

**THE FOURTEENTH
CENTRAL ASSOCIATION OF
TEACHERS OF JAPANESE
CONFERENCE**

PROCEEDINGS

**Edited by: Akira Miura
Junko Mori**

September 2002

The 14th Central Association of Teachers of Japanese Conference Proceedings

Table of Content

ご挨拶	i
Workshop Program	ii
Introduction	1
PAPERS	
Makino, Seiichi (Princeton University)	
「文化の能力基準は可能か」	2
Hagiwara, Akiko (Michigan State University)	
「指示詞『ソ』を含む語の使用と会話能力との関連性について」	18
Hanzawa, Chiemi and Kawano, Yoko (University of Iowa)	
“Integration of Culture into the FL Classroom, Using the DEAI Photo Series”	33
Nakazawa, Kazumi and Hatasa, Kazumi (Purdue University)	
“A Study of the Typing Process in Japanese by Non-Native Speakers”	57
Oda, Keiko (SUNY at Binghamton)	
“Coverbal Gestures of Learners of Japanese and Their Pedagogical Implications”	76
Sakamoto, Tadashi (Nanzan University)	
「日本語教育におけるシャレの効用」	99
Nazikian, Fumiko and Omoto, Kumi (Princeton University)	
“Listening in Context and Improvement of Proficiency”	122
Kumagai, Yuka and Megumi, Maeri (University of Southern California)	
and Watanabe, Maki (The Japan Foundation Los Angeles Language Center)	
「生教材としての既存サイト利用に関する考察： USCインターネットアクティビティ」	138
Miura, Ken'ichi (Temple University), Oyama, Megumi (Smith College)	
and Kagawa, Kiyomi (Tufts University)	
「上級に向けての書く指導：ミドルベリー夏学校中上級」	152
Toyooka, Akiko (University of Massachusetts at Amherst)	
「上級レベルをめざす口頭表現指導の提案ー『お話しレー』を利用してー」	164
Kamada, Osamu (Kyoto University of Foreign Studies)	
「接触場面の教材化ー多元性のある日本語教材の作成を目指してー」	183

2002年6月26日

ご挨拶

2002年4月20日に、第14回のCATJ学会が、ウィスコンシン大学マディソン校で行なわれました。発表者は10人でしたが、出席者は90人ほどで、CATJ学会としては、例年より多かったのではないのでしょうか。

Keynote Speaker の牧野成一先生のスピーチは、大変斬新なアイディアでしたし、発表者の方がたは、それぞれご自分たちの日頃の教え方に基づいて、きわめてプラクティカルな内容の発表をして下さいました。更に、非常に嬉しかったのは、この学会の雰囲気や和やかで、発表も質問も、すべて温かく迎えられたことでした。

私事になりますが、私は2002年5月の退官を控えて、CATJ学会を主催することにより、これを「最後のお務め」としたかったのです。ですから、この学会が成功したことは、本当に嬉しいことでした。この成功が可能になったのは、参加者の皆さんのお蔭です。特に遠路はるばるお越し下さった方がたのご好意は、忘れられません。又、この学会を財政的に可能としたのは、AAS-NEAC、JFLALC、及びマディソン校の Anonymous Fund からの資金でした。そして最後に、この学会のために私への援助を惜しまなかった同僚の直実マグローインさん、森純子さん、そして Center for Asian Studies の方がたにも、心よりお礼を申し上げます。

では、どうぞこの Proceedings からのアイディアを、皆様のこれからの日本語のクラスで活かして下さいよう、切に希望致します。

三浦 昭

The 14th CATJ Conference

April 20, 2002

Rm. 313, The Pyle Center, Univ. of Wisconsin-Madison

- | | |
|---------------|--|
| 8:00 - 8:45 | Continental Breakfast (Rm. 313) |
| 8:45 - 9:00 | Opening Addresses |
| 9:00 - 9:30 | Hagiwara, Akiko (Michigan State Univ.)
「指示詞『ソ』を含む語の使用と会話能力との関連性について」 |
| 9:30-10:00 | Hanzawa, Chiemi and Kawano, Yoko (Univ. of Iowa).
“Integration of Culture into the FL Classroom, Using the DEAI Photo Series” |
| 10:00 - 10:30 | Nakazawa, Kazuaki and Hatasa, Kazumi (Purdue Univ.).
“A Study of the Typing Process in Japanese by Non-Native Speakers” |
| 10:30 - 10:45 | Break |
| 10:45 - 11:15 | Oda, Keiko (SUNY at Binghamton).
“Coverbal Gestures of Learners of Japanese and Their Pedagogical Implications” |
| 11:15 - 11:45 | Sakamoto, Tadashi (Nanzan Univ.).
「日本語教育におけるシャレの効用」 |
| 11:45 - 1:00 | Luncheon (Rm. 109) |
| 1:00 - 2:15 | Keynote Speech
Makino, Seiichi (Princeton Univ.).
「文化の Proficiency Guidelines は可能だろうか」
“Are Cultural Proficiency Guidelines Possible?” |
| 2:15 - 2:45 | Nazikian, Fumiko and Omoto, Kumi (Princeton Univ.).
“Listening in Context and Improvement of Proficiency” |
| 2:45 - 3:15 | Kumagai, Yuka and Megumi, Maeri (Univ. of Southern California)
and Watanabe, Maki (JFLALC)
「生教材としての既存サイト利用に関する考察 --
USCインターネットアクティビティー」 |
| 3:15 - 3:30 | Break |

- 3:30 - 4:00 Miura, Ken'ichi (Temple Univ.), Oyama, Megumi (Smith College),
and Kagawa, Kiyomi (Tufts Univ.).
「上級に向けての書く指導 -- ミドルベリー夏学校中上級」
- 4:00 - 4:30 Toyooka, Aiko (Univ. of Massachusetts at Amherst).
「上級レベルをめざす口頭表現指導の提案 --
『お話しレー』を利用して」
- 4:30 - 5:00 Kamada, Osamu (Kyoto Univ. of Foreign Studies).
「接触場面の教材化 -- 多元性ある日本語教材の作成を目指して」
- 5:00 - 5:05 Closing Remark
- 5:05 - 5:20 Business Meeting
(for those interested in sponsoring next year's CATJ)

Introduction

On April 20, 2002, CATJ (Central Association of Teachers of Japanese) held its 14th annual conference at the University of Wisconsin-Madison. As has always been the case with CATJ, this year's conference was planned to offer a great opportunity to teachers of Japanese in the central region at both the pre-college and the post-secondary levels to give or hear papers on Japanese language teaching and learning. When the conference took place, it was attended by about ninety people in all. Surprisingly, they were not only from the central region but from all over -- from Japan, California, New York, Massachusetts, Pennsylvania, Texas, etc. Although most of the participants were post-secondary teachers, there were also about ten pre-college teachers from within Wisconsin.

The focus of this conference was on the Proficiency-Oriented Approach, which has been promoted by ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages). This approach focuses on tasks/functions, content/context, accuracy, text types, and culture. The conference's keynote speaker was Professor Seiichi Makino of Princeton University, who talked about the possibility of cultural proficiency guidelines. Other than the keynote speaker, there were ten presenters, who all discussed how to teach different skills, i.e., listening, speaking, reading, writing, and culture. Although some papers were post-secondary-oriented, most of the presentations dealt with ideas that could be used at the pre-college level, as well.

After the conference, each participant was asked to fill out an evaluation form, and about two thirds of the people did. An amazing number of people gave positive evaluations, saying that the conference was run very well and that they were happy to have learned a great deal.

Akira Miura
Professor Emeritus of Japanese language and pedagogy
Director, 14th CATJ conference

文化の能力基準は可能か

牧野 成一 (プリンストン大学)
smakino@princeton.edu

要 旨

文化は文化人類学者も言語学者も社会学者もさまざまな角度から定義し、分析していた領域であるが、それを文化能力として計ろうという試みはいまだに体系化されていない。幸い、アメリカのナショナル スタンダーズ (1996) は文化を Perspective, Practice, Product の三つの P で定義し、K-16 に関して文化の到達度指標例を提示しているので、まずそれを検討して、文化能力の到達度の理解の流れがそこに認知出来るのかを検討し、そこにウチからソトへの流れがあることを指摘する。次に日本語初級、中級教科書で文化ノートを明示的に示している『ようこそ』、『なかま』と『中級日本語』を検討し、サバイバルの文化能力とポストサバイバルの文化能力、非言語の文化能力と言語を伴う文化能力の腑分けの問題に触れ、最後にもう一度ウチとソトの文化能力の到達度と80年代半ばに出た ACTFL の文化能力基準を照合して、基準の枠組み試案を提示してみた。

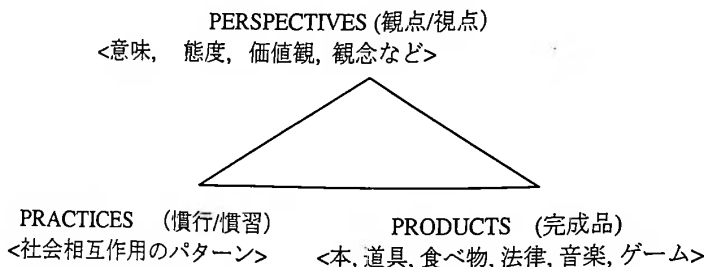
OPI (= Oral Proficiency Interview) でよく問題になるのは文化が捨象されている点である。これは OPI がテープに録音されるという点からもきているが、何よりも OPI が言語だけの能力に焦点をおいているからである。よく知られているように、1996 年に出た National Standards (以下では NS と呼ぶ) では目標領域として次の 5 つを設定し、その中に文化を位置づけている。

(1)

- a. Communication [言語伝達]
- b. Cultures [文化]
- c. Connections [連携] (目標言語を使って母語話者に得られないような知識と連携する。)
- d. Comparisons [比較対照] (目標言語学習を通して母語、母文化との比較対照をする。)
- e. Communities [地域社会] (目標言語を使ってその言語を使用している地域社会と関わりを持つ。)

この文化を NS では(2)の図のように便宜上、Perspective (観点)、Practice (慣行)、Product (完成品) という 3P で三つの要素に分け、K-16 で文化学習がどのように進んでいくべきかを到達度指標例によって示した。この三つの要素のうち、Perspective と Practice、Perspective と Product の関係を重点的に扱っている。おそらく Perspective を中心に見ているからだろうが、Practice と Product の関係については特に触れていない。

(2)



まず、以下（３）に筆者が訳した４年、８年、１２年、１６年生の到達度指標例を読んでいただきたい。特に注意をしていただきたいのは、文化学習が下から上へと、どのように複雑になっていくかという点である。

(3) 到達度指標例 (Sample Progress Indicators)。[*Standards for Japanese Language Learning* (1997)による。*Standards for Foreign Language Learning* (1996)と比較対照。]

1. 学習者は日本文化の慣行/慣習(PRACTICES)と観点/視点(PERSPECTIVES)の関係を理解している証拠を出す。

４年生用到達度指標例 [註：（d）と（e）は日本語のために追加。]

- (a) 学習者は学校、家族、地域社会といった様々な状況における行動や相互作用の単純なパターンを観察、同定し(identify)、話し合う。
- (b) 学習者は挨拶や別れのことば、教室ことばと適切な身ぶりを使う。
- (c) 学習者はゲーム、歌、祝祭日の祝い方、(紙芝居のような) 物語り、劇など年齢相応の(age-appropriate) 文化活動に参加する。
- (d) 学習者は年齢相応の日本語のスピーチレベルや用法に気がついている。
- (e) メディア、絵/写真、翻訳された記述などを通して同じ年齢層の日本人の典型的な日常生活のパターンを観察する。

８年生用到達度指標例

- (a) 学習者は同じ年齢層の典型的な行動パターンを観察、分析して、話し合う。
(e.g. 流行、手をつなぐ、etc.)
- (b) 学習者は友達、同級生、兄弟、先生、他の大人などとの日常活動のための適切な言語、非言語行動を観察し実践する。
- (c) 学習者は年齢相応のゲーム (e.g. リーダーの役割、交代、協力))やスポーツ (e.g. 運動会、先輩後輩の関係)や放課後の活動(e.g. クラブ活動、塾がよい)、遊

び (e.g. 音楽、ダンス、演劇) や勉強といった文化的慣習について学び、出来たら観察し、参加する。

12年生用到達度指標例

- (a) 学習者は同じ年齢層と大人を映し出す様々な文化的文脈で適切な言語、非言語行動を観察し使う練習をする。
- (b) 学習者は年齢相応のゲーム、スポーツ、放課後のクラブ活動、遊びや勉強といった文化的慣習などについて知識を深め、出来たら参加する。
- (c) 学習者は日本文化で普通に起きる相互作用の様々な行動パターンを同定し、分析し、討議する。
- (d) 学習者は日本文化内の文化的視点と社会的に容認されている行動パターンの間のつながりを同定し、吟味し、討議する。

16年生用到達度指標例 (注：大学生に関する記述は日本語版(1997)にのみ記述されている。以下同様。)

- (a) 学習者は様々な社会的、文化的文脈で適切な言語、非言語行動を行う。
- (b) 学習者は日本文化内の文化的視点と社会的に容認されている行動パターン間のつながりを分析し、討議し、理解の証拠を示す。

- 2. 学習者は完成品(PRODUCTS)と観点/視点(PERSPECTIVES)との関係を理解している証拠を示す。

4年生用到達度指標例

- (a) 学習者はおもちゃ、衣服、家、食べ物といった日本文化の可触完成品(tangible products)を同定し、観察する。
- (b) 学習者は日本文化の表現芸術作品(expressive product)、例えば、歌、児童文学の抜粋、同じ年齢層の子供が楽しむ/作る工芸美術品などを同定し、経験し、読む。

- (c) 学習者は同じ年齢層が楽しむ/作る工芸美術品、伝統的な工芸品、書道のよ
うなもの(graphic representations)を同定し、話し合い、作る。
- (d) 学習者は日常生活、季節の催しもの、祝日などで使われる完成品を観察し、
作ってみる。[註：これは一般記述(1996)とは違う。-->「学習者は該当文
化のテーマ、思考法、視点を認知する。」しかも、これは慣行/慣習と完成
品との関係である。-->3.を参照。]

8年生用到達度指標例

- (a) 学習者は日本文化の表現芸術作品（例えば、工芸品、文学、視覚芸術、舞
台芸術）の伝統的なものと現代的なものを経験する、つまり、読んだり、聞い
たり、見たり、実際にやったりする。[註：一般記述(1996)には、「それから、そ
の完成品が地域社会全体に与える影響を調べる」とある。]
- (b) 学習者は自分の家や地域社会にある日本文化の日常的な完成品（例えば、
スポーツ用品、家庭用品、道具、食べ物、衣類）の機能を探し、同定し、吟
味する。
- (c) 学習者は勉強している完成品のテーマ、思考法、視点を同定し、討議する。

12年生用到達度指標例

- (a) 学習者は伝統的な工芸品、（原語か翻訳による）文学の様々なジャンルか
らの抜粋、視覚芸術、舞台芸術を含む日本文化の表現芸術作品を体験し、
討議し、分析する。
- (b) 学習者は勉強している完成品との関連で、該当文化のテーマ、思考法、視
点を同定し、その簡単な分析をする。
- (c) 学習者は日本文化の完成品、慣習、視点の相互の関係を理解しはじめてい
るという証拠を示す。

16年生用到達度指標例(=大学4年生) [註：すべて12年生用の一般記述をここ
に移している。]

- (a) 学習者は社会、経済、政治の制度としての日本文化の触知不可能な完成品を同定し、討議し、分析し、これらの制度と日本文化の視点との関係を探索する(explore)。
 - (b) 学習者は様々な芸術、文学のジャンルからの抜粋を含む日本文化の表現芸術の完成品を体験し、討議し、分析する。[註：一般記述では「.....分析し、評価する」となっている。]
 - (c) 学習者は増々複雑になってくる研究対象の完成品に関してそのテーマ、思考法、視点を同定し、分析する。
 - (d) 学習者は日本文化の完成品、慣習、視点の関係を探索する。[註：これは学習者は完成品と観点/視点との関係を理解している証拠を示す、という2の内容からズレている。->4.を参照。]
3. 学習者は慣行/慣習と完成品との関係を理解している証拠を示す。[註：これは一般記述にも日本語の記述にも欠けている。] (->2の4年生(d)を参照。)
4. 学習者は慣行/慣習、完成品、観点/視点との三角関係を理解している証拠を示す。 (->2の4年生(d)を参照。)

この到達度指標例を読むと、Perspective -> Practice, Perspective -> Product の組み合わせに関わらず、大体において学習者の年齢にふさわしい身近で、具体的な文化行動、文化知識から、より抽象的な、触知不可能な文化の同定作業、分析作業、討議という流れになっている。8年生の記述を見てみると、そこにはすでに観察、分析、討議が入っているが、あくまでも同じ年齢層の目標母文化者の文化能力と対比している。この到達度指標例はすべて1年生から目標文化を学習してきた場合の指標例であって、例えば、8年生で日本語とその文化の学習をはじめた学習者は考えていない。実はそのこと事体も問題になるが、今ここではその問題には立ち入らないことにする。

それでは、今アメリカでよく使われている初級の日本語教科書で文化ノートの
ついている教科書はどんなものがあり、導入部でどんなノートをつけているのだ
ろうか。かなり広く使われている Jorden /Noda の *Japanese: the Spoken Language*
には独立のノートはないし、最近アメリカでも使われはじめている『げんき』
(関西外国語大学) にも全然出ていない。文化ノートのついている代表的な初級
日本語教科書として『ようこそ』と『なかま』はどうだろうか。(4)をご覧いた
だきたい。それぞれの特徴は何だろうか。

(4) 日本語教科書の中の文化ノートの内容。[[]] の中は各課のタイトル]

「ようこそ」 Vol. 1

- Chapter 1: [Meeting others and introducing yourself] 出身。日本の大学。
Chapter 2: [My town] 交番。日本の住所。
Chapter 3: [Everyday Life] アルバイト。年号。国民の祝日。
Chapter 4: [Weather and climate] 摂氏、華氏。雨の種類。手紙の書き方。
Chapter 5: [Hobbies and leisure activities] 碁、将棋、マージャン、パチンコ。日
本のスポーツ。日本の家族。
Chapter 6: [Food] お茶。米、ライス、ごはん。
Chapter 7: [Shopping] 色。メトリックシステム。

「なかま」 Vol.1

- Chapter 2: [Greetings and introductions] 名を使うのか、姓を使うのか。名刺。
Chapter 3: [Japanese houses] トイレの使い方、お風呂の入り方。ドアの開け閉め。
ふとんと畳。
Chapter 4: [Japanese towns and universities] 交番。日本の教育制度 (塾、受験地
獄)。入学試験。
Chapter 5: [Daily routine 1] 日本の大学の学期制度。授業。量。学生はどこに住む
のか。奨学金。アルバイト。家からの通学。

Chapter 6 : [Daily routine 2] 統計による日本の大学生の生活白書。日本の大学生のバラサイト性。

Chapter 7 : [Activities and hobbies] 日本人は暇な時何をするか（統計）。日本のポップカルチャー。

Chapter 8 : [Shopping] 日本のデパート、各階の売り場。支払いの方法。

Chapter 9 : [Restaurants and invitations] 日本人の食するときの習慣。和洋食。日本のレストラン。

Chapter 10 : [My family] 日本の家族。自称詞、他称詞は何を使うべきか。女性の役割、子供の責任。

Chapter 11 : [Memories] 日本の祝日。お正月。お盆。ゴールデンウィーク。

Chapter 12 : [Health] 日本の病院、医療制度。アポはとれるのか。医療保険は？
医者は末期患者に病名を告げるか。

「ようこそ」の文化ノートの際立った特徴は非言語行動が皆無だという点であり、「なかま」の特徴は非言語行動にも触れている点である。トイレの使い方、お風呂の入る方、ドアの開け閉め、食するときの習慣などの非言語行動は目標文化に行ったらサバイバルのために必要不可欠のものであろう。しかし、今までの教科書では文化は文化ノートに出ていなくても、読みとか会話の部分に出てきてはいる。しかも、文化ノートはその課の言語内容によってその中身の新出順序が決められていて、NSの到達度指標例のように文化に独立の焦点を合わせてはいないのが一般的であろう。このあたりは文化シラバスのような、文化中心の教材が出来ないかぎり解決出来ないだろうし、また、文化シラバスがはたして正当化出来るものかは分かっていない。畢竟、言語は文化の一部なのであるから、その二つをばらばらにすることは不可能であろう。

中級の教科書の典型例として、*An Integrated Approach to Intermediate Japanese* を見てみよう。どのようなことに気がつくだろうか。

An Integrated Approach to Intermediate Japanese

- Chapter 1: [紹介] Meeting someone in Japan, Introducing oneself or others, How to address someone.
- Chapter 2: [あいさつ言葉] Greetings.
- Chapter 3: [日本への留学] Asking favors, Going to Japan for a year's study.
- Chapter 4: [ホームステイ] Home stay, Talking about one's family, Letter writing.
- Chapter 5: [大学で] Advisers, Extra-curricular activities.
- Chapter 6: [レストランで] Restaurants.
- Chapter 7: [レクリエーション] How to decline an invitation, Respect for the aged, karaoke.
- Chapter 8: [アルバイト探し] Jobs for students, Job interviews.
- Chapter 9: [贈り物] Humble Expressions, Gift-giving.
- Chapter 10: [旅行] Shinkansen, Ryokan, Travelling.
- Chapter 11: [ホストファミリーとの問題] Homestays, Making apologies.
- Chapter 12: [病気になったら] Medical and dental care, Food for sick people.
- Chapter 13: [日本語体験] Errors and laughter, Loanwords, Japanese attitude toward foreigners speaking Japanese.
- Chapter 14: [日本の女性] Man's world, kikokushijo.
- Chapter 15: [日本の国際化と異文化摩擦] 3K, Gaijin, Honne and tatemae.

ここでも、初級日本語教科書と同じように、その課の言語内容に引かれて文化のノートがついている。ちょうど初級の教科書に課が進むのに応じた文化能力の発展がないのと同じように、この中級の教科書でも、初級と中級の文化能力を縦断的に観察してノートが書かれている形跡がない。これは著者の責任と言うよりはそれが作られたときに、日本語教育界に文化能力の達成経路に関心がなかったからであろう。

ところで、拙著(1996)『ウチとソトの言語文化学』で展開した議論によると、ウチとソトの空間認識は普遍的であるが、日本文化はどちらかというとうちとソ

トの区別に敏感な文化に属する。従って、文化の学習の方向づけとしてウチからソトへの方向づけをしたらどうか、という提案をしたい。もっとも外国人としてはソトからウチへという方向づけもあるかもしれないが、議論が大変複雑になるので、今ここではその可能性については触れないでおく。ウチの文化はサバイバル中心の文化行動と文化知識で、そのあとのポストサバイバルの文化行動と区別するのである。それを次のように、(5A-1)の<物理/空間的なウチとソト>、(5A-2)の<家のソトとそこでの行動>、(5B 1-3)の<触知不可能なソト的 文化視点の理解と分析>、のようい分類してその例を挙げておく。

(5)

A: 物理/空間的なウチとソト <サバイバル>

1. 家のウチとそこでの行動：

家の構造、門、塀、壁、庭、玄関、トイレ、台所、風呂場、床の間、スリッパ、ドアの開け閉め、食事、座る場所、押し入れとふとんの出し入れ、掃除、家の中の年中行事、電話、ウチでの服装、宗教的行動、遊び、飾り方、くつろぎ方、冷暖房、戸締まり、共寝、子育ての仕方、ペット etc.

2. 家のソトとそこでの行動：

道の構造、乗り物（マイカー、交通機関、利用の仕方、きっぷ、定期的買い方）、（最寄りの）駅、バス停、車中、公園、（店、市場、スーパー、デパートでの）買い物、銀行（口座の開き方、金の出し入れ）、市役所、郵便局など公共の施設、風呂屋、学校、訪問と贈答行為、旅行、会社、服装、映画、観劇、音楽会、パチンコ屋、会社、etc.

B: 触知不可能なソト的 文化視点の理解と分析 <ポストサバイバル>

1. 社会、心理的な文化のキーワードの理解:(e.g. 甘え、本音、人情、未練、思いやり、視覚性、世間体 etc.)

2. 制度/機構/組織的なもの:(e.g. 経済機構、政治制度、官僚制度、医療制度、福祉制度、宗教組織 etc.)
3. 歴史的事実とその観点の理解:

先程扱った NS もよく詳細に見てみると、基本的な流れとして、8年生あたりの到達度指標はほぼウチ的文化であり、12年生以降がソト的な文化になっている。「なかま」の会話の部分がホームステイしているアリスという主人公を中心に話を展開しているのも、文字通りウチを内側から眺めるという仮想体験を学習者にさせたかったからである。

以上、文化能力をどうとらえるかを考えてきたが、ここで本題の、文化能力の基準というものがあるのだろうか、という極めてむずかしい問題を考えてみよう。

Nazikian (2002) も指摘しているように、実は ACTFL には 80 年代に文化能力基準なるものがあつたのである。それが、文化能力などを計る基準などあり得ないという考えが支配的になり、その基準も消え去ってしまっていた。今回、NS も出来上がった時点でこの問題を考えるにあたり、ACTFL に探してもらったが、結局それをまとめた Allen (1985) しか送ってもらえなかった。(6)として文化能力基準を下に出すので、まずこれを読んでいただきたい。これと今までの筆者の議論と噛み合わせることが出来るだろうか。

(6) ACTFL 文化能力基準

FUNCTION (i.e., BEHAVIOR)

Novice:

Unlimited interaction. Behaves with considerateness. Resourceful in nonverbal communication Limited in language. Lacks generally knowledge of cultural patterns requisite for survival situations.

Intermediate:

Survival competence. Can deal with familiar survival situations and interact with culture bearer accustomed to foreigners. Uses behavior acquired for purpose of greeting and leave-taking. Expressing wants, asking directions, buying food, using transportation, tipping. Comprehends responses.

Advanced:

Limited social competence. Handles routine social situations successfully with culture bearer accustomed to foreigners. Shows comprehension of common rules of etiquettes, taboos and sensitivities, though home culture predominates. Can make polite requests, accept and refuse invitations, offer and receive gifts, apologize, make introductions, telephone, purchase and bargain, do routine banking. Can discuss a few aspects of home and foreign country (general current events and politics, field of personal interest). Not competent to take part in formal meeting or in group situation where several persons speak informally at same time.

Superior:

Working social and professional competence. Can participate in almost all social situations and those within one vocation. Handles unfamiliar types of situations with ease & sensitivity (also those involving common taboos, other emotionally charged subjects). Comprehends most nonverbal responses. Laughs at some culture-related humor. In productive skills, neither culture predominates; makes appropriate use of cultural references and expressions. Generally distinguishes between formal and informal register. Discusses abstract ideas relating the foreign to the native culture. generally limited in handling abstractions.

CONTENT

Novice:

Limited in language. Lacks generally knowledge of culture patterns requisite to survival situations.

Intermediate:

Greeting and leave-taking. Wants. Directions. Food purchase. Transportation. Tipping.

Advanced:

Etiquette. Taboos & sensitivities. Polite requests. Invitations. Gifts. Apologies. Introductions. Use of telephone. Purchasing and bargaining. Routine banking. General current events and policies. Field of personal interest.

Superior:

Almost all social situations. Those within one vocation. Common taboos or other emotionally-charged subjects. Culture-related humor. Cultural references and expressions. Distinction between formal & informal register. Abstract ideas relating the foreign to the native culture.

ACCURACY

Novice:

Unreliable in interpretation of nonverbal cues.

Intermediate:

Can interact with culture bearer accustomed to foreigners. Makes errors as result of misunderstanding. Miscommunications occur, in interaction with one unaccustomed to foreigners.

Advanced:

Handles routine social situations successfully with culture bearer accustomed to foreigners. Does not offend culture bearer, but some important misunderstanding and miscommunications occur, in interaction with one unaccustomed to foreigners.

Superior:

Minor inaccuracies occur in perception of meaning and in expression of intended representation, but do not result in serious misunderstanding, even by culture bearer unaccustomed to foreigners.

まず、一見して分かることは機能/タスクを中心にして内容、正確さの柱を立てていて OPI の基準の設定と非常に似ている点である。唯一違う点はテキストの型がないことであろう。しかし、これは文化が言語ではないから当然であろう。トップダウンに超級から見ていくと、タスクの中にユーモアの理解能力が入っていることが注目される。これはもちろん言語との関わりがあるが、何をおかしいと思うかは文化によって異なるから本質的には非言語の問題であろう。上級では言語と抱合せて、要求の仕方、引き受け方、断り方、贈答行為、謝り方、などの能力を問うている。文化的なタブーの理解能力も上級だとしている。中級のタスクではすでに筆者が問題にしたサバイバルの文化能力が出ている。初級の文化能力ではサバイバル文化能力ですらまならないのである。

ところで、文化は普遍的なのだろうか。文化とは本来特定の文化についてしか語れないのだろうか。もしそうだとしたら、文化能力基準は個別文化的になってしまい、面白みを失ってしまう。私は人間の文化行動はちょうどチョムスキーが言語能力について言っているように、様式上の差異はあっても、すべてある制約の中で起きているという考え、つまり、文化普遍説を前提にして考えてきた。人間の文化はそれを例えばほかの動物と比較することによって際立ってくる。この点は昆虫の社会学的研究をつづけてきた社会生物学者の Wilson(1978)を読んでから私は確信を得た。この確信と私自身のウチとソトの研究を加えると次の(7)のようなトップダウンの文化基準試案が出てくるのではないかと思う。

(7) 文化能力基準試案

	タスク	場面/内容
超級：	抽象的な認知を中心としたソト的な、従ってソト的なポストサバイバル能力。待遇行動が適確に出来る。	フォーマル/インフォーマルな状況でソト的な内容を扱え、ポストサバイバル文化（認知）行動が出来る。
上級：	具体的なモノ的な、従ってウチ的なポストサバイバル能力。	かなりソト的な場面でかなりポストサバイバル文化（認知）行動が出来る。
中級：	言語をとまなうウチ的なサバイバル能力。	ウチ的な場面で、ウチ的なサバイバル文化行動が出来る。
初級：	言語以前のウチ的なプリサバイバル能力。	ウチ的な場面でわずかのサバイバル文化行動が出来る。

正確さ

	{文化/言語文化学}のきまり	待遇{文化/言語}行動	被理解度
超級：	ウチ/ソト的な文化のきまりにまず間違いがない。	適切な待遇行動が出来る。	ウチ/ソトの区別なくだれにでも分かってもらえる。
上級：	ソト的な文化のきまりに弱がある。	ソト的待遇文化/言語行動がまだ難しい。	ほぼだれにでも分かってもらえる。
中級：	ウチ的な文化のきまりは正しく使える。しかしむらがある。	待遇文化行動がウチ的である。	外国人の文化行動に慣れている人には分かってもらえる。
初級：	ウチ的な文化のきまりも身についていない。単発的な文化行動(e.g. お辞儀)がわずかに出来る程度。	待遇文化行動はゼロかそれに近い。	だれにも分かってもらえない。

これは全くの試案で、読者のご批判を仰がなければならないし、私自身はこれをさらに精密にして行きたいと思っている。この提案が文化能力という計りたい能力の基準の第一歩になることを願っている。もし文化能力基準が出来れば、文化能力のテストも可能になるわけで、今までの、何かつてり的な文化能力テストから脱却出来るのではないと思う。テストは言語能力も文化能力も一般基準に基づくべきだし、学習者はそのようなテストで作られるのである。

参考文献

- Allen, Wendy. 1985. Breakdown of Cultural Proficiency as described in ACTFL/ETS Guidelines in Northeast Conference Reports, Figure 1, p.150
- 板野永理, 大野裕, 坂根康子, 品川恭子 1999 『げんき』, Tokyo: the Japan Times
- 牧野成一 1996 『ウチとソトの言語文化学 ---- 文法を文化で切る』 東京: アルク
- Makino, S., Hatasa, Y. & Hatasa K. 1998. NAKAMA: Japanese Communication, Culture, Context, Boston/NY: Houghton Mifflin Co.
- Miura, Akira & Naomi Hanaoka McGloin 1994. An Integrated Approach to Intermediate Japanese, Tokyo: the Japan Times.
- Fumiko, Nazikian 2002. "Teaching Japanese Language and Culture: from the Point of View of Proficiency Approach", a paper read at Second conference on Japanese Linguistics and Language Teaching, Istituto Universitario Orientale, Napoli, March 20-22, 2002.
- Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century. 1996. National Standards in Foreign Language Education Project.
- Standards for Japanese Language Learning. 1997. The Japanese NS Task Force.
- Tohsaku, Yasu-Hiko. 1994. Yookoso: An Invitation to Contemporary Japanese, NY: McGraw-Hill, Inc.
- 氏家研一 1992 『日常生活に見る日本の文化』(ビデオ)Vol. 1~ Vol. 5 東京:

東京書籍

Wilson, Edward O. 1978. *On Human Nature*, Cambridge: Harvard University Press.

