

Proceedings of
The 26th Central Association of Teachers of Japanese
Conference

University of Michigan
October 31 (Sat) - November 1 (Sun), 2015



In Honor of
Prof. Michio Tsutsui

Proceedings of the 26th Annual CATJ Conference

Table of Contents

PREFACE	1
----------------------	---

PAPERS

Keynote Presentation

Michio Tsutsui (University of Washington)

Linguistics for Japanese as a Second Language: Objectives and Methodology

第二言語としての日本語のための言語学: 目的と方法..... 2

Invited Presentation

Seiichi Makino (Princeton University)

ウチとソトの空間概念で 日本語・日本文化を解く

—宮崎駿のアニメ 『千と千尋の神隠し』の理解の一助として—..... 20

Naomi Hanaoka McGloin (University of Wisconsin-Madison)

Some Thoughts on Discourse/Functional Approaches to Japanese Grammar

日本語文法研究—個人的体験..... 48

Presentations

Yoshiro Hanai, Shoko Emori (University of Wisconsin-Oshkosh)

Achieving Continued Development across Generations Using Pop-Culture

「世代を超えて」前進するために: ポップカルチャーを使った試み..... 57

Satoru Ishikawa (Boston University)

Development and Practice: Intermediate-advanced Reading Materials to Improve Reading Skills and to Enhance the Understanding of Japan

Advancing Cross-Cultural Literacy

読解能力向上と日本理解を促進するための中上級教材の開発と実践

異文化間リテラシーの育成をめざして..... 66

Eriko Ike, Yumiko Nishi (University of Iowa)

Establishing A Business Japanese Program Considering Student and Local Needs: What We Learned from Student Feedback and Partnering with a Local Japanese Company

学習者および地域のニーズを考慮したビジネス日本語プログラムの設立

—実践および地元日系企業との連携から得られたこと—..... 77

Carlos L. Pimentel, Hikaru Kondo (Western Michigan University) <i>Teaching Japanese to Students with Disabilities: Cross-Campus Collaboration and Strategies for the Classroom</i> 障害を持った学生への日本語教育：キャンパス内での協力と実践	105
Hisae Matsui (Princeton University) <i>Learning Other Perspectives through Digital Storytelling Project</i> デジタルストーリーテリングプロジェクトを通して学ぶ様々な視点	113
Kazumi Matsumoto (Ball State University), Maki Hirotani (Rose-Hulman Institute of Technology), Saori Masumoto (Purdue University), Atsushi Fukada (Purdue University) <i>Research on Oral Fluency Using Objective Measures: Its Significance and Actual Computation of Measures</i> 口頭流暢性の客観的指標による研究－その意義と指標値算出の実際	126
Etsuyo Yuasa (Ohio State University) <i>Personalized Instruction for Advanced Japanese</i> 上級日本語における個別指導の試み	137
Yoshimi Sakakibara (University of Michigan) <i>Developing Grammar Materials for Next Generations</i> 世代をつなぐ文法の教材開発	148
Kaori Deguchi Schau (Calvin College) <i>Reconsidering Online Conversation Partner Activity from a Perspective on Nurturing Intercultural Communicative Competency</i> オンライン会話パートナー活動の実践報告： 異文化間コミュニケーション能力育成の視点から検討した問題点と今後の方向性	156
Noriko Hanabusa (University of Notre Dame) <i>What Does a Facilitator Do? The Teacher's Role in Japanese Extensive Reading</i> 学習支援者とは何か：日本語多読授業に見る教師の役割	178
Tomoko Shibata, Shinji Sato (Princeton University) <i>The Community Involvement Project: featuring the Case of a Student Officer from the Extensive Reading Club</i> コミュニティ参加型プロジェクト：多読クラブ運営に携わった学生のケースを中心に ...	196
Takako Aikawa (Massachusetts Institute of Technology) <i>Development of AI (Artificial Intelligence) Tutor for Learners of Japanese</i> 日本語学習者のための AI チュータ開発に向けて	203
Yoshiko Mori (Georgetown University) <i>Post-AP Japanese Language and Culture: What Do AP Japanese Students Expect from Japanese Language Instruction at College Level?</i> AP Japanese を取った学生は大学の日本語教育に何を期待するか	208

PREFACE

These are the proceedings for the 26th Annual Conference of the Central Association of Teachers of Japanese (CATJ26), held October 31 through November 1, 2016 at the University of Michigan in Ann Arbor. About 150 Japanese language teachers and professionals, not only from the Midwest, but also from across the United States and Japan, participated in CATJ 26. The theme for this year's conference was "Connecting Across Generations 「世代を超えてつながる」".

Two keynote speeches were presented over the course of the two-day conference by Professor Michio Tsutsui (University of Washington), in whose honor this conference was held, and by Emeritus Professor Seiichi Makino (Princeton University). In addition, four invited presentations were given (in order) by Professor Wesley Jacobsen (Harvard University), Professor Naomi McGloin (University of Wisconsin-Madison), Professor Kamata Osamu (Nanzan University) and Professor Shigeru Miyagawa (Massachusetts Institute of Technology, University of Tokyo). The conference was comprised of one panel session, eighteen presentations conducted in concurrent sessions, and a concluding roundtable discussion.

Under its theme of "Connecting Across Generations," CATJ 26 aimed to promote dialogue and encourage long-lasting academic and social networks between the generation which pioneered Japanese language education in the United States and the younger generation who will carry on this legacy going forward. As many of the professors who were the pillars of Japanese language education and the many teachers who have been directly influenced by them begin to retire, it is critical to foster and educate new teachers who can pass on this knowledge and continue to improve Japanese language education in the future.

As many professors who have served as the pillars of Japanese language education retire, along with the active teachers who have been directly influenced by them, it was critically important that we discovered and educated new faces who could confidently pass on their accumulated knowledge and continue to improve Japanese-language education.

Based on the participants' reactions and remarks during the conference as well as comments from the post-conference questionnaire, we feel confident that CATJ 26 realized this goal. We are pleased that CATJ 26 served as a bridge between the pioneers of Japanese-language education in the United States and the aspiring leaders of the field going forward. Through the inspiring and impressive presentations given during the two days, the conference became a valuable opportunity to reconsider Japanese language education's past, present, and future.

On behalf of the Central Association of Teachers of Japanese, we would like to express our great appreciation for the generous financial support of the following organizations, without which this conference would not have been possible:

Japan Foundation, Los Angeles
Japan Business Society of Detroit, Michigan
Kuroshio Publisher, Tokyo Japan
Center for Japanese Studies, University of Michigan
Department of Asian Languages and Cultures, University of Michigan
The Asia Library, University of Michigan

Mayumi Oka & All Japanese Language lecturers
Department of Asian Languages and Cultures
University of Michigan

第二言語としての日本語のための言語学: 目的と方法

LINGUISTICS FOR JAPANESE AS A SECOND LANGUAGE: OBJECTIVES AND METHODOLOGY

筒井通雄

Michio Tsutsui

ワシントン大学

University of Washington

1. はじめに

本稿では、日本語言語学の一部門としての「第二言語としての日本語 (Japanese as a Second Language (JSL)) のための言語学」(以下、JSL言語学)の確立を提唱し、その目的と方法論について述べる。

近年、日本語教育の学会での言語学関係の発表や、論文誌への言語学部門の投稿が減っている。これはどうしてだろうか。理由はいろいろ考えられるが、一つは、会員の間に、日本語の文法はもうあらかた研究し尽くされたという認識があるのではないだろうか。そのため、最初からこの分野に目を向けることを放棄してしまっている人が多いのではないかと想像される。確かに、すぐに目に止まる言語現象のほとんどは、既に研究され、文法書や参考書でも取り上げられている。また別の理由として、文法研究の方法をよく知らないまま問題に取り組んだ結果、思うような成果を出せず、発表や投稿につながらないということもあるのかもしれない。しかし、もしこれらのことが事実だとすれば、これは極めて残念なことである。

まず、日本語の文法はもうあらかた研究し尽くされたという認識であるが、一言でいうと、これは誤った認識であると言わなければならない。確かに、研究はされている。しかし、ほぼ研究し尽くされたかという点、現実にはそれにはほど遠い。研究されているということが、全てが分かったということではなく、事実、日本語の文法は、分かっていることより分かっていないことの方がずっと多いように思われる。あらかた研究し尽くされたのは、すぐ目に止まる、比較的取り組みやすい問題であり、また、もう説明されたと思われる問題でも、一歩踏み込めば、たちまち分からないことに次々と突き当たる。早い話が、品詞分類の問題一つを取ってみても、日本語でも、日本人が日本語文法を論じる時の品詞分類(いわゆる、学校文法の品詞分類)と、JSLで一般に採用されている品詞分類とはかなり違う。そして、日本語教育では、いまだに語彙項目の提

示のし方に統一が見られない。これは、日本語が非常に捉えにくい対象であることを示す一つの証左と言えよう¹。

さらに具体例を挙げれば、中心部分は説明されているが、まだよく分かっていない部分がいろいろ残っている問題としては、一連のアスペクト表現（「ている」「つつある」「中」など）の使い分け、「の」と「こと」の使い分け、「のだ」や「もの」の使い方など。答えが見えにくい問題としては、「という」の機能、「ところ」の機能、「わ」や「よね」をはじめとする終助詞の機能など。語用論の分野では、最近注目され始めた「配慮表現」の問題。もっと本質的で大きな問題としては、日本語の語の単位の認定のし方、文や節とは何かといった問題がある。また、一応の説明がされているものでも、条件や意味・機能の記述の範囲に止まっているものが多く、「なぜそうなのか」まで究明している研究は少ない。しかし、「3. JSL 言語学の目的と研究対象」で述べるように、JSL 言語学の第一目的が JSL 学習の支援にあるならば、この「なぜそうなるか」を問うことも極めて重要である。なぜなら、この「なぜ」の答えこそが、どんな正確なルールよりも学習者を納得させ、日本語の本質を理解させ、効果的で効率的な学習を促進するはずだからである。

文法研究の方法論について言えば、日本語教育を専門にする先生方は、日本語の文法は一通り勉強しておられるが、それをどう研究するかを学ぶことはほとんどなかったのではないかと想像される。しかし、方法論を知らずに問題に取り組むのは、いかにも労多くして実りが少ない。そこで、本稿は、一部の読者には当たり前のことであることを承知の上で、敢えて、方法論を中心に述べる（「4. JSL 言語学の方法論」）。

そして、最後に、最近の IT 環境が文法研究にとってどういう意味を持つかについても簡単に触れておく（「5. 新しいリサーチ環境」）。

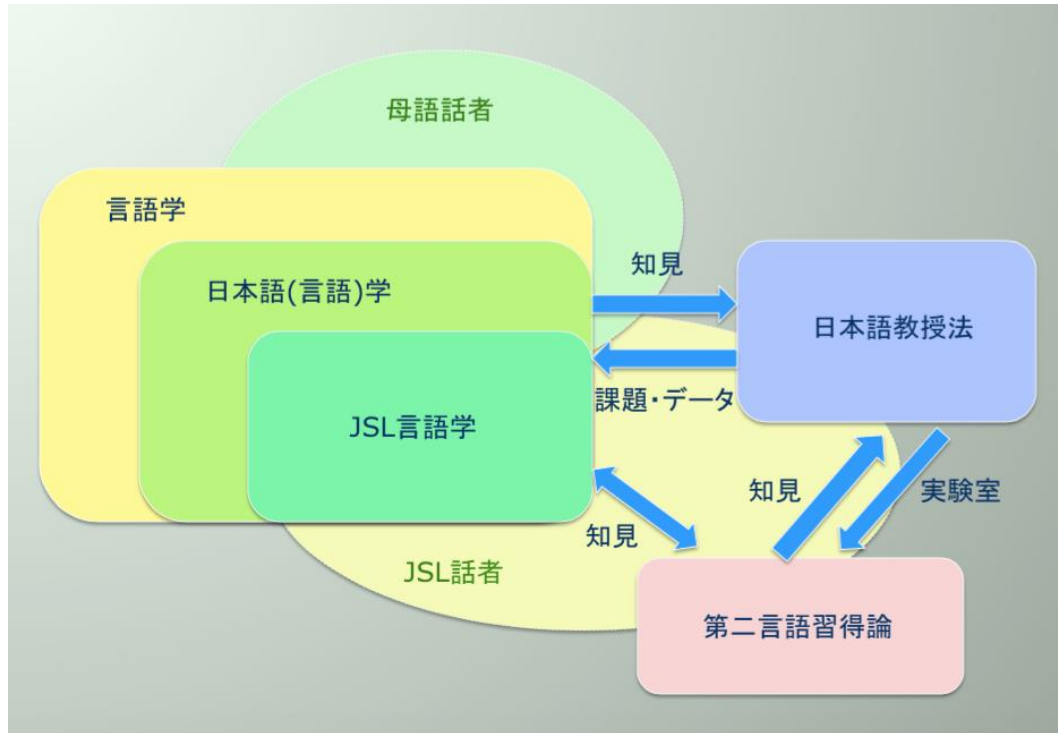
2. 隣接分野との関係

各論に入る前に、まず JSL 言語学の位置付けを確認しておきたい。図 1 は JSL 言語学と関連分野との関係を示したものである。

JSL 言語学は日本語（言語）学の一分野である。研究対象は母語話者の言語使用に加えて、JSL 話者の言語使用も含まれる。例えば、JSL 話者が産出する非文や許容度の低い発話は重要な研究対象で、そこから、母語話者のデータからだけでは見えにくい日本語のメカニズムや言語使用に関する問題を発見し、それを探求する。JSL 言語学の知見は一般の日本語研究や言語学とも共有され、その研究に寄与する。逆に、一般の日本語研究や言語学の知見を JSL 言語学に適用することもある。

¹ 品詞分類については、ごく最近では、村木（2015）や宮崎（2015）の論考がある。JSL のための品詞分類については、筒井（2004）が一つの考え方を提案している。

図1 JSL 言語学と関連分野



JSL 言語学と一般言語学との違いは、一般言語学が特に JSL 学習を念頭にはおいていないのに対し、JSL 言語学は JSL 学習を常に念頭において言語現象や日本語使用者を観察し、問題を考えるところにある。そして、アウトプットは JSL 学習に直接的に寄与する形で行う。

JSL 言語学は、「3. JSL 言語学の目的と研究対象」でも述べるが、日本語教育に、より効果的・効率的な教授法のための知見を提供する。そして、日本語教育現場からは研究のための課題やデータの提供を受ける。また、第二言語習得論とは互いに知見を交換し合う。

3. JSL 言語学の目的と研究対象

JSL 言語学の直接的目的は、効果的かつ効率的な JSL 学習を支援するための、日本語のメカニズムや本質に関する知見を生み出すことにある。ここで「効果的学習」とは、大きな学習効果を上げることができる学習のことである。例えば、ある文法概念がしっかりと理解・習得され、学習者の頭によく定着し、誤用がまったく出てこないなら、それは効果的に学習されたと言える。「効率的学習」とは、同じ時間でより多く学習すること、あるいは、同じものならより短時間に学習することである。JSL 言語学の目的は、このような学習を実現できるような、日本語に関する知見を生み出すことである。

そして、JSL 言語学の究極的目標は、日本語言語学と同じく、日本語のメカニズムや本質を究明することである。一般言語学で研究するものとは少し違った対象に焦点を当て、異なる視点から発想することで、一般言語学だけでは光の当たりにくい部分に光を当てられることが期待される。

JSL 言語学は、その目的を達成するために、対象を、日本語に関わる全ての言語現象・言語使用に求める。ここでは、母語話者による言語使用と同時に、JSL 話者による言語使用も重要な研究対象となる。

以下、JSL 言語学の目的に関連したいくつかの問題について、ポイントのみを補っておく。

- JSL 言語学のアウトプット： JSL 言語学では、アウトプットから何らかの教授法・学習法（例えば、発音指導、文法導入、口頭ドリルの仕方、練習教材作りなど）に関する知見が出てこなければならない。
- 平明な説明： JSL 言語学の文法記述（すなわち、説明の仕方）は、言語学者だけが分かるような難解なものではなく、用語も含めて、教師・学習者が普通に理解できるような平明なものであるべきである。
- 言語学の知見の「翻訳」： 既に提出されている言語学の知見を日本語教育に役立つような形にとらえ直す（いわば「翻訳」する）ことや、役に立つ埋もれた知見を掘り起こすことも、JSL 言語学の大事な仕事である。この場合、一般の言語学研究としてのオリジナリティーは低くとも、JSL 学習・教育における価値を評価すべきである。
- JSL 言語学の視点： JSL 言語学の動機は JSL 学習・教育の支援にある。したがって、視点は常に JSL 学習者や教師側にある。つまり、どうすれば JSL 学習者を、より効果的・効率的に学習させられるかという意識がいつも根底にあるべきである。

4. SL 言語学の方法論

JSL 言語学の目的が明確になったところで、次に、筆者が今までとってきた JSL 言語学の方法について、具体例を出しながら述べていく。

4.1. 出発点

a. 「あれ？」と思う現象

リサーチの出発点となるものはいろいろあると思うが、その一つは、面白い言語現象への気づきであろう。日常生活の中で「あれっ」と思う表現に行き当たれば、それは一つの出発点になる可能性がある。例えば Van Orman (2014) は、病院の待合室にいた外

来患者に、ある看護婦が「先に先生に会っていただいてもよろしいですか。」と言ったところ、その患者が猛烈に怒り出した場面にたまたま居合わせたことから、この表現が人に与える心理的効果に興味を持ち、研究した結果をまとめたものである。ここでは、なぜ「〜てもらってもいいですか」が依頼表現として使われるようになったのか、どのような場合にこの表現が違和感なく受け入れられるか、どのような場合に相手を不快にさせるかが、アンケートデータなどをもとに議論されている。

別の例として、Tauchi (2012) は「神戸な人」という表現に興味を惹かれたことが出発点になった。本来、名詞が名詞を修飾する時には、「の」が修飾名詞の後ろに来るはずなのに、なぜ「な」が使われるのか。「な」が使われるとどのような意味の違いが出てくるのか。どのような名詞に「な」が許されるのか。この論文では、これらの疑問について、ナ形容詞とノ形容詞（例：「普通」「最高」「一流」など）の違いから敷衍して論じている。

筆者自身の経験では、あるテレビの IT ニュース番組のインタビューで、インタビューされた図書館員が「〜ということで」を頻繁に使うのに興味を持ち、この表現がどういう意味で使われているのか、どういう場面で使われるのか、なぜ幅広い意味解釈が出てくるのかをリサーチした²。上のような例から、多くのリサーチの種が、日常の言語使用の中に発見されることが分かる。

b. 「なんで？」と思う現象

次に、「なんで？」と思う言語現象も、リサーチの出発点となる。例えば、筆者は、*A Dictionary of Advanced Japanese Grammar (DAJG)* のために「や否や」とその関連の項目について書いていた時、日本語には同時性を表わす表現がたくさんあるが、それらに互換性がないケースがたくさんあることに気づき、どのような場合に互換性があるのか、あるいは、ないのかに興味を持った。次のような例である。

- (1) ホテルに{着いたらすぐに/*着くや否や}電話して下さい。
- (2) 彼はホテルに{着くと同時に/*着いた途端に}電話をくれるはずだ。
- (3) 名前を{聞いた途端に/*聞くが早いか}その男の顔を思い出した。
- (4) ピッという音が鳴った{瞬間に/*途端に}このボタンを押して下さい。

これらの同時性表現は、既存の文法書などを調べてみても、ほとんどが「間をおかないで2つのことが行われる、あるいは、起こることを表わす」という程度の記述で、上例に見られるような非互換性の理由がよく分からない。しかし、いろいろな用例を詳しく調べていくと、同時性表現には、それが実際に起きたことかどうか (actuality)、それ

² この研究結果は、「トイウコトデの一考察」のタイトルで American Association of Teachers of Japanese の 2016 年春の学会（シアトル）で発表の予定。

が主語の人物が起こし得ることかどうか (controllability)、前件が必然的に後件を引き起こすかどうか (inevitability) などの条件が関わり合っていて、それぞれの表現が使い分けられていることが明らかになってきた。DAJG 執筆時には十分究明できなかったところをさらに詳しく研究した結果が Tsutsui (2012) である。

次に、別の例として、助詞「だけ」と格助詞が隣接する文を見てみよう。

- (5) a. バスでだけ行ける。 b. バスだけで行ける。
- (6) a. 中国からだけ客が来る。 b. 中国だけから客が来る。
- (7) a. 彼にだけ話した。 b. 彼だけに話した。
- (8) a. 奈良へだけ行く。 b. 奈良だけへ行く。

(5a) は「バス以外の乗り物では (ある場所に) 行けない」という意味であり、(5b) は「他の乗り物を使わないで、バスのみで (ある場所に) 行ける」という意味である。しかし、(6) - (8) ではこのような明らかな意味の違いを感じられない。これはなぜか。

久野 (1983) は、(5a) の用法を「排他的絶対限定」、(5b) の用法を「必要最低限」と呼び、(5) - (8) の (a) 文 (すなわち「格助詞+だけ」) は全て排他的絶対限定を表すとしている (pp. 157-167)。久野はさらに、「だけ+格助詞」の文は、「で」だけでなく、実は「から」「に」などでも必要最低限の解釈が可能だとする。その根拠は (9), (10) のような用例である。

- (9) こんな大金は、銀行だけからかき集められない。
- (10) (いつ太郎の家に行っても、いつも花子が一緒に、) 太郎だけには会えなかった。
(=太郎と二人きりでは会えなかった。)

久野はまた、「から」「に」などの格助詞の場合に「だけ+格助詞」の文の適格性判断が母語話者の間で揺れるのは、「で」以外の格助詞では必要最低限の意味で使う状況が非常に限定されていることと、この構文を排他的絶対限定の意味で使う話者がいることによると説明している。

しかし、上の「だけ+格助詞」文の説明にはいろいろの疑問が出てくる。まず、「で」以外の格助詞では、排他的絶対限定とは違う解釈が出来るのが否定文に限られているのはなぜか。次に(10) では、カッコ内のようなコンテキストを補って初めて排他的絶対限定とは違う意味解釈が明確になるが、これはなぜか。さらに、(6b), (7b), (8b) のような「だけ+格助詞」を含む肯定文の、必要最低限の意味での使用状況が限定されているの

なら、なぜそれらが単に不適格文とならず、(6a), (7a), (8a) と同じ意味と解釈されるようになったのか³。

また、これは疑問ではないが、(5b) の意味を説明する「必要最低限」という言葉は、(9) は「必要最小限のソース」という意味でまだ何とか分かるとしても、(10) となると、なぜ「必要最低限」なのかよく分からない。(5b) の場合は「バスだけでは行けない。」のように否定文にしても必要最小限という説明はよく分かることから、これは(9) や(10) が否定文だから直感的に分かりにくいということでもなさそうである。

ここで「格助詞＋だけ」「だけ＋格助詞」の問題を論じたのは、これが、一般の言語学と JSL 言語学の分かれ目を示す一つのケースと言えるからである。つまりこういうことである。久野の「格助詞＋だけ」の説明は明快で即 JSL 教育に採用できる。しかし、「だけ＋格助詞」の議論は、言語学的には興味深いが、JSL 教育に採用できるものではない。JSL 言語学の立場からは、なぜ格助詞の中で「で」だけが明確に「格助詞＋だけ」と「だけ＋格助詞」で意味が変わるのか。なぜ「から」や「に」の場合は、「だけ＋格助詞」の文の意味が「格助詞＋だけ」の文の意味に同化されるのか。なぜ「だけ＋格助詞」は格助詞によって適格性に差が出てくるのか、といった疑問に、教師や学習者がよく分かるように答えなければならない。

c. 既存の説明への疑問

先に述べた同時性表現や「だけ＋格助詞」もそうだったが、一応説明の出ている問題でも、じっくり見直すと、その説明が不十分であったり、不正確であったり、時には、まったく正しくないことが明らかになることが少なくない。以下に述べるような場合は、全て問題発見の出発点となり得る。

- 教科書や参考書をもとに自分が与えた説明が、学生を混乱させている。
- 学生が教科書に与えられた説明に納得していない。
- 学生は教科書や自分の与えた説明に一応納得しているが、自分自身が納得できていない。
- 教科書、参考書、専門書の説明に同意できない、納得できない、あるいは、不十分さを感じる（例えば、説明が場当たりので一貫性がない、与えられた説明で十分説明し切れない用例がある、単なる現象の記述だけで、なぜそうなるかの原理的な説明がない、など）。
- 教科書、参考書、文法書の説明がよく理解できない（例えば、説明が分かったように分からない、説明になっていない、難解すぎる、抽象的すぎるなど）。

³ 実は、「彼は「うん」{とだけ/*だけと}言った。」のように、片方が全く不適格というケースもあるのである。ゆえに、これは、ある種の格助詞の場合には、何か「格助詞＋だけ」の意味と同化する必然性があると考えるのが妥当なように思われる。

教科書、参考書などの説明がよく理解できないのは、往々にして、問題や要点が十分整理されていない、はっきりした答えがない、概念のはっきりしない用語が使われている、説明に矛盾があるなどのためである。このような場合、問題点や自分の疑問を整理し明確にする、用例をしっかりと見直す、他の用例を求めるなどによって、根本にある問題が見えてくることが多い。

筆者がリサーチした「だ」を例にとれば、出発点となった疑問は次のパラダイムであった。（以降、「だ」は、一つの特定の活用形を指す他、「です」「だった」など、「だ」の活用形全てを含めたラベルの意味としても用いる。）

- (9) a. 高いだ 高いです
 b. 静かだ 静かです
 c. 先生だ 先生です

上のパラダイムに関して、ほとんどの教科書が次のような説明を与えている。

- 「だ」はコピュラ（英語の **be** のような機能を持つ語）である。
- 「です」は「だ」の丁寧形である。

また、教科書の中には「静かだ」の「だ」を形容詞の活用語尾のように提示しているものもある。

しかし、このような説明をすると、次のような一連の疑問が出てくる。

- なぜ「高い」に「だ」がつかないのか。
- もし、「高い」には **be** の意味が含まれているから「だ」が要らないのだとするのなら、なぜ丁寧形でさらに「です」がつくのか。
- 「だ」がコピュラなら、動詞と同等に重要な要素であるはずである。そして、日本語文において動詞は必須の要素であり、完成文では、名詞は落とせても動詞は落とせない。それなら、「だ」も落とせないか、少なくとも非常に省略しにくい要素のはずである。また、「だ」がコピュラ、すなわち、「**A は B だ**」において **A** と **B** をつなぐ働きをしているのなら、これがなければ解釈に困るはずであり、したがって、この理由からも「だ」は極めて落ちにくいはずである。しかし、後の「4.5 仮説の検証」で示すように、実際には「だ」は多くの構文で出現しなかったり、「の」や「な」に置き換えられる。これはなぜか。（「だ」が出現しない構文については、ほとんどの教科書や参考書は、なぜそうなるかの説明を与えていない。また「この構文では「だ」は省略される。」という説明があったとしても、これは単なる現象の記述であって、本当の説明にはなっていない。）

- ナ形容詞の語幹につく「だ」と名詞につく「だ」はほとんど同じ活用をするのに、なぜ前者はナ形容詞の活用語尾、後者はコピュラというように、別物として扱わなければならないのか。これらは同じものではないのか。

以上のような、既存の説明に対して起きた数々の基本的な疑問が研究の出発点となった。この研究結果は Tsutsui (2006) に発表した。

4.2.問題の明示化

問題発見の次のステップは、問題の明示化（英語で言えば **definition**）、いわゆる、**Research Question (RQ)** の構築である。何かの言語現象について、ただ面白いと感じているだけではよいリサーチにつながらない。**RQ** を明確に文章化することで、リサーチの目的がはっきりし、何をどのように調べていくかの方向性が明らかになる。また、リサーチ中も、自分が何をやっているか分からなくなってきた、というようなことが起こりにくい。実際、リサーチがうまくいかないのは、**RQ** が明確にされていないことによる場合が多い。以下は典型的な **RQ** の例である。

- 表現 **X** が使える条件、使えない条件は何か。（例：「一てもいいですか」が依頼表現として使えるのはどのような場合か。使えないのはどのような場合か。）
- 表現 **X** の意味・機能は何か。（例：「だ」の機能は何か。もしそれに意味があるなら、それは何か。）
- 類似表現 **X** と **Y** の違いは何か。（例：「が早いか」「や否や」「なり」「と同時に」「途端に」「瞬間に」の統語的・語用論的違いは何か。）

一つつけ加えれば、**RQ** を文書化する時、リサーチする中心問題が一目瞭然に分かるような例を持っておくことも大切である。「だ」の例で言えば、(9) のような例である。問題を見失ったと思ったら、その例に戻れば、容易に問題の原点に立ち帰ることができる。

4.3.仮説の構築

RQ が明確に文書化されたら、次は、それに暫定的な答えを与えるための仮説を立てるステップに入る。このためには、最初の気づきや疑問を促した用例を超えて、さらに関連データを集め、そこから窺える、対象 **X** の使用可能条件や機能について考えることになる。

仮説を立てる場合に重要なことは、「仮説は反証可能なものでなければならない。」ということである⁴。誤解がないよう念のために言っておくと、「反証可能な仮説」とは、弱い仮説という意味ではない。何を明らかにすれば反証できるかがはっきりしているということであり、実際に反証できるかどうかとは別問題である。

例えば、「この現象には X が関係している。」だけでは、まだ十分な仮説とは言えない。同時性表現を例にとれば、Tsutsui (2012) では、総括的には「同時性表現には actuality が関係している」のようにまとめているが、仮説では「「や否や」と「が早いか」は、後件 (S2) の行為が実際に起こったことについて話者が確信を持っている場合にしか使えない。」のように、反証可能なステートメントとして提示している。つまり、この仮説は、S2 の行為が実際に起こらなかった場合、あるいは、実際に起こったかどうか話者が不確かな場合に「や否や」や「が早いか」が使える例を出せば反証できる。そして、反証できない限り、この仮説は有効ということになる。

「だ」の例で言えば、Tsutsui (2006) は、

仮説 1 : 「だ」にコンピュータの機能はない。

という仮説を提出している。これも、「だ」がなければ A is B. の解釈ができないような文を出せば反証できる。

4.4. 先行研究の調査

ここでは先行研究の調査を「仮説の構築」の後ろに入れたが、これは仮説を立てる前にある程度行う場合も多い。また実際には、次のステップ「仮説の検証」中に新しく先行研究が見つかる場合もあり、先行研究の調査・吟味の期間は幅があり、他のフェーズと重なることが多い。先行研究の吟味の後、自分の仮説を修正する、あるいは捨てるということも起こり得る。

一般に、新しく提唱しようとする仮説は、先行研究における仮説よりも多くの事象を説明できる（つまり、より説明力がある）、あるいは、事象のうちでまだ説明できていない部分を補足的に説明できる、あるいは、今までと違った観点から説明できる（これは、将来、従来の仮説より多くのことが説明できそうだという潜在力が見えるなら、提出の意味がある）というようなものであるべきである。理想的には、今までの研究で説明されたことを全て説明でき、同時に、説明できていなかった事象も説明できるというのが望ましい。

⁴ これは、自然科学における仮説について、Karl Popper が提唱した反証可能性 (falsifiability) のことであるが、言語学にとっても重要、かつ有用な概念である。

先行研究の調査をどの程度行うべきかは一概には言えないが、既に多くの研究がなされている対象は、当然この作業が大きくなる。逆に、今までほとんど誰も気がつかなかった現象なら、この作業は少なくなるだろう。関連分野に手を広げれば広げるほど、先行研究調査の作業は膨れ上がるので、研究のスコープをしっかりと定め、必要以上に先行研究の調査範囲を広げないようにすることが肝要である。ここでも問題がしっかり明示化されていれば、先行研究の調査作業がむやみに膨れ上がったり、横道に逸れたりすることはないはずである。

4.5.仮説の検証

さて、仮説を立てた次のステップは、データを広く集めてその仮説を検証していくことである。データは、生の使用例、アンケート、自分で作った文などを、場合に応じて適宜使い分ける必要がある。

仮説の検証を例で説明するために、再度「だ」の例を用いると、Tsutsui (2006) では、先述した仮説 1 の他に以下の仮説を提出した。まず「だ」の機能についての仮説としては、

仮説 2 : 「だ」の主機能はテンスのない述語にテンスを与えること、そして、副次機能の一つは丁寧度を示すことである。

そして、日本語一般に当てはまる仮説として、

仮説 3 : 日本語の文が完全文であるためには、テンスと丁寧度を明示的に示す情報が主節に含まれていなければならない。

というものである。以下これを検証していこう。

まず、「だ」が出現するケースとして、「だ」が主文の最後にくる場合を見ると、それは全て(10)のような名詞、ナ形容詞、副詞などの非活用語が述語に来る文であることが分かる。

- (10) a. あの人は日本語の先生です。
b. このあたりは静かだ。
c. あの日、彼女に会ったのは偶然だった。
d. このテーブルはグラグラだ。

これは、非活用語だけではテンスや丁寧度が表示できないから、完全文にするためには何かそれを表示できる言葉が必要で、その役目を果たしているのが「だ」だと考えるこ

とができる。((10)の各文では、「だ」またはその活用形が付与されている。)これは、まさに仮説2と仮説3が言っていることである。一方、動詞やイ形容詞は活用語尾でテンスを表示できるため「だ」は付かない。これで(9)のパラダイムも説明できる。すなわち、「高いです」に「です」が付くのは、「高い」だけでは、非丁寧表現になってしまうからである。ちなみに、動詞は「です」ではなく、「ます」を付与することで丁寧さを表示する。しかし、動詞にも「行きませんでした」「行かなかったです」のような形があり、部分的には丁寧度表示を「だ」に頼っていることが分かる。

次に、「だ」が出現しない場合を調べてみる。仮説では、「だ」がない場合は、テンスと丁寧度が他の要素で肩代わりされているか、何かの理由で不要であるはずである。まず、主文にモダリティの補助詞がある場合を見てみる。

- (11) a. 高いだろう/でしょう。 b. 静か/先生 $\emptyset$ だろう/でしょう。
(12) a. 高いらしい(です)。 b. 静か/先生 $\emptyset$ らしい(です)。
(13) a. 高いみたいだ/です。 b. 静か/先生 $\emptyset$ みたいだ/です。
(14) a. 高いようだ/です。 b. 静かな/先生のようだ/です。

(11) - (14)に見られるように、補助詞が文末に付く場合は「だ」は出現しない。これは、補助詞がテンスと丁寧度を表しているから「だ」が要らないのだと考えれば説明がつく。厳密には、他の要素がテンスと丁寧度を表している場合は、「だ」が要らないのではなく、付けてはいけないので、次の仮説が必要になる。

仮説4：主文の他の文末要素がテンスと丁寧度を表示している場合、先行要素に「だ」は付かない。

「ようだ」の場合、ゼロではなく先行要素の名詞修飾詞(ナ形容詞なら「な」、名詞なら「の」)が入るのは、「よう」がもともと「様」という名詞から来ているためと考えられる。これは、「はず」や「つもり」などの形式名詞の前にも同じ要素が現れることから妥当な推測と考えられる。「な」や「の」が代わりに現れるのは、後で見る、名詞語源の接続詞(例：「ため(に)」「くせに」)にも見られる現象である。

しかし、同じ文末補助詞でも、(15)のように、伝聞の「そうだ」は上と異なる現象を見せる。

- (15) a. 高いそうだ/です。 b. 静かだ/先生だそうだ/です。

(15b)に見られるように、ここでは文末にテンスと丁寧度を表示する「そうだ/です」があるにも関わらず、「静か」「先生」の後に「だ」がなければならない。これは、一見、仮説4の反証のように見える。しかし、これは実は、逆に、仮説を支持している例であ

る。なぜなら、伝聞の「そうだ」は、聞いたことをそのまま伝えるのがその機能であり、「ーと聞いた」「ーと書いてある」などと同様、伝達内容はテンスも含めてそのまま伝えるべきものだからである。（普通、伝聞内容には「です」ではなく「だ」が現れるのは、間接引用のため丁寧情報が中立化されたためと考えられる。書き言葉では「だ」が標準であることを考えると、「だ」はカジュアル形というより、中立形と考えるのが妥当であろう。）さらに、「そうだ」の場合、ナ形容詞の後に「だ」がないと、様態の「そうだ」との区別がつかなくなるという理由もあるのかもしれない。

次に名詞修飾構造における「だ」を調べてみる。

(16) a. 考える人 b. 高い車 c. 静かな/*だアパート d. 弁護士の/*だ山田さん

(16c), (16d) に見られるように、名詞修飾構造では「だ」は名詞の前には現れない。動詞やイ形容詞の場合は、終止形が名詞修飾形として使われるから、「だ」がコピュラなら、その終止形「だ」も名詞修飾形として使われていいはずなのに、実際はそうではない。これはなぜだろうか。これも、「だ」がコピュラではなく、テンスや丁寧度を表わす道具なのだと考えることで説明ができる。すなわち、テンスや丁寧度は主文の述部で表示されているので、名詞修飾構造の中では不要だからである。この構造での疑問は、なぜ名詞の後ろがゼロではないのかということであるが、その理由は、ゼロだったらどうなるかを見ればすぐ了解できる。つまり、この構造が関係節であることを示すための、節の区切り目情報が必要だからである。何もないければ、場合によっては名詞が連続した複合名詞と区別がつかなくなる。「の」は一般に、名詞が名詞を修飾する時に用いる要素であるから、これがここで節の区切り記号的に使われるのは至極もったもなことである⁵。

名詞修飾の一種に、(17) のような副詞節構造がある。

(17) a. 学生{の/*だ/だった}時
b. 学生{の/*だ/だった}ため (に)
c. 学生{の/*だ/だった}くせに

このような例で「だ」ではなく「の」が使われることについても、統語的には(16d) とまったく同じ説明ができるが、この例から分かるように、テンスについては、上述した仮説だけでは不十分である。つまり、「だ」がない時には、デフォルトとして非過去のテンス解釈が与えられることを、仮説に付け加える必要がある。このように、先に立て

⁵ ナ形容詞の場合、「な」が名詞修飾要素になるのは、「な」と「の」の問題になるので、ここでは立ち入らない。これについては、例えば、村木（1998）を参照されたい。

た仮説に不備が見つければ、先に立てた仮説を修正したり、新しい仮説を追加していく必要がある。

次に、仮説から予測できることで他の現象が説明可能かどうかを調べることでも仮説の検証ができる。仮説 3 から、主節がテンスを担うのであれば、(18) が等位接続構造の場合は S1 と S2 の両方に「だ」が現われ、従属接続構造の場合は主節 (S2) にのみ「だ」が現れるはずである、という予測がなり立つ。

(18) [X は/が N] + {だ/の/な/Ø} + 接続詞 + S2
S1

実際に名詞述語で終わる S1 に続く接続詞と、接続詞の前の名詞 N との間の要素を調べてみると、次表のようになる。(個々の用例は省く。)

表 1 接続詞とそれに先行節 (S1) の述語名詞 N をマークする要素の関係

接続詞	N だ	N の	N な	N Ø
が、けれど(も)、し、(等位接続詞) から (半従属接続詞) と (従属接続詞)	O	X	X	X
とはいえ	O	X	X	O
ゆえ(に)	X	O	X	O
ため(に)、くせに	X	O	X	X
ので、のに、もので、ものだから	X	X	O	X
だけに、なら、にしても、にしろ、 にもかかわらず	X	X	X	O

この表はいろいろなことを示唆しているが、ここでは「だ」が N の後に現れるかどうかだけに焦点を当てて見ていくことにする。予測の通り、等位接続詞「が」「けれど(も)」「し」の前では「だ」がなければならない。これはつまり、等位接続の場合、S1 も S2 と同等に独立性が高いため、S1 も主文と同様、テンスと丁寧度情報が要るからだと解釈できる。

興味深いのは「から」で、英語の相当語 *because*, *since* などは純然たる従属接続詞とみなされているが、「から」はそうではなく、より等位接続詞に違い性質を持っていることを示唆している。これは、例えば、(19)において、「から」が丁寧形の接続を許すだけでなく、S1 に非丁寧形を使うと、むしろ座りが悪い、あるいは、人によっては、少し失礼に感じることから、*「から」*が純然たる従属接続詞とは言えないことが分かる。

(19) 6 時ごろ{行きます／行く}から、うちで待っていてください。

「から」の場合に「だ」が必要だということは、(19)に見られる「から」の性質と整合するもので、反証ではなく、むしろ「だ」についての一連の仮説を支持するものと考えられる。

次に、「と」について見てみると、「と」は、その意味 (when; if) から明らかに従属接続詞と考えられる。先行節 S1 が普通、非丁寧形であり、(20) の場合、S1 が非丁寧形であっても全く違和感がなく、丁寧形を使うと丁寧度が普通以上に高まることから、「と」の従属度が高いことが分かる。しかし、にも関わらず、この場合「だ」が必要となる。

(20) 彼が学生{だ/*Ø}と困ります。

では、なぜ (21) で「だ」が必要になるのだろうか。それは、(20) で「だ」を取った文 (21)を見ると納得できる。

(21) 彼が学生と困ります。

すなわち、「だ」がないと、「学生と」 (with a student) という、全く別の解釈が生まれてしまうからである。これは「と」が、接続詞だけでなく、格助詞としても使われるという特殊事情から来ているため、このような特殊ケースの説明が、「だ」がコンピュータではないという仮説により説明できることは、この仮説の妥当性が高いことの証左と言えよう⁶。

最後に、もう一つ「だ」がつく接続詞「とはいえ」について見てみよう。表 1 に見られるように、「とはいえ」の場合、S1 の名詞述語は「だ」がついてもよいし、何もつかなくてもよい。具体例を (22) に示す。

(22) 彼は、まだ学生{だ/Ø}とはいえ、立派に独立して生活している。

「とはいえ」がこのように 2 つの接続形を許すのも面白い現象であるが、これは次のように説明できる。すなわち、「とはいえ」は形から見て、引用マーカーの「と」、係助詞「は」、「言う」の命令形「言え」がいっしょになって、「とは言っても」の意味を表わす逆説の接続詞のように使われているうちに、その文法化が進んだものと考えられる。(22) で「だ」が付くのは、引用の「と」の機能がまだ完全に失われておらず、伝聞の「そうだ」の場合 (15b) と同じように、先行の S1 が引用文のままの形であることを

⁶ 一般に、ある現象を説明するために立てた仮説が、それとは全く別の現象をたくさん説明できればできるほど、その仮説は妥当性が高いと言える。「だ」の仮説で言えば、伝聞の「そうだ」の前には「だ」が現れること、接続詞「から」や「と」の前にも「だ」が現れること、動詞やイ形容の否定過去の丁寧形に「です」や「でした」が現れることなどが説明できるのは、その例である。

求めるからであり、同時に「だ」がなくても接続できるのは、この接続表現の文法化がかなり進んでいるため、一つの独立した従属接続詞としても機能しているからだと考えることができる。

その他の従属接続詞については、表 1 に見られるように、N の後に「だ」は付かない。これは、「従属接続構造の場合は主節 (S2) にのみ「だ」が現れるはずである」という先の予測に合致する。このことは、「だ」について先に立てた一連の仮説の妥当性を示唆しているものと考えられる。

以上、いろいろな接続詞構造における「だ」の出現を例として、仮説から予測できることで何らかの現象が説明可能かどうかを調べることで仮説の検証ができることを見てきた。

4.6. 文書化

仮説の検証の後、仮説の妥当性に自信が得られたら、次は文書化に入る。しかし、文書化のステップは、通常、単なる文字化の仕事だけでは終わらない。なぜなら、文書化の過程で、考えや議論の不備が明らかになったり、新しい問題に気が付いたり、考えが深化したりするからである。文書化とは、したがって、書きながら考えることとも言える。時によっては、リサーチの大幅なやり直しが必要になることもある。

文書化とは直接関係しないが、同じような効果が得られるのが、人とのディスカッションやワーキングペーパーの発表である。発表の後にもらったコメントから考えがさらに発展することは多い。また、雑誌に投稿した場合は、査読者からコメントがもらえるので、これも考えや議論の不備を直したり、考察を深化させる助けになる。

5. 新しいリサーチ環境

最後に、IT 技術の普及した今日、進化した IT 環境がどのように JSL 言語学のリサーチに利用できるかについて簡単に触れておきたい。

5.1. コーパス

国立国語研究所が開発した『現代日本語書き言葉均衡コーパス』をはじめ、いろいろの日本語コーパスが使えるようになってきた。また、コーパス言語学が言語学の一部門として確立されつつあり、文献も増えている。コーパスを活用することで、データ集めは飛躍的に効率的になり、実際の使用データの集積であることから、以前のような、研究者が自分で集めた不完全なデータや自作の用例に頼りすぎるという弊害がなくなり、動かしがたい事実をもとにした議論ができる。時間軸による変化や、ジャンル別、メディア別などの違いも容易に調べられるので、こうしたデータをもとにした研究もやりや

すくなった。生データに統計的な処理を施せば、さらに精緻なデータを得ることもできる。

コーパスそのものについては、今後、話し言葉コーパスや JSL 学習者のコーパスのさらなる開発が期待される。一方、コーパスの解析ツールやウェブサービスの改良にも期待したい。コーパスを利用した研究が今後進むにつれ、利用のノウハウや研究法のアイデアも広く共有され、それが刺激になってさらに研究が進むことが期待される。

5.2. ウェブ上のデータ

ウェブ上には、コーパスのようにデータベース化はされていないが、利用できるデータが無数にある。例えば、音声データは今や動画サイトからいくらかでも収集でき、このようなデータから気づきが生まれる可能性がある。ウェブ上の動画は、例えば、終助詞、イントネーション、配慮表現などに関する面白い生データをたくさん含んでいるはずである。シナリオを使っていない動画は、母語話者による不完全文や非文法表現の研究にも使えそうだ。動画以外にも、SNS やディスカッション・ボードなどで使われている言葉は、新しいコミュニケーション形態における言語使用の研究対象になるであろう。

5.3. 学習者の産出データの電子化

昨今は、文法表現の作例課題、作文、会話、発表、英訳課題など、学習者の産出物の多くが電子化されて保存されるようになってきた。こうしたデータは、もちろん無断で使うわけにはいかないが、所要の手続きを踏んで利用できるようにすれば、極めて有用な研究対象になるはずである。

5.4. アンケート環境

昔と比べれば、アンケート環境も格段に便利になった。今では、アンケート・ツールも簡単に使えるし、SNS などを利用すれば、簡単なアンケートなら数日で実行できるので、本格的なアンケートをする前の予備調査などに便利である。また、Skype に代表されるビデオ・コミュニケーション・ツールを使って、対面インタビューでデータを取ることにも容易になった。

6. おわりに

CATJ26のテーマ「世代を超えてつながる」にふさわしい内容をと考えた結果、筆者自身が今まで実践してきた日本語研究のし方を話すのが一番いいのではないかと考えた。筆者の場合は、ずっと日本語を教えてきたので、日本語のいろいろな現象や仕組みを学

生に分かりやすく説明したいという動機が常にあった。それゆえ、自分が今までやってきたことは、ここに述べた「JSL言語学」そのものだったと言える。

文法習得は、語彙学習と同じく、外国語教授法の焦点がいくら変化しても常について回る。文法学習なしに効果的・効率的外国語習得は成り立たないと言っても過言ではない。それゆえ、これを支援するための研究は、これからも地道に続けていかなければならない。JSL 言語学が必要とされる所以である。本稿は、より多くの人に、日本語の仕組みや原理に興味を持ち、研究に参加してもらいたいという気持ちで書いた。この小論が、一人でも多くの方に日本語研究への動機を与えことになれば幸いである。

参考文献

- 久野暲 (1983) 『新日本文法研究』大修館書店。
- 筒井通雄 (2004) 「日本語教育における品詞再考」小山悟他 (編) 『言語と教育—日本語を対象として—』くろしお出版, pp.205-227.
- 宮崎和人 (2015) 「品詞性をめぐって」『日本語文法』第 15:2 号, pp.32-47.
- 村木進次郎 (1998) 「名詞と形容詞の境界」『言語』第 27 号, pp.44-49.
- 村木新次郎 (2015) 「日本語の品詞をめぐって」『日本語文法』第 15:2 号, pp.17-32.
- Makino, S. & Tsutsui, M. (2008). *A Dictionary of Advanced Japanese Grammar*. Tokyo: The Japan Times.
- Popper, K. (2002). *The Logic of Scientific Discovery (2nd Edition)*. London: Routledge. (この本は、最初 1934 年にドイツ語版、後に著者自身の英訳版が出版された。邦訳は、カール・ライムント・ポパー『科学的発見の論理』上 (1971, 大内義一(訳)) 下 (1972, 大内義一・森博(訳)) , 恒星社厚生閣.)
- Tauchi, S. (2012). *Semantic Functions of a Morpheme* na. MA Thesis, Department of East Asian Languages and Cultures, Columbia University.
- Tsutsui, M. (2006). The Japanese Copula Revisited: Is *da* a copula? *Japanese Language and Literature*, 40(1), 59-103.
- Tsutsui, M. (2012). A Study of the Usage Restriction for Simultaneity Expressions in Japanese. *Japanese Language and Literature*, 46(1), 91-124.
- Van Orman, Y. (2014). *The Spread and Usage of the Request Expression –te-moratte mo iidesu ka*. MA Thesis, Department of East Asian Languages and Cultures, Columbia University.

ウチとソトの空間概念で日本語・日本文化を解く
---宮崎駿のアニメ『千と千尋の神隠し』の理解の一助として---

牧野成一
Seiichi Makino

プリンストン大学
Princeton University

要旨

ウチとソトは元々は空間概念ですが、90年代の半ばあたりからウチとソトを使って、言語と文化がどのように統一的に説明できるか、ということを考えてきた。ウチとソトは具体的な空間だけを指すのではなく、メトニミーとして空間に隣接して存在する何かを指していて、きわめて認知的なものである。人は皮膚のウチ、あるいは、脳のウチに存在する自己の総体が出発点になり、自己のソトに存在するものを認知する。このようなウチとソトの面白い程流動的で、拡張的な概念を使って日本語と日本文化を見直すのがこの論文の目的である。そのために言語と文化の一般的な問題と『千と千尋の神隠し』という絵本の具体的な問題に関する問を日本語の教師と学習者に与えることができるように書かれている。

【キーワード】ウチ, ソト, (時制, 数, 人称, 能動, 受動) のシフト, 拡大文節, 共感

1. はじめに

まず本稿のテーマは紙面の都合で次の7つのテーマに絞った。

テーマ#1: ウチとソトとは? ウチとソトの換喩性。

テーマ#2: 音と意味の有縁性。

テーマ#3: ソトからウチへの情報の流れ。（「拡大文節」）

テーマ#4: ウチ時間とソト時間。

テーマ#5: 単数、複数、無数?

テーマ#6: ウチ人称とソト人称。

テーマ#7: 能動の声、受動の声。

読者はどうして宮崎駿の『千と千尋の神隠し』（絵本と映像）を材料に選んだのか疑問に思われるかもしれない。それは次の6つの主な理由による。詳しく知りたい読者は拙論（2008）を参照されたい。

1. アニメ文化の越境の既成事実の利用。（☞Napier (2006)）
2. 言語と文化の有機的な関係づけの必要性。（☞拙論（1996））
3. 『千と千尋の神隠し』にはアニメの原点であるアニミズムが巧みに表現されている。
4. 密度の高い内容中心の教育（Content-Based Instruction）ができる。
5. 学習者の想像力を刺激し、教師も学生も正解のない問いを恐れず発することができるし、それに答えることができる。（☞内田（1994）,青井（2004））
6. 『千と千尋の神隠し』の表題にある「神隠し」はまさに、千尋が自分のウチの人間空間から神によって全く未知のソトの空間に隠された話だからである。

非常に大事な点として言語も文化であり、非言語も文化である、ということがある。チョムスキーの徹底したシンタックス理論で言語が文化人類学から切り離されたために、言語は文化の中核だという認識が薄れてしまった。それをもとの鞘に戻すべきだと筆者は考える。では、文化をどう定義するか。

1.1. 文化の定義：

「文化とは、（個人ではなく）複数の人間からなる集団によって長い間社会的に伝承され、変化、発展してきた言語文化と非言語文化の「きまり」の総体で、それをどのようにタスクのために使うかの様式の総体である。」(☞拙論（2003）,ジュネヴィーヴ・ザラト、細川英雄、牧野成一（2008）後者は「文化」をめぐる討論会。)

ここで注意しておきたいことは、『千と千尋』を含めたアニメは、ほかの言語芸術と同じように、いや、すべての芸術と同じように、**人に感動を与える虚構芸術だ**という点である。下にピカソ、ウィンチェスター、夏目漱石、トルストイの芸術論を端的に表現している言表を引用しておこう。

1.2. パブロ・ピカソ

「芸術とは、われわれに真実を悟らせてくれる**嘘**である。」(Art is **a lie** that enables us to realize the truth.) (El arte es **una mentira** que nos acerca a la verdad.)

1.3. C.T.ウインチェスター

「文学は事実を単に事実として述べようとは決して試みない。文学は事実に加えて情意的効果を伝えるのだ。」(Literature never attempts to state the fact merely as fact; literature renders the fact plus its **emotional effect**. (Caleb T. Winchester (1902) *Some Principles of Literary Criticism*))

(☞ 茂木健一郎 『感動する脳』 (2009) 、 Ramachandran, V. Subramanian (2011))

1.4. 夏目漱石

「凡そ文学的内容の形式は (F+f) なる事を要す。F は焦点的印象又は観念を意味し、f はこれに付着す情緒を意味す。されば上述の公式は印象又は観念の二方面即ち**認識的要素(F)と情緒的要素(f)との結合**を示したるものと云ひ得べし。」 (夏目漱石 (1907) 27)

「社会百態の F に於いて、いやしくも吾人が f を付着し得る限りは文学的内容として採用すべく、然らざる時は用捨なくこれを文学の境土の外に駆り出さざるべからず。」

(同上。105 第 3 章「文学的内容の分離及び其価値的等級」)

1.5. レオ・トルストイ

「芸術活動は聴覚か視覚を通して作家の**感情表現**をキャッチし表現者を感動させた感情を追体験するという事実に基づいている。」 (拙訳) (Lev N. Tolstoy (1897) *What is Art?* (芸術とは何か)) (☞「共感」) (☞木戸浦豊和 (2014))

2. ウチとソトのモデル

筆者はウチとソトを空間の意味拡張によるメトニミーだと考えている。基本的には母親の胎内という空間からソトに出てきて、エゴという自己意識が生まれ、次第にウチ空間がソトに向かって広がって行くという構造である。それは平面的な広がりではなく、立体的な広がり、中核に自我、それを取り巻く親、兄弟、友人、同僚、となり、認識の中核であるわれわれの脳はソトにあるさまざまな物や事象をウチ化していく。決してウチかソトかの二律背反的な捉え方はできない。(☞拙著 (1996))

では言語と文化でウチとソトの原理で説明できるものにどんなものがあるだろうか。言語文化と非言語文化にわけてその代表的なものをリストしておく。一つ一つを詳細に説明できないので、読者には一つ一つがどうなっているかを考えていただきたい。

2.1. ウチからソトへの連続体：(1)「言語文化」

[+Inside (ウチ)]←-----→[-Inside (ソト)]	
○意味 (Meaning)	音 (Sound)
○母語 (Native Language)	非母語 (Non-native Language)
○母語のシンフォニー (Endophony)	外国語のシンフォニー (Exophony)
	(☞多和田葉子 (2012))
○鼻音 (Nasal Sounds)	口蓋音 (Velar Sounds)

○母語の表記法 (Native Orthography)	非母語の表記法 (Non-native Orthography)
○和語/訓読み (Native Words)	外来語/音読み (Borrowed Non-native Words)
○常体形 (Informal Forms)	敬体形 (Formal Forms)
○旧情報 (Old information)	新情報 (New Information)
○会話 (Conversation)	対話 (Dialogue)
○省略 (Deletion)	反復 (Repetition)
○現在{時間/時制} (Present {time/tense})	過去 {時間/時制} (Past {time/tense})
○第 1 / 2 人称 (1 st / 2 nd Person)	第 3 人称 (3 rd Person)
○受動の声 (Passive voice)	能動の声 (Active voice)
○自発の声 (Auto-genetic voice)	非自発 (=人為) の声 (Non-Auto-genetic voice)
○共感 (Empathy)	反共感 (Antipathy)
○常体 (Informality)	敬体 (Formality)
○パトス表現 (Expressions of “pathos”)	ロゴス表現 (Expressions of “logos”)
○{時制/フォーマリティ/人称}の視点の移動が激しい。 (Frequent Shifts in tenses, formality, persons)	視点の移動が少ない。 (Infrequent Shifts)

2.2. ウチからソトへの連続体 (2) 「非言語文化」

○過去になって、見えなくなるものを現在に ひきとどめようとする未練の心理が強い。 (未練の心理・行動) (例：別れにかける時間の長さ、日記 (Psychology of retaining something/ someone that is about to become past tense))	過去になって、見えなくなるものは そのままにしておく。(反未練) (Psychology and behavior of anti- <i>miren</i>) (例：俳句、短歌、縁、演歌のテーマ)
○微視的観察と作業をする。 (Microscopic observation/creation) (例: さまざまな職人技、盆栽、盆石、 {坪/箱}庭、ミニチュア、 etc.)	巨視的、俯瞰的観察と作業をする。 (Macroscopic observation/creation)
○自然との共生感覚が強い。 (A sense of symbiosis with nature is relatively strong)	自然との共生感覚が弱い。 (A sense of symbiosis with nature is relatively weak)
○贈り物のやりとりのきまりが複雑である。 (Exchange of gifts is a set of complex behaviors)	贈り物のやりとりのきまりがそれほど 複雑ではない。 (Exchange of gifts is relatively a set of simple behaviors)

○仏教の影響で死者と生者は交流を続ける。
(→お盆、仏壇、神棚)
(Due to Buddhism the dead and the living keep communicating.)

死者と生者の交流はあまり制度化
されていない。
(The communication between dead and the living are not so institutionalized)

3. 『千と千尋の神隠し』を使ってウチとソトに関わる言語・文化をどう教えるか。

ここまででウチとソトの概念を説明してきた。いよいよここからが本論である。

「千と千尋」をクラスのはじまる前に学習者は見ていることを前提としている。書かれたものとしては「徳間アニメ絵本」(東京:徳間書店)を使うので、それもざっと読ませておく。ただし、漢字化が少ないので、漢字化したバージョンを用意し、語彙表、文法説明もつけておく。話し合いの出発点のテーマは何か感動したことがあったか、それは何だったかである。

まず導入部として、ウチ・ソトに関して学習者に簡潔に講義をする。「千と千尋」はアニメという言語・映像芸術であるから、本質的には鑑賞者の視点で解釈は変わり得る。つまり、「現象学的な解釈」をすればよいのであり、正解はないという点を強調することによって学習者の発話をうながす。

導入部が終了したら、次にウチ・ソトの比喻(換喩)を使って、一般的な「テーマ群A」について学習者同士が話し合い、次にそれを「千と千尋」にひきつけた「テーマ群B」について学習者同士が話し合う。筆者の挙げるテーマは勿論絶対的なものではない。そのようなテーマで教室でお互いが話せたらいいのではないかという試案である。読者がそれぞれの経験を活かして創造的・想像的なテーマを考え出していただきたい。筆者の試案を使う場合は、かなり高度の日本語を使っているので、学習者のレベルに応じて現場の先生が改訂する必要があるにちがいない。

4. テーマ別の設問

[テーマ#1] ウチとソトの例を考える。

(A 群)

[1] ウチとソトって何だろう? ウチとソトを使ってどれだけ日本語と日本文化が説明できるだろうか。

1. あなたにとってウチはいつソトになるか。
2. 母体から生まれ落ちる空間はどんなウチ空間だろうか。
3. どうして日本語では自分の家をウチというのだろうか。

4. ウチの中での人と人の関わりはどんな関わりだろうか。ウチ空間はただ家族のいる空間だけだろうか。「関わりの空間」の広がりを考えてみよう。
5. 日本文化はソトのものをウチに持ち込むことをよくやる。どんなことをしてきたか、あるいは、しているか、いくつか例を挙げてみよう。逆にどんなウチのものをソトに出してきたか、あるいはしているか、その例を探してみよう。
6. 日本では節分（立春の前日、2月3日）に豆をまく行事がある。そのときに「福はウチ、鬼はソト」と唱えるしきたりがある。このことばは何を意味するだろうか。
7. 「ウチ向き」、「ソト向き」ということばがある。日本人の中には「ウチ向き」の人もいるし「ソト向き」の人もいる。しかし、全体としては日本人は「ウチ向き」ではないかと思われる。どうしてそうなのだろうか。（☞多和田（ibid））
8. 日本にいる留学生たちの多くは日本人が「本音」を言ってくれないので友達になれないと言っている。「本音」は本当の音、つまり、ウチの心で考えていることである。傾向として日本人はソトの人に「建前」を話す。どうしたら日本人はもっと本音で語るようになるのだろうか。
9. 講義ではウチとソトの連続体の例を色々挙げたが、自分で考えてみて、母語と母文化がウチとソトに関して対立している新しい例があったらそれについて説明し、話し合おう。

[2] 音と意味の間はどんな関係か。どちらの方が大事か。

1. 「猫」という動物はどうして日本語では「ねこ」と言うのだろうか。一体意味と形（つまり、音）は必然的な関係があるのだろうか。つまり有縁なのだろうか。無縁なのだろうか。音と意味はどちらがウチでどちらがソトだろうか。
2. どうして「山」は「富士山」では音読み（つまり、ソトの読み方）で、「大文字山」では訓読み（つまり、ウチの読み方）なのだろうか。自分が知っている山が音読みの場合と訓読みの場合と外見など、何か違いがあるだろうか、調べてみよう。「島」はどうだろうか。
3. オノマトペについて次の問題を考えてみよう。
 - 3.1. 日本語のオノマトペを知っていたら例をあげてみよう。日本語のアニメやまんがにはたくさんオノマトペが出てくる。新しいオノマトペはどんどん創られている。どうしてか考えてみよう。
 - 3.2. あなたがよく会話で使っているオノマトペにはどんなものがあるか、それを書き出してみよう。
 - 3.3. オノマトペアでは音と意味は有縁かどうか、自分が使うオノマトペを吟味してみよう。

3.4. オノマトペの中には「ころころ」、「さらさら」、「ぼちぼち」のように2音節が繰り返されているものと、「かつ(と)」、「さらっ(と)」、「がら(と)」のように繰り返しのないものがある。その違いは何か考えてみよう。

3.5. 日本語では親は幼児に大人のことばをほとんど使わず、「幼児ことば」を使う。例えば、次のようなものがある。

(歩く/足)⇒あんよ、座る⇒ちゃんこ、乗る⇒のんの、犬⇒わんわん、
おなか⇒ぽんぽん、自動車⇒ぶーぶー、ごはん⇒まんま、魚⇒おとと、
(頭)⇒おつむ、歩く/足⇒あんよ、目⇒おめめ、寝る⇒ねんね、鳩⇒ぽっぽ、
お爺さん⇒じいじ、外⇒おんも、etc.

