

Embracing the New Phase in Japanese Education in the United States

Proceedings of the 23rd Annual Conference of the Central Association of Teachers of Japanese (CATJ 23)

September 29, 2012

at

Ball State University

Edited by

Kazumi Matsumoto
Sadatoshi Tomizawa
Guohe Zheng

Printer: Ball State Printing Services
 3401 N. Tillotson – SV 108
 Muncie, IN 47306

© 2013 by the Department of Modern Languages and Classics and the Authors

All rights reserved. No part of this book may be reproduced, stored in the retrieval system, or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without the prior permission of the copyright holder.

CONTENTS

Introduction	vii
--------------	-----

I. KEYNOTE SPEECH AND SPECIAL REPORT

1. Embracing the New Phase in Japanese Language Education in the United States 新しい局面を迎えた日本語教育 <i>Motoko Tabuse</i>	3
2. 映画の字幕プロジェクトの実践と効果と将来性 ー東日本大震災ドキュメンタリー映画「きょうを守る」 <i>Kazumi Hatasa and Atsushi Fukada</i>	11

II. RESEARCH AND PEDAGOGY PAPERS

3. The Effects of Oral Repeated Reading on Reading Rate, Comprehension and Pauses for the Learners of Japanese as a Foreign Language 日本語学習者への音読の効果 ー速さ、読解、ポーズの置き方へ の影響ー <i>Eriko Fujita</i>	19
4. Integration of Speaking Activities Inside and Outside of the Classroom for Learning the Te-form 「て形」学習のための教室内／外におけるスピーキング活動統 合の試み <i>Kaori Deguchi Schau</i>	45

5. The Current Status of Speaking Training in Japanese Language Courses: A Pilot Survey Study 日本語教育現場におけるスピーキング指導の位置づけと現状 ー アンケート予備調査に基づいてー <i>Atsushi Fukada and Mariko M. Wei</i>	61
6. Classroom Instruction in Oral Production of Paragraph-Length Discourse: A Case Study of Intermediate Learners 段落レベルの長い発話に関する指導をどのように授業へ導入 するか：中級学習者のケーススタディ <i>Koji Tanno</i>	75
7. Embedding Cross-Curriculum into March 11 Studies <i>Allen Kidd</i>	97
8. Learning Japanese through Japanese History: A LAC Course on Hiroshima 日本語で学ぶ広島の世界史：LAC コースの試み <i>Keiko Kuriyama</i>	109
9. Learner-directed Assessment: Its Advantages and Challenges 学習者参加型評価について考えるーその利点と課題 <i>Noriko Hanabusa</i>	121
10. Improving Translation Skills through Peer-learning Practicum in Japanese Translation ピアラーニングを用いた翻訳実習コースの実践報告 <i>Yoshihiro Mochizuki</i>	141
11. Struggling to Save the Japanese Program at My High School 高校での日本語プログラムが直面する試練 <i>Noriko Wachowski</i>	163

Introduction

Japanese education in the United States has entered a new phase in the last few years. Due to the recession triggered by the bankruptcy of such investment companies as Lehman Brothers in 2008 and the subsequent subprime mortgage crisis of Fannie Mae and Freddie Mac, many states, faced with diminishing revenues, were forced to cut their funding for education. With a reduced budget, many Japanese programs, particularly those of secondary schools, face the possibility of termination. Indeed, as of May 2013, it has been finalized that Japanese program at five Indiana high schools will be phased out starting this Fall. Moreover, Japanese education faces another challenge, the rising economic power of China and an increased interest of students to study Chinese. Some schools, for example, started replacing Japanese programs with Chinese programs in response to the new reality. The impact of the economic situation on Japanese education in the U.S. is perhaps best evidenced in the cancellation of the supposedly *annual* conference of Central Association of Teachers of Japanese (CATJ) in 2011, the first time ever in the history of the organization founded in 1988 (formerly known as Lake Erie Teachers of Japanese Conference), due to budgetary constraint of the institute scheduled to host the event. Meanwhile, many students from China in U.S. campuses choose to take Japanese, out of their interest in Japanese culture or trying to take advantage of their knowledge of kanji in fulfilling a foreign language requirement. Either way, this compensates for the reduced student enrollment and alleviates the problems Japanese programs face. Furthermore, independent of the above factors, technology has been developing at an ever faster pace, making new resources available and new methodology possible—the latest examples being the enormous potentials of social media and the various iPad applications—to foreign language teachers.

How do these changes interact with each other? What are their implications to Japanese education in the U.S.? What should we do as teachers of Japanese in response to these changes? Some reflections on these questions, and answers to them, have been presented in this volume of proceedings, a collection of essays and reports that were first presented at the 23rd Annual CATJ Conference, held at Ball State University in Muncie, Indiana on September 29, 2012. The resumption of the tradition of the annual CATJ conference was made possible by three generous grants, to be acknowledged below. The theme of the 23rd CATJ Conference was "Embracing the New Phase in Japanese Education in the United States." Presented at the conference were one keynote speech, one special report and nine research papers and reflective reports. In her keynote speech, Motoko Tabuse, of Eastern Michigan University, predicts an optimistic future for Japanese education in the United States based

on her analysis of the enormous Japanese investment in the Midwest and the ACTFL 21st Century Skill Map. In their special report, Kazumi Hatasa and Atsushi Fukada, of Purdue University, share the experience and fruits of a collaborative project by students from 13 institutions of higher education in the U.S. and Canada to add English subtitles to a documentary entitled *Resilience: Protecting Today* (今を生きる), that tells the human story of the aftermath of the Great East Japan Earthquake of March 11, 2011 and the subsequent reconstruction. The nine remaining papers collected here deal with various issues. Noriko Wachowski's essay tells her struggle to save the Japanese program at her high school. The papers by Allen Kidd and Keiko Kuriyama share the results of their attempt to incorporate culture and history into their respective high school and college language classes. Yoshihiro Mochizuki reports his experiment to teach systematically practical skills in Japanese-English translation to advanced students, a gap in current Japanese education in the U.S. Three papers are devoted to Japanese language pedagogy: Eriko Fujita explores the positive effect of repeated reading aloud on reading rate and comprehension; Atsushi Fukada and Mariko Wei share the result of their pilot survey on the current status of speaking training in Japanese language courses; Koji Tanno presents a case study of using oral production of paragraph-length discourse in an intermediate language class. Noriko Hanabusa discusses the pros and cons of her innovative class using student-centered assessment. Finally, Kaori Deguchi Schau presents her attempts at incorporating the online software Speaking Everywhere inside and outside of the classroom to enhance the teaching of the notoriously difficult *-te* form of Japanese verbs.

Communication, interaction and collaboration between high school teachers and teachers of colleges and universities are vital to Japanese education. CATJ 23 served as a resumed forum for teachers of Japanese to address the challenges we face collectively and to share the latest results of research in linguistics, pedagogy, application of technology in the classroom, all vital to the future of Japanese education in the United States. It is our great pleasure to host the event.

As hosts of the 23rd CATJ Conference and editors of this volume and on behalf of the Central Association of Teachers of Japanese, we would like to express our deepest appreciation to the following three offices for their generous grants without which 23rd CATJ Conference and this current volume would not have been possible:

- The National Endowment for the Humanities through Indiana Humanities
- The Northeast Asia Council (NEAC), the Association of Asian Studies
- The Department of Modern Languages and Classics, Ball State University

It is our sincere hope that this volume will prove informational and valuable to government and education agencies, school administrations at both secondary and post-secondary levels, and teachers of Japanese around the nation.

Kazumi Matsumoto
Sadatoshi Tomizawa
Guohe Zheng

May 2013
Ball State University

I

KEYNOTE SPEECH AND SPECIAL REPORT

1

Embracing the New Phase in Japanese Language Education in the United States

新しい局面を迎えた日本語教育

田伏素子
全米日本語教師会 副会長
イースタン・ミシガン大学
mtabuse@emich.edu

はじめに

中部日本語教育学会でお話ができることを大変光栄に、そして嬉しく思います。私はイースタン・ミシガン大学の教授としての仕事の他に、全米日本語教育学会の副会長、ミシガン日本語教師会のアドバイザーをしております。また 2011 年 4 月には、AP 日本語試験問題作成委員会議長及び AP 日本語プログラムシラバス審査委員として AP 日本語のワークショップをさせて頂き、インディアナの先生方と一緒に大変有意義な時間を過ごさせて頂きました。今日も先生方の発表を聞きながら、その発表の質の高さに感銘を受けました。そして、この学会の実行委員会の松本先生、鄭先生、富沢先生には、先生方の暖かいお人柄と日本語教育に対する熱意、そしてこの会を開くにあたってのご尽力に対し、感謝と敬意の意を表したいと思います。ありがとうございます。

日本語学習者数の推移

国際交流基金のデータによると、全世界と米国において、過去 10 年間、日本語学習者の数は増え続けています。しかし、2009 年のリーマン

ショック以降低迷し続ける世界経済を反映して、今年（2012 年）その数はこれまでとは違う数字になるかもしれません。

世界経済と日本語教育の関連性

ここで少し過去にさかのぼりますが、80年代と90年代は日本経済を反映してか日本語学習者の数も急増しました。日本語を勉強すれば、いい仕事に付けるという考えがあったのでしょうか。米国における外国語学習者の数は世界の経済力に比例しているようで、この傾向は K-12 のレベルで特に顕著に出ているようです。今は中国語とスペイン語の学習者の数が急増しており、日本語のプログラム縮小の傾向にあるようです。

グローバル社会に対応できる学習者を指して

ミシガンには在デトロイト日本国総領事館があり、1993 年に開館しました。先述のように、80 年代 90 年代の日本経済はバブルのまっただ中でしたが、米国ではそれに反応してか **Japan Bashing** が激しく、中国人のビンセント・チンさんが日本人と間違われて殴り殺されるという悲しい事件が起こり、ミシガンに住む日本人コミュニティを始め、ミシガン州のアジア人社会に大きな影響を与えました。

ミシガン州での日米関係の改善を目指し、新しく開館したデトロイト総領事館は、大変熱心に日本語教育を支援して下さっています。その努力の一環として、ミシガンとオハイオ州はビジネス、教育、政府間の連結と協働が盛んな州になっていると思います。**Japan-US Midwest Relations Overview**（資料）はデトロイトの領事館が作成し、ミシガン州とオハイオ州の日本語教師に配布しているのですが、皆様にも役に立つ情報なので配布させていただきます。

Midwest Relations Overview にはインディアナ州を始め、イリノイ州、アイオワ州、カンザス州、ケンタッキー州、ミシガン州、ミネソタ州、ミズーリ州、ネブラスカ州、テネシー州、オハイオ州、そしてウィスコンシン州の 12 の州にある日系企業の情報、姉妹都市関係などの最新情報があり、私たち日本語関係者にとって、プログラムの奨励および促進に上手く使えば非常に役立つデータであると思います。是非このデータを十分に活用して頂きたいと思います。

さて、ここでミシガン州のデータを使って、他のアジアの国々との比較、特に日本と中国を例にとって比較したいと思います。ミシガン州全体では、さきほどのデータにあるように 480 の日系企業が事業を展開していますが、南東部には約 319 の日系企業があります。南東部にある中国系企業はどのくらいあるのかというと、2011 年のデータでは、48 社ぐらいというデータがでています。2009 年の米国経済研究所のデータ（“**Foreign Direct Investment in the United States: Preliminary 2009 Statistics**” by Bureau of Economic Analysis US Department of Commerce）によると米国に投資している国の中では、日本が全米 35 の州でトップだそうです。

以上のデータやその他のデータに基づいて、ここに現在のアメリカにおける日本と中国のビジネスの仕方・展開の違いが見えてくると思います。つまり、日本はアメリカで製品を作り、アメリカ国内及び世界にその製品を販売していますが、中国は中国国内で製造し、その製品をアメリカを含め世界に販売しているという図式が考えられるのです。

その結果、ミシガン州における就職に関しては日系企業の求人数が中国系企業の求人数よりかなり多くなっているのが現状です。日系企業で働く人材確保のため、リクルーターの方々がいろいろなミシガンの大学を訪れ、地域日系企業への就職の斡旋を活発に行っています。

AP 日本語プログラムと試験について

さて、今度は視点を変えて私とアイオワの高校のダン・キャロリン先生が試験問題作成委員会の共同議長を努めている AP 日本語プログラムと試験についてお話しします。AP 3 以上のスコアを大学で単位として受け入れることが 2011 年から州の条例 (Public Law 91) となったインディアナの先生方には特に興味のあるトピックかと思います。

AP は Advanced Placement の略で、歴史、化学、生物学など 22 科目 30 以上のプログラム及び試験があります。その中には 8 カ国語の外国語のプログラムも含まれます。AP は高校で大学レベルの授業を展開するもので、各学科の AP コースのカリキュラムは学習内容が大学の授業に相当するようにデザインされており、学年の終り 5 月に各学科の試験を実施しています。

AP 日本語は、前述のように高校で大学レベルの日本語の授業を行うものですが、大学で約300時間の授業時間を終えたプログラムからデータを収集し、その内容に匹敵する学習者の運用能力を目標にしています。全米で使われている21世紀の外国語教育スタンダードが掲げる5C (Communication, Culture, Connection, Comparison & Community)に基づいて、学習者が様々な場所で使える日本語を習得させることを提唱した新しい言語教育を行っています。例えば、Communication は読む、書く、話す、聞くという従来の4技能の区別をさらに機能別に細分化し、会話やテキストチャットなどインターアクションができる interpersonal mode と口頭発表や作文などの presentational mode に分けています。

AP 日本語プログラムを行う高校教師には、大学での300時間に匹敵する授業内容を提示するために、コースシラバスを提出し審査を受ける義務があります。AP 日本語教師にとって、授業でのテクノロジーの効果的な使用や最新の実践言語教育学など、全米に日本語教育分野における最新情報が定期的に提供されています。また、それぞれのプログラムがある州の教師会は、全米の教師会とも提携し、大きな視野で日本語教師の社会的地位の向上と地域での日本語学習者の支援のために努力しています。

試験結果のスコア(1 から 5 までの数字で表されます)が「3」以上であると、進学先の大学で卒業に必要な単位として認めてもらえるケースが多く、AP プログラム全体では全米の 90 % の大学が 3 以上のスコアを

受け入れ、多くの大学が卒業に必要な単位として認めています。3以上のスコアがそのまま大学で3-5単位になるケースが多いので、AP試験の受験科目数が多ければ多いほど「飛び級」のような効果があり、特に海外から米国の大学に進学する学生や保護者にとっては経済的にも大変有利なシステムだと言えます。ちなみに2011年ー2012年の試験結果によると、スタンダードグループの学生（日本に2週間以上行ったことのない学生）の約半分以上が3以上のスコアをとっています。

AP 日本語プログラムのコース内容や、過去の試験問題の例、最新のレッスン・デザイン、授業の参考例やオンライン上の教師のためのネットワーク等の情報は下記のサイトに記載してありますので、どうぞご利用ください。

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

これからの日本語教育

21st Century Skills:

これはアメリカの教育全体にも言えることですが、外国語教育ではACTFLが21世紀スキルとして12のスキルを提唱し始めています。AP 日本語プログラムでも、21世紀スキルを導入した日本語の授業を提唱しています。ビジネス界のリーダー達が教育に携わるリーダーと一緒に作成したもので、21世紀を生きる者にとってどのようなスキルが必要なのかを考え、まとめたものです。K-16レベルの日本語教育にも大変有用な考え方だと思います。21st Century skills をキーワードとしてインターネットで検索していただくといろいろなものが見つかるかと思います。21世紀スキルの詳しい説明などは、21st Century Skills で検索すると、2011年にACTFL Teacher of the Year awardを受賞したフランス語のトニータイソンさんがつくった3分間のビデオなどいろいろな情報がたくさん出てくると思います。

21世紀スキルの他にこれからは thematic approach, backward design, differentiated instruction 等を取り入れた授業を展開すべく K-16レベルで様々な研修が行われているのは、皆様すでにご存知の事と思います。また国際交流基金は、日本語スタンダード、特にみんなの「Can-Do」サイトを使って授業の目標を作成することも紹介しており、小学校から高校レベルはもとより大学レベルでの日本語教育にも浸透させていけるのではないかと思います。

全米日本語教育学会：American Association of Teachers of Japanese

皆様ご存知のように、今年の1月から National Council of Japanese Language Teachers と Association of Teachers of Japanese が正式に合体し、American Association of Teachers of Japanese (AATJ)-全米日本語教師会になりました。日本語の語学、言語学、文学の専門家を始め、日本に興味のある方ならだれでもメンバーになれます。来年度のメンバーシップの更新は基本的にオンラインですることになります。

AATJ が行っている活動は、Advocacy, Annual Conferences, National Japanese Exam/Contest, Publications, Professional Developments, Student Activities 等、多岐にわたる活動をしています。新しい事業としては、来年度から全米での日本語能力試験は AATJ が管理、施行することになりました。このように活動範囲が広く、日本語教師にとっては大切な情報が頻繁にアップデートされるので、ウェブサイトも定期的に更新しています。是非ブックマークして新しい情報を共有してください。AATJ はこれからも会員の皆様にとって役に立つことを企画実行していく所存です。

世界規模での協働

AATJ は国内だけでなく、世界規模でも活動を行っています。日本の日本語教育学会と米国の AATJ は以前から連結していましたが、今年 8 月には日本語教育国際研究大会 (International Conference on Japanese Language Education-ICJLE) が名古屋で開かれ、中でも日本語教育グローバルネットワーク (GN) シンポジウムでは、AATJ の co-president の當作靖彦先生が J-GAP 責任総括者として、(1) 「グローバル社会を創る日本語教育：アーティキュレーション (連関) を通して見た世界の日本語教育」と(2) 「世界と日本をつなぐ日本語教育：留学生のための日本語教育のアーティキュレーション (連関)」の 2 つのパネルを企画・司会されました。また、コンピュータを使った日本語教育を考える「日本語教育とコンピュータ」国際会議 (Computer Technology and Japanese Language Education-Castel/J) も同時開催され、AATJ の當作靖彦先生が活躍されました。

さらに、今年から AP Japanese Language and Culture が AATJ の新しい Special Interest Group (SIG) として承認され、AATJ の一部として活動を始めることになりました。そして国際的な試みとしては、米国内での AP 日本語試験の受験者数は過去現在横ばい状態なので、国際交流基金の協力を得て、日本および他のアジアの国々でアメリカの大学へ進学しようとする日本語学習者を対象に広報活動を始めています。

K-16, ビジネスと政府の間の協働体制を用いた日本語教育奨励のサイクル：一考察

ここまでお話してきた内容をふまえて、大きい視野で、ビジネス、教育、そして政府が一体となり日本語教育の奨励と推進に向けて協働するモデルがいくつか考えられると思いますが、ここにその一例を挙げてみます。

(1) 大学レベル

(1a) 日系企業や日本と取引がしたい企業とコンタクトを取り日本語を勉強する事と卒業後のキャリアを繋ぐアピールをする。

(1b) AP のスコア 3 以上の学生を積極的にリクルートし、ビジネスに加え従来日本語とあまり繋がっていなかった専門分野 (看護学、地質学、コンピュータサイエンス等) のプログラム

とコーディネートし、日本語プラス専門知識を備えたグローバル社会に対応できる学生を育てる。

(2) 高校レベル

(2a) 中学校や大学の日本語講師／教授と協働し、AP 日本語や International Baccalaureate 等、大学に入学した時に有利になるようなプログラムを積極的に取り入れる。

(3) K-12 レベル

大学、ビジネス、政府関係者と協働し、ガイダンスカウンセラー、校長、保護者、コミュニティーレベルに向けて日本語を勉強する事がインディアナの子供たちの将来（キャリア）にとっては非常に有利であるということをアピールする。

(4) 教師会レベル

ビジネス、政府、教育関係者が保護者を含むコミュニティーと協働し、州の教育省へアプローチし、日本語を含め外国語教育への予算の増加に繋がるように働きかけて行く。

上記の他にももっと有用なモデルが考えられるかとは思いますが、この4つを1つのサイクルとし、様々なイベントやプロジェクトを計画しながらインディアナ州で日本語教育を奨励・促進することができるのではないかと思います。

「何故日本語なのか」を考える

さて、最後になりますが、どうして日本語なのかという質問について一緒に考えたいと思います。私自身の事になりますが、私は「戦争のない世界を作る」という非現実的な事を人生の目的としており、それに少しでも近づけるように、日本語を教え、日本語教育の奨励と促進べく活動しています。生きている間には到底達成できない目標ですが、それでも、少しでも目標に近づくために毎日努力することに意義を見いだしているわけです。

皆様も同意して下さると思いますが、私たちが子供の頃に比べて世界は非常に不安定になっているのではないかと思います。ウソや誠の情報が世界中に蔓延する中、私たちはアメリカにいる若者に対してウソと誠が判別できるように日本語を通して教育するべきだと強く思います。自分の育った文化と異なる文化に対してはそれが怖いものではなく、逆に素晴らしいものであるという事を強調し、様々な視点や世界観を紹介しながら日本語教育を行っていくのが私たちの使命の一つであると思います。

最後に、2009 年に共同で keynote presentation をさせて頂いた在デトロイト日本国総領事館、総領事の篠塚保総領事の引用で終わらせて頂きます。

「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が重要なのです。」

参考文献

- American Association of Teachers of Japanese 全米日本語教育学会：
<http://www.aatj.org/>
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. <http://www.actfl.org/>
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. *21st Century Skills Map—The Partnership for 21st Century*. Retrieved from
http://www.p21.org/storage/documents/Skills%20Map/p21_worldlanguagesmap.pdf
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. World Languages 21st Century Skills Map by Toni Theisen Retrieved from
<http://www.youtube.com/watch?v=HW5grjZf3zc>
- AP Central Japanese Language and Culture:
http://apcentral.collegeboard.com/apc/public/courses/teachers_corner/37222.html
- CASTEL-J: <http://2012castelj.kshinagawa.com/>
CJLE: <http://www.nkg.or.jp/icjle2012/> Japan Foundation data:
<http://www.jpff.go.jp/japanese/survey/country/index.html>
- Japan Foundation Standard for Japanese-Language Education 日本語教育スタンダード：みんなの「Can-Do」サイト. Retrieved from
<http://jfstandard.jp/portfolio/ja/render.do>
- Motoko Tabuse. (2010). “特別寄稿：アメリカにおける日本語教育：現状と未来への展望 [Special article: Japanese Language Education in the United States: Present and Future]” in Views 04, 2010. Japan Business Society of Detroit.
- Tamotsu Shinotsuka and Motoko Tabuse. (2009). “Articulation within and outside of Japanese Language Education: 日本語教育現場内外でのアーティキュレーション,” (pp. 7-23). Mutsuko Endo-Hudson. (Ed.). Proceedings: 21st Central Association of Teachers of Japanese (CATJ21): 第 21 回中部日本語教師会発表論文集: Michigan State University.
- US Department of Commerce Bureau of Economic Analysis:
<http://www.bea.gov/international/ai1.htm>

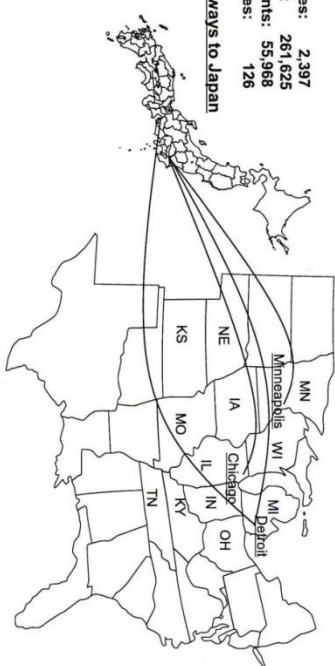
資料: Japan-US Midwest Relations Overview

Japan-U.S. Midwest Overview

12-State Totals
Japanese Facilities: 2,397
Total Employees: 261,625
Japanese Residents: 55,968
Sister-States/Cities: 126

3 Midwest Gateways to Japan

- Detroit
- Chicago
- Minneapolis



Michigan (MI)
(Governor-R)
Facilities: 480
Employees: 33,190
Jpn. Residents: 10,360
Main Exports to Japan: Automotive, Metal & Chemical Products
Sister-State: Shiga
Sister-Cities: 27

Ohio (OH)
(Governor-R)
Facilities: 420
Employees: 57,883
Jpn. Residents: 8,087
Main Exports to Japan: Automotive, Chemical & Metal Products
Sister-State: Saitama
Sister-Cities: 14

Kentucky (KY)
(Governor-D)
Facilities: 154
Employees: 34,339
Jpn. Residents: 3,867
Main Exports to Japan: Automotive, Chemical Products, Machinery
Sister-State: None
Sister-Cities: 7

Wisconsin (WI)
(Governor-R)
Facilities: 56
Employees: 2,440
Jpn. Residents: 2,046
Main Exports to Japan: Agricultural Products, Electronics
Sister-State: Chiba
Sister-Cities: 13

Kansas (KS)
(Governor-R)
Facilities: 40
Employees: 1,380
Jpn. Residents: 1,278
Main Exports to Japan: Agricultural Products, Metal Products
Sister-State: None
Sister-Cities: 3

Tennessee (TN)
(Governor-R)
Facilities: 179
Employees: 34,813
Jpn. Residents: 3,542
Main Exports to Japan: Machinery, Chemical, Automotive
Sister-State: None
Sister-Cities: 6

Iowa (IA)
(Governor-R)
Facilities: 50
Employees: 4,580
Jpn. Residents: 1,168
Main Exports to Japan: Agriculture (Grains), Farming Equipment
Sister-State: Yamaguchi
Sister-Cities: 10

Nebraska (NE)
(Governor-R)
Facilities: 43
Employees: 3,390
Jpn. Residents: 1,094
Main Exports to Japan: Agricultural Products, Livestock
Sister-State: None
Sister-Cities: 3

Indiana (IN)
(Governor-R)
Facilities: 213
Employees: 42,610
Jpn. Residents: 5,249
Main Exports to Japan: Chemical Products, Machinery
Sister-State: Tochigi
Sister-Cities: 11

Missouri (MO)
(Governor-D)
Facilities: 83
Employees: 5,680
Jpn. Residents: 2,445
Main Exports to Japan: Agriculture (Grains), Livestock
Sister-State: Nagano
Sister-Cities: 7

Illinois (IL)
(Governor-D)
Facilities: 603
Employees: 36,120
Jpn. Residents: 13,914
Main Exports to Japan: Electronics, Chemical Products
Sister-State: None
Sister-Cities: 9

Minnesota (MN)
(Governor-D)
Facilities: 76
Employees: 5,210
Jpn. Residents: 2,918
Main Exports to Japan: Agricultural Products, Livestock, Electronics
Sister-State: None
Sister-Cities: 10

2

映画の字幕プロジェクトの実践と教育効果、教材としての将来性：東日本大震災ドキュメンタリー映画「きょうを守る」

畑佐一味・深田淳
パデュー大学

khatasa@purdue.edu

afukada@purdue.edu

要旨

東日本大震災ドキュメンタリー映画「きょうを守る」（菅野結花監督作品 本編 70 分）に英語字幕をつけるプロジェクトをパデュー大学を中心に日米の教育機関十三校の協力を得て行った。本論では、プロジェクトの背景、字幕を作っていく過程、その過程での教育効果について述べ、出来上がった字幕付きドキュメンタリー映画の教材としての可能性について述べる。また、同様のプロジェクトを行うための素材探しの可能性についても言及する。

Purdue University lead a project to add English subtitles to *Resilience: Protecting Today* (2011) so that it can be viewed by more people. *Resilience: Protecting Today* is a documentary film directed and produced by Yuka Kanno, an undergraduate student of Yamanashi Prefectural University. It comprises a series of interviews between Ms. Kanno and her mother, her friends, and their parents about lives after the Great East Japan Earthquake. The process of adding subtitles will be described along with its educational values and future possibilities.