指示詞「ソ」を含む語の使用と、会話能力との関係について

萩原 章子 (ミシガン州立大学)

hagiwar3@pilot.msu.edu

要 旨

本稿では指示詞「ソ」を含む語が、発話単位を段落へと発展させるために重要な役割を果たすことについて述べる。会話能力が発展するにつれ、どのような指示詞「ソ」を含む語が使われるのかを、種類、頻度、正確性の面から調査したところ、頻度、正確性においては上級に進むにつれ向上していることが明らかになった。また、初級の教科書では指示詞「ソ」を含む語が、どの段階でどのように取り上げられているかについても調査したところ、用法について触れていない、あるいは手短にしか触れていないことが明らかになった。教師は指示詞「ソ」を含む語の使い方を、早い段階から積極的に授業に取り入れる必要がある。

1. はじめに

ACTFL の OPI では、会話能力を初級、中級、上級、超級に分類し、それぞれの能力を、扱えるコンテキスト、タスク遂行能力、正確さ、談話の単位等に基づき判断する。どの日本語学習者にとっても中級の壁を超えることは一つの大きな課題であり、上級へ進むためには、適確に文章をつなぎ、発話を長くすることが重要である。そのために教師は、どうすれば段落単位で発話ができるようになるのかに学習者に注意を向けさせる必要がある。指示詞「ソ」を含む語の運用を習得することが、中級の学習者にとり発話単位を段落へと発展させるための一つの大きな足掛かりになるという前提の基に、会話能力が発展するにつれどのような指示詞を含む言葉が使われるのかを、種類、頻度、正確性の面から考察する。

また、初級の教科書において、指示詞「ソ」を含む語が、どの段階でどのように取り上げられているかについても考察する。これは、話者が用いる指示詞の誤用、非用は教科書の指示詞の提出順序や提示の仕方と関連があるという推測に基づく。

2. 調査目的

ACTFL では、談話の単位を各レベルごとに定義している。すなわち、初級は単語レベル、中級は単文レベル、上級は段落レベル、超級は複段落レベルの発話単位、と定義している。OPI は、インタビューという形式をとってはいるが、能力を高く評価されるためには、会話というよりむしろ「長く一人話ができる」ことが肝心になる。そのため、接続詞の使用 (Kondo 1999)、「言い換え能力」(コーリヤ 1999)や指示詞を使いこなす等の技術が必要になってくる。

本調査では指示詞「ソ」を含む語の使用に焦点を当て、以下の二つを目的とする。

- 一、 OPI でのレベルが中級から上級までの間、各会話能力レベルによって、どのような指示詞が使われるのかを数、種類、正確さの面から明らかにする。
- 二、「ソ」を含む語の使い方が教科書ではどのように扱われているのかを調べ、指導者は日本語学習者の会話能力を向上させるため、どこに焦点を当てて指導するのが良いのかを探る。

3. 指示詞「ソ」を含む語の必要性について

まとまった長さの「一人話」をするには、文章に結束性を持たせることが必要になってくる。結束性をもたらすものとしてまず考えられるのが接続詞で、Kondo (1999)の研究では、会話能力が上級へと進むにつれて使える接続詞の数が増えていくこと、そして段階を経て使える接続詞の種類も増えていくことが報告されている。

接続詞の他に、文章に結束性をもたせるために使われるものは、前方対照(anaphora)であり(牧野・筒井 1995)、その代表的なものが指示詞である。指示詞はおおまかに現場指示と文脈指示に分類されるが、本稿では文脈指示に焦点を当てる。

久野(1973)は、文脈指示代名詞コ・ソ・アを以下の様に分類している。¹

コ-系列。 目に見えないもの指すのに用いられる場合があるが、これはあたかも、その事物が、目前にあるかのように、生き生きと叙述する時に用いられるようで、依然として、眼前指示代名詞的色彩が強いようである。この場合、話し手だけがその指示対象をよく知っている場合にしか用いられない。

ソ-系列。 話し手は指示対象をよく知っているが、聞き手が指示対象をよく知らないだろうと想定した場合、あるいは話し手自身が指示対象をよく知

らない場合に用いられる。

ア-系列。 その代名詞の実世界における指示対象を、話し手、聞き手共によく知っている場合にのみ用いられる。

OPI 形式のインタビューでは、話し手と聞き手が同じ話題および経験を共有していることは基本的に考えられない。よって、文脈指示の中でも「聞き手が指示対象をよく知っていないだろうと想定した」ソ系の指示詞が会話の中で選択される可能性が最も高いと予想される。

4. 調査方法

テープに録音された OPI 形式のインタビューと、ウェブサイト上のコーパスの中から、中級の下から上級の上までの各レベルを反映させるべく、計 17 人分を任意に選んだ。そして各インタビューの最初の 15 分間内（中級の下のみ 12 分間）にどれだけ「ソ」指示詞を含む語が出現するかを数えた。² 表 1 はその結果を表す。

（註）

「で」は「それで」の変種であると考え、「で」も対象に入れた。

以下のものは除いた。

— そうですね・・・等のあいづち

— 「田中さんという人を知っていますか。」「いいえ、その人は知りません。」のような、相手の発言を受ける「そ」

— 言い淀みによって起った同一語の繰り返しは一回とみなした。

表 1 「ソ」系指示詞と「ソ」系接続詞の出現回数

（ ）内は、不正確あるいは不明確な指示詞の数を表す。

Intermediate Low			
男性 学生 母語：英語			
それ 3 (2)			
そして 1			
で 1			
Intermediate Mid			
女性 学生 母語：ロシア語	女性 学生 母語：中国語	女性 教師 母語：英語	
その 5 (2)	その 1	その 4	
そんな 1 (1)	それ 2 (1)	それ 1	
		それから 1	
それで 2		そして 4	
		それで 1	
Intermediate Mid			
男性 学生 母語：英語	男性 学生 母語：英語	男性 学生 母語：英語	男性 学生 母語：英語
その 2	その 5 (1)	その 10 (4)	その 12 (6)
それ 1	その他 1	その他 1	それ 8 (1)
そこ 1	それ 7 (2)	それ 6 (2)	それから 1 (1)
	そこ 2	そういう 1	
	そんな 7 (3)	そう 1	
そして 3 (1)	それで 3 (1)	で 2	それで 1
それで 2 (1)			
Intermediate High			
男性 学生 母語：英語			
その 3			
それ 2			
そこ 2			
そんな 2			
そういう 2			
で 4			

Advanced Low		
男性 大学院生 母語：英語	女性 会社員 母語：中国語	
その 2	その 1	
それ 3	それ 4 (2)	
そんな 1	そういう 6 (1)	
そういう 6	それに 1	
そう 2		
それで 2	そして 14 (1)	
	で 1	
Advanced Mid		
男性 学生 母語：英語／日本語	男性 大学職員 母語：英語	
その 3	その 5	
そんな 1	それ 5	
そっち 1	それから 5	
そういう 2	そっち 1	
そう 1	そういう 4	
それで 1	それで 3 (1)	
で 5	で 15	
Advanced High		
女性 学生 母語：英語／日本語	男性 大学教授 母語：中国語	男性 大学院生 母語：英語
その 4	その 6	その 3
それ 6 (1)	それ 8	その他 2
そこ 2	それから 1	それ 3
そういう 3	そこ 5	そういう 1
	そういう 9	そんな 1
	そう 1	
そして 2	それで 4	
それで 8		
で 1		

5. 調査結果

OPI では接続詞同様、会話能力が上級へと進むにつれ、「ソ系」指示詞を含む語の出現頻度が増え、使い方も正確さを増していることが明らかになった。ただし多様性については、上級へと進むにつれ多様性が増す傾向は見られるものの、本調査ではレベル間による顕著な差異は見られなかった。これは、調査対象人数が少ないことにもよるが、会話の中で使用される指示詞は、話者の話し方のスタイルや話題によって異なるので、「ソ系」指示詞を含む語の多様性が必ずしも会話能力を反映する訳ではないとも解釈できる。

「ソ系」指示詞を含む語の中では特に「それ」「その」「それで／で」は、会話能力のレベルを問わず頻繁に使われている。³「ソ系」の指示詞は、OPI の中で均等に出現するというよりは、過去の出来事の「語り」の場面において特に多く使われていることが明らかになった。以下はその典型的な例である。

- (1) (話者のレベル：Intermediate Low 話題：専門を経済に決めた経緯について)

えーと environment 経済の勉強して、environment は、すっごい大切なことと思います。それなら勉強したい。

- (2) (話者のレベル：Advanced High 話題：アメリカにきた経緯について)

日本にいた時、最初アメリカへ論文発表で来ましたね。それで 毎年、あの一回か二回ぐらい論文発表の関係で、アメリカに来ました。それでその当時 オークリッジで一人の研究者が・・・(中略) 研究を紹介してくれないか、そういう 関係で、あの一国立研究所に来ましたが、それであの、オークリッジに来て勤めてみないかという話がありまして、そういう 訳でアメリカに来ました。

以上の例から、「ソ」系指示詞の文脈指示用法を教える際には、過去の出来事について説明するという状況を設定すれば、話者は、「ソ」系指示詞を談話の中に取り入れやすくなると思われる。

中級者になると、指示詞「ソ」を含む語がかなり談話の中で使用されるようになってくるが、運用上のいくつかの問題も見られる。

一、結束性の問題

「ソ」によって示される対象が不明確である例

(3) (話者のレベル：Intermediate Mid 話題：好きな映画について)

その映画で、あの、女性の例えば女性のお母さんが7年前に死んで今、お父さんは弁護士の仕事をしています。それはすごいカリフォルニア的なことがありました。

(4) (話者のレベル：Intermediate Mid 話題：バレエ「ジゼル」の内容について)

もし、あー、ある男性、その cemetery の中に入って、あー、必ずー、あ、あー、なんか、かわに、あー、あー、招きして、あと、う、彼が死んでしまう。でも、彼女は、そんなに、彼のことを好きだ、つてー、あー、そんなこと出来なかった。

二、語の選択の問題

対象が特定か不特定かによって適切な語を選択できていない例

- (5) (話者のレベル：Intermediate Mid 話題：どんな料理を作るかについて)

あの一、たいしたことが、がないですが、あの、あの、鳥、とか、あの、鳥とか、焼き肉、とか、あの、もっと、あの、朝御飯のこと、あの、卵とか、そのことがあります。

- (6) (話者のレベル：Intermediate Mid Telecommunications の授業で Napster の問題について扱っているかという質問に対して)

あの まだ、その事は勉強しないです けど 今はただ あの コンピューターとか、テレビのやり方というか、今はそれしか 知らないけど。

不特定の対象を示す場合には「そういう」を用いれば意味が明らかになるが、ここに挙げた話者はまだ「そういう」の用法を習得していないと思われる。

上に挙げた(5)、(6)の例と逆に、不特定の対象の中から特定の対象を指す場合は、「その」の後に名詞を足せば、対象が明らかとなるが、中級ではまだこの「指示対象の絞り込み」が困難であると思われる。以下がその例である。

- (7) (話者のレベル：Intermediate Mid 話題：バレエ団の団員の国籍について)

それは一、面白い。あー、それは、あー、日本人のスタッフけどー、その二人が、男性と女性、ロシア人。

*「その二人」の代わりに「その中の二人」とすれば対象が明らかになる。

- (8) (話者のレベル：Intermediate Mid 話題：専門を決めた経緯について)

あの、高校で、あの、その、telecommunications のことを、あの、ちょっとやっていたので、あの、なんか、まあ、お、面白いと思いますから、で、その経験で、あの・・・まあ、その方向に行こうと思いました。

*上記の「その」は、それぞれ異なる指示対象を示している。前件の「その」は高校を指示し、後件は「telecommunications」を指しているので、前件の「その」を「その時の」とすれば、前件の指示対象を「高校の時」に絞り込むことができる。

金水、木村、田窪(1989)は、日本語の指示詞の用法を習得するには「コソハ」各系列の意味、用法の違い、現場指示、文脈指示の違いなど、運用上の変異、語形による指示対象の分類という三次元に渡る学習が必要だと述べているが、OPI 中級レベルの話者は、対象が特定か不特定かによる指示詞の分類が確立されていないというのが典型的な傾向である。一方、上級者は、対象が特定か不特定かによる使い分けがほぼ正確にできている。以下は上級者による適切な用法の例である。

(9) (話者のレベル: Advanced Low 話題: 今大学院で学んでいる事)

契約する・・・何て言う・・・承諾、はどういう風にするか、どんな約束は契約 なる とか、そういう・・・

(10) (話者のレベル: Advanced Low 話題: 以前していた仕事の内容について)

だから、手紙を書くとか、そして、電話 で 連絡したり、そういうことをしていました。

以上に見られるように、「そういう」は不特定の対象を示す「とか」や「たり」と共に起している。中級者に不特定の対象を示す指示詞の用法を教える際には、「とか」や「たり」のような表現と合わせて教えれば、特定の指示詞との使い分けが学習者にとっても明確になるものと思われる。

6. 教科書での「こんな／そんな／あんな」「こういう／そういう／ああいう」の導入段階

OPI 中級レベルの話者の間で最も頻繁に見られる誤用は、指示対象が特定か不特定かによる分類が確立されていないことに因るものと思われる。同じ性質特徴を持った対象を指す「こんな／そんな／あんな」「こういう／そういう／ああいう」が初級の教科書ではどの段階で導入されているのがを調査した。以下がその一覧表である。

表 2

	こんな／そんな／あんな	こういう／そういう／ああいう
げんき	第十四課	—
JSL Part I	第四課	—
IMJ	第五課（会話に登場するのは第十七課）	第十八課
なかま	第二巻 第五課	第二巻 第十課
ようこそ	第四課	—

この表から分かるように、「こんな／そんな／あんな」に関しては各教科書で取り上げられているが、「こういう／そういう／ああいう」に関しては、扱いはまちまちで、取り上げられていても、指示対象が不特定の時に用いられると言及されている訳ではなかった。

7. 初級の教科書で紹介されている指示詞の使い方について

初級の教科書ではどのような段階で、どのように指示詞を説明しているのかについて調べた。その一覧表が表3である。調査対象に入れたすべての教科書で、現場指示としての指示詞の用法を一番初めの方で取り上げている。一方、文脈指示としての用法については、会話の一部に登場するが、文法説明はない教科書もある。取り上げている教科書でも、文脈指示については比較的后の方で登場し、説明は短かめである。

表3 教科書での指示詞の導入段階

教科書名	現場指示としての指示詞	文脈指示としての指示詞
げんき	第二課	第十四課（文法説明なし）
IMJ	第三課	第十四課（文法説明なし。ただし、Supplementary Grammar Notes には第五課で説明されている。）
なかま	第一巻 第三、四課	第二巻 第二課
ようこそ	第一課	第四課（文法説明なし）
JSL	第二課	第四課（会話の中で紹介されているのは第八課）

8. まとめ

本調査で、文章に結束性をもたらすために「ソ系」指示詞が談話の中で重要な役目を話していることを示唆した。しかし17人分のOPIでは、各レベル間における「ソ系」指示詞の運用能力を一般化するには不十分であるので、今後更にいろいろなデータを調べていく必要がある。

指示詞が文章に結束性をもたらすために重要な役割を果たすものの一つであるのかにかかわらず、OPIの中級の段階であまり「ソ系」を初めとする指示詞が使われてい

ないのは、日本語教師が、指示詞は中級および上級の学習事項である、あるいは教えるなくても自然に習得されるものと認識していて、積極的に運用方法を教えていないということを反映しているのではないだろうか。ソ系、ア系の指示詞は、英語や中国語の場合、両方とも一つの言葉におきかえられるため、学習者がこの違いを認識して使えるようになるのは容易ではないと想像できる。特に、教科書でそれほど会話における指示詞の使い方を積極的に取り上げていないことを考えると、教師側が意識的に教えない限り、学習者は進んで使おうとはしないであろう。

つまり、教師は「話し方」を教える際、学生が文法を理解し、それを正しく使うという「質」の面だけでなく、接続詞や指示詞等を使って発話を長くするという「量」の面にも意識的に気を配るべきであろう。そうしないと、文法的には正しいことが言えても単文しか発話できないという方向に学習者を導いてしまう恐れがある。

日本語学習者にとって、適切な指示詞・接続詞の使い分けの習得は難しく、特に「それで」と「だから」の違いは注意を要する。多田(1999)は「それで」も「だから」も共に結果を表わすが「それで」は会話の中で連続して使われ、会話に組み込まれた「語り」の部分を形成し、話を続けるための指標として「進め」というメッセージを聞き手に送る一方、「だから」は自分の考えや意見を述べたり主張したりする「説明」の部で使われると説明している。この二つの使い方を教える時に、OPI形式のインタビューは役立つと思われる。つまり、過去の出来事を「語る」部分では、過去の出来事を時系列的につなげる「それで」を使うのが適切であり、理論的に自分の意見を述べる場面では「だから」を積極的に使うように指導すれば、学習者はこの二つの本質的な違いを理解する手助けになるのではないだろうか。

具体的にどのようにして教えれば、学習者が適切に指示詞を使えるようになるかについては、今後の研究課題としたい。

注

¹ この分類については、黒田（1992）、銅直（1998）等が修正を加えている。

² 「そして」「それで」は接続詞であるが、この研究では指示詞「ソ」を含んでいることに着目し、調査対象に含めた。

³ 特に、学校以外の場で日本語に接する機会が多かったと見られる話者の間で「で」が頻繁に使われている傾向が見られた。

参考文献

- ACTFL 1999 *Oral Proficiency Interview Tester Training Manual*. ed. by Elvira Swender.
- 坂野 永理, 大野 裕, 坂根 庸子, 品川 恭子 1999 『げんき』 Tokyo: The Japan Times
- 銅直 信子 1998 「談話参加者の情報量と指示詞」 『日本語教育』第96号.
- 堀口 和吉 1992 「指示語の表現性」『日本語研究資料集 指示詞』
埼玉：ひつじ書房
- 金水 敏, 木村 英樹, 田窪 行則 1989 『日本文法セルフマスターシリーズ4 指示詞』 p.54, 東京：くろしお出版
- Kondo, Junko. 1999. "An Examination of Conjunction Use among Non-native Japanese Speakers - In the OPI Corpus of Intermediate-High to Superior Speakers- ". *The Seventh Princeton Japanese Pedagogy Workshop Proceedings*. ed. by Seiichi, Makino, 38-52
- コーリヤ佐貫 葉子 1999 「段落で話す練習 量と質の向上」 *The Seventh Princeton Japanese Pedagogy Workshop Proceedings*. ed. by Seiichi, Makino, 28-37
- 黒田 成幸 1992 「(コ)・ソ・アについて」 『日本語研究資料集 指示詞』
埼玉：ひつじ書房
- Makino, Seiichi and Tsutsui, Michio. 1995. *A Dictionary of Intermediate Japanese Grammar*. Tokyo: The Japan Times.

- Makino Seiichi, Hatasa Kazumi and Hatasa Yukiko. 1998. *Nakama*. Boston: Houghton Mifflin.
- Mizutani, Nobuko & Mizutani Osamu. 1977. *An Introduction to Modern Japanese*. Tokyo: Japan Times.
- 多田 訓子 1999 「会話における『それで』と『だから』」 *The Seventh Princeton Japanese Pedagogy Workshop Proceedings*. ed. by Seiichi, Makino, 146-156.
- Toosaku, Yasu-Hiko. 1994. *Yookoso*. New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- 上村隆一 1997 「文部科学省平成7-9年度重点領域研究『人文科学とコンピュータ』 公募研究「日本語会話データベースの構築と談話分析」
Website < <http://www.env.kitakyu-u.ac.jp/corpus/texts/index.html>>

Integrating Culture into FL Classroom Using the “*DEAI*” Photo Series*

**Chiemi Hanzawa and Yoko Kawano
(The University of Iowa)**

**chiemi-hanzawa@uiowa.edu
yoko-kawano@uiowa.edu**

Abstract:

The *Deai* photo series is a set of photographic materials about seven Japanese high school students. The photos vividly depict the daily lives of seven students, showing how different each student's life is from the others. This project presents two types of material development using the *Deai* photo series. One type is a set of thematically organized instructional modules, and the other is a set of supplementary materials for the textbook, *Nakama* (1998). The goal of the project is that learners will be able to encounter, *deau*, the various lifestyles and personalities of the seven *Deai* students, and will gain their own understanding of Japanese culture while learning the Japanese language as well.

* The authors would like to express their thanks to Yukiko Abe Hatasa, who gave us the opportunity to do this project and supported us the entire time we worked on it. We also would like to thank Ayako Yamagata for her comments and support.

1. Introduction

As is emphasized in the National Standards for Foreign Language (Hadley 2001), integrating culture into the foreign language classroom is a key objective in foreign language teaching in the United States. Recognizing its importance, the Japan Forum¹ created a photo series, *Deai: The Lives of Seven Japanese High School Students*, which introduces authentic Japanese culture to language classrooms through photographs of seven Japanese high school students. *Deai* can be translated as “encounter,” or “meeting,” in English. The Japan Forum has been working with various institutions and textbook developers to develop supplementary materials using the *Deai* series. The present project is one such attempt at the University of Iowa. Specifically, two types of materials have been developed for mainly high school students learning Japanese in the U.S. One set consists of thematically organized instructional modules that can be used with textbooks that are commonly used in U.S. high schools, and the other set consists of supplementary materials for the textbook, *Nakama: Japanese Communication, Culture and Context* (Makino, Hatasa, and Hatasa, 1998). The primary intention of the project is to integrate college level instruction into the high school level program, and hopefully foster the articulation between high school and college-level Japanese programs.

In this paper, the objectives and features of the *Deai* photo series will be discussed. Following that, the two material development projects will be introduced together with the procedure used and sample lesson plans.

2. Description of the *Deai* Photo Series

2.1. Four Objectives of the *Deai* Photo Series

The *Deai* photo series is made mainly for junior and senior high school students learning the Japanese language in countries outside Japan. The main material consists of photographs of the seven *Deai* students in their daily lives with captions in Japanese and English. In addition to the photographs, a text booklet, CD-ROMs, and the *Deai* website are also available.

The Japan Forum presents four objectives for the *Deai* material: encounter in the classroom; daily lives as subject matter; understanding culture through the individual; and the photograph as a superior audiovisual aid.

First, the Japan Forum emphasizes the importance of bringing intimate, familiar, and meaningful materials to the language learners. They claim that the conventional teaching practice on culture tends to emphasize the differences between cultures instead of the similarities. They expect foreign language learners to find something in common with Japanese high school students through the vivid presentation of seven real high school students in Japan. By using the *Deai* material, learners are expected to have a real *Deai*, a meeting or encounter, with new Japanese high school students as well.

Second, the *Deai* incorporates fifteen subjects such as food, clothing and fashion, housing, and a day in the life of a high school student. The Japan Forum selected a total of fifteen themes for Japanese language teaching and utilized them for this material. According to the Japan Forum, focusing on the specific themes contrasts with the usual teaching of traditional culture, for example. *Sadoo*, tea ceremony, *Kabuki*, and so forth. The Japan Forum considers this method to be more effective for learners as they can learn about the daily lives of Japanese high

school students who belong to the same generation as themselves. This gives students a chance to learn about culture beyond the traditional culture typically portrayed.

The third objective is to use the *Deai* materials to focus on individual lives instead of on stereotypical information. Thus, the Japan Forum followed multiple individuals with varied backgrounds and lifestyles. By presenting their lives, the materials are designed to show this diversity. The seven *Deai* students are all from different regions in Japan, and differ in gender, age, personality, and family situation. Some of them go to public high schools while others go to private schools, each having a different school system and character. *Kanta* goes to a part-time high school, *Michi* boards at a high school in Hokkaido, *Takayuki* has a hearing disability, and *Yujin* is a *Zainichi Sansee*, which is a third-generation Korean resident born and raised in Japan. Life-style diversity is exhibited through the *Deai* students.

The final objective of the *Deai* photo series is to exploit the advantages of using photographs as materials. Simply put, the quality of the photographs is high. Thus, the photographs not only provide a culture and context, but they are attractive to learners.

2.2. Features of the *Deai* Materials

The *Deai* kit consists of four materials: photo sheets, a text booklet, a CD-ROM, and the *Deai* website. There are a total of 192 photo sheets. Each *Deai* student has 26-32 photo sheets, and the photo sheets of each *Deai* student are divided into two categories: “profile” and “a day in the life.” On the back of each sheet, there is a reduced size black-and-white reproduction of the photograph on the front of the sheet, the photo sheet number, title, and captions in Japanese and English. Also included are a set of icons and symbols identifying the *Deai* student and the themes so that teachers can easily select photo sheets.

The text booklet consists of messages from the *Deai* students and a "my story" section which gives information on their family, childhood life, friends, what they like, and so forth. The photo caption, which is the same as on the back of the photo sheets, is also included. The theme charts are attached for teachers' convenience for lesson planning.

Two CD-ROMs are included. CD-ROM 1 contains all the photographs from the *Deai* photo sheets and some other pictures which could not be included in the photo series. Other pictures from a high-school photo contest in Japan are also included. The CD-ROM has a search option so that teachers can find photos of certain themes by searching in Japanese. CD-ROM 2 has messages from the seven *Deai* students and scenes from their actual daily lives. Some of the scenes have a video message so their real life can be seen more vividly.

The *Deai* website has all the contents of the *Deai* materials introduced above. The advantages of the website are that it is accessible to anyone in the world and that it has various resources for students and teachers beyond those available in the other *Deai* materials. *Mini Jiten* is a mini-encyclopedia that contains information on Japanese culture, society, and the educational system that facilitates understanding of the captions. For example, in the food category, there is an explanation about the food eaten in Japan such as rice, *natto*, *kimchi*. *Goi risuto* is a vocabulary list made up of terms relating to the photos and the themes. Both Japanese and English are shown along with the photo sheet number in which that vocabulary is used. *Sankoo shiryooshuu* is a reference list of cultural issues which are considered to be important in order to understand and incorporate various cultural aspects into the lessons. On the *Deai* website, the Japan Forum not only provides materials but also suggests how teachers can create lesson plans using the *Deai* materials. Three types of lesson ideas are introduced—one by the Japan Forum, one by the authors of Japanese-language textbooks, and one by teachers and

educational advisors around the world. Lesson plans are continually being developed and updated on the *Deai* website.

3. Using the *Deai* Materials in the Japanese Language Classroom

From the features and the details of the *Deai* material introduced above, several advantages for using these materials will now be considered. The most important advantage is that the photos can tell students about the real lives of Japanese students. Students can become aware of various cultural aspects of Japan through these photos rather than by simply receiving information from the teacher. It depends on how the photos are used in the classroom, but they could be a great stimulus for the students to become aware of and learn about Japanese culture from their own perspective.

Emphasizing the young generation of high school students in Japanese society is another advantage. There is a growing interest in the Japanese so-called "subculture," such as animation, music, and TV games from Japan. Interest in Japanese culture among young people is attracting more and more learners of Japanese recently. There are in fact quite a few students whose motivation for learning Japanese comes from their interest in Japanese subculture. Moreover, if we look at the actual society in Japan, it has been pointed out that high school students are at the center of the subculture, and it is said that the younger generation is the *Hasshinchi* or departure point for current Japanese culture. As the Japan Forum suggests, showing a culture similar to the students and then leading them into a broader idea of the culture is effective in that it helps attract students to that culture—in this case, the culture of Japan.

The emphasis on the individual is also important. There seem to be few materials which consider the importance of the individual in learning culture, at least this is true of material in Japanese language teaching. Also, there seem to be few materials which show a variety of individuals. The seven *Deai* students vary in many aspects and they show us considerable variety in their lifestyles. As described earlier, it might seem that their life is not "common"; however, the reality is there are many students in similar situations in Japan, and this material clearly shows the current diversity in Japanese society.

The *Deai* materials were not especially made for the Standards for Foreign Language Learning; however, depending on how the materials are used, in many ways they can meet the five major goal areas of the National Standards: communication, cultures, connections, comparison, and communities. Besides satisfying the standard of "cultures" in the foreign language classroom, the other four standards should be able to be integrated into the lessons using the *Deai* materials. This can only be done, however, by properly utilizing the materials. Just showing the materials to students cannot lead to the kind of classroom activity the national Standards suggest.

The flexibility of the materials is very important in meeting various teachers' needs, and in that sense, the *Deai* materials are very flexible. Pictures are considered to be flexible materials because the use of photos is not limited, and lesson plans can be created to meet different needs. For example, teachers can use the same materials both for a cultural lecture and for a communicative activity. However, we can imagine clearly that the problem with flexible materials is that it is not easy for teachers to integrate the materials into their lessons. The motivation of our project stems from the desire to introduce the *Deai* materials to teachers of Japanese, and also encourage them to utilize these materials for their lessons.

4. Material Development Project

4.1 Developmental Focus

Two types of materials have been developed: theme-based materials and textbook-based materials. The theme of “family” was chosen as a topic for the thematic lessons, and *Nakama: Japanese Communication, Culture and Context* (Makino, Hatasa, and Hatasa, 1998) was used for the textbook-based lessons. For both lesson plans, the goal of the project is that learners will encounter, *deau*, the various lifestyles and personalities of the seven *Deai* students, and will gain their own understanding of Japanese culture while learning the Japanese language as well. More specifically, the projects focused on the development of communicative-oriented and contextualized task-based activities.

For this project, a handy version of the photo series was created so that students can easily see the photos for brainstorming. A handy version of the photos can be made by color-printing the photos through the CD-ROM or website and then laminating them.

4.2 Thematic Module (*Kazoku: Family*)

Thematic lesson plans were created so that we could utilize the thematic concepts suggested by the Japan Forum. In addition to the interest in utilizing thematic concept, we wanted to create lesson plans that could be used by various programs with or without textbooks to meet individual needs.

To create these thematic lesson plans, six textbooks were selected which are commonly used in high school programs and that were available for use. The textbooks were *Adventures* (Peterson & Omizo 1998), *Genki* (Banno, et al.1999), *Kimono* (McBride et al. 1990), *Kisetsu*

(Tsuda & Shimano 2000), *Nakama*, and *Yookoso!* (Tohsaku 1999). Analyses on each textbook were conducted in terms of overall progression and specific treatment of the family theme. For each textbook, an analysis was done with the vocabulary, structures, and function in the chapter in which the family theme first appeared. In order to identify materials that students are assumed to know, linguistic and content coverage prior to that chapter was examined. Tables 1 and 2 compare the core lexical items and grammar presented in each textbook.

Our textbook analysis revealed that some textbooks introduce the theme of family at an early stage using only easier structures such as name, age, and the number in the family. Other textbooks introduce the family much later than in the former approach, using more complicated grammar items, such as the description of each family member. . Based on our analyses, six core lessons which are applicable to all textbooks were developed. Besides the core lessons, three supplementary lessons for more advanced proficiency levels were further developed. In order to help teachers with various styles and needs, many optional ideas for games and discussions on Japanese culture were created. These lesson plans are developed based on the six textbooks; however, the plans are flexible and should be applicable to other textbooks as well. The materials we developed will be made available on the *Deai* website (see Appendix A for sample lesson plans).

Table 1: Family terms introduced in the chapter on the family

Adventures	Kimono1	Kimono2	Genki	KImono3	Kisetsu	Nakama	Yookoso
Ch. 3	Ch. 7	Ch. 4	Ch. 7	Ch. 1	Ch. 3	Ch. 10	Ch. 5
おとうさん	おとうさん	おとうさん	おとうさん	おとうさん	おとうさん	おとうさん	おとうさん
おかあさん	おかあさん	おかあさん	おかあさん	おかあさん	おかあさん	おかあさん	おかあさん
おにいさん	おにいさん	おにいさん	おにいさん	おにいさん	おにいさん	おにいさん	おにいさん
おねえさん	おねえさん	おねえさん	おねえさん	おねえさん	おねえさん	おねえさん	おねえさん
おとうとさん	おとうとさん	おとうとさん	おとうとさん	おとうとさん	おとうとさん	おとうとさん	おとうとさん
いもうとさん	いもうとさん	いもうとさん	いもうとさん	いもうとさん	いもうとさん	いもうとさん	いもうとさん
おじいさん	おじいさん	おじいさん	おじいさん	おじいさん	(おじいさん)	おじいさん	おじいさん
おばあさん	おばあさん	おばあさん	おばあさん	おばあさん	(おばあさん)	おばあさん	おばあさん
ちち	ちち	ちち	ちち	ちち	ちち	ちち	ちち
はは	はは	はは	はは	はは	はは	はは	はは
あに	あに	あに	あに	あに	あに	あに	あに
あね	あね	あね	あね	あね	あね	あね	あね
おとうと	おとうと	おとうと	おとうと	おとうと	おとうと	おとうと	おとうと
いもうと	いもうと	いもうと	いもうと	いもうと	いもうと	いもうと	いもうと
かぞく	かぞく	かぞく	かぞく	かぞく	かぞく	かぞく	かぞく
ごかぞく	ごかぞく	ごかぞく		ごかぞく	ごかぞく	ごかぞく	ごかぞく
きょうだい			きょうだい		(きょうだい)	きょうだい	きょうだい
	そふ	そふ	(そふ)	そふ	(そふ)	そふ	そふ
	そぼ	そぼ	(そぼ)	そぼ	(そぼ)	そぼ	そぼ
					(ごきょうだい)	ごきょうだい	ごきょうだい
						ごりょうしん	ごりょうしん
							こども
							りょうしん
						(しゅじん)	しゅじん
						(おっと)	おっと
						(かない)	かない
						(つま)	つま
						(ごしゅじん)	ごしゅじん
						(おくさん)	おくさん

Kisetsu	Nakama	Yookoso
Ch. 3	Ch. 10	Ch. 5
おば	おば	おば
おじ	おじ	おじ
(おい)	(おい)	(おい)
(めい)	(めい)	(めい)
(おばさん)	(おばさん)	おばさん
(おじさん)	(おじさん)	おじさん
(おいごさん)	(おいごさん)	(おいごさん)
(めいごさん)	(めいごさん)	(めいごさん)
(いとこ)	(いとこ)	(いとこ)
(おいとこさん)	(おいとこさん)	(おいとこさん)
(しんせき)	(しんせき)	しんせき
(ごしんせき)	(ごしんせき)	ごしんせき
(ぎりの)		(ぎりの)
	(まご)	まご
	(おまごさん)	おまごさん
		むすこ
		むすめ
		むすこさん
		むすめさん
		ふうふ
		ごふうふ
		(ちょうなん)
		(ちょうじょ)
		(ごちょうなん)
		(ごちょうじょ)
		(ようし)
		(どくしん)

():supplementary vocabulary

Table 2: Relevant sentence structures introduced in the chapter on the family

Sentence structures / Textbooks	AD	KS	KM1	KM2	GN	NK	KM3	YK
Chapters	3	3	7	4	7	10	1	5
Showing a family picture これはわたしかぞくのかやさんです。	★			☆	★	☆	☆	★
Describing the number of family members (～にんです。) かぞくはよにんです。	★	★		★		☆	☆	☆
Describing the number of family members (～にんかぞくです。) かぞくはよにんかぞくです。						★	★	
Describing members of the family (～です。) (かぞくは) ちちとはとおとうです。	★	★		★		★	☆	☆
Describing components of the family members (～がいます。) ちちとはとおとうがいます。				★	★	★	☆	☆
Giving the name of the family member ちちのおなまえはジャックです。	★	☆	☆	☆	☆	☆	☆	☆
Describing the age of the family member ちちは45さいです。	★	★		☆	★	★	☆	☆
Asking who the person is (in a picture) このおんなのこはだれ(どなた)ですか。		☆			☆	☆	☆	★
Asking the number of family members (なんにん) ごかぞくはなんにんですか。	★	★		★	★	☆	☆	☆
Asking the number of family members (なんにんかぞく) ごかぞくはなんにんかぞくですか。						★	★	
Asking the name of family member おとうさんのおなまえはなんですか。	★	★	★	☆	☆	☆	☆	☆
Asking the age of the family member (なんさい) おとうさんはなんさいですか。	★	★	★	☆	☆	★	☆	☆
Asking the age of the family member (おいくつ) おとうさんはおいくつですか。						★		
Counter for people	★	☆		★	★	★	☆	☆
Talking about occupations ギブソンさんのおねえさんはコンピュータープログラマーです。						★	★	★
Talking about occupations (つとめています) ギブソンさんのおねえさんはコンピュータのかいしゃに つとめています。					★	★		★
Asking and describing family members' hobbies あねのしゅみはおんがくです。		★				☆		★
Describing a resultant state, using the form いる スカートを はいています。					★	★	☆	
Describing physical appearance and skills Using(～は～が～です) いしださんはめがきれいです。				☆	★	★		
Describing where the person lives, using すんでいる わたしは とうきょうにすんでいます。				★	★	★		

★ : items introduced in the chapter on family

☆ : items introduced in previous chapters

AD: Adventures, KS: Kisetsu, KM: Kimono, GN: Genki, NK: Nakama, YK: Yookoso

The goal of the lesson is to have students talk about their own family in Japanese. To give a context for the lesson, a specific scenario was created in order to induce more meaningful learning. The scenario is that students are going to Japan and will bring their family pictures to share with their host family. Students are expected to satisfy the goal by using the *Deai* materials to look at Japanese families.

The most important point of the project is student-centeredness in the classroom. Students are expected to select which photos to use and decide how to use them for different tasks, rather than having the teacher select the photos for the students. Students are divided into small groups, and each group is responsible for one *Deai* student throughout the entire family lesson. The instructor is also responsible for one *Deai* student to be able to show examples of the tasks. Students use the handy version of the photo sheets for brainstorming and preparation for their presentations; however, the big photo sheets are used for their presentations. Students may also use more photos from the website or CD-ROM.

To achieve the goal of the lesson, students are encouraged to complete their final project. For example, to determine how well the students achieved their goal, students can create the setting of visiting a Japanese host family and they can role-play the visiting. Students can also create a story of the *Deai* students, focusing on talking about each *Deai* student's family. Another idea can be to have the students talk about their own family with Japanese people through letters, e-mails, and video-letters. As discussed in the stated objectives of the *Deai* materials, the goal is to create a real *deai*, a meeting or encounter with people. So this project will be a great opportunity for students to create their own *deai* in the real world.

Lastly, creating a web page can be another option for the final project. Students can keep adding new information on the web pages throughout the academic year, and, if there is personal

space available, students can create their own page on which they talk about their families. See Appendix B for detailed information on final projects and a sample script for a role-play. These projects may not be able to be done in all the programs. However, since there are now more opportunities to communicate with native Japanese speakers in some way as well as more opportunities to use technology in the foreign language classroom, it is not a difficult idea anymore. Any opportunity should be taken into consideration for the learners.

5.3. Textbook-based Module (for *NAKAMA*)

This project is an attempt to incorporate the *Deai* materials into each chapter of *Nakama: Japanese Communication, Culture and Context*: (Makino, Hatasa, and Hatasa, 1998). This allows us to introduce aspects of authentic Japanese culture in addition to the cultural information in each chapter of *NAKAMA*. By looking at pictures of the daily lives of seven Japanese students, students in the U.S. can better empathize with the target culture, because they can picture the life they may experience when they go to Japan.

The basic premises of the lessons are the same as those of the thematic lessons. For example, *NAKAMA* introduces daily routines as themes in chapters five and six. After covering basic vocabulary and structures, teachers can talk about daily routines of Japanese high school students while using the *Deai* photos. Working in groups, the students first brainstorm using the pictures of one of the *Deai* students. Then, they can create a chart of that student's daily routine. Using the pictures, students are encouraged to imagine what the *Deai* student's life is like. Students can talk about other *Deai* students' lives with other classmates, and see who has a similar lifestyle (Appendix C). This project will also be available on the *Deai* website.