上の日本語の幼児語を見て、どんなことが言えるだろうか。自分の母語にはどんな幼児語があるだろうか。

4. 歌を含めた音楽にも話ことばにも書き言葉にも意味だけではなくリズムがついている。リズムはどんな役割を持っているだろうか。作家の村上春樹はリズムについて次のようなことを述べているが、どう思うか。

「文章を書くときにプライオリティのトップにくるものが、それぞれあるはずで
す。僕の場合はそれはリズムなんです。」(小澤征爾・村上春樹(2011:130))

「読み手にのってと同じように、書き手にとっても、リズムは大事な要素なんです。小説を書いていて、そこにリズムがないと、次の文章は出てきません。すると物語も前に進まない。文章のリズム、物語のリズム。そういうのがあると、自然に次の文章が出てきます。僕は文章を書きながら、それを自動的に頭の中で音として起こしています。それがリズムになっていきます。」(同掲書:131)

[テーマ#1]

(B群)

1. どうして湯婆婆は訓読みの「千尋」の名前を音読みの「千」にしたのだろうか。
2. どうして「リン」は音読みで、しかも片仮名表記なのだろうか。「ハク」、「カオナシ」、「オクサレさま」は、それぞれ、音読みか、訓読みか、それはどうしてだろうか。
3. 竜になって空を飛んでいたハクが「人形」に襲われたという場面が 90-93 ページに書かれている。この「人形」の読み方は訓読み、音読みのどちらだろうか。この場面での「人形」は何を意味するのか、よく調べて、どうしてその読み方が選ばれたのかを考えてみよう。

4. 「千と千尋」に出てくるオノマトペをリストして **XYXY** のように繰り返しのあるオノマトペと **XY** だけの繰り返しのないオノマトペを分類してみよう。一般に繰り返しの写像性 (iconicity) は何だろうか。XYXY と XY はどう違うのだろうか。
5. どうしてこのアニメにはオノマトペが多いのだろうか。オノマトペは人の行動や心理を表すが、「千と千尋」ではオノマトペの主体がだれの場合が一番多いだろうか、そしてそれはどうしてだろうか。
6. オノマトペは「千と千尋」のキャラクターの性格と行動とどんな関係があるだろうか。
7. 「千と千尋」に出ているオノマトペの中には英語に訳せるものと訳せないものがある。それぞれ5つ例を挙げて、その違いを話し合ってみよう。

[テーマ #2] 日本語と日本文化は終わりが長引くか。

(A 群)

[1] 日本語の文末。

日本語は基本的には SOV 言語だとされている。情報の重要度は原則として後ろに行くに従って増して行く。文頭に「は」でマークされる話題 (トピック) がくる時にはそれはすでに既出の情報なので、普通、省略される。S と V の間にはさまざまな名詞句や副詞などが来るが、それも V に近いほど情報の重要度が原則として高くなる。V に近い要素は「情意性」の高い、重要な要素になる。時々瞬間言い忘れたことを補足する場合もある。a-d. は作例で、e-f. は村上春樹 (2013) からの引用である。村上は第1文に読点をつけて、その後に副詞節をつけることが多い。これは彼の慎重な性格を表す「文体」の一部になっている。

- a. きのうね、銀座に行ったんだよ、さやといっしょに。
- b. 僕はね、一人で海外旅行に行くつもりだ、東アフリカのケニアに。
- c. 亡くなったんだって、物理学者の南部陽一郎さんが、94歳で。
- d. あ、いけない！忘れちゃった、パンを買って来るのを。
- e. つくるはメールを送り、彼女を食事に誘った。その感触と刺激の意味を確かめるために。

(村上 (2013:18-19) 『色彩を持たない田崎つくると、彼の巡礼の年』)

- f. 「でも戻るべき場所はないのね？あなたにとっての乱れなく調和する親密な場所は」 (同掲書 28)
- g. そしてその夏を境に田崎つくるとの人生は、以前とは成り立ちの異なるものになってしまった。鋭く切り立った尾根が前後の植物相を一変させるみたいに。

(同上 29)

- h. そして列車の窓に向けてみんなで大げさに手を振ってくれた。まるで遠い辺境の地に出征する兵士を見送るみたいに。（同掲書 31）

g.と h.のように倒置要素が比喻の場合は情意性のレベルが単なる倒置要素よりも高くなる。比喻は言語表現の中でも情意性が高いから、倒置構文と比喻の相乗作用で情意性が高まるのである。

次の文の [] のついた 7 つの要素の重要度はどうだろうか。

1[春菜-は] 2[きのう] 3[三時頃] 4[大学の近くにある] 5[コーヒーショップ-で] 6[裕太と] 7[話していた]。

この文は 1 から 7 までの 7 つの文節から成っている。5 番目の[コーヒーショップで]という名詞句の名詞 [コーヒーショップ] の修飾部はぎりぎり拡大していくと、どこまで遡るかが問題になる。1 番目、2 番目と 3 番目の文節は文末の 7 番目の動詞句 [話していた] と関わっていて、5 番目とは関わりがない。しかし、4 番目の文節 [大学の近くにある] は 6 番目とも 7 番目とも修飾関係がない。従って、4 番目と 5 番目の文節が大事なチャンクになっていることが分かる。これを「拡大文節」と呼ぶ。このようなチャンクを認知できないと迷路のような文構造がつかめないことになるし、正確な翻訳はできない。

上の例は被修飾語が名詞（句）であるが、それを含めて、以下に示すように全部で 7 つのタイプがある。

- a. 名詞型。（Noun Type）（先生の[本]、きのう買った[ケーキ]）
- b. 形容詞型。（Adjective Type）（とても[おもしろい]、あくびが出るほど[つまらない]）
- c. 動詞型。（Verb Type）（早く[起きる]、豚のようにがっがっ[食べる]）
- d. 助詞型。（Particle Type）（先生[は]、彼がいつ来る[か]（知らない））
- e. 接続詞型。（Conjunction Type）（雪が降った[から]、せっかくお金をかけた[のに]）
- f. 形式名詞型。（Nominalizer Type）（月へ行く[こと]、こんなに朝早く起きる [の]はきつい）
- g. モダル型。（Modality Type）（来年、日本に行きたい[んです]）（☞ 牧野成一・畑佐由紀子（1989）, Makino, Seiichi & Tsutsui, Michio (1986:612-618)）

芥川龍之介の『羅生門』からの 4 つの文章の中の [] 内のことばの拡大文節全体に下線をつけてみよう。そして英訳と比較をしてみよう。これらの例はすべて北原（2005）（『達人の日本語』（110—120））が『羅生門』から引用した例である。参考までに英訳をつけてある。

- a. 唯、₁[所々、崩れかかった]₂[そうしてその崩れ目に長い草のはえた][石段]の上に、鴉の糞が、点々と白くこびりついているのが見える。
(=北原 (前掲書: 110 (2)))
(Here and there [the stone steps,] beginning to crumble, and with rank grass growing in their crevices, were dotted with the white droppings of crows.)
(Translated by Takashi Kojima (1952:36))
- b. ₁[羅生門の楼の上へ出る、]₂[幅の広い][梯子]の中段に、一人の男が、猫のように身を縮めて、息を殺しながら、上の様子を窺っていた。
(=北原 (前掲書:110 (5)))
(Holding his breath and huddling cat-like in the middle of the broad [stairs] leading to the tower, he watched and waited.) (Kojima 前掲書: 38))
- c. ₁[雨風の患のない、]₂[人目にかかる惧のない、]₃[一晩楽に寝られそうな][所]があれば、そこでともかくも、夜を明かそうと思ったからである。
(=北原 (前掲書:111 (8)))
(He decided to spend the night there, if he could find a secluded [corner] sheltered from wind and rain.) (Kojima (ibid: 38))
- d. すると、幸い ₁[門の上の楼へ上る、]₂[幅の広い、]₃[これも丹を塗った][梯子]が眼についた。
(=北原 (前掲書:111 (9)))
(He found a broad lacquered [stairway] leading to the tower over the gate.) (Kojima (前掲書:38))

次の文は作家中上健次の『千年の愉楽』（1992）からとった1文から成る迷路のような文である。[] の中の名詞の修飾部がどこから始まるかを考えてみよう。

明け方になって急に家の裏口から夏芙蓉の甘いにおいが入り込んで来たので息苦しく、まるで花のにおいに息をとめられるように思ってオリュウノオバは眼をさまし、仏壇の横にしつらえた台に乗せた夫の礼如さんの額に入った**[写真]**が微かに白く闇の中に浮き上あがっている**[の]**をみて、尊い仏様のような人だった礼如さんと夫婦だった**[事]**が有り得ない幻だったような**[気]**がした。

(中上健次『千年の愉楽』（1992）)

英語の母語話者から日本語をさらに分かりにくくしていることとして日本語の文が最後まで肯定文か否定文か、推量文か、確定文かが分からないサスペンス型の文だということがある。日本には落語という最後に落ちがくる話芸能がある。一口落語で、ウチとソトがからんでいる落語の例を挙げておこう。

節分の日、奥さんが福は内鬼は外と言ったら、旦那は鬼は内、福は外と言った。
(<http://cystal-no-heya.cocolog-nifty.com/blog/2010/03/post-f503.html>)

[2] 日本の非言語行動も終わりが大事か。

- a. 日本人は人と別れるときに時間をかけると言われている。つまり、相互作用の終わりが大事なのである。過去のことになろうとするものを現在（ウチの時空間）に引き戻したくなるような心理体験（例えば、2 か月ぐらい滞在したホストファミリーの家族と別れるときの体験など）があったら、その話をしてみよう。映画でそのようなシーンを見たことがあったら、それについても話し合おう。
- b. 日本人では新幹線 0 型（1964－1986）のように古い型の電車が退役すると、かならず最後のさよなら運転の式典があり、プラットフォームには大勢の日本人がカメラを持ってやってくる。涙を流すものさえいる。式典が終わると、退役した車両は交通科学博物館で保存・展示される。このようなしきたりをどう解釈するかをみんなで考えてみよう。
- c. 過去のものになりそうなものを現在に引き戻す心理的な働きに「未練」という呼び名をつけるとすると、3、4 以外にどんな未練行動がほかにあるだろうか。自分の経験に照らして思い出してみよう。

[テーマ#2]

(B 群)

[1] 次の文は「千と千尋」からの文である。[]の中のことばの拡大文節をみんなで考えてみよう。

- a. 道端の、苔むした**【石像】**に、千尋は、ぎくっとしました。（p.7）
- b. 千尋は、急に怖くなり、お父さんとお母さんのいる**【店】**に、飛び込みました。（p.117）
- c. 「お父さん、帰ろう！帰ろう、お父さん！」しがみついて、叫ぶ**【と】**お父さんはゆっくり振り向きました。（p.18）
- d. そして、にぎやかな音楽とともに、フェリーから降りてきた**【の】**は...（p.21）
- e. 千尋は、自分でも、驚く**【ほど】**の速さで、路地を駆け抜けて行きました。（p.25）
- f. 湯婆婆は、恐ろしい形相で、髪を逆立て、火を吹き**【ながら】**、ハクに迫ります。（p.136）

[2] 次の文で、どうして「倒置構文」が使われているか、考えて、話し合おう。

- a. 「まったく、つまらない誓いをたてちまったもんだよ。働きたい者には、仕事をやるだなんて。」（p.50）

- b. 「わしは、はんたいしたんだ。魔女の弟子になるなんぞ、碌なことはないってな。」 (p.116)
- c. 「じゃ、話が早いよ。一度あったことは、忘れないものさ。思い出せないだけで。」 (p.143)
- d. 「その時、また、あの感覚が蘇りました。こんどは、はっきりと。」 (p.148)
- e. 「私も思い出した。千尋が、私の中に落ちた時のことを。」 (p.152)
- f. 「平気さ。本当の名を取り戻したから。」 (p.160)
- g. 「駄目じゃない、急にいなくなっちゃ。」 (p.162)

[3] 千尋の視点でソトの世界（神様の世界）でのすばらしかった出来事を 3 つ選んで、その理由を説明しよう。次に、その日の日記を日本語で書いてみよう。

[4] 千尋はハクと離れたくない「未練」の気持で八百万の神様のいる異界（ソトの世界）を出たわけだが、その描写を詳しく見てみよう。もしあなたが千尋で 10 年後にハクと再会したとしたら、どんなことをお互いに話すだろうか。千尋役とハク役を決めてクラスの前でそれぞれの仮面をかぶって演じてみよう。できたら、ビデオどりをして、それを見て一番いいものを選んでみよう。

[5] 旧約聖書の「創世記」（19 章 26 節）には悪徳の町ソドムとゴモラを見ようと振り向いたためにロトの妻が塩の柱になったという有名な「反未練」の話が出ているが、その話と似ている場面が「千と千尋」にあるだろうか。

[テーマ#3] 時制、数、人称、能・受動のシフト。

[3-1] 時制のシフト。

あなたにとって現在、過去、未来の 3 つの「時間のカテゴリー」の中でどれが自分に近い時間、つまり、ウチ時間で、どれが自分から遠い時間、つまりソト時間だろうか。まずお互いに話し合ってみよう。この問題を次のように考えることをどう思うか。現在は瞬間過去になってしまう。近過去を含む現在は自分に一番近いウチ時間ではないだろうか。未来は未経験だから、自分からすると一番ソトの時間であろう。時計で測れる客観的な時間だけを考えるのなら、時間のヒエラルキーは現在が一番ウチで、次が経験済みの時間である過去、そして未経験の未来が一番ソトだということになるだろう。では自分に引きつけた時間、つまり主観的時間の場合そのヒエラルキーはどうなるだろうか。記憶は時間をどう区切るだろうか。時間に区切りがあるのだろうか。この点を話し合ってみよう。言語の中には日本語のように動詞に時制としての未来形がない言語から、中国語のように現在形も過去形も未来形もない言語もあるし、印欧語や韓国語のように現在形、過去形、未来形すべてが揃っている言語もある。「時間」と「時制」とどう違うのかを話し合ってみよう。

人間は決して現在だけに生きているのではない。過去は現在の中に入り込んで、複雑な心理構造を作り上げている。日本語の小説では普通は過去形（ソト時制）が使われるのに、同じ小説の中でときどき現在形（ウチ時制）にシフトする。その理由は何だろうか？ 次の2つの実例文では現在形にシフトしている部分をすべて過去形に直してある。よく読んでどの過去形が現在形に変えられるかどうかを考えて、現在形にシフトできる動詞を下線で示し、どういう理由で下線を引いたのかも話し合っ理由を発表しよう。文には説明の便宜のために番号がつけてある。そのあと、それぞれの英訳と比較しよう。

a.

[1] 八月の十日前だが、虫が鳴いていた。[2] 木の葉から木の葉へ夜露の落ちるらしい音も聞こえた。[3] そうして、ふと信吾に山の音が聞こえた。[4] 風はなかった。[5] 月は満月に近く明るかったが、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た。[6] しかし、風に動いてはいなかった。[7] 信吾のいた廊下の下のだの葉も動いていなかった。[8] 鎌倉のいわゆる谷の奥で、波が聞こえる夜もあったから、信吾は海の音かと疑った。が、やはり山の音だった。[9] 遠い風の音に似ていたが、地鳴りとでもいう深い底力があつた。[10] 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。[11] 音はやんだ。[12] 音がやんだ後で、信吾ははじめて恐怖におそわれた。[13] 死期を知らされたのではないかと寒けがした。[14] 風の音か、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。[15] しかし、確かに山の音は聞こえていた。

(川端康成『山の音』 (1954:12))

[1] Though August had only begun autumn insects were already singing. [2] He thought he could detect a dripping of dew from leaf to leaf. [3] Then he heard the sound of the mountain. [4] It was a windless night. [5] The moon was near full, but in the moist, sultry air the fringe of trees that outlined the mountain was blurred. [6] They were motionless, however. [7] Not a leaf on the fern by the veranda was stirring. [8-1] In these mountain recesses of Kamakura the sea could sometimes be heard at night. [8-2] Shingo wondered if he might have heard the sound of the sea. [8-3] But no --- it was the mountain. [9] It was like wind, far away, but with a depth like a rumbling of the earth. [10] Thinking that it might be in himself, a ringing in his ears, Shingo shook his head. [11] The sound stopped, and [12] he was suddenly afraid. [13] A chill passed over him, as if he had been notified that death was approaching. [14] 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. [15-1] But he had heard no such sound, he was sure. [15-2] He had heard the mountain.

(Translated by Edward Seidensticker (1970) *The Sound of the Mountain*)

b.

[1] かづは闇に浮かぶ石段を見上げたまま、死後のことに思い及んだ。[2] 過去はひとつひとつ足許から崩れて、身を寄せるべきところはどこにもなかった。[3] もしこのまま死んで行ったら、弔ってくれる人は一人もあるまいと思った。[4] 死後を思ったら、頼るべき人を見つけ、家族を持ち、まっとうな暮らしをしなければならぬが、そうするためには、やっぱり恋愛の手続きを辿るほかないと思うと、又しても罪障を怖れずにはいられなかった。[5] つい去年の秋まで、雪後庵の朝毎の散歩に、世間も人の心も庭を見るように見晴らしがきき、何ものももう自分を探すことはないという確信に充ちたのも、その明澄さ自体が地獄の兆しではなかったかと思われて来た。[6].....そして先程案内の僧侶にきいた、その修二会の行事が一貫して懺悔滅罪の練行であるという由緒も、かづには自分の身に添えてわかるような気がした。（三島由紀夫（1960:55）『宴のあと』）

[1] Kazu's eyes were still on the stone staircase rising into the darkness as her thoughts turned to death. [2] The past piece by piece crumbled away under her feet, and she was left with nothing to support her. [3] If she went on in this way, there would probably not be a single person to mourn her when she died. [4] 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. [4] She could not help tremble at the thought of still further sins. [5] 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. [5] She was absolutely convinced that nothing could disturb her anymore. [5] But now she wondered if that transparency itself were not a portent of hell ... [6] 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 (1963:71-72)) *After the Banquet*)

[3-1-1]

30 分かけて、時制のシフトに注意しながら、シンデレラの物語の粗筋を書いてみよう。

[3-1-2]

次の文章は東京新聞の『三百字小説』からとった当選作である。時制のシフトに気をつけながら、まずこれを読んで、時制のシフトのある三百字小説を書いてみよう。今や外国人が「日本語作家」として日本語で小説を書いている時代だ。すすんで東京新聞に投稿してみよう。

原稿の送り先：〒100-8525 中日新聞東京本社（東京新聞）サンデー版「300 文字小説」係。

「疲れ」

私はほとんど毎日仕事をしてきた。たまの休みの日も、すぐ仕事に戻れるよう準備を常に怠らなかつた。当然、疲れもたまる。そのため、仕事の能率は少しずつ落ちていった。しかし、雇い主はこう言うのだ。

「遅らせえなあ、ナニちゃんたらしでんだよ」

私は必死に働いた。疲れた体に鞭（むち）を打ち、少しでも雇い主の期待に応えるために。疲れはますます蓄積されていく。仕事の能率はますます落ちていった。とうとう、私はリストラされた。疲れ知らずで動きの素早い新人が後釜に選ばれた。今までの仕事で得た秘密情報が外部に漏れないよう、私の記憶は完全に消去された。こうして、私、パソコンの一生は終わった。

(北海道帯広市・会社員・小林靖之・24歳)

[3-1] 時制のシフト。

(B 群)

[3-1-1]

「千と千尋」の千尋は人間の空間から神の空間に移ったのだから、当然、時差と空間差を感じたに違いない。物語全体の中にそれを感じさせる箇所があっただろうか。ソトの空間の文化差もあったが、その中で千尋が一番悩まされた文化差は何だったろうか。それが歴然と現れている箇所を指摘して、そのテーマで話し合おう。さらに、千尋が家に戻ってから、両親に自分の体験を話すというミニ・ドラマを演じてみよう。

[ノート]

「神隠し」のように〔名詞＋他動詞〕からできている複合語では名詞は目的語と解釈されることが多い。例えば、「目隠し」（＜目を隠すこと）、「靴みがき」（＜靴を磨くこと/靴を磨く人）、子育て（＜子を育てること）、魚釣り（＜魚を釣ること）、などがある。複合語はそれぞれ文法が内蔵されているので、注意が必要である。）

[3-1-2]

「千と千尋」の中で時制のシフトがかなり頻繁に起きている。その中の1つ、11ページの「草原を横切り、」から13ページの「赤いとうろうが、見えます」までで、時制のシフトが起きている箇所を取り出して、その説明をしてみよう。

[3-2] 数のシフト

(A 群)

[3-2-1]

松尾芭蕉 (Basho Matsuo (1644ー1694)) の「古池や蛙飛び込む水の音」の「蛙」が単数か複数かを考えたことがあるだろうか。英語、フランス語、ドイツ語などのインド・ヨーロッパ系の言語に訳された例を見ると、単数に訳したドナルド・キーンも複数に訳したラフカディオ・ハーンもいるし、数を見捨てて「無数」にした ジェームズ・カーカップ もいる。この問題に関しては準備中の拙著 (『翻訳で何が失われるか』) に詳しく書いているところである。

The ancient pond/a frog leaps in/the sound of water (ドナルド・キーン (Donald Keene))

Old pond/frogs jump in/sound of water (ラフカディオ・ハーン (Lafcadio Hearn))

Pond/frog/plop! (ジェームズ・カーカップ (James Kircup))

次の例で、青は「枯枝」、「秋」、「暮れ」の漢字表記、赤は名詞「からす」の平仮名表記、緑は助動詞の「たる」と「けり」、をそれぞれ示す。A は芭蕉 37 歳で B は 49 歳。A から B への表記のシフトと、「からす」の単複の問題が焦点である。

a. 枯枝に からすの とまりたるや 秋の暮 (1681, 37 years old)

Autumn evening/A crow has perched/On a withered bough. (Reginald Blyth 訳)

b. かれえだに からすの とまりけり 秋のくれ (1693, 49 歳. 亡くなる 1 年前)

死を前にして俳句の表記自体も「枯れ枝」のように枯れて、「秋」の字だけが淋しく残っている。このように表記は使う人の心理を写し出すことがあることは知っておくべきであろう。

[3-2-2]

日本語には英語のように名詞に/s/がついて複数になるといった複数標示はないが、「タチ」は随意に使われる複数標示である。次の例を読んで、「タチ」がどのような場合に使われるのかを考えてみよう。

- 飼い主を待つ犬タチ、吠える犬タチ。諦めきったようにうずくまる犬タチ。きっと殆どが死を察しているのでしょう。＜哺乳動物＞
- 私達は人間にとってのきれいな環境は螢タチにとっては棲みやすいものではないということに気がつくべきだと思います。螢を復活させるということは「ありのまま

の自然を復活する」ことであり、人間の目で見てきれいな環境とは違います。＜虫類＞

- c. 会社近くの川に、大きな鯉タチを見つけて何年になるのでしょうか。こんな街中の川に魚が戻ってきました。その姿を見ることが、出勤するときの密かな楽しみです。

＜魚類＞

- d. 私の育てている薔薇タチ、どれも愛着のある薔薇ばかり。毎年どれもが最高の状態で咲いてくれるわけではありません。＜植物＞

読者はどのような仮説を出したでしょうか。筆者は「共感」を持って接している複数の相手は人間は勿論だが、それだけではないのではないか、という疑問を抱いた。この点を検証するために、グーグル・コーパスを使って「植物」、「哺乳動物」、「鳥類」、「虫類」、「魚類」、「自然現象」、「自然物」、「建造物」、「不可触概念」、「家具」関係の名詞がどのぐらいの頻度でタチをとっているのかを調べてみた。グーグル・サーチの結果は、件数にダブリがあるので、正確な共感の階層性を示しているとは限らないが、その結果は筆者の直感に合っていた。当然、タチをとる頻度はウチの存在の人間が最高で、人間以外の生物から無生物に広がり、その頻度は最低になって行くのではないか、という予想は立つ。そこで、その相対的な「共感のヒエラルキー」を探り出した。この研究ではこの共感の階層性は次のように「ウチ」から「ソト」への流れになっている。

人間＞哺乳動物＞魚類・甲殻類＞鳥類＞異界の生き物＞植物＞虫類＞[以上が生物で、以下は無生物]自然現象＞自然物＞建造物＞家具＞抽象概念

[テーマ#3] 時制のシフト。

(B群)

[3-1]

「千と千尋」の中の次の文の下線部は単数か、それとも複数だろうか。映像や絵を使わないでその根拠を話し合おう。

- a. 青空にそびえる赤い時計塔、こわれかけた家、そして、古びた石像……。 (p.10)
b. お店のカウンターに、できたての料理が、並んでいます。 (p.12)
c. 通りには、ゆらゆらと、黒いかげが歩き回っています。 (p.19)
d. 空に、不気味な鳥が、飛んでいます。 (p.24)
e. その足もとでは、ススワタリが、せっせと石炭をは運び、おじいさんは、六本の腕を、忙しそうに動かしています。 (p.33)

- f. 釜爺は、その札を見ながら、伸び縮みする腕で、色々な薬草を取り出し、すり潰しています。 (p.35)
- g. ひらひらと、白いものが、床に落ちました。鳥だと思ったのは、紙でできた人形だったのです。 (p.92)

[3-2]

次の例の下線部では「たち」が使われているが、なくても問題はないだろうか。そして、なぜここでは複数形を明示しているのかについて話し合おう。[注意：句読点は絵本のまま。]

- a. 建物は、あやしげな光に包まれ、フェリーでみた、得体の知れない人たちが、ぞろぞろと橋を渡っていきます。 (p.26)
- b. それを迎えているのは、カエルのような男たちです。 (p.26)
- c. 湯気の中に、不思議なお客さんたちが、気持よさそうに、お湯につかっている姿が、見えます。 (p.41)
- d. ここは、人間の来る所じゃないんだ。八百万の神さまたちが、疲れを癒しに来る、お湯屋さんなんだよ。 (p.46)
- e. 千尋たちが、駅からの一本道を歩いていると、向こうから、光るものが、ぴょんぴょん跳ねながら、やって来ました。 (p.138)
- f. おや、あんたたち、魔法は、とっくに切れてるだろう。 (p.141)
- g. カオナシたちは、銭婆の手伝いを、しています。 (p.144)

[テーマ#3] 人称のシフト

(A 群)



[3-1]

上の写真は、人称代名詞とどう結びつくのだろうか。

[3-2]

1 人称と 2 人称の代名詞の歴史を見て分かるように日本語の歴史ではどの時代も 1 人称と 2 人称が多いが、それに対して。3 人称は非常に少ない。（『林巨樹・池上秋彦（1979）』）

[奈良時代](710-784)

[1 人称]われ、わ、あれ、あ、な、 etc.

[2 人称]われ、わ、なれ、な、みまし、いまし、まし、い、おれ、きみ、 etc

[3 人称]ナシ。

[平安時代](794-1185)

[1 人称]われ、わ、まろ、なにがし、みずから、やつかれ、 etc.

[2 人称]われ、わ、きみ、おまえ、なんじ、おのれ、 etc.

[3 人称]ナシ。

[鎌倉時代](1185-1333)

[1 人称]われ、まろ、それがし、わらわ、 etc.

[2 人称]なんじ、おんみ、きみ、わごりよ、わごれ、おのれ、 etc.

[3 人称]きゃつ、 etc.

[室町時代](1336-1573)

[1 人称]われ、それがし、わらわ、わたくし、おのれ、おれ、こなた、 etc.

[2 人称]われ、おのれ、こなた、そなた、おぬし、なんじ、そち、わごりよ、 etc.,

[3 人称]あいつ、こいつ、そいつ、 etc.

[徳川時代](1600-1867)

[1 人称]わたくし、わたし、わたい、わし、われら、おれ、それがし、みども、
みずから、こち、わちき、おいら、おら、拙者、 etc.

[2 人称]おまえ、こなた、きさま、そなた、わがみ、わごりよう、おぬし、そち、
そのほう、あなた、おまえさん、おまはん、おめえ、てめえ、 etc.

[3 人称]追加ナシ（？）。

[明治時代](1868-1911)

[1 人称]ぼく、おれ、手前、 etc.

[2 人称]追加ナシ（？）。

[3 人称]追加ナシ（？）。

[3-3]

1 人称、2 人称、3 人称をウチとソトで腑分けするとどうなるか考えてみよう。

[3-4]

日本語と違って、英語を含むインド・ヨーロッパの諸言語の 1 人称の祖語は EGO（エゴイズムの「エゴ」）だけで、そこから英語の “I”、ドイツ語の “Ich”、フランス語の “je” が出てきている。ところが奈良時代から連綿として 1 人称がたくさんある。どうしてだろうか。その理由を推理してみよう。

[3-5]

上の表をもう一度見てみよう。1 人称と 2 人称が同形の時代があることに気づく。これもどうしてかを推理してみよう。

[3-6]

日本のお母さんは話し相手の 2 人称の男の子（5、6 歳）に「僕、頭が痛いのか？」と言うことがある。この場合、お母さんと男の子はどのような関係にあると言えるだろうか。

[3-7]

現代日本語の 3 人称は「彼」と「彼女」だと言われているが、もし純粹の 3 人称の代名詞だったら、どうして「頭のいい彼女」、「人に好かれる彼女」のように修飾語を前につけて、まるで名詞のように扱えるのだろうか。

[3-8]

日本の十代の男の子は都会の駅などにたむろしていて、かっこのいい女の子がやって来ると、「おい、そこの彼女、いい靴はいてるじゃん」と「彼女」を 2 人称扱いにしている。日本語には 3 人称の代名詞はあるのだろうか。（☞鈴木孝夫（1996））

[3-9]

次の村上春樹の文章では、青豆という女性が [1] では 3 人称、[7] では 1 人称というように短い段落内で 3 人称が 1 人称にシフトしている。下線の部分に注意しながら、英訳を見る前に自分で英訳してみよう。ジェー・ルービンの英訳と比べてどこが違うだろうか。

[1] 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。[2] 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。[3] スペアミント。[4] 懐かしい香り。[5] それがなんとかうまく神経をなだめてくれた。[6] 顎を動かしているうちに、口の中の嫌

なにおいも少しずつ薄らいでいった。[7] 私の身体の中で何かが実際に腐っているわけではない。[8] 恐怖が私をおかしくしているだけだ。(村上春樹『1Q84』Vol.2 (2009:321))

[1] It suddenly occurred to **her** to search in **her** pants pocket, where she found two sticks of chewing gum. [2] **Her** hands trembled slightly as **she** tore off the wrappers. **She** put the sticks in **her** mouth and began chewing slowly. [3] Spearmint. [4,5] The pleasantly familiar aroma helped to quiet **her** nerves. [6] As **she** moved her jaw, the bad smell in **her** mouth began to dissipate.[7] *It's not as if I actually have something rotting inside me. Fear is doing funny things to me, that's all.*

(Translated by Jay Rubin (2011), p.489, 斜字体はもとのまま。)

[3-10]

これは設問の 1 と関わる設問である。英語では「人称」のことを **person** と言う。もともとはラテン語の **persona** から来ていて、「お面」という意味である。人と会話をする時、相手によってさまざまな仮面にかぶり直して会話/対話をする。言ってみれば、仮面のロールプレイをやっているようなものである。日本の仮面劇として有名な「能」を YouTube で観て、感想を語り合おう。

[テーマ#3] 人称のシフト。

(B 群)

[3-1]

少年のハクは千尋に「怖がるな、わたしは、そなたのみかただ」(p.22)と言っている。「そなた」は今使われていないが、「こそあど」と関係で一つだけ残っているのがある。それは何だろうか。

[3-2]

「千と千尋」で一番大事な関係はハクと千尋の関係である。その関係が変わって行くかどうかはどのような「ウチ人称」(すなわち、1 人称と 2 人称)が使われているかという点からも分かる。下に、絵本に出てくる順序でハクと千尋の会話に出てくるウチ人称が使われている例をすべて出してある。これを参考にしながら考えて、話し合おう。

- a. ハク：「怖がるな、私は、そなたの味方だ。」(p.22)
- b. ハク：「そなたを、探しているのだ。時間がない、走ろう。」(p.24)
- c. ハク：「そなたの内なる風と水の名において……。解き放て。」(p.25)

- d. ハク：「ここにいては、かならず見つかる。私がごまかすから、千尋はここを抜け出して...。」 (p.28)
- e. ハク：「忘れないで。私は、千尋の味方だからね。」 (p.31)
- f. 千尋：「どうして、私の名を知ってるの。」 (p.31)
- g. ハク：「そなたの小さいときから、知っている。私の名は、ハクだ。」 (p.31)
- h. 千尋：「私、もう、盗られかけてた。千になりかけてたもん。」 (p.59)
- i. ハク：「名を奪われると、帰り道が、分からなくなるんだよ。私は、どうしても思い出せないんだ。」 (p.59)
- j. 千尋：「ハクの、本当の名前？」 (p.59)
- k. ハク：「千尋の元気が出るように、まじないをかけて、作ったんだ。お食べ。」 (p.60)
- l. 千尋：「うん。ハク、ありがとう。私、がんばるね。」 (p.62)
- m. 千尋：「ハク、しっかり！こっちょ。」 (p.91)
- n. 千尋：「ハクね、ハクでしょう？怪我してるの？あの紙の鳥は、行ってしまったよ。もう、大丈夫だよ。」 (p.92)

[3-3]

「千と千尋の神隠し」のキャラクター達はどんなウチ人称とソト人称をお互いに使っているか、それを表にしてみよう。一人一人のキャラクターの性格がウチ人称とソト人称の使い方でも表現されているかを話し合おう。(☞金水敏(2003))

[3-4]

千尋に対してどのように周囲のキャラクターが人称を使っているかを調べて、千尋がほかのキャラクターとどういう関係を作っているかを調べてみよう。千尋のお面と彼女の話相手のお面を作って特定の場面を演じてみよう。

[テーマ#4] 能動と受動の声のシフト。

(A 群)

[4-1]

「僕は先生に叱られた」の文法はどう説明するか。日本語学習者はどのように習ったか。

[4-2]

英語では能動態を Active Voice、受動態を Passive Voice という。どうして voice (声) というのだろうか。「声」は音声という基本的な意味とそこから比喩的に意味拡張が起きてできたもう一つの意味がある。それは何だろうか。

[4-3]

「能動の声」の文「不動産屋は老人夫婦をだました。」と「受動の声」の文「老人夫婦は不動産屋にだまされた」では、発話者は受動文の方が老人夫婦への声を代弁していないだろうか。ウチ、ソトで言えば、受動文の方が老人夫婦のウチに入り込んでいないだろうか。この点を話し合ってみよう。

[4-4]

著名な言語学者ノーム・チョムスキーは日本語の受動文のことを Paranoiac Passive 「被害妄想の受動文」だと言ったそうである。受動の声の文の主語はたしかに、被害者の悲痛な思いを表現することが多いが、主語にとって被害ではなく、何かいいことが起きた時に使える場合がないことはない。その例文を作ってみよう。

[4-5]

英語などとちがって、日本語の受動の声の主動詞は他動詞だけではなく、自動詞も使われる。例えば「私達は旅行中ずっと雨に降られた」では自動詞の「降る」が使われている。この文を2の「老人夫婦は孫にだまされた」を同じ規則で説明するにはどうしたらいいだろう。共通項は何かの出来事が主体に起きたことだろうか。よく考えてみよう。

[4-6]

日本語の受動文で使われる動詞は自動詞を含むが、受動構文で使えない自動詞の一群がある。それは何だろうか。自動詞の例を 10-20 ばかり探して、たしかに、その自動詞が受動文で使えないことを示してみよう。受動文で使えない動詞群は受動文の本質を照らし出すだろうか。

[4-7]

受動の中の「行為者」(agent)は普通「に」でマークされるが、場合によっては「彼の作品はおおかたの文芸批評家{から/に}賞賛された」のように「から」も使えることがある。「から」が使えるのはどんな場合かを考えてみよう。(☞ 牧野(1999; 12-14))

[4-8]

受動文の主語は何か自分ではコントロールできない出来事に出逢うのではないかとこの考えをどう思うか。[4-3] の例で言えば、老夫婦は不動産屋に出遭ったことはコントロールはできない。つまり、自分がしたことではなく、自然にそうになってしまうのではないだろうか、という認識である。実は、政治学者の丸山真男(1961)も、認知言語学者の池上嘉彦(2000)も日本の文化は「する」の文化ではなく、「なる」の文化だと考えている。この解釈をどう思うか、みんなで話し合ってみよう。

[4-9]

だれでも知っているシンデレラの話の中でシンデレラの受動の声がぴったりの文を物語の初めから終わりまでで 10 文だけ日本語で書いてみよう。

[4-10]

日本の国際関係構築の基本的姿勢はソト向きの指導型ではなくて、ウチ向きの被指導型、あるいは「追従型」だと言われているが、そういう意見をどう思うか、話し合ってみよう。さらに、このような事実と受動の声の多用性は繋がっているかについても考えてみよう。

[4-11]

日本人の相互作用（インターアクション）はウチ向きで、身内や親しい仲間同士の「なあ、なあ」の「会話」になる傾向が強い。アメリカ人はウチ向きの会話も好きであるが、ソト向きの「対話」も好きでソトの人と臆せず議論をする。日本人は意見が合わない人はソトの人になってしまう。この問題について「対話」をしてみよう。（☞平田オリザ（2012）, 牧野（2012））

[テーマ#4] 能動と受動の声のシフト。

(B 群)

[4-1]

下の例は「千と千尋」に出てくる受動の声が使われているすべての例である。それぞれの視点かを考えてみよう。そして能動の声にできるものは能動の声に書き換えてみよう。どうしてここでは受動の声が使われているのかを考えてみよう。

1. 「待ってー」一人残された千尋は、あわてて、二人のあとを、追いました。（p.9）
2. そのなおいに誘われるように、お父さんとお母さんは、石段を登って行きます。（p.11）
3. 「その人に、ここで働きたいって、頼むんだ。断られても、ねばるんだよ。ここでは、仕事を持たない者は、湯婆婆に動物にされてしまう。」（p.30）
4. 釜爺って、人間じゃないの？ 千尋は、びっくり。でも、ハクに言われた通りにするしかありません。（pp.33-34）
5. 「わしゃあ、釜爺だ。ふろ釜に、こきつかわれとる、爺いだ。」（p.34）
6. 千尋は、奥へ奥へと、引き込まれていきます。（p.44）
7. ハクに教えられ、千尋は、その中の二匹に、駆け寄りしました。（p.6）

8. 「お父さん、お母さん、きっと助けてあげるから、あんまり太っちゃだめだよ。食べられちゃうからね。」 (p.7)
9. 「私、もう、盗られかけてた。千になりかけてたもん。」 (p.59)
10. 「名を奪われると、帰り道が、分からなくなるんだよ。」 (p. 59)
11. リンと千尋は、大湯のお客さんの世話をする、大湯番に廻されました。 (p.66)
12. 竜は、たくさんの白い鳥のようなものに、襲われています。 (p.90)
13. 「そいつの正体は、カオナシだよ。欲にかられて、とんでもない客を、引き入れたものだよ。」 (p.100)
14. 湯婆婆のお姉さんは、二つに引き裂かれて、消えていきました。 (p.109)
15. 竜の背中で、叫んだとき、千尋は、一瞬、不思議な感覚にとられました。 (p.110)
16. 「それで、お前は、どうなるんだい？そのあと、私に八つ裂きにされても、いいんかい！」 (p.13)
17. その川は、もうマンションになって、埋め立てられちゃったんだって。 (p.150)
18. 千尋は、ハクに手を取られて、もと来た道を、走っていきました。 (p.158)

[4-2]

千尋が神様の空間で体験したことの中からびっくりするような体験を 10 選んで千尋の視点で受動文で書いてみよう。そのあと人間空間のインタビューの役の人が千尋役の人から「神隠し」の体験を聞き出すロールプレイをしてみよう。千尋が人間のウチ空間に戻って、新聞記者から「神隠し」のときの体験について聞かれ、それに答えるという設定でロールプレイをしてみよう。さらにそのインタビューをもとに新聞記事を書いてみよう。

5. まとめ

いわゆる論文とは異なり、拙稿は日本語教師と学習者に問を発するという形になっている。A 群のテーマはあまりにも難しい日本語学に関するものがあつたかもしれない。ただ、B 群のテーマではアニメ絵本なので比較的とりつきやすかったのではないかと思う。

ここでは、本稿の内容を総括し、問題提起できなかった不足分をまとめると次のようになる。

1. ウチとソトを換喩としてみなし、それがどのように言語文化と非言語文化と結びつくか、その一般的な考え方と特定の言語と映像のアニメ『千と千尋の神隠し』を使ってみた。CBI（内容重視型外国語教育）のための上級教材の一つとしての試みである。

2. 漱石の文学論の冒頭に出てくる F+f の、F だけの読み物は外国語教育で高頻度で使われている。そこでは学習者は正解を探そうとする。ところが F+f では、学習者は創造力と想像力を使って発言がしやすい。拙論では「千と千尋」を使ったが、日本の文芸には短編小説で優れたものが多い。（☞ハドソン遠藤睦子（2008））
3. 拙論では文の比較的浅い構造を読み取る「拡大文節」の認知や能動の声と受動の声の発信者と受信者を決めたりするようなことには正解があるが、（言語）芸術の解釈は鑑賞者の現象学的認知で決まる。
4. 言語文化と非言語文化を合体させて言語・文化を有機的に教育すべきである。
5. テーマとして扱い切れなかったものは多いが、その中には次のようなテーマがある。

- (1) ウチ表記とソト表記、
- (2) ウチの書字方向（縦書き）とソトの書字方向（横書き）。
- (3) 句読点の付け方。
- (4) 比喩表現（ウチ）、非比喩表現（ソト）。
- (5) 常体形（ウチ形）と敬体（ソト形）のシフト。
- (6) ウチ情報とソト情報のマーカー、
- (7) ウチ形式名詞の「の」とソト形式名詞の「こと」。

6. 漱石の f という「感情要素」を引用したが、f という感情要素によって人間がどのように言語芸術に「感動する」か、感動の解明が脳科学で進んでいる。
（☞Ramachandran, Vilayaur Subramanian (2011)、茂木健一郎（2009））

最後に一言。もしご質問やコメントがありましたら、smakino@princeton.edu へお送りください。

参考文献

- 青井汎（2004）『宮崎アニメの暗号』新潮社
 池上嘉彦（2000）『「日本語論」への招待』講談社
 岩田慶治（1993）『アニミズムの時代』京都：法蔵館。
 内田伸子（1994）『想像力—創造の泉をさぐる』講談社現代新書、講談社
 内田伸子（1996）『子どものディスコースの発達』風間書房
 小澤征爾・村上春樹（2011）『小澤征爾さんと、音楽について話をする』新潮社
 河合隼雄（1989）『影の現象学』思索社
 木戸浦豊和（2014）「C.T.ウインチェスター『文芸批評論』とレオ・トルストイ『芸術とはなにか』を視座として」日本比較文学会『比較文学』57: 37-50
 金水敏（2003）『ヴァーチャル日本語 役割語の謎』岩波書店

- 柴田智子（2008）「アニメを利用した日本語教育---学生の評価と Oral Summary の分析を中心として---」 畑佐由紀子（編集）『外国語としての日本語教育』,61-81
- ジュネヴィーヴ・ザラト、細川英雄、牧野成一（2008）討論「日本語・日本人・日本文化論---言語理論から教育現場まで」『フランス日本語教育』、Vol.5,66-75（仏語版は 76-86）
- 鈴木孝夫（1996）『教養としての言語学』東京：岩波書店
- 多和田葉子（2002）『エクソフォニー：母語の外へ出る旅』岩波書店
- 夏目漱石（1907）『漱石全集』（「文学論」）第 14 卷,27,岩波書店
- 林巨樹・池上秋彦（編）『国語史辞典』（1979）東京堂出版
- ハドソン遠藤睦子（2008）「短編を通して「日本」を教える--5 技能融合・5C 実践の短編購読講座--」 畑佐由紀子（編）『外国語としての日本語教育---多角的視野に基づく試み』くろしお出版
- 平田オリザ（2012）『わかりあえないことから---コミュニケーション能力とは何か』東京：講談社現代新書。
- 牧野成一・畑佐由紀子（1989）『読解—拡大文節の認知』荒竹出版
- 牧野成一（1996）『ウチとソトの言語文化学—文化で文法を切る』アルク社
- 牧野成一（2008）「日本語・日本文化教育とアニメ---『千と千尋の神隠しの場合---』 畑佐由紀子（編集）『外国語としての日本語教育：多角的視野に基づく試み』くろしお出版,61-81
- 牧野成一(2009)「文化習得論の構築をめざして」第二言語習得研究会『第二言語としての日本語の習得研究』第 12 号 5-27.
- 牧野成一（2012）「省略と繰り返し---「会話」と「対話」の機能論的分析---」『対話とプロフィシェンシー』（鎌田修・嶋田和子編）凡人社 46-73
- 丸山真男（1961）『日本の思想』岩波新書、岩波書店
- 茂木健一郎（2009）『感動する脳』PHP 研究所
- 森畑敏昭（1997）「中学生の詩の読みにおける文学的感動に関する実証的研究」鳴門教育大学大学院修士論文
- 村上春樹・小澤征爾（2011）『小澤征爾さんと、音楽について話をする』新潮社。
- V.S.ラマチャンドラン（2011）『脳のなかの天使』角川書店。（山下篤子による翻訳）(原著は英文文献（4）)
- Makino, Seiichi & Tsutsui, Michio (1996) *A Dictionary of Basic Japanese Grammar*, Japan Times
- Makino, Seiichi (2002) “How can collocability in NI-passives and KARA-Passives in Japanese be explained by metaphoricity and empathy?” *Proceedings of the Second Conference on Japanese Linguistics and Language Teaching*, edited by Paolo Calevetti & Silvana De Maio, Associazione Italiana Didattica Lingua Giaponese, Napoli, 199-216

- Napier, Susan (2006): "Matter out of place: carnival, containment, and cultural recovery in Miyazaki's *Spirited Away*", *Journal of Japanese Studies*, 32:2, 287-310.
- Ramachandran, Vilayaur Subramanian (2011) *The Tell-Tale Brain: A Neuroscientist's Quest for What Makes Us Human*, W. W. Norton & Co.
- Watt, Y.I. (2005) "A course on *anime* and *manga* and their potential for motivating students." M. Bhattacharya ed., *Promoting Motivation, Preventing Attrition: Proceedings of the 15th Annual Mid-Atlantic Japanese Pedagogy Workshop*. 14-23

日本語文法研究—個人的体験

SOME THOUGHTS ON DISCOURSE/ FUNCTIONAL APPROACHES TO JAPANESE GRAMMAR

マグローイン花岡直美
Naomi Hanaoka McGloin

ウィスコンシン大学マディソン校
University of Wisconsin-Madison

1. はじめに

岡先生よりご招待をいただきました時に、今回の CATJ のテーマは「世代をつなぐ」というものなので、これまでの研究の中でこれだけは今前線でがんばっている先生方、またこれから日本語教育をささえて行く若い世代の方々に伝えたいと思うことを話してくださいと言われた。それで、私は一つの代表的な研究というよりも、自分自身が長年つたなくも研究してきた日本語文法そのものの研究の楽しさ、大切さを伝えることができたらし、今までの私自身の文法研究（私はそれを談話機能的アプローチと呼びたいのだが）の **guiding principle** のようなものをいくつかまとめながら、いくつかの最近の研究を紹介したいと思う。

2. 三つの原則

まず私が日本語の文法について考え始めた初期の段階で非常に影響を受けた本・論文が二つある。一つは、久野（1973）の *The Structure of the Japanese Language* である。この本で事実だけでなく、わからない事象があった時どのように問題にアプローチしたらいいかという方法を学んだ。もう一つは Robin Lakoff の一連の論文である。R. Lakoff は私が昔々このミシガン大学の大学院生だった時二年間だけミシガン大学で教えていたのだが、素晴らしい洞察力を持った方だった。彼女の論文に “Language in context” というのがあるが、この論文の中で Lakoff は私のその後の研究の指針となった二つのことを述べている。

まず一つ目は、文法はコンテキストの中でみなければいけないということである。これは今では自明のことだと思うが、そのコンテキストが何なのかということには現在でも種々の見解がある。二つ目は、ある現象がある言語では顕著に表層に表れているので見えやすいが、他の言語では同じような現象が隠れている場合が多いので、表層に表れていないからと言って、その現象がないというわけではないということである。つまり、

常に日本語だけの現象ではなく、他の言語との関係、他の言語に関する研究を参考にすることが重要だということである。

さて、三つ目の指針としては、ある表現にいくつかの用法なり意味がある場合、それらの間には何らかの必然的な関連性があるということがあげられる。例として、「普通に」という言葉の使用をとりあげてみたい。

3. 「普通に」¹

「普通に」のもともとの用法は二種類ある。「特別」の反義語としての「ほかと比べて変わらない」「ありふれている」「平均的である」という意味と、「異常」の反義語としての「特に変わった点が認められない」という意味である。しかし、ここ十年ぐらいの間に新しい意味用法が生まれて来ていると思われる。北原は、2005年に『続弾！問題な日本語』の中で「普通においしい」は「お世辞ではなく、おいしい」という意味で使われている、そして若い人の中では「お世辞抜きで」「素で」「正直なところ」という意味で「普通に」が使われることが多いと述べている。

また、近年では、「普通に」が「大変、すごく」という意味の程度副詞として使われている。

(1)²

M02: ショートうまくかった>

M01: <ショート>はうまいんだよ。ショート、べらぼうにうまいっしょ？

M02: めちゃ、あー、うまい。

M01: うん。

M02: あの子、なんね、普通にうまかった。

例 (1) では「普通に」が「べらぼうに」「めちゃ」と共に使用されており、M02の「普通に」は「平均的」という意味ではなく、「非常に」上手だと言っているのだと思われる。それで、普通の意味の「普通に」がなぜ「お世辞じゃなく」とか「大変」という意味で使われるようになったのかという点に興味を持った訳である。

ただこのような「普通に」の用法に関しては私自身全く直感がないので、予備調査をもとに次の八つの意味を抽出して、実際に若い人たちがどのように使用しているかを調べるためにアンケート調査を行った³。八つの意味は次の通りである。

¹ この研究は渡部萌子氏との共同研究で、2012年3月に行われたAATJの学会で口頭発表したものに基いている。

² この例は宇佐美まゆみ氏監修の「BTSJによる日本語話し言葉コーパス」（2011年版）に収録されているものである。

³ アンケート調査は東京と大阪の大学で2011年に実施し、72人の大学生から回答を得た。

1. とても/すごく/めっちゃ
2. かなり/けっこう
3. 意外に
4. 思った通り/予想通り
5. お世辞じゃなくて
6. 本心で/正直な気持ちで
7. 思っていたよりも
8. 一般的に/みんながやるように

また、アンケートは実際の会話やブログからとった部分を示して、その中の「普通に」の言い換え表現として一番適当だと思うものを選んでもらうという形をとった。例えば、(2) のような例文を示し、上記 8 つの選択肢の中から『普通に』の言い換えとして一番近いと思われるものを選んでもらった。

(2) (とんかつ定食のごはんの量について)

鎌倉さんの大盛り…。 盛りすぎじゃね…？普通盛りもご飯が普通に多い。なんだこれ⁴。

アンケート調査から次のことがわかった。まず、「ゆれ」はあるものの、回答の選択にはっきりとした傾向が見られたということ。そして二つ目は、新しい「普通に」には、「お世辞じゃなくて」という使われ方があるということ。第三に、「普通に」は「程度副詞」としての用法があるということである。

特に顕著な傾向が見られた例としては、次のものがあげられる。まず (3) の例では、ラーメン屋の外観から A・B 兩人ともラーメン屋がまずい、ということを予想していると考えられる例である。このコンテキストでは、72 人中 54 人 (75%) の回答者が「思った通り、予想通り」と解釈している。

(3) A: あそこのラーメン屋さ、あんまり綺麗じゃないけど実はうまかったりしないかな。

B: いや、こないだ行っただけど普通にまずかったよ。

A: あ、じゃあ行かなくてよかった。(笑)

例文 (4) では、「お世辞じゃなくて」という意味を選んだ人が多かった。

⁴ Personal blog: <http://blog.easy-creator.net/archives/52655394.html> よりアクセス。

- (4) A: チーズケーキ焼いてきたんだけど、食べる？
B: やったー！食べたい！！
A: じゃあ、あげるね。でも、初めて焼いたから、おいしくないかも…。
B: (実際に食べてみて) 普通においしいよ！

ここでは相手が自分の焼いたケーキを「おいしくないかも」と謙遜しているが、このような状況で「普通に」が使われると、この「お世辞じゃなくて」という意味合いが出てくるようである。このような状況では、普通お世辞でも「おいしい」というのが普通なので、そうではなくて、「本心で」と言っているのだと考えられる。

次の例文 (5) では「本心で、正直な気持ちで」という意味を選んだ回答者が一番多く、全体の 63% だった。

- (5) A: 試験多すぎて、今週ホントやばいわー。でもバイト毎日ある。
B: で、何回バイトサボるつもり？ (笑)
A: いや、サボれないでしょ。(笑) …なんか普通に三回ぐらいサボりたいけね。(笑)

次に程度副詞として「普通に」が使われている例であるが、程度副詞と言っても「かなり、けっこう」という程度と「とても、すごく」という程度とどちらを意味するかにかなりの揺れがあるようである。例文(6)では、「普通に」が「かなり、けっこう」を意味するととらえた回答者が 72 人中 39 人で一番多かった。

- (6) (とんかつ定食のごはんの量について)
鎌倉さんの大盛り…。盛りすぎじゃね…？普通盛りもご飯が普通に多い。なんだこれ。

「普通に」が「とても、すごく」という強調の程度副詞として使われている例も見られた。(7) がその例である。

- (7) (アニメのキャラクターについて)
て一かホントに普通にマジかわいいんだけど。(シリーズ) 一期ではなんとも思わなかったんだけどなあ…⁵

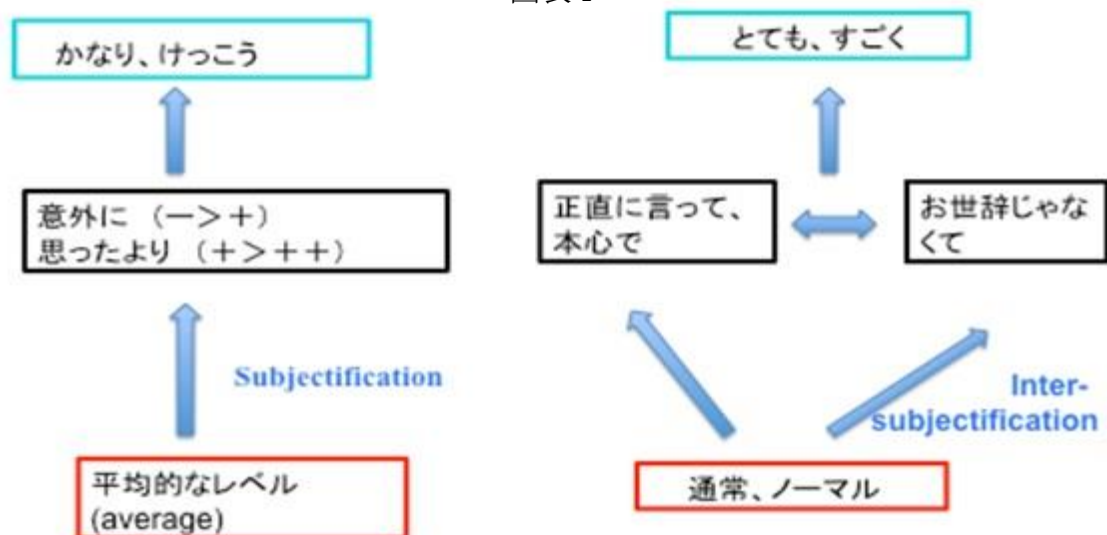
回答には揺れがみられたが、いずれにしても程度副詞としての「普通に」の用法が認められた。そこで問題となるのは、「普通に」のもともとの用法と程度副詞の用法の関係である。そこには何らかの必然的な関連性があるはずである。この点に関しては、二

⁵ Personal blog: <http://chunou2.blog97.fc2.com/blog-entry-887.html> よりアクセス。

つの要因があると考えられる。まず一つは、「普通に」という副詞が動詞句を形容するものから形容詞を形容する言葉として用法が広まったことである。国立国語研究所のデータベース「少納言」を使って調査をしたところ、書籍（1975年から2005年）には「普通に」が形容詞を形容している例はなく、すべて動詞句と共起している。ブログデータを含めたものでは、2005年に一件、2008年に二件形容詞と「普通に」の例が見られたのみである。つまり「普通に」＋形容詞という用法は新しい用法だと言える。そして形容詞を修飾する副詞は、程度副詞になりやすいと考えられる。二つ目は、Traugott (1989;2003) の提唱する意味の *subjectification*, *intersubjectification* が「普通に」にも認められることである。Traugott は、意味は、客観的なものから、主観的なものへ、そして対主観的なものへと変遷すると提唱している。

この調査結果をもとに、「普通に」の意味変化に二つの経路が考えられると思う。まず、もともとの意味が「平均的なレベル」という意味の場合、それ以下のレベルを期待していたのに、そうじゃなくて「普通のレベルで」という場合、「思ったより」とか「意外に」という意味あいが出てくる。これを意味の主観化と言っていいだろう。そして、それがスケールを下から上に移行するということに焦点がおかれると「かなり、けっこう」という程度を表すようになることが考えられる。もう一つの経路は、もともとの意味が「通常、ノーマルな状態」という意味の場合である。それが *subjectification* で「正直に言って、本心で」という意味になる。ただ、この場合、話し手が相手を意識している場合は、*intersubjectification* で「お世辞じゃなくて」というニュアンスが出てくると考えられる。つまり、「正直に言って、本心で」と「お世辞じゃなくて」とは同じことを違う側面から見ていっていると言っていいだろう。そして、「正直に言って、本心で」が「とても、すごく」を表すようになるわけであるが、これは、「本当に」が「大変」という程度を表すようになったことを考え合わせると、自然な意味の発展と言えるのではないだろうか。図表 I を参照されたい。

図表 I



ただ、ここで残っている問題点は、この二つの経路が別々のものであるのかどうかということであるが、この点に関しては現在まだ結論に至っていない。

4. 四つ目の原則と「よね」

さて、第四の *guiding principle* は、ある表現にいくつかの用法が認められる場合、その元になる基本的意味、用法 (*core function*) を明らかにすることが重要であるということである。これは終助詞「よね」の分析を使って説明したいと思う。

蓮沼 (1992)、張 (2009) によると「よね」には三つのタイプがある。

タイプ I. 確認要求

(8) めがねここに置いたよね。

タイプ II. 共感表示

(9) A: 金沢のお菓子がおいしかったから。

B: ああ、あれ、おいしかったよね。

タイプ III. 情報提供

(10) この靴母親にもらったんだよね。

タイプ I は「確認要求」と言われているもので、例文 (8) にみられるように話者は自分が確信がもてない事実について聞き手によりの確な情報を要求するタイプである。II のタイプは「共感表示」で、(9) の例にみられるように、このタイプの「よね」は普通会話で第二か第三のポジションに現れ、リスポンスとして使われている場合がほとんどである。III のタイプは「情報提供」で、例文としては (10) が挙げられる。これはあきらかに確認を要求しているのではなく、話し手は聞き手にない情報を述べており、文末が「ん だ／です よね」で終わっている場合が多い⁶。

まず確認要求の「よね」と「ね」を比べてみよう。

- (11) a. あしたいらっしゃいますね。
b. あしたいらっしゃいますよね。

(11a) と (11b) を比べてみると、「ね」の場合は話者が聞き手が当然同意する、同一意見であると見込んでいると思われる⁷。それに対して「よね」の場合は、話者は自分の知識が不確かなので、それを聞き手に確認するという形をとっている。しかし、(12) のような場合はどうだろうか。

⁶ ここでは詳しく言及していないが、「ね」と「よね」に関する詳しい研究には伊豆原 (1993; 2003) もある。

⁷ これは森山 (1989) と同一の見解である。森山は、「ね」は「話し手と聞き手が初めから同一意見であると見込まれる場合」に使われるとしている (111 ページ)。

- (12) A: 今日は暖かいですね。
B: えっ、そうですか。私は寒くて寒くて。
A: (Cに) 暖かいですよね。

(12)では、まず話者 A が B にむかって「今日は暖かいですね」と言う。それに対して B が「えっ、そうですか。私は寒くて寒くて」とまったく予想外の返事をする。それを受けて A が今度は第三者 C に「暖かいですよ」と「よね」を使って C からのサポートを受け、自分の意見を正当化しようとしている。この場合は、確認と言え確認だが、話者 A にとって「暖かい」という評価は不確かなものではなく、自分にとっては確かな情報である。この場合に「よね」が使われているのは、話者の知識が不確かなのが理由ではなく、話者 A と話者 B との間の認識の「ずれ」が引き金になっているのではないと思われる。

(13)も同じような例である。

- (13)⁸ 1 C: あっ！あのさ、パグ可愛くない？
(E が頭をかしげる)
8 E: イヌならパグっていう意識の人があまり、どうなんだろうね。
9 B: パグとかブルドッグとか好きだよ、私。
10 E: [ブルドッグとパグ何が違うの？]
11 B: (C にむかって) [くしゃってなんか＝
TM 12 C: (B にむかって)＝可愛いよ[ね]
13 B: (C にむかって) [可愛いよね、あれ。
14 C: (E にむかって) ほら、

まず一行目で C が「パグかわいくない？」と言う。これに対して E は首をかしげて応答しない。そして E は「イヌならパグっていう意識の人がどうなんだろうね」と言って、E は特にパグが可愛いとは思っていないということを示唆する。つまり、C と E の間にズレが生じたと言える。この場合も C は「パグが可愛い」という確信をもっているわけだが、E との認識のズレが生じたので自分の立場を強める必要が生じ、「よね」で B にサポートを求めている。

データ分析の結果、自然会話における「ずれ」のパターンは三種類が認められた。まず、話者自身の認識とのずれがある。それから、会話参加者との認識のずれもある。三番目のパターンは、インタアクションにおけるずれで、期待される応答が出てこない時の「ずれ」がある⁹。

⁸ Talk Bank, Sakura 4.

