

**Proceedings of the 20<sup>th</sup> Annual Conference of  
The Central Association of Teachers of Japanese  
(CATJ20)**

**“Toward Advanced Japanese Language Proficiency”**

Edited by  
Atsushi Hasegawa  
Chiharu Shima  
Junko Mori

University of Wisconsin-Madison

2009



## 目次

### Table of Contents

|      |       |   |
|------|-------|---|
| はじめに | ..... | v |
|------|-------|---|

|         |       |    |
|---------|-------|----|
| Preface | ..... | vi |
|---------|-------|----|

#### 基調講演

上級学習者のための学習環境と留学

Language Learning Environment for Advanced Learners (LLEAL)

|       |       |   |
|-------|-------|---|
| 野田 眞理 | ..... | 3 |
|-------|-------|---|

#### パート1: 実践報告編

「学術研究のための日本語」コースにおける上級学習者への段階的指導：  
学生主導型の授業展開の準備，実践，効果

|       |       |    |
|-------|-------|----|
| 熊谷 由香 | ..... | 17 |
|-------|-------|----|

「ショーとショート」：この十年の歩み

|         |       |    |
|---------|-------|----|
| 入戸野 みはる | ..... | 33 |
|---------|-------|----|

中級日本語クラスにおける音声ブログの試み

|            |       |    |
|------------|-------|----|
| 瀬瀬 憲子・大塚 尚 | ..... | 49 |
|------------|-------|----|

短期留学プログラムにおける劇の効果

|        |       |    |
|--------|-------|----|
| 増山 みどり | ..... | 61 |
|--------|-------|----|

#### パート2: 研究報告編

Enhancing JFL Learner Reading Proficiency Through Writing:  
The Effects of Analytical Responses to Text

|                     |       |    |
|---------------------|-------|----|
| Mariko Moroishi Wei | ..... | 79 |
|---------------------|-------|----|

|                                                                                                                                        |       |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-----|
| The Development of CMC Application with Learners' Corpora and<br>the Introduction of CMC Activities for Intermediate-Advanced Learners |       |     |
| Maki Hirotani                                                                                                                          | ..... | 89  |
| Analysis of Speech Acts and Speech Events of Conversations in<br>Japanese Language Textbooks                                           |       |     |
| Masayuki Itomitsu                                                                                                                      | ..... | 105 |
| The Style Shift between <i>Boku</i> and <i>Ore</i>                                                                                     |       |     |
| Kenji Endo                                                                                                                             | ..... | 119 |
| 日本歌謡の練習がピッチ習得にもたらす効果                                                                                                                   |       |     |
| 平野 絵理香                                                                                                                                 | ..... | 129 |
| 女性終助詞の共時的分析                                                                                                                            |       |     |
| 楠 正子                                                                                                                                   | ..... | 141 |
| 頭ごなし解釈法とその上級到達度査定の一方法                                                                                                                  |       |     |
| 姜 豊子                                                                                                                                   | ..... | 151 |

## はじめに

本学会誌は、2008年5月31日・6月1日にウィスコンシン大学マディソン校で開催された中西部日本語教師会(CATJ)で発表された実践報告、研究報告の論文集です。第20回を迎えた昨年の学会では「上級日本語能力の習得に向けて」というテーマで、全米各地及びカナダ、日本からの発表者・参加者の方々を迎え、上級の言語能力とは一体何なのか、学習者の現在の能力を評価し、より上級能力へと導いていくにはどうすべきなのか、日本語特有の言語表現、社会言語的要素、文化情報をどのように紹介すべきなのか、テクノロジー化・グローバル化に伴い刻々と変化する学習環境をどのように理解し、日本語教育に取り入れていくべきなのか等、有意義な議論を展開することができました。

初日の基調講演では、ペンシルバニア大学のスティーブ・ソーン教授に「新たなメディア・リタレシーと21世紀の言語学習者」というテーマで話していただきました。オンライン上の様々なインタアクション、コミュニティー構築の可能性がどのように言語学習者の教室内外での活動に影響を及ぼしているのか — 今の学習者を取り巻く言語使用環境を、日本語教育の世界を一步離れた視点から振り返る良い契機を作っていただいたように思います。

二日目には、オハイオ州立大学の野田 眞理教授に「上級学習者のための学習環境と留学」というテーマでお話していただきました。野田先生には本誌にも論文を投稿していただきましたが、オハイオ州立大学で運営している中国語フラッグシップ・プログラムのカリキュラムの概要説明を通し、今後日本語教育にも応用が期待されるような学習環境作りの方法論について示唆していただきました。

またそれぞれの基調講演の後には、ミシガン州立大学の遠藤ハドソン先生、パデュー大学ウェイ先生、イリノイ州ロックポート・タウンシップ高校のベスコビ先生（初日）、コロンビア大学のナズキアン先生、イリノイ州ウィットニー・M・ヤング・マガネット高校のシュロック先生、ウィスコンシン大学マディソン校のマグロイン先生（二日目）にパネル・ディスカッションをお願いし、それぞれのテーマについて、中等・高等教育の様々な現場での状況を踏まえて、コメントをいただきました。

学会発表後、この論文集への参加は辞退された方、また発表内容を他の雑誌、または編書に掲載なさった方もいらっしゃいますが、本誌に掲載されていない発表についても、学会のウェブサイト<<http://imp.lss.wisc.edu/catj2008/>>にて発表の内容をご覧くださいことができます。

最後になりましたが、この学会の運営及び本誌の作成は、北東アジア・カウンスル日本研究助成金、ペンシルバニア州立大学上級言語能力教育・研究センター、ウィスコンシン大学アノニマス・ファンド、東アジア研究センター、東アジア言語・文学学科の援助により実現しました。ここに感謝の意を評したいと思います。

編集委員一同

長谷川敦志・嶋ちはる・森 純子

## Preface

This proceedings features classroom teaching practices and empirical studies presented at the 20<sup>th</sup> Central Association of Teachers of Japanese Conference held on May 31<sup>st</sup> and June 1<sup>st</sup>, 2008 at the University of Wisconsin-Madison. The theme of the conference was “Towards Advanced Japanese Language Proficiency. The participants gathered from all over the US, as well as Canada and Japan, to explore the following questions:

- How can we conceptualize advanced language proficiency?
- How can we assess and assist learners’ development toward advanced proficiency?
- How should we introduce sociolinguistic factors and cultural information to enhance their global literacy and critical thinking?
- How should we adjust our teaching with the understanding of learning environments, constantly changing in conjunction with globalization and advancement of technology?

On the first day, Professor Steve Thorn from the Pennsylvania State University delivered a plenary lecture titled “New Media Literacies and the 21st Century Language Learner.” His talk addressed how online interactions and community constructions influences language learners’ daily life in and out of the classroom context; it gave us an opportunity to consider what kinds of occasions of language use today’s language learners may encounter and how these experiences may affect their learning of a foreign language.

Another plenary lecture, “Advanced Language Training and Study Abroad: Language Learning Environment for Advanced Learners,” was delivered by Professor Mari Noda on the second day. She outlined the core curriculums of the Chinese Flagship Program at the Ohio State University, and pointed out some key factors for developing language learning environments for advanced language learners, which Japanese language programs could also take into consideration. Her paper is included in this proceedings.

After each plenary talk, we held a panel discussion that consisted of the following members: Professor Endo Hudson (Michigan State University), Professor Wei (Purdue University), and Ms. Vescovi (Lockport Township High School) commented on Professor Thorne’s lecture while Professor Nazikian (Columbia University), Ms. Schrock (Whitney M. Young Magnet High School) commented on Professor Noda’s lecture. These discussants brought fresh perspectives, reflecting on various conditions of secondary and post-secondary programs.

Some of the presenters at the conference decided not to submit their papers to this proceedings, or to publish them in other venues, but the information regarding all the presentations (i.e., handouts and/or PowerPoint presentations) are available at the conference web site < <http://imp.lss.wisc.edu/catj2008/>>.

This conference, as well as the publication of this proceedings, were made possible by the Northeast Asian Council (NEAC) Japan Studies Grant, the Center for Advanced Language Proficiency Education and Research (CALPER) at the Pennsylvania State University, the Anonymous Fund, the Center for East Asian Studies (CEAS), and the Department of East Asian Languages and Literature (EALL) at the University of Wisconsin-Madison. We would like to express our sincere gratitude towards these organizations.

Editors: Atsushi Hasegawa, Chiharu Shima, and Junko Mori

# 基調講演



## 上級学習者のための学習環境と留学 Language Learning Environment for Advanced Learners (LLEAL)

野田 眞理（オハイオ州立大学）

### 要旨

北米地域に於ける日本語学習者は統計上もはや Less Commonly Taught と言えなくなったばかりでなく、中上級レベルを含むプログラムの増加が見られる。それにつれて、上級レベルの日本語学習者にどのように対応するかという課題が浮上してきた。一方、保安上重要といわれる中国語やアラビア語では、米連邦政府の資金援助により、上級言語使用者を育成するフラッグシッププログラムが設立され、上級学習者のための環境（Language Learning Environment for Advanced Learners=LLEAL）を築き始めている。本稿ではこのなかからオハイオ州立大学の中国語フラッグシッププログラム（OSU-CFP）を検証し、どのような LLEAL の特性があるのかを探る。LLEAL では、学習者自身が自分の学習目標を定め、言語を磨いて行く力を身につける必要があるが、そのために、プログラムとして何ができるのか。さらにそのような力を対象とする評価法とはどのようなものなのかを模索する。OSU-CFP で用いている上級言語活動評価システム（Advanced Language Performance Portfolio System=ALPPS）も紹介する。

**キーワード：**上級レベル，カリキュラム，評価システム，LLEAL

### 1 序文

日本語学習者が日本語を使って何をするのかは、人により様々であるが、上級学習者であれば、だれしも日本語を専門分野で生かしたいと願っているのではないだろうか。古くは遣唐使で中国に渡った空海から最近では宇宙飛行士としてコロンビアに2度の搭乗を果たした科学者向井千秋まで、数多くの人々が自己の言語文化圏を遥かに離れた土地で輝かしい成功をおさめているが、これらの人々の共通点は専門分野を持っていることである。通常、職業や学問分野、趣味といったものに代表される専門／興味分野（domain）を、ここでは、特定の知識や目標に基づいた活動や過程によって織りなされるものと定義する。異文化異言語圏に於いて domain の果たす役割は重要である。まず、言語や生活文化という無限大の可能性のあるものを学習する際、特に語彙については、domain を特定することによって学習の範囲がある程度限定されてくる。また、限られた日本語の知識も、domain の中でなら有効に使う機会が生まれや

すい。さらに、domain と関わることは、専門知識の拡大、日本人専門家との日本文化圏に於ける交流、ひいては日本語知識の拡大につながる。このように domain を生かすことは、文化に根ざした言語学習、特に上級レベルの外国語学習には重要であると言える。

米国内にいくつかある言語リソースセンターの中には、ペンシルバニア州立大学の Center for Advanced Language Proficiency Education and Research (CALPER) で日本語の上級教材<sup>1</sup>を開発しているほか、ミネソタ大学の Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA) に Content-Based Language Teaching with Technology (CoBaLTT)<sup>2</sup>があり、分野別言語学習や上級レベルの学習の様々なリソースを提供している。

本稿では、上級レベルで言語を学ぶ環境 (Language Learning Environment for Advanced Learners (LLEAL)) を考察し、次の点を提唱したい。(1) LLEAL には domain の専門家の協力が不可欠であること、(2) 留学プログラムではインターンシップを取り入れることにより専門／興味分野の知識をのぼせること、(3) LLEAL におけるカリキュラムは留学と本校に於ける学習を統合的に考えること、そして(4) LLEAL では評価にポートフォリオを使うことにより、継続的、かつ総合的なパフォーマンス(演技)の評価と分析が可能になることである。以下の論証では、LLEAL の成功例として、オハイオ州立大学の中国語フラッグシッププログラムを紹介し、参考としたい。

## 2 日本語学習者の動向

2006 年に国際交流基金が行った調査によると、北米に於ける日本語学習者総数は 117,969 人で、前回の 2003 年の調査と比較して全体で約 16%、初中高レベルでは 33%と、大幅な減少傾向<sup>3</sup>である。しかし、高等レベルだけを見ると、プログラム数は 4%減少したが、学習者数 (45,263 名) は 7%とわずかながら増えており、教師数は 12%も増えている。つまり、存続する個々のプログラムで学習者も教師数も増えており、それらのプログラムで今までより多いレベル数が存在していることを示唆している。外国語プログラムの動向調査は、近代言語学会 (Modern Language Association=MLA) でも 4 年ごとに行っている。MLA の 2006 年秋の調査に基づいたレポート<sup>4</sup>によると、高等レベルでの日本語学習者数は 2006 年秋の時点で約 66,605 人で、これは 4 年前に比べて 27.5%の増加である。ちなみに学習者数で見ると、スペイン語が他を大きく引き離して一位、フランス語、ドイツ語、アメリカ手話、イタリア語、そして日本語が六位と続き、七位の中国語が急激な増加 (51%) を見せている。

高等機関内のレベル別でみると、4年制大学の日本語学習者の98%以上が学部生であり、初級対上級レベルの割合は4対1と報告されている。筆者が教えている大学でも上級（レベル4，5）の学習者数は初級の約4分の1である。さらに、レベル5を履修する学生の約半数は日本語以外の学科—工学，経営，歴史，他の外国語など—を専攻している。<sup>5</sup> この大学は日本企業の投資率の高い州にあり、いささか特殊なケースではあるが、多かれ少なかれ、全国的に日本語以外の専門分野の知識と高い言語文化の能力を併せ持った人材の需要があることは確かである。

そこで、当然のことながら、上級とは何かという問いが出てこよう。日本語能力試験のように、就学時間数、漢字数、読める文献の種類などで定義することも可能ではあるが、ウォーカー（1989: 48）は次の図1のようなモデルを用いて上級レベルを定義している。

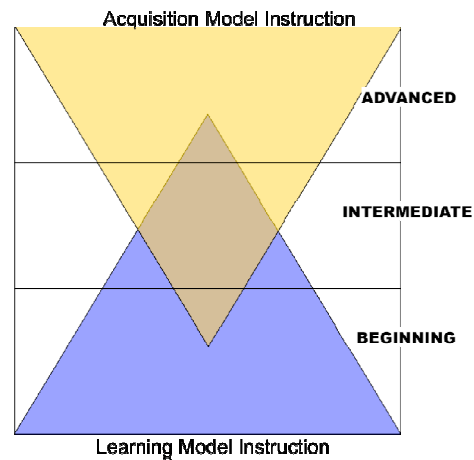


図1 Walkerのモデル

このモデルでは、初級レベルでは多くの場合教科書を用い、言語の要素を一つ一つ選んで順序立てて提示して教えるのに対し、上級レベルでは教科書に代表されるような学習者向けに項目別に整理されている教材を用いず、学習者用ではないもの（文献、音、経験など）に対応するストラテジーを養うと同時に、学習者に学習を自己管理させる。日本語については、Inter-University Center や Princeton in Ishikawa, Kyoto Consortium for Japanese Studies などの留学プログラムで上級学習者を対象としているが、アメリカ国内で上級に標準を絞ったプログラムはないようである。そこで注目されるのが、最近連邦政府の資金援助を得て設立された、上級レベルの外国語使用者を育成することを目的としたフラッグシッププログラムである。本稿では特に、オハイ

オ州立大学（OSU）の Chinese Flagship Program（CFP）を検証し、上級プログラムの具体的特徴を描いてみたい。

### 3 オハイオ州立大学 中国語フラッグシッププログラム（OSU-CFP）

2002 年に国防省の資金を得て高等教育機関への資金援助を始めた国立フラッグシッププログラムは、現在全米 15 カ所で展開されており、中国語、アラビア語、ペルシャ語、ヒンズー語、韓国語、ユーラシア諸国語、トルコ語など、アメリカにとって保安上必要とされる言語の上級使用者の育成にあたっている。<sup>6</sup> その目的には重要言語（critical languages）で超級（Superior）以上の成果をあげる運営機構の構築、上級レベルのカリキュラムと教育モデルの設立などがある。<sup>7</sup> 本稿で OSU の中国語のフラッグシッププログラムをあえて検証する理由はいくつかある。まず、上級中国語使用者の育成に実績を残していることが挙げられる。つまり、上級プログラムの成功例といえるのである。さらに、LLEAL の特徴を具体的に提示してくれているということがある。その意味でも、OSU-CFP は中国語のみならず、全国 5 カ所にある CFP のモデルケースと目されている。本稿では特に、OSU-CFP で専門分野（domain）の知識が上級レベル学習にどのように織り込まれているか、学習者がどのようにインターンシッププログラムの運営にかかわっているか、さらに電子ポートフォリオシステムを用いた学習成果の継続的評価に重点を当てて、このプログラムが示唆する LLEAL の形態を探る。

#### 3.1 目標

OSU の CFP は 2005 年に開設された大学院レベルのプログラムで、2 年間で学習者を ACTFL の超級（FSI, ILR の 3, 4）レベルに到達させることを目標としている。この目標の達成を含む必須条件を満たすと上級中国語、中国文化の分野で修士が取得できる。OSU CFP のホームページによると、プログラムの主目的は中国語、中国文化のすぐれた学習者（expert learner）、修得者を育成することである。さらに「中国語の技能を上達させ、磨いていくことは、中国人以外の人や物事に必ずしも興味を抱かない中国人との、生産的な関係を維持する能力に依存する。そのためには、相手の中国人が学習者のために特別な配慮をする必要を感じず、学習者とのつきあいを楽だと感じる必要がある」<sup>8</sup>としている。

OSU-CFP 入学条件は、（1）ACTFL の Advanced-Low のレベルの中国語能力；（2）4 点満点で平均 3.0 以上の成績（GPA）；さらに（3）特定された職業または学問上の専門分野知識（Domain Knowledge）である。中国語の能力が Advanced-

Low に満たない場合は夏の特訓を受けることが義務づけられている。また、実際にプログラムに入っている学生の成績平均は 3.6 と非常に高い水準の学生が集まっている。専門分野としては、国際学、ジャーナリズム、ビジネス、中国語以外の外国語、数学、生物化学、美術など、多岐にわたっている。

CFP では大学だけではなく、初中高レベルの中国語の普及にも努めているが、このレベルでは日本語のほうがプログラムの質の上で進んでいると言える。初中高大を通した上級レベルを目指す日本語の LLEAL 作りが実現できる可能性があるわけで、そのためにも CFP の形態を知ることは有益であろう。

### 3.2 CFP のカリキュラム

OSU-CFP の 2 年間のカリキュラムは、表 1 に示す通り、オハイオキャンパスでのコースワーク、留学、インターンシップ、専門分野のプロジェクトから構成されている。

表 1 オハイオ州立大学 Chinese Flagship Program のカリキュラム

| 年／学期            | コース番号         | コース名                                                                     |
|-----------------|---------------|--------------------------------------------------------------------------|
| 1 年目夏期          | 610, 611, 612 | Level 4 Chinese (Pre-Flagship intensive) and internship                  |
| 1 年目秋期          | 710           | Level 5 Chinese I                                                        |
|                 | 771           | Domain Tutorial I                                                        |
|                 | 717           | Media Presentations in Contemporary China                                |
|                 | 760           | International Relations & Professional Networking                        |
|                 | 693           | Individual Study                                                         |
| 1 年目冬期          | 711           | Level 5 Chinese II                                                       |
|                 | 772           | Domain Tutorial II                                                       |
|                 | 755           | Language in China                                                        |
|                 | 770           | Literary Language and Conversational Expressions in Modern Chinese       |
|                 | 693           | Individual Study                                                         |
| 1 年目春期          | 712           | Level 5 Chinese III                                                      |
|                 | 773           | Domain Tutorial III                                                      |
|                 | 615           | China's Perspective on Chinese Civilization                              |
|                 | 750           | Negotiating in China                                                     |
|                 | 693           | Individual Study                                                         |
| 2 年目夏期<br>(於中国) |               | Summer projects;<br>Individualized Weakness tutoring<br>Project research |
| 2 年目秋期<br>(於中国) |               | Course work at Nanjing University<br>Project research                    |
| 2 年目冬期<br>(於中国) |               | Internship<br>Project research                                           |

|         |  |                                                                                       |
|---------|--|---------------------------------------------------------------------------------------|
| 2 年目 春期 |  | Assessment<br>Career related coursework<br>Thesis or project presentation and defense |
|---------|--|---------------------------------------------------------------------------------------|

CFP のすべてのコースは中国語で行われる。例外は **International Relations and Professional Networking (C760)** である。このコースは、中国語学習者と、英語を学習する中国語ネイティブの学生が履修し、2 時間の授業の半分が中国語で、次の半分は英語で行われる。それぞれ、専門的な状況に於ける社会文化的ディスコースを検討、練習する。『中国の言語』(C755) や、『中国文化と中国の視点』(C615) などのように、中国人の世界観に迫るコースもある。前者は、読み物や討論を通して中国語ネイティブの中国語像を考え、方言や専門分野独特の言い回しに慣れ、それぞれの専門分野のひと、中国語について話せるメタ言語能力を養成する。後者は中国文化についての話題について行けることを目指すものである。また、『メディアプレゼンテーション』(C717) や、『中国に於ける交渉』(C750) のように、特殊なディスコース形態に注目したコースもある。さらに、現代の中国語ディスコースに多く引用される古典文学を検証するコース (C770) では、上級使用者に求められる、文化に言及した豊富な表現を培う。日本語に置き換えても、「人間五十年」や「諸行無常」といった表現が使われたり、「光源氏のように」とか「まるで『坊ちゃん』からとびだしたように」などといった、文学作品やその登場人物に因んだ表現を使うことがあり、こういった表現力をつけることは、上級日本語使用者には不可欠と言える。

OSU-CFP の教授陣は OSU に所属する教授、中国から招聘される大学教授や実業界の専門家などである。コースでは、履修する学生にパフォーマンス (演技) を要求している。つまり、中国語を学問的な検証の対象としてのみとらえるのではなく、演じてみた上で状況に合っているか、中国社会に受け入れられる演技かが追究される。目標は中国言語そのものというより、中国語を使った交流の成功例、その記憶の収集といえる。その場の状況や目的に合わない演技は調整と、やり直しを求められる。このようにして精密度を増した演技方を実行してみる機会を提供するのが、ドメインチュートリアルである。

OSU-CFP の学生には、個々の専門分野に応じてドメインチューターが指定され、学生は自分のチューターと専門分野プロジェクトを遂行する。また、修士論文や最終プロジェクトの口頭試問には、分野の専門家が招かれ、その意見が求められる。ドメインチューターとの関わりは、非常に重要な要素である。学生たちは、ドメインチュートリアルを通して、専門分野で通用する中国語の運用能力を身につけるのである。これまでに扱われたドメインプロジェクトのトピックは薬草の研究から中国の著作権に関する研究までと、多種多様である。『中国に於ける貧困と教育の関係』や『中国

の移動労働者』というように、焦点を絞った課題から『中国語の言語学』といった広い題材まである。

当然のことながら、ドメインチューターを選択は CFP の成功の鍵を握る重要事項である。OSU の場合、総合大学であるため、専門分野が多岐にわたり、その多くに中国からの研究者がいること、また、コロンバス市には台湾、中国本土を含む、中国人コミュニティが存在することがチューターを選択を可能にしている。小規模の大学、リベラルアーツの大学などでドメインチュートリアルをするためには、複数の大学で連携するなどして広い専門分野をカバーする工夫が必要となろう。OSU-CFP ではドメインチュートリアルのコーディネーターがおり、メンターの特定、招聘から、メンタリングセッションが順調にすすんでいるかのチェックまでを担当する。まれではあるが、学生とドメインチューターの組み合わせが不适当と見なされることもあるので、そういった場合の処理もコーディネーターが行う。多くの CFP の学生は、ドメインチューターと密接な信頼関係を築き、互いに、その専門分野に於けるリソースとして助け合う長期的な関係が生まれることもある。

### 3.3 留学とインターンシップ

夏、秋、冬の三学期にわたり、OSU-CFP の学生は中国に留学し、インターンとして働きながらプロジェクトのための研究を進める。その始めは青島でおこなわれる7週間の留学である。この期間に学生は自分で住居を確保し、コミュニティインボルブメント活動（地域と直接関わる活動）を経験する。青島で住居を探し、確保する経験は、後になってまた住居を探さなければならなくなったときに非常に役立ったと、CFP の学生が述べている。日本での留学プログラムではどうであろうか。上級学習機関として歴史のあるアメリカカナダ 11 大学連合（IUC）に行く学生の多くは、インターネットで住居を確保しているようである。また、ホームステイを提供しているプログラムもある。このようなプログラムでは、ホストファミリーの心情と学生の希望の両方を理解できるコーディネーターの役割が、非常に重要と言える。

コミュニティインボルブメント活動は、学生の労力をコミュニティに提供しようというもののだが、うまくいって喜ばれたケース、あまり喜ばれなかったケース、あるいは誰も相手にしてくれなかったというような失敗ケースもある。しかし、重要なのは、結果の良し悪しだけではなく、むしろ、そこに至る過程で何を学んだかである。「うまくいかなかった」という事実を認め、「こうしていればよかった」、「また同様の機会があれば、次回はこのような工夫をしよう」という体験的な理解の意識化が大切と考えられる。この例は、学生が失敗しないような、完璧なお膳立てをする留学プ

プログラムから、大切な失敗を学生に経験させ、意識させるプログラム作りという方向転換を示唆している。

CFP 留学プログラムの山場はインターンシップである。現在、大企業からマスメディア、法律事務所から教育機関と多方面のインターンシップが中国全土に設けられている。こういったインターンシップの場は、OSU-CFP の前身、US-China Links が始まった 1997 年から培われてきたものである。ちなみに、US-China Links のオリエンテーションで行ってきたことが、現在の OSU-CFP の『ネットワーキング』コースの礎となっている。インターンシップが始まる前の 3 か月は各学生のプロジェクトを準備し、中国語の欠点を徹底的に埋める強化学習期間であり、また中国の大学で学ぶ機会でもある。インターンシップが始まれば、中国の事務官や官僚と様々な交渉を自分で展開していかなければならない。ここでもプログラム側が全てをお膳立てする形態ではない。人的交流のパイプラインを学生本人が開拓して行くことこそが、インターンシップの重要な要素と考えられている。

### 3.4 上級学習者評価システム ALPPS

OSU-CFP の全てのコースで、学生にパフォーマンス（演技）が要求されていることは前述の通りである。説得、交渉、苦情、依頼など、特定の目的をもった対人交流であれ、社交的なおしゃべりであれ、学生は体験から生まれる記憶を構築して行く。このようなプログラムでは、学生の演技の記録、評価、保存が非常に重要となる。OSU-CFP では、オンラインでポートフォリオを管理する ALPPS (Advanced Language Performance Portfolio System)<sup>9</sup>を開発し、利用している。ALPPS を使うことにより、評価ツールを管理し、評価データ、学生データ、コースデータの保管とアクセスが可能になる。また、学生リソースとして、コミュニケーションツールや履歴書作成ヘルプも提供している。企業の人事課など、プログラムの部外者が学生について知りたい場合も、許可を得て関係資料の閲覧が可能となる。プログラムの必要に応じて ALPPS の設定は自由に変えられるが、OSU-CFP では 8 つのパネルを使用している。この中で、学生の言語能力の評価に直接関わっているパネルは、テスト管理パネルと、パフォーマンス評価パネルの 2 つである。<sup>10</sup>

テスト管理パネルからは、オンラインで行える各種の標準テストをアクセスすることができる。また、結果管理サイトにもリンクされており、学生がオンラインで受けたテストの結果は自動的に ALPPS サイトに保存され、パフォーマンス管理制度を用いて様々な形でアクセスできる。これにより、学生は、複数回同じテストを受けた場合の進歩や、グループ平均との比較、技能別のテスト結果などをアクセスして自己のパフォーマンスを簡単にモニターすることができるのである。教師は、特定グループ

の学生全体のパフォーマンスを比較したり、前年度の結果との比較など、さらに多くの観点からテスト結果を検証できる。

パフォーマンス評価パネルからは、学生のパフォーマンスを撮影した動画を見ることができる。現在 CFP が ALPPS 上に掲載しているパフォーマンスは口頭発表、会話、作文、読み、自発的会話、聴解、問題解決である。たとえばある学生の自己紹介（発表）のパフォーマンスを選択すると、その学生が過去1年間に行って記録した自己紹介のメニューが表示され、このジャンルのパフォーマンスでどのように成長したかを、実技を観て評価できるようになっている。このような、オーラルパフォーマンスや書くパフォーマンスの評価には、評価基準が設けられている。CFP の場合、会話の評価のためには、デリバリー、構成、文化的適当さ、聴衆を考慮した調整、表現の効果などの評価規準が、英語と中国語の二言語で用意されており、英語を解さない中国人も含め、複数の評価者が、規準に基づいた評価活動に加わることができるようになっている。また、パフォーマンスの種類に応じて適当な評価規準群を選ぶことができ、評価規準の内容も、必要に応じて調整できるなど、柔軟なシステムといえる。このようにして出された評価結果は、標準テスト結果同様、様々な観点から検証することができる。例えば、デリバリーはいいが、構成がまずいなど、パフォーマンスの特徴を数値的に見たり、フォーマルな発表は上手くできるが、カジュアルな会話ではスコアが低いなど、パフォーマンスの種類による検証も可能である。

ALPPS は上級の学生の評価という困難な課題に様々な糸口を提供している。上級レベルの学生の成長を満遍なく記録、再現できる、多様な試験やパフォーマンスを総合的に評価の対象にできる、学生間の比較が容易である、評価基準に基づき、複数の審判によるパフォーマンスの評価が可能である、プログラムの内容や要求に柔軟に対応できるなどの特徴がある。特にシステムの柔軟性は特記すべきで、例えば日本語の留学プログラムであれば、ホームステイの経験に関するパネルを入れ、ホストファミリーによるパフォーマンス評価を総合評価に反映させることも可能である。立ち上げてから現時点でまだ一年余であり、インターフェイスの煩雑さ、全学生の使用が徹底されていないなど、解決すべき問題も抱えてはいるが、上級学習者のためのプログラムの需要に応えるオンライン評価システムといえよう。

### 3.5 CFP の成果

OSU-CFP の特徴、留学、インターンシップを含むカリキュラムの構成、さらには上級レベルの学習者の評価システムに言及してきたが、では CFP はどのような成果を上げているのであろうか。これについては次のような事項を記しておきたい。

- (1) CFP を終了する学生の大半が ACTFL 超級, ILR の3のレベルをクリアしている。しかし、これらの評価判断が、中国で一人前に中国語を用いて社会活動ができるかどうかの度合いを正確に予測できるかどうかについては、疑問点も浮かんできている。<sup>11</sup>
- (2) OSU-CFP と、その前身である UC-China Links の学生が、中国政府（国家漢語国際普及拡大指導班事務局=Hanban）が行っている「漢語橋」世界大学生中国語コンクール<sup>12</sup>の最終選考に 2002 年の初回から参加し、そのうち5回において最優秀賞を授与されている。最優秀賞には、受賞者の希望する中国の大学（またはそれに準ずる研究機関）への3年の招聘留学が含まれる。
- (3) 2005 年の OSU-CFP 卒業生は全員英中両言語のホームページを立ち上げ、バイリンガルの履歴書を始め、大部分は中国語で執筆された論文などを掲載している。
- (4) 最初の OSU-CFP 卒業生は6名いるが、その全員が現在中国語を使って活躍している。政府機関の専門職に従事、中国で不動産会社に就職、アメリカの非営利人権団体で活動、博士課程で人類学を専攻など、その進路は様々である。

#### 4 結論

本稿では、まず、多様な学生の多様なニーズに対応するためには、単に留学プログラムに依存するのみに留まらず、アメリカ国内でも日本語の上級学習者を対象としたプログラムが必要であることを述べた。その上で、Chinese Flagship Programを検証し、日本語 LLEAL (Language Learning Environment for Advanced Learners) を立ち上げるために必要な要素を探った。LLEAL では、専門分野の活動を実践的に経験するパフォーマンスリハーサルが重要になる。その特徴としては次のことが挙げられる。(1) 日本語の専門家と domain の専門家が協力し、対象文化の中でも特に分野の専門社会で、いろいろな事項がどのように進められるのかを学生が把握し、そのなかで活動できる力を養うことが肝要である。OSU-CFP では、一部の客員研究員やメンターが分野の専門家であり、必ずしも中国語の専門家ではない。(2) 日本での留学にはインターンシップを含め、実践を通して分野の知識をのばす工夫が必要である。この場合、常に成功を第一とするのではなく、(外見上の)「失敗」も学習の過程の必要な体験要素と考え、回を重ねるごとに高いレベルで「失敗」を経験できる仕組みが望まれる。(3) インターンシップを含む留学プログラムは国内プログラムとバランスよく組み合わせ、それぞれの利点を生かしながら連携される必要がある。留学プログラムの中身を国内プログラムでもしっかり把握し、その成果を生かしつつ不足部分を補う姿勢

が不可欠である。（４）資金援助も重要な要素と言える。国務省の“Critical languages”に現在数えられていない日本語に於いては、ローカルレベルでの資金も無視できない。（５）最後に、学生のパフォーマンスが常に記録され、評価の対象となり、さらにその評価結果が容易にアクセスできる仕組みが必要である。LLEALの成功はその卒業生の対象言語を使つての成功度に比例する。生涯学習者として、対象文化の内外で専門活動を自由に展開できる自信と能力を備えた学生がLLEALの成功者と言えよう。

**謝辞** 本稿はCATJ20の基調講演をもとに執筆した。学会の開催に尽力されたウィスコンシン大学の森純子教授と長谷川敦志氏に感謝します。学会発表の際、ディスカッサントとして有益なコメントをくださったナズキアン文子先生、マグロイン直美先生、シュロックユキ先生と、ALPPSを仔細に検証するためにパスワードを提供してくださったオハイオ州立大学のLIU Jun氏にも紙面を借りてお礼申し上げます。

## 注

1. 日本語上級教材は以下のサイト <http://calper.la.psu.edu/learningthroughlistening/index.php>
2. <http://www.carla.umn.edu/cobalt/modules/index.html?principles/main.html>.
3. The Japan Foundation. 2007. Survey Report on Japanese-Language Education Abroad 2006: Present Condition of Overseas Japanese-Language Education-Summary.  
<http://www.jpf.go.jp/e/japanese/survey/result/index.html>. 2008年5月5日にアクセス。
4. Furman, Nelly, David Goldberg, and Natalia Lusin. 2007. *Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, Fall 2006*. The Modern Language Association of America.
5. 2005年秋、日本語710.51コースのデータ（湯浅悦代氏提供）による。
6. The Language Flagship Program. <<http://thelanguageflagship.org/overview.html>>, accessed on May 5, 2008.
7. 他の目的は、上級レベル学習者の補充のための手順の確率、夏期集中プログラムや留学プログラムとの連携、そういった連携プログラムの形態、構成等の有効性の調査、大学プログラムで超級レベルに達するための、教育機関による外国語学習に対する長期的関与の促進である。  
<<http://thelanguageflagship.org/overview.html>> accessed May 8, 2008.
8. 筆者訳。
9. <http://test.alpps.org/index.php>
10. 他の6つのパネルは次のような機能がある。（１）ユーザーアクセスの調整と、学生に関する統計的データの入力、アップデート；（２）IMやブログなどのコミュニケーションツールのアクセス；（３）パネルデザインの選択決定；（４）学習リソースへのリンク；（５）履歴書作成；（６）コース管理システム。

11. OSU-CFP の卒業生の中には, ACTFL OPI で超級レベルに達していないにもかかわらず, 高度なレベルの専門的な活動を展開している者がいる。このような者に共通しているのは, 中国の文化背景をもつ人たちと互角に話し合える, 文化的なストラテジーをマスターしている点である。
12. [http://www.hanban.edu.cn/en\\_hanban/hyqds.php?cid=8](http://www.hanban.edu.cn/en_hanban/hyqds.php?cid=8)

## 参考文献

- 渡邊真紀 (2008) 「米国日本語教育の現状と課題」 ATJ セミナー (アトランタ).
- Advanced Language Performance Portfolio System. <http://test.alpps.org/index.php>, accessed 5/21, 2008.
- Furman, N., Goldberg, D & Lusin, N. (2007). *Enrollments in languages other than English in United States institutions of higher education, fall 2006*. The Modern Language Association of America.
- The Japan Foundation. (2007). Survey report on Japanese-Language education abroad 2006: Present condition of overseas Japanese-language education-summary. <http://www.jpf.go.jp/e/japanese/survey/result/index.html> accessed May 5, 2008.
- The Language Flagship. (2007). *U.S. language summits Ohio language roadmap for the 21<sup>st</sup> century, The final report*. Columbus, OH: The Ohio State University Foreign Language Publication.
- Learning through Listening toward Advanced Japanese Proficiency. Japanese CALPER site: <http://calper.la.psu.edu/learningthroughlistening/index.php>, accessed May 25, 2008.
- Liu, Jun. (2007). *Advanced language performance portfolio system*. Presentation at the Ohio Roadmap Summit, October, 2007, Columbus, OH.
- The Ohio State University Chinese Flagship Program. [http://chineseflagship.osu.edu/prospective\\_students/who\\_should\\_enroll.html](http://chineseflagship.osu.edu/prospective_students/who_should_enroll.html), accessed May 5, 2008.
- National Security Education Program. The Language Flagship Program. <http://thelanguageflagship.org/overview.html>, accessed May 5, 2008.
- University of Minnesota, Center for Advanced Research on Language Acquisition. <http://www.carla.umn.edu/index.html>, accessed May 26, 2008.
- University of Minnesota. CARLA, CoBALTT, Principles of CBI. <http://www.carla.umn.edu/cobaltt/modules/index.html?principles/main.html>, accessed May 26, 2008.
- Walker, G. (1989). Intensive Chinese curriculum: The EASLI Model *Journal of Chinese Language Teachers Association*, 224-2, pp. 43-83.