1. 背景

「きょうを守る」は山梨県立大学生菅野結花氏（岩手県陸前高田市出身）が2011年に制作し、やまなし映画祭（2011年10月開催）に出品した東日本大震災をテーマにしたドキュメンタリー映画である。被災者である菅野氏が高校の同級生、同級生の親、そして、自分自身の母親らに震災後の生活に関するインタビューを行った。撮影、そして編集もすべて一人で行った個人制作の映画である。

マスコミや映画作りのプロが作ったドキュメンタリーと違い、ドラマチックな演出や映像はなく、淡々としたエスノグラフィ的な映画である。インタビューされる側とする側がどちらも災害の当事者であり、しかも家族や知人であることで、リラックスした雰囲気の中で、レポーターや新聞記者がマイクを向けたインタビューでは聞けない内容が多く語られている。さらに、被災した人達を画一的なグループと捉えるのではなく、個人的な違いや、内面の心理が引き出されている。そして、菅野氏の「何が起こったのか、そして、起こっているのかを忘れないでほしい」という思いが伝わってくる作品になっている。また、本人も意識してはいないであろうが、この映画は本人と同級生達の人間的成長の記録とも言える一面を持っている。

2011年12月にNHK国際放送のニュースを通してこの映画について知った畑佐が、海外での上映も可能にするために、菅野氏に連絡し、映画に英語字幕をつけることの合意を得て、「きょうを守る」字幕プロジェクトを立ち上げた。2012年1月から3月末まで米国内外の十三校¹の日本語教員と約六十名の日本語学習者の協力で、五分ごとに分割された本編の文字起こし作業、翻訳作業を各校で行い、最終的な編集作業をパデュー大学で行った。（パデュー大の深田が技術面の支援を行った。）

英語字幕版は3月末に完成し、4月にはパデュー大学をはじめ数校で上映会が行われた。これまでに全米約二十校で上映会が行われている。2012年11月にはニュージーランドでの上映会も予定されている。また、次の展開として、日本語字幕版とトルコ語字幕版ができ、2012年12月には韓国語字幕版も完成予定である。

2012年10月には一連のファイル（本編ファイル、日本語トランスクリプト、英語字幕）の無料配布を開始した。学習活動の内容を報告をすることが教材としての無料配布を受ける条件になっているが、活動内容は日本語教育に限定されてはいない。初等教育から高等教育に至るまで現場の教員の創意工夫で様々な学習活動が行われることが期待される。

字幕プロジェクトに関する詳細は以下のURLで閲覧出来る。

<http://tell.cla.purdue.edu/hatasa/protect-today/>

2. プロジェクト型言語学習活動の例としての字幕つけ作業

今回の字幕プロジェクトは英語字幕をつけることで「きょうを守る」が外国人にも鑑賞できるようにすることを元々の目的として行われたが、日本語学習者がその過程に参加することで、単なる字幕つけ作業ではなく、教育的付加価値が高い総合学習プロジェクトに進化した。

地理的に分散した複数の大学が参加したので、ファイルの配布、閲覧、編集などを共同作業として行える場が必要となった。本プロジェクトでは Google Docs を使ってファイルを共有した。まず70分の映画本編を約5分ごとの16のセグメントに分割、Google Docs にアップロードし、共有した。大学によって、参加している学生数や日本語のレベルが違うので、各参加大学は16のセグメントのうちのいくつを担当するかを掲示板ファイルに書き込んでいった。こうしてすべてのセグメントを最低2つの大学が担当する体勢ができた。

学習者は担当部分の日本語の発話を聞き取り、文字起こしする作業から始めた。学習者もほんの5分と思っていたであろうが、脚本がない自然会話のインタビューは学習者にとって予想以上に難しい作業であった。映画の途中から作業する難しさもあったであろう。その反面、教育的にはとても有意義な活動であったと言える。学習者がどうしても分からないところは、教員が手伝った。しかし、日本語母語話者の教員ですらどうしても聞き取れない、あるいは、間違っていることもあった。個人名やニックネームなどは、制作者である菅野氏に尋ねた。この作業を通じて、聴解がいかにトップダウンなプロセスかを教員達は体感した。例えば、それまでは、どうしても聞き取れなかった部分が、正解を教えてもらったとたんに正解以外には聞こえなくなったりするのである。また、完全に間違った思い込みをしていたような場合があったり、自分では聞き取れない部分を他の人が聞くとあっさり分かってしまうというようなこともあった。学習者にとっての難しさ要因は、フィラー、躊躇、言い直し、個人のくせ、年代差、速さ、終結しない文、悪文、そして、非文法的な文（話者の間違い）など様々である。

次に、文字起こしした日本語を基にして行った翻訳作業では、話者の気持ちをどのぐらい汲み取って（あるいは、解釈して）英語で表現するかで、学生達の思い入れが違ってきた。教室に持ち寄ってディスカッションをすると、それぞれが自分の意見を主張する。それが日本語で行われれば、語学学習という意味でもさらに有意義である。当然、震災に対する理解は深まる。この段階で学生が創出する翻訳は字幕にするには長過ぎる。また、文字起こしした日本語からは発話の速さが分からないので、字幕としてどのぐらいの時間画面に置いておけるのかが分からない。

従って、最後の作業は英文を短くすることである。この段階では、懸命に解釈して盛り込んだ感情表現など削りたくない情報がたくさん出てくる。しかし、映像を見ながら、視覚的に感じられるものは映像に任せて、一番大切な情報を残し、残りは字幕から排除するといった決定を下していかなければならない。結果として、多くの場合、字幕の中に残せ

る情報は内容が中心になり、文としてもシンプルなものになる。学習者は字幕作りをすることで、このようなプロセスを体験出来る。

パデュ大学での上映期日が決まっていたこともあり、最終段階の調整は、深田と畑佐が行った。Aegisub (Figure 1)という動画に字幕を入れる無料ソフトと VirtualDub (Figure 2) という Aegisub で保存した字幕ファイル を動画と合成するソフトを使った。どちらも、使い方が難しいソフトではないので、現在進行中の韓国語字幕では学生がソフトを使って入力している。

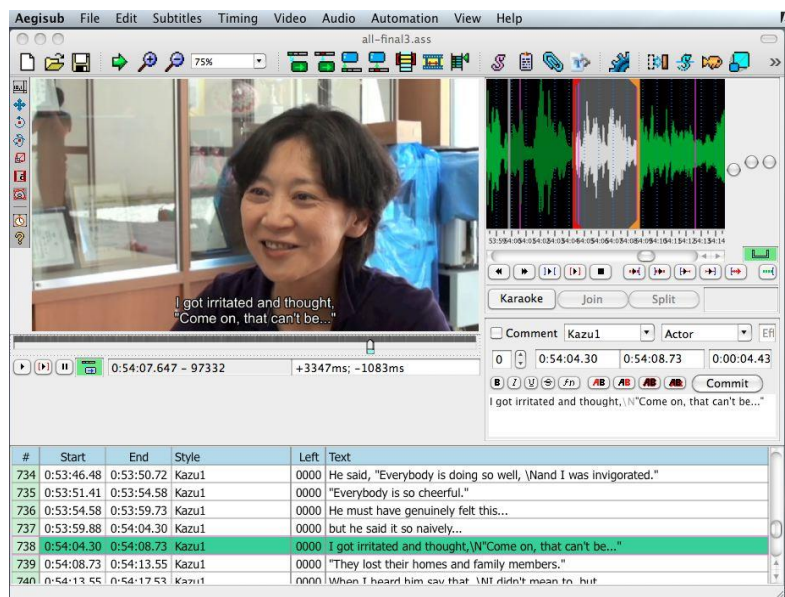


図 1 Aegisub
<http://www.aegisub.org/>



図2 VirtualDub
<http://www.virtualdub.org/>

以上、字幕つけ作業の一連の流れを記述した。

この活動では、どの段階でも学生が震災について考えるきっかけを与えることができ、映画の内容を身近に感じるようになる。今後自分の回りで災害が起こった時に、何ができるか考えるといった学習活動も可能であろう。

3. 終わりに

字幕をつけるという学習活動はこれまでも行われて来ているが、テレビのドラマや映画は著作権の問題があり、授業から外に持ち出すことはできない。また、学会で発表したり、出来たものを共有したりすることは難しい。しかし、「きょうを守る」のようになるべく多くの人に見てもらふことだけが目的で作られた映画の制作者の理解を得られれば、双方にとって有意義な字幕つけ活動が実現し、結果としてできたものも流通させることができる。字幕つけの作業に必要なソフトも技術的に難しいものではなく、学生プロジェクトとして実践させることは十分可能である。大切なことは題材が字幕をつけることに値するだけの内容を持ったものであることであろう。そうすれば、学生の意欲も自ずと高くなる。

今回のプロジェクトは著作者の理解が得られたことで実現したが、同じようなドキュメンタリーや映画を発掘することは可能かもしれない。商業的には採算が取れず字幕をつける予算が取れないようなドキュメンタリーや映画があれば、字幕がつくことに興味を持つ制作者がいるであろうと考えられる。内容が本物で、学生が共感できるものであれば、そのような映画を使って、新たな字幕プロジェクトを实践することは可能である。この点に関しては、現在、映画作りの専門家である山梨県立大学の前澤氏と話をすすめている。

2011年3月にNHK国際放送を通じて初期の震災のニュースを見ていた在外邦人として、「何ができるのだろうか」という歯がゆさがあ

った。米国の学生達はキャンパスで募金運動などを積極的に行った。教育に従事しているものとして、直接私ができることは米国の学生達に伝えることであり、同じような思いから授業の中で震災を扱った教員達も多かったと思う。そんな中で、たまたま2011年の12月にテレビニュースが取り上げたことが、このドキュメンタリーに字幕をつけるという具体的な目標を与えてくれた。これがきっかけとなり、2012年5月に陸前高田を初めて訪れ、映画の中に出てくる場所をたどった。そして、映画が撮影された時と全く変わっていない光景が多くあることに驚かされ、なるべく多くの人達に現場を訪れてほしいという思いを強くした。外国人も遠慮する必要はない、自分の目で見るのが重要である。このプロジェクトが多くの人達が被災地を訪れるきっかけとなることを切望する。

注

- 1) 字幕プロジェクト参加校 パデュー大学、アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター、タフツ大学、フランクリン&マーシャル大学、エリザベスタウン大学、ノートルダム大学、インディアナ大学、イリノイ大学、カールトン大学、ユタ州立大学、アールム大学、ミドルベリー大学東京校、バージニア大学

参考文献

やまなし映画祭.2011 <http://www.yamanashi-ff.net/> Accessed in October 2012.

「きょうを守る」字幕プロジェクト.2012.
<http://tell.cla.purdue.edu/hatasa/protect-today/>
Accessed in October 2012.

II

RESEARCH AND PEDAGOGY PAPERS

3

The Effects of Oral Repeated Reading on Reading Rate, Comprehension and Pauses for the Learners of Japanese as a Foreign Language

日本語学習者への音読の効果-速さ、読解、ポーズの置き方への影響

藤田恵里子

パデュー大学

eriko_fujita@hotmail.com

Abstract

Oral repeated reading, which was proposed based on the automaticity theory, has been widely used among struggling L1 English readers. Previous studies show that it is effective in improving reading rate and comprehension on the practiced passages and the effect can be transferred to unpracticed passages. However, there is scarce research in L2; moreover, no study has investigated the effect of this method for L2 Japanese readers. Due to the uniqueness of Japanese writing system, it is speculated that the L2 Japanese readers may benefit more from this method in obtaining the automaticity in decoding the graphic cues.

This study examined the oral repeated reading's effect for the reading rate, comprehension and the number of wrong pauses, which is a potential indicator of the readers' comprehension on the practiced and the unpracticed passages.

The intermediate-low learners of Japanese at a university were divided into two groups: the control and the experimental groups. Both groups recorded their readings and answered comprehension questions as the pre-and post-tests for five practiced passages and one unpracticed passage. Only the experimental group was administered oral repeated reading as online homework on five practiced passages between the pre-and post-tests.

The result indicates that both groups improved all three factors on both types of passages. However, on the practiced passage, the improvement was greater in the experimental group than the control group on all the factors. The experimental group showed a slight transfer effect for the reading rate, while a great transfer effect for the number of wrong pauses. On the other hand, the transfer effect on the comprehension was not as significant as the other factors. It is concluded that this method is effective to improve the three factors on both types of passages though the degree of transfer varies depending on the factors.

Key Words: Oral repeated reading, reading rate, comprehension, pauses

1. Introduction

In the classroom of Japanese as a foreign language, 90% of the teachers include oral reading in their reading classes (Adachi, Kamada, & Mozumi, 2002). However, Mozumi and Adachi (2004) claim that language teachers may be conducting oral reading just because it is common practice and they do not know oral reading's true effect. In the case of English as L1, fluency was also once considered an indicator of comprehension and constituted a part of reading tests (Fuchs, Fuchs and Hosp, 2001). Fluency and comprehension have been thought to be correlated even though this assumption was not based on any scientific evidence.

2. Oral Repeated Reading in L1 and L2

In an attempt to explain the connection between reading rate and comprehension, LaBerge and Samuels (1974) proposed Automaticity theory. This theory posits that all the steps in the reading process share the limited attentional resources, so once the decoding of the graphic cues, which is a lower-level-process, becomes automatized, readers can direct more of their attentional resources toward higher-level-cognition; namely, comprehension. As a result, comprehension improves. In an attempt to prove this, Samuels (1979) conducted an experiment to examine the effect of oral repeated reading with L1 English readers. He concluded that word recognition practices are effective to improve both reading rate and comprehension. Based on his research, much research has explored the effect of oral repeated reading on younger L1 readers, many of whom were less fluent readers compared to their peers (Samuels, 1979; Rashotte and Torgesen, 1985; Dowhower, 1987; Young, Bowers and MacKinnon, 1996; O'shea, Sindelar and O'Shea, 1985; O'connor,

White and Swanson, 2007). Studies suggest that word identification training improves fluency but fails to improve comprehension (Fleisher, Jenkins & Pany, 1979; Levy, Abello & Lysynchuk, 1997; Jenkins, Fuchs, Broek, Espin and Deno, 2003). On the other hand, oral repeated reading has proved effective at the passage level in that it can improve both reading fluency and comprehension (O'Connor, White, & Swanson, 2007; Dowhower, 1987; Young, Bowers, & Mackinnon, 1996). Moreover, reading comprehension and fluency obtained through oral repeated reading can be transferred into the reading of a new, unpracticed passage (Dowhower, 1987; Herman, 1985).

Even though much research has been conducted in L1, few studies have been conducted in the L2 context. Most of the studies in L2 were conducted by Taguchi and his colleagues (Taguchi, 1997; Taguchi & Gorsuch, 2002; Taguchi, Takayasu-Mass, & Gorsuch, 2004; Taguchi and Gorsuch, 2008). All of their studies were carried out to examine the effect of silent repeated reading, not oral repeated reading, and the target language was English. Their results varied from one study to another. For example, Taguchi and Gorsuch (2002) concluded that the reading rate on the unpracticed passage improved, but comprehension on the same passage did not improve. On the contrary, Gorsuch and Taguchi (2008) indicated that the reading rate on the unpracticed passage did not improve, but comprehension improved. This discrepancy may be derived from the nature of silent reading. That is to say, silent reading allows the readers to reread the parts that they did not understand or skip the parts they understood from the previous reading without being noticed by the researchers. Therefore, it is difficult for researchers to take control over the subjects' readings. Hence, oral reading may be more desirable than silent reading because researchers can take more control. On top of that, oral reading enables researchers to examine their learners' prosody and to monitor the learners' development of fluency.

3. Prosody and Pauses in Japanese Reading

Prosody is a language feature which includes pauses, duration of pauses, pitch, length of vowel sounds, emphasis on certain words (Dowhower, 1991), stress, accent, intonation, and rhythm (Shibata and Hurtig, 2008). Shreiber (1980) found that children tend to rely on prosodic information for syntactic structure more than adults. Based on this observation, Shreiber (1991) explained that novice readers' reading difficulties may be due to the lack of prosodic information in the written language. Likewise, Dowhower (1991) concluded that comprehension and prosody are correlated even though the author could not clarify how they may be correlated. If the correlation indeed exists, an analysis of readers' oral reading, which provides clues to their prosodic features can reveal readers' syntactic interpretation of the text and can eventually help us understand the relationship between reading fluency and comprehension.

In one of the studies in Japanese as a second language, Ju (2010) found correlation between pauses and comprehension in L2 Japanese readers. That is, as learners developed their language abilities, the number of wrong pauses in oral reading decreased and the number of correct pauses approximated those of native speakers. Their comprehension improved concurrently. Therefore, prosody, especially pauses, appears to have connection to the comprehension, and examination of it will be useful in understanding the readers' comprehension.

4. Comprehension Assessment

Taguchi, Gorsuch, and Sasamoto, (2006) recognized and replicated their own research on the grounds of the unsuitability of the testing format, the comprehension test can itself influence the results of reading comprehension. Taking this factor into consideration, it is worthwhile to further examine comprehension assessment methods.

Some previous studies indicated the importance of using multiple testing methods to measure reading comprehension (Shohamy, 1984; Wolf, 1993). Moreover, Wolf (1993) argued that findings obtained from multiple choice or true/false items are not compatible to the ones obtained from open-ended questions, cloze tasks or even summary, and free recall. Wolf's (1993) observation may be traced back to the comprehension models proposed by Kintsch and van Dijk (1978): microstructure and macrostructure. The microstructure development "contains a representation of individual propositions, connected by cohesive links" (Kintsch & van Dijk, 1978, cited in Stahl, Hare, & Gregory, 1991, p. 491), while the macrostructure development "contains a representation of the gist or most important information in the passage" (Kintsch & van Dijk, 1978, cited in Stahl, Hare, & Gregory, 1991, p. 491). The testing methods which focus on smaller details within the text, such as cloze tests and open-ended questions, can measure the microstructure development. In contrast, summary and recall tests can measure the macrostructure development within the readers' minds. In the present study, in order to utilize multiple testing methods, one test to measure the macrostructure development and another to measure the microstructure development will be employed.

Microstructure development can be measured through multiple-choice questions, true or false questions, and open-ended questions, which ask for specific details within the text. However, open-ended questions are more appropriate since for multiple-choice questions and true or false questions, test-takers can choose the correct answer by chance even if they do not fully understand the text. The development of the macrostructure will be measured by free recall in this study because this is the most commonly used method (Levy, Abello, & Lysynchuk, 1997; O'Shea, Sindelar & O'Shea, 1985;

Dowhower, 1987; Gorsuch & Taguchi, 2008; Freebody & Anderson, 1983; Johnson, 1982; Floyd & Carrell, 1987).

5. Research Questions

The present study is designed to answer the following research questions based on the relevant previous literature.

- | | |
|----------------------|--|
| Research Question 1: | Can oral repeated reading significantly improve reading rates of novice–high to intermediate–low level learners of Japanese as a foreign language on the practiced passages? |
| Research Question 2: | Does reading rate also significantly improve on an unpracticed passage? |
| Research Question 3: | Can oral repeated reading significantly improve comprehension on practiced passages? |
| Research Question 4: | If the answer to RQ3 is positive, does comprehension also significantly improve on an unpracticed passage after oral repeated reading practice on five passages |
| Research Question 5: | Does oral repeated reading significantly improve prosody, especially pausing of the novice–high to intermediate–low learners of Japanese as a foreign language, on the practiced passages? |
| Research Question 6: | If the answer RQ5 is positive, does oral repeated reading significantly improve the prosody on an unpracticed passage? |

6. Hypotheses

The present study formulates the following six hypotheses.

- | | |
|---------------|--|
| Hypothesis 1: | Oral repeated reading will significantly increase the reading rate of novice–high to intermediate–low level learners of Japanese as a foreign language on the practiced passages. |
| Hypothesis 2: | Oral repeated reading will significantly increase the reading rate on an unpracticed passage. |
| Hypothesis 3: | Comprehension on the practiced passages will significantly improve over the course of the training. |
| Hypothesis 4: | Comprehension on an unpracticed passage will significantly improve over the course of the training. |
| Hypothesis 5: | Oral repeated reading will significantly improve prosody, especially pausing of the novice-high to intermediate-low learners of Japanese as a foreign language, on the practiced passages. |

Hypothesis 6: Oral repeated reading will significantly improve prosody on an unpracticed passage.

7. Methodology

7.1. Subjects

Sixty-six students enrolled in JPNS 202 in the spring semester of 2012 at the Purdue University participated in the present experiment. Two sections were assigned to the control group and the other two sections were assigned to the experimental group. However, over the course of the experiment, some of the data was lost due to a technical malfunction and student absences. Some data collected in the experimental group were excluded from the study because they could read the passages faster than the goal speed on the pre-tests and did not have to repeatedly practice reading the passage to achieve the criterion speed. After the exclusion, data from 27 students was analyzed, with 15 students in the experimental group and 12 in the control group.

7.1.1. Experimental Group

The experimental group consisted of 7 males (47%) and 8 females (53%), ranging from 19 years old to 24 years old, with an average age of 21.2. Five students were native speakers of English (34%), one student, Korean (6%), and nine, native speakers of Chinese (60%).

7.1.2. Control Group

The control group consisted of 3 males (25%) and 9 females (75%), ranging from 20 years old to 24 years old, with an average age of 20.1. Six students were native speakers of English (50%) and the rest were native speakers of Chinese (50%).

7.2. Research Design

For the pre- and post-tests, both the experimental and control groups met at a computer lab during regular class hours and recorded their readings and answered the comprehension questions on the computer. Both groups took the pre- and post-tests for a total of six passages: Passage A and Passages 1-5 (See Appendix1-2). Passage A was an unpracticed passage, used to examine the transfer effect of the reading improvement, and only the experimental group did oral repeated reading training on Passages 1-5 as an online homework assignment. On the first day of the testing session, the students were given the pre-test of Passage A (unpracticed passage). Immediately following this test, the pre-test of Passage 1 was administered during the same class hour. The experimental group took Passage 1 with them so that they could practice reading it at home as an online homework assignment, whereas the control group returned the passage and did not have access to it until the next testing session. During the second testing session, the post-test of Passage 1 and the pre-test of

Passage 2 were administered in this order. The experimental group took Passage 2 home with them to complete their online homework. The same procedure was repeated until the experimental group students finished practicing Passage 5. Except for the pre-and post-tests on Passage A, tests on all the other passages were administered one week apart from each other.

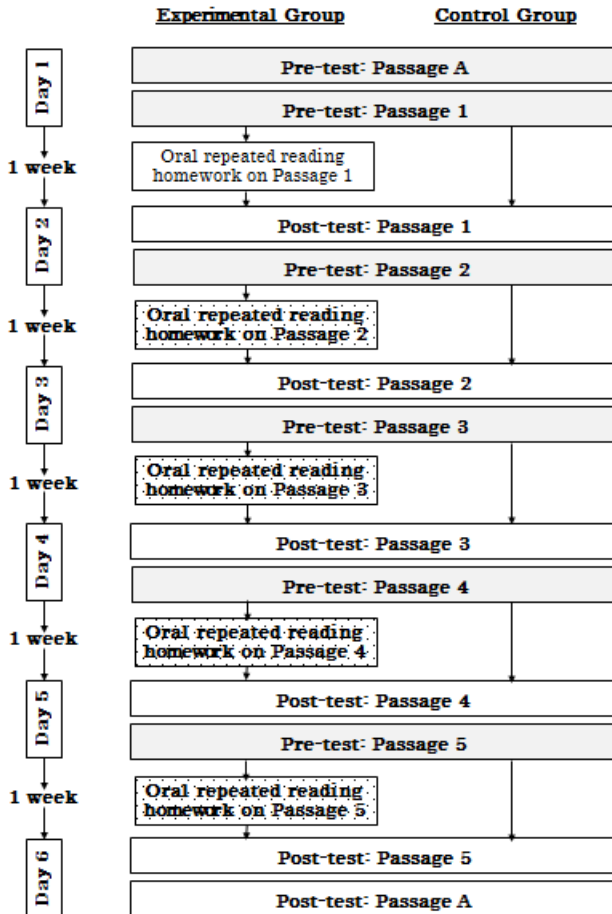


Figure 1. Procedures for the present study

7.3. Materials

7.3.1. Text Passages

Each passage contains approximately 370–390 characters. Because the proficiency level of the subjects was novice–high to intermediate–low, narrative texts were selected as reading materials from several commercial Japanese textbooks and some sample reading questions for Japanese-Language Proficiency-Test. The texts were carefully modified to contain only those grammatical and lexical features which the students had already learned by the end of JPNS 201. Likewise, only the Kanji learned by the end of JPNS 201 were used, and *furigana* (reading aid in Hiragana) was added on top of all the Kanji. *Furigana* was added out of concern that if the students could not remember how to pronounce any of the Kanji, they would not be able to read aloud; this situation could negatively affect the students’ understanding of the text.

7.3.2. Recording Software-*Speak Everywhere*

For the recording of the readings on the pre-and post-tests as well as for the oral repeated reading treatment, the software called *Speak Everywhere* was used. *Speak Everywhere* is a system that records and stores the learners’ speech or oral reading online (Fukada, 2011).

7.3.3. Comprehension Test

The comprehension test was administered on the computer because students were used to typing on a keyboard and because typing would likely avoid writing fatigue from interfering with the students’ performance. A survey software called *Qualtrics* was used in administering the comprehension test. The comprehension test consisted of two parts: free recall and three open-ended questions. To prevent a situation in which the open-ended questions might affect the students’ understanding of the text, the free recall question was given first. Having completed the free recall test, the students proceeded to the open-ended questions by clicking on the arrow at the bottom of the free recall page (Figure 2), which directed them to the next page (Figure 3). The system was programmed so that the students could not go back to the free recall page once they had proceeded to the second page; as a result, the students could not modify their free recall answer after they obtained additional information from the open-ended questions.