⁹ ゼレと確認要求の「よね」に関する詳しい分析は 2013 年の AATJ の学会で口頭発表をした。

結論としてタイプⅠの「よね」に関しては次の三点があげられる。

1. タイプⅠの「よね」はなんらかの「ずれ」を意識した表現である。
2. 「よね」を使うことによって、話し手は自分の認識や判断の確認やサポートを聞き手にゆだねている。
3. 「よね」の場合は話し手の認識や判断を正当化するために聞き手の介入が必須である。

そして、この第二点と第三点、つまり「ね」と比べて「よね」は聞き手の承認なりサポートが必須であるという点が「よね」の本質なのではないかと思われる。そうすると問題になるのは、このタイプⅠの本質的な機能が「よね」のタイプⅡとⅢの用法にも適用できるかどうかということである。

まずタイプⅡがタイプⅠと異なる点は、「ずれ」の存在である。タイプⅡの場合は、話者は聞き手に同意・共感しているので、「ずれ」はない。また、タイプⅡの場合は聞き手の承認・サポートを「求めている」のではなく、話者が聞き手に承認・サポートを「与えている。」これは一見して全く逆のようである。しかし、この違いは発話の会話の中でのポジションによる違いと考えられないだろうか。つまり、「話者の認識や判断の確認又はサポートを聞き手に託す」のがタイプⅠの **core function** だとすると、それはそのまま「話者」を「聞き手」に、「託す」を「与える」にすることでタイプⅡの **core function** にもなるのではないだろうか。もともとタイプⅡは会話の中で相手の発話に対して応答を与える位置に出てくるので、位置的にも「託す」より「与える」位置にあると言っていいだろう。それではタイプⅢの場合はどうだろうか。この場合は、「よね」がただ単に聞き手を強く **involve** する **pragmatic marker** に発展したという風に考えられないだろうか。しかし、この場合も聞き手を巻き込む、つまり聞き手が強く関与しているという点ではタイプⅠに通じるものである。

5. 最後に

以上四つほど私の日本語語法研究の **guiding principles** のようなものをあげ、特に第三と第四に焦点をあてて述べさせていただいた。最後に、これも自明のことかもしれないが、学生の間違いや質問から学ぶことが多いので、それを大切にしていきたいということも付け加えておきたい。

今回は筒井先生をはじめ文法に関する発表も多かったが、最近の AATJ の学会などではとみに文法関係、言語学関係の発表が少なくなっているのが残念である。これからも種々の文法や語法の研究が続けられて行くことを願ってやまない。

参考文献

- 伊豆原英子 (1993) 「終助詞「よ」「よね」「ね」の総合的考察——「よね」のコミュニケーション機能の考察を軸に」『名古屋大学日本語・日本文化論集』1, 21-34.
- 伊豆原英子 (2003) 「終助詞「よ」「よね」「ね」再考」『愛知学院大学教養部紀要』51(2), 1-15.
- 北原 保雄 (2005) 『続弾！問題な日本語』大修館
- 張恵芳 (2009) 「自然会話における「ヨネ」の意味類型と表現機能」『言語学論叢 オンライン版』(2), 17-32.
- 蓮沼昭子 (1992) 「終助詞の複合形[よね]の用法と機能」筑波大学つくば言語文化フォーラム編『対照研究第二号: 発話マ-カ-について』
- 森山卓郎 (1989) 「コミュニケーションにおける聞き手情報—聞き手情報配慮非配慮の理論—」仁田義雄・益岡隆志 (編) 『日本語のモダリティ』くろしお出版, pp.95-120.
- Kuno, S. (1973). *The Structure of the Japanese Language*. The MIT Press.
- Lakoff, R. (1972). Language in Context. *Language* 48.4, 907-927.
- Traugott, E. (1989). On the rise of epistemic meanings in English: an example of subjectification in semantic change. *Language* 65.
- Traugott, E. (2003). From subjectification to intersubjectification. In R. Hickey (Ed.), *Motives for Language Change*. Cambridge: Cambridge University Press.

「世代を超えて」前進するために: ポップカルチャーを使った試み

ACHIEVING CONTINUED DEVELOPMENT ACROSS GENERATIONS USING POP-CULTURE

花井善朗
Yoshiro Hanai

江森祥子
Shoko Emori

ウィスコンシン大学オシュコシュ校
University of Wisconsin – Oshkosh

近年、米国高等教育における日本語教育の分野は、他の専門分野や外国語との競争力が低下しているという問題に直面していると考えられている。これは、本学会のテーマとしてホームページに記載されている「アメリカの日本語教育界が従来のを失った理由は多くありますが、原因の一つに昨今の日本語学習者の減少とそれに伴う日本語プログラムの閉鎖、日本語講師のポジションの減少、雇用の不安定さなどが挙げられます」という記述からもよく分かる。このような現状に対処するために、日本語教育界では新しい教材の開発や AP 試験、アドボカシーの強化など、様々な取り組みがされているが、プログラムレベルで何が出来るかについては、戦略的、かつ具体的な対処法が提示されているとは言い難い。本稿では、学会のテーマである「世代の繋がり」という点を考慮に入れながら、このような問題に直面している日本語プログラムが、プログラムのレベルでどのような対処が可能かについて議論する。

1. 問題提起

外国語教育の分野に限らず、大学内でのプログラムの新設、閉鎖や講師のポジションの増減などという問題は、予算だけでなくポリティカルな要素が絡み合う複雑な問題だが、その議論の中心に、常に「履修者の数」という要素が関わっていることは明白だ。外国語教育の分野において特に難しいのは、初級→中級→上級とカリキュラムが進むにつれて必然的に履修者数が大幅に減少する点にある。例えば、2013 年の MLA の調査では、米国高等教育の日本語プログラムでの introductory レベルのコースと advanced レベルのコースの受講者の割合が 5 対 1 であったという報告がされている (Goldberg, Looney & Lusin, 2015)。この割合は、他の言語と比べて決して劣っているというわけ

ではないが、履修者の減少が危惧される現状においては、この割合を4対1、そして3対1へと向上させていくというビジョンが必要になってくる。

それでは、何故 advanced レベルのコースの履修者数が、introductory レベルの5分の1に減少してしまうのだろうか。これには、卒業や他の授業との関係で日本語コースを履修し続けられなくなるというような学習者側の不可避的な原因もあるが、現在の日本語教育で一般的に普及しているカリキュラムにも原因の一端があると言える。現在最も一般的なカリキュラムは、初級、または初中級コースで基礎的な言語スキルを習得させた後に、言語以外の要素にも重点をおいた内容重視の授業を advanced レベルの授業として開講するというモデルだと言えるが、まず学習者の初級、または初中級コースでの基礎的な言語スキルの習得を待つというモデルは、基礎的な言語スキルの習得に時間がかかる日本語のような言語プログラムにおいては、advanced レベルのコースを履修出来る学習者数を自ら減らしてしまっているという形になっているとも言える。つまり、履修者数の維持という点においては、このような現行のカリキュラムは、プログラムに潜在する可能性を最大限に引き出しているとは言えない。

このように学習者の減少に受身的なカリキュラムが一般的になっている原因には、初級、または初中級レベルのコースで基礎的な言語知識や語彙、漢字などを身に付けてからでなければ、内容重視の授業を開講するのは難しいだろうと考える教師の言語教育観が深く関わっていると言えるだろう。しかし、introductory レベルでの履修者の大幅な増加が見込めない現状において、このような考え方を続けている限り、今後履修者数の減少という問題に対処していくのは難しいと言える。この問題に立ち向かうためには、現行のカリキュラムを批判的に検証し、advanced レベルを履修する学習者の数を増加させるための積極的な対策を講じる必要がある。

2. 現行カリキュラムへの批判的考察

現行カリキュラムを批判的に検証する上で大切なのは、現在までの歴史的な発展を検証し、何を残し、何を变えればいいのかを判断することだ。これにより、学会のテーマでもある発展的な世代の繋がりが生まれる。学会ホームページの記述を一部引用しながら言い換えれば、「日本語教育のパイオニア的存在である先生方」が築いたこれまでのモデルの強みを生かしながら、「現在日本語教育の前線で教えている教師」が今直面している問題に対処するための新しいモデルを作り上げ、「これから日本語教育に深く関わっていく先生方」にそれを目に見える形で提示していくことで、継続的、そして、発展的な世代間の繋がりを実現することが出来る。

「日本語教育のパイオニア的存在である先生方」が築いて下さったモデルについては、文法翻訳法からオーディオリンガルアプローチへ移行し、後に認知的アプローチやコミュニケーションティブアプローチなどが台頭した歴史的な変遷に、世代間の発展的な繋がりを

ることが出来る。特に、初級レベルの外国語授業の多くで使われているコミュニケーション・アプローチの発展は、日本語教育の分野においても特筆すべきものだと言える。

一方、このコミュニケーションに重点をおいたアプローチに批判があることも事実だ。例えば、牧野（2000）では、コミュニケーション・アプローチを軸に作られたカリキュラムに対して、次のような問題が指摘されている。

過去 25 年ぐらいの日本語教育は、コミュニケーション・アプローチが中心で、実用的になりすぎているきらいがあるのではないだろうか。アメリカでは **literacy-oriented approach**（読み中心のアプローチ）という考えが去年あたりから全面に出てきており、読み書きを通して外国語教育をもっと知的にすべきだということが言われている。すでに 80 年代から出てきている **Content-based Instruction**（内容中心の教育 CBI）ということとからみ合わせて、やや偏ってしまった日本語教育に、もう少し日本事情教育を取り入れなければならないのではないだろうか。

また、當作（2010）では、日本語教育においては、内容重視のカリキュラム・デザインの理論化が非常に遅れており、初級から中級、上級へと外国語学習における目標、アプローチ、内容が一貫した、言語と内容の教え方が調和したカリキュラムの構築が必要であるという指摘がされている。この指摘からも、内容重視のコースを開講する時期が一般的に、初級、または初中級が終わってからであることが、言語教育と内容教育のバランスの取れたカリキュラムの構築を阻害しているということが読み取れる。

3. カリキュラムの改定案

以上のようなカリキュラム発展の歴史や批判的考察を考慮した上で現行のカリキュラムを見直すと、今必要とされているカリキュラムの改定とは、内容重視の **advanced** レベルの授業をより早く、初級学習段階から **introductory** レベルのコースと平行して開講することだと言えるだろう。これが実現出来れば、今まで築き上げて来たコミュニケーションベースのカリキュラムを生かしながら、かつ、欠如が懸念されているリテラシーベースのコースを効果的に付加することが出来る。このようなカリキュラムであれば、初級レベルのコースを履修している学習者が同時に内容重視のコースも受講可能なため、**advanced** レベルのコースでの履修者数の確保も現状に比べて容易になると言える。内容重視の **advanced** レベルのコースでの履修者の増加は、結果的に、プログラム全体の履修者の増加に繋がり、大学や学部における日本語プログラムの立ち位置の向上にも貢献出来る。

4. 実践報告

ここでは、上記の「初級のコミュニケーションベースの授業に平行して、内容重視のコースを開講する」というカリキュラムを実現するために開講したコースについて実践報告を行う。

4.1. コースの概要

ここで例として挙げるコースは「Learn Japanese through Japanese Popular Culture」という内容重視の三単位の日本語コースだ。300 番台の advanced レベルに当たるコースで、週に 90 分の授業を二回行った。受講条件は、授業内学習時間が 150 時間以上、または初級教科書の三分の二程度を終了していることとし、学習者が必須の初級日本語コースと平行して履修出来るように設定した。

4.2. コースの内容

受講者数を確保することの必要性は明白だが、そのコースがプログラム全体の学習目標の達成に貢献しないようなコースでは、それを開講する意義はない。具体的には、初級学習者が履修出来るように受講条件は下げても、そのコースを他の 300 番台のコースに比べてレベルの低いものにデザインしてしまえば、それは現状への妥協であり、カリキュラムの発展とは呼べないだろう。例えば、初級教科書の内容に合わせて語彙や漢字を制限し、他の 300 番台の選択授業よりやさしい読み物を読ませるような方法では、結果的にプログラム全体の質を低下させることになってしまう。

今回開講したコースは、上記のような妥協を避けるために、読み物の長さや難易度に注意を払った。メインの教材として作成した五つの読み物は、それぞれが 3500 字以上の文字数がある。この長さは、一般的な中級日本語教科書の後半の課の読み物に相当する長さ、教科書によってはそれより長い長さの読み物だと言える。また、語彙に関しても、内容学習に必要な語彙に関しては、通常初級では導入されないような語彙でも必要な範囲で使った。以下の例は、実際にコースで使った漫画の課の読み物の一部だ。

漫画のルーツは、戯画だと言われています。戯画というのは、ユーモアや風刺のために描かれた絵のことです。戯画は昔から世界中で描かれていて、日本でも七世紀に描かれた戯画が奈良の法隆寺というお寺で見つかっています。また、京都の高山寺というお寺の「鳥獣人物戯画」という戯画はとても有名です。「鳥獣人物戯画」には、擬人化された動物が遊んでいる絵や空想の動物の絵が描かれていて、ストーリーがある最も古い戯画だと言われています。

この短い例からも、語彙や漢字のコントロールが通常の初級教科書の読み物で行われるものとは違うということが分かるだろう。例えば、「戯画、風刺、擬人化」などの語彙は、明らかに通常初級レベルで使われるような語彙ではないが、内容を重視し、漫画の歴史的な発展についての学習を第一の学習目標にする場合、これらの重要なコンセプトを表す語彙は外すことの出来ない語彙になる。このような長さや難易度の読み物を読むことが課題として課されるコースであれば、初級教科書で学習中の学習者でも履修出来る 300 番台の内容重視のコースとして、他のコースと比べても遜色はないと言えるだろう。

4.3. 履修者数

このコースは 2015 年の春学期に開講されたコースだが、筆者のプログラムでは、それ以前に他の 300 番台の内容重視の授業で履修者が 20 名を超すというケースはなかった。しかし、このコースは登録開始と同時に順調に履修者が増え、学期が始まるかなり前の段階で、25 名という定員数の上限に達した。つまり、このコースは、履修者数を確保し、かつ、プログラム全体の学習者数を増やすという目的を十分に達成したと言えることが出来る。更に、筆者は、この結果を基に、大学に日本語関係の授業をもっと多く履修したいという強い需要が存在するということを主張し、日本語プログラムに割り当てられていた授業単位数を三単位増やしてもらうことが出来た。つまり、顕著な履修者の増加は、プログラムの競争力を高めるという結果に繋がったと言える。

5. 教授方略

ここまでは、初級レベルの言語コースと平行して内容重視のコースを開講することの利点について論じたが、学習者が基礎的な言語スキルを学習中に内容重視のコースを開講するためには、それを可能にするための教授方略が必要になる。ここでは、特に初級が終了していない学習者のためにどのような方略を用いることが出来るかについて、今回開講したコースで使った「文型のコントロール」と「ウェブサイトの活用」という二つの方法に焦点を当てて議論する。

5.1. 文型のコントロール

新しい教材を作成する際に考慮すべき主な言語的要素は、語彙、漢字、そして文型であるが、語彙と漢字が辞書で検索可能なのに対し、文型は学習者にとって自分で検索するのが難しい要素であると言える。そこで、このコースの読み物では、原則的に使う文型は一般的に中級教科書で導入されるものまでに限定し、辞書を使用しても理解が困難であろうと思われる文型には解説を加えた。また、学習者が内容の理解に集中しながら

読み物を読み進められるように、比喩的な表現の使用を避け、理解しやすいシンプルな段落構成を用いることを心掛けた。

5.2. ウェブサイトの活用

Mori & Mori (2011) は、第二言語で読み物を読む場合、多くの認知資源が語彙認識や文理解など基礎レベルの認知処理に費やされ、推量や予測といった高度な認知処理があまり使われないと述べているが、前出の読み物の例からも分かるように、学習目標として内容教育を重視した場合、コースの読み物には、扱うトピックに特有の難解な語彙が使われることになる。このコースでは、学習者の認知資源が語彙の認識という基礎レベルの認知処理に消費され、読み物の理解に十分に費やされなくなるという事態を避けるために、読み物を紙面だけでなくウェブサイトでも読めるようにすることによって、学習者が素早く語彙を調べられるようにした。下のイメージは、このコースの読み物をウェブサイト上で読んでいるスクリーンショットだが、ブラウザにポップアップ辞書の機能を付加した後に、カーソルを調べたい単語の上に動かすと、このイメージのように、その単語の漢字の読み方と単語の意味を表示してくれる。このようなウェブサイトの活用によって、これまでは初級学習者には読むのが無理だと思われていた内容重視の読み物を読ませることが可能になる。

[読み物をポップアップ辞書を活用しながらウェブサイト上
([/http://www.learnjpcinjapanese.com](http://www.learnjpcinjapanese.com))で読んでいるスクリーンショット]

■ 教科書の本文

The screenshot shows a digital textbook interface. At the top, there is a progress bar and the title '漫画のルーツ' (Origins of Manga). The main text discusses the roots of manga, mentioning '戯画' (kwaiga) and '風刺' (fūshi). A blue pop-up dictionary box is overlaid on the text, showing the entry for '風刺' (fūshi) with its meaning and grammatical information. The text continues to describe '鳥獣人物戯画' (Kibyōshi) and mentions '鳥羽僧正' (Tōhō Sōshō).

漫画のルーツ

漫画のルーツは、戯画だと言われています。戯画というのは、ユーモアや風刺のために描かれた絵のことです。戯画は昔から世界中で描かれています。寺というお寺で見つかっています。また、京都のでも有名です。

「鳥獣人物戯画」(こは、擬人化された動物が遊んでいる絵)がある最も古い戯画だと言われています。しんでいる絵もあります。また、僧侶が子供のように遊んでいる風刺画もあります。「鳥獣人物戯画」は、十二世紀頃に鳥羽僧正という僧侶に描かれたと言われていて、鳥羽僧正を「日本の最初の漫画家だ」と言う学者もいます。しかし、「鳥獣人物戯画」が本当に全て鳥羽僧正に描かれたかどうかは分かっていません。

風刺 ふうし
(n,vs,adj-no) satire; irony; sarcasm; (P)
風 かぜ
(n) wind; breeze; (P)
風 ふう
(adj-na,n,n-suf) method; manner; way; style; appearance; air; tendency; folk song (genre of the Shi Jing); (P)
風 ふり
(n,vs,uk) pretence (pretense); show; appearance; behaviour; swing; swinging; lacking a reservation or introduction (at a restaurant, etc.); unsewn part of a hanging sleeve on a traditional Japanese woman's garment; (P)

5.3. 学生への意識調査

このような方略を用いて読ませた読み物を学習者が実際にどのように受け取ったかについて調査するために、筆者は学期の始め、中間、期末に三度の無記名アンケートを実施した。以下は、このコースと同時に初級の日本語コースを履修している学習者の回答を集計した結果である。

[日本語コースを履修中の学習者のアンケート結果]

(1 strongly agree - 2 agree - 3 neutral - 4 disagree - 5 strongly disagree)

- | | |
|---------------------|-------------------------------------|
| 1. 読解力が向上する／した： | [学期始め] 1.38 - [中間] 1.67 - [期末] 1.27 |
| 2. 読み物が難しい／難しかった： | [学期始め] 2.31 - [中間] 3.00 - [期末] 2.82 |
| 3. 読み物が難しすぎる／難しすぎた： | [学期始め] 3.54 - [中間] 4.22 - [期末] 4.00 |

以上の結果から、学習者は、このコースを履修して「読解力が向上する」、また読み物は「やさしくはないが、難しすぎるとは思わない」と感じているということが分かる。そして、この結果から、このコースは、履修者に初級教科書では読まないような長い読み物を読むスキルと自信を与え、また、プログラム全体の学習目標の達成にも貢献していると考えられる。

6. 学生の世代との繋がり

本稿の前半で、世代を超えた教師間の繋がりという観点から、カリキュラム発展の歴史や現行のカリキュラムへの批判的な考察を行ったが、教育の場で世代について考える時に、もう一つ忘れてはならない大切な世代がある。それは、学習者の世代だ。このコースでは、学習者の世代との繋がりについて以下の二点に注目しコースをデザインした。

6.1. ポップカルチャー

一つ目は、トピックがポップカルチャーであるという点だ。Fukunaga (2006)で指摘されているように、一世代前の日本語学習者に比べて、今の世代のほとんどの日本語学習者の興味が漫画やアニメなどのポップカルチャーにあるという事は言うまでもない。このような学習者の知的好奇心を満たすために、このコースでは漫画や浮世絵、ポピュラー音楽のような様々な新旧のポップカルチャーを取り上げた。コースの登録者数が上限に達した理由の一つには、このトピックが持つアピール力が大きく貢献していたことに疑いの余地はない。

6.2. Net Generation

二つ目は、テクノロジーの活用だ。21 世紀に入ってから大学に入学して来た学生達は、その時期的な関連から **Millennial Students** と呼ばれるが、同時にその特徴を表す名称として **Net Generation** や **Digital generation** とも呼ばれている (Dungy, 2011)。Pletka (2007) は、この世代と前の世代の違いを表す特徴として「visual learners」「self-paced」「customized」「information literacy」「digital competencies」のようなキーワードを挙げている。このコースでは、教材の読み物を紙面とウェブサイトの両方で提供することによって、**Net Generation** の期待に出来る限り応えるようデザインした。例えば、ウェブサイトには自動採点される予習クイズや確認クイズがあり、学習者は自分のペースで授業の予習、復習が出来るようになっている。また、学習者は便利な読解ツールを活用して、実践的な読解力を身につける練習をすることが出来る。このコースで学習者が読まなければいけない読み物は初級学習者にはかなり難しい読み物だが、実際にコースを履修した学習者がそれを難しすぎると感じずに読み進めることが出来たのは、この世代に合ったテクノロジーの活用のおかげだと言えるだろう。

7. まとめ

本稿では日本語学習者が減少しているという現状への対応策として、これまでの一般的な初級終了後に内容重視のコースを開講するというカリキュラムから、初級の日本語コースと平行して内容重視のコースを開講するというカリキュラムへの移行の必要性を、実際に開講したコースを例に議論した。その際に、学会のテーマである「世代を超えた繋がり」という観点から、教師間の世代の繋がりについては、カリキュラムの継続的な発展の重要性を指摘した。また、教師と学習者間の世代の繋がりとしては、教師が学習者の興味と **Net Generation** の特徴を理解し生かすことの重要性を指摘した。

初級の日本語コースと平行して開講する内容重視のコースに関しては、今までの慣例として少なからず見られた「初級が終わるまでは」という考えを見直し、今まで培って来た教材開発の経験を生かしながら、新しいテクノロジーを創造的に活用することによって、初級教科書で学習中の学習者にも、充実した内容重視の日本語コースを提供することが出来るという例を示した。教授方略としては、文型のコントロールとウェブサイトの活用という二つの方略を用い、その結果、従来初級学習者が読んでいた読み物に比べてより内容を重視して書かれた読み物を、学習者に難しすぎて読めないと感じさせることなく読ませることが出来たことを報告した。そして、同時に、このような内容重視のコースは、プログラム全体の学習目標の到達に貢献するコースでなければならない、他の授業と比べて内容的にレベルを下げたものであってはならないということを強調した。

付記

このコースの教材開発の一部は、国際交流基金ロサンゼルス日本文化センター、ならびにウィスコンシン大学オシュコシュから支援を受けて行われた。

参考文献

- 當作靖彦 (2010) 「日本研究と日本語教育の連携：Assimilation（同化）から Exploration（探求）へ、アメリカからの提案」 トムソン木下千尋・牧野成一(編) 『日本語教育学研究 2：日本語教育と日本研究の連携－内容重視型外国語教育に向けて』 ココ出版, pp.53-66.
- 牧野成一 (2000) 「アメリカにおける日本事情教育と日本語教育の接点—Content-Based Instruction をめぐって」 日本語 OPI 研究会『日本語 OPI 研究会第 37 回定例会 (2000.12.10) 講演レポート』 <http://www.opi.jp/katsudo/reikai/rep_37.html>(2016 年 1 月 2 日)
- CATJ26 at University of Michigan <<https://sites.lsa.umich.edu/catj26/about-the-conference>>(2016 年 1 月 2 日)
- Dungy, G. J. (2011) “A National Perspective: Testing Our Assumptions about Generational Cohorts.” In F. A. Bonner II, A. F. Marbley, & M. F. Howard-Hamilton (eds.), *Diverse Millennial Students in College: Implications for Faculty and Student Affairs*. Sterling: Stylus. pp.5-21.
- Fukunaga, N. (2006) ““Those Anime Students’: Foreign Language Literacy Development through Japanese Popular Culture.” *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50.3, 206-222.
- Goldberg, D., Looney, D., & Lusin, N. (2015) *Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, Fall 2013*. New York: MLA. <https://www.mla.org/content/download/31180/1452509/2013_enrollment_survey.pdf>(2016 年 1 月 2 日)
- Mori, Y., & Mori, J. (2011) “Review of Recent Research (2000-2010) on Learning and Instruction with Specific Reference to L2 Japanese.” *Language Teaching*, 44.4, 447-484.
- Pletka, B. (2007) *Educating the Net Generation: How to Engage Students in the 21st Century*. Santa Monica: Santa Monica Press.

読解能力向上と日本理解を促進するための中上級教材の開発と実践
異文化間リテラシーの育成をめざして

**DEVELOPMENT AND PRACTICE: INTERMEDIATE-ADVANCED READING
MATERIALS TO IMPROVE READING SKILLS AND TO ENHANCE THE
UNDERSTANDING OF JAPAN
ADVANCING CROSS-CULTURAL LITERACY**

石川智
Satoru Ishikawa

ボストン大学
Boston University

1. はじめに

日本語教育の初級レベルでは、多くの場合「話す、聞く、読む、書く」の4技能のうち「話す、聞く」の会話に授業の焦点が置かれてカリキュラムが組まれるが、次第に学習者の日本語能力が高くなるにつれ、中上級では「読む、書く」の技能に焦点が移り、特に読解を中心としたカリキュラムで構成されることが多いと思う。読解能力を向上させるためには、精読以外にも様々な読み方速読や多読、さらに各種の読解ストラテジーを応用させる必要があるが、授業時間の制約などもあり、十分な読解指導ができない状況がある。また一方で、最近の外国語教育は **Contents Based Instruction** など、授業で扱う内容がこれまで以上に重要視されるようになり、学習者の知的興味を刺激しつつ外国語の習得を目指すアプローチが注目を浴びている（渡辺 2011）。さらに、**ACTFL** のガイドランでも言語能力が高くなるにつれ幅広い分野（学術・文芸関係など）についての理解および発話できる能力が求められており、それらに関係する語彙やコンテンツを教える必要性も示唆されている（筒井 2015）。また、これらの知識は同時に異文化間リテラシーを育成するためにも必要であると考えられる。

しかしながら、教科書内の読み物だけでは、幅広い分野を網羅することは難しく、また現在、コンテンツを重視しつつ精読・速読・多読用など様々な読み方に使用できる教材も数少ないという現状がある。そこで、本研究ではこれらの問題点を踏まえた上で行った上級レベルでの、1) コンテンツを重視した日本の様々な分野及び歴史上の著名・有名人を扱った読解教材の開発、2) 読解能力の向上と自律学習を促すために学習者に負担にならない形で行った継続的な読解指導について報告する。

2. 読解の目的と異文化間リテラシー

初級レベルの日本語指導では、「話す・聞く」の会話が指導の中心になっていることが多いが、日本語能力レベルが中上級に移行するにつれ、授業の中心も「話す・聞く」から「読む・書く」に移行するのが普通であろう。すなわち、中上級では読解を中心にして授業が構成されることが多くなる。

それでは、読解では何を教えればよいのであろうか。読解指導の目的を考える際には、言語的側面と内容的側面の二つの側面から考える必要があるであろう。まず、言語的側面から読解指導を見た場合、それは運用力（表現）と文章理解の育成にあると言える。運用力の育成というのは、具体的には新しい文法や語彙を習得させ、日本語能力を高めることであり、文章理解の育成とは、読解に必要なストラテジーやスキルを習得させ、文章の理解度を高めることになるであろう。読解のストラテジーとしては、ボトムアップ、トップダウン型の読み方、また学習者のスキーマ（つまり学習者が既に持っている知識）を活性化させるなどが代表的なものと言える。また読解のスキルとしては、精読の他にも速読の大意取りや情報取り、未習語彙の類推などがあり、これらのストラテジーやスキルを活用できることが、文章理解の向上につながると考えられている。しかしながら、読解の目的はそれにとどまらず、どのような内容をどう読むかという点についても考慮する必要があると言えるのではないだろうか。

ACTFLのガイドラインでは言語能力が上がるにつれて、学術・芸術など幅広い分野について目標言語で理解し、発話できる能力が求められている。当然、理解や発話するためには、様々な分野の語彙を習得しているだけではなく、様々な分野についての基礎的な知識がなければならない。また、近年の外国語教育では、**Content Based Instruction**のように内容を重視した指導法が注目を浴びており、言語活動だけに注目して学習するという態度から、内容を言語活動と同時に重視する傾向が強くなってきている。さらに、もともとの外国語の学習目標の一つは、その目標言語を使う人々とのコミュニケーションができるようになるということがある。これは当然、二つの異なる文化に属する人間の間のコミュニケーションということであり、その意味で外国語学習は、異文化間コミュニケーションの能力を養成していることになる。

異文化間のコミュニケーションに必要な能力は「異文化間リテラシー」と呼ばれることがあり、近年の世界のグローバル化に伴い、外国人との接触が増えている現状では、この異文化間リテラシーの養成は重要だと言えるであろう。異文化間リテラシーの定義は様々であるが、本名（1997）は「異文化間リテラシー」というのを「異なった文化的背景を持つ人々が交流する際に必要だと思われる、相互の文化的知識、理解、調整能力のこと」と定義している。つまり、日本語学習者が日本人と接する際には、自国の文化のみならず、まず相手の国、すわち日本の文化的知識と理解を有する必要がある。そして、その知識や理解を有するだけでなく、異文化の相手（日本語の場合は、日本人）とどのように調整をするかという能力が必要に

なってくる。この点において、つまり、もう一つの読解の目的は、自国の文化や知識を振り返らせ、目標言語の文化や出来事と比較対照させることで、さらに目標言語に特有の文化知識について深い理解を養う役割を担っていると言えるのではないだろうか。単に読んで面白い、楽しいという読み教材があってもよいが、異文化間リテラシーの育成を促せるような読解教材を積極的に取り入れる必要があると言えるであろう。

3. 読解能力の向上のための能力やストラテジーとスキル

既に述べたように、よい読み手となるためには、学習者は言語的運用力と文章理解能力が必要になる。言語的運用力では、先に述べた文法的な知識や語彙の理解に加え、指示詞や省略語の理解などの文章読解に必要な言語的能力を身につける必要がある。また、読解のストラテジーには、ボトムアップ型（文字、単語、文と細かい部分から文章全体を読み解く読み方）、トップダウン型（タイトル、サブタイトル、写真や表など活用して文章理解に役立てる）がよく知られているが、実際にはボトムアップ型とトップダウン型を併用することが読解のストラテジーとして有効であるという研究がある。また最近ではこれ以外のストラテジーとして、スキーマ理論があり、コンテキストスキーマ（背景知識を利用）とフォーマルスキーマ（形式構造の知識、例えば起承転結など）を使うことが読解には有効であるという研究がある。コンテキストスキーマを利用するためには、普段からの知識の蓄積が必要であり、その意味でも様々な分野の内容に触れ、知識を増やす必要があると考えられる。

また、読解に必要なスキルには様々なものがあるが、代表的なものとしては、スキミング（大意取り）やスキヤニング（情報取り）の速読、文脈から類推して読む、未知の箇所を飛ばして読む、キーワードやキーフレーズを見つける、テキストの構造をイメージ化して読む、要約や言い換えなどが挙げられるであろう。

更に、読解能力を向上するためには、たくさん読むこと、つまり多読が有効であるという報告もあり、これらの読解のストラテジーやスキルを指導するとともに、多くの読み物に学習者を触れさせるということが大切であることが分かる。

4. 異文化間リテラシー育成を目指した内容重視の教材の開発

既に述べたように、異文化間リテラシーを育成するためには、まず学習者自身の文化について説明できるだけの知識、そして目標言語における社会や文化の知識が必要である。初級レベルの日本語の授業でも文化的な事柄が指導の中に含まれるが、非常に限られたものであると言える。日本人（母語話者）を対象とした日本文化紹介の書籍類はたくさんあるが、中上級の日本語学習者の日本語能力に適した読み物は少ないと言えるであろう。また、現在ある中上級用の教材の中には日本文化を紹介しているものが多く見られるが、一冊の教材で多くの分野を網羅し、また様々な

読み方や読解指導に対応できているものがたくさんあるとは言い難い状況である。そのため異文化間リテラシーを育成しつつ、学習者の読解の能力を最大限に向上させることができる内容を重視した理想的な教材を今後開発していく必要があると考えられる。内容を重視しつつ、学習者の読解能力を高める教材としては、以下の点が考慮されていることが望ましいと思われる。

1. 日本または日本人特有の文化や考え方が現れている。
2. 様々な分野や時代が網羅できる。
3. 学習者の自国の文化などと比較対照できる。
4. 様々な読解方法（精読、速読、多読など）に対応でき、読解のストラテジーが学習できる。

今回の教材開発では、これらの点を踏まえ、日本の著名有名人を読解のトピックに選定して教材を作成した。著名有名人を選んだ理由としては、1. 日本特有の文化や考え方は、それぞれの著名有名人の生き方や考え方、そして行動の中に現れていると考えられる 2. 様々な分野から人物を選ぶことができ、また歴史的人物から現代までの人物を扱うことができ、幅広い分野と時代をカバーできる 3. 学習者の自国の人物などと比較対照しやすい、という点があげられ、上記の3つの望ましい条件を満たすことができるからである。また、日本語を数年学習しても著名有名な日本人の名前をほとんど知らないという現状があるように思う。日本のアニメや漫画はよく知っていても、たいていの日本人が知っている人物さえも知らないという知識の偏りが見られ、この点からも人物を通して、日本の文化や知識を学ぶというのは意義のあることではないかと思われ、読解のトピックに人物を採用することにした。

5. 読解教材の内容と構成

教材を開発するにあたっては、日本語能力レベルを日本語能力検定の N2 レベルとした。N2 レベル相当と考えられる文法・語彙を中心に使用し、約 800 から 1000 文字程度の書き下ろしの読み物を作成した。今回の読解教材は、精読の他にも速読など様々な場面で使用できるという点を目標としているため、長さを 1000 文字程度に抑えることで、精読だけでなく色々な使い方が可能になるようにした。1000 文字程度であれば、精読の読み物の内容に合わせて、背景知識を与えるための前作業としてや、精読をした後のディスカッションを活発にするための後作業の読み物として使用することも可能である。

読解教材に取り上げた著名有名人は 30 名である。人物は歴史、政治、経営、学者、文学、芸術、スポーツ、まんが/アニメのカテゴリーから 2-3 名ずつ選び、幅広い分野を網羅するようにした。内容的には、単なる人物紹介にとどまらないようにし、和の精神（聖徳太子）、わび（千利休）、義（新渡戸稲造）、世襲（本田宗一郎）、謙虚さ（イチロー）などの日本人の価値観や、個性（織田信長）、完璧主義（黒澤

明)、挫折(高橋尚子)などについて日本人の考え方が現れているエピソードや、さらに日本の社会状況が分かるアイヌ文化(萱野茂)、女性の社会進出(和田かつ)、核問題(佐藤栄作)、在日韓国人(孫正義)、環境問題(野口健)などの時事問題、そして日本の伝統である落語(三遊亭圓朝)、短歌(俵万智)など、日本文化理解につながるような内容を盛り込んだ(表1参照)。

個々の読み物は、a. タイトル b. キーワード c. 読む前に d. 単語練習 e. 内容質問(正誤問題、選択肢の問題) f. 考えをまとめよう(後作業用の質問) g. 単語リスト h. 文法・表現リストから構成されている(表2参照)。単語リストは日本語能力試験のN2相当の単語は太字で示し、また文法・表現リストもN2相当レベルのものを選んでリストにした。また、文法・表現リストにある文法・表現は自立学習ができるように、簡単な文法・表現ノートを作成した。どの人物からも読み始められるように、文法・表現ノートは最後にまとめて掲載する方式を採用した(表3参照)。次にこの教材を使用して行った読解指導について報告する。

6. 内容を重視した教材による読解指導の実践

6.1. カリキュラム及び学習者について

北米の夏期日本語集中講座の上級クラスで内容を重視した教材による読解指導を2014年と2015年の2年にわたって行った。学習の期間はそれぞれ8週間で50分授業が1日4コマあり、月曜日から金曜日の週5日のカリキュラムで授業が実施された。学習者の日本語能力は、日本語能力試験のN1レベルを目指すレベルであり、2014年度は5名(女性4名、男性1名)、2015年(女性2名、男性3名)の計10名の参加者があった。そのうち大学院生が5名、大学院進学予定者が3名、大学生が2名である。日本滞在経験者は、JETプログラムの参加経験者が3名、長短期(1学期から1年)の留学経験者が4名で、日本留学経験が全くない者が3名であった。

6.2. 指導方法

今回の指導では、この教材を使う目的・目標として以下の項目を設定した。

言語的な側面

1. 速く正確に読む力をつける(速読)。
2. 毎日読むことによって日本語を読む習慣をつける。
3. 様々な分野の語彙に慣れる。
4. 日本語能力試験N2レベルの語彙と文法を復習する。

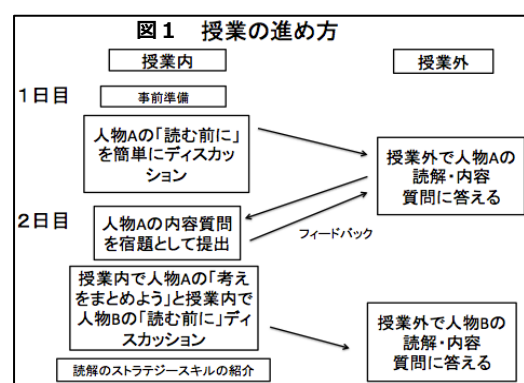
内容的な側面

様々な分野で活躍した人物を通して、日本の文化や日本人の考え方を学ぶ。

使用方法としては、副教材としてこの読解教材を使用し、毎日1名ずつ読み進めるという形式をとり、8週間のプログラム中に30名全てを読み終えた。読む順序は、時代順ではなく、精読に使用している教科書の内容となるべく関係がある人物を選び、精読の教科書と関連付け、精読の内容をさらに深められるようにした。まず、この教材を使用する前の事前準備として、タイトルやキーワードから内容を推測する、分からない部分は読み飛ばしたり内容を推測する、分からない言葉には丸をしたり下線を引いたりする、出来事の原因や著者の意見が書かれていることは注意して読むなどの、読解のストラテジーやスキルの指導を行った。また、初めて読み物を読む際は単語リスト、文法・表現リストなどを使わずに読み、2回目に読む際に、単語リスト、文法・表現リストを使いながら、内容質問に答えるように指示し、3回目にまた、単語リスト、文法・表現リストを使わずに通読するよう指導し、少なくとも3回読む作業を行うように指示を与えた。

また、読解教材の使用と並行して、大意取りと情報取りの読み方、文章の構成（起承転結、序論本論結論）、段落の関係に注目する、抽象的な部分と具体的な部分を見分ける、省略や指示詞に注意するなどの読解のストラテジーやスキルを紹介して練習する作業を行った。

授業は図1のように進めた。まず、その日に読む人物Aの「読む前に」の部分を



クラスで簡単にディスカッションし、人物についての概要を掴んでもらった。実際の読解作業は、授業では行わず、学習者は授業外で読み物を読み、内容質問に答える形式をとった。このような形にすることで学習者自身にあった速度で読解をすすめることができ、また、クラス内の時間を他の学習にあてられ、授業時間を有効活用できるというメリットがある。翌日の授業では、宿題として内容質問

を提出してもらい、授業では人物Aの「考えてをまとめよう」の部分とさらにその日に読む人物Bの「読む前に」のディスカッションを行った。人物Bについては、学習者はまた授業外で読み、内容質問に答えて翌日の授業で提出するという形式を30名繰り返した。授業内で行った「読む前に」と「考えをまとめよう」は、1日10分から15分程度の授業時間を使用した。

6.3. 学習者からの評価

この読解教材を使用した後に学習者にスケールと記述式のアンケート調査を行い、10名中、8名からの回答があった。結果は図2のようになった。まず内容については、5ポイント中、平均4.75で、多くの学習者が満足をしていたことが分かる。また、読解の難易度については、学習者は難しすぎず、またやさしすぎもしない適当なレベルであったと評価していることが分かる。また、ほとんどの学習者がこの教

図2 学習者の評価

内容:平均 4.75/5 (非常に面白い 5 ~面白くない 1)
難易度:平均 3.25 (難しすぎる 5 適当 3 やさしい 1)
使用してよかったと思うか: 4.75/5

この教材でどんなことが学べたと思いますか。

1. 文法が復習できた。 6名
2. 単語が復習できた。 6名
3. 新しい文法が学べた。 5名
4. 新しい単語が学べた。 7名
5. 読む力(読解力)がついた。 7名
6. 速く読めるようになった。 6名
7. 文章が正確に読めるようになった。 5名
8. 日本について知識を増やすことができた。 8名
9. 日本の文化について学ぶことができた。 8名

材を使用してよかったと考えている。次にこの教材で何を学べたかという質問に対しては、文法・単語が復習できたと思う学習者がそれぞれ6名で、また新しい文法と単語が学べたと考えている学習者も多いことが分かる。また、読解力がついたと考える学習者が7名、早く読めるようになったが6名、正確に読めるようになったが5名おり、半数以上の学習者が、読解についての力がついたと感じていることが分かる。また、アンケートに回答し

てくれた全員の8名が日本文化についての知識を増やしたり学んだりできたと考えていることも分かった。つまり、当初のこの読解教材を使う目的・目標であった、速く正確に読む力をつける(速読)、日本語能力試験 N2 レベルの語彙と文法を復習する、そして、様々な分野で活躍した人物を通して、日本の文化や日本人の考え方を学ぶという、ほぼ全ての点について、目標を達成できているのではないと言える。記述式のコメントには、肯定的なもの、否定的なものの双方のコメントがあったが、まず肯定的なものには以下のようなものがあつた。

- 人物は大体皆、面白いと思います。
- 日本の歴史上の有名人について足跡や精神などを書いてあって、知らなかったことを紹介できたのがとてもいいと思います。
- とてもいい勉強だったと思います。
- 人物の紹介と単語・文法をつないで日本語を勉強するのが、昔使った教科書より面白いと思います。
- あまり有名ではない人が扱われていたことは面白かった。知らない人物について読むのが勉強になったと思う。
- 速読をして良かったと思います。自分の読むスピードが成長したと思うので、毎日読むのを楽しみにしていました。教科書が難しかったので、速読を読んで理解できたのはとてもうれしかったです。
- 日本語の練習だけでなく、日本の文化や歴史も紹介してくれたのはいいところだと思います。文法や単語などの復習にもなったし、新しい単語や文法なども勉強できる。こういう読解は上級クラスのテストの中に入ってもいいのではないのでしょうか。知っているテキストを分析するだけでなく、その場で速く読み物を読み、分析するのも上級生にとって必要な能力だと思いますから。

(コメントの原文をそのまま引用)

これらのコメントから、学習者が内容を楽しんでいたこと、そして、日本の文化について学習できたこと、そして読解力の向上につながったと考えていることが分かる。次のコメントは、否定的なものである。

- 知らなかった人々がほとんどです。
- 人物の人生についてもっと詳しく紹介した方がいいと思います。
- 話題は面白かったけれど、私にとってそんなにたくさんの単語を覚えて使うのは無理だ。
- 授業で単語のニュアンスや使い方を復習した方がいい。
- 文法を練習するための宿題があった方がいい。
- 文章は少し簡単なので、読解力に対する練習は教科書よりも弱いと思います。
(コメントの原文をそのまま引用)

授業内では、単語や文法の説明は一切行わなかったため、その部分がもっと練習したかったと考えていたり、あまりにもさまざまな分野を網羅したため単語の量が多すぎると感じてしまった学習者もいたようである。しかしながら、全体的にはこの読解教材と指導について、学習者が好意的に受け止めていたと結論づけることができる。

7. まとめ

今回の実践では、2年間にわたって参加者は10名のみであったので、非常に限られた数の学習者であると言える。そのため、今回のアンケートを一般化するのは難しいかもしれない。また、学習者の評価は概ね好評であったが、実際に当初の目標を達成したかどうかという点については、学習者の読解を含む言語能力及び日本についての文化知識がどの程度向上したかという点について客観的な判断を行う必要がある。当然、この読解教材を使用したことで、全ての日本についての必要な文化や知識を得られるわけではないので、その点についても留意する必要がある。また、この読解教材を作成した意図である異文化間コミュニケーションのために必要な異文化リテラシーの育成にどのように貢献できたかという点についての検証を行う必要もあるであろう。今回の実践は夏の集中講座で行ったもので、このような読解のアクティビティーを組み込みやすい環境であったが、通常の大学などの学期において、どのようにこのような指導をカリキュラムに取り込むことができるか検討をする必要もあるであろう。しかしながら、異文化間リテラシーは、現代の私たちに必要な能力であり、言語能力にとどまらず、日本語教育を通して、このような能力を学習者に育成させることは大切だと考えられる。そのためにも、今後の読解教材の内容についても精査していく態度が必要となるのではないだろうか。

参考文献

- 梅村修（2003）「日本語教育における読解指導-extensive reading の試み」『留学生教育』, 8, 173~182
- 上村和美他（2009）「大学初年次における読解力向上のための基礎的研究」『関西国際大学研究紀要』, 10, 125~149
- 久保田竜子（2014）「日本語教育における文化」『Japanese Language Education in the U.S. – Past, Present, and Future』 AATJ
- 坂本利子（2013）「異文化交流授業から国内学生は何を学んでいるか」『立命館言語文化研究』 24-3, 143-157
- 筒井通雄（2015）「学習者の専門分野を合わせた日本語教育：科学技術コンテンツを取り入れることの意味」, AATJ Spring Conference 2015 発表, Chicago
- 本名信行（1997）「言語教育と異文化間リテラシー」『異文化間教育』, 11, 52~65
- 渡辺素和子（2011）「Content-Based Instruction における評価の課題と提案」『Journal CAJLE』, 12, 60~76

参考資料

表 1 読解人物リスト

	人物名	分野	テーマ	キーワード
1	卑弥呼 (宮崎康平)	歴史	歴史の謎、研究への情熱	卑弥呼/古代史/謎/夢・情熱/好奇心
2	聖徳太子	歴史	和の精神	伝説/和/集団主義/価値観/憲法
3	紫式部・清少納言	歴史	ライバル関係	女性作家の活躍/ライバル/日本風の文化/小説・随筆/仮名文字
4	織田信長	歴史	個性的な人物	南蛮文化/伝統/個性/国家の統一
5	千利休	芸術	茶道、伝統文化	伝統文化/わびの精神/文化の継承
6	三遊亭円朝	芸術	伝統芸能、成り立ちと継承	落語/伝統芸能/ユーモア/娯楽
7	新渡戸稲造	学者	道徳、道徳教育	武士道/道徳教育/日本紹介/義/海外留学
8	夏目漱石	文学	人生の転機	文豪/小説・小説家/エリート/本業と副業
9	杉原千畝	政治	海外での人道援助	戦争/人道援助/職責/難民
10	佐藤栄作	政治	世界平和、核問題	ノーベル平和賞/平和/核問題/政治家/非核三原則
11	本田宗一郎	経営	創業者スピリッツ	技術者/創業者/経営/世襲
12	和田かつ	経営	女性の社会進出と成功	女性経営者/ビジネス/女性の地位/ドラマ
13	黒澤明	芸術	物作りへのこだわり	日本映画/完璧主義/時代劇
14	白石義明	経営	ビジネスチャンス	寿司/発明/食文化/ビジネスチャンス
15	長谷川町子 (サザエさん)	まんが/アニメ	サザエさん人気の理由	女性漫画家/アニメ・まんが/教育/視聴率
16	藤田哲也	学者	知られざる世界貢献	竜巻/自然災害/国際基準/貢献
17	萱野茂	政治	少数民族、文化の保護	アイヌ/消える文化/少数民族/差別
18	草間彌生	芸術	芸術とビジネス	前衛芸術家/ブランド品/コラボレーション/統合失調症
19	宮崎駿	まんが/アニメ	宮崎アニメのこだわり	宮崎アニメ/反戦/模範/こだわり/メッセージ性
20	石ノ森章太郎	まんが/アニメ	メディアとしての漫画の役割	漫画/ギネス記録/メディア
21	村上春樹	文学	翻訳についての考え方	ベストセラー作家/翻訳のスタイル/文学/社会現象
22	孫正義	経営	未来へのビジョン	経営/情報革命/理念/未来予測
23	秋元康	経営	成功の秘訣	アイドル/起業/信念/運/成功
24	山中伸弥	学者	医療技術の発展	倫理/再生医療/iPS 細胞/ノーベル賞
25	俵万智	芸術	伝統と変化	短歌/詩/伝統/変化
26	石黒浩	学者	ロボットと人間	ロボット/人間らしさ/共存/不気味の谷/インターフェイス
27	五嶋みどり	芸術	英才教育と親子関係	天才バイオリニスト/英才教育/親離れ/子育て/親子関係
28	高橋尚子	スポーツ	スポーツから得ること	オリンピック/金メダリスト/挫折/希望/勇気/夢
29	イチロー	スポーツ	能力の表現と美学	美学/自己管理/謙虚さ/大リーグ/努力
30	野口健	スポーツ	環境問題	富士山/環境/ゴミ/自然保護/社会貢献

表2 読み物の構成

カテゴリー：経営

22. 情報革命 難しさ*** 

孫正義 実業家 (1957年～)

キーワード：経営/ 情報革命/ 理念/未来予測

5

ソフトバンクは日本の企業の名前であるが、銀行というわけではない。ソフトバンクは、携帯電話、金融、インターネット事業などを傘下に置く持ち株会社で、プロ野球チームの福岡ソフトバンクホークスもこの会社のグループに属している。グループ会社は960社を数え、現在でもソフトバンクグループは成長を続けている。ソフトバンクの創業者でもあり現在も社長を務めているのが、天才起業家と呼ばれている孫正義である。

10

孫正義は九州で在日韓国人の三世として生まれ、幼少時には韓国籍である

カテゴリー：経営

読む前に1 単語の練習

a～cの言葉の中から適当な言葉を選んで、()に入れて文を完成しましょう。

1) a. 経営 b. 金融 c. 企業
()は、お金が余っているところから、お金を必要としている人に貸すという意味がある。

2) a. 属して b. 数えて c. 隠して
兄は会社の中では営業に()いるそうだ。

3) a. 筋肉 b. 感情 c. 知能
きのうは運動をしすぎたせいか、今日は足の()が痛い。

4) a. 人種 b. 民間 c. 国籍
日本では二つの国の()を持つことは許されないが、イギリスやカナダは認めているらしい。

5) a. 公表して b. 目指して c. 実現して
妹は小学校の先生を()、今大学で勉強している。

読む前に2

1) あなたの国で最近、急成長している会社がありますか。それはどんな会社で、どうして急成長していますか。

2) タイムマシンがあったら、あなたは過去、未来のどちらに行ってみたいですか。その理由は何ですか。

内容質問1 正しければ○を、違っていれば×をしましょう。

1) () ソフトバンクは色々な銀行を経営している会社の名前だ。

2) () 孫は子供の頃、韓国人ということを隠して日本で生活していた。

3) () 孫は大学生の時にアメリカに行って、実力があれば、誰でも成功するチャンスがあるということを知った。

4) () 孫は産業革命は、これから300年続くと考えている。

5) () 孫が考えるビジョンはとて大きいので、孫のことを嘘つきだと思う人がいる。

表 3 文法・表現リスト

文法リスト	
1.	感じていたという→ 103
2.	アメリカ人にせよ外国人にせよ→ 172
3.	より高度な→ 233
4.	しかしながら→ 60
5.	情報 ^{かくめい} 革命というのは→ 106
6.	続いていることからして→ 36
7.	まるでタイムマシンで未来の世界に行って見て来たかのように→ 209
8.	持つべきだと言う→ 201
9.	人間の筋肉の代わりを果たした→ 249
10.	今後の方向性を決めるにあたって→ 155
11.	ビジョンが大きすぎるあまり→ 6
12.	正しいか正しくないか→ 29

学習者および地域のニーズを考慮したビジネス日本語プログラムの設立
—実践および地元日系企業との連携から得られたこと—

**ESTABLISHING A BUSINESS JAPANESE PROGRAM CONSIDERING
STUDENT AND LOCAL NEEDS: WHAT WE LEARNED FROM STUDENT
FEEDBACK AND PARTNERING WITH A LOCAL JAPANESE COMPANY**

池絵里子

Eriko Ike

西由美子

Yumiko Nishi

アイオワ大学

University of Iowa

1. ビジネス日本語プログラム設立に至る背景

1.1. アイオワ大学における日本語履修者の特徴とビジネス日本語に対する意識

米国の高等教育機関における外国語学習者数は、一部の外国語を除けば減少傾向にあるとされ、The Modern Language Association of America の調査によると、2009 年までは比較的順調に増加してきた日本語履修者数にも陰りが見えている（Modern Language Association of America, 2015）。一方国際交流基金の調査は、米国の高等教育機関の日本語履修者数は緩やかに増加しているとし、増加の要因の一つとして近年中国・韓国からの留学生が増えていることを挙げ、彼らが中上級レベルに厚みをもたらしていると述べている（国際交流基金 2015）。筆者らが勤務するアイオワ大学では、ここ数年で中国を中心とする東アジアからの留学生が日本語履修者全体に占める割合が急増している。しかし国際交流基金の指摘とは異なり、アイオワ大学ではレベルが初級、中級、上級と進むにつれて東アジア系の学生が減少しており、いかに彼らを日本語に繋ぎ止めるかが課題となっている（西他 2015）。このように各調査結果に微妙な差異が生じていることは、近年日本語が置かれた状況が一定ではないこと、学習者数の増加と日本語継続率の上昇のためには各教育機関がそれぞれの状況

に合わせてより一層の努力をしていく必要があることを示していると言えるだろう。

アイオワ大学の日本語プログラムの場合、東アジア系留学生の増加とともに、マネジメント、マーケティング、金融といったビジネス関連の分野を専攻とする学生の割合が非常に高くなっている。このことから、彼らの関心を引く日本語プログラムを作っていくことが継続率の上昇に繋がると考えた。西他（2015）の調査では、アイオワ大学の日本語履修者の多くが卒業後日本に関係した仕事をしてみたいと思っていること、そしてビジネス日本語科目に興味を持っていることも分かった。そこでアイオワ大学では、ビジネス日本語科目が履修者数の増加と継続率の上昇に寄与するものと考え、「ビジネス日本語 I」および「ビジネス日本語 II」を設立することを決めた。

1.2. ビジネス日本語は何を目標とすべきか

多くの日本語履修者が日本企業への就職に関心を持っているということを考慮すれば、ビジネス日本語科目のカリキュラムは卒業後のキャリアに結びつくものであるべきであろう。それではビジネス日本語において、どのような日本語能力を育てていくべきなのだろうか。それを知るためには、日系企業、日本政府系の機関といった日本に関係のある組織（以下「日系企業」とする）が社員になる学生にどの程度の日本語能力を期待しているかを知る必要がある。先行研究の結果は、ACTFL の Advanced レベルが望まれているというものから、言語能力はさほど重視されていないというもので様々である（Saito, 2014; Saito & Tabuse, 2013; Matsuda, 2012）。

筆者らは、日系企業が集中する地域と日系企業が少ない地域、あるいは企業の業種によって学生に望まれる能力が異なるのではないかと考えた。アイオワ州の場合、日系企業の数はいリノイやミシガンといった他の中西部の州と比べ圧倒的に少なく、業種は農業関係、製造業に偏っているという特徴がある。ビジネス日本語のカリキュラム作りに当たってはこうした地域の特徴を考慮する必要があると考え、筆者らはアイオワ州に特化したニーズ調査を行った（西他 2015）。アイオワ大学を卒業後日本に関連する仕事に就いた卒業生、およびアイオワ州内の日系企業に勤務する社員に対する調査の結果わかったことは、1) 職場でのコミュニケーション上の問題は日本人社員、現地社員双方の言語能力の不足に起因していることが多い、2) 一方で日本人社員は現地社員に対して、言語能力よりも日本文化や日本のビジネス文化についての知識、社会文化能力、

コミュニケーション能力，専門知識を求めているというものであった。

このような結果を踏まえアイオワ大学では，コミュニケーションを円滑にできるようビジネス場面に必要な言語能力を重視するとともに，文化的知識や問題解決能力の習得を目標とし，「ビジネス日本語 I」と「ビジネス日本語 II」の2つの科目を設立することになった。まず「ビジネス日本語 I」では，職場における基本的な表現と日本のビジネス文化についての知識を習得することを学習目標とした。「ビジネス日本語 II」では，より高度な言語表現を学ぶとともに，考え方や習慣の違いに起因する問題に対応する能力を育成することをゴールに設定している。「ビジネス日本語 I」は2015年の春学期に開講され，「ビジネス日本語 II」は2016年秋学期の開講を予定している。

また，西他（2015）の調査の過程では，いくつかのアイオワ州内の日系企業から大学や日本語プログラムへの継続的な協力を得ることができた。日系企業との連携をビジネス日本語のカリキュラムや日本語プログラムに組み込むことも，将来的な目標の一つとした。

1.3. 本研究の目的

本研究の目的は以下の3点である。

- (1) 2015年春学期に開講された「ビジネス日本語 I」の成果と課題を明らかにする。
- (2) 地元の日系企業と日本語プログラムの連携の事例としてインターンシップを取り上げ，成果と課題を明らかにする。
- (3) (1)，(2)を踏まえ，学生と地元日系企業双方にとって有意義なビジネス日本語プログラム作り，および日系企業との連携のあるべき方向を模索する。

次章では，「ビジネス日本語 I」の概要と学期終了時に行った履修者対象のアンケートの結果を紹介し，それを元にコースの成果と課題について述べる。次に，地元の日系企業のインターンシッププログラムに参加したアイオワ大学の学生2名に対する調査を紹介する。さらに，インターンを受け入れた日系企業の日本人社員に対する調査を取り上げた後，地元日系企業との連携を取り入れたビジネス日本語プログラムについて考察する。

2. ビジネス日本語 I

2.1. コース概要と履修者の背景

「ビジネス日本語 I」は、職場で必要とされる基本的な表現や文化的知識を学ぶことを学習目標とし、履修条件は Third-Year 2nd Semester Japanese を履修済みであるか同時履修していることとした。主教材には試験的に『ビジネスのための日本語』（スリーエーネットワーク）を使用し、副教材として『しごとの日本語ービジネスマナー編』（アルク）、また『映像で学ぶビジネス日本語 内定者編』（日本映像教育社）の DVD 教材、YouTube の動画等を使用した。

2015 年春学期の「ビジネス日本語 I」の受講者数は 11 名で、学年別の内訳は 4 年生が 7 名、3 年生が 1 名、2 年生が 3 名であった。日本語学習歴別の内訳は、Fifth-Year 1st Semester Japanese を履修済みの学生が 2 名、Fourth-Year 2nd Semester Japanese を履修済みの学生が 1 名、Fourth-Year 2nd Semester Japanese を履修中の学生が 2 名、Third-Year 2nd Semester Japanese を履修中の学生が 5 名であった。

履修者の専攻は、表 1 にあるように、11 名中 9 名が日本言語文化と別の専攻を組み合わせたダブルメジャーで、日本言語文化を副専攻としていた学生が 1 名、日本言語文化を主専攻にも副専攻にもしていない学生が 1 名であった。

表 1 「ビジネス日本語 I」の履修者の専攻

主専攻	副専攻	人数
Japanese and Linguistics		2
Japanese and Chinese		1
Japanese and Music		1
Japanese and Ancient Civilization		1
Japanese and Economics		1
Japanese and International Business		1
Japanese and Marketing		1
Japanese and Chemical Engineering		1
Computer Science	Japanese	1
Pre-Business		1

アイオワの企業を対象とした調査（西他 2015）で、日本文化への理解とともに

に専門知識が求められていることが明らかとなったが、日本言語文化だけを専攻している学生は一人もおらずこのような履修者の背景は、雇用者側の希望に即したものであるといえる。

2.2. 履修者を対象としたアンケート調査

2.2.1. 調査の概要

2015 年春学期に初めて開講した「ビジネス日本語 I」の成果と課題を明らかにするため、学期末に履修者を対象としたアンケート調査を行った。調査の目的は、1 学期間ビジネス日本語を勉強した学習者が、自身の言語能力、文化的知識についてどのように感じているか、職場におけるコミュニケーション能力に関してどのぐらい自信をもっているか、また授業に何がたりなかったかを見極めることの 4 つである。質問はシラバスに載せたレッスンごとの目標に合わせて作成した。アンケートは無記名で行った。

2.2.2. 調査結果と考察

調査参加者は、欠席者が 1 名いたため合計で 10 名であるが、そのうち 1 名からは調査用紙の裏面の回答がなかったため、後半の質問については 9 名からの回答をまとめた。

2.2.2.1. 言語能力について

まず、言語能力について質問した。質問内容は、表 2 にあるように、自己紹介ができるか、名刺交換ができるか、あったばかりの人とスモールトークができるか、様々なランクの人と挨拶ができるか、電話の応対ができるか、などである。履修者には、各項目について、以下の 5 段階評価で回答してもらった。

- 5 Very comfortable
- 4 Comfortable
- 3 I think I will manage
- 2 Not comfortable
- 1 Very uncomfortable

結果は表 2 の通りである（表 2、表 3 の*印は回答した履修者の数を示す）。

表 2 言語能力に関する調査結果

	5	4	3	2	1
Can use appropriate greetings upon leaving offices	***	*****			
Can use appropriate body language, such as bowing	**	*****	*		
Can appropriately ask, grant, and deny permission	**	*****	**		
Know what to say when stepping out of the office and coming back to the office	*	*****	*		
Can appropriately trade business cards	*	*****	**		
Can appropriately introduce yourself and others in a business setting		*****	**		
Can converse on appropriate subjects upon greeting an individual		*****	**		
Can make and receive phone calls, and convey messages	**	*****	**		
Can greet people of different social status properly in different business situations	**	*****	**		
Can appropriately ask other people's intentions	*	*****	**		
Can appropriately make and deny a request in various types/degrees of situations to people on different levels in the workplace		*****	**		
Can appropriately invite and decline those in the work place to social/professional functions and events	*	*****	**		
Can appropriately use different speech styles in different contexts	*	*****	*****		
Can use back-channels (<i>aizuchi</i>) effectively	**	*****	**	*	
Can carry on small talk with someone you just met		*****	*	*	

表 2 の示すように、15 項目中 13 項目に関して、全員が I think I will manage の 3 以上を選んだ。その中でも、4 の comfortable を選んだ学生が多い。2 の Not comfortable を選んだ学生がいた質問項目は 15 項目中 2 項目のみ（各 1 名）で、1 の very uncomfortable を選んだ学生は全項目に関して一人もいなかった。

以上の結果から、「ビジネス日本語 I」を履修した学生の殆どが、職場で必要とされる言語能力に関してある程度の自信をもっており、少なくともなんとか日本語で対応できると感じていることがわかった。

2.2.2.2. 文化的知識について

文化的知識については、お礼をいうことの大切さ、「内と外」、「根回し」等の概念、電話の応対、同僚との接し方などの合計 13 項目に関して、以下の 3 段階評価で回答してもらった。

- 3 Very familiar
- 2 Somewhat familiar
- 1 Not familiar

結果は表 3 の通りである。

表 3 文化的知識についての調査結果

	3	2	1
Thanking is very important	*****		
The concepts of <i>uchi</i> and <i>soto</i>	*****		
The concept of <i>nemawashi</i>	*****	**	
Drinking culture in a business setting	*****	**	
Manners related to phone calls	*****	*	
How to maintain harmony (<i>wa</i>) in the workplace, minding others	*****	***	
How to bond with your colleagues and work partners	*****	****	
How to connect with people in the workplace	*****	*****	
Everyday routines in offices	*****	***	*
When people work over hours	*****	*****	
The concepts of <i>enryo</i> , <i>honne</i> , and <i>tatemae</i>	****	*****	*
Holidays and how to take vacations	****	****	**
Gift/souvenir giving culture in a business situation	*	*****	***