6. Future Plans and Conclusion

In a future project, the development of thematic materials will be expanded to cover various topics, such as friends, hobbies and favorite activities, food, and school life. In terms of the textbook-based project, the material development for *NAKAMA* will be completed. Also, college-level instruction using the *Deai* materials is being considered as a further project.

Through the *Deai* photo series, it is hoped that teachers of Japanese throughout the world can share their ideas to improve their teaching both at the secondary-school and college levels, and to integrate authentic Japanese culture into foreign language classrooms.

Notes:

¹ The Japan Forum is a private non-profit program-oriented foundation established in 1987. Their projects, including *Deai*, seek to foster mutual understanding among young people throughout the world. Specifically, the Japan Forum has supported Japanese-language education and foreign language education in elementary through secondary schools mainly in the Asian-Pacific region. The *Deai* project has been carried out with other programs, such as “The daily lives of Japanese high school students photo message contest,” “TJF photo databank,” and “contest on ideas and examples of how to teach culture in Japanese-language class.” For more information on the Japan Forum, please see their website: www.tjf.or.jp/

For information about the *Deai* Kit, contact:

The Japan Forum (国際文化フォーラム)
Shinjuku Daiichi Seimei Building, 26F
2-7-1 Nishishinjuku
Shinjuku-ku, Tokyo 163-0726
Phone: 81-3-5322-5211

Fax: 81-3-5322-5215
E-mail: forum@tjf.or.jp
(giving the subject line: *Deai* order)

References:

- Banno, Eri, Ohno, Yutaka, Sakane, Yoko, Shinagawa, Chikako, and Tokashiki, Kyoko. 1999. *Genki: An Integrated Course in Elementary Japanese 1*. Tokyo, Japan: Japan Times.
- Hadly, Alice Omaggio. 2001. *Teaching Language in Context*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Makino, Seiichi, Hatasa, Yukiko Abe, and Hatasa, Kazumi. 1998. *Nakama: Japanese Communication, Culture and Context*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- McBride, Helen, Burnham, Suzanne, Saegusa, Yukiko, and Sedunary, Michael. 1990. *Kimono*. St. Paul, MN: EMC/ Paradigm Publishing.
- Peterson, Hiromi, and Omizo, Naomi. 1998. *Adventures in Japanese 1*. Boston, MA: Cheng & Tsui Company.
- Thosaku, Yasu-Hiko. 1999. *Yookoso! An invitation to Contemporary Japanese 2nd Edition*. Columbus, OH: McGraw-Hill Higher Education.
- Tsuda, Kazuo, and Shimano, Masatoshi. 2000. *Kisetsu 1 Haruichiban. The way to successful Japanese*. NY: Kisetsu Educational Group/Northeast Association of Secondary Teachers of Japanese.

Appendix A: Sample lessons for Thematic Module

Activity Ideas Using *Deai* Photo Series

Theme: Family (かぞく)

【Features of the activities】

The following activities for the theme of family are designed so that they can be easily integrated into commonly used textbooks. The target learners are high school students in the United States. Instructors are encouraged to modify the activities according to their syllabus, instructional plans, and other specific needs.

The *Deai* photo sheets are used not only by the instructor to show examples to the students, but can also be used by the students to practice their language skills spontaneously. Students are divided into small groups (3~5 students, depending on the class size) and assigned to use one *Deai* student's photo set in conjunction with the textbook's chapter on the family. Each group uses a handy version of the photo set (color printed, laminated) for brainstorming, and large photo sheets for presentations. Students may use more photos from the CD-ROM and web page. The instructor also uses one of the *Deai* students' photo set to show examples. The instructor will use みずしまゆう's photos to show the examples.

【Contents】

- Activity ideas can be integrated into the chapter on family in most Japanese language textbooks:
 - Activity 1: My Friend's Family (ともだちのかぞく)
 - Activity 2: My Family (わたしのかぞく)
 - Activity 3: How Many People in the Family?
(ごかぞくはなんにんですか。／なんにんかぞくですか。)
 - Activity 4: Introducing *Deai* Families
 - Activity 5: Introducing One's Own Family
 - Activity 6: Japanese Family Names
- Additional activity ideas can be used for the chapter on family, including the following grammar items in some textbooks:
 - Advanced Activity 1: Physical Appearance (がはいけん)
 - Advanced Activity 2: What People Are Wearing (きているもの)
 - Advanced Activity 3: Stative Expressions
- Final project ideas

Activity 4: Introducing *Deai* Families

(Estimated time: 30~40 minutes excluding optional activities)

Objectives: Students use *Deai* photos and create their introduction script about the assigned *Deai* student's family.

Situation: Students have gone to Japan and stayed with the *Deai* family. Now they have come back home and would like to introduce their host family to their classmates.

1) Introduction of a sample script:

The instructor introduces みずしまゆう's family with a *Deai* photo sheet as an example.
(Please include other adjectives or expressions depending on what students have already learned.)

Example:

T: これはわたしのホストファミリーのしゃしんです。わたしのホストファミリーはみずしまさんです。みずしまさんは4にんかぞくです。
おとうさんと、おかあさんと、いもうとさんがいます。
おとうさんのなまえははるよしです。おとうさんは50さいです。
やきゅうがすきです。おかあさんのなまえはとしこです。
おかあさんは43さいです。りょうりがすきです。
このひとはまみこさんです。まみこさんは11さいです。
まみこさんはまんががすきです。



(MY-P05)

The instructor shows the script on the OHP, and students read it.

2) Writing a script in a group:

Students work in groups and write a script about their assigned *Deai* family. Student groups receive the photo set of their assigned *Deai* student (handy version), and pick some photos to talk about the student's family members. Students may create some information about the family. The instructor helps students if necessary.

- 3) Presentation:
Each group comes to the front, and introduces their *Deai* family using their own script and the large photo sheets. Other students listen to the other groups' presentations and take notes. If the class doesn't understand something, the group members are asked to repeat what they just said. After each group finishes their presentation, every member of the group asks the class a question about the presentation, and students who were listening to it answer the to it answer the questions from their notes.

Activity 5: Introducing Own Family

(Estimated time: 40~50 minutes excluding optional activities)

Objectives: Students introduce his or her own family.

- 1) Introduction:
The instructor introduces his/her own family.

Example:

T: わたしのかぞくは5にんです／5にんかぞくです。

ちちとははとあねとおとうとです／がいます。

ちちのなまえはけんじです。62さいです。えいががすきです。

ははのなまえはさとみです。59さいです。テニスがすきです。

あねのなまえはみかです。35さいです。あねはかいものがだいすきです。

おとうとのなまえはあきらです。27さいです。

おとうとはバスケットボールがすきです。

2) Interview with a partner:

Students work with partners. They introduce their own family members to each other. The instructor gives them a worksheet and asks them to fill in the worksheet.

Sample worksheet:

パートナーのなまえ	なんにん?	おなまえ? なんさい? なにがすきですか? (for each member)
_____さん		

3) Writing a letter: (This part can be done in English.)

The instructor first talks about letter writing. If this information has already been introduced to the students before, this part can be skipped. The instructor then asks the students what they would write in their letter, such as name, date, etc. The instructor gives a handout of a sample letter to the students and talks about the common style of a Japanese letter. The instructor may introduce new vocabulary as necessary.

Situation: Each student is going to host a Japanese student during the summer.

Everyone will write a letter to the Japanese student to introduce his/her family.

The instructor can supply some sample Japanese names to stand for recipients of the letter.

Example:

さとうかおり	やまだひでき
たなかじゅんこ	きむらたけし
おかざきまさみ	かわしまさとし
にしだめぐみ	いしだなおき
たかはしともこ	なかじまたつや

If the instructor plans to make writing a letter to a Japanese student part of the final project (item c below), this activity can be used later.

Appendix B: Final Project Ideas:

a) Role play:

To achieve the objectives of this lesson, a role-play activity can be integrated as a final project.

The instructor indicates all information that should be included in the role-play. Students work in groups of 3~5 students. The instructor introduces some useful expressions, such as おじゃまします、あがってください、いただきます、ごちそうさまでした etc., if these expressions have not been introduced to the students yet. Students write a script, practice, and present their role-plays.

Situation: One of the classmates is going to Japan and will stay at a host family's house. Each student group plays both the Japanese host family and the student who stays with the family. The group may pretend to be the assigned *Deai* student's family or create their own family. Although the person who plays the visiting student will have many lines, the other group members who play the Japanese family members should have at least three lines in total. (Please refer to the sample script below.)

b) Creating a story about a *Deai* student's family:

As a group project, students may create a story about the *Deai* student they have been working on. Students use as many expressions as they can, using some *Deai* photo sheets. They can either present their stories in class, or make a poster with some *Deai* photos from the Internet or CD-ROMs.

c) Write a letter to a Japanese student:

This project can be used especially at schools that have an affiliated school in Japan. If Japanese-enabled computers are available, students may write e-mail messages.

Situation: Each student is going to host a Japanese student during the summer. Everyone writes a letter to the Japanese student to introduce his/her family.

d) Video taping:

This project can also be used at schools that have an affiliated school in Japan. The instructor videotapes each student's presentation about his/her own family with a family picture, and sends the tape to Japan.

e) Making Web page:

Throughout the academic year, students keep adding new information they learn in class to their own homepages if personal space is available for everyone at school.

Sample script for a role-play:

(Scene 1: Arriving at the host family's house)

A: Visiting student B: Host Japanese student C: Host father D: Host mother E: Host sister

(At the entrance)

A: こんにちは。はじめまして。~です。

B, C, D, E: こんにちは。

D: さあ、どうぞあがってください。(The visiting student takes off his/her shoes.)

C: おおきいスーツケースですねえ。(The father carries his/her suitcase into the house.)

A: どうもありがとうございます。わあ、きれいなうち（おたく）ですね。

D: え、そうですか。

(In the living room)

B: さあ、どうぞすわってください。

(On a sofa in a western-style room / on a zabuton in a tatami room)

D: どうぞ。(The mother offers a piece of cake and a cup of tea.)

A: あ、どうもありがとうございます。いただきます。

(The visiting student eats the cake.) とてもおいしいです。ごちそうさまでした。

(Scene 2: The next day, showing a family photo to the host family)

A: これはわたしのかぞくのしゃしんです。ちちとははとあにとおとうとです。

C: おとうさんはなんさいですか。

A: ちちは40さいです。

C: 40さいですか。わかしいですね。(Students are encouraged to use some new words that they haven't learned yet.)

D: きれいなおかあさんですね。

A: え、そうですか。ありがとうございます。

B: おにいさんはせがたかいですね。

A: はい、あにはバスケットボールをします。／しています。

E: おとうさんもこうこうせいですか。

A: いいえ、ちゅうがくせいです。ちゅうがく2ねんせいです。サッカーのせんしゅです。

B: おにいさんはこうこうせいですか。

A: はい、こうこう4ねんせいです。

E: えっ? 4ねんせいですか。

A: はい。アメリカのこうこうは4ねんです。／4ねんせいまであります。

でもちゅうがっこうは2ねんです。／2ねんまでです。

E: そうですか。

A: さちこさんはちゅうがくせいですか。

E: はい、ちゅうがく3ねんせいです。

B: このひとはだれですか。

A: そのひとはあにのガールフレンドです。

D: かわいいですね。

Appendix C: Sample lessons for Textbook-based Module

NAKAMA Chapter 5: Daily Routine 1

NAKAMA Chapter 6: Daily Routine 2

Deai Activity 6: Talk about Daily Routine of the *Deai* Students

(Estimated time: 30~40 minutes)

Objective: Students talk about the *Deai* students' daily routines by looking at the *Deai* photos and become familiar with the daily lives of the Japanese high school students.

- 1) Students work in groups. They look at the *Deai* students' photos and discuss what his/her daily life is like. They can use English for this discussion for a few minutes.
- 2) Then the students draw a chart and write descriptions of the *Deai* student's daily routine on a worksheet. Each group can discuss and imagine what the *Deai* student would do if the photos did not tell what his/her daily routine was. The instructor should encourage the students to use as much Japanese as possible for their discussion.
- 3) The instructor divides the students again so that each group has students with different *Deai* students. Everyone in the group introduces his/her *Deai* student's daily routine. The students listen to the description and fill in the chart on the worksheet. Students may write in English for this activity.
- 4) The instructor asks the students to think about which daily life is similar to theirs, comparing the various lifestyles of the *Deai* students in English.
- 5) The instructor may bring up cultural topics such as the school system, school life, part-time jobs, and so on. Each group discusses the differences and similarities between the students in the U.S. and Japan while looking at the *Deai* photos in English. The instructor may lead the discussion in class based on the topic the students came up with. As another option, students may use topics they have proposed for the cultural presentation.

A Study of the Typing Process in Japanese Using College Students of Japanese

Kazuaki Nakazawa and Kazumi Hatasa

(Purdue University)

**khatasa@purdue.edu
nakazawa@purdue.edu**

Abstract:

This study investigates the typing process in Japanese, using college students at an American university, and reports on problems that learners of Japanese often encounter when typing Japanese characters. In order to investigate problems encountered by learners of Japanese, participants were asked to type their hand-written compositions, and the computer monitor on which they typed was video-recorded. Errors in *kanji* conversion, long vowels, double consonants and other processes were observed and analyzed. The results of this study provide evidence of the problems and implications for a) instruction on typing in Japanese, and b) a modified input method editor (IME) program.

Introduction

The opportunity to type Japanese text on a computer, such as in an e-mail or a composition, or on the WWW is increasing rapidly (Kubota 1999). Previous studies indicate that the use of word processors is beneficial in the writing development of European languages (for review, Pennington 1993, 1996a), for example, by facilitating the quality and quantity of writing, reducing affective factors, encouraging revision, and by serving as a memory storage (Cochran-Smith, Paris & Kahn 1991; Greenleaf 1994; Kern 2000; Kuechle 1990; Lam & Pennington 1995; McAllister & Louth 1988; Neu & Scarcell 1991; Oliver & Kerr 1993; Owston, Murphy & Wideman 1992; Pennington & Brock 1992; Phinney 1991a, 1991b; Poulsen 1991). However, there are few studies showing the effect of the use of word processors in Japanese (Chikamatsu 1998; Kubota 1999), even though teachers of Japanese encourage or expect learners to type in Japanese. Instructors of Japanese notice that typing in Japanese is not as easy as learners expect or as instructionally valuable as in European languages, and that teaching students to type in Japanese requires more time because learners need to learn how to convert *hiragana* into *katakana* or *kanji*, as needed (Goto, Fukazawa & Hamada 2001; Kimoto 1995). Furthermore, as Taylor and Taylor (1995) pointed out, the users of Japanese word processors must have considerable knowledge of many

aspects of Japanese text because of the complexity of the Japanese writing systems.

Typing Japanese characters on a computer is a two-step process. A user first types Japanese phonetically using the Roman alphabet. The outcome is brought up to a piece of software called an input method editor (IME) program which converts input into *kana* syllabaries. The input can be a single morpheme, a word, a phrase, or an entire sentence.

The second step involves the conversion of a *kana* sequence into *kanji*. This process is again achieved by the IME program. In this step, there are two possible problems. The first problem is to determine the correct word boundaries. Since no word boundaries are used when the user types more than one word, the IME program breaks up the sequence into words and then looks them up in its dictionary. However, word boundaries may be incorrectly recognized, which causes unwanted word sequences converted into *kanji*. For example, when a user types '母は歯は丈夫だ。(My mom's teeth are durable.)', the user first types it phonetically, which is to type 'h-a' five times, and it will be converted into a *hiragana* sequence, such as 'ははははは', by the IME program. Then one presses the 'space' bar to request the IME program to convert it into a *kanji* sequence. However, the series of 'ha' can be problematic for the IME program to correctly recognize word boundaries, and it may result in unwanted *kanji*. In this case, the user must change

the boundaries manually so that the program can look up the correct word sequences.

Another complication is that the *kana-to-kanji* conversion process does not always result in wanted *kanji* due to a large number of homonyms in Japanese. As Hatasa (2001) discussed, the word 'がくせい' has three homonyms, such as '学生・楽聖・学制', and a user must be able to choose the correct one.

Given the complexity of typing Japanese characters, regular IME programs may be problematic for learners of Japanese since they were originally designed for native speakers of Japanese. In other words, the users of standard IME programs are assumed to have full knowledge of the language.

Only a few studies have been conducted that examined the potential problems of Japanese word-processing (Hamada, Fukazawa & Goto 2001; Tsuchiya 2000). Hamada, Fukazawa & Goto (2001) found various errors in compositions that their students typed. Kubota (1999) also reported that students had problems when typing Japanese characters. Tsuchiya (2000) studied typing in Japanese and discussed potential problems that students often encounter when typing Japanese characters. The participants of Tsuchiya's study were mostly Asian students studying in Japan whose Japanese proficiencies were relatively high and had knowledge of Chinese characters.

The present study collected data from English speaking learners of Japanese with low proficiency.

Subjects

The participants of this study were students enrolled in third and fourth-semester Japanese-language courses, including 24 males and 10 females. They received a 50-minute lesson in typing Japanese characters on a computer in a third-semester course. In addition, students in Japanese courses are required to turn in computerized *kana*, *kanji* / vocabulary exercises (Hatasa & Hatasa 1997) which require them to type Japanese characters on a computer as regular assignments through first to fourth-semester courses. The participants had been asked to do that since the first-semester course as well. They took part in this study on a voluntary basis. All of the participants completed the experiment during the fall and spring semesters of 2002.

The participants were asked to report gender, year in school, first language, Japanese background, and frequency of the use of a word processor in Japanese. There were 4 freshmen, 13 sophomores, 10 juniors, 6 seniors, and 1 fifth year student among all of the participants. There were 25 native speakers of English (18 males and 7 females), 4 native speakers of Chinese (3 males

and 1 female), 2 Korean native speakers (1 male and 1 female), 1 Indonesian native speaker(1 male), 1 Tamil native speaker(1 female) and 1 Arabic native speaker (1 male). Their Japanese backgrounds varied from four semesters at a university to four years in high school and four semesters at a university.

Data Collection

The data was collected on a Macintosh Powerbook G3 connected to a VCR in order to video-record all of the activities on the monitor. The computer used the IME program called *Kotoeri* to type Japanese characters on a computer in the present study.

For the typing task, the participants chose one of the composition assignments they had written in the third- or fourth-semester courses. They were asked to bring and type it on the computer. In order to explore what kinds of problems the participants have when typing Japanese characters on a computer, the researchers adopted this task type rather than assigning them a translation task.

Results

The researchers obtained 17-hour long video recording of the participants' typing processes. The length of the participants' compositions varied from 355 characters to 819 characters, with an average length of 528.97 characters. The time they required to type their compositions varied from 18 minutes, 18 seconds to 56 minutes, 27 seconds with an average time of 33 minutes, 2 seconds. Thus, they typed approximately 17.24 characters per minute.

Analysis

From the raw data, typing errors and other typing processes were identified. Errors were counted whenever incorrect strokes were followed by the space key or return key. Then, the error data was analyzed to determine the types of errors. A taxonomy of errors was developed by examining previous studies (Chikamatsu 1998; Hamada, Fukazawa & Goto 2001; Kubota 1999; Tsuchiya 2000) and includes 18 categories. It is presented in Table 1.

Table 1: The taxonomy of errors

Kanji (K)	Overuse / miss-choice of Chinese characters and use of Chinese characters that the participants did not use in their hand-written compositions, Miss-conversion due to miss-placing word boundaries by the word processor e.g. 造る (作る)・先制 (先生)・や住み (休み)
Double Consonants (DC)	Deletion / insertion of double consonants e.g. 画工 (学校)・異種間 (1 週間) いしよに (いっしょに)
Glides (G)	Misspelling words containing glides e.g. 和祝 (和食)・勉強 (勉強) じかない (じゃない)
Long Vowels (LV)	Deletion / insertion of long vowels e.g. 序図 (上手)・享年 (去年)・少しい (少し)
Multiple phrases (MP)	Attempt to convert multiple phrases or words at a time e.g. だけど、渡し (だけど、私) 留学刷る予定で巢。(留学する予定です。)
Miss-typing (MT)	Errors caused by miss-typing e.g. 野本 (日本)・さうごに (さいごに) に寸で鶴真下から (に住んでいましたから)
N-sound (N)	Deletion, insertion or mis-typing of N-sound e.g. 小日は (こんにちは)・食甚 (食事)
Conversion without okurigana	Attempt to convert hiragana to kanji without its okurigana e.g. 阿多ら (新—しい)・酢 (好—き)
Over Capacity	Attempt to keep typing multiple sentences until the word processor stops processing the input
Part of a word	Attempt to convert part of a word e.g. 御二居 (お兄—さん)・弐 (日—本)
Sound	e.g. りようこ (りょうこう)・きょうとう (きょうと)
Particle (P)	Mis-typing particles or mis-conversion of sentence particles e.g. 私倭 (私は)・該地番 (が—番)
Voiced Consonants (VC)	Incorrect voicing or unvoicing e.g. 退学 (大学) だべ物をだべました。(食べ物を食べました。)
Retype	Revising errors that the participants made
Strategy	Using strategies to type desirable text e.g. 学生の会い (あい) > 学生の会 (erase 'い') 10 (type numerals) > 十
Others	Errors and typing processes which do not belong to the categories above (for example: copy, verb form, and wrong reading)

Eight hundred forty-four errors and other typing processes were identified by examining the 17-hour-long video recording carefully. The errors were categorized according to the taxonomy of errors, and the distribution of errors is presented in Table 2.

Table 2: Distribution of the errors

Category	Subcategory	Participants by native languages						Subtotal	Total
		E (25)	C (4)	K (2)	I (1)	T (1)	A (1)		
Double Consonants	<i>deleting</i>	11(3)	3	3(1)	0	0	0	17(4)	20(4)
	<i>inserting</i>	3	0	0	0	0	0	3	
Long Vowel	<i>deleting</i>	66(13)	11	21(1)	1	4	2	105(14)	141(16)
	<i>inserting</i>	27(1)	6	2(1)	0	0	1	36(2)	
Voiced Consonant	<i>voiced → unvoiced</i>	4(1)	15	3	0	0	0	22(1)	40(2)
	<i>unvoiced → voiced</i>	2(1)	10	6	0	0	0	18(1)	
Kanji	<i>overuse</i>	23	2	9	0	2	0	36	121(2)
	<i>homonyms</i>	7	1	8	0	3	0	19	
	<i>failure of conv.</i>	39(2)	4	14	0	7	0	64(2)	
	<i>wrong reading</i>	2	0	0	0	0	0	2	
Mis-typing	<i>i-e</i>	11(2)	0	0	0	0	0	11(2)	128(13)
	<i>u-o</i>	8	1	0	1	0	0	10	
	<i>i-o</i>	4	2	0	0	0	1	7	
		64(7)	10(1)	20(3)	1	3	2	100	
Conversion w/o okurigana		30	3	4	0	1	1	39	39
Particle	<i>boundary</i>	31	6	2	0	4	1	26	56
	<i>wa</i>	13	3	1	0	3	0	20	
	<i>wo</i>	7	1	0	0	1	1	10	
Sound		5(2)	0	1	0	0	0	6(2)	6(2)
N-sound	<i>inserting</i>	2	0	0	0	0	0	2	28
	<i>deleting</i>	0	2	0	0	0	0	2	
	<i>mis-typing</i>	10	1	4	0	9	0	24	
Glide		35(24)	11(2)	4(2)	0	1	1(1)	52(29)	52(29)
Multiple Phrase		16	5	4	0	4	0	29	29
Part of a word		21	1	0	0	2	0	24	24
Over Capacity		5	0	0	0	0	0	5	5

Retype	47(5)	3	3	1	6	0	60(5)	60(5)
Strategy	59(3)	10	7	1	0	0	77(3)	77(3)
Copy	2(1)	1	0	0	0	0	3(1)	3(1)
Verb Form	4	0	0	0	0	0	4	4
Wrong Reading	9	1	1	0	0	0	11	11
								Total 844

*The number in the parenthesis indicates the number of loan words.

Discussion

Kanji

There were 102 instances observed in this category. Thirty-six instances relating to 'over-use' were observed. Among them, there were 30 instances using *kanji* for words which are not normally written in *kanji*, such as 'あなた (貴方)'. There were 6 instances of converting words into *kanji* which did not appear in the participants' written drafts. This is not an error; however, it is uniquely observed in word processing. Nineteen instances were related to incorrect choice of homonyms. The instances of failure of conversion were observed 64 times, and they were not analyzable.

Double consonants

Twenty instances were observed in this category. There were 17 observations of deleting

double consonants. Only 3 instances of inserting double consonants were observed. In Tsuchiya (2000), deletion of double consonants was reported twice as many times than insertion of double consonants.

Tsuchiya (2000) reported that 't' is the most frequently observed double consonant, with 'k' being the next most common. In the present study, 't', 'k' and 's' were observed equally often. However, both 't' and 's' appeared the most frequently in the participants' compositions. 'S' appeared 2309 times, and 't' appeared 2518 times. 'K' appeared less than those two consonants but still more frequently than other consonants. It appeared 1798 times. Thus it is hasty to conclude that learners of Japanese have trouble typing double consonants of 'k', 's' and 't' compared to other consonants. Further research will be needed.

Long vowels

One hundred forty one instances were observed, and 33 participants with six different native languages committed this error. 105 instances involved incorrectly omitting a long vowel, and the rest of the instances—that is, 36 instances—involved mistakenly inserting a long vowel. The 105 deletion errors included 14 loan words, while the 36 insertion errors included 2 loan words.

The participants deleted the vowel 'a' 7 times, 'i' 25 times, 'u' 35 times, 'e' 3 times and 'o' 71 times. We found that the participants tend to make errors on the vowels 'u' and 'o', even though the occurrence of 'u' and 'o' in the compositions is less than that of 'a' and 'i'. Tsuchiya (2000) also reported the same tendency.

Mis-typing

It is difficult to identify this type of error since it is not possible to distinguish mis-typing from real errors of words from the video of the typing process alone. With this in mind, 31 participants with six different native languages made 128 errors. Among those instances, confusion between 'i' and 'e' was observed 11 times. Only English speaking learners made this error. It is probably because the sound 'i' was recognized as the letter 'e' ([i:]). Confusion between 'u' and 'o' was observed 10 times, and confusion between 'i' and 'o' was observed 7 times. Other mis-typing errors were not analyzable.

Tsuchiya (2000) conjectured that the confusion between 'i' and 'o' and 'u' and 'o' is because of a physical constraint, that is, on a keyboard, those three vowels are located close to each other. However, further research will be needed for empirical evidence.

Conversion without okurigana (inflectional endings)

This is an error of *kana-to-kanji* conversion without *okurigana*. For example, convert 'あたらしい' without its *okurigana* 'しい'. This type of error was not reported in Tsuchiya (2000) since the researcher only collected phonetic errors. However, this error was observed frequently in the present study. Nineteen participants with five different native languages made 39 errors. Without *okurigana*, Chinese characters do not form a phrase.

Particle

In this category, 56 instances were observed. Twenty instances were related to mis-typing the particle 'は', and 10 instances were related to the particle 'を'. Those 30 errors were caused by the discrepancy between *hiragana* and its pronunciation. However, interestingly, mis-typing of the particle, 'e' [へ?], was not observed in the present study, even though the particle has the same kind of discrepancy between *hiragana* and pronunciation.

There were 26 instances relating to misplacing word boundaries. For example, native speakers mostly set a word boundary between 'と' and 'お' in a sentence like 'おもしろいとおもいます' to convert 'おもいます' into a Chinese character. Those who made errors set a word boundary before a sentence particle. Thus, in this case, they would set a word boundary between

‘い’ and ‘と’. This often results in false-conversion such as ‘おもしろい戸思います’.

Voiced consonants

Forty instances of voice consonants were observed. Among them, there were 22 instances of incorrect devoicing and 18 instances of incorrect voicing. Chinese-speaking participants made a disproportionately large number of errors of this type. This phenomenon can be considered due to L1 interference. Since several studies reported that Chinese learners of Japanese have difficulty distinguishing certain voiced and voiceless consonants such as 'k-g' and 't-d' (Sukegawa, 1993).

Implications

Typing Japanese characters on a computer

These results indicate that the learners of Japanese do have problems in typing Japanese characters. Those errors can be classified into three groups.

The first group of errors consists of mechanical errors, which includes conversion without *okurigana*, confusion between the keys 'i' and 'e', and incorrect entry for the particles 'は' and 'を'. Those errors were caused by insufficient understanding of the conventions used in the IME program. These errors would be corrected by giving the students basic instructional material.

The second group of errors is the performance-error group which contains mis-typing, the moraic N, glides, and double consonants. The participants knew the correct pronunciation and spelling of words, but they could not convert the spellings correctly on a computer. Errors in this group are similar to errors made by native speakers of Japanese.

The third group of errors is the cognitive-error group. The participants did not know the correct pronunciation or spelling of words. An example in this category is voicing errors, for which typing provides conclusive evidence. The typist must decide between 'k' or 'g' before typing the word 'gakusei' for the word 'student' in Japanese. It shows that the users' vocabulary knowledge is incorrect. One pedagogical implication drawn from this finding is that the omission of voicing errors is not different from other types of errors.

Need for systematic instruction on word processing in Japanese

As the researcher mentioned in the previous chapter, some of the errors could be avoided through proper instruction.

Takayoshi (1996) pointed out several potential changes: changes in writing processes of creation, drafting, and revision through computers. The researcher asserted that these changes in writing processes necessitate a corresponding transition to computer-assisted pedagogy. In

Takayoshi (1996), computer-assisted pedagogy is defined as the use of computers in the classroom setting and their integration into a traditional language learning environment. Establishing word-processing instruction in the curriculum is definitely a part of computer-assisted pedagogy in the Japanese language.

Furthermore, Pennington (1996b) addressed the effect of instruction and concluded that “the effect of instruction—including the teacher’s attitudes, beliefs, and overall teaching approach—on students’ development of writing skills on the computer is undeniable (p.138).” Therefore, establishing instruction in word processing in the present study is influential.

Basic instructional materials with a series of step-by-step exercises are currently under development to be released on the WWW.

Modified IME program

The present study also suggests that a modified IME program which handles incorrect input may be helpful for learners as discussed in Hatasa (2001) and Tsuchiya (2000). A modified IME program has a dictionary which contains possible errors that users of word processors often make. If a user's error input matches one of the stored possible errors in the dictionary, it triggers the correct output. Therefore, the use of a modified IME program may help learners reduce the

cognitive error group discussed in the present study.

References:

- Chikamatsu, N. 1998. Development of communication skills through Japanese e-mail exchange. In Y. I. Watt (Ed), *The future of Japanese language education: where have we been and where are we going? Proceedings of tenth annual conference of the central association of teachers of Japanese*, 119-125.
- Cochran-Smith, M., Paris, C.L., & Kahn, J.L. 1991. *Learning to write differently: Beginning writers and word processing*. Norwood, NJ: Ablex.
- Goto, H., Fukazawa, N., & Hamada, M. 2001. Ryuugakusei muke konpyuuta kyoozai no kaihatsu to sono shiyoo. *Nihongo Kyooiku* 110, 150-159.
- Greenleaf, C. 1994. Technological Indeterminacy: The role of classroom writing practices and pedagogy in shaping student use of the computer. *Written Communication*, 11(1), 85-130.
- Hamada, M., Fukazawa, N., & Goto, H. 2001. Ryuugakusee sentaa ni okeru konpyuuta kyooiku ni tsuite. *Toyama daigaku soogoo joohoo shori sentaa koohoo*, 5, 24-32.
- Hatasa, K. 2001. Study of Japanese input method editor (IME) for L2 learners. Paper presented at the Annual Conference of ACTFL, Washington, D.C., November.
- Hatasa, K. & Hatasa, Y. 1997. *A vocabulary / Kanji / conjugation exercise in Japanese: The development and evaluation of VKC/J 2.0. ON-CALL*, 11(3), 2-15.
- Joram, E., Woodruff, E., Lindsay, P., & Bryson, M. 1990. Students' editing skills and attitudes toward word processing. *Computers and Composition*, 7(3), 55-72.
- Kern, R. 2000. *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kimoto, L. 1995. Language learning via e-mail in the Japanese language classroom. In M. Warschauer (Ed.), *Virtual connections: online activities and projects for networking language learners*. (Technical report #8), 13-17. Honolulu, Hawai'i: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Kubota, R. 1999. Word processing and WWW projects in a college Japanese language class. *Foreign Language Annals*, 32(2), 205-218.
- Kuechle, N. 1990. Computers and first grade writing: A learning center approach. *The Computing*

Teacher, August/September, 39-41.

- Lam, F.S., & Pennington, M.C. 1995. The computer vs. the pen: A comparative study of word processing in a Hong Kong secondary classroom. *Computer-Assisted Language Learning*, 8(1), 75-92.
- Levy, M. 1997. *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. Oxford: Oxford University Press.
- McAllister, C. & Louth, R. 1988. The effect of word processing on the quality of basic writers' revisions. *Research in the Teaching of English*, 22(4), 417-427.
- Neu, J. and Scarcella, R. 1991. Word processing in the ESL writing classroom: A survey of student attitudes. In P. Dunkel (Ed.), *Computer assisted language learning and testing: Research issues and practice*, 169-187. New York: Newbury House.
- Oliver, R. & Kerr, T. 1993. The impact of word processing on the preparation and submission of written essays in a tertiary course of study. *Higher Education*, 26, 217-226.
- Owston, R.D., Murphy, S., & Wideman, H.H. 1992. The effects of word processing on students' writing quality and revision strategies. *Research in the Teaching of English*, 26(3), 249-276.
- Pennington, M. 1993. Exploring the potential of word processing for non-native writers. *Computers and the Humanities*, 27, 149-163.
- Pennington, M. 1996a. *The computer and the non-native writer: A natural partnership*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Pennington, M. 1996b. Writing the natural way: on computer. *Computer Assisted Language Learning*, 9(2-3), 125-142.
- Pennington, M. C., & Brock, M.N. 1992. Process and product approaches to computer-assisted composition. In M.C. Pennington & V. Stevens (Eds.), *Computers in applied linguistics: An international perspective*, 79-109. Avon, England: Multilingual Matters.
- Phinney, M. 1989. Computers, composition, and second language teaching. In M.C. Pennington (Ed.), *Teaching languages with computers: The state of the art*, 81-96. La Jolla, CA: Athelstan Publishers.
- Phinney, M. 1991a. Computer-assisted writing and writing apprehension in ESL students. In P. Dunkel (Ed.), *Computer-assisted language learning and testing: Research issues and practice*, 189-204. New York: Newbury House.
- Phinney, M. 1991b. Word processing and writing apprehension in first and second language

- writers. *Computers and Composition*, 9(1), 65-82.
- Phinney, M. 1996. Exploring the virtual world: Computers in the second language writing classroom. In M.C. Pennington (Ed.), *The power of CALL*, 137-152. Houston, TX: Athelstan.
- Phinney, M. & Khouri, S. 1993. Computers, revision, and ESL writers: The role of experience. *Journal of Second Language Writing*, 2(3), 257-277.
- Piper, A. 1987. Helping learners to write: A role for the word processor. *ELT Journal*, 4(1&2), 119-125.
- Poulsen, E. 1991. Writing processes with word processing in teaching English as a foreign language. *Computer Education*, 16(1), 77-81.
- Scott, V.M. 1996. *Rethinking foreign language writing*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Sukegawa, Y. 1993. Bogobetsu ni mita hatsuo no keikoo. Ankeeto choosa no kekka kara. *Nihongo onsee to nihongo kyooiku, Juuten ryooiki kenkyuu nihongo onsee D1 han heisei 4 nendo kenkyuu seika hookokusho*, 187-222
- Sullivan, N. & Pratt, E. 1996. A comparative study of two ESL writing environments: A computer-assisted classroom and a traditional oral classroom. *System*, 29(4), 491-501.
- Takayoshi, P. 1996. The shape of electronic writing: Evaluating and assessing computer-assisted writing processes and products. *Computers and composition*, 13, 245-257.
- Taylor, I. And Taylor, M. 1995. *Writing and literacy in Chinese, Korean, and Japanese*. Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Tsuchiya, J. 2000. Gaikokukujin gakushuusha no waapuro gonyuuryoku no bunseki to gaikokujinyoo kanji henkan jisho no kaihatsu. *Monbushoo kagaku kenkyuuhi hojokin kiban kenkyuu (C)(2)*, Kenkyuu seika hookokusho, Kadai bangoo 09680296.0.
- Uzawa, K. and Cumming, A. 1989. Writing strategies in Japanese as a foreign language: Lowering or keeping up the standards. *The Canadian Modern Language Review*, 46(1), 178-194.
- Warschauer, M. 1996. Motivational aspects of using computers for writing and communication. In M. Warschauer (Ed.), *Telecollaboration in foreign language learning: Proceedings of the Hawaii symposium*. (Technical Report #12) (pp. 29-46). Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Warschauer, M. 2000. The changing global economy and the future of English teaching. *TESOL Quarterly*, 34(3), 511-535.

