Authors 執筆者

INVITED PRESENTATIONS 招待発表

Junko Kondo	近藤　純子
Tamotsu Shinotsuka	篠塚　　保
Motoko Tabuse	田伏　素子
Yasu-Hiko Tohsaku	當作　靖彦

REFEREED PRESENTATIONS 一般発表

Hiroo Aridome	有留　寛大
Kiyomi Fujii	入江　真紀
Masako Hamada	纓坂麻規子
Shinko Hattori	奥野　智子
Shino Hayashi	掛川　知美
Mutsuko Endo Hudson	川口真理子
Maki Irie	栗山　恵子
Tomomi Kakegawa	庄司　京子
Mariko Kawaguchi	須田　敦子
Keiko Kuriyama	玉那覇　雅子
Izumi Matsuda	服部　真子
Tomoko Okuno	ハドソン遠藤陸子
Makiko Osaka	浜田　昌子
Kyoko Shoji	林　志野
Atsuko Suda	藤井　清美
Masako Tamanaha	松田いずみ

CATJ 21 Proceedings

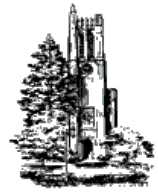
2009

Proceedings

21st Central Association of Teachers of Japanese Conference

(CATJ 21)

第 21 回中部日本語教師会
発 表 論 文 集



2009

Michigan State University

Edited by Mutsuko Endo Hudson

Proceedings

21st Central Association of Teachers of Japanese Conference

(CATJ 21)

第 21 回中部日本語教師会
発 表 論 文 集

2009

Michigan State University

Edited by Mutsuko Endo Hudson

Copyright note:

Copyright to papers in this volume is retained by the individual authors. Permission to quote should be sought from the authors.

TABLE OF CONTENTS

Introduction..... i

Acknowledgments..... iii

【基調講演１】

アメリカにおける日本語教育の現在と将来：
混沌とした時代こそ明確な理念を.....當作靖彦 1

【基調講演２】

日本語教育現場内外でのアーティキュレーション
.....篠塚　保・田伏素子 7

【招待講演】

ビジネス日本語コースの一例：中上級学習者
向けの授業及び体験学習旅行実践報告.....近藤純子 25

【実践報告】

上級レベルにおける模擬面接プロジェクトの試み
.....有留寛大・林　志野 41

AP 日本語試験準備教材の開発.....庄司京子 57

中級レベルにおけるシャドーイングを取り入れた
発音指導の試み.....須田敦子 75

宿題システムの改善：学生の自律学習を目指して
.....玉那覇雅子・纓坂麻規子・入江真紀 85

日本語能力試験１・２級準備のための上級講座
.....ハドソン遠藤陸子 99

初級日本語教育現場でのテクノロジーの実践
について.....藤井清美 115

上級日本語コースにおける Wiki の試み .....松田いずみ 121

【研究報告】

第二言語習得における「誇張発音」の効果：知覚
トレーニングにおける母音の長さの習得.....奥野智子 137

アドバンス初級コース開講にあたって：日本語
未習者・既習者 の意識調査報告.....栗山恵子 149

日本語学習者のマンガ読解ストラテジー 服部真子 163

An examination of students' learning styles in a first-
year college-level Japanese language class.....Masako Hamada 177

Learners' use of sentence-final particle *ne* in e-mail
and effects of pedagogical interventions.....Tomomi Kakegawa 193

Sound symbolism in naming in Japanese.....Mariko Kawaguchi 207

INTRODUCTION

About CATJ 21

The first meeting of the CATJ, the Central Association of Teachers of Japanese, was hosted by Case Western Reserve University in l989 under the leadership of Professor Hiroko Kataoka. (The association was formerly called the Lake Erie Teachers of Japanese.) In the recent past, the meeting was held at the Ohio State University (2005), the Universities of Michigan (2006), Iowa (2007), and Wisconsin (2008). CATJ 21 was held at Michigan State University in April 2009. The next meeting, CATJ 22, will be hosted by Purdue University on May 22-23, 2010.

The theme of CATJ 21 was 'Communities: *fure-ai* (ふれあい) within and beyond the Japanese language classroom.' *Communities* is one of the Five Cs of the National Standards: "Students use the language both within and beyond the classroom setting" and "Students show evidence of becoming lifelong learners by using the language for personal enjoyment and enrichment." The conference theme represented something more than just these objectives, that is, to promote the view of a *classroom* as a community consisting of individuals who experience social and cultural interactions with each other, and also the *teaching profession* as a community consisting of members who exchange ideas and materials with each other.

CATJ annual conferences provide a forum for discussion of issues relating to the quality and future of Japanese language instruction in the U.S., including problems unique to our setting. Participants benefit from the opportunity to meet and hear the ideas of nationally known experts in the field, as well as from the exchange of opinions with colleagues and graduate students from other schools. A regional group such as ours has an important mission to promote timely sharing and updating of information and to strengthen the network of Japanese language educators in the area and beyond. CATJ 21 was attended by participants from 14 states in the U.S. (AZ, CA, CT, IA, IN, MI, MN, MO, NJ, NY, OH, PA, WA, WI), and from Alberta, Canada.

About this proceedings

The editor is extremely pleased to present this volume, *Proceedings of the 21st Meeting of the Central Association of Teachers of Japanese* (CATJ 21). It contains two keynote presentation articles, one by Professor Yasuhiko Tohsaku, ATJ President, and another by the Honorable Tamotsu Shinotsuka, Consul General of Japan in Detroit and Professor Motoko Tabuse. At the conference, each keynote presentation was followed by the comments of discussants from college and secondary school levels. The discussants for the first keynote presentation were Professor Seiichi Makino and Ms. Erin Sullivan, and for the second were Professor Naomi McGloin and Ms. Harumi Cooper. There were two invited presentations, one by Ms. Junko Kondo, and another by Professor Shigeko Okamoto; Ms. Kondo's presentation is included in this volume. Additionally, 13 of the 22 refereed papers are included here. Every one of these articles is of great utility. It is hoped that the reader will be stimulated to try out some of the classroom practices and/or build on the research findings presented herein.

September 2009
Mutsuko Endo Hudson

ACKNOWLEDGMENTS

Acknowledged with great thanks are the following contributors to CATJ 21.

- Association for Asian Studies-North East Asia Council / The Japan-U.S. Friendship Commission
- The Japan Foundation, Los Angeles
- College of Arts and Letters, Michigan State University
- Department of Linguistics and Germanic, Slavic, Asian and African Languages, Michigan State University
- Center for International Business Education and Research, Michigan State University
- Center for Language Education and Research, Michigan State University
- Asian Studies Center, Michigan State University
- Cheng & Tsui Co., Inc.
- JPT America, Inc.
- Concordia Language Villages

アメリカにおける日本語教育の現在と将来
― 混沌とした時代こそ 明確な理念を ―

カリフォルニア大学サンディエゴ校　當作靖彦

1. 日本語教育を取り巻く現在の状況

プライムローン問題に発した金融機関の倒産、株価の大暴落による「100 年に一度のリセッション」、「未曾有の大不況」と言われる時代を迎え、資本主義の崩壊、あるいは資本主義の終焉と言われる昨今、先の見えない混沌とした状況が続いている。予算難に陥る州が増加し、教育予算が減少する中、日本語教育にも少なからず影響が出ている。中国語ブームの影響で、すでに学生数の減少が見られていた初等、中等レベルの日本語教育では、予算難によるクラスのカットでさらに学生数の減少が顕著となってきている。2001 年の同時多発テロ以来、外国語教育の必要性が認識され、連邦政府も外国語教育に多額の資金を出すようにはなったが、アメリカの安全保障、防衛には重要と考えられない日本語は教育支援政策の対象外となり、恩恵を受けないでいる。日本も政治的に混沌とした状況が続き、経済が停滞し、外国人にとってその言語を学習する魅力が以前よりもなくなってきている。日本自体も目が内に向き、外国における日本語教育への関心が減ってきただけでなく、国立国語研究所の日本語教育情報基盤センターの廃止問題などに象徴されるように、政府が日本語教育の重要性を正当に認識していないような状況があり、アメリカの日本語教育を取り巻く状況は厳しいものがある

2. 私たちのすべきこと

このような混沌とした状況において、日本語教育に関わる者として何をすべきか重要な判断をせまられるところである。最近のアメリカの日本語教育での大きな出来事と言えば、やはり Advanced Placement Japanese Language and Culture Program が 2006 年に始まり、2007 年に最初の Advanced Placement Japanese Language and Culture Test が実施されたことであろう。アメリカの日本語教育界はこのテストの実施のために、いろいろな活動をしてきたが、このような活動を着実に続けていくことが今の我々には必要なことであろう。

2.1. スタンダーズ・ムーブメントと AP Japanese Language and Culture Program

アメリカの教育界は 1990 年代以降、できるだけ高い目標を立て、それを達成するように教育を行ういわゆるスタンダーズ･ムーブメントという教育改革を行ってきた。日本語でも 1999 年に日本語のスタンダーズが発表され、その後、No Child Left Behind 教育法の施行と相まってスタンダーズの運用が進んできた。Advanced Placement Japanese Language and Culture Program もこのスタンダーズの考えを取り入れ、中国語とともにもっとも先進的なプログラムを開発、実施、斬新なテストを開発した。このプログラム、テストの実施に伴い、教師の能力開発の活動が多く行われ、スタンダーズに関する知識、クラスでのその運用能力も拡大し、特に高校レベルの日本語教育の質が向上した。スタンダーズの知識が高まることは、No Child Left Behind 教育法の面から見ても、日本語教育の基礎を固めるものとして重要なことである。連邦政府の政権は変わって、法律の名前も変わるではあろうが、No Child Left Behind 教育法の精神は生き続けると予想されている。Advanced Placement Japanese Language and Culture は 2013 年か 2014 年に改訂される予定であるが、スタンダーズの考えがさらに強化される。それに備え、スタンダーズに関する知識、運用能力をさらに拡充する活動を行うことは日本語教育界にとって重要なものであり、それにより教師の能力開発も進み、日本語教育の質の向上につながる。

2.2. NBPTS

NBPTS (National Board for Professional Teacher Standards)は教育能力の高い教師の認定を行うシステムであるが、日本語はテストの有効性を検証するのに十分な受験者が集まらず、これまで日本語でのテストは実施されていない。NBPTS では現在、言語に関わらず、外国語教育を行っている教師全員が受けられるテストを開発中である。これが実施されると、日本語の教師も参加できることになる。このテストで優秀な教師と認められることは、教師個人にとっても重要なことであるが、優秀な教師を多く輩出することによって日本語教育というフィールドに対する認識も深まり、アメリカの日本語教育の質の良さを示すことになる。このテストではスタンダーズの知識と運用能力が採点の重要な対象となるが、数年後に日本語教師にもこのテストがオープンになる時に備え、日本

語教師の能力開発を着実に進めていくことが重要であると思われる。

2.3. 上級学習者とアーティキュレーション

80 年代以降、日本の経済発展の中、日本語学習者は増加し、最近は減少の傾向が見られるものの、日本語は学習機会の少ない外国語から主要外国語に地位が変化している。学習者の数が多いものの、そのプロフィールを見てみると、初級レベルの学習者が圧倒的であり、高校でも初級、大学でも初級、そして、初級レベルのまま大学を卒業していく学生が多いのが現状である。多くの学習者を集める能力も重要ではあるが、我々の能力というのは、我々が生み出す学習者がどれくらい日本語を使えるかによっても判断されることを忘れてはならない。言い換えるならば、どれほどの上級学習者を生み出しているかによっても判断されるということである。

上級に達する日本語学習者の割合が低い一つの理由は、アーティキュレーションの欠如である。幼稚園、小学校、中学校、高校、大学と日本語を学習し続けていく中で、レベル間のアーティキュレーションがないため、初級のレベルを何度も繰り返さなければならない現状がある。Advanced Placement Japanese Language and Culture Program は大学レベルの日本語のクラスを高校で取り、大学に入った時に、初級ではなく、中級にプレースされるものであるが、これはアーティキュレーションを確立するためのいい機会を与えてくれている。Advanced Placement Japanese Language and Culture Program を通して、高校と大学の日本語プログラムのアーティキュレーションを確立する努力をする必要がある。そのためには、高校と大学の日本語教師がアーティキュレーションについて真剣に話し合うことが大切である。このような話し合いは全国レベルですることは難しく、まず、それぞれの地域の教師が集まって話し合い、徐々にアーティキュレーションを確立していくのがよい。

上級の学習者を増やすためには、いわゆる継承日本語学習者をリソースとして有効に利用する必要もある。Advanced Placement Japanese Language and Culture Test でも継承日本語学習者が多く参加していることは喜ぶべきことであり、大学でも、このような学習者を受け入れるクラスが多くできることが望ましいであろう。

アーティキュレーションで忘れてはならないのは、大学の日本語プログラムのアーティキュレーションである。最初の二年は文法の習得、あるいはコミュニケーション能力の獲得に重点が置か

れ、三年次から読解に焦点が移るプログラムがまだまだ多く、これが大学レベルで高い日本語能力を持つ学生を生み出せない大きな原因になっている。最初の二年を講師が教え、次の二年をテニュアを持った教員が教えるという二重構造、また後者がカリキュラムの実権を持ち、前者はほとんど力を持たないというシステムにも問題があるが、このような問題を乗り越え、Heidi Byrnes の言う「最初から内容を、最後まで文法を」という原則でアーティキュレーションの確立した大学のカリキュラムが出来ることが望ましい。2007 年に発表された Modern Language Association の新しい時代の高等教育の外国語教育の指針でも、早い時期から内容を取り入れ、内容重視の外国語教育を行うことが提案されているが、高等教育機関の日本語教育もこのような指針に基づき、カリキュラムが編成され、より高い能力を持った学習者を作り出すことが急務であろう。

2.4. 教師養成と教師研修

中等レベルの日本語プログラムが減少している一つの理由は、教員が足りないことである。80 年代の日本語ブームの時代に教員となった人たちが定年を迎え、退職する中、それを補充する教員が十分いないのが現状である。日本語教師の養成を充実させることが今課題となっている。日本語教師を養成する大学、大学院をさらに増やす必要がある。

日本語教育は教師の質が高いが、今後もさらに教師研修を続け、教師の質を高める必要がある。しかし、教師研修のための助成金は年々減少の一途を示し、一時のように全国から日本語教師を一カ所に集め、研修を行うことは無理になっている。教師の質を上げるためには、単発のワークショップではなく、日本語教育に特化した、長期的、集中的な研修が必要である。Alliance of Associations of Teachers of Japanese (AATJ)では、費用をそれほどかけずに長期的な研修の機会を与えるため、JOINT (Japanese Online Instructional Network for Teachers)を実施中である。今後このようなオンラインの研修の必要性はますます高まると思われる。

2.5. 日本語教育の普及活動

日本語学習者の数が減少傾向にあることは上にも述べたが、日本語教育を盛んにするためには、やはり日本語学習者を増やすことが必要である。同じアジア言語である中国語に世間の注目は集中しているが、日本語教育の質の高さを示し、日本語教育を成長させていく意義を説く普及活動が今こそ必要である。我々日本語教

師は日本語教育の壁を越えて、コミュニティーに出て、日本語の普及活動を行い、あらゆる場で、日本語教育のビジビリティーを高めることを考えるべきであろう。そのためには、日本語教師はよりポリティカルになり、学校内、コミュニティー、学校区、州、連邦政府レベルで、日本語教育の重要さを説くことが大切である。また、ほかの外国語教育に関わる関係者と結束して、アメリカにおける外国語教育の重要さを説いていかなければならない。

3. 最後に

80 年代は日本のビジネスに対する興味から日本語学習がブームとなった。現在アメリカ人の日本語学習者の多くは、アニメ、ゲーム、マンガなどのいわゆる日本のポップ･カルチャーに対する興味から日本語を学習している。このような時代の後、どのような理由からアメリカ人は日本語を学習するのか？　予測の難しい問題であるが、現在の経済問題と相まって、日本語教育にとっては不確定な時代が続いていくと思われるが、こういう時代こそ、我々にとって日本語を教えている意味は何なのか、自分の日本語教育の目的な何なのか、自分の教育活動のはっきりした方向性、理念を持つことが必要であろう。

参考文献

Modern Language Association Ad Hoc Committee on Foreign Languages. 2007. Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World. New York: Modern Language Association. [http://www.mla.org/pdf/forlang_news_pdf.pdf]

日本語教育現場内外でのアーティキュレーション

在デトロイト日本国総領事館総領事　篠塚　保
イースタン・ミシガン大学　田伏素子

1. はじめに

2008 年の 10 月にデトロイト領事館主催のミシガン・オハイオ両州合同戦略広報会議が開かれ、日本国総領事館、地域ビジネス、日米文化交流団体、日本語を含む教育機関の代表者が集まり、日本文化、日米相互理解、日本研究・日本語教育の促進とこれからの課題について話し合いました。その会議で総領事が日本政府と日米文化交流・日本語教育に関する発表をされ、非常に興味深く拝聴させていただきました。発表内容が日本語教育に携わる先生方にも参考になると思っておりましたところ CATJ 基調発表のお話がありました。そこで、篠塚総領事に日本政府と日本語教育のお話をしていただけるかどうかお聞きしてみたところ、快くお引き受けいただき、今日の基調講演となった次第でございます。お忙しい中、総領事にこうして講演していただけるのを日本語教師の一人として大変嬉しくまた光栄に思います。

日本政府と日本語教育　（日本国総領事館総領事　篠塚　保）

在デトロイト日本国総領事館総領事の篠塚でございます。本日は、キーノートプレゼンテーションをする機会を頂きまして、ありがとうございます。私からは、特に米国における日本語教育に焦点をあてながら、我が国のパブリック・ディプロマシーについてお話させていただきます。

2.1. 日米相互理解について

皆さんご承知のように、国と国との関係、政府と政府の関係というのは、その時の政治状況や相手国の政権によって難しい局面を迎えることもあり、いつも安定している訳ではありません。従って、政府といたしましては、国と国との関係と同時に、市民と市民、Grass roots レベルでの関係を濃密に発展させて行くことも重要です。我が国のパブリック・ディプロマシーの現状をみますと、最近はポップカルチャーを中心に、特に若い人の日本に対する関

心は非常に高まっています。その結果、日本語を勉強したいという人が増えているのは、皆さんも実感されていることではないかと思います。一方、オピニオン・リーダーや政治家を見ますと、日本に対する関心が必ずしも高まっていない、あるいは低下している状況も見られます。現在ソフトパワーの提唱者として知られるジョゼフ・ナイ氏が著作で述べていることですが、これからの国家間は政治力、経済力、軍事力と同時に文化を中心として、その国がどういう文化的魅力を持っているかを競争しあう時代に入っています。研究機関等のオピニオン・リーダーの関心が他国に傾いていくことも考えられ、我が国も日本により関心を持ってもらうように努力していく必要があると思います。

それでは、外務省が具体的にどのような政策をとっているかですが、やはり相互理解の基本は日本語教育であり、何よりも歴史や文化を含めて相手国を理解する上で重要な手段は、やはり語学だと思います。その他としましては、伝統文化や、最近のアニメや漫画などポップカルチャーを知ってもらうことがあります。テレビでは、毎日２４時間放送で、英語で日本を紹介する専門チャンネル「日本国際放送（JIBTV）」が 2008 年４月に設立されております。国際的な文化協力では、ユネスコ（国際連合教育科学文化機関）を通じた協力のほかに、文化に関する無償資金協力など、政府ベースでいろんな文化交流活動への支援を行っております。先ほど申し上げたオピニオン・リーダーや政治家に対しては、例えば大学やシンクタンクへのサポート等により、日本に対する関心をもっと持ってもらおうと取り組んでいます。

2.2. パブリック・ディプロマシーの対象

次はパブリック・ディプロマシーの対象についてご説明いたします。大きく分けると、対象は一般市民層と有識者層（オピニオン・リーダー層）があります。残念ながら、有識者層の方は日本に対する関心が軽減しつつありますので、その点をどうするかが大きな課題となっています。ただ、ＢＢＣ（英国放送協会）が行った調査をみると、国際的には日本は非常によいイメージを持たれていることがわかります（図１）。例えば positive なイメージがもたれている国として、日本はドイツ、フランスなどとともに上位にランクされています。外務省が民間調査会社に委託して実施している対日世論調査によれば、米国人にとって日本は reliable ですかという質問に対して、public は６７％、expert は９２％と、非常に高い数字がでています（図２）。ただ、日本は若干、低下傾向にある点は注意しなくてはいけないと思います。

2.3. 日本に対する関心

次に、日本に対する関心のソースは何であるかをみていきますと、若い人と知識人層との間では違いがみられています（図３）。若い人のポップ・カルチャーに対して、知識人層は文学や建築等がソースとなっています。

海外で日本語を勉強している人の数ですが、国際交流基金によると、約 300 万人が日本語を学んでおり、そのうちの 8 割以上がアジア、特に韓国と中国となっています（図４）。北米は 2006 年の数字で 14 万人ですが、2003 年に比べると 11%減少しています。

最後に、日米交流計画というものがありまして、3 本柱がございます（図５）。 一つは知的交流で、シンクタンクや研究者レベルでの交流を促進しましょうというものです。２つ目は市民レベルでの交流で、最後が日本語教育です。以上は最新の日米の文化・広報における政策方針であり、その中の一つに日本語教育の充実が掲げられているということです。以上、きわめて駆け足でしたが、我が国のパブリック・ディプロマシーと日本語教育についてお話させていただきました。これで私の発表を終わりたいと思います。ご静聴ありがとうございました。

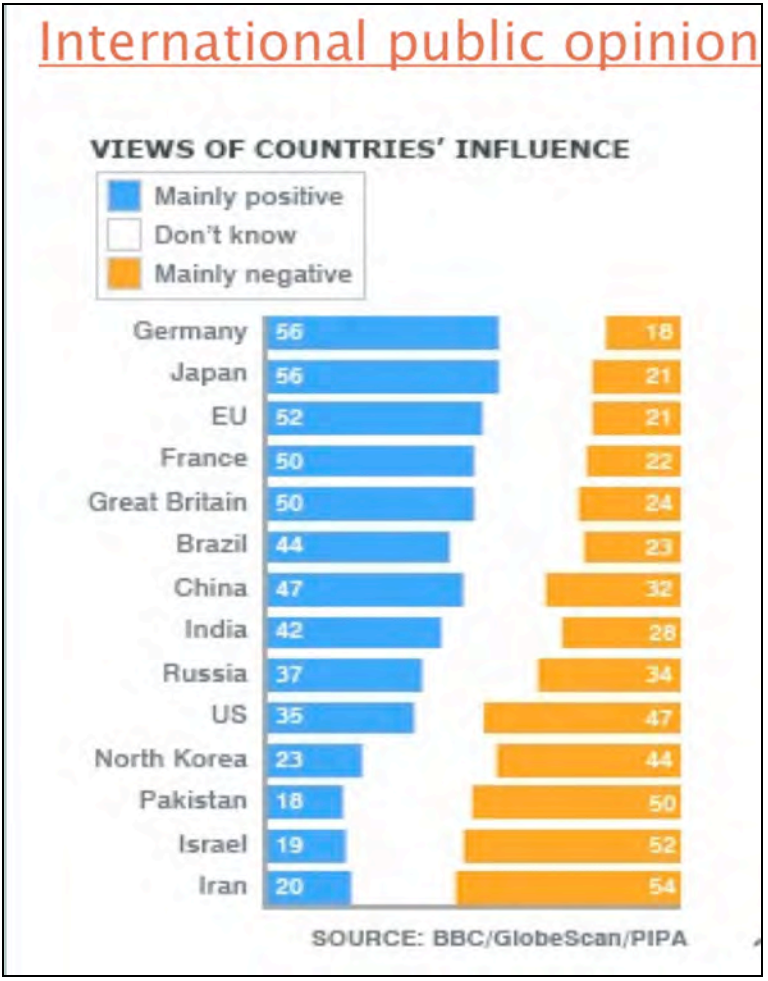


図 1　International Public Opinion Research

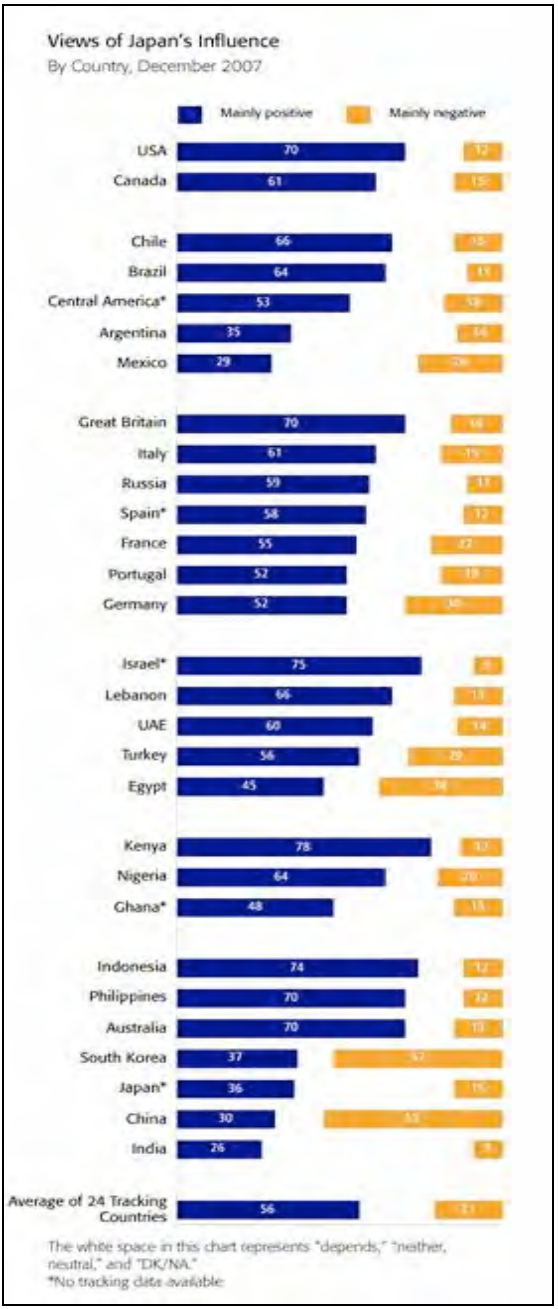

Views of Japan's Influence
By Country, December 2007
Mainly positive
Mainly negative
USA 70
Canada 61
Chile 66
Brazil 64
Central America* 53
Argentina 35
Mexico 29
Great Britain 70
Italy 61
Russia 59
Spain* 58
France 55
Portugal 52
Germany 52
Israel* 75
Lebanon 66
UAE 60
Turkey 56
Egypt 45
Kenya 78
Nigeria 64
Ghana* 48
Indonesia 74
Philippines 70
Australia 70
South Korea 37
Japan* 36
China 30
India 26
Average of 24 Tracking Countries 56
The white space in this chart represents "depends," "neither, neutral," and "DK/NA."
*No tracking data available

図 2　Public Opinion Research on Japan (2008)

図 3　Sources of appeal and dynamism in Japanese culture

図 4　Number of people studying Japanese overseas

Initiative to Strengthen Japan-U.S. Exchange

Japan and the United States globally share fundamental values and strategic interests and need to strengthen our good and close relationship for the mid-to-long term perspective. To do so, Japan will try to implement following measures.

● Intellectual Exchange

・Strengthening relationships with American think-tanks
→ Provision of 150 million yen over the next three years in support of U.S. think-tanks (e.g. CSIS, AEI, Brookings) by the Japan Foundation

・Backup for Japan-related programs
→ Provision of another 100 million yen to U.S. universities over the next two years to vitalize Japan-related programs focusing on Japan's role and efforts by Japan and the U.S. in the international society as potential strongholds (e.g. at about 10 universities) for Japan studies by the Japan Foundation.

● Grass Roots Exchanges

・Strengthening grass roots exchanges by close cooperation among related organizations, e.g. the Ministry of Foreign Affairs, diplomatic missions in the United States, the Japan Foundation, Japan-America Societies, etc.
→ (1) Aid Japan-America Societies in the U.S.
(2) Strengthen the network with alumni of the JET Program
(3) Strengthen the relationship with Japanese-Americans
(4) Strengthen the relationship with the current and past USF-J personnel

● Japanese Language Education

・Supporting the linkage of Japanese language education in secondary and higher education, inviting those involved in such programs at the elementary and middle school level to Japan

(Remarks) Both countries having agreed to reform and strengthen CULCON (US-Japan Conference on Cultural and Educational Exchange) as a framework for Japan-U.S. exchange, Japan will push forward with strengthening Japan-U.S. exchange in tandem with the reform of CULCON

図 5　Initiative to Strengthen Japan-U.S. Exchange

3.1. 米国における日本語学習者について

ここからは私がお話させていただきますが、その前に、領事館が準備されたデータとは少し違うデータもありますので、それを紹介させていただきたいと思います。Modern Language Association にもデータが載りましたが、Furman, Goldberg & Lusin (2007) の調査（図６）では Higher Education のレベルでは日本語学習者の数が 27.5%も増えているということですので、やはり減少しているのは、Japan Foundation の調査にもありますが、K-12 レベルということになるのではないかと思います。

Language	2002	2006	Change (%)
Spanish	746,267	822,985	10.3
French	201,979	206,426	2.2
German	91,100	94,264	3.5
Japanese	52,238	66,605	27.5
Chinese	34,153	51,582	51.0
Korean	5,211	7,145	37.1

From: "Enrollments in Languages Other Than English i n United States Institutions of Higher Education Fall 2006" by Nelly Furman, David Goldberg, and Natalia Lusin, Modern Language Association 2007

図 6　Enrollment Data: Higher Education

3.2. 高校―大学間の連結：AP 日本語プログラム

全米規模での情報、特に高校レベルと大学レベルの連結に焦点をおいて、ここで、Advanced Placement 日本語・日本文化プログラムと試験（以後 AP）について少しお話します。私は現在、日本語 AP の Development Committee で試験問題の作成委員をしており、また同時にカレッジボードのコンサルタントとして、高校の先生方を対象に講習会などの活動を行っています。[1] AP に関する詳しい情報（英文版）は、AP Central のサイトを是非ご利用ください。第一日目に基調講演された當作先生が書かれた Teachers'

[1] http://apcentral.collegeboard.com/apc/members/exam/about_exams/50214.html

Manual もダウンロードできます。[2] 日本語版の情報は、「AP ジャパニーズと学校間の連結」（クランパー＆田伏 2008）を参照にしていただければいいかと思います。

さて、2007 年から日本語 AP 試験が実施され、今年で 3 年目に入ります。2007 年に比べて、2008 年の受験者数は少し減ってはいますが、スタンダードグループの数は増えています。スタンダードグループというのは、日本語継承語グループではない、そして２ヶ月以上日本に住んだことのない学習者のことです。更に、スタンダードグループでＡＰスコア３以上の学生数が伸びたということは非常に喜ばしいことだと思います。高校で教えておられる先生方が一生懸命、いい学生を育てて下さっている成果・結果の現れだと考えます（図７）。

	Japanese 07 (First year)			
	total	%	Std	%
5	724	43.4	102	15.3
4	154	9.2	66	9.9
3	314	18.8	182	27.3
2	152	9.1	99	14.8
1	323	19.4	218	32.7
N of Sts	**1,667**		**666**	
3 or higher	1,192	71.5	350	52.5
Mean grade	3.48		2.60	
SD	1.57		1.42	

	Japanese 08 (Second year)			
	total	%	Std	%
5	690	44.9	192	18.3
4	166	10.8	127	12.1
3	354	23.0	331	31.5
2	120	7.8	123	11.7
1	208	13.5	279	26.5
N of Sts	**1,538**		**1,052**	
3 or higher	1210	78.7	650	61.8
Mean grade	3.66		2.84	
SD	1.45		1.42	

図７　AP Japanese Exam: Student Grade Distributions

2009 年３月のシカゴでの AAS/ATJ の学会では、AP Development Committee Chair の Sufumi So 先生や AP 日本語試験採点責任者 Chief Reader の Laurel Rodd 先生と一緒に AP の発表を致しました。発表のあとの質疑応答で様々な質問、意見、コメントなどをいただきましたが、大学レベルで日本語を教えておられる先生方からは全体的にまだ実感がわかないというコメントもありました。皆さんの教えておられる大学が AP の試験結果を受け入れている大学であれば、AP 日本語試験の結果 3, 4, 5 のスコアをもらった学生をどの日本語コースに編入させるのかという討議や

[2] http://apcentral.collegeboard.com/apc/public/courses/teachers_corner/37222.html

決定をされたかと思いますが、実際にそういう学生が先生方の授業を受講することになればいろんな内容のディスカッションに発展できるかと思います。ちなみに EMU では AP 日本語スコア３の学生は、自動的に日本語 121（5 単位）、4 以上の学生は 121 と 122 の(10 単位)がもらえることになっています。日本語 121 または 122 は一般教養科目の一つとして卒業に必要な単位（10 単位のうち 5 単位のみ）として数えられます。日本語専攻の学生には自動的な単位取得に加えて、プレースメント・テストの実施も行っています。

ではここで、AP の試験結果を他の外国語と比べたデータをご紹介します（図８）。ご覧のように、他の言語と比べると、日本語でスコア３以上を取る学生の比率がかなり高いことがお分かりになるかと思います。

07	Total Group	Standard Group	08	Total Group	Standard Group
Japanese	**71.5%**	**52.5%**	Japanese	**78.7%**	**66.2%**
Chinese	97.4	84.8	Chinese	98.3	91.0
French	60.1	54.0	French	58.4	52.0
German	67.3	57.3	German	68.8	59.4
Italian	52.0	42.4	Italian	50.08	42.0
Spanish	64.5	50.2	Spanish	68.7	51.1

図８　Student Grade Distributions: 3 or higher

近年は K-12 での日本語レベルが向上し、大学入学時には 2 年生または 3 年生のレベルに編入する学生も増えてきました。そういう学生は日本語を専攻・副専攻にすることが多く、卒業後は大学院まで進む学生もおり、日本語教育全体に好影響を与えていると思います。これからは、AP 日本語３以上のスコアを持って大学に進学してくる学生の数がもっと増えるように、中学・高校・大学レベルでの連結を強め、全米における日本語教育をますます強化していくことが期待されます。

3.4. ビジネス・政府と日本語教育の連結：「日本語学習＝仕事」へ

次に少し視点を変えて、日本語教育とビジネスとの連結について、現状と将来への課題を含めてお話します。政府・ビジネス・日本語教育間の協力・連帯を考えると、ビジネスの日本語教育の位置

が非常に有用かつ重要になると考えられます。学生の就職活動においても外国語ができる人材は、それなりに評価されているのではないでしょうか。

ミシガンと日本の企業を対象にした実態調査（Tabuse & Fujiwara 2005）によると、企業は非日本語母語話者の雇用を考える時には専門知識を重視し、日本語能力はあまり重視しないというところが多いのですが、「今直面している職場の問題は何ですか」という質問の回答には、多くの企業が「日本語が話せない人との間のコミュニケーションの問題」を挙げています。今後企業のグローバリゼーションが進む中、欧米語圏の人にとっては難しいとされる日本語が話せ、そしてその学習ノウハウを身につけているということが、他言語及び他文化へのトランスファーを考慮する上で大変有利になることは言うまでもありません。

しかし残念なことに、現在「ビジネスの日本語」のコースを提供している大学は北米では、あまり多くありません。特にビジネスの日本語を学生が専攻できるプログラムを提供している大学の数は非常に限られているようです。2009 年のビジネスの日本語のコース・プログラムの実態調査 (Tabuse 2009)では、ビジネスの日本語を教えている教員は、日本語教師暦は 10 年以上で、ビジネスの日本語の授業は日本語だけを使って行っている先生方が殆どだということが分かりました。つまり、ビジネスの日本語は、初級か中級の下のレベルを終えた学生が取る（または取らなければならない）ちょっと難しいものだという印象があるのではないかと考えられます。さらに、ビジネスの日本語を教えておられる先生からは、「通常の日本語クラスに関しては、教授法やカリキュラムのディスカッション及び教材の交換などは積極的に行っているのに、Business Japanese になると、ビジネスのバックグランドがないからと、あまり話したがらない同僚も意外と多く、ビジネスの日本語教育に関してはその大学内では孤立した状態にあると思う」というコメントをよく聞きます。

大学レベルの日本語学習者の大多数は、なんらかの形で日本語を使った仕事がしたいと思っているのではないでしょうか。これからは、ビジネスの日本語をそれ自体、特殊なものとして考えず、学生が将来使うであろう、実践的な日本語教育の一部として、少し視点を変えて見るように日本語教育関係者の中で働きかけることが必要になってくるでしょう。身近でできる具体的な方法としては、例えば、ビジネスの日本語のコース名を Business Japanese から Japanese for Professionals や Japanese for Professional Purposes などに変えたり、テクノロジー、エンジニアリング、そして医療

関係者など、幅広い学習者層にアピールしていく事なども考えられます。また、日本の職場で使うような日本語表現や場面・シナリオを初級・中級レベルの通常の授業に積極的に取り入れていただき、仕事と日本語学習の結びつきを明示すべく、現在ビジネス日本語を教えておられない先生方にもご理解を呼びかけて行くことも提案されています。[3]

3.5. ミシガン州の試み

ミシガン州は、本学会のように在デトロイト日本国総領事にお話をしていただいたり、シカゴでの AAS/ATJ の学会では Michigan Economic Development Corporation のケン増本氏にパネラーとしてお話をしていただいたりと、日本政府・ビジネス・日本語教育の間の協力・連帯が非常に活発に行われている州ではないかと思います。ここで少しミシガン州での試みについてお話します。皆様のご参考になれば幸いです。

まず、ミシガン州の日本語教育の経緯から手短にお話します。80 年代から日本企業の積極的なミシガン進出が始まり、企業関係者とその家族がこちらで生活するようになりました。そして日本人子女教育のためデトロイトに補習校ができ、また現地校での日本語需要および地域社会における日本への関心が高まったため 87 年から日本語教員免許プログラムが始まりました。93 年にミシガン・オハイオを管轄州とする在デトロイト日本国領事館が開館され、95 年には National Council of Japanese Language Teachers (NCJLT：全米日本語教師会)のミシガン支部として Japanese Teachers Association of Michigan（JTAM）を結成しました。99 年には Michigan Economic Development Corporation が発足し、70 年代後半からずっと日本人子女教育・地域コミュニティーとの相互理解活動にも大変熱心なデトロイト商工会（Japan Business Society of Detroit）とともに積極的な経済活動を行っておられます。というわけでミシガンにおける日本語教育の歩みは出発時点から日本政府・ビジネスとは深い関係にあったと言えるでしょう。

次にミシガン州で行っている協力・共同活動の例をいくつかご紹介します。まず、同州では毎年３月ごろに Michigan Japanese Quiz Bowl（MJQB）を開催しています。2009 年の MJQB には小学校から高校までのレベルの 425 名の日本語学習者が参加し、ミシガン大学で日本語・日本文化の知識を競いあいました。ジャッジ

[3] ATJ Japanese for Specific Purposes Special Interest Group Newsletter: Issue no. 4, April 30, 2009www.colorado.edu/ealc/atj/SIG/jsp/index.html

やパネリストとして州の７つの大学から教員や学生が、ボランティアとして参加し、在デトロイト日本国領事館からは藤井副領事に表彰式に参加していただき、デトロイト商工会（JBSD）からの資金援助もいただいたという、まさに政府・ビジネス・日本語教育機関の協力・連結のモデルといえると思います。

ミシガン州の姉妹都市である滋賀県彦根市には、Japan Center for Michigan Universities（JCMU）という大変立派なセンターがあります。JCMU はミシガン州立大学（MSU）がその窓口となり、イースタンミシガン大学（EMU）も含めミシガン州の１５の州立大学や他州の大学の学生たち、そしてミシガン州の教授陣にも短期、長期留学の機会を与えてくださるという、素晴らしい日米相互理解・日米交流の場を提供しています。大学の中には、EMU のように、日本語・日本文化専攻（教育免許とビジネスの日本語プログラムを含む）の学生に日本留学を義務付けている大学がありますが、そういう教育機関にとって JCMU はなくてはならない存在です。

また、ミシガン州の教育庁との協力・連結もコンスタントに行っております。ミシガン州では、この学会の主催大学である MSU と私の所属する EMU の二大学で日本語教員免許プログラムを提供していますが、州の教員養成プログラムには関与していなくとも積極的に州の教育庁の活動に参加している日本語の先生方もたくさんおられます。例えば、2006 年 10 月より Michigan Test for Teacher Certification の実施が始まりましたが、日本語のテスト作成には MSU と EMU だけでなく、ミシガン大学、シエナ・ハイツ大学、カラマズー大学を始め、グローブス高校、クラークストン高校などの先生方も MTTC の日本語テストの実施に向けて貢献されています。更に、大学レベルの日本語教員は州内にある大学の外国語の教員免許プログラムの審査にも積極的に参加し、定期的に州の教育庁との連携活動を行っています。こういった活動が、ミシガン州の外国語教育全体の中での日本語教育の位置の確立に影響を与えているのは間違いありません。

3.6. これからの課題

ミシガン州の経済は、これまで自動車産業に力を入れていましたが、今後は代替エネルギー、映画産業、生物科学、Homeland Security などの分野を Emerging Sectors として力をいれていくようです。また JCMU でも将来のプログラムとして、Comparative Healthcare, Hospitality Business, Environmental Study などが計画されているので、今までの日本語専攻の学生とは少し違った学習者層

が特に大学レベルで増えてくるのではないかと予想されます。日本語を専攻としない学生のための日本語コースの構想、「日本語学習＝仕事」構想の具体化、K-12 レベルで日本語を学習した経験者のリクルート、大学間での共同プロジェクトなど、これからの日本語学習者のニーズにあった日本語教育を開発促進する必要性も出てきていると思います

そして前にも話しましたように、日本語教育全体でこれからの K-12 教育の構想を考え、それを我々がどのようにサポートしていけるかを考えなければなりません。皆さんは既にいろいろな方法を考え、実行されていると思いますが、EMU は、去年、国際交流基金から Special Grant Program for Professional Development Opportunities for Japanese Language Teachers という特別助成金をいただき、日本語教育免許維持・取得に必要なコースを取った 3 名の学生および 2 名の現職日本語教師に対して授業料援助ができました。全米における日本語教育の向上に援助を惜しまない国際交流基金は、いろいろな形でサポート活動を続けており、新しい企画や援助も提供してくれているので、まめに最新情報を入手されることをお勧めします。私たちもこれからは、ミシガン州および近隣の州で日本語を教える学校の数が増えるように地域の school district や school board に働きかけていかなければならないと考えます。ミシガン州では過去にも領事館と日本語教育関係者が協力し、削除リストに載っていた小学校の日本語プログラムが復活した実例がありますので、今後もより強い絆で日本語教育外のセクターとの協力・連結活動を企画していきたいと思います。

さて、私たちが個人レベルで、何をすればよいのかということですが、普段からしておられる Professional Development や日本語教育のアピールなどに加えて、今後は政府・ビジネス・日本語及びその他の教育関係者の間での協力・連結を念頭にいれて、新しい学習者のニーズにあった日本語教育の試みも考える時期にきているのはないかと思います。目標に向かって画期的な考えを実行に移すためには一人でするより同志・グループや団体でする方が効果的なことが多くあります。州レベルの教師会のメンバーシップ、全米レベルの団体（ATJ や NCJLT）のメンバーシップは必ず維持し（まだの方は是非ご検討下さい）、機会があれば役員のポジションには積極的にチャレンジしてみることをお勧めします。また、政府・ビジネス・教育は、それぞれに影響を与える運命共同体なのだというスコープで日本語教育以外のセクターにも積極的に働きかけをしていくことも是非ご検討ください。

最後に、皆さんは既にいろいろなことをされているとは思いますが、「日本語教育を更に前進させるために、ご自分で何ができる、何をすべきだとお思いですか。」この質問で、私のお話を終わらせていただきます。ご清聴ありがとうございました。

参考文献

クランパーマイケル・田伏素子（2008）「AP ジャパニーズと学校間の連結」畑佐由紀子編『外国語としての日本語教育：多角的視野に基づく試み』くろしお出版

Tabuse, Motoko. 2009. 'Business Japanese Programs in the United States: 2009 Survey Report.' The Japan Foundation Newsletter *Breeze*, Issue #38. http://www.jflalc.org/index.php?act=tpt&id=437

Tabuse, Motoko, and Fujiwara, Yukari. 2005. 'Japanese Business Survey.' www.emich.edu/public/foreignlanguages/jpne/tabuse.htm

ビジネス日本語コースの一例
― 中上級学習者向けの授業及び体験学習旅行の実践報告 ―

ミシガン大学　近藤純子

要　旨

ビジネスに重点をおいた日本語教育は米国でも様々な大学で行われているが、情報が乏しい上に、授業内容や対象とする学生も大学によって大きく異なるため、担当する教師はコース設計に試行錯誤を重ねているのが現状のようである。本稿は筆者の大学で 2008-09 年度に実施された“Business Japanese”（４年生レベル）の概要を、中上級学習者向けのビジネス日本語コースの一例として紹介する。また、日本での企業訪問を通してビジネス分野の知識拡大及び企業文化の理解を図った「ものづくりを通して見る日本のビジネス」というテーマの体験学習旅行についても報告し、このような Study Trip で得られる学習効果について考察する。

【キーワード】ビジネス日本語, 中上級日本語, 体験学習, 企業文化理解

1. はじめに

「ビジネス日本語」コースは現在アメリカでも様々な大学で開講されているが、日本語プログラム全体の中で見ると、まだその数は少ない。また、レベルも初級の 200 レベルから大学院生を対象とした 700 レベルまで色々で、一口に「ビジネス日本語」コースと言っても、授業内容や対象とする学生は大学によって大きく異なっている。

「ビジネス日本語」で何を教えるかについては敬語、ビジネスマナー・習慣、日本のビジネス事情・企業文化理解、就職活動などが考えられるが、大学の授業で「ビジネス日本語」として何を取り上げ、どう教えるべきかの見極めは難しく、担当教師は試行錯誤を重ねているのが現状のようである。

本稿では、中上級学習者向け「ビジネス日本語」コースの一例として筆者が 2008-09 年に担当した “Business Japanese”（4 年生レベル）の授業の報告を行い、その成果と課題について検討したい。また、「ものづくりを通して見る日本のビジネス」というテーマで実施した日本での一週間の体験学習旅行についても報告し、体験学習から得られる学習効果について考察する。

2. 先行研究

2.1.「ビジネス日本語」とは何か

まず、「ビジネス日本語」とは何かということだが、先行研究でどのように説明されているのか、定義や特徴について述べたい。李 (2002) は「ビジネス日本語」とは「日本語によりビジネス・コミュニケーションを行うもので、そこには日本的人間関係や日本的取引慣行なども絡み合っている。また、目的遂行能力が重視される点で一般に行われている日本語教育の日本語とは区別されている」と述べている。具体的な一般の日本語教育とビジネス日本語教育の違いとしては、田丸 (1994) が (1) 語彙の領域、(2) 情報収集・伝達の手段として聞く・話すことの優先、(3) 待遇表現を含む文化的・社会言語学的敏感さの重視を挙げている。一方、日本語教育振興協会「ビジネス日本語プロジェクト」(2006) では「ビジネス日本語」を「実際、外国人に求められる日本語の幅は「ビジネス日本語」という言葉から想起される、いわゆる「商取引」以上に幅広い。ビジネスというより、むしろ、仕事の日本語という、より幅広い分野に応用のきいた言語的高い能力を持つと同時に社会文化能力の基礎も備えることが必要である。これが実際の日本社会のニーズに対応することにつながる思われる。ビジネス日本語はこれに対応するものと考える」と定義している。簡単にまとめると、「ビジネス日本語」とは社会文化的能力の幅広い習得が必要になる「仕事の日本語」と言えるだろう。

2.2. ビジネス日本語教育の動向

ビジネス日本語教育に関しては、従来型のビジネス日本語教育と現在求められているビジネス日本語教育の違いを神吉 (2009) が指摘しており、従来型のビジネス日本語教育は「コミュニケーション中心」「文字の読み書きは優先されない」「マナー・言語的知識を教える」「日本人とは異なった役割を担う人材が対象」「日本への定住は視野に入れていない」教育であったのに対し、現在求められているビジネス日本語教育は「高度な読み書き能力と発信力」「日本語を使う社会的活動（営業、文書作成など）」「マナー・言語的知識・言語的スキル・リテラシー」で、「日本人と同じ業務に携わることができる人材」「日本への定住も視野に入れる」教育だと報告している。

また、財団法人海外技術者研修協会(AOTS)の調査研究（2007）では、日本で勉強して日本企業に就職した留学生が感じた在学中に取り組むべき課題・要望として、「ビジネス日本語」「企業文

化への理解」「マナーや各種スキル等の社会人としての行動能力」「就職活動に関する理解 (システム、何をするか、会社名など）」を挙げている。一方、企業側はグローバル人材に求めることとして、「高い専門性」「ネイティブ並みの日本語力」「日本の商習慣」「日本人と同様の業務」を挙げている。

以上のことから、社会・経済情勢の変化に伴い「ビジネス日本語」に求められるものも変わってきているということが窺える。

3. Business Japanese の授業概要

3.1. コースの位置付けと学生の背景

筆者が担当した “Business Japanese” は 400 レベルの日本語コースの一つで、週２コマ（１コマ 80 分）を秋学期と冬学期で行うコースである。筆者の勤務する大学では 400 レベルには他に “Media Japanese” と “Academic Japanese” がある。コースは必修ではないため、受講する学生の専攻もアジア研究、ビジネス、コンピュータ、工学など様々で、日本への留学経験がある学生が多く、仕事の経験がある学生は少ないという傾向が見られる。また、必ずしもビジネスや経済に強い関心を抱いている学生ばかりではなく、コースを取る目的も「日本語がもっと上手になりたい」「敬語が勉強したい」「ビジネスに興味がある」「JET プログラムに応募したい」「将来日本で働いてみたい」など色々である。学生の日本語口頭運用能力は、ACTFL-OPI の中級の中から上級の下が中心である。以下に 2008-09 年度に行った授業の実践を報告する。

3.2. コースの概要

コースの概要は表 1 に示した通りである。すでに述べた通り、このコースは必要な言語能力やニーズが明確な仕事の場を持つ学生が対象の日本語コースではないため、経済・ビジネスとつながりのある話題を扱いながら、学生の日本語運用能力を総合的に高めることを主な目的としている。授業では語彙力、読む、話す力を伸ばすことに重点を置き、読み・ディスカッションを中心とした活動と敬語を使った会話練習の二つをおおよそ 7 対 3 の割合で行っている。

表１　コースの概要

目的	日本語運用能力の総合的向上 経済・ビジネス分野の基本的な語彙習得 日本経済・ビジネスの現状と動向の理解 日本的なものの見方・考え方の理解 基本的な敬語表現の習得
シラバス	コンテントベース教育
指導の比重	日本語の指導＞内容の指導
内容	広く浅く紹介する＞具体的に詳しく扱う
授業活動	話題をめぐって読み、聞き、話す → 70% ビジネス場面を中心とした敬語の会話練習 → 30%
学習者	話題に対する好奇心が必要 背景知識は不問 内容への興味が学習効果を左右
教材	読み物：一般向けの生素材を加工して教材化 ビデオ：一般向けのニュース、ビジネス関係の番組 敬語：市販教材
加工度	小：必要に応じて原文の一部削除、ルビをつける、単語表、内容に関する質問シートを作成
授業時間 単位数	総計：45 時間＝30 回 x 1 コマ 週 2 回；１回あたり 80 分；２学期（秋・冬）；各学期 3 単位
学生数 クラス数	秋学期 12 名；冬学期 10 名 １クラス