表 3 に見られるように、文化的知識に関しては、13 項目中、半分以上に関して 3 の **very familiar** と答えた学生が多く、1 をつけた学生がいる項目は 4 項目のみであった。具体的には、お礼を言うことの大切さ、「内外」や「根回し」の概念、電話のかけ方、受け方、飲みの習慣に関して、殆どの学生が **very familiar** と答え、職場の和、どのように職場での人間関係を築くか、職場での日常業務に関しても、少なくとも半分以上の学生が **very familiar** と答えている。このうち、根回し、電話の応対等は、アイオワの企業が社員やインターンに希望している文化的知識として具体的に挙げられているものである（西他 2015）。一方、学生が **not familiar** と答えた項目には、職場での日常業務、「遠慮、本音と建前」の概念、休暇と休暇の取り方、贈り物の習慣が挙げられる。

文化的知識に関しても、殆どの質問に関して、殆どの学生が **very familiar** または **somewhat familiar** と感じていることから、殆どの学生が目標とした学習

項目の多くについて学べたと感じていることがわかった。

2.2.3. 成果と課題

以上、言語能力、文化的知識に関する調査結果をまとめたが、この結果は、学生の自信に関する質問の回答とも一致している。アンケートでは、学生が日系の職場で働くことについてどのように感じているかも質問し、以下の 4 つの選択肢の中から一番近いものを選んでもらった。

表 4 学生の自信に関する調査結果

a. I already feel comfortable communicating with people at a Japanese workplace, if limited to situations similar to what was covered in class.	0/9
b. With a little more practice, I think I will feel pretty comfortable communicating with people at a Japanese workplace, if limited to situations similar to what was covered in class.	4/9
c. I think I am familiar with the basic business manners and know what expressions to use at a Japanese workplace, even though they may not always come out automatically or naturally.	5/9
d. I do not think I will feel comfortable communicating with people at a Japanese workplace anytime soon, even if limited to situations similar to what was covered in class.	0/9

その結果、表 4 に見られるように、b の「もう少し練習したら日本の職場でコミュニケーションをとることにより自信が持てると思う」と答えた学生が 9 名中 4 名、c の「スラスラとはでてこないかもしれないが、職場で必要とされるマナーや表現の基本は学べたと思う」と答えた学生が 5 名いた。「ビジネス日本語 I」の履修前に学生が日本の職場で働くことについてどのように感じていたかは調査していないため、一学期ビジネス日本語を勉強したことが学生にどのような心理的变化を与えたかは明らかでないが、日頃、教員以外の日本人と接したり、教室外で日本語を使う機会がほとんどないアイオワ大学の日本語学習者が、日本の職場でコミュニケーションをとることについてこれだけの自信をもてたのは、「ビジネス日本語 I」の成果であると推測される。職場で必要な表現に慣れ親しんだり、たくさん練習したことで流暢さがかなり増したこと、ビジネスマナーについて学んだことなど、多くの学習目標を学生が一つ一つ達成したことで得られた結果であろう。

なお、アンケートでは、学生が授業に何が足りなかったと感じているかも調べた。結果は表 5 の通りである。

表 5 授業に組み込まれていたらよかったと思うこと

a. Opportunity to talk to Japanese company employees	7/9
b. Lecture in Japanese by Japanese company employee	6/9
c. Watching films or dramas situated in professional settings	6/9
d. Site visit to Japanese company in Iowa	6/9
e. Lecture in English by Japanese company employee	5/9
f. Other: More people sign up	1/9

授業にどのようなことが組み込まれていたらよかったと思うか、表 5 に挙げられている選択肢から選んでもらったところ（複数回答可）、9 名中 7 名が「日系企業の社員と話す機会」、6 名が「日系企業の社員による日本語での講義」、「職場を背景とした映画やドラマの鑑賞」、「日系企業訪問」を選んだ。「日系企業の社員による英語での講義」を選んだ学生も 5 名いた。この結果をみると、学生は、実際の職場をイメージできるような学びの場を求めているようである。

実際に、授業を担当した筆者が振り返ってみて特に難しかった点として、文化的なことに関してのディスカッションがあまり活発にならなかったことが挙げられる。これは、学生に仕事の経験が殆どないため、職場の状況や問題点をイメージしにくいというのが理由であったと思われるが、学生の回答にもみられるように、今後は教室と実社会とのギャップを埋めていくことが課題だと考えている。アイオワ大学の近郊には日系企業がないことから、実際に日系企業の社員を教室に招くことは難しいが、遠隔会議のような手段を用いたり、ビデオ教材をもっと活用するなど、学生が職場をイメージできるタスクを取り込んでいくことが必要である。日系企業の社員と接する機会が設けられれば、学生の学びにとって有益なだけでなく、企業に人材として学生を知ってもらうことができるという利点もある。また、そのことによる学生の学習動機の上昇も期待できる。その意味で、授業そのものの改善だけでなく、日本語学習者のためのインターンシッププログラムを充実させていくことも重要であろう。次章では、そのインターンシッププログラムの可能性と課題について述べる。

3. 日系企業との連携—インターンシッププログラム

3.1. なぜインターンシップなのか

この章では、アイオワ大学と地元日系企業の連携の事例として、アイオワ州

内のある日系企業におけるインターンシッププログラムを紹介する。

日本語を学ぶことによって何が得られるのか、特に卒業後のキャリアに日本語が役立つのか否かという疑問は、大学で日本語を学ぼうとする学生やその親の多くが抱いていると思われる。この疑問に明確に回答できることは日本語プログラムの強化に繋がっていくと考えられる。

インターンシップは学生、大学、企業の三者にそれぞれ利益をもたらすと言われている。まず学生にとっては、インターンシップを経験することによって、将来フルタイムの雇用機会が得やすくなる、仕事をする上で必要な自信が付き不安が軽減されるといった利点がある（Knoues, Tanner, & Harris, 1999）。また大学は、学生にインターンシップの機会があることをアピールすることによって、履修者数の増加が期待できる（Tucciarone, 2014）。最後に企業にとっては、インターンが優秀な人材であればそのまま本採用することができ、採用における負担を軽減できるという利点がある（Rothman, 2007）。

西他（2015）の調査の過程では、日本語が使えて日本文化の知識も豊富な学生が地元で多数存在していることを知らない日系企業の社員が多いこと、日本人社員の多くが現地社員に対し、少しでも日本文化を知っていてくれればありがたいと思っていることが明らかになった。インターンシップを通じてアイオワ大学の学生が企業に貢献できれば、学生は州外に出ずとも日系企業での就業経験が得られ、企業は将来の人材の確保が期待できる。そして大学の日本語プログラムがこのような利点を強調していけば、前述の「日本語を勉強して何の役に立つのか」という疑問に答えることができ、履修者の増加、日本語学習継続率の上昇にも繋がるとと思われる。

3.2. プログラムの概要

本インターンシッププログラムは、アイオワ州内に拠点を置く日系企業 A 社の協力の下で実現することができた。A 社の業種は食品製造および輸出関連である。アイオワ大学と A 社との交流は西他（2015）の調査の過程で始まり、A 社が産休を取る社員の代用人員を探していたことが契機となり、インターンを受け入れてもらえることになった。

インターンとして採用されたのは、サラ（仮名）とボブ（仮名）の 2 名である。サラは 2015 年の 5 月にアイオワ大学を卒業し、インターンとして A 社に採用され、産休の社員の代理を務めた。サラの日本語学習経験は 4 年程度で、大学では 4th-Year Japanese まで履修し、日本の大学への留学経験もある。当初

インターンの採用は 1 名のみの予定であったが、面接の結果ポジションを増やしてもらえることになり、ボブも採用された。ボブはインターンシップ採用当時アイオワ大学の 3 年生であった。日本在住経験があり、自己申告による学習経験は 10 年程度と長いが、実際に大学で履修したのは 2nd-Year レベルまでである。サラもボブもビジネス日本語の科目は履修していない。

表 6 インターンの背景

インターン（仮名）	サラ	ボブ
性別	女性	男性
日本語学習経験（自己申告）	4 年	10 年
最後に履修した日本語のレベル	4 th -Year Japanese	2 nd -Year Japanese
ビジネス日本語履修経験	なし	なし
日本在住経験	あり	あり

インターンシップが行われたのは 2015 年の夏である。サラの研修期間は、引継ぎ期間の 1 か月間を含めおよそ 3 か月間であった。職種は administrative support である。ボブのインターンシップは約 2 か月間で、工場長のアシスタントを務めるという名目での採用であった。両名のポジションは共に、給与が支払われる所謂 paid internship であった。

表 7 インターンシップ概要

	サラ	ボブ
期間	2015 年 6 月～9 月	2015 年 6 月～8 月
職名	Administrative support	Assistant plant manager
有給・無給の別	有給	有給

3.3. インターンに対する調査

筆者らは、インターンシッププログラムの成果と課題を把握し今後のインターンシップおよびビジネス日本語のプログラム作りに反映させること、そしてインターンを受け入れてくれた日系企業との協力関係をより良いものにするため、インターンに対しインタビュー調査を行った。

インターンに対する調査は、サラとボブ各々のインターンシップ終了から 2 週間または 3 週間後に行われた。調査方法は半構造化インタビューである。質問は事前にメールで両名に送付し、インタビュー中に必要に応じて質問を加えた。

3.3.1. サラ

まず，1 人目のインターンであるサラのインタビューを紹介する。インタビューはすべて日本語で行われた。

3.3.1.1. 仕事内容

インターンシップ中「どんな仕事をしていましたか。具体的に教えてください」という質問に対しサラは，セールスコンファメーション，インボイスを作る，アメリカのお客さんや日本の本社と主にメールでいろいろなやり取りをする，と答えた。

3.3.1.2. 仕事全体の感想

次に「仕事は面白かったですか」という質問をし，「とてもおもしろかった」(5) から「おもしろくなかった」(1) の 5 段階で回答してもらったところ，サラは 5 の「とてもおもしろかった」と答えた。何が面白かったかを尋ねると，日本の本社から入るオーダー全体の流れがわかったことと答えた。

3.3.1.3. 学んだこと

「仕事から学んだことはありますか」という質問に対しては，サラは「はい」と答えた。具体的に学んだことを尋ねると，職場で実際に使われているビジネス日本語，特に書類送付のためのメールなど，書くことを中心に学んだという回答だった。

次に「インターンシップ中に何か発見したこと，気がついたことはありましたか」という質問をしたところ，サラは，ビジネス日本語やビジネスで使われている様々な日本語の表現と答えた。

3.3.1.4. 工作中的の問題点

次に，インターンシップ中に起こった問題点についてサラに尋ねた。まず「仕事を始めたばかりの時，戸惑ったことや困ったこと，疑問に思ったことはありましたか」という質問をし，「よくあった」(4) から「ぜんぜんなかつ

た」(1)までの4段階で回答を求めたところ、サラは4の「よくあった」を選んだ。問題点に纏わる具体的なエピソードを語ってもらうよう頼むと、サラは、最初は仕事の流れがよくわからなかったので何をしていいかわからなくて困ったと答えた。前述のとおりサラは産休に入る社員の代理として採用された。しかしサラによると、サラ本人はこのことについて採用時に知らされておらず、1か月の引継ぎ期間後に一人で業務に当たらなくてはならないことを知ったのは、インターンシップ開始の当日だったそうである。そのため、仕事を楽しんだり満足にできるようになったと感じられるようになるまで随分時間がかかったと語った。一人で仕事の責任を負うという重圧を感じていたようである。

次に、問題点が起こった際に「誰からどんな助けをもらいましたか」と質問したところ、サラはオフィスの皆さんは全員優しくて、いつも助けてくれたと答えた。さらに問題は解決したか、どのように解決されたかを尋ねた。サラのオフィスには米国人社員1名と日本人社員が4名ほどいたが、サラは問題が起こる度にオフィスの誰かに助けを求め、そうすると誰かが仕事を引き継いでやってくれたと述べた。いつも助けてくれた社員たちに対し、サラは非常に感謝しているようだった。

インターンシップ中に解決しなかった問題点があるかどうかについても尋ねたが、サラは「ない」と答えた。

3.3.1.5. 日本人や日本文化、日本の企業文化について

次に、「日本人や日本文化、日本の企業文化について理解が深まったと思いますか」という質問をし、「とても深まった」(4)から「ぜんぜん深まらなかった」(1)の4段階で答えてもらった。サラは3の「少し深まった」を選び、理解は少し深まったような気はするが、それが何かは具体的に説明できないと答えた。学んだ日本文化については、出張から戻ってきたときなどに必ずお土産を持ち帰る「お土産文化」があることを挙げたが、その他のビジネスのやり方はアメリカ式だったと思うと述べていた。

3.3.1.6. 大学で学んだこと、学びたかったこと

次に、「大学の授業で学んだことで、インターンシップ中に役に立ったことはありましたか。それは何ですか」と尋ねた。サラは、大学で身に着けたことの中では日本語能力、その中でも敬語が役に立ったと答えた。

さらに「授業でどのようなことを学んでいたら、インターンシップ中に役に立ったと思いますか」と聞くと、サラはビジネス日本語の授業と答えた。サラはインターンシップ中によくメールを書かなければならなかったが、テンプレートや手本がない場合もあったので、形式や内容を全て一人で考えることもあった。そのため、仕事の内容に直結した授業としてビジネス日本語を学んでいればよかった、と思ったようである。

3.3.1.7. 自身の成長について

次に「インターンシップの前と後とで、何か自分で変わったと思うことはありますか。あれば、それは何ですか」という質問をした。サラは、インターンシップ前後で自分は変わったと答え、その理由として、日本人社員との普通の会話が上手になったことと、自信がついたことを挙げた。

3.3.1.8. 将来について

次に「これからどんな仕事がしてみたいですか」と尋ねたところ、サラは今回のインターンシップのような貿易関連の日本語が使える仕事がしたいと答えた。

さらに「（将来希望する仕事に）このインターンシップの経験が役立つと思いますか」と尋ね、「とても役立つと思う」（5）から「全然役立たないと思う」（1）の5段階で答えてもらった。サラは5の「とても役立つと思う」を選び、その理由として、日本語や仕事の流れなど、インターンシップで関わったすべてのことが、このような（将来希望する）仕事に役に立つと思うからと答えた。

このインターンシッププログラム以前、筆者らは、サラに対し、古典文学が好きな文学少女というイメージを抱いていたため、ビジネスに携わりたいというサラの発言を驚きをもって受け止めた。実際の職場で働いた経験がサラの意識を変えたと思われる。

3.3.1.9. 後輩に対して

次に「このインターンシップの経験を日本語を勉強している後輩に勧めたいですか」と尋ね、「とても勧めたい」（5）から「勧めたくない」（1）の5段階

階の中から選んでもらったところ、サラは 4 の「少し勧めたい」を選択した。その理由を尋ねると、サラは、アドバイザーなしで仕事をするのは本当に大変だったが、仕事自体は面白く、様々なことを学べたからと答えた。

仕事の経験がないサラにとってインターンシップは大きな挑戦だったため、容易に他人に勧めることはできないものの、苦勞の甲斐はあると捉えているようである。

3.3.1.10. 生活面について

「（インターンシップを行った）現地で生活を始めたり続ける上で、何か困ったことはありましたか」と聞き、困ったことがあれば具体的に述べるよう頼んだところ、サラは、夏の短期間だけ借りられる住居を見つけるのが少し大変だったと答えた。

3.3.1.11. サポートについて

次に「今回のインターンについて、アイオワ大学の日本語プログラム（日本語の先生たち）にしてほしかったことはありますか」という質問と「今回のインターンについて、会社（A 社）にしてほしかったことはありますか」という質問をしたが、サラはどちらに対しても特にないと答えた。特に会社に対しては、サポートはたくさんしてもらったと答えている。

3.3.1.12. アドバイス

最後に「次に A 社でインターンをする人にアドバイスや提案があれば教えてください」と言ったところ、サラは、少しでもいいからビジネス日本語を勉強したほうがいいと思うと答えた。また、仕事を始めるにあたって自分は完璧に仕事をこなさなければと心配していたが、困ったら他の社員が助けてくれるので、一人で完璧にしようとしなくてもいいと伝えたいと述べた。

また同様に、アイオワ大学の日本語プログラムと A 社に対してもアドバイスや提案があれば述べるよう頼んだところ、大学に対しては、3, 4 年生レベルでは書く練習が不足しているので増やしてほしいという要望があった。これはインターンシップでメールを書くことが多かったことに起因している。

会社に対してはアドバイスや提案はないと述べた。

3.3.2. ボブ

次に、もう 1 人のインターンであるボブについて紹介し、必要に応じてサラとの比較を行いたい。ボブに対するインタビューの質問は日本語だったが、ボブの回答や追加の質問はほぼすべて英語で行われた。

3.3.2.1. 仕事内容

まず「どんな仕事をしていましたか」という質問に対してボブは、データ入力、危険処理等の事務手続き、生産レポートの作成、郵便物を取ってくる、工場のラインで働く、在庫確認を挙げた。

3.3.2.2. 仕事全体の感想

次に「仕事は面白かったですか」という質問をし、「とてもおもしろかった」(5) から「おもしろくなかった」(1) の 5 段階で回答してもらったところ、ボブは 5 の「とてもおもしろかった」を選んだ。何が面白かったかを尋ねると、ボブはサラと同様に、仕事の流れがわかったことを挙げ、さらに多文化的な社風がおもしろかったと答えた。サラが主に日本人社員と仕事をしていたのに対し、ボブは工場で様々な国籍、文化的背景を持つ社員と日常的に接していたことが理由だと思われる。

3.3.2.3. 学んだこと

次に「仕事から学んだことはありますか」という質問をしたところ、ボブは「はい」と答え、具体的に学んだこととして、企業で働く際に望ましい態度、他の社員との関係を築くために必要な雑談や世間話のスキルを挙げた。

また「インターンシップ中に何か発見したこと、気がついたことはありましたか」という質問に対してボブは、様々な国の文化と日本語のメールの書き方を挙げた。文化については、ヒスパニック系の社員が多かったため中南米の国々の文化について学んだ、そして日本人社員は気遣いが細やかで自分たちのやり方を押し付けない傾向があると思うと述べていた。

日本語能力についての回答が多かったサラと比べると、ボブは日本語に関する学びは多くなかったものの、仕事全般に関わるソーシャルスキルや文化につ

いて学べたと感じているようである。

3.3.2.4. 工作中的問題点

次に、「仕事を始めたばかりの時、戸惑ったことや困ったこと、疑問に思ったことはありましたか」という質問をし、「よくあった」（４）から「ぜんぜんなかった」（１）までの４段階で回答を求めた。ボブは２の「あまりなかった」を選んだが、問題点をあえて挙げるのであれば、日々何をすべきかの指示をあまり受けなかったことと述べた。

また、問題点ではないが、日本人のゲストが来た時に話をさせてもらえず自分が会社の一員ではない気がしたこと、時折他の社員の邪魔になっているような気がしたことも挙げていた。

さらに、問題点が起こった際に「誰からどんな助けをもらいましたか」という質問に対してボブは、特に誰がということはないが、指示を受けなかったり好きなことをしていていいと言われることがあったので、資料作りの練習をしたり、日本語のメールや本を読んで日本語を学んだり、工場のラインに入って働くなどして過ごしていたと述べた。

社員の代理だったサラの職務が明確だったのに対し、ボブの職務ははっきりしておらず、指示もあまり受けなかったため、やや戸惑いがあったものと思われる。

3.3.2.5. 日本人や日本文化、日本の企業文化について

次に、「日本人や日本文化、日本の企業文化について理解が深まったと思いますか」という質問に「とても深まった」（４）から「ぜんぜん深まらなかった」（１）の４段階で答えてもらったところ、ボブは３の「少し深まった」を選んだ。ボブもサラと同様、日本人社員はアメリカ人と同じやり方で仕事をしているという印象を持ったと述べた。またボブは、インターンシップが始まる前に、日米のビジネス文化の違いについて書かれた本を読んでいたが、ボブが接した日本人社員たちは、アメリカ式のビジネススタイルに合わせ、本に書かれていたような日本人のステレオタイプにならないように努力しているように見えたと述べている。

その他に日本の企業文化について気づいたこととしては、長時間労働と品質に対する意識の高さを挙げていた。

3.3.2.6. 大学で学んだこと、学びたかったこと

次に、「大学の授業で学んだことで、インターンシップ中に役に立ったことはありましたか。それは何ですか」と聞いたところ、ボブは日本語能力と表計算ソフトの使い方を挙げたほか、雑談を円滑に進めたり経済の話をするのに、日本史の授業で学んだことがとても役に立ったと述べた。

また「授業でどのようなことを学んでいたら、インターンシップ中に役に立ったと思いますか」という質問には、日本のビジネス文化と答えており、サラと同様ビジネス日本語の授業を取りたかったと思っているようである。

3.3.2.7. 自身の成長について

次に「インターンシップの前と後とで、何か自分で変わったと思うことはありますか。あれば、それは何ですか」と尋ねた。ボブは自分は変わったと答え、まず、将来の就職活動に向けて自信がついたことを挙げた。次に、インターンシップへの応募を通じて、履歴書やカバーレターの書き方や面接での対応が身についたと述べた。さらに、データ入力など、大学の授業ではできない実際のデータを使用した仕事の経験ができたことを挙げた。

サラもボブも、インターンシップを通して自信がついたと感じている点が共通している。

3.3.2.8. 将来について

次に「これからどんな仕事がしてみたいですか」と尋ねたところ、ボブは日本に関係のあるビジネスで、できれば食品製造関連の仕事をしたいと答えた。

そして「（将来希望する仕事に）このインターンシップの経験が役立つと思いますか」と尋ね、「とても役立つと思う」（5）から「全然役立たないと思う」（1）の5段階で回答を求めたところ、ボブは5の「とても役立つと思う」を選び、その理由として、日本の会社で食品製造の仕事の経験があるから、就職に有利になると思うと述べた。

サラもボブも、インターンシップでのよい経験を通して、将来似たような仕事に就きたいという気持ちが湧いたようである。

3.3.2.9. 後輩に対して

次に「このインターンシップの経験を日本語を勉強している後輩に勧めたいですか」と尋ね、「とても勧めたい」(5)から「勧めたくない」(1)の5段階の中から選んでもらったところ、ボブは4の「少し勧めたい」を選択した。その理由としてボブは、自分はこのインターンシップの経験にととても感謝しているが、他の学生が同じように思うかどうかはわからないからと答えた。ボブは社会人経験を経て大学で学んでおり、工場で働いた経験もあるため、製造業でのインターンシップに興味を持っていたし意義も感じていたが、働いた経験のない学生にとってはイメージと異なることも多いのではないかと思ったようである。

3.3.2.10. 生活面について

次に「(インターンシップを行った)現地で生活を始めたり続ける上で、何か困ったことはありましたか」と聞いたところ、ボブはないと答えた。住居や引っ越しについても大きな問題はなかったと述べた。

3.3.2.11. サポートについて

次に「今回のインターンについて、アイオワ大学の日本語プログラム(日本語の先生たち)にしてほしかったことはありますか」と「今回のインターンについて、会社(A社)にしてほしかったことはありますか」という2つの質問をした。サラが何もないと答えたのに対し、ボブは会社に対して、日々どんな小さなことでもいいからタスクを与えてくれたらよかったと答えた。これも、指示や職務内容が明確ではなかったことに起因していると思われる。

3.3.2.12. アドバイス

最後に「次にA社でインターンをする人にアドバイスや提案があれば教えてください」と頼んだ。ボブは、仕事を早く学ぶために、職場で使われている書類の種類や目的を理解すること、そして、わからないことがあったらためらわずに周りの人に聞くことを、後輩へのアドバイスとして挙げた。

またアイオワ大学の日本語プログラムに対しては、職場で使われている単語

を授業で教えてはどうか，という提案があった。そして，職場で必要な日本語の単語をまとめたリストや，仕事で使われている書類に似ているフォーマットを自作したので，問題がなければ次のインターンに回してほしいと述べた。サラとボブの提案は，分野こそ違うが，日本語プログラムに職場で必要とされていることに直結する内容を組み込んでほしいというものである。

インターン先の会社に対してはアドバイスや提案はなく，社員たちに受け入れてもらい，将来のことについてアドバイスをもらったりするなど，ありがたかったと述べた。

3.4. 日本人社員に対する調査

次に，インターンの受け入れ先である日系企業 A 社の社員に対して行った質問紙調査を紹介する。この調査は，インターンシッププログラムの成果と課題を企業側の視点で見ることによって，今後のインターンシップおよびビジネス日本語プログラムに役立てる目的で行った。

調査対象者は A 社の日本人社員 6 名で，役職は CEO／CFO（1 名），division president（2 名），sales manager（1 名），export manager（2 名）である。調査方法は質問紙調査（記名式）で，質問紙をメールで送付し返信してもらう形を採用した。調査はインターン 2 名のインターンシップ終了後の 2015 年 10 月に行った。

3.4.1. インターンとの関わりについて

まず，「業務において，インターンとはどのようなレベルで関わりましたか」と尋ね，表 8 の選択肢から選んでもらった。「ほとんど関わりがなかった」という 1 名から「頻繁に関わりがあり，かつインターンに直接指示・指導する立場にあった」の 2 名まで，業務上でインターンと関わったレベルには，ばらつきがあったことがわかる。

表 8 業務におけるインターンとの関わり

a. ほとんど関わりがなかった	1/6
b. 業務で時々関わりがあったが，インターンに直接指示・指導する立場ではなかった	3/6
c. 業務で頻繁に関わりがあったが，インターンに直接指示・指導する立場ではなかった	0/6
d. 業務で時々関わりがあり，かつインターンに直接指示・指導する立場にあった	0/6
e. 業務で頻繁に関わりがあり，かつインターンに直接指示・指導する立場にあった	2/6

次に、「業務以外において、インターンとはどのようなレベルで関わりましたか」という質問をし、表 9 の選択肢から選んでもらったところ、全員が、時々あるいはよくインターンと関わりを持っていたことがわかった。

表 9 業務以外におけるインターンとの関わり

a. ほとんど関わりがなかった	0/6
b. 自己紹介・挨拶程度	0/6
c. 休憩中や仕事の後などに、時々雑談をしたり仕事の話をしたりした	5/6
d. 休憩中や仕事の後などに、よく雑談をしたり仕事の話をしたりした	1/6

3.4.2. インターン受け入れの意義について

次に、インターンを受け入れたことは意義のあることだったのか、個人として、自身が所属する部署として、会社全体としての 3 つのレベルに分けて尋ねた。その結果が表 10 である。個人としては、インターン受け入れに大変あるいはどちらかと言えば意義があったと感じているものの、部署あるいは会社全体としては、意義があったかどうかやや疑問に思う社員もいるようである。

表 10 インターン受け入れの意義

	個人として	部署として	会社全体として
a. 大変意義があった	3/6	2/6	2/6
b. どちらかと言えば意義があった	3/6	2/6	2/6
c. どちらかと言えば意義がなかった	0/6	1/6	1/6
d. あまり意義がなかった	0/6	0/6	0/6
e. どちらとも言えない・わからない	0/6	1/6	1/6

3.4.3. インターン受け入れに関してよかったこと

次に、「インターン受け入れに関してよかったことは何ですか」と尋ね、表 11 の選択肢の中から当てはまるものを全て選んでもらった。人材の発掘や地域貢献に役立ったという回答の他、インターンの存在が社内の課題や問題点の発見に繋がったり、社員への刺激にもなったりしていることがわかった。一方、日本人社員と現地社員等、社員同士のコミュニケーションや人間関係の媒介にはなっていなかったことがわかった。

表 11 インターン受け入れに関してよかったこと

a. 今まで気づけなかった課題や問題点を見つけることができた	3
b. 人材の発掘ができた	3
c. 社員への刺激になった	2
d. 地域貢献ができた	1
e. 仕事の効率が上がった	0
f. 社員同士のコミュニケーションが円滑になった	0
g. 職場の人間関係がよかった	0
h. 企業イメージの向上につながった	0
i. その他	0

3.4.4. インターン受け入れにおける困難

次に、「インターン受け入れに関して難しかった点は何ですか」という質問をし、表 12 の選択肢の中から当てはまるものを全て選んでもらった。多かったのは、インターンについての社内の見解や方針の不足、インターンの扱い方がわからない、インターンに何を与えたらいいのかわからないといった回答である。これらは、会社および社員たちがインターンを受け入れるのは初めての経験であり、受け入れのための準備が不足していたことが原因と考えられる。

次に、インターンとの意思疎通の問題、社会経験や専門知識、スキルの不足を指摘する回答も目立つ。これらの回答は、企業として社会経験が不足している学生を受け入れることの困難点を表していると思われる。

一方、日本語能力や日本文化理解が不足していたという回答はなかったことから、2 名のインターンは A 社が必要としている日本語能力、日本文化理解の基準に達していたと言える。

表 12 インターン受け入れにおける困難

a. インターンの受け入れ、扱いについて社内で統一した見解や方針がもてていなかった	4
b. インターンをどのように扱っていいかわからなかった	3
c. インターンとの意思疎通に支障があった	3
d. インターンの社会経験が不足していた	2
e. インターン自身の目的や何を求めて来ているのかわからず、何を与えたらいいのかわからなかった	2
f. インターンの知識やスキルが不足していた	1
g. インターンのビジネスマナーが不足していた	1
h. インターンの性格や態度に問題があった	1

i. インターンの知識やスキルが活かせる仕事が十分になかった	1
j. その他（会社がインターンに求めるものと、インターンが会社に求めるものにミスマッチがあった）	1
k. インターンの日本語能力が不足していた	0
l. インターンの日本語能力が活かせる仕事が十分になかった	0
m. インターンの日本文化理解が不足していた	0
n. インターンと関わる機会があまりなかった	0

3.4.5. 今後のインターン受け入れについて

次に、「今後のインターン受け入れについてどう思いますか」と尋ね、表 13 の選択肢の中から 1 つを選んでもらった。その結果は、「ぜひ受け入れたい」が 2 名、「受け入れたいが現実的に難しい」が 2 名、「どちらとも言えない・わからない」が 2 名と割れている。インターンの採用を担当する社員は今後もインターンを受け入れたいと述べているが、各社員が「また受け入れたい」と思えるようになるには、インターン受け入れの意義について各自によく理解してもらう努力が必要になるだろう。

表 13 今後のインターン受け入れについて

a. 状況が許せばぜひまた受け入れたい	2/6
b. どちらかと言えば受け入れたい	0/6
c. 受け入れたいが現実的に難しい	2/6
d. どちらかと言えば受け入れたくない	0/6
e. 受け入れたくない	0/6
f. どちらとも言えない・わからない	2/6

3.4.6. その他のコメント

最後に、「今回のインターン受け入れおよび今後のインターン受け入れの可能性につきましてのご感想やご意見、またアイオワ大学へのご要望、日本語を学ぶ学生に教えておいてほしいこと等がございましたら、ご自由にお書きください」という項目を設け、自由に記述してもらったところ、3 名（社員 B、社員 C、社員 D とする）から回答を得た。

まず社員 B は、初めてのインターン受け入れでうまくできなかったことが多々あったので、次回受け入れの際に活かしていきたいと回答した。

社員 C は、第一に、インターンを迎え入れるには業務内容の精査が必要であ

ると述べ、インターンと業務内容のミスマッチを反省していると答えた。第二に、インターンの担当者は時間に余裕があり、将来的な人材育成を主眼としてインターンを迎えらる社員である必要があると回答し、それがインターンシップの本来の目的なのではないかと感じたと述べている。最後に、インターンの日本語のスキルには感心したと答えている。

社員 D は、第一に、インターン募集の際に具体的な職務についてより明らかにすることで、ミスマッチを防ぎたいと考えていること、第二に人材としては、日本語能力の優劣よりも日本語の授業を通して多文化への興味・関心を持っている学生が望ましいと述べている。

これらの自由記述による回答からは、社員たちが、職務内容や業務内容が明らかでなかったことから問題が生じたと感じていることが窺える。これは、インターンの調査結果とも一致する。また、特に社員たちが感じている問題は、職務内容と人材のミスマッチであることもわかった。

3.5. インターンシッププログラムの成果と課題

次にインターンシッププログラム全体を振り返り、成果と課題をまとめたい。

まず、インターンの側から見た成果を挙げる。第一の成果は、両名ともインターンシップから多くの学びや気づきを得たと感じ、この経験に大変満足していることである。これは、職務内容が本人たちにとって面白かったこともさることながら、実際の職場を知るという経験が大きかったと思われる。第二に、自信がつき、仕事に対するイメージが明確化できたことである。さらに、両者とも実際の職業経験を通して、今回のインターンシップの経験を活かした職に就きたいという希望を持つようになったことも明らかになった。

一方インターンシップの課題として両インターンに共通するのは、仕事内容が明確に伝えられていなかったことである。まずサラの場合、正社員の代理として一人で仕事をするということを事前に知らなかったと述べていた。完璧にやらなければいけないと思う本人の性格もあると思われるが、インターンシップ開始の日に自分の責任を知ったことで、重圧をより大きく感じていたのではないだろうか。ボブの場合は、日々の業務内容が指示されることが少なかったため、本人が自分にとって役に立つだろうと思うことを探し出して行う必要があったようである。ボブはインターンシップで得られた経験に満足しているものの、インターンシップは夏休み中の数か月間であり、仕事の経験が全くない学生やシャイな学生が同じ状況にあった場合、短期間で仕事全体を把握して自

らタスクを見つけ出すことができない可能性もある。

次に、企業側から見たインターンシッププログラムの利点と課題を挙げる。A 社の社員の多くが挙げていた利点の第一は、人材の発掘ができたことである。この点は先行研究の指摘と共通している。この他にも、社内の課題が発見できる、社員への刺激になる、地域貢献ができるといった利点を感じていることも明らかになった。

一方企業にとっての課題の第一は、インターンの受け入れに対し会社全体あるいは個人として、意義や方針が確認できていなかったことである。こうした準備不足が、インターンに対する指示や説明の不足、あるいは人材のミスマッチに繋がってしまったと思われる。この点に関しては、社員による自由記述にもある通り、A 社にとってインターンの受け入れが初めての経験だったことが原因だった可能性が高い。第二の課題は、インターン自身の社会経験やコミュニケーションおよび業務上のスキルの不足を挙げた社員が多かったことである。インターンになる学生の多くは職業経験がなく、コミュニケーションスキルに関しても会社で求められるレベルに達していないことが多いと思われる。

また、大学の日本語プログラムにとっても成果と課題があった。まず日本人社員からは、インターンの日本語能力や日本文化理解の不足を指摘する声は挙げられず、むしろ感心する社員がいた。またインターンからは、大学で学んだ日本語が役に立った、ビジネス日本語を学びたかったという声が挙がった。学生たちが日系企業で働くために日本語全般、ビジネス日本語、また日本文化を学ぶ意義が確認できたと言える。一方インターンたちは日本語プログラムに対し、メールの書き方や専門用語など職場に直結した学習内容を求めていることも明らかになった。

4. まとめと考察

4.1. ビジネス日本語に対するニーズ

本研究では、「ビジネス日本語 I」では多くの学生が、挨拶、自己紹介、スモールトークの技術など、職場で必要とされる言語能力にある程度自信をもったことが明らかになった。一方文化的知識については、「ビジネス日本語 I」を履修した多くの学生が *familiar* と答え自信をつけたことがわかったが、*not familiar* と答えた学生がいる項目もいくつかあった。また、「ビジネス日本語 I」を履修した学生の多くが望んでいることは、日本人社員との触れ合いなど職場

を具体的にイメージできる機会でもあることも明らかになった。

インターンおよび受け入れ先の日系企業社員への調査は、インターンシップや日系企業との連携が、こうした「ビジネス日本語 I」の課題を解決する機会になることを示唆している。例えば「ビジネス日本語 I」の履修者のうち数名が、贈り物の習慣について **not familiar** を選んでいるが、あるインターンは職場の経験を通して学んだことの一つとして、「お土産の文化」と述べていた。読んだり聞いたりするだけではわかりにくい習慣や文化的知識であっても、実際の職場で経験することによって理解できるようになるということの一例だろう。また、日本人社員やインターン経験者をゲストスピーカーとしてビジネス日本語の授業に招いたり、遠隔授業に参加してもらったりすれば、学生が実際の職場をイメージしやすくなり、教室とのギャップを狭めることも可能になる。また企業はインターンシップの利点として人材の発掘を挙げているが、ゲストスピーカー等として授業に参加すればどのような学生がいるかを事前に知ることができ、企業にとっても利点があると思われる。

インターン対象の調査からは、インターンが職場で直接必要な知識や日本語スキルをビジネス日本語の授業に求めていることも明らかになった。例えばビジネスメールのフォーマットや書き方、職場で使われている語彙、書類を読む能力などである。「ビジネス日本語 I」は、基本的なビジネス日本語の運用能力およびビジネス文化の知識を習得することを目標としたが、より高度な内容を目指す「ビジネス日本語 II」の授業に職場での実践に即した学習内容を取り入れる必要性が考えられる。

また、企業からは、インターンの社会経験やスキルの不足、インターンとのコミュニケーションの問題に対する指摘が挙がった。実際の職場に必要なコミュニケーションスキルやマナーをビジネス日本語の学習を通して学ばせていく必要がある。また、A 社の社員の 1 人も指摘していたように、人材育成という観点からインターンのスキル不足をある程度受け入れてもらい、辛抱強く対処してもらおうよう、企業への協力を仰ぐ必要があるだろう。

4.2. 今後の課題と展望

本研究では、インターンが「ビジネス日本語を取りたかった」と思っていること、日本人社員がインターンの日本語能力に満足していることも明らかになった。このことによって、日本語およびビジネス日本語を履修している学生や履修を考えている学生に対し、その意義や有効性を説明することが可能になっ

た。さらに、インターンが実際の職場での経験によって就職活動に対する自信を身に着け、キャリアに対するイメージが明確になったこと、企業側はインターンシップを人材発掘のチャンスと捉えていること等を学生に説明することで、インターンシップを希望する学生が増え、ビジネス日本語の履修者を増やすことにも繋がっていくことを願っている。

また、今回インターンシッププログラムに協力してくれた A 社に対しては、調査結果をフィードバックするなどして、プログラムを改善するための意見交換をしていきたいと考えている。ビジネス日本語の担当者がインターンシップの現場である企業を訪問し、どのような職場であるのか、学生は何をするのか等を把握しておくことも、インターンシッププログラム成功の鍵となることだろう。

今回インターンシッププログラムに参加した学生は、ビジネス日本語を履修していなかったが、「ビジネス日本語 I」の履修者のうち数名が、現在日系の職場にインターンとして勤務中かインターンとして働くことを予定している。ビジネス日本語を学んだことで、日系企業に勤めるということへの意識も高まったのかもしれない。今後はこうしたビジネス日本語を学んだ学生を対象に調査を行い、プログラムの成果を検証したいと思う。

また、アイオワ州内には、A 社の他にも日系企業が存在する。これらの企業に対してもインターンシップの利点を伝え、インターンを受け入れてもらえるよう協力を要請していきたい。

謝辞

本研究は、アイオワ大学 Center for Asian and Pacific Studies Curriculum Enhancement Grant（代表：西由美子）の助成を受けたものである。貴重な時間を割いて調査にご協力いただいた企業の社員の方々、インターンの 2 名に心より感謝申し上げる。

参考文献

国際交流基金「2012 年度日本語教育機関調査結果」

<<http://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2014/usa.html#JISSHI>>（2016 年 1 月 7 日）

釜淵優子（2008）『しごとの日本語ービジネスマナー編』アルク

- 西由美子・池絵里子・萩原ブライアン（2015）「キャリアに繋げる日本語カリキュラムーアイオワ州の場合ー」 *Linking Japanese Curriculum and Student Career: The Case of the State of Iowa. Conference of the Central Association of Teachers of Japanese (CATJ) Proceedings*, 25, 114-141.
- 日本映像教育社（2004）『映像で学ぶビジネス日本語 内定者編 DVD 教材』日本映像教育社
- 米田隆介・藤井和子・重野美枝・池田広子（2006）『ビジネスのための日本語』スリーエーネットワーク
- Knouse, Stephen B, Tanner, John R, Harris, Elizabeth W.(1999). The relation of college internships, college performance, and subsequent job opportunity. *Journal of Employment Counselling*, 36(1).
- Matsuda, Y. (2010). Japan through the eyes of American Interns: Needs analysis for business Japanese language programs. *Occasional Papers*, 10. Association of Teachers of Japanese, 9-12.
- The Modern Language Association of America (2015). Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, Fall 2013 (Web publication, February 2015). Retrieved January 7, 2016, from http://www.mla.org/pdf/2013_enrollment_survey.pdf.
- Rothman, M.(2007). Lessons learned: Advice to employers from interns. *Journal of Education for Business* 82(3), 140-144.
- Saito-Abbott, Y. (2014). 「社会人が期待する日本語能力に向けての新しいカリキュラムの構築」 *Designing a new curriculum to achieve advanced level proficiency that professionals expect of our majors*. Paper presented at the 2014 Spring American Association of Teachers of Japanese (AATJ) Conference.
- Saito-Abbott, Y. & M. Tabuse (2013). 「キャリアに繋がる日本語専攻プログラムを目指して」 *Connecting a Japanese major program to students' careers*. Paper presented at the Spring 2013 American Association of Teachers of Japanese (AATJ) Conference.
- Tucciarone, K.(2014). How universities can increase enrollment by advertising internship. *College and University*, 5, 30-38.

障害を持った学生への日本語教育：キャンパス内での協力と実践

TEACHING JAPANESE TO STUDENTS WITH DISABILITIES: CROSS-CAMPUS COLLABORATION AND STRATEGIES FOR THE CLASSROOM

カルロス・ピメンテル

Carlos L. Pimentel

近藤ひかる

Hikaru Kondo

ウェスタンミシガン大学

Western Michigan University

1. Introduction

The new generation of Japanese language student has become increasingly diverse. Modern technologies have increased learners' access to Japanese language and culture, and thereby promoted and fostered interest in Japanese studies. Assistive technologies (AT) have also contributed in removing barriers to educational access for students with disabilities (Rose, Hasselbring, Stahl and Zabala, 2005). This has allowed more students with disabilities to participate in Japanese language classes. With this increased access Japanese language educators face problems that all educators face with respect to how to best teach students with a wide range of abilities while at the same time preserving the integrity and aims of our courses and programs. This paper focuses on two issues: 1) how instructors can collaborate with other faculty/staff members to determine the best modification for students with various disabilities, and 2) actual teaching strategies employed by the authors in their support of a congenitally blind student learning Japanese.

2. Clashing Cultures: Faculty vs. Student Affairs

Traditionally, there has been a lack of communication between faculty and student affairs personnel at secondary institutions (Love, Kuh, MacKay and Hardy, 1993). Kuh, Shedd and Whitt (1987) attribute this to a lack of shared values between these two groups. Given the nature of their respective duties, faculty members are expected to be able to work autonomously while doing research and developing their own course materials, while student affairs personnel engage in regular collaboration. Therefore, faculty members tend not to consult student affairs personnel until a problem arises such as how to accommodate a student with a disability. It is at this point that they might choose to seek the advice of a student affairs office such as Disabilities Services for Students (hereafter DSS).

3. Questions of Accommodation

According to 2011 report by the Michigan Department of Community Health an estimated 13.3% of Michigan residents aged 18-24 identified with some kind of disability. At Western Michigan University, about 900 out of 23,900 students (0.04%) are registered with the DSS office. However, there are a fairly large number of students who either have not discovered services such as DSS on campus, or who intentionally refuse to utilize these services.¹ Collaboration between DSS and faculty members is extremely important in cases where students are unaware that they have a disability. A freshman might experience severe anxiety during her first college exam despite having functioned normally in all other aspects of a class. A military veteran might find it difficult to focus on a lecture when the classroom doors and windows are closed. Unless these students are previously diagnosed with an anxiety disorder or Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD), they may not realize that these could be affecting their academic performance. Similarly, DSS cannot know who these students are unless they are able to find a way to the office. It is faculty members' responsibility to serve as a bridge between the two and refer students to the appropriate resources on campus in order to help them maximize their learning potential.

The following is a list of the most commonly recognized—although not exhaustive—list of disabilities that a student might seek an accommodation for.

Attention deficit disorder (ADD)/Attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD), learning disability-cognitive processing, psychiatric impairment/mental health, visual impairment/blindness, medical/chronic health, deaf/hard of hearing, autism spectrum disorder (ASD), Mobility impairment, traumatic brain injury, speech impairment, post-traumatic stress disorder (PTSD), other impairments.

The general practice at many secondary institutions is that a student will provide documentation from DSS informing the course instructor of any number of accommodations the student should be provided with within the first few days of the course's start date.² Typical accommodations can be—but are not limited to—extra time to complete assignments, quizzes or exams, allowing students to record lectures, providing PowerPoint slides used in lectures in advance, providing enlarged visual aids, allowing students to take exams in a private space (often in the DSS office), etc.

¹ Students with documented disabilities may choose to not register their disability with DSS for a number of reasons. They might experience embarrassment or shame by letting DSS or their instructors know of their impairment. On the other hand, they might want to be viewed as equal among their peers and in the eyes of their instructor, and do not want special treatment.

² At Western Michigan University, both faculty members and DSS personnel can be official resources to register students at DSS, even if students are not previously diagnosed. With at least two reliable resources, DSS can issue documentation for accommodation. The registration process and policy may vary by institution.

4. “Reasonable Accommodations” vs. “Doable/Feasible Accommodations”

A vital component in ensuring that a student with a disability can perform at their maximum potential involves providing accommodations that are “reasonable.” Japanese language educators must determine what the essential components of Japanese learning are for their particular courses, and then adjust accommodations accordingly while keeping them reasonable. An example of a reasonable accommodation for a student with PTSD could be extra time for test taking, and the provision of a workspace with an open door and comfortable chair to make the student feel comfortable. However, there are instances when the accommodation is unreasonable and can fundamentally change the nature and aims of the course. Borrowing an example from the aviation field, if the fundamental nature of a course is to have a pilot fly from point A to point B while keeping a particular schedule, then it would be unreasonable to provide that student with extra time to complete the flight—especially since taking extra time to complete the flight could result in an exorbitant loss of fuel thereby putting the safety of the passengers at risk. Therefore, for an accommodation to be reasonable it must provide the adequate support necessary for the student with the disability to participate in all of the learning aspects possible while at the same time maintaining the integrity of the course’s aims and learning outcomes.

Without support from other faculty, department chairs, and administrators across campus, faculty members can often feel as isolated and frustrated as students with disabilities do when providing accommodations. They might be junior faculty members that are pressed for time to do research and publish articles, and so the extra time that it takes to lesson plan, coordinate with DSS, and provide special materials may seem like a burden. However, the Americans with Disabilities Act (ADA) of 1990 mandates that “reasonable accommodations” must be provided to people with disabilities, and states that “they may include.... appropriate adjustments or modifications of examinations, training materials or policies, the provision of qualified readers or interpreters, and other similar accommodations for individuals with disabilities.” Therefore, faculty are required to provide reasonable accommodations as opposed to simply providing accommodations that are “doable” or “feasible” given the nature of the disability, or the time limits imposed on providing the accommodation. Accommodations may seem costly in terms of time and effort, however if their implementation is integral to a disabled student’s success in a course, then they must be implemented.

5. Strategies when Teaching Japanese to a Congenitally Blind Student: The Case of “Xavier”

In 2014, we began teaching third-year Japanese to a congenitally blind student whom we shall refer to as “Xavier.” Xavier began his Japanese studies at Western Michigan University and has managed to successfully progress through the course curriculum with fairly high grades. He recently changed his major to Japanese, and is interested in the possibility of studying abroad in

Japan. In this section we will discuss the problems and strategies associated with teaching Xavier as well as accommodations that we have found necessary to make.

The textbook for the third-year Japanese courses was *Genki II* (Banno et al., 2011) and the course was designed to improve the students' four skills (listening, speaking, reading and writing) using a student-centered, communicative approach. The class met four days per week (Monday through Thursday) for 50-minutes each, and involved grammar practice, short reading exercises, pair work and group activities. The authors accommodated Xavier in several ways. The first accommodation was related to Japanese orthography. In the first-year and second-year Japanese courses, Xavier memorized the shapes of hiragana, katakana, and kanji, using a tool called a raised-line drawing board. It is a clipboard with a rubber surface. Users clip a thin plastic sheet on the board and write with a pen/sharp drawing instrument. The writing becomes raised-lines that allow a visually impaired person to touch and recognize the shape. The authors utilized this tool to introduce Xavier to kana and kanji, as well as a means for him to take quizzes. Xavier responded positively to using this tool to learn how characters are written. However, as Xavier moved on to the third-year Japanese level, the authors questioned the versatility of this learning strategy and switched to using Japanese braille. The authors introduced the Japanese braille system using the raised-line drawing board, and modified the writing component of the course by substituting the writing quizzes for braille reading quizzes. Xavier's response to learning Japanese braille was also positive.

Secondly, since most of the text is in Japanese, the authors and a student employee who can read and write Japanese, transcribed the textbook into a Microsoft Word file so that Xavier's Mac computer's text-to-speech program called VoiceOver could speak aloud and read the material on the page to him. Drawings and graphic representations in the text had to be described in words so that Xavier could complete the relevant exercises. Next, he was also allowed to audio record the class sessions. He was given extra time complete homework, quizzes, and exams. For these, the authors e-mailed Xavier file copies for him to complete and return within the extra time allotted.

The third accommodation that the authors made involved visual learning aids such as pictures and diagrams placed on the blackboard or presented via PowerPoint slides. In order to convey the contexts displayed visually, the authors had other students describe the contexts aloud to the class in Japanese so that Xavier could follow along. For example, during a lesson on the construction of causative sentences the authors showed a photo of some students picking up tennis balls. In order for them to use the causative construction, the instructor first asked one of the sighted students to describe what is going on in the photo.

(1) A PowerPoint slide shows a young student picking up tennis balls. Standing off to the side is the senior student smiling as he makes them pick up the balls.

Instructor: *Kono gakusei-wa nani-o shiteimasu ka.*

Sighted Student 1: *Tenisu booru-o hirotteimasu.*

Instructor: *Kono chigau hito-wa dare desu ka.*

Sighted Student 2: *Senpai desu.*

Instructor: *Senpai-wa nani-o shiteimasu ka.*

Sighted Student 3: *Waratteimasu.*

Instructor (to Xavier): *Causative-no-bun-o tsukutte kudasai.*

Xavier: *Senpai-ga warainagara koohai-ni tenisu booru-o hirowaseteimasu.*

The activity in (1) illustrates the initially unexpected benefits of structuring activities with a blind student in mind. By doing so the sighted students help establish the context for the blind student by using Japanese to describe various scenarios contributing to the improvement of their own speaking skills. Furthermore, the conversation remains completely in Japanese, and the activity is inclusive in that it involves Xavier. This kind of activity is also possible since due to his blindness, he displays what appears to be a higher working memory capacity that allows him to retain and process information better than his sighted peers.³

By designing our Japanese course activities with a disabled student in mind we are following an approach similar to Universal Design for Learning (UDL). The main aim of UDL is to design curricula and create learning environments that from the outset are accessible to the broadest range of students possible (Rose & Meyer, 2002). UDL takes its approach from the idea of universal design in architecture that seeks to design buildings with the disabled in mind rather than retrofitting them after they are built. This results in greater accessibility for all the occupants. For example, by designing a building with wheelchair ramps, not only are disabled people helped, but so are people with strollers, the elderly who have trouble climbing stairs, people pulling their luggage, etc. Similarly, the activity in (1) serves not only to describe the context to the blind student, but also can be a useful learning aid for visual learners, since pictures are involved, and can also be used to give more speaking practice to other students that might be weak in that area. Moreover, the availability of a textbook transcript paired with VoiceOver or other kind of screen reader software can support audio learners and other students who struggle with reading due to dyslexia or other kind of learning disability.

6. Challenges in the learning process

Through the use of the VoiceOver software and the Japanese version of Microsoft Word, Xavier has learned to write in Japanese on the computer, however this is not without challenges. Given his disability, there are certain times when he chooses an incorrect kanji compound that shares the same pronunciation with another compound that expresses a different meaning. Sentence (2) below shows this kind of error in a translation task.

³ To our knowledge Xavier's working memory capacity has never been tested, and therefore this merely reflects the authors' observations.

- (2) a. Yesterday, I went to church.
b. 昨日、協会へ行きました。
Kinoo, kyookai-e ikimasita.

Sentence (2b) shows the incorrect choice of the kanji for the English word “church” (underlined) whose kanji should be 教会, and happens to share the same pronunciation (*kyookai*) with the word that happens to mean “association” (協会). The VoiceOver software on Xavier’s mac computer does not inform him of the difference in meaning between those two kanji compounds. To solve this problem, researchers at the National Institute of Special Education (特別支援教育研究所) in Japan advised the authors to install another screen reader software well used in Japan, such as PC-talker. When users change hiragana to kanji on the computer, PC-talker reads out each kanji with additional information including both the On-yomi and Kun-yomi. Furthermore, PC-talker introduces another possible word that uses the same kanji; for example, 教 would be explained as being the same character that is in the word 教室 (*kyooshitsu*), whereas 協 would be explained as being the same character that is in the word 協力 (*kyooryoku*). Such additional information provided by PC-talker could lead Xavier to choose the right kanji compound. However, the authors have not recommended that Xavier install it. First of all, the software itself costs about \$400, and he would need another computer since it does not work on a Mac computer. Secondly, the screen reader is designed for visually impaired people whose first language is Japanese, and so the assumption is that the user has a complete knowledge of all of the additional information provided such as the On-yomi and Kun-yomi, as well as other different uses of the kanji. For Xavier to successfully use this program, instructors would have to supply him with a large amount of information when introducing each new kanji to him since he cannot rely on sight. He would have to be taught the On-yomi and Kun-yomi sounds for each new character, as well as a number of different new words associated with each character in order for him to recognize the guidance being given by the program. In order to adequately provide this kind of support, curricular collaboration and coordination among instructors is critical. Equally important however, is the cross-campus collaboration and cooperation between the faculty and administrative personnel in offices such as DSS. Through these cooperative efforts students with disabilities can gain financial support for Assistive Technologies such as the PC-talker software and access to tutorial services thereby increasing their chances for academic success.

7. Conclusion

This paper has discussed various issues related to teaching Japanese to students with disabilities. For a number of years Japanese language educators around the globe have worked to make not only their courses, but also exams such as the Japanese Language Proficiency Test (JLPT) accessible to students with disabilities. Proctors and administrators of the JLPT have made major strides in accommodating these students. After the JLPT’s inception in 1984, the

first ever documented case of a request for an accommodation for the JLPT was in Brazil in 1994 for a test taker with cerebral palsy who asked for a room in which the test taker's care provider could accompany her (Ueda, 2003). Since then the numbers of students with disabilities that have received accommodations has steadily risen.

Various scholars in Japan have also published case studies on how they have accommodated students with disabilities who are learning Japanese in Japan. Kanayama (2003), Tanaka (2006), and Kitagawa, Tsujino and Furusawa (2015) present case studies of their work with an exchange student with severe visual impairments, Ueno and Osumi (2008) discuss their work with an exchange student with dyslexia, and Nakagawa (2009) details his work with two exchange students—one with dyslexia and another with ADHD. In these case studies as well as ours, the common problems deal with the question of how to best accommodate these students. Furthermore, Japanese university faculty members often seek to replicate the accommodations made by the Japanese instructors in the students' home institutions, and thus this underscores the importance of having accommodation plans in place here at our home institutions.

A mindful, stable accommodation is necessary for students who struggle with learning due to their disability. Once a faculty member establishes the accommodation plan, not only the students but also the other instructors can benefit from it in providing seamless instructions in other courses. On the other hand, there is no “one accommodation fits all,” since each student has unique learning styles whether abled or disabled. Therefore, as Japanese language educators we are tasked with engaging in constant discussion and collaboration with our colleagues in order to devise the best and most reasonable accommodations possible. As Assistive Technology becomes more advanced the number of Japanese language students with disabilities will increase. Furthermore, in 2016 the law prohibiting discrimination against persons with disabilities, known as the *Shōgaisha Sabetsu Kaishōhō* (障害者差別解消法) will go into effect in Japan, and so the issue of “reasonable accommodations” will undoubtedly come up for deeper debate among Japanese language educators in Japan and here in the United States.

References

- Banno, E., Ikeda, Y., Ohno, Y., Shinagawa, C., and Tokashiki, K. (2011). *Genki II: An Integrated Course in Elementary Japanese, Second Edition*. Tokyo, Japan: The Japan Times.
- Kanayama, Y. (2003). Shikaku shōgaisha no tame no nihongo kyōiku: Samā kōsu ni okeru jugyō hōkoku to kongo no kadai. *ICU nihongo kyōiku kenkyū sentā kiyō dai 13 gō*, 109-119.
- Kitagawa, S., Tsujino, M., and Furusawa, J. (2015). Shikaku shōgai o motsu ryūgakusē ukeire no kadai —Kyōto gaikokugo daigaku ni okeru jugyōgai shien no torikumi. *Kokusai gengo bunka dai 1 gō*, 57-66.
- Kuh, G., Shedd, J., & Whitt, E. (1987). Student affairs and liberal education: Unrecognized (and unappreciated) common law partners. *Journal of College Student Personnel*, 28(3), 252-260.

- Love, P.G., Kuh, G.D., MacKay, K.A., & Hardy, C.M. (1993). Side by side: Faculty and student affairs culture. In G.D. Kuh (Ed.) *Cultural perspectives in student affairs work*, 37-58.
- Michigan Department of Community Health, Disability and Health Program. (2013). Health of persons with disabilities in Michigan: Annual data report 2013. Retrieved from http://www.michigan.gov/documents/mdch/D_and_H_data_report_2013_426385_7.pdf
- Nakagawa, Y. (2009). LD・ADHD Nihongo gakushusha e no shien ni kansuru ichikōsatsu—“Jissen nihongo” ni okeru kyōshi no jirei kara. *Ibunka komyunikēshon kenkyū*, vol. 21, 165-184.
- Rose, D.H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rose, D. H., Hasselbring, T. S., Stahl, S., & Zabala, J. (2005). Assistive technology and universal design for learning: Two sides of the same coin. *Handbook of special education technology research and practice*, 507-518.
- Tanaka, A. (2006). Shikaku shōgai o motsu nihongo gakushūsha ni taisuru dokkai gakushū shien no kokoromi: Zenmō no ryūgakusē ga jukō shita chūkyū nihongo dokkai jugyō no jissen hōkoku. *Tsukuba daigaku ryūgakusē sentā nihongo kyōiku ronshū dai 21 gō*, 63-75.
- Ueda, K. (2003). Nihongo nōryoku shiken ni okeru shōgaisha juken tokubetsu sochi taiō no genjō to kadai. *Nihongo kokusai sentā kiyō dai 13 gō*, 99-112.
- Ueno, K. and Osumi, A. (2008). Nihongo nōryoku shiken ni okeru hattatsusei disurekushia (dokuji shōgai) e no tokubetsu sochi. *Nihongo kyōiku kiyō dai 4 gō*, 157-167.