Co-verbal Gestures of Learners of Japanese and Their Pedagogical Implications

Keiko Oda

(Binghamton University, State University of New York)

koda@binghamton.edu

Abstract

New research in psychology concerning the relation of gesture and speech has direct relevance to the field of second-language research. A speaker's gestures may provide us with insights into what is going on in his or her mind, something which we otherwise would not be able to know. Gestures made by L2 learners can therefore provide useful information to language teachers. This paper investigates the gestures of Japanese-language learners and discusses how language teachers can utilize gesture as a pedagogical tool.

1 Introduction

In the context of second or foreign language learning or teaching, language teachers are most likely to see "gesture" as a form of compensation for learners' inability to express themselves well in the second language (L2). Yet, this view raises more questions than it answers. If gesture assists speech to convey meanings, why do people sometimes move their hands when they talk on the phone when they can't see each other? Do L2 speakers not need gestures when they are fluent in the L2? Of course, we know the answer to this question: people do move their hands when they speak their first language (L1). Why, then, do people use gestures?

The assumption underlying these views is that gesture is non-verbal while speech is verbal: in short, gesture and speech are different entities.

In the field of psychology, however, researchers have been paying more attention to spontaneous gestures accompanying speech, and have shown that speech and co-occurring gesture are inextricably intertwined temporally and semantically. They also expect gesture to serve as a window into the speaker's mental representation and processes. Theorists attempt to explain how exactly the two are related to each other. One hypothesis suggests that gesture and speech are two synthesized channels that are generated from a single mental process, representing one idea (Kendon 1980, McNeill 1992).

These claims concerning the relation between gesture and speech have direct bearing on the field of second-language research. First, if gesture and speech are interconnected, gesture should have direct relevance to learners' oral production. Second, if gesture can be a window into the speaker's mind, the speaker's gestures may provide us with insights into what is going on in his or her mind, which we otherwise would not be able to know. In the field of second language acquisition (SLA), recent studies have shown how co-verbal gestures function in L2

discourse (Gullberg 1993, 1996, 1997; Swabey 1997; Yanagimachi 1999). In Oda (2001) I investigated how speech and gesture are related in L2 Japanese narratives, and how the relation differs from that in L1 English narratives. The purpose of that study was to examine the role of gesture in the understanding of the cognitive process involved in learners' speech production. I have suggested that the differences are attributable to the learners' ability to express their meaning in L2, and that the learners' gestures therefore may reflect the degree to which they have internalized L2. I have further discussed how gestures may provide language teachers with useful clues for assessing learners' developmental stages in the target language.

The purposes of this paper are two-fold: (1) to provide some data to prove my claim in a previous paper that the gestures of L2 learners may reflect their command of L2; and (2) to discuss how language teachers can utilize gesture as a pedagogical tool.

2 Gesture—Overview

Before examining gestures of the L2 speakers, I will give an overview of key issues of gesture to gain an overall idea of what gesture is.

2.1 Types of Gestures

First, because the word *gesture* can include different types of gestures, I will clarify what I mean by the term in this paper, so as to avoid confusion or misunderstanding. This paper excludes pantomime-like movements, which are produced to express meaning by acting. An example of pantomime-like movements is the speaker 'acting out' a character pretending to be dead by leaning his upper body toward the side while saying "*koo shite* doing this" because he did not know how to express it in L2. Also excluded in this paper are emblems, which have specific meanings associated with specific forms. An example of an emblem is the OK sign. The form and the meaning are regulated culturally—if the circle is made with the thumb and the

middle finger, it would no longer mean 'OK'. Notice that pantomime-like movements and emblems can replace the corresponding verbal expressions, so speech does not need to accompany the movements for the meaning to be understood.

The gestures that are examined in this paper are mainly spontaneous hand and arm movements that accompany extemporaneous speech. An example is the hands tracing a semi-circle in front of the body while the speaker says "the man puts the baby on the cabinet." The movement by itself does not have a specific meaning: without the verbal expression, the gesture is difficult to be understood. This gesture is idiosyncratic: different speakers may produce different gestures when they describe the same scene, although they may be very similar. McNeill (1992) observes that native speakers of different languages make gestures similar in shape when they describe the same scene.

Among spontaneous co-verbal gestures, some are representational. They depict or point to an object or event, which can be concrete or abstract. Others do not present discernible meanings but simply consist of short and quick motions, which often highlight what the speaker believes to be important in the discourse.

2.2 Gesture and Speech

Since gesture and speech together represent a single idea, they are co-expressive. Yet they express the same meaning in different ways. Spoken language divides a single event into segments—the person, the object, the action, the direction, etc., and then organizes these segments into a string of words. In contrast, gestures present meaning holistically without undergoing segmentation or linearization. For example, to express one protagonist's action of putting a baby in front of the door, a speaker may lower both his hands from his chest down to the floor. This single motion of lowering his hands to the floor displays all elements presented in

the speech instantaneously: As his hands are apart with the palms facing each other, the speaker indicates the presence of the baby by means of the space between the hands. At the same time, his arms represent the protagonist and how the protagonist is holding a baby. In addition, he also displays the information that his speech does not provide. For example, the hands being lowered down to the floor suggest that the baby is put on the ground, while the speech expresses 'in front of the door'. Speech and gesture thus express the same meaning in a complementary fashion.

Due to this difference in the nature of speech and gesture, one gesture usually spans over multiple words that construct a phrase. Kendon (1980) claims that each unit of gesture is produced for each 'idea unit,' a unit of meaning to be processed at a time. McNeill (1992) observes that generally one gesture is contained in one clause, and multiple gestures in one clause usually accompany disfluency in language production.

3. Prior Research

In my prior research, Oda (2001), I investigated the gestures of several learners of Japanese in L1 (English) and L2 (Japanese). The focus was on a segment that contained the same content in the two languages. I then compared the gestures in the Japanese and English narrations.

3.1 Differences in L1 and L2 Production

The results from this study showed that the learners' gestures in L2 differed markedly from those in L1. Major differences are summarized below:

1. Learners show discordance of gesture and speech in timing and/or meaning.
2. They often segment gestures corresponding to each word or sound.

3. They often exploit rhythmic quick motions to help encode and produce oral production, rather than—as McNeill (1992) observes in L1 narratives—to highlight a salient part of the discourse.
4. They sometimes produce pictorial gestures that clarify the meanings of the co-occurring words, instead of describing the target scenes.

These differences, more importantly, are incongruous with the nature of gesture that I have just described. I have observed that these phenomena are likely to occur when the speakers have difficulty describing their meanings verbally.

Now let us look at examples of each case. In the transcription, underlining shows that a movement of a part of the body accompanies the marked segment of speech. Below the transcription the movement is described verbally. For the purpose of comparison, head movement and non-gesture (e.g. self-touching) are also described. (For the transcription notation, refer to the Appendix.)

In the first set of segments the gestures look similar in shape in L1 and L2. Comparing closely the L2 segments with the corresponding L1, however, subtle discordance in gesture and speech can be observed in the L2 segment.

- (1) Bob: akachan (.) to, inu to, asobimashita.
 (i) (ii) (iii) (iv)

- (i)-(iv) occur slightly above right thigh
- (i) right hand moves up with index finger pointing
- (ii) beats with middle finger opening at
- (iii) beats slightly
- (iv) opens ring finger and beats

- (2) Bob: they begin to play with the baby and the dog together
 (i) (ii) (iii) (iv) (v)

- (i)-(v) are made with palm facing up
- (i) extends index finger of right hand up in front of body
- (ii) right hand beats with index finger pointing in front of body
- (iii) right hand beats with index finger pointing above right knee
- (iv) beats to the left with index and middle fingers pointing
- (v) beats back to the right

In the Japanese segment (1), the movements of Bob's hand look awkward since beating motions co-occur with *to* 'and', and the number of opening fingers is not consistent with the number of the characters. In English, in contrast, each beat co-occurs with each content word, and the number indicated by his fingers is consistent with the number of the characters—the baby and the dog.

The following example shows segmentation by different pictorial gestures. (4) is the English segment of the same scene.

(3) Betty: ...akachan motte sono ofisu no file cabinet(.) no ue ni ((pause)) a:: oite.
 (i) (ii) (iii) (iv) (v) (vi)

- (i) both hands are drawn toward her with palms facing up to express holding something
- (ii) both hands cross and make circles in an outward motion with palms facing front
- (iii) left hand draws toward her face to express opening the cabinet drawer
- (iv) right hand covers left hand, which is facing down in the air
- (v) left hand pushes her glasses up
- (vi) left hand facing front makes semi-circle consecutively in front of face

(4) Betty: and he picks the baby up and he tries to put him on top of the filling cabinet
(i)

- (i) both hands extend forward in a circular motion above her lap to express putting the baby down

In contrast with (4), where the speaker made only one smooth movement, in (3) her gestures segment the description of one event into phrases as her speech does. Her gestures, except (1), do not describe the character's action in the cartoon. The series of Betty's gestures in (3), instead

of depicting the scene as in (4), gives us the impression that she is spelling a sentence using gestures along with words.

In the next example, the speaker seems to be tapping out each sound.

- (5) Mike: *ano(.) uh(.) shi- shi- shi nu noyoona ko to o suru? ano(.) soshite(.) ano(.)*
 (i) (ii) (iii)(iv) (v) (vi,vii,viii)
a- a- sonto- shinu noyoona koto o suru toki
 (ix) (x) (xi) (xii) (xiii) (xiv)

- (i, ii) left hand taps at the level of chin with index finger pointing
- (iii-viii) left hand moves to the right in a small circular motion across his chest tapping at each segment
- (ix-xiv) repeats taps as above

- (6) Mike: and he went outside and played dead
(i) (ii)

- (i) left hand with palm facing up, thrusts toward left-front
- (ii) left hand thrusts again to left

In (5) tapping is timed regularly to each segment. His hand looks as though they maintain the rhythm of the utterance. The hand seems to help the speaker tap out words, which shows his effort at constructing the clause.

In the following (7), gesture (ii) looks, at first sight, to be describing the cartoon scene. However, compared with its English counterpart as well as the actual scene, its iconicity raises a problem.

- (7) Dan: *sono ato nan ka* (.) oto ga (.) kiite ano...

- (i) right hand taps gently on lap
- (ii) right hand moves toward right ear, cupping it, to show the action of hearing

- (8) Dan: then (.) I gathered he heard a sound.
- (i) _____ (iii)
- (ii)

- (i) ring finger and little finger of left hand twitching outwardly
- (ii) head tilts slightly to back-left and returns to original position
- (iii) middle finger moves quickly

In the L1 segment (8), the speaker displays the scene in which the character hears a noise behind him. In (8), however, he does not depict the scene as seen in the cartoon, in which the character never moves his hand toward his ear in a cupping fashion. In addition, the directions of the movements are not the same in (7) and (8). In the Japanese retelling, the elaborate movement to mimic hearing suggests that the speaker is attempting to describe the meaning of the word *kiite* 'hear' as opposed to describing the actual scene.

3.2 Relation of Gestures and L2

This observation of the learners' gestures and speech suggests that their gestures in L2 production are linked to their ability to express meanings in L2. In order for a speaker to express a meaning by both speech and gesture smoothly and casually, his or her speech should be produced as quickly as the corresponding gesture. In other words, if we take into account the hypothesis that gesture and speech are two synthesized channels generated from a single mental process to represent one idea, both speech and gesture channels have to simultaneously present the speaker's thought. However, this is not the case for L2 learners. They have to construct sentences using their deficient competence in L2, and this may interfere with their gesture channel. Assuming that a learner's gesture improves in parallel with development of speech fluency, we can conclude that the learner's gestures reflect their command of L2.

4. Present Study

4.1 Purpose

Does gesture really reflect the speaker's command of L2? Do gesture and speech develop in parallel? Does gesture improve or become more fluent in tandem with speech? To answer these questions, I observed the gestures made by an intermediate learner of Japanese while he was telling the same story in Japanese three times repeatedly. If indeed gesture in L2 improved in line with one's command of the language, gestures in the later rounds of his narratives should be less L2-like, if not L1-like, since he has rehearsed his speech.

4.2 Methodology

The learner, named James here, is a student in the fifth semester course of Japanese at a university in the U.S. He was shown a two-minute line-drawn animation without sound. Then he told the story to three native speakers (NS) of Japanese whom he did not know, one after another.

I have compared gestures in sets of segments that contain the same content. Since one of the criteria of L1-like gestures is that one gesture spans multiple words, if a set of speech segment contains very different expressions, it is excluded from the data, though the same scene is described. The analysis focuses on the four major points of L2-specific gestures described earlier. I have checked whether or not any L2 quality that appears in the earlier rounds disappears or abates in the later rounds.

4.3 Results

The next example shows that he repeats the same movement he used in the first round to indicate picking something up. In the later rounds, he does not. Additionally we can observe his verbal expressions becoming more accurate.

(10-1) James: *akachan e:to totte ano e:to*

(i) (ii) (iii)

- (i) both hands move down between thighs with separated palms facing each other
- (ii) both hands move back toward chest
- (iii) both hands move down and up to chest quickly

(10-2) James: *ano: akachan o totte e:to*

(i) (ii)

- (i) both hands 15 cm apart face each other in front of stomach
- (ii) both hands rise toward chest

(10-3) James: *ano: sono akachan(.)o totte: e:to:*

(i) (ii) (iii)

- (i) both hands move away from thighs
- (ii) both hands moves in an arc away from each other
- (iii) both lists [wrists?] are flicked up toward body

Since gesture describes the idea in the speaker's mind more straightforwardly, in (10-1) the speaker makes a movement of picking up a baby ahead of the word, while he still says *e:to* 'um.' Then he repeats the same movement when he comes up with the right word. In (10-2) and (10-3), not only did he make an upward movement only once with *totte* 'take', the speech is also not broken by *e:to* 'um', and further contains particles.

In the next set of segments, the main pictorial gestures span longer phrase with more complex sentence structures.

(11-1) James: *e:to lampshade eto atama ((giggle)) atama ni ano kakete ((giggle))*

(i) (ii) (iii) (iv)

- (i) right hand rises and is flicked slightly at chin level with index finger pointing
- (ii) right index finger moves to point at right temple
- (iii) points to temple again
- (iv) both hands facing each other move forward in front in a semicircular motion

(11-2) James: *ano e:to lampshade o* (NS: *hai*) *totte akachan no atama ni ano:*

- (i) *koboshimashita*
- (ii)
- (iii)

- (i) right hand rises grabbing at air
- (ii) right hand grabs
(then stays in the air)
- (iii) right hand moves front and center

(11-3) James: *e:to:* ((pause)) *boosh ni nitteru eto lampshade o ano: akchan no atama*

- (i) (ii) (iii) (iv) (v)
- ni oi-(.) okimashita (giggle)*
- (vi) (vii) (viii)

- (i) both hands face each other in front of chest
- (ii) left hand rises upward
- (iii) left hand slaps rapidly at air close to right hand
- (iv) right hand rises toward face and thrust forward to grab
(right hand stays in the air)
- (v) right hand moves forward slightly
- (vi) right hand jabs once
- (vii) right hand jabs three times in rapid succession in front of chest
- (viii) both hands rest on thighs

In the first segment, the speaker points to his head while saying the word *atama* 'head' twice. In the second, his hand keeps the same shape and stays in the air while saying the entire phrase, *akachan no atama ni* 'on the baby's head.' In the third, his hand keeps the main shape and position during a longer sentence that contains more words. This set suggests that first he has to construct a simple sentence, word by word, but later can deal with more complex, longer sentences.

Now I want to raise another important point. Please notice that the speaker describes the scene from the point of view of character in the story most of the time. However, in the first

segment, he fails to do so when saying *atama* 'head' and pointing to his head, since the head should be the baby's. If we heard only his speech in Japanese, we would not notice these implications. The gesture in question suggests that at this moment the narrator's gesture describes the meaning of *atama* rather than the scene. This shift of his viewpoint also gives evidence that he is constructing the sentence one word at a time.

5. Gestures as a Pedagogical Tool

I have shown three instances of the L2 speaker's gestures improve along with speech. I believe that these examples can provide some evidence for my claims that gestures in L2 production reflect the command of L2. If this is true, gesture has a great potential for providing language teachers with useful clues to assessing learners' developmental stages in the target language. Gestures can also be very useful to teachers since they can tell us what is going on in the speaker's mind. In the rest of this presentation, I want to suggest what teachers should pay attention to and how helpful learner's gestures can be to language teaching/learning. Here I list seven points.

a. What does the gesture depict? Is that what he is saying?

Since some gestures are pictorial, through them we may be able to know what the learner is attempting to express. For example, we may detect the gap between what he or she really intends to describe and what is really described in speech. Gestures can also offer useful clues to determine if the learner fails to talk or does not intend to talk about a certain thing.

For instance, in the next example we observe a strange movement, which does not seem to match any words in his speech indexed with (vii) and (viii) in the transcript. We can guess that at this moment the speaker has a certain image which does not appear in speech, in his mind.

(12-3) James: uun e:to ((pause)) o-o-ojiisan to obaasan wa (NS: un) ano doa no- doa
o

(i)	(ii)	(iii)	(iv)	(v)
<u>e aket</u> (NS: un) <u>doa no- (.)</u>	<u>doa ni (.)</u>	<u>itte akete</u> (NS: un)	<u>e:to</u>	<u>otokonohito</u>
(vi)	(vii)	(viii)	(ix)	(x)
<u>wa e:to</u>	<u>inai shi</u>			
	(xii)			

- (i) shakes head
- (ii) both hands thrown toward left with palms facing each other
- (iii) both hands thrown toward right
- (iv) both hands moves approx. 10 cm from center toward right shoulder
- (v) both hands tap twice in front of chest
- (vi) both hands move toward right shoulder and move back to center in a semicircular motion
- (vii) right hand with palm facing out moves forward and away from hip
- (viii) repeats (vii)
- (ix) right hand outstretched, wrist bent with fingers pointing downwards
- (x) both hands move from right to center in a semicircular motion
- (xi) right hand facing front moves from side to side of face
- (xii) right hand facing front pushes forward slightly twice

There seem to be no equivalent expressions in his speech. The way in which he starts the following expression also suggests that he has decided to take an alternate way instead of describing what the gesture portrays. Gestures thus can, at the very least, signal that the speaker fails to describe a target idea, even if we can not guess what he means. In this case, from the preceding negotiation with the NS and the actual cartoon scene, I guess he probably wants to convey the meaning that 'they looked outside through the slightly opened door but did not actually go out of the house.'

The next example shows the learner's confusion with transitive and intransitive verbs.

(13-1) James: ano: e:to ((pause)) cabinet(.) no ue ni ((pause)) notte e:to
 (i) (ii) (iii)

- (i) cupped right hand facing front waves back and forth at face level
- (ii) right hand waves back and forth
- (iii) both hands move forward tracing a semicircle in front of chest

In this example, although the speaker says *notte* 'get on,' we can detect that what he means is *nose* 'put on' instead. Probably he knows that there is a transitive version of *noru* 'get on' because he does not just use *oku* 'to put,' which he uses to describe the character's putting the baby on the ground.

In addition to misuses of transitive and intransitive verbs, a speaker's gestures may be useful in assessing the learner's use of a passive construction since, as I have indicated, gestures can reveal the point of view that the speaker takes. For example, if the speaker raises his hands to protect his face while saying *A wa B o tataite* 'A beats B,' it is likely that the passive sentence would be more appropriate. However, I did not find actual examples of this in my data.

b. Does the gesture depict a specific word or the entire scene?

Even if the gesture and the speech appear to match at first sight, we also need to pay attention to whether the gesture depicts the speaker's idea, in this case the cartoon scene, or a particular word, as we saw with *atama ni* 'on the head' in (11-1). Example (7) also has the type of gesture in question when the speaker says *kiite* 'listen'.

This type of gesture is deceptive, but one good way of detecting this type is, as I have shown earlier, to check the speaker's point of view. Another way would be to compare his gesture with the actual scene. In the case of example (7), the cartoon character does not listen with a cupping hand close to his ear. When we detect this kind of gesture, we can suspect that the speaker is constructing his utterance one word at a time. Now I want to warn that we teachers should not, contrary to our tendency, simply interpret that the speaker is so unconfident with the word accompanying the gesture in question that he or she needs to reinforce the meaning with the gesture. I have observed that this type of gesture often appears with an expression that does not

seem very difficult, and I have suggested in my previous paper that this kind of gesture may be signaling that the words adjacent to it, rather than the word currently being spoken, are challenging to the speaker. Therefore teachers should be advised to suspect that he or she is struggling with the whole phrase or sentence around the intended expression.

c. Does the gesture co-occur with the verbal counterpart?

Since gesture should appear together with the corresponding verbal expressions, when we detect a lag between his or her gesture and speech, we can suspect the speaker has a problem at producing the expression.

As seen in (11-1), L2 learners often make gestures in advance of verbal expression. This suggests that the speaker cannot retrieve the right word or the correct form quickly enough. In the later rounds, as seen in (11-2) and (11-3), his movement was better coordinated with his speech, so we can conclude that later he was able to express the target meaning more smoothly. In (12-1), we also observe the same phenomenon when he says *notte*. In contrast, he later makes his gesture of putting something down with the word *oite* 'put' without a time lag even though the word is said for the first time. This suggests that he probably is more familiar with *oite* 'put' than *notte* 'put on' (in the wrong sense) and *totte* 'take.'

d. How segmented is the gesture?

McNeill (1992) claims that usually one gesture is contained in one clause, and multiple gestures in one clause usually accompany disfluency. My research suggests otherwise, in that L2 learner's gestures are often segmented: (3) shows an example of segmentation. (5) shows segmentation into each sound. I suggest that by observing at which levels gestures are segmented (e.g., sound, morpheme, word, etc.), we may detect at which level the speaker is working to

produce the sentence (e.g., recalling a word, combining words into a clause, etc). For example, in (5), interestingly, the speaker repeats the same clause *shinu no yoona koto o suru* 'pretend dead,' and his hand does not move as frequently the second time as initially. The tapping movements accompanying *shi- shi-* before *shinu* 'dead' in the first round show his initial struggle in searching the lexical item. In the second *shinu* and *koto* were not segmented by beats. This suggests that this time he does not have to search for words, but yet he has to make an effort to construct the clause word by word because of its complex structure, which resulted in segmentation of the movement at each word. In example (11) the speaker produces one movement for each word in the first round (11-1), while we have observed that he does not do so in (11-2) and (11-3), even though the sentences are longer and more complex. This suggests that in the first round he constructs the sentence word by word, but later he can produce sentences more quickly or deal with multiple words at the same time.

e. How much speech does one gesture span?

This question is related to the previous one. Kendon (1980) claims that each unit of gesticulation is produced for each 'idea unit,' a unit of meaning to be processed (1980: 218). Taking his claim into account, L1 production contains one gesture in one clause as McNeill (1992) claims, because the speaker processes a single idea instantaneously both in speech and gesture. For L2 learners that is not the case since they are much more restricted in their speech. Therefore, their ample local gestures may indicate that their idea units are very short, because they have to work on each shorter unit to construct a clause. This encoding activity may intervene with the speaker's mental process as his or her mental imagery is broken down into each segment that his or her attention is drawn to. In (11-1) James produces a single movement corresponding to each word in the first round. He may have to combine single words to make a

clause. Later he produces fewer movements over longer and more complex clauses, and a single hand shape span more words as (ii) in (11-2) and (vi) in (11-3). This probably suggests that he is dealing with longer units.

f. Are the hands in the air or at rest?

When a hand makes a movement, it departs from one rest position and reaches another. The following set is from the last part of each round. Please pay attention to the timing in which both his hands land on his lap. You will see James's hands lower onto his lap earlier in later rounds.

(14-1) James: e:to tabun eto minna wa (NS: un) e:to ((pause)) ureshii(.)ni natta (NS: un)

- | | |
|--|------|
| (i) | (ii) |
| un) eto <u>yatto ano sore wa owari</u> ((giggle)) | |
| (iii) | (iv) |
| (i) left hand cradles right hand with right palm facing chest | (v) |
| (ii) right index finger makes two circles and lands on left palm in front of chest | |
| (iii) both hands move apart and make a small chopping movement | |
| (iv) both hands are clasped together in front of stomach | |
| (v) both hands land on lap | |

(14-2) James: e:to tabun eto minna wa ureshikatta desu (NS: a soo desu ka) un un sore wa
 (i) (ii) (iii) (iv)
hanashi no owari desu
 (v) (vi)

- (i) left hand cradles right hand with right palm facing chest
- (ii) right hand facing down makes two circles above left hand
- (iii) both hands together with fingers crisscrossing each other in front of chest
- (iv) both hands land on lap
- (v) right hand rises slightly
- (vi) right hand flicks to left and goes back to thigh

(14-3) James: e:to: tabun sono toki ni inu wa ureshikatta desu ne sore wa hanashi no
 (i) (ii) (iii) (iv)
wowari desu

- (i) right hand cradles left hand with left palm facing chest
- (ii) right hand moves away from left hand
- (iii) both hands make an arc-like movement from chest level to just above lap
- (iv) both hands clasped together land on lap

In the first round, he finally rests his hands after saying 'that's it.' In contrast, in the third round his hands have already landed while still describing the story line. Assuming that he is working on the immediate story line when his hands are up in the air, in the first round probably he is so occupied at every moment in describing one event after another that he does not know when and how to end his narrative. He may not be aware that he is at the end of the story until he realizes that there are no more scenes to describe. In contrast, the fact that his hands land on his lap much earlier in the third round suggests that he knows how to finish the story in advance. In other words, he may have a bigger picture of the structure of his narrative.

g. Does the speaker highlight an important part of the discourse or tap out a word?

There are gestures that are short and quick flicks—typically up/down or in/out—and do not describe a discernible meaning, which McNeill (1992) calls “beats.” He describes “beats” as a motion that highlights what the speaker thinks is important—not for any semantic content, but for its function in discourse. Beats tend to take place when the speaker withdraws momentarily from the narrative plot line, for example, to repair a lexical item, to introduce a new character, or to add new information about an already introduced topic (McNeill 1992: 195).

On the other hand, as seen in Oda (2001), L2 speakers tend to produce abundant beat-like movements, which appear to be exploited to tap out verbal expressions or keep rhythm. If we take into consideration McNeill's claim that beats signal the speaker's departure from the

narrative line, these L2 speaker's movements may show that the speaker is not engaged directly in the story, but rather in encoding activities.

As I have demonstrated, the L2 speaker is usually engaged in immediate tasks, like retrieving a word, describing a current scene, or encoding a current idea. He or she cannot deal beyond that level, and so is not able to address discourse cohesiveness or other structural aspects of the narrative. If we observe a L2 speaker using an authentic beat for discoursal or pragmatic functions as McNeill (1992) describes, we can conclude that the speaker can operate in L2 at the discourse level.

6. Conclusion

In this paper I have demonstrated that gestures can be a useful tool for teachers. Gestures may provide teachers with useful clues as to what is going on in the learner's mind. Gestures may even provide clues as to how L2 is being processed and formed. Observing how fluent the learner's gestures are may reveal if he or she is describing his or her thoughts with native-like fluency or just "translating" his or her thought into L2. By observing when his or her gestures break down, we may know which previously taught materials the learner has 'mastered' and which he or she still need practicing. Gestures thus can serve as a valuable pedagogical tool.

References:

- Gullberg, Marianne. 1993. The Role of Co-verbal Gestures in Second Language Discourse--A Case Study. *Working Papers* 40.49-70.
- Gullberg, Marianne. 1996. Deictic gesture and strategy in second language narrative. *The Proceedings of the Workshop on the Integration of Gesture in Language and Speech*, ed. by Messing, L. 155-164. Wilmington, Delaware: Applied Science and Engineering Laboratories.
- Gullberg, Marianne. 1997. *Gesture as a Communication Strategy in Second Language Discourse*. Sweden: Lund University Press.
- Kendon, Adam. 1980. Gesticulation and Speech: Two Aspects of the Process of Utterance. *The Relationship of Verbal and Nonverbal communication*, ed. by Ritchiekey, M. 207-227. New York: Mouton.
- McNeill, David. 1992. *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- Oda, Keiko. 2001. Speech Accompanying Gestures of Learners of Japanese and Their Implications for Research in Second-Language Learning. *The Ninth Princeton Japanese Pedagogy Workshop Proceedings*, ed. by Makino, Seiichi.
- Swabey, Laurie L. 1997. Not just a strategy: gesture as an integral part of communicative competence. Paper presented at the 17th Second Language Research Forum. University of Arizona.
- Yanagimachi, Tomoharu. 1999. Gesture in L2 narrative: How do learners of Japanese identify story participants with co-verbal gestures? *Journal of the International Student Center, Hokkaido University* 3. 68-88.

Appendix: Transcription Notation

The following notations are used in the transcripts.

(.)	short pause
((pause))	long pause
...	omitted part
:	lengthened syllable
-	glottal stop, cut-off
.	falling intonation
?	rising intonation
,	continuing intonation

日本語教育におけるシャレの効用

坂 本 正 (南山大学)

tadsaka@nanzan-u.ac.jp

要 旨

第二言語習得に影響を及ぼす要因の一つに、環境要因がある。自然習得環境と教室環境である。ここでは後者の教室環境に話を絞るが、言語インプットは学習者の頭の中に入らずに無条件に入ってくるのではなく、学習者が持っている情意フィルターのふるいを通して、頭の中に入ってくると考えられている。つまり、学習動機、学習ニーズ、学習言語や社会に対する態度、学習者の感情の状態などが情意フィルターを構成し、そのフィルターが厚ければ厚いほど、外からの言語インプットがスムーズに入ってこないということである。

ここでは、その中の心理的な面を問題にしたい。心理的な面というのは学習者の不安、緊張、ストレス、そして、プレッシャーなどである。教師が質問して、学習者がそれに答えるという教室活動では学習者はいつも当てられ、相当な心理的負担があるだろう。真面目な熱心な教師ほど情報量が多く、一方的な授業になりやすい。そうすると、それにつれて、学習者の情意フィルターが徐々に大きくなり、外からの言語インプットがスムーズに入りにくくなるのではないだろうか。

そこで、ことば遊びの一つ、シャレ、を日本語教育に取り入れる。一瞬のうちに教室内に明るい笑いをもたらすシャレの使用は学習者の不安、緊張などを取り除き、よりよい日本語学習環境を創るのに大きく貢献するのではないだろうか。

シャレを使って、教室を明るい、居心地のよい居間のようにしたいわけだが、まず学習者にシャレを理解してもらわなくてはしようもない。それで、まず日本語のシャレの特徴を考え、要素別に分類し、調査を通してどのようなシャレが理解困難であるのかを報告し、日本語教育におけるシャレの貢献を考えてみたい。

1. はじめに

第二言語習得に影響を及ぼす要因の一つに、環境要因がある。環境は自然習得環境と教室環境に分けられるが、ここでは後者の教室環境に焦点をおき、話を進める。他から発せられた言語インプットは学習者の頭の中にすべて無条件に入ってくるわけではなく、学習者がその時点で持っている情意フィルターのふるいを通して、頭の中に入ってくると考えられている (Dulay, Burt, and Krashen 1982; Krashen 1982)。つまり、学習動機、学習ニーズ、学習言語やその言語が話されている社会に対する学習者の好感度、学習時の学習者の心の状態などが情意フィルターを形成し、そのフィルターが厚ければ厚いほど、外からの言語インプットがスムーズに入ってこないというわけである。

ここでは、その中の特に学習者の心の状態、つまり心理的な面を問題にしたい。心理的な面というのは学習者の不安、緊張、ストレス、そして、プレッシャーなどである。伝統的な教師主導の授業は、これらの心理的な面から考えると、けっこう辛いものがある。教師が質問して、学習者がそれに答えるという一方的な教室活動では学習者はいつも受身的に当てられるだけで、みんなが見ている中正しい答えを出さなければいけないという相当心理的負担がある。真面目な教育熱心な教師ほど、日本語だけでなく、日本文化、日本社会、日本の歴史・政治・経済などに関してもなるべく教えてあげたいと思い、自然と教える情報量が多く、一方的な授業になりやすい。そうすると、それにつれて、質問に答えるだけの受身の授業を受けることになる学習者の情意フィルターが徐々に大きく、厚くなり、外からの言語インプットが入りにくくなる。

教師主導型の教室活動であっても、学習者主導型の教室活動であっても、教師がこの学習者の情意フィルターが少しでも機能しなくなるような努力をすべきである。筆者の周りの語学教師を見ていると、ギターを持って、または音楽のテープを持って教室に現

れ、まずは一曲学習者と共に歌を歌って、授業を始める教師がいるかと思うと、授業中ジャグリングをしながら、学習者を当てるときにそのボールを投げて当てる教師もいる。どちらにしても、少しでも学習者の情意フィルターの形成を阻止し、授業を楽しくし、外からの言語インプットが少しでもスムーズに頭の中に入るようにしようとする試みだと思われる。

筆者は残念ながらそのどちらもできないので、ことば遊びの一つ、シャレを日本語の授業をする際に取り入れている。シャレを授業中に用いることにより、少しでも学習者の情意フィルター形成を妨げようとするのであるが、まずはシャレそのものについて考えてみる。

ここで、洒落ということばを辞典で引いてみると、

洒落 = 即興の、機知に富んだことば。同音を利用した、気の利いた言い換え。

(『日本語大辞典』)

洒落 = 気の利いた言動。笑いをさそう気の利いた言動。言葉の同音を利用した機知にとんだ文句。

(『旺文社国語辞典』)

とある。また、それに「駄」がついた、「駄洒落」を引くと、

駄洒落 = つまらない洒落。(『日本語大辞典』)

駄洒落 = つまらないしゃれ。(『旺文社国語辞典』)

となっている。シャレがつまらないかどうかはさておき、「同音を利用した、言い換え」という点では、常日頃、教師は学習者のために新出語彙、新出文型の意味をいろいろと工夫して「言い換え」で説明している。その手法を活用して、一瞬のうちに教室内に明るい笑いをもたらすシャレの使用は学習者の不安、緊張などを取り除き、よりよい日本語学習環境を創るのに大きく貢献するのではないだろうか。

また以下のように日本語の新聞の見出しなどにもよくシャレが用いられる。より次元の高い日本語力を身につけるためにもシャレの理解は避けて通れないと思われる。

「リッツ」でリッチ気分 <読売新聞1997. 5. 23夕刊1面>

ブランド鶏 ケッコウ人気 <日本経済新聞1997. 3. 19夕刊18面見出し>

ニャンとも・・・ <毎日新聞1997. 3. 4夕刊15面>

脳血管薬「カラン」効能分からん <毎日新聞2001. 8. 21朝刊>

シャレを使って、教室を明るい、居心地のよい居間のようにしたいわけだが、まずは学習者にシャレを理解してもらわなくてはとうしようもない。しかし、外国語でシャレがわかるということはそんなに簡単なことではない。それで、まず日本語のシャレの特徴というものを考えてみる。

2. シアレの基本形

一般にシャレと言われているものには二通りあるようだ。

1) 同じ音、または似た音を繰り返す

例：実はこれは実話なんだ。

アーモンドがない！あーもんどうしよう！

新しいものがおいてあったらしい。

2) 関連したことを言う

例：魚屋のおっさんが驚いた「ギョッ」

魚屋のおっさんが叫んだ「ウオッ」

この絵は芸術になるまで、アート少し。

「母さん、調子はどう？」「マーマー」

「スペインの家っていいね。」「そうだね。間取りいいどつていうからね。」

この中で、同音、または似た音を利用したシャレが実際にはより多く使われていると思われるので、1) のシャレに限定して話を進める。

3. 学習者にシャレの特徴を教えよう。

ここでは、収集したシャレを要素別に、また、その組み合わせ別に整理してみる。まだこの要素の分類は改善する余地が多く残っており、現時点での仮の分類である。

(A) 一要素の場合

1) 母音の長短

- (短) あの子は最高にうるさい子だぞ。
(短) 君、解答欄に何も書いとらんじゃないか！
(短) ハングライダーが帰ってくるのは3時半ぐらいだ。
(短) あっ、タイマーが切れた今。
(長) 新しい靴をはくのは苦痛だ。
(長) 見てごらん。ほら、チアガールが立ち上がる。

2) 促音「っ」の有無

- (有) 「本物の刀、やっとなんて買えたよ！」「刀、買えて良かったな一。」
(有) ここは、漢字でなく、片仮名で良かったかな。
(有) だから届かなかったんだ。この宛て名、合っていない。
(無) 地下一階はここから近いかい？

3) 縮約形

- あっ！見て見て！コンドルが喜んどう。
(野球の選手) 雨天の日は、よく打てんなあ。
ビアガーデンに来たのに、なかなかビアが出ん。
エアコンが壊れてエア来ん。
「僕の肉まんがない！」「僕が食べたんだ。」「君か。君なら憎まんよ。」
ダメじゃない！また、サボテンの世話、さぼってんの？
あれー、シャープペンの芯がないんだけど、。。。。誰か知んない？
また外れたよー。この馬券が大金に化けんかなー！
このもんじゃ焼きは誰にもやらん。わしのもんじゃ！
危険だ。この導火線をどうかせんと！
大リーグではバントしても喜ばんと思うよ。

4) くだけた言い方

- 「もう12時！」「今日は、タクシーで帰宅しー！」

君、板前か。板前はちょっとそこにいたまえ！

美味しそうだねえ。そのチョコ、ちょこっとくれよ？

彼にこの問題がクリアー出来たら、びっくりあー。

今日の料理みんな冷たかったねえ。温かい料理なんてあったかい？

「朝と昼にご飯を食べない人がいるんだって。」「うっそー、どこの人？」「バンクーバー」

「スペースシャトルの中の乗組み員は食欲がないらしいよ」「どうして？」「食う気（空気）がないんだって。」

彼、いつも居留守を使うから本当は家にいるっす。

このバイクは大きいから、ガソリンを倍食うよ」

「この松茸、いくら？」「1万円です。」「まっ、高けー！」

5) 外来語・英語

「横綱は禁煙しているんですか！」「ええ、ノー、すもうキング！」[king]

あの面白帽子をかぶっていたよ。帽子を見てハッとしたよ。 [hat]

いい。今から怖い話しをするぞ・・・ホラー。[horror]

「明日から産休だね。仕事の方は僕に任せて」「サンキュー」

「スリの現行犯は何人いた？」「スリー。」[three]

「おまえの耳を切ってやる！」「イヤー！」[ear]

あの映画は絶対に見る。見るまではシネマせん。[cinema]

お父さん、子どもをぶつの止めて！肉屋がブッチャーだめですよ。[butcher]

えっ！うちの子、迷子！オー、マイゴッ！！[Oh, my God!]