It is doubtful that the students would have remembered the text and the questions because the pre-and post-tests were administered one week apart. However, to prevent students from looking for specific answers for open-ended questions on the post-test, two sets of open-ended questions were prepared. One set was given as the pre-test to one of the sections in each of the control and experimental groups. Another section in each group received a different set of

questions on the pre-test. Each group received the questions they had not previously worked on as the post-test.

Figure 2. Free recall page on the survey software Qualtrics

Figure 3. Open-ended questions page on the survey software Qualtrics

As for the open-ended questions, one out of three questions in each question set asked for detail-oriented information to test the microstructural comprehension development. Two open-ended questions were generated in order to elicit either the causal relationships between sentences or the information conveyed in embedded clauses or clause modifiers. These clausal features were specifically selected because they can present a challenge to L2 learners in identifying sentential relationships.

7.4. Testing Sessions

At the testing sessions, the subjects were asked to read and record the passage once on *Speak Everywhere* (Figure 4), and then to move on to the comprehension test at their own pace. They were also instructed to turn over the passage sheet and not to look at it once they finished recording their reading. Due to the time constraints, students were notified that ten-minutes had passed

after starting on the tasks on one passage, and they were given the new passage to repeat the tasks. In order to not put mental pressure on the students, they were assured that completing the task would not require any more than ten minutes.

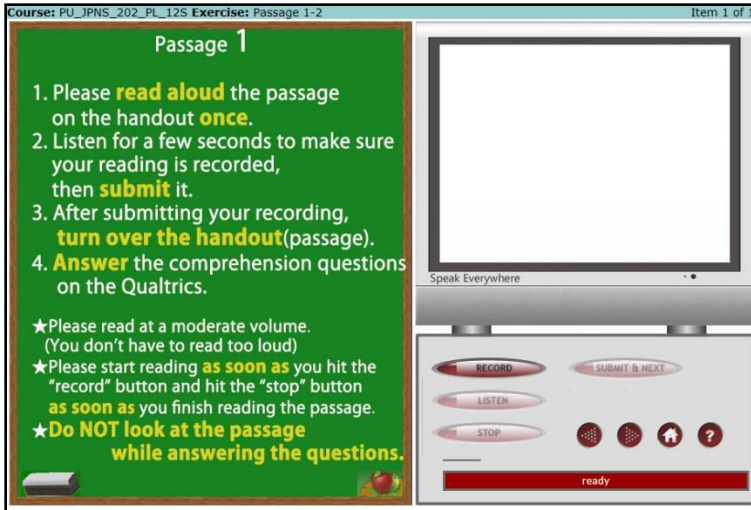


Figure 4. Recording page for testing session of Speak Everywhere

7.4.1. Oral Repeated Reading Treatment-Experimental Group

Students in the experimental group received the oral repeated reading treatment via *Speak Everywhere* (Figure 5). First, the students were instructed to listen to the model, then to read aloud the passage repeatedly until they can improve their reading rates to reach the reading rate goal. The reading rate goal was set at 260 characters per minute for each practiced passage. This rate was determined by taking the average reading rate of two L1 Japanese speakers and two L2 Japanese learners on several passages. It is out of concern that the subjects may be overwhelmed and demotivated if the goal reading rate is set at L1 Japanese speakers' rate, which is supposedly too fast for them. The model reading was also recorded at the rate of 260 characters per minute by the author.

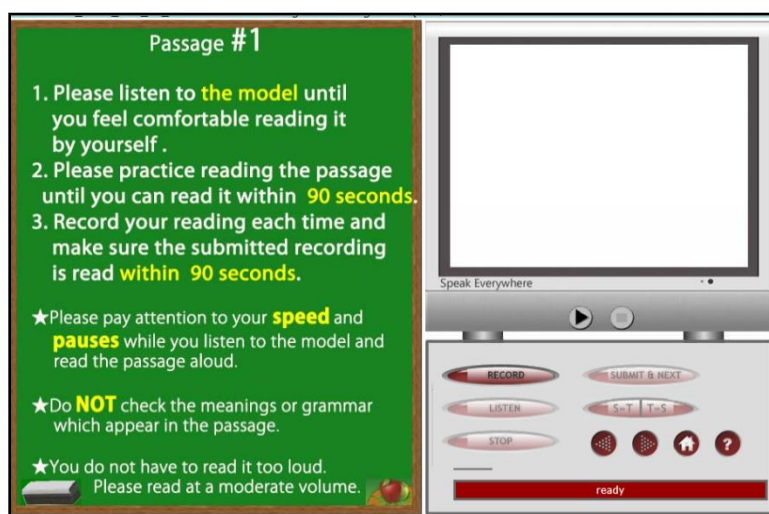


Figure 5. Online homework on Speak Everywhere

7.4.2. Online Homework-Control Group

The control group was assigned the online speaking homework, which was not related to the passage at all. In this homework, the students listened to five questions and answered them in Japanese using the same recording system, *Speak Everywhere*.

7.5. Measures

7.5.1. Reading Rate

The number of characters per minute, rather than the number of words per minutes, was used as a measure of reading rates. The reading rates were calculated by dividing the number of characters in the passage by the time required for the reading.

7.5.2. Pauses

Following Ju's (2011) methodology, the inappropriate pauses defined as follows are counted: 1) pauses placed in the middle of a word, 2) pauses placed in the middle of *bunsetsu*, and 3) pauses placed between a modifying clause and the head noun.

7.5.3. Comprehension

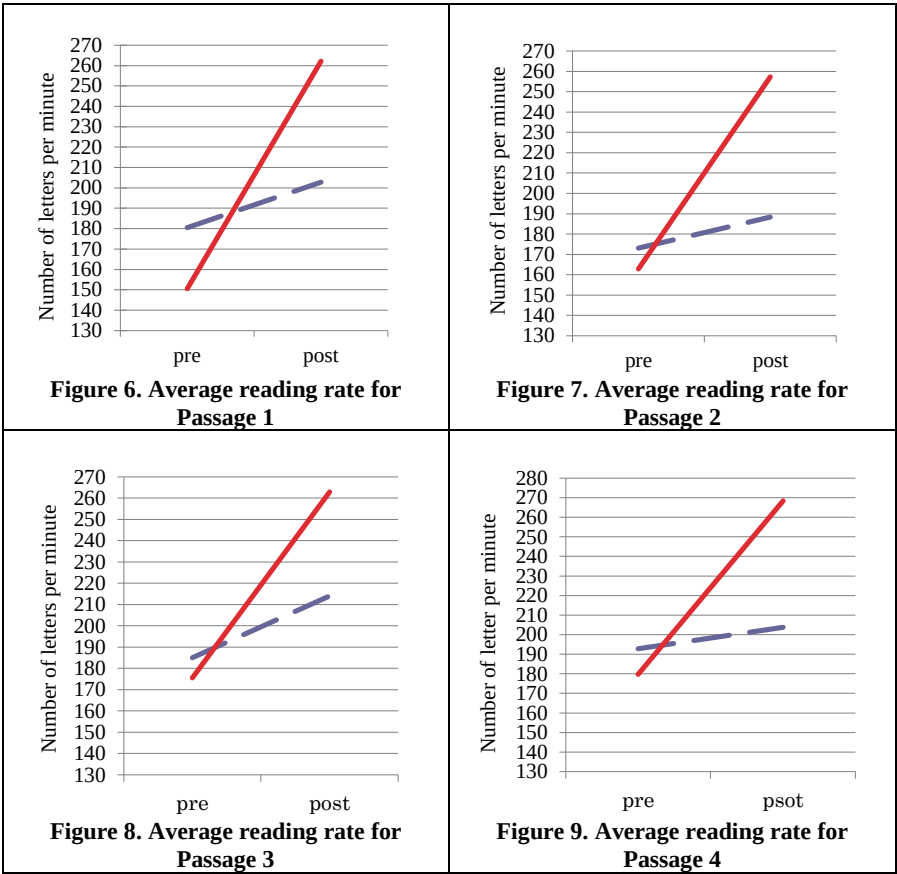
In this study, free recall was measured by counting the number of correct idea units.

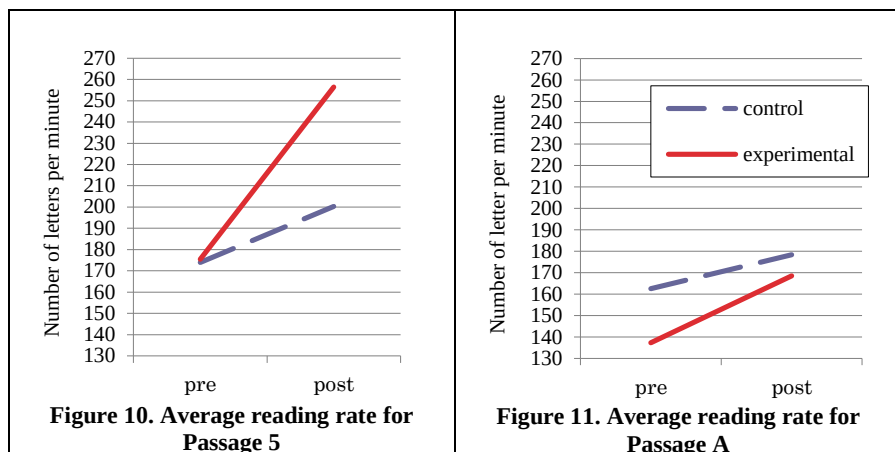
For each open-ended question, the students did not receive any points unless they provided the correct answer.

8. Results

8.1. Reading Rate

Figures 6 through 11 show the improvements of the reading rates between pre-and post-tests of the control and the experimental groups for each passage. For both groups, positive results were observed with all passages. Not only did the reading rate of the practiced passages improve in both groups, but also the reading rate of the unpracticed passage, Passage A, improved in both groups. The experimental group's gain on the unpracticed passage was almost twice as great as that of the control group. The experimental group's gains on all passages, including the unpracticed passage, were statistically significant ($p < .05$), whereas none of the control group's gains were significant ($p > .05$). These results indicate that oral repeated reading is effective in improving the reading rate for not only the practiced passages but also the unpracticed passage.





8.2. Free Recall

The results for free recall were evaluated by counting the number of correct idea units. Considering that many of the subjects who participated in this research were not native speakers of English, literal translation from Japanese into English is counted as a correct idea unit even if the meaning is slightly different from the original Japanese texts. For example;

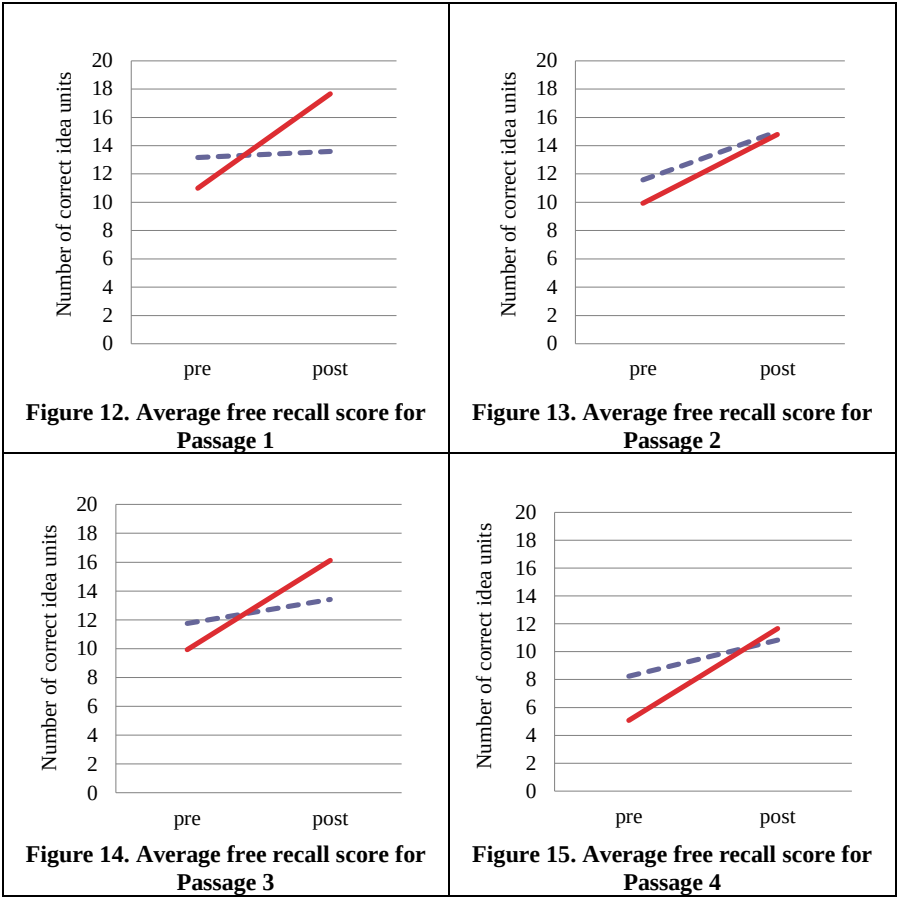
Original text: 気分が悪くなってしまいました。(Passage 3)
Kibun ga waruku natte shimai mashita.
 Correct meaning: I got sick. (I felt nausea.)
 Literal Translation: I felt bad. / My feeling became bad.

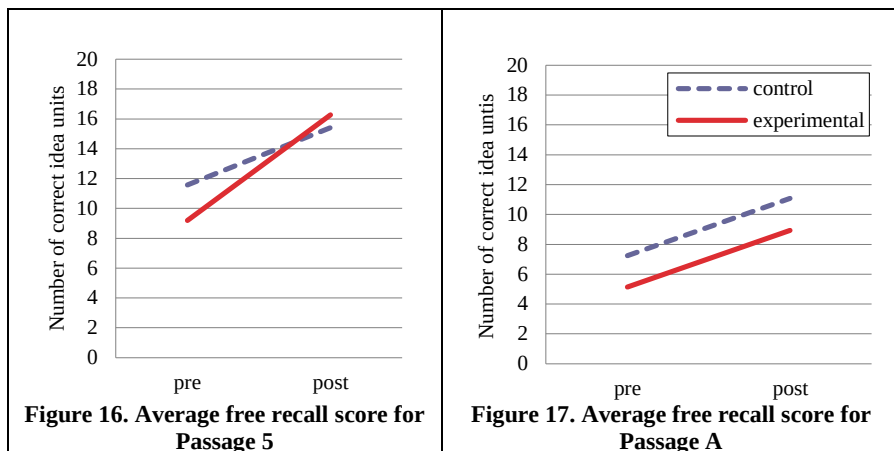
Figures 12 through 17 compare the free recall scores between pre- and post-tests for each passage. For all passages, both practiced and unpracticed free recall scores improved for both the control and the experimental groups. However, the improvement of the experimental group is much greater than that of the control group on all practiced passages: between 1.5–12 times greater. Moreover, while all the improvements of the control group are not significant ($p > .05$), those of the experimental group are significant ($p < .05$).

Despite the large differences in progress made by these two groups on the practiced passages, the mean gains on the unpracticed passage for both groups are almost equal at around 3.8 points. However, what is noteworthy is that the progress made by the control group is not statistically significant ($p > .05$), whereas that of the experimental group is statistically significant ($p < .05$). Therefore, this may indicate the effectiveness of oral repeated reading even on the unpracticed passages.

Based on the results on the free recall comprehension test, it can be concluded that comprehension measured by the free recall improved both on the

practiced passages and on the unpracticed passage. However, the experimental group’s improvement was statistically significant, whereas the control group’s improvement was not significant on both the practiced and the unpracticed passages.





8.3. Open-ended Questions

As previously discussed, to use multiple methods for measuring comprehension, open-ended questions were also administered. Three questions were given after the free recall; two aiming to elicit either the causal relationships between sentences or the information conveyed in embedded clauses or in clause modifiers and one question asked for a simple one word answer.

According to Figures 18 through 23, the experimental group scored much higher on the post-tests than the pre-tests except for Passage 2, while the control group's gain was not as great. It should be noted, however, that the gain is rather moderate for both groups when compared to other previously discussed factors (i.e., reading rate and free recall score). Moreover, in some cases, students lost points on the post-tests. Additionally, in most cases the mean gain is not significant ($p>.05$) even for the experimental group, with the exception of Passage 3 and Passage 4.

Moreover, the improvement on the unpracticed passage was not significant ($p>.05$) either for the experimental or the control groups.

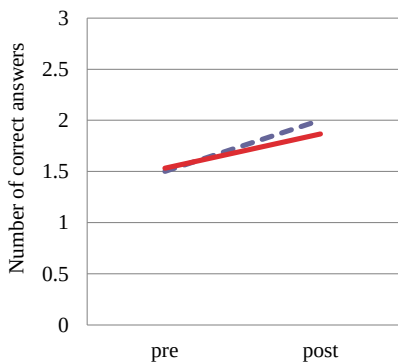


Figure 18. Average open-ended questions score for Passage 1

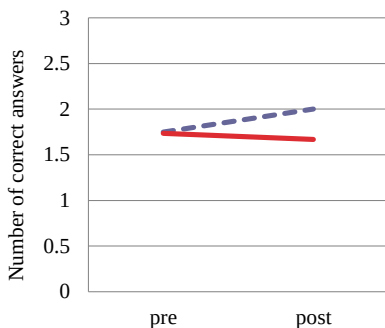


Figure 19. Average open-ended questions score for Passage 2

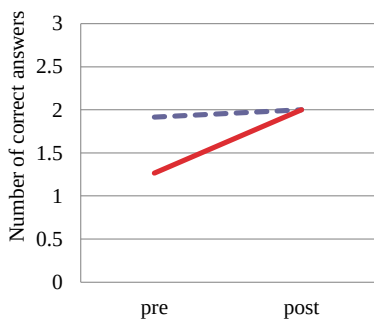


Figure 20. Average open-ended questions score for Passage 3

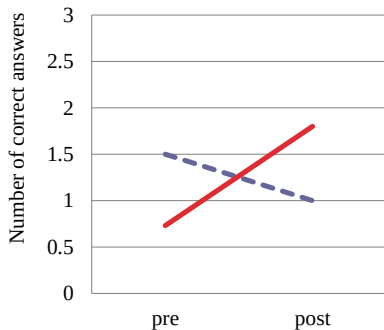


Figure 21. Average open-ended questions score for Passage 4

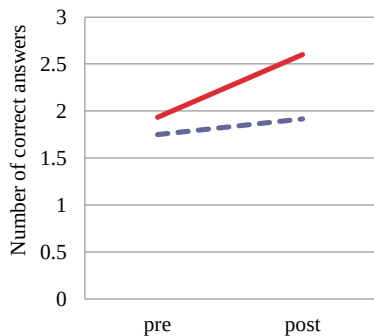


Figure 22. Average open-ended questions score for Passage 5

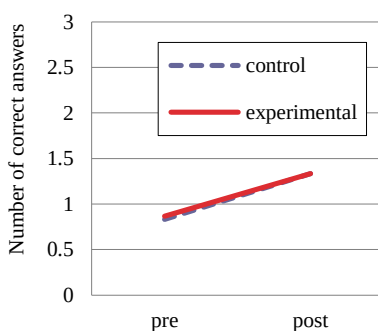


Figure 23. Average open-ended questions score for Passage A

8.4. Pauses

As a potential indicator of the students' reading comprehension, an element of prosody, namely, pauses were examined in the present study.

According to Figure 24–29, both groups show a decrease in the number of inappropriate pauses on the practiced and on the unpracticed passages. But the experimental group's decrease in the number of inappropriate pauses – in other words, the improvement in pauses is 2.5 – 6 times greater than that of the control group. For all passages, both practiced and unpracticed, the experimental group's mean gains are significant ($p > .05$), whereas the control group's mean gains are not significant ($p < .05$) on any passages. Interestingly, unlike reading rate and comprehension, the experimental group's mean gained on the unpracticed passage is as great as the mean gain on the practiced passages.

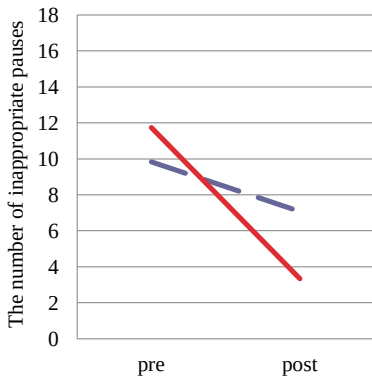


Figure 24. Average number of inappropriate pauses for Passage 1

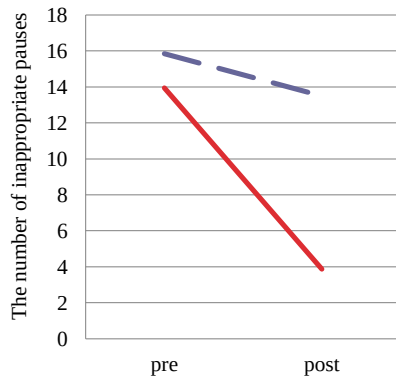


Figure 25. Average number of inappropriate pauses for Passage 2

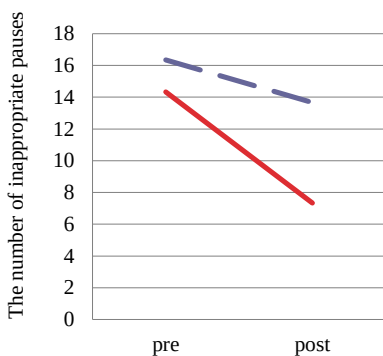


Figure 26. Average number of inappropriate pauses for Passage 3

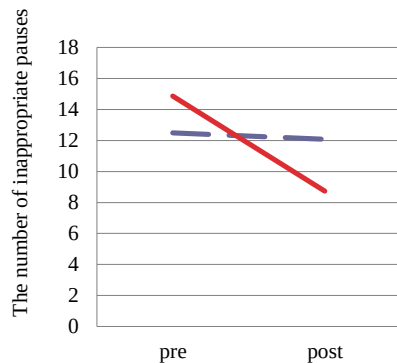
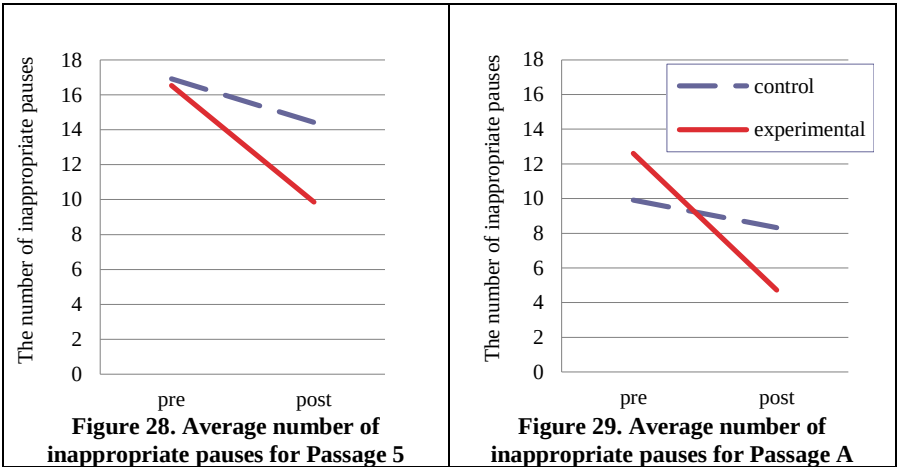


Figure 27. Average number of inappropriate pauses for Passage 4



9. Discussion and Conclusion

9.1. The Effect of Oral Repeated Reading in the Present Study

The present study sought to examine the effectiveness of oral repeated reading on reading rate, comprehension, and pauses, as well as their transfer effect on beginner–high to intermediate–low learners of Japanese as a foreign language. It was hypothesized that all of the above factors would improve after oral repeated reading training and that the effect would transfer to a new unpracticed passage.

Results of the present study provided supporting evidence for the hypothesis that oral repeated reading helps readers improve their reading rate, comprehension, and prosody. Moreover, paralleling Herman (1985) and Dowhower (1987), the improvement in terms of reading rate and pauses clearly transferred to a new unpracticed passage. Additionally, improvement in reading comprehension examined in the present study was transferred to an unpracticed passage, though the comprehension findings were not as clear-cut as the other factors. One noteworthy contribution of the present study is that the proposed training method proved to be effective not only for learners of English but also for learners of Japanese as a foreign language.

9.2. Open-ended questions

While the free recall scores show growth on all the passages, the open-ended scores are sometimes lower on the post-test, and even when they do improve, their increase rate is not as significant as the free recall.

In order to closely investigate possible causes for why open-ended questions did not indicate clear improvement, all questions were categorized into three categories for further analysis: embedded, causal, or specific questions. Embedded questions require the reader to understand what is said in

the embedded clause. Noun modifiers targeted in this study appeared in the form of embedded clauses, and so they are also categorized as embedded questions. The followings are some example questions for each category from Passage 1 (see Appendix 1).

Specific Questions: What did they do when “I” opened the door?

Causal Questions: Why did “I” think that “I” was lucky?

Embedded Question: How did they get the cake?

Table 1 shows that the largest proportion of students (60%) obtained correct answers for the specific questions, followed by causal (47%) and embedded (42%) questions, with marginal difference between these two categories. Based on this result, it can be speculated that questions asking for a simple specific answer were the easiest for the students. This is quite predictable because the other two kinds of questions require deeper understanding of more complex grammatical items. As the rate for correct answers is not significantly different between the question-types, the analysis described in Table 1 may not be significant enough to conclude that the question-types are the cause of this result. It may be concluded either that three questions were not enough to measure their improvement of the reading comprehension. Another possibility lies within the nature of open-ended questions themselves, as anticipated by Taguchi, Gorsch and Sasamoto (2006). Namely, because these questions are “primarily aimed to assess the participants’ grasp of details contained in the passages (p.10),” they may not have been suitable for the target subjects’ language level. Based on their assumption, it may be that the subjects in the present study also may have simply failed to grasp the detailed information, which the open-ended questions administered in the present study were designed to measure, especially the information appeared in rather complicated structure such as embedded clauses. A final possibility comes from the fact that each group was given a different question set for pre- and post-questions. Therefore, the discrepancy between question sets could be the cause of this result.

Table 1. Proportions of students with correct responses

Type	Number of Correct Reponses	Total Number of Students	Sample Proportions	SD
Causal	193	406	0.475369458	0.024784457
Embedded	111	261	0.425287356	0.030601757
Specific	209	348	0.600574713	0.026254979

10. Limitations of the Present Study

There are some limitations to the present study. The first and the biggest limitation is the number of the subjects. The researcher is fully aware that the results cannot be generalized with such a small number of subjects.