表２は読み・ディスカッションの授業で扱った主なテーマであるが、テーマ及び生教材の選定に際しては、以下の点に留意した。

- 学生が興味を持ちそうな話題であること
- 一般的な日本事情の範疇に入り内容が難しすぎないこと
- 現在の状況を正しく伝えるものであること
- 説明文的なものだけでなく日本的なものの見方・考え方についての理解が深まる読み物も入れること

授業の流れとしては各テーマに４コマから５コマをあて、以下のように前・本・後作業を展開した。

前作業：グラフ・データ・簡単な読み物などを通してのスキーマビルディング、及びそのテーマでよく使われる基本的な語彙の導入、漢字語彙の読み推測練習
本作業：読み物を読み、内容確認及びディスカッション
後作業：そのトピックに関連した３分間スピーチ、ニュース記事レポート、ビデオ視聴

表２　読み・ディスカッションで扱った主なトピック

秋学期	・日本的経営（終身雇用／年功序列／成果主義） ・日本社会の現状（格差社会） ・日本の産業とものづくり（Japan Cool） ・企業の環境への取り組み（新エネルギー／バイオ燃料） ・創業者の話（盛田昭夫著 Made in Japan より）
冬学期	・働くことの意義と就職（日本企業への就職活動） ・経済危機の影響（産業天気図、若者危機） ・少子高齢化とビジネス ・現代の科学技術（日本の国際競争力／これからのテクノロジー） ・日本の企業文化（日米の責任文化）

敬語の会話練習の方は表 3 に示したタスクを取り上げ、業種を越えたビジネスの世界で用いられる表現、頻度の高い敬語の導入を心がけた。ビジネス場面での会話には社内での会話と社外での会話があるが、練習は学習者が将来遭遇する可能性が高いであろう社内での会話表現を中心に行い、学習者に場面や役割を意識化させる→決まり文句や適切な待遇表現の例文を提示→口慣らしの練習→タスク遂行のロールプレイ→フィードバックという流れで行った。

表３　会話練習で扱った主なタスク

秋学期	・あいさつ	・名刺交換
	・誘う	・頼む
	・断る	・おわびする
	・申し出る	・お願いする
冬学期	・面接を受ける ・電話をかける／受ける ・メールの敬語	

プロジェクトワークとしては、秋学期に日本語記事の発表（個人)、冬学期に調査結果の発表（ペア）と研究発表（個人）を行った。表４は学生が発表した題目の一覧である。また、冬学期には、毎年２～３名のゲストスピーカーを呼び、話をしてもらっているが、2009 年は米国に一時帰国中のＪＥＴプログラム国際交流員の方と日系企業駐在員の方に来ていただき、仕事の内容ややりがいなどについての話を聞いた。

表４　プロジェクトワーク発表題目一覧

秋学期	日本語記事の発表	ペーパーレス化；コンビニと電子マネー；ニート自立塾；オフィス空間プロデュース；現代を生き抜く日本旅館；日米の成果主義；ホンダの燃料電池車；米コンピュータ市場の動き；日本経済の動向；世界金融危機；ノキアの携帯電話戦略
冬学期	調査結果の発表	大学生の健康意識；オンラインショッピング；不景気における外食傾向；日米韓の学生の視点から見る経済危機の影響；喫茶店好感度
	研究発表	日本のビッグ３の動向、少子高齢化が田舎の寺に及ぼす影響、女性向けテクノロジー商品マーケティング、「地頭力」の企業での活用；飲酒文化とビジネス；コンビニの動向；レベル５リーダーとは；若者世代にとっての格差社会；エコなスポーツカーは成功するか

4. 授業の反省と改善点

表５は授業の反省と改善点をまとめたものである。2008-09 年の授業では発表する課題を多く与えた効果があり、あるトピックについて決められた時間内に要領よく話すというスキルはかなり伸ばせたように思う。しかし、説明を聞いて、それについて質問するという点においてはもう一歩であった。今後は聴解力・質問力を伸ばす指導も考えたい。また、授業のテーマとして選んだものには現在の社会事情に関するものが多かったので、ビジネス日本語コースとしては企業文化の理解を促進する内容のものをもう少し多くした方がよかったように思う。

表 5　授業の反省と改善点

伸ばせたと思う力	さらに伸ばす必要がある力
○読み書き能力 ○自立的な情報収集力 ○説明・意見を言う・発表する力 ○経済・ビジネス関連語彙の拡大 ○日本事情・就職活動に関する理解	△企業文化の理解 △社会言語的スキル △聴解力・質問力 △語彙力

さらに伸ばす必要がある力として挙げた社会言語的スキルというのは、敬語そのものではなく、どういう場面でどういう表現を使うべきか調節できることを意味する。例えば、日本語では「恐れ入りますが」、「申し訳ありませんが」のようなクッション言葉というのがとても大切だが、いつ「恐れ入りますが」を使って、いつ「申し訳ありませんが」を使えばよいかが分かる、あるいは、お願いする表現には「～してもらえませんか」「～していただきたいんですが」「～していただければと思いまして」など色々な言い方があるが、どういう時にどういう表現を使わないと失礼になるかが分かるというようなことである。こういった表現の違いを教えるのは簡単ではないが、表現の選択を誤ると誤解を受けたり、心証を悪くしたりするので、「日本社会で失礼だと思われること」については特に気をつけて指導していく必要があると感じている。

5. 今後の課題

以上の反省を踏まえ、今後検討すべきことをまとめると、以下のことが挙げられる。

(1) 業種を越えたビジネスで役立つ授業内容の再考
(2) どんな企業文化を教えるべきか
(3) 授業で学んだ知識を使う場をどう作るか
(4) 敬語の定着をどう図るべきか
  - プロジェクトと関連付けて、敬語の使用機会を増やす
  - 会話と同じタスクでメールを書かせる
(5) ビジネス関係者と接する機会をどう増やすか
  - ゲストスピーカーと話す機会を増やす
  - 体験学習を取り入れる
(6) 聴解力を伸ばすアクティビティーをどう取り入れるか

学習者の目的が明確ではない大学でのビジネス日本語コースでは、ビジネスを取り巻く社会事情に加え、業種に関係なく役に立つ敬語表現や仕事に対する考え方、仕事の進め方、ものの見方などを教えていくのが一つの方向ではないかと考える。したがって、(2) に挙げた企業文化を教えるのが重要なことは言うまでもないが、仕事の経験がない学生に「根回し」や「稟議」について教えても、おそらくピンと来ないであろう。それよりも、このレベルの学生には、例えば日米のチームワークの違いなど、どんな仕事をすることになったとしても知っておいた方がよい日本的な考え方や仕事の進め方を教えていくべきではないかと思われる。この点において海外に進出した日本企業や日本に進出した外国企業のケーススタディを教材として用いるのも一つの選択肢であろう。

(4) の敬語の定着については、授業で新しい敬語表現を覚えても、それを使う機会がないため、すぐに忘れてしまうという傾向が見られるので、例えば、「断る」会話を練習した後に、断りのメールを書かせるというようにして、敬語を使う機会を増やすということを試みたい。

また、(5) のビジネス関係者と接する機会を増やす方法としては、次に述べる体験学習旅行が大変有効な方法であると考える。

6. 体験学習旅行の実践報告

6.1. 旅行実施概要

米国で勉強している学生は、日本で勉強している学生に比べて、教室内で学習した日本語を実際に使う場や日本人ビジネス関係者との接触や交流を持つ機会が少ないという実情がある。そこで、日本で実際のビジネスの現場に触れることで教室内で学習した内容を教室外の活動につなげることができるのではないかと考え、「ものづくりを通してみる日本のビジネス」というテーマの体験学習旅行（Nagoya Study Trip）を企画し、2007 年と 2008 年の５月に実施した。

この旅行の目的は (1) 教室内で学習した日本語を実際に使うこと、(2) 生の日本のビジネス文化に触れると共に日本のビジネスに関する知識を広げることで、筆者の大学で行われている Integrating Study Abroad into the Curriculum という通常の授業に短期間の体験学習旅行を組み込む試みの一つとして実施した。訪問地は名古屋（及び京都)、期間は 1 週間とし、１単位のコースという扱いで、学生には成績評価点もつけた。対象は “Business Japanese” 冬学期の履修者、あるいは 300 レベル以上の日本語クラス履修者とし、使用言語は原則として全て日本語で行った。2007

年は９名、2008 年は８名の学生が参加した。構想および具体的な計画は筆者が策定し、引率は筆者および同行の講師と二人で行った。以下、この体験学習の概要と前作業、本作業、後作業として何を行ったかを報告する。

6.2. 訪問先企業・施設

表６は主な訪問先企業・施設である。訪問先の選定においては以下の点に留意した。

・「産業観光」受け入れ企業を中心に選定
・大学生・大学院生が見て面白いと思う所
・実際に現場が見られ、話も聞ける所
・業種が偏らないこと
・移動時間が少なくてすむこと
・質疑応答の時間があること

表６　主な訪問先企業・施設

1回目：2007年（名古屋）	2回目：2008年（名古屋・京都）
・読売新聞	・読売新聞
・三菱電機	・日本銀行
・トヨタ自動車	・トヨタ自動車
・松坂屋	・アサヒビール
・大須商店街	・喜多窯霞仙（陶器）
・トヨタ産業技術記念館	・老松（和菓子）
・ロボットミュージアム	・トヨタ産業技術記念館
・陶磁資料館	・大須商店街

オフィスはあるが「ものづくりの現場」がその場所にはない、あるいは、工場はあるが実際の作業はビデオで見せるという所は選定から外した。「産業観光」というのは歴史的・文化的に価値ある工場や機械などの産業文化財や産業製品を通じて、ものづくりの心にふれることを目的とした観光のことだが、現在、製造業を中心に多くの企業が見学ツアーを実施している。こういった企業の見学ツアーを利用することには、計画が立てやすい、その会社の社員の方から説明を聞ける、無料で見学できるなどのメリットがある。但し、質疑応答の時間は、通常の「産業観光」の見学ツアーにはほとんど設けられていないので、事前に依頼をして特別に対応していただいた。

6.3. 体験学習の内容と流れ

体験学習は表７に示した前作業、本作業、後作業の流れで行った。前作業は訪日前の２回のオリエンテーションと現地での企業訪問前に行い、訪日前のオリエンテーションでは見学先についてのスキーマビルディング、「ものづくり」についてのブレインストーミング練習、訪問する企業の予備知識の学習などを、現地ではその日に訪問する企業・施設の見学のポイントの確認、質疑応答のための質問の準備、見学で必要となる重要語彙の導入などを行った。

表７　体験学習の流れ

前作業	オリエンテーション (訪日前)	・スキーマビルディング ・ブレインストーミング練習 ・訪問先について予備知識として必要なことのリサーチとその発表 （希望を聞き、各学生に担当を割り振る）
	訪問前 （現地）	・担当学生による見学のポイント確認 ・質疑応答のための質問準備 ・見学で本当に必要な語彙の導入
本作業	訪問当日	・企業・施設見学ツアー ・講義、体験 ・質疑応答
後作業	訪問後	・意見交換、学生からの質問に答える ・デイリージャーナル（宿題）
	後日	・礼状を書く ・「体験旅行新聞」のための記事を書く（宿題）

ブレインストーミング練習として行ったのは、「日本のものづくりから連想することを書きなさい」という「ものづくりマッピング」や、文化の３つのＰ（図１）について「あなたが知っている日本人のものの見方、日本的な行動・習慣、物を書きなさい」というものなどで、後者では「便利なものが好き」「もったいない」「尊敬の気持ちを大切にする」「小さいサイズが好き」などの意見が出た。また、予備知識の学習については、各学生に担当する企業・施設を割り振り、それぞれが自分が担当する企業・施設についてのリサーチ、ハンドアウトの作成をし、発表をした。

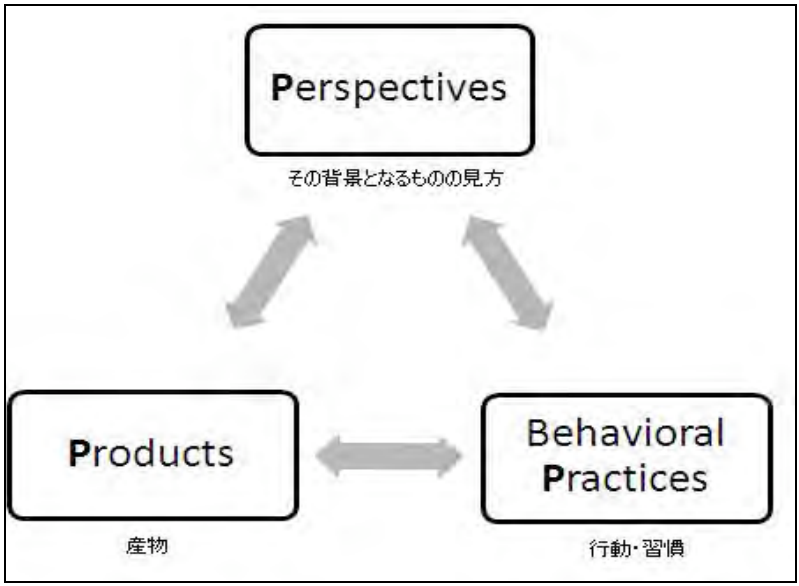


図１　文化の３P

本作業では訪問先企業・施設での見学ツアー、社員・職員の方による講義、質疑応答、ものづくりの体験（新聞、陶芸、和菓子）などを行った。表８は各訪問企業での見学・講義の内容である。講義内容については希望が言える所には事前に依頼し、こちらの希望を伝えた。例えば、アサヒビールには「環境への取り組み」と「製品づくりへのこだわり」という内容を依頼した。

表８　訪問企業での見学・講義の内容

読売新聞	新聞社の役割、新聞作りの工程
日本銀行	日本銀行の役割、偽札防止技術
トヨタ自動車	トヨタ生産システム、ロボット新技術
アサヒビール	ビール作りの工程、環境への取り組み、 製品づくりへのこだわり
喜多窯霞仙	焼き物づくりの歴史、工程 ＜陶芸体験＞
老松	和菓子の季節感・形・名前 ＜和菓子体験＞

後作業は見学の後、その夜に意見交換や学生からの質問に答えるというフィードバックを行い、デイリージャーナルを書くという宿題を出した。また、後日に礼状を書く、「旅行新聞」のための記事を書くという課題も与えた。図２（付録）は、後作業の一つであるデイリージャーナルシートの一部である。

シートは Graphic Organizers を用い、左の丸に Perspectives、真ん中の四角に Products、右の四角に Practices について気づいたこと・発見したことを書くというように考案した。このように文化の３つのＰを明示的に示すことで、学生の観察も深くなり、深層文化と言われる部分の発見が多く出きた。１日に２箇所訪問したので、学生は宿題として毎日このようなものを２カ所分書いたわけだが、文章にする必要はないので、負担は感じずにやっていたようである。後作業としては、このデイリージャーナル以外に新聞記事を書くという課題を与えたが、こういった課題を与えることにより、自主性が高められ、訪問先での発見や積極性がより引き出された他、より深く分析しようとする姿勢も見られた。

図３、４（付録）は、ある学生が体験学習前と体験学習後に書いた「ものづくりマッピング」を比較したものである。
体験学習後は体験学習前と比べて情報が多くなり、枝分かれが広がって、文化の３つのＰの Behavioral Practices や Perspectives に関わる記述が増えていることが分かる。この傾向は全ての学生に見られたが、この学生の場合は「ものづくり→陶器・和菓子→プレゼンテーション→「わび・さび」や四季に関することが大切」のように、体験学習後には体験学習で学んだ新しい情報の記述が多く見られた。

7. 体験学習から得られる学習効果

まず、体験学習を外国語学習の５つのＣの観点から見てみると、表９に示したように、体験学習は外国語学習の５つのＣ、全てを達成できる大変有意義な活動であると言える。

表９　体験学習と外国語学習の５つのＣ

５つの目標領域		体験学習で得られること
コミュニケーション	英語以外の言語でコミュニケーションを行う	訪問先で働く人達と真の会話ができる
文化	他の国の文化について知識と理解を深める	企業訪問で Products, Practices, Perspectives を観察し、分析する機会を得る
コネクション	他の教科内容に関連づけ、情報を得る	経済・ビジネスに関する情報を得る
比較	比較により、言語と文化への洞察力を養う	異文化に接することにより、言語・文化に対する洞察力を養う
コミュニティー	国内及び国外において多文化、多言語社会に参加する	得た経験・情報を就職や将来に役立てる

Nagoya Study Trip においての学習効果は以下のようにまとめられる。

(1) 教室内の活動を教室外につなげることができる
(2) 学期中に実施すれば、体験学習で得た知識を教室内の活動に結びつけることもできる
(3) 日本語学習への動機付けが高まる
(4) ビジネスマナー、待遇表現への理解が深まる
(5) ビジネス関係の知識が広がる
(6) 文化の３Ｐを意識させることで、文化に対する洞察力が高まる
(7) 日本語運用能力が学習効果を左右する
(8) 前作業を充実させることで、学習効果が上がる

(4) について補足すると、デパートで学生たちが社員に敬語で話された際に、自分に対して使われる敬語が理解できないと困るという経験をし、敬語の必要性に関する認識が変化したと多くの学生がコメントしていた。また、(7) の日本語の運用能力については、Nagoya Study Trip のように体験学習を全て日本語で行う場合には日本語運用能力が低いと学習効果が半減することから、参加者は ACTFL-OPI の中級の上以上のレベルが望ましいと思われる。

以上のことから、Nagoya Study Trip のような企業見学を中心に据えた体験学習旅行は、短期間であっても一定の成果が認められる実践であり、ビジネス日本語教育においても積極的に取り入れていきたい活動であると言える。体験学習のテーマとしては、色々なことが考えられるが、「ものづくり」というテーマは身近であり、かつ、日本人の精神性を表すものでもあるので、企業文化や日本人のものの見方・考え方を教えるためには非常に適したテーマであると言えるだろう。

参考文献

アルク編集部（2009）「現場が求めるビジネス日本語を探る」『月間日本語』１月号
李志瑛（2002）「ビジネス日本語教育を考える」『言語文化と日本語教育』5 月特集号, 245-260
神吉宇一（2009）「アジア人材のビジネス日本語教育における関西での実践」日本語教育学会関西地区研究集会（口頭発表）

田丸淑子（1994）「ビジネス・スクールの日本語教育―コース・デザインの課題―」『日本語学』13-12, 54-61
西原純子（2009）「日本語教育振興協会『ビジネス日本語プロジェクト』の活動」日本語教育学会関西地区研究集会（口頭発表）
National Standards in Foreign Language Education Project. 1999. Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century. Lawrence, KS: Allen Press, Inc.

付録（図２～４）

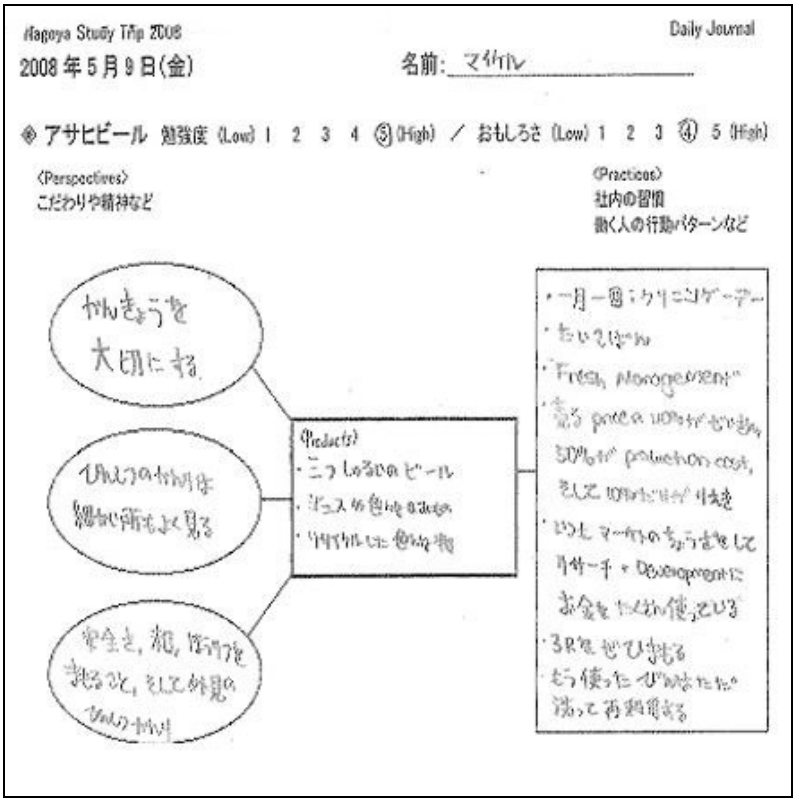


図２　デイリージャーナルの一部

図３　「ものづくりマッピング」の例（体験学習前）

図４　「ものづくりマッピング」の例（体験学習後）

上級レベルにおける模擬面接プロジェクトの試み

ワシントン大学　有留　寛大
ワシントン大学　林　　志野

要　旨

本稿はワシントン大学の上級レベルの４年生と５年生が共同で試みた「模擬面接プロジェクト」についての報告である。このプロジェクトでは、１）志望先を一つ選び、２）志望先について詳しく調べ、３）その志望先に宛て自己紹介文を書き、４）面接のための準備をし、５）講師やクラスメートからなる面接官を相手に模擬面接に臨むことが課された。５年生は自身の模擬面接の後、４年生パートナーへのアドバイスに加え、４年生パートナーの志望先に向けてパートナーのために推薦状を作成することも課された。このプロジェクトは日本語を使った就職活動の支援という実際的な側面だけでなく、共同作業を通じて学生同士で学び合える機会を提供した。

【キーワード】上級レベルのプロジェクト, 模擬面接, 共同作業, 推薦状

1．はじめに

日本語を学習する理由は学生によって様々ではあるが、可能ならば、苦労して学んでいる日本語を活かして仕事をしてみたいという希望は、レベルの差に関係なく、どの学生にもある程度共通したものであると言えるだろう。特に卒業と就職を間近に控えた学生の多い４年生や５年生を担当する講師は、日系企業や日本の諸団体などを志望し実際に就職活動をする学生や日本の大学院への進学を希望する学生から、応募書類の作成や面接などに関する、かなり具体的なアドバイスを求められることも多い。

このような事情をふまえ、ワシントン大学では２年ほど前から５年生の授業の一環として、「模擬面接プロジェクト」を行ってきた。このプロジェクトでは、志望先を一つに絞りそれについて調査し、その志望先に宛てた自己紹介文を作成し、面接の準備をした上で、模擬面接を行うことが課された。学生が２人ずつのペアになり、お互いに助け合いながら自己紹介文の作成や模擬面接の準備を進めていき、楽しくて役に立つプロジェクトだとの評価を学生から得ることができた。

ワシントン大学の上級レベルには４年生と５年生の２つのコースがある。４年生は、大学入学時に１年生のレベルから日本語の受講を始めた学生が大学４年時に受講するコースであり、５年生

は日本へ１年留学した学生を対象につくられたコースであるが、ここ数年、大学入学時に２年生のレベルから受講を始めた学生が、留学を経ずに大学４年時に、５年生のクラスを受講するというケースが増え、４年生と５年生のレベルの差が縮まってしまう傾向が見られるようになった。特に今回はその傾向が顕著であったことから、これまで５年生に課していた模擬面接プロジェクトを４年生にも課してみることとなった。この際、一つのレベルの中で完結していたプロジェクトを、異なったレベル間で行うことにより、期待できる効果もいくつか考えられた。下のレベルの学生が上のレベルの学生から学ぶことができるのはもちろんのこととして、上のレベルの学生が下のレベルの学生にいろいろ教えることを通じて学ぶことができるのではないかという点や、プロジェクトに取り組む学生の数が増えることにより、より多くのケースを共有できることなどの利点が想定できた。本稿は、このような背景から 2008 年度秋学期に試みられたワシントン大学上級の２つのレベル共同で行った「模擬面接プロジェクト」についての実践報告である。

2．先行研究

過去の様々な研究で、学生が自分の専門分野や興味のある内容に触れながら言語を学ぶことは効果的であると報告されている。特に「特殊な目的のための英語(ESP/English for Specific Purposes)」の分野では、言語教育に職業上、あるいは研究上必要な内容が盛んに取り入れられ、その効果が証明されている(横田 1990)。また、「内容を基礎とした言語教育 (CLI/Content-based Language Instruction）」の分野においても、文法項目よりも内容に重点をおく教育が進められ、数多くの成功例が見られる(横田 1990)。「模擬面接プロジェクト」には、ESP や CLI のように、学生の専門性に訴える、内容重視の活動が含まれているため、ある程度の学習効果が期待できると考えられた。

また、学生がクラスメートやクラスメート以外の人と共同で行うプロジェクトに関しても数多く研究が進んでいる。このような共同プロジェクトには、クラスメートとのペアワークやグループワークが多い（本郷 2003, 山辺ほか 2005, 架谷ほか 1995, 高橋 2001, Paesani 2006）が、教室外から母語話者を招くケースもある。異文化理解をテーマにした討論（梶原 2003）や作文交換（得丸 1998, 2000）、ウェブページ作り（脇田 2000）、E メール交換（Jogan, et al. 2001）等がその例である。さらに、留学中の学生と行うブログのプロジェクトも行われている（Elola and Oskoz 2008)。しかし、

同じ大学で学習している別のレベルの学生との共同プロジェクトという点に関して触れられている研究は少ない。果たして、このような設定で行われるプロジェクトは、学生にとって有益なのであろうか。

今回「模擬面接プロジェクト」を行うにあたっては、Falsgraf et al. (1993) と 近藤 (1998) 、清 (1995) の研究を参考にした。これら三つの研究では、日本でビジネス活動に従事する、日本語能力が中・上級以上のレベルの外国人を対象に、インタービュー、またはアンケート調査を行っている。いずれの研究においても外国人が日本で仕事をする上での問題点・障害を明らかにし、今後の教材・教授法を開発に役立てることを目的としている。

上記三つの研究では、それぞれの調査結果をもとに、日本語教師へ向けて様々な提案がなされているが、その中には次のようなものがある。

・Falsgraf., N. Fujii, & Kataoka, H. (1993)
　実用的な教材を取り入れるように努力するべきである。例えば、学習者が日常生活や仕事の場面で、出くわしそうな場面を想定し、それに基づいたロールプレーを取り入れると良い。また、会話力向上のためには、敬語を含む様々なスピーチレベルで話せるように訓練したり、学習者がそれぞれ自分の専門に関係した用語を使って専門的な概念を説明できるようにするのが効果的だろう。
・近藤 (1998)
　日本で働く外国人は、会社、出身圏、滞在期間によって違った問題を抱えている。教室内でも学生を一括りにした捉え方を見直し、出来る限り個人の違いを理解した個別の対応をするべきである。
・清 (1995)
　教室内では、単に学習者が意見を教師やクラスメートを相手に話すという活動よりも、もう少し複雑な状況や対人関係を設定し、社会的に制約のある状況下で適切に日本語を使えるように練習するべきである。

これらの提案を我々の模擬プロジェクトに反映させることは、将来日本で何らかの社会的活動に参加する可能性のある４年生と５年生にとって有益であると考えられた。そこで、私たちは、現在担当している４年生と５年生の日本語の授業においても、上記の研究で示されているように、活動の実践性と学生間の相違や、

社会的制約のある状況設定の重要性を考慮に入れながら、「模擬面接プロジェクト」という活動を共同で行うことにした。本稿では、この模擬面接プロジェクトを実際にどのように行ったのか実践報告をすると共に、学生たちの反応を調査したアンケートの結果を分析する。この研究を通して、今後の上級レベルの日本語教授内容を探っていくことが私たちの狙いである。

3. プロジェクトの流れ

3.1. 5年生先行と共同ブログよるコミュニティーづくり

このプロジェクトでは、5年生が中間プロジェクトとして取り組んだ課題に、4年生が期末プロジェクトで取り組むという形をとった。つまり、5年生が先行し、その後を4年生が追いかけるスタイルである。こうすることにより、4年生は先行した上のレベルの5年生から助言を受けながら、プロジェクトを進めることができるのみならず、 先行した5年生は、4年生に助言を与えることによって自分のプロジェクトをもう一度振り返ることが出来ることになり、二つのレベルの学生が互いに学びあえる状況が生まれると考えられたのである。

4年生と5年生は、通常机を並べて学習することのない異なるレベルであるため、共同プロジェクトを始める前にお互いの壁を取り払う必要があった。このため、これまで5年生のレベルのみで行われていたブログ活動を、4年生5年生の共同のものとして運営していくことにした。ここでは、学生はそれぞれ、2週間に一度担当の曜日に、自分で決めたトピックでエントリーを書き、その他の日には他の学生の書いたエントリーを読んでそれにコメントを書き込むことが義務づけられた。また、講師（5年生担当林、4年生担当有留）も、学生同様のペースでエントリーとコメントを書いて参加した。これを続けることで、4年生と5年生の間に一つのコミュニティーを作り上げることを目指した。因に、模擬面接プロジェクトの行われた 2008 年度秋学期には4年生には6名が、5年生には5名が在籍し、その全員がプロジェクトにもブログにも参加した。

以下、具体的な活動内容についてレベル別に述べることとする。

3.2. 5年生中間プロジェクト

中間プロジェクトに先駆けて、5年生の授業では「自己紹介と性格描写」をテーマに、性格に関する言葉や漢字、また、自分の長所と短所の伝え方について話し合っていた。この流れを追って、

講師は学生に中間プロジェクトとして就職や進学に向けての自己紹介文を書いて模擬面接を行うということを課した。まず、学生にはこのプロジェクトに向けて、志望先を決定させた。この際、進学を希望している学生には、進学志望先を選ばせた。日本に志望先がない学生には、仮に卒業後日本に行くと仮定した場合、どこを進学先にするか決めさせた。それから、講師は自己紹介文を書く上で、フォーマットと使えそうな表現を授業で扱った。自己紹介文で説得力のある志望動機が書けるように、志望の会社や大学院についてインターネットやパンフレットを利用して詳しく調べさせた。自己紹介文は、第一原稿、第二原稿、最終原稿の合計三回提出させた。最初の二回は学生同士のピアフィードバックもさせたが、最終的には講師が、原稿作成前に学生に渡しておいた内容と文法・構成・その他の項目に従って、成績評価を行った。

自己紹介文の第二原稿の提出後に、模擬面接の準備を始めた。まず、授業内で面接のマナーについて話し合った。また、面接官からどのような質問をされるか、それに対してどのように答えるべきかを学生に考えさせ、質疑応答の練習を行った。講師は授業での話し合いを考慮に入れて、模擬面接の評価基準を作成し、本番数日前に学生に渡しておいた。

模擬面接は、講師二人と学生二人が面接官となって面接を受ける学生に質問をする、という形で行った。教室に、面接官が座る席と面接を受ける学生の席を向かい合わせに設置し、面接を受けていない残りの学生には、わきで観察しながら、面接を受けている学生へのフィードバックを書かせた。面接では、学生には部屋に入る所から実演させた。学生が着席した後、ウォームアップを兼ねての天気や出身地の話などをし、自己紹介文をもとに１・２分で自己紹介をさせた。その後、面接官は様々な質問をして、学生はそれに答えていった。面接はビデオに録画し、学生に言葉遣いやマナー、内容について自己反省させた。講師も面接前に配っていた評価基準をもとにして、模擬面接の評価を行った。

3.3. ４年生の中間プロジェクト（「自分に適した職業は何か」）

直接模擬面接に向かった５年生に対し、４年生はこの時期を模擬面接のプロジェクトへの準備段階として「自分に適した職業とは何か」について徹底的に考えることから活動を始めた。

・長所／短所／潜在能力の分析

実際に卒業及び就職を控えた大学４年生はクラスの半数に過ぎず、残りの半分は大学３年生であり、就職をそれほど差し迫った問題としてとらえていない可能性もあった。このため、就職の志望先を決定するための前段階として学生各自の性格や潜在能力の分析を課した。まず、学期のはじめの自己紹介の際、各自の長所及び短所を含めて述べさせ、その後それぞれのポイントについて討論を行った。この際、短所として否定的に発表された性格にも、別の角度から光を当て、自己紹介では触れられなかった各自の潜在能力などについても注意を促し、徹底的な討論を行えるようにしむけた。討論の後、クラスメートそれぞれについて、考えうる長所や潜在能力そして、適していると思われる職業をコメントシートに記入し、お互いにアドバイス しあった。

・レポート「自分に適した職業」作成

上の作業の後、「自分に適した職業」という題名で３ページ程度のレポートを書かせた。適した職業を一つに絞り、自分の性格や経歴などに根拠を求めながら、なぜその職業が自分に適しているかという点について読者を説得するように書くことを課した。その後、講師による第１稿のフィードバック及び、第２稿のクラスメートとのピアリーディングによるフィードバックを経て最終稿をまとめさせ、成績評価を行った。

・自己紹介

上記のレポート作成と平行して、自己紹介の指導も行なった。学期はじめの自己紹介をもとに、クラスでの討論やレポート作成を通じて考え直した点を加え、２分程度の自己紹介を完成させた。この際、自分の特徴をうまく表せるようなエピソードも加えるように指導し、２度の練習の後、クラスメートの前で発表させ、成績評価を行った。この自己紹介の様子は録画され、自己反省の材料として学生に配布された。その後、その自己反省をもとに、講師との個人面談でフィードバックを行なった。

3.4. ４年生の期末プロジェクト

上に述べた準備段階を経て、学期の後半は４年生も「模擬面接プロジェクト」を行なった。プロジェクトの内容は、3.2.で述べられているものと基本的に同様であったが、５年生の学生と２人一組のペアを作り、５年生からいろいろ助言を受けながら進められた。

４年生６人に対し５年生が５人と、ペアを作るのには５年生が一人足りなかったため、前年度５年生を履修した大学院生に応援を頼んだ。また、ペアの組み合わせは、それぞれの志望先をもとに、比較的関連のある分野を志望している学生同士がペアになれるよう考慮した。

3.5. ５年生の期末プロジェクト

上に述べたように４年生のクラスでは、このプロジェクトと平行して模擬面接を行なっており、これにあわせて５年生には、４年生の志望先に推薦状を書き、さらに、その志望先の人と面談して４年生を推薦するという「推薦状プロジェクト」のタスクを課した。つまり、中間プロジェクトの次のステップとして、ペアを組んだ４年生の学生の性格、特性、経歴等についてくわしく調べた上で文章にして伝える作業と、その学生がいかに志望先に適しているかについて口頭で説明し説得する活動である。

中間プロジェクトでは、志望先の人を相手に「自分を売る」という活動が主だったが、期末プロジェクトでは、「売る」ものが自分ではなく第三者、つまり、ペアを組んだ４年生になった。このため、ペアの学生のいい所を聞き出すというタスクが増えただけでなく、自分の得意分野以外の内容について書いたり話したりするスキルが必要になった。まず、推薦状のために、ペアになった４年生の志望先や志望動機、経歴、長所を調べさせた。４年生と５年生の授業時間は異なっていたが、別の時間を設定して、お互いが会える合同授業を一度設けた。この合同授業では、５年生が４年生から一方的に情報を聞き出すだけではなく、５年生には、もう既に経験した模擬面接について４年生に助言をするように指導した。それ以降の情報交換は、E メールでの連絡や個別に会って行うように指示した。

それと同時に、授業では推薦状を書くための丁寧な言い方や手紙特有の表現を紹介し、４年生の志望先に向けて推薦状を書かせた。自己紹介文の時と同様、第一原稿、第二原稿、最終原稿を書かせ、最初の二つの原稿はピアフィードバックもさせた。講師はいずれの原稿についても、原稿作成前に学生に知らせておいた評価基準に基づいて成績評価を行なった。

面談では、５年生が４年生の志望先を訪問し、推薦するという形で行われた。講師二人と学生二人が志望先の人間として質疑を行った。中間プロジェクトと同様、残りの学生はこの面談を観察しながらフィードバックを書き、講師も後で録画したビデオを確認しながら評価をした。この面談は４年生と５年生合同で行われ

たが、双方の授業時間が異なるため、全員の集まれる週末と夜に行うことを余儀なくされた。

4. 学生の反応

期末プロジェクトまで終了した段階で、アンケート用紙に記入してもらうという形で、学生の反応を調べてみた。全体的に「模擬面接プロジェクト」を好意的に振り返っている回答がほとんどであった。以下にレベル別の学生の反応を見てみたい。

4.1. 4年生の反応

期末プロジェクトが終了した段階で、アンケート用紙（回答は無記名、日英両語可）を配布し、以下の点につき質問し、参加者全員から回答を受け取った。

1）このプロジェクトは面白かったか
2）どんなところが面白かったか
3）このプロジェクトは大変だったか
4）何が大変だったか
5）このプロジェクトは役に立ったか
6）どんなところが役に立ったか
7）５年生との合同プロジェクトだったが、これについてどう思うか
8）５年生とのペアワークは役に立つものだったか
9）このプロジェクトで改善すべき点はあるか
10）このプロジェクトで改善すべき点があれば、どんなことでもかまいませんので書いてください

アンケート用紙から、参加者全員がとても大変だが役に立つ面白い課題だったと、プロジェクトを好意的に振り返っていることが分かった。実在の志望先宛に書いた自己紹介文や、スーツ等のフォーマルウェアの着用を義務づけた模擬面接は、実生活に即した活動であるだけに適度の緊張感と達成感を与えた様子がうかがえた。（４年生 A: *Authentic realistic interview presentations – suits, panel of interviewers, structured like a real interview*!）

先行した５年生からの助言を受けながらプロジェクトを進めることについても、とても役に立ったと、全員が好意的に振り返っていた。この方式を採用したものの、学生の性格によっては、上のレベルの学生とのペアワークに抵抗を感じる場合もあるのではないかと、講師間で心配もしたのだが、この点は問題がなかった

ようである。全員が５年生とのペアワークは役に立ったと回答していた。

この他、日本語の学習という点からは離れるが、このプロジェクトにより、自分が本当に何がしたいのか考えさせられたため、自分の将来について考える初めてのきっかけになったという回答も複数見受けられた。（４年生 B：「僕はまだ将来に何をするか全然分かりませんが、このプロジェクトをしてそんなことを考えるようになりました。」）

改善すべき点として一番多く挙げられたのが、模擬面接の本番前に、もう少し練習する機会の要望だった。（４年生 C：「自由に５年生と練習出来たけど、授業で一回か二回面接する方法で話したらいいと思います。」）授業時間を使って、自己紹介の練習をしたり、面接のマナーについて考えたり、想定質問を行ったりなど、講師の側としては、本番への準備はしたつもりではあったのだが、学生の側からは、面接の要素を細切れに練習するだけでなく、全部を通した一種のリハーサルを希望する声が複数寄せられた。また、部分的な練習という点では、面接での使用が予想される敬語の練習や、面接官と話す際の相槌やフィラーの練習を求める声も上がっていた。（４年生 D：「短い敬語の練習はどう思いますか。」；４年生 A：「practicing using そうですね or other good time-fillings during pauses as we think.」）

4.2. ５年生の反応

中間プロジェクト終了直後に、５年生の学生に用紙を一枚ずつ配り、プロジェクトの感想をまとめてくるように指示した。アンケートは無記名で、内容は成績には一切影響しないので、率直な意見を書くように伝えた。期末プロジェクト終了後にも調査を行ったが、その時には次のような質問をした。

1）プロジェクトは面白かったか
2）どんな所が面白かったか／面白くなかったか
3）プロジェクトは大変だったか
4）どんな所が大変だったか／大変じゃなかったか
5）プロジェクトは役に立ったか
6）どんな所が役に立ったか／立たなかったか
7）４年生との合同プロジェクトについてどう思ったか
8）どのようにしたらプロジェクトはもっと良くなるか
9）プロジェクトを体験してみてどう思ったか、全体的な感想を書いて下さい。

どちらの調査でも、全学生６人中５人が用紙を提出した。

上記の４年生と同様、中間プロジェクトとして行った模擬面接と自己紹介文に関しては全員から好意的な反応が得られ、取り上げられた点も４年生と似通っていた。一つ５年生の回答で特徴的だったのは、模擬面接が一方的な発表ではなく、面接官との対話形式であったために役に立ったという点である。（５年生 A：「よかったと思った点は、面接の時質問が沢山あって、一方的な発表じゃなくて他の人と対話ができたことです。」）普段の授業で、分からないと言ってすぐ諦めていたり、避けて通っていたりしていた部分も、面接官に厳しく追及されて踏み込まざるを得なかったようである。（５年生 B：「授業のように『すみません、答えは分からないのです』と答えるのもだめですから、本当に話し合えるようになるプッシュだと思います。」）

改善すべき点として挙げられていたのは、４年生と同じく、授業内で面接の練習をする機会がもっと欲しかったということだった。また、日本で就職するつもりのない学生には、このプロジェクトは役に立たないのではないかという点に触れている回答もあった。因に、この回答を寄せた学生は、自分は日本に就職志望先があるので、このプロジェクトは有益だと思えたが、そうではない学生もいたのではないかと述べている（５年生 C：「日本で就職するつもりのない学生もいるかもしれません。その学生にとってはそんなに役立たないかもしれません。」）。講師側も同様の懸念を持っていたが、実際に日本関係の企業や団体等を志望しない学生からこのような意見は出されなかった。志望先が日本関係でない学生にとっても、自分にとって興味のある事柄や専門的な内容に関し、日本語で表現する練習となりある程度それを達成できたため、当人達は満足していたようである。

これに対して、期末プロジェクトの推薦状と面談に関しては、中間の「模擬面接プロジェクト」のように圧倒的な好意的反応は得られなかった。５年生の学生の多くが、授業時間外に４年生と会わなければならなかったことをかなり負担に感じていたようであった。同じプロジェクトをするのであれば、５年生の間だけで行い、相手が４年生でなくても良かったのではないかと、アンケートに回答している学生もいた。（５年生 A：「やっぱり授業以外に時間を合わせて会うのは大変でした。４年生の学生より同じクラスの人の推薦状を書く方がいいと思います。」）また、推薦状を書くということの実用性が問われていたことも、アンケートの回答から分かった。ある学生は、他の人の良さを誰かに伝えるということは、自分の興味あることについて話すことに比べると

面白さに欠けると述べていた。（５年生 C：「相手を推薦することは自分の興味について書くことに比べたら、ちょっとつまらないと思います。」）しかし、この「推薦状のプロジェクト」に完全に批判的であったというわけではないようだ。面談が中間プロジェクトと同様に対話式であったことと、推薦状を通してフォーマルな手紙の書き方を学んだことは、学生にとって有益であったという評価を得ていた。（５年生 A：「他の人と面談するのが面白かったと思います。」５年生 C：「フォーマルな書き方が役に立つ練習になると思います。バンダイのための資料を書いていた時に、フォーマルな書き方を練習して良かったと思いました。」）

５. 反省と今後の課題

上に見たように、レベルの別なく最も目立ったのが、本番前の練習を望む声であった。この際の練習とは、いわゆるリハーサルのような形式の練習と敬語や会話のストラテジーの練習であった。また、４年生は今回の合同プロジェクトについては、一様に役に立ったとしているのに対し、５年生は４年生ほど有益であると見ていない様子がうかがえた。この二つの点を中心に考察を加えてみたい。

5.1. リハーサルの必要性

講師側としては、面接の本番前に十分に練習のための時間をとるように努めたつもりであった。前年度履修者の模擬面接の様子を録画したビデオを見せることで、面接の流れを確認するとともに、面接室でのマナー等についてクラス全体で討論を行なった。また、それぞれの志望先に向けてどのような点をアピールするべきか、そして、面接ではどのような質問が想定されるかなどについてクラス全体で考えるという機会ももった。しかし、アンケートには、面接の中の要素を細切れに確認するだけでなく、それに基づいた全体的なリハーサルを求める声が見られた。次回はこの点に考慮し、数回リハーサルを行ない、その都度、講師及びクラスメートやパートナーからのフィードバックを受け、注意するポイントをそれぞれ明確にさせた上で本番に望めるようにしてみたいと思う。

5.2. 練習の要望に見える学習者の気づき

敬語や会話のストラテジーなどについては、本校では初級の比較的早い段階から導入するカリキュラムとなっており、これまで本

番前の練習ではあえて取り上げることはなかったのであるが、今回、学生から声が上がったことを考慮し、面接で使用が予想される敬語表現についてまとめることや、質問の答えに詰まった時などにどのように場を持たせるか等のストラテジーについて考える等、何らかの工夫が必要だと思う。

どの学習者にとっても、敬語は面倒なものとして敬遠されがちである。特に日本へ留学し、日本の若者が日常あまり敬語などを使用していない様子を実際に目の当たりにしてきた学生等にとっては、その必要性が疑われるということも、ままあることのようである。また、いわゆるフィラーなどを用いながら自然に会話を進めるということについても、もちろんそのようにする方が望ましいということは分かっていても、なかなか意識的になれないというのが現状のようである。しかし、今回のプロジェクトのように、フォーマルな雰囲気を保ちながら矢継ぎ早に飛び出す質問に答えなければならないという特別な状況下に置かれることで、以前はそれほど重要性を感じることのなかった、敬語や会話のストラテジー等にも意識的にならざるを得なくなったと言えるのではないか。また、クラスメートや他のレベルの学生の面接の様子を観察することで、自分に足りなかったものが見えてきたということも言えるかもしれない。一般に、上のレベルに進めば進むほど、日本語能力を伸ばしていくことが難しくなると言われるが、本プロジェクトは5年生 B がアンケート用紙にコメントしたように、上手になるための「いいプッシュ」になりえたということは言えるのではないか。

5.3. 5年生からみた合同プロジェクトの有用性

今回5年生が「推薦状プロジェクト」を「模擬面接プロジェクト」ほど、有益だと判断していなかったのは、講師として反省すべき点である。アンケート結果を分析して驚いたのは、5年生は講師の期待ほど「推薦状プロジェクト」のタスクを現実味のあるものと受け止めてはいなかったということだ。確かに、誰かのために推薦状を書くということは、彼らが近い将来に直接関わることではないだろう。しかし、誰かから情報を引き出し、その情報を用いて他の誰かを説得するというタスクは、高度な日本語能力を必要とする、将来学生にとって役に立つスキルだと考えられる。やはりこの点をきちんと学生に説明し納得させる必要があったかもしれない。講師側の説明不足のせいなのか、この点が学生に伝わっていなかったようである。このため、4年生との共同作業自体にも積極的に有用性を見出し難かったのかもしれない。しかし、

プロジェクトの出来や面接での様子からは、「やらされているからやっている」という受け身の印象は受けなかった。与えられた課題を誠実にこなしている様子であったことはここに述べておきたい。

また、５年生は４年生と合同でプロジェクトをすることを、４年生ほど有益に考えていなかったことも反省すべき点である。講師としては、４年生との共同作業を通して、５年生は自らの経験を振り返って学ぶことができるだろうと考えていた。しかし、５年生はそのようには考えていなかったようだ。この原因としては、上記同様、講師の説明不足もあったかもしれないが、時間的な負担も大きかったのだろう。今回の４年生と５年生は授業時間が一致しておらず、同じ時間に一つの教室に集まって共同作業を進めることができなかった。つまり、期末プロジェクトでの４年生５年生のペアワークは、全て学生たちが授業外の時間をやりくりしてまかなうこととなってしまったのである。この点に関して、５年生の学生を中心に当初から不満の声は講師の方にも届いてはいた。授業時間外にしなければならないことが増えるという負担感が大きく、４年生を助けることにより、自分自身もプロジェクトを振り返れるのだという気持ちにはなり難かったという点も否めないだろう。

6. 最後に

今回のプロジェクトで、学習者たちは自らにとって直近の将来に起こりうると想定される事柄に対しては、労を厭わず、かなり積極的に取り組み、その経験を好意的に振り返る様子がうかがえた。いずれのアンケート用紙からも、個々が、自身を真剣に見つめ直し、それを日本語でまとめ、さらには自身の特性を効果的に日本語でアピールするというプロセスに、様々な困難を感じながらも果敢に取り組み、以前にはない達成感を味わってくれた様子が感じられ、講師としてとてもうれしいものであった。しかし、その反面、直近の将来に起こりうると想定し難い「推薦状プロジェクト」については抵抗感を示す様子も見て取れた。先に述べたように、 確かに、５年生が授業時間外に課された活動を負担視していたという点はその通りであろうとは思われるが、４年生のアンケートにはこの点について触れたものがなかった事を考えると、５年生の学生たちが「推薦状プロジェクト」の目的及び効果についてきちんと納得出来ていなかったということは大きかったと言わざるを得ないだろう。やはり、一つのプロジェクトを課すにあた

っては、なぜそのプロジェクトを行うのかについて十分な説明を行ない、学習者を納得させておく必要があるだろう。

異なるレベル間での共同作業という側面については、下位のレベルの者の方が上位レベルの者よりも好意的に評価していた点が印象的だった。単純な一般化はつつしむべきだが、下位のレベルの者は、上位のレベルの者からアドバイスを受けられるというメリットを積極的に評価するが、上位のレベルの者は、下位のレベルの者にアドバイスをすることで何かを学べるという意識にはなり難いという可能性はあるかもしれない。講師と学生間の、課題に対する目的意識の共有化を徹底するとともに、「推薦状プロジェクト」自体の有効性についても再度検討を加えていきたいと思う。

参考文献

梶原綾乃（2003）「留学生と日本人学生との交流促進を目的としたコミュニケーション教育の実践」『日本語教育』117, 93-102

近藤彩（1998）「ビジネス上の接触場面における問題点に関する研究―外国人ビジネス関係者を対象として―」『日本語教育』98, 97−108

清ルミ（1995）「上級日本語ビジネスピープルのビジネスコミュニケーション上の支障点」『日本語教育』87, 139−152

高橋亜紀子（2001）「初級後半日本語学習者のストーリー作成タスク過程−グループ活動におけるインタラクションに着目して−」『言語科学論集』5, 25−36　東北大学

得丸智子（1998）「留学生と日本人学生による作文交換活動−構成的エンカウンター・ブループを応用して−」『日本語教育』96, 166−177

得丸智子（2000）「留学生と日本人学生の作文交換活動における個人心理過程」『日本語教育』106, 47-55

架谷真知子・二村直美・津田章子・三好和恵（1995）「上級学習者のプロジェクト・ワークーグループ・ダイナミックスに関する実験的考察−」『日本語教育』87, 126−138

本郷智子（2003）「中級レベルの学習者同士による誤用訂正活動−グループ・モニタリングの実際−」『日本語教育』118, 96−105

山辺真理子・谷啓子・中村律子（2005）「アカデミック・ジャパニーズ再考の試み−多文化プロジェクトワークでの学びから−」『日本語教育』126, 104−113

揚峻（2008）「グループワークの経験が中国人学習者の言語学習間に及ぼす影響―日本語専攻主幹科目の受講生を対象とする実証的研究」『世界の日本語教育』18, 113-131
横田順子（1990）「専門教育とのつながりを重視する上級日本語教育の方法」『日本語教育』71, 120−133
脇田聡子（2000）「共同作業による多文化理解教育の実践と課題」『メディア教育研究』4, 27−36　メディア教育開発センター
Elola, I., & Oskoz, A. (2008). Blogging: fostering intercultural competence development in foreign language and study abroad contexts. *Foreign Language Annals 41*, 454-477.
Falsgraf, C., Fujii, N., & H, Kataoka. (1993). English speakers in Japanese work environments: an analysis of Japanese language functions and needs. *Journal of the Association of Teachers of Japanese 27*-2, 341-346.
Jogan. K., Heredia, A., & Aguilera, G. (2001). Cross-cultural E-mail: providing cultural input for the advanced foreign language student. *Foreign Language Annals 34*, 117-203.
Paesani, K. (2006) Exercices de style: developing multiple competencies through a writing portfolio. *Foreign Language Annals 39*, 618-639.