「彼は強引だねー。」「だって、彼、いつもゴーイングマイウエーだもの。」[going]

「このへんにおもちゃやさんある？」「あるけど、ちょっとトーイよ。」[toy]

「お巡りさんたちの宴会って、どんなんだろうね？」「もちろん、コップ酒だよ。」

[cop]

僕、サイコロ、大好き！[dice]

「えー！二人だけで美味しいもの食べに行っただの？」「うん」「もう、グルめっ！」

[gourmet]

これって、本場の韓国の焼き肉だね。こりやうまい！ [Korea]

総理が英語であやまってます。「アイアムソーリー」[sorry]

「暗中模索って、どういう意味ですか。」「あなたのはもさくではないですか、という意味です」「どうしてですか。」「Aren't you Mosaku?」

この中に爆弾を持っている人がいるが、それはあそこで踊っているバックダンサーだ！ [back dancer]

ヘルシーフード大好きです。体重が減るし。。。 [healthy]

「ここにスパイがいる。あのクモ！」 「どうして？」 「スパイダー！」 [spy]

誰だー！そこでやかん蹴っとるのは？ [kettle]

ツバメと一緒に座ろうよ。 [swallow]

この池にウナギがいてるの？ [eel]

では、この小説について述べることにします。 [novel]

乗組員が走って、こっちに来るー！ [crew]

「金曜のおかずは何？」 「フライでー。」 [Friday]

みんなが行く1分前に装備しますから、大丈夫です。 [equip]

6) 方言

このサンド、みんなには食わさんど。

彼、もうスキャナー2時間も使っているよ。好きやなー。

「目が赤いよ！」 「どれどれ。ホントだ。これちゃんとめーまっかー！」

Uターン？ Uターンなんかしてないよ。そんなこと誰が言うたーん？

「ええと、僕、かき氷の宇治金時下さい。」 「ごめんねえ。うちやってないの。もう、うち来んとき。」

あつ、あのカンダハルから来た人、ガム嚙んだはる！

これ、ちょっと変形してまへんけー？

「えー、ワイドショーに出てくれって頼まれたの！」 「そうなんだよ。わい、どーしよー！」

「舞子さん達は、もうパソコンでDOSはもう使いませんか？」 「そうドス」

このぬすっと（盗人）が、ここでなぬすっと。

あの人、歌下手だねー。歌手って感じシンガー。

7) 訛った言い方

納豆は栄養があつてなかなかええよう。

へたなしゃれはやめなしゃれ。

七面鳥の料理はしちめんちょうくさい。 [七面倒臭い]

今年のクリスマスはゆっくりすます。

プレゼントは、クリスマスに届くようにお送りすます。

「かに君、急がないの？」 「急にーよ。」

「中国のカレーはどう？」「ちゅごくかれーです。」

「昨日、一人で日本酒3升飲んじやったよ。」「酒豪ーい！」

やっとシューマイが出てきたな。これでコース料理もおしゅうまい。

8) 語彙の豊富さ

「先生、論文読んでいただけましたか。」「うん。でも、君の論文は内容が無いようだね。。」「えっ？」

「彼、サッカー選手だって。」「まさっかー」[soccer]

「大蛇が動物園から逃げたんだって！」「ホント！それは問題じゃ。」

お父さん、もうステテコはかないでしょう。このステテコ、捨ててこよう。

「あのキャッチャー、ミット持っていないよ！」「え！、それはみつともない。」

みなさん、押さないで下さい。ここに幼い子がいます。

「掃除機もう使える？」「そう、じきに。」

「カメラにフィルムを入れるのを忘れて写しちゃった」「それ、カラーフィルム？」

「彼女、人の気持ちがよく分かるんだよ。」「まだ、独身だからね。」「読心」

「いい絵ですねえ！」「いいえー」

こんな堅い肉、良い肉とは言いにくい。

「携帯電話に髪の毛が挟まって、痛いよ！」「だから、毛痛い電話って言うんだよ！」

「タイの首都のトイレは男性も女性も同じなんだって。」「うっそう、どうして？」

「万国（バンコク）共通だって」

「のど自慢の鐘を叩く人、今日採点厳しいねえ。」「そうだね。まあ、過少（歌唱）評価だからねえ。」

暑い夏の日、ミミズが死に際に言ったことば。「み、水・・・」

動物園のオットセイがなかなかボールを落しません。それで観客が一斉に。。「落つとせい！落つとせい！落つとせい！」

「政治家って食堂のタダ券もらっちゃいけないの？」「だめだめ、だって、汚職事件（お食事券）になっちゃうじゃない。」

日本の朱鷺（とき）は絶滅寸前です。もっと早く保護すべきでした。時すでに遅し、です。

あの頃はいろいろあって、すったもんだしながら、よくタバコ吸ったもんだな。

「また、彼、廊下でじーっと立ってるよ。」「老化現象の始まりだな。」

「ええーっ、やくざからお薬もらっているの？」「そうだよ。薬剤師。」

「スーパー銭湯って、流行ってるねえ。すごい人だね。」「僕たちが入れる確率はど

のくらいかなあ?」「数パーセントじゃない?」

「初詣のお願いは?」「発毛です」

「これ、何?」「レモンの入れもん」

9) オノマトペ

パン屋のおじさんが手を叩いた。「パーン!」

「ウルトラマンで何歳?」「ジュハッチ」[18]

おい、ウルトラマン、ちょっと電話とつてくれよ。「ジュワッキ」[受話器]

ウィーンで買った掃除機の音は?「ウィーン」

クッションが風邪をひいたら?「ハックッション!」

「えー! 札幌でお金落としたの?」「うん、札ポロツと」

あつ! 橋からズボンが川に落ちた!「ズボーン!!」

あつ! バターが倒れた。「バター」

あの大きな相撲取りが驚いた。「ドヒョー!」[土俵]

危ない! 土砂が崩れ落ちてきた!「ドシャー!」

あの本屋さんは、出来立てほんやほんやの本屋さんだよ。

10) 同音語の始まり (特に語の途中から)

このギター弦が切れたよ。使いすぎたー。

火曜に何か用?

ねえ、カッター使ったあ?

このライト、暗いねえ。ライトは暗いと駄目だよ。

手帳に書いてちょうだい。

「書類の整理どうしようかなあ。」「バインダーを買えばいいんだよ。」

「テニスしよう?」「いやだよ。勝手にすれば。。。」

「あのトナカイ、小さいなあ。」「うん。あのトナカイは大人かい?」

「カラオケ行かない?」「暇だからOKです!」

「キツツキは大事に扱わなきゃね。」「そうですか。」「そう、傷つきやすいからね。」

ゴキブリのすばやい、動きっぷりにはまいったよ!

そこのチアガール! 君たちは何ちあがるの!

「湯飲みで飲むのは何でもいいの?」「いやいや、お湯のみ。」

授業中、アイドルの写真を見て、さあいどるのは誰だ!

このブドウ、とっても美味しいですよ。一粒どう?

ちょっと待って下さい。マスカラをつけますから。。。
新人のお医者さんで、カルテ書くの、時間かかるって？
着物を着てさえいれば、君も人気者になれるよ。

11) (特に、文末) 助詞

九州でなくて、君、東海の出身って本当かい？
飲み会、明日はないの？なんだ。今日のみかい？
京都タワーの写真、今日撮ったわー。
「今日の司会是谁？」「君だよ。」「え！私かい？」
「この写真のボクサー、誰か知ってる？」「僕さー。」
「胃潰瘍ー？何回目？」「胃潰瘍はまだ1回よー。」

12) 間投詞

アヒルが言った。「あ、昼だ」
「このライター、お誕生日のプレゼントです。愛用してください！」「あっ、いいよー。」

下駄箱に、げっ、タバコだ！

13) ちょっとした音変化

ペアルックで食べ歩つく。

14) 似ている音

発表の時、アダプターがなくて、あたふたしちゃったよ。
「このサンダルいくらしたの？」「3ドル」
割り勘だって？我関せず。
「立派になったねえ。どこに行ったの？」「ヨーロッパ」「そう。ヨーロッパに行ったら、よう立派になったねー。」
「32才をすぎると、急にシワが増えて来るんですよ。」「どうして？」「どうしてって、シワ32（ $4 \times 8 = 32$ ） っていうでしょう。」

(B) 二要素が絡む場合

1) <母音の長短> + <促音「っ」の有無>

「ウエーターはどこ？」「ウエーターは上行ったー」

2) <母音の長短> + <縮約形>

「あの店たくさん人が並んでいる。ラーメン食べるのやめようか。」「いや、僕はあきらめん。」

- 「後樂園の弁当はまずいらしいね。」「そう?」「だって、こーら食えん、でしょ!」
- 3) <母音の長短> + <同音語の始まり>
ここでタイムリーが出るといいんですが、彼には絶対無理でしよう。
この切符でモノレールにも乗れーの?
「誰かタクシー呼んだ?」「はい、わたくしーです。」
- 4) <母音の長短> + <(特に、文末) 助詞>
あのスーパー、水曜は安いよう。
梅雨って長いなあー。そろそろ太陽が見たいよう。
- 5) <母音の長短> + <外来語・英語>
「うちのサーカスのトラのテレビ出演が決まったよ。」「それで、大河ドラマっていうんだな。」[tiger]
「今、お金がないの?」「マーネー。」[money]
「彼は爽やかだから。夏が似合うね。」「そうだね。けっこう、サマーになってるね。」[summer]
- 6) <促音「っ」の有無> + <縮約形>
(有) 私たちはこれからどんどんハイテクの世界に入っていく。
- 7) <促音「っ」の有無> + <同音語の始まり>
(有) あの人、カクテル飲みながら何か食ってるよ。
(有) 「手羽先ある?」「ある、ある。もう買って来たってばさっき」
- 8) <促音「っ」の有無> + <外来語・英語>
(有) 「今朝は朝食は抜きだ!」「うそー、超ショック」
(有) 「この杖はいいでしょう?」「素敵!」
- 9) <促音「っ」の有無> + <似ている音>
(有) あのかたつむりは喧嘩に負けたのに、勝ったつもりだよ。
- 10) <縮約形> + <同音語の始まり>
「リモコンまだあるの?」「そうなんだよ。リモコン取りに一人も来ん。」
そんなことしたら、マネージャーにすまねーじゃん。
エーイ! だめだ。このレンガ、割れんがー。
そんなこと、自慢してても始まんないよ。
- 11) <縮約形> + <方言>
犯人をゲレンデに追い詰めた。もう逃げれんで!
「誰だ、ピンチヒッターにオランウータンなんか出したのは!」「私ですが、どうし

てですか。」「オラ打たんと言うだろ！」

12) <くだけた言い方> + <(特に、文末) 助詞>

さあ、ウォッカを飲むおっか。

「ジュニアはいくつになったの?」「12やっ！」

「胃と肝臓が悪いんです。」「そりゃ、いかんぞう。」「

映画で見たエイリアンの歯はとても鋭利やん。怖い！

こんな円高で、えーんだか。困る人もたくさんいるでしょ。

13) <外来語・英語> + <方言>

日曜は、車を使うから、貸さんでい。[Sunday]

日曜に研究室に会いに来たら、許さんでい。[Sunday]

月曜は、本は読まんで一、ジムに行く。[Monday]

「先生にバレンタインのチョコレートをさしあげても大丈夫ですか。」「大丈夫、誰にもばれんたいん！」

14) <外来語・英語> + <訛った言い方>

機械を壊してしまって、すいまいん。[machine]

この飴は良くきやんで一食べて。[candy]

“Do you know?”って、日本語でどうーゆーのー?

いい年して一、ハイティーンがはくズボン、はいていーん? [high teen]

ろうそくが、一本、水に浮キヤンドル。[candle]

15) <外来語・英語> + <オノマトペ>

あーあ、僕の本が川に沈んでいくー。ブック、ブック、ブック、ブック。。

お菓子なんか食べながら寝転んで本読んでいるとブックブックになるぞ! [book, book]

「うちのお父さん日本へ旅行したときに、誤って川に落ちたんだよ。」「本当、どういうふうに?」「ジャパーン」[Japan]

「コーラがくしゃみをしたよ。」「どういうふうに?」「ペプシ!」

「歯車に指を挟まれた!」「ギヤー!」[gear]

このお芋、ポテッとしてて、美味しそうだねえ。[potato]

16) <語彙の豊富さ> + <(特に、文末) 助詞>

「カラオケ、キー高いよ!」「えっ?聞こえないよ。君、聞いたかい?」

17) <間投詞> + <語彙の豊富さ>

アラスカ行って、くじを引いたら、なんと「あら、スカ!」

- 「いい音だねえ!」「うん、いいサウンドを聞きながら、さ、運動!」
- 18) <間投詞> + <(特に、文末) 助詞>
 「運送屋ですか。」「うん、そうや。」
 「パーティーの案内状、どこ行った!ない。あーん、ないじょー!」
- 19) <間投詞> + <外来語・英語>
 「君、日本人?何食べる?」「じゃ、パン!」[Japan]
- 20) <同音語の始まり> + <外来語・英語>
 やっと湖が見えたね。ちょっと俺行くよ! [lake]
 「夏の仕事は疲れるねー。」「お疲れさまー!」[summer]
 僕、オランダ人の友ダッチがたくさんいるよ。[Dutch]
- 21) <同音語の始まり> + <(特に、文末) 助詞>
 明日は卒業式だから、床屋に行っとこーや。

(C) 三要素が絡む場合:

- 1) <母音の長短> + <くだけた言い方> + <同音語の始まり>
 「先生、メジャー貸して下さい。」「だめじゃー。」
 カレンダー作るのは疲れんだー
- 2) <母音の長短> + <外来語・英語> + <(特に、文末) 助詞>
 外は、雪ですのー。[snow]
- 3) <母音の長短> + <外来語・英語> + <似ている音>
 猿が怒って一言。「なんかモンキーあるか!」[monkey]
- 4) <外来語・英語> + <訛った言い方> + <縮約形>
 年末は新幹線の指定席もなかなか取れいん。[train]
 「明日からフランス旅行だ。天気どうかなあ?」「大丈夫、雨は降らんす」[France]
- 5) <母音の長短> + <同音語の始まり> + <外来語・英語>
 また雷か。もうたくさんだー! [thunder]
 家に雷が落ちたら、悲惨だー! [thunder]
- 6) <方言> + <訛った言い方> + <縮約形>
 「ドラエモン。なんか道具出してー!」「どら、えーもん出してやるか」
- 7) <似ている音> + <(特に、文末) 助詞> + <その他(引用表現)>
 「カスタネット、貸してね」つと言った。
- 8) <同音語の始まり> + <外来語・英語> + <(特に、文末) 助詞>

「そのコメント、ちょっとひどいねえ。」「そうだね。ああいうコメントは引っ込めんと。。。」「comment」

マラソンの選手？その割にはあまり走らんない。[runner]

9) <同音語の始まり> + <母音の長短> + <縮約形>

金曜までには、こんな難しい仕事、ちょっと出来んよう。

10) <同音語の始まり> + <外来語・英語> + <方言>

今日は天気がいいと思ったら、曇りだ。みんな、曇りで面喰らうでー。[cloudy]

4. シャレのアンケート

筆者の勤務している大学の上級コースの授業で、2000 年と 2001 年に日本語のシャレについて 1 時間講義をしたことがあるが、その後で、シャレについてのアンケートを行った。その結果を以下に示す。学習者は 2000 年は 21 名で、2001 年は 24 名、計 45 名である。

1) 日本語の「シャレ」の授業はおもしろかったですか。

はい (27) べつに (17) いいえ (1)

2) あなたの国 (どこ?) でも「シャレ」がありますか。

中国 (19)、アメリカ (17)、韓国 (2)、タイ (3)、インドネシア (2)、フィリピン (1)、つまり、全員「あり」

3) あなたは「シャレ」が好きですか。

好き (28) まあまあ (13) いいえ (4)

4) 周りの日本人が「シャレ」を言っているのを聞いたことがありますか。

はい (27) いいえ (17) 分からない (1)

5) 授業で習った日本語の「シャレ」は難しいと思いましたか。

はい (10) べつに (17) いいえ (18)

5-2) <はい> を選んだ人はどうして難しいと思いましたか。

理解しにくい。よく考えないと分からない。(3)

どこにシャレが入っているか分からない。(2)

方言 (2)

語彙力不足 (2)

母語ではないので、分かるまで時間がかかる。

日本文化と関係があるのでは。。。

くだけた言い方。

外来語

- 6) あなたは、日本語で「シャレ」が言えるようになりたいですか。
はい (27) べつに (16) いいえ (2)
- 6-2) <はい> を選んだ人はどうして言えるようになりたいと思いますか。
おもしろいから。(8)
雰囲気を盛り上げたいから。(3)
みんなを笑わせたいから (3)
日本人とのコミュニケーションがもっとスムーズにできると思うから。(2)
友達ができるから。(2)
母語でも冗談が好きだから。(2)
日本人の友達に使ってみたいから (2)
日本語の発達に貢献するから。
日本語の音に慣れてきたから。
決まった型のシャレを覚えてきたから。
英語がどの程度日本の社会に入っているか分かるから。
シャレが言えたら、日本語ができるように日本人に見られるから。
日本語をもっと上手に話したいから。
飲み会の時に使えるから。
- 7) もっと日本語の「シャレ」の授業があった方がいいと思いますか。
はい (22) べつに (13) いいえ (8)

これを見ると、全体的にはシャレを好意的に受けとっており、できれば自分でも日本語でシャレが言えるようになりたいと思っている学習者が多いことが分かる。

5. シャレの理解テスト

2001 年の上級コースの学習者 24 名には、更に実際にシャレを聞いてもらい、どのくらいシャレが、つまり、二つの異なった意味が理解できているか、計 41 問用意し、理解テストを行った。学習者にはシャレの部分を発見し、どんな意味かを日本語で書いてもらった。この年は英語話者と中国語話者の学習者がそれぞれ 9 名いたので、その 2 グル

ープに焦点を当て、比較、考察する。

<表 1> 正解数と正解率 (%)

	正解数	正解率 (%)
英語話者	308	83.5
中国語話者	218	59.1
		24.4 (差)

<表 1>から分かるように、全体的に中国語話者より英語話者のほうが正解率が高い。正解率で言うと、24.4%ほどの差がある。問題に出したシェアをよく分析してみると、結果的に 41 問中 30 問が外来語が関係していることがわかった。そこで、外来語の関与が理解に影響している可能性があるのではと考え、外来語を一切含んでいない問題 11 問と外来語を含んでいる問題 30 問の、それぞれの正解数と正解率を求めた。

<表 2> 外来語を含まない問題の正解数と正解率 (%)

	正解数	正解率 (%)
英語話者	83	83.8
中国語話者	69	69.7
		14.1 (差)

<表 2>により、外来語を含まない問題の正解率の差を求めると、14.1%になっていることより、外来語を含まない問題においても依然英語話者のほうが中国語話者より正解率が高いことが判明した。

<表 3> 外来語を含む問題の正解数と正解率 (%)

	正解数	正解率 (%)
英語話者	225	83.3
中国語話者	149	55.2

28.1 (差)

<表3>により、外来語を含む問題の正解率の差を求めると、28.1%になっていることより、英語話者のほうが中国語話者より大きく正解率が高いことが判明した。

以上をまとめると、シャレの理解に関しては、この計18名の学習者に限って言えば、

1) 全体的に英語話者のほうが中国語話者より理解度が高い。

2) 外来語を含む問題においても含まない問題においても、英語話者のほうが中国語話者より理解度が高いが、外来語を含む問題に関しては、大きな差が見られる。

3) 中国語話者に関して見ると、外来語を含まない問題のほうが含む問題より正解率が高い。一方、英語話者に関して見ると、外来語を含む問題も含まない問題も大した差がない。

次に、シャレに関わる要素の数によって正解率が異なるかどうかをみてみる。

<表4> 要素数別の正解率 (%)

	1 要素	2 要素	3 要素
英語話者	87.3	87.1	68.1
中国語話者	66.7	63.2	36.1

英語話者、中国語話者それぞれにおいて、シャレに関わる要素の数が1要素と2要素の場合はあまり正解率に差がないが、3要素になると、英語話者も中国語話者も正解率が大きく落ちていることから、シャレに関わる要素の数が3要素以上になると、シャレの理解度に大きく影響する可能性があることが判明した。

6. 理解度の低いシャレの例

ここでは英語話者と中国語話者が共に困難を示したシャレ、片方が特に困難を示したシャレをみでみる。尚、[E2/C3] は英語話者の正解者が2名、中国語話者の正解者が3名ということを表わす。

1) 英語話者も中国語話者も共に困難を示したシャレ

- ・[E4/C1] あの映画は絶対に見る。見るまでは死ねません。
- ・[E5/C1] こんな円高で、えーんだか。困る人もたくさんいるでしょ。
- ・[E5/C2] 猿が怒って一言。「なんかもんきーあるか！」
- ・[E3/C1] 「ドラエモン。なんか道具出してー!」「どら、えーもん出してやるか」
- ・[E5/C1] 「カスタネット、貸してね」 と言った。
- ・[E5/C0] マラソンの選手?その割りにはあまり走らんない。

これらをみでみると、方言、外来語、あまり使われない言葉などがシャレの理解を難しくしているようだ。

2) 中国語話者が特に困難を示したシャレ

- ・[E8/C2] ビアガーデンに來たのに、なかなかビアが出ん。
- ・[E7/C2] 「ウエーターはどこ?」「ウエーターは上行ったー」
- ・[E7/C0] あの人、カクテル飲みながら何か食ってるよ。
- ・[E8/C0] 月曜は、本は読まんでー、ジムに行く。
- ・[E8/C3] 「コーラがくしゃみをしたよ。」「どういうふうに?」「ペプシ!」
- ・[E7/C3] 年末は新幹線の指定席もなかなか取れいん。

これらのシャレでは英語話者のほうの正答者数は多いが、中国語話者の方は正答者数3名以下と極めて少ない。ほとんどが英語を元にしてゐる外来語が関与していることが分かる。

7. シャレと日本語教育

ここではシャレが日本語教育に、または、日本語学習にどのような貢献ができるのか

をまとめてみたい。

1) 言語的な面：

a) メタ言語感覚が養える。

授業でシャレを使うことにより、日本語という言語に対する客観的な、複眼的な見方ができるようになり、ことばを遊び心を持って、また、余裕を持って、意識的に使うことによりメタ言語感覚が育つ。

b) 語彙力が增える。

主に意味の異なる同音語または類似音語を利用してシャレを創るので、未習の語彙が使われた場合は、その意味の不理解を利用して意味交渉がなされ、それを通して、学習者の語彙力アップに繋がる。

c) 方言などの言い方に触れ、幅広い日本語力がつく。

教室では東京方言を中心とした文法、アクセントを用い、日本語教育がなされているので、学習者は通常あまり地域の方言に触れる機会がない。そこで、地域の方言を含んだシャレを用いることによって、その方言を使う地域に行かなくても、その方言の主な特徴を学ぶことができ、教室で学ぶ標準的な日本語に加えて地域方言についての知識も得られ、幅広い日本語力がつく。

2) 心理的な面：

a) 笑いで人を楽しませ、周りといい関係が作れる。

人間関係を観察してみると、笑いの多い関係というのは、いい人間関係を構築している、または、構築しつつある場合が多い。教室である瞬間みんなと一緒に笑うことにより、構成員の間にいいラポール(rapport)が生まれ、いい人間関係構築に繋がる。

b) その場の雰囲気のを和ませる。

ピーンと張り詰めた緊張した雰囲気の中で、教師がシャレを言うことによって、その緊張の糸をプツンと切り、教室内の雰囲気を和らげることができる。しっかりと聞いてほしいと思う時間が長く続けば続くほど学習者は緊張し疲れも溜まるが、瞬間的でもフツと息をつくような時間があると、また学習に集中することができよう。

c) 外国語である日本語で「ことば遊び」ができるんだという満足感が得られる。

これは外国語を学んだ経験のある人なら誰でも感じるのだと思うが、外国語でことば遊びを理解したり、自ら行ったりするのはかなり難しい。読んで分かる、聞いて分かると言っても多くは一つの意味が分かるということで、その他に隠されている、もう一つの意味を「読む」、つまり、二つの意味を同時に、かつ、瞬間的に理解するのは、かなり言語的にも認知的にも、また精神的にも余裕がないと難しい。しかし、その難しい「ことば遊び」にも参加できるような日本語力がつき、日本語母語話者と同じように笑え、笑いの空間を共有できるようになれば、学習者は日本語学習の大きな満足感、達成感を感じることができるであろう。

8. おわりに

楽しい日本語教育を行うにはいろいろな方法が考えられると思うが、楽しみながら日本語力をも伸ばす可能性のあるシャレについて、本論では要素に分類し、理解調査を試みた。一口に“シャレを言う”と言っても、日本語母語話者の教師でも実際に授業で使えるようになるには、ある程度の訓練が必要であろう。“教育的な”シャレが使えるようになるには、日本語学習者の既習知識（語彙や文型など）をしっかりと把握し、それをフルに活用することが必要である。学習者の日本語力に応じた、理解可能なシャレが作れるようになれば、今よりもより楽しい日本語教育を行うことができるであろう。また、

学習者の日本語力向上のために、時々には学習者の現在の日本語力では理解不可能なシャレを教師が意図的に与え、意味交渉の機会を作ることも必要であろう。

日本語学習者にとっては、各要素の難易度、要素の数、またどんな要素の組み合わせか、などによって、シャレに対する学習者の理解が大きく変わることが予想される。シャレの理解度、作りやすいシャレに関して、日本語学習者を実証的に調査する必要があるが、今後の課題としたい。

学習者は覚えたレシャレをどこにおいても使おうとするかもしれないが、シャレの使用に関する注意点も付け加えておく。

- 1) 深刻な話をしている最中や、厳粛な場所では使わないこと。

例、お葬式

- 2) 相手が気にしていることに触れないこと。

例、頭の薄い人に「一さんは無形〔無毛〕文化財ですねえ。」など。

これらは、シャレ使用のマナーとして、学習者に教えるべきであろう。

最後に、シャレを一部題材にした教科書を紹介したい。日本語教育の教科書でシャレを積極的に真っ正面から教材として扱っているものはほとんど見られないが、「ダジャレ」という章を一つ設けている中上級者向けの教科書がある。『日本社会探検』（1998）である。日本語の授業で積極的にシャレを教材に扱っている点を大いに評価したい。

（注）本稿は、2000年11月25日、26日に韓国ソウル市同徳女子大学校で行われた韓国日本学会・日本語教育学会共催国際シンポジウムにおいて口頭発表したものと坂本（2002）をもとにし、特に後半部分を大きく加筆修正したものである。

参考文献

- Dulay, H., Burt, M. and Krashen, S. 1982. *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Krashen, S. 1982. *Principle and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- 架谷真知子・佐藤恵美・二村直美（共著）1998 『日本社会探検』スリーエーネットワーク
- 坂本 正 2002「坂本ゼミの講義実況中継 日本語教育と第二言語習得：シャレの習得は日本語教育にどんな貢献ができるの？」『月刊日本語』2月号 70-71 頁、アルク社

Listening in Context and Improvement of Proficiency

Fumiko Nazikian and Kumi Omoto

(Princeton University)

fumiko@princeton.edu

komoto@princeton.edu

Abstract:

Listening has traditionally been considered secondary to speaking comprehension (G.H. Bower and R. K. Cirlio 1985; G. Brown and G. Yule 1983) in that listening tasks tend to be viewed as supplementary to reinforce grammar learning. Recently, however, many psycholinguists and second language educators have been addressing the importance of improving listening skills. Listening skills are obviously important as (1) a good speaker needs to be a good listener and (2) real communication in the classroom should be based on effective input through listening or reading. The real challenge is how to systematically develop listening skills in the student. Before addressing this issue, basic questions need to be addressed: (1) How do we define listening proficiency in Japanese? (2) What are the features of meaningful and interesting materials and activities? (3) What listening strategies should be taught? (4) What type of listening situations should be taken into account? (5) How should teachers present listening tasks?

We will discuss these issues referring to the generic concept of listening proficiency as discussed in the ACTFL guidelines and to the five taxonomy for structuring listening activities developed by Lund (1990) (function of the message, listeners' response, text type, topic and method of presentation). In this study we first identify Japanese learners' difficulties with listening. We then present some pedagogical suggestions for listening, referring to listening materials and activities which are currently being developed at Princeton University.

1 Introduction

The classic study of listening conducted by Rankin (1930) suggests that adults spend 42.1% of their communication time listening, in contrast with 39.1% speaking, 15% reading and 11% for writing. This primacy of listening was confirmed in more recent studies by researchers (Weinrauch and Swanda, 1975, and Werner, 1975). However, how much instruction of listening activities is given to learners of Japanese in and outside of classroom, and how are we teaching listening? We assume that the listening exercise itself is assigned to students' homework because of the following reasons.

- 1) curriculum restrictions
- 2) lack of class hours
- 3) difficulty with dealing with the listening materials addressing students' various levels.

Many of our students in Princeton University, especially at the elementary and the intermediate level, expressed the difficulty and reticence in listening homework because these exercises are very monotonous without pre-listening activity or visual cues. Moreover, the listening exercises usually fall into a second category to check newly acquired grammar points or expressions in textbooks, but not to enhance listening skills. Consequently, many students who went to Japan for the summer language program or internship encountered a huge gap between real life listening and classroom/homework listening activities.

In this paper, first we would like to discuss the problems of listening based on our

students' surveys and comparisons of the controlled textbook dialogues with videotaped authentic conversations in order to gauge the difference between listening materials and authentic conversations. Finally, we will suggest how we can improve listening materials and introduce the current project for elementary and intermediate level learners conducted at Princeton University. This project focuses on developing authentic and natural video materials to enhance the currently used textbook, *Nakama* by Makino, Hatasa & Hatasa.

2 Authenticity

Many students feel a huge gap between listening activities in the classroom (or homework) and actual situations when they go to Japan. This is because most listening materials, including dialogues in textbooks, are very grammar-oriented and controlled in many ways with a few professional speakers. The speakers read script with perfectly controlled speed, voice tone, accent, and correct grammar. However, this is far different from real life conversation. In actual situations with native Japanese people, the students encounter various people with different gender, age, accent, speed and voice tone. There may be improper grammar usage, incomplete sentences, redundancy, contractions, overlap and so forth. Thus, there is a huge gap between controlled listening materials and real life listening.

In real life listening, we depend largely on visual information, including speaker's facial expressions, posture, movements, and appearance. Nonverbal communication researcher Albert Mehrabian (1971) estimates that as much as 93% of the total meaning of

a message can result from the nonverbal, visual cues (p.43). When a listener engages in listening, the vocal message filters through the short-term memory system first, and at this time, the listener focuses on the auditory and/or visual stimulus/stimuli and concentrates on the message received. Their attention span during this activity is very limited, as short as 20-60 seconds (Norman, 1969). Therefore, the visual stimuli play a very important role in listening. However, we wonder how many teachers provide visual information for a listening homework activity? Despite increasing modern audiovisual equipment, we think that many of us still use an old-fashioned cassette for listening homework. Thus, not having visual cues also make listening activities that learners engage in for homework very different from our real life listening.

3 Arguments against Authenticity

However, there are some arguments against using authentic materials in listening tasks, especially at an elementary level. Authentic materials are too difficult and may discourage learners, and also there is skepticism about exposing the learners to improper grammar usage, particularly at the initial stages of language study. Penny Ur (1984) stated that certain difficulties may surface which cause listener frustration and demoralization when using nonscripted, authentic language tapes, and it is particularly difficult for the beginning-level students to disentangle the thread of discourse, to identify different voices, and to cope with frequent overlaps in segments of authentic language presented via audiotapes.

Although Tosaku (1987) pointed out the importance of exposing learners to authentic speech from the early stage of studying, he mentions that teachers have to be very careful of authentic materials. This is because they have so many natural elements that are, not only high level expressions and structures, but also some cultural and social information elements. From his experience, learners who used high level materials could obtain strategy to understand with their knowledge and ability as much as possible, but the materials would not become a sufficient input necessary for language acquisition. In addition, because of the difficulty of context, it may decrease learner's motivation and cause loss of confidence.

4 The importance of authentic listening materials

We conducted the survey of 11 students who are currently studying Japanese at Princeton University and have lived in Japan for more than 2 months. Most of these students went to Japan for a summer language program or internship after they studied 1st and 2nd year Japanese at Princeton University. That means they finished *Nakama 1 & 2*, and studied up to Chapter 8 of *An Integrated Intermediate Japanese* by Miura and McGloin. All students except one (this student lived in Tokyo for 9 years when he was a child) answered that they had difficulties with listening comprehension when they went to Japan. We asked them what kind of situations they had difficulty to understand and what were the reasons. The situations we listed on the survey were in the chart below. For each situation, we also asked the reasons which caused the difficulty and asked the students to rate the

difficulty from 1 to 5 (5 is the most difficult). The reasons were: (1) speed (2) unfamiliar vocabulary (3) dialects and different accents (4) speech mode (gender/age) (5) length of speech (6) content (lack of social/cultural knowledge) (7) omissions. The following chart is the result of the survey, and the percentage shows that the students listed the reasons 4 and 5 for the most difficult situations.