# パート 1 : 実践報告編



## 「学術研究のための日本語」コースにおける上級学習者への段階的指導 学生主導型の授業展開の準備, 実践, 効果

熊谷 由香 (南カリフォルニア大学)

### 要旨

日本語能力検定2級程度またはそれ以上の日本語能力を持つ学生を対象とした「学術研究のための日本語」コースにおける段階的な指導の実践例を紹介する。大学院生及び大学院進学を目指す四年生を対象としたこのコースの大半の受講生の目的は日本語で専門分野の学術研究を行うことである。授業ではそれに必要な語彙, 表現, 読解, 情報収集の能力を高めることを目標にしている。(1) 個々の学生のニーズに合わせながら, (2) クラスとしての学習効果を利用しつつ, (3) すでに上級レベルにありながら, さらなる日本語力の向上を実感してもらうことを念頭に, 教師による支援中心の学習から自律的学習へという流れを意識したコースデザインとその効果について学生主導型の授業の実践を中心に述べる。

**キーワード:** アカデミック・スキル, 上級, 段階的指導, 自律的学習, 学生主導

### 1 はじめに

「上級」学習者という場合, 何をもって上級と呼ぶかというのは上山(1990)にも指摘されている通り特にアメリカの大学では定義が定まらず漠然としている。大半の大学で上級と呼ばれるクラスは, 日本語学習四年目程度の学習者を対象にしているようで, それ以上のレベルになると少数の学生に対する読解の指導が中心となっており, 実用的な運用能力を目指した教育が不十分であるという指摘もある(鎌田, 1990)。

本稿で扱う「学術研究のための日本語」コースの受講生の内訳は, 大学院生と学部生(3, 4年生)が半々といったところで, それぞれ東アジア研究, 日本史, 国際関係学, など専攻科目が日本に関係のある学生たちである。日本語のレベルは日本語能力検定2級程度以上が平均的なところだが, 中には1級をすでに取得済みの者や, 1級受験直前という学生もいる。大半の受講生の目的は日本語で専門分野の学術研究を行うことであるが, 研究の成功のためには読解力があるだけでは足りず, 情報収集に必要な交渉の技術, 資料の分析に必要な広範な一般常識, 読んだ内容について議論し, 発表する力など様々な技能が必要であることは, 学生の側がよく自覚している。本稿

は、この程度の上級レベルの学生の日本語力をクラスという形を利用しつつ、さらに各学生のニーズを汲み上げながら、段階的に伸ばしていくにはどうしたらいいのかという一つの試案の提示である。

## 2 コースの概要

このコースは、週2回、各1時間半ずつのコースで秋、春両学期に開講されている。秋、春共に同じコースという位置づけだが、通年で履修する学生が多いことから、コースデザインも2学期間の通年のコースというスタンスで行っている。

受講者の日本語習得の背景は、通常の日本語学習に加えて日本に留学や仕事でしばらく滞在したというのが主なものである。さらに、日系アメリカ人で中学ぐらいまで日本語学校に通っていたヘリテージの学生、日本生まれで日本育ちの日本人ではあるが、小中高の教育を日本の国際学校などの英語の教育機関で受けてきたという学生もいる。

## 3 コースの目標

コースのタイトルは『学術研究のための日本語』であり、その目指すところは「日本語を使ったアカデミック・スキルの習得」すなわち、日本語を使って自力で学術研究及び発表ができるようになることを目指すということである。具体的なスキルの内訳は以下を想定している。

- |               |            |
|---------------|------------|
| ＝研究テーマを絞り込む   | ＝必要な資料を探す  |
| ＝テーマ及び資料を理解する | ＝分析する      |
| ＝意見をまとめる      | ＝内容・意見を伝える |

しかしながら、学生の受講目的は必ずしもこのコースの目標にぴったりと即したものとは言えない。以下は、これまでこのコースを受講してきた学生の主要な目的と専門分野の一覧である。

### A. 専門分野である日本関係の研究に役立てるため（大学院生）

- 日本史（祭りと地方コミュニティ、源平合戦、戦中の民衆の生活、西洋哲学との接点、古代史）
- 美術史（写真）
- 国際関係（日中韓、北方領土）
- 日本文学
- 日本文化（映画）
- コミュニケーション（朝日新聞、オタク）

B. 日本の大学院に行くため（学部生）

国際関係，政治学

C. 日本関係の企業に就職したい（学部生）

国際関係，ビジネス

D. 日本語をもっと勉強したい（ヘリテージ）

心理学，脳生物医学，東アジア研究

E. 奨学金をもらうため（FLAS の大学院生）

このように，中には学術研究とは離れた目的を持って受講している学生も見られるが，それは他にこのレベルの日本語のクラスが開講されていないためである。また，「学術研究のため」と言ってもその分野も非常に多岐にわたっている。

以上のような様々な目的の学習者，そして様々な背景を持つ学習者を一つのクラスとしてコース運営をしていく上では，次のような点を常に念頭に置いておかねばならない。

（１）個々の学生のニーズを満たす

（２）クラスとしての学習効果を利用する

（３）すでに上級レベルにありながら，さらなる日本語力の向上を実感してもらう

## 4 コースの構成

### 4.1 学生主導型の授業を核とした３段階方式

これらの留意点を考慮に入れつつ，目標を達成するための方策として，コースの内容を，「（１）教師主導型の授業」，「（２）学生主導型の授業」，「（３）期末レポート及びその発表」の３段階に分けた。表１「2007 年秋学期予定表」では，８週目までが第一段階の「教師主導型の授業」で，９～12 週目までが第二段階の「学生主導型の授業」，14 週目から期末レポートの提出日までが第三段階の「期末レポート及びその発表」である。

この中で核になるのは「学生主導型の授業」であり，「教師主導型の授業」はその準備段階，「期末レポート及びその発表」はその仕上げの段階という位置づけである。核となる学生主導型の授業というのは学生に一つの授業を任せるという課題であり，個々の学生は秋学期に１度，春学期に２度の授業を担当する。では，この課題がどのように上記の３つの留意点に込んでいるのかを以下に説明する。

表 1 「2007 年秋学期予定表」

| 週                                     | 月  | 日    | クラスの内容              | 提出      |
|---------------------------------------|----|------|---------------------|---------|
| 1                                     | 8  | 27 月 | Course introduction |         |
|                                       |    | 29 水 | ネットカフェ難民 1          |         |
| 2                                     |    | 3 月  | ネットカフェ難民 2          |         |
|                                       | 9  | 5 水  | Labor Day           |         |
| 3                                     |    | 10 月 | ネットカフェ難民 3          |         |
|                                       |    | 12 水 | ネットカフェ難民 4          | 発表のテーマ  |
| 4                                     |    | 17 月 | 個人面談 1 (発表のテーマ)     |         |
|                                       |    | 19 水 | 日本人の死生観 1           |         |
| 5                                     |    | 24 月 | 日本人の死生観 2           |         |
|                                       |    | 26 水 | 日本人の死生観 3           | レポートの計画 |
| 6                                     | 10 | 1 月  | 日本人の死生観 4           |         |
|                                       |    | 3 水  | 個人面談 2 (レポートの計画)    |         |
| 7                                     |    | 8 月  | 理想の生活 1             |         |
|                                       |    | 10 水 | 理想の生活 2             |         |
| 8                                     |    | 15 月 | 理想の生活 3             |         |
|                                       |    | 17 水 | 理想の生活 4             | レポート第一稿 |
| 9                                     |    | 22 月 | 個人面談 3 (レポート)       |         |
|                                       |    | 24 水 | 学生の授業 1             |         |
| 10                                    |    | 29 月 | 学生の授業 2             |         |
|                                       |    | 31 水 | 読み物                 |         |
| 11                                    | 11 | 5 月  | 学生の授業 3             |         |
|                                       |    | 7 水  | 学生の授業 4             |         |
| 12                                    |    | 12 月 | 読み物                 |         |
|                                       |    | 14 水 | 学生の授業 5             |         |
| 13                                    |    | 19 月 | 読み物                 | レポート第二稿 |
|                                       |    | 21 水 | 感謝祭の休み              |         |
| 14                                    |    | 26 月 | 読み物                 |         |
|                                       |    | 28 水 | 個人面談 4 (レポートの発表)    |         |
| 15                                    | 12 | 3 月  | レポートの内容発表 1         |         |
|                                       |    | 5 水  | レポートの内容発表 2         |         |
| レポート提出 : 12 月 14 日 (金) 1 : 00 THH356A |    |      |                     |         |

(1) 個々の学生のニーズを満たす。

3で述べたように、それぞれの学生はまさに多様な目的を持ってこのコースを受講している。興味のある分野もまちまちである。それぞれを満足させるようなトピックを授業で取り上げるためには、自分でテーマを選んでもらえばよい。自分が選んだテーマに沿って授業を担当することにより、漠然ととらえていたテーマのどこをどう掘り下げたいのかという新たなニーズの発見にもつながる。

(2) クラスとしての学習効果を利用する。

単なる研究発表ではなく、授業をリードするという役割を与えることにより、資料の整え方、テーマの提示の仕方、議論のまとめ方などのスキルを磨くための動機付けができる。また、他の学生の授業を受けることにより、それぞれのスキルが受け手に対してどう働くのかを体感し、そこから自分なりのスキルを身につけていくことが期待される。

(3) すでに上級レベルにありながら、更なる日本語力の向上を実感してもらう。

このレベルになると、各自の日本語力の十分な点、不足している点も実に多様である。学生主導型の授業を行うにあたっては、教師と数度にわたる面談やメールなどを利用した懇談の機会が用意されている。学生はこうした個人指導によってそれぞれの問題点を自覚し、改善を目指すことを促される。秋、春通年で受講すると担当授業を3回行うことになり、その都度どの点が達成できたかというフィードバックを得ることができ、また自己評価の機会も得られる。

第二言語教育の研究では、学習者の自律ということがこれまでも多く取り上げられてきた。舘岡(2002)でも「学習者自らが計画、実施、評価する学習」が特にアカデミック・スキルの養成過程で重要であることが論じられている。

この学生主導型の授業という課題はまさにこの自律的学習を目指しながらアカデミック・スキルを養成していくための活動であると位置づけられる。しかしながら自律的学習の実現のためには、スキヤフォールディングと呼ばれる学習者支援の足場作りが重要であるということもよく注目されている(斎藤, 2004; 小林, 2007)。学生主導型の授業を自律的学習の実現の段階とするなら、そのための足場作りの段階として位置づけられるのが「教師主導型の授業」である。

表2 教師主導型授業 トピック1「ネットカフェ難民」 (2007年秋学期)

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | 提出物                                                   | 授業                                                                          | 宿題                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| 1。8/29 水                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | 質問シート1-1<br>Youtube<br>シュウジさん<br>ヒトミさん<br>net auction | =ネットカフェ難民とは何か。<br>=増加の原因<br>ビデオ「新しい形のホームレス」<br>速読「就職氷河期問題」<br>ビデオ「オタクホームレス」 | 各資料を読む<br>A。「広がる若者世代の貧困」<br>B。「競えないニートに。。。」                 |
| 2。9/5 水                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 質問シート1-2A 質問シート1-2B                                   | 単語テスト1<br>=何が問題なのか<br>=解決法はあるのか。                                            | 「ワーキングプアの大逆襲」                                               |
| 3。9/10 月                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | 質問シート1-2A<br>質問シート1-2B                                | 単語テスト2<br>=解決法<br>ビデオ「破壊される雇用」<br>速読「企業が若者に伝える働く喜び」                         | 1。自分で質問*を一つ考え、日本人と非日本人にインタビューする。<br>2。インタビューの結果を入れて、まとめを書く。 |
| 4。9/12 水                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | インタビューの結果と意見(2ページ)<br>授業のテーマ                          | まとめ                                                                         |                                                             |
| <p>「ネットカフェ難民」について、2ページのまとめを書きなさい。<br/>         まとめの中には下記の項目を入れなさい。(順序は自由)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1。ネットカフェ難民は社会にどのような影響を与えると思うか。<br/>(ネットカフェ難民の問題点)</li> <li>2。ネットカフェ難民の問題を解決するにはどうしたらいいか。</li> <li>3。日本人・非日本人から聞いた意見</li> <li>4。自分の意見</li> <li>5。クラスで扱った資料(記事/映像)からの引用</li> <li>6。参考文献表</li> </ol> <p>質問の例：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 「ネットカフェ難民」という言葉を知っているか。</li> <li>○ 「ネットカフェ難民」のような人々が増えているのはなぜだと思うか。</li> <li>○ それは社会(日本、アメリカ、世界)にとって問題だと思うか</li> </ul> <p>形式：</p> <p>フォント：明朝<br/>         サイズ：12ポイント<br/>         行間：1.5<br/>         ページ数：2ページ</p> |                                                       |                                                                             |                                                             |

## 4.2 教師主導型の授業

第一段階の「教師主導型の授業」では、学生は教師が進める授業のやり方を見ながら、テーマの掘り下げ方、まとめ方などの基礎訓練をして行く。これは学生にとっては半分以上が受動的な練習の段階である。

教師主導型の授業では教師が用意したひとつのテーマを大体四回の授業にわたって起承転結形式で深めていきまとめるという形式を取っている。

- |     |                 |     |                 |
|-----|-----------------|-----|-----------------|
| # 1 | (起) トピックの提示, 概論 | # 2 | (承) トピックの理解, 各論 |
| # 3 | (転) 資料を探す→説明する  | # 4 | (結) まとめを書く→述べる  |

まず, 1 時間目にテーマの概要を把握し, 2 時間目に各論, 詳論を通して分析をする。3 時間目はさらに細かい点について自分で調べてき, 発表し, 4 時間目では授業で得た知識をもとに自分でまとめた意見を発表する。

すなわち, 1, 2 時間目では資料の理解の仕方, 分析の仕方を練習し, 3 では資料の探し方, 4 時間目ではまとめ方, 発表の仕方を練習しているということである。2007 年秋学期の一つ目のトピック「ネットカフェ難民」の授業計画の例を表 2 に示した。

## 5 学生主導型の授業

学生主導型の授業という課題は①題材を選ぶ, ②資料を収集する, ③授業の構成を企画する, ④宿題と単語リストを作成する, ⑤講義を行いクラスの議論をリードする, ⑥まとめのレポートを提出する, という 6 段階の作業を含み, 教師との懇談と並行して進められる。この学生主導の授業という課題により, 各学生は自分が興味を持っている題材に取り組むことができるが, 同時にその題材に興味のない級友たちに理解してもらえるような教材, 宿題, 授業運営を企画しなければならない。また, 授業後のレポートでは, 題材の説明に加え, クラス活動の内容もまとめ, 参考文献リストを付けることも要求される。この課題を通して学生は四技能のすべてに加え, 構成力, 創造性, 分析力などの高い能力を開発して行くことが期待される。

### 5.1 準備

では, この課題のための準備はどのように行うのか。この準備段階は大きく二つに分けることができる。

A) クラスとしての準備: 教師主導型の授業

B) 個人の準備: 計画書→個人面談→宿題の原案→修正→配布

準備の A) の段階は上記の教師主導型の授業である。これはクラス全体でスキルの向上を図る基礎準備の段階という位置づけである。そして, それと並行して B) の個人の準備も始まる。

まず, 学生は授業の計画書を書き, 提出する。計画書にはテーマ, テーマ選定の理由, テーマについて調べたい点, 授業で議論したい点という内容の計画に加え, どのような資料をどこで探すかという資料集めの計画や, 宿題作成, 教師との懇談, ま

めのレポートの提出日などのスケジュールも書き込むことになっている。この計画書を元に教師と個人面談を行い、授業のアウトラインを決定。次に宿題として配布するための資料を用意し、単語リストと質問シートを作り教師に提出する。そして教師からのコメントをもとにやり直した後、クラスに配布するということになる。表3に2007-2008年にこのコースの学生が選んだテーマの一覧を示す。時事、歴史、文化、など多岐に渡ったテーマが選ばれている。

表3 学生が選んだ授業のテーマ（2007-2008年度）

|      | 2007 秋  | 2008 春 A    | 2008 春 B   |
|------|---------|-------------|------------|
| 学生 N | 関西弁     | EメールとJポップ   | 漫才         |
| 学生 U | ゆとり教育   | 食品の安全性      | 黄砂         |
| 学生 M | 軍艦島     | 成人式         | 捕鯨問題       |
| 学生 H | —       | 為替操作とゼロ金利政策 | 明石康とボスニア紛争 |
| 学生 K | —       | 女性語と男性語     | 韓流と日流      |
| 学生 D | 鈴木大拙    | —           | —          |
| 学生 L | コスプレカフェ | —           | —          |

## 5.2 評価：準備段階

この授業の評価については、学生の授業はコース全体の成績の25%となっており、それぞれの授業を準備30点、授業40点、まとめのレポート30点という配分で100点満点で採点することになっている。

準備段階の評価のポイントは以下の通りである。

### 準備（30点）

- 皆が興味を持てるようなトピックの提示ができているか。
- 読み物、その他の資料
  - 内容的にテーマに合っているか
  - 難易度
  - 量
- 質問シート
  - 内容理解のための質問
  - 考えるための質問

この準備の段階で評価すべき点は、他の学生に予習のために渡す宿題を通して、担当者の意図が伝わるかどうかという点である。担当者がクラスに宿題として出すものには、

1. 概説を読む。
2. 関連の資料を読む。

### 3. 関連の映像を見る。

というパターンがよく見られる。この宿題を通して伝えられるべき担当者の意図とはすなわち、このテーマの中の何が授業の焦点なのか、そのための情報を与えられた資料から得ることができるか、ということである。

担当者は、クラスで宿題を配布する前に教師に案を提出するわけであるが、教師の側も上記の「担当者の意図の伝達」ということを念頭にコメントを付け、やり直しを指示する。しかし場合によっては何回かやり直してもどうしても直らない箇所もあり、やむを得ない場合は教師の側で手を入れた。それは、授業の担当者の学習も大事だが、授業を受ける側の学習のために一定の授業の質を保たなければならない、という教師としての責任もあり、時間の制約もあるためだが、もちろんそれは最小限にとどめるよう努力した。

## 5.3 評価：授業当日

上記の準備をへて、担当の授業を迎えるわけだが、各担当者は実際の授業では、事前に配布した資料だけを見てもらうのではなく、映像、PowerPoint、ハンドアウト、紙芝居など様々な手法を使って、分かりやすくするという工夫を凝らすことが多い。授業当日の評価のポイントは以下の通りである。

### 授業（40点）

- 集めた資料がうまく活用されているか。
- 時間配分がうまく考えられているか。

#### 導入

#### 議論

#### まとめ

- 混乱しないよううまくリードできているか。
- 考えたり、意見を言ったりする機会を与えているか。

時間配分がうまく考えられているか、という項目があるが、時間配分というのは結局は自分が強調したい部分、議論を盛り上げたい部分にうまく時間が割かれているか、つまり自分のテーマをどれだけよく理解しているかということを示す。その理解度をクラスのリードという形で示すこともアカデミック・スキルの重要な一部であると考えられる。かといって自分のポイントだけを強調するのでは、他の学生が受け身になってしまい自由な議論ができない。その辺のさじ加減ができたかどうか、という部分もこの時間配分というポイントで評価する。

議論が盛り上がるか否かというポイントは、もちろんテーマの選択によって左右される。クラスの学生に基礎知識があるテーマであれば意見が言いやすいというのは当

然のことであろう。実例としては「捕鯨問題」や「女性語と男性語」などが成功していた。一方、予備知識が期待されないようなテーマでも議論が盛り上がるようにするには資料の構成や、質問シートでのストーリーの作り方を工夫しなければならないのだが、そういう意味では「成人式の問題」という授業は成功していたと言える。

「成人式の問題」をテーマに選んだ M という学生はまずウィキペディアで簡単に成人式の歴史を読ませた後、『「荒れる成人式」考』（小針, 2005）という論文を読んで来ることを宿題とした。これはきちんとした論文形式の読み物で、語彙も論旨も複雑であり、果たしてクラスみんなが理解出来るのかどうか、さらにあまり馴染みがないであろう成人式というトピックでどのような議論が展開できるのかなどを教師の側では心配していた。しかし学生たちは「成人式に暴れることを目的にしてわざわざ参加する若者たちが増えている」という意外な事実に着かれ興味深く読んできたようで、クラスでの議論も活発なものになった。

また、質問シートの最後の質問は「筆者は荒れる成人式の問題に対してどのような結論に至っているか」という質問であったが、実はこの論文では筆者は結論らしき結論に至っていない。それが読み取れるかどうかという点で理解の深さを測ることができたし、学生の側からも様々な憶測や、正しく読み取った上での意見などが出され、教師にとっても興味深い授業となった。学生が質問シートを作成する際には、初めのうちは他の学生に遠慮して簡単な質問を作りがちなのだが、こういう例を通して単純な質問だけでなく、確かな読解力を問うような質問も有効だということが実感できて来るようだ。クラスとして活動することの意義がこのあたりにも現れていると言えるだろう。

#### 5.4 評価：まとめのレポート

授業が終わった後、担当者は他の学生からの宿題を集め、1週間後に2ページのまとめのレポートを提出する。そこで提出されたまとめのレポートの評価基準は以下の通りである。

まとめのレポート（30点）

- テーマの提示,  
クラス活動（授業、宿題の内容）のまとめ,  
結論
- 資料の出典、著者が明記されているか。
- 文法・語彙・表現・漢字

テーマを提示し、説明してまとめるといふ書きの作業はコースの前半の教師主導型の授業の段階で既に何度か練習済みだが、ここで新しくやらなければならないことは

クラス活動の内容を取り入れるということだ。自分のポイントをうまく提示できたのか、他の学生の意見は自分のポイントにどう関わるのかなどという点を含めて授業全体を2ページにうまくまとめられるかどうか、という点が評価に関わってくる。また、コース前半で練習してきた引用の仕方、参考文献の表し方がきちんとできているかという点、語彙や文法などこれまでと同じ間違いを繰り返していないか、という点もチェックする。

## 6 学習効果

### 6.1 成果物として現れた効果

それでは、この課題を通して、学生のスキルは伸びたのかという学習効果の検討だが、残念ながらこれを客観的に測る方法というのはまだ把握できていない。ただ、2回の授業を通して伸びが見られるか、その後の期末レポートの発表やレポートのできばえに成長が感じられるか、という主観的な測り方はできる。

全体的な傾向としては1回目の授業の時は宿題の答え合わせが中心になり、そこからの発展がない場合が多かったが、2回目の担当授業になると読んできてもらったことはただの基礎知識であると捉え、授業のプレゼンテーションで情報を膨らませ議論を盛り上げるという手法が見られるようになった。これは、教師からのコメントを反映したものというよりも、他の学生の授業を見ているうちに自分自身で分かりやすい授業、盛り上がる授業のポイントに気づいたことの現れであると思われる。また期末レポートのテーマとして授業と同じテーマを選んだ学生も多かったが、レポートの発表の仕方もよりいっそう分かりやすく伝えるという点に様々な工夫が見受けられた。これは担当した授業を通して、説明が必要な箇所というのをつかむことができたのだろうと考えられる。

### 6.2 学生の感想に現れた効果

次に学生にアンケート調査した結果を報告する。アンケートは2008年春学期の終盤、各学生が2回の担当授業を終えた頃に行った。すなわち、彼らの回答は教師主導型の授業、学生主導型の授業、そして学生によっては2007年秋学期の期末レポート及びその発表を含んだ授業内容に基づいている。

「このコースを通して上達したと思う点は何か」という問いに対し、下記のような回答が得られた。N, U, M は2007年の秋、2008年の春学期と続けて受講した学生、H は2006年の春と2008年の春の2回受講した学生、そしてKは2008年春学期のみ、Dは2007年秋学期のみの受講である。

N「授業が始まった時に言いたいことがよく伝えられなくて歯がゆいことが多かったが、今はだいたい整理ができるようになって少し自信が上がってきました。読書が前より特に上達したと思います。資料を探すことも前より楽です。」

U「今では日本語の新聞が理解できます。前は読もうとするだけで疲れました。」「いろいろと日本のバライティー番組をみて冗談とかがわかるようになりました。」

M「読解が上達したと思う。この授業を取る前に、あまり日本語の資料を探したことがなかったから、これをよく出来るようになった。聴解。」

H「The more I read Japanese text, the easier it got for me to understand the material. Compared to where I started, I feel more confidence to be able to understand.」  
「漢字を覚える早さ」

K「漢字の読み方が上手になった。」

D「インタビューする、書く、資料を引用するスキル。私はこのような大学院生・研究者の仕事ために使うスキルが他の大学には習うチャンスが全然なかった。」

目立つ意見は、読む力が上がった、資料を探すことができるようになった、というもののだが、それぞれ上達が自覚出来る点があったということが分かる。

また「上達したいのにしていないと思う点は何か」という問いには次のような回答が得られた。

N「ちょっとだけでも複雑な概念を書くのがまだとても苦手で上達したいです。」

U「やはり資料探しが一番難しいです。話す時に癖があるようで今直そうとしています。」

M「文法、話すこと」

H「正しい敬語のしゃべり方。整理して話すこと」

K「整理して話す。」

D「ないと思う。上達したい点をすべて上達するチャンスがあった。」

それぞれ、書くこと、話すことに対する力不足を感じていることが読み取れる。これらはこのコースの中で繰り返し練習してきたことである。練習の機会が多かったか

からこそまだまだ改善の必要があると気づくことができ、さらに上達したいという動機が強まったのではないかと思われる。

逆に M の文法、H の敬語というコメントは、クラスでは特に強調しなかった部分で、これはコース内容が彼らのニーズを拾いきれていなかったという反省材料として受け止めている。

## 7 「学生主導型の授業」についての感想

同じアンケートの中でこの学生主導型の授業という課題について学生たちに 15 点満点で点数を付けてもらい、どのような感想を持ったかを書いてもらった。15 点満点というのは、勉強になったか、役に立ったか、好きか、という 3 点についてそれぞれ 5 点の点数を付けてもらったものだ。「(A) 自分で行う授業」と「(B) 他の学生の授業」という二つの観点からそれぞれ回答を促した。

### A) 「学生の授業を自分で行うこと」

N:15 点 The ability to do research and present in Japanese on a topic that is unfamiliar to oneself is a very valuable skill to have, so while I oftentimes curse the amount of work such a project demands, I feel grateful and gratified in the end.

U:15 点 トピックを探すのが一番難しいです。

M:11 点 ジャーナルの記事を探すことは勉強になったと思う。

H:15 点 This is the best part about the class. There's no better way to learn something new than try and teach others.

K:11 点 ----

D:15 点 授業ために準備するのはときどき難しいが、これも良い経験であると思う。発表や言うのは恥ずかしいが、それも確かに良い経験ではないか。

これらの感想により、学生たちはそれぞれ自分で授業を行うことに意義を見だし、積極的に課題をこなそうとしていたということが分かる。

### B) 「他の学生の授業を受けること」

N : 15 点 ———

U : 15 点 それぞれ変わったトピックを選ぶので面白いです。特に N さんの

は変わってて個性的です。

M : 9 点 授業は面白かった。

H : 15 点 I enjoy the student-run classes a lot. I could never predict what a student is going to conduct a class on, so the surprise factor is appealing too.  
Often times, the new information are useful.

K : 15 点 多様なトピックでとても勉強になる。

D : 15 点 他の学生の興味や研究問題意識を習うのが好き。

これらの回答により他の学生の授業を受けることを毎回楽しんでいたということが分かる。実施以前は自分の担当以外の授業では適当に手を抜いたり休んだりするのではないかという懸念もあったが、級友の興味を知ることでクラス内の *rappor*t が生まれ、また、真剣に取り組まなければ実施できない課題だということを体験するうちに他の学生の授業の取り組みへの信頼も生まれたのではないかと思われる。結果として1人で限られたテーマの勉強をするだけでは得られない成果がクラスとして上がってきているようである。

## 8 まとめ

本稿は、学術研究のできる日本語力の育成という目標を持ったコースでの一つの実践例を示したものである。スキャフォールディングから自律的学習への橋渡しという流れを意識した段階的なコースデザインを提示した。この教案例の核となる課題は各学生に主導権を取らせる学生主導型の授業であり、それを通して、より高いレベルの日本語を目指す動機付けには成果を上げていると言える。ただし、この教案例はあくまで少人数のクラスを対象に行われたものであり、各学生への個別指導の内容と時間、またすべての学生に1～3回授業をリードする機会を与えながら、その前段階の教師主導型の授業でもしっかりと基礎の指導をして行かなければならないことを考えると、クラスのサイズが大きくなれば実現が困難になる教案である。

また、第一段階の教師主導型の授業で扱うべき内容も、これが基礎訓練の段階であることを考えれば、扱うトピックの内容ばかりを重視した授業ではなく文法や敬語の使い方などの基本的な技術にもう少し時間を割くべきなのかもしれないし、それらの基本的な技術の成長度を測る評価方法も確立していくべきだろう。

学生の目的も学生を取り巻く学習環境も日本語力の必要性も多様化していく中で、この上級レベルのコースの計画も柔軟に試行錯誤を続けていかなければならない。

**参考文献**

- 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 pp.44-55.
- 上山民江 (1990)「アメリカの大学における日本語『上級』の問題点と提案」『日本語教育』71号 pp. 56-68.
- 小針誠 (2005)「『荒れる成人式』考」『同志社女子大学学術研究年報』第56巻 pp.119-127.
- 小林美希 (2007)「JSL 生徒の『主体的な学び』をどのように捉えるか」『日本語教育実践研究』第6号 pp.37-46.
- 齋藤 恵 (2004)「学びと成長を支援する年少者日本語教育実践に向けて—オーストラリア年少者ESL教育におけるスキaffォールディングの分析から—」『早稲田大学日本語教育研究』第5号 pp.93-111.
- 舘岡洋子 (2002)「日本語でのアカデミック・スキルの養成と自律的学習」『東海大学紀要, 留学生教育センター』Vol.22 pp.1-20.



## 「ショーとショート」：この十年の歩み

入戸野 みはる（コロンビア大学）

### 要旨

原稿用紙わずか数枚足らずの中に、面白さを凝縮した「ショートショート。」冴えわたる感性、ゾクッとくるブラック・ユーモア、キラリと光るアイディア。本研究は、そうした「ショートショート」を上級、超級の日本語学習者に効果的に紹介し、楽しく読ませ、かつまた、学習者自らにも独創性に富んだショートを作成させることを目的として、1998 年より十年にわたって行っている実験の報告である。上級、超級レベルの学生あたりになると、プロの作家が書いたショートは全部読み尽くしているという場合が多々ある。星新一や、阿刀田高といった有名作家の作品をクラスで紹介しても興味を示さないことが多い。そこで、素人の日本人が書いた作品であれば、恐らくまだ読んでいないであろうし、素人の作品であるがゆえに一層楽しく読めるかもしれないと考えた。そして、星新一及び阿刀田高が選んだ「素人の手によるショート」を何点か学生に読ませてみたところ、反応は上々であった。その後、学生にも「ショーとショート」を書かせてみたところ、日本人の作品に負けず劣らずの作品が続出したのであった。

本稿においては、集計結果及び作品例を提示しながら、学習者がどのようなショートを面白いと見なし、高く評価しているかについて言及すると共に、学習者がどのようなものを母語話者による作品と考え、あるいはまた、学習者による作品と考えているのかについても言及する。更に、学生が書いたショート 152 編の全体的な特徴と、ここ十年間に見られる学生の作品の変化とを、ショートショートの三要素、「文章」「アイディア」「現実性」（阿刀田、2000a）の点から考察する。

**キーワード：**ショートショート，ショーとショート，独創性，文章，アイディア，現実性，日常性

### 1 はじめに

ほんの数ページのストーリーに、面白さのスパイスをたっぷりきかせた「ショートショート」。予想外の結末につい頬もゆるんでしまう「ショートショート」。

「ショートショート」とは“short short story”の略で、日本語では「超短編小説」とも訳されるものである。つまり、短編小説よりもさらに短く、意外なアイディアに満ちた小説を指し、英語では 200 語から 1,000 語、日本語では原稿用紙 10 枚以下（文字数にして 4,000 字以下）が一定の目安になっている。しかし、そうした分量の定義もさることながら、理念的な定義が優先されることもある。その理念とは、アメリカの

評論家 Oberfirst (1948) の打ち出した

- (1) 新鮮なアイデア
- (2) 完全なプロット
- (3) 意外な結末

の「短編小説の三原則」に基づいているとされている。<sup>1</sup> 日本では、星新一、阿刀田高、筒井康隆などが代表的なショートショート作家として挙げられ、文学の分野に広く影響を及ぼしている。

## 2 なぜ今、「読む」なのか？

ところで、なぜ「ショートショート」なのか、そしてまた、なぜ、「読む」なのかという点について以下、考察を加えてみたい。まず、非常に初歩的な質問であるが、なぜ私達はものを読まなければならないのであろうか。読むと一口でいってもさまざまなレベルとプロセスがある。例えば、新聞・雑誌から情報を得る、説明書から機器の使い方を知る、メールを読む、会議の前にレポートに目を通す等々、どれをとっても「読む」ことであり、そこにはそれぞれに書き手、テキスト、読み手が存在する。

齋藤 (2002: 50) は人がものを読まなければならない理由は、思考活動における素地を作り、自己形成に大いに役立つものであるからだと述べている。ものを読むことによって、自分の経験や考えの確認にはじまり、自分が考えたこともないような考えや経験したことがない出来事に触れることができる。かつまた、矛盾しあう複雑な考えに対応し、さまざまな考えを受け入れていく柔軟性を養うことができるのである。この「読む」という行為は言語習得の分野においても必要不可欠なものである。しかしながら、近松 (2003) が指摘するがごとく、近年の熟達度中心の外国語教育は実用的な言語運用能力 (proficiency) 養成が目標となり、特に「会話」能力が重視され、「読み (そしてまた書き)」の能力はなおざりにされている傾向にあるように思う。特に筆者が五年生 (上級, 超級レベルの学生)<sup>2</sup> の日本語のクラスを担当するようになってから直面している最たる問題は「話せるのに、読めない、そしてまた書けない」ということである。

このような問題を解決するための一つの方法として、プロの作家ではない日本人によって書かれたショートショートを導入してみることにした。このアイデアはオフィスの本棚に並べてあった『ショートショートの広場 8・星新一 編』(1997) の裏表紙に書いてあった以下のような謳い文句が目に入った時に、思いついたものである。

*思わず唸る傑作ショートショートの玉手箱。全国から寄せられた膨大な作品群から星新一*

氏が選び抜いた太鼓判傑作集。プロも驚く奇想天外なアイデアと冴えわたるブラック・ユーモア。思わずニンマリはたまたドキリ。これぞショートショートの醍醐味！編者による全作品への選評つき。超人気シリーズ。

実は、五年生あたりになると、日本文学の修士課程や博士課程に在籍する学生がおり、日本人のプロの作家が書いたものは全部読み尽くしているという場合が多々ある。星新一や、阿刀田高といった有名作家の作品をクラスで紹介しても興味を示さない場合が多い。そこで、素人の日本人が書いた作品であれば、さすがの文学青年も恐らくまだ読んでいないであろうし、素人の作品であるがゆえに一層楽しく読めるかもしれない、また、話の面白さにつられて、往々にして読書というものに伴う肉体的な苦痛が軽減するかもしれないと考えたわけである。そして、星新一及び阿刀田高が選んだという素人の手によるショートストーリーを何点か学生に読ませてみたところ、反応は上々であった。その後、学生にもショートを書かせてみたところ、日本人の作品に負けず劣らずの作品が続出したのであった。

### 3 『ショーとショート』と実験の手順

五年生の書いたショートと日本人の書いたショートとを基に独自の教材を開発し、クラスで読ませるとともに、よりよいショートとは何かを探るため二回にわたり実験調査を行った。

まず一回目は『<sup>ショー</sup>Showと<sup>ショート</sup>Short 作品 15 選』を教材として用いた。この作品集には、『ショートショートの広場・星新一 編』及び『阿刀田高 編』から選んだ4作品、更に、2004 年までに筆者のクラスで五年生が書いたショートストーリーから選んだ 11 作品の計 15 作品が収められている。作品は全て同一の活字体で入力し直し、個々の作品には内容にあった挿絵を加えた。本研究のタイトル『<sup>ショー</sup>Showと<sup>ショート</sup>Short』の「Show」の所以はここにある。

そして、この作品集を 2003 年から 2004 年に在籍した五年生、計 15 人に渡し、各々の作品を評価してくるよう指示した。また、評価に際しては阿刀田高が『ショートショートの広場』(2000a, 2000b) の作品審査において採用した三基準を用いるよう告げた。その三つの基準とは、(1) 文章(味わい、切れの良さ、テンポの速さ等)、(2) アイディア(視点の新しさ、処理の巧みさ、トリックの奇抜さ等)、(3) 現実“性”(現実味があるかどうか=こんなことがあってもいいかな)であり、これに、さらに、総合評価の欄を加えた(次ページ、表 1 参照)。評価は各項目とも 10 点を満点とした。学生には各作品を読んだ後、これら四項目に関して評価点を記入し、そのような評価を下した理由をも考えてくるよう伝えた。

また、二回目の実験には『<sup>ショー</sup>Showと<sup>ショート</sup>Short 作品 15 選 第二巻』を用いた。作品の選

採基準は、一回目と同様で、星、阿刀田の作品集からとったもの、2006年までに学生が書いたものの計15作品が入っている。そしてこれを2006年から2008年春までに在籍した計15人の五年生に読んで評価するよう指示した。

表1 作品に添えられた評価表

| 評価表 タイトル:                           |     |
|-------------------------------------|-----|
| (1) 文章（味わい、切れの良さ、テンポの速さ等）           | /10 |
| (2) アイディア（視点の新しさ、処理の巧みさ、トリックの奇抜さ等）  | /10 |
| (3) 現実性（現実味があるかどうか＝こんなことがあってもいいかなあ） | /10 |
| 総合点                                 | /10 |

#### 4 『ショーとショート』を読み、評価する

本稿では『<sup>ショー</sup>Showと<sup>ショート</sup>Short 作品15選 第二巻』の中から5作品のみを選び、それについて詳しく考察することにする。ここで、読者諸氏にも『かさぶらんか!』（本稿末、参考資料作品①）を読み、文章、アイディア、現実性の三点及び、総合に関して、評価をしていただきたい。なお、この総合評価というのは、読んだ時の全体的な印象点を意味するものとする。

さて、皆さんは、『かさぶらんか!』に総合点、何点をつけたであろうか。

この作品は、15人の学習者が一様に総合評価9点以上を出した作品である（次ページ、表2参照）。この作品の魅力について学生に尋ねたところ、「わけがわからなかった。だからこそ、おもしろいと感じた」「辞典やインターネットで調べましたが、『かさぶる』という言葉はありませんでした。それでも、まあいいかと思いました。作品としてとても楽しめましたから」などの答えが返ってきた。

それでは、さらに4作品、作品②『帰郷』、作品③『父の声』、作品④『頭のいい殺人』、作品⑤『早食い、早直し』を読んでいただき、先の『かさぶらんか!』と同様、採点をしていただきたい。

皆さんは、これらの作品をどう評価したであろうか。ここで、学習者の評価を見てみよう。

表2 五年生（15人）及び日本人（15人）による作品の評価平均

| 作品<br>ル      | タイト   | 5年生15<br>人の評価平均 | 日本人15<br>人の評価平均 | 作品<br>ル         | タイト   | 5年生15<br>人の評価平均 | 日本人15<br>人の評価平均 |
|--------------|-------|-----------------|-----------------|-----------------|-------|-----------------|-----------------|
| ①かさぶらん<br>か！ | 文章    | 9.1             | 9.0             | ④頭のいい殺人<br>文章   |       | 7.5             | 9.0             |
|              | アイディア | 9.4             | 9.7             |                 | アイディア | 8.5             | 9.6             |
|              | 現実性   | 9.0             | 9.0             |                 | 現実性   | 8.1             | 9.0             |
|              | 総合点   | 9.2             | 9.3             |                 | 総合点   | 8.0             | 9.1             |
| ②帰郷          | 文章    | 7.6             | 8.5             | ⑤早食い, 早直し<br>文章 |       | 9.4             | 8.6             |
|              | アイディア | 8.8             | 8.3             |                 | アイディア | 9.2             | 8.8             |
|              | 現実性   | 8.2             | 8.7             |                 | 現実性   | 8.8             | 8.7             |
|              | 総合点   | 8.0             | 8.3             |                 | 総合点   | 9.3             | 8.8             |
| ③父の声         | 文章    | 6.6             | 9.4             |                 |       |                 |                 |
|              | アイディア | 7.0             | 8.9             |                 |       |                 |                 |
|              | 現実性   | 8.4             | 8.9             |                 |       |                 |                 |
|              | 総合点   | 7.2             | 8.9             |                 |       |                 |                 |

表2から、作品②『帰郷』に関する五年生15人の総合評価平均は8.0点であったことが分かる。学生からは、「色彩が美しい」「黒の毒薬と赤のツルコケモモジュースとの対比が面白い」「四季の描写が美しく、『しわだらけのプルーンのような顔の老女』や、『リンゴのような赤いホッペ』など果物を用いた比喻表現で全体をまとめているのもよい」といった作品批評があった。

作品③『父の声』に関しては、15人の学生の総合評価平均は7.2点であった。実は、これは15作品中、学生の評価が最も低かった作品である。阿刀田(2000a)によると、作品選考の際の合格点は8点以上ということであるから、それを考えると、7.2点はかなり低いものとなる。学生からは、「一人の主人公の心の内面を深く探ろうとする試みはおもしろいが、ちょっと暗い。また、非常に理解に苦しむ作品でもある」との指摘があった。

作品④『頭のいい殺人』に対する15人の学生の総合評価平均は8.0点であった。学生からは「作中人物の会話には不自然さ、ぎこちなさを感じるが、プロットはすばらしいと思った。前半の仕掛けとオチの間に納得のいく呼応関係があるため、説得力がある。つまり、主婦が冷凍しておいた子羊の脚を解凍しようとした時、主人が『今夜はご飯はいらない』と述べた。そして、最後にオチ『主人を殺すのに用いた冷凍の子羊の脚』をシチュエーションにして刑事に食べさせ、凶器を完全に隠してしまうという流れは、とても面白いと思った」とのコメントがあった。

最後の作品、作品⑤『早食い, 早直し』は、学生の総合評価平均は、9.3点で15作品中、これは最も高い評価を受けた作品である。その理由として「トイレの場面など

美しくないところもありましたが、こういうユーモア、ボクはけっこう好きです」「テンポが速く、最後まであきさせなかった」「ホットドッグを生き物のように描いているところがよい」などが挙げられる。

## 5 五年生によって書かれた作品か？日本人によって書かれた作品か？

さらに、五年生には 15 作品がそれぞれ日本語を母語とする者によって書かれたものか、あるいは、学習者によって書かれたものか答えてもらおうと共に、そう判断した理由をも述べてもらった。学生には 15 作品中、何作品が日本人が書いたものかは知らせていない。

ではここで、皆さんに作品⑥の『エレベーター』を読んでいただきたい。作者は学生だろうか、日本人だろうか。

実は、この作品は一回目の作品集に入れたものなのだが、一回目の実験では 15 人中 14 人の五年生が「これは日本人が書いた」と答えていた。その主な理由は「こんな短い作品で先生が OK を出すはずがない」というもので、日本人の作品であることがすぐ分かってしまったため、二回目の実験の作品選考にあたっては、極端に短い作品は避けた。

さて、先ほど、皆さんに読んでいただいた作品①『かさぶらんか』に関してはいかがでしょうか。日本人が書いたものだろうか、それとも学習者が書いたものだろうか。

15 人中 13 人の五年生が、この作品は日本人が書いたものだと述べている（表 3 参照）。

表 3 日本人によって書かれた作品はどれか？

| タイトル                                                                       | 五年生の評価     | 日本人の評価   |
|----------------------------------------------------------------------------|------------|----------|
| 作品① <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">かさぶらんか</span> * | 13** (87%) | 11 (73%) |
| 作品② 帰郷                                                                     | 4 (27%)    | 3 (20%)  |
| 作品③ 父の声                                                                    | 12 (80%)   | 4 (27%)  |
| 作品④ 頭のいい殺人                                                                 | 3 (20%)    | 3 (20%)  |
| 作品⑤ 早食い、早直し                                                                | 5 (33%)    | 7 (47%)  |

\*   は実際に日本人によって書かれた作品であることを示す。

\*\*15 人中 13 人の五年生がこの作品は日本人によって書かれたと考えたことを示す。

「動詞の活用を題材にしているということで、五年生が書いたと思わせるために、先生はこの作品をあえて入れたのでしょうか、僕達はだまされません。読んですぐ、ここに描かれているユーモアは日本人独特のものだと思います」との意見があった。

実際、五年生の評価通り、これは阿刀田編『ショートショート of 広場 11』(2000b)からとったもので、阿刀田が一読して高得点、9.5 をつけてもよいと評価した作品であった。

次に、作品②『帰郷』の作者は学生であろうか、あるいは、日本人であろうか。15 人の学生中、11 人までがこれは学生によって書かれたものであると評価している。その主な理由は「この作品の主人公は性格的に屈折しており、少しばかり感情移入しづらいが、この屈折のしかたはアメリカ人特有のものである。また、使用されている会話体が丁寧体になったり、普通体になったりしていて、不自然さが残る」というものであった。

作品③『父の声』の作者は五年生であろうか、日本人であろうか。実際、これは、五年生によって書かれたにもかかわらず、15 人中、12 人が日本人の作品だと考えている。心理描写が巧みで、「踵を返す」「雄叫び」など五年生では使いこなせないような表現がたくさんあったという理由によるものである。この作品を書いた学生によると、「最初にアイデアが浮かび、それを生かすには、どのプロットがよいのか、作品を五つ書いて一番よいものを提出した」とのことである。その努力は、報われたような気がするが、いかがであろうか。

作品④『頭のいい殺人』及び、作品⑤『早食い、早直し』に関してはいかがであろうか。15 人の学生のほとんどが、どちらも学生によって書かれたものだと考えていた。その理由として次の二点が挙げられる。

- (1) 子羊のシチュー並びにホットドックは日本の食べ物ではない
  - (2) 場所の設定として『頭のいい殺人』はイギリスのどこかを思わせる、また、『早食い早直し』の方はニューヨークとなっている
- 事実、どちらも学生の作品である。

## 6 学習者の評価と日本人の評価に差はあるのか？

次に学習者の評価と日本人の評価には何か差があるのだろうかとの疑問から、日本人にも、各作品に点をつけ、五年生が書いたものか、日本人が書いたもののかの評価をしてもらった。一回目はアメリカ在住の日本人 15 人に、二回目は日本在住の日本人 15 人に評価をしてもらった。こちらも興味深い意見が数多くあった。その中のいくつかを紹介すると、

- (1) 漢語を多用したり、本来なら漢字であまり書かれないような「出来事」、「有難う」などが漢字になっているものは学習者の作品ではないか。
- (2) 五年生が書いたと思われるものは、文章が冗漫であり、その分、物語の展開が

遅くなっている。

- (3) 会話が少なかったりして、スペース的にゆとりがない。文が密にギョットと詰まっている感じを与えるものは五年生の作品である。
- (4) 五年生の作品は自然描写や五感でとらえられるイメージの描写に乏しい。

更に、非常に興味深いのは、五年生と日本人の評価を比較すると、五年生の方が作品全体に対する評価が厳しいということである。この結果は二回行った調査とともに共通していた。本稿で紹介した5作品に対する評価をながめてみても、全般的に五年生の方が厳しいことが見てとれる（表2参照）。

## 7 よいショートを書くために

さて、以上の結果から、それでは、よいショートを書くためには一体どうしたらよいのか見ていきたい。初めに、文章についてであるが、

- (1) 得点の低い作品に共通していたのは、抽象名詞が多いということである。まずは、そうした名詞表現を動詞へと変えることで、文が動きだし、文が動けば読む人の心も動こうというものである。
- (2) こまごまと説明せず、読者が想像できる余地を残す。
- (3) 時間、場所、語り手の視点の移動を速やかにすることにより、テンポを速めることも欠かせない。
- (4) 自然描写や五感でとらえられるイメージ描写について学び、練習する機会を増やす。
- (5) ショートを書き終えた後で音読してリズムを確かめる。<sup>3</sup>

アイディアに関しては、ここ十年、学生にショートを書かせてみて実感したのは、新しいものの発見は非常に難しいということである。当人だけが、新しいと思ってもどこかで読んだなあ、といった感じを抱かせることが多い。阿刀田（2000a: 286）は、極端に独創的であるより「日常生活の中のちょっとした違和感—こうなったら、おもしろいぞ—という軽い妄想が、アイディアを生みやすい」と述べている。それには、常日頃、アイディアを探し求め、面白いと思う題材にめぐり会ったらそれを書きとめておく必要があることを教師は日々学生に言い続ける必要がある。なぜなら、ショートを書くということは、「実際に机でペンを持つ以前の、手足を使つてのマメな動きをも含んだ実践的作業」だからである（本多，1994: 268）。加えて、一つのアイディアで書いた後、それで終わりではなく、このアイディアを生かすには、これが一番よかったかどうか同じアイディアで二、三、別の作品を書いてみる必要もある。

また、ショートというと往々にして、超現実的なテーマがよく登場する。現実にはありえないこ

とも書かれる。しかし、要は、現実にあるかどうかではなく、現実性の“性”の部分こそ大切なのだと悟った。現実性の“性”とはストンと納得がいくこと、こんなことがあってもいいかな、と思わせることと言ってもよいだろう。

## 8 ショーとショート：この十年の歩み

この十年の間に、学生がテーマとして選ぶものも随分と変わってきている。初期の作品にはクローン人間の登場や科学が人間を破壊していくものが目立った。その後、戦争反対ものへ移ってゆく。そして、ここ数年の傾向としては、何も起こらない平凡な生活、普通であること、日常性こそがもっともストーリー性のある、興味深いものだと考えるようになってきているのは特筆すべき点である。

その一方、こうした作品の変遷の中にあって、一貫して追いつけているテーマもある。それは、「実らない恋」である。表 4 は五年生の作品をジャンル別に分類したものだが、152 作品中、69 作品 (45%) は恋愛小説であり、死や失恋などによって終わるものはそのうちの約半分を占めている。

表 4 五年生の学生が書いた作品のジャンル別分類<sup>4</sup>

| ジャンル     | 作品数                           | ジャンル   | 作品数    |
|----------|-------------------------------|--------|--------|
| 恋愛       | 69 (45%) (うち Unhappy End: 31) | SF     | 7 (5%) |
| ユーモア     | 25 (16%)                      | ホラー    | 5 (3%) |
| ファンタジー   | 17 (11%)                      | バイオレンス | 4 (3%) |
| サスペンス    | 10 (7%)                       | 心理     | 4 (3%) |
| 推理・ミステリー | 9 (6%)                        | ビジネス   | 2 (1%) |
| 合計       | 152 作品 (100%)                 |        |        |

更に、以前は、女子学生の手による結婚・恋愛ばなしが多かったのだが、特にここ一、二年の傾向としては、男子学生による結婚への憧れを描いたもの、あるいはまた、男性同士の恋愛をテーマとするものが登場してきている。

最後にストーリーの長さであるが、最近では、益々長くなる傾向にあるため、短く書くよう指導している。徹底的に短い中で、いかに何かを語り伝え、読者をうならせたり、笑わせたりできるかがショートのポイントとなる。

こうして、筆者自身が見出した「よいショーとショートの三原則」とは

- (1) こんなことがあってもいいかなあという思いを

- (2) 飾らない言葉で，短く書いて
- (3) 最後にストンと落とす である。

## 9 おわりに

何にもまして，十年にわたるこの活動の大きな収穫は，学習者に「読めた」という自信と，「もっと読みたい」という意欲を持たせることができたこと，また，去年の五年生が書けたのだから自分にも「書ける」という自信と「書きたい」という意欲を持たせることができたことにある。さらなる十年に向けて，今度は，時代，主人公，表現などをある程度限定して五年生，及び，日本人にショートを書いてもらい，それを比較してみたいと考えている。厳しい制限の中で，どのような独創的な作品が生まれるのか結果が待たれる。

本稿では紙幅の都合上，ごくわずかな作品しか紹介できなかったが，これまで五年生によって書かれた作品は，学生自らが挿絵を入れて「手作り文集」の形で，また，色紙に貼り，学期毎に日本語科の掲示板に貼って「<sup>ショウ</sup>Showと<sup>ショート</sup>Short<sup>ショウ</sup>Show」を行うという形で紹介してきた。しかし，近い将来，コロンビア大学五年生の作品集『<sup>ショウ</sup>Showと<sup>ショート</sup>Short作品 150 選』として出版され，多くの読者を「思わずニンマリ，はたまたドキリとさせる」日がやってくることを強く願ってやまない。

## 注

1. この情報は <http://www5.ocn.ne.jp/~nobotyan/teigi.html> より得たものである。
2. 日本語能力試験の一級に合格している者で，高度の文法・漢字(2,000 字程度)・語彙(10,000 語程度)を習得し，社会生活をする上で必要な能力を備えた者。また，日本の大学における学習・研究の基礎としても役立つような，総合的な日本語能力を有する者。日本語を 500 時間以上学習したレベル。
3. 本多(1994: 232)は「書く側がリズムにあわせて書かなければ読者の気分を乱すことになる。リズムのめっちゃめちゃんな文章は，だから読者を無意識的にイライラさせ長時間の読書に耐え難くさせる原因ともなろう」と述べている。
4. 分類に関しては <http://www.raitonoveru.jp/howto/p2.html> 及び <http://syouseituka.com/syouseitu6.html> を参考にした。

## 参考文献

阿刀田高 (2000a) 『ショートショート of 広場 10』 講談社文庫.