In respect of the repeated reading training, there are three limitations. First of all, it would have been beneficial if each received repeated reading practice had been recorded, as in O'Shea, Sindelar, and O'Shea (1985). Had all data for all reading practice been collected, the subsequent analysis could have allowed for a more in-depth examination of any improvement patterns. Such analysis could have explained why some students had to read the passage up to 20 times in the present study. Secondly, the present study set a target speed for all students and this resulted in having to exclude some fast readers' data. To include those students who were able to read the passage at the goal rate even at the pre-test, students could have been instructed to read the passage a certain number of times. Another way to solve this problem would be to set the criterion speed at a faster rate or to have the subjects practice reading as fast as they could without requiring a specific criterion rate. Third, as Rashotte and Torgesen (1985) pointed out, that the gains in reading rate could have been greater if the post-tests had been administered immediately after subjects practiced the passages. Then, the improvements on both the reading rate and comprehension for all passages, even on the unpracticed passage, could have been greater.

There are four more limitations regarding the passages used in this experiment. First, instead of counting the number of characters, the number of mora should have been counted because mora is more sensitive to reading rate in case of Japanese. The second limitation is that the wording in some passages was difficult for them to articulate, as some students informally reported to the researcher. Unlike silent reading, the arrangement of the words could have affected the reading rate. Therefore, taking into consideration only the number of characters may have produced an incomplete picture of the reading rate improvement. This difficulty in articulation must have affected the pauses as well, as sometimes subjects could not pronounce the words smoothly and stuttered, or needed to pause in unnatural positions. The third limitation is the number of *Katakana* words. Even though no consistent correlation between the number of *Katakana* and the three measured factors was detected, close investigation of the subjects' reading revealed that many of them experienced difficulties reading *Katakana* and tended to pause and reread *Katakana* words. Even at the JPNS202 level, they had not completely mastered *Katakana* because these characters do not appear as frequently in Japanese passages as do *Kanji* or *Hiragana*. Therefore, the number of *Katakana* should have been balanced out between passages in order to obtain more reliable data. The last limitation is the level of grammar and vocabulary. As this experiment examined the improvement of reading comprehension, students did not only recite the text but also tried to comprehend the text. Therefore, they needed to pay attention to

meaning. Even though all the passages were modified to contain only the grammar and vocabulary items that had already been studied, the ratio of these items at each level was not balanced. This could have created differences in each passage's difficulty level and this discrepancy may have affected the students' performance as well.

11. Directions for Future Studies

As Chikamatsu (2006) speculated, L1 orthographic depth may have some influence on reading abilities in Japanese. That is to say, L1 Chinese students may show more visual reliance, whereas L1 English students may show more phonological reliance. If this is indeed the case, oral reading may be a hindrance to L1 Chinese students in reading and understanding passages because these learners may be able to read the text faster in silence by paying no attention to the phonology. On the other hand, L1 English students with more phonological reliance may not be affected by oral or silent reading because they rely on the phonology in any way. Therefore, in future studies, subjects should be classified based on their L1, and linguistic background should be compared in order to eliminate the possible influence of L1.

Chikamatsu (2006) also concluded that as the learners improve their proficiency, they tend to shift from phonological reliance to visual reliance. Similarly, if Samuels's (1979) automaticity theory, which explains that the automatization on letter-decoding level spares more attentional resources for reading comprehension, holds true, the novice-low learners, who require more training on the decoding of graphic cues, may show a more drastic effect from repeated reading not only on reading rate but also on reading comprehension.

The transfer effect on comprehension and on reading rate observed in the present study was not very prominent. All the studies which showed slight transfer effect—Heman (1985), Dowhower (1987), and the present study, which administered the oral repeated reading practice on five passages and yielded similar results. Therefore, practice on five passages may not be enough to produce a complete transfer effect. To find out how much time is needed to see more obvious improvements, future studies should take more intensive and longitudinal approaches. If more conclusive improvement is detected with longer and more intensive practice, this method can be established as an effective means of improving the reading abilities of L2 learners of Japanese as a foreign language.

For the post-questionnaire, 96.8% of students in the experimental group stated that they felt their speaking and reading abilities had improved either very much or little, and 87.1% of them reporting that their pronunciation improved. Within this group, 54.8% of the respondents reported that their speaking ability had improved very much, while 48.4% reported that their reading ability had improved very much. As these results show, majority of the students felt that their speaking-related abilities had improved during the course of this training.

The self-reports may be reflecting the learners' wishful thinking, because in the pre-questionnaire, 60% of the students in the experimental group stated that they were interested in improving their speaking abilities followed by 20% who wanted to improve their reading skills. However, even if it was the subjects' wishful thinking that had led them to think their speaking-related skills had improved, if further research clearly shows the positive effect on improving speaking abilities, the oral repeated reading method might prove to be more versatile. Therefore, in future studies, the improvement in speaking abilities through the oral repeated reading should be also examined.

12. Conclusion

The present study examined the effectiveness of oral repeated reading for novice–high to low–intermediate learners of Japanese as a foreign language in regard to reading rate, comprehension, and pauses. The results show that this method can effectively improve all three factors on practiced passages and that the improvement can be transferred to a new unpracticed passage clearly on the reading rate, the prosody, and partially on comprehension. Overall, the empirical evidence in the present study suggests that oral repeated reading practice can be administered by educators with the goal of improving reading rate, comprehension, and pauses in the Japanese as a foreign language classroom.

References

- Adachi, N., Kamada, M. Mozumi, K. (2002). Ondoku ni taisuru kyoshi no ishiki, mainasumen o chushin ni. *Nihongo kyoiku gakkai shunki yoko shu*.
- Chikamatsu, N. (2006). Developmental word recognition: A study of L1 English readers of L2 Japanese. *The Modern Language Journal*, 90 (1), 67-85.
- Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22 (4), 389-406.
- Dowhower, S.L. (1991). Fluency's unattended bedfellow. *Theory into Practice*, 30(3), 165-175.
- Fleisher, L., Jenkins, J.R., and Pany, D. (1979). Effects on poor readers' comprehension of training in rapid decoding. *Reading Research Quarterly*, 15 (1), 30-48.
- Floyd, P., & Carrell, P. L. (1987). Effects on ESL reading of teaching cultural content schemata. *Language Learning*, 37, 89-108.
- Freebody, P. and Anderson, R.C. (1983). Effects of vocabulary difficulty, text cohesion, and schema availability on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 18(3), 277-294.

- Fuchs, L.S., Fuchs, D., Hosp, M.K. and Jenkins, J.R.(2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256.
- Gorsuch, G.J. and Taguchi, E. (2008). Repeated reading for developing reading fluency and reading comprehension: The case of EFL learners in Vietnam. *System*, 36, 253-278.
- Herman, P.A. (1985). The effect of repeated reading on reading rate, speech pauses, and word recognition. *Reading Research Quarterly*, 20(5), 553-565.
- Jenkins, J.R., Fuchs, L.S., Broek, P.V.D., Espin, C. and Deno, S.L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 719-729.
- Johnson, P. (1982). Effects on reading comprehension of building background knowledge. *TESOL Quarterly*, 17, 367-88.
- Ju, I. (2010). Nihongo gakusyusya no bun no kugirikata ni kansuru kenkyu-ondoku data no pause tan'i o michite, *Hiroshima daigaku daigakuin kyokugaku kenkyuka kiyo*, 59, 229-238.
- Kintsch, W. and van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85 (5), 363-394.
- LaBerge, D. and Samuels, S.J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Levy, B., Abello, B., and Lysynchuk, L. (1997). Transfer from word training to reading in context: Gains in reading fluency and comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 20(3), 173-188.
- Mozumi, K. and Adachi, N. (2004) Teachers' reasoning towards the use of students' 'reading aloud' in class: based upon an investigation using questionnaires directed to Japanese language teachers. *Tokyo joho daigaku kenkyuronshu*, 8(1), 35-44.
- O'Connor, R. E., White, A., and Swanson, H.L. (2007). Repeated reading versus continuous reading: influences on reading fluency and comprehension. *Council for Exceptional Children*, 74(1), 31-46.
- O'Shea, L.J., Sindelar, P.T. and O'Shea, D.J. (1985). The effects of repeated readings and attentional cues on reading fluency and comprehension. *Journal of Literacy Research*, 17, 129-142.
- Rashotte, C.A. and Torgesen, K.J. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children. *Reading Research Quarterly*, 20 (2), 180-188.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated reading. *The Reading Teacher*, 32(4), 403-408.
- Shibata, T. and Hurtig, R.R. (2008). Prosody acquisition by Japanese learners. In Zhaohong, H. (ed.), *Understanding Second Language Process* (176-204). Tonawanda, NY, Multilingual Matters.

- Shohamy, E. (1984). Does the testing method make a difference? The case of reading comprehension. *Language testing*, 1, 147-170.
- Shreiber, P.A. (1980). On the acquisition of reading fluency. *Journal of Literacy Research*, 12, 177-186.
- Shreiber, P.A. (1991). Understanding prosody's role in reading acquisition. *Theory into Practice*, XXX (3), 158-164.
- Stahl, S.A., Hare, V.C., Sinatra, R. and Gregory, J.F. (1991). Defining the role of prior knowledge and vocabulary in reading comprehension: the retiring of number 41. *Journal of Reading Behavior*, 23 (4), 487-508.
- Taguchi, E. (1997). The effects of repeated readings on the development of lower identification skills of FL readers. *Reading in a Foreign Language*, 11, 97-119.
- Taguchi, E. and Gorsuch, G.J. (2002). Transfer effects of repeated EFL reading on reading new passages: A preliminary investigation. *Reading in a Foreign Language*, 14(1), 44-65.
- Taguchi, E., Gorsuch, G.J. and Sasamoto, E. (2006). Developing second and foreign language reading fluency and its effect on comprehension: A missing link. *The Reading Matrix*, 6(2), 1-17.
- Taguchi, E., Takayasu-Mass, M., and Gorsuch, G.J. (2004). Developing reading fluency in EFL: how assisted repeated reading and extensive reading affect fluency development. *Reading in Foreign Language*, 16 (2), 70-96.
- Wolf, D.F. (1993). A comparison of assessment tasks used to measure FL reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 77(4), 473-489.
- Young, A.R., Bowers, P.G. and MacKinnon, G.E. (1996). Effects of prosodic modeling and repeated reading on poor readers' fluency and comprehension. *Applied Psycholinguistics*, 17, 59-84.

Appendix 1

Reading Sheet of Passage A (Unpracticed passage)

Passage A

きょうがっこう かえ ともだち うみ い い うみ
 今日学校の帰りに、友達が、海におよぎに行きたいと言ったので、みんなで海に
 い とうきょう うみ うみ い
 行こうときめました。東京にはおよげる海がないので、よこはまの海に行きました。2
 じかん くるま なか にほん おんがく き たの
 時間くらいかかりましたが、車の中では日本の音楽を聞いたりして楽しくすごせま
 した。
 うみ つ うみ はい みず はい
 海に着いてから、海に入ろうとしましたが、水がとてもつめたかったので、入れま

わたし
 せんでした。だから、私 たちは、ビーチであそぼうときめました。バレーボールをしたりし
 いちばん うみ いえ うみ いえ い
 ましたが、一番 おもしろかったのは、「海の家」です。たろうさんが「海の家に行こう」
 い わたし ともだち いえ い おも
 と言ったので、私 ははじめ、たろうさんの友達の家に行くんだと思いました。でも、
 なつ うみ き ひと しやわ
 そこは夏だけあって、海に来た人が、しょくじをしたりするところで、シャワーもあびられ
 うみ いえ おも ことし なつ うみ いえ い
 ます。海の家はとてもべんりだと思いました。今年の夏は、いろいろな海の家に行
 おも
 きたいと思います。

Translation:

Today on the way back from school, my friend said that he wanted to go for swimming at a beach, so we all decided to go to a beach. There is no beach for swimming in Tokyo, we went to one in Yokohama. It took about two hours, but we enjoyed the time by listening to Japanese music in the car.

After arriving at the beach, we tried to enter the water, but we could not go in because the water was too cold. So, we decided to play on the beach. We played volleyball but the most interesting thing was “umi no ie (house of the sea)”. Taro-san said “Let’s go to a Umi no ie”, so at first, I thought we were going to Taro-san’s friend’s house. However, it was there only in the summer and the place where the people who came to the beach can eat and you can take a shower as well. I thought umi no ie is very convenient. This summer, I would like to visit various umi no ie.

Comprehension Questions for Passage A

Comprehension questions A:

- Q1. When did they decide to go to the beach today?
- Q2. Why did they go to the beach in Yokohama, not in Tokyo?
- Q3. Why did they not go into the water?

Comprehension questions B:

- Q4. What did they enjoy in the car on the way to the beach?
- Q5. What did the author think “umi no ie” was at first?
- Q6. Who can use the facility at “umi no ie”?

Appendix 2

Reading Sheet of Passage 1 (Practiced passage)

Passage 1

きょう よう くらすめいと わたし たんじょうかい よう
 今日、ヨウさんというクラスメイトが、私の誕生会をしました。ヨウさんが、

わたし たんじょうかい けいかく し きょう しゅくだい
 私 の 誕 生 会 を 計 画 して いる と は ぜ ん ぜ ん 知 り ま せ ん で し た 。 今 日 は 、 宿 題 も
 うち かえ しゅぎょう あと よう
 た く さ ん あ る し 、 は や く 家 に 帰 る つ も り で し た 。 で も 、 授 業 の 後 で 、 ヨウ さ ん が 、
 きょううち あそ き い い
 「 今 日 家 に 遊 び に 来 ま せ ん か 」 と い い ま し た 。 行 っ た こ と が な か っ た の で 、 ち ょ っ と お ど ろ
 き ま し た 。

うち い くらすめいと せんせい
 ヨウ さ ん の 家 に 行 っ と 、 クラ ス メ イ ト と 先 生 が い ま し た 。 ドア を あ け た ら 、 み ゐ な が 、
 わたし たんじょうび か おお
 私 の た め に う た を う た い ま し た 。 そ し て 、 「 お 誕 生 日 お め で と う 」 と 書 い た 大 き な ポ ス
 まえ しゃしん あと せんせい つく け き た
 ター の 前 で 、 み ゐ な で 写 真 を と り ま し た 。 そ の 後 、 先 生 が 作 っ た ケー キ を 食 べ ま し た 。
 たの わたし ともだち
 み ゐ な で ゲー ム を し た り し て 、 と て も 楽 し か っ た で す 。 私 は 、 た く さ ん の い い 友 達 や
 せんせい あ らっき おも わたし たんじょうび
 先 生 に 会 え て 、 と て も ラ ッ キー だ と い い ま し た 。 で も 、 ほ ん と う は 私 の 誕 生 日 は
 あした い
 明 日 だ と だ れ に も 言 え ま せ ん で し た 。

Translation:

Today, my classmate You-san threw my birthday party. I did not know that You-san was planning my birthday party at all. I was going to go home early today because I have so much homework. However, after class, You-san asked me “Would you like to come over to my place?” I was surprised because I have never been to her place.

Once I arrived at You-san’s home, my classmates and my teacher were there. When I opened the door, they sang a song for me. Then we all took a picture in front of a big poster saying “Happy Birthday”. After that, we ate the cake the teacher made. We played games and it was so much fun. I thought I was very lucky to have met such a nice friends and teacher. However, I could not tell anyone that my birthday is tomorrow.

Comprehension Questions for Passage 1

Comprehension questions A

- Q1. Why was “I” planning to go home early today?
- Q2. Why was “I” surprised when Yo-san asked her to come to his place?
- Q3. When is the author’s birthday? (Please think that the text was written today)

Comprehension questions B

- Q1. What did they do when “I” opened the door?
- Q2. How did they get the cake?
- Q3. Why did she think that she is lucky?

4

Integration of Speaking Activities Inside and Outside of the Classroom for Learning the Te-form

「て形」学習のための教室内／外におけるスピーキング活動統合の試み

ショー出口香
カルビン大学

kschau@calvin.edu

要旨

Speak Everywhere（以下略して SE）とは、学習者が、インターネット上で視覚／音声教材を視聴し、指示に従って何らかの発話を行い、その発話を録音／保存するウェブベースのシステムである。本稿では、この新しいシステムを、どのように既存の日本語カリキュラムの中に組み入れて使用可能か、「て形」学習を例に報告する。

SE の特徴は、学生が自分の発話を録音でき聞き直せることにある。これまでの教室外課題は、読む／書く／聞くが中心で、「話す」ことはあまりなかった。SE は、学生が各自の発話を宿題として提出することを実現した。その発話行為も、語や文の模範発話をリピートする単純練習、動詞／形容詞の活用練習、録画された発話を聞いてそれに質問やコメントを返すというコミュニケーション技能の練習など、異なるタイプが可能である。これらの多様な教室外 SE 活動と、教室内での活動をどう連携／統合したらいいであろうか。その試みを、動詞活用を初めて本格的に導入し練習する課を例に紹介する。

中心となる文法項目「て形」は、日本語動詞活用の第一歩として紹介されることが多い。様々な文型で使用される重要な文法項目で、学習者にとっては、日本語学習を続けていく上での大きなハードルの一つと言える。活用規則を理解し自分で「て形」を作り、さらに「て形」を使って、状況に応じて意味のある文を適宜に発話できるようになるには、かなりの反復並びに応用練習が必要だ。SE の使用により、その練習を教室外で奨励し評価することが可能である。本稿では、「て形」の導入から応用練習まで、SE を取り入れてどのように行えるか例を示し、その問題点と今後の課題を考察する。

キーワード：Speak Everywhere スピーキング 教室内／外活動 コミュニケーション て形

1. はじめに

外国語教育の分野においても、様々な新しいテクノロジーが開発され、利用可能となっている。ある特定のテクノロジーを、既存のカリキュラムに組み込んで環境改善と学習促進を目指して行く場合、教師はまず何を考慮すべきだろうか。この点は、最近、Technological Pedagogical Content Knowledge（略して TPACK）と呼ばれる共通の概念をもとに、異なる教育現場の間でも検討され論議が交わされている(Mishra & Koehler, 2008)。本稿では、この TPACK というフレームワークを基盤に、日本語教育における新しいテクノロジーの活用例を紹介したい。

TPACK とは、教育現場に新しい技術を取り入れる際に考慮すべきこと、または起こりうる問題点を整理し、検討すべき点をより明確にするため、様々な教育現場に応用可能な基本要項をまとめたものである。つまり、異なる教育現場間でも、テクノロジー開発／応用の是非について考察／論議が持てるよう、共通となる基盤（フレームワーク）を提供するものである。このフレームワークは、T (Technological Knowledge), P (Pedagogical Knowledge), C (Content Knowledge)の3つの要素から成る。これらの要素を、教育者がどのように理解し関係づけていくかという視点を基盤に、新しいテクノロジーをより効果的かつ効率的に教育現場に取り入れる取り組みが構築され、さらに再検討されるべきだ、と提案している。Koehler & Mishra (2008) は、このフレームワークを図1にまとめ、以下のように説明している。

It encompasses understanding the representations of concepts using technologies; pedagogical technologies that apply technologies in constructive ways to teach content in different ways according to students' learning needs; knowledge of what concepts difficult or easy to learn and how technology can help redress conceptual challenges; and knowledge of how technologies can be used to build on existing understanding to develop new epistemologies or strengthen old ones. (p.3)

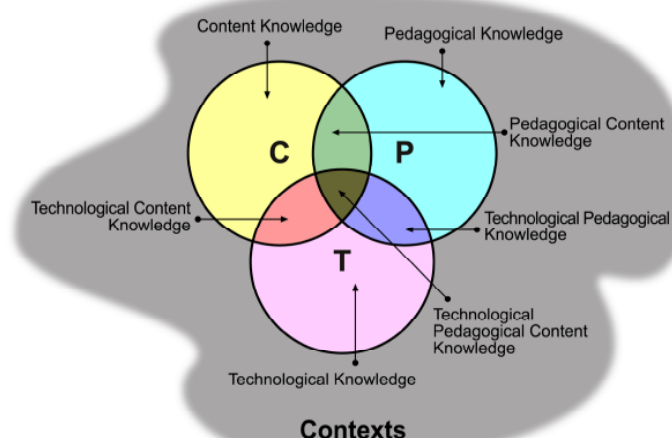


図 1 :The TPACK framework and its knowledge components (Koehler & Mishra, 2008)

このフレームワークに従って、以下、本稿における、Technological Knowledge（使用するテクノロジーの特性）、Context（コースが設定されている環境）、Pedagogical Knowledge（特定のコースにおいて、言語学習をどのように進めるのが理想的だと教師が考えるか）、Content Knowledge（言語知識／技能の中で、どの部分を学習対象とするか）をまず考察する。そして、本稿で報告と考察を行う Technological Pedagogical Content Knowledge（上記の図1で3つの円が重なっている部分）が、Speak Everywhere という新しいテクノロジーを利用して行った、教室内外のスピーキング活動統合の試みである。

2. テクノロジー (Technological Knowledge)

まず、Speak Everywhere（以下略して SE）という新しいテクノロジーについて説明したい。これは、外国語学習における口頭練習とその評価をサポートする目的で開発されたオンラインシステムである。このシステムでは、まず、教師が、短いビデオクリップと、それを見て学生が何をしなければいけないのかの指示を準備する。学生は、インターネット上でビデオクリップを視聴し、指示に従って発話を行う。その発話は、システムによって録音される。学生は、録音された自分の発話を何度でも聞き返し、満足するまで課題を繰り返すことが可能である。教師は、保存された学生の音声ファイルを聞いて評価を行う。また、学生の音声ファイルに、教師が、文字または音声でフィードバックを返すことも可能である。このシステムを取り入れた日本語コース設計の実践報告は、池田&深田(2012)が行っている。

3. コースの環境 (Contexts)

この SE という新しいテクノロジーを用いて学習環境の改善を目指したコースは、4 言語機能の総合的な習得を目標とする、大学での初級日本語コースである。このコースは、日本文化に対する理解を深め、日本語で基本的なコミュニケーションが取れるようになることを目的に、カリキュラムが構築されている。しかし、大学内外のコミュニティーで、学生が教師以外の日本語母語話者と接する機会は、非常に限られている。よって、日本語を使って実際に会話の練習が行われるのは、教室内のみと言える環境である。

4. 言語学習に関する基本理念と教育法 (Pedagogical Knowledge)

本稿で報告する、SE の取り入れを目指したカリキュラムは、教室内部の意味のあるやりとりが、コミュニケーションを重視した言語能力の習得には必須である、という第二言語習得理念に基づいて構築されている。また、「意味のあるやりとり」に加えて、即時的にコミュニケーションに参画する、つまり、その場に応じて適切な発話ができるようになるためには、意味のあるまとまった言語表現（チャンク）を反復練習することも重要である (Gatbonton & Segalowitz, 2005; Rossiter, Derwing, Manimtim, & Thomson, 2010) と考える。

5. 学習項目 (Content Knowledge)

例として取り扱う学習項目は、動詞の「て形」を含む新しい文構造を適切に使ってコミュニケーションが取れるようになる、という能力である。この項目を選んだ理由の第一は、「て形」が、多くの日本語教材で、日本語動詞の変形規則を初めて紹介する項目に使われていることである。第二は、「て形」を使った文構造は種類が多く、「て形」がコミュニケーションを取る上で欠かせないものである点だ。第三は、「て形」を含んだ文構造が頻繁に初級レベルの教材でも紹介されるにもかかわらず、中上級のクラスに進んだ後も、正確に「て形」が作れない学生が多いことである。つまり、「て形」は、日本語を学習する学生が、最初に接する大きなハードルと見なしていいのではないかと。「て形」を使って新しい文を産出するためには、規則を意識的に応用することが必要である。同時に、臨機応変にコミュニケーションをとるためには、「て形」を含んだ表現を 1 つのチャンクとして記憶し練習することも不可欠であると考えられる。即ち、学習した知識を意識的に応用して新しい言語表現を作り出す技能と、反復練習によって無意識に特定の言語表現が産出できるという技能と、どちらも重要となる。よって、第四の理由は、新しいテクノロジーを用いることによって、この二つの対照的な言語技能の学習を、特定のカリキュラムの中で、いかにより効果的に促進することができるかを考察するために、「て形」が理想的な項目だと考えたからである。

6. Technological Pedagogical と Content Knowledge を明確にする過程

SE という新しいテクノロジーを使用し、大学初級日本語コースにおいて、動詞の「て形」をコミュニケーション上適切に使えるようになることを目標とする学習を、どうしたら効果的に達成できるか。それが、図1の3つの円が重なったグレーの部分の明確にすることである。ここでは、その明確化のプロセスについて記述する。SE は、各学生が、コンピューターとインターネットにアクセスできるのであれば、各自、好きな場所で使用することが可能である。それで、明確化プロセスの出発点は、学生に、教室外で SE を使って何をさせるのが効果的か、を選択することである。それは同時に、学生に教室内で必ず行わせるべき活動とは何か、その際の教師の役割とは何かを、まず明確にすることでもある。筆者は、外国語教師が教室ですべき一番重要な役割は、学生が、状況に合わせて、自分なりの文を作り出せるように導くこと、さらに、それで会話が終わってしまうのではなく、相手が言ったことに対して、コメントを返したり質問をして、会話をさらに広げていくことができるよう援助することだ、と考える。逆に、教室活動から省くことが可能な活動は、特定のパターンを覚えるための単純な反復練習、規則を応用してある語を変化させ新しい表現を作る練習である。よって、このような活動を、SE を用いて、学生に教室外で独自にさせることを提案したい。この考え方をもとに、当コースのカリキュラム設計を再検討してみた。1つのユニットを教える時、やはり、新しい語彙の意味や発音練習、そして新しい文型を作る規則の説明などがどうしても一番最初に来る。そして、それらの新しい情報や知識を、ユニットの頭では、学生にとって身近な状況で練習し、最後には、あまり身近とは言えない状況でも応用できるかを確認する、という流れになる。この1つのユニットの流れの中の、どこに SE を組み入れたかを簡略化して示したのが、図2である。

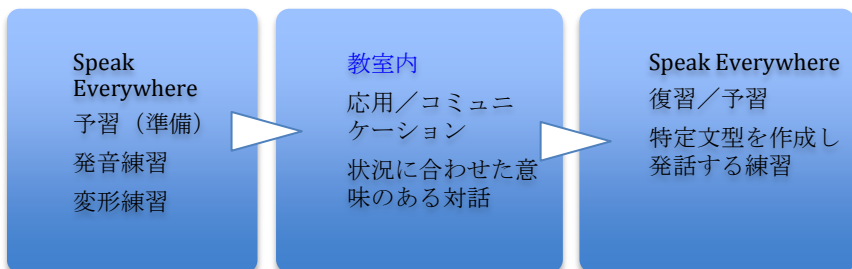


図2：SE を取り入れた学習設計

新しい知識の単純反復練習を SE で行い、その知識を応用する練習を教室外で行う。また、SE 上でも、特定の状況を提示してパターン練習を

行う。この流れは、一度で完結するものではない。理想的には、習得が、ある程度目標とするレベルに達するまで、何度もこのサイクルを繰り返すことになる。

7. SE を組み入れたカリキュラムの紹介

「て形」という学習項目に関して、SE を用いることによって、教室内外におけるスピーキング活動を総合的に行えるように構築した学習プラン例を、以下の表 1 にまとめた。

