

**The 20th
Princeton Japanese Pedagogy Forum**

PROCEEDINGS

May 2013



Department of East Asian Studies
Princeton University
Princeton, NJ

**20th Princeton Japanese Pedagogy Forum
PROCEEDINGS
TABLE OF CONTENTS**

TABLE OF CONTENTS	i
PREFACE	iv
PJPF PROGRAM	vi
PAPERS	
Mariko Henstock (Boston University) 学内教育機関連携による総合学習の試み：ESL 日本人大学生との会話	1
Aiko Kitamura (College of William and Mary) & Mieko Kawai (University of Virginia) 「上手な」会話とは：4 大学間の口頭表現能力評価基準の検証プロジェクト. 16	
Keiko Okamoto, Miharū Nittono, & Yoshiko Watanabe (Columbia University) 声を聞こう、声を出そう	32
Ikuko Yoshida (Bennington College) A Suggestion for Online Collaboration: Schools and Communities	45
Shiyo Kaku (The City College of New York) & Naoko Sourial (Baruch College) 二大学間（CUNY 間）の協働ビデオプロジェクト	64
Sachi Schmidt-Hori (Furman University) How to make use of Facebook in JFL education	81
Masami Ikeda (Massachusetts Institute of Technology) 上級学習者の書き言葉習得の効率化を目指して.....	92
Masumi Kai (University of Guam) Hypothesis from Japanese language maintained for nearly a century	104
Guohe Zheng (Ball State University) Issues in the Pedagogy of Japanese Verb Conjugation.....	114
Sufumi So (George Mason University) with Tomoko Marshall (University of Virginia), Tomomi Sato (University of Virginia), Mieko Kawai (University of Virginia), and Koji Otani (Thomas Jefferson High School for Science and Technology) The Current Situation of Japanese Language Program Articulation in the U.S.	131
Koji Tanno (Arizona State University) A case study of implementing flipped teaching in a beginning Japanese course	140

!

Mayumi Nishida (Language House Institute) 『漢字の図鑑』：イメージ画像を用いた字源に基づく部首、音符、象形文字 の教え方.....	150
Zhang Yong (The Japan Foundation Japanese-Language Institute, National Graduate Institute for Policy Studies) 日本語学習者の異文化態度に関する意識調査：日本語専攻の中国人大学生を 対象に.....	169
Nozomi Takahashi (University of Strasbourg) 留学経験がどのように言語レパートリーに影響を与えるか：フランス人学習 者の言語観と複言語能力の育成.....	181
Mayumi Hirano (University of Nevada, Las Vegas) 中上級の日本語ライティングコースの 実践報告.....	196
Noriko Yabuki-Soh (York University) ストーリーを語る作文に見られる評価表現：日本語学習者と母語話者を比較 して.....	209
Atsuko Takahashi & Sharon Domier (Smith College) 図書館との連携による情報リテラシー教育を取り入れた 初級日本語カリキュ ラムの作成と実践.....	221
Yoshihiro Mochizuki (University of Michigan) 学習者主体の翻訳実習コース：自律的な学習者の育成を目指して.....	235
基調講演（１） Hideo Hosokawa, Professor Emeritus, Waseda University 言語教育はどのような言語活動主体を育成するのか—「ことばの市民」の意 味と課題—.....	251
基調講演（２） Seiichi Makino, Professor Emeritus, Princeton University 翻訳で何が失われるか.....	255

!

PREFACE

We are happy to present the *Proceedings of the 20th Princeton Japanese Pedagogy Forum* held on May 11 and 12, 2013. The theme of the Forum was “Connection, collaboration, and articulation: beyond differences (連携、協働、接続：多様性をつなぐこころみ).” We had eighteen presentations including three poster presentations and around hundred participants attended the Forum. This Forum was small enough for participants to get to know with each other, but we felt the energy and future of the Japanese language education throughout the Forum. I would like to thank all presenters and participants for making this Forum so successful. This year we asked some presenters to be a session chair in order for more people to be involved in the Forum. We really appreciate those who agreed to be a session chair.

!

This year we had two keynotes: Professor Hideo Hosokawa from Waseda University and Professor Seiichi Makino from Princeton University. Professor Hosokawa came to the United States for the first time and give a talk about “言語教育はどのような言語活動主体を育成するのか—「ことばの市民」の意味と課題—”. Professor Makino kindly agreed to conduct a workshop for “翻訳で何が失われるか.” We would like to thank both keynote speakers.

We received very positive feedback and some suggestions after the Forum. Your feedback is very important for us to make the Forum better. Based on the feedback, we are planning to have more interactive sessions such as poster sessions, discussions, or round tables at the next Forum. We also started our own Facebook page (<https://www.facebook.com/PrincetonJapanesePedagogyForum?ref=hl>). For subscription please click like or いいね on our Facebook page.

The *PJPF* was funded by Princeton’s East Asian Studies Program and we would like to express our deep appreciation for their generous financial support. I would also like to thank our four lecturers: Yukari Tokumasu, Tomoko Shibata, Hisae Matsui, Rie Tameyori. Without their hard work the Forum couldn’t have been this successful.

The 21th *Princeton Japanese Pedagogy Forum* will be held on May 10-11, 2014. The theme is “Dialogue: Toward creating learning communities of/for/by learners and teachers (対話：学習者、教師の学びのコミュニティーづくりをめざして)” and we will invite Dr. Yutaka Saeki, Emeritus Professor of Tokyo University and Aoyama Gakuin University as keynote. We hope that many people will attend the Forum next year.

Dr. Shinji Sato
Senior Lecturer
Director of Japanese Language Program
Princeton University

!

The 20th Princeton Japanese Pedagogy Forum

Connection, collaboration, and articulation: beyond differences

連携、協働、接続：多様性をつなぐこころみ

**10 Guyot Hall
May 11-12, 2013
Princeton University**

SCHEDULE

May 11 (Saturday)

8:00 - 8:50 a.m. Registration and Breakfast (Guyot Main-Level)

(Registration Fee is \$40 (\$30 for students). It is \$30 (\$20 for students) if you attend only on Sunday, May 12. Credit card payment only. No cash or check will be accepted.)

8:50 - 9:00 a.m. Opening Remarks

Stephen Teiser, Director of East Asian Language Program, Princeton University

Session 1: Chair: Noriko Yabuki-Soh (York University)

9:00 - 9:30 a.m.

Mariko Henstock (Boston University)

学内教育機関連携による総合学習の試み：ESL 日本人大学生との会話（発表演語：日本語）

9:30 - 10:00 a.m.

Aiko Kitamura (College of William and Mary) & Mieko Kawai (University of Virginia)

「上手な」会話とは：4大学間の口頭表現能力評価基準の検証プロジェクト（日本語）

10:00 - 10:30 a.m.

Keiko Okamoto, Mihar Nittono, & Yoshiko Watanabe (Columbia University)

声を聞こう、声を出そう（日本語）

15-minute Break (10:30 - 10:45 a.m.) Drinks and cookies will be served.

(Guyot Main-Level)

Kinokuniya Book Booth (100 Guyot)

* A Kinokuniya book booth will be set up on Saturday (5/11) from 10:30AM to 3:30PM.

Session 2: Chair: Mariko Henstock (Boston University)

10:45 - 11:15 a.m.

Ikuko Yoshida (Bennington College)

A Suggestion for Online Collaboration: Schools and Communities（日本語）

!

11: 15- 11:45 a.m.

Shiyo Kaku (The City College of New York) & Naoko Sourial (Baruch College)

二大学間 (CUNY 間) の協働ビデオプロジェクト(日本語)

11: 45- 12:15 p.m.

Sachi Schmidt-Hori (Furman University)

How to make use of Facebook in JFL education (English)

.....
12:15 - 1:30 p.m. -- Lunch Break & Poster Session

Lunch (Guyot Main-Level)

(Lunch is included in the registration fee.)

Kinokuniya Book Booth (100 Guyot)

Poster Session (12:30 - 1:30 p.m.) (Guyot Main-Level)

Masami Ikeda (Massachusetts Institute of Technology)

上級学習者の書き言葉習得の効率化を目指して

Masumi Kai (University of Guam)

Hypothesis from Japanese language maintained for nearly a century

Guohe Zheng (Ball State University)

Issues in the Pedagogy of Japanese Verb Conjugation

.....
Session 3: Chair: Sachi Schmidt-Hori (Furman University)

1:30 - 2:00 p.m.

Sufumi So (George Mason University), Tomoko Marshall (University of Virginia),

Tomomi Sato (University of Virginia), and Koji Otani (Thomas Jefferson High

School for Science and Technology)

The Current Situation of Japanese Language Program Articulation in the U.S. (English)

2: 00- 2:30 p.m.

Koji Tanno (Arizona State University)

A case study of implementing flipped teaching in a beginning Japanese course

(English)

2: 30 - 3: 00 p.m.

Mayumi Nishida (Language House Institute)

『漢字の図鑑』：イメージ画像を用いた字源に基づく部首、音符、象形文字の教え方(日本語)

.....
15-minute Break (3:00 - 3:15 a.m.) Drinks and cookies will be served.

(Guyot Main-Level)

Kinokuniya Book Booth (100 Guyot)

!

Session 4: Chair: Shinji Sato (Princeton University)

3: 15- 3:45 p.m.

Zhang Yong (The Japan Foundation Japanese-Language Institute, National Graduate Institute for Policy Studies)

日本語学習者の異文化態度に関する意識調査：日本語専攻の中国人大学生を対象に（日本語）

3: 45- 4:15 p.m.

Nozomi Takahashi (University of Strasbourg)

留学経験がどのように言語レパトリーに影響を与えるか：フランス人学習者の言語観と複言語能力の育成（日本語）

.....
5-minute Break (4:15 - 4:20 p.m.)
.....

4: 20- 5:40 p.m.

Keynote Speaker

Hideo Hosokawa, Professor, Waseda University

言語教育はどのような言語活動主体を育成するのか—「ことばの市民」の意味と課題—（日本語）

Discussant, Yuri Kumagai, Smith College
.....

6:30 - 8:30 p.m. Dinner Banquet (Fine Hall)

!

May 12 (Sunday)

8:00 - 8:50 a.m. Registration and Breakfast (Guyot Main-Level)

Session 5: Chair: Sufumi So (George Mason University)

9:00 - 9:30 a.m.

Mayumi Hirano (University of Nevada, Las Vegas)

中上級の日本語ライティングコースの実践報告（日本語）

9:30 - 10:00 a.m.

Noriko Yabuki-Soh (York University)

ストーリーを語る作文に見られる評価表現：日本語学習者と母語話者を比較して（日本語）

.....
5-minute Break (10:00 - 10:05 p.m.)

.....
10:05 - 10:35 a.m.

Atsuko Takahashi & Sharon Domier (Smith College)

図書館との連携による情報リテラシー教育を取り入れた 初級日本語カリキュラムの作成と実践（日本語）

10:35 - 11:05 a.m.

Yoshihiro Mochizuki (University of Michigan)

学習者主体の翻訳実習コース：自律的な学習者の育成を目指して（日本語）

.....
15-minute Break (11:05 - 11:20 a.m.) Drinks and cookies will be served. (Guyot Main-Level)

.....
11:20 - 12:50 p.m.

Keynote Speaker

Seiichi Makino, Professor Emeritus, Princeton University

翻訳で何が失われるか（日本語）

12:50 - 1:00 p.m. Closing remarks

Ben Elman, Chair, East Asian Department, Princeton University

学内教育機関連携による相互学習の試み
——ESL 日本人大学生との「対話」——

**APPROACHES TO OPTIMIZE THE INTERCULTURAL "DIALOGUE": A
COLLABORATION BETWEEN JAPANESE AND ESL STUDENTS,
MARIKO ITOH HENSTOCK BOSTON UNIVERSITY**

ヘンストック・伊藤麻里子
ボストン大学

1. はじめに

近年、日本語教育では異文化間コミュニケーションがより重視される傾向にあり、文化交流がさかんに行われようとしている。本大学においても数年前から学部間連携を始め、学内 ESL 教育機関留学中の日本人大学生と日本語学習者との交流を継続的に行っている。また、交流を複数回の教室内の活動にとどめず、同時進行的に昼食会や課外活動等、教室外の活動にも力を入れている。

ボストン大学の日本語学科は日本語学習者が延べ 234 人（2013 年春学期）、教師陣は専任、非専任を含め、計 8 人を擁している。一方、学内には CELOP (Center for English Language and Orientation Programs) とよばれる大規模な ESL (English as a Second Language) 学部があり、各学期 60 人前後の日本人留学生在が英語を学んでいる。先学期（2012 年秋学期）には早稲田、法政をはじめとする大学からの長期ならびに短期留学生在が 56 人、今学期には、新たに立命館大学から 49 人の短期留学生在がこの ESL の学部の門をくぐった。

2. ESL 学部との連携

さて、上記のように当大学は、日本語学科と ESL 学部が連携を行うには非常に恵まれた環境にある。では、具体的にはどのような目標を据え、連携をおこなったかについて述べ、調査結果をもとに、それが実現できたか否かを考察することとする。

まず学生同士の連携における最終目標を次の二点とした。

- 1) 一時的な交流にとどめず、友達関係の構築をはかる。
- 2) 特に教師指導下の教室活動ではより深い相互理解をはかる。

実際に行っている連携活動は、毎学期少なくとも以下の三種類をおこなっている。

- 1) 日本語と英語の交流昼食会(毎週 40-70 名が参加)
- 2) 交流フィールドトリップ（日本のレストラン街、フェンウェイ球場等）

3) 交流授業活動（日本人留学生が日本語の授業に参加）

3. 調査結果

3-1. 92 人の学内交流の調査結果

上記のように、数々の行事をE S L学部と共同で行うことで、学生同士が何度も会うことを可能にする環境を整えた。連携活動はすべて学生たちのためであることは言うまでもない。しかし、果たして本当に学生同士はこの連携活動を好ましく思い、お互いの友達関係を築いてくれているのであろうか。この問いに答えるべく、先学期、計 92 人（日本語の学生 63 人日本人留学生 29 人が回答）にアンケート調査をした。その結果のいくつかを見てみよう。（図 1 ～ 4）

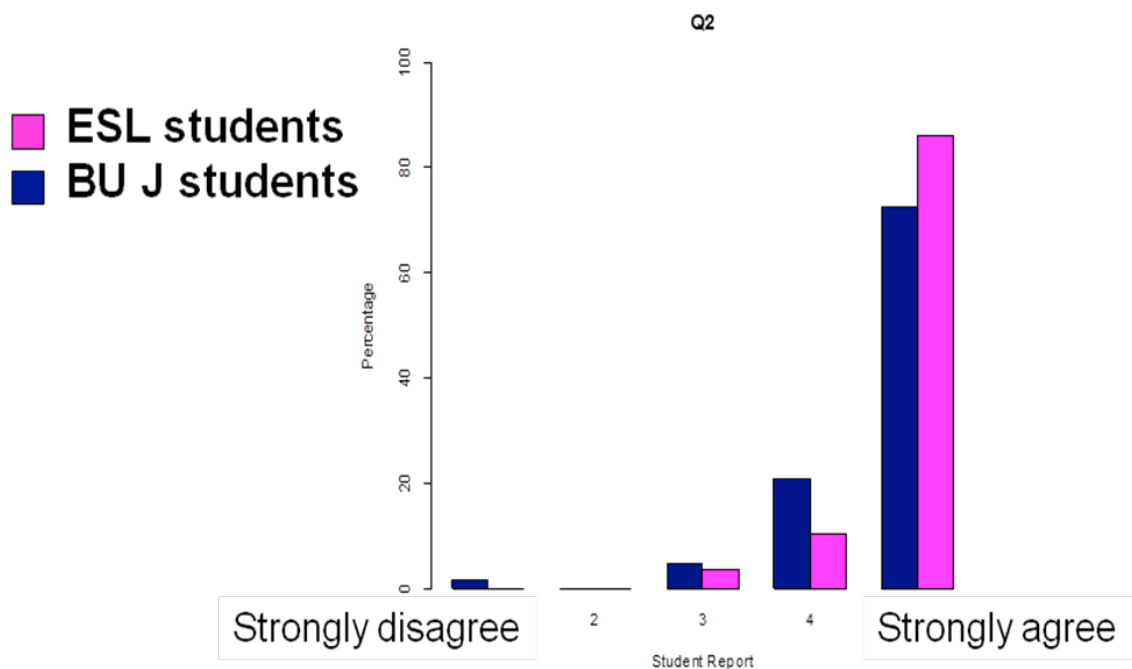
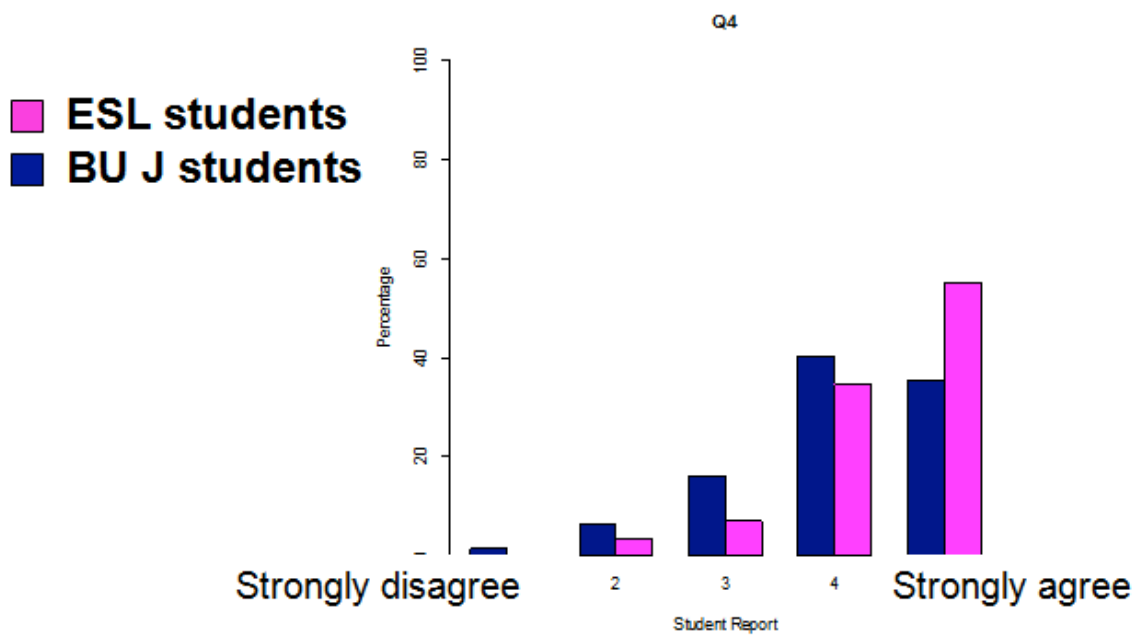
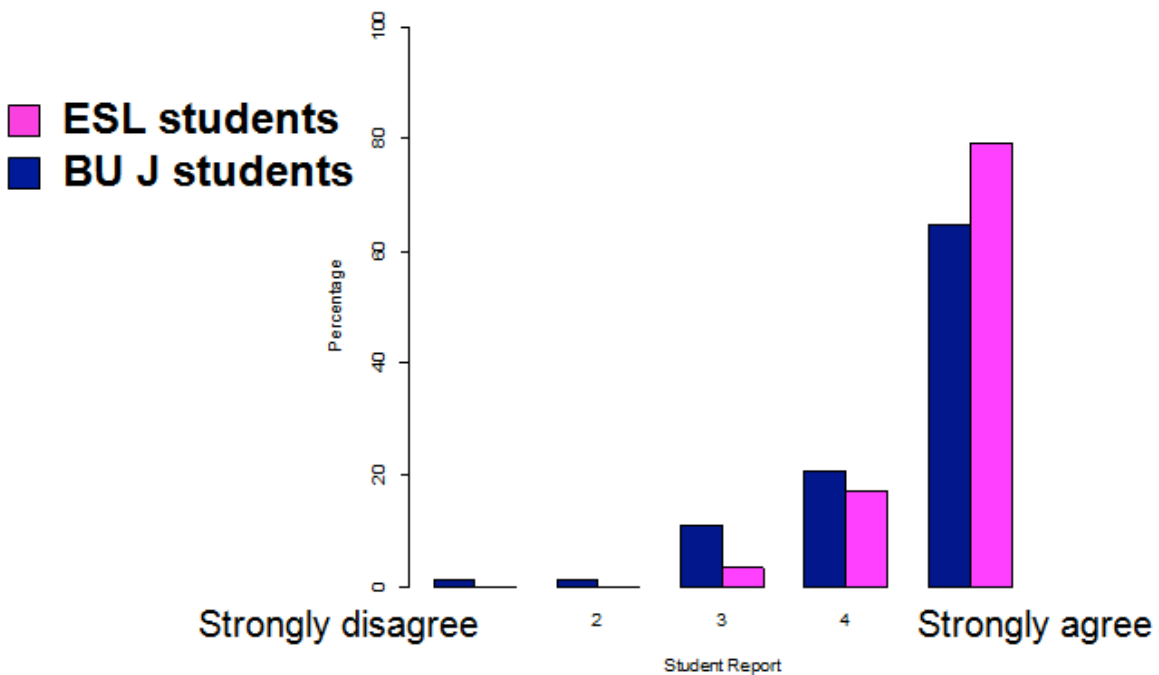


図 1 : The exchange motivated me to study more Japanese/English

これらの図からわかるように、日本語の学生、日本人留学生ともに高い評価が得られた。ことに日本人留学生からは連携活動への喜びがじかに感じられるかのような予想を超える評価が出た。



☒ 2 : It increased my confidence to speak Japanese/English



☒ 3 : It helped my Japanese/English conversation ability

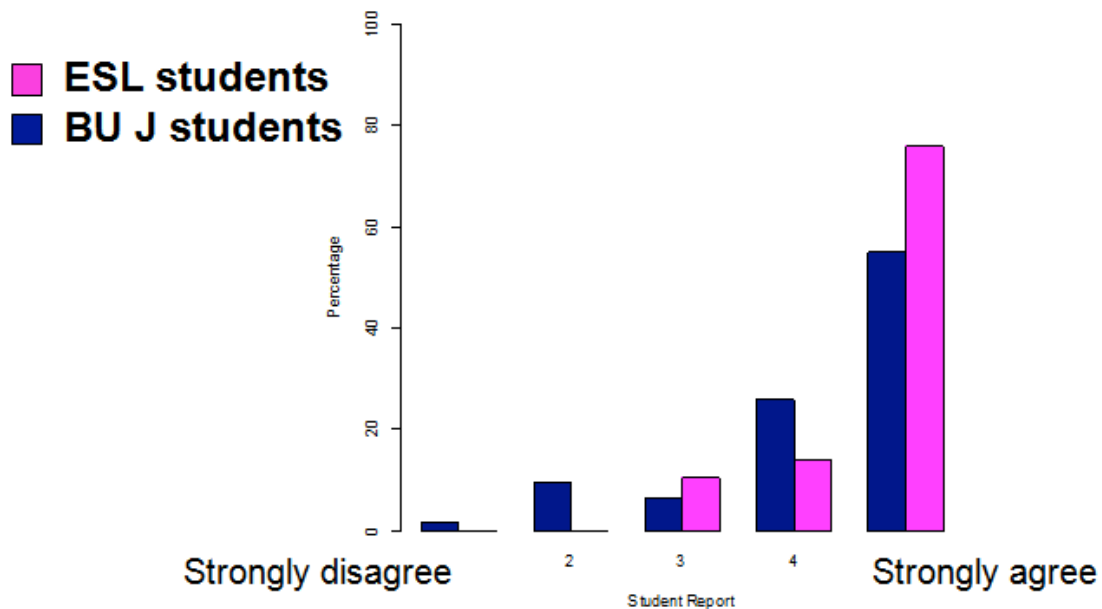


図 4 : I made Japanese/BU friends through this exchange

上記 2 では、学生同士の連携における最終目標の一つとして、友人関係の構築を挙げたが、以下（図 5）はその様子がうかがえる調査結果である。これは先学期の 29 人の日本人留学生の報告であるが、ここに示されるように授業や行事以外に、週末や授業後の時間を利用した、かなり活発な学生同士の活動がみられた。

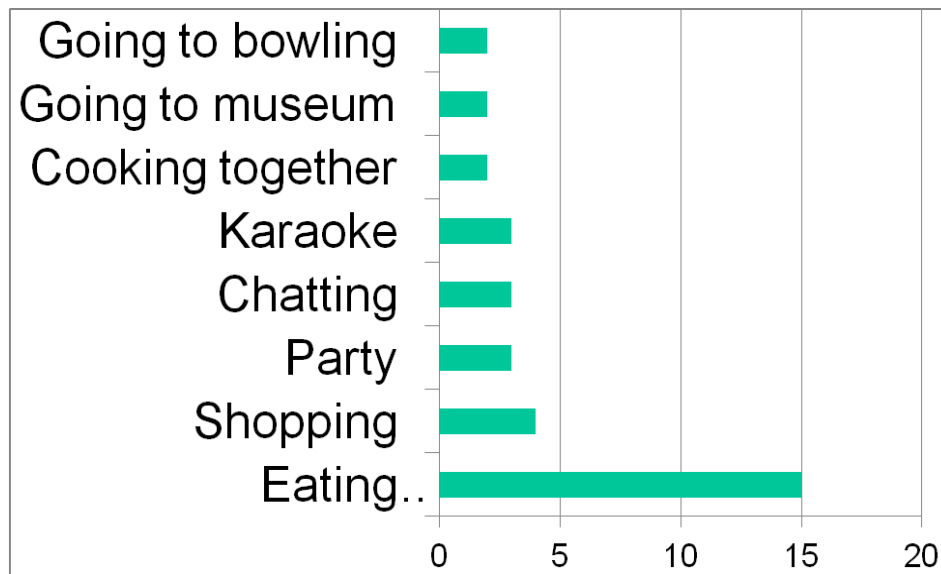


図 5 Friendship activities outside the class and program

3-2. 一回きりの交流授業活動の効果のほどは？

さて、この活発な学生同士の、友達関係の構築と交流活動は、われわれが行った上記2の三種類の継続的な活動のたまものだと言えるのだろうか。それとも、ただ一度の交流でも同等の効果が期待できるものなのだろうか。

先学期、この問いに答えられるかもしれない機会を得た。日本語2年生のクラスの一つが学外の昭和大学ボストン校からの交流のお誘いを受け、一度だけ交流授業活動を行ったが、学内のESL学部とはほとんど接触しなかった。そこで、上記の92人に加え、この日本語2年生のクラス(9人)にも同じアンケートを実施した。¹

同質のグループ同士を比較するために、活発に学内交流活動を行った他の日本語2年生の2つのクラスに所属していた学生19人の調査結果と比較、有意差が出るかを調べた。これをグループAとし、先のクラスの学生をグループBとする。

グループA：学内のESL学部と複数の交流活動に参加した2年生19人

グループB：学外の日本人留学生との交流活動に一回だけ参加した2年生9人

どちらのグループも、交流に対する評価は高かったのだが、以下の二つの質問に関して有意差が見られた。

1) 何回ぐらい交流行事以外に日本人留学生に会ったか。

グループAの学生は交流行事以外に日本人留学生に会っているが、グループBにはそういった活動は見られなかった (p-value = 0.031 の有意差)

2) 何人ぐらいの日本人留学生の名前を知っているか。

グループA (平均 1.35 人) のほうがグループB (平均 0.3 人) よりも明らかに多く日本人留学生の名前を知っている (p-value = 0.038 の有意差)

この結果から、いろいろな交流の機会を継続的に提供することが、友達関係構築の一助となっているということが裏付けられたのではないだろうか。このことは北出(2010)も次のように述べている。「一時的な接触と分っていれば、参加者はまさに「観光客」的な態度で活動に臨み、好奇心を満たすだけの活動になる可能性も高い。長期的な活動と分かった上であれば、参加者はお互いの関係づくりを意識した行動や姿勢で臨むはず。」

¹ アンケート総計はこの9人の学生を含めると101人となるが、3-1の調査結果にはこの9人を含めていない。

4. 教師の役割

ところで、近年異文化間コミュニケーション（ＩＣＣ）能力の養成が重要視されつつある。これまでに述べた学生同士の複数回にわたる各種の交流さえあれば、学生たちのＩＣＣ能力を伸ばしていけるのだろうか。残念ながら、単純にそう結論づけるわけにはいかないだろう。現実には、日本語学習者が「日本人学生と日常生活レベルを超えた踏み込んだテーマで話す機会は極めて少ない」（北出 2010）かもしれないからだ。現に、日本人留学生の一人もアンケートでこれと同様のことを答えている。

ＩＣＣ能力育成には、単なる異文化理解にとどまらず、「学習者の主体性」や「自己の再認識」（北出 2010）といった、異文化コミュニケーションの場における価値観のぶつかり合い等を通じた学習者の成長が求められているのである。こういった点で、ＩＣＣ能力育成には広瀬（2010）の言う「対話」が不可欠だと筆者は考える。広瀬は、「学習者が本当に『言いたいこと』を表現するためには、対話を通して内省を深め、他者のことばとの葛藤によって、新しい意味を創出していく過程、すなわち対立する価値観をぶつけあい、他者との関係をつくっていく課程を経る必要がある。」と指摘している。

確かに、今までは、交流そのものが情報の正確な伝達を偏重する表面的な「会話」の範囲にとどまりがちであったかもしれない。では、どうすれば学生間の交流が、本当の人間対人間として関係を構築していく「対話」につなげていくことのできる環境づくりを整えてやることができるのか。ここで、上記2. で挙げた「特に教師指導下の教室活動ではより深くお互いを理解し、関係構築をはかる。」という目標に戻りたい。

教師はここで、どんな役割を担うことができ、また期待されているのだろうか。細川（2007）は「新しい日本語教育学の構想が人間と人間が関係を取り結ぶためのコミュニケーション環境をつくるための言語活動環境設計にある」とし、北出（2010）や Stenlev（2010）も「どちらかが一方的に援助する形」ではなく、双方の学生が対等に課題に取り組み、学びあうことをＩＣＣ能力育成において必須としている。

また、野々口（2010）はその「共生を目指す対話」についての論文で、「外国人から提起された問題に対する参加者の認識が変化していく様相を記述」し、「相互学習としての対話の意義」を示した。野々口は、対話の成立には、「他者の枠組みを否定しないで自己の枠組みを省察する姿勢と、他者の発言を支える協働的な言語使用で信頼を表出しながら、一時的な対峙が可能な環境を作り、当時者性を持って自分はどうかを率直に述べる必要がある。」としている。

では、教師はどうやって学生間の「対話」実現に向けて、交流活動を進め、し
いては、この対話的問題提起学習で行われる相互学習(野々口2010)を生み出
していただけるのだろうか。上記2. で挙げた3種類の交流活動を考えたとき、交流
授業活動(日本人留学生が日本語の授業に参加)のみが教師指導下にある。教室
では、教師指導下にあるがゆえ、少なくとも、友達関係の構築のみにとどまらず、
日常を超え、一歩踏み込んだ課題を与えることができる。それにより、お互いの
文化・習慣やそれに根付いた言語を、そして、人間としての相手をより深く理解
していただける方向に導いていくことも不可能ではない。その過程で、学生たちの
「気づき」を促すことができればと考えたのである。具体的にはどのような授業が
行えるのだろうか。次に示すのは、その試みの実践である。

5. 授業実践

前回(前週)の授業では「誘い・断り」に焦点を置いたが、それについてはこ
こでは省く。今回の授業では「謝罪」を扱うこととし、以下の順で授業を進
めることにした。

- 1) ブレイン・ストーミング
- 2) 謝罪しなければいけない状況を与え、ロール・プレイ
- 3) 2. での謝罪について、類似点、相違点を考え、ディスカッション
- 4) メディアを使い、問題を投げかけ、ディスカッションの掘り下げをはかる

以下は授業後すぐに書きとめた授業の詳細の報告である。

LJ304(6学期目、三年生)の授業 2013年2月22日(金)

(日本語の学生11名 立命館の日本人留学生13名 出席)

ボストン大学(BU)の学生は2人が中国人、一人が韓国人、残りはアメリカ人
である。

まず、BUの学生を立たせ、一人か二人の立命館の学生をつかまえさせ、いっし
ょにグループにして座らせる。前回の授業に自主参加しなかった数人の立命館の
学生に短く自己紹介をさせる。

1) ブレインストーミング

クラス全体に日本語、英語でそれぞれ、謝る時、どう言って謝るかをたずねる。
数分間の間に、どんな種類の謝罪があるか、学生(BUと立命館)全員から引き
出した。

BUの学生によれば、Sorry(for casual apology), very sorry, I apologize, I beg
your forgiveness の順に謝罪の負荷が大きくなるとのこと。どんなときにどうい

うふうに使うか聞くと、シャイアンが、子供の時にすごくすまないときは、泣きながら I'm sorry と言ったという。マリサいわく、I beg your forgiveness はものすごく悪いことをしたとき、例えば人のものを盗んでしまったときに使えるとのこと。

日本人学生によれば、ごめん、すみません、申し訳ありません、申し訳ございません、それに土下座が伴うと、謝罪のレベルが一番高い、とのこと。(男子学生が即、土下座！と叫んだ) ここで土下座の説明をし、言葉だけでなく、動作も謝罪に大きな意味を持つことをおさえる。

2) ロールプレー

では、グループでロールプレーをしてもらう、と言って、モニカの飲んでいた、実際の飲み物を使い、実際にコーヒーが好きな学生（ベイシ）を使いながら、

「日本人とBUの学生が友だちで、相手のコンピューターか、ケータイか、ブラックベリーなどを使わせてもらっている。ところが、今、自分が飲んでいてコーヒーをその上にこぼしてしまって、コンピューターがこわれてしまった。何と言って、謝るか。また、相手は何と言うか。相手の謝罪をどう受けるか。」



こういう状況をお互いに、実際に自分だったらどうするかを考えてロールプレーするように指示。また、友だちという設定なので、グループ内でまず自己紹介をして、友達になってから、ロールプレーを行うよう指示。それぞれのグループに10-15分ほど与えて、日本語で自己紹介とロールプレーをさせた。

その間、各グループをまわり、ロールプレーをみんなの前でしてくれそうな学生に目をつけておいた。大体みんながロールプレーをし終わったところ、3つか4つのグループに実際の飲み物（ふたがついていて、こぼれないもの）と彼らの持っているケータイや i-pad を使って実演させる。

日本人（男）：申し訳ございません。（相手のベイシが先輩だという設定とのこと）

ベイシ：これは高いので、お金を払ってもらえませんか。

（この反応に日本人が、ちょっとびっくり）

同じロールプレーを今度はBUの学生がコンピューターをこわす、という設定でさせると、コンピューターをこわされた日本人3人ほどの全員が一様に：（こわして、あやまるBUの学生に）「あ、いいよ。」と即言って、許すというアクションをする。

他のグループの日本人が、BUの学生のコンピューターをこわした設定では、日本人が「ほんとにごめん！」と言ってあやまる。それに対し、BUの学生の中でも（中国人も韓国人も含めて）一応「いいよ、」と言うだろうという者もいた。

3) 2. での謝罪について、類似点、相違点を考えディスカッション

ディスカッションは英語と日本語が交じり合い、飛び交うことになった。スンという中国人学生と韓国人ジャスミンは、彼らの国の人の考え方は日本人寄りだと教えてくれた。ただ、こういった、積極的に弁償を求めないBUの学生でも、すごく悲しそうな顔をして、相手の弁償をうながす、と説明してくれる学生もいる。

また、お母さんが日本人だがアメリカで育ったハーフのマリサが、
マリサ：そのすぐの時は、「いいよ」と言うけど、一週間あとくらいに、「いやー、これ、こんなに高かった。」などと言い、相手が弁償してくれる、というオファーを期待する。あー、でもこれ、自分の中の日本人の部分かなあ？」
このマリサの意見に対して、日本人全員が即「ノー」と反応、日本人側からしてみれば、マリサはその点でも日本人じゃない、という反応が顕著。日本人数人が、「たとえ一週間後でも、弁償してもらうことは、絶対ありえない」と言い、それに日本人全員が同意。

日本人（女）の一人は、コンピューターをこわされた時、すごく落ち込んで、落ち込んでいる状態を相手が見て、相手が何かしてくれるかも、と、期待とまではいかないが、そういう様子を見せることはある、と言った。これが唯一の日本人側の弁償を期待する可能性のある発言だった。

こういう議論をするうち、BUの学生は、高いものだから、相手に払ってほしいという期待感があるが、日本人にはそれがあまりない、ということが徐々にわかってくる。日本人側は、弁償は期待できないし、期待しない、という意見だ。

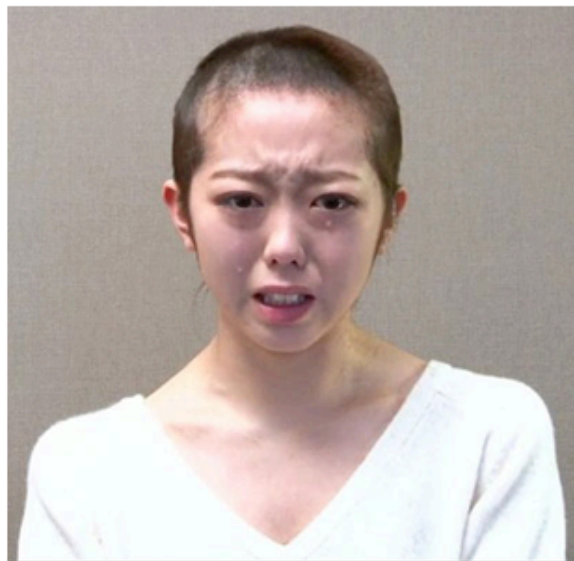
4) メディアを使い、問題を投げかけ、ディスカッションの掘り下げをはかる

ほぼ議論の方向性に一段落ついてきた段階で、「では、このビデオを見てください」と、AKBの峰岸みなみの坊主頭謝罪についてのCNNの短いニュースを見せようとしたが、すぐには映らなかったのを少しだけ日本人に各グループ内で説明させてから、CNNのニュースを見せた。全員の目が釘付けとなる。やはり実際に見るビデオは衝撃的だったようだ。（日本語のビデオはこの日にはすべてYouTube から消えていた）

Before



After



日本では坊主にすることがあるか、という話になったとき、日本人が「悪いことをしたとき」と言って、二人の男子が罰として、頭を剃らされた経験があると手を挙げた。詳しく聞くと、やはり二人とも「悪いことをしたとき」で、一人は先生に、もう一人は中学のとき、一年生全員が先輩に頭を剃らされたそうだ。

「うわー、そんなこと、アメリカではないですね」と私が言うと、トム君が、

トム：「イニシアティブだったら、ある。」と発言。その意味は、自分で何かを決めてやるときに自分が頭を剃ることは、あるという意味だそうだ。

でも、「女の人はないですね」、というとみんながうなずくが、一人が、「Britney Spears!」と叫んだ。即座にBUの学生数人が、「crazy だから。」と反応。

そこで、私が、「ああ、アメリカでは女の人が頭を剃ると crazy だけど、日本人は？」と聞く。日本人の学生たちはみんな、「頭を剃る女の人が気違いだとは全くみなされないし、仏門に入る人もいるし」と応える。またここで、日米の違いが掘り起こされた。

またもう少し深く坊主頭事件を論じるのに、次の一石を投じた。

「日本の討論の番組を見ていたら、この峰岸の坊主頭謝罪は、武士の切腹など、日本の昔からの謝罪と関係があるかもしれない、と言っていた。どう思う？悪いことなどをしたとき、自分を傷つける行為をしたら、それで、すべてが許される、という考えに基づいているのではないか。」

もう時間切れになりつつあったが、日本人みんなが、たしかにそうかも、と納得。峰岸の坊主頭謝罪が許しを請う日本的な考え方だという意見に同意の顔。その雰囲気を感じるBUの学生たち。ここで時計が50分のクラスの時間の終わりを告げる。

「めっちゃ面白かった。」「また来たい!」と言って帰る日本人学生。全員、得るものがあった!と満足気。BUの学生もすごく楽しかったと口々に言う。両サイドの学生が興奮気味のまま、授業に幕を下ろすこととなった。

先週は誘いと断りを通して、教科書に書いてある型どおりのステレオタイプを打ち破ることにフォーカスがいったと思うが、今日は、日本人もボストン大学の学生たち（中国、韓国を含めて）も、同じようにあやまるかと思いきや、かえって、はっきりした、どちらかと言うと、ステレオタイプに近い違いがクラスとグループのディスカッションを通して浮き彫りにされた。

今回の私の感想であるが、こういう交流授業の一つの方向は、生身の人と接することにより、ステレオタイプ打ち破りをはかることである。しかし、深い社会的な習慣等に根付く言語や行為に共同作業やディスカッションが及ぶとき、いったん打破されたステレオタイプの一部があたかも復活するような文化習慣の違いをじかに経験することもあるのではないだろうか。ステレオタイプはもちろんいけないが、ステレオタイプの文化習慣の違いがゼロ状態であることを期待するのも、やはり現実的ではない。この二つの間で常に揺れているのが二つの異なる文化の間に生きる私たちの実際のありかたであることを、交流授業を通じて、学生にも体感して欲しいと思う。

最後にこの交流授業に参加した立命館の学生に書いてもらったメモの中で特に印象に残ったものをひとつ挙げておく。「驚きの連続でした。何が驚きかという、じぶんの常識がアメリカ、中国、韓国では通じないことです。なので、新しい価値観にふれることによって、少しだけですが、自分の「こりかたまった」考えが変化したと思います。このような機会を与えていただき、ありがとうございました。」ボストン大学側の学生たちも、この交流授業を通して、文化・習慣、その人、人間と人間の関係によって、ものの言い方が異なることを、経験として多く学んだと感慨深げであった。

6. 日本人留学生にとって得るものは？

交流の一環として、このように自主参加の日本人留学生が日本語の授業に毎年参加し続けているのであるが、学内には、英語学習を目的とする日本人留学生の日本語の授業への参加を良しとしない向きがあった。確かに日本語の授業は通常日本語で行うものであるので、一理はあるかもしれない。だが、日本語の授業参加が、日本語と英語が半々の交流昼食会など同等に、あるいはそれ以上に日本人留学生にとって得るところが大きいと証明できれば、彼らの支持をも得られるだろうとの思いがあった。

そこで今学期、もうひとつの調査を試みた。立命館の留学生約30名に「日本語の授業参加」と「交流昼食会」を比較する調査を行ったのである。²彼らは調査前に既に日本語1年生、2年生、3年生と日本語の翻訳の授業参加をしている。調査結果では「日本語の授業参加」も「交流昼食会」も、友達作りや英語の上達度とともに貢献している、という有意差のない高い評価だった。英語を使った割合も、交流昼食会、日本語の授業参加ともに40%台と高かった。

ただ、最後の質問事項、「もし、これから十時間あるとすれば、『日本語の授業参加』と『交流昼食会』それぞれに何時間ずつ行きたいと思いますか。」に対しては、昼食会の平均が3.5時間に対し、日本語の授業参加が6.07時間と有意差(p-value = 0.03)が出た。インタビューでは「日本語の授業参加」のほうが、より日本語の学生と話しやすいとの声も聞かれた。このことから、相互理解がよりよくできる環境が整った教師指導下にある「日本語の授業参加」によって得られるものが、より多くあったのではないかと推測できる。

7. 終わりに

² 先学期（2012年秋）の調査人数約100名と合わせるとアンケート調査数合計は130名にのぼる。

これまでに調査で得られた数々の結果から、この交流による相互学習の実現、強いては日本語学習者側の ESL の授業への参加の意義の可能性さえ示唆することができたのではないだろうか。

参考文献：

北出慶子 (2010). 留学生と日本人学生の異文化間コミュニケーション能力育成を目指した協働学習授業の提案——異文化間コミュニケーション能力理論と実践から 論文誌『言語文化教育研究』 早稲田大学日本語教育研究センター
論文誌『言語文化教育研究』 <http://gbkk.jpn.org/vol109.html>

野々口ちとせ (2010). 共生をめざす対話をどう築くか——他者と問題を共有し「自分たちの問題」として捉える過程——『日本語教育』 144, 169-180.

広瀬和佳子 (2012) 教室での対話がもたらす「本当に言いたいこと」を表現することば—発話の単声機能と対話機能に着目した相互行為分析—『日本語教育』 152, 30-45.

細川英雄 (2007). 日本語教育学のめざすもの—言語活動環境設計論による教育パラダイム転換とその意味—『日本語教育』 132, 79-88.

Jette Stenlev (2003). Cooperative Learning in foreign language teaching
<http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr25/Stenlev.pdf>

参考資料（調査用紙：2012年秋に行ったもの）

日本人用

名前(_____)
よければ英語でご記入ください。名前は記入しなくてもいいです

1. 該当するものを丸で囲んでください：早稲田(1年間の留学組) , 早稲田(今学期だけの留学組) , 法政大学, BUの日本人学生会のメンバー, その他(お書きください) _____

2. おおよそのくらいの割合で日本語と英語を話しましたか。これは、金曜日のGSUのお昼、日本語クラスの訪問、コンパセーション・パートナー、9月のポーターでの夕食を含めてお答えください。(日本語: % , 英語 _____ %)

3. 何回ぐらい金曜日のGSUのお昼に行きましたか? _____回

4. 何回ぐらい金曜日のGSUや日本語クラスの訪問等以外に日本語の学生に会いましたか。 _____回

その場合、日本語の学生といっしょに何をしましたか、買い物や晩御飯など具体的にご記入ください。

5. 何人ぐらいのBUの日本語の学生の名前を知っていますか。 _____人

6. 以下は、全くそう思わなければ「1」に、本当にそうだと思う場合は「5」という形で、1-5のうち、自分の気持ちに近い数字に丸をつけてください。

1: 全くそう思わない

5: 本当にそう思う

日本語を勉強する学生と会えて楽しかった	1	2	3	4	5
彼らと会って日本以外の国に対しての興味が深まった	1	2	3	4	5
彼らと会ってもっと英語を勉強したいと思うようになった	1	2	3	4	5
BUの学生と友だちになれた	1	2	3	4	5
この交流が、自分が英語を話す自信をつけるのに役立った	1	2	3	4	5
相手が同じく大学生なので、話しやすかった	1	2	3	4	5
この言語と文化の交流が意義あるものだと思う	1	2	3	4	5
この交流があることは、CELOPのよいところだと思う	1	2	3	4	5
この交流があるから、日本の友だちにもCELOPに来るのを勧めたいと思う	1	2	3	4	5
日本人以外のCELOPの学生もこんな交流をすればいいと思う	1	2	3	4	5
英語の会話力をつけるのに役立ったと思う	1	2	3	4	5
彼らと会って、またBUに戻って来たいと思うようになった	1	2	3	4	5

7. 最後に日本語を勉強する学生たちに知ってほしい「日本の文化」は何でしょうか。3つほど(もっとあればいくらかでも)挙げてください。来年度の授業に取り入れます。

1) _____ 2) _____ 3) _____

他にもうれしかったことなど、思ったことがあればお書きください。大学側に今後この交流をサポートしてもらうのに役立ちます。日本の後輩たちのため、BUの日本語の学生のためになります。たくさんあれば、裏にも書いてください。アンケートは伊藤先生かプーンさんか、伊藤先生の学生に渡してください。ありがとうございます！

FOR NON-NATIVE JAPANESE SPEAKERS

Name (_____)

Optional, but it helps

1. . Circle all that apply: LJ111-112 LJ211-212 LJ300 level LJ400 level & up

former Japanese lang. student JSA member Japanese House other _____

2. What percent did you speak Japanese/English at the exchange, including lunch, exchange classes, and conversation partner? (Japanese: _____ %, English _____ %)

3. How many times did you come to the exchange lunch? _____ times

4. How many times did you meet up with Japanese students outside of classes/lunch? _____ times
If you did, please specify where and what event (e.g. shopping, dinner, etc.): _____

5. How many of the native Japanese students do you know by name? _____

6. Please rate 1-5 scale below.

1: Strongly Disagree

5: Strongly agree

I enjoyed meeting with the Japanese students	1	2	3	4	5
This exchange increased my interest in Japanese culture	1	2	3	4	5
The exchange has motivated me to study more Japanese	1	2	3	4	5
I made Japanese friends through this exchange	1	2	3	4	5
It increased my confidence to speak Japanese	1	2	3	4	5
Because they are college students, it was easier to talk to them	1	2	3	4	5
I think exchanging language & culture is meaningful	1	2	3	4	5
This is good part of Japanese language program @BU	1	2	3	4	5
I'd recommend friends to take Japanese because of this exchange	1	2	3	4	5
Other language program @BU should host such exchanges	1	2	3	4	5
It helped my Japanese conversation ability	1	2	3	4	5
Now I want to go to Japan even more because of this	1	2	3	4	5

Other comments (Please return this to Henstock (Itoh) sensei. ありがとう!) :

!

「上手な」会話とは：
4 大学間の口頭表現能力評価基準の検証プロジェクト
WHAT IS “GOOD” JAPANESE CONVERSATION?
FOUR-COLLEGE ORAL PERFORMANCE ASSESSMENT PROJECT

河合見恵子
Mieko Kawai
バージニア大学
University of Virginia

北村愛子
Aiko Kitamura
ウィリアム&メアリー大学
College of William & Mary

本稿では、日本語教育における「横のアーティキュレーション」(Lange 1982)、つまり同レベルの異なる教育機関での連携を目的とする活動がどのようなプロセスを創出し、プロジェクト終了後、参加者である日本語教師各自の授業方法等にどのような変化をもたらしたかを、実践研究を通して明らかにする。

1. 背景：J-GAP

日本語教育グローバル・アーティキュレーション・プロジェクト (以下 J-GAP) は、世界 9 カ国の日本語教育学会から構成される日本語グローバルネットワークによって提唱され、2011 年から 3 年間の計画で実施されている国際交流基金支援事業である[1]。當作 (2011) は世界の日本語教育の現場は、学習者の数を増やすことから教育の質を高めることを目指すべき時期に移行しているとし、今後日本語教育を維持発展させていくためには、世界の様々な教育機関とその関係者が連携して長期的に学習者の日本語習得のサポートをする体制を築き、日本語教育界全体の質の向上を図る必要性を説いている。

米国ではバージニア州及び周辺地域が J-GAP モデル地区として選ばれ、2011 年 5 月から 8 月にかけてバージニアの 8 カ所で日本語教師懇談会が開催された。同年、教師同士の情報交換及び J-GAP Team (役員 5 名) の活動記録のためのインターネット上のサイトが立ち上げられ、以下の 5 つの活動指針 (蘇 2012) を軸として活動が開始された [2]。

- 徹底した対話アプローチ

！

- ・ 現場の教師の意見とイニシアチブを重視するボトム・アップ・アプローチ（現場主義）
- ・ 日本語プログラム内、日本語プログラム間での縦と横の連携推進
- ・ 日本語教育界と産官民との連携推進
- ・ 国際交流基金の JF スタンダード・『みんなの「Can-do」 サイト』の活用

2011 年 10 月のバージニア外国語教師会(FLAVA)では国際交流基金から講師を招いて『みんなの「Can-do」 サイト』[3] の勉強会を実施し、翌年 1 月にジョージ・メイソン大学で行われた J-GAP 第 1 回ワークショップにおいて、K-16 レベルの日本語教師による 13 の個別プロジェクトが計画された。本稿で述べる 4 大学間の口頭表現能力評価基準の検証プロジェクトは、その教師発信型プロジェクトのひとつとして実施されたものである。

2. 活動内容

2. 1. 4 大学間プロジェクトの計画

J-GAP 第 1 回ワークショップではほぼ初対面であった、バージニア大学、バージニア工科大学、オールド・ドミニオン大学、ウィリアム&メアリー大学の 4 大学 6 名の教師は、まず教科書や進度、シラバスなどの情報を交換し合った。「現実的」かつ「持続可能な」活動計画案が求められる中、使用している教科書が同じであったため、互いのカリキュラムに共通する授業活動を探す流れとなり、大学間の連携を図るプロジェクトを試みることとなった。

様々なプロジェクト案が検討されたが、各大学で学期末に行われているパフォーマンス・ベースの口頭試験の評価基準の一貫性を検証・考察するため、共通の評価表を作成するという案が出された。これはバックワード・デザイン (Wiggins and McTighe 2001) (當作 2011) の観点から、学習成果のアセスメントの方法を知ることにより、学習者の発話への期待度や指導方針の中での価値観などに関して学び合い、さらには自身の評価の妥当性を問う機会を得られるのではないかという期待から提案されたのであるが、単に評価表を作成するのみでは表面的な合意だけにとどまり、真に互いの現状への理解を深めることにつながらないのではと懸念する声もあった。そこで、完成した評価表を使用して実際に学習者の発話サンプルをメンバー各自が評価し、その結果を後日考察するという協働作業が計画書に盛り込まれた。

この時点の計画書では、口頭評価を比較検討する試みとして提案され、具体的な授業改善の方向性については触れられていなかった。これは他形態のアーティキュレーション活動にも該当するであろうが、未知の者同士が集って作業に取りかかるアクション・リサーチ (Burns 1999) (横溝 2000) では、現状を探るまでに長

！

い期間を要するため、活動開始時に明確な達成目標を想定すること自体が困難な場合もあり、むしろ共に作業に従事するうちにメンバー各自が問題意識を新たに改善を模索する、そのプロセスそのものが活動の中心となってゆき、結果として共通の目的を見い出すケースのほうが多いのではないかと考えられる。漠然とした計画で船を漕ぎ出すのは非常に勇気のいることで、多くの教育者がアーティキュレーションの実践に二の足を踏む理由であろうが、後に述べる活動後のメンバーの授業改善例、およびこの活動から波及した諸効果が、今後各地区でアーティキュレーション活動に関わる教師の参考になれば幸いである。

なお、4大学は同州内とはいえ日帰りできない距離のため、初回のワークショップでの計画書提出後は、学習者のレベルやタスクの選定、発話データのシェア、評価基準シートの作成、その評価表を使用して個々でサンプルを評価した結果を話し合うといった一連の作業すべてを、スカイプやメンバーが共有するサイトなどインターネットを活用して行った。これは州や国の境界線を超えても、また教師の勤務校あるいはその周辺地域の活動資金が潤沢ではなくとも、アーティキュレーション活動は可能であるということを示唆する。

2. 2. 課題の決定と発話データの収集

まず、全員で評価を行うための課題作りとそれを用いた学習者の発話の収集を行い、メンバーのサイトにアップロードし共有した。課題は、学習年数の異なる学習者でも共通してできる内容のロールプレイとモノログの2つのタスクを用意したが、実際に評価対象として使用したのはロールプレイのみである。このロールプレイは、初級学習者の会話能力テストは教師を相手に話す形が多いという現状を踏まえ、教師対学生という設定にした。また、進度に関わらず遂行可能なものとして、初期に導入される、会話の相手をイベントに誘うというタスクで行った[資料1参照]。場面設定、学習者の発話相手が教師である点などにおいてタスクの妥当性や真正性 (authenticity) などについて疑問の声もあったが、データ収集のタイミング、すなわち学期末であったことを考慮し、評価自体に時間をかけるべきという合意のもと、試験的にデータ収集に取り組んだ。発話データの提供者として、各大学異なるレベルから2名ずつ、学期中の成績が異なる学習者に協力を得、5分間の会話のビデオデータ8つを分析対象とした（評価にはオーディオのみを使用）。

2. 3. 「できる」という視点からの評価表の作成

全員で一つの評価表を作成する上で、手始めとして各自が今までに使用したものを土台にし、評価表を交換し合うことにした。日本語の会話テストのループブックに関しては伊東(2008)、ホアン(2010)、近藤(2012)などに「～できる」とい

！

う視点で記述された具体例が紹介されているが、今回のプロジェクトでは『みんなの「Can-do」サイト』の記述を大いに参考にしつつ、意図的に既存のものではなく自分達で一から作り上げることに挑戦した。既存のものを起点とした場合、その記述表現や語彙にとらわれ、新しい視点で見るのが難しくなる恐れもあるため、各自の評価方法を振り返りながら、可能な限り身近な言葉を用いて、より具体的な記述を生み出す努力を重ねた。メールで試案を交換、その後スカイプを利用した1、2時間のディスカッションを幾度も重ね、計8時間半のスカイプミーティングの結果、7つの評価項目が定まった。[資料2参照]

伊東(2011)ではコミュニケーション能力のモデルは日本語教師各自の経験知として、そして次第に暗黙知となって存在しているが、それを共有するために記述化(＝可視化、明示化)し、期待される学習の成果を明確にすることを勧めている。実際、学生の発話の特にどんな点に注目しているかという着眼点をいくつかの項目として言語化する作業を通し、学習者にどんな発話を期待するのか、つまりは、会話が「上手である」と認定する要因はどんなことだと教師各自が考えているのかが次第に明瞭になっていった。他のメンバーに説明するため言葉にすることで自身の持つ価値観を改めて意識し、さらには内省する機会にもなった。例を挙げると、「うちの学生は〇〇ができなくて、そこができてとってもいいと思うんだけど…」や、「授業中に〇〇はできても、口頭試験ではできていないことが多い」などの発言に問題提起が見られた。ここで「上手な日本語」に必要な能力は、教室内外で様々な角度から繰り返し指導が行われていなければ習得し得ず、授業内で同じような場面を設定して(例: 教師と向き合って5分間会話を維持する)練習をする機会の少なかった学生達に、スクリプト性が薄く柔軟な対応が求められる口頭試験で高度なパフォーマンスを要求することには無理がある、という事実に向き合う機会を与えられたメンバーもいた。

2. 4. サンプルデータを使用しての評価

次に、サンプルデータを使用して実際に評価する作業に取りかかった。それまでの段階で時間をかけて評価表の記述を完成させたことで、メンバーは同じ基準を持ち価値観を共有するに至ったかのような意識や自信が芽生えていたが、いざ作業に取りかかると、評価記述の中の「適切な」「詳しい」「様々な」など、程度を表す言葉の解釈にかなりの幅があり、全員が共通認識を持つ状況には程遠いことが判明し、ここでまた評価文の改訂・具体化を余儀なくされた。また、当初は3段階で評価を始めたが、細かいスケールの方が「なぜ4ではなく3なのか」といった形で議論を進めやすいことから、4段階で評価することにした。

今回のサンプルデータを用いての評価においては、全員の評価を一致させること自体を目的とせず、徹底して全員が納得のいくまで評価観について話し合うこ

！

とに重点をおいた。以下、各項目で評価の際に議論の中心となった点などを挙げながら、「上手」あるいは「上手ではない」と考えられた具体的な例を挙げて説明を試みる。

1) 文法的な間違いがあっても、相手に自分の意図することを伝えることができる。

「意図することを伝えることができる」とは結果として通じていればよいのか、例えば相手の手助けが必要となり助けてもらった場合、「伝えられた」と見なされるのだろうか。言葉に詰まったため会話のパートナーが助け舟を出しているような状況での学習者のふるまいをどう評価すべきか。言いたい単語がなかなか思いつかず、相手に助けてもらうことは日本語母語話者の会話でも頻繁に起こることであり、また相互に会話を作りあげてゆくのは自然な会話のひとつの形と言えよう (Ono, Yoshida, & Banno 1998) (Hayashi 2003)。しかしながら、これが全般的に相手に頼っているという印象を与えるような場合は、この1の項目について能力が高いとは言えない、とされた。

2) 相手の発話に対して、適切なタイミングでの相づち、理解を示す合図、聞き返し、言い換え、などの会話を持続させるストラテジーをうまく使いながら、適切に反応することができる。

学習者がどのような言語行動をとった場合に「理解を示す」ことができていると認定するのかという点について、単純に相手の発話の一部を繰り返して聞き返す方法や、他の言葉で言い換えて確認するといった例を挙げると同時に、これらのストラテジーが授業内で十分に練習されていない傾向についても反省された。

他には、教科書に多用されている「そうですか」という表現について、これは相手の言ったことを理解していることを指すのかどうか等も論じ合った。早口の下降調で「そうですか」と発せられ、その後続く発話が何もない場合や、

「そうですか」ばかりを多用していると、話の内容に興味がないという意志表示にもなってしまうのではという意見もあった。場合によっては「そうですか」という相づちよりも、相手の発話を別の言葉で言い換え聞き返したり（例：え、～じゃないんですか？）、「そうそうそう！」と共感を示すなどの反応がより適切に聞こえる、などの意見もあった。

さらに「適切に反応することができる」のは、そのタイミングを含み、ある種の相手の発言（例えば誘いなど）の後、時間をおいて反応した場合は、無関心あるいは不機嫌であるかのように受け取られる可能性も指摘された。

ここで、タスクとしては完結しているが、一部のメンバーからあたかも教科書の会話のようで不自然だと判定された会話の例を紹介しよう。

！

(会話例 1)

A：パーティーをしませんか。

B：いいですね。

A：どこでしますか。

B：クラスでしませんか。

A：いいですね。

これに対して、下のようなやりとりの場合、どのような評価になるだろうか。

(会話例 2)

A: あ、今週でクラスが終わるので、クラスみんなでさよなら
パーティーをしませんか。

B: あ、パーティーですか₁。いいですね。えっと、どこでしましょうか。

A: そうですね……。私は〇〇が便利でいいと思うんですが……。

B: ああ、あの XX のとなりの (〇〇)₂。いいですね。
じゃ、そうしましょう。

例 2 の下線部の、相手が言ったことを繰り返してから次に進む（下線部 1）、または言い換え（下線部 2）、そして発話の冒頭に「あ」や「ああ」などのいわゆる間投詞を入れるだけで、コミュニケーション能力が高い印象を与えるのである (清 2012)。また相手の言ったことに同意する場合、間髪を容れずあるいは発言が重なるようなタイミングで話したほうが効果的な場合もある。この相手の言ったことを繰り返しながら会話を進めるストラテジーについては、積極的に取り入れている教科書もある一方で、全米の大学レベルでよく使用されている教科書の会話例にはあまり見られない。

データの評価を試みる中で、「先生方の求められている満点はとても高度ですね。私の学生には到達できないレベルです。そういったストラテジーは初級の学生にも要求すべきなんではないでしょうか。」というメンバーの発言もあった。しかし、このストラテジーを習得させるための練習には難しい文法説明も必要なく、ただ相手の言うことをよく聞き、鍵となる単語を繰り返して最後に下降調で「_____ですか(↘)。」を付け加えさせるだけのことである。実際、日本語一年生の初日から「(自分の名前) + です。」と自己紹介の練習をする際に、「ああ、_____さんですか(↘)。」というペアワークをさせることで、トレーニングは簡単に始められ、以降同様にどの課であっても続けることが可能である。

！

以上のような授業活動への取り入れ方などで熱のこもった話し合いとなり、この項目に関しては非常に意義深い意見交換がなされた。

3) 相手の意向や相手が理解しているかどうかの確認、相手の会話参加を効果的に促す質問をするなどして、相手の気持ちや立場を察しながら、話しをすることができる。

「相手の気持ちや立場を察しながら」という部分に関して、母国語（英語）でもできない（しない）学習者に対しては期待するのは無理だ、という意見もあった。その一方で、だからこそ、日本語のクラスでトレーニングする意義があるという声も聞かれた。例えば、「さよならパーティーはいつしますか」と聞かれ、「来週の金曜日です。」というよくあるやりとりに関して言えば、「来週の金曜日がいいと思うんですが、〇〇さんはどう思いますか」というように相手の都合を聞くことを要求するのは一見難しいように思えるが、上記の項目2同様、普段の授業活動で工夫することによりそれが当たり前のこととなるケースも見受けられる。実際、筆者の経験で言えば、日本語のクラスを履修したことにより母語での実生活の上でも周りへの気遣いができるようになった、と回顧するアメリカ人学生も多い。

4) 話しの流れにそって、説明、理由、新しい情報、または関連した事柄などを補足しながら、会話の進行や発展に貢献することができる。

「関連した事柄などを補足しながら」ということは、例えば会話を始めるのに「レストランでパーティーをしませんか」と唐突に切り出すのではなく、「パーティーのことなんですが、〇〇のレストランは安くておいしいと聞いたので、そこでしませんか」というように、いわゆる前置きや関連情報があつたほうが相手も反応しやすいし、会話が進むという意味である。その他には、パーティーに持ってくる飲み物の話題になったときには「私はコーラを持ってきます」という情報そのものだけではなく、「21歳（以上）の日本語のクラスメートがいるかどうか知っていますか。」など、関連した事柄について言及できれば上手に聞こえる、という事例もあった。

この項目は、最初から最後まで受け身で、「正しく」質問に答えるのみの授業活動では身につかない能力を試すものである。さらに、会話の流れを感じ取りながら的確な判断を下さなくてはならないため、高度な能力を要求していると思われる。あらかじめテストのために準備してきたような質問を次から次へと繰り出す学習者も時折見られるが、これでは相手の言うことを聞いていない印象を与え、ひとつの協働作業として相手に同調しながら会話を進めるには逆効果であることをよく理解させる必要があるだろう。

！

この点において、今回話し相手となった教師が常に主導権を握り会話を進めていて、その結果学習者が単純に答えるだけにとどまっており、会話の発展に貢献できなくなっている例もあり、学習者の真の実力を引き出していないために評価が困難なデータもあり、試験官の役割や発話抽出の技術についても話し合われた。これについては嶋田 (2010) が参考になると思われる。

5) 与えられたトピックに即して文法、語彙、表現を正確に使うことができる。

項目 1 では意図することが伝えられれば多少の間違いはマイナス評価しないというスタンスであるが、正確性は毎日の授業活動の中で重視されているため、当然項目としては入れた。しかし、実際にメンバーの話し合いの中心となったのは、小林 (2000)、野田 (2005) で指摘されているように、日本語教師は一般的に言って文法項目や正確さに気をとられるあまり、上記 1 から 4 のコミュニケーションスキルを教えることが後回しになってはいないだろうか、ということであった。

6) 一般的な日本語話者が聞きやすい流暢さ、発音、イントネーションで話すことができる。

テンポが速ければ速いほど必ずしも「上手」に聞こえるわけではないということとは全員が同意したが、極端に発話が遅いと会話に臨む態度がよくないと判断される場合や、「ああー」「えっと・・・」などの言いよどみが毎回発せられると鬱陶しく感じられることもある、という意見もあった。ここで「一般的な日本語話者」とは何を指すのか、また日本語教師の評価と比較した場合どのように違うのか、また多様化する学習者のどの程度の外国語的発音が許されるべきか、また認められるべきかなどの議論もされた。

7) 同じ語彙・表現を繰り返して使うだけでなく、既習範囲に応じた、バリエーションに富んだ語彙・表現・文型を使うことができる。

ここでは「既習」という言葉を項目文に入れるべきか否かが話し合われたが、このプロジェクトでは、評定者が学習者の学習歴を知らないことを前提とする ACTFL OPI [4] とは異なり、総括的評価 (summative assessment) と形成的評価 (formative assessment) の両方の側面を持った試験として使われることを考え、学習した内容が定着したのかを評価基準の観点として含むべきとされた。

しかし、同じ教科書を使用し、終了課も同じであったとしても、「既習」内容が同じとは限らない。例えば、実用性を考慮して教科書で紹介されていない用法を導入するプログラムもあった。A 校では「でしょう」という文法項目に関して、教科書やワークブックにある天気予報ができることを目標とするのに対し、

！

B校ではそれに加えて同僚や目上の人に意見を聞く場合に丁寧さを出す「～でしょうか」、友達とのカジュアルな会話での「でしょう！」、さらに同課で学習した「～たほうがいい」、「～んです」などをあわせて控えめなアドバイスをする際の「～たほうがいいんじゃないでしょうか」なども授業時間中に重ねて練習させているため、それが初級の学習者の発話に表れることを教師は期待していた。授業でどんな活動をどのくらいの時間を費やして練習したのか、詳細まで報告し合わなければ、この項目に関しての評価は難しいであろう。

2. 5. 考察：評価作業を終えて

「なぜ」その項目で満点の4点ではなく2点としたのかを検証する際に、それまでの教室活動で何が学習されているかが違っていたことが明らかになったため、本プロジェクトの時点では全員が同じ点数で評価することを目指すのは現実的ではないと改めて感じる事となった。仮に評価点を合わせることに重点がおかれていれば、納得できないまま多数決に流され表面的に相手に同調し、授業活動の改善にはつながっていなかったかもしれない。また、多数意見の中で、反対が一人だけになってしまうと発言意欲を失い、それ以上こだわる必要も意義も感じられず、どうせ自分の状況は他の先生にはわかってもらえないのだと失望したりするケースも想定される。そして、それは対話にはつながらず、単にプログラム間の違いを浮き彫りにするだけの結果になっていた可能性もある。「徹底した対話」を心がけ、各自が持つ見解・評価観を自由に述べ合い、他のメンバーに理解してもらえようような言葉で説明する努力を積むことで相互理解が深まったように思う。

3. 成果

3. 1. プロジェクトの成果

本プロジェクトの最大の成果は、メンバーがそれぞれアーティキュレーション活動に関わることで自己成長を遂げたことに他ならない。活動を通じて、他者の視点や経験を取り入れつつ6名が自らの教授法や授業活動を振り返り、個々の努力のみでは困難なカリキュラムの改善に取り組んだ。自分がこのプロジェクトを支えているという責任感・充実感、プロジェクトを構成する一員であるという連帯感、プロとして向上できるよう努力を続けているという自負と緊張感など、様々な要因のバランスがうまくとれていたことがプロジェクトの成功へとつながったのではないだろうか。

本プロジェクトへの参加を通して、アーティキュレーションとは教育現場で抱えている問題や連結性の欠如を一足飛びに解決できる万能薬ではなく、むしろ毎日現場で教えている範囲内で課題の解決法を探るため、現実的な提案をしたりア

！

アイデアを出し合いながら仲間と協働作業を継続して行うアクションプランであるという認識を新たにした。そして各自が授業活動に反映させてゆくことにより、カリキュラムの質の向上につながると実感できた。また、他のメンバーのおかれている教育現場環境に即した授業案を考え助言することは、当たり前を考えていた「教えること」を問い直す契機となった。

3. 2. プロジェクト参加教師の授業改善例

ここではメンバー各自がプロジェクトで得たものをその後どのように授業活動に取り入れたかを簡潔に記しておく。なお、これらはメンバー全員で申し合わせていたわけではなく、各自が自発的に取り入れた主な例であり、プロジェクト終了後、学会で顔を合わせた際、明らかになったものである。

●教科書をゴールとしない授業

教科書の会話を目標とするのではなく、むしろスタート地点として、繰り返しや省略を入れたりした、より自然な会話に作りあげていくことを目指す授業内容に変更し、第一課から毎日の授業で実践する。

●会話が「上手」だというのはどういうことかを意識させるため、会話試験の前に学生に項目別の **Can-Do Statement** を英語で考えさせ、コースサイト上で学習者同士で意見交換の後、最終的に教師が整理した記述文を会話試験の評価表として使用する。

●授業中に「上手な」会話を意識した学生同士の会話練習に費やす時間を増やし、練習したことが活かせるよう日本語母語話者と会話を体験する時間を授業に取り入れる。

●学習者同士のグループ会話を録音し、評価表を使って自己評価の後、ピア・レビューを試みた。その後の意識調査で、アンケートに答えた学習者 28 名中 25 名が「自己評価及びピア・レビューは会話上達に効果的である」と答え、この活動を肯定的に捉えていることがわかった。なお、学習者同士の会話練習は学期中に形を変えて 2 度行われた。

●「質問—応答」という単調なコミュニケーションから脱し、三者間あるいは集団の中でのダイナミズムを感じつつ (徳井 2012)、自分がいつどこで何を言えばよいのか常に考えながら話を進める練習にするため、教科書の会話（多くの場合登場人物は 2 名）を 3 名以上の会話に変え、発展練習することを一学期間続け、会話試験も同設定で行なった。

！

●このプロジェクトで作成した評価表（日本語）を中級クラスを取っている学生に英語に翻訳することを宿題にし、クラス内で「上手な日本語の会話」についてディスカッションを行うことにより、教師の意図する「上手な」会話と学習者が考えている「上手な」日本語を比較させた。その後「上手な」会話、特にコミュニケーションの部分を意識した練習が学期中続けられた。

4. 「横のアーティキュレーション」の意義

一般的にアーティキュレーションとは「縦」、例えば高校から大学への移行などをスムーズにすること、つまり、教育機関間で履修事項を重複せずに日本語学習を継続できることを目的とする活動を指すことが多いように思われるが、「横のアーティキュレーション」の意義としては以下の事項が挙げられる。

- 1) 前提とする授業方針、カリキュラム、学生のレベル、教材などの点において共通項が多く、実際の活動に取りかかるまでの準備期間が短くて済む。なお、単に教科書が同じであればアーティキュレーションは進めやすいというのは大きな誤解であることを追記しておく。
- 2) 他のプログラムと比較することにより、自身が担当しているレベルの学生、及び所属プログラムの目標について振り返ることができ、自己評価につながりやすい。
- 3) 活動から学んだことを即授業に還元、実践、そしてその結果を話し合うことで次へと進むアクション・リサーチの形をとることができ、教師も学生もアーティキュレーションの効果を短期間に実感できる。
- 4) 活動の成果が実感できるため、格別大きな目標を掲げずとも小さなプロジェクトから始められればよいという安心感・モチベーションが生まれ、次回は気負わずに身近なことから始めて縦のアーティキュレーションにも積極的に関わってみようという発想の転換につながる。

5. 成功の秘訣：アーティキュレーション活動の注意点

今後、評価をアーティキュレーション活動に取り入れる試みが全米、そして国際的に広がっていくことを期待して、気がついた点に触れてみたい。

外国語教育プログラム間の円滑なアーティキュレーションを目指して行われたノースカロライナ州の Foreign Language Project (1999) は関係者が念頭におくべきアーティキュレーションの 6C (the 6Cs of articulation) を挙げている。その6つの要素とは、(1) Common concerns：課題の共有、(2) Colleague-ship：プロとしての

！

信頼関係、(3) Cooperation：協働、(4) Compromise：妥協、(5) Commitment：責任感、(6) Constructive criticism：建設的批判、である。これは非常に有用な提案であり、活動を振り返ってみれば、本プロジェクトに関わったメンバーは、評価の協働作業を通してこの6つを実行・体験・習得していったのである。上のどれが欠けても、本活動は成り立たなかったであろうが、これは決して活動する以前から備わっていたわけではない。

6. まとめ：「つながる」ことの意義

J-GAP の諸活動を通して、バージニア周辺地区の初等—高等教育機関で教える日本語教師とアーティキュレーションについて語り合う機会が増えた。活動当初に行なったアンケートの結果では、「アーティキュレーションは必要なことだとはわかっているが、明日の授業のプランニングで精一杯で、余裕がない」「アーティキュレーションに興味はあるが、どこからどう始めていいのかわからない」という声がほぼ大勢を占めた。しかし、嶋田 (2012) では教育現場において実践研究が急務であること、3K=「勘・経験・記憶」に頼る教師の姿がいかに危険であるかと警鐘を鳴らし、教育現場においてよりよいコミュニケーション教育がなされるためには、教師自身が自らのコミュニケーションを見つめ直し、共通言語で客観性をもって教育実践を記述し、他者と共有するということの必要性を述べている。

また、「外国語学習のめやす」(国際文化フォーラム 2012) では、外国語を学ぶ意義として、21 世紀スキルの中から「協働力」「高度思考能力」「情報活用能力などを養うこと」だとしている。本プロジェクトに参加した教師全員が強く感じたことは、学習者に要求する以前に、そもそも自分達がそういったスキルを使いこなせているのかという自らへの問いである。スキヤフオールディング (Wood, Bruner, & Ross 1976) を通して具体的にどういった手順で少しずつ高めていくべきかを教える立場にある教師が、トレーニングの手順や方法を充分理解しているとは言えないというのが現状ではないだろうか。

さらに、言語学習に共通する概念として熊谷・佐藤 (2010) は「自己実現」「対話」「協働」の3つをあげている。アーティキュレーション活動に関わることにより、自らがまさに「対話」を通して「協働」することを学び、実践研究をまとめ、場を得て発表することにより「自己実現」を叶え、教師としての研鑽を積んでいくこと、それがひいては日本語教育界の質を上げることにつながってゆくと信じたい。

！

<関連ウェブサイト>

[1] <http://j-gap.wikispaces.com/Home>

[2] <http://j-gap.wikispaces.com/アメリカ>

[3] <https://jfstandard.jp/cando/>

[4] http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/ACTFLProficiencyGuidelines2012_FINAL.pdf

<参考文献>

伊東祐郎 (2008) 『日本語教師のためのテスト作成マニュアル』 アルク

伊東祐郎 (2011) 「日本語テストと言語能力記述文」 早稲田日本語教育学 9、
pp. 27-32、早稲田大学日本語教育研究センター

熊谷由理・佐藤慎司 (2010) 『アセスメントと日本語教育』 くろしお出版

国際文化フォーラム (2012) 『外国語学習のめやす 2012—高等学校の中国語と
韓国語教育からの提言—』 ココ出版

小林ミナ (2000) 「「何を」教えるかの再吟味へ：日本人評価研究の意義と限界」
北海道大学留学生センター紀要 4、pp. 149-159

近藤ブラウン妃美 (2012) 『日本語教師のための評価入門』 くろしお出版

嶋田和子 (2010) 「インタビュー技術の向上をめざして：効果的な発話抽出の
ためにすべきこと」 『日本語 OPI 研究会 20 周年記念論文集・報告書』
pp. 30-44

嶋田和子 (2012) 「日本語教師に求められるコミュニケーション教育能力」
野田尚史編 『日本語教育のためのコミュニケーション研究』 くろしお出版、
pp. 187-206

清ルミ (2012) 「日本語教師には見えない母語話者の日本語コミュニケーション」
野田尚史編 『日本語教育のためのコミュニケーション研究』 くろしお出版、
pp. 43-62

蘇寿富美 (2012) 「ボトムアップアプローチ: 対話主義&現場主義」 世界日本語
教育研究大会（名古屋）発表資料

當作靖彦 (2011) 「21 世紀の外国語教育における評価」 USC Workshop on Current
Topics in Japanese Language Education. 講演資料

當作靖彦 (2011) 「外国語教育のゴールを達成するために」 国際文化フォーラム
通信 No.89、pp. 3-7

徳井厚子 (2012) 「日本語のコミュニケーション教育を阻む要因」 野田尚史編
『日本語教育のためのコミュニケーション研究』 くろしお出版、
pp. 167-185

!

