課	搭乗、座席	4回



お~ですか	課外	搭乗、座席、機内サービス、免税品	4回
~をください	第3課	離陸前、機内サービス	3回
~でございます	第50課	離陸前、機内サービス	3回
~がございます	課外	離陸前、免税品	3回
~いただきますか	課外	搭乗、座席	3回
~円(いくら)ですか	第3課	免税品	2回
~時~分です	第4課	案内	2回
~はありますか	第9課	離陸前、免税品	2回
~くらいですか	第11課	案内	2回
~と~どちらが~	第12課	機内サービス	2回
お~ご~します	第50課	離陸前、免税品	2回
お~ご~してよろしいですか	課外	座席、離陸前	2回

次に、「~円(いくら)ですか」「~と~どちらが~」「お~してよろしいですか」などの7文型表現は2回だけの出現であるが、トピック場面によっては必須表現である。「~と~どちらが~」は「機内サービス」場面で乗客に物の選択を尋ねる際に不可欠であることがその例である、文型表現の出現頻度が高くなると場面の共通性も高くなるが、頻度が低くても特定場面で必須表現であると言える。

ところで、一般的な日本語学習教科書として汎用されている『みんなの日本語』の文型表現と対照してみると、『日本語の学習』の33の文型表現の学習順序は、必ずしも『みんなの日本語』のような積み上げ式に設定されているわけではない。たとえば「搭乗」場面では『みんなの日本語』の第1、3、50課や課外の文型表現が配置されている。

つまり、『日本語の学習』では各場面の業務を重視して文型表現がランダムに配置されているため、文型の難易度も分散している。これも専門日本語教科書の特徴といえる。

### 3.3.5.4 発話機能

本節では、会話の発話機能はCAと乗客の会話内容に分け、それぞれの発話機能を抽出して「CAの発話機能(CAは話者)」、「乗客の発話機能(CAは聴者)」に再分類して分析する(表15)。『日本語の学習』は、主にCAが機内業務を遂行するために設定される教科書であ

り、CA が発話者として「尋ねる」「返事」「声かけ」をする機能だけでなく、場面状況によって「勧誘」「説明」「依頼」などやり取りを伴う発話機能もある。

表 15 『日本語の学習』 発話機能出現頻度一覧表

CA の発話機能 (CA は話者)			乗客の発話機能 (CA は聴者)		
機能	トピック場面 (出現頻度)	出現割合	機能	トピック場面 (出現頻度)	出現割合
返事	座席(3)免税品(3) 時間(3)天気(1) その他(10)	20(33%)	返事	座席(1)新聞(1) 飲み物(3)食事(1) 免税品(3)その他(4)	13 (56%)
尋ねる	座席(1)新聞(2) 飲み物(4)免税品(3)	12(20%)	尋ねる	座席(1)新聞(2) 免税品(3)時間(2) 天気(1)	9 (39%)
声かけ	その他(11)	11(18%)	声かけ	その他(1)	1(4%)
説明	新聞(2)飲み物(1) 免税品(3)その他(1)	7(11%)	/		
依頼	荷物(1)飲み物(1) 食事(1)	3(5%)			
許可	荷物(1)食事(1)	2(3%)			
勧誘	その他(2)	2(3%)			
確認	座席(1)荷物(1)	2(3%)			
勧告	座席(1)	1(1%)			

「CA の発話機能」は CA が発話すること、つまり話すための会話内容で、「乗客の発話機能」は乗客が話し、それに対して CA が受け答えをする、という設定である。つまり、言語技能の面では、CA は話者として「話す」技能だけでなく、聴者として乗客からの返事や尋ねられた内容を理解するための「聞く」技能も求められることになる。

分析結果では、「CA の発話機能 (CA は話者)」には「尋ねる」「返事」「説明」などの 9 つの発話機能があり、「返事」は 20 回 (33%) の出現頻度で第 1 位、「尋ねる」と「声をかけ」は第 2 位と第 3 位で、それぞれ 12 (20%) と 11 (28%) の出現回数である。「説明」は上位 3 位の機能より少なく、7 回 (11%) である。「勧誘」「依頼」「許可」「確認」「勧告」は、いずれも 5 回以下の出現頻度となっている。発話機能の配置場面を見ると、トピック場面に共通する発話機能もあれば、場面独自の機能もある。たとえば「座席」と「免税品」

場面を見ると、「尋ねる」と「返事」の発話機能が共通してあるものの、「確認」と「勧告」機能は「座席」場面にしか配置されていない。

一方、「乗客の発話機能（CAは聴者）」には表13のように「尋ねる」「返事」「声かけ」の3つの発話機能があり、「返事」は「尋ねる」より高く、13回（56%）、「尋ねる」は9回（39%）の出現頻度を示している。「声かけ」は1回（4.3%）だけの出現となっている。

### 3.3.5.5 まとめ

『日本語の学習』の分析結果を以下にまとめて述べる。

#### 1) 教科書の構成

場面トピックで構成され、それぞれに「会話」「単語」「重要表現」項目を配置しているが、全課に全項目が含まれるわけではない。

#### 2) 単語レベル判定

単語の難易度を判定すると初級中心レベルであるが、N5から級外までのレベルの幅広い単語が含まれている。

#### 3) 文型表現

文型表現では33個の文型表現があり、「いかがですか」「～を～ください」の文型表現の出現頻度が多くを占めている。『みんなの日本語』と対照すると、文型表現の学習順序は積み上げ式ではなく、場면을優先しランダムに配置する特徴が現れている。

#### 4) 発話機能

発話機能から見ると「CAの発話機能」と「乗客の発話機能」場面があり、「尋ねる」「返事」「声かけ」機能は両者に配置されているが、「勧誘」「説明」「依頼」の機能はCAの業務場面状況にのみに設定されている。

以上の分析結果から見ると、『日本語の学習』は専門日本語教科書として単語レベル、文型表現などの構成が一般的な日本語教科書とは異なり、「機内場面で業務の遂行」という特定目的を達成するため編集されていることが確認できる。

## 第4章 現役 CA のための日本語コース構築

本章では、CA のための日本語教育において「現役 CA」段階で、現役 CA のための日本語コースへの構築するため、「現役 CA の日本語学習ニーズ調査」、「現役 CA の支援オンライン日本語教材である生活日本語教材考察」、「語用論の視点から「頂戴」語義の考察」の3課題（以下を日本語コース構築I、II、IIIを略す）として明らかにする。

4.1 日本語コース構築 I（現役 CA の日本語学習ニーズ）

4.2 日本語コース構築 II（現役 CA の支援オンライン日本語教材）

4.3 日本語コース構築 III（語用論の視点）

## 4.1 日本語コース構築I (現役 CA の日本語学習ニーズ) :

題目 :

CA のための日本語コース構築における日本語ニーズ調査

—台湾 C 社の現役 CA を中心に—

### 4.1.1 はじめに

世界各地の航空会社では、ホスピタリティの立場から外国人乗客への言語サービスを満足させるため、新人 CA<sup>8</sup>に対して外国語訓練コースを行っている。各国乗客への対応という CA の職業的特色が多言語研修として意識されていることがわかる。

台湾 C 社 (仮名) でも同様の日本語訓練の取り組みが行われている。しかし、新人 CA に向けては義務的に短時間受けさせる一方、勤務を始めた現役 CA に対する日本語の再研修コースを行うことはないのが現状である。この日本語訓練制度に対する結果について、羅 (2017) によれば、現役 CA は機内での言語使用について、「英語」と「日英ミックス」という日本語と英語の交じりで業務遂行することが多く、日本語使用にある程度困難を感じているとの現状を明らかにしている。すなわち、新人 CA は日本語訓練を受けたにもかかわらず、勤務をはじめて現役 CA になると、機内での日本語使用は、個人よっても異なるが、多くないということである。

一方で、専門日本語教育の特色には「時間の制限」、「言語知識の学び順序」等があるが、CA のための日本語教育もその 1 つとして見ることができる。ただし、現役 CA は専門職ではあるが、日本語運用レベルは初級、初級未満と認識しているものがほとんどである (羅 : 2017)。

---

8 CA という職業名は和製英語である。Cabin attendant (キャビンアテンダント) を略して CA と呼ぶのはよく知られているが、正しい英語では Flight Attendant (フライトアテンダント) や Cabin crew (キャビンクルー) という (出典: 福岡ホテル・観光&ウェディング専門学校 HP)

このように、航空会社は CA に日本語で機内業務を遂行するため、新人 CA に対する義務的研修と並んで、現役 CA に対しても実務的な日本語使用経験を通して、効率的、効果的な日本語に関する再研修支援等の体制をする必要があるのではないか。

そこで、筆者は現役 CA の日本語再研修コース構築を研究課題とし、そのために 5 名の現役 CA を調査協力者として日本語ニーズを明らかにすることにした。質問内容は次のとおりである。

- ①現役 CA の日本語背景及び使用経験
- ②現役 CA の継続学習ニーズ
- ③コースの内容、等

## 4.1.2 先行研究

### 4.1.2.1 「現役 CA」の定義と日本語教育

CA のための日本語教育では、「日本語養成」、「日本語訓練」、「日本語支援」の 3 つの教育段階が考えられる (2.1.4 に掲示)。各段階に従って、「候補 CA」、「新人 CA」、「現役 CA」とすることができる。「候補 CA」とは、台湾のいくつかの大学で開設されている航空運輸学科等における学生の CA 候補者を指す。ここでは日本語の基本的な学習を行う。

次は「日本語訓練」段階で、会社に採用されたばかりの「新人 CA」が、厳選された機内業務場面の表現を、短期間に教師、同期生とのやりとりを行いながら学ぶ。この段階では日本語能力がある CA もいれば、ゼロレベルもいる。機内などの場面シラバスで決まり文句を中心に学習することになるが、専門用語だけでなく、接客用語など待遇表現も含まれる。このような「新人 CA」は必ずしも「候補 CA」を経ているわけではない。つまり、「新人 CA」は大学の航空運輸学科卒業生とは限らず、したがって日本語学習経験者でないことも多い。

「候補 CA」も「新人 CA」もそれぞれ独立した存在と言えるが、次の「現役 CA」は必ず「新人 CA」を経験している。「現役 CA」とは、実際に勤務をはじめ、その後も航空業界で継続して勤務している CA を指す。この段階では、日々の業務を通じて日本語使用の場面と相手が「候補 CA」「新人 CA」より格段に広がっている。訓練時とはちがって「現役 CA」になると、年齢や性別、方言など多様でリアルな日本語と接することになり、業務場面では極めて実践的な日本語使用が求められる。しかし、当然ながらそれへの十分な対応が日本語でこなせるわけではなく、トラブルが生じることが予測できる。特に、日本語の基礎がない CA は「新人 CA」で限られた時間の訓練を受けていても、日本語対応はほぼ不可能と言える。複雑な日本語話者乗客対応のために、「現役 CA」には日本語運用力が必要で、その支援がより重要になる段階である。しかし、現実には会社による訓練は「新人 CA」段階のみで、「現役 CA」段階に対するものはない。

このように CA のための日本語教育といっても、実践現場に送り出す段階の人材育成としての言語教育（「候補 CA」「新人 CA」に対するもの）と、その後、職場での勤務年数を重ねる中で日本語との接点を持ち続ける「現役 CA」とでは、言語学習上でのニーズに相違が予想できる。CA のための専門日本語教育を考えると、「現役 CA」に視点を当て、機内現場の日本語実践体験に基づいて、業務の上での日本語のトラブルやニーズが何であるかを明らかにすることによって、結果的に「新人 CA」に対してもよりよい研修内容を構築する可能性も生まれてくる。その意味でも「現役 CA」の日本語運用実態やニーズ調査は、重要かつ必要な、さし迫った課題となっている。そこで、以下のようにこれら課題に取り組むため調査研究を行った。

#### 4.1.2.2 航空業務従事者に関する外国語ニーズ研究

本節では、航空業務従事者である CA、スタッフ等のための外国語教育に関する先行研究として、Hilmi(2019)、Tangniam (2006)、真島 (2011) を取り上げ検討する。



はじめに、Hilmi(2019)は、インドネシア籍の CA 英語課程を構築するため、学生、「現役 CA」をインタビュー対象としてニーズ調査を行っている。この中で「現役 CA」の英語使用場面は機内での「乗客への対応」、「インターフォンの使用」、「書類の記入」等の場面だけでなく、会社、空港、ホテル等の機内以外の場面も英語使用している。言語技能では、「聞く」、「話す」、「書く」、「読む」の言語技能を備えることが必要だとしている。

次に、Tangniam (2006)には、空港地上スタッフ（タイ籍）の英語ニーズ調査があり、それによると「乗客のニーズ」、「苦情」、「謝り」、「説明」等の「話す」、「聞く」技能は「読む」、「書く」より使用頻度が高いと示している。それにもかかわらず、乗客の表現、アクセントなどの「聞く」と文法規則や待遇表現など「話」技能の困難さに直面しているということである。

これに対して、真島（2011）による日本語母語話者空港地上スタッフの中国語ニーズ調査結果によると、70%のスタッフのうち航空に関する中国語コースの参加者はほとんどいない。言語技能については、Tangniam (2006 前掲)の結果と同様に「聞く」、「話」技能が高い使用順位となっている。また、空港地上スタッフは中国語が理解できない場合、双方のコミュニケーションに支障が起き、サービス効率も低減されることから、中国語能力の必要性を強調している。

このように、各国籍の航空業務従業員が各国の乗客と対応することを想定して、英語、中国語等の外国語研修が設けられていることから、CA という職業と（英語、さらにそれ以外の）複数の外国語の習得は切り離せないことがわかる。言語技能では「聞く」、「話す」が重要となっているが、外国語の言語知識や習得は非母語話者にとって常に困難があることも挙げられる。ただし、このように CA の外国語研修に関する研究はあるものの、台湾籍である「現役 CA」の日本語使用場面や日本語ニーズに関する研究はあまり見られない。

以上の研究を踏まえて、ニーズ分析のフレームワークや航空業務に関する質問紙の内容を参考にし、台湾における C 航空会社の「現役 CA」の日本語学習ニーズ調査を行った。

### 4.1.3 調査方法

本調査では、台湾における C 航空会社の「現役 CA」（以下を協力者に略す）を調査対象に、日本語学習ニーズとそのコースの期待を探るため、半構造化インタビュー方法を用いた。インタビュー調査内容の質問作成では、真島（2011）の質問問題を参考し、協力者の背景により質問を「個人情報」、「日本語使用する経験」、「コースへの期待」の3つの部分に分けて作成した。また、コロナ禍の影響（2022年現在）により、面談によるインタビューは避け、Zoom と Webex というオンライン会議のアプリケーションを用いて、オンラインでグループ及び個人の形式で中国語によりインタビュー調査を行った。インタビュー内容は、3つの部分に分けた。それぞれの質問内容を以下に述べる（表16）。

表 16 半構造化インタビュー調査内訳表

項目 協力者(性別)	インタビュー時間	インタビュー場所	アプリの使用	録音時間
F1(女)	2022年01月04日	オンライン	ズーム アプリケーション	80分
F2(女)	2022年01月11日			25分
F3(女)	2022年5月3日	オンライン	Cisco WebEx	65分
F4(男)	2022年5月10日	オンライン	Cisco WebEx	65分
F5(女)	2022年5月19日	オンライン	Cisco WebEx	65分

第1部分では、①協力者の勤務年数、②入社する前の日本語背景③協力者の新人段階で日本語訓練の内容や感想について個人情報である。第2部分では主に現役 CA 段階で④日本語使用経験や⑤継続学習動機について内容である。第3部分はコースへの期待内容で、協力者は⑥学習したい内容や⑦コースの期待についての内容であり、インタビューの質問内容を作成した。

インタビュー調査をする際に、協力者に対して調査の目的および、学術論理に関する内容を述べ、許可を得てから録音を行った。そして録音データから文字化の手続きをした(付録4と付録5に参照)。

文字化について、本研究は、協力者の日本語学習ニーズに関する記述内容を着目し、質問に関連する記述を取り上げて分析する目的とする。そして、インタビューする際に、すべて中国語で行うため、会話分析する際に文字化に注目する規則を簡略する。したがって、文字化に関する表記規則については「発話者」、「発話番号」、「発話内容」を簡略化とする。たとえば、「発話者」について、協力者を Flight Attendant という頭文字の「F」にコードとして、順位を数字1から5までの配列をした。

「発話内容」についても「笑い」、「沈黙」、「表記方法」などの規則を省略する。文字化したデータは KJ 法の概念を援用し、協力者から類似の内容をグループにわけ、グループの中に相似な内容を再分類し、コードをつけて内容を分析する。録音データは中国語で文字化にして、関連記述を引用する際に筆者は中国語を日本語に訳する。

#### 4.1.4 結果

##### 4.1.4.1 調査協力者のプロフィール

協力者5名のプロフィールを表17にまとめた。5人協力者の母語はすべて中国語である(表17)。この中で、F3は「韓国語」組<sup>9</sup>として主に韓国の運航便に勤務しているにもかかわらず、「新人CA」段階において地上訓練コースに「韓国語」の言語訓練ではなく、「日本語」訓練コースを受けなければならない。

「勤務年数」を見ると、F4だけで7.5年の勤務年数になり、ほかの協力者は少なくとも17年以上の勤務年数となって、エコノミクラス、さらに、ビジネスクラスの「勤務クラス」

---

9 C社のCAの編成は「外国語母語CA」と「母語CA」に分けられている。この中で、「外国語母語CA」は「タイ語」、「ベトナム語」、「日本語」の母語CAが編成されており、「母語CA」には外国言語ができる母語CAを「日本語」、「イタリヤ語」そして「韓国語」組を組織することがあり、フライトに該当の言語を対応することができる。

資格も持って、乗客へ個別のニーズを対応する際に、言語使用場面もエコノミクラスより多くなっている。それに対して、F4だけがエコノミクラス勤務資格しかもっていない。

表 17 協力者の内訳一覧表

項目 協力者	勤務年数	勤務クラス <sup>10</sup>	母語	入社前の 日本語学習歴	日本語能力評価 <sup>11</sup>
F1(女)	27年	B/C	中国語	なし	A1～A2レベル
F2(女)	25年	B/C	中国語	なし	A1～A2レベル
F3(女)	17年	B/C	中国語	なし	A1未満
F4(男)	5+2.5年 <sup>12</sup>	E/Y	中国語	0.5年	A1～A2レベル
F5(女)	24年	B/C	中国語	1年	A1～A2レベル

表 17 協力者の内訳一覧表に示した「日本語能力評価」は、協力者が自分自身の日本語運用能力を評価したものである。5人のうち4人はA1レベルからA2レベル程度の自己評価が見えてきた。一方で、A1レベル未満の程度と返答している協力者もいる。たとえば、F3協力者は日本語能力分類表の表現例を断片的な単語で返答し、A1レベルさえもないと自己評価をしている。

---

いま、私は”いらっしゃいませ”のような簡単な慣用句さえ話すことができない状態です。(SM210 - F3)

---

下節では、「日本語の訓練」、「日本語使用と継続学習ニーズ」、「コースへの期待」について述べる。

10 勤務クラスコードについて「B/C」はビジネスクラスで、「E/Y」はエコノミークラスの省略コードである。

11 日本語能力評価基準は協力者の日本語配慮に、「中華民国僑務委員会」により「CEFR 能力分級表」に基づき、記述文を A1,A2,B1 に分け、それぞれの記述文の下に機内に関する用語用語例を取り上げて評価することとする。たとえば A1 レベルは「こんにちは」、「いらっしゃいませ」などの慣用句を基準としている。(付録 6 にも参照)

12 F4 協力者の勤務年数は入社から 5 年目に会社をやめ、2 年半前に新人 CA として採用されていることで、勤務年数を 5+2.5 年と表記している。

#### 4.1.4.2 日本語の訓練

「日本語の訓練」について、5人の協力者が「新人 CA」段階で日本語訓練コースを受けた際、どんな内容があり、どんな印象が残っているかを聞く質問である。5人協力者の回答から、【内容の変化】、【訓練の記憶】、【訓練の効果】のコードが得られた。

【内容の変化】では、「訓練時間数」と「50音習得」に関する研修内容の変化がみられた（研修内容の一部省略等）。具体的には、「訓練時間数」の変化では、会社業務の拡大等の方針に応じて、日本語訓練コースの時間数も変更している。たとえば、F1等の協力者が受けた1990年代では、2ヶ月の地上訓練で週に4時間、合計32時間の日本語訓練コースであった。しかしF4によれば、日本語訓練時間は短縮して、週に4時間を1ヶ月間となり、「50音の習得」は、訓練開始前に「50音テスト」を行う方針に変更してきたと述べている。

---

授業前に先生から50音を覚えておくように言われました。（中略）授業が始まると、まず50音のテストがあった。「はい、50音をテストします」と。（SMF4-37）

---

つまり、協力者の勤務年代（新人 CA 段階の時期）により、会社の方針にしたがって訓練コース時間も変更されている。訓練中に50音の習得からはじめた時期もあれば、訓練が始まる前に50音を自習しておき、授業開始前にテストを行うことも見られる。

【訓練の記憶】では、協力者にとって日本語訓練は義務的に受けさせられたことで、日本語を勉強する記憶は「苦痛の記憶」が多いことがわかった。日本語基礎がないF1は「50音」の「平仮名」、「片仮名」を覚えることが困難であり、F2は日本語コースを強制的に受け、必死に暗記したという記憶が残っている。

---

前に日本語基礎がないので、「あいうえお」さえ暗記しようもできなくて、平仮名、カタカナも区別できなかったです。(GMF1-190)

そのとき、みんなは日本語コースを強制的に勉強したと言えるでしょう。(SMF2-8)

訓練の内容の半分は難しかった。長い。句が長いです。たとえば、「まもなく離陸いたします。背もたれ、テーブルを戻して...」本当に長すぎて、難しかったよ。「まもなく離陸いたします...」で、「シートベルトをお締めください」を言うとき、なぜ「まもなく離陸いたします」と言わなければならないのですか。私にとって、「シートベルトをお締めください」だけでいいじゃないですか。(SMF5-52)

---

一方、基礎がある F5 は、基礎があるといっても教科書の「安全検査」の場面で、乗客に「シートベルトをお締めください」と指示する前に、「まもなく離陸いたします」という理由の説明が設定されていて、一つの会話が長く、覚えることが容易ではなかったと述べている。つまり、乗客に何かの指示をする前の理由説明が多く、会話内容も長くなっており、基礎がある CA でも文の長さが理由で覚えることは容易ではないということである。

【訓練の効果】では「日本語対応が無理だった」、「勤務する際には（日本語を忘れ）もう覚えていなかった」と返答している。F1 は当時の年代で、勤務ベースでは日本線（台湾（高雄）－日本間の路線）がなく、日本語使用機会もなかったという。

---

まあ、無理でしょう。特にそのときは高雄ベースに所属し、5年の勤務期間で日本線はほとんどなかったみたいですね。(GMF1-42)

日本語は学生時代から勉強するわけではないので、日本語も中途半端で、暗記で覚えてパスしたけれど、勤務を始めるともう全部忘れてしまったんです。

(GMF2-23)

訓練コースに合格してから、次の段階に行くため、暗記、暗記しかありません。自分に覚えさせる方法で、ゼロから 0.5 レベルに進んでいったように、少しだけ (の表現) で日本語を話しました。(SMF3-48)

教科書の内容は機内でとても実用的だと思います。「こちら、どうぞ」、「こちらは通路側の座席です。」とか、「どうぞ、ごゆっくり」などです。でもたとえば、「申し訳ございません」というフレーズは大学時代には出てこなくて、「すみません」のほうがよく使っていました。日常生活のことばではないでしょうね。(SMF5-47)

---

また、F2 によれば、地上訓練するとき暗記したにもかかわらず、日本運航便に勤務する際には、忘れてしまっているということである。これに対して、F3 は自分の日本語力が伸びたという効果もあると述べている。

一方で、F5 は、「教材の実用性がある」と、機内場面に応用できる表現は実用性があるが、訓練教科書にある「申し訳ございません」という慣用表現と、一般的な教科書にある「すみません」の表現とは異なる印象があると返答している。言い換えれば、協力者は日本語の基礎があるといっても、会社用の教科書の内容や表現は学校の日本語教科書とは異なる特徴があり、学校での習得内容は必ずしも日本語訓練内容と一致するわけではないということである。

#### 4.1.4.3 日本語使用場面

日本語使用場面の結果は、「公的場面」、「私的場面」に分けることができる。「公的場面」とは協力者が勤務する際に日本語で業務を遂行する場面である。それぞれ、「搭乗」、

「機内サービス」、「免税品」等の場面で乗客とのやり取りすることを指す。「私的場面」とは「公的場面」以外の場面、つまり、業務を遂行しない場面を「私的場面」の範囲とする。たとえば、業務に応じて勤務期間中に日本で泊まる際、あるいは休暇を取る際などに日本旅行する場合、ホテルのフロント、レストランの店員、さらにドラッグストアの店員などのやり取りする場合は「私的場面」を範囲としている。

一方で、「公的場面」で日本語母語話者の日本人 CA（同僚）、地上職員にも日本語でやり取りする場合もある。上下関係を考えれば、日本人 CA 等の日本語母語話者は人間関係の距離が乗客より親しいため、「私的場面」に属する。それで、本研究は乗客とのやり取りする場面を「公的場面」と狭義の定義とする。「私的場面」は、乗客以外の日本語母語話者とやり取りする場面を「私的場面」としている。

#### 4.1.4.3.1 公的場面

「公的場面」において 5 人協力者は「日本語」あるいは「英語」、さらに「日英」という日本語と英語交じりの複数言語で対応している。この中で 5 人のうち 4 人は英語を使用することが多く、日本語を使用する場合は限られた日本語だけであって、英語交じりで業務を遂行していることが分かった。

---

理由の説明の時に直接的には英語で説明しますね。でも、私の経験から、説明のケースはあまり多くないと思います。(GMF1-58)

機内サービスの時に基本的には英語で対応するが、もしお客様がずっと日本語で返事すれば、何が欲しいかぐらいは理解できますね。(GMF2-21)

私は勤務を始めるとき、地上訓練で学んだ日本語表現を、ぼろぼろな日本語で話すんですけど、お客様はチキンかビーフかは、ぼろぼろの日本語でも聞いたら、たぶん分かるでしょう。(SMF3-49)



自己紹介の時、まず、日本語で自己紹介してから、英語で「これは私ができる日本語だけで、もう限界です。ありがとうございます。」と、限られた日本語能力だという説明を加えてお客様に話します。(SMF5-77)

私はもし日本語ができるならば、もちろん日本語で対応します。ときどき英語で日本人お客様に対応する場合がありますが、対応するときに、日本人お客様と分かっていたら、わざわざ英語で対応しないです。(SMF4-66)

---

たとえば、F5 によれば、日本語で「自己紹介」だけは話せても、それ以外はすべて英語で対応するということである。また F3 は地上日本語訓練を受けたものの、実際の場面で下手な日本語で対応しても、乗客は F3 の話す内容がなんとなく理解できるという。

一方で、日本語で対応する協力者もいる。F4 は自分自身ができる日本語能力を前提として、基本的に日本語で対応するが、わざわざ英語で対応する場合はあまりないと述べている。協力者は機内業務を遂行する際に、地上日本語訓練は受けたが、実際の勤務の際に、すべて日本語で対応することができる協力者は多くなく、英語で対応する協力者の場合、限られた日本語を加えることで、複数言語で乗客に対応していると述べている。