阿刀田高 (2000b) 『ショートショート of 広場 11』 講談社文庫.

齋藤孝 (2002) 『読書力』 岩波書店.

近松暢子 (2003) 「外国語としての日本語の読み・読解研究」 畑佐由紀子(編) 『第二言語習得研究への招待』 pp. 67-85. くろしお出版.

星新一 (1996) 『ショートショート of 広場 7』 講談社文庫.

星新一 (1997) 『ショートショート of 広場 8』 講談社文庫.

本多勝一 (1994) 『日本語の作文技術』 朝日新聞社.

Oberfirst, Robert (1948). *Short-Short Stories*. New York: B. Humphries

Grellet, F. (1981). *Developing reading skills: A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge: Cambridge University Press.



## 作品② 『帰郷』

二十代の男が、車窓から十年ぶりの風景をながめていました。顔に楽しい予感の表情を浮かべていました。故郷に帰るって楽しいね」と隣に座っていた彼女が言いました。同意してその若い妻にほほえみかけました。そこで彼女の手をそっと握りました。

電車を降りたところで、しわだらけのブルーのような顔の老女がその夫婦を迎えに駆けてきました。

ケンちゃん：もう大人だ」とうれしさに涙を流していました。今度は彼女の方を向いて、

あなたはきっとナオミさんですね。山本です。ケンちゃんの乳母でした」はじめまして」

山本がナオミのリングのような赤いほつたと星のように輝く目をほめてくれました。

ずいぶん美人と結婚したね。じゃ、行こうか。家の管理をちゃんとしてたから、喜んでくれるんじゃないかな」

それから三人は駅からケンの子供時代の家まで歩きました。

翌日、山本が若夫婦のために帰郷歓迎パーティーを開きました。町の全員がケンとナオミに会ってとてもよるこんでいました。パーティー会場に着いてすぐケンの子供時代の友達がケンと子供時代のことについて話し始めました。ナオミは町の女性たちと食卓につきました。

うれしい。こんなに温かい歓迎をしていただいて」とナオミが町の女性たちに言いました。

小さいころから温かい子だったからですよ」と一人の女性が言いました。

もう家族がまったくいないんですね」とナオミが聞きました。

そうですね。ケンちゃんのお父さんは、ケンちゃんが三歳ぐらいの時に、死んでしまいましたから」と山本が言いました。

可愛そうに。お母様と二人だけで生活してたんですね」とナオミが聞きました。

そう。つらそうでした。お母さんはとても優しい人だったけど、ひとしきりうつ状態に陥ることがあって、何日も寝ていることがありました。ケンちゃんがずっと看護していたから、お母さんはケンちゃんを誰よりも頼りにしていました。ケンちゃんはまだまだ少年でしたけど」と山本が説明しました。

自分を犠牲にして、お母さんの世話をしたのね」ともう一人の女性が言いました。

そうですね。よかったらお母様の自殺について教えてくださいませんか」とナ

オミが聞きました。

彼女は何ヶ月間も病気でしたけど、私たちは彼女がだんだんよくなると思っていました。お医者さんに診てもらうために都市に行ったりしていたんですけど：だから自殺にはショックを受けました」と一人の女性が言いました。

お母さんがなくなった後で、ケンちゃんが一人で生活しなければいけないのが、心配でした。だから母方の祖父母に迎え入れてもらえてよかったですよ。遠いところだったけど、家族がいたからよかったです。でも私は今ケンちゃんの帰郷に満足していますよ」と山本が言いました。

愛らしい花嫁と一緒に」ともう一人の女性が言いました。

冬になりました。風がずい分つめたくなってきました。ケンとナオミが山本にあまり会わなくなりました。ある日、ケンが山本に薬屋で突然会いました。

ケンちゃん。元気？」

元気。寒くなってきたね。お体を大切に」

何週間もまったくナオミさんに会ってないけど、彼女はどうか？」

ケンは返事をするのを少し躊躇しました。

ケンは顔にいらだちと不安の表情をうかべました。

どうしたの？」

別に」

ケンちゃん：「

彼女は最近：「

病気？」

慢性の頭痛に悩んでいる。ときどきベッドから出られないほどだ」としどろしどろながらも言いました。

ひどい」

山本はケンに同情し、

また重荷を担なってるね」と思いました。

うちに帰り、ケンは食卓につきました。台所の窓ガラスを通して外を見ました。

木の葉の色が変わってきました。この季節は本当に美しいな」と思いました。

お母さんと最後に会ったのも同じ季節でした。お母さんのことを思い出しました。

楽しい生活でした。お母さんのために、いろいろなことをしてあげました。

二人の静かな生活は素晴らしかったです。

よみがえる記憶にケンは悩まされ始めました。お母さんが医者に会ってから、

何もかもが変わってしまいました。お母さんはケンを精神病院に入れると言いだしたからです。

なぜかわからなかった。わからなかった。母から離れることができなかった。

母が私を必要としたからだ」

お母さんは涙を流して泣きながら、ケンが用意した食事を食べようとしませんでした。お母さんはケンのせいで病気になったと言いました。

でも母が病人じゃなければ、母は私を必要としなかったし、私は看護できなかった」

今、何か月もお母さんに毒を盛っていたことを思い出しました。

毒薬を飲み物に入れるより仕方がなかった。少しだけ。またツルコケモモ・ジュースに入れて毒薬の味がないようにした」

お母さんがケンを精神病院に入れたと言った時に、どうしたらいいのかわかりませんでした。母から離れたくなかったのです。そんなことはできないと思いましたが。だからその日、ジュースを注いで母にもっていきましました。ケンは、お母さんがジュースを飲んでくれるように涙ながらに頼みました。ケンはお母さんにだけジュースを注いであげたと言いました。ケンは、お母さんがジュースを飲んだら、明日都市に行って医者さんに診てもらうことに同意しました。

うそを言ったけど、しやうがなかった」

カップを口元に当てて飲ませました。お母さんは飲んでから眠ってしまいました。一度と目が覚めませんでした。自分もその同じカップで飲むことを考えましたが、これからも自分の助けを必要とする人がいると思いました。だから飲みませんでした。

ケンはにこにこして立ち上がりました。助けが必要な人がいるんだ」と思いました。

食器棚からカップを取りだしました。

妻にツルコケモモ・ジュースを持っていこう」と思いました。

### 作品③ 『父の声』

また子供のころの思い出が襲いかかってきた。交通事故の思い出である。まだとても幼かった時だが、この記憶は大人になっても消えることはなかった。真昼の太陽を浴びたトラックが、運転席に座っていた父の右の窓を破って飛び出てきた。危ない！雄叫びのような父の声に驚いて彼は思わず目をつぶってしまった。それから怖くて目を再び開けることができなかった。庇ってくれた父の顔を見上げることができずに、何も言えずに、そのまま暗闇の中で父の生存を願っていた。

危ない！父の声が、大人になった今の彼にまた聞こえてきた。頭の奥から貫いてくるこの悲鳴が聞こえると今でも鳥肌が立つ。それは、この声は無限の距離

と時間を超えて彼の心に届いた父からの警告だと信じ続けてきたからだ。なぜなら、父の声が聞こえると共に周囲のあらゆる危険を肌で感じるからだ。目を閉じて体が萎縮してしまうほどの猛烈な恐怖にとらわれて、逃げることをだけを考えてしまう。その彼を、父は今までもずっと絶えず叫びながら守っていてくれたのか。

以前にも父の声に助けられたことは幾度もあった。学生の時に一度彼は目の前で車の衝突事故を目撃したことがある。父の声が聞こえたのは事故の数秒前であった。一瞬であったが、虫が知らせるかのような不吉な予感がして、体が恐怖で縛られて道の前で立ち止まったのである。また父が命を救ってくれたのだった。

それ以来、今も何らかの形で父とつながっていることを信じ続けてきた。そして今、東京の静かな夜道を歩いている彼をたたき起こすかのような父の声を突然聞いて慌ててしまった。いつもどおり彼は目をつぶったが、その目を覚ますかのように父の声が「危ない！」と二度目に響いた。彼ははらはらしながら両目を開けてみた。辺りを見回しても何もない。いつもの違和感や危険は感じられなかった。危険ではないのか？胸騒ぎが徐々に静まり始めた。

その時であった。女性の鋭い叫び声が角の向こうの方からした。やはり危険にさらされているのだ！いつもの彼なら踵を返し、逃げていたのだが、今回は足が止まった。不思議と、だれかに促されるように、彼は叫び声がした方へ駆け寄った。そこにいたのは一人の男と追い詰められていた女性。よせ！それを聞いた男は振り向いて、今度は彼に向かって飛びかかってきた。しかし彼には逃げるつもりはなかった。手を拳にして待ち構えた。そして、走ってくる男の右手に持った刃物が月の光で一瞬眩しく光った。

やっと起きてくれたわ。もう大丈夫。今、救急車呼びましたから。私のために、こんな目にあって。最悪だわ」そう言って彼女は涙ぐみながら笑った。彼は応えてやりたかったが、嬉しくて声も出なかった。彼女の笑顔は最高だった。父はこんな感情を抱いて死んでいったのだろうか？

しかし、ふと思った。自分を犠牲にして他人の命を守ったことは今までしたことがなかった。それだけではないじゃないか。父の声を聞き、危険を感じながらも、自分以外の者が同じ危険にさらされているというのに気が付かなかったのだ。今日まで何度も、何人もの命を救うことができたはず。父の恩を、人の命を救うことで返すことができたはずではないか。あの道を渡らなかつた時。あの電車に乗らなかつた時。父は本当はそれに気づいてほしかったのだった。彼は自分の情けなさに耐えられず、微笑んでいてくれた彼女から顔をそむけて目を閉じた。

## 作品④ 頭のいい殺人

「ただいま。」X主人が玄関から入ってきた。

「お帰りなさい。」X婦人は仕事から帰ってきたX主人を優しく迎えた。X主人は腰をかけてため息をついた。

「どうしたの？」X婦人は眉をひそめている主人を見ながら、今朝スーパーで買ってきた食料を冷蔵庫から取り出し始めた。今夜は何にしようかな、と彼女は思いながら冷凍しておいた大きな子羊の脚を解凍しようとしたとき、主人がこう答えた。

「今夜はご飯はいらない」

えっ、どうかしたの。今夜は子羊の肉のシチューを作ろうと思ったのに」

彼は深呼吸して、彼女の視線から目をそらし、

「実は他に好きな女がいる」と呟いた。

彼女は胸が波打つのを感じた。

静けさが部屋を支配していた。しばらくして、X主人はこの長く気まずい沈黙を破った。

「もう決めたんだ。来週、彼女と新居に移るんだよ」と気軽に言った。

「どういうことですか」

悲しみに胸の張り裂ける思いだった。

「子供にどう説明するつもりですか」

「子供はもう大人だから、それなりに理解してもらえるはずだ」とX主人は言った。

彼女は主人の冷めている何気のない態度を見ると、急に胸がむかついてきた。長年良妻賢母の役目を引き受けてきたX婦人は、できる限り冷静な態度でいようと我慢して、

「もう少し考えてくれない。疲れたでしょう。お茶いれましょうか」と言った。

X主人は「まあ、お茶か。いいかもね、ちよつと疲れた」と言い、目を閉じた。

X婦人は台所の中へと消えた。

\*\*\*\*\*



刑事は居間に倒れているX主人の冷たい死体を眺めた。主人は大きくて鈍い物によって頭を殴られたようです」

「質問されているX婦人はこのようなアリバイを立てた。主人に、今日は同僚と外食すると言われたので、妹のアパートで食事を済ませ

ました。帰ってきて居間に入ると主人は……」

X婦人は涙で濡れた顔を両手で覆った。

「謎だな……」

刑事や警察が討論していた。

「家を徹底的に搜索したのに、凶器は全然見つからないな」

X婦人が居間に入ってきた。

「刑事さんたち、お疲れ様です。夜食も食べずに急にここに來たので、おなかがいっているでしょう。ちよつと休憩しませんか。今、ご飯作っていますから」と言い、また台所に戻って料理を続けた。

四十五分後、夜食は出来上がった。X婦人は冷凍していた子羊の肉をおいしいシチューにした。

刑事や警察たちは丸テーブルを囲んで座ったまま、もくもくと食べていた。X婦人はお腹がすいている男達にこう言った。

「おかわりをどうぞ」

「かわいそうな奥さんですね」警察官は刑事に言った。

「主人は無情にも殺されてしまったし、子供も外国暮らしだし。しかもいい奥さんですね。こんなにおいしい料理をつくってくれるなんて」

「そうですね。いい奥さんですね。でもあの凶器はなぜみつからないのだろうか。本当に頭のいい殺人犯だな。」

## 作品⑤ 早食い、早直し

「ミノルはその日、本当に食べてしまった。二〇〇三年七月四日のニューヨーク、ホットドッグ早食い大会で二十四歳のミノルはホットドッグ五十本を十二分で食べた。試合が終わると彼の五十三キロの小さい体は二割ほど重くなっていた。スビードを上げるためにホットドッグを二つに折り一度に口に入れていった。その次には水でパンを濡らして食べた。五十回も。」

アメリカでアメリカ名物を食い、ミノルの体重の二倍、三倍もあるアメリカ人を相手に勝ち、日本の誇りだったに違いない。ニューヨークの日本人と言えば松井秀喜選手が浮かんできると、やっと新しい日本人にも人の目が向かう。世界記録を破った彼は優勝した時に「まだ二十本は食べられる」とインタビュで述べた。

しかし、その五十本のホットドッグはどうなったんだろう？魔法を使って消したわけじゃない。ミノルも人間に他ならず、どんな訓練をしても人間であるとい

う宿命を避けられない。つまり、まだ二十本は食べられる」というのは嘘である。それでも彼の自信を深く尊敬する。いや、尊敬しなければならぬ。

僕は子供の頃ホットドッグが大好きだった時があり、結構大量に食べられたが、三本ぐらい食べたら苦しくて動けなくなつた。一九九九年岩手県の盛岡市に行った時、わんこそばを百十一杯食べ、もう二度と食べない」と自分に約束した。だからミノルの腹の苦しみの十分の一ぐらいは分かると思う。誰だって食べ過ぎた事があるから、少しは分かるに違いない。しかし、五十本のホットドッグを食べるなんて無理がある。どんなに体がカロリーを早く燃焼しても、口から尻まで長い道を通らなければならぬ。ホットドッグの摂取と排除の成り行きを考えると僕にとって大きい謎である。

ミノルが早食い大会のチャンピオンになった日を想像してみよう。ミノルはインタビューまでは頑張って笑顔で過ごしていたが腹の中はさぞかし苦しかったに違いない。確かに彼の意志と忍耐力はオリンピック選手に匹敵する。ただ試合が終わったらどうやって五十本のホットドッグを出すかを考えざるを得なかった。彼の背後にはミノル・チームがいて、皆それぞれの役割分担があったかもしれない。もちろんトレーナーがいる。ミノルの腹を揉む人もいる。嘔吐掃除係もいる。後は、医者、応援団体、栄養士、恋人。皆はどうやってホットドッグとパンを消化せずに体から出すかを知っていて、苦しみでぼんやりしていたミノルを楽な方向に導いてくれる。五十本のホットドッグを消化するしたらひどい状況になるから早く出さないと。

トイレに座り込んでホットドッグが一本ずつ、腸の長い道を通るのを待つ。座るだけで尻が痛くなつた。ミノルの中に二つのサッカーボールほどの量が入っていた。ピンクと茶色のサッカーボールだ。頭がうずき、少し目まいがすると幻覚を見始めた。それは自分の腹が強く蹴られてサッカーのゴールに入り、観客達が大騒ぎしているというものだ。いきなり目を覚ますと「回復が勝負だ」とミノルは叫んだ。もし皆が俺の苦しむのを見なければ、相手も脅かされるし、俺は誰にも負けないぞ。世界「早食いプリンスだ！」とトイレに座りながらにっこり笑つた。しかし、その瞬間、すぐしかめつらに戻つた。

いつも通り早食い大会の夜、夢を見た。食え、食え、食え」と観客が繰り返す、目の前の皿の上に五十四の生きているホットドッグ達が吠える。ミノルが胸をタンスの引出しのように開け、一気に全てのホットドッグ達を腹に降ろす。夢の中のホットドッグは舌には触れなかったけど、実際に口の中はその味がした。その時、ミノルは起きて腹に残っていた二十二か二十三本ぐらいを吐き、元の体重に戻つた。

よし、明日はアイスクリームにするかな」



## 作品⑥ 『エレベーター』

エレベーター・ガールが扉を開けた。

本日はご来店くださいます。有難うございます。途中、ご用の階をお止めして八階まで参ります。ご用の階はお早めにお知らせねがいます」

六階！」

六階」

すみません、三階をお願いします」

六階、八階、三階、かしこまりました」

エレベーターは動きだした。下へ下へと……。オイ、どうしたんだ、上へ行くんじゃないのか」

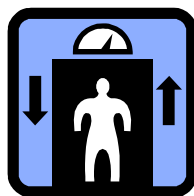
ほんとよ！どうして下へ行くの？」

当店は地下八階の建物でござります」

だって、上に八階くらいのが建っているじゃないか」

あれはよそのデパートでござります……。

お待ちせ致しました。三階でござります……」



## 中級日本語クラスにおける音声ブログの試み

瀨瀬 憲子（ノートルダム大学）

大塚 尚（オークパーク・リバーフォレスト高校）

### 要旨

本研究は、中級学習者の教室外日本語使用及び段落レベルの発話を促すため、音声ブログを使用した活動報告である。音声ブログを用いると4技能を統合した活動や新たなコミュニティ形成が可能となる。本稿では具体例を基に音声ブログの利点と課題を考察する。

**キーワード：**音声ブログ，ブログ，自律学習，教室外活動，コミュニティ形成

### 1 研究の動機

日本語教育の基本的かつ究極的な目的は、「いかにして学生のプロフィシエンシーを次の、より上級に近いレベルへ引き上げるか」ということにある。特に口頭技能の向上について考えるときには、発話練習を増やすことが欠かせない要因となると考えられる。しかし、これを実践するために日本語教師が突き当たる問題は様々である。

そのひとつに、カリキュラムの時間的制約がある。例えば、本研究のプロジェクトを行ったノートルダム大学では、中級日本語のコースは1コマ 50 分×週3回の授業を行っている。こうしたコースでは、ペアワークやドリル練習などの発話練習を駆使しても、学生が実質的に発話を練習できるのは1週間 150 分の中に限られる。

こうした状況で重要になるのは、教室外での発話練習の量をいかに増やせるかという点である。その方法のひとつとして、発話練習を宿題として課すことが考えられる。しかし、そのアセスメントのしやすさ等を考慮すると、宿題は読み書きとリスニングの練習が中心になってしまうことが多く、チェックおよび評価のしにくい発話練習を宿題とすることはしばしば困難である。

また、各学生がクラス外で日本語話者との交流が出来る環境、日本語で会話を出来る環境があるかどうかということも重要な問題となる。例えば、日本人留学生が多い大学や日本人が多く住む町などでは、クラス外で母語話者と日本語で話す機会も期待できる。

さらに、母語話者へのアクセスが限られた環境であっても、クラスメート同士の、またクラスや学年を超えた日本語履修者同士の交流が盛んな学校では、クラス外でも日本語を話す機会が増えることが予想できる。

中級レベルの口頭能力を目指す上では、ドリルの発話練習だけでなく、意味のあるディスコースを作り上げる会話練習が必要不可欠となる。このことも考慮すると、環境が持つ重要性は大きい。学内および学外での日本語話者との交流により、モチベーションを維持し、また意味のある発話の練習量を増やすことが出来ると考えられる。

以上を考慮する中で、本研究ではクラス外での口頭練習を増やす手段として、また母語話者、学習者を含む日本語話者同士の交流を促す手段として「音声ブログ」というツールに着目し、これを用いることで期待できる学習効果について考察した。

## 2 ブログとは

### 2.1 ブログの歴史と特徴

ウェブログ、通称ブログとは、日本においては「日記や個人的な主張を、簡便な方法で作成し、公開できる Web サイトの総称」である（大辞林）。ウェブログという言葉は、アメリカの一部のインターネット利用者により 10 年程前に使われ始めた。2002 年ごろになると、イラク駐在のアメリカ人ブロガー達の戦地レポートが脚光を浴び、ブログは公のニュースには反映されない現実を伝える新しいメディアとして市民権を得るに至った（Wikipedia, Winer 2003）。その後、世界各国でその利用者は爆発的に増え、現在では個人的な日記としてだけでなく、ビジネスの情報媒体として、また政治的メディアとして等、様々な分野で用いられるようになっている。2007 年 12 月の時点では世界で 1 億 1 千万を超えるブログが確認されており、2008 年 5 月現在その数は 2 億にのぼるとも言われている（technorati.com）。

このようにブログが普及したことには、その独特の利便性が大きく関わっている。まず、ブログを使うことにより、クリック一つで瞬時に記事を一般公開することが出来る。しかも、インターネットを用いることで、地理的な制限なしに、世界中の読者に向けて記事を発信することが出来る。ここまでは、通常の個人ウェブサイトとさほど変わらないが、ブログの最大の魅力はそのインタラクティブ性にあると考えられる。ブログでは通常各記事に読者がコメントを付けられるようになっており、コメント欄を通して読者との意見交換が出来る。さらに、操作の簡単さもブログの特徴として挙げられる。既存のブログサービスを利用することで、ウェブ作成やデザインなどの特別な知識なしに、誰でもブログを作成することが出来る。10 分もあれば開設作業が

終わり，記事の投稿もメール送信とほぼ同様の手順で簡単に行うことが出来る（Blood 2000, Winer 2003）。

## 2.2 外国語教育におけるブログ使用

ブログはその独特の形態と利便性により第二言語教育の現場でも早い段階から注目されてきた。2004年にはWardが，第二言語のクラスにおける作文，読解，またコミュニケーションスキルの上達にブログが有効であることを指摘している。その理由として，1）現実世界の読者へのアクセスが可能であること，2）コメント欄を通し，意味のあるコミュニケーションが出来ること，3）定期的を書くこと／読むことを促せること，さらに，4）面と向ってのコミュニケーションよりも自分を表現しやすい可能性，などを挙げている。

また，Ducate & Lomicka（2005）も同様にその有用性を指摘し，その利点をいくつか挙げている。Wardが挙げている点の他に，1）学生が自らの，またピアの記事を分析でき，言語的および文化的 proficiency の上達を確認できるポートフォリオとしても使える点，2）ブログの簡易性により，学生は技術的なことを気にせず，よりタスクに集中できる点，3）自分の書いたものをWorld Wide Webに載せることで，学生はインターネット上で誰もが読めるという意識の元に作文やコメントをし，より意味のあるコミュニケーションができる点等を挙げている。

さらにStanley（2005）は，ESLの授業でブログを用いることにより期待できる効果として，様々な例を挙げている。その中で挙げられているのが，カリキュラム外で読み練習ができること，またクラス外での学生同士のディスカッションを促進できることなどである。こうした点から，Stanleyはさらにブログは学生の間にコミュニティー意識を高めることが出来ると指摘し，またブログを通じてクラスメートの個人的な興味，生活などを知ることで，クラス内の学生同士の関係をより近いものに出来ると述べている。

ここまでの先行研究で述べられているブログの利点の中でも，特にクラス時間を犠牲にすることなく練習の回数が増やせる点，また学生同士のコミュニティー形成ができるという点は，前述の日本語クラスにおけるジレンマの解決として期待できる点である。

## 2.3 音声ブログ

先行研究で扱われているブログとは，主に文字によるブログを指すが，近年では画像や音声，動画を使ったブログサービスの利用もさかんになってきている。本研究では，4技能の中でも特に口頭技能のプロフィシエンシー向上を目指し，音声ブログ

という声のブログに注目した。

音声ブログとは、その名の通り、投稿を文字の代わりに音声ファイルで行うブログを指す。投稿者が MP3 などの音声ファイルを作成し、音声記事としてブログにファイルをアップロードすると、視聴者はそれを画面上の Flash プレーヤー等で聞けるという仕組みになっている。



図 1 音声ブログ画面例

現在では、通常のコグサービスでも音声プレーヤーや動画プレーヤーのプラグインが使用でき、ポッドキャスト等のサービスとの連携も可能である。こうしたサービスを用いて音声の記事更新を中心としたコグは、広く音声コグ、またはボイスコグと呼ばれ、アナウンサーやラジオ DJ、声優などが活動の場として用いる例も頻繁に見られる。

本プロジェクトで利用したのはケロコグ (www.voiceblog.jp) というサービスである。無料で登録及びコグ開設ができる点、音声コグに特化したサービスでファイルアップロード等が容易な点、また設定によって、更新を不特定多数に公開せずに World Wide Web が使用できる点からこのサイトを採用した。

本研究では、音声コグを使うことによるアウトプットの量の増加やコミュニティ形成といった効果を期待し、それがひいては協力的学習また自発的学習につながるのではないかと考え、プロジェクト実施に当たった。また、これまで第二言語教育におけるコグ使用は、読み書き技能の発達に焦点が当てられてきたが、音声コグを使用することでオーラル技能への適用を目指した。さらに、音声コグではコメント

欄でのやり取りを通し、4技能の全てを用いた練習が可能であると仮定した。これに加え、中上級のクラスで求められる「段落レベルでの描写説明」(OPI)の練習のツールとしての音声ブログの学習効果にも期待した。

### 3 活動例の紹介

以下、筆者が実際に行ったブログプロジェクトについて紹介する。我々は、ノートルダム大学の日本語1年生、3年生、4年生のレベルで音声ブログを取り入れた活動を実施した。実施時期は2007年春学期から2008年春学期にかけてで、学年によって異なっている。今回は、どのレベルにおいても個人のブログではなく、クラスブログとして一つのサイトを設け、そこに全員がポストしていく形をとった。アクティビティーのタイプとして、特定トピックを教師が与える(3, 4年生)、学生が自由にトピックを選ぶ(1, 3年生)、グループで会話を作る(1年生)、ビデオを作成する(1, 3年生)、という4種類を実施した。本稿では中級レベルに当たる3年生、4年生を中心に述べることにしたい。ノートルダム大学では、1, 2年生のクラスは週5回あるが、前述の通り3, 4年生レベルは週3回である。3年生では三浦・マグローインの「中級の日本語」前半を主教材として使用し、4年生では新聞記事等の生教材を取り入れている。音声ブログは、他学年の日本語クラスの学生にも紹介して、聞いたりコメントしたりするよう指導した。

#### 3.1 目的

プロジェクトを始める前に、まず各クラスで学生に音声ブログを用いることの目的を伝えた。4年生のクラスには5人の学生が在籍し、ブログプロジェクトは2007年春学期の後半に行った。短期間の意見述ベタスクとしてブログを取り入れたため、以下のように目的を設定した。(1) 自分の意見をはっきりと言えるようになる、(2) 人の意見を聞き、分析できるようになる、(3) 自分の発音や、話し方などよくない部分に気づき直せるようになる、である。

3年生では2007年秋学期半ばから2008年春学期にかけて行い、学生数は10人と13人であった。実施期間が4年生よりも長かったので(1)授業以外で日本語を話したり、聞いたりするチャンスを増やす、(2)きれいな発音や聞きやすいスピードで話せるようになる、(3)クラスメートや他の日本語のクラスの学生、日本人に自分のスピーチを聞いてもらう、(4)クラスメートのスピーチを聞いてコメントを書く、(5)日本語を勉強している学生や日本人と一緒にコミュニティーを作っていく、の5点を目的として挙げた。

### 3.2 方法

基本的にブログに載せるスピーチは1分間と決めたが、この長さが学生にとって負担も少なくよかったのではないかと思われる。学生はまず1分相当である約250字の作文を書き、それを何度か読む練習をし、録音してMP3ファイルを作り各自ケロログのクラスブログサイトにアップした。また、学生には、クラスメートが載せたスピーチを聞いてコメントを書くように指導した。しかし、スピーチを録音してポストすることは宿題としたが、コメントを書くことは強制せず、宿題として課さなかった。

4年生では、クラスでの読解作業の後、ディスカッションの一部として各自にスピーチをアップさせた。トピックは教育問題一般について、およびニートについての意見述べてあった。このクラスは少人数だったので、担当教師が学生のドラフトの作文を添削し、それを録音させている。

3年生のクラスでは、ブログを初めて取り入れた秋学期後半に、特定トピックで2度、スピーチを録音させた。手順に慣れさせる目的もあり、比較的簡単なトピック（自己紹介、サンクスギビングについて）を選んだ。つまり秋学期には、同じトピックについて全員がスピーチを載せたわけであるが、春学期には学生自身に自由なトピックについて話させた。この際、週3回の担当制にしたため、13名の学生全員に順番が回るのには1ヶ月強かかったが、毎週3回必ずだれかクラスメートのスピーチがポストされる形となった。筆者は以前中級クラスで担当学生に日直スピーチをさせていた経験があるが、意外に時間を割かなくてはならず、他のクラス活動との兼ね合いが問題になった。半面、中級ではまとまった段落レベルでの発話練習も重要である。そこで、今回音声ブログを日直スピーチの代替案として使えないかと思い、担当制を取り入れてみた。また、学期最後には、4年生のように読解の後作業としての意見述べ（日米の大学システムについて）もさせた。ただし、4年生と異なり、3年生では教師は作文や録音されたスピーチの添削は原則として行わなかった。

### 3.3 学生同士のコメント

ここで、学生同士がブログ上に書いたコメントについて見てみたい。書かれたコメントには、大きく分けて2種類のものがあつた。一つはスピーチの内容についてのコメントで、もちろんこれが一番多かったのだが、他に学生の日本語力についてのコメントもかなり見られた。以下は1人の4年生の学生が日本の塾について述べた意見に、クラスメートがコメントした例である。

a. チョーさんは日本人みたいに話せますね。本当に凄い。意見も段落してよくはなしましたとおもいます。塾は教育するために大事なことです。でもこのごろもっとはやくに行かせるのは親たちにちょっと問題だだと思います。

b. 本当に難しい単語が多くて聞き取れなかったです。僕はチョーの意見に賛成します。若い時から多いことをしてみはほうが重要だと思います。無理してはためですが、若いから何でも熱心にするのが重要じゃないだろうか？

二つとも、学生の日本語力についてのコメントの後、内容に関する意見が続いている。2.2でブログという教室外のツールを通じて、クラスメートの個人的なことが分かり、学生同士の関係が近くなる可能性があると言ったが、学生の言語面についても再認識することができるようである。

コメントは、クラスメートからだけではなく、クラス外からも寄せられた。ブログを大学の他学年のクラスでも紹介したので、上級クラスの学生や、今日本に留学中の学生からのコメントもいくつか見られた。友達のスピーチだからという理由が多かったようだが、全然知らない下級生のスピーチを聞いて、というケースもあったようである。また、コミュニティーや日本に住んでいる日本人が書き込んだコメントもあった。

しかしながら、コメントに関して問題点も浮上してきた。まず第一に挙げられることは、3年生レベルでは宿題にしなかったために、最初はよかったものの、時間がたつにつれて特定の学生しか書かなくなったということである。なるべく学生の自主性に任せたいと思い強制しなかったのだが、結果的に教師側の思惑どおりにいったとは言い難い。

さらに、コメントには一切教師の手が入らなかったのも、文法や語彙の間違いが実にたくさん見られた。以下は、3年生の学生が味噌汁についてのスピーチを載せたところ、それに対するコメントに1人が間違って「味噌白」と入力し、その後数人の学生が同じ間違いをずっとし続けている例である。

a. その味噌白はおいしそうだ。ブログを聞いたので、今味噌白を食べたくなくて困っている。僕も日本に行った時、色々な日本料理を食べて見た。

b. よくできました！ アクセントがいいと思います。日本のレストランに行く時に、いつも味噌白を注文した方がいいでしょう！ 早いペースもよさそうですね。たいてい、ご家族と味噌白を食べたかと言いました？

- c. いいブログだね！ 私も味噌白が大好きだよ！ 日本にいる時、ある日本料理のレストラン行って、いつもチキンかつ注文して、味噌白といっしょ食べてる。

教師が気づいた目立つ間違いはなるべくクラスで取り上げるようにしたが、全部を網羅することはとても出来ず、フィードバックを与える機会がなかったのは反省点である。

#### 4 学生からの評価

ブログプロジェクトについて学生の評価がどうだったか、正式な調査は実施しなかったものの、2008 年春学期末に、3 年生の学生を対象に簡単な記述式アンケートを行った。結果 13 人中 8 人の学生から回答を得た。アンケート内容については資料を参照されたい。

まず、どのぐらいの頻度でスピーチを聞いたかについては、毎回新しいスピーチがアップされると、と答えた学生が 8 人中 5 人だった。半面、どのぐらいコメントしたかについては、その頻度が低くなる傾向がある。

スピーチをポストすること、コメントを書くこと、コメントを読むこと、スピーチを聞くこと、について、それぞれ日本語学習に役に立つと思うかどうか尋ねたところ、ほとんどの学生がすべての項目について意義を認めている結果になった。特に、コメントを書くことについては 8 人全員が役に立つと言っている。

この音声ブログプロジェクトの改善点については、いろいろな反応があった。まず、毎週全員が何かスピーチをポストすべきだ、コメントを書くのは宿題にすべきだ、という学生に対する課題を増やす方向性を指摘するものがあつた。一方で、ブログは負担だったからこれ以上大変になると困る、という反対の意見もあつた。また、スピーチの間違いについて教師からのフィードバックが必要だ、コメントは直してもらってこそ意味がある、というものも出された。日本人からもらったコメントを特に読みたいという意見がある半面、コメント一般を読む気持ちがあまりない、という学生もいた。また、音声ブログ特有で一般のブログには当てはまらないが、録音する際緊張するという意見もあつた。学生によって、ブログを用いた活動に対する捉え方、好みが様々であることが改めて明らかになったと言える。

#### 5 考察と今後への課題

このように、中級レベルでの発話機会を増やす目的で導入してみた音声ブログだが、

以下反省を基に今後への課題を検討してみたい。

まず、筆者がこのブログ活動を学生にさせながら一番気になったことが、学生は作文を読んでそれを録音している、という点であった。これは教室内で行う日直等のスピーチとはかなり異なり、さらに OPI で求められる段落レベルでの自発的発話にはなっていない。録音するために何度も自分で書いた作文を読む練習をすることは決して無駄ではないと思われるが、口頭能力を伸ばすためにはなんとか自然発話に近づけていく方法が検討されなければならないだろう。

2 番目に、3.3 で述べたように、教師側からのコレクションの問題が挙げられる。アンケートによって、学生の中にもフィードバックがほしいという意見があることが明白になった。特にスピーチのポストを宿題として課す場合、筆者も学生にやらせっ放しにしていることに抵抗を感じていた。しかしながら、学生数が多くなると教師が対応しきれない、またコレクションを入れることによってエントリーの数や頻度が減ってしまうという問題が出てくる可能性がある。

3 番目は、学生の自主性と宿題とのバランスである。今回の3年生のクラスでは、学生に自主的にスピーチを聞いてコメントを書いてほしいという期待から宿題にしなかったが、学生の中にはむしろコメント書きも宿題にしてほしいという意見があった。何らかの形で成績に加味されることが学生のモチベーションにつながる、という考え方も教師の中にはあるだろう。他の宿題やカリキュラムとの兼ね合い等、各機関で事情は異なってくる。そこでいかに学生の自主性ととのバランスをはかるか、ということが今後の課題になっていくのではないだろうか。

そして、ブログのスピーチの評価の問題も挙げられる。Kennedy (2003) はブログのエントリーを評価することは教師にとって **challenging** だと述べている。今回、筆者はブログのスピーチは期日までにアップすればよく、特にスピーチそのものを評価対象にはしなかった。しかしながら、スピーチを **self** あるいは **peer-evaluation** の対象にする等、色々な可能性が残されていると言える。

最後に、いかにしてブログをもっとコミュニティー形成に結びつけるか、というのも大きな課題と言えよう。筆者が目指していたのは、特定クラス内にとどまらず、それを越えたプログラム内外へのコミュニティーの広がりであった。一般的にブログを読んだり聞いたりしても実際にコメントしない、という人はかなりいると考えられるので、今回の音声ブログを聞いた人数はコメント数より多いのではと思われる。学内の Language Table 等のイベントで、他学年の学生のブログの日本語が上手なのでびっくりしたというような話題も時々耳にした。細々とした形であれ、音声ブログがある程度の効果をもたらしたようである。

トムソン (2007) は、学年を越えたコミュニティーは学習共同体、学習環境として

の働きをし、その中で学生は自律的に日本語を学んでいくようになると言っている。学生にとって教室外でしか学べないことも数多くあるはずであり、教師はそれを奨励していかなければならない。学生の自律学習を促し、プログラムを離れてからも自分から積極的に日本語を学んでいく姿勢を育てていくために、音声ブログは利用価値のあるツールである。まだ検討課題は多く残されているが、今後さらに日本語教育に取り入れられることを期待している。

#### 参考文献

- トムソン木下千尋 (2007) 「地域社会(communities)に広がる学習共同体—オーストラリアの大学の日本語教育の場合—」 『日本語教育』 133 号 15-21.
- Blood, R. (2000). *Weblogs: A history and perspective*. Retrieved March 2008, from [http://www.rebeccablood.net/essays/weblog\\_history.html](http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html)
- Blog. (2008, February 11). In *Wikipedia, the free encyclopedia*. Retrieved Feb. 15, 2008 from <http://en.wikipedia.org/wiki/Blog>
- Ducate, L. and L. Lomicka (2005) Exploring the Blogosphere: Use of Web Logs in the Foreign Language Classroom. *Foreign Language Annals*, 38(3). 410-421.
- Kennedy, K. (2003) *Writing With Web Logs*. TechLEARNING. Retrieved Feb. 9, 2008, from [http://www.techlearning.com/db\\_area/archives/TL/2003/02/blogs.php](http://www.techlearning.com/db_area/archives/TL/2003/02/blogs.php)
- Stanley, G. (2005) *Bloggng for ELT*. BBC World Service. Retrieved Feb. 9, 2008, from <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/bloggng-elt>
- Ward, J. (2004) Blog Assisted Language Learning (BALL): Push button publishing for the pupils. *TEFL Web Journal*, Vol 3 No 1. 1-16.
- Welcome to Technorati. (2008). In *Technorati Media*. Retrieved May 15, 2008, from <http://technoratimedia.com/about/>
- Winer, D. (2003). *What makes a weblog a weblog? Weblogs at Harvard Law*. Retrieved March 2008, from <http://blogs.law.harvard.edu/whatmakesaweblogaweblog.html>

#### Links

- ケロログ <http://www.voiceblog.jp/>
- 4<sup>th</sup> Year Japanese blog 「しゃべり場！」 [http://www.voiceblog.jp/nihongo\\_yonensei/](http://www.voiceblog.jp/nihongo_yonensei/)
- 3<sup>rd</sup> Year Japanese blog 「ND の日本語教室から」 <http://www.voiceblog.jp/nihongo-sannensei/>
- 1<sup>st</sup> Year Japanese blog 「GO! 日本語一年 SAY!」 <http://www.voiceblog.jp/nihongo-ichinensei/>

## 資料

## 音声ブログについてのアンケート Voice Blog Questionnaire

a) How often did you listen to entries?

Once after they were posted 5

4-5 entries at a time (1-2times/month) 3

b) How often did you write comments?

Whenever I listen to new entry/Everything 4

About half of them 2

Not as often as I listened 2

Beneficial for learning Japanese?

c) Posting Entry Yes 7 No 1

d) Writing Comments Yes 8

e) Reading Comments Yes 7 No 1

f) Listening to Entry Yes 6 No 2

g) Suggestion

- Every student should post something every week.
- Commenting on every blog should be homework.
- Blog was more of a chore than a learning tool.
- We should meet with instructor for error correction after every posting.
- Writing comments is beneficial only if it is corrected.
- Reading comments from native speakers is beneficial.
- There is no motivation to read comments.
- I felt nervous recording.