- ホアン, ティ マイ ホン (2010) 「JF 日本語教育スタンダードに基づく日本語会話
テストの開発—中等教育における日本語学習経験者を受け入れるハノイ
国家大学の試み—」 『日本言語文化研究会論集』 6、 pp.183-210
- 野田尚史 (2005) 「コミュニケーションのための日本語教育文法の設計図」
野田尚史編 『コミュニケーションのための日本語教育文法』 くろしお出版
pp. 1-20
- 横溝紳一郎 (2000) 『日本語教師のためのアクション・リサーチ』 日本語教育
学会編 凡人社
- A Foreign Language Project (1999). *Assessment, Articulation, and Accountability*.
North Carolina Department of Public Instruction.
- Burns, Anne (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*.
Cambridge University Press.
- Hayashi, Makoto (2003). *Joint Utterance Construction in Japanese Conversation*.
John Benjamins.
- Lange, Dale L (1982). “The Problem of Articulation.” In Theodore V. Higgs (ed.),
Curriculum, Competence, and the Foreign Language Teacher. ACTFL Foreign
Language Education Series 13. National Textbook Co., pp. 113-37.
- Ono, Tsuyoshi, Eri Yoshida, & Mieko Banno (1998). “It Takes Two to Dance: The
Interactional Determinants of NP Intonation Units with a Marked Rising Intonation
(hangimonkei) in Japanese Conversation.” In Noriko Akatsuka, et. al. (eds.),
Japanese/Korean Linguistics 7. CSLI. pp. 95-103.
- Wiggins, Grant and Jay McTighe (2001). “What is Backward Design?” In *Understanding
by Design*. Merrill Prentice Hall, pp. 7-19.
- Wood, David, Jerome S. Bruner, & Gail Ross (1976). “The role of tutoring in Problem
Solving.” *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17, pp. 89-100.

！

資料 1

会話／ロールプレイ

あなたと友達／先生は、日本語のクラスの「さよならパーティー（お別れ会）」をします。そのパーティーの計画を立ててください。パーティーの日にち、時間、場所、準備することについて話してください。

You and your friend/instructor are going to have a farewell party for your Japanese class. Plan the party. You need to discuss date/time, location and things to do as preparation.

資料 2

!

4-できる、3-ややできる 2-あまりできない 1-ほとんどできない

Communication	1. 文法的な間違いがあっても、相手に自分の意図することを伝えることができる。	4 3 2 1
	2. 相手の発話に対して、適切なタイミングでの相づち、理解を示す合図、聞き返し、言い換え、などの会話を持続させるストラテジーをうまく使いながら、適切に反応することができる。	4 3 2 1
	3. 相手の意向や相手が理解しているかどうかの確認、相手の会話参加を効果的に促す質問をするなどして、相手の気持ちや立場を察しながら、話しをすることができる。	4 3 2 1
	4. 話しの流れにそって、説明、理由、新しい情報、または関連した事柄などを補足しながら、会話の進行や発展に貢献することができる。	4 3 2 1
Accuracy	5. 与えられたトピックに即して文法、語彙、表現を正確に使うことができる。	4 3 2 1
Delivery	6. 一般的な日本語話者が聞きやすい流暢さ、発音、イントネーションで話すことができる。	4 3 2 1
Variety	7. 同じ語彙・表現を繰り返して使うだけでなく、既習範囲に応じた、バラエティーに富んだ語彙・表現・文型を使うことができる。	4 3 2 1

声を聞こう、声を出そう¹

LISTEN TO THE VOICE ! EXPRESS THE VOICE!

岡本桂子
Keiko Okamoto

入戸野みはる
Miharu Nittono
コロンビア大学
Columbia University

渡邊淑子
Yoshiko Watanabe

1. はじめに

語学教育の目的は、学習者がその言語を使ってコミュニケーションができるようにすることであるが(Ellis 1996)、会話によるコミュニケーションにおいては、言語はその要素の 35 パーセントに過ぎず、残りはいわゆる非言語要素だとされている(Birdwhistell 1952)。その非言語要素の中で言語の周辺にあるものとして、話す速さ、アクセント、イントネーション、間の取り方などが挙げられるが(Vargas 1987)、学習者のレベルが上がり、段落で話し、またその中の一文も長くなると、こうしたアクセントやイントネーションの不自然さが目立ってきて、円滑なコミュニケーションの妨げになる場合が見られる(小河原・河野 2009)。そこで、我々は「声を聞こう、声を出そう」という音読の活動の中級の日本語のクラスに取り入れて、アクセントやイントネーションの矯正を試みた。本稿ではその活動を紹介すると共に、その効果と意義について考察したい。

2. 「声を出そう、声を聞こう」：教室を超えての音読活動

現在我々が担当する中級レベルの学生が抱える問題の一つとして、アクセント、イントネーションの不自然さが挙げられる。これを克服すべく、以前から授業時間内に音読の時間を設けるなどして、計画的、継続的に指導を行ってきた。しかし、これには読んだものが記録として残らないが故、以下のような限界があった。

- 1) 教師は学生の読みがどれほど上達したか評価できても、学生はそれが実感できない。
- 2) 以前の読みと現在の読みがどの点でどう進歩したのか比較できない。
- 3) 学期を通してどう変容したのか後に評価できない。

そこで 2012 年春学期に、試験的に二年生二クラス(学生数 19 人)を対象に使用教科書『飛躍 Hiyaku: An Intermediate Course』(江口 他 2011)の数課の本文から短い一節を選び、学生に音読、録音させ、後に大学のネットワークに取り込ませ

¹ 本研究を進めるにあたりコロンビア大学日本語学科のナズキアン富美子氏、高橋知佳子氏、青木幸子氏、溝口愛氏、川端慶子氏、土江綾氏、村井裕実子氏、そして、石橋理恵子氏には多大なる援助、助言をいただいた。ここに記して、心より感謝の意を表したい。また、音読の「声」の一般公開を快く承諾してくれたコロンビア大学日本語二年生の学生諸氏にもこの場をかりて謝意を表したい。


るという活動を開始した²。そして、この活動の意義を探るため、学期末にアンケート、聞き取り調査などを実施した。その結果、以下のことが明らかになった。


- 1) 早期、長期に亘って音読を導入する必要性がある。
- 2) アクセント、イントネーション、発音の指導を体系的、計画的に行う必要がある。
- 3) モデル読みと学生の読みの違いが視覚的に明示できる方法を模索する必要性がある。

この結果を踏まえ、2012 年秋学期には「声を聞こう、声を出そう」と称する音読活動を二年生のカリキュラムに正式に組み込み、会話のクラスと交互に二週間に一度行わせることにした。会話クラスと音読のフィードバックは同じ TA が担当したが、それは機械では伝えられないことを会話のクラスで直接クラス全体に、そしてまた、学生個人に伝えることができるという意図からである。（なお、音読の成績は全体の 5 パーセントとした。）

3. 「声を聞こう、声を出そう」の活動手順と活動例

「声を聞こう、声を出そう」活動の手順は以下の通りである。


- 1) 学生は、『みんなの日本語 II』(3A ネットワーク 1998) から選ばれた短い読み物のモデル読みを聞いて練習し、音読を録音する。後に、それを大学のネットワークに取り込む。
- 2) TA が学生のその録音を聞いて、発音、アクセント、イントネーション、スピードなどについて、紙に書いたものと、ネットワークに載せた音声の両方で、フィードバックを与える。（フィードバック例については次頁 1 を参照。）
- 3) 学生はフィードバックを基に同じ読み物を再度音読し、録音する。
- 4) TA が紙と音声でフィードバックを与える。
- 5) 学期中、読み物は三つあり、その三つの読み物に対し、1) ～4) を繰り返す。（従って、学期中における学生の録音回数は計 6 回となる。）

では、ここで、この活動が実際にどのように行われたのか学生 A を例にとり、詳しく見てみることにしよう。2012 年秋学期の第一回目は（2012 年 9 月 10 日録音）は『みんなの日本語 II』(3A ネットワーク 1998)の読み物「電報」の録音であった。遺憾ながら、この紙面上では生の音読録音を紹介できないのであるが³、学生 A の場合、アクセントが違う、長音が十分に長く伸ばされていないといった特徴が目立った。そこで TA は以下 (1) のように紙に高低のアクセント記号や、コメント等を書いてその点を指摘し、次回の録音の際、注意するよう促した。

² 2012 年春学期の試験的試みは「声を聞こう、声を出そう」の活動内容とほぼ同等であるため、後述の第 3 項「『声を聞こう、声を出そう』の活動手順と活動例」を参照のこと。

³ 生の音声にご興味がある方は、著者ら(ko47@columbia.edu, mn70@columbia.edu, wy77@columbia.edu) まで連絡されたし。

図1 TAによる学生Aへのフィードバック ! =TA のフィードバック


TAコメント
(学生Aの電報①に対する) 


全体的に正しいアクセントで話されています。もう少しスムーズに読めるように練習しましょう。

TA: たかほし
Your Japanese is good.
CONTACT ME
電 TA

昔電話がまだあまりなかったとき、人々は急用があるときは、電報を打ちました。
電報代が高かったですから、できるだけ短く書きました。また全部かたかなで書かなければなりませんでした。

加えて、TAは、「『むかし』」ではなく『むかし』、また『でんぽ』ではなく、『でんぼう』であり、最後の音をしっかりと伸ばすように」といった声によるフィードバックも与えた。これらのフィードバックを基に学生Aは再度録音を行ったが、2回目の録音にあつては指摘されたアクセントの間違ひは概ね訂正されていた。しかしながら、「でんぼう」の長音に気をつけるあまり、「でえんぼう」と、なってしまっていた。また、1回目の音読では問題のなかった、「できるだけ」が、2回目の読みでは、「できるだけ」となってしまっていた。(図2参照)。

図2 TAによる学生Aへの2回目のフィードバック ! =TA のフィードバック

TAコメント
(学生Aの電報②に対する) 

TA: たかほし
電 TA

昔電話がまだあまりなかったとき、人々は急用があるときは、電報を打ちました。
電報代が高かったですから、できるだけ短く書きました。また全部かたかなで書かなければなりませんでした。

また、上記の紙のフィードバックの他に、次のような音読チェックリスト(図3)も同時に用い、長音、促音、撥音等に関してさらに細かい指導を行った。

図3 音読チェックリストを使つてのTA フィードバック

TAコメント 学生Aの電報②に対する)

Correction Check List for Reading Exercises

Please correct your:

- ☒ intonation
- ☒ accent
- ☐ pauses
- ☐ reading/pronunciation
- ☐ pronunciation of らりるれろ

Please add more:

- ☒ speed
- ☒ emotion
- ☒ smoothness
- ☒ length to long vowels
- ☐ length to ん
- ☐ length to っ (small つ)

Please pay more attention:

- ☐ to distinguish between voiced and voiceless sound
- ☐ not to overemphasize particles
- ☐ not to lower the intonation of particles
- ☒ not to make excessive ups and downs in intonation
- ☐ to fully become the narrator of the reading!
- ☐ to adjust your tone so that it is suitable to the topic

long vowel に気をつけて、上手に
言売めました。このちょうしをかんはいて、

4. 「声を聞こう、声を出そう」活動の結果とアンケート

次に、この活動の結果について考察したい。TA は学生の 6 回に亘る録音を聞き、A (95 点)、B (85 点)、C (75 点) で評価を行った⁴。表1はこの6回に及ぶ録音の学生 57 人の平均点である。表1より、各読み物について、1 回目より 2 回目の評価の方が高くなっているのが見てとれる。

表1 「音読」の評価：57 人の学生平均

録音回数	録音①	録音②	録音③	録音④	録音⑤	録音⑥
読み物	電報 1	電報 2	眠り猫 1	眠り猫 2	カップラー メンの話 1	カップラー メンの話 2
評価平均	89.43	93.26	90.77	91.73	89.55	91.93

また、2012 年秋学期の終わり (12 月 10 日) には、この音読活動に関してアンケートを実施した (表2参照)。まず、「二週間に一度音読をし、録音することが役に立ったと思うか」という質問には 54 人⁵中 48 人 (89%) が「はい」と答えており、「何に役立だったか」という問いに対する複数回答 96 のうち、

⁴ TA が与えた評価はその後、教師が確認した。なお、A (91 点)、B+ (88 点) といった中間点も認めるものとした。

⁵ 2012 年秋学期の 2 年生の在籍者数は 57 名であったが、アンケートに回答したのは 54 名。

36 (38%) がイントネーション矯正、26 (27%) がアクセント矯正、21 (22%) が発音矯正という答えであった。

表 2 音読活動に関するアンケート(2012 年 12 月 10 日実施)

Q1. Do you think reading and recording every other week has been beneficial?

Yes	No
48 (89%)	6 (11%)

Yes → For what points has it been beneficial? (multiple responses: 96 in total)

intonation correction	accent correction	pronunciation correction	Other
36 (38%)	26 (27%)	21 (22%)	13 (13%)

また、「2013 年春学期の最後までこの練習を続けたいか」という問いに対しては 54 人中 45 人(83%)が「続けたい」と答えており、その理由として最も多かったのが、「この練習でイントネーション、アクセント、発音が上達したから」という類いであったが、「一文ではなく、一度に 2、3 分続けて話させられるからよい」というコメントもあった(表 3)。

表 3 音読活動に関するアンケート(2012 年 12 月 10 日実施)

Q2. Would you like to continue this reading exercises until the end of the spring semester?	
Yes	No
45 (83%)	9 (17%)
If so, why?	
e.g.,	
-Improved my intonation and pronunciation.	
-It forces us to speak Japanese consistently for a few minutes at a time rather than one sentence like we do in class.	

5. 2012 年秋学期の活動から得られた効果

一学期間に及ぶ「声を聞こう、声を出そう」の活動を通して得られた効果として、以下のことが挙げられる。

- 1) アクセント、イントネーション、発音に気をつけなければいけないという学生の意識が向上した。
- 2) 一文ではなく、ある程度まとまりのある文を読むことに躊躇いがなくなった。
- 3) 自己評価、相互評価がたやすくできるため、自分の実力が把握できた。

- 4) 記録が残っているが故に、学生は上達が実感できた。
- 5) 記録が残っているが故に、教師は個々の学生の問題が把握でき、指導に反映することができた。

6. 2013 年春学期の活動内容とアンケート結果

2012 年春学期に試験的に二クラスで始め、2012 年秋学期にカリキュラムに取り入れて行った音読活動であるが、期待した以上の効果が得られ、学生の反応も非常に良かったことから、2013 年春学期も二年生のカリキュラムに取り入れて続けることにした。また、当学期の最終目標として、「自分の力で正しく読めるようになる」を掲げた。そして、その目標達成のために、より効果的な方法はないものかと考え、今回は学生（50 人）を A、B、C の 3 つのグループに分けて指導してみることにした。指導方法並びに手順の詳細については表 4 を参照されたい。

表 4 より効果的な音読をめざして

	Group A (16 人) (聞いて記号を書く)	Group B (17 人) (記号があるものを読む)	Group C (17 人) (2012 年秋の方法)
方法と手順	学生はモデルの読みを聞き、スクリプトにアクセント記号を書いて提出。TA は間違いに印をして返却。後に、正しい記号を見て、音読、録音させる。紙と声によるフィードバックを返す。	学生はモデルの読みを聞き、アクセント記号があるものを見ながら読んで、録音。TA は紙と声のフィードバックを返す。それを基に再度音読、録音。	2012 年秋の方法を再実施。
読み物	教科書『飛躍』からの読み物 4 つ。 1 回目はモデルを聞いて記号を書く。 2 回目は音読、録音。	教科書『飛躍』からの読み物 4 つ。 1 回目はモデルを聞いてアクセント記号を見ながら音読、録音。2 回目はフィードバックに基づき、再度録音。	教科書『飛躍』からの読み物 4 つ。 1 回目はモデルを聞いて音読、録音。2 回目はフィードバックに基づき再度録音。
録音数	録音回数 4 回	録音回数 8 回	録音回数 8 回

上記の手順に則り一学期間に及ぶグループ別指導を行った後、2013 年春学期の最後に再度アンケートを実施した。まず、「この音読の方法がイントネーションなどの上達に役立ったか」という問いに対して、グループ A は「はい」、「いいえ」とともに 8 人ずつで半々であった。グループ B は「はい」が 9 人、

⁶ 教科書『飛躍』（江口他 2011）から、日本の行事（ニュースレター）、日本の気候（解説）、昔話（物語）、食文化（解説）の四つを取り上げた。

「いいえ」が 8 人でこれもほぼ半数ずつ。グループ C は「はい」が 15 人で、「いいえ」が 2 人と、大多数 (88%) が「はい」と回答している (表 5)。
(グループ C の学生が、自分が用いた方法を最も支持している理由としては、この方法は先学期用いた方法で、学生が慣れ親しんでいるためではないかということが考えられる。)

表 5 音読活動に関するアンケート(2013 年 4 月 25 日実施)

Q1. Did the method you used help you improve your intonation?			
	Group A (16 人) (聞いて記号を書く)	Group B (17 人) (記号があるものを読む)	Group C (17 人) (2012 年秋の方法)
Yes	8 (50%)	9 (53%)	15 (88%)
No	8 (50%)	8 (47%)	2 (12%)

また、「はい」の理由として、グループ A では「イントネーション上達のためにモデル読みを聞いて記号を記入するのは有益だ」、グループ B は「モデル読みを聞くだけでは正しいイントネーションを知るのは難しいので、記号があるのはよい」、グループ C では「イントネーションを学ぶだけでなく、本文や新出語彙も覚えることができた」といったことが挙げられていた (表 6)。

表 6 音読活動に関するアンケート(2013 年 4 月 25 日実施)

Q1a. Yes → If so why? Please elaborate on your response.		
Group A (16 人) (聞いて記号を書く)	Group B (17 人) (記号があるものを読む)	Group C (17 人) (2012 年秋の方法)
e.g., -I found it helpful to practice listening for intonation.	e.g., -It's very helpful to have intonation symbols since it is hard to notice the right symbol intonation by just hearing native speakers.	e.g., -I was not only able to learn the intonation of words, but also memorized the text and the new vocab.

さらに、「自分が用いた方法がイントネーションの上達に役に立たなかった」のはなぜかその理由を尋ねたところ、グループ A では、「訓練無しに高低の区別をするのは非常に難しい」、グループ B では、「アクセントの記号があるため、かえって気が散って読みが不自然になった」などの回答があった。また、グループ C では「役に立たなかった」という答えは 2 人だけであったが、うち 1 人は「どうしてかわからないが、いくら練習してもいつも間違えていた」と述べている (表 7)。

表 7

音読活動に関するアンケート(2013 年 4 月 25 日実施)

Q1b. No → If so why? Please elaborate on your response.

Group A (16 人) (聞いて記号を書く)	Group B (17 人) (記号があるものを読む)	Group C (17 人) (2012 年秋の方法)
e.g., -Without more training in how to interpret pitch and accent, it was very difficult just from listening to hear the relative pitch distinctions within words.	e.g., -The intonation lines were distracting and I think led me to make more awkward pauses, since it chops up words.	e.g., -I don't know why my intonation was always still wrong no matter how much I practiced.

次に、「この音読活動を今後も続けたいか」という問いに対しては 50 人中 47 人 (94%) が「はい」と答え、さらに、「この三つのうちどの方法で続けたいか」という問いには、A の方法が 50 人中 11 人 (22%)、B の方法が 16 人 (33%)、そして、C の方法が 18 人 (37%) となっており、この結果からは学生が望む方法には大きな差は見られなかった (表 8)。また、グループ C の学生の大多数 (88%) がその方法で上達したと言っているにもかかわらず、半数以上 (17 人中 10 人) が他の方法を望んでいることから分かるように、どちらかという与他人のものはよく見える、「隣の芝生は青い」といった感がある。

表 8

音読活動に関するアンケート(2013 年 4 月 25 日実施)

Q2. Would you like to continue this reading aloud exercise in the future?

a. Yes → In which method?

	Group A (16 人)	Group B (17 人)	Group C (17 人)	Total (50 人)
YES	15	16	16	47 (94%)
Method A (聞いて記号を書く)	7	3	1	11 (22%)
Method B (記号があるものを読む)	3	5	8	16 (33%)
Method C (2012 年秋の方法)	4	8	6	18 (37%)
Other	1	0	1	2 (2%)
NO	1	1	1	3 (3%)

また、「続けたくない」と答えたのは 3 人であったが、その 3 人も音読活動そのものを否定しているわけではなく、表 9 に見るように「直接会って音読指導をしてもらいたい」というものだった。

表 9 音読活動に関するアンケート(2013 年 4 月 25 日実施)

Q2. Would you like to continue this reading aloud exercise in the future?
b. No → If so why? Please elaborate on your response.

e.g.,

-I think it would be useful to get help in person. It is hard to learn intonation from a recording not face to face.

-It would prefer to receive feedback and mark an pronunciation and intonation in person.

先に言及したごとく、当学期の活動の最終目標は「自分の力で正しく読めること」であるため、最後にモデル読みもアクセント記号もなしで、『みんなの日本語』(3A ネットワーク 1998)からとった「いとこの長靴」(表 10)を読ませた。そして、表 11⁷ のような五段階評価を用いて、当学期最初の録音と、この自力で読んだものを自己評価させてみた(表 12)。

表 10 最終(九回目)録音のスク립ト(『みんなの日本語 II』より)

いとこの長靴

僕は3歳のとき、パトカーに乗ったことがあります。冬のある日の午後でした。友達の子ちゃんの家へ遊びに行こうと思いました。母は弟の世話で忙しそうでしたから、僕は「健ちゃんのうちへ行く。」と言って一人で出かけました。お古の長靴をはいていました。いとこが大きくなってはけなくなったので、くれたのです。……

表 11 音読自己評価の基準：五段階評価 (2013 年 4 月 29 日実施)

Score	Description
5	The reader paid ample attention to the pronunciation, intonation, speed, accent, pauses, and was fully aware of the emotional changes of the characters and scenes.
4	The reader paid moderate attention to the pronunciation, intonation, speed, accent, pauses, and was somewhat aware of the emotional changes of the characters and scenes.
3	The reader paid attention to three of the following points: pronunciation, intonation, speed, accent, pauses.
2	The reader paid attention to one of the following points: pronunciation, intonation, speed, accent, pauses.
1	The reader did not pay attention to any of the points described above.

⁷ 五段階評価表は、齋藤(2010)、杉藤・森山(2007)、高橋(2012)、中村(2012)を参考に筆者らが作成したものである。

表 12 音読自己評価 (2013 年 4 月 29 日実施)

Please listen to your first (日本の行事) and last (いとこの長靴) recordings and self-evaluate the two recordings using the 1-5 scale. (See the rubric below for the assessment.)

- Evaluation of the first recording ()
- Evaluation of the last recording ()

表 13 をご覧いただきたい。これは、学生の自己評価の結果を示したものであるが、どのグループの学生も最後の読みの評価の方が高くなっているのが見てとれる。また、評価の信頼性を高めるために、2012 年秋学期からこの活動に参加している TA 二人にも同じものを評価してもらった。その評価も概して初回のものより最後の読みの評価が高くなっており、これらのことから、本活動はアクセント、イントネーション、発音の上達に効果があったと言える。

表 13 学生自己評価と TA 評価：5 段階評価平均

	Group A (N=16) 自己評価	Group B (N=17) 自己評価	Group C (N=17) 自己評価
第一回録音 1/20 (モデル読みあり)	3.24	3.18	2.94
TA1 評価	2.50	2.41	2.62
TA2 評価	2.63	2.94	2.59
最終録音 4/29 (モデル読みなし)	4.06	4.00	4.50
TA1 評価	3.16	2.94	2.76
TA2 評価	2.70	2.76	2.88

では、ここで 2013 年の春学期の音読活動で見られた非常に興味深い事例を二つ紹介したい。まずは、グループ B、すなわち最初からアクセント記号があるスクリプトを見ながら読み、録音したグループの一人である学生 B の例である。**図 4** は当学期第一回目 (1 月 20 日) の録音用に学生 B に与えられたアクセント記号付きのスクリプト⁸である。学生 B はモデル音読を聞き、このスクリプトを見ながら、音読し録音したのであるが、TA からは**図 5** のような紙のフィードバック (及び、声によるフィードバック) が与えられた。フィードバックの主な内容は、高低アクセントに関するもので、正しいアクセント記号を見ながら読んでいるにも拘わらず、かなりの直しがあるのが分かる。しかし、2013 年春学期の最後の録音 (4 月 29 日、九回目の録音) にあっては、語彙の読み間違いはあっ

⁸ 第一回録音には、教科書『飛躍』(江口 他 2011)の第一課「日本の行事」の一部分を使用した。

たものの、高低アクセント、イントネーション、スピードの点でかなりの進歩が見られた。

図 4 2013 年春第一回目に用いたアクセント記号入りスクリプト

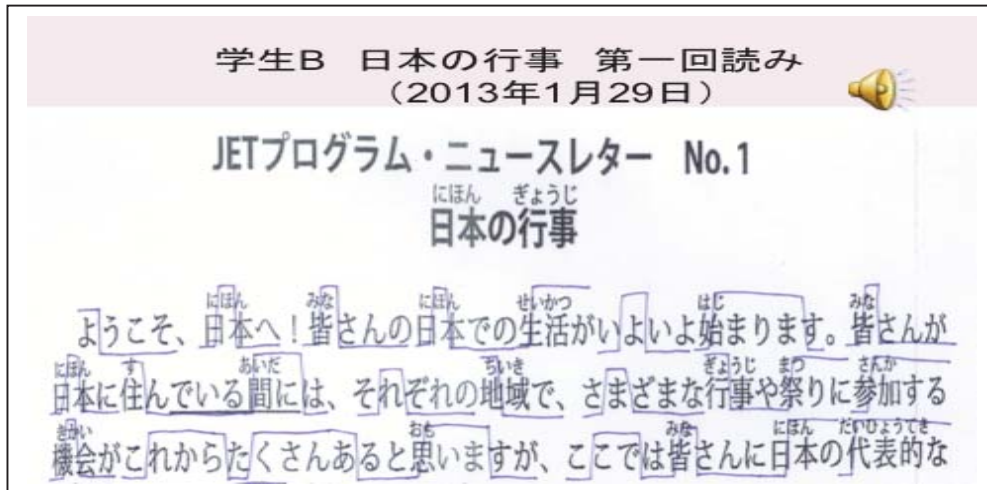


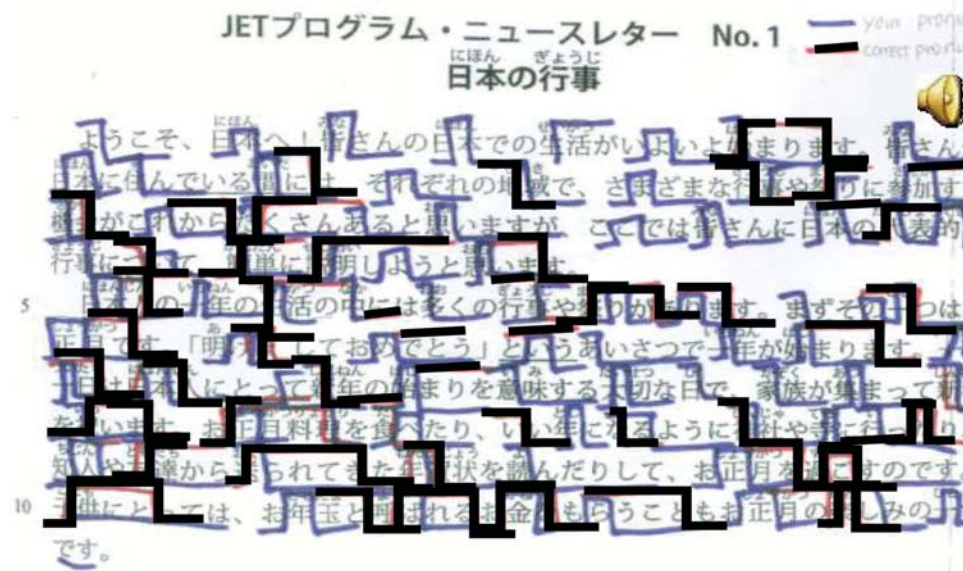
図 5 TA による学生 B へのフィードバック (! = TA のフィードバック)



続いて、グループ A、つまり、まずモデル読みを聞いてアクセント記号を記入したグループの学生 C の事例について言及したい。図 6 はこの学生がモデル読みを聞いてアクセント記号を記入したものである。

┌ は学生による記入、!┐ は TA が与えたフィードバックである。学生がモデル読みを聞いて書いたアクセント記号には多くの訂正が加えられているのが見てとれる。しかしながら、この学生は音読をさせると極めて自然であった。この特徴は、当学期読んだ全ての読み物に共通して認められるものであった。このことから、我々はアクセント記号を書かせるには特別な訓練が必要だということを改めて認識した。

図 6 TA による学生 C へのフィードバック (!┐ = TA のフィードバック)



7. 2013 年春学期の試みから分かったこと

2013 年春学期の試みから以下のことが分かった。

- 1) 学生自らがアクセント、イントネーション、発音の重要性と、長期に亘ってその練習を続ける必要性を認識した。
- 2) どの方法で続けたいかという質問に対する答えにはばらつきがある上、学生の自己評価及び TA の評価にも方法による大きな差異が見られなかった。
- 3) 視覚的補助による指導が有効な学生と、聴覚的補助による指導が有効な学生がいることが明確になった。
- 4) デジタル指導に加え、直接会って「声を聞き、声を出す」ことを希望する学生が多い。

以上のことから、二年生を対象に 2013 年秋学期から 2014 年春学期にかけて、一年単位での音読シラバスを作成し、活動を継続することにした。次回は、学生個々が A、B、C のいずれかの活動方法を選択することとし、デジタル指導に加えて、直接指導も取り入れようと考えている。

8. おわりに

試行錯誤しながら、2012 年春学期より一年半に亘って続けてきた「声を聞こう、声を出そう」活動であるが、これまでの活動の中で明らかになった学生特有のアクセントパターンについて二、三紹介し、本稿のまとめとしたい（表 14 参照のこと）。

表 14 学生のアクセントパターン例

	標準アクセント		学生のアクセント
例 1)	つぎ	→	つぎ
	せいかつ	→	せいかつ
例 2)	おしょうがつ	→	おしょうがつ
	ともだちから	→	ともだちから

先ず一つは、低い高いとなるべきところが、高い低いとなる、例えば、「つぎ」となるべきところが「つぎ」、「せいかつ」が「せいかつ」といった傾向が見られた（表 14 例 1）。また、「おしょうがつ」が「おしょうがつ」、「ともだちから」が「ともだちから」のように、何音節かが上がった状態であるべきところが、途中で下がってしまうといった事例も数多くあった（表 14 例 2）。

学生特有のアクセントパターンに関する分析は、まだ緒についたばかりである。今後、さらにデータを集めてより詳しい分析を行い、音読指導に生かしていきたいと考えている。

参考文献

- 江口茂 他 (2011)『飛躍』(Hiyaku: An Intermediate Japanese Course) London: Rutledge
 小河原義明・河野俊之(2009)『日本語教師のための音声教育を考える』アルク
 齋藤孝 (2010)『声に出して読みたい日本語』草思社
 杉藤美代子・森山卓朗 (2007)『音読・朗読入門』岩波書店
 3A ネットワーク(1998)『みんなの日本語 II』3A ネットワーク
 高橋俊三(2008)『声を届ける 音読・朗読・群読の授業』三省堂
 中村佳文(2012)『声で思考する国語教育 <教室>の音読・朗読実践構想』ひつじ書房
 Birdwhistell, R. L. (1970). *Kinesics and Context: Essays on Body Motion Communication*. University of Pennsylvania Press.
 Ellis, R. (1996). SLA and Language Pedagogy. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 69-92.
 Vargas, M. F. (1987) *Louder than Words-Introduction to Nonverbal Communication-* (非言語コミュニケーション (石丸正 訳) 新潮選書 (1987))

A SUGGESTION FOR ONLINE COLLABORATION: SCHOOLS AND COMMUNITIES

吉田郁子
Ikuko Yoshida
ベニントン大学
Bennington College

1. Introduction:

It has been a great challenge for the Japanese teachers in Vermont to provide students with a place where they can apply their linguistic skills and cultural knowledge outside of the classrooms because of lack of diversity and lack of Japanese communities in Vermont. Therefore, the Online Japanese Language Contest was designed to provide Japanese learners with 1) a purpose to utilize Japanese outside of classroom, 2) a sense of belonging to a Japanese speaking community, and 3) a wider audience to demonstrate their Japanese language and cultural knowledge to.

First, this article will provide a theoretical background on the roles of community and technology in foreign language learning. Then, I will describe the purposes, the framework, and the procedures of the Online Japanese Language Contest and explain the benefits and challenges of creating and conducting online collaborative learning environments.

1.1 Foreign Language Standards and Teaching

The American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) released *the Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century* in 1996. The National Standards consist of five goal areas (the 5Cs) - Communication, Cultures, Connections, Comparisons, and Communities. These standards show the benchmarks, sample lesson plans, and activities for Grades 4, 8 and 12 in each goal area. The great impact of the National Standards in states, districts, institutions, curricula, and classroom teaching was reported in *A Decade of Foreign Language Standards: Impact, Influence, and Future Directions* (2011). This report, however, also revealed that the Communities standard has been neglected by foreign language curricula and educators. For example, the report above stated:

Communities has often been termed the “Lost C,” with the literature expressing the difficulty in teaching towards Communities and its consideration as an application tasks after the basic language is learned,...a notion of Communities, but also of Comparisons, as having a lesser impact on the profession than the other three areas . (p.6)

The same report (2011) also informed that students do actually value the Communities standard as a part of their language learning. This indicates that the educational system has been failing to fulfill students’ desires and to provide for the students’ needs.

The reason for the desertion of the Communities standard is because of the ambiguity of how to achieve the goals and how to assess whether or not students have achieved them. This is true for all of the 5 goal areas of the National Standards, but other

goal areas such as Communication have been examined and provided with more guidance and resources by research institutions and educators than the goal areas of the Communities standard. Consequently, there are fewer discussions of how to guide students to achieve the goals of the Communities standard.

When I think of the achieving the goals in the 5 Cs, I picture a range of mountains. One can clearly see the summits from the bottom of the mountains, but some of the paths to the summits are not clearly marked or covered by fog. Therefore, many people avoid the paths that are not clearly visible, although they know that, by avoiding these paths, they miss the easiest and quickest way to get to the summit. If one can supply a good map and compass to reach the summits, and if one can mark the paths, people will get to the summit quicker, more efficiently and will be able to know where they are as they climb the mountains. It is important for educators to demonstrate educational goals to learners, and also to explain how to achieve these goals and assess their achievements. In terms of the Communities Standard, I think that the discussions of how to achieve the goals of the Communities Standard are fewer than the other goal areas of the Standards.

Therefore, in this paper I would like to discuss why the Communities Standard is important for foreign language teaching and provide one way to achieve the goals of the Communities Standard.

1.2 The Communities Standard and Critical Thinking

The Communities standard is the last goal area of the Standards and is the only standard that was not included in *Foreign language standards: Linking research, theories, and practices* (Phillips & Terry, 1999) by the ACTFL annual volume. The Communities standard consists of two sub-standards:

Standard 5.1: Students use the language both within and beyond the school setting.

Standard 5.2: Students show evidence of becoming life-long learners by using the language for personal enjoyment and enrichment.

(Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century, p. 9)

The focus of the Communities standard is not clear for some people because there is a myth about foreign language learning. Some think that foreign language learning means a mastery of mechanics of the language and a vast knowledge of vocabulary and grammar. However, various researchers have been clarifying the fact that foreign language teaching and learning involves more than mastery of the mechanics of the language. Many researchers (e.g., Bowerman & Levinson 2001; Chomsky 1975; Vygotsky 1978; Whorf 1956) claim that there is a connection between language and thought. Furthermore, researchers such as Benjamin L. Worf (1956) reported that each language contains a distinctive thinking pattern of a society, so people who speak different languages demonstrate different ways of conceptual constructions. In other words, the way we think is embedded in the language, and the language we learn contains subjective views of the people in the society. Therefore, we, language teachers, must teach students a way of thinking that is accepted in the culture. This is to say, teachers are responsible for designing a curriculum where students practice and improve their linguistic skills as well as guiding students to analyse embedded thinking patterns in the

society. Therefore, learning a foreign language is a meaning-making process, where students examine cultural meanings through communication and collaboration with people and texts in the target culture. The Communities standard addresses the importance of providing an environment where students can immerse themselves into the target culture in order to examine the thinking patterns in the society.

To support my understanding of the role of Communities standard, Overfield (1997) stated that the developers of the National Standards included “Communities” as one of the goal areas of the National Standards to indicate the importance of thorough knowledge about the target language and culture as well as the ability to behave socially appropriately.

As I discussed above, researchers suggest that providing a community, where students practice their linguistic skills as well as analyse embedded thinking patterns in the society, is a key factor of foreign language teaching. Then why is the Communities Standard still neglected? I think that there are two reasons for this negligence. One is because it is difficult to find and provide communities that speak the target languages nearby and are also willing to collaborate with students. When I was searching for collaborative ideas among the Japanese programs, I came across various ESL programs such as McLaughlin, J., Rodriguez, M., & Madden, C. (2008) that report offering collaborative teaching and learning experiences with local institutions and communities. This proves that educators value collaborative learning and do provide outside of classroom learning environments if they are available and are easy access. If Japanese teachers easily find the Japanese language speaking communities locally and have access to them, they can have more collaboration and it will be easier for foreign language teachers to achieve the goals of the Communities standard.

Another reason why the Community standard has been neglected and overlooked is that acquiring a way of thinking that is accepted in the target culture requires critical thinking. Benjamin Bloom’s (1956) taxonomy first highlighted critical thinking (Duron, et al., 2006) by discussing the two levels of cognitive development. One is considered to be a basic cognitive ability and consists of knowledge, comprehension, and application. The other level consists of the skills to analyse, synthesize, and evaluate and is considered to be a more complex cognitive ability. Critical thinking belongs to this second level. (Duron, et al., 2006; Savich, 2008). That is, in order to examine how people think and how people deliver their thoughts, students must analyse, synthesize, and evaluate the data they acquired from the community of the target language. However, Cotter and Tally (2009) indicate that even college-aged students might not have completely developed these abstract thinking and deductive reasoning skills, yet contrary to Inhelder & Piaget (1958) who state that children in early adolescence develop the cognitive ability to think of abstract ideas and provide reasons deductively. If this is the case, by providing students with a target language community, teachers help students develop their critical thinking skills as they develop their linguistic skills. To prove this point, Black (2005) claims that if teachers demonstrate how to think critically, students develop their thinking skills. Furthermore, Choy and Cheah (2009) also emphasizes that “although students have a natural ability to think critically, it is important for teachers to guide them in order to refine their skills” (p. 198).

In sum, unfortunately teachers have a tendency to neglect the Communities standard because finding a nearby community, which is willing to participate in foreign

language learning, is difficult and because it requires critical thinking, which is complex and hard to acquire. By providing a community where students can learn how the target language is spoken and how thinking patterns in the society are presented, and by guiding students in how to look at the community, students can develop their critical thinking skills. In other words, a community is a place where students learn and apply their linguistic skills as well as develop their understanding of the target culture and cognitive skills such as critical thinking.

Recently, in order to offer outside of class learning environments to students, technology has been used in educational programs. Therefore, next I would like to discuss the role of technology in education, especially foreign language education, and how technology can help fulfil the Communities standard.

1.3 Integrating Technology in Education

Both educators and politicians agree that technology can enhance teaching and learning. For example, in President Clinton's America's Technology Literacy Challenges (1996), he requested that the necessary skills to integrate technology into classrooms must be provided to teachers through professional development workshops and so on. Furthermore, Margaret Spelling, the Secretary of Education, (2005-2009) urged the need to re-evaluate higher education in the US and stated that one of the important skills for students to acquire in the 21st century is the skill to utilize technology (Spelling's Commission on the Future of Higher Education, 2006). Therefore, it became essential for U.S. higher education to provide both teachers and students with an environment where they would be able to become familiar with technology and acquire various technological skills.

Educators have been integrating various types of technology into their teaching since the beginning of the 20th century. For example, in 1950's and 1960's when the Audiolingual method was widely used, educational institutions started to build language laboratories and teachers provided students with foreign language drills there. As technology improved in the late 20th and 21st centuries, technology-integrated instructions such as CAI (Computer-Assisted Instruction), CALL (Computer-Assisted Language Learning), and TELL (Technology-Enhanced Language Learning) were introduced and these allow teachers and researchers to determine the effectiveness of the instruction. In addition, recent progress in the web-based applications brought teachers new ways to engage students in learning and to support education through technology.

As technology has been integrated into education, the effectiveness of the technology in teaching has been discussed. It is claimed that technology is especially beneficial for collaborative learning. Johnson (1991) stated that the integration of technology helps students learn cooperatively. Warchauer (1997) also claims that computer-mediated communication encourages collaborating with others. Learning a foreign language is a meaning-making process where students examine cultural meanings through communication and collaboration with people and texts in the target culture. This indicates that collaboration is a key factor for successful foreign language learning, and a tool to collaborate effectively with others. Since technology gives students comfort and encouragement to collaborate with others, integrating technology into foreign language classroom can enhance students to share and negotiate their understanding of the target language and culture.

Although technology can be effective for foreign language teaching and learning, the key to successfully integrating it is how teachers plan and utilize technology in their classrooms. For example, Pederson (1986) and Salaberry (2001) describe that the effectiveness of technology in education is directly related to whether or not teachers have clear pedagogical goals. Therefore, in my paper, in which I discussed the usage of technology in foreign language classrooms (2012), I claimed that, in order to utilize technology effectively, teachers must:

- a) Have a clear pedagogical goal(s)
- b) Have a clear curriculum/course/unit/lesson goal(s)
- c) Examine which technological tool(s) assist them to achieve the goals
- d) Evaluate the effectiveness of the technological tool(s)
- e) Evaluate the user-friendliness of the technological tool(s)

(Yoshida, 2012)

These five criterion must be considered as teachers design an effective foreign language teaching curriculum through integrating technology.

II. The Vermont Online Japanese Language Contest

2.1 Description of The Vermont Online Japanese Language Contest

During the annual meetings of the Association of the Teachers of Japanese in Vermont (バーモント日本語教師会), the difficulty of providing outside of classroom opportunities to students was often addressed. Therefore, the Japanese teachers discussed possible ways for collaboration among the Vermont institutions to help students utilize Japanese language and demonstrate their knowledge of Japanese culture beyond the language classroom. Based on the discussion, the Online Japanese Language Contest was designed to provide students of Japanese with:

- 1) a purpose to utilize Japanese outside of classroom
- 2) a sense of belonging to a Japanese speaking community
- 3) a wider audience to demonstrate their Japanese language and cultural knowledge.

The Vermont Online Japanese Language Contest consists of three levels – Introductory (初級), Intermediate (中級), and Advanced (上級). These levels do not reflect the proficiency guidelines that are set by the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). In fact, the Japanese programs at Vermont institutions, except one high school, used the same textbooks for lower-level courses. Therefore, the levels for the contest were tied with a textbook such as below:

- Introductory Level – Genki I: An Integrated Course in Elementary Japanese (Banno, et al., 2011)
- Intermediate Level – Genki II: An Integrated Course in Elementary Japanese (Banno, et al., 2011)
- Advanced Level – post Genki II textbooks

The reason why the Association of Teachers of Japanese in Vermont decided not to follow the ACTFL proficiency guidelines was to based on the number of the courses offered at institutions in Vermont. Although all the institutions offer introductory level courses, intermediate and advanced level courses are not offered at some institutions. This means that more introductory-level students are expected to participate. Thus,

dividing students in the introductory level courses into lower introductory and upper introductory groups made sense to balance the demand and supply of the students. In addition, the members of the Association of the Teachers of Japanese in Vermont specifically wanted to avoid using the grade as an indicator of students' levels because although most Japanese programs utilized the same textbooks, the pace of teaching the textbooks differ from one institution to another.

In addition, the Japanese teachers from the participating institutions discussed and carefully selected an appropriate category of the Online Japanese Language Contest for each level. For the Introductory level, students were asked to create a three to five minute-long commercial in Japanese. The Intermediate level students had to produce a skit and perform it. The length of the performance was limited to ten minutes. Lastly, the Advanced level students competed in a speech contest. Students wrote an essay or a short research paper and presented it online. The length of student's paper was limited to 800 characters (400 字詰め原稿用紙 2 枚).

An online tool called Vimeo, was used to share students' video entries, and the Japanese teachers from each institution were responsible for uploading their students' work. The Vermont Online Japanese Language Contest was not open to public, and the access to the contest site was limited to the teachers, the participants, and the judges of the contest. The participating institutions could upload their students' work anytime between January 15th and March 29th of 2013.

After the deadline, one Japanese teacher from each institution was asked to evaluate each student's entry using the rubric (see Figure 1. Rubric) and report one first place, one second place, and one entertainment award from each category to me, the facilitator of the contest. After all the evaluation forms were handed in to me, students' entries were tallied up by the nominations they received. The first place entry gained 5 points, the second place gained 3 points, and the entertainment award gained one point. In addition to the Japanese teachers in Vermont, the parents of the Albany Japanese Language School (オルバニー日本語補習校) in Schenectady, New York, also acted as judges. All of these parents were native speakers of Japanese. They were asked to choose one the first place and one entertainment award from each category. The first place nominations by the Japanese Language School parents gained two points and the entertainment award nominations gained one point. After combining the scores from the Japanese teachers in Vermont institutions and the parents of the Albany Japanese Language School, the student's entry with the highest score from each category was awarded first place, and the student's entry with the second highest score won second place, and the third highest point entry won the third place or the entertainment award.

The winners of the Vermont Online Japanese Language Contest were announced at a cultural event called Matsuri, in which the Japan America Society of Vermont (ジャーマン・モン・ト日米協会) in Burlington, Vermont, organizes to introduce Japanese culture. This year Matsuri was held on Sunday, April 7th.

2.2 Vimeo and Other Available Online File Sharing Tools

As I mentioned in the previous section called Integrating Technology in Education, technology is beneficial for collaborative learning. The term Web 2.0, which are online tools that allow users to share and edit their content and communicate and collaborate with others, has gained popularity and has been seen in various educational

conferences. However, in order for technology to effectively enhance students learning, teachers must have clear goals – these include pedagogical, curriculum, course, unit, lesson goals – and must evaluate and choose effective technological tools to achieve the goals. Therefore, in this section, I would like to briefly describe and compare the four technological tools that provide video file sharing space and the reason why I, the facilitator of the Vermont Online Japanese Language Content, chose Vimeo.

1) Vimeo (<http://vimeo.com/>)

Vimeo is a video file sharing website that allows account holders to share their creative work. The site is arranged to be very user-friendly so that account holders should be able to set up their own site easily. Vimeo account holders can upload, share, and view video files on the Vimeo site, although free account holders can only upload 500MB per week and 1 HD video file per week. In order to have a larger storage space, account holders can upgrade to Vimeo Plus, which requires an annual fee, currently \$60 per year. The storage space for the Vimeo Plus members is 5 GB per week and the uploading speed is faster. Vimeo Plus also allows account holders to upload unlimited numbers of HD video files. Another difference between free and Vimeo Plus (paid version) is the advertisements on the account holders' sites. With Vimeo Plus, there is no advertisement on the account holder's site. In addition, Vimeo Plus allows multiple numbers of account holders to manage the same site. This was one of the reasons why I chose Vimeo to host the Vermont Online Japanese Language Contest. Instead of one person uploading all the video files from various institutions, each institution could directly access the website and upload their students' video files. This was a wise decision because participating institutions did not have to deal with the video file size of students' work in order to send their files via e-mail to the person in charge of uploading the files.

In addition, the account holders of Vimeo can control whether or not the contents of their work is open for public viewing. Being able to create a private channel is extremely important to protect participating students' privacy. The content of files on Vimeo must be fully original.

2) YouTube (<http://www.youtube.com/>)

YouTube is one of the most popular and accessible video sharing websites. Because YouTube is a higher profile website than Vimeo, YouTube account holders will be able to reach a wider audience. In fact, uploaded videos on Vimeo and YouTube can be viewed internationally, but YouTube is more popular in some parts of the world than Vimeo. Like Vimeo, YouTube account holders can also control who the audience of their video files are, but unlike Vimeo, YouTube sites contain advertisements.

3) Moodle (<http://moodle.com/>)

Moodle is a learning management system and a software platform. This platform is widely used among educational institutions and businesses. Similar to Vimeo and YouTube, account holders can upload, share, and view video files. Yet, unlike the other two, Moodle has more educational learning features such as assignment submission, grading, and file downloading. These features help users broaden their opportunities to

integrate technology to classrooms. However, the server space to host video clips on Moodle is smaller than Vimeo and YouTube.

One of the drawbacks of Moodle when I was organizing the online contest was that I had to be the one to upload all the video entries. In addition, if the video clips were directly uploaded to Moodle, people could not view a video clip while someone else was viewing the same clip. In order to avoid this inconvenience, the video clips on Moodle had to be imported from either Vimeo or YouTube, but again I, the facilitator of the contest, had to manage the video clips to be imported and deal with tedious technological work. It is possible to have multiple teachers to manage a Moodle site, but it takes additional steps to set up compared than Vimeo and YouTube. Because the Vermont Online Language Contest required multiple numbers of site managers and because having multiple managers with Moodle required extra steps to set it up, Moodle was not the best choice for the Vermont Online Contest.

One of the benefits of using Moodle is the ability to track comments made by the viewers of the video clips. Viewers can comment on uploaded videos using Vimeo, YouTube, and Moodle, but only Moodle allows teachers to seek out and track one particular student's comments. Therefore, Moodle is a more suitable choice for classroom use.

4) VoiceThread (<http://voicethread.com/>)

VoiceThread is a web-based content management tool that requires Adobe Flash. Like the other three, VoiceThread allows account holders to upload, share, and view media files. VoiceThread and Moodle are similar in the sense that they are suitable for classroom use such as conducting discussions on the uploaded contents. All four technological tools that are introduced here allow viewers to write comment on uploaded contents. VoiceThread, however, is the only application that allows viewers to leave audio comments.

Figure 2. Video Sharing Tools

	Vimeo	YouTube	Moodle	VoiceThread
Types	Video hosting service	Video hosting service	Content Management	Content Management
Video Sharing	Yes	Yes	Yes	Yes
Text File Sharing	No	No	Yes	Yes
Creating Private Groups	No (Yes w/ paid)	Yes	Yes	Yes
Advertisement	No (Yes w/ paid)	Yes	No	No
Written comments	Yes	Yes	Yes	Yes
Audio Comments	No	No	No	Yes

2.3 Criteria and Assessment:

The criteria of the Vermont Online Japanese Language Contest (See Figure 1. Rubric) consist of seven categories – pronunciation, intonation, accuracy, fluency, cultural understanding, organization, and level of entertainment. I designed these criteria to address the three important elements in foreign language learning – language, culture, and thought. By including the category of cultural understanding, participants are able to demonstrate how knowledgeable they are about Japanese culture and judges will be able to assess how culturally appropriate the participants' entries are. In addition, I included the category of content organization and the level of entertainment to evaluate the participants' understanding of thinking-patterns in Japanese culture. Often students try to convey humor in conversations, but the attempts often fail due to the lack of understanding of cultural differences. Therefore, I hope that having the category of entertainment helps students to give thorough consideration to what a Japanese audience is interested in and how to capture their interest.

The rubric was also created for all Japanese teachers acted as the judges of the contest to have the same criteria to evaluate students' work. Although most Vermont institutions utilize the same textbooks in their introductory level courses, the ways they teach differ and the contents of the courses vary. What a teacher values might differ from another, so having the same rubric to evaluate students' work is necessary. One teacher from each institution became a judge and evaluated each entry using the rubric.

Next, there were seven categories each consisting of four points – 1. poor, 2. fair, 3. good, and 4. excellent. Therefore, the perfect score was 28 points. The sum of the points from all the judges became the final score of the entries. However, the parents of the Albany Japanese Language School were not required to use the rubric to evaluate students' entries.

III. Findings and Discussion

After the winners of the contest were announced and the awards were given to the winners at the Matsuri, Burlington, Vermont, I conducted a survey with my students who participated in the contest (n=14) [Figure 3] and participated institutions (n=6) [Figure 4]. The purpose of this survey was to improve the organization of the contest as well as to understand their experiences of online collaboration.

3.1 Students Feedback on the Vermont Japanese Language Contest

Overall, the feedback from my students who participated in the contest was positive. The Vermont Online Japanese Language Contest was created to fulfill the goals of the Communities standard, and the goals of this contest were three-fold: 1) to provide with students reasons to study Japanese, 2) a sense of community, and 3) to apply their skills and knowledge to an environment outside of the classroom. I would like to explain my findings about each goal from the students' comments in their survey.

First, most of participating students expressed that the contest gave them motivation to be better Japanese speakers. They mentioned that knowing that teachers from other institutions as well as local Japanese people would be watching their work and evaluating it made them more conscious about their pronunciation and intonation as well as the organization of their work. This indicates that students not only became motivated by collaborating with outside of classroom, but also became more cautious about the

accuracy and the Japanese way of thinking in order to convey their thoughts. This achievement was addressed the goals of the Communities standard.

Next, in terms of providing a sense of community, students expressed that they felt a sense of belonging to three different types of communities – to their own Japanese class, to the language learning community in Vermont, and to the local Japanese community. I found it interesting that collaborating with other institutions and the Japanese speaking community made students in Japanese courses unite as one. One of the students explicitly expressed that the process of producing a creative work with peers was fun and a great way to connect with classmates outside of the classroom. Students also described that it was important for them to know what students from other institutions were capable of, and knowing the fact that students from other institutions struggle to produce some sounds and sentences just like themselves gave my students comfort and confidence to continue studying Japanese. This means that having a visible learning community is beneficial for foreign language learning.

Lastly, the most common feedback from participating students was that the contest was beneficial and enjoyable in a sense that they could apply what they have learned in their classrooms in various contexts. This application process is exactly what the Communities standard suggests for learners to become able to do, so it is clear that collaboration through the Vermont Online Japanese Language Contest was a valuable tool for students' improvements in learning Japanese. It also revealed that collaboration through the contest can fulfill the goals of the Communities standard.

3.2 Teachers Suggestions on the Vermont Japanese Language Contest

Although all five institutions were extremely positive about participating in the online language contest, several improvements were suggested.

1) Editing Guidelines

For the advanced-level speech contest, no editing was allowed while students were taping their work. I, however, did not set specific editing guidelines for the introductory-level commercial contest and for the intermediate-level skit contest in order to encourage students to write creative scripts and commercials. However, the end results of students' work differed tremendously. High quality editing skills were demonstrated in some of the video entries, and some Japanese teachers who acted as judges indicated that might have influenced the results of the contest. Therefore, stricter editing guidelines will make assessment fair and reliable.

2) Assessment Guidelines

There were two judging groups – Japanese language teachers and the parents of the Albany Japanese Language School. Language teachers, who are trained to assess students' linguistic and cognitive skills everyday in their classrooms, evaluated the students' video entries consistently. However, the results from the parents of the Albany Japanese Language School were varied, and they also chose different video clips from the teachers' choices. The parents, who are not trained to assess language skills, had a tendency to choose energetic and humorous video clips as the first place over linguistically accurate and fluent video clips. Therefore, an assessment guideline, that could help non-teachers analyze students' linguistic skills as well as their understanding

of culture, would make the contest results fair and reliable. If the parents are unwilling to learn and follow the unfamiliar assessment guidelines, they might be able to choose only the entertainment award winners.

3) Specifying a Topic

The participants of the Vermont Online Japanese Language Contest were asked to create commercials (Introductory-Level), perform skits (Intermediate-Level), or give speeches (Advanced-Level). However, there was no specific topic for each category, so the contents of the students' entries were diverse. Therefore, it was suggested in the survey that students should have a specific topic and/or the same characters to use in each category. For example, for the commercial contest, students would create commercials for the same imaginary product, and for the skit contest, students would use only the characters from the textbook. Having a specific topic and characters makes judging the contest and assessing students' entries easier and makes assessments fair and reliable. In addition, non-teachers might find that it is easier to assess students' entries if the content of the contests is limited, and the assessment gap between teachers and non-teachers might be reduced.

4) Timeframe

Each institution has a different academic calendar/ schedule. For example, the first day of the 2013 spring term at the University of Vermont was in January 14th, but the spring term at Bennington College did not start until February 20th. Therefore, it was difficult to arrange the deadline for the video entries because each institution had to have enough time for students to work on video production while avoiding examination times. The deadline for this year's Vermont Online Japanese Contest was set for the end of March because the announcement of the winners had to be made at the Matsuri, which was scheduled on the first Sunday of April. However, many teachers wrote on their surveys that the ideal deadline for the next year's online contest would be one or two weeks later than this year's. It is hard to find a deadline that is convenient for everyone, but negotiating and setting an agreed deadline is a key factor to having more institutions and communities participate in this collaborative work.

5) Levels

There were only two entries for the intermediate-level skit contest compared to the sixteen entries for the introductory-level commercial contest and the six entries for the advanced-level speech contest. This was due to lesser amount of students in the intermediate level courses, but also to the way the Association of the Japanese Teachers in Vermont decided to divide the levels. We all agreed that students, who were studying Genki II: An Integrated Course in Elementary Japanese (Banno et al., 2011), were eligible for participating in the intermediate-level skit contest. However, one of the institutions did not use the Genki II textbook during the spring term and another institution had just started to use it. Because of this, students were not confident competing with other institutions. Therefore, the teachers from the participating

institutions must have a further discussion on this and decide on a better way to divide the levels.

IV. Conclusions and Implication:

As I discussed in this paper, although the Communities standard is not the most popular standard among educators to discuss and implement into their programs, it can raise students' awareness of the importance of understanding thinking patterns in the target society as well as enhance students' linguistic skills and cognitive skills. Moreover, technology helps educators implement an activity and/or a program that fulfills the goals of the Communities standard.

Therefore, I would like to conclude this paper by providing a step-by-step procedure for the future online contest organizers.

1) Before announcing the Online Language:

- ☐ Find institutions and Japanese communities. For example, go online and search the Japanese programs in other institutions, Japanese language schools (Hoshuko), and the Japan Society preferably nearby your institution.
- ☐ Brainstorm for possible collaboration ideas and goals you would like to achieve.
- ☐ Contact the institutions and communities that you found and present possible collaboration ideas and what you would like to achieve through the collaboration.
- ☐ Once agreeing to collaboration, discuss and refine the goals of the collaboration.
- ☐ Rethink what types of collaborative events/activities that will help you achieve the goals you set.
- ☐ Discuss and negotiate the details such as levels, topics, technological tools, deadline, and editing criteria.
- ☐ Create a site for the collaborative event/activity.
- ☐ Search for possible funding support and contact them.
- ☐ Create an assessment guideline for the collaborative event/activity.
- ☐ Create the technology guideline such as how to upload files and file sizes.
- ☐ Announce the collaborative event/activity to participants of the event/activity.

2) While the collaborative event/activity is going on,

- ☐ Send the uploading procedures twice – once right after the announcement is made and another a month before the deadline.
- ☐ Send the participants e-mail reminders of the deadline three times - a month before, one week before, and a day before the deadline.
- ☐ Check the hosting site regularly for troubleshooting.
- ☐ If any, contact sponsors and make sure the prizes will be ready for the winners.

3) After the collaborative event/activity is done,

- ☐ Conduct a survey on the event/activity.
- ☐ Share and discuss the results with the participated institutions.

- ☐ If possible, set up an opportunity for the participants of the collaborative events/activities to interact face-to-face and/or via Skype.

Bibliography

- Arnold, N. & Ducate, L. (2006). Future Foreign Language Teachers' Social and Cognitive Collaboration in an Online Environment. *Language Learning & Technology* 10,1. 42-66.
- Black, S. (2005). Teaching students to think critically. *The Education Digest*, 70(6), 42-47.
- Choy, S. C., & Cheah, P. K. (2009). Teacher perception of critical thinking among students and its influence on higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 198-206.
- Clinton, W. (1996). America's technology literacy Challenge. Retrieved April 23, 2013, from <http://clinton4.nara.gov/WH/New/edtech/2pager.html>
- Godwin-Jones, R. (2013). Emerging Technology: The Technological Imperative in Teaching and Learning Less Commonly Taught Languages. *Language Learning & Technology* 17,1. 7-19. Retrieved from <http://llt.msu.edu/issues/february2013/emerging.pdf>
- Gutierrez, K. D., Baquedano-Lopez, P., Alvarez, H. H., & Chiu, M. M. (1999). Building a Culture of Collaboration Through Hybrid Language Practices. *Theory Into Practice*, 38, 2. 87-
- Johnson, D.M. (1991). Secing language and content learning with computers: Research in the role of social factors. In P. Dunkel (Ed.), *Computer-assisted language learning and testing: Research issues and practice*, pp. 61-83. New York, NY: Newbury House.
- Magnan, Sally Sieloff and Murphy, Dianna. (2011) Goals of Postsecondary Students and the National Standards for Foreign Language Learning. Progress Report.
- Magnan, A. A. (2008). Reexamining the Priorities of the National Standards for Foreign Language Education. *Language Teaching*, 41. 349-366.
- McGee, L. G. (2001). Building Community and Posting Projects: Creating "Student Pages" in Web-based and Web-Enhanced Courses. *Foreign Language Annals* 34,6. 534-549.
- McLaughlin, J., Rodriguez, M., & Madden, C. (2008). University and Community Collaborations in Migrant ESL. *Wiley InterScience*. Retrieved from www.interscience.wiley.com

- National Standards in Foreign Language Education Project. (1996). Standards for foreign language learning: Preparing for the 21st Century. Lawrence, KS: Allen Press.
- Nugent, S. A. (2000). Foreign Language Instruction in a Global Community. *National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin*. 35-40.
- Overfield, D. M. (1997). From the Margins to the Mainstream: Foreign Language Education and Community-Based Learning. *Foreign Language Annals* 30,4: 485-491.
- Pederson (1986). An experiment in computer-assisted second-language reading. *MLJ*, 70, pp. 36-41.
- Salaberry, R. M. (2001). The use of technology for second language learning and teaching: A retrospective. *The Modern Language Journal*, 85 (1). Pp. 39-56.
- Spelling Commission on the Future of Higher Education. (2006). *A test of leadership: charting the future of U.S. higher education*, US Department of Education, September 26, 2006.
- Warchauer, M. (1997). Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. *MLJ*, 81, pp470-481.
- Yoshida, I. (2012). Use of iPad to raise an awareness of stroke order and improve character knowledge in Japanese. A conference of the 26th Japanese Language Teachers' Association of the Northeast Region. Retrieved from http://commons.trincoll.edu/jltane/files/2013/01/Yoshida_26JLTANE.pdf

Figure 1. The rubric of the Vermont Online Japanese Language Contest

**The Vermont Online Japanese Language Contest
Rubric**

コンテストの最優秀賞と優秀賞の評価基準

	1	2	3	4
発音 Pronunciation	Pronunciation was poor so it was hard to follow	Pronunciation was fair most of the time, but with some words mispronounced.	Pronunciation was often good so it was easy to follow	The pronunciation was excellent so it was easy to follow
イントネーション; 感情表現 Intonation; pitch	Intonation was inaccurate , and pitch was not used to convey emotion.	Intonation was adequate , but pitch was rarely used OR the emotion it conveyed often did not fit the story	Intonation was often accurate , and pitch was often used but the emotion it conveyed sometimes did not fit the content	Intonation was always accurate , and pitch was often used and it conveyed emotions appropriately
スピーチの正確さ Accuracy	Speech was hard to understand due to inaccurate speech	Speech was understandable , but sometimes mistakes were made	Speech was often accurate	Speech was always accurate so it was easy to understand
スピーチの流暢さ Fluency	Speech was too slow to understand	Speech was understandable , but sometimes sounded choppy	Speech was often fluent so that it was easy to understand	Speech was always very natural and easy to understand
文化理解 Cultural Understanding	The content did not demonstrate cultural elements/ understanding.	The content included some cultural elements/understanding	The content demonstrated good cultural understanding/ elements	The content demonstrated excellent cultural understanding.
完成度 Content Organization	The content was disorganized and was not interesting.	The main idea was interesting and stood out, but loosely organized .	The content was organized well .	The organization of the content was excellent .
エンターテインメント性 Entertaining	The content was not interesting.	The content was somewhat interesting.	The content was interesting .	The content was very fun and entertaining .

Figure 3. Questionnaires: Advantages and Challenges of Collaborative Work

Please answer to the following questions:

- 1) What did /didn't you enjoy most about the online contest?

Enjoyed:

Did not enjoy:

- 2) What did/didn't you enjoy most about the event (Bennington, Union, the Albany School collaboration) this Sunday?

Enjoyed:

Did not enjoy:

- 3) What do you think of the benefits and challenges of participating in online collaborative work with other institutions?

Benefits:

Challenges:

- 4) What do you think of the benefits and challenges of face-to-face collaborative work with another educational institution?

Benefits:

Challenges:

- 5) What do you think of the benefits and challenges of collaborative work with the Japanese people from the local Japanese community?

Benefits:

Challenges:

- 6) Do you wish to have more collaborative work with other educational institutions? Why?

- 7) Do you wish to have more collaborative work with the local Japanese community? Why?

- 8) Comments and Suggestions?