The situations of listening environment	%
Watching TV	28.5
Overhearing the conversation by host family	26
Listening to a lecture	21.5
Participating in the conversation with host family	21
Overhearing the conversation by Japanese friends	15
Announcements at a station/airport/department store, etc	11.5
Talking over phone	10.8
Overhearing the conversation by others	10.6
Participating in the conversation with others	9.8
Participating in the conversation with Japanese friends	8.6
Overhearing the conversation by Japanese teachers	5.9
Participating in the conversation with Japanese teachers	5

The result indicated that the students felt the most difficult situation was when they were watching TV, and the reasons that they listed were speed, unfamiliar vocabulary, long discourse, and lack of social/cultural knowledge. The second difficult situation was when they were overhearing conversations by their host family, which were attributed to unfamiliar vocabulary and speed. When the students were not participating in the conversation with host family or friends, people seemed to pay less attention to their speech style. In other words, they didn't control their speech for the students. Listening to a lecture was also rated difficult because of unfamiliar vocabulary, the length of speech, and

lack of knowledge. Surprisingly, phone conversation was not rated that difficult, but speech mode and inability to see the speaker's face made it tough to comprehend the conversation. When the students had difficulty to understand what they heard, all of them answered that they tried to guess from the context. Some answered that they stopped the speakers to repeat what he/she said, but sometimes they just pretended to understand since they did not interrupt or discontinue the conversations. From these answers, we can say that unfamiliar vocabulary, speed, and cultural/social knowledge were the largest obstacles for listening, and the visual information helps them to surmise the context of conversations.

Most of them expressed that they felt a gap between the reality and classroom listening when they went to Japan. Many of them claimed that listening activities which they engaged in and out of the classroom before going to Japan were not helpful. Some students said that Japanese teachers' speech in class was very easy to grasp compared with people in Japan, because instructors were very clear without accents or omissions. As for audio tapes in homework, many of them said that they were too basic, not reflective of day-to-day speech, too homogenized, and not up to the same speed with vocabulary and grammar that are studied in textbooks. Some students said that listening tapes were helpful, but TV programs and videos were most helpful because of visual information. Most of them indicated that lack of visual cues makes listening homework difficult and boring. Interestingly, some answered they didn't really study with tapes before going to Japan. This indicated that they may not consider the listening homework with tapes as a listening activity.

The survey also asked, "How do you think you can improve listening skill?". Most of them answered that the best way was to go and stay in Japan or to make Japanese friends. However, some answers indicated the following suggestions.

- Practicing listening at more advance speeds.
- Hearing a variety of different Japanese teachers, because I got very accustomed to my teacher's voice, and have difficulty understanding other people's style of speaking.
- Listen and interact with more native speakers.
- Gain more exposure to spoken Japanese by listening to radio broadcasts through the Internet and watching TV programs.

From this survey, it was understood that the students prefer more authentic listening materials which reflect real life conversation with various speakers and would like to have visual cues that provide more information, as well as motivation to listen. The visual cues are important not only because they are natural in our actual daily listening, but also because they can become a good schemar for learners.

6. Pedagogical Implications

We now come to the question of how to organize listening activities which enhance classroom activities as well as learning strategies: and how to design listening materials which fit into the current curriculum. In order to develop listening tasks, what considerations need to be taken into account? Lund (1990) presents a taxonomy for structuring listening activities: (1) function or aspects of the message that listener may

attempt to process (eg., identification, orientation, main idea comprehension, detail comprehension, full comprehension and replication); (2) listener response involving one of these nice reactions such as (a) doing (physical response), (b) choosing, (c) transferring, (d) answering questions about the text, (e) condensing the message as in an oral summary outline, or written abstract, (f) extending the text such as providing an ending to a story or solving a problem, (g) duplicating the message in another modality, (h) modeling a feature of the text such as intonation or trying to create a similar example of the whole text such as preparing a weather report based on a radio newscast and (i) conversing by responding interactively with another participant regarding the content of a particular oral text (3) text type (4) topic of the text, for example, food, clothing, train travel, shopping in a department store, checking in at a hotel, going to the movies and (5) method of presentation, through the use of such means as a pre-listening activity, video, audio recording, or written script. This taxonomy is useful in identifying important components for designing listening materials. Lund's taxonomy can be reduced into three main categories: (1) the type of materials, (2) topics and (3) tasks in the text as well as by students.

Based on Lund's taxonomy we will now introduce the research project which has been currently conducted at Princeton University in collaboration with Dr. James Rankin, the senior lecturer of German Language and the Educational Technologies Center. The purpose of this project is to guide students towards global listening proficiency by creating video materials (1) which are authentic or semi- authentic (eg., spontaneous free speech, news, announcements, etc.): (2) which provide skill-based listening activities (such as

problem solving, information gap, etc.); (3) whose topics/situations are appropriate for students' proficiency level to provide social and cultural information; and (4) which will enable students to access to the Japanese-speaking community through internet. There are three factors to be considered in structuring student-oriented materials: (1) those which are appropriate to the level of students and fit into the current curriculum; (2) those which are relevant and interesting to students; and (3) those which are organized and structured from the viewpoint of the students.

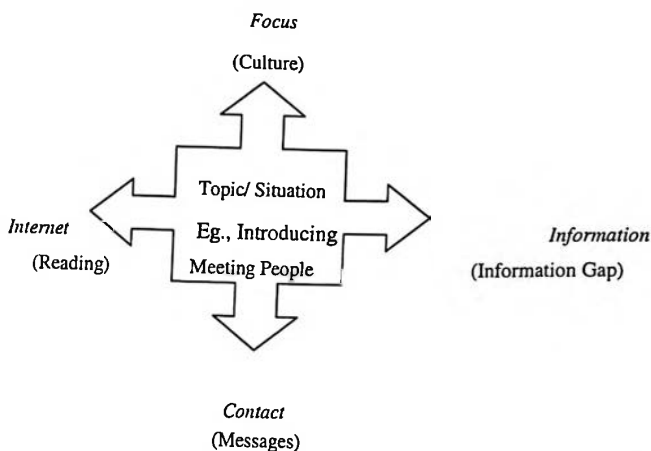
In order to enhance the currently used textbook *Nakama* by S. Makino, Y. Hatasa & K. Hatasa, this project is organized along a proficiency-oriented approach. Topics of the materials center around those proposed by the American Council of Teaching Foreign Languages (ACTFL) guidelines. According to the ACTFL guidelines, topics for novice-level and intermediate-low-level students would be 'survival' topics such as 'greetings and introductions', 'Japanese houses', 'Japanese towns and universities', etc. Functions/ tasks include 'invitations', 'shopping', 'ordering food', etc. Each chapter consists of four components: *Information, Contact, Internet and Focus*:

- 1) Contact: Students can listen to natural spontaneous speech by a variety of native speakers (female, male, elders, young, etc.)
- 2) Information: Students perform a variety of information gap .
- 3) Internet: Students can access home pages to get information relevant to the topic of each chapter.
- 4) Focus: Cultural and social aspects of each topic will be presented.

Take Chapter 2 as an example. Chapter 2 in *Nakama* deals with the situation of "introducing and meeting people", focusing on college students. New vocabulary covers

nationalities and languages, year in school and academic status, majors, etc. Language covers '~ wa ~desu', '~wa ~desu ka' and particles 'no', 'mo' and 'to'. Centering around the topic/situation of the chapter, the four components will be organized. For *Contact* component students will listen to 8 or 10 college students who will be talking about their name, the name of college, major, nationality, etc. For *Information* component, students will perform information gap tasks such as matching pictures with what they hear. For *Internet* they will get into the home page of a Japanese college student to collect relevant information about the student. They will be summarizing it either in Japanese or English. *Focus* component deals with cultural aspects related to greeting and introducing such as exchange of *meishi* and how to bow. Here the task will include the summary of differences in greeting between their own culture and Japanese culture. This structure of the four components clustering around the chapter topic as in the following figure:

Video Materials for Proficiency Listening Activities



The control of speech in terms of speed, vocabulary, etc., will be as minimal as possible. Here students will be exposed to a variety of fillers, hesitations, speakers, facial expressions, gestures, etc. For *Information* component students will be performing skill-based activities. In parallel to reading, such activities involve skimming and scanning skills as well as top-down processing. Listening tasks can be organized according to the proficiency level and text type as in:

<i>Level</i>	<i>Text Type</i>
<i>Listening tasks</i>	
0	<ul style="list-style-type: none"> • Spontaneous Free speech • Recognize memorized materials
1-	<ul style="list-style-type: none"> • Announcement • Skimming/ Scanning
1+	<ul style="list-style-type: none"> • Instructions • Comprehension of instructions
↓	
* 0: Novice	1-: Intermediate low 1+: Intermediate advanced

Internet component enables students to access to home pages of Japanese students to get information relevant to the topic of each chapter, where students will scan and skim relevant information to answer specific questions. *Focus* component deals with cultural aspects such as bowing, exchanging *meishi* 'business cards', casual vs. formal greetings. Students will develop cultural awareness of their native culture and Japanese culture. The following chart on the next page is the summary of (1) topics, (2) social factors, (3) listening tasks to be performed by students in Chapters 2:

Project: Interactive Flash Modules for Elementary Japanese

Topic	Contact	Information	Internet	Focus
Introducing & Meeting people	<ul style="list-style-type: none"> Self-intro. by 8~ 10 students: (name, hometown, name of school, year of school, major, nationality.) 	<ul style="list-style-type: none"> Matching pictures with descriptions. Listen to information and infer the type of the addressee and/or situation (eg., female speaker, family member, friend, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> Home-pages of Japanese college students 	<ul style="list-style-type: none"> Exchange of <i>meishi</i> 'business cards' How to bow.
	<p><Task></p> <ul style="list-style-type: none"> Listen for specific information. Complete the check list about the speakers. 		<p><Task></p> <ul style="list-style-type: none"> Choose one student and write about the student. 	<p><Task></p> <ul style="list-style-type: none"> Describe the differences in the way of greeting (eye contact, physical distance, body language, etc., between Japanese and American speakers.

The project aims at providing a variety of listening situations. By using authentic and semi-authentic materials, students will be exposed to linguistic and non-linguistic elements of natural and spontaneous speech that textbooks normally fail to present. Students will also be encouraged to make use of contextual and visual clues by performing a variety of listening tasks such as information gap, picture matching, etc. The objectives of the listening tasks are to teach how to process the audio information and how to make use of appropriate schemata.

8. Conclusion

In this study we addressed the question of how the global listening proficiency can be developed through everyday classroom activities. We first suggested to include (semi-) authentic listening materials and task-oriented activities from the beginning of learning. The importance of such materials and activities can be easily explained by taking into account the differences between natural free spontaneous speech and controlled speech in textbooks. Natural spontaneous free speech may be characterized by fast speed, false starts, omissions, contracted forms, etc. Considering time constraints in everyday teaching, desirable materials in many cases will be organized in such a way to enhance the existing curriculum instead of introducing materials which are not related to the currently used textbook. The use of listening materials which are not related to the current curriculum will not be practical. In this study we introduced a project which is currently being developed at Princeton University in collaboration with Dr. James Rankin and the Educational Technologies Center. This project will be able to serve the functions of enhancing the currently used textbook and developing global listening proficiency. Complexity of language may need to be controlled to some extent, according to proficiency level of students. However, even for the novice or intermediate level student, the exposure to skill-based listening tasks will be useful for 'surviving' in real situations.

References:

- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). 1982. *ACTFL provisional proficiency guidelines* Hastings on Hudson. NY: ACTFL. Materials Center.
- Brown, James D. 1995. *The elements of language curriculum*. Boston: Heinle & Heinle: 41.
- Dunkel, P. A. 1986. Developing listening fluency in L2. Theoretical principles and pedagogical considerations. *Modern Language Journal*, 70 (2), 99-106.
- Hymes, D. H. 1972. "On communicative competence." In J. B. Holmes and J. Pride (eds.), *Sociolinguistics*: 269-293. New York: Penguin Books.
- Joiner, E. G. 1986. "Listening in the Foreign Language." In B. H. Wing (ed.), *In Listening, Reading, Writing: Analysis and Application*: 43-70. Middlebury, VT: The Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, Inc.
- Kramsch, C. 1993. *Context and Culture and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- _____. 1998. *The privilege of the intercultural speaker*. In Byram, M. & Fleming, M. (eds.).
- Long, D. R. 1989. Second language listening comprehension" A schema-theoretic perspective. *Modern Language Journal*, 73 (1), 32- 40.
- Lund, R. J. 1990. A Taxonomy for teaching second language listening. *Foreign Language Annals*, 12 (2), 105-115.
- Omaggio, Alice. 1986. *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle& Heinle.
- Ramirez, Arnulfo G. 1995. *Creating Contexts for Second Language Acquisition*. New York: Longman Publisher.
- Rivers, W. M. 1987. *Interactive language teaching*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Ur, P. 1984. *Teaching Listening Comprehension*. New York: Cambridge University Press.
- Wolvin, A. 1986. "Listening in the Native Language." In B. H. Wing, (ed.), *In Listening, Reading, Writing: Analysis and Application*: 43-70. Middlebury, VT: The Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, Inc.

Textbook:

- Makino, S., Y. Hatasa & K. Hatasa. 1998. *Nakama*, vol. 1 Boston: Houghton Mifflin.
- Hatasa, Y & K. Hatasa & S. Makino. 2000. *Nakama*, vol. 2. Boston: Houghton Mifflin.

生教材としての既存サイト利用に関する考察：

U S Cインターネット・アクティビティー

熊谷由香 （南カリフォルニア大学） kumagai@usc.edu

恵万江里 （南カリフォルニア大学） megumi@usc.edu

渡邊眞紀 （国際交流基金ロサンゼルス） maki_watanabe@jflalc.org

要 旨

日本のウェブサイトを生教材として利用したU S Cランゲージセンターが開発中の「インターネット・アクティビティー」を紹介し、既存サイトの生教材としての利点と問題点について論じる。

Information Technology の普及に伴い、日本のウェブサイトが生教材として利用されつつある。その一例として、USC ランゲージセンターが開発中の「インターネット・アクティビティー」（以下 I A）を紹介し、既存サイトの生教材としての利点と問題点について論じたい。

インターネット・アクティビティーは、1999 年から、メロン財団の援助によって始められた、外国語科目のためのオンラインタスクを開発するプロジェクトである。正式には Mellon Language Technology Initiative と呼ばれ、USC でクラスを開設している 8 つの外国語（日中韓独仏伊西露）プログラムが参加した。その目的としては、第一に外国語授業の合理化が挙げられる。これは、読解や、ビデオの視聴を中心とした受動的な練習を授業時間から切り離し、インターネットを利用した課外練習の一環とすることによって、クラスでは会話等のプロダクティブな練習など、教師の直接指導を要する活動により多くの時間を割けるようにすることである。また、ウェブサイトの特性を生かすことにより、学生が、常に新鮮な生教材にふれることのできる環境を整えることも期待された。

日本語プロジェクトの対象は、日本語 1, 2, 3 の三学期分で、各レベルの進捗状況に沿って、毎週末の宿題が作成された。実際の日本のウェブサイトアクセスして、タスクを行うという課題が毎週、そして、ウェブからダウンロードしたビデオクリップを見てタスクを行うという課題が隔週で用意されている。

USC の日本語プログラムでは、教科書「ななかま 1」を一学期目に第 6 課まで、二学期目に第十二課まで、そして「ななかま 2」を三学期目に第四課までカバーするので、アクティビティーもこれに準じて内容が決められている。一学期は 15 週間で、対象利用者は、現在は USC の学生のみが利用可となっているが、近い将来、ビデオアクティビティーを除き、一般公開を検討中である。

三年間かけて、開発を行ってきたが、実際に宿題として本格的に学生に課し始めたのは、日本語１と２は２００２年春学期からである。日本語３はアップロードするために現在調整中である。日本語１は現時点では全て宿題にしており、日本語２で実際に宿題にしたアクティビティーは付録の表１に星印で示してある。

インターネット・アクティビティーの内容

アクティビティーには、インターネット・アクティビティーとビデオ・アクティビティーの二つがある。どちらも、受動的練習が目的のため、回答方法は主に多肢選択になっているが、日本語ワープロの練習を兼ねた記述式の問題もある。このプロジェクトの主目的は実際のウェブサイトを生教材として利用するということだが、一方ビデオに関しては、これまでクラスで見せていたビデオをクラス外で学生が各自見られるようにすることが意図されている。そのため、他言語では教科書の補助教材としてのビデオ教材を利用して、ビデオ・アクティビティーを制作したが、日本語の場合は、そういったビデオ教材が無い場合、テレビ番組や映画の一部を利用した。結果的に、ビデオ・インターネット共に生教材をふんだんに使用することとなり、その相乗効果が期待できるが、当然、著作権という問題が生じる。著作権に関しては、現在交渉中である。

インターネット・アクティビティーは、一週間に一度出せるように用意されており、所要時間は３０分と想定されている。構成は、以下の通りである。

- (1) Topic : その週に習った文法やシチュエーションを表す例文
- (2) Preliminary Activity : ウォームアップと簡単な復習
- (3) Web Browsing : 指定されたサイトに行って情報を得る
- (4) Task : (3) で得た情報に基づいた問題
- (5) Need Help : オンライン辞書 (ウェブでわからない単語や漢字がある時)

トピックを見てアクティビティーの内容をある程度想定した学生は、まず第一部の Preliminary Activity で簡単な一週間の復習をする。次に、第二部で指定されたウェブサイトに行き、そこにある日本語の情報に基づいてタスクの質問に答える。指定のサイトはアクティビティーとは別のウィンドウに表示されるので、サイトや質問が難しい場合は見比べながらタスクをすることもできる。また、難しい漢字や単語はオンライン辞書のサイトで調べられるようにリンクが張られている。

例えば、日本語 2 の七週目では、学生は以下の通りのステップを踏むことになる。

Week #7

だい10か: わたしのかぞく

ちちはコンピュータのかいしゃにつとめています。

I. Preliminary Activity:

A. Select a correct family term according to the illustration below

1. F

2. A

3. K

4. G

5. C

6. E

7. B

8. J

9. H

10. I

A. はは

B. おいさん

C. おとうさん

D. おとうさん

E. あね

F. そふ

G. ちち

H. おかあさん

I. そば

J. おねえさん

K. あに

図1：日本語 2 第七週 インターネット・アクティビティー 前半

まずTopic「だい10か: わたしのかぞく ちちはコンピュータのかいしゃにつとめています。」により、現在学習中の課とトピックを示す(図1参照)。次に Preliminary

Activity で家族関係を表す言葉の確認を行う（図 1 参照）。

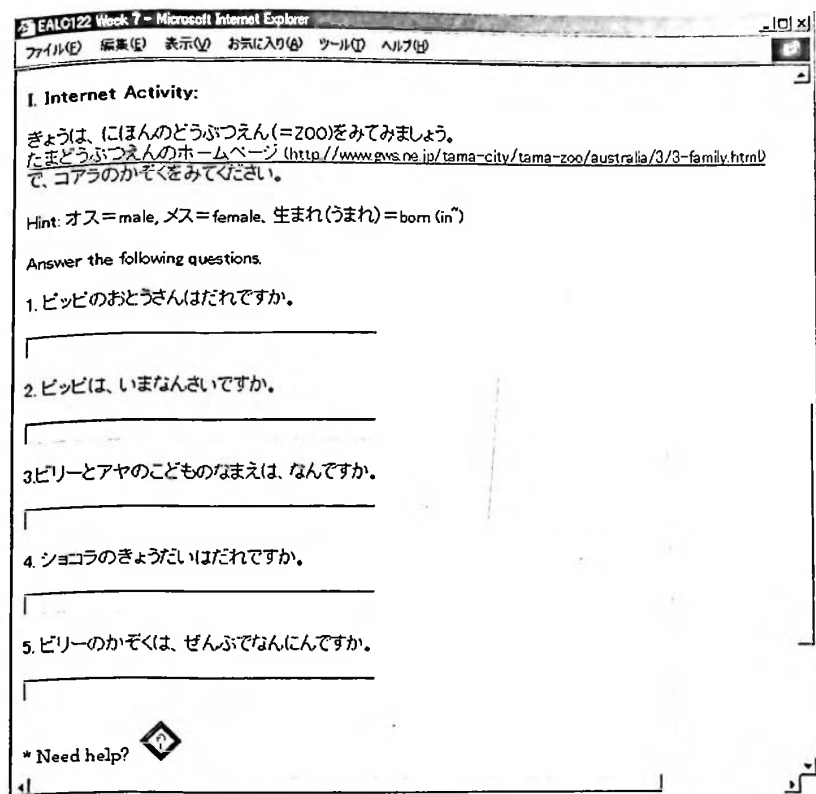


図 2：日本語 2 第七週 インターネット・アクティビティー 後半

多摩動物園のサイトに行き、コアラの家族関係を見て、設問 1～5 に答える（図 2 参照）。多摩動物園のサイトとタスクのサイトを同時に表示できる（図 2 参照）。分からない言葉をオンライン辞書で調べる。

一方、ビデオ・アクティビティーは、二週間に一度のものが用意されており、所要時間は 30 分と想定され、以下のように構成されている。

- (1) Topic : ビデオの内容に関連したキーワード
- (2) Pre-view Task : これから見るビデオの内容を想像させるための問題
- (3) Background Information : 内容の設定の説明
- (4) Video 鑑賞
- (5) Post-view Task : ビデオで得た情報に基づく問題と個人的な感想

Topic と Pre-view Task は、今から見るビデオの内容のヒントとなるよう作られている。インターネット・アクティビティーの Preliminary Activity と違い、Pre-view Task は文法練習よりもむしろ文化的な質問になっている。ビデオは1分から2分と短く、文脈が欠けてしまう場合が多いため、ビデオ鑑賞の前に Background Information でその補足がなされる。Post-view Task は、ビデオで得た情報を元にして答える問題と正解のない個人的な考えを述べる問題の二種類からなっている。

例えば、日本語1の四週目では、学生は以下の通りのステップを踏むことになる。

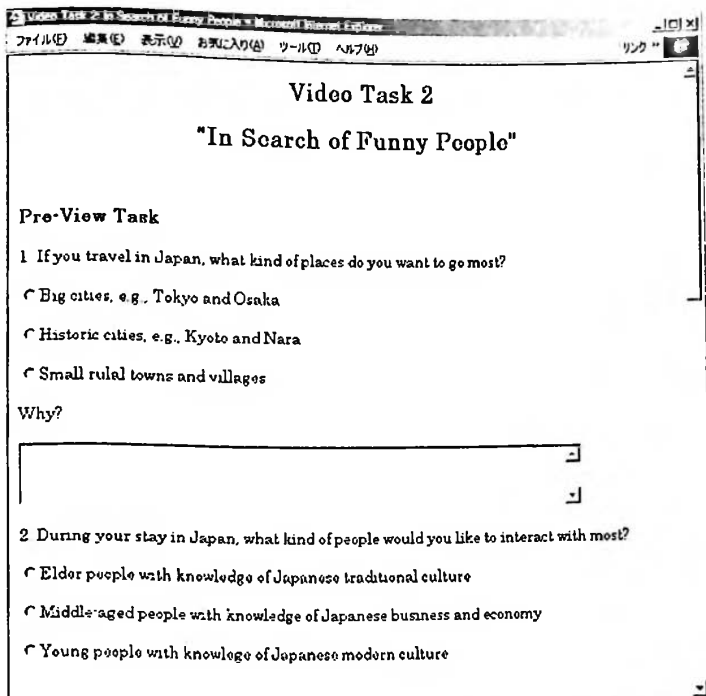


図 4 : 日本語 1 第 4 週目 ビデオ・アクティビティー 前半

まず Topic 「In Search for Funny People」 および Preview task の各質問により、ビデオの内容への期待と興味を喚起する（図 4 参照）。

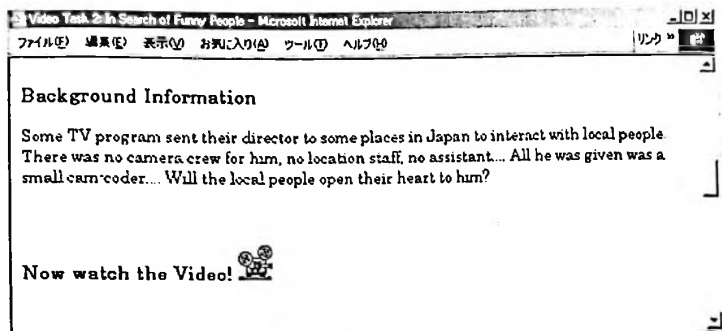


図 5 : 日本語 1 第 4 週目 ビデオ・アクティビティー ビデオ鑑賞

Background Information でビデオクリップの背景を読んだ後ビデオを見る。(図 5 参照)。

Video Task 2 in Search of Funny People - Microsoft Internet Explorer

アドレス http://www.usc.edu/dept/LAS/LAN3/GTR/mellon/japanese120/VideoX20Task/video2.htm

Post-View Task

1 When did the director meet the first three people?

1st Person

2nd Persons (men)

3rd Persons (women)

2 Where is the director from?

☐ Kyoto ☐ Tochigi ☐ Tokyo

3 Where is the second person he met from?

☐ India ☐ Indonesia ☐ Malaysia

4 Which greeting can the 4th person's dog say?

☐ Good morning ☐ Good afternoon ☐ Good evening

ページが表示されました インターネット

図 6 : 日本語 1 第 4 週目 ビデオ・アクティビティー 後半

Post-view Task で、ビデオから得た情報に基づいて質問に答える。(図 6 参照)。

採点とチェックの方法

タスクを終了した学生は、自分の氏名を記入し、担当の教師を選択した後、Submit ボタンを押す (図 7 参照)。

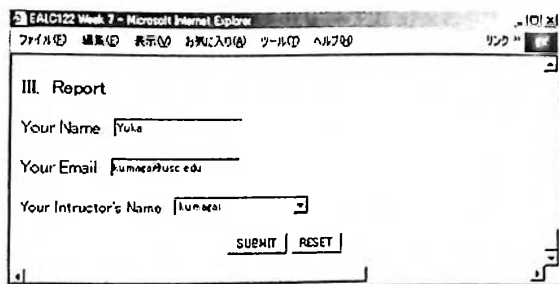


図 7 : 結果のレポート

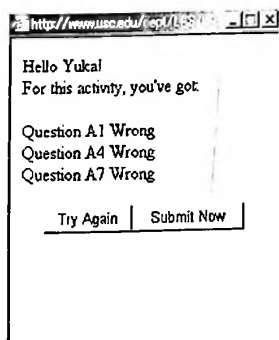


図 8 : 採点結果

これにより解答が自動的に採点され、その結果が表示される。誤答があればその質問番号も示されるが、この時点ではまだ教師には結果が送信されておらず、自分の出来が気に入らない学生は、またタスクに戻って何度でも挑戦できる（図 8 参照）。

インターネット・アクティビティーの利点

このアクティビティーは、日本語 1、2 共に今学期、すなわち 2002 年春学期から、実際に課題として利用を始めているが、学生から簡単なアンケートを採った結果、ほとんどの学生が「この宿題を楽しんでやっている」と回答してきた。

その理由として挙げられていたのは、「クラスで学んだことを実際の日本語環境で練習できる」、「本当の日本語会話のスピードに触れられる」、「クラスでは学べないような

文化の違いを体感することができる」、「教科書から離れることに新鮮さを感じる」、「日本人向けに作られたものを自分も理解できるということが分かって自信がついた」などである。

また、各クラスの担当教師の側からは、「視聴覚教材を使って、言語指導、文化教育をすることの大切さは分かっていたが、これまで時間的な制約上なかなかできなかったので、このような教材はありがたい」、「この課題を取り入れても、従来のカリキュラムをほとんど変更しなくてすむ」、「学生の動機付けに役立ち、クラスでもおもしろい質問が出る」などの点が利点としてあげられた。

制作時点では、インターネット・アクティビティーの利点として、インターネットを利用した課外練習の一環とすることにより、クラスでは会話等のプロダクティブな練習など、教師の直接指導を要する活動により多くの時間を割けるといった、授業内容の合理化と、ウェブサイトの特性を生かすことにより、学生が、常に新鮮な生教材にふれることができるといった点が期待された。また、送信された採点結果が、名前と解答の正誤一覧として電子メールで教師に送られるため、教師は採点の手間がかからないという利点も予測された。アンケート結果からは、概ね予測どおりの利点が得られたことが分かる。

問題点

このように、これまでのところ、概ね教材作成時の意図と反応が一致した形で成果が上がっているが、問題点も同時に挙がっている。

まず、教材作成にあたって問題となった点、考慮しなくてはならなかった点についてだが、第一に、Vocabulary Control の難しさが挙げられる。インターネット・アクティビティーでは、学生が、日本人によって作られた実際の日本語のウェブサイトに行ってタスクを行うことになっているが、知らない漢字や単語が氾濫するサイトで必要な情報

だけを見つけるのは、初級の学生にとっては至難の業であり、サイトを開いただけで圧倒されてやる気を失ってしまう怖れがある。未習の漢字、語彙に出会ったときの対策としてオンライン辞書を使わせるという対策もとってあるが、この方法では画像情報として表示されている漢字は調べられない上、その数が多すぎると肝心のタスク以上に、辞書検索の方に時間が費やされることになるため、やはり未習の文字・語彙が極力少なく、適切に必要な情報だけが得られるようなウェブサイトを探す努力が必要であった。

次に大きな問題は、利用するウェブサイトがいつまでもそこにあるとは限らないということである。各ウェブサイトの寿命は予知不可能なため、ある日学生が指定されたウェブサイトに行こうとしたら、「Not Found」のメッセージが出てきてタスクができなかった、などといったことも起こり得る。また、一時的にサイト側のサーバーがダウンしてしまい、週末の宿題の期間に限ってアクセスできないといった例も実際にあった。

また、ハードウェアについての問題も考慮に入れなければならない。このインターネット・アクティビティー、ビデオ・アクティビティーは、ともに、USCのランゲージ・ラボにあるコンピュータ、すなわち CPU が少なくとも 400Mhz 以上のものをブロードバンド回線で接続して使用するものと想定して作成されている。そのため、学生が家庭のコンピュータを使って宿題を行おうとする時に、ダイヤル回線で接続している場合だと、ビデオ・アクティビティーのダウンロードに時間がかかりすぎてしまうという問題が出てくる。また、処理速度の遅いコンピュータを使った場合、画面の動きがスムーズに見えないため、十分にビデオを鑑賞することができないということも考えなければならなかった。この問題を解決するため、動画を極力短くしたり、画質を落としたりすることによってサイズを軽くするなどの工夫が必要であった。

以上は、教材作成時に想定、考慮された問題点だが、実際に使ってみた学生からも技術的な問題がいくつか挙げられた。たとえば、「辞書サイトが動かない」「自宅のコンピュータでは日本語の読み書きができない」、「movie の plug-in のバージョンが古くて

動かない」「IP アドレス制限がかかっているため、家で USC 以外の ISP を使うと見られない」などである。これらの問題点は、それぞれの学生のインターネットやコンピュータ利用の習熟度に応じて出てくる問題であると言える。

また、教師の側からは、宿題の提出方法についての問題が挙げられた。記述式が少ない問題であれば、e-mail で提出させても問題はないが、特に日本語 2 では記述式の問題が多かったため、e-mail で提出させることができず、学生に画面をプリントアウトしたものに答えを記入させて提出させ、採点するということになり、教師側の仕事が増えることになった。また、最適とは言えないサイトしか見つからなかったために、学生の言語能力に比べて、あまりにもタスクが複雑であると思われる場合もあった。また、学生と同様、教師の側も家庭からアクセスする場合に、スムーズに動画が見られないなどの問題が起きた。さらに、担当教師全員がコンピュータに詳しいわけではないため、学生から技術的な問題に関して質問が出されたときに、迅速に対応できなかったということもあった。つまり、教師の側も、それぞれのインターネットやコンピュータ利用の習熟度に応じて出てくる問題のレベルが違ってくるということである。

まとめ

どうしても授業時間に制約がある中、このインターネットアクティビティを通して、生教材を扱える利点は大きく、今後、マンパワー及び費用が許す限り、日本語 4 以上のクラスのためのアクティビティーも作成することを希望している。しかし、日本語のレベルが上がるにつれ、解答のさせ方も複雑になっていき、ビデオもより長いクリップを見せることになるため、今以上の技術的な問題が出てくることが予測される。また、実際のクラスの現状に見合ったタスクを課すためには、実際に教壇に立っている教師と、アクティビティーの開発に携わるものとの密な連携が不可欠だが、時間的な制約を考えると、これはなかなか容易なことではない。

また、すでに作成済みのアクティビティーに関しては、リンクが切れていないかというチェックを定期的に行うこと、課題をより新鮮な情報に更新していくこと、などが必要である。

今後の最大の課題は、能力、時間、費用などの問題を抱えながら、メンテナンスをいかにやっていくかということだと言えるだろう。

付録 A: 日本語 1・2 (日本語 2 は*印のみ宿題にした)

週		J1 (Nakama Vol. 1 Ch. 1-6)		J2 (Nakama Vol. 1 Ch. 7-12)	
		Internet Activity	Video Activity	Internet Activity	Video Activity
1	1	挨拶		7	趣味
2	1	教室での質問	1 自己紹介	7	趣味 *7 好きな食べ物
3	2	自己紹介		8	買い物
4	2	人を紹介する	2 自己紹介	8	買い物 *8 買い物
5	3	家具と部屋		9	レストラン
6	3	家具の位置	3 日本のアパート	9	レストラン *9 レストラン
7	4	建物		*10	家族
8	4	建物の位置	4 目印の建物	*10	家族 10 家族
9	4	好きなもの		10	家族
10	5	時間	5 婿養子の一日	11	思い出 11 高校の思い出
11	5	日課		11	思い出
12	6	描写・感想	6 クラブ活動	12	健康と病気 *12 病気
13	6	過去の出来事		12	健康と病気
14	6	習慣	6 過去の出来事	12	健康 12 病気

付録 B: 日本語 3

週

J3 (Nakama Vol. 2 Ch. Prelim - 4)

Internet Activity

Video Activity

- | | | |
|----|------------------|-------------|
| 1 | J2 復習 食事の約束 | |
| 2 | J2 復習 家族 | J2 復習 家族の紹介 |
| 3 | 1 気候 | |
| 4 | 1 天気予報 | 1 天気予報 |
| 5 | 1 日本の気候 | |
| 6 | 2 旅行計画 (新幹線のダイヤ) | 2 夏休みの旅行 |
| 7 | 2 旅行計画 (ホテルの予約) | |
| 8 | 2 旅行計画 (京都の観光名所) | 2 はとバスツアー |
| 9 | 3 図書館のルール | |
| 10 | 3 料理とレシピ | 3 料理 |
| 11 | 3 パーティーの計画 | |
| 12 | 4 入国のルール | |
| 13 | 4 校則 (通学) | 4 校則 (給食) |
| 14 | 4 校則 (制服) | |

上級に向けての書く指導：ミドルベリー夏学校中上級

三浦謙一 (Temple University)	kmiura@astro.temple.edu
大山めぐみ (Smith College)	meoyama@smith.edu
香川清美 (Tufts University)	kkagawa@tufts.edu

要 旨

全米外国語教育協会 (American Council on the Teaching of Foreign Languages 略称 ACTFL、1967年設立) の Written Proficiency のガイドラインは、上級では、文をまとめて「パラグラフレベル」の書くタスクができなければならない、という規定がなされている。この「パラグラフレベル」で書くことの指導法を探るために、母国語使用者の書いた「パラグラフ」と日本語学習者の書いたものを比較、検証した。この結果を踏まえ、2001年ミドルベリー夏学校中上級では、様々な書くタスクの指導をした。まず、母国語使用者によって書かれた様々なパラグラフを読ませて構成の把握を図った。その後、様々な授業（読解、文法、ビデオ、会話等）の中でも積極的にこの指導を取り入れるようにした。例えば、文法の宿題では、文法を単文で書かせるものの他、その文法をパラグラフの中で一度使って、説明、叙述をさせるというものを毎回取り入れた。読解、ビデオの宿題でも、要約、意見を述べさせるなどのタスクを入れることによって、「パラグラフ」を毎回書かせるようにした。宿題は、「文のつながりがおかしい」「接続語が必要」「結論がない」などのコメントをつけて返却した。