デジタルストーリーテリングプロジェクトを通して学ぶ様々な視点

LEARNING OTHER PERSPECTIVES THROUGH DIGITAL STORYTELLING PROJECT

松井久恵

Hisae Matsui

プリンストン大学

Princeton University

1. はじめに

外国語教育の場でスキルとしての言語の習得が重要であることは言うまでもないが、大学教育の一環として外国語教育が学生に提供できるものは何であろうか。MLA Ad Hoc Committee (2007) の報告では他の言語や文化のレンズを通して世界や自分自身を見つめられることの重要性が提唱されており、また、米国の高等教育機関では 1980 年代初頭から批判的思考力の必要性が叫ばれて久しい。それではどうしてこのような能力を身につけることが望まれているのであろうか。

その一つの理由として脳の「アインシュテルング効果」が挙げられるのではないだろうか。Bilalić と McLeod (2014) によって科学的に証明されたこのアインシュテルング効果は、私達の脳が往々にして最初に思い浮かぶよく知っている解法にこだわって、別の解法を無視する頑固な傾向があり、それを引き起こす効果だと言われている。その効果の影響で、私達は既知の解よりも効果的で簡単な答えがあつたとしても、それが見えなくなってしまうという問題がある。その為、自分は偏見なしに考えてると思っていても、自分が持っている結論や仮説と一致しないデータは脳に無視されるか捨てられるという危険がある。Bilalić と McLeod (2014) が指摘するように例えば、我々は地球温暖化についての意見を持つと、自分の意見に近い情報を好んで得ようとする一方、反対の意見には耳を閉ざしてしまう傾向がある。この傾向は外国語教育だけでなく、あらゆる分野で潜在的な問題を孕んでおり、このアインシュテルング効果に対抗する事が大学教育で大切なことは自明だろう。このアインシュテルング効果に対抗するには自分の考えに拘るのではなく、物事を多角的に見る視点が必要であるが、これは自然に習得するのは難しい。Bilalić と McLeod (2014) が指摘するように、意識的に他の視点に注意を向けなければならぬ。

前述のように外国語教育の目標の一つとしての「他の言語や文化のレンズを通して世界や自分自身を見つめられること」を大学教育という外国語教育より大きな枠組みで考

えたとき、正にアインシュテルング効果に対抗するという点で貢献できるのではないだろうか。

他の文化のレンズを通して自分自身を見つめる為によく取り入れられているのは「学習者のグループが教育者や教育施設で他の文化や地理的に離れたパートナーとオンラインで異文化交流や協働活動に取り組むこと」（UNICollaboration, 2014）と定義される Virtual Exchange や Telecollboaraion と呼ばれる活動であるが、Telecollaboration で必ずしも様々な視点を知ることが出来る保障はなく、アインシュテルング効果に対抗するためには Telecollaboration を組み込んだ更に大きい枠組みのプロジェクトが必要になるのではないだろうか。

そこで、この物事を多角的に見ること、そしてアインシュテルング効果に対抗することを目標にし、日本語のクラスにおいて、通常の教材を用いた通常の授業と平行し、プロジェクトとして Telecollaboration を組み込んだデジタルストーリーテリングを中心にした様々な活動を考案した。本稿では、そのプロジェクトの概要と実際に学生がどのように活動したのか、そして何を通してどんなことを学んだのかを紹介し、果たして学生はその目標を達成したのかを考察する。

2. プロジェクトの概要

2.1. 対象学年とクラス

このプロジェクトは日本語 3 年目の 1 学期目、つまり、5 学期目のクラスで通常の教材を使用した授業と平行して 1 学期間をかけて行った。授業は 80 分の授業が一週間に 3 回あるが、そのうちの 1 回の授業の中で 20～30 分をプロジェクトの為の活動に割り当てた。またクラス内での活動の他にも学生は Google Docs などを使い、クラス外でもプロジェクトの為の活動を行った。

プロジェクトのグループは、共通の興味を持つ学生が同じグループになるように事前に興味のある分野を聞くアンケートを実施し、その結果を基に教師が 2～3 名のグループに分けた。

2.2. デジタルストーリーテリング

デジタルストーリーテリングは簡単に言えばコンピュータのツールを使って物語を語ることで、画像や音声、動画などの様々なマルチメディアを組み合わせて物語を語ることである（Educational Use of Digital Storytelling）。話の内容は個人的な話から、歴史的な出来事、宇宙の生命を探す旅など多岐に亘る。

このプロジェクトでは多角的な視野の獲得を目標としているため、一般的なデジタルストーリーテリングとは異なる話の流れをとり、問題の賛成側の意見と反対側の意見を両方含み、最後には結論を言うのではなく、もう一度視聴者に問題を問いかけて終わるようにした。

2.3. デジタルストーリーテリングのための活動

様々な視点を取り入れるために、グループ内でのディスカッションはもちろんのこと、Facebook を使った日本の大学生とのディスカッションやクラス全体でのディスカッションなど、様々な活動を取り入れた。デジタルストーリーテリングの作品の作成の過程は「8 Steps to Great Digital Storytelling」 (Educational Use of Digital Storytelling) 参考にし、そこに以下のような様々な活動を図 1 のように埋め込んだ。

> 主な活動

1. クラス内でのグループディスカッション
2. 個人での小さい研究
3. Facebook での日本人学生も含んだグループでのディスカッション
4. ビデオ作成
5. クラス全体でのディスカッション
6. 振り返りのエッセー

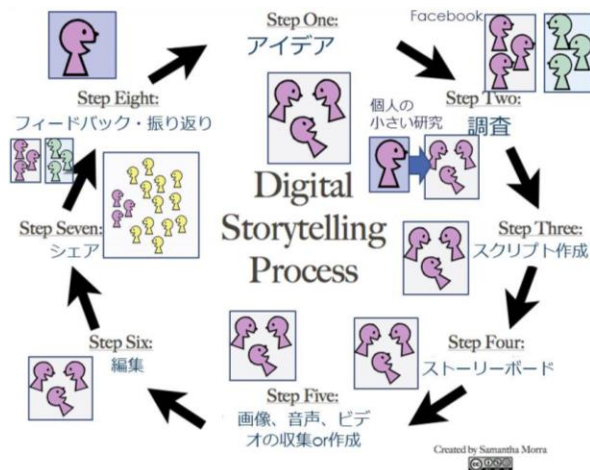


図 1. デジタルストーリーテリングの活動の流れ

Step 1: アイデア

グループでメンバー全員が興味を持ったトピックについて、意見が分かれそうな問題を考え、その問題について、まずは個人個人で自分の意見を書き、それをグループで共有する。

Step 2: 調査

グループで意見を共有する中で、それぞれの意見をより説得力の強いものにする為に、どのようなことを調べた方がよいか意見を出し合い、「小さい研究」で調べることを決める。そして、「小さい研究」をグループメンバーで分担し、それぞれ担当した事項について調べ、グループでその結果を共有する。その後、グループでのディスカッションや研究の結果から日本人のグループメンバーにも聞いてみたいことを決め、それを Facebook の Closed group 内で話し合う。

Step 3: スクリプトの作成

クラス内、Facebook 上でのグループディスカッションを基に、ビデオの状況設定、そして話のあらすじを考える。そして決めたあらすじに沿って、グループメンバーで分担し、Google Docs 上でスクリプトを書く。書いたスクリプトはグループメンバーで共有し、コメントをし合いながら校正を進め、最後には一つのスクリプトにする。

Step 4: ストーリーボード

Step 3 で考えた状況設定やスクリプトを基に、ビデオ作成の為に、場面とスクリプトを繋げるストーリーボードを作成する。

Step 5: 画像、音声、ビデオの収集や作成

グループ内で分担し、ビデオ作成の為に必要な画像、音声やビデオクリップを集め、また必要なら作成する。

Step 6: 編集

Step 4 で作成したストーリーボードを基に Step 5 で収集、作成した音声や画像を入れて一つのビデオクリップに編集する。

Step 7: シェア

完成したビデオを Facebook のグループで公開し、日本人のグループメンバーの意見を聞く。クラスの発表ではビデオを見せた後、ビデオを締めくくる問題から始まり、クラス全体でディスカッションを深めていく。

Step 8: フィードバック・振り返り

全ての活動や教師からのフィードバックを振り返り、Step 1 で答えた初めのエッセーの質問へもう一度答えるエッセーを書く中で、自分の意見をまとめる。

なお、Step 2 の Facebook でのディスカッションはこのデジタルストーリーテリングのプロジェクトと平行して行った「Facebook プロジェクト」の中で行った。「Facebook プロジェクト」では本校の学生 2～3 人と日本側の大学の学生 4～5 人で作った

Facebook の Closed group 内で学生達がトピックを出し合い、ディスカッションを行った。つまり、デジタルストーリーテリングのプロジェクトと Facebook のプロジェクトは普段は別のプロジェクトであるが、Step 2 のビデオのトピックについてのディスカッションと Step 7 の作成したビデオの公開とその話し合いでは活動が重なり合っていた。

2.4. 評価基準

プロジェクトの評価には以下の個々の評価を合わせて総合的な評価とした。

1. 宿題の完成度（オンラインのディスカッションのチェックシート）
2. クラス内のディスカッションの参加度と貢献度→ループブックで評価
3. 始めと終わりのエッセー（内容、正確さ）
4. ビデオの完成度→ループブックで評価
5. ビデオの学生同士の評価

3. 調査＜学生はどのように活動し、感じ、学んだか。＞

3.1. 調査の概要

学生達の活動の様子やプロジェクトについての意見をグループごとに分析するために、アンケート調査、Facebook での活動の様子、クラスでのディスカッションの様子、そして最終エッセーを合わせてグループごとに分析した。

3.2. アンケート調査

学期終了後、本校の学生にはオンラインのアンケート調査ツール「Qualtrics」で無記名でアンケート調査を行い、22 人の学生中、19 人の学生からの回答を得た。アンケートは無記名ではあったが、グループごとに分析をする為、グループ名は記入させた。

3.3. Facebook での活動の様子

前述のようにデジタルストーリーテリングのプロジェクトと平行して、Facebook でのプロジェクトも行ったが、そのうち、上記 Step 2 のデジタルストーリーテリング（DST）に関係のある本校の学生が主導権を持ったディスカッションのスレッドを調査した。調査では、そのスレッドの中での投稿の数（本校の学生のしたもの日本の学生がしたもの）とその量を単純に比較するために日本の学生が投稿したものの文字数を調べた。

3.4. クラスでのディスカッションの様子

クラスでのディスカッションの様子は録画や録音で残すのが難しかったため、教師が様子を記録したものを資料とした。

3.5. 最終エッセー

上記の Step 8 で述べたように、本校の学生は、プロジェクトのまとめとして最終段階で全ての活動や教師からのフィードバックを振り返り、Step 1 で答えた初めのエッセーの質問へもう一度答えるエッセーを書く中で、自分の意見をまとめた。その内容を個人のプライバシーを保護するため、グループごとに分析した。

4. 結果

4.1. 結果の分類方法

結果は様々な方法で分析が可能だが、本稿では一つの分析の軸として Facebook での活動を選んだ。その理由は、Facebook での活動、つまり Telecollaboration は前述のように、異文化交流の促進を目指すものであるが、果たしてそれが失敗したら多角的な視野も獲得できないのか、それとも、その他の活動でプロジェクト全体の目的である多角的な視野の獲得ができるのかを検証するためである。

従って、今回のプロジェクトに参加した 8 グループ中、グループメンバー全員が Facebook での活動は成功だったと答えていたグループ、B と C と、グループメンバー全員が失敗だったと答えたグループ、G と H に焦点を絞り、学生の活動の様子やアンケートの結果などを詳しく考察した。

4.2. Facebook 「成功」 グループ

4.2.1. グループ C

> 概要

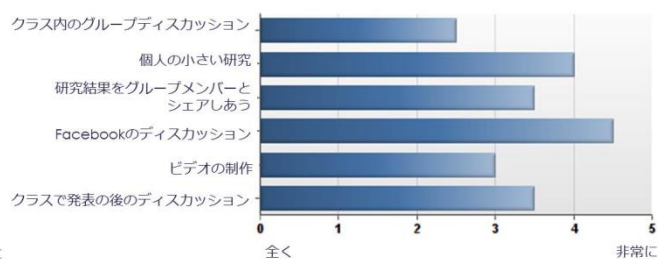
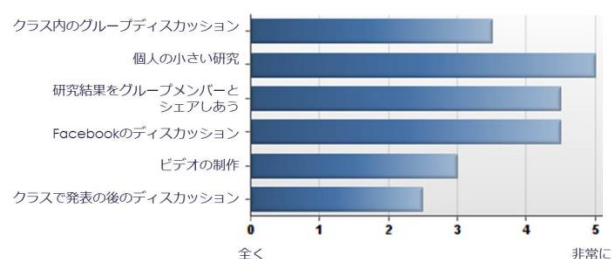
項目	グループ C
トピックの問題	あなたは憲法 9 条の解釈変更賛成ですか。反対ですか。
本校のグループメンバー	2 人
日本側の大学のグループメンバー	5 人

DST のディスカッション のコメント数	20（うち日本側のコメント 6=1332 字）
本校の学生のクラス内での グループディスカッション	語彙が難しいため、初めは話せることが少なかったが、 徐々に活発になった。

> アンケートの結果（グループメンバーの平均値）

それぞれのプロジェクトの活動は問題により深く理解するのにどれくらい貢献しましたか。

それぞれのプロジェクトの活動は問題に対するあなたの意見にどれくらい影響を与えましたか。



> 最終エッセー

グループの学生の一人が

・・・グループで研究した時、色々な反対という感じの記事を見つけましたが、日本側の大学大学生と話した時、両方の意見を聞きました。

と書いているようにメディアを通して得た意見の多くは偏ったものが多かったのに対し、Facebook のディスカッションで両方の意見に触れられたことを挙げていた。

またもう一人の学生は始めは賛成だった意見も、日本人の学生の意見を聞くうちに反対の意見に変わったと述べた。

> グループ C のまとめ

このグループは人数が少ないグループだったにも関わらず、研究やディスカッションなどの様々な活動から意見を取り入れ、視野を広げていったことがわかる。Facebook のディスカッションでは日本側のメンバーからの意見も多岐に亘り、メディアから得た日本の世論とは違う意見を聞いたり、自衛隊の父を持つ学生からの個人的な意見を聞く貴重な機会となったようである。

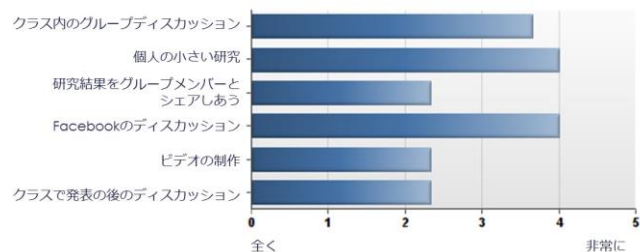
4.2.2. グループ B

>概要

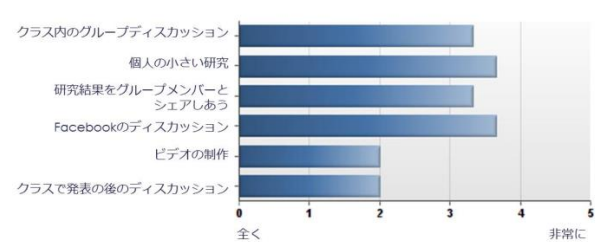
項目	グループ C
トピックの問題	日本で塾が役に立つと思いますか。
本校のグループメンバー	3人 しかし、学期の途中で一人の学生がクラスを休みがちになる
日本側の大学のグループメンバー	5人
DST のディスカッションのコメント数	9 (うち日本側のコメント 3=2056 字)
本校の学生のクラス内でのグループディスカッション	ディスカッションもビデオの計画もほとんど 2 人で。

>アンケートの結果(グループメンバーの平均値)

それぞれのプロジェクトの活動は問題をより深く理解するのにどれくらい貢献しましたか。



それぞれのプロジェクトの活動は問題に対するあなたの意見にどれくらい影響を与えましたか。



>最終エッセー

学生の一人が

私のグループは日本で塾が役に立つか研究した。この質問は日本の文化や習慣と強くつながっているから複雑だ。色々なことを考えながら決めるべきだと思う。でも、プロジェクトの初めにこのトピックについてあまり知らなかったから、今見たら質問は少し変だと思う。もちろん、塾が日本の学生に役に立った。そして、塾は日本の社会の一部だけだから、この社会を見るのはもっといいと思う。

と書いているように、研究や Facebook でのディスカッションを通して、塾について考察するには塾だけを見るのではなく、塾を社会の構造の一部として捉え、社会とのつながりを見ることが必要なことに気がついたようである。

>グループ B のまとめ

このグループは Facebook での交流が活発で、塾に行った当事者、つまり日本の学生の立場からの意見を聞くことが出来た為、塾を社会という大きな枠組みで捉え直すことが出来たようである。しかしながら、グループメンバーの一人が積極的に参加しなくなってしまったため、クラス内でのグループでのディスカッションは十分に出来なかったと言わざるを得ない。しかし反対に言うと、クラス内のグループだけに頼っていたら出来なかった協働が Facebook のメンバーとは出来たとも言えるだろう。

4.3. Facebook 「失敗」 グループ

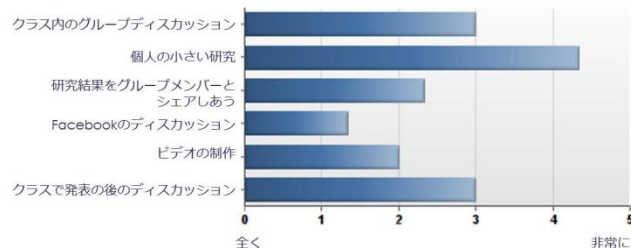
4.3.1. グループ G

>概要

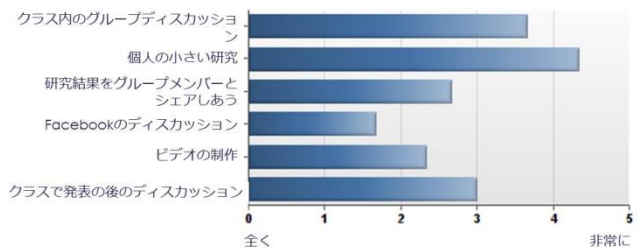
項目	グループ C
トピックの問題	消費税を 10% にあげる事は日本の経済にとっていいことだと思いますか。
本校のグループメンバー	3 人（うち 2 人は経済学専攻の学生、残りの 1 人は工学専攻の学生）
日本側の大学のグループメンバー	4 人
DST のディスカッションのコメント数	5（うち日本側のコメント 1=191 字）
本校の学生のクラス内でのグループディスカッション	ディスカッションは 3 人の内、経済学専攻の 2 人が積極的だったが、工学専攻の学生は消極的だった。

> アンケートの結果（グループメンバーの平均値）

それぞれのプロジェクトの活動は問題により深く理解するのにどれくらい貢献しましたか。



それぞれのプロジェクトの活動は問題に対するあなたの意見にどれくらい影響を与えましたか。



> 最終エッセー

最後のエッセーは経済学専攻の学生 A と B と工学専攻の学生 C の間に差が見られた。経済専攻の学生（A と B）は、

A: ……選挙から暗示するより直接に聞かれた日本人が表した見解を鑑みるともっと正確なパースペクティブが見られるはずです。一人ずつの意見を説明するのは無理ですが、全部を纏めたら要点が三つあります。……

B: ……国民の意見の面では、（日本側の大学）の学生によると最初8%になったばかりの時にいやな感じがあるけど、8%の中で生活し続けてからそんな抵抗感がなくなったそう。だ。（本校に留学中の）学生の意見は少し違って、必要だと思っているのにいやな感じがまだあるそう。……

と書いているが、実はこのグループの Facebook での交流では 1 人の日本人学生からしか意見が出なかった。そこで、日本人の視点として学生達が個人的に交流のある本校に留学中の日本人留学生からの意見も取り入れていることが分かる。

それに対し、工学専攻の学生 C は、

C: ……プロジェクトの初めに書いた作文で前のことを強調しましたが、ビデオ作成の間に他のグループメンバーのご意見を聞いてもらいましたから、今消費税の上がりのいい点と悪い点をもう一度見直せます。

と書いているように主にビデオ作成の過程で、他のグループメンバーから違う視点を学んでいたことが分かる。

>グループ G のまとめ

このグループは Facebook での交流はうまく行かなかったが、個々の研究や個人的な日本人の知り合い、そして、ビデオ作成の過程など、グループ内でもそれぞれ違う活動を通して様々な視点を獲得していたことがわかる。

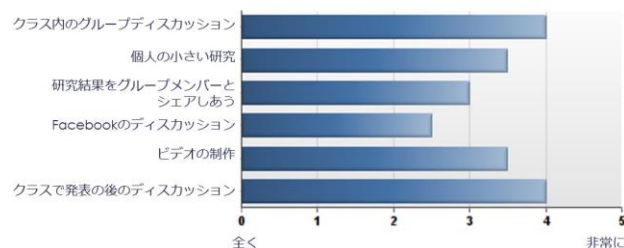
4.3.2. グループ H

>概要

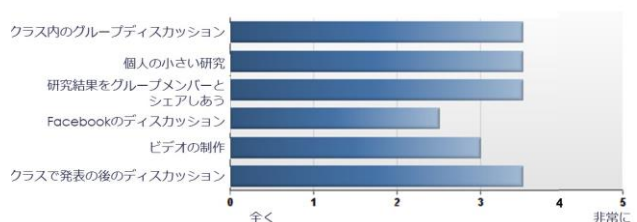
項目	グループ H
トピックの問題	大学で科学のクラスを必修にすることに賛成ですか。反対ですか。
本校のグループメンバー	3 人（3 人とも科学系の専攻の学生）
日本側の大学のグループメンバー	4 人
DS のディスカッションのコメント数	2（うち日本側のコメント 1=95 字）
本校の学生のクラス内でのグループディスカッション	ディスカッションは 3 人とも非常に積極的に参加していた。

>アンケートの結果（グループメンバーの平均値）

それぞれのプロジェクトの活動は問題をより深く理解するのにどれくらい貢献しましたか。



それぞれのプロジェクトの活動は問題に対するあなたの意見にどれくらい影響を与えましたか。



>最終エッセー

このグループの学生は下に挙げるように、このプロジェクトの過程で自分と反対側の意見も分かろうとした様子が見られる。

A:・・・発表の前にこんな規則に賛成しましたが、色々な研究と学生の意見を参考した後、自分の意見も少し変わってきました。前のようにまだ大学で科学の授業が必修な事はいいと思いますが、文系の授業を大学で必ず取るも大事だと思います。

(中略)

文系の学生が文系の授業ばかりを取って、科学の学生が科学の授業だけ取ると、その学生達は共通点が少なくなっていて、どうやって効果的な交流をするのでしょうか。そんな社会はきっと大変でしょう。なので、大学生は科学の授業も文系の授業も必修するべきだと思います。

B:・・・けれども、プロジェクトで反対の意見を表明しながら、色々なことが気になりました。

・・・それで、(日本側の大学の)学生にこの質問について話していた時は、彼らは必勝(必修)クラスと言うのは日本ではなくて、あれば不便だと言いました。その時に、普通は大学は必勝(必修)クラスというのではないと気づいた。アメリカで育っていたから、必勝(必修)クラスということは慣れていて、いつもしょうがない物だと思っていた。しかし、ほかの国ではそういう規則はないのに問題ないです。こんな規則は本当に必要なものと思い始めました。

(中略)

結局、私はやはりまだ科学の大事さに信じています。科学だけではなく、色々な知識の全体的教育が成長するために必要だと思います。このプロジェクトをしながら、何かを習ったら、それは自分の意見の反対の意見を分かろうとすれば、自分の考え方が広がるということです。自分の意見が変わっていなくても、問題は深くてわかるようになったと思います。

>グループ H のまとめ

このグループでは Facebook での意見交換は活発ではなかったが、グループ内でのディスカッション、及びクラス全体でのディスカッションは非常に活発で、それらの活動を通して様々な視点を得ていたことが分かる。このプロジェクトがもし Facebook の活動だけのものであったらおそらく得られるものがそれほどなかったかもしれないが、その他の活動を通して、多角的な視野の獲得というこのプロジェクトの目標は達成していたといえるのではないだろうか。

5. 結論

以上の4グループの例を見ても分かるように、どれ一つとして同じように活動をし、活動を通して同じように学んだグループはなかった。またグループ内でもそれぞれの学生がそれぞれの活動から独自の学びの経験を得ていたことが分かる。

グループ活動、特に **Telecollaboration** のように他の学校との協働はお互いに学べる絶好の機会と期待されているが、実際にはそれぞれの大学でのプロジェクトの位置づけの違い、また、カリキュラムとの連携の違いから、両校の学生が同等に参加することは難しい。もちろん **Telecollaboration** でしか得られない貴重な経験もあるが、どうして **Telecollaboration** をするのかという目標を突き詰めていった時、本稿で論じたように **Telecollaboration** はその目標への道筋の一つに過ぎず、その他の道筋でもその目標を達成することが可能なのではないだろうか。

また、クラス内のグループでも、学生の個性やグループダイナミックスなど様々な要素が絡まり合い、同じ活動をしていても学生の学びがそれぞれ違うのは容易に予想できる。従って、プロジェクトは少ない数の活動、もしくは同質の活動で終始しがちではあるが、学生が様々な活動を通して最終的には目標に達することが出来るように、多様な活動をプロジェクトに組み込むことが大切ではないかと思う。

本稿ではアインシュテルング効果へ対抗する事を外国語教育の目標として論じたが、このアインシュテルング効果は我々教師にとっても大切なことを示唆しているように思えてならない。カリキュラムやプロジェクト、そして教授法においても我々はアインシュテルング効果で既定の枠組みにはまったままになっていないだろうか。もちろん既存のカリキュラムや教授法は過去の研究や実績に裏付けられたものではあるが、学生の学びを最大限に引き出す為には、そこから抜け出し、創造的なカリキュラムや教授法を考案していくことも大切ではないかと思う。

参考文献

- Bilalić, M., & McLeod, P. (2014). Why Good Thoughts Block Better Ones. *Scientific American*, 310(3), 74-79.
- Educational Uses of Digital Storytelling. Retrieved from <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/page.cfm?id=23&cid=23>
- MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages. (2007). *Foreign languages and higher education: New structures for a changed world*. New York: Modern Language Association of America, Retrieved from <http://www.mla.org/flreport>
- UNICollaboration (2014). *Position Paper on Virtual Exchange*. Retrieved from <http://unicollaboration.eu/node/996>

口頭流暢性の客観的指標による研究—その意義と指標値算出の実際

RESEARCH ON ORAL FLUENCY USING OBJECTIVE MEASURES: ITS SIGNIFICANCE AND ACTUAL COMPUTATION OF MEASURES

松本一美 ボールステイト大学

広谷真紀 ローズハルマン工科大学

梶本沙織 パデュー大学

深田淳 パデュー大学

Kazumi Matsumoto, Ball State University

Maki Hirotani, Rose-Hulman Institute of Technology

Saori Masumoto, Purdue University

Atsushi Fukada, Purdue University

1. はじめに

口頭試験において学習者の口頭流暢性（oral fluency）は主に主観的に判断され評価されてきた。しかしながら、同じテストでも採点者間で差があったりするため、学習者の流暢性を公平に評価する方法は難しく、また、採点基準はテストごとに異なっていたりするため、テスト間でどの程度流暢性に伸びがあったのかなどの比較が難しいと思われる。このように考えると、主観的評価に合わせて、客観的評価も考慮に入れた総合的な評価をすることの重要性が浮き彫りになってくる。

本論文では口頭産出の客観的評価に役立つと思われる口頭流暢性の客観的指標を紹介し、その指標の算出上の困難点を指摘し、その一助となると思われる諸ソフトウェアツールを組み合わせた算出方法の実際を解説する。

2. 先行研究

先行研究は客観的な指標（objective measures）を使い口頭言語能力を測る方法の可能性を模索してきた。Möhle (1984)は、流暢性を指標を用いて口頭産出の客観的評価の可能性を指摘した。Möhle は、流暢性は、speech rate（一分当たりの発話語数またはシラ

ブル数) や、length of speech run (ポーズには含まれた発話部分の平均長) のような指標を用いて測ることができるのではないかと指摘した。これを受け、Lennon (1990) は、実際に口頭流暢性の指標を用いて、客観的な評価を試み、他の多くの指標を提唱した。Lennon は、実際に学期始めと終わりの 2 回にわたり、学習者の口頭流暢性を主観的及び客観的指標を用いて評価した。その結果、両方の評価において、学習者の流暢性に伸びが見られた。このことから、Lennon は、客観的指標は、主観的評価と合わせて用いることにより、学習者の伸びを見る手助けになるのではないかと指摘している。

その後、口頭流暢性の客観的評価と主観的評価の結果を比べた比較研究が多くなされるようになった (Iwashita, Brown, McNamara, & O'Hagan, 2008; Ginther, Dimova, & Yang, 2010)。流暢性の先行研究は、流暢性を主に 3 つのカテゴリーに分けて検証してきた (Skehan 2003; Tavakoli & Skehan 2005)。それは speed fluency、breakdown fluency、repair fluency である。

Speed fluency は、学習者がどのぐらい速く話すかを見ており、breakdown fluency は、学習者が発話の中でどのぐらいの頻度でどのぐらいの長さのポーズを取るのかを見る。また、repair fluency では、どのぐらいの頻度で学習者が自分の発話を修正したり、繰り返しを行ったり、どもったりしているかを見ている。

先行研究では主にこの 3 つのカテゴリーに分けて主観的評価との比較する研究が広く行われているが、これらの比較研究では、speed fluency のカテゴリーにある speech rate の指標と主観的評価に正の相関関係が認められている (Freed, 1995; Ginther et al., 2010; Iwashita et al., 2008; Tajima, 2005; Towell, Hawkins, & Bazergui, 1996)。つまり、学習者の話す速度が速いと一般的に主観的評価も高くなり、逆に遅いと主観的評価も低くなるということが分かっている。

一方、ポーズ関連の指標に関しては、ポーズの総数の指標に関して相関関係を認めた研究 (Iwashita et al., 2008) と、認めなかった研究 (Freed, 1995; Tajima, 2005; Towell et al., 1996) があり、はっきりとした関連性は今のところ明らかになっていない。また、repair fluency に関しては、主観的評価との関連性は認められていない (Freed, 1995; Lennon 1990; Riggenbach, 1991)。

3. 客観的指標算出上の問題点

今までの先行研究の結果は、口頭流暢性の主観的評価を行なう評価者が主にスピードに気を取られがちになっているとも解釈できる。このことから客観的な側面も考慮にいたれた総合的な評価が必要であると言えるだろう。しかしながら、現状では客観的指標を用いた口頭能力の評価は一般的にされておらず、それを支える基礎研究も目覚しく進んでいるとは言い難い。主に以下の問題点が原因となっていると思われる。

第一に、個々の学習者のデータを収集するのは、労力的にも、時間的にも大変であるという点がある。口頭言語を書き起こす必要がある場合はなおさらである。

第二に、De Jong & Wempe (2008; 2009) が開発した Syllable Nuclei などのツールを用いると、speech rate やポーズの数などいくつかの客観的指標を自動的に算出することがある程度可能である。しかしながら、日本語のモラの認識が正確でない、ごく限られた指標だけしか算出されないなどの問題が残る。手作業に頼って正確な数値を算出しようとするれば、多大な時間と労力を要することになる。さらに日本語教師や研究者がこのような一連の作業を行うためには、時間と労力だけでなく、音響音声学やコンピュータ処理の専門知識も必要になる。

このような現状に鑑み、筆者らは、音響音声学やコンピュータの専門知識を持たない教師や研究者でも、学習者の言語産出データを視覚的なツールで処理して、比較的簡便に客観的指標を算出するツールと手順を開発した。

4. 客観的指標

本稿で紹介する方法で産出可能な指標は以下である。

1. **Total response time** 発話の始めから終わりまでにかかった時間。
2. **Speech time** Total response time から無音ポーズを差し引いたもの。
3. **Total number of syllables** 発話中のシラブル数。モラで数える場合はモラ数と読み替える。
4. **Number of AS-Units** 発話中の AS-Unit の数。AS-Unit は節を表す。
5. **Silent pause count** 発話中の無音ポーズの数。
6. **Silent pause time** 発話中の無音ポーズの長さの合計。
7. **Filled pause count** 発話中のフィラー入りポーズの数。
8. **Filled pause time** 発話中のフィラー入りポーズの長さの合計。
9. **Silent pause count within AS** AS-Unit 中に現れる無音ポーズの数。
10. **Silent pause time within AS** AS-Unit 中に現れる無音ポーズの長さの合計。
11. **Silent pause count between AS** AS-Unit 間に現れる無音ポーズの数。
12. **Silent pause time between AS** AS-Unit 間に現れる無音ポーズの長さの合計。
13. **Filled pause count within AS** AS-Unit 中に現れるフィラー入りポーズの数。
14. **Filled pause time within AS** AS-Unit 中に現れるフィラー入りポーズの長さの合計。
15. **Filled pause count between AS** AS-Unit 間に現れるフィラー入りポーズの数。
16. **Filled pause time between AS** AS-Unit 間に現れるフィラー入りポーズの長さの合計。

17. **Speech rate** (Total number of syllables) / (Total response time) * 60
18. **Articulation rate** (Total number of syllables) / (Speech time + Filled pause time) * 60
19. **Mean run length** (Total number of syllables) / (有音期間の数)
20. **Silent pause ratio** (Silent pause time) / (Total response time) * 100
21. **Repeat count** DYSF 段に記載された RP (繰り返し) の数。
22. **Stutter count** DYSF 段に記載された ST (どもり) の数。
23. **Self-correction count** DYSF 段に記載された SC (自己修正) の数。

5. 音声ファイル前処理

データ処理に入る前に音声ファイルに簡単な前処理を施す必要がある。音声編集プログラムが必要になるが Audacity など無料ながら優れたプログラムが存在する。処理内容は以下の三つである。

- ファイルの先頭および末尾の無音部分を削除する。これをしないと **Total response time** が不正確なものになってしまう。
- 音声をノーマライズ (音量を正規化) する。特に全体的に音量が小さい場合に重要となる。
- 雑音を低減する。ポーズを感知するためには、発話のない部分が無音に近い状態でなければならない。

6. Syllable Nuclei v2 による音声処理

Syllable Nuclei v2 (De Jong & Wempe 2008; 2009)は、Praat という音響分析ツールで動作するスクリプトである。Praat (<http://www.praat.org>) は、Paul Boersma と David Weenink (2015) の開発によるもので、各種音響分析を行うためのフリーツールである。このツールではスクリプトと呼ばれるプログラムを書くことで一連の操作を自動化することが可能である。Syllable Nuclei v2 はそのスクリプトの一例である。

このスクリプトは音声ファイルを入力とし、その中の音声部分と無音部分、音節の核を検知し、TextGrid ファイルというデータファイルに書き出す。この TextGrid ファイルと音声ファイルを同時に開くと次の図 1 のような画面表示になる。

最上段には音声波形、その下にはスペクトログラムが表示されている。その下の二段に表示されているものが TextGrid からの情報である。第三段には検出された音節の核が示され、第四段には音声部分 (sounding) と無音部分 (silent) が表示される。Syllable Nuclei v2 は、speech rate などのいくつかの指標を自動計算するが、自動検出の結果は完全なものではないのでこの指標値は信用できない。したがってこれらの値は無視して、次の作業に移る。

7.2. モラの編集

この作業では **sounding** とみなされた範囲内の音声を聞きモラ数を確認する。段 (Tier) が足りなければ **SYLL** に新しく追加し、多すぎる場合は削除する。波形表示の中のモラの位置に合わせる必要はなく、**sounding** 範囲内にさえ入っていればいい。以下の図は、19 番目と 20 番目のモラの間にモラを追加したところを示している。追加したモラに数字のラベルをつける必要はない。

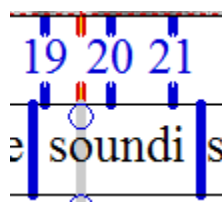


図 3 手編集でモラを追加した画面

7.3. フィラー入りのポーズのラベル変更

Syllable Nuclei v2 はフィラー入りポーズを検知することができない。従ってフィラーを見つけて **PAUS** の段の **sounding** を **filler pause** を意味する **fp** と変更する必要がある。もしフィラーと発話がつながって一つの **sounding** となっていたら、フィラー部分と音声部分に分けて、前半を **fp**、後半を **sounding** とする。

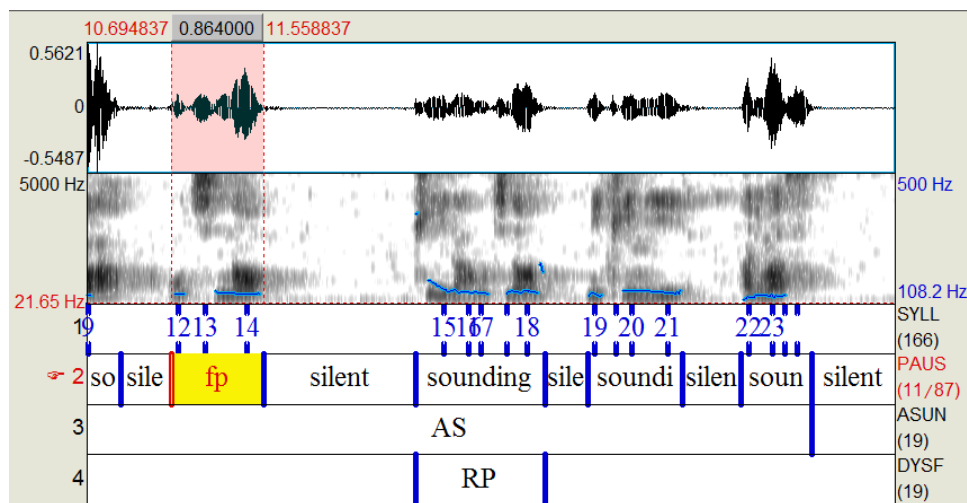


図 4 sounding 範囲を fp に書き替えた Praat 画面

7.4. 非流畅要素の記録

図 5 に見られるように **DYSF** の段に非流畅要素を記録していく。次に繰り返しの箇所は **RP**、どもりの箇所は **ST**、自己修正は **SC** というラベルを付ける。

ここまでの編集作業が終わったら TextGrid ファイルを保存する。この作業をすべての被験者の音声ファイルに対して行ない、1.TextGrid、2.TextGrid、3.TextGrid のように通し番号のファイル名で整理し、一つのフォルダに保存しておく（図 6 参照）。

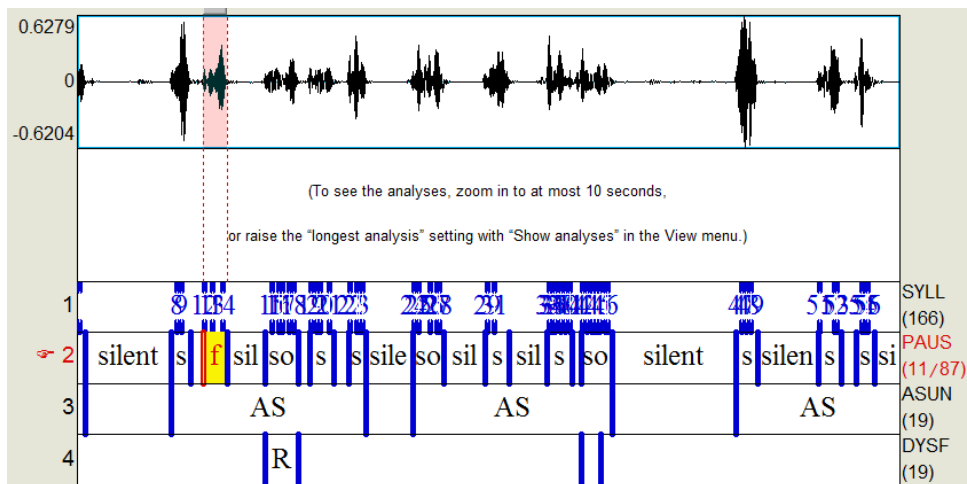


図 6 非流暢要素の記録を加えた Praat 画面

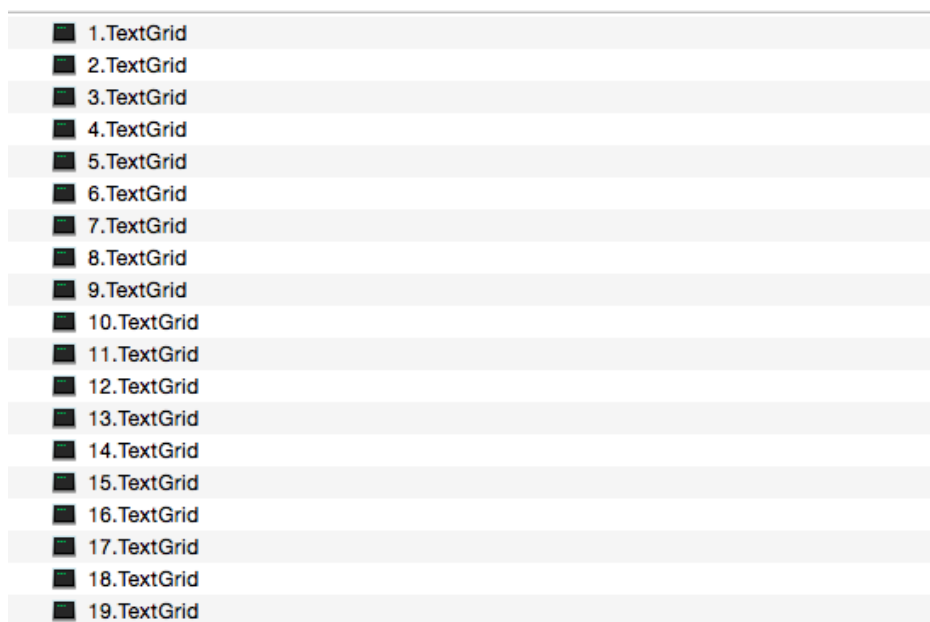


図 6 ファイル保存例

8. Fluency Calculator による計算処理

最後に紹介するツールは Fluency Calculator である。このツールは TextGrid ファイルを一括処理して、上記 26 個の流暢性関連の指標を計算しエクセルファイルに出力する。一人分のデータがエクセルファイルの一行に該当するようになっており、このまま様々な統計処理に使用することができる。このツールは筆者らが開発したものであり、

Windows 版、Mac 版をパデュー大学の先端技術言語研究所（Center for Technology-Enhanced Language Learning <http://tell.cla.purdue.edu>）の HP で無料配布している。

使い方は極めて簡単で、Browse ボタンを押してデータファイルが入っているフォルダを指定し、START PROCESSING ボタンを押すだけである。処理は短時間で終わり、結果はデータフォルダ内の measures.csv というファイルに書き込まれる。

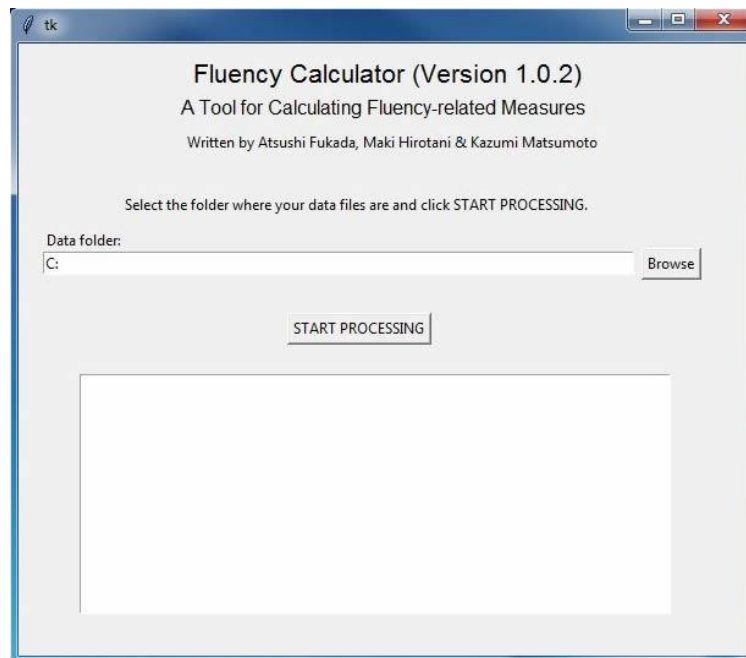


図 7 Fluency Calculator

9. 指標の使用例

以下では指標の使用例として、日本語初級レベルのオンラインコースと教室コースの受講者の口頭能力を比較した研究の一部を紹介する（Fukada, 2015）。この研究では学期末にオーラルテストを行なって受講者の口頭能力を調べたが、そのうちの一つのタスクは絵の描写であった。図 7 の絵を提示し、「真ん中に家があります。」という文で始めてなるべく詳しく絵を描写するというタスクである。



図 8 描写タスクに用いた絵

学習者から得られた音声産出は録音され、三人のレーターによって主観評価された。その平均と標準偏差は以下であり、大差のない結果となった。

表 1 主観評価の比較

	主観評価
教室コース	34.19 (2.25)
オンラインコース	34.92 (3.34)

次に客観的指標を見てみる。上記の手順を踏んで個々の被験者について指標を算出し、それを平均したものを以下に示す。

表 2 speed fluency 関連の指標の結果

	Total response time	Speech time	Total number of moras	Number of AS-Units	Speech rate	Articulation rate	Mean run length
教室	103.98	35.19	125.14	7.14	73.66	167.79	4.17
オンライン	110.16	28.49	117.50	7.17	63.97	218.11	4.07

Total response time はオンラインの学生の方がやや長い、Speech time（言語音を発している時間）は逆に短くなっている。Speech time は Total response time の約 3 分の 1 となっている。モラ数は非常に近く 120 モラ前後となっている。AS-Unit は定義上、節のことだが、本研究の被験者は短文しか習っていないので、AS-Unit＝文である。平均 7 文言えたことがわかる。Speech rate（総モラ数を Total response time で割り 60 を掛けたもの）は教室の学生の方が若干上である。しかし Articulation rate（総モラ数を声を出している時間で割ったもの）でみるとオンラインが優位となる。Mean run length（一息でポーズをはさまずにいくつモラを発することができるか）は、主観的な流暢性と高い相関があることが知られているが、結果はほぼ同じと出た。以上から二グループ間には若干の差は見られるものの顕著な違いは見られないことがわかる。

表 3 breakdown fluency 関連の指標の結果

	Silent pause count	Silent pause time	Filled pause count	Filled pause time	Silent pause count within AS	Silent pause time within AS	Filled pause count within AS	Filled pause time within AS
教室	45.86	58.71	17.71	9.76	30.43	30.77	8.57	4.51
オンライン	35.08	76.86	8.33	4.14	24.00	35.93	3.75	1.73

次にポーズ関係の指標を見てみる。ポーズの定義は 0.25 秒以上の無音期間もしくは「えーっと」などのフィラーである。無音のポーズが *silent pause*、フィラー入りのポーズが *filled pause* となる。無音ポーズはオンラインの学生の方が少ないが、無音ポーズ期間がトータルで長いので、少ないポーズを長めに取ったということがわかる。フィラー入りのポーズはオンラインの方が少なく、ポーズ期間も短い。

次の 4 つの指標は AS-Unit 内のポーズに関するものである。この場合短文なので、ポーズなしで一塊として発音するのが望ましいため、文中のポーズが多かったり長かったりすると、流暢性が低いことになる。まず頻度的にはどちらの種類のポーズもオンラインの学生の方が少ないことがわかる。長さについては、無音ポーズはオンラインの学生の方が長くなっているが、フィラー入りポーズでは短くなっている。

ここでも二グループの間に顕著な差は見らず、主観的評価と同様の傾向が見られたことになる。これらの結果から以下の二点が考えられる：(1) 主観的評価とほぼ同じ結果になるということは、客観的指標が主観的評価と同様の妥当性を持つものであることを示しているのではないか、(2) ほぼ同じと言っても細かい違いが数値として観察できるという点において、全体的・総括的な評価になりがちな主観的評価を補足するという役割を担うことができるのではないだろうか。

10. おわりに

以上のように従来の主観的評価に加え *Fluency calculator* を使用し口頭産出の客観的評価を加えることで、学習者の口頭能力をより公平に測ることが可能となる。また、客観的指標を用いれば学習者の流暢性の評価の一助になるだけでなく、流暢性の発達を縦断的に観察することもできるし、様々な教授法を試した場合に口頭産出がどう変化するかを色々な角度から細かく比較検討することもできる。さらに、様々なツールと *Fluency Calculator* を使用することにより、学習者の流暢性の客観的な評価を容易にし、この研究分野の発展に貢献できるのではないかと考える。現段階の *Fluency Calculator* は有効的なツールではあるが、改良を重ね、さらに有用性を高めていきたい。

参考文献

- Boersma, P. & Weenink, D. (2015). *Praat: doing phonetics by computer* [Computer program]. Version 5.4.08, retrieved 24 March 2015 from <http://www.praat.org/>
- De Jong, N.H. & Wempe, T. (2008). *Praat Script Syllable Nuclei* v2. [Computer program]. <https://sites.google.com/site/speechrate/Home/praat-script-syllable-nuclei-v2>
- De Jong, N.H. & Wempe, T. (2009). Praat script to detect syllable nuclei and measure speech rate automatically. *Behavior research methods*, 41 (2), 385 - 390.

- Fukada, A. (2015). オンライン日本語コース受講者と対面式コース受講者の口頭能力の比較：客観的指標による実証研究 (*Comparison between the oral proficiency of online Japanese course participants and that of face-to-face course participants*). 2015 Annual Spring Conference of the American Association of Teachers of Japanese (Chicago, IL, March 26, 2015)
- Freed, B. (1995). What makes us think that students who study abroad become fluent? In: B. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp.123–148). Amsterdam, John Benjamins.
- Ginther, A., Dimova, S., & Yang, R. (2010). Conceptual and empirical relationships between temporal measures of fluency and oral English proficiency with implications for automated scoring. *Language Testing*, 27, 379–399.
- Iwashita, N., Brown, A., McNamara, T., & O'Hagan, S. (2008). Assessed levels of second language speaking proficiency: How distinct? *Applied Linguistics*, 29, 24–49.
- Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*, 3, 387–417.
- Möhle, D. (1984). A comparison of the second language speech production of different native speakers. In H.-W. Dechert, D. Möhle, & M. Raupach (Eds). *Second language productions* (pp. 26-49). Tübingen, FRG: Narr.
- Riggenbach, H. (1991). Toward an understanding of fluency: A microanalysis of nonnative speaker conversations. *Discourse Processes*, 14, 423–441.
- Skehan, P. (2009a). Modelling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. *Applied Linguistics*, 30, 510–532.
- Tajima, M. (2005). On indices expressing fluency: Speech rate and pause frequency. *The Bulletin of Chuo-Gakuin University: Man & Nature*, 21, 133–155.
- Tavakoli, P., & Skehan, P. (2005). Planning task structure, and performance testing. In: R. Ellis, (Ed.), *Planning and task performance in a second language* (pp.239–273). Amsterdam: John Benjamins.
- Towell, R., Hawkins, R., & Bazergui, N. (1996). The development of fluency in advanced learners of French. *Applied Linguistics*, 17, 84–119.

上級日本語における個別指導の試み

PERSONALIZED INSTRUCTION FOR ADVANCED JAPANESE

湯浅悦代

Etsuyo Yuasa

オハイオ州立大学

Ohio State University

1. *Introduction*

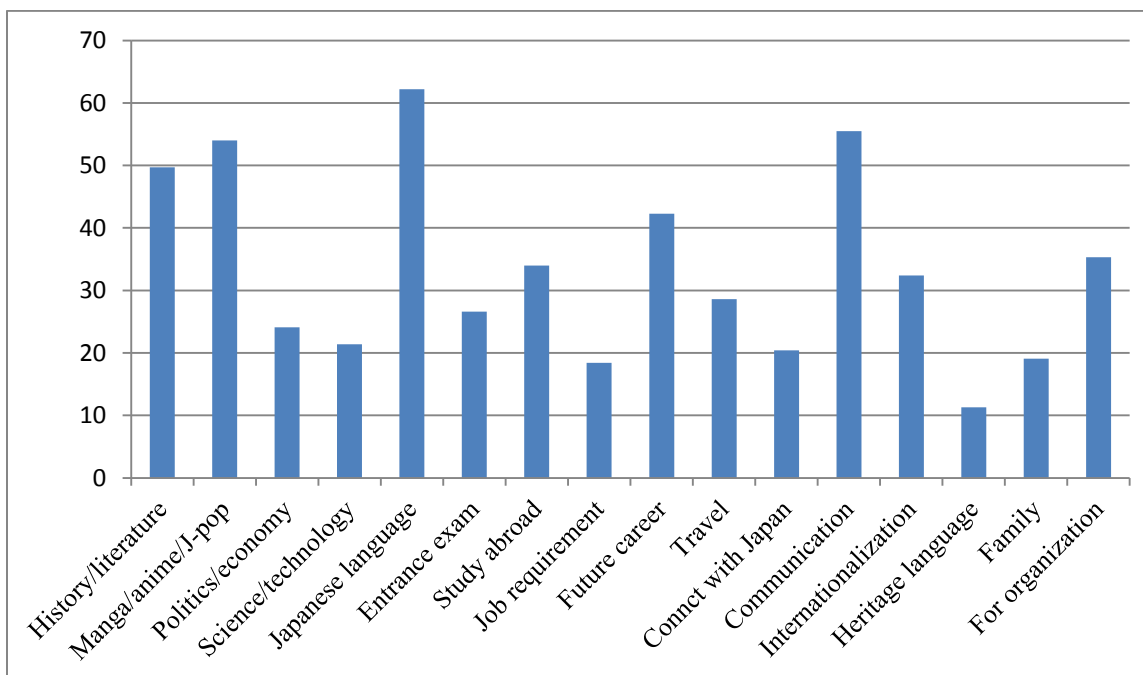
According to the 2013 Modern Language Association enrollment survey, the number of Japanese learners in postsecondary institutions went down from 72,350 to 66,740 between 2008 and 2013 (-7.8%). This is a sharp contrast from the constant increase of Japanese learners between 1998 and 2009. This drop in enrollment has placed many Japanese programs in the United States at a crossroads unfortunately. The Japanese program at The Ohio State University (OSU) incorporated personalized instruction into Level 5 Japanese in 2001-2002 and the enrollment of Level 5 Japanese has increased drastically. To reinvigorate Japanese programs around the country, this paper suggests personalized instruction and discusses how personalized instruction may be structured to accommodate the diverse needs of advanced-level learners.

2. *Diverse learners' needs*

As Tomlinson (2005: 263) points out, “students learn best when their teachers effectively address variance in students’ readiness levels, interests, learning profile preferences.” On the other hand, the conventional one-size-fits-all curriculum has been failing to address diverse needs for most learners (Subban 2006: 938).

One effective way to deal with such situations is to design courses around specific needs (Saito 1995). For example, Thomson et al. (2001) took note of the high demand for Japanese language skills in Australia’s tourism and hospitality industry and advocated the development of *Hospitality Japanese*. Of course, not all learners of Japanese are career-minded or interested in hospitality business. The 2012 Japan Foundation survey reports that the reasons for studying Japanese vary (Figure 1). Some learners are interested in history/literature and manga/anime/J-pop, and others are interested in the Japanese language itself, Japanese-language-related careers or communicating with Japanese people.

Figure 1: Reasons for Studying Japanese (Japan Foundation, 2012)



If the idea of addressing each learner's needs is taken even further, another approach is differentiated, individualized, and personalized instruction (National Education Technology Plan 2010).

(1) Approaches to address learners' individual needs

- a. **Individualization** refers to instruction that is paced to the learning needs of different learners. Learning goals are the same for all students, but students can progress through the material at different speeds according to their learning needs.
- b. **Differentiation** refers to instruction that is tailored to the learning preferences of different learners. Learning goals are the same for all students, but the method or approach of instruction varies according to the preferences of each student or what research has found works best for students like them.
- c. **Personalization** refers to instruction that is paced to learning needs, tailored to learning preferences, and tailored to the specific interests of different learners.

(National Education Technology Plan 2010: 12)

According to these definitions, individualized and differentiated instruction addresses individual learners' needs by adjusting pacing, methods, or approaches while keeping the same learning goals. On the other hand, personalized instruction accommodates learners' needs not only through pacing and preferences but also through interests. They all address learners' needs. However, this paper proposes that if personalized instruction is incorporated into advanced Japanese, personalized instruction can address the different learning needs and specific interests

not just for the majority of learners but for all learners. The structure of this paper is as follows. In Section 3, we briefly describe the history of Level 5 Japanese at OSU. In Section 4, we discuss how personalized Level 5 Japanese is structured through orientation, entrance interviews, and individual sessions in our program. In Section 5, we analyze merits of personalized instruction, and in Section 6, we conclude this paper.

3. *Personalized advanced Japanese instruction at OSU: History*

The Japanese program at OSU has been offering five levels of Japanese instruction for many years. Until the end of 1990s, Level 5 Japanese was offered in the conventional classroom format. Although a variety of materials were chosen from different textbooks, they were assigned to all students across-the-board. The one-size-fits-all curriculum unfortunately did not work well. At OSU, three volumes of *Japanese: The Spoken Language* are used in the first four levels of Japanese instruction. In Level 5 Japanese, learners start studying with authentic materials extensively. In addition, given the fact it is said to take seven years for native speakers of English to master Japanese fully, Level 5 Japanese should have attracted more undergraduate and graduate students. However, the enrollment of Level 5 Japanese courses was low. (In Spring 2001 under the conventional classroom format, there were only five students.) Courses were sometimes even canceled due to lack of students.

In 2001-2002, Level 5 Japanese was converted into hybrid of the personalized and regular classroom instruction formats. Under the hybrid format, the activities of Level 5 Japanese courses consist of group sessions, individual sessions, and projects. In individual sessions, students meet with the instructor one-on-one for 15 minutes once a week and study materials that they have selected.¹ In the next section, the structure of personalized Level 5 Japanese is discussed in detail.

4. *How personalized advanced Japanese works*

4.1. *Orientation*

To start effective personalized instruction, it is imperative to establish the correct expectations at the very beginning of the course. Therefore, the syllabus states the following as the goals for Level 5 Japanese.

(2) コースの目的

- a. このコースは個別指導のコースなので、目的は一人一人ちがう。今の自分の日本語が一学期後にもっとうまくなっているように、将来の目的の

¹ OSU shifted from the quarter system to the semester system in 2012-2013. Under the quarter system before 2012-2013, there were two individual sessions a week.

ために、今学期何をしたらいいか、先生と相談して今学期の目的を決めなさい。

b. 他の目的

- i. 知っている単語、文法、慣用表現を正しく使って、自分の言いたいことを表現できるようにする。
- ii. 新しいことば、習慣、日本についての知識を増やす。
- iii. わかること、分からないことを区別し、分からないことは自分で調べられるようにする。
- iv. 記事や本やテレビなどについて、自分のことばで説明したり、書いたりできるようにする。
- v. 記事や本やテレビなどについて、人の意見を聞いたり、ディスカッションできるようにする。
- vi. 日本語の中で自分の専門を見つける。
- vii. いろいろなジャンルを楽しむ。

c. 最終目的

- i. コースの後も、自分で日本語の勉強が続けられるように、日本語のサバイバル・スキルを学ぶ。
- ii. 日本人がよく話すトピックについて話したり、聞いたり、書いたり、読んだりできるようにする。そしてそれを楽しめるようにする。

What is emphasized here is that each learner is responsible for identifying appropriate goals and accomplishing the goals that they have identified. To make personalized instruction feasible, the development of learners' skills to self-manage their own learning is equally emphasized. Furthermore, learners are encouraged to identify and enjoy specializations or niches that are meaningful for each of them.

4.2. Entrance interview

Once an orientation is held and the expectations for the course are clearly established, each learner will have a mandatory entrance interview with the instructor. Before the interviews, each learner is asked to write an essay that addresses current Japanese skills and outlines goals for the semester. The objective of the entrance interview is two-fold. First, through the writing sample and the oral interview conducted in Japanese, the instructor assesses the level of the learner's Japanese skills. The instructor will continue to monitor each learner's progress throughout the course, but the initial assessment will be instrumental to establish a baseline. The other goal is to come up with concrete goals that are meaningful to the learner. To do so, each learner needs to think about what s/he plans to do first. To identify meaningful goals, the learner's level of Japanese, interests, aspirations, and future goals are all taken into consideration.

In (3), there are several sample essays written by actual Level 5 learners. As seen in these essays, learners are quite aware of their strengths and weaknesses as well as their aspirations.

(3) 今の私の日本語（間違えはそのまま引用）

a. 大学院生

「中途半端」としか言いようのない、来日する前の日本語と比べてみれば帰国してきた今の日本語のほうがいかに望ましい状態にあるくらいは言えると思います。（略）欠点の中で第一位を占めているのは左の二つです。

一つは語彙です。特に分野の専門用語です。...

b. 高校で留学した大学2年生

私は簡単な言葉と文法が分かります。興味のあることならすらっと話せる自信はあるのですが、もう少し意識せずに話せるようになりたいと思います。（略）まずはアクセントと発音です。丁寧になろうと思って自信をなくす傾向がありますので、もっと自信を持った大きな声で話せるようになりたいです。...

c. OSUで4年勉強した大学生4年生

三年間日本語の勉強をしたのに私の上手さは非常に短い感じがある。ここまで授業で良い点をもらえたのだが話すときにまだ自信を持っていない。（略）今学期もっと上手に書けるようにときんちょうしずに話せるようになりたいのだ。...

d. OSUで3年日本で1年勉強した大学4年生

日本語を練習するために湯浅先生の授業を取ることにした。（略）そして手話とろう者の文化のことも勉強したいので期末の論文のためにそれを研究したいと思う。

e. レベル5が2回目の大学4年生

春学期に五年生の授業を取った。寺田先生と日本語能力試験 N1 対策の漢字と読解に集中していた。12月まで N1 を受けるためにそのような勉強を続けたい。（略）11月にボストンでの日本語と英語が話せる人のための就職フェアに行きたいが、日本的な就職活動について学んだら、役に立つと思う。...

By having the learners write these essays, they become mindful of where they stand and what they should do. Through this process, they own their learning.

Entrance interviews are crucial in personalized Level 5 Japanese. Through these interviews, learners participate in the decision making process of selecting contents and materials

(cf. *Negotiated Syllabus* in Clarke (2001)). Clarke (2001) points out that some teachers are concerned about the feasibility of letting learners come up with their own learning objectives. However, such concerns are not necessary for advanced-level Japanese learners. By the time learners reach Level 5 Japanese, they have already invested in Japanese study for many years and have started on the path to autonomous learning. Most are already aware of why they want to study Japanese and where they want to go with it. Very rarely, some learners need time to find out exactly what they want to do with Japanese. However, entrance interviews and subsequent individual sessions demand them to start thinking about what they should study. Eventually, all learners will find something that they are interested in.

4.3. *Individual sessions*

An individual session is personalized by topics, contents, tasks, and skills. What is important is that whatever the learner chooses to work on, it is personalized. For example, even among a group of graduate students who specialize in Japanese literature, each learner will want to read specific pieces, specific periods, specific authors, specific genres, etc. There won't be pre-determined formula. One history graduate student's focus was modern Japanese history. Even in modern Japanese history, there are many topics to focus on. This learner was specifically interested in modern Japanese military history and started reading series of articles about the Nomonhan incident of 1939. He eventually developed a dissertation proposal on the topic. Unless one specializes in modern Japanese history, it is not easy for language instructors to pick such a specialized topic and teach it. Needless to say, the Nomonhan incident was a topic that was meaningful for this particular history graduate student. It would not be necessarily interesting or important even for other history students.

Topics or contents do not need to be academic. As the 2012 Japan Foundation survey showed earlier, Japanese learners learn Japanese for a variety of reasons. Some learners are simply interested in consuming Japanese pop-culture or entertainment. Such learners are interested in interviews of performing artists, manga, movies, or TV dramas, and they are often much better versed in these genres than language instructors.

There are also other learners who are career-minded. For those students, it is important to become familiar with Japanese business practices, learn business-related vocabulary, and gain skills to conduct business conversations in the right register. Such career-oriented learners may study materials from business Japanese textbooks and practice interviews or business negotiations.

Although learners choose contents and materials freely, some structure is useful to guide each learner's progress effectively. Therefore, there are session guidelines, as shown in (4). There are three stages. They are designed so that the skills that learners have to use become more holistic and comprehensive as these stages go up. All learners start from Stage 1.

(4) Sessions guidelines

a. Stage 1: Summarize an article

- i. Go to the Internet or the library and find an article in Japanese that interests you.
- ii. Read the article using the dictionary.
- iii. Read the article aloud at least three times.
- iv. If there is anything that you do not understand in the article, bring specific questions to your next session.
- v. Your instructor will ask basic questions (e.g., the main theme; who/what is being discussed; what happened; where it happened; when it happened). Be ready to answer such basic questions about the material.
- vi. Bring two copies of the article (one for yourself, and one for your instructor).
- vii. Write a one-page summary of the article using new vocabulary.

b. Stage 2: Express your opinions

- i. Follow all procedures in Stage 1.
- ii. Be ready to give an oral summary of the material.
- iii. Be ready to provide your own opinion orally.
- iv. Write a one-page essay based on the material. Make sure to include both a summary and your opinions.

c. Stage 3: Discussion

- i. Follow all procedures in Stage 2.
- ii. You will participate in discussions on the topics presented in the article. Be ready to present your opinions and questions orally to involve your instructor actively in the discussion.
- iii. Write a one-page persuasive or argumentative essay based on the material.

Once the instructor recognizes that the learner has mastered the skills required for a particular stage, the learner will be allowed to move on to the next stage. Each learner chooses and studies the materials following these guidelines and spends at least two hours prior to each session. Since the level of language skills vary from learner to learner, those who possess strong skills will be able to study more materials than the learners with weaker skills. However, if the learner can study only one paragraph in two hours, one paragraph is judged to be the appropriate amount of work for this particular learner for one session. Each learner's skills should continue to improve throughout the semester. Therefore, those who could read one paragraph in two hours at the beginning of the semester are expected to read much more than one paragraph by the end of the semester.

As the role and the extent of learner's involvement change, the role of instructor changes as well. The instructor will no longer play a role of "authoritative knowledge transmitters," but needs to assume the role of a "resource person" (Lee and VanPattern 1995). For example, if a learner is not choosing level-appropriate materials, the instructor may help the learner identify

easier or more difficult materials. Also, often there are patterned errors and deficiencies in learners' skills. Thus, it will be the instructor's responsibility to identify such patterns and suggest solutions to each learner systematically. Finally, if learners are not equipped to work in personalized instruction effectively, the instructor may provide more hands-on guidance to transition to personalized instruction. Eda (2013) provides concrete ideas and steps to assist learners to be more autonomous and personalized instruction-ready.

5. *Merits of personalized instruction*

5.1. *Accommodates diverse needs*

Level 5 Japanese accommodate learners' diverse backgrounds, as shown in Table 1. Although the data is relatively old, the list provides learner profiles from Autumn 2005 when 25 students were enrolled. Of the 25, 15 were undergraduate students, nine were graduate students, and one was a high school student. Although 13 students were either undergraduate or graduate students in the Japanese programs, majors and specializations of other students all varied. Also, some have lived in Japan for an extended period of time, but others have not. Three of them have already passed the Japanese-Language Proficiency Test (JLPT) Level 1, but they still wished to work on their Japanese and were registered for Level 5 Japanese. Despite the diverse background, personalized instruction made it possible to cater to each learner's needs and to help each learner improve his/her Japanese.