Figure 4. The Questionnaires for The Vermont Japanese Language Contest
バーモント日本語コンテストについてのアンケート

下記のアンケートにご協力ください。

1) コンテストの手順 (Procedures)

- ① コンテストのレベル分け（初級- Genki I; 中級 – Genki II; 上級 – Genki I&II を終了した学生）は、適切だったと思いますか？
- ② コンテストを行った時期（3月下旬締め切り）は、適切だったと思いますか。その理由もお書きください。
- ③ コンテストの作品を評価する期間は、どのくらい(今回は、1週間でした)が適切だと思いますか。
- ④ テクノロジー、今回は **Vimeo**、を用いた日本語コンテストについてどの様にお考えですか？

2) テクノロジー

- ① **Vimeo** は、使いやすかったですか？
- ② ビデオクリップをアップロードする際に困った点などは、ありましたか？
- ③ テクノロジー(**Vimeo**)を用いたコンテストを開催するにあたり、サイトを登録者のみで使用し、クリップを見られる様に設定しましたが、皆様の方ではプライバシーについて何か特別な対処をなさいましたか？
- ④ 次回も **Vimeo** の使用でよろしいでしょうか？他の **Medium** を用いたい方は、その名称と理由をお書きください。

3) 評価 Assessment

- ① 初級の作品を評価する上で、困った事や改善してほしい事がありますか？
- ② 中級の作品を評価する上で、困った事や改善してほしい事がありますか？
- ③ 上級の作品を評価する上で、困った事や改善してほしい事がありますか？
- ④ その他、評価に関する質問、改善策がありますか？

4) その他

- ① 今後もバーモント日本語コンテストを1年に1回行うことについてどの様にお考えですか？
- ② その他のご意見をお聞かせください。

二大学間（CUNY 間）の協働ビデオプロジェクト
A COLLABORATIVE DIGITAL VIDEO PROJECT IN CROSS-
INSTITUTIONAL SETTINGS

郭 思好
Shiyo Kaku
シティーカレッジ
City College, CUNY

ソーリアル 直子
Naoko Sorial
バルーク大学
Baruch College, CUNY

1. はじめに

本稿では、ニューヨーク市立大学（CUNY）で日本語を学習しているという共通点を持つ学生をつなぐ試みとして 2013 年春学期に実践された二校間における「協働ビデオプロジェクト」を紹介する。

CUNY の学生の大半は NY 市内に住み、自宅通学をしている。クラスが終わればすぐ次のクラスに移動して、授業終了後はまたすぐバスや地下鉄に乗ってアルバイトへ直行するか、自宅に帰る。大都市の雑踏にまぎれ、そのような忙しい学生生活の日々を送る彼らには仲間意識、帰属意識を育成する時間や場所が限られているのではないだろうか。このような学生に少しでも自分達の居場所のようなものを持ってもらいたいという願いがあった。日本語や日本の文化を通して、他学生と時間や体験を共有することにより、共感をおぼえることができるのではないかと考えた。しかし、伝統的なアサインメントだと個々の成績、達成度、能力ばかりが重視され、それについていけない学生はクラスで自分の居場所を見つけられず、取り残されてしまうかもしれないし、日本語の授業は週に二回しかない。また CUNY という巨大な大学システムの中で、自分の存在の意義を大学の中で見出せない学生もいるのではないか。このような問題や事情を乗り越えられるような視点の異なるプロジェクトを実行したかった。

本プロジェクトの目的として、「日本語で自己を表現する」、「日本語でメッセージを伝える」、「お互いの類似点・相違点を知る、理解する」の 3 点を学生に提示した。なぜ日本語のクラスで行われた本プロジェクトで、「お互いの類似点・相違点を知る、理解する」ことが必要なのだろうか。それは、CUNY というコミュニティで日本語を学習している彼らにとって、自分が自分でいられる居場所を見つけることと、「自分の属している(属したい)コミュニティのルール(例えば、言語や文化の知識や規範など)を学び、それらを通例として受け入れるのではなく、批判的に考察し、そして説得したりされたりしながらいいと思うものは受け継ぎ、そうでないものは変えていくための努力をしながら、コミュニティのメンバーとしての責任を担う」(佐藤・熊谷 2011) という社会参加をめざす日本語学習につながるからである。

日頃、私たちは、仲間意識というものを養う上で、お互い共感、共有できるものを無意識のうちにも認識しているはずである。そのためには、今回のビデオプロジェクトのように共に何かに取り組んだり、時間を共有したりすることにより、

相手の多様性（様々な背景、視点、考え方など）に気付き、自分との類似点・相違点を知り、理解するという工程が行われているのではないか。そのためには相手のメッセージがきちんと伝えられることが必要である。そして、お互いを理解し、受け入れ、尊重することにより、仲間意識というものが育つものなのではないかと考えた。

また本プロジェクト中に生じた学生のコメントの例から、教師が起こりうる問題にどう対応できるのか、また対応していく必要があるのかについて深く考えさせられる機会があった。本稿では、本実践研究の成果および改善点、教師の役割、そして協働プロジェクトをすることの意義について考察する。

2. 背景

2.1 CUNY の背景

CUNY は、日米修好通商条約で知られるタウンゼントハリス氏により 1847 年に全ての階級の学生に無料の公立高等教育を提供する「The Free Academy」として設立された。¹ CUNY は公立総合大学であり、ニューヨーク市内 5 区（マンハッタン、クイーンズ、ブルックリン、ブロンクス、スタッテン島）に 14 校の四年制大学、7 校のコミュニティーカレッジ、The CUNY Graduate Center（大学院および博士課程のコースあり）そしてオンラインの大学、大学院コースを有し、現在 CUNY 全体の学生数は 27 万人にも及ぶ。本発表のプロジェクトが行われたシティーカレッジ(CC)のキャンパスは、マンハッタンのアッパーウエストに位置し、工学や建築学を専攻する学生が多い。一方、バルーク大学（バルーク）は、イーストマンハッタン、25 丁目付近にあり、ビジネスが主体のカレッジである。CUNY は学生の多様性 (ethnic diversity) で知られており、両校共にアメリカで最も多様性のある大学にランクされている²。

2.2 他教育機関との連携

本プロジェクトでは、バルーク大学の the Bernard L. Schwartz Communication Institute (SCI) と連携する機会を得た。SCI が 2007 年にプレゼンテーション／パフォーマンスの評価ツールとして、デザイン・開発したテクノロジーツール VOCAT (Video Oral Communication Assessment Tool) を使うことにより、学生のプライバシーが保たれ、両校でビデオの視聴、評価（ルーブリックのスコア、教師からのコメント）を閲覧、自己・ピア評価のコメント記入・コメントのやりとりが VOCAT の一つの画面ででき、閲覧可能となった。³ 二校間で VOCAT を使用するのには CUNY 初の試みだったため、SCI に二校専用のアカウントを特別にデザインしてもらった。

¹CUNY のホームページ参照 <http://www.cuny.edu/about/history.html>

² US News and World Report

³本プロジェクト中に、学生は自分のコメント以外（他者から）のコメントが閲覧できないというテクニカルエラーが生じ、テクニシャンに急遽プログラムのデザインを変更してもらい、コメントの閲覧・交換ができるようになった。その反面、自分のスコアが見られなくなるという問題が生じたため、別のページでルーブリックのスコアを確認するという処置をとった。

3. 実践概要

「日本語ディスカバリーチャンネル@CUNY」と題された本ビデオ制作プロジェクトにより、二校で日本語を学習する学生がグループで大学・大学生活のビデオを制作し、情報を交換・共有した。その後・学生間／二校間で作品を視聴、コメントをし合った。日本語でどう自己表現できるかを模索する場を作り、作品の中に明確なテーマを持つことを意識し、何を伝えたいのか、そして自分達のメッセージを相手にどう伝えるかを考え、話し合う時間を設ける等、作業の過程を重視した。

3.1 対象学習者

本プロジェクトは、日本語2年生後半の学生（CC17名、バルーク19名）を対象に行われた。CCでは教科書「The Spoken Language Volume I」を使用、10課以降を学習中、一方バルークでは「げんき II」を使用、17課以降を学習中である。今期のカリキュラムに含まれるオーラルテスト・ファイナルプロジェクトに代わるものとして本プロジェクトを導入した。

3.2 プロジェクトの目的

最初に以下の目的を学生に提示した。

- 日本語を使って各大学、施設、近所、学生生活の紹介のビデオを制作、見せることにより、自己を表現する。
- 自分の考えやメッセージを相手に伝える。
- ビデオ視聴、自己評価・ピア評価を通し、お互いの類似点・相違点について知る・理解する。

また、自分の現在の日本語レベルでどう伝えられるかを考え、伝えたいことをわかりやすく伝えるには、ジェスチャー、声の大きさ、トーン、イメージ、BGMなども考慮するという点も指示した。視聴者およびコメント記入者としては、日本語学習者だけでなく、日本人学生、日本語教師、日本人教師にも参加してもらい、そのような視聴者をも意識してビデオ制作をするよう指導した。こうすることで、学習者のモチベーションを高め、励みになることを期待した。

3.3 プロジェクトの手順

1. グループ、グループ名を決める（学生間で決める）
2. ビデオレターの交換（本プロジェクトのキック・オフとして数分のビデオの中で各校の日本語クラスの学生・教師の自己紹介をし、交換した）
3. なぜそのトピックを選んだのか、どんなメッセージを伝えたいのか、視聴者にはどんなメリットがあるのかを考える、グループ間で話し合う（プロポーザルの提出（リポート、ドラマ、ドキュメンタリ等のジャンルは自分達で決める）

4. ビデオ作品の評価基準をクラスでディスカッションする
5. First Draft を作る・提出（提出前にグループ間でピアエディティング）
6. Final Draft を作る・提出（提出前にグループ間でピアエディティング）
7. 各グループで練習（発音／イントネーションの指導）
8. ビデオ撮影（グループ毎）
9. ビデオの編集（Dropbox を通して作品提出、SCI 担当者が VOCAT に掲載）
10. 自分のクラスのビデオを視聴
（VOCAT 上で自己／ピア評価：コメントや質問の記入）
11. 相手校のクラスのビデオを視聴
（VOCAT 上で自己／ピア評価：コメントや質問の記入）
12. コメント、質問に対し、お互いフィードバックする

3.4 プロジェクトの過程

ビデオレターの制作は学生にとってもリスクが低く、リラックスした雰囲気の中で制作、お互いのビデオレター視聴を楽しんだ。

最終作品に対する評価については、まずピア評価⁴についてクラスで話し合った。ほとんどの学生がピア評価に対して、同じレベルの学生を評価するのは難しい、適切ではない、信頼性がない、という意見を持っていた。ピアを評価するという行為はしばしば自己反省と自己評価を基本にしている（佐藤・熊谷 2010）ことから、過去に自分のプレゼンのビデオを視聴した際、どんなことに気付いたかをたずねたところ、練習不足、スクリプトへの依存度、トピック／テーマがわかりやすいか、スピーチのスピード、声の大きさ、フィラー、言語以外のコミュニケーションに必要な要素（ジェスチャー、リラックスした表情、アイコンタクト等）などが挙げられた。そのような視点でピア評価、コメントをしてみることを指導した。

学習者（評価される者）の声をきくことは、教師にとって（プロジェクトの）新しい見方や（プロジェクトそのものや）その意味についての洞察を提供しうるもの（Shohamy 2001）という観点から、「いいビデオとは？」という話し合いの場を持った。活発なディスカッションから、わかりやすいスクリプト、視聴者とのつながりが持てる、視聴者を引き込める、ダイナミックでシーンやペースが変化し、見ていて興味をそそられるもの、テーマが視聴者にわかりやすく呈示されている、新しい情報を提供するもの、フォローしやすい、音声／画面のクオリティー、ビジュアルなイメージの的確な使用、正しい単語／文法の使用、現在のレベルの日本語で話す、発音・イントネーション等の点が指摘された。以上の点にグループ内の協働を含め、最終作品の評価ルーブリックを作成し、後日学生に提示した。⁵

⁴ ピア評価は Topping (1998) の定義に基づき、“an arrangement in which individuals consider the amount, level, value, worth, quality, or success of the products or outcomes of learning of peers of similar status.”とする。(P.250)

⁵ Appendix B “Collaborative Video Project Evaluation” 参照

プロポーザル作成段階では、テーマやメッセージを決めかねているグループがいくつかあったので、「どんなビデオがおもしろいか？自分だったら、どんなビデオを見たいか？何を知りたいのか？」と問いかけ、相手の立場になって考え、グループ内で話し合うことを提案した。ピアエディティングについては、書き直しは考え直しの過程でありうる、またあるべきだということを学習者に認識させるべき (Byrd 1994) だと考えられたので、First/Final Draft 提出前にグループ内で Peer Editing をすることを指導した⁶。学習者によるピア評価においては、ピアに対して点数をつけることはしなかった。点数をつける場合、ピアの貢献、協力度に対する見方に個人差がある (Goldfinch 1994) と考えられたので、ビデオ提出後のアンケートの回答で協働作業の感想を記入することと VOCAT 上でのコメント、質問に限った。

タスクにかける時間が (作業の過程で) 重要な要因 (Topping 1998) になりうるので、短時間でも話し合いの場や模索する時間を設けた。かつ学習者をアセスメントに巻き込むことが本プロジェクト進行には必要不可欠だった。

4. 実践報告

4.1 事例と分析方法

学生が制作したビデオは、大学の近所・施設・クラブの紹介など学校紹介のレポーター形式、またドキュメンタリ、インタビュー (校内で他学生にインタビューしたものを日本語に吹き替えたもの等)、女子学生が学内でトレーナーと訓練、和食を食べ、ダイエットに成功するというコメディーマド、実にバラエティーに富んだ内容・ジャンルであり、また BGM も自分達による日本語の作詞・作曲・演奏とする等、創造性豊かな作品が多かった。これは、学習者の日本語や日本の文化への興味関心がいかに多様なものであるかということと、これが彼らにとって創造力を発揮できる機会であったということであろう。

本プロジェクトの3つの目的に実践報告のデータがどのように対応しているかを以下に示す。またコメントの事例から発生した問題・対応を報告する。データは、最終作品、視聴者からのコメント、クラスでの話し合い、視聴後に行ったアンケート、学生へのインタビュー、学生とのEメールから得られた。

4.2 プロジェクトの目的と実践報告のデータ

4.2.1 目的①：ビデオ制作をすることにより、日本語で自己を表現する

目的①に関する事例として、シティーカレッジに通う男女3人組のグループ、「マジック桃」(MM)が作成した「CCNY 一番いい大学」という作品を取り上げる。この作品は、パパ役の学生⁷ロナルドと娘役の学生ミンファと一緒に大学選びのために、シティーカレッジのキャンパスを訪れていたところ、突

⁶ Byrd, D. (P.120) のピアエディティングのガイドラインを参照し、これに本プロジェクトに合うように説明を加えた。Appendix C 参照

⁷ 学習者のプライバシー保護のため、この論文に登場する彼らの名前は全て仮名である。

如、謎めいたペテン師のようなキャンパスアナウンサー（ジウン）が現れ、「私が案内するからついてきて！」と強引に2人を誘い、キャンパス内を3人で一緒に歩き回るシーンから始まる。アナウンサー役のジウンは、「CCが一番いい大学だ！」ということを証明するために、2人をキャンパス内のいろいろな所に連れていってみるものの、学生が強盗に襲われるシーンを目撃したり、図書館で学生が勉強せずにテキストメッセージばかりうっていたり、学生の手には届かないような500ドルの寿司がカフェテリアでは売られていたり、と次から次へと不運にも皮肉な出来事がパパと娘の目の前で起きていくという、誰もが思わず笑ってしまうような非常にユーモラスな視点で描かれている。

普段は3人とも非常に真面目で物静かな学生の彼らが、ガラリと変わったコミカルな役を実にイキイキとビデオの中でわかりやすい日本語で演じることで、自己を表現していた。その表現の形体およびビデオの中核は、「皮肉さ」で、それを視聴者に分かりやすく伝えるため、アナウンサー役のジウンがそれぞれのシーンの冒頭で、わざと大げさにCCのよさをパパ役の学生ロナルドと娘役の学生ミンファにアピールした。「キャンパスはとても安全で、学生はいつも真面目に勉強する。カフェテリアの食事でも安くおいしい」などと言った肯定的な言葉もセリフの中で多く用いた。そして、こうした肯定的な言葉とは対照的なことが目の前で起きたにもかかわらず、「CCが大好きです！パパ、CCに行きたいです！」と嬉しそうに叫ぶ娘役の学生ミンファとそれを満足そうに見つめるアナウンサー役のジウンの姿でビデオが締めくくられている。彼らがビデオの中でいかに巧みにかつ楽しく自己表現をしていたかが、ビデオ視聴後にVOCAT上に寄せられたクラスメートの以下のコメントからも伝わってくる。

学生 A: This video is hilarious! I loved how creative each person was with their characters. Their energy was all the same where I felt each one was really into the video. I loved the newscaster approach to the project, but I was impressed by how much fun they allowed themselves to have with it. They show a lot of the campus and what people do, while at the same time being entertaining and engaging. Their Japanese was also really good and easy to understand ^_^.

4.2.2 目的②：日本語で自分達のメッセージを伝える

目的②に関しても引き続き目的①で使用した男女3人組のグループ、「MM」の作品を事例として取り上げたい。プロジェクト終了後に行った彼らとのインタビューの中で、このビデオで一番伝えなかったメッセージは、「わざと皮肉的視点をとり入れることによって、何だかうまくいく日があったり、うまくいかない日もある自分たちの大学生活を笑いでふきとばそうとする前向きな姿勢を主張しなかった。そして、うまくいく日があった時はそれに対する感謝の気持ちを忘れないでいようというメッセージも含んでいる。」と語っていた。こうした自分達のメッセージを視聴者に短時間でシンプルにかつ分かりやすく伝えるため、彼らは様々な言葉、視覚的イメージ、ジェスチャー、声の大きさ、トーン、効果音、小道具などの工夫に努力した。以下のコメントから彼らの発信したメッセージは視聴者に十分伝わったことがわかる。

学生 B : I loved your video it was very satire – like of CC = CUNY system is not perfect and brought elements of Japanese culture via media (newscaster, noise effects, etc).

学生 C: The best part of the film was the exaggeration used to elaborate on the shenanigans that ensue at CCNY– the funny part is that most of is true!

4.2.3 目的 ③：お互い（大学および学生）の類似点・相違点に気づき、理解する

まず、「相違点」に関連したものとして、アンケートから、以下があげられる。

- ・ビデオの出だしから両校の違いを感じ取ることができた
- ・両校のこのプロジェクトに対するアプローチ・ゴールが違っていた。
バルークは情報を提供するビデオ、CC は娯楽性のあるビデオだった
- ・CC の casual form に対し、バルークは polite form で話し、情報に焦点
- ・CC はトピックや人間にフォーカスする点がクリエイティブ、バルークは大学や施設に焦点をあて、テーマやロケーションにおいてクリエイティブ
- ・バルークはビジネスの学生ばかりだが、CC は様々な背景や専攻など多様性が見られた
- ・バルークのほうが日本語の作文や漢字能力がある。でも、CC はキャラクターがあり、皮肉・ジョークも使っていた

一方、「類似点」については、以下の回答がみられた。

- ・両校ともほとんどの CUNY 学生同様、自宅通学をしていることがわかった
- ・両校ともこのプロジェクトに情熱を持って、グループで努力していた
- ・「食べ物」は両校とも大きなトピックだった。学生生活の大切な一部であるということを示している。
- ・二校間には相違点はたくさんあるが、私たち (“we”) 日本語学習者には、日本語や日本の文化に対し熱い思い入れを持つという歴然たる共通点がある

以上の回答から「互いの類似点、相違点を知り、理解する」という目的が十分に達成できたことがわかる。そして、アンケート上では「自分にあって相手にないものを教え、助け合いたい」「今度は協働で相手校と同じグループでプロジェクトをしたい」、コメントのやり取りの中では、「今度一緒に音楽を作ろう!」、
「今度一緒にランチを食べながら話そう!」と呼びかけている姿も見られた。上記下線のコメントにあるように自分達を “we” と呼び、自分達を一つのグループ、コミュニティーに属しているとみなし、互いを仲間として意識している様子が観察された。

4.3 学生のコメントの事例

以下に学生による発言・コメントと教師による対応、その後の展開について述べる。

4.3.1 学生 D によるコメント

教室で相手校のビデオ作品 5 本を見終わった瞬間に、“We are better!” と言った学生がいた。教師は、この学生 D の発言、発想を問題視し、またクラス全員がその場にいたことも考え、「上記の発言をきいたが本当にそう思うか？このビデオプロジェクトやコメント交換は何のためにやっているのか？」とクラスに問いかけた。学生の方から、以下のような回答、意見、感想がでた。

- ・相手校、学生について知る
- ・自分の大学や学生生活について紹介し、メッセージを送る
- ・相手校との違いに気付く & 気付いた
- ・日本語を使ってお互いを理解しようとする
- ・自分たちがやらない（やれない）こと・アイデアを見る（知った）
それに対してコメントし合う
- ・気付いたことで、なにか次回（のプロジェクト）に役立てることがあれば、
アイデアなどを提案しあう
- ・同じ課題を与えられても両校で取り組み方・解釈の仕方が違っていた
- ・相手校のほうが色々な面(専攻、ビデオの形体)で多様性があると思う

その後、本プロジェクトの目的として提示した前述の三点も再度確認したところ、概ね目的は達成できていると思う、と答えた。どんなコメントが相手にとっていいのかを考えて、記入していくことを伝えた。その後はどちらがよかった、というコメントは出ず、VOCAT 上もお互いを上記の話合いを考慮して書かれたコメント、音楽やアイデアに対する詳細なコメント、賞賛、質問等が寄せられていた。

4.3.2 学生 E によるコメント

学生 E は、上記の話し合いの日は早退、話し合いに参加しなかった。それ以前に以下のコメントを記入していた。その後も当コースの Blackboard にこの話し合いのポイントをアップしたが、E のコメントは訂正されていなかった。以下 E の相手校の某グループに対するコメントの例である。

I feel sorry to be harsh on this team. Bad sound quality, bad script, and even bad acting, complicated grammar structures. However I can definitely say they did not spend much time on their project.

上のコメントで、E は自分の感想を「批判」という形で述べており、内容も相手はどう思うかを考慮していないと思われるものである。一人の学生が書いたものではあるがコメントは全員閲覧できるので、他の学生への影響も考慮した。また E の書いたコメントを教師の判断で消すようなことはしたくなかったので、E と

話し合ってみることにした。相手校が B のコメントを見る前に直接会って話したかったが、週末をはさんで会う機会がなく、メールでのやりとりとなった。まず教師から、日本語と英語でこのプロジェクトが意図していたことを説明し、E のコメントに関しては相手がどう思うか、相手の立場になって考えてみることを提案したところ、以下の返事がきた。

E: “Probably, I didn't fully understand what this project tried to propose for those students including our class too. (中略) I hope I get what Sensei tried to deliver the message to me.....Can I summarize my thoughts and leave the comment by Monday please? Thank you sensei”

このメールから教師は、「メッセージを伝える」ことを本プロジェクトの目的としながら、教師のメッセージが学生 E には伝わっていなかったことを知った。これに対し、教師は「考えてくれてありがとう、私からのメッセージをわかってくれてうれしいです。新しいコメントは、○日の○時までにご書いてください。」と伝え、E の以前のコメントの対応（消すとか、書き直すとか）については、自分の判断で決めるようお願いした。以下は E からの返答である。

E: 「先生、私が書く前に私のコマンとを delete してくれませんか。
○○大学の学生に本当にすみませんと思っていますからです。
今仕事でいるからできません。いつもありがとうございます先生」

その後 E は、日本語で以下の新しいコメントをこのグループあてに書いた。

スクリプトを覚えたらもっとよかったと思う。おもしろいのは○○大学生たちのビデオと私たちのビデオの感じが全然違うことだ。皆さんご苦労様でした。

この書き直しのコメントでは、自分の感想は「励まし」の形で書くことに変え、また自分がビデオ鑑賞を通して気付いた相違点を「おもしろいこと」として述べている。以上のメール、コメントから、E がこのプロジェクト目的・意図を十分に理解し、相手の立場になって考えていることがうかがえる。また学生 E は、自分の意思でコメントを削除し、コメントを書き直すことに決めたことがわかる。そして自分の気持ちや感想を日本語で表現する努力も見られた。

5. 教師の役割

本研究を通し、言語教師の役割とは、文法、発音、作文など言語に関するサポートにとどまらず、より幅広い役割を持つことも可能であり、また時には必要だと感じた。本研究中に生じた学生によるコメントの件で、起こりうる問題に教師がどう対応できるのか、対応する必要があるのかということを話し合う意義を感じたので、本稿で報告・提議した。課題を与えた後のフォローが重要で、各段階で、学生の様子・進捗を観察し、問題や気になる状況に気付いたら、放置せず学生と一緒に考え、話し合い、共に前に進んでいきたいと考える。特に学生 E とのやりとりから、学生と真摯に向き合うことの大切さを強く感じた。

6. 日本語能力

本プロジェクトを通し、学生の日本語能力はどう変わったのか、以下の学生のコメントを紹介する。コメントから学生が自分の日本語能力の向上に意識して取り組んでいたことが示唆される。

- ・声の大きさやスピードなどに気をつけ、わかりやすく話すことを意識した
- ・発音やイントネーションが正しく、自然に聞こえるよう練習した
- ・新しい語彙や表現、その使い方を習った
- ・より自然な言い方を習った
- ・ジェスチャーや顔の表情など言語以外のコミュニケーションに大切な要素を意識するようになった
- ・書くことにより文法や構成を考えた

7. まとめ

本研究を通し、どんな成果・改善点があっただろうか。また、協働でプロジェクトをすることにどのような意義があるのだろうか。

本研究は、ニューヨークという大都会で働きながら自宅通学し、CUNY というコミュニティーで日本語を学ぶ学生に何らかの仲間意識・帰属意識をもってほしい、日本語でつながることによりだれかと共感し、それを喜びと感じてくれたら、という願いから生まれた。本協働ビデオ制作プロジェクトでは、日本語話者として、どんなことができるのか、したいのかを模索できる場を作った。

まず、本研究の成果として、本研究は、二校間の協働にとどまらず、SCI との連携により、二校間でテクノロジーを共有することが可能になったことがあげられる。事前の詳細なミーティングにもかかわらずテクニカルなエラーなど予想外の展開もあったが、SCI とは頻繁に連絡を取り合い、問題には迅速に対応してもらったことにより本プロジェクトを進行、完了することができた。⁸ これらのサポートはこの研究に大きく貢献した。

次は、アンケートの中で、学生全員が「このプロジェクトは楽しかった」と言っており、「グループ間や相手校との協働や連携が新鮮でおもしろい経験だった」、「日本語のいい学習・練習だった」「時間はかかったが、それだけの価値があった」「またやってみたい」という感想が多くみられ、このプロジェクトを楽しみながら学び、そして次へつなげる意欲・抱負をみせていた点である。

また、学生は、様々な形で日本語による自己表現をし、相手にメッセージを伝え、相手校の学生の多様な背景・視点・才能を見、知ることにより自分との類似点、相違点に気づき、理解したことが、上述の実践報告から検証された。そして、コメントのやりとりを通し、自分と違うものを持つ相手を認めながら共通点、共有できる（したい）ことを互いに確認し合っていることが感じられた。またお互いにないものを教え、助け合いたい、自分が相手に対して貢献できることをして

⁸ 学生 E のコメントを削除する依頼は週末にも拘らず、事情を察し敏速に対応してくれた。

VOCAT は今夏更新される予定で、更新後はビデオの upload は SCI 担当者を経ず、教師や学生が自分ででき、コメントの全員閲覧も可能になるとのこと。

いきたいという気持ちを表現し合っていることも観察された。これも本研究の一つの大きな成果である。

一方、本プロジェクトは、通常の授業に上乘せする形で行ったので、スケジュール的には少々タイトだった。学生からは、「グループで相談する時間、単語や文法のチェック、練習、撮影、編集に少し時間が足りなかった」という反省点があった。

このような協働プロジェクトを行うことにどんな意義があるのだろうか。まず、このように日本語でコミュニケーションをすることを通して、学生が個々の言語的能力にとどまらず、相手を理解し、受け入れ、共感を持ったり、自分が属したいコミュニティを発見したりしたことであった点があげられる。そのコミュニティとは CUNY 二校間の日本語のクラスというコミュニティである。さらにこのようなコミュニティに属し、本プロジェクトに参加することで、コミュニティの一員として責任を持つという社会参加をしたことも併せてあげたい。最後に、そのような社会参加をすることで、仲間意識、帰属意識といったものが生まれ、育まれることが可能であることが本研究の結果より示唆されたことである。

謝辞

本ビデオプロジェクトの企画、実行段階において、協力校、研究所の方々にお世話になりました。この場を借りて心よりお礼を申し上げます。

(アルファベット順、敬称略)

Thomas Harbison

佐藤慎司

The Schwarz D. Communication Institute, Baruch College

参考文献

- Byrd, D. (1994). Peer editing: Common concerns and applications in the foreign language classroom. *Die Unterrichtspraxis*. 27, 119-123.
- Falchikov, N. & Goldfinch, J. (2000). Student Peer Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis Comparing Peer and Teacher Marks. *Review of Educational Research*. 70. 3. 287-322.
- Goldfinch, J. (1994). Further developments in peer assessment of group projects. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 19, 29-35.
- Hendrix, K.G. (2000). Assessment and Skill Development for ESL students in mainstream communication classes requiring oral presentations. *Journal of the Association for Communication Administration*. 29, 196-212.

Shohamy. E. (2001). *Power of tests: A critical perspective on the uses of language tests*: London Pearson ESL.

Topping, K. (1998). Peer Assessment between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, 68, 249-276

US News World Report. Accessed 27 April, 2013.

The Chronicle of Higher Education. Accessed 25 April, 2013.
<http://chronicle.com/blogs/wiredcampus/using-web-video-to-fine-tune-student-performance/27558>

Baruch College. <http://www.baruch.cuny.edu/>. Accessed 30 March, 2013.

City College. <http://www.ccny.cuny.edu/>. Accessed 12 April, 2013.

The City University of New York. <http://www.cuny.edu>. Accessed 12 April, 2013.

The Bernard L. Schwartz Communication Institute. <http://blsci.baruch.cuny.edu/>.
Accessed March 30, 2013

Video Oral Communication Assessment Tool (VOCAT).
<http://www.baruch.cuny.edu/vocat>. Accessed 8 March to 8 May, 2013.

佐藤慎司・熊谷由理 (2012) 『社会参加をめざす日本語教育：理論とその実践』
Princeton Japanese Pedagogy Forum.

佐藤慎司・熊谷由理 (2011) 『社会参加をめざす日本語教育—社会に関わる、つながる、働きかける』 ひつじ書房

佐藤慎司・熊谷由理 (2010) 『アセスメントと日本語教育 - 新しい評価の理論と実践:アセスメントの歴史と最近の動向：社会文化的アプローチの視点を取り入れたアセスメント』 くろしお出版

Appendix A. プロジェクト ルーブリック

<u>Category</u>	<u>DUE DATE:</u>	<u>Points</u>
1. Initial Group Proposal	Wed, 03/13	+10 points
2. First Draft Submission	Wed, 03/20	+10 points
3. Final Draft Submission	Fri, 04/05	+10 points
4. Self Evaluation	Tue, 04/23	+10 points
5. Peer Evaluation (to be filled out by group members)	Tue, 04/25	+10 points
6. Final Video	Wed, 04/16	+50 points
		Total Points ____/100pts

Appendix B 最終作品の評価ルーブリック

Collaborative Video Project Evaluation:

As mentioned in our project guideline, **Evaluation Rubric** for this video project has now been finalized based upon the students' responses derived from class discussions at both City College and Baruch College. Please take a look at the rubric below and keep these elements in mind during your video filming.

(Low: 0~3, Medium: 4~6, High: 7~10)

<u>Category:</u>	<u>Description:</u>	<u>Points:</u>
1. Language	a) Incorporate previously studied grammar/vocabularies as much as possible. b) Use of correct grammar. c) Have proper pronunciation, intonation, and tone.	/10 points

2. Content	a) Theme/Message is introduced and communicated clearly in the video. b) Making the content accessible, engaging, fun, and interesting to the audience. c) Making sure that the video appears interactive and informational to the audience.	/10 points
3. Presentation	a) Having music and images when giving examples. b) Body gestures and facial expression are observed. c) Editing is planned and purposeful, adding visual/auditory impact to the overall content of the video.	/10 points
4. Consideration	a) Script is easy to follow and comprehensible to the audience. b) Have a proper scene transition, picture/sound quality, and pacing. c) No overuse of music and images.	/10 points
5. Collaboration	a) Everyone takes part and contributes in the video planning and production.	/10 points
Total Points:		/50 points

Appendix C ピアエディティングの留意点

a. Clarity of meaning:

Is everything clear for others to understand? Does it make sense?

b. Structural Accuracy:

Please check grammars, conjugations, tense, particles, etc.

c. Vocabulary appropriateness:

Are you using the vocabularies of your current level of Japanese?

If there are any difficult vocabularies that others perhaps do not understand, please change them or try to explain them in the skit.

d. Effectiveness of the organization:

How is the organization of the skit?

Is/are your theme/message(s) clearly laid out, presented and conveyed in the skit?

e. Mechanics:

Does it move naturally? Does it have a good/easy flow for others to follow and watch?

Appendix D ビデオ終了後に実施したアンケート⁹

Spring 2013 CUNY Collaborative Video Project Survey

* Required

Part I. Concerning "Japanese Discovery Channel Collaborative Video Project"

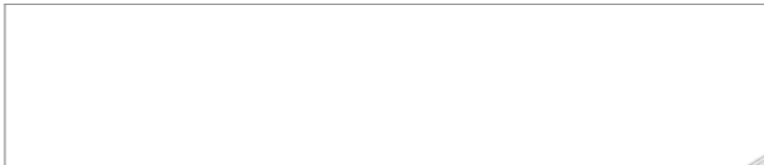
We are currently doing our professional research for investigating about the advanced level Japanese language student's collaborative video project both at the City College of New York and Baruch College.

Anything you share with us through the survey research today will help us find out the way to improve this project for prospective Japanese language students.

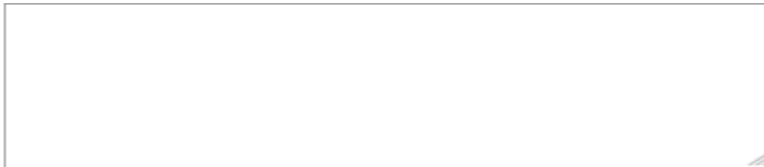
Q1. Please describe what you liked/enjoyed about doing this collaborative video project. *

A rectangular text input box with a thin border and a small gray triangle in the bottom right corner, indicating it is a text area.

Q2. Please describe how this project enhanced your skills in terms of speaking, writing, communicating, collaborating, and/or making a creative work. *

A rectangular text input box with a thin border and a small gray triangle in the bottom right corner, indicating it is a text area.

Q3. Were the instructors' roles appropriate throughout this project? *


A rectangular text input box with a thin border and a small gray triangle in the bottom right corner, indicating it is a text area.

⁹ Yes, No という回答だけでなく、なぜそう思うのかも記入することを予め学生にリクエストした。

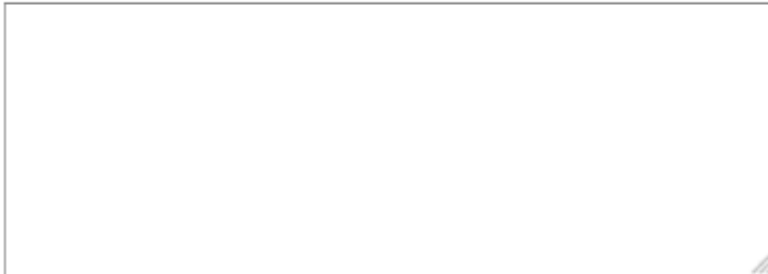
Q4. Did you notice any similarities/differences between students at Baruch College and students at the City College of New York in terms of learning background, presenting styles, and/or interests? What did you learn from seeing such similarities/differences? *

A large, empty rectangular text box with a thin black border. In the bottom right corner, there is a small, faint icon of a triangle with a diagonal line through it.

Q5. Do you have any suggestions for improving this project?

A large, empty rectangular text box with a thin black border. In the bottom right corner, there is a small, faint icon of a triangle with a diagonal line through it.

Q6. Any other overall comments about this project?

A large, empty rectangular text box with a thin black border. In the bottom right corner, there is a small, faint icon of a triangle with a diagonal line through it.

INCORPORATING FACEBOOK IN THE JAPANESE LANGUAGE INSTRUCTION

Sachi Schmidt-Hori
シュミット堀佐知
Furman University
ファーマン大学

I. INTRODUCTION

This paper is based on a small-scale survey of 41 instructors and 65 students of Japanese language as a Foreign Language (JFL) on their practices and perceptions of utilizing Facebook as a platform of student-faculty communication. As the most fundamental step towards communication via Facebook, this survey pays special attention to the behavior of “friending”¹ one’s own current student/instructor on this social networking service within Japanese language courses in American higher education (as well as high schools to a lesser extent). Being the only study investigating the practices and perceptions towards student-instructor Facebook “friendships” exclusively within the context of JFL, the findings may help JFL instructors with reconsider the possibility of actively utilizing Facebook as a communication tool their students.

First launched in 2004, Facebook has become the world’s most popular social networking service and so far one of the only two websites (along with Google) with one billion active users.² According to the website *Socialmedia Today*, almost a half—41.6 percent—of the entire population of the United States is estimated to have a Facebook account as of 2010.³ Due to its enormous popularity, especially among younger generations, colleges and universities have begun to take advantage of Facebook as a free and highly effective marketing, communicative, and instructional device.⁴

It is well known that Facebook was created by a then-Harvard student, Mark Zuckerberg, along with some of his schoolmates. They originally targeted a strictly academic audience, as only those with a .edu email address (i.e. college students, faculty, and staff) were eligible to create an account.⁵ This indicates that “friending” one’s own student or faculty may have been an intended part of the original design of Facebook. Nevertheless, student/faculty Facebook “friendships” are not nearly as popular as those among peers. My personal experiences confirm this tendency. For instance, some of my non-Japanese colleagues have gasped when I told them that all of my current Facebook-using students are on my friend list. My fellow JFL instructor, who refused to become Facebook “friends” with her students, also told me that she would be too scared to “find out who [her] students really are” by accessing their profiles and seeing Facebook

¹ For the majority of Facebook users, one cannot view their background information, photos, or their activities such as “status updates” unless one becomes their Facebook “friend.” To “friend” someone on Facebook, one must send a request and is accepted by the recipient.

² October 4th issue of *The Wall Street Journal*

³ <http://socialmediatoday.com/index.php?q=roywells1/158020/416-us-population-has-facebook-account>

⁴ Lora Helvie-Mason, p. 62.

⁵ Ibid., p. 66.

activities. On the other hand, as more and more university faculty experiment with various ways to communicate with their former and present students, the magnitude of the taboo seems to be diminishing, as supported by some research. In the next sections, I will more closely examine the current trends of Facebooking in American higher education.

II. PREVIOUS SCHOLARSHIP

For the past decade, the use of Facebook in academic settings has become a “hot topic” in many fields including psychology, sociology, communications studies and education, inspiring a series of studies. Just to name a few, the corpus of studies include research on student motivation for using Facebook (Sheldon, 2007), analyses of students’ “wall” activities (Selwyn, 2009), Facebook’s role in establishing a sense of community in language classroom (Blattner & Fiori, 2009; Damron, 2009; Mills, 2011), the effects of instructor’s self-disclosure on student motivation (Mazer, Murphy & Simonds, 2007) and uncertainty reduction (Palmieri, et al., 2012).

In a related area of research, there has been a substantial amount of evidence showing a positive correlation between educational outcome and so-called *instructor immediacy*—verbal and nonverbal cues that create psychological closeness between students and instructors (See McCroskey & Richmond, 1992). *Verbal immediacy* includes such behaviors as calling students by names, asking for students’ feedback about the lessons, using collecting pronouns (e.g., “we” and “our”), and engaging in conversations with students before and after class (Gorham, 1988; Rocca, 2007). *Nonverbal immediacy*, on the other hand, may refer to a wide range of nonlinguistic communications, including eye contact, gestures, touch, and even dress (Thomas-Maddox, 2003). At the same time, Witt & Schrodt (2006) investigated the interplay between the use of instructional technology and teacher immediacy on student motivation, and concluded that, “the optimal learning climate is one in which students perceive the teacher to be close, available, open, and approachable as they supplement classroom lectures and content with multimedia or presentation software, as well as with other technological innovation.”⁶ Based on these findings, I would argue that the students’ online connection with their instructors via Facebook as well as utilizing the site as an extension of classroom have a great potential to elevate student motivation. Because it is known that many students feel more anxiety in a foreign language classroom than any others (e.g. Campbell & Ortiz, 1991), given that careful measures are taken, Facebook may be especially useful in foreign language education.

With that being said, how do students feel about connecting online with their instructors? How do instructors feel about becoming Facebook “friends” with their students? Within the limited amount of available research today, the result is often mixed. To answer the first question, Helvie-Mason (2011) surveyed 73 students at a historically black university and asked them open- and closed-questions in regards to their perceptions on “friending” faculty members. The results were mostly negative, as 69.6% of the students expressed their desire to keep their academic and social lives separate.⁷ On the other hand, according to Sturgeon & Walker, who conducted an extensive study at a mid-size private teaching university in Tennessee, over 90% of the interviewed faculty

⁶ Witt & Schrodt (2006), p. 10.

⁷ Helvie-Mason (2011), 74-75.

agreed that Facebook provided an open line of communication between faculty and students.⁸ This statement can be supported by their “friending” behaviors, since 40 out of the 72 faculty and 64 out of 74 student informants say that they have faculty/students as friends on Facebook.⁹ Furthermore, over 50% of the faculty interviewees expressed their belief that Facebook could give both faculty and students “the opportunity to know each other better, in a more personal way.”¹⁰ Simultaneously, however, nearly 75% of the faculty showed concerns about the chances of blurring the boundaries between faculty and students by becoming Facebook “friends.”¹¹ Nonetheless, based on the qualitative and quantitative data collected from both faculty and student informant groups, the authors concluded that there is a positive—albeit indirect—correlation between faculty use of Facebook and academic performance.¹² The authors add in the final statement of this paper that their findings somewhat conflict with the past research such as Hewitt and Forte (2006), in which Georgia Institute of Technology discovered that one-third of the student population believed that faculty should not be on Facebook.¹³ It is obvious that further investigation is necessary in order to sort out how different variants, such as the instructor’s gender, age, and personality, influence the students’ perception of becoming Facebook “friends” with their faculty.

III. METHOD

While the abovementioned three studies on “friending” did not limit their questions to a particular discipline nor to “friending” when the student is enrolled in the instructor’s class, the present study concerns more limited online relationships. The informants are (former) students and current instructors of JFL, while the questions are concerned with behaviors and perceptions of “friending” between the students and instructors of Japanese during the term of instruction. With these narrowly defined conditions in mind, my hypotheses are as follow:

1. Japanese language instructors have general aversions to “friending” students on Facebook due to their cultural belief that faculty and students must maintain a clear vertical relationship and “friending” on Facebook violates their concept of such clear vertical relationship.
2. Conversely, the students of Japanese do not share the same kind of aversions.
3. For the instructors who have actually become Facebook “friends” with their current students, that experience did not damage their vertical relationships with their students.

To investigate, I recruited 65 current and former learners of JFL and 41 Japanese instructors (one recently retired) who teach Japanese at a high school, a community college, or a four-year university in the United States. Five randomly chosen student

⁸ Sturgeon & Walker (2009), p. 4.

⁹ Ibid., p. 6.

¹⁰ Ibid., p. 4.

¹¹ Ibid., p. 4.

¹² Ibid., p. 11.

¹³ Ibid., p. 12.

informants and three randomly chosen instructor informants received a 20-dollar gift certificate for Amazon.com as a recruiting tool and compensation for their time. The online surveys were conducted via a website surveymonkey.com during December of 2012 for two weeks. Each survey consisted of a brief demographics section, a section exploring Facebook use such as how many hours per week they actively use Facebook, and a section on their own experiences, behaviors, and perceptions about “friending” one’s own current student/instructor with both open-end and multiple-choice questions. As expected, the student group on average far exceeded the faculty group in the amount of time they spent on Facebook. While the most frequent answer for the student group was “4 hours or more (per week)” (26.2%; n=17) followed by “1-2 hours” (23.1%; n=15) and “2-3 hours” (21.5%; n=14), the instructor group’s most frequent answer was “less than 1 hour” (31.7%; n=13), followed by “1-2 hours” (24.4%; n=10). This contrast already shows the gap between the two groups’ general interest in utilizing this social network.

IV. RESULTS

In regards to the informants’ personal experiences, 35.4% of the student group answered they have received a Facebook “friend” request by their instructor during the academic term in which they were enrolled in their JFL class. Out of these individuals, all of them answered that they had immediately accepted the request. In contrast, 87.8% of JFL instructors indicated that they have received a “friend” request by a current student, of which only 44.4% of them accepted immediately. 25% of them postponed until the end of the term, while 13.9% declined the request (16.7% gave no response).

Next, the informants were asked if they have been on the other end of the “friending” behavior. That is to say, to the question “Have you ever sent a ‘friend’ request to any of your current instructors (not limited to JFL)?”, 63.1% answered “no,” and 33.8% said “yes” (3.1% did not give a response). As for the teachers, the great majority—80.5%—indicated that they had never requested a Facebook friendship, whereas only 4.9% said they had solicited a Facebook “friendship” from a current student (14.6% did not respond).

To investigate the informants’ perception of student-teacher Facebook “friendship,” I presented two hypothetical situations to each group and asked for their presumed reactions. The first question for the student group is: “If you find out that one of your classmates (from any class) was sending Facebook friend requests to his/her instructor, how would you feel? Please describe freely,” to which 64.6% (n=42) responded. Among the 42 student informants who described their imagined reactions, 26.2% (n=11) of them felt positively. Examples of their positive reactions include: “I would feel that, if I enjoyed the instructor, that I might want to send a friend request myself,” and “I would not have a negative feeling towards a friend sending a friend request to an instructor. It would be just another great way for a student to interact with an instructor for extra help and advice on a particular topic/subject of the course.” 16.7% (n=7) individuals indicated a negative reaction as in, “I might think the student wanted to be favored by the teacher, since there are other, more ‘appropriate’ or professional means of communication with current instructors,” while 6 people answered, “It depends.” The most numerous answers, however, were, “It does not matter/I don’t think anything of it” (38.1% of answering informants).

Next, I asked the student informants a similar hypothetical question except that they have discovered that their classmate was *receiving* a Facebook request from their common instructor (not limited to JFL faculty). This time, their reaction turned out to be even more positive than the other situation. Out of the 39 informants who responded to this question, 41% (n=16) of them answered positively. An example is: “I think its [sic] a good idea. Facebook is a tool that can be used for many things other than [sic] just basic socializing. Kids spend a ton of time on Facebook, its [sic] a great way for professors to keep in contact with there [sic] students as most students check their facebook [sic] far more frequently then [sic] their email.” Another commented, “They have a great relationship!” and still another stated, “It could mean that sensei is pretty down to earth [sic]. I have never seen one though.” The second most numerous type of answers was negative (n=7). For instance, one student reveals his expectation that “friending” should be initiated by a student, rather than the instructor: “[I would think] ‘Wow, they couldn't wait til [sic] after the class ended?’ Unless it was being used educationally, e.g. for group discussions. Even then it would be surprising for that to be coming from the instructor as those responsibilities are usually left to the individual students.” Another suspects a case of favoritism: “I would feel left out because I didn't get a friend request from the teacher! And depending on the student, I would be curious as to if the teacher is favorizing [sic] the student/ dating the student, etc. haha.” This was followed by answers that can be summarized as “It depends” (n=6) and “It does not matter” (n=5) respectively. In addition, three people indicated they had mixed feelings.

To the JFL instructors, similar open-ended questions were asked. The first is, “If you find out that one of your fellow Japanese language instructors was accepting Facebook friend requests from his/her current students, how would you feel? Please describe freely.” Out of the 41 instructors, only 8 people gave a response. The exhaustive list of the responses is below:

- A. その同僚が職務に関わる内容をポストしていたり、あまりにプライベートなことを書いてないなら特に構わない。
- B. I use FB for non-professional purposes, so I would not expect my colleagues to do otherwise, and therefore, I would think it a little strange.
- C. I don't think it's appropriate.
- D. ◆もし同僚本人が承認したならそれでいいと思うが、自分は学生と FB 友達になるつもりはない◆学生からは、Facebook 友達リクエストより Linkedin Invitation 方が断然多いが、私はどちらにも応じていない◆勤務先の大学では SAKAI Collaboration and Learning Environment を course management tool として使っており、インストラクターの各コースごとに SAKAI のページが設けられているので、教授・講師が学生との相互連絡、教材配布やレポート提出、意見交換などに Facebook 等のソーシャルメディアを使う必要性を感じる同僚はいないと思う
- E. それは個人個人、考えがあると思うので、別になんとも思わない。
- F. クラスの形態にもよるのかもしれないが、適切ではないと感じる。
- G. 大学の規則に反することなので、やめるように言うと思います。
- H. 複雑。自分自身は、日本語教員養成の学生は承認して日本語クラスの学生は保留に置いて、その基準についても迷いがある。私は日本にいるが、イギリスではもっと厳しくして

いると聞いているし、本当はその方がよいとも思っているが、周囲では、facebook を授業でつかうのもよいことで、友達承認をしないのは厳しすぎという雰囲気もある。私は facebook を授業で使うことと友達承認することは別の問題だと考えている。友達承認をしなくてもよいレベルの facebook の活用には興味がある。ただしその場合、データのシェアをどうしていけば著作権の問題にひっかからないのがまだよくわからない。

Interestingly enough, the same group of informants felt much stronger about the situation when the question became being about their hypothetical colleague who *sends* a Facebook invitation to his or her own current students. Unlike the above question for which only eight responded, all but four individuals responded this time, with the most numerous type (i.e. 16) being negative or critical. Examples are:

- I. 学生からの申請は構わないが、教師からするのは気を付けた方がいいと感じます。全ての学生が教師とつながりたいと思っているかわからないですし、教師からの申請だから断りたくても断れないということも多いのではないのでしょうか。
- J. 学生からの申請を承認することには疑問を感じませんが、先生から学生に申請するのは、「学生全員に申請しているのか」「プライベートのアカウントと別に学生向けにアカウントを作っていて、お知らせや授業に関わる内容のみに使用しているのか」など気になります。
- K. 日本語教師として不適切なのではないかなと思うかもしれません。教師と学生の立場を考えると、極力、関係を近づけすぎるのは避けた方がいいかと思います。
- L. 考えられません。私自身は、リクエストを送ってきた学生には友達承認をしますが、自分からは学生には絶対にリクエストしないポリシーです。
- M. すごい&どうして友達になりたいんだろう…と思う。自分はわざわざ学生の Facebook 友達を増やそうとは思わないので。

Nevertheless, 10 people, or 27 % of the answering informants responded, “It depends,” and the same number of people expressed their indifference. Unlike the case of the student group who mostly viewed a teacher’s initiating Facebook “friendship” in a positive light, none of the instructors felt positively towards their imaginary colleague who would “friend” their current students.

Finally, I asked those who have become Facebook “friends” with their JFL students/instructors during the term about the benefits and drawbacks of such relationships within their experience. The first question was phrased as, “Were there any drawbacks due to becoming FB friends with your Japanese class instructor while you were in his/her class? (Choose all that apply).” The second question was identical except the part “drawbacks due to becoming” was replaced with “benefits of becoming.” The following chart illustrates the overwhelmingly positive responses.

Drawbacks (All that apply)	I have never become FB friends with my teacher	25	Benefits (All that apply)	I have never become FB friends with my teacher	25
-------------------------------	---	----	------------------------------	---	----

	Nothing in particular	33		Nothing in particular	4
	I had to limit what I could post.	2		I feel closer to my teacher than before	30
				My teacher seems to feel closer to me than before	24
				It is easier to communicate with my teacher than before.	31
				It is easier to receive various Japan-related information than before	20
				Others	4

Although the number of JFL instructors who became Facebook “friends” with their own students during the term was limited, their experience turned out to be also overwhelmingly positive. The chart below illustrates how the 25 people’s benefits of being Facebook friends with their students collectively far exceeded its drawbacks. ! ! !

Drawbacks (All that apply)	I have never become FB friends with my students	16	Benefits (All that apply)	I have never become FB friends with my students	16
	Nothing in particular	12		Nothing in particular	4
	I had to limit what I could post	4		I feel closer to my students than before	11
	I found out something about my students that I did not wish to learn	4		My students seem to feel closer to me than before	13
	Others	3		My students ask me questions more frequently than before	8
				I can answer my students’ questions more easily than before	9
				I can disseminate various Japan-related information to my students more easily than before	10
				Others	4

V. DISCUSSION

As far as the present study is concerned, it is clear that there is a significant discrepancy between the behaviors and perceptions on student/faculty Facebook “friendship” between the two groups surveyed. First of all, students were far more likely to seek for a Facebook relationship than faculty and when they received a “friend” request, 100% of them accepted immediately. When the faculty members were invited to be on their students’ “friend” list, 13.9% declined the invitation, 25% postponed the acceptance, and only 44% of them accepted the request immediately. This seems to be accord with the first part of my Hypothesis 1 and Hypothesis 2: JFL instructors are prone to greater aversions to Facebook “friendship” than students. Hypothetical scenarios further confirmed this trend.

First, the students were asked to express their reactions in a conjectural situation of learning a classmate’s sending a Facebook request to their instructor. The most common reaction was indifference (38.1%), followed by a positive feeling (26.2%), negative feeling (16.7%), and the comment “It depends” (14.2%). When the sender of the request switched to the instructor, the student informants feel even better about the situation: 41% of them felt positively, while 17.9% of them felt negatively due to the potential favoritism at play (as the informant supposedly did not receive an invitation), rather than feeling negative towards the student/faculty Facebook “friendship” per se. In other words, the same students may have as well felt positively toward the situation if s/he had

also received the request. Compared to the first situation in which 38.1% felt indifferent towards a classmate's pursuit of Facebook "friendship" with their teacher, only 12.8% remained indifferent to a classmate's receiving a "friend" request from their instructor. All in all, it is safe to conclude that JFL students tend to welcome developing online relationships with their instructors.

Why do the student informants relish becoming Facebook friends with their teachers? One possibility is that students tell each other of their pleasant experiences and they already anticipate the benefits of such relationships. Among the 35 students who have instructors on their "friend" lists, only two mentioned a drawback of having to limit what they post on their Timeline, while 31 of them appreciate the ease of communication, 30 of them mention that they feel closer to their teachers thanks to Facebook "friendship," and 24 of them feel that their instructors seem to have increased psychological proximity than before. In addition, 20 of them find Facebook a superior way to receive Japan-related information than other means such as email.

Unfortunately, the student informants' overtly positive insights into the online "friendship" between students and teachers do not mirror the faculty informants' perceptions. When asked about a hypothetical situation in which they witnessed a colleague's receiving a Facebook request from a current student, all but eight people expressed an opinion, of which six were negative. The two non-negative responses were E's indifference and A's "I would not particularly mind it unless the colleague is posting matters related to his/her work or something very personal." D turns this question around and explains how she has no intentions to become Facebook "friends" with her students, how social media is unnecessary for her profession, and how her colleagues would agree with her. Two people, B and F, explicitly mentioned negative feelings ("a little strange" and "not appropriate"), while one person (G) would tell the colleague to stop, because it is against their institution's code of conduct. Finally, H gave a lengthy response including his belief that "it is better to follow more strict regulations (such as ones in the UK). The fact that the vast majority of the informants did not express any opinions may mean that this depends on the colleague's rank, age, gender, nationality, personality, and their friendship.

When the imaginary sender of Facebook "friend" request was shifted to the colleague in question, the informants became significantly more opinionated, of which none were positive and most (39%) were highly critical. All but one (I, who mentioned the risk of potentially pressuring the students) of the negative opinions resulted from the colleague's being "unprofessional" and "deviating." Some, including J, mentioned that it would be OK for a student to send a "friend" request, but not the other way around, and K used the phrase "inappropriate as a *Japanese* instructor [*italics added*]," which may suggest that she believes that student/faculty Facebook "friendship" is a greater taboo for JFL instructors than others. Among the comments that criticize the colleagues for being deviating, some were quite emotional such as *kangaerare masen* (L) and *sugoi* (M), which mean "unthinkable" and "incredible," respectively, as well as *okashii* and *hen*, which could be translated as gently as "strange" or as harshly as "insane." Interestingly, five of the people who criticized the fictional fellow teacher, including I, L and M accepted a friend request sent by their current students. This means that they are not against student-instructor online relationships, as long as it is the student who initiates the

process. In addition, 25.6% expressed indifference, while another 25.6% answered, “It depends.”

Despite the robust discomfort conveyed by the faculty informants about student-faculty Facebook “friendships,” particularly when solicited by the teacher, those 25 people who have developed such relationships generally have positive feelings about them. When asked about the downside, four people answered they “had to limit what they could post.” Two of these four informants as well as additional two informants said they “found out something about their students that they did not wish to learn.” As for the benefits, as the chart illustrates, 25 informants collectively cast 31 votes on the benefits of being Facebook “friends” with their current students, ranging from “My students seem to feel closer to me than before” (N=13), “I feel closer to my students than before” (n=11), “I can answer my students questions more easily than before,” and “My students ask questions more frequently than before.”

Based on these findings, my hypotheses appear to have been mostly confirmed by this survey. As for Hypothesis 1, the JFL instructors’ aversion towards Facebook relationships with current their students was clear, yet it is impossible to state what percentage of the teachers’ reluctance can be accounted for the fact that they are educators of Japanese language and culture. This may be an interesting future research question. Although this study is not statistically sound enough to generalize, within the corpus of the data, Hypotheses 2 on the students’ more lax attitude and 3 about the positive experience of the instructors who are “friends” with their students seem to have been confirmed.

VI. CONCLUSION

As often remarked, teaching is an art form and it involves far more than simply giving instructions to students. For a JFL teacher, she is far more than a walking grammar dictionary or an audio player. As 21st Century Skills Map stipulates, the foreign language instructor’s role is shifting from the unidirectional “presenter/lecturer” to a “facilitator/collaborator” of student learning. One of the effects of this gradual shift means that the communications between teachers and faculty are expected to be bidirectional and transparent. This does not mean that faculty must become the students’ equals, as one instructor informant likened “being Facebook friends” and “being friends.” In Japan, it is extremely common for university students to socialize with their professors (especially advising faculty) outside the classroom, eating and drinking together, which obviously did not destroy the hierarchy relations.

To effectively use Facebook as a communication tool with the students, there are things to keep in mind. Aside from the basic commonsensical ones (such as “Don’t post offensive remarks”), some ideas are:

- 1) Spell out the expectations of Facebook use on the course syllabus, such as “You are welcome to friend me. I will accept from all students. I will not send you a request, but I expect you to “like” the course Facebook page.”*
- 2) Don’t be afraid to show who you are. Having family photos or occasionally making a silly joke does not discredit one’s quality as an educator.*

3) If a student comments on your Timeline or sends you a Facebook message, etc., always respond just like when they email you.

4) Don't use Facebook as a platform for homework, because it is not a primarily educational platform unlike Blackboard, Moodle, etc.. It is significant that the instructor and the students share the online space to communicate as Facebook "friends." Forcing the students to write/post something as an assignment creates a situation the students are writing for the credit, not on their free will.

It goes without saying that Facebook does not substitute for great face-to-face communications nor does it make up for poor teaching. Given this, it can be a highly effective tool to foster and strengthen relationships between the students and instructors, because a great learning environment is one wherein the students can feel trust and psychological closeness to their teachers. I hope this little study is able to assuage some of the unscrupulous images that my instructor informants had on online relationships between students and faculty. Just like an automobile and a credit card, a convenient device like Facebook needs to be handled with care and caution. Once the instructor feels comfortable navigating the water after a few trials and errors, the benefits should far outweigh the downsides, with one of the best benefits being the realization that we are all human.

References

- Blattner, G., Fiori, M. (2009). Facebook in the language classroom: Promises and possibilities. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 6(1).
- Damron, J. (2009). Communicating with Students through Facebook. *The Language Editor*, 4(1), 41-43.
- Helvie-Mason, Lora (2011). Facebook, "Friending," and Faculty-Student Communication. *Teaching Arts and Sciences with the New Social Media: Cutting-edge Technologies in Higher Education*, Vol. 3, 61-87.
- Mills, N. (2011). Situated learning through social networking communities: the development of joint enterprise, mutual engagement, and a shared repertoire. *CALICO Special Volume: Second Language Acquisition Theories, Technologies, and Language Learning* (Eds., S. Theone & B. Smith) 29(2).
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1989) Bipolar Scale. In P. Emmert & L. L. Barker (Eds.), *Measurement of Communication Behavior* (pp. 154-167). New York: Longman.

上級学習者の書き言葉習得の効率化を目指して INTEGRATION OF FORMAL WRITTEN JAPANESE INTO AN ADVANCED LEVEL CURRICULUM

池田雅美

Masami Ikeda

マサチューセッツ工科大学

Massachusetts Institute of Technology

1. はじめに

本稿は、日本語上級クラス¹のカリキュラムに書き言葉の指導を効率的に組み込むことを目指して開発したプロジェクトの実践報告である。上級クラスに進んだ後も、依然として幼稚な印象を与える文章を書き続ける学習者は珍しくない。一因として、文章が口語表現に満ちていることが挙げられるが、これは、書き言葉特有の語彙や表記法の知識が学習者に欠如しているためだと思われる（山本・大西 2003）。授業で扱う内容が複雑で抽象的になるにつれ、文章から口語表現を排除し、内容に見合った文体で表記する必要性は高まる一方である（鈴木・松本 2006）にもかかわらず、カリキュラムの時間的制約や既存の教材不足により、従来の上級カリキュラムで改まった書き言葉の指導が行われることはなかった。

本プロジェクトでは、既に行われている授業活動を削ることなく書き言葉を導入するために、テクノロジーを最大限利用して学習・指導の効率化を図った。オンラインでの課題提出、自動採点、成績記録だけでなく、学習者の弱点分析と教材の改善点解明においても、テクノロジーが果たした役割は非常に大きい。本稿では、教材開発を始めとするプロジェクトの実践概要、学習効果とアンケート結果、そして指導法の利点と改善点についての考察を報告した上で、今後の課題を提示したい。

2. プロジェクトの動機

2-1. 問題の所在：中級終了時から向上しない作文能力

一般的に、中級が終わる頃までには、学習者は基本的な文型や語彙を使って、自分の伝えたい情報を比較的容易に文章にすることができるようになる。しかし、それ以降は文法や語彙の増加に比例して学習者の作文能力が自ずと向上するわけではなく、授業で扱う内容が複雑で抽象的になるにつれ、むしろ伸び悩みが顕著になることが多い。

¹本稿では、マサチューセッツ工科大学（以下 MIT）における日本語教育課程の一年目を初級、二年目を中級、三年目を上級と定義する。MIT は二学期制（各学期 15 週間）で、日本語初級前半から上級前半までは 50 分授業が週 4 回、上級後半では 50 分授業が週 3 回行われる。

例1は、2011年秋学期、上級前半の授業開始時に提出された宿題²である。

例1：MITが有名な理由

（略）有名な研究室がいっぱいあるし、ノーベル賞をもらった教授がたくさんいるからです。研究関係で有名なだけじゃなくて、とっても面白いスタータセンターという建物も旅行する人に人気があります。（略）

「いっぱい」、「じゃなくて」、「とっても」など、話し言葉がそのまま文章にされており、小学生が書いたような幼稚な印象を与えている。次は、同年度春学期に、上級後半の授業が始まった時点での作文である。

例2：親として子供にさせるべきこと

子供が何才かによって全然違いますけど、学校に行ってる子供は、学生としてのいろんな責任がありますから、小さい子みたいに遊ばせちゃいけません。ちゃんと宿題をさせたり、教科書を読ませたりした方がいいし、勉強だけじゃなくて、家の中でも手伝わせなきゃいけないことがいっぱいあります。（略）やっぱり、親になるのはとっても大変でしょうね。

やはり口語表現がそのまま使われている。また、文と文の間に自然な流れもないため、途切れがちな印象の文章が続いている。この二つの作文例からは、上級前半と後半の間の学習者の作文能力に、進歩はほとんど観察されない。

上級クラスではより難しい文法や語彙が導入され、ディスカッションやプレゼンテーションなどの活動を通して、学習者の口頭でのコミュニケーション能力は向上していく。ところが従来のカリキュラムでは、学習者の作文能力にはなかなか上達が見られず、上級レベルとは言い難い子供のような作文を書き続ける学習者が多かったのである。そして、宿題でその都度コメントして適切な書き方を提示しても定着せず、改善が見られることは少なかった。

2-2. 原因究明

中級以降の作文能力の向上を阻む要因として、1) 学習者の知識の欠如、2) カリキュラムの時間的制約、3) 既存の教材不足が考えられる。

2-2-1. 学習者の知識の欠如

筆頭に挙げられるのは、学習者の知識³の欠如であろう。つまり、上級レベルの内容に適した文体や表記法を、学習者が知らないのである。とりわけ話し言葉

²（本稿の作文例全てに適用）文体以外のタイポ等の間違いは、教師により訂正されている。

³ 接続表現、指示表現、主語と述語の呼応、段落や作文全体の構成の仕方なども含まれるが、論旨を絞るため本稿では特記しない。

と書き言葉の使い分け方は、中級以降の文章作成に不可欠な基本的知識であるにもかかわらず、三年目の授業で特に取りあげて指導している教育機関は少ないようだ（山本・大西 2003）。MITにおいても、学習者は初級クラスで「文体を丁寧体か普通体で統一」という決まりを教えられる以外、書き言葉について特に指導されないまま中級、上級へと進んだため、山本・大西（2003）が言うように、「教えられていない事は当然認識できず、認識できないことを運用するのは不可能」だったのである。

2-2-2. カリキュラムの時間的制約

では、なぜ従来のカリキュラムでは、上級の授業で改まった書き言葉が指導されなかったのだろうか。それには、カリキュラムの時間的制約という問題がある。日本語上級レベルの文章作成能力養成には、多くの時間を要する（鈴木・松本 2006）が、MIT の上級コースは、50 分授業が週 3 回または 4 回⁴のみで、口頭でのコミュニケーション主体の授業活動に比重が置かれた総合授業であるため、書き言葉の指導に多くの授業時間を割く余裕がないというのが実情である。通常の授業に加えてライティングのコースも併設できれば理想的だが、今のところそのような予定はない。

2-2-3. 既存の教材不足

また、既存の教材を見てみると、三年目の日本語学習者を対象にした総合的な教科書に含まれる書き言葉の説明や例文、練習問題の量は限られており、教科書に沿った授業を行うだけでは、書き言葉の習得や定着には十分ではない。その一方で、市販されている上級向けの作文・論文指導のための教科書は、作文指導専門の授業のためにデザインされているものが多く、総合授業で併用するのはカリキュラムの時間的に困難であろう。

2-3. 必要性：効率的・体系的な「書き言葉」の指導

学習者が作文の伸び悩みを打破し、上級レベルの作文力に到達するには、何よりもまず、文中から口語表現を排除する必要があると思われた。そのためには学習者が話し言葉と書き言葉の違いを認識し、改まった書き言葉に固有の規則、表現、構文や語彙を習得できるよう指導しなければいけない。また、定着を図るためには、知識の習得だけではなく、十分な反復練習も必要であろう。そして、これらの実現のためには、既存のカリキュラムの内容を削って書き言葉指導の時間を捻出するか、従来にはなかった効率的な指導法を開発するかのいずれかを行わなければならないと思われた。

⁴ MIT の上級前半クラスは週 4 回、上級後半クラスは週 3 回で、授業時間は 50 分間である。

3. 実践概要：「書き言葉」導入プロジェクト

「書き言葉」指導の必要性を痛感しながらも解決の糸口が見つからず、現状維持が続いていた。しかし、2010 年度から行われた教科書の変更⁵に伴いカリキュラムを刷新するのを機に、上級クラスでの読み書きの指導の在り方について、今までのやり方を見直すに至った。

3-1. 効率化：テクノロジーの利用

時間的制約の大きいカリキュラムで、既存の授業活動を削ることなく書き言葉の指導を体系的に組み込むためには、指導の効率化が最大のポイントとなるのではないかと考えた。そこで本プロジェクトでは、授業時間を使わずにできる部分はテクノロジーに頼り、より多くの練習問題を効率よく継続的に与えるという指導法を試みた。

利用したオンライン教育ツール Quia <www.quia.com>には、学習の効率化だけではなく、教師側の教材開発にも大変有益な機能が備わっている。まず、オンライン練習問題の作成はもちろん、オンラインでの課題提出、自動採点、即時のフィードバックも可能である。また、成績は自動的に記録されるだけではなく、学習者別のデータ、平均点、クラスの成績分布、質問ごとの正解率など、様々な角度から見られるため、学習者の弱点解明が非常に容易に行える。さらに、オンラインアンケートの機能は、指導法や教材の改善点を見出だしたり、学習者の要望を知る上で非常に役に立つ。

これらの機能を利用すれば、書き言葉の導入や習得にかかる時間が大幅に短縮され、授業時間は教室でしかできない活動に集中できるのではないかと考えた。

3-2. 教材開発：オンライン練習問題

教材開発は、プロジェクトのパイロットのためのオンライン練習問題の作成を中心に行った。優先させた項目は、話し言葉と書き言葉の違い、書き言葉の表記法の決まり、連用中止形や文末表現のような基本的な文法項目と必要最低限の語彙である。オンライン練習問題は、選択肢から正しい答えを選ぶタイプと、与えられた語句や文章、段落を書き言葉のスタイルで書き直すものを用意した。

選択式の練習問題

このタイプの練習問題には、書き言葉として適当なものを選ぶものや、語彙の意味や用法が理解できているかを確認するものがある。

⁵MIT では、2009 年度まで全ての日本語コースで Japanese: The Spoken Language (JSL) が使われていたが、2010 年度より教科書の入替えが行われた。まず 2010 年度の初級クラスで『げんき vol. 1』、次に 2011 年度の中級クラスで『げんき vol. 2』、そして 2012 年度の上級クラスで『上級へのとびら』を導入し始め、三年間に渡る教科書の入替えが完了した。

[選択式練習問題の例]

書き言葉として適当なものを選びなさい。

1) 今後も厳しい状況が続くだろう。
 多分
 きっと
 恐らく

2) この地方では技術が発達して 、人々の暮らしは貧しい。
 いなくて
 おらず
 いなくて
 いなく

3) 下線に入るものを全て選びなさい(Choose all the answers that work)
 注意が必要であろう。
☐ 最も
☐ 決して
☐ 常に
☐ さらに
☐ 恐らく

話し言葉から書き言葉への書き換えの練習問題

このタイプの練習問題は、与えられた語句、文章、そして段落全体を書き言葉のスタイルで書き直すものである。

[書き換え練習問題の例]

空欄の部分を、書き言葉のスタイルに書き直しなさい。

1) 旅館と違って、民宿は安い。→ 旅館と 、民宿は安い。
 違い

2) 台風が近づいていて、危険だ。→ 台風が 、危険だ。
 近づいており

3) 詳しい説明が必要なんじゃないかもしれませんか。
→ 詳しい説明が 。
 必要なのではないかと

話し言葉で書かれた文を、書き言葉で書き直しなさい。

1) 絶対に忘れないでくださいね。→ 。
 決して忘れないでほしい

2) どうして反対するんですか。→ 。
 なぜ反対するのか

3) 何週間も雨が降ってなくて、野菜が全然育ちません。
→ 。
 何週間も雨が降っておらず、野菜が全く育たない

3-3. 上級クラスでの試み

2012 年の春学期と秋学期に、本プロジェクトのパイロットを MIT の日本語上級クラスで実施した。対象となった学習者は、前者が 13 人、後者が 24 人であった。春学期の実施は予定外のごく試験的なもの⁶だったため、本章では、秋学期の上級前半での実施内容について報告する。

実施に先立ち、オンライン教材を作成し、クラスページ、学習者のアカウント、パスワードを設定した。また、学期開始時に「改まった書き言葉」の習得をコースの目的のひとつとして加え、シラバスにも明記した。

3-3-1. 「書き言葉」の導入・説明

オンライン練習問題に取り組む準備として、授業時間内に 3 回、10 分程度の書き言葉の導入と説明を行った。項目は次のとおりである。

- 1) 話し言葉と書き言葉の使い分け／書き言葉の文体（文中：連用中止形）
- 2) 書き言葉の文体（文末・その他）／表記法の決まり（終助詞・感嘆詞）
- 3) 書き言葉固有の表現や語彙（副詞・疑問詞・指示詞・接続助詞その他）

導入の際に使用したパワーポイントは、クラスのウェブサイトに掲載し、学習者がいつでもアクセスできるようにした。

3-3-2. オンライン練習問題による基礎習得

各項目の導入後、学習者はオンラインの練習問題に取り組み、期日までに解答をオンラインで提出した。提出された解答は自動採点され、即時に学習者へフィードバックが届けられるとともに、成績は自動的にシステムに記録される。オンラインの宿題は合計 9 回で、新しい項目の習得だけでなく、既習項目の復習と反復練習も行えるような問題にした。

3-3-3. 従来の手書きの作文で応用

オンラインの練習問題で習得した書き言葉の基礎知識を、学習者が実際に使えるようにするために、従来の宿題の作文は、書き言葉の文体で手書きで書かせて提出させた。採点及びフィードバックを行ったのは、教師である。

⁶本プロジェクトのパイロットは、MIT での教科書の入れ替え（注 5 参照）が終わった 2012 年秋学期に、上級前半の授業で初めて実施する予定であったが、学生からの要望もあり、それに先立ち 2012 年春学期の上級後半の授業で、一部の練習問題をパイロットとして実施した。

3-3-4. アンケート実施：学習者からの評価

最後の宿題終了後に、書き言葉導入についてのアンケートを実施し、学習者からの意見、感想、要望を得た。この結果の詳細については次章で詳しく報告する。

4. 結果

本章では、書き言葉の導入プロジェクト実施によって生み出された結果を、学習効果とアンケート結果を紹介しながら報告したい。

4-1. 学習効果：導入前と導入後の作文例の比較

本プロジェクトがどのような学習効果をもたらしたか観察するために、書き言葉の導入前と導入後に同じ学習者によって書かれた作文を比較したい。まず、導入前の作文例をもう一度見てみよう。下線部分は口語表現である。

[導入前の作文例] 親として子供にさせるべきこと

子供が何才かによって全然違いますけど、学校に行ってる子供は、学生としてのいろんな責任がありますから、小さい子みたいに遊ばせちゃいけません。ちゃんと宿題をさせたり、教科書を読ませたりした方がいいし、勉強だけじゃなくて、家の中でも手伝わせないきゃいけないことがいっぱいあります。（略）やっばり、親になるのはとっても大変でしょうね。

次は、書き言葉の導入とオンラインの宿題の直後に書かれた、同じ学生による手書きの作文である。田舎と都会を比べて、どんな違いがあるか、どちらに住みたいと思うか、自分の意見を書き言葉のスタイルで書くという課題である。二重下線が引かれているのは書き言葉的表現である。

[導入後の作文例] 都会と田舎の比較

都会と田舎の生活は、やはり基本的に全く違うのではないかな。（略）しかし都会には建物が多いため、様々な問題もある。例えば、自然が少なく、田舎にあるきれいな空気や静かな湖はない。それに、スラムやゲッターのような危険で汚い場所もある。逆に、田舎は都会ほど便利ではないが、自然の環境が多く残されており、健康や安全さを心配せずに生活できる。（略）いずれかを選ばなければならぬ場合、私は恐らく田舎を選ぶであろう。

導入前の作文にあれほど多く見られた口語表現は、導入後の作文では姿を消している。そして、二重下線の施された部分に、書き言葉の導入の成果が現れている。この変化は著しく、口語表現が減るだけでも、全く違う印象の作文になるということが観察された。

4-2. アンケート結果

学習者がこの試みをどう評価したかを把握し、今後の教材開発に役立てるために、書き言葉の宿題が全て終了後に、オンラインのアンケートを実施した。より率直な意見が得られるよう、回答への記名は自由とした。主な回答を報告する。

オンライン練習問題は書き言葉のルールを覚えるのに役に立ったか

67%が「大変役に立った」、25%が「役に立った」と答えている。残りの8%は「どちらでもない」という回答で、「役に立たなかった」「全然役に立たなかった」という回答は皆無であった。

書き言葉の導入に最適だと思う時期

！

上級前半という答えが全体の72%を占めており、中級後半15%、上級後半9%、中級前半4%と続き、初級は前半後半とも、0%であった。

今後増やしてほしい書き言葉の練習問題

「話し言葉から書き言葉への書き換え」が最も要望が多かったが、短いものをより多くという意見と、逆に段落のように長いものの書き換え問題を増やしてほしいという意見があった。また、「書き言葉特有の表現」と「まとめ」の練習問題を求める学習者もいた。

！

この導入法のよかった点

コメント⁷は大きく以下の3つに分けられる。

- オンライン練習問題の多さ

「どんな問題でも、答えれば答えるほど書き言葉のルールが分かるようになりました」

「沢山決まりがあるから、何度も勉強することがよかったです」！

- 即時のフィードバック

「書き言葉の宿題を提出した後すぐに間違いが分かって、勉強になります」

！

- オンライン練習問題と手書き作文の組み合わせ

「ウェブの宿題をやった後、書き言葉を使って色々な面白いトピックについて書かせてもらったのがよかったと思います。書き言葉に慣れ大変勉強になりました。！

⁷ 「 」内は、学習者からのコメント（原文のまま）である。

この導入法によくなかった点

教材の内容に関するコメントはなかったが、テクノロジーに関するコメントがいくつか寄せられた。

- 自動採点の厳しさ

「書き言葉の練習はいいんだけど、Quia の成績の取り方は思った以上に厳しかった。小さい文法の間違いかタイポしかしなかったのに、その答は全て正しくなくなった。でも先生が部分点を下さったのはよかった。」

- 技術上のトラブル

「ウェブのバグがあると、何もできません」

「save するつもりで、submit を押してしまいました」

「コンピュータが急に消えて、それまで書いた答えが全部消えて困った」

5. 考察

5-1. 利点

それまで宿題にいくらコメントしても定着しなかった書き言葉の表記法が、本プロジェクトにより比較的短期間で習得可能になったのは意義深いことである。これは、本プロジェクトを通して、学習者が書き言葉をひとつのまとまりとして捉えられるようになったことに加え、テクノロジーの貢献により学習・指導の効率化が実現したためであろう。

5-1-1. 学習面：効率化と定着促進

類似問題による反復練習と自動採点によるフィードバックの即時性は学習者の書き言葉習得を助け、定着を大いに促進させた。また、練習問題で基礎を習得した直後に、作文宿題で書き言葉を使って応用させるという組み合わせも大変効果的であった。

アンケートの回答にもあったように、練習問題を宿題にすることで、学生の学習意欲が高まり、効果が上がるという。これには次のような背景がある。学習者への負担が大きいのではないかという懸念から、2012 年春学期の 1 回目の実施では、練習問題の解答提出は義務付けなかった。ところが練習問題に取り組んだ学習者が非常に少ないことが判明⁸したため、次の問題からは宿題として与えたところ、全員が期日に提出し、分からない部分も積極的に質問するようになった。作った教材を最大限に利用し、最大の学習効果を生み出すには、オンラインに載

⁸Quia の練習問題は、学習者が取り組んだ時間の記録が、その都度教師に届くシステムになっている。

せるだけではなく、宿題として提出させる方が遥かに効果的だということを、実感した一例である。

5-1-2. 指導面：効率化と指導のヒント！

指導面では、成績記録システムが学習者の弱点を解明し、教材の改善点を分析する上で非常に役立った。例えば、正解が少なかった問題は、再度説明したり類似問題を与えたりする必要がある場合と、導入法や内容、出題形式を見直す必要のある場合があった。また、アンケート結果からは学習者の要望など、指導のためのヒントが多く得られた。つまり、従来のやり方では得られなかった貴重な情報を、テクノロジー利用によって容易に得ることができたと言える。

5-2. 問題点

5-2-1. 技術上のトラブル

使用するウェブサイト上に技術上のトラブルが発生した場合、問題は教師のコントロール外となり、ウェブサイトの管理者により解決されるまで、学習者は課題に取り組めなくなる可能性がある。これは筆者の経験上、テクノロジーを利用したプロジェクトに共通した問題であり、ウェブ管理者から迅速なサポートサービスが得られない場合には、プロジェクトの予定が滞ったり、内容を変更せざるを得ない例もある。本プロジェクトでは、一度目の実施の際、技術上の問題に関する学習者からの問い合わせが多かったため、二度目の実施ではトラブル回避のために、課題提出と採点法の設定を変更した。

5-2-2. テクノロジーの限界

テクノロジーは、効率化を図る上で大変有益である一方、限界もある。まず、オンラインで行える練習問題は、種類が限られている。また、自動採点は、正解か否かの設定しかないため、選択式のメカニカルなものなら問題ないが、答えが複雑なものや長いものの場合、間違いの程度に応じて点数を調整することができないという問題があった。たとえば話し言葉を書き言葉に書き換える練習問題では、漢字をひらがなで書いたものや、タイポのような部分的間違いも、すべて自動的にゼロになってしまい、結局教師が答えをひとつずつ見て部分点を判断しなければならない結果となった。

この問題に対応するためには、出題の仕方に工夫が必要であろう。メカニカルなものの方が、採点上の問題が少なく済むが、見て認識できるのと実際に自分で書けることは違うため、答えを選ぶ練習だけでは不十分である。また、アンケートでも、多くの学習者が「書き換える練習」は多ければ多い程いいと答えていることから判断して、このタイプの練習は書き言葉の習得のためには不可欠であろう。その点を考慮して、オンラインでの書き換え練習問題は、それほど複雑

にせず、その代わり数を多くして、基礎を習得した後で従来の作文宿題で応用するか、或は複雑な文の書き換えは、他の形で行う等の工夫を検討すべきである。

5-3. 1 回目の実施における反省点

一回目のごく試験的な試みでは、様々な反省点が残った。まず、一度に導入する項目が多過ぎて、学習者はやや圧倒されていたようである。また「説明しなくても分かるだろう」という教師側の思い込み⁹は禁物だということを、学習者の間違いを見てから認識したことも多かった。そして、項目別だと簡単すぎるだろうと、最初から複数の項目を混ぜた練習問題を出題したが、項目別に練習し、徐々に積み上げて行った方が定着が早いということが分かった。一回目の実施におけるこれらの反省点は、指導法や教材を見直し改善する上で大変有益で、それを基に二回目の実施では書き言葉をより細かく段階的に導入するに至った。

6. 今後の課題

以上、従来の上級日本語のカリキュラムに「改まった書き言葉」の指導を組み込むべく開発してきたプロジェクトの報告をした。テクノロジーの長所を駆使した効率的な指導法により、学習者の書く作文からは口語表現が排除され、大きな向上が見られた。しかし、これはあくまでも上級レベルの作文能力養成の第一歩に過ぎない。真の上級レベルに達するには、批判的思考・抽象的概念を論理的に文章で表現する訓練の積み重ねが必要であろう。

上級ではより抽象的で批判的な思考力を伴う言語表現力が必要になるが、口頭のコミュニケーション力だけでなく、作文能力も上級にふさわしいものになるよう、今後も指導していきたい。また、書き言葉を授業から独立させるのではなく、できるだけ授業活動との関連性を持たせる工夫も続けていきたい。例えば、授業中のディスカッショントピックについての意見や、読み物の要約や感想を書かせることにより、より確実な作文能力が養成されるだろう。

また、中級から上級への円滑な移行を目指し、中級レベルから単文だけではなく、まとまった文章を書く作業に慣れておくことも必要だろう。そして話し言葉と書き言葉の違いを日頃の授業で意識させる習慣をつけておけば、上級になった時の学習者の戸惑いも軽減し、書き言葉の指導もより効果的になるだろう。

以上の点を今後の課題とし、本プロジェクトの報告を終えたい。

⁹ 終助詞よ・ね、は書き言葉では使わないが、疑問の「か」は残さなくてはいけない、などの決まりは、口頭で軽く触れただけだったが、それでは不十分であった。!