## 短期留学プログラムにおける劇の効果

増山 みどり（東海大学 札幌キャンパス）

### 要旨

このプレゼンテーションでは2006年に行われた短期留学生と日本人学生によるイブセンの劇の日本語による上演を通して、日本語習得に与える劇の影響を考える。特に学習不安の変化を取り上げ、劇を取り入れるときの留意点を提案する。

キーワード：短期留学，学習不安，日本語学習

### 1 はじめに

シェイクスピアは私の英会話の手本だった。英語が苦手で、英語というと固まってしまっていた私がシェイクスピアの劇の舞台に立つことになってしまい、しかたなく丸覚えしたせりふが私にとっての英会話の基礎になった。初めころは“last night”の代わりに“yester night”，“Yes”の代わりに“Aye”とずいぶん古めかしい英語ではあったが。劇は語学教育に影響があるのだろうか。

ターゲットとなる言語で書かれたテキストを覚えることがその言語の習得に役に立つことは知られている。Ding（2007）はテキストを覚えることによるリハーサルの効果が言語習得につながると言っている。しかしながら、覚えたテキストを人前で演じる場合には不安が生じることが示唆されている（ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, 1985）。では、覚えたせりふを人前で演じることは不安を高めるのであろうか低くするのだろうか。

劇を取り入れた授業風景なども紹介されているようである（月刊日本語 3月号, 2008）が、研究の実績から見ると劇の言語教育に対する効果は取り上げられることが少ない（Wagner, 1998）。その効果を量的に示すことが難しいからである。また劇の上演まで時間がかかることもあるだろう。ターゲットとなる言語での演劇の経験と言語習得における不安との関係に関する研究は見られない。

一方、留学は言語習得にどのような効果があるのだろうか。留学の言語教育における効果に関しては文化的な側面が強調されている（Dan-xia, 2008; Dale, 1996,）。また留

学の経験とその後の学習不安の間には負の相関関係が見られることもわかっている (Onwuegbuzie et al., 1999)。留学経験者のほうが不安が少ない傾向がある。また他国に移り住んだ子供の研究では新しい国で使う言語がもとの言語と違うほど不安レベルが低い傾向があるという (Alston & Stratford, 1996)。日本語は今回の留学生の母国語とは非常に違っている。では、短期留学中に劇の上演を経験した学習者は学習不安を感じることは少ないのだろうか。ここでは短期留学生と日本人学生とによるイプセンの日本語上演の紹介を通して、アングザエティー (学習不安) という観点から劇の効用を考えてみたい。

## 2 背景

2006 年はノルウェーの代表的な劇作家イプセン没後 100 年であり、それを記念して日本国内でもイプセン劇の上演が続いた。俳優伊武雅刀によるタリェの朗読など今まで上演される機会のなかった作品の上演など興味深い上演が行われた。そのイプセン・イヤーの一環として行われた今回の劇の上演に関してはノルウェー大使館の協力があった。個人的に大使館とかかわりの深い教授が大学でのイプセン上演をという企画を提案し、北欧とのつながりが深い短期留学プログラムに協力を頼んだ。日本の北部に位置するこの大学では北欧との交流が盛んで中国語、朝鮮語に加えて、スウェーデン語、デンマーク語、ロシア語の授業があり、オセロ大学ヨーテボリ大学などから春と秋に各 10 名程度の日本語の短期留学生を受け入れている。留学の期間は三ヶ月と短い。この上演に関してはこの短期留学プログラムが主催であり、そのため留学生をいかにして全員関わらせるかを中心に考えた。

上演をするにあたり、短期留学プログラムにも、北欧関係の教員にも演劇の経験のある指導者が見つからなかった。そこでプログラムとは何の関係もない私が演出を頼まれた。それまで簡単な劇を日本語の授業に取り入れたことはあった。その場合はそれまで学んだ文章の活用を目標としていた。今回は日本語を学ぶ学生が自国の代表的劇作品を日本語で上演するということで非常に珍しく、かつ覚えた文章を観客の前で上演するという大きなプロジェクトである。この上演が日本語の習得に影響があるのだろうか。

日本語の授業は基本的に留学生のみで行われ、日本人学生と同じ授業を履修することはない。授業は専任と非常勤の二名の日本語教師が受け持っていて、月曜日から金曜日まで午前中のみ行われている。合計で 90 分授業が週 10 回行われる。留学生は全員構内に設けられている寮に住む。この寮には日本人学生がドーム・アドバイザーとして一緒に滞在している。このように留学生の接触する日本人学生は極めて限られており、日本語を使用する機会も限られている。

今回の留学生は男性6名、女性6名の計12名である。そのうち11名はノルウェーのオスロ大学からの、残りの1名はスウェーデンのダーナラ大学からの留学生である。学生のレベルは一人を除いては日本語二年生、中級に入ったところで、残りの一人はまったくの初心者であった。授業で使用されている教科書は『中級の日本語』（三浦・マグロイン, 1994）」である。

劇の上演の準備は2006年7月から始まった。留学生が日本に来る以前からである。協力してくれる日本人学生を募り、趣旨の説明が行われた。続いて演目を選ぶ作業が始まった。留学生の数と日本人学生の数からいくつか候補となる作品と場面が挙げられた。ここで日本語の担当の教師から使われる日本語の種類が多いものという要求が出たので「野がも」が選ばれた。

選ばれた場面は「野がも」の2幕である。この場面での登場人物は5人。主な登場人物に関してオーディションを設けた。最終的に1つの役にたいして二人の役者（アクター）をつけ、舞台に立ちたくない学生にはプロンプターを任せた。プロンプターとは舞台の袖にいてアクターが詰まったときにせりふを少しだけ言ってアクターの記憶を刺激する役である。この役もしっかりと日本語の文章が読めていないとできない。さらに各役に最低一人の日本人学生をつけ、一緒に練習するチームを作った。日本人学生がアクターになった場合は反対にプロンプターの練習をその学生にまかせた(資料1・表1)。留学生の日本語のレベルは「野がも」の日本語をこなせるレベルではなく、わからないままに覚えるにしても時間がなさ過ぎた。これを補うための方策がこのチーム制と役の二分割であった。一つの役を2幕の前半、後半に分けて演じることとした。留学生の場合、授業の一部として時間をとっていたが、担当教員によれば、水曜日に1時間留学生に読む練習をさせていたということである。

### 3 調査方法

不安が上演前と上演後で変化したかどうかを知るために留学生にアンケートをした。また日本語の担当の教員に後日インタビューをして、私が直接かかわれなかったクラスでの様子などを聞くことができた。

#### 3.1 アンケート

アンケートはSakamoto (2004) のものを基にした。基になったアンケートはそれまでのアンケートで調べ切れなかった日本語学習における日本語で書かれた文字に対する学習不安まで念頭において作られたものである。このアンケートは前半のバイオデータと後半の学習不安をはかる部分とでできており、前半で得られた項目と不安レベルの相関関係を調べるために作られた。今回このアンケートを使用するに当たって、

前半のバイオデータの部分は今回の留学生の場合に沿うように変えられた。演劇経験の有無を問う質問が付け加えられ、また劇の中での役割を考慮に入れることにした。アクターとプロンプターでは違いが見られるのではないかということである。上演後のアンケートでは上演の感想を書くスペースも付け加えられた。Sakamoto (2004) の研究でなされていたようなバイオデータと学習不安レベルとの相関関係は確かめられていない。

このアンケートは学期の初めと上演の後の授業中に配布した。学期の初めのアンケートは2006年10月30日に配布され、回収は11月2日までかかった。上演後のアンケートは12月19日に配布、当日に回収した。それぞれのアンケートに対し各学生の承諾を得、署名を得た。残念ながら上演前のアンケートは回収できなかった学生がいた。また今回は留学生の課外活動の忙しさを考慮して授業にはなるべく研究者がかかわらない形をとった。そのためアンケートの配布と回収は日本語の担当教員が行った。

このアンケートでは24の文に対して大いに賛成(5)からまったく賛成できない(1)の5段階で評価を示すことになっている(資料2)。この数値が高いほど学習不安レベルが高いと解釈できる。ネガティブセンテンス(3番・5番・8番・10番・11番・12番・14番・16番・17番・18番・19番・20番・22番、資料2参照。)の場合には1を5に2を4にというように換算してある。したがって合計で120がもっとも大きい値となり、最も学習不安が高いと考えられる。

### 3.2 インタビュー

2008年3月27日に常勤の日本語担当教員に50分のインタビューをした。この録音されたインタビューでは短期留学プログラムの期間、レベル、授業内容などの確認と上演に関する教員自身の感想、意見、留学生の反応などについて質問した。このインタビューで日本語担当教員は劇へかかわる度合いによるモチベーションの違いと発話量の変化を報告すると同時に発話に対する不安の減少を示唆していた。

上演後の留学生の反応に関しては「もっと、プロンプターだった人も目立ちたかったとか、自分をもっと表現する場があったらよかったのに」という声の報告があった。実際この差は日本語習得に対するモチベーションの高さという点で見られたようだ。アクターの人たちは「もう自分は舞台に立つんだっていうこう強い意志があったので、すごいがんばって、授業の中でも、あ、これイプセンでやった言葉だとかって言って、教科書に結びついたことだとか、この言い回しはこうだとかって言うのは」言っていたという。休み時間でもアクター同士で「よく、二人で掛け合いの練習してたりとかしました」と言う。また積極的に「これはどんなときの心境だとか、どんな発音だとかって言うのもずいぶん熱心に」質問していたという。一方、プロンプターの人たちはしだいに「自分はもういなくていいのかな」と「一人休んでしまったりとか、今日は寒

いからちょっと行かない」という人がいたようだという。これを踏まえてこの日本語教員は全員を参加させるために次の年から絵本の読み聞かせを活動に取り入れているということであった。

担当教員はこの上演の経験が「言い回しとか、いろいろな難しい表現がイプセンにたくさん出てきたんですけれど、そういう意味で、バリエーションを習ったという広さみたいなもの」を与えたと感じている。また毎週の一分間スピーチの変化についても述べている。前の学期に留学してきていた学生たちと比べて「春学期の人たちはほんと一分間ぐらいで終わってたんですけど、この人たちはほんとに、レベルも高かったからかな、毎回毎回いろんなストーリーを作って三分間ぐらいしゃべっていましたね」と報告している。

最後に日本人と話すのにも「抵抗がなくなったって言う声があった」という。上演後の留学生の感想として「言葉そのものというより、日本語を話すことに抵抗がなくなったとか、日本人と共同で、上演をしていたので、コミュニケーションがとれた」と報告している。担当教員自身も「間違えることをおそれて、よく、発話しないっていう留学生って多かったんですけども、この(イプセン上演の)練習をすることで...声を出すって言うことに抵抗がなくなっていた」し、「クラスの中でも」「日本語をはっきり話す」雰囲気できていたと話す。さらに「途中からもう日本人だとか日本人じゃないとかっていう意識が薄れていった」ように感じたという。発話に対してあまり不安を感じていない学生の様子が窺える。

#### 4 アンケート結果

上演の前と後では学習不安レベルにほとんど差はなかった。もちろん上演の効果だけを純粹に比較できるわけではなく、その他の要素、留学プログラム自体、日本語の授業などが数値に影響を及ぼしていることも考えられる。答えていない箇所もあるので正確には評価できないし、サンプル間での比較もできない。12名のうち1名は一度しか出していないので個人の上演前と後の比較も11名しかできない。上演前では最も低い数値が60、最も高い数値が90であった(表2)。上演後は最も低い数値が52、最も高い数値が97となっている。これだけを見ると学習不安の差は上演前より上演後のほうが広がっている。上演前の最も低い数値を出した学生はアクターとして舞台に立ち、最も高い数値を出した学生二人はプロンプターにまわった。上演後にもっとも低い数値を出した学生は別のアクターであり、最も高い数値を出した学生はプロンプターであった。アクターとして劇により深く、活発に参加していた学生のほうが学習不安を感じていることが少ないように見える。

表 2 学習不安アンケートの上演前・上演後の合計点

A (アクター) P (プロンプター)

|                | 上演前 | 上演後  | 上演前—上演後の差 |
|----------------|-----|------|-----------|
| Student 1 (A)  | 60  | 62   | -2        |
| Student 2      | 69  | 58   | 11        |
| Student 3 (P)  | 90  | 87   | 3         |
| Student 4 (P)  | 81  | 60   | 21        |
| Student 5 (P)  | 63  | 56.5 | 6.5       |
| Student 6 (P)  | 68  | 58   | 10        |
| Student 7 (A)  | 71  | 52   | 19        |
| Student 8 (P)  | 90  | 93   | -3        |
| Student 9 (P)  | 85  | 97   | -12       |
| Student 10 (P) | 75  | 75   | 0         |
| Student 11 (A) | 66  | 70   | -4        |

次に上演前のアンケートと上演後のアンケートでは答えた人数が違うので全体を平均した数字で比較してみる(資料3・表3)。全体の合計の差(4.36)から若干不安感が減ったように見られるものの、実質的な差はない。上演前と上演後で平均して最も不安レベルが下がったのが23番(0.64)である。19番(0.52)と6番(0.52)も差が大きい。最も不安レベルが上がったのが14番(-0.37)であった。日本語を読むことや日本人と話すことに対する不安感は減ったのだが文法は伸びなかったのかと心配になる結果である。実際、日本語担当教員から聞いたところによると帰国してからの試験の結果はいつもの留学後の学生の点数よりも悪かったそうである。その試験は文法力を必要とする翻訳中心だったらしく、やはり学生自身が感じていたとおり文法力はついていなかったようだ。

もともとサンプル数が少ないために一般化はできないのだが、個人的にレベルに変化があったケースをいくつか紹介したい(資料4・表4と資料5・表5)。

#### 4.1 ケース1

一人目は演劇経験がない学生(Student 7)で上演前と上演後の学習不安レベルに変化のあった学生である。上演前に一問答えていないが、単純に19点の差が出た。答えていない分を考慮するとさらに3点、合計22点の差になる。他に21点の差が出た学

生がいるが、これは上演後のアンケートに4問ほど答えていないので実質8点の差にとどまっている。平均の差が約4点ということを考えると、この学生は上演後、以前に比べ日本語学習に対する不安感が減少したといえるであろう。この学生は劇では中心的な役についており、私自身発音が気になるので個人的に発音指導をしたことがある。あとから担当教員に話を聞いたところ、これが「期待されている」と解されて、がんばる気になったということだ。上演後のアンケートでは「他の授業科目の勉強に影響が出るほどたいへんだったが、自分にとってはよかった」とコメントしている。特に上演前に5（とても不安を感じている状態）であった項目5つに対して、上演後はすべて1と答えている。（12番・17番・18番・21番・23番）これらの項目は日本語でのテストおよびパフォーマンスに対する学習不安レベルを測ったもので、劇の上演を体験することによりこれらに対する学習不安が減少したことは納得がいく。ただし16番に関しては1が4になっている。また8番に対しても1と答えていたものが4になっている。日本語の難しさも同時にわかってきたということなのかもしれない。

#### 4.2 ケース2

最も点数が上がった学生（Student 9）は上演前と上演後では12点の差がでた。不思議なことにこの学生は演劇経験があるにもかかわらず、プロンプターになった。アンケートによると本人はこの上演を楽しんだらしい。この学生はもともと学習不安レベルが全体的に高く、上演前で5が4つ、4が9つ、上演後には5が10、4が7つとなっている。変化があったのは10番、GPAについてきいた文である。ここが2から5になっている。それが上演によるものかどうかは述べていない。

#### 4.3 ケース3

上演に参加していない学生（Student 2）が一人いた。この学生は69から58と点数が下がっており、学習不安が下がったことになる。ほとんどは4が3に3が2にという変化でしかないが、15番は4から2に下がっている。これを見ても学習不安の変化が劇の上演だけによるものとは限らないことがわかる。

#### 4.4 ケース4

次の例はまったくの初心者から留学してきて、プログラム終了時には中級レベルまで来た学生（Student 1）である。この学生は出身大学も他の11人の学生とは異なり、オーディションに参加しなかったので残った大役を割り振られてしまった学生である。あまり考えずに引き受け、練習していた。学習不安レベルは上演後に2点ほど高くな

っている。しかし答えていなかった部分を抜くと、まったく同じ点数（60）になる。ほとんど変化がないのだが、5が3になったのは8番である。単純に自信が出てきたのかもしれない。この上演に関して“*At first I thought it would be pretty impossible but in the end I think it was a very good experience.*”（はじめは無理だと思ったが、最後にはいい経験だったと思う。）と述べている。

#### 4.5 アンケートのまとめ

以上のように劇の短期留学プログラムにおける効果は学習不安という点からあるとは言えない。しかし上演前と上演後ではアクターに学習不安の減少が多く見られたことを考えると劇の上演に関わった度合いが関係しているのかもしれない。学習者の興味と動機が劇を含むゲーム的活動を成功させる要因のひとつだといわれている

（Suthers & Larkin, 1996）。さらに研究が必要である。

また他の要素の影響もどれだけあるかははっきりわかっていない。例えば日本語の授業が不安のレベルに影響しているのかもしれない。日本語習得のレベル、年齢、性別、あるいは性格などの個人の差が影響しているのかもしれない。これらの要素の影響を明確にすることとより多くのデータを得ることが必要である。

### 5 提言

劇の言語習得への効果ははっきりしていない。これを取り入れていくことには時間的な制限などの障害も多い。この短期留学プログラムでは「すべての学生の参加」ということに重点を置き、劇ではなく、絵本の読み聞かせという活動に移っていった。ではこのまま劇を日本語教育に活用することはできないのだろうか。

劇を言語学習に取り入れる場合、「何を」「何のために」という二点が大切ではないだろうか。まず取り上げる劇そのものの問題がある。既存のものを使う場合は今回の学生に見られたように、知らない表現を学べるという強みがあるが、今回の上演にみられたように学生のレベルに合わないと時間が取られすぎるという弱点もある。うまく作用すれば、飛躍的に流暢さが伸びることもあるが、失敗するとカリキュラムのほかの部分にまで影響する。作品を学生のレベルに合わせることは、長さ、登場人物を考慮に入れることが必要になってくる。ひとつ考えられることは、作ってしまうことである。学生のレベルに合わせて、指導者が作ってしまってもよい。この場合はこれから学ぶ表現も入れていけるという強みがある。反対に手間がかかるという弱点がある。または学生に作らせるという手がある。この場合は今まで習った表現を使うという復習と応用の練習になる。5分程度のものなら一時間で発表ができるであろう。実際にやってみたことがあるが、表現に不自然なものが増えるなどの弱点はあるものの、そ

れぞれに工夫をしてきて学生たちも楽しんでいたようである。

「何のために」，つまり目的により取り入れ方もかわってくる。日本での短期留学ということで日本人学生と留学生との交流に重点を置くならば，地の利をうまく使えるという強みがある。現在，この大学では春と秋に三ヶ月ずつ10名前後の北欧からの留学生を受け入れている。留学生は大学に隣接する寮で生活する。この寮にドーム・アドバイザーという日本人学生が同居する。留学生が日本人学生と接触するのはこの寮での接触とパーティなどの交流がほぼすべてである。これをもっとアカデミックな方向に向けることができるのではないだろうか。留学生にとっては日本語が自然に使われる環境で同じ目的に向かっていける劇の上演はひとつの道であろう。

## 6 まとめ

劇は言語習得にどのような影響があるのだろうか。学習不安という点から見るとはっきりした答えは得られなかった。だが文化の理解，交流という面から言うと影響があったように見える。担当教員のインタビューの中で述べられていたが，上演後の達成感というものは大きく，上演に参加した日本人学生と留学生の一部はその後も交流を続けているという。これは Dan-xia (2008) の言う留学の効果を強めているのかもしれない。インテグレイティブな学習動機 (Gardner & Lambert, 1972) を強めていると言えるかも知れない。参加の程度も関係があるかもしれない。また発話量にも変化があったのかもしれないが数値は得られていない。これからは導入の仕方に関する研究と，どのような効果がどれだけ得られるのかを数値として調べる研究を積み重ねることが必要になってくる。劇にはまだまだわかっていない言語教育のツールとしての可能性があるのではないだろうか。

## 参考文献

- 月刊日本語 (編) (2008). 「新しがり屋さんのための授業見学 早稲田大学日本語教育 センター 『演劇作品制作の授業』『月刊日本語』 2008年3月号 pp.68-69.
- 三浦昭・マグロイン花岡直美 (1994) 『中級の日本語 An integrated approach to intermediate Japanese』ジヤパンタイムズ
- Alston, E., & Stratford, R. (1996, August). *Living abroad: The adjustment of children during international relocation*. Paper presented at the Biennial Conference of the International Society for the Study of Behavioural Development, Quebec City, Quebec, Canada.
- Dale, M. E. (1996). *The nature of culture shock: Ideas for lower level students*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED397664)
- Dan-xia, C. (2008). A social distance study of American participants in a China study abroad program. *US-China Education Review*, 5(9), 17-22.
- Ding, Y. (2007). Text memorization and imitation: The practices of successful Chinese learners of English. *System*, 35, 271-280.
- ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills. (1985). *Theatre and oral interpretation: Abstracts of doctoral dissertations published in "Dissertation Abstracts International," July through December 1985 (Vol.46 Nos.1 through 6)*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED268608)
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers, INC.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20, 217-239.
- Sakamoto, I. A. (2004). *Language anxiety: Students' and teachers' perspectives in Japanese language classrooms*. Unpublished doctoral dissertation. State University of New York at Buffalo.
- Suthers, L. & Larkin, V. (1996). Arts games for young children. *Australian Research in Early Childhood Education*, 1, 146-154.
- Wagner, B. J. (1998). *Educational drama and language arts: What research shows*. Portsmouth, NH: Heinemann.

## 資料 1

表 1 グループ分け

| 幕    | 役                    | アクター       | プロンプター     | サポーター |
|------|----------------------|------------|------------|-------|
| 二幕ー1 | ギーナ<br>(母親)          | 日本人学生      | Student 10 | 日本人学生 |
|      | ヘドヴィク<br>(娘)         | Student 11 | Student 4  | 日本人学生 |
|      | エクダル<br>(祖父)         | 日本人学生      |            |       |
|      | ヤルマール<br>(父親)        | Student 7  | Student 6  | 日本人学生 |
| 二幕ー2 | グレーゲルス<br>(ヤルマールの友達) | 日本人学生      | Student 8  | 日本人学生 |
|      | ギーナ<br>(母親)          | Student 12 | Student 3  | 日本人学生 |
|      | ヘドヴィク<br>(娘)         | 日本人学生      | Student 9  |       |
|      | エクダル<br>(祖父)         | 日本人学生      |            |       |
|      | ヤルマール<br>(父親)        | Student 1  | Student 5  | 日本人学生 |

## 資料 2

## 上演前後に行われた学習不安アンケートのパート B の項目

1. I get nervous and confused when I am speaking in my Japanese class.
2. Speaking Japanese with native speakers would make me feel tense.
3. I would probably feel comfortable speaking with native speakers in Japanese.
4. Thoughts of doing poorly interfere with my performance on Japanese tests.
5. I think that I have a reasonably high ability in learning Japanese.
6. If I had to talk with native speakers in Japanese, I would get apprehensive.
7. Nervousness while taking a Japanese test hinders me from doing well.
8. I am better at Japanese than many of my classmates.
9. I fear that actual communication with native speakers in Japanese would involve a lot of confusion that I cannot handle.
10. I think that my Japanese class will improve my Grade Point Average (GPA) or keep it where it stands.
11. I would be more relaxed if I were to talk with native speakers in Japanese.
12. I *do not* usually get annoyed by my uncomfortable feelings before or during Japanese tests.
13. I feel uneasy when I am going to be called on in Japanese class.
14. I understand Japanese grammar reasonably well.
15. I may have a tendency to avoid speaking Japanese in my class.
16. I have *no* particular fear of speaking Japanese with native speakers.
17. When taking a Japanese test, my emotional feelings do *not* interfere with my performance.
18. I *do not* mind being called on in my Japanese class.
19. I can grasp what is in my Japanese textbook which is written only in Japanese fairly quickly.
20. I think that I am a fairly “successful” learner of Japanese.
21. During Japanese tests, I get so nervous that I forget things I know.
22. It *does not* bother me at all to speak Japanese in front of the class.
23. I sometimes do less well than what I can really do on Japanese tests because of my anxiety.
24. I get apprehensive when I know I am going to be called on in Japanese class.

## 資料 3

表 3 アンケート 1 とアンケート 2 の全体の平均値と差

| 項目 | アンケート 1 | アンケート 2 | 差 (1 - 2) |
|----|---------|---------|-----------|
| 1  | 2.91    | 2.83    | 0.08      |
| 2  | 3.27    | 2.92    | 0.36      |
| 3  | 3.18    | 3.08    | 0.10      |
| 4  | 3.18    | 3.17    | 0.02      |
| 5  | 3.27    | 3.08    | 0.19      |
| 6  | 3.27    | 2.75    | 0.52      |
| 7  | 3.09    | 3.25    | -0.16     |
| 8  | 3.55    | 3.42    | 0.13      |
| 9  | 2.40    | 2.42    | -0.02     |
| 10 | 2.73    | 2.83    | -0.11     |
| 11 | 3.10    | 2.92    | 0.18      |
| 12 | 3.36    | 2.92    | 0.45      |
| 13 | 3.18    | 3.17    | 0.02      |
| 14 | 2.55    | 2.92    | -0.37     |
| 15 | 2.50    | 2.42    | 0.08      |
| 16 | 3.00    | 2.92    | 0.08      |
| 17 | 3.27    | 3.00    | 0.27      |
| 18 | 3.18    | 2.75    | 0.43      |
| 19 | 3.27    | 2.75    | 0.52      |
| 20 | 3.27    | 3.00    | 0.27      |
| 21 | 3.45    | 3.18    | 0.27      |
| 22 | 3.36    | 3.23    | 0.14      |
| 23 | 3.64    | 3.00    | 0.64      |
| 24 | 3.09    | 2.82    | 0.27      |
| 合計 | 75.09   | 70.73   | 4.36      |

## 資料 4

表 4 アンケート 1 の個人の結果

S = Student

| 項目 | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | S7 | S8 | S9 | S10 | S11 |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|
| 1  | 2  | 2  | 5  | 3  | 3  | 3  | 2  | 3  | 2  | 4   | 3   |
| 2  | 1  | 3  | 4  | 3  | 2  | 3  | 4  | 4  | 4  | 4   | 4   |
| 3  | 2  | 3  | 4  | 4  | 2  | 3  | 3  | 4  | 4  | 2   | 4   |
| 4  | 3  | 4  | 4  | 4  | 2  | 2  | 1  | 4  | 5  | 2   | 4   |
| 5  | 3  | 3  | 3  | 3  | 4  | 4  | 3  | 4  | 4  | 3   | 2   |
| 6  | 1  | 3  | 3  | 4  | 3  | 4  | 4  | 4  | 3  | 4   | 3   |
| 7  | 3  | 4  | 4  | 3  | 3  | 2  | 1  | 4  | 5  | 2   | 3   |
| 8  | 5  | 3  | 3  | 5  | 4  | 4  | 1  | 5  | 4  | 3   | 2   |
| 9  | 1  | 2  |    | 4  | 2  | 3  | 2  | 2  | 3  | 3   | 2   |
| 10 | 3  | 3  | 3  | 3  | 2  | 2  | 2  | 5  | 2  | 3   | 2   |
| 11 | 2  | 3  | 4  | 4  | 3  | 2  |    | 4  | 4  | 2   | 3   |
| 12 | 3  | 3  | 5  | 3  | 2  | 2  | 5  | 4  | 2  | 4   | 4   |
| 13 | 3  | 2  | 4  | 4  | 4  | 3  | 1  | 4  | 3  | 3   | 4   |
| 14 | 4  | 2  | 2  | 2  | 2  | 4  | 3  | 2  | 3  | 3   | 1   |
| 15 |    | 4  | 4  | 2  | 2  | 4  | 2  | 2  | 2  | 2   | 1   |
| 16 |    | 2  | 5  | 3  | 2  | 3  | 1  | 3  | 4  | 4   | 4   |
| 17 | 2  | 4  | 5  | 4  | 1  | 1  | 5  | 4  | 4  | 3   | 3   |
| 18 | 3  | 2  | 5  | 3  | 3  | 3  | 5  | 4  | 3  | 2   | 2   |
| 19 | 5  | 3  | 3  | 3  | 3  | 2  | 4  | 3  | 3  | 4   | 3   |
| 20 | 3  | 2  | 4  | 4  | 2  | 3  | 4  | 3  | 4  | 4   | 3   |
| 21 | 2  | 4  | 4  | 4  | 2  | 2  | 5  | 5  | 5  | 3   | 2   |
| 22 | 3  | 2  | 5  | 2  | 3  | 4  | 4  | 4  | 4  | 4   | 2   |
| 23 | 2  | 4  | 4  | 4  | 4  | 1  | 5  | 5  | 5  | 4   | 2   |
| 24 | 2  | 2  | 3  | 3  | 3  | 4  | 4  | 4  | 3  | 3   | 3   |

## 資料 5

表 5 アンケート 2 の個人の結果

| 項目 | S1 | S2 | S3 | S4 | S5  | S6 | S7 | S8 | S9 | S10 | S11 | S12 |
|----|----|----|----|----|-----|----|----|----|----|-----|-----|-----|
| 1  | 3  | 2  | 3  | 3  | 3   | 3  | 1  | 4  | 2  | 4   | 4   | 2   |
| 2  | 1  | 2  | 4  | 3  | 2   | 2  | 3  | 4  | 4  | 4   | 4   | 2   |
| 3  | 2  | 2  | 4  | 3  | 4   | 2  | 3  | 4  | 4  | 3   | 3   | 3   |
| 4  | 2  | 4  | 4  | 4  | 1   | 1  | 1  | 5  | 5  | 4   | 3   | 4   |
| 5  | 3  | 2  | 2  | 3  | 2   | 4  | 4  | 4  | 5  | 4   | 2   | 2   |
| 6  | 2  | 2  | 4  | 3  | 3   | 2  | 3  | 4  | 3  | 3   | 2   | 2   |
| 7  | 3  | 4  | 4  | 4  | 3   | 2  | 1  | 4  | 4  | 2   | 4   | 4   |
| 8  | 3  | 3  | 3  | 3  | 3   | 4  | 4  | 5  | 5  | 2   | 3   | 3   |
| 9  | 1  | 2  | 3  | 3  | 1   | 3  | 2  | 2  | 3  | 3   | 2   | 4   |
| 10 | 3  | 2  | 3  | 3  | 1   | 2  | 4  | 5  | 5  | 2   | 2   | 2   |
| 11 | 2  | 2  | 4  | 3  | 2   | 2  | 3  | 4  | 5  | 3   | 2   | 3   |
| 12 | 3  | 3  | 4  | 3  | 2   | 1  | 1  | 4  | 2  | 4   | 4   | 4   |
| 13 | 3  | 2  | 4  | 4  | 3   | 3  | 1  | 4  | 4  | 4   | 3   | 3   |
| 14 | 4  | 2  | 3  | 3  | 2   | 2  | 4  | 4  | 4  | 2   | 3   | 2   |
| 15 | 2  | 2  | 5  | 2  | 2   | 3  | 2  | 3  | 3  | 2   | 2   | 1   |
| 16 | 2  | 2  | 4  | 2  | 2   | 2  | 4  | 4  | 5  | 3   | 3   | 2   |
| 17 | 3  | 4  | 4  | 3  | 1   | 2  | 1  | 4  | 5  | 3   | 2   | 4   |
| 18 | 3  | 2  | 4  | 2  | 2   | 3  | 1  | 4  | 4  | 3   | 3   | 2   |
| 19 | 4  | 2  | 2  | 3  | 2   | 2  | 1  | 3  | 3  | 3   | 4   | 4   |
| 20 | 3  | 2  | 3  | 3  | 2   | 3  | 2  | 4  | 5  | 3   | 3   | 3   |
| 21 | 2  | 3  | 4  |    | 3   | 2  | 1  | 4  | 5  | 3   | 3   | 5   |
| 22 | 3  | 2  | 4  |    | 3.5 | 2  | 2  | 4  | 5  | 4   | 4   | 2   |
| 23 | 2  | 3  | 4  |    | 4   | 2  | 1  | 4  | 4  | 4   | 2   | 3   |
| 24 | 3  | 2  | 4  |    | 3   | 4  | 2  | 2  | 3  | 3   | 3   | 2   |



## パート 2 : 研究報告編



# Enhancing JFL Learner Reading Proficiency Through Writing: The Effects of Analytical Responses to Text

Mariko Moroishi Wei (Purdue University)

## Abstract

Successful second language readers focus on the communicative elements of a text to construct meaning (Kasper, 1995, 1996; Leki, 1993). One instructional technique used to enhance constructive meaning and subsequently text comprehension is to incorporate specific writing activities into reading programs (Petrosky, 1982). Previous literature on ESL reading acquisition suggests that learners can record reactions to a text in reading journals (Lay, 1995; Mlynarczyk, 1993; Spack, 1993), write answers to open-ended comprehension questions (Kasper, 1994, 1995), or analyze topics presented in a text (Flower, 1979). Few studies, however, have investigated whether different types of written responses have equally positive effects on learner reading proficiency.

This study investigates whether intermediate-level learners of Japanese can raise their reading proficiency to an advanced level by writing text responses and compares the effects of two types of writing responses: Traditional and analytical. Forty-six learners studying Japanese at a content-based classroom at a U.S. university were randomly assigned to three groups (Traditional Writing, Analytical Writing, and Control) and engaged in reading comprehension exercises for ten weeks. The Traditional Writing Group engaged in reading logs, in which they identified key words and provided an appropriate title and a brief summary. In contrast, the Analytical Writing Group engaged in more extensive analysis of themes presented in the same texts to include personal narrative writing, comparison/contrast, and expository/persuasive compositions. The subjects' progress in reading proficiency was then measured by a pre-test-posttest reading assessment.

Both groups significantly improved after the instruction. The Analytical Writing Group did significantly outperform the Traditional Writing Group. The pedagogical implication is that instructors must redirect learner priorities from simply identifying the main ideas of a Japanese text to discovering the global significance of those ideas.

**Keywords:** reading proficiency, writing text responses, traditional and analytical responses

## 1 Background

The common general tendency among second language acquisition (SLA) researchers is to carry out investigation within a single category of four proficiency skills (i.e., speaking, reading, listening, and writing). Previous studies have examined whether a certain kind of instruction/activity affects the acquisition of speaking/reading, and so forth. However, it is

much less common to look at how development in one of the proficiency skills affects the concurrent development in another three. Accordingly, since 1970s, research in second language (L2) reading and writing has progressed almost entirely independently, and until recently little in the SLA literature has addressed reading and writing together.

Zamel (1992) states that “writing, because of its heuristic, generative, and recursive nature, allows students to write their way into reading and to discover that reading shares much in common with writing, that reading too is an act of composing” (p.463). We know that reading builds various kinds of knowledge to use in writing, and that writing consolidates knowledge in a way that builds schemata to read with. Indeed, the previous studies on characteristics of L2 readers and writers revealed that there are much similarities in how learners process information when they are engaging in reading and writing. For example, less skilled readers and writers both appear to attend to letters and words rather than to the overarching connections between them. Inefficient L2 readers read too locally, failing to link incoming text with previous text and because they are unskilled in rapid text processing in L2, depend too heavily on bottom-up strategies to decode the message in the text. On the other hand, successful readers and writers focus on the communicative elements of a text to construct meaning. Thus, incorporating activities that require the learners to actively engage in, to interact with, and to synthesize information from course texts (in other words, “constructing meaning”) in the classrooms is crucial for enhancing reading skill (Ali, 1993; Bartholomae & Petrosky, 1986; Blanton, 1993; Zamel, 1992).

Writing responses to the text can be one of the instructional techniques that promote increased involvement with text, and ESL researchers investigated the effects of writing reactions to a text on the development of reading comprehension skill. Instructional techniques employed include recording their reactions to a text in single or double –entry reading journals or logs (Lay, 1995; Mlynarczyk, 1993; Spack, 1993), answering open-ended comprehension questions (Kasper, 1994, 1995), analyzing the issues and themes presented in a text (Chi, 1995; Flower, 1979), writing predictions about what will happen in a text and comparing with the peers (Kasper, 1995). Few studies, however, have investigated whether different types of written responses have equally positive effects on learner reading proficiency. As for Japanese, there is none.

Therefore, this study investigates whether intermediate- level learners of Japanese can raise their reading proficiency to an advanced level by writing text responses and compares the effects of two types of writing responses: Traditional and analytical.

## 2 Research Questions

This study examines the following research questions.

- 1) Do different types of writing responses (i.e., traditional and analytical writing) have facilitative effects on reading proficiency of intermediate-level Japanese as a Foreign Language (JFL) learners?
- 2) Does traditional or analytical writing responses have differential effects on learners' reading proficiency?

## 3 Method

### 3.1 Subjects

Forty-six college learners of Japanese who were enrolled in a Japanese class where Japanese culture and current affairs were taught by content-based approach (Japanese Level IX: ninth semester) at a large public university in the Midwest served as participants. There were twenty-four males and twenty-two females. This course is entitled *Readings on Japanese Culture*, and the students 1) listened to the lectures by the teacher on various topics in Japanese civilization and current affairs (e.g., education, history, foreign policy, business, entertainment, etc.); 2) read texts on the same topic and answering the accompanying comprehension questions; 3) provided oral summaries of the article contents; 4) participated in a debate; and 5) wrote essays describing their thoughts on various topics of discussion. At the time of the study, the students had accumulated approximately 430 hours of classroom instruction.

### 3.2 Procedures

First, during the first week of the semester, the subjects completed the background questionnaire which asked their L1, previous study abroad experiences or extended visits to Japan, if they grow up in a Japanese-speaking home, and so forth. At the end of the first week, the pretest was administered. After the pretest, the subjects were randomly assigned to three groups: analytical, traditional, and control. There were ten instruction sessions (each lasted forty minutes), thus the total instruction time was six hours and forty minutes. Each instruction session, the subjects read the texts with different topics concerning Japanese culture and current affairs, such as Japanese education, history, economy, animation/*manga*, judiciary system, Japanese royal family, pop music, traditional performing arts, family, and Japanese diplomatic relations with the U.S. (see Appendix A for an example of the reading text). Each

text is consisted of approximately 1200 characters. The immediately after the instruction, the posttest 1 was administered. The posttest 2 was administered four weeks after the instruction.

### 3.3 Instructional Treatment

The Traditional Writing Group engaged in reading logs in which the subjects wrote: (1) an appropriate title, (2) key vocabulary words, and 3) a brief summary of the content after reading the Japanese texts (see Appendix B for a sample of writing responses: The Traditional Writing group). These kinds of writing responses require the minimal interaction with text because it requires less detailed explanation and elaboration and focuses only on students' comprehension of specific elements of text content.

In contrast, the Analytical Writing group engaged in more extensive analysis of themes presented in the text. After reading, the students wrote narrative writing, comparison/contrast, and expository/persuasive compositions. For example, they were asked to respond to the following essay prompt: "Do you know other countries where they have such a social caste system?" or "Have you ever experienced a prejudice? Describe your experiences and your feelings at that time" (see Appendix C for a sample of writing responses: The Analytical Writing group). Thus, it required the students to relate the reading to their personal experience, to compare and/or contrast principles presented in different course readings, or to interpret, analyze, and synthesize information. The students completed and turned in an essay after each instructional session, but if they needed more time, they could take it home and turn it in later. The control group read the same materials, but did not engage in any writing activities after reading.

### 3.4 Reading Comprehension Test

Students' reading proficiency development was measured by the reading comprehension test that the author created. For pretest, posttest 1, and posttest 2, the texts were taken from Japanese newspapers and magazine articles, with the author modified the length and some vocabulary. The theme of the topics do not overlap with the topics they covered during the instructional sessions. It included the Japan's aid to natural disaster in South East Asia, Japan's ODA to China, etc. For each test, the students read three different articles, and answered the comprehension questions such as "what is the main idea of this article?" or the comprehension questions specifically tested the understanding of the "specific part of the test." The total number of the questions in each test were twenty-five.

## 4. Results

### 4.1 Descriptive Scores for the Reading Comprehension Test

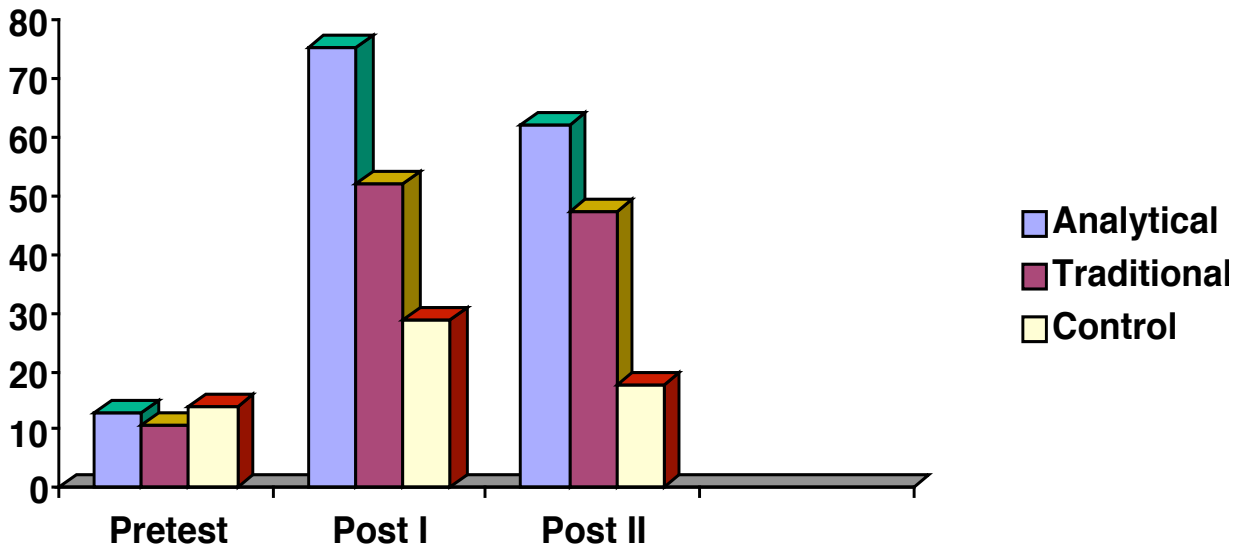


Figure 1 Mean scores of the pretest, posttest I, and posttest II

Figure 1 summarizes the mean scores of each group in pretest and two posttests. The descriptive statistics show that both experimental groups outperformed the control groups on the two posttests. When comparing two experimental groups, the Analytical Writing group outperformed the Traditional Writing group.

### 4.2 Statistical Analysis

A one-way ANOVA was performed to determine statistically significant differences among the three groups' mean scores on the pretest. The results revealed no significant differences among the performance of the three groups ( $F(2, 43)=1.56, n.s.$ ).

To address the research questions, the mean scores for the three groups were submitted to repeated-measures ANOVA. The results of ANOVA revealed a significant main effect for Instruction ( $F(2, 43)=7.23, p < .01$ ), a significant main effect for Time ( $F(2, 86)=100.34, p < .01$ ), and a significant two-way interaction effect for Instruction X Time ( $F(4, 86)=21.23, p < .01$ ). Table 1 and 2 display the between-group and between-test comparisons.

In short, two experimental groups significantly outperformed the control group, but and the Analytical group outperformed the Traditional Writing group. The performance of the two

experimental groups improved significantly after the instruction, and furthermore, they retained their reading proficiency for four weeks after the instruction.