AP 日本語試験準備教材の開発

ノートルダム高校　庄司京子

要　旨

AP 日本語試験の準備教材は限られているのが現状である。本稿では高校現場で実践しながら作成した AP 試験準備教材の報告を行う。教材はトピックごとにまとめられた 10 課から成る総復習と練習問題で、自分で考えてタスクをこなす力をつけ、言語だけではなく文化の知識も高めていくことを目指している。各課は、単語・文法・表現・文化の復習項目、基本的な質問・考えさせる質問・文化的考察の質問から成る質問リスト(Guided Questions)、様々なタスクを取り入れた聴解・読解の練習、試験と同じ形式の練習問題にサンプル解答を加えた書くことと話すことの練習で構成される。また、テクノロジーを使用した高校 AP コースでの実践報告をし、今後の改善点を検討する。

【キーワード】 AP 日本語試験、教材開発、テクノロジー

1. AP 日本語コースと試験について

2006 年に AP 日本語コースが開始され、その学年度の終わりである 2007 年 5 月に第一回 AP 日本語試験が実施された。コースの目的は、文化的に適切な方法で、基本的・個人的な情報交換、生存や身近で直接的な社会的要求を満たすためのコミュニケーションを行うことができる日本語運用能力をつけることである。大学での 300 時間のコース終了レベルに匹敵するというのが目安である。ACTFL の OPI のレベルでは中級の下から中級の中を目指す。試験はコンピューターで行われ、タスクをこなすことによってナショナルスタンダーズに示されるコミュニケーションの３つのモード、相互コミュニケーション、理解力、発表力が問われる。文法や単語、漢字だけを試すような問題はない。日本語だけでなく、日本の文化に関する知識も必要とされる。漢字に関しては 410 の漢字の認識が要求されている。

試験は 2 部に分かれ、1 部は多項選択方式の問題で聴解と読解、2 部は自由回答で書くことと話すことである。1 部の聴解では、公共のアナウンス、ディベート、電話のメッセージなど、読解では旅行のパンフレット、電子メール、物語など様々なタイプのものが出題される。情報を理解し、話し手・書き手の意図を理解することが要求される。2 部の書く問題では、テキストチャットと作文がある。テキストチャットは 2008 年の問題を例にすると、日本

人の高校生からの制服や服装に関する 6 つの質問に答える、というものである。それぞれ 90 秒でメッセージを読んで答えをタイプする。理由と共に自分の意見を述べよ、具体的な質問をせよ、など英語で指示があるので、それにそった答えをしなければならない。作文は比較対照の記事を書くという設定で、二つのこと、例えばローマ字だけで書くこととかなと漢字で書くことを比較対照し、それぞれの特徴を少なくとも 3 つ挙げて共通点と相違点を説明し自分の意見を述べよ、という問題だ。20 分で 350 字から 400 字、またはそれ以上の作文をコンピューターで書く。導入と結論もつけなければならない。話す問題は会話とスピーチがある。会話では例えば留学のコーディネーターと日本でのホームステイについて話す、という状況で 4 つの質問にそれぞれ 20 秒で答える。スピーチでは与えられた日本文化に関するトピックについて、5 つの側面または例を挙げて説明し自分の意見も述べる。4 分で準備し 2 分で話さなければならない。トピックは日本文化の知識を要求するもので、例えば 2008 年の試験のトピックは日本のポップカルチャーだった。

2. 現存の AP 日本語試験準備教材

AP 日本語試験は実施後間もないため、準備教材が限られている。AP コースでは、大学生用の教科書を使用しながら、そのコースを教える高校教師が個人的に自分のクラスの学生のために教材を作成しているのが現状のようである。

高校で広く使われている『アドベンチャー日本語 1-4』の教科書につづく教科書 Further Adventures in Japanese、模擬試験問題の Strive for A5 という 2 冊が最近出版された。教科書はアドベンチャーシリーズの本なので、『アドベンチャー』の 1 から 4 を終了した学生用に作成されている。一方、模擬試験の本では、聴解・読解問題が実際の問題より長く難易度も高いものが含まれている。AP レベルで使える『ドラえもんのどこでも日本語』という本もあるが、どれも最近出版されたばかりで実際のコースで使用している学校はまだ少ないようだ。他の AP の科目のために出版されているような AP 日本語準備の本はまだ出ていない。

3. AP 日本語試験準備教材の必要性

AP 日本語を教える教師の多くに指摘される教材不足の現状の中で、AP 日本語試験準備教材の開発が必要とされていることは言うまでもない。高校で二年か三年日本語を取っても、自分の学校に AP コースがない学生や、高校以外の場で日本語を学習してい

る学生もいる。そのような学生でも AP を受ける準備ができるようにするための自習用の準備教材、そして AP コースの教室でも使用できる教材開発が必要である。

それには、AP 以前の段階からの総復習を含めたもの、暗記ではなく自分で考えてタスクをこなす力をつける練習、そして AP 試験の形式に近い練習問題、またコンピューターテストに対応できる練習などが必要である。そして、言語だけではなく文化の知識も高めていくことができる教材が必要とされる。文化は事実に関する知識だけではなく、ナショナルスタンダーズで言われている文化の三つの “P” である“Products,” “Practices,” “Perspectives” の中の Perspectives, つまり背景にある意味や言語とのつながりなど文化的考察力を養うことが必要である。それには、現代の社会文化的な話題を取り入れた様々なタイプの読解練習や文化について考えさせる問題が必要である。また、自己学習をしている学生はもちろん、高校で日本語を取っている学生にとっても、AP 日本語試験受験のストラテジーを知り、日本語学習のストラテジーを意識して身につけていくことができる教材開発が大事だと思われる。

4. 教材開発のプロセス

当教材の復習と練習の 10 課は、高校で AP コースを教える筆者が 1 年半に渡り実際の AP 日本語コースのために開発してきたものである。『アドベンチャー』の教科書 1 から 4 を終えた学生に AP 試験前の数ヶ月で総復習をしながらタスク力をつけさせることが目的だった。2008 年度は高校 4 年目の日本語クラスにおいて、アドベンチャー4 とこの教材を並行して使用した。トピックごとに 1 年目の日本語クラスで習ったことから総復習をしながら新しいことも学び、自分で考える力、自分の意見を日本語で発表する力をつけていくことを目指した。

5. 各課のトピックと構成

トピックは、AP コース内容に含まれるトピック、高校の教科書と大学の初級レベルの教科書のトピックから次のように 10 課にまとめた。

1. 自己紹介・家族と友達 (Self-introduction/Family and Friends)
2. 日常生活と健康 (Daily Life and Health)
3. ショッピング・服装・ギフト (Shopping/Clothing/Gift Giving)
4. 食生活 (Meals, Cooking, and Restaurant)
5. 学校生活と教育 (School Life and Education)
6. 家と近所　(Housing and Neighborhood)

7. 娯楽とポップカルチャー (Entertainment/Pop Culture)
8. 旅行・交通・天気　(Traveling, Transportation, and Weather)
9. 人生とキャリア・コミュニケーション (Life and Career/ Communication)
10. 自然・宗教・年中行事・環境　(Nature, Religion, Seasonal Events, and Environment)

各課ではまず、目的をコミュニケーションと文化の面から提示した。そして、復習項目には、単語、表現、文法、文化がある。それから、復習項目を使ってコミュニケーションの練習をするための質問リスト (Guided Questions)を載せた。基本的な質問、考える質問、文化考察の質問、という 3 段階の質問がある。その後で、理解力を高めるための聴解と読解の練習問題、そして最後に相互コミュニケーションと発表力をつけるための書く練習と話す練習を入れた。書くことと話すことは自由回答なので、実際の学生の回答に基づいて作成されたサンプル解答を載せた。これは、大人であり、教師である作成者の考え方に基づいた“学生ならこう書くだろう”という解答を避けたかったからである。そして、サンプル解答の中で、構成に関するアドバイスなどのストラテジーを入れるようにした。自習用に英訳と解答も含めたが、教室で使用する場合は学生には英訳と解答を除いたものを渡すといいだろう。

6. サンプルの課

以下、食生活のトピックの課を例にとって、課の流れと内容を紹介する。食生活のトピックには、食事、料理、外食が含まれる。

6.1. 目的

目的はコミュニケーションにおける目的と文化の目的に分けた。コミュニケーションでは、日常の食事、特別な食事、自分の国の一般的な食べ物、簡単な料理の仕方、健康的な食生活、ファーストフード、レストランでの外食について、聞いたり読んだりして理解し、話し合いができ、書くことと話すことで自分の意見も述べながら説明し発表することができることである。文化に関するトピックとしては、日本の伝統的な食べ物、日常の食べ物、基本的で大事な日本の食べ物である米、大豆とその製品、食事のマナー、茶道と和菓子、季節の食べ物、弁当などを扱い、それぞれに関して文化の三つの側面である、物、行動、そしてその背景にある意味を理解し話し合うことができること、とした。

6.2. 復習項目

次に、復習項目として、語彙、表現、文法、文化が続く。高校の日本語教科書、大学初級レベルの教科書に出てくる項目を含めるようにした。

語彙は基本的なものから大学初級レベルのものまで、食事、味、料理、レストランなどのサブトピックのグループに分けて、漢字、ひらがな、英語の意味を表で提示し、チェックマークが書き込めるようにした。AP 漢字リストにない漢字は（ ）で示した。漢字は漢字リストとして取り上げずに、単語として覚えていくことができるように単語のセクションに入れた。使い方がわかりにくそうな単語には、例文を入れた。単語の簡単な練習問題もあり、ここでは単語を増やすためのストラテジーとして、たとえば「食」のつく単語のリストを与え意味を考えさせる練習なども入れた。トピックに関連する表現や決まり文句としては、レストランでの表現と食卓での表現を入れた。

文法も基本的なものから中級レベルのものまでそれぞれのトピックでよく使われそうなものを選び、トピックに関連する例文を使って、文法項目、意味、例文を表で提示した。同じ文法項目が何度か違うトピックに出てくるが、これは別のトピックや状況でまた同じものを繰り返して使いながら習得していくことができるように、意図的に行った。特に英語を母語とする学生に理解しにくい文法項目には簡単な文法ノートを加えたが、文法書ではないので、文法の説明は最低限におさえた。

文化の復習項目では、和食のタイプ、食事のマナー、日本の調味料、季節の食べ物などサブトピックごとに、日本の食生活で大切なキーワードを日本語と英訳で示した。そのあとで、日本の食文化に関する日本語文を読んで正しいか正しくないかを判断するまるばつ問題を入れ、解答の中で英語で説明を加えた。

6.3. 質問リスト (Guided Questions)

復習項目のあとには質問リストがある。3 段階に分かれていて、各段階でトピックごとに 5 から 10 ぐらいの質問がある。まず基本的な質問で、これは基本的な語彙や文法を使って身の回りのことに関して事実に基づいた答えを促すものである。例えば、日常の食事、好きな食べ物、好きなレストランなどのトピックである。AP 試験の会話のセクションでは答える時間が 20 秒で説明を加えた長い答えをしなければならないので、この質問のセクションは学生にそれぞれの質問に 20 秒で答えさせることを意図した。常に

答えるときには短い答えで終わらず、説明や具体例を加えることで答えを発展させていく練習が大切である。クラスでペアで練習してもいいし、質問を聞いて答える練習にしてもいい。サブトピックに分かれているので、質問に答えたら、答えをまとめてそれぞれのトピックについて 1 分程のスピーチにまとめて録音して聞いてみるのもいい練習になるだろう。

基本的な質問に答えられるようになったら、次は考えなくてはならない質問で練習する。これは比較対照の作文の準備として二つのものを比べて自分の意見を述べたり、考える力をつけるための質問である。トピックはアメリカの食べ物と日本の食べ物の比較、ファーストフードや健康的な食生活などがあり、基本的な質問と同様話す練習にしてもいいし、1 段落ぐらいで自分の考えをまとめて書いてみる、という練習にも使えるだろう。

3 段階目の質問は、文化的考察の問題である。これは各トピックの最後にあるインターネットのリンクを使って調べたり、日本人に聞いたりして、外部からの情報を集めてわかったことを日本語でまとめて、自分の意見を入れて日本語で発表する練習のための質問である。食事の課では、弁当や学校給食のトピックを入れた。

6.4. 聴解・読解練習

次のセクションには理解力をつけるための聴解と読解の練習問題がある。聴解ではレストランでの会話、カフェテリアからのお知らせ、ファーストフードについてのディベートなど、読解では、複数のレストランの紹介文とレストランを探している人の条件を読んで合っているレストランを見つける、食育についての記事、キャラ弁についての記事、ファーストフードについてのフォーラム投稿とそれに対するコメントなど、違うタイプのものを聞いたり読んだりすることができるようにした。また、キャラ弁や食育など今の日本で話題になっているトピックを取り入れるように試みた。AP 試験の聴解と読解は選択肢問題だが、この教材ではキーワードを探す、自分のことばで要約をする、情報を表に書き入れる、質問に答える、読んだあとで自分の感想を書いてみる、など様々なタイプの練習を入れた。

6.5. 書くことと話すことの練習

最後に書くことと話すことの練習がある。質問リスト (Guided Questions) のところでその準備をするようになっているので、こ

こでは試験と同じ形式の問題を入れた。テキストチャットはホームステイをすることになっている家族のお母さんとチャットをしてホームステイ中の食事について６つの質問に答える練習にした。比較対照の記事は家で食べることと外食すること、ファーストフードの店と普通のレストランの比較、などを入れた。会話ではアメリカでの食生活について日本人の高校からのインタビューに答えるという設定にし、文化の発表では日本の伝統的な食べ物、ファーストフード、弁当などのトピックを入れた。

サンプル回答には実際に学生が書いたもの、録音したものを基にして、できるだけオリジナルに近いものを載せ、構成のヒントやコメントを加えた。クラスでは AP 採点のルーブリックを使ってどのレベルになるか、どうすればもっとよくなるか話し合うといいだろう。

7. ムードルとオーダシティーを使った AP コースでの実践

AP 日本語試験はコンピューターで受ける試験であるため、学生は普段からコンピューターを使って作文をタイプしたり、マイクに向かってスピーチをして録音したりすることに慣れる必要がある。そこで、AP 準備教材をムードル（Moodle）やオーダシティー（Audacity）などテクノロジーのツールを使用して練習させると効果的だと思われる。

ムードルは無料のオンラインの教育管理システムである。フォーラム、アンケート、小テストなどさまざまな機能を備え、日本語を含む多くの言語に適応し、音声ファイルなどのアップロードも簡単にできるため、外国語教育のために適している。そして、フォーラムやチャット機能を使い、学習者同士が意見を交換したりして相互関係を築くことができる。オーダシティーは無料の音声ファイル作成・編集ソフトである。これを使うと、簡単に録音して MP3 音声ファイルを作成することができる。自分で録音したものを聞くことによって、客観的に自己評価することができる。またムードルにアップロードすれば、クラスメートの録音したものを聞いてコメントしたり、クラスメートや先生からコメントをオンラインでもらうこともできる。

AP 試験では手書きではなくコンピューターで書くので、日本語でタイプすることを早くから練習させる必要がある。筆者のクラスでは、１年生のときからムードルにジャーナルを毎週アップロードしてお互いにコメントや質問をする、という活動をさせている。AP のコースでは 20 分で作文をコンピューターで書く練習

をさせる。ムードルで直接日本語を書くこともできるし、ワードから切り貼りするか、ワードファイルを添付してもいい。とにかく 20 分で書いたものを一度アップロードして自己評価し、自分で書き直したものをもう一度アップロードし、クラスメートからコメントをもらう、という形で練習させるといいだろう。

スピーチもオーダシティーで録音し、自己評価し、もう一度録音し直して自己評価と共にアップロードしてコメントを交換するという形で練習させた。アップロードすることでオンライン上の聴衆がいることになり、質を高めようと努力する動機づけになるし、他のクラスメートのスピーチを聞いてコメントすることで学ぶこともできる。クラスの前ですることも必要だが、このようにムードルを使うと全員が同時にできるので、時間が節約できる。教師も音声ファイルを聞くと集中してより客観的に評価することができる。

8. 学生のアンケート調査結果

AP コースの学生 8 人にアンケート調査を行った。10 のトピックの復習と練習のパケットについて、全体とそれぞれのセクションについて、6 段階（6 - 非常に役に立つ　1 - 全然役に立たない）で評価してもらった。結果はどのセクションも 4 以上で役に立つという結果がでた。学生が特に役に立つと評価したセクション (5.0 以上)は、 復習項目の単語 (5.5)、 質問の中の文化考察の質問 (5.4)、練習のタスクの中の 比較対照の作文(5.5)だった。AP 試験についてのアンケート調査のコメントの中にも、「このパケットが役に立った」、「このパケットをしたので試験を受けたときに準備ができていると感じられた」というものが多かった。

また、ムードルにアップロードし、他の学生のものを読んだり聞いたりしてコメントをすることに関しては、「よくわからなかった文法が文脈の中で使われているのを読んで理解できた」、「同じことを表現する新しい言い方を学べた」、「前に習って忘れていた文法を思い出した」、「他の人の間違えを見て自分の間違えにも気づいた」、「文化について別の見方を知ることができた」などポジティブなコメントが得られた。

9. 今後の改善点と効果的な使用方法

まず、聴解問題では複数の日本語母語話者によって音声ファイルを作成し音声ファイルをムードルにのせ小テストの機能を使って宿題にすれば、学生は何度も聞くことができるし、ムードルで自

動的に採点してくれるので、教師も簡単に結果を見ることが可能だ。

次に、各セクションの中により多くの日本語学習ストラテジーを入れることが大切だと思われる。例えば読解の中で知らない単語や漢字の意味を前後関係や知っている漢字や部首から意味を考える練習などが役に立つだろう。

また、サンプル解答に評価と解説を加えることも役に立つと考えられる。例えば、サンプルのスピーチや作文の中で使われている構成のパターンを示したり、意見を言うための言い回し、接続詞の種類と使い方などの説明を入れたら役に立つだろう。問題の指示をよく読み期待されている答えをするにはどうすればいいかなど、テストを受ける際のストラテジーもサンプル解答に含めたらわかりやすいと思われる。

テクノロジーを使用し効果的に使う方法に関しては、ムードルを使用することによって学生の自主的な学習を促し、また個人のレベルに合った学習を進めることも可能になる。ムードルを使った自習を組み込むことによって、限られたクラスの時間を有効に活用することにもつながる。特に AP コースが他のレベルのクラスとの混合クラスになっている場合にも効果的だと思われるし、将来的にはオンラインの AP コースも可能になるかと思われる。

謝辞

当教材開発においてアドバイスを下さった蘇寿富美先生、キン・チー先生に心よりお礼を申し上げます。

参考資料

AP Japanese Language and Culture Course Description. http://apcentral.collegeboard.com/apc/public/repository/ap08_japanese_coursedesc.pdf

AP Japanese Language and Culture Exam: 2008 Free Response Questions. http://apcentral.collegeboard.com/apc/members/exam/exam_questions/157014.html#name08

Inahara, K., McCagg, Y., Tohsaku, Y., Fujimoto, N.V. (2009) *Doraemon Dokodemo Nihongo*. Tokyo: Shougakukan

Peterson, H., Hirano-Omizo, N., Ady, J. (2004) *Adventures in Japanese vol. 1-4*. Boston: Cheng & Tsui Company.

Peterson, H., Hirano-Omizo, N., Ady, J. (2009) *Strive for a 5*. Boston: Cheng & Tsui Company.
Peterson, H., Hirano-Omizo, N., Ady, J. (2009) *Further Adventures in Japanese*. Boston: Cheng & Tsui Company

資料：サンプルの課からの抜粋

1. Review Items

1) Vocabulary
Kanji in ( ) is not listed in the AP Kanji List.

レストラン:

☐	定食	ていしょく	set menu
☐	注文[する]	ちゅうもん[する]	to order
☐	予約[する]	よやく[する]	to reserve
☐	チップ		tip
☐	バイキング		all you can eat
☐	おかわり		second serving
☐	外食[する]	がいしょくする	to eat out
☐	ウェイター		waiter
☐	ウェイトレス		waitress
☐	日(替)わり	ひがわり	daily special
☐	お(勘)定	おかんじょう	bill
☐	ごちそう		feast
☐	ごちそう[する]		to treat
☐	ごちそうになる		to be treated
☐	わりかん		splitting the bill
☐	おすすめ		recommendation
☐	ファミリーレストラン（ファミレス）		family restaurant
☐	払う	はらう	to pay
☐	遠(慮)する	えんりょする	to hesitate

Vocabulary exercise 1: Choose the most appropriate word.

1. やきとりの肉は(牛肉・とり肉・魚)で、とんかつの肉は　(牛肉・とり肉・ぶた肉)　だ。
2. 外が緑色で中が赤くてまるい（くだもの・野菜・おかし）はすいかだ。
3. オレンジ色で細長い（くだもの・野菜・デザート）はにんじんだ。
4. レモンは　（すっぱい・あまい・からい）くだものだ。

5. （わりかん・バイキング・注文）のレストランに行けば、同じ値段で食べたいだけ食べることができる。
6. （さとう・しお・す）はあまい調味料だ。
7. やさいやくだものなど（えいよう・けんこうてきな・しおからい）食べ物を毎日食べた方がいい。
8. （かんづめ・冷凍食品・インスタント食品）は冷凍庫に入れておいて電子レンジであたためればすぐに食べられて、便利だ。
9. 「いっしょに食事をしませんか。今晩は私が （ごちそう・注文・予約）します。」
   「いいえ、(おかんじょう・おすすめ・わりかん）にしましょう。」
10. まず、フライパンに （油・こしょう・酒）を入れて、熱くしてから、野菜をいためてください。

3) Grammar

☐	～そう	Looks ~	このお弁当はおいしそうだ。 (This bento looks delicious.)
☐	Verb te form + みる	Try doing ~	たこやきを食べてみたい。 (I would like to try *takoyaki*.)
☐	Verb ta form + ことがある	Have done ~[experience]	和食のレストランに行ったことがある。(I have been to a Japanese restaurant.)
☐	Adjective → adverb		やさいを小さく切ってください。 (Please cut vegetables into small pieces.)
☐	Noun にする	"To decide on X"	ぼくは、すしにします。(I will have sushi.)
☐	～く/にする	Make it ~	さとうを入れて、甘くしましょう。 (Let's put sugar and make it sweet.)
☐	～になる	Become ~	春になってくだものがおいしくなった。(It has become spring and fruits have become delicious.)
☐	Noun から(で)できている	~is made of (from) ~	ヨーグルトは牛乳からできている。 (Yogurt is made from milk.)
☐	Verb dictionary/nai form +ようにしている	Make effort to do ~	毎日サラダを食べるようにしている。(I make effort to eat salad every day.)
☐	～という	~ called ~	ごぼうという野菜を食べたことがありますか。(Have you ever eaten vegetable called *gobou*?)
☐	～方（作り方）	How to do ~	おむすびの作り方を教えてください。 Please teach me how to make rice balls.

4) Culture:

- 和食のタイプ (Types of Japanese food): ご飯物 (rice dish)、しる物 (soup)、酢の物 (vinegared salad) 、煮物 (boiled dish)、あげ物 (fried

food)、むし物 (steamed food)、つけ物 (pickles)、なべ物 (food cooked and served in a pot such as *sukiyaki*)

- 食事のマナー(eating etiquette) : おしぼり (wet towel to wipe hands before eating)、はしおき(chopstick holder), はしの使い方 (how to use chopsticks)
- 日本の調味料 (Japanese seasonings) : みそ(soy bean paste)、しょうゆ(soy sauce) 、さけ (rice wine)、みりん(sweet rice wine for cooking)
- 茶道(Tea Ceremony): 茶道のマナー(etiquette during tea ceremony)、抹茶 (powered green tea)、和菓子(Japanese sweets): まんじゅう (steamed bun with red bean paste inside)、だんご(dumplings usually on stick with red bean paste or sweet sauce)
- 日本のファーストフード (Japanese fast food): 立ち食いそば (soba stand)、回転寿司 (sushi served on a conveyor belt – “conveyor belt sushi”)
- めん(noodles):うどん(thick white doodle in soup)、そば(buckwheat noodle in soup)、ラーメン(Chinese style noodle in soup)
- お弁当 (packed lunch in a box): お弁当の歴史(history of *bentou*), 駅弁 (*bentou* sold at train stations)、幕の内弁当 (traditional style *bentou* with rice and various side dishes）
- こめ (uncooked rice)、ご飯 (cooked rice, meal)、ライス(cooked rice served on plate with western food or rice dish cooked in western style)

Exercise 2: Mark “O” (まる) if the statement is true and mark “X” (ばつ) if the statement is not true. If you mark X, state the reason.

1. ( ) てんぷらはあげものだ。
2. ( ) 和食をテーブルにおくとき、ご飯は左、みそしるは右、はしは手前におくことになっている。
3. ( ) 映画館で映画を見ながら食べる弁当を幕の内弁当という。
4. ( ) 親子どんぶりは、ごはんの上に牛肉と卵がのっている食べ物だ。
5. ( ) 茶道で飲むお茶はまっ茶を使って作る。
6. ( ) しょうゆもみそもとうふもなっとうも大豆 (soy beans) から出来ている。
7. ( ) モーニングセットとよばれる洋食の朝食にはよく野菜サラダがついてくる。
8. ( ) さしみとすしは同じだ。
9. ( ) 日本のレストランではサービスがいいので、20 パーセントぐらいのチップをテーブルにおいた方がいい。
10. ( ) そうめんやざるそばは夏の食べ物だ。

2. Review Questions

1) Basic Questions
You may work in pairs if you have a study partner. Listen or read each question and answer in 20 seconds. Extend your answers by explaining, giving examples, and/or elaborating. (You have 20 seconds to answer each question in simulated conversation of the exam, so practice saying extended response in 20 seconds.)

☐ 2. Talk about your favorite food.
- どんな料理が好きですか。
- 肉と魚とどちらが好きですか。
- 鶏肉と牛肉とぶた肉の中で、どれが一番好きですか。
- どんな調味料をよく使いますか。
- タイ料理やインド料理など、からいものが食べられますか。
- ケーキやクッキーなど、甘いものが好きですか。
- 最近食べたものの中で、一番おいしかったものは何ですか。

2) Extended Thinking Questions
You should be able to express opinions with reasons and/or supporting evidence on the following topics. Think about each topic and write a paragraph in Japanese expressing your opinions with reasons and/or supporting evidence.

☐ 3. Talk/write about fast food and fast food restaurants.
- ファーストフードをよく食べますか。なぜですか。
- ファーストフードはなぜ人気があると思いますか。
- ファーストフードについて、どう思いますか。
- 日本でもファーストフードの店がたくさんありますが、日本に行ったらファー ストフードの店で食事をしたいと思いますか。なぜですか。

3) Cultural Perspective Questions
Research on the internet and summarize findings in Japanese with your opinions.

☐ 1. Talk/write about (o)*bentou*.
- お弁当は何ですか。
- お弁当の歴史は何ですか。
- どんなお弁当がありますか。（駅弁、まくのうち弁当、キャラ弁など）
- 日本でなぜお弁当は人気があると思いますか。
- お弁当について、あなたはどう思いますか。

3. Interpretive Communication Tasks

Reading 3: Read the article and answer the questions.

キャラ弁ということはを聞いたことがありますか。キャラ弁はキャラクター弁当が短くなったことばです。のりやたまごなどいろいろな材料を上手に使って、まんがやアニメなどに出てくるキャラクターをあらわしたお弁当です。

カラフルでかわいいキャラ弁を作るのがようち園のお母さんの間ではやっています。子どもが楽しくいろいろな食材を食べることができるように、との願いがこめられていますが、キャラクターがかわいすぎて食べるのがかわいそうで食べられない子もいるそうです。

あるお母さんが自分が作ったキャラ弁の写真をブログにのせたことから人気が広がり、今ではキャラ弁のブログが数多くあり、キャラ弁コンテストもあります。子どもが小学生になると学校で給食がありお弁当は必要なくなります。子どもがようち園に通う短い間にお母さんが子どもに愛情を示すことができるひとつの方法なのかもしれません。みなさんも、シンプソンズやスポンジボブのキャラ弁でも作ってみませんか。

Questions:

1. What does *kyara-ben* mean?
2. Who makes *kyara-ben*? Why?
3. How did it become popular?
4. Do elementary school children bring *kyara-ben*? Why?
5. What does the writer suggest to readers?

Reading 4: Read the forum posting

最近、町には多くのファーストフードの店があふれている。ハンバーガー、ピザ、サンドイッチなど、アメリカから来た店、日本でできた店、いろいろなファーストフードがある。客には親と一緒に来ている小さい子供たちや若い学生が多い。私は日本の食生活が心配になる。今の日本の若者はでんとう的な日本食のよさを忘れてしまったのだろうか。ファーストフードは日本のでんとう的な食文化のよさをこわしているような気がする。

コメント１：さんせいです！今の子どもたちは、おにぎりよりハンバーガー、そばよりパスタ、すしよりピザを好んで食べるようです。日本には、おいしくてけんこう的な食べ物がたくさんあるのに、残念なことです。特に、若いお母さんが小さい子どもをつれてハンバーガーショップで昼ご飯を食べているのを見ると、今のお母さんは料理をしないのかと、私も心配になります。（６０代、主婦）

コメント２：私はファーストフードは安くて便利で、気がるに行くことができて、大好きです。一人でレストランに行くのはちょっと、と思って

も、ファーストフードなら一人でも行けます。ちょっとおなかがすいたとき、どこにでもあるファーストフードは便利です。（２０代、女性）

コメント 3：ファーストフードというのはハンバーガーだけではない。日本のファーストフードもある。例えば、立ち食いそばや、かいてんずし。ぼくは仕事が忙しいので、昼休みや会社の帰りによく立ち食いそば屋でそばやうどんを食べて帰る。安くておいしくて、早くて、立ち食いそばが大好きだ。（４０代、男性）

1. Fill out the chart below. Which of the postings support/oppose fast food? Why?
2. What is your opinion on fast food? Write a paragraph in Japanese to post on the forum.

4. Interpersonal and Presentational Communication Tasks

Writing: Text Chat
You will have a simulated text-chat with Mrs. Matsuda, your Japanese host mother, about your upcoming home stay at her house. You will have 90 seconds to read her message and respond each time. Respond appropriately and provide detailed information based on the prompt.

こんにちは。松田まみの母です。今日は食べ物についてお聞きしたいんですが、いつも朝食は何を食べるんですか。
(Respond) 1
そうですか。昼食は？学校にお弁当を持って行くんですか。
(Respond) 2
和食は食べたことがありますか。
(Respond) 3
そうですか。私は料理が好きなので、いろいろ作ってあげたいと思っているのですが、日本ではどんなものを食べてみたいですか。
(Give a specific example) 4
何かきらいな食べ物や、アレルギーで食べられない物がありますか。
(Respond) 5
じゃ、ホームステイの間の食べ物について、何か質問がありますか。
(Ask a specific question) 6

Sample answers:

1. 朝は時間がないので、家でシリアルだけ食べます。でも休みの日は家族と一緒にゆっくり、ホットケーキやオムレツなどを食べるようにしています。
2. ぼくはたいていカフェテリアでピザやサンドイッチやメキシコ料理のブリトーなどを買います。ときどき、家からサンドイッチと果物を持って行くこともあります。

3. はい、ぼくが住んでいる所にはたくさん日本のレストランもありますから、ラーメンや天ぷらやカレーライスなど、いろいろ食べてみたことがあります。和食が大好きです。
4. 教科書ですきやきのことを習いましたが、まだ食べたことがないので、すきやきを食べてみたいと思います。すきやきの写真を見ましたが、おいしそうでした。
5. そうですえね、実はアレルギーでピーナツが食べられないんです。他には何でも食べられます。とくにとり肉が大好きです。
6. 日本の伝統的な朝ご飯は御飯とみそしるとなっとうと焼き魚だと習いましたが、松田さんのうちでも伝統的な朝ご飯を食べているんですか。

Writing: Compare and Contrast Article
You will write an article for your Japanese sister school newspaper. You will compare and contrast two things based on your experience, point out THREE aspects of each, discuss similarities and differences, and present your preference with reasons. Your article should be 300-400 characters or longer. Use either plain form or *desu/masu* form consistently. Use Kanji from the AP Kanji list. You will have 20 minutes. Stop in 20 minutes and evaluate your response based on the rubric. Then edit and re-evaluate again.

☐ Topic 1: Japanese food and American food (or food of your country)
☐ Topic 2: Eating out and eating at home
☐ Topic 3: Fast food restaurants and regular restaurants

Speaking: Conversation
You will have a simulated conversation with a Japanese college student who is interested in food in the U.S. You will have 20 seconds to respond each time. Respond appropriately and provide detailed information/explanation. Record your responses, and evaluate each response based on the rubric.

こんにちは。今日はあなたの国での食べ物についてのインタビューに答えてくれるそうで、ありがとうございます。まず、一番人気がある食べ物は何だと思いますか。
(20 seconds) 1
ファーストフードはよく食べますか。なぜですか。
(20 seconds) 2
健康的な食べ物を食べるようにしていますか。
(20 seconds) 3
和食は食べたことがありますか。どう思いますか。
(20 seconds) 4

Sample Answers:
1. そうですね。やっぱり、ハンバーガーやピザだと思います。カフェテリアのメニューにもいつもあるし、ファーストフードでもレストランでもどこでも食べられて、安くておいしいと思います。

2. 週一度ぐらい友達と学校のあとでインアンドアウトというハンバーガーの店に行きます。ファーストフードは安くてはやくて、友達と行く時に便利です。でも家族でファーストフードには行きません。
3. はい、うちでは毎日やさいやくだものを食べるようにしています。でも学校ではカフェテリアでソーダやクッキーを買っています。ランチにカップヌードルもよく食べてしまいます。
4. はい、うちの近くにも日本のレストランがあるので、時々家族と行きます。たいていすしや天ぷらを注文します。でもちょっと高いですよ。和食はきれいで、おいしくて、健康的だと思います。

Speaking: Cultural Perspective Presentation
You will be giving an oral presentation to your Japanese class. Include an introduction, discussion of at least FIVE aspects of each topic, explanation of your own view or perspectives, and a concluding remark. Spend four minutes to organize your thoughts, write down an outline, and prepare your presentation. Then record your 2 minute presentation. Listen and evaluate based on the rubric.

☐ Topic 1: Traditional Japanese food
☐ Topic 2: Japanese fast food
☐ Topic 3: Japanese seasonal food
☐ Topic 4: Japanese *bentou*

Sample Answer for Topic 2: 日本のファーストフードについての発表のスクリプト
(Opening remark)
日本のファーストフードについて、発表します。
(Five aspects)
まず、日本のファーストフードはもっと健康的なファーストフードです。アメリカのファーストフードより日本のファーストフードの方がもっと栄養があります。なぜなら、日本のファーストフードは、サイズが小さくて、油が少ないです。それで、もっと健康的な食べ物になりました。つぎに、日本のファーストフードの中で野菜の材料を使うことがいっぱいあります。日本人は野菜をもっと使います。日本の方がアメリカよりもっと野菜を使うので、健康的な食べ物になります。でもまだ悪い食べ物だと思います。３番目は日本の中でいろいろなファーストフードがあるのに、メキシカンフードの食べ物がありません。タコベルやデルタコなどがありますから、アメリカの方がいろいろあります。４番目は弁当です。駅弁や幕の内弁当や、学校の弁当があるので、日本人はファーストフードはあまり食べないようです。弁当はとても大事なことだと思います。５番目はラーメンと立ち食いそばです。会社員は駅でラーメンやそばを食べます。
(Closing remark)
これで発表を終わります。

中級レベルにおけるシャドーイングを取り入れた発音指導の試みー聞き手に理解されるポッドキャストを目指してー

スワスモア大学　須田敦子

要　旨

近年外国語教育においてマルチメディアを利用する試みが多くされている。その一つにポッドキャスト（インターネットラジオ）がある。このポッドキャストにより、学習者は自分の考えや伝えたい事を世界中の日本語コミュニティーに音声によって伝える事ができるようになった。しかし、発音やアクセントが悪いと聴衆に理解されないという問題が生じる。そこで、ポッドキャストの発音やアクセントなどを矯正するためにシャドーイングの練習を導入し、聴衆が聞きやすく、また聞きたいと思えるような番組作りを目指した。本研究では日本語中級レベルで１学期間実施したポッドキャスト作成の過程における発音指導について、その練習の手順と効果について報告する。

【キーワード】ポッドキャスト、シャドーイング、インターネットラジオ、発音練習

１. はじめに

1999 年、米国外国語教育協会（ACTFL）は、外国語教育で扱われるべき５つの教育目的領域を定めた。『21 世紀の外国語教育スタンダーズ』と提唱されたこの領域は英語の Communication, Cultures, Connections, Comparisons, Communities の頭文字を使って５Ｃと呼ばれ、国際交流基金日本語国際センター訳によると、「コミュニケーション、文化、コネクション、比較、コミュニティー」のことである。近年外国語教育の分野でインターネットなどマルチメディアを利用する試みがされているが (Thorne 2005)、筆者の所属する大学でも 2008 年から日本語３年生のコースで学生がポッドキャスト（インターネットラジオ）を作るプロジェクトを行っている。このプロジェクトはラジオ番組を通して学習者が自分の考えや伝えたい事を世界中の日本語話者（コミュニティー）に伝えることを目的としている (Jo 2008)。

ポッドキャストは、作り手である学習者が一方的に発信するだけではなく、ポッドキャストを聞いた人がコメントを残すことができるという特徴を備える。これによって学習者の発信と、聞き手のフィードバックという双方向性が可能となるが、従来学習者の作成したポッドキャストには、発音やアクセントの問題から聞

きにくいものがあり、そのようなポッドキャストにはコメントが寄せられないという問題があった。日本語学習者と聞き手（コミュニティー）とのコミュニケーションを成立たせるためには、上記のような問題を解決し、聴衆が聞きやすく、また聞きたいと思えるような番組作りをする必要があると考え、音声習得に有効だというシャドーイング（玉井 2007、高橋・松崎 2007）の練習を導入して、発音やアクセントと話す速度を矯正し、さらにラジオ番組として楽しめる内容にするための面談をしてからポッドキャストの番組制作をするというプロジェクトを行った。本稿では日本語中級レベルで１学期間実施したポッドキャスト作成の過程における発音指導について、その練習の手順と効果について報告する。

２．シャドーイング

玉井（2007）によると、シャドーイングは耳から聞こえてくる音声に遅れないようにできるだけすぐ声に出して繰り返しながら影のようにそっと後をついていくという方法である。語学の授業でよく行われるリピーティングでは、講師がモデルの文やフレーズ、語を発音し、そのフレーズと次のフレーズの合間に「間」を取り、学習者はそこで講師が発音したのと同じフレーズを繰り返し発音する手法であるのに対し、シャドーイングでは学習者は音を聞き始めたら、聞いた語をそのまま間を取らずに、即座に発音しなければならない。そのままモデルの音は流れていくため、音声を聞きながら発音しなければならず、かなりの集中力を必要とするが、同じスピードで付いて行く努力をするので、速さは初期段階で身に付くようである。

シャドーイングは、文章の内容を理解しながら行うコンテンツシャドーイングと、原文のリズムに乗って、聞こえたとおりに『音』を忠実に再現するプロソディシャドーイングがある（染谷 1996）が、今回はポッドキャストという音声媒体を聞きやすくするためという目的を達成するため、プロソディシャドーイングを練習方法として採用した。シャドーイングの練習は本来学習者にとって少し易しいレベルの音声教材で練習するべきものだが（門田 2007)、実際の練習では同じコース内でも学習者のレベルに差があり、同じ教材を使った場合、自分が発音している内容を理解しないまま、発音のみ正確にできるようになるという問題が生じかねない。しかし、今回はシャドーイングで練習するスクリプトは学習者自身が書いたものであり、その学習者は内容を理解しているはずだという前提があるため、音声の練習に集中することが可能となった。

3. プロジェクト

3.1. 目的と参加者

本研究で行ったポッドキャストプロジェクトの目的は、第一に「日本語話者コミュニティーとのつながりを持つこと」、第二に「他の学生のポッドキャストを聞き、コメントすることで、日本語でのコミュニケーションをとること」、そして第三に「日本語でのコミュケーションを円滑にするために、日本語が聞きやすく、またラジオ番組としても聞きやすく楽しめるポッドキャストを作ること」である。

本プロジェクトの参加者は、北米のリベラルアーツカレッジで2008 年度秋学期三年生会話コースを履修した学生５名で、この会話コースは４学期を終えたレベル以上、つまり大学で２年分の日本語を学習した能力のある学生が履修でき、前年度３年生をすでに履修した学生も含まれた。ポッドキャスト作成はコースのプロジェクトとして行い、学期中に番組を４回ポスト (発信) した。

3.2. ポッドキャスト作成手順

プロジェクトの目的を達成するために、まず、学生が日本語話者 (日本語コミュニティー) に伝えたいことをポッドキャストのラジオ番組のテーマに選び、スクリプトを書いた。次に、それを元に講師が作った音声ファイルをお手本にシャドーイングでの練習を実施した。このシャドーイングの練習手順に関しては次項（3.3）で詳しく述べる。その後、学生はシャドーイングで練習した音声ファイルの宿題を提出した。その際、講師は学生と個人面談を行い、その面談を元に、学生はポッドキャストを作成し、それをコミュニティーに発信した。最後に、それぞれの学生は、他の学生のポッドキャストにコメントを書き、自分がもらったコメントにも返事を書いた。

個人面談では、面談中のシャドーイングで発音やアクセントのチェックを再度行い、どうしたら聞き手がポッドキャストを楽しめるか、そのためにはどんな番組作りをしたらいいかも話した。面談後、学生は、再度音声を録音し直し、番組が楽しめるような音楽や効果音を入れて編集してからコミュニティーにポッドキャスト番組を発信した。

3.3. シャドーイングの練習手順

今回のプロジェクトでは、ラジオ番組を聞きやすくするためにシャドーイングの練習を取り入れたが、ポッドキャストの原稿はラ

ジオで話すときと同じようにデス・マス体を使い、ジャーナルのスタイルで書かせた。学生が書いたジャーナルの文法などの間違いについては、下線や記号で間違えた部分を指摘するだけにとどめ、実際の正解は講師が正確な発音で制作したお手本によって確認してもらうようにした。これは、シャドーイングで練習する際の注意深い聞き取りの練習も同時に促す狙いがあった。学生が使用した表現や言い回しで日本人なら言わないだろうと思われる言い方でも意味が分かる限りは、講師が全部書き換えるのではなく、学生が選んだ表現を尊重した。

次に、学生が書いたジャーナルを講師がオーダシティを使ってモデルとなる音声を録音し、それをもとに、学生に一週間程度シャドーイングで練習をさせた。その練習ではモデルの音を聞きながら長母音や促音、アクセントやイントネーションに注意して練習するように指導した。

今回シャドーイングの練習時に使用したオーダシティは無料でダウンロードできる音声録音プログラムソフトである。オーダシティはモデルと自分の発音を同時に聞くことができるので、イントネーションの違いや、間の長さを確認したりすることができる。しかし、音の高低は表さないのでアクセントを確認しながら練習することはできない。

最後に、学生が自分で録音した音声を大学で使われているコース管理用のウェブページであるブラックボードに宿題として提出させた。

4. 調査

本研究では、シャドーイングと面談により以前よりポッドキャストが聞きやすくなったのかを調べるため、二つの調査を行った。調査１は学生が宿題として面談前に提出したシャドーイングを録音した音声ファイルを使った筆者による調査で、調査２は実際のポッドキャストの番組を使った無記名アンケートでの調査である。両調査とも本研究用に行われたもので、学期直後に提出されるコースの成績とは別に評価したものである。

4.1. 調査１の概要

調査１は同北米リベラルアーツカレッジで 2008 年度秋学期三年生会話コースを履修した学生５名が提出した音声ファイルを講師 (筆者) が分析し、行われた。日本語音声習得の成果を見るために、第１回目と最終回（第４回目）のポッドキャストのためにシャドーイングで練習した後、録音された音声ファイルについて、

Kinoshita (2005)を参考に、スピード、間、アクセント、発音のそれぞれについてモデルのそれとどのぐらい近いかを５段階評価で合計 20 点の成績をつけた。

スピードと間については、全体のモデルのスピーチの長さと比べて秒数でその差を調べ、速くても遅くてもその差により同時に終了した場合は５点、差が１秒未満は 4.5 点、差が１秒の時は４点、２秒未満は 3.5 点、２秒は３点、３秒未満は 2.5 点、３秒は２点、４秒未満は 1.5 点、４秒以上は１点というようにつけた。

そして、アクセントと発音については各ポッドキャストの初めの１分間を使い、エラーの数により５点 (エラー数 1-3)、４点(エラー数 4-6)、３点（エラー数 7-9)、２点（エラー数 10−12)、１点（エラー数 13 以上）というようにつけた。

4.2. 調査１の結果と考察

学生全体の評価をまとめると、次の表１のようになる。

表１　調査１の結果

	第１回目	第４回目	差
スピード	4/5 点 (80%)	3.9/5 点 (78%)	- 2%
間	2.2/5 点 (44%)	2.4/5 点 (48%)	+ 4%
アクセント	3.8/5 点 (76%)	4.4/5 点 (88%)	+ 12%
発音	3.6/5 点 (72%)	3.4/5 点 (68%)	- 4%
全体平均	13.6/20 点 (68%)	14.1/20 点 (70.5%)	+ 2.5%

表１で、第１回目のポッドキャストの５人全員の平均評価が 20 点満点中 13.6 点（68%）だったのに対し、第４回目のポッドキャストでは 14.1 点（70.5%）で 2.5%上がった。講師の採点であるため、主観的な判断によるものもあるかと思うが、向上したのは「アクセント」（76%から 88%）と「間」（44%から 48%）だった。聞いた印象では「スピード」が向上していたように思えたが、実際の数字には現れなかった。「発音」は 3.6 点 (72%) から 3.4 点（68%）に下がったが、これはポッドキャストの番組の内容によるところも大きいと考えられる。第１回目のポッドキャストは「自己紹介」で使用語彙も初級レベルからよく使う語彙だったが、第４回目は「韓国の歌手のアメリカ進出」「ルームメイト」「アメリカ南部の生活」「参加しているボランティアについて」「イースターの説明」とバラエティーに富み、新出語彙も増えたことから、シ

ャドーイングで練習しても、短時間で身に付かなかった音声が多かったと思われる。

しかし、調査１の調査記録には問題点があった。データとして使用した音声ファイルは宿題として提出させたファイルを使用したので、データに学生が編集した様子が見られた。長さが３分近くあるラジオ番組を一度に録音することが出来なかったため、発話スピードが遅れた部分は「間」を編集で短くすることで全体のスピードのつじつまを合わせていたようだった。今回の調査では面談前に録音された音楽や効果音なしの音声ファイルを使用し、単純に音がある部分を消し、間の長さの合計をモデルの間の長さの合計と比べただけだったので、面接後に録音されたポッドキャストに見られたかもしれない音声の向上は採点できなかった。

そして、数字として表すことができないが、録音を聞いた印象では間の長さが全体的に短くなる傾向があり、間を取る位置が変わっていた。指示された通り、編集をしないで一回の録音でファイルを作った学生でも、発話スピードが優先される時、拍の長さが犠牲にされるという高橋・松崎（2007）の指摘にあるように、「間」の十分な長さも犠牲にされたのではないかと思われる。これは、シャドーイングで練習する際、次の音を聞いてから発音を始めるため、即座に理解できない場合は発話が遅れるが、終わる時点はモデルと合わせようとするために、結果的にはモデルよりも早いスピードで話していることに原因がある。

4.3. 調査２の概要

調査２は同大学 2007 年度秋学期の三年生を履修した学生９人がシャドーイングを行わずに作成したポッドキャスト（グループ１）と 2008 年度秋学期三年生レベル会話コースを履修した学生５人がシャドーイングを行ってから作成したポッドキャスト（グループ２）を無作為に３つずつ選び、合計６つのポッドキャストの初めの１分程を使い、その日本語の聞きやすさとラジオ番組としての聞きやすさについてオンラインで無記名アンケート調査を行った。アンケート調査に回答した協力者は、日本語を母語とする 15 歳以上で北米及び日本在住の 37 名である。

このアンケートでは「日本語が聞きやすかったか」と「ラジオ番組として聞きやすかったか」という抽象的な質問をし、回答者の判断で５段階評価を得た。これは日本語の「聞きやすさ」は主観的で計りにくく、例えば発音や話す速度など、一つの技能だけが上達しても、それだけでは日本語が理解されやすくなったとは限らないことを考慮してのことだった。

4.4. 調査２の結果と考察

表２は無記名アンケートで得られたポッドキャストに対する日本語の聞きやすさについての５段階評価の回答結果をまとめたものである。

表２　日本語の聞きやすさ

	評価平均（標準偏差）		評価平均（標準偏差）	差
グループ１シャドーイングなし	3.08	グループ２シャドーイングあり	3.58	0.50 (p=0.0000046)
＃２	2.92 (1.12)	＃１	3.22 (0.89)	
＃４	3.69 (0.82)	＃３	4.16 (0.99)	
＃５	2.63 (1.03)	＃６	3.36 (1.10)	

表２からわかるように、アンケートの５段階評価の結果、日本語の聞きやすさについてシャドーイングを行わなかったグループ（グループ１）のポッドキャストの平均評価は 3.08 で、行ったグループ（グループ２）のポッドキャストの平均評価は 3.58 となり、グループ２の方が 0.50 ポイント高い結果、つまり聞きやすくなったという結果が出た。ｔ検定でもこの二つの結果には有意差が見られた（$p<0.01$）。

表３は同じポッドキャストがラジオ番組として聞きやすかったかという質問に対する結果である。

表３からわかるように、「ラジオ番組として聞きやすいか」という質問では、グループ１は 2.61、グループ２は 3.41 で、後者の方が 0.8 ポイント高く、こちらもｔ検定で有意差があるという結果が出た（$p<0.01$）。

表３　ラジオ番組としての聞きやすさ

	評価平均（標準偏差）		評価平均（標準偏差）	差
グループ１シャドーイングなし	2.61	グループ２シャドーイングあり	3.41	0.8 (p=0.00000004)
＃２	2.79 (1.23)	＃１	2.85 (0.96)	
＃４	3.33 (1.02)	＃３	3.85 (1.16)	
＃５	1.82 (1.03)	＃６	3.52 (1.23)	

この結果により、面談で聞き手が楽しめることを相談したことにより、グループ２の学生はポッドキャストをただ自分が言いたいことを伝える媒体ではなく、ラジオ番組として音楽を紹介したり、話に合わせた効果音を使用したことにより、聞き手にラジオ番組として聞きやすくなったと評価されたと言えるだろう。

しかし、調査２では各ポッドキャストに対する標準偏差に広がりがあり (表２、表３)、コメントも考慮すると、アンケート自体の質問の意味が分かりにくかったのではないかと思われる。今回のアンケートでは抽象的な質問で、答える人にその意味判断を任せた。しかし、単に「聞きやすいか」ではなく、そこに日本語の場合は「発音やアクセントは正確だったか」、ラジオ番組の場合は「内容的に楽しめるか」のような例を表示すべきだったかと思う。

さらに、アンケートのコメントにはポッドキャスト自体の録音状態が悪くて聞きにくいという意見もあった。これは、学生がポッドキャストを録音する際、ラボに行かずに個人のコンピュータに内蔵されているマイクで録音してしまい、質が悪い音でそのままポッドキャストを作ってしまったこと、また、ランゲージラボのコンピュータを使って、マイクなどの質がよくてもラボにいる他の学生の話し声が入ってしまい、結果的に聞きにくいポッドキャストを作ってしまったことに問題があったようだ。録音環境を整えることは、今後このような音声を使ったプロジェクトをする場合の課題になるだろう。

5. まとめ

以上のことから、調査方法に問題点を含んではいたが、シャドーイングの練習を取り入れ日本語の発音矯正をし、面談で聴衆者にとって楽しいラジオ番組作りを考えたことで、ある程度ポッドキャストの聞きやすさが向上したと考えられる。一方、アンケートによる全体的な評価は「日本語の聞きやすさ」が 3.58、「ラジオ番組としての聞きやすさ」は 3.41 であり、５段階評価で半分より少しいいという程度に留まっている。

しかし、このような努力の成果により、少なくとも以前より聞きやすいポッドキャストができた。それにより、視聴者からより多くのコメントをもらい、学生たちと日本語話者コミュニティーのコミュニケーションを広げる手助けができたのではないかと思う。今後はより視聴者が受け入れやすくなるような作品作りを考え、シャドーイングをデジタルストーリーテリングのような映像を交えたプロジェクトにも応用する可能性を模索していきたい。

謝辞

この研究をするにあたって、スワスモア大学日本語科のウィリアム・ガードナー教授、城佳子講師とランゲージリソースセンターのマイク・ジョーンズ氏、ジョン・ワード氏に多大なご協力をいただいた。ここに感謝の意を表したい。

参考文献

外国語学習ナショナル・スタンダーズプロジェクト (1999)『21 世紀の外国語学習スタンダーズ「日本語学習スタンダーズ」』国際交流基金日本語センター

門田修平（2007）『シャドーイングと音読の科学』コスモピア

染谷泰正（1996）「通訳訓練手法とその一般語学学習への応用について−第 47 回通訳理論研究会報告要旨-」『通訳理論研究』11，第 6 巻第 2 号, 27-44. 日本通訳学会

高橋恵利子・松崎寛（2007）「プロソディシャドーイングが日本語学習者の発音に与える影響」『広島大学日本語教育研究』17, 73−80. 広島大学大学院教育学研究科

望月通子（2006）「シャドーイング法の日本語教育への応用を探る−学習者の日本語能力とシャドーイングの効果に対する学習者評価との関連性を中心に」『視聴覚教育』29. 関西大学

Jo, Yoshiko. 2008. Progress Report (oral presentation), Delaware Valley Teachers of Japanese annual meeting

Kinoshita, Taeko. 2005. *The Effect of Shadowing and Repeated Training on Oral Reading Fluency in JFL*. Unpublished M.A. thesis, Purdue University

Mizuno, Kuriko. 2007. *The Effect of Shadowing on Learners' Acquisition of Prosody*. Unpublished M.A. thesis, Purdue University

Thorne, Steven L. (2005) *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education: Approaches, Pedagogy, and Research*, CALPER Working Paper No.6.