参考文献

- アカデミック・ジャパニーズ研究会（編）(2002)『大学・大学院留学生の日本語（4）論文作成編』アルク
- 石黒圭・筒井千絵(2009)『留学生のための ここが大切 文章表現のルール』スリーエーネットワーク
- 江口茂・ナズキアン富美子・入戸野みはる・岡本桂子・朴智淑(2011)『飛躍』Routledge
- 岡まゆみ監修(2009)『上級へのとびら』くろしお出版
- 鎌田修・梶本総子・富山佳子・宮谷敦美・山本真知子(1998)『中級から上級への日本語』ジャパントाइムズ
- 木村かおり(2009)「書く能力を評価する-評価プロセスの見える評価を目指して-」『日本語教育実践研究フォーラム報告』1-9
- 近藤安月子・丸山千歌(2008)『日本への招待』第二版 東京大学出版会
- 佐々木瑞枝・細井和代・藤尾喜代子(2006)『日本語ライティング』ジャパントाइムズ
- 鈴木秀明・松本順子(2006)「論文作成支援活動における日本語教師の役割を考える」WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』1-10
- 友松悦子(2008)『小論文への12のステップ』スリーエーネットワーク
- 二通信子・佐藤不二子(2003)『論理的な文章の書き方』スリーエーネットワーク
- 浜田麻里・平尾得子・由井紀久子(1997)『論文ワークブック』くろしお出版
- 坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子(2011, 初版1999)『げんきI・II』第二版 ジャパントाइムズ
- 三浦昭・マグロイン花岡直美(2008)『中級の日本語』改訂版 ジャパントाइムズ
- 山本雅子・大西五郎(2003)「話し言葉と書き言葉の相互関係-日本語教育のために-」『言語と文化』8: 73-90

HYPOTHESIS FROM JAPANESE LANGUAGE MAINTAINED FOR NEARLY A CENTURY

Masumi Kai
甲斐ますみ
University of Guam
グアム大学

1. Introduction

Numerous research studies have been done on error analysis and acquisition order of grammatical items by L2 Japanese learners. However, Japanese language maintenance and attrition after learners have stopped receiving language training or have lost daily contact with Japanese are not discussed much so far. In this paper, we will analyze Japanese spoken in old Japanese colonies and see how much people retained Japanese after 1945 and if there is any language attrition in their Japanese. We also discuss if there are grammatical items that are easier to acquire or more easily affected by attrition than others. Our study should provide important data for conjecture on language maintenance and language attrition for L2 Japanese learners, too.

2. Methodology and Subjects Information

In this paper, we analyze the natural conversational data obtained from people in old Japanese colonies, mainly from Taiwan. We also use data from the Micronesian Islands. The number of subjects is 17 Taiwanese¹ (12 males and 5 females), 5 Palauns (2 males, 3 females), 5 Yapese (2 male, 3 female), and 2 Korean native speakers who immigrated to Guam (1 male, 1 female). The total number is 29. Their ages varied from 67 to 90 at the time of data collection and they are currently 78 to 94 years old.

The data was garnered thru interviews from 1995 to 2010. Interviews ranged from 10 minutes to 2 hours depending on the subjects' conditions. We extracted a maximum of 30 minutes of data for analysis. Transcriptions are made based on Du Bois et al (1992, 1993). The utterances are divided by 'Intonation unit' (IU) proposed by Chafe (1987, 1994) and Du Bois et. al (1992). According to Chafe (1987, 1994), an IU is a speech unit that has an association with a coherent intonation contour. The criteria of delimitation of an IU are (1) pause, (2) final syllable lengthening or slow speech rate at the end of an IU, (3) fast speech rate at the beginning of the next IU, and (4) pitch reset.

The subjects' backgrounds are briefly illustrated below.

Table 1: Subjects' background

Taiwan				Yap			
ID	Sex	Education	Years of Education	ID	Sex	Education	Years of Education
1	F	girl's high school	more than 8	18	M	kogakko supplemental course	5
2	M	medical school	more than 8	19	F	kogakko supplemental course	5
3	M	army boy flight academy	more than 8	20	F	kogakko supplemental course	5
4	M	army boy flight academy	more than 8	21	F	kogakko supplemental course	5

¹ Taiwanese include Min-nan and Hakka people in this paper. They are majority group. In addition to them, there are also Chinese who came to Taiwan after 1945 and indigenous people in Taiwan.

5	M	middle school	more than 8	22	M	<i>kogakko</i>	3
6	M	college	more than 8	Palau			
7	M	<i>kogakko</i> advanced course	8	ID	Sex	Education	Years of Education
8	M	<i>kogakko</i> advanced course	8	23	F	<i>kogakko</i> supplemental course	5
9	M	<i>kogakko</i> advanced course	8	24	F	<i>kogakko</i> supplemental course	5
10	M	<i>kogakko</i> advanced course	8	25	F	<i>kogakko</i> supplemental course	5
11	F	<i>kogakko</i> advanced course	8	26	M	<i>kogakko</i>	3
12	F	<i>kogakko</i>	6	27	M	<i>kogakko</i>	3
13	F	<i>kogakko</i>	6	Korean Speaker in Guam			
14	F	<i>kogakko</i>	6	ID	Sex	Education	Years of Education
15	M	<i>kogakko</i>	6	28	M	middle school	8
16	M	<i>kogakko</i>	6	29	F	middle school	7
17	M	<i>kokumin-gakko</i>	6				

3. Previous Studies

There are not many studies that analyze the characteristics of Japanese used by Taiwanese, however, there are several studies on the Japanese used by Taiwan indigenous people² who also learned Japanese in school before 1945 (Nakano 1998, Kan 2000, 2005, 2011, Sanada & Kan 2008, etc.). Nakano states that the Japanese of Taiwan indigenous people is retained after going through a simplification of grammatical categories, and Kan claims that simplification of the language structure has taken place. These arguments are made based on some characteristics of their subjects' Japanese as follows:

- lexical errors (transfer from a mother language, semantic extension, new coinage)
- overuse of *dekiru* (able to) instead of producing a potential form of verb
- not much use of passive and causative
- many non-past forms
- limited variety of sentence final particles and moods
- mixture of plain form and polite form

There are also several studies observing Japanese used in the Micronesian Islands (Shibuya 1995a,b, 1997, 1999, Yui 1998, 2000, Miyawaki 1995, Matsumoto 2001a,b, etc.). Yui (2000:136) states that there were many bilinguals of Japanese and the indigenous languages on the Micronesian Islands before 1945. Matsumoto (2001a:87) claims that most elderly Palauans were Palauan-Japanese bilinguals, but their competence in Japanese has diminished rapidly after 1945³.

As seen in these arguments, previous studies presuppose that people in old Japanese colonies had a high level of competence in Japanese before 1945 or that they were bilinguals before, but their language ability has been lessened through attrition. But note that such claims are not accompanied by empirical or historical data in their articles.

4. Critical Period

² There are 9 indigenous groups. They have own languages. Indigenous children entered different school from Taiwanese children. Different ethnic groups could not communicate with each other before the Japanese occupation.

³ The term 'bilingual' is, in a narrow definition, often reserved for those with native or native-like proficiency in two languages. In its broadest definition, the bilingual is anyone who uses two languages. Matsumoto (2000) and Yui (2000) do not clarify in which sense they used this term.

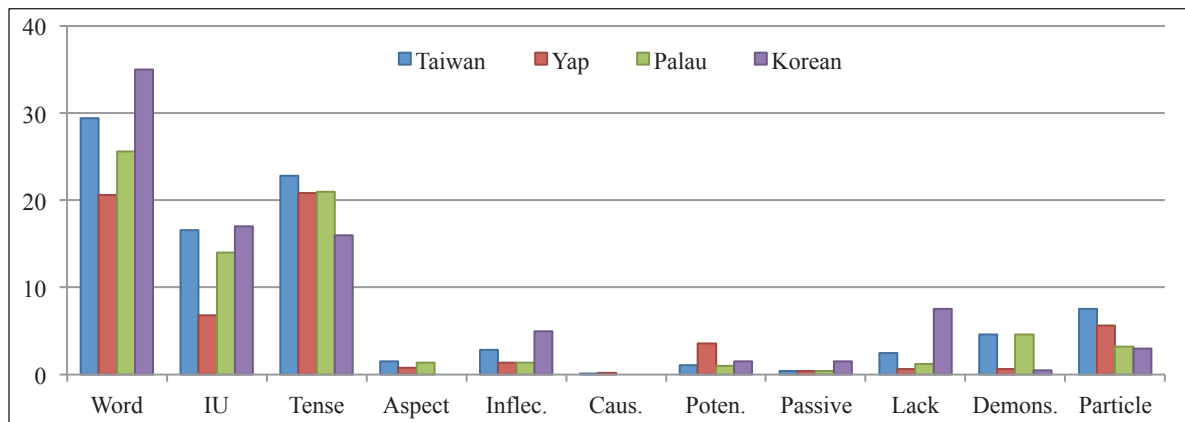
Lenneberg (1967/1984) suggests that there are maturational constraints on the time when people can acquire a language. This is called the "critical period hypothesis". The period is considered to be before puberty when the lateralization of the brain occurs. This theory has often been extended for second-language acquisition. For example, Long (1990) advocates that native-like morphology and syntax is possible only for those who start learning before age 15. Children in old Japanese colonies started to learn Japanese in primary school from the age of 6 or 7⁴. This is before puberty. So we may conjecture that they could acquire Japanese in the same manner as native Japanese speakers.

In the following sections, we first examine if our subjects' Japanese is the same as native Japanese speakers'. If it is different, we should find deviations in their Japanese. If there are deviations, the next questions will be if it is caused by language attrition.

5. Overall Results

There are deviations in Japanese spoken by our subjects. Deviations include errors and variations. Errors were seen in word choice and grammatical categories. Variations are not grammatical errors but rather unnatural usage of words and unnatural expressions for native Japanese speakers. There are 11 types of deviations: 1) word, 2) unnatural or incomprehensible IU, 3) tense, 4) aspect, 5) verb and adjective inflection, 6) causative, 7) potential expression, 8) passive, 9) lack of morpheme, 10) demonstrative, 11) particle. Graph 1 indicates the mean frequency of deviations by area.

Graph 1: Comparison of mean frequency of deviations by area



If a subject does not speak much, the number of deviations would naturally become fewer. So we cannot simply look at the numbers of deviations; however we can still see some tendencies from this graph. The most frequently occurring deviations are word, tense, and unnatural/incomprehensible IU in order.

The word deviation is a usage of an inappropriate word for the sentence. One example of such is a usage of *aru* ((inanimate) exist) instead of *iru* ((animate) exist). Another example is *sabetsu* (discrimination), by which the subject meant 'difference', and the like. Unnatural or incomprehensible IU is not just one inappropriate use of a word, but a whole

⁴ Elementary education was not obligatory, however, children who turned 6 years old by March 31 could enter primary school.

sentence that is unnatural or incomprehensible for native Japanese speakers. Such examples are:

(1) *atama no ookii yatsu ga iru* (there is a person with a big head) meaning ‘there is a smart person’.

(2) *aiueo no junjo ga chigau* (the order of *aiueo* is different) meaning ‘the grammar (of Japanese) is different (from Taiwanese)’.

Most tense errors were the case where subjects used the present tense in talking about past events.

In contrast, not many aspect errors were found in the data. Japanese verbs and adjectives inflect, and every sentence requires particles, but there were not many errors in these categories. There also were few deviations in causative, potential, and passive forms.

The result shows that even people who have learned Japanese since childhood show some deviations in their Japanese; however the number of deviations varies with each category.

6. Language Maintenance and Language Attrition

There can be two explanations for deviations. One claim is that their language was affected by language attrition. The other is that deviations reflect items that the learner did not acquire well. Previous studies see the deviations produced by people in old Japanese colonies as a result of language attrition.

Bahrck (1984) investigated second language attrition by Spanish language learners after 1 to 50 years had passed since they received training. He found that the process of forgetting does not continue indefinitely. Although their portion of knowledge acquired in Spanish classes is lost 5-6 years after training, the remainder did not continue to drop for at least 25 years, and much of the content survived for more than 50 years. Neisser (1984) states that information that is tied into an extensive and redundant cognitive structure is sharply resistant to forgetting: critical threshold is reached.

There are interesting samples in our data, which support Bahrck and Neisser’s claim. The first case is from subject # 1. Her data was obtained in 1995 when she was 67 years old. I visited her again in 2009, when she was 81 years old. As Table 2 shows, there are not many deviations in the 2009 data, either. The deviations in words and unnatural IU are the types that sounded a little unnatural for a native Japanese speaker, but they are not ungrammatical or incomprehensible. One instance of such is *o-hone* instead of *o-kotsu* (ash).

Table 2: Comparison of numbers of deviation in 1995 and 2009 from subject #1

Year of Interview	Age at Interview	Deviations (Errors and Variations)										
		Word	IU	Tense	Aspect	Inflection	Causative	Potential	Passive	Lack of morpheme	Demonstrative	Particle
1995	67	10		1						1		3
2009	81	13	4									1

This data shows that the subject #1 retains her Japanese language ability for about a century since 1945 without being affected by language attrition. Bahrck and Neisser claim that the more years of language the learners takes in school and the better they

learn it (as indexed by grades) the more they will retain later on. This subject received education up to female high school.

Another sample is from subject #2. He was a fluent Japanese speaker when I first met him in 1993. When his Japanese data was recorded in 2004, he had dementia. In spite of that there are not many deviations as shown in Table 3 below.

Table 3: Number of deviations found in Subject #2's Japanese

Age at Interview	Deviations (Errors and Variations)										
	Word	IU	Tense	Aspect	Inflection	Causative	Potential	Passive	Lack of morpheme	Demonstrative	Particle
80	14	12			1				1		

One difference caused by aging is speed of utterances. The number of IU per minute has decreased. This happened to subject #1 also. Another thing is, since subject #2 aged, sometimes his utterance was not logically clear. This was reflected in a number of unnatural or incomprehensive IU. However, his grammatical competence does not show attrition. Subject #2 had also received higher education up to medical school.

Subjects #1 and #2 do not show overt grammatical errors and language attrition. They both took more years of Japanese education in school and they learned Japanese well as indicated by the fact that they passed a test to enter upper school. As Bahrck & Neisser's claim, our data also exemplifies that the better we learn a language, the less we lose it.

7. Usage of Words

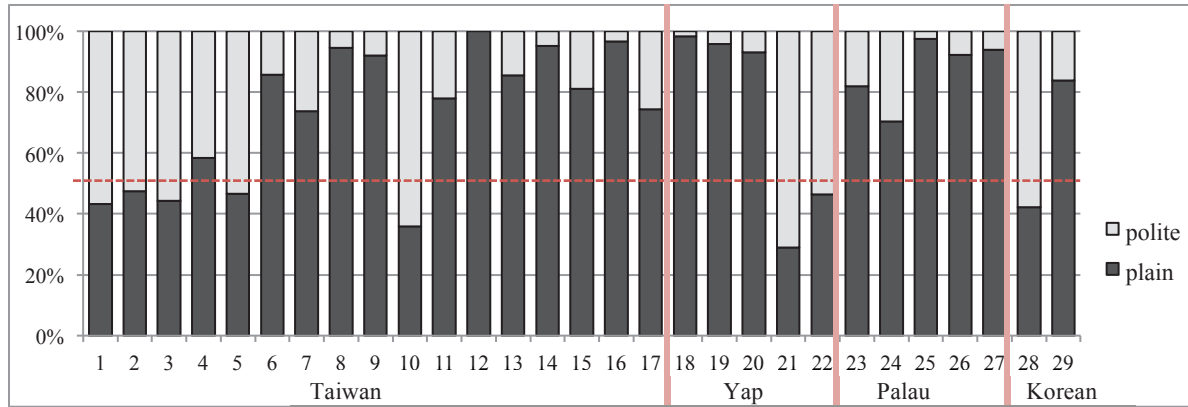
Olshtain (1986: 197-198) claims that the last learned forms that have not yet been fully mastered, are early candidates for attrition. Forms and functions not fully acquired by the onset of attrition will be attrited first. Subjects who received a longer period of education in Japanese did not have many deviations and maintained Japanese well. Subjects who received education only up to *kogakko* and lost contact with Japanese after 1945 showed more deviations. We claim that deviations reflect items that the subject did not fully acquire at the time of onset of losing daily contact with Japanese. The items which were not acquired well became a candidate for attrition. Then, is there an item which is more vulnerable to language attrition than others?

Berko-Gleason (1982) claims that the traditional linguistic subsystem (phonology, morphology, syntax, and vocabulary) may suffer a different loss in attrition, since they are learned separately. Schmid & De Bot (2006) quotes that lexical items are borrowed more easily than functional or grammatical ones, therefore language attrition will first manifest itself on the level of the lexicon. The area in which the lexicon may be affected in language attrition is that of specificity of meaning: what has been called "(semantic) extension", "semantic transfer", or "loanshift". The most frequently occurring deviation in our data is also word usage. Deviation of word usage can be the result of language attrition, although subjects who have fewer grammatical errors have fewer word deviations. The average number of word deviations by area is between 20- 35 as indicated in Graph 1. The number of word deviations by subject #1 and #2 are both lower than this.

8. Predicate Forms

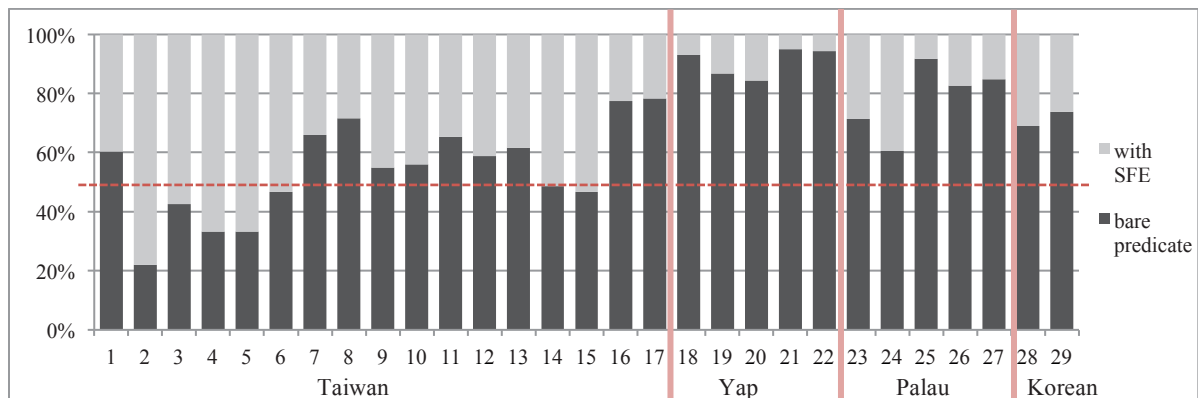
It is not deviations, but there is a noticeable characteristic in our subjects' Japanese. Previous studies mentioned this (Nakano 1998, Kan 2000, 2005, 2011, etc.), but there are mixtures of polite form and plain form in our subjects' Japanese too.

Graph 2: Predicate Type (Polite form vs. Plain form)



As graph 2 shows, 12/17 subjects in Taiwan, 3/5 subjects in Palau, 5/5 subjects in Yap, 1/2 subjects in Korean speakers used plain form more than 50%. However, it is well known that Japanese native speakers also mix the polite form and plain form in conversations and in writings (Mio 1942, Kindaichi 1982, Maynard 1991, 1992, Mimaki 1993, Noda 1998). And also, since the subjects are all older than the interviewer, it is acceptable to use plain forms even in the first-time meeting context, which is rather a formal situation. Usage of plain form itself is not an issue. The unique characteristic of their Japanese is a usage of plain form without any sentence final elements (SFE), namely bare predicates. SFE in this paper includes final particles, conjunctive particles, and modalities.

Graph 3: Plain Form IU with or without SFE



According to the National Institute for Japanese Language and Linguistics (1980:49-60), Japanese native speakers hardly use an assertive sentence ending with *desu* or *masu*. Mizutani (1985:62) claims that most Japanese sentences are accompanied with conjunctive particles like *kedo*, *keredomo*, *kedomo*, *kara*, *te*. Maynard (1993) states that

Japanese native speakers often use final particles in conversation and a bare predicate without final particles are hardly used.

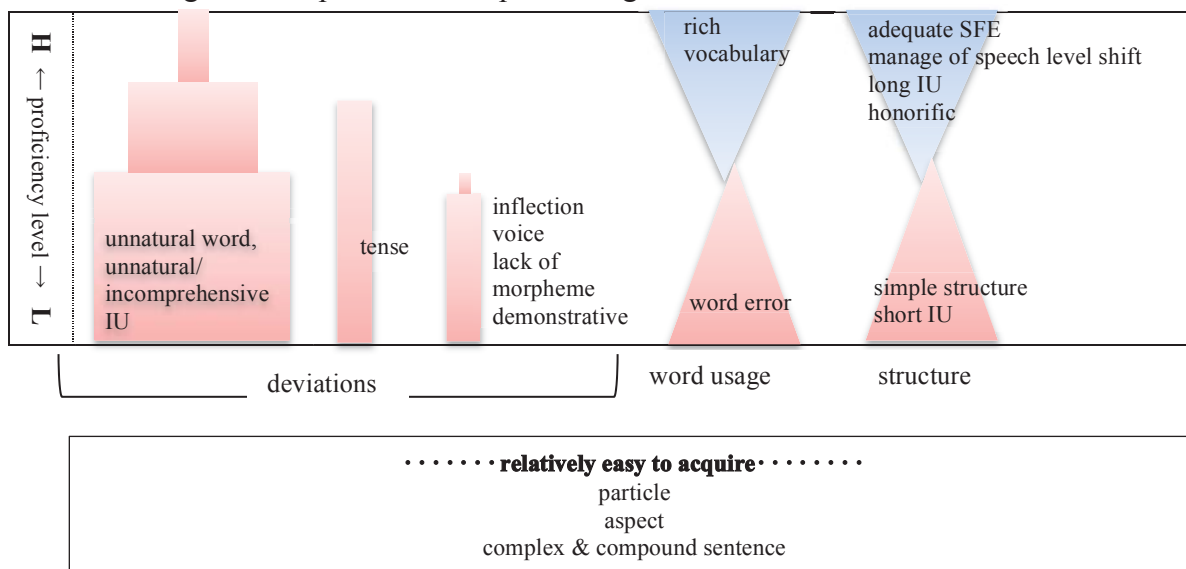
Graph 3 shows that overall subjects in the Micronesia islands used bare predicates more often than Taiwanese. All the subjects in Yap and 3 subjects in Palau used bare predicates more than 80% of the time. The difference between Taiwan and the Micronesia islands is the length of education. *Kogakko* in Taiwan and Korea had a 6 year education. There were higher educational institutes up to the university level. On the other hand, *kogakko* in the Micronesia islands was for 3 years, and some could proceed it with 2 years of supplemental courses. Most Micronesia island children did not have enough chances to acquire usage of a variety of SFE from school education. Taiwanese (Min-nan language) has final particles like 吧 (ba) or 啊 (a), but indigenous languages in the Micronesia islands do not. These factors can be the reason why subjects in Yap and Palau used more bare predicates.

9. Development Stages of Japanese Acquisition

The Japanese language proficiency level is diverse depending on subjects, and it was based on length of education and contact with Japanese after graduating from school. Overall the grammatical errors such as aspect, particle, and voice are not often found. The noticeable difference in proficiency level was embodied mainly in: 1) usage of correct word, 2) natural expression, 3) appropriate tense form, and 4) predicate form with correct and variety of SFE.

From our data, we shall illustrate a brief diagram indicating the development stages of Japanese acquisition.

Table 4: Diagram of Japanese development stages



Subjects who graduated only from *kogakko* can speak Japanese continuously, however, many such subjects produce incomprehensible IUs and there are simple sentence structures and short IU. Subjects who received a longer education utilized a variety of

vocabulary, SFE, longer IU, and honorific forms. Subjects who learned better have not suffered from language attrition.

10. Summary

Our subjects learned Japanese in school when they were 6-7 years old. The shortest period of their education is 3 years and the longest is more than 8 years. They learned Japanese extensively. Their Japanese do not contain annoyingly noticeable mistakes in grammatical categories like aspect, inflection, voice (causative, passive, potential expressions), demonstrative, and particle. All subjects produced not only a simple sentence but also compound and complex sentences. This suggests that these grammatical categories can be learned well and are relatively easy to acquire. On the other hand, there are deviations in word usage and unnatural/incomprehensive IU in all subjects' Japanese more or less. Errors in using correct past tense are also common, except in those supreme level speakers who received a higher education like subjects #1 to #4. Subjects who learned Japanese only up to *kogakko* used more bare predicates. Subjects who learned Japanese for more than 8 years utilized not only the polite forms but also honorific forms. Their IU is longer, too.

The result from our data indicates that even if people started learning Japanese before puberty, 3 to 6 years of education was not sufficient to acquire Japanese at the same level as natives. However, those who received a Japanese education for many years could acquire a high proficiency level of Japanese and also retained the language without being affected by language attrition for about a century. The deviations reflect how solidly subjects learned Japanese before the onset of loss of daily language contact.

11. References

- Bahrack, P. Harry (1984). Fifty years of second language attrition: Implications for programming research. *Modern Language Journal*, 68, 105-111.
- Berko-Gleason, Jean (1982). Insights from child language acquisition for second language loss, In R. D. Lambert & B. F. Freed (Eds.), *The loss of language skills* (pp.13-23). Rowley, London, Tokyo: Newbury House.
- Chafe, Wallace L. (1994). *Discourse, consciousness, and time: The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. Chicago: University of Chicago Press.
- Chafe, Wallace L. (1987). Cognitive constraints on information flow. In R. Tomlin (Ed.), *Coherence and grounding in discourse* (pp.21-51). Amsterdam: John Benjamins
- Du Bois, John, Schuetze-Coburn, Stephan, Cumming, Susanna, & Paolino, Danae (1993). Outline of discourse transcription. In J. A. Edwards and M. D. Lampert (Eds.), *Talking data* (pp.45-90). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Du Bois, John, Cumming, Susanna, Schvetze-Coburn, Stephan, & Paolino, Danae (1992). *Discourse transcription: Santa Barbara Papers in Linguistics. vol. 4*. Santa Barbara Department of Linguistics, University of California, Santa Barbara.
- Du Bois, Jon and Bucholtz, Mary (n.d.). *Transcription in action*. Retrieved from <http://www.linguistics.ucsb.edu/projects/transcription/representing>
- Kai, Masumi (2012). Elderly Palauans' Japanese competence: Observations from their predicate forms. *Language and Linguistics in Oceania*, 4, 59-90.
- Kai, Masumi (2011). The Japanese language spoken by elderly Yap people: Oral

- proficiency and grammatical aspects. *Language and Linguistics in Oceania*, 3, 23-39.
- Kai, Masumi (2008). Analysis of Japanese spoken by elderly Taiwanese: Word Usages, Particle Usages, and Predicate Forms. *Questioning linguistics* (pp.242-257). UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Kai, Masumi (1996). Taiwanjin ronensho no Nihongo: Karera no gengo seikatsu kara. *Gengo tankyu no ryoiki* (pp.105-116). Tokyo: Daigaku shorin.
- Kan, Getsu-shin (2011). *Taiwan ni watatta Nihongo no genzai*. Toyo: Meiji-shoin.
- Kan, Getsu-shin (2005). Kyotsugo toshite ikiru Taiwan Nihongo no sugata, *Kokubungaku Kaishaku to Kansho*, 70(1), 197-210.
- Kan, Getsu-shin (2000). Taiwan no Nihongo, *Kokubungaku Kaishaku to Kansho*, 65(7), 113-121.
- Kindaichi, Haruhiko (1982). *Nihongo seminaa, vol. 1*. Tokyo: Chikuma-shobo.
- Lenneberg, Eric. H. (1984). *Biological foundations of language*. Florida: Robert E. Krieger Publishing Co. (Original work published 1967 by Wiley).
- Long, Michael H. (1990). Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 151-285.
- Matsumoto, Kazuko (2001a). Multilingualism in Palau: Language Contact with Japanese and English. In Thomas E. McAuley (Ed), *Language change in East Asia* (pp.87-142). Richmond, Surrey: Curzon.
- Matsumoto, Kazuko (2001b). *Language contact and change in Micronesia: Evidence from the multilingual Republic of Palau*. PhD dissertation. University of Essex.
- Maynard, Senko (1993). *Kaiwa bunseki*. Tokyo: Kuroshio.
- Maynard, Senko (1992). Toward the pedagogy of style: Choosing between abrupt and formal verb forms in Japanese, *Sekai no Nihongo Kyoiku*, 2, 27-43.
- Maynard, Senko (1991). Buntai no imi: da-tai to desu/masu-tai no konyoo ni tsuite, *Gekkan Gengo*, 20(2), 75-80.
- Mimaki, Yooko (1993). Danwa no tenkai hyoshiki toshite no taiguu level shift, *Oosaka Kyooiku Daigaku Kiyoo Dai I Bumon*, 42(1), 39-51.
- Mio, Isago (1942). *Hanashi kotoba no bunpoo*. Tokyo: Kuroshio (Original work published 1942).
- Miyawaki, Hiroyuki (1995). Kyu-Nanyoo-guntoo ni okeru Nihon-ka kyooiku no koozoo to jittai oyobi zanzon-keитай, *Jinbun Shakai Kagaku Ronso*, 4, 53-105.
- Mizutani, Nobuko (1985). *Nichi-Ei hikaku Hanshi kotoba no bunpo*. Tokyo: Kuroshio.
- Nakano, Hiroya (1998). Ichi Taiwan genjumin sonraku-nai ni zanzon suru Nihongo-Sedai goto no Nihongo noryoku no suii to sonmin no shiyo suru Nihongo no tokushoku-, *Geibun Kenkyu*, 74, 184-167 (175-192).
- National Institute for Japanese Language and Linguistics (1980). *Nihon-jin no chishiki-kaiso ni okeru hanashi kotoba no jittai*. Tokyo: Kokuritsu Kokugo Kenkyusho.
- Neisser, Ulric (1984). Interpreting Harry Bahrick's discovery: What confers immunity against forgetting? *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, 32-35.
- Noda, Hisashi (1998). Teineisa kara mita bunsho/danwa no koozoo, *Kokugo-gaku*, 194, 1-14.
- Olshtain, Elite (1986). The attrition of English as a second language with speakers of Hebrew. In B. Weltens, K. De Bot & E. Theo Van (Eds.), *Language attrition in progress* (pp. 185-204). Dordrecht: Foris Publications.

- Sanada, Shinji & Kan, Getsu-shin (2008). Taiwan ni okeru Nihongo kureooru nituite, *Nihongo no Kenkyuu*, 4(2), 69-76.
- Schmid, Monika S. & De Bot, Kees (2006). Language Attrition. *The Handbook of Applied Linguistics*. In: Davies, Alan & Elder, Catherine (Eds.). Oxford: Blackwell Publishing. 210-234.
- Shibuya, Katsumi (1999). Micronesia ni nokoru Nihongo ②: Palau no baai, *Gengo*, 28(7), 76-79.
- Shibuya, Katsumi (1997). Kyu-Nanyoo-guntoo ni zanzon suru Nihongo no dooshi no bunpoo kategorii, *Handai Nihongo-kenkyu*, 9, 61-76.
- Shibuya, Katsumi (1995a). Kyu-Nanyoo-guntoo ni zanzon suru Nihongo no kanoo-hyoogen, *Musa*, 2, 81-96.
- Shibuya, Katsumi (1995b). Ooku no shakuyoo-go to takai Nihongo nooryoku o tamochi tuzukeru hitobito, *Gekkan Nihongo*, 22(5), 22-25.
- Yui, Kikuko (2000). Micronesia no Nihongo: Keisei to kinoo, *Kokubun-gaku Kaishaku to Kansho*, 65(7), 133-138.
- Yui, Kikuko (1998). Kyu-Nanyoo-guntoo koogakkoo ni okeru Nihongo-kyooiku no shomondai, *Musa*, 5, 77-99.

ISSUES IN THE PEDAGOGY OF JAPANESE VERB CONJUGATION: FOCUSING ON TWO TEXTBOOKS

Guohe Zheng
Ball State University

Introduction

Japanese is a highly conjugational language. Its intricate verb conjugation, in particular, presents a major hurdle to beginning students. Finding effective ways to teach Japanese verb conjugation to these students, therefore, is one of the top priorities for any pedagogy of Japanese language. This paper addresses issues in the pedagogy of Japanese verb conjugation as seen in two textbooks widely used for English-speaking students: *Japanese for Busy People* published by Kodansha International and *Nakama* published by Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.

The Pedagogy of Conjugation for the -て Form, the -ない Form, and the -た Form

Let us first consider how verb conjugation is introduced for the —て form and the —ない form in these otherwise quite different textbooks.

Lesson 19 of *Japanese for Busy People I* classifies Japanese verbs into three categories—called Regular I, Regular II and Irregular respectively¹—and presents a table of conjugation for each of the two forms for the three verb categories. The following is a shortened version of the conjugation table for the —て form as appeared in the book.²

Regular I	
buy かります	かって
return よみます	よんで
wait おします	おして
write かきます	かいて
Regular II	
eat たべます	たべて
show みせます	みせて
Irregular	
come きます	きて
do します	して

¹ The same Lesson also refers to the first two categories as “Five-vowel conjugation” verbs and “Single-vowel conjugation” verbs. See Association for Japanese-Language Teaching. (1995) *Japanese for Busy People I: The Kana Version of one of the most effective guides to learning to speak fluent Japanese*. Tokyo: Kodansha International. P. 121. This definition of the two verb categories will be discussed later.

² Association for Japanese-Language Teaching. (1995) *Japanese for Busy People I: The Kana Version of one of the most effective guides to learning to speak fluent Japanese*. Tokyo: Kodansha International. P. 120.

Following the table, the book states that “[a]s shown above, the —て form can be made from the —ます form” of verbs. Indeed, that is what the students are told to practice and memorize, as seen in the exercises questions two pages after the grammar is explained in the same chapter.³

I Verbs: Memorize the following —て forms:

meet	あいます	あって	see	みます	みて
go	いきます	いって	do	します	して
read	よみます	よんで	come	きます	きて
eat	たべます	たべて			

Similarly, the following is a shortened version of the conjugation table for the —ない form of verbs introduced in the same chapter.⁴

Regular I		
buy	かいます	かわない
return	かえります	かえらない
wait	まちます	またない
write	かきます	かかない
Regular II		
eat	たべます	たべない
show	みせます	みせない
Irregular		
come	きます	こない
do	します	しない

No explanation is given in words as to how the —ない form is derived, but the pattern given in the above table suggests that it is also derived from the corresponding —ます form of the verb, just as the —て form is. This understanding is confirmed by the exercise questions and the

³ Association for Japanese-Language Teaching. (1995) *Japanese for Busy People I: The Kana Version of one of the most effective guides to learning to speak fluent Japanese*. Tokyo: Kodansha International. P. 123.

⁴ Association for Japanese-Language Teaching. (1995) *Japanese for Busy People I: The Kana Version of one of the most effective guides to learning to speak fluent Japanese*. Tokyo: Kodansha International. P. 121.

subsequent clues given in Lesson 24, I and II of which are copied below verbatim, in their entirety.⁵

I Verbs: Memorize the following verbs and their —ない form.

	—ます form	—て form	—ない form
inhale	すいます	すって	すわない
stop, park	とめます	とめて	とめない
take	とります	とって	とらない
use	つかいます	つかって	つかわない
open	あけます	あけて	あけない
close	しめます	しめて	しめない

II Practice the following pattern.

ex. たばこをすいます → たばこをすわないでください。

1. くるまをとめます
2. しゃしんをとります
3. このへやをつかいます
4. まどをあけます
5. ドアをしめます

In fact, the —た form of the verb denoting the plain past tense is also introduced as derived from the —ます form. The grammar section of Lesson 4 of Book II, for example, begins by saying that “let’s see how they [namely the て and the た forms] can be made from the ます form.” This is followed by the statement that “[w]ith Regular II and the two Irregular verbs it is only necessary to replace ます with て or た.”⁶ While no explanation is given in words about the rules of conjugation regarding Regular I verbs, samples of 3 types of conjugation are provided in

⁵ Association for Japanese-Language Teaching. (1995) *Japanese for Busy People I: The Kana Version of one of the most effective guides to learning to speak fluent Japanese*. Tokyo: Kodansha International. Pp. 148-149.

⁶ Association for Japanese-Language Teaching. (1996) *Japanese for Busy People II: The Kana Version of one of the most effective guides to learning to speak fluent Japanese*. Tokyo: Kodansha International. P. 40.

a table as illustrations of the pattern. The conjugation pattern of the ―た form for all three verb categories, as introduced in the book, is summarized in the following table.⁷

	ます form ―> て/た form	Other similar verbs
Regular II		
N/A	食べ（ます）―>食べて/食べた	見（ます）―>見て/見た
Irregular		
N/A	来（ます）―>来て/来た	N/A
N/A	し（ます）―>して/した	N/A
Regular I		
Type 1 いて/いた いで/いだ	書きます―>書いて/書いた およぎます―>およいで/およいだ	聞きます、歩きます ねぎます、いそぎます
Type 2 って/った	買います―>買って/買った 持ちます―>持って/持った 帰ります―>帰って/帰った	言います、もらいます まちます、立ちます 売ります、のります
Type 3 んで/んだ	あそびます―>あそんで/あそんだ 飲みます―>飲んで/飲んだ しにます―>しんで/しんだ	読みます、えらびます すみます、読みます No other verbs of this category

Again, the students are told to memorize the given patterns, as seen in the following exercises taken from Lesson 4 of Book II, in a shortened version.⁸

I Verbs: Study the examples, convert into て and た forms, and memorize.

A. Reg. I

ex.

書きます―>書く―>書いて―>書いた

読みます―>読む―>読んで―>読んだ

⁷ Association for Japanese-Language Teaching. (1996) *Japanese for Busy People II: The Kana Version of one of the most effective guides to learning to speak fluent Japanese*. Tokyo: Kodansha International. P. 40.

⁸ Association for Japanese-Language Teaching. (1996) *Japanese for Busy People II: The Kana Version of one of the most effective guides to learning to speak fluent Japanese*. Tokyo: Kodansha International. Pp. 42-43.

B. Reg. II and Irreg.

ex.

つけますー>つけるー>つけてー>つけた

起きますー>起きるー>起きてー>起きた

来ますー>来るー>来てー>来た

しますー>するー>してー>した

To summarize, *Japanese for Busy People* introduces all of the three forms as deriving from the —ます form.

Virtually the same approach is seen in the pedagogy of verb conjugation in *Nakama*. For example, Grammar III of Chapter 6 of *Nakama 1a* introduces the formation of the て-form of verbs as follows: “The て-form of る-verbs and irregular verbs is easy to form. All you need to do is to replace ます with て,” with the following illustration provided.⁹

Verb class		Polite affirmative form	て-form
る-verbs	to eat	たべ <u>ます</u>	たべ <u>て</u>
	to watch	み <u>ます</u>	み <u>て</u>
	to make a phone call	かけ <u>ます</u>	かけ <u>て</u>
Irregular verbs	to come	き <u>ます</u>	き <u>て</u>
	to do	し <u>ます</u>	し <u>て</u>
	to study	べんきょうし <u>ます</u>	べんきょうし <u>て</u>

“The て-form of う-verbs is more complicated,” the chapter grammar notes continues. “There are five basic patterns and they are determined by the sound before ます, as shown in the chart below.”¹⁰

Verb class		Polite affirmative	て-form	Formation Patterns
う-verbs	to talk	はな <u>し</u> ます	はな <u>し</u> て	しー>して
	to listen	き <u>き</u> ます	き <u>い</u> て	きー>いて
	to swim	およ <u>ぎ</u> ます	およ <u>い</u> で	ぎー>いで
	to enter	はい <u>り</u> ます	はい <u>っ</u> て	り、い、ちー>って
	to say	い <u>い</u> ます	い <u>っ</u> て	
	to wait	まち <u>ま</u> す	まち <u>っ</u> て	
	to read	よ <u>み</u> ます	よ <u>ん</u> で	

⁹ Hatasa, Yukiko Abe, Hatasa, Kazumi, Makino, Seiichi. (2009). *Nakama 1a Introductory Japanese: Communication, Culture, Context, Second Edition*. Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company. Pp. 230-231.

¹⁰ Hatasa, Yukiko Abe, Hatasa, Kazumi, Makino, Seiichi. (2009). *Nakama 1a Introductory Japanese: Communication, Culture, Context, Second Edition*. Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company. Pp. 231.

	to call	よびます	よんで	み、び、にー＞んで
	to die	しにます	しんで	
	to go	いきます	いって	Exception

Note that all the conjugations are listed as deriving from the ます form. Given such an approach to the conjugation of the て-form, it is only expected that the students are given the following homework in *Nakama's* accompanying *Student Activity Manual*, as practice of the formation of the て-form and reproduced below in a shortened version.¹¹

A. Complete the chart, following the example.

Verb	Verb class	て -form
たべます	る	たべて
べんきょうします		
はなします		
ねます		
のみます		
まちます		
きます		
ききます		
かきます		

Similarly, the ない form of verbs are also introduced as deriving from the ます form, as seen in the following explanations from Grammar V of Chapter 7, in *Nakama 1b*, which focuses on ので as a particle indicating reasons when following the plain form of a verb.¹²

る-verbs: Change ます to ない to form the plain negative form.

ます-form	Dictionary form/Plain affirmative form	Plain negative form	～ので	
			Affirmative (Plain)	Negative (Polite)
たべます	たべる	たべない	たべるので	たべないので
なます	ねる	ねない	ねるので	ねないので

¹¹ Hatasa, Yukiko Abe, Hatasa, Kazumi, Makino, Seiichi. (2009). *Nakama 1a Introductory Japanese: Communication, Culture, Context, Student Activity Manual: Second Edition*. Boston, MA: Heinle Cengage Learning. P. 163.

¹² Hatasa, Yukiko Abe, Hatasa, Kazumi, Makino, Seiichi. (2009). *Nakama 1b Introductory Japanese: Communication, Culture, Context, Second Edition*. Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company. Pp. 34-35.

う **-verbs**: To form the negative of a う-verb, delete ます from the ます-form, change the vowel sound of the last letter [i] to [a], and add ない.

ます-form	Dictionary form/Plain affirmative form	Plain negative form	～ので	
			Affirmative (Plain)	Negative (Polite)
よみます	よむ	よまない	よむので	よまないの
かきます	かく	かかない	かくので	かかないの

The た form of verbs is introduced in Chapter 11 of *Nakama 1b* when introducing the plain past form and casual speech. Here the students are told that “[t] plain affirmative form of the verbs is formed by taking the て-form of a verb and replacing it with た(or だ).”¹³ Since the て-form has been introduced as deriving from the ます-form, as seen above, it is clear that *Nakama* adopts the same approach to the pedagogy of verb conjugation as that of *Japanese for Busy People*—namely the -て Form, the -ない Form, and the -た Form are all introduced as deriving from the ます-form.

Problems of *Japanese for Busy People* and *Nakama* in Their Pedagogy of Verb Conjugation

That approach, however, is problematic. Several reasons can be given for such an assessment.

Linguistically, the pedagogy of verb conjugation in the two textbooks violates the fundamental principles governing the composition of conjugational elements. For example, based on the cumulative fruits of studies of Japanese verb conjugation by Edo period scholars including Motoori Norinaga (1730-1801), his son Motoori Haruniwa (1763-1828), Suzuki Akira (1764-1837) and particularly Gimmon (1786-1843), Masayoshi Shibatani formulates the Japanese verbal morphology in the traditional grammar of modern Japanese as follows:

Root + Inflectional ending (+Auxiliary) | (+Particle) in which Root + Inflectional ending = Stem¹⁴

In this analysis, the —ます form, the —ない form, and the —た form are all “sibling” auxiliaries to each other, all can be attached to the stem of verbs, but can never be in any derivational relationship with each other.

This analysis is confirmed by the phonological study of Japanese verb conjugation by Natsuko Tsujimura using slightly different terms. She points out that “a verbal root is the most

¹³ Hatasa, Yukiko Abe, Hatasa, Kazumi, Makino, Seiichi. (2009). *Nakama 1b Introductory Japanese: Communication, Culture, Context, Second Edition*. Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company. P. 196.

¹⁴ Masayoshi Shibatani. (1990). *The Languages of Japan* (New York: Cambridge University Press), 224.

basic meaningful form to which various endings are added.” Based on this analysis, she comes up with the following paradigm, in Romanization, for the verbs for “eat” and “stand.”¹⁵

	“eat”	“stand”
Non-past	taberu	tatu
negative	tabenai	tatanai
past	tabeta	tatta
conditional	tabetara	tattara
provisional	tabereba	tateba

Based on the above analysis, in turn, she isolates the endings for non-past, negative, past, conditional and provisional, as follows (boldface mine):

	A	B
Non-past	-ru	-u
negative	-nai	-anai
past	-ta	-ta
conditional	-tara	-tara
provisional	-reba	-eba

As it turns out, this analysis serves as the theoretical basis for the classification of Japanese verbs into the so-called –u verbs versus –ru verbs, as is seen in the boldface in the non-past form under A and B above. As we can see from the above lists, the negative —ない form and the past tense —た form are fellow endings to be attached to the roots of verbs, evidence that they are “siblings” to each other. We can easily add **–て** or **–ます** to the same list following the same logic with the former requiring a phonological change of the verb root in the case of –u verbs. Given this analysis, it is very problematic indeed to tell students to derive the above-mentioned three forms from the **–ます** form, which is not “the most basic meaningful form” to which some endings are attached, but one of the endings to be attached to the root to indicate “politeness.”

But pedagogically, the problem presented by such an approach is more serious. In the approach adopted by the two textbooks, the students have no choice but to memorize the category of each verb before they can apply the “Formation Patterns” introduced in the books. In fact, in all of the examples from the two textbooks, the categories of verbs are given. For example, in order to apply the “Formation Patterns” of the て-form of う–verbs introduced in *Nakama* and reproduced below, the students have to memorize that a particular verb is a う–verb, otherwise they would be at a loss as to whether they should apply the “Formation Patterns” from the following table, or just replace **ます** with **て**, as is the case with る–verbs and irregular verbs as introduced in *Nakama*, or with Regular I verbs as introduced in *Japanese for Busy People*: the

¹⁵ Natsuko Tsujimura. (2007). *An Introduction to Japanese Linguistics*, Second Edition (Malden, MA: Blackwell Publishing), 38.

reason for this is simple—every verb can end in ます form and there is nothing that can help the student tell one unknown verb from another.

Formation Patterns of The て-form of う-verbs, from *Nakama*, Reproduced

Verb class		Polite affirmative	て-form	Formation Patterns
う-verbs	to talk	はな <u>し</u> ます	はな <u>し</u> て	しー>して
	to listen	き <u>き</u> ます	き <u>い</u> て	きー>いて
	to swim	およ <u>ぎ</u> ます	およ <u>い</u> で	ぎー>いで
	to enter	はい <u>り</u> ます	はい <u>っ</u> て	り、い、ちー>って
	to say	い <u>い</u> ます	い <u>っ</u> て	
	to wait	まち <u>ま</u> す	まち <u>っ</u> て	
	to read	よ <u>み</u> ます	よ <u>ん</u> で	み、び、にー>んで
	to call	よ <u>び</u> ます	よ <u>ん</u> で	
	to die	し <u>に</u> ます	し <u>ん</u> で	
	to go	い <u>き</u> ます	い <u>っ</u> て	Exception

But the fact is that the students DO NOT HAVE TO MEMORISE much to tell which category a verb belongs to—the verb endings in the root form, commonly known as the dictionary form, contain sufficient information for the students to tell easily and fairly accurately which category a verb might belong to. For example, with only few exceptions, none of the –u verbs have –ru at the end preceded by the vowel [i] or [e]. The implication of this observation is that a verb ending is –ru and preceded by the vowel [i] or [e] is more than likely a –ru verb; otherwise, it is a –u verb. Unfortunately, however, the largely predictable nature of Japanese verb category is totally absent in the pedagogy of verb conjugation of the two textbooks. Note the predictability of Japanese verb categories hinges on the dictionary form as the starting point of all conjugations, as is supported by the analyses of Shibatani and Tsujimura, but in *Nakama* the students are trained to “create the dictionary forms of verbs from their polite form,” namely the ます form.¹⁶

The next problem is the lack of consistency in the approach of the two textbooks. Chapter 11 of *Nakama I*, for examples, tells the students that “[t] plain past affirmative form of the verbs is formed by taking the て-form of a verb and replace it with た (or だ),” as mentioned earlier. Since the て-form of verbs itself has been introduced as deriving from the ます form, as discussed at length above, one would expect that the た-form would also be deriving from the ます form. In the table following the grammar explanation, however, the て-form of verbs are

¹⁶ Hatasa, Yukiko Abe, Hatasa, Kazumi, Makino, Seiichi. (2009). *Nakama 1b Introductory Japanese: Communication, Culture, Context, Second Edition*. Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company. P. 19.

illustrated as deriving from the dictionary form of verbs. The table below is taken verbatim from *Nakama 1b*.¹⁷

Verb types	Dictionary form	て-form	Plain past affirmative form
う-verb	つづく (to continue)	つづいて	つづいた (continued)
	読む (to read)	読んで	読んだ (read)
る-verb	晴れる (to become sunny)	晴れて	晴れた (became sunny)
	食べる (to eat)	食べて	食べた (ate)
Irregular verb	する (to do)	して	した (did)
	来る (to come)	来て	来た (came)

The inconsistency is more striking when we look at the homework designed for this piece of grammar. The following is a shortened version of the workbook assignment for this grammar.¹⁸

A. Complete the following chart.

Plain Present Affirmative (dictionary form)	Plain Present Negative Form	Plain Past Affirmative Form	Plain Past Negative Form
起きる	起きない	起きた	起きなかった
する			
食べる			
飲む			
行く			
見る			
くる			

As we can see from the above table, not only the た-form, but even the ない-form, is illustrated as deriving from the dictionary form, not the ます form, as they were first introduced. There is neither warning nor explanation for this dramatic change. For any beginning students, such inconsistency is bound to cause lots of confusions. Given such a textbook, it would be hard for an instructor as well to tell a consistent story about Japanese verb conjugation.

¹⁷ Hatasa, Yukiko Abe, Hatasa, Kazumi, Makino, Seiichi. (2009). *Nakama 1b Introductory Japanese: Communication, Culture, Context, Second Edition*. Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company. P. 196.

¹⁸ Hatasa, Yukiko Abe, Hatasa, Kazumi, Makino, Seiichi. (2009). *Nakama 1b Introductory Japanese: Communication, Culture, Context, Student Activity Manual: Second Edition*. Boston, MA: Heinle Cengage Learning. P. 127.

Inconsistency is also seen in *Japanese for Busy People*. As seen in the beginning of this paper, this textbook classifies Japanese verbs into three categories called Regular I, Regular II and Irregular respectively. In fact, some notes, copied verbatim below, are added to this classification:¹⁹

Regular I: Five-vowel conjugation

Regular II: Single-vowel conjugation

Irregular: There are only two irregular verbs, します and きます.

Some further notes are added on the same page, which are copied verbatim in its entirety:

Regular I verbs are conjugated according to the Japanese vowel order: あ, い, う, え, お.

Regular II verbs are based on the vowels *i* and *e* only. From the *-ない* form it can be seen whether a verb is Regular I or Regular II. If the vowel preceding *-ない* is *a*, it is a Regular I verb. If it is *i* or *e*, it is a regular II verb.

While the first statement might help students make sense of why these verbs are also referred to as “five vowel conjugation” verbs, this is almost of no help at all since this alternative name plays no role whatsoever anywhere in the book. The last statement about how to tell the category of a verb by checking the vowel sound proceeding its *-ない* form might help students, but, as we have seen from above, verb conjugation has been introduced throughout the book as deriving from the *ます* form. The statement only confuses the students due to the inconsistency between these notes and the body of the grammar explanations in the book and the accompanying exercises. Needless today, the last statement makes it appear that the *-ない* forms are the basic forms of verbs, but, as we have seen, this goes against the cumulated evidence of linguistic studies, as we have seen above.

The Negative Impact of the Verb Conjugation Pedagogy of the Two Textbooks

If verb conjugation is rendered into a matter of memorization, then the immense negative impact of such an approach is only expected. One student wrote in her paper for a Japanese linguistic class that “I have studied Japanese for 6 years—two years in middle school and four in high school, but I feel I can never see the end of the tunnel about Japanese verb conjugation.” The following are two examples of the negative impact of such an approach. The first shows how the students try to memorize mechanically the verb conjugation for the *-て* form for *う*-verbs (Regular I verbs in *Japanese for Busy People*), which presupposes that the students already know a verb is a *う*-verb; the second a quiz on the conjugation of the *-て* form in which students are trained to start from the *ます* form.

¹⁹ Association for Japanese-Language Teaching. (1995) *Japanese for Busy People I: The Kana Version of one of the most effective guides to learning to speak fluent Japanese*. Tokyo: Kodansha International. P. 121.

て-Form Song

*Santa Claus is
coming to
town*

い
ち
り } → って

み
び
に } → んで

き → いて
ぎ → いで

し → して

します → して

きます → きて

て-form song です。

Practice

あいます _____

たちます _____

かえります _____

よみます _____

あそびます _____

しにます _____

かきます _____

およぎます _____

はなします _____

れんしゅうします

①私 | ニキオホ私私

②今 | ノヘ今今

③田 | 田田田田田

④女 | く女女

⑤男 | 田田田田男男

ダニエル

ニキ+三年

二月二十七日

よく ベンきょうしはね

(10/10)

(86/36)

U-Verbs ending with ん

1. to drink	のみ ます	の む	のん で
2. to read	よみ ます	よ む	よん で

U-Verbs ending with ぶ

1. to have fun/play (not for sports or instruments)	あそび ます	あそ ぶ	あそん で
--	--------	------	-------

U-Verbs ending with ん	しに ます	し ん	しん で
-----------------------	-------	-----	------

U-Verbs ending with く

1. to hear/listen/ask	きき ます	き く	きい て
2. to write	かき ます	か く	かい て

U-Verbs ending with ぐ

1. to swim	およぎ ます	およ ぐ	おおい で
2. to hurry	いそぎ ます	いそ ぐ	いそい で

U-Verbs ending with す

1. to speak	はなし ます	はな す	はなし て
-------------	--------	------	-------

Irregular Verbs

1. to come	き ます	くる	きて
2. to do	し ます	する	して
3. to study/shop/etc.	べんきょうし ます	べんきょう する	べんきょう して

Proposing A More Effective Approach to Verb Conjugation Pedagogy

Now that the problems of the pedagogy of the two textbooks are pinpointed, they can be addressed fairly easily. The following are the two handouts that I have used to teach Japanese verb conjugation when using *Nakama* as our textbook. I find them quite effective. Note that the handouts try to take advantage of the students' knowledge of verb conjugation in English, their native language and thus making Japanese verb conjugation less intimidating, or at least not

exotic. The above-mentioned students wrote, after taking Japanese 201 with me using these handouts, that “one handout in one class solved the problems I have had for years. Everything makes perfect sense to me now. I feel I see the end of the tunnel with Japanese verb conjugation.”

A Comparison of Verb Conjugation in English and Japanese

English		Japanese		
Regular	Irregular	Irregular	Single-vowel (Regular II)	5-vowel (Regular I)
work (body)	be-is,are,am-	しーない	みーる	かかーない
-s (tail)	was, etc.	しーます	たべーる	かきーます
-ed (tail)		する	おしえーる	かく (dict)
-ing (tail)	drive-drove-driven arise-arose-arisen	すれーば	あけーる	かけーば
		しーよう	おちーる	かこーう
-s (3rdSgPr)				
-ed (Past)	blow-blew-blown	こーない	ーない (neg)	よまーない
-ing (Progrss)	grow-grew-grown	きーます	ーます (pol)	よみーます
		くる	ーる (dict)	よむ
	feed-fed-fed	くれーば	ーれば (condit)	よめーば
	bleed-bled-bled	こーよう	ーよう (volit)	よもーう
		There are only 2 words here.	1-Vowl: End in る, with い or え. 5-Vowl: without る, or without い or え before る.	
Rule: Take a verb, add one of the 3 tails. Note: English conjugates for 3 rd person singular, past tense, progressive, etc.	No general rule. Have to memorize one by one. But there are small rules shared by a few verbs.	No rule. Have to memorize one by one.	Rule: The vowel in the stem of the verbs remain “i” or “e” all the time. Drop –る, add the appropriate tail and you will never be wrong. Note: Japanese conjugates for negative, polite, conditional, volitional, etc.	Rule: The vowel in each of the above conjugations is distributed as “a, i, u, e, o” in that order.
There is nothing else the student needs to worry about beyond the rules given above about English verb conjugation.		There is one more thing the student has to master before she or he can handle regular Japanese. That is the so called –te form of verbs which is ubiquitous. Please refer to the next handout for details.		

How to Convert a Verb into Its -Te Form?

Applies only to 5-vowel Verbs

The magic word:

Regret	く	ー>いーて
Study—nd,	まなぶ	ー>まな—んで
Reflect—tte,	うつる	ー>うつーって
Su—shi.	す	ー>しーて

1. く・ぐーー>い

Examples: あるく 毎日学校にあるいて 行く。
I go to school by walking everyday.
およぐ 川の向こうにおよいで 行く。
I will get to the other bank of the river by swimming.

2. む・ぬ・ぶ (まなぶ) ーー>んで

Examples: よむ 本を読んでいます。
I am reading a book.
死ぬ あの犬は もう 死んでいます。
That dog has died already.
さけぶ 「いたいっ」とさけんでしまった。
“Ouch,” I shouted.

3. うつるーー>って

Examples: 言う 『いいですね』とっています。
He said “That’s good.”
待つ まってくださいよ。
Please wait.
うつる 富士山はきれいに写っている。
Mt. Fuji looks beautiful in the picture.

4. すーし

Examples: はなす 日本語で話しているのは どなたですか。
Who is it that is talking in Japanese?
けす うるさいですから、テレビを消してください。
It is too noisy. Please turn the TV off.

Important implications: For verbs in 2 and 3 above, each conjugated form may have 3 possibilities for the dictionary form if you don’t already know the verb. This is important when you try to locate a new verb in the dictionary. Reversed conjugation will be practiced in class on a regular basis to consolidate skills of verb conjugation.

References

Association for Japanese-Language Teaching. (1995) *Japanese for Busy People I: The Kana Version of one of the most effective guides to learning to speak fluent Japanese*. Tokyo: Kodansha International.

Association for Japanese-Language Teaching. (1996) *Japanese for Busy People II: The Kana Version of one of the most effective guides to learning to speak fluent Japanese*. Tokyo: Kodansha International.

Chew, John J. Jr. (1986). Review article. Book reviewed, *Japanese For Busy People*, by the Association for Japanese-Language Teaching. Tokyo, New York and San Francisco: Kodansha, 1984. Published in *The Journal of the Association of Teachers of Japanese*. Vol. 20. No. 1 (Apr., 1986). Pp. 94-97.

Hatasa, Yukiko Abe, Hatasa, Kazumi, Makino, Seiichi. (2009). *Nakama 1a Introductory Japanese: Communication, Culture, Context, Second Edition*. Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.

Hatasa, Yukiko Abe, Hatasa, Kazumi, Makino, Seiichi. (2009). *Nakama 1a Introductory Japanese: Communication, Culture, Context, Student Activity Manual: Second Edition*. Boston, MA: Heinle Cengage Learning.

Hatasa, Yukiko Abe, Hatasa, Kazumi, Makino, Seiichi. (2009). *Nakama 1b Introductory Japanese: Communication, Culture, Context, Second Edition*. Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.

Hatasa, Yukiko Abe, Hatasa, Kazumi, Makino, Seiichi. (2009). *Nakama 1a Introductory Japanese: Communication, Culture, Context, Student Activity Manual: Second Edition*. Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.

Hudson, Mutsuko Endo. (2000). Textbook review article. Textbook reviewed, *Nakama 1: Japanese Communication, Culture, Context*, by Seiichi Makino, Yukiko Abe Hatasa, and Kazumi Hatasa. Boston: Houghton Mifflin Co., 1998. Published in *The Journal of the Association of Teachers of Japanese*. Vol. 34. No. 2 (Oct., 2000). Pp. 223-226.

Itomitsu, Masayuki. (1998). Textbook review article. Textbooks reviewed, *Japanese for Busy People II: Kana Version*, by Association for Japanese-Language Teaching (AJALT). Tokyo: Kodansha International, 1996; *Japanese for Busy People II: The Workbook Revised Edition*, by Association for Japanese-Language Teaching (AJALT). Tokyo: Kodansha International, 1996. Published in *The Modern Language Journal*, Vol. 82, No. 2 (Summer, 1998). Pp. 283-284.

Shibatani, Nasayoshi. (1990). *The Languages of Japan*. New York: Cambridge University Press.

Tsujimura, Natsuko. (2007). *An Introduction to Japanese Linguistics, Second Edition*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Uji, Ken. (1999). Textbook review article. Textbook reviewed, *Japanese For Busy People II (Revised Edition)*, CD-ROM by Association for Japanese-Language Teaching. Tokyo: Kodansha

International, 1997. Published in *The Journal of the Association of Teachers of Japanese*. Vol. 33. No. 1 (Apr., 1999). Pp. 116-117.

Yamada, Shigemi. (1996). Textbook review article. Textbook reviewed, Japanese For Busy People III (revised edition based on Part II of Japanese for Busy People II), by Association for Japanese-Language Teaching (AJLT). Tokyo, New York, London: Kodansha International, 1995. Published in *The Journal of the Association of Teachers of Japanese*. Vol. 30. No. 1 (Apr., 1996). Pp. 79-82.

JAPANESE LANGUAGE PROGRAM ARTICULATION IN THE UNITED STATES:

THE J-GAP WORK

米国における日本語プログラムアーティキュレーション：J-GAP の試み

Sufumi So¹

蘇 寿富美

George Mason University

ジョージメイソン大学

in collaboration with

Tomoko Marshall

マーシャル ともこ

Tomomi Sato

佐藤 友美

Mieko Kawai

河合 見恵子

University of Virginia

バージニア大学

Koji Otani

大谷 浩二

Thomas Jefferson High School for Science and Technology

トーマス・ジェファーソン高校

INTRODUCTION

J-GAP or Japanese Language Education Global Articulation Project² is a three-year project that started in 2011 involving member nations of the Global Network of Japanese Language Educators, a subgroup³ of the Tokyo-based Society for Teaching Japanese as a Foreign Language (日本語教育学会 in Japanese). As of today, eight countries and a territory including the United States participate in the project. The project is led by Professor Yasu-Hiko Tohsaku of The University of California at San Diego, sponsored by the aforementioned Global Network, and funded by The Japan Foundation. In each participating country, a particular region was identified and representatives of the region were charged with developing a three-year plan to demonstrate what can be done within the area in order to establish coherent connections of Japanese language curricula among institutions, programs, and levels.

¹ Any errors or misrepresentations in this paper are solely the responsibility of this author.

² <http://j-gap.wikispaces.com/>

³ <http://www.nkg.or.jp/menu-global.htm>

The states of Virginia and Maryland were selected as the only locations where J-GAP activities were to take place in the United States. The J-GAP USA project leader (So) and contributors (Kawai, Marshall, Otani, Sato) formed a team to initiate and facilitate activities that could lead to the building of coherent connections of Japanese language programs in the Virginia/Maryland area. This paper describes what has been done during the first two years of the project in the area, discusses preliminary findings, and presents plans for the final year of the project. Before doing so, however, the past articulation efforts in foreign and Japanese language education in the United States should be reviewed, albeit briefly, because an abundance of experience, lessons, and wisdom gained through the past attempts, particularly those in the 1990s, served as useful guideposts for us to plan to tackle the problem of Japanese language program articulation and execute the planned ideas with the goal of building a model for sustainable language program articulation.

ARTICULATION EFFORTS IN FOREIGN AND JAPANESE LANGUAGE EDUCATION IN THE UNITED STATES⁴

Program articulation is not a new issue in foreign language education in the United States. Back in 1947, for instance, there was an article titled “The articulation of high school and college foreign language study” published in *The Modern Language Journal* (Freeman, 1947). And yet, 35 years later, in 1982 Lange talked about articulation as an essentially unexplored area of research in foreign-language education and lamented that it received almost no attention (Lange, 1982). Considering that, what happened in the 1990s was truly remarkable. At the beginning of the last decade of the 20th century, the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) declared that articulation be a priority for the 1990s; in 1994 a conference organized by the Coalition of Foreign Language Associations that included the Association of Teachers of Japanese took place in Washington, D.C. under the theme “Achieving Consensus on Articulation in Foreign Language Education.”

On that occasion the Coalition issued a statement that (a) declared their conviction that work in vertical, horizontal, and inter/multidisciplinary articulation was needed for students to become competent users of a language, (b) provided a common understanding of what was needed for articulation to take place, and (c) challenged the profession to work together toward the goal of articulation by implementing the common standards and developing dialogue across all levels and institutions. Furthermore, the Modern Language Association and the Coalition jointly sponsored eight two-year projects in different parts of the country with the goal of achieving better transition from secondary to postsecondary foreign-language programs, one of which was the Japanese program articulation initiative in Colorado (Saegusa, 1999).

More writings on articulation have since appeared; some progress was made; clearly the efforts have led toward some common beliefs about language learning that

⁴ Portions of this section overlap with parts of the 2008 occasional paper on articulation initiatives written by So (<http://www.aatj.org/articulation/index.html>).

bridge many of the divides previously hindering the achievement of alignment. As Van Houten (2005) observed, we have come “closer than ever before to achieving an aligned curriculum” thanks to our improved understanding of theoretical and practical dimensions of foreign language program articulation and the development and implementation of national standards (National Standards in Foreign Language Education Project, 1996, 1998, 2006), proficiency guidelines (ACTFL, 1986, 1999, 2001, 2012), performance guidelines (ACTFL, 1998), and language learner portfolios (e.g., *LinguaFolio*⁵).

Nonetheless, much of what was said about the problem of articulation in the 1990s is still the substance of discussion today. The momentum gathered at that time for dialogue on articulation among Japanese language educators also did not lead to a full-swing national movement of articulating Japanese language programs within and across educational levels that would seek coherence and transparency in the student’s continuing experience of learning the language. However, when the College Board added Japanese Language and Culture to its Advanced Placement (AP) Program⁶ in 2006, because of the very nature of AP, it has stimulated an appraisal of Japanese language programs at all levels—elementary, secondary, and higher education. Gradually, more and more people seem to have come to an agreement that secondary schools and colleges in particular could and should work together to avoid repetition in coursework at the high school and college levels and allow motivated students to work at the height of their capabilities and advance as effectively as possible. It was against this backdrop that two forums were held to kick off conversations on issues surrounding articulation between and across Japanese language programs in the Mid-Atlantic region; one in Washington, D.C. in March 2008 (So et al., 2008) and the other in Richmond, Virginia as a part of the 2010 Annual Conference of the Foreign Language Association of Virginia. There was a growing interest in articulation activities and initiatives among teachers and educators of Japanese language in the region.

J-GAP USA AT THE BEGINNING

The work of J-GAP USA⁷ is conceived as a study that explores all possibilities in real-life situations in order to build a model for sustainable articulation work for the future. It provides professional development opportunities for teachers of Japanese while generating material for designing educational research studies that can systematically develop or refine theoretical and pragmatic aspects of language program articulation. The approach to the study is necessarily emergent and unsettling at once. A perceptive and flexible attitude is a must for those engaged in the work.

In order to successfully manage the work’s emergent process, several parameters were laid down at the beginning. First, the vision for the J-GAP work should evolve

⁵ <http://www.ncssfl.org/links/index.php?linguafolio>

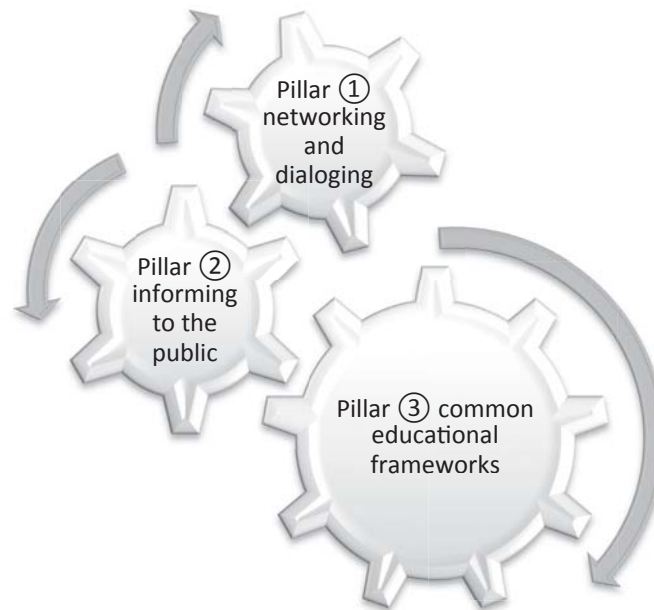
⁶ <http://apcentral.collegeboard.com/>

⁷ Additional funding comes from a Title VI grant awarded to the University of Virginia’s East Asia Center by the U.S. Department of Education.

around the following three pillars of activities⁸ that create practical challenges for people concerned:

- ① Networking and dialoging among Japanese language teachers of educational institutions of all different levels (i.e., K-16 and beyond)
- ② Informing our articulation activities to stakeholders and relevant parties (e.g., students, parents, school administrators, other subject teachers, businesspeople, government officials)
- ③ Exploring the possibility of developing common curricula, assessment instruments, or pedagogical frameworks

As shown below, needless to say, all three wheels must be in mesh to realize our vision.