限られた日本語使用の理由として、「よいホスピタリティ」、「相手の英語の配慮」、「効率的サービス」、「自尊心（中国語訳：虚栄心<sup>13</sup>）」等が挙げられ、協力者に言語使用理由があることがわかる。

---

<sup>13</sup> 中国語の「虚栄心」の意味を『漢典』で調べると、「對虚榮的渴求心理;對自身的外表、學識、作用、財產或成就表現出的妄自尊大;對錶揚或讚美的渴求。(見榮えをはる欲望。自分の外見、知識、作用、財産あるいは業績に誇大な見栄えが見られ、相手に褒められることを求める。)(筆者自訳)」と定義されている。字面を一見すると、マイナスのイメージを与えるが、実際の場面では話し手が自らのものごとについて「虚栄心」の心理があることを聞き手に伝える際には、字面的の語義を超え、社会言語である人間関係の構築のもとに、自分のものごとを謙遜する意味を表すと考えられる。つまり、話し手が自らのものごとに対して「虚栄心」と表現した場合、聞き手から話し手のものごとにプラスの意味が加えられることになる。F5 の場合は CA という職業により、複数言語のレベルは高いわけではないが、機内で多国籍の乗客へ該当の言語で対応することに自分の誇りという内面的な満足心理を形成していると考えられる。

<https://www.zdic.net/hant/%E8%99%9B%E6%A6%AE%E5%BF%83> 検索日:2023.03.18

---

もうちょっと日本語を勉強したら、自分の誠意を伝えることができる。でも、多くの話にはできないけど、乗客に自分が努力して話す気持ちを伝えたいのです。(GMF2-172)

日本語で対応することは乗客との気まずい思いを避けることができるが、サービスの時間が長くなってしまう。日本人乗客はあなたが外国人で日本語を話せば、あまりものごとを要求しなくて、あなたの言うことを理解して答えてくれる。そしたら、このサービスをすぐに完了することができる。(SMF4-67)

これは「虚栄心」でしょうか。(中略) 私たちは常にたくさんの言語をスイッチすることがあって、その時、隣に台湾人乗客は私の多言語でスイッチすることを聞けば、あの目が……。そして、その時、タイ語も話せるので、機内で英語、日本語、タイ語、中国語を交じりでサービスをやっている。(SMF5-210)

---

F2 はおもてなしの気持ちをもって、乗客に自分ができる日本語を運用して、乗客への言語サービスを満足させたいという気持ちを伝えたいことである。そして、F4 によれば、「効率的なサービス」の理由を述べ、日本人乗客の英語能力を配慮した場合、英語より日本語使用のほうが1人の乗客へのサービス時間が短縮するということである。そして、自分自身の心理的な満足の原因も見られている。F5 によれば、機内サービス際に、「英語」、「日本語」、さらに「タイ語」等の言語を操って、業務することに乗客からの憧れの目が寄せられることがあり、自分自身も満足という内面的心理もあると見られる。

一方で、F3 は自分が「下手な日本語」や限られた飛行時間で個々の乗客へのサービス業務を遂行することが必要なため、日本語を使うと「時間を無駄にする」という理由で、すべて英語で対応すると述べている。

---

日本語ができないので、下手で断片的な日本語を絞り出すと自分はずらくなり、聞き手も聞きづらはずでしょう。機内でサービスするとき、下手な日本語でお客様と時間を無駄にするんですね。(SMF3-51)

---

つまり、協力者はすべて英語での対応となるはずだが、おもてなしの配慮で「限られた日本語」を使用して乗客への言語満足やよりよいサービスを提供するだけでなく、自己満足も得られる。一方で、日本語で対応することで時間の節約をもたらす。その反面、下手な日本語で話すと時間を無駄にするという理由により、すべて日本語で対応したり英語で対応したりするという業務遂行の考えで、どの言語を使用するかを決める協力者もいる。

次に、協力者は機内業務を遂行する際に、すべて日本語で対応するわけではなく、代わりに英語で対応する際、乗客が理解できない場合はどのようなストラテジーを運用しているのだろうか。さらに、協力者たちは乗客から「社交的なおしゃべり」、「観光」、さらに「政治問題」等の機内業務以外の話題と機内で出会うことがみえてきた。

---

お客様は時々CA としゃべることが好きだけど、お喋りの内容は飛行機とか、機内とか関係がなく、大事なことじゃないかもしれないが、何をしゃべるか全然わからないです。(GMF1-204)

機内で時々はお客様が政治の話題をおしゃべりしたいとき、日本語が全然できないです。(SMF4-62)

お客様は入国の手続き、あるいは台北で美味しい店とか、観光地とかの業務以外の質問や話題があるとき、私は日本語を代わりに紙を使って、漢字を書いてお客様に理解を求める場合もあります。(SMF5-171)

---

これらの話題は協力者の日本語能力を超えて、知識を持っても、日本語で対応することができない状態になっている。この場合は5人の協力者は「日本語母語話者の日本人同僚を呼ぶ」というストラテジーを運用することが共通である。たとえば、F4は乗客からの質問を返答する際に、説明が必要な場合は日本語母語話者日本人同僚を依頼するストラテジーを運用している。

---

もしお客様からの質問に対して複雑な説明があれば、内容は日本人同僚を任せて、お客様に説明します。(SMF4-97)

私の習慣は日本人同僚を任せて、お客様に問題を解決します。その後、日本人同僚に先、お客様は何の問題ですか、なぜ、どこかわからないかを知りたいのです。そのところの日本語を補強したいです。(SMF5-186)

---

また、「日本語母語話者の依頼」だけでなく、日本語を習得して、補強することも見られる。F5によれば、乗客からの質問が理解できない場合、日本語母語話者の日本人同僚に依頼して解決した後で、自分が理解できなかった日本語を確認し、日本語の弱点を補強すると述べている。つまり、協力者は実際の機内場面で業務遂行をしながら、日本語を習得するケースもあるということになる。

#### 4.1.4.3.2 私的場面

「私的場面」において、協力者からの返答結果を見ると、「旅行」と「趣味」場面に行けることができる。「旅行」場面には「温泉旅館」、「買い物」、「食べ物」、「交通」、「クーポン券」等の場面がある。「趣味」場面には、「SNSスタンプ」、「アニメ」の趣味がある。

【旅行】場面からみると、協力者は店員、旅館スタッフ等の日本語母語話者とやり取りする際、日本語基礎がない協力者は「英語」の使用がほとんどである。【私は日本に旅行す

るときに全部英語でやり取りしますね。」(SMF3-66)。基礎がある協力者は「日本語」また「日本語」と「英語」交じりで使用する場面が見えてきた。

---

旅行するとき、基本的に簡単な英語でやりとりすれば、店員は断片的な英語や英語ができる店員に助けてもらって解決するので、問題ないとおもわれるけど、ある温泉旅館に泊まったとき、スタッフは基本的な英語さえできない状態でした。(SMF3-70)

たとえば、温泉旅館のスタッフでしょう。スタッフは日本語でしかコミュニケーションできなくて、英語も全然通じない状態ですね。それで、自分が日本語を勉強すべきだと思いました。(GMF1-136)

はい、旅行するとき大半は日本語をつかいます。本当に難しい時は、英語と日本語交じりでやり取りします。その場合、たとえばレストランで店員さんは「英語のメニューはいかがですか」と聞きます。(SMF5-204)

ある旅行のとき、関空行きの電車がある駅で切り離れることがあって、なぜ車内の客が全部降りるか、関空行きじゃないかと思ったとき、駅員がきて、英語ができない状態でいろいろ話したんだけど、全然わからなくて、なんか私に早く降りて関空行きの車両に乗ってくださいという意味を伝えたいと言っているように思ったんです。(SMF5-223)

---

これらの場面において、協力者は日本人母語話者の英語能力や説明内容によって理解できないという言語のトラブルも生じていることが分かった。たとえば、F1とF3は同じく温泉旅館に泊まる際スタッフとやり取りすることやF5は電車の切り離れ態勢が理解できなく違う車両に乗ってしまうトラブルが生じている。一方で、日本語トラブルというより、日本語の学習機会を得るとF4協力者は述べている。

---

毎度、日本人との対話は日本語の学習じゃないでしょうか。たとえば、あるとき、鯛焼きを買うときに、店員に「[五つ] ください」を頼んだけど、店員が「[5 個] ですね」と確認することで、鯛焼きの計算単位は「~つ」じゃなくて、「~個」だと分かったという記憶がありました。(SMF4-105)

---

協力者は現実の日本語社会との接触から、英語があまり通じないという現実や日本語でのやり取りのトラブルに出会い、また教科書の日本語を現実の日本社会で実践することで日本語を再学習する機会も得られる。

【ストラテジー】これらの場面でトラブルに出会った場合、協力者は「付箋」、「スクリーンショット」、「ジェスチャー」さらに「インターネット」等のストラテジーを運用して、それぞれの目的を達成していることがみられた。

---

旅行する前に同僚からおいしい店とかおすすめ料理とかの情報を集めて、写真をスクリーンショットしておいて、店に行ったら店員さんに写真を出して、「これ、これをください」という方法をよく使っていますね。」(SMF3-146)

旅行するとき、紙やペンをもっています。たとえば、昔は旅行のガイドブックしかないでしょう。そのときブックの観光地や店を「どこ」や指をさす方法で相手に理解します。(SMF5 - 195)

---

F3 は日本語使用せず、旅行する前に料理の写真をスクリーンショットしておいて、レストランの現場で店員に見せて、注文するというストラテジーを用いるという。

以上から、協力者は「現役 CA」として、機内で乗客と日本語を媒介にして接点を持つだけでなく、仕事と関連し、あるいは「旅行」、「趣味」のプライベートの時間を利用して現

実の日本語社会（日本語、日本人、日本文化など）と触れる機会を多く持つ職業人であることがわかる。そして「公的場面」であれ、「私的場面」であれ、これらの日本語使用や日本社会との接触経験の多さ（時間的な長さや場面や種類の多様性）を通じて様々な気づきを得られる職業人だと言える。

これを踏まえ、それらと日本語継続学習動機との関連性が「現役 CA」にあるのかについて調べることにした。下節に述べる。

#### 4.1.4.3.3 継続学習動機

協力者 5 人には、「公的場面」と「私的場面」での言語使用経験を通して日本語の「継続学習動機」が生じている。協力者によって、「公的場面」だけでなく、「私的場面」も含まれ、それぞれ異なる目的としての学習動機があることが分かった。

「公的場面」では、F1 は日本語母語の同僚の翻訳なしに自分で日本語対応したいという学習動機があり、そこには「自律性」がみられる。F2 は自分の誠意を表したいため、できるだけ日本語を相手に伝えたいという「よいホスピタリティ」の学習動機がある。

---

もしできれば、お客様に私の話す内容が理解できるような自律的に日本語で対応ができると思います。たとえば、業務遂行するときね。(GMF1-110)

勤務を始めるとき、お客様とやりとりすることが大変難しいです。日本語をもうちょっと勉強したいのは自分の誠意をお客様に伝えたいから。たくさんのお話ができるわけではないけれども、日本語で対応することに努力している気持ちを表したいです。(GMF2-172)

---

「私的場面」では日本語母語店員と交渉したいという動機がみられる。たとえば、F1 は温泉旅館のスタッフの発話が理解したいという「スタッフからの発話理解」から学習動機

づけている。F4 は「改めて、基礎日本語能力を強化したい」という言語能力を伸ばす学習動機づけも見られる。

---

もちろん日本語を勉強し続けていきますよ。もし自分の日本語能力レベルが伸びるなら勉強し続けます。(SMF4-110)

---

一方、継続学習動機があっても、短時間の動機づけや現実の制約によって、継続学習意欲が左右されることも見られる。たとえば、F3 と F5 によれば、ものごとと出会ったとき、「日本語ができればよい」という短時間の学習動機づけはあったが、その後の時間の流れによって、継続学習動機が消えてしまったという。

---

ときどき、ものごとを知りたいとき、もし日本語ができればよいかなあと考えています。あるいは、日本人とやりとりができない場合、自分は日本語ができればよいですね。でも、その思いはそれらの場合があった時だけですね。(SMF3-156)

「毎度、日本線をやってから、まじめに日本語を勉強しなければならないんですけど、2、3日後、その動機も消えてしまうことです。」(SMF5-207)

「20年前、オンラインコースはなかったの。昔はすごくまじめで結婚もしてないし、何か学びたいと思ったので、ある塾に聞いてみたら、安いコースだと決まった時間しか参加できなかった。私たちの(時間的に不規則な)仕事の原因で、学ぶことはなかなか難しいです。」(SMF5-213)

---



F5によれば、時代背景やCAという仕事の制約要因が継続学習を左右している現実も見られる。このことから、個人の短時間での学習意欲やCAという職業の不規則な時間の制約が、継続学習動機があっても学習意欲を低減させている要因だと考えられる。

#### 4.1.4.4 コースへの期待

協力者を対象とした日本語学習コース（「想定コース」）を仮定した場合、それに参加するかどうか、【コースへの期待】の質問内容を尋ねた。内容について、まず筆者が協力者のインタビュー調査から日本語使用場面を抽出し、「公的場面」と「私的場面」に分けた。

「公的場面」では主に機内用語で、「私的場面」では、「旅行」、「趣味」、「言語知識」の場面としている。これらの場面にに基づき協力者のニーズごとに「想定コース」を構築し、協力者に【参加意欲】や【コース内容】について尋ねる。

##### 4.1.4.4.1 参加意欲

結果を見ると、「想定コース」への【参加意欲】が高い。しかしながら、個人的あるいは外部の要因によって参加意欲を低減することも見られる。F3は「周りの環境に日本語ニーズもなく、積極的に学ぶには怠惰な心理があり、つい怠けてしまう」と述べ、外部の環境や個人的の要因によって、コースの参加意欲も低減すると見られる。

---

もし、私が日本に住んでいるなら、急に日本語のニーズがあって、日本語を勉強しなければならないですね。でも、今、周りの環境はあちこちで日本語を使うことがないから、勉強することやニーズもないです。だから、ものごとを学習することに怠けになってしまって、はい、自分が怠け者に間違えないです。

(SMF3-162)

今の仕事はもうちょっと穏やかに順調になって、時間の余裕がありましたら、日本語コースのことを考えますね。日本語の勉強は仕事や生活以外のことですね。(SMF4-149)

日本語コースは時間に余裕があれば、喜んで参加します。もしテストがなければもっとうれしいです。(SMF5-217)

---

一方で、協力者は「時間」の要因もコースに参加することができるかどうかを左右している。F4は「仕事の原因」で時間の余裕があまりなく、参加しようにも時間もない。F5は「参加意欲が高く、前提として仕事などのスケジュールは優先するが、コース時間と合わせて参加する」という仕事を優先に時間の余裕があれば、参加することができるという。言い換えれば、協力者は、日本語の「想定コース」への参加意欲があるにもかかわらず、個人的心理や仕事、時間の外部要因によって、参加意欲を左右しているということである。

#### 4.1.4.4.2 コース内容

「想定コース」内容は協力者から、「授業内容」、「授業の仕方」、「宿題」、「テスト」の提案を焦点にして、意見を尋ねた。

【授業内容】では協力者が勉強したい場面に注目した。結果では、「公的」、「私的」場面とともに学習意欲の高い場面であった。「公的場面」には、F5が述べたように「重要表現」、「食事の注文や足りないときの説明」、「緊急状況」、また「台湾旅行に関する情報」の場面がある。

---

内容はエコノミークラスの「重要表現」を勉強しなきゃならないですね。それから、「模擬状況」、「食事の注文」や「食事が足りないときの説明」、「緊急状況」も必要でしょう。あと、「旅行」ですね。台湾の旅行情報、たとえば、交通とかなどの情報を簡単に消化することができますと思います。(SMF5-221)

---

「私的場面」では、「旅行」場面で店員やスタッフとやり取りができるようになる、という目的が見られる。F1 は、温泉旅館の予約に関する内容を勉強したいと述べている。F2 は自分が食べられないものを店員に確認するというのが勉強したい場面である。この背景には、協力者が旅行した際に特定場面で特定目的を英語でやりとりしたことでトラブルが生じたという経験があること反映しており、そのため、特定の内容を日本語で明確的に指定したいということである。

---

もし旅行にいくなら、温泉旅館の予約とか内容を学びたいです。(GMF1-135)

食べものなら、もう少し勉強したくて、店員さんとやりとりすることができればいいと思います。私は牛肉がたべないけど、メニューに牛肉が入っている食べものがあるかもしれないで、ときどき店員さんに確認したいです。(GMF2-198)

実は、私もなんでも勉強したいのです。その前の日本語学習経験を考えると、先生は生活場面の会話範囲だけでなく、日本の妖怪とか物語とかの内容を授業したこともあります。それらの内容は私にとって助かると思います。(SMF4-151)

---

特定目的に対して F4 は、特に特定の目的や場面を中心に勉強することではなく、妖怪物語までの広い範囲の日本語知識を勉強したいと述べている。たくさん勉強すると、日本語能力や新たな表現を学ぶことも速く、活用することもできるからである (SMF4-152)。いわゆる、広い範囲の日本語を勉強するうちに、日本語の文の構成や語彙、さらに、文化について知識や概念も獲得するということである。

次に、【授業の仕方】については「対面授業」や「オンライン授業」を行うかと尋ねると、ほとんどの協力者は「オンライン授業」を期待しているが、インターネット環境の制限により対面授業の方を好む協力者もいる。「オンライン授業」の仕方は経験がなく、自分のうちの環境も適切ではないと思います。たとえば、家に子供がいるから、授業の邪魔になるかもしれません。(SMF4-155)」。F4 は、子どもが在宅しているため、「対面授業」ならオンライン授業より、外部要因の影響を受けずに授業が順調に進むので、目的を達成することができるという。

コースで【テスト】という評価を行うかどうかを聞くと、5 人の中には正反対の意見が見られた。F1 と F2 は「テスト! プレッシャーがかかってきた」と返答している。F5 によれば、「テストと聞くと、プレッシャーが湧いてきて、テストの答えを暗記するだけです。

(SMF5-239)」と述べている。一方で、それに反してテストが欠かせないと主張している協力者もいる。「テストは必要でしょう。毎度テストをすることは言えないが、とにかく先生が学生を放任させることはいけない (SMF4-160)」。いわゆる「オンライン授業」は自由な授業になるので、教師はある程度に主導性をもって適切にテストをおこなうことが必要であり、行わないと効果が見えないということである。

【宿題】についても、協力者の立場により意見も分かれている。F1 は「宿題内容の困難さの程度により受け入れることを決める。(GMF1-175)」と返答している。また、F5 は娘の英語勉強の啓示から宿題の重要性を改めて認識している。「授業するときは先生から内容を聞くだけですが、宿題をすることではじめて脳を動かしながら考えることができる。

(SMF5-242)」。つまり、授業する際に、大まかに概念を理解し、宿題をするときに考えながら知識も得るという役割があると考えらるという。

---

宿題があれば、正しい答えを探したいじゃないですか。もし答えを探せない場合、この探すプロセスも過ぎますね。探した答えが間違いなら、どこが間違いかもわかりますね。また、本当に探すにはだめなら、あなたもう宿題の題目もみたんでしょ。題目の印象も残っています。(SMF4-158)

私の娘の英語学習を見ていて自分のころの学習を振り返ると、今の教育は昔とだいぶ違っているでしょう。もし、点数を追求するためではなく、本気で勉強して自分のものになるなら、宿題をするとか、ディスカッションするといった勉強の仕方が必要だと思います。(SMF5-240)

---

F4 は、宿題の答え考えることで、内容をどの程度理解しているかがわかるというプロセスの重要性を取り上げている。授業の際には受動的に知識を受けるが、宿題を通して、もう一度自主的に授業内容を繰り返して考えることができるという。

授業の仕方については、オンライン授業をほとんどの協力者が認めているにもかかわらず、WIFIなどの環境制限により、対面の授業を希望している協力者もいる。

そして「宿題」や「テスト」に対する意見は個人の学習に対するビリーフだけでなく、時代背景による教育イメージによっても異なっており、コース内容へのニーズは協力者なりの考えによって異なっている。

#### 4.1.5 まとめ

- 1) 勤務年数を問わず、初級程度の日本語レベル判定

日本語能力の自己判定を見ると、勤務年数の多少や日本語基礎の有無にかかわらず A1 から A2 レベル程度を答えた協力者がほとんどであり、なかには A1 レベル未満の協力者もいる。A1 レベルの記述により、周りのものごとをよく知っており、日本語を話すことも出来るようになっている。このことから、協力者は同じ機内業務流れや該当場面の対応を繰り返し遂行しており、勤務年数や経験を重ねて該当場面の日本語能力も身につけるようになってきた。

しかしながら、業務以外の場合に対応できるわけではなく、入門レベルにと止まっていると考える。現役 CA は常に特定の業務場面で特定の対応表現を遂行するだけであり、それ以外の場面は日本語使用もなく、日本語能力の伸びはある程度に止まっているということである。

## 2) 「新人 CA 段階」の日本語訓練に苦痛な印象

「新人 CA」への日本語訓練コースの期間や内容は、時代背景とともに変化している。協力者は「新人 CA」時代の日本語訓練コースに対して「苦痛な印象」をいまだに持っている者が多く、ゼロレベル協力者は「50 音の暗記」、「50 音の書き方」、基礎がある協力者は「用句の長さ」が障害になって習得に苦労した経験があるということである。【訓練効果】については、試験に合格するよう日本語を覚えるのに苦労した印象があるが、日本語能力はゼロから 0.5 レベルに向上したとの返答する者もいる。

協力者はすべて新人段階を経て現役 CA になっており、苦痛な記憶から現場で日本語使用せずに英語対応しているかもしれない。協力者からの苦痛の記憶を見ると、「50 音」、「仮名」、「文の長さ」が多く、さらに限られた時間であらゆる機内の関連表現を身につけるには、基礎もない協力者にとっては合格するために暗記することしかできない。

CA は日本語訓練を受けることが会社の訓練方針の 1 つではあるが、常に日本線で勤務するわけではない。筆者の勤務経験では、一ヶ月の勤務スケジュールで 10 回のフライトがあり、そのうち日本線は 1 回か 2 回くらい程度である。これによると、新人段階で日本語訓練を受けた後、日本線勤務のないまま時間が流れ、日本線勤務が入った際、訓練内

容はもう覚えていなく、断片的な日本語また英語しか対応できない、という現象が生じる。その結果、日本語と英語交じりという「日英ミックス」の複言語での対応しかない協力者が多く存在することになる。

### 3) 機内業務場面の複言語の使用

「日英ミックス」の複言語について、協力者は「英語」能力が採用条件であり入社基準となっているという。日本語訓練は日本人乗客への言語対応ができるようになるため、会社の訓練方針として新人 CA 段階を向け、日本語能力を問わず義務的に受けることが定められている。しかし、2) で述べたように、「訓練内容の欠点」、「協力者の日本語能力」、さらに「日本線勤務の回数」等、協力者たちが勤務を始めた際、現場ですべて日本語対応することはできず、「英語」、「日本語」と「英語」を併用して、機内業務を遂行するのが現状となっている。「英語」の対応について、F3 によれば、「基本的に英語で対応します。でも、簡単な英語で理解しやすい表現で話すと、お客様はほとんど OK で、中には英語の内容はわかるけど、「日本語」で返事するお客様もいます。(SMF3-57)」と述べている。言い換えれば、協力者は英語で対応するといっても、日本人乗客への英語能力に配慮して、複雑的、敬意的な英語ではなく、「You like pork or beef?」のような理解しやすい英語で対応するということである。

一方で、協力者が英語で日本人乗客と対応するうちでも、日本語能力を重ねていることがわかる。それは、F3 が述べたように、英語で対応しながらも日本語で返事する日本人乗客もいるからである。つまり、協力者は機内場面で日本人乗客との業務を遂行する際、互いの言語行動で複言語能力を重ねていることになる。日本語の基礎がなかった協力者にとっても、英語で話しかけ、乗客の日本語を聞き取ることで、日本語能力の「聞く」という特定言語技能が、日々の乗務の中で養成されているともいえよう。

### 4) 「公的場面」と「私的場面」の複言語使用

協力者は複言語能力を持っており、日本語使用場面は、機内という「公的場面」だけでなく、「私的場面」でもあることがわかる。「私的場面」については日本「旅行」場面

がほとんどであり、現実な日本語社会で日本語応用しようとしているとも言える。なぜなら、「新人 CA 段階」である日本語訓練内容は機内業務場面を中心に訓練するもので、特定場面で特定な日本語表現を教えて、機内業務を達成するだけのものである。しかし、旅行する際には現実の日本語社会に入り、業務と異なる場面と出会うのだが、「温泉旅館」、「レストラン」、「電車」等の私的場面で、日本語母語話者の店員とやりとりする場合、必ずしも日本語使用することもなく、英語でしかやりとりしない協力者が大半を示している。

この背景として、「新人 CA」段階の日本語訓練で敬意的な日本語を学んでいるが、それをそのまま「私的場面」で用いることはできないことが指摘できる。なぜなら、会話を構成する人間関係の役割も変わり、日本語の敬意的表現も複雑になるからである。それらの知識を持たないと日本語使用は混乱しやすく、むしろ英語でやりとりするほうが安全と考えられることになる。

つまり、「公的場面」、「私的場面」は日本語の敬意表現や人間関係の位置が状況により異なり、それに応じた言語表現が求められることから、単に日本語能力だけでなく、それら言語運用場面の知識もなしに日本語の応用ができるとは言えないのである。

##### 5) 日本語使用の意図

協力者が勤務する際に、「複言語」能力を発揮するかどうか、たとえ、断片的な日本語能力であったとしても、日本語で対応するかどうかは協力者ごとに異なる考えがあった。それぞれは「おもてなしのホスピタリティ」、「効率的なサービス」、「(CA としての) 自尊心 (中国語訳：虚栄心)」、「相手の英語への配慮」を内面的考えとして日本語を用いて業務遂行が現れているが、それらは、「職業面」、「業務面」と「個人面」に分けられる。

「職業面」とは、接客サービス理念に立った CA という職業の意味における判断である。CA という職業接客サービスの一環に属し、顧客とは鮮明な上下関係になり、日本語使用での敬意も重視している。そして、サービスではおもてなしの対応が求められてい



ることから、協力者がおもてなしの気持ちを持って、日本人乗客への言語満足の立場に立つときは、自分ができる日本語を全部話し出すことになる、という判断である。

「業務面」は、実質的な業務遂行上の便宜的判断になる。例えば、日本人乗客の英語能力や飛行時間を配慮し、日本語使用することで時間の節約ができ効率的なサービスを与えることができる。具体的には、台北―大阪線は1時間50分の飛行時間で、満席な状態で乗客一人あたり30-45秒のサービス区間であり、そこでコミュニケーション上の支障があったら、1分以上の時間がかかる可能性が高くなり、むしろ乗客の母語（日本語）で対応すればサービスが順調に完了するという判断である。

「個人面」は、CA個人による判断である。F5が述べている例を見ると、勤務するようになって、英語の他に日本語、さらにタイ語にも話せるようになったと述べている。つまり、CAという職業は勤務を遂行する際に、経験を重ねて複数言語能力も得てきたという。多国籍のフライトに複数言語を操ると側の人に憧れるだけでなく、自分自身も自己満足感を得る心理的な考えがあると分かる。協力者は日本語を複言語能力として使用するかどうか自分で決めることができ、日本語使用することは協力者ごとに様々な異なる考えがあることが見えてきた。