表 1：「て形」学習のための教室内外のスピーキング活動

第一日 教室内活動	<ul style="list-style-type: none">● げんき 1 チャプター 6 における目標の説明。● チャプター 6 の新しい分構造とその機能を、メインの会話を通して提示。● 「て形」というフォーム／概念の紹介。● 「て形」の作り方の説明。
第一日 SE 自習課題	<ul style="list-style-type: none">● 既習の動詞を使って、「て形」を作る練習（図 3）● 新しい動詞の発音練習（図 4）● 新しい動詞を使って、文を作る練習（図 5）
第二日 教室内活動	<ul style="list-style-type: none">● 「～てください」の使う練習● 「～でもいいですか」「～てはいけません」の説明。
第二日 SE 自習活動	<ul style="list-style-type: none">● 新しい動詞の「て形」を作る練習● 「～てください」の練習
第三日 教室内活動	<ul style="list-style-type: none">● 状況に合わせて「～でもいいですか」「～てはいけません」と使う練習● 「～て～て」の説明
第三日 SE 自習活動	<ul style="list-style-type: none">● 新しい動詞を使って「～でもいいですか」を作る練習● 許可を得る練習（「～でもいいですか」を状況に合わせて使う練習）● 既習の動詞を使って、規則を説明する文を作る練習

上記のテクノロジーセクションでも記述したが、この SE の特徴は、単純反復練習を学生が各自コンピューター上で行える点にある。これまで、主に教室で行っていた発音練習や文型反復練習を、教室外で行わせ、逆に教室内では、教師が建設的な役割を果たす必要のある活動で、コミュニケーション能力により焦点を当てた活動に、もっと時間をかけることが可能である。表 1 に示した、教室内外のスピーキング活動の統合化の試みの具体例を、以下、さらに詳しく説明する。

7.1. 第一日

「て形」を学習するユニットの第一日目は、教科書の、「て形」を用いた言語表現を初めて使用しているメイン会話を提示し、このユニットでどんな文型を使用して、どんなコミュニケーション機能を学習するのか、ユニットの目的を示すことから始める。次に、以下の文を学生に提示する。

- べんきょうしてください。

- ここで、べんきょうしてもいいですか。
- ここで、べんきょうしてはいけません。
- きょうは、クラスのあとで、としょかんでべんきょうして、アルバイトにいきます。

そして、下線部分が、既習の辞書形やます形とは異なることを学生に気づかせ、これがこのユニットで新たに学習する動詞の形の1つであることを紹介する。また、それぞれの文の意味、コミュニケーション機能を紹介する。次に、三種類の動詞グループそれぞれの「て形」の作り方を説明する。まとめると、ユニット初日は、基本的に、ユニットの目標の明確化、「て形」という新しい形の紹介、「辞書形」から「て形」を作る規則の説明、「て形」を使った新しい文型とそのコミュニケーション機能の紹介を行う。つまり、初日の教室内活動は、新しい言語知識の伝達が中心だと言える。SE 上での、初日の自習課題の一つ目は、既習の動詞の「て形」を作って発音することである。図3にその例を示す。

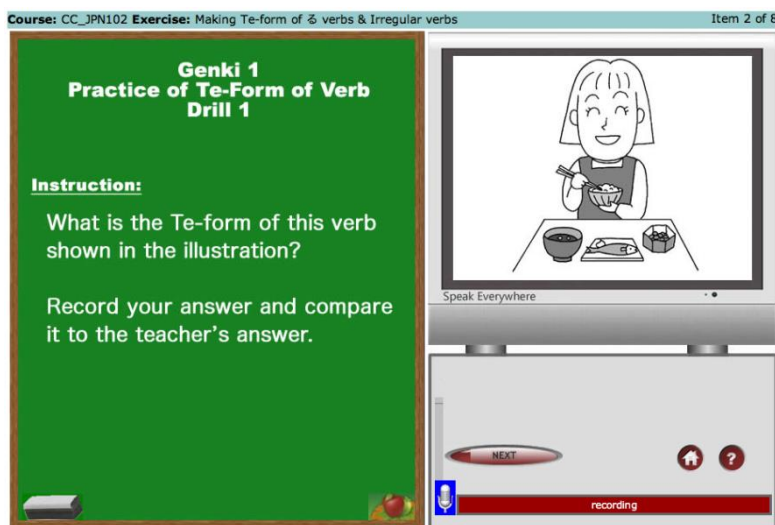


図3：SEでの既習動詞の「て形」を作る練習例

この練習では、学生は、提示された動詞絵カード^(注)を見て、その動詞の「て形」を発話し録音する。Next ボタンをクリックすると、教師による正しい答え「て形」が音声と画像で提示される。そして、次の絵（動詞）が自動的に表示される。これは SE の FlashCard と呼ばれるテンプレートを使用している。絵の提示順序は、練習する度に新たにランダムに設定される。学生は、必要に応じて、何度でも練習することが可能である。また、三種類の動詞をグループ別に練習させることや、全て

の既習の動詞を混ぜてランダムに練習させることなどの設定も可能である。即ち、教室内で、教師が動詞の絵カードを使って従来行ってきた単純練習を、コンピューター上で学生が各自行うことが可能である。

図4は、新しい動詞の発音練習の例である。

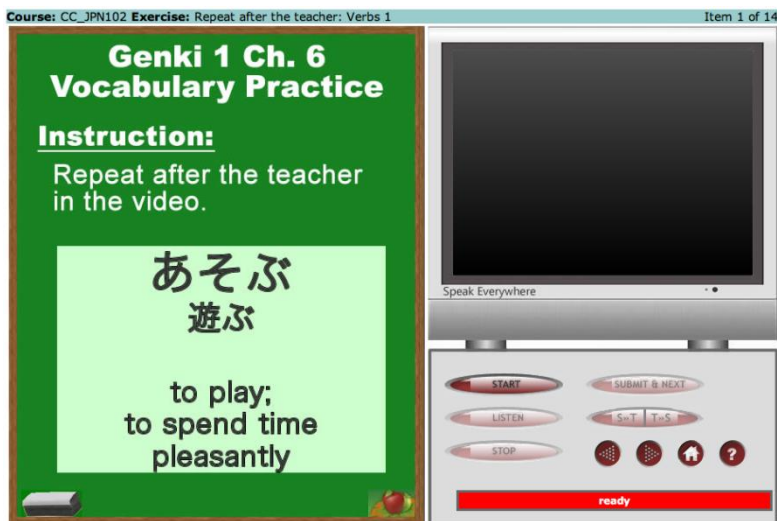


図4：SEでの新出動詞の単純発音練習例

ここでは、学生は、教師のモデルに従って、新しい動詞の辞書形を発音する。もちろん、このような単純な発音練習だけでは、学生は新しい動詞を使えるようにはならない。よって、次に、図5に示したように、新しい動詞を使って意味のある完結した文を発話する練習を行わせる。

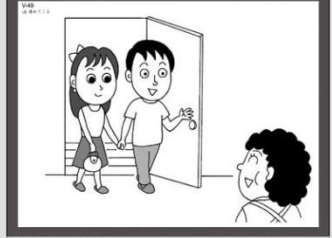
Course: CC_JPN102 Exercise: Practice of making a complete sentence with a new verb Item 1 of 23

Genki 1
Practice of New Verb
Make a complete sentence.

Instruction:

Make a complete (meaningful) sentence using the verb shown in the illustration. Use ます form. Make sure to add nouns with appropriate particles. Record your answer and compare it to the teacher's answer.

EX: たべる
大学の食どうで、友だちとひるごはんを食べます。



Speak Everywhere

NEXT

recording

図 5 : SE での新出動詞を使って文を作る練習例

このドリルでは、上記の FlashCard Template を使用し、学生は絵の動詞を見て、まず自分なりに、意味のある完結した文を発話、録音する。そして、Next ボタンをクリックすると、教師によるモデルの一文を聞くことができ、自分の文と比較することができる。以上の三種類の SE ドリルが、ユニット初日の自宅学習（宿題）である。これらのドリルを完了することで、二日目の授業に出席するまでに、既習の動詞の「て形」を作成し発話すること、新しい動詞の辞書形を発話すること、新しい動詞を使って意味のある文を作ること、つまり、最低限どのような名詞と助詞がその動詞に伴われるのかを学習／練習したと仮定できる。よって、二日目の授業では、これらの単純反復練習を行わずに、すぐに、より現実のコミュニケーションに近い、具体的な状況に基づいた会話練習に入ることが可能である。

7.2. 第二日

二日目以降、教室内では、コミュニケーション能力習得に必須と考えられている「意味のある対話」（情報の交換）が起こりうる活動を中心に行う。従って、教室内での教師の最も重要な役割は、対話が生み出せるような具体的な状況を与えること、対話進展をモニターすること、そして学生が対話に参加する上で必要な援助を提供すること、と考える。たとえば、「～てください」を練習する場合は、教科書にある絵をもとに、短いスキットをペアで作らせ、発表させる。また、英語で記述した特定の状況を見せて、その状況でどんな会話が行われうるか、ペアで協力してスキットを作らせる。たとえば、自宅に日本からの交換留学生を短期間受け入れることになり、その学生が初めて自宅に到着し自宅内を

案内しているという設定で、どんな対話が行われるかを考えさせる。教師は、各ペアの活動状況をモニターし、必要なら助言を与える。スキットが完成したペアには、教師の前でそれを披露させる。時間があれば、クラス全体でもスキットを披露してもらう。

第二日目の SE 活動は、新しい動詞の「て形」と作る練習、新しい動詞及び既習の動詞を使って、意味のある「～てください」の文を発話する練習を行う。

7.3. 第三日

三日目の教室内活動は、「～でもいいですか」「～てはいけません」を使っの、ペアでのスキット作りとその練習を主に行う。たとえば、今度は逆に、学生自身が日本人家庭でホームステイをする場合、その家の各部屋で（玄関、リビングルーム、お手洗い、浴室）どんなことをしてもいいか、それを確認する（家族から許可を得る）対話を作らせる。又、日本人留学生に対して、自宅での決まり事やマナーを説明する状況を設定して、短い対話を作らせる。さらには、日本人の大学生と、お互いのキャンパスの規則や一般的なマナーについて情報を交換する対話を「～でもいいですか」「～でもいいです」「～てはいけません」を使って考えさせる。

三日目の SE 上での活動は、新出／既習の動詞を使って、許可を得る文を発話する練習（図 6）、具体的な状況設定において特定の動詞を使って許可を得る文を発話する練習（図 7）、そして、英語で状況設定を与えて許可を得る発話をする練習（図 8）を行う。

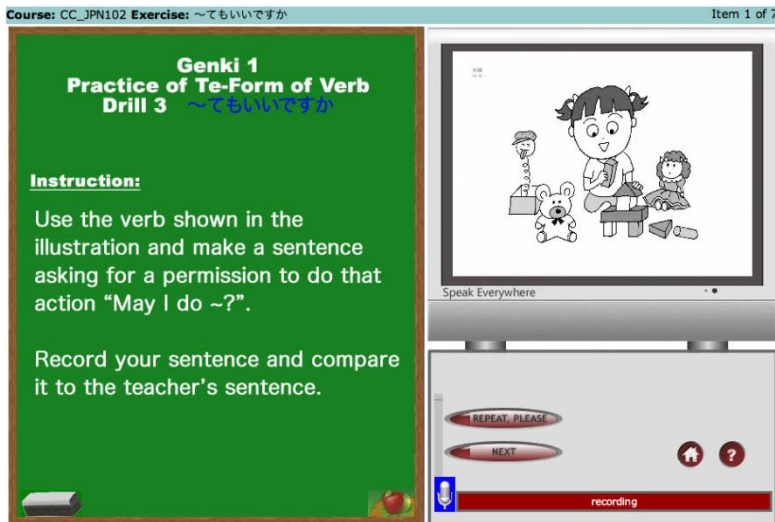


図 6：提示された動詞を使って許可を得る文を作る練習例

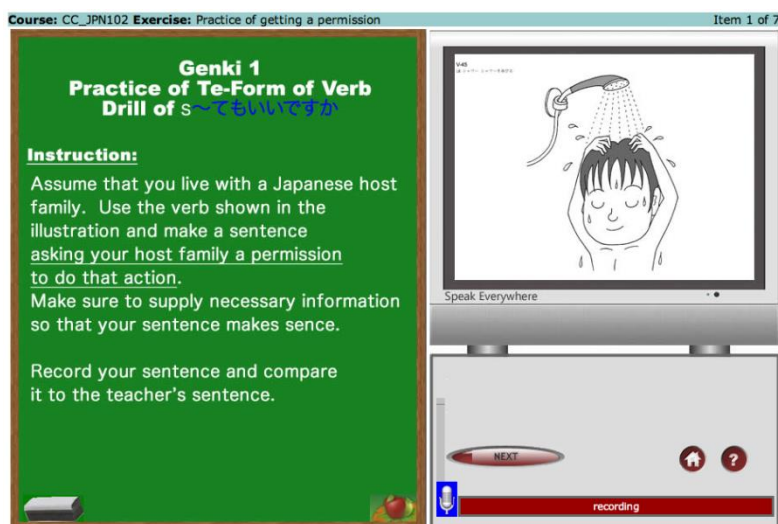


図 7 : 提示された動詞を使い、与えられた状況に合わせて、許可を得る文を作る練習例

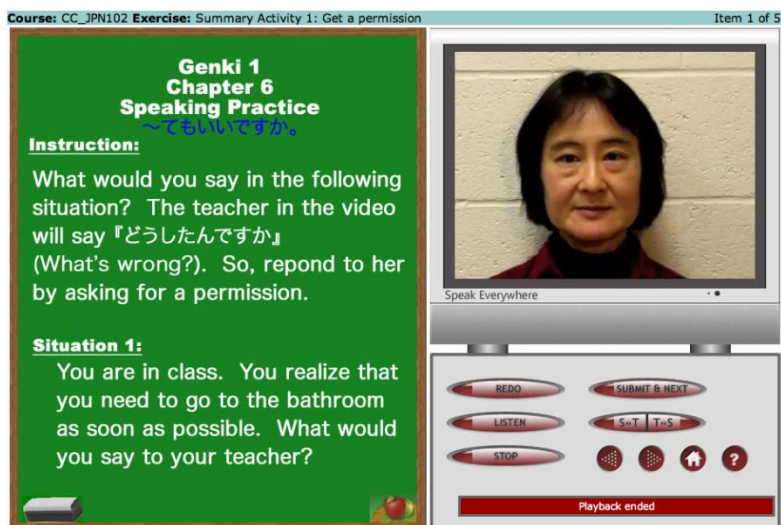


図 8 : 与えられた状況に合わせて許可を得る文を作る練習例

SE 導入以前の教室活動は、教師の質問に対して学生が答えるという質疑応答タイプのものや、決められた会話の流れの中で特定の情報のみを入れ替えて練習を行うタイプのものが多かったように思う。この SE を組み入れた学習プランでは、単純反復練習を教室外で自習させること

により、それに費やした時間もペアやグループでの活動に当てることができる。教室内では、できる限り、流れが定まっている会話ではなく、もっと自由に会話を進展させるように、学生に奨励することを目指したい。教師は、意味のあるやりとりがなされているか、語彙や文型が適切に使われているかを確認し、フィードバックを与えることに専念する。なぜなら、学生の発話が理解しうるものがあるか、語彙／文型が適切であるか等の判断は、SE というシステムにはできないことだからである。このように、教室内時間のほとんどを、学生はペア活動に、教師は各ペアを回って、その活動状況をモニターすることに費やす。教師がクラスに対して講義をすることや、クラス全体での発音練習は、初日以降、極力行わない。基本的に、単純発音練習は、すでに SE で、学生個人で授業に来る前に行って来た、とみなしているからである

8. SE を使用して教室内外のスピーキング活動を統合化する意義と課題

ここでは、上記に記述した、SE というシステムを利用して教室内外でのスピーキング活動を活性化／統合化する試みの意義と問題点、そして、今後追究すべき課題を考察する。

8.1. 個人差の増長

SE の利点は、第一に、教室外で、機械的な反復練習を、学習者各自に、それぞれの必要に応じて行わせることがきでる点である。つまり、理想的には、機械的な反復練習を教室内から完全に排除し、その時間を、意味のあるやりとりに焦点を絞った活動に当てることが可能である。これは同時に、機械的反復練習を、教室外での学習者の主体性に任せる、ということである。機械的反復練習の個人化の実現とも言えるだろう。しかし、この点は、同時に、無視することのできない問題点の1つともなりうる。教室外活動を学生主導で行わせるということは、やる気のあるまじめな学生は、必要なだけ練習を行うであろうが、そうでない学生は、必要であっても練習を行わない、という状況を生み出す。よって、教室内でのスキット活動に参加する時、学生の知識／技能面での準備度に、大きな差が生じる可能性がある。学生をペアにして活動させた場合、準備度が同じぐらいの学生同士は、それなりに、自分たちの日本語レベルに合わせて対話を進展させることができるであろう。反対に、準備度に非常に差がある学生同士が組んだ場合、対話の進展に支障が生じると予測される。よって、ペア活動が活発に円滑に進むように援助するという教師の役割が、さらに重要となる状況が出て来るであろう。対応策の1つとして考えられるのは、SE 活動にアクセスできる期限の設定を、より厳しくすることである。現時点での、SE による教室外活動に当てられた成績の配分は、ワークブックの宿題に当てられた配分と同じ、最終成績の15%である。しかし、これまでは、「学生が必要に応じて単純ドリル練習ができる」ように、ドリルにアクセスできる期間を、1つのユニット学習期間全体としてきた。つまり、ユニット開始時から終了時（ユニットテスト）までの期間、そのユニット内のどの練習もできるように

設定してきた。しかし、今後は、翌日の授業の準備とみなされる SE 活動は、特定の日にしかアクセスできないように設定したい。そうすれば、成績を維持したい学生は、その日のうちに定められたドリルを終了するようになるであろう。反面、一日限りの設定の場合、「学生が必要に応じて何度でも反復練習ができる」という意図が達成できなくなる可能性はある。予定の期限前にドリルを終了した場合とそうでない場合とで、そのドリルに与えられる評価（成績）を変える、という手段も考えられる。しかし、そのためには、連日細かく学生のドリル終了状況を確認しなければならず、教師にかかる時間的負担は大きくなるであろう。この SE での反復練習を、教室内での活動の準備として必須課題とした場合、学習者がどの程度実際に準備を行い、また、その準備度の格差が教室内での活動にどのような影響を与えるのか、調査を行う必要があろう。

8.2. 「話す」ことへの不安感

SE 上のドリルは、いつ、どこで、何回ぐらい練習を行うかを、学習者が自分で決めることが可能である。この、学習者の主体性を尊重したアプローチには、学習意欲の維持または向上にプラスの効果があると期待できる。特に、学習者の個人的気質によっては、自宅で一人きりで、つまり教師や対話相手を意識する必要が全くない状況で発話練習をすることで、外国語を「話す」ことへの不安度を大きく軽減できるのではないだろうか。教室内で日本語をとっさに口に出せないような学生にとって、この SE でのドリルが、心理面での助けや慰めになるのではないかと期待できる。逆に、誰かと話すことを楽しむ、むしろ実際の相手がいる方を好む性格の学生には、そのような効果が生まれないと考えられる。この学習者主体の個人でのスピーキング練習が、外国語を話すことに付随して生じる不安にどのような影響を与えるのかも、今後 SE を継続して利用して行く上で、学習者の認識面での調査が必要な課題であろう。

8.3. 自分の話す日本語を聞くことの意義

SE の特徴の 1 つは、学生が自分の発話を録音し、それを即座に再生して聞くことができる点である。これは、教室内活動では不可能な、ユニークな IT ならではの特性である。また、教師が録音したモデルの回答（日本語）と自分の発話を聞き比べることも可能である。現時点では、自分の日本語発話を聞くこと、モデル発話と聞き比べることにより、具体的にどのような効果があるのかは不明である。SE をカリキュラムに組み込む上では、今後やはり調査に値する側面である。

8.4. 教室内での「対話継続活動」の効果

SE 活用の最も重要な目的は、流暢さの習得に必要だと考えられる単純反復発話練習を、教室外で学生各自にさせ、結果、教室内では、質問／回答という短い対話だけでなく、中心となる文型／機能を含めて、話し相手と何回かやりとりをかわすという、対話を維持し発展させる練習に、より時間を費やすことである。では、学生自身は、この日本語での意味

のあるインターアクションの機会について、どのように認識しているのであろうか。そのような活動によって、自らのコミュニケーション能力が向上されうると感じるのであろうか。教師の自己満足に終わらせないよう、学生からのフィードバックを収集し、調査する必要があると思う。

8.5. 録音された学生の発話に対する、教師のフィードバック

最後に、SE では、学生の発話（各音声ファイル）に文字又は音声でフィードバックを返すことができる。では、どのようなフィードバックが、学生の学習意欲の促進、または学習向上に効果があるのだろうか。やはり、現時点ではこの点もまだ不明である。教室外課題はどんな内容のものでも、教師から何もコメントが返って来なければ、学生はやる気を失ってしまうであろう。教師の経験から、何らかのフィードバックを学習者が期待していることは容易に想像できるが、実際にどんなフィードバックにプラスの効果があるのかは、やはり今後検討すべき点である。

9. 今後の展望

SE をカリキュラムの中に組み入れることによって、教室外での、学生個人によるスピーキング活動を奨励することが可能である。しかし、SE 上でのスピーキング活動は、いわゆる、誰か相手と対話するという通常のコミュニケーション活動と、同一のものではない。しかし、「話す」という行為を、いくつかの要素（段階）に分解されうものにとらえる (Bygate, 1987) のなら、相手が理解できるように語や短い文を発話することも、会話に参加するというコミュニケーション能力を構成する要素と見なされる。よって、SE を使用しての単純反復練習も、コミュニケーション能力を習得するための1つのドリルと考えていいだろう。多くの外国語教科書には、その内容に合わせてワークブックが作成されており、それを宿題として課すのが一般的である。ワークブックでの活動は、たいてい、「読んで」答えを「書く」という2つの言語技能に限定されている。よって、今後、既存のワークブックが扱っているのと同じような言語知識（語彙／文法規則／文型）を、「聞いて」「話す」という形で練習／学習を行う、オンラインでのワークブック作成を、SE を使用して実現したい。オンラインでの「聞く」「話す」教材は、復習用自主教材としても活用できるであろう。長い夏期休暇の間に、前年度に学習したことをすっかり忘れてしまう、という経験談が、学生からも教師からもよく聞かれる。学生が、休暇中に、自宅でアクセスできるオンラインの復習用自習教材があれば、有用であろう。これは、高校や他の大学から移転してきた学生にも、その学生がこれまでに学習した知識／技能と、当講座で既習とみなしている知識／技能とのギャップが何であるかを把握し、それを埋める練習を独自に行う、という目的でも利用できるであろう。

さらに、SE は、単純反復練習だけでなく、「対話」の一部となるようなアクティビティーにも利用可能である。たとえば、自己紹介など、ある程度質問の内容が決まっているもの、アルバイトの面接など会話のデ

イスコースがパターン化されているものなどは、SE 上でも練習ドリル作成が可能である。また、学生が録画された教師の質問に答える パターンとは逆に、録画された教師の発話を聞いて、それに対してフォローアップの質問を学生が作成し録音する、というドリルも考えられる。この、相手の発話に対して会話を進展させるような質問を返す、という技能は、これまでの教室内活動ではあまり取り扱って来なかったように感じられる。これも、会話に参加するというコミュニケーション能力を構成する要素の中で、SE 上で個別練習が可能なものの1つであろう。

このように、SE 上では、様々なタイプの「話す」練習が可能であり、外国語の遠隔教育の教材としても利用可能であろう。これまで、言語の遠隔教育では、言語知識と「読む」「書く」という技能は比較的容易に指導／練習が行われてきたと思う。しかし、「聞く」特に「話す」という技能は、Skype などを利用して多少は試みられたであろうが、1つのコースの始めから終わりまで繰り返し定期的に練習が行われた来た、とは言いがたいのではないか。SE 利用により、この問題点もある程度解消されうると期待している。

新しいテクノロジーを使用するために特定のカリキュラムが開設されるのではない。既存のカリキュラムの学習環境を、SE という新しいテクノロジー利用することでいかに向上することができるか、その「向上された度合」をどのような評価方法で調査し提示できるのか、それが今後の最も重要な課題である。

注

動詞の絵は、日本語教材「げんき 1」に準拠した絵教材「げんきな絵カード I」に掲載されているものを使用した。

参考文献

- 池田順子・深田敦 (2012) 「Speak Everywhere を統合したスピーキング重視のコース設計と実践」『日本語教育』152, 46-60 日本語教育学会
- 坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子 (2011) 『げんきな絵カード I』The Japan Times
- Bygate, Martin. (1987). *Speaking*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Gatbonton, E. & Segalowitz, N. (2005). Rethinking communicative language teaching: A focus on access to fluency. *The Canadian Modern Language Review*, 61(3), 325-353.
- Mishra, P. & Koehler, M (2008). Introducing technological pedagogical content knowledge. *Proceedings of the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 2-16.
- Rossiter, M. J., Derwing, T. M., Manimtim, L. G. & Thomson, R. I. (2010). Oral Fluency: The neglected component in the communicative language classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 66(4), 583-606.