Table 1: Background of students in Level 5 Japanese (Yuasa 2013)

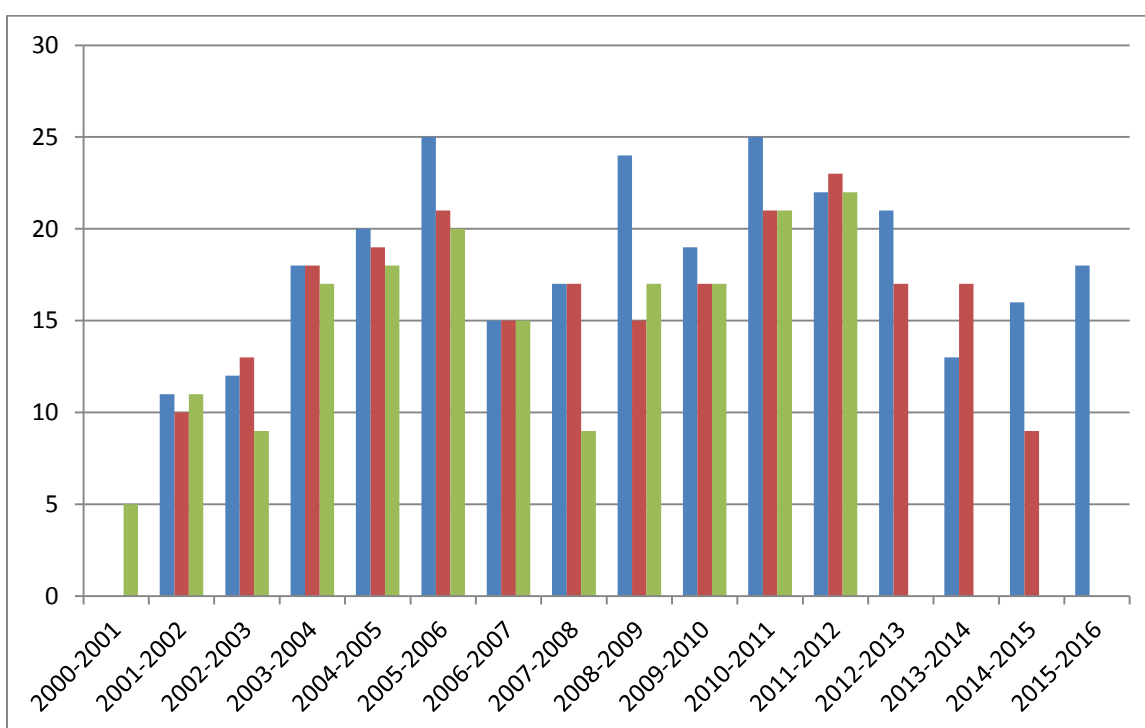
	Rank	Major/specialization	Study in Japan	JLPT
1	Undergrad	Japanese	None	
2	Undergrad	Japanese	None	
3	Undergrad	Japanese	3 months	
4	Undergrad	Japanese	4 ½ months	
5	Undergrad	Japanese	1 year	
6	Undergrad	Japanese	1 year	
7	Undergrad	Japanese	1 year	
8	Undergrad	Japanese	Heritage	
9	Undergrad	Engineering	2 weeks	
10	Undergrad	Engineering	3 months	
11	Undergrad	Finance	None	
12	Undergrad	Finance	None	1
13	Undergrad	Chinese	None	
14	Undergrad	Environmental study	None	
15	Undergrad	International study	3 months	
16	Grad	Japanese pedagogy	2 years	
17	Grad	Japanese pedagogy	3 months	
18	Grad	Japanese pedagogy	3 years	

19	Grad	Japanese literature	2 ½ years	1
20	Grad	Japanese literature	2 ¼ years	1
21	Grad	Mathematics	None	
22	Grad	Chinese	1 year	
23	Grad	Business	1 year	
24	Grad	History	None	
25	High school	N/A	1 year	

5.2. Increases enrollment

Personalized Level 5 Japanese has been very popular. Before Level 5 Japanese was converted into personalized instruction, the enrollment in 2000-2001 was only five students. Since then, although there have been some fluctuations, enrollment continues consistently strong (Table 2).²

Table 2: Personalized Level 5 Japanese Enrollment



Leaners' responses for personalized instruction have been overwhelmingly positive.

(5) Select evaluation comments

- The greatest strength is probably the openness of what you can do/the choices available.

² Since OSU changed from the quarter system to the semester system 2012-2013, there have been only two courses offered each year.

- b. The free range nature of the individual sessions and the helpful nature of the instructor are great strengths for the course.
- c. The strength is the content being so adjustable to individual needs. The weakness is that we can't meet more often.
- d. The strength is flexibility for each student. Accommodation for each student's learning needs.
- e. The strength is that reading materials are selected based on students' academic interests.
- f. More instructors for this course would allow for more sessions.
- g. The individual sessions are fantastic, and we were graded on our own effort rather than in comparison to other students at different language levels.
- h. The strength is that you can read pretty much anything you want as long as it is in Japanese and write a summary about it. The weakness is that individual sessions are short and sometimes if you have a lot of questions to ask, you don't have the time to do so.
- i. The strength is to allow the students to pursue their interests.
- j. The strength is ability to pick topics that interest you.

For the past 15 years, only favorable comments have been given about personalized instruction. Some learners request to have longer or more frequent individual sessions, but they also enthusiastically endorse personalized instruction.

6. Conclusion

In this paper, we reported how personalized instruction was incorporated into Level 5 Japanese at OSU. This year marks the 15th year of personalized Level 5 Japanese at OSU, and the program has seen students' positive reactions and enrollment increase. Most importantly, however, personalized instruction allows learners to improve Japanese through something that they truly enjoy. Kelly (1987) says, "If we have a good feeling about the personal meaningfulness of the material, or if we consciously recognize its importance, then we will be motivated to learn." In Japanese, there is a saying that 好きこそものの上手なれ "what one likes, one will do well." That is exactly what happens in personalized Level 5 Japanese. Because learners can pursue their passion and interests through personalized instruction, we recommend personalized instruction as an effective tool for advanced Japanese instruction.

References

Clarke, D. F. (2001). "The negotiated syllabus: what is it and how it is likely to work?" *Applied Linguistics* 12 (1), 13-28.

- Eda, E. (2013). "Learner development: Transition from regular instruction to individualized instruction for advanced learners of Japanese. In *Individualized Instruction in East Asian Languages*, ed. Etsuyo Yuasa. Columbus: Foreign Language Publications, 95-125.
- Keller, J. M. (1987). "Strategies for stimulating the motivation to learn." *Performance and Instruction* 26, 1-8.
- Lee, J. F. & VanPattern, B. (1995). *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw-Hill.
- Modern Language Association. (2015). *Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, Fall 2013*. Retrieved from:
https://www.mla.org/enrollments_surveys
- U.S. Department of Education Office of Educational Technology. (2010). *National Education Technology Plan 2010: Transforming American Education: Learning Powered by Technology*.
- Saito, Y. (1995). "Assessing perceived needs for Japanese language training in U.S. business education: perspectives from students, business faculty, and business professionals." *Foreign Language Annals* 28 (1), 103-115.
- Subban, P. (2006). "Differentiated instruction: a research basis." *International Educational Journal* 7 (7), 935-947.
- Thomson, C. K., Hasumi-So, H., & Osho, F. (2001). "Meeting the challenges in language for specific purposes: the incorporation of sociolinguistics and learner autonomy into course design." *Japanese Studies* 22 (1), 85-98.
- Tomlinson, C. A. (2005). "Grading and differentiation: paradox or good practice?" *Theory into Practice* 44 (3), 262-269.
- Yuasa, E. (Ed.). (2013). *Individualized Instruction in East Asian Languages*. Columbus: Foreign Language Publications.
- 日本交流基金 (2013) 2012 年度日本語教育機関調査結果概要抜粋
 <<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey12.html>>

世代をつなぐ文法の教材開発

DEVELOPING GRAMMAR MATERIALS FOR NEXT GENERATIONS

榊原芳美

Yoshimi Sakakibara

ミシガン大学

University of Michigan

1. はじめに

現在、筆者らは「日本語基本文法辞典」(Makino and Tsutsui 1986) (以下、DBJG) に準じたワークブックを作成中である。このワークブックの特徴として、モジュール方式、様々な練習方法、自然なコンテキスト、パワーポイントの付属などが挙げられる。このワークブックに関し、本研究では以下の二つの研究課題を検証、分析する。

- 1) 日本語教育の変遷：DBJG が刊行された 1986 年から現在までの日本教育の変遷をたどるとともに、将来への展望を考察する。
- 2) 当ワークブックの意義：その変遷と展望からこのワークブックの意義について考え、世代をつなぐ教材であるかどうかを検証する。

分析には主に、1986 年から現在まで学会誌『日本語教育』に掲載された論文を用いた。それらの論文から、日本語教育の変遷においては、①コミュニケーション能力と文法能力、②コミュニケーションとドリル、③多様化、という 3 点が軸になっていることが分かった。奇しくも、この 3 点は当ワークブックの基本的な姿勢を表わすものでもある。よって、上記の二つの研究課題はこの 3 点を基に分析、検証、考察を重ねるものとする。

2. 分析と考察

2.1. 日本語教育の変遷

日本語教育においては、現在に至るまで「オーディオリンガル法」「コミュニケーション・アプローチ」、「Proficiency Oriented Instruction」、「自律学習」など、様々な教授法が導入されてきた。研究課題の考察に入る前に、以下にこれらの主な教授法について振り返る。

まず、DBJG が刊行された時期に主流だったオーディオリンガル法についてまとめる。オーディオ・リンガル法は、口頭練習を重視し、文型練習を中心とした多量のドリルを与えるもので、文の暗記と模倣が含まれる（石田 1988）。また、ミシガン大学の教授、フリーズが提唱した方法であるため、ミシガン・メソッド、フリーズ・メソッドとも呼ばれる（村上 1990）。澤田（1990）は「日本語教授法の現状と将来について」と題した論文の中で「現在の日本語教授法に使われている多くの練習方法はオーディオ・リンガル法から来ている」と指摘している。また、村上（1994）も「現在販売されている多くのテキストはオーディオ・リンガル法に基づいて書かれている」としており、80年代から90年にかけてはオーディオ・リンガル法が主流だったことが分かる。

次に、日本語教育の場にコミュニカティブ・アプローチが導入された。村上（1994）は「最近10年ぐらいの間に、オーディオ・リンガルからコミュニカティブ・アプローチへと言語学習の基本的な考え方の大きな転換があった」と指摘している。つまり、この論文が書かれた1994年頃にオーディオ・リンガルの「言語の構造」を中心とした方法から、「言語の機能」に焦点を当てたコミュニカティブ・アプローチという方法へと移行したのである（村上 1994）。

続いて、Proficiency-Oriented Instruction が導入された。この教授法について、Omaagio (1986) は、「運用能力」の養成の重要性を説いている。ここでいう運用能力とは、理論や教授法ではなく、実生活での意義ある言語生活に役立つ能力である。また、この教授法を通し、「言語教育は、談話・社会言語学・ストラテジーに関する能力を目標とした言語プログラムをめざすべきだ」という考え方が一般的になされるという（大村 2000）。このように80年代後半から日本語教育の現場では、言語の構造を中心としたオーディオ・リンガル法から、言語の機能を中心としたコミュニカティブ・アプローチへ、そして運用能力の育成を重視した Proficiency Oriented Instruction へと移行してきたのである。

さらに、現在では様々な教授法が導入されている。Project-Based Instruction, Problem-Solving Approach, 反転授業、Differentiated Instruction など、その種類の豊富さは枚挙に暇がない。

次の章ではこれらの教授法の定義を念頭に置き、前述の①コミュニケーションと文法能力、②コミュニケーション能力とドリル、③多様化の3点から、教授法の変遷を具にみていく。

2.2. 考察

2.2.1. コミュニケーション能力と文法

まず、DBJG が刊行された 1986 年は日本語教育において、コミュニケーションが徐々に重視され始めた時であった。学会誌『日本語教育』に掲載された実践報告の論文の質的变化を時代ごとに分析した市嶋（2009）は、80 年代はコミュニカティブ・アプローチを援用した論文に実践と理論の関係が現れ始めたと指摘している。さらに 80 年代は「実践の典型化」の時代だとし、コミュニカティブ・アプローチなどの既存の教授法や理論を前提にしている実践報告が多いと述べている。

では、コミュニケーション能力と、当ワークブックの基本である「文法練習」はどのような関係にあるのだろうか。當作（1990）は、文法とコミュニケーション能力の発達に関する論文の中で、コミュニカティブ・アプローチでは、初期の外国語教育の目標がコミュニケーション能力の開発におかれ、文法規則の習得はクラス活動の中心から周辺的なものになったことを認めている。そこで、文法アプローチとコミュニカティブ・アプローチの二つのクラスを設け、文法構造及び語彙の豊富さ、文法の正確度、会話維持の能力について分析したところ、以下の結果を得た。(1) 外国語学習の初期においては、文法に集中することがコミュニケーション能力の向上に必ずしもつながらない(2) 言語習得の度合い、質は言語学習初期段階のインプットの度合い、質にかなり長期にわたり影響される。つまり、初期に文法の正確度を強調された学生は、正確さにこだわり続け、コミュニケーションの達成を強調された学生は文法の正確度を無視しても、その目標を達成させようとする。(3) コミュニカティブ・アプローチは、外国語習得の初期段階では有効なアプローチだと考えられるが、ある段階までいくと、言語発達の度合いが下がったり、間違いの固定化が起こる可能性がある。(4) 読む能力、各能力を向上させるためには、文法が重要な働きをしている。この 4 つの結果から考えると、コミュニケーションが重視された時代においても、文法の重要性は無視できなかったと言える。

また、Ommagio (1986) も、先行研究を振り返る中で、文法能力はコミュニケーション能力を構成する一つの要素であることを指摘している。さらに、畑佐（2014）も、コミュニカティブな言語指導（CLT）では、コミュニカティブな活動をしながら、学習者の注意を意味と言語形式に向けることは可能であり、そうすることで言語能力の習得効果が期待できるとしている。よって、言うまでもなく、「コミュニケーション重視か、文法能力重視か」という二者択一で考えるのではなく、どちらもバランスが大切であるということが 30 年以上に渡る先行研究から判明した。

では、その「コミュニケーション能力と文法能力は切り離せない」という点から、当ワークブックを検証してみる。まず、文法能力に関しては、文法を基礎から発展まで学習できる問題が充実している。単語レベルの基本的な活用から、読解や聴解などの談話レベルでの練習まで、基礎から応用までの練習を通して、文法能力を伸ばすことができる。また、単なる文法練習に留まらない。コミュニケーション能力の基礎となる「話す」「聞く」タスクも含まれる。例えば、会話形式の練習には、付属のパワーポイントで音声ファイルの相手の発話を聞いた上で、与えられたキューを使って発話するというタス

クや、逆に質問して相手の答えを引き出すというタスクがあり、ドリルの形を取りながらも会話やコミュニケーション重視の練習が多々ある。

また、読解の発展練習にしても、従来よく使用されてきた日記やメールから、最近の SNS でのコミュニケーションを模したものもあり、読解練習でもコミュニケーションを取ることが課せられる。よって、この 30 年間の先行研究で指摘されてきた通り、当ワークブックにおいても、文法能力とコミュニケーション能力は、長年にわたりお互い切磋琢磨している友人のような関係にある。文法能力はコミュニケーションの達成のためにあり、コミュニケーションは文法能力なしには成り立たないという関係である。

2.2.2. コミュニケーション能力とドリル

次にコミュニケーション能力とドリルの関係について検証してみる。

前述の通り、オーディオ・リンガル法では口頭練習を重視し、文型練習を中心としたドリルが与えられ、文の暗記と模倣が中心だった（石田 1988）。

つまり、現在のいわゆるドリルと呼ばれる練習は、このオーディオ・リンガルに深く根ざしたものだと言える。一方、80 年代には、このドリルからの脱却というものが議論されていた。例えば、三浦（1986）は初級教科書の欠点にドリルのつまらなさを挙げ、「Audio-Lingual Approach 盛んになりしころの影響がまだ強く残っており、ドリルという、いわゆる置き換えドリルなどの機械的なものが主になっていて、面白いとは言えない」（p.14）と述べている。そして、今後の初級教科書は、機械的なドリルを少なくし、学生が自分で考えてできるドリルや本当のコミュニケーションを目指すドリルを含むべきだと指摘している。一方、ドリルにはそのような機械的ドリルだけでなく、コミュニケーションティブ・ドリルと呼ばれるものもある。當作（1986）も、機械的ドリルに比べ、コミュニケーションティブ・ドリルは、学生の想像的、かつ創造的な能力を必要とし、ドリルを通してコミュニケーションをしている感覚、ディスコースの文法も獲得されると述べている。そして、この機械的ドリルは、コミュニケーションティブ・ドリルと相補的な関係にあることを指摘している。つまり、機械的ドリルを通して「スキルを得るレベル」に達し、そこからコミュニケーションティブ・ドリルを経て、実際のコンテキストで使用し、様々な意図を表わす際にどのように使われるかを経験する「スキルを使うレベル」に達するのである。さらに、西口（1991）も「コミュニケーションティブ・アプローチ再考」という論文の中で、言語事項の習得と、技能及び総合的な運用能力の開発の両者のバランスの重要性を説いている。

これらの先行文献からも、コミュニケーション能力の育成のためには、やはり機械的なドリルやコミュニケーションを目的としたドリルをバランスよく提示することが大切だと言える。そして、前述の文法能力とコミュニケーション能力の習得と同様、ドリルにおいても、機械ドリルのような古くから使われてきたものは、決して切り捨てられて

いくのではなく、新しい価値を持つ練習方法とバランスよく共存し、ともに発展してきたと分かった。

では、この「共存」という点から、再度当ワークブックを振り返ってみたい。まず、ワークブックでは、項目ごとに3段階の難易度が提示され、基本形の練習から応用練習まで網羅されている。難易度が最も低い基本練習は、機械的なドリルから始まる。項目によって、それが活用の練習であったり、文型の練習であったりするが、ここでは機械的なドリルで文法の基礎をしっかりと習得することができる。

次に、中間の難易度のドリルへと移る。主にこれは会話形式や文レベルのドリルである。ドリルといっても、コンテキストが与えられ、付属のパワーポイントを併用し、音声と文字でその文法項目がどう使用されるかを学ぶことができる。つまり、當作(1986)の言う「スキルを得るレベル」から「スキルを使うレベル」への移行である。ともすれば文法練習は文字を追うだけの練習に陥りがちだが、当ワークブックの会話形式の練習では相手の発話に答える場合、その発話は文字で現れない。耳で聞き取った後、答えを言うと、正解が文字と音声で現れるという形式になっているため、与えられたキューを使うという機械的ドリルの形を取りつつも、聴解能力も問われ、実際のコミュニケーションの形に即した形式になっている。

最後に、難易度が最も高い総合練習へと移行する。この総合練習は、聴解練習、読解練習に限らず、様々な形で行われる。そして、ここでもコンテキストが重要視されている。例えば、「あなたは今、自分の国で日本語を教えています。次の解答を見て、正しければ○、間違っていれば直しなさい」という文法練習、「友達の発話を聞いて、一番いい答え方を選びなさい」というイントネーションを問う聴解練習、ブログやSNSの形を模した読解練習などである。Ommagio(1986)は、コンテキストの中でどう四技能を教え、学習者の運用能力をどう上達させるかを説いているが、このワークブックにおいても、文法項目の習得とともに、コンテキストの中で四技能をフルに活用することを目指している。

さらに、この機械的ドリルから、コミュニケーションを重視した会話形式の練習、そして談話レベルでの練習へという一連の流れは、80年代から現在までの日本語教育の変遷と同様の流れであると言える。その意味でも、当ワークブックは、30年間受け継がれてきた学習形態を脈々と受け継ぐものであると言える。

2.2.3. 多様化

最後に「多様化」というキーワードを基に、日本語教育の変遷と当ワークブックの意義を考えてみたい。

この30年間において多様化したものとして、まず、「学習者の多様化」が挙げられる。DBJGが創刊された1986年は、「日本語ブーム」の時代であった(三浦1986、マ

クグロイン 1986)。それまでの文学などの日本研究者をめざす学生から、ビジネスを目的とした学生が増加し、教師不足や学生の質の変化が指摘されていた。次に、「教材の多様化」である。90年代になると、CAI、つまりコンピュータが日本語教育に使われるようになる。しかし、草薙（1992）が指摘するように、当時はまだ日本語教師と技術者の連携が重要視されていた。

では、現在はどうだろうか。DBJG が刊行された 1986 年から 30 年を経て、学習者はビジネスからマンガ・アニメに精通した者が増え（三浦 2005）、日本語教育のニーズは益々、多様化している。また、教材においても現在では専門家の知識や技術に頼らずとも、教材を簡単に教師自らが技術を使って作成できる時代が到来している。

学習環境や学習形態に関しても、この 30 年で劇的な変化が見られる。教室や留学先が主な学習環境だった 30 年前に対し、現在ではオンラインや、ハイブリッド方式で学ぶことも可能である。また、教科書が中心だった 80 年代、90 年代の論文には「初級の教科書においては」という文字が多く見られた。しかし、現在は個人学習や疑似体験などのオープンリソースや、SNS を中心としたモバイルコミュニケーションも簡単に利用できる。そして、オーディオ・リンガルから、コミュニカティブ・アプローチ、Proficiency Oriented Instruction へと広がってきた教授法も、最近では Project Based Instruction, Problem Solving Approach、反転授業、Differentiated Instruction など非常に豊富で、「現在、これが主流である」という断定はできない。つまり、教師中心の時代から、学習者中心、学習者主体の時代へと変化し（當作 2015）、その変化は今後、益々、加速していくことが予測される。

では、当ワークブックは今後のその変化にも対応できるだろうか。まず、モジュール形式のため、個人のニーズに合わせ、どこからでも始められる。自分が弱いと思った項目を中心に学習することは、自律学習にもつながる。また、授業のような教室を中心とした環境においても、基本練習を授業の前に課しておけば、反転学習にもなるし、各学習者の弱い項目を課題に与えることで、Differentiated Instruction にもなる。その他、Independent Studies の課題にしたり、ラボ学習に活用したりもできる。

また、パワーポイントという基本的で汎用性のあるソフトを使った学習であるため、教室はもちろん、学習者は部屋でも喫茶店でも電車でも、都合に合わせた場所で、時間を問わず、自らのペースで学習することができる。

このように、「多様化」という点においても、当ワークブックは 30 年前の教室や教科書を中心とした学習環境や学習形態にも、現在や将来の個人を主体とした環境、形態にも対応できるものであると言える。

3. 結論

本研究では、日本語基本文法辞典が刊行された 1986 年から現在まで、そして将来への日本語教育の変遷を見つつ、当ワークブックの意義を探ってきたが、先行研究からわかったことは、オーディオ・リンガルの時代、コミュニカティブ・アプローチの時代、運用能力重視の時代、と変化したわけではないということである。いつの時代も、相補的關係、バランスの重要性が唱えられてきたのである。例えば、機械的ドリルの欠点が見つかれば、それを補填するコミュニカティブ・ドリルが生まれ、お互いの欠点を補う形で発展してきた。そして、それらが足りない能力を補うために運用能力や談話レベルでの練習が生まれ、学習者のニーズを補完してきたと言える。

一言でコミュニケーションと言っても、今後は人と人の時代ではなくなっていくだろう。人と人の間に技術が入り、コミュニケーションの形も、学習者のニーズも環境も形態もどんどん多様化していくことは容易に予想される。その多様化に新しい技術や教授法で対応することももちろん可能だが、不変の基本で対応することもできるはずである。つまり、どの時代も学習者の変化や多様化に対応してきたため、現在残された学習方法は、将来にも残されるべきであり、残るはずである。その意味で、この 30 年に使われてきた教授法を取り入れ、受け継いだ当ワークブックは、将来の環境変化にも対応できると同時に、各世代をつなぐ教材であるとも言える。そして、この場を借りて、この 30 年間、日本語教育の礎を築いてくださった諸先生方に感謝の意を表するとともに、現在の日本語教育にある問題を解決することで、将来の日本語教育の礎を築いていきたいと思う。

参考文献

- 石田敏子（1988）『日本語教授法』大修館書店
- 市嶋典子（2009）「日本語教育における「実践研究」論文の質的变化—学会誌『日本語教育』をてがかりに—」『国立国語研究所 日本語教育論集』25, 3-17
- 大村吉宏（2000）「Proficiency に基づいた言語教育とは」『関西外国語大学研究論集』72 号, 273-287
- 草薙裕（1992）「日本語教育における CAI」『日本語教育』78 号, 1-8
- 澤田田津子（1990）「日本語教授法の現状と将来について」『奈良教育大学紀要』39 巻 1 号, 189 – 201
- 當作靖彦（1986）「初級教科書のドリルの問題点」『日本語教育』60 号, 191-204
- 當作靖彦（1990）「文法とコミュニケーション能力発達の関係—日本語のクラスでの実験をもとにした考察—」『日本語教育』73 号, 58-72

- 當作靖彦（2015）「グローバル時代の言語教育：つながる教育、社会、そして、人」
『第10回 OPI 国際シンポジウム 基調講演・パネルディスカッション・研究発表予行論集』, 7-12
- 西口光一（1991）「コミュニカティブ・アプローチ再考—伝統的アプローチとの融合をめざして—」『日本語教育』75号, 164-175
- 畑佐由紀子（2014）「コミュニカティブ・アプローチと日本語らしさ」『日本語教育の新しい地平を開く—牧野成一教授退官記念論集—』筒井通雄・鎌田修・ウェスリー・M・ヤコブセン（編）ひつじ書房
- マクグローイン・花岡直美（1986）「アメリカにおける日本語教育—ウィスコンシン州の場合—」『日本語教育』61号, 27-34
- 三浦昭（1986）「アメリカにおける日本語教育の諸問題」『日本語教育』61号, 6-19
- 三浦昭（2005）「アメリカにおける日本語教育の歴史と現状」『言語教育の新展開—牧野成一教授古希記念論集』鎌田修・筒井通雄他（編）ひつじ書房
- 村上京子（1994）「教育心理学と実践活動—日本語教育に関して—」『教育心理学年報』33号, 155-160
- Makino, S. & Tsutsui, M. (1986) Dictionary of Basic Japanese Grammar, Tokyo: Japan Times
- Ommagio, A. (1986) Teaching language in context, Boston: Heinlke & Heinle Publishers.

オンライン会話パートナー活動の実践報告：
異文化間コミュニケーション能力育成の視点から検討した問題点と今後の方向性

**RECONSIDERING ONLINE CONVERSATION PARTNER ACTIVITY FROM A
PERSPECTIVE ON NURTURING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE
COMPETENCY**

ショー出口香
Kaori Deguchi Schau

カルビン大学
Calvin College

1. はじめに

グローバル化が進む昨今、大学レベルの高等教育には、専門知識と技術の習得に加えて、多文化社会で異なる文化を背景とした人々と主体的に共同できる能力の育成が求められつつある。その教育目標達成の中で、大学での外国語教育に期待される貢献度も、グローバル化の推進に比例して増しつつあるのは当然であろう。外国語教育でこれまで主に論じられてきたコミュニケーション能力の育成に加え、異文化間コミュニケーション能力の育成もいかに促進できるかは、より多角的に研究と論議を進めるに値する課題と考える。本稿は、その要請に応える試みの一つとして、大学の日本語クラスで、オンライン会話パートナー活動を通して、学習者の異文化間コミュニケーション能力育成が促進されたのかどうか検討し、問題点と今後の課題を考察する。

本稿では、まず、異文化間コミュニケーション能力とは何か、Bryam (1997 & 2009) が提案したモデルをもとに、本研究での定義付けを明確にしたい。次に、Bryam のモデル他を基盤にして、Moeller & Faltin Osborn (2014) が提案した、外国語教育における異文化間コミュニケーション能力育成の五つ指針について考察する。最後に、オンライン会話パートナー活動の実践を報告し、これらの五つの指針をもとに、この活動の意義と問題点を検討する。

2. 異文化間コミュニケーション能力とは

外国語／第二言語教育の分野でも長らく、「言語運用能力」とは何か、その定義について様々な理論が提唱されている。同様に、異文化間コミュニケーション能力という概念についても、数々のモデルが提唱されてきた。しかし、竹内（2012）によると、その

能力を構成する要素は、理論的には一定の共通概念があるようだ。まず、最も根底にある共通概念とは何か、本稿での「異文化コミュニケーション能力」の定義を提示したい。

人間は誰でもそれぞれ、特定の文化圏に所属している。一つの文化圏内では、メンバー同士、お互いの考え方や行動が予測し理解しやすいため、意思疎通が容易であり、問題が起こりにくい。しかし、グローバル化が進む現代において、人々は、異なる文化圏に属する相手とコミュニケーションをとり共同作業を行わなければならない機会が増えた。そこで、異なる文化圏に所属する相手と積極的に意思疎通を図り、効果的に共同作業を遂行することができる能力の必要性が高まっている。この能力は、母語を話すという先天的な能力とは異なり、ある環境に置かれればたいいの人間が誰でも自然に身に付けられるものではない。すなわち、人が意識的に学習と練習を通してその能力を高めていかなければならない、という後天的技能と考えられる。また、外国語のコミュニケーション能力が、その言語が話されている環境に身を置いただけで容易に向上しないのと同様、異文化間コミュニケーション能力も、異なる文化圏に物理的に移動しただけで、また、異なる文化圏に属する人と接する機会を得ただけで容易に習得されるものではない、と考える。この能力を、より効果的且つ効率的に習得、養成するためには、この能力を構成する技能を明確にし、ある特定の技能に焦点をあてて教材や活動を開発し、学習／練習する必要があるだろう。では、外国語教育の分野に応用できる異文化間コミュニケーション能力のモデルとは、どんなものだろうか。

2.1. 異文化間コミュニケーションモデル

外国語教育の場に応用可能な定義と汎用性のある技能構成要素を提供しているのは、やはり、Byram (1997 & 2009) が提案した、Model of Intercultural Communicative Competence であろう。このモデルは、Council of Europe が発行した「外国語学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠 (Common European Framework for Language)」(2001) の設定にも貢献しているそう (竹内 2012、松浦、宮崎、福島 2012)。図 1 は、Byram (1997) が考案した Model of Intercultural Communicative Competence を、松浦他 (2012) が日本語訳をしたものである。

本稿では、異文化間コミュニケーション能力育成について考えるにあたり、この Byram のモデルを基盤としたい。Byram のモデルにある英語表現の日本語訳は、松浦他 (2012) が作成したものを、本稿でも使用する。まず、この図 1 のモデルで、異文化間能力として定義づけられた円内にある各要素について、検討したい。

異文化間能力に重要な知識というのは、これまでに、ACTFL が *Standards for Foreign Language Learning for the 21st Century* (1996) の中でも提唱しているように、自らが所属する文化集団が共有している 3 つの P、Products, Practices, & Perspectives の関係性に関する知識、そして他者が所属している文化集団が共有している 3 つの P の関係性に関する

る知識と考える。コミュニケーション能力における言語に関する知識と同様、ある特定の情報を理解することにより知識が蓄積されていく。

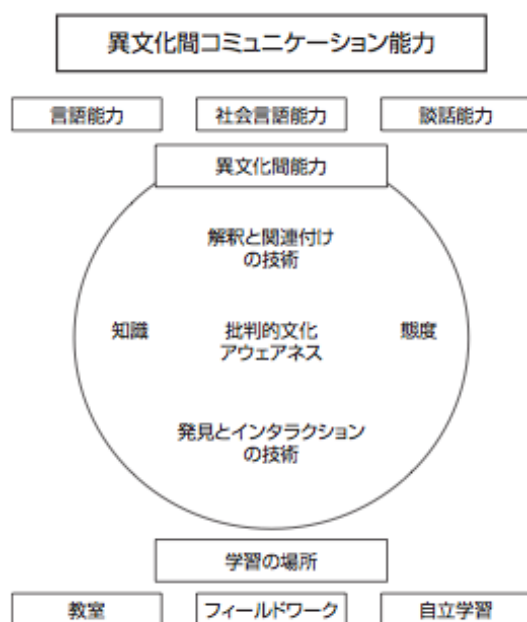


図1 Bryam の異文化間コミュニケーション能力モデル
(Bryam (1997 : 73 Figure 3.1) 松浦他 (2012) 訳)

異文化間能力における態度とは、Bryam (1997) によれば、他者に関心を持ち、新しいことの学習に対して積極的で前向きな姿勢があり、他者の信念や行動に対して直ちに判断を下すことなく理解しようとする気持ちと寛容性があり、他者の視点から物事を理解し分析しようと努める気持ちがあることである（竹内 2012）。態度という概念は、異文化間能力が向上していく中で、ある特定のポイントにおける各個人の能力内容（レベル）を表現していると捉えてもいいのではないかな。つまり、学習を通して、理想的な態度にどれくらい近づきつつあるかの記述、と考えればいいのではないかな。すなわち、この理想に近い態度を示せる人間ほど、より他者に関心を示し、積極的に前向きに新しい文化に接しようと試み、自分とは異なる信念や行動に対して寛容で、相手の視点に立って考えようとする努力を惜しまない。何ができるかではなく、他者の視点に立って物事を判断しようとする意識がどのくらい強いかが肝要だ、と考える。外国語教育を通して、このような態度が強化されることが期待されている。

外国語教育での異文化間能力育成を検討する際重要になるのは、上図の円内中央に位置づけられている3つの技能と考えられる。これらの技能を、新しく得た知識とともに研くことにより、より理想的な態度が形成されていくのではないかな。しかし、これらの技能は、これまでの外国語教育の分野ではあまり考慮されなかった新しい概念である。よって、まず、これらの各技能とはどんなものか、外国語教育の視点から検討してみる。

2.2. 異文化間能力の三つの技能

まず、「発見とインターアクションの技術 **Skills of discovery/interaction**」は、「文化や文化実践において新しい知識を獲得すること」「実際のインターアクションの中で、知識、態度、技術を操作できる能力」と定義されている（松浦、宮崎、福島 2012）。具体的に例を挙げると、日本人が挨拶をして他者に敬意を示す場合には、「お辞儀」という行為（**Body Language**）を伴うことが多い、ということに、異文化の人間が気付く（知る）ことが「発見のスキル」である。そして、自分が実際に日本人に出会った場合に、適切な挨拶とお辞儀を用いることができることが、「インターアクションのスキル」と考えられる。

第二の「解釈と関連づけの技術 **Skills of interpreting and relating**」とは、「他文化の文書、出来事を解釈し、説明できる能力」また「自文化の文書と関連付ける能力」と定義されている。たとえば、日本人の物事に対する視点は、欧米社会に比べると相対的だと考えられている。その具体的な例として、日本語では、常に、自分と会話（インターアクション）相手との関係によって、また、自分が属するグループ内での自分の位置づけによって、敬称（呼び名）が変わってくる。すなわち、日本語では、相手との関係によって様々な語、例えば、名前＋さん、あなた、君、お前、貴様、等が使用される。逆に、より個人を中心にとらえる視点が強い文化圏では、相手を指す **You** という概念を表す特定の語の使用が安定している。つまり、英語圏では、**You** という語を、会話相手と自分との関係に左右されずに使用することができる。「解釈と関連づけのスキル」とは、なぜ日本語では、話者は相手との関係によって相手の呼び方を変えるのか、それは日本人のどんな価値観／視点と関係があるのか、その視点／価値観は、自分が所属する文化とはどう違うのか、そして、自分の文化の視点と自分の言語の使用にはどのような関係があるのか等を考察できる技能と考える。

最後に、上図モデルの中で、円の中心部に置かれているのが、「批判的文化アウェアネス」である。これは、その位置が象徴しているように、異文化間コミュニケーション能力を構成する最も重要な要素、また、学習／習得が最も困難な要素とみなしていいのではないだろうか。これは、「批判的に、あるいは、国の明示的な基準、実践、生産物にしたがって評価できる能力」と定義されている。例として、松浦等(2012)は、「異文化交換において、自他のイデオロギー間の潜在的な対立に気付き、文書や出来事の共通の評価を確立することができる。価値観や信念の不一致ですまさず、対立や不一致の時点で思考を一度保留し、一方的に独断的評価を下さないままで状況を把握する（受け入れる）ことを意味している」と説明している。具体例を考えてみたい。日本人は、一般的に、明確に **No**（否定的な反応）を表現するのを避ける傾向にあると言われている。ビジネス交渉などの場で、外国人がある提案を行った。それに対して日本人が「しばらく考えさせてください。」或いは、「それは、かなり難しいかもしれません」等と答え

たとする。このような日本語の表現が、間接的に断りの意思を表明していると気付かず、日本人の言い方は曖昧でわかりにくいという不満を即座に示してしまうのは、「批判的文化アウェアネス」の技能がまた適切に運用されていないと考える。日本語では、はっきり提案を受け入れないという意思を、文字通りに表現するのではなく、決まり文句で表現するのが成熟した大人の、会話相手の感情を配慮している行為だ、とみなされている。日本語では、ある特定の表現が「断り」の意思表明の方法の1つであるという事実を受け入れられることが、「批判的文化アウェアネス」発現への第一歩だと考える。日本人同士であれば、これらの表現から、相手が自分の提案に興味がないことは明確なのだ、ということに気付くこと、そして、それを日本文化の一面として受け入れることができることが期待される。さらに、自己の文化を認識し直し、自分の母語で使用される断りの表現をそのまま日本語に翻訳して、日本人に対して断りを表明する際に実際に使用したとしたら、相手の日本人はどのように感じるだろうか。もしかしたら相手の日本人は、多少威圧感や不快感を抱いてしまうこともあるのではないか。このように、相手の視点に立って自分の文化について内省を進めることができる技能が、「批判的文化アウェアネス」だと考える。

このような異文化間能力の三つの要素を、外国語教育の中で育成していくためのカリキュラムや教材を開発する際、具体的にどのような工夫が必要であろうか。従来通りのカリキュラムと教材の中で、異文化間コミュニケーション能力が必然的に育成されるものなのだろうか。答は「否」だと考える。その理由を、次に、外国語教育の中で異文化間コミュニケーション能力をより効果的に育成するために配慮すべき点を検討することを通して、説明したい。

3. 外国語教育における異文化間コミュニケーション能力育成の指針

Moeller & Faltin Osborn (2014) は、Bryam のモデルを含めて、いくつかの代表的な異文化間コミュニケーション能力モデルを検討し、異文化間コミュニケーション能力育成を外国語教育の場で実践する際に考慮すべき点として、五つの指針を提唱した。本稿では、この五つの指針をもとに、オンライン会話パートナー活動の意義と問題点を、異文化間コミュニケーション能力育成という点から論じる。よって、まず、これらの五つの指針をどう解釈すべきかを考察し、以下にまとめる。

第一の指針は、A process approach という概念である。Moeller & Faltin Osborn (2014) は、いくつかの代表的な異文化間コミュニケーションモデルを検討し、これらのモデルに共通しているのは、異文化間コミュニケーション能力は、言語能力と同様、常に変化し続けている流動的なプロセスであり、しかも、各個人特有のプロセスであるとみなしている点だ、と報告している。言い換えるなら、各学習者は、それぞれ、異なる知識、態度、技能のセットを、ある時点ですでに習得しており、その組み合わせが、今後の

能力育成の方向性やスピードを左右している。同じ言語コースに登録している学生の異文化間コミュニケーション能力は、共通している面もあるが、異なっている面も多いという前提に立つべきだ、とも言い換えられよう。なぜなら、異文化間能力の各要素は、各自の性格や個人的経験に左右される部分が大きいと考える。よって、ある特定の外国語クラスの各学生が、その時点までに習得した文化に関する知識、新しいことの学習にどれだけ積極的であるか、オープンであるかといった態度、そして、異なることを「異なる」と認識し、どうして異なるのかを鑑み、文化間の相違をどのように扱えば、異文化の人と共同作業をより効果的に行うことができるかを考えるという技能は、想像以上に多様なのではないか。また、文化というものの自体、常に変化をしており、またコミュニケーションをとるという行為は、常にコンテキストによって異なるため、完璧な（達成された）異文化間コミュニケーション能力というものは存在しないと考える。ある学生の異文化間コミュニケーション能力のレベル1の内容が、他の学生のレベル1の内容とは全く異なるということも考えられる。よって、外国語教育における異文化間コミュニケーション能力育成のカリキュラムや教材は、プロセスとしての多様性に対応できる柔軟な面を持っていなければならない。

第二の指針は、**Authentic material** と表現されている。外国語コースで異文化間コミュニケーション能力の育成を目的とする活動を行うのなら、生教材を使用することが肝要だと、**Moeller & Faltin Osborn (2014)** は主張している。生教材とは、外国語学習者を対象に言語学習を目的として作成された言語資料ではなく、母語話者を対象とした自然な言語資料、特に言語機能習得を目的とはしていない言語資料のことである。これまでの外国語教育においては、このような生教材を使用するのは、中上級レベルに至ってからが通常である。しかし、異文化間コミュニケーション能力の育成は、対象言語の能力レベルに関わらず、どんなレベルにおいても努力がなされるべきものだと考える。よって、生教材を用いての異文化間コミュニケーション能力育成活動を、初級レベルのコースで行うことには、かなりの工夫が必要となろう。

第三の指針は、**Student-centered** と呼ばれ、上記の第一の指針と密接な関係にある。異文化間コミュニケーション能力を、常に変化しつづけるプロセス、個々の学習者によってそれぞれ異なる知識、態度、技能という要素で構成されている能力である、と定義付けるのであれば、教師側が選択し作成した共通の教材をもとに活動を行うのは、あまり効果的ではないと予測できる。**Moeller & Faltin Osborn (2014)** は、たとえ教師が教材を選択し活動内容を決定したとしても、その活動を通して教材から何をどのように学習するのかを主体的に決めるのは、学習者自身である必要がある、と主張している。言い換えると、教師が対象文化の専門家である必要はないのだ。むしろ、文化発見学習のプロセスを構築するのを補佐する、すなわち、対象文化の生教材と各学習者が自分なりにインターアクションを行うように臨機応変に援助する、という教師の役割が重要だと考える。学生が、教材を理解し、自分の文化と対象の文化について比較して考察を行い

(actively engaged in acquiring the information)、その結果、何らかの発見に至るように補佐する必要がある。その発見に至るプロセスも、何を発見するかも、個々の学習者次第であり、同じ教材を使用している、得られる結果は異なっているのが当然だと考えられる。

第四の指針を、Moeller & Faltin Osborn (2014) は Intercultural third place と表現している。つまり、外国語教師は、教室内外のコミュニティーに「異文化間の第三の場」を構築する必要がある、と主張している。この「第三の場」とは、学習者が、物事の意味について自由に交渉し合い、異文化間のインターアクションに参加できる場だ、と説明している。これは、異なる文化の中で育って来た複数の学習者が、自由に情報や意見を交換できる環境と理解していいのではないか。また、この「第三の場」は、自分の文化圏を「心理的に」一歩離れると同時に、相手の異なる文化圏の中に完全に踏み込んでしまうわけでもなく、お互いにとって中立の場に身を置いてインターアクションを行うことだ、とも解釈できよう。

最後に、第五の指針、Development of awareness of own culture について考察したい。この指針は、Bryan の異文化間コミュニケーション能力モデルの「批判的文化アウェアネス」と最も密接な関係にある指針であると考ええる。Moeller & Faltin Osborn (2014) は、「自分の世界観（価値観）がどのように形成されてきたのかを内省し、自分自身に対する理解を深めることが重要である」と述べている。言い換えるなら、「何を自分が信じているのか」だけでなく、「なぜ信じているのか」を考察し明らかにする必要がある。そのような内省を促すような活動を、外国語教育の中に設ける必要がある、というわけである。自分とは異なる世界観や信念を理解し受け入れられるようになるためには、まず、自分自身の世界観や信念を客観的に観察し分析する能力が必要である。外国語教育のカリキュラムの中に、このような能力を育成することを目標とした教材と活動が必要になるであろう。

以上の五つの指針に従って、上級日本語クラスで行ったオンライン会話パートナー活動が、異文化間コミュニケーション能力養成にどんな役割を果たしたのか、本稿では検証を試みる。まず次節では、なぜ上級日本語クラスにオンライン会話パートナー活動を取り入れることとしたのか、その経緯を、このクラスが面している問題点を踏まえて説明したい。

4. オンライン会話パートナー活動

ここでは、上級日本語クラスにオンライン会話パートナー活動導入を決めた経緯と、活動内容について説明する。導入を決めた要因の一つは、本稿で実践報告を行う日本語プログラムが所属する大学が置かれている環境にある。この大学は、アメリカ中西部にあるキリスト教系の大学である。伝統的にオランダ系の白人学生が多くを占めるが、

大学の教育理念に基づいて、多様なバックグラウンドの学生を勧誘することに努めてきた。結果、現在では、四千人弱の学生のうち、ほぼ一割をアメリカ国外からの学生が占めている。しかし、日本の大学とは、正規の交換留学プログラムがまだないため、日本人の学生は、年に一人いるかいないかという状態である。キャンパス上の日本語母語話者は、日本語プログラムの教官二名に加え二、三名の日本人学生のみである。また、大学が所在する街の日本人コミュニティーも、大きなものではない。よって、日本語を専攻／副専攻できるものの、キャンパス外で実際に日本人と日本語で交流する機会は非常に限られている。このため、日本語プログラム運営の中で、学生が教室外で実際に日本語を使用する場をいかに探し出す／作り出すかという点が、常に重要視されている。このオンライン会話パートナー活動の導入は、日本語プログラムの学生に、日本人との出会いの場を提供する試みの一つである。特に、本稿では、当校で日本語を専攻／副専攻とする学生にとって必須の日本語コースの、最終コースの一つを対象としているため、専攻（副専攻）を修了して大学を卒業する前に、日本語母語話者との意味のあるインターアクションの場を提供し、日本語学習の過程における達成感を学生に抱かせることを目的としている。

本稿で報告するオンライン会話パートナー活動とは、学習者が、**Skype** を使って、特定の日本語母語話者と定期的に会話を行うものである。この活動は、ヨーロッパの外国語教育で比較的盛んに行われて来た、タンデム活動から発想を得た。タンデム活動というのは、お互いの母語を勉強する二人の学習者がパートナーとなり、定期的に会話する機会を持つものである。会話は、母語と学習対象言語とを交互に使って行い、その会話を通して互いに相手の言語と文化について教え合い、学び合う、という共同学習である。また、タンデム学習は、いつ、どこで、どのぐらい会話するのか、何について話すのか、どちらの言語でどのぐらい話すのかなど、学習過程全てを参加する二人の学習者が共同で決める、完全な自律学習である。どの日本語プログラムであっても、通常、上級日本語クラスに登録する学生の日本語学習経験と日本語能力には、かなりのばらつきがある。よって、多様な個人差に対応するためには、学習者が主体的に、個々の興味と日本語能力に合わせて学習内容（会話トピック）を決める活動は、理想的だと考える。

Driggers (2008) は、異なる外国語を学習しているドイツ語が母語の学習者と、その複数の異なる言語を母語とするドイツ語学習者との間で行われたタンデム活動を調査した。参加した学習者のアンケート結果から、学習者は、タンデム活動の結果、言語知識とコミュニケーション能力が向上しただけでなく、互いの文化に対する視点も変化した、と報告している。互いの文化について知識を得ただけでなく、互いの文化について描いていたステレオタイプ的なイメージについて考察する機会を得て、そのイメージを修正することができたと言う。これは、**Bryam** のモデルの、「発見とインターアクションの技術」「批判的文化アウェアネス」の発現と捉えていいのではないだろうか。もともとのタンデム活動は、学習者が実際に会って会話するものであるが、当校のように日本人コ

コミュニティーの非常に小さい大学で、会話パートナーを確保するのは不可能である。そこで、オンライン上で、自分が担当する日本語クラスのパートナーとなる日本人学生のクラスを探すことにした。カナダ日本語教師会の学会で、*LinguaeLive* というウェブサイトを紹介された。このウェブサイトは、世界中の外国語教師と学習者が、それぞれの学習目標に適した会話パートナーを探せるようにしたい、という目的で、カナダのクイーンズ大学の教官達によって作成された。手順としては、まず、このサイトに自分が担当する日本語クラスを登録する。学生数、学生の母語、学習言語、学習言語能力レベル等をインプットすると、サイトが、パートナーとして条件の合いそうなクラスを探してくれる。そのリストアップされたクラスの担当者に連絡を取り、パートナー活動を依頼し、相手が受諾してくれれば、パート活動が始められる、というわけである。このサイトを通じて、南山大学日本語教育講座を履修している学生との交流が決定した。具体的な活動内容については、次節で詳しく説明する。

Wu, Marek, & Chen (2013) は、Skype 上での、アメリカ人講師の講義、英語学習者の英語による発表、アメリカ人講師との質疑応答といった活動を通して、英語学習者の *multicultural worldview*（自分の文化とは異なる文化の視点にたって物事を考えてみる能力）が向上したと報告している。タンデムという一対一の会話活動とは異なるが、Skype を使用したオンライン上での講義と質疑応答であっても、実際の教室内での活動と変わらない学習活動が達成された、とみなしていいだろう。オンライン上であっても、実際に相手の顔を見て会話のできる Skype を使用すれば、実際のタンデム活動と同様の学習活動が行われると期待し、Skype を通してのオンライン会話パートナー活動を採用、実施することにした。次に、具体的な実施内容について報告する。

5. 実践報告

5.1. コース概要

本稿で報告を行う活動は、2014 年秋学期に、日本語 311 というクラスで実施した。このクラスは、当大学では七学期目の日本語クラスで、日本語副専攻の学生にとっては最後の日本語クラス、日本語専攻の学生は、この 311 の後にもう一つの日本語 312 を取れば、必修の日本語クラスが終了となる。履修する学習者の日本語能力に、毎学期かなりばらつきがある。コース目標の一つは、複文を用いてディスコースを作り、各自関心のある抽象的な（日常的ではない）トピックについて説明し、意見交換ができるように練習することであった。本稿で報告を行うクラスには、英語圏（アメリカとカナダ）で生まれ育った、四年生の男子学生四人が在籍した。全員が日本語を副専攻もしくは専攻としていた。また、偶然、全員、日本留学経験が全くなかった。一人は、両親が日本人という日本語継承話者であった。残りの三人は、日本留学のみならず、短期間の日本

訪問の経験も全くなかった。パートナーのクラスは、日本にある私立大学日本語教授法ゼミで、三年生の学生が 10 名在籍していた。

日本語 311 は、50 分授業が週三回であるが、本稿で報告するオンライン会話パートナー活動そのものは、授業時間外に学生が各自自宅で行った。日本語クラスの学生にとっては必須課題で、コースの最終成績のうち、会話セッションの準備作業が 4%を、会話セッション内容を教室内で報告する口頭レポートが 12%を占めていた。パートナーの日本人学生にとって、この会話活動は必須ではなく、学期終了後に感想文を書いて提出し、エクストラポイントを得たとのことである。

5.2. オンライン会話パートナー活動内容

まず、各学生の趣味や興味をもとに、日本語クラスの教官（筆者）が学習者のペアを作成した。各クラスに登録していた学生数の都合上、日本語クラスの学生一人につき、日本人学生二人もしくは三人がペアを組む結果となった。日本語クラスの学生が、主に活動の主導権を持ち、Skype のメッセージ機能及び E メールを使って、会話セッションの日時を相談して決めた。アメリカ側の秋学期開始後、9 月末から 12 月頭まで、週に一度の会話セッションを持つことを予定した。前節で触れた *LinguaeLive* を利用すると、各会話セッションの日時や長さを記録できる。日本語クラスの学生には、できるだけこの機能を利用して自分の会話セッションの記録を残すように奨励したが、必須としたわけではないので、全員が記録を保存していたわけではない。

各会話セッション活動は、以下のように、準備・セッション・レポートという三つの要素で構成された。(1) 準備：次回の会話セッションの準備として、特定のトピックに関して、聞いてみたい質問を最低五つ作成し、提出する。(2) 会話セッション：日本人学生と Skype を使って、会話セッションを持つ。長さは自由に決める。使用言語は、日本人パートナーと相談して決めさせたが、結果として、どのペアも、日本語のみで会話を行ったようだ。(3) セッションのレポート：翌週の月曜日に、前週の会話セッションの内容を、教室で日本語で報告する。このレポートは、自分が言いたいことを前もって原稿として書いておくのではなく、大切なポイントのみメモにしてくるよう指示した。これは、学生に、即時的に複文をつなげてまとまりのあるディスコースを作るのを練習させるためであった。よって、細かい文法的な間違いはあまり気にしなくてもいいと指示した。また、改まった発表ではないので、少しカジュアルな言葉遣いでも構わないとした。

5.3. 学期を通しての活動報告

日本語 311 では、日本語教科書『中級の日本語』の八、九、十一課を学習した。また、教科書以外に、各学生に、学期の始めに、自分のトピックを一つ決めさせ、そのトピックに関連して、生教材を三つ各自に選ばせた。よって、オンライン会話セッションのトピックも、教科書関連のもので全員共通のものと、各学生固有のものがあった。以下が十回のセッションのトピックプランである。

セッション 1：自己紹介

セッション 2：アルバイトの経験（中級の日本語第八課）

セッション 3：自分で選んだ教材 1

セッション 4：自分で選んだ教材 1

セッション 5：贈り物の習慣（中級の日本語第九課）

セッション 6：自分で選んだ教材 2

セッション 7：自分で選んだ教材 2

セッション 8：自分で選んだ教材 3

セッション 9：自分で選んだ教材 3

セッション 10：フォローアップ（トピックは自由）

生教材は、文書でも映像でも構わないが、必ずオンライン上で探させた。そして、会話セッションの前に、パートナーにその教材のリンクを伝え、パートナーにも同じ教材を読むか見ておいてもらうよう指導した。学生が選んだ生教材の一つずつについて二回セッションを予定したのは、一度目のセッションを終えて、相手との会話を振り返り、さらに自分が選んだ教材について再考し新たな質問を考えることで、異文化間コミュニケーション能力モデルにある、「発見とインターアクションの技術」「解釈と関連づけの技術」「批判的文化アウェアネス」それぞれの発現が、より誘引されるのではないかと期待したからである。

日本語クラスの学生は、学期末に、それぞれ自分が選んだトピックについて、三つの生教材、パートナーとの会話、教室でのレポート後の質疑応答から学んだことをまとめてレポートを日本語で作成し、教室で口頭発表を行った。表 1 は、会話セッションが実際にどのくらい持たれたのか、学期末に学生から集めたアンケート結果をまとめたものである。つまり、セッション回数とセッションの長さは、学生の記憶による自己申請報告をまとめたもので、*LinguaeLive* サイトに記録されたものではない。

表 1：会話セッション実施状況のまとめ

	学生 1	学生 2	学生 3	学生 4
セッション回数	8 / 9	6	6	9
パートナー数	1	2	1 (2)	1
平均の長さ	30~40 分	45 分	1 時間	30 分
使用言語	日本語	日本語	日本語	日本語
個人トピック	音楽	ゲーム	英語教育	花札

この表 1 からわかるように、予定していた九回の会話セッションを実際に行えたのは二人で、残りの二人は、六回しか行えなかった。やはり、アメリカと日本の時差の関係で、セッションの時間を合わせるのが一番の問題だったことは、学生からのアンケートの中にも報告されていた。また、この活動は、自律学習であるため、各学生の性格も大きく影響している。九回のセッションを完了した学生 1 と 4 は、教師の観察では、非常に生真面目で成績を気にする性格である。また、二人とも、口頭でのコミュニケーションよりは、読む／書く能力の方が高く、本人たちも読むことが好きだと言っている。よって、この二人は、コースシラバスに説明されている通り全セッションを完了したが、各会話セッションの長さは他の二人に比べると短い。学生 2 は、日本に行った経験が一度もないわりには、日本語の四技能全てのレベルが高い。自律的に外国語を学習することができてしまうタイプの学生であるが、性格として成績に対するこだわりは低い。そのため、規定の九回の会話セッションを持つ努力はしなかったが、各セッションで、会話が弾むとかなり長く話すこともあった、と報告していた。学生 3 が日本語継承話者の学生で、日本語が話せるという自意識が高く、また、成績を気にしない性格でもあったため、同様に、規定の九回のセッションを持とうとはしなかった。この学生は、むしろ、日本人大学生の知り合いを増やしたいという希望が強く、パートナーと、Skype を通してのコース課題だけでなく、Facebook のアドレスを交換しさらに自由な交流を深めたと報告している。

6. 異文化間コミュニケーション能力育成の視点からの考察

ここでは、オンライン会話パートナー活動を、異文化間コミュニケーション能力育成の視点から、再検討してみたい。

6.1. Moeller & Faltin Osborn (2014) が提案した 5 つの指針

まず、指針一「異文化間コミュニケーション能力は変化し続けるプロセスである：A process approach」、指針二「生教材の使用：Authentic material」、指針三「学習者中心（主体）の活動：Student-centered」という三点から、検討する。このオンライン会話パートナー活動の意図は、教室外で、日本語教師以外の普通の日本人と日本語で自由に会話する機会を得て、その交流経験から、日本語と日本文化について新しい知識を得ることであった。言語知識（文法／語彙）においても、文化知識においても、達成しなければならない特定の目標が設定されていたわけではない。各学習者が、自分の関心があるトピックを選び、そのトピックに関連して、自分の力で、即ち自分の日本語能力で理解可能である日本語の文献及び映像資料（ビデオクリップ）を、オンラインで探して来た。さらに、その生教材の内容に関して、パートナーに聞いてみたいことを考えて質問を作成し、会話の主導権を持って会話を進めた。つまり、各自、現時点での日本語能力、及び異文化間コミュニケーション能力に合わせて活動を行った、と考えられる。よって、最初の三つの指針に添った活動である、と見なせるであろう。

次に、指針四「異文化間の第三の場：Intercultural third place」という点について検討する。この指針は、異なる文化の中で育って来た二人が情報や意見を交換するということは、お互いに自分の文化圏を心理的に一歩離れると同時に、相手の文化圏に完全に踏み入れるわけでもなく、中立の「第三の場」に学習者が身を置けるような活動を提供する必要がある、と提言していると考ええる。異なる文化を持つ会話相手とのインターアクションを通して、自分自身の文化を客観的に見なす機会が与えられるのである。この「第三の場」に学習者が足を踏み入れることで、異文化間コミュニケーション能力が試される環境が生まれる。本稿の活動では、学習者は、物理的に自国を離れることなく、オンラインという架空の場にどちらも身を置いて交流を持つことにより、この「第三の場」が創出されたと考える。

以上の四つの指針に合わせて本活動を検討してみた結果、この会話活動は、異文化間コミュニケーション能力育成に適切な要素を備えていた、と言えよう。では、実際に、この活動の中で、学習者は、この能力が試される機会が与えられたのであろうか。次に、学生が日本語で書いたレポート内容をデータとして、考察してみたい。

6.2. 学生の書いたレポートの考察

Moeller & Faltin Osborn (2014) の指針五「自分の文化を意識化する Development of awareness of own culture」という点は、学習者に、自分の価値観や信念について「何を信じているのか」だけでなく、「なぜ信じているのか」を内省する機会を与える必要性を提唱している、と考える。自分とは異なる世界観や信念を理解し受け入れられるよう

になるためには、まず、自分自身の世界観や信念を客観的に観察し分析できる能力が必要であろう。この指針五こそ、Bryam の異文化間コミュニケーション能力の三つの要素に最も密接に結びついている。この点については、学習者が、この活動を通して何を考えたのかを、調べなければならない。学習者の思考が表されている資料として、学期末に学生が日本語で書いたレポートと、学期終了後に行ったアンケートに対する英語での回答を用いて、検証してみたい。学生が書いたレポートやアンケートの回答の中に、Bryam が提案した異文化間コミュニケーション能力の三要素が発揮されていると見なされる事例がないか、探した。つまり、これら三つの技能の運用が試された形跡が見つかるかという点から、学生のレポートを読み直してみた。以下、各学生のレポートからの引用を提示して考察を行う。学生が書いた表現を訂正せずにそのまま引用しているため、日本語として多少不自然に感じられる部分もあることを、前もって指摘しておきたい。

学生1 が選んだトピックは、「『東方プロジェクト』というゲームに使われている音楽」であった。この学生が書いたレポートの以下の部分は、「発見とインターアクションの技術」の欠如が現れていると考える。

「上海紅茶館」という曲には、洋楽に珍しいパターンがあるが、パートナーとの会話から、そのパターンは和楽にも珍しいとわかった。

このコメントから、「発見」があったことがうかがえるが、その「発見」が「インターアクション」にまで発展した形跡がない。パートナーに、この曲を聞いてどう思ったかを、追究しなかったようだ。この学生は、教室でのディスカッションの折、相手の日本人学生があまりゲーム音楽に関心がなかった、と報告している。会話が進展しなかったのは、会話相手のトピックに対する関心の低さにも起因しているのだろう。しかし、学生自身が、この作曲家の音楽には日本文化の影響が現れていると考えているのか、または、日本文化とは関係のない完全に独特な音楽世界を創造しているとみなしているのか、再考してみるよう助言できればよかったと思う。さらに、なぜ自分が「東方プロジェクト」の音楽に惹かれるのか、学生がレポートの中で使った「特異性」という表現について、その音楽の特異性が何に起因していると考えているのか、追究してみるように助言していたら、「インターアクション」の技術ももう少し発現できたのではないだろうか。

次に、学生2 のレポートを考察したい。学生2 のトピックは、「日本とアメリカの冒険物語ゲームの相違」であった。このトピックからもわかるように、この学生は、学期の途中で、日米のゲームを比較して考察してみたいという意図を明確に表明していた。しかし、この学生のレポートの以下の部分は、やはり、「発見とインターアクションの技術」欠如の表れである、と見なせるのではないだろうか。

日本のゲームが宗教そのものが悪だというテーマがあると思っていた。パートナーとの会話の中で、「このザンザというキャラクターはあまり神様のようなと思わなかった」「神道の神のように見える」と言った。

学生2は、自分のトピックを最初に選んだ時、日本の冒険物語ゲームの中には、反キリスト教のテーマがある、と述べていた。それは、日本のゲームの中に登場するザンザという人物が、キリスト教における神のように描かれていると、この学生には思えたからだ。ゲームのストーリーが、その「神のような登場人物」を倒していくという展開だったため、反キリスト教的テーマが表現されていると考えたそう。しかし、日本人のパートナーは、ザンザを神様のようなとは思えなかったと応じたそう。自分はなぜザンザをキリスト教の神のようなと思ったのか、相手は逆になぜそう思わなかったのか、それぞれが描いていた「神」のイメージとはどんなものだったのか、話し合う機会だった。絶好の「発見とインターアクション」の機会であったと思う。もちろん、パートナーとのオンライン会話の最中に、教師がフィードバックを与えるのは不可能である。しかし、このザンザが登場するゲーム教材についての会話を、学生2が教室でレポートした時点で、教師が、自分自身の「神」のイメージを再考してみるように促すことができれば、次にパートナーと同じトピックについて話した時に、お互いの神のイメージの違いを、インターアクションを通して発見できていたのではないだろうか。この学生は、以下のような文も書いている。

この三つの教材に同じテーマがある。人間関係が何よりも大切だということだ。

これは、「解釈と関連づけの技術」が十分でないことを表していると思う。学生2のレポートの中に、なぜ日本のゲームには人間関係の重要性が表されていると思うのか、理由を説明する記述があまりなかった。日本のゲームが戦闘を目的としたゲームであるにもかかわらず、新しいゲームのプロモーションビデオには、戦闘シーンではなく登場人物同士のキスシーンをわざわざ選んで見せている点のみを、挙げていた。これだけでは、なぜ、この結論に至ったのか、その経過が明確でない。また、日本人のパートナーも、この学生の結論に同意したと報告していたが、相手もなぜそう思ったのかには、言及していなかった。恐らく、どうしてそう思うかまで会話を進めなかった、と推測される。アメリカの同様の冒険ゲームには、人間関係の重要さが希薄だという解釈についても、アメリカのゲームのどのような面からそう考えたのか、関連づけが明確ではない。アメリカの冒険ゲームを宣伝するビデオが、主に「戦闘／冒険シーン」のみに焦点を当てているからだろうか。なぜ、日本では、冒険ゲームなのに人間関係を象徴するシーンに焦点が当てられ、アメリカの冒険ゲームには、そのようなシーンが少ないのであろう

か。日本とアメリカの文化の違いと関連づけることは可能か、学生に考えてみるように指導できればよかったと思う。

学生3が選んだトピックは「日本の英語教育」であった。残念ながら、この学生のレポートには、三つの生教材から得られた情報と、会話パートナーから得られた情報、即ち事実の報告しか見られなかった。それも、教材の中で伝達されていた情報のみで、パートナーとの会話／インターアクションを通して発見した、つまり自分で気がついた新情報ではなかった。学生3は、日本語継承話者であり、日本で育ったわけではないが、自分は日本文化を知っている、継承しているという意識が強かった。このように、学習対象の文化と言語をすでにかなり習得していると信じている学生には、同じ活動を与えたとしても、他の学生と同様の結果が得られないのは当然と言えるであろう。このような学生にも、「発見」の機会を与えるためには、教師の働きかけがより必要だと感じた。例えば、自分が受けて来たアメリカでの外国語教育と、パートナーが説明した日本の英語教育の共通点や相違点を、より批判的に検討するように助言すべきではなかっただろうか。

最後に、学生4が選んだトピックは「花札」で、この学生が書いたレポートの中の以下の記述について考察したい。

研究の前に、花札は無実のような話題だと思いました。楽しいゲームときれいな札だけ知っていました。でも、日本の教材と若者は、花札のダークサイドを教えました。

学生4のこの記述も、やはり、「発見」は行われたが、「インターアクション」の要素はまだ不十分だった、ということを示しているように思われる。花札のデザイン、歴史、遊び方といった知識を学習するだけでなく、現代の日本の若者が花札にどんなイメージを抱いているのかを、会話から知ることができたようだ。それは、「発見」技能の発現と見なしてよかろう。しかし、アメリカでの花札のイメージはどうか、考察していない。アメリカの若者にとっては、サマーウォーズという日本のアニメが花札に関するほとんど唯一の情報源となっているようで、このアニメによって、花札のアメリカでのイメージが形成されている。日本人パートナーも、この同じアニメを見たと言っていたそうだが、そのアニメを見た後も花札に対するイメージは変わらない、と答えたそう。それはどうしてなのか、相手と、もう少し会話を進めていけば、インターアクションを通して、花札に対する価値観の相違について、さらなる発見が生まれていたのではないかと思う。

この事例は、また、「解釈と関連付けの技術」の不十分さを表出しているとも見なせる。アメリカのクリスチャンの中には、トランプに、同じような否定的なイメージを抱いている人がいた、という話が、教室でのディスカッションの折に出た。しかし、この

学生のレポートの中には、それはどうしてなのか、アメリカのクリスチャンの価値観とトランプに対するイメージの関係を、日本人の価値観と花札のイメージとの関係と関連づけて考えてみた形跡はない。もし、そのような形跡が見受けられれば、それは、「解釈と関連付けの技術」が試用されたと考えてよかろう。そこまで学生の思考を進めるためには、やはり、何らかの教師からの指導と奨励が必要だったのではないだろうか。

以上、学生のレポートから、「発見とインターアクションの技術」「解釈と関連付けの技術」の運用を試みて、これらの技能を向上させる機会があったにもかかわらず、実際には運用に至らなかった形跡が見られた。「発見」をすることができても、さらに、発見した情報（知識）を、どのように解釈し、それを、対象文化の特定の特徴（視点）と関連付ける、あるいは、自分の文化と比較し類似／相違点を考察していくといった、その新しい知識とのインターアクションと解釈／関連付けは、行われていなかったようである。

最後に、第三の要素「批判的文化アウェアネス」について検討したい。この技能は、自分自身の価値観、世界観、信念等を客観的に分析し、それを異文化圏の属する相手に描写し説明しようと努力する時に発揮されると考えられる。残念ながら、そのような事例は、各学生の自分のトピックについての最終レポートの中には、全く見受けられなかった。やはり、この要素は、異文化間コミュニケーション能力の中でも最も高度なものの、運用を試み育成を推進するのがかなり困難なものなのかもしれない。また、学習言語である日本語の、現時点での能力では表現が難しいため、学生の日本語でのレポートの中には表出されなかった、とも考えられる。日本語のレポートに、この技能が運用された形跡が見い出せなかったからと言って、どの学生も全くこの技能の運用を試みなかった、と結論づけるのは早急であろう。よって、次に、学期終了後に学生から集めたアンケート回答の中の、第一言語の英語で書かれた記述を検討してみたい。

6.3. 学生のアンケート回答の考察

アンケートの質問の1つは、*Do you think that your cultural competence improved through this activity?*であった。この *cultural competence* という語は、本稿の活動が行われた大学の学生が、大学全体の教育理念の説明や、一年生が共通して取らなければならない教養課程コースの学習目標説明等の中で、度々目にしてきたものである。この質問に対して、学生3は、以下のように答えている。

Personally no- this did not have any effect on my perspective of different cultures. The reason is because I already have a deep appreciation of cultures.