## 6) 継続学習動機づけ

1) から 5) までの結果を通して、日本語の継続学習への意欲も高くなってきたことが分かる。しかし、「個人的」「外部的」要因によって想定コースへの参加意欲は左右されることがある。また、「想定コース」では、ほとんどの協力者はオンライン授業希望だが、インターネット環境制限の要因で対面授業を求める声もある。そして、コースにおける「宿題」や「テスト」の配置については、協力者の持つ教育イメージ（言語学習ビリーフなど）によって意見は分かれる。

一方、CAという職業には一般的なオフィス職業の仕事とは異なる特徴性が指摘できる。まず、シフト勤務があり、正規の研修やコースに参加したとしても欠席が多くなるを得ない。筆者は入社後に大学に進学した経験があるが、その時1学期のコースの三

分の一の授業は参加することができなかった。というのは、フライト・スケジュールはランダムで、勤務をスイッチするには多くの制限があり、簡単ではないからである。この体制の下で日本語に興味を持っていない協力者なら、コースへの参加も低減することになる。さらに F3 が述べたように、個人的怠けの気持ちで、日本語ニーズもない場合、学習意欲もなくなるとも考えられる。

「想定コース」の内容について、協力者から「テスト」や「宿題」に対して正反対の答えが聞かれた。協力者はすべて成人で、学習目的は F2、F3、F5 の述べたように、日本語能力試験を受け、何かのレベルを取ることはない。「公的場面」や「私的場面」で現状の日本語問題を改善することや日本語能力向上のため、効率的で効果的なコースの構築は重要な課題だけではなく、学習者の学びの動機をどう喚起するかも迫っている課題となっている。

#### 4.1.6 終わりに

本章では、まず従来の CA に対する専門日本語研修を「新人 CA」のための研修と位置づけ、それと対比するものとして「現役 CA」の存在を明らかにした。そして「現役 CA」を対象に日本語使用実態と継続学習ニーズについての半構造化インタビュー調査をした。

調査結果では、協力者の 4 人には「新人 CA」段階での日本語訓練での「暗記、平仮名、用句が難しい」などの苦勞した印象が残っているが、「現役 CA」段階になると、公的や私的場面において日本語母語相手と日本語使用経験を通して、継続学習ニーズが生じている。その理由について、「よいホスピタリティ」、「自律性」、「日本語母語話者の発話理解」等の内部動機づけがわかった。ただし、個人によってニーズが異なることもみえてきた。さらに、協力者は日本語学習コースへの参加意欲は高いが、個人的な事情や要因により、参加しようにも参加できないという実情もみられた。さらに、CA という職業の持つ独自性

(不規則な勤務時間、常に長距離の移動を伴うこと)にも注目する必要があることが分かった。

本調査の結果を踏まえ、「現役 CA」の言語能力育成のための支援として、オンライン教材をコースとしてどのように業務場面と繋がるか等を視野に入れる必要性が認められた。

これらを今後の課題として明らかにしたい。

## 4.2 日本語コース構築II（現役 CA の支援日本語教材）：

題目：

生活日本語におけるオンライン教材の考察—『いろどり』と『まるごと』を中心に—

### 4.2.1 はじめに

2019 年末からのコロナ禍の影響により、日常生活様式や行為行動にも変化が現れている。教育方法でも対面授業をオンデマンドやライブなどオンライン授業などに転換し、また、教材も印刷物である実体教材をオンライン教材として提供する動きが見られる。たとえば「NIHONGOe な」という日本語ポータルサイトでは、さまざまな日本語学習資源やツールを提供している。これは日本語学習者が自律的に学習を進めるのを支援する有益なサイトであるが、学習者のニーズに合う学習教材をどう選ぶのが課題となっている。

筆者は現在、2人の現役 CA に日本語を再研修として教えている。2人の CA は実際の業務経験から、入社時の新人 CA への事前研修での日本語の知識や運用に不足を感じ、日本語を再勉強する必要性に気づいたという。彼らのニーズを調査すると、仕事の内容だけでなく、旅行、生活に関する会話を勉強したいとの結果があった。時間に追われる CA の行動様式を配慮すると、仕事をしながら学ぶには多くの制限があり、また業務上だけでなく私的な場面でも日本語力を活用したいというニーズを満たすには、オンライン教材を用いることが妥当だと考えられる。しかし、様々なオンライン教材をどう選択するかが課題として立ち上がる。

そこで本研究は国際交流基金から『いろどり生活の日本語』（以下、『いろどり』と略す）と『まるごと日本のことばと文化』（以下を『まるごと』と略す）の内容を分析する。これらは、国際交流基金 2 により開発された教材で、国際交流基金は教師養成などの支援だけでなく、海外日本語学習者への日本語・文化の研究も行っており、さらに、教材開発に関して、学習者に応じて多様なニーズに対応し、教師及び学習者を支援する教材、サイトなど開発・運営に取り組んで発信している。言い換えれば、『いろどり』と『まるごと』

は、教師と学習者の両者への支援を目的として開発された教材であるということになる。

この点で、本研究の現役 CA の継続学習支援とも合致するので、『いろどり』と『まるごと』を材料として、次の課題を検討する。

- ① 『いろどり』と『まるごと』両教材の全体概観
- ② 両教材のトピック内容の構成
- ③ 課題①と②に基づき、再研修の提案

#### 4.2.2 先行研究

『まるごと』と『いろどり』は国際交流基金日本語国際センターが制作した教材である。両教材とも生活での場面を配慮して内容を構成しているが、対象は異なっている。『いろどり』は日本で生活や仕事をしている外国人を中心に基礎的な日本語能力を身につけるための教材であり、『まるごと』は日本の言葉や文化を学ぶ外国人向けに実際に日本語コミュニケーションを達成することを目標としている。まず『まるごと』が開発されてから『いろどり』が制作された。

『まるごと』は印刷物として実体教材であるが、オンラインでも学習できるように専用サイトを開設しており（電子書籍、オンラインコース「みなと」、まるごと+（オンライン練習）、eラーニングサポートなど多数）、対面授業やオンライン授業、そして自律学習でも用いることができる。これに対して『いろどり』はすべてオンライン教材となっている。両教材は生活日本語をテーマにした教材であるという共通点とともに、どのような相違点があるのかを、明らかにしたい。

##### 4.2.2.1 『まるごと』に関する研究

『まるごと』は2012年に開発され、その後10年に渡って研究も行われており、それらは「教材開発経緯」、「教師研修」そして「教材実践」の研究分野に分けることができる。

まず「教材開発経緯」研究では、来嶋洋美ら（2012）が、『まるごと』の開発の背景には日本語教育が時代による変化、とりわけ初級日本語教育が文型重視からコミュニケーション活動や異文化理解への視点に移っていることを挙げている。この教材は、学習指標としての「JF 日本語教育スタンダード」に基づき設計されている。さらに『まるごと』は「相互理解ための日本語教材」、「海外の成人学習者の設定」、「JF 日本語講座としてのコースブック」、「JF 日本語教育スタンダード準拠」という4つの視点から開発されたという。ここから、『まるごと』は従来の日本語教材と異なるコンセプトを導入し、主に主にコミュニケーション活動、異文化理解を中心に日本語を学習することとしていることがわかる。

次に「教師研修」研究では、『まるごと』教材がこれまでの一般的な日本語教材とは異なる視点に立って開発された教材であるという認識を高めるため、国内外各地で教師研修を行って『まるごと』の教育理念をアピールしている。早川直子ら（2014）は、フィリピンのマニラにおける授業見学を通して『まるごと』の教育理念や授業方法を認識したうえで、自分のための『まるごと』教案を作ることを目指す研修会を行っている。その結果、研修者は『まるごと』の教育理念に従った授業では流れが異なるということに気づき、自身の成長、教育観の変容を促すと評価している。その一方で、120分間で4ページの内容を済ませられるかという疑問を抱かざるを得ず、時間管理の問題も浮き彫りとなっている。

アーパーポーンナオサランら（2020）は、タイにおける『まるごと』の理解を深めるため教師研修会を行い、『まるごと』は文型を教えるだけでなく、ことばを通して場面や文化とつながることの重要性に気づいた」との研修者からの評価を得ている。しかし、ここでも上述のように時間管理が不十分であるとの欠点が指摘されている。

佐藤五郎ら（2021）は、メキシコの教師研修で『まるごと』教材に関する理念や授業方法の認識を深め、学習者体験としてオンライン研修を行っている。研修を通して、研修者から教材の理念や使い方を理解することで自信をもつこと、また教材内容のイラスト、評価、さらに音声インプットの組成が一般的な教材と異なるとの反応を得ている。

その反面、『まるごと』が JF 日本語教育スタンダードに基づき設計されているという理念を研修者が納得できなく、学習者によってはこの理念の教育方法を受け止めておらず、従来のように「教えすぎないよう我慢したりする」というフィードバックも得ている。

一方、「まるごとの実践」に関する研究において、羽太園ら（2017）は、『まるごと』を主教材として諸外国の公務員、外交官職の外国人学習者を対象に、専門日本語コースに導入した実践報告がある。実践結果について、習得レベルが下位学習者にとっては、文字学習の負担やストレスなどの問題点が解消され、口頭運用能力を向上する成果が見られ、学習動機が高まり、業務で用いる「スピーチ」などの専門日本語学習と繋がっているとしている。さらに教師にとって『まるごと』は新しいチャレンジであり、教師自分自身の言語観や態度などのビリーフも変化し成長していくとしている。しかし、中上位レベル学習者からは、言語知識学習が進まないこと、活動での語彙制限などの否定的なコメントもあると述べている。

つまり、『まるごと』はコミュニケーション活動理念から専門日本語コースに導入することによって、特に下位レベル学習者の口頭運用能力の獲得には役に立つが、中上位の学習者にとっては、語彙の制限、言語知識の理解に支障があると思われる。

以上のように、『まるごと』に関する先行研究から、その教育理念が現役教師にとって従来の授業方法と異なり、自身のビリーフや教育観にも変容をもたらすという効果があること、研修を通して時間管理や教師の教育観とのずれの問題も現れること、さらに、学習者の習得レベルによって異なる学習結果があることが指摘されている。しかし、『まるごと』やそれに続く『いろどり』の教材内容がどのように構成されているかについての分析研究はあまり見られない。

#### 4.2.2.2 教材分析に関する研究

Rubdy(2003)は、教材分析フレームについて、それぞれ「学習者のニーズ、学習目標、教育方針」、「教師の言語観」、「教材編集者の編集目的」の視点があり、教材分析する際に潜

在的な有効性を与えると述べている。それらの視点は岡崎（1989）の「何二基ヅキ」という教科書分析基準と同じ性がある。そして、「何ヲ」、「イツ・ドノヨウニ」を分析基準に分けるとしている。「何ヲ」基準では、教材は何の学習目的を狙うのか、学習項目、活動、関連技能の養成は学習者ニーズと対応するかを分析基準としている。「イツ・ドノヨウニ」基準はコース学習期間でどのようにシラバスや教授法に取り組むかを分析視点と置いている。さらに、高（2001）は教材分析する際に教材から抽出する内容を判断基準とするのではなく、教育機関、社会からの評価と学習者の使い方や成績の変化、そして教師から教材を使用してからの評価などの視点から教材を客観的に分析することが求められると述べている。

一方、教材作成について、島田徳子ら(2005)は「教授設計論」、「学習過程」、「教室活動」の視点から明確な学習目標に従って各課の構成や指導、さらに教室活動などの要素を配慮し、教材に取り入れることができると指摘している。

教材作成するものの、教材構成を検証する際にそれらの視点から検証の基準も重要であろう。先行研究から教材分析する際に教材編集者の観点から実際使用に関する評価までの視点を分析基準として内容を検証することがわかる。

以上を踏まえて、本研究は『まるごと』と『いろどり』を分析対象にして、教材の全体構成および課の内容について明らかにする。

### 4.2.3 調査方法

本節では『まるごと』と『いろどり』を対象にして、教材の内容構成を調査する。調査範囲は、両教材に共通する「入門級」、「初級 1」、「初級 2」レベルを調査範囲として、便宜上、それぞれの表記を「A1」、「A2I」、「A2II」と置き換える。両教材の全体構成、課ごとの語彙、文型表現、練習活動などの項目を分類し対照して分析する。



## 4.2.4 分析結果

結果を以下のように両教材の「全体概観」と「トピック内容の構成」に分けて述べる。

### 4.2.4.1 全体概観

『まるごと』は印刷物としての実体教科書で、一方『いろどり』は教材、付属資料などのリソースをすべてオンラインで利用することができる点が大きく異なる。学習目的によって、『まるごと』は「かつどう」と「りかい」に分けられている。「かつどう」は主にコミュニケーション能力を養成するために設定する内容であり、「りかい」は主に文型表現を身につけるために設定する内容である（以下、個別に見るときは『まるごと かつどう』『まるごと りかい』とし、総括では『まるごと』とする）。

教材の編集理念や特徴から見ると、両教材ともコミュニケーションを達成することを目的としているが、『まるごと』は日本での生活を目的とした異文化理解につながるのではなく、自主学习教材とすることを強調している。『いろどり』は生活や仕事場面で「できる」こと、文法や漢字を重視している。さらに『まるごと』とつながるとしている。なぜ「まるごと」とつながるかという点、『まるごと』は『いろどり』より学習対象や目標が広がっているからである。『いろどり』は日本で生活している対象向け、生活や仕事の場面で基礎的なコミュニケーション能力を習得し、日本語でできる範囲を設定している。

一方『まるごと』は、日本語言語知識や文化を学びたい学習者が日本国内、海外を問わず広い範囲に設定している。言い換えれば、両教材は生活場面でのコミュニケーション能力を達成することを目的としているが、『まるごと』は『いろどり』より学習対象を広く設定するため、日本語言語知識や活動に関する支援が多く、『いろどり』の不足点を補足することができるということである。

#### 4.2.4.1.1 トピック分類

両教材では、「JF 日本語教育スタンダード」にある 15 トピックに基づき、レベルごとに 9 つのトピックで、それぞれ 2 課に分けて 18 課となっている（表 18）。全体として両教材とも同じトピックを設定している。

表 18 教材におけるトピック分類一覧表

習得レベル	A1		A2I		A2II	
JFトピック	『いろどり』	『まるごと』 <sup>14</sup>	『いろどり』	『まるごと』	『いろどり』	『まるごと』
自分と家族	私のこと	私	今の私	私と家族	私の周りの人 たち	新しいともだ ち
自由時間と 娯楽	私の好きなこと・休 みの日に	休みの日 1、休 みの日 2	一緒に出か ける	出かける	様々なサー ビス	れきしと文化 の町
旅行と交通	町を歩く	まち	私の町	私の町	旅行に行こう	沖縄旅行
食生活	好きな食べ物	たべもの	おいしい料 理	そとで食べる	レストランで	店で食べる
言語と文化	日本語	にほんご	日本語学習	外国語と外国 文化	年中行事とマ ナー	特別な日
生活と人生	毎日の生活	生活			私の人生	人生
仕事と職業			仕事の連絡	出張	地域のイベ ント	日本祭り
買い物	店で	かいもの			上手な買い物	ネットショッ ピング
自然と環境			季節と天気	きせつと天気	自然と環境	せいかつとエ コ
住まいと住 環境	家と職場	家				
健康			健康な生活	けんこう		
人との関係			交際	お祝い		
「学校と教育」、「社会」、「科学技術」のトピックは載せていない						

（『いろどり』の分類は『まるごと』各冊のトピック対照表 3 を参考して、整理したものである。）

<sup>14</sup>『まるごと』各冊のトピック対照表 最後検索日:2022.03.30  
[https://www.marugoto.org/assets/docs/teacher/feature/topic\\_sheet\\_jp.pdf](https://www.marugoto.org/assets/docs/teacher/feature/topic_sheet_jp.pdf)

トピック名称が相違する場合でも、下位分類の名称を対照すると同様の内容に対応している。たとえば、A2IIである「自由時間と娯楽」トピックを見ると、『いろどり』と『まるごと』は相似しない題名を示しているものの、トピックの下の課の内容を対照すると、「雨が降ったら、ホールでやります」と「雨がふったら、どうしますか」とあり、内容が対応していることが分かる。

トピックの項目を見ると、「学校と教育」、「社会」、「科学技術」トピックは両教材とも配置していないことから、すべてのトピックを教材に配置しているわけではないことがわかる。トピックをレベルに見ると、すべてのレベルに配置するトピックもあれば、単一レベルに配置するトピックもある。15 トピックの中で「自分と家族」、「自由時間と娯楽」、「旅行と交通」、「食生活」、「言語と文化」の5つのトピックは、レベルごとに配置しており、段階的にトピックをめぐるコミュニケーション能力を養成することを目標としている。

一方、「生活と人生」、「仕事と職業」、「健康」などのトピックは2レベルや単一レベルにとどまり、一段階でコミュニケーションを身につけるトピックも見られている。

#### 4.2.4.1.2 語彙や文型表現の配置

語彙数を見ると、全体として『いろどり』は『まるごと かつどう』『まるごと りかい』より語彙数の設定が多く、レベルごとに1191～1285の語彙数を配置、課ごとに平均66～98語ある(表19)。さらに入門級であるA1レベルの語彙数はA2レベルより100語を多くなっている。それに対して『まるごと かつどう』と『まるごと りかい』は段階的に語彙を増加している。

『まるごと』の「かつどう」と「りかい」は同じトピックを設定するものの、語彙数の設定が異なっている。『いろどり』と『まるごと』の語彙数を対照すると、両者は段階的に増加する傾向であるが、前者はどのレベルでも多い。

表 19 両教材における語彙や文型表現一覧表

教材 レベル	項目	『いろどり』	『まるごと』	
			かつどう	りかい
A1	語彙	1285(30%)	546(21.5%)	568(19.5%)
	文型表現	82(30.6%)	0	55(26.4)
A2I	語彙	1191(28%)	832(32.8%)	981(33.7%)
	文型表現	87(35.3%)	0	75(36%)
A2II	語彙	1770(41.6%)	1154(45.5%)	1356(46.6%)
	文型表現	95(34%)	0	78(37%)
総計	語彙	4246(100%)	2532(100%)	2905(100%)
	文型表現	264(100%)	0	208(100%)

文型表現を見ると、『まるごと かつどう』は主にコミュニケーション能力を中心に編纂する教材であることから、文型表現ではなく定型表現リストだけを示している。そこで、表 16 の文型表現の統計対象から除くことにする。全体の文型表現数は『いろどり』は『まるごと りかい』より約 60 多く文型表現を配置している。

レベルを見ると、『いろどり』であれ『まるごと りかい』であれ、段階的に文型表現数の増加がみられるが、『まるごと りかい』は A1 から A2I へと推移するにしたがって文型表現数が『いろどり』より多くなっている。

#### 4.2.4.2 「食生活」トピック内容構成

本節では両教材に共通する「食生活」トピックを取り上げ、内容構成を「トピック」、「話題内容」、「語彙」「文型」に分け対照して検証する。

##### 4.2.4.2.1 トピックの対応

両教材のトピックを見ると、各トピックは2つの話題に分けられ、さらにいくつかの小場面を配置している（表 20）。トピック名を見ると、レベルごとにすべて対応するわけではないが、下位の話題をみれば、対応する内容がみられる。たとえば A2I のトピックを見ると、

『いろどり』は「おいしい料理」であり、『まるごと かつどう』は「そとで食べる」となっていて対応してないようだが、話題を見ると両教材とも「～もっていく」「～そうですね」と、同じ話題や文型を設定している。そして、それらを段階的に個人の趣味から、レストランで食べることまでの話題へと拡大している。

表 20 両教材における「食生活」トピック一覧表

教材	『いろどり』	『まるごと かつどう』	『まるごと りかい』
A1 レベル			
トピック	好きな食べもの	たべもの	たべもの
話題 1	うどんが好きです。	なにがすきですか。	なにがすきですか。
場面 1(Can-do)	5(5)	3(3)	理解活動
話題 2	ハンバーガーをください	どこでたべますか。	どこでたべますか。
場面 2(Can-do)	5(5)	2(4)	理解活動
A2I レベル			
トピック	おいしい料理	そとで食べる	そとで食べる
話題 1	肉と野菜は私が買って行きます	なにをもっていきますか	なにをもっていきますか
場面 1(Can-do)	4(4)	3(3)	理解活動
話題 2	お弁当、おいしそうですね	おいしそうですね	おいしそうですね
場面 2(Can-do)	4(4)	3(3)	理解活動
A2II レベル			
トピック	レストランで	店で食べる	店で食べる
話題 1	アレルギーがあるので、食べられないんです	おすすめは何ですか	おすすめは何ですか
場面 1(Can-do)	5(5)	4(5)	理解活動
話題 2	しょうゆをつけないで食べてください	どうやって食べますか	どうやって食べますか
場面 2(Can-do)	5(5)	4(3)	理解活動

一方で、同じトピックであるものの異なる話題になっているが、さらに下位の話題には対応する場面があるものもある。A2IIを見るとそれぞれの話題は「自分の食べられないもの理由」と「店内のおすすめ料理」との題名が異なっているが、両教材の場面を対照すると、『まるごと かつどう』にある「おすすめは何ですか」場面と『いろどり』での「人気があるのはお刺身定食です」場面の対応性がある。

両教材の話題のそれぞれの場面と「Can-do（言語能力到達目標指標）」との関連について表20を見ると、『いろどり』は場面とCan-doに対応しているが、『まるごとかつどう』はすべて対応しているのではなく、さらに、『まるごとりかい』は場面にCan-doを配置せずに練習活動を展開している。そして、場面は課題遂行内容を構成し、Can-do 到達目標と呼応している。例として、A2IIにおいて『いろどり』の「アレルギーがあるので、食べられないんです」では、「飲食店で、店の人に座席と案内や注文などの希望を伝えることができる」というCan-do 目標を設定し、「人気があるのはお刺身定食です」を課題として多様な学習活動を展開している。

このように、両教材にあるトピックの構成は、「食生活」を中心にレベルごとに話題に基づき、場면을Can-do 目標に対応し学習活動を展開して、課題遂行するようにしている。

#### 4.2.4.2.2 話題内容の対応

両教材における課の構成について「食生活」A2IIのある1課を取り上げて「導入—展開—まとめ」という授業プロセスで検証する（表21）。

「導入」段階において『いろどり』と『まるごとりかい』はトピックに関連する質問を提示して学習動機を喚起するが、『まるごとかつどう』ではCando 目標を提示している。

「展開」段階において、表4のように各教材は場面ごとに課題として多様な練習活動を展開しているが、『まるごとりかい』では、場面なしで練習活動を展開している。場面をみれば、1つの話題に『いろどり』は『まるごと』より多くの場面が設定されている。

レストランであらゆる場면을配置するということである。場面にある「活動」を見ると、場面ごとに多様な課題を遂行するのみならず、「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」技能の目標を達成することを目的にしている。『まるごとりかい』は話題に関する活動を展開し、いくつかの課題を遂行して「読解」と「作文」での「読む」、「書く」技能の重視もみられている。

表 21 両教材における一課の構成表（第 3 課 A2II 「食生活」）

教材項目	『いろどり』	『まるごと かつどう』	『まるごと りかい』
導入段階	話題に関する質問	Can-do 目標提示	話題に関する質問
話題	アレルギーがあるので、食べられないんです	おすすめはなんですか	おすすめはなんですか
場面 1	定食屋のメニュー	わしよくのレストラン	<b>①</b> もじことば (1) 読んで選ぶ(2) 書いて選ぶ (3) 読んで選ぶ(4) 聞いて書く (5) 漢字を読む <b>②</b> かいわとぶんぼう (1) 会話をきく (2) (文型パターン) 聞いて選ぶ (3) (文型パターン) 聞いて選ぶ (4) 会話を話す <b>③</b> かいわとぶんぼう (1) 会話をきく (2) (文型パターン) 聞いて選ぶ (3) (文型パターン) 聞いて選ぶ (4) 会話を話す <b>④</b> どっかい (1) 読んで選ぶ <b>⑤</b> さくぶん
活動	<b>①</b> メニューを読む(1)どれがいいですか。(2)意味は何ですか。(3)値段はいくらですか。	<b>①</b> ことばを聞く <b>②</b> 会話を話す	
場面 2	わさび抜きをお願いします	この店でいちばんおいしいのはよせなべです	
活動	<b>①</b> ことばの準備(1)見て聞く(2)聞いて言う(3)聞いて、選ぶ <b>②</b> 会話を聞く(1)聞いてメモ(2)聞いて選ぶ(3)きいて確認する <b>③</b> 伝える(1)会話をきく(2)シャドーイング(3)ロールプレイ	<b>①</b> 読んで話す <b>②</b> 会話を聞く(1)聞いて選ぶ(2)聞いて選ぶ <b>③</b> ルールを発見(読んで書く)	
形に注目	(1)聞いて書く(2)会話をもう一度聞く		
場面 3	人気があるのはお刺身定食です	肉は食べないです	
活動	<b>①</b> ことばの準備(1)見て聞く(2)聞いて言う <b>②</b> 会話を聞く(1)聞いて書く(2)見て聞く <b>③</b> 注文する(1)会話を聞く(2)シャドーイング(3)ロールプレイ	<b>①</b> 会話を聞く(1)聞いて選ぶ(2)聞いて選ぶ <b>②</b> ルールを発見(読んで書く) <b>③</b> 会話を話す	
形に注目	(1)聞いて書く(2)会話をもう一度聞く		
場面 4	予約をしたいんですけど	おきまりですか	
活動	<b>①</b> 会話を聞く(1)聞いてメモ(2)見て聞く <b>②</b> 予約する(1)会話を聞く(2)シャドーイング(3)ロールプレイ	会話を話す	
場面 5	レストランのクーポン		
活動	読む(1)見て話す(2)読んでメモ		
漢字ことば	<b>①</b> 読んで、確認 <b>②</b> 漢字を読む <b>③</b> キーボードに入力	なし	
文化	日本語生活 TIPS	なし	ことばと文化
まとめ	Can-do 目標チェック	Can-do 目標チェック	日本語チェック

教材を対照すると、『いろどり』と『まるごと りかい』は『まるごと かつどう』より活動内容が多い。たとえば、『いろどり』と『まるごと かつどう』の場面 4 を見ると、後者は

「会話を聞く」だけだが、前者は「会話を聞く」と「予約する」の活動があり、「聞いてメモする」、「シャドーイング」、「ロールプレイ」などいくつかの小課題を遂行することが見られる。

一方、文型に関する活動では教材ごとに異なる課題を遂行している。たとえば、『いろどり』は「形に注目」活動があり、『まるごと かつどう』では、「ルールの発見」活動を課題として遂行している。

漢字学習の活動では、『いろどり』は『まるごと りかい』より「読む」技能だけでなく、スマートフォンに入力する練習活動を設定しているが、『まるごとかつどう』には漢字活動が配置されていない。また、文化知識では、教材ごとに内容や形式は異なっている。たとえば、『いろどり』は記述文の形式、『まるごと りかい』はメモ欄のように表示され、質問や選択問題の形式で行われているが、『まるごと かつどう』は課ごとの配置はない。