宿題システムの改善　―学生の自律学習を目指して―

南カリフォルニア大学　玉那覇雅子
南カリフォルニア大学　纓坂麻規子
南カリフォルニア大学　入江　真紀

要　旨

本稿では、４年制大学の中級レベルにおける宿題システムの変更の実施の過程を報告し、実施に伴う問題点と実施後の成果についてアンケート調査の結果と共に考察する。当大学では従来教師や助手が全て添削していた宿題を、学生が宿題をした後にオンライン上の模範解答を見て自己添削した上で提出するという方法へ変更した。アンケート調査の結果、新システム（自己添削後に提出する）の方が旧システム（教師が添削する）よりいい、またはどちらでも構わないと答えた学生は日本語３で５割近く、日本語４では８割にのぼった。全体として、新システムに肯定的な意見を持つ学生の方が多く、教師側から見ても学生の自律学習を促すと結論できる。

【キーワード】宿題、学習者、自律学習、自己添削

1. はじめに

外国語のコースにおいて毎日の宿題の重要性は言うまでもないが、宿題に関しての教師の最大の悩みの一つに、時間をかけて宿題を添削しても、ほとんどの学生が教師のマークしたところやコメントをよく読まないということが挙げられるだろう。それでは、せっかくの添削の効果が現れない。そこで、我々のプログラムでは、宿題の学習効果を上げるために学生に宿題を自己添削させた上で提出させることにした。本稿では、当プログラムにおける宿題システムの変更について、学生のアンケート調査の結果を中心に報告する。

1.　旧システムから新システムへの移行の経緯

1.1. 本プログラムについて

本調査を実施した南カリフォルニア大学 (USC) は私立大学で、学生数は約３万３千人、学部生と大学院生が約半数ずつを占める大規模校である。大学一年生の高校での GPA の平均は 3.71 で、比較的高い方だと言える。日本語プログラムの概要であるが、通常一年に初級から上級まで９コース開講しており、各コースは四単

位で、基本的に月曜日から木曜日まで毎日一時間の週四時間である。全体で毎学期平均約 220 名の学生が登録している。

1.2. 実施の対象レベルと宿題について

今回は実験的ということで、初級は避けてある程度日本語に慣れている日本語３と４の中級を対象としてこの宿題の自己添削システムを始めることにした。初中級の教科書は「なかま」を使用しており、日本語３では「なかま２」の第 1 課から４課、日本語４は第５課から９課をカバーする。宿題の内容と量についてであるが、表１にあるように、「なかま」のワークブックにある文法項目や漢字の練習問題が大部分を占める。その他に、ワークブックの聴解問題、漢字を書く宿題、読み書きの練習問題、教科書の練習問題や手作りのハンドアウト、internet activity と呼んでいる宿題が少量ずつある。

表１　宿題の種類と内訳

	宿題の種類	内訳
1	なかまワークブック練習問題（文法、表現、漢字等）	70%
2	なかまワークブック聴解問題	15%
3	漢字を 5 回書く練習、漢字の練習シート	10%
4	その他の教科書の練習問題、手作りの練習問題、internet activity 等	5%

宿題の量は平均してワークブックを２，３ページと漢字の練習シートひとつと言ったところである。週末には聴解問題や作文などの宿題が出て、月曜日に提出する宿題は普段の２，３倍になる。表２はある一週間の宿題のスケジュールの例である。量としては、決して少なくはないのではないかと思われる。

表２　一週間のスケジュール例　(2008 年秋学期使用)

10/20 (月)	10/21 (火)	10/22 (水)	10/23（木）	10/24 (金)
- ラボの宿題 (WB pp. 257 – 258) (聴解問題) - Txt. p. 142 - さくぶん final draft	- Txt. p.145 E, p.147 H	- かんじ五回 3-(1)(2) - だい２かのテストの correction	- かんじのれんしゅうシート 3-1 - WB pp. 72-74	- WB pp.75-77 - かんじ五回 3-(3)(4)

(Txt.=Textbook、WB=Workbook、かんじ 5 回=習った漢字を 5 回ずつ書く)

1.3. 旧システムと問題点

次に 2008 年の春学期まで行っていた古い伝統的なやり方（以下「旧システム」）について説明する。まず、学生が宿題をやって提出する。それを教師（またはＴＡ）が間違いを直すのではなく、間違いの種類別に決められた記号を使って印をつけていく。図１のような記号表を前もって学生に渡してある。

Symbol:	Explanation:	Example:
Sp ---	orthography/spelling/ punctuation mistake	Sp Sp キャリフォルニア、田べます
Kn ---	should be written in kanji	Kn なにがありますか。
Kt ---	should be written in katakana	Kt ロさンゼルスにいます。
H ---	should be written in hiragana	H ミズをのみます。
P ---	particle mistake	P うちへべんきょうします。
C ---	conjugation mistake	C たかいでした。

図１　教師が使う添削記号(抜粋)

深刻な問題がなければ、その宿題は 100%点がもらえる。しかし、あまりにも間違いが多すぎる場合は、「もう一度」と書いて返し、次のクラスで再提出させる。もし再提出しなければその宿題は０点となる。学生は、返された宿題に書かれた印やコメントをよく読んで、Blackboard の解答例を見て復習することになっている。Blackboard というのは各コースのウェブサイトで、そこにいろいろなファイルを載せたりすることができるものである。宿題の提出期限が過ぎると、解答が見られるようにあらかじめセットしておくことができる。

ところが、どうも多くの学生が宿題に書かれた印やコメントを読んだり Blackboard の解答例を見たりして復習をしていないようだと、私たち教師は日々感じていた。実際、今回のアンケート調査の結果で証明されたのだが、旧システムの時に宿題を返してもらった後、「Blackboard で答えをチェックしていたか」という質問に、「たまにした」か「全然しなかった」と答えた学生が、日本語３では六割弱、日本語４では七割強と大部分を占めていた。

1.4. 新システムへの移行

そこで、学生に自分で宿題を添削させれば、自分の間違いをはっきり認識し、より深い学習につながるのではないか、と私たちは考え始めた。そして、2008 年度の始めに TA の数が減り、それまでと同じ時間を宿題の添削にかけられなくなってしまったのをきっかけに、思い切ってこの新システムの導入に踏み切った次第である。第一の目的は、学生の自律学習を促すことにあったのだが、同時に教師の負担の軽減も図れるのではないかと考えた。

2. 新システムの概要と実施

2.1. 新システム実施前の準備

新しいシステムを実施する前に以下のような準備が必要であった。まず、Blackboard に載せてある解答をもう一度見直し、学生が答えを自己添削するときにできるだけ負担がかからないように整備し直した。それから、解答の活字を学生が書くべき書体と同じ教科書体にした。日本語３の方では、解答に加えて学生が間違えやすいポイントの解説を加えたりもした。また、Blackboard の答えは締め切りに関係なく学生がいつでもオンライン上で見られる状態にしておいた。それから、学期の初めに宿題のやり方を細かく説明したハンドアウトを配布した。

2.2. 新システムの概要

以下、新システムのやり方について説明する（表３）。まず、学生が宿題をするが、当然、解答を見る前に必ず答えを自分で全部書くように指示した。次に、Blackboard の解答を見て、自分の答えをチェックし、間違っているところを訂正する。そのときに答えを書いた時とは違う色のペンか鉛筆で間違ったところに下線を引き、その上に解答を写すようにする。

表３　新システムでの宿題のやり方の流れ

１）宿題をする。（解答を見ずに自力で）
２）Blackboardの解答を見て自己添削し、違う色の筆記具で間違いに下線を引き、解答を写す
３）提出ーー教師がチェック
４）学生は返された宿題を復習

次ページの図２は実際に学生が自分で訂正した宿題をスキャンしたものである。

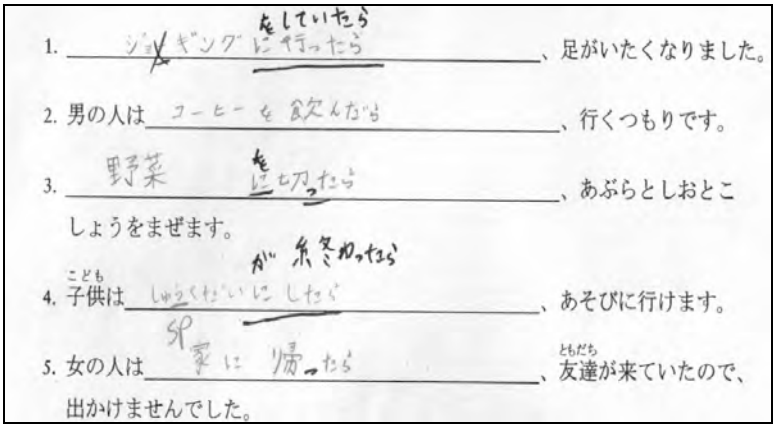


図２　学生の自己添削の例　（日本語３）

個人個人によって答えが違うような問題の場合は、解答例を見てできる限り自分の力で訂正するように指示した。そして、学生は宿題を提出する。今度は教師が、学生が間違いを見逃していないかチェックし、また個人で答えが違うような問題の場合は、答えを丁寧にチェックし、間違ったところは記号で印をつける。旧システムと同じように、問題がある場合には「もう一度」と書いてやり直して再提出させる。学生は返された宿題に先生からのしるしやコメントが書き入れられていないか確認し復習する。

3. アンケートの実施

この新しい宿題訂正システムについて学生の意見を探るために学期末にアンケート調査（英文で無記名）を実施した。本研究では、宿題システムに直接関係がある質問についてのみ結果を報告する。日本語３の登録者 42 人中 36 人から回収し、回収率 85.7%、日本語４は登録者 29 人中 19 人から回収し、回収率 65.5%だった。回収率が低かったこと、特に日本語４の 65.5%というのが大きな反省点で、後でアンケート調査の結果を解釈する上で問題になってしまうのだが、それを認識した上で結果を報告する。

4. アンケート調査の結果

4-1　新システムについて肯定的な側面を聞く質問

まず、新システムについて肯定的な側面を聞くために、ある意見を表す文を読んでもらって、１「ぜんぜんそう思わない」から５

「まったくそのとおりだと思う」の５段階で答えてもらった。

(1)「宿題をしたらすぐに解答を確認できるので、学習が適時に効果的に出来る」に対する答えは、日本語３の平均は 3.7、日本語４の平均は 4.1 で、「そう思う」と考えている学生が多いという結果であった（表４）。日本語４の学生の方が日本語３よりも「そう思う」と考えている学生が多いことがわかった。

表４　学習が適時に効果的に出来る

		1	2	3	4	5	平均	標準偏差
日本語３	n	0	6	8	14	8	**3.7**	1.0
	%	0.0%	16.7%	22.2%	38.9%	22.2%		
日本語４	n	0	2	3	6	8	**4.1**	1.0
	%	0.0%	10.5%	15.8%	31.6%	42.1%		

この点について、学生からのコメントを１つ紹介する。

- “I really like that with this system, I can immediately correct my wrong answers. This prevents me from believing my incorrect answer was the proper way.” (日本語３, #1)

(2)「強制的に答えを確認しなければならないから、学習効果が高い」については、日本語３では平均が 3.1、日本語４では 3.7 であった（表５）。日本語３では、「そう思う」と考える学生はやや多い程度だが、日本語４の学生の方が「そう思う」と考えている学生が多いことがわかった。

表５　学習効果

		1	2	3	4	5	平均	標準偏差
日本語３	n	3	7	13	8	5	**3.1**	1.1
	%	8.3%	19.4%	36.1%	22.2%	13.9%		
日本語４	n	0	1	7	8	3	**3.7**	0.8
	%	0.0%	5.3%	36.8%	42.1%	15.8%		

(3)「個人個人で答えが変わる問題の場合、自分の答えと解答が違うことが普通だが、パターンが似ているので、ある程度自分の

答えを直すことが出来る」についての平均は、日本語３で 3.3、日本語４で 3.8 で、「そう思う」と考える学生がやや多いという結果が出た（表６）。

表６　個人個人で答えが変わる問題

		1	2	3	4	5	平均	標準偏差
日本語３	n	0	9	11	13	3	**3.3**	0.9
	%	0.0%	25.0%	30.6%	36.1%	8.3%		
日本語４	n	0	1	5	9	4	**3.8**	0.8
	%	0.0%	5.3%	26.3%	47.4%	21.1%		

これも、日本語４の学生の方が「そう思う」と考えている学生が多かった。しかし、どうやって自分の答えを直していいかわからない、このような質問の答えを自己添削するのは難しいというコメントもいくつかあった。以下に紹介する。

- “…so many assignments had "answers will vary," I didn't see all the time the point of checking answers when the sample answers were different.” (日本語３、#5)
- “…I just had a more difficult time correcting the "Answer will vary" questions.” (日本語４、#3)

(4)「漢字の宿題の場合、解答を見て自分でほとんど全部間違いを直すことが出来る」については、日本語３では平均が 4.2、日本語４では 4.6 と高く、「そう思う」と考えている学生が多いことがわかった（表７）。両レベルとも、多くの学生が漢字の宿題を自力でほぼ問題なく添削出来ると考えていて、特に、日本語４の学生はより自信を持っているようだった。しかし、実際には完璧に直せていたわけではなく、見逃しも少しはあった。

表７　漢字の宿題

		1	2	3	4	5	平均	標準偏差
日本語３	n	1	3	1	13	18	**4.2**	1.0
	%	2.8%	8.3%	2.8%	36.1%	50.0%		
日本語４	n	0	0	3	1	15	**4.6**	0.7
	%	0.0%	0.0%	15.8%	5.3%	78.9%		

(5)「今のやり方の方が、宿題をするときに延々と悩まないである程度で切り上げて、すぐに解答をチェックできるから、時間が効率的に使える」は肯定的な意見を聞く質問の最後である。この意見については、日本語３では平均が 3.4、日本語４では 4.3 で「そう思う」と考える学生が多い（表８）。特に日本語４の学生の方に「そう思う」と考えている学生が多いことが分かった。

表８　時間が効率的

		1	2	3	4	5	平均	標準偏差
日本語３	n	3	6	8	12	7	**3.4**	1.2
	%	8.3%	16.7%	22.2%	33.3%	19.4%		
日本語４	n	0	2	1	6	10	**4.3**	1.0
	%	0.0%	10.5%	5.3%	31.6%	52.6%		

この質問に関連して、学生が書いたコメントから、答えを全部写す目的（つまりズルをするというの）ではなく、行き詰まったときのヒントとしてちょっとだけ解答を見ている学生がいることがわかった。以下にコメントを紹介する。

- “I like the system. When I’m clueless about how to do a section, I can look on Blackboard to see what I’m supposed to be doing. If it weren’t for this system I would’ve left more sections blank out of frustration.” (日本語３、#2)
- “The new/current system can create two radically different situations; 1) students can cheat or not do homework and get away with it, 2) proactive students, who are serious with the class, can learn more by checking the answers when they are completely stumped. I believe the current/new system is better because it gives the serious students more resources to excel. Who cares about the losers who cheat.” (日本語４、#1)

本来は自分の答えを書く前に解答を見てはいけないことになっているのだが、このような利用の仕方は、効率よく学習する上で許容していいことなのではないかと思われる。

上記の新システムについての肯定的な意見についての結果をまとめると、どの質問でも中間の値である３よりも大きい平均値が出ていて、かなり高いとは言えないものもあるが、ある程度学生たちはこの新システムの長所を評価しているのではないかと考えられる。そして、全体として、日本語４の学生の方が日本語３の

学生よりも新システムに肯定的な意見を持っていることが分かった。ただし、日本語４の方のアンケートの回収率が日本語３よりも約 20%低かったので、この解釈には注意が必要ではある。

4.2. 新システムについて具体的に否定的な側面を聞く質問

以下、新システムについて、否定的な側面を述べる意見に対する反応を調べた結果を報告する。

(1)「Blackboard に答えがあるので、自分の答えを書く前に答えを見てしまうという誘惑がある」という意見に対しては、日本語３では平均が 3.4、日本語４では 3.5 で「そう思う」と考える学生がやや多いという結果であった（表９）。実際に、解答を写してしまう学生がいることがこのシステムの一番の問題点であり、後で詳しく述べることにする。

表９　答えを見てしまうという誘惑

		1	2	3	4	5	平均	標準偏差
日本語３	n	3	3	11	13	6	**3.4**	1.1
	%	8.3%	8.3%	30.6%	36.1%	16.7%		
日本語４	n	1	1	9	3	5	**3.5**	1.1
	%	5.3%	5.3%	47.4%	15.8%	26.3%		

またこの点について、以下のような学生のコメントがあった。

- “It is very tempting to just copy the answer from Blackboard, I feel that is not effective.” （日本語３、#9）
- “… it's unrealistic to think that busy college students aren't ever going to cheat and look at the answers before trying on their own every once in a while**…**” (日本語３, #5)

(2)「今の宿題のやり方だと、答えがよく分からなくても適当に答えを書いて、すぐに解答をチェックできるので、自分で教科書やノートを見て一生懸命答えを探そうとする努力をしなくなる」という意見については、日本語３では平均が 3.6、日本語４では 3.7 で、「そう思う」と考える学生が多いことがわかった（表 10）。旧システムに比べて、努力しなくなる危険性があるということを学生も感じているということだ。

表 10　一生懸命答えを探そうとする努力をしなくなる

		1	2	3	4	5	平均	標準偏差
日本語３	n	0	6	9	16	5	**3.6**	0.9
	%	0.0%	16.7%	25.0%	44.4%	13.9%		
日本語４	n	0	2	5	8	4	**3.7**	0.9
	%	0.0%	10.5%	26.3%	42.1%	21.1%		

(3)「全体的に解答を見ても、間違いを良く見逃したり、自分の答えが正しいか分からないことが多いので、このやり方よりも、教師がはじめからチェックする方法の方がいい」という意見について、日本語３では平均が 3.4 で「そう思う」と考える学生がやや多かったのに対し、日本語４では 2.7 で「そう思わない」と考える学生の方がやや多い（表 11）。日本語３では「初めから教師がチェックした方がいい」と思っている学生の方が多いのだが、日本語４の方はそう思わない学生の方が多いという結果であった。

表 11　教師がはじめからチェックする方法の方がいい

		1	2	3	4	5	平均	標準偏差
日本語３	n	0	7	12	13	4	**3.4**	0.9
	%	0.0%	19.4%	33.3%	36.1%	11.1%		
日本語４	n	3	4	8	2	1	**2.7**	1.1
	%	15.8%	21.1%	42.1%	10.5%	5.3%		

(4)「新システムは時間がかかりすぎる」は否定的な側面を聞く質問の最後である。この意見については、日本語３では平均が 3.4 で「そう思う」と考える学生の方が多かったのに対し、日本語４では 2.2 で「そう思わない」と考える学生の方が多いことがわかった（表 12）。日本語４の学生は、日本語３の学生ほど新システムに対して時間的な負担を感じていないようだ。

表 12　新システムは時間がかかりすぎる

		1	2	3	4	5	平均	標準偏差
日本語３	n	2	7	10	8	8	**3.4**	1.2
	%	5.6%	19.4%	27.8%	22.2%	22.2%		
日本語４	n	4	9	5	0	1	**2.2**	1.0
	%	21.1%	47.4%	26.3%	0.0%	5.3%		

新システムについて否定的な側面を聞く質問への回答の結果をまとめると、全体として平均値が３を少し超えている否定的な意見が多めであり、学生が新システムについて、問題点や不満も感じていることがわかった。しかし、この傾向は日本語３の方に強く、質問によっては日本語４の学生の平均値は３以下のもの、つまり「そう思わない」の方が多いものもあり、日本語４の学生の意見の方がより肯定的であることがここでも見られた。

4.3.「現在の宿題のやり方と、以前のシステムを比べて、どちらの方が好きか」について

新システム導入以前に USC で日本語を取ったことがある学生に、旧システムと新システムのどちらの方が好きか質問した。このカテゴリーに当てはまる学生数は日本語３は 26 人、日本語４は 14 人で、両方ともそれぞれのグループの約 70%であった。

表 13 から分かるように、日本語３では、旧システムが好きと答えた学生が一番多く 51.9%だったのに対し、日本語４では、新システムの方がいいと答えた学生が一番多く 57.1%だった。「どちらでも良い」は、両レベルとも３割近くであった。新システムは、日本語４の学生の方にずっと人気が高いことになる。しかし、「新システムの方が好き」と「どちらでも良い」を足すと、日本語４では、85.7%と大部分が、また日本語３でも 48.1%と半数近くの学生が新システムで構わないと考えていると解釈できる。

表 13　新旧システムの比較

		新システム	旧システム	どちらでもよい
日本語３	n	5	14	8
	%	18.5%	51.9%	29.6%
日本語４	n	8	2	4
	%	57.1%	14.3%	28.6%

なぜ日本語４の学生の方が日本語３の学生よりも新システムに対して肯定的な意見を持っているのかについて、三つの可能性が考えられる。一つには、当大学ではほとんどの専攻において外国語の必修は３コースなので、日本語３を取っている学生の中にはあまり勉強したくないけれども仕方なく必修科目として取っている学生がいることである。もう一つは、当然ながら日本語４の学生の方が日本語３の学生よりも日本語能力が高く、日本語にも慣れているので、新システムに感じる負担が少ない可能性が高いこ

とである。最後に、アンケートの回収率が日本語４の方が２０％低かったのだが、日本語４ではアンケートを提出した学生の多くが日本語学習に熱心な学生であった可能性が考えられる。

5. 教師側から見た新旧システムの状況

5.1. 学生の自己添削がどのくらい正確にできているか

ここでは、教師側から見た新システムの状況と新旧システムの比較について述べる。まず、学生の自己添削がどれぐらいできていたかについては、一言で言うとやはり学生によって違っていた。しかし、全体として、大部分の学生は 90%以上の確率で正確に直せていたという印象を持った。漢字の場合も、こちらが心配したよりは訂正できていたようだ。しかし、細かい間違いの見逃しは多く、教師の再チェックが必要不可欠であった。

個々に答えが変わる問題の答えに関しては、解答例を見てある程度直せている学生もいて、自己添削の効果はあったと考えられる。しかし、やはり個人の答えは解答例とは違う場合がほとんどなので、教師が間違いを丁寧にチェックしてあげる必要があった。

5.2. 教師から見て学生の学力が高まっていると感じたか

次に「学力が高まっているか」という点についてであるが、宿題訂正システムとの相関関係があるかどうか判断するのは難しいと言える。しかし、「学生に細かいところや自分の弱い点に注意を向けてもらう」ということがある程度できたのではないだろうか。例えば長母音のスペルや活用形の間違いは、学期の初めでは自己訂正ができていなかった学生も、だんだんとできるようになっていた。

また、新システムでは、学生がその日のうちに宿題の答えをチェック出来るので、次の日の授業で前日の復習の練習をする時、以前の学期に比べてスムーズに進められた。Blackboard に間違えやすい点や注意点を書き込めたことも効果があったと思われる。

5-3　実際に教師の負担が減ったと言えるのか

最後に、教師の負担についてであるが、すべてを教師（または TA）が添削していた時に比較すると、半分以下には減ったと言える。しかし、やはり教師が間違いの見逃しがないかなどを再チェックする必要があり、ある程度の時間がかかることは確かだ。

6. 問題点

6.1. 答えを写してしまう学生がいる

このやり方の最大の問題点は、自分で答えを考えず、解答をコピーしてしまう学生がいることであった。時にはコピーしたのかしていないかの見極めが難しく、その判断にかなり時間が取られることがあった。特に記号で答えるような問題や、聴解問題のように聞かずに答えだけ写していたのでは全く宿題の意味がなくなってしまう類の問題の場合には大変困った。

6.2. オンライン上に載せる解答・解答例の整備に関して

アンケート調査の中で、オンライン上の答えのフォントが教科書体以外だと、特に漢字の宿題の訂正が正確にできないという学生からのコメントがあった。結論として、答えのファイルは基本的に教科書体で作成し、PDF ファイルでオンライン上に載せた方が良い。というのは、PDF でないと、学生のパソコンに教科書体が入っていない場合が多いので、結局それ以外のフォントで表示されてしまうからだ。

あるいは、もっと時間はかかるが、宿題のページそのものに赤ペンなどで教師が答えを書き込んだものをスキャンして載せるという方法を取れば、学生の宿題シートと全く同じ形式になるので、学生の自己添削がしやすくなるであろう。

7. まとめと今後の課題

7.1. まとめ

結論として、アンケート調査の結果から、宿題の自己添削のシステムはある程度学生からも評価されたと言える。実施前は、学生から大反発が起こるのではないだろうかという危惧もあったのだが、いざ実施してみると否定的な意見もあったものの、心配したよりも学生たちの反応は悪くなく、肯定的な意見も多く聞かれた。そして、学生が自分で宿題の添削をして提出するこのシステムは、旧システムに比較して、学生に自律学習を促すと言えると結論できる。

7.2. 答えを見てコピーしてしまう学生にどう対処するか

上で述べた、解答をコピーしてしまう学生をどうするかという問題についてであるが、これに対処するために我々はその後の学期に「新新システム」に移行した。それは、同じ宿題を２回提出させるというものである。１回目は普通に宿題をして提出させ、教

師はちゃんと答えを書いてあるかを確認・記録して返す。１回目の提出直後に Blackboard に答えが出るので、今度は学生は解答を見て自己添削し２回目の提出をする。

この方法だと、１回目に宿題を出す時点では Blackboard の解答例が見られないようになっているので、自分でやらずに答えを写す学生が出ない。ただ、解答を見ることができるのが一日遅くなってしまうので、前回のやり方の長所であった、宿題に答えた直後に適時に自己添削をして学習ができるという利点が失われてしまうのが難点ではある。しかし、自己添削の効果そのものは変わらずにあると思われる。また、別の見方をすれば、この「新新システム」では、学生は宿題をした翌日に解答を見て自分の答えを確認するので一日置いてもう一度同じ宿題を見るという反復学習になり、その分の学習効果が期待できる。

補足であるが、現在はこのシステムを初級の日本語１と日本語２、また上級のコースでも始めた。初心者の日本語１のコースにおいても大きな問題もなくスムーズに進み、自己添削の効果が見られていることを報告しておく。

謝辞

本研究を CATJ 年次総会で発表するにあたり、南カリフォルニア大学の College of Arts, Letters, and Sciences 及び East Asian Studies Center より旅費の援助をいただいたことをここに記して感謝申し上げます。

日本語能力試験１・２級準備のための上級講座

ミシガン州立大学　ハドソン遠藤陸子

要　旨

2008 年の秋に開講した「日本語能力試験１・２級準備のための上級講座」(受講者 17 名) の実践報告をし、学期末アンケート調査の結果等から改善策を述べる。講座の主目的は、(1) 能力試験 1・2 級の受験準備；(2) 学習・受験ストラテジーの向上；(3)日本事情の知識増大である。授業は３時間の合同が７回 (模擬試験など)、一人 20 分の個別が９回（個人指導・会話練習）で、教師にとっては時間的負担が多かった。しかし、個々の受講生の能力や興味に即した内容の授業を持てるのはお互いにとって喜びであり、自律的学習態度を身につけさせることにも繋がる。受講者による講座の全体的評価は 4.2/5.0 と肯定的であった。

【キーワード】受験準備、上級講座、自律的学習、日本語能力試験

1. はじめに

本稿は、2008 年秋学期（８月末ー12 月初旬）にミシガン州立大学において開講した「日本語能力試験１・２級準備のための上級講座」の実践報告である。まず、講座の内容、模擬試験の結果、学期末アンケート調査の結果を報告し、その後にこの種の講座の利点、今回の反省点、改善策、当講座を教えて再認識した事柄について述べる。なお、日本では一般に能力試験２級認定保持者を「上級者」と呼ぶようであり、２級準備のための講座は厳密には「上級」とは言えないが、米国における日本語教育では妥当と見なす。

本論に入る前に日本語能力試験について簡単に説明しておこう。「日本語能力試験は、日本国内および国外において、原則として日本語を母語としない者を対象として日本語の能力を測定し、認定することを目的として行う試験」である。[4]　この試験の１・２級の構成・認定基準は表１、表２の通りで、１級は 70％ (280/400 点)、２級は 60% (240/400 点) で合格となる。[5]

日本語能力試験は 1984 年に始まり、受験生は 7019 人であったが、2007 年には 52 万 3958 人となっている (国際交流基金 2008)。受験の目的は「自分のレベルを知って今後の学習に役立てるため、

[4] www.jlpt.jp/j/about/index.html#mokuteki

[5] www.jlpt.jp/j/about/content.html

表１　日本語能力試験１級の構成・認定基準

	構成			認定基準
	類別	時間	配点	
1級	文字・語彙 聴　　解 読解・文法 計	45 分 45 分 90 分 180 分	100 点 100 点 200 点 400 点	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総合的日本語能力（日本語を 900 時間程度学習したレベル）

表２　日本語能力試験２級の構成・認定基準

	構成			認定基準
	類別	時間	配点	
2級	文字・語彙 聴　　解 読解・文法 計	35 分 40 分 70 分 145 分	100 点 100 点 200 点 400 点	やや高度の文法・漢字 (1,000 字程度)・語彙 (6000 語程度)を習得し、一般的なことがらについて、会話ができ、読み書きできる能力(日本語を 600 時間程度学習し、中級日本語を修了したレベル)

…留学、就職、会社での昇給の判断材料とさまざま」(金田 2007）である。2006 年の統計（金田 2007）によると、全受験者 43 万 7360 人のうち、中国、台湾、香港での受験者だけで全体の 51%にも昇る。これに、韓国での受験者 16%､及び日本での受験者 17%を加えると、全体の 84%にもなる。漢字能力の重要性、韓国語と日本語の文構造・語彙における類似性、また日本での学習者の大多数が東アジア出身である事実を考えると、米国で学習する英語母語話者が能力試験１・２級に受かるというのは並大抵のことではなかろうと想像される。

2010 年からは、最近の学術研究に基づいて「新しい日本語能力試験」が実施されることになっている。新しい試験の特徴は以下の通りである (金田 2007)。

① 課題遂行能力とそのためのコミュニケーション能力を測定する試験とする
②「○○ができる (can-do statements)」による能力基準
③ 等価（試験問題は毎回異なるが、同じ能力の人がどの試験を受けても同じ点数がとれるようにするということ）

『新しい「日本語能力試験」ガイドブック』、同ガイドブック『概要版』及び『問題例集』は無料でダウンロードできる。[6] 能力試験の受験準備用資料の無料サイトは以下を含め種々様々ある。[7]

- Study guide: www.jflalc.org/?act=tpt&id=25
- Past Test Questions (Excerpt) in PDF: www.jlpt.jp/e/about/sample.html
- ManyThings.org: www.manythings.org/japanese/jlpt/ (インターネット上の辞書にリンクした単語表あり)
- JLPT Kanji Project: www.jlpt-kanji.com/

2. 講座

本講座は、数年前から学生の要請があったため、開講することに踏み切った。受講資格は「日本語３年生修了」とし、過去の成績に関わらず希望者には全員受講を許可した。学期開始前から登録者に、能力試験のウェブサイト、実施日、試験場、受験登録期間などに関する情報をメールで送ったが、その年の 12 月の試験受験は強制しなかった。全受講者 17 名中、１級準備者が２名、２級準備者が 15 名であった。[8] 学期開始当初には 10 名が 12 月受験の意志を表明したが、諸々の事情により実際に受けたのは結局６名であった。以下、講座の目標、受講生の概要、教材、授業形体の順に論を進める。講座の目標はシラバスには以下のようにある。

(1) 能力試験１・２級の合格を目指し、その為の準備をする。
(2) 漢字単語、読解、文法の力を向上させる。（聴解は自習）
(3) 読解資料を通して日本的な考え方、日本事情の知識を増す。
(4) 学習・受験ストラテジーを習得する。
(5) 個別授業時に上級会話を練習する。

学習ストラテジーというのは、漢字の意味や形の覚え方、文法項目の覚え方、読解ストラテジーなど、受験ストラテジーは解答時の時間の割り振り、解答順序、用紙の記入法、４択問題の解決法など多岐に渡る。本稿の後の項でいくつか触れるが、詳細はまた

[6] http://www.jlpt.jp/j/about/new-jlpt.html.

[7] 中には、国際交流基金の『平成 XX 年度日本語能力試験：試験問題と正解１・２級』から問題をそのまま掲載しているサイトや、12 月の試験実施直後に各問題の正解を掲載するサイトなどもあるが、明らかに違法と思われるので、公表しなかった。

[8] 実際にはこの他にもう二人登録者がいたが、調査回答者の中に含まれていない。

の機会に譲ることとする。このようなストラテジーは基本的なもの、学習者が気づかぬ事などについてはアドバイスをすることもあったが、学習者自身が試行錯誤を重ねて自分に合ったものを発見して行くことも大切である。

表３は受講生の概要を示す。学期末アンケート調査の個人情報に関する質問 1~6 への回答（n=17）より得たものである。

表３　受講生の概要

1. 性別	男 10 名、女７名、計 17 名 （学部生 16 名、院生１名）
2. 母語	英語 15 名、中国語１名、？＝１名
3. 日本語学習歴	３年生修了者 11 名、４年生修了者６名
4. 日本滞在経験	なし１名、2~4 ヶ月８名、9~10 ヶ月３名、 1~2 年３名、８年１名、?＝１名
5. 授業以外での日本語使用週平均時間	0~1 時間 10 名、2~3 時間４名、 3~4 時間１名、70 時間１名、？＝１名
6. 当講座のための週平均の学習時間	1~2 時間３名、2~3 時間５名、3~4 時間２名、 ４時間以上７名

前述のように、能力試験１級、２級は、それぞれ「900 時間程度」「600 時間程度」の学習歴が前提となっている。当大学における履修時間は、日本語４年生終了時点で 510 時間、３年生修了時点で 420 時間なので、当講座受講者が１・２級に受かるためには、それまでの蓄積もさることながら、かなりの努力を要する。

教科書は、開講前に日本語教育専門書店に能力試験準備のための参考書のうち、特に評判の良いものを数冊紹介して戴いた。[9] 選んだのは表４にあるように１・２級用各３種である。以下、週毎の平均的進度も記す（２級準備者用の詳細は付録１参照）。

表４　教科書

１級 準備者用	『実力アップ！日本語能力試験１級』（ユニコム） 『漢字単語ドリル』（毎週約 25 ページ） 『読解編』（毎週 2-3 編の読み物 20-25 ページ ） 『文法編』（毎週“１ステップ”15-20 ページ ）

[9] JPT America の林みゆりさんにはいつもお世話になっている。この紙面を借りて感謝の意を表したい。

２級	『実力アップ！日本語能力試験２級』（ユニコム）
準備者用	『漢字単語ドリル』（毎週 15-20 ページ）
	『読解編』（毎週 2-3 編の読み物 15-20 ページ）
	『文法編』（毎週“１ステップ”15-20 ページ）

これらの教科書を採択したのは、内容の妥当性の外、２級用には以下のような工夫がなされているからである。

『読解編』：「ウォーミング・アップ」の部分は『文法編』とタイアップしている；各パッセージに漢字の振り仮名付きとなしの２種がある

『漢字単語ドリル』：付録の“下敷き”を載せると振り仮名が消える

『文法編』：“ステップ”と呼ばれる章に分かれており、各ステップの前と後に練習問題がある

この外にも瀬戸口ほか（2005)、友松ほか（2007)、松岡（2002）などの教材を個人的に参考にした。

授業形体は、合同（７回）および個別（9回）の２種を設けた。合同授業は水曜日の３時~５時 40 分で、第１週（学期初日)、第２週（模擬試験＃1)、第７週（中間試験)、第８週（模擬試験＃2)、第 13 週（模擬試験＃3)、第 15 週（学期最終日)、第 16 週（期末試験）である。残りの週は、月曜~水曜の午後に一人 20 分ずつの個別授業で、講座開始前に定めた時間割に従った。教師にとっては毎週 6 時間 20 分（登録者 19 人×20 分）のはずであるが、実際には受講生の大半が 20 分以上かかり、当日最後の受講生は毎回 40~50 分居残ったため、膨大な時間がかかった。

個別授業の内容は、受験勉強の個人指導と上級会話の練習である。前者は、その週の３種の本の指定箇所を自習して来て質問をするという形式で、宿題として５~10 問の質問を前日までにメールで教師に送信することが義務づけられた。後者の会話練習というのは、特に日本語４年修了者たちが「内容のある話をする機会がほしい」ということから採り入れた。話題は個人の興味により様々で、ある程度準備して来ることになっていた。

講座の評価基準は以下の通りである。模擬試験の結果の比重が少ないのは、日本語３年修了の受講生が４年修了の受講生に比べて不利になることを避けるためである。

1. 出席・個別授業時のパフォーマンス 20%
2. 宿題 15%：個別授業の前日までに教師に送る５ー10 問の質問
3. 模擬試験 20%：日本語能力試験２級の過去問題３度
4. 中間試験 20%：３種の２級用教科書の前半から出題
5. 期末試験 25%：３種の２級用教科書の後半から出題

３。模擬試験の結果

模擬試験には国際交流基金（2006, 2007, 2008）の『平成 17-19 年度日本語能力試験：試験問題と正解１・２級』を使用し、９月、10 月、11 月の３度実施した。文字・語彙、聴解、読解・文法の各部分とも規定の時間に従い、所定の解答用紙を使った。１級準備者・２級準備者ともに２級の過去問題を使用し、１級準備者には自分で１級の過去問題をするよう勧めた。受講生全体の試験結果は３度の間にさしたる変化はなかった（図１）。

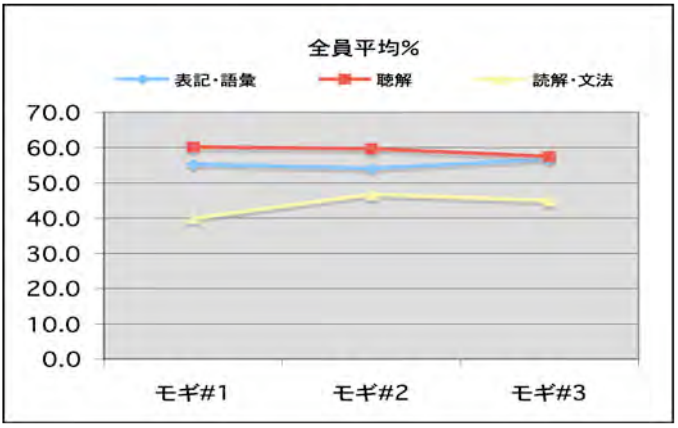


図１　受講生の全体的変化

表５は、海外受験者の実際の結果（国際交流基金 2006, 2007, 2008）との比較である。第１項で述べたように、読解・文法の点数は２倍に換算され、合格最低点は２級の場合は 240/400 点(60%)である。模擬試験＃１、２、３と進むにつれ、当講座受講者と海外受験者の合計%の差が少なくなったことが分かる。当講座受講者は表記・語彙と読解・文法においては海外受験者にかなり劣るが、聴解では勝っていることも興味深い。筆者が以前に当大学の学習者に模擬試験を受けさせた時も同様の結果であった(Hudson

表５　海外受験者の結果との比較

		表記・語彙	聴解	読解・文法 x 2	合計
モギ #1	海外	70.1%	44.6%	98.0%	53.2%
	MSU	55.2%	60.1%	79.7%	48.8%
モギ #2	海外	66.4%	46.5%	102.0%	53.7%
	MSU	54.1%	59.7%	93.5%	51.8%
モギ #3	海外	64.0%	42.7%	99.4%	51.6%
	MSU	56.7%	57.5%	89.8%	51.0%

2005, ハドソン 2007)。聴解を授業で扱わなかったのもこの理由からである。聴解に比較的強いというのは、米国学習者の一般的な特徴なのか、あるいは当大学の学習者の特徴なのかの解明は今後の研究課題としたい。平均点が 60%の合格基準には到達していないが、海外では漢字圏の受験者が多いことを考慮すると、米国で学習している英語母語話者が 400~500 時間の履修後にこのレベルに達するということは特筆に値する。

当講座を教えて改めて認識したのは、試験結果を分析する際には実際の統計との比較が重要であるということである。例えば、当講座の受講者の平均は、模擬試験＃３ (51.0%) が＃２ (51.8%) より低かった。しかし、平成 19 年度の試験（＝＃３）の海外受験者の平均点（51.6%）も、17 年度（53.2%)、18 年度の（53.7%）のそれより低かったことから、＃３が特に難しかったのかもしれないと考えられる。平成 19 年度の試験で２級に認定された海外受験者は 26.9%で前年の 33.0%よりかなり低い（国際交流基金 2008）。

表６は、模擬試験＃１から＃３、および＃１から＃４の得点変移を示す。前者では17名中８名が向上、９名が悪化した。特に目覚ましかったのは、受講生Dの+28.8, Qの+16.0, Lの+14.7, Oの +14.2である。一方、Kは-13.7と惨憺たる結果であったが、＃３の受験日に緊急事態が起こったためとのことであった。模擬試験＃４（平成16年度版）は、12月の本番直前に希望者に受けさせた。この試験の結果に関しては、向上した場合は講座の成績に考慮し、悪化した場合は考慮しないということにしたが、結局受験者６名全員が向上した。受講生全体を見ると、＃１から＃３への変化は平均+2.2, ＃１から＃４への変化は平均+8.8だった。＃４は、海外受験者の平均点も56.6%、認定率43.0%と高く、試験そのものが易しかったと思われる。

表６　受講生の得点変移

受講生	#1 → #3	#1→ #4		受講生	#1 → #3	#1→ #4
D	**+28.8**			A	-3.1	
Q	**+16.0**			B	-4.6	
L	**+14.7**	**+14.9**		G	-4.8	
O	**+14.2**			F	-5.2	
P	+8.5	**+15.2**		M	-6.1	
N	+6.7	+8.6		J	-6.4	**+10.7**
C	+6.7			H	-7.2	+0.7
I	+1.5			E	-7.8	
				K	**-13.7**	+2.7
				全体平均	**+2.2**	**+8.8**

表７は３人の受講生の２級模擬試験の得点変移を示す。受講生Dは12月に１級を受けたが279点（１点差）で惜しくも不合格、Lは２級を受けたが57%（３％差）でこれまた惜しくも不合格、Cは予想通り２級に難なく合格した。上記３人に限らず、他の受講生に関しても、講座期間中の模擬試験の得点から実際の試験の合否をかなりの程度予測できるということが分かった。

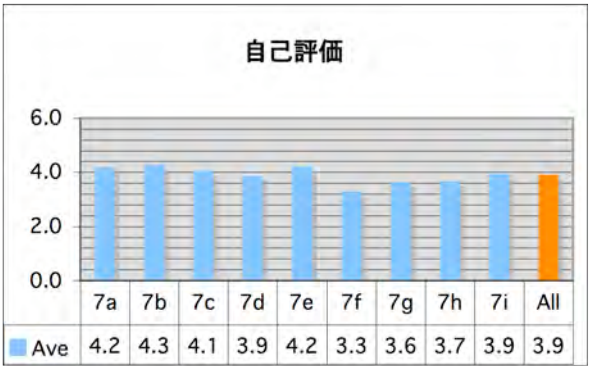
表７　受講生D, L, Cの得点変移

D (１級準備)	表記・語彙	聴解	読解・文法 x 2	合計
モギ#1	80.0	85.2	67.4	232.6 (58.1%)
モギ#2	86.7	77.8	148.6	313.0 (78.3%)
モギ#3	88.9	81.5	177.1	347.5 (86.9%)
L (２級準備)	表記・語彙	聴解	読解・文法 x 2	合計
モギ#1	50.0	44.4	70.5	165.0 (41.2%)
モギ#2	55.6	51.9	94.9	202.3 (50.6%)
モギ#3	67.8	51.9	104.0	223.6 (55.9%)
モギ#4	47.7	70.4	106.2	224.3 (56.1%)
C (２級準備)	表記・語彙	聴解	読解・文法 x 2	合計
モギ#1	70.0	66.7	100.0	236.7 (59.2%)
モギ#2	68.9	70.4	144.0	283.3 (70.8%)
モギ#3	67.8	66.7	129.1	263.6 (65.9%)

4. 学期末アンケート調査の結果

学期末に英語で記述式のアンケート調査を実施した。以下に回答者 17 名の平均値を記す。まず、問７では９分野において「当講座を受ける前と比べ、自分の日本語が向上したと思うか」を評価してもらった (5=大いに向上、4=向上、3=無変化、2=悪化、1=大いに悪化)。図２に示したように、評価が最も高かったのは漢字意味

(4.3)、語彙力 (4.2)、読解力 (4.2)、漢字用法 (4.1)で、文法知識 (3.9)、学習ストラテジー (3.9)がそれに続く。



7a. 語彙力
7b. 漢字意味
7c. 漢字用法
7d. 文法知識
7e. 読解力
7f. 聴解力
7g. 会話力
7h. 日本事情知識
7i. 学習ストラテジー

図２　自己評価：#7a~#7i

教科書に対する評価は『読解編』『漢字単語編』『文法編』ともに好評だった。講座に関しても、講座一般、難易度、ペース、授業形体、受験に向けての自信などはすべて肯定的であったが、個別授業の長さに関してのみネガティブな評価だった（表８）。

表８。アンケート調査：#8~#24

8. 講座一般	4.2（5=大いに価値あり；4=価値あり）
9. 講座の形体	3.9（4=良い；３＝中立）
10. 講座の難易度	3.6（4=難しいがＯＫ；3=ちょうど良い）
11. 講座のペース	3.7（4=速いがＯＫ；3=ちょうど良い）
12. 模擬試験３度	3.1（4=多いがＯＫ；3=ちょうど良い）
13. 個別授業	4.2（5=大いに有益；4=有益）
14. 個別授業 20 分	2.0（2＝短いがＯＫ）
15.『漢字単語編』	4.4（5=非常に有益；4=有益）
16.『漢字単語編』	3.4（4=難しいがＯＫ；3=ちょうど良い）
17.『文法編』	4.2（5=非常に有益；4=有益）
18.『文法編』	3.6（4=難しいがＯＫ；3=ちょうど良い）
19.『読解編』	4.5（5=非常に有益；4=有益）
20.『読解編』	3.9（4=難しいがＯＫ；3=ちょうど良い）
21. 宿題の量	3.4（4=多いがＯＫ；3=ちょうど良い）
22. 講座履修前と比べ、受験に向けての自信	4.2（5=自信大いに増大；4=自信増大）

23. 次回の授業形体への提案	A. 今回同様（合同７度、個別９度) ２ B. 今回と同様＋毎週１時間の合同授業 11 C. 合同授業のみで個別授業なし０ その他：A かB１、B かC１、無回答２
24. 当講座を他者に勧めるか	はい 16、いいえ０、無回答名

問 23 は、B のような形体にすると、受講生はお互いの質問から学べ、教師は同じ事を繰り返さずに済むという長所をアンケート実施直前に話し合っていたことが影響しているかもしれない。

5. 考察

まず、講座の目的がどの程度達せられたかを考える。

(1) 能力試験１・２級の合格を目指し、その為の準備をする。
(2) 漢字単語、読解、文法の力を向上させる。
(3) 読解資料を通して日本的な考え方、日本事情の知識を増す。
(4) 学習・受験ストラテジーを習得する。
(5) 個別授業時に上級会話を練習する。