Secondly, the workings of human factors and programmatic directions must be recognized in carrying out articulation projects. The 6 Cs of articulation (A Foreign Language Project, 1999, p. 221) sum up the lessons on human aspects:

1. *Common concerns.* From the beginning it is important to define the task clearly and agree to find some acceptable path for reaching it.
2. *Colleagueship.* Teachers need to be supportive of one another and need to work in an environment where their views, expertise, and experience are respected and valued. They can agree to disagree.
3. *Cooperation.* Articulation is a cooperative endeavor. It involves many different people at many different levels. Teachers need to be able to work with one another to complete assignments and contribute to group work.
4. *Compromise.* Through compromise, teachers can design a plan that is acceptable to all parties concerned. There may be times when consensus-building activities may be needed to end a deadlock.

⁸ Derived from the categories used in Lange's analysis of the articulation projects (Lange, 1997)

5. *Commitment.* Teachers who are reluctant to change hinder the process for everyone else. It is important to seek the commitment of all persons affected by the changes.
6. *Constructive criticism.* Differences in philosophy and opinions must not be regarded as personal attacks on one's credibility, integrity, and ability. Criticisms must be placed in the proper perspective and must always be accompanied by suggestions for remedying the identified concern.

The following are broad programmatic directions (Lange, 1997) that should be kept in mind in proceeding with articulation work:

1. The focus of articulation should be on the learner's continuing development, which is crucial to the acquisition of language proficiency. The direction of learning should be agreed on across levels and institutions to ensure that the learner is the true beneficiary of articulated programs.
2. Articulation should take into account the learner's physical, emotional, and cognitive developmental characteristics and link them to their learning. It is important to create a language learning context where expectations are gauged to the learner's development.
3. Goals, content, instruction, and assessment should be aligned toward building authentic communicative and cultural competence. Without this alignment within a course, articulation within and between programs is not possible.
4. It is important to understand the nature of language. Because language is involved in any aspect of knowledge, communication, and human activity, its connection to other aspects of the school or college curriculum provides a variety of foci to be exploited in developing language competence. Such connection extends the breadth of the learner's experience and motivational potential to achieve higher levels of proficiency.

Thirdly and finally, the following five tenets identify the critical factors directing the planning and execution of J-GAP activities taking place in the Mid-Atlantic region:

1. A dialogue approach
2. A creative, *genba*-based approach
3. Vertical and horizontal intra- and inter-Japanese program articulation
4. Articulation between Japanese programs, citizens, and the government, industry and business sectors
5. Effective utilization of the Japan Foundation (JF) Standards and the *minna no* "Can-Do" site⁹

J-GAP USA IN YEAR ONE (2011-12)

From May through August of 2011 a total of seven small-group dialogue sessions took place in five different locations in the state of Virginia that has an area of about the size of Japan's habitable area (around 110,000 km²). A total of 58 teachers of all levels from elementary to middle school to high school to college and university took part in

⁹ <http://jfstandard.jp/cando/>

these networking and dialoging occasions of their own accord. There the participants were able to confirm their “common concerns” and develop a sense of “colleagueship.” In order to help the participants to maintain and grow their networks, a site called J-GAP USA Community¹⁰ was created online. The site can be joined by anyone with authorization to login at any time and it has 84 participants as of today. These initial activities relate to Pillar ①.

In September 2011 So was given an opportunity to discuss the current state of Japanese language education in the United States including the J-GAP work in front of an audience of 50 businesspeople, government officials, researchers, and scholars at an event organized by the Japan Commerce Association of Washington, D.C., Inc. (So, 2011). Through this opportunity, Pillar ② was realized as the project was beginning to take shape. In October 2011 one of the JF staff members directly involved in developing the JF Standards and *minna no* “Can-Do” statements was invited to give a series of workshops on them in Virginia, in preparation for Pillar ③. By this time, the ideas of “cooperation” and “commitment” for articulation appeared to become more concrete for many participating teachers. Thus, when 23 teachers of Japanese got together in January 2012 and planned their own articulation projects, 11 yearlong teacher-initiated projects emerged just in a day.

J-GAP USA IN YEAR TWO (2012-13)

The 11 teacher-initiated articulation projects were carried out in the next 12 months in consultation with the J-GAP USA team. Results of the projects were as substantially different from one another as their content. For instance, a group of high school teachers from different school districts gathered on a regular basis throughout the year in order to improve horizontal program articulation. They shared their curricula among themselves and discussed their respective achievement goals using the JF Standards and Can-Do statements. Another group consisting of middle school, high school, and university teachers organized events at which their Japanese language students of different levels could experience Japanese culture and use the language beyond the school settings together. Afterwards, the teachers concerned were faced with the question of how such out-of-the-classroom activities could be integrated into their respective curricula meaningfully and systematically and lead to better vertical articulation of Japanese programs. This question made them realize the need of a common curricular framework and consider the JF Standards as a viable option because the Standards provide a holistic view of language learning in a systematic manner.

Yet another group of high school teachers conducted a survey of Japanese teachers of several nearby universities and visited their classrooms to find out what and how university students learned the language and tried to use the information to promote articulation not only between high school and university but across high school programs in the same county. Understandably some projects were more fruitful than others. Some

¹⁰ <https://collab.itc.virginia.edu/>

teachers presented their articulation work to Japanese language educators from different parts of the United States at national and regional conferences. Regardless, all participating teachers developed or renewed their understanding of program articulation through their experience of designing and doing what they believed could or should be done to build curricular connections between and among Japanese programs. The third and final year of the J-GAP USA work builds on such teacher experiences to further our understanding of what can be done to enable sustainable articulation work for Japanese language programs.

J-GAP USA IN YEAR THREE (2013-14) AND BEYOND

The educational and professional development contexts, where various articulation activities took place in the preceding year, are now turned into an object of study in order to uncover most useful and meaningful findings about language program articulation. Inspired by the recent methodological ideas proposed by such scholars as Zoltán (2013) for the study of second language learning and teaching, our final-year J-GAP work takes a complex systems perspective and makes use of Zoltán's "retrodictive (rather than 'predictive') qualitative modeling" approach in its conceptualization and design. Thus, it begins with the system outcomes (i.e., various articulation activity prototypes we identified) and then traces back to see why certain elements in the system (i.e., articulation activity context) ended up with one outcome option but not with another. To facilitate the research process, we use the focus group approach to obtain, document, and analyze in-depth perceptions of the second-year articulation project participants and observers on multiple dimensions of articulation activity.

To prepare for this phase of the work and test the water, we conducted discussion sessions with K-12 and college and university teachers of Japanese on different occasions to sample a variety of aspects concerning articulation, by asking what their opinions were regarding the current status of Japanese program articulation in their teaching contexts, and also by having them articulate the goals, content, instruction and assessment in their Japanese programs. Some teachers have expressed optimism that articulation is happening, citing increased involvement with teachers of other schools. Most of the cases cited are on the local level where contact and cooperation between programs are an effort consciously developed and monitored. Some other teachers, on the other hand, indicated a less than favorable evaluation of the status of articulation. While there seems conscious desire for improvement in program articulation, there is also a sense of frustration, ignorance, or detachment (e.g., lack of desire to know what is taught or how it is taught in other teachers' classes in the same or different programs; not thinking the responsibility for articulation to be that of the teacher). What is clear from our observation so far is that Japanese program articulation is inadequate in most cases.

The primary goals of articulation efforts in foreign language education are the continuing development of the learner's proficiency in the target language and seeking the direction of learning that can be agreed upon across levels and institutions. Needless to say, the articulation work must focus on such things as program goals, performance

objectives, teaching materials, instructional approaches, and assessment criteria. It also needs to take into account individual learner characteristics in terms of physical, emotional, and cognitive development. Without such a holistic approach it is hard to imagine the fruits of articulation work. One of the objectives of program articulation is to have the teacher rethink the teaching culture and processes with a different lens. It also needs building a social layer that stimulates conversations, connections, shares, and interactions inside and outside one's own program. Obviously it is difficult to generalize the process or mechanism of articulation since numerous variables come into play (e.g., location, program, parental support, community standards, student motivation, class size, pedagogy, levels of teaching abilities). However, through the final phase of the J-GAP USA work, we hope to present the *what* and *how* of enabling Japanese program articulation in the United States.

REFERENCES

- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (1998). *ACTFL performance guidelines for K-12 learners*. Yonkers, NY: Author.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (1986, 1999, 2001, 2012). *ACTFL proficiency guidelines*. Yonkers, NY: Author.
- A Foreign Language Project. (1999). *Assessment, articulation, and accountability*. Raleigh: North Carolina Department of Public Instruction, Second Languages.
- Freeman, S. A. (1947). The articulation of high school and college foreign language study. *The Modern Language Journal*, 31 (7), 393–402.
- Lange, D. L. (1982). The problem of articulation. In T. V. Higgs (Ed.), *Curriculum, competence, and the foreign language teacher* (pp. 113-137). Skokie, IL: National Textbook.
- Lange, D. L. (1997). Models of articulation: Struggles and successes. *ADFL Bulletin* (28), 31–42.
- National Standards in Foreign Language Education Project. (2006). *Standards for foreign language learning in the 21st century*. Lawrence, KS: Allen (earlier versions in 1996 and 1998)
- Saegusa, K. (1999). Issues in articulating Japanese K-16. *ADFL Bulletin*, 30 (3), 32–35.
- So, S. (2011). 産官学連携に向けて：一日本語教師からの提言 [Toward collaboration between academia, industry, and government: Suggestions from a teacher of Japanese language]. *Newsletter of the Japan Commerce Association of Washington, D.C. September/October issue*, 7-8.

- So, S. with Abrams, K., Aoshima, S., Moorman, Y., Mori, Y., Thakur, Y., Tsujioka, T., and M. S. Worland. (2008). *Reemerging articulation initiatives in Japanese-language education in the U.S. Association of Teachers of Japanese Occasional Papers Series No.8.*
- Van Houten, J. B. (2005, December 9). *Achieving articulation through assessment.* Retrieved June 29, 2008, from National K-12 Foreign Language Resource Center at Iowa State University: http://www.nflrc.iastate.edu/nva/worddocuments/assessment_2005/pdf/nsap_achieving_articulation.pdf.
- Zoltán, D. (2013). Researching complex dynamic systems: 'Retrodictive qualitative modelling' in the language classroom. *Language Teaching*, 46 (3), 1-12 (also available as First View Article published online in November 2011).

A CASE STUDY OF IMPLEMENTING FLIPPED-TEACHING IN A BEGINNING JAPANESE COURSE

Koji Tanno
Arizona State University

I. Introduction

As language teachers, we often encounter need and urge to include a wide variety of activities that could improve students' cultural and linguistic knowledge and abilities, ranging from socio-pragmatic skills to maneuver conversation to culture competency to understand and carry out culturally appropriate behavior. Nevertheless, the reality of having a limited amount of class time prevents us from carrying out these extra activities. One approach of overcoming this dilemma is to adopt what is called flipped-teaching. This paper explains how this teaching model could be implemented in Japanese courses by illustrating advantages and challenges encountered in a college beginning-level Japanese course.

Pushing lectures outside of the classroom and devoting class time to critical thinking and interactive tasks such as problem solving, discussion, and experiments, Lage, Platt, and Treglia (2010) propose *the Inverted Classroom*. Their rationale is to allow students to spend more time in class on modeling higher-order thinking and to create an environment where a wide variety of students with different learning-styles can receive more benefit. They called this method of teaching *inverting* since "events that have taken traditionally taken place *inside* the classroom now takes place *outside* the classroom and vice versa" (p.32). A simple web search reveals that there are many terms to describe this instructional design, including *reversed instruction*, *the inverted classroom*, *the flipped classroom*, and *flipped instruction*. This paper uses the term *flipped-teaching*, as the order of lecture and homework flipped in this method of teaching.

Flipped-teaching has come to be adopted in American post-secondary education in a variety of subjects such as economics, mathematics, engineering, and foreign languages (Kim et al., 2012; Lage et al., 2010; Strayer, 2007; Warter-Perez & Dong, 2012; Toto & Nguyen, 2009). Most often in flipped-teaching students watch a pre-recorded lecture video before coming to class for each lesson and engage in exercises that encourage the use of the new concepts learned through the video. Bergmann and Sams (2012) discuss at length advantages of flipped-teaching over the traditional teaching model. They point out that the format of online video lecturing appeals to and is suitable to today's students, who understand and feel comfortable with digital learning. These students grew up with online resources such as YouTube and Facebook and portable digital devices such as cell phones and iPods. Once the format of digital learning is introduced, students will easily accept it and make use of the technology. Another advantage pointed out by Bergmann and Sams is that students can take control of

learning pace and scheduling. Students who participate in a course that adopts flipped-teaching can decide when and how to view lectures. Video lectures enable busy students to choose to work ahead when their schedules allow. When students are unable to attend class, video lecturing helps students catch up with course content. In addition to this schedule flexibility, video lectures allow students to control the pace of viewing lectures. Students can pause, rewind, and repeat any segment of videos so that they can process course materials regardless of the instructor's pace. Pausing could be a tremendous advantage for taking notes, referring to the textbook, and looking up words in a dictionary or reference book. Thus, from this teaching model, slow students, who are often left behind in the traditional classroom, benefit significantly.

According to Bergmann and Sams, flipping the classroom has another advantage of increasing classroom interaction. By moving the lecturing of concepts outside the classroom, the teacher can spend more time on discussion and more engaging activities. More time in class could be used to mingle and interact with students, and students also have more opportunity to engage with other classmates. Students can actively engage in tasks rather than passively absorb lectured concepts. Since students come to class knowing the concepts covered in lecture videos, teachers can provide more advanced activities that require group interaction and are cognitively more demanding. Overall, the time spent on lecture in the traditional classroom can be used for teacher-student and student-student interaction.

Adding to this change in how the classroom is being used, students' attitudes toward homework is another aspect of learning on which flipped-teaching can produce a positive impact. Dill (2012) examines the effect of flipped-teaching on students' homework completion rates and reports that flipped-teaching on average encourage the completion of homework assignments. This change in student behavior toward homework is in line with the rationale of introducing flipped-teaching as a method to encourage autonomous learning. Dill's study also points out that students who received flipped instruction were more engaged in classroom activities, another positive impact of this teaching model. In a way, flipped-teaching seems to encourage students taking initiative in and responsibility for their learning.

II. Case Study

Flipped-teaching was incorporated in two sections of the second semester of a first-year Japanese course at an American public university. In total, 38 students were in these sections. All of them were native speakers of English, and no heritage students were present. The course used the second-half of Nakama 1 (Hatasa *et al.*, 2009), chapters 7 to 12, adopting a communicative approach. The class met five times a week, 50 minutes a day for 15 weeks. Two instructors engaged in team-teaching with one teaching on Mondays, Wednesdays, and Fridays and the other on Tuesdays and Thursdays. Since this was the first attempt to incorporate flipped-teaching, it was

decided to use this method only in a limited way. Rather than using this format for all class periods, the course adopted flipped-teaching only on Tuesdays, Thursdays, and the first day of each chapter, on which new vocabulary was introduced. It was intended that the introduction of the new teaching mode was to expand gradually in subsequent years that follow, and that this first attempt was experimental in nature. Observing students' reactions and making sure if there are unforeseeable challenges were primary goals of this case study.

In total, students had 21 days of flipped-teaching in the course of the 15-week semester. Table 1 below lists the content of teaching for each flipped-teaching lesson.

Table 1. Flipped-teaching course schedule

1	Grammar Review of Chapters 1 to 6	12	Ch.10 Vocabulary
2	Ch.7 Vocabulary	13	Ch.10 Resultant <i>-teiru</i>
3	Ch.7 <i>Suki</i>	14	Ch.10 Noun-modifying Clause
4	Ch.7 <i>Ichiban</i>	15	Ch.11 Vocabulary
5	Ch.7 <i>Node</i>	16	Ch.11 Ongoing <i>-teiru</i>
6	Ch.8 Vocabulary	17	Ch.11 Adverbial
7	Ch.8 <i>Hoshii</i>	18	Ch.12 Vocabulary
8	Ch.8 Counters <i>Mai, Hon, Hiki, & Satsu</i>	19	Ch.12 <i>Toki</i>
9	Ch.9 Vocabulary	20	Ch.12 Time-Span <i>ni</i>
10	Ch.9 <i>-mashoo ka</i>	21	Ch.12 Noun-modifying Clauses in the Past and Present
11	Ch.9 Reason <i>-kara</i>		

On each flipped-teaching day, students were expected to watch a lecture video, a voice-recorded PowerPoint file. The number of slides varied from eight to thirty six, depending on the content. Normally, the number of slides became large when new vocabulary was introduced. After watching the video, students engaged in a homework assignment, which was mostly exercises that involve closed-ended questions and simple form-manipulation tasks from the Student Activity Manual (SAM) that accompanies the textbook. More advanced, open-ended questions were reserved for homework assignments for the non-flipped-teaching lessons. When there are no such exercises available in the SAM, a worksheet was created and given to the students as a homework assignment.

At the beginning of each flipped-teaching lesson, the instructor first asked for questions on the content of the preview video that students had seen at home. Typically, a few students raised questions, and the instructor briefly provided explanations to the class. Then, students took a simple quiz that tests on the content of the video. A sample quiz is given below as Example 1.

Example 1 Preview Quiz

1. えいがに_____か。(Why don't we go to movies?)
a. いくんです b. いきましょう
b. いきませんです d. いきません e. いきます
2. 日本りょうりを_____か。(Let's eat Japanese food.)
a. たべるんです b. たべましょう
c. たべませんです d. たべません e. たべます

The primary purpose of these quizzes was to make sure students watch video lectures and be prepared for more advanced in-class instruction. Questions on the quizzes were mostly multiple-choice questions on simple conjugation patterns or grammar rules. When new vocabulary was introduced, meanings of the newly introduced words were tested. 5% of the course grade was allotted to these quizzes.

For the most part, class time was devoted to activities that focus on interactions between students and between student and teacher, rather than on form manipulation drills. When the grammar structure in question, such as noun-modifying clause, was considered too hard for students to process, mechanical drills that draw attention to form were included. No lectures on grammar structures were provided in class except when providing explanations in response to students' questions.

III. Preview Videos: PowerPoint Slides with Audio

Microsoft PowerPoint was used to create preview videos. The audio-recording function of the program allows anyone with a microphone to record his or her voice while going through slides. The recordings were carried out with the internal microphone on a laptop in a quiet room. For each lesson video, the instructor recorded his lecture on a grammar structure or new vocabulary with slides that were partially adopted from PowerPoint slides prepared by other teachers for the same course in a previous semester. Of those slides from previous years, grammar explanations and simple form manipulation slides were included; the slides that were designed for student-student or instructor-student interactions within the classroom were excluded. Also excluded were ones that go into too much detail on grammar points or word usage. To enhance students' autonomous learning, a few form-manipulation drills were in most of the preview videos. Those exercises asked students to produce certain forms and make themselves familiarized to conjugation patterns and producing simple sentences. Those slides were

designed to allow students to listen to the correct forms with pre-recorded answers with mouse clicks.

IV. Results of implementing flipped-teaching

This section will discuss benefits and shortcoming observed in implementing flipped-teaching in the first-year Japanese course. Those observations were drawn from the teacher's observations and limited self-reports made by students. Thus, it is unclear how much of what was observed is generalizable and applicable to Japanese course settings in other institution. The reader should be aware of these limitations and be cautious when implementing flipped-teaching in his or her course.

1) Benefits of implementing flipped-teaching

As expected, flipped-teaching provided more time for interaction in class as well as more practice on discourse, as students learned concepts at home before coming to class. The extra time provided for such activities, however, grew shorter with grammar structures that were more complex and harder to understand. For instance, on the day when noun modifying clause was taught, it was not sufficient for students to view the preview video and do homework. Class time was used for form manipulation exercises to further students' understanding of the structure. As a result, the class more resembled the traditional foreign language classroom, in which a large portion of class time is devoted to grammar exercises. Nevertheless, the flipped-teaching overall provided extra time in class and allowed more discourse-oriented exercises than the traditional classroom.

Another benefit of flipped-teaching is that it allowed students to know ahead of time the material that will be covered in class. This helps them identify the confusing parts that need extra explanations from teachers. Once students know that what parts are unclear, they can ask for help in class, thus, leading them to more complete understanding of the materials. In previous years, students had had a course schedule of what would be covered for each lesson and the textbook provides detailed grammar explanations. Nevertheless, few students read the textbook on their own for previewing purposes in the traditional classroom. Preview videos with PowerPoint files and preview quizzes at the beginning of each lesson seem to have positively affected students' study behavior. Most students viewed videos, although some preferred reading explanations provided in the textbooks or PowerPoint slides. The audio-visual format of PowerPoint slides seem to have appealed more to the current generation of students than textbook reading assignments. In fact, it has been reported that college students across campuses come to class without engaging in reading assignments (Nathan, 2005). Given such students' tendency to avoid reading assignments, audio-visual presentation seems to be key to reaching to more students.

PowerPoint slides also had another benefit of providing students with some freedom in how they study. Students were able to change the length of time depending on the difficulty of content. Ideally, a student should watch the videos through once entirely, then repeat slides he or she does not fully understand. How much time students spent watching the PowerPoint however depended on the subject. If they could easily understand the concepts they watched it 1-2 times. Some students simply studied a copy of slides without listening to recorded audio or engaging in interactive form exercises. If they did not understand the concept well they could watch it as many times as possible. They could also use the files to review materials for exams or to memorize vocabulary. In this way, the PowerPoint files afforded students to have latitude in usage so that its usage fits to their needs and their learning styles, which are hard to achieve through lectures in a more traditional classroom setting.

2) Shortcomings of the flipped-teaching

One shortcoming of flipped-teaching was the burden of additional work outside of the classroom. The format required more time with video-viewing and homework assignments than with the traditional course design. This extra work might have been taken negatively by some students with busy schedules. Furthermore, the issue of time management was compounded by the fact that the course partially adopted flipped-teaching. Since Tuesdays and Thursdays used flipped-teaching and Mondays, Wednesdays, and Fridays adopted the traditional teaching model, students had large amounts of homework on Mondays and Wednesdays from both flipped-teaching and standard-teaching. This burden of additional work is also true for the teacher. Although most of the PowerPoint slides created as preview videos were remaking of PowerPoint slides from a previous semester, the teacher still needed to spend extra hours to tailor them into preview materials. The workload was particularly taxing during the first couple chapters until the process became familiar and production tricks were learned.

Another setback was that the technical difficulty experienced by some students in watching PowerPoints. In particular, students who do not have Microsoft PowerPoint on their Macs had trouble listening to recordings, because PowerPoint Viewer was only available on PCs that run Windows not on Macs. If students could not afford PowerPoint, they were not able to use their own computer and needed to go to a computer lab available on campus. Although visiting one of these computer labs on campus was within the teacher's expectations, it was significantly more time-consuming than other students who can view PowerPoint slides at their convenience. Thus, these students often skipped viewing the videos and simply resorted to reading PowerPoint slides or explanations in the textbook.

Another challenge of adopting flipped-teaching was some students' hesitation toward the role switch that takes place between teacher and student. Unlike the traditional teaching model, flipped-teaching expects students to actively lead their studies

by viewing videos and solving homework problems on their own. They need to understand new concepts with videos. When they stumbled upon a difficult problem, they need to seek help from the teacher by raising questions. Furthermore, the classroom becomes a place where students actively apply new concepts to solve tasks rather than passively sit and listen to lectures. Some students showed hesitation to this role change. Other students seemed to have difficulty coming to class prepared. Interestingly, these attitudes contrasted with other students who welcomed the format. These students who welcomed the format mostly liked it because it forces them to study on their own more than they usually do and because classroom time is spent more on practice. To them, learning seemed to mean something which they should take initiative with rather than something presented by teachers. They expected the classroom to be a place to practice concepts rather than a place to passively listen to lectures. This contrast of reactions to the new format, therefore, seems to relate to students' expectations toward student and teacher roles, suggesting, what students truly need might be more guidance on autonomous learning and how it relates to flipped-teaching.

V. Suggestions for Implementing Flipped-Teaching

1) Preview Video Access

One of the challenges of using new technology is how to accommodate students who are not good at technology. The PowerPoint format adopted for preview videos caused some viewing difficulty to those who do not have Windows-based computers. Currently there are a few options to get around this issue. If a student does not have PowerPoint, they need to download PowerPoint Viewer provided by Microsoft for free. This allows a computer to display PowerPoint slides with recorded-audio as intended by the teacher without buying PowerPoint. However, if a computer does not run on Windows, this program is not available. Instead, those who own Macs need to make a free Microsoft SkyDrive account and upload a particular PowerPoint file or share the file online with the teacher. SkyDrive, a file hosting service, allows users to upload and sync files on a cloud storage account and then access them using a web browser. Although the present study did not adopt this approach, it might be better to ask all students to create their own Skype account and share all preview videos with the teacher online. This has advantages of reducing confusion among students and allowing them to use a wide variety of devices including smart phones and tablets. Bergman and Sams (2012) recommend teachers who would like to implement flipped-teaching to spend a significant time on instruction students how to watch videos at home. They also recommend providing multiple formats of video available to students. PowerPoint files should be downloadable on a website, be shared with a program like DropBox, and be accessible with DVDs. In particular, teachers should remember that the issue of access needs to be solved in the first week of the semester, and that the more options students have the less challenging it becomes for students to view videos.

2) Preview Video Creation and Homework Assignments

As Bergmann and Sams (2012) recommend in their discussion on how to implement flipped-teaching, the present study also recommends that preview videos should be succinct for a variety of reasons. One reason is that as a teacher who creates videos, one does not want to or does not have the option to spend hours to create fully-featured lecture videos. Moreover, not all students have time to spend hours to view videos. Not to mention being forced to spend hours with videos. If students are asked to spend one extra hour with a video each time, it burdens them and also many would start avoiding it. Although students who can dedicate plenty of time to video-viewing would appreciate an extensive lecturing on video with all details of grammar and exercises, busy students would view it as an unwanted homework assignment. From the issue of viewers' attention span, videos should also be kept under ten to fifteen minutes. The main purpose of videos should be to introduce and explain concepts. All minor details could be omitted and added later in the classroom as students raise questions. An optional additional video could be prepared that contain detailed explanations and exercises for students with more time to spend. Students should also be reminded that additional explanations are available in the textbook. Another thing that needs attention is that homework assignments should be linked to the contents of videos. It is crucial to design assignments in a way that make students want to view videos. Repetitive exercises that focus on fluency or that are aimed at the retention of memorized concepts should be avoided. Instead, exercises that require the use of newly learned concepts should be included.

3) Timing of Implementing Flipped-Teaching

Ideally, all of the preview videos used for one course should be provided together at the beginning of the semester so that students can make a plan that fits well to their schedules. Nevertheless, this will be a challenge for most teachers who want to start flipped-teaching for the first time. For the case study reported here, not all PowerPoint files were provided at the beginning of the semester. Since this was the first attempt, and the teachers did not have enough time to prepare all files before the semester started. Students received preview videos as they were created, most often a few days prior to the day of the lesson. This prevented busy students from effectively incorporating video viewing into their schedules. One way to get around this issue is to start making and distributing preview videos, but not changing the course format until all preview videos become ready to be handed out to students at the beginning of a semester. This also enables to distribute preview videos in a variety of formats including on a website and DVD copies, which has to be implemented, since students have different degrees of access to different information technologies.

4) Flipped-Teaching Videos as a Learning Resource

The initial intention of providing preview videos was to make students preview the material and do homework on their own. As the semester progressed, it became clear that students used the same material for other purposes. Although most used it to preview the material on their own, some students told the instructor that they used it for reviewing materials after class or for an exam, because they can always look back at those slides whenever they forget how to do certain things. Flipped-teaching also allowed all students to study on their own pace because students can repeat certain portions of PowerPoints. This contrasted with a traditional classroom, in which some students sometimes feel difficult to keep up in class when all of the other students understand something. Thus, access to those PowerPoint slides could become an alternative study resource, although its usage and effectiveness can vary from student to student. Given this, providing access to such videos seems to deserve consideration, even if a course does not adopt flipped-teaching.

One practical issue in foreign language instruction is the introduction of new vocabulary. Often the amount of vocabulary introduced in one chapter is too overwhelming to cover in one day. This holds true for the flipped-teaching approach. One aspect of the PowerPoint format that could be exploited for solving this is the use of click-and-listen exercises. Rather than listening to the entire lecture on word pronunciations and meanings, which could be overwhelming and monotonous when too many words are introduced at once, students can guess pronunciations or meanings of words on their own first and click icons to hear the correct answers. Similar exercises could be created for phrases and sentences. The active participation will keep the viewer's attention and also serves as listening practice. Students can also use the file for vocabulary study and for review as well.

Another possibility is to incorporate dialogues in PowerPoint slides. If two or more teachers work together for recording, this could easily be achieved. In the present study, only one teacher engaged in voice recording, providing only monologue sentences for examples and exercises. Although this was conducive to explaining most grammar points and to introducing new vocabulary, dialogues could be added to illustrate certain discourse functions, to introduce conversational techniques, and to provide more opportunities for listening practice.

VI. References

- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education
- Dill, E. M. (2012). The impact of flip teaching on student homework completion, behavior, engagement and proficiency. M.A. Thesis, University of New England.
- Hatasa, Y., Hatasa, K., & Makino, S. (2009). *Nakama1: introductory Japanese: communication, culture, context*. New York: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company

Kim, E., Byun, S., & Lee, O. (2012). *Course redesign using flipped instructional model*. The 10th International Conference for Media in Education 2012 (ICoME), Beijing, China

Lage, M., Platt, G., and Treglia M. (2010). Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43

Nathan, R. (2005). *My freshman year: what a professor learned by becoming a student*. New York: Penguin Books

Strayer, J. (2007). *The effects of the classroom flip on the learning environment: a comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system*. Ph.D Dissertation, Ohio State University

Toto, R., & Nguyen H. (2009). Flipping the work design in an industrial engineering course. *Frontiers in Education Conference*, 1-4

Warter-Perez, N., & Dong, J. (2012). Flipping the classroom: how to embed inquiry and design projects into a digital engineering lecture. *Proceedings of 2012 American Society for Engineering Education Pacific Southwest Annual Conference (PSW ASEE)*, San Luis Obispo

！

『漢字の図鑑』：イメージ画像を用いた
字源に基づく部首、音符、象形文字の教え方

**A PICTORIAL GUIDE TO KANJI: PHOTOGRAPHIC IMAGES SHOWING THE
ACTUAL MEANINGS OF BUSHU, ONPU AND SHOKEI-MOJI**

西田 眞由美

Mayumi Nishida

Language House Institute

1. はじめに

筆者は半年前から『漢字の図鑑』というプロジェクトに携わっており、およそ半分が仕上がったところである。この漢字学習教材は、筆者が20年余り指導してきた社会人を対象とする日本語教育の経験から生まれてきたものであるが、その有用性が社会人学習者のみならず、より若い大学生や高校生の漢字学習の助けになればと願い、その可能性を探るために本フォーラムに参加することにした。

確かに時代の変化の流れが速まり、テクノロジーの進歩による新教材開発や、他の教育機関や教育関係者（日本語教育に限らない）との連携、協働、接続などの機会が増え、既存の枠や概念にとらわれないプログラムや教材が出てきているし、その傾向は今後ますます高まると予想される。

そのような環境の中で、今まで学会などでの発表も少なく、あまり注目されることのなかった社会人教育の存在意義も大きくなっていくと期待される。ボストン日本協会では社会人学習者を指導していたヘンストック（2006）も述べているように、社会人対象の日本語教育機関は大学で日本語を履修した者の卒業後の学習継続として大きな意味を持ち、大学で習得した日本語能力をさらに伸ばして上級、超級に到達する者も多い。またそれ以外にも、社会人対象の教育機関は大学や高校で日本語を勉強したいがクラスが無いために出来ない者、継承語学習者などで大学や高校に適切なクラスが見つけられない者にも、学習の機会を提供している。

本発表では、そのようなアカデミアに属さない教育機関での指導経験を踏まえた上で、最近の学習者のニーズに応えるように開発中の漢字教材の、主な特長に絞って述べることにより、フォーラムのテーマである「連携、協働、接続：多様性をつなぐこころみ」に何らかの提案ができればと願っている。

！

2. 『漢字の図鑑』プロジェクト立ち上げの背景

本プロジェクトは「図鑑」と名付けたことからわかるように、情報量も多く、高画質画像を採用していることが特長である。『漢字の図鑑』の内容について述べる前に、まず漢字教材の現状をみてみよう。

2-1. 既存の漢字教材の分類

既存の漢字教材を文字とイメージという観点から見ると、(1) 文字だけの説明によるもの、(2) 何らかのイメージ（イラストが多い）と文字の説明の組み合わせによるもの、に分類される。文字とイメージの内容は、(1) 伝統的な字源（成り立ち）に基づくもの、(2) 字源の通説に従わない独自の説明によるもの（作り話）、(3) 伝統的な字源と作り話が混じっているもの、という三種類がある。

筆者は、これらの中でどれが最も良いとか、どれは良くないとか議論することは、あまり意味がないと考えている。要は、その学習者が理解し覚えやすければ十分なわけであり、学習スタイルや好みには個人差があるのだから、教師がそれを無視して特定の学習法を強要することは避けるべきである。むしろ、日頃から学習者一人ひとりの学習アプローチに注意を払い、「私はビジュアル型だから、イメージが好き」とか「自分は文字の説明を読んで、想像するほうが楽しい」などと何気なく発してくるメッセージを受け止めて、それぞれの学習者に相応しい方法をアドバイスする方が良い結果を生むであろう。

そこで、生徒の生の声にもう少し耳を傾けて、既存漢字教材に対して不満足に感じている点と、このような教材があったらという希望をまとめてみた。調査は最近3ヶ月間に、12名の社会人学習者（20～60代）を対象に、個別に30分間筆者とインタビューするという形式で、自由に意見を述べてもらった。レベルが偏らないように、中級・上級を中心に、初級後半と超級も1～2名ずつ入れた。

2-2. 既存の漢字教材に対する社会人学習者の不満

- 伝統的な字源の説明（金文、甲骨文字）を見てもピンとこない
（さらにもう一つか二つ別の漢字を覚えなければならない！とあせる）

！

- 漢字教材の中に見られる子供っぽい印象のイラストに違和感を覚える
- 日本人の小中学生向け漢字辞書や教材からそのまま取ってきたようなイラストには稚拙なものもあり、魅力を感じない
- 通説に基づかない独自の説明は、いわば「嘘の作り話」であり無意味ではないか
- 日本人の小学生用漢字教材に類似した説明を読み、読み書きの練習をしても、あまり面白くないだけでなく記憶に残りにくい
- 中国語の漢字教材と字源の説明に違いがある場合があり、疑問を感じる
- 部首や音符の情報が不十分である

2-3. 社会人学習者の漢字学習教材に対する希望

- 字源に関する正しい情報が知りたい
- 古い中国語の原字以外に、もっと印象的で記憶に残りやすいイメージがほしい
- 子供っぽくなく、大人の美的感覚や知的好奇心を満たすイラストを見たい
- 部首や音符の包括的且つ豊富な情報がほしい
- 中国語の漢字と意味が変わっているものは、なぜそうなったか、漢字の歴史的な背景なども知りたい
- 携帯用モバイル端末などでいつでもどこでも手軽に勉強したい

以上のような「現場の声」に応えるべく筆者が考案した漢字教材が『漢字の図鑑』である。

3. 『漢字の図鑑』プロジェクト

3-1. 特長

- 字源は中国語の起源にまで遡り、正確な情報を提供する
- 字源が諸説ある場合は、代表的なものを網羅する
- 字源を美しく印象的な高画質画像と、簡潔な言語による説明（日本語と学習者に

！

親

しみのある言語)で提示する

- 画像には、文化的・歴史的な要素をなるべく含ませる
- 部首・音符の包括的な情報を提供し、構成要素の知識から漢字の理解を深める
- 形声文字において、部首と音符がどのように組み合わせられて漢字の意味となるかを

わかりやすく提示する

3-2. 構成

第一巻 漢字の歴史。部首

第二巻 象形文字・指事文字・会意文字

第三巻 音符

第四巻 形声文字

第五巻 常用外漢字（人名漢字を含む）

- 部首は康熙字典の分類に従い、画数順に 214 を扱う
- 第二・四巻で扱う漢字は、2010 年改定された全常用漢字（2,136 字）とする
- 読み方も同改定に従い、4,388 音訓 [2,352 音・2,036 訓] を示す
- 第五巻で扱う漢字数は決定していないが、人名漢字や常用外字でも頻度の高い字を

5 百字程度紹介する予定である

4. 「第一巻 部首」

4-1. 漢字と部首制度の歴史的背景

本発表では時間的な制約もあるため、「第一巻 部首」の特長にのみ焦点を当て、画像例を示しながら内容を簡潔に説明したい。




本巻は、漢字の歴史的背景の説明から始まり、「部首」（日本語教育では radical と呼ばれることが多い）が中国においてどのような歴史的背景の中で生まれ発達して



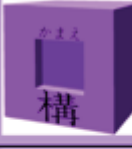

きたか、それがいつどのように日本に伝えられたか、やはり鮮明な関連画像を用いながら図鑑風に説明している。このリサーチの過程で、筆者は中国語の漢字研究、学習サイトが実に豊富な情報を提供していることを発見した。筆者自身も知らなかった情報も多く載せられており、興味深く勉強させてもらうことができた。

社会人学習者の中には、部首というものが一体何なのか、なぜ 214 項目に分類されているのか、部首制度がどのような変遷をたどってきたのか、などに関心を示す者も少なくなく、このような基本的な知識は部首単位の学習効果も深めることが期待できそうである。

4-2. 部首の位置の色分け

『漢字の図鑑』では、部首を位置により色分けし、3次元の積み木のように示している。色分けは、偏（左側）が赤、旁（右側）がオレンジ、冠（上部）が黄色、脚（下部）が緑という具合である。これにより、学習者が部首の位置を正確に把握し、他の構成要素と積み木遊びのように組み合わせて漢字の構成を楽しく理解することを目指している。

名前 NAME	位置 POSITION
 偏 <u>HEN</u>	ひだりがわ 左側 <u>LEFT SIDE</u>
 旁 <u>TSUKURI</u>	みぎがわ 右側 <u>RIGHT SIDE</u>
 冠 <u>KANMURI</u>	うわがわ 上側 <u>TOP SIDE</u>
 脚 <u>ASHI</u>	したがり 下側 <u>BOTTOM SIDE</u> 脚の変形 <u>ASHI VARIANTS</u>
	

名前 NAME		位置 POSITION
	しで 垂 TARE	上側と左側 TOP AND LEFT SIDE
	によう 繞 NYOU	左側と下側 LEFT SIDE AND BOTTOM
	かまへ 構 KAMAE	ぜんたい つつ こ 全体を包み込む SURROUNDS THE WHOLE CHARACTER; 構の変形 KAMAE VARIANTS
		

4-2. 部首の具体的なイメージ例

それでは、次に個々の部首の具体的なイメージ例と解説例を7項目に分けて提示したい。本発表では画像の効果的な学習効果に焦点を当てているので、解説例は日本語でのみごく簡潔に示すことにする。

- (1) 印象的な画像例
- (2) 文化的要素を含む画像例
- (3) 関連する部首をつなげる画像例
- (4) 同部首の位置による違いを示す画像例
- (5) 具体的意味と抽象的意味を含む画像例
- (6) 諸説ある字源を示す画像例
- (7) 比喩を含む字源を示す画像例

以下、順に画像例とともに示す。

(1) 印象的な画像例：これは一目瞭然、学習者の目に焼き付けられるだろう。

画像例 1-1：竹部。竹冠。



画像例 1-2：貝部。貝偏。



画像例 1-3：力部。力。



画像例 1-4：鳥部。鳥偏。



画像例 1-5：魚部。魚偏。



（２）文化的要素を含む画像例：古代中国文化に馴染みのない学習者には、部首の形と文字の説明だけでは想像しにくいものを画像で紹介する。

画像例 2-1：卜（ぼく）部。卜。占いに使われた亀の甲羅に出たひび。



画像例 2-2：刀部。刀。



画像例 2-3 : 广 (げん) 部。麻垂れ (まだれ)。崖に沿って建てられた家。



画像例 2-4 : 豆部。脚付きの食器。



(3) 関連する部首をつなげる画像例：同部に属するが、位置と形が変わる例。

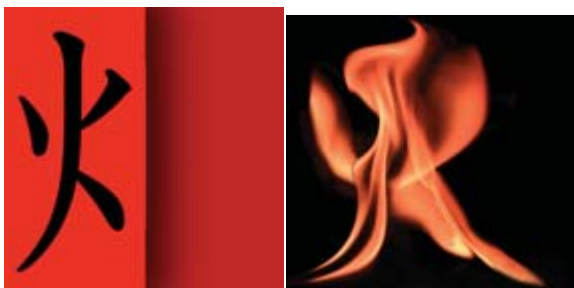
画像例 3-1 : 水部。三水 (さんずい)。



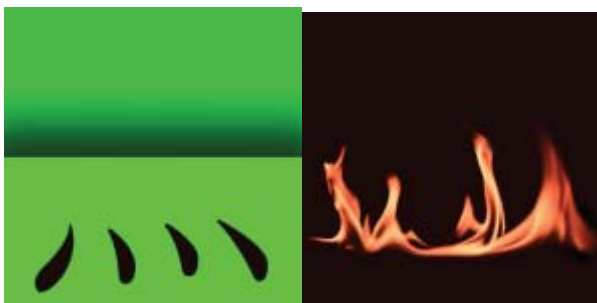
画像例 3-2 : 水部。下水 (したみず)。



画像例 3-3 : 火部。火偏。



画像例 3-4 : 火部。れんが。れっか。



(4) 同族部首の位置による違いを示す画像例 : (3) と基本的に似ているが、さらに位置や形が変わるバリエーションがある例。

画像例 4-1 : 人部。人偏。



画像例 4-2 : 人部。



画像例 4-3 : 人部。人頭。人屋根。



画像例 4-4 : 人部。人足。人繞 (にんにょう)。



(5) 具体的意味と抽象的意味を含む画像例

画像例 5-1 : 入部。入頭 (いりがしら)。



左の画像は古代住居で、その入り口の形から「入」という形になったとされる。中の画像は現代の住居の玄関で、屋根の形に古代住居の玄関の名残が感じられる。右の画像は、「入」が戦闘などで相手に武器を持って突き入る様子をあらわすという、抽象的概念を剣道の画像で示した。

(6) 諸説ある字源を示す画像例

画像例 6-1 : 白部。



「白」は、日本の小学校でも教えられているように、太陽の光が明るく輝いている様子というのが一般的である。第二に、どんぐりの白い実の色という説も辞書によくみられる。第三には、古代中国で神に祈る儀式の際によく用いられた頭蓋骨の形と色であるとする説も最近注目されるようになっている。生け贄の頭蓋骨を神に捧げるように配置したり、先祖の頭蓋骨を花などで飾って祭る例は、古代中国だけでなくボリビアをはじめ世界各地で見られるようである。

画像例 6-2 : 几部 (きぶ)。風冠。風頭。風構。



「風冠」には、風でふくらんだ帆の形、羽を大きく広げて飛ぶ鷹や鷲の様子、さらに竜巻が起こって雲がわき上がる様という3説がある。いずれも風をあらわすのに納得しやすい定説で、画像がさらに理解と記憶を促すであろう。特に三番目の竜巻で激しい風が起こる様子は、アメリカ人学習者に好評である。

(7) 比喩を含む字源を示す画像例

画像例7-1：玉部（ぎょくぶ）。王偏。



「王」は、中国皇帝の姿の他に、皇帝や諸侯が儀式に使用した鉞（まさかり）の形で、権力を象徴するとする説もある。また、天と地の間に立ち、両手を大きく広げた、世界の統治者を表すとする説もあり、「王」という者を、儀式用鉞や想像上の天と地の間に立つ者は比喩的に表しているといえるのではないだろうか。

画像例7-2：气部。气構（きがまえ）。



「气」は、湯が沸いて水蒸気が立ち上る様、水蒸気を含む雲が空に広がる様子、空に稲妻が走る様子とする説がある。そこから、宇宙を構成する基本要素や自然現象、エネルギーを表す。さらに人の生命の根元や活動のみなもとを表す。また、湯気や空模様のように変わりやすいという、人の気分という含みもあるのではないだろうか。

部首の形が有する比喩的な意味についてはまだ定説となっていないものもあるが、今後さらに研究を進めても興味深い分野だと思われる。

5. 象形文字、指示文字、会意文字への画像の応用

部首の中には、象形文字、指示文字、会意文字と同形のものが多く、意味も重複していることから、画像を利用することが可能である。部首に含まれないものも、同様に印象的な画像を作成することができる。例えば、会意文字とされる「休」という字は、人が木の下で休んでいる様子をあらわす画像、「好」は女性（母親）が子供を慈しんでいる画像を用いればよい。ただし、どの漢字を象形文字、指示文字、会意文字とするかは説が分かれる場合も多く、特定の学説や辞書に頼るのは注意が必要である。

以下に部首と同形の象形文字、指示文字、会意文字の画像を一例ずつあげておこう。右から、鳥が羽を広げている形で「羽」（象形文字）、人が立って手足を大きく広げている様子から「大」（指示文字）、口の中に美味しいものを含んで味わう様子から「甘」（会意文字）である。



6. 音符への画像の応用

部首と音符にも同形のものがある。部首にない形は、意味をよく表す形にして画像作成ができる。ここでは、部首と同形の音符の画像と、部首にない形の音符の画像を2例ずつ示し、それぞれの意味、音符を含む漢字をあげておく。

6-1. 部首と同形の音符例



最初の画像は「先端を引き出した糸の形」で「己」となり、音は「キ」、意味は「物事のおこりや始め」である。この音符を含む漢字には「記」「紀」「起」「忌」などがある。次の画像は「地上に植物の芽が生え出る様子」を表し、音は「セイ」で、「うまれる」「いきる」「いのち」という意味を持ち、「性」「姓」「牲」「星」などの漢字をつくる。

ここで注目したいのは、「己」「生」を部首とする漢字に使用頻度の高いものがさほど多くないということである。常用漢字では、それぞれ「己」と「卷」、「生」と「産」だけがこの部首に配属されている。それに比べて、「己」「生」が音符として構成する漢字の方が重要なものが多いのである。ある漢字構成要素が、部首か音符のどちらでより重要な働きをするかということは、学習者にもっと留意させてもよ

！

いであろう。

6-2. 部首にない形の音符例



それでは部首には存在しない形の音符例を見てみよう。一番目は「木の上に実がなっている様子」を表し、音は「カ」、意味は「実った果物」「物事が実を結んだもの」である。これを含む漢字には「果」「菓」「課」などがある。二番目は「いけにえの羊を刃物（我）で殺して神に捧げる」ことから「正しいことをする」「物事が正しい」という意味になり、音は「ギ」である。「義」「議」「儀」「犧」などの漢字を構成する。

こうして見てみると、漢字の構成要素で意味を含むのは部首だけでなく音符も同様であることがわかる。学習者の中には「部首は意味、音符は音を表す」と思い込んでいて、音符がいわゆる意符機能を併せ持つことを認識していない者も少なくない。特に意味を表さず音のみを示すという音符もあることはあるが、非常に数が限られ、むしろ例外として扱ってもよいほどである。音符の「音」と「意味」は、形声文字を理解するのに不可欠であり、常用漢字のほぼ7割が形声文字、そして常用外漢字を含めるとさらにその比率が高まることから、中級から上級、超級を目指す学習者には特に有益な情報であり、漢字指導の比較的早い段階からその重要性を学習者に認識させるようにしてもよいのではないだろうか。

7. 形声文字の指導

初級後半段階から印象的な画像などを使って漢字と構成要素に親しみ、部首や音

！

符への認識を少しずつ高めるように指導しておく、五百字レベルを超えた頃から本格化する形声文字の学習もスムーズに進むようである。基本概念をしっかりと理解させておけば、後は学習者の自習にまかせてもかなりの部分は問題なく習得していくことができ、千字、二千字のレベルまで到達する者も多い。

筆者の経験では、学習者はまず五百字程度覚えた時点で伸び悩み、それを越えると次に千字を少し超えたあたりで二度目の困難な時期を迎えるようである。もちろん個人差があるので一概には言えないが、一般的傾向として筆者はこれを「五百字の壁」「千二百字の壁」と呼んでいる。そして第二の壁を乗り越えた者のみが常用漢字をマスターでき、ここまでくると自信がついてさらに興味も増すので、非漢字圏の学習者でも三千字かそれ以上のレベルまで行く者もでてくる。形声文字の学習法が身に付いていれば、これはさほど難しいことではないようである。

筆者は、極端に難しい読み物でない限り、通常の新聞、雑誌、小説、専門書や文書を読むのに必要な漢字数は約三千五百～三千八百字程度であると見ており、これを上級、超級学習者の到達目標の目安としている。これは日本人によく使われている一般的な漢和字典の収録見出し字数がその位で一致していることから裏付けられるのではないだろうか。実際にやや高度の記事や小説、専門文書を読むには、常用漢字だけでは難しいことに、学習者自身が気づくことも多いのである。また、上に述べた「五百字の壁」「千二百字の壁」がなぜ起きるか、それを克服して先に進むにはどうしたらよいかについては、また別の機会に分析結果を発表したい。

8. 終わりに

学習とは本来未知のことを習得する過程であり、わくわくするほど楽しいものであるはずである。漢字学習も例外ではなく、その知的喜びを十分味わえるようにするためにも、教師は学習者一人ひとりのラーニングストラテジーに合った方法、教材を提供するように最大限の配慮をするべきだ。最初にも述べたとおり、本発表で紹介した高画質画像を印象的に用いたり、部首や音符を包括的に理解して応用させる学習法が、全ての学習者に向いているわけではないだろう。しかし社会人学習者の生の声に耳を傾け、彼らが求めるような今までにあまりなかったアプローチを含む教材を開発して実際に使用してもらい、フィードバックをもらって改善を重ねていくことは意味があると思っている。

！

『漢字の図鑑』は全常用漢字を楽しくマスターし、さらにその上に進んでいける漢字の実力を習得させることを目標とする社会人中級、上級生の指導現場から生まれたのであるが、初級後半の社会人はもちろん、幅広いレベルの大学生や高校生にも有効に使ってもらえる可能性があるかと期待している。正しい情報に基づく知識を、きれいなイメージを見ながら、体系的かつ包括的に楽しく効果的に学びたいという欲求には、学生も社会人も基本的に何ら違いがないと考えるからである。

最後に画像選択および作成に多大な協力をしてくれた神経病理学者の夫、ジョージ・クラインマンに心から感謝したい。

参考文献

Henshell, Kenneth G. 1998. A Guide to Remembering Japanese Characters. Tuttle Publishing.

Williams, Noriko Kurosawa. 2010. The Key to Kanji - A Visual History of 1100 Characters. Cheng & Tsui.

尾崎雄二郎・都留春雄・西岡弘・山田勝美・山田俊雄編 1992年「大字源」
角川書店

鎌田正・米山寅太郎 2001年「漢語林 新版 第二版」大修館書店

藤堂明保編 1996年「ジュニア・アンカー漢和辞典」学習研究社

藤堂明保・加納喜光編 2001年「学研現代標準漢和辞典」学習研究社

藤堂明保・松本昭・竹田晃・加納喜光編 2007年「漢字源 改訂第四版」
学習研究社

白川静 2005年「新訂 字訓」平凡社

白川静 1996年「字通」平凡社

白川静 2004年「新訂 字統」平凡社

！

白川静 2003年 「常用字解」 平凡社

鈴木修次・武部良明・水上静夫編 1989年「角川最新漢和辞典 改訂新版」
角川書店

新村出編 2007年 「広辞苑 第六版」 岩波書店

林大監修 1992年「現代漢語例解辞典」小学館

坂野永理・池田庸子・品川恭子・田嶋香織・渡嘉敷恭子 2009年「KANJI LOOK
AND LEARN イメージで覚える〔げんき〕な漢字 512」The Japan Times

ヘンストック・伊藤麻理子 2006年 「社会人日本語教育の現状 ボストン
日本協会を例として」

諸橋轍次・鎌田正・米山寅太郎 1981年 「廣漢和辞典」大修館書店

！

日本語学習者の異文化態度に関する意識調査
—日本語専攻の中国人大学生を対象に—
**A SURVEY OF CROSS-CULTURAL ATTITUDES OF JAPANESE
LANGUAGE LEARNERS IN CHINA**

張 勇

Yong Zhang

国際交流基金・政策研究大学院大学

Japan Foundation & National Graduate Institute for Policy Studies

1. 研究の背景と目的

中国の日本語教育では、2001年に大学日本語専攻のシラバスを改定する際、従来の言語コミュニケーション能力の習得に加えて、学習目標として新たに異文化理解能力の育成が盛り込まれた。学習者が日本語学習を通して、中国と日本の相互理解の架け橋になり、広い視野を持つグローバル人材に成長していくことが期待されている。

一方、中国と日本では、歴史問題や領土紛争など、いくつかの政治課題を抱えており、これらの問題が日本や日本人に対する中国人の認識に少なからぬ影響を与えている。このような環境の中で、日本語学習者には、大学4年間の日本語学習を通して日本や日本人に対してどのような態度が形成されるか、また、さらに広く一般的な異文化に対する理解がどう促進されるかは、中国の日本語教育が検証すべき重要な課題である。

本研究では、対日態度に限って、2つの部分に分けて、日本語学習者がどのような対日態度を持っているか、その態度がいかに関形成されるのかを検証することを目的とする。

研究1：日本語学習者の持つ対日態度にはどのような特徴が見られるか

研究課題1：非学習者と比べ、対日態度にはどのような特徴が見られるか

研究課題2：日本語学習歴によって対日態度にはどのような違いが見られるか

研究2：学習者の対日態度と対日情報源の経時的変化にはどのような特徴が見られるか

研究課題3：対日態度の経時的変化にはどのような特徴が見られるか

研究課題4：対日情報源の経時的変化にはどのような特徴が見られるか

2. 研究1

2.1 研究方法

2.1.1 調査対象者

研究1は横断調査で、中国の大学1年から4年までの日本語専攻の学部生を対象とした。日本語専攻の学生の調査結果と比較するため、同大学の英語専攻、フランス語専攻、更に他文系専攻の学生を調査対象者に入れた。この大学における日本語専攻、英語専攻、フランス語専攻は、共に異文化理解能力の育成を学習目標の1つとしている。なお、英

！

！

語専攻、フランス語専攻、他文系専攻を合わせた場合を非日本語専攻と称する。

中国の大学では普通、1年と2年を基礎段階、3年と4年を上級段階としていることから、本研究では、前者を低学年、後者を高学年とした。低学年と高学年を比較して、学習歴による影響を検討することが可能であると考えた。

本調査は、2011年5月から6月にかけて、質問紙調査を実施し、データを収集した。最終的に799名のデータを分析の対象とした。その内訳は、表1のとおりである。

表1 調査参加者一覧表

	日本語 専攻	英語 専攻	フランス 語専攻	他文系 専攻	計	非日本語 専攻
低学年	133	129	46	87	395	(262)
高学年	143	135	35	91	404	(261)
計	276	264	81	178	799	(523)

2.1.2 質問紙作成

予備調査として2008年10月から12月にかけて、大学生427名（日本語専攻217名、非日本語専攻210名）を対象に、「あなたは日本人についてどのようなイメージを持っていますか」という質問をし、「日本人は_____。」という5つの文を書いてもらった。

次に、著者と2名の協力者（3人とも中国語母語話者の日本語教師）で、日本人イメージの記述内容を分類し、出現頻度の高い日本人イメージを選び出した。この中には、主に肯定的な内容と否定的な内容の2種類が見られた。そこで、著者及び協力者は、肯定的対日態度と否定的対日態度として、それぞれ8つの日本人イメージを選び、研究1の質問紙の調査項目（以下、調査項目の原文は中国語）にした。対日態度が肯定的か否定的かを判断する際には、著者と協力者で協議の上で決定した。肯定的対日態度には、「日本人は親切で優しい」「日本人は規則を重視する」「日本人は礼儀正しい」「日本人は仕事に真面目だ」「日本は外来文化の取り入れに積極的だ」「日本は科学技術が発達している」「日本人は勤勉な民族だ」「日本人はチームワークを重視する」が該当する。否定的対日態度には、「日本人は表と裏がある」「日本人は融通が利かない」「日本は性に開放的だ」「日本人は親しみにくい」「日本人は残忍だ」「日本の社会は男尊女卑だ」「日本人は性格が変わっている」「日本人は強者に弱く、弱者に強い」が該当する。

また、学生の記述の中には少数ではあるが、「それぞれの民族にはいろいろな側面があり、日本も同じだ」といった中立的な記述もあった。相手を複眼的な視点で捉えるこのような記述は異文化態度の重要な一側面を反映していると考え、学生の記述を参考に、中立的対日態度の調査項目4つを作成した。「日本人は開放的な一面もあれば保守的な側面もある」「日本人には親しみやすい人もいれば親しみにくい人もいる」「日本人は創意工夫の一面もあれば模倣も重視する」「日本人には集団的な行動を好む人もいればそうでない人もいる」が該当する。肯定的・否定的・中立的対日態度を合わせると計20の調査項目を得た。質問紙では、以下の指示文により、対日態度を測定した。

現在、あなたは日本及び日本人についてどのように認識していますか。下記の20の項目には、「強

！

!

く賛成 (5)」「少し賛成 (4)」「どちらでもない (3)」「少し反対 (2)」「強く反対 (1)」の5つの段階が設けられています。それぞれの項目に対して、最も当てはまるものを1つ選んでください。

2.1.3 分析方法

まず、肯定的・否定的・中立的対日態度の信頼性を示す α 係数を算出した。その結果、肯定的対日態度 $\alpha=.781$ 、否定的対日態度 $\alpha=.779$ 、中立的対日態度 $\alpha=.576$ と、それぞれの対日態度の項目間に整合性が認められた。次に、それぞれの対日態度に含まれる項目の単純加算平均値を算出して、それぞれの対日態度の得点として分析に用いた。データ分析は、SPSS17.0を用いて行った。

2.2 調査結果

表2は、日本語専攻と非日本語専攻の学生それぞれが、全学年・低学年・高学年において持つ3つの対日態度の平均値（標準偏差）を示している。

表2 対日態度の専攻別・学年別の平均値（標準偏差）

対日態度	専 攻	全学年	低学年	高学年	低・高学年の有意差
肯定的	日本語専攻	4.39 (.39)	4.38 (.37)	4.40 (.41)	n.s
	非日本語専攻	4.14 (.50)	4.15 (.49)	4.13 (.52)	n.s
	専攻間の有意差	***	***	***	
否定的	日本語専攻	3.41 (.61)	3.24 (.59)	3.58 (.59)	***
	非日本語専攻	3.54 (.58)	3.53 (.60)	3.55 (.57)	n.s
	専攻間の有意差	**	***	n.s	
中立的	日本語専攻	4.19 (.48)	4.11 (.45)	4.27 (.49)	**
	非日本語専攻	3.95 (.53)	3.94 (.51)	3.97 (.54)	n.s
	専攻間の有意差	***	**	***	

*** $p<.001$ ** $p<.01$

まず、肯定的対日態度について、日本語専攻と非日本語専攻の全学年の平均値を比較してt検定を行った結果、日本語専攻は、非日本語専攻より有意 ($t(799)=7.25$, $p<.001$) に高かった。また、日本語専攻の低学年と高学年を比較してt検定を行った結果、有意な差は見られなかった。非日本語専攻の低学年と高学年の間にも有意な差はなかった。日本語専攻の学生は、一貫して日本や日本人に対して肯定的な態度を持っていることが分かる。

次に、否定的対日態度に関して、日本語専攻と非日本語専攻の全学年の平均値を比較してt検定を行った結果、日本語専攻は、非日本語専攻と比べ有意 ($t(799)=-2.97$, $p<.01$) に低かった。しかし、日本語専攻の低学年と高学年を比較したところ、高学年の方が有意 ($t(276)=4.83$, $p<.001$) に高かった。一方、非日本語専攻の低学年と高学年の間には有意な差は見られなかった。学年が上がると、日本語専攻の学生が持つ否定的対日態度が上昇する傾向が観察される。この結果から、学習が進むと、日本語専攻の対日態度は単に好転し続けるのではなく、多面化する傾向が窺われる。

!

！

さらに、中立的対日態度において、日本語専攻と非日本語専攻の全学年の平均値を比較してt検定を行った結果、日本語専攻は非日本語専攻より有意 ($t(799)=6.31, p<.001$) に高かった。また、日本語専攻の低学年と高学年の平均値を比較してt検定を行った結果、低学年より高学年の方が有意 ($t(276)=-2.93, p<.01$) に高かった。一方、非日本語専攻の低学年と高学年の間には有意な差は見られなかった。日本語専攻の学生は、一貫して中立的な対日態度を持っており、学習が進むと、中立的対日態度は更に上昇する傾向が観察される。

研究1については、日本語専攻の中国人大学生は、非日本語専攻の学生と比べて、全体的に肯定的・中立的対日態度を持っていることが分かった。また、学習が進んでも、非日本語専攻の学生にはその対日態度に変化がなかったのに対し、日本語専攻の学生は、肯定的対日態度を維持しつつも、高学年になると否定的対日態度が上昇し、一方で中立的対日態度も上昇する傾向が見られた。

3. 研究2

研究1では、横断調査で日本語学習者の対日態度を調べた。研究2では、さらに、縦断調査で対日態度の経時的変化を調べると同時に、対日態度の形成要因を明らかにする。

3.1 研究方法

3.1.1 調査対象者

研究2は、研究1と同じ大学の日本語専攻の学生を対象に、2008年と2011年に2回質問紙調査を実施した。2008年の時点で1年と2年だった対象者を2011年にそれぞれ3年と4年で、再度対象とした(表3)。例えば、表3の日本語専攻(1-3)は、2008年の調査では1年が28人、2011年の調査では3年になって24人だった。

研究2でも1年と2年を低学年、3年と4年を高学年とし、低学年から高学年にかけての対日態度の変化も調べた。研究2の高学年は、研究1の日本語専攻の高学年の中に含まれている。

表3 学年ごとの調査参加者の一覧表

専攻	2008年(人)	2011年(人)	計(人)	2011/2008
日本語専攻(1-3)	28 (1年)	24 (3年)	52	85.7%
日本語専攻(2-4)	53 (2年)	49 (4年)	102	92.5%
日本語専攻(低-高)	81 (低学年)	73 (高学年)	154	90.1%

(%は2008年の参加者に対する2011年の参加者の比率)

3.1.2 データ収集方法

2008年と2011年に2回同じ質問紙でデータを収集した。学習者の持っている対日態度を調べるために、学習者に「あなたは日本人についてどのようなイメージを持っていますか」という質問をし、「日本人は_____。」という5つの文を書いてもらった。

対日態度の形成要因を調べるために、張(2009)をもとに、26項目の形成要因リスト(表4)を作成した。調査では、学習者に「あなたは日本及び日本人に対する情報は主

！

！

にどこから得たのですか」という質問をし、形成要因リストから5項目まで選んでもらった。

表4 形成要因リスト

1. 両親の影響	14. 日本の小説・文章
2. 中高校教育(例えば, 歴史)	15. 日本の映画・ドラマ
3. 中国テレビのニュース番組	16. 日本の音楽
4. 中国テレビの日本番組	17. 日本語授業
5. 中国のファッション誌	18. 親戚や友人, クラスメイトの話
6. 日本に関する中国の書籍	19. 日本製品を使った経験
7. 中国の小説・文章	20. キャンパスや街で見かけた日本人
8. 中国の映画・ドラマ	21. 日本観光
9. ネット上の日本の動画	22. 日本留学
10. ネット上の日本に関する話題	23. 日本人教師との接触
11. 日本のラジオ放送(例えば, NHK)	24. 日本人の友人との接触
12. 日本のファッション誌	25. 23, 24以外の日本人との接触
13. 日本の漫画・アニメ	26. その他

2011年の調査では、質問紙調査のほかに、3年生6名と4年生6名の学習者に対し、対日態度と対日情報源に関するフォローアップインタビューも実施した。

3.1.3 分析方法

研究課題3を明らかにするためには、まず、2名の協力者（中国人日本語教師）が自由記述にあげられた日本人イメージに関する記述を「肯定的」「否定的」「ゼロ」の3つのカテゴリーに分類した。収集された記述は合わせて761個で、2名の協力者の一致率は83.7%だった。協力者の判定が不一致な項目（124個）については、著者が判断して分類した。

肯定的対日態度は、日本や日本人に対する好意、尊敬などが反映されていると解釈できるもので、「礼儀正しい」「仕事にまじめだ」などが該当する。否定的対日態度は、「歴史を反省しない」「性格が変わっている」のように、日本や日本人に対する嫌悪感、違和感が反映される。ゼロの対日態度は、「肯定的」「否定的」のどちらにも明確に当てはまらず、強い好き嫌いの感情は現れていないもので、「アニメが好きだ」「いい人も悪い人もいる」などが該当する。

つぎに、学年ごとにそれぞれのカテゴリーが全体に占める割合を算出して分析に用いた。

研究課題4を明らかにするためには、まず、学習者が取りあげた情報源を項目ごとに集計し、選択者数とした。つぎに、学年ごとに学生全員に対する選択者数の割合を算出し、対日情報源の出現頻度として分析に用いた。

！

！

3.2 調査結果

3.2.1 対日態度の経時的変化に見られる特徴

本節では、まず、日本語専攻（1-3）と（2-4）の経時的変化について言及した後、低学年から高学年にかけての経時的変化を考察する（表 5）。

表 5 学年別の肯定的・否定的・ゼロの対日態度の割合（個数）

専 攻	時 期	肯定的	否定的	ゼロ
日本語専攻（1-3）	1年（08年）	82.4%（112）	14.0%（19）	3.7%（5）
	3年（11年）	65.8%（77）	20.5%（24）	13.7%（16）
日本語専攻（2-4）	2年（08年）	61.4%（162）	19.3%（51）	19.3%（51）
	4年（11年）	65.2%（159）	17.6%（43）	17.2%（42）
日本語専攻（低-高）	低（08年）	68.5%（274）	17.5%（70）	14.0%（56）
	高（11年）	65.4%（236）	18.6%（67）	16.1%（58）

(1) 日本語専攻（1-3）

学習者は1年においても3年においても、最も多く持っているのが肯定的対日態度であった。しかし、1年の調査で肯定的対日態度が全体に占める割合は82.4%で、3年の調査ではその割合が65.8%に大きく減少した。カイ2乗検定を行った結果、肯定的対日態度の変化は有意（ $p<.01$ ）だった。

否定的対日態度は、1年の割合は14.0%で、3年になると20.5%に増加したが、カイ2乗検定の結果、その変化は有意ではなかった。ゼロの対日態度は、1年（3.7%）と比べ、3年の割合（13.7%）が大きく増加した。カイ2乗検定を行った結果、ゼロの対日態度の変化は有意（ $p<.01$ ）だった。

(2) 日本語専攻（2-4）

4年の肯定的対日態度の割合は65.2%で、2年の61.4%よりやや増加した。否定的対日態度及びゼロの対日態度においても、それぞれの4年の割合は2年より少し減少した。カイ2乗検定を行った結果、いずれの対日態度の変化は有意ではなかった。

(3) 低学年から高学年にかけて

低学年（2008年）と高学年（2011年）で、学習者が最も多く持っているのは肯定的対日態度であった。カイ2乗検定を行った結果、いずれの対日態度の変化も有意ではなかったが、肯定的対日態度では、低学年の割合と比べ、高学年の方がやや減少した。一方、否定的対日態度とゼロの対日態度において、高学年の割合は低学年のそれより少し増加する傾向が観察された。

3.2.2 対日情報源の経時的変化に見られる特徴

(1) 日本語専攻（1-3）

1年の調査では28名、3年の調査では24名の学習者から回答を得た（表 3）。1年では、26項目の対日情報源のうち22項目、3年でも22項目があげられ、対日情報源種類の数には違いが見られなかった。表 6 は、学年別の主な対日情報源（出現頻度の高い順で 10

！

!

位まで)を示している。

表6 学年別の日本語専攻(1-3)の主な対日情報源と出現頻度

1年(08年)			3年(11年)		
		%			%
1	日本の映画・ドラマ	60.7	1	日本人教師との接触	54.2
2	中高校教育(例えば, 歴史)	57.1	2	日本の映画・ドラマ	50.0
3	ネット上の日本の動画	39.2	3	ネット上の日本の動画	45.8
3	ネット上の日本に関する話題	39.2	3	日本のラジオ放送(例えば, NHK)	45.8
3	日本の漫画・アニメ	39.2	3	日本語授業	45.8
6	日本の音楽	35.7	6	日本の小説・文章	33.3
6	日本語授業	35.7	6	日本人の友人との接触	33.3
8	中国テレビのニュース番組	28.6	8	中高校教育(例えば, 歴史)	29.2
9	中国テレビの日本番組	25.0	8	日本の漫画・アニメ	29.2
9	日本に関する中国の書籍	25.0	10	日本に関する中国の書籍	20.8

1年の日本語学習者にとっては, 日本の映画やアニメなど日本の大衆文化(1位, 3位), 中高校教育(2位), 中国のマスメディア(3位, 8位, 9位), 日本語授業(6位)が主要な対日情報源となっている。

3年になると, 学習者の対日情報源において以下の4つの特徴が見受けられた。第1に, 直接経験が大きな情報源となっている。3年では, 日本人教師との接触が最上位を占めている。また, 日本人の友人との接触も10位内に入っている。それに対して, 1年では, 直接接触のいずれも10位内に入っていなかった。第2に, 直接生の情報を得ることができる情報源が増えた。3年の主な対日情報源として日本のラジオ放送(NHK)や日本の小説などがランクインされているのに対し, 1年では10位内に入っていなかった。第3に, 日本語授業の順位が, 1年の6位から3年の3位に上昇した。第4に, 中国マスメディアや中高校教育への依存度が低くなった。1年では中高校教育が2位にランクされていたが, 3年では8位になった。中国のマスメディアは, 3年では10位内に入っていない。

日本語専攻(1-3)には, 日本の映画やドラマ, アニメ, 漫画など日本の大衆文化が主な情報源となっているという共通点も見受けられた。

(2) 日本語専攻(2-4)

2年の調査では53名, 4年の調査では49名の学習者から回答を得た(表3)。2年では, 26項目の対日情報源のうち24項目, 4年では23項目があげられ, 対日情報源種類の数には大きな違いが見られなかった。表7は, 学年別の主な対日情報源(出現頻度の高い順で10位まで)を示している。

表7 学年別の日本語専攻(2-4)の主な対日情報源と出現頻度

!

!

2年 (08年)			4年 (11年)		
		%			%
1	日本の映画・ドラマ	66.0	1	日本の映画・ドラマ	61.2
2	中高校教育(例えば, 歴史)	50.9	2	日本人教師との接触	51.0
3	ネット上の日本の動画	45.3	3	日本のラジオ放送(例えば, NHK)	38.8
4	中国テレビの日本番組	41.5	4	日本語授業	34.7
5	日本人教師との接触	37.7	5	中国テレビの日本番組	30.6
6	中国テレビのニュース番組	30.2	5	中高校教育(例えば, 歴史)	30.6
6	日本に関する中国の書籍	30.2	7	23,24以外の日本人との接触	28.6
8	中国の小説・文章	28.3	8	日本の漫画・アニメ	26.5
9	日本語授業	26.4	8	日本人の友人との接触	26.5
10	日本の漫画・アニメ	24.5	10	ネット上の日本に関する話題	22.4

日本語学習者は2年の際、対日情報源として主に日本の大衆文化(1位, 3位, 10位)、中高校教育(2位)、中国のマスメディア(4位, 6位, 8位)、日本人教師との接触や日本語授業(5位, 9位)に依存していた。

4年になると、学習者の対日情報源において以下の4つの特徴が見出された。第1に、直接接触が非常に大きな情報源となっている。4年になると日本人教師との接触が増えて、日本人の友人やその他の日本人との接触も新たに表れた。第2に、NHKのラジオ放送など直接生の情報を得る情報源が増えた。第3に、日本語授業から得る知識が多くなった。日本語授業の順位は、4年(4位)の方が2年(8位)よりずっと高かった。第4に、学校教育や中国メディアへの依存度が低くなった。2年時に、2位だった中高校教育は4年では5位に下がり、2年時に10位内にランクされた中国テレビのニュース番組や中国の小説・文章などが4年時に10位内にあがっていない。

日本語専攻(1-3)と同じように、日本語専攻(2-4)にも、日本の映画やドラマ、アニメ、漫画など日本の大衆文化が主な情報源となっているという共通点が見受けられた。

(3) 低学年から高学年にかけて

低学年と比べ、高学年の学習者の持つ対日情報源には、以下の4つの特徴が見出される。第1に、直接接触が非常に大きな情報源となっている。高学年に入ると、日本人教師だけでなく、日本人の友人やその他の日本人との接触も増えてきた。第2に、高学年になると日本語授業の影響が次第に大きくなった。第3に、日本のマスメディア(NHKのラジオ)から生の情報を多く得ている。第4に、中国の中高校教育やマスメディアへの依存度が低くなった。

低学年と高学年の学習者には共通点も見られる。特に低学年から高学年にかけて、日本の映画やドラマ、漫画、アニメなど日本の大衆文化が対日情報源として重要な位置を占め続けている。

4. 総合考察

研究1では、横断調査で日本語学習者の持つ対日態度を調べた。研究2では、縦断調査で日本語学習者における対日態度及び対日情報源の経時的変化を調べた。本章では、インタビューでの発言にも言及しながら、結果を考察する。

!