「まとめ」段階において、『いろどり』と『まるごと かつどう』は「Can-do 目標チェック」を自己評価としているのが注目されるが、『まるごと りかい』は「にほんごチェック」を評価基準としている。

#### 4.2.4.2.3 語彙の対応

両教材における「食生活」トピックの単語配置を見ると、全体的に『いろどり』の単語総数は『まるごと』に比べかなり多く配置されている（表 22）。これに対して『まるごと かつどう』と『まるごと りかい』は、同じシリーズであっても単語配置に相違が見られ、『まるごと りかい』は『まるごと かつどう』より全体で約 70 語多くなっている。

『いろどり』と『まるごと』の単語数を対照すると、両教材ともレベルが高くなるにつれて単語数も段階的に増加している。レベル別では、レベル移行に伴い単語数は増加している。たとえば『まるごと りかい』A2IIでは、A2Iレベル（94 語）から 119 語増えて 213 語である。



表 22 両教材における「食生活」の単語対応数一覧表

項目 レベル	『いろどり』と『まるごと』の単語数			『いろどり』と『まるごと』の対応数		
	『いろどり』	『まるごと かつどう』	『まるごと りかい』	『かつどう』と『いろどり』	『りかい』と『いろどり』	『かつどう』と『りかい』
A1	148	54	46	37(68%) 15	23(50%)	28(51%)
A2I	145	70	94	29(41%)	27(28%)	44(62%)
A2II	195	157	213	29(18%)	27(12%)	69(29%)

『いろどり』は、A1、A2Iレベルともに単語数は 140 語余りであるが、A2IIレベルになると、少なくとも 50 語の増加がみられる。両教材ともに A2IIレベルで内容が多くなり単語数も大きく増加している。これは学習内容の難易度が上がるにつれ習得すべき語彙数が増加する傾向にあるというように、一般的な現象として理解することができる。

次に両教材の単語対応数すなわち重なり語彙を見ると、『いろどり』と『まるごと』は同じ「食生活」トピックであってもそれぞれ単語設定が異なり、重なり対応率が高いわけではない。たとえば『いろどり』と『まるごと かつどう』との単語対応率は『いろどり』と『まるごと りかい』より高く、A1レベルでは『まるごと かつどう』とは 37 語 (68%) の高い率を示しているが、『まるごと りかい』とは 23 語 (50%) しか対応していないのがその例である。一方、同じ『まるごと』シリーズである『まるごと かつどう』と『まるごと りかい』を対照してみると、単語の重なり対応数は『いろどり』とのそれよりも高い。たとえば A2Iレベルで『まるごと かつどう』と『まるごと りかい』は 44 語 (62%) 対応しているが、『いろどり』とは、それぞれ 29 語 (41%)、27 語 (28%) だけの対応にとどまっている(表 21)。当然と言えるかもしれないが、同じシリーズ内の教材であることがその理由と考えられる。

ところで、ここで注目しなければならない点として、『いろどり』と『まるごと (りかい・まるごと)』の単語対応であれ『まるごと かつどう』と『まるごと りかい』の対応であ

15 表 22 のパーセント数字は紙幅の制限により、すべて『まるごと かつどう』の単語数に基づき計算とし『いろどり』の割合を省略する。たとえば、(68%)という数字は『まるごと かつどう』にある 54 の単語数の中で 37 語が『いろどり』の 143 単語数と対応する割合である。

れ、レベルに伴って単語数が増加するにもかかわらず、対応する単語数が減少していくことが挙げられる。

つまり、難易度レベルが上がるにつれて『いろどり』と『まるごと』との学習内容の異なりが大きく広がっているのである。例として『まるごと りかい』の A2IIレベルは 213 語数あるが、『いろどり』と対照すると、わずか 27 語（12%）の対応となっており、A2I（28%）よりさらに少なくなる。言い換えれば、同じトピックを設定しても教材の学習目標や学習方向性などの相違から、単語数の設定も異なっており、さらに同じ教材シリーズであっても単語数がすべて一致するとはいえない。この点、両者をつないで学習するとしても、学習者にとっての負担は決して軽くないと考えられる。

#### 4.2.4.2.4 文型表現の対応

文型表現を見ると、『いろどり』は『まるごと りかい』より文型を多く配置している（表 23）。レベルごとに対応する文型もあれば、対応しない文型もある。

表 23 両教材における「食生活」文型表現対応一覧表

A1		A2I		A2II	
『いろどり』	『まるごと』	『いろどり』	『まるごと』	『いろどり』	『まるごと』
Nが好きです		V-て行きます		S1(普通形)ので、S2	
Nは好きじゃないです		V-て来ます		イ A-い/ナ A-な/V-る(普通形)のは、Nです	
Nを V-ます		N1とN2(と)どちらがいいですか		V-て、～	
(Nは)V-ません		Nがいいです		V-ないで、～	
あまり V-ません <頻度>		なん/いつ/どこ/いくつ+でも		V-ちゃいけません/だめです	
Nはちょっと...	(A1)7課	イ A-/ナ A-そうです		V1-てから、V2	
V-ますか?	「かつどう」	イ A-/ナ A-そうな N		イ A-くないですか?	
V-る?(辞書形)	初中級トピック4	イ A-くて/くなくて、～		S+よ/ね/よね	初中級トピック6
(Nは)V-ないです	初中級トピック3	V-てみます	(A2I)10課	N1なら、N2がいいです(よ)	(A2II)3課
N、お願いします N、ください	(A1)5課かつどう	(人が)NをV ・NがV	A2/B1トピック8	S1が、S2	A2I13課

Nにします	A2Iかつどう 11 課	S(-ない)です か	A2/B1 トピック 3	Nで～	「かつどう」
【数】お願いします 【数】ください	(A1) 5 課かつどう	「教材以外の 文型」	好きな～	A1 16 課	～ずつ
N(は)ありますか？	(A1) 16 課かつど う	A1 8 課	～で(～ます)	A2I 13 課	～と

たとえば、A1 レベル「N が好きです」は両教材とも配置しているが、「N はちょっと…」は『まるごとりかい』の A1 で第 7 課に配置している。さらに『まるごとりかい』の A2I である「好きな～」は『いろどり』には配置していない文型である。さらに、対応していない文型は異なる話題に配置し、レベルも高い傾向である。たとえば、『いろどり』にある「～る？」文型は『まるごとりかい』には初中級のトピック 3 に配置している例である。

一方で、『まるごと かつどう』は文型表現表をリストしていないものの、文型表現の配置もみられ、さらに『まるごとりかい』と同じ話題にしても文型表現の配置も異なっている。表 23 を見ると、A1 にある「N、お願いします・N、ください」は『まるごとりかい』にはなく、『まるごと かつどう』に出現し、『いろどり』と同じ話題と対応する例である。

このように、『いろどり』の文型表現数は『まるごとりかい』より多く、文型表現の配置は『まるごとりかい』と対応する項目がありながらも対応していない文型もあり、それらの文型は異なる話題とレベルに配置されている。

#### 4.2.5 まとめ

『いろどり』と『まるごと』の分析結果を以下にまとめる。

##### 1) 『まるごと』と『いろどり』の全体概観

全体を概観して、『まるごと』は学習者の設定や日本語学習目的が『いろどり』より広くなっており、自律的なオンライン学習支援も多様になっている。

## 2) 『まるごと』と『いろどり』のトピック設定

トピック内容について、両教材は「自分と家族」、「自由時間と娯楽」、「旅行と交通」、「食生活」、「言語と文化」の5つのトピックをレベルごとに配置しており、トピックをめぐって段階的にコミュニケーション能力を養成することを目標としている。

## 3) 『まるごと』と『いろどり』の語彙や文型表現の設定

語彙や文型表現において、『いろどり』は『まるごと』より配置が多くなっているが、『まるごと かつどう』と『まるごと りかい』は同じトピックを配置しても、それぞれの語彙内容は異なっている。また『まるごと かつどう』は文型表現の配置をしていない。

## 4) トピックにおける場面や活動の設定

「食生活」トピックを見ると、場面設定では『いろどり』は『まるごと』より場面が多く、『まるごと かつどう』と対応する場面もあれば、対応していない場面もある。したがって、語彙、文型表現の配置もすべて対応するものではない。場面における活動では、教材ごとに多様な活動を課題遂行するが、『まるごと かつどう』は『いろどり』と『まるごと りかい』より課題を遂行する活動が少ない。一方、教材によって、コミュニケーション能力目標到達を目指しているが、言語技能獲得もそれぞれ異なっている。

### 4.3 日本語コース構築Ⅲ（語用論の視点）：

題目：

BCCWJを用いた「頂戴（ちょうだい）」の語義及び使用現状調査

#### 4.3.1 はじめ

日本語母語話者にとって「頂戴（ちょうだい）」という音形は日常場面においてよく耳にされており、本や文学作品にも常に影が見られている。そのことから、会話にも場面、相手に応じて自然に「頂戴（ちょうだい）」という言葉が運用することができる。しかし、外国人学習者にとって、馴染みのない言葉である。なぜなら、日本語教材に「頂戴」は「いただく」より載せられることは少なく、あったとしても意味の説明は詳しくないからである。それで、日本語学習者が仕事場面で日本人母語話者から「頂戴（ちょうだい）」と話されると、どのように対応すべきか戸惑いを感じ、さらに「頂戴（ちょうだい）」という敬語表現を誤用すると、誤解される可能性さえある。

筆者の経験を振り返ってみると、勤務中に乗客から「～頂戴（ちょうだい）」という言葉を使って何かを依頼されたことがしばしばあった。はじめて聞いた時は違和感があった。なぜ「～ください」を使わないで、「～頂戴（ちょうだい）」を使って物を頼んだのだろうか、そこには「命令の感じ」があるのだろうか、など思いを巡らせた。「～頂戴（ちょうだい）」が、上下関係というよりは親近感なども含んだ人間関係と結びついた表現であることを即座に理解することは難しかった。教科書と「現実の日本語」とは大きく異なる。

同様に、日本語の表現は異字同義が多様であるが、たとえば基礎もない現役 CA にとってはもちろん、日本語能力がある CA でも機内で現実の日本人乗客と出会って、乗客の背景により多様な言語表現（たとえば方言など）と遭遇することが想定できる。日本語ネイティブ話者にとってはあまりにも日常的な「頂戴（ちょうだい）」ということばの意味は何か、だれが、だれに、どんな場面で使用するかなどを、文脈とともに認識することが必要であ

る。そこで、本研究は「頂戴」の意味及びどの場面、どの会話で使用するかを明らかにするために、以下の課題を検討する。

- ①「頂戴」の表記とジャンルの使用
- ②「頂戴」の語義による使用現状
- ③「頂戴」の前文脈はどの前置詞と共起するか。それぞれの共同特徴は何か。

これらの課題を明らかにすることで日本語教育指導する際に少しでも参考にしたい。

## 4.3.2 先行研究

### 4.3.2.1 「頂戴（ちょうだい）」の基本語義

「頂戴（ちょうだい）」の語義について、『敬語用法辞典』、『敬語講座 7 行動の中の敬語』、『新明解国語辞典』3つの辞書で記述される内容を取り上げ、以下に述べる。

奥山益朗（1986:41）『敬語用法辞典』（第八版）

(1) 「頂戴する」「ちょうだいする」:

物を頭上にいただく動作から「もらう」意味 になった謙譲語で「いただく」と同じ。

(2) 「ちょうだい」「をちょうだい」:

物をくれたり動作をしたりすることを促すことばがあるが、これは敬語とはいえない。

そして、明治書院（1973:965）『敬語講座 7 行動の中の敬語』

(1)

①（目上の）人からもらった物を目の上まで差し上げ、頭を低く下げて敬意（感謝の気持ち）を表すこと。

②「もらう」の謙譲・丁寧語例：お目玉を一する。

(2)

「主として女性や子供が」親しい相手に対して何かを依頼（要請）する意を表す のに用いる語。「～て（で）ー」の形で語義Ⅱ的にも用いられる。とりわけ、「十分頂戴しました」などの形で、ご馳走になった際、さらに料理を進められるのをことわったり、食事が済んで謝意を表わしたりする時の挨拶の言葉として用いられる。他人からの贈物。いただきもの。

さらに、山田忠雄（2005：1637-1638）『新明解国語辞典』第六版（机上版）

(1)

①敬意を表わして、いただき物などを目より高くささげ、頭を引く下げること。うやうやしくささげること。例：手づから法華を書き写して恭敬頂戴す。（私聚百因縁集八・四）

②もらうことの謙譲語。賜わること。いただくこと。例：お目玉を頂戴する。

③特に、飲食物をいただくこと。例：「腹」一杯頂戴しました。

(2)

①（動詞の命令形のように用いて）物を与えてくれること。売ってくれることを、親しみの気持ちを込めて促す語。ください。例：御褒美を頂戴。

②（動詞の連用形に、助詞「て」の付けた形や、動詞の未然形に「ないで（んで）のついた形に添え、語義Ⅱの命令形のように用いて）ある事を親しみの気持ちをこめて相手に求める語。ください。いただきもの。たまわりもの。例：それをとって頂戴。

以上、辞書の定義から見ると、「頂戴」は「敬意を表わす」と「親切を命令する」の語義に分けられていることができる。「敬意を表わす」の場合は「うやうやしくささげること。」と「もらうこと」という相手からものを受け取る際に、謙譲な授受表現の解釈が記述されている。その中で、「物を頭上にいただく動作」と定義し、「うやうやしくささげること。」

と」の記述によって、相手からものを受け取る際に物は目より高くささげ、頭を低くさげるといふ敬意の行動を表しており、「もらうこと」では口から言葉の敬意を表す行動である。「頂戴」という語義は相手から受け取るものに頭上にいただく目より高く、頭を下げる敬意の行動を表す意味のみならず、受け取るものをへりくだって言葉をいうことである。

一方、記述内容によって、受け取るものは実体ものや飲食ものが指示されているものの、「お叱り頂戴する」の例を取り上げ、「頂戴」は実体ものを「お叱り」という抽象的ものに意味拡張となっている傾向である。

「親切を命令する」意味の場合は補助動詞として「ください」という相手にもものを命令する同等の意味を持っている。なお、「頂戴」は「ください」より「親しみの気持ちをこめて促す」を命令するということであり、「女性」、「子供」の用語が多くなっている特徴が示されている。なぜか「女性」、「子ども」の用語が多いのか、「頂戴」はベビーサインとして子どもとおとなと意思疎通する際に「要求・指示」の機能を持っていると考えられる。

以上は辞書により「頂戴」の基本語義である。「頂戴」に関連する研究について下節に述べる。

#### 4.3.2.2 「頂戴」に関する研究

「頂戴」に関する研究は管見の限り山口響史（2019）、蔡瓊芳（2009）と付杰(2012) のみの研究である。

まず、山口響史（2019）は歴史観点から、「ちょうだい」について「受け取る」意味への変化、行為指示用法の成立、補助動詞化を中心に考察している。結果から、「ちょうだい」は17世紀から18世紀半ばにおいて、頭上に「掲げる」という接受行為を受け取る意味へ変化し、19世紀から、行為指示用例が見られ、さらに明治時代に補助動詞形として行為指示用法と意味的に拡大になり、行為指示の用法を確立している。そして、使用者に関して、18世紀まで男性使用者がほとんどであり、改まった場で使用されていたが、19世紀から明



治期において、女性・子供の使用例が目立つようになって、改まった場以外の用例もあるとしている。

次に、蔡瓊芳(2009)は待遇表現の観点から「頂戴(ちょうだい)」の使用場面、文脈の中で意味分類、意味分類への置き換えから考察している。結果から、「頂戴(ちょうだい)」は「頂戴する(I)」と「(～を頂戴・～て頂戴)(II)」に分けられている。「頂戴(I)」は謙讓語、丁寧語として使われ、神仏関係、慣用句を除く、「もらう・いただく」の語義を含め、主に「ソト」の場面で人間を敬意配慮として男女とも使えるが結婚式や講演会等の私的場面も使える。「(～を頂戴・～て頂戴)(II)」では、親愛語、美化語として使われ、「くれ、ください」、「～てくれ・～て下さい」の語義で、主に「ウチ」の私的場面で見られ、場面性・アクセントの要素によって「命令・催促」の意味を含まれるとしている。

また、付杰(2012)は「頂戴(ちょうだい)」という語の使用場面、使用者を問題意識として、半構造化インタビュー調査を通して、非日本語母語話者と日本語母語話者の「頂戴」について習得や使用現状を考察している。結果では、表記について、「ちょうだい」という平仮名表記は非敬語として使用している。それに対して「頂戴」という漢字表記は敬語として「いただく」より丁寧さが高い。使用者に関して、子ども、男女を問わず若者や自分と同等地位の相手(友たち、クラスメート)に「頂戴」が非敬語として使っている。にもかかわらず、年輩の男性はそれをあまり使っていない。使用場面についてはビジネスやお金取引の場面が多いとしている。それにより、「頂戴(ちょうだい)」の表記に異なって、意味も変わっていくと述べている。

以上のように、「頂戴(ちょうだい)」は歴史の流れと伴って、名詞化から動詞化への変化のみならず、使用者は男性から女性・子どもを変化する傾向がある。そして、使用者に対して若者・同等地位の人が多く使われるが年輩の男性があまり使用していないとなっている。また、使用場面、文脈によって、意味も異なっていることが分かる。しかし、筆者の機内場面経験では、年輩の男性の乗客が頻繁に機内用品、飲食物を依頼する印象があ

る。そこにはどのような背景、場面、そして相手の関係など「頂戴（ちょうだい）」の使用に異なると考える。

そこで、本研究は先行研究を踏まえて、BBCWJ というデータベースを用いて「頂戴（ちょうだい）」を分析する。

### 4.3.3 研究方法

研究方法では、『現代日本語書き言葉均衡コーパス』(BCCWJ)にある『中納言』を用いて、「頂戴（ちょうだい）」を分析する。

『現代日本語書き言葉均衡コーパス』というコーパスツールは国立国語研究所が日本語言葉の全体像の構築を把握するように開発されるツールである。コーパスデータは書籍、雑誌、新聞記事、Yahoo ブログ、掲示板などのジャンルを納入し、一億 430 万語のデータ数が提供され、検索することができる。

まず、『中納言』の検索機能を用いて、検索欄に「ちょうだい」と「頂戴」を入力して検索する。出てくる例文を抽出し、データジャンルを分類する。そして、検索されたデータ数は動詞と補助動詞を分類して、前文脈の構文に再分類して分析する。

### 4.3.4 結果及び分析

検索対象の 124,100,964 語数の中で 1420 のデータ用例数を取り上げる。この中で、「頂戴」の表記は 4 つの形式に分けられ、「ちょうだい」という平仮名で表記する用例数は 915 例数で第 1 位となり、「頂戴」の漢字表記は 2 番目となり、315 の例がある。3 番目は漢字と平仮名が交じる表記の「頂だい」で、6 例がある。そして、「チョウダイ」という片仮名の表記が 4 番目となり、わずか 4 用例数があるとなっている（表 24 にも参照）。次に、「頂戴」のジャンル、語義、前文脈品詞の使用現状結果について以下の節で述べる。

#### 4.3.4.1 「頂戴（ちょうだい）」のジャンル

ジャンルから見ると、「頂戴」など4つの表記は「書籍」、「Yahoo! ブログ」、「Yahoo! 知恵袋」など9つのジャンルに出現している（表24）。この中で、「書籍」ジャンルでは「頂戴」、「頂だい」、「ちょうだい」、「チョウダイ」の4つの表記がすべて高く占めている。それぞれの用例数は279（70.60%）、5（83%）、715（78.1%）、4（100%）の割合である。

表24 コーパスにおける「頂戴」表記の一覧表

表記名 ジャンル	頂戴	頂だい	ちょうだい	チョウダイ
書籍	279(70.6%)	5(83%)	715(78.1%)	4(100%)
Yahoo!ブログ	67(16.9%)	1(17%)	47(5.1%)	0
Yahoo!知恵袋	42(10.6%)	0	45(4.9%)	0
教育	3(0.7%)	0	2(0.2%)	0
雑誌	3(0.7%)	0	15(1.6%)	0
国会会議録	0	0	86(9.3%)	0
広報紙	0	0	1(0.1%)	0
教科書	0	0	1(0.1%)	0
新聞	0	0	3(0.3%)	0
合計	395(100%)	6(100%)	915(100%)	4(100%)

次に、「Yahoo! ブログ」ジャンルは「頂戴」「ちょうだい」、「頂だい」の表記が出現し、それぞれは67（16.9%）、47（5.1%）、1（17%）の順位である。「Yahoo! 知恵袋」、「教育」、「雑誌」ジャンルに出現する表記は「頂戴」と「ちょうだい」表記だけである。この中で「Yahoo! 知恵袋」ジャンルは出現頻度が高く「頂戴」は「ちょうだい」より表記として使用されている。一方、「国会会議録」、「広報紙」、「教科書」、「新聞」のジャンルでは「ちょうだい」表記しか使用されていなく、「国会会議録」ジャンルは「書籍」より2番目の順位となっている。このように、「頂戴」と「ちょうだい」の表記は「頂だい」と「チョウダイ」表記よりジャンル別に汎用性が高く、「頂だい」と「チョウダイ」という表記があるものの、僅かのジャンルに出現するのみで、汎用性が低い傾向である。

一方、「ちょうだい」表記が「頂戴」より汎用性が高いのは「頂戴」という漢語は漢字レベルが異なって、「戴」の漢字は理解しやすいわけではないためだと考える。「戴」という漢字は中学校に習得するが、漢字の構造や筆順が「頂」より複雑であり、日常生活に「戴」を用いられることはない。そして、漢字検定能力によれば、「戴」は2級レベルに属するが、合格率から、年々約2割程度としている。さらに、文化庁からの『常用漢字表』を見ると、「頂戴」は常用漢字の範囲となっている。「頂」の漢字に「頂上」、「頂点」、「絶頂」、「頂く」などの関連用語が載せられているが、「戴」に関する用語は「戴冠」、「頂戴」しか載せられないと見られる。また、文化庁の国語シリーズ『公用文の書き方資料集』第21号の「公用文改善の趣旨徹底について」の中で、漢語の表記でも、漢字を代わりに仮名で表記しても意味も変わることはないことに用いられる。たとえば、澱粉を「でんぷん」の例である。

このように、「頂戴」を「ちょうだい」に表記しても意味も変わらず、「戴」という漢字の認識も配慮しないことから、「ちょうだい」の表記は「国会会議録」に出現している。

このことから、「頂戴」という漢字表記は「戴」の漢字は汎用性が「頂」より低くなり、「頂だい」という表記の用例も出現される。また、公用文によれば、文書意味を変わらない前提として漢字を代わりに仮名で表記することも許すことになって、「ちょうだい」という漢字表記の用例数が「頂戴」より高い傾向となっていると思われる。

#### 4.3.4.2 「頂戴（ちょうだい）」語義分類結果

4つの表記の語義分類結果では、「頂戴」は「動詞」（以下を語義Iと略す）と「補助動詞」（以下を語義IIと略す）に分けられ、「語義II」は930（70.5%）用例数で「語義I」より高く出現頻度となっている。この中で、「ちょうだい」表記は第一位で、790（59.9%）の出現頻度となり、「頂戴」は2番目で258（19.5%）の出現頻度である（表25）。

表 25 「頂戴（ちょうだい）」の品詞分類一覧表

表記	頂戴	頂だい	ちょうだい	チョウダイ	総計
語義I	258(19.5%)	4(0.3%)	125(9.5%)	3(0.2%)	390(29.5%)
語義II	137(10.4%)	2(0.1%)	790(59.9%)	1(0.1%)	930(70.5%)
合計	395(29.9%)	6(0.4%)	915(69.4%)	4(0.3%)	1320(100%)

「語義I」は「語義II」の類別より半分未満で、390（29.5%）の用例数があると見られている。この中で、「頂戴」表記は3つの表記より高く、258（19.5%）の出現頻度で、「ちょうだい」は125（9.5%）の出現頻度であり、2番目の順位となっている。このように、「頂戴」の品詞類別から見ると、「語義II」は「語義I」の類別よりよく使用されている現状となっている。表記からみれば、「頂戴」と「ちょうだい」の表記は出現頻度が高いが、表記によって、品詞類別の出現頻度が異なり、「頂戴」表記は「語義I」として高く使用され、「ちょうだい」表記は「語義II」として使用頻度が3つの表記より高い傾向である。一方、「頂だい」と「チョウダイ」表記は「語義I」であれ、「語義II」の類別であれ、僅かな出現頻度が見られている。「頂戴」と「ちょうだい」表記は使用頻度が高いものの、「頂だい」と「チョウダイ」の表記を使用する人もいる現状である。

次に、「頂戴」は前文脈にどの前置詞と共起関係があるかを下節に述べる。

#### 4.3.4.3 「頂戴（ちょうだい）」と前文脈の共起関係

本節は「チョウダイ」、「頂だい」は除外対象とし、「頂戴」、「ちょうだい」表記を分析対象にする。

前置詞類別から見ると、「頂戴」と前文脈と共起関係について、表記を問わず、全体として「動詞」は第一位となり、739（56.6%）の用例数であり、「助詞」と「名詞」は2番目と3番目の順位となり、337（25.5%）と160（12.2%）の用例数である。（表26）「副詞」と「形容詞」は「頂戴」の前文脈に出現されているが、全体としていずれも50の用例数未満とされている。

語義から見れば、「語義I」では、表記を問わず、「助詞」の前置詞は第一位となり、274の用例数が出現されている。そして、「動詞」(41例)、「名詞」(29例)の順位である。それに対して、「語義II」では、「動詞」(708例)、「名詞」(131例)、「助詞」(62例)の順位である。「頂戴」は前文脈に主に「動詞」、「助詞」、「名詞」の前置詞との共起関係があるが、語義によって、前置詞と共起関係が異なっている現状である。

「頂戴」と「ちょうだい」の両表記を対照すると、たとえ同じ前置詞だとしても、表記によって用例数の出現頻度も異なっている。たとえば、「頂戴」と「ちょうだい」の「語義I」の前置詞類別から見ると、両表記は前文脈に「助詞」と共起関係が高いが、「頂戴」表記は「ちょうだい」表記より使用頻度が高くなっている。

表 26 「頂戴 (ちょうだい)」の前文脈の品詞類別一覧表

表記 前置詞類別	頂戴		ちょうだい		総計
	語義I	語義II	語義I	語義II	
名詞	20(1.5%)	41(3.1%)	9(0.6%)	90(6.7%)	160(12.2%)
副詞	15(1.1%)	4(0.3%)	13(1%)	12(0.8%)	44(3.2%)
助詞	183(13.9%)	10(0.7%)	92(7.2%)	52(3.9%)	337(25.5%)
形容詞	19(1.4%)	4(0.3%)	1(0.07%)	6(0.4%)	30(2%)
動詞	21(1.6%)	78(5.9%)	10(0.7%)	630(47%)	739(56.6%)
合計	258(19.5%)	137(10.3)	125(9.5%)	790(58%)	1310(100%)

そして、「名詞」、「副詞」、「動詞」などの前置詞も「ちょうだい」表記より「頂戴」として使用頻度が高い現状となっている。語義II」では、「頂戴」と「ちょうだい」表記とも前文脈に「動詞」と共起関係が高いであるが、「ちょうだい」の使用頻度が高くなるのみならず、「名詞」、「助詞」などの前置詞類別にも高くなっている。このように、「語義I」類別は「頂戴」表記での用例数が高く見られるが、「語義II」から見ると、「ちょうだい」表記での用例数はあらゆる類別に高く使用されている。