5

日本語教育現場におけるスピーキング指導の位置づけと現状 ーアンケート調査に基づいてー

深田 淳・ウェイ 諸石 万里子
パデュー大学

afukada@purdue.edu

moroishi@purdue.edu

要旨

外国語教育一般において、学習者、教授者の両方に、スピーキング能力の育成が最優先課題だという認識があるにも拘わらず、実際の教授活動がその認識を正しく反映したものになっていないという点が明らかになってきている（例えば Tse (2000)を参照）。それでは日本語教育現場ではどうなのか。それをアンケート調査で解明しようとするのが、本調査研究の主目的である。調査の結果、日本語教育においても初級レベルでは、四技能の中でスピーキングは最優先課題だと認識されているが、指導時間数などを検討すると、最優先課題という位置づけに見合った扱いがなされていないことがわかった。その原因は、教授者の認識不足というわけではなく、教室外でスピーキングの練習をさせる手立てがない、という技術的な問題が大きいということが示唆された。

キーワード：スピーキング、指導時間、指導目標、アンケート、学習者ニーズ

1. はじめに

古典語を除く一般の外国語において、先行研究は、学習者が最も重視している技能はスピーキングであると報告しており (Harlow & Muyskens 1994; Tse 2000; Rivera & Matsuzawa 2007; Houston 2005), 日本語もその例外ではない。近年の外国語教育において主流のコミュニカティブアプローチによると、理想的なスピーキング活動とは正しい語彙, 文法, 発音を用いたモノログの練習ではなく, 会話相手との相互作用 (インターアクション) を通して社会言語能力, 談話能力, 方略的能力なども習得することを目標にした主体的なコミュニケーション活動である。

しかし, この指導理念が日々の教室活動に正しく反映され, きめ細かいスピーキング指導がされているかどうかについては疑問が残る。実際に教室に行って授業を観察してみると, 会話文の暗唱, クラス全体のコーラス, 文型ドリルが大半を占め, 主体的な発言が出来るチャンスがあったとしても一語レベルであることが多い。それどころか, スピーキングの練習自体不十分であるという先行研究の報告もある。Long (1986) は, 授業時間の大半が文法や語彙の説明に費やされ, 肝心の四技能の練習時間は1時間の授業内で10分以下であったと主張し, また Tse (2000) は外国語の授業において話す訓練が不足しているという強い認識を学習者が持っていることを明らかにした。

そこで本研究では, アンケート調査を用いて, 日本語教師が「話す」という技能の訓練, 教授をどう認識して, どのように位置づけているかをまず調べ, さらにその認識, 位置づけが訓練時間数などにどう表れているかを調べることを主目的とした。さらに, 「話す」技能の重要性がそのまま教室活動に反映されていない場合, その原因を探るというのも目的の一つである。また, 「話す」技能の訓練を, 教師のモニターの下, 授業時間外に行なうことを可能にするようなITベースのシステムに対する興味の度合いも調査した。

2. 先行研究

グローバル化が進む1980年来, 学ぶ言語, 居住国にかかわらず, 首尾一貫した効果的な外国語教育を実現させる試みが世界中でなされてきた。例えば, 米国外国語教育協会 (ACTFL) は ACTFL Proficiency Guidelines (ACTFL 1986) において言語運用能力を聴き, 話し, 読み, 書きの四技能に分類し, さらに学習者の発達段階を初, 中, 上, 超級の四段階に区分した。これにより年齢, プロフィシエンシー, 技能別に到達目標が明らかになり, その目標に達するための具体的な教室活動, 教材, カリキュラム開発が進んだ。そのビジョンは日本語教育界においても厚く支持されている (片岡・當作・古山 2001, 牧野 2001)。また欧州では, 欧州評議会によって制定された CEFR (Common European Framework of References for Languages) を指針にして第二言語, 外国語の教育が行われているが, ACTFL 同様に四技能を統合した教室活動を考えるよう教師に促している。

このように ACTFL や CEFR は、どのレベルにおいても四技能のバランスが取れた教室活動を推奨しているが、学習者がそれを望むかどうかは別問題である。読むこと、書くことよりも「話せる」ようになりたいと考える学習者が多いことは上述した通りである。実際「留学の目的はペラペラになりたいから」、「始めた時は短い受け答えしかできなかったけど、大学で4年勉強したらネイティブスピーカーと問題なく会話できるようになった」などのコメントはよく日本語学習者からも聞く。スピーキングだけを学習目標、能力評価の基準にし、言語能力＝スピーキング能力と考えている学習者は多いようだ (Ommagio-Hadley 2000)。

教師、学習者がそれぞれどのような目標設定をしているかを調べた研究に Harlow and Muyskens (1994)がある。この研究では、米国の中級のフランス語とスペイン語の学習者 1373 名と教授者 59 名に対して別々のアンケートを行ない、データを収集した。学生アンケートの結果は、一位スピーキング、二位リスニング、三位外国語の使用に自信を持つ、であり、リーディング、ライティングは、中級レベルの学習者であるにもかかわらず、それぞれ七位、十位と優先順位が低かった。他方、教師アンケートの結果は、一位外国語の使用に自信を持つ、二位スピーキング、三位サバイバル、であり、リーディング、ライティングは、六位、八位であった。重要だと思う教授・学習活動を問うた質問に対しては、学生は、一位スピーキング、二位ボキャブラリー、三位発音と答え、教師は、一位スピーキング、二位教師が目標言語のみを話す、三位ライティングと答えた。スピーキングが中級においても最優先課題であることは、明らかである。また、発音がうまくなるという目標が、学習者にとっては 5 位であるのに、教授者にとっては 10 位であるという認識のギャップも興味深い。

Tse (2002)は 51 人のアメリカの大学生、大学院生を対象にアンケート調査を行い、高校、大学など過去に外国語を学んだ経験を振り返って質問に答えさせた。中でも教師と学習者間のインターアクションに対する意見、到達度の自己評価、外国語学習の成功を可能にした要因、の三つに関する質問に焦点を置き、その回答を分析した。その結果の中で、特にスピーキングに関するものを紹介する。

- 1) 教師は教室内では一貫して対象言語で話すべきで、英語を混ぜるのは好ましくない。
- 2) 学習者も対象言語のみを使うように、教師が強制すべきである。
- 3) スピーキングは最も重要なのに、クラスで口頭練習に割く時間が少なすぎる。
- 4) 話す機会があっても、宿題の回答を読み上げたり、先生の質問に対する短い受け答えに限られていてつまらない。
- 5) 口頭練習をするなら、モデル会話の暗記、プレゼンテーションなどよりもディスカッションや先生との会話の方が望ましい。
- 6) 外国語学習の成功の要因の一つとして、クラス外で対象言語に触

れる機会があるかどうかが挙げられる。ルームメイト、家族、親戚と話したり、テレビ番組を見ることで教室で学んだ事が定着した気がする。

これを見ると、学習者は教師、教室活動に対してははっきりした意見、明確な注文があり、特にスピーキング練習に関して改善を求めているようだ。それでは、日本語教師はこの点についてどのように考えているのだろうか。教師はスピーキングの重要性を他の三つの技能と比較してどう認識しているのか、実際にどのぐらいの指導時間を費やしているのかを調べる必要がある。

3. 調査方法

日本語教育現場におけるスピーキングの位置づけとその指導の現状を調べるため、高等教育機関で日本語教育に携わる人を対象にオンラインアンケート調査を行なうことにした。アンケートの作成と実施には Qualtrics というソフトウェアを用いた。質問は合計 13 問あり、質問の内容は大きく分けて、担当しているコースの概要と指導目標、「読む・書く」、「話す・聴く」にそれぞれ費やす教室内での指導時間、教室外で各技能の指導に費やす時間の配分、教室外でのスピーキング練習を可能にするコンピューターシステムに対する興味の四つの項目に関わるものだった（アンケート全設問は資料を参照）。全問回答に要する時間は、約 30 分だった。実施に際しては、平成 21 年 4 月に JTIT-L, JSLAR などの日本語関係のメーリングリスト、および筆者らの個人的ネットワークを通じて電子メールでアンケート調査協力を呼びかけた。

4. 調査結果

4.1. 有効回答数

回答数は、平成 21 年 7 月までに 93 件あったが、そのうちの 2 件はいわゆるドリルセッションのみの担当者であり、コース全体についてコメントできないため無効となったので、有効回答数は 91 件であった。この中には、未回答の部分を含むものが入っているため、有効回答数は、質問によって若干異なることを断っておく。

4.2. コースの概要、指導目標

アンケートのセクション 1 では、コースのレベル、使用教科書、指導目標について尋ねた。コースのレベル（質問 1-1）に関しては、以下のような内訳になった。

表 1 コースのレベル

レベル	コース数
初級	62
中級	21
上級	8

各レベルは、便宜上、次のように定義した。初級は、教室内での日本語の総合学習時間が 0～160 時間程度の者、中級は、160～260 時間程度、上級は、260 時間以上。

使用教科書（質問 1-2）に関しては、Nakama, Genki, みんなの日本語, Yokoso, JSL, SFJ, 文化中級, 上級へのとびら等が見られた。

質問 1-3 では、四技能を「話す・聴く」と「読む・書く」に分けた場合、どちらに比重があるかを尋ねた。全体では、以下のように「話す・聴く」に比重があるという結果が出た。

表 2 「話す・聴く」 vs. 「読む・書く」の重要性の比較

選択肢	回答数			
	初級	中級	上級	合計
話す・聴く	31	4	1	36
読む・書く	5	8	4	17
同じ	20	6	3	29
どちらとも言えない	6	3	0	9

レベル別に見ると、初級では「話す・聴く」に比重があるという回答が圧倒的に多かった。中級、上級では「読む・書く」に比重があるという回答が最も多かった一方で、どちらも同じぐらいと答えた教師も多かった。ただし、中級、上級は、件数が少ないため、この結果の解釈は慎重を要する。

質問 1-4 では、「話す」と「聴く」の重要性を比較してもらった。結果は、以下のように「話す」の方が重要性が高いという結果が出た。

表 3 「話す」 vs. 「聴く」の重要性の比較

選択肢	回答数
話す	58
聴く	12
同じ	13
どちらとも言えない	8

4.3. 教室内での指導時間

質問 2-1 から 2-4 は、教室内での指導時間に関するものである。まず 2-1 では、文法説明、語彙の導入などを除外して、「話す・聴く」の指導に費やす時間と「読む・書く」に費やす時間とを比較してもらった。結果は、合計では、圧倒的に「話す・聴く」が多かった。レベル別に見ると、初級では「話す・聴く」の指導により多くの時間を費やすという回答が大半であったが、中級、上級では「読む・書く」により多くの時間を使うという回答が最も多かった。

表 4 「話す・聴く」 vs. 「読む・書く」の指導時間の比較

選択肢	回答数			
	初級	中級	上級	合計
話す・聴く	48	4	2	54
読む・書く	4	8	4	16
同じ	4	4	1	9
どちらとも言えない	2	3	0	5
わからない	0	1	0	1
無回答	4	1	1	6

表 2 で、初級の場合、20 人が「話す・聴く」と「読む・書く」の比重は同じと答えていたが、これらの回答者のみに絞ってデータを調べたところ、そのうちの 15 人は、教室内での指導時間について、「話す・聴く」に費やす時間の方が多い、と答えていたことがわかった。

さらに 2-1 のフォローアップとして、どうしてそのような時間配分になっているのかを問うた。「読む・書く」に費やす時間の方が長いと答えた回答者からは、次のようなコメントが得られた。日本国内の機関における上級コースであるので、当然の時間配分であろう。

日本での生活期間がある程度あり、口頭でのコミュニケーションはだいたいできる学生たちが多いので、大学で必要となる専門用語や書き言葉に習熟させることを目的とした授業であるため。

同じ JSL 環境であってもレベルが下がると、逆に「話す・聴く」に費やす時間が増える。次のコメントが示すように、コミュニケーションのニーズが非常に高いためである。

日本の大学に交換留学生として来日している学生を対象としているため、コミュニケーション能力の向上が学生からも指導教員からも強く求められている。

「話す・聴く」に費やす時間の方が長いと答えた回答者のコメントでは、特に初級ではまず会話ができるようになることが重要だという点、「話す・聴く」が原則として授業中にしかできないという点、読み書きは簡単に宿題にできるという点、読み書きは時間がかかるため教室活動には向かないという点などが指摘された。

質問 2-2 では、「話す・聴く」の指導に費やす時間と「読む・書く」に費やす時間の割合を示してもらった。表 5 は全体の結果である。

表 5 「話す・聴く」 vs. 「読む・書く」の指導時間の割合（1）

技能	割合
話す・聴く	64%
読む・書く	36%

また、質問 2-1（表 4）に対して「話す・聴く」と答えた回答者だけに絞って計算すると、以下ようになる。

表 6 「話す・聴く」 vs. 「読む・書く」の指導時間の割合（2）

技能	割合
話す・聴く	71%
読む・書く	29%

さらにこの質問のフォローアップである質問 2-3 では、「話す・聴く」に費やす時間の内訳を尋ねた。その結果は、表 7 が示す通り、「話す」が 61%となった。

表 7 「話す」 vs. 「聴く」の指導時間の割合

技能	割合
話す	61%
聴く	39%

従って、60 分の授業を仮定すると、その中で「話す」訓練に費やされる時間は、 $60 \times 0.71 \times 0.61$ で、約 26 分という計算になる。

質問 2-4 は、一人の受講生の立場から見て、教室内でどれだけの口頭練習をしていると考えられるかを尋ねた。結果は、授業時間の約 42%（60 分授業の 25 分）と出たので、質問 2-3 の結果と一致した。

4. 4. 教室外での指導時間

質問 3-1 から 3-3 までは、教室外での指導に関するものである。まず質問 3-1 で技能別に内訳を示してもらった。

表 8 教室外での技能別指導時間の割合

技能	割合
話す	15.9%
聴く	17.7%
読む	29.7%
書く	32.9%

スピーキングの指導が予想外に多いので、データを詳しく調べたところ、有効回答数 74 件中、スピーキングが 0%と答えた者が 22 件、10%以下が 45 件、40%～80%が 12 件あった。教室外での指導の 40%～80%がスピーキ

ングとは考えにくいので、この 12 件のデータは質問の誤解か間違いではないかと思われる。このことは、質問 3-2 のフォローアップで、そのような多量のスピーキング訓練を可能にするような手立てを示した回答がなかったことから確認できる。

質問 3-2 には、二つの質問が設けられており、質問 3-1 の「話す」技能の割合が 25%以上の場合、どのような工夫をしているかを問い、25%以下の場合、話す訓練が少ない理由を問うた。まず工夫については、二週間に一度、上級生や日本人留学生と会話の練習をする時間を設けているという回答が一件あった。これは、教師のチェックは入らないものの、授業外訓練と言ってもいいだろう。しかし、これ以外は、会話パートナーを推奨、日本語ティータイムを設けるなど、会話の機会を提供しているに過ぎず、訓練とは呼べないものであると考える。「話す」訓練が少ない理由については、「話す訓練は、教室内でやるので」という教室内外での訓練を区別する立場からのコメントがあった。また、「授業外で話させる手立てがない」「授業外で話させても評価ができない」という技術的な問題に触れたものもあった。さらに、「日本人と会う機会が少ない」「会話の相手がいない」などのコメントが少なからず見られたが、これは会話の機会を作る／増やすことに通じるものであって、訓練とは別物だと思われる。

質問 3-3 では、技術的に可能なら、教室外でもっと「話す」訓練を行ないたいか尋ねた。結果は、以下の通りで、肯定的な答えが 88%を占めた。

表 9 教室外で話す訓練を行ないたいか

選択肢	回答数 (%)
強くそう思う	46 (62%)
そう思う	19 (26%)
どちらでもない	6 (8%)
あまりそう思わない	2 (3%)
まったくそう思わない	1 (1%)

4. 5. コンピュータシステムに関するニーズ

質問 4 では、スピーキング訓練用に設計された、架空のコンピュータシステムの概要、特長を示し、そのようなシステムを利用したいかと尋ねた。結果は、以下の表が示すように、82%の回答者が利用したいと答えた。

表 10 教室外で話す訓練を行ないたいか

選択肢	回答数 (%)
強くそう思う	31 (41.9%)
そう思う	30 (40.5%)
どちらでもない	7 (9.5%)
あまりそう思わない	5 (6.8%)
まったくそう思わない	1 (1.4%)

5. 考察

4.2.にまとめた指導目標に関する質問に対する回答から、初級レベルを教える日本語教師にとって、「話す」が最優先課題であることが確認できた。中級では、「読む・書く」の方が重要となったが、中級コースについて回答した日本語教師は少数であるので、このデータの信頼性は高いとは言えない。さらに、Harlow and Muyskens (1994)において、スペイン語、フランス語学習者が、中級レベルであるにも拘わらず、「話す」技能を最重要としていることから、日本語の中級においても、そのような学習者ニーズがある可能性は無視できない。指導目標が学習者のニーズのみで決定されるべきとは考えていないが、中級、上級レベルの学習者のニーズおよび教授者の認識については、一度調査が必要ではないかと思われる。

「話す」が最優先課題と位置づけられているものの、現場の教授活動は、これを必ずしも反映していないことも明らかになった。授業におけるスピーキングの練習時間は、平均して授業時間の約 42% (60 分授業の 25 分) という結果だったが、授業時間外では基本的に訓練ができないわけなので、練習時間はこれだけである。この授業中の練習時間を検討してみると、例えば、教師の手本を学生がコーラスでリピートする練習を 10 分間した場合、学生の立場からは、5 分間の練習にしかならない。ペアワークも同様であるし、グループワークなら、一人一人の練習量はさらに減る計算になる。個人当てをする場合は、10 人のクラスで 10 分やったとすると、一人当たり 1 分の計算になる。このように考えていくと、60 分のうち 25 分の口頭練習時間が確保してあったとして、一人一人が話す練習をする時間は、おそらく 10 分を下回るであろう。週に 3 回授業があったとしても、一週間に正味 30 分程度の練習時間に、単語のリピート、文型ドリル練習などの基礎口頭練習からインターアクティブなコミュニケーション練習までを詰め込むのには、相当な無理があると言わざるを得ない。

教室外でのスピーキング指導に関しては (4.4. 参照), 74 人中、教室外訓練の 0%と答えた回答者が 22 人、10%以下が 45 人となっており、ほとんどなされていないことがわかった。教室外指導ができない理由としては、「周りに日本人がいない」などの人的リソースの欠如、「モニターが難しい」などの技術的な問題点が指摘された。そこで、フォローアップとして、技術的に可能なら教室外でもっとスピーキングの指導を行ないたいかと尋ねたところ、88%という高い率の肯定的な答が返ってき

た。この結果から、大多数の教師が授業中のスピーキングの練習量は十分ではなく、できれば授業外でも練習させたいと考えていると推測できる。

教室内外の指導を合わせて考えると、各技能の割合はどうなっているだろうか。これを考察するために、以下の仮定に基づいて初級のコースだけに絞りデータを集計してみた。（教室内の「読む」と「書く」の指導については、内訳を尋ねなかったため、一つにまとめてある。）

- (1) 上で論じたように、教室内の「話す」練習は、一人一人の練習量ということで考えると半分以下になるはずだが、半分とした。
- (2) 教室外の「話す」練習は、誤解や間違いのため高くなり過ぎていと考えられるので、これも半分とした。
- (3) 教室外の練習時間は、教室内の時間と同じと仮定した。
- (4) (1)-(2)で「話す」練習を減らした分は、「聴く」と「読む・書く」に均等に振り分けて加算した。

結果は、以下の通りである。

表 11 教室内外での技能別指導時間の割合

技能	教室内	教室外	合計*
話す	21%	9%	15%
聴く	37%	24%	30%
読む・書く	42%	67%	55%

*合計＝（教室内＋教室外）÷ 2

このように多目に見積もっても、「話す」練習が圧倒的に少ないことは明白である。言うまでもないが、仮定(3)で、教室外の練習時間の合計が多ければ多いほど、「話す」練習の割合は小さくなる理屈である。

最後に、授業外のスピーキング練習を可能にするようなコンピュータシステムの概要を示したところ、82%が興味を示した。ここからも、現行のスピーキング訓練に対する不満感が窺い知れる。とりわけ基礎口頭訓練は、個人個人でつまづくところが異なるため、個人練習が望ましいわけだが、現状では多くの場合、教師がかなりの多人数を相手に一斉授業中に行なわなければならない状況に追い込まれている。一斉授業中の基礎口頭訓練は、上で論じたように非常に時間効率が悪い。このようなことを考え合わせると、スピーキングの訓練不足の問題は、授業時間の配分を調整する程度の手当てでは、解決するのが難しいのではないと思われる。そういう認識があるからこそ、教室外での個人練習を可能にする、ITを利用した解決策に対する興味が高いのではないだろうか。

6. まとめと今後の課題

本調査によって、日本語教師のスピーキング指導に関する認識と指導の現状が明らかになった。その現状とは、認識と現実のギャップであり、その原因は、スピーキングという技能特有の特性から生ずる、技術的な問題が大きいと考えられる。この問題に対処するために、筆者らの機関

において Speak Everywhere⁽¹⁾という口頭訓練システムが開発され、実用化されている。さらに、このシステムを日本語のコースに組み込むことによって、どのように効率と効果が上がったかを示した実践報告（池田・深田 2012）も既に発表されている。

本調査は、データ件数も少なく、予備調査の域を出ない。さらに規模の大きい本格的な調査に移行する際は、今回の調査の反省から、以下の点を改善すべきであると思われる。まず第一に、口頭訓練量もさることながら、スピーキングの質の問題に目を向ける事である。今回のアンケート調査では量にのみ焦点を絞ったが、質が高くなければスピーキング技能の向上につながらない。第二に、JSL/JFLなどの学習環境別にデータが区分できるようにすること。JSLかJFLかで教室外でのスピーキングの環境は大いに異なってくる事は、筆者も深く認識している。第三に、日本語教師が日本語母語話者、もしくは日本語学習者であったか、日本語教師経験年数はどうであったかなどの変数も考慮して、新たなデータ分析をしたい。第四に、中級以上のデータ数を増やすこと。第五に、指導時間数などの比較的客観的なデータだけでなく、スピーキング指導の現状に満足しているかどうかなど、主観的なデータも収集すること。今回は教授者側からのみデータ収集をしたが、学習者に対するニーズ調査も並行して行なうこと。

そして最後に、将来的には日本語教育に特定した調査とともに、他の外国語の調査も行なうべきだと考える。なぜならスピーキング技能の訓練不足の問題は、外国語教育全体が抱える問題だと認識しているからである。

注

(1) <http://speak-everywhere.com>

参考文献

- 池田順子・深田淳（2012）「Speak Everywhere を統合したスピーキング重視のコース設計と実践」『日本語教育』152号，46-60.
- 片岡裕子・當作靖彦・古山弘子（2001）「アメリカ合衆国における言語政策と日本語教育」『世界の日本語教育〈日本語教育事情報告編〉』6号，131-151.
- 牧野成一（2001）「OPI の理論と日本語教育」牧野成一・鎌田修他（著）『ACTFL OPI 入門』，アルク，pp. 7-49.
- Harlow, L.L. & Muyskens, J.A. (1994). Priorities for intermediate-level language instruction. *The Modern Language Journal*, 78(2), 141-154.
- Houston, T. (2005). Outcomes assessment for beginning and intermediate Spanish: One program's process and results. *Foreign Language Annals*, 38(3), 366-374.
- Long, D. R. (1986). Listening: What's really going on in the classroom?

Second Language Acquisition: Preparing for Tomorrow: Selected Papers from the Annual Meeting of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Language, 28-37.

McCarthy, M. & O'Keeffe, A. (2004). Research in the teaching of speaking. *Annual Review of Applied Linguistics* 24, 26-43.

National Standards in Foreign Language Education Project. (1999). *Standards for foreign language learning in the 21st century*. Lawrence, KS: Allen Press, Inc.

Omaggio-Hadley, A. (2000). *Teaching language in context*. Boston: Heinle & Heinle.

Rivera, G. M. & Matsuzawa, C. (2007). Multiple-language program assessment: Learners' perspectives on first- and second-year college foreign language programs and their implications for program improvement. *Foreign Language Annals*, 40(4), 569-583.

Tse, L. (2000). Student perceptions of foreign language study: A qualitative analysis of foreign language autobiographies. *The Modern Language Journal*, 84(1), 69-84.

資料：アンケートの質問項目

(1) 以下の四問では、このコースの概要、指導目標についてお尋ねします。

[1-1] このコースのレベルを教えてください。（例：一年一学期、Japanese 101, 初中級, ○○時間修了者対象）

[1-2] 使用教科書を教えてください。

[1-3] 四技能を話す・聴くと読む・書くに分けた場合、どちらに比重がありますか。

- 話す・聴く
- 読む・書く
- 同じ
- どちらとも言えない
- わからない

[1-4] 話すと聴くを強いて分けた場合、どちらの重要度が高いですか。

- 話す
- 聴く
- 同じ
- どちらとも言えない
- わからない

(2) 以下の四問では、教室内での指導時間についてお尋ねします。文法説明や語彙の導入などは除外して考えてください。

[2-1] 話す・聴くの指導に費やす時間と読む・書くに費やす時間を比較した場合、どちらが多いですか。

- 話す・聴く

- どうしてそうなっているのか、何か理由があれば書いてください。

[2-2] 話す・聴くの指導に費やす時間と読む・書くに費やす時間の割合を示してください。（両方の時間を合算したものを 100%と考えてください。数字は半角で入力してください。）

読む・書く []%

- 聽 < [] %

- 口頭練習量 [] 分

[3-1] 全技能の訓練量の全体を 100%とした場合、各技能の内訳を示してください。（数字は半角で入力）

書く []%

- [3-3] もし技術的に可能なら、教室外でもっと「話す」訓練を行いたいのと思われませんか。

- 強くそう思う

- そう思う
- どちらでもない
- あまりそう思わない
- まったくそう思わない

(4) 一人の受講生の立場から考えて概算をお答えください。

このコースの受講生は、教室内・教室外（宿題、課題など。自主的な練習は含まない。）合わせて、各技能についてどれだけの訓練を受けることになりますか。全技能の訓練時間の合計を 100%として、だいたいの内訳を示してください。（数字は半角で入力してください。）

話す []%

聴く []%

読む []%

書く []%

(5) 教室外で「話す」訓練を与える方法として、次のようなコンピュータシステムがあったと想定した場合に、これを利用したいと思いますか。

システム概要：ネットワークにつながったコンピュータでサーバ上にあるシステムに学生がアクセスする。（Blackboard, WebCT のようなコース管理システムがある場合は、その中にこのシステムを組み込む。）そこに準備された教材に従って学生はマイクに向かって口頭練習をする。それは自動的に録音され、学生がそれを提出するとサーバに保存される。それを教師が聴いて確認、フィードバック、採点などをする。

教材例：

- 文字と音声をキューにして、課の新出単語、キーセンテンスを一つ一つ発音させる
- 教師が質問を発しているところをビデオに撮っておき、それをキューにして学生に応答させる
- 画面上に表示する絵、写真、4コマ漫画などをキューにして口頭で描写させる
 - 強くそう思う
 - そう思う
 - どちらでもない
 - あまりそう思わない
 - まったくそう思わない

6

Classroom Instruction in Oral Production of Paragraph-Length Discourse: A Case Study of Intermediate Learners

段落レベルの長い発話に関する指導をどのように授業へ導入するか：中級学習者のケーススタディ

Koji Tanno
Arizona State University
ktanno@asu.edu

Abstract

According to the Proficiency Guideline of the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), one of the crucial qualities of an advanced level speaker is the ability to narrate and describe in paragraph length discourse. For the discourse to be taken as paragraph-length, the learner needs to produce a coherent sequence of sentences; a simple string of unconnected sentences is not sufficient. Kagawa and Miura (2011) demonstrates that the correct use of sentence subjects and conjunctions prevents communication breakdowns and holds the key to creating cohesiveness in intermediate learners' language during Oral Proficiency Interviews (OPIs) as well as pushing learners into the advanced level. Nevertheless, as language teachers, we know little about classroom instruction in sentence subjects and conjunctions, namely lack of pedagogical insights and knowledge about specific activities that foster necessary skills for oral production.