Table 1 Results of between-group comparisons

| Test/Group | A vs. T  | A vs. C  | T vs. C  |
|------------|----------|----------|----------|
| Pretest    | A=T n.s. | A=C n.s. | T=C n.s. |
| Post 1     | A > T *  | A > C *  | T > C *  |
| Post 2     | A > T *  | A > C *  | T > C *  |

\*\*A= Analytical; T= Traditional; C= Control

Table 2 Results of Between-Test Comparisons

| Group/Test        | Pretest vs. Post 1    | Pretest vs. Post 2    | Post 1 vs. Post 2    |
|-------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|
| Analytical Group  | Post 1 > Pretest *    | Post 2 > Pretest *    | Post 1 = Post 2 n.s. |
| Traditional Group | Post 1 > Pretest *    | Post 2 > Pretest *    | Post 1 = Post 2 n.s. |
| Control Group     | Post 1 = Pretest n.s. | Post 2 = Pretest n.s. | Post 1 = Post 2 n.s. |

\*\*Post 1: Posttest 1; Post 2: Posttest 2

## 5. Discussion

The results of the study suggest that the degree of interaction with text required by the writing activity appears to be critical to improving text comprehension and overall reading proficiency. The study provides an evidence that it is not simply the act of writing in response to reading, but the specific type of written response required, that is most important to facilitating students' reading performance. Specifically, the subjects in the Analytical Writing group who produced analytical written responses to texts obtained significantly higher scores than the Traditional Writing group subjects who produced only keywords and summaries to the same texts. As suggested by the work of Zamel (1992), the analytical writing activities seem to have offered the subjects means for working out a reading, thereby providing insights into the text that may not have been obvious the first time that text was read. In order to write an analytical essay about the subject of a reading text, students had to have understood and considered that text from several different perspectives, both their own and those of others. Formal response to a reading required students to incorporate key ideas and relevant facts, to integrate their own background knowledge into the textual material, and then to reinterpret their experience or that presented in the text from a different perspective. Therefore, when the

students composed an analytical response to text, the text became a richer and more meaningful experience as reading built knowledge to use in writing, and writing consolidated knowledge in a way that built schemata to read with. Activities that call upon students to develop and elaborate schemata have the greatest effect on enhancing reading proficiency. When writing each analytical essay, the Analytical Writing group subjects needed to think through the facts presented in the text and generalize and apply information to related situations. This caused them to become more deeply involved in the reading text, and to view that text as a source of knowledge, as something truly relevant to their lives, and not just as an exercise in developing reading skills.

The Traditional Writing group also improved, but the Analytical Writing group significantly outperformed. This suggests that reading classes that incorporate only informal writing activities requiring students to focus on specific elements of an individual text are not using writing to its best advantage. Comprehension questions and summaries may improve the understanding of the specific text. But if the goal of using writing in the reading class is to enhance students' overall reading proficiency, instructors must design activities that will encourage students to engage intellectually with the text and will foster a belief that reading and writing involve the active construction of meaning. To foster deeper levels of text processing, writing activities such as reading logs should be structured to require connections to be made between the text and the reader's personal experience and/or between issues presented in different texts. Language teachers must redirect the student's priorities from simply finding the main idea of a specific text to discovering the global significance of the ideas expressed in that text.

If students are to approach foreign language texts as a true source of knowledge rather than as a simple exercise in developing reading skills, they must see these texts as relevant to their lives. Students become better readers when they use text content to gain a deeper understanding of themselves and others. Writing activities may be used to help students develop and consolidate such knowledge if the activities are designed with these goals in mind. Enhanced reading performance results when language learners come to view foreign language texts as an experience from which they may gain both knowledge and enjoyment. Writing activities which encourage students to adopt this view will have the greatest effect on developing their overall reading proficiency.

## References

- Ali, S. (1993). The reader-response approach: An alternative for teaching literature in a second language. *Journal of Reading* 37, 288–296.
- Bartholomae, D., & Petrosky, A. (1986). *Facts, artifacts, and counterfacts: Theory and method for a reading and writing course*. Upper Montclair: Boynton.
- Blanton, L. (1993). Reading as performance: Reframing the function of reading. In Carson, J. & Leki, I. (Eds.), *Reading in the composition classroom: Second language perspectives* (pp. 234–246). Boston: Heinle.
- Chi, F. (1995). EFL readers and a focus on intertextuality. *Journal of Reading*, 38, 638–644.
- Flower, L. (1979). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English* 41, 19–37.
- Kasper, L. F. (1994). Developing and teaching a content-based reading course for ESL students. *Teaching in the Two-Year College*, 21, 23–26.
- Kasper, L. (1995). Discipline-oriented ESL reading instruction. *Teaching English in the Two-Year College*, 22, 45–53.
- Kasper, L. (1996). Writing to read: Enhancing ESL students' reading proficiency through written response to text. *Teaching English in the Two Year College*, 23, 25–33.
- Lay, N. (1995). Response journals in the ESL classroom: Windows to the world. *Teaching English in the Two-Year College* 22, 38–44.
- Leki, I. (1993). Reciprocal themes in ESL reading and writing. In Carson, J. & Leki, I. (Eds.), *Reading in the composition classroom: Second language perspectives* (pp. 9–32). Boston, Heinle.
- Mlynarczyk, R. (1993). Conversations of the mind: A study of the reading/writing journals of bilingual college students. (Doctoral dissertation, New York University, 1993).
- Petrosky, A. (1982). From story to essay: Reading and writing. *College Composition and Communication*, 33, 19–36.
- Spack, R. (1993). Student meets text, text meets student: Finding a way into academic discourse. In Carson, J. & Leki, I. (Eds.), *Reading in the composition classroom: Second language perspectives* (pp. 183–196). Boston: Heinle.
- Zamel, V. (1992). Writing one's way into reading. *TESOL Quarterly*, 26, 463–85.

## Appendix A

### An Example of the Reading Text: Japanese History

なぜ徳川家は260年もの間一ファミリーによる統治をし得たのか。ペリーが浦賀湾に現れ開国を迫るまで幸運にも外国からの脅威が無かった事が大きな理由であるがそれ以外に江戸幕府の徹底した民への圧政が理由に挙げられる。徳川家康は「我慢の子」「忍耐の将軍」としても知られ、幼少時は敵大名の人質になるなど様々な迫害を経験。しかし家康は我慢して待つだけの男ではなかった。そのずる賢さ、狡猾さは「狸親父」というあだ名からも伺える。

しかしこのイメージは家康の一面しか表していない。彼は「ここが勝負！」という時には自分を信じて徹底的に進む人だったと言われる。ただ指をくわえて見ていても幸運が訪れるはずなし。やるべく時にやらなければゲームの勝者にはなれない。（中略）

士農工商とは江戸時代の社会を構成した主要な身分の武士、農民、職人、商人を指す。武士は武器の携行を許され、扶持という給与を得て生活できた。商人の下にはエタ、非人という身分があり、皮職人、死刑執行人など動物、人間の死に関わる人々が虐げられていた。これは今現在も存在する日本の差別問題の発端である。しかし実際に力があつたのは下から2番目に位置した商人であつた。最もいばっている侍には金がなく、生活に困って刀を商人に売っていたという。2番目の偉い農民は搾取され、毎日の食べ物にも事欠く人々がほとんどであつたという。徳川幕府の狙いはまさにそこであつた。金のある物がおごり高ぶらないよう地位を低くする、金のない物がひがんで暴動を起こさぬように高い地位を与えてプライドをくすぐるのだ。（後略）

## Appendix B

### Samples of Writing Responses: Traditional Writing Group

#### Subject #2

タイトル： 徳川時代

キーワード： 徳川家康、侍、商人、差別

要点：

徳川は差別をしました。その差別は今の日本にも沢山あると言います。一番上はさむらい、次は商人、一番下は非人です。全部で階だんは5つあるんですが、職業によって差別しました。これは国のためです。外国から外人が来てする事がこわかった。だから国を閉まって人を差別しました。筆者によると、非人の人は今も困っている。

#### Subject #4

タイトル： 身分制度

キーワード： 非人、身分制度、我慢、士農工商

要点：

家康さんは子供の時大変だったので、我慢して頭をいい人になったそうです。金持ちが暴動を起こさないように商人が一番下から2番目でした。でもお金があつたからよかったです。侍は困って刀をなくした。農民もお腹がぺこぺこでした。おかげでペリーが来る前徳川幕府は大丈夫だった。

## Appendix C

### Samples of Writing Responses: Analytical Writing Group

あなたの国には身分制度は存在しますか／しましたか。あなたは今までに差別を受けた事がありますか。

#### Subject # 12

アメリカは身分制度で有名だった。1800年頃にたっくっさん黒人を連れてきます。リンカーンのおかげですので今はない。女の人もなかなか自由がありません。今は大丈夫ですけど、祖母は大変だった！今の私達はいいですねえ。アメリカは差別は世界の中で全然ましだと思います。ヨーロッパの方は問題が沢山ある。

#### Subject # 15

私は自分の国で身分制度をうけた事があります。大体3回ぐらいです。一番新しい事を書きます。スーパーに行った時お店の人が英語が出来ますかと聞いた、インディアナでの経験です。私は顔は中国人ですけどニューヨークで生まれましたって言いましたよ。ちょっと信じられない！あの店にはもう行っていません。顔が中国人なのでアメリカ人じゃないんです。先生はどうかしら？

# The Development of CMC Application with Learners' Corpora and the Introduction of CMC Activities for Intermediate-Advanced Learners

Maki Hirotani (Rose-Hulman Institute of Technology)

## Abstract

The researcher has developed a CMC application with which both teachers and learners can review the learners' language. Through the actual use in the curriculum, she examines how their use of connective devices has been changed and discusses how we can facilitate their skills toward more advanced levels with the application.

**Keywords:** CMC, blog, students' corpora, L1 corpora

## 1 Introduction

Computer-mediated communication (CMC), such as chat, e-mail, and blogs, has been considered a facilitator of interactive communication for language learning. Researchers have investigated various issues related to CMC in second language acquisition. Among the examples are: effects of the use of CMC by comparing between the CMC and face-to-face environments (e.g., Beauvois, 1993; Chun, 1994; Kern, 1995; Shekary & Tahririan, 2006; Warschauer, 1996) and between different task types (Blake, 2000; Smith, 2003). There are also a number of studies on language use in various types of CMC environments, such as synchronous and asynchronous CMC (Sotillo, 2000) and voice and text chats (Jepson, 2005; Sykes, 2005). Regarding the use of the learners' CMC corpora, however, although researchers pointed out the potential use of the learners' CMC corpora, not many studies have dealt with this issue yet.

### 1.1 Literature Review

Meunier (2002) pointed out the possibility of the development of activities using learners' corpora based on the concept of data driven learning (DDL): learning through examples. He claimed that learners could become more conscious of how to use target expressions through DDL activities, such as comparison activities between native data and their

own language, using a concordancer, software which provides examples of target words and phrases.

The possibility of the applications with the use of the learners' CMC corpora can be roughly divided into two types: applications used by the teachers and by the learners. Currently, however, only one application has been developed: an application used by the teachers to instruct an entire class.

On the teachers' side, teachers can analyze the tendency of overall learners' language and review their language use in class. Using a concordancer which contains both CMC corpora of learners of German and native German speakers, Belz and Vyatkina (2005) analyzed the language data and instructed the use of modality in class. They found the positive effects of the activities on the acquisition of modality in German. In addition to the class activities, however, it is also important for teachers to analyze individual students' language data and provide feedback to each individual. Moreover, on the students' side, it is necessary to develop applications with which learners can review their language on their own whenever needed.

Taking into these considerations, the researcher has developed applications (CMC review tools) for both teachers and learners (Hirotani, 2006) and assessed the review tools (Hirotani, 2007). The present study is the subsequent study of the previous assessment. The next section will thus briefly review these studies, followed by the purpose of the present study.

## 1.2 The Development and the Assessment of the CMC Application Tools

The researcher designed two types of CMC application tools (Hirotani, 2006): 1) teachers' tools to provide instruction to individual students as well as to overall students, and 2) learners' tools to review their own language while comparing with native speakers' language.

### 1.2.1 Teachers' CMC application tools

The teachers' tools include maintenance and review tools as shown in Figure 1. First, teachers can maintain the learners' data online, such as creating a student list, adding both native and learners' writing data to L1 and L2 corpora, respectively, and adding grammar to the grammar list and editing the existing grammar. In the current version of this application, the L1 corpora from the textbook that we used have been pre-installed. However, teachers can also add any text to the L1 corpora for students at any proficiency level.

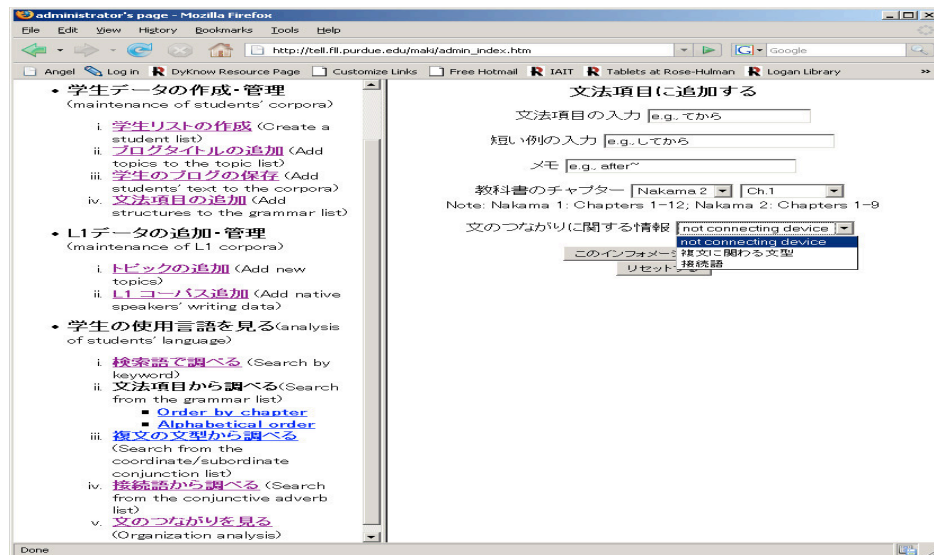
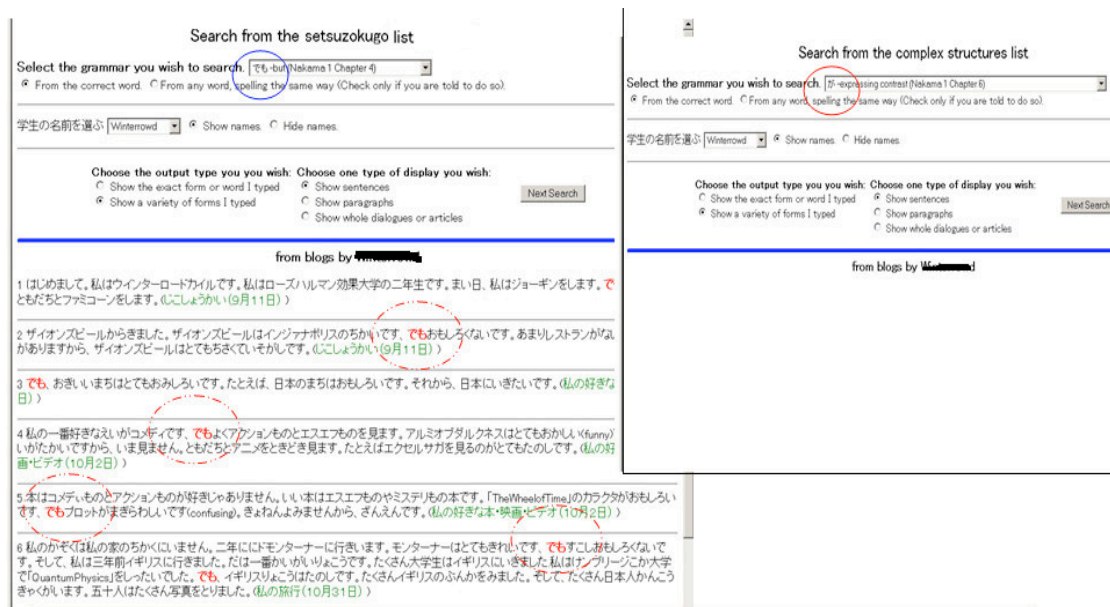


Figure 1 Screen shot of the teachers' tools

Once all necessary data are added or created, teachers can analyze learners' language use right away, using the review tools. When searching particular words and phrases, teachers can first choose L2 corpora: either from all students' data or an individual student corpus. For instance, in a case of analyzing individual student data, Figure 2 shows the search results for *demo* (but), conjunctive adverb and *ga* (but), coordinate conjunction. We can clearly see the error tendency that this student has. The student consistently misused *demo*: he always used *demo* in the middle of the sentences where he was supposed to use *ga*, instead.

Figure 2 Search results of *demo* (conjunctive adverb) and *ga* (coordinate conjunction)

In addition to specific words and grammar, teachers can also review the organization of the text as shown in Figure 3. We can roughly check how and how much learners use connective devices, and how their language use has been changed for a long period of time. In this way, teachers can analyze learners' language and can provide specific review assignments to each individual.



Figure 3 Screen shot of the result of the organization analysis

### 1.2.2 Learners' CMC application tools

The learners' CMC tools consist of writing support tools and review tools. Writing support tools provide examples of sentences with target expression, and learners can use them when they work on writing assignments. Review tools, on the other hand, are used when the learners are given review assignments and review their own language use in comparison to L1 examples (Figure 4).



Figure 4 Screen shot of a search result (learners' review tools)

### 1.2.3 The effects of the use of learners' corpora

The researcher (Hirotani, 2007) examined the effects of the use of learners' corpora through the actual use of the review tools in the course curriculum. In the previous study, twelve students kept blogs on the assigned topics for a year during the second year of Japanese study. As for L1 corpora, text from Nakama 2 (Hatasa, et al, 2000, a textbook for novice learners) was used. Review activities were conducted during the winter quarter which lasted ten weeks. During the winter quarter, the researcher added the students' blog text to the blog corpora every time they posted their blog entries and examined their language use using the teachers' application tools. The review assignments were assigned to each student by e-mail. There were a total of twenty different assignments, some of which were assigned to more than one student. Each student reviewed his/her language using the review tools and replied by e-mail, and the researcher provided feedback based on his/her response. After all blog assignments were done in the spring, the review assignments were divided into three types for the data analysis: errors, linguistic complexity, and organization. Comparing the students' language use before and after the assignments, the researcher determined if the review assignments were effective or helpful to understand the target expressions or structures. Overall, the evidence of positive effects was observed in each assignment type. Among the

three assignment type, the researcher found learners could improve their organization skills. According to the ACTFL proficiency guideline (ACTFL, 1999), organization skills are not required for the Novice-Intermediate-Low students yet; however, Novice-Intermediate-Low learners learn many connective devices while learning basic grammatical structures. In the previous study (Hirotsu, 2007), the researcher actually found the students improved the use of target connective devices, such as the correct use of certain types of conjunctive adverbs. She also found they started dividing their text into paragraphs and adding conjunctive adverbs at the beginning of new paragraphs from time to time after the review assignments.

### 1.3 Purpose of the Present Study

Organization skills are important and necessary for the learners to move on to a more advanced language level. In the present study, the researcher will thus focus on the review assignments which were related to the learners' organization skills and were considered effective in the previous study. She will examine how their use of connective devices which were not directly related to the review assignments has been changed. Lastly, based on the findings of the previous and the present studies, several activities for intermediate-advanced learners which could facilitate their organization skills will be introduced.

## 2 Methodology

The students' writing data and review assignments were used as the materials of the present study. In addition, a pre-installed tracking tool was used to trace their use of review tools.

For students' writing data, the same students' corpora, consisting of 14 blog entries, were used as the language data in the present study. Although twelve students kept their blog, one student's data were not included since he did not receive any review assignments related to text organization.

Review assignments were given between blogs 6 and 10 during the 10 weeks long winter quarter. Among the twenty different types of review assignments, the following were selected as organization-related items.<sup>1</sup>

Assignment #1: 'Search *demo* (but), *soshite* (and), and *sorekara* (and; and then)'

(*Situation*— The student used only *demo*, and did not use other conjunctive adverbs)

Assignment #2: 'Search *soshite* (and) and *sorekara* (and; and then)

(*Situation*— The student did not use *sorekara* at all and used only *soshite* to express 'and')

Assignment #3: ‘Search the conjunctive adverb *demo* and the coordinate conjunction *ga* (but)’

(*Situation*— The student always used *demo* and did not use *ga* at all)

Assignment #4: ‘Search the subordinate conjunctions *kara* and *node* (because)’

(*Situation*— The student always used *kara* and did not use *node* at all)

All students were given at least one of these assignments in the winter as shown in Table 1 (Note that S1-S11 indicate students’ numbers, and that the number in each box indicates when the assignment was given. For example, ‘8’ means it was given after blog 8).

Table 1 Review assignments given to each student (S1-S11)

| Assignment items |                                                                      | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | S7 | S8 | S9 | S10 | S11 |
|------------------|----------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|
| 1                | Search <i>demo</i> (but), <i>sorekara</i> , and <i>soshite</i> (and) |    |    |    |    |    |    |    | 8  |    |     |     |
| 2                | Search <i>sorekara</i> and <i>soshite</i> (and)                      |    |    | 6  |    |    |    |    |    |    |     |     |
| 3                | ‘Search <i>demo</i> (conj. adv.) and <i>ga</i> (conjunction) ‘but’   | 7  | 7  |    |    | 7  | 7  | 7  | 7  |    | 7   |     |
| 4                | ‘Search <i>kara</i> and <i>node</i> (because)                        | 6  | 9  | 10 | 6  | 6  | 9  | 9  | 9  | 6  |     | 6   |

Among these assignments, the first two assignments, which were given to two students (S8 and S3), respectively, are related to the use of conjunctive adverbs. For instance, for Assignment #1, S8 didn’t use conjunctive adverbs other than *demo*, so the researcher told him to search *soshite*, and *sorekara* (and) as well as *demo*, and suggested using them as well. In the previous study, the positive effects on the use of these target conjunctive adverbs were observed. In the present study, she will first look at the use of conjunctive adverbs among all students, and then examine S3 and S8’s use of conjunctive adverbs before and after the assignments to investigate the influence of Assignments #1 and 2.

The last two assignments (#3 and 4) are related to the paragraph-level organization. For Assignment #3, which is a matter of syntactic complexity, many students used the conjunctive adverb only and thus their sentences tended to be very short. The previous study found most of them started using the coordinate conjunction *ga* after the assignment. In the present study, the use of coordinate conjunction will be investigated.<sup>2</sup> Concerning the last item (#4), which is a matter of lexical complexity, the previous study observed that most students started using *node* as well when they were interchangeable. In the present study, the researcher will examine the use of subordinate conjunctions in general. Each assignment was given to each individual separately by e-mail, but several students received the same assignment (e.g., #4) on the same

day. For instance, S1, S4, S5, S9, and S11 received Assignment #4 after blog 6. Thus, the researcher will look at these results as a group.

### 3 Results and Discussion

As mentioned in the previous section, the present study focused on the use of conjunctive adverbs and coordinate and subordinate conjunctions to examine the influence of these assignments. This section will report the findings of the present study.

#### 3.1 The Use of Conjunctive Adverbs – In Relation to Assignments #1 and 2

Overall, students had already used approximately three conjunctive adverbs from the beginning, and the present study did not find an increase in the use of conjunctive adverbs among the eleven students (Figure 6). The average student used 3.6 adverbs per blog. However, since many cohesive devices including conjunctive adverbs, and subordinate and coordinate conjunctions were introduced during the second year, they tended to use more types of adverbs later on.

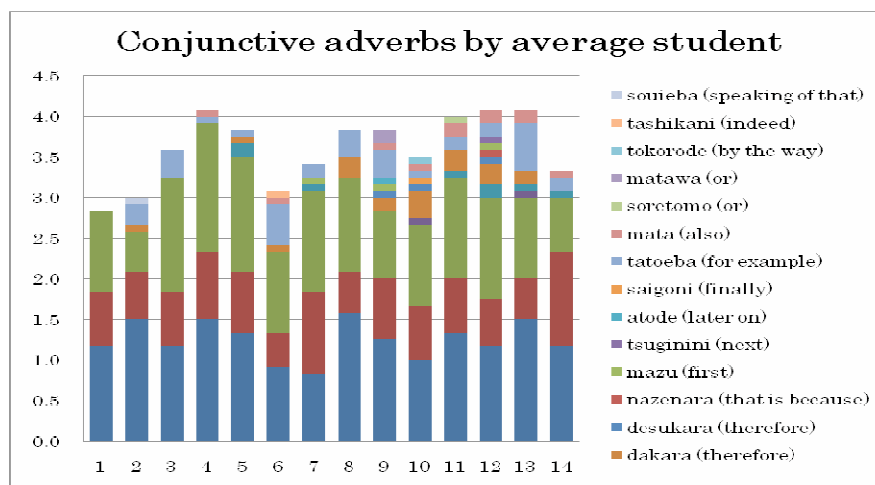


Figure 6 The number of conjunctive adverbs used by the average student

Concerning S8 who was assigned to search *soshite*, *sorekara*, and *demo* (i.e., Assignment #1) after blog 8, the previous study found the evidence of the use of *soshite* and *sorekara* in his writing after the review assignment. The present study observed S8 started using several types of conjunctive adverbs in addition to *soshite* and *sorekara* as shown in Figure 7.

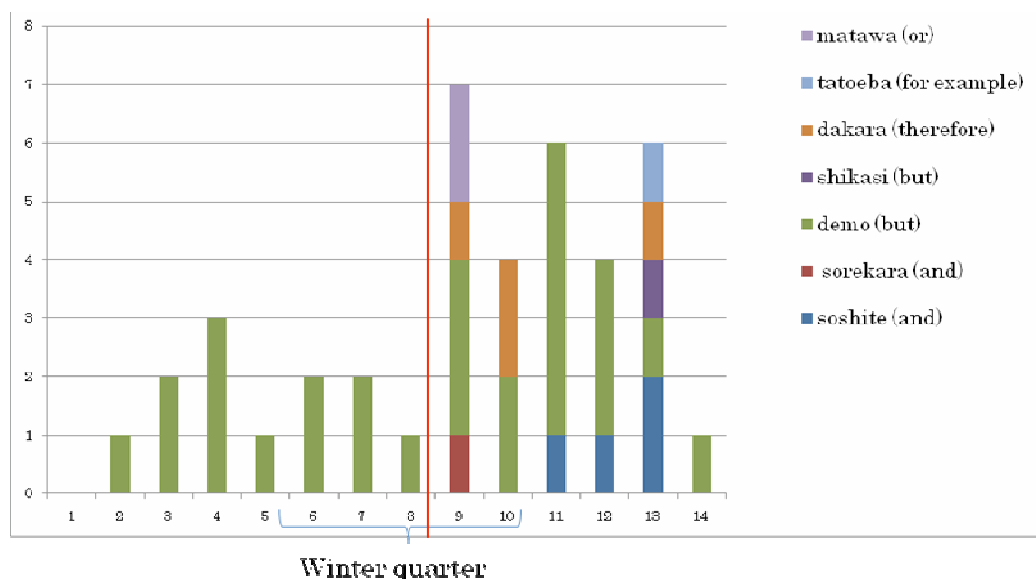


Figure 7 The use of conjunctive adverbs by S8

According to the tracking data, S8 also searched other adverbs (*dakara* and *mazu*) as well in addition to the three adverbs that he was told to search. He used *dakara* in his next blog. The following passage is an excerpt from blog 7 written by S8 before the review assignment.

先生は、ヘルシーフードを作りますから、元気です。**でも**、シニモンロールを作りました。じゅぎょうのあとで私はたくさん作りました。あたらし料理を作ってみました。**でも**、私はいいシェフじゃありません。私はベエグルを作ります。

[Because my teacher makes healthy food, (he's) healthy. **But** he made cinnamon rolls. After class, I cooked (something). I tried to cook new dishes. **But** I'm not a good cook. I bake bagels.]

In the above example, he used only one type of adverb: *demo*, and each sentence looks isolated in terms of meaning.

The next excerpt is from blog 9 written by the same student after the review assignment. He used three different conjunctive adverbs and his text looks more organized.

将来で私はコンピュータエンジニアになります。大学院できかいこうがくを勉強しようと思います。**それから**、N.A.S.A.か、Ball Aerospace ではたらこうと思いますよ。**でも**、きかいこうがくを勉強しません。もし、私は金もちになったら、友達としまを買いますが、しゃちょうをなるつもりはありません。**だから**、私は金もちをならないでしょう。

[In the future, I'll become a computer engineer. I'm thinking of studying mechanical eng. at graduate school . **And then** I'm thinking about working at NASA or Ball Aerospace. **But** (right now) I don't study mechanical eng. If I become rich, I'll buy an island with my friend, but I don't intend to become a president of a company. **Therefore**, I will not be rich.]

On the other hand, S3 who was assigned Assignment #2 and was also told to search *sorekara* (and), however, used only three types of conjunctive adverbs after the review assignment, while the average student who did not receive these assignments (i.e., #1 and 2) used six different adverbs in total. Although many conjunctive adverbs were introduced during the second year, S3 did not use any of these except for *dakara* later on. In addition, when S3 worked on the review assignment, unlike S8 who searched other conjunctive adverbs as well, S3 searched only *soshite* and *sorekara* according to the tracking data. Although the review assignment for S3 was effective to let him notice that he didn't use *sorekara* (Hirotsu, 2007), the present study implied that the review activity was not so effective to encourage him to use other types of adverbs as well. This assignment was given to S3 during the first half of the winter quarter. Many conjunctive adverbs were introduced in the winter quarter, and the timing of when the assignment was given might have been related to this result. Moreover, the task of the assignment might have been the factor. Instead of asking students to search specific adverbs, it might be more effective to tell them to list the conjunctive adverbs that they have learned so far and let them search.

### 3.2 The Use of Conjunctions – In Relation to Assignments #3 and 4

Overall, the present study found increase in the use of both coordinate and subordinate conjunctions once the review assignments started in the winter after blog 6.

#### 3.2.1 Coordinate conjunctions (Assignment #3)

Seven students (S1, S2, S5, S6, S7, S8, S10) received Assignment #3 (i.e., Search *demo* and *ga*) after blog 7 (see Table 1). The previous study found the effects of Assignment #3 on the use of the coordinate conjunction *ga*: The students who received this assignment started using *ga* as well as *demo* in their blogs later on. Regarding the use of coordinate conjunctions in general, the average student who received this assignment after blog 7 wrote 0.9 coordinate conjunctions per blog before the review assignment (up to blog 7), but increased the use of coordinate conjunctions in general and wrote 2.4 coordinate conjunctions per blog after the assignment (Figure 8). This increase is due to the use of *ga* after blog 7 as well as the introduction of the new coordinate conjunction: *shi* (and) after blog 7.<sup>3</sup>

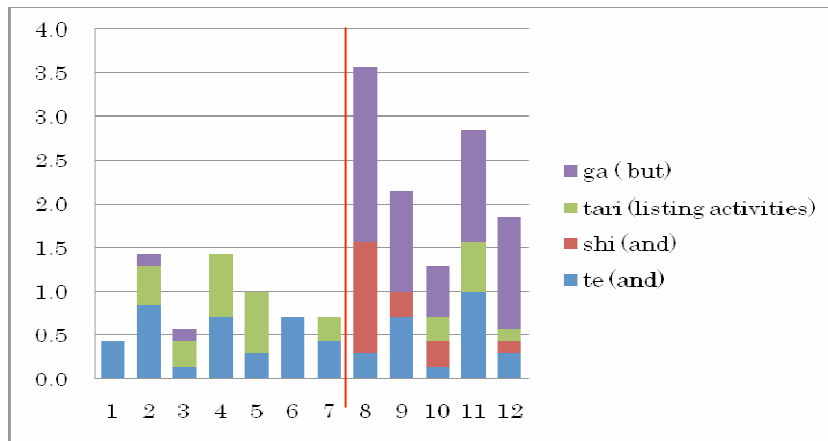
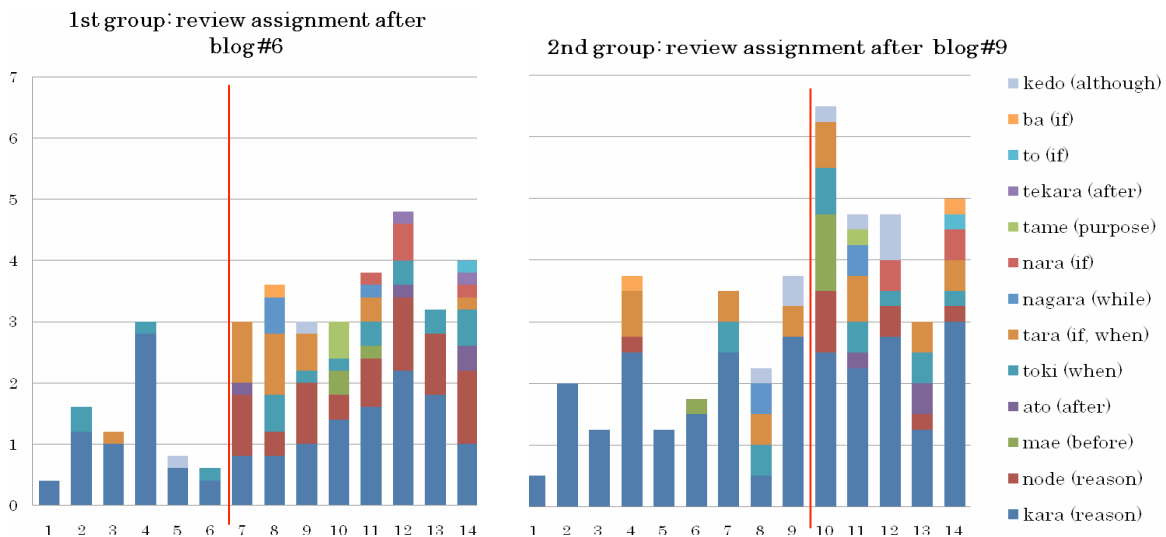


Figure 8 Coordinate conjunctions among students who received Assignment #3

According to the survey conducted after the review assignments in the winter, overall, the students mentioned that they became more conscious about the use of conjunctions through the review activities.<sup>4</sup> However, the review assignments did not focus on how and how much native Japanese use them in their writing. Activities involved in the examination of the use of conjunctions in L1 data might be effective, and further studies, comparing language use between L1 and L2 speakers, will be needed.

### 3.2.2 Subordinate conjunctions (Assignment #4)

Concerning the last item: *karanode* assignment, these charts show the average student who was given the assignment after blogs 6 and 9 (Figures 10 and 11).



Figures 10 and 11 Use of subordinate conjunctions (2 groups)

Although we can see the tendency toward increase in the use of subordinate conjunctions in both groups, the increase was more evident in the 1<sup>st</sup> group. For the 1<sup>st</sup> group, on the left, this assignment was their first review activity which dealt with complex sentence structures; whereas the students who worked on it after blog 9 all received the coordinate conjunction demo/ga assignment after blog 7 (see Table 1), and this fact might have affected the result.

### 3.3 Application to the Intermediate-Advanced Learners

As mentioned earlier, the majority of the students mentioned that they became more conscious about the use of connective devices, and the study actually found the evidence of the use of various types of conjunctive adverbs and conjunctions in general. This section will introduce some activities for more advanced learners to improve their organization skills.

As for conjunctive adverbs, the researcher found that one student who did not use conjunctive adverbs other than *demo* started using various conjunctive adverbs after the review. However, the other student who searched only *soshite* and *sorekara* for his assignment did not use others, except for *demo* and *dakara*. This type of review activity might be more effective if we first show a L1 passage without any conjunctive adverbs and tell students to add appropriate adverbs as a pair work. Subsequently, we can show the original passage to compare with their answers. We can show more examples from other passages if necessary. After the activity, tell them to review their own writing to see which adverbs they have used and which ones they haven't even though it was possible, and tell them to revise one of their blogs as a review assignment.

For text organization, several students mentioned that checking their writing using the organization analysis tool was encouraging as they could see they used more connective devices later on. More advanced learners may receive more benefits as they have more knowledge of cohesive devices. We can store students' writing products on the L2 corpora and show each individual the search result using the analysis tool from time to time, and discuss how they can improve their organization skills. Also, if students regularly work on essays, after we handle the copyright issue, we can add native speakers' essays to the L1 corpora, so that students can refer to the writing style using the writing support tool when they write. After students submit their drafts, we can store them in the L2 corpora. In the meantime, students can review a couple of L1 essays together in class, and then review their writing using the tool at home.

## 4 Conclusion

The present study examined how the learners' use of connective devices has been changed. Although the results were not distinct, overall, students tended to use more cohesive devices, especially conjunctions after the review assignments started. The whole review activities themselves might have encouraged them to use more expressions and conjunctions, and further studies shall be needed.

As for limitations of the present study, the students' proficiency level should be mentioned first. They were still learning basic connective devices during the second year and the devices that they could use were quite limited, especially during the fall quarter. In future study more advanced learners should be involved to investigate this issue. Second and third limitations are related to the L1 corpora, textbook for novice learners. Although there are many examples of grammatical structures, there aren't many examples of some conjunctive adverbs. Also, many examples are from conversations. Since the use of conjunctive adverbs in speaking and writing is different, more L1 reading passages and writing samples, especially from authentic materials would be necessary. Finally, the review assignments did not require students to look at how and how much L1 speakers use connective devices. The use of connective devices is definitely the first step to improve their organization skills. However, learners need to closely look at the language use among L1 speakers, and review activities involved in this issue should be included in further studies.

As for research and development, the researcher plans to revise the organization analysis tool to include relative clauses. In addition, future research will investigate the quality of the learners' language with the use of the review tools over a long period of time.

In conclusion, learners' corpora can be used in various students' review activities. We can identify error tendencies and language use among individuals and among the whole group, and learners could also notice them and might become more conscious about the language use through reviewing their language use with L1 data. It is hoped that we can provide more review opportunities to learners to facilitate their language learning.

## Notes

1. Since the students were considered Novice-high to Intermediate-low learners, their knowledge of grammar and expressions were limited. Thus, there were not many types of assignments, including organization related ones.
2. Coordinate conjunctions include devices that connect words and phrases (e.g., *to*, *ya*) and clauses (e.g., *te*-, *shi*-, and *tari*-forms of verbs and adjectives). The researcher looked at the devices connecting clauses only, since this

type of devices could make a contribution to cohesiveness.

3. The students who did not receive this assignment had written 1.9 coordinate conjunctions per blog before blog 7 and wrote 2.1 conjunctions in each blog after blog 8.

4. For a referential purpose, the researcher collected 10 native speakers' blog entries on cooking which appeared on a blog ranking site ([www.blogmura.com](http://www.blogmura.com)) and which topic is similar to one of the students' blog's (blog 8), and examined their first 300 characters which length is the same as the required length for the students' blog entries. The average L1 writing (300 characters) contains 3.6 coordinate conjunctions (either *ga*, *te*, *shi*, or *tari*). The number of use in blog 8 seems close to that of the native speakers'. However, the native speakers used more *te*-form than the other coordinate conjunctions in their entries: they used 1.9 *te*-forms, as opposed to 0.3 among the students in blog8. Further studies which deal with this issue are necessary.

## References

- ACTFL Proficiency Guidelines*. (1999). Yonkers, NY: American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Beauvois, M.H. (1993). E-Talk: Empowering students through electronic discussion in the foreign language classroom, *The Ram's Horn*, 7, Hanover, N.H., 41-47.
- Belz, J., & Vyatkina, N. (2005). Learner corpus analysis and the development of L2 pragmatic competence in networked inter-cultural language study: The case of German modal particles. *The Canadian Modern Language Review*, 62(1), 17-48.
- Blake, R. (2000). Computer mediated communication: a window on L2 Spanish interlanguage. *Language Learning & Technology*, 4(1), 120-136.
- Chun, D. M. (1994). Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence. *System*, 22(1), 17-31.
- Hatasa, A. Y., Hatasa, K., & Makino, S. (2000). *Nakama 2: Japanese communication, culture, context*. NY: Houghton Mifflin Company.
- Hirotni, M. (Aug. 2006). "The development of CMC application with the use of students' CMC corpora." Paper presented at the 3<sup>rd</sup> International Conference on Japanese Language Education (ICJLE) in New York, Columbia University.
- Hirotni, M. (2007). "The examination of the effects of the use of CMC corpora." The proceedings of the 4<sup>th</sup> International Conference on Computer Assisted Systems for Teaching & Learning Japanese (CASTEL-J) in Hawaii, 177-180.
- Jepson, K. (2005). Conversations-and negotiated interaction-in text and voice chat room. *Language Learning & Technology*, 9(3), 79-98.
- Kern, R. G. (1995). Restructuring classroom interaction with networked computers: effects on quantity and characteristics of language production, *The Modern Language Journal*, 79(4), 457-476.
- Meunier, F. (2002). The pedagogical value of native and learner corpora in EFL grammar teaching. In S. Granger, J. Hung, S. Petch-Tyson (Eds.), *Computer learner corpora, second language acquisition and foreign language teaching*. (119-141). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Shekary, M. & Tahririan, M.H. (2006). Negotiation of meaning and noticing in text-based online chat. *The Modern Language Journal*, 90(4), 557-573.

- Smith, B. (2003). Computer-mediated negotiated interaction: an expanded model. *The Modern Language Journal*, 87(1), 38-57.
- Sotillo, S. M. (2000). Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication, *Language Learning & Technology*, 4(1), 82-119.
- Sykes, J.M. (2005). Synchronous CMC and pragmatic development: Effects of oral and written chat. *CALICO Journal*, 22(3), 399-431.
- Warschauer, M. (1996). Comparing Face-to-Face and Electronic Discussion in the Second Language Classroom. *Calico Journal*. 13(2/3) 7-26.



# Analysis of Speech Acts and Speech Events of Conversations in Japanese Language Textbooks

Masayuki Itomitsu (The Ohio State University)

## Abstract

This study presents results of a survey of the five Japanese language textbook series widely used in U.S. colleges and universities, listing speech acts and speech events included in the dialogue/conversation portion of these textbooks. The speech acts refer to functional units at utterance level in given contexts (thanking, warning, apologizing, etc.), and speech events refer to larger units of discourse, often with multiple turns (self-introduction, job interview, etc.) The taxonomies for speech acts and speech events are derived from van Ek and Trim (1991). The study reports common speech events and speech acts included in these five textbook series, as well as observed characteristics of each textbook series. Methodological limitations and pedagogical implications for teaching and learning of pragmatic knowledge will also be discussed.

**Keywords:** Japanese, textbook analysis, dialogue, speech act, speech event

## 1 Introduction

Since Dell Hymes first coined the term “communicative competence” in 1971, it has been well acknowledged that effective communication requires not only the knowledge of grammar and vocabulary of a language, but also knowledge of how that language is typically used in the target culture (Saville-Troike, 1996). Canale and Swain (1980, p.16) state “knowledge of what a native speaker is likely to say in a given context is to us a critical component of second language learners’ competence to understand second language communication and to express themselves in a native-like way.” One of the ways to provide the typical communication patterns in language instruction settings is through presentation of dialogues in context (Fujii, 2005; Unger et al., 1993; Walker & Noda, 2000).

Contextualized, pragmatically appropriate input given from the early stages of learning is deemed indispensable for the development of communicative competence (Bardovi-Harlig, 2001), as dialogues can function as a unit of analysis and practice (Christensen & Warnick, 2007). Learners need “deliberate training with modeling and guided rehearsal in order to learn how to go about” doing things in Japanese (Yotsukura, 2005, p.367). Textbooks, especially

conversation and dialogue sections of textbooks, play an important role, since these materials can provide models of successful interactions and can function as contextualized input. (Jones & Ono, 2005).