以上は「頂戴」と「ちょうだい」表記の前文脈に前置詞類別と共起関係がある結果である。下節は前文脈に出現頻度が高い「品詞」、「助詞」、「動詞」の類別に分け、両表記と共起関係結果について述べる。

#### 4.3.4.3.1 名詞と共起関係類別結果

「頂戴」の前文脈に名詞の共起関係を見ると、「頂戴」と「ちょうだい」の表記と「語義I」と「語義II」に分けられ、それぞれの名詞類別に分類することができるが、紙幅の制限するため、相同性質の用例 5 件以上を取り上げる。(表 27)「飲食類」は食べ物、飲み物、果物などのものをこの類別とする。「慣用句類」では「お涙頂戴」という慣用句としている。「情報伝達類」では、相手から情報を伝達する手段としてメール、電話、感想などのものをこの類別に含まれることとする。「指示類」では、「こ、そ、あ」の指示代名詞とする。「お金類」では、金額、お金にかかわる語をとしている。「その他」では、出現用例数は 5 件未満の条件で分類しないこととする。

表 27 「頂戴 (ちょうだい)」と名詞と共起関係類別用例数表

頂戴				ちょうだい			
語義I		語義II		語義I		語義II	
類別	用例数	類別	用例数	類別	用例数	類別	用例数
その他	20	飲食類	5	飲食類	8	飲食類	19
/		慣用句類	17	その他	1	情報伝達類	12
		情報伝達類	6	/		指示類	10
		その他	13			お金類	8
						慣用句類	8
				その他	30		
合計	20	合計	41	合計	9	合計	90

表記から見ると、「ちょうだい」表記は「頂戴」表記より出現頻度が高い。そして、両表記の「語義II」は「動詞」類別より前文脈に名詞との共起関係の用例数が高い傾向である。

前文脈に名詞の類別から見ると、「飲食類」、「情報伝達類」、「慣用句類」、「指示類」、「お金類」など類別は各表記に出現されているが、表記によって類別の用例数が5例未満で「その他」の類別となっている。たとえば、「飲食類」では、両表記の類別に「飲食類」の用例が出現されるが、「頂戴」の「動詞」類別は5例未満の用例があり、「その他」の類別に配置されている。この中で、同じ「飲食類」にしても表記が異なっている用例も示している。例①と例②は同じく相手に「コーヒー」という飲み物を求める文であるが、表記異なっている使用現状である。「コーヒー頂戴」と「コーヒーちょうだい」という文節から見ると、表記しか異ならないが、語義は表記に影響を及ぼさない。表記の多様性や使用者の習慣によって違う表記表現が出てくると考えられる。

---

例① キッチンへ僕らもよく中へ入って『コーヒー頂戴よ』なんて言ってね』  
と語り始めた。(LBt7\_00035)

例② 敏雄はいつも店の隅のテーブルに座る。「コーヒーちょうだい」飲み物  
はいつもコーヒーだった。(LBs9\_00227)

---

語義において、両表記の用例はいずれも語義IIとして相手からものをもらう意味であるが、例①は例②より相手にもものを促す意味となっている。なぜなら、例①の文末に「よ」という願望・依頼の強い表現を表しているからである。それに対して、例②は例①より強くない注文する意味を示していると考えられる。

「慣用句類」では、「頂戴」と「ちょうだい」表記の「語義II」類別に高い出現用例数が出るが、「動詞」類別に「慣用句」の用例数も出られるものの、5用例未満で「その他」の類別となっている。この中で「お涙頂戴」慣用句は両表記に出現されているが、「お点前頂戴いたします」慣用句は「頂戴」の「動詞」類別にしか見られない。



---

例③ 母親が病いの床にあって、弟を大学にやらなきゃならないから働いているのよ、というちょっとしたお涙頂戴の貧乏物語だった。(OB4X\_00193)

例④ 茶碗を左掌に受け正面が客に向くよう回して出す。客から「お点前頂戴いたします」の挨拶を受ける。(PB37\_00190)

---

例③と例④を見ると「お涙頂戴」と「お点前頂戴いたします」は慣用句として、特定の場面に使用されている。例③について、『Weblio』デジタル辞典によれば、「お涙頂戴」とは「映画や演劇などで、観客を泣かせるように作ること。また、そういう作品。」と書かれている。いわゆる物語や映画の内容は、観客の涙を泣かせる意図を込めるため、「お涙頂戴」をアピールするということである。しかし、「頂戴」の語義による、相手から実質的のものや行動を促す意味で、涙を泣かせることは観客によって作品を見てから心理的の判断から、涙を出るかでないかは異なる。このように、「お涙頂戴」は相手に実質ではなく、抽象的な行動を促す意味を持っているとも言える。例④では、茶席作法でお茶を運ばれる場面で敬意を表す意味を用いられている。

「情報伝達類」では、「頂戴」と「ちょうだい」の「語義II」類別に用例数が出現されるが「動詞」類別にも僅かな用例数も見られている。この中で、「電話」、「連絡」の名詞が高く出現されている傾向である。

---

例⑤ ファーストコンタクトの際に、評価より「メール送信不能」とのご連絡頂戴いたしましたが、当該終了したオークションのページに表記されているメールアドレスと現在使用しているメールアドレスに相違はございますか？  
(OC14\_08723)

例⑥ 女は肩をすくめてから、交差点の方に歩きだした。「どこに行くの?」  
「どこに行こうが、あんたには関係ないことよ」「たまには連絡ちょうだい  
よ」「そのうちね」女は素っ気なく答え、交差点に建つドラッグストアに入  
って行った。(PB39\_00213)

例⑤例⑥を見ると、表記を問わず、動詞であれ、語義IIであれ、前文脈に「連絡」という  
情報伝達意味をこめているが、例⑤は相手からのメールに関する情報に敬意を表わしてお  
り、例⑥は相手に連絡を促す意味となっている。このように、前文脈に共通の名詞と共起  
するが、品詞類別語義に違って相手に伝達気持ちが異なっていると考えられる。

「お金類」は、「頂戴」と「ちょうだい」の「語義II」類別に用例数が出現されている  
が、「頂戴」という表記は僅かな用例数で「その他」の類別にしている。

「頂戴」と「ちょうだい」の表記は前文脈に助詞と共起関係について下節に述べる。

#### 4.3.4.3.2 助詞と共起関係類別結果

「頂戴」と「ちょうだい」表記の前文脈に助詞と共起関係結果は全体として、出現頻度  
が5用例数以上の助詞は「を」、「にも」、「から」、「も」、「は」などである。

表 28 「頂戴」と助詞と共起関係類別用例数表

頂戴				ちょうだい			
語義I		語義II		語義I		語義II	
助詞類別	用例数	助詞類別	用例数	助詞類別	用例数	助詞類別	用例数
を	130	でも	5	を	74	を	28
から	14	その他	5	から	7	にも	5
に	9	\		も	6	に	6
も	8			その他	5	その他	13
は	6			\		\	
その他	16						
合計	183	合計	10	合計	92	合計	52

その中で、両表記の前文脈に「を」助詞と共起関係が高い出現頻度となっているが、「頂戴」の「語義Ⅱ」類別は「を」の助詞が 5 用例数未満で、「その他」類別になっている（表 28）。

両表記の「語義Ⅰ」類別から、「から」助詞はいずれも第 2 位の用例数の出現頻度が高いである。「も」の助詞は「頂戴」表記に 4 番目の順位であるが、「ちょうだい」では、第 3 位となっている。一方、「に」、「は」は「頂戴」表記に 5 用例数以上が出現されるが、「ちょうだい」では「その他」の類別となっている。次に、「語義Ⅱ」を見ると、「ちょうだい」表記は「頂戴」より前文脈に「助詞」と共起関係が高い傾向と見られ、「ちょうだい」では、「を」、「にも」、「に」などの助詞が 5 例以上の出現頻度があるが、「頂戴」に対して「でも」助詞は 5 用例数が見られている。

以上のことから、「頂戴」と「ちょうだい」表記は「語義」類別によって前文脈に助詞と共起関係の出現頻度も異なっているともいえる。

「頂戴」と「ちょうだい」表記の「語義Ⅱ」から見ると、「を」の前文脈に「飲食類」類別は表記を問わず、用例数が出現されているが、「お金類」、「情報伝達類」の類別は「ちょうだい」表記にしか出現されていない。一方、4.3.4.3.1 の名詞と対照すると、「ちょうだい」表記の前文脈に同じ「飲食類」の対象にしても「を」助詞が置いている用例もあれば、省略されている用例もある現状である。たとえば、例⑦と例⑧の用例を取り上げる。

---

例⑦ そこでマリアは言われた通り、兄のところに行き、「お兄ちゃん、わたしにお林檎ちょうだい」と言った。しかし兄が黙っていたので、マリアが肩を揺さぶると、その勢いで兄の頭がころりと落ちた。

(OB5X\_00168/50510/33110)

例⑧ 「お兄ちゃんがね、手に林檎を持って、真っ青な顔で椅子に腰掛けるの。わたしがそのお林檎をちょうだいと言っても、返事もしないのよ」「そうお、マリア」女は初めて、マリアのほうを勢いよく振り向いた  
(B5X\_00168/48760/1990)

---

例⑦と例⑧をみると、同じ作品の用例であり、お兄さんに林檎を依頼する文脈であるが、「を」が省略したり、置いたりされている。「を」という助詞はどんな役割を立つのか、「Weblio 辞書」により、「～ちょうだい」は物を与えてくれ、また、売ってくれという命令の意を、親しみの気持ちをこめて促すという語彙を持っている。そして、「それを頂戴」と「牛肉 500 グラム頂戴」の例を取り上げている。しかし、「を」があるかないかの意味はあまり書かれていない。それについて、今西利之 (2020:20-21) は無助詞の構文の意味を述べ、「話し手は、ある発話場面の冒頭で、後に続く発言の前提となるある知識 (情報) を無助詞の名詞 (句) で聞き手に提示する。」としている。言い換えれば、話し手と聞き手の共有知識場面で、「を」の省略することができるということである。例⑦では、お兄さんとマリアと話し手の三人は「林檎」という話題知識の場면을共有して、話し手は「林檎」を依頼するとき「を」を省略しても、お兄さんも話し手の意味を理解することができる。

それに対して、話してと聞き手は共有ではない知識場面で「を」を置かなければならいのである。例⑧を見ると、お兄さんは「林檎」を持っていても、マリア、話し手に知識を共有せず、誰かにあげるかわからなく、話し手を依頼する情報をお兄さんに伝達することによって「を」を前置詞に付けられる。

両表記の「語義I」類別から、「を」の助詞は前文脈に「飲食類」、「情報伝達類」などの類別を現わし、「情報伝達類」の中で、「ちょうだい」表記は「国会会議録」ジャンルに「御理解」、「御感想」、「御意見」など用例数が「頂戴」表記より多くとなっている。それで、「国会会議録」ジャンル—は公的場面で「ちょうだい」表記を用いられる書き方ともいえ

る。一方、両表記とも「名前類」類別の用例数も出現されている。名前というものはもらったりあげたりする物ではありません。「お名前を頂戴する」と言うと「あなたの名前をもらう」という意味になってしまうので、正しい日本語とは言えません（マイナビニュース 電子版:2018）これは、ビジネス場面で取引先の名前を聞く際に「頂戴」が間違い用いられると取り上げている。

---

例⑨ 細君と二人きりで睦言を交すときには、ずんぐりちゃんだの、おでぶちゃんだの、おたいこちゃんだの、黒ちゃんだの、キキちゃんだの、ジュジュちゃんだのといった呼び名を頂戴している連中ばかりだった。(LBi9\_00182)

例⑩ ロイヤルソヴリンは、イギリス艦隊で最大級の一隻だったが、スピード、操作性ともに帆走性能がよくなかったので、「いなかの荷車」なる異名をちょうだいしていた。(PB52\_00126)

---

しかし、例⑨と例⑩を見ると、ほとんどはビジネス場面ではない記述文であり、例⑨は連中の名前をもらうことが敬意を示すため、「頂戴」を用いられる。例⑩は人名ではなく、イギリス軍艦を記述する際に敬意を示すため、「ちょうだい」を用いられることである。

#### 4.3.4.3.3 動詞と共起関係類別結果

「頂戴」と「ちょうだい」表記前置詞に動詞と共起関係を見ると、「語義I」と「語義II」類別に分けられることが出来る。(表 29) この中で、両表記の「語義II」類別は「語義I」類別より用例数が高く、「語義I」類別は「語義II」を対照すると、いずれも僅かな用例数が出現している。

表 29 「頂戴」と動詞と共起関係類別用例数表

頂戴				ちょうだい			
語義I		語義II		語義I		語義II	
類別	用例数	類別	用例数	類別	用例数	類別	用例数
頂戴+する	7	て+頂戴	70	その他	10	て+ちょうだい	549
その他	14	その他	8			ないで+ちょうだい	38
						～せて+ちょうだい	30
						その他	13
合計	21	合計	78	合計	10	合計	630

「頂戴」と「ちょうだい」表記の「語義I」類別から見ると、「頂戴」表記は「ちょうだい」表記の用例数より出現頻度が高い。この中で「頂戴+する」の用例数が高いと見られる。例⑪のように、対象語と区切りして、独立の節となっている。「紋蔵」を対象語として直接に頂戴することではなく、まず、「恐縮」という相手に物を頼む際に申し訳ない気持ちを表してから、「頂戴」という物をいただいた敬意を現わしている。これにより、「人からもらった物を目の上まで差し上げ、頭を低く下げて敬意（感謝の気持ち）を表すこと。」という辞書からの語義に近いと思われる。

---

例⑪ 蜂屋鉄五郎がすすめ、紋蔵は恐縮していった。頂戴します。返済期日の十一月二十日の当日。( PM32\_00062)

例⑫ いつもお気遣いいただきまして有難うございます。頂戴しましたお酒は、家族が揃います新年にでもいただきたく存じます。(OC11\_00562)

---

「その他」の類別に「頂戴する」は述語を「頂戴する+名詞」という名詞修飾語としての用例数も出現されている。(例⑫) 例⑫は「お酒」を対象語として頂戴することではなく、「お酒」を主語として「頂戴する」を修飾して、相手から頂いたお酒を強調して感謝の記

述を示している。一方、「ちょうだい」表記に対してすべての類別の用例数は 5 用例未満であり、「その他」類別になっている。

次に、「語義II」から見ると、「ちょうだい」表記は「頂戴」表記より用例数が高い。前文脈に「動詞」の接続について「頂戴」では、78 の用例数の中で「～て+頂戴」別は 70 の用例数を占めている。それに対して「ちょうだい」では、「～て+ちょうだい」類別が第一位となり、549 の用例数を占め、「～ないで+ちょうだい」用例件数は 38 件があり、「～せて+ちょうだい」の用例数は 30 件もある。

「頂戴」の「～てちょうだい」語義から見ると、相手に何かをしてもらうのを促す気持ちに含まれている意味である。相手に何かを催促してもらう気持ちで、短縮な時間に物ももらうことができる意味も考えられる。用例⑬と⑭から見ると、「～て」という連用形前に未然形と使役形の用例数も出現され、催促の強調と禁止の意味を表している。

例⑬を見ると、「～行かせてちょうだい」という使役形の形で、「～てちょうだい」より相手にある行動を強く要求する気持ちと考える。

---

例⑬ お願い、連れて行って！」妖精は小人にいました。「その手をはなして！わたしを行かせてちょうだい！」「あれは、死じゃない！」小人は妖精にしがみついたまま、大声をあげました。(LBmn\_00022)

例⑭ わたしの赤ちゃんをお金で買ったなんて、二度と言わないでちょうだい。売りに出した覚えはないし、彼がいくら受け取ったかも知りたくないわ」現実には起こっていることとは信じられなかった。(PB29\_00099)

例⑮ベンチの上に上がったら、またほめてやりましょう。でも、このとき、困った犬は、ごほうびに神経が集中して、「ちょうだい、ちょうだい」とせがんでくるはずです。(PB46\_00126)

---

そして、例⑭を見ると、「～ないでちょうだい」という未然形の否定用言で、『Weblio 辞書』によれば、「ないでください」は打消しの希望、婉曲な禁止を表すと定義している。それで、相手に赤ちゃんはお金で買うことという言語行動を禁止すると希望する意味となっている。さらに、例⑮を見ると、「ちょうだい」は重複する形であり、「ちょうだい」の後に「せがむ」語をつけると、犬は飼い主にごほうびをもらう気持ちと強調されている。

『goo 辞書』によれば、「せがむ」は親しい目上の人に何かをしてもらって、くれ足りることが要求の気持ちを表している。そして、動詞の重複について、青木博史（2009:11-12）は「同じ形を繰り返すことによって、動作を繰り返し表現するという原初的な形式はそれがゆえに強調に帯びた独特の表現性を持ち、物語などでの人物描写において多用される。」としている。これかといって、「ちょうだい、ちょうだい」という重複の形でご褒美を催促する気持ちに強くなり、後に「せがむ」という要求する語意を重ねると、犬の心に催促的に飼い主のご褒美の気持ちを強調するとの意味となっている。

このように、辞書の語義により、「～てちょうだい」の形で相手に何かをもらう気持ちを促す意味であるが、「～て」の前に動詞活用形と接続すると、催促の気持ちを強く強調し、して、催促の気持ちに何かを動作するではなく、動作の禁止を希望するとも示している。

一方、「～てちょうだい」は催促する意味だけで存在するかというと、用例⑯からみると、催促ではなく願望の気持ちを表している。

---

例⑯ 「遊びにきてくださって本当に嬉しかったわ」と彼女は言った。「ぜひまた来てちょうだいね、ニコラス。本当にそうしてね」モラートはきっとまた来ると約束して、相手の両手を握り返した。(LBt9\_00164)

---

なぜなら、文脈によれば、「来てちょうだいね」前に「また」という副詞は前のことを繰り返す意味からである。辞書の催促の気持ちによって、モラートの家を出たらすぐ家に遊



びに来ることをしなければならないと思われる。これによって、ニコラスはモラートの家に遊びにくる。帰るときにモラートは「また来てちょうだいね」と言ったとおりに、もう一度家にあそびにきてくださいという願望の気持ちを伝達している。

#### 4.3.5 まとめ

「頂戴（ちょうだい）」についてジャンル、表記や前文脈と共起関係の調査結果を以下にまとめる。

##### 1) 「頂戴（ちょうだい）」の表記

コーパスから抽出した用例数は「書籍」ジャンルに出現されている。表記について、「頂戴」、「ちょうだい」、「頂だい」、「チョウダイ」の表記が出現されている。この中で、「ちょうだい」表記は「頂戴」より出現頻度が高い傾向である。「頂だい」、「チョウダイ」表記は出現されるにもかかわらず、僅かな用例数と見られている。

##### 2) 「頂戴（ちょうだい）」の語義分類

「頂戴（ちょうだい）」の語義の分類結果によると、「語義I」類別は「頂戴」表記の用例数が高い出現頻度である。「語義II」に対して、「ちょうだい」表記の用例数は他の表記より高い頻度が出現している。

##### 3) 「頂戴（ちょうだい）」と前置詞の共起関係

「頂戴（ちょうだい）」は前文脈に主に「動詞」、「助詞」、「名詞」の前置詞との共起関係があるが、語義によって、前置詞と共起関係が異なっている現状である。表記から見ると、「語義I」類別は「頂戴」表記での用例数が高く見られるが、「語義II」から見ると、「ちょうだい」表記での用例数はあらゆる類別に高く使用している。

①「頂戴」の前文脈に名詞は「飲食類」が多く、そして「情報伝達類」、「慣用句類」、「指示類」、「お金類」の用例数が高い傾向である。

②「頂戴」の前文脈に助詞は「を」助詞を前置詞として出現頻度が高い傾向である。一方、「頂戴」の前置詞「を」を省略する形もあれば、そのままつけられるものもある。それは、話し手と聞き手は情報を共有するかないかと判断されている。

③「頂戴」の前置詞に「～て頂戴」という動詞の形と共起関係の用例数が高い傾向であり、「語義II」は「語義I」より用例数が高くなっている。この中で、「～て+ちょうだい」の用例数が高くなるが、「～ないで+ちょうだい」、「～せて+ちょうだい」、さらに「ちょうだい、ちょうだい」の用例数も出現され、相手に打消しと催促の強調の意味を示している。一方、「また」という副詞をつけると、相手に何かを繰り返してする催促意味より願望の気持ちを現わすとも考える。

## 第5章 考察

本章では CA のための日本語教育を課題として、「候補 CA」、「新人 CA」、「現役 CA」の教育段階を仮定し、「現状調査」及び「現役 CA のための日本語コース構築」の課題にわけ、それぞれのいくつかの小課題を明らかにし、考察の部分述べる。

### 5.1 現状調査

#### 5.1.1 現状調査 I (JSP 研究動向)

#### 5.1.2 現状調査 II (候補 CA 段階)

#### 5.1.3 現状調査 III (新人 CA 段階)

### 5.2 現役 CA の日本語コース構築

#### 5.2.1 コース構築 I (現役 CA の日本語ニーズ調査)

#### 5.2.2 コース構築 II (『いろどり』と『まるごと』教材分析)

#### 5.2.3 コース構築 III (「頂戴 (ちょうだい)」の語義調査)

### 5.3 CA のための日本語教育の特徴

### 5.4 CA のための日本語教育の提案

## 5.1 現状調査

現状調査の課題は「台湾と中国にける JSP の研究動向」、「台湾における大学で航空日本語科目の考察」、「インストラクショナル・デザイン (ID) からみた航空日本語教科書の考察」の3つの課題を考察する。

### 5.1.1 現状調査 I (JSP 研究動向)

#### 5.1.1.1 「航空別」の研究問題

台湾と中国における研究動向によると、年代の推移に伴い、多様な目的別研究が発展してきたが、「ビジネス」、「学術」、「観光」は年代の推移にもかかわらず、両国とも依然とした主流研究をしている。

これに対して、「航空」の研究は近年から見えてきたが、研究本数も「観光」より少数の研究動向であった。それは、「観光」の産業は「航空」より多いからである。たとえば、台湾観光局のサイトにより、観光産業の分類は「旅行業」、「旅館及び民宿業」そして、「観光娯楽業」の産業に羅列になっている。そして、観光人材を養成する大学では学校数も多く、23校あり、43の観光にかかわる学科が多角的に展開している。台湾の銘伝大学を例とすると2学院にそれぞれ2つの観光関連学科を設立している。言い換えれば、1校に2つの観光関連学科が設置されていることになる。

この背景を考えると、端的に言えば「観光」は多様な産業発展に従ってバラエティある観光人材を養成するため、関連学科の設置も多く、それによって日本語の関連科目も求められ、JSP である研究活動も活発になっていることが考えられる。それに対して、「航空」は「航空業」しか認識されていない産業で、航空運輸学科では3校しか見られないのが現状である。

## 5.1.2 現状調査Ⅱ（候補 CA 段階）

### 5.1.2.1 「日本語+α」の観点から航空日本語科目の履修問題

本節では「日本語+α」の観点から、「非言語学科」と「言語学科」に分け、それぞれの問題点を述べる。

まず、「非言語学科」の航空日本語科目は多言語科目の 1 つであることが分かる。これらは自由選択科目であるので、履修の選択権は学生自身にある。ただし、「高餐大」がその 1 つの実例であるが、段階的に科目が配置されていても履修学生数を把握することができず、専門日本語のレベルまで到達しているかどうかは判断できない。日本語の履修時間数について林長河(1993:120)は、「簡単な日常会話を習得するという目標に達成するのに 300 時間は必要であり、(中略)専門的な内容の学習を 100 時間加えるとトータル 400 時間以上という判断である。」と述べている。言い換えれば、専門言語のレベルに到達する前に、少なくとも 300 時間の学習時間数が必要になる。その点を踏まえ 3 つの学科を見ると、「開南大」、「高餐大」の学科は「簡単な日常会話」段階には到達しているが、専門日本語レベルには到達できていないのではないだろうかとの疑問が生じる。

一方、台湾教育部(日本文科省相当)によって 1999 年から「推動高級中學第二外語教育五年計畫」という高校の第二言語習得計画が実施されて以来、日本語という言語が圧倒的な選択人数を示している。つまり、多数の高校生は日本語を第 2 言語として履修している傾向があり、たとえばそれに基づいた教育として仮定すると、大学で中・上級の専門日本語レベルのシラバス内容構成の科目を配置することも可能だと考えられる。

次に、「言語学科」では、主に「日本語+α」をカリキュラムの中心に置いている。林長河(1993:30)によると、「応日系においては、「専門科目」は多種多様であり、一定のカテゴリーではない。(中略)就職への配慮の必要性が挙げられる。」と述べている。

つまり、「言語学科」では日本語の言語技能習得を教育核心とするとともに学生の就職(進路)に配慮したうえで、専門分野の日本語が配置され、航空日本語人材育成では航空に関する言語知識や技能のみならず、航空関連理論知識も学習するはずである。

しかし、表 9 を見ると、「言語学科」での航空関連知識科目は「非言語学科」と比べるとかなり少なく、それよりもビジネス関連科目が重視されている。つまり、オープンスカイ協定改定という社会背景と人材育成というニーズに応じて開設されているにもかかわらず、「言語学科」は言語以外の航空関連知識科目の配置が十分とは言えない。

#### **5.1.2.2 航空実務経験+日本語専門教師の希少問題**

航空日本語科目を担当する教師の資質について、台湾教育部の《技術與職業教育法(技術及び職業教育法)》第 25 条では、技術大学の専門科目の担当教師には、1 年以上の実務経験を求めるものの、これを公布する前なら、その基準以外の教師も大学で専門科目を担当することができたという。その影響がいまだに残っていると思われるが、大学における航空日本語教育では、実務経験があっても「日本語+実務経験」両方の資格がある教師は依然としてわずかという現状である。

### 5.1.3 現状調査Ⅲ（新人 CA 段階）

#### 5.1.3.1 教科書構成内容

『日本語の学習』は「会話」「単語」「重要表現」の項目で構成されているが、「ガニエの 9 教授事象」に照らすと、「新しい学習項目を提供する」事象の項目しか見られず、「学習目標」「文法表現」「練習活動」「文化知識」等の視点から「学習者の注意を引く」「目標を知らせる」「練習機会を提供する」「学習の成果を評価する」の事象項目はほとんど見られない。つまり、『日本語の学習』の構成に「会話」「単語」の項目はあるが、「練習活動」などの項目がないことで、効果的、効率的な学習を提供するのは困難だと推測できる。

#### 5.1.3.2 教科書内容の段階性

インストラクショナル・デザイン(ID)の観点から、効果的・効率的な手法で教育活動を行うということについて、稲垣らは「課題分析」は授業で教えるべき内容を構造化して、課題分析図を作成する作業であり、内容はどんな順で導入すればよいかが見えてくる」と述べている(稲垣・鈴木 2011)。これは、教える内容は課題分析を通じて学習順序を意識して導入するというので、CA の日本語訓練では限られた時間で機内業務に関する日本語能力を身につけなければならない、そのためには教科書内容の配置が課題になる。