！

4.1 対日態度

研究1の横断調査では、日本語学習者は、非日本語学習者と比べて、全体的に肯定的・中立的対日態度を持っていることが分かった。また、学習が進んでも、非日本語学習者にはその対日態度に変化がなかったのに対し、日本語学習者は、肯定的対日態度を維持しつつも、高学年になると否定的対日態度が上昇し、一方で中立的対日態度も上昇する傾向が見られた。研究2の縦断調査では、学習が進むにつれて、肯定的対日態度がやや減少傾向にあり、否定的・ゼロの対日態度はやや増加傾向にあり、研究1の結果と一定の類似性が認められた。

研究2では、日本語学習者は肯定的対日態度を最も多く持っているが、1年が3年になると肯定的対日態度が大きく減少したことが観察された。

2008年の調査時の1年は大学に入ってから間もなかった。日本語専攻を選ぶ動機はさまざまであると考えられるが、特に1年になったばかりの学習者は、これから日本語を勉強するという新しい生活に対する期待が大きいと考えられる。しかし、インタビューでは、実際に日本人と接触してみると、相手が普通の中国人とそれほど変わらないことに気づき、学習が進むにつれて最初の興奮も次第におさまってきたと述べている学習者がいた。(引用末尾の記号は12名の調査対象者を識別するもの)

- ①1年生の時、日本人教師の授業があった。これまで日本人に会ったことがなかったので、とても興奮した。そのうち、日本人教師は中国人とよく似ていると感じるようになった。(S7, 3年)
- ②日本へ行く前に、日本に非常に憧れていた。(注：3年の時、日本へ短期留学に行く機会に恵まれる)日本到着後、日本の建物はそれほど高くなく、中国と大体同じだ。フランスや米国のように外国へ行ってしまったような感激はなかった。(S8, 4年)

異文化コミュニケーションの研究では、カルチャーショックという適応パターン(U型カーブ)があり、異文化に適応するまでハネムーン期、混乱期、回復期、適応期などの段階があると言われる(石井・久米 2013)。本研究の1年生の日本語学習者はちょうど彼らの異文化接触のハネムーン期にいないと言えないだろうか。ただし、引用例⑤と⑥に見られた「中国人とよく似ている」「中国と大体同じだ」という学習者の発言からは、ハネムーン期の次に、自分たちと同じだという「平常期」に移行していく傾向が示唆される。U型カーブのような異文化適応パターンと異なったのは、本調査の日本語学習者が基本的には自文化の環境で日本語を勉強しているからであろう。

研究1では、学年が上がると中立的対日態度が有意に上昇した。研究2のゼロの対日態度に関しては、1年より3年の方が顕著に増加した。インタビューで、学習者は、日本や日本人に関する知識が増えること、直接接触で日本人に対する認識が多面的になることを述べている。

- ③日本や日本人を理解するには日本事情の授業は非常に役に立つと思う。日本事情には、日本の風俗習慣、伝統行事、日本人の思考様式などが含まれているからである。(S9, 4年)
- ④(インターンシップで) 工作中的日本人技師は本当に真面目だった。ただ、あまりにも真面

！

！

目すぎて、やや融通の利かないところもあった。中国人作業員はより簡便な方法を知っていたが、日本人技師はよく中国人作業員と議論し、自分の方法が優れていると主張した。(S13, 4年)

また、研究1では、学年が上がると否定的対日態度が有意に上昇した。研究2では、低学年から高学年にかけて、否定的対日態度がやや増加した。インタビューで、学習者は、日本の社会問題を描いた映画を見て対日態度が悪くなることを述べている。

⑤最近、「悪人」「告白」を見ていた。これらの映画を見れば、日本の社会問題は非常に深刻だと思ってしまった。(略) もともと日本にあこがれていた。しかし、これらの映画を見ると、日本人は変わっているのではないかと考え、ちょっと怖くなった。今、日本は以前ほど好きではなくなった。(S7, 3年)

⑥私の地元の居酒屋でアルバイトをしていた。その店の客は、仕事の後飲みに来る日本人が多かった。日本人は酒を飲んでいる時すごくこわかった。彼らはたぶん会社では仕事に厳格だけど、店では全く別人になってしまった。時々、店員と一緒に酒を飲もうと強要したりした。

将来、日本企業に就職するかどうか不安になってきた。(S7, 3年)

普通、日本語を学習することで、日本や日本人に対する肯定的な態度が促進されるのが期待されるが、研究1と研究2の調査では、学習が進んでも、対日態度が単純に好転し続けるのではないことが示された。むしろ、様々な対日情報源に接することにより、日本や日本人の多様性を認識できるようになったと言える。ただし、研究1では、5段階尺度で対日態度を測定しているが、研究2では、割合で態度を調べているので、今後、同じ調査方法を用いて検証することが求められる。

4.2 対日情報源

研究2では、低学年から高学年にかけて、学習者の対日情報源には「日本人との直接接触が増加する」「日本語授業の影響が増加する」「日本のメディアから生の情報を多く得ている」「中国の学校教育やメディアへの依存度が低くなる」といった特徴が見られた。

学習者は大学に入ったばかりの時、日本人との接触はほとんどなかった。今回の調査校では毎年、2名以上の日本人教師が授業を担当しているので、学習者は、まず、日本人教師と接触することが可能である。また、中国と日本は地理的に近く、経済交流も活発なので、日本人教師以外の日本人との接触もできる。今回の調査でも示されたように、学年が上がると、日本人の友人や一般の日本人との接触が増える傾向が見られた。例えば、4年生のインタビューでは、日本人教師や日本人留学生のほかに、日系企業でのインターンシップの経験談が多かった。

また、中国大学の日本語教育においては、低学年では技能中心の授業が占める割合が高く、高学年になると日本の社会文化に関する内容が増えてくる。日本の社会文化的な知識の増加が対日態度の変化に影響を及ぼした可能性が考えられる。

⑦3年生の『上級日本語』には、「日本種々相」や「豊かさゆえの病がある」など日本社会に関する文章があった。(略) 教科書には、「日本人とコミュニケーション対人恐怖症の国民性」のよ

！

！

うに、日本人全体の国民性に関する内容が比較的多かった。(S6, 3年)

さらに、IT技術の普及で学習者は日常的にインターネットを利用している。学年が上がるにつれて、ある程度の日本語能力が身に付くとインターネットを通し、直接日本のメディアから生の情報を入手できるようになった。

⑧ふつう、学習目的で、インターネットからNHKのニュースをダウンロードして聞いていた。

2011年3月11日、大地震が発生して以来、毎日のようにNHKのニュースを聞いていた。NHKのほかに、TBSのホームページに動画もアップされているので、それをダウンロードして見ていた。(S2, 3年)

日本のドラマやアニメなど日本の大衆文化は、低学年でも高学年でも主な対日情報源としてあげられている。中国の大学生の対日情報源を調べた李(2006)にも示されるように、日本の大衆文化は中国の大学生にとって重要な対日情報源となっている。

⑨日本語学習を始める前に、日本の映画やドラマはほとんど見たことはなかった。大学に入ってから数多く見ていた。(S1, 3年)

⑩以前は、「ONE PIECE」「コナン」を見ていたが、今はよく日本の映画やドラマを見ている。担任の先生も時々映画を紹介してくれる。最近、「悪人」「告白」を見ていた。(S7, 3年)

以上のように、対日情報源に見られるこれらの変化が日本語学習者の対日態度の形成に影響を与えたと考えられる。

5. 結論と今後の課題

本研究では、日本語専攻の中国人大学生の持つ対日態度がいかに関形成されるのかを検証した。分析の結果、以下の点が明らかとなった。①学習者は全体的に肯定的対日態度を持っていること、②1年は多くの肯定的対日態度を持っていたが、3年になると顕著に減少したことが見られた。③低学年から高学年にかけて、肯定的対日態度がやや減少し、否定的・ゼロの対日態度が若干上昇する傾向が観察された。対日情報源に関しては、④低学年及び高学年においては日本の大衆文化が主な対日情報源となっている。⑤高学年になるにつれて、「日本人との直接接触が増加する」「日本メディアとの接触が増加する」「日本語授業の影響が増加する」「中国の学校教育やメディアへの依存度が低くなる」という変化が見られ、これらの変化が対日態度の形成に影響を与えたと考えられる。

本研究では、対日態度及び対日情報源を調べたが、対日態度の変化が何をきっかけにどのようにもたらされたのか、今後、インタビューのデータを分析し、態度変容の過程を明らかにしていくことが必要である。また、肯定的対日態度を促進し、学習者の日本や日本人に対する理解を深めるために、日本語教育が取るべき対策を検討していきたいと考えている。

参考文献

石井敏・久米昭元(2013)『異文化コミュニケーション事典』春風社

！

！

李洋陽（2006）「中国人の日本人イメージに見るメディアの影響：北京での大学生調査の結果から」

『マス・コミュニケーション研究』69, 22-40.

張勇（2009）「日語専業学生对日本人的定型印象及其成因」『日本学研究』19, 175-181.

張勇（2011）「第2言語学習による異文化態度の変容に関する研究概観」『第二言語としての日本語の習得研究』第14号, 116-134.

張勇（2013）「日本語学習者の異文化態度に関する意識調査：日本語専攻の中国人大学生を対象に」

『日本語教育』154号, 100-114.

！

留学経験がどのように言語レパートリーに影響を与えるか
-フランス人学習者の言語観と複言語能力の育成-

**HOW AN EXPERIENCE OF MOBILITY CAN INFLUENCE THE LINGUISTIC
REPertoire: IMAGES OF LANGUAGE THROUGH THE DISCOURSE OF
FRENCH LEARNERS AND MULTILINGUAL SKILLS DEVELOPMENT**

高橋 希実
Nozomi TAKAHASHI
ストラスブール大学
University of Strasbourg

1. はじめに

近年ヨーロッパの高等教育において、国際的な移動（モビリティ）による知識や運用スキル（～ができる）、社会の行為者としての自己スキルの習得を求める学生が増えてきている。殊に言語を学ぶ際に、目標言語の習得はその言語を話す国へ行って実際に使用することが習得の近道だと考える学生も、珍しくない。また教育機関においても、知的交流や就職の可能性を高める学生の移動（モビリティ）を推進しており、教育現場でもまた、学生の移動性をどのようにとらえ、発展させるか、多くの課題を抱えている。本稿では、フランスの大学で日本を学習している学生のモビリティ経験によって変化する言語に対するイメージと言語レパートリーについて考察する。

2. フランスにおける言語文化教育と学習者のモビリティ

2-1. 複言語・複文化主義とモビリティ

言語文化教育において、学習者とは、複数の言語の習得／学習経験（それぞれの言語の習得レベルは不均等であっても）と複文化経験もつ社会的行為者であるとし(Coste, Moore & Zarate, 1997, Zarate, Lévy & Kramsch, 2008)、フランスの日本語教育の現場でも、社会的アクターとしての学習者の複言語／複文化能力とは何か、どう育成するかと考える教師は少なくない。

学習／教育課程での学生のモビリティ経験は、社会的行為者として自己と異なる言語／文化経験を持つ個人とのコンタクト、あるいは集団でのコミュニケーションを促すとともに、教室内の学習を越え、他者を通じて自己を見つめる機会でもある。ここで言う「モビリティ」の概念とは、空間と時間における変化していく

- ① 過程（例えば学習者の留学前と留学後の時間的な過程）
 - ②（その過程における、それぞれの）段階（時間的過程の中の行動のステップ）
 - ③ 移動（空間的な移動）
- を表している（Van den Avenne, 2005 : 7）。

またモビリティは、人口移動（イミグレーション）であつたり、旅行に伴う移動、あるいは日常生活において自己と異なる文化習慣をもつ集団との接触や、別の国に移り住んだりすることなどに分類ができる（Billiez & Lambert 2005 : 16）。

モビリティによる言語／文化接触は、

- ① 仕事（学生生活、職業的な仕事、研究所）
- ② 義務（組合、アソシエーション、政党）
- ③ 家族との関係（友達、家族、両親）
- ④ 自由時間（趣味、娯楽、文化的活動）

などの領域においてどのように個人が行動をするかによって変わってくる（Billiez & Lambert 2005 : 17）。またこのような個人の活動は、直接に相手と話す場合と、通信機器をつかって間接的に話す場合がある（チャット、ツイッター、スカイプ、ブログなど）。

2-2. 学生のモビリティ

学生のモビリティは、現代に入って活発になった事ではない。ヨーロッパでは中世時代からヨーロッパ国内での学生の移動が、知的活動として行われていた。現在では、1998年のソルボンヌ宣言、1999年のボローニャ宣言を機に、経済面や社会面のヨーロッパ統合の拡大の中、高等教育機関における学生や研究者や教員の移動性（モビリティ）を促進する教育制度改革の動きが盛んになった（ヨーロッパ日本語教師会、国際交流基金 2005 : 26）。また1987年に提案されたエラスムス計画（The European Community Action Scheme for the Mobility of University Students）によるヨーロッパの大学間の提携計画で、学生の移動がより教育の現場に、とくに外国語教育の現場に浸透してきたと言える。

フランスでの学生のモビリティをみると、エラスムス計画における移動先の諸国を2005年～2009年の推移で見ると、フランス語と言語体系が近いスペインや英語圏のイギリスへの滞在が多数を占めているが、5年間の推移ではオランダやポーランドへの滞在も増えている。

	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	Part du total	Evolution 2005-2009
Espagne	5 481	5 454	5 281	5 233	5 487	22,5%	0,1%
Royaume-Uni	4 499	4 673	4 299	4 400	4 543	18,6%	1,0%
Allemagne	2 888	2 800	2 618	2 853	2 711	11,1%	-6,1%
Suède	1 238	1 257	1 439	1 576	1 676	6,9%	35,4%
Italie	1 642	1 638	1 656	1 589	1 558	6,4%	-5,1%
Irlande	1 202	1 241	1 177	1 274	1 237	5,1%	2,9%
Finlande	834	879	861	947	984	4,0%	18,0%
Danemark	606	620	614	676	893	3,7%	47,4%
Pays-Bas	893	823	836	858	862	3,5%	-3,5%
Pologne	459	514	533	539	584	2,4%	27,2%
Nombre total d'étudiants Erasmus français	22 501	22 981	22 556	23 560	24 426	100,0%	8,6%

Commission Européenne, Unesco 2011

表 1 : エラスムス計画によるフランスの学生の滞在諸国

また、エラスムス計画以外で、ヨーロッパ諸国だけではなく他の国へ留学する学生の総数と留学先は以下の通りである。

	2005	2006	2007	2008	2009	2005- 2009
イギリス	11 865	12 456	13 068	12 685	13 089	12 %
アメリカ	6 847	6 876	6 852	7 058	7 299	6.6 %
ドイツ	6 545	6 055	5 960	5 102	5 711	- 12.7%
ベルギー	7 583	9 171	8 949	2 091	5 651	- 25.5%
スイス	4 185	4 876	4 876	4 895	5 413	29.3 %
カナダ	3 729	4 698	4 880	4 880	4 880	30.9 %
スペイン	807	892	833	1 070	1 376	70.5%
オーストラリア	590	711	872	1 027	1 209	104.9%
イタリア	844	915	1 083	1 013	1 013	20.0%
→ 日本	340	377	445	489	553	62.6%
合計	47 818	52 240	54 040	44 412	51 154	7.0%

Commission Européenne, Unesco

2011

表 2 エラスムス計画以外のフランスの学生の滞在諸国

英語圏やフランス語圏に留学する学生は相対的に多い。ここで注目したいのは日本を留学先を選ぶ学生の数だ。総数としては少ないが、5年間の推移をみると増え続けている事が分かる。また、2012年度のフランス人留学生の総数は740名で¹ 10年以内の推移でみると2005年から2倍以上学生数が増えている事が分かる。

2-3 学習者モビリティに関する先行研究

ヨーロッパの学習者モビリティ経験を通して言語文化能力を分析する先行研究では

語彙分析と発話分析を通じた留学経験と学習者の表記習得の関係(Papatsiba,2001)や、半構造インタビューの結果を分析し、学習者の異文化間能力の評価方法を作成した研究がある(Anquetil, 2006)。Lallemant は学生のモビリティの体験談を記録、分析し、特に記録文に見られる記述の中で学生がモビリティ経験で困難に感じた事に注目している(Lallemant, 2007)。またエスノメトロジーの方法論を使った同じ言語文化背景を持たない話者同士の会話分析(Perrefort, 2008)など、社会言語学的アプローチに基づいた研究が数多くある。これらの研究の結論として、Erlich は以下の2点について指摘している。① 研究方法と研究理論は非常に多様的である。② データに限りがあり、結果を一般化するのは難しい(Erlich, 2012:126)。モビリティ研究の方法論と理論の構築、データ収集の方法は、今後果たすべき大きな課題の1つであると言える。また、学習者モビリティに関する研究の際に、学習者のモビリティ経験は異文化間理解を促す、あるいはステレオタイプを助長する、というようなモビリティ経験の一般化は不可能であるし、年齢や性別、国籍やそれぞれの言語の分類の多様性の側面も問題となるだろう。

これらをふまえ、さらにヨーロッパ諸国の日本語学習者の日本へのモビリティ経験に関する研究・調査を見てみると、まだまだ数が少ないと言わざるを得ない(例えば Iwasaki, 2013, Takahashi *et al.*, 2013)。フランスの高等教育の現場でも、日本へ留学する学生達の留学前と留学後の教育は年々拡大しており、日本語教育実践の場で学生の日本滞在の体験をいかに認識し発展させるか、またそれらの学生達の留学体験を把握するためのデータ収集をどのように行うか、教師と教育機関がともに問うべき課題といえるだろう。

3. 調査の経緯とその目的

学生のモビリティに関する考察の入り口として、2011年よりフランス、イギリス、日本の三カ国共同プロジェクト²を始めた。このプロジェクトの目的

¹ Japan Student Services Organisation (日本学生支援機構) <http://www.jasso.go.jp/statistics/index.html>

² ロンドン大学 (SOAS)の岩崎典子氏、大東文化大学の姫田麻理子氏、フランス国立東洋言語文化学院 (INALCO)にある研究団体 PLIDAM (Plurality of Languages and

は、日本語を学ぶ学生と、日本でフランス語を学ぶ学生を対象に、イギリス、フランスから日本へ、日本からフランスへ留学する学生の留学前と留学後の言語観を調査し (Kern & Liddicoat, 2011)、社会的行為者としての学生の複言語／複文化能力 (Coste, Moore & Zarate, 1997, 2009) を考察している。その中で、個人のアイデンティティを構成する「第3の文化」の構築 (Kern, & Liddicoat, 2011) や言語文化接触、衝突 (Bae, 2007) に影響する学生のバイオグラフィー (継承語、異文化体験) の多様性や学習者プロフィール (Duda & Riley, 1990, Lin-Zucker *et al.*, 2011) を考慮し、外国語教育の現場での自己のアイデンティティ構築に対する意識化と内省を促す教育実践の方法論を模索するため試験的調査を行っている。

本稿では、この研究プロジェクトに基づき、フランスの日本語学習者の留学前後の言語レパトリーの変化について注目し、特に個人が知っている複数の言語 (言語レパトリー: verbal repertoire) と、個人が社会的文脈で使用する言語 (コミュニケーションレパトリー: speech repertoire) のそれぞれについて考察した (Richards & Schmidt, 2012, Moore, 2008)。

3-1 調査対象と調査方法

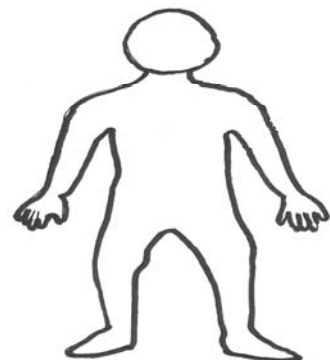
調査対象は、大学プログラムで2011年から1年間日本へ留学したストラスブール大学日本語科のマスター1年生の学生8名 (男性4名、女性4名、21歳から23歳) で、「言語ポートレート」 (Krumm, 2008, Himeta, 2013) の記述と半構造インタビューを実施した。どちらの調査でも日本語かフランス語のいずれかを選択させたところ、ポートレート記述は全員が日本語で提出し、半構造インタビューは1名とフランス語で、7名と日本語で行った。

言語ポートレートは個人の中の複言語の様相や少数言語を継承する子供達の学校教育の外で使われている言語状況の調査 (Krumm, 2008:109-112) や、日本の大学の英語学科の学生それぞれの既習言語の位置づけを探る調査 (Himeta, 2013) で使用されている。本稿でも学生の複合言語の所有に対する意識と、どのようにそれらの言語を使用しているか観察するひとつの手がかりとして、試験的にこの言語ポートレートを使って分析を行った。図1のような人体のデッサンを学生に配り、学んだ言語を書き込み、その理由も記述するとした (資料1)。インタビューでは、口頭による言語ポートレートについての説明と、下記の質問事項に答えてもらった。

①日本語学習志望動機

②習得言語

Identities : Didactics, Acquisition, Mediations) に所属する鈴木恵里
プロジェクト



③日本・日本語に対するイメージ（日本を思い起こす言葉／そのイメージに影響を与えていると思う事）！

④日本語でのコミュニケーション（他の言語と話す時との違い／日本語で話す時に大事だと思う事）！

3-2 考察！

言語ポートレートの記述結果から、以下の3点について考察する（資料参照）。！

（「」内は学生の記述文）。！

図1：言語ポートレート！

① 自己の中の日本語！

脳！

（留学後）！

「！母語であるフランス語で考えますが、日本語や英語が話される国で長くいると、その国の言語で考えるようになります。そして、フランス語で表現できない事があると、ついに、英語や日本語での表現が浮かんできます。」

「日本から帰ってきた時からもっと日本語で考えるようになった。」

「日本に働くように、もっと上達したいと思うので、知識と記憶が大切なものなのです。」

！

留学前は母語が大きく思考に影響を与えていて、日本語は、これから日本語でものを考えられるようになりたいという願望から脳に書き込む学生がいたが、留学後は、脳の中に母語、既習言語の複数をあげ、日本語がそのうちの1つになっている学生と、日本語だけを挙げる学生がいた。また思考方法としての言語ではなく、留学後も日本語を上達させたいという気持ちから、知識の習得としての日本語の存在も挙げられた。！

！

心！

（留学前）！

「日本が大好きな両親のおかげで、この影響で育てられて、私も興味がある (...)日本が心に大切な位置にある。」

「日本とフランスとイギリスが好きです。」

（留学後）！

「日本語のことをさらに大切に思ってきた。」

「日本と日本語を深く経験できた。」

「日本語は一生懸命勉強して学ぶ言語ですから、話せると誇りがあって、胸に感じます。胸を張って話したいです。」

「日本に興味が高まった。日本語は夢の柱なのでずっと心で、大切な位置にある訳です。」

！心の中の日本語の位置は、留学前の好きという感情や興味から留学後に具体化され、留学経験から日本語が体感する言語としている様子がうかがえる。！

！

② 日本語を使う！

口！

（留学前）！

フランス語！

「フランス語は母語だから、考えなくても自由に口から出てくる。フランス語を話す時、口だけ使う。」！

（留学後）！

日本語！

「この一年の勉強のおかげで、日本語が口からもっと簡単に出てくるようになった。日本語をしゃべるのはちょっと上達したので、今口で日本語を感じられる。」！

！

手の指！

（留学後）！

指一本一本がそれぞれ知っている言語（フランス語、英語、日本語、ドイツ語、中国語）！

「事情によって、また直接の相手によって実際的なものとして一番相応しい言語を使います。」！

！

日本語を使うという点では、留学前ははっきりした記述が見られなかった。しかし、留学後では、実際に話すときに使う口を指している学生と、日本語がコミュニケーションレパートリーの1つであるということを手の指で表しているケースが見られた。！

！

③ 自己の中の複言語！

足 → ！

（留学前／留学後）！

足の部分の記述文や口頭説明で「必要」「移動（旅行）する」が多く使われ、英語を挙げる学生がとても多かった。！

「英語はついに世界で話されているので、足のように必要だと思う。」！

「英語はほとんどの国で少しでも話されているので、旅行するために使います。」！

！

手 → ！

（留学前／留学後）！

「身振り手振り」、「手仕事」、「創造性」。実際の会話でのジェスチャーと手が表すイメージが重なっていた。！

！

スペイン語！

「高校のときに勉強した。スペイン語は身振り手振りで話す語だから、手でスペイン語を感じます。」！

日本語（右手）フランス語（左手）！

「日本人はフランス人より手仕事をたくさんする。私も右利きで手仕事が上手。左手は導く手だとおもって私の人生を導き方はフランスの導き方です。」！

足の指

(留学前／留学後)

「必要がない」「頭から足の指へ移行」

以前勉強したけれど使用しない言語や、学習した時難しいと思った言語が足の指に位置していた。

ドイツ語

「13年も勉強したけれど今は話す機会がない。ついに頭から体の外の方へ移動した。気にならない言語。」!

ロシア語

「ロシア語を勉強するのは1年だけだった。大失敗だった!! 確かに新しいアルファベットを学ぶのは楽しかったけど、本当に難しくて、早すぎた。苦しい思い出です。体全体で、一番役に立たない器官は小さい足指だと思っているので、ロシア語の位置としてここを選んだ。」

次にインタビュー結果を考察する。言語ポートレート of 考察の補足として、特に①言語レパートリーとしての日本語のイメージ、②コミュニケーション(speech)レパートリーとしての日本語、③日本・日本語に対するイメージに影響している事について注目した。

①言語レパートリーとしての日本語のイメージ

留学後の日本語に対するイメージとして浮かぶ言葉を3つ挙げてもらった。その中で頻度が高かった言葉は以下の通りである。(「」内は学生の発話。フランス語のインタビューで得た発話は筆者が訳している。)

a) 曖昧 「日本語で本当に言いたい事がなにか分からない。人を傷つけないように言わないことがたくさんあるから、本当に言ってもいいのか分からない時がある。」!

b) 漠然 「授業で読んだテキストで、翻訳できない文章があった。どの文章か忘れたけど、本当に全然分からなかった。」!

c) ロジカル 「日本語の文法はすごく数学的だと思う。フランス語と比べて説明がしやすい。すべてロジックだと思う。」!

d) 文化的 「他の言語とちがって、日本語を勉強する時、敬語とか文化も勉強で!きる。」!

曖昧と漠然という言葉から、学習において日本語は難しいというイメージがあるように見受けられるが、c) のロジカルというイメージは、この学生にとって日本語でコミュニケーションをする時の自信につながる肯定的なイメージと解釈することができる。また d) をみると日本語に対して言語と文化の結びつきが強いということが他の言語と比べてより強いと感じていることが伺える。この言語と

文化の結びつきは、実際のコミュニケーションにおいて、プラスの作用とマイナスの作用が考えられる。例えば、一方で、言語と文化の結びつきにおいてコノテーションの習得が難しくなる可能性がある。しかし他方で、文化的要素が学習のモチベーションを高めるということも考えられる。！

！

②コミュニケーション (Speech)レパートリーとしての日本語！

日本語でのコミュニケーション（他の言語と話す時との違い／日本語で話す時に大事だと思う事）についての質問から、コミュニケーションレパートリーとしての日本語について、以下のような答えがあった。（「」内は学生の発話。フランス語でのインタビューは筆者が日本語に訳している。）！

！

a)「フランス語以外、英語でも日本語でも、自分の言いたい事は全部言えなくて、なんか、寄り道をしますから考えは違います。なんか簡単な言葉を見つけて話しますから、自分の言いたい事が結果的に言えない感じがします。」！

！

b)「日本語だと文句を言いません。んー、自分の気持ちを言いませんから難しいです。フランス語はもっと自分の気持ちを言います。」！

！

c)「知っているレベルの日本語で話します。すごく難しい事を説明したいときに、簡単な日本語で話さないと、あまり知らない言葉を使うと分かってもらえない。だからいつも簡単な言葉を考えます。」！

!!

d)「多分話す相手によって、話し方を当てはめるのが一番大事です。でもそれがすごく難しくて、よく、～ますとか使うのをわすれて、あっ、忘れたと思うときは、すごくつらい。」！

！

e)「日本語で話すときは、話す人によって話し方を変える。誰にでも「～ます」を使うのではなくて、友達とは終助詞を使つてはなしたり、タクシーの運転手やコンビニの人にはもっと丁寧に話したり、、、。（日本に行く前）授業では勉強しなかった。」！

！

f)「大学では「です、ます」とか敬語しか勉強しないけど、日本人の友達と話すようになって、日本語って堅苦しい表現ばかりじゃないと思った。！若い日本人が使っている小さい表現を知ったから、日本語はもっと柔らかい語だと思った。（・・・）けっこうアメリカの文化が入ってきたりして、厳格なイメージがなくなった。」！

！

g)「日本語で話す時、発音は大事だと思う。フランス語でよく発音を変えてもどっちでもいいし、それとフランス語では発音が違って構わないと思う人が多い。」！

！

h)「私は大きいですから、人に話しかける時や人と話す時に、こう、（腰を低くしてお辞儀するようなジェスチャーをしながら）頭を下げるジェスチャーをするのがいつも大変だった。」！

！

母語以外の言語を使用する時に、自分の考えている事と実際の発話で伝える自分の考えとのギャップを感じていることが伺える。そのような思考と思考の伝達

の間の溝をうめるため、c) のようなできるだけ自分が知っている日本語を使ってコミュニケーションをするというストラテジーも見受けられる。

また、d)、e) に見られるように、対人関係によって適切な話し方を考えるという点も、留学経験を通して学生が感じる日本語でのコミュニケーションの重要なポイントであることが分かる。

f) のような日本語に対するイメージの変化を見ると、留学前に大学の日本語の授業で学ぶことが留学中のコミュニケーションにとって重要なリソースのひとつであると言える。また、g) のように日本語の発音は大事だという意見も複数見られたが、一方で母語に対する意識化があまりされていないという事も言えるだろう（フランス語の発音もやはり大事である）。最後に、h) のような会話におけるジェスチャーや、体の動き、相手との距離の文化的な違いについても（Bae, 2007, Neuliep, 2012）指摘が見られた。

③ 日本・日本語に対するイメージに影響する事

インタビューで日本・日本語のイメージに対して影響をしている事について質問した。

a) 「授業で日本の暑さについてのテキストを翻訳したけど、日本の暑さは去年日本で感じたから、このテキストの意味がすごくよく分かった。」！

b) 「日本の暑さについてのテキストを翻訳した時、日本の蝉の鳴く声を思い出した。！日本の蝉はとても日本のイメージです。」！

c) 「授業で勉強することはイメージに影響していると思う。一学期に日本の貧困について勉強した時、全然知らなかったからすごくイメージが変わりました。」

ほとんどの学生が日本で経験した事、日本で友達になった人と答えた。a) や b) のようにモビリティ経験で得た経験は、経験自体で完結するのではなく、例えばフランスに戻ってから学習を続けるときに、学習活動の中で喚起されている。一方で、留学後も学生にとって、授業で学ぶ事は、学生の日本観・日本語観に影響を与える要素となっているようだ。モビリティ経験がイメージを支えているタイプの学生と、留学後も大学で学ぶ事がイメージに影響するタイプの学生がいることが分かる。

4. まとめ

調査結果で見えてくる物は、目新しいものではなく、既によく言われている事である。むしろここで重要なのは、学習プロフィール (*Learning styles*) の多様性である (Duda & Riley, 1990)。教師は留学前にすべての学習者が一律に、同じようにモビリティ経験をするという感覚を持っているかもしれない。しかし教育実践において教師はまず、この学習プロフィールの多様化を理解し、留学の前、留学中そして留学後の学習活動について考えなければならないのではないだろう

か (Lin-Zucker, *et al.*, 2011)。ヨーロッパの教師養成では、Kelly *et al.* が報告しているようにこの多様性を重視した教育実践を求めている (Kelly *et al.*, 2004)。

留学体験を通して変化していく複言語／複文化能力を育成するために教師は：

- ① 学習活動の構想、ツールや方法の作成（例えば、ポートフォリオ、遠隔サポート、留学後の総括など）ができる。
- ② 構想案や作成したツール、方法論の応用できる。
- ③ 実際に教育の現場で実践したあとに、その教育実践にたいして評価と内省がで

きるというのも教師の重要な資質であると言える。

最後に、学習者は常に自己の行為について内省し、自分自身のプロジェクトを持つ社会的な行為者である。私達教師は、内省を促すペダゴジーとプロジェクトに基づくペダゴジーを求められていると言えるのではないだろうか。

参考文献

- AJE（ヨーロッパ日本語教師会）, 国際交流基金(2005) 『ヨーロッパにおける日本語教育と Common European Framework of Reference for Languages』 国際交流基金
- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Anquetil, M. (2006). *Mobilité Erasmus et communication interculturelle. Une recherche-action pour un parcours de formation*. Berne : Lang, coll. Transversales.
- Bae, J.S. (2007). *Regards interculturels vers l'Asie. Chine, Corée, Japon*. Belfort : UTBM, Coll. Sciences humaines et technologie.
- Billiez, J. & Lambert, P. (2005). Mobilité spatiale : dynamique des répertoires linguistiques et des fonctions dévolues aux langues. In Van de Avenne, C. (éd.), *Mobilités et contacts de langues*. Paris : L'Harmattan, pp.15-33.
- Byram, M. (1997). Les représentations en didactique des langues et des cultures. Remarques sur les méthodes de collecte dans la recherche sur les représentations. In Zarate, G. & Candelier, M. (coord.), *Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures. Notions en Question*. Rencontres en didactique des langues, numéro 2, janvier 1997, pp. 67-75. ENS de Fontenay Saint-Cloud : Didier Erudition.
- Conseil de l'Europe (2001). *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Duda, R. & Riley, Ph. (1990). *Learning styles*. Nancy : Presses Universitaires.
- Erlich, V. (2012). *Les mobilités étudiantes*. Paris : La Documentation française.
- Gohard-Radenkovic, A. (2005). De l'usage des concepts de « culture » et « d'interculturel » In Bertrand, O. (dir.), *Diversités culturelles et apprentissage du français*, pp. 19-30. Paris : Ed. de l'Ecole Polytechnique.
- Himeta, M. (2012). *Le paradoxe de la francophilie japonaise. Représentations des enseignants et des étudiants de français au Japon*. Daito Bunka University : Contributions towards Research in Language Education, Vol. 25.
- Himeta, M. (2013). 「Portrait des langues d'étudiants japonais」 『語学教育研究論叢』

第30号、213-231.

Hosokawa, H. (2011). 『言語教育とアイデンティティ-ことばの教育実践とその可能性』
春風社.

Iwasaki, N. (2013 刊行) 「留学前後の日本語学習者の日本観・日本語観-複文化複言語使用者として-」 『比較日本学教育研究センター研究年報』 第9号、お茶の水女子大学

Jodelet, D. (dir.) (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.

Kelly, M. et alii. (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. University of Southampton and Bruxelles, Council of Europe.

Kern, R., & Liddicoat, A., J. (2011). Introduction: from the Learner to the Speaker/social actor. In G. Zarate, D. Lévy, & C. Kramsch (eds.), *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism*, pp. 17-23. Paris : EAC.

Krumm, H. J. (2011). Multilingualism and subjectivity : Language portraits by multi-lingual children. In Zarate, G., Lévy, D. & Kramsch, C. (eds.), *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism*, pp.101-104. Paris : EAC.

Lallemant, I. (2007). *Des expériences de mobilité aux échanges interculturels dans un contexte d'internationalisation de l'enseignement supérieur*. Thèse de doctorat. Paris : Telecom, Paris Tech.

Lin-Zucker M., Suzuki E., Takahashi N. & Martinez P. (2011). *Compétences d'enseignant à l'épreuve des profils d'apprenant. Vers une ingénierie de formation*. Paris : EAC.

Moore, D. (2008). *Plurilinguismes et école*. Paris : LAL-Didier.

Neuliep, J.W. (2012). *Intercultural Communication. A contextual Approach*. Los Angeles : Sage.

Papatsiba, V. (2003). *Des étudiants étrangers Erasmus et l'aventure de l'altérité*. Berne : Peter Lang.

Perrefort, M. (2008). Changer en échangeant. Mobilités et expériences langagières. In Dervin, F. & Byram, M. (dirs.), *Echanges et mobilités académiques. Quel bilan ?* pp. 65-91. Paris : L'Harmattan.

Rampton, B. (1995). *Crossing : Language and Ethnicity Among Adolescents*. Harlow : Longman.

Richards, J. C. & Schmidt, R. (Third ed., 2012). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Longman : Harlow, UK.

Takahashi, N. & Ushiyama, K., « *Echanges linguistiques et mobilité pour le japonais sur objectifs professionnels* », in Alao, G., Derivry-Plard, M., Suzuki, E. & Yun-Roger, S., *Didactique plurilingue et pluriculturelle : L'acteur en contexte mondialisé*. Paris : EAC, pp. 121-134.

Zarate, G. (1995). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

Zarate, G., Lévy, D. & Kramsch, C. (dirs.) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : EAC.

サイト文献!

Japan Student Services Organisation (日本学生支援機構)

<http://www.jasso.go.jp/statistics/index.html>!

Agence Campus France (Agence Nationale pour la promotion de l'enseignement
supérieur français à l'étranger
<http://www.campusfrance.org>

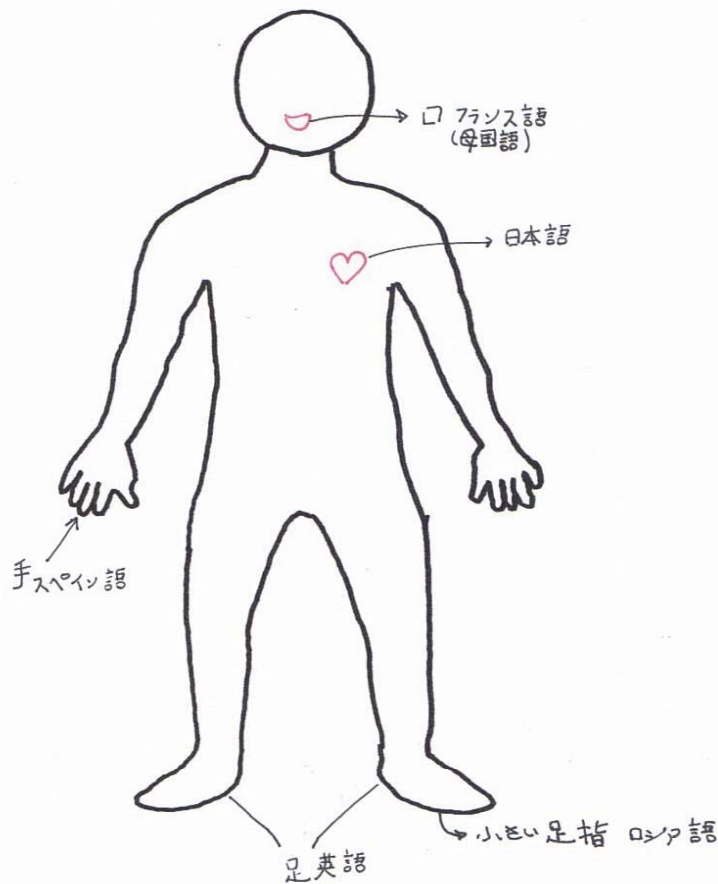
!
!
!
!
!
!
!
!
!
!
!
!
!
!

資料 1 !

言語ポートレート の例!

!

(留学前) !



・**口** フランス語は、母国語 なので、長く考えずに、話せます。口からフランス語の言葉は自由に出て行きます。だから、フランス語を話さす時は、口だけを使います。

・**心** 日本語:
日本が大好きな両親のおかげで、この影響で育てられて、私も日本に興味がある。子供の時から、私の夢は日本語を習得して、日本に住んでいて、そして両親が日本に来る事が出来る。私にとって、一番大事なことは、日本に両親を見連れて行きたいということです。子供の時、ずっとこの夢を持っている。日本語を上達すればいい、この夢を達成できるような気がする。そういうわけで、日本語が心に大切な地位にある。

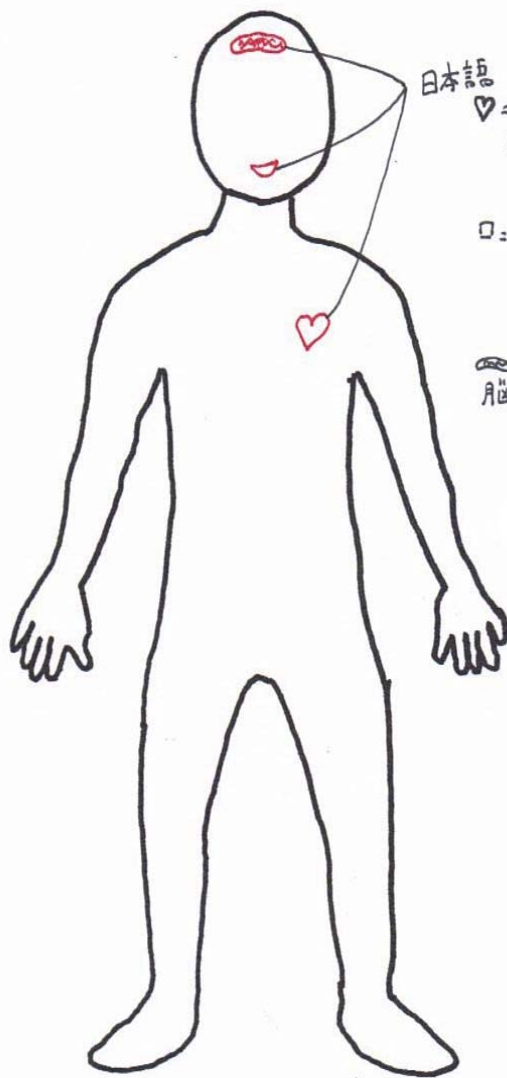
・**手** スペイン語:
高校の時に、スペイン語は私の専門だった。音楽と映画で勉強して、先生は本当にやさしかった。とても楽しかった。その上、スペイン語はフランス語に近くて、似ている語なので、勉強はそんなに難しくないと考えている。私にとって、スペイン語を勉強のよい思い出を持ち続けられることです。スペイン語は身振り手振りで、話す語なので、手でスペイン語を感じられると思っている。その上、私にとって、スペイン語は楽しいので、使うときは軽い気持ちで小さいプロソクトで、ちょっと「創造性」という気持ちです。

・**足** 平衡を保つように、立て歩くように、足が必要で。現在に足のよう、英語も必要だと思ふ。英語は一番話せる世界では、バランスを失わないように、確かに足みだりに英語は必須だと思ふ。

・**小さい足指** ロシア語を勉強するのは1年たけだった。大失敗だった!! 確かに新しいアルファベットを学ぶのは楽しかったけど、本当に難しく、早すぎた。苦しい思い出。体の全体で、一番役に立たない器用官は「小さい足指だ」と思っているの、ロシア語の地位としてここを選んだ。

(留学後)

一般的に、日本語以外に、他の言語はあまり変わらなかった。



日本語

♡ = 私の夢として、日本語はいつもいいにある。日本に興味があった。
日本語は夢の柱なので、ずっといいで大切な地位にあるわけです。

□ = この一年間のおかげで、日本語の言葉はもっと簡単に口から出て行く。しゃべるのはちょっと上達したので、今日本語を感じられたと思っている。合点

脳 = 日本にいる時に、違う方法で日本語を勉強した。日本語の深さを分かった。だから、今表現とか「けい」とかこんな詳しい日本語を勉強したいと思う。日本に働くように、もっと上達したいと思うので、知識と記憶が大切なものです。

中上級の日本語ライティングコースの実践報告
JAPANESE WRITING COURSE AT THE INTERMEDIATE AND ADVANCED
LEVEL: METHODS, MATERIALS, AND SURVEY RESULTS

平野 真由美
Mayumi Hirano
ネバダ大学ラスベガス校
University of Nevada-Las Vegas

1. はじめに

言語コースの初級・中級では、リスニング、スピーキングを重視したコースが多く (Scott, 1996)、ライティングの指導は、クラス内では時間の制約などがあるため、宿題などのクラス外の課題として課される場合が多いとされている。近年、大学や大学院での学習にアカデミックライティング能力が重視され、これを育成する指導が積極的に行われているが、学習者の誤用を訂正するだけでは、大学レベルで必要とされるレポートや論文を書く力をつけることは難しいと考えられている (鈴木・松本, 2009)。日本語での高度な文章能力の育成には、初級・中級レベルで指導される語彙力や文法力だけではなく、ライティングとしての構成力や内容を視野に入れた指導も必要不可欠である。指導の際は、課題を訂正するだけではなく、そういったポイントを明示的に示す必要があると考えられる。

現在、様々なコンテンツを重視した中上級対象のコースが各大学で開講されており、筆者が昨年まで所属していたビンガムトン大学では、2012 年春学期に、「中上級のライティングコース」を開講した。この大学では当時「4 年生の日本語」のコースがなかったため、同じく中上級を対象としている、生教材を読むことを目的としたリーディングのコースとの連携として、ライティングのコースを開講した。このコースは 6 学期目の日本語コースを履修中・後の学生を対象としたコースで、所謂、日本語の初・中級で多く課される作文や手紙などの主観的な文章を超え、様々なジャンルの文章を「客観的に書く」ことに重視し、学生が自らそれぞれのテーマを選び、小論文を書くに至るまでのレベルを目指した。本稿では、日本語中上級のレベルの学生が、どのような段階を経て、小論文を書くまでに至ったかをコース内容を紹介しながら、ライティングのみに焦点を置いた中上級のコースとしての試案を提示する。

2. コースの概要

このコースは、週 2 回、各 1 時間 15 分ずつ (15 週) のコースで、2012 年春学期に初めて開講された。ここでは、コースの受講生、目標、教材について述べる。

2.1 受講生

コースの受講生には、「3年生の日本語（前期）」を受講していること、もしくは、それに伴う能力があることを条件としていた。当年の受講者は、全員で10名で、全ての学生がビンガムトン大学にて「3年生の日本語（前期）」を過去2年以内に履修していた。内訳は「3年生の日本語（前期）」のみを受講した学生が2名、「3年生の日本語（前期）」を既に受講していて、2012年春学期に「3年生の日本語（後期）」を当コースと並行して受講していた学生が2名、最後に「3年生の日本語（前期）・（後期）」の両方を既に受講していた学生が5名（2年前履修2名、1年前履修3名）であった。当コースのように、中上級レベルにもなると、受講生間に日本語能力の差があることは珍しくないが、「3年生の日本語（後期）」を受講したかどうか、この差を生み出しているとはいい難かった。逆に、日本語の授業を半年、もしくは1年以上履修していない学生もいたため、このブランクからの能力差が特に学期当初は顕著に見受けられた。受講生は、全10名のうち、男性が1名に対し女性が9名、学年は1年生が1名、2年生が2名、3年生が4名、4年生が3名であった。また、この大学では、2011年の秋学期から日本語の専攻ができるようになったため、2名の学生が日本語を専攻としており、残りの8名も日本語を副専攻にすることを予定していた。

2.2 コースの目標

コースの初めに、学習者が達成感を感じられる具体的なゴールを示すことで、学習者の意識を高めることができるとして、鈴木と松本（2009）は、学習目標（ゴール）をコース開始時に提示することは教師、上級学習者の両方にとって重要であると述べている。コースの初日の授業で、このコースでは様々なジャンルの文章を書き、最終的に、日本語で自分のリサーチをして、小論文を書くことを目標とするということを学生に伝えた。受講者にとって、小論文という言葉はこの時点で馴染みが少なかった、あるいは全くなかったようであり、小論文とは何かということも、初日の授業で説明する必要があった。岩波書店の広辞苑第五版によると「小論」とは、「①規模の小さい論文・論説 ②自分の論文・論説をへりくだっている語」とあり、「論文」とは、「①議論する文。理義を論じきわめる文。論策を記した文。②研究や業績や結果を書き記した文。」とある。学生には、以下のウェブサイト¹を参考に小論文についての説明をした。論文が目指すのは、特定の問題の答えを出すことではあるが、論文は単に問題の答えを書くだけでなく、答えを確証するために、様々な証拠や新しい事実が示され、その解

¹ 小論文の説明の詳細は以下のウェブサイトを参照のこと。
(<http://web.ydu.edu.tw/~uchiyama/index.html>)

積が明らかにされるべきであり、そのためのリサーチも必要とされる。さらに、小論文には試験科目としての小論文と、レポートとしての小論文とがあるとされているが、このコースでは、レポートとしての小論文を書くことを目標とし、補足として、小論文は日本の大学入試、就職試験などにも多く取り入れられていることも、学生に伝えた。

2.3 コースの教材

コースの教材として次の3種を使った。

- (1) 教科書「小論文への12のステップ」(友松, 2008)
- (2) 日本語能力試験の漢字 <http://kanjionthejlpt.seesaa.net/> (漢字・語彙小テスト用)
- (3) ソーシャル・ネットワーキングサービス Mixi: <http://mixi.jp/> (日記の課題用)

小論文を書くためのコースとして、まず、教科書は、中級日本語学習者対象の「小論文への12のステップ」(友松, 2008)を使った。授業では、教科書の12のステップに従い、各課のトピックである、句読点の使い方など「表記のしかた」(第1課)から、文体の違い・文の構造・段落の組み立て方などの基礎を取り入れ、最後には説明文、意見文の書き方から、小論文のはじめとおわり(第12課)というように、小論文を書くまでの過程を取り入れた。各ステップを指導する際には、章の内容の説明後、教科書の練習問題を使っていくつかクラスで確認した。その後、ライティングの課題用の内容に移り、課題に沿って、文章の書き方を説明し、クラスで短い練習を取り入れた。例えば、レシピのライティング課題の前には、食べ物・料理の作り方の手順として、おにぎりやサンドイッチなどの簡単な物の作り方の材料と手順を全体で確認し、レシピの書き方を提示した。

3. コースの課題

当コースの課題として、「だ体・である体」で書かれる様々なジャンルの文章を(日記・レシピ・物語・川柳)を取り入れ、その後、教科書の課題である説明文・要約文・意見文の書き方を経て、個々の小論文を書くことを最終課題とした。

書く作業は、主に教室外活動として扱ったが、「日本留学試験」の記述問題をカリキュラムに取り入れ、理由を挙げて自分の考えを簡潔にまとめ、時間内に書く練習を授業に組み込んだ。そして、クラス活動として、レシピや、小論文で使うグラフの個人発表、ディベートも取り入れ、自身の考えだけではなく、他の意見を聞き、討論することで、さらに深く自己の考えをまとめ、書く力につなげるよう試みた。

ここでは、コースの課題について、(1)小論文以外のライティングの課題、(2)小論文の課題、(3)その他の課題とクラス活動について紹介する。

3.1 小論文以外のライティングの課題

小論文以外の課題として、Mixi を使った日記の課題と、提出物として 4 つのライティングを課した。日記は、自己のことを書く主観的な文章の代表例の 1 つであると言え、このコースの目的としている「客観的に書く」部分から外れるが、「だ体・である体」で書くことに慣れさせるためと、日常的に日本語で考え、書くことを定着させるために、コースのカリキュラムに組み込んだ。しかし、他の課題とは別立てで考えるように、Mixi Project として、「日記は一週間に 2 回書き、他の人にもコメントを 2 回書く」とだけ指示をし、残りは個人の采配に任せ、自由に書いていいということにした。評価も、他の課題のほとんどは、それぞれ内容・正確さ・構成などを点数化して評価したが、この課題に置いては、出席点と同じように、どのぐらい積極的に参加していたかを基準として、文法や内容の評価は行っていない。文法や語彙の正確さについては、学期の途中で学生の方から直してほしいという希望が出たので、学生の気になる大きな間違いについては、教師がコメントで訂正を入れるようにした。

大学のコースウェブサイトやブログサイトなどではなく、日本のソーシャルネットワークサービスを使った理由としては、Mixi という日本人の若者に比較的親しみのあるツールの紹介をしたかったことと、これを通じて、日本人との交流も起こりえるかもしれないという期待もあった。しかしながら、受講者の中には何人か日本人とつながっていたこともあったが、ブログにコメントがあったりしたことはなかったようだった。

日記は学期を通した課題であったが、その他、以下の 4 つのライティングの課題を順番に課し (1. 自己紹介文、2. レシピ、3. 怖い話、4. 川柳)、それぞれ 2 週間毎に締め切りが来るように設定した。全ての課題は、初稿と、第二稿を提出させ、両方を評価の対象とした。

1 の自己紹介文は、教科書の課題として出ていたもので、60 歳になった自分の紹介文を 3 人称にして「客観的」に書くように指示した。その後の 2. レシピ、3. 怖い話、4. 川柳も、全て「だ体・である体」で書くように指示した。レシピは、自身の好きな・思い出の料理を 1 つ選び、その材料と作り方の手順を書くように指示したが、課題は材料と手順を書かせるのみに留めることで、主観を入れず、客観的に書く練習にあてた。その後の発表では、「です・ます体」を使って、自己の思い出とともに発表をし、ここで、「だ体・である体」と「です・ます体」と違いも強調した。怖い話は、設定や場面は全く自由とし、特にフォーマットを設けなかったことにより、自作の話を考えてきた学生もいれば、自己の体験を客観的に書いている学生もいた。話の長さの指定だけつけ、A4 の用紙にダブルス

ペースで5枚以上と設定したが、中には8枚以上の話になった大作もあった。この物語の課題では、学生も創造力を発揮でき、さらに日本語で長いものを書けるという自信にもつながったと考えられる。川柳は短いものなので、後のアンケートにもあるように、課題としてはかなり簡単なものであったとは考えられるが、このレベルだからこそ使える語句や言い回しなどもあり、学生という視点からのユニークなものが出され、ここでも創造性・独創性が表れていた。

3.2 小論文の課題

小論文の課題においては、まず、アウトラインの書き方の説明をし、学生自身が選んだテーマのアウトラインを提出させた。小論文のアウトラインを書く上で大切なことは、「問題提起」である。アウトラインには、テーマ、問題提起、この問題を解決するために、知っている点、調べなければならない点、そして、まとめとしての結論、あるいは結論になりそうな「この小論文で伝えたいこと」を書かせた。この「問題提起」では、まだ解決されていない問題で、解決方法が論議できそうなものをテーマとして挙げる必要がある。提出されたアウトラインを元に、教師から学生へのフィードバックが行われたが、アウトラインの初稿では、「問題」が何かがかかれていないものが多々あり、半数以上の学生が「問題提起」について理解をしていないようだった。このため、アウトラインの最終稿に当たる二度目の提出日の前後にもやり直しを出させるように指導するケースもあった。その後、最終的なテーマとアウトラインが決まった時点で、学生は小論文の執筆に取り組んだ。

アウトラインから、学生はまず初稿を提出し、教師からのフィードバックの後、第二稿を提出した。この第二稿を元に個人面談を行い、内容と構成を中心に指導をした。その後、第三稿の提出後、最後のフィードバックが行われ、第四稿を最終稿とした。以下は、10人の受講生がテーマとして選び、最終稿として出した小論文のタイトルの一覧である。

- アニメの産業の今の状況
- アメリカ人の外国語を習うことに対する考え方
- アメリカの肥満問題
- インターネットが子供に与える影響
- 現代のリサイクル問題
- 自閉症児のマラソン
- デジタル化している出版界
- 日本の英語教育に関する改革
- 福島第一原子力発電所事故の影響
- ベジタリアンのライフスタイル (50音順)

タイトルからわかるように、全ての学生がそれぞれ全く違うテーマを選び、時事や文化的観点から、多岐に渡っている。

この中で、最初の「アニメ産業の今の現状」についてを、事例として取り上げる。この学生は、アニメに対する個人的な興味からこのテーマを選んでしたが、個人的興味があるものは、特に主観的な感情が入りやすいため、主観的な問題ではなく、客観的に書くのが小論文だと教えていたので、教師側としては心配していた。しかし、この学生は、このアニメ業界の現状問題について、「これだけのアニメ文化にも関わらず、フィギュアや音楽などのグッズに押され、アニメ自体が売れなくなっている」という問題を指摘し、なぜそのような問題が起こっているのか、その問題を解決するためにはアニメ会社、ファンは今後何をする必要があるのかについて、客観的に議論することに成功していた。小論文では、学生自身が知っていることだけではなく、リサーチをして知識を得ることも、この小論文を書く過程の評価に含めていたので、コース後半で練習してきた引用の仕方、参考文献の表し方がきちんとできているかも評価した。

3.3 その他の課題・クラス活動（宿題・試験・小テスト・ディベート）

教科書の練習問題の中から、授業で触れなかったものを宿題として課した。さらに、カリキュラムには、試験、漢字・語彙の小テスト、上記で触れたレシピの発表、グラフについての発表、最終の小論文の発表、さらに、ディベートをカリキュラムに取り入れた。ここでは、(1)試験と、(2)漢字・語彙小テスト、(3)ディベートについて説明する。

(1)試験

学期を通して試験を2回行った。試験は、教科書の内容、主にライティングに関する語彙・表現を問う問題と、教科書の中の練習問題、それから、「日本留学試験」の記述問題から1問ずつ、400字までの意見文を20分で書く問題を組み込んだ。日本留学試験とは、外国人留学生として、日本の大学（学部）等に入学を希望する者について、日本の大学等で必要とする日本語力及び基礎学力の評価を行うことを目的に実施する試験である。

日本留学試験を行っている「日本学生支援機構」によると、日本留学試験の記述問題では、与えられた課題の指示に従って、自分自身の考えを根拠を挙げて筋道立てて書くための能力を測定するとあり、これは、小論文を書く前のいい練習になると考えた。試験の問題は「日本学生支援機構」のウェブサイト²から、比較的、学生が身近に感じられるような問題を選んだ。（以下参照）

第一回試験：「日本での留学中、ホームステイと寮とどちらに住む方がいいか」

² http://www.jasso.go.jp/eju/description_q.html

第二回試験：「就職の際、大きくて安定した会社と小さくても自分の能力が生かせる会社とどちらの会社で働く方がいいか」

初回の試験の前には意見文を書く練習などは全く取り入れなかったが、2回目の試験の前には、意見文の書き方、「自身の主張はどちらの意見に賛成か→それをサポートする具体的根拠・事例の提示→その後、結論を書く」という過程をクラスで指導し、実際に書く練習も取り入れた。初回の試験では、段落もなく、自分自身の考えを根拠と共に明確に述べられない学生が多かったが、2回目の試験では、少なくとも1つの根拠とともに、全員が意見を述べることができていた。

(2)漢字・語彙小テスト

試験の他に、漢字・語彙の小テストを学期に計12回行った。範囲は「日本語能力試験の漢字 (Kanji on the JLPT)」というウェブサイト³を使い、このサイトの日本語能力試験の2級レベルの漢字がこのコースの受講者には適切であると判断し、レベル2に出ている漢字をそれぞれ、9～10個ずつ出題し、その漢字を使った語彙を小テストで問うた。漢字・語彙小テストについては、また学生アンケート・今後の考察でも触れる。

(3)ディベート

ディベートとは、言語教育でも口頭練習として取り入れられがちだが、上述した日本留学試験の記述問題と同じような過程（「自身の主張はどちらの意見に賛成か→それをサポートする具体的根拠・事例の提示→その後、結論を書く」）が必要とされる。高橋他（2008）が述べるように、上級のライティングで必要とされる、反論を想定し、反駁するなどより高度な論証を行う力は、学習者が自ら考えるというプロセスによって養われる力であり、この過程はディベートによって得ることができる考えた。

授業では、ディベートとは何か、ディベートはどのように行われるか、ディベートの方法を説明し、教師が用意したトピック（「日本語の敬語使用の是非」）を提示した。その後、くじでチームを決め、それぞれ5人の肯定と否定のチームに別れ、チーム内の話し合いで立論を準備させた。2回の授業を「意見文を書く」というトピックとディベートの仕方に当て、そのクラス内で準備できなかった部分は、クラス外で準備するように指示した。ディベート当日、最初に、学生が準備したそれぞれの立論を教師が確認し、文法の間違ひは直したが、内容についてはその時点では触れなかった。ディベートのフォーマットとして、それぞれ肯定側・否定側の立論の後、お互いに質問を聞き、チーム内での作戦タイムの後、それぞれの反駁という手順でディベートを行い、最後に教師が勝敗を判定した。

³ <http://kanjionthejlpt.seesaa.net/>

判定後、何が勝敗を分けたかクラスで話し合い、それぞれ肯定派、否定派の利点・不利点（立論）とその反駁をクラス全体で確認し、その後、試験に取り入れた記述問題と同じ形式で、学生に 30 分の書く時間を与え、日本語の敬語使用について賛成か反対かの意見を 400 字内で書かせた。2 回の試験で 2、3 のサポートの根拠・実例が出せなかった学生もいたが、この意見文では、全ての学生が自身の主張どちらの意見に賛成か → それをサポートする具体的根拠・実例の提示 → その後、結論を書くという 3 つの工程ができていた。しかし、このディベートは、結果として、次のアンケート結果からわかるように、学生からは好意的な意見があまり得られず、最後の考察でももう一度触れたい。

4. 学生評価・アンケート

学期の最後に、受講者 10 名から、コースの評価としてのアンケートを行い、10 名全員からの回答を得た。最初に 3 つの質問を提示し、それに対する評価を五段階(5 が高い、1 が低い)で行った。質問は、(1)コースに対するやる気がどのぐらいか（表では「やる気」）、(2) このコースのために（他のコースと比べ）どのぐらい努力したか（表では「努力」）、(3) このコースはどのぐらい役に立ったか（表では「(3)役立ち度」）の 3 点で、それぞれの質問に対し、コメントも書いてもらった。表 1 は回答した学生の人数をまとめたものである。

表 1

	1 (低い)	2	3	4	5 (高い)
(1) やる気			1 人	3 人	6 人
(2) 努力				4 人	6 人
(3) 役立ち度				2 人	8 人

質問(1)の、「コースに対するやる気」であるが、3 と答えた学生が 1 人いたが、その学生は「副専攻の単位習得を終わらせるため」とコメントを残していた。4 と答えた学生の 1 人は、「日本人のように流暢になりたい」と書いていて、5 と答えた学生は、「日本語を習うため / 日本語の能力を向上させるため」と答えていた。コースの名前からわかるように、ライティング力の向上を狙ったコースであることは学生には伝わっていたはずだが、学生の捉え方としては、ライティングのみならず、日本語全体の力を伸ばしたいと考えている学生が多かったことがわかった。

質問(2)の、「どのぐらい努力をしたか」については、6 人の学生が 5 と答え、コメントとして「課題をするのに、何時間も費やした」「このクラスのために何度か徹夜もした」というコメントがあった。興味深かったのは、(1)の質問に対

し、やる気が3と答えた学生も、この質問では5と回答し、「特に学期の最後には、課題がかなり多かった」というコメントがあった。4と答えた学生からは、「日本語101-306のクラスより、ずっと難しかった」「クラスでいい成績を取るには、努力し続けなければならなかった」というコメントが挙げられた。

質問(3)の、「どのぐらい役に立ったか」については、8人の学生が5をつけ、残りの2人も4と回答し、以下のようにかなり肯定的なコメントがあった。5と答えた学生からは、「日本に留学する前の準備コースとして、これ以上のコースはなかった」「大学の3年生レベルの日本語クラスがどのようなものかわかった」

「日本語で複雑な考えや意見を表現する力を養えた」「色々な種類の書き方と多くの漢字を学べた」という意見があった。さらに、モチベーションの高さを3と答えた学生も、この質問でも5と答え「実社会で応用できるような多くのことを学んだ」と答えていたのが印象的だった。4と答えた学生からも、「話す力は上達が見られたかわからないが、読む力・書く力は格段に上達した」「日本語で書くのは非常に難しいが、このコースから正しい方法で学ぶことができた」というコメントがあり、ライティング力の向上については、学生からも役立ったと考えられたようである。

この他にも、評価として、クラスで一番よかったこと、嫌だったことを自由記載で書いてもらったが、回答にばらつきがあったことより、個人の得意・不得意、好みが表れたと考えられる。半年後に再度、前回の回答のフォローアップとして、選択形式にしたアンケートを行い、受講者10人中7名からの回答が得られた。このアンケートでは、本稿の3に挙げた課題のリスト中から、一番、面白かった、面白くなかった、易しかった、難しかった、役に立った、役に立たなかった課題を1つずつ選び、その理由としてのコメントを、それぞれ書いてもらった。

以下の表2は、学生が選んだ回答の全て載せたもので、上位3位に纏められた。()は回答した学生の人数を表している。

課題・活動			
一番面白かった	怖い話(4)	レシピ(2)	自己紹介文(1)
一番面白くなかった	ディベート(3)	漢字テスト(2)	教科書の宿題(1) 小論文(1)
一番易しかった	川柳(5)	漢字テスト(1) 教科書の宿題(1)	
一番難しかった	小論文(5)	ディベート(1) 川柳(1)	
一番役に立った	小論文(4)	教科書の宿題(2)	漢字テスト(1)
一番役に立たなかった	川柳(3)	ディベート(2)	漢字テスト(1)

			教科書の宿題(1)
--	--	--	-----------

表 2

表 2 からわかるように、一番面白かったものとして、怖い話、レシピ、自己紹介文と、全てライティングの課題が挙げられた。特に票を集めた怖い話は、「今までの他の課題と比べて、創造性が問われ、日本語で書くのは面白かった」「フォーマットが自由で書きやすかった」というコメントが得られた。

川柳は、「易しかった」「役に立たなかった」ものとして比較的、否定的な結果が出ているが、「学期の途中のいい休憩になった」、「面白かった」という肯定的なコメントが挙げられた。川柳は、学生にとっては初級レベルでもできることのように感じていたようだが、このレベルだからこそ、様々な語彙、文法を取り入れて、「詠む」ことができたのではないかと考えられる。

ディベートは「面白くなかった」「難しかった」「役に立たなかった」ものとして挙がっており、「時間が足りなかった」「自分たちが言っていることが正しい文法かどうかわからなかった」「他の学生と比べて自分の話す力が弱いと感じ、ショックだった」というような否定的なコメントが挙げられた。中には、「日本語に問わず、ディベートが嫌い」という意見もあったが、このような意見から、ディベートをライティングコースで取り入れることは、今後考えていく必要があるかもしれない。

漢字テストと教科書の宿題は、賛否両論があった。宿題の肯定的なコメントとして、「唯一はっきり答えがある課題だったので、やりやすかった」「色々な例文が紹介されていて、レベルもちょうどよかった」とあり、否定的なコメントとしては、「易しすぎたり、難しすぎたりした」「同じことの繰り返しだった」というものがあり、学生個人の捉え方が様々だったことがわかる。

漢字テストも、「面白くなかった」「易しかった」「役に立たなかった」「役に立たなかった」課題として挙げられており、「今までの漢字テストと違って、いろいろな熟語が習えた」という肯定的なコメントもあれば、「覚える単語が多すぎた」「テストの後、使わないのですのですぐに忘れてしまった」という否定的なコメントもあり、今後の取り入れや方法を見直す必要があることがわかった。

小論文は言わずとして、「難しかった」「役に立った」ものとして、半数以上の学生が挙げているが、コメントとして、「たくさんのリサーチと論文を書くための言葉を知っておくことが必要とされた」「教科書で習った 12 のステップと今まで習った全ての知識、さらにリサーチが必要だった。このコースのすばらしいまとめになった。」「今までの日本語の課題の中で自分の限界を試すほど難しい課題だった」というものが挙げられた。このように、学生のコメントからも、小論文がこのコースの学期末の最終課題として、適切であったのではないかと考えられる。

5. まとめと考察・今後の課題

以上のように、コース全体の評価として、学生には比較的、高い評価を得ていたが、以下、反省を基に今後への課題を検討する。

まず第一に、ライティング以外にも様々な活動を取り入れたことにより、それぞれの活動の目的が学生に伝わらず、活動の良さが発揮できていなかったという点が挙げられる。例として、ディベートの難点が学生からも強く指摘されていたが、なぜディベートをしたのかという意図（チーム内で話すことで自身の考えをまとめ、反論を考える力を高めるなど）が伝わっていなかった点が大きい。その後のライティングでは、学生の意見文の構成を含めた書き方が格段に進歩していたが、そのことを学生にはっきりと伝えるべきだったと思われる。さらに、ディベートはスピーキングの能力が顕著に現れ、これがライティングのコースの途中に組み込まれたことにより、学生の戸惑いも大きかったのかもしれない。ディベートの趣旨は、チームで立論・反駁を考え、自分の意見をまとめることであり、ディベートを上手くこなすことではないと事前に伝える必要もあったと考える。

漢字の小テストにおいても、同じ事が言える。日本語学習における漢字の重要性はここでは言うに及ばず、特にライティングでは漢字の使用、漢字の語句の知識は多いに越したことはない。しかし、クラスや課題では直接関わっていない語句・漢字を覚えるのは学生には苦痛であったようで、漢字や語句を覚える意義にコース自体のつながりを作れなかったのも、反省点の一つである。

さらに、全ての課題・活動において、教師主導型になってしまったことについても触れておきたい。唯一の学生主体で行うことができたディベートでは、学生から批判的に捉えられていた部分が多く、導入の時点で、もっと学生の興味を引くような動機づけをすることができたのではないかという反省点もある。例えば、今回は教師の方からディベートの議題を提示したが、学生の方からどんなことを議題として出せるか考える時間を設けたり、もう少し授業中に、ディベートの立論を話し合う時間やそれぞれの立論を練習する時間も必要だったと思われる。そうすることで、学生ももっと自信を持ってディベートに望め、積極的に参加できたのではないだろうか。

小論文においても、自身の小論文のテーマや内容は、学生自身が自分で探してリサーチしたものであったが、アウトラインの書き方から、リサーチの仕方まで、学生にとっては言われたことをするという受動的なコースの流れであったかもしれない。今後、学生のニーズに合わせた、学生主体の授業をどう組み入れていくかも課題の一つとして挙げられる。

しかし、コース全体においては、学生からも「日本語を3年しか勉強していないのに、小論文が書けたことを誇りに思う」というような肯定的な意見が多かった。このように何か1つのことを成し遂げるという目標は、言語コースにはあまり設けることができないものであるかもしれないが、中上級の言語コースで「小論文」の課題を最終目標とすることが、成功だったと言えるのではないだろうか。

このコースで取り入れた多くの課題・活動は、筆者が以前教えた夏期集中講座での中級レベルのカリキュラムに組み込まれていたものであり、通常の言語コースでも、様々なライティングの課題を取り入れることは必要であろう。特に中上級のレベルでは、アカデミック・ライティングとして、客観的な文章を「だ体・である体」で書くという点は大切な能力であり、このコースで扱った課題や活動を通常の中上級のコースに取り入れることは十分可能であると考えられる。本稿では、ライティングに重点を置いた中上級対象の言語コースを紹介したが、このようなコースも一つの言語コースの一案として提示したい。今後、筆者もまたライティングコースを教える機会があれば、どのように学生主体のコースが進められるか、考えていきたいと思う。

謝辞

最後に、このライティングコースを開講することを勧めて下さったビンガムトン大学の日本語プログラムの先生方、並びに、コースのカリキュラム作成に対し、多くの考案を与えて下さったミドルベリー日本語夏学校の先生方に感謝致します。

参考文献

- 石川敏子（2007）『入門 書き方の指導法』アルク
- 河野哲也（2011）『レポート・書き方入門 第3版』慶応義塾大学出版会
- 鈴木秀明・松本順子（2008）「論文作成支援活動における日本語教師の役割を考えるーラウンドテーブルのフィードバックをもとにー」WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』：1-10（2006年研究集会発表），
Retrieved from <http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/suzuki.pdf>
- 高橋薫・綱島珠美・村澤慶昭（2009）「ビジネス日本語専攻の大学院生を対象とした協働的ライティング活動ー自ら考える力を育成するカリキュラム開発ー」WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』1-9, Retrieved from <http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/2008takahashikaoru.pdf>
- 友松悦子（2008）『小論文への12のステップ』スリーエーネットワーク
- 新村出編（1998）『広辞苑 第五版』岩波書店

- Hadley, A. O. (2001). Teaching language in context (3rd ed.). Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Scott, V. M. (1996). From Rethinking Foreign Language Writing (1st ed.). Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.