残念ながら、この学生は、日本人学生との会話は、異文化に対する考え方に全く影響を及ぼさなかったとみなしている。それは、自分がすでに異文化を深く理解することが

できるからだ、と述べている。このコメントは、日本語のレポートの中で、事実のみを並べ、日本と自分の文化の関係についてなどの考察を一切書かなかった学生のものである。このように、「それはもう知っている」と思い込んでいる学生にとっては、「なぜ日本ではそうするのか」「なぜアメリカではそうするのか、人々はなぜ、ある慣行を受け入れているのか」といった、「なぜ」を追究するところまで考察を深めるのが難しいようだ。学生1の以下のコメントも同じような傾向を示している。

I feel like I did not really learn anything about Japanese culture from my partner that I didn't already know from elsewhere (classroom, drill sessions, textbooks). I think my cultural competence improved this semester, but not because of partner. My attitude also changed a little, but again, not necessarily because of my partner. (My partner never asked me any questions, and never seemed to want to talk about anything other than the current weeks topic.)

学生3と同様、この学生も、「文化能力」イコール「文化情報の理解」と認識しているようである。よって、会話パートナーから何ら新しい知識を学習しなかったのも、自己の文化能力向上にも変化はなかった、と捉えている。しかし、学生3に比べると、文化能力という定義づけに曖昧さを感じているように見受けられる。それは、学生1がはっきり No と言い切っているのに対して、学生3は、*I feel like I did not* という表現を使っている点から類推される。もう一つの違いは、学生3が、文化情報理解だけではなく、異文化に対する態度にまで言及している点である。また、自分の態度に変化が起らなかった理由として、パートナーが、自分の文化に興味を示してくれなかった点を挙げている。相手の日本人学生は、義務としてこちらの学生の質問に答えて、日本の文化について説明していたようである。アメリカではどうなのか、この学生はどう思っているのかなど、相手の文化に興味を持って、相互に情報と意見を交換する方向に会話を発展させようという努力を、パートナーの日本人学生が全く示さなかったと、このアメリカ人学生には思えたようだ。このように、相手が自分の文化に関心がある態度を示してくれず、会話が一方通行的になっていたのだとしたら、理想的なインターアクションとは言えず、この学生が自分自身の文化を批判的に見直す機会が生まれなかったのも、当然と言えよう。次に学生2の以下のコメントを検討したい。

I'd say I was already pretty culturally competent before taking this class, but it's something everyone learns eventually. It's always useful to study another culture especially in relation to your own because you learn about two cultures at the same time.

学生2も、パートナーとの会話は、文化能力育成に影響がなかったと受け止めている。この記述から伺えることは、まず、この学生が自分自身の文化能力に自信をかなり持つ

ていることである。すでに日本語を学習して四年目であり、日本文化に関する知識もそれなりに深めたという自負から来るものであろう。学生2のコメントが、先述の2つのコメントと異なる点は、異文化を学習することによって、自分自身の文化に対する理解も深まるという認識がうかがえることである。問題は、「文化能力」というものは、だれでもいずれ学習するものだ、というコメントであろう。外国語を学習していれば、だれでも必然的に文化能力が身につけられる、と考えているようである。それは、異文化の人々が「何を信じているのか」を知ることのみが文化能力だ、と認識しているとも見なせる。「なぜ信じているのか」まで考察を深めなければならないという意識はないようである。最後に、学生4の以下のコメントを考察したい。

I think I did improve in my understanding of the way that young Japanese people think. I am not sure if it changed my attitude, except in giving me a better appreciation of the importance of age in talking about certain topic.

学生4のコメントが、唯一、パートナーとの会話が文化能力の向上に貢献した、という肯定的な態度を示している。また、文化能力を、新しい知識の獲得と理解に限らず、異文化の人々がどのような考え方を持っているのかを理解することという、「解釈と関連付けの技術」と相通ずる面を指摘している。それは、あるトピックについての知識や考えは年齢によってかなり異なるのだ、それは日本でもアメリカでも同様だという認識を深めた、という内容のコメントから伺える。この事例は、学生4が、「解釈と関連付けの技術」、並びに「批判的文化アウェアネス」の運用を試みた形跡が現れている、と見なしていいのではないだろうか。

以上、アンケート回答の母語（英語）の記述からも、異文化間コミュニケーション能力運用を試みたという形跡は、はっきりとは認められなかった。もちろん、質問に使われた **cultural competence** という語が曖昧だった、という問題もあろう。しかし、今回行ったオンライン会話パートナー活動そのものの問題点も、学生のレポートとアンケート回答から浮かび上がって来た。最後に、それらの問題点と今後の課題を述べる。

7. 異文化間コミュニケーション能力育成に関する問題点と課題

このオンライン会話パートナー活動の特徴は、「自由な」会話にある。お互いに情報と意見を積極的に交換する意欲が生まれなければ、異文化間コミュニケーション能力育成に貢献する活動とは言いがたい。学生のレポート、アンケート回答、教室でのカジュアルなディスカッションなどから、各ペアにおける参加者間の意欲と関心のレベルの相違が、より意味のあるインターアクションへの発展を妨げていたと思われる。会話パートナーを探すにあたって、お互いの言語と文化に対する学習意欲が見合ったものであるかを確認する必要があるだろう。今回は、日本側のクラスの学生にとって、この会話活動は、

コースの必須課題ではなかった。また、この日本側のクラスは、日本語教授法のコースで、日本人学生のアメリカ文化に対する関心は、アメリカの大学の日本語上級クラスに在籍する学生の日本文化に対する関心に比べると、高いものではなかったのかもしれない。個人的な興味と学習意欲レベルを合わせてペアを作るのは、もちろん困難な場合が多いであろう。ただ、本来のタンデム学習のように、お互いの言語と文化を学び合うという条件が、やはり肝要なのだということが確認された。

今回、自律学習を奨励し、学習意欲の向上を期待して、日本語クラスの学生に各自のトピックを選ばせた。しかし、ゲームに関する二つのトピックは、かなり特殊で専門的な話題となってしまった。そのため、残念ながら、相手の日本人学生が適切な知識と関心を持ち合わせていず、会話が進展しないという結果となった。ペアの相手と知り合う前に、学期を通してのトピックを、アメリカ人学生側がすでに決定していたことにも問題がある。お互いにもう少し会話相手を理解し合ってから、各自のトピックを決めるように手順を変える必要がある。自分が関心を持っている分野と、相手に関心を持っている分野が交わる部分を探してトピックを設定できれば、より活発な会話、意味のあるインターアクションが生まれることが期待される。また、複数のトピックをパートナーと共同して決めるのも一案であろう。トピックの決め方には、新たな工夫が必要であると感じた。

どの学生のレポートからも、異文化間コミュニケーション能力モデルの中の、「発見の技術」は散見されたが、他の要素は、ほとんど見受けられなかった。これらの技能は、容易に発揮されにくいと考えられる。新しい知識や視点に気付いた後、その知識を用いて、新たな視点に立って自分のトピックに関する考察をさらに深めるという、インターアクション／解釈／関連づけの技術を学生が試みるように、教師がより積極的に学習過程に関与する必要を感じた。では、どのような役割を教師は果たすべきだろうか。

まず、パートナーとの会話内容をクラスで学生がレポートした後、クラス全体でディスカッションを行い、そのトピックについてどんなことを日本人と次に話し合えばいいかについて、お互いに助言を与え合うよう、教師が指導する必要がある。各自が選んだトピックについての最初の質問よりも、むしろ、相手と会話を一度持った後に、さらに話題を発展させるきっかけとなるような二度目の質問が、異文化間コミュニケーション能力の育成には、より重要だと思われる。より効果的な質問を考案できるよう、クラスでのディスカッションの折、教師が、建設的なフィードバックを与える必要がある。相手から学んだ新しい知識を、自分がすでに持っていた情報とどのように関連づけるのか、新しく発見した視点に立つと、既知の情報の解釈はどう変わるのか、さらに、その新しい視点から自分自身の文化を見直してみると何がわかるか。以上のような疑問を、常に学生が意識するように指導しなければならない。そのためには、もう少し会話内容の報告の焦点を絞らせ、その焦点を絞ったトピックについて、詳細にレポートをさせるといいのではないか。また、相手との会話の最中にメモを取らせ、会話直後まだ記

憶の新しい時に、母語でカジュアルなジャーナルを書かせるのも一考ではないか。教室では、メモとジャーナルをもとに、日本語で、一番自分が気になっていること、興味をもった点は何かをレポートしてもらおう。そして、クラスメートと教師がコメントや質問をし、次にどんな質問をしたらいいかを話し合う。学生が、会話の相手にも、自分自身にも、「なぜそう思うのか」という質問を問いかけ、その回答を追究することを常に心掛けるよう、教師が意識して学生とのディスカッションに参加する必要があるだろう。

このように、教師が、異文化間コミュニケーション能力の各要素が発揮されうるように、適宜に適切な助言を与えられるようになるためには、教師自身の異文化間コミュニケーション能力の向上が求められていると感じた。学生が書いた学期末レポートを読んで初めて、「あの時、こんな質問を学生にぶつけていれば、学生はもう少し、自分の文化と比較したり、自分の文化を批判的に内省していたのではないか」と感じた。学生が、会話内容や各自が選んだ教材のレポートを行っている時点では、学生の内省を促すのに効果的だと思われる助言や質問が、正直なところ思いつかなかった。教師自身も、解釈と関連づけの技術や批判的文化アウェアネスの運用が習慣化していないため、臨機応変なアドバイスが出来なかったと考える。異文化間コミュニケーション能力育成をコース目標の一つとするなら、どんなトピックについて学生と話していても、常に、学生との会話から新しい発見が得られないか、その発見が既知の情報とどう関係づけられるのか、その関係をどう解釈したらよいのか、そして、その発見をもとに理解した新しい視点から自分自身の文化を見直すと、何らかの新しい発見がさらにあるのか、というような考察を続ける必要がある。このような知的作業を、教師自身が意図的に試み続けなければならないのだ。教師にも、異文化間コミュニケーション能力の各技能の「練習」が必要なのである。教師が、常に意識的に、そのような知的作業を試みることによって、学生とのディスカッションの折に、どんなトピックについて話し合っていたとしても、学生が異文化間コミュニケーション能力発揮を意識できるような、建設的で具体的なアドバイスが、臨機応変に考えられるようになるのではないか。異文化間コミュニケーション能力は常に変化し続けるプロセスであるゆえ、ある特定の技能を練習し向上できるタイミングを外してしまうと、効果があまりない。ただ、変化し続けるプロセスであるからこそ、異文化と接する機会（活動）さえあれば、それがどんな活動であっても、チャンスは何度でも訪れると考えられよう。そのチャンスが訪れたタイミングに、いかに、効果的なフィードバックを教師が与えることができるかは、教師自身の異文化コミュニケーション能力の向上にかかっていると言えよう。

まとめると、本稿で報告したオンライン会話パートナー活動は、外国語教育における異文化間コミュニケーション能力育成の指針に見合ったものと考えられ、実際に、学習者の「発見」技能の活用が見受けられた。しかし、異文化間能力の「発見」以外のあらゆる要素の運用を学習者がこの活動の過程で試みた、とは言えないことが明らかになった。異文化間能力という知的技能の育成には、学習過程に、教師がより積極的に参加す

る必要があるようだ。さらに、異文化間コミュニケーション能力の育成を、外国語教育活動の一環として進めるためには、まず、外国語教師自身に、異文化間コミュニケーション能力の意識的な運用と向上が求められていると言えよう。

参考文献

- 竹内愛 (2012) 「『異文化理解能力』の定義に関する基礎研究」『共愛学園前橋国際大学論集』, 105-112.
- 松浦依子・宮崎玲子・福島青史 (2012) 「異文化間コミュニケーション能力のための教育とその教材化についてーハンガリーの日本語教育教科書『出来る』作成を例としてー」『国際交流基金日本語教育紀要』第8号, 87-101.
- ACTFL Standards for foreign language learning: Preparing for the 21st century <
http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/StandardsforFLLexecsumm_rev.pdf
> (2016年1月11日)
- Bryam, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bryam, M. (2009) Intercultural competence in foreign languages: The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. In Darla K. Deardorff (ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence*. London: SAGE Publications. pp.321-332.
- Driggers, A. (2008) *Opportunities for language learning and cultural awareness raising during participation in a tandem language exchange program*. (Doctoral dissertation, Michigan State University).
- LinguaeLive <<http://www.linguaealive.ca/#index>> (2016年1月10日)
- Miura, A. & McGloin, N. H. (2008) *An integrated approach to intermediate Japanese*. Tokyo: The Japan Times.
- Moeller, A. J. & Faltin Osborn, S. R. (2014) A pragmatist perspective on building intercultural communicative competency: From theory to classroom practice. *Foreign Language Annals*, 47, 669-683.
- Wu, W. V., Marek, M., & Chen, N. (2013) Assessing cultural awareness and linguistic competency of EFL learners in a CMC-based active learning context. *System*, 41, 515-528.

学習支援者とは何か：日本語多読授業に見る教師の役割

WHAT DOES A FACILITATOR DO? THE TEACHER'S ROLE IN JAPANESE EXTENSIVE READING

瀬瀬憲子

Noriko Hanabusa

ノートルダム大学

University of Notre Dame

1. はじめに：個人学習から多読へ

筆者が勤務するノートルダム大学で正規の日本語多読授業が始まってから、2016 年春で丸 2 年が経過した。図書購入を始めたのが授業開始の約 1 年前、その半年後に多読クラブを 1 学期実施し、ほぼ 3 年多読に関わってきたことになる。本学での活動は、図書館司書と協働で行っている図書館多読である。本稿では、筆者が多読を導入した経緯と今までの活動を概観し、特に授業における教師の役割について再考したい。

ノートルダム大学は、米国中西部に位置する在校生 12,000 人の私立総合大学である。学内の Arts and Letters の学部には、現在全部で 16 の外国語プログラムがある。その 1 つである日本語は、中国語・韓国語と共に東アジア言語・文化学科に所属している。スペイン語のように多数の履修者数を抱える言語もあるものの、ほとんどの外国語プログラムが、履修者確保にしのぎを削り、お互いに競い合っているのが現状である。そのため、近年ますます、各言語がいかにプログラムとしての特徴を出し、学生をひきつけられるかが問われている。これには、ビジネスや理系学部と異なり、予算面等で Arts and Letters 全体を取り巻く状況が厳しくなっていることが背景にある。私立大学でありながら、学部では少人数授業が認められなくなり、上級であっても最低 6 人登録しなければ開講できない。履修者の減少は、講師や TA の削減に直結するのだから深刻である。米国大学での日本語学習者数は、一般的に減少傾向にあると言われており（長谷川 2014）、本学も例外ではない。年にもよるが、最近ではあまり増加は見られず、厳しい状態が続いている。しかしながら、他言語に先駆けて多読を導入したことにより、日本語プログラムの差別化に成功しつつある。そして、これが日本語を含めた学内外の外国語教育関係者から、注目され始めている。

一方、近年米国大学の在校生は多様化が進んでおり、このことが日本語履修者に与える影響もまた大きい。中国人留学生の激増により米国大学で日本語を履修する中国語母語話者が増加しており、また学習動機や、上級レベル学習者の専攻も多彩である（野田 2015）。ノートルダム大学では、中国語母語話者の割合は他校に比べて少ないものの、

履修者の学習歴や学習目的、興味の違い等はますます顕著になってきている。加えて講師減等の理由により、日本語力に差がある学習者を同一クラスに入れざるを得ないケースも増えてきた。こうした場合、担当教師は学習ゴール設定や評価の仕方、4技能のどれにフォーカスするか等多くの悩みに直面することになる。

このような課題を抱える中、筆者は、2010年秋学期、担当する上級日本語授業に個人学習プロジェクトを取り入れた。履修者16人の背景や日本語力、学習目的等があまりにもバラバラで、共通教材を使った一斉授業では対応できないと感じたからである。コースは、通常の教室内活動に加えて、全体成績の半分近くを授業外個人学習が占める形式とした。プロジェクトでは学習者自身が個人学習ゴールを設定し、教材や具体的な学習内容を決める。実践の際、トムソン（2008）にある自律的学習の総合的サイクルを参考にした。筆者は、2013年まで4回に渡り、初級及び上級で本プロジェクトを実施した。

個人学習で学習者たちが選んだ活動内容は多岐に渡り、彼らの興味が実に多彩かつ特定分野であることに驚かされた。さらに、人一倍熱心に取り組んだ学習者の中には、普段目立たず、試験で成績がふるわない者が多いことも印象に残った。そして、筆者は回を重ねるごとに、以下のことを強く感じるようになった。1. 学習者個人の興味・好きなことはそれぞれ違う、2. 自分が楽しめることは継続する可能性が高い、3. 一斉授業やテストで評価されず、教師が見逃しているものがあるのではないか。以来、もっと学習者の個人差・各自の興味を生かせる授業はできないものかと、模索し続けてきた。

多読は従来の一斉授業と異なり、学習者の個別活動が軸になっている。つまり、多読こそこれらの疑問点に対する答えになり得るのだ。本学日本語プログラムで比較的スムーズに多読を開始できたのは、以上の個人学習の基盤があったからだと言えるだろう。

2. 多読とは何か

2.1. 多読の原則

日本語教育で多読が注目され始めたのは比較的最近のことだが、多読そのものの歴史は古い。すでに1920年代から諸外国で外国語教育法として取り入れられ、英語教育においては、80年代以降多くの研究がある（高瀬 2010）。近年東アジアでは英語多読がブームになっており（Nation & Waring 2013）、高瀬（2010）によると、日本では2001年以降社会人を中心に一般に普及し始め、最近では、中・高・大学の英語授業の一環としての多読も急速に広がってきたという。2013年には、文部科学省の英語教育改革実施報告にも初めて多読の文言が入り、ますます知られるようになってきた。

Day & Bamford (2002)は、多読成功のための10原則を提唱している。さらに、Day (2015)は44の多読プログラム概要を調査し、この10の中で最も頻繁に使われている上

位 6 原則を挙げている。つまり、以下 6 つが広く認められている多読の基本原則と考えられる。

1. Learners read as much as possible.
2. Learners choose what they want to read.
3. A variety of reading material on a wide range of topics is available.
4. The reading material is easy.
5. The purpose of reading is usually related to pleasure, information and general understanding.
6. Reading is individual and silent.

一般的に「学習者自身が選んだやさしい教材を、できるだけたくさん個人で読む」、これが多読であると言える。次の英語多読三原則は、酒井・神田（2005）によるものである。

1. 辞書を引かない
2. わからないところは飛ばす
3. 進まなくなったらやめる

この原則によって読書が楽しくなり、長続きし、大量に外国語を吸収することにつながる（酒井・神田 2005）。さらに、日本語多読の普及を牽引してきた NPO 多言語多読は、

4. やさしいレベルから読む

という項目を加え、「日本語多読 4 原則」を提唱している（栗野他 2012）。

2.2. 多読教材

一般的に、多読で使用する教材には Graded Readers、Leveled Readers、市販本／一般書の 3 種類がある。Graded Readers は外国語学習者のために書かれたもの・書き直されたものであり、英語ではこれが様々なレベルで 3500 作品以上もあると言われている。一方、Leveled Readers は母語話者の子供向け段階別習得用教材であり、英語ではこちらも 3000 作品以上ある。つまり、英語の場合、Graded Readers と Leveled Readers だけで 6000 以上の教材が揃っているのである。さらに、市販本には、母語話者向けの絵本や児童書、マンガなどが含まれる。

一方、他の外国語教育における多読の普及はかなり遅れている。Hardy (2016)は、英語以外の言語での多読研究が少ない事実に触れ、その理由として、出版されている学習者用多読教材不足を挙げている。

日本語では、Graded Readers（レベル別読み物）として現在「にほんごよむよむ文庫」と「にほんご多読ブックス」が5レベル116作品出版されている。学習者の好みに合うように、昔話・歴史・文化紹介・創作・小説等幅広い分野のものが、レベルごとに語彙や文法項目、字数の基準に応じて作成されている。1話の長さは比較的短い。この他、仙台国際日本語学校やOxford Brookes 大学等も教材を出版しており、前述の「よむよむ文庫」「多読ブックス」と合わせ現在約140作品が入手できる。

日本語の場合、英語教育と同様に使用されている母語話者向け Leveled Readers は現時点では存在しないと考えられる¹。このことから、数千冊ある英語に比して日本語の多読教材がいかに少ないか明白であろう。Hardy (2016) によると、スペイン語・フランス語・ドイツ語では初級向け教材が足りないとのことだが、日本語も同様だと筆者は感じる。日本語多読では、初級レベルから絵本等の市販本を並行して使うことが推奨されているが（NPO 多言語多読ウェブサイト）、これにはレベル別読み物不足を補う目的もあると思われる。一般的に学習者の多くは、やさしく書き直されたレベル別読み物の方が読みやすいと感じるようである。一方で、筆者のクラスにも、1年生時から積極的に市販本にチャレンジし面白さを感じる学習者もいて、志向の違いが見られる。読みの流暢さを上げるためには、レベル別読み物の枠に留まらず、初級段階からバランスよく双方に触れることが必要なのではないだろうか。

上述の Day & Bamford (2002) の原則にあるように、多読は個人活動である。そのため、特定のレベル別読み物を教科書として使用したり、教師主導で読み作業を行うことは多読とは言えない（Nation & Waring 2013）。

2.3. 授業内個人読書

多読授業の主活動は、授業内個人読書（Sustained Silent Reading = SSR）である。従来の一斉授業に慣れた教師にとって、授業時間に各自が本を読むことに抵抗を感じる場合も多いだろう。個人読書であれば、教室外の時間を使ってすればよいのではないか、授業時間は全員でできる活動に使った方が有益なのではないか。多読を始めた頃は、筆者もそう感じていた。しかし、学習者は、個人活動でありながら周りにいるクラスメートの存在を強く意識している。本学では正規授業の前段階として、図書館ラウンジで隔週多読クラブを行ったのだが、限られたスペースの中で、学習者たちは一箇所に集まり熱心に本を読んでいた。時には椅子が足りず床に座り込んで読む者もいたほどだった。筆者はこの様子を見て、お互い話さなくてもその場に同じ活動を行う仲間がいることが重要なのではないかと感じ始めた。

¹日本語の絵本や児童書には対象年齢や学年が書かれていることも多いが、英語教育における Leveled Readers とは考え方・目的が異なるようである。

高瀬（2010）は、授業内読書時間を設けることが多読成功の要因であると述べ、理由として以下を挙げている。学習者の読書時間を確保できる、指導者が学習者の読書状況を観察できる、集中力が養える、である。米国大学では複数専攻の学生が多く、授業外で自発的に個人読書時間を見つけるのは難しいと思われ、この理由からも授業内読書は重要であろう。教師の中には、授業外読書を課題として義務づけるケースも多い（Hardy 2013 他）が、本学では行っていない。

さらに高瀬（2010）は、英語多読の数々の効果を列挙している。それによると、やる気をおこす・自信をつける等の情意面での効果、及び英語力にもたらす効果があるという。リーディングスピード・語彙力等の他、ライティング・スピーキング力も向上する（高瀬 2010）。このように、多読は読むことと直接関係のないように見えるスキルにもよい影響を与えるようである。そのためには、Nation (2015) が主張するように、Meaning-focused input である多読に、Meaning-focused output である書く・話す作業をつなげることが効果的であると考えられる。酒井・西澤（2014）は社会人多読の例を挙げ、事前・事後テストがないので数値による検証はできないが、測定不能な何か、内発的発達と読書の活性化が観察できると述べる。一方、Nation (1997) は、多読の効果は短期間では期待できず、長期に渡り継続することが必要だと述べている。

以下の表は日本語の精読授業と多読授業の違いを示している。従来の英語リーディング授業と多読授業の比較（高瀬 2010）を基にしてまとめた。

	精読授業	多読授業
授業内活動	一斉授業	個人読書
受講態度	受動的・消極的	能動的・積極的
テキスト選択	教師	学習者
教材・レベル	統一	多様
読書量	少量	大量
日本語の内容	断片的・部分的	全体把握
日本語の難易度	高い	低い
読むスピード	遅い	速い
辞書・語彙表	活用	使わない
試験	行う	行わない
口頭での英語使用	原則不可	可（初級）
教師の役割	説明・質問を与える等	観察・図書選択指導等

表

この表から、二者がいかに異なっているかが一目瞭然であろう。精読授業では、教師主導のもと、少量で難しい教材を辞書や語彙表を使いながらゆっくりと読み、理解度を試すための試験を行う。個人読書を中心とした多読授業では、学習者個人が選んだやさしい教材を大量に読み、全体の内容把握をし、一般的に試験は行わない。多読は学習者が自分の学習に責任を持ち学習者主導で行う授業なので、教師は前面には出ず、個々に観察・助言を与えることが主な仕事となる。通常の一斉授業では、教師が選んだ読解教材を全員で読むのだから、根本的に異なる。多読授業を実施するに当たっては、これまで教師が疑わず行ってきた、いわば常識とも言える授業形態をかなり変えなければならないと言えるだろう。

2.4. 図書館多読

実際に多読を取り入れようと計画する場合、強力な助けになる存在が、学校図書館である。無論教師が単独で多読活動を取り入れることもできるが、図書館との協働は、様々な可能性を持っていると筆者は痛感している。

本学には東アジア専門図書館はなく、関連図書のコレクションも他大学に比べて規模が小さい。Arts & Letters の学部全体は 1 つの図書館が統括している。これまでの傾向は研究センターであったが、近年力を入れている取り組みとして、学内の様々なコースでの学習・教育との連携を掲げている。本学では、2012 年春に、日中韓 3 言語を担当する東アジア専門司書のポジションが新設された。これがまさしく筆者が個人学習を実施しながら、多読に興味を持ち始めた時期と重なっていた。多読実践には、まず多読教材を揃えなければならない。筆者は司書に相談し、全面的なサポートを得た。以後、書籍購入や管理等様々な業務を、司書と協働で行なっている。

3. ノートルダム大学における日本語多読授業

3.1. 開講までの経緯

ノートルダム大学の日本語プログラムでは、ここ数年通常コースを 4 レベル開講している。全体の履修者数は年によって差があるが、最近では 70-90 人程度（多読履修者を除く）で推移している。履修者のほとんどが複数専攻を持ち、日本語が主専攻・副専攻の学習者は例年 20 数人程度である。2016 年春現在、日本語専任講師 2 人、日本文学の教授 2 人が在籍しているが、文学の教授が日本語授業を担当することは稀である。

筆者は 2013 年夏に司書と協働で多読教材の購入を開始した。同年秋学期には、レベル別読み物と市販本が 30 冊ほど揃ったので、2014 年春学期に、試験的に隔週日本語多読クラブを実施した。すると、毎回 10 人前後、時に 20 人超と予想以上に参加者が集ま

った。そこで学期後半に彼らにアンケート調査をしたところ、正規授業の希望が8割を超えた。この結果を材料にして、多読開講を学科に提案した。

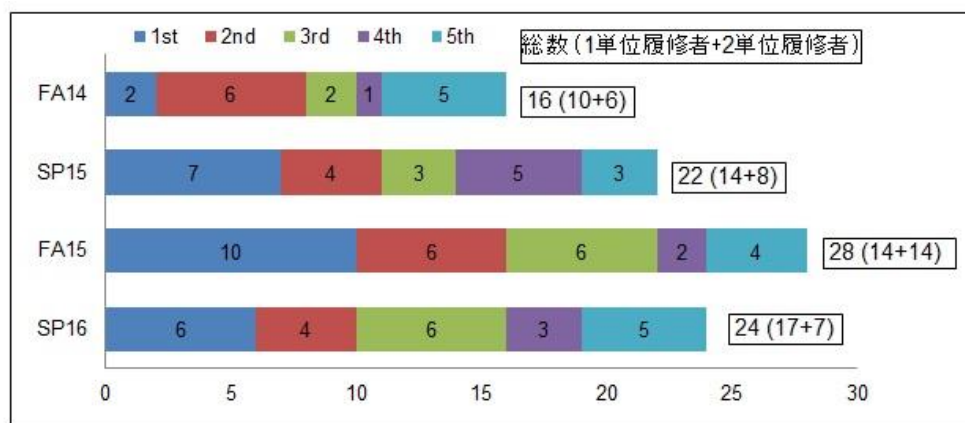
初年度（2014 年秋—15 年春）は、初級から上級まで全レベル合同クラスを開講した。履修者数が増えたことから、2 年目には初級（1-2 年生）と中上級（3 年生以上）の 2 コースに分割して開講することができるようになった。

3.2. 授業形態

本学での日本語多読授業は、選択科目として、現在週 1 度図書館内の教室で開講されている。コースは 1-2 単位で、履修者は単位数に応じ 50 分ないし 100 分多読に費やす。コースには 1 年生から 5 年生レベルまで 5 つの番号がつけられていて、学習者は毎学期違うコース番号で登録し、何度も履修することができる。一番下のコースの登録条件は、日本語 1 年生の 1 学期修了²である。前述のように初年度は 5 学年合同だったが、現在は 2 レベルに分けている。プログラムに多読を取り入れたことによる、通常コースのカリキュラム・内容変更はない。

過去 2 年間の履修者の内訳を見ると、ほぼ 3 分の 2 が通常コースを取りながら多読授業にも登録、残り 3 分の 1 は多読コースのみを履修している。このことから、本学の多読授業は、主に 2 つの役割を果たしていることが分かる。1 つ目は通常日本語授業の補完、つまり読みの強化である。特に初級授業では読み作業はとかく後回しにされる傾向があるため、多読の持つ意味は大きい。2 つ目は、通常日本語授業が履修できない学習者の受け皿としての機能である。複数専攻を持つ学習者にとって、3-5 単位の通常授業を継続履修することが難しい場合が多い。日本語力の維持のために、多読授業は貴重な機会を提供していると言える。

グラフ 1 は、過去 4 学期の多読授業履修者数の推移を示す。



グラフ 1

²本学の日本語 1 年生は、3 単位と 5 単位の 2 種類があり、多読登録条件は 3 単位コース 1 学期（なかま 1: Chapter 1-3）修了である。

グラフによると、多少の差はあるが、毎学期すべての学年から履修者が集まっていることが分かる。各グラフの右枠内の数字は、履修者総数と1単位・2単位それぞれの数を示している。開講時総数16人で始まったが、2学期目以降20人から30人の間となっている。3.1.で述べたように、本学のプログラム規模は70-90人前後なので、履修者の割合はかなり高いと言えるだろう。また、毎学期1単位を選ぶ学習者が5-7割を占めることから、多くが2単位をとる時間的余裕がないことが分かる。

なお、4学期のべ履修者数は90人だが、複数学期履修者がいるため、実数は63人である。4学期すべて継続履修した学習者が1人、3学期2人、2学期20人となっている。2.3.で述べたように、多読は継続してこそ効果が期待できるため、1単位であっても今後さらに継続履修者が増えていくことが望まれる。

3.3. 授業内容・活動

多読用教材の多くは、図書館内ラウンジに設けられた日本語多読コレクション棚に保管されている。授業の度に、教師がそこから図書館内の教室に必要な本を運ぶ。中上級向け市販本、特にマンガなどのシリーズものは、ラウンジ内にスペースがないため、別の階の通常書架に保管されている。

学期初めの授業では、まず前述のNPO多言語多読による4原則を紹介する。最も重要なことは、まわりを気にせず、自分のペースでリラックスして読書を楽しむことだと強調する。さらに、個人活動なのだから他人と比べないようにとも言っている。過度な緊張を与えないように、初級授業では教師も学習者も英語使用可としている。

さらに、初級・中上級クラス共、コース紹介後20-30分ほどの時間を「絵を読む活動」に使っている³。酒井・西澤（2014）は「多読のいちばんの意義は絵本から始めることにある」と説く。単語や文法が分からないと日本語の本が読めないと思っている学習者もいるが、絵やイラストの力を借りることは、ストーリー理解の大きな助けとなる。

「よむよむ文庫」等多読用図書には吟味された挿絵が有効に使われているし、多読向け市販本も、絵本やまんが、イラストや写真入りのエッセイが選ばれている。また、レベル0には、何冊か字のない絵本がある。授業ではこれを使って、絵から何が読み取れるか、どんな背景が想像できるか等を話し合う。時間をかけて絵を見てみると、新たな発見をする学習者がいたり、1つのイラストが日本とアメリカの文化比較につながったりする。大学生の中には、絵本や児童書を敬遠する者が時折いるが、初回のこの活動が、言葉が分からない時に絵を活用するトレーニングになっていると思われる。さらに、言

³「絵を読む活動」は、第3回多読セミナー（2014年）での英語 tadoku クラブによる「多読はここからー絵を読むー」の講演に示唆されたものである。

<<http://ameblo.jp/setagayatadokuclub/entry-11936943380.html>>

葉だけでなくじっくり絵を見て、様々なスタイルのイラストを鑑賞することもまた、読書の楽しさの一部なのではないだろうか。このことも合わせて伝えるよう心がけている。

2週目からは、授業内個人読書が中心となる。授業中あるいは同日中に、学習者は1冊読むごとに Google form 上の読書記録に記入する。項目（2016年春）は、読んだ本の名前・本のレベル・どのぐらいかかったか・面白かったか・難しかったか・コメント（英語可）・好きな言葉である。読書記録はポートフォリオとしてオンライン上に保存されるので、学習者本人の振り返り材料となる。

授業では、1学期に数回、読んだ本について紹介する Oral book report や Book chat、ペアでの音読練習、読み聞かせ等を行った。最終授業日はプロジェクト発表日とした。各自、多読活動に着想を得た創作作品やブックトーク等についてブース形式で発表し、他の学習者と共有した。

また、授業には積極的に自己評価活動を取り入れている。履修者は日本語力やプロジェクト発表等について、中間・学期末自己評価を行った⁴。

3.4. 「テストをしない」授業

共通の教材を使わない多読授業では、通常授業のようなテストをすることは不可能である。また、読書を楽しむことを目的とする授業で、テストをすることは根本的な多読の考えにも反すると言える。酒井・神田（2005）は、多読の良さを殺さないような成績評価法を工夫する必要があると述べ、学習者が未読のやさしい英文を用いた読解力試験等を紹介している。

本学の多読授業の成績は Letter Grade であり、2016年春は以下の評価基準を設けた。

Attendance and participation	35%
Book chat and Oral book report	10%
Assignment (reading journal)	15%
Project (presentation)	25%
Self-evaluations (narrative)	15%
Total	100%

評価する際には、出席や授業参加、自己評価やプロジェクト企画書等提出物の期限厳守を重視している。本学では1単位の履修者が多いこともあり、このような評価の形が現在まで認められてきた⁵。しかし、機関によっては、授業参加の割合が大きすぎるこ

⁴多読授業の自己評価については、瀬瀬（2015）を参照されたい。

⁵本学の学科・学部の中にも、語学授業は試験を行うべきだという根強い考えがある。そのため現在多読授業は Independent Study と同様の扱いを受けており、現在学科の正式な履修者数には加算されていない。

が問題視されるケースがあると聞く。多読の持つ特徴から、成績評価は Pass/Fail の方が適切だと言えるかもしれない。いずれにせよ、正規コース開講に当たっては、学科・学部の理解とサポートが肝要と言えるだろう。

4. 中間・期末自己評価

4.1. 多読授業全体の印象

3.3.にあるように、授業では各学期2度ずつ自己評価活動を行っている。学習者が答える項目は、自分の日本語力の変化やコース全般の印象、今後の学習目標等であり、記述式（英語可）で回答する。毎学期コース全体に対する評価はたいへん高い。以下2016年春学期のコメントのごく一部を抜粋する（原文のまま）。

[質問項目]

What is your overall impression about the Extensive Reading in Japanese class this semester?

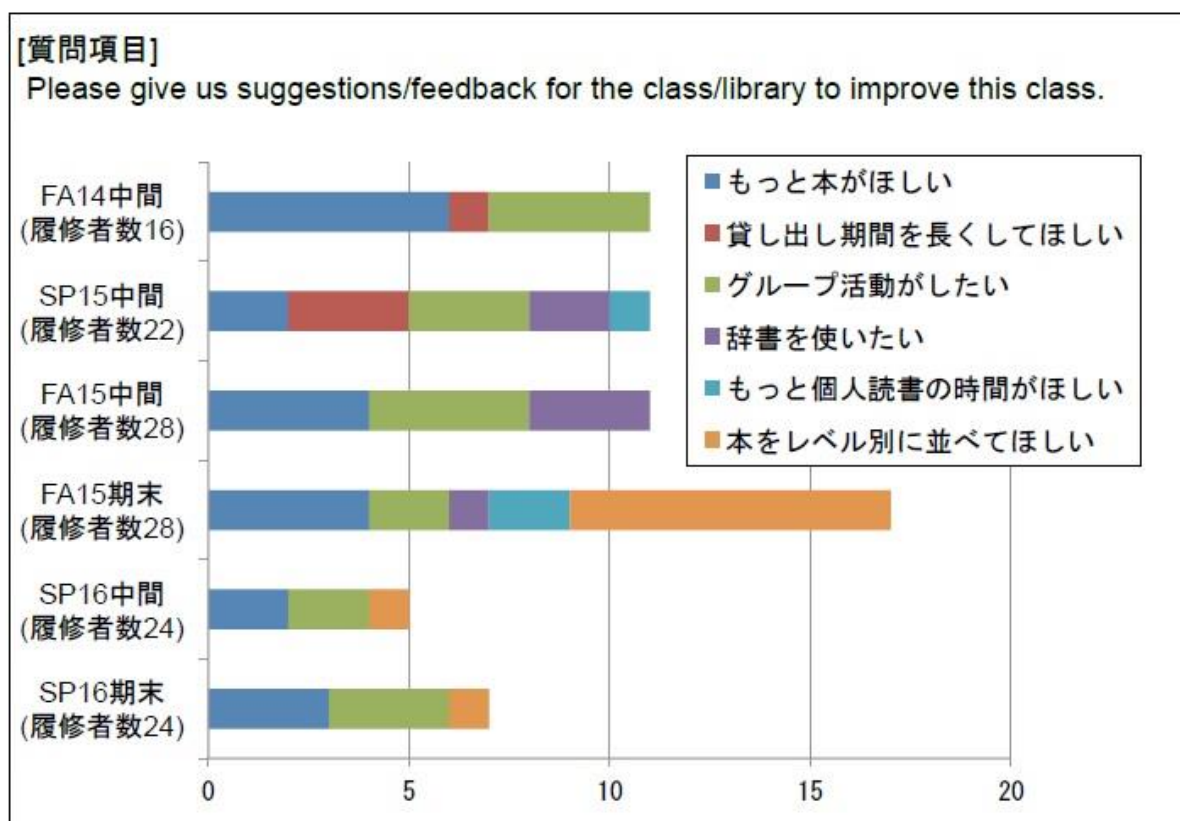
- I always looked forward to going and getting to read new stories. The format is certainly unique and a nice break from the typical class structure.
- The class is very useful. It represents another means for language and culture immersion.
- I got a lot of recommendations and some great discussions about books with my friends.
- Since I am aiming to take the JLPT N2 in December and have struggled with kanji, I made this semester about getting more comfortable with kanji and reading in general.
- The Tadoku class is an absolutely indispensable component in a student's Japanese education. After all, the only way one could learn a language (or really, anything!) is to immerse oneself with it for a significant amount of time.
- This class is bona fide proof of why the Japanese program is unlike any other East Asian Language program, or any other academic program at Notre Dame.
- I think the current organization of the class is perfect. I do think, however, tadoku should as a concept be introduced to a wider range of Japanese learners so that more people could participate in the activity by signing up for the course.

これを読むと、彼らが通常クラスと違う多読の形を認めその効用を感じていること、日本語だけでなく文化学習にもつながっていることが分かる。さらに、このクラスが日本語プログラムの特色にもなり、より多くの学習者にも広げるべきだという意見まで出ていることに驚く。個人活動中心の授業形態は、学習者に肯定的に捉えられていると言ってよいだろう。筆者は毎学期学習者からの評価に励まされながら、多読実践を続けている。

4.2. 多読授業に対する要望

筆者は、多読授業を改善していくために、常に学習者からの提案を聞く姿勢を示すようにしている。米国日本語教育において多読は比較的新しいこと、彼らからのフィードバックが今後の授業のありかたを変えていくのだとも話している。自己評価の際には、履修者から授業や図書館のサービスに対する要望を聞く項目を入れ、任意で回答してもらう。初年度は中間評価の1回、2年目は中間・期末評価の2回ずつだった。中間評価の際の学習者からのコメントには、次週の授業で、改善策や改善できない場合の理由等をきちんと伝えている。学習者が一方的に要望を送るだけでなく、教師・図書館側からも真摯に返答することで、お互いの信頼関係が構築されてきたと感じる。このような方法で、本学ではこの2年間、学習者と共に多読授業を作り上げてきたという自負がある。

グラフ2は、各回2人以上から出された要望を示す。



グラフ2

1学期目の2014年秋の中間評価で最も多かったコメントは「もっと本がほしい（6人）」であった。授業開始当初は、レベル別読み物以外の市販本が数十冊しかなかった

ため、多数の学習者が様々なジャンルの本を求めている。以後本が増えてきたので、むしろ「現在のコレクションに満足している」というコメントが多くなってきている。

現在図書館には、整理中のものを含め市販本が約 720 タイトルほど揃っている。しかし、超初級者向け（レベル 0-1）は 2 以上に比べてかなり少ない。2015 年秋は 28 人と履修者数が多く、その中で 10 人が 1 年生の前半（なかま 1: Chapter 4-6）を同時履修していた。学期初めの頃彼らが問題なく読めるものはレベル 0 だったのだが、レベル別読み物・絵本共、このレベルに適切な教材は非常に限られている。そのため、自分たちが理解できる易しい本を希望する声が高かった。レベル 0 では、現在のところ「やさしいレベルの本をたくさん読む」原則があまり実現できていないと、筆者も感じる。よって、今後より多くの初級向け多読教材を作成・出版することが急務と言えるだろう。2016 年春学期も依然として「もっと本がほしい」と書いた学習者が 3 人いるが、「日本の昔話」「上級向けの小説」等より具体的な要望になってきている。

1 年目には「本の貸し出し期間を長くしてほしい」との要望がいくつかあった。ラウンジ内の多読図書は、毎週の授業に必要なので貸し出し期間を 3 日間に限定しているのだが、それに対するコメントであった。2 学期目には各レベル別読み物を 2 セット揃えることができ、1 セットは通常貸し出し期間で対応し始めたので、この問題はある程度解決された。本を借りて授業時間外にも読みたいという学習者がいるのは、歓迎すべきことである。

毎学期、読み聞かせや Book chat 等グループ活動への要望がかなりある。一方で、もっと個人読書をしたいと希望する履修者もいる。どの程度個人読書の時間を削って他の活動を入れるべきか悩みどころである。2016 年春は 1 単位履修者が多く、なるべく多くの時間を個人読書にあてる目的から、クラスメートとの活動をあまり実施しなかった。解決策として、各自が読書記録に書いた「好きな言葉」紹介を毎週取り入れたところ、時間もかからずたいへん好評であった。お互いに共有できる活動のバリエーションを、今後も探っていきたい。

また、時折辞書を引かないことに抵抗を示す学習者がいる。前述のようにレベル 0 学習者は教材不足の理由で、早い時期からレベル 1 に移行しなければならない。2015 年秋は、彼らが辞書使用を希望してコメントが増えたと考えられる。翌 2016 年春は英語教育の多読研究を簡単に紹介しながら、より説得力がある説明を目指した。その効果がある程度あったためか、「辞書を使いたい」という要望・コメントは見られなくなった。

2015 年秋学期末に急増したコメントに「本をレベル別に並べてほしい」があるが、これは図書館サービスへの要望である。図書館は、多読用に購入した市販本にも通常図書と同じ基準で整理番号をつけているが、その際に多読レベルは一切考慮されない。そのため、当初多読コレクション棚の市販本は、レベルを無視した整理番号順に並べられていた。市販本には筆者がレベルごとに色分けしたシールを貼っている。本が少ない時はそれほど問題にならなかったのだが、冊数が増えるにつれ、レベル別シールが貼られ

た本を探すのが難しくなった。これには筆者も大変不便を感じていたため、学習者からのフィードバックを図書館に伝え交渉した。結果、翌学期からはレベルごとに並べることが許されるようになった。この際にも、担当教員の要望というより、学習者からの声を直接伝えたことが効果的であったと考えられる。

5. 多読授業における教師の役割

多読は「教師が教えない」授業である。多くの日本語教師は、毎日教案を作成して教壇に立つことが仕事だと考えているに違いない。多読ではその必要がないのだから、授業中何をするのかという疑問が生まれるのは当然であろう。

酒井・神田（2005）は、教師の役割として「教えない・押しつけない・テストしない」の3点を挙げている。教える代わりに、教師は次のことをすべきである（酒井・神田 2005、高瀬 2010、Nation & Waring 2013 他）。

- 学習者を観察する。
- 学習者に様子を聞く。
- 学習者にアドバイスする。
- モデルとして読書をする。
- 読書記録を読む。

しかしながら、通常授業と全く違うこのような役割に、最初からすんなり入り込める教師は少数なのではないだろうか。「教えない」ことに対して「仕事をしていないのではないか」という罪悪感が生まれ、学習者から「なまけている」と思われるのではないかと不安になる。Nation (2015) は、多読に消極的な教師は、直接教えない受身の役割に後ろめたさを持っているのだと述べる。

Bamford & Day (2004) は、多読 10 原則の中の 2 項目で教師の役割について述べている。

- Teachers orient and guide their students.
- The teacher is a role model of a reader.

Day (2015) によると、この 2 つは、他の 8 原則に比べて多読プログラム概要で使われる頻度が少なかったという。これらの役割に疑問を感じる教師が多いことの証明と言えるだろう。

今まで筆者が念頭に置いてきた教師の役割は、1. 多読環境の整備、2. 学習者への様々な情報提供、3. 学習者と 1 対 1 で話しアドバイスをすること、である。支援者は、一人一人ができるだけ順調に読んでいけるように、読み物を用意したり、楽に読み続けられ

るようアドバイスをするなど環境作りをするのが重要な役目である（NPO 多言語多読ウェブサイト）。図書館多読を成功させるには、司書を始め、Cataloging、Circulation、Archives 等様々な図書館内部署との協働が鍵となる。筆者は書籍の購入や助成金申請、教室や書架の手配、本のレベル分けやシール貼り等を図書館と協力して行ってきた。図書館多読の形をとらず日本語教師が単独で行う多読授業でも、本の保管場所やメンテナンス、本の運搬等の作業が必要なはずである。

授業では、直接指導はしないものの、学習者が興味を持ちそうな本や、リスニング・ビデオ教材、学習方法、図書館関係の情報等を頻繁に提供するように努めている。学習者の多様な興味に対応するためには、常にアンテナをはって色々な情報を集めなければならない。筆者は、よく授業時間の一部を個人面談に使うのだが、その際に個々の学習者の好みや希望を聞くことができ、適切なアドバイスが可能となる。酒井・神田（2005）は、多読は個人指導だからこそ、きめ細やかな指導ができると述べている。

一般的に、言語教師の役割は、学習支援者・ファシリテーター・アドバイザーだと言われることが多く、多読も同様である。しかし、一般の日本語授業で言う「支援者」と多読授業での教師の役割は、程度が違うように思う。多読を担当する場合、極力前面に出ず、縁の下での力持ち的存在いわば「真の支援者」として受身に徹する。2.3.の表にあるように、多読は精読と異なり、学習者が能動的・積極的に関わる活動である。このような学習者主導の活動の実現には、もう一方の側にいる教師が受身の役割を受け入れるのはいわば当然なのではないか。教師が「教えてしまう」ことが、実は学習者の積極性を阻んでいるのかもしれないのだ。多読の実践には、教師が信じてきた自らの役割に対する意識変革が求められる。Nation & Waring (2013) も触れているように、言語学習は教師が教壇に立つ直接指導なしでも成り立つことを教師が理解し、多読の効果を学習者に伝える必要がある。

たしかに多読教室内での教師の仕事は、通常授業より少ないように思えるだろう。教案を作らずテスト作成も不要である授業は、教師にとって楽に見えるかもしれない。しかし、よい多読授業を作っていくためには、教室外ですべき多くの新しい業務があることをまず理解する必要がある。そして、教室内的受身の姿勢に納得して臨むべきであろう。

6. まとめ

以上述べたように、本学の多読授業は、我々外国語教師が果たすべき役割について考え直す得難い機会となっている。学習者は多読授業を高く評価していて、教室内個人読書や「教えない」教師の姿勢が決して間違っていないと証言してくれている。学習者はもともと一人一人異なるのだから、活動は同一でなく多様であるのがむしろ当然である（細川 2004）。筆者の実践は短期間ではあるが、このような個別学習が、将来外国

語学習の1つの潮流になり得るのではないかと感じている。同時に、いくつかの課題も見えてきた。

まず、真の学習支援者として、特に教室内で何をすべきなのか、引き続き模索する必要がある。多読支援はつまるところ、一人一人の生徒にどこまで寄り添えるか、ということである（酒井・西澤 2014）。個々の学習者が何を求めているのか知ること、よりきめ細かい情報提供ができるだろう。また、モデルになるべきだという考えから、学習者同様、教師も授業内読書を楽しみ、コミュニティーの一員になるのが有益である（Day & Bamford 2002 他）。個人面談等との兼ね合いをはかりながら、実践していきたい。

次に検討したいのが、通常授業と多読のつながり・バランスである。現在、本学ではこの2つに直接のつながりはないが、学期に1度ほど通常クラスに多読本を持ち込み、学習者に多読体験をしてもらっている。読み活動が少ない初級クラスで、このレベルから読む楽しみを体験する試みは、特に大切だと考えられる。さらに、多読を通常クラスのカリキュラムの一部に取り込む試みもなされるべきであろう。読む活動にとどまらず、NPO 多言語多読が提唱する *tadoku*（多書・多聴・多話）を意識したプログラム作りも望まれる。

一方で、現在の米国大学での日本語教育においては、従来の精読も重要であると筆者は考えている。全員による読解や文法練習、ディスカッション等によって進められる精読授業には、多読では得られない効用があるはずだ。多読は個人学習であればこそ日本語力の進歩にも個人差があるだろう。さらに多読は長期継続が理想であるが、限られた時間の中でどの程度現実的なのかも学習者によって異なると思われる。各機関において、最適な精読と多読のバランスを考えていく必要があるだろう。

本学での多読は、図書館のサポートなしには成り立たない。本の管理だけでなく、多読コースガイド作成、学期末プロジェクト作品のアーカイブ化やオンライン展示等の作業も図書館が行っている。大学機関内で日本語教師が協働すべき部署は数多くあるが、特定言語プログラムの枠を超えて外の関係者と連携することは、種々の事情から必ずしもスムーズに進むとは限らない。そのような中で、本学の日本語図書館多読は成功例と言ってよいだろう。

様々な機関へ日本語多読を広め、さらに他言語プログラムへの普及も課題である⁶。本学では日本語多読にならい、中国語・韓国語も1年ほど前から教材購入を始めた。2016年秋からは、日中韓3言語で多読授業が開講される予定である。様々な外国語の中で日本語が他を牽引することはそれほど多くないが、多読はその数少ない例である。つまり、多読は、学内外での日本語プログラム、ひいては日本の可視化にも貢献していると言える。

⁶本学では、2015年11月、Center for the Study of Languages and Cultures 主催で、学外から英語多読専門家を招いて多読シンポジウム（Extensive Reading: Empowering Autonomous Learners）を開催した。学内の外国語教師対象だったが、図書館職員も多数参加し、活発な意見交換が行われた。

Day (2015) は、多読の普及に伴い、機関・プログラムによって解釈・取り入れ方に差が出てきていると指摘している。機関ごとの事情は異なるのだから、多読授業や活動にも多様性があるといいと考えられる。多読の広まりを受け、教師・支援者同士の情報交換がますます重要になるだろう。今後学内外・言語を問わず、多読を初めとする個別学習を担う関係者間連携を、さらに深めていくべきではないだろうか。

謝辞

多読に関して、栗野真紀子氏、熊谷由香氏、NPO 多言語多読の皆様他多くの方々にご指導いただいている。この場を借りて御礼申し上げたい。

参考文献

- 栗野真紀子・川本かず子・松田緑（編著）（2012）『日本語教師のための多読授業入門』アスク出版
- NPO 多言語多読 <<http://tadoku.org/>>（2016 年 5 月 20 日）
- 酒井邦秀・神田みなみ（編著）（2005）『教室で読む英語 100 万語—多読授業のすすめ』大修館書店
- 酒井邦秀・西澤一（編著）（2014）『図書館多読への招待』日本図書館協会
- 高瀬敦子（2010）『英語多読・多聴指導マニュアル』大修館書店
- トムソン木下千尋（2008）「海外の日本語教育の現場における評価—自己評価の活用と学習者主導型評価の提案—」『日本語教育』136, pp. 27-37.
- 野田眞理（2015）「アメリカの高等教育機関における日本語教育」『アメリカにおける日本語教育の過去・現在・未来』American Association of Teachers of Japanese <http://www.aatj.org/resources/publications/book/HigherEd_Noda.pdf>（2016 年 5 月 20 日）
- 長谷川葉子（2014）『日本語教育の今後：米国の視点から』第 10 回国際日本語教育・日本研究シンポジウム基調講演（2016 年 5 月 20 日）<<http://hasegawa.berkeley.edu/Papers/HasegawaTalk3.pdf>>
- 瀬戸憲子（2015）「多読授業は自律学習促進に有効か？ 自己評価を中心に考える」*The twenty second Princeton Japanese Pedagogy Forum proceedings*, pp. 39-48. <http://www.princeton.edu/pjpf/past/22nd-pjpf/PJPF15_Proceedings_final.compressed.pdf>（2016 年 5 月 20 日）
- 細川英雄（2004）「クラス活動の理念と設計」細川英雄・言語文化教育研究所スタッフ『考えるための日本語』pp. 8-43, 明石書店
- 文部科学省（2013）「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」<http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2014/01/31/134370_4_01.pdf>（2016 年 5 月 20 日）

- Bamford, J. & Day, R. (2004) *Extensive Reading Activities for Teaching Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Day, R. & Bamford, J. (2002) Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading. *Reading in a Foreign Language*, 14 (2), pp. 136-141.
- Day, R. (2015) Extending extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 27 (2), pp. 294-301.
- Hardy, J. (2013) Getting students to enjoy reading in a foreign language. *The Language Educator*, 8 (6), pp. 37-39.
- Hardy, J. (2016) The Effects of s Short-Term Extensive Reading Course in Spanish. *Journal of Extensive Reading*, 4, pp. 47-68.
- Nation, P. (1997) The Language Learning Benefits of Extensive Reading. *The Language Teacher*, 21 (5), pp. 13-16.
- Nation, P. & Waring, R. (2013) *Extensive Reading and Graded Readers*. Seoul: Compass Media.
- Nation, P. (2015) Principles guiding vocabulary learning through extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 27 (1), pp. 136-145.