(1) は、期待したほどの結果は得られなかったが、受講生一人一人が自分の実力に関して現実的な認識を持つようになり、合格するためにはどのように準備をすれば良いかの指針が与えられたと思う。(2) は模擬試験の得点結果から言うと、個人差が大きかった。しかし、アンケート調査の自己評価では、漢字意味 4.3、読解力 4.2、語彙力 4.2、漢字用法 4.1、文法知識 3.9 と、受講生は概ね肯定的だった（5=大いに向上；4=向上)。

(3) は自己評価の平均値 3.7、つまり「向上」と「無変化」の間で、それほど新しい情報は得なかったようである。(4) 学習ストラテジーの平均値は 3.9 で、「ほぼ向上」と言えよう。(5) 会話力の平均値は 3.6 とあまり高くない。個別授業の時に 4-５分 しか時間が充てられないことが多かったので妥当であるが、評価にはかなり個人差があった。

講座の反省点として、その最たるものは授業形体である。次回は、アンケートの回答で最も多かった「今回と同様＋毎週１時間の合同授業」の形を採択しようと思う。受講生はお互いの質問から学ぶことができ、教師も同じ事を何度も繰り返さずに済むからである。それにより、個別授業の時間をもっと会話練習に費やすこともできる。教師の時間的負担は毎週１時間分増えるわけであ

るが、一人 20 分を厳守すれば、週平均の時間は今回とそれほど変わらないのではないかと思う。

以下、この種の講座の利点について考察する。第一に、模擬試験の結果に基づいて、自分の強み・弱みを診断し、対策を練ることができる。第二に、「場数を踏み」、試験の形式、時間配分、解答用紙の記入法などに慣れることができる。第三に、自分に合った受験ストラテジーを探す時間が 1 学期間与えられる。例えば、読解・文法の部で、読解の問題数は少ないが一つ一つの配点が多い。これに対し、文法は問題数が多いが、配点が少ない。どちらの問題を先に解く方が有利であるか試してみることができる。また、読解問題を解く際に、パッセージをまず一読してから質問を読み、その後再読して質問に答えるという方法もあれば、最初に質問を読んでからパッセージを読むという方法もある。その他、グラフ付きの問題の解き方、4 択問題の解決法、聴解の際のイラストの見方など、試行錯誤する時間を与えられる。以上の三点は自学自習でも可能だが、その場合は気持ちがくじけることもあり得る。しかし、コースとして登録していると、単位や成績のプレッシャーががかり、やり遂げないわけにはいかない。また、必要に応じて教師に指導をしてもらえる。第四の利点は、講座の性質上、自律的学習態度が助長されることである。宿題の内容や個別授業の設置もそれを念頭に決められた。

最後に、受講生が共通して質問したことなどにより、再認識した事柄 6 点を述べよう（順不同）。

(1) 日本語理解に日本文化・日本事情の知識（「背景知識」「常識」）が如何に大切か

下記のパッセージの抜粋で「保健室に登校せざるを得ない」というのはどういう意味か、何故「保健室に登校」するのかは背景知識がなければ分からない。また「子どもから相談を受ける」のは誰なのか、「学校の先生」なのか「親」なのかも訊かれた。日本事情に通ずる者なら、この読み物の著者がなだいなだであることから「著者」だとすぐに判断できる。「著者名を見る」というのは読解ストラテジーの一つであるが、背景知識を共有していない場合には役に立たないわけである。

> 最近の学校や先生、そして親は、子どもに対して干渉しすぎではないか――教室に入れず、保健室に登校せざるを得ない子どもから相談を受けた時、真っ先にそう感じます。

（なだいなだ「子どもの心と体を開放しよう」『「生きる」を考えるとき』『読解編』p. 184）

(2) 悪文が如何に多いか

下記の「大人が明治以来学んできた西欧的教育」は、「明治以来行われてきた西欧的教育」と「大人が（そのもとに）学んできた西欧的教育」という二つの関係節が混同されているため日本語母語話者にも分かりにくい。

大切なことは「世間」とは何かを子供と共に学ぶ中で教育することなのだが、それができずにいるのである。その理由は「世間」がいわば文字や言葉によらない知の世界であり、大人が明治以来学んできた西欧的教育では捉えられない内容をもっているためなのである。
（阿部謹也『教養とは何か』『読解編』p. 216）

(3) タイトルが如何に役に立たないか

衆知のように、まずタイトルを見て、その後の内容を想像するのは、基本的な読解ストラテジーである。しかし、『読解編』の章あるいは出典のタイトルがパッセージの内容と無関連で役に立たないものが多かった。以下はその例と各パッセージの内容である。

- 「あなたの脳にはクセがある」(p. 58)：
  子供が子供の集団の中で育つ事の利点の話
- 「涅槃に生きる」(pp. 72-73): 飼い主が犬、猫に似るという話
- 「バカなおとなにならない脳」(pp. 206-207)：
  日本人が地震など自然災害に弱くなっているという話

(4) 漢字習得が如何に大変か

能力試験では読解部分の得点が大きなウエートを占めており、読解には漢字能力が物を言う。能力試験の文字・語彙の部では漢字の読みを書く所もあるが、全体の中の比重としては非常に少ない。従って、受験ストラテジーとして、主要漢字の意味をまず覚え、読みは二の次とした。

(5) 語彙知識（特に漢字単語）が読解に如何に重要か

山方（2008:42）には「L2 知識 [語彙・文法] が高い学習者は未知語の意味を正しく推測し、特に語や文等の局所的な知識源を有効に活用する…。テクスト内容理解との関係は強くなかったが、内

容を理解しているほど正しい意味推測が出来る傾向は見られた」とある。語彙や文法の知識があれば内容が理解できるとは言えないが、語彙や文法の知識がなければ内容の理解は到底望めない。

(6) 文脈なしに文法を教えようとすることが如何に不毛か

『文法編』の説明は非常に簡潔で、それが長所でもあるのだが、受講生にとっては分かりにくいことが多かった。主因は、例文が文脈なしに現れることである。例えば、「ーするのだ」「ーすることだ」「ーするものだ」などの指示表現（directives）を一言で説明しようとすること自体がそもそも無理なのだが、文脈、つまり「誰が誰にどんな状況でどういう意図を持って言うのか」が示されていないと、それらの文型の違いが分かり得ない。この本では文法項目が五十音順にリストされているが、それも「文脈なし」に輪をかけている。この点、友松ほか（2007）のようなテーマ別の文法書の方が優れている。

6. 終わりに

受講者による講座の全体的評価はアンケート調査の回答 4.2/5.0 と肯定的であった。試験準備というのは、講座を取らなくとも自力でできることであるが、単位や成績のプレッシャーがかかることにより、真剣味が増すのであろう。実際、翌年にも開講するよう十数人の学生から要請があった。教科書も、アンケートの結果を見ると、いちおう満足の行くものであったようである。

有益度：『漢字単語編』4.4；『文法編』4.2；『読解編』4.5
（5=非常に有益；4=有益）
難易度：『漢字単語編』3.4；『文法編』3.6；『読解編』3.9
（4=難しいが OK；3=ちょうど良い）

しかし、2010 年からは能力試験が新形体（５レベル）、新内容(パフォーマンス指向）になるので、それに向けて新たな準備が必要になる。教科書ももう一度吟味し、特に文法書は、文脈提示の有無を考慮に入れて選びたいと思う。

今回、能力試験準備の講座を初めて教えたわけであるが、教師にとっては時間的負担が多かった。しかし、決して易しい言語とは言えない日本語にチャレンジし、意気揚々と日々の課題に取り組む受講生が非常に頼もしい存在に思えた。やる気のある学習者を対象に、個々の能力や興味に即した授業が持てるというのはお互いにとって喜びであり、満足感がある。

参考文献

金田泰明（2007）「日本語能力試験の現在と未来」国際交流基金『日本語教育通信』第 58 号 , 1-2

国際交流基金（2005）『平成 16 年度日本語能力試験：試験問題と正解１・２級』凡人社

国際交流基金（2006）『平成 17 年度日本語能力試験：試験問題と正解１・２級』凡人社

国際交流基金（2007）『平成 18 年度日本語能力試験：試験問題と正解１・２級』凡人社

国際交流基金（2008）『平成 19 年度日本語能力試験：試験問題と正解１・２級』凡人社

瀬戸口彩・山本京子・浅倉美波・歌原祥子（2005）『合格できる日本語能力試験：２級（新装版）』アルク

友松悦子・宮本淳・和栗雅子（2007）『どんな時どう使う日本語表現文型：中・上級』アルク

長沼君主（2008）「Can-do statements がもたらすもの」国際交流基金『日本語教育通信：日本語・日本語教育を研究する』第 36 回
http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/tsushin/reserch/index.html

ハドソン遠藤陸子（2007）「話し言葉中心・書き言葉中心の２本立て上級講座」 S. Kuno, S. Makino, and S. Strauss (eds.), *Aspects of Japanese Linguistics,* 285-309. Tokyo: Kurosio

松岡龍美（2002）『日本語能力試験に出る文字・語彙：１・２級』国書刊行会

松本節子・佐久間良子・野呂ケイ・浜畑祐子（2005）『実力アップ！日本語能力試験１級：読解編』ユニコム

松本節子・佐久間良子・野呂ケイ・浜畑祐子・菅野章子（2006）『実力アップ！日本語能力試験２級：読解編』ユニコム

松本節子・菅野章子（2005）『実力アップ！日本語能力試験２級：漢字単語ドリル』ユニコム

松本節子・星野恵子（2004）『実力アップ！日本語能力試験１級：漢字単語ドリル』ユニコム

松本節子・星野恵子（2004）『実力アップ！日本語能力試験１級：文法編』ユニコム

松本節子・星野恵子（2003）『実力アップ！日本語能力試験２級：文法編』ユニコム

山方純子（2008）「日本語学習者のテクスト理解における未知語の意味推測 − L2 知識と母語背景が及ぼす影響 −」『日本語教育』139, 42-51

Hudson, M. Endo. 2005. ‘Short stories in Japanese: An intermediate/ advanced course.’ S. Makino (ed.), *Proceedings of the 13th Princeton Japanese Pedagogy Forum*, 28-38. Princeton University.

付録

ASN 491 特別講座：能力試験準備のための上級日本語（2008 年秋学期）
２級準備者用進度予定

月日	授業	その週の授業の日までの宿題		
		e.g. (水), (木), (金)	e.g. (土), (日), (月), (火)	
		漢字・単語	読解編	文法編
08/27 (水)	講座・能力試験について、教科書の使い方	----------	----------	----------
09/03 (水)	能力試験２級の模擬試験＃１	安ー検 + 問題 (pp. 15-29)	①ー⑤ (pp. 10-27)	#26, 132, 103, 78, 141, 115, 138, 166, 173, 32, 57, 37
09/08 (月) ~ 09/10 (水)	個人指導・会話練習	古ー市 + 問題 (pp. 30-41)	⑥ー⑩ (pp. 28-48)	#147, 49, 29, 51, 166, 149, 106, 75, 27, 168, 28, 30, 98, 179, 155
09/15 (月) ~ 09/17 (水)	個人指導・会話練習	士ー先 + 問題 (pp. 42-61)	01ー03 (pp. 50-71)	STEP A (pp. 14-31) + 読解に必要な項目
09/22 (月) ~ 09/24 (水)	個人指導・会話練習	相ー令 + 問題 (pp. 62-80)	04ー05 (pp. 72-89)	STEP B (pp. 32-49) + 読解に必要な項目
09/29 (月) ~ 10/01 (水)	個人指導・会話練習	あけるーれい + 問題 (pp. 82-96)	06ー07 (pp. 90-109)	STEP C (pp. 50-71) + 読解に必要な項目
10/08 (水)	**中間試験**	いがいーようじ + 問題 (pp. 98-112)	08ー10 (pp. 110-129)	STEP D (pp. 72-93) + 読解に必要な項目
10/15 (水)	能力試験２級の模擬試験＃２	エイーキュウ + 問題 (pp. 114-131)	11ー12 (pp. 130-143)	STEP E (pp. 94-111) + 読解に必要な項目
10/20 (月) ~ 10/22 (水)	個人指導・会話練習	キョウーケン + 問題 (pp. 132-148)	13ー14 (pp. 144-163)	STEP F (pp. 112-127 + 読解に必要な項目
10/27 (月) ~ 10/29 (水)	個人指導・会話練習	コウーサン + 問題 (pp. 149-166)	15ー16 (pp. 164-183)	STEP G (pp. 128-145) + 読解に必要な項目
11/03 (月) ~ 11/05 (水)	個人指導・会話練習	シーリョウ + 問題 (pp. 167-184)	17ー19 (pp. 184-205)	STEP H (pp. 146-163) + 読解に必要な項目
11/10 (月) ~ 11/12 (水)	個人指導・会話練習	復習 (pp. 186-200)	20ー21 (pp. 206-223)	STEP I (pp. 164-177) + 読解に必要な項目
11/19 (水)	能力試験２級の模擬試験＃４	復習 (pp. 201-215)	22ー26 (pp. 224-245)	STEP J (pp. 178-191) + 読解に必要な項目
11/24 (月) ~ 11/26 (水)	個人指導・会話練習	復習 (pp. 216-230)	IーII (pp. 247-263)	敬語 (pp. 192-200) + 読解に必要な項目
12/03 (水)	ディスカッション・復習・講座の評価	復習	III ー IV (pp. 264-284)	復習 + 読解に必要な項目
12/10 (水)	**期末試験**	復習	復習	復習

初級日本語教育現場でのテクノロジーの実践について：オンラインツールを使用しての初級学習者の発話練習

アリゾナ大学　藤井清美

要　旨

本報告では、テクノロジーを日本語初級コースに取り入れ、学習者の発話練習や発音チェックに用いた結果を踏まえ、言語教育に於けるオンライン言語教育ツールの有効性について提案する。今回使用した Online Language Environments (OLE) Board は、アリゾナ大学の言語教育機関で開発された言語教育ツールである。学習者は、大学の D2L サイトからのアクセスが可能であり、自己紹介の発話練習ができ、教師からの発音チェックを受けることができる。タスクに参加した学生より、教室外での発話練習の機会が増え、口頭試験においても有効であったとのフィードバックがあり、二度目のタスクを実施する際に気付きが生じ口頭試験や学習活動において有効な結果が得られた。

【キーワード】オンライン言語教育ツール、学習者、テクノロジー、日本語初級コース、発話練習

1. はじめに

近年、教室内でのコンピュータ設備の充実に伴い、インターネットなどを駆使した新しいタイプの媒体による教材の使用が飛躍的に普及してきている。従来、言語教育において、IT 教材は主に、聴解、読解を中心とした教室外活動の一部として一般的に使用されていたが、近年では、ブログやポッドキャストを使用した作文や会話に焦点をあてた活動も見られる。

言語教育でのコンピュータ使用に於いては、学習者のペースでの学習が可能であり、また教師側において省力化が可能であるなどの有効性が挙げられる（大木、2005)。また学習者が適切なフィードバックが受けられ、更には理想的な緊張感をもって参加できるのも特徴である (Egbert, Chao & Hanson-Smith 1999:4) 。

本報告では、テクノロジーを日本語初級コースに取り入れ、学習者の発話練習や発音チェックに用い、実際にオンラインツールを活用することについての日本語教育現場において暫定的な留意点をまとめた。

2. 授業実施概要

2.1. OLE Board

OLE (Online Language Environments) Board は、アリゾナ大学の言語教育機関 The Center for Educational Resources in Culture, Language and Literacy (CERCLL) と The Learning Technologies Center (LTC) で開発されたオンライン言語教育ツールである。オンライン上でのビデオ録画、音声録音、文字入力が可能であり、現在、アリゾナ大学では、ESL を中心に、アラビア語、フランス語、ペルシャ語、トルコ語、中国語、ポルトガル語、日本語などの各言語コースで使用されている。これらの言語コースでの OLE の使用例としては、モノローグ、ダイアローグ、グループディスカッションなどがあげられる (Forger, 2006)。

2.2. 大学の初級日本語コースでの OLE 使用

今回は、このオンライン言語教育ツール OLE を大学初級日本語コースで使用した。授業は、週 5 日 50 分行われる。学生数は 129 人で 6 セクションに分かれ、1 セクションの学生数は平均 23 人である。しかしこの数字は最終の登録学生数であり、学期の初期には登録科目が決定していない学生なども含まれるため実際にはこれより大きい人数でのクラス運営となっている。日本語学習経験がない学生を対象にした初級コースであるが、プレイスメントテストによって、このコースに配置された学生もいる。このようにバックグラウンドのある学生は、所謂ヘリテージと呼ばれる学生より、高校での学習経験を持つ学生が圧倒的に多い。

主任インストラクター 1 人と大学院生のティーチングアシスタント 3 人により授業が行われている。毎学期、秋には修士課程に入学したばかりの未経験のティーチングアシスタントが配置される事もあり、大規模なコースと共に、授業を展開して行く面での大きな課題となっている。そのため、このコースでは、お知らせ、成績、追加資料など D2L で管理し、学生は常にオンラインでそれらをチェックするようにして、学年全体の統一に努めている。

2.3. 課題のねらい

以上に示した様な状況の中、学習者一人一人の発音指導を少しでも可能とするため、OLE は、extra credit assignment として採用した。課題はこの時期に学習する自己紹介とした。学習者の教室外での発話練習を促し、発音指導を受けることをねらいとした。自己紹介は中間口頭試験の一部であり、口頭試験の練習にもなる。

実際の口頭試験では会話としての発話を求められるが、この課題を実践する事によりその部分の練習と発音チェックが受けられ、学習者が口頭試験の準備ができる。

2.4. 課題の内容

この課題では、タスクを２つにし、タスク１では、 自己紹介を練習し OLE で録画、提出し教師からのフィードバックを受ける、タスク２でフィードバックを受けた部分を練習し、もう一度録画することとした。自己紹介の内容として必ず以下の内容を含む様に指示した。

(1) 初めて会うときの挨拶：はじめまして
(2) 名前
(3) 出身地
(4) 大学（アリゾナ大学の学生）
(5) 学年
(6) 専攻
(7) どうぞよろしくお願いします

2.5.アクセスと録画手順

テクノロジーを使用する課題の場合、重要となるのはアクセスと手順である。従来録画もしくは録音したものをオンライン上に記載するのは段階を踏まえての作業であったが、OLE によりそれらの段階が単純化した。

OLE へのアクセスは、キャンパス内の 4 カ所のコンピュータラボで可能であり、学習者には各ラボ名をハンドアウトで示した。更に、個人のコンピュータからもウエッブカメラ、マイクとスピーカー、インターネット、Macromedia Flash 7 plug-in (無料)があれば可能である事も記載した。録画手順は以下の通りである。

(1) D2L より OLE を選択
(2) Login
(3) Conference を選択
(4) “Enter”
(5) “Video” と “Audio”を選択
(6) 自己紹介を録画する（Post するまでは何度も撮り直し可能）
(7) Heading/title を入力
(8) “Post”
(9) Logout

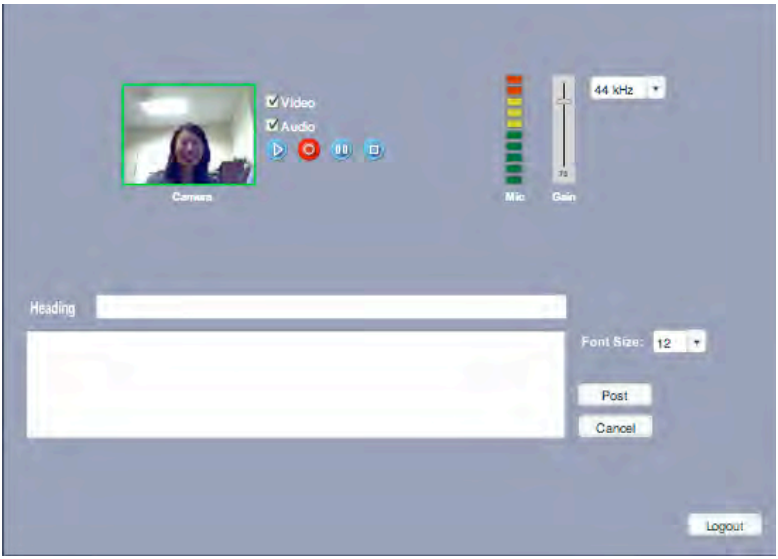


図 1　OLE 録音画面例 (http://www.arizona.edu)

2.6. フィードバック

タスク 1 の参加学生全員にメールでのフィードバックを実施した。OLE 本体に、メッセージが記載できる機能があるが、他の学生も見られるため、プライバシーへの配慮とストレスや不安材料の排除のためにメールでのフィードバックとした。

フィードバックの仕方は、まず学習者の自己紹介を聞き、必ず長所を述べ、次に改善点を具体的に指摘し、改善策の提案を示した。タスク 2 を実施する学習者が改善点に気付き、それを改善しやすい様に、具体的な指示、改善案を提示した。

3. 結果

今回の課題は、Extra credit assignment であったが 42 人の学生がタスク 1 に参加 31 人がタスク 1，2 を完了した。最初の課題のフィードバックに沿い、タスク 2 において、すぐに改善点が見られる学生がいた。一方、タスク 1 とタスク 2 に於いて大きな変化がみられない学生もいた。しかし、タスク 2 で改善がすぐに見られなかった学生も、学期を通しての上達が見られた。

課題に参加した学生にこの練習がどうであったか非公式インタビューをした結果、前向きな評価があった。率直にこの課題が好きだという意見や、教室外で練習がたくさんできたのでよかったという意見があった。

また、何度でも録音をやり直す事ができるのがよかったという学生や、録音するまでに何度も練習をしたという学生がいた。何度も練習したため、口頭試験ですらすら出て来たという意見や、練習しオンラインにアップロードする方法は、個々のペースでできストレスが少なくてすんだという意見もあった。これらのことより、授業時間以外でも発話練習が行われ、学生の教室外での発話練習を促せたと言える。更に、口頭試験の練習にも有効であったと言える。またストレスが最小に押さえられ、学生が自分のペースで練習することができたと言えるのではないだろうか。今回の参加学生の中に、社会人学習者の参加が積極的であったことも自分のペースで練習できることが大きな要因になっていると考えられる。

フィードバックにより自分が直さなければいけない箇所がわかり役に立ったという学生もいた。自分の間違いに対しての気付きを高めることができたようである。

教師側からは、大規模なコースでは授業時間内だけでは難しかった初級学習者の発音チェックが授業時間を使用せず一人一人に行え、フィードバックもそれぞれの時間を利用しでき、OLE を使用することで授業時間を有効に使用する事ができたと言う意見があった。

4. 問題点と今後の課題

今回のタスクを行うにあたり、いくつかの技術的な問題が発生した。まず一つ目の問題は、学内 D2L 自体の機能が使用できないため、学生が OLE 本体にアクセス不可能な時間帯があった。また短時間ではあったが、OLE 本体の技術的な問題が発生し、学生がタスクを遂行できないこともあった。もう一つは、Mac 使用の学生が学生自身のコンピュータからタスクを行おうと試みたが、コンピュータに内蔵されているカメラと OLE がうまく使用できずに映像が録画できなかった。

大規模なコースでの学習者一人一人の発音指導を少しでも可能とするため、extra credit assignment として採用したが、全体の学生数が 129 人だったため、必須課題としてするには困難であり、希望参加者のみとなった。その理由としては、フィードバックが一番に挙げられる。インターネットがあればいつでもチェックはできるが、全学生へのフィードバックを四人でするには時間的に難しい状況であった。

今回の学生からの OLE に対する評価は前向きなものが多かったが、希望参加者からの評価であったため、学習意欲がある学生だ

ったと考える事もできる。また非公式インタビューで意見を聞くのみに止まったが、今後はアンケートを実施し、具体的に質問することで改善点も見つけられるのではと考える。また参加しなかった学生にもアンケートを実施し、どうして参加しなかったか、何か改善点があるのかの手がかりになるのではと考える。

また、参加人数は、タスク１が 42 人であったが、タスク１とタスク２を提出した学生は 31 人であった。これは、タスク１に関しては全員に締め切り日を知らせていたが、タスク２はタスク１に参加した学生のみ参加できるためクラス内などで締め切り日を知らせていなかったためと見られる。今後は E メールでリマインダーを送るなどした方がいいのではないかと思う。

今回は中間試験前に全ての課題を終了したが、その後の上達度チェックにもなるため、学期の最後にも課題を出すことを検討してみてもいいのではないだろうか。

5. まとめ

参加学習者からの評価として、教室外での発話練習の機会が増え、気付きが生じ口頭試験や学習活動において有効であったとの意見があった。このことより、学習者の発話練習や発音チェックに OLE を用いる事が有効であったことがわかった。また教師側からは、提出を含めた作業の容易さ、提出物の一貫性、フィードバックのしやすさにおいて、学生、教師共に作業能率が良く、大規模なコースでの初級学習者の発話練習、発音チェックにおいて有効であったことがわかった。以上の結果より、ビデオ録画が可能である OLE assignments は、大規模なコースでの初級学習者の教室外での発話練習を促し、適切なフィードバックが迅速にできるという利点があり、大変有効であったと言える。

参考文献

Egbert, J., Chao, C., & Hanson-Smith, E. (1999). Computer-enhanced language learning environments: An overview. In J. Egbert & E. Hanson-Smith (Eds.), *CALL environments: Research, practice, and critical issues* (pp. 1-13). Alexandria, VA: TESOL.

Forger, G. (2006). The online language environments tool: Technology support for language instruction. *Learning Solutions Emagazine*. Retrieved October 20, 2008, from http://www.elearningguild.com

大木充 (2005). 「自立学習と自立学習型 CALL」 : *MM News, 8* (pp. 27-32). Retrieved January 10, 2009, from http://www.momiji.h.kyoto-u.ac.jp/MMpage/MM/news.html#news7

上級日本語コースにおけるWikiの試み

ワシントン大学　松田　いずみ

要　旨

本研究は、上級コースにおいてウェブツール「ウィキ」を使用した活動報告である。ウィキを使って教師はコースウェブサイトを簡単に開設することができ、学習者はそのサイトに個人またはグループのウェブページを日本語で容易に作成することができる。ウィキは、共同作業で文書を作成するのに向いているとされているが、日本語のクラスでは、読み書きの活動として有効なだけでなく、教室外での日本語使用および学習者同士のコミュニケーションも促すことができる。また、学生間、あるいは教室を越えたコミュニティー形成も図れる。本稿では具体的な活動例を提示し、第二言語コースでのウィキの利用法と課題を考察する。

【キーワード】ウェブツール、ウィキ、共同作業、コミュニティー形成、教室外活動

1. はじめに

これまでの外国語教育の現場では、様々なインターネットを使ったツールが利用されてきた。E メール、ディスカッションフォーラム、チャットなどがその例である。また、最近では、ブログ、ウィキ、RSS (Really Simple Syndication/Rich Site Summary) などが言語教育に有効なツールであると注目されている（Godwin-Jones 2003）。１クラス 20 人と学生数が多いワシントン大学の４年生のコースでは、ペアワークやグループワークをさせることが多い。そしてたいてい期末プロジェクトとしてグループワークの課題を出すのだが、筆者はウィキがグループワークに適していると言われている点に着目し、利用してみることにした。またウィキは特に HTML の知識がなくても、簡単に操作ができるので、教師も学習者も技術的なことに時間をかけることなく取り組むことができる。今回ウィキを利用することにより、グループワークの際に利点があっただけでなく、学生の教室外での日本語によるコミュニケーションを促せた点、またそれによるコミュニティー形成が可能になった点など、ウィキが外国語教育に有効であることが確認できた。

2. ウィキについて

2.1. ウィキとは

個人で作成されるブログと違い、ウィキはグループでの共同作業によって作成された文書である（Reinhardt & Thorne 2007）。ウィキペディアがウィキの一番よく知られている例であるが、そのウィキペディアによると、ウィキとは次のように定義される。

ウィキ（Wiki）あるいはウィキウィキ（WikiWiki）とは、ウェブブラウザを利用して Web サーバ上のハイパーテキスト文書を書き換えるシステムの一種である。…ウィキでは通常、誰でも、ネットワーク上のどこからでも、文書の書き換えができるようになっているので、共同作業で文書を作成するのに向いている。

この特徴から、ウィキはコラボレーションツールやグループウェアであるとも評される。…ウィキウィキ（Wiki Wiki）はハワイ語で「速い、速い」を意味し、 ウィキのページの作成更新の迅速なことを表す。（ウィキペディア）

ウィキはコンピュータープログラマーであるウォード・カニンガムが発明し、1995 年に始めてウィキサイトがインターネット上に創設された。現在ウィキは様々な教育機関で利用され、http://www.wikispaces.com/や http://pbworks.com/academic.wiki などのサイトで無料のウィキに登録できる。筆者は Wikispaces.com を利用したのだが、操作方法は簡単で、まずウィキスペースと呼ばれるコースウィキを開設し、そのウィキスペースに学生たちが使用するページを設置する。ウィキスペースは、一般公開、またはコースのメンバーのみがアクセス可能という設定にもできる。基本的には下の３つの設定のオプションがある。

(1) 一般の人が閲覧、編集できる。
(2) 一般の人は閲覧できるが、グループメンバーのみ編集可能。
(3) グループメンバーしか閲覧、編集ができない。

(3) の場合は、利用のための費用が必要になる。(1)の場合は、ウィキペディアのように一般の人も文書の書き換えが可能になるので、クラスで使用する場合は、(2) か (3) のオプションを使うのが妥当であろう。

2.2. ウィキの機能

ウィキの最も重要な機能は編集機能である。各ページの「編集」ボタンをクリックすると、そのページが編集可能な文書になり、

内容を編集したあと、「保存」をクリックすると、すべての編集内容が保存できる。このように各ページの書き換えは、誰でも簡単にでき、上で述べた設定 (2), (3) の場合は、グループメンバーであればそのウィキスペース内のページのどのページでも編集することができる。この機能はウィキ特有の機能であり、この機能によって、ウィキは共同作業で文書を作成するのに向いているとされている。そして誰でも文書に手を加えることができるので、教師が学生の間違いをウェブ上で簡単に指摘したり、訂正したりすることも可能になる。また文書だけでなく、写真や、YouTube などの動画、音声ファイル、ハイパーリンクなどを簡単に載せることができるので、外国語コースで使用する場合、文化的情報を盛り込んだページを作成することが可能になる。その他の機能にはディスカッション、歴史機能があり、「ディスカッション」をクリックすると、グループメンバーと意見交換をすることができ、「歴史」をクリックすると、そのページを誰がいつ編集し、どのように編集したのか、全ての記録が見られる。これらの機能を利用し、ウィキは多くの教育機関で、グループワークの一環として使用されているケースが多いようだ。図１はウィキの例である。

3. コースの概要

本稿では、ワシントン大学４年生のコースでのウィキの使用例を紹介する。４年生の学生のレベルだが、３年生で三浦・マグロイン（1994）の「中級の日本語」を終えて入ってきた学生がほとんどで、中には夏学期中や１年留学してきた学生もいた。先にも述べた通り、学生数は 20 人だった。このコースは３年生に引き続き４技能を伸ばしていくというコースで、各学期いくつかのトピックに基づいた新聞記事、CALPER のリスニング教材などの生教材を使い授業を進めている。[10] また、学期末にはグループプロジェクトワークを行った。本稿で紹介するウィキの使用は、2008 年秋学期と 2009 年冬学期に実施した。

[10] *Learning through Listening Towards Advanced Japanese* by CALPER (Center for Advanced Language Proficiency Education and Research). http://calper.la.psu.edu/learningthroughlistening/

UWJAPAN421 - izumi - Windows Internet Explorer
http://uwjapan421.wikispaces.com/izumi
UWJAPAN421 - izumi
UWJAPAN421
izumi
Edit This Page
page
discussion
history
notify me
imatsuda
My Account
Help
Sign Out
wikispaces
Actions
New Page
Recent Changes
Manage Wiki
Search
Navigation
Home
Playground
edit navigation
~~松田圭介の自己紹介のページ~~
はじめまして。松田いずみと申します。私はワシントン大学で日本語を教えています。
ワシントン大学まもう12年になります。日本語を教えるのが大好きなので、この仕事は私にとても向いていると思います。それにシアトルは雨が多いので、とても快適です。
シアトルに来る前は、中西部にいましたが、私は北西部の方が好きです。
松田という苗字は、英語で"pine tree" "rice field"という意味があります。いずみという名前は"spring, fountain"という意味があります。漢字では「泉」ですが、私の名前はひらがなです。母がひらがなの方が「やわらかい、女性的な」イメージがあるという理由で、ひらがなの名前をつけてくれました。ひらがなの名前は気に入っていますが、今は英語で名前を書くことのほうが多いので、残念ながらあまり使う機会がありません。
好きなことは、旅行をすること、おいしいものを食べること、映画鑑賞、アウトドアスポーツ（キャンプやハイキング、カヌーイングなど）などです。映画はヨーロッパの映画が特に好きです。でも、日本映画もときどき見ます。好きな俳優はジョニー・デップとマット・デイモンです。
英語には興味（とうみ）をやるのですが、これは今はかない子供がいるので、なかなか時間が
Turn ads off - $/month
Ads by Google
アメリカでの英会話なら
全米500拠点以上のランゲージセンター 日本人のお客様専用窓口あり
www.berlitz.co.jp/america
129円のマンツーマン英会話
ネイティブによるオンライン英会話 ビジネスやネイティブや豊富な教材でも始められる英語
www.rakuda.com
あなたの発音レベルは何級
日本人の発音矯正スペシャリスト Improve your Listening
www.sizenseinen.com
英語はメールで身につけろ
質の良いメールで学べば英語ペラペラ 無料で学ぶ英語講座なサンプル公開中
www.dailymail.net
start
UWJAPAN421 - izumi ...
Document1 - Microsof...
上級日本語コース...
WikiPresenter
EN
15:28

図１　ウィキの例

4. ウィキを使った活動例

ワシントン大学で筆者がウィキを使って行った活動は、自己紹介ページの作成と期末プロジェクトとして行ったグループワークである。それぞれの活動について活動内容と考察を学生からのコメントを紹介しながら説明したい。

4.1. 自己紹介ページの作成

この活動は４年生の秋学期の最初に行った。課題内容は学習者にまず自己紹介のページを自由に作成させる、というもので、ページができあがった後お互いの自己紹介のページを見て、質問、コメント、意見交換をさせた。この活動は、ウィキの使い方に馴染ませる目的があったのだが、コースのはじめにクラスメートのことを知るという点でも意味のある活動であると筆者は考えた。ワシントン大学の場合、１～３年生までの学生数が多く、３年生レベルでも受講者が 120 名もいるため、４年生になってもまだお互いのことをよく知らない、というケースが多い。この活動には教師も参加したが、自由な意見交換を促したかったので、間違いの指摘などの手は加えなかった。なお、最初の導入以外は全て教室外で行われた。図２は自己紹介ページの一例である。

この課題は、ウィキを使った典型的な活動である文書の共同作成ではなく、個人ページの作成だったので、ブログを使った活動と似ている。結果も Stanley (2005) が述べている外国語のクラスでのブログ利用の効果と同じような効果が見られた。まず、この活動によって、教室外での自主的な意味のある意見交換を促すことが可能になった。特に学生がお互い同じ趣味や興味があることがわかった場合、例えば J ポップやアニメなど日本関係のことについては、多くの意見交換が自発的に行われた。図３はある学生のディスカッションのページである。

このタスクは、ソーシャルネットワーキングサイトのフェースブックやマイスペースなどを使いこなしているデジタル世代の学生には、最適なタスクだったように思われる。そしてこの活動を通して、学生はクラスメートのことをもっと知ることができ、すぐに打ち解け、クラス内活動にも「和気あいあい」と参加することができたようである。つまり、ウィキを使用することによって、コミュニティー形成が促され、学生同士がコミュニケーションを活発に図り、日本語や日本文化の知識をシェアする場が提供でき

図２　自己紹介ページの例

図３　ディスカッションページの例

たと言える。[11] もちろん、筆者自身も学生の個人的な一面を知ることができ、クラスでは交わさないような意見交換も行うことができた。そして、学年のはじめにそれぞれの学生のレベルや弱点などを確認することも可能になった。またこの活動は、ウィキの使い方を知るのにとてもいいタスクだったことは言うまでもない。ウェブサイト作成の詳しい知識がなくても簡単に操作できるので、学生は技術的なことに時間をかけず日本語でサイトを作成することに集中できた。また、筆者はコンピューターラボでクラスを一回行い、ウィキの導入にあてたが、使い方の説明だけならその必要もなかったと思われる。以下、このタスクについての学生からのコメントをいくつか挙げておく。

- "Compared to almost all of the classes that I previously took in college, I felt that I had a better knowledge about my classmates and could easily make friends :) "
- "It was a good way to get to know each other and a good learning experience. By reading each other's introductions, I learned a lot of kanji and expressions."
- "I thought it was a good introductory assignment, open-ended so it allowed for creativity."
- "I thought it was better than listening to everyone give their 自己紹介. Instead of cramming all of them in the class, we were able to read people's 自己紹介 on our own time."

4-2. グループプロジェクト

二つ目の活動は、期末プロジェクトの内容を他のクラスメートが読めるようにウィキにまとめる、というもので、秋学期と冬学期の終わりに行った。ここで紹介するプロジェクトのテーマは、冬学期の後半で扱った「食文化」で、自分たちで決めたトピックについて新聞やインターネットで資料を探してリサーチし、その内容についてウィキにまとめる、というタスクを与えた。図４はこのプロジェクトのウィキの一例である。

ほとんどのグループは、読んだ記事へのリンク、記事から分かったことのまとめ、補助資料やグラフ、写真、漫画、YouTube のビデオなどをウィキに載せている。また、秋学期にはインタビュープロジェクトを行ったのだが、インタビューに関しては、実際

[11] National Standards in Foreign Language Education Project. (1999). Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century.

図４　グループプロジェクトの例

学生が日本人にしたインタビューの音声ファイルを簡単に載せられたので、教師もインタビューがきちんとできているか確認できたし、他の学生も聞くことができた。

先に述べたように、ウィキは文書の共同作成に向いているとされているため、このようなプロジェクトでのウィキの利用は、典型的な利用法だと考えられる。ウィキの利点として、インターネットさえあればどこからでも課題に取り組むことができるという点があるが、このプロジェクトでも多くの学生がその点を利点として挙げていた。学生は教室外で直接集まる必要はなく、それぞれが自宅のコンピューターからページにアクセスすることによって、簡単にプロジェクトに取り組むことができた。これは、時間をかけて通学したり、アルバイトをしている学生の多いワシントン大学においてかなり便利な機能だったようだ。また、一番多かったコメントに、ウィキのページに様々なアイデアや情報を随時載せていき、それから内容をまとめていくことができたことがよかった、というのがあった。これについては、Reinhardt & Thorne (2007) も、ウィキはプロジェクトの最初の段階としてのプロジェクト計画やブレーンストーミングに使うのが理想的な利用法だ、と述べている。そしてウィキを利用することによって、E メールでの文書のやりとりの手間も省けたようだ。また、他のグループのウィキを参考にしながら、自分たちのページを作成することができた、というのを利点に挙げた学生が多くいた。筆者はそれまで普通にグループプロジェクトをやらせ、結果を発表させていたのだが、今回はプロジェクトの進行中に他のグループのプロジェクトの内容を見ることができ、上手なグループに刺激を受ける、などの効果があったようだ。以下、学生からのコメントである。

1. How does Wiki help you in doing your project?
   - *"It makes it easier to coordinate with my project partner (our schedules are very different, so with Wiki we can add things at our own pace.)"*
   - *"Both my partner and I can edit the page, eliminating the need to send emails with attachments. This way, we can make small detailed changes."*
   - *"It helped to consolidate resources, get information on one page in easily accessible way."*
   - *"It helped me to organize all my information in one place and get comments from you (teacher)."*
2. Does viewing others' pages help you? If so, how does it help you?
   - *"It lets me see how others are thinking and what they are doing, so I have a better idea of what I need to do."*
   - *"Gain some ideas of what to do for my own project."*
   - *"It helps me get ideas for own page, also interesting project topics."*

ウィキをプロジェクトワークに利用するにあたって、教師にとっても様々な利点があった。まず、学生のプロジェクトの進み具合を確認することができたし、またグループのメンバーの中で、誰が一番貢献しているか、または貢献していないメンバーはいるか、ということも確認できた。グループワークをさせる場合、すべてのメンバーが貢献しているか、ということがたいてい問題になると思われるが、初めに「教師がモニターしている」ということを伝えておくことにより、その問題は防げるかもしれない。そしてディスカッションのページで、教師と質問やコメントのやりとりができたこともよかった。最後に、ウィキにプロジェクトをまとめることにより、いつでも誰でも閲覧が可能になるので、多くの学生が真剣に取り組んだようだし、他の人の目に触れるウェブサイトを完成させた、という達成感も感じたのではないかと思う。筆者のクラスでは実際に行わなかったが、コースウィキを一般公開すれば、より意味のある課題になったし、Wheeler, Yaomans & Wheeler (2008) が指摘しているように、より多くの人が見るという前提でウィキに取り組ませると、学生はもっと正確なページを作成しようとしたかもしれない。

5. 考察

5.1. ウィキの利点

ウィキは様々な点で外国語のクラスにおいて有効であると言える。まず、筆者が試みた自己紹介のタスクのような課題を通して、教室外での第二言語の使用、学生間の意味のある意見交換を促すことができる。それは、学生同士のコミュニティー形成につながる。また、マルチメディアの利用により、ターゲット文化に触れる機会を増やすこともでき、教室外での読み書きの練習にもなる。そしてグループプロジェクトに利用すると、共同作業が容易になるし、教師がプロジェクトの進度をモニターすることも簡単にできる。また、本稿では詳しく述べなかったが、筆者はウィキを利用し、学生にウィークリージャーナルを書かせる課題も試みた。このタスクは、ブログの典型的な利用法と似ている。これはかなり自由な形の課題だったので、興味のある人しかやらない、という結果になったが、やる気のある学生にはかなり好評なタスクだった。実際、日本語を使って書いたり読んだりする機会が増えた、新しい語彙や文法に触れることができた、などというコメントもあった。

5.2. ウィキの問題点

ウィキを利用するにあたって、困難な点もあったことは否定できない。まず 20 人のコースでは、ウィキの全てのエントリーを読むだけでかなり教師に負担があった。特に自己紹介のような個人のページになると、もう少し人数が少ないコースでないと負担が大きくなりすぎてしまう。それからブログなどと同じように、ウィキを使った活動をどう評価するか、というのは非常に難しい点だ。このコースでは、ウィキを参加点に入れたが、もっと詳しく評価する場合、どのような基準でどこまでエントリーを評価するかというのは、筆者の今後の課題である。また、今回は大きな間違い以外は指摘せず、自由なエントリーを促したわけだが、間違いが気にならなかったわけではない。ただ、あまり間違いを指摘したり、間違いで成績を下げることにすると、自由な意見交換は望めなかっただろう。正確さを重視するタスクが他にあれば、間違いがあってもコミュニケーションが図れればいい、というタスクもあっていいと筆者は考えている。またウィキで間違いを指摘すると他の学生にも見られてしまう、という問題もある。

ウィキでは全て他の学生が閲覧できるという点に関して、Parker & Chao (2007)は、学生は他の人の目を気にして書けないかもしれない、というウィキの問題点を指摘している。しかし、筆者のクラスでは、外国語を使って書いていたのにもかかわらず、学生たちは比較的自由に意見交換を行っていたようだ。この点に関しての学生のコメントも、「他の学生が読んでいることはさほど気にならなかった」という意見がほとんどで、意外な結果だった。これは間違いをあまり指摘しなかったからかもしれないし、学生たちは、ウェブ上で個人的なことを書いたり、意見交換したりすることに慣れていて、このような活動に比較的気軽に参加できたからかもしれない。しかし、プロジェクトに関しては、もう少し細かい間違いを指摘して書き直しをさせるべきだった、というのが筆者の反省点だ。ただページ数が増えてくると、かなり教師に負担になってくる。学生同士でお互いの間違いを直させることをもっと促すと、教師の負担も軽減されたかもしれない。

ウィキは全体的に使いやすいツールであるが、いくつか技術的な問題点も見られた。まず、ページにアクセスできる人は誰でも内容を書き換えることができるという点はウィキの利点だが、これは弱点にもなるという指摘がある（Educause Learning Initiative 2005）。このコースでも、誤ってクラスメートのページの内容を変えてしまった、または文書を削除してしまった、ということが混乱を招いたことがあった。この問題については、幸い全ての変

更は元に戻すことができる。また他のグループメンバーと同時に内容を変えようとしていた時にも問題があった、と言う学生もいた。この問題については、Wheeler, Yaomans & Wheeler (2008)も指摘している。下は学生が挙げた問題点である。

- *"The font, size, and arrangement of the phrase that I had to copy and paste kept on changing by itself every time I edited, so I had to type it in word to word."*
- *"(It) can't put two images beside each other, so (there is) no comparison."*
- *"Two people cannot update a webpage at the same time. It was not very good for organizing if you don't know HTML."*
- *"The "save draft" function didn't work properly, and files could only be uploaded in the administrative section or else it would show as a broken link."*

5.3. 感想とまとめ

今回はワシントン大学４年生のクラスでのウィキの使用例を紹介したが、学生からは、使いやすい、楽しかった、また将来のクラスで利用したい、というような肯定的なコメントを多く得た。もう利用したくない、という学生は２名だった。否定的なコメントは、ウィキの技術的性能の低さ、それによってあまり高度なウェブ作成が期待できない点、また最近他のクラスでもウェブの利用ばかりで飽きた点などを述べたものだった。下に学生からのコメントをいくつか挙げておく。

- *"It's a great resource to use."*
- *"Lots of fun! It's a refreshingly different way to participate."*
- *"It's a helpful, useful tool."*
- *"(It was) very convenient and useful for a classroom setting. While it may seem somewhat simplistic to some, the way it is used in the class helps the students in their reading and writing skills and is, therefore, worth it."*
- *"There is a lot of online content for all of my classes and I'm kind of tired of it."*
- *"(It) did not improve my learning much. Class material is more helpful."*

筆者自身は、ウィキは問題点もあるが将来性のあるツールだと感じた。まず、ウェブページ作成の知識があまりなくても、教師はウィキを使って簡単にコースウェブサイトを設置することがで

きる。そして今回筆者が実施しなかった利用法として、ウィキの一般公開や、ポートフォリオとしての利用なども考えられる。ウィキを一般公開するとクラスの学生同士だけでなく、クラスを越えた地域でのコミュニティー形成も可能になる。また、ポートフォリオとして利用すれば、学生は長期に渡って自分の日本語の上達度を確認することができる。

このようにウィキは日本語教育において、有効なウェブツールであると考えられる。ウィキを使うと、これまでの典型的なタスクではなく、教室を越えたレベルでの学習環境が形成できるので、特に上級のコースで有効なのではないだろうか。ウィキを共同作業に利用することはもちろん、その他の活動にも利用される機会が増えていくことを筆者は期待する。

参考文献

Educause Learning Initiative (July, 2005). 7 things you should know about wikis. Retrieved June 9, 2009 from http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7004.pdf

Godwin-Jones, B. 2003. Emerging technologies. Blogs and wikis: Environments for on-line collaboration. *Language Learning & Technology* 7(2), 12-16.

Miura, A., & N. H. McGloin. 1994. *An Integrated Approach to Intermediate Japanese*. Japan Times

Morrison, S. (2002). Interactive Language Learning on the Web. *Eric Digest.* Retrieved Jun 9, 2009 from http://www.eric.ed.gov/

National Standards in Foreign Language Education Project. (1999) *Standards for Foreign Language Learning: in the 21st Century*. Yonkers, NY: National Standards in Foreign Language Education Project.

Parker, K.R. and Chao, J.T. 2007. Wiki as a Teaching Tool. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects* 3, 57-72.

Reihhardt, J. & Thorne, S.L. 2007. SCMC, Blogs, & Wikis: A Manual for Professional Teacher Development. Center for Advanced Language Proficiency Education and Research (CALPER). Retrieved June 9, 2009, from http://calper.la.psu.edu/technology.php

Stanley, G. 2005. Blogging for *ELT*. BBC World Service. Retrieved June 9, 2009, from http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/blogging-elt

Warlick, D. 2007. The Executive Wiki. *Technology & Learning*. Retrieved June 9, 2009, from http://www.techlearning.com/article/7456

Wheeler, S., Yaomans, P. & Wheeler D. 2008. The Good, the Bad and the Wiki: Evaluating Student-Generated Content for Collaborative Learning. *British Journal of Educational Technology*, 39, n6, 987-995.