## 5.2 現役 CA の日本語コースの構築

本節では、現役 CA のための日本語コースを構築するため、「現役 CA の日本語ニーズ調査」、「生活日本語教科書分析」、「「頂戴」語義の調査」の 3 つの課題として明らかにした結果を考察する。

### 5.2.1 コース構築 I (現役 CA の日本語ニーズ調査)

協力者 5 人の日本語ニーズを調査した結果を、「CA としての複言語能力」、「成人教育とのつながり」や「CA の専門日本語の再考」を手掛かりにしてさらに考察を進める。

#### 5.2.1.1 CA としての複言語能力

5 人の協力者からのインタビュー内容を見ると、すべて「日本語」、「英語」、さらに、「日英」という日本語、英語と交じりて対応する実態が存在している。それは、「ホスピタリティ」、「相手の英語への配慮」、さらに「自尊心 (中国語訳：虚栄心)」という自己満足の要因が言語使用を左右している。それで、現役 CA は日本語を唯一の言語を使用しているわけではなく、英語も使用している。この中で、「虚栄心」から、現役 CA は複言語を持って、多国籍乗客と該当の部分の言語を対応すると自己満足を与える。たとえば、F5 協力者の述べたように、乗り継ぎ便でタイ、日本語、台湾、ヨーロッパ等の国籍の乗客と日本語、タイ語、中国語、英語との言語スイッチすることは「虚栄心」という満足感を満たしている例がある。それに対して、多くの複言語話者は言語を用いて、特定や個別化のコミュニケーションニーズに複言語を使用している (Coste, Moore & Zarate : 2009) (筆者自訳)。

このように、現役 CA は複言語を用いて、コミュニケーションニーズを解決することで、自己満足を得ているともいえる。この点から、CA の複言語能力を考えることは、複言語教育から見ることに繋がると言えよう。西山教行 (2011) は「複言語主義では、個人の中で言語が縦割りの状態で幾つか存在するのではなく、個人の中で複数の言語が混じり合っ



ていると考えます。」と指摘している。CA の立場に立ち、機内で多国籍の乗客と出会って、F5 協力者のように多少複数の言語能力を身につけることができるということである。

この複数言語能力について、該当の言語である知識ではなく、限られた場面に応じて該当の言語表現の音声に対応できるだけである。それと複言語教育に示される「部分能力」概念とは一致している。この「部分能力」について、西山（2011 前掲）によれば、「ヨーロッパ言語共通参照枠」の観点から従来の 4 技能を均質に養成する概念が「機能的部分能力承認」への新しい考え方で、複言語主義言語観の特色だと述べている。さらに、J.R.Firth（1950）は「私たちは社会的に日本人に会うつもりはないが、戦いの文脈で日本語が何らかの形で話されることが必要であるのみだ。」と述べたように、限られた場面で部分の言語能力技能が求められている。

以上をまとめると、複言語主義教育は「能力としての複言語主義」と「価値としての複言語主義」に分けられ（西山：2011）。つまり、「能力としての主語主義」は部分の言語能力を養成することであり、「価値としての複言語主義」は相互理解という異文化理解能力を養成することである。それを段階的導入すれば言語だけ学ぶのではなく、言語文化の理解も促進することができる。このことから、複言語主義教育概念を CA の日本語教育に導入する意義を認め、筆者は複言語主義教育概念に基づき、CA の日本語教育を提案する。

#### 5.2.1.2 CA と成人教育とのつながり

調査結果を通して、5 人の協力者から学習ニーズなど明確な目的が見えてきた。また、どのようなコース内容が望ましいかも明らかになって生きている。そのうえで、CA のための教育は成人教育理論とどのように繋がるのかについて考える。

Knowles・Holton・Swanson(2005)によれば、成人教育は、「The need to know 知る必要性」、「The learners 'self-concept 自己の概念」、「The role of the learners' experiences 学習者の経験」、「Orientation to learning 学習のオリエンテーション」、「Readiness to learn 学習準

備)、「Motivation 動機」の仮定モデルに基づいているといわれる。この中で、成人は主に生活を中心に外部動機より内部動機づけが強く、物事の知識を知るため、学習の準備ができ、現実の生活状況を効率的に対処できる (Knowles et.al,2005 : 72)。すなわち、成人は現実の生活にものごとを経験して、もっと知りたい、自己満足という自分なりの内部学習動機づけられるということである。

これに照らすと、5人のニーズ調査結果から「現役 CA」の生活における日本語使用場面は「公的場面」と「私的場面」があり、それぞれの場面で日本語使用の経験を通して、日本語学習が動機づけられていることがわかる。

この動機について、「よいホスピタリティ」、「自律性」等の「内部動機」を継続学習動機としている。たとえば、F2は「公的場面」で乗客へ自分の誠意を表したいという「よいホスピタリティ」動機があり、「私的場面」では、自分が食べられないものを伝えたいという「店員と交渉ができる」を学習動機づけしている。また「現役 CA」ごとにそれぞれの場面で日本語使用経験を通して、自分なりの日本語ニーズが何かを知り、同時に学習動機が生じていると考える。そして、どのように日本語を学ぶのかも自分なりの仕方がある。たとえば、F3の例として自分は日本語を学ぶのが日本語資格のためでなく、旅行する際に店員と交渉することができるような生活会話であると明確的に述べている。

---

「日本語を学ぶのは JLPT やテストなどの資格を取るのではなく、実用性の会話を学びたいです。(略) 勉強したらすぐ話せます。例えば、「いくらですか」とか「これは何ですか」とか日常生活のような生活会話です (SMF3-181)」。

---

4.1.4.4.2 で F4 と F5 が述べたように、授業内容については異なる意見が反映されている。すなわち、「現役 CA」には日本語使用経験があり、日本語を再勉強する意欲や動機、「何を」、「どのように」、「いつ」、「何のために」学習するかがはっきり意識されている。自己

決定の志向を見ることができることから、成人教育として構築するための有利証拠と繋がるともいえよう。

一方で、「現役 CA」の日本語教育を成人教育として見た場合に、教師の役割を置き換えることにつながるのではないか。それについて、渡辺洋子（2007：157）は「ファシリテーターとして学習を促進する役割、必要に応じて情報提供し、人やモノや資料を紹介するリソース提供者の役割、学習のペースメーカーとして関わる学習マネージャー役割」と述べている。

つまり、成人教育では、成人学習者が自分なりに学習ニーズを認識して授業方法を含む学習を主導する一方、教師は教育の主導性を協働支援性に置きかえて、教育リソース等の資源を提供し学習内容に取り組む。それによって学習者ニーズのゴールを達成にすることになるのである。

### 5.2.1.3 CAのための「専門日本語」への再考

CAのための日本語教育を専門日本語教育（JSP教育）としている岡部麻美子（2013）によれば、CAの日本語教育はサービス教育の一環で「コースの設定」、「効率性、即効性の工夫」、「活動と指導」の特徴があると述べている。この中で「コースの設定」において、CAの日本語コースは社員教育としてのコースであり、コース目標、訓練時間、内容は会社からの方針によって決めるということである。

しかしながら、ここにはCAを日本語使用者として日本語を「どう使用するか」、「どこで使用するか」、さらに「誰と協働するために使用するのか」の視点が欠如しているのではないだろうか。これは、専門日本語教育とは何かという定義づけの文脈で論じることにつながる問題である。

これについて宇佐美洋（2014）は、専門日本語教育研究は「分断から統合へ」の視点から、時代の流れにより「人間同士の協働」との思想は見えてきたが、学習者主体の「協働」や「関係構築」の視点は未だ欠如していると述べている。また、「教育」とは、個別的

知識や技能のトレーニングにとどまるものではなく、生きる主体である「人間の成長の支援」であるべきと考えるからである。」と主張している。

言い換えれば、ある目的を達成するため、単に言語技能を中心に注目するのではなく、学習者主体を中心に誰かと協働する言語行動の理解、有効な方法を開発することを求めることこそが専門日本語教育の中核視点ということである。

この視点からあらためて「CAのための専門日本語教育」を検討すると、CAのための日本語教育には2つの側面がある。すなわち、1つには「新人 CA」段階の日本語教育では短時間で効果的な学習方法によって機内業務に関する日本語能力を身につけることを目標とするものである。これに対して「現役 CA」段階の日本語教育では、CAという業務場面だけでなく、その人が「どこで」、「誰と」、「どんな言語」を用いて、「何のために」、「他者と協働する」人なのかを視点を置き、その協働関係を明らかにしつつ学習を構築することが専門日本語教育として必要な課題と言えよう。これが2つ目の側面であり、そこでは、主体的な学びをどう支援するかが問われなければならない。

## 5.2.2 コース構築Ⅲ (『いろどり』と『まるごと』教材分析)

### 5.2.2.1 教材の構成問題

『いろどり』と『まるごと (かつどう・りかい)』両教材は、生活日本語のあらゆる場面に配慮し編集された教材である。生活日本語は専門日本語の1つとして学習者のニーズに合う内容を特徴としている。その点で、語彙、文型表現、会話内容などは、一般的な教材とは異なっている。顕著な例として『いろどり』A1 レベルの「食生活」トピックみると、「～ください」「～、お願いします」の文型の出現が『みんなの日本語』と比べかなり早いことに注目したい。

この段階で初心者の学習者は、文型練習活動を通した文型の記憶はあるものの、「敬語」に関する知識があるとは限らない。つまり、一般的な積み上げ式教材と異なり、場面中心に語彙や文型を導入する教材では、言語運用に関する情報を説明し補う必要が生じる。その点からすると、両教材は主教材というより応用練習教材の副教材として位置付けが妥当ではないだろうか。

### 5.2.2.2 トピックの選定問題

教材におけるトピックの選定について、結果を通して両教材のトピックの設定はトピックの下に話題を配置し、各話題はいくつかの場面を配慮して、該当場面でコミュニケーション能力を養成することを狙っている。たとえば、表3のように「食生活」をめぐって、異なる話題や場面を配置するのがその例である。一方で、教材はトピックごとに2つの話題で構成されているので、JF スタンダートにある15のトピックをすべてのレベルに配置しているわけではなく、レベルごとに限られたトピックしか習得できない。外国人学習者にとって日本の生活でどんな場面やトピックに出会うのか、そして学習者のニーズによってどんなトピックを優先的に習得するかなどの配慮が必要であろう。たとえば、両教材はA1レベルに「自然環境」は配置していないが、「花見」、「地震」、「台風」などの自然環境の話題は

学習レベルに限らず日常生活でよく出会うものであり、A1 レベルで導入することが必要であろう。

### 5.2.2.3 学習順序問題

『いろどり』教材の特徴について、『まるごと』とつながることと示されているが、結果を対照すると、むしろ『まるごと』から『いろどり』へつながるといえる。その理由は『いろどり』は『まるごと』と同じトピックや話題を配置しても、課題を遂行する場面が多いからである。たとえば、「食生活」の A1 レベルにおいて同じハンバーガー店で注文する場面で『いろどり』の会話文字数を見ると、116 字であり、『まるごと』は 56 字の文字数である。その中で、店員から「いらっしゃいませ、おうかがいます」のあいさつをすることをはじめ、注文内容確認、さらに店内や持ち帰りの質問まで内容を設定している。

これに対して、『まるごと』は「いらっしゃいませ」、「注文確認」、「ありがとうございます」だけである。『いろどり』は語彙数が多く、文型は『まるごと』より多くなり、異なる話題やレベルの配置も見られている。つまり、『いろどり』の言語学習の情報量は『まるごと』よりきわめて多い。学習段階性を考えれば、学習者は、まず『まるごと』で場面のコミュニケーション能力を身につけてから、『いろどり』に取り上げられた様々な場면을復習として練習し、新たな場面でのコミュニケーションを習得することで、習得順序は負担を軽減し、学習効果を得られると考える。

### 5.2.3 コース構築Ⅲ（「頂戴（ちょうだい）」の語義調査）

#### 5.2.3.1 待遇表現視点から「頂戴（ちょうだい）」語義問題

待遇表現の観点から、言語使用の際にどの語を選択するかは仁田義雄（2009:228）によれば、話し手は相手の地位、距離、場面などの対人関係を配慮する上で上向き、中立、下向きの3つの待遇言語表現を選択する意図としている。4.3.2.1の辞書定義を見ると、「頂戴（ちょうだい）」は「語義Ⅰ」と「語義Ⅱ」という敬語と非敬語の意味を持っている。その中で、「～てちょうだい」の「語義Ⅱ」は「～てください」の語義と類義としているが、対人関係や場面などの要素を配慮すると意味が異なっている。それについて、蔡（2009:124）によれば「～てちょうだい」は「内」の関係がある家族、親友などの対人関係の会話場面に親愛語として使用しやすいと取り上げている。そして、付（2012）のインタビュー調査によれば、「～てちょうだい」は相手から何かをもらうときに、「ください」、「～てほしい」より親しみに伝達する気持ちを持っていると述べている。たとえば、例⑩の「～ぜひまた来てちょうだいね、ニコラス。本当にそうしてね」文脈をから見ると、「～ぜひまた来てくださいね、ニコラス。本当にそうしてね」という「～てください」の類義語に置き換えた例と対照すると、例⑩から話し手とニコラスは家族、親友関係と推測でき、「～てください」との疎外意味の言語意図を使わず、「～てちょうだい」という親しみ言語表現を選択すると考えられる。

以上からと言うと「～てください」であれ、「～てちょうだい」であれ、これらの待遇表現は日本語母語話者にとっては、日本語を第一言語として身につける中で、対人関係、場面によって「～てください」と「～てちょうだい」などの言語意図に使用するのが自然に選択するかことができる。それに反して、外国人学習者にとっては、日本語を第2言語として限られた言語知識へのインプットで、言語の意味にあまり意識しない上で言語摩擦を生じる可能性もある。たとえば、教材や教師から「～てちょうだい」という表現に接することはない背景で、生活や職場などの場面において突然の遭遇となると、あまりにも意識し

ていないと「誤解」しやすいのではないかとされる。そこで、下節では、日本語教育観点から「頂戴」という言語はどのように教材に導入する提案を述べる。



### 5.3 CAのための日本語教育の特徴

本節では、第3章「現状調査」と第4章「現役CAのための日本語コース構築」の調査結果をJSPの視点に立ってCAのための日本語教育の特徴を論じてみる。JSP視点については佐野ひろみ(2009)の「JSPコース」の特徴性に基づき、CAのための教育段階特徴性を述べる。佐野によれば「JSPコース」の特徴は「学習目的」、「学習期間」「教材の選定」「学習順序」、「言語技能」等の項目にある。そこに、筆者は「学習者の主導性」「教師の役割」という視点を加え検証するために、CAのための日本語教育一覧表にまとめた(表30)。

表30 CAのための日本語教育特徴一覧表

佐野による JSP の視点		候補 CA 段階	新人 CA 段階	現役 CA 段階
学習目的	学習者の特定ニーズの状況により、ニーズや目的が変化	航空日本語人材養成が目的	機内業務遂行ができるようになることが目的	業務内容に応じた個別ニーズに加えて私的場面での運用が目的
学習期間	専門科目の時間や勤務によって学習者自身が決めることができる。	教育機関のカリキュラムに従って期間が決まっている。	会社が研修方針に従って学習期間を決める。	個人の都合に従って決めることができる。
教材の選定	学習者の要求に応じたテキストも可能。	教師が教材を決める。	会社が教材を決める。	個人のニーズにしたがい教材選定する。
学習順序	学習者ニーズ、目標達成に対し必要性の高いものを優先する。	カリキュラムに従い、積み上げ式が多い。	特定場面に限定し優先順を決める。	個人ニーズによって順序は異なる。
言語技能	目標達成のためのスキル先行	4技能全体的に学ぶ。	「聞く・話す」を優先する。	個人ニーズに従い異なる。
教師と学習者の関係	基本的に学習者主導となる	学習者:主導性が低い 教師:強い主導性	学習者:主導性が低い 教師:強い主導性	学習者:強い主導性が必要 教師:コース・デザイン(設計) ファシリティ・サポーター(支援者)

(佐野ひろみ(2009)の内容に基づき筆者が作成した)

## 1) 「学習目的」

「学習目的」について「JSP」では学習者の特定ニーズを学習目的とし、コース内容の調整は可能性がある。たとえば、目標言語の学習期間、学習順序、言語技能等の項目がニーズに従って、調整することが可能である。この点で「候補 CA」と「新人 CA」は「現役 CA」より受動的に特定ニーズを学習目的とするのである。以下、詳細に述べる。

「候補 CA」段階では、大学という高等教育機関において、「航空日本語」科目を自由履修科目として自己決定的に履修するとはいえ、科目内容は必ずしも CA のための日本語を中心に展開するわけではなく、50 音という「基礎」からの入門コースを学習目的とする現状がみられる。

「新人 CA」段階では、学習者ニーズによる学習目的がみられるが、会社から機内用語を学習させるという特定ニーズが決められている。つまり、「新人 CA」は「自己決定」よりは「義務的」に特定ニーズを学習させられるということである。

それに対して「現役 CA」段階は、あらゆる場面の体験から得た日本語使用経験に基づき、業務内容に応じた個別ニーズに加えて私的場面を含めて、個人的な特定の日本語学習ニーズをそれぞれが持っている。その点で、「現役 CA」のための日本語コースに関する内容を柔軟的に対応することが必要ではないか。

つまり、「JSP」という視点に立つと、CA のための日本語教育段階の中で「現役 CA」は「候補 CA」、さらに「新人 CA」段階より、制約なしに学習者を中心にコース展開することが可能だと言えよう。

## 2) 「学習期間」

「JSP」視点から「学習期間」を見ると、学習者の専門科目や勤務によって学習期間が決められるということであるが、「専門科目」と「勤務」である学習者を見れば、「学生」と「勤務している人」の学習者に分けられ、それぞれの学習期間が異なっている。その点で、「候補 CA」は「航空日本語」である「専門科目」として、学期や学年の既定のカリキ

ュラムに従って学習期間が決められている。「新人 CA」ならば訓練方針に従って学習期間が決まっている。

一方、「現役 CA」は、高等教育機関や会社の制約なしに自分の学習期間が決められるが、職業内容は勤務時間が固定ではなく、学習期間を決めるより学習日の調整が問題点となっている。たとえば、塾という民間の言語学習機関で季（3 か月一期、週ごとに木曜日の授業）のコースで学習することにしても、個人の都合によりすべて参加することができるわけではなく、目標言語を達成することができなくなることもある。言い換えれば、JSP 視点での「学習期間」というより、ニーズや状況により「学習日程調整」の可能性が重視されるということである。

つまり、「候補 CA」や「新人 CA」段階においては、学校や会社の教育方針に従って固定的な「学習期間」が定められているのがほとんどだが、「現役 CA」段階では学習者自身が「学習日程」を決定するという状況が生まれる。そのことから、結果的には JSP 視点の特徴である「学習の自己決定」という考え方と近い。

### 3) 「教材の選定」

「教材の選定」について、「JSP」では、学習者から自らのテキストを「JSP」教材とすることも成立するということである。それに対して、「候補 CA」と「新人 CA」にとっては、自らの教材をコースに持ち込んで授業することは容易ではない。この背景には、クラス人数の影響がみられる。

つまり、教育機関や会社からコースの人数が少なくなく、コースのカリキュラムに基づき、授業の仕方、教材の選定等の方針が既定されており、学習者は教材選定の主導や自らの教材をコースに授業するのが実現的にできるわけではない。

一方、「現役 CA」は「少人数」あるいは「個人」の要素を加えて「JSP」視点を成立させることが可能である。ただし、そこに問題がないわけではない。「現役 CA」の場合も、少人数にしても、学習者が自らの教材を持っていない場合、教師側はニーズを満足させて対応できる教材選定の配慮など、様々な工夫をする必要がある。たとえば、筆者は2人の現役

CAに日本語を教えているが、2人とも自分の教材を持っておらず、教材の選定では、2人の学習ニーズの方向性や授業の仕方等の要素に合うように、『いろどり』や『まるごと』というオンライン生活日本語教材から適切な材料を探している。

このように、「候補 CA」と「新人 CA」はそれぞれ既定の学習目標を明確にして、カリキュラムに従い、クラスの数も少なくないため、個人の教材をクラスに持ち込むことは現実的ではない。ただし、「現役 CA」は「自己決定」の視点に立ち、「なにを」勉強するかよく知っており、どの教材、どこから勉強するかについても強い意識を持っていると言える。そして、教える側の教師としては、学習者のニーズに合うように教材の準備に工夫することが肝要になってくるのである。

#### 4) 「学習順序」

「学習順序」において、「JSP」は学習者ニーズにより、必要性の高いものを優先する。つまり、ニーズにより、どんな目標言語を達成するかということである。それに対して、「候補 CA」では、「航空日本語」という専門科目では「非言語」学科であれ「言語」学科であれ、「基礎」から「専門」へという積み上げ式的な学習順序による学科が多数である。

「新人 CA」では、会社から接客用語という明確的な目的があり、機内のあらゆる場面での接客用語という目標言語を優先に学習する。

一方で、「現役 CA」は「公的」や「私的」のあらゆる場面での日本語使用体験により、学習ニーズを知っているが、個々によってニーズは異なり、学習順序も異なっている。たとえば、「現役 CA」を対象にしたニーズ調査によると、旅行場面での日本語会話を学習する協力者が多数であるが、基礎から再勉強することが望ましいという協力者もいる。

言い換えれば、JSP 視点から学習順序は学習者のニーズにより、調整することができるが、「候補 CA」、「新人 CA」段階は JSP の領域にしても、学習順序は教育機関や会社から決められている。それに対して、「現役 CA」段階では、50音から勉強する協力者は僅かとの結果があり、「買い物ができる」、「店員と交渉ができる」との特定目的の日本語学習順序への要求を持つ協力者が多い。

## 5) 「言語技能」

「言語技能」において、「JSP」では、「学習順序」と同じように学習者ニーズに従い、言語技能の優先順位も異なる。CA のための日本語教育段階を見れば、「候補 CA」は CA、地上職員等の候補人材を養成するため、「基礎」から「専門」日本語学習順序になり、「読み、書き、聞く、話す」の4つの言語技能が重視されている。「新人 CA」では、機内現場で接客用語を目標言語にする学習順序になり、「聞く」、「話す」の言語能力が「読む」「書く」より重視されている。「現役 CA」では、個人のニーズにより言語技能の優先順位も異なっている。たとえば、機内業務での「聞く」、「話す」を優先する者もいれば、個人的な趣味にもとづく日本の情報を「読む」技能を重視する者もいる。

つまり、「候補 CA」は4技能の言語能力を養成する段階であり、「新人 CA」段階では、機内で「聞く」と「話す」能力を重視する段階になっている。「現役 CA」段階では、CA 学習者のニーズに合うものを中心に言語技能を導入するということである。

## 6) 「学習者と教師の関係」

「学習者と教師の関係」とは佐野ひろみ（2009：11）によれば、学習者のニーズに基づき、1) から5) に至る過程で、学習者と教師の参加や関与の関係である。JSP コースの構築は学習者のニーズを主導して、コースの方向性を形成しており、教師の役割はコースの主導からファシリティ・サポーターという支援の役割となっているということである。

その点で「候補 CA」や「新人 CA」での日本語教育は教育機関や会社の教師はコースの目標言語、学習目的、期間等の要素を想定し、コースを構築することで、教師の主導性が高く、学習者のニーズ調査の先行は極めて少ないのが現実であろう。

一方、「現役 CA」は個々のニーズが異なっており、ニーズ調査を通して学習項目を設計し、コース構築することが必要である。それによって「現役 CA」のための日本語コースの構築では、学習者がコースを主導し、コース内容に関与することができる。

つまり、「JSP」としての CA のための日本語コース構築において、「現役 CA」と「候補 CA」・「新人 CA」の違いは、ニーズ調査や学習方法等を配慮し、学習者の主体的な関わりを

枠組みとして取り入れるかどうか、その明確な分界線となっている。一方で、教師の役割では、「候補 CA」や「新人 CA」の段階ではコース内容を主導しているが、「現役 CA」段階はコースを主導からファシリティ・サポーターという支援の役割に位置している。

しかし、ファシリティ・サポーターの位置におくとはいえ、教師はコース構築の主導において重要な役割を果たしているのではないか。「現役 CA」という学習者は特定のニーズや学習方法の期待などの情報を教師と共有しており、教師側からは学習者の情報に基づき、コースの学習目的、学習順序、言語技能等の項目を配慮し、構築する。言い換えれば、学習者のニーズがコースの方向性を主導するとはいえ、そのニーズに基づきコースを構築するのは教師が主導するということである。

以上のように、JSP 視点から、専門日本語コースへの構築では、学習目的、期間、教材等の方向性を学習者中心に主導することに重点を置く。この視点から CA のための日本語教育を検証すると、「現役 CA」段階だけでは、JSP 日本語コースへの構築する条件を満たしていると言えよう。

一方、「候補 CA」、「新人 CA」段階では、JSP の特徴があるが、すべての JSP 視点の条件を満たすわけではないとも言える。たとえば「新人 CA」段階では、機内で業務を遂行することができよう、特定の学習順位、言語技能、さらに教材という要素が JSP 視点を満たす。しかし、学習期間、教材選定、学習目的などの要素は必ずしも自己決定により決めるわけではない。ただし、JGP という一般的な日本語教育の学習目的、学習順序等の要素とは異なっている。言い換えれば、JSP としての日本語コースの構築は、学習者のニーズなのか、もしくは所属機関や会社の特定のニーズなのかによって異なるであろう。

## 5.4 CAのための日本語教育の提案

### 5.4.1 候補 CA 段階：大学における航空日本語科目への提案

「候補 CA」段階において、主に台湾の大学における航空日本語科目のカリキュラムに従い、航空および CA 日本語人材を養成する目的とするが、調査によるとカリキュラムを再構築に向けた提案を述べる。

#### 1) 初級レベル日本語シラバスから専門日本語内容導入の可能性

専門日本語のカリキュラム構築について、羽太園・和泉元千春・上田和子(2002:120)は「専門性をカリキュラムにどのように取り入れていくべきなのか、専門性の中身の検討とともに、提出の時期、量、方法などについて、学習者をインフォーマントにしながら注意深くデザインしていくことが大切だろう。」と示唆している。

いわゆる専門日本語科目カリキュラムを構築する際に、専門日本語内容は「いつか」、「何を」、「どのように」を配置するだけでなく学習者ニーズと学習意欲などの要素も配慮する必要がある。

#### 2) インターンシップ制度からリソースへの活用

航空に関する日本語リソースはどこから取得するかというと、紙矢健司(2007:65)は「航空カウンター業務の接客や貴賓室の対応といった業務は実習生でも十分に行う能力があり、正社員を配置する必要のない部署には実習生を配置するという方法が過去十年において定着してきた」と取り上げている。

インターンシップ制度を活用し、職場での実習内容が年々に定着したことやそれを反映することによって授業や教材内容に修正することが可能になった。たとえば、『民航日语乘务教程』という航空日本語教材の中、「AにBがありますか。」という基本の文型表現が「空港にレストランがありますか。」という航空に関わる内容に編入されている。このように、基本表現を習得しながら航空場面の専門語彙も得ることで学習意欲を向上させることができると考えられる。