本稿は、この指導法の結果報告と今後の中上級での「書く」というタスクを考察することを旨とする。

1. 研究の目的

ACTFLの Preliminary Proficiency Guidelines - Writing によると、上級レベルの「書き」では、“narrate and describe in major time frames, using paraphrase and elaboration to provide clarity, in connected discourse of paragraph length” (Breiner-Sanders, et al. 2002) というタスクがこなせることになっている。中級レベルとの顕著な違いは、中級レベル¹が、「文レベル」であるのに対し、上級は文を組み合わせ、「パラグラフ」が書けるレベルであるということである。言うまでもなく、ここで言う「パラグラフ」とは、日本語学習者の場合、日本語におけるパラグラフを指すものであり、学習者の母国語のものとはスタイル等において異なる場合もある。

日本語教育において、中級から上級への移行は、「読む」「話す」ということにおいて特に重点が置かれているように思われる。それらは、より長い生教材の使用、話すことにおける説明、描写などの練習などに代表されよう。しかし「書く」ことにおいては、これまで日本語のパラグラフとは、どんなものであるか、また、日本語でパラグラフを書く時には、どんなことに留意すべきか等に重点を置いた指導があまりなされていないようである。

本研究では、まず、中上級の学習者にパラグラフレベルで文章を書かせ、それを分析することによって、学習者にどのような書く指導が適切かを考察した。また、その考察に基づいてミドルベリー大学夏学校2001年、中上級においてパラグラフを書くという指導を盛り込んだカリキュラムを組んだ。その結果を基にさらに効果的な指導法を考案を目指すものである。

2. 中級学習者に欠ける要素

中級学習者は、単文レベルで文が書けるレベルであるが、その文を組み合わせ、パラグラフにする上級レベルに移るにあたり、どのようなことが困難かを探

るために、日本語を母国語とする人々の書いたパラグラフと日本語学習者が書いたものを比較した。

この比較のために、日本語母国語話者10人と日本語学習者（中級）50人に「オリコカード」のコマーシャルを見せて、その内容を書いてもらった。「オリコカード」のコマーシャルを使ったのは、次の理由からである。1）物語性があり、最後に「オチ」がついている。2）人物間の会話が殆ど無く²、目で見えた情報のみを使ってパラグラフを書かせる。

次は、日本語母国語話者の書いたパラグラフの例である。

（資料1）

コマーシャルの始めの部分で、レオナルド・ディカプリオは、温泉旅館で射的をしている。ありふれた日本の温泉旅館でディカプリオが浴衣姿で射的をしているのは、とてもユーモラスである。

他にユーモラスなことは、ディカプリオの撃った玉が全然当たらず、彼がだんだん真剣になって、玉を何皿分も使ってしまうということだ。彼は、何度も何度も挑戦するが、いっこうに当たらない。しかし、やっと玉が当たり、招き猫の置き物が落ちる。ディカプリオは一瞬、「やった」という表情を見せるが、長くは続かない。隣で撃っていた子供が、「やった！！」と言って飛び上がるのを見て招き猫を落としたのは自分ではないと分かったからだ。

その後、玉の皿が何枚も重なっているところが映され、射的の玉を売っている恐そうなおばさんが、ディカプリオに玉の領収書を渡す。現金が足りなくなったディカプリオは、「オリコカード」というクレジットカードを渡し、「オリコカード、OK？」と聞く。

これは、こういう鄙びた温泉旅館の射的場でも使えるカードだということを宣伝するのにとても効果的なコマーシャルだと思う。また、人気のディカプリオを使ったことで、このカードを使う人が増えたのではないかと思う。

次は、日本語学習者（3年レベル）の書いたものである。尚、単語は、「レオナルド・ディカプリオ、射的、招き猫、オリコカード」のみを英訳付で与えた。

（資料2）

初めにディカプリオがコークの鉄砲で招き猫に目指している所が見える。そして、ディカプリオが猫を打とうとするが、何回も目指して射っても打てない。そ

れからとても怒ったようでもう一回目指して射ろうとしている所にとつぜんに招き猫が打たれてしまって男の子が「やった!」と言う。そこから射的員は、ディカプリオに値段が書いてある紙をあげて、ディカプリオが「オリコカード、OK?」と聞く。

これらの日本語学習者が書いたものを日本語母国語話者のものと比較、分析し学習者に欠けがちである要素を検証した。(文章の長さ、語彙、文法の間違ひは考慮に入れなかった。)その結果、次の事項が挙げられた。

1) 文章の構成

ほとんどの母国語話者が、「起承転結」とは言えないまでも、「序論、本論、結論」といった構成で書いているのに対し、ほとんどの学習者は、ただ、事実を追っているのみで、構成を考慮にいれて書いていなかった。特に、文章の最後は資料2のように「ディカプリオが『オリコカード、OK?』と聞く」などといった所謂「尻切れトンボ」的なものが多く見られた。

2) 文と文との接続

資料2のように、「そして」「それから」などの接続詞が正しく使えないため文と文との意味的接続がスムーズにっていないものが多く見られた。また、接続詞が抜けているため短文の羅列のようにになっているものも目立って多かった。

3) 論旨

構成、接続の問題ほど多くはなかったが、論旨の一貫性に問題があるものも見られた。これは、矛盾しているのではないが、トピックがあちことに飛び、書いていることの焦点が散漫になっているというものがほとんどであった。

3. ミドルベリー中上級における書く指導

パラグラフを書くにあたり、これらの日本語学習者にありがちな間違いを考慮に入れ、2001年ミドルベリー大学日本語夏学校において書く指導を行った。

3-1 ミドルベリー大学日本語夏学校中上級

ミドルベリー大学において、毎年8つの言語³の集中夏学校が開かれている。その中の一つである日本語学校では、2001年には1年、2年、3年、4年、5年の5つのレベルを開設した。我々が担当した4年のレベルは、「中上級」とされ、それぞれの大学もしくはそれに準ずる機関で、2年もしくは3年の学習を終えた学生が集まった。また、2001年夏に行われた高校教師のためのセミナーの一環として、初めの4週間は、4人の高校教師も中上級の授業を取った。1週間目は、15人であったが、数名の学生が上のレベルへ上がったり、下のレベルに降ったり、また、上のレベルから降りて来たりした後、最終的な学生数は13名であった。内訳は次の通りである。大学生4名、大学院生2名、社会人3名、高校教師4名。一日における授業時間は、55分の授業が4時間であった。1時間目は、全体で読解の授業をし、2、3時間目は、文法、ドリルを2セッションで行い、4時間目は、会話、ビデオ、ディスカッション、ディベートなどを全体で行った。

3-2-1 読解

読解の教材は、基本的には生教材を扱った。なるべくいろいろな分野からのものを入れるように考慮し、エッセイ、新聞記事、小説、詩、論説文などを教材と

した。授業では、精読を旨とし、そのために、拡大文節、指示語の内容、引用の内容、内容の言い替えなどが主な項目であった。

1週間目の初めに、拡大文節、指示語、引用の概念を教えるとともに、日本語の文章の構成に慣れさせるために、次のような文章を読ませ、「序論、本論、結論」について考えさせた。

(資料3)

最近、日本は、長期にわたる不景気に苦しんでいる。この状態は、まだ、数年続くだろうと予想されている。バブルがはじけてから、今まで、全然と言っていいほど、景気がよくなるきざしが見えない。この不景気のために、長年、会社のために働いてきた従業員さえも辞めさせなくてはならないという企業もある。しかし、この不況の影響を受けていない企業もある。「100円ショップ」がその例である。「100円ショップ」とは、いろいろな生活に必要な物をすべて一つ100円で売る店である。コップ、ナイフ、フォークなどをはじめ、サングラスやネクタイまで100円で買える。このような店が、今、大人気になっている。人気の理由は、売っているものが、安いが安く見えない、ということにある。100円ショップで買ったサングラスをめがね屋へ持って行って意見を聞いたら、「3000円くらいに見える」と言われたというレポートもある。1日に1万人入る100円ショップもあるという。不況で、人々がお金を使わないようになったからこそ、こういう安い値段でいい物が買えるという店がはやるのであろう。

この文章では、あえて、「段落」を分けずに学生に与え「序論、本論、結論」にあたる部分を見つけさせ、それぞれにタイトルをつけさせることによって、より明確にこの概念をつかませた。論説文などを読んだ後にも、このように文章全体を分析させて、文法、ビデオなどの授業での「パラグラフレベル」で書くことに応用することを目指した。

読解の授業でのパラグラフを書くタスクとしては、あまり多くは入れられなかったが、読んだ後の、内容要約、意見叙述などをさせた。また、小説の中で、まとまりのある出来事を読んだ時にはまず、順を追って絵を描かせ、その絵にしたがって内容を再構成させたりした。

3-2-2 文法・ドリル

ミドルベリー一夏学校では毎日文法の時間を2コマ設け、読み物に入る前に、新しい文法を習得させ、また定着させることを目的とした。大体1コマ目に文法の説明と文レベルでの練習を行い、2コマ目には習った文法を使って、討論などを行った。宿題はほぼ毎日出し、その中に文法のパターンを使って書く短い作文や、授業で話し合ったことをまとめる物を入れた。

文法の宿題は全部で24あり、そのうち19の宿題に短い作文があり、2つの宿題は作文だけを書かせた。一番初めは、「リストにしないで、パラグラフを書きなさい。」という具体的な指示を入れ、それ以後は「構成をよく考えて書きなさい。」とし、夏学校の終わりの方では、指示を入れないようにした。

4つ書かせたところで、気がついたことは、指導にも関わらず、接続詞の使用が少なく、文と文の流れがスムーズではないこと、そして、結論に当たる部分がない場合が多いことだった。

そこで、とりあえず授業で基本的な接続詞の復習をした。では、ここで実際に学生が書いたものを見てみよう。これは、「今までの生活の変化、(進学、引越、就職など)を一つ選んで、それが自分の予想通りだったか、予想と違っていたか、書きなさい。」という物で、夏学校の3週間目の宿題である。

(資料4)

大学生の時、台湾へ行って中国語を勉強するつもりでした。そうすれば、私の中国語もっと早く上手になると思いました。台湾に着いた後、予想通り私の中国語レベルが順調に進みました。2年間に高級のクラスまで進歩してアメリカへ帰った後からもそのレベルがあまり落ちたことがないと思います。

資料4では、「序論」にあたる部分と「結論」に当たる部分がなく、接続詞も「そうすれば」以外は使われていない。そのために、文脈がスムーズではなく、「パラグラフ」と呼べるものではない。そこで、文法を直すと同時に、接続詞を加え、文と文のつながりがよくなるように、文末を直した。そして、文のつなが

りがスムーズではないということと、結論のような部分がほしいということコメントとして書いて、返却した。

このように、宿題を通して、文法以外に、1) 接続詞 2) 文と文のつながり 3) 構成、という3つを学生に徹底していった。

3-2-3 会話・ビデオ

会話、ビデオの授業を行う際も、常にパラグラフレベルの発話を目指した課題を教室活動として与え、それを今度は書いた物として提出することを宿題として与えた。会話の授業は全8回で、学生に与えた主な課題は描写とストーリーの説明で、描写は「部屋」「交通事故」、ストーリーの説明は「昔話」「映画」などを題材として与えた。

ビデオの授業は全9回で、テレビのドラマを2本見せた。授業の流れは、まず学生にビデオを見てくることを予習として課し、予習の宿題は主に内容理解に関する質問に答えるものを与えた。教室内ではストーリーの要約・説明と、登場人物の行動に対する感想・自分の意見の発表に加え、話の内容と関連したトピックについての話し合いなどを行い、それらをさらに復習の宿題として書いて出させた。書かせたビデオ関連のトピックは、「結婚と仕事」、「自分の夢」、「豊かな生活とは何か」などで、長さは半ページ前後である。

学生の小作文に見られる一般的な問題点は前述の通りだが、構成に問題がある文の焦点が散漫になっている例が、以下のものである。

(資料5)

私にとって、豊かな生活はお金がたくさんあるのがじゃないです。仕事と収入について、理想の仕事は社会に役立つ仕事をして、収入はそんな大切じゃないです。多分、スーパーで、食べたいもの何でも買えるのは豊かな生活と思って、

満足します。お金より、ずっと大切なことは私の健康と家族と友達だ。そんなこと三つがもらって、私はこの世界で一番豊かで、幸福な人です。

これは、「自分にとって豊かな生活とはどんな生活か説明せよ」という課題で書かせた小作文である。この作文は、導入の部分がなく、すぐに本論に入っている印象を受ける。また、「お金は大切ではない」という論旨は一貫しているが、繰り返しが多く、まとまっていない。また、「大事なものは何なのか」ということに関する説明が極端に少ないため、非常にアンバランスな感がある。そのため、添削する際に、文の構成をよく考えるように留意し、学生が構成をまとめる助けになるよう、①導入「私にとって豊かな生活とは一です。」②お金のことについて「お金は一。」③・④仕事、健康、友人、家族のことをまとめて整理して書く。⑤結論「だから、一ば、私はこの世界で一番豊かで幸福な人です。」という5つの段階で全体をまとめるよう具体的に書き直しの指導をした。この課題は、ビデオの第4回目の復習の宿題（第3週）として課したものである。同様の小作文の課題を読解、文法等でもほぼ毎日与えたため、コースが始まった当初に比べ、学生の構成を考えるということに関する自覚が高まっており、上の例のように全体的な構成に問題があるものは減りつつあったが、なかなか改善の見られなかったものとして、結論（まとめの文）がないものがあげられる。

（資料6）

私にとって、「豊かな生活」の定義は、人生の段階によって違う。けれども、現在、精神的に豊かが経済的に豊かよりほしいです。

具体的に言って、精神的に豊かとは、学問を求めると家庭の幸福な生活を送るといい友達になるということです。学生にとって、いい成績のために、一生懸命に勉強して、当然だけど、私はいろいろな知識を学んだと自分の人生をもっと深く認識できるのが、とてもうれしいです。家庭について、私はまだ大学院生だから、いつも忙しいので、妻を困らせると思います。できれば、もっとゆとりのある生活をしたいです。それから、私にとって、いい友達になるのは、とても勉強になります。「家で、家族の関係が大切なことが、外で、いい友達が必要だ」両親によく言われました。

この作文の例では、話の導入、それを受けての本論の部分の流れは、接続詞の使用が若干足りないことを除けば、比較的よくできているが、まとめの文がないため、「しり切れトンボ」状態になってしまっている。それで学生には、結論の文を「だからー」で考えるようにコメントし、返却した。同様のパターンは、他の多くの学生の作文にも見られた。

このような指導を続けた結果、回を追うごとに学生の自覚・技術ともに高まり、まとまりのある物が書けるようになった。

3-3 全体の反省

結果的に、概ね学生の書く能力は9週間で伸びたと言えると思う。しかし、書き直しを徹底してさせられなかったことが一番心残りだ。夏学校は授業が早いスピードで進んでいき、新しいことをどんどん身に付けていかなければならないということで、学生の負担を考えた結果、あまりにもできていない場合以外は書き直しをさせることをせず、コメントを書いて返却するのみとした。その結果、どれだけ教師のコメントを次の課題に役立てたかは、各々の学生の意識次第であった。

また、個々の学生の問題に対応するため学生を一人一人呼んで、個人指導をしていったら、より効果的であったかと思われる。さらに、書くことというのは個人作業であり、授業ではなかなか取り上げにくいのであるが、授業で取り上げて皆で話し合うことも必要なのではないだろうか。

4. 提案と今後の課題

以上のように、2001年ミドルベリー日本語夏学校中上級において、「パラグラフ」とは何かということを、1) 構成、2) 文と文とのつながり、3) 論旨ということに焦点を当てて指導した。中上級の指導において、とにかく見過ごされがちである構成、接続語などについて、今後も、毎回の宿題に小作文を取り入れ

学生の注意を促すことによって、学生の認識を高め、適切な指導をすることを心がけていきたいと思う。

尚、今回は、全体的な Advanced レベルの定義をもとに指導を進めたが、今後は、より細かいサブレベルにおける「書く」ことに目を向けることも必要であると思われる。因に、ACTFL の Advanced-Low の定義は次の通りである。

Writers at the Advanced-Low level demonstrate an ability to incorporate a limited number of cohesive devices but may resort to much redundancy and awkward repetition. Subordination in the expression of ideas is present and structurally coherent, but generally relies on native patterns of oral discourse or the writing style of the writer's first language. (Breiner-Sanders, et al. 2002)

この定義にもあるように、「序論、本論、結論」の各部分において、必要の無い繰り返しなどが見受けられる作文も多かった。学生が、パラグラフレベルで書くということはどういうことかを把握した後は、それぞれの段落に注目し、より高いレベルでの作文能力を培うように指導することが必要である。また、一つ上のサブレベルである Advanced-Mid においては、「読者」を意識して書く、という項目がある。文章の構成をしっかりと身につけさせた上で、いかにしたら伝えたい内容を読者に効果的に伝えられるかということの指導も、今後の課題であると言えよう。

注

¹各大学において差はあると思われるが、「書く」スキルのみを考えた場合、1年の授業時間が120～150時間である場合には第1学年が初級、第2学年は中級に属するであろう。第3学年は中級、もしくは、中級から上級への移行期であると思われる。

²実際、このコマーシャルの中での発話は、男の子の「やった！」とレオナルド・ディカプリオの“Orico Card, OK?”のみである。

³アラビア語、中国語、フランス語、ドイツ語、イタリア語、日本語、ロシア語、スペイン語の8言語である。このうち、フランス語、ドイツ語、イタリア語、スペイン語は、6週間、その他の言語は、9週間の集中コースである。ミドルベリー夏学校の特徴として、講習期間は、学習している言語以外の言語の使用を禁止し、その言語のみでのコミュニケーション能力の向上を目指すことが挙げられよう。

参考文献

- Breiner-Sanders, K. et al. (2002). Preliminary Proficiency Guidelines---Writing revised 2001. *Foreign Language Annals*, 35, 9-15.
- Kim, Sung-Ae. (2001). Characteristics of EFL Readers' Summary Writings: A Study with Korean University Students. *Foreign Language Annals*, 34, 569-580.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford University Press.
- Wohl, M. (1978). *Techniques for writing: composition*. Newbury House.

上級レベルをめざす口頭表現指導の提案
ー「お話しリレー（ストーリー・テリング）」を利用してー

豊岡 愛子

(University of Massachusetts-Amherst)

aikotoyooka@hotmail.com

要 旨

ACTFL の OPI ガイドラインによると、上級レベルに求められる能力として、詳しい説明、叙述の能力、段落単位で話せる能力、漢語系語彙のコントロールの能力が必要とされている。しかし、それらの能力を育成する有効な指導方法が、これまでのところ十分に検討されてきたとは言えない。この問題に対する一つの解答として、このほど筆者はビデオを利用したストーリー・テリングの練習を試みたところ、ある一定の成果を見た。

このストーリー・テリングの活動は、リレー競技の様に順に話を語り継いでいく。この特色を踏まえ、この練習方法を「お話しリレー（Chain Story）」と呼ぶ。

この「お話しリレー」の特長として、四つの点が挙げられる。(1)段落単位での叙述・説明の練習が可能である、(2)語彙や表現指導が適切に行える上、教師側の意図する漢語を中心とした語彙導入が行える、(3)学習者の語彙の増加、漢語の増加に役立つ、(4)学生の積極的な態度が促進でき、真のコミュニケーションの場を学生間に作り上げた中で練習が行えるという利点がある。

上記の利点を鑑みて、本稿では、「お話しリレー」を上級レベルを目指すのに有効な話技能の指導方法の一つとして提案する。

*本稿を発表するすばらしい機会を与えてくださった、恩師、三浦昭先生、マグローイン直美先生、そして森純子先生に謝意を表します。

1. はじめに

American Council on the Teaching of Foreign Languages (以下、ACTFL) の OPI ガイドラインは、レベル別の言語運用能力を示したものであり、鎌田 (1990) が述べているように、アメリカの外国語教育に大きな影響を与え、大学レベルの言語コースのシラバス・デザインにも利用されている。

ACTFL の OPI ガイドラインによると、日本語の「上級レベル」は以下の判定基準によって決定される。1

- 1) 詳しい説明・叙述が段落単位でまとまってできる。
- 2) 予期していなかった複雑な状況に対応できる。
- 3) 漢語系の抽象語彙が部分的にコントロールできる。
- 4) 外国語話者に慣れていない母語話者に十分通じる正確さがある。
- 5) 主なスピーチレベルが使える。
- 6) ときどきつかえることはあるが、一人でどんどん話せる。
- 7) あいづち、言い換えができる。

上級レベルに求められている運用能力の習得を目標に、シラバスを作成する場合、会話を中心としたコースでは、機能(タスク)として、上記判定基準の1)にある、段落にまとめられた叙述・説明をさせる練習が不可欠となる。

しかし、実際の授業では、ビデオや読み物の内容に関する問答がその手法として頻用されるため、学生の発話が段落単位の発話にまで至らないことが多い。以下は、筆者がクラス内でビデオの内容を問うた際の実際のやりとりである。

教師： 皆さんは平吉がやさしくなったと言いましたが、どういうところが、じゃ、やさしいと思ったんですか。

学生A： 兵吉が彩に、自分の本当の気持ちとかを言った時にやさしいだと思いました。

教師： やさしいと、

学生A： やさしいと思いました。

教師： 本当の気持ち、平吉の本当の気持ちって、どういう気持ちなんですか。

(中略)

学生B： 平吉は、結婚する前のこと？彩の両親の庭に行ったとき、彩をこうやって見て、結婚したいことに決めました。そして、彩のお父さんに、彩と結婚できれば、お父さんの借金の肩代るといいました。

このように、学生の発話は2、3文に限られてしまう傾向がある。

また、段落単位の話ができるように、過去の経験などを語らせる場合では、教師の知り得ない内容であることが少なくなく、正確で、詳しい叙述や説明を求めることは困難である。したがって、段落単位での叙述・説明を克服するための練習がクラス内で行われなければならない。では、そのような口頭表現能力を向上させるためには、どのような指導を行えばよいのか。

そこで、本稿では、筆者が叙述・説明の口頭表現の向上に焦点を当て行った、ストーリー・テリングの活動としての「お話しレー(Chain Story)」を紹介し、その特長の考察と、活動成果を報告する。

2. コース概要

この活動を行ったのは、筆者が担当したマサチューセッツ大学アマーست校の6学期目における、聴解・口頭表現を中心としたクラスである。授業は、75分授業が週2回6週間であった。学習者は、7名(男性5名、女性2名)で、彼等の第一言語は、韓国語の1名を除き、全員が英語であった。このクラスは、中級レベルの後半と位置づけられており、このコース後の「上級日本語」のコースや新聞・ニュース番組を利用したコースへの準備段階となる。学習者のレベルは、ACTFLのOPIガイドラインでいう中級レベルの上・中・下にわたった。

3. 活動内容

この章では、活動の目的、使用した教材、そして指導の手順について述べる。本稿で紹介するストーリー・テリングの活動は、リレー競技の様に、順に話を語り継いでいく特色を踏まえ、以下「お話しリレー（英語ではChain Story）」と呼ぶことにする。²

3. 1. 活動の目的

このストーリー・テリングの活動としての「お話しリレー」は、上級レベルに求められている運用能力の習得を目標に、それに必要とされる技能の育成を目指した。その技能は、次の通りである。

- ・段落単位で出来事の叙述や描写、説明ができる
- ・自然な速さで話された日本語の談話の概要がつかめる

この活動は、出来事の叙述・説明といった機能・タスクの練習だけにとどまらず、上級への準備段階のクラスであることを念頭に置き、語彙、特に漢語系語彙の習得も目指した。

3. 2. 使用教材

叙述・説明をさせるためには、話す材料が必要となる。その材料を学生に与える手段として、今回はビデオを用いることにした。Liskin-Gasparro (1990) が述べているように、ビデオは方法論でもアプローチでもなく、情報源である。つまり、教師側が設定する目的に従って、様々なクラスの構成が可能なのである。

また、ビデオは、場面設定や登場人物の表情が視覚的な点、そして、ナチュラル・スピードでの会話が聞ける点、繰り返し視聴できる点が映像教材の便宜性を高める。そこで、ドラマのビデオをストーリー・テリングのための情報源として使用した。

今回使用したビデオは、『百年の物語―第1章 愛と憎しみの嵐』という、2000年にTBSで放送された橋田寿賀子作の番組である。番組の題目にもあるように、本番組は日本女性の百年間の話であり、時代の変化と共に変化してきた女性の生活、立場、女性自身のイメージを描いたものでもある。この話は3章に分かれているが、今回使用したのは、第1章（約二時間）のみである。

3. 3. 指導の手順

授業は、次のような手順で進めた。

- ① <動機づけ> クラス全体でドラマの冒頭部分だけを視聴する。登場人物とそれぞれの関係を把握し、内容の確認を行う。視聴部分を冒頭のみと限定することにより、続きを見たいという動機づけをする。
- ② <当番決め> 学生全員を二人組にさせる。尚、各ペアは、授業時間外の決められた日の放課後に当番として呼ばれることになる。(以下、呼ばれたペアを「当番」と呼ぶ)
- ③ <準備> 1組目の当番を放課後呼び、動機づけで見たドラマの続きの部分を10～15分程度視聴させる。その際、当番はメモをとってよい。その後同じ部分を更に見せる。2度目の視聴からは、当番同士で内容の相談、確認をさせる。その後、教師が話を聞きながら、当番同士の内容確認に参加する。確認の最中に、新しい語彙や表現を紹介し、それを使って話をさせる。1度目の視聴から指導・確認までの全行程は約1時間程度である。
- ④ <発表> 次の授業で、クラス全体を2グループに分ける。それぞれのグループに二人の当番を一人ずつ配置させ、各当番に話を伝えさせる。この際、聞き手となる学生は、それぞれの当番に自由に質問してよい。
- ⑤ <ディスカッション> 学生全員が話を把握した後、クラス全体で簡単に話の確認、ディベートなどを行う。
- ⑥ <確認> その日当番が話した場面のビデオを確認のため視聴する。
- ⑦ 新たなペアを当番として放課後呼び、③～⑤の手順を繰り返す。但し、⑥は毎回行わない。

上の手順を取り、各学生2度ずつ当番をさせ、約2時間のドラマの話を順に語り継いでいかせた。この「お話リレー」の活動に費やした授業時間数は、約12時間である。³

この「お話リレー」の様子をビデオによる録画とテープによる録音によって記録に取った。これを分析したものを次の章にて述べる。

4. 活動の成果報告と考察- インタビュー調査結果を踏まえて-

この章では、「お話しレー」中の学生の発話、筆者による観察と、テスト終了後に実施した各学生と筆者とのインタビュー を元に本活動を分析する。⁴

分析の結果、以下の4つの特長が挙げられる。

- 1) 段落単位での説明・叙述練習の実現
- 2) 語彙の適切な指導の実現
- 3) 語彙の確実な習得の実現
- 4) 真のコミュニケーション環境の確保

以下では、各々の特長に関して詳しく述べていく。

4. 1. 段落単位での説明・叙述練習の実現

「お話しレー」の第一の特色として、本活動の主目的である段落単位での説明・叙述練習の実現が挙げられる。最初に、テキストの型- 段落単位であるか- に注目し、次に説明・叙述の練習がなされているかを見る。

4. 1. 1. 段落単位での発話

まず、段落単位での発話の可否は、接続詞や指示代名詞の有無、置換や省略、語彙による情報の連続性によって主に決定される。これらの存在は、話の「結束性」⁵を示すものであり、段落単位での発話を示す。この点に注目し、「発表」の場での当番の発話を分析すると、段落が形成されていたことが分かる。つまり、学生の発話中、接続詞や指示代名詞が随所に使用され、語彙による文と文との結束性が持たれていた訳である。

以下は、当番Cの「発表」の一部であり、上記の様子を表わす典型的な例である。この場面は、関東大震災直後に公太に助けられた彩が公太の家で過ごしている場面である。

当 番C：①あの、彩が地震の後で、公太、が、たすけ：られて、こうたの家へいきましたね。②それから、こうたの家で、彩は公太と公太の友達のために料理を作

りました。③あの、ごはんを食べる時に、公太は、彩の両親、を連絡するべき、だと、伝えたけど、彩はいやがりました、あの、いやがりました。④それは、彩は横山の家へ帰りたくないからです。彩は公太の家でとまっ、止まりました。寝るときに、彩は、公太が彩を描いた絵を見ました。(後略)

上の当番Cの発話中、以下のような要素によって結束性もたれている。

- ①と②： 文頭の接続詞「それから」、句「公太の家」
- ②と③： 語彙「料理」と「ご飯を食べる時」
- ③： 文中の接続詞「けど」
- ③と④： 指示詞「それは」を使い、3文目の理由述べ

例に見られるように、文頭の接続詞や、文中の接続詞、また、指示詞が使われている。また、語彙による結束性も見られる。この例は、発話の一部であるが、このような文のまとまりがいくつも集まり、当番の発表を構成していた。つまり、当番の話には結束性があり、段落単位で発表がされていたことが明らかとなる。

4. 1. 2. 説明・叙述の実現

次に、説明・叙述の練習がなされていたかどうかという点を考察する。説明・叙述ができるとは、①話し手が主導権を持って話すこと、②意図することが聞き手に伝えられることの2つの条件を満たしている状態とした。

第1条件の当番がイニシアティブを取り、話を進めるという点は、発表の様子を観察すれば一目瞭然のことだったが、話し始めてから話を終えるまで、つまり会話の順番(turn)が基本的に当番によって保持されており、聞き手はあいづちをうつ程度であったことを考えると、実現されていたと言える。

例えば、当番の発表中、聞き手に当番へ自由に質問をすることを認めていたが、以下の例のように、聞き手の当番に対する質問は必要最小限度に留まっており、基本的に当番に話す権利が与えられていたことが分かる。

当 番D： 次の日、彩は出かけようと思っていました。しかし、いえを出る前に、女中は彩をとまるように（とめようと）注意をしました。彩と、彩は自分のいえに行って、すぐに帰ってくると言いました。しかし、彩の本当の予定は、公太のいえに行くことでした。

学 生e： そうですか。

当 番D： その日の夜で（に）、彩は公太のいえで公太と会いました。彩は、公太にお金をかして（ほしいと）頼みました。

◇ 学 生e： 彩は公太に？

当 番D： はい。公太にお金をかしてくれて。それで、妊娠をしたことと子供をおろす予定をつけました。

今回、「お話リレー」では、当番が「発表」の場で他の学生に話している間、教師の介入がないようにした。それによって、当番が唯一の情報源となるため、話を正確に伝達する責任を負う。そのため、当番に伝達意欲が生まれ、自らの力で話を試みていたと言えよう。また、これはOPIガイドラインの上級レベルの判定基準にある「つまることもあるが、ひとりでどんだんはなせる」という流暢さへの練習にも繋がるであろう。

第2条件の達成、発話者の意図することが聞き手に伝えられていたことは、まず、聞き手となった学生達がビデオを見ずに話を理解していたことより「ディスカッション」の段階で確認された。更に、「発表」後に各学生に内容確認の正誤問題をさせたところ、正答率が88.4%であったことから判明できる。⁶

また、上の例の当番Dの発表を見ても、文法的な間違いはあるものの、聞き手に伝えるというタスクは達成できていたと言える。当番の叙述・説明が不十分な場合は、聞き手である他の学生から質問を受け、説明をし直さなければならず、意図することが伝えられるまで説明が繰り返されていた。

先に挙げた2つの条件を満たしている事実から、「お話リレー」によって説明や叙述の練習は実行されていたと言える。

学生間に微妙な差異はあるものの、上の例のような発話状況が、結果的に上記の学生だけでなく、全般的に見られた。いわばこれらの例は段落単位での説明・叙述を示す典型的な例である。この例から窺えるように、「お話リレー」は段落単位での説明・叙述を練習する機会となっていた。

4. 2. 語彙の適切な指導の実現

「お話リレー」の第二の長所は、語彙の指導がしやすいという点である。第一に、学習者の経験談を語らせる場合と異なり、「お話リレー」の場合は教師側と学生側に描写対象についての共通の理解が存在するため、学生が言葉に詰まった場合、何を言いたいのか、どのようなことを言おうとしているのか、そしてどの表現が間違っているのかが教師に正確に分かり、適切な語彙・表現指導が容易になる。

第二に、言い換えによる語彙指導によって、表現力や語彙力、特に漢語を強化させることが可能である。漢語系語彙の使用は、OPI ガイドラインにおける上級レベルと判定されるための一要因であり、それゆえ、中級レベルの学生にとって、漢語の習得は必要不可欠である。では、例を用い、どのように指導を行うのか、具体的に説明していこう。

例えば、ストーリー・テリングの練習を開始し、気付いたことは、ほとんどの学生が「彩は『一』と言った。そして、公太は『一』と言った」という形で話を進めることであった。そこで、「準備」の際に、学生がそのような形で文章を作成した場合には、それは何をしているのかということを読み、他の言葉に換えるように促した。以下は、その一例である。

当 番B：彩は公太のうへへ行って、お金、かして、ほしいといいました。

教 師：じゃ、その言いましたは？お願いするだから、

当 番B：頼みました。

教 師：はい。

このように、学生自身が適語を見つけられればよいが、そうでない場合は、教師から与えることによって対話を進めた。

教師：妊娠したことを告げました。そして、お金をかしてほしい。お金を頼みましたね。何の為のお金？

当番B：子供を殺す為の「お金」。

教師：[うん、そういう時に：殺すは使わないのね。知ってる？
子供をどうするか。()子供を殺す：だけでも、お腹の子供を、おろす=

当番B：=お「ろす」。

当番A：[おろす。

以上のようにして当番Bに言い換えさせた「頼む」と新しく導入した「堕ろす」という語彙は、その場限りではなく、その当番が他の学生に話を伝える「発表」の場でも使用された。以下は「発表」の際の当番Bの発話の一部である。

当番B：その日の夜で、彩は公太のいえで公太と会いました。彩は、公太にお金をかして頼みました。

学生e：彩は公太に？

当番B：はい。公太にお金をかしてくれて。それで、妊娠をしたことと子供をおろす予定をつけました。

この例で分かるように、「準備」中に指導した語彙・表現は、「発表」の場でも確実に使われており、語彙の適切な指導が実現されていたことが分かる。

4. 3. 語彙の確実な習得の実現

4.2. で見たように、教師が語彙を直接指導するのは当番のみであるが、それらの語彙は、当番だけでなく、当番から話を聞いている聞き手の学生にも習得される。この背景には、当番が「発表」の際にも新出語彙を積極的に使用するという事実がある。

教師が当番に導入しておいた語彙というのは、大抵ほとんどの学生にとって未習である為、当番は理解されず、聞き返され、説明するという光景が数多く観察された。

当 番 B : はい。公太にお金をかしてくれて。それで、妊娠をしたことと子供を堕ろす予定をつけました。説明しました。()公太は、子供をおろすのは、

♣・学 生 f : おろすって何ですか。

当 番 B : 子供をころすこと。この場合は、おろす。こどもをおろすことは、子供を殺すことです。公太は、それは、いやと思っていたから、

学 生 e : ころす。

当 番 B : おろす。

また、他の学生が知らない可能性がある単語は、当番は他の学生が理解しているか確認しながら話をしたり、自発的に言い換えをしていた。次の例は、聞き手である学生にとって未習語彙と予想される単語「一目惚れ」を当番 F が言い換えをしている様子を示す。

当 番 D : あの、平吉が戸倉の家できました。あの、その時に、あの、平吉は、庭に座っている彩を始めて見て、あの、ひっとめ：ぼれしました。一目惚れっていうのは、一回だけ見て、あの、恋愛になることです。わかりましたか。

学 生 g : うん。

当番 D は、「一目惚れ」という単語を完璧な定義とまではいかないが、学生自身の知識を手繰りながら説明を行っている。このように、当番自らが、あるいは聞き手から聞かれて語彙の説明をするという場面は多く観察され、少ない当番で 1 回、多い当番では 8 回、平均 5 回、「発表」中に言葉・表現の定義をしていた。

読解授業における単語練習で行うような、各語彙の意味を教師が学生に説明させるものとは違い、このような「お話しレー」で行われている単語の言い換え・説明は、発話する本人が自主的に聞く人のために、あるいは聞き手が本当に分からず、その人の理解のためにする言葉の定義である。それまでの授業で練習されていた言葉の言い換えが本

来の生活の場で使われたことになる。学生にも今まで練習してきたことが役に立つということが実感できたはずである。

上の例で、当番によって聞き手に新出語彙が導入されることが分かったが、語彙導入の全過程を一つの単語に注目して見ていく。以下の例は、教師が新出単語として「同情する」という語を当番Aに導入した際の一連の様子である。①は放課後の「準備」時、②は当番Cが他の学生に話をしている「発表」時、そして③はクラス全体で話の筋を確認している「ディスカッション」の時の様子である。

①

教師：この最初に（彩は）何て言いました？何じゃない。

当番A：どうでしょう。

教師：同情。同じ、どう、で、じょうは感情の情。同情って知っていますか。

当番C：知りません。

（中略）

教師：漢字からどうでしょう。こういう漢字を書きますけど。

当番A：同情は、かわいそう、[ということですか。

教師：[そう、そうそうそうそう。

②

当番A：まだ。あやが、あ：、平吉は彩が、そういうのは、自分の同情するの、しているのが本当とおもいました。

学生f：はい、わかりました。

当番A：同情するっていうのは、

学生f：どうじょうする。どうじょうする。

当番A：同情するっていうのは、かわいそうだとおもっています。それで彩は、へいきちを同情している、へいきちをどうじょうしていない。

③

教 師 : そのお金で、一緒に行く。チケットを買ってね。切符を買って行くと言いましたけど、彩が満州に行くのは、(平吉が)かわいそう、かわいそう、と思うことを何と言いますか。ほかの言葉で。

学 生 c : () 同情すること。

教 師 : 同情。同情。同情すると言いますね。彩は平吉に同情したから、満州に行くんですか？

クラス全体で最終的に確認をしていた(③)時、学生cの口から「同情する」という単語は即座には出てこなかったものの、担当者から聞いた単語を必死に思い出し、使用しようとしている様子が伺われた。以上の例を見ると、新出の語彙が教師から当番、当番から聞き手の学生に広がって行く様子が分かる。

コース修了直前の口頭によるアンケートで、全員の口からこのお話しレーは語彙の勉強になったとの意見が聞かれた。他の学生から説明を受けて紹介された語というのは、話の中で使われているため、どういう状況で使われるかがよく分かり、その上、映像もあるので理解を助けたとの意見が多数あった。ここに、ビデオ教材の利点も窺われる。

4. 4. 真のコミュニケーション環境の確保

真のコミュニケーション環境とは、話し手と聞き手の積極的な態度によって作り上げられる。つまり、話し手が話し、聞き手が受動的にその話を聞くという状況ではなく、聞き手が話し手に十分に注意を払いながら、話の理解に努めている状況、聞き手側からなんらかの形でフィードバックがなされる状況をいう。⁷

その理想的なコミュニケーションの場は、「お話しレー」において実現可能であった。「お話しレー」に参加した学生達は、単に一人が話し、他の者が聞くという関係以上であり、話す側も、聞く側も、驚く程の積極的な姿勢で活動に取り組んでいたわけである。この積極性の現われの一つとして、話し手の情報が足りない時に、聞き手側から「誰

が?」「誰と?」などの質問の声が即座にあがり、完全な理解が得られるまで説明が続く場合が幾度かあったことが挙げられる。

次の二つの例は、聞き手が不明瞭に思った点・語彙をすぐ当番に確認している場面である。

(1)

当 番A : それで、平吉は、その子供は私の子供、誰の子供ですかと聞きました。彩は、この子供はあなたの子供ですよと教えましたけど、平吉は信じなかった、子供が公太の子供だと思っています。

学 生f : 誰がそう思いますか?