So, the question is: what types of dialogues are available in Japanese language textbook series? While there are a few studies on conversations in textbooks (Jones and Ono, 2005; Mori, 2005) as well as textbook analyses that explore structural patterns (Itomitsu, 2005) and functions/topics (Hatasa and Kubota, 2006), detailed information about settings, roles, speech styles, and communicative functions included in Japanese language textbooks is still scarce. And this is precisely what this study aims to provide.

## 2 The Study

This study presents the results of a survey of the five major Japanese language textbook series widely used in U.S. colleges and universities, listing speech acts and speech events included in the dialogue portion of these textbooks.

The research questions for this study are: (1) What speech events and speech acts are introduced in the Japanese language textbooks widely used in U.S. colleges? ; and (2) Is there an agreement among the five textbooks in terms of the selection, amount, and structural patterns of the speech acts?

Following Cohen (2002), the speech acts are defined as communicated functions at utterance level in given contexts, including thanking, requesting, apologizing, etc. The taxonomy for various speech acts follows what van Ek and Trim (1991) defines as “Language Functions”. Speech events are defined as larger units of discourse, often with multiple turns, involving such situation-specific events as consulting, job interview, dining at a restaurant, etc. (Hatch, 1992). Van Ek and Trim’s “Extended Characteristics of the Objective” has been adapted for enumeration of speech events.

For the study, out of the eleven textbooks listed under the “University/College” section of the *Japanese Textbook Information Board*

(<http://www.japaneseteaching.org/projects/textbook/list.html>), five textbooks have been selected. The 5 selected textbooks, in an alphabetical order, are the following: *Genki*, *JSL*, *Nakama*, *SFJ*, and *Yookoso*. These textbooks seem to be widely used in Japanese language programs at the university level, although there are no statistics available. The selection is based on my personal observations, as well as information gathered online from various universities and colleges.

### 3 Brief Summary of the Textbook Series

Before going into the details of the findings, it is important to point out that each textbook is designed with different organizational principles, objectives, etc. The choice, quantity, and sequencing of speech events and speech acts may vary greatly depending on the goals and the target student populations of the textbooks. To contextualize the findings, the statements in each textbook regarding the treatment of dialogues are briefly summarized in the following section. Note that this study is not to recommend or endorse certain textbooks over the others; it is solely intended to better understand the textbooks, so that teachers can make informed decisions when adapting or supplementing a textbook.

#### 3.1 Genki

This 2-volume series is the newest of the five series, and contain a Dialogue section at the beginning of each lesson, entitled “Dialogue and Grammar”. The dialogues are accompanied by illustrations and English translations. Video clips of the dialogues in Lessons 1-12 have been recently made available online, which provides more situational information. The dialogues are to present “various scenes that students are likely to face in their daily lives” (p.13). The textbook says “students are encouraged to practice regularly by listening to the CD and carefully noting pronunciation and intonation” (p.14), so that “by practicing natural expressions and *aizuchi*, students are able to understand how sentences are connected and how some phrases are shortened in daily conversation” (p.13). The dialogues “revolve around the lives of foreign students living in Japan, their friends, and their families” and create a storyline, featuring Mary Hart as the main character. Some dialogues contain humorous endings.

#### 3.2 Japanese: the Spoken Language (JSL)

This 3-volume textbook series contains a Core Conversation section at the beginning of Sections A and B of each Lesson. According to the authors, the conversations are “all brief and natural” and “cover situations in which foreigners typically find themselves interacting with Japanese” (cover). The Core Conversations are accompanied by English Equivalents, Breakdown, and Miscellaneous Notes (containing situational information). No illustrations are given in the textbook, but video clips are provided on videotape, CD-ROM, or on a forthcoming DVD-ROM. These Conversations are “to be *memorized*, using the accompanying video and audiotapes.” (xviii) Performance of Core Conversation in class is encouraged, and

should serve “as an anchor point for building a repertoire of performances.” (Noda, 1998, p.14) There are 4 main characters, two businesspeople and two university students, all of them are foreigners working and studying in Japan.

### 3.3 Nakama

This 2-volume series contain a Dialogue section in Lessons 2 and thereafter, which appears after each New Vocabulary section. Each Dialogue section contains a Warm-Up, a brief explanation of the situation, an illustration sequence (*manga*), and Comprehension section. English translations are provided in an Appendix. Students are to listen to the audio, match the parts of dialogue with the corresponding illustrations, and answer content questions in the Comprehension section. According to the authors, the dialogues “present a lively storyline that illustrates typical daily events in Japanese life and provide a realistic context in which to learn the chapter vocabulary and grammatical structures” (xvi) and “[motivate] the students in advance for active role-playing activities at the end of the chapter” (xv). The main characters of the dialogues are Alice Akasaka, a Japanese-American student and other foreign students studying at a university in Japan.

### 3.4 Situational Functional Japanese (SFJ)

This 3-volume textbook series contain a Model Conversation at the beginning of each lesson, which the authors claim has been “written in as ‘natural’ Japanese as possible” (p.7) and “represent[s] frequently encountered situations for foreign students or researchers in Japan” (p.7). Each Model Conversation is accompanied by illustrations, as well as information on characters and situations, and Notes on expressions in the conversation. A translation for the entire conversation is not provided. Each conversation is also accompanied by a flow-chart showing subcomponents of the conversation, and video clips are available on videotapes and CD-ROM. Students are expected to “listen to the Model Conversations several times and try to understand the kind of communication procedure that is possible in a given situation” (p.7) so that they “remember the Model Conversations when they encounter a similar situation” (p.7). This is ideally done before class, using audio materials, and working on the “Model Conversation Check” sections by answering multiple-choice questions. The characters are set in “a communication network between an Indian student, Anil Sharma, Lisa Brown from the United Kingdom, and their Japanese friends, seniors, and professors” (p.7). Their relationships and personality traits are provided prior to Lesson 1.

### 3.5 Yookoso

Yookoso does not have independent Dialogue or Conversation sections in the lessons. Instead, dialogues appear in various sections throughout, especially in the following three sections: Vocabulary and Oral Activities, Grammar and Exercise, and Language Functions and Situations. Some of the dialogues are accompanied by illustrations and situational information, and English translations are provided for all dialogues as footnotes. The objectives and recommended use of the dialogues for the Language Functions and Situations section, which contains longer dialogues, are stated as follows: “students learn how to express themselves in specific real-life situations” and “students first study the dialogues that illustrate functional language and situations related to chapter themes. Then they practice in role-plays enabling them to engage in real communication in meaningful context.” (xvi) Characters included in the dialogues include 4 foreign students studying at the University of Tokyo, and are introduced in order to “clarify the social relationships”. Some dialogues contain humorous endings.

## 4 Results

### 4.1 Basic Findings

For the analysis of speech events, each dialogue in the textbooks has been coded in terms of the name, nationality, and gender of the participants; their relationships; the location of the conversation; the major speech event type; the speech style; and the number of turns.

Here is the basic information of each textbook series:

Table 1 Basic information of each textbook series

|         |           |            |                        |                      |
|---------|-----------|------------|------------------------|----------------------|
| Genki   | 2 volumes | 23 lessons | 64 Dialogues           | Average turns: 5.81  |
| JSL     | 3 volumes | 30 lessons | 242 Core Conversations | Average turns: 4.50  |
| Nakama  | 2 volumes | 20 lessons | 40 Dialogues           | Average turns: 7.63  |
| SFJ     | 3 volumes | 24 lessons | 54 Model Conversations | Average turns: 14.00 |
| Yookoso | 2 volumes | 14 lessons | 378 Dialogues          | Average turns: 4.77  |
|         |           | TOTAL      | 778                    | 7.34                 |

There are total of 778 dialogues, with average number of turns of 7.34<sup>1</sup>. The shortest one is いい？ うん、いいよ。 , in which two friends are at a café, and one is asking if he could use sugar for his coffee. The longest is the 32-turn dialogue between graduate students, one

explaining how to use various functions of a copy machine. SFJ's Model Conversations tend to be longer than the others. Next is the summary on participants in the dialogues:

Table 2 Number and nationalities of participants in the dialogues

| Number of participants     |     | Nationalities of the participants in 2-people dialogues |     |
|----------------------------|-----|---------------------------------------------------------|-----|
| 1 person (public speaking) | 2   | Japanese-NonJapanese                                    | 591 |
| 2 people                   | 732 | Japanese-Japanese                                       | 93  |
| 3 people                   | 43  | NonJapanese-NonJapanese                                 | 40  |
| 4 people                   | 1   | unknown                                                 | 10  |

Majority of the dialogues involve 2 participants, 80% of which would be between a Japanese and a non-Japanese. SFJ contains a higher percentage of more examples of dialogues between two Japanese, while Yookoso and Nakama both contain some dialogues between non-Japanese, and JSL's dialogues are exclusively between a Japanese and non-Japanese. Both genders seem to be well represented in all of the textbooks. The gender of such roles as clerks, doctors, professors, etc. is not always specified<sup>2</sup>. There are 180 dialogues in total that contain forms that are considered very feminine (such as わよわね, だわ, のよ, のね, かしら, etc.).

The following figure shows a summary of the relationships between the participants in the dialogues, categorized into 19 groups:



Figure 1 Roles in the dialogues

The order of the categories is derived from the perceived distance and ranking of politeness toward people reported in Hill et al. (1986). The “service provider” category includes salesclerks, waiters/waitresses, post office clerks, etc. The “classmate” category includes students at the same school who may or may not be taking the same class together. Some categories may not be mutually exclusive.

There are 11 categories out of the 19 that show up in 3 or more textbook series. They are: friend, host family, neighbor, classmate, service provider, workplace boss, secretary, stranger, landlord/landlady, doctor, and professor. However, each textbook shows different patterns of distribution. JSL contains more dialogues in business settings than others, while the other four textbooks, especially Yookoso and Nakama, have a higher percentage of conversations between classmates/students. SFJ includes the role of senior student (*senpai*), yet does not include a role from the “Host Family” category.

The next figure shows the speech styles used in the 732 2-party dialogues:

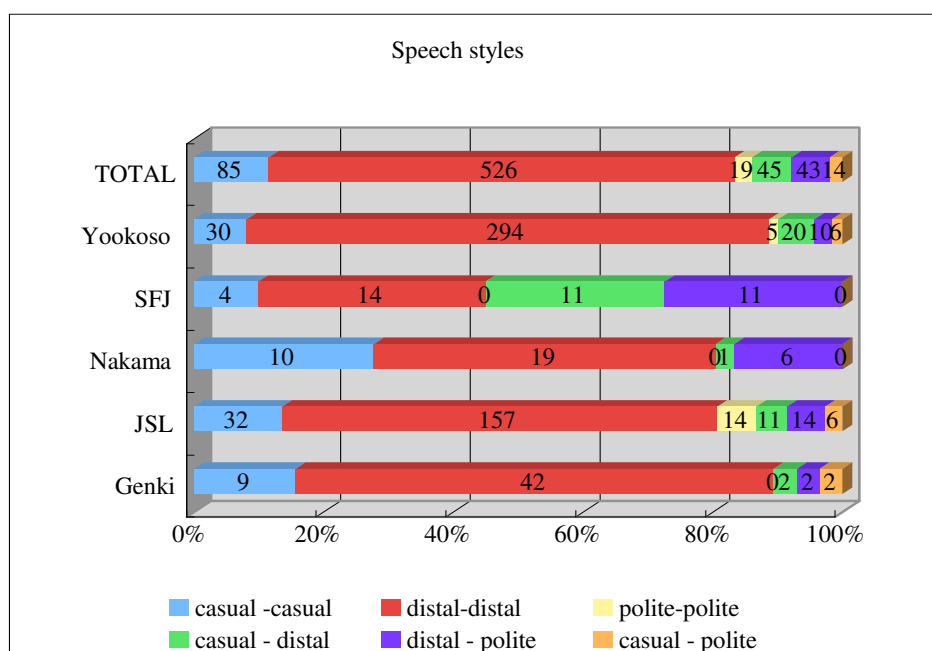


Figure 2 Speech styles of the dialogues

Here the casual style refers to informal use of *だ*, the plain/dictionary forms of verbs, etc.; the distal style refers to the *です/ます* style, and polite style refers to the honorific-, humble-, and other polite forms of predicates. The majority (72%) of the dialogues are in the distal style, with SFJ showing more examples of combination of different speech styles

(casual-distal and distal-polite), and Nakama containing a larger percentage of casual-style dialogues. JSL contains the majority of polite-polite combination examples.

## 4.2 Speech Events

There are two major categories in speech events: one is a transactional interaction, or a “*soto*” type of communication; and the other is a more personal, social communication with someone you know, or an “*uchi*” type of communication. Each has several subcategories.

I must admit that the classification is based on my own interpretation of the dialogues, and there were times when the classifications were difficult. There are several reasons for this: (1) Sometimes the dialogues seem to be only one part of a longer interaction that is not included in the textbook, thus making interpretation more difficult; (2) sometimes sufficient contextual information is not provided (who’s speaking to whom, etc.), and (3) sometimes dialogues are about more than one thing. The majority of the dialogues, however, are straight-forward, and all of the five textbooks contain more dialogues of personal and social interactions than the ones on transactional communication, although the ratios vary.

Here is the summary of the speech events of the transactional communication type:

Table 3 Speech events: transactional (*soto*)

| Transactional, business/school communication ( <i>soto</i> ) | GN | JSL | NK | SFJ | YK | TOTAL |
|--------------------------------------------------------------|----|-----|----|-----|----|-------|
| Contact with officials (immigration, customs, police, etc.)  | 1  |     |    |     |    | 1     |
| Arrangements for accommodation (hotels and apartments)       |    | 3   |    |     | 3  | 6     |
| Arrangements for meals (restaurants, delivery, etc.)         | 2  | 5   | 1  | 4   | 7  | 19    |
| Shopping: buying consumer goods                              | 3  | 9   | 5  | 2   | 11 | 30    |
| Using public transport                                       | 3  | 1   | 1  | 1   | 5  | 11    |
| Using public services (post office, bank, hospitals, etc.)   | 2  |     | 4  | 5   | 5  | 16    |
| Educational Services                                         | 3  |     |    | 1   | 4  | 8     |
| Finding a way                                                | 3  | 6   | 1  | 2   | 8  | 20    |
| Finding employment                                           | 2  | 1   |    |     | 2  | 5     |
| Work-related communication                                   | 2  | 58  |    |     | 12 | 72    |
| Dealing with lost and found                                  | 2  |     |    | 2   |    | 4     |
| Others                                                       |    | 1   | 1  | 3   | 6  | 11    |

All textbooks are similar in that all contain dialogues on arranging and using transportation services (conversation with taxi drivers, calling for a cab, which platform to go to, etc.), and asking strangers for directions. Genki is the only textbook that includes a conversation between a resident and a police officer (about a break-in). JSL contains many dialogues between businesspeople about completing assignments, and does not have dialogues

at the post office, bank, hospitals, etc. SFJ contains relatively more dialogues about these public services.

Next is a summary of personal, social communication speech events:

Table 4 Speech events: social communication (*uchi*)

| Social interaction with someone you know ( <i>uchi</i> )                                           | GN | JSL | NK | SFJ | YK  | TOTAL |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|-----|----|-----|-----|-------|
| Introduction (self and others)                                                                     | 1  | 3   | 3  | 3   | 9   | 19    |
| Private hospitality (home-visiting, offering gifts, food/drink)                                    |    | 7   |    | 3   | 3   | 13    |
| General information exchange                                                                       | 18 | 99  | 14 | 7   | 205 | 343   |
| Storytelling/narrating                                                                             |    | 2   |    |     |     | 2     |
| Express opinions, views, attitudes (consulting/advising, complaining, asking for opinions, etc.)   | 2  | 12  | 1  | 2   | 3   | 20    |
| Agree upon & carry-out co-operative actions (asking/offering assistance, inviting, planning, etc.) | 19 | 27  | 8  | 13  | 83  | 150   |
| Greetings (upon meeting, leavetaking)                                                              | 2  | 2   | 1  | 4   | 1   | 10    |
| Others (thanking, apologizing, congratulating, etc.)                                               |    | 8   |    | 1   | 7   | 16    |

All the textbooks contain dialogues on general information exchange; Yookoso with more than 200 of them. Various topics are covered in this category, with popular topic including “personal life and family”, “free-time activities and hobbies”, “daily routines and schedules”, “traveling”, “social relations”, etc. In contrast, dialogues with topics such as occupation, educational background, and current events are scarce. There are also many dialogues on such cooperative actions as inviting someone to do something (dinner, movie, etc.) and advising (what to buy as a gift for a friend, etc.). Nakama and Genki do not include conversations on visiting someone’s home. SFJ contains more dialogues on cooperative actions than on information exchange. Comparatively, there are fewer dialogues found on storytelling or narratives.

### 4.3 Speech Acts

The traditional, Searlean indirect speech act theory assumes that indirect speech acts are determinable by idiomatic conventions and by inference at the utterance-level (Tanaka, 1996). This is not always clear-cut, and this analysis resulted in somewhat messy results. There are many reasons (Hatch, 1992, p.135), but the primary reason is that there is no absolute one-to-one correspondence between function and utterance, and speech acts are indeterminable in nature (Tanaka, 1996; Geis, 1996). Geis (1996) is quite correct in saying “any attempt to map Searlean primary acts into the utterances that comprise multiple-turn conversational sequence cannot succeed” (p.26) as “there are inevitable, unresolvable

uncertainties in the assignment of primary illocutionary force to individual utterances" (p.21). Classification boundaries, such as the one between request and invitation, thanking and apologizing, etc. cannot be clearly drawn either.

This indeterminacy of speech acts, however, is an important aspect of language use, as it makes the negotiation of meaning possible, and makes communication more flexible. Even though the perfect utterance-function match cannot be attained all the time, it is still revealing for teachers, textbook writers and test developers to view a range of functions and linguistic features in the pedagogical materials that can and most likely are associated with those functions. The data presented here is intended to provide such an overview of meaning potentials of the linguistic patterns included in the dialogues.

The 778 dialogues with the average of 7.34 turns resulted in approximately 5600 utterances, each of which was categorized under one speech act category. Van Ek and Trim (1991) lists 6 major categories of Speech Acts: (1) Imparting and denying factual information, including asking & answering questions about certain information; (2) expressing and finding attitudes, including agreeing/disagreeing, expressing emotions, thanking and apologizing; (3) deciding on course of action, including requesting, inviting, etc.; (4) socializing, including introduction, greetings, and leave-takings; (5) structuring discourse, including hesitating, changing the topic of the conversation, set expressions on the telephone, and indicating that you are following the conversation with *aizuchi*; (6) communication repair, involving dealing with non-understanding as well as compensating for lack of ability in the target language.

Here is the summary of these six major categories:

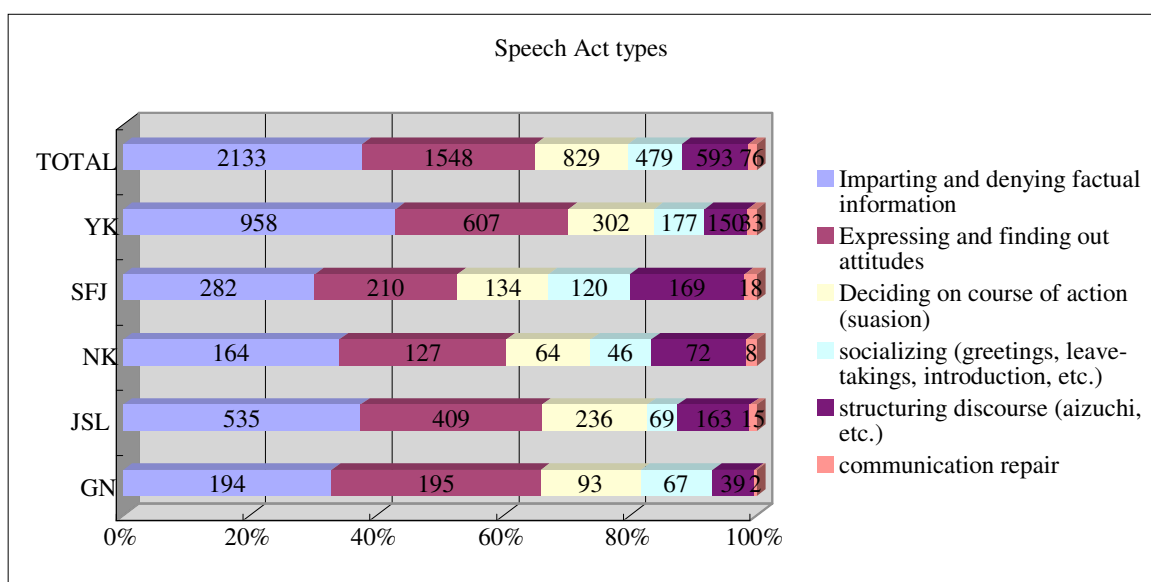


Figure 3 Speech acts in the textbook series

Each textbook series show a similar percentage distribution of these six categories. This might be due to the fact that, given the similarities among the structural patterns in the five textbooks (Itomitsu, 2005), the speech acts with which the structural patterns are typically associated show similar patterns of agreement.

Here are highlights from the findings on the Speech Acts analysis:

- Yookoso contains slightly more utterances for dealing with factual information than others.
- SFJ has relatively more utterances dealing with structuring discourse, most of which are comprised of hesitation and *aizuchi*. This may be one reason SFJ's conversations sound more natural.
- Fragments (or minor sentences ending in *けど*、*から*、*ので*、*で*、 etc.), which are difficult to categorize under van Ek and Trim's taxonomy, are found more in JSL and SFJ, and less in Nakama.
- Utterances of disagreement and expressing opinion are relatively scarce.
- Telephone conversations are included in all textbooks; Genki and Nakama do not include examples of leaving a telephone message, asking for a person, etc.
- Yookoso contains various strategies for communication repair, dealing with limitations in the target language.

## 5 Summary and Discussion

In summary, the data show similarities as well as differences in terms of speech acts and speech events between the dialogues in these 5 popular textbooks. By and large, the dialogues are typically short, between a Japanese and a non-Japanese, in *desu/masu* style, with more instances of conversation with other students or service providers. The speech events included in the textbooks vary, but more examples of information exchanges are found. This confirms observations by Jones and Ono (2005), that dialogues are typically short, representing very brief encounters, primarily for the purpose of information exchange.

Many so-called "survival" events are included in the textbooks, such as ordering food, shopping, and asking for directions. Speech acts included in the textbooks show moderate degree of agreement. Socially appropriate examples of more advanced speech events, such as narrating/storytelling, exchanging opinions, public speech, as well as such topics as current events, employment, education, etc. may be beneficial to promote advanced skills in Japanese.

Limitations of the study include (1) all categorizations were organized by a single person, and additional raters would be necessary to determine both inter- and intra-rater reliability of the data; (2) The interpretation of speech acts for individual utterances presented difficulty; (3) There are also a few speech acts that required special care when dealing with Japanese data (treatment of すみません, concept of 遠慮, etc.); (4) The data is limited to the “conversation” sections.

Despite these limitations, the data obtained through this study can inform second language acquisition research, and can be used as a database for the development of instructional materials, or assessment batteries of pragmatic knowledge.

I presented types of speech acts and speech events, without touching upon the issue of the authenticity of the dialogues, i.e., how natural sounding they are, how closely they replicate “real world” language use, etc. I believe authenticity is an important aspect that connects textbooks and in-class activities with the students’ application of knowledge and skills outside the class. The dialogues reviewed here today should also be examined in terms of authenticity, as there are studies that indicate that textbook dialogues may not be replicating how the language is used in the target culture (Sei, 2006). We, as language teachers, should be aware of the various interactional patterns and should be able to examine dialogues by asking ourselves “given the speech event/act X, with specified participants and other contextual information, is this how the language is used in the target culture?” We should also be able to provide the students with typical conversation patterns that reflect the use of language in the target culture. The dialogues in the textbooks are only a tool, a resource that we can use to engage in this endeavor of fostering communicative competence.

## Notes

1. Note that some dialogues are further divided and counted as a separate dialogue when there is a clear indication of change of time, participants, or scenes in the dialogue. That is why Nakama, for example, has 40 entries. Also, the reason Yookoso has the largest number of dialogues is that I counted every dialogue in the series, as there is no specified Dialogue section.
2. Yookoso has four characters who are all members of the Yamaguchi family. Some dialogues in Yookoso identify participants as ‘Yamaguchi,’ making it unclear which Yamaguchi is intended. This accounts for Yookoso having the majority of participants of unknown gender.

## References

- Banno, E., Ohno, Y., Sakane, Y., Shinagawa, C., & Tokashiki, K. (1999). *Genki: An integrated course in elementary Japanese, volumes 1 and 2*. Tokyo: Japan Times.
- Bardovi-Harlig, K. (2001). Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics? In K. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Christensen, M. & Warnick, P. J. (2007). *Performed culture: An approach to East Asian language pedagogy*. Columbus, OH: OSU Foreign Language Publications.
- Cohen, A. D. (2002). The interface between interlanguage, pragmatics and assessment. *Proceedings of the 3rd Annual JALT Pan-SIG Conference*. May 22-23, 2002. Tokyo: Tokyo Keizai University.
- Geis, M. (1996). *Speech acts and conversational interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fujii, N. (2005). Learning from learner discourse: Rethinking grammar instruction, *Japanese Language and Literature*, 39(2), 291-338.
- Hatasa, Y. & Kubota, S. (2006). Analysis of instructional materials to promote better articulation. Presentation at ACTFL conference. November 17<sup>th</sup>.
- Hatch, E. (1992). *Discourse and language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hill, B., Ide, S., Ikuta, S., Kawasaki, A., & Ogino, T. (1986). Universals of linguistic politeness: Quantitative evidence from Japanese and American English. *Journal of Pragmatics*, 10(3), 347-371.
- Hymes, D. H. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Itomitsu, M. (2005). An analysis of structural items in popular Japanese textbooks used in the U.S. Paper presented at Association of Teachers of Japanese (ATJ) Seminar. March 31<sup>st</sup>.
- Jones, K. & Ono, T. (2005). Discourse-centered approach to Japanese language pedagogy. *Japanese Language and Literature*, 39(2), 237-254.
- Jorden, E. H. with Noda, M. (1987, 1991). *Japanese: The spoken language. Parts 1, 2 and 3*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Makino, S., Hatasa, Y., & Hatasa, K. (1998, 2000). *Nakama 1 and 2*, Boston: Houghton Mifflin.
- Mori, J. (2005). Why not why? The teaching of grammar, discourse, and sociolinguistic and cross cultural perspectives. *Japanese Language and Literature*, 39:2, 255-290.
- Noda, M. (1998). *Faculty guide to Japanese: The spoken language multimedia collection*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Saville-Troike, M. (1996). The ethnography of communication. In S.L. McKay & N. H. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sei, R. (2006). What modes of expression does a person in charge use to forbid somebody from committing a prohibited act?: A case study of the Japanese used by doctors and curators. *Japanese-Language Education around the Globe*, 16, 107-123.
- Tanaka, N. (1996). The pragmatics of uncertainty. In L.F. Bouton (Ed.), *Pragmatics and language learning. monograph series volume 7*, 126-139. Urbana, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Tohsaku, Y. (1994, 1999). *Yookoso! Volume 1 and 2*. Columbus, OH: McGraw-Hill.
- Tsukuba Language Group. (1991). *Situational functional Japanese Notes*. Volumes 1, 2, 3. Tokyo: Bonjinsha.

- Unger, J. M., Lorish, F. C., Noda, M., & Wada, Y. (1993). *A framework for introductory Japanese language curricula in American high schools and colleges*. Washington DC: National Foreign Language Center.
- van Ek, J.A. & Trim, J. L. M. (1991). *Threshold 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walker, G. & Noda, M. (2000). Remembering the future: Compiling knowledge of another culture. In D. Birckbichler & R. Terry (Eds.), *Reflecting on the past to shape the future*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company. 187-212.
- Yotsukura, L. A. (2005). Learning words, learning worlds ("Zenbu ikaga desu ka?"). *Japanese Language and Literature*, 39(2), 339-382.

# The Style Shift between *Boku* and *Ore*

Kenji Endo (University of Michigan-Ann Arbor)

## Abstract

Japanese has several first-person pronouns used to refer to people in everyday conversation. These words, however, have not been fully discussed in the previous literature. This study deals with the Japanese first-person pronouns *boku* and *ore*, and investigates how they are used in both naturally occurring conversations and a blog. First, the paper states how *boku* and *ore* are introduced in Japanese texts and dictionaries. Then actual usages of these pronouns are discussed, and their characteristics are roughly explained. Through studying both pronouns, the style shift between *boku* and *ore* is investigated from two perspectives: 1) social context, and 2) awareness of “thou.”

**Keywords:** first-person pronoun, *ore*, *boku*, style shift, awareness of “thou”

## 1 Introduction

Even if people speak the same language, they speak it in different ways from other speakers. Such variation in the language is generated by several social factors. Japanese is not exempt from this variation; for example, it is often said that the Japanese system of honorifics is highly developed and appears to be richer than that of other languages. One reason for this feature is that the Japanese language is sensitive to what people say and with whom they talk, and Japanese people strategically use honorific expressions (e.g., honorific form, humble form, and polite form) and non-honorific expressions in different social contexts. In other words, depending on the social context, a style shift happens and different expressions and words are selected.

One example of this is the usage of Japanese first-person pronouns such as *watakushi*, *watashi*, *atashi*, *boku*, and *ore*. These pronouns are not firmly fixed from speaker to speaker but are rather chosen in accordance with the social context. However, first-person pronouns have not been fully researched within the framework of a style shift in previous studies. In this paper, I focus on two masculine first-person pronouns, *boku* and *ore*, which are often used by men. Usage of *boku* and *ore* are generally explained in terms of formality. Surely, the relation

between these pronouns and social contexts exists and a person uses *boku* and *ore* differently according to various social contexts. However, the actual factor determining selection of *boku* or *ore* is more complicated. Therefore, this paper will direct the reader's attention to the complexity of this style shift and research other factors which influence the style shift along with social contexts. First, I will present an overview of the nature of Japanese personal pronouns and the general idea of *boku* and *ore*. Next, I will make qualitative and quantitative analyses of actual usages of *boku* and *ore* occurring in natural conversations and in a blog. Through the analyses, the social factors of the style shift between these two pronouns will be studied. The cases that cannot be fully explicated within the framework of social factors will be examined in detail through the concept of awareness of "thou."

## 2 Standard definitions of Japanese personal reference and *boku* and *ore*

First, to review the standard definitions of *boku* and *ore*, here are the explanations of first-person pronouns presented in Japanese textbooks and in a dictionary. Japanese textbooks generally introduce *watashi* as a first-person pronoun in the beginning chapter, but in most of these texts, there is no additional explanation about *watashi* except to state that the meaning is equivalent to "I" in English. There are few explanations regarding *boku* and *ore*. In Japanese language textbooks widely used in the United States, such as *GENKI*, *NAKAMA*, and *Japanese: The Spoken Language*, there are a few accounts of *boku*, but none at all for *ore*. *Boku* is mentioned as being "used mainly by men" in a vocabulary section of *GENKI*. *NAKAMA* explains it only as "I (male, informal)" for *boku* and "we (male, informal)" for *boku-tachi* (plural of *boku*). *Japanese: The Spoken Language* mentions a bit more about *boku* than *GENKI* and *NAKAMA*. It states that "*Boku* is traditionally a masculine nominal, a less formal equivalent than *wata(ku)si* for males." According to these texts, *boku* is defined as a personal referent that is used mainly by men and attaches masculinity to the speaker; *ore* is not used in any conversation sections of these texts and is not introduced in them. The Japanese dictionary *Daijirin Second Edition* states that *boku* and *ore*, in addition to their mainly being used by men, are used when a speaker talks to an addressee who belongs to the same social level or who is at a lower level than the speaker. It is mentioned that *boku* is more formal than *ore*, and that *ore* sounds more abrupt.

Thus, in the Japanese textbooks and the dictionary examined here, usage of *boku* and *ore* is explained as a matter of formality. *Boku* has a more formal connotation than *ore*, which tends to indicate impoliteness or informality. In the following sections, I will analyze *boku* and

*ore* in actual conversations and examine if the above characterizations of these pronouns are observed in real use.

### 3 Data and Analysis

#### 3.1 Distribution of *boku* and *ore* in different social contexts

The data for this study consists of three transcripts of three male-male phone conversations. The speakers are four native Japanese men (Yoichi, Noriyuki, Makoto, and Kazuhiro), whose ages are 26, 26, 33, and 64 respectively. Each of these conversations is from 1 hour and 15 minutes to 1 hour and 45 minutes long, totaling approximately 4 hours and 15 minutes of data. All three conversations are conducted with Yoichi and another interlocutor. Yoichi is a graduate student. Noriyuki, an elementary teacher, is a friend of Yoichi from university. Yoichi and Noriyuki are the same age, and they are very good friends. They often studied and socialized together when they lived in the same city. Makoto is Yoichi's senior friend who is studying at university as a graduate student. Even though Makoto is seven years older than Yoichi, their relationship is very friendly. Kazuhiro is Yoichi's retired father. As Yoichi's family is not strict one, he does not use honorifics or polite forms toward his father, as may be traditional. Regarding the content of the participants' conversations, no particular direction was given by the researcher, and they talked about several topics, such as their daily lives, the future, work, family, friends, books, and TV programs. After recording and transcribing their conversations, the usage of *boku* and *ore* was studied. In addition, the participants were interviewed and asked about their individual uses of *boku* and *ore*, when they used which pronouns, what kind of images they had related to each pronoun, and so on. Table 1 shows the figures for the occurrence of *boku* and *ore* in the utterances of Noriyuki, Makoto, and Kazuhiro during their phone conversations with Yoichi. As discussed in the previous section, one of the factors in determining the choice of pronoun is the social context, in other words, formality. The data results also seem to support the idea that *boku* is more formal than *ore*, which has a more abrupt sound.

As Table 1 shows, Noriyuki used fifteen first-person pronouns over the course of his conversation, and did not switch between *boku* and *ore*; he consistently used *ore* in his conversation with Yoichi. This consistency supports the hypothesis that Noriyuki uses *ore* with his close friends. In his interview, Noriyuki stated that he uses *ore* when he talks with his friends and that he uses *boku* in a context in which he speaks with older people and wants to show respect. Interestingly, he stated that he uses both *boku* and *ore* when he talks with people

younger than him. This can be explained by the formality of his relationship with his interlocutors. The more conscious he is of formality, the more he uses *boku*.

Table 1 Occurrence of *boku* and *ore* by Noriyuki, Makoto, and Kazuhiro (pseudonyms)

| The Speaker | Age       | Relationship with Yoichi | Period       | # of <i>ore</i> | # of <i>boku</i> |
|-------------|-----------|--------------------------|--------------|-----------------|------------------|
| Noriyuki    | 26 yr old | Friend                   | 1 hrs 15 min | 15 (100%)       | 0 (0%)           |
| Makoto      | 33 yr old | Senior Friend            | 1 hrs 45 min | 14 (93%)        | 1 (7%)           |
| Kazuhiro    | 64 yr old | Father                   | 1 hrs 15 min | 3 (50%)         | 3 (50%)          |

Makoto used *ore* fifteen times to refer to himself when talking with Yoichi, and he used *boku* only once. In the interview, his impression about the use of *boku* and *ore* was similar to that of Noriyuki. Makoto stated that he sometimes intentionally uses *boku* and *ore* differently. For example, he uses *boku* at the office on purpose, because he said that if he uses *ore*, he might sound self-centered. He also said that his image of *boku* is one of modesty. As an employee, he shows his respect to his employer by referring to himself with *boku* and not *ore*. Like Noriyuki, Makoto's consciousness of formality with Yoichi was very low because Yoichi is younger than him and they are good friends, so Makoto most often used *ore*.

On the other hand, Kazuhiro used a first-person pronoun ten times, using *boku* and *ore* three times each. Kazuhiro is Yoichi's father, and their relationship is very intimate, but the number of these pronouns is not a crucial factor to signify the closeness of their relationship. In the interview, Kazuhiro stated that he uses *boku* when he talks with older people and uses *ore* for people of equal or lower status or younger age. Like Noriyuki and Makoto, he also stated that he definitely uses *boku* at work and never uses *ore*. However, he said that he might use *ore* if he is talking with a colleague outside of the office, perhaps at a bar. Although more investigation is obviously needed to see what else happens with participants' use of *boku* and *ore*, there is a tendency for the three participants in the telephone data to use *boku* with a high consciousness of formality and use *ore* with low consciousness of it. However, it cannot be concluded that all Japanese men choose their first-person pronouns in a similar way to these participants, nor that these men speak as they claim they do at all times. Although this study looked at only four Japanese men and their use of *ore* in intimate context, it seems to be clear that a lot of Japanese men use *boku* in the same situations.

Yoichi was a participant in all three telephone conversations in order to observe how his choice of *boku* and *ore* changed depending on the social context; namely, his interlocutor.

Table 2 Occurrence of *boku* and *ore* by Yoichi

| The Interlocutors | Age       | Relationship with Yoichi | Period       | # of <i>boku</i> | # of <i>ore</i> |
|-------------------|-----------|--------------------------|--------------|------------------|-----------------|
| Noriyuki          | 26 yr old | Friend                   | 1 hrs 15 min | 11 (24%)         | 35 (76%)        |
| Makoto            | 33 yr old | Senior Friend            | 1 hrs 45 min | 34 (85%)         | 6 (15%)         |
| Kazuhiro          | 64 yr old | Father                   | 1 hrs 15 min | 13 (44%)         | 17 (56%)        |
| Total             | —         | —                        | 4 hrs 15 min | 58               | 58              |

As can be seen in Table 2, the interlocutors are s friend of the same age, an older friend, and his father. In his conversation with Noriyuki, Yoichi used *boku* eleven times and *ore* thirty-five times. The ratio of *ore* to *boku* is 76% to 24%, and the usage of *ore* is much higher than *boku*. This could be because of the relationship between Yoichi and Noriyuki. Similar to Noriyuki and Makoto, Yoichi also used *ore* when he talked with close friends. However, when he talked with Makoto, he used *boku* more than *ore*, 85% of the total personal pronoun use. Yoichi apparently changed his style according to his interlocutors, and the choice was related to formality. In the conversation with his father, Yoichi used *boku* and *ore* about the same number of times. It might be said that Yoichi's consciousness of formality toward Kazuhiro is lower than his consciousness of formality toward Makoto, but higher than his consciousness of formality toward Noriyuki. Compared with the other two participants, Kazuhiro's position in his relationship with Yoichi is a little more complex because Kazuhiro is older than Yoichi; however, he is also Yoichi's father, and the intimacy between them is very high.

It becomes clear that each pronoun is used in different situations and the style shift between *boku* and *ore* occurs when the social context changes. However, if you inspect actual conversations, you will find that a style shift can also occur not due to a change in social context but due to a certain motivation of the speaker. As can be seen in Table 2, which indicates the distribution of Yoichi's use of *boku* and *ore* with three different addressees, there is no change in addressee and the social context remains the same in each conversation, but Yoichi uses both *boku* and *ore*, thus the style shift occurs in a single conversation. In the following section, I will focus on this kind of style shift, which occurs not due to a change in social context but due to a certain motivation of the speaker. In order to make discussion of the style shift less complicated, this study focuses on the case in which the speaker is conversing with a senior friend, thus examining the style shift between Yoichi's use of *boku* and *ore* in his conversation with Makoto.

### 3.2 Style shift between *boku* and *ore* in the same social context

Prior to the discussion of the style shift between *boku* and *ore* motivated by factors other than social contexts, as Maynard's concept of awareness of 'thou' seems to be applicable, the style shift between *da* form and *desu/masu* form is referenced here. Maynard (1993) mentions that *da* form is used over *desu/masu* form when the speaker is motivated by a sudden emotional surge, or when (s)he expresses a narrative-internal point of view. She claims that awareness of 'thou' affects the style shift, which means that when the speaker's awareness of the addressee is high, (s)he uses *desu/masu* form. Conversely, when his/her awareness is low, *da* form is used. Here are some examples of the style shift between *da* form and *desu/masu* form, which are provided by Maynard. In the first example, two police officers are on duty, observing a suspect coming out of a bar, and the younger police officer utters example (1) to his older or senior colleague. In this example, he uses both *da* form and *desu/masu* form. In the first line, he uses *da* form because the awareness toward the addressee is low. In the second line, he uses *desu/masu* form because the awareness toward the addressee is high. She also introduces example (2). When sudden remembrance occurs, the speaker uses *da* form, because of low awareness toward the addressee.

#### Example of *da* form and *desu/masu* form in Maynard (1993)

- 1) 「ひとりで来た (=abrupt)。あの子ですよ (formal)。」  
'A person is coming out. That is the very girl.'
- 2) 「ああ、わかった。」 (abrupt)  
'Oh, I remember it now.'

The notion of high or low, awareness of addressee can be applied to Yoichi's distribution between *boku* and *ore* in the single conversation with the senior addressee. Yoichi mainly uses *boku* and sometimes shifts to *ore* because he is speaking with his senior friend. In this context, *boku* seems to indicate high awareness toward an addressee.

#### Yoichi's *boku* and *ore* in the conversation with his senior friend

- 3) 「しかも、僕遅れて出したんですよ」  
'Plus, I sent in my application late.'

- 4) 「僕が勝手に感じているだけなんです。」  
‘It’s just a feeling I have, but...’
- 5) 「それでは僕そろそろ行きますので。」  
‘All right, it’s about time for me to get going.’
- 6) 「ちょっと大丈夫かな、俺。」  
‘Am I O.K?’

All of these utterances that include *boku* end with *desu/masu* form. This co-occurrence with *desu/masu* form, which indicates high awareness of the addressee, supports the fact that *boku* is also used when the awareness of the addressee is high. On the other hand, *ore* doesn’t tend to co-occur with *desu/masu* form. It occurs in subjective and self-oriented expressions such as *chotto* and *kana*. The utterances with *ore* are often expressions of an inner monologue; that is, of what Yoichi is thinking. Here, *ore* seems to indicate low awareness toward an addressee. To support the relationship between the mixing of *boku* and *ore* and awareness of the addressee, here are more examples, which have both *boku* and *ore* in a small cluster of words. Because of the tendency to omit the first-person pronoun in spoken Japanese, it is hard to find cases in which the style shift between *boku* and *ore* occurs. So I included the data that is drawn from a blog. The following examples are from the blog of Atsuhiko Nakata, who works as a comedian in Japan. In his blog, *boku* is mainly used, because Nakata writes his blog as a comedian and is conscious of the reader. Thus, the awareness toward the addressee is high. His speech is similar to that of a public speech; however, *ore* is also sometimes used.

#### Nakata’s style shift between *boku* and *ore*: Comic

F : 「俺、あの漫画好き。」  
“I like that comic.”

N : 「あ！俺も！」  
“Oh, me too!”

F : 「あの漫画のあそこがいいよね。」  
“That one part of the comic is good, right?”

N : 「え？ う、うん...。」  
“Huh? Oh, yeah....”

N : だいたい、この「う、うん...。」のところで「そこ？そこ好きなの？

その部分でこの作品に惹かれてんの？...俺とは違うね！」と心の中で思っている。僕は。

Basically, when I say, “oh, yeah...” inside I’m actually thinking “That? You like that? That’s what drew you to the comic? ...we’re different, huh!”

[Extracted from <http://oriental-nakata.laff.jp/blog/2007/08/index.html>]

In the above example, Nakata uses both *boku* and *ore*. He is talking with his friend. His friend tries to get sympathy from Nakata about their favorite comic. However, when his friend talks about his favorite part in the cartoon, Nakata expresses disbelief that his friend likes that particular part. He pretends that he also likes that part, though in reality his opinion differs. In general, Nakata uses *boku*, but sometimes he uses *ore* to express his inner monologue. The sentences that include *ore* are descriptions of his private thoughts, as he talks to himself, so the utterance is self-focused and more direct than other parts of the extract. Therefore, the awareness toward the reader is low in that sentence. Compared to the sentences using *ore*, the sentences with *boku* are distinct. When he uses *boku*, he is standing in a public position as a writer of the blog, so his awareness of the reader is high. In the example below, the same phenomenon occurs. Nakata is talking about self-development. As underlined in the example, the sentence with *ore* describes the voice in his mind, which is self-oriented. So, the style shift between *boku* and *ore* in the extract is motivated by whether the awareness of the addressee is high or low.