Wiki 2009. In *Wikipedia, the free encyclopedia*. Retrieved May 25, 2009 from http://ja.wikipedia.org/wiki/Wiki

参考サイト

Common Craft. (2007, May). Wikis in Plain English, Retrieved June 10, 2009 from YouTube. http://www.youtube.com/watch?v=-dnL00TdmLY

Kristin Hokanson. The Connected Classroom. Retrieved June 10, 2009 from http://theconnectedclassroom.wikispaces.com/

Wikispaces: http://www.wikispaces.com/

第二言語習得における「誇張発音」の効果：知覚トレーニングにおける母音の長さの習得

ミシガン州立大学　奥野智子

要　旨

第二言語の知覚能力を伸ばすために知覚トレーニングが試みられ、トレーニングは効果的であるという結果が報告されてきた。多くの研究では自然な音声・発話がトレーニングのインプットとして用いられてきたが、Uther, Knoll, and Banham (2007) は誇張発音（hyper-articulation）の第二言語の音のコントラストの知覚への影響について提案している。しかし、先行研究では、誇張発音の効果については証明されていない。そこで、本研究では、誇張発音の知覚への影響を、日本語の母音の長さの習得のトレーニングを通して報告する。

【キーワード】第二言語習得、日本語の長母音の知覚、知覚トレーニング、誇張発音 (hyper-articulation)

1. はじめに

第二言語習得で対照音素の知覚が難しいことは多くの研究で報告されている (Flege 1995, Archibald 2005 など)。第二言語（L2）の対立音素の知覚能力を発達させるために、Bradlow and Pisoni (1999), Ingram and Park (1998), Lively, Logan, and Pisoni (1993), McCandliss, Fiez, Protopapas, and Conway (2002) などより、知覚トレーニング (以下、トレーニング) が英語の /r/ と /l/ の識別を用いて試みられ、トレーニングは第二言語学習者の知覚能力向上に有益であるという結果が報告されている。また最近の Hardison (2003)や Motohashi (2007) の研究では、視聴覚による刺激 (AV) を使ったトレーニングの方が聴覚だけの刺激 (A-only) を用いたトレーニングよりも効果があるという結果が報告されている。

先行研究におけるトレーニングでは自然な音声をインプットとして用いているが、誇張発音も学習者に第二言語を教える際に効果があるのではないかと Uther, Knoll, and Bunham (2007) が提案している。しかし、その効果はまだ証明されていない。本研究では、第二言語学習者の日本語の母音の長さの知覚についてのトレーニングを行い、誇張発音の及ぼす効果を、その他の要因（音声環境と発話者）とともに調査する。

２．先行研究

Flege (1995) の Speech Learning Model (SLM) は、L2 対立音素の知覚に関して学習者が遭遇する二種類の困難を予測する。一つは、「新しい音素」の知覚に関係するもので、日本語や韓国語を母国語とする学習者が英語の /r/ と /l/ の違いの知覚・発音をする際に生ずる困難である (Ingram & Park 1998 など)。日本語には、英語のはじき音に知覚的に近い１種類の流音しかなく、英語の２種類の流音を識別するためには、新しい音韻体系を形成する必要があるためである(Sekiyama & Tohkura 1993; Takagi 1993)。もう一つは、「似通った音素」の知覚に関する困難で、これは例えば、イタリア語を母国語とする学習者が英語の/i/と/ɪ/を識別する際に生じる (Flege & MacKay 2004)。イタリア語には２つの音素 /i/ と /ɪ/ が存在するが、対立素性ではないため識別する必要はない。一方、英語ではこの２つの音素を識別する必要があるため、学習者は第一言語の音韻体系を修正する必要がある。このように、第一言語の音韻体系が形成された後に第二言語の音韻体系を習得しようとする場合、学習者は第一言語の音韻体系を修正・変更しなければならない。Fleg (1995) や Archibald (2005) は、この修正・変更が第二言語習得の過程でできれば、L2 対立音素を習得することは可能であると述べている。

日本語において、母音の長さ（長母音と短母音）は対立素性である(Kubozono 1999; Shibatani 1990; Tsujimura 2007)。つまり、「しゅじん（主人）」と「しゅうじん（囚人）」の例に見られるように、母音の長さが変わると意味が変わる。このような音の長さにおける対立の習得は、英語の /r/ と /l/ のようなスペクトルにおける対立の習得に比べて容易であるとされるが (Hardison 2003)、日本語の学習者は、母音の長さの習得に困難を示すという結果が報告されている(Asano 2005)。また、母音の長さの習得に影響を及ぼす要因としては、第二言語の言語能力 (戸田 1998; Enomoto 1992)、ピッチアクセント(Minagawa 1997)、語の中の音節の位置 (Koguma 2000) などが報告されている。

最近は第二言語における対立素性の知覚の発達のために、トレーニングが試みられている。トレーニングはインプットや言語形式への注意 (Gass 1997, Schmidt 2001) からみても、その効果が予測できる。例えば、Logan, Lively, and Pisoni (1993)では、英語の /r/ と /l/ の知覚の発達を目的として、３週間（一日 30 分、一週間に５回）のトレーニングが行われた。識別テストを用い、実験参加者が刺激音（例えば、*rice*）を聞き、与えられた選択肢（例えば、*rice* と *lice*）から正しい方を選ぶというタスクである。トレーニン

グ中にはフィードバックとして実験参加者が選択肢から正しいと思われる語を選択した後に、正しい答えを提示しもう一度刺激音を聞かせた。結果として、実験参加者の /r/ と /l/ の識別能力は向上した。また、トレーニングの効果は３ヶ月間後も持続し、知覚以外のスキル、この場合発音にも効果を及ぼした。

Logan, Lively, and Pisoni (1993) の研究に代表されるような、被験者に音声のみを聞かせて英語の /r/ と /l/ などを識別する A-only トレーニングの他に、AV トレーニングの効果を検証した研究もある。例えば、Hardison (2003) の研究では３週間の英語の /r/ と /l/ の識別に関して、A-only トレーニングと AV トレーニング（音を聴かせ発音の仕方を示す発話者の顔も見せる）が比較された。また Motohashi (2007) の研究では、日本語の撥音のトレーニングで、波形を AV として用い、A-only トレーニングと比較された。両研究共に、AV トレーニングの方が A-only トレーニングよりも効果が高いという結果が得られた。

先行研究におけるトレーニングでは、自然な音声・発話が実験参加者へのインプットとして使用されてきたが、誇張発音というテクニックの L2 対立音素の習得への影響について調査した研究もある。まず、誇張発音というのは、ある音素を発音するときに強調、又は誇張して発音することである。例えば、母音を誇張発音すると、結果として母音の音域が拡大されるので聞き手にとって、どの母音を発音しているのかがはっきりするため知覚しやすくなる (Kuhl et al. 1997)。Uther, Knoll, and Banham (2007)によれば、誇張発音は音素の弁別能力を発達させるのに効果があるという研究結果が出ており、学習者に L2 対立音素を教える際に演繹法として活用できる。

しかし、誇張発音が第二言語習得にどのような効果があるのかについては実証されていない。一つの研究例として、McCandliss et al. (1997) は、誇張発音と自然な音声・発話を用いた英語の /r/ と /l/ のトレーニングを、フィードバックの有無という条件のもとで比較した。その結果、誇張発音をインプットとしてトレーニングを受けたグループと自然な音声・発話を受けたグループの間には、知覚の差に統計的に有意な差は見られなかった。したがって、McCandliss et al. は、フィードバックを与える限り、誇張発音は必要ではないという結論付けている。しかし、McCandliss et al.の研究では、/r/ と /l/ の前後の母音の影響を考慮しておらず、またトレーニングが調査協力者が自分でトレーニングを進めていく形式であったため、調査協力者がどれほどインプットに注意を払ってい

たのかははっきりしない。そこで、本研究では誇張発音の日本語の L2 対立音素の知覚の発達における役割について調査する。

3. 長母音の知覚トレーニング

本研究では、以下の研究課題について調べる。

1. 誇張発音は、日本語の母音の長さの知覚にどのような影響があるか。
2. 音声環境と発話者は日本語の母音の長さの知覚にどのような影響があるか。

3.1. 調査協力者

調査協力者は、アメリカ中西部の大学で日本語を学習する学習者 37 人で、23 人が 1 年レベル、13 人が 2 年レベルの日本語のクラスに属する。母国語は、英語が 31 人、中国語が 3 人、韓国語が 2 人であったが、母国語の違いについて調べることは本実験の目的ではない。参加者は無作為に、(1) 自然な音声・発話をインプットとしてトレーニングを受けるグループ (以下 N グループ、計 15 人)、(2) 誇張発音をメインのインプットとしてトレーニングを受けるグループ (以下 H グループ、計 14 人)、(3) トレーニングを受けないコントロールグループ（以下 C グループ、計 8 人）の 3 つのグループに分けられた (表 1 参照)。

表 1 : 知覚トレーニングのグループ

	実験のインプットの種類	
	自然な音声・発話	誇張発音
トレーニングあり	N グループ（15 人）	H グループ（14 人）
トレーニングなし	C グループ（8 人）	

3.2. 実験材料

3.2.1. トレーニングとテストの刺激音

刺激音はすべて 2 音節語、合計 192 種で、日本語の 5 つの母音 /a, i, u, e, o/と 6 つの子音 /k, g, s, z, r, n/ を、 4 つの音節の型、$CV_iV_iCV_iV_i$、$CV_iV_iCV_i$、$CV_iCV_iV_i$、CV_iCV_i に挿入して作成した。刺激音の例としては、saasaa、saasa、sasaa、sasa などがあげられる。長音を含む音節の位置、母音と子音の種類をコントロールしたため、結果として多くの刺激音が日本語で発音できるが意味を持たない語となった。 6 人の日本語母語話者（男性 4 人、女性 2

人）によって、全ての単語の発音がデジタルボイスレコーダーで録音された。

3.2.2. 前テスト、後テスト、トレーニング

テストとトレーニングは Hardison (2003) に基づいて計画した。トレーニングは、2 週間程度をかけ合計８回、1 回のセッションが 30 分程度で合計 240 分、実験参加者のスケジュールに合わせて、個人又は 2〜3 人のグループで行われた。トレーニングの前後には知覚テストが実施された。テストとトレーニングの詳細は以下の表２に示した。

タスクは、トレーニング、テスト共に識別テストを用いた。テストでは、36 のターゲットと 14 のフィラーを含む 50 の刺激音が用いられた。実験参加者は、以下のような４つの選択肢を与えられ、音声ファイルに保存された刺激音を聞き、選択肢から 1 つ答えを選ぶというものである。

選択肢の例：(1) saasaa; (2) b. saasa; (3) c. sasaa; (4) d. sasa.

表２：トレーニングとテストの詳細

	テスト	トレーニング
タスク	識別テスト	
タスクの手順	1.「ピー」という警告音 2. 刺激音を聞く 3. 選択肢から選ぶ	1.「ピー」という警告音 2. 刺激音 3. 選択肢から選ぶ 4. 正しい選択肢の提示 5. もう一度刺激音を聞く
発話者	発話者 2, 3, 4, 5 （男性 2 名、女性 2 名）	発話者 1（男性）
インプット	自然な音声・発話	N グループ：自然な音声・発話のみ H グループ：自然な音声・発話と誇張発音

トレーニングでは、実験参加者が選択肢から答えを選んだ後に、フィードバックとして正しい答えを提示し、もう一度刺激音を聞かせた。刺激音を発音した発話者はトレーニングでは日本語を母国語とする男性２名、女性２名であった。この４人の発話者は実験参加者に前半４回のトレーニングと後半４回のトレーニングでバランスを取りながら割り当てられた。表３に、例として実験参加者１と２の場合を示した。一方テストでは、トレーニングとは違う男性の発話者が発音した刺激音が用いられた。

表３：トレーニング中の発話者の割り当て

	トレーニング							
	1	2	3	4	5	6	7	8
調査協力者1	発 1	発 2	発 3	発 4	発 2	発 4	発 1	発 3
調査協力者2	発 3	発 4	発 1	発 2	発 1	発 3	発 2	発 4

(発：発話者)

インプットとしては、テストでは自然な音声・発話のみを用いたが、トレーニングでは実験のグループによってインプットが異なった。N グループは８回のトレーニングを通じて自然な音声・発話のみがインプットとして用いられたが、H グループは前半４回のトレーニングで誇張発音、後半４回のトレーニングで自然な音声・発話がインプットとして用いられた。

４. 結果と分析

前テストと後テストの、正解率を識別テストのスコアとして計算した (表４)。また、８回の知覚トレーニングにおける、正解率もグループごとに出した (表５)。

表４　前テストと後テストの結果（識別テストスコア）

	前テスト		後テスト	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
N グループ	62.71	22.49	88.54	6.75
H グループ	61.38	20.75	85.71	8.64
C グループ	57.69	22.07	55.84	17.25

表５　各トレーニングにおける識別テストスコア

	トレーニング							
	1	2	3	4	5	6	7	8
N グループ	73.96	87.53	81.91	92.22	83.74	87.49	93.1	96.6
H グループ	84.62	87.47	86.04	88.73	78.99	79.65	83.58	88.42

（表内の数値は識別テストのスコアの平均）

4.1. 分析：研究課題１（誇張発音の効果）

前テストと後テストの結果を比較する前に、３つのグループの前テストの結果を分散分析（一元配置法）を使って比べた。結果は、

３つのグループの間に統計的に有意な差は見られなかった [$F(2, 37)= .141, p > .05$]。従って、3 つのグループは統計的に見て同じであることが証明されたため、前・後テストの結果を、混合型分散分析を使って分析した。変数は、時間 (前・後テスト)、トレーニングの種類 (N、H、C)、識別テストのスコアである。

結果は、時間とトレーニングの種類に統計的に有意な差がみられた [$F_{Time}(1, 34)=18.301, p < .001$; $F_{Training}(2, 34)=5.985, p < .01$]。また、時間とトレーニングの種類の交互作用にも有意な差がみられた [$F(2, 34)=4.713, p < .05$]。トレーニングの種類に見られた有意な差について、３つのグループの間のどこに差があるのかを調べるために、多重比較 (Benferroni) を行った結果、N グループと C グループ ($p < .01$)、H グループと C グループ ($p < .05$) の間に有意な差がみられた。しかし、N グループと H グループの間には有意な差が見られなかった ($p > .05$)。以上の結果から、自然な音声・発話と誇張発音を使用したトレーニングは、どちらも日本語の長母音の知覚の発達に効果的であると言える。しかし、どちらのインプットがより効果的かを証明することは本実験からはできなかった。誇張発音のトレーニングにおける使い方やトレーニングの回数が統計的に有意な差を生み出すのには十分ではなかったという可能性もある。しかし、結果としては、McCandliss et al. (1997) と同様、誇張発音は必ずしも L2 対立音素の習得には必要ではないと結論づけられる。

次に、各トレーニングにおける知覚の正確さ（表５）のデータをもとに、自然な音声・発話と誇張発音を用いたトレーニングを比較してみた。1 回目から 3 回目のトレーニングの識別テストのスコアを混合型分散分析を用いて比較した結果、N グループと H グループの間には統計的に有意な差はみられなかった [$F(1, 27)= 1.375, p > .05$]。一方、H グループがインプットとして誇張発音を受けた最後のトレーニングである 4 回目から 8 回目のトレーニングの識別テストのスコアを比較した結果、N グループと H グループの間に統計的に有意な差が見られ [$F(1, 27)= 4.241, p < .05$]、N グループの識別テストのスコアの平均の方が H グループよりも高かったため、N グループの方が母音の長さの知覚が正確にできていたという結果が得られた。しかし、N グループは初回のトレーニングから続けて自然な音声・発話のインプットを受けているので、H グループよりも自然な音声・発話に対する聞き分けに慣れていたということが、知覚の正確さにつながったとも考えられる。

4.2. 研究課題２：音声環境と発話者の影響

まず、音声環境による長母音の知覚に対する影響を調べるために、前テストの識別テストのスコアの結果を長母音の周りの子音ごとに出した (図１)。長母音の知覚の正確さは、流音 (/r/) の間の長母音が 59.29、鼻音(/n/)間が 56.79、摩擦音 (/s, z/) の間が 56.07、閉鎖音 (/k, g/) の間が 63.21 であった。

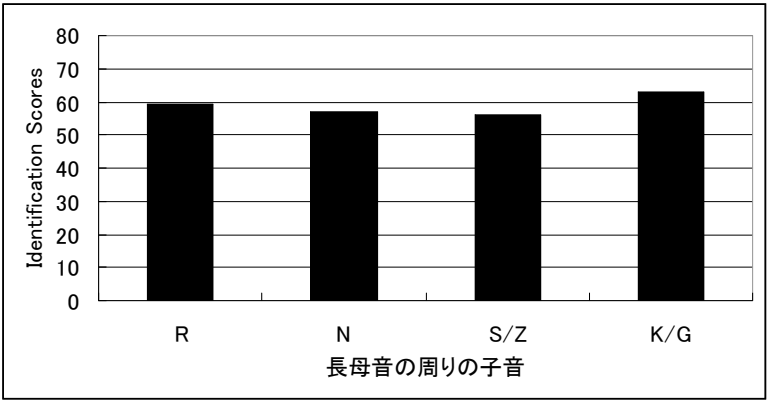


図１：　音声環境別の識別テストのスコア

この４つの音声環境における長母音の知覚の正確さに違いがあるかを調べるために、反復測定による分散分析を使って統計分析をした結果、有意な差は見られなかった [$F(3, 102)= 1.161, p > .05$]。

次に、発話者による長母音知覚への影響を調べるために、前テストの識別テストのスコアを発話者別に出した (図２)。発話者１(男性) による長母音を正確に識別できたのは 89.32、発話者２ (男性) は 93.84、発話者３ (女性) は 79.05、発話者４ (女性) は 80.79 であった。４人の発話者によって長母音の知覚に差があるかを調べるために、RM-ANOVA を使って分析した結果、統計的に有意な差がみられた [$F(3, 84)=28.286, p < .001$]。続いて、多重比較 (Benferroni) の結果、発話者４と発話者５の比較には有意差が見られなかったが、その他の発話者の比較には有意差が見られた（発話者１と発話者２の間は、$p < .05$、その他の比較は、$p < .001$)。以上の結果から、今回の実験では、発話者の母音の長さの知覚の影響が見られ、男性の発話者の方が女性の発話者よりも長母音の識別が容易であったという結論が得られた。

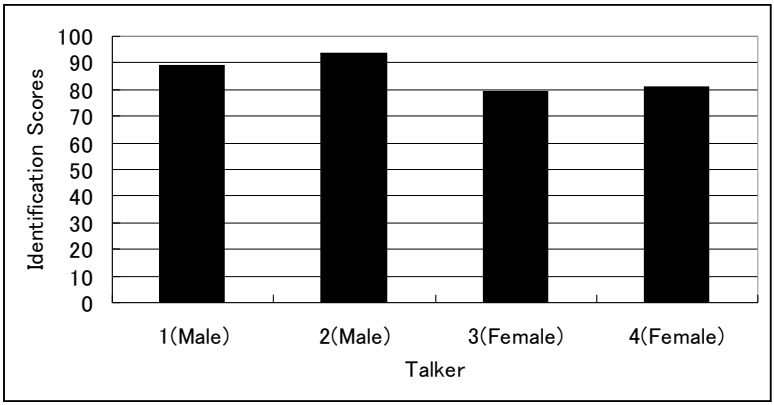


図２：発話者別の識別テストのスコアー

５．まとめ

本研究では、日本語の長母音の知覚の習得に関するトレーニングを行い、その中で誇張発音、音声環境、そして発話者による知覚への影響について調査した。結果は、トレーニングを経た実験参加者は長母音と短母音の違いを正確に知覚できるようになった。しかし、誇張発音は自然な音声・発話に比べて効果があるという結果は得られなかった。従って、誇張発音は第二言語学習者が L2 対立音素を習得する上で必ずしも必要ではないという McCandliss et al. (1997) の結論を支持する結果となった。また、今回の実験で音声環境は第二言語の母音の長さの知覚の難しさを予測する要因ではなかったが、発話者は知覚に大きな影響を及ぼす要素であると判明した。

しかし、本研究では以下に挙げる限界点があり、今後の研究課題として考察しなければならない。第一に、実験参加者の人数が各グループ 14 人程度と少なく、また限られた日本語のレベル（初級レベルの学習者）からしか実験参加者を得られなかった。従って、今後の研究では中級・上級レベルの学習者に対しても同じような結果が得られるのかを検証する必要がある。

第二に、刺激音の中の長母音の位置と周りの母音・子音の種類をコントロールした結果、多くの刺激音が日本語に実存する言葉ではなかった。従って、実際に存在する言葉を刺激音とした時に、語彙認識などの点から第二言語学習者の知覚に影響があり、母音の長さの知覚に影響が出るかどうかに関する結論を出すことはできない。今後の研究では、実存の言葉を刺激音として知覚への影響を考察する必要がある。

第三に、本研究では誇張発音を前半の 4 回のトレーニングで使用し、その後、後半のトレーニングで自然な音声・発話を使用する、という形式でトレーニングを行ったが、例えば McCadliss et al. (1997) で行われたように、一回のトレーニングで徐々に誇張発音をなくしていくというような、違う手順によってその影響を検証してみる必要がある。

参考文献

Asano, M. 2005. Boundary of sounds. In M. Minami (Ed.), *Linguistics and Japanese Language Education IV,* 283-294. Tokyo, Japan: Kurosio Publishers.

Archibald, J. 2005. Second language phonology as redeployment of L2 phonological knowledge. *Canadian Journal of Linguistics* 50, 284-315.

Bradlow, A. R. & Pisoni, D. B. 1999. Recognition of spoken words by native and non-native listeners: Talker-, listener-, and item-related factors. *Journal of the Acoustical Society of America* 106, 2074-2085.

Enomoto, K. 1992. Interlanguage phonology: the perceptual development of durational contrasts by English-speaking learners of Japanese. *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics 3*, 25-36.

Gass, S. M. 1997. *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Flege, J. 1995. Second-language speech learning: Theory, findings, and problems. In W. Strange (ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research,* 229-273. Timonium, MD: York Press.

Flege, J., & MacKay, I. 2004. Perceiving vowels in a second language. *Studies in Second Language Acquisition* 26, 1-34.

Hardison, D. M. 2003. Acquisition of second-language speech: Effects of visual cues, context and talker variability. *Applied Psycholinguistics 24,* 495-522.

Ingram, J. C. L. & Park, S.-G. 1998. Language, context, and speaker effects in the identification and discrimination of English /r/ and /l/ by Japanese and Korean listeners. *Journal of the Acoustical Society of America* 103, 1161-1174.

Koguma, R. 2000. Perception of Japanese short and long vowels by English-speaking learners. *Current Report on Japanese-Language Education around the Globe 10*, 43-55.

Kubozono, H. 1999. *The sound system of Japanese.* Tokyo, Japan: Iwanami.

Kuhl, P. K., Andruski, J. E., Chistovich, I. A., Chistovich, L. A., Kozhevnikova, E. V., Ryskina, V. L., Stolyarova, E. I., Sundberg, U. & Lacerda, F. 1997. Cross-language analysis of phonetic units in language addressed to infants. *Science 277*, 684-686.

Lively, S. E., Logan, J. S. & Pisoni, D. B. 1993. Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/. II: The role of phonetic environment and talker variability in learning new perceptual categories. *Journal of the Acoustical Society of America 94*, 1242-1255.

McCandliss, B. D., Fiez, J. A, Protopapas, A., & Conway, M. 2002. Success and failure in teaching the [r] – [l] contrast to Japanese adults: Tests of a Hebbian model of plasticity and stabilization in spoken language perception. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience 2,* 89-108.

Minagawa, Y. 1997. Accent patterns and segment places as a factor for perceiving Japanese long and short vowels by native speakers of Korean, Thai, Chinese, English, and Spanish. *Proceedings of the Spring Meeting of the Society of Teaching Japanese as a Foreign Language,* 123-128.

Motohashi, M. 2007. *Acquisition of geminates consonants in Japanese by American English speakers.* Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University.

Schmidt, R. 2001. Attention. In P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction*, 3-32. Cambridge: Cambridge University Press.

Sekiyama, K., & Tohkura, Y. 1993. Inter-language differences in the influence of visual cues in speech perception. Journal of phonetics, 21, 427-444.

Shibatani, M. 1990. *The languages of Japan.* New York: Cambridge University Press.

Takagi, N. 1993. *Perception of American English /r/ and /l/ by adult Japanese learners of English. A unified view.* Unpublished Ph.D dissertation, University of California-Irvine.

Tsujimura, N. 2007. *An introduction to Japanese linguistics* (2nd ed). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Uther, M., Knoll, M.A., & Burnham, D. 2007. Do you speak E-NG-L-I-SH? A comparison of foreigner- and infant-directed speech. *Speech Communication 49*, 2-7.

戸田貴子（1998）「日本語学習者による促音・長音・撥音の知覚範疇化」『文芸言語研究』33, 65-82.

アドバンス初級コース開講にあたって:
日本語未習者・既習者 の意識調査報告

インディアナ大学　栗山恵子

要　旨

高校で日本語を学習してきた日本語未習者と既習者が共に在籍する一年次・秋学期の日本語クラスは、両学習者にとって、最適な学習環境と言えるであろうか。未習者達はひらがな・カタカナを既にマスターしてきている既習者達に圧倒されているようだし、既習者達は逆に仮名文字導入時に時間を持て余しているようだ。インディアナ大学の日本語科では、2009-10 年度より、試験的に日本語既習者を対象にしたアドバンス初級コースを開講することになった。本稿では新設コース開講にあたり、未習者・既習者ダイナミックという観点から第二言語習得に関わる心理学的要因に言及し、学習者や日本語教師の意識調査結果を報告し、「特別」初級コースを設ける利点、問題点、将来の課題を考察する。

【キーワード】アドバンス初級コース、未習者・既習者ダイナミック、第二言語習得と不安、言語と心理、advanced beginners

1. はじめに

2007 年度の日本語 AP の施行開始と共に、インディアナ大学の日本語科では高校で既に日本語を学習してきた学生数が増加している。夏のオリエンテーション時には、毎年約 160～180 名の新一年生・編入生達がプレースメントテストを受けるが、彼らの日本語学習歴を見ると、その学習期間は様々で、2 週間のサマーコースから 4 年間の日本語教育までに及ぶ。2008-09 年度を例に取りその振り分けを見てみると、169 人中 105 名が日本語 1 年生、45 名が 2 年生、13 名が 3 年生、6 名が 4 年生に組み分けされた。そこで、毎年教師側から疑問の声が聞かれるのが未習者と既習者が共に在籍する一年次秋学期である。未習者達が既習者達のいるクラスで不安を感じたりやる気を失っていないか、既習者達が仮名文字や初歩的な文法導入時に学習時間を有効に使っているか等、教える側としても「教えにくい」と感じる時期ではないであろうか。又、学期が進むにつれ、初めはリードしていた既習者達が未習者達に追い越されてしまうという例も少なくない。そういった場合の既習者の第二言語習得場面での「不安」はいかなるものであろうか。本稿は、第二言語習得に関わる「不安」の研究に言及し、本研究の目的を明らかにした上で、日本語学習者、及び指導者を

対象とした意識調査の内容、結果を報告し、未習者と既習者の日本語学習に対する意識の違いを考察していく。

2. 先行研究

外国語未習者・既習者の関わり合いを取り扱った先行研究としては、第二言語取得に関わる「不安」を調査した研究が挙げられる。学習者の心理的側面、つまり言語と心理を扱った言語心理学的研究になる。ここでは実証的な先行研究の例を挙げていく。

2.1. 第二言語習得と「不安」に関わる先行研究

「不安」はこれまで意欲や感情などの情意的要因の一つとして取り上げられてきた。外国語学習者が感じる過度の不安は学習回避行動などを引き起こし、第二言語習得にマイナスな影響を与えることが数多く示唆されているが、その代表的な研究には Horwitz (1986) や MacIntyre and Gardner (1994)の研究がある。学習者の不安度を図る尺度も作成された。例えば Horwitz, Horwitz and Cope (1986) による Foreign Language Classroom Anxiety Scale は第二言語習得と「不安」の因果関係を探る数多くの研究に使われてきた。

一方、日本語教育においては、倉八　(1994)、池田 (1997)、元田 (1999)、小河原 (2001) など不安感を取り上げた研究の調査報告がある。又、英文による調査報告の例としては、Aida (1994)、Saito and Samimy (1996)、Samimy and Tabuse (1992)、Kitano (2001) の研究が挙げられる。これらの研究調査報告はコミュニケーション不安、テスト不安、スピーチ不安、発音不安と特定的なものを扱ったものもあれば、日本語学習を行う上で学習者が経験する一般的な不安要因を調査したものもある。しかし、学習経歴の異なる未習者・既習者の不安感の比較やその違いから生じる学習者のモチベーションとの関連性を検討したものは少ないようである。

2.2. 未習者・既習者ダイナミックを考慮した先行研究

先行研究において、初級未習者は英語で True Beginner や Pure Beginner と呼ばれている。既習者は一般的には False Beginner と呼ばれているが、研究によっては彼らを Fake Beginner と呼ぶ研究もある (Sohn and Shin 2007)。ここでは、その中から２つの研究を紹介する。

Frantzen と Magnan (2005) はウィスコンシン大学一年次一学期目に在籍するフランス語とスペイン語クラスの未習者・既習者達の意識の違いを (1) 不安感、(2) 成績、(3) 学習を継続する意向がある

かないかという３つの調査目的を据えて検討した。その結果どちらのグループも過度な不安は感じていないものの、フランス語・スペイン語とも未習者の不安度の方が高いことがわかった。学期末の成績を比べると既習者の方が成績がよく、また学習を継続する意向があるかないかという質問に関しては、未習者の方が既習者よりもその意向を多く示したと述べている。

Fukai (2000) が行った研究からも未習者・既習者の不安感の違いが伺える。Fukai は第二言語習得に関わる「不安」を扱った先行研究には統計を用いた量的研究が多く、質的分析・研究が不足していると指摘し、アメリカ中西部における大学の日本語課一年生に登録している学生二人のインタビュー調査を行った。この二人の学生は４年間の日本語学習経歴がある学生と日本語学習経歴全くなしという学生であった。興味深い報告は未習者である学生の方が既習者よりも不安感を感じてはいるものの、クラスメートである既習者達を非常にポジティブに見ていたところであった。

2.3. 研究課題

先行研究には既習者と未習者を分けて教えた方がいいと指示しているものもあるが (Christiansen & Wu 1993, Bailey, Onwuegbuzie, & Daley, 2000)、Frantzen と Magnan (2005)の研究では、現実的にはこの二つのグループを分けることが不可能な大学の外国語プログラムでは、未習者・既習者がお互いに及ぼすポジティブな影響に重視してはどうかという示唆をしている。しかしながら、Samimy & Tabuse そして、Aida の研究報告にもあるように日本語学習者の不安とインド・ヨーロッパ系言語学習者の不安には違いが見られる。例えば日本語学習者は上級になるにつれ不安感が上がるが、フランス語学習者は全くその逆をいく。そこで本研究では、日本語学習者と他言語学習者の不安要素の違い、2007 年度以降の AP 施行開始、増加を続ける初等・中等機関における日本語学習者という背景を踏まえ、改めて調査を行うべきではないかと考えた。

3. 北米中西部における大学でのコース事例

インディアナ大学のアドバンス初級コース開講にあたり、アメリカ中西部における他大学では、どのように既習者対象のコースを開講しているのか電話インタビューをして調査してみたので、ここではその事例を報告する。

3.1. アイオワ大学の場合

アイオワ大学ではコース番号 J11 として Japanese Elementary Review というクラスを開講している。このクラスが受講できる必須条件は Previous Japanese Study となっているが、高校で日本語は勉強してきたけれども、プレースメントテストの結果、一年生後半のクラスには入れないという学生達が主に対象になる。クラスは週３回行われ３単位のコースとなっている。教科書は「なかま１」を使用しているが、１課から６課の「復習」ということになっている。そして、学生達は春学期より通常コースの J12 で「なかま１」７課からの学習を始める。スーパーバイザーの先生によると、このクラスでは４技能重視、文法の正確性強化の他に文法用語を教える、学習態度を教えるということにも力を入れているそうだ。一方、未習者達は秋学期は J10 に登録し、学習を進める。以下の表１で見られる様に、秋学期には J11 と J10 に分けられていた未習者・既習者達が春学期に合流する形を取っている。

表１　アイオワ大学における一年次の日本語コース

	秋学期	春学期
I	J１１（週３時間） ＜既習者対象＞	J１２（週５時間）
II	J１０（週５時間） ＜未習者対象＞	

3.2. ウィスコンシン大学の場合

ウィスコンシン大学ではコース番号 EA124 として Elementary Japanese II というクラスを秋学期に開講している。クラス受講必須条件はウイスコンシンの場合も Previous Japanese Study で、週３時間の３単位のコースとなっている。使用教科書は「げんき１」で、7 課から 12 課を履修する。このコースは特に既習者達を意識して開講したコースではないが、秋に既習者達が登録するクラスだそうである。このコースを受講した学生達は春学期に J104 の Second Semester Japanese を受講する。J104 は週 8 時間の 6 単位のコースで、「げんき２」を一学期間で終わらせる。主任の先生によると、このクラスでも４技能重視で、特に話す・聞くという技能に力を入れている。未習者達のコース選択のオプションは二通りあって、週８時間の６単位のコース EA103、First Semester Japanese から始めるか、春学期に週３時間の３単位のコース、EA123、Elementary Japanese I から始めることができる。ウィスコンシンでは３通りの学習の進め方があり、アイオワ大学と同様に

未習者・既習者達が春学期に合流する (表２)。よってウィスコンシン大学では学習者の選択肢が多いのが特徴のようである。

表２　ウィスコンシン大学における一年次の日本語コース

	秋学期	春学期	秋学期
I	EA124 (週３時間)	EA104 (週８時間)	
II	EA103 (週８時間)		
III		EA123 (週３時間)	EA124 (週３時間)

3.3. インディアナ大学の試み

最後に、インディアナ大学の新設コースを紹介する。同大学では来学年度秋学期にコース番号 J110 として Japanese for Advanced Beginners というコースを開講する。このコースの必須条件も Previous Japanese Study とし、プレースメントテストの結果、J101 と J102 の間にプレースされた学生、そして J102 にはプレースされたけれども春学期まで待ちたくないという学生を対象にするつもりである。授業は週３回・３時間行い、「げんき１」の１，２課を学習せずに３課から６課まで履修する。J110 の学生達は春学期に J102 の学生達に加わり週５時間の授業を受けることになる。現時点では４技能重視で特に話す技能に力を入れるつもりであるが、アイオワ大学のように文法用語も教えたいと思っている。というのは、今学年度インディアナ大学で２年生を教えてみて、学生がいかに文の構造そのもの、例えば主語や述語、その他、読む技能に大切な指示語、拡大文節に弱いかなどに気づいたからである。また学生達の学習態度及び学習習慣や教師に対する態度などにも配慮したいと思っている。表３に見られる様に、インディアナ大学でも既習者と未習者が春学期に合流する形を取ることにした。

表３　インディアナ大学における一年次の日本語コース

	秋学期	春学期
I	J110（週３時間） ＜既習者対象＞	Ｊ１０２（週５時間）
II	J101（週５時間） ＜未習者対象＞	

4. 学習者の意識調査とその結果

先にも述べたが、インディアナ大学では日本語既習者数が増加傾向にある。今学年度初めの簡単な調査でも、秋学期に日本語科の

一年生に登録した学生 162 名の内、83 名がなんらかの形で日本語を学習してきていることもわかった。彼らの日本語学習暦は２週間の留学プログラム内に取り組まれた言語学習、一ヶ月の夏季集中コース、高校での２～４年の日本語学習とその期間も様々であった。又、インディアナ州の教育省の調査によると 2008-09 年度にインディアナ州における高校で日本語クラスに登録している学生数は 2000-01 年度の 2116 名から 3406 名と増加し、その比較率が、中国語の 137%増までには及ばないが、61%増となっていることがわかった (表４)。尚、過去２年間の増加率も５%増となっている。こういった背景から既習者対象の新設コースを開講するに至った訳であるが、日本語学習者達は未習者・既習者ダイナミックを一体どのように感じているのかを探る必要があると思い意識調査をおこなった。

4.1 . 実施方法

本研究では、今学期インディアナ大学日本語 1, 2 年生に在籍している学生計 213 名にアンケート調査をした。調査は春休み前に各クラスで調査用紙を配布し、回収する方法と、春休み後にオンライン調査として依頼する方法で計２回行われた。調査は回答者の背景を聞く質問、プレースメントテストに関する質問、大学における日本語クラスに関する質問で構成されている（資料１）。12 の質問項目の内、問７と８はそれぞれ未習者達、既習者達へ当てられた。未習者達へは「クラスメートである既習者達に圧倒されたか」という質問をし、既習者達へは「ひらがな・カタカナ導入時に時間を持て余しましたか」という質問をした。

4.2. 調査結果

記述式アンケート及びオンラインアンケートを行った結果、88 名からの回答を得て (回答率 41.3%)、それを分析した。ここでは、問７, ８への回答について検討する。表５に見られるように、未習者達を対象にした「クラスメートである既習者達に圧倒されたか」という質問に対し 63.6%が Yes と答え、36.4%が No と答えた(表５)。　又、既習者達を対象にした「ひらがな導入時に時間を持て余したか」という質問に対し 42.5%が Yes と答え、57.5%が No と答えた (表６)。この様に既習者達に圧倒されたと思った未習者達が多かったという結果、そして、ひらがな・カタカナ導入時に時間を持て余したと思った既習者が少なくはなかったという結果が得られた。今回の調査は春学期中旬に行われたので、学

表４　公立高校における外国語学習者数 - インディアナ州教育省

Trends in World Language Student Enrollment in Indiana

Public School – Grades 9-12

	2000-01	2007-08	2008-09	Last 2 years' growth/decline	Growth/decline since 2000-01
American Sign Language	329	1,205	1,296	+8%	+294%
Arabic	*	9	0	n/a	n/a
Chinese	292	578	693	+20%	+137%
French	24,265	20,728	21,351	+3%	-12%
German	14,083	13,335	13,569	+2%	-4%
Greek	*	20	10	-50%	n/a
Hebrew	*	173	213	+23%	n/a
International Baccalaureate – Classical Languages	*	11	3	-73%	n/a
International Baccalaureate – World Languages	*	203	260	+28%	n/a
Japanese	2,116	3,235	3,406	+5%	+61%
Latin	4,716	4,442	4,662	+5%	-1%
Other	128	325	186	-43%	+45%
Russian	159	105	116	+10%	-27%
Spanish	77,311	94,999	98,465	+4%	+27%
Spanish for Heritage Speakers	*	291	322	+11%	n/a
Total WL Enrollment	123,399	140,702	144,552	+3%	+17%
Percentage of Total 9-12 Enrollment	43%	44%	46%		

Source: IDOE CE/CP Data, October 1, 2008

*Data not collected for this language in this year.

**Enrollment in "Other" courses likely declined as a result of further disaggregation of enrollment data for individual languages.

Note: Enrollment data for Exploring World Languages, English as a New Language, and Etymology are not included in total WL enrollment figures for Grades 9-12 since these courses are not part of a standard world language study sequence.

習者達が抱える「不安」は秋学期の「不安」に比べたら、和らいでいたのかもしれない。また秋学期に「不安」を感じていた学生達は日本語学習を継続しなかったのではないかという可能性も考えられる。

表５　未習者による既習者への印象

未習者対象	
In your J101 class at IU, did you feel intimidated having classmates who had studied Japanese before?	
Yes　２１（６３．６％）	No　１２（３６．４％）

表６　既習者による未習者への印象

既習者対象	
In your J101 class at IU, did you feel that learning how to write *hiragana* and *katakana* was an inefficient use of your time?	
Yes　１７（４２．５％）	No　２３（５７．５％）

５．日本語教師へのアンケート意識調査とその結果

次に指導者の視点から見た未習者・既習者ダイナミックを探るために、日本語教師を対象にアンケート意識調査を行った。今回オンラインアンケート調査に協力してもらった日本語教師は 20 名であった。イリノイ州、インディアナ州、ケンタッキー州から大学で日本語一年生を教えた経験がある教師を対象に答えてもらった。今回のアンケート調査は３月上旬に実施された。質問は 10 項目あったが（資料２）、本稿では、この内の問 4, 6, 7, 8 の回答結果を検討する。まず、問４「高校で日本語を学習してきた学生達（既習者）は、かな文字導入期間、どのような態度でしたか」に関しては、｛熱心に学んでいた・時間を持て余しているようだった・判断しかねる｝の三つの回答例の中で｛時間を持て余しているようだった｝が 65%と一番高かった。｛熱心に学んでいた｝は 35%で、｛判断しかねる｝は 10%であった。｛判断しかねる｝と答えた教師のコメントを見てみると「個人差がある・学生によって違う」というのが多かった。問６「高校で日本語を学んできていない学生達（未習者）は既習者がいるクラスでどんな様子でしたか」への回答率は｛あまり気にしていない様子｝が 60%、｛圧倒されている様子｝が 45%、｛やる気を失っている様子｝が 15%、{判断しかねる} が 10%であった。問７「あなたは既習者と未習者がいるクラスでどう感じましたか」に関しては {教えやすい} が

40%、{教えにくい} が 45%、{どちらでもない} が 20%と意見が分かれた。最後に、問８（あなたは既習者と未習者を分けて教えるべきだと思いますか）には 70%が {いいえ} と答えているのが分かった。その理由としては「教師や TA の数が足りず現実的に無理」、「その必要はない」、「対象となる既習者がそれ程いない」等のコメントが寄せられた。以上の調査結果をまとめると、クラス内で未習者が「不安」を感じていたとしてもそれをポジティブに捉えてはどうかという考え方と条件さえ整うのであれば、両者を分けて教えた方がいいという考え方に分かれるという結果が観察された。しかしながら、今回のアンケート調査は規模の小さいものであったため、当然結果の一般化は望めない。

６．まとめ

以下、「特別」初級コースを設けることの利点及びマイナス点について検討する。まず利点であるが、未習者・既習者を分けることによって未習者達が感じる「不安」を和らげてあげることができるのではないか。そして、アドバンス初級コースを設け、仮名文字・初歩的な文法導入を省くことによって、既習者達のニーズを考慮することもできるのではないだろうか。更には、プレースメントテストの結果、一年次後半（インディアナ大学の場合は J102）を履修することになる学生を春学期まで待たせることなく、確保することもできる。一方、マイナス点であるが、日本語教師から寄せられたアンケート調査のコメントの中にもあったが、未習者にとっては刺激がなくなるのではないかということが挙げられる。これは、決して教師側の勝手な憶測ではなく、現在、本研究の一環として実施している学習者へのインタビュー調査で、一部の未習者から聞かれた意見でもある。もちろん未習者と既習者の共同参加による相乗効果なるものも考えられるが、もし学部や大学からサポートが得られ、教える人材が確保できるのであれば、既習者を対象にしたアドバンス初級コースを設けることは学習者にとってプラスになるのではないか。

７. おわりに

本稿ではインディアナ大学における初級「特別」コース Japanese for Advanced Beginners 開講にあたって、他大学における事例報告や、未習者・既習者達の意識調査報告ならびに日本語教師の意識調査報告を試みた。今回の事例及び意識調査報告が今後、同様のコースを設けようと計画中の他大学の日本語科のお役に立てば幸いである。今後の研究課題であるが、来学年度の J101・J110 の学

生の不安感調査、意識調査比較を行うこと、これらのコースの学生達が合流する J102 での学生のパフォーマンス及び意識調査 を行うこと、更には Foreign Language Anxiety Scale (FLAS)を使っての既習者・未習者の不安感調査とその統計分析を行うこと等が挙げられる。

謝辞

今回、電話インタビューを快く引き受けて下さったアイオワ大学の石川智先生、ウィスコンシン大学の小西裕美子先生、オンラインアンケート調査を引き受けて下さった先生方、そしてインディアナ大学でアンケート調査に協力して下さった松原美佐子先生にこの場を借りて、深く感謝の意を表したい。

参考文献

Aida, Yukie. 1994. Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal* 78, no 2: 155-168

Bailey, P., Onwuegbuzie, A., & Daley, C. 2000. Correlates of anxiety at three stages of the foreign language learning process. *Journal of Language and Social Psychology* 19, 474-490

Christiansen, M., & Wu, X. 1993. An Individualized approach for teaching false beginners. *JCLTA* 28, 91-100

Frantzen, D and Magnan, S. 2005. Anxiety and the True Beginner-False Beginner Dynamic in Beginning French and Spanish Classes, *Foreign Language Annals* 38, 2

Fukai, Miyuki. 2000. Foreign Language Anxiety and Perspectives of College Students of Japanese in the United States: An Exploratory Study. *Japanese-Language Education around the Globe* 10, 21-41.

Horwitz, E.K. 1986. Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly* 20, 559-564

Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., & Cope, J.A. 1986. Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal* 70, 125-132

Kitano, Kazu. 2001. Anxiety in the College Japanese Language Classroom. *The Modern Language Journal* 85, No. 4.

Saito, Yoshiko and Keiko K. Samimy. 1996. Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced level college students of Japanese. *Foreign Language Annals* 29, no 2: 239-251

Samimy, Keiko K., and Motoko Tabuse. 1992. Affective variables and a less commonly taught language: A study in beginning Japanese classes. *Language Learning* 42, no. 3: 377-398

Sohn, Sung-Ock and Shin, Sang-Keun. 2007. True *Beginners*, False *Beginners*, and *Fake Beginners*: Placement Strategies for Korean Heritage Speakers, *Foreign Language Annals* 40, no. 3: 407-418

池田伸子（1997）「外国語学習不安と成人学習者の日本語習得」『留学生教育』２

小河原義郎（2001）「外国人日本語学習者の日本語発音不安尺度作成の試み-タイ人大学生の場合」『世界の日本語教育』11 号

倉八順子（1994）「第二言語習得における個人差」『教育心理学研究』42 巻２号、227-233

元田静（1999）「初級日本語学習者の第二言語不安についての基礎的調査」『日本教科教育学会誌』21

資料 1

Indiana University Japanese Language Program
Mid-Semester Survey

1. Course Number: J102 J202
2. Circle one. I am; Fr. So. Jr. Sr. Grad
3. Major field of study: _____
4. Native Language: _____
   Does anyone in your family speak Japanese to you? {Yes No }
5. Have you studied Japanese in high school or elsewhere before entering IU? {Yes No } If you did, where, when and for how long?
   _____
   _____

6. Did you take J101 at IU-Bloomington? {Yes No}
   If you answered 5 and 6 **yes**, please move to 7.
   If you answered 5 **yes** and 6 **no**, please skip 7 and 8, and answer 9
   If you answered 5 **no** and 6 **yes**, please skip 7 and answer 8
   If both 5 and 6 are **no**, please **STOP** right here. → Thank you very much!!!
7. In your J101 class at IU, did you feel that learning how to write *hiragana* and *katakana* was an inefficient use of your time?
   { Yes No } → please skip 8, and answer 9
8. In your J101 class at IU, did you feel intimidated having classmates who had studied Japanese before? {Yes No}

9. Did you take the Japanese placement test at IU? {Yes No}
   If you answered **no** please skip 10 and answer 11
10. Do you think you were placed appropriately? {Yes No}
    If **no**, why?

    _____
    _____

11. Do you think that you are doing well in your current Japanese class? {Yes No}
    If **no**, why?

    _____
    _____

12. Are the requirement and assignments (quizzes, tests, exams, HWs etc) in your IU Japanese class more difficult than the requirement and assignment you had in your high school Japanese classes? {Yes No} If **yes**, why?