当 番A : 平吉が、自分の子供じゃ：ないとおもっています。

学 生f : ああ、

学 生c : でも、ほんとに平吉の子供＝

当 番A : ＝うん、ほんとに平吉の子供です。

(2)

当 番B : はい。公太にお金をかしてくれて。それで、妊娠をしたことと子供をおろす予定をつけました。説明しました。() 公太は、子供をおろすのは、

学 生f : おろすって何ですか。

当 番B : 子供をこらすこと。この場合は、おろす。こどもをおろすことは、子供を殺すことです。公太は、それは、いやと思っていたから、

学 生e : こらす。

当 番B : おろす。

この二つの例を見れば、唯一の情報源である当番からの情報を基に、聞き手がストーリーの状況を確実に把握していこうという熱心な姿勢が窺える。話し手、聞き手双方の集中力が喚起された環境で、学生同士の説明や語彙の言い換えの練習が行えた訳である。

しかし、聞き手である学生が当番の言っている内容が分からない時点ですぐ話に割り込んで質問ができたのは、話し手が教師ではなく、同等の立場にある学生であったからだという意見も聞かれた。どんな学生でも教師に対しては遠慮がちになるため、単語や内容が分かっているとしても、教師を前にしては聞き流すことが多いのであろう。それゆえ、授業中のグループあるいはペアの作業を活用する必要性を改めて感じる。

さらに、聞き手の積極性は、学生がビデオの冒頭部分をクラスで見て、続きは当番しか見られないという段階で、続きが見たいという意思を示したことに現われている。

積極的な態度は、聞き手だけでなく、話し手である当番にも見られた。学生達は、ビデオを視聴するという準備にも、授業時間外にも関わらず自主的に参加した。実際、「放課後残ることに不満を感じなかったか」という質問に対し、誰一人として「不満を感じた」と答えた者はいなかった。反対に、当番を羨む声が幾度か挙がった程であった。

当番の真剣さの根源は、自らの興味だけでなく、役目の重要さでもあった。当番は真剣に「お話しレー」に取り組まざるおえなかったともいえる。それは、全員が話の続きを知りたいと思っているが、視聴が許されるのは当番のみだからである。それだけに、皆が分かるように話さなければいけないと、当番である責任の重大さを感じたとの感想が後から聞かれた。

このような状況で、全員が真剣に与えられたタスクに取り組み、また楽しんで話の理解に努めていた。話し手、聞き手、双方のこのような積極的な態度は、理想的なコミュニケーションの場を作り上げる大きな要素であったと言える。

以上述べてきたように、相手の知らないことを単に知らせるだけでなく、話すことが求められている状況、そして聞き手が自ら進んで聞きたいと思っている状況を作り出すのは、普段の授業では困難である。例えば、旅行中の経験談や最近見た映画の話させた場合、必ずしも聞き手全員が興味を持ち、集中して聞くとは限らない。また、そのような状況で話し手の発話の意欲を促すことは難しい。しかし、この「お話しレー」を利用した場合、積極的なコミュニケーションが成り立った環境で学習、指導ができる。

5. 「お話しレー」による成果の考察

今回、事前調査と事後調査を行い、「お話しリレー」の活動を通じてどのような点に成果がみられるかを分析した。調査は、今回使用した「百年の物語」の冒頭部分を口頭にて要約・説明させることによって実施した。

この調査の比較・分析の結果、「お話しリレー」は、次に挙げる2つの点の習得を促したと考えられる：① 段落の形成、② 接続の多様化

まず第一に、文の結束性の強化、つまり段落形成を促進させる効果が挙げられる。次例は、ある学習者の事前と事後調査における同内容部分の発話を比較したものである。

< 学生b >

事前調査： 彩は、東京に、帰る前に、もういっかい、手伝ってもらった彼の人を会いにいきました。彼は、か、川のそば？そばで、え：をかいていました。彩の顔の絵を、描いてありました。

事後調査： 彩は自分の、こわ、壊していた自転車を見ました。自転車はまた新しくなったそう（よう）だった。それを見ると、自転車に乗って、公太を探しました。また公太は、川のところに：いました。そこで、絵：をかきました（かいていました）。そのえ：は、彩の、顔の、絵だった。彩はそれを見ると、話しを始めました。始まりました。その話しで、彩は、公太に東京へ来ないか、と言いました。

事後調査の発話では、事前調査よりも、明らかに下線部「それ」「そこ」「その」などの指示詞の使用が増加している。また語彙的にも、前文で述べたものを主題にする（波線部）等、文間の結束性が強く現われている。これは、本活動の目的である、段落単位での出来事の叙述・描写の練習が実現された成果を意味すると考えられる。

第2の傾向は、句、あるいは文の接続の多様化である。事前調査では、ほぼ全学生によって「て形」による接続が多用されていたが、事後調査では「て形」以外の様々な接続の形が使用されている。

< 学生 e >

事前調査： 彩は：、あの：、田舎で：、あの：、（ ）え：、あっ、駆け抜けてい
て、あの：、家について、あの：、橋の他の側に、いる、彼は、あの、橋
が危ないという注意を言ったけど、彩は：、橋を：、あ：、渡ろうとし
たけど：、川に：落ちて：、彼は：、あの：、彩を助けて：、（ ）彩の
自転車を助けようとしたけど、彩さんは止めてと言って：あの：、う：、
ん、彩さんは：、彼に助けたから、あの、その自転車は、あの、おみやげ
です、と言って、う：ん、あ、彩は足首をくじったから、あの：、彩は彩
は背中に、連れて、家に連れて帰った。

事後調査： 戸倉彩という女性は、あの、公太という男性から注意を言われたのに、橋
を：、渡そうとしたけど（渡ろうとして）、落ちました。それから、彼は
彩を助けた。あの、それ後は、彼は、自転車を助けようとしただけ
ど、彩は、彼を止めました。なぜなら、助けてもらったから、自転車をあ
げました。

例えば、「注意を言って」が「注意をいわれたのに」に、「落ちて」が「落ちました。
それから」というように文頭の接続詞の使用と共に変化している。

今回の調査では、同一対象を事前・事後調査に使用したため、事後調査に於ける慣れ
の影響の可能性が考えられる。今後、そのような問題を考慮に入れ、異なる題材を用い
た調査を実施し、さらに検討したい。

6. まとめ・今後の課題

これまで、筆者が行った授業結果・調査結果に基づき、「お話しリレー」の実態を紹介
した。上級レベルを目指し、段落レベルでの説明・叙述実現させるがためにこの「お話
しリレー」を試みた。以下に、このアクティビティーの有効性をまとめてみたい。

この「お話しリレー」では、まず、段落単位での説明・叙述の練習が可能である。スト
ーリーには流れがあるため、出来事の前後関係を明確に伝えるためには、接続詞や指示

代名詞を用いた工夫が必要になりやすい。そのため、話す際に段落を形成する練習になる。また、他の学生に正確に情報を提供しなければならないという責任があるため、説明・叙述の練習が可能となる。説明・叙述が充分になされていない場合は、即座に他の学生からの質問がフィードバックとして返ってくる。この練習の実現が、段落の形成、更には文の接続の多様化という点で成果を導いている。

次いで、教師側の語彙・表現の導入・指導が正確にでき、またそうされたものは当番を通じて学生達の間で着実に伝承されていくことも分かった。学生への指導の際に、上級レベルで必要となっていく漢語系語彙を増加させるための言い換えも可能である。

「お話リレー」の最後の利点は、学生同士の積極的なコミュニケーションを促すことができることである。しかし、どのように行っても成功するという訳ではなく、以下の三つの配慮が必要だと思われる。

第一に、ビデオの選択。話を続けていくという点で、ストーリー性のあるドラマ、そして学生が関心を持つような日本事情的要素をもつトピックがある話がよいであろう。

第二に、場面の区切り方。学生の興味を喚起するためには、どこで話を区切るのかにも工夫が要る。何が起るのか、続きが見たいと学生が思うようなところでその日の視聴を止めるのも、今回学生がのってきた要因であったと思われる。

第三に、クラス全体でのビデオの視聴。学生が当番から話を聞いた後で、毎回その場面の視聴をしないことも重要な点である。見られると分かっていると、学生達は安心してあまり当番の話を聞き込まない恐れがある。敢えてビデオを見せないことも学生の集中力を高める要因である。

以上の点を踏まえ、「お話リレー」を一つの指導方法として取り入れる利点が考えられる。学生各自の努力による上達に頼るだけでなく、具体的な目標、段落単位での叙述・説明と漢語系語彙のコントロールを掲げた練習を施し、上級レベルに求められる能力の習得の為に、この「お話リレー」を効果的な練習方法の一つとして薦めることができる。また、この「お話リレー」はビデオを利用する授業の一形態としても提案できる。

本稿では、活動の事例報告をし、口頭表現能力の育成の指導法を提案した。今後、機会があれば、ぜひその後の指導を続け、口頭表現能力面での成果を詳しく見てみようと思う。また語彙に関する調査を今後の課題としたい。

注

¹判定基準は、牧野 et al. (2000) を参考にした。

²この練習方法は、遠藤藍子氏と筆者によって考えられたものである。

³この12時間は授業時間内活動の時間数であり、授業時間外の活動、つまり放課後の個人指導時間は入っていない。

⁴インタビュー・アンケートでは、各学生に次のような問いに答えてもらった。

- ・ストーリー・テリングの活動は役に立ったと思うか。それはどんな点か。
- ・もっと指導を受けたかったことは何か。
- ・放課後に残り、ビデオを見たことに抵抗はなかったか。

⁵「結束性」については、池上(1982)を参考にした。

⁶正誤問題は、毎回行わず、3回のみ行った。

⁷Barker (1981) の「Communication Process」を参考にした。

参考文献

- 池上嘉彦 1982 「テキストとテキストの構造」『日本語教育指導参考書 11: 談話の研究と教育 I』 6-41 国立国語研究所
- 鎌田修 1990 「Proficiency のための日本語教育—アメリカにおける『上級』の指導—」『日本語教育』71号 44-55 日本語教育学会
- 牧野成一、鎌田修、山内博之、斎藤真理子、荻原稚佳子、伊藤とく美、池崎美代子、中島和子 2000 『ACTFL OPI 入門』 アルク
- Barker, Larry L. 1981. *Communication*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Liskin-Gasparro, Judith E. 1990. Instructional Objectives in Using Video in the Foreign Language Classroom. Kamada, O & Jacobsen W. M. (ed.) *Japanese and How to Teach It*, 187-197. Tokyo: The Japan Times.

「接触場面の教材化—多元性のある日本語教材の作成を目指して—」

Teaching Materials based on Contact Situation:

For the development of multi-dimensional Japanese teaching materials

鎌田 修 Osamu Kamada

(京都外国語大学 Kyoto U of Foreign Studies)

o_kamada@kufs.ac.jp o.kamada@dream.com

要 旨

Alice Omaggio Hadleyはproficiencyを推進する外国語教育を行うためには、学習者が目標言語文化において遭遇するであろう場面や機能（タスク）を想定した教育を行うべきであるという仮説を一貫して提唱している。この仮説が正しいとすれば、proficiencyを志向した日本語教育教材作りの原点は日本語学習者が（それがどのレベルの学習者であれ）接触するであろう日本語を媒介とした言語文化の場面、つまり、接触場面であるといえる。しかし、簡単に接触場面といっても、それは口頭面だけではなく、視覚的なものも含む。また、日本国内におけるそれとアメリカにおけるそれとは質的、量的にかなり大きな差もある。さらに、どのような接触場면을、どう教材化すべきかはまだまだ未開拓の課題である。本発表は、様々な言語と文化を有する欧州全土の日本語教育機関において共有が可能で、かつ、様々な能力レベル・言語技能の指導に適応可能な多元性のある日本語教育教材のバンク作成を目指した科学研究プロジェクト（代表、鎌田修）を紹介し、その基本概念である接触場面とその教材化について判明しているこれまでの成果を披露する。このような観点からアメリカにおける日本語教育教材の開発を考えることは、接触場面研究をより深めるだけでなく、より汎用性の高い教材作りが可能になると思われる。

1. Introduction

Proficiency という用語を定義付けるのは容易ではない。しかし、敢えて言えば、「様々のレベルから成る第2言語におけるコミュニカティブ・コンピタンス」と言えないであろうか (Hadley, 2001: 2-19)。日本語を含む第2言語教育の目的がその proficiency 向上にあることは誰しも疑う余地はない。日本語学習者は自分自身の proficiency を伸ばすために日本語の学習をするのであり、日本語教育者は学習者の proficiency 向上を支援するためにその任務を全うしようとするのである。この第2言語教育の根本的な目的である proficiency development に関し、Omaggio Hadley (1986, 1993, 2001)は5つの仮説を提示している。そのうち、もっとも重要と思われる2つをここに上げる。(イタリックス、筆者による)

Alice Omaggio Hadley's Proficiency Hypotheses (1986, 1993, 2001):

HYPOTHESIS 1. Opportunities must be provided for students to practice using language in a range of *contexts likely to be encountered in the target culture*.

HYPOTHESIS 2. Opportunities should be provided for students to practice carrying out a range of *functions (tasks) likely to be necessary in dealing with others in the target culture*.

これらは Omaggio Hadley が終始一貫して主張、そして検証を続けている仮説である。注目すべきことはどちらも「目標文化において」という点を前提とし、そこで学習者が遭遇するであろう場面 (context)、処理する必要の生じる機能 (タスク) (functions, tasks)を提示するということである。

学習者が母語話者との接触を持つ場面を「接触場面」というが、おそらくそ

の用語を作ったか、少なくとも、その用語の普及に大きく貢献したネウストブニーも同様の考えを示している。

「日本語教育の目的が、日本語を外国人の話し手に使わせることにあるなら、外国人の話し手が実際にどのように使っているかを研究してみる価値があるはずである。むしろ、これは日本語教育の出発点であり、かつ到達点であるかもしれない・・・」(ネウストブニー 1995: p. 186)

本発表は proficiency を第2言語における様々なレベルからなるコミュニケーション・コンピテンスとして捉えたと、日本語教育の究極的な目的は日本語学習者が日本語を媒介とした言語活動をよりスムーズに遂行できる能力を養成することとなり、そのためには学習者が遭遇するであろう、あるいは学習者が遭遇すべき接触場面とは何か、また、それを基盤にした教材作りはどのようにすればより一般的使用に耐えられるものになるかという課題に関する中間的な報告である。なお、本研究は「日本学術振興会基盤研究 A(2) 課題名：多元性のある日本語教育教材研究及び作成—欧州広領域での使用をめざして—」の一部に相当する。

2. Contact Situations and Teaching Materials (接触場面と教材)

「はじめに」で取り上げた Omaggio Hadley とネウストブニーが提唱する接触場面仮説は日本語教育において様々な魅力的な面と同時に「落とし穴」も有する。まず、魅力的な点を取り上げる。

1. 1. Charms and Pitfalls of “Contact Situation” Research (接触場面研究の魅力と落とし穴)

A Charms (魅力)

ネウストブニー (1995) によると「接触場面」という術語は日本語としては馴染みの薄い造語であるという (p. 216)。厳密な定義付けはどこにもなされていないようであるが、要は母語話者同士の接触、つまり、母語場面ではなく、外国人が参加し、母語話者と接触を持つ場面を「接触場面」と捉えている。Omaggio Hadley の仮説は“in the target culture” (目標言語文化) に学習者が置かれることを前提としている点で、同じく、ネウストブニーの「接触場面」と基本的に同じであると言える。そして、どちらの立場にも共通する点は、言語は人間のコミュニケーション行為の一部であり、全てではないという考え方である。Hadley が“teaching language in context” という表現で外国語研究を大変興味深いものに仕上げているのも、また、ネウストブニーが、ともすれば言語的側面にのみ研究的関心が行ってしまうことを戒め、接触場面にはさらに大切な非言語的、あるいは、超言語的要素が多くあり、そのような面に目を向けないかぎり包括的な研究ができないというものそのためである。Hadley は前述の Hypothesis 1 からの帰結 (corollary) の一つに“authentic language use”の必要性を上げているが、それは外国語教育においては可能なかぎり authentic materials を使用すべきであるという主張に直接つながり、コミュニカティブ・アプローチの原点にも通じる点である。また、いわゆる、proficiency-oriented instruction ができるだけ自然な言語コンテキスト (authentic language

context)を学習の初期から推奨するのもそれが理由である。

さらに、これらの研究者のいずれにも共通していることは、目標言語文化においてそれに精通した母語話者は問題なく、あるいは問題があっても、その解決方法（ストラテジー）を心得て、そこで必要とされる機能（あるいはタスク）を遂行できる能力を持っているが、非母語話者、あるいは学習者の場合、そうは行かないということである。そして、母語話者同士のインタラクション（接触）と母語話者と非母語話者（学習者）とのインタラクション（接触）には質的な差があり、Hadley はそれを外国語能力規定の観点から考察し、ネウズプトニーは社会言語学的観点からそれを研究している。私は長年OPIに関わってきたが、ACTFL Proficiency Guidelines とは、学習者が自然な目標言語環境に置かれた場合、どんな言語活動を、どのように、また、どれほど遂行できるのか、ということを記述したものである、と解釈できる。母語話者なら様々な機能（タスク）をその場にふさわしい方式で遂行できるのに対し、非母語話者はその能力によってあるところまでしか行かないということが暗に想定されているからである。つまり、母語話者同士のインタラクションの場面を規範、つまり、モデルとし、接触場面における非母語話者のコミュニケーション・コンピテンスはそれから逸脱、あるいは、その域には達しないものと見なすのである。

最後に、非母語話者、つまり、学習者が遭遇する（であろう）接触場面を外国語教育の基盤に据えると、それはそれぞれの学習者がそれぞれの生活形態において外国語を使用する場面を設定することになり、学習者個人を中心に置く教育（learner-centered teaching）が可能になる。例えば、ある日本語学習者が日本庭園に関心があり、その理解、あるいは製作を主たる目的とした日本語学習をするのであれば、当然、その学習者が遭遇する（あるいは、遭遇したい）

接触場面は庭園関係の環境ということになり、それ以外のものは間接的なつながりしか持たないことになる。宮崎（2001）の『外国人力士はなぜ日本語がうまいのか』は外国人力士の日本語学習の有り様を詳細に記述したエスノグラフィーであるが、まさしく、それは日本語学習者が遭遇する接触場면을基盤にして、かなりのレベルにまでプロフィシェンシーを高めた素晴らしいモデルを示している。外国人力士の場合、決して、成り行きに任せた日本語習得が行われたのではなく、おかみさんをはじめ周りのものが、様々な「教育的」シラバスを提供していて、それがさらに彼らの日本語能力を高める重要な要因になっていると報告されている。つまり、教育的観点から「学習者が遭遇すべき接触場面」も学習シラバスに盛り込まれることによって、偏りのない、それでいて学習者を中心とした日本語学習が可能になるのである。

このように非母語話者（学習者）が遭遇する、あるいは学習者が遭遇すべき接触場면을日本語教育の基盤に据えることの長所は次の3点にまとめられるのではなかろうか。

- （1）学習初期からより自然な日本語習得を促進できる。
- （2）目標を母語話者のコミュニケーション能力に設定することができ、学習者にはっきりとした動機付けが可能になる。
- （3）学習者それぞれを中心に据えた日本語学習・日本語教育が促進できる。

B Pitfalls（落とし穴）

接触場면을基盤にした外国語教育は、上に述べたような魅力的な点がある反

面、実は極めて理想化された、あるいは、仮想的なものであることも事実である。

まず、そもそものような外国語学習者であれ、彼らが遭遇する自然な目標言語文化を背景にする接触場面とはどういうものなのであろうか。英語を母語とするアメリカ人の日本語学習者Sがいるとしよう。ある時、自然な目標言語文化を求めてニューヨークから成田空港へと降り立ったとする。カスタムを無事通り抜け、成田エクスプレスで目的地の新宿へとたどり着いたとする。新宿の駅を出て、目にするものは何であらう。都庁近くに目をやると、そこはアメリカかと思間違えるような街作りで、飛び交う言葉も日本語とは限らない。道に迷った日本語学習者Sを見て、活きのいいおせっかいな江戸っ子の中年男性が流ちょうな下町言葉で「どこ行くんでえ」と言うかもしれない。あるいは、日本語を第2言語とする韓国人が「どこへ行きますか」と話しかけるかもしれない。Sと同じぐらいの日本語能力しか持たないオーストラリア人が「どこへ行きますか」とも言うかもしれない。

このような現状を鑑み、ファン（1995）は接触場面は次の三つに分類できるとする。

- (1) Cognate variety contact situation (CS, 共通言語使用接触場面)
- (2) Partner variety contact situation (PS, 相手言語使用接触場面)
- (3) Third party variety situation (TPS, 第3者言語使用接触場面)

CSは異文化に属しながらも同族言語を持ち、その言語で接触を行う場面、例えば、アメリカ英語を母語とするものと、オーストラリア英語を母語とするものが同じ英語で接触を図る場合である。次のPSは上に述べたアメリカの日本

語学習者 S が東京で日本語母語話者と日本語による接触を図る場合である。最後に、TPS とはお互いの母語では意志疎通ができないため、第3者の言語を共通語として意志疎通を図る、例えば、日本語母語話者と中国語母語話者が英語で意志疎通を図る場合などがそれである。

PS の場合、さらに、次の2つの環境を指定することができる。

- (1) Partner language (host language とも言う) がそこで生活言語として使われている環境。つまり、非母語話者にとってそれが外国語ではなく第2言語として使われる場面。いわゆる JSL (Japanese as a Second Language) としての日本語の環境であり、それを取り巻く文化環境は日本文化が主である。
- (2) Partner language (host language とも言う) がそこで生活言語と使われていない環境。つまり、非母語話者にとってそれが第2言語ではなく、外国語として使われている場面。いわゆる JFL (Japanese as a Foreign Language) としての日本語の環境であり、米国における日本語使用のように、それを取り巻く環境は外国文化が主である。

このように見ていくと、Hadley の言う "in the target culture" における遭遇場面やネウストプニーの「接触場面」の実体は大変複雑な様相をなすものであることが分かる。JSL の環境であれ、JFL の環境であれ、母語話者は、いわゆる、フォリナートークで非母語話者と対応するであろう。JSL と JFL の環境で見せる非母語話者の母語話者に対する対応にも違いがある。一般に JFL の環境では非母語話者の方がそこの文化に通じていて、「優勢」に立つが、JSL の環境では言語的にも文化的にも「劣勢」に回る。あるいは、JS

L, JFLというのは物理的というより、人為的な違いであるかもしれない。

日本に何年か滞在している間、常に、アメリカ人と接触を持ち、結果としてなら日本の生活を理解せずに帰国するアメリカ人も多い。そして、その逆を行く日本人も多い。斯くして、理想的な目標言語文化の環境や理想的な母語話者との理想的な接触場面というものは、きわめて、仮想的なものであると言わざるを得ない。

ACTFL Proficiency Guidelines は 1999 年に大きく改正されたが、その主たる要因の一つは“educated native speaker”の能力を superior とするという記述における“educated”という概念が実体を持たないことであった。ただ、改正版において“educated”という表現はなくなったものの、native speaker = superior という図式は同じで、その実体は明らかではない。チョムスキーの generative grammar の基盤は idealized native speaker intuition であるが、これとて多くの言語学者、とりわけ、社会言語学、談話文法などに関わるものからの批判が多いのは今に始まったことではない。そもそも、母語話者、そして、母語場面において唯一の規範性を求めるのは困難である。ましてや、フォリナートークと中間言語を媒介とした接触場面においては固定的な規範などあり得ない。もちろん、何らかの規範性がなければ人間は行動を取れないであろう。しかし、それは第 2 言語習得研究が示すように多様で、かつ、流動的な規範性であると言えまいか。

3. 接触場面の教材化

1. で考察したように、「接触場面」と言っても、一言で括れるものではなく、

多様で流動的な規範に基づくものであると言えよう。しかし、だからといって、「接触場面」という概念が魅力のないものであるというわけではない。否、むしろ、それだけにますます魅力的なものであるとも言える。日本語教育の出発点と到達点が、やはり、接触場面にあるとすれば、その規範性は、敢えて言えば、母語場面にあるのではなく、それぞれの接触場面そのものにあると言えまいか。それはとにもかくにも中間言語、そして、「中間文化」と呼ぶべきものを認めることであり、それらが、Corder (1967) が主張するように「言語」であり「文化」であることを認めるべきであろう。

ACTFL Proficiency Guidelines がこのような発想から考案されたかどうかは定かでないが、proficiency とは発達途上の能力であり、その位置づけが様々な言語活動の難易度に応じてなされていることは事実である。私なりの解釈では、それらは下の図 (1) のような様々な言語活動でいっぱいプールとして捉えることができると思う。上部は言語活動の機能的記述を、下部はその具体例を示す。具体例とは言っても、それぞれの内容は活動者、つまり、外国語学習者の個人的な体験を反映するものであり、そこまでこの図で指定することはできない。日本語学習者が高校生であれば、高校生なりの体験が盛り込まれ、あるいは、大学生であれば大学生なりのそれが盛り込まれることになる。つまり、個別化である。肝要なことは、学習者が出くわす場面のみならず、教育的観点（あるいは第2言語習得の観点）から学習者が出くわすべきである場面を念頭にシラバスは作られなければならない。もう一つ大切な点は、学習者が出くわす場面における言語活動は口頭面には限らない。テレビ、ラジオ、あるいはインターネット、等々様々なメディアを経由するものである。接触場面の教材化にとって重要なことは、したがって、次のようにまとめられる。

- ◆ 接触場面の教材化の基本：学習者自身を中心に据えて、彼らが出くわす、また、出くわすべきである接触場面における言語活動を包括的に取り上げる。
- それは学習者の能力、関心事などを反映すべきであり、また、言語的、非（あるいは超）言語的情報を含んだ言語活動全体を意味する。

図1：「言語活動のプールとその構成」 (based on ACTFL Proficiency Guidelines)

超級(Superior).....	上級(Advanced).....	中級(Intermediate).....	初級(Novice).....
<p>意見の裏付けができ、仮説が立てられる。具体的な話題も抽象的な話題も議論できる。言語的にも不慣れな状況に対応できる。</p> <p>例：無実の表明、環境政策批判、幼児の説得、専門的テーマの講義</p>	<p>主な時間/アスペクトを使って叙述・描写ができる。複雑な状況に対応できる。</p> <p>例：故郷紹介、交通事故の報告・処理、病状説明、隣人への苦情、値切り</p>	<p>自分なりに言語が使える、よく知っている話題について簡単な質問や答えができる。単純な状況や、やりとりに対処できる。</p> <p>例：買物、道案内、ホテルの予約、デートの約束、スケジュールを立てる。</p>	<p>決まり文句、暗記した語句、単語の羅列、簡単な熟語でのみコミュニケーションができる。</p> <p>例：挨拶、名前・時間・値段・年齢などを言う</p>

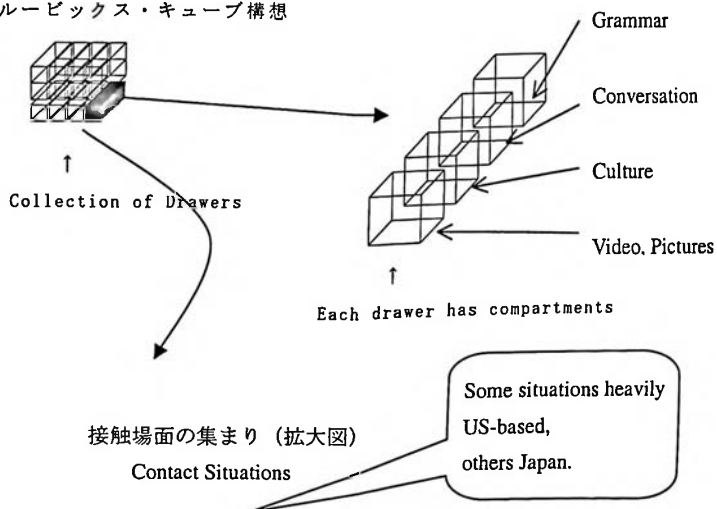
4. ルービックス・キューブ構想：多元的日本語教材の作成

接触場面の教材化には無限の広がりがある。それだけに收拾のつかない事態に陥りさえするかもしれない。日本語中級のスミス君を例にとると彼はまずアメリカにおいて日本語学習を始め、教室での日本語との接触が、まず、最初の場面となるであろう。日本人留学生桃子さんと知りあうとすれば、そこに新たな接触場面が生まれる。たまたま日本語のスピーチコンテストが開かれることになり、そこで受付のアルバイトをするとなると、また、別の接触場面を体験する。夏休みには函館に2ヶ月の集中講座を受けに行くかもしれない。夏の間、東京へも京都へも、あるいは広島へも旅行するであろう。このように、無限の接触場面をスミス君は経験するであろう。そして、それぞれの接触場面はさまざまな言語的、あるいは非言語的要素から構成され、それらがスミス君にとって大切な学習材料となる。こうしてスミス君の行動に基づいたスミス君自身の個別的な教材を始めることは可能であるが、そもそも、教材とは個別的であると同時に一般性、つまり、「共有性」もなければ「教材」とは言えない。教材とは利用者個人にとって意味のあるものであると同時に、他の利用者にも意味のあるものでなければならない運命に常におかれている。さらに、このような一般性はJSL, JFLという学習環境のみならず、初級学習者、中級学習者という能力レベルの差異や高校生、大学生、社会人という社会的差異にも何らかの繋ぎが見いだ

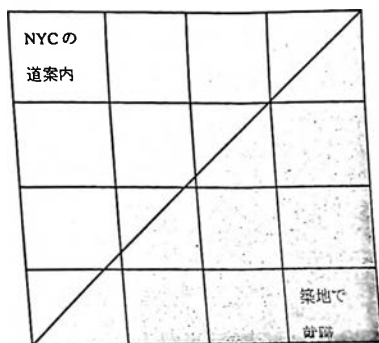
せるものであってほしい。

このように多くの要件を満たすのは至難の業であろうが、IT技術の駆使によりそれは可能ではないかと考える。下の図2はルービックス・キューブが何らかの糸で全てのキューブを結んでいるように様々な用途に変身可能な教材バンクも作成可能ではなかろうか。この図は様々の接触場面を正面に、そして、それぞれの場面の中身をさらに立体的に示したものである。ルービックス・キューブがそうであるように用途に応じて、正面図を変えることも可能である。例えば、接触場面、そのものを構成するスライド写真、文化情報、ノンバーバル表現、会話サンプル、文法事項、語彙リスト、等々、それぞれのカテゴリーにしたがって必要なものだけ正面に持つてくることが可能であろう。また、ここでは能力レベルについて触れてはいないが、それぞれのレベルに応じて必要な関連部分のみを集めることも可能である。

図 2 :ルービックス・キューブ構想



US-based



Japan-based

5. さいごに

本発表では第2言語学習者が目標言語の母語話者、あるいは母語文化に遭遇する場面を「接触場面」として捉え、その場面を処理できる能力を proficiency と考えた。そして、第2言語としての日本語教育の根本的な目的はそのような proficiency を伸ばすことであり、その基盤を「接触場面」に置くことを提案した。しかし、このような考えには極めて魅力的なことと、また、「落とし穴」たるものもあることを考察した。最後に接触場面という極めて大掛かりなコンテクストを全て教材化する方法として、ルービックス・キューブ案を紹介した。ルービックス・キューブがそうであるように、このような教材化は使用者の目的に応じて様々な形を作ることはできるが、しかし、どのような形になるにせよ、接触場面に密着していることと、すべてが、なんらかの糸で結ばれていることを確認した。このモデルの更なる具体化が今後の課題であろう。

参考文献

- 鎌田修 2002「欧州広領域で使用可能な『教材バンク』の開発—その基礎的課題と理論的枠組—」2002年3月20日～22日「イタリア日本語教育協会主催 第2回日本語・日本語教育学会」(ナポリ)にて
- 鎌田修他 2001「欧州日本語教材プロジェクト調査報告—多元性のある日本語教育教材研究及び作成—」『無差』第8号
- 宮崎里司 2001『外国人力士はなぜ日本語がうまいのか』日本語学研究所ニュースブトニー, J.V. 1995 『新しい日本語教育のために』
- 由井紀久子 2002「欧州広領域で使用可能な『教材バンク』の開発とその基礎的課題」*Journal of British Association of Teachers of Japanese*
- Corder, P. 1967. The Significance of Learners' errors. *International*

Review of Applied Linguistics, Vol. 5, No. 4.

Fan, S.k. 1994. Contact situations and language management. *Multilingua* 13-3: 237-252.

Hadley, Alice Omaggio. 2001. *Teaching Language in Context* (Third Edition), Heinle & Heinle.