ストーリーを語る作文に見られる評価・判断の表現
ー日本語学習者と母語話者を比較してー
**EXPRESSIONS OF ASSESSMENT AND JUDGEMENT FOUND IN
STORYTELLING COMPOSITIONS: A COMPARISON BETWEEN
L2 LEARNERS AND NATIVE SPEAKERS OF JAPANESE**

矢吹ソウ 典子
Noriko Yabuki-Soh
ヨーク大学
York University

1. はじめに

本研究は、日本語学習者と母語話者によるストーリーテリングの作文中に現れた書き手の評価・判断を表す表現の数々を比較分析した。同じストーリーについて語る談話でも、使用される言語が異なるとその表現法も異なるということが指摘されている（Tannen 1980 他）が、その要因には、語り手がストーリー中のことがらを客観的に説明するか自分自身の見解を加えて表現するかという違いや、何が確かで何が確かでないのかを区別するための情報の伝達の仕方の違いなどが挙げられる。特にストーリーを文章で書き表した場合、ある人物や出来事に対する語り手の自らの評価や判断は、個々の文中に副詞・形容詞・モダリティ表現など、様々な言語形式として現れる。第二外国語として日本語を学ぶ学習者の書いた文章は、これらの表現の種類や頻度が異なるために、どこか母語話者と違った印象を与えることがある。では、日本語学習者がストーリーテリングの作文を書いた場合、同じストーリーについて書いた母語話者の作文と比較すると、書き手の評価や判断を表す表現は種類や頻度の面でどのように異なるのだろうか。また、学習者の母語の違いにより、使用される表現の特徴にはどんな違いが見られるだろうか。

2. 評価・判断の表現

評価表現とは、話し手がある出来事について自ら下した評価を、音声や語順などを含む様々な言語手段を用いて表す発話である（Goodwin & Goodwin 1992 他）。あることがらに対する話し手自身の意見や評価は、形容詞や副詞の形をとって表されることが多いが、「と思う」「かしら・かな」「かもしれない」「という感じ」などの認識のマーカーとして現れることもある（Mori 1999）。中井（2003: 233）は、評価表現の定義を「会話参加者が話題の内容や情報について、形容詞、形容動詞、副詞、動詞等を用いて、自らの意見・感想（善し悪し、好き嫌い、価値、喜怒哀楽）を表す…発話」としている。これに基き渡辺（2007: 68）は、ストーリーを語る文章においては、ある出来事を判断の対象とする際、書き手の主観的表現が、ある命題の骨格となる名詞句と述語を修飾する形容詞や副詞などに加え、述語に後接する助動詞や述語としての形容詞となって現れる場

合もあるとした上、主観的表現¹を「ストーリーの書き手がストーリー中の出来事について、自らの評価・判断を形容詞、副詞、文末表現等を用いて表した表現」と定義した。また Tanno (2010) は、語りにおいてある出来事が起こった時点での登場人物の心理状態、またはある出来事に対する語り手の現時点での見解を伝達するものを心的表象 (mental representations) としている。

以上に基き本研究では、「ストーリー中の人物や出来事に対する書き手の主観的な評価や判断を表す形容詞・形容動詞 (例: 「やさしい」「きれいな」)、副詞 (例: 「楽しく」)、動詞 (例: 「びっくりする」)、文末表現 (例: 「らしい」などのモダリティ他)」を「評価・判断の表現」とし、日本語学習者と母語話者が共通のストーリーの内容を説明する作文中で産出したこれらの表現を比較分析する。

3. 先行研究

異なった母語を持つ学習者が日本語での作文中どのような書き手自身の評価や判断を表す表現を用いているかを調査した研究は数が少ない。例えば渡辺 (2007) は、日本語母語話者と非母語話者 (英語・中国語・韓国語母語話者) がアニメーションのストーリーの内容を説明する作文に現れた、副詞・形容詞・文末等に見られる主観的な表現の用いられ方を比較分析した。その結果、ストーリー性を持った内容を文章で書き表す際、日本語母語話者は、「てしまう」をストーリーの冒頭や中盤の展開部でより多く用いているが、認識的モダリティ表現の使用は限られていること、登場人物の心理状態に関する主観的判断を含む副詞を文章の冒頭や終結部分で頻繁に使用していることなどが分かった。これに対し非母語話者の作文では、「てしまう」がストーリーの終結部で用いられたり不自然な使い方が見られたりする一方、認識的モダリティ表現や説明のモダリティ表現の使用が母語話者より多かったとしている。

日本語学習者が自分の個人的な話について語る際の心的表象について調査した Tanno (2010) は、大学で日本語を学ぶ学習者が書いた作文とインタビューによる発話をデータとし、母語話者のデータと比較しながら、学習者の使用した心理状態を表す表現を学年ごとに量的・質的に分析した。その結果によると、学習者の日本語能力のレベルが上がるごとに心的表象の使用量が増えるのみでなく、その種類も変化していくことが明らかになった。例えば、2年生のレベルでは評価を表す形容詞が多用される上、同様の形容詞が「思いました」と合わせて使用される傾向が強く、3年生では形容詞以外の言葉を「思いました」と併用する一方で、モダリティが頻繁に使用され始め、4年生のレベルで「のだ」を含むモダリティの使用が定着していくと報告している。

伊集院・高橋 (2004) は、中国人学習者と日本語母語話者の作文コーパスを使い、「書かれた文章において書き手や読み手の存在が言語表現として示される度合い」 (伊集院・高橋 2004: 86-87) のグループ間の違いを明らかにすることを

¹ 「主観」という言い方は、例えば池上 (2005, 2006) 他が用いたように、事態把握の際の「主観的把握」や日本語の構造レベルの特徴としての「主観性」など、広義で使われることがあるため、本稿では対象とした項目の内容に基き「評価・判断の表現」を使用する。

目的に、文末に現れたモダリティを量的・質的に分析した。その結果、中国人学習者は母語話者に比べ行為系・評価・伝達のモダリティを多用しており、対話性が強く読み手に働きかける機能を持つものが多かったとしている。また、認識のモダリティに関しては、母語話者より全体の使用が少ない一方で、その下位分類である伝聞を表す「そうだ」の使用が多かったと報告している。さらに伊集院・高橋（2012）では、日本語母語話者と学習者（韓国人・台湾人）が特定のトピックについて書いた意見文の構造的特徴を分析しているが、主張を述べる文末には母語話者がモダリティ表現と「考える」を多く用いているのに対し、学習者は「思う」の使用が顕著で、その他の言語形式はあまり使用されていなかったとしている。

これらの先行研究では、日本語学習者は母語話者とは異なった種類と頻度で主観的な評価や判断を表す表現を使っていることが明らかになっている。しかし、Tanno（2010）は一定のトピックに基いた自由作文および発話中の心的表象を学習レベル別に分析しているため、共通のストーリーについて書く際に学習者がどのような表現を使用しているかは解明されていない。また、伊集院・高橋（2004, 2012）は主として文末のモダリティに焦点を合わせてデータを分析しており、渡辺（2007）ではさまざまな言語形式の主観的表現を調査しているものの、モダリティの出現頻度と種類はごく限られていた。さらに、これらの研究では学習者の母語の違いによる表現の特徴についての言語別の詳しい考察はなされていない。そこで本研究では、共通のストーリーについて説明する作文中で使用された、書き手の評価や判断を表す副詞・形容詞（形容動詞）・動詞・文末表現の特徴を、日本語学習者と母語話者、さらに学習者の母語別に、比較分析するものである。

4. 本研究

4.1 参加者とデータ採集方法

本研究の対象となったのは、カナダの大学の日本語コース二年生を終了した学習者 30 名（母語は英語・中国語・韓国語各 10 名）²と、日本語母語話者 20 名（その多くは同大学に所属する交換留学生）であった。参加者は全員、五つの四コマ漫画のそれぞれのストーリーを説明する作文を自分で書くよう指示を受けて、最終版を提出した³。制限時間や制限字数は特に定めず、①それぞれの漫画をコマごとに別々に説明するのではなく一つのまとまったストーリーになるように、また②漫画を見ていない人が読んでストーリーの内容が理解できるように書くことを念頭に置くよう指示した。収集したストーリーテリングの作文の合計数は、学習者が 150（30 名×5）、母語話者が 100（20 名×5）である。日本語学習者・

² 同コースを B+（83%）以上の成績で終了した学習者を対象とした。学習者の母語に関しては、調査に伴うアンケートの質問のうち“Most fluent language now”の回答に基づきグループ分けを行った。

³ この課題は学習者にとっては日本語コースとは関係なく、宿題として自分で書いた作文にインストラクターからの詳細なフィードバックが得られるという条件で、任意参加を募ったもの。学習者が作文する際語彙の知識不足がさまたげにならないように、漫画の各コマのわきに語彙の英訳リストを添付し、それを参考にしてもよいこととした。

母語話者にかかわらず、一つの作文の長さそれぞれの文を構成する節の数はさまざまで、短いものは各作文につき1文から長いものは12文まで、文節の少ないものは各文につき3節から多いものは約30節までであった。作文中に現れた書き手の評価や判断を表す表現を、学習者・母語話者のグループごと、学習者はさらに母語別に抽出・整理した。

4.2 対象項目と分析方法

分析の対象となった評価・判断を表す表現は、主として渡辺（2007）の分類方法を基に、表1に示すとおり分類した。

表1 評価・判断の表現の分類

項目	表現内容	例
副詞	登場人物の心理状態	兄弟は <u>楽しく</u> 遊んでいました。
	出来事に対する価値判断	男の子は <u>ちゃんと</u> 家に帰ることができました。
	出来事の時間的把握	お父さんから <u>急に</u> 電話があった。
	出来事の様態	妹は <u>強く</u> 木琴をたたいています。
	出来事の程度	サトちゃんは <u>少し</u> 疲れてきました。
形容詞・形容動詞	登場人物の心理状態	お父さんはとてもうれしかったです。
	登場人物の属性	となりに <u>きれいな</u> 女の人がすわっていた。
	出来事・物の属性	<u>かっこいい</u> ポーズを決めようと思いました。
動詞	登場人物の心理状態	男の子は <u>びっくり</u> しました。
	登場人物の思考	かれもやってみたい <u>と思いました</u> 。
文末表現	評価・認識・説明	買い物に行かなければなりません。・お客さんは帰ったようです。・家に本を忘れたのです。
	動作の完了・感慨	お兄ちゃんは <u>眠って</u> しまいました。

書き手の主観的評価・判断を表す内容により、副詞は、①登場人物の心理状態を表すもの（例：「楽しく・楽しそうに」「なかよく」「熱心に」）、②出来事に対する価値判断を含むもの（例：「ちゃんと」「やっぱり」「運悪く」）、③出来事の時間的把握に関するもの（例：「急に」「とうとう」「いきなり」）、④出来事の様態に関するもの（例：「強く」「やさしく」「力いっぱい」）、⑤出来事の程度に関するもの（例：「少し」「とても」「ずいぶん」）に分類した。形容詞・形容動詞は、①登場人物の心理状態を表すもの（例：「うれしい」「楽しい」「くやしい」）、②登場人物の属性を表すもの（例：「きれいな」「かわいい」「すてきな」）③出来事や物の属性を表すもの（例：「かっこいい」「幼稚な」「同じような」）に分類し、これらの表現が連体節または述語のどちらとして使用されているかについても調査した。動詞については、①登場人物の心理状態を表す一般動詞（例：「びっくりする」「楽しむ」「わくわくする」）、および②登場人物の思考を表す「（と）思う」「（と）考える」その他（「（と）確信する」など）に分類した。文末表現は、評価（例：「なければならぬ」「べきだ」）・認識（例：「ようだ」「らしい」）・説明を表す「のだ」⁴の三

⁴ 「のだ」は Makino & Tsutsui (1986: 325) 等によれば「説明」のモダリティとするのが一般的だが、「訴え」の意味を持つという解釈も可能である（牧野氏からの個人的コメントによる）。

種類のモダリティ（詳しくは 5.3 で説明）に加え、動作・出来事の完了や感慨を表す「てしまう」に分類した。

これらの副詞・形容詞（形容動詞）・動詞の使用頻度は、それぞれの表現の個数の合計をグループ別に参加者の数で割って一人あたりの平均を出し、文末表現の出現頻度に関しては、個々の表現形式のグループ別の合計使用数を出した上、グループ間で比較した。

5. 評価・判断の表現の種類と使用頻度

5.1 副詞

作文中に現れた書き手の主観的な評価や判断を表す副詞の平均使用数は表 2 のとおりである。

表 2 評価・判断を表す副詞の平均使用数（カッコ内は合計使用数）

	L1 英語 n=10	L1 中国語 n=10	L1 韓国語 n=10	学習者合計 n=30	母語話者 n=20
心理状態	0.1 (1)	0.1 (1)	0.2 (2)	0.1 (4)	0.8 (16)
価値判断	1.0 (10)	2.4 (24)	1.0 (10)	1.5 (44)	1.1 (21)
時間把握	1.3 (13)	2.3 (23)	2.4 (24)	2.0 (60)	1.0 (20)
様態	0.7 (7)	0.3 (3)	0.7 (7)	0.6 (17)	1.1 (21)
程度	1.1 (11)	2.0 (20)	2.2 (22)	1.8 (53)	2.3 (45)

全体では、学習者は合計 179 個（一人平均 6.0 個）、母語話者は合計 123 個（一人平均 6.2 個）の評価・判断を表す副詞を使用していた。平均使用数の上では両グループはほぼ同様であるが、種類別に見ると、母語話者が登場人物の心理状態を表すための副詞を多く用いているのに対し（平均 0.8 個）、学習者にはほとんど用いられていない（平均 0.1 個）ことが明らかになった。(1)と(2)は母語話者による心理状態の副詞の使用例である。

(1) 兄弟が二人で楽しそうに遊んでいます。

(2) それをうるさく思った男の子は、弟に注意した。

アニメーションのストーリーを説明する作文データを分析した渡辺（2007）は、心理状態に関する副詞は英語母語話者による使用がほかの言語の話者に比べて少なかったとしているが、本研究では母語話者に比べ学習者全体による使用が少なかった。特に (2) の例のような副詞と「思う」を組み合わせた表現は学習者の用例には一例も見られなかった。学習者の副詞の使用は主に出来事の時間的把握に関するものと出来事の程度を表すものに集中していた。時間把握に関する副詞は、中国語と韓国語の母語話者に多く使用されていた。特に中国語が母語の学習者は「突然」「結局」などの漢語副詞を多用していた。中国語母語話者の使用した時間把握の副詞 23 個のうち、11 個（48%）が漢語副詞であったのに対し、英語母語話者の時間把握の副詞での漢語の使用は 13 個中 2 個（15%）、韓国語母語話者は 24 個中 4 個（17%）であった。出来事の価値判断に関する副詞は、中国語

話者により多く使用され、時間把握の場合ほどではないが、「当然」「多分」など、漢語副詞の使用が多数見受けられた。様態・程度に関する副詞の使用には、様態の数が中国語話者間で比較的少な目な他は、グループ間に際立った違いは見られなかった。

5.2 形容詞・形容動詞

表 3 は作文中での評価・判断を表す形容詞・形容動詞の平均個数を示す。

表 3 評価・判断を表す形容詞・形容動詞の平均使用数（カッコ内は合計使用数）

	L1 英語 n=10	L1 中国語 n=10	L1 韓国語 n=10	学習者合計 n=30	母語話者 n=20
心理状態	0.6 (6)	0.1 (1)	0.1 (1)	0.3 (8)	0.2 (4)
人物属性	0.3 (3)	0.2 (2)	1.9 (19)	0.8 (24)	1.2 (24)
出来事属性	1.3 (13)	2.1 (21)	1.5 (15)	1.6 (49)	1.0 (20)

学習者は合計 81 個（一人平均 2.7 個）、母語話者は合計 48 個（一人平均 2.4 個）の評価・判断を表す形容詞・形容動詞を用いており、副詞と同様に、両グループ間の平均使用数はほぼ同じであった。種類別では、英語が母語の学習者が他の母語話者に比べ、登場人物の心理状態を表す形容詞を最も多く使用していた。さらに、英語母語話者が使用した 6 個の形容詞のうち 5 個が、(3) の例のように文の述語として現れていた。

(3) お母さんが帰ってきたから、男の子はとてもうれしかったです。

英語母語話者は出来事の属性を表す形容詞・形容動詞においても、述語として使用する場合が多かった（13 個のうち 8 個）。これに対し、他の母語話者は主に連体修飾として形容詞や形容動詞を使用していた（例：「子供っぽいポーズ」「ダンスが大好きな女の子」）。その他の傾向としては、中国語母語話者には出来事の属性を表す形容詞・形容動詞の使用が多く（英語、韓国語、日本語母語話者の平均使用数がそれぞれ 1.3 個、1.5 個、1.0 個なのに対し、中国語母語話者は 2.1 個）、韓国母語話者は人物属性の形容詞・形容動詞を多く使っている（英語、中国語、日本語母語話者の 0.3 個、0.2 個、1.2 個に対し、韓国語母語話者は 1.9 個）ことが分かった。

5.3 動詞

書き手の評価・判断を表す動詞の使用数は表 4 のとおりである。登場人物の心理状態を表す一般動詞に加え、登場人物の思考内容を引用する「（と）思う⁵」や「（と）考える」等の動詞もここに分類した。

⁵ 「と思う」は「だろう」に置き換えることができ、認識の仕方を表す用法があるため、研究によってはモダリティ表現の項目に加えて分析しているもの（山森 2006 他）や「準モダリティ形式」として扱っているもの（佐々木 2000）もあるが、本研究では 5.1 の (2) の例のように副詞と「と」を伴わない「思う」を組み合わせた形式も見られたため、「（と）思う」は動詞として扱った。

表 4 評価・判断を表す動詞の平均使用数（カッコ内は合計使用数）

	動詞	L1 英語 n=10	L1 中国語 n=10	L1 韓国語 n=10	学習者合 計 n=30	母語話者 n=20
心理状態	「驚く」等	0.4 (4)	0.5 (5)	0.7 (7)	0.5 (16)	0.6 (11)
思考動詞	「(と)思う」	1.7 (17)	1.6 (16)	1.4 (14)	1.6 (47)	0.8 (15)
	「(と)考える」	0.4 (4)	0.1 (1)	1.0 (10)	0.5 (15)	0.6 (12)
	その他	0	0	0	0	0.2 (4)

これらの動詞全体では、学習者間では合計 78 個（一人平均 2.6 個）、母語話者では合計 42 個（一人平均 2.1 個）の使用が見られた。「びっくりする」等の一般動詞の平均使用数は学習者・母語話者間ではほぼ同様であるが、「（と）思う」の使用が学習者は一人平均 1.6 個、母語話者は 0.8 個で、母語に関わらず学習者は「（と）思う」を多用していることが分かった。(4) は中国語母語話者による用例である。

(4) 男の子は、そんなポーズは子供っぽいと思いました。

これに対し、5.1 で観察したとおり、母語話者は副詞と「思う」を組み合わせた例 (2) のような表現をより多く使用していた (15 例中 9 例)。また学習者間では思考動詞の種類は「（と）思う」が主なものだったが、「（と）考える」は韓国語母語話者の使用が最も多かった（一人平均は英語、中国語母語話者が 0.4 個、0.1 個に対し、韓国語母語話者は 1.0 個）。

5.4 文末表現

評価・判断を表す文末表現の作文中での使用合計数は表 5 に示すとおりであった。日本語記述文法研究会編 (2003) によれば、評価と認識のモダリティは「（その文の）命題が表す事態のとらえ方を表すもの」、説明のモダリティは「文と先行文脈との関係を表すもの」の下位分類に当たる。一方「てしまう」は、グループ・ジャマシイ編 (1998) によると「完了」と「感慨」の意味用法を持つ表現である。

表 5 評価・判断を表す文末表現の使用数

文末表現の種類	出現形式	L1 英 (n=10)	L1 中 (n=10)	L1 韓 (n=10)	NNS 計 (n=30)	NS (n=20)
評価のモダリティ	べきだ	0	1	0	1	0
	なければならない	3	9	1	13	0
認識のモダリティ	だろう	0	5	4	9	5
	かもしれない	3	6	0	9	0
	ようだ	0	0	6	6	8
	らしい	0	0	2	2	3
	(し)そうだ	1	0	1	2	1
説明のモダリティ	のだ	13	4	7	24	19
完了・感慨を表す「てしまう」		17	20	20	57	59

注：英・中・韓＝英語・中国語・韓国語、NNS＝学習者、NS＝母語話者

全体として、学習者は合計 123 個（一人平均 4.1 個）、母語話者は 95 個（一人平均 4.8 個）の文末表現を使用していた。評価のモダリティは母語話者には使用されていなかったが、中国語が母語の学習者には多用されていた（合計 9 個）。(5) はその一例である。

(5) お母さんは買い物に行かなければならないから、息子にサトちゃんを見ていてねと言いました。

認識のモダリティに関しては、学習者は 28 個（一人平均 0.9 個）、母語話者は 17 個（一人平均 0.9 個）を使用していた。渡辺（2007）は、日本語母語話者のデータには認識的モダリティ表現がほとんど現れず、母語話者はストーリー中の出来事を報告する文章では基本的に断定した書き方をするとしているが、本研究の結果はそれとは異なるものとなった。種類別では、日本語母語話者と韓国語が母語の学習者は「だろう」「ようだ」「らしい」「（し）そうだ」を使用していた。これに対し、英語と中国語が母語の学習者の認識のモダリティの使用は、それぞれ「かもしれない」と「（し）そうだ」、「だろう」と「かもしれない」に限られていた。

説明のモダリティ「のだ」に関しては、特に英語が母語の学習者と日本語母語話者に多様されていたが、その用法には両グループに違いが見られた。(6) は英語母語話者、(7) は日本語母語話者による使用例である。

(6) 男の子はとてもうれしかったんです。

(7) 男の子はちょっとびっくりしました。実はとなりの子も同じように座っていたのです。

学習者が作文中の様々な位置で「のだ」を多用しているのに対し、日本語母語話者は先に起こった出来事をさかのぼって説明し、作文の最後をまとめるために「のだ」を使用する傾向があった。例えばある漫画では、新幹線で出張に出かけた父親が読みたい本の上巻を家に忘れてきたことに気がつき妻に電話をするストーリーになっているが、作文の最後で「お父さんは本の下巻だけを持ってきてしまったのだ。」という形で「のだ」を使用した母語話者が 20 名中 7 名いた一方、同じストーリーを語る学習者の作文にはこのような用例は見られなかった。

完了・感慨を表す「てしまう」は、文末表現の項目の中では学習者にも母語話者にも最も多く使用されていた。母語にかかわらず学習者は一人平均 2 個、母語話者は平均 3 個の「てしまう」を予期せぬストーリーの展開の際に用いていた。ただし、母語話者が共通して「てしまう」を用いる箇所では学習者には使われていないケースも見受けられた。例えば一つのストーリーでは、買い物にでかける母に妹の面倒を見るように頼まれた男の子がうたたねをする場面を説明する際、母語話者は 20 名中全員が「てしまった」（例：「ねむってしまった」「ねてしまいました」）を使用しているのに対し、学習者間では同じ箇所では「しまった」

を用いたのは 30 名中 12 名のみであった。(8) は母語話者の使用例、(9) は英語が母語の学習者が同じ場面を書き表した文の例である。

- (8) しばらくうとうとした後で、お兄ちゃんはどうとう眠ってしまいました。
(9) 彼は本を読みながらねはじめました。

(9) の例の場合、登場人物に起こった予想外の出来事を表す「てしまった」という言語形式が使用されていないため、このストーリー中では日本語としてどこか不自然な文になっている。

6. 考察

6.1 日本語学習者と母語話者間の違い

本研究で明らかになった評価・判断の表現における学習者と母語話者の主な違いは、まず副詞と形容詞（形容動詞）の使用に見られた。登場人物の心理状態を表す際、学習者は形容詞を使用することが多いが、母語話者は副詞を活用して同様の表現をしていた。学習者の副詞の使用は主に、出来事の時間把握と程度に関するものであった。また動詞の使用においては、学習者に「と思う」を多用する傾向が見られた。思考動詞「思う」が日本語学習者に使用されやすいという傾向は、モダリティの使用を調査した佐々木・川口（1994）や山森（2006）の他、意見文の「主張」の構文に着目し「考える」等の使用と比較した伊集院・高橋

（2012）でも報告されている。また、学習者が個人的な話を語った作文と発話のデータを分析した Tanno（2010）は、下のレベルでは評価を表す形容詞が使われやすく、レベルが上がるにつれ形容詞と「と思う」の過去形を組み合わせた表現形式の使用が増えていくとしているが、本研究の結果も Tanno の 2 年生・3 年生の学習者と同様のものとなった。学習者にとって、心理状態を表す形容詞や思考内容を表示して文末に「と思う」を加える表現は構造的に使用されやすいものであると考えられる。本研究に参加した学習者は、形式上での単調な繰り返しをせずにストーリーの内容を書き表すためには、登場人物の心理状態を表す手段として、副詞や「思う」以外の動詞の使用も可能であることを認識する必要があると思われる。

文末表現に関しては、韓国語母語話者以外の学習者は限られた種類のモダリティを使用していることが明らかになった。山森（2004）が指摘するとおり、特に認識のモダリティは下位分類の形式を使い分けるのが上級や超級のレベルの学習者にも困難である。本研究の学習者は、教室でのインストラクションとして導入された様々な認識のモダリティの知識はあっても、種類によっては使用を避けていた可能性がある。また、学習者全体に説明の「のだ」と完了・感慨を表す「てしまう」の使用の不自然なものが見られた。日本語母語話者は、「のだ」に関しては先に起こった出来事を説明してストーリーの結末にいたった理由を示す際に、「てしまう」に関しては予想外の出来事によるストーリーの展開時に活用していたが、学習者にはその使用は限られていた。「のだ」の使用に関しては渡辺

（2007）も、母語話者は時間の順序をさかのぼって出来事の説明をする場合に限

って使用していたと、同様の観察をしている。また佐々木・川口（1994）は、学習者は母語話者に比べ「のだ」を多用する傾向にあり、文章の語調の強さを生む原因の一つになっていると報告している。学習者にとって必要なのは、モダリティや「のだ」「しまう」などの文末表現はいつ使えば効果的かということ、文脈を通して把握することであろう。

6.2 学習者の母語による違い

評価・判断を表す表現の学習者の母語による違いとしては、まず英語が母語の学習者は登場人物の心理状態等を表す際に形容詞を連体節ではなく述語として使用する場合が多いことが明らかになった。英語母語話者の同様の傾向は、渡辺

（2007）でも報告されている。日本語とは典型的に大きく異なる英語が母語の学習者にとって、文末に形容詞を導入する表現は全般に使用しやすいものであると考えられる。文末表現に関しては、6.1 で述べた傾向に加え、英語母語話者のモダリティの使用数は全般に少なかった。また説明の「のだ」の使用数が三つの言語グループ間では最も多かったものの、不自然な使い方が見られた。英語が母語の学習者にとっては、様々な形式の評価・判断の表現を使用してみることに加え、特に文末表現に関しては、それぞれの場面に適した用法に着目する必要があると思われる。

中国語が母語の学習者は、評価・判断を表す副詞に漢語を多用していた。中国語母語話者の作文に現れた漢語副詞の使用の特徴を分析した石黒（2004）は、一般に漢語名詞は書き言葉的な硬い印象を与えるものの、「全然」「絶対」「多分」などの漢語副詞は話し言葉的で印象を残すため、中国語母語話者の作文で多用されると違和感を与えることが多いとしている。本研究で使われていたのは「突然」「結局」「当然」などが主で、使用例の数が少ないので結論的なことは言えないが、中国語が母語の学習者は評価や判断を表す表現でも漢語副詞を多く用いる傾向があると言える。また、英語母語話者と同様に、中国語母語話者は限られた種類のモダリティ表現を使用していた。大島（1993）は、中国語・韓国語母語話者の「だろう」「かもしれない」「ようだ」などの日本語のモダリティ習得に関し、刺激文を用いたアンケート調査を行っているが、韓国語母語話者に比べ、中国語母語話者のこれらのモダリティの使用には混同が見られるとしている。本研究での中国語母語話者は、評価のモダリティと認識のモダリティのそれぞれの下位分類の形式の使い分けに注目する必要があると言える。

韓国語が母語の学習者は、他の母語のグループと比べると、特に副詞・動詞・文末表現の使用の種類と頻度において、母語話者の使用に最も近かった。大島

（1993）の結果でも、中国語話者に比べ、韓国語話者のモダリティの選択結果は日本語母語話者の結果との相関が強かったとしている。韓国語は本研究の対象となった学習者の三つの母語の中で文法体系が日本語に最も近く、モダリティ表現の置かれる語順も日本語に似ている。韓国語母語話者の何人かには、評価や判断を表す副詞・動詞・文末表現において、母語からの正の転移があったと考えられる。ただし、「のだ」や「てしまう」の使用に関しては韓国語母語話者にも不自然なものが観察された。文脈化された上でのこれらの形式の用例に充分触れることが必要であろう。

7. おわりに

本研究では、ストーリーテリングの作文中で使用された書き手の主観的な評価や判断を表す数々の表現の特徴を、日本語学習者と母語話者間、さらに学習者の母語別に比較分析した。その結果、評価や判断を表す副詞・形容詞（形容動詞）・文末表現は、母語話者と比べ学習者の作文においては、同様の頻度で現れている項目でも一定の種類だったり不自然な使われ方をしていることが明らかになった。学習者は中級以上でも限られた評価・判断の表現を使っていることがうかがえる。また、学習者の母語により選択される表現の種類には違いがあることが分かった。主観的な評価や判断を表す表現の母語話者との違いには、中間言語に見られる現象に加え、母語の影響があると考えられる。

本研究の欠点として、参加者の数が小規模でデータが限られていること、ストーリーごとの結果の詳しいデータ分析を行っていないことなどが挙げられるが、これらを改善し、学習者と母語話者間、学習者の母語による評価や判断を表す表現の違いをさらに明確にすることを今後の課題としたい。結論として、日本語教師は学習者の母語も考慮に入れた上、ストーリーの内容を書き表す場合、あることがらに対する書き手の評価・判断を表す手段としてさまざまな言語形式の使用が可能であること、またどんな場面でのどの表現を使用するのが効果的かということを経験者に認識させる必要があると言える。

参考文献

- 池上嘉彦（2006）「〈主観的把握〉とは何かー日本語母語話者における〈好まれる言い回し〉」『月刊言語』35/5, 20-27.
- 石黒圭（2004）「中国語母語話者の作文に見られる漢語副詞の使い方の特徴」『一橋大学留学生センター紀要』7, 3-13.
- 伊集院郁子・高橋圭子（2004）「文末のモダリティに見られる“Writer/Reader visibility”ー中国人学習者と日本語母語話者の意見文の比較ー」『日本語教育』123, 86-95.
- 伊集院郁子・高橋圭子（2012）「日本・韓国・台湾の大学生による日本語意見文の構造的な特徴ー「主張」に着目してー」『日本語・日本学研究』2, 1-16.
- 大島弥生（1993）「中国語・韓国語話者における日本語のモダリティ習得に関する研究」『日本語教育』81, 93-103.
- グループ・ジャマシイ編（1998）『日本語文型辞典』くろしお出版
- 佐々木泰子・川口（1994）「日本人小学生・中学生・高校生・大学生と日本語学習者の作文における文末表現の発達過程に関する一考察」『日本語教育』84, 1-13.
- 佐々木倫子（2000）「認識モダリティ周辺の日英対照例ー意見文からー」『第7回国立国語研究所国際シンポジウム第6専門部会報告書』86-100.
- 中井陽子（2003）「話題開始部・中間部・終了部で用いられる評価表現」『日本語教育学会秋季大会予稿集』233-235.
- 日本語記述文法研究会編（2003）『現代日本語文法4 モダリティ』くろしお出版
- 山森理恵（2004）「KY コーパスにおけるモダリティの使用実態」『南山日本語教育』11, 247-267.

- 山森理恵 (2006) 「認識のモダリティの使用についてー日本語学習者と日本語母語話者の使用の比較を通してー」『東海大学紀要』 26, 73-85.
- 渡辺文生 (2007) 「ストーリーを語る日本語の文章における主観的表現についてー母語話者と非母語話者の作文をとおしてー」『山形大学人文学部研究年報』 4, 67-78.
- Goodwin, C., & Goodwin M. (1992). Assessments and the construction of context. In A. Duranti & C. Goodwin (Eds.) *Rethinking context* (pp. 147-189). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ikegami, Y. (2005). Indices of a 'subjectivity-prominent' language: Between cognitive linguistics and linguistic typology. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 3, 132-164.
- Makino, S., & Tsutsui, M. (1986). *A dictionary of basic Japanese grammar*. 『日本語基本文法辞典』 The Japan Times.
- Mori, J. (1999). *Negotiating agreement and disagreement in Japanese: Connective expressions and turn construction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Tanno, K. (2010). How do foreign language students narrate personal stories and how can we help them? *Proceedings of the 22nd Annual Conference of the Central Association of Teachers of Japanese*. 125-137.
- Tannen, D. (1980). A comparative analysis of oral narrative strategies: Athenian Greek and American English. In W. Chafe (Ed.) *The pear stories* (pp. 51-87). Norwood, NJ: Ablex.

図書館との連携による情報リテラシー教育を取り入れた
初級日本語カリキュラムの作成と実践
—多読ライブラリーや教科書外のリソースを使った
日本語情報リテラシー・プロジェクト—
**CLASSROOM-LIBRARY COLLABORATION:
INCORPORATING INFORMATION LITERACY INTO THE BEGINNING
JAPANESE CURRICULUM USING JAPANESE GRADE READERS AND
OTHER RESOURCES BEYOND THE TEXTBOOK**

高橋 温子
Atsuko Takahashi
スミス大学
Smith College

With シャロン・ドマイヤー
Sharon Domier
マサチューセッツ州立大学アマーフト校
University of Massachusetts, Amherst

1. 情報リテラシーを日本語初級カリキュラムに取り入れた背景

筆者は、2010 年より、図書館員と協働作業のもと、アメリカ東海岸の私立女子大学、スミス大学（以下、本学と言う）1 年生春学期コースにて、情報リテラシー教育を取り入れたカリキュラムを実践している。日本語コースカリキュラムに情報リテラシー教育を取り入れるきっかけになったのは、2008 年の秋に日本語学習者についての話し合いの場をもったことだった。我々が共通して懸念していた問題は、教科書中心の初級カリキュラムに慣れた学習者が、中級カリキュラムに進む際に、生教材を中心とした内容重視型カリキュラムにて求められる自律学習能力に欠けているという当時の現状であった。

近年、日本語教育では、日本語中・上級レベルにおいて内容重視型カリキュラムや批判的思考力を取り入れた学習活動の採用についての研究発表が増えている。近松(2011)は、日本語上級レベルにおける「米国シカゴ日系人史」をテーマにした内容重視のカリキュラムに、批判的・創造的思考力を取り入れた学習活動の試

みを報告している。さらに、佐藤、熊谷ら(in press)は、内容重視型のカリキュラムに、批判的思考力を取り入れたアプローチを「内容重視の批判的言語教育」と呼び、内容に関連した言語スキルと知識を伸ばすことに加え、物事を批判的に考察し、それについて創造的に自分の意見を形成し、自身の意見を書く、あるいははなんらかの形で社会に対して表現することで、自らが日本語や母国語を通して社会貢献できる能力を備えた日本語学習者を育てることを提唱している。

内容重視の批判的言語活動は、新聞記事、文学、エッセイなどの生教材を中心に進められることが多く、このような学習活動に積極的に参加し、効果的に言語と内容に関する学習を進めていくためには、まず学生自身の自律学習能力が問われる。特に、母国語と日本語との間で効果的な辞書活用能力、情報検索能力、情報活用能力というような日本語情報リテラシーが求められるであろう。しかしながら、初級レベルでは、教科書の基本文法、語彙、表現、漢字を学習するという言語習得を重要視した伝統的なカリキュラムが組み込まれているのが一般的である。また、初級教科書の読み練習は、速読術によって、内容の大意がつかめるか、提示された指示に従って、質問に答えることができるかが重要視されている。読み物には語彙表が添えられており、学習者がわからない語彙で立ち往生した場合、教師はその意味をその場で与えるか、辞書を使わずに前後の文脈からその意味を推測するように指導するのが主流であろう。このような指導のもとに育った初級学習者が、生教材を中心とした内容重視型カリキュラムに進んだ際に、そこで求められる自律学習能力の違いに戸惑いを感じるようである。

そこで、筆者は、日本語情報リテラシーを備えた学習者を育てることを目的に、情報リテラシー教育と日本語教育をどのように融合させたらよいか、図書館員と協働作業のもと、日本語初級レベルの段階から情報リテラシーの概念を取り入れたカリキュラムの考案に向けて話し合いを始めた。まず、2009年の春学期に、本大学の日本語2年生コースにおいて、情報リテラシー教育の概念を取り入れながら、俵万智の「サラダ記念日」の短歌を教材として使用し、漢字辞書の使い方を指導する授業を行った。授業の詳細は、高橋とドマイヤーによる AATJ (2010)での発表や、ドマイヤー(2009)のレポートを参考にしていきたい。

当時、我々は、情報リテラシー教育は、本学の中級に入る手前の日本語2年生春学期で行うのが効果的ではないかと考えていた。しかし、中・上級レベルでのカリキュラム革命が進む中、それに連携するためにも、初級と中・上級レベルの間で自律学習能力の一貫性を持たせ、日本語情報リテラシーを初級レベルから培う

！

べきではないかと考えるようになった。そこで、翌年、2010 年春学期から、本学の日本語 1 年生のカリキュラムに情報リテラシーを取り入れる試みを行った。

3. 図書館教育における情報リテラシーとは

本発表での情報リテラシーとは、アメリカ図書館協会(2000)が定義した、必要な情報を認識し、効率的にそれを探し出し、評価し、目的に応じて効果的に活用する能力に基づくものとする。Abilock (2007) は、情報リテラシーとは、個人が自身の学習活動に必要な情報は何かを把握し、それを検索、理解、評価し、選択された様々な形態の情報を使って、個人、社会、あるいは世界のために、何かを創りだしていく過程のことであると定義している。さらに、情報リテラシーを構成する概念として、学習者の情報検索の効率のよさとの確さ、情報に対しての理解と批判的思考、情報を適用し活用するための自律性、社会性、倫理性、創造性などもあげられている。Mackey と Jacobson (2005) は、大学レベルでの情報リテラシー教育を効果的に進めるには、大学教育においてどのような学習者を育てたいのか、図書館員と大学教員が意見と関心を共有し、互いの専門知識や技術を提供しあい、チームとなって情報リテラシー教育を行うという協働作業のモデルを提唱している。協働作業を通して、コースの目的に沿いながら、学習者の批判的思考を促すクラス活動を作成していくことの必要性も述べている。

そこで、我々は、最初の話し合いをもった 2008 年の秋以降、年ごとに段階を踏み、本学日本語初級レベルにおいて、情報リテラシーはどのような言語学習能力につながっているのかを検討しつつ、教師は具体的にどのようにクラス活動に応用できるのかを考案し、それを実践することを試みた。

4. 日本語 1 年生のカリキュラムに情報リテラシー教育を取り入れる試みとその方法

4-1. 環境作り

まず、日本語情報リテラシー教育のための環境作りとして、図書館に日本語学習者向けの本や DVD を揃えることから始めた。筆者は、2010 年にグラントに申し込み、1000 ドルで、児童向け絵本、ひらがな、カタカナの本、昔話、図鑑、マンガ、短編小説（ドラマ、ミステリー、サイエンスフィクションなど）、多読ライブラリー（レベル 0 からレベル 4 まで）などを購入した。本を購入する際に考慮した点は、初級から中級学習者の日本語能力に沿った書き方がなされているか、

！

文体が基本的に「です／ます体」で書かれているか、既習した文法や語彙や漢字が多く使われているか、漢字にふりがながふってあるか、挿絵やイラストや写真がはっきりしていてきれいであるか、教科書で取り上げられているトピックや、日本文学や歴史のクラスに関連性があるか、学生の日本文化や日本語学習への興味と関心に呼応する内容であるか、などの点に注意しながら、様々なジャンルから本を選ぶようにした。また、本の選択には、NPO 日本語多読研究会のウェブサイトも参考にさせていただいた。今も、大学の図書館経費を使いながら、少しずつ日本語の本を増やしているところである。今後も日本語学習者向けのコレクションを増やしていく予定であり、これらのコレクションを使いながら、将来、日本語多読のコースを開設したいと考えている。

4-2. 図書館の日本語コレクションへ招待

1 年生秋学期の最後に、特別授業として、学生を図書館の日本語コレクションに招待した。ほとんどの学生が、初めて東アジアセクションに来たといい、大学に自分たちが読めそうな日本語の本があることを知らずにいたようだった。授業の目的は、図書館にある日本語の本を紹介することと、実際に本を手にとって立ち読みしてもらうことである。この授業で、教科書や漫画以外に初めて日本語の本を手にする学生が多く、五味太郎の絵本をみて「話がわかる！」と喜ぶ学生や、昔話を興味深そうに読む学生、日本の妖怪図鑑やオノマトペの本を見て話が盛り上がり上がったり、日本の家庭料理のレシピ本をめくっては、肉じゃがや親子丼を作ってみたいという学生など、学生の興味によって手に取る本は違ったが、みな楽しそうに本に見入っていたのが印象的だった。授業の終わりに、実際に手に取った本を借りていく学生もいた。

4-3. 教科書以外の読み物に関するアンケートの結果

この授業の後で、筆者は日本語 1 年生の学生に、以下のような簡単なアンケートをした。全クラス 34 人中 24 人が匿名アンケートに答えてくれた。アンケートの目的は、日本語 1 年生が教科書以外の日本語の読み物についてどう考えているかを調べることである。教科書の読み物以外に日本語の本や話を読んでみたいか、もし読むとしたら、どんなスキルや能力が必要だと思うか、どのような本やリソースが日本語学習に役立つと思うか、どんな本を図書館に入れて欲しいか、などという質問に対して答えてもらった。

！

まず、「図書館の日本語コレクションに、興味を引く本があったか」という質問に対し、全員が「興味を引く本があった」と答えた。これは、いい傾向である。学生らの日本語能力に沿いつつ、個人個人の興味に見合った、いろいろなジャンルの本を置くことの意義があったといえる。「教科書の読み物以外に日本語の本や話を読んでみたいか」という質問には、80%以上の学生が「読んでみたい」、残りの20%の学生が「どちらかといえば、読んでみたい」と答え、アンケートに答えた全員が読んでみたいと前向きな意向を示したが、「自分で教科書以外の読み物を読めると思うか」という質問には、「読めると思う」、「たぶん、読めると思う」と答えた学生は、全体の50%程度にとどまった。学生は教科書以外の日本語の本や話を読んでみることにかなり関心があるようだが、実際に自分でそれが読めるかどうかについては、あまり自信がないようであることがわかる。

次に、「もし、読み物の中に、知らない語彙がでてきたらどうするか。」という質問に対し、「推測してわからなかったら辞書で調べると思う(58%)」、「文の意味がわからなかったら辞書で調べると思う(62%)」、「それが2、3回出て来たら辞書で調べると思う(25%)」という答えが全体の92%を占め、「全部調べると思う(8%)」は、少ないことがわかった。初級学習者とはいえ、読み物の中での辞書の選択的な使用についての基本概念があるようである。

「教科書以外の読み物を読む際に、どんなスキルや能力が必要だと思うか」という質問には、「語彙、漢字の知識」が大半を占め、続いて、「文法、日本文化、話し言葉や方言の知識」が必要だという答えが多かった。特に、漫画は話し言葉が多く、男女言葉や方言が多く文末に使われているという指摘があった。その他に、「自信や辛抱強さ」、「文脈からの語彙や文法の推測力」、「語彙を文法の認識力」、「読みの練習を続ける努力」というような、メタ認知力を示唆するコメントもあった。初級学習者だからこそ、知らない語彙、漢字、文法、文末表現に対する認識が鋭いともいえ、それに対して、読解の際にどう対処したらよいか、学生自身の中で、実践的、心理的な対処方法を考えているようである。

最後に、図書館に入れてほしい日本語学習に役立つ、または読んでみたい本について質問したところ、「子供向けの絵本、児童文学、漫画、民話、ポップカルチャーやファッション雑誌、料理のレシピ、日本文化を説明した本」などの答えが多くあがった。学生たちのリクエストに応じて、これからも図書館に日本語の本を増やしていくつもりである。

！

4-4. 教科書主体のカリキュラムを生かした日本語情報リテラシー教育

1 年生の春学期に、日本語情報リテラシー授業を 3 回にわけて行った。本学日本語 1 年生は秋学期（第 1 学期目）に『げんき 1』の第 8 課まで、春学期（第 2 学期目）に第 9 課から『げんき 2』の 17 課まで勉強する。カリキュラムは教科書中心、クラスでは文法導入の講義と練習が中心である。2013 年の春学期の学生数の平均は 1 クラス約 12 名で、1 年生 2 クラスの合計学生数は約 24 名である。

まず、日本語情報リテラシー授業では、教科書で習っている内容にしたがって教科書主体のアプローチでトピックを設けた。教科書主体のアプローチのよさは、1)教科書から離れた学習量を増やさずにすむ、2)教科書で既習した、またはこれから習う文法、表現、語彙、漢字などをクラス活動に使ったり、応用したりできる、3)教科書に出てくる言語的、文化的な知識に、教科書外の情報源や別の視点から関わるができる、4)教科書と外の世界とのつながりを学生自身が自ら学習体験でき、自律学習を培う手助けになったり、好奇心を広げるきっかけになることである（高橋 2010）。

また、筆者らは、情報リテラシーの概念が、日本語初級レベルのカリキュラムにどのようにあてはまるかを検討しつつ、日本語 1 年生の情報リテラシーの目標を以下のように設定した。

1. 文脈や状況に応じて、適切な語彙や表現を選ぶことができる。
2. 日本語で、昔話、短いエッセイ、旅行の情報などを読むことができる。
3. 適切な情報源から、興味があるトピックについて多様な情報を探することができる。
4. 検索した情報を取り入れながら、自分の言葉で何か短い文章を書くことができる。
5. 情報の検索と活用活動を通して、日本語を使いながら、何か新しい知識を生み出すことができる。
6. 日本語学習において、知的好奇心や自主学習能力を高めていくことができる。

これらの目標に添って、日本語情報リテラシーのクラス活動の具体的な教案を作成し、授業を実践することにした。特に、教案には必要な情報はなにかを検討し、見つけ出した情報の有効性、正当性、適切な使用方法を評価し、その情報を目的に沿いながら効果的に活用し、外部に発信していくという、基本的な情報リテラシー概念をフレームワークとして取り入れた。また、一度習った辞書検索や

情報検索のスキルは次の授業でも使えるように計画し、3回の授業を通して、情報リテラシースキルの上達を図った。

4-5. 図書館で日本語情報リテラシー授業：和英辞書を使いながら、「かさじぞう」を読む

日本語情報リテラシー授業は、教室ではなく、図書館のグループスタディができる一画に学生を集めて行った。教室の外で日本語学習をするにあたって、インターネットでは利用できないリソースの種類、それらの利用の仕方や利用価値を知ってもらうことも情報リテラシー教育の一部ではないかと考える。そこで、初級レベルの時期から図書館の日本語学習リソースに関心を持ってもらい、利用してもらうべく、日本語情報リテラシーのクラス活動を図書館で行うことにした。

第1回目は、『げんき1』10課の読み物の「かさじぞう」と同じく、昔話「かさじぞう」、第2回目は『げんき2』13課の読み物「日本のおもしろい経験」に関連づけた「日本愛 (Japan Ai)」、第3回目は『げんき2』17課の読み物「ドラえもん」と漫画「ドラえもん」にちなんだ「オノマトペ」というトピックで、そのトピックに関わる本、ウェブサイトなど、教科書の外にある情報源を準備し、タスクベースアプローチに基づく課題を考案した。学生は、課題にある質問に答えるために、必要な情報はなにか検討し、情報検索ツールや和英辞書（書籍またはオンライン）を使いながら、情報源から適切な情報を探し出す。そして、いくつかの情報源の中から目的に合った適切な情報を選び、それを自分の意見や発言の中に取り入れ、日本語で表現するという言語活動に発展させた。例えば、第1回目の「かさじぞう」のクラスでは、教科書の語彙リストを削除した「かさじぞう」の読み物を準備し、学生はそれをいくつかの和英辞書を使いながら「かさじぞう」の話を読んだ。話を読み終えた後は「かさじぞう」の絵本から抜粋した絵を数枚使い、日本人の子供たちに「かさじぞう」を語り聞かせることを想定して、「かさじぞう」の紙芝居を演じる活動をした。

また、クラス活動で提示する質問は学習者の主観的な意見や個人的な興味、関心を助長するように作成した。例えば、第2回目の日本語情報リテラシー「日本愛 (Japan Ai)」のクラスでは、学生が自ら日本での旅行を計画するというクラス活動をした。まず、準備段階として、クラスで、げんき14課の読み物「日本のおもしろい経験」を読み、語彙、文法の復習と内容理解を済ませておき、情報リテラシー授業では、Aimee Major-Steinberger の『日本愛 Japan Ai』の最初のイ

！

ントロ部分を読んでもらってから、日本政府観光局のウェブサイトや日本縦断食べ物図鑑などの生教材を情報源として、日本で旅行してみたい場所、そこでしてみたいこと、食べてみたい食べ物、おみやげに買いたい物などについて検索させた。そして、どうしてその場所を選んだのか、どんな所なのか、その食べ物を食べてみたい理由などを含んだ簡単な計画書を、既習した文法、表現、漢字、語彙を使いながら書かせた。最後に、それをクラスメートや他の人たちと共有するために、学生の個人ブログに投稿してもらった。初級日本語情報リテラシー・プロジェクトの詳しくは、高橋(2013)の報告を参考にしていきたい。

！

5 クラスでの図書館授業のフォローアップ

5-1. 多読ライブラリーと読み物レポート・プロジェクト（和英辞書を選択的に使う試み）

図書館授業の後、辞書の復習と応用として、多読ライブラリーを使った読み物レポートプロジェクトを行った。日本語教育における日本語多読教材の効果や効用については、三沢・原田 (2011)による付随的語彙習得の効果や、AATJの発表での熊谷(2013)による学生の自主学習力の向上と生涯アーティキュレーション実現への効用があげられるが、実践、研究報告は、まだ少ないようである。

NPO 多読研究会の栗原(2012)は、多読をする時には、1)やさしいレベルから読む、2)辞書を引かない、3)わからない言葉は飛ばす、4)進まなくなったらやめて、他の本に移る、という4つのルールを提示している。多読は、少しぐらいわからない言葉があっても、飛ばしながら楽しく読んでいくという読み方を身につけることで、学習者が日本語の本を恐がらずに、大量の日本語に触れることができ、知らず知らずのうちに大量の語彙や表現を身につけていくことを目的にしている。しかしながら、日本語情報リテラシーを推進する日本語教師としては、せっかく辞書を使う姿勢を得た学生に、辞書を使って何か話を読むという機会を作りたいと考えずにはいられない。そして、初級レベルの学生が、語彙や文法などに無理なく読めそうな多読ライブラリーの本を、情報リテラシーの教材のひとつとして使ってみたいと思わずにはいられない。

日本語1年生のクラスで、多読ライブラリーのレベル0～2を紹介し、クラス内で貸し出しを行った。学生は実際に本を手にとると、日本語1年生でも読めそうな日本語で書かれていること、漢字にふりがながふられてること、絵がきれいなこと、トピックがおもしろそうなこと、話が短くまとめられていることなど、自

！

分のレベルでも読める本があることを知って大変喜ぶ。そこで、読むプロジェクトでは、多読のメソッドを使いながら、辞書の使用については「使いたければ使う」というように指導した。そして、好きな話を読み終わったら、その話の中で新しく習った語彙3つを使いながら、簡単なレポートを書いてもらった。また、クラス内活動として、授業の始めにミニ・スピーチを設け、そこで、読んだ話を1～2分程度で簡単にクラスメートに紹介してもらった。学生は、自分が読んだ話についてのスピーチがあると、積極的に質問やコメントをし、まだその話を読んだことがないと、次に読んでみようという気になるようである。初級レベルのクラスの中で、多読ライブラリーを通して、読書クラブのような雰囲気が広がっていくのはいい傾向ではないかと感じた。

5-2. 「イメージとそのお話」作文プロジェクト（英和辞書を使う試み）

読み物プロジェクトと平行して、「イメージとそのお話」という作文のプロジェクトを行った。これは、自分で何かひとつ写真や絵などのイメージを選んで、その話を書くというものである。おそらく、どの大学でも初級レベルで似たような作文プロジェクトをしていると思う。イメージについて、創造的に話を書く学生もいれば、事実に基づいた話を書く学生もいた。作文を書く場合は、学生は英和辞書を引くことが多くなる。図書館授業では、和英辞書を使うことが多いのだが、日本語1年生で英和辞書を引く経験もしてほしいと思い、このプロジェクトを行った。

まず、作文を書く準備段階として、選んだイメージと話に関係する語彙を3つ選んでもらい、それらの意味を英和辞書で調べてもらった。そして、その3つの語彙を使ってどんな話を書くのか簡単なプロポーザルを書いてもらった。プロポーザルを読んで感じたことは、初級学習者にとって、英和辞書を使っての文脈に沿った語彙選びがいかに難しいかということである。実際のところ、中・上級の学習者でさえ、使ったことがない語彙を英和辞書で調べ、それを文脈の中で適切に使うのは、なかなか難しいことである。情報リテラシー授業をする前は、作文の中で使いたい単語をどう調べてよいかわからず、英語で書いてくる、英語をカタカナ音にしようとしてみる、あるいは、空白のままにするという学生が多かった。情報リテラシー授業の後では、そのような学生はいなくなったが、英和辞書を使って、文脈にあった語彙選びをすることは大変困難なようである。しかし、初級の学習者に日本語情報リテラシーの種を植えることはできる。調べた語彙を

！

文脈で使うための語彙選びの慎重さを学ぶこと、英和辞書をいくつか使いながら語彙の意味の違いを比べること、和英辞書を使ってダブルチェックをし、英訳から見た語彙の適切さを調べること、などの辞書の効果的な使い方を知ってもらうことはできるであろう。和英辞書と英和辞書を引く姿勢と自信を少しずつ身につけてもらうことと、その際に調べた情報の正確さや適切さについての評価の必要性を促すことは、初級レベルからでもできるのではないかと思う。

6. まとめ：日本語情報リテラシーを初級レベルから培うことについて

6-1. 初級と中級の架け橋になる

このように、初級レベルから日本語情報リテラシーのひとつとして、辞書の選択的な活用を言語学習能力と共に培うことは、学習者の初級から中級レベルへの移行をスムーズにし、言語・文化・社会情報に関わる内容重視型の学習活動に必要とされる日本語情報リテラシーや自律学習能力の育成に役に立つのではないかと考える。さらに、初級レベルの段階から、日本語学習は教室活動や教科書上の学習だけではなく、教室活動と教室外活動、教科書内容と教科書外の世界との関連性を明確にし、教室と図書館などのリゾースを学習の目的や個人の興味に応じて関係づけ、必要に応じてそれらを効果的に活用していく自主学習能力の育成を支援することも大切だと感じる。その際に、日本語情報リテラシーは、学生の日本語学習意欲や日本社会や文化についての好奇心を広げる助けにもなるであろう。

6-2. 多読ライブラリーの活用

日本語情報リテラシーのプロジェクトに、教科書の読み物だけでなく、多読ライブラリーを用いたことは、学生が生教材を読む前の準備段階として、また、選択的な辞書活用の練習の場として、非常に役立ったと思う。さらに、読んだ話の内容と自分の考えや経験などを関連づけながら、初級の言語能力であっても話について、感想や自分の意見を述べたり、それを他の読者にどう伝えるか考えたりすることは、自身の批判的な視点を外に向けて発信していくという、初歩的な批判的言語活動にもつながったのではないだろうか。学生には、多読ライブラリーを読んで、速読のコツをつかんでもらい、さらに日本人向けの本にもチャレンジしてもらいたい。そして、それが読める、わかる、嬉しい、楽しいという自信をつけながら、中級以降、無理なく日本人向けの本や新聞などを読んでほしいと願う。

6-3. 生涯学習を支援する

！

初級以降の日本語のクラスが取れない学生にとっては、日本語情報リテラシーを有効に活用することで、何らかの形で日本語学習を続けていけるであろう。また、日本に留学する学生にとっては、日常生活や語学学習の際に必要な情報は何か認識し、自分で情報の検索、評価、応用ができるということは、留学経験をさらに意義深いものにし、学習者としての自信と達成感をさらに強めることができるのではないかと思う。アメリカ図書館協会の **Presidential Committee on Information Literacy** が、情報リテラシーは、情報社会において「生涯学習」の一翼を担うと唱えているように、日本語教育においても、日本語情報リテラシーは学生の生涯に渡る日本語学習に不可欠な能力といえ、自主学習を持続させていく上で必要な能力の一部になるのではないかと考える。！

！

6-4. 自主学習を支える技術、自信、好奇心を支援する

日本語情報リテラシーのプロジェクトを通して、初級学習者の教科書外の読み物やリソースに対する好奇心の強さと、それらにつながった際に発揮する個性や創造力に大変感心させられた。日本語情報リテラシーを身につけることにより、学習者が自ら、好奇心や探究心を追求できるおもしろさ、情報活用能力と言語応用能力を生かして日本語で自分自身を表現できる楽しさを実感し、初級レベルでも教科書の外とつながって自分の個性が表現できるという自信をつけていくことは、学習者の自主学習を促し、それを継続させていく上で重要な要素であると考ええる。そして、このような学習者が、中級・上級レベルに進むことで、クラス活動がより効率的に進められるだけでなく、日本語リソースを効果的に利用した幅広くまたは奥深い内容重視型の学習活動を可能にするのではないだろうか。中・上級レベルの言語教育における批判的思考、人格育成が問われる中、初級学習者の日本語能力を伸ばすだけでなく、日本語情報リテラシーの種を植え、自律学習や自主学習能力の育成に貢献していくこと、また、日本語生涯学習を実現させるための機会を支援していくことは、今後の日本語教育の発展に有意義な教育的投資になるのではないかと考える。

6-5. 日本語教師の図書館員のそれぞれの役割と協働

また、日本語情報リテラシー教育における、日本語教師と図書館員の協働作業については、互いの関心について話し合い、専門分野の知識や経験をふまえながら意見交換をすることが大切である。その上で、日本語教師は、図書館授業を計

！

画する際に、情報リテラシーをいかに言語活動に応用できるか、学生の言語能力に見合った情報リテラシー活動とはどのようなものか、などを考慮することが大切である。また、図書館員と協働で行った授業の後、どうやってクラス活動やプロジェクトなどを通して、学生に日本語情報リテラシーを継続させていく機会を与えていくかを考えていく必要がある。図書館員は、一度、日本語の授業を見学し、どのような授業を行っているかを知ることが大切である。授業内では、外国語学習者に触れ、外国語学習者のニーズを直接知ることができるよい交流の場になる。また、違うレベルの日本語クラスを見学し、日本語プログラムの一貫性を把握することで、図書館にどのようなリソースが必要とされているのかを考え直すよい機会になるであろう。学生にとっても、このように教室外での日本語学習を支援してくれる日本語教師と図書館員の存在を知ることが、大変心強いようである。共々、互いの仕事量が少し増えることは確かだが、協働作業から学ぶことは、互いの専門分野の新たな知恵や可能性を与えてくれるのではないかと思う。また、大学内においても、図書館と学部のつながりを強め、互いの教育活動を支援しあい、高め合うよい機会になるのではないだろうか。

7. 今後の展望

先の AATJ の熊谷の多読クラブの発表で、生涯アーティキュレーションの実現に向けた多読コースの開設が示唆されたが、筆者も本学や近郊の日本語学習者を集めた多読コースの開設に向けて、準備を始めているところである。また、日本語情報リテラシーを生かした中・上級のカリキュラムやプロジェクトの作成も試みている。昨年の秋学期には、日本語4年生で、学生が自ら読み物、語彙表、質問をすべて準備してきて、クラスをリードするという「先生プロジェクト」、また、この春学期の日本語3年生では「ビブリオバトル」という、日本文学を読んで、みなが一番読んでみたい本を選ぶ発表対決をするプロジェクトを行った。これらは、初級レベルの日本語情報リテラシーを基に構成されており、図書館のリソースを使い、日本語情報リテラシーを応用しながらプロジェクトを進めていくものである。近い将来、その実践報告や結果について、日本語教師や図書館員の皆さんと分かち合いたいと考えている。さらに、日本語情報リテラシーや多読の実践に興味がある日本語教師や図書館員の方々と共に、ワークショップや勉強会などを設けたり、オンラインの日本語学習者向け読書レビュークラブを作ったりできたら、と夢を大きく掲げつつ、今後も活動を続けていきたいと思う。

!

参考文献

- Abilock, Debby. (2007). Information Literacy at Noodle. (online)
<http://www.noodletools.com/debbie/literacies/information/1over/infolit1.html>
(accessed 2013-04-05)
- Association of College and Research Libraries, Presidential Committee on Information Literacy. (1989). Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. (online), <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential> (accessed 2013-04-15)
- Association of College and Research Libraries, A Division of the American Library Association. (2000). Information Literacy Competency Standard for Higher Education. (online), <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency> (accessed 2013-04-15)
- Domier, Sharon. (2009). Infusing Information Literacy into the Japanese Language and Literature Program at Smith College, Occasional Papers Bridging Japanese Language and Studies in Higher Education, Association of Teachers of Japanese, p.10-11.
- Mackey, Thomas P. (2005). Jacobson, Trudi E. Information Literacy: A Collaborative Endeavor, College Teaching, Vol. 53, No.4, p. 140-144.
- Sato, S., Hasegawa, A., Kumagai, Y., & Kamiyoshi, U. (in press). Critical Content –based Instruction (CCBI): Theories and Japanese Classroom Practices. “Japanese Languages Education: Current Issues and Future Agenda.” Honolulu: National Foreign Language Resource Center Publications, Forthcoming.
- Takahashi, A., Domier, S., (2010). -Using *tanka*, a form of contemporary Japanese poetry, to learn how to use library resources and English *kanji* dictionaries - Collaborative work of library specialist and language instructor to introduce students to information literacy aspects of learning Japanese toward intermediate levels – AATJ アメリカ日本語学会発表原稿.
- 栗野真紀子、川本かず子、松田緑（編著）、NPO 法人日本語多読研究会（監修）. 日本語教師のための多読授業入門. (2012). アスク.
- 熊谷由香. (2013). 持続可能な自主学習のための支援の方策：多読クラブの効用
An extensive reading club as a support system toward sustainable self-directed learning.
AATJ アメリカ日本語学会発表原稿.
- NPO 法人日本語多読研究会. レベル別日本語多読ライブラリー にほんごよむよむ

！

文庫 レベル 1、レベル 2 . (2005), (2006). アスク .

NPO 多読研究会 <http://www.nihongo-yomu.jp/ja/teachers/books/reference.html>

(accessed 2012-04-15)

高橋温子. (2013). 情報リテラシー教育を取り入れた初級日本語コースカリキュラムの作成と実践報告. 大学図書館研究 Journal of College and University Libraries, Volume 96. pp1-9.

高橋温子. (2010). 初級レベルにおける教科書内容を使ったインフォメーションリテラシーの実践と提案—飛び出せ初級日本語学習者、日本語教育と図書館教育の融合— Getting rid of the training wheels, integrating information literacy into the beginning Japanese curriculum, CALJE カナダ日本語学会発表原稿.

近松暢子. (2011). 「ツールを越えた思考プロセスとしての日本語へ：コンテンツベースにおける批判的・創造的思考活動の可能性」 ジャーナル CALJE, 12, pp. 1-22.

三上京子・原田照子.(2011).多読による付随語彙学習の可能性を探る—日本語版グレイディッド・リーダーを用いた多読の実践と語彙テストの結果から—、国際交流基金、日本教育紀要第7号.

学習者主体の翻訳実習コース：自律的な学習者の育成を目指して
LEARNER-CENTERED CLASS TO PROMOTE AUTONOMOUS LEARNING:
PRACTICUM IN JAPANESE TRANSLATION

望月 良浩
Yoshihiro Mochizuki
ミシガン大学
University of Michigan

1. はじめに

上級の学生を対象に2012年冬学期に開講した日本語翻訳実習コース¹は、内容重視の言語教育（content-based instruction）の理論²に基づき、日本語という第二言語を通して日英翻訳・英日翻訳の基本的なスキルを学ぶと同時に、実践的な翻訳作業を通じて翻訳に必要な日本語能力を身につけることを狙いとしている。コース開講の背景には、アメリカ国内の大学、特に学部レベルの日本語プログラムにおいて、翻訳の技術を学ぶ機会は非常に少ない（Hasegawa, 2005）という現状がある。翻訳の中でも実務翻訳に特化し、新聞記事・ビジネス文書・製品マニュアル・広告等、多ジャンルにわたる生教材を主教材として用い、学習者に基本的な翻訳技術を学ばせた。

実際にコースを運営していく過程で見えてきたのは、翻訳の基礎を学ぶという本コースの性質上、より専門的な翻訳技術を身につけるためには、学習者がコース修了後も自律して訓練を続ける必要があるということである。そのような自律的な学習者を育てるために、本コースでは、学習者同士の協働に重きをおき、翻訳の相互添削や協働プロジェクトといったピアラーニング（peer-learning）を通じて、学習者主体の授業活動を試みた。

本稿では、2012年秋学期・2013年冬学期の日本語翻訳実習コースの授業活動を具体的に紹介し、その狙いをピアラーニングという視点から解説する。そして、アンケート調査結果を基にコースの成果について報告するとともに、ピアラーニングをどのように将来的な自律学習につなげていくか、今後の課題も踏まえながら考察する。

2. ピアラーニングと自律学習に関する先行研究

ピアラーニングの効果的側面が注目され、日本語教育の現場にも積極的に取り入れられるようになって久しい。王（2012）は、ピアラーニングは「教師主導の教育とは一線を画す」ものであると述べ、その特徴を「教室内での学びにおいて、学習者同士の主体的な学びが相互的に作用し、教師、学習者ともにその学びの『過程』を共有する」ものだと総括している。ピアラーニングの本質は学習者間の相互的な作用にあり、意味交渉や対話といった「学習者同士の働きかけが習得に有効に作用する」というのが一般的な見解である。特に、作文のピアレスポン

¹ コースタイトル：ASIANLAN 441: Practicum in Japanese Translation

² 内容重視の言語教育の定義として、佐藤・松井（2011）は「第二外国語を通して情報を得、そして、その過程でアカデミックな言語スキルを伸ばすこと」と述べている。

ス (peer-response 相互助言) によって、学習者が書き手としての視点だけでなく、読み手としての視点も獲得し、文章を書く上で読み手を意識するようになるという研究報告 (Mori, 2010) は、本コースのあり方に重要な示唆を与えている。

また、Smith、Wood、Adams ら (2009) は、理系のクラスにおいても、学習者間の対話は問題に関する理解を著しく深め、グループ内で正解を知る者がいなくとも、話し合うことによって正解を導き出すことができるという興味深い調査結果を提示している。同様の報告は Johnson、Johnson、Smith (1998) にも見られ、学習者の連携・協働は、基本的知識の再現率、批判的思考などの点において、大きな学習効果があるとしている。

一方で、ピアラーニングの問題点を指摘する声もあり、西洋文化を背景を持つ学習者は幼少時より学習者間の意見交換に慣れているが、日本を含むアジア文化圏の学習者はその学習スタイルに慣れていないため、初めは戸惑いを感じる

(Mori, 2010) という調査報告もある。また、初・中級学習者で、学習者間に能力の差がある場合、文法や漢字といった表層的な問題に終始し、より深い意見交換に発展しない (Mori, 2010) という考察もある。しかし、これら二つの問題は、履修者の大半が超・上級話者のアメリカ人学生である本コースにとっては、大きな問題点とはなり得ないと考えられる。能力の差については、初・中級よりもむしろ上級の学習者間の方が差が大きいと感じられるのであるが、実際に学生のピアレスポンスを観察して感じるのは、能力の高い学習者も能力の低い学習者から何かしら必ず得るものがあるということである。やはり、ピアラーニングの本質は学習者間の相互的な作用にあり、田中 (2008) も述べているように、学習者は他者とのインタラクションの中でアイデアを得たり、互いの得手不得手を補ったりできるのである。

先行研究によると、ピアラーニングと自律学習には、強い結びつきがあると考えられている。ナズキアン (2010) は、ピアラーニングを取り入れたプロジェクトの効果として、「学習者が自身の学習に責任を持つようになること」、「自律性を育むコミュニティーづくりが教室を超えて可能になること」を挙げている。コース修了後も自ら学習を継続していくという行為は、言い換えれば、教室で学んだことを教室内で完結させず、外のコミュニティーへとつなげていくということであり、それが自律的な学習者としての理想的な形であろう。

自律的な学習者の必要な要件として、三宅・藤田 (2009) は、「目的を持つ」、「自分を客観的に見る」、「学習内容と方法を選択する」、「リソースを生かす」の4つを挙げている。さらに、藤田 (2009) は、そのような自律的な学習者を支援する教師の実践的知識について体系的にまとめ、「教えることを待つこと」、「学習者の学習を観察すること」、「学習者の変化を認めること」、「学習者を信じること」、「長期的視野を持つこと」の5項目が必要不可欠であると主張している。齋藤 (1998) は、自律的学習能力を養成するために教師に必要なのは、情意面の支援 (psychological preparation) と方法面の支援 (methodological preparation) であると述べているが、藤田の挙げる5項目は、その情意面の支援に該当するであろう。

最後に、ピアラーニングとテクノロジーの関係として、Hershock (2012) は、適切に用いられれば、テクノロジーは学習者間の協働の効果を著しく高めると指摘している。特に、クラウドを用いたオンライン上での協働は、学習者間、教師と学習者間のインタラクションを教室外で可能にするという点において効果が高いと述べ、オンラインコラボレーションツールを積極的に教育の現場に活用することを推奨している。

3. コース概要

日本語翻訳実習 (ASIANLAN441: Practicum in Japanese Translation) は3単位のコースで、1コマ80分、週2コマの授業を行う。ミシガン大学日本語科に6つある400番台 (日本語4年生レベル) のコース³の1つである。翻訳コースという性質上、日本語・英語ともに高度な言語運用能力を履修者に求めているが、あまりに基準を高くすると履修者数に影響が出るため、JLPT N2合格を目指せる程度の日本語能力⁴を基準とした。

2012年秋学期の履修者は5名で、内訳は、3名が英語を母国語とし、2名が韓国語を母国語とする学生であった。学生の日本語レベルは、ACTFL OPI スタンドアードの超級相当が1名、上級相当が4名である。2013年冬学期の履修者数は13名で、内訳は、11名が英語を母国語とし、1名が英語と日本語のバイリンガル、1名が中国語を母国語とする学生であった。学生の日本語レベルは、超級相当が2名、上級相当が8名、中級の上相当が3名である。

本コースの狙いは以下の3点である。

- 1) 翻訳に必要な日本語能力——語彙力・読解力・表現力——を身につける。
- 2) 翻訳作業に必要な基本的スキルを身につける。
- 3) 翻訳の基礎を学んだ学習者が、コース修了後にも自律的な訓練を続けていくことによって、より専門的な翻訳ができるようになる。

本稿では、この内、特に3)の項目について詳しく述べたい。

4. 授業活動

翻訳実習コースの授業活動を特色づけるのは、第一に、ピアラーニングである。具体的には、学習者がお互いの翻訳を批評・添削し合う (ピアレスポンス・ピア添削) ことによって、学習者主体のクラス活動を目指し、コース修了後に学習者がより専門的な翻訳技術のために自律的に学習を続けていく指針とした。また、積極的にグループプロジェクトを取り入れることで、ピアラーニングを促進した。第二に、実務翻訳の三大要素「読者・用途・効果」の概念⁵ (成田, 2011) の導入である。

³ Media Japanese、Business Japanese、Academic Japanese、Japanese Translation、Classical Japanese、Japanese Pedagogy の6コースである。

⁴ 2013年冬学期に関しては、履修者数の多くはJLPT N2保持者で、N1保持者も若干名いた。

⁵ 本稿では、この点について詳しく述べないが、簡潔にまとめると、質の高い翻訳を産み出すためには、翻訳の読者は誰か、どのような用途で使われるものか、どのような効果が求められているかについて意識的になる必要があるということである。

実際の翻訳作業に入る前に、基本的な翻訳理論を秋学期前半に導入した。必須教科書は特に設けなかったが、Yoko Hasegawa 著 *The Routledge Course in Japanese Translation* (Routledge, 2011) と田辺希久子・光藤京子著『英日日英 プロが教える基礎からの翻訳スキル』(三修社, 2008) の2冊を資料として用いることが多かった。また、読み物、ディスカッショントピック、練習問題を含む、独自の教材⁶も開発中である。

秋学期後半・冬学期は、実践的な翻訳作業を通じて学習者に翻訳技術を学ばせた。主教材には、多ジャンルにわたる生教材を用いたが、翻訳の中でも特に実務翻訳⁷に焦点を絞り、出版翻訳と映像翻訳はあまり扱わなかった。その理由の第一は、日本語学習者が日本に行った時に依頼される翻訳の大半が、e-mail や広報の翻訳といった実務翻訳であると考えられるからである。さらに、田辺・光藤(2008)の調査によると、日本における翻訳の需要は実務翻訳が90%以上を占めており、本コースの履修者が将来プロの翻訳家になった場合、やはり実務翻訳を主に扱うことになるからである。また、文芸作品の翻訳は、翻訳技術で学ぶことのできる技術的な翻訳の良し悪しを超えた先に、審美的な良し悪しがあるため、教師として評価が難しいという事情もあった。2012年秋学期・2013年冬学期に用いた教材のスタイルとジャンルは以下の通りである。

【スタイル】

ニュース：新聞記事・インターネット記事・社説記事
ブログ：iPhoneの使用をめぐる、母から子への手紙
ビジネス文書：社内報・レセプションの案内
マニュアル：研修マニュアル
案内：観光パンフ・外国人向け生活マニュアル
広告：航空・大統領選挙・パン屋・労働組合の広報
紀行文：機内誌

【ジャンル】

翻訳・言語学・ビジネス・経済・政治・教育・テクノロジー
ファッション・ジェンダー・観光・旅行・食品、等

本コースでは、Reiss (2000) の分類を参考に、テキストを *informative*、*instructive*、*operative*、*expressive* の4種類に分け、翻訳する際、テキストの種類に意識的になるよう指導した。*Informative* とは、情報を伝えるのを目的とした文章で、上の例ではニュースがそれに該当する。*Instructive* は、何かの手順を説明するのを目的とした文章で、上の例ではマニュアルが該当する。*Operative* は、読者に何らかの行動を促すのを目的とした文章で、上の例では広告が該当する。最後に、*expressive* とは、作者が何かを表現するのを目的とした文章で、端的な例は文芸作品である。上の例では、紀行文がそれに該当する。傾向として、

⁶ 資料1を参照。

⁷ 翻訳には大きく分けて3つのジャンルがある。IT、科学工業・ビジネスなどといった、それぞれの分野に特化した翻訳（実務翻訳）と、文芸作品などの翻訳（出版翻訳）、そして、映像作品の翻訳（映像翻訳）である。

informative → instructive → operative → expressive の順に翻訳のアプローチが原文重視（直訳）から訳文重視（意訳）になるため、翻訳課題はこの順番で与えた。翻訳のトレーニングを受けていない学習者は逐語訳をしがちなもので、初めは逐語訳・直訳に近い翻訳が求められるテキストを用い、情報の正確性・等価性に意識を向けさせた。そして、漸次的に意訳が求められるテキストへと移行し、原文に縛られない、より自由な翻訳のスタイルに学習者の意識を向けさせたのである。

4. 1. ピアラーニング

翻訳実習コースでは、ピアラーニングと自律学習の相関を論じた先行研究に基づき、ピアラーニングという形で学習者主体の授業活動を実践した。二学期間という限られた時間内では、基本的な翻訳技術を学ぶだけしかできず、より専門的な翻訳に関しては、学習者のコース後の自己鍛錬に委ねるしかなかった。そこで、ピアラーニングを通じて学習者の自律学習を促し、彼らがより専門的な翻訳技術のために、コース修了後も自律して訓練を続けていくことを狙いとしたのである。

具体的には、教師の評価に先立って学習者同士で互いの翻訳を批評・添削するというピアレスポンスの手法を取り入れた。そこには、自分以外の学習者が翻訳したものを多く吟味・分析することによって、翻訳実習だけでは不十分な、翻訳を客観的に評価、考察する能力を伸ばすという狙いもあった。また、他の学習者の翻訳を多く読むことで、学習者は読者としての視点をも獲得し、どんな翻訳が読みやすく、どんな翻訳が読みにくいのかを実体験として学べ、将来的に読者を意識しながら翻訳できるようになる⁸と考えた。

教師の評価に先立ってピアレスポンスをするためには、学習者同士がクラス外で意思の疎通を行う必要がある。それには、クラウドサービスである **Dropbox**⁹ を用いた。以下に、ピアレスポンスの手順と授業の流れを記す。①～④がクラス外の活動（宿題）、⑤がクラス内の活動である。

- ① 翻訳の課題を与える。課題は **Dropbox** のコース用共有フォルダにアップロードする。
- ② 学生が課題を翻訳し、提出期限までに翻訳文（Microsoft Word ファイル）を e-mail で教師に提出する。提出期限後に、教師は各学生の翻訳文を **Dropbox** のコース用共有フォルダにアップロードする。
- ③ 学生は、**Dropbox** 上にある全員の翻訳に目を通した後、一つを選んで、Word のコメント機能を用い、建設的なフィードバック（以下 FB）や翻訳文の添削をする（翻訳課題の提出期限から 24 時間以内）。
- ④ 教師が学生の翻訳を評価・採点する。
- ⑤ 翻訳の問題点・争点についてディスカッションを行う。

⁸ 先述の通り、「読者・用途・効果」を意識化することは、質の高い翻訳のために必要不可欠な技術である。

⁹ **Dropbox** (<https://www.dropbox.com/>) とは、様々なデータやファイルを Web 上に保存できるオンラインストレージサービスである。異なる端末から自分のデータやファイルにアクセスだけでなく、共有フォルダを作成することにより、他人とデータやファイルを共有することもできる。

②の課題提出の際、学生が直接 Dropbox にアップロードするのではなく、一旦、教師に e-mail で送り、教師がアップロードする理由は、学生が翻訳作業の前に他の翻訳を目にしてしまい、参考にしたたり、影響を受けたりするのを防ぐためである。③の FB の内容は、いいと思った箇所・よくないと思った箇所や、そう思った理由、翻訳の仕方が興味深いと思った箇所、質問、疑問等である。⑤の翻訳の問題点・争点というのは、課題を翻訳する際に特に問題となった点、難しいと感じた点のことである。どの課題にも、それぞれ固有の争点が学習者から挙がり、授業活動の中心であるディスカッションは、毎回、授業時間が足りないほどに白熱した。1 回の授業は、以上の①から⑤までの活動で構成される。

翻訳は日英翻訳・英日翻訳の双方向を行った。まず、日英翻訳の課題で授業を行い、その次の回では、同じスタイル（或いは、同じジャンル）のテキストで英日翻訳の授業を行った。この 2 回の授業（日英翻訳・英日翻訳）で、1 セットとなる。日英翻訳の授業を先に行い、英日翻訳をその後にした理由は、まず、一般的に「翻訳しやすい」と考えられている母国語への翻訳を練習し、それと同時に、日本語のテキストを精読することで、そのジャンルではどのような日本語表現を使うのか、トピックやスタイルに関する知識を深めるためである。この順番にすることで、学習者は非母国語への翻訳に自然に移行することができた。また、トピックやスタイルに関する知識については、初めから決まりごとを教えるのではなく、日本語のテキストを英語に翻訳することによって、両言語のフォーマットやスタイルの違いに、学習者自身が自発的に気づくことを促した。

4. 2. 授業例

ここでは、実際にクラスで使用した翻訳課題を例に、典型的な授業風景を紹介する（①～⑤の番号は上記授業の流れに対応）。まず、翻訳課題を与える（①）。これは英日翻訳の例（インターネット社説）である。

これはワシントン・ポストに載った Right-to-Work 法に関する社説記事です。
日本の新聞用に赤線で囲んだ部分を翻訳しなさい。（タイトル、1. 2. 10.）

Ten reasons why Michigan's right-to-work law matters

1. Union thugs resorted to violence that the mainstream media largely ignored and the White House refused to condemn. The association with union thuggery is a problem for “progressives.”