コミュニティ参加型プロジェクト：
多読クラブ運営に携わった学生のケースを中心に

**THE COMMUNITY INVOLVEMENT PROJECT: FEATURING THE CASE OF A
STUDENT OFFICER FROM THE EXTENSIVE READING CLUB**

柴田智子
Tomoko Shibata

佐藤慎司
Shinji Sato

プリンストン大学
Princeton University

1. はじめに

ことばの教育の目的は一体何なのであろうか。もちろん、それは教員だけで決められることではなく、学習者のニーズなどによっても、それぞれのプログラムや教育機関によってもその目的は異なるであろう。しかし、一つ言えることは、教育の目的の一つが将来のコミュニティを担う人材の育成であるとするならば、ことばを用いながら、そのコミュニティの知識・規範を学び、必要であれば規範にも影響を与え変革していけるような、そして、批判的な視野を持ちコミュニティのメンバーとしての責任を果たしていけるような柔軟性と創造性を持った人材を育成していくことが大切な目的であると考ええる。

佐藤、熊谷（2011）は、学習を社会文化的視点から捉え、学習が単なる知識の獲得や蓄積ではなく、社会と関わることによって起こる個人の変化の過程で起こるものであるとしている。そして、人は様々なコミュニティ（職場や学校など）に参加し実際にことばを用いることで、ことばの学びをも含めたさまざまな学びが起こると考えられる。また、従来の学習理論では、知識のある者が知識のない者に知識を与えるという形で学びが捉えられていたが、最近では、多かれ少なかれ両者がお互いに影響を与えており、また、知識そのものものも時間とともに変化していくものであると捉えられている。

このように、ことばの教育の目的、また、学びを捉えた場合、大切なのは自分の所属している（あるいは、所属したい）コミュニティで使われているさまざまな規範（日本語も含む）を習いながら、批判的に取捨選択していくことだけでなく、コミュニティのメンバーとしての責任を担うことである。そのためには、学習している言葉で何がしたいのか、または何ができるのかを学習者に考えてもらい、その中から自分が学んでいく

だけではなく、何を与えられるのかを考え、実際に与えていく、貢献していくことが大切だとしている（佐藤，熊谷 2011, pp. iii-vii）。

本研究では、学習者が参加したいコミュニティを選び、そこで学習者がどのような貢献ができるか、そして、その活動の中で自分の日本語をどう伸ばしたいか考え、実際にそのコミュニティで活動するプロジェクトを行った。本発表では、特にある学習者の事例を取り上げ、その実体験が学習者の日本語の学びだけでなく自己成長への気づきのきっかけになったことを報告する。

2. プロジェクトの実施方法

プロジェクトの参加者は北米の私立大学の日本語 4 年生に在籍する 12 名であった（2014 年秋）。この日本語 4 年生コースでは 2013 年から「見つめ直そう、自分の将来と日本語」というプロジェクトを実施している（佐藤，柴田，2014）。通常の授業と並行して学生たちは 1 学期間、授業外で自分が参加したいコミュニティを探し、以下のようこのプロジェクトから学べるであろうこと、学びたいことを **Can-do statement** にし、それが実現できるように計画した。

学生に配布した「プロジェクトの目的」

①日本語と自分の将来の見直し

自分がなぜ日本語を勉強しているのか、日本語で何がしたいのか、何ができるようになりたいのか、将来何がしたいか（仕事、趣味など）、どんな人間になりたいかなどをよく考えていく。

②参加してくれる人、グループ、コミュニティ

このプロジェクトに参加してくれる人々に何か利益があるか、役に立つかを考える。

③自分の日本語

自分の日本語を振り返って、今の自分には何が足りないのか、これから自分の日本語をどう伸ばしていきたいか考える。

- a. ①と②と③の接点はないか考え、実際に何か活動をする。
- b. ①と②と③を達成するためには何が足りないか、具体的に何をしたらよいか考え、自分の今学期の目標（**Can-do statements**）を決め、それが達成できるように努力する。
- c. **Can-do** は(1)このプロジェクトで日本語以外に何ができるようになりたいか、(2)このプロジェクトで相手（相手のグループ）に何ができるようになってもらいたい（またはどんな利益をあげられるか）、(3)このプロジェクトで自分の日本語の能力で何ができるようになりたいか、について考える。

2014 年度は、地元の日本語学校の授業補佐をする、日本語 1 年生／2 年生のためのスタディグループセッションを開く、アニメクラブで日本語会話セッションを開く、日本語多読クラブを運営するなどのプロジェクトが行なわれた。

学生たちは 1 学期の間、定期的に（また必要な時に）教師（筆者）と個人面談をしながら、活動の方向を修正し、準備をし、活動を実施した。そして、クラス内での発表を 2 度行い、活動内容の報告だけでなく、他のクラスメートとの意見交換を通し、よりよい活動方法や活動中に困った点の解決法についてアドバイスを受けるようにした。期末にはまとめのレポートを提出し、その中で自分の Can-do statement に書いた目標がどれくらい達成できたか反省し、自分自身何らかの変化（日本語話者としての自分や自分の将来などについての変化）があったかなどについて報告した。

本発表では多読クラブ運営をした学生の 1 学期間の活動を通して、彼の行動と意識の変化に焦点を当てて、このようなコミュニティ参加型活動が学習者、および、このプロジェクト参加者に与える影響について述べる。

3. 多読クラブについて

当该校では、教科書以外の読み物を読みたい、自分のレベルにあった日本語の本を読みたいという学生の要望もあり、2 年前から多読クラブを実施している。2 週間に 1 度、教室の 1 つに本を運び込み、そこで 1 時間半、自由に読んでもらうことにしている。この活動は授業外で行なわれるが、何年生の学生でも参加できる。2014 年は日本語 1 年生で多読のポイント（栗野他 2012 参照）を指導し、図書紹介などをクラスでした。毎回、講師が一人その場所にいるようにし、クラブの日時のお知らせなども教師がしているが、なんとか学生主体にしたいと画策中である。

4. 多読クラブ運営のプロジェクトについて

4.1. プロジェクト参加者ジョンについて

プロジェクト参加学生の 1 人ジョン（仮称）は寡黙であり人と積極的にコミュニケーションをするタイプではなかったが、読書好きで、読書を通して日本語で人々と交流する道を探していた。その時日本語プログラムでちょうど多読活動を開始し、日本語コース履修者への宣伝の道を模索していた。筆者はジョンにこのクラブを手伝う活動をしたらどうかと聞いてみたところ、彼は非常に乗り気になり、このクラブの運営を手伝うことを彼のプロジェクトにすることに決めた。

4.2. ジョンの当初の計画

ジョンはこの隔週の多読クラブを、日本語を話す学生たちが集まり、お互いに読んだものについてディスカッションをする場にしたいかったようだ。以下はジョンの学期始めの計画からの抜粋である（日本語の間違ひはそのままにしてある）。

読書クラブは隔週水曜日四時半に Frist 227 で会います。読書クラブは日本語授業の学生や日本語を話す学生が読み物についてディスカッションを出来る機会です。ミーティングの初めにメンバーは前の二週間読んだ読み物の内容と意見を説明して、グループに質問を聞きます。ミーティング説明とでディスカッションが分かりやすくなるためにメンバーはミーティングの前に短い読み物の説明を Facebook group にポストします。

ここから分かるように、ジョンは多読クラブを、ただ本を読む場所ではなく、本を読んで更に何かする場所と認識していることが分かる。筆者はジョンに、クラブ時間中に話し合いの時間があるか分からないと告げたところ、Facebook を使って時間の有効活用をすることも考えた。

また、ジョンはこのクラブを手伝うことで、読書仲間を作り、自分の日本語の読解力を上げ、ディスカッションを通して会話力向上も目指していた。以下はジョンが Can-do statement に書いた活動の目標である（ゴシック体部分は Can-do statement を書きやすくするために教師が出した質問）。

ポイント 1: このプロジェクトで日本語以外に何ができるようになりたいか。

1. 読み物を早く読めるようになりたいです。
2. 読み物について会話を上手に練習できるようになりたいです。

ポイント 2: このプロジェクトで相手（相手のグループ）に何ができるようになってもらいたい（またはどんな利益をあげられるか）。

3. 参加者が自分の読んだ読み物を話して、他の参加者の読んだ読物を見つけます。
4. 参加者は読み物をたくさん読んだから、読解力が上がります。

ポイント 3: このプロジェクトで、自分の日本語の能力で何ができるようになりたいか。

1. このプロジェクトで、授業の外でエッセーや記事をたくさん読んで、読解力を上げたいです。
2. グループを整理して、読み物について色々な会話をできるようになりたいです。

4.3. ジョンの実際の活動内容

ジョンとプロジェクトの進め方を相談するにあたり、筆者は、まず読書クラブに使う図書にどのようなものがあるのか、東アジア研究図書館に司書の方に聞きに行くように提案した。ジョンはすぐに司書の方に会いにいき、本を見せてもらい、自分でも何冊か読み始めた。そして、ジョンはその司書の方の協力を受けつつ、2週間に1度の「多読クラブ」の宣伝とクラブ中の受付などの手伝いをした。

しかし、この活動は参加者が集まらないなど、なかなか軌道に乗らず、ジョンはどうすれば学生たちが興味を持ってくれるか分からなかったため、筆者らにアドバイスを求めた。またジョンは司書の方からアドバイスをもらったり、更にクラス内で行なった経過報告の際に、クラスメートからもアドバイスをもらい、参加者を増やすために様々な方策を試みた。まず、メーリングリストに送るメッセージを作成した。その後、文だけではなく、何冊かの本の表紙の写真とその本の短い内容を書いて、それをメールで流した。次に多読用の図書を目録にし、それをメールに流した。クラス内報告で、彼はこの活動の問題を説明し、クラスメートたちが何人もこのクラブを訪れてくれた。

以下は、彼が実際に行なった活動内容の一覧である。

- 10月下旬
 - ジョンは筆者の一人のやり取りをしながら、宣伝メールを書き、日本語プログラムメンバーのメーリングリストに流す。
 - 1回目のクラブの実施。
 - ジョンは筆者と面談し、クラブ参加者をどう増やすか相談。多読の本のリストを作ってみることにする。
 - 司書の方も含め、ジョン、筆者たちでリスト内容について相談。
- 11月初旬
 - ジョンは何冊か本の要約を書いて、それを宣伝メールとして学生に流す。また日本語プログラムのFBに載せる。
- 11月下旬
 - ジョンは多読クラブ用の図書目録を作る。それを日本語の学生にメールで送付。
- 12月初旬
 - ジョンは今学期最後の多読クラブの宣伝をする。

4.4. ジョンの活動報告から

この一学期の活動を通し、ジョンは自分の行なったこと、そして、その時の気持ちを期末のレポートにまとめた。彼の当初の目標であった読書好きの人達とのディスカッションは結局実現しなかった。しかし、それでも彼はこの活動を放り投げることはせず、

少しでも多読クラブの参加者を増やそうと様々なことを試みた。前項でも詳述したが、ジョンは何度も筆者たち教師や、司書の方、クラスメートたちと話し合い、それを実行に移していった。結局、最後まで期待したような参加者増加は望めなかったが、このような活動を彼は自分の「成長」と認識したようだ。多くの失敗と新たな試みを繰り返すことで、彼は自分がこのような活動を運営するいい練習の機会と捉えた。以下は彼の報告書からの抜粋である（括弧内の注は筆者による）。

私はプリンストンで色々なクラブに参加しましたが、プロジェクトのまで（注：始めるまで）クラブを指導（注：運営）したことはありませんでした。クラブを作ったり宣伝のメールを書いたりする練習になりました。クラブは問題がありましたので、解決に深く思わなければなりません。例えば、参加者を増えることを考えて計画を作りました。この計画は成功しませんが、いい練習でした。読書クラブの失敗が多かったです。でも、読書クラブとして私は色々な指導のこと（注：運営）をしました。

また、同じ報告に、このクラブに来てくれた人たちの読書力向上に貢献できたかは分からないとしながらも、ジョンの多読クラブの宣伝のおかげで、このクラブに参加した学生も実際におり、これについてジョンは、図書館で学生たちが普段見ないであろう図書を紹介するいい機会になったと書いている。

4.5. このプロジェクトのジョンへの影響

ジョンがこのプロジェクトから受けた影響は様々に考えられる。まず、前項で述べたように、彼は参加者を増やすためにどうしたら他の人達が自分の活動に興味を持ってくれるか考え、相手を理解しようと努力した。また、多読クラブを運営する責任についても認識した。このような役割を担ったのはジョンは初めてで、大変さを感じつつ、自己成長につながったと捉えたようだ。

次に、日本語への影響として、ジョンは授業以外の読み物を読んで、日本語を読む楽しさを知ったと報告に書いている。そのほか、教師（筆者たち）や司書の方とコミュニケーションをする必要があり、普段おとなしい彼が積極的に日本語を使うことになった。具体的にこのプロジェクトのおかげで彼の日本語がどれくらい向上したかは測ることが難しいが、日本語を使うことに何らかの自信を与えたのではないかと思う。また、これらの活動が教師に直接に評価されない活動だった（プロジェクト自体は評価されたが）ということも、ジョンが自主的に日本語を使えた理由として上げられるだろう。

また、ジョンは人とコミュニケーションすることが得意ではなかったが、このプロジェクトを通して少し積極性が上がったのではないかと感じられる。実際、それまでジョンは日本語の授業でオフィスアワーに来て質問をするということはほとんどしない学生

で、クラスメートとの交流も活発ではなかった。しかし、このプロジェクトが始まってからは、他者にアドバイスを聞くことができるようになり、我々にメールで質問をしたり、直接アドバイスを聞きに來ただけでなく、司書の方の所にも何度か伺っていた。更にこの積極性は一過性のものではなく、次の学期でも続いていた。司書の方によると、彼は春学期に卒論を書いたが、そのためのアドバイスを積極的に聞きに來たそうだ。また、日本語の春学期の授業で実施したプロジェクトは「弱点克服プロジェクト」で、特にコミュニティとつながる活動は必要ではなかったが、ジョンは会話力を伸ばしたいと思い、自分でホラー映画鑑賞会を企画し、他の人たちと映画についてディスカッションをしたいと考えた。そして、それを積極的に色々なレベルの日本語の学生たちに宣伝していた。彼が大学卒業後の今もこの積極性を持ち続けているかは分からないが、彼にいい影響を与えたと言えるだろう。

5. コミュニティ参加型プロジェクトの今後

筆者は 2015 年もこのコミュニティ参加型プロジェクトを日本語の授業で実施している。昨年の学生たちとのやり取り、学生たちの報告などをもとに、今年の学生たちによりよいアドバイスをするように心がけている。

まずは、授業外で行なう活動であるということで、学生たちの責任の大きさを意識化させ、決めた予定や約束を守ることの大切さを認識させ、メールにすぐ返事をするなどのマナーを守って交流をするように指導している。また、昨年の経験から、より効率的な活動の進め方や、誰に助言を求めればいいのかなど、学生たちへのアドバイスがしやすくなった。更に、昨年は 2 回の報告書を書かせただけだったが、活動の内容やその時の自分の気持ちはすぐ忘れてしまう。したがって、今年は常に自分の行なった活動とその時の自分の感想をメモしておくようにさせ、それを活動終了直後に筆者に送るように促している。そうすることで、自分の活動への反省ができ、次の活動への改善につながりやすくなると思う。

2015 年は近隣の高校に行き、その日本語クラスを手伝う、地元の日本語学校を手伝う、日本語クラスを取りたくても取れない学生たちと日本語会話の練習をする、初級クラスのスタディグループをするなどのプロジェクトが進行中である。今年の学生の一人が、自分が日本語の勉強に興味を持ったきっかけは、ある日、日本人に簡単な挨拶をした時、それが相手に通じ、会話をすることができたことだと言った。その学生にとって、日本語がただの学問ではなく、実際に人と交流するのに役立つものであるということに気がついたことが大きな感動だったそうだ。このコミュニティ参加型プロジェクトを通し、より多くの学生たちがそういう経験をし、今後の彼らの人生で日本語を大切なリソースとしていてほしいと思う。

謝辞

このたび、この多読クラブ運営のために学生に図書をご紹介下さったプリンストン大学東アジア研究図書館司書、野口契子さまに深く御礼申し上げます。

参考文献

栗野真紀子，川本かず子，松田緑編著（2012）『日本語教師のための多読授業入門』ASK Publishing.

佐藤慎司，熊谷由理（2011）『社会参加をめざす日本語教育』ひつじ書房.

佐藤慎司，柴田智子（2014）「複言語・複文化主義能力」と言語・文化の流動性，ハイブリッド性：「見つめ直そう私の将来と日本語」プロジェクト．第 18 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム．スロベニア，リュブリャナ大学.

日本語学習者のためのAI チュータ開発に向けて

DEVELOPMENT OF AI (ARTIFICIAL INTELLIGENCE) TUTOR FOR LEARNERS OF JAPANESE

相川 孝子

Takako Aikawa

マサチューセッツ工科大学

Massachusetts Institute of Technology

Abstract

The goal of this project is to develop a highly interactive and intelligent language learning application for learners of Japanese. This artificial intelligence application, “AI Tutor” can simulate the behavior of a language teacher in that it can detect and correct learner’s grammatical mistakes in real time. The innovative feature of the AI Tutor is that it can acquire the knowledge of teaching Japanese as a foreign language (JFL) through what we call “teacher-sourcing”. We are confident that the AI Tutor can provide various types of benefits not only to learners of Japanese but also to Japanese language teachers. We hope that the project can bridge the field of Japanese language teachers and language technology while empowering Japanese language teachers.

Keywords: AI, teacher-sourcing, teaching Japanese as a foreign language

1. An Overview of the Project

The goal of the project is to develop a highly interactive and intelligent language learning application for learners of Japanese. We call this application “AI (artificial intelligence) Tutor”.¹ The AI Tutor can simulate the behavior of a teacher in that it can detect and correct learner’s grammatical mistakes in real time. The original motivation of the project, however, was that we wanted to create an interactive MOOC (Massive Open Online Course) for learners of Japanese while making online learning experiences more interactive and robust. To this end, we first examined some language courses at MOOC. We found the workflow of the current MOOC platform not interactive enough for language learning: a MOOC (or computer) provides users with video lectures along with quizzes related the content of the video lectures, most of which are either ‘yes/no’ questions or multiple choice questions. There is no interactivity involved between a MOOC and its learners. Further, current MOOC platforms do not provide any feedback for the mistake(s) made by users. In this respect, the workflow of the existing MOOC

¹ This project is being done in collaboration with Dr. Tetsuro Takahashi from Fujitsu Laboratories, Kanagawa, Japan.

is simply one direction (i.e., top-to-bottom) and hence, online language learning experiences are not engaging.² Then, how can we make our online language learning experiences more interactive?

To tackle the question above, we investigated types of activities that we teachers do in our classroom. In class, we not only give lectures and quizzes but also provide students with the appropriate feedback or corrections based on the mistake(s) that they have made. Without teacher's appropriate feedback, it is hard for students to reflect their mistakes and enhance their learning process. So we came to the conclusion that if we could add this part (i.e., to provide appropriate feedback) to our online learning experiences, online language learning would become more interactive and engaging. We anticipate that the AI Tutor can take care of this part seamlessly.

2. Characteristics of the AI Tutor

The AI Tutor has several characteristics that can enhance Japanese language learning. First, it is *interactive* in that it can detect and correct users' grammatical mistake(s) automatically based on a given context while s/he is typing a sentence. This is extremely helpful for users as they can get just-in-time feedback while practicing Japanese.

Second, the AI Tutor is *intelligent* in that it can provide various types of linguistic information thanks to the natural language processing (NLP) technology embedded in the AI Tutor.³ For instance, it can parse a sentence using the so-called "bunsetsu analysis". Also, it can provide the part of speech information of each word in a given sentence and information such as paraphrasing, verb category, katakana reading(s), etc.

Third, the AI Tutor is *instructive* in that it can interact with users in the same way as a language teacher interacts with her students, especially with respect to writing practice. For instance, when grading homework, a language teacher usually marks any mistake(s) that her students have made and provides correct answers as feedback. The AI Tutor works in a similar way: it can identify the mistake(s) that users have made and provide correct answers as feedback. In this respect, the AI Tutor simulates the behavior of a language teacher. To the best of our knowledge, we are not aware of other language learning applications that can behave like this, and hence, this feature makes the AI Tutor unique and innovative. This feature is also a critical component of the AI Tutor as this is what bridges language teachers and language technology as described below.

² To address the top-to-bottom/one way direction problem, MOOC 2.0 has been developed to facilitate one-on-one learning experience(s) online. See <http://www.wired.com/insights/2014/09/moocs-2-0/> for more details.

³ We are using MeCab (<http://taku910.github.io/mecab/>) as a part-of-speech and morphological analyzer and CaboCha (<http://taku910.github.io/cabocha/>) as a dependency parser.

3. Teacher-sourcing: Empowering Teachers

As just mentioned above, the unique and innovative feature of the AI Tutor is that it can simulate the behavior of a language teacher by providing appropriate feedback or correction(s) to the mistake(s) that learners have made based on a given context. To do this, the AI Tutor needs to acquire the knowledge of teaching Japanese as a foreign language (hereafter, JFL). How can we provide the knowledge of JFL to the AI Tutor? To tackle this question, we came up with the idea of crowdsourcing the expert knowledge of JFL from language teachers, which we call “teacher-sourcing”. We provide the workflow of this teacher-sourcing process below.

Right now, the AI Tutor has very little knowledge about JFL, and in this respect, it is like an infant. This infant AI Tutor, however, can acquire the knowledge of JFL through the teacher-sourcing process. The task of the teacher-sourcing process involves the following: a teacher is given a sentence that contains some grammatical error(s), and she is expected to correct the error(s) in that given sentence. In order to engage language teachers in this process, we designed a user-friendly UI (see Figure 1 below), so that teachers can keep providing their JFL knowledge seamlessly.



Figure 1: A snapshot of the user-interface for the teacher-sourcing process

Through the teacher-sourcing process, we expect the AI Tutor to acquire a substantial amount of JFL knowledge and quickly advance from its current infant state to an advanced resource. Figure 2 below provides a simple visualization of this progress.

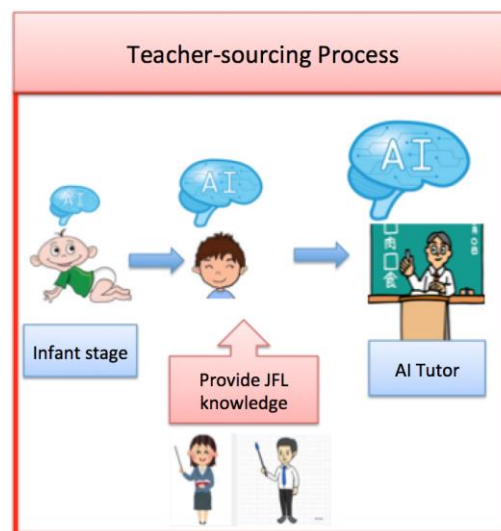


Figure 2: Expanding the Knowledge of JFL through the teacher-sourcing process

This teacher-sourcing process has a couple of advantages. First, not everyone can teach Japanese effectively, and the teacher-sourcing approach can provide us with an optimal and most trustworthy way for the AI Tutor to acquire the essential knowledge of JFL. Second, the teacher-sourcing approach can engage and empower language teachers as the input from language teachers is directly reflected upon the performance of the AI Tutor; that is, the more input or the feedback language teachers provide, the smarter the AI Tutor can become. In this respect, the AI Tutor is the product of a true collaboration between language teachers and language technology, and it can bridge language teachers and that of language technology.

Now, once the system matures enough to serve as a teacher, we plan to expose the AI Tutor to end users, so that users can obtain benefits. The following section describes the type of benefits we can get from the AI Tutor.

4. Benefits for Students and Teachers

We argue that the AI Tutor can provide various types of benefits not only for learners of Japanese but also for language teachers. As mentioned earlier, the AI Tutor is interactive, intelligent, and instructive. The AI Tutor enables students to learn Japanese online anywhere, any time, and at their own pace. Thus, students would feel as if they have the support of a Japanese language tutor online 24/7.

The benefits for Japanese language teachers are also notable. For instance, the AI Tutor can help language teachers to adopt so-called “blended learning”⁴ into their language curricula; students can learn basic grammar and practice their writing outside classrooms, which, in turn, would help teachers focus more on the development of students’ verbal communication skills during class time.

Another benefit for language teachers is that the AI Tutor can save a lot of time when grading students’ homework. To illustrate this point, let us think about how we grade our students’ homework on a daily basis: we mark wrong answers on our students’ homework, correct them, and sometimes, make comments to explain why their answers are wrong. For instance, Figure 3 is a snapshot of one of my student’s homework where my markings, corrections, and comments are provided.

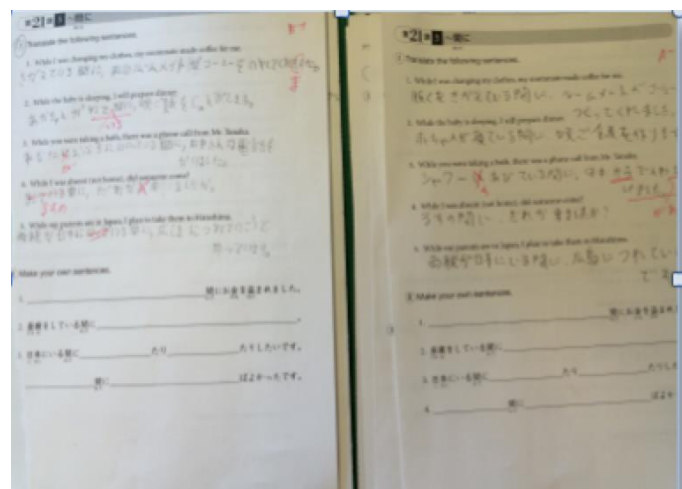


Figure 3: A snapshot of a student’s homework

⁴ See https://en.wikipedia.org/wiki/Blended_learning for more details about blended learning.

Now suppose that you have 100 students and that all your students make the same mistake(s). Then, you would have to make the same correction(s) 100 times, which would cost you a lot of time. But if you can upload your students' homework to the AI Tutor and let the AI Tutor correct your students' homework automatically, you can focus on higher level teaching tasks.

The AI Tutor could also be used to train new language teachers. The teacher-sourcing annotation task described above is, in fact, a promising way to train new Japanese language teachers. By involving a mix of experienced and new teachers in the annotation, both the teachers and AI Tutor will continue learning from one another. Beyond these initial uses and benefits, we believe the sky is the limit. As this project progresses, we could see further applications for and benefits of the AI Tutor.

5. Future Plans

We have several concrete future work items. First, we would like to evaluate the impact of the teacher-sourcing process on the performance of the AI Tutor. We conducted the first teacher-sourcing task during the fall of 2015 and gathered a substantial amount of annotated data.⁵ Using these annotated data, we plan to measure the impact of these annotated data on the performance of the AI Tutor.

Second, we would like to reach out to a wider range of language teachers to gather more annotated data. As mentioned earlier, the more annotated data the AI Tutor receives, the smarter it can become. So this teacher-sourcing process is critical and we will iterate it several times before we expose the AI Tutor to end-users.

Third, we plan to create more error data in collaboration with Japanese language teachers. Language teachers know which types of error(s) that their students would most likely make, and creating such error corpus data is important to ensure the coverage of the AI Tutor.

Finally, we plan to generalize linguistic rules using some algorithm(s), so that we can boost the intelligence of the AI Tutor. We plan to do this task in collaboration with NLP researchers in the future.

In conclusion, as the AI Tutor becomes more advanced and robust, we are confident in its potential to transform online language learning experiences and to benefit Japanese language teachers and learners around the world.

⁵ We are grateful to the Japan Foundation, Los Angeles, for their generous funding support for this teacher-sourcing task during the fall of 2015.

AP Japanese を取った学生は大学の日本語教育に何を期待するか

POST-AP JAPANESE LANGUAGE AND CULTURE: WHAT DO AP JAPANESE STUDENTS EXPECT FROM JAPANESE LANGUAGE INSTRUCTION AT COLLEGE LEVEL?

森美子

Yoshiko Mori

ジョージタウン大学

Georgetown University

Since the Advanced Placement (AP) Japanese Language and Culture Course (AP Japanese hereafter) was launched in 2007, the number of students who take AP Japanese has steadily increased, reaching 2431 in 2015 (Jahner, 2015). Research has shown that students who have successfully completed AP Spanish, French, and German are more academically prepared and are more likely to take related courses at college than those who did not take AP World Language courses (Bischolf, Baum, Casabianca, Morgan, Rabiteau, & Tateneni, 2004; Keng, & Dodd 2008; Mattern, Shaw, & Ewing, 2011; Morgan, & Klaric, 2007). Given these empirical findings, AP Japanese has great potentials to offer various benefits to Japanese language instruction at higher education, including increasing the number of students in advanced-level courses, attracting academically prepared students to Japanese programs, strengthening college-level Japanese language curricula, and enhancing the sustainability and stability of Japanese language and major programs. In addition, AP Japanese tailored to produce language abilities equivalent to those of college students who have completed 300 hours of language instruction (Baum, 2007). Consequently, promoting AP Japanese should strengthen connection between secondary and college-level Japanese language education.

However, up to date, there has been no published empirical data supporting the above-mentioned benefits of AP Japanese. Thus, this study conducted a small-scale pilot survey of undergraduate and graduate students who had taken AP Japanese with a view to creating academic profiles among AP Japanese students. It also examines what AP Japanese students expect from college-level Japanese language instruction. The following five research questions were addressed in questionnaire design:

Does promoting AP Japanese

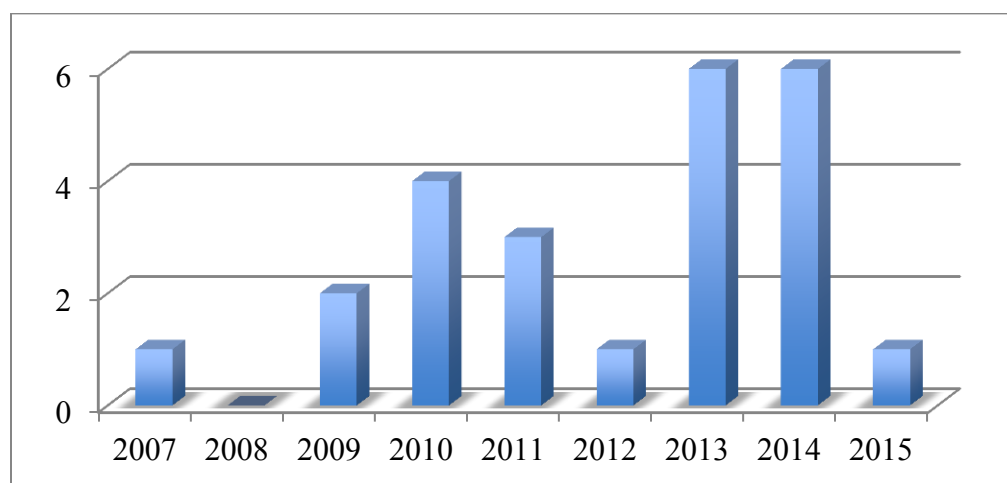
1. enhance connection between secondary and college Japanese programs?
2. increase advanced-level course enrollments?
3. attract academically prepared students to Japanese programs?
4. strengthen college-level Japanese language curricula?
5. enhance the sustainability and stability of Japanese (major) programs?

1. Method

1.1. Participants

Twenty-five university students who had taken AP Japanese between 2007 and 2015 participated in the survey: 21 students were at or had graduated from Georgetown University, and the other students came from elsewhere. Figure 1 summarizes the years in which the participants took AP Japanese. Sixteen students were female, and three students were male. The participants' ages ranged from 17 to 25, with the average age being 19.7 years. Sixteen participants were either first or second year students, six were juniors or seniors, and three were graduate students. Their hometowns varied, ranging from Japan and South Korea to various regions of the United States.

Figure 1: What year did you take the AP Japanese exam?



1.2. Instrument and Procedures

An online questionnaire was prepared to answer the five research questions (See Appendix). At the beginning of Fall 2015, e-mail invitations were sent to 33 Georgetown students who had reported their AP Japanese exam scores to the university for approval. Twenty-one students responded to the invitation and completed the questionnaire. Later in the semester, four additional students from other institutions completed the questionnaire.

2. Results and Discussions

2.1. Georgetown AP Japanese Report 2007-2015

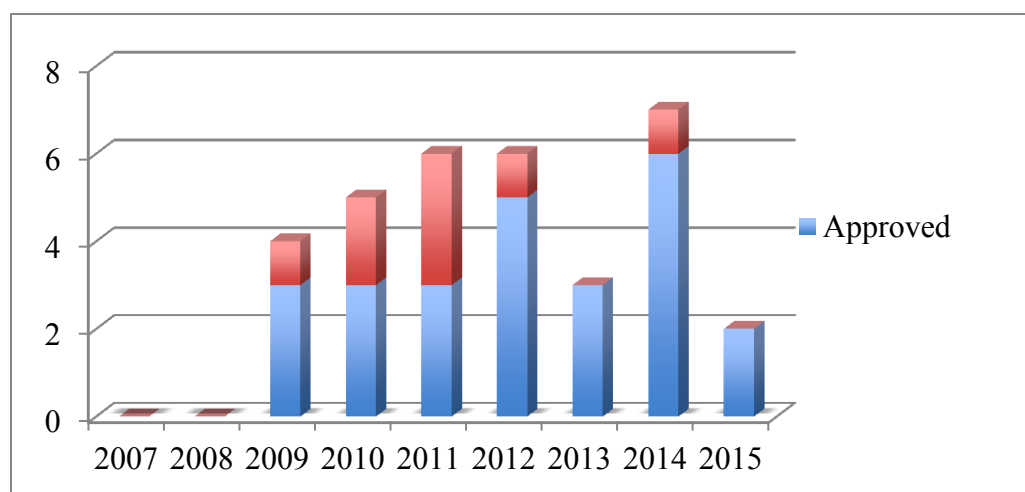
Between the academic years of 2007 and 2015, 33 Georgetown students reported their AP Japanese exam scores to the Deans' Office requesting for AP credits. The Department of East

Asian Languages and Cultures at Georgetown holds the following AP Japanese credit policy that is parallel to those of the other foreign language departments under Georgetown College:

For a score of 4 or 5 and placement beyond Intermediate Level (JAPN-112 Second Level Japanese) on the Japanese placement test administered during orientation, the student will receive 6 credits for JAPN-112 and be exempted from Intensive First Level and Intensive Second Level. For College students, credit will satisfy their General Education requirement in language. Students who place in JAPN-112 or below will not receive credit.

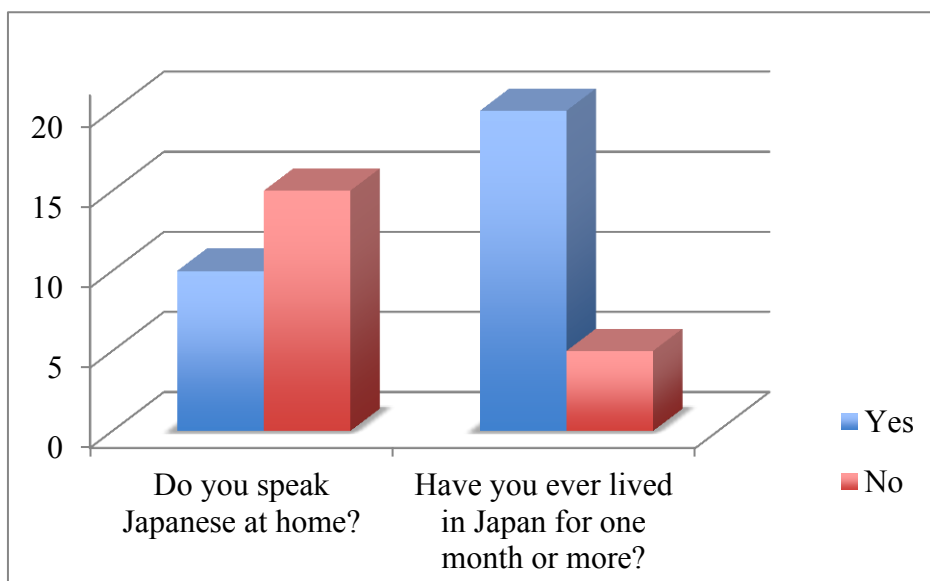
Based on this policy, 25 students received 6 credits for Second Level Japanese, while eight students did not receive AP Japanese credit (Figure 2). Those who did not receive credit either scored 3 or below on the AP Japanese exam or placed in Second Level Japanese or below as a result of the university placement test.

Figure 2: The number of Georgetown students who reported AP Japanese exam scores to the university



According to the AP World Language exam scoring guidelines, students who have lived or studied for one month or more in a country where the language of the exam is spoken and/or those who regularly speak or hear the language at home are categorized as the non-standard group. Twenty out of the 25 participants turned out to be non-standard students: 8 participants were so-called heritage speakers whose first-learned home language was Japanese, and 18 students reported that they had stayed in Japan for more than one month. The period of their stay ranged from 6 weeks to 2 years. Consequently, the participants' self-report AP Japanese exam scores were high: eighteen participants reported 5 with the average score being 4.6.

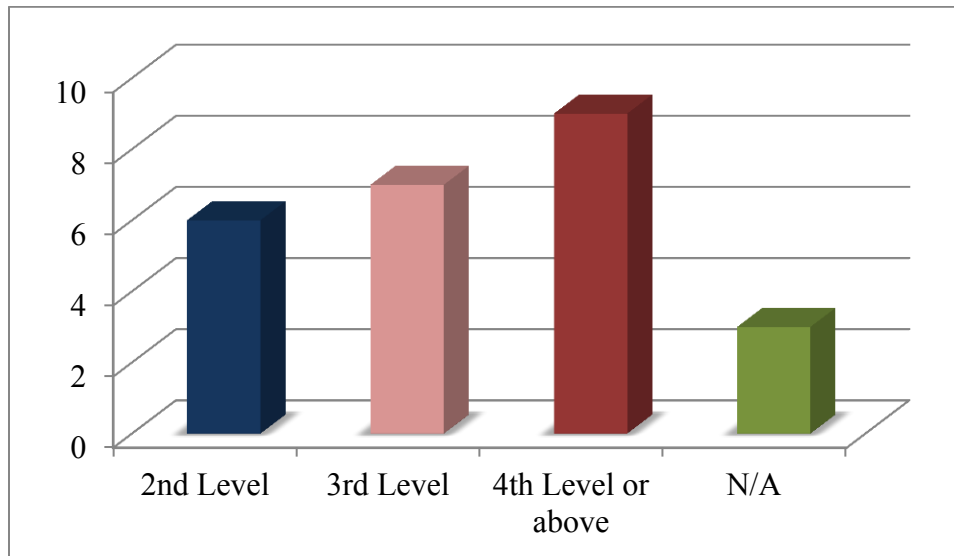
Figure 3: The number of responses to the non-standard group questions



2.2. *Does Promoting the AP Japanese Enhance Connection between Secondary and College Japanese Language Programs?*

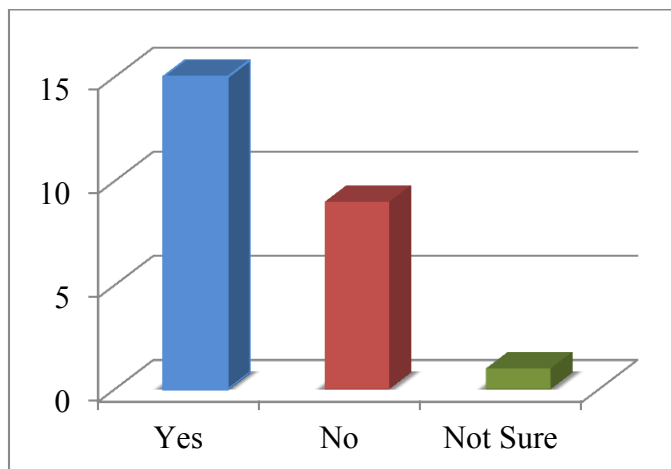
The first research question addresses vertical articulation with respect to Japanese language instruction. As pointed out earlier, the AP Japanese course curriculum is designed to help students acquire language skills that are equivalent to those of college students with 300 hours of Japanese language instruction (Baum, 2007). At Georgetown, the contact hours of Intensive First and Second Level Japanese are approximately 75 hours per semester, which totals 150 hours per year. Thus, AP Japanese students are expected to demonstrate language abilities that are equivalent to those who have successfully completed Second Level Japanese at Georgetown. In this survey, 16 participants (72.7%) reported that they placed in Third Level or higher, and six participants reported that they placed in Second Level as a result of the university placement test (Figure 4). Three students reported that they did not take the placement test at the university. It is not surprising that over a half of the participants placed in Fourth Level or higher given that 80% of the participants were non-standard students who were expected to exhibit higher proficiency than standard students. Nevertheless, it is fair to determine that the majority of AP Japanese students are placed in advanced courses at college based on the finding that nearly three quarters of AP Japanese students placed in Third Level or higher.

Figure 4: What level of Japanese did you place in when you entered college?



For AP Japanese credit approval, 15 participants reported that they received 6 credits for Second Level Japanese, and 10 participants reported that they either received no credit or were not sure. Those who did not receive credit reported that it was because they did not score high enough on the AP Japanese exam or because they did not place in Third Level Japanese.

Figure 5: Did you receive AP Japanese credits?

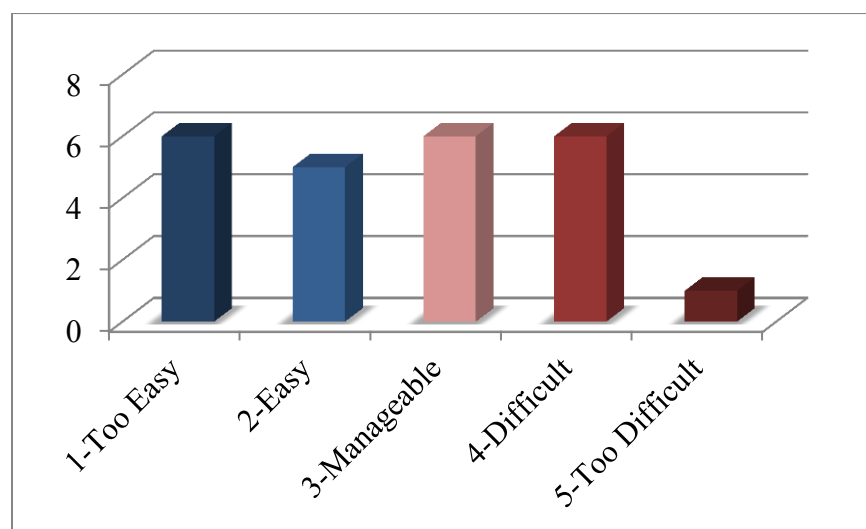


For the question “What did you learn from AP Japanese course?,” the participants were asked to choose applicable answers from the choices culture knowledge, grammars, vocabulary and *kanji*, *keigo*/socio-culturally appropriate expressions, oral communication skills, written communication skills, and “did not learn much from the AP Japanese course.” The participants most frequently chose culture, grammar, vocabulary and *kanji*, and *keigo*/socio-culturally appropriate expressions. Some participants chose oral and written communication skills.

“Presentational skills” was included in the answer choices because the AP Japanese curricula intended to develop those skills, but no participant chose presentational skills.

For the degree of satisfaction, a half of the participants ($n=12$) reported that the AP Japanese course satisfied their expectations. One student answered, “AP Japanese was far more satisfying than I had expected.” The other half, mostly heritage speakers, however, responded that they did not learn much because the AP Japanese course was too easy. Yet, some heritage speakers pointed out that the AP Japanese course was very useful in preparing for the AP Japanese exam: they felt that they would not have been able to obtain score 5 without practicing for relatively new test formats such as Cultural Presentation. Overall, the participants rated the AP Japanese exam easier than manageable with the average of 2.6 (The score ranged from 1 as too easy to 5 as too difficult. See Figure 6).

Figure 6: Rate the difficulty of the AP Japanese exam



Difficult parts of the AP Japanese exam identified by the participants included (a) time constraints (e.g., unable to answer within the time frame; no control over the pace of the exam; too slow or too long), (b) unexpected or unprepared topics (e.g., famous Japanese people, five holidays in Japan, recycling, trash), (c) free conversation questions that gave random prompts to discuss for a few minutes, (d) unfamiliar topics of reading passages (e.g., story passage), (e) unfamiliar *kanji* and vocabulary, and (f) technical problems during listening comprehension.

For the relevance of AP Japanese to university courses, 12 participants reported that what they had learned in the AP Japanese course was relevant to the university placement test, whereas seven participants answered irrelevant. Comments from the participants included:

- The placement test was more difficult than the AP exam.
- The placement test required more *kanji* and grammar knowledge.
- The formats of the two tests were different.

- There was no cultural presentation in the placement test.

Ten participants answered that what they learned in the AP Japanese course was useful in their current Japanese studies, while seven participants answered that the AP Japanese course was not useful at all, as reflected in the following comments:

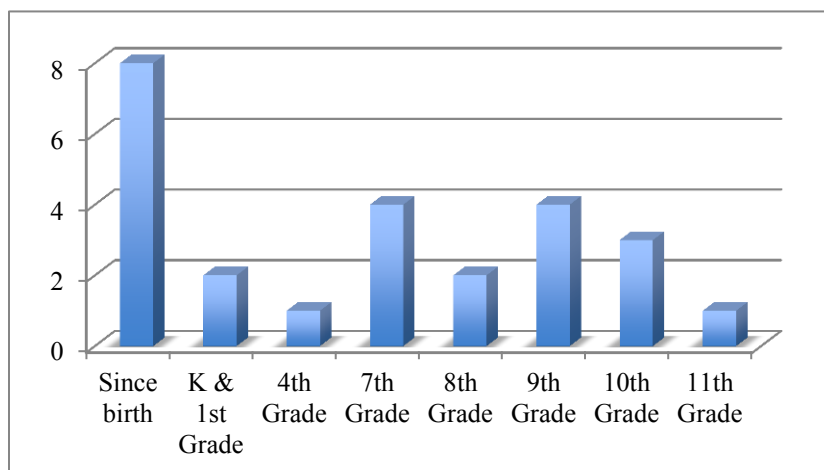
- AP Japanese built good foundation in Japanese.
- Japanese courses in high school focused on culture, whereas college courses focus more on language knowledge (e.g., grammar, vocabulary, *kanji*).
- College courses are faster, more intensive, and have more quizzes and tests than high school courses.
- I'm currently taking Japanese linguistic/government courses at a graduate level, which is beyond the scope of the AP.

In sum, despite some irrelevancies pointed out by the participants, the finding that the majority of AP Japanese students placed in Third Level Japanese and received AP Japanese credits can be interpreted as an effort to bridge Japanese language instruction at secondary and college levels. Further attempts to fill in the gap between the two levels would strengthen the connection between secondary and college Japanese language education.

2.3. Does Promoting AP Japanese Increase Advanced-level Course Enrollments?

The second research question addresses Japanese language course enrollments in higher education. In order to answer this question, the survey asked the participants to state when they started learning Japanese (Figure 7). The eight heritage speakers answered that they had been exposed to Japanese since they were born. The remaining non-heritage participants started to learn Japanese as early as kindergarten, but many of them started to learn it during secondary school, making the average length of study 7.5 years, which gives ample time to acquire advanced proficiency by their average of age 19.7 years.

Figure 7: When did you start learning Japanese?



Next, the participants were asked why they decided to study Japanese. Their responses were categorized into five types of motivational orientation: heritage/parent/community-related reasons; personal interests; school; friends; and career, as shown in the following comments:

Heritage/parent/community-related reasons:

- Japanese is my parents' or grandparents' language. I am half-Japanese, and I lived in Japan for 5 years.
- As a Hawaiian, I cannot live without Japanese culture.
- My mom put me in a summer class.

Personal interests

- I wanted to study something different. I thought Japanese would be easier than Chinese.
- (I got) Interest(ed) in (the) culture after eating Japanese food and watching Japanese films.
- I had my interest in the language since middle school years, because I enjoyed Japanese cultural products, such as animation, comics, and movies.

School:

- I was selected to be an exchange student in Japan.
- Japanese course fit in my schedule.
- I needed to meet a language requirement, and I liked manga etc., so I decided to take Japanese.

Friends

- I became good friends with exchange students from Japan.
- A good friend of mine was taking Japanese.

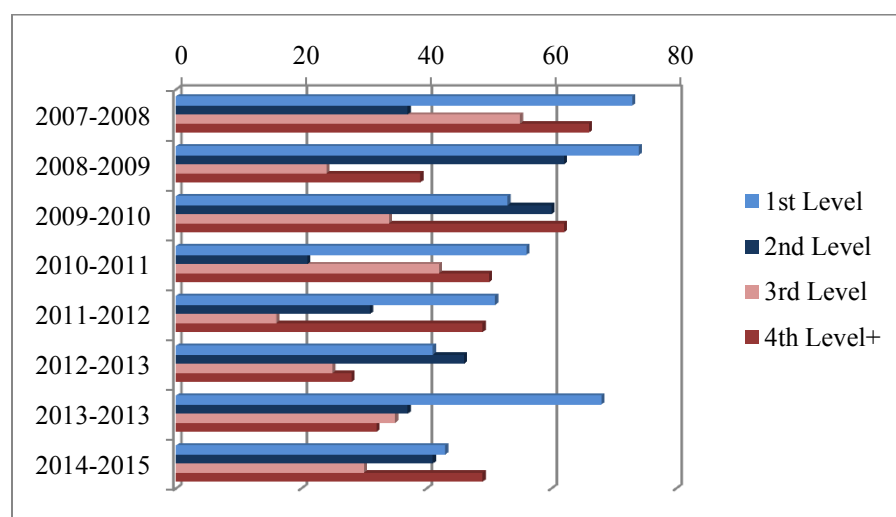
Career

- I thought it was a cool language and also thought that it would be helpful in a job setting in the future as well.
- I want to be a teacher of Japanese in the United States.

Figure 8 shows changes in enrollments in Japanese language courses at Georgetown University since 2007 when AP Japanese was launched. While overall enrollments are not increasing, enrollments in advanced courses (Third and Fourth Levels) are relatively stable. In particular, during the 2014-2015 academic year, the number of students enrolling in Fourth Level or upper was highest among the other Japanese language courses. As a result, the ratio of enrollments in upper level courses is increasing: in the academic year of 2014-2015, over a half of Japanese language students at Georgetown University enrolled in either Third or Fourth Level

Japanese. These findings suggest that the language profiles of Japanese language students are changing, and that Japanese language programs in higher education need to cater to students with higher proficiency than before.

Figure 8: Enrollments in Japanese language courses at Georgetown University

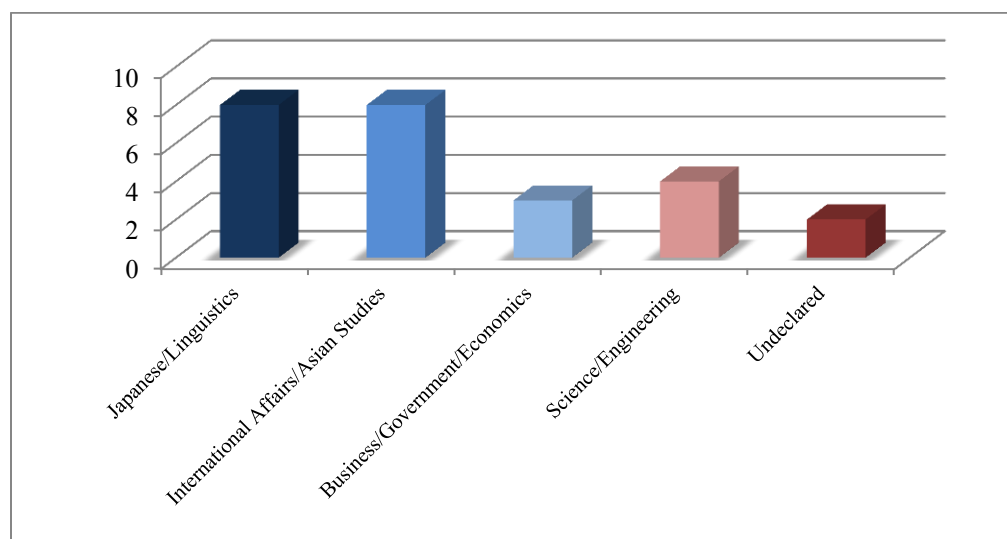


2.4. Does Promoting AP Japanese Attract Academically Prepared Students to Japanese Programs?

The third research question addresses the academic profiles of AP Japanese students. The average adjusted self-report high school grade point average (GPA) was 3.86 out of 4, indicating that the participants earned A- or higher in all subjects. The participants took 6.7 AP courses on average, excluding those whose high school did not offer any AP courses during their four years of high school, suggesting that they had rigorous high school curricula. Nineteen out of 25 students answered that they had participated in some sort of Japan-related extracurricular activities, including club activities, community/volunteer work, internship, and part-time jobs, suggesting their strong connections with Japanese-speaking communities.

At college, many of the participants chose to major in areas that are related to Japanese studies, including Japanese studies, linguistics, Asian studies, and international relations focusing on East Asia, as shown in Figure 10. Seven participants were double majors. Their self-report college GPA was 3.7 out of 4 on average. Importantly, all participants reported that they were multilingual, having a good command of multiple languages (i.e., 7 students answered they knew Spanish, 6 Korean, 6 Chinese/Cantonese, 4 French, 2 Latin, 2 Arabic, 1 Tamil, 1 Kannada, 1 Persian, 1 Macedonian, 1 Turkish, and 1 Iranian), in addition to Japanese and English. These results clearly show that AP Japanese students are academically strong, thus suggesting that promoting AP Japanese can attract academically advanced students to Japanese programs at college.

Figure 9: Majors of the participants

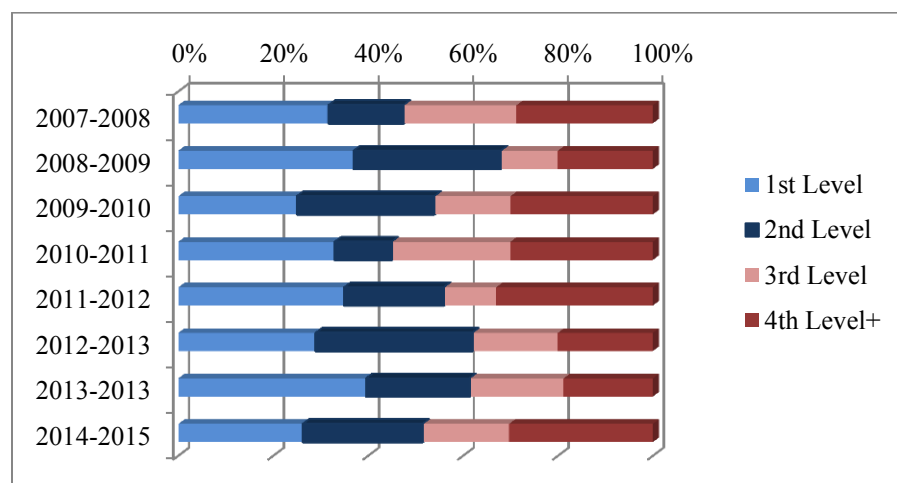


As far as their future plans are concerned, 20 participants replied that they either had studied abroad or planned to do so. They had been to or planned to go to various countries including Japan, Korea, Spain, France, Hong Kong, Taiwan, and Jordan. Despite their relatively high language proficiency, 22 participants exhibited an inclination to continue studying Japanese. The remaining three students replied that they were not sure, but that they would like to study it when time allowed. Those who planned to continue studying Japanese felt they would need to improve in the following areas: solid reading and writing ability, *kanji* knowledge; more fluent and accurate oral communication skills; balanced proficiency; the ability to engage in an “intellectual” conversation; socio-culturally appropriate language and manners; professional Japanese, *keigo*, and workplace culture. The finding that advanced students who had successfully completed AP Japanese still planned to continue studying without being satisfied with their existing language knowledge suggests that successful learning experiences enhance motivation for further advancement.

2.5. Does Promoting AP Japanese Strengthen College-level Japanese Language Curricula?

The fourth and fifth research questions are concerned with the structure of Japanese language programs in higher education. Figure 10 shows the enrollment ratios of the four levels of Japanese language courses at Georgetown University per academic year since 2007-2008. While overall enrollments are not increasing, enrollments in advanced courses (Third and Fourth Levels) are relatively stable. In particular, the enrollment ratio of Fourth Level or upper for the academic year of 2014-2015 is highest in the past 8 years: in the academic year of 2014-2015, over a half of Japanese language students at Georgetown University enrolled in either Third or Fourth Level Japanese. As a result, the enrollment ratios of upper level courses appear to be increasing.

Figure 10: The enrollment ratios of four levels of Japanese language courses at Georgetown University



All the participants answered that they would like to use their Japanese language abilities in the future for career-related purposes or social/family-related reasons, as shown in the following comments:

Profession

- Language skills will work as the basis of my academic and career abilities.
- I hope it will make me more attractive to employers and be useful in my future job.
- My goal is to be able to speak Japanese in a professional setting.
- I want to have a career in foreign service (e.g., diplomat, ambassador), politics (politician who understands Japan and East Asia), finance, business, and medicine.
- I want to teach Japanese (JET, teaching, education, cultural exchange)
- Perhaps continue my education to the doctorate level in order to teach Japanese or pursue a career in a still undetermined field.
- To work with Japanese companies and professionals and exchange ideas.

Social/family life

- I want to live in Japan.
- I want to converse with native Japanese speakers.
- I want to communicate with family, and potentially utilize it for my career.
- Traveling in Japan.

The participants would expect Japanese language instruction at college to improve in the following areas: rigorous language instruction; comprehensive curriculum of various topics; and a higher capacity of meeting individual needs and differences. Their comments included:

Rigorous language instruction

- Greater focus on writing, reading comprehension, and colloquial (scrambling and/or non-formulaic teaching patterns) and business (*keigo*) Japanese.
- Teach more *kanji*, advanced grammar, expressions, and *keigo* that are useful at work.
- Improve my spoken and written communication skills so I can function at professional level.
- Offer more advanced courses, courses for near-native speakers.
- Given that the only courses that I would take are the advanced level courses, I expect the courses to help me learn to speak Japanese in a professional setting.
- Good engagement, and enthusiastic teachers.

Comprehensive curriculum of various topics

- More variations in the range of coverage - basic levels to business/professional levels.
- Offer business/politics/government/economics/marketing/linguistics courses taught in Japanese.
- I like the fact that various content areas can be learned in Japanese, but I would like more literature courses in which I can read literature in Japanese.
- I expect to know about Japanese culture and daily life. It would be nice to have a broad vocabulary by the end of my studies.
- I expected to learn cultural differences between U.S. and Japan.

A higher capacity of meeting individual needs and differences

- To be able to communicate effectively with Japanese people, and to be able to be self-sufficient when in Japan.
- I expect to feel confident in speaking Japanese to someone my age living in Japan.

These comments suggest that AP students, who have already acquired relatively high proficiency, expect college to provide more rigorous language instruction in various content areas so that they can acquire language skills that pertain to profession. Together with the finding that the ratio of advanced students is rising, it is fair to conclude that higher education needs to strengthen its Japanese language curricula to cater to the needs of advanced learners. This relates the sustainability of Japanese language programs, so it is tentatively concluded that promoting AP Japanese has a great potential to boost the sustainability and stability of Japanese (major) programs.

3. Concluding Remarks: What Should Japanese Language Programs at College Level Do?

With small-scale self-report data, the present study examined the significance of AP Japanese to higher education from a learners' perspective. It is hoped that the findings of this survey help us understand the academic and perceptual profiles of AP Japanese students.

Needless to say, no generalization can be made from limited samples. However, 25 (participants) is not necessarily a small number considering the fact that only a few students per university program earn AP Japanese credits every year. The number of college students who earn AP Japanese credits is expected to rise, given the steadily increasing number of AP Japanese courses and students, and given the nation-wide effort to approve AP credits in higher education.

The implications of the findings of the present survey for college-level Japanese language instruction can be summarized as follows: First, college professors should learn more about the high school curriculum and assessment practices. The majority of students think that the way they study Japanese at college is completely different from what they did at high school, while some students think that AP Japanese built a good foundation for college studies. In order to understand the demographic landscape and the needs of incoming students, Japanese language educators in higher education need to know what and how they studied in secondary school. Second, it is essential to assess the academic and language abilities of students enrolling in Japanese language courses in order to improve the existing Japanese language curricula. It has been pointed out that strengthening the curriculum for pre-advanced and advanced courses is one of the strategies to maintain the sustainability of a Japanese program, but strategic plans are likely to vary across institutions. Each institution must adapt its strategy to fit for the sustainability and the stability of its Japanese programs.

References

- Baum, D. (2007). *Establishing AP Japanese language and culture exam validity using college professors' grading standards*. Educational Testing Service.
- Bischolf, D. L., Baum, D. I., Casabianca, J. M., Morgan, R., Rabiteau, K. A., & Tateneni, K. (2004). Validating AP modern foreign language examinations through college comparability studies. *Foreign Language Annals*, 37, 616-622.
- College Board. (2013). Student Score Distributions: AP Exams – May 2013.
- Jahner, D. (2015, September). *AP Japanese language and culture development committee update*. College Board.
- Keng, L., & Dodd, B. G. (2008). A comparison of college performances of AP and Non-AP student groups in 10 subject areas. *College Board Research Report 2008-7*, 1-20.
- Mattern, K. D., Shaw, E. J., & Ewing, M. (2011). Advanced placement exam participation: Is AP Exam Participation and Performance related to choice of College Major? *College Board Research Report 2011-6*, 1-33.
- Mori, (2014, March). The Academic Skills and College Outcomes of AP Students. Paper presented in the AP Japanese Language and Culture Panel at the annual conference of the American Association of Teachers of Japanese (AATJ), Philadelphia, PA.

- Mori, (2015, March). *Post-AP Japanese: What AP Japanese students expect from Japanese language instruction at College Level*. Paper presented in the AP Japanese Language and Culture Panel at the annual conference of the American Association of Teachers of Japanese (AATJ), Chicago, IL.
- Morgan, R., & Klaric, J. (2007). AP students in college: An analysis of five-year academic careers. *College Board Research Report 2007-4*, 1-16.

Appendix

AP Japanese Survey

We would like to know about your experience in AP Japanese Language and Culture and your expectations for Japanese language instruction at college. Your cooperation will help us better understand the needs of advanced Japanese language students. Thank you very much!

1. Your name: _____
2. Hometown: _____
3. Gender: Male Female
4. Age: _____
5. Year: 1st year 2nd year 3rd year 4th year GRAD
6. Major(s): _____
7. Are you a double major? Yes No
8. First/home Language: _____
9. Other languages you know or you have studied: _____
10. Japanese course you are currently taking:

First Level/Introductory	Second Level/Intermediate
Third level/Pre-advanced	Fourth Level/Advanced
I am not currently taking a Japanese course	
11. When did you start learning Japanese? _____
12. What made you study Japanese? _____
13. Do you speak Japanese at home? Yes No
14. Have you lived in Japan for one month or more before graduating from high school? Yes No
15. High school(s) you attended: _____
16. High school GPA: _____
17. Which Japanese courses did you take in high school? Check all that apply.

Japanese 1	Japanese 2	Japanese 3	Japanese 4
Japanese 5	AP Japanese	None	Other: _____
18. In which area(s), do you think you have improved most by taking AP Japanese? Check all that apply.

Cultural knowledge	Grammar
Vocabulary & kanji	
Keigo/socio-culturally appropriate expressions	
Oral communication skills	Written communication skills
Presentational skills	
Did not learn much from the AP Japanese course	
Not Applicable	Other: _____

19. Did the AP Japanese course satisfy your expectations? Yes No
20. If No, can you explain why?
21. What year did you take the AP exam?
- | | | | | | | | | |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
- I did not take the AP Japanese exam
22. What was your score on the AP Japanese exam?
- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|-----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | N/A |
|---|---|---|---|---|-----|
23. Rate the difficulty of AP Japanese exam
- | | | | | |
|----------|------|------------|-----------|---------------|
| Too easy | Easy | Manageable | Difficult | Too difficult |
|----------|------|------------|-----------|---------------|
24. What was the most difficult part of the AP Japanese exam?
25. How many AP courses in total did you take in high school?
26. Did you participate in Japan-related extra-curricular activities in high school?
- Yes No
27. What level of Japanese were you placed in when you entered college?
- | | |
|--------------------------|---------------------------|
| First Level/Introductory | Second Level/Intermediate |
| Third level/Pre-advanced | Fourth Level/Advanced |
- Not Applicable
28. Did you receive AP Japanese credits from college? Yes No
29. If No, can you explain why?
30. Is what you learned in the AP Japanese course relevant to the placement test at college?
- Yes No Not Applicable
31. If No, can you explain why?
32. Is what you learned in the AP Japanese course useful in your current Japanese studies?
- Yes No Not Applicable
33. If No, can you explain why?
34. What is your current GPA?
35. Do you plan to study-abroad while studying at college?
- Yes No
36. If Yes, which country do you plan to go?
37. How would you like to use your Japanese language ability in the future?
38. Do you plan to continue studying Japanese? Yes No Not Applicable
39. If No, can you explain why?
40. Which skill/ability/knowledge would you like to improve? Check all that apply.
- | | |
|---|-----------------------------------|
| Cultural knowledge | Grammar |
| Kanji knowledge | Solid reading and writing ability |
| Fluency in speaking | Accuracy |
| Balanced proficiency | |
| The ability to engage in an “intellectual” conversation | |
| Socio-culturally appropriate language, <i>keigo</i> , and manners | |
| Professional Japanese | Workplace culture |
| Other: | |
41. What do you expect from Japanese language courses at college?
42. Comments or suggestions if any.

Thank you very much for your cooperation!