This present study reports on the results of an intermediate Japanese course that incorporated a semester-long curriculum designed to enhance the use of conjunctions in oral interviews. Two sections of a 3rd-year Japanese conversation course, including 21 native speakers of English, at an American university participated: one section emphasizing conjunction usage and the other without such emphasis. Throughout the semester, each class period allotted one-fifth of class time to instruction in producing paragraph-length discourse orally. Throughout the semester, the students' performance progress was tracked with OPI-style oral exams.

This paper will describe the classroom activities employed and how the students reacted to them, including the results of the oral exams to illustrate how the oral performance of these two groups differed and changed in the course of a semester. Pedagogical implications on classroom instruction and syllabus design will also be discussed.

Keywords: Classroom instruction, connectives, oral discourse, intermediate

1. Introduction

The American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) Proficiency Guidelines (ACTFL, 2012) state that to be considered advanced speakers, learners need to have the ability to provide narratives and descriptions with paragraph-length discourse. The guidelines (ACTFL, 2012) for speaking state:

Advanced Low speakers demonstrate the ability to narrate and describe in the major time frames of past, present, and future in paragraph-length discourse with some control of aspect. In these narrations and descriptions, Advanced Low speakers combine and link sentences into connected discourse of paragraph length, although these narrations and descriptions tend to be handled separately rather than interwoven.(p.6)

To become advanced speakers as described earlier, learners not only need to produce paragraph-length discourse but also to connect sentences with cohesive devices such as pronouns, demonstratives, and conjunctions.

To investigate the inadequacy of language use exhibited by intermediate learners, Kagawa and Miura (2011) analyzed performance of intermediate learners during ACTFL Oral Proficiency Interviews (OPIs). As testers for ACTFL OPIs, they report that learners of Japanese who reached the Advanced-low level are significantly fewer than those who reached the Intermediate-high level, suggesting that there is a huge hurdle for intermediate learners to overcome. Their analysis found that those intermediate learners who failed with advanced-level tasks exhibited common shortcomings. Those

patterns include lack of adequate vocabulary, series of sentences without connectives, and incoherent discourse that lacks a main argument. While lack of adequate vocabulary occupies the majority of instances where language breakdown took place, the inadequate use of connectives such as conjunctions and conjunctive adverbs is reported to be another major cause of language breakdown.

Of these items identified by Kagawa and Miura (2011), the present study will focus on the effectiveness of classroom instruction on enhancing learners' use of connectives. A number of studies have noted the importance of connectives in Japanese storytelling. Let us briefly look at the findings of previous studies which examined the roles of connectives in narrative. First, the great majority of studies examine the role of the gerund *te*-form. It has been identified as a dominant clause combining device in Japanese (Iwasaki, 2002). Maynard (1989) considered the prolific use of the gerund *te*-form to be one of the defining features of verb morphology in Japanese casual conversation. Functionally, the *te*-form connects utterances within the same sentence, similar to the English conjunction *and*. This trait inherent in casual conversation accordingly surfaces in oral narrative as well. In both spontaneous and elicited spoken narratives, the *te*-form is the most frequent verb ending (Clancy, 1982; Iwasaki, 2002; Kojima, 2002) and contributes to packing more clauses in one sentence than happens in written narratives (Clancy, 1982; Kojima, 2002). Such sentences with the *te*-form can be quite long in oral narrative (Clancy, 1982; Iwasaki, 2002). Many scholars have also identified that the *te*-form serves certain discourse functions in narrative other than simple clause linking (Clancy, 1982; Iwasaki, 1993, 2002; Kodama, 2000; Kojima, 2002; Maynard, 1989; Myhill & Hibiya, 1988; Watanabe, 1994; Watanabe, 1999). Kojima (2002) explains that the main function of *te*-form in narrative is to describe chronologically ordered events. Iwasaki (2002) and Watanabe (1994) describe that the *te*-form tends to connect continuous events. Similarly, Watanabe (1999) observe that the *te*-form tends to link clauses when the primary focus is on temporal sequence of events, while other conjunctions such as *kedo*, *toki*, *tara*, and *kara*, tend to link clauses when the primary focus is on causal relationship.

The *te*-form is also known to contribute to coherence. Kojima (2002) explains that the *te*-form repeats or paraphrases the verb in the preceding clause, which in turn provides more specific information and recaps its content. This redundancy helps the audience to follow the story (Watanabe, 1999). Clauses connected with the *te*-form create one unit of information that the audience can process at one time, which Chafe (1980, 1994) called an *idea unit*. Watanabe (1999) reported that the connector most frequently used in oral narrative for this purpose is indeed the *te*-form, along with *keredomo* and *dakedo* to a lesser degree.

The conjunction *tara* frequently appears in narratives, playing a crucial role in moving forward the story (Iwasaki, 2002; Kodama, 2000; Kojima, 2002).

Kodama (2000) points out that subordinate clauses governed by the conjunction *tara*, which assumes the function of *hakken* ‘discovery,’ strongly signal the temporal order of the two events described by the subordinate and the main clause, and that they are essential to illustrating change in state in narrative¹. Watanabe (1994) also noted the functions of discovery/encounter and situation/time change in the use of the conjunction *tara* and its written version *to*. Iwasaki (2002) also explained that while the *te*-form is employed to connect continuous events, *tara* is employed for linking discontinuous events. This difference is illustrated by the following two examples: the first one excerpt without *tara* and the second excerpt with *tara*.

1 *de doomo-arigatoo tte itte*

2 *soide modotte*

3 *nete*

4 *soide tsugi no asa itta wake*

1. ‘...then (we) said “thank you,” and

2. then (we) returned (to our tent), and

3. slept, and

4. then the next day (we) went (to their tent).’

(Iwasaki, 2002, p.261-262)

The above excerpt does not contain the conditional *tara*. All four clauses express continuous actions taken by the speaker and her husband in temporal sequence without a switch in clause subject. In contrast, the following example contains *tara* and a switch in clause subject:

1 *soshite hairenakute*

2 *okoshite*

3 *de haittara*

4 *yakkosan moo shikata-nai tte na kanji de nee okite-kite*

5 *soshite shawaa o abite*

1. ‘...then I couldn’t enter (the room)

2. (and so) (I) woke him up,

3. then (I) entered

4. (then) the guy got up with a disgusted look

5. then (he) took a shower...’

(Iwasaki, 2002, p. 262)

In the example, the clauses connected by the gerund *te*-form share the same subject ‘I’ (lines 1 and 2), while the two clauses connected with *tara* (lines 3 and 4) have different subjects, ‘I’ and ‘the guy’. Similar conclusions were drawn by other studies (Iwasaki, 1993; Kojima, 2002; Watanabe, 1994). Watanabe (1994) contended that the function of *to* is to convey the speaker’s perception or to set

up a frame for unpredictable new information. She also reported that the conjunction *to* marks discontinuity in aspect and a decrease in transitivity from the first to second clause.²

Some scholars have noted the use of other conjunctions for marking temporal order (Iwasaki, 2002; Kojima, 2002). Iwasaki (2002) claimed that the conjunctions *kedo* and *kara* characterize the chaining of clauses in first-person oral narrative. Kojima (2002) also noted that the conjunction *kara* ‘and so’ or ‘because’ sometimes carries temporal ordering.

Other studies on Japanese narrative have focused on elucidating how conjunctive adverbs function in storytelling (Lee, 1998; Maynard, 1982; Minami, 1998; Philips, 1999; Sadler, 2001). Certain adverbs are significant both in oral and written narratives, because they organize text into units of discourse. Lee (1998) observed the role of connectives such as *demo*, *desukara*, *soshite*, *sorede*, and *de* in Japanese spoken narrative. *Demo*, roughly corresponding to ‘even so’ and ‘still’ in English, was explained as a device that displays an adversative relation or a sort of contrast in the discourse unit. Lee found that narrators employ this item when they wish to return to a previous point or to the main line of discourse. *Desukara* ‘therefore’ and *sorede* ‘and’ or ‘and then’ were illustrated as items involved in expansion. *Sorede* is a temporal maker that increases the sense of passage to a new event. *Soshite* introduces an additive statement, the narrator’s opinion that relies upon the immediately preceding utterance. Lastly, *de* projects a sequential transition. It guides the audience from one narrative section to the next. This is also supported by Watanabe’s (2005) study, which identified that the connective *de*, along with explicit mention of the subject and presence of the subjective marker *ga*, contributes to the audience’s discernment of episode boundaries.³ Interestingly these adverbs are those most actively used in ordinary conversation. According to National Institute for Japanese Language (1955), the top ten conjunctive adverbs in conversation are *sorede* (15.0%), *dakara* (11.8%), *de* (11.0%), *sorekara* (8.6%), *demo* (7.5%), *jya* (6.2%), *dakedo* (4.7%), *desukara* (3.6%), *datte* (3.5%), and *sooshite* (3.4%). Altogether these ten items account for three-quarters of conjunctive adverb use, indicating that commonly used expressions are limited to a small variety of items.

In addition to organizing a story into discourse units, conjunctive adverbs play a role in maintaining the conversational floor during storytelling. According to Lee’s (2000) conversation analysis of spontaneous narrative, expressions such as *de*, *sorede*, *soshitara*, *dakara*, *demo*, and *dakedo* signal continuation of the narrator’s extended turn. The same function can also be achieved by meta-linguistic utterances such as *nandeka tte iu to* ‘if I tell you the reason’ and *nani shita ka tte iu to* ‘if I tell you what I have done’. Other expressions, such as *hora*, *anone*, and *anosa*, and constructions such as *hora~jyan*, *hora~deshoo*, *~ne*, and *~sa* also perform a floor maintaining function by attracting the audience’s attention. When a story is sidetracked, the speaker

indicates return to the story world with particular expressions. *De, sorede, soshitara, dakara, and demo* have this role of bringing the conversation back to storytelling after side sequencing (Lee, 2000).

2. The developmental patterns of clause-linking by second-language learners of Japanese

Previous studies report that non-native speakers of Japanese come to use connectives in narrative, following certain developmental paths (Kida & Kodama, 2000; Nishimura, 1997; Takei & Akahori, 2005, Watanabe, 1996). If the results of previous studies are pieced together, the following developmental picture emerges as shown in Figure 1: Less competent learners heavily rely on adverbs without conjunctions. More competent learners increase the use of *te*-form, while the most competent learners incorporate other conjunctions such as *kedo, node, and tara*.

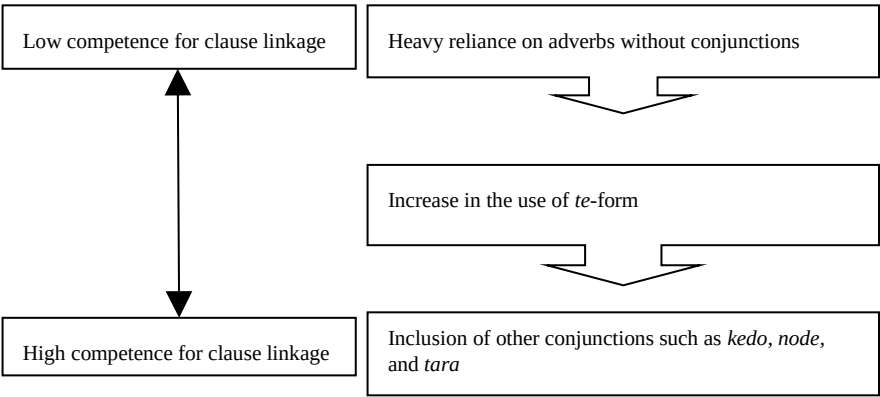


Figure 1 The developmental patterns of how non-native speakers’ link clauses

Nishimura (1997) elucidated the relationship between proficiency and how clause-linking is achieved. She found that while her native speakers mainly constructed sentences with multiple clauses, her non-native speakers tended to produce single-clause sentences. As the learners’ proficiency increased; however, they increased multi-clause sentences. Her low-level learners mainly used single-clause sentences, but the use of multi-clause sentences increased significantly from the intermediate to the advanced level. This result is in agreement with Takei and Akahori’s (2005) report that the use of dependent clauses and conjunctions doubles from the intermediate to the advanced level. Kida and Kodama (2000) also found that instruction can improve intermediate and advanced learners’ use of the conjunction *tara*, particularly being instrumental to those learners with study-abroad experience.

Although learners of Japanese generally exhibit the developmental pattern described above, a learner's first language also affects his/her development. Watanabe (1996) demonstrated that how the non-native speaker links clauses is significantly affected by his/her first language: the more similar clause-linking strategies the speaker's native language and Japanese share, the easier for him/her to appropriately link clauses in Japanese. Watanabe found that clause-linking caused more difficulty to learners in the order of Korean-speaking learners, German-speaking learners, and Chinese-speaking learners. The Korean-speaking learners' clause-connecting strategy more or less resembled the strategy adopted by the native speakers of Japanese. The German-speaking learners' clause-linking strategy was the second closest to the native Japanese-speakers' clause-linking strategy by which they mostly relied on *te*-form or adverbs such as *de* 'then,' *sorede* 'and then,' *sonoato* 'after that,' and *soshite* 'then' without conjunctions. Lastly, the Chinese speaking-learners were the least similar to the native speakers in achieving cohesiveness. They generally did not use conjunctions including *te*-form so that cohesiveness was mostly achieved only with adverbs such as *de* 'then' and *sorede* 'and then.' In this fashion, her study demonstrated that the clause-linking strategies adopted by second language speakers are influenced by the first language. Her findings suggest that her Korean-speaking learners were the most competent in creating cohesiveness through linking clauses followed by her German-speaking learners and Chinese-speaking learners.

Clancy's (1981) analysis of how Japanese children develop cohesiveness in storytelling offers some illuminating insights into second language learners' development of connective use. Her study analyzed cohesive structures found in narratives elicited by a set of picture cartoons depicting short stories and a segment of Japanese cartoon video from Japanese adults and children. She found that adults employ a wide array of cohesive devices, whereas children had a proclivity to rely on one dominant cohesive form. This high reliance on one cohesive strategy appeared to follow three distinctive stages: 1) the stage of short sentences without conjunction, 2) the stage of sentences with adverbs such as *sorede* 'and then,' and 3) the stage of extensively employing the *te*-form. In contrast, narratives produced by adults exhibited frequent usage of *sorede* 'and then,' *tara* 'if/after,' *kara* 'because,' and *kedo* 'but.' The last conjunction *kedo* 'but,' was often found at transition points that set off a sequence of complicating actions. Such use of *kedo* proved to be difficult for children of these ages to master. What is illuminating is that children's performance with conjunctions in narratives lagged behind the corresponding performance in conversation, suggesting that requirements imposed by narrative production strain the child's working memory, which in turn hinders his/her language performance during narrative production.

3. Research Questions

Previous studies identified that the use of connectors is a crucial skill for intermediate learners in producing cohesive oral narratives. Instruction in speaking directed to intermediate learners should include use of connectors in paragraph-length discourse. Although the learners’ usage appears to progress in certain developmental stages, it is unclear how instruction affects such development. For these reasons, the following research questions are posited for this study.

- 1) Does instruction improve the intermediate learners’ use of connectors in oral narratives? If so, how does it affect?
- 2) What type of instruction should be implemented in the classroom?

4. Participants

The research data were collected from two different sections of a third-year college Japanese course at Eastern Michigan University. These students had received roughly 275 hours of formal instruction prior to this course. The class met twice a week, seventy minutes per session. The course covered Chapter 21 to Chapter 23 of the textbook *An integrated course in elementary Japanese Genki II* (Banno et al., 1999), including passive, causative, and causative-passive constructions. Most of these students were taking another third-year Japanese course, which provides instruction in professional language. Of the two sections, one group—Group A—was designated as the control group and did not receive instruction in connectives. This group, however, received instruction in how to incorporate speech and mental representations in narratives. The other section, Group B, was designated as the experimental group and received explicit instruction in cohesive devices. Table 1 below shows the number of students and the distribution of the students’ speaking proficiency for each group. Group A and Group B consisted of ten and eleven students respectively and were all native speakers of English. Of these students, there were four students who were rated advanced-low. Since the target of this study is learners at intermediate proficiency levels, these four students were excluded in the subsequent analysis. The proficiency of each student is based on the results of the commercial proficiency exam, Standard-based Measurement of Proficiency (STAMP), taken 3 months earlier. When a student’s STAMP test result was not available, an oral interview similar to the ACTFL OPI was administered by the researcher to determine his/her speaking proficiency.

Table 1 Distribution of Students’ Proficiency Levels

	Intermediate-low & -mid	Advanced-low
Group A	9 students	1 student
Group B	8 students	3 students

5. Procedures

5.1 Instruction provided to Group A (Control Group)

The first 15 minutes of class time on each day was assigned for instruction in speech and mental representations. The students first received explanations and examples of certain forms that could be used to represent characters' speech or mental states in narratives, followed by short writing exercises that check the students' understanding. Then, a story mostly presented with a video clip and sometimes with a series of cartoon pictures was shown to students. Once it was confirmed that students understood the story, they engaged in narrative practice of telling each other the story in pairs using the forms explained earlier. The teacher walked among the students during the production practice to respond to students' needs and provide feedback. At the end of the instruction, all students took turns narrating the story one sentence at a time, giving the instructor further opportunities to provide feedback.

5.2 Instruction provided to Group B (Experimental Group)

The first 15 minutes of class time was assigned for instruction in how to use conjunctions and conjunctive adverbs in narrative. Each session focused on one or two cohesive devices at a time to avoid unnecessary confusion and lighten the cognitive demand of a task. The task level was adjusted so that the students can stay focused on the use of a particular item while engaging in the complex task of narration. The format of instruction was mostly a brief pragmatic explanation followed by a narrative production practice in which students first watched a short Japanese TV commercial, and then narrate the story in pairs. Sometimes instruction involved other activities such as narrations of four-strip cartoons, recounting of personal experiences, identification of connectives in texts, and insertion of connectives to written texts that lack connectives. The teacher walked among the students during the production practice to respond to students' needs and provide feedback. At the end of the instruction, all students took turns narrating the story one sentence at a time, giving the instructor further opportunities to provide feedback. The selected TV commercials ranged a wide variety of themes, but all were chosen for its uniqueness. Stories such as "Ms. Yuko Yamada Looks for her first job" and "Ajinomoto: Husky Girls" were chosen for its funny contents, but their story lines are rather complex so that the clips contained English subtitles. Other commercials such as commercials by Taisho Pharmaceutical (*hito ga sukoyaka ni aru tame ni ayako-hen* and *hito ga sukoyaka ni aru tame ni roofuufu-hen*) entailed only a series of actions without dialogue, which required the students to come up with their own story using their creativity. Most of the time, students watched a commercial twice or three times. When the students appeared puzzled after watching a clip, the teacher provided background knowledge or comment after the clip to help the students' understanding of the story and of cultural and social aspects of Japan.

5.3 Assessment

To assess the impact of the two types of instruction given to the students, four oral exams were designed as part of the course curriculum. These exams were administered in the third, sixth, eleventh, and fifteenth weeks of the semester. Each person spent 10 to 15 minutes and engaged in two tasks. The first task was questions and answers which focused on grammatical constructions and vocabulary covered in the textbook. The second task involved an OPI-style narrative task, in which the interviewee provided a narrative in approximately five minutes for the first three exams and eight minutes for the final exam. The narratives that the students produced were stories from movies, books, games, and events at work and school. All interviews were recorded and later transcribed for analysis. Once all narratives were transcribed, each narrative was first quantified by marking all instances of conjunctions and conjunctive adverbs. The frequency of each lexical item was calculated by dividing the total occurrence of the item by the number of sentences within one narrative. Next, all instances of awkward usage of conjunctions and conjunctive adverbs were noted, and appropriate items that native speakers would choose were considered. In addition to these oral exams, the students at the end of the semester filled out a questionnaire, spending about 15 minutes to answer the questions without the presence of the instructor. It was intended to illuminate how students thought about the narrative instruction they received.

6. Results

Figure 2 and Table 2 below show how the students' usage of cohesive devices changed in the course of one semester. Group A is the control group who did not receive explicit instruction in connectives, and Group B is the experimental group who received explicit instruction. Each number indicates how many times the items of the category appeared in one sentence, representing group average. The frequency of conjunctions in Group A fluctuated from 0.22 at Week 3 to 0.19 at Week 15, showing a peak at 0.42 at Week 11. The overall change from Week 3 to Week 15 shows a decrease of 0.03. The frequency of conjunctions in Group B, on the other hand, steadily increased 0.54 from 0.22 at Week 3 to 0.76 at Week 15, which roughly corresponds to a 300% increase in twelve weeks. As for the use of conjunctive adverbs, the two groups did not show significant difference. Group A used conjunctive adverbs initially at the rate of 0.13 at Week 3, while Group B at 0.23. Both groups increased their numbers in twelve weeks by approximately 0.2, representing a 150% increase for Group A and a 90% increase for Group B.

These numbers suggest that repeated narrative practice that Group A went through had a positive impact on their use of conjunctive adverbs. As explained earlier, Group A as the control group did not receive explicit instruction in conjunctive adverbs. Despite this, Group A exhibited a 150% increase in twelve weeks. A similar increase, however, was not found with

conjunctions, suggesting that conjunctions but not conjunctive adverbs benefit from repeated narrative practice. What should also be pointed out is that Group B, who received explicit instruction, outperformed Group A with conjunctions but not with conjunctive adverbs. Group A's and Group B's changes in the frequency of conjunctions from Week 3 to Week 12 were -0.03 and +0.54 respectively, a substantial difference between the two groups. However, the two groups' changes in conjunctive adverbs were +0.19 and +0.21 respectively, only a marginal difference between the two groups. These numbers suggest that repeated narrative practice will promote learners' use of conjunctive adverbs, but such a benefit does not extend to conjunctions. They might even suggest that the explicit instruction has little impact on the frequency of conjunctive adverbs at this proficiency level. If the instruction had been really helpful, Group B should have exceeded Group A in their change from Week 3 to Week 12. In contrast to conjunctive adverbs, conjunctions showed a positive effect of instruction. Group A, who did not receive instruction in conjunctions, did not exhibit much change; Group B, who received instruction, substantially increased the use of conjunctions.

Table 2 Frequency of Connectives

		Conjunctions (per sentence)	Conjunctive Adverbs (per sentence)	Conjunctions & Conjunctive Adverbs (per sentence)
Group A	Week 3	0.22	0.13	0.34
	Week 6	0.20	0.17	0.37
	Week 11	0.42	0.32	0.74
	Week 15	0.19	0.32	0.51
	Overall Improvement	- 0.03	+ 0.19	+ 0.17
Group B	Week 3	0.22	0.23	0.45
	Week 6	0.54	0.35	0.88
	Week 11	0.49	0.33	0.82
	Week 15	0.76	0.44	1.20
	Overall Improvement	+ 0.54	+ 0.21	+ 0.75

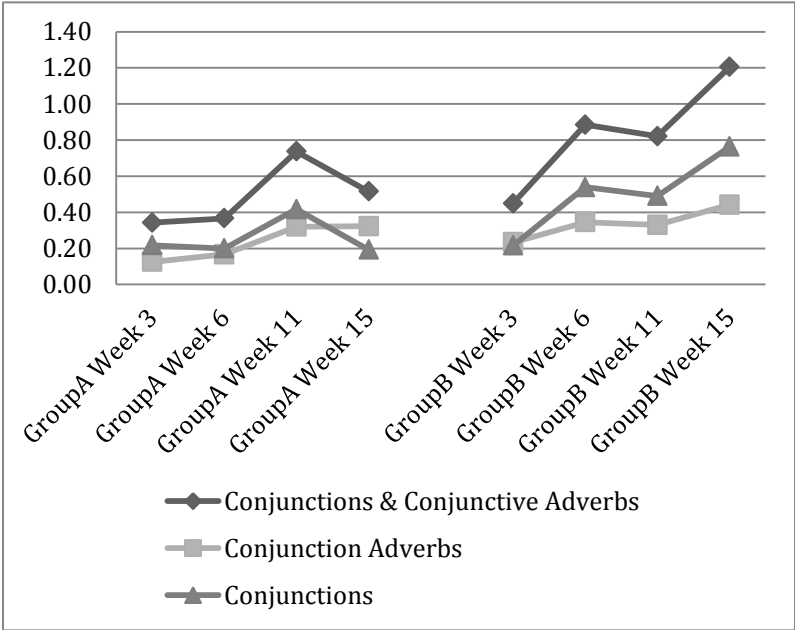


Figure 2 Frequency of Connectives (per sentence)

To examine if particular expressions receive benefit from the instruction, the developmental profiles of each conjunction and conjunctive adverb were produced. To illustrate some of interesting profiles, four conjunctive adverbs *demo* ‘but’, *sorekara* ‘and then’, *soshite* ‘and then’, and *sorede* ‘and then’ were chosen. As Figure 3 illustrates, these four items together comprised 84% of all conjunctive adverbs used by the learners during four oral exams.

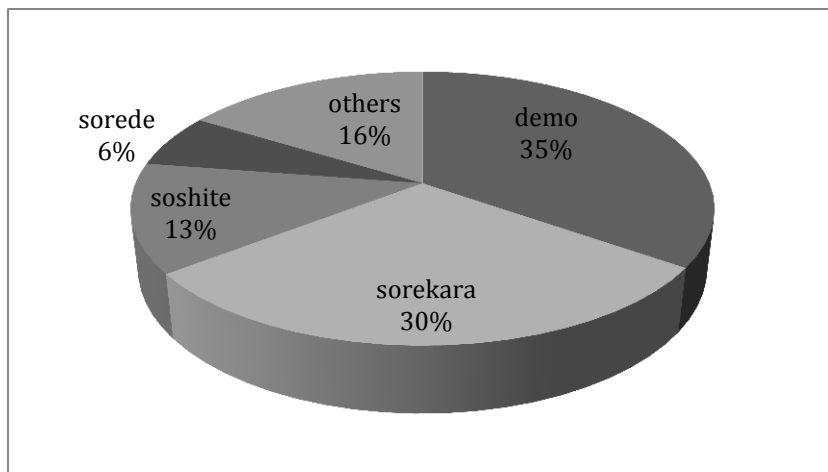


Figure 3 Distribution of Conjunctive Adverbs

Figure 4 and Table 3 show changes from Week 3 to Week 15 in the use of four conjunctive adverbs, *demo* ‘but’, *sorekara* ‘and then’, *soshite* ‘and then’, and *sorede* ‘and then’. The most significant change with these four expressions is the use of *demo*. While Group B’s frequency of *demo* ‘but’ from Week 3 to Week 15 stayed between 0.06 to 0.09, Group A’s usage doubled from 0.07 to 0.19. The use of *sorede* ‘and then’ also contrasted significantly between the two groups. While Group A did not use *sorede* ‘and then’ at all, Group B steadily increased its usage from zero at Week 3 to 0.07 at Week 15. *Sorekara* ‘and then’ is another item with which the two groups exhibited a significant difference. Group A gradually decreased its usage, but Group B gradually increased its usage. The lack of *sorede* ‘and then’ in Group A has stemmed from the lack of explicit instruction. In the textbook used in the course, the word came up in a reading section in Chapter 22. In contrast, *sorekara* ‘and then’ appeared in Chapter 4 in a dialogue which students are expected to practice. Interestingly Group B also increased the use *sorekara* ‘and then’ as the semester progressed, despite the fact that Group B did not receive explicit instruction in *sorekara* ‘and then’.