#### Nakata’s style shift between *boku* and *ore*: Self-development

この自分が変わっていくという実感を僕は肯定的にとらえている。あれ、俺今何か変わろうとしているという、なんだろう、「成長の音」というのが体の中から聞こえるのが好きだ。

I’m taking the realization that I’m changing as a positive thing. I like being able to hear the...how should I say it...the “sound of growth” coming from within me, you know, feeling like, whoa, something’s changing inside of me.

[Extracted from <http://oriental-nakata.laff.jp/blog/2007/10/index.html>]

## 4 Conclusion

In this paper, the Japanese first-person pronouns *boku* and *ore* were examined. As described in some Japanese textbooks and a dictionary, *boku* and *ore* are generally explained as a matter of formality. The result of the data presented here show that speakers are conscious of their interlocutor and choose which first-person pronoun to use based on social context.

Although differences in social context effect the distribution of *boku* and *ore*, it also becomes clear through studying natural conversations that social context is not the only factor to determine the usage of *boku* and *ore*; there is another motivation for making the style shift between them. Referring to previous studies about the style shift between *da* form and *desu/masu* form, I introduced an example in which *boku* and *ore* are used by the same speaker in a single discourse even though the social context does not change. In this situation, in which the speaker uses both pronouns when speaking with a superior addressee, *boku* is used when the awareness of “thou” is high, and *ore* is used when it is low. Thus, we can conclude that the style shift between *boku* and *ore* is complex and motivated by several factors.

### Acknowledgments

I would like to express my sincere gratitude to Professor Naomi H. McGloin, who supervised me in writing this paper from its first version and guided me in completing this paper. I also thank my fellow participants at the 20th Annual Meeting of the Central Association of Teachers of Japanese for their comments and suggestions. Especially, I thank Mari Noda, Mutsuko Endo Hudson, and Maki Shimotani for their positive feedback and helpful suggestions.

### References

- 松村明編 (1995) 『大辞林』 三省堂
- An Integrated Course in Elementary Japanese GENKI I (1st edition). 1999: The Japan Times
- Banno, E., Ohno, Y., Sakane, Y., Shinagawa, C., & Tokashiki, K. (1999). *Genki: An integrated course in elementary Japanese, volume 1*. Tokyo: Japan Times.
- Jorden, E. H. with Noda, M. (1987). *Japanese: The spoken language. Part 1*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Makino, S., Hatasa, Y., & Hatasa, K. (1998). *Nakama 1*, Boston: Houghton Mifflin.
- Maynard, S. (1993). *Discourse modality. Subjectivity, emotion and voice in the Japanese language*. Amsterdam: John Benjamins
- Blog page (Google search): オリエンタルラジオ 中田敦彦ブログ <http://oriental-nakata.laff.jp>



## 日本歌謡の練習がピッチ習得にもたらす効果

平野 絵理香（カンザス大学）

### 要旨

本稿では、日本歌謡の練習が、日本語学習者の日本語ピッチ習得に有益な効果をもたらすかどうかを検証した実験を報告する。さらに、今後日本語のピッチ習得・改善・指導法において、いかに音楽を有効に活用できるか考察し、また音楽を使用する際の注意点についても言及したい。最後に、本実験結果をふまえ、効果的なピッチ指導とは何かを考察する。

**キーワード：**アクセント型，ピッチ指導，歌謡の練習

### 1 はじめに

日本語のピッチ習得は、困難な作業だと感じている英語母語話者は多いのではないだろうか。本実験は初級日本語学習者を対象にしているが、ピッチ習得の難しさ、なかなか習得できないもどかしさは上級レベルの学習者からも観察される。高低ピッチの感覚さえつかめない学習者、また、正しいピッチでリピートできる学習者も、その正しいピッチを長時間にわたって記憶することができないといった難しさがある。ピッチ指導とは、多くの学習者にとっても、教える側にとっても一つの悩みの種なのではないだろうか。

本実験は、①メロディーの音程があり、②音程と一緒に歌詞を覚えられる、また③一度覚えると忘れにくいなどの特徴がある「歌」に注目した。教えるべき項目がたくさんある日本語のカリキュラムの中、徹底したピッチ指導の時間を授業内に取り入れるのは現実的に考えて難しい話である。歌を歌う楽しさを活用して、授業外でも学習者が一人で練習できる方法として、歌の練習が学習者のピッチ習得になんらかの形で役に立つのではないかという希望を持って、歌の影響を調べるべく実験を行った。

## 2 音楽と音声教育

### 2.1 ピッチ教育への提案

ピッチ指導法においては様々な提案，研究が成されている。ピアノなどの楽器を使う方法，机と茶碗をたたいて音を示す方法，具体的に楽譜に音程を書き入れる方法，また，首を上下に動かしながら声を出すといったピッチの高低感覚を養うための方法が紹介されている（日本語教育学会，1989；水谷，1990）。

昨今の先行研究としては，基本周波数が視覚的に描かれたピッチカーブであるプロソディーグラフを使用して学習者のピッチ，イントネーションの上達をみる実験も行われ，効果が観察されたと報告されている（戸田，2001；中川，2001；Okano et al., 2007）。プロソディーグラフには，文中アクセントやイントネーション，また文末イントネーションのピッチ，さらに句切りなどが視覚的にわかりやすく描かれている。中川（2001）のピッチカーブを使った実験後のアンケートで，ピッチカーブが役に立たなかったと答えた学生が0名であったことから，視覚的なピッチカーブが有益であることが示唆される。

しかし，Okano et al.（2007）の報告によると，学習者のプロソディーグラフ（図1参照）を見ながらの発話は日本人母語話者によって良い評価が与えられていたが，プロソディーグラフを見ながら練習した学習者が，練習後にプロソディーグラフを見ないで発話したものに対しての評価はプロソディーグラフを見ながら発音したものの評価の値には至らなかったとされている。この結果はピッチカーブを長時間にわたって記憶する難しさを示唆しているように思える。さらに，自然下降は音韻構造に関係なくピッチが徐々に落ちていく現象で，話者自身にも意識されないことが多いと窪菌（1999）が述べている。それが確かならば，プロソディーグラフには，理論上知覚されない自然下降まで描かれているというわけだ。自然下降をピッチ指導時に示すことの必要性についてさらなる研究が必要だと考えられる。さらに，中川（2001）の実験で日本語教師20名に対して行われた「ピッチカーブを描けるか」というアンケートによると「練習すればできる」という選択肢を選んだ教師が16名，「それほど大変でない」が4名，「このようなイントネーションのカーブをつけることは無理である」を選んだ者はいなかったと述べられている。実際に描いたピッチカーブは8名から回収され，その約半数はピッチ曲線に類似したピッチカーブを描いているものであり，指導可能であるということが示唆されたと中川は結論づけている。しかし，基本周波数に現れるピッチには様々な韻律情報が組み込まれており，その理論を理解している者でなければ，ピッチカーブを描くのは難しいのではないと思われる。

つまり，今後効果的なピッチ指導をするにあたり解明すべき点は，どのように長時

間にわたってプロソディーを記憶させるかという点と、指導時のピッチの表示の仕方という点である。本実験では、前者の、「プロソディーの記憶」に注目し歌を使用して実験を行うことにした。

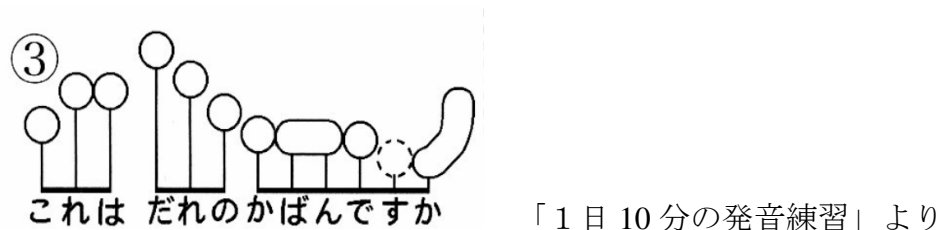


図1 プロソディーグラフ

## 2.2 日本歌謡の特徴

音楽と言語教育については多々研究があり、外国語教育に音楽が有意義であるとされている文献も多くある。しかし、音声教育の側面からみると、音楽の使用の利点が述べられている文献は英語などの強勢アクセント言語などに限られているように思える。日本語と音楽についての研究も、音楽と言語のモーラ、シラブル概念といったリズムを題材にしたものが多く、日本語のピッチと音楽について扱っている研究は皆無に等しい。

その一つの理由として、高低アクセント言語である日本語の特徴と歌のもつ特性の関係が挙げられる。日本語の語アクセントは語としてのまとまりをつける機能のほかに、語と語を区別する弁別機能を有する(窪菌, 1999)。つまり、図2のように、「あ・め」という語の音に音階の「ド・レ」という音が付与された場合は「飴」と知覚され、「レ・ド」という音が付与されれば「雨」と知覚されやすくなるはずである。



図2 飴と雨

このように、日本語も音楽もピッチが重要な役割を果たすため、日本の歌謡では、メロディーのピッチによって語のアクセントを乱される傾向があると考えられる。つまり、先程、音楽の使用の利点が述べられている文献は英語などの強勢アクセント言語などに多いと記したが、強勢アクセントである言語は、日本語のように音楽のピッチによって制約を受けにくいからだと考えられる。

以上の点に注目して様々な日本歌謡を観察し、日本歌謡を大きく二つに分けてみた。まず一つが、作曲が作詞より先行してできる歌謡、もう一方は作詞が作曲より先行する歌謡だ。前者は、林（2007）によると、自由でダイナミックに作曲された音楽に詩をつけるので、詩がメロディーに制約されるとある。実際に、昨今の J-Pop においては、9 割以上が曲が先に作られているという。つまり、メロディーに付与された歌詞の日本語のアクセント型が乱れることが多いと考えられ、そういった曲が日本歌謡のほぼ大多数を占めることになる。反対に、後者は作詞が先に行われ、その場合はメロディー、または作曲者がことば数や詩の構成に制約を受けることになる」と林（2007）は述べている。日本歌曲や童謡などはこの方法で作られており、語の韻律を重視し、それを維持しながらメロディーが作曲された作品が多く見受けられる。

本実験で使う曲は、ピッチ習得でより有益な効果が期待出来そうな、作詞が先に行われた童謡から選曲した。中でも歌詞のピッチとメロディーのピッチの動きが始終類似している北原白秋作詞・山田耕筰作曲の「からたちの花」を使用した。図3は、上が「からたちの花」の楽譜の一部であり、下が女性日本語母語話者によって音読された文、「からたちのはながさいたよ」である。楽譜の音程の動きとピッチ曲線の動きが似ていることが分かる。



図3「からたちの花」楽譜とピッチ曲線

### 3 音響実験

#### 3.1 実験方法

16 人の初級レベルの日本語を受講しているアメリカ英語母語話者である大学生を対象に音響実験を行った。実験開始時には学習者は約 20 名いたが、終了時には 16 人となった。実験時の学習者の平均年齢は 21 歳で、平均日本語学習歴は 8 ヶ月であった。

実験で使用した刺激文は前節で紹介した日本歌謡の北原白秋作詞・山田耕筰作曲の「からたちの花」の冒頭の 2 文「からたちの花が咲いたよ。白い白い花が咲いたよ。」である。学習者はプリテストで刺激文の 2 文を 10 回ほど繰り返し録音し、約 1 ヶ月間の練習期間を経て、ポストテストで同じ刺激文の 2 文を再度 10 回繰り返し録音した。本来なら、曲全体の練習するのが望ましいのだが、本実験は日本語授業後の休み時間を使って練習を行ったため、時間の制限があり最初の 2 文に絞らざるを得なかった。

練習期間は、学習者 8 人ずつを、歌を使用して練習を行うグループ（以下「歌グループ」とする）と従来の音読をして練習を行うグループをコントロールグループとし（以下「音読グループ」とする）、2 グループに分けて刺激文の練習を行った。学習者の各実験グループへの割り振りは無作為に行われた。歌グループは、「からたちの花」の冒頭の 2 文を CD から抽出し、サウンドファイルを作った。女性歌手、鮫島有美子によって歌われたものと男性歌手、畑儀文によって歌われたものを用意し、交互に聴かせ、学習者はその音声とともに歌を歌う練習をした。音読グループは、日本語母語話者である女性と男性によって音読、録音されたサウンドファイルを聞かせ、学習者は聞きながら音読の練習を行った。その際、音読グループにだけ「ピッチに気をつけるように」と注意を促した。実際にすべての語のアクセント型を学生に指導することは限られた時間のなかでは難しい。今回はピッチに意識を向けさせることでその後の発話にどのくらいの効果が表れるかを見るためにもそれ以上のピッチ、アクセントの詳細については言及しなかった。また、歌を歌う際には自然に旋律、音程に意識が向くはずなので、歌グループには特別な注意をしなかった。練習期間は歌・音読、両グループとも一週間に 2 回、5 分間の練習を 3 週間続けた。学習者は火曜日・木曜日に行われる初級日本語の演習の授業後 5 分間教室に残り、本実験のトレーニングを受けた。なお、筆者は初級日本語を担当していないため、この実験以外には学習者との面識はない。

プリテスト、ポストテストの録音は防音室で、カーディオイドマイク (Electrovoice, model RE20) を使用して行った。その後、16 人の録音文をデジタル化し、プリテスト・ポストテストの結果、またグループ間の結果を比較し、プラート (Praat) で音響分析した。音響分析の際、ピッチ曲線、波形、スペクトログラムを参考にし、母音の終わり

で基本周波数（F0）を測定した。

### 3.2 分析 1

分析 1 では、語頭の 2 モーラ間に起こるピッチの上がりに注目した。日本語教育事典（1989）によると、英語の単語の約 7 割が第一音節に強勢を持ち、英語母語話者にとって、平板型や中高型といった、頭高型でない型の発音が困難であると述べられている。つまり、LH（低高）となるところを HL（高低）と発音する傾向がみられることになる。本実験では、学習者の刺激文の「からたち」の始めの 2 拍「から」（LH）にピッチの上がりがあるかどうか観察した。まずプリテスト 10 回とポストテストの 10 回の「から」に与えられた基本周波数を測定しピッチの上がり 10 回中何回現れたか回数を計算した。表 1 は、「から」でピッチが上がった回数である。「から」のピッチが練習前後で変わっていない学習者が多いことがわかる。特に、練習後に 10 回ピッチの上がりをみせている学習者は練習前も 10 回ピッチが上がっている者が多かった。また、「から」のピッチの改善度において、t 検定を行った。グループ間において、統計的有意差はなかった（ $t(14)=1.14, p=.28$ ）。また各グループの練習前後の有意差もみられなかった。音読グループ（ $t(7)=.95, p=.37$ ）、歌グループ（ $t(7)=.63, p=.55$ ）。

表 1 「から」でピッチが上がった回数

|   | 学習者 | 1  | 2  | 3  | 4  | 5  | 6  | 7  | 8  |
|---|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|
|   | 練習前 | 3  | 9  | 10 | 9  | 10 | 10 | 10 | 10 |
|   | 練習後 | 9  | 5  | 10 | 5  | 2  | 10 | 9  | 10 |
|   | 学習者 | 9  | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| 歌 | 練習前 | 3  | 8  | 1  | 10 | 10 | 8  | 10 | 7  |
|   | 練習後 | 10 | 6  | 0  | 10 | 10 | 10 | 10 | 6  |

### 3.3 分析 2

分析 2 では、3 モーラのピッチの維持に注目した。英語では、2 音節以上の語には、強音節と弱音節があり、それらがリズム的性質を持って交互に現れる傾向がある。従って、英語母語話者にとって、日本語の 2、3 拍と続けて同じように高くなる平板型、中高型の発音が困難となる（日本語教育事典，1989）。つまり、「ヨコハマ」LHHH と発音すべきところを HLHL と発音してしまう虞がある。英語母語話者である学習者が、しっかりと 2 拍以上ピッチを維持できるかどうか注目し、刺激文の冒頭の語「からたち」の「らたち」の基本周波数の測定値から、維持を分析した。分析 2 は、分析 1

で練習後の「からたち」の始めの2拍にピッチの上がりが観察された学習者だけを対象に分析を行った<sup>1</sup>。まず、「らたち」のピッチの度合いを測定し、ポストテストの結果がプリテストに比べピッチの度合いが狭まっているか否か調べた。狭まっていたら、ピッチがある程度維持できているのではないかと仮説を立てたが、いくつかの理由から、判断が不可能であった。まず、自然下降（declination）によって「からたち」のピッチ曲線はちょうど「へ」の字を描くように下降する。どの度合いまでが適切なピッチの維持と定義できるのか明らかでないため、学習者の「らたち」のピッチ下降が自然下降によるものなのか、そうでないのか判断がつかなかった。また、社会言語学的な側面から、男女のピッチの抑揚の仕方の違いも指摘できる。また、ピッチの域は個人によって異なることや、「らたち」の下降の割合だけでなく、「から」のピッチの上がりの割合も考慮に入れなければ、ピッチの維持が十分なのかどうかの結論が出せないと考えられる。まずはこれらの点を解明し、さらなる分析が必要である。

### 3.4 学習者の上達過程にみられた傾向

学習者によってピッチのデータは多様で音響実験の結果から、学習者の上達の度合いを一般化するのは難しかった。しかし、個々のデータには、改善とみられる変化がいくつか観察できた。例えば、音読を練習した学習者2は欠落していた母音が挿入できるようになった。「からたち」の「から」の部分でプリテストでは[kra]と発音されていたが、ポストテストでは[kara]により近くなった。また、歌を練習した学習者9は、刺激文の2文目の「しろい・しろい」の「ろい」の母音部分がプリテストは英語の二重母音[oi]に近かったが、ポストテストでは独立した2拍の日本語の音に近い[oi]になっていたことがフォーマントの値から分かった。他にもモーラ概念が改善した例もみられた。音読を練習した学習者7は「からたち」の「た」の長さが非常に長かったが、練習後は拍の長さがより均一になった。最後に、平板型である「からたち」のピッチ型がきれいな「へ」の字型になった学習者も数名いた。ただし、練習前後のピッチ型の変化や改善の仕方は、個人によって異なるものだった。改善の過程では、ピッチ、音の質、モーラ概念といった特徴の密接な関わりが観察された。

## 4 知覚実験

前述したように、音響実験の結果から学習者個人にはそれぞれ練習の効果が見受けられたが、分節や超分節素性の相互作用により、ピッチの分析だけでは、学習者の発話が実際に上達したと聞き手に知覚されるのかどうかの判断が難しかった。従って、日本人母語話者によって学習者の録音した発話を評価してもらう知覚実験を行った。

#### 4.1 知覚実験方法

評価実験は、日本語母語話者 34 人に協力を依頼した。評価協力者の年齢層は 19 歳から 58 歳に及ぶ。本知覚実験は、厳密なアクセント型を評価してもらうものではなく、発話文はコミュニケーションをする際に聞きやすい発話であるかどうかを評価してもらうため、評価者の出身地は東京方言者のみに限らず、その他の方言話者にも依頼した。実験の刺激文は学習者が音響実験で録音した「からたちの花」の冒頭の 1 文「からたちの花が咲いたよ」を使用した。学習者一人につき 6 文の刺激文（プリテストから 3 文，ポストテストから 3 文）を 16 人分，さらに，女性日本語母語話者の 2 文，男性日本語母語話者の 3 文を足した計 100 文をランダムに並べ替えサウンドファイルを作成した。また，文と文の間は 2 秒のポーズを挿入した。評価協力者は刺激文を聞き，リッカート尺度に従って 100 文それぞれ評価してもらい，尺度は 1（流暢さに欠け，日本人の発話にはほど遠い），5（流暢で日本人のよう）とした。アクセントやイントネーション，リズム，音の質というのは密接に関わり合っているため，それぞれを個別に瞬時に評価するのは難しい。また，評価者によって「アクセント」や「イントネーション」などの定義が異なる虞があるため「流暢さ」という言葉を選び，「流暢さ」の定義は評価協力者の直感に任せた。従って，結果はアクセント，イントネーション，音の質，リズム，スピードといった総合的な評価であると考えられる。

#### 4.2 知覚実験結果

評価協力者の判断による学習者の上達度合いにおいて  $t$  検定を行った。図 4 から分かるように，歌・音読のグループ間の上達の度合いの有意差はなかったものの ( $t(14)=1.73, p=.10$ )，歌・音読の両グループとも，練習前後の結果に有意差があり上達が見られた（歌グループ： $t(7)=-4.6, p<.01$ ），音読グループ： $t(7)=-5.79, p<.01$ ）。

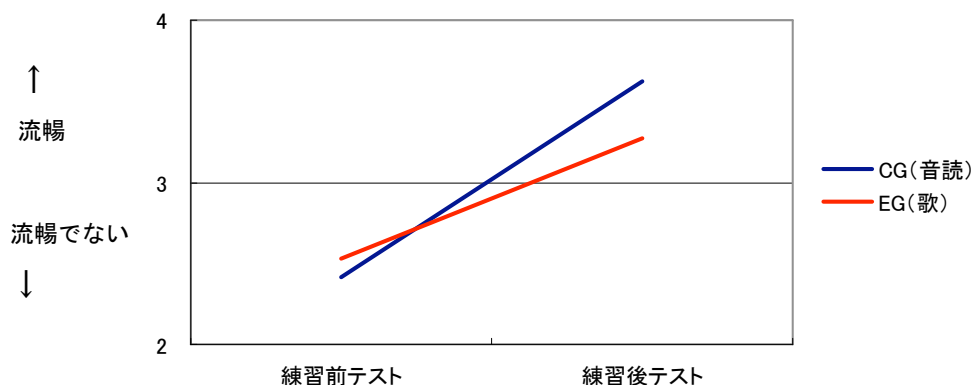


図 4 日本人評価による日本語学習者グループ別上達度

また、図5の学習者16人の個人別上達度をみると、16人すべてのポストテストの評価がプリテストの評価よりも良いものとなっていた。

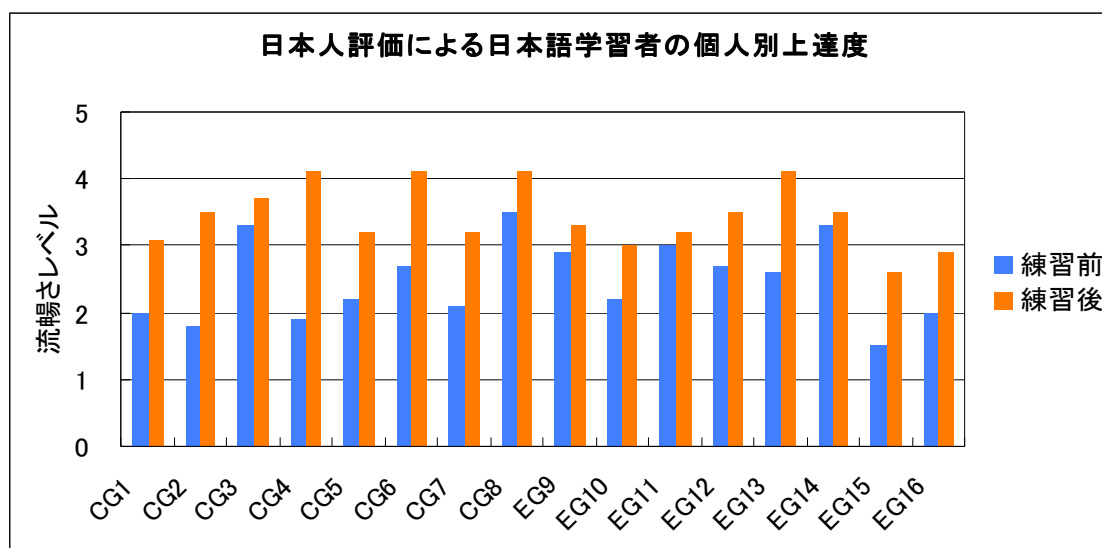


図5 日本人評価による日本語学習者の個人別上達度

## 5 結び

### 5.1 考察

分節、超分節素性の相互作用が学習者の上達に観察された。つまり、音の質やストレス、長さやリズム、ピッチやイントネーションといった音声の特徴がお互いに密接な関係にあった。例えば、練習前の刺激文は母語の干渉を伴って実現されており、英語の強勢ストレスの影響で母音が弛緩母音になったり緊張母音になったり統一感がなかった。学習者の刺激文にみられた独特なピッチの動き、音の長さのばらつきといった傾向は母語の干渉にも起因すると考えられる。つまり、強勢アクセントの概念から発話された語は、ストレスが付与された拍のピッチが高くなったり、緊張母音で発音された拍の長さが非常に長くなったりし、日本語らしさを欠いていた。しかし、練習により学習者が音声の特徴を把握し、日本語らしい音声システムを学習したことが観察できる。例えば、モーラ感覚を養うことで、音の長さがより統一され、よって音の質にも統一感がでた。または、何度も発話練習することによって、アクセントを強弱で表すのではなく、高低で表すという意識が働き、よって音の質や長さが統一し、それがモーラ感覚を習得する手助けになったとも考えられる。従って、韻律的特徴の関わりを無視し、プリテストとポストテストの基本周波数の数値のみの側面からの分析では、必ずしも聞き手が理解しやすいと知覚するアクセントになっているかは判断が

つかない。ピッチ型が改善することで、英語のアクセントの影響であるストレスの軽減、またモーラの長さの統一などの相乗効果が観察できたからだ。

## 5.2 結論

調査質問の「日本歌謡の練習はピッチ習得に有益かどうか」に対する回答だが、評価結果の練習前後の上達度合いから考察すると、歌の練習が上達に少なからず貢献したと考えられる。しかし、従来のリピートをして音読をする方法で練習したグループとの結果を比較すると、歌の練習がとりわけピッチの習得に効果的であったという結果は本実験では得られなかった。

ただ、実験後に「楽しかった」と感想を述べた学生が歌を練習した学生に多かったことから、歌が学習意欲の向上を促すなどのメリットになることもあるかと思われる。また、実験をした感想としては、音読にせよ、歌の練習にせよ、徹底したピッチ指導、またその時間の確保、それに対する学生の意識が結果に表れたのではないかと考えられる。

## 5.3 今後の課題

歌の練習が音声教育に効果的であるかを研究するために、今後は、音楽がどのように、どの程度上達に貢献したのか調べる必要がある。本実験の結果に見られたピッチ以外の韻律特徴の変化についても興味深く、歌の練習が語のリズム、また音の質などにどのような影響を与えるか調査するのも今後の課題である。しかし、前述したように、日本の歌謡には様々な特徴がある。今回使用した音楽と違う特徴を持った音楽が日本語のピッチに悪影響を及ぼす可能性もある。J-Pop など童謡とは違う特徴を持った音楽の影響も探求したい。

本実験では、学習者の音響的結果から基本周波数を測定値を出し、音楽を用いることでピッチ、アクセント型を記憶できたかどうかを検証した。そのため、「からたち」の「から」にピッチの上昇がみられ、「らたち」の部分に激しいピッチの上昇・下降が無く、きれいな自然下降で実現されればアクセント型を記憶できたとした。しかし、聴覚的印象または内省に基づくアクセントの高低説、つまり発話の「意図」と基本周波数に表れる音響的な発話の「現実」には相違があると言われている（杉藤, 1997）。杉藤は、金田一春彦の「丁寧な発音の弁」『日本語音韻の研究』（金田一, 1967）において3拍語が LHH 型に聞こえるためには、第3拍目が第2拍目より低からず、第2拍目が第1拍より低からざることが必要だ。それさえあれば、第3拍が第2拍より高かろうと、第2拍が第1拍と平らであろうと問題ではないと紹介されていることを述べている。つまり、「東京方言では、《高》から《低》へ下がるところが特に大切」（金田

一, 1967) なのだ。杉藤 (1997) は, 自然な発話に聞こえるためには, 金田一の上記のアクセントの考え方はごく一般的なものであると記している。本実験で観察した「からたち」は平板型であるので, アクセント核は存在しないが, アクセント核がある語を音響データから観察する際にはより注意が必要だ。例えば, 実験音声学の立場からアクセントを観察すると, 「普通下り」はアクセント核が付与された音節とその次の音節の境界で下りが始まることを言うが, 「おそ下がり」の場合は, アクセント核が付与されている次の音節以内, またはそれ以後に下り始めることを言い, 反対に「はや下がり」はアクセント核の付与されている音節の内に下り始めることを指す (詳しくは杉藤, 1997 を参照)。語アクセントの音環境により音響実験のデータに表れるアクセント型のピッチの数値はより複雑なものとなる。従って, この発話の「意図」と「音響的な実態」, つまり何が「日本語アクセントらしく聞こえるのか」それがどう「音響データに表れるのか」をふまえ, どういった音声の実態が, 上達, 改善, または習得として定義されるのか見極めて, 実験方法論的な見直しが必要だ。

## 注

- 1 「らたち」にきれいなピッチの維持が見られる場合でも, 「から」の部分のピッチの実現が正しくなかった場合は, 平板型である「からたち」が正しく発音されていないと考えられるため。

## 参考文献

- 河野俊之・串田真知子・築地伸美・松崎寛 (2004) 「1 日 10 分の発音練習」くろしお出版。  
 金田一春彦 (1967) 「日本語音韻の研究」東京堂出版。  
 窪菌晴夫 (1999) 「語形成と音韻構造」くろしお出版。  
 社団法人日本語教育学会 (1989) 「日本語教育辞典」大修館書店。  
 杉藤美代子 (1997) 「音声波形は語る」『日本語音声の研究 4』和泉書院。  
 戸田貴子 (2001) 「発音指導がアクセントの知覚に与える影響」早稲田大学日本語研究教育センター紀要, 第 14 号, 67-88。  
 中川千恵子 (2001) 「『発音』クラスにおけるプロソディー指導—ピッチカーブを利用した指導法の実践—」講座日本語教育, 37, 130-150。  
 林哲司 (2007) 「歌謡曲」音楽の友社 ONLINE <http://www.ongakunotomo.co.jp/ex/kayokyoku/index5-1.html>  
 水谷修 (1990) 「アクセントとイントネーションの習得法」『講座日本語と日本語教育』3 巻 pp.92-112. 明治書院。  
 Okano, H., Kubo, M., & Tomiyama, Y. (2007). On the effectiveness of a method for teaching intonational phrases of Japanese. Paper presented at the ATJ Seminar Program, Boston, MA.



## 女性終助詞の共時的分析

楠 正子（カリフォルニア州立大学ロサンゼルス校）

### 要旨

現代日本女性の女性終助詞を，教科書・インタビュー・コーパスを使い，Ide（1982）の定義に基づき共時的分析を行なった。データの結果女性終助詞の運用がコンテキストによって違い，時代の変化と共に女性終助詞の使われ方，頻度も変化しているために，日本語教師はそのヴァリエーションを日本語学習者に認識させる必要があるだろう。

キーワード：女性終助詞，共時的分析，女性言葉

### 1 はじめに

第二次大戦敗戦による日本軍国主義国家から民主主義国家の変遷により，女性は選挙権を獲得したり，職場への進出で女性の社会的地位も変わり男性と平等に扱われるようになってきた。言葉にもその変異がみられ，特に最近の若い女性，特に女の子のはスピーチスタイルが広範囲になって来ている（Ide, 1994）。例えば，もともと小中学生，男児だけが使っていた「だぜ」を女兒も使ったりする（Ide, 1994）。このように，最近では社会に出て仕事をするまでは，殆ど言葉の男女差がみられないのが現実である。浅田（1998）はオーストラリアの大学へ留学中の女性3名からなる日本語母語話者，19歳～20歳の女性形の終末表現の頻度を算出した。10分間あるトピックについての会話を録音した。その結果女性形の使われた終助詞は「の」のみで，若者の母語話者の日本語は女性の日本語が男性化してきているなど変化を見せ，伝統的な用法とかなり違ってきている。

現代の女性は社会的地位の向上と共に職場への進出が増大し，母親，妻の役割だけでなく戦前よりも色々な面で責任を担うようになったため，男性よりも様々なコンテキストに遭遇する機会が多く，それに応じて言語表現を選ぶ状況・場面が多くなっている。それ故に女性は男性よりも言葉の変異に敏感になるのであろう（Coates, 1986）。その分，女性言葉は社会的変化を反映していると言えよう。また，女性終助

詞は現代化の影響により減少しているだけでなく、話し相手、年齢、感情、心理状態、話題の内容等によっても変異すると言える（Mishima, 1994; 清水, 2002）。

## 2 研究目的

本件の研究の目的は、女性終助詞、Ide（1982）の女性終助詞の定義に基づいて、年齢層、男・女、親しい・疎遠かどうかという視点から、共時的に女性終助詞の頻度を考察した、日本語教育への提言を提示した。データとしては、実際に行なったインタビュー、コーパス（15 分程のインタビューと自由会話）、三浦・マグロイン著『中級の日本語』（1994）を使用した。

## 3 データ収集方法と被験者

出来るだけ広範囲からのデータを集めるために、実際のインタビュー、15 分程のインタビューと自由会話からなるコーパス、教科書「中級の日本語」からデータを収集した。「～かしら」は Ide（1982）の定義には含まれていなかったが、初版（1994）の「中級の日本語」でも使われており（2回）、本件のデータでも抽出されたため（7回）分析の対象につけ加えた。

表 1 「中級の日本語」テキストの会話におけるペアのタイプ・文数・年齢層

| ペアのタイプ           | 会話の文数 | 年齢層                               |
|------------------|-------|-----------------------------------|
| 女子学生同士           | 90 文  | 大学生（18 歳～22 歳）                    |
| 男子学生と女子学生        | 34 文  | 大学生（18 歳～22 歳）                    |
| ホームステイのお母さんと男子学生 | 38 文  | 大学生（18 歳～22 歳）<br>お母さん（35 歳～55 歳） |
| ホームステイのお母さんと女子学生 | 15 文  | 大学生（18 歳～22 歳）<br>お母さん（35 歳～55 歳） |
| 合計               | 177 文 |                                   |

会話での被験者は総計 28 名（表 2 参照）で、年齢層は 18 歳から 50 代からなる。コーパスでの司会者は年齢層は不明だが、30 代後半から 50 代の中年女性と予想される。総計中、ESL（English as a Second Language）の学生 3 名（18 歳，21 歳，25 歳），大学院生は 10 名（20 代から 40 代）である。コーパスでは、中年女性 10 名，女子大学生 5 名で，その他のデータは 15 分程のインタビュー方式と自由会話方式で行った。テープで録音し，マイクも使用した。女性終助詞の含まれる文を総文数で割った。

表 2 被験者の背景

| 女性被験者 | 数    | 年齢層              | データ方法       |
|-------|------|------------------|-------------|
| E S L | 3 名  | 18 歳, 21 歳, 25 歳 | インタビュー      |
| 大学院生  | 10 名 | 20 代～40 代        | インタビューと会話   |
| コーパス  | 15 名 | 30 代～50 代        | インタビューと自由会話 |
| 合計    | 28 名 |                  |             |

三浦, McGloin 著, 初版の「中級の日本語」での会話方式のペアでは教科書使用者が大学生なため, 上記のような 4 種類のペアに限られるが (表 1), 先行研究からコンテキスト (話相手, 年齢, 話題, 場面, 状況等) によって女性終助詞の頻度の変化が予想されるため, 実際のインタビューではペアの組み合わせを出来るだけ違った年齢と男女の組み合わせをデータ収集可能範囲で行った (表 3, 4 参照)。

表 3 ペアの組み合わせ, 女性と女性

|      | 若い女性 (友人) | 若い女性 (初対面)     |
|------|-----------|----------------|
| 若い女性 | (1) 1 組   | 該当者なし          |
| 中年女性 | (2) 2 組   | (3) 5 組 (コーパス) |

表 4 ペアの組み合わせ, 女性と男性

|    | 若い男性 (友) | 若い男性 (親し) | 若い男性 (初対面)   |
|----|----------|-----------|--------------|
| 若い | (4) 1 組  | (6) 1 組   | 該当者なし        |
| 中年 | (5) 2 組  | 該当者なし     | (7) 5 組 (コーパ |

## 4 結果

### 4.1 テキスト

テキストから女性終助詞「の, なの, (な) のね, のよ, わ, わね, わよ, かしら」を抽出した。会話のペアは 4 種類であった。①女子学生同士 (18 歳～22 歳) の会話-3 件, ②女子学生と男子学生の会話-1 件, ③中年女性 (35 歳～55 歳) と男子学生 (18 歳～22 歳) の会話-2 件, ④中年女性と女子学生との会話-1 件からなる。女性終助詞の含まれる文を総文数で割った。但し年齢は会話内容・状況から判断した。それぞれの女性終助詞の割合は「の系」では, 「の」は 10%, 「なの」0%, 「のね」は 2%, 「のよ」は 6.5%。「わ系」では, 「わ」は 1%, 「わね」は 2%, 「わ

よ」は 0%。「かしら」は 1%だった（表 5 参照）。全体の女性終助詞からの割合では、「の系」は 82%で、「わ系」は 18%と、「の系」が断然多かった。

表 5 テキスト分析：総文数からの割合

| 会話               | の        | なの | のね | のよ   | わ     | わね   | わよ | かしら | 合計    |
|------------------|----------|----|----|------|-------|------|----|-----|-------|
| 若い女性（親）          | 6%       | 0  | 0  | 5%   | 0     | 0    | 0  | 1%  | 12%   |
| 若い女性と<br>若い男性（友） | 2%       | 0  | 1% | 0    | 0     | 1%   | 0  | 0   | 4%    |
| 中年女性と<br>若い女性（友） | 0        | 0  | 0  | 1%   | 0.5%  | 0    | 0  | 0   | 1.5%  |
|                  | 0        | 0  | 0  | 0    | 0     | 0    | 0  | 0   | 0     |
| 中年女性と<br>若い男性（友） | 2%       | 0  | 1% | 0.5% | 1%    | 0.5% | 0  | 0   | 4%    |
| 合計               | 10%      | 0  | 2% | 6.5% | 1%    | 2%   | 0  | 1%  | 21.5% |
|                  | の系-18.5% |    |    |      | わ系-4% |      |    |     |       |

（友）＝友人，（親）＝親しい

## 4.2 インタビューの結果

まず、初対面のインタビューには ESL 女子学生 3 名と大学院生 1 名の総計 4 名。調査官は筆者自身である。身近な家族の事から質問し、被験者の興味のある話題を探し出しなるべく自然に発話できるようにした。ペアの 15 分程の自由会話は 9 名からなる大学院生にお願いした。出来るだけ自然な日常会話の雰囲気を作るために、学校内や寮でインタビューを行ったが、マイクを使うと普段よりも多少丁寧な言語表現になってしまったとの被験者からの証言があった。

本件では、データ分析は一人当たりの女性終助詞の回数を文単位で計算した。そのため、2 人の発話に 1 回頻度が抽出された場合には 0.5 回とした。2 人で 3 回の発話の場合は一人当たり 1.5 回とした。コーパスの 5 組中 2 回の場合は 0.4 回とした。

## 5 インタビューデータ結果

表 6 は 15 分の会話での一人当たりの回数を示す。データの結果は下記の通りである。

表 6 データ分析 (15 分の会話での一人当たりの回数)

| 会話ペア                 | の        | なの  | のね | のよ | わ     | わね | わよ | かしら | 合計   |
|----------------------|----------|-----|----|----|-------|----|----|-----|------|
| (1)女同士 (親)           | 2        | 0   | 0  | 0  | 0     | 0  | 0  | 0   | 2    |
| (2)若い女性と<br>中年女性 (友) | 1.5      | 0.5 | 0  | 0  | 0     | 0  | 0  | 0   | 2    |
|                      | 1.5      | 0.5 | 0  | 0  | 0     | 0  | 0  | 0   | 2    |
| (3)若い女性と<br>中年女性 (疎) | 0        | 0   | 0  | 0  | 0     | 0  | 0  | 0   | 0    |
|                      | 0        | 0   | 0  | 0  | 0     | 0  | 0  | 0.4 | 0.4  |
| (4)若い女性と<br>若い男性 (友) | 6        | 0   | 2  | 0  | 0     | 0  | 0  | 0   | 8    |
| (5)若い女性と<br>若い男性 (親) | 6        | 1   | 2  | 0  | 0     | 0  | 0  | 0   | 9    |
| (6)中年女性と<br>若い男性 (友) | 1.5      | 1   | 0  | 0  | 0     | 0  | 0  | 1.5 | 4    |
| (7)中年女性と<br>若い男性 (疎) | 0        | 0   | 0  | 0  | 0     | 0  | 0  | 0.4 | 0.4  |
| 合計                   | 18.5     | 3   | 4  | 0  | 0     | 0  | 0  | 2.3 | 27.8 |
|                      | の系-27.8% |     |    |    | わ系-0回 |    |    |     |      |

(友) = 友人, (親) = 親しい, (疎) = 疎遠

### 5.1 親しい若い女性同士-1 組

若い女性それぞれ「の」を 2 回ずつ発話したので, 一人あたり 2 回。

### 5.2 親しい若い女性と中年の女性-2 組

若い女性 2 人は「の」を総合 3 回発話で, 一人あたり 1.5 回, 「なの」は若い女性 2 人総合で 1 回の発話で, 一人あたり, 0.5 回となった。中年女性の場合は 2 人で 3 回, 一人あたり 1.5 回, 「なの」は 2 人で 1 回で, 一人あたり, 0.5 回となった。また, 大学院生の友だち同士で, 若い女性 1 名 (F) と中年の女性 2 名 (A and F), 合計 3 名の会話を録音した。その結果は下記の通りである。

**場面-3 人の女性の会話。会話の途中で N が眼鏡を取る。**

A: 眼鏡と取ると全然ちがう。そのほうがいいわ。

N: ほんと? もっと女らしくなったかしら?