    _____
    _____

資料２

日本語初級未習者と既習者に対する教師の意識調査

1. あなたは現在までに、米国高等教育機関（大学）において日本語一年生前期（JPN101)を教えたことがありますか。

   ☐ はい
   ☐ いいえ（いいえと答えた場合は、これ以上お答えいただかなくて結構です。ご協力ありがとうございました！）

2. 日本語一年生前期（J101)のクラスには、どのようにかかわりましたか。

   ☐ 主任として
   ☐ ドリルティーチャーとして

3. あなたのクラスには高校で日本語を学習してきた学生（既習者）がいましたか。

   ☐ はい
   ☐ いいえ

4. 高校で日本語を学習してきた学生達（既習者）はかな文字導入期間、どのような態度でしたか。

- [ ] 熱心に学んでいた
- [ ] 時間を持て余している様だった
- [ ] 判断しかねる

判断しかねると答えた場合は、その理由をお書きください。

5. あなたのクラスで高校で日本語を学んできていない学生（未習者）がいましたか。

- [ ] はい
- [ ] いいえ

6. 高校で日本語を学んできていない学生達（未習者）は既習者がいるクラスでどんな様子でしたか。

- [ ] あまり気にしていない様子
- [ ] 圧倒されている様子
- [ ] やる気を失っている様子
- [ ] 判断しかねる

判断しかねると答えた場合は、その理由をお書きください

7. あなたは既習者と未習者がいるクラスでどう感じましたか。

- [ ] 教えやすい
- [ ] 教えにくい
- [ ] どちらでもない

どちらでもないと答えた場合は、その理由をお書きください

8. あなたは既習者と未習者を分けて教えるべきだと思いますか。

- はい
- いいえ

9. あなたの大学では既習者又は継承語話者のための初級クラス
またはコースがありますか。

- はい
- いいえ＊

いいえと答えた場合はその理由をお書きください

10. あなたの大学では今後、既習者や継承語話者のためのクラスや
コースを開講する予定がありますか。

- ある
- ない
- 知らない
- 予定はないが、是非検討したい

Done

日本語学習者のマンガ読解ストラテジー

ウエスリアン大学・南山大学　服部真子

要　旨

たくさんの日本語学習者が日本のポップカルチャー（アニメ・マンガ・ドラマなど）に興味を持ち、日本語でマンガが読めるようになることを目的としている者も多い。しかし、どのようなマンガ読解ストラテジーを使用したら、より理解できるかだけでなく、学習者がどのようなストラテジーを使用して読んでいるかなど、まだ明らかになっていない。本研究では、日本語学校の就学生を対象に、選択科目のマンガの授業で、学習者の使用する読解ストラテジー、また初級・中級・上級の３レベル間で学習者が使用するストラテジーの相違を調査した。その結果、学習者全体が使用するストラテジーの傾向、３レベルで共通して使用されるストラテジーやレベルが上がるにつれて使用頻度が多くなるストラテジーなどが明らかになった。

【キーワード】マンガ、読解ストラテジー、マンガ文法

1. はじめに

現在、日本のポップカルチャー（アニメ・マンガ・ドラマなど）は世界から注目されており、2006 年度の日本語教育学会春季大会のシンポジウムでは、「映画・アニメ・マンガ－日本語教育の映像素材－」が取り上げられたことからも、現在ポップカルチャーに関心が集まっていることが窺える。国際交流基金の日本語教育事業の平成 19 年度-24 年度にかけての中期目標（出典基は引用文献記載）は、日本のアニメ・マンガ等へ関心を持つ者を日本語学習へ取り込み、ポップカルチャーなどを十分に活用するようにとなっている。

また、熊野他（2008）でも、「アニメ・マンガ」が海外の若者が日本や日本語に興味をもつ大きな動機となっていると述べられている。実際にポップカルチャーに興味を持ち、日本語の学習を始める学習者も少なくない。本研究の調査を行った日本語教育機関でも多くの学習者が日本のポップカルチャーに興味を持っており、日本語でマンガも読めるようになることを目標としている学習者が多い。しかしながら、知見の限りでは、マンガを一つの科目として教えている教育機関はきわめて限られていると思われる。

2. 先行研究

因（2001:131）は、「マンガは、初級から上級まで使い方によってはどのレベルでも利用できる」と述べており、マンガを教材として使用できる可能性は高いと考えられる。しかしながら、マンガを扱った調査はまだ多くない。中澤（2002）は、日本語母語話者のマンガの読解力と眼球運動を調査した。服部（2006）の調査では、何度も頭を下げている人の絵に「ペコペコ」と書いてある場面を見て、お腹が減っていると誤解した日本語学習者がいたことから、マンガを読むときは、絵と文字の両方に注目する必要があると述べている。また、因（2004）の研究では、マンガの読みは日本語学習者にとって、日本語母語話者が思う以上に難しいという報告があるが、学習者がどのようにマンガを読んでいるかという報告はされていない。服部（2007）は、日本語学習者が漫画を読むためには、「マンガ読解ストラテジー」が必要であることがわかったと述べているが、日本語学習者が使用するマンガ読解ストラテジーそのものについては言及していない。

南之園（1997）は日本語学習者を対象に、読解ストラテジーの使用の程度と読解力の関係を明らかにするアンケート調査をしている。また、薛 (2006)は、中級日本語学習者を対象に読解力と読解ストラテジー（ボトムアップ・トップダウン・テストテイキング）の関係の結果を報告している。しかし、いずれもマンガ読解ストラテジーではない。では、実際に日本語学習者は、どのようなストラテジーを使用してマンガを読んでいるのだろうか。本研究では、それを明らかにするため、調査を行った。

3. 調査

3.1. 調査目的

本研究の目的は下記の 2 つを明らかにすることである。

(1) 日本語学習者の使用するマンガ読解ストラテジー
(2) 日本語学習者のレベルと使用するマンガ読解ストラテジーとの関係

なお、本研究では初級・中級・上級の 3 レベルの間での比較を行った。

3.2. 調査方法

本研究の調査対象者は、日本の愛知県にある日本語学校の就学生である。本調査は、通常クラスで１日４時間行われる授業の後に設けられた選択授業内で行った。選択授業は週に１回、合計８回

行われた。通常クラスは、日本語のレベルを基準に分けられ、選択マンガクラスもレベル別に6クラス作った。本調査では、全レベル合計54名の日本語学習者全体のマンガ読解ストラテジーを調査した。また、3レベルの比較では、初級20名、中級26名、上級8名を対象としている。本調査に参加した学習者の国籍と通常クラスでの使用教材は表の通りである。なお、今回の調査のレベル分けは、プレイスメントテストでクラス分けされた通常クラスを基に行った。

表1　調査対象者

	レベル	調査参加人数(合計54名)		調査時点での通常クラスの使用教材	国籍
1	初級下位群	9	20	『みんなの日本語』27課	韓国3、スペイン・ブルガリア・スウェーデン・中国・オーストラリア・台湾 各1名
	初級上位群	11		『みんなの日本語』36課	台湾3、香港3、スイス・スウェーデン・ノルウェー・オーストラリア・フランス　各1名
2	中級下位群	11	26	『ニューアプローチ基礎』12課	台湾3、韓国2、中国・スペイン・イギリス・フランス・アメリカ・スウェーデン　各1名
	中級上位群	8		『ニューアプローチ完成』1課	台湾2、イギリス・アメリカ・中国・ポルトガル・スウェーデン・タイ　各1名
	中級	7		『ニューアプローチ基礎』1課　『ニューアプローチ完成』1課	アメリカ3、韓国・フランス・ノルウェー・台湾　各1名
3	上級	8	8	『日本への招待』6課	台湾4、アメリカ3、ドイツ1名

使用マンガは、『のだめカンタービレ』（第2話前半部分の37－47ページの全11ページを使用した。相澤（2003）は、少女マンガにみる女ことばを検証し、マンガは時代を反映していると述べている。また、因（2004）は、教材として使用する漫画の条件

を４つ提示している。①主題について、考察や議論を発展させやすいもの、②現実的な設定のもの、③多用な人物関係を含むもの、④一回の授業で区切りが付けられる分量のもの。今回の調査では、できるだけ新しい漫画を因（2004）のマンガの４条件を考慮して選んだ。

『のだめカンタービレ』は、音楽大学を舞台にクラシック音楽・恋愛を含んだ学園もののストーリーマンガである。今回の調査で、４コママンガではなく、ストーリーマンガを使用した理由の１つは、学習者が話題にする「マンガ」は、４コママンガよりもストーリーマンガについてのことがはるかに多いからである。さらに、本調査をした授業開始時に『のだめカンタービレ』は世間で話題になっていた。これらの理由から、『のだめカンタービレ』を調査マンガとして扱うことにした。

3.3. 調査手順

調査手順は、次の通りである。

(1)日本語学習者に日本語だけのマンガを与え、最大 20 分間読んでもらう。

(2)読み終えた学習者から、マンガ読解ストラテジーの質問用紙に回答。

今回の調査は、漢字の読みの調査ではないため、調査で使用した『のだめカンタービレ』の漢字の部分にはふりがなをつけて行った。マンガ読解ストラテジーは学習者が各項目において５段階評定するようになっており、「全然そうしていない」を１、「あまりそうしていない」を２、「少しそうしている」を３、「だいたいそうしている」を４、「ほとんどそうしている」を５とした。また、質問項目以外で、学習者がマンガを読んでいる時に使用しているマンガ読解ストラテジーがあれば、記入できるように自由記述のスペースを設けた。なお、日本語学習者が質問事項を正確に理解し回答するために、質問事項の隣に訳をつけた。使用した言語は、７カ国語―英語・中国語（繁体字と簡体字）・フランス語・スペイン語・韓国語・タイ語・ポルトガル語―である。

3.4. 質問項目

マンガ読解ストラテジー調査の質問項目は、読解ストラテジーを調べた南之園（1997）を基に、以下の先行研究も参考にした。中澤（1994）では、ストーリーマンガを理解するには、マンガ表現技法の知識が必要であると述べ、夏目（1997）では、「マンガの文法」、日下（2002）では、「マンガの表現上での約束事」とい

う名称で、マンガには、コマや吹き出しの形、線、記号や背景の模様などの約束事があると述べている。これらのことから、今回のマンガ読解ストラテジー調査は、読解ストラテジー調査に加え、マンガを読むのに必要だと思われるストラテジー項目を入れ作成した。

質問項目の順番は、①「わからなかった時どうするか」。次に②「どのように読むか」最後に、③「自由記述」の順で作った。しかし、今回は表や図を含め、②の「どのように読むか」を最初に持ってきて、①の「わからなかった時、どうするか」を 2 番目に持っていく。なお、「オノマトペ」と「絵」についての項目は、わかりやすくするために、それぞれ分けて報告することにする。質問要旨は、次の通りである。

＜マンガ読解ストラテジーの質問内容＞
どのように読みますか。
(1) 時間をかけて読むところとさっと読むところがある。
(2) 初めにそのページの広い範囲に、ざっと目を通す。
(3) 全体を見ないで、右上から順番にコマを読んでいく。
(4) コマの大きさで、時間の流れを推測する。
(5) コマとコマの間を推測する。
(6) 誰がそのセリフを話しているか、推測しながら読む。
(7) 次のコマに目を移す前に、次にどんな話になるか考えながら読む。
(8) 前に読んだ部分と後から読んだ部分の情報を結びつける。
(9) 自分の知識や体験を使って読む。
(10) 漢字だけを読んで、内容を理解しようとする。
(11) 一つ一つの語の品詞（動詞・名詞・な形容詞・い形容詞）を考える。
わからなかった時、どうしますか。
(12) 読み直す
(13) とばす
(14) 漢字を見る
(15) 辞書を使う
(16) オノマトペ（擬音語・擬態語）を読む
(17) 絵を見る
オノマトペ（擬音語・擬態語）を読むとき、どうしますか。
(16-a) 周りの絵から推測する
(16-b) 知っているオノマトペ（擬音語・擬態語）と関連さえて意味を推測する

(16-c) オノマトペ（擬音語・擬態語）の文字（大きさ・太さ・形）を見る

絵を見るとき、どこに注目しますか。

(17-a)表情

(17-b)体の動き

(17-c)背景

(17-d)吹き出しの形

・わからなかった時、どうしますか。他に使った方法があれば、書いてください。

・どのように読みますか。他に使った方法があれば、書いてください。

中澤（2002）では、マンガを読むときは目の視線は行きつ戻りつしているという結果が出ている。よって、「読み直すか」という項目を入れた。また、マンガの読み頻度によって、スキップする割合が多くなる（中澤 2002）とのことなので、「どれだけとばして読むか」という項目と「時間をかけて読むところとさっと読むところがあるか」という項目を入れた。オノマトペを既習語彙から理解しようとし、周りの絵に注目しなかったため、誤解をしたという研究結果（服部 2006）からは、「オノマトペを読むとき、周りの絵から推測するか」、「知っているオノマトペ（擬音語・擬態語）と関連させて意味を推測するか」という項目を入れた。木下（2004）は、「マンガの擬音語・擬態語は一目瞭然でわかる」、わからない擬音語・擬態語があった場合は、絵を助けにして意味を取ろうとすると述べている。そこで、「オノマトペの文字（大きさ・太さ・形）を見るか」、「絵をどれぐらい見るか」を項目に入れた。前述の夏目（1997）、日下（2002）のマンガ読解の際の「マンガの文法」の使用度を測るために、絵を見るとき、どれだけ「表情、体の動き、背景、吹き出しの形」に注目しているかという項目を入れた。服部（2006）では、吹き出しの中の終助詞がわからなかったため、誰がそのセリフを言っているのかわからなかったという結果が出ているため、「誰がそのセリフを話しているか、推測しながら読んだか」という項目を入れた。

マンガはページをめくると次にどうなるかという期待効果がある（夏目 1997）とのことなので、「初めにそのページの広い範囲に、ざっと目を通すか」「全体を見ないで、右上から順番にコマを読んでいくか」「次のコマに目を移す前に、次にどんな話になるか考えながら読むか」という項目を入れた。夏目（1997）は、コマの大きさによって、時間の流れ方が違うと述べており、この

ことから、「コマの大きさで、時間の流れを推測するか」という項目を入れた。そのほかの部分は、南之園（1997）の読解ストラテジー調査を参考にした。

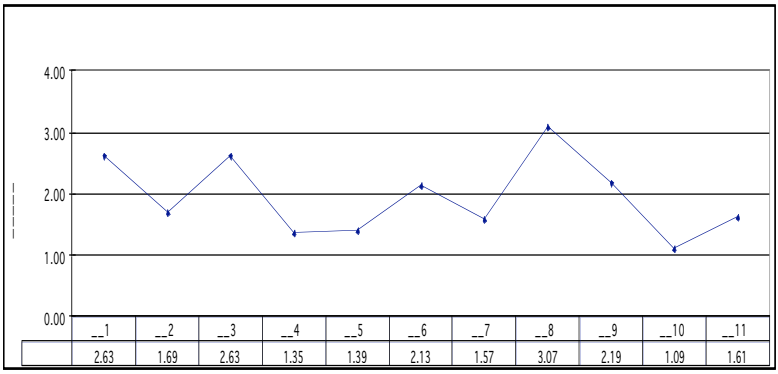
分析方法は、まずクロス集計で平均を出し、全レベルの日本語学習者が使用するマンガ読解ストラテジーを分析した。使用頻度を出すにあたり、5 段階評定を「全然そうしていない」の１を０に変更し、また他の評定も一ずつ数値を変換した。これにより、数値が上るにつれて、使用頻度が多くなることがわかる。

4. 結果と考察

4.1. 学習者全体の結果

日本語学習者全レベルでのマンガ読解ストラテジーの「どのようように読むか」という質問に対する結果は表２の通りである。

表２　日本語学習者全レベル「どのように読むか」



	__1	__2	__3	__4	__5	__6	__7	__8	__9	__10	__11
	2.63	1.69	2.63	1.35	1.39	2.13	1.57	3.07	2.19	1.09	1.61

選択肢８から選択肢１１の平均使用頻度数は、1.94 であった。その中で、選択肢８「前に読んだ部分と後から読んだ部分の情報を結びつける」の使用頻度が 3.07 と一番高かった。つまり、それ以前に読んだ部分と今読んでいる部分の情報を結びつけながら、読み進めるということである。

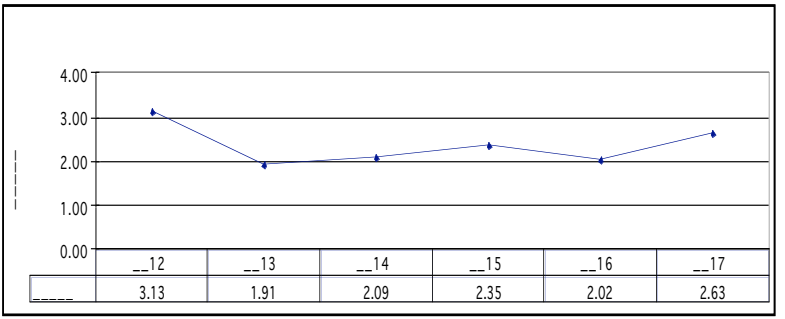
選択肢２「はじめにそのページの広い範囲にざっと目を通す」は 1.69、選択肢３「全体を見ないで、右上から順番にコマを読んでいく」は 2.63 という結果が出た。このことから、ページを読み始めるときに、全体に目を通さずに、右上から順番にコマを読んでいる傾向があることがわかった。

選択肢７「次のコマに目を移す前に、次にどんな話になるか考えながら読む」は 1.57、選択肢６「誰がそのセリフを話している

か、推測しながら読む」は 2.13 という結果から、マンガを読んでいるときには、その先がどのような話になるかを推測するよりも、誰がそのセリフを言っているのかを推測しながら読む学習者が多いことがわかった。

「わからなかった時、どうするか」という項目に対する結果は表３に示した。

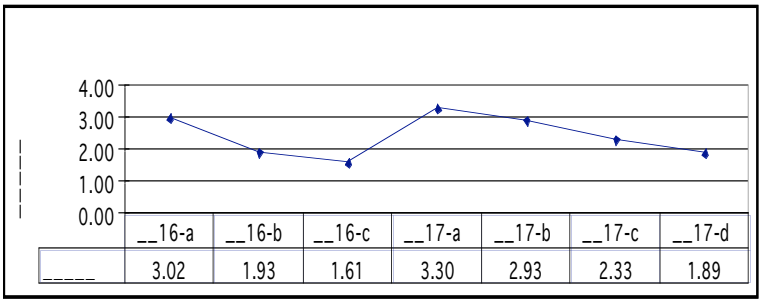
表３　日本語学習者全レベル「わからなかった時、どうするか」



選択肢 12 から 17 までの平均使用頻度数は 2.36 であった。選択肢 12「読み直す」の 3.13 に対して、選択肢 13「とばす」は 1.91 という結果が出た。このことから、日本語学習者はわからなかった時に「とばす」のではなく、「読み直す」傾向が高いと言える。また、選択肢 14「漢字を見る」は 2.09、選択肢 16「オノマトペ（擬音語・擬態語）を読む」は 2.02、選択肢 17「絵を見る」は 2.63 という結果が得られた。つまり、「絵」は「漢字やオノマトペ」より見ているわけである。

表４は、オノマトペや絵がわからなかった場合、どうするかという質問に対する結果である。

表４　日本語学習者全レベル「オノマトペと絵」



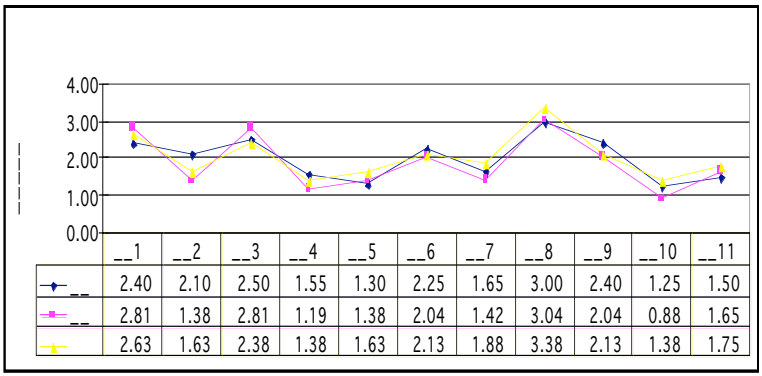
選択肢 16-a から 17-d までの平均使用頻度は、2.43 であった。選択肢 16-a「周りの絵から推測する」(3.02)、選択肢 16-b「知っているオノマトペ (擬音語・擬態語)と関連させて意味を推測する)(1.93) 、選択肢 16-c「オノマトペ（擬音語・擬態語）の文字（大きさ・太さ・形）を見る 」(1.63)の結果から、オノマトペを読むときは、周りの絵からオノマトペの意味を推測する傾向があることが分かった。

また、選択肢 17-a「表情に注目する」(3.30)、選択肢 17-b「体の動きに注目する」(2.93)、選択肢 17-c「背景に注目する」(2.33)という結果から、絵を見るときは、体の動きや背景よりも、顔の表情に注目していることが明らかになった。

4.2. レベル別の結果

次に、日本語学習者がマンガをどのように読むかを初級・中級・上級のレベル別に比較する。表５は「どのように読むか」に対する回答のまとめである。

表５　日本語学習者３レベル「どのように読むか」

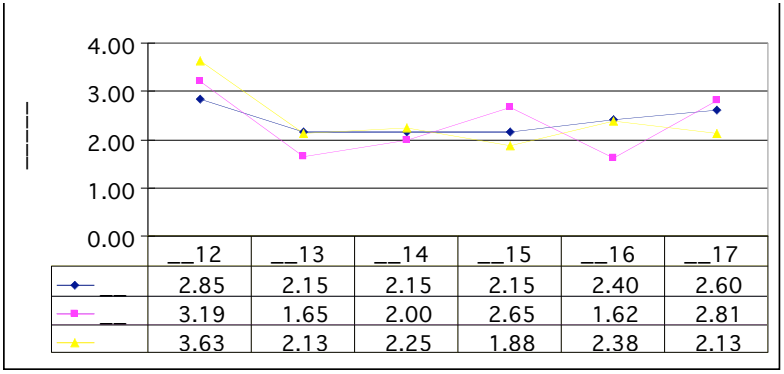


	__1	__2	__3	__4	__5	__6	__7	__8	__9	__10	__11
__	2.40	2.10	2.50	1.55	1.30	2.25	1.65	3.00	2.40	1.25	1.50
__	2.81	1.38	2.81	1.19	1.38	2.04	1.42	3.04	2.04	0.88	1.65
	2.63	1.63	2.38	1.38	1.63	2.13	1.88	3.38	2.13	1.38	1.75

この結果から、日本語学習者が一番使用するストラテジーは、初級から上級まで共通して、選択肢８「前に読んだ部分と後から読んだ部分の情報を結びつける」であることが明らかになった。また、初級から上級まで通して、選択肢 10「漢字だけを読んで、内容を理解しようとする」が一番使用頻度数が低かった。また、選択肢５「コマとコマの間を推測する」に関しては、上級が 1.63、中級が 1.38、初級が 1.30 という結果、選択肢８「前に読んだ部分と後から読んだ部分の情報を結びつける」は上級が 3.38、中級が 3.04、初級が 3.00 という結果が出た。このことから、レベルが上

るにつれて、コマとコマの間を推測して読み、前に読んだ部分と後から読んだ部分の情報を結び付けていることがわかった。選択肢 11「一つ一つの語の品詞（動詞・名詞・な形容詞・い形容詞）を考える」は、上級が 1.75、中級が 1.65、初級が 1.50 という結果である。つまり、レベルが上れば上るほど、「一つ一つの語の品詞（動詞・名詞・な形容詞・い形容詞）を考えながら読んでいる」ことがわかった。選択肢 1 から１１で分散分析を行ったが、有意差が見られなかった。このことより、初級・中級・上級の学習者は同じようなマンガ読解ストラテジーを使用していることがわかった。

表 6　日本語学習者 3 レベル「わからなかった時、どうするか」

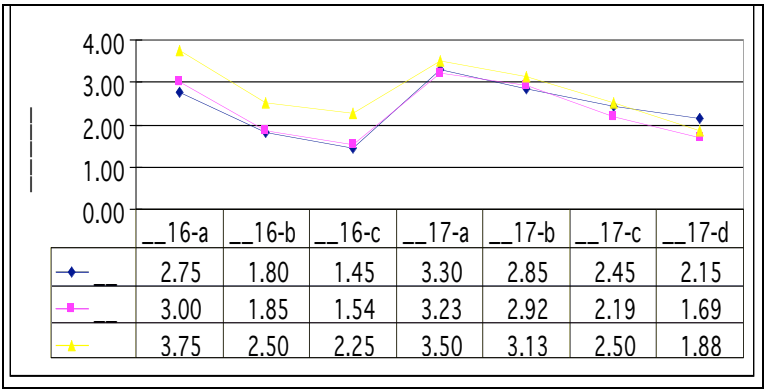


	__12	__13	__14	__15	__16	__17
◆ __	2.85	2.15	2.15	2.15	2.40	2.60
■ __	3.19	1.65	2.00	2.65	1.62	2.81
▲	3.63	2.13	2.25	1.88	2.38	2.13

わからなかった時に、どうするかという項目では、レベルが下がるにつれてよく使っているストラテジーは特になかったが、選択肢 12「読み直す」は上級が 3.63、中級が 3.19、初級が 2.85 という結果で、レベルが上るにつれて、わからなかった時、読み直していた。選択肢 12 から 17 で多重分析を行ったが、有意差は出なかった。このことより、初級・中級・上級の学習者はわからなかったじに同じようなマンガ読解ストラテジーを使用していることがわかった。

最後に、「わからなかった時に、オトマトペと絵をどのように読んでいるか」の結果だが、レベルが下がるにつれてよく使っているストラテジーは特になかったが、選択肢 16-a「周りの絵から推測する」は初級が 2.75、中級が 3.00、上級が 3.75 という結果で、レベルが上がるにつれて、わからなかったオノマトペを読む時、周りの絵から推測することがわかった。質問 16-b 「知っているオ

表７　日本語学習者３レベル「オノマトペ、絵」



	__16-a	__16-b	__16-c	__17-a	__17-b	__17-c	__17-d
__	2.75	1.80	1.45	3.30	2.85	2.45	2.15
__	3.00	1.85	1.54	3.23	2.92	2.19	1.69
	3.75	2.50	2.25	3.50	3.13	2.50	1.88

ノマトペ（擬音語・擬態語）と関連させて意味を推測する」は初級が 1.80、中級が 1.85、上級が 2.50 という結果で、レベルが上るにつれて、知っているオノマトペと関連させて意味を推測していることがわかった。選択肢 16-c オノマトペ（擬音語・擬態語）の文字（大きさ・太さ・形）を見る」は初級が 1.45、中級が 1.54、上級が 2.25 という結果で、レベルが上るにつれて、オノマトペの文字を見ることがわかった。選択肢 16-a から 17-d で多重分析を行った結果、16-a の初級・中級と上級の間で、5%水準で有意（$p<0.05$）という結果が出たが、その他の選択肢では、有意差がでなかった。このことから、初級・中級・上級の学習者はわからなかったオノマトペを読む時に同じようなマンガ読解ストラテジーを使用していることがわかった。

今後の課題

本調査により、日本語学習者が使用するマンガ読解ストラテジーの一部がわかってきた。しかしながら、調査の実施方法とマンガ読解ストラテジーの質問項目に改善の余地がある。

今後の課題としては、今回の調査は量的な分析だったが、マンガの授業での学習者の発言などから学習者が使用するマンガ読解ストラテジーを探る質的調査も進めていきたい。今回は、上級８人の回答を分析したが、これを上級学習者のマンガ読解ストラテジーと言うには、数が少なすぎるので、今後調査人数を増やして調査していきたい。また、今回は一つのマンガを使用して調査をしたが、他のマンガを使った場合は、異なったマンガ読解ストラテジーを使用している可能性もあるので、扱うマンガを変えて調査も行ってみたい。本調査では、今まで日本語学習者に調査され

ていなかったマンガ読解ストラテジーについての調査を行った。将来的に、どのマンガ読解ストラテジーを使用したら、マンガをより理解できるかということにつなげられればと思っている。しかしながら、マンガは教科書ではないので、100%理解しなくてもいいという意見も耳にする。「日本語学習者が、マンガが読める」とはどういうことなのかということについても、今後追求していきたいと思う。

参考文献

相澤真波（2003）「少女マンガにみる女ことば」『明海大学日本語学科卒業論文』85-99

木下栄造（2004）「擬声語・擬態語の情報源としてのマンガ (特集 日本マンガ学会第 4 回大会)」『マンガ研究』6, 134-146

熊野七絵・廣利正代（2008）「『マンガ・アニメ』調査研究－地域情報を日本語教育－」国際交流基金『日本語教育紀要』第４号, 55-69

薛倩（2006)「読解力と読解ストラテジー使用の関係―中国人日本語学習者の場合」お茶の水女子大学未公刊修士論文

中澤潤（1994）「漫画読解力の規定要因」『日本発達心理学会第４回大会発表論文集』186

夏目房之介（1997）『マンガはなぜ面白いのかーその表現と文法』NHK ライブラリー

国際交流基金「中間目標」
http://www.mofa.go.jp/Mofaj/annai/shocho/dgh/pdfs/kikin_mokuhyo.pdf 2009 年 8 月参照

日下みどり（2002）『漫画学入門』中国書店

因京子（2001）「マンガを用いた日本語教育の視点と方法」韓日言語文化研究会『韓日言語文化研究』第２－１号, 131-150 頁

因京子（2004）「マンガを用いた日本語教育・日本文化教育の可能性」『日本語日本文化研修生教育改善研究会』109-115 頁 金沢大学留学生センター

南之園博美（1997）「読解ストラテジーの使用と読解力との関係に関する調査研究 ―外国語としての日本語テキスト読解の場合―」『世界の日本語教育』7, 31-43

服部真子（2006）「(実践報告) 日本語教育でストーリーマンガを扱った読解授業の試みー中上級のクラスにおいてー」『2006 年度日本語教育学会第３回研究集会予稿集』61-64

服部真子（2007）「マンガを利用した日本語教育－日本語学習者の『マンガの読みの傾向』」韓国日本文化学会予稿集 528-531

An Examination of Students' Learning Styles in a First-Year College-Level Japanese Language Class: An Exploratory Study

Masako Hamada, Villanova University

ABSTRACT

Some people learn foreign/second languages without much difficulty, while others have problems due to various factors. Consciously or not, teachers often teach using the approaches and methods they feel most comfortable with, but, in order to teach any level of the Japanese language effectively and efficiently, it is crucial to be aware of and consider students' individual learning styles. This paper examines the cognitive learning styles of students in a college-level Japanese class to see if there were any changes in their styles over one academic year. If students can be made aware of their own learning style(s) and also of alternative learning styles, they may be able to change their style and adopt one or multiple styles that are more effective for them.

【Keywords】Japanese language, learning styles, students, teachers

1. Introduction

A dynamic learning environment is created by both teachers and students in a classroom through their personalities, gender, age, demographic differences, cultural differences and students' motivation and goals, all of which both consciously and unconsciously influence their interactions with each other in the learning environment. Some people learn foreign/second languages without much difficulty, while others have problems due to various factors such as phonological processing difficulties in foreign language learning (Downey, Snyder, and Hill 2000) and deficits in first language learning (Sparks and Ganschow 1993). Castro and Peck (2005) state that there are some elements (besides language learning deficits) that prevent students' success in foreign language learning, including linguistic deficits, anxiety, social and personal issues, and also learning styles.

In general how much students learn in a learning environment is governed not only by their native ability and prior preparation but also by the compatibility of their approaches to learning and the instructor's approaches to teaching. The ways in which an individual characteristically acquires, retains, and retrieves

information are termed the individual's "learning style". There are certainly unique ways of learning, but also some general learning styles; e.g. by seeing and hearing; by acting, moving and playing music; by reflecting, reasoning logically and intuitively; by reading, memorizing and visualizing.

If students can be made aware of their own learning style(s) and also of alternative learning styles, they may be able to change their style and adopt one or multiple styles that are more effective for them. At the same time, it is crucial for teachers to be aware of students' learning styles so they can adjust their own teaching styles to take advantage of the various ways individual students learn. Reid (1998:xii) suggests "rais[ing] learning style awareness in both teachers and students," asking teachers to develop teaching techniques that address the broad needs of most learners, and teaching students to experiment with extending their preferred styles.

2. Learning Styles

Learning styles are defined by Reid (1998:xi) as "internally based characteristics, often not perceived or consciously used by learners, for the intake and comprehension of new information." Learning styles have been extensively discussed in the educational field, and over 30 learning style assessment instruments have been developed in the past three decades (Guild & Garger 1985; Jensen 1987). The following are some examples.

(1) Seven Multiple Intelligences
(2) Perceptual Learning Styles
(3) Field Independent and Field Dependent (Sensitive)
(4) Analytic and Global Learning Styles
(5) Reflective and Impulsive Learning Styles
(6) Kolb Experiential Learning Model
(7) Myers-Briggs Type Indicator (MBTI)
(8) Right- and Left-Brained Learning Styles
(9) 4MAT (McCarthy, 1987)
(10) Gregorc (1982)

It is hoped that the present study will help Japanese teachers better understand their students' learning styles and give them some ideas on how to adjust and adapt their teaching styles to the

students' learning styles. Because there is a tendency for teachers to teach foreign languages using the approaches and methods they feel comfortable with, consciously and unconsciously (Reid, 1998), in order to teach any level of a language efficiently and effectively, it is crucial for them to be aware of and to take their students' individual learning styles into account.

3. Research Questions and Method

3.1. Research Questions

Students typically use more than one learning style (Reid 1998). I decided to conduct a study on learning styles to pursue the following questions.

1. What were the learning styles used by the majority of students in class?
2. Were there any changes in their learning styles over one academic year?
3. Did the results of the survey give the students any awareness of their own learning styles?

3.2. Participants

The participants are 28 students (16 male and 12 female; freshman, sophomore, juniors and seniors) in a first-year college-level Japanese language class. Their motivations for taking the course are as follows: (1) personal interests in *anime*, *manga*, video games, etc., friends in Japan, study abroad, desire to teach English in Japan, etc.; (2) fulfillment of college's foreign language requirement; or (3) both.

3.3. Instruments and Procedures

In order to understand the students' learning styles, this study adpted Faggella and Horowitz's "Seven Styles of Learning": (1) linguistic learner, (2) logical/mathematical learner, (3) spatial learner, (4) musical learner, (5) bodily/ kinesthetic learner, (6) interpersonal learner, and (7) intrapersonal learner (Table 1).

Table 1. The Seven Styles of Learning

TYPE	LIKES TO	IS GOOD AT	LEARNS BEST BY
LINGUISTIC LEARNER "The Word Player"	read write tell stories	memorizing names, places, dates, and trivia	saying, hearing, and seeing words
LOGICAL/MATHEMATICAL LEARNER "The Questioner"	do experiments figure things out work with numbers ask questions explore patterns and relationships	math reasoning logic problem solving	categorizing classifying working with abstract patterns/relationships
SPATIAL LEARNER "The Visualizer"	draw, build, design create things daydream look at pictures/slides watch movies play with machines	imagining things sensing changes mazes/puzzles reading maps, charts	visualizing dreaming using the mind's eye working with colors/ pictures
MUSICAL LEARNER "The Music Lover"	sing, hum tunes listen to music play an instrument respond to music	picking up sounds remembering melodies noticing pitches/ rhythms keeping time	rhythm melody music
BODILY/KINESTHETIC LEARNER "The Mover"	move around touch and talk use body language	physical activities (sports/dance/acting) crafts	touching moving interacting with space processing knowledge through bodily sensations
INTERPERSONAL LEARNER "The Socializer"	have lots of friends talk to people join groups	understanding people leading others organizing communicating manipulating mediating conflicts	sharing comparing relating cooperating interviewing
INTRAPERSONAL LEARNER "The Individual"	work alone pursue own interests	understanding self focusing inward on feelings/dreams following instincts pursuing interests/goals being original	working alone individualized projects self-paced instruction having own space

(Adapted from Faggella and Horowitz 1990)

There were nine tests over two semesters, and students filled in the survey form right after each test. They responded to questions on: (1) the students' primary leaning styles (multiple responses permitted); (2) how well they thought they performed on the test they just took, and the reasons why they performed well or they did not; (3) self assessment of their academic performance; and (4) feedback to their teachers.

4. Results of the Surveys

Below are the results of the nine surveys. Note that responses given by only one student are not listed. Percentages may add up

to more than 100 because students usually chose more than one answer. In fact, many chose 3 or 4 styles.

4.1. "What do you think your primary leaning styles are?"

Survey 1 (August, 2007**)**

The results of survey 1 (chart 1) show that the majority of the students selected "linguistic," "musical," and/or "interpersonal." The instructors tried to design the lessons thereafter to fit those learning styles, but also to pay attention to "logical" learners.

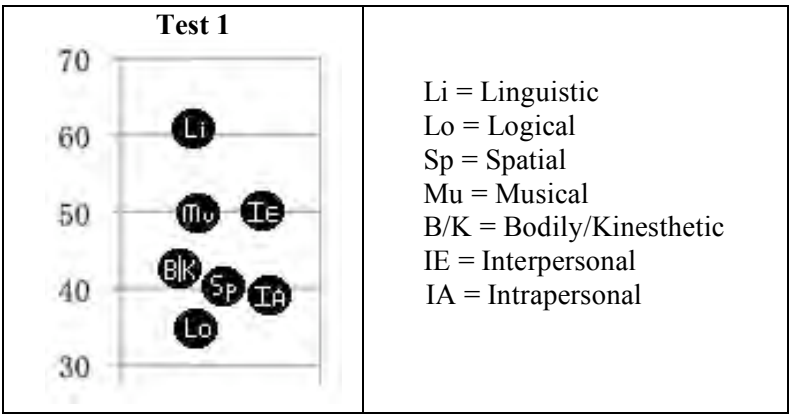


Chart 1. Survey 1: Primary learning styles

Survey 2 (September, 2007**)**

The results of survey 2 (chart 2) show that the majority of the students chose "linguistic," "spatial," and/or "interpersonal," so the teachers tried to design the lessons thereafter to match those learning styles, but tried to take "bodily/ kinesthetic" and "musical" learners into account as well.

Survey 3 (October, 2007**)**

The results of survey 3 (chart 3) show that the majority of the students chose "linguistic," "intrapersonal," "spatial," "interpersonal," "bodily/kinesthetic," and/or "interpersonal," so the teachers tried to design lessons to match those styles, but tried to keep "musical" learners in mind as well. Note that kanji characters were introduced starting lesson 3, and it seems that the students spent more time practicing by themselves.

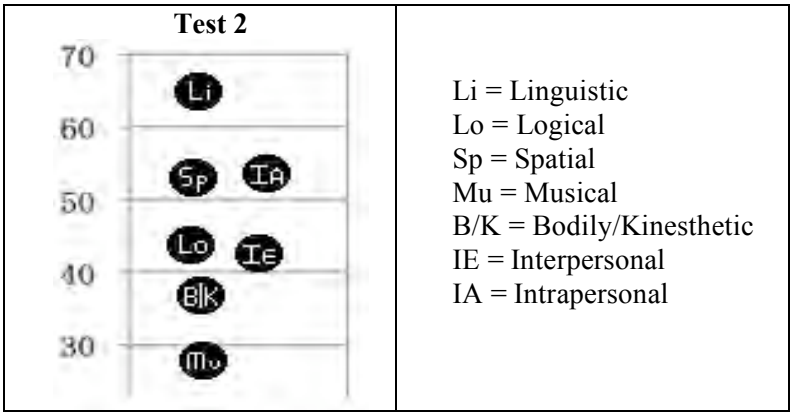


Chart 2. Survey 2: Primary learning styles

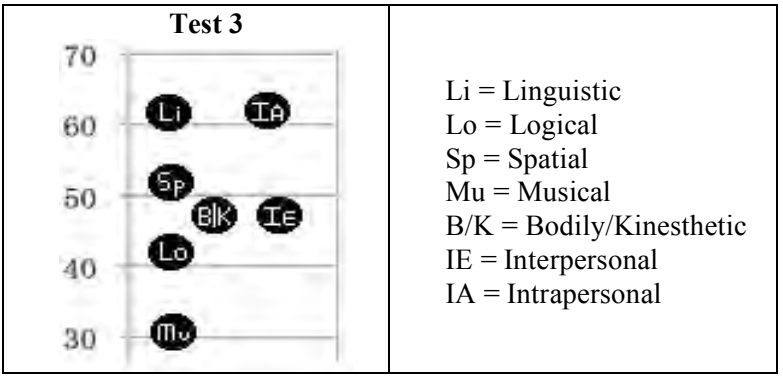


Chart 3. Survey 3: Primary learning styles

Survey 4 (November, 2007**)**
The results of survey 4 (chart 4) show that the majority of students chose "linguistic," "spatial," "intrapersonal," and/or "interpersonal," so the teachers tried to design lessons to match those styles, and also "spatial," "musical," and "bodily/ kinesthetic" styles.

Survey 5 (December, 2007**)**
The results of survey 5 (chart 5) show that the majority of students chose "linguistic," "intrapersonal," "spatial," and/or "logical," so the teachers tried to design lessons to match those styles, but also paid attention to "bodily/kinesthetic," "interpersonal," and musical" learners.

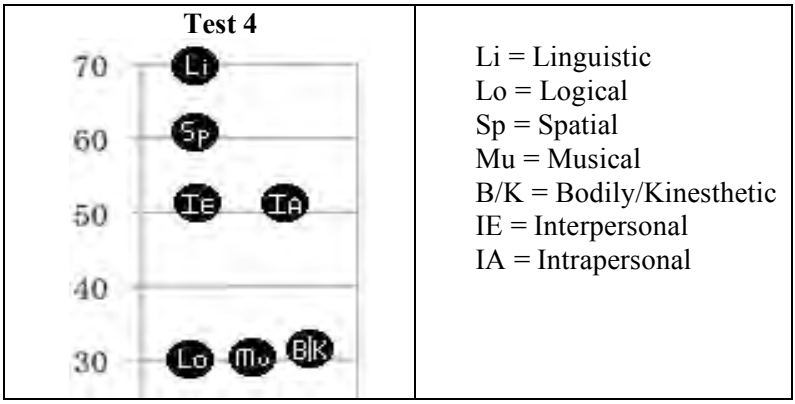


Chart 4. Survey 4: Primary learning styles

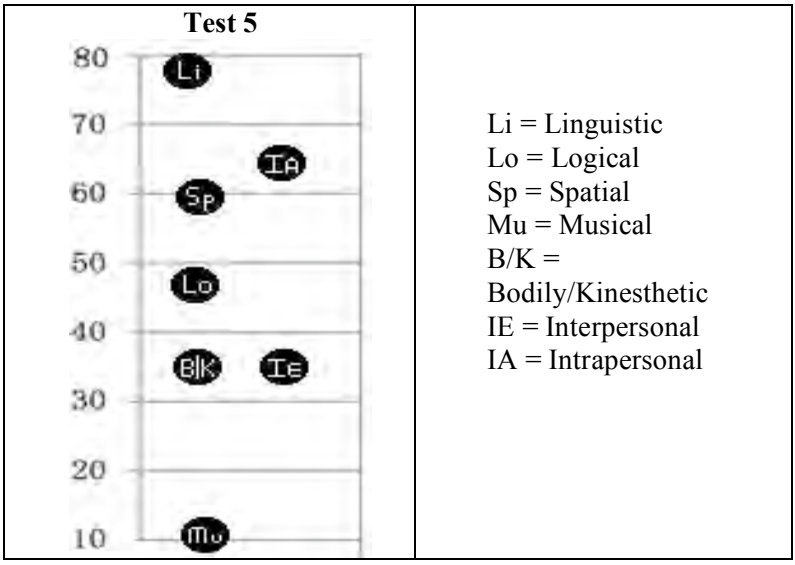


Chart 5. Survey 5: Primary learning styles

Survey 6 (January, 2008**)**

The results of survey 6 (chart 6) show that "linguistic" was chosen by about 70% of the participants, "spatial" about 60%, "intrapersonal" about 50 %, "logical" about 40%, "intrapersonal" about 38%, and "bodily/kinesthetic" about 30 %. So the teachers tried to design lessons to match those styles, but also tried to pay attention to "musical" learners.

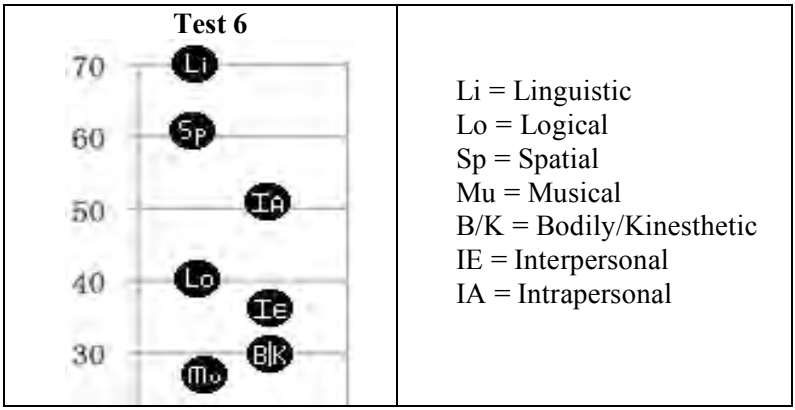


Chart 6. Survey 6: Primary learning styles

Survey 7 (February, 2008**)**
The results of survey 7 (chart 7) show that 60 % of the participants chose "spatial," about 57% chose "linguistic" and "intrapersonal," respectively, about 45% chose "Interpersonal," about 42% chose "logical," about 38% chose "bodily/kinesthetic," and about 32% chose "musical." So the teachers tried to design lessons to match most students' learning styles, but also tried not to forget those who were "bodily/ kinesthetic" and "musical" learners.

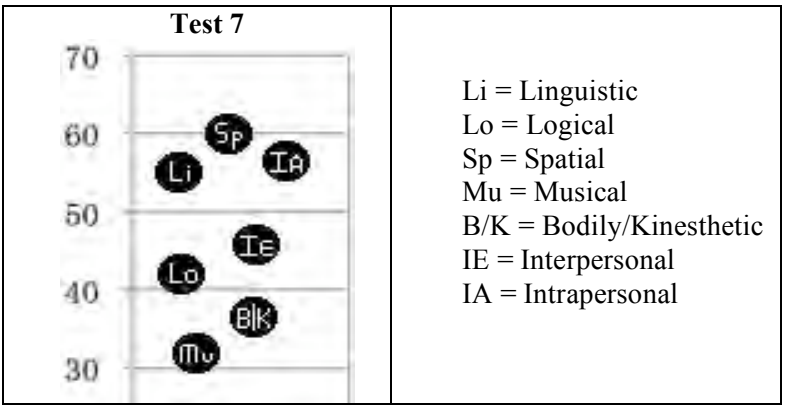


Chart 7. Survey 7: Primary learning styles

Survey 8 (March, 2008**)**
The results of survey 8 are shown in chart 8. Again, the teachers tried to design lessons to match the majority of students' learning

styles, but also paid attention to "logical" and "bodily/kinesthetic" learners.

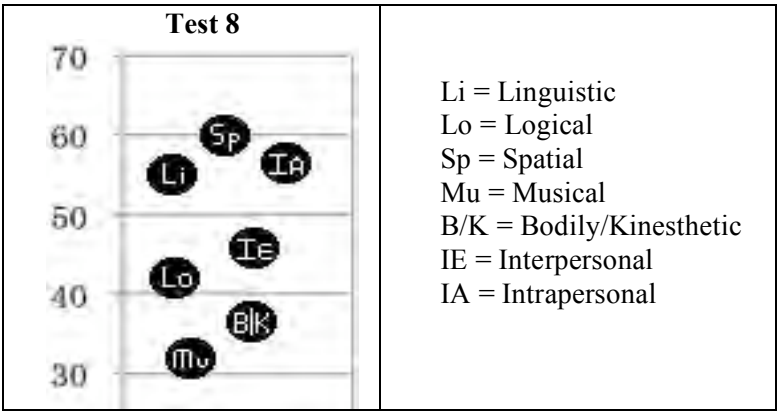


Chart 8. Survey 8: Primary learning styles

Survey 9 (April, 2008**)**
The results of survey 9 are shown in chart 9. Again, the teachers tried to design lessons to match the majority of the students' learning styles, but also paid attention to those who were "bodily/kinesthetic" learners.

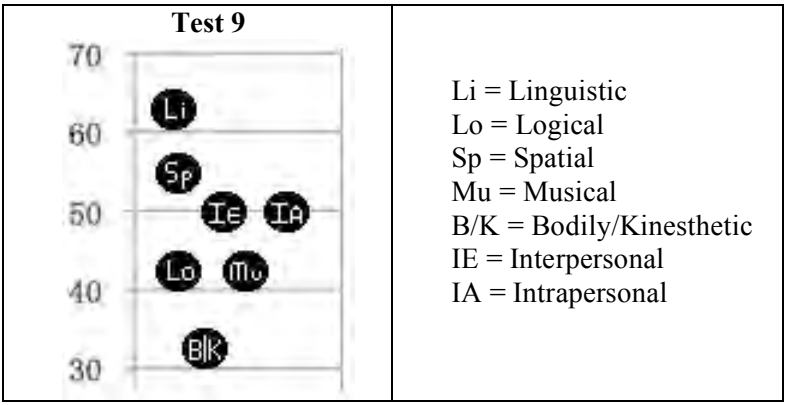


Chart 9. Survey 9: Primary learning styles

4.2. Students' Self-Assessment of How Well They Performed on Nine Tests

In the next section of the survey, I asked students to rate how well

they think they performed on the test they have just taken using the following scale: 1 (very poor), 2 (poor), 3 (good), 4 (very good), 5 (excellent).

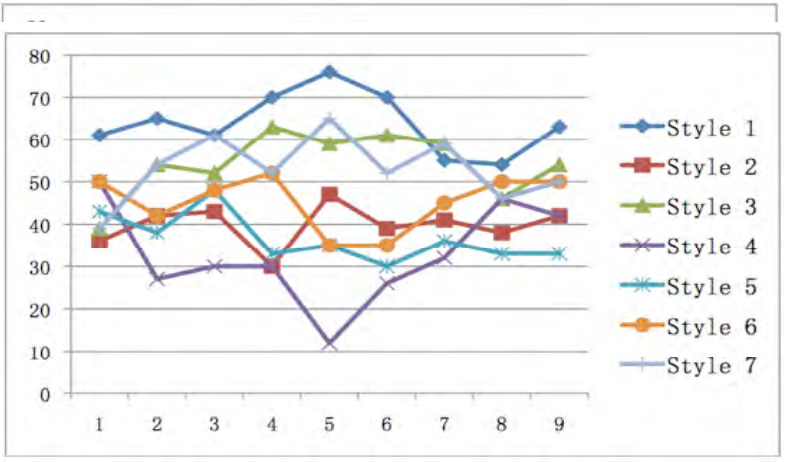
Table 2. Students' Perceptions of Test Performances

Test #	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Average	4	3.9	4.7	3.8	3.6	3.9	3.6	3.5	3.8

Even though there were slight ups and downs, it seems that, overall, students acknowledged that they were doing "pretty good."

4.3. Changes in Students' Learning Styles Over the Academic Year

The results (chart 10) show that, over the academic year, the majority of the students chose "Linguistic," "Spatial," and/or "Intrapersonal" learning styles. (1 = Linguistic learner; 2 = Logical/Mathematical learner; 3 = Spatial learner; 4 = Musical learner; 5 = Bodily/Kinesthetic learner; 6 = Interpersonal learner; 7 = Intrapersonal learner.)



It was a surprise to find that an average of 50% of the students chose the "intrapersonal" style, considering that the purpose of practicing language is supposed to be to improve communication using the target language. Nevertheless, these students seem to

prefer to work alone and practice alone. Other styles chosen were "interpersonal" (35-50%), "logical/ mathematical" (about 40%), "bodily/kinesthetic" (35-40%), and "musical" (about 30%). However, those who chose "musical" dropped to about 10 % by the time of the final exam. Table 2 shows students' final grades.

Table 3. Students' Final Grades

Grades	No. of Students	Percentage
A	16	57%
A-	5	18%
B+	3	11%
B-	1	4%
C+	3	11%
C	0	0%
C-	0	0%

5. Discussion

The results of the present study show that the majority of students use most of the seven learning styles, though of course some learning styles were more common than others. They also show that the students, as well as the teachers, were clearly aware of their own learning styles. This suggests that we teachers need to train ourselves to include "a wide variety of teaching styles as part of our pedagogical repertoire to make sure we address the learning styles of the majority of students" (Castro & Peck 2005:407) and to adjust our teaching if it does not match students' learning styles.

By participating in this survey, students gained a tremendous awareness of their own learning styles. They shared their styles with their classmates and suggested to each other that they try different styles to see if they would work for them. There were changes in their learning styles over the academic year. Perhaps the regularly-administered surveys encouraged them to improve their leaning skills by trying other styles.

It seems that responding to the surveys gave students opportunities to reflect on their own strengths and weaknesses, and ways to make improvements through understanding learning styles. The survey results, especially the self-descriptive responses, show that students were very aware of and understood what they needed to do to improve their learning styles and skills.

6. Implications of the Present Study

Teachers' efforts to match their teaching styles to students' learning styles can significantly enhance college students' academic achievement, attitudes, and behavior (Brown 1978, Charkins et al. 1985), and foreign language learning (Oxford et al. 1991, Wallace & Oxford 1992). At the primary and secondary school levels, students learn more when information is presented in a variety of modes than when only a single mode is used (Griggs & Dunn 1984, Smith & Renzulli 1984).

Reid (1998:xii) emphasizes, however, that "teachers must approach learning styles with some caution. … Becoming aware of learning and teaching styles can better prepare teachers and …raising student awareness to the advantages and disadvantages of learning styles instruments will make students not only more prepared for learning but also more analytic about learning styles." Reid (1998:xii) recommends "rais[ing] learning style awareness in both teachers and students," asking teachers to develop teaching techniques that address the broad needs of most learners, and teaching students to experiment with extending their preferred styles.

In addition, there are the issues of differences in culturally-based learning styles and educational values (Nelson, 1995) in the classrooms, which teachers should be fully aware of. The classroom is a dynamic microcosm of the society and a reflection of society, including the diversity of members. Rossi-Le (1995) states that students' cultural background plays an important role in learning style preferences. Cheng and Banya (1998:82) list the following implications for teachers and students:

To teachers:

1. Teachers have to be aware of students' learning styles as well as their own learning/teaching styles.
2. Teachers have a responsibility to provide multiple opportunities for their students to investigate and identify their learning styles.
3. Teachers need to take risks to integrate more teaching styles into their class preparation even though they may not feel entirely comfortable using them.

4. Teachers should also encourage their students to "stretch" their learning styles in order to become more empowered in a variety of learning situations.

To students:

1. Students need to be aware of their own learning styles.
2. Students need to cooperate with teachers in matching teaching and learning styles.
3. Students should also learn to become more tolerant of ambiguity in the complex situation of foreign language learning.
4. Students need to go beyond their "comfort zones" and to open themselves to more chances to move from one preferred learning style to another, to expand their learning style repertoires in order to become more autonomous in their learning.

There is a Chinese Proverb that basically means that active learning is more effective than passive learning: "What I hear, I forget; What I see, I remember; What I do, I understand." According to Stoddard (cited in Angelo & Cross 1993), people learn to do neither by thinking or doing, but people learn to do by *thinking* about what they are doing.

"Faculty and students need better ways to monitor learning throughout the semester... [T]eachers need a continuous flow of accurate information on student learning" (Angelo & Cross 1993:3). To achieve effective foreign language learning, one must balance instructional methods, somehow structuring the class so that all learning styles are simultaneously—or at least sequentially—accommodated (Oxford 1990). This is the approach recommended in the present paper.

7. Conclusion and Limitation of the study

Teachers can employ instruments such as those discussed above to identify their students' learning styles and provide instructional alternatives to address individual learning differences and also design their lessons to match their students' learning styles. Teachers can encourage their students to diversify their learning styles, and share their own learning styles. By doing so, we can assist our students in becoming more effective language learners.

In this study, the author focused on the classroom dynamics of learning styles. As for the discussion of learning styles of individual students and any changes during an academic year, I leave it to my future work.

REFERENCES

Angelo, Thomas A. and Patricia K. Cross. 1993. *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*. Jossey-Bass

Brown, Ric. 1978. The Effects of Congruency Between Learning Style and Teaching Styles on College Student Achievement. *College Student Journal* 12, 307-309.

Castro, Obdulia and Veronica Peck. 2005. Learning Styles and Foreign Language Learning Difficulties. *Foreign Language Annals* 38, no. 3, 401-409

Charkins, R.J., Dennis M. O'Toole, and James N. Wetzel. 1985. Linking Teacher and Student Learning Styles with Student Achievement and Attitudes. *Economic Education*, Spring: 111-120.

Cheng, Maria Hsueh-Yu. 1998. Bridging the Gap Between Teaching Style and Learning Styles. *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. New York: Prentice Hall Regents.

Downey, Doris M., Lynn E. Snyder, and Barbara Hill. 2000. College students with dyslexia: Persistent linguistic deficits and foreign language learning. *Dyslexia* 6, 101-111.

Faggella, Kathy and Horowitz Janet. 1990. Different Child, Different Style. *Instructor 100, no. 2* (August), 49-54.