### 3) 横断履修制度の導入

自由選択履修問題や非言語科目の履修問題は、直ちに解決できるわけではない。ただし、段階的に検討することは可能と思われる。李美麗(2010:86)は分野横断コースという履修制度を提案している。たとえば、「言語学科」の学生が日本語科目以外に航空運輸学科の航空に関連専門科目を履修できるようにすることは可能であろう。「非言語学科」は選択する外国語によって言語別の組に分け、「日本語組」選択を決める学生が、学科が規定した日本語科目関連単位を履修する。それによって学生は自分関心の分野や言語を履修することができ、「日本語+α」の人材育成目標を達成すると考える。

### 4) 産業界と関連学科の連携による教師の資質成長に向けた支援体制

専門教師希少の問題への対策について、朱英双(2010:12)は「教師が企業の実務業務に参加し、業務内容を全般的に理解することは日本語授業に役に立つ。」としている。教師は自身の専門知識と繋がるように、産業界との交流や実習学生からのフィードバックなどを通して航空業界業務を理解し、日本語使用場面の言語運用、文化面の理解などの情報を吸収しながら内化して自分の知識へと転換することができるのではないか。さらに専門日本語科目を再構築するため、専門知識がある教師と言語専門教師とが連携してワークショップで、お互いの教育資源や知識を共有し、シラバス構築や授業仕組みを再検討ことも可能だろう。産業界との交流やワークショップを通して業界の実務背景と論理的知識が獲得され、教師自身の自己研鑽型成長が可能になるとと思われる。



## 5.4.2 「新人CA」の段階:「ガニエの9教授事象」に基づいた教科書試案

「新人CA」段階において、「C社」が自己編纂した教科書には欠点があったことを明らかにした。ここまで見てきたように、『日本語の学習』は「機内場面での業務」に特化した専門日本語教科書の特徴を示しているが、構成内容は【導入】段階に留まっている項目がほとんどである。そこで、『日本語の学習』のトピック場面から1つ取り上げ、インストラクショナル・デザイン(ID)理論にあるゴールを目標とし、「ガニエの9教授事象」に基づいて効果的・効率的・魅力的な学習支援視点になるよう、教科書や授業試案を提案する。その際、「トピック」「単語」「文型表現」を段階化して学習インストラクショナル・デザイン「機内サービス」場面である。(付録2、付録3参照)

### 1) 「導入」段階：学習動機の喚起

「導入」段階では「機内食」に関するイラスト、写真、ビデオなど素材や項目を配置する。教師はそれらの素材を利用して、学習者に機内食サービス状況のリアリティーをもたらし、ディスカッション、Q&Aなどの方法によって学習動機を喚起し、学習目標を確認し、そのうえで、前回授業の復習等を行う。独学の場合、教科書として配置した素材を通じて授業内容や目標の注意を喚起することも可能である。

### 2) 「展開」段階：知識の導入及び活動

「展開」段階は授業の核心内容であり、主に機内食に関する単語と文型表現を学習し練習することを項目とし、教科書での対応項目は「会話」「単語」「文型表現」「練習活動」、さらに「ディスカッション」項目を置く。この中で、「練習活動」は言語技能を習得するため、「穴埋め」「聴解」「ロールプレイ」などの活動を配置し評価する。活動を通して、教師からの訂正や知識のフィードバックを受けることができる。独学の場合は、学習者は繰り返し練習することで自分の盲点を発見し、習得効果も得られる。

### 3) 「まとめ」段階：評価及びフィードバック

「まとめ」段階では授業の効果を検視し、学習意欲を保持し続けるように、教科書には「評価」「応用練習」「文化知識」などの項目を設ける。「評価」については、授業の場合、

練習活動を通して教師、個人、さらにグループからの評価方法が適用される。独学の場合は、アンケートや学習チェックリスト等の方法を配置することも可能である。

このように「ガニエの9教授事象」の流れに沿って組織化された学習デザインによって、CAは学習目標や学習内容を理解し、日本語技能を身につけやすくなるだろう。

教師にとっては、事象の基準に沿って授業の流れ、学習者の学習効果などの観察をし、よりよい方向に調整することができると考えられる。しかし、実際の授業場面では、学習効果は学習者、教室、設備などの諸要素によって影響されるので、現状を把握し改善につなげるためにも、【Plan-Do-See】プロセスに従ってさらに検証も必要である。

### 5.4.3 「現役 CA」段階：「チャンク」を「かたまり」教育へ提案

現役 CA 段階において、現役 CA は個々のニーズが異なっているのではなく、CA としての勤務時間も異なって、学習日程を決めることが困難であり、学習内容の配慮も工夫しなければならない。ここまでの分析から、『いろどり』と『まるごと』という生活日本語教材の編集理念や内容構成はインストラクショナル・デザイン (ID) の指導方略の 1 つである「チャンク」概念は現役 CA のための日本語教育コースと繋がると考えられる。鈴木(2002)はこれを「教材の中で、新しい内容を説明し、それについての練習をして確認する(情報提示・学習活動)ためのひとつかたまり(単位)をチャンク(Chunk,意味は塊、区切り)といいます。」と定義している。『いろどり』と『まるごと』教材は、あるトピックの下にいくつかの「チャンク」を 1 場面 1 文型表現の形で、課題遂行を行う形で配置しており、その点で方略概念が共通する。

筆者はこの概念、すなわち「かたまり」教育の概念に沿った現役 CA のための日本語教育内容をさらに発展させたいという気持ちが生じてきた。その理由として、1 つには現役 CA のための JSP 教育では、学習者の学習時間の配慮が必要であることが挙げられる。現役 CA の場合は個々の学習時間が異なり、その制限から学習内容だけでなく学習方法も限定される。もう 1 つの理由は教材であるトピックのチャンクは必ずしも学習者のニーズと合うわけではないことが挙げられる。たとえば『いろどり』の「食生活」トピックにおいて 5 つのチャンクが配置されているが、学習者のニーズによってはすべてを選択することはない可能性もある。

「かたまり」教育では、学習者中心にしてそのニーズに合うような言語知識を取り上げ、それぞれの知識や技能を 1 つの「かたまり」にして応用し、教材と合うような内容や活動と取り組む方法を導入し、限られた時間の制約で効率的、効果的に言語知識と技能獲得を目的とするという定義する。

このように、両教材の編集理念には「チャンク」概念があり、学習者自身がニーズに合うようなチャンクを選択し、かたまりとして理解、運用すれば、学習意欲や学習効果も向

上すると考えられる。この概念によるコース・デザインは、現役 CA のための日本語教育だけでなく、航空日本語教材の開発も応用することもできるのではないだろうか。

## 5.4.4 言語知識：「頂戴（ちょうだい）」語義の日本語教育への提案

### 5.4.4.1 語義を段階的に導入

「頂戴」という言葉や文型は、市販教材にはあまり載っていない。それで、教師としては「頂戴」に関する語義及び応用などの知識を理解することと、現有の教材を用いてどのように導入するかについて工夫が必要になる。たとえば、『みんなの日本語』教材を例として、第14課に「～て形＋ください」の表現があり、「～てください」の基本表現が習得してから、「～て頂戴」の表現を導入し、「どんな場面」、「誰に」、「何を」などの知識を伝達し、「～て下さい」と「～て頂戴」と対照練習することで、学習者は両表現の使い場面が分別できる。そして、第24課の「あげまる・もらいます・くれます」という授受表現する際に「頂戴する」という「語義II」の概念を導入し、第49課の敬語に関する授業内容に「頂戴する」と「いただきます」と対照練習を強化する。これを通して、学習者は基本表現を習得するのみならず、「頂戴」に関する語義の理解や応用もできると思われる。

### 5.4.4.2 表記を段階的に導入

一方、「頂戴」表記について、漢字圏の学習者は画数・部首・筆順・読み方などの漢字学習の技能を持っているので、「頂戴」という漢字学習においても応用練習及び活動を導入する際に、漢字と意味を合わせて教えることに支障を来すことはないと考える。それに対して、非漢字圏の学習者にとっては、「頂戴」の複雑の画数や筆順など漢字はまるで絵のようにぼんやりとした概念を持つだけなので、たとえ『みんなの日本語』の第14課で導入しても、簡単に理解したり、習得したりするわけではない。それで、段階の概念に基づいて「頂戴」を代わりに「ちょうだい」という平仮名の表記を導入しておくことで漢字学習の負担を軽減させるようにする。

そして、「頂」と「戴」の漢字表記は『みんなの日本語』教材に出現することはないが、第41課の「いただく」という授受表現が出現され、応用練習する際に「頂」の漢字を導入して練習すればよいだろう。さらに、第34課に「載せる」の動詞が出現され、「載」と

「戴」の字体は類似しており、漢字の対比練習やクイズ活動に配置すれば学習者が両漢字の相違点を意識的に獲得することにつながるだろう。最後の段階で、以上の練習活動を通して、「頂」と「戴」の漢字意識を獲得したうえで、第41課の敬語表現に「頂戴」という漢字を導入すれば「語義I」の意味を理解するのみならず、「頂戴」漢字表記の記憶でも困難は少なくなると考える。

このように、学習者は段階的の導入することで教材に基本的の表現を習得するのみならず、「～てちょうだい」という類義表現の意味や使い場面などの待遇表現知識も獲得することもできると思われる。

## 第6章 最終章

本研究は、台湾における CA のための日本語教育の現状や学習主体である現役 CA のための日本語コースの構築を明らかにすることを目的とした。

第1章では、なぜ CA のための日本語教育が必要なのかについて、社会的、学術的等の背景から述べた。そしてそれに基づき本研究の課題を明らかにした。

第2章では、CA のための日本語教育が「専門日本語」、「成人教育」、「インストラクショナル・デザイン (ID)」の理論に基づき支えられていることを述べた。そして、CA という職業は「候補 CA」、「新人 CA」そして、「現役 CA」段階があり、それぞれの教育が異なっていることがわかった。一方で、CA に関する言語教育研究では英語や中国語は取り上げられているが、CA のための日本語教育にかかわる研究はあまり見られないことがわかった。

第3章では、CA のための日本語教育にかかわる体制や現状はどうなるかを現状調査として、学術面では「JSP 研究動向」、「新人 CA」段階では「教材分析」、「候補 CA」段階では「航空日本語科目」の現状分析を行った。

第4章では、現役 CA を学習主体として日本語コース構築への課題を検討する。それぞれ、「現役 CA の日本語学習ニーズ調査」、授業教材である「オンライン日本語教材分析」、語用論視点から「頂戴 (ちょうだい) 語義分析」の調査を行った。

上記の結果から得られたものを、以下に6点を取り上げる。

第1に、「学術面」では、台湾と中国の「航空」分野での人材育成研究は近年から萌芽しているが、研究本数は JSP での「学術」や「観光」「ビジネス」類別の研究と比べ、依然として少ない。

第2に、「候補 CA」段階の教育では、台湾の大学に「航空日本語」科目が配置されているとはいえ、その内容は「言語」学科であれ、「非言語」学科であれ、必修ではなく自由選択科目となっており、航空業界での職業経験を持つ教師は少なく、カリキュラム設計では航空

日本語という専門性はあまり見られず、一般的な教科書選定し、基礎から配置するカリキュラムが多い。

第3に、「新人 CA」段階で使用される教科書は社内の自己編纂ものであり、「機内」場面を中心に展開する内容であるが、単語や文型表現の配置は一般的な日本語教科書とは異なるのが特徴となっている。

第4に、「現役 CA」段階において、同じ「現役 CA」という職務だとしても、個々の日本語使用場面での経験や体験を通して、異なった日本語学習ニーズが生じている。これら学習の目的や方法などは学習者を主体として構築されるべきもので、この特徴が「候補 CA」と「新人 CA」とは異なり、そこに明確な分界線となっていることがわかった。

第5に、代表的なオンライン教材をみると、『いろどり』と『まるごと』は同様のトピック内容によって編纂されているが、語彙や文法表現さらに学習活動をみると、『いろどり』には『まるごと』より多量で多様な活動が配置されている。段階的な導入概念として『まるごと』を優先的に導入し、『いろどり』を内容補足する役割だと考えられる。

第6に、言語知識面において「頂戴（ちょうだい）」を取り上げて語義の分類<sup>16</sup>を行った。

「語義II-2（～てください）」は「語義I」、「語義II-1」より出現頻度が高い。そして、「語義II-2（～てください）」は「飲食類」の名詞と共起することが多い傾向があり、そのため CA の「機内食」場面と繋がって、優先的な学習順位で導入することが必要だと考える。

以上の結果から、各大学や航空会社における日本語航空人材育成の「現状調査」においては、CA のための日本語教育体制を形成していることが見られるが、カリキュラムの構築、教師の専門、さらに段階的教育体制は未熟であることが現状となっている。「現役 CA のための日本語構築」においては個々のニーズが異なっており、日本語学習ニーズを満足

---

16「頂戴（ちょうだい）語義の分類によれば、「語義I（いただく）」では、動詞・受領の敬意・謙譲の意味である。「語義II-1（～ください）」では、動詞・ものごとの依頼意味である。「語義II-2（～てください）」では、補助動詞・行為の要請意味である。



させるために、「候補 CA」、「新人 CA」のような大人数の日本語コースより、少人数、さらに個人指導といったコース構築への配慮が重要だと考えられる。

これまでの JSP 研究、すなわち職業別における JSP 教育の知見からは、学習者中心にニーズを満足するというコース構築の概念が論じられてきた。本研究結果を JSP 視点に照らしてみると、CA という職業のための日本語教育では、CA の段階すなわち「候補 CA」「新人 CA」「現役 CA」のうち前者 2 段階では、学習者ニーズというよりその教育内容はむしろ教育機関のカリキュラムや会社の訓練方針に従っており、学習者は受動的に日本語を学習せざるをえないコースの構成になっている。

CA という専門職の特色を考えた時、複数の外国語を日常的に使用し乗客へのホスピタリティを提供するという点が挙げられる。さらに、機内の勤務だけでなく、国境を越えて移動すること及び移動の場そのものが仕事の場（公人（公的場面）として）であり、それに伴って個人（私人として（私的場面））も外国語（この場合は日本語）を使用することを常に伴う。その意味で、CA とは複言語を生きる職業人だと言えよう。それが CA 自身にとっての「自尊心（中国語訳：虚栄心）」として職業的アイデンティティを構成していることは、ニーズ調査にある協力者の言説に認めることができる。

一方、すでにこの仕事に従事し日本語使用経験のある「現役 CA」に対する日本語教育を考えると、この段階ではじめて JSP 理念と一致した学習者ニーズに応じたコース構築が開かれていることがわかる。また、JSP における日本語ニーズは専門分野という単一場面に限定されがちだが、「現役 CA」の日本語使用経験や体験からそのニーズをみると、公的場面だけではなく、私的場面という総合的なニーズが生じていることがわかる。さらに、学習の内容や方法などの自己決定への要求は「現役 CA」に強く現れており、それは学習主体として自発的な学習動機づけを持つ存在として認められる。

以上のような「現役 CA」の存在と学習ニーズは本研究における新たな発見であると考えられる。ただし、「現役 CA」に対する日本語コースというのは、いまだ実現されていない。そ

の点が、CA のための専門日本語教育コース構築することを考える場合の最も重要な課題であると言わざるを得ない。

一方、教師はコース構築する際にこのような「現役 CA」に対して、「何を」、「どう」構築するかについて熟考する必要がある、教師の役割として学習者の公私両場面のつながりに結びつけるような教育内容への気づきも重要であり、「候補 CA」「新人 CA」に対しても同様に検討されなければならない。高等教育機関における「航空人材」養成目的のカリキュラムでは、「航空英語」、「航空日本語」、さらに「多言語」の能力を段階的に養成し、継続学習に動機づけたりする等の要素も、教師の役割として改めて考えなければならない。

また会社自己編纂での教科書内容からはどの「効率的」、「効果的」を配置するか、「現役 CA」に対してのコース構築は「何を」、「どう」の配慮はどう構築するかなど、様々な課題が残っている。今後、これらの課題として明らかにしたい。

## 参考文献

日本語文献 (50音順)

アーパーポーンナオサラン・早川直子 (2020) 「『まるごと』を知るコース」実践報告-協学  
による気づきのある研修をめざして- 『国際交流基金日本語教育紀要』 Vol.16, pp.51-

62

青木博史 (2009) 「動詞重複構文の歴史」 『日本語の研究』 Vol.5(2), pp.1-15

赤城永理子 (2011) 「職業目的の日本語教育における学習内容の優先順位決定方法—フライ  
トアテンダントとホテルスタッフを例に—」 『日本語教育方法研究会誌』 Vol.22(3), pp.4-

5

赤津純子・三浦香苗 (2010) 「集団保育に取り入れられたベビーサインに関する研究—保  
護者・保育者への質問紙調査結果の報告—」 『昭和女子大学生生活心理研究所紀要』

Vol.12, pp.39-49

稲垣志・鈴木克明 (2011) 『授業設計マニュアル教師のためのインストラクショナル・デザ  
イン』 北大路出版

今西利之 (2020) 「談話における無助詞の機能をめぐって」 『京都産業大学教職研究紀要』

Vol.15, pp.1-23

宇佐美洋 (2014) 「分断から統合へ人間同士の協働を目指す「専門日本語教育」」 『専門日本  
語教育研究』 Vol.16, pp.3-8

奥山益朗 (1986) 『敬語用法辞典』 (第八版) 東京堂出版

岡崎敏雄 (1989) 『日本語教育の教材—分析・使用・作成—』 NAFL 選書・アルク出版

大坪一夫 (1999) 「専門日本語教育研究の一方向」 『専門日本語教育研究』 創刊号, pp.2-3

岡部麻美子 (2013) 「サービス日本語教育—旅客機、客船の外国人乗務員への教育を中心に  
—」 『専門日本語教育研究』 Vol., pp.19-22

- 王敏東・吳慧雯（2014）「日本(語)関連の大学院が育てた人材についての調査研究—2008～2012 学年度の学位論文を中心に—」『東吳日本語教育学報』 Vol.42, pp.1-30
- 川喜田二郎（1970）『続・発想法—KJ 法の展開と応用』中央公論社
- 加住有希子（2016）「日本語教科書研究の視座—日本語教科書研究フレームワーク作成への試案」『日本語教科書研究の視点 新しい教科書研究論の確立をめざして』くろしお出版
- 簡芳雄（2002）「新世紀台湾における職業教育の展望—これからの商業教育の在り方を中心に—」『蔡茂豊教授古稀記念論文集』東吳大学日本語文学系 pp.25-39
- 紙矢健治（2007）「台湾の職業系大学におけるインターンシップ教育の現状—観光系教育機関サンドイッチ教学」『産業教育研究』 Vol.37(1), pp.63-70
- 神田愛子（2014）「学び続ける姿勢は CA という仕事の基本」『客室乗務員になるには』（鎌田浩章著）ペリかん社
- 来嶋洋美・柴原智代・八田直美(2012)「JF 日本語教育スタンダード準拠コースブックの開発」『国際交流基金日本語教育紀要』 Vol.8, pp.103-117
- 吳秀弟（2018）「中国における日本語専攻教育のカリキュラムへの研究—陝西師範大学の「日本語+*a*」複合型日本語人材育成を中心に」『陝西师范大学外国语学院硕士论文』
- 蔡茂豊（2001）「応用日本語学科のカリキュラムについて」『銘傳日本語教育』 Vol.4, pp.1-21  
 ——（2006）「台湾日本語教育の過去と現在」『淡江日本論叢』 Vol.14, pp.1-8
- 佐野ひろみ（2009）「目的別日本語教育再考」『専門日本語教育研究』 Vol.11, pp.9-14
- 蔡瓊芳（2009）「敬語動詞「ちょうだい」をめぐる」『政大日本研究』 Vol.6, pp.87-126
- 蔡培村・武文瑛（2010）『成人教育學』麗文文化 出版
- 崔永華（2012）『對外漢語教學設計導論』北京語言大學出版社
- 蔡豊棋（2017）「日本語「歩きツアー」市場現況及び「日語導覽」コース・デザイン」『銘伝日本語教育』 Vol.20, pp.77-96

- 佐藤五郎・鶴飼香奈子・佐藤志穂（2021）「メキシコの大学教師対象『まるごと日本のことばと文化』研修-学習者体験を通して理解を深める研修デザイン-」『国際交流基金日本語教育紀要』 Vol.17, pp.144-155
- 鍾芳珍（2002）「二技における日本語教育について-淡江大学技術学院応用日語系を中心に-」『蔡茂豊教授古稀記念論文集』 東呉大学日本語文学系 pp.129-157
- 島田徳子・柴原智代(2005)「日本語教材作成のための三つの視点 —教授設計論の適用、学習過程への注目、教室活動の分析指標—」『日本語教育紀要』 Vol.1, pp.53-67
- 島田徳子・柴原智代(2008)『国際交流基金日本語教授法シリーズ 第14巻「教科書開発」』ひつじ書房出版
- 鈴木克明（2002）『教科書設計マニュアル 独学を支援するために』北大路書房出版
- （2005）「e-Learning 実践のためのインストラクショナル・デザイン」『日本教育工学論文誌』 Vol.29(3), 197-205
- 田中望（1998）『日本語教育の方法—コース・デザインの実際—to』大修館書店
- 田代由貴（2018）「観光日本語」とは何か: 海外の日本語教育機関の調査と国内の現状をもとに」『研究論文. さいたま言語研究』 Vol.2, pp.14-23
- 陳淑娟・李美麗・本間美穂・松倉朋子・郭獻尹（2011）「台湾における日本語教育実践の研究動向—論文構成を分析して—」『台灣日語教育學報』 Vol.16, pp.1-25
- 陳淑娟・李美麗・本間美穂・松倉朋子・郭獻尹（2011）「台湾における日本語習得研究に関する考察-2000年以降の専門誌からその方向性と研究成果を見る-」『台灣日語教育學報』 Vol.17, pp.28-56
- 陳淑娟・吳如惠・蔡季汝・石原武峰（2010）「台湾における日本語教育の研究動向—2000年以降の専門誌を中心に—」『台灣日語教育學報』 Vol.14, pp.26-53
- 西山 教行（2011）「外国語教育と複言語主義」『外国語教育フォーラム』 Vol.5, pp.3-13
- 日本語記述文法研究会（編）（仁田義雄代表）（2009）『現代日本語文法 7』くろしお

- 仁科喜久子 (2008) 「専門日本語教育の 10 年と今後課題 - 日本語教育の立場から」『専門日本語教育研究』 Vol.10, pp.25-28
- 野ロジュディー (2002) 「ESP の理論」 『EGP への ESP アプローチ導入の試み』 大学英語教育学会第 41 回 年次大会 シンポジウム(2002.9.10.於:青山学院)
- 林四郎・南不二男 (1973) 『敬語講座 7 行動の中の敬語』 明治書院出版
- 羽太園・野畑理佳・東健太郎・戸田淑子・安達祥子 (2017) 「『まるごと 日本のことばと文化』を主教材とした専門日本語研修のコース・デザインと成果」『国際交流基金日本語教育紀要』 Vol.13, pp.55-70
- 羽太園・和泉元千春・上田和子 (2002) 「初級からの専門日本語教育のカリキュラム・デザイン: 外交官・公務員日本語研修における専門語彙・スピーチクラスの実践」『日本語国際センター紀要』 Vol.12, pp.115-121
- 春原原憲一郎 (2006) 「専門日本語教育の可能性—多文化社会 における専門日本語の役割—」『専門日本語教育研究』 Vol.8, pp.13-18
- 早川直子・カルメンシータ ビスカラ・中込達哉 (2014) 「JF 日本語教育スタンダード準拠コースブックを使用した教師研修 - 『まるごと 日本のことばと文化』(入門 A1 かつどう)教師研修の実践-」『国際交流基金日本語教育紀要』 Vol.10, pp.71-83
- 平山紫帆・高橋雅子 (2013) 「『生活日本語』の教科書分析: 学習メカニズムの観点から」『日本語教育実践研究』 Vol.1, pp.75-86
- 深尾百合子 (1999) 「『専門日本語教育』研究に期待するもの」『専門日本語教育研究』創刊号, pp.6-9
- 村岡貴子・因京子・仁科喜久子・深尾百合子・加納千恵子 (2001) 「専門日本語教育の現状と将来の方向」『専門日本語教育研究』 Vol.3, pp.15-19
- 山田忠雄 (2005) 『新明解国語辞典』第六版 (机上版) 三省堂出版
- 山崎信寿 (2008) 「専門日本語の気配り」『専門日本語教育研究』 Vol.10, pp.19-24
- 山岡政紀 (2008) 『発話機能論』くろしお

- 山口響史 (2019) 「チョウダイにおける行為指示用法の成立」『愛知淑徳大学論集—文学部  
 篇』 Vol.44, pp.161-176
- 余書勤 (2014) 「台湾の応用日本語(学)科大学院の研究動向について」『国立高雄第一科技  
 大学応用日本語学科修士論文』
- 羅永祥 (2017) 「キャビンアテンダントの日本語使用場面に関する一考察—台湾 C 航空会社  
 を対象に一」『銘傳大學應用日語學系碩士論文』
- (2021) 「航空日本語科目から見た学科カリキュラム現状調査—台湾の大学を中心に  
 一」『かほよとり』 Vol.17, pp.37-48
- 李欣 (1993) 「日本語の敬語について—中国の日本語学習者と日本語を教える人のため  
 に一」『言語学論叢』 Vol.12, pp.79-91
- 李美麗 (2010) 「四技応用日本語系における観光日本語教育の実施現状について」『銘傳  
 日本語教育』 Vol.13, pp.68-90
- 李蓓蓓 (2005) 「高职专门用途外语教科書建設分析」『成都师范学院学报』 31 号, pp.55-58 林  
 長河・呂恵莉 (2010) 「キャリア形成に資するビジネスマナーの指導法」『銘伝日本語  
 教育』 Vol.10, pp.125-151
- 林長河 (1993) 「観光学科の日本語教育から見た第 2 外国語の理想と現実」『銘傳學刊』  
 Vol.4, pp.109-128
- (1997) 「専門分野を持つ大学日本語学科におけるカリキュラムの試み—銘伝管理  
 学院の「応用日語学系を例に」『銘傳學刊』 Vol.8, pp.125-159
- (1999) 「専門日本語の学習意識と「シラバス転換」について」『銘傳學刊』 Vol.2,  
 pp.12-35
- (2006) 「大学日本語学科の—カリキュラムについての—考察—必修科目を中心に」  
 『台灣日本語文學報』 Vol.21, pp.343-367
- (2007) 「応用日本語学科のカリキュラムをめぐる諸問題—銘傳大学を例に一」『台  
 灣日本語文學報』 Vol.22, pp.405-429

- (2009) 「中上級日本語教育の観点から見る「日+a」という枠組みについて」『東吳日語教育學報』 Vol.32, pp.23-52
- (2016) 「台湾日本語学科の自国文化に関する科目のコース・デザイン現状と課題一」『台大日本語文研究』 Vol.32, pp.137-163

中国語文献 (アルファベット順)

- 付杰 (2012) 「關於動名詞「頂戴(ちょうだい)」的用法」『課程教育研究』 Vol.17, pp.46, 出典：<https://www.wenmi.com/article/pqys0h01nboxd.html>
- 賴錦雀 (2012) 「綜合大學日本語文學系專業日語之定位—以東吳大學為例」『東吳日語教育學報』 Vol.39, pp.77-96
- (2016a) 「台湾日本語教育年表 (1895 年—2015 年)」『東吳日語教育學報』 Vol.46, pp.1-28
- (2016b) 「臺灣 120 年來的日本語學研究—1895—2015 年—」『東吳日語教育學報』 Vol.46, pp.94-120
- 冷利敏 (2004) 「日本国内教育研究現状の調査-以主要外語期刊為例」『日語學習與研究』 Vol.118(3), pp.48-52
- (2018) 「2017 年中國日語教育研究綜述」『日語學習與研究』 Vol.144(5), pp.50-64
- 劉海霞 (2009) 「國內日語教育研究的發展與不足-基於十九種外語類主要期刊十年(1999-2008)的統計分析」『日語學習與研究』 Vol.196(3), pp.60-72
- 劉偉 (2013) 「日本專門用途日語教育研究的發展及啟示」『日語學習與研究』 Vol.164(1), pp.67-76
- 盧珊珊 (2019) 「國內商務日語教育研究現狀分析」『教育理論與實踐』 Vol.39(9), pp.57-59
- 高凌飈 (2001) 「教材分析評估的模型和層次」『課程·教材·教法』 Vol.3, pp.1-5



- 侯卫 (2006) 「职业院校商务日语专业科课程设置探讨」『无锡商业职业技术学院学报』 Vol.6 (1), pp.87-88
- 修剛 (2008) 「中国高等学校日语教育的现状与展望—以专业日语教学为中心」『日语学习与研究』 Vol.5, pp.1-5
- (2018) 「新时代中国专业日语教育的转型与发展」『日语学习与研究』 Vol.1, pp75-79
- 真島淳 (2011) 「日本籍地勤人員華語短期密集課程設計」『國立臺灣師範大學華語文教學研究所碩士論文』
- 張雅筑 (2017) 「空服員華語教科書編寫研究以免稅品銷售服務為例」『國立高雄師範大學華語文教學研究所碩士論文』
- 張玉佳 (2017) 「初級航空華語教科書編寫與教學應用研究」『國立暨南大學華語文教學碩士學位學程碩士論文』
- 张正军 (2005) 「复合型日语人才培养模式研究—兼论宁波大学之做法」『宁波大学学报 (教育科学版)』 Vol.27(5),pp.105-108
- 张奚渝 (2003) 「从商务日语课程设置谈高职教育课程改革」『江海洋大学学报』 Vol.23(5), pp.134-136
- 赵华敏 (2019) 「2018 年度中国的日语教育研究综述」『日语学习与研究』 Vol.204(5), pp.64-74
- 朱英双 (2010) 「适应社会需求提高就业竞争力—浅谈日语应用型人才培养」『辽宁高职学报』 Vol.12(9), pp.11-12
- 蔡銘修 (2010) 「日本線領隊專業能力分析之研究」『國立高雄餐旅學院旅遊管理研究所碩士論文』
- 蔡培村·武文瑛 (2010) 『成人教育學』麗文文化 出版
- 宋丽玲·王建平·管洁 (2009) 「旅游日语中敬语的灵活运用」『甘肃科技』 Vol.25(19), pp.184-186
- 宿久高 (2003) 「中国日语教育的现状与未来—兼谈《专业日语教学大纲》的制定与实施」『日语学习与研究』 Vol.113(2), pp.50-53

王小丽 (2010) 「高职日语教育研究动向与现状-以 2000-2009 年相关论文为考察对象-」『柳州职业技术学院学报』 Vol.10(2), pp.15-18

王丽媛 (2015) 「浅谈科技日语翻译-精密电子行业翻译为例」『山西大学外国语学院硕士论文』

吳文潔 (2013) 「情境教学在高职商务日语教学中的应用探究」『教育论坛』 Vol.151, pp.67

#### 英語文献

Bhatia, V., Anthony, L., and Noguchi, J. (2011). ESP in the 21st Century: ESP Theory and Application Today: Challenges in Large-Scale ESP Program Design: Needs, Materials, and Teaching Practices. Proceedings of the JACET 50th Commemorative International Convention (JACET 50). August 30-September 2, 2011, pp.143-150. Fukuoka, Japan:Seinan Gakuin University.