F: そのほうがいい。

「～かしら」は Ide (1982) の定義には含まれていなかったが、話題の内容によって女性終助詞も使われやすいという例で本件で取りあげた。15 分の会話でこの話題のみに N は女性終助詞「～かしら」を 1 回使ったきりで、他の女性終助詞を一切発話しなかった。その理由としては、N が友人 A に「眼鏡を取ったほうがいい。」と指摘されて、N が女性を意識して「もっと女らしくなったかしら？」と発話の中に「～かしら」という女性終助詞を無意識に使ったと考えられる。このように、内容によっては女性終助詞が使われやすい場合もある。また、発話が怒りといった様なネガティブな感情が移入される発話、政治討論、商談の交渉といった場合には、女性終助詞は使われないと予想されよう。

### 5.3 初対面で若い女性と中年女性-ESL の学生 3 名，大学院生 1 名，OPI 5 名

若い女性と中年女性でお互いに初めてのせいか、インタビューの結果、調査官と若い女性 3 名とも女性終助詞は発話されなかった。その理由としては、初対面であるために丁寧な言葉が頻繁に使われた事と、調査官が年上の女性である事と、インタビュー形式であったために女性的表現を必要とする場面もなかったためと考えられる。また、OPI からの例では、女性調査官 N は女子学生への質問文のスタイルとして「～か」が多い。導入の部分で「～かしら」を 4 回使っているが、最後の wind-down では「～かしら」と使える文「意見を言ってくれた方がいいっていうふうに思っているの？」と「～かしら」と使えるチャンスを逃している。調査官の年齢は不明だが、やや年配ぎみである事と、初対面であるために、女性丁寧語を導入に頻繁に使ったのかもしれない。インタビューの最後には「～かしら」は使われていなく、お互いに少しリラックスしたのかもしれない。また、この調査官の癖とも考えられる。この点に関してはより多くのデータで考察する必要があるだろう。

### 5.4 若い男性と若い女性（友人）- 1 組

若い男性 T (24 歳) と若い女性 Y (27 歳) は友人。トピックは、お互いの家族・兄弟、学校のこと等。結果は「の」は 6 回、「のね」は 2 回であった。Y は T とはクラスメートだが、あまり親しくないのとお互いに丁寧に話している傾向性があった。特に、T は Y よりも年下なため、「～ます、～です」調が多かった。また、Y は「わ」や「なの」を使える文でも使っていない場合が多々あった。例えば下記の通りである。

例：Y：私わかんない、かぞえたことがないから。（「わかんないわ」）

文を辞書形で終わったり中性化した表現を選び、女性終助詞を使っていない。また、次の例もある。

例：Y：私が登ったのは6歳。

「6歳なの」と言えるはずだが、体言止を使用することによって、ここでも中性化した表現をしている。

## 5.5 親しい若い女性と若い男性-1組

自由会話で、「の」6回、「のね」2回、「なの」1回で、合計9回の女性終助詞が検索された。やはり、川村（1994）の研究結果と同様で、親しい男性という状況が一番女性を意識しているのではと考えられる。他のペアと比べて女性終助詞の頻度数が多いのはその表れであろう。

## 5.6 友人で若い男性と中年女性-2組

両ペアともクラスメートで両方のペアを合わせて「の」が3回。一人当たり、1.5回。「なの」が総合2回で、一人当たり1回。「～かしら」が総合3回で、一人当たり1.5回。

## 5.7 初対面で中年女性と若い男性-5名（OPIから）

OPIのコーパスから抜き出した例では女性の調査官Hは質問文には「～か」を頻繁に使っていた。また、男性の大学院の対応文として確認の「～ね」「～ねえ」が使われていた。女性終助詞はロールプレイ以外は一切観察されなかった。その理由としては、初対面である事と、インタビューとして調査官Hは丁寧・非女性形（中性形）の文を保っていると考えられる。ところが、調査官Hが小学生の2児を持つ母親で、男性の院生がセールスマンを演じるロールプレイでは、Hはセールスマンへの対応には「じゃあちょっと（学研の参考書）を置いていって頂こうかしら。」と依頼文で「～かしら」という女性終助詞を使っている。ここでは、母親を演じているので、丁寧語と同時に女性らしさも意識して司会者を演じていた時には使われなかった女性終助詞「～かしら」が使われたと言えよう。

## 6 まとめと考察

表6と表7から明らかなように、相手が親しい若い男性の場合は若い女性は女性終助詞の頻度が一番多く9回。次に多いのは男女の友人関係で8回。相手が女友達の場合は2回で、男女の会話では女同士の会話よりやく4倍である。

表7 ペアでの女性終助詞頻度のまとめ

| 相手   | 若い男性（親しい） | 若い男性（友人） | 若い女性（友人） |
|------|-----------|----------|----------|
| 若い女性 | 9回        | 8回       | 2回       |
| 中年女性 | 該当者なし     | 4回       | 2回       |

中年女性で相手が若い男性（友人）の場合でも、若い女同士の会話（2回）より多く4回だった。やはりこの例からも、話し相手が男性の場合は女性を意識し、より多くの女性終助詞を使っていると言えよう。

また、コーパスでの初対面のペアを観察すると（表6では中年女性と若い男性（疎）と中年女性と若い女性（疎））、相手が若い男性と若い女性との両ペアの場合でそれぞれ「～かしら」がそれぞれ5件のコーパス中2回だけ抽出され、1件中の割合では0.4回である。2組の友人のペア（女同士と若い女性と中年女性）の合計2回に比べると非常に少ない数である（表8参照）。

表8 女性ペアの結果、の、なの、かしら

| 会話ペア              | の   | なの  | かしら | 合計  |
|-------------------|-----|-----|-----|-----|
| 女同士（友人）           | 2   | 0   | 0   | 2   |
| 若い女性と<br>中年女性（友人） | 1.5 | 0.5 | 0   | 2   |
|                   | 1.5 | 0.5 | 0   | 2   |
| 中年女性と若い女性（疎）      | 0   | 0   | 0.4 | 0.4 |
| 中年女性と若い男性（疎）      | 0   | 0   | 0.4 | 0.4 |

やはり、初対面の場合は丁寧語、「～です、～ます」調で文が終わるものが多く、質問文も「～か」で終わっているものが殆どであった。確認の意味での「～ね」も頻繁に使われたが、女性終助詞は殆ど使われなかった。また、女同士（友人）の会話では、「～かしら」は合計2回で、若い女性と中年女性（友人）のペアの会話場合も同じで、女性終助詞の頻度はお互いの年齢差よりも、親しいか、疎遠かがその要因となったようだ。しかし、60代以上の女性を被験者とした場合には、「わ系」の女性終助詞の頻度が高くなる事が予想されよう。また、このデータでは女同士の会話は全て同じクラスの大学院生なのため、年齢に関係なく学生という立場でお互いに会話をし、

年齢差が出なかったかもしれない。しかし、被験者の数が少ないため、年齢差が要因でないかどうかは今後の研究課題と言える。また、このクラスメートの中で先輩・後輩といった比較的上下関係が出来る間柄のペアであれば、丁寧語を使い、女性終助詞は余り使われない事が予想される。

今回のインタビューのデータからは「わ系」は一切出てこなかった（表6参照）。尾崎（1997）の研究によると、1993年に収集された約9時間の男女合計154名の発話で、女性発話からの「～だわよ（ね）」また「～だわね」はわずか1件検索されたのみであった。「だわ」を使うチャンスが120回もあったにもかかわらず、実際に使われたのはその内1回だけということである。日常生活の中ではもう少し聞かれるという実感を持つのだが、それでも少数派であろう（遠藤・尾崎, 1998）。尾崎の研究（1997）によると、終助詞「わ」は確かに現在でも使われていることが確認されるが、使用者率は4人に1人と低く、使われるとすれば年配の女性（60歳以上）に観察されるが、むしろ不使用の方が多いということもまた事実である。女性の言葉としての現役を退き、死語に向かいつつある形式と言えそうである。

## 7 おわりに

本件のデータからは、友人である若い男Yとの会話での若い女性Yの発話では、若い女性Yは「～わ」をつかえるチャンスは8回もあったにもかかわらず、実際使われたのはそのうち2回だけという結果となった。本件のデータでも、同じ様な結果が観察され（表6参照）、「の系」は約27.8回抽出されたのにもかかわらず、「わ系」は0回であった。その理由としては、本件のデータでは年配の女性層がいなかったということが考えられる。「中級の日本語」のテキストでも、「の系」は女性終助詞の82%で「わ系」は18%で、やはり「わ系」はかなり低い割合で扱われていた。その中でも、中年女性は「わ系」の女性終助詞は総行数の2%（4回）、女子学生は1%（2回）で、若い女性の「わ系」は少なくなっていた。しかし、尾崎（1997）が指摘しているように完全に消滅してとは言えず、陣内・友定（2005）による「道教え談話」調査でも明らかな様に、60代の女性は「わ系」を使っている。

残念ながら、本件のデータでは中学・高校生を調査できなかったが、この年代では女の子は男の子と同じ様な話し方をし、従来の女の子的な言葉の特徴は余り見られなく、所謂中性的なスピーチスタイルになっているが、社会に出て働き出すと丁寧語・敬語を使うようになる（Ide, 1994）。このように社会的な要因は否定できない。一種のage gradingの現象である。

上記のデータの結果から、若い男女での日常会話の場合が一番女性終助詞が使われる可能性があると言えよう。その理由としては、若い女性は若い男性との会話の方が女性らしさを言葉で表現していると言える。この点では川村（1994）と同じ結果が出ている。女性終助詞は減少しているのは確かだが、表6の例（2）の親しい若い女性と中年女性の会話の結果からでも明らかのように、会話の話題によってもその頻度も変わる。女性終助詞の使い方は話し相手、年齢、話題の内容と言ったコンテキストによって違ってくると言えよう。

今後の課題としては、より多くのデータを使い、より明確な使用頻度の数え方で、色々な場面、年齢、状況、感情、心理状態、話者との個人または社会的関係（先輩と後輩等）、会話の内容等も踏まえてることにより効果的で、一般化できる結果が検索できることが望まれる。

オーセンチックを目指す外国語教育・日本語教育では、女性終助詞はコンテキストによって運用が違い、時代の変化と共に女性終助詞の使われ方、頻度も変化しているために、日本語教師はそのヴァリエーションを日本語学習者に認識させる必要があるだろう。また、Ide（1982）による定義を現代女性を対象に見直す必要もあるのではなかろうか。

## 参考文献

- 浅田浩文 (1998) 第二言語としての日本語の男言葉, 女言葉—男女差を示す文末表現における日本語学習者の産出, 受容能力」『日本語教育』96号, pp. 25-36.
- 遠藤織枝・尾崎喜光 (1998) 「女性のことばの変遷—文末・コト・テヨ・ダワ中心に—」『日本語学』第17号 No.5 pp. 56-78.
- 尾崎喜光 (1997) 「女性専用の文末形式のいま」現代日本語教育会編『女性のことば・職場編』ひつじ書房.
- 川村順美 (1994) 『日本語の女言葉は消滅するか』学士論文. 桜美林大学.
- 清水義範 (2002) 「女という嘘」国際交流基金『日本語教育通信』第42号 pp. 1.
- 陣内正敬・友定賢治 (2005) 『関西方言の広がりコミュニケーションの行方』和泉書院.
- Coates, J. (1986). *Language and gender*. London: Longman.
- Ide, S. (1982). Japanese sociolinguistics: Politeness and women's language. *Lingua*, 57, 357-385.
- Ide, S. (1994). *Women managers and women's language in the Japanese workplace*. Department of Anthropology, Washington University, St. Louis, MO. Unpublished manuscript.
- Mishima, S. (1994). A new perspective on women's language in Japanese: An interview with Sachiko Ide. *Issues in Applied Linguistics*, 5 (2), 425-435.
- Miura, A. & McGloin, N. H. (1994). *Integrated approach to intermediate Japanese: 中級の日本語*. Tokyo, Japan: The Japan Times.

## 頭ごなし解釈法<sup>1</sup>とその上級到達度査定の一方法<sup>2</sup>

姜 豊子（グアム大学）

### 要旨

本稿は「頭ごなし解釈法」を身につけ始めなければ、上級レベルの読み教材を読む力は伸び悩むという考えを前提にしている。そのため、「頭ごなし解釈法」を学習者が身に付け易いように、プロソディック・フレーズの解釈単位セットを、入力文の最初のものから、順に、解釈していく方法を提案する。解釈単位セットのひとつである項構造の数、その統語構造（埋め込み構造か、否か）も、言語習得順を決める基準になり得ると考え、 $n$ レベル、 $n+1$ レベルの文構造を顕示してみた。本稿ではどの程度学習者に「頭ごなし解釈法」が身に付いているか、または、どの程度頭ごなし構文解析ストラテジーを第二言語学習者の頭脳内の第二言語パーサが達成しているかを調べるために、アセスメントのための調査査定の一方法を提案し、説明する。

**キーワード：**頭ごなし解釈、パーサ（構文解析器）ストラテジー、逆戻り解釈法、項構造、構文解析、解釈単位セット、プロソディック・フレーズ、多重自己埋め込み文、関係節、上級到達度査定

### 1 はじめに

上級レベル、特に、四年生の日本語のクラスの学生は、下記のようなパラグラフで始まる新聞のコラムが読めることが望まれる。

#### （1）

まずは先月から公開中の「ビー・ムービー」。ドリームワークス製作のCGアニメです。生まれて初めて巣の外の世界に出たミツバチのバリーが、危ないところを助けてくれた人間のヴァネッサと友達になるが、スーパーの棚を見て「自分たちの集めた蜜が盗まれ売られている」と知り、人間相手に蜜を返すよう裁判を起こす、という物語。（小原篤，2008）

ところが、この上記に引用した段落はたったの三文しか持っておらず、最後の三番目の文が、次のように長く、かつ複雑なもの（三つの関係節が含まれている；関係節の下線表示は筆者のもの）と成っている。

## (2)

生まれて初めて巣の外の世界に出たミツバチのバリーが、危ないところを助けてくれた人間のヴァネッサと友達になるが、スーパーの棚を見て「自分たちの集めた蜜が盗まれ売られている」と知り、人間相手に蜜を返すよう裁判を起こす、という物語。

「生まれて初めて」から、「裁判を起こす」まで、この「物語」についてなのである。この文を頭から解釈していかないで、文末の「という物語」を目で読むまで待って最後から逆に解釈していこうとする—これを本稿で「**逆戻り解釈法 (First come, last interpreted)**」と称する—と、それまでの文は、記憶には残ってはず、忘れてしまっている可能性がある。ところが、最初に耳に入ってきたもの、または、目に入ってきたものから順に、どんどん解釈していく「**頭ごなし解釈法 (First come, first interpreted)**」では、「という物語」までの文を記憶しておく必要がない。つまり、短期記憶能力の負担を軽くするのである。

この「物語」の内容は、下線文と「スーパー．．．裁判を起こす」の文が接続助詞の「が」でつながられている。本稿では、下線部の文に焦点をおく。

## (3)

生まれて初めて巣の外の世界に出たミツバチのバリーが、危ないところを助けてくれた人間のヴァネッサと友達になるが、スーパーの棚を見て「自分たちの集めた蜜が盗まれ売られている」と知り、人間相手に蜜を返すよう裁判を起こす、という物語。

第二言語学習論や、第二言語教授法等の研究において、第二言語学習者の頭脳内の第二言語構文解析器、すなわち、第二言語のパーサの発達に言及している先行研究がほとんど皆無である。第一言語習得だけでなく、第二言語習得においても、パーサの統語構文解析法の習得は意識界外で行われる。第二言語パーサの発達は、第二言語構文解析処理能力の上達を意味する。そこで、本稿は第二言語学習者の頭脳内の第二言語パーサのひとつの戦略 (strategy) であると考え「頭ごなし解釈法／構文解析法 (First come, first interpreted/parsed)」に言及し、奨励するのをひとつの目的とする。本稿は「頭ごなし解釈法／構文解析法」を身につけ始めなければ、上級レベルの読み教材を読む能力は伸び悩むという考えを前提にしている。つまり、第二言語での読解力を伸ばす為には「頭ごなし構文解析法」を、第二言語学習者の頭脳内のパーサが身に付け始めていなければならないと考えるためである。特に、第一言語が

英語のような主要部前位型 (head-initial) である日本語学習者は「頭ごなし解釈法／構文解析法」を新たに学ぶ必要があると考える。

本稿の目的は、もうひとつある。それは、「頭ごなし解釈法」が学習者にどれほど身に付いているかを調べる一方法を、提案、簡単に紹介することである。

## 2 なぜ「頭ごなし解釈法」なのか？

「頭ごなし解釈法」を提案する理由として、**短期記憶能力の効率性**と「**逆戻り解釈法**」の回避の二つを挙げる。

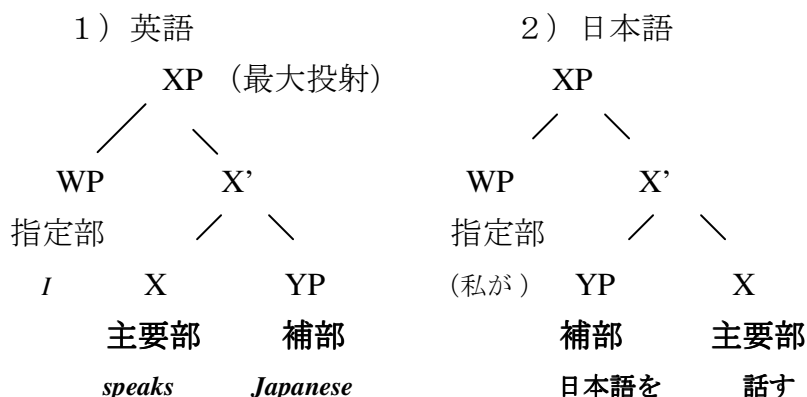
### 2.1 短期記憶能力の効率性

上記に述べたように、例 (1) のような埋め込み文を頭から解釈していかないで、文末の「という物語」を目で読むまで待っていると、それまでの文は、記憶には残っていない、忘れてしまっている可能性がある。ところが、「頭ごなし解釈法」は、「という物語」までの文を記憶しておく必要がない。短期記憶能力を負担を軽くし、日本語パーサが入力文の解析がし易くなるのである。それ故に、「頭ごなし解釈法」は、何語にかかわらず、第一言語を聴解、読解するのに意識されずに自然に使われている方法だと考えられる。

### 2.2 「逆戻り解釈法」の回避

第一言語が英語のような主要部前位型である学習者は逆戻り解釈法を使って、日本語の文を解釈できるという危険性がある。例えば、英語の場合、次の一般的な句構造を表している X バー理論でも分かるように、主要部と補部の語順が、日本語の語順と逆である。

#### (4) X バー理論



日本語は、主語が省略される場合が多いので、「逆戻り解釈法」で、入力文の理解が可能である。例えば、次の関係節の例に見られるように、「ピザ」をまず解釈し、そして、「注文した」を解釈して行くやり方である。

(5) 注文したピザ

ordered pizza

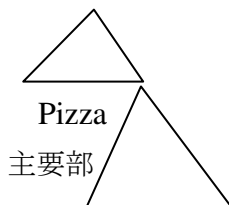
←---- 逆戻り解釈法

‘pizza (I) ordered’

この解釈法の問題は、単語だけ英語に置き換えただけで、パーサの構文解析処理法は日本語のもの（左枝分かれ構造に処理するもの）でなく、次の（6）の1）の英語のもの（右枝分かれ構造に処理するもの）だからである。言い換えると、この学習者は日本語の構文解析方法—左枝分かれ構文解析方法—（6）の2）を習得していない。これは、日本語のパーサが発達していない、ということなのである。

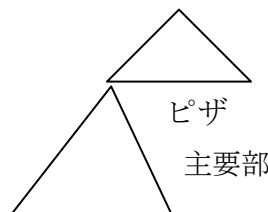
(6)

1) 英語（右枝分かれ構造）



(someone) ordered  
補部 (Subordinate part)

2) 日本語（左枝分かれ構造）

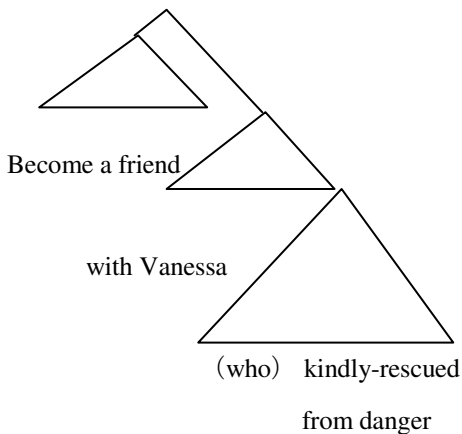


注文した  
補部 (Subordinate part)

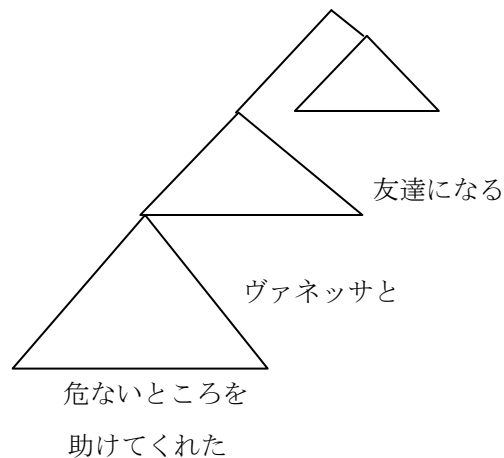
同じことが、本稿が問題にしている文、例（3）の下線文、においても言える。上記の（3）の下線部文を逆戻り解釈したならば、次の（7）の1）の右枝分かれ構造として、構文解析されているからである。

(7)

1) 右枝分かれ構造



2) 左枝分かれ構造



### 3 解釈単位セットとそのプロセスは？

#### 3.1 頭ごなし解釈法の解釈セットとは、どんなものなのか？それは何故か？

頭ごなし解釈法の 解釈セットは「理解単位 (comprehension units in Kang, 2003)」である<sup>3</sup>。それでは、どういうものが理解単位なのかというと、下記に明示するように、プロソディックフレーズ (prosodic phrases) が理解単位なのである。

まず、簡単に、プロソディックフレーズと意味解釈と構文解析の三者の関係に言及する。次の例文は曖昧である。ところが、どのように発音されるかで、どのようなプロソディックフレーズとなるかで、曖昧でなくなる。(以下、プロソディックフレーズを括弧で示している)。「もう」を独立したプロソディックフレーズとすると、(8-1) の場合、「もうすでに」という意味になる。

ところが、(8-2) のように、「5本」を「もう」と同じプロソディックフレーズとして発音すると、「すでに飲んだ本数に、さらに、もう5本を加えて」という意味になる。前者の場合の意味解釈では、(8-3) のように、構文解析され、後者の意味解釈では、(8-4) のように、解析される。

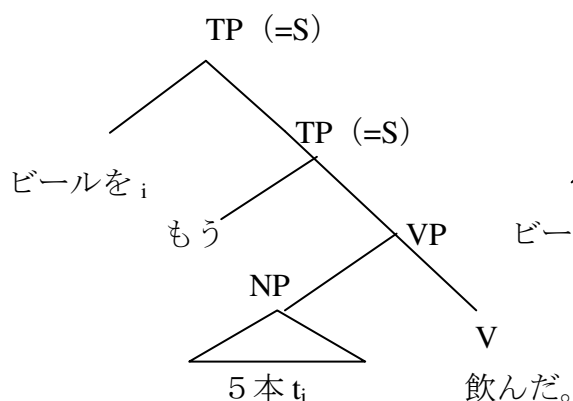
(8) 例文：ビールをもう5本飲んだ。

1) (ビールを) (もう) (5本飲んだ。) : もう = already

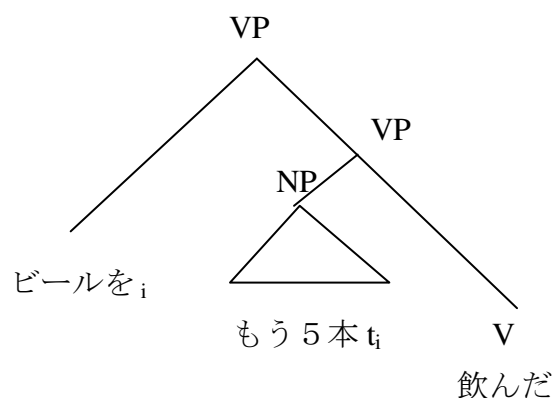
2) (ビールを) (もう5本) (飲んだ。) : もう = more

3) 1) の構文解析構造

(t は痕跡を意味している)



4) 2) の構文解析構造



次に、理解単位に移る。一番小さい単位は、いわゆる、日本語でいう、文節に相当するものである。文節に相当するものには、項構造の項、述語等で、次にその一例を挙げる。

(9)

a) 母が新車を買った。(単一項構造)

母が：動作主 (*agent arg: who*)新車を：主題 (*theme arg: what*)買った：述語 (*verb>predicate: do*)

不完全な項構造 (9b-2), または 完成した項構造 (9b-3), (9b-4) も理解単位である。

b) 母が新車を買った。

1) (母が) (新車を) (買った。)

2) (母が) (新車を買った。)

3) (母が新車を買った。)

4) (新車を買った母)

従って、頭ごなし解釈法をもう少し具体化すると、「プロソディックフレーズ毎の頭ごなし解釈法 (First *prosodic phrase* come, first interpreted)」となる。上級レベルの場合は、完成した項構造を解釈単位セットとする (First *AS* come, first interpreted) こ

とが望ましい。ただし、一つの完成した項構造が、語彙数が少なく、一つのプロソディックフレーズに入る、例（9b-4）のような場合である。

では、何故、読解の解釈単位、理解単位となるものが、プロソディックフレーズなのか。聴解、口語生産（speech production）の解釈単位セット、意義単位セットがプロソディックフレーズであるのなら、理解できるが。次の読者自身の実験の結果をこの問いの答えとさせていただく。読者が、自分の第一言語の読み物を音読と黙読の両方をしてみると、文を切るところ、すなわち、ポーズ（pause）を置くところが、音読、黙読にかかわらず、同じだと気づくはずだからである。<sup>3</sup> すなわち、音読、黙読の両方に、プロソディックフレーズを使っているのである。つまり、パーサは、解釈単位、意味単位ごとに、構文解析しているのである。

### 3.2 どのように解釈単位で、頭ごなし解釈、プロセスされるのか。

プロセスされる入力文として、例（3）の本稿が問題とする文を例にとると、

（3）

生まれて初めて巣の外の世界に出たミツバチのバリーが、危ないところを助けてくれた人間のヴァネッサと友達になるが、スーパーの棚を見て「自分たちの集めた蜜が盗まれ売られている」と知り、人間相手に蜜を返すよう裁判を起こす、という物語。

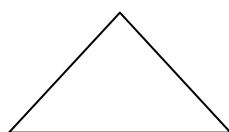
下線部の文は、例えば、次のように学習者（第一言語を英語と仮定して）の視界に入ってきたプロソディックフレーズの順に頭ごなしに解釈されると考える。<sup>4</sup>

（項構造に付加した数は、項構造が完了する順を示している。「AS1」は、一番目に完了される項構造という意味である。

（10） （生まれて初めて） （巣の外の世界に出た） （ミツバチのバリーが） ,  
after being born first time    nest's outside world came-out    Bee-being-Barry- (Sub)

#### 1) 最初のプロソディックフレーズ（生まれて初めて）の視覚への入力

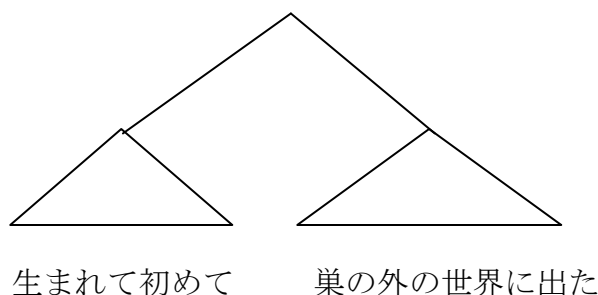
（頻度を意味する副詞句として解釈、解析）



生まれて初めて

## 2) 二番目のプロソディックフレーズ（巣の外の世界に出た）の入力

（「巣の外の世界に」を目標格と解釈，解析。動詞の「出た」の動作主格を次に予期して）



## 3) 三番目のプロソディックフレーズ（ミツバチのバリーが）の入力

（出たの動作主格がミツバチのバリーと解釈，解析され，AS1が完成され，AS1の解釈を終  
（AS3が始まり，主語はバリー）



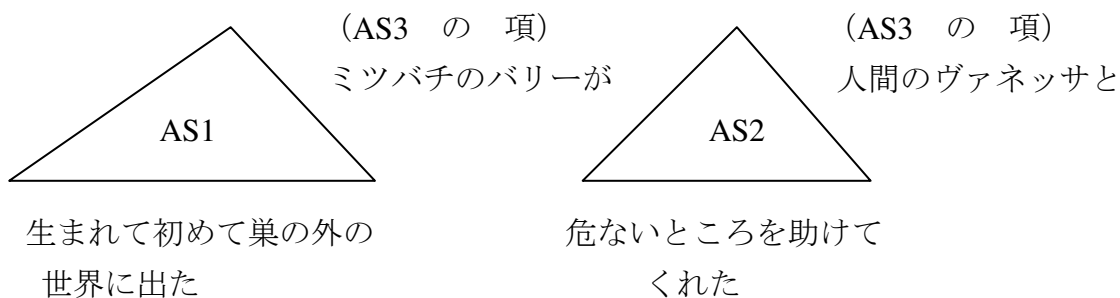
(11)

## 1) AS2：（危ないところを）（助けてくれた）（人間のヴァネッサと）

being danger – (Object)      rescuing-self-gave      human-being Vanessa-with

（AS2が完成され，AS2の解釈を完了）

（バリーが動作主が ヴァネッサと一緒にできる動作となる述語（動詞）を次に予期して）

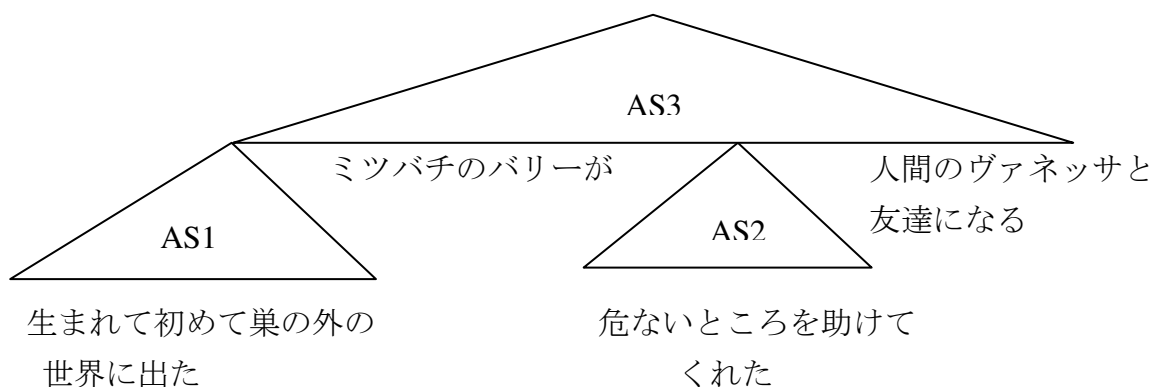


## 2) AS3：友達になる

a friend become （その述語が「友達になる」で，AS3が完成され，AS3の解釈を終了）

そして、次のような文構造に、学習者のパーサが構文解析すると考える。

(12)



### 3.3 意識界内学習 対 意識界外学習 (Conscious learning vs. Unconscious learning) ?

本稿は、学習には、意識界内学習と意識界外学習とがあることを前提にしている。どのような学習が、意識界内学習に入るのかというと、語彙、イディオム、下位範疇化 (subcategorization) や、意識して学ぶ文法、特に、活用などの学習である。つまり、主に頭脳内の辞書を築き上げる学習である。他方、学習者の頭の中のパーサの入力文の — 第一言語、第二言語、にかかわらず — 構文解析法 (syntactic parsing algorithms) の学習は、意識界外学習に入る。

言語学習者のパーサが入力文の構文解析法を意識界外で学習できるためには学習者が入力文の単語、下位範疇化などの知識があり (メンタル辞書の質と語彙数が高いほど、言語運用能力／言語解釈能力が高い)、入力文を理解したいという強い願望動機がなくてはならない。

パーサの構文解析法学習は、先に述べたように、意識界外の学習であるので、残念ながら、教師が教えて、学生が学べるというものではない。教師ができることは、まず、入力文の正しい解釈ができるよう、語彙、イディオム、下位範疇化、文法の説明を学習者にしてやることである。二つ目は、学習中である構文と同じ文構造を持つ文を数多くの異なるアクティビティを通して、その構文のプロソディックフレーズが学べるよう、学習者に音声入力 (spoken input) できるだけ多くしてやること等である。三つ目は、読解ようの読み教材に教師の音読録音したものを添えてやることもできる。何よりも、音声入力が、学習者に「頭ごなし解釈法」を強いるからである。

## 4 習得度調査のために

### 4.1 $n$ レベルから $n + 1$ レベルへ；文構造

外国語教師として、学習者が、本稿が焦点を置く例（3）のような文構造を正しく解釈できない場合、その前のレベルの文構造は何か、そして、その文構造を正しく解釈できているかどうか調べることであれば、適切な指導なり、助成なりしやすいのではないかと思う。つまり、本稿は、学習者の現時点の能力レベルを  $n$  とすれば、次のレベルの  $n + 1$  のレベルに到達させるよう適切な指導なり、助成なりがしやすくなるのではと考えるのである。

$n$  レベルから  $n + 1$  レベルをどのようにして決めるのか、その決定基準は何なのか、どういうものが決定基準になり得るのか等の、 $n$  レベルと  $n + 1$  レベルの関係に関する具体的な議論がほとんどなされていない。そこで、本稿は、文構造の複雑さという観点から、決定基準となり得るもののひとつとして、項構造の数、そして、文構造の複雑さを提案する。そして、本稿が焦点を置く上記の（3）の下線部のような文構造を  $n + 1$  とすれば、その一段階前のレベルの  $n$  の文構造とは、どういう文構造なのかをも明らかにすることをここで、簡潔ながら、試みる。

### 4.2 多重中央埋め込み文

多重中央埋め込み文は、解釈プロセスするのは、難しいことはよく知られている。特に、関係節の自包または自己埋め込み構文は理解するのが困難である（e.g., Kuno, 1973; Kimball, 1973）。その理由は、短期記憶能力に限界があるからだろう（Kimball, 1973; Kang, 1993, 2006; Lewis, 1996）。

次の例文（13-1）、（13-2）は困難なく理解できるが、例文（13-3）のような構文は、よく知られているように、理解困難である。

（13）

- 1) 明子が車で事故にあった。
- 2) 明子が [幸子が友達に借りた]車で事故にあった。
- 3) \*明子が [幸子が [和子がよく知っている] 友達に借りた]車で事故にあった。

例文（13-3）が理解困難なのは、四番目の入力（14-4）と考えられる「よく知っている友達に」をプロセスする時には、最初の入力（14-1）である「明子」が忘れられてしまっているからである。つまり、頭ごなし解釈法が使われているためであると言える。

(14)

- 1) 最初の入力（最初のプロソディックフレーズ）＝明子が
- 2) 二番目の入力＝幸子が
- 3) 三番目の入力＝和子が
- 4) 四番目の入力＝よく知っている友達に

まず、上記の(13)に戻り、一つの文内に項構造(AS)がいくつあるかみてみよう。

(13-1)は(15-1)に表示しているように、項構造がひとつだけ。(13-2)は(15-2)に表示しているように、項構造ふたつ。そして、(13-3)は(15-3)に表示しているように、項構造みつつ自包埋め込みされている。

(15)

- 1) 明子が車で事故にあった。

|-----AS1-----|

- 2) 明子が [幸子が友達に借りた]車で事故にあった。

|-----AS2-----|

|-----AS1-----|

- 3) \*明子が [幸子が [和子がよく知っている] 友達に借りた]車で事故にあった。

|-----AS3-----|

|-----AS2-----|

|-----AS1-----|

理解度の困難性は、項構造三つ自己埋め込みされている(15-3)が一番高く、項構造がひとつだけの(15-1)が一番低い。このことから次の最小数項構造原理と最多数項構造原理(Kang, 2006; cf. Kang, 1993; Kimball, 1973; Lewis, 1996)を提案する。

最小数項構造原理：(短期記憶において)唯一の項構造のみ構文解析処理する。

最多数項構造原理：(短期記憶において)同時にふたつ以上の項構造を構文解析するのは不可能。<sup>5</sup>

非常に理解困難な (13-3) または, (15-3) の自包性を取り除くと下記の (11-1) の文となり, 全く困難なく理解が可能な文となる。これは, (16-2) または, (16-3) にあるように, 項構造が, 順に, AS1, AS2, AS3 と解釈処理されているからである。つまり, 最小数項構造原理が働いており, このため, 短期記憶の負担を (13-2) や (13-3) に比べ, 最小にするため, 容易に理解できるのであると言える。

(16)

1) 和子がよく知っている友達が幸子に貸した車が明子を事故に遭わせた。

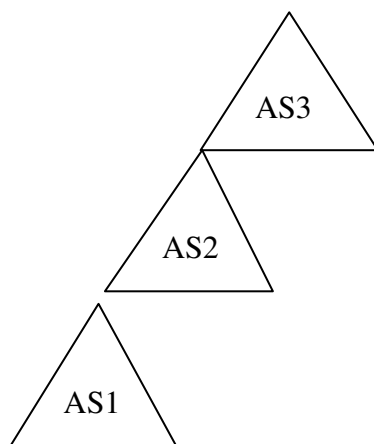
2) 和子がよく知っている友達が幸子に貸した車が明子を事故に遭わせた。

[-----AS1-----]

|-----AS2-----|

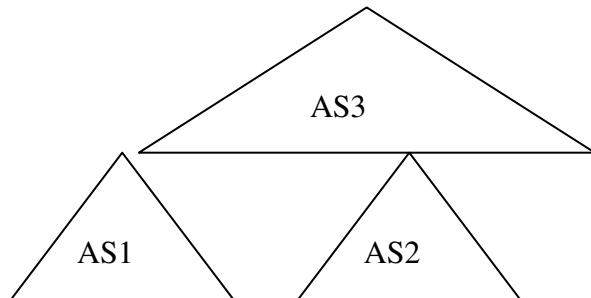
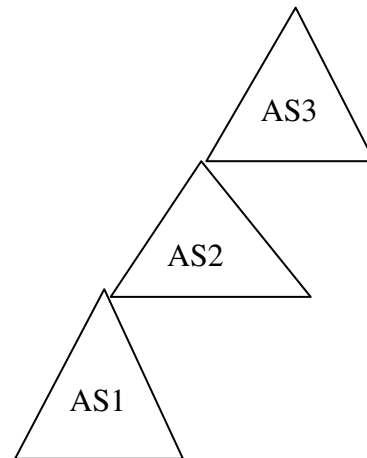
|-----AS3-----|

3)



本稿が焦点を置いている構文は上記の (10) と (11) に示したように, 最初の関係節の項構造 (AS1) が完成し処理された後, 「ミツバチのバリーが」の入力で, 新たな項構造 (AS2) が開けられ処理が始まるが, すぐには この項構造 (AS2) の処理は, 自包埋め込み文の「危ないところを助けてくれた人間のヴァネッサと」を処理し終わるまで, 保留となる。この期間, 短期記憶においては, ふたつの未処理の 項構造が, ふたつであるゆえ, この構文の構造のほうが, (16-3) より, 複雑で難しいと言える。従って, 次を示しているように (16-3) の文構造が n レベルとなる。

(17)

a)  $n + 1$ b)  $n$ 

次に  $n$  レベルと  $n + 1$  レベルに対応する例文を挙げる。

(18)

a)  $n + 1$  レベル

- 1) 雪の中を歩いて来た男がこわれた家に住んでいる。
- 2) タクシーを拾えなかった母親が歩き疲れた子供をおんぶした。
- 3) 日本語が話せる学生が数学ができない学生を手伝った。
- 4) 迷子になった子供が商店街をパトロールしていた警官に保護された。
- 5) 泥棒に入られた老人が通りがかった男に刺された。

b)  $n$  レベル

- 1) こわれた家に住んでいる男が 雪の中を歩いて来た。
- 2) 歩き疲れた子供をおんぶした母親が) タクシーを拾えなかった。
- 3) 数学ができない学生を手伝った学生が日本語を話せる。
- 4) 迷子になった子供を保護した警官が商店街をパトロールしていた。
- 5) 通りがかった男に刺された老人が泥棒に入られた。

#### 4.3 どのように「頭ごなし解釈法」の習得度をアセスメントするのか？

テクノロジーとしては、パワーポイント (MS Power Point) のようなスライドショー的にただひとつのプロソディックフレーズを頭ごなしに、ひとつずつ、ひとつのス

ライドに入れ、次々と見るように、読めるようにする。上級の場合はひとつのスライドに項構造をひとつ入れることを勧める。

一番最初のセッションで上記の（1）文の解釈が正しくできなかった学習者に上記の（18a）文が解釈できるかどうか調べる。例えば，（18a）の場合，一つのスライドに項構造または述語を順に（a ——> b ——> c の順に）一つずつ入れる。

- a 雪の中を歩いて来た男が
- b こわれた家に
- c 住んでいる。

そして、次のような質問を、日本語または英語でしながら（臨機応変にどちらか、適切に選びながら）学習者の読解力を調べる。すなわち、学習者の構文解析力を調べるのである（正しく読解されたと言うことは、パーサが正しく構文解析できたということであるから）。教師がヒントを必要ならば言ってやる。

（19）

- 1) この男の靴は濡れていると思いますか。乾いていると思いますか。どうして、そう思いますか。
- 2) この男の家は暖かいと思いますか。寒いと思いますか。どうして、そう思いますか。
- 3) この男は金持ちだと思いますか。貧乏だと思いますか。どうして、そう思いますか。

この文構造が理解できない学習者には、次の（20-2）のタイプの文が理解できるか、同じ方法で、つまり、ひとつのスライドに プロソディックフレーズをひとつだけいれて、調べる。

（18b）タイプの文構造も理解困難な学習者には下記の（20-2）のタイプの文が理解できるかどうか調べる。そして、理解できれば、今度は（16-1）のタイプの構文は、どうか調べる。そして、このような学習者が上記の  $n + 1$  レベルまで飛躍できるよう数回のセッションを持ちながら 必要に応じて文法説明もしてやりながら、質問をしていきながら、導いていく。

(20)

- a)  $n+1$  レベル: 1) 明子が [幸子が友達に借りた]車で事故にあった。  
2) 明子が食べたい物を買った。
- b)  $n$  レベル: 1) [和子がよく知っている]友達が幸子に車を貸した。  
2) 食べたい物を買う。 3) 食べたくない物を買わない。  
4) 読んだ本が漫画。 5) 読まなかった本が教科書。

## 5 おわりに

本稿は簡単ながら、第二言語学習者の頭脳内の第二言語パーサを発達させ、第二言語学習者読解力を上級レベルまで上達させるために、「頭ごなし解釈法」を勧めている。そのため、「頭ごなし解釈法／頭ごなし解析ストラテジー」を紙面の許す範囲で明らかにすることを試みた。この解釈法が身に付いているかどうかをみるために、ひとつのアセスメント法として、学習者の飛躍上達を目指し得る方法についても、簡単ながら触れた。今後の課題は、この方法で、アセスメントを実際に試みることである。

**謝辞** 本稿を最終的にまとめるにあたり、匿名の査読者の方に誠に有益なご助言をいただきました。記して感謝の意を表します。また、甲斐ますみ氏に有益なご意見をいただきました。ここに感謝の意を表します。

## 注

1. この訳語は日本の同時通訳界で使用されているのを借用させていただいた。
2. 本論文は、2001年の日本語教師協会(ATJ)の夏のセミナーで発表した論文( Teaching an Innovative Strategy for Reading Comprehension: First (Intonation/Prosodic Phrase) Comes, First Interpreted/Comprehended)を修正、発展させたものである。
3. Fodor (2003)の「黙っているプロソディー (Silent Prosody)」も参考。
4. 学習者のレベルに合わせて、教師が解釈単位を選ぶことを勧める。例えば、初級レベルでは、解釈単位を例(9b-1)のように文節にするとか。
5. 関係節をもたない構文は三つの項構造も可能な場合がある。

## 参考文献

- 小原 篤「おきて破り！ 仁義なき米国アニメ」 朝日新聞電子ニュース 2008 年 02 月 25 日  
<http://www.asahi.com/culture/animagedon/TKY200802240046.html>
- Fodor, J. (2003). Silent Prosody. *A Forum Lecture* at the Summer LSA linguistic Institute.
- Kang, P. T. (1993). *Parser Strategies of Adult English Speakers learning Japanese as a Second language: Theory and Application*. Unpublished doctoral dissertation. University of Texas at Austin.
- Kang, P. T. (2003). *Surface X-bar Theory, Prosodic Structure and First Language Acquisition*. Paper presented at the conference of UG Principles and Input: How do we get Plato's Heaven into Skinners Box? held at the LSA Linguistic Summer Institute, Michigan State University.
- Kang, P. T. (2006). Garden Path Sentences and Two Default Parsing Principles. Manuscript. University of Guam.
- Kimball, J. (1973). Seven principles of surface structure parsing in natural language. *Cognition* 2, 15-47.
- Kuno, S. (1973). *The structure of the Japanese language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lewis, R. L. (1996). Interference in short-term memory: the magical number two (or three) in sentence processing. *Journal of Psycholinguistics*. 25(1), 93-115.