2. Democrats soon will have to find a substitute for the money and foot soldiers supplied by organized labor in campaigns. Who will replace Big Labor as the Democrats' main patron – Big Business? If so, that will take a serious reorientation in policy.

<中略>

10. The essential principle behind right-to-work legislation should not get lost in the shuffle: No one should be forced to join a union against his or her will. It is antithetical to a free people to have the state invest unions with the power to collude on labor costs and take union dues against employees' will. Liberals are in favor of forcing employees to join a union; conservatives are in favor of allowing employees to choose not to and to protect employees' property rights against compulsory dues deduction.

翻訳課題には、その翻訳作業に意義や需要があるものを選ぶように留意した。この例にも「これはワシントン・ポストに載った Right-to-Work 法に関する社説記事です。日本の新聞用に赤線で囲んだ部分を翻訳しなさい」とあるように、翻訳課題には、どのような状況でその翻訳をする需要が発生したのかを必ず明記するようにした。翻訳する文章の長さは、課題によって多少異なるものの、一部を抜粋するなどして、概ねこの程度に統一した。

次に、学生がこの課題を翻訳し、しめ切りまでに教師に提出する (2)。提出された課題は Dropbox 上の共有フォルダにアップロードされ、学生はお互いに翻訳を批評・添削し合う (3)。次は学生のピアレスポンスの例である。

2. 民主主義者はすぐ選挙運動のために組織労働者が給されたお金や足輕を代物として何かを見つけてなければいけない。誰が労働組合の代わりに民主主義者の主な後援者になるだろうか。巨大企業だろうか？そうすれば、政策の定位を考え直すのは必要だ。

10. 労働資格の法制の大事な思想はごちゃ混ぜに無くされるべきではない。それは、誰も組合に入らせるべきではない。組合が労働費について馴れ合うや社員に無理矢理に組合費を取立てられるという力が国家から授かたのは自由民に反対だ。自由党者は社員を組合に入らせることに賛成だが、保守党者は社員が組み合いに入らないと選ぶことを許すことや社員の財産権が強制的な組合費の控除を防ぐことに賛成だ。

Comment [LE2]: “すぐ” はちょっと言葉なので、ただちにとかどうですか？

Comment [LE3]: 思想より原則のほうはどうですか？

Comment [LE4]: この言葉遣いはちょっと言葉だと思って、あまり相応しくないと思います。

Comment [LE5]: “Against his or her will” という原文で強調したかったところがなくなったようです。“誰でもが意思に反して。” 入れたらどうですか？

Formatted: Strikethrough

コメント LE2 を見ると、「“すぐ” はちょっと話[し]言葉なので、ただちにとかどうですか？」とあり、スピーチスタイルに関して FB を与えている。代替案を与えることで、このコメントには、単なるピアレスポンスにとどまらず、ピア添削の要素もあると言えるであろう。LE4 も同様の FB で、LE3 は語彙の選択に関するものである。コメント LE5 を見ると、「“Against his or her will” という原文で強調したかったところがなくなったようです。“誰でもが意思に反して。” [を]入れたらどうですか？」とある。これは、原文と訳文の効果に関する FB で、表層的ではない、より深い内容に触れていることが窺われる。また、コメントを残すのではなく、直接テキストを添削している例も数箇所見られ、ピア添削も積極的に行なわれていることが分かる。

ピアレスポンス後に、教師が学生の翻訳を評価・採点する (4)。翻訳の評価基準は、Hasegawa (2012) の唱える「翻訳に必要不可欠な能力・スキル」¹⁰に準拠して、独自のルーブリックを作成した。

以上の活動をクラス外で行い、ここからクラス活動に入る (5)。クラスでは、本格的なディスカッションに先立ち、「翻訳の前に」というブレインストーミング的な活動をする。この回では、実際に翻訳作業をする前にどんなことをリサーチしたか話し合い、「Right-to-Work 法について」、「ワシントン・ポストの政

¹⁰ Hasegawa, p.22. Translator competence:

- 1) Linguistic and sociocultural knowledge of the SL and comprehension ability in it
- 2) Linguistic and sociocultural knowledge of the TL and expressive ability in it
- 3) Transfer competence
- 4) Knowledge of the topic and related research skills
- 5) Knowledge of text types and their conventions

治的スタンス」、「この記事の記者の政治的スタンス」等、それぞれが調べてきたことをクラス全体と共有した。この活動の意義は、このような背景知識なしでは質の高い翻訳は作り出せないということを学習者に意識化させることである。また、この記事が同じ保守派に向かって共通意識の補強をする目的で書かれたものなのか、或いは、革新派に対する攻撃や説得という目的で書かれたものなのかについても話し合い、原文の用途・効果についても意識化を狙った。

ブレインストーミング後、翻訳の際に特に問題になった点や難しかった点を争点として挙げ、それらに沿ってディスカッションをする。この回の争点は以下の5点であった。

- 1) 日本語的なタイトルと英語的なタイトルの違い
- 2) 比喩の多用をどう扱うか
- 3) 皮肉っぽいトーンをどのように日本語で表現するか
- 4) “Union thugs”をどう訳すか
- 5) 原文の筆者のバイアス・翻訳者のバイアス

このような争点は、教師側が提供するものもあれば、学生側から出てくるものもある。時には、教師が思いもよらない争点が挙がってディスカッションが白熱することがあり、学習者主体の授業活動というものが、いかに多くの利益をもたらすかを再確認させてくれた。また、学期後半では、学生にディスカッションリーダーをさせることによって、授業活動の大半を学習者主体のものへと変えていく努力をした。教師の役割はあくまでもファシリテーターであるように努め、教師側の見解は、授業の最後に「今日のポイント」として学生に提示した。言わば、自律的な学習者を支援する目的で、「教えることを待つ」を実践したのである。

5. 協働プロジェクト

翻訳実習コースでは、中間・期末プロジェクトにも協働的な活動を入れることによって、自律的な学習者の育成を目指した。ここでは、2013年冬学期に行った協働プロジェクトについて紹介する。

5. 1. プロジェクト実践報告：Scanslation

2013年冬学期の中間プロジェクトとして、scanslation という活動を行った。Scanslation は scan と translation を組み合わせた造語で、文字通り、マンガの原文をスキャンし、Photoshop 等の画像編集アプリケーションを用い、セリフの部分を読文に差し替えることを意味する。その作業過程のことを指すこともあれば、作業を経て完成した作品のことを指すこともある。

プロジェクトの手順は以下の通りである。

- ① クラスメイトに紹介したいマンガを選び、scanslation するページを選ぶ。
- ② セリフや擬音語を翻訳
- ③ ペアでお互いの翻訳を添削
- ④ Scanslation の作業
- ⑤ 選んだマンガについて発表

ピア添削のペアは、学生の選んだマンガのテーマやジャンルに基づいて組ませた。4コママンガのペア、ギャグマンガのペア、文化言及が多いマンガのペア等の組み合わせができた。

このプロジェクトの狙いは以下の2点である。

- 1) 限られたスペース・短いフレーズ内で効果的な翻訳ができるようになる。
- 2) 作品の内容を簡潔に要約し、読者の興味を引きつける発表ができるようになる。

マンガのふきだしは英語のテキストには小さすぎることが多く、普通に翻訳すると、スペースに収まらなくなる。日本語は縦書き、英語は横書きであるのも、この問題をより複雑にしていた。フォントを小さくするというやり方もあるが、視覚的な読みやすさを考えると、フォントサイズには限界がある。そのため、短い文章で効果的な翻訳をする技術が要求されたのである。

発表では、翻訳・添削作業の難しかった点、作業を通じて学んだことに加え、選んだマンガの魅力についても話させた。そのため、そのマンガを知らない者にも魅力が伝わるよう、翻訳する数ページは作品の特徴がよく表れているページを選ぶように指導した。翻訳についてだけでなく、作品の内容と魅力、そして、その魅力が選んだページにどのように表れているかも限られた時間内で発表しなければならず、分かりやすい発表をするためのいい訓練になった。

このプロジェクトの反省点であるが、若い世代はテクノロジーに精通しているであろうという思い込み¹¹から、Photoshop の使用法などの手当てが疎かになっていたかもしれない。授業時間を用いて Photoshop のワークショップを開き、同じクラス内でピア添削も行えば、もっと効率的なプロジェクトになったであろう。しかし、このプロジェクトは、特に学生の反応がよく、学期後に行ったアンケートには、「このプロジェクトのピア添削は、このコースで一番役に立ったものだと思う」、「自分の思い入れが強いから、時々、客観的に見るのは難しい。だから、パートナーにFBをもらうことで、訳文はすごく自然な英語になった」という、非常に肯定的な意見が見られた。

5. 2. プロジェクト実践報告：Photo Voice

2013 年冬学期半ば、ミシガン大学社会福祉学の教授が行なっている Photo Voice という参加型プロジェクトに関わることになった。そのプロジェクトでは、「女性たちが見た、経験した大震災」をテーマに、東日本大震災で被災した女性や支援に関わる女性たちが、地震や津波、原発事故に関する写真を撮影し、撮影者自身の心情を綴った文章（声）を添える。写真と「声」によって、撮影者を取りまく状況や心情、地域社会や社会全体の課題を社会に発信する手法である。それによって、写真だけでは伝えられないこと、言葉だけでは伝えにくいことを伝えることができる。また、参加者は、グループでの語り合いを通じて、復興・支援の課題を可視化させたり、自分の経験を社会的に意味づけしたりすることでも

¹¹ Hershock (2012)は、全ての学生がテクノロジーに精通しているというのは幻想に過ぎないと、そういった思い込みに警鐘を鳴らしている。

きる。つまり、Photo Voice とは、被災した女性たちが、写真を撮り、語り合い、発信し、社会的な問題に対して共に動き出すという、極めて協働的なプロジェクトなのである（吉浜, 2012）。

世界各国を巡る Photo Voice 展示会のために「声」の英訳が必要になり、翻訳実習コースの学生たちが、翻訳を提供するという形でプロジェクトに参加した。

「声」は計 75 点程あり、授業 2 回を Photo Voice プロジェクトに充て、1 人当たり 5~6 点の「声」を担当した。教授は 2 回ともクラスを訪れ、プロジェクトの概要や意義について学生に説明した後、本コース指導教師とともに、学生の質問に答えたり、学生の翻訳に FB を与えたりした。

Photo Voice の翻訳は、以下に記すように、協働的に何重ものプロセスを経て、多くの時間をかけて行われた。

- ① 課題としてクラス外で担当の「声」を翻訳する。（下訳）
- ② 教師が下訳に FB を与える。
- ③ 同じ撮影者の「声」を担当した学生でグループを作り、教師の FB も参考にしながら、クラス内でお互いの翻訳を添削し合う。
- ④ 教授と本コース教師と学生 1 名¹²がクラス外で集まり、3 人で全ての「声」を推敲し、最終稿を仕上げる。

Photo Voice の翻訳は、他の課題と比較して、特に難しかったようである。その理由として思い当たるのは、学生は厳密な意味での生の日本語に慣れていないのではないかということである。彼らがそれまで目にしてきた日本語は、教科書に載っている日本語にせよ、本コースで扱った生教材にせよ、文章を書くプロが書いたもので、いい意味にも悪い意味にも「正確」な日本語である。一方、被災した女性たちは文章のプロではなく、その「声」の文章には、省略のしすぎで意味が曖昧な箇所や、ねじれ文、文法の誤り等が見られた。しかし、学生たちは、グループで話し合い、互いに助け合うことによって、悪戦苦闘しながらも、1 つずつ解釈上の疑問を解決していったようである。

また、Photo Voice の「声」は expressive の文章に分類され、原文の「声」を発した被災者の女性たちの心情——やりきれない思い、悲しみ、憤りなど——を忠実に翻訳に反映させなければならなかった。このことも、Photo Voice の翻訳を難しくした理由の一つである。質の高い翻訳のために、学生たちは被災や避難の状況についてよく理解し、被災者の心情を推し測る必要があったが、これには、教授が実際にクラスを訪れ、問題となる写真の撮られた背景や状況を説明してくれたのが大きく役に立った。

総括すると、この翻訳プロジェクトは、ピアラーニングや自律学習の支援となっただけでなく、教室で学んだことを社会・コミュニティーに還元できた¹³とい

¹² 75 点全ての推敲を 1 人の学生に任せるのではなく、コースを履修している大学院生 4 名を選び、交代でこの任に当てた。

¹³ 展示会の様子は、翻訳実習コースの学生たちが「声」を翻訳したことも含め、地元の日本語新聞に取り上げられた。

う点においても、特に大きな意義があったと言える。Photo Voice プロジェクトは現在も進行中で、それと連動して翻訳作業も継続していく予定である。

6. 授業の成果とアンケート調査

以上で述べた授業活動の結果、コースの3つの狙いは概ね達成できたと言える。学生が書いた小論文を読むと、学期始めと比較して、文法・語彙の誤りが減り、日本語の表現力の幅が広がったという印象を受ける。また、学生の翻訳技術も短期間で著しく伸びた。ここでは、学期終了後に行ったアンケート調査の結果を基に、学生がどのようにピアラーニングを受け止め、それをどのように自身の自律学習につなげていったのか考察する。

6. 1. アンケート調査

アンケートでは、以下の7項目について質問をした。

- 1) クラスメートの翻訳を批評・添削して、よかったこと・学んだことは何か
- 2) クラスメートに翻訳を批評・添削してもらって、よかったこと・学んだことは何か
- 3) クラスメートの翻訳を批評・添削するのは、難しかったか
- 4) 翻訳作業を通じて、日本語の能力をのばすことができたと思うか
- 5) Scanslation でクラスメートに翻訳を直してもらって、よかったこと・学んだことは何か
- 6) Photo Voice のグループ翻訳で、よかったこと・学んだことは何か
- 7) 今後、翻訳を続けていくか

6. 2. ピアラーニングに関して

教師の評価に先立ち、学習者同士が互いに翻訳を批評し合ったことに対して、学生は概ね「得るものがあった」と認識している。そして、それは、他者に添削してもらうことによって、自分の翻訳が読みやすくなったとか、意味がはっきりしたというような、目に見える効果だけにとどまらない。クラスメートの独創的な訳文からアイデアをもらうなど、他者の翻訳を批評することによって、自分の翻訳力をより向上させるいい機会になったという声が、複数の学生から上がっている。また、他者の翻訳を吟味することは、その人の翻訳における意思決定の分析につながり、それは究極的に「いい翻訳とは何なのか」ということに意識的になるのに役立ったという意見もあった。

一方で、否定的な見解としては、日本語を第二言語として話す者同士が、互いの日本語訳について批評・添削することを疑問視する意見があった。

6. 3. 自律的な学習に関して

コース修了後の翻訳活動について、複数の学生が今後も翻訳を続けていく意思を表明した。「フリーランスで翻訳を続けていくつもりだ」、「マンガ・アニメ・ビデオゲームといった日本のサブカルチャーの翻訳がしたい」、「将来、職についたら、いろいろな文書を翻訳する機会はきっとあるだろう」といった回答

が寄せられた。一方で、このコースで翻訳がどのくらい難しいかが分かり、翻訳の仕事をする気がなくなったという残念な意見もあった。

期末プロジェクトとして、学生はそれぞれ興味のある分野の翻訳をしたのであるが、翻訳課題で扱わなかった映像翻訳や出版翻訳を手がけた学生や、高度に専門的な分野の翻訳を行った学生がいた。これらの例は、教室内で学んだことを糧に、学習者が自律的にその先へ進んだことを意味している。

また、学期中にボランティアで翻訳の仕事をし、翻訳を通じて、教室を超えたコミュニティと結びついた例もある。ある学生は、ミシガン州内の金属加工・デザイン会社のホームページ¹⁴を日本語に訳した。同じ学生は、ミシガン大学家庭医学センターの発行する患者向けの案内文を日本語に訳す仕事もしていたが、今後もその仕事は続けていくつもりだそう。今学期で大学を卒業した別の学生は、日本の大手ゲーム会社の翻訳部門の仕事に応募し、書類審査は通り、面接までこぎつけたそう。これらの例は、翻訳実習コースの新たな可能性——キャリアにつながる日本語コース——を示唆している。

7. おわりに

本稿では、ミシガン大学の日本語翻訳実習コースの実践報告という形で、本コースの特色の一つであるピアラーニングと、ピアラーニングを通じて自律的な学習者を育成する試みについて述べた。今後の課題としては、自律学習を支援する実践的知識を生かし、より効果的な授業活動を行うことによって、単なる学習者中心の授業ではなく、真の意味での学習者主体の授業を目指す。

近年、機械翻訳の精度の向上により、翻訳家の仕事が失われるのではないかという見方もあるが、実情はむしろ正反対である。ますますグローバル化していく現代社会で、翻訳市場は成長・拡大を続け、翻訳と翻訳家の需要は今後も増えるばかりである。キャリアのために日本語を学ぶ学習者は、過去と比べると減ったかもしれない。しかし、増え続ける翻訳の需要は、今、再びキャリアにつながる日本語コースの可能性を宿している。本コースで翻訳技術の基礎を学んだ学習者が、より専門的な翻訳技術のために自律的に学習を続けていき、それが最終的には職業という形で社会参加につながっていく¹⁵ことができれば、日本語と翻訳を教える者として、これ以上の喜びはない。

¹⁴ <http://www.ja.metaloffmain.com/>

¹⁵ 佐藤・熊谷（2012）は「日本語を使って社会と関わる、社会参加をめざす」日本語教育の重要性を説いている。

引用文献・参考資料一覧

王伸子 (2012) 「学部上級日本語クラスにおける協働的授業——ピア・ラーニングの視点から考察する——」『専修人文論集』90号, 501-516.

岡まゆみ (2005) 「メタファー指導が日本語教育にもたらすもの」鎌田修・筒井通雄・畑佐由紀子・ナズキアン富美子・岡まゆみ編『言語教育の新展開』pp.181-199. ひつじ書房.

齋藤ひろみ (1998) 「自律的学習能力を養うために教師は何ができるか」『言語文化と日本語教育』16号, 1-11.

佐藤慎司・熊谷由理 (2012) 「社会参加をめざす日本語教育：理論とその実践」*Proceedings of 19th Princeton Japanese Pedagogy Forum*, 92-100.

佐藤慎司・長谷川敦志・神吉宇一・熊谷由理 (2011) 「内容重視の批判的外国語教育の理論と実践：未来に視点を向けた日本語教育」『The 2011 American Association of Teachers of Japanese Annual Conference 発表原稿』

佐藤慎司・ロチャー松井恭子 (2011) 「『内容重視の批判的言語教育 (CCBI)』の理論と実践：初級日本語の文字プロジェクト」*Proceedings of 18th Princeton Japanese Pedagogy Forum*, 37-52.

田中敦子 (2008) 「翻訳クラスにおけるピア・ラーニングの試み」*Journal of Japanese language education methods* 15(1), 18-19.

田辺希久子・光藤京子 (2008) 『英日日英 プロが教える基礎からの翻訳スキル』三修社.

ナズキアン富美子 (2010) 「ピアラーニングとアセスメント」佐藤慎司・熊谷由理編『アセスメントと日本語教育 新しい評価の理論と実践』pp.69-96. くろしお出版.

成田あゆみ (2011) 「ライバルに差を付けよう！プロに近づくための翻訳テクニック 産業翻訳編」『翻訳・通訳ジャーナル』Autumn 2011号, アルク.

瀬瀬憲子・鈴木貴美子 (2006) 「ピアエディティングが教室活動にもたらす効果」*Proceedings of 18th Annual Conference Central Association of Teachers of Japanese*, 79-92.

藤田裕子 (2009) 「自律的な日本語学習を目指した授業に対する教師のイメージ——経験年数による比較」『桜美林言語教育論叢』5号, 17-34.

牧野成一 (2011) 「翻訳で何が失われるか——その日本語教育的意味」『ジャーナル CAJLE』Vol.12, 23-59, カナダ日本語教育振興会.

三宅若菜・藤田裕子 (2009) 「自律的な学習を目指して——日本語プログラムにおける教師研修の試み」『Obirin Today 教育の現場から』9号, 129-143.

吉浜美恵子 (2012/2013) 展示会用フォトボイス紹介文.

- Hasegawa, Yoko (2005). Designing a Translation Course for Japanese Majors. *IJeT16 Chicago Proceedings*, 80-84.
- Hasegawa, Yoko (2012). *The Routledge Course in Japanese Translation*. London and New York: Routledge.
- Hershock, Chad (2012). Teaching in the Cloud: Leveraging Online Collaboration Tools to Enhance Student Engagement. *Center for Research on Learning and Teaching Occasional Papers* No.31. University of Michigan.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Smith, K.A. (1998). Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works? *Change*, 30(4), 26-35.
- Mori, Yoko (2010). The practice of peer-learning at Kansai-Gaidai University: A case of intermediate reading and writing class. 『関西外国語大学留学生別科 日本語教育論集』 20 号, 133-142.
- Reiss, Katharina (2000). Type, kind and individuality of text: Decision making in translation, trans. Susan Kitron. In *The Translation Studies Reader*, ed. Lawrence Venuti, 160-71. London: Routledge.
- Rubin, Jennifer (2012). Ten reasons why Michigan's right-to-work law matters. In *The Washington Post* (online): <http://www.washingtonpost.com/blogs/right-turn/wp/2012/12/12/ten-reasons-why-michigans-right-to-work-law-matters/>.
- Smith, M.K., Wood, W.B., Adams, W.K., Wiean, C., Knight, J.K., Guild, N., & Su, T/T. (2009). Why peer discussion improves student performance on in-class concept questions. *Science*, 323, 122-124.

資料1：開発中の教材（一部抜粋）

比喩を翻訳する

本文を読む前に

- 海という言葉から、どんなことを連想れんそうしますか。どんなイメージが湧わきますか。
- 白という色から、どんなことを連想れんそうしますか。どんなイメージが湧わきますか。

比喩ひよとは

「人生は旅である」という表現を聞いたことがありますか。この文はどういう意味でしょうか。文の構造は「田中さんは学生です」と全く同じで、最も基本的な日本語の文です。しかし、文字通りに意味を捉えようとしても、この文が何を言おうとしているのかは分かりません。この「人生は旅である」のような表現を、比喩ひよと言います。比喩ひよというのは、何かを表現したい時、直接それを表す言葉を使うのではなくて、他の言葉に置き換えて表現することです。比喩の代わりに、「譬え」という言葉を使うこともあります。皆さんは、自分の母国語を話す時に、比喩をよく使いますか。

「人生は旅である」という比喩の意味を考えるためには、「人生」という言葉のイメージと、「旅」という言葉のイメージを考える必要があります。それぞれの言葉から、皆さんはどんなことを連想れんそうしますか。日本人にとって、「人生」と「旅」には共通するイメージがあり、その共通するイメージが人生を旅に譬えることを可能にしているのです。

日本語にも英語にも、おそらく全ての言語に、比喩的表現はたくさんあります。比喩として用いられた言葉は、標準的な使われ方とは別の使われ方をしていますが、その比喩的イメージが、異なる言語で同じこともあれば、違うこともあります。外国語を勉強する人にとって、比喩が難しいのはそのためです。比喩を翻訳する際も、言葉通りに直訳してしまうと、意味のない訳文になってしまうことがあるので、注意が必要です。

比喩の種類

比喩には、大きく分けると直喩ちよく いうと隠喩の二つがあります。隠喩の中にも色々な種類がありますが、ここでは、よく使われる換喩と提喩だけを扱います。直喩や隠喩といった用語を覚える必要はありませんが、文中に比喩が使われている時、それが比喩だということ分かるようになります。

1) 直喩ちよく いう（シミリー simile）とは

直喩の「喩」は、言うまでもなく比喩の「喩」です。では、「直」という漢字からどんな言葉を連想しますか。直喩の「直」は直接の「直」です。つまり、読者に対して、比喩であることを直接はっきりと示しているタイプの比喩のことです。通常、「（まるで）～のよう」「（あたかも）～のよう」という構文と共に使われるので、比喩だということが分かりやすいです。「よう」の代わりに、「～のごとし」や「～みたい」という言葉を使うこともできます。

例文：彼女の心は氷のように冷たかった。

考えよう 英語には、どんな直喩がありますか。英語の直喩では、どんな言葉が使われますか。

翻訳する際、直喩は比較的翻訳しやすい比喩かもしれません。違う言語間でも、ある言葉に対するイメージが普遍的に似ているか、同じ場合が多いからです。しかし、いつも同じだとは限りません。ある言葉の持つ意味合いがソース言語とターゲット言語で違うかもしれないという可能性に、常に意識的でいましょう。

例文：田中さんと山本さんは水と油のようだ。 Steve and Phil mix like oil and water.

昨日は死んだように眠った。 I slept like a log last night.

考えよう 日本語と英語で表現が同じ直喩、違う直喩の例を考えましょう。

言語教育はどのような言語活動主体を育成するのか —「ことばの市民」の意味と課題—

細川 英雄

発表の目的

ここでは、本シンポジウムの大きなテーマである「連携、協働、接続：多様性をつなぐこころみ」という観点から、言語教育における言語活動主体の育成という教育概念をめぐる課題について検討する。「言語活動主体」という教育概念は、きわめて重要な概念であるにもかかわらず、その本質的な意味については、これまでほとんど議論されてこなかった。ここでは、複雑に絡み合った課題の整理を行うと同時に、そこから見えてくる教育実践のあり方と「ことばの市民」という方向性について論ずることとしたい。

1 「言語教育」とは何か—「コミュニケーション能力育成（目的化）」批判

まず、「言語教育とは何か」という課題について考えてみよう。

言語教育とは言語を教えることなのか。言語を教えるという場合の言語とは、言語の何を教えることなのか。それはたとえば、言語の構造なのか、形式なのか、理解・表現される内容なのか。

1970年代後半からの、コミュニケーション・アプローチ以来、教室は、コミュニケーション能力を育成する場所となった。しかし、そのコミュニケーション能力とは何か。これまでのように、言語の知識だけを教えてもコミュニケーション能力はつかない。

そうすると、言語の知識と言語の使用場面とを結びつけることがコミュニケーション能力をつけることだということになった。しかし、言語の使用場面は、個人一人一人の行動や発話の動機と強く結びついている。それらはすべて一回生のものであり、再現しても、二度と訪れるものではない。

つまり、言語の知識と言語の使用場面とをいくら結びつけても、所詮、「練習」としての仮想トレーニングの域を出ないばかりか、それはコミュニケーションのためのコミュニケーションになりかねない。コミュニケーションのためのコミュニケーションでは、現実の個人と社会をつなぐやりとりには発展しない。たとえば、日本語教育でしばしば使われる会話教育なるものは、会話によって人間の何を育成しようとするのかという課題が見えてこない。

「教授法なき時代」と言われてすでに久しいが、言語教育の世界では、いまだに言語を習得するための最も優れた方法がこの世のどこかにあるという幻想が横行しているように思われてならない。効果と効率をめざす技術至上主義が、何よりもこのことを表しているように思う。「練習」としての仮想トレーニングを効果的・効率的に進め、その結果として、一定の知識を集積させることが「教育」であると考える立場こそ、人とことばの関係を無味乾燥なものにしてしまっている。

これは、母語・第二言語の別を問わない。

2 言語教育における「能力育成」とは何か

同時に、言語教育においては、こうした「能力育成」がその教育の目標として掲げられてきた。しかし、この場合の「能力育成」とは、具体的に何を指すのか。一口に「能力」といっても、さまざまなものがあるだろう。

- 見える能力・見えない能力
- 結果としての能力・プロセスとしての能力
- できる能力・できない能力

「目に見える、結果としての、できる」能力だけを問題としても、それは「能力育成」といえるのだろうか。このように考えると、「聞く」・「話す」・「読む」・「書く」のそれぞれの技能を能力として高めるということは、何を意味するのか。複言語主義的な立場からは、これらは必ずしも均一である必要のないことが指摘されている。しかし、そのことは、それぞれの技能がバラバラでいいということの意味するものではないだろう。むしろ、個人のことばの力とは、そのような4技能の能力に分解して考えるべきものではないことを示唆するものではなかろうか。CAN-do の記述は、むしろプロセスであって、目的ではないはずである。つまり、個人がたしかなことばの力を持つようになるということにとって必要なのは、ことばの力を部分として解析することではなく、その全体を一つの統合体として位置づけることなのではなかろうか。

この場合に、重要なのは、準備としての「トレーニング」なのではなく、実際の「経験」だろう。では、実際の経験とは何か。

実際の経験は、「教育」というカテゴリの中でどのように形成されるのか。

「目に見える、結果としての、できる」能力だけを取り出すことが目的化すると、必然的に、教育は「トレーニング」の場となる。しかし、「目に見えない、プロセスとしての、できない」能力を含むとなると、実際の経験の場をつくることしか方法はなくなる。

そうすると、ここではすでに「能力育成」という方向ではなく、「人物（人材）育成」つまり、「人間形成」という方向性が浮かび上がってくる。

ここでいう「人間形成」とは、人がことばを使って社会の中で生きていくことの意味を追及する教育実践のことである。この場合の教育とは、「教える」という意味ではない。人が形成されることを、ここでは「教育」と考える。こうした意味づけは、現在の言語教育の世界とは程遠いように聞こえるかもしれない。

それは、言語教育自体にそうした「形成」の発想が欠如しているからなのだろう。というよりも、言語教育といったときに、すでに、こうした「形成」の意味は排除されているようだ。だからこそ、「連携、協働、接続：多様性をつなぐこころみ」というとき、ここでは、「人間形成」そしてその場の形成の意味が大きく浮かび上がってくる。したがって、ここでなされなければならないことは、「能力育成」ではなく、「人間形成」とその場の形成であるべきと考える。

3 一個の言語活動主体としての充実へ

戦後、外国人のための日本語教育の出発点において強く意識されたことは、国語教育の文学鑑賞に重きを置く、いわば内容主義からの離脱だったと言えよう。その結果として、日本語教育は、合理的な精神に基づく形式主義を標榜するようになる。それはすなわち、日本国家がたどった植民地主義への批判であり、新しい出発としての「国際化」への道筋だった。

しかし、形式主義を標榜するあまり、文型・語彙等の学習項目リスト作成が目的化し、「見える」評価への執着が客観性神話と合体して、きわめて技術実体主義的なドグマに陥ってしまう。「教師養成」もまたこのドグマから抜け出せなくなったのは、いわば当然のことだとも言えよう。

このことは、1970年代後半から80年代初頭にかけてのコミュニカティブ・アプローチの洗礼によっても変わるものではなかった(岡崎, 岡崎 1997)。1990年代後半からのポストモダンの潮流から、近年、そうした技術実体主義を批判的に見る方向が生まれたが、大方は、まだ80年代の学習項目と場面の組み合わせの方法技術論に終始している。

もちろん、ことばの教育にとって、構造とシステムへの省察は重要な課題である。むしろ、この構造とシステムの関係を明らかにすることがことばの科学の使命であると言えよう。しかし、学習とは、決して知識の集積ではないし、また、構造とシステムの獲得は、決して一方向的な教授によって身につくものではなく、その個人の全身によって活動の全体として体得されるべきものである。

このように考えるとき、ことばの教育とは、「ことばを教える」ことではなく、「ことばによって活動する」場をつくることとなろう。このことは、「教師養成」にとっても同様である。「教師養成」というシステムを実体化させ、そこで、これこれのこことを行うという制度自体、あまり意味のないことがわかる。

「教師」は実践そのもののの中にあり、「養成」も実践そのもののの中にあるからだ。

「教師」になるために必要なことは、その職業としての実体的な知識ではなく、混沌たる「全体」の中に身を置く行為そのものだといえる。混沌とした「全体」を生きること、これ以外に術(すべ)はなしと私は考えるからである。もちろん、その「全体」の環境は周到に準備されなければならないが、これは「教師養成」に限ったことではない。教育実践そのものが、混沌とした「全体」なのだ。この「全体」の中で、どのように他者を受け止めつつ、自己を主張し、どのような議論を展開できるかが、すべての個人に課せられた「生きを考えるための」実践研究なのである。

インターカルチャー(相互文化性)とは、複数のアイデンティティを保持しつつ行われる、個人から地球規模までのさまざまな文脈における、他者との相互関係性そのものを指し、「言語教育」とは、この地球上の、さまざまな人々と、ともに生きていくための社会を形成するための、基盤的な、ことばによる活動の場とその形成を指す。したがって、ここでいう「言語教育」とは、言語を教えることを目的化しない、しかし、言語による活動の場(共同体)を保障し形成する教育のことである。

あえて「連携、協働、接続：多様性をつなぐこころみ」のために、どのような言語教育が可能なのかという標題に帰れば、次のように言うことができるだろう。

- 言語活動によってさまざまな思考と表現のあり方を学ぶこと
- 他者の存在を受け止め、コミュニティの多様性と複雑性を理解すること
- 複数コミュニティのありようの中で自己アイデンティティを確認すること

ここでは、教師・学生・学習者という行為者の活動を結ぶものとしての教育実践が問われることになるだろう。それは、それぞれのアイデンティティを問う意味でもある。

言語教育として考えたとき、言語習得を目的としない言語活動とその活性化が一つの意味を持つことになる。それは、ともに生きる社会において、一人ひとりが充実した言語活動主体として、個人と社会を結ぶにはどうしたらいいかという課題でもある。

個人一人一人が、自分の問題関心から問題意識へという方向性を持ち、ことばによる活動を軸に、他者を受け止め、テーマのある議論を展開できるような場（共同体）を形成することこそ、いま必要であろう。

それは、母語話者・非母語話者という区別を超える活動、つまり統合的な学習／教育をめざすことであり、そのことは、日本国内の文脈で言えば、国語と日本語という境界の解体を意味する。

そして、このことは、行為者一人一人が、一個の言語活動主体として、それぞれの社会をどのように構成できるのかという課題と向き合うことであり、「ことばの市民」（細川 2012b）という概念の構築の重要性を物語るものであろう。

関連文献

岡崎敏雄，岡崎眸(1997).『日本語教育の実践—理論と実践—』アルク

細川英雄(2002).『日本語教育は何をめざすか－言語文化活動の理論と実践』明石書店

牲川波都季,細川英雄(2004).『わたしを語ることばを求めて－表現することへの希望』三省堂

細川英雄(2010). 実践研究は日本語教育に何をもたらすか『早稲田大学日本語教育学』7,69-81.

細川英雄(2012a)『研究活動デザイン—出会いと対話は何を変えるか』東京図書

細川英雄(2012b)『「ことばの市民」になる——言語文化教育学の思想と実践』コ出版

翻訳によって失われるものはなにか

牧野成一
Seiichi Makino
プリンストン大学
Princeton University

1. はじめに。

2. What are obviously lost in translation? 明らかに翻訳で失われるもの。

A. Sounds 音（おと）。

A-1. Case of Poetry 詩の場合。

(Paul Verlaine (1844-1896) の詩 “Chanson de l'automne” (秋の歌))

(Ex. 1)

[Original]	[English]	[Japanese 1]	[Japanese 2]
Les sanglots longs	The long sobs	秋風の	秋の日の
Des violons	of autumn's	ヴィオロンの	ヴィオロンの
De l'automne	violins	節ながき啜り泣き	ためいきの
Blessent mon cœur	wound my heart	もの憂きかなしみに	身にしみて
D'une langueur	with monotonous	わがこころ	ひたぶるに
Monotone.	Languor.	傷つくる。	うら悲し。
Tout suffocant	Suffocating	時の鐘	鐘のおとに
Et blême, quand	and pallid, when	鳴りも出づれば、	胸ふたぎ
Sonne l'heure,	the clock strikes,	せつなくも胸せまり、	色かへて
Je me souviens	I remember	思いぞ出る	涙ぐむ
Des jours anciens	the days long past	来し方に	過ぎし日の
Et je pleure;	and I weep.	涙は湧く。	おもひでや。
Et je m'en vais	And I set off	落ち葉ならぬ	げにわれは
Au vent mauvais	in the rough wind	身をばやる	うらぶれて
Qui m'emporte	that carries me	われも	こゝかしこ
Deçà, delà,	Hither and thither	かなたこなた	さだめなく
Pareil à la	like a dead	吹きまくれよ	とび散らふ
Feuille morte.	leaf.	逆風よ	落ち葉かな
	(Peter Low)	(Daigaku Horiguchi)	(Bin Ueda)

Paul Verlaine: Chanson d'automne.

録音 ↓

http://www.wheatoncollege.edu/Academic/academicdept/French/ViveVoix/Resources/chanson_dautomne.html

A-2. Sound Symbolisms (Phonomimes, Phenomimes and Psychomimes)

音象徴 (オノマトペ) (擬音語 (ぎおんご), 擬態語 (ぎたいご))

(Ex. 2)

山の中をはあはあ言いながら登 (のぼ) っていたら、へびがによろよと出てきてびたっと僕の前で止まり僕のことをかつとした目で見たので僕はぎょつとしてどすんと仰向 (あおむ) けに倒 (たお) れてしまった。

(I was climbing a mountain puffing and blowing, a snake came along slithering and stopped right in front of me. It looked at me with wide open eyes while licking its tongue. I was so frightened that I fell flat on my back with a thump.)

(Ex.3)

千尋（ちひろ）が困（こま）っていると、番台（ばんだい）の横にすうっとあの仮面（かめん）の男が現（あらわ）れました。仮面の男は千尋に向（む）かってお辞儀（じぎ）をします。千尋もつられて、ぺこり。頭（あたま）を下（さ）げると、男は姿（すがた）を消（け）しました。するとどうでしょう。札が一枚（まい）ふわりと浮（う）き上がり千尋の方へ飛んで来たではありませんか。

(When Chihiro didn't know what to do, the Faceless Man showed up glided into the side of the watcher's seat. The Faceless Man bowed to Chihiro, who in turn bobbed her head. And the man was gone. What do you think happened then? Lo and behold a bill started to float up lightly and flew towards Chihiro!)
(宮崎駿(2001:68-69)『千と千尋の神隠し』徳間アニメ絵本 24, 東京：徳間書店)

B. Pivot words, Puns and others based on homonyms. 同音異義語（どうおんいぎご）を使う掛詞（かけことば）、シャレ など。

(Ex.4)

a. 痛勤電車（つうきんでんしゃ painful commuter train）（< 通勤電車（つうきんでんしゃ commuter train）

b. 快腸（かいちょう good stomach）（< 快調（かいちょう good condition））、c. 暗（くら）い暮（く）らし (dark life)、etc.

(Ex.5)

花の色は	the colors of the
うつりにけりな	blossoms have faded and passed
いたづらに	as heedlessly I
我身世（わがみよ）に <u>ふる</u>	squandered my days in pensive
<u>ながめ</u> せし <u>まに</u>	<u>gazing</u> and <u>the long rains fell</u>

（小野小町『古今和歌集』（こきんわかしゅう）の巻第二、「春歌下」Laurel R. Rodd 訳(1981:80)）

c. Written representations. 表記（ひょうき）。

C-1 . Katakana and Hiragana. カタカナと平仮名（ひらがな）。

(Ex. 6)

むかいのせきがあいている／すこしへこんで／ぬくまっている／だれかすわっていたんだな／けれどもいまはないだれか／わたしをみつめていたんだな／ねむりつづけていたわたし／ゆめみつづけていたわたし／そっとみつめていたんだな／でんしゃはつぎのえきにつき／わたしもそっとせきをたつ／すこしへこんでいるせきに／けさもほのぼのひがあたり

(池井昌樹(いけい・まさき)(2009)『眠（ねむ）れる旅人（たびびと）』（A Sleeping Traveler)の中の「そっと」)

(A seat in front of me is empty/a small hollow left behind/still warm/someone must have been sitting there/someone who isn't here any longer/gazing at me/while I kept sleeping/and kept dreaming /gazing at me quietly/the train reached the next station/I, too, leave the seat quietly/the seat with a small hollow/is getting comfortably warm sunshine again this morning)

(Ex.7)

「記者会見（きしゃかいけん）がどんなものだったかは知っているね？」

「キシヤカイケン」とふかえりは反復した。
「新聞や雑誌社の記者が集まって、壇上（だんじょう）に座（すわ）った君（きみ）にいろんな質問をする。写真もとられる。ひょっとしたらテレビも来るかもしれない。中略」
「シツモンをする」とふかえりは尋（たず）ねた。
「彼らが質問をし、君がそれに返事をする」
「どんなシツモン」（村上春樹（2009:364）Vol.1))
(“You know what press interview is all about?”
“*Press interview*” Fukaeri repeated.
“News paper and magazine reporters get together and give you all sorts of questions. They will take your picture. And TV people may also come.” --- omitted ----
“*Giving questions?*” Fukaeri asked.
“They will give you questions, and you answer.”
“What kind of *questions?*”)
(Haruki Murakami (2009:364) 1Q84, Vol. 1)

(Ex.8)

てがみをかけるといいんだけどにがてなのでテープにふきこむ。でんわをするよりこっちのほうがラクにはなせる。でんわはたちぎきしているかわからない。ちょっともってみずをのむ。
センセイはわたしのソウサクねがいをケイサツにだした。しかしケイサツはうごきださない。(村上春樹 (2009:534) Vol.1)
(I wish I could write a letter, but I’m not good at it, so I will record it in a tape. This way is easier than calling you. Someone may be eavesdropping my telephone conversation. Just a second. Let me drink water.)

(Ex.9)

一月廿日。.....今日は一日頭痛（ずつう）がしている。二日酔（ふつかよ）いと云（い）うほどではないが、昨日は少し過（すご）したらしい だんだんブランデーの量（りょう）が殖（ふ）えて行くのを木村さんは心配している。(谷崎潤一郎（1956）『鍵』（かぎ）)
Today my head ached all day long. I wasn’t quite a hangover, though I must have had a little too much last night. Mr. Kimura seem worried about my drinking. (Translated by Howard Hibbett (1960) NY: Alfred.A.Knopf)

一月廿八日。..... 今夜突然妻が人事不省（じんじふせい）ニナッタ。木村ガ来テ、四人デ食卓（しょくたく）ヲ囲（かこ）ンデイル最中（さいちゅう）ニ彼女ガ何処（どこ）カヘ行ッテ、暫（しば）ラク戻（もど）ッテ来ナイノデ、「ドウナスッタノデセウ」ト木村ガ云ヒ出シタ。(Ibid)
Tonight Ikuko fainted. We were sitting around the dinner table with Kimura, when she suddenly got up and left the room. She didn’t return, and Kimura asked if she might be ill. (Ibid)

C-2. Ruby (Kana giving the pronunciation of Chinese character. ルビ（振（ふ）り仮名（がな）））。

Note: *Katakana* often gives pronunciation of an Indo-European word that corresponds to a Chinese compound, as in Ex.10.

！

(Ex.10)

「するとゲーリングはニヤリとして、意味深長（いみしんちょう）な返事をした。「われわれはいつも民衆（みんしゅう）（フォルク Volk）と共にあり、民衆（フォルク）の一員（いちいん）である。」（三島由紀夫（1960）『宴のあと』）
“At this Goering grinned, but his answer was profound.” We are always at one with the *people* and part of

the people.”

(Translated by Donald Keene (1963) *After the Banquet*, NY: Alfred.A.Knopf)

D. Metaphor based on analogy. 比喻 (ひゆ)

D-1 : Simile 直喩 (ちよくゆ)

(Ex.11)

Translatable Cases. 翻訳可能 (ほんやくかのう) な場合。

- | | |
|-------------------|---------------------------|
| a. 彼女はお人形のようなだ。 | She is like a doll. |
| b. 人生は旅のようなだ。 | Life is like a journey. |
| c. あの男はへびみたいだ。 | That man is like a snake. |
| d. 私たちはモルモットみたいだ。 | We are like guinea pigs. |

Almost Untranslatable Cases. 翻訳不可能 (ほんやくふかのう) に近い場合。

- | | |
|-------------------------|---|
| e. 赤ちゃんの手はもみじのような手だ。 | ?The baby's hands are like maple leaves. |
| f. 彼は木村拓哉のような顔をしている。 | ??He looks like Takuya Kimura. |
| g. スキャンダルがいもづるのように出てきた。 | ??Scandals surfaced like runners of sweet potatoes. |
| h. だら焼きのような食感だ。 | *It feels like a pancake when you eat it. |

D-2 Metaphor 隠喩 (いんゆ)

(Ex.12)

Translatable Cases. 翻訳可能な場合。

- | | |
|----------------|----------------------|
| a. 彼女は人形だ。 | She is a doll. |
| b. 人生は旅だ。 | Life is a journey. |
| c. あの男はへびだ。 | That man is a snake. |
| d. 私たちはモルモットだ。 | We are guinea pigs. |

Untranslatable Cases. そのままの翻訳が不可能な場合。

- | | |
|-----------------------------------|--|
| e. 僕は金槌 (かなづち) だ。 | *I am a hammer./I cannot swim at all. |
| f. 時給 (じきゅう) は雀 (すずめ) の涙 (なみだ) だ。 | *My hourly pay is sparrow's tears./
My pay on hourly basis is just so little. |
| g. 彼女の顔は能面 (のうめん) だ。 | *Her face is a Noh mask./Her face lacks expression. |
| h. 彼は黒柱 (だいこくばしら) だ。 | *He is the central pillar./He is the breadwinner. |

D-3. Synecdoche is a metaphor based on inclusion. 提喩/シネクドキー。

(Ex.13)

Translatable Cases. 翻訳可能な場合。

- | | |
|----------------------|---|
| a. 毎日弁当にゆで卵を持っていきます。 | Every day I bring a boiled egg for lunch. |
| b. 人はパンだけで生きるのではない。 | Man doesn't live by bread alone. |
| c. 飲みに行こうか。 | Shall we go for a drink? |

Untranslatable Cases. そのままの翻訳が不可能な場合。

- | | |
|----------------------|--|
| d. 週末に上野公園に花見に行ってきた。 | *I went to Ueno Park for flower viewing./I went to Ueno Park for cherry blossom viewing. |
| e. トリはあまり好きじゃないんだよ。 | *I don't like bird so much, you know./I don't like chicken so much, you know. |
| f. 晩ご飯は何時からですか。 | *What time is cooked rice?/What time is dinner? |

D-4. Metonymy (based on spatial contiguity). 換喩 (かんゆ)。

(Ex.14)

Translatable Cases. 翻訳可能な場合。

- a. やかんが沸騰 (ふつとう) している。 The (hot water in the) kettle is boiling.
- b. ピアノ (の音) が聞こえて来る。 I can hear the (sound of the) piano.
- c. 風 (かぜ) でローソク (の火) が消えた。 The wind extinguished the (flame of the) candle.
- d. モーツァルト (の音楽 (おんがく)) を聞くのが好きだ。 I like to listen to (the music of) Mozart.

Untranslatable Cases. 翻訳不可能な場合。!

- e. 自転車 (のタイヤ) がパンクした。 *The bicycle was punctured./The bicycle had a flat tire.
- f. どんぶりを食べた。 *I ate a bowl./I ate a bowl of rice (with an eel [etc.] on it).
- g. きのう村上春樹 (の小説) を2冊読んだ。 ??Yesterday I read two Haruki Murakami./
Yesterday I read two novels by Haruki Murakami.

D-5. Translation of Novels. 小説の比喩の翻訳。

(村上春樹『アフターダーク』(2004) *After Dark* translated by Jay Rubin.)

(Ex.15)

- a. 真剣 (しんけん) な顔をして読んでいるところを見ると、堅苦 (かたぐる) しい内容 (ないよう) の本なのかもしれない。一行一行 (いちぎょううちぎょう) をしっかりと噛 (か) み締 (し) めている雰囲気 (ふんいき) がある。(ibid: 6)
Judging from her intent expression, the book might contain challenging subject matter. Far from skimming, she seems to be biting off and chewing it one line at a time. (ibid: 5)
- b. 顔だちは開けっ広 (びろ) げで、長いあいだ風雨 (ふうう) に晒 (さら) されてきた雨具 (あまぐ) のように、ごわごわとしている。(ibid: 45)
Her face wears an open expression, but the skin has a tough, weathered look, like long-used rainwear.(ibid: 31)
- c. 満月 (まんげつ) の光 (ひかり) が無人 (むじん) の草原 (そうげん) に注 (そそ) ぐように、
テレビの明るい場面 (ばめん) が部屋 (へや) の中を照 (て) らしている。(ibid: 126)
Like the light of the full moon pouring down on an uninhabited grassland, the TV's bright screen illuminates the room. (ibid: 83-83)
- d. やがてエリの顔に再 (ふたた) び動きがある。額 (ひたい) にとまった小さな羽虫 (はむし) を
追 (お) い払 (はら) うときのような、筋肉 (きんにく) の反射的 (はんしゃてき) な動きだ。
(ibid: 155)
Before long there is movement in Eri's face again --- a reflexive twitching of the flesh of one cheek, as if to chase away a tiny fly that has just alighted there. (ibid: 103)
- e. 夜の最後の闇 (やみ) が、都会 (とかい) を薄皮 (うすがわ) のように包 (つつ) んでいる。
(ibid: 262)
The final darkness of the night envelops the city like a thin skin. (ibid: 173)

!

E. Dialects. 方言 (ほうげん)。

(Ex.16)

「なあ、こいさん、雪子ちゃんの話、又一つあるねんで」
「さう、-----」
「井谷さんが持って来やはった話やねんけどな、-----」
「さう、-----」
「サラリーマンやねん、MB 化学工業会社 (かがくこうぎょうがいしゃ) の社員 (しゃいん) やて、-----」

「なんぼぐらいもろてるのん」
「月給（げっきゅう）が百七十圓（えん）、ボーナスを入れて二百五十圓ぐらいになるねん」
「MB 化學工業會社云（い） うたら、仏蘭西系（ふらんすけい）の會社やねんなあ」
（谷崎潤一郎（1943）『細雪（ささめゆき）』）

'Koi-san, we have another prospect for Yukiko.'
'Oh?'
'It came through Itani'
'Oh?'
'The man works in an office, M.B. Chemical Industries, Itani says.'
'And is he well off?'
'He makes a hundred seventy or eighty yen a month, possibly two hundred fifty with bonuses.'
'M.B. Chemical Industries --- a French company?'
(Edward Seidensticker 訳 (1993) *The Makioka Sisters*, NY: Alfred A. Knopf.)

3. Cases where it is hard to grasp whatever is lost in translation. Grammar & Culture. 失われる部分が分かりにくい場合 --- 文法と文化。

A. Tense Shift. 時制（じせい）のシフト

(Ex.17)

八月の十日前だが、虫が鳴いている。木の葉から木の葉へ夜露の落ちるらしい音も聞こえる。そうして、ふと信吾に山の音が聞こえた。風はない。月は満月に近く明るい、しめっぽい夜気で、小山の上を描く木々の輪郭はぼやけている。しかし、風に動いてはいない。信吾のいる廊下の下のだの葉も動いていない。鎌倉のいわゆる谷の奥で、波が聞こえる夜もあるから、信吾は海の音かと疑ったが、やはり山の音だった。遠い風の音に似ているが、地鳴りとでもいう深い底力があつた。自分の頭の中に聞こえたようでもあるので、信吾は耳鳴りかと思って、頭を振ってみた。音はやんだ。音がやんだ後で、信吾ははじめて恐怖におそわれた。死期を知らされたのではないかと寒けがした。風の音が、耳鳴りかと、信吾は冷静に考えたつもりだったが、そんな音などしなかったのではないかと思われた。しかし、確かに山の音はきこえていた。（川端康成『山の音』（1954））

Though August had only begun autumn insects were already singing. He thought he could detect a dripping of dew from leaf to leaf. Then he heard the sound of the mountain. It was a windless night. The moon was near full, but in the moist, sultry air the fringe of trees that outlined the mountain was blurred. They were motionless, however. Not a leaf on the fern by the veranda was stirring. In these mountain recesses of Kamakura the sea could sometimes be heard at night. Shingo wondered if he might have heard the sound of the sea. But no --- it was the mountain. It was like wind, far away, but with a depth like a rumbling of the earth. Thinking that it might be in himself, a ringing in his ears, Shingo shook his head. The sound stopped, and he was suddenly afraid. A chill passed over him, as if he had been notified that death was approaching. He wanted to question himself calmly and deliberately to ask whether it had been the sound of the wind, the sound of the sea, or a sound in his ears. But he had heard no such sound, he was sure. He had heard the mountain.

(Translated by Edward Seidensticker (1970) *The Sound of the Mountain*)

(Ex.18)

落（お）ち着かなくなつて、また右側の窓に視線（しせん）を移（うつ）した。麦畑（むぎばたけ）に覆（おお）われた陸（りく）と化（か）した元（もと）の川底（かわぞこ）が絶（た）え間（ま）なくつづき、無限（むげん）に東へも広（ひろ）がっていた。細長（ほそなが）い航跡（こうせき）を想（おも）わせるように平原（へいげん）の中には小道（こみち）が延（の）びていた。その上

には小さな人の群（むれ）が点在（てんざい）していたが、どこにも家屋（かおく）はなかった。
（リービ英雄 (2008:8-9) 『仮の水』）

(I lost presence of mind, and moved my eye towards the right of the window. The original river bottom which had changed to a land covered with growing wheat just continued endlessly, and expanded limitlessly to the east, too. A path was extending through the prairie as if it reminds you of a narrow wake behind a sailing boat. Here and there there were small group of people on the path, but there were houses anywhere.)

(Ex.19)

かれは洞窟（どうくつ）から頭を戻（もど）し、今度はすぐ隣（となり）にある洞窟の中をのぞき込んだ。五躰（ごたい）の細長い仏像（ぶつぞう）が軽（かる）やかそうに立っていた。シャカムニに違いない、細い顔の男の両側（りょうがわ）には二躰ずつ、緩（ゆる）やかに垂（た）れた衣（ころも）をまとった菩薩（ぼさつ）が並（なら）んでいた。最初は黄金色（こがねいろ）に見えたが、目を据（す）えて見ているとどちらも砂色（すないろ）、いや、埃色（あいいろ）に近い黄色だった。顔から顔へと、かれは視線（しせん）をめぐらした。そのうちに、頭上（ずじょう）の、すぐ上にある二段目のデッキから、抑揚（よくよう）の強い歓声（かんせい）が飛び込（こ）んだ。（リービ英雄 (2008:86-87) 『仮の水』）

(He pulled his head away from the cave, and this time he peeped into another cave right next to it. Five lean Buddha statues were standing gracefully. What must be Skyamuni with a small, lean face was lining on each side with two bodies of Bosatsu wearing gently hanging clothes. When he stared at them, they looked golden, but they were all sand color, or rather yellow close to the color of sand dust. He rotated his eyes from one face to another. Soon he heard strong voices of joy with strong intonation.)

(Ex.20)

かづは闇（やみ）に浮（う）かぶ石段（いしだん）を見上げたまま、死後（しご）のことに思い及んだ。過去（かこ）はひとつひとつ足許（あしもと）から崩（くず）れて、身（み）を寄（よ）せるべきところはどこにもない。もしこのまま死んで行ったら、弔（とむら）ってくれる人は一人もあるまい。死後を思ったら、頼（たよ）るべき人を見つけ、家族を持ち、まっとうな暮（く）らしをしなければならぬが、そうするためには、やっぱり恋愛（れんあい）の手続きを辿（たど）るほかないと思うと、又しても罪障（ざおしょう）を怖（おそ）れずにはいられない。つい去年の秋まで、雪後庵（せつごあん）の朝毎の散歩に、世間（せけん）も人の心も庭を見るように見晴（み）らしがきき、何ものももう自分を探（さが）すことはないという確信（かくしん）に充（み）ちたのも、その明澄（めいとう）さ自体が地獄（じごく）の兆（きざ）しではなかったかと思われて来る。……そして先程案内（あんない）の僧侶（そうりょ）にきいた、その修二会（しゅにえ）の行事（ぎょうじ）が一貫（いっかん）して懺悔滅罪（ざんげめつざい）の練行（れんぎょう）であるという由緒（ゆいしょ）も、かづには自分の身に添（そ）えてわかるような気がした。（三島由紀夫 (1960) 『宴のあと』）

Kazu's eyes were still on the stone staircase rising into the darkness as her thoughts turned to death. The past piece by piece crumbled away under her feet, and she was left with nothing to support her. If she went on in this way, there would probably not be a single person to mourn her when she died. Reflections on death convinced her that she must find someone she could depend on, have a family, lead a normal life. But the only way to do this was to go through with the formalities of love. She could not help tremble at the thought of still further sins. Only very recently—last autumn, it was --- she had in the course of her promenade each morning at the Setsugoan looked at the world and at people with the same clarity as she surveyed the garden. She was absolutely convinced that nothing could disturb her anymore. But now she wondered if that transparency itself were not a portent of hell ... The priest with them had explained that the *Omizutori* ceremony was from beginning to end a disciplinary rite of penitence and atonement. Kazu felt a personal awareness of what this meant.

(Translated by Donald Keene (1963) *After the Banquet*)

(Ex.21)

目にはしているのは都市（とし）の姿（すがた）だ。

空を高く飛（と）ぶ夜の鳥の目を通して、私たちはその光景（こうけい）を上空（じょうくう）からとらえている。広い視野（しや）の中では、都市はひとつの巨大（きょだい）な生き物に見える。あるいは幾（いく）つもの生命体（せいめいたい）がからみあって作りあげた、一つの集合体（しゅうごうのように見える。無数（むすう）の血管（けっかん）が、とらえどころのない身体（しんたい）の末端（まったん）にまで伸（の）び、血（ち）を循環（じゅんかん）させ、休みなく細胞（さいぼう）を入れ替（か）えている。新しい情報（じょうほう）を送り、古い情報を回収（かしゅう）する。新しい消費（しょうひ）を送り、古い消費を回収する。新しい矛盾（むじゅん）を送り、古い矛盾を回収する。身体は脈拍（みゃくはく）のリズムにあわせて、いたるところで点滅（てんめつ）し、発熱（はつねつ）し、うごめいている。自国（じこく）は真夜中（まよなか）に近く、活動（かつどう）のピークはさすがに越（こ）えてしまったものの、生命を維持（いじ）するための基礎代謝（きそたいしゃ）はおとろえることなく続（つづ）いている。都市の発（はっ）するうなりは、通奏低音（つうそうていおん）としてそこにある。起伏（きふく）のない、単調（たんちょう）な、しかし予感をはらんだうなりだ。（村上春樹（2004）『アフターダーク』3-4）

Eyes mark the shape of the city.

Through the eyes of a high-flying night bird, we take in the scene from midair. In our broad sweep, the city looks like a single gigantic creature --- or more like a single collective entity created by many intertwining organisms. Countless arteries stretch to the ends of its elusive body circulating a continuous supply of fresh blood cells, sending out new data and collecting the old, sending out new consumable and collecting the old, sending out new contradictions and collecting the old. To the rhythm of its pulsing, all parts of the body flicker and flare up and squirm. Midnight is approaching, and while the peak of activity has passed, the basal metabolism that maintains life continues undiminished, producing the basso continuo of the city's moan, a monotonous sound that neither rises nor falls but is pregnant with foreboding. (Translated by Jay Rubin (2007) *After Dark*)

B. Number Shift. 数（すう）と数のシフト。

(Ex.22)

古池（ふるいけ）や
かわず飛び込む
水の音
(松尾芭蕉)
(まつお・ばしょう
1644-1694)

The ancient pond
a frog leaps in
the sound of water
(Donald Keene)

Old pond
frogs jump in
sound of water
(Lafcadio Hearn) Old dark sleepy pool
quick unexpected **frog**
goes plop! Watersplash.
(Bellenson)

The old pond
A frog jumps in
The sound of water
(Blyth)

Into the ancient pond
A frog jumps
Water's sound!
(D.T. Suzuki 鈴木大拙) old pond
frog leaping
splash
(Cid Corman)

Pond
frog
plop!
(James Kirkup)

(Ex.23)

枯枝（かれえだ）に

Autumn evening

からすのとまりたるや A crow has perched
 秋の暮 (くれ) On a withered bough
 (松尾芭蕉) (Blyth)

図 (A)



図 (B)



図C



(Ex.24)

蝶（ちょう）に名前はつけません。名前がなくても、柄（がら）やかたちを見れば一人ひとり見分（みわ）けられる。それに蝶に名前をつけたところで、どうせほどなく死んでしまうのよ。このひとたちは、名前を持たないただの束（つか）の間（ま）のお友だちなのです。私は毎日ここにやって来て、蝶たちと会ってあいさつをして、いろんな話をします。でも蝶は時が来れば黙ってどこかに消えていく。きっと死んだのだと思うけど、探しても死骸（しがい）が見つかることはありません。（村上春樹（2009:152）Vol. 1 『1Q84』）

(I don't give a name to my **butterflies**. I can identify each (Lit. each person) butterfly by looking at their patterns and shapes. And, you know, even if I give **butterflies** a name they will die very soon. They (Lit. These people) are just nameless temporary friends of mine. Everyday I come here and greet the **butterflies** and talk with them on all sorts of topics. But they will be gone when the time comes. I am sure they have died, but I have never found their bodies.)

(Ex.25)

<1>私はその人が本当に大事にしている石こそ宝石と呼ぶのがふさわしいと思っています。.... <2>すべての石は世界でたった一つのオリジナルです。<3>私達が1人1人違うように石も一つ一つ違

います。<4>是非出合いを楽しんで下さい。<5>石は元素化合物の結晶体です。<6>元素のまわりには電子があつて、その種類によって決まった数の電子がその回りをまわっています。<7>ということは、なんらかのエネルギーがそこに存在していると思います。<8>しかし、それだけではこの石達の魅力は測れないと思います。<9>大事なのはそれを感じる私達の心の方にあるのだと思います。

[<1>I think a **stone** one really cares about is worthy of being called a gem. ... <2>Every **stone** is an unique and original stone in the world. <3> Just like we humans are different individually, **stones** too are different individually. <4>Be sure to enjoy your encounter with them. ...<5> A **stone** is a crystal that is made up of a combination of chemical elements. <6> Around each element exists an electron, and depending on its nature a fixed number of electrons are circling around it. <7>That means there exists some kind of energy, I think. <8>But with such explanation alone I don't think we can measure the charm of **stones**. <8>What is more important is how we feel about them [Lit. 'it'].]

D. Formality Shift. フォーマリティ・シフト

(Ex.26)

だいたいアカデミー賞（しょう）で、リチャード・ギアだのエリザベス・とラーだのにえらそうに説教（せっきょう）なんかされたくない。たとえそれが正論（せいろん）であるにせよだ。いや、正論であるからこそされたくないのだ。そう思いませんか。（村上春樹『やがて哀しき外国語』（205）[I don't want to be harangued during the Academy Awards show buy some pompous star like Richard Gere or Elizabeth Taylor. Even if they're right. In fact, because they're right. Know what I mean? （Kevin Steinbach 訳。）]

(Ex.27)

うちでは、おふくろがお饅頭（まんじゅう）をふかしたり、柏餅（かしわもち）を作っていたし、味噌（みそ）や醤油（しょうゆ）は村で共同（きょうどう）で作るんですよ。またお客さんが来ますと、おやじがそば打（う）つ。そして必（かなら）ずその日には、鶏（とり）が一羽（わ）いなくなる。あれはうちのおやじのごちそうだったんですね。（座談会「家庭で伝えたい食卓の文化」『婦人之友』、婦人之友社 1992年10月号、22）

(At our house, Mum would make *manju* (steamed buns) and *kashiwamochi* (rice cakes wrapped in ok leaves), and the village would come together to make *miso* and soy sauce. When a visitor came, Father would make *soba* noodles. And on those days, a chicken was sure to die. It was Father's way of offering a feast, you see.)

E. Shift in Person. 人称のシフト。

(Ex.28)

a. 母親：「ぼく、おなかが空いた？何食べたい？」

(Are you (Lit. I) hungry? Wanna eat something?)

b. 高校生：「ゆみ、おもしろい映画見たよ。」

(Guess what. I(Lit. Yumi, the speaker) saw an interesting movie.)

c. 彼女 (=青豆) はふと思い出してコットンパンツのポケットの中を探り、二枚のチューインガムをそこに見つけた。細かく震える手で包装紙をはぎとり、口に入れてゆっくり噛んだ。スペアミント。懐かしい香り。それがなんとかうまく神経をなだめてくれた。顎を動かしているうちに、口の中の嫌なおいも少しずつ薄らいでいった。私の身体の中で何かが実際に腐っているわけではない。恐怖が私をおかしくしているだけだ。（村上春樹（2009:?) Vol.2）

(She (=Aomame) suddenly remembered something, and searched for it in the pockets of her cotton pants. There were two chewing gums. She peeled off the wrapping paper with a constantly trembling hand, and put them in her mouth and chewed them slowly. Spearmint. Nostalgic smell. It somehow calmed down her nerves. While moving her jaws the bad mouth odor gradually faded)

away. It wasn't the case that something was rotten inside her (Lit. **me**). Just the fear had made **me** strange.)

F. Shift of Modality NO DA. モダリティーの「のだ」のシフト

モダリティーの「のだ」は話し手/書き手が文の命題の内容に心理的に引き込まれていることを表わす引き込みのマーカである。

NO DA is an *involvement* marker which is used to indicate the speaker's/writer's perception that he/she is psychologically involved with the content of the proposition in a sentence.

(→ 久野 (1973), 野田 (1997), 今村 (1996 & 2007))

(Ex.29)

しかし、その笑顔の裏には政府と報道機関との関係に対する全体の雰囲気を作ってきた「われわれ対彼ら」という姿勢がある。彼はニクソン大統領のように報道機関を嫌っているのではない。彼はわれわれの社会における報道機関の役割に鈍感で、マスコミは概して信頼されるべきものではなく操作されるべきものであると考えているだけなのだ。

(But behind the smile is a "We vs. Them" attitude that has set the whole tone for his Administration's relations with the press. **It's not that** he hates the press the way Nixon did, **it's just that** he is insensitive to the press' role in our society and sees the media generally as something to be manipulated, but not trusted.) (大竹 (2009)に挙げられている例の引用。)

(例 29)

「母親は僕の生物学上の母親じゃないんだ」

「だからうまくいかない？」

「いや、うまくいかない、というんでもない。僕はほら、あまり表立ってことを荒立てるタイプじゃないからさ。でも毎日一緒に、世間話でもしながらにこやかに食卓を囲みたいという気持ちにはなれない。それに僕はもともと、一人でいるのが苦痛じゃない性格なんだ。プラス、僕と父親とはかくべつ友好的な関係を保っているとは言えない」

「つまり仲が良くないって言うこと？」

「ていうか、性格も違うし、価値観も違う」

「お父さんは何をしているの？」

高橋は何も言わずに足元を見ながらゆっくり歩く。マリも黙っている。

「何をしているのか、よく知らないんだ。実のところ」と高橋は言う。

(村上春樹 (2004:149-150))『アフタダーク』)

("My mother's not my biological mother."

"So you don't get along with her?"

"No, it's not that we don't get along. I'm just not the kind of guy who likes to stand yup and rock the boat. But that doesn't mean I want to spend every day making chitchat and putting on a smiley face at the dinner table. **Being alone has never been hard for me.** Besides, I haven't got such a great relationship with my father."

"You don't like each other?"

"Well, let's just say our personalities are different. And our values."

"**What does he do?**"

"**To tell you the truth I don't really know.**" Takahashi says.)

(Translated by Jay Rubin (2007:99-100) *After Dark*)

4. Translation and Japanese Language Education (especially Reading Education).

翻訳と日本語教育 (特に、読み教育)

4-1. Learners /Instructors should know the limitation of translation. 学習者/教師が翻訳の限界 (げんかい)を知る。中・上級かそれ以上の学習者には翻訳を積極的(せっきょくてき)にさせて、

ここで日本語から英語（あるいは英語から日本語）への移行（いこう）で起きるさまざまな問題に気づかせることができる。

Instructors should make their intermediate/advanced students work on translation and notice various problems they face in the process of translating Japanese into English or vice versa.

4-2. Learners/Instructors should realize the relationship between translation and curricular goals. 学習者/教師が翻訳と学習目標との関係を知る。!

！
翻訳を通して学習者にアメリカの外国語教育協会(American Council on the Teaching of Foreign Languages)の提唱する外国語学習の5つの目標（5C、すなわち、*Communication, Culture, Connection, Contrast, Community*）の中の *Contrast* を中心に他の4つのCとの関わりに気づかせる。
〔→ *National Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century* (1996)〕
Through translation learners should notice how translation interacts with goals of language learning, that is, *Communication, Culture, Connection, Contrast, Community* with a primary focus on *Contrast*.)

4-3. Instructors should place translation in the Content-based Instruction

教師が翻訳を内容本位教育（ないようほんいきょういく）の中に据（す）える。

翻訳を通して日本語教師と日本文学専門家（翻訳の経験がある専門家が理想的）とのチーム・ティーチングを通して内容本位の教育（Content-Based Instruction）の一部に組み込む。

Through translation language instructors should team-teach with Japanese literature instructors who ideally have been engaged in translation and team-teach Content-based Instruction.

4-4. Both learners and instructors experience both difficulty and enjoyment of translation.

学習者/教師が翻訳の難しさ、面白さを味わう。

翻訳で失われるものをどうしたら極限までターゲットの言語で表わせるかに挑戦する。

We should try as much as we can to express in the target language (that is, English) what will be lost in translation.

4-5. Birth of future translators. 副産物として翻訳者を生む。

究極的には母語による文筆能力がものを言う訳だが、翻訳を含む中・上級の日本語コースの学習者から教師は翻訳者になれる資質を見出す。

Ultimately what counts is writing skills in native language, yet courses with translation practice will find talents for translators.

4-6. Realization of importance of reading Japanese written materials (especially, artistic writings) in the original language.

教師は学習者に原語で読むことの意義を分からせる。一見矛盾している行為だが、翻訳を重視することで原典を読むことの大切さを分からせる。翻訳で失われるものがあることが分かれば分かるほど、日本語で味わいながら読めるようになる。

（→ 牧野・畑佐 (1989)）

It sounds like contradiction, but learners can realize importance of reading the original text in a course with translation under focus. The more one finds what will be lost in translation the better he/she will become able to enjoy reading the original language.

References 参考文献

[Japanese Sources]

- 今村和弘 (1996) 「論述文における「のだ」文のさじ加減 --- 上級日本語学習者に文の調子を伝える試み ---」『言語文化』33 一橋大学語学研究室
- 今村和弘 (2007) 「「のだ」の発話態度の本質を探る: 「語りかけ度」と「語りかけタイプ」」『一橋大学留学生センター紀要』10: 37-48
- 大竹芳夫 (2009) 『「の(だ)」に対応する英語の構文』くろしお出版
- 大谷篤蔵(監修) (1993) 『芭蕉全図譜』東京: 岩波書店
- 岡田利兵衛編 (1972) 『図説芭蕉』東京: 角川書店
- 野田春美 (1997) 『日本語研究叢書 19 ノダの意味・機能---関連性理論の観点から ---』くろしお出版
- 村上春樹・柴田元幸 (2000) 『翻訳夜話』文春新書
- 村上春樹・柴田元幸 (2003) 『サリンジャー戦記 翻訳夜話2』文春新書
- 牧野成一・畑佐由紀子 (1989) 『読解 - 拡大文節の認知』外国人のための日本語例文・問題シリーズ 18 東京: 荒竹出版
- 牧野成一 (1996). 『ウチとソトの言語文化学 --- 文法を文化で切る』東京: アルク (絶版)
- 牧野成一 (2007) 「認知世界の窓としての日本語の複数標示 - タチ」『言語学の諸相』(久野・牧野・ストラウス編), 109-130, 東京: くろしお出版。

[English Sources]

- Delahunty, Gerald Patrick (1990) : "Inferentials: the Story of a Forgotten Evidential". *Kansas Working Papers in Linguistics* 15: 1 1-28. Lawrence: Linguistics Graduate Student Association, University of Kansas
- Hopper, Paul J. (1979) "Aspect and Foregrounding in Discourse", *Syntax and Semantics*, Vol. 12. *Discourse and Syntax*. New York, Academic Press.
- Kuno, Susumu (1973) *The Structure of the Japanese Language*, Cambridge: MIT Press
- Rodd, Laurel Rasplia (1981) *Kokinshu: A Collection of Poems Ancient and Modern*, Princeton University Press