Dudley-Evans, T., & St John, M. (1998). Developments in ESP: A Multi-Disciplinary Approach. Cambridge: Cambridge University Press.

Firth, John Rupert. (1950) . 'Personality and language in society'. In: Firth, Papers inLinguistics (1934-1951). Oxford: Oxford University Press: 177-189.

Gagné, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. (1992). Principles of instructional design(4th ed.). Forth Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers

Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). English for Specific Purposes: A Learner-Centered Approach. Cambridge: Cambridge University Press.

Hilmi, L. (2019). Needs Analysis of Flight Attendant Students in Learning English at LKP Graha Wisata Nusantara School Padang. In Sixth of International Conference on English Language and Teaching (ICOELT 2018) (pp. 217-223). Atlantis Press.

Knowles, Maclom. (1973)The Adult Learner: A Neglected Species.,American Society for Training and Development, Madison, Wis.

- Knowles, M. S., Holton, E., & Swanson, R. (2005). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development* (6th). Burlington, MA: Elsevier.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2014). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Routledge.
- Lindeman, E. C. (1926). *The Meaning of Adult Education*, New York: New Republic.
- Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence*. Language Policy Division. Strasbourg: Council of Europe.
- Rubdy, R. (2003). Selection of materials. In B. Tomlinson (ed) *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum, pp.37–57.
- Robinson, Pauline C., (1991). *ESP Today: A Practitioner's Guide*. New York:Prentice Hall.
- Tangniam, T. (2006). *An analysis of English language needs for Thai Airways ground staff*. Kasetsart University.

#### 日本語教材

- 杨爱荣・刘颖 (2007) 『民航乘务日语教程』 中国民航出版社, 北京
- 藤谷哲雄 (2017) 『営業で勝つビジネス敬語』 真相社 : 日本
- 中華航空 (内部資料) 『日本語の学習』

#### オンライン資料

華芸オンライン図書館 最後検索 : 2020.09.15

<https://www-airitilibrary-com.metalib.lib.ntue.edu.tw/>

中華人民共和国教育部 最後検索日 : 2020.10.17

<http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s6986/200407/2487.html>

臺灣日本語教育論文集 最後検索日 : 2020.11.28

<http://www.taiwanjapanese.url.tw/j-gakuho.htm>

產學攜手合作計畫資訊網 檢索日：2020.12.01

<https://iacp.me.ntnu.edu.tw/page.php?pid=502>

台灣教育部找課程網站 檢索日：2020.12.02

[http://course-tvc.yuntech.edu.tw/web\\_nt/search\\_course.aspx](http://course-tvc.yuntech.edu.tw/web_nt/search_course.aspx)

台灣教育部技術及職業教育司網站 檢索日：2020.12.02

<https://depart.moe.edu.tw/ed2300/>

開南大學空運管理學系 檢索日：2020.12.02

<https://air.knu.edu.tw/>

國立高雄餐旅大學航空暨運輸服務管理學系 檢索日：2020.12.02

<https://at-sm.nkuht.edu.tw/>

萬能科技大學航空暨運輸服務管理學系 檢索日：2020.12.02

<http://www.at-sm.vnu.edu.tw/>

致理科技大學應用日語系 檢索日：2020.12.02

<https://jp100.chihlee.edu.tw/>

城市科技大學應用外語系 檢索日：2020.12.02

<https://afl.tpcu.edu.tw/bin/home.php>

中華航空サイト 檢索日：2020.12.14

<https://www.china-airlines.com/tw/zh/career/intern>

高級中等學校第二外語教育推動計畫網站 檢索日：2020.12. 23

<http://www.2ndflcenter.tw/web/about/about.jsp>

台灣教育部サイト 檢索日:2020.12.24

<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001405&KeyWord=%e6%8a%80%e8%81%b7%e6%95%99%e8%82%b2>

中華民國僑委會 檢索日:2022.02.02

<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.huayuworld.org/oldindex/>

teachingplan/download/CEFRtable.pdf

TAIWAN TODAY NEWS 検索日:2021.02.20

News<https://jp.taiwantoday.tw/news.php?unit=154&post=74080#:~:text=%E3%82%AA%E3%83%BC%E3%83%97%E3%83%B3%E3%82%B9%E3%82%AB%E3%82%A4%E5%8D%94%E5%AE%9A%E3%81%AE%E7%B7%A0%E7%B5%90,%E3%81%8B%E3%82%8936%E5%B9%B4%E3%81%A8%E3%81%AA%E3%82%8B%E3%80%82>

漢典辭典網站 検索日:2023.03.18

<https://www.zdic.net/hant/%E8%99%9B%E6%A6%AE%E5%BF%83>

国際交流基金 検索日:2020.10.01

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2016/taiwan.html>

JCAA・日本キャビンアテンダント協会サイト最後検索日:2022.09.08

<https://www.stwds.com/message/jukutyou.html#38>

職業情報提供サイト 最後検索日:2022.09.08

<https://shigoto.mhlw.go.jp/User/Occupation/Detail/205>

現代日本語書き言葉均衡コーパス「中納言」BCCWJ 検索日:2021.07.14

<https://chunagon.ninjal.ac.jp/bccwj-nt/search>

マイナビニュース電子版「お名前を頂戴できませんでしょうか」は間違い!?【ビジネス用語】 検索日:2021.09.15

<https://news.livedoor.com/article/detail/15249092/>

文化庁常用漢字表 検索日:2021.09.21

[https://www.bunka.go.jp/kokugo\\_nihongo/sisaku/joho/joho/kijun/naikaku/pdf/joyokan\\_jihyo\\_20101130.pdf](https://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/sisaku/joho/joho/kijun/naikaku/pdf/joyokan_jihyo_20101130.pdf)

文化庁「公用文改善の趣旨徹底について」 検索日:2021.09.22

[https://www.bunka.go.jp/kokugo\\_nihongo/sisaku/joho/joho/series/21/pdf/kokugo\\_series\\_021\\_02.pdf](https://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/sisaku/joho/joho/series/21/pdf/kokugo_series_021_02.pdf)

Weblio 国語辞典 検索日：2021.09.15 <https://www.weblio.jp/>

Goo 辞書 検索日：2021.09.10 <https://dictionary.goo.ne.jp/>

リーディング・チュウ太 日本語読解学習支援システム 検索日：2021.07.24

<https://chuta.cegloc.tsukuba.ac.jp/index.html>

日本語 NET 検索日：2021.07.24

<https://nihongokyoshi-net.com/minnano-nihongo-lessonplans/>

国際交流基金 検索日:2022.02.02

[https://www.jpf.go.jp/j/urawa/j\\_rsorcs/j\\_rsorcs.html#02](https://www.jpf.go.jp/j/urawa/j_rsorcs/j_rsorcs.html#02)

『まるごと』各冊のトピック対照表 検索日:2022.03.30

[https://www.marugoto.org/assets/docs/teacher/feature/topic\\_sheet\\_jp.pdf](https://www.marugoto.org/assets/docs/teacher/feature/topic_sheet_jp.pdf)

NIHONGOe なサイト 検索日:2022.02.02

<https://nihongo-e-na.com/jpn/>

JF スタンダート生活日本語サイト 検索日:2022.03.02

<https://jfstandard.jp/cando/about/summary/ja/render.do>

福岡ホテル・観光&ウェディング専門学校 hp 検索日:2022.09.02

[https://www.f-hospitality.ac.jp/column/column\\_a5.html](https://www.f-hospitality.ac.jp/column/column_a5.html)

国土交通省 検索日:2021.03.03

<https://www.mlit.go.jp/common/001201828.pdf>

付録1 『みんなの日本語』と『日本語の学習』の対照表

文型表現	教科書	『みんなの日本語』	『日本語の学習』の出現場面	出現頻度
①～は～です(か) ②～の～		第1課	搭乗、座席、案内 座席	①4回 ②1回
③これ～ ④そうです		第2課	座席 座席	③1回 ④1回
⑤どこ/こちら/そちら/あちら /どちら ⑥～円(いくら)ですか ⑦～をください		第3課	搭乗、座席 免税品 離陸前、機内サービス	⑦4回 ⑧2回 ⑨3回
⑧～時～分です ⑨から～まで		第4課	⑧⑨案内	⑧2回 ⑨1回
⑩～はありますか		第9課	⑩離陸前、免税品	⑩2回
⑪～くらいですか ⑫～くらい～		第11課	⑪⑫案内	⑪2回 ⑫1回
⑬～と～とどちらが～ ⑭どうですか		第12課	⑬機内サービス ⑭案内	⑬2回 ⑭1回
⑮～ている		第14課	⑮アナウンス	⑮1回
⑯～たら		第22課	⑯アナウンス	⑯1回
⑰～てしまう		第29課	⑰離陸前	⑰1回
⑱～のが		第38課	⑱免税品	⑱1回
⑲お・ご～ください ⑳お～になります		第49課	⑲案内、安全検査、異常 ⑳アナウンス	⑲10回 ⑳1回
㉑お・ご～します ㉒お・ご～ましようか ㉓お～いたしましようか ㉔～でございます		第50課	㉑離陸前、免税品 ㉒搭乗 ㉓座席 ㉔離陸前、機内サービス	㉑2回 ㉒1回 ㉓1回 ㉔3回

<p>②⑤お～です(か)  ②⑥～いただきますか  ②⑦～ですね  ②⑧～がございます  ②⑨いかがですか  ③⑩～てまいる  ③⑪～本、カートン、階  (数量詞)  ③⑫お～してよろしいですか  ③⑬～をお願いします</p>	<p>課外</p>	<p>②⑤ 搭乗、座席、機内サー  ビス、免税品  ②⑥ 搭乗、座席  ②⑦ 搭乗  ②⑧ 離陸前、免税品  ②⑨ 離陸前、機内サー  ビス、免税品  ③⑩ 異常  ③⑪ 搭乗、免税品  ③⑫ 座席、離陸前  ③⑬ 座席、離陸前、機内サ  ービス</p>	<p>②⑤ 4 回  ②⑥ 3 回  ②⑦ 1 回  ②⑧ 3 回  ②⑨ 8 回  ③⑩ 1 回  ③⑪ 各 1 回  ③⑫ 2 回  ③⑬ 5 回</p>
---	-----------	---	---



付録2 「ガニエ9教授事象」に基づき「機内食場面」の授業提案表

教授手順	ガニエ9教授事象項目	授業内容	教科書項目の提案(試案)
導入	①学習者の注意の引き	食事、飲み物に関する内容を通して、学習者の経験や注意を引く。	イラスト、写真、ビデオのディスカッション
	②授業目標の知らせ	1. 飲み物などの片仮名を読んだり話したりすることができる。 2. 飲み物、食事の尋ねることができる。	学習目標
	③既習項目の復習	「失礼します」、「いかがですか」「どうぞ、ごゆっくり」の復習	前回授業の復習
展開	④新しい学習項目の提供	1. 食事、飲み物などの単語の音声データを聞かせる。 2. 「～と～どちらがよろしいですか」の表現を提示し、例を提示する	会話、単語、文型表現
	⑤学習方法の提供	1. 外来語の発音と英語の相違や日本語の長音、促音などの知識の提示 2. 表現の意味や場面の応用などの提示	練習活動: 穴埋め、聴解、話す、句作り、ディスカッション、ロールプレイ
	⑥練習機会の提供	1. 音声データを聞いたり、話したり練習 2. 文型の知識の理解及び応用練習	
	⑦フィードバック	教師は学習者への訂正 学習者自分の感想へ全体に共有	ディスカッション、アンケートなど
まとめ	⑧成果評価	練習活動を通して個人やグループの評価の行い	自己評価、グループ評価
	⑨保持と転移の高め	食事や飲み物に関する文化知識や実際の場面状況の提示	応用練習、文化知識、Q&A、ケーススタディー

付録3 新人CAのための日本語教科書編集試案の一部

第1課 お飲み物はいかがですか

考えてみよう

飛行機に乗る機会があるか、機内サービス場面で、CAは何の言語を対応するか。

会話

CA:失礼します。お飲み物はいかがですか。

乗客:リンゴジュース、ください。

CA:かしこまりました。

CA:お待たせしました。リンゴジュースです。どうぞ、ごゆっくり。

単語

飲み物

いかが

リンゴ

ジュース

文型表現

1. ~はいかがですか

例:

①搭乗場面:

CA:新聞はいかがですか

乗客:読売、ください。

CA:かしこまりました。

CA:お待たせしました。読売新聞です。どうぞ

②入国書類:

CA:申告書はいかがですか。

乗客:ください。

CA:はい、どうぞ。

③免税品:

免税品はいかがですか。

重要表現

失礼します

かしこまりました

おまかせしました

どうぞ、ごゆっくり

穴埋め

CA: \_\_\_\_\_ します。お飲み物は \_\_\_\_\_。

乗客:リンゴジュース、\_\_\_\_\_。

CA:かしこまりました。

CA: \_\_\_\_\_ しました。リンゴジュースです。どうぞ、ごゆっくり。

邪魔 お待たせ 失礼 はいかがですか どうぞ ください おまち くださいます

ロールプレイ

場面カードの指示に従って、ロールプレイしましょう

文化豆知識

なぜ日本の方は冷たい水を飲むか？

付録 4 協力者同意書  
**參與研究訪談同意書**  
**研究参与インタビュー同意書**

哥姐您好，我是 638191/22618 羅永祥，目前就讀於私立武庫川女子大學文學研究科日本文學日本語專攻博士課程。

こんにちは私は 226 期の羅永祥です。今、武庫川女子大学文学研究科日本文学日本語專攻博士後期課程に在籍しております。

因應航空業蓬勃發展，日本航線增加，空服員對於日語的需求也與日俱增。本研究旨在瞭解現職空服員之日語需求及其日語課程內容以利未來針對現役空服員建構一個符合需求之日語課程。

近年、台灣航空業界は拡大発展し続け、日本への運航便数も増加しており CA の日本語学習ニーズが見込まれています。本研究では、現役 CA のための日本語コース構築に向けて、現役 CA の日本語ニーズや日本語コースに関する内容を明らかにすることを目的としています。

邀請您參與研究訪談，其內容於下列做說明，經得您同意簽署後將進行訪談。

インタビューへのご協力に先立ち、その内容を以下のように説明いたします。同意しご署名いただいたうえで、インタビューさせていただきます。

1. 訪談時間約為一小時，請您分享有關日語使用及學習之經驗（請參考附件訪談大綱）。訪談時將進行錄音，如果您感到不舒服或中途想停止，可以隨時停止。

1. インタビュー時間は 1 時間ほどで、日本語使用や学習経験についてお話を伺います（添付資料参照）。インタビューする際、録音（録画）させていただきます、途中で不快感ややめたいくなる場合があれば、いつでも中止することができます。

2. 録音（或錄影）資料彙整後會再請您確認。若您有興趣瞭解研究結果，將提供您相關報告摘要。

2. 録音（録画）データをまとめた後で、確認させていただきます。もし研究内容に興味をお持ちなら、あらすじや協力内容の提供も可能です。

3. 基於學術倫理，此研究將負起保密責任並不同挪為其他研究使用。研究成果不會呈現您的真實姓名及個人資料。

3. 學術研究倫理に基づき、本研究はプライバシー保護の責任を負うこと、協力する事項をほかの研究に移すことを禁止します。研究成果に協力者のお名前や個人情報に関する事項は一切公開いたしません。

我充分瞭解上述研究及學術倫理相關保護之相關內容

以上の研究や學術倫理に関する事項を十分理解しております。

同意-録音（錄影） 同意—録音（録画）

不同意-録音（錄影） 不同意—録音（録画）

成果回饋： 請提供研究報告，寄至（電子信箱或地址）

不提供研究報告

研究成果を提供する（メールあるいはご住所）  研究成果を提供しない

簽名 サイン： \_\_\_\_\_ 信箱メール：

指導教授： 上田和子教授

學 生： 羅永祥

メール：2031680@mwu.jp

日期：                    年                    月                    日

## 訪談大綱

インタビュー内容

### 第一部份 PART I

1. 請問您的工作年資?

1. 勤務年数はどのくらいですか。

2. 請問您進公司前之日語學習經驗為何?

2. 会社に入る前に日本語の関連学習経験はありませんか。

3. 進公司後，參加日語訓練課程之回憶(時間，內容，效果)?

3. 会社に入ってから、日本語訓練コースへの参加についてどのような記憶がありますか。  
どんな印象が残っていますか。

4. 自己覺得自己的日語能力大約什麼程度?

4. 自分の日本語能力はどの程度だと思いますか。

### 第二部份 PART II

5. 機上日語使用狀況為何?

5. 機内での日本語使用について説明してください。

6. 機上使用(不使用)日語的理由為何?

6. 機内で、日本語使用（使用なし）で業務を遂行する理由は何ですか。

7. 除了機上以外還有哪些地方會使用或接觸日語(動漫，日劇，旅遊等)

7. 機内以外の場面では、どの場面で日本語を接触することがありますか) (アニメ、ドラマ、旅行等)

8. 目前想(不想)繼續學習日語的理由為何?

8. 現在の時点で、日本語を勉強したい (したくない) 理由はなんですか。

### 第三部份 PART III

9. 課程進行的時間, 地點為何?

9. 日本語コースの時間や場所等に対して、どのような期待がありますか。

10. 課後是否布置作業或考試等內容?

10. 授業後の宿題や小テストや評価について、どう思いますか。

11. 自己覺得日語想學習到什麼程度?

11. このコースに参加した場合、どのような目標を達成したいですか。

付録5 同意書署名日付け一覧表

項目 協力者	署名の上同意書取得日付け	インタビュー時間
F1		2022年01月04日 (1回目)
F2	2021年12月28日 2021年12月26日	2022年01月11日 (2回目)
F3	2022年4月27日	2022年5月3日
F4	2022年4月29日	2022年5月10日
F5	2022年5月10日	2022年5月19日



付録6 協力者の日本語能力自己評価基準表

等級	判斷基準	實際例句
A1	能了解並使用熟悉的日常表達方式, 及使用非常簡單之詞彙以求滿足基礎需求。能介紹自己及他人並能針對個人背景資料, 例如住在哪裡、認識何人以及擁有什麼事物等問題作出問答。能在對方語速緩慢、用詞清晰並提供協助的前提下作簡單的交流。	你好 那邊請 對不起 我是...請多多指教 請等一下
A2	能了解大部分切身相關領域的句子及常用辭(例如: 非常基本之個人及家族資訊、購物、當地地理環境, 工作)。針對單純例行性任務能夠做好溝通工作, 此一任務要求簡單直接地對所熟悉例行性的事務交換信息。能簡單地敘述出個人背景, 週遭環境及切身需求試務等狀況。	A 或 B 請問要哪一種主菜? 對不起 A 沒有了, 請問 B 可以嗎? 申報單一家人只要寫一張。
B1	針對一般職場、學校、休閒等場合, 常遇到的熟悉事物時, 在收到標準且清晰的信息後, 能瞭解其重點。在目標語言地區旅遊時, 能應付大部分可能會出現的一般狀況。針對熟悉及私人感興趣之主題能簡單地撰稿。能敘述經驗、事件、夢想、希望及志向, 對看法及計畫能簡短地解釋理由及做出說明。	我們馬上準備起飛, 請將手機關機或切換至飛航模式 由於海關規定, 現在無法提供酒類飲料。起飛之後馬上為您準備

付録7 『日本語の学習』単語一覧表 (50音順)

単語	レベル	単語	レベル	単語	レベル	単語	レベル
ああ	N5	シートベルト	級外	引く	N5	申し訳	N2・N3
あいだ	N4	しばらく	N4	飲み物	N5	申告	N1
あちら	N5	じゃ	N5	右	N5	水	N5
あと	N5	シャンパン	級外	雨	N5	晴れる	N5
ありがとう	N5	ジュース	N2・N3	英字	N1	席	N4
ある	N5	すぐ	N5	円	N2・N3	雪	N5
いいえ	N5	すみません	N5	遠慮	N4	側	N5
いう	N5	スリー	級外	押す	N5	足元	N2・N3
いかが	N5	する	N5	下	N2・N3	体調	級外
いくつ	N5	そう	N5	化粧	N2・N3	待つ	N5
いくら	N5	そちら	N5	何	N5	代わり	N4
いたす	N4	それ	N5	荷物	N5	台湾	級外
いただける	N4	タバコ	N5	皆様	級外	只今	N4
いま	N5	チキン	級外	階	N5	茶	N5
イヤ	級外	ちょっと	N5	外	N5	着陸	N1
いる	N5	つける	N5	関係	N4	中央	N2・N3
ウイスキー	N2・N3	で	N5	機内	級外	通路	N2・N3
ええ	N5	テーブル	N5	気流	N1	締める	N5
エビ	N4	デザート	N1	貴重	N2・N3	天気	N5
おはよう	N5	と	N5	牛肉	N5	搭乗	級外
おみやげ	級外	トイレ	N5	魚	N5	東京	級外
オレンジ	N2・N3	どう	N5	協力	N2・N3	豚肉	N5
お願い	N5	どうぞ	N5	恐れ入る	N1	曇る	N5
お客様	級外	どうも	N5	禁煙	N2・N3	曇る	N5
お知らせ	級外	どこ	N5	近い	N5	二	N5
お湯	級外	ところ	N5	九	N5	二つ	N5
か	N5	ところで	N2・N3	係員	級外	日本	N2・N3
カード	N2・N3	どちら	N5	経済	N4	日本語	N2・N3
カクテル	N1	どの	N5	鶏肉	N5	入れる	N5
かしこまる	N4	トマト	級外	結構	N5	入国	級外
カップ	N5	ドル	級外	券	N2・N3	背	N5
くださる	N5	どんな	N5	検疫	級外	背広	N5
グラス	N2・N3	ない	N5	元	N2・N3	白	N5
ご	N4	など	N5	呼ぶ	N5	八	N5
コート	N5	に	N5	五	N5	半	N5
コーヒー	N5	ヌードル	級外	五つ	N5	飛行機	N5
こちら	N5	は	N5	午後	N5	氷	N2・N3

コップ	N5	パスポート	N2・N3	午前	N5	品	N2・N3
この	N5	ビール	N2・N3	後ろ	N5	分	N5
これ	N5	ベビーカー	綴外	紅茶	N5	分かる	N5
こんにちは	N5	ポーク	綴外	香水	N2・N3	別送	綴外
こんばんは	N5	ポーディングパス	綴外	四つ	N5	便所	N2・N3
サイン	N2・N3	ホン	綴外	持つ	N5	方	N5
さげる	N4	ます	N5	時	N5	本	N5
シートベルト	綴外	まで	N5	七	N5	毎日	N5
しばらく	N4	まもなく	N2・N3	失礼	N4	枕	N2・N3
じゃ	N5	ミルク	N2・N3	室	N4	万	N5
シャンパン	綴外	メニュー	綴外	取る	N5	免許	N2・N3
ジュース	N2・N3	ゆっくり	N5	手洗い	N5	免税	N2・N3
すぐ	N5	よろしい	N4	手伝う	N4	毛布	N2・N3
すみません	N5	レモン	綴外	酒	N5	戻す	N2・N3
スリー	綴外	ワイン	N2・N3	十	N5	預かる	N2・N3
する	N5	悪い	N5	書	N1	洋食	綴外
そう	N5	安全	N4	少々	N2・N3	用意	N4
そちら	N5	案内	N4	上	N5	旅行	N5
こんにちは	N5	位置	N2・N3	上着	N5	六	N5
こんばんは	N5	医療	N2・N3	乗務	綴外	和食	綴外
サイン	N2・N3	ー	N5	食事	N4		
さげる	N4	員	N4	新聞	N5		