Gregorc, Anthony F. 1982. *An adult's guide to style*. Maynard, MA: Gabriel Systems.

Griggs, Shirley A. and Rira S. Dunn. 1984. Selected Case Studies of the Learning Style Preferences of Gifted Students. *Gifted Child Quarterly* 28, no. 3:115-119

Guild, Pat Burke and Stephen Garger. 1985. *Marching to Different Drummers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Jensen, George H. 1987. Learning Styles. J.A. Provost and S. Anchors (eds.), *Application of the Myers-Briggs Type Indicator in Higher Education,* 181-206. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

McCarthy, Bernice. 1995. *The 4MAT system: Teaching to learning styles with right/left techniques.* Barrington, IL: Excel.

Nelson, Gayle L. 1995. Cultural Differences in Learning Styles. *Learning Styles in the ESL.EFL Classroom,* 3-18. Boston: Heinle and Heinle.

Oxford, Rebecca. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle and Heinle.

Oxford, Rebbeca, L., Madeline E. Ehrman, and Roberta Z. Lavine. 1991. Style Wars: Teacher-Student Style Conflicts in the Language Classroom. *Challenges* in the 1990's for College Foreign Language Programs. Boston: Heinle and Heinle.

Reid, Joy M. (eds.). 1998. *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. New York: Prentice Hall Regents.

Rossi-Le, Laura. 1995. Learning Styles and Strategies in Adult Immigrant ESL Students. In *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston, 118-125. Heinle and Heinle.

Smith, Linda H. and Joseph S. Renzulli. 1984. Learning Style Preferences: A Practical Approach for Classroom Teachers. *Theory into Practice* 23: 44-50.

Sparks, Richard L., and Leonore Ganschow. 1993. Searching for the cognitive locus of foreign language learning difficulties: Linking first and second language learning. *Modern Language Journal* 77, 289-302.

Wallace, William. and Rebecca L. Oxford. 1992. Disparity in Learning Styles and Teaching Style: the ESL Classroom: Does This Mean What? *AMTRESOL Journal* 1, 45-68.

Learners' Use of the Sentence Final-Particle *ne* in E-mail and the Effects of Pedagogical Interventions

Tomomi Kakegawa, University of Wisconsin-Au Claire

ABSTRACT

This paper analyzes L2 Japanese learners' use of the sentence-final particle (SFP) *ne* in their e-mail correspondence with native speakers in order to examine the effect of pedagogical interventions on the development of learners' use of *ne*. Learners in third semester Japanese language classes in the U.S. corresponded with native speakers via email for 12 weeks. The learners in the Treatment group were given two pedagogical interventions focused on the use of various SFPs, one in the sixth week and another in the eighth week. The first intervention focused on the native speakers' use of SFPs found in their email and the second intervention drew attention to learners' own use and non-use of SFPs. The learners in the Control group did not receive any interventions on the use of SFPs. Although various SFPs were introduced, this study reports on the result of the analysis of data collected from these two groups with a focus on the SFP *ne*.

【Keywords】e-mail, sentence-final particles, pedagogical interventions

1. Introduction

The objective of this study is to examine the effect of pedagogical interventions on Japanese as a foreign language (JFL) learners' use of sentence-final particle (SFP) *ne* in e-mail correspondences with native speakers. The exact nature of the SFP *ne* and how best to define its function is outside the scope of this paper. A functional description of *ne* taken from A Dictionary of Basic Japanese Grammar (Makino and Tsutsui 1986: 286) states that *ne* "indicates the speaker's request for confirmation or agreement from the hearer about some shared knowledge." Many researchers have recognized the importance of *ne* in Japanese communication. Cook (1992) states that "[i]n Japanese there are several sentence-final particles, of which *ne* is one of the most frequent. In fact, it is difficult to carry on a conversation in Japanese without using this particle." According to Maynard (1989), Japanese SFPs are primarily a feature of spoken discourse, but Fukuzumi (2001)

found that they also appear frequently in e-mail communications and serve important pragmatic functions. Chae (2005) found that refusal email messages with no SFPs were received unfavorably by her Japanese participants because they sounded too businesslike, distant, and cold. Her study indicates that SFPs serve an important pragmatic function not only in spoken discourse but also in e-mail communications[12].

Previous studies have shown that, although SFPs are introduced to JFL learners relatively early in their course of study, actual mastery of SFPs occurs only at a later stage. For instance, Ohta's (2001) longitudinal study of two JFL learners at a university found that one of the learners became able to use the particle *ne* after one year of study, but only with a limited range of expressions. Other studies have revealed that even learners in an immersion setting do not develop the use of SFPs beyond formulaic use. Sawyer (1992) reports that after one year of studying Japanese in Japan, only one out of eleven subjects developed a productive use of *ne*. Shibahara (2002) conducted an OPI (oral proficiency interview)-based analysis of 6 intermediate learners and found that after 9 months of study in Japan, two out of the six learners still used little to no *ne* in their conversation. Noting the importance of *ne* in smooth communication and interpersonal relationships, she calls for the need of more awareness raising and explicit instruction of this particle.

The present research was inspired by Belz and Vyatkina's (2005) study, which used the method of contrastive learner corpus analysis in teaching German modal particles (MPs). The participants of their study engaged in cultural discussions with native speakers via e-mail and electronic chat. A three-week pedagogical intervention was conducted in their study. The first instruction session focused on raising learners' awareness toward MPs. The second session provided explicit meta-pragmatic explanations and syntactic rules of MPs. In the third session, learners' own appropriate and inappropriate uses of MPs were discussed in order to fine-tune their MP use. Although there were individual variations, the results showed that learners increased

[12] In general, electronic messages like email and chat can be conversational and they do not represent traditional written discourse.

their use of MPs after the intervention and developed a better understanding of the functions of MPs.

The present study adapted the design of Belz and Vyatkina's study to the teaching of Japanese SFPs. There are two research questions to be answered in this study:

(1) Do pedagogical interventions embedded in the course of e-mail correspondence increase learners' use of *ne* in terms of par-clause frequency?

(2) Do the pedagogical interventions embedded in the course of e-mail correspondence increase productive (non-formulaic) use of *ne*?

2. Research Design

2.1. Data Collection

The data were collected from e-mail correspondence over the course of 12 weeks between learners in the U.S. and native speakers of Japanese in Japan. Each learner was assigned two Japanese keypals and was required to send a weekly email to them outside of the class. The email correspondence, presentation, and reflection paper based on the correspondence counted for 12% of their course grade.

2.2. Participants:

The participants in the Treatment group were 11 learners of Japanese (three female and eight male) enrolled in a third semester Japanese course in Fall 2007 at a public university in the United States. The length of prior Japanese study varied from one to four years. There was one bilingual speaker of Chinese and English, and the rest were monolingual English speakers. They ranged from 18 to 22 in age. The Control group participants were 21 American students of Japanese (10 female and 11 male) enrolled in a third semester Japanese course in Fall 2008 at the same university[13]. The length of prior Japanese study varied also from one to four years. There was one bilingual speaker of Hmong and English, and the rest were monolingual English speakers. They were mostly between 18-22 years of age but there was one non-traditional

[13] The two groups of students received basically the same Japanese language instruction with the same textbook and from the same instructor throughout the semester.

student who was 39. The Treatment group received two pedagogical interventions focusing on the use of SFPs *ne*, *yo, no*, and *yone* during the semester. Even though other SFPs were included in the interventions, this paper will focus on the learners' use of *ne*. The Control group was engaged in the e-mail correspondence in the same way as the Treatment group but they did not receive any pedagogical intervention.

2.3. Timeline of the Intervention

Table 1 describes the timeline of the pedagogical interventions (hereafter PIs) for the Treatment group. The e-mail correspondence did not start until week 5 of the semester because of the calendar difference between the American and Japanese universities. During the first five weeks of correspondence (Pre-PI period), the learners and NSs corresponded via e-mail without any instruction on the target SFPs. The U.S. participants wrote six to eleven messages during that period. After the five-week period, the first PI took place. After the first PI, they had two weeks to correspond with their keypals. They produced one to five messages each during the two weeks. The second PI took place two weeks after the first PI.

Table 1. Timeline of the Interventions

Stage	Period	Date	Semester week	PI focus
Pre-intervention (Pre-PI)	Period 1	Oct. 5~ Nov. 4, 2007	Wk 5 ~Wk 9	N/A
Post-intervention (Post-PI)	Period 2 1st intervention	Nov. 5, 2007	Wk 10 ~Wk 11	Awareness raising toward NS use of SFPs (20 min.)
	Period 3 2nd intervention	Nov. 19, 2007	Wk 12 ~Wk16	Feedback on learner use of SFPs (15 min.)

Since there was no pedagogical intervention given for the Control group, the Pre-PI and the Post PI periods were established for the purpose of comparing data. Since the intervention in the Treatment group was given 5 weeks after the beginning of the e-mail correspondence, the Control group's data were divided into the

first 5 weeks and the latter 7 weeks. I will refer to the first 5 weeks as the Pre-PI period and the latter 7 weeks as the Post-PI period.

2.4. Format of Pedagogical Interventions

The first PI focused on native speakers' use of SFPs. All information was projected from a computer onto a large screen at the front of the classroom. No handouts were given to the students in class, but the material was made available to them online. First, the instructor presented raw counts of the focal SFPs that appeared in the NSs' messages in order to emphasize how frequently these SFPs were used. Then, the instructor explained the important role that SFPs play in informal discourse and reviewed the basic functions and syntactic restrictions of each SFP. After that, the class went over 10 excerpts of NS's email messages in which different SFPs were highlighted in different colors. In addition to the SFPs, the functions of sentence endings *~ndesu ne*, *~ndesu ka* and *~ndesu yone*, which were found in NS's messages, were discussed. The first PI lasted about 20 minutes in a 50-minute class period. After the first PI, the learners had two weeks to correspond with their partners. The students were not evaluated on the content or accuracy of the sentences in their email messages as a part of their course grade, but they were encouraged to pay attention to the SFPs when they read and try to use them appropriately in their messages.

The second PI took place two weeks after the first PI. The second PI served as a feedback session in which the instructor drew learners' attention to their use of the SFPs. The class first reviewed the basic meaning and functions of SFPs using examples from the first intervention. Then the class went over some sentences from learners' e-mail messages that contained both appropriate and inappropriate use of SFPs. For the inappropriate cases, the class discussed why those usages were inappropriate and how they could be improved. The instructor also pointed out some sentences in which SFPs were missing, and the class discussed appropriate SFPs for the sentences. The second PI lasted 15 minutes of the class period. After the second PI, the learners continued with their e-mail correspondence for five more weeks.

2.5. Data Analysis Procedure

All correspondences were copied to the researcher. In total, 90 e-mail messages in the Pre-PI period and 94 messages in the Post-PI period produced by the Treatment group learners, and 163 messages in the Pre-PI period and 196 messages in the Post-PI period produced by the Control group learners over the course of 12 weeks, were analyzed for this study. The number of clauses and the SFP *ne* used in the messages were counted.

According to Maynard (1989), only about 50% of SFPs appear at the end of syntactic clauses; others appear after units smaller than clauses in informal conversations. In the e-mail messages examined in this study, however, SFPs appeared only at the end of clauses, both in learner and NS data. Therefore the frequency of *ne* was analyzed by clause-unit, by dividing the number of *ne* by the number of clauses (both dependent and independent clauses). For the purpose of this study, greetings and other formulaic phrases were counted as one clause.

Learners' productive use of *ne* was also analyzed. Learners' use of *ne* was considered productive when they used it in non-formulaic phrases and expressions. Finally, various statistical tests were used to compare results from the Treatment and Control groups.

3. Results and Discussion

3.1. Change in the Frequency of Use

Table 2 displays how many times *ne* was used by the Treatment and the Control groups, respectively, in the pre- and post-intervention periods. The Treatment group used *ne* 58 times in 1847 clauses in the Pre-PI period and 147 times in 1706 clauses in the Post-PI period. On the other hand, the Control group used *ne* 38 times in 2192 clauses in the Pre-PI period and 78 times in 2335 clauses in the post-intervention period.

Table 2. Aggregate Use of *Ne*

Group	Treatment (n=11)		Control (n=21)	
Stage	Pre-PI	Post-PI	Pre-PI	Post-PI
NE	58	147	38	78
Clauses	1847	1706	2192	2335

Table 3 displays the descriptive statistics of the mean frequency in the Pre- and Post-PI periods for the two groups.

Table 3. Descriptive Statistics

	Pre-PI				Post-PI			
	Mean	SD	Min.	Max.	Mean	SD	Min.	Max.
Treatment (n=11)	0.029	0.027	0	0.087	0.070	0.046	0.007	0.159
Control (n=21)	0.015	0.018	0	0.056	0.033	0.034	0	0.11

On average, the Treatment group participants' frequency of *ne* was .029 in the Pre-PI period and .070 in the Post-PI period. On the other hand, the Control group's mean frequency was .015 in the Pre- and .033 in the Post-PI period.

The Mann Whitney U-test was used for comparing the data from the Treatment and the Control groups. The results indicate no significant difference between the Treatment and the Control groups in the Pre-PI period (U=73, p=.096, z=-1.75, r=-.31). This means that the apparent difference in the frequency of *ne* used in the Pre-PI period by the Treatment and Control groups can be ignored in the comparison. n the other hand, in the Post-PI period, the results indicate a significant difference between the two groups (U=55, p=.016, z=-2.4, r=-.42). The results suggest that the pedagogical interventions had an effect on increasing the Treatment group learners' frequency of *ne* use.

Table 4 shows how many times each learner used *ne* in his/her correspondence in each period[14]. It shows that in the Treatment group (n=11), all of the learners who did not use *ne* in the Pre-PI period used it after the interventions. On the other hand, in the Control group (n=21), 11 learners did not use *ne* in the Pre-PI period, and only four of them used it in the Post-PI period. Seven learners never used *ne* throughout the correspondence in the Control group.

It is clear that, even though the Control group's frequency of *ne* use increased on average from the Pre-PI to the Post-PI period,

[14] Treatment group participant ID numbers are not all continuous because some participants' data were excluded from the analysis due to their absence during treatment sessions or infrequent email correspondence.

as can be seen in Table 3, that increase was brought about by a limited number of learners.

Table 4. *Ne* Use by Individual Learners

	Treatment Group			Control Group	
	Pre-PI	Post –PI		Pre-PI	Post -PI
T1	3	22	CG1	3	9
T2	1	1	CG2	6	6
T3	2	5	CG3	0	4
T4	21	29	CG4	0	3
T5	0	2	CG5	0	0
T7	5	4	CG6	5	5
T8	0	5	CG7	0	5
T10	3	2	CG8	2	5
T12	15	52	CG9	0	0
T13	5	8	CG10	3	4
T15	3	17	CG11	5	0
			CG12	0	0
			CG13	0	0
			CG14	2	16
			CG15	2	4
			CG16	2	3
			CG17	0	0
			CG18	0	0
			CG19	0	4
			CG20	0	0
			CG21	8	12

Whether or not there is a correlation between the PI and the number of learners who used *ne* in the Post-PI period was analyzed using Pearson's Chi-square test. The Chi-square value is 5.587, which is larger than the critical value 3.84 required to indicate a significant relationship between the treatment given and the number of learners who used *ne*, and this value could be significant at p-value smaller than .05 (Table 5).

Table 5. Chi-square Test Result: Number of Learners Using *Ne*

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5.587a	1	.018
N of Valid Cases	32		

However, because one of the expected counts for the Treatment group is smaller than 5, which breaks the assumption of the Chi-square test, the results were inconclusive (Table 6). Therefore,

while the pedagogical interventions may have had an effect on getting more learners to use *ne*, a larger sample is needed to make a definitive statement about this matter.

Table 6. Expected Count: Learners Using *Ne*

			Treatment	Control	Total
Learners used *ne*?	Yes	Count	11.0	13.0	24.0
		Expected Count	8.2	15.8	24.0
	No	Count	0	8.0	8.0
		Expected Count	2.8	5.2	8.0

3.2. Change in the Non-formulaic Use of *Ne*

The second research question was if the pedagogical intervention increased the non-formulaic use of *ne*. The percentage in Table 7 was calculated by dividing the number of times *ne* was used in non-formulaic expressions by the number of total *ne* uses.

In this table 100 % means that *ne* was used always in non-formulaic expressions, and 0% means that *ne* only occurred in formulaic expressions. The expressions that were considered "formulaic" were *mata ne*, *jaa ne*, and *~to iidesu ne* in sentences like *shiken wa yasashii to iidesu ne* 'I hope that your exam is easy.' N/a means that the learner did not use *ne* at all in that period, and hence the rate was not calculated.

In the Treatment group, 5 out of the 11 learners increased their rate of productive use, while 5 out of the 21 learners increased their rate in the Control group. Whether or not there is a correlation between the PI and the number of learners who increased their productive use of *ne* was analyzed using Pearson's Chi-square test. The results indicate no significant relationship between the treatment given and the number of learners who increased their productive use of *ne*, with the Chi-square value of 1.574 and the probability value larger than .05 (Table 8).

But, again, because one of the expected counts for the Treatment group is smaller than 5, which breaks the assumption of the Chi-square test, the results were inconclusive (Table 9). While the pedagogical interventions may not have had an effect on increasing the number of learners who used *ne* productively, a larger sample is needed to make a definitive statement about this question as well.

Table 7. Productive Use of *Ne* by Individual Learners

	Treatment Group			Control Group	
	Pre-PI	Post-PI		Pre-PI	Post-PI
T1	0.0%	40.9%	CG1	100.0%	88.9%
T2	100.0%	100.0%	CG2	100.0%	50.0%
T3	50.0%	80.0%	CG3	n/a	50.0%
T4	66.7%	41.4%	CG4	n/a	0.0%
T5	n/a	100.0%	CG5	n/a	n/a
T7	80.0%	50.0%	CG6	100.0%	100.0%
T8	n/a	60.0%	CG7	n/a	40.0%
T10	100.0%	100.0%	CG8	0.0%	100.0%
T12	100.0%	75.0%	CG9	n/a	n/a
T13	100.0%	62.5%	CG10	66.7%	75.0%
T15	33.3%	47.1%	CG11	100.0%	n/a
Total	75.9%	59.2%	CG12	n/a	n/a
			CG13	n/a	n/a
			CG14	0.0%	0.0%
			CG15	100.0%	100.0%
			CG16	100.0%	66.7%
			CG17	n/a	n/a
			CG18	n/a	n/a
			CG19	n/a	100.0%
			CG20	n/a	n/a
			CG21	100.0%	91.7%
			Total	86.8%	61.3%

Table 8. Chi-Square Test Result: Productive Use of *Ne*

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1.574a	1	.210

Table 9. Expected Count: Productive Use of *Ne*

			Treatment	Control	Total
Productivity increased?	yes	Count	5	5	10
		Expected Count	3.4	6.6	10.0
	no	Count	6	16	22
		Expected Count	7.6	14.4	22.0

3.3. Learner examples

In this subsection, some of the examples from learners' email messages are introduced to demonstrate their change towards more non-formulaic uses. In the case of the Treatment group learner T1, she used *ne* three times in the Pre-PI period but they were all in a

formulaic phrase *mata ne* 'see you later.' During the Post-PI period, the same learner used *ne* 21 times, of which 13 were used in non-formulaic phrases. She used the formulaic phrase *mata ne* four times and another formulaic phrase *…to iidesu ne* 'I hope that…' also four times. The rest of her use of *ne* can be considered non-formulaic, as shown below.

(1) *Saikin samui ni narimashita ne.*
'It has become cold recently ne.'
(2) *Halloween wa chotto tsumaranakatta desu ne.*
'Halloween was a bit boring ne.'
(3) *Mou totemo isogashikatta desu ne.*
'It was also very busy ne.'
(4) *Chotto urusai desu ne.*
'It's a little noisy ne.'
(5) *Tokyo no hoteru ni hatarakimasu ne.*
'You are going to work at a hotel in Tokyo ne.'
(6) *Mata meeru shimasu ne.*
'I'll email you again ne.'
(7) *Karada ni ki o tsukete kudasai ne.*
'Take care ne.'

Her uses of *ne* became more non-formulaic, but were often inaccurate. For instance, apart from the fact that *samui ni* should be *samuku* in (1), the sentence is a little odd since T1 and her keypal were not experiencing the weather together. T1 lived in the Midwest of the U.S. and her keypal lived in Tokyo area at the time, so even though the area T1 lived had become cold, where her keypal lived might not have. Similar observations can be made about examples (2) through (4). *Ne* in examples (6) and (7) is appropriate.

Another Treatment group learner, T8, did not use *ne* at all before PIs, but right after the first PI, he started to use *ne*. In total, he used *ne* five times, two of which were in the formulaic expression *... to ii desu ne* 'I hope that…'. The rest were in non-formulaic expressions, as shown in (8) to (10).

(8) *Saikin watashi wa himadesu ne.*
'I have free time nowadays ne.'
(9) *Chotto takai desu ne.*
'It's a little expensive ne.'
(10) *Hai, bagabondo o katta ne.*
'Yes, I bought Vagabond ne.'

His examples also show similar errors to T1's. For example, the fact that he has free time in (8) is not shared information, and therefore the use of *ne* is not appropriate. These examples show that, even though the learners became willing to use *ne* in their email messages after PIs, their accuracy of use needs to be improved.

4. Summary

To summarize, the present study examined whether pedagogical interventions embedded in the course of email correspondence were effective in increasing learners' frequency and the productive use of *ne*. The answer to the first research question is positive: The pedagogical interventions were effective in increasing the frequency of *ne*, based on the fact that the Treatment group used *ne* more frequently than the Control group in the Post-PI period. This results also showed that the pedagogical interventions increased the number of learners who used *ne*, although a larger sample is needed to examine if the PI had a statistically significant effect.

The answer to the second research question is inconclusive. Relatively speaking, more learners in the Treatment group increased their productive use of *ne* compared to the Control group, but a statistically significant difference was not observed. A larger sample is needed to achieve more dependable results.

5. Implications for Teaching

One of the challenges of pragmatic teaching in a foreign language context is the lack of authentic materials that involve target pragmatic features. However, the teaching method implemented here could provide learners with vital access to authentic materials in a safe and cost-effective manner. Explicit teacher-led instruction, implemented as pedagogical interventions in this study, is particularly important when learning pragmatic features. Although some Japanese keypals corrected the JFL learners' grammatical errors in their e-mails, none of them pointed out learners' errors with SFPs. Since SFPs do not affect the proposition of a sentence, it may be difficult for linguistically untrained NSs to pinpoint the problem even if the sentences do not sound right in a given context with misused SFPs. These

observations further reinforce the importance of explicit instruction to improve learners' use of SFPs.

Finally, the length of communication practice that lasted over 12 weeks allowed the learners to observe the changes in NSs' use of language and their communication style. Some learners noticed that their keypals shifted their use of language gradually toward a more casual style. Each learner had two NS keypals, and sometimes one keypal used a casual style, while the other used a more formal style. Observation of these different NS styles can be useful to helping learners reflect on NS norms and to acknowledge variation in stylistic preferences across NSs. Some learners in this study informally reported that when they started using a more casual style and more SFPs, they were happy to notice similar changes in their keypals' messages. These sentiments expressed by the learners indicate that, over time, they became more conscious about how they communicate in Japanese through the explicit instructions on SFPs and authentic e-mail communication with Japanese NSs.

6. Problems and Limitations

Lastly, I will list some of the limitations with the current study. One obvious limitation is the small sample size. Future research with a larger sample size will more thoroughly address the effectiveness of this type of pedagogical intervention on learners' use of *ne*. Another limitation is that the instruction given on the SFPs may not have been sufficient to yield robust learning. Because only 15 to 20 minutes of class time were spent during each PI, it is possible that the learners did not have enough time to digest the materials. This may be related to only a small increase in the productive use of *ne*. In addition, since no spoken test was conducted there is no guarantee that the learning demonstrated in email messages will transfer to spoken communication. Lastly, the present study did not address the long-term effect of the PIs because it did not include a delayed posttest. These shortcomings in this study should be remedied in future research to see if the promising effect of instruction revealed in this study proves robust in terms of its sustainability and transferability to different skill areas.

REFERENCES

Belz, Julie. A. and Nina Vyatkina. 2005. Learner corpus analysis and the development of L2 pragmatic Competence in networked intercultural language study: The case of German modal particles. *The Canadian Modern Language Review 62,* 17-48.

Cook, Haruko Minegishi. 1992. Meaning of non-referential indexes: A case study of the Japanese sentence-final particle *ne*. *Text 12* (4): 507-539.

Chae, Yun Ju. 2005. Nihongo bogowasha no ii-meru ni okeru kotowari-taigu komyunikeeshon no kanten kara [Analysis of rejection in Japanese native speakers' e-mail communication]. *Bulletin of Graduate School of Japanese Applied Linguistics* 7: 95-108.

Fukuzumi, Yukako. 2001. Kokugogaku kenshuuhan repooto-Denshi meeru no kotoba: Intaanetto meeru ni okeru shuujoshi no seisa ni tsuite [Japanese study report-Language of e-mail: Regarding gender differences shown in the use of sentence final particles in internet mail]. Retrieved from http://www.f.waseda.jp/uenok/kenkyu/fukuzumi.html

Makino, Seiichi and Michio Tsutsui. 1986. *Dictionary of Basic Japanese Grammar.* Tokyo: The Japan Times.

Maynard, Senko. 1989. *Japanese Conversation: Self-Contextualization through Structure and Interactional Management*. Norwood, NJ: Ablex.

Ohta, Amy Snyder. 2001. A longitudinal study of the development of expression of alignment in Japanese as a foreign language. In Kenneth R. Rose and Gabriele Kasper (eds.*), Pragmatics and Language Teaching,* 103-120. Cambridge: Cambridge University Press.

Sawyer, Mark. 1992. The development of pragmatics in Japanese as a second language: The sentence-final particle *ne*. In G. Kasper (ed.), *Pragmatics of Japanese as Native and Target Language*, 83-125. Honolulu, University of Hawai'i at Manoa, Second Language Teaching and Curriculum Center.

Shibahara, Tomoko. 2002. Analysis of acquisition of "*ne*": a case study in the long-term Japanese teacher training program 2000-2001. *Urawa Bulletin 12,* 19-34. Japan Foundation Japanese Language Institute.

Sound Symbolism in Naming in Japanese

Mariko Kawaguchi, Michigan State University

ABSTRACT

The present study investigates sound symbolism, the idea that sounds carry meanings. Japanese is characterized by a strong presence of sound symbolism as shown in an extensive lexicon of onomatopoeic words and several sets of grammatical formatives whose differences Makino (1999) argues are due to the sound images of /k/ and /g/ ("distancing") vs. /n/ and /m/ ("involving"). For the present study 236 Japanese speakers including adult native speakers and children and nonnative learners selected appropriate names for constructed *anime* characters, based on the descriptions and illustrations provided. After the questionnaire, several participants were interviewed to explain the reasons behind their selections. The results show that some sound images were shared across different groups, while some seemed to be influenced by participants' native language and cognitive development. Implications of teaching sound symbolism are also discussed.

【Keywords】lexicon, names, onomatopoeia, sound symbolism

1. Introduction

Are sound and meaning related or arbitrary? In Plato's *Cratylus*, Socrates is asked by two men, Cratylus and Hermogenes, whether names are *thesei* "conventional" or *physei* "natural"; that is, whether words are conventionally created and assigned to the things they signify or intrinsically related to what is signified (Reeve, 1998). The latter idea that there are words whose sounds carry some meanings in and of themselves is called sound symbolism.

Linguists like Hinton et al. (1994) who believe in sound symbolism are in the minority. Generally, apart from onomatopoeic words, the connection between sound and meaning is regarded as arbitrary, and "the role of sound symbolism is considered marginal in linguistics" (Hamano 1998:1).

In Japanese, however, onomatopoeia, which depicts soundless states and emotions as well as sounds, is an important component for vivid expressions. For Japanese language learners, though, it is

one of the most difficult aspects to master. Hamano (1998:1) describes challenges of learning Japanese onomatopoeia as follows.

> The majority of these words are never entered into ordinary Japanese dictionaries or textbooks, and only the conventional meanings are given for the limited few that are included. Hence, beginning students of Japanese rarely come across the more expressive of them. In fact, even advanced students of Japanese fall short of fully comprehending the nuances of mimetic expressions.

There is an interesting hypothesis suggesting the connection between sound and meaning in Japanese. Makino (1999) analyzes eleven sets of Japanese grammatical formatives and argues that voiceless stops /k/ and /g/ represent psychological distance, while nasals /m/ and /n/ represent psychological closeness. This partially accounts for the choice of complementizer, for example. According to Kuno (1973), concrete actions, states, and events which can be directly perceived through five senses take *no*, whereas logical and abstract concepts and events far in the future or past take *koto*. For instance, *no* is grammatical but *koto* is not in the sentence (1).

(1) *Sobo wa mago ga okashi o taberu* {*no*/**koto*} *o mita.*
'The grandmother saw her grandchild eat sweets.'

If sound symbolism helps Japanese language learners understand such grammatical phenomena and also build onomatopoeic vocabulary, its implications to Japanese pedagogy would be great. The purpose of this research is to investigate the extent of sound symbolism in Japanese, and to what degree it is shared by Japanese speakers.

2. Literature Review

In Japanese, the presence of sound symbolism is the most prominent in onomatopoeia. Below is a list of sounds and their associated meanings in Japanese mimetic words according to findings in the literature (Hamano 1988; Kurokawa 2004; Makino 1999; Makino and Tsutsui 1986; Tamori 2002). The symbol "Q"

represents the second member of double consonant, and "N" represents a moraic nasal.

/a/ 'largeness, openness, expansion, totality': *paaQto*
/i/ 'smallness, speed, straightness, high-pitch': *chirin-chirin*
/u/ 'mellowness, receptiveness, emotions': *uttori, uuN, uki-uki*
/e/ 'vulgarity, subservience': *hera-hera, peQ*
/o/ 'inclusion, existence, largeness': *pokkari*
/k/ 'hardness, tension, speed, sharpness, clear-cut, separation, distance, smallness, dryness': *kotsun, kuQkiri, kaaQto, koro-koro*
/g/ 'increase in heaviness, largeness, coarseness, compared to /k/': *gotsun, goro-goro*
/s/ 'smoothness, quick motion, quietness': *sara-sara, soQto, shitoshito*
/z/ 'increase in heaviness, largeness, coarseness, compared to /s/': *zara-zara, jito-jito*
/t/ 'lax surface, hard surface': *torori, ton-ton*
/d/ 'increase in heaviness, largeness, coarseness, compared to /t/': *don-don*
/n/ 'adhesion, warmth, stickiness, suppression, vagueness': *nossori, nechi-nehci, nuku-nuku*
/h/ 'breath, airiness': *hira-hira, hoka-hoka, fuwari*
/m/ 'warmth, softness, suppression, vagueness, maternity': *muka-muka, muku-muku*
/p/ 'taut surface, small explosion, bloat, crispness, sudden motion': *pika-pika, pishari*
/b/ 'taut surface, large explosion, bloat, stickiness, increase in heaviness, largeness, coarseness, compared to /p/': *booQto, bokaN, bara-bara*
/y/ 'weakness, slowness, softness, diffusion, subliming': *yura-yura, yukkuri, yoro-yoro*
/r/ 'rhythm, fluidity, relax': *korori, sura-sura, chariN*
/w/ 'loud human/animal voice, increased sound volume': *waN-waN, waa*

Several studies have suggested that sound symbolism exists beyond such examples in Japanese. In Sapir (1929, cited in Nuckolls 1999), subjects were asked to match constructed words *mal* and *mil* with large and small tables. The majority of subjects

named the large table *mal* and the small table *mil*. Sapir concluded that the low vowel /a/ represents largeness; whereas the high vowel /i/ represents smallness.

Köhler (1947, cited in Westbury 2005) presented his subjects with two drawings, one composed of spiky lines and the other one of curvy lines, and a set of two possible names, *takete* and *maluma*. The majority of subjects labeled the pointy shape *takete* and the round one *maluma*. This experiment suggests that the stops /t/ and /k/ are associated with straightness and spikes, while the nasal /m/ is linked with roundness. Westbury (2005) extended Köhler's experiment applying the behavioral psychology measurements of present day. He criticizes the tendency of linguists to deal with language systems by separating them from other cognitive or sensory functions, and to assume that phonology, orthography, semantics, and syntax are all processed quite distinctly. Looking at effects of sound symbolism from a neurological perspective, he argues, "may provide a rational explanation for why such seemingly disparate functions as non-linguistic visual form parsing and phonological access may interact" (Westbury 2005:17).

If so, why and how do we associate some sounds and meanings? According to David Chalmers (1996), a leading philosopher of mind today, when we perceive something through five senses, there are always impressions aroused from the experiences. For example, the sensations are vivid when we listen to a piano sonata in major versus in minor, smell a fresh lemon, or see the shade of deep green of a Christmas tree. Such qualitative features of consciousness are termed 'qualia.' Sound qualia are closely connected with the physiological structure of sound production. When we hear a word, our brain perceives not only the meaning of the word but also the qualia of its sounds – what it feels like to pronounce these sounds. Even when we see a word in print, our brain is stimulated enough to perceive qualia of its sounds.

Below I discuss the physiological structure of production of selected sounds that are relevant to the present research, mainly based on Kurokawa (2004) and Vance (2008). First, the vowel /a/ and /i/ and the meanings of size carried by these sounds are related to oral space. When vowel /a/ is produced, the tongue position low

and back, creating large open oral space. On the other hand, when /i/ is produced, the tongue is high and front and leaves less open space. (Of course there are exceptions, such as English *big*.)

The stop /k/ is produced by tongue contact at the velum creating a narrowed oral space; the vocal folds are tensed for voicelessness. Air runs through the vocal tract at high speed. Thus /k/ represents tension, hardness, and speed.

The nasal /n/ is articulated by contact of the tongue at the alveolum. The velum is open and the air goes up to the nasal cavity. The airstream is detoured not as speedy as when it goes straight through the mouth. It echoes in the greater space. We make the /n/ sound when we endure pain, worry, and hum. Thus /n/ is a private, naïve sound.

The consonant /m/ is also a nasal sound. Closing the lips softly, air fills the oral cavity, and we then articulate the sound by uncoupling the closed lips. The nasal /m/ is also echoed in the nasal cavity, so it represents slow, soothing, and relaxing feelings as /n/ does. However, /m/ is less introverted than /n/, and conveys maternity, femininity, richness, and mellowness.

Finally, the voiced stops /b/, /g/, /d/, and the voiced fricative /z/ indicate increase in terms of mass, size, volume, and roughness the decrease of which is represented by their voiceless counterparts. According to Kurokawa (1994), the physiological expansion, ejection, and vibration conveyed by these voiced obstruents are particularly appealing to males and are often used in names of magazines, gadgets, and toys which target male consumers.

Because sound articulations are fundamentally similar among all human beings, linguists who believe in the existence of sound symbolism claim that sound symbolism is basically universal. Jacobson (1962, cited in Nuckolls 1999) conducted a cross-language analysis about words meaning ‘mother’ and ‘father’ and found that 55% of the words referring to *mother* have nasal consonants [m], [n], or [ŋ], while only 15% of the word for *father* use these sounds (Nuckolls 1999:236).

Tamori (2002) compared English and Japanese onomatopoeia and discovered that many phonemes represent similar meanings in the two languages. The following are some of his examples.

1. "sleekness" contains voiceless fricative [s]: *surasura, suruQ; slip, stride*
2. "splash" contains bilabial stop [b], [p], and/or fricative [ʃ], [dʒ]: *zabuzabu, pichapicha; splash, spatter*
3. "obesity" contains bilabial stop [b], labial fricative [f], [v], and/or round vowel [o], [ɔ], and [u]: *debu, puripuri; chubby, fat, bloated*
4. squeaky sound or voice contains high vowel [i], [I] and/or semivowel [j]: *kyaa, pii; scream, beep*
5. exhaling contains voiceless fricative [h], [ɸ]: *haa, hisohiso; ha-ha-ha, huff*
6. ignobleness and negativity contains vowel [e], [ɛ]: *gessori, nechinechi; retch, glare*
7. ambiguousness and unclearness contain nasal [m]: *motamota, mogomogo; murky, mumble, mire*
8. quick motion contains [fl] combination in English and [ɸ] [ɾ] combination in Japanese: *hirahira, harahara; flap, flick(er), flutter*

Iwasaki, et. al. (2007), on the other hand, claim that some sound symbols are language specific. They had Japanese speakers and English speakers with no prior knowledge of Japanese rate semantic dimensions of Japanese auditory mimetic words for human laughter and non-auditory/visual mimetic words for manner of walking. They found that some sound-meaning associations, such as /e/ and vulgarity, and /Q/ and discontinuity, were not understood by the subjects who knew no Japanese.

Up until now there has not been much research related to sound symbolism in the language learning field. Marks and Bornstein (1987, cited in Nuckolls 1999) studied how the association of high frequency code and smallness were understood according to age. They found that "the perception of a similarity between high pitch and small size occurs developmentally later, not until 11 years of age" (Nuckolls 1999:234). Parault (2006) examined whether sound symbolism could be a possible means to gain semantic knowledge of unknown words. In her experiment, sound-symbolic and non-sound-symbolic obsolete English words were presented with information on sound symbolism and different degrees of context. The participants combining sound

symbolic information with context information attained greater word learning than those who utilized sound-symbolic information alone, context information alone, or did not utilize either.

Another dimension of investigating sound symbolism is to study underlying phonological preferences in naming. In the case of English, Cutler et al. (1994, cited in de Klerk and Bosch 1997) found that female English names were significantly more likely to contain stressed [i:] and less likely to contain back vowels [ɔ], [ʌ], or [ʊ]. De Klerk and Bosch (1997) surveyed English nicknames of South African pupils and found that the nasal continuants /m/ and /n/ occurred more frequently in female nicknames, while voiced plosives /b/, /k/, and /g/ occurred far more frequently in male nicknames. In Japanese, Nakato and Yokota (2005) studied the professional names of sumo wrestlers. In the initial syllable of these names, the most common vowel was /a/ and the most common consonants were /t/ and /k/. They say "a resonant, back-positioned, flat vowel and high-voltage, crisp, voiceless stops are favored as the initial sound of professional names" (p.20).

Thus, sound symbolism has been examined over time, in different areas of studies, and with different approaches. The current study is based on these works, and is explained in the next section.

3. Research Method

Providing the context that an anime production is seeking help to name five characters for an upcoming program, I distributed a questionnaire, which asked the participants to choose a name they thought was the most appropriate for each character as described.

In total 236 people participated in this study. They were divided into three groups: (1) 130 college students of Japanese at a midwest university; (2) 35 college students from Japan who were studying at the university mentioned above and (3) 71 second-graders (7 or 8 year-olds) at a Japanese Saturday school. The first group was divided into three subgroups: 1st-year Japanese learners (n=46), 2nd-year learners (n=52), and 3rd- & 4th- year learners (n=32). The college students from Japan were recruited through an on-campus Japanese student association. The students of the last group attended a Japanese Saturday school, which provides education following the curricula in Japan. The majority of the

students there are children of Japanese business professionals who are on assignment in the United States for a couple of years.

The questionnaire was designed with the following in mind. First, as De Klerk and Bosch's (1997) study about nicknames suggests, naming fictional characters may allow participants to choose a name without worrying about breaking social and cultural rules about naming. Second, the questionnaire provided not only written descriptions but also an illustration of the characters. Pictorial representation in *manga* (comic books), is considered an art form in Japan, and illustrations are often used in onomatopoeia dictionaries and textbooks (Akutsu 1994, and Gomi 1989). The sketch of the characters supplemented the attributes mentioned in the descriptions, and presented some additional attributes that could only be visually conveyed. Third, four or six names per character were provided from which to choose. This is because the experiments by Sapir (1929) and Köhler (1947) were criticized for artificially influencing results by presenting carefully selected "either-or" choices.

In the questionnaire, the character descriptions and name choices were the same across the groups; but the format was different for each group. For college students studying Japanese, the instruction and character descriptions were provided in English (see Appendix). For college students from Japan, they were given in Japanese. For the 2nd graders at the Japanese Saturday school, the instruction and the character descriptions were provided in age-appropriate Japanese.

Each set of names consists of either names with a different sound in the first syllable or names with a different reduplicated sound. The possible names were selected based on the previous works on Japanese sound symbolism (Hamano 1998; Kurokawa 2004; Makino 1999; Makino and Tsutsui 1986; Tamori 2002), and one of the names in each set was designed to best represent the character's traits. The names were printed either in hiragana or katakana, and *sensei* 'teacher' was the only kanji word used, which all the participants knew.

The data were analyzed primarily as percentages, and a regression analysis was also conducted. The multiple regression model used in this study is ("Jp": Japanese):

Traits = Constant + β1. 1st yr. Jp. learners + β2. 2nd yr. Jp. Learners + β3. 3rd yr. Jp. learners + d0 Jp. adults + u.
The constant in this model indicates Japanese children, and the final *u* indicates other factors that lead to people's decision that is not accounted for in the model.

After administering the questionnaire, I interviewed two participants per subgroup. With each interviewee's responses in front of us, I asked them to explain the reasons for their selections. Though the sampling was small and not randomly made, the participants' answers were helpful to understand what impressions they had about the names and how they made their choices.

4. Results and Discussions

The results indicated some interesting tendencies. First, on the one hand, meanings expressed by some phonemes are generally perceived by participants across different ages and native languages. For example, the name *Kiki* was most preferred (47%) by all of the subgroups for the small-built female character A described as 'brisk, agile, and fiery.'

Another example suggesting universal sound symbolism is the association of voiced obstruents /b/, /g/, and /z/ with increase in mass, volume, and hardness. For the robot character C, 67% of the participants chose a name with one of these. Six out of eight interviewees associated voiced sounds with larger size, and robotic-ness. One participant said, "Zaku sounds futuristic and advanced." Even the second-grader in the interview said, "*Baku* sounds stronger than *Haku*" [translation by the author].

On the other hand, the results also indicate that the native language has some influence on how we associate certain sounds and meanings. Non-native speakers of Japanese generally linked the character B's psychological distance and quietness with /k/, as theorized in the existing research of sound symbolism. In contrast, many native speakers of Japanese (63% of adult native speakers of Japanese and 32% of Japanese-speaking children) regarded the /r/ in *Rei* as representing intelligent and unapproachable traits of the character.

Likewise, the association of /n/ with slowness, naiveness, and adhesion as in *Nonta* for the character E was more prominent among native speakers of Japanese than among nonnative learners.

The expected name *Nonta* was the second-most chosen by the Japanese adults (31%) and children (42%) as well as by the advanced Japanese learners (22%), but was not dominant among beginning and intermediate learners.

The results of the present study also suggest that we develop perception of sound images as we develop cognitively and linguistically. Results of the Japanese children's questionnaire supported the clam of Marks and Bornstein (1987, cited in Nuckolls 1999) that young children's sound-meaning associations are not as fully developed and fixed. Tables 1 and 2 below show that there are relatively small differences among the second-graders' answers for the characters B and E.

Table 1. Character B

Character B	*Sei*	*Rei*	*Kai**	*Tai*
College students from Japan	3%	63%	31%	3%
2nd graders	30%	32%	31%	7%

Table 2. Character E

Character E	*Kanta*	*Kunta*	*Nonta**	*Santa*
College students from Japan	46%	11%	31%	11%
2nd graders	44%	11%	42%	3%

The results of the questionnaire and interviews suggest that knowledge of sound-symbolism of non-native speakers of Japanese changes as they become more proficient in Japanese. Beginning students said in the interviews that some of their choices were intuitive and groundless, whereas advanced students clearly stated that they had made selections based on their knowledge of Japanese language. Fourth-year students mentioned the effects of voiced sounds in Japanese onomatopoeia and association of the /n/ sound and laziness as in *nonki*.

There are several limitations in the study. First, the size of the subgroups was different. To test the findings of the current study, it is necessary to conduct another study in which the size of the subgroups is similar and as large as possible. Also, it would have

been good to include similar age groups who have no prior knowledge of Japanese.

Second, I had expected that, as a benevolent and maternal figure, a name with /m/ would be most popular for Character D. However, participants overwhelmingly named Character D *Aya*. Even so, *Maya* was the second-most favored, and *Kaya* with /k/, which was thought to represent attributes opposite to /m/, was the least favored.

Third, some of the character descriptions may have been misleading. For instance, the dry, cool-headed character B was also described as a person who cares about his friends though he rarely shows that. Also, some interviewees reported that they did not choose *Nonta* for E because E is not just slow but he shows his strength when it is necessary. In the end, it is up to individuals to interpret the given descriptions and name choices, but if this study is replicated, the character descriptions and name choices need to be designed more carefully.

5. Conclusion

The present study exhibits interesting as well as complex aspects of the sound symbolism phenomenon. Results of the questionnaire support an existence of sound symbolism in Japanese to some degree. More importantly, the study suggests that sound symbolism is not a simple or universal. Some of the meanings conveyed by sounds are widely shared by people with different native languages, whereas others are shared only by those who are highly proficient in Japanese.

Providing instruction on the basis of the sound-meaning associations in Japanese can be a useful strategy for teachers to help students develop vocabulary as well as distinguish one another. It may be useful to create a list of sound-meaning associations in Japanese and students' native languages, contrasting those which are similar and others which are peculiar to Japanese.

Finally, this study advocates the need for more qualitative linguistic research. Traditionally, linguistics has placed a disproportional weight on quantitative research (Westbury, 2005). Sounds have predominantly been examined in numerically describable terms, such as length, volume, and fundamental

frequency. However, such an approach has kept language phenomena which are outside the scope of quantitative linguistics unanalyzed, such as the kinds of feelings sounds evoke in us, and how this influences us when we attach meanings to sounds or when we comprehend meanings from sounds. Investigating questions like these will help us bridge the abyss between sounds and meanings.

REFERECES

Chalmers, David J. 1996. *The conscious mind*. New York and Oxford: Oxford University Press.

De Klerk, V. and B. Bosch. 1997. The Sound Patterns of English Nicknames. *Language Sciences* Vol. 19. No. 4: 289-301.

Gomi, Tarō. 1989. *An illustrated dictionary of Japanese onomatopoeic expressions*. Tokyo: Japan Times.

Hamano, Shōko. 1998. *The sound symbolic system of Japanese*. Tokyo: Kuroshio.

Hilton, Leanne, Johanna Nichols, and John J. Ohara. 1994. *Sound symbolism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Iwasaki, Noriko, David P. Vinson, and Gabriella Vigliocco. 2007. "What do English Speakers know about gera-gera and yota-yota?: A cross-linguistic investigation of mmetic words for laughing and walking." *Japanese-Language Education around the Globe* 17: 53-78.

Kuno, Susumu. 1973. *Structure of the Japanese language*. Cambridge: MIT Press.

Makino, Seiichi, and Michio Tsutsui. 1986. *A dictionary of basic Japanese grammar*. Tokyo: The Japan Times.

Nuckolls, Janis B. 1999. The case for sound symbolism. *Annual Review of Anthropology* 28: 225-252.

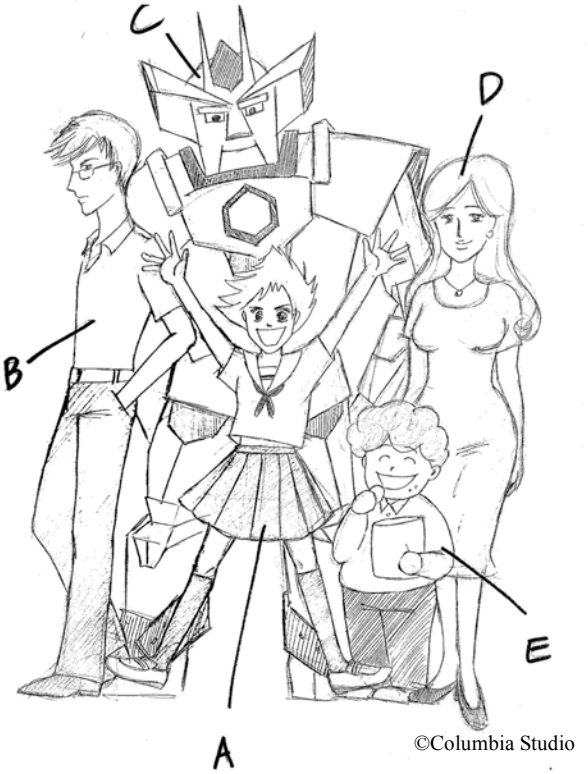
Parault, Susan J. 2006. Sound symbolic word learning in written context. *Contemporary Educational Psychology* 31: 228-252.

Reeve, C. D. C. 1998. *Cratylus / Plato: translated, with introduction & notes*. Indianapolis: Hackett.

Westbury, Chris. 2005. Implicit sound symbolism in lexical access: evidence from an interference task. *Brain and Language* 93: 10-19.

阿久津智 (1994)『絵でわかるぎおんごぎたいご』アルク
黒川伊保子 (2004)『怪獣の名はなぜガギグゲゴなのか』新潮新書
田守育啓 (2002)『オノマトペ　擬音・擬態語を楽しむ』岩波書店
中東靖恵・横田仁美 (2005)「力士のシコ名」『日本語学』299, 16-26
牧野成一 (1999)「音と意味の関係は日本語では有縁か　鼻音対口蓋音と文法形式のケーススタディ」アラム佐々木幸子 （編）『言語学と日本語教育　実践的言語理論の構築を目指して』くろしお出版

APPENDIX 1: Questionnaire Form (left side)



©Columbia Studio

Questionnaire

We are creating a new anime program. The story is about friendship and growth of three junior-high school students. They rescued a super-advanced war robot and start to fight against the head of a weapons manufacturer and his henchmen who have no regard for the life or nature and live only to further their business interests. We are looking for names for the characters. Please read each description of characters A, B, C, D, and E and circle ONE name which you think best suits him/her.

APPENDIX 2: Questionnaire Form (right side)

A: She is active and athletic. Fair and righteous and does not tolerate bad people and actions. She is friendly and open-minded and devotes herself to help other people; but is impulsive and quickly flies into a rage. (Circle one name.)

1. キキ　　2. ナナ　　3. ミミ　　4. ララ

B: He is extremely intelligent. He is cool-headed and dry. He does not open his heart easily and always distances himself from the rest of the members, but he shows his caring for his friends especially when they are in danger. (Circle one name.)

1. セイ　　2. レイ　　3. カイ　　4. タイ

C: He is a super advanced war robot; but he refused to kill people and was about to be decomposed, when these students rescued him. Now he lives with Character A's family, goes to school, and fights against the evil with his new friends. (Circle one name.)

1. ハク　　2. バク　　3. サク　　4. ザク　　5. カク　　6. ガク

D: She is the teacher of these students. She is gracious and beautiful; is kind and helps the students grow up. Her father is the head of the weapons manufacturer who created the robot C, but she is against him and chooses a different path from him. (Circle one name.)

1. まや先生　　2. さや先生　　3. かや先生　　4. あや先生

E: He is slow and easy-going; cuddly and likes to eat. He eases tensions. Although he is not aware, things he says and does unintentionally often leads to solve problems and beats enemies. (Circle one name.)

1. かんた　　2. くんた　　3. のんた　　4. さんた

Please tell us about yourself.

Your class: JPN 101 / JPN201 / JPN301 / JPN401　　Gender: M / F

Language(s) you speak: _____

Thank you!