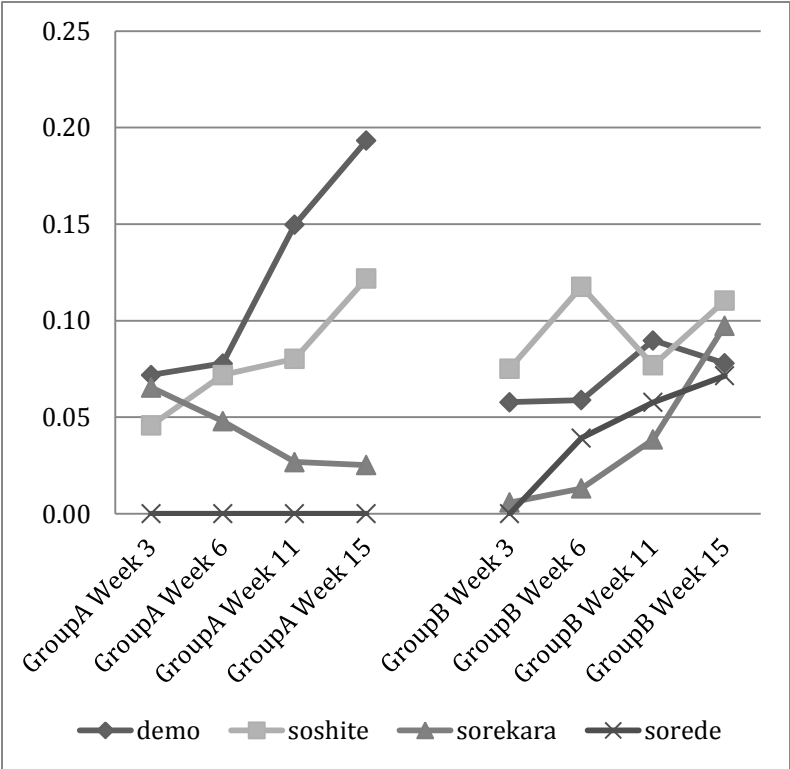


Figure 4 Frequencies of Conjunctive Adverbs

Table 3 Frequencies of Conjunctive Adverbs

		<i>demo</i>	<i>soshite</i>	<i>sorekara</i>	<i>sorede</i>
Group A (Control Group)	Week 3	0.07	0.05	0.07	0.00
	Week 6	0.08	0.07	0.05	0.00
	Week 11	0.15	0.08	0.03	0.00
	Week 15	0.19	0.12	0.03	0.00
	Overall Improvement	+ 0.12	+ 0.07	- 0.04	0.00
Group B (Experimental Group)	Week 3	0.06	0.08	0.01	0.00
	Week 6	0.06	0.12	0.01	0.04
	Week 11	0.09	0.08	0.04	0.06
	Week 15	0.08	0.11	0.10	0.07
	Overall Improvement	+ 0.02	+ 0.03	+ 0.09	+ 0.07

Similarly to conjunctive adverbs, the developmental profile of each conjunction was also determined. To illustrate changes in their usage over the semester, five types of conjunction were chosen here for comparison: *node/kara* 'because', *te-form*, *toki* 'when', *kedo/ga* 'but' and *tara* 'when/after'. As Figure 5 illustrates, these five categories of conjunction comprised 88% of all conjunctions used by the learners during the four oral exams.

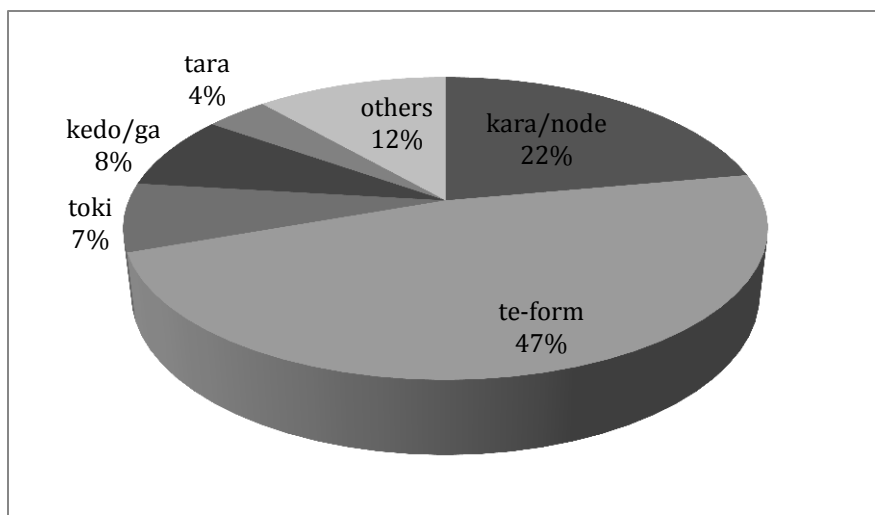


Figure 5 Distribution of Conjunctions

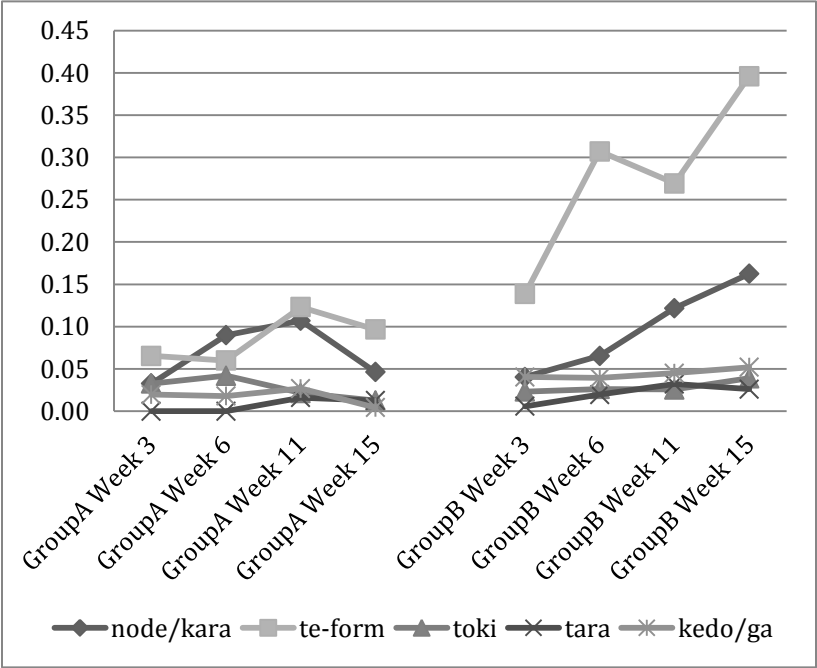


Figure 6 Frequency of Conjunctions

Table 4 Frequency of Conjunctions

		node/kara	te-form	toki	tara	kedo/ga
Group A (Control Group)	Week 3	0.03	0.07	0.03	0.00	0.02
	Week 6	0.09	0.06	0.04	0.00	0.02
	Week 11	0.11	0.12	0.02	0.02	0.03
	Week 15	0.05	0.10	0.01	0.01	0.00
	Overall Improvement	+ 0.02	+ 0.03	- 0.02	+ 0.01	- 0.02
Group B (Experimental Group)	Week 3	0.04	0.14	0.02	0.01	0.04
	Week 6	0.07	0.31	0.03	0.02	0.04
	Week 11	0.12	0.27	0.03	0.03	0.04
	Week 15	0.16	0.40	0.04	0.03	0.05
	Overall Improvement	+ 0.14	+ 0.37	+ 0.02	+ 0.02	+ 0.01

Figure 6 and Table 4 show changes from Week 3 to Week 15 in the use of the five conjunctions: *kara/node* ‘because’, *te-form*, *toki* ‘when’, *tara* ‘when/after’, and *kedo/ga* ‘but’. The most significant change found is the production of *te-form*. Group A slightly increased its usage starting with 0.07 at Week 3 to 0.10 at Week 15, a 43% increase in twelve weeks. Group B, in

contrast, substantially increased the production of *te*-form starting with 0.14 at Week 3 to 0.40 at Week 15, a 185% increase in twelve weeks. The second most frequent conjunctions *node* 'because' and *kara* 'because' also showed an increase in Group B but not in Group A. Group B increased their frequency from 0.04 at Week 3 to 0.16 at Week 15, a 300% increase. Group A produced them at the rate of 0.03 at Week 3. Although their frequency increased at Weeks 6 and 11 to 0.09 and 0.11 respectively, the frequency dropped to 0.05 at Week 15, resulting in a small overall increase of 0.02 in twelve weeks.

Compared with these conjunctions, the conjunctions *toki* 'when', *tara* 'when/after', and *kedo/ga* 'but' were significantly less frequent. Group A used these three conjunctions at the rates of 0.03, 0.00, and 0.02 at Week 3 and 0.01, 0.01, and 0.00 at Week 15, respectively. Group B produced them at the rates of 0.02, 0.01, and 0.04 at Week 3 and 0.04, 0.03, and 0.05 at Week 15, respectively. These numbers suggest that Group A were most possibly unaware of the need and usefulness of these conjunctions, while Group B displayed some evidence of becoming aware of these conjunctions although their usage was still not frequent.

The usefulness of the TV commercials were also evident in students' responses provided to a feedback survey, indicating that all students enjoyed this format of practicing oral narrative, and they felt producing positive impacts on their language skills. They were effective not only for narrative production but also for stimulating the development of other language skills. One student put it,

"I really liked the CM exercises. They really helped me improve my speaking and listening. I feel I am better at forming more intelligent sentences now than before."

Another student described,

"I think the storytelling exercises were interesting, and more fun than most normal Japanese practice exercises. They seemed more applicable than answering a set of questions geared toward a grammar point."

The creative aspect of storytelling seems to have helped attract students' interest as one student wrote, "They were good. They made us think on our feet creatively." Another student wrote,

"The CM's absolutely had an impact on my ability to provide stories and descriptions. The stories from the book had less of an impact on providing stories and more of an impact on being able to translate advanced sentences and explore new grammar (which was very useful)."

Overall, the survey responses showed that the students greatly enjoyed the activities, and that they felt that their oral narrative ability was significantly enhanced through the repeated narrative practice with Japanese TV commercials.

7. Discussions

This case study demonstrated that instruction geared toward enhancing the use of conjunctive adverbs and conjunctions had a positive impact on the way the learners employed connectives in oral narrative. In particular TV commercial clips instantly captured students' attention and generated spontaneous urges for sharing one's thoughts with others. Given the small number of students who participated in this study, the implications of the results provided here are tentative in nature. The reader should be cautious in applying the recommendations below.

As shown earlier, the present study maintains that repeated opportunities to produce narratives (paragraph-length discourse) result in an increase in the use of connectives. However, the findings also indicate that learners' learning process is slow, and it may take well more than a month to result in an observable improvement in learners' oral performance. The students participated in this study started to exhibit observable changes toward the end of the semester, suggesting that most of the students took more than two months to internalize new usages. For this reason, classroom instruction targeting connectives should span a relatively long time, preferably more than one school term. The instructor's main role will be to repeatedly remind learners to make their stories cohesive.

The present study also reports that the use of conjunctions did not change much in the control group, suggesting that conjunction is likely to be an aspect of oral narrative which intermediate learners have trouble improving on their own. Despite the fact that all learners had learned the targeted conjunctions and were able to produce them in discrete sentences, they still failed to actively use in narrative is in parallel with Kagawa and Miura's (2011) findings. Furthermore, Clancy's (1981) finding that native speakers also lag behind with connectives in narrative suggests the intrinsic difficulty of employing connectives in narrative. Given this, it is of great importance that the experimental group improved substantially in their use of conjunctions. Instruction tailored for narrative production was found to be effective, in particular, with the *te*-form and the conjunctions of reason *kara* and *node*. Thus, teachers should provide instruction specifically embedded in the context of narrative production.

One caution that the findings of the present study highlights is that narrative practice without feedback on connectives might cause some learners to overextend the normal use of conjunctive adverbs and to engage in incorrect use. The control group of this study ended up using the conjunctive adverb *demo* in numerous places where native speakers would not use it. Their overproduction suggests that learners are aware of the importance of cohesive devices, but lack of guidance pushed them in the wrong direction in terms of its usage.

More pedagogical research and innovation needs to be made on how to instruct the conjunction *tara*, which is one of the productive narrative

expressions in Japanese. The students of this study showed difficulty employing the temporal function of *tara*, despite the fact that they perfectly understood and were able to use the hypothetical usage of this conjunction. Their challenge mostly stemmed from the grammatical constraint that the clause following *tara* cannot express an intentional action taken by an agent presented in the clause that immediately precedes *tara*. Thus, the temporal function should be more emphasized in narrative practice, and its narrative effects should be explicitly explained to learners. In textbooks and grammar references, this usage of *tara* is normally treated as a secondary feature, and little practice opportunity is provided compared with its hypothetical/conditional usage.

A way to distinguish the conjunctive adverbs *sorede*, *soshite*, and *sorekara*—all of which would be translated as ‘and then’—should also be emphasized. The present study found that the students who did not receive instruction were confused and did not know when to use each expression. In particular, *sorede* ‘and then’ was not used by those who did not receive explicit instruction. Furthermore, they erroneously used *soshite* ‘and then’ and *demo* ‘but’ in place of *sorede*, resulting in awkward linkages of sentences. Explicit instruction, however, appears to be effective in enabling learners to use this item, as the experimental group steadily increased its usage throughout the semester. Since we now know that learners could use *sorede* in narrative with instruction, we need to devise an effective way.

Lastly, more research should be devoted to shed light on the initial stages of how learners shift from single-sentence utterances to multi-sentence discourse. Many of the intermediate students seem to have been at a lost to continue providing more than one sentence at the beginning of the semester. One student described, “At first it was really hard because there were many words I did not know. But soon I was able to express what I wanted with conjunctions and not sound like I just started Japanese.” Although repeated exposure to narrative practice eventually solved this problem, as all students started to produce multiple-sentence discourse as the semester progressed, the transition into multiple-sentence discourse could have been less intimidating with more clear instruction. It would be beneficial to language teachers if research elucidates what initially prevents intermediate learners from producing more than one sentence and what types of exercise and instruction are effective.

8. Conclusions

Repeated narrative practice of 15 minutes twice a week for 12 weeks was found to enhance the use of connectives, but its development was fairly slow. It would require a substantial amount of time for intermediate learners to learn to produce reasonably cohesive paragraph-length narratives. Focused instruction in connectives was found to accelerate the learners’ development. In particular, the development of conjunctions benefited greatly. This study also

found that lack of instruction could lead to an increase in the incorrect use of conjunctive adverbs.

Notes

- 1) The conditional *tara* has both temporal and conditional meanings (Kojima, 2002, p.123). The temporal function of the conditional is often called the function of *hakken* (discovery) in traditional Japanese grammar. However, according to Iwasaki (1993), the function of *hakken* can be attributed to the type of clause that is used in the second clause, for he claimed past tense clauses with third-person or inanimate subjects convey the speaker's discovery or surprise.
- 2) Watanabe (1994) used the term 'predicability' to refer to the notion of transitivity or volitionality.
- 3) Watanabe (2005) used the term *wadan* (話段).

References

- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2012). ACTFL proficiency guidelines 2012. Retrieved from http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012_FINAL.pdf
- Banno, E., Ohno, Y., Sakane, Y., Shinagawa, C., & Tokashiki, K.. (1999). *Genki 2: An integrated course in elementary Japanese*. Tokyo: The Japan Times.
- Chafe, Wallace. (1980). The development of consciousness in the production of a narrative. In W. Chafe (Ed.), *The pear stories* (pp. 9-50). Norwood, NJ: Ablex.
- Chafe, Wallace. (1994). *Discourse, consciousness, and time*. Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Clancy, P. (1981). The development of sentences in Japanese narrative discourse. Paper presented at the 6th Boston University Conference on Language Development, Boston, MA.
- Clancy, P. (1982). Written and spoken style in Japanese narratives. In D. Tannen (Ed.), *Spoken and written language* (pp. 55-76). Norwood, NJ: Ablex
- Iwasaki, S. (1993). *Subjectivity in grammar and discourse: theoretical considerations and a case study in Japanese spoken discourse*. Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Iwasaki, S. (2002). *Japanese*. Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Kagawa, K., & Miura, K. (2011). Breaking the advanced wall: achieving "advanced" in Japanese. ACTFL 2011 Annual Convention and World Languages Expo November 18-20, 2011. Retrieved from <http://community.actfl.org/ACTFL/Communities/Resources/ViewDocument/?DocumentKey=ffbaed9b-77c4-4693-aa47-89fcf4a66af4>

- Kojima, S. T.. (2002). *Conversational storytelling in Japanese: an analysis of the organization of first-person narratives*. Ph. D. dissertation. New York University.
- Lee, K. (1998). Text Organization in Japanese Storytelling: A Structural and Cultural Analysis of Oral Narrative. *Sophia Linguistica*, 42-43, 87-104.
- Maynard, S. K. (1982). Analysis of cohesion: a study of the Japanese narrative. *Journal of Literary Semantics*, 11(1), 19-34.
- Maynard, S. K.(1989). Casual narratives in conversation. *Japanese conversation: self-contextualization through structure and interactional management* (pp. 98-133). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Minami, M. (1998). Politeness markers and psychological complements: Wrapping-up devices in Japanese oral personal narratives. *Narrative Inquire*, 8, 351-371.
- Myhill, J. & Hibiya, J. (1988). The discourse of clause-chaining. In J. Haiman & S. Thompson (Eds.), *Clause combining in grammar and discourse* (pp. 361-398). Amsterdam: John Benjamins.
- Philips, M. K. (1999). Discourse markers in Japanese: connectives, fillers, and interactional particles. Ph. D. dissertation. Michigan State University.
- Sadler, M. (2001). Iconically motivated use of the Japanese discourse markers *sorede*, *nde*, and *de* in conversation. *Southwest Journal of Linguistics*, 20(2), 143-161. (ISSN 0737-4143)
- Watanabe, Y. (1994). Clause-chaining, switch-reference and action/event continuity in Japanese discourse: the case of *TE*, *TO* and zero-conjunction. *Studies in Language*, 18(1), 127-203.
- 木田真理・小玉安恵（２００１）「上級日本語学習者の口頭ナラティブ能力の分析―雑談の場での経験談の談話指導に向けて―」『日本語国際センター紀要』第１１号，31-49.
- 国立国語研究所（１９５５）『談話語の実態』国立国語研究所
- 小玉安恵（２０００）「ラビアンモデルによる日本語のナラティブ分析の可能性と諸問題」『日本語国際センター紀要』第１０号，17-32.
- 武井直紀・赤堀侃司「母語話者と学習者の発話運用と機能語使用の差異についての分析」『軽量国語学』２４巻８号，382-396.
- 西村よしみ（１９９７）「日本語学習者の物語文再生における時間的表現の概観」『文芸言語研究言語編』第３１号，1-22.
- 李麗燕（２０００）『日本語母語話者の談話における「物語」の研究―会話管理の観点から―』くろしお出版
- 渡邊亜子（１９９６）『中・上級日本語学習者の談話展開』くろしお出版
- 渡辺文生（１９９９）「ナラティブ・ディスコースにおける節のくりかえし」山形大学日本語教育論集，２，53-68.
- 渡辺文生（２００５）「語りの談話における「は」の使われ方について」『山形大学紀要』16，２，109-119.

Embedding Cross-Curriculum into March 11 Studies

Allen Kidd

President, Association of Indiana Teachers of Japanese
Southside and Muncie Central High Schools
namahageallen@yahoo.com

Abstract

The March 11, 2011 earthquake, tsunami, and nuclear crisis captured the world's attention as a natural disaster of spectacular scale, a massive search, rescue, and relief mission; and a serious radiation incident. Interest in the East Japan Great Earthquake has continued as a human interest story that tells both great stories of heroism, courage, generosity, and resilience on the part of residents and rescuers during and after the disaster, as well as a story of great struggle as residents and towns rebuild in the face of tremendous social, economic, and geophysical challenges.

This report examines ways that interest generated by this disaster can be used to enhance cross-curriculum understanding of cultural, social, and scientific concepts relating to seismic events. Additionally, methods of creating or modifying stories and information to be used with general education high school Japanese students are given. Opportunities for raising awareness of the value of disaster preparedness and increasing understanding of the various actions that can be taken before a disaster to minimize casualties and property loss are also discussed.

Keywords: Tsunami or Seismic Wave (津波), Disaster Prevention (防災), Natural Disasters (自然震災), Sanriku Coastline (三陸海岸), Subsidence (地盤沈下)

Students in intensive university-level courses may need months of study before attaining the ability to read and discuss news accounts of an event such as 3.11 using the target foreign language, particularly in a challenging language like Japanese. In a secondary level course with learners of diverse abilities and motivation levels, it may take years. However, it is possible to incorporate relevant and interesting information about disasters and 3.11 into even beginner level classes using the target language.

In the Japanese language classes at Muncie Central High School, Muncie Indiana, even prior to 3.11, “disaster-themed” lessons were incorporated into learning the sounds for *za* to *zo* in hiragana. Words such as earthquake (じしん), volcano (かざん), wind (かぜ), and Fuji (ふじ) all require the *za* to *zo* sounds. These vocabulary terms, along with tsunami (つなみ), typhoon (たいふう), fire (かじ), thunder (かみなり), and old man (おやじ), are taught early on in Japanese I for my predominantly ninth grade classes. The new vocabulary is first introduced orally without English translations, and students write what they hear in hiragana and then go back and check for recognition. The common idiom, “じしん、かみなり、かじ、おやじ” (earthquakes, thunder, fire, and old man), is fun to introduce even if it may require a bit of English to explain.

This theme highlights Japan’s high susceptibility to a variety of natural disasters, something that has certainly had a profound impact on many aspects of Japanese culture and is one important comparative difference between life in Japan and life in Indiana or the Midwest. These lessons meet Indiana Academic Standard of 9.4.1:

Indiana Academic Standards – East Asian Languages

9.4.1 Examine factors that influence practices, products, and perspectives. Examples: Geography, weather, demographics, etc.

At the secondary level, katakana is most commonly taught early in the second semester of Japanese I and that is when it is taught at Muncie Central as well. After the reading and stroke order are taught for each katakana, students are given reading and writing practice to keep them from forgetting the newly learned material and also to help them with correct pronunciation. Activities that involve sounding out and solving katakana words with English origins and a common theme are effective to build and maintain proficiency.

Additional vocabulary for items that may help a family or business be better prepared in the event of an earthquake or other natural disaster are taken from the disaster prevention section of the Tokyu Hands online catalog. The vocabulary is presented on PowerPoint (防災グッズ), and students sound out

the words and attempt to define them on one slide and then are shown both the katakana word and the accompanying picture in a successive slide. Examples are given below.

 <p>ひじょうよう（非常用）ト イレ</p>	 <p>エマージェンシーブ ランケット</p>	 <p>ステップダン</p>
--	--	---

Helmet (ヘルメット), emergency toilet (非常用トイレ), dynamo-powered light (ダイナモパワーライト), and museum jell (ミュージウム・ジェル) are some of the words used. It is important to include words such as emergency blanket (エマージェンシーブランケット) that have sounds such as ジェ that are used only in katakana (Tokyu Hands). These activities meet the following Indiana Standards.

Indiana Academic Standards – East Asian Languages

Communication: 9.2.4 Make educated guesses about meaning in familiar contexts, using kana.

Connections: 9.6.2 Use digital media and culturally authentic resources to study target cultures.

The vast quantity of disaster prevention goods marketed in Japan helps to underscore the cultural importance that preparation for disasters plays in Japan, particularly in the wake of 3.11.

For decades comprehensive drills at local, prefectural, and national levels have taken place annually on the September 1 anniversary of the Great Kanto Earthquake disaster that killed over 100,000 people. As horrible as the approximately 19,000 dead or missing figures for the March 11, 2011 disaster are, given the massive physical scale of the disaster, it is amazing that it was not dramatically higher. Minamisanriku Town in Miyagi Prefecture was engulfed by a 52-foot tsunami a mere 29 minutes after the earthquake struck. While over

90% of the town was flooded, approximately 95% of the town's 17,000 residents survived the disaster. Virtually every other devastated town or city in the region had survival rates above 90% in even the most heavily flooded districts, a testament to the state of preparedness of the Japanese citizenry (Foster).

To facilitate a more communicative unit with intermediate or advanced students, Japanese lessons focus on establishing connections with scientific and historical aspects of natural disasters in Japan, with particular emphasis on 3.11. A Japanese and English vocabulary list with scientific terms pertinent to the study of natural disasters and disaster preparedness in Japan was created with reference to an earth science textbook used at Muncie Central High School as well as the Indiana Academic Standards for Earth and Space Science. Both the kanji and the hiragana definitions for these vocabularies are given to accommodate differentiated learners and to facilitate use of Japanese language materials about the disaster. These are in keeping with the following Indiana Academic Standards:

Relevant Indiana Earth Science Standards (Tarbuck and Lutgens)

ES.1.23 Explain motions, transformation, and locations of materials in Earth's lithosphere and interior. For example, describe the movement of the plates that make up the Earth's crust and the resulting formation of earthquakes, volcanoes, trenches, and mountains.
--

ES.1.24 Understand and discuss continental drift, sea-floor spreading, and plate tectonics. Include evidence that supports the movement of the plates, such as the magnetic stripes on the ocean floor, fossil evidence on separate continents, and the continuity of geologic features.
--

Using PowerPoint, the misnomer of “tidal waves” and tsunami are shown through pictures. Sentences with advanced grammar patterns and undue length or complexity are avoided. Definitions are given for scientific terms such as subsidence (地盤沈下) and sea gate (水門). Subsidence was particularly dramatic after 3.11 with drops of as much as four feet in places like Ishinomaki City, causing some neighborhoods to now flood at high tide, making reconstruction problematic. (Alabaster)



Ishinomaki City, Kadowaki Cho (Picture by author, 7-6-2011)	Ishinomaki City, Kadowaki Cho (Picture by author, 7-4-2011)
これは、じばんちゃんかです。 地面(じめん)が1. 2メートル下(さ) がったので、まんちょうの時(とき)に は水(みず)が入(はい)って来(き)ま す。	ここにすんでいた人々は、これからど うすればいいのでしょうか。

Areas that now flood even at high tide may need to be raised before reconstruction can take place. However, even if they are raised above maximum tide levels, they could still be vulnerable to storm surges from typhoons or tsunami from future seismic events. Climate change induced sea level rises are also a critical concern for those considering investing money to rebuild in these areas as the ocean is now rising at an estimated rate of 3.4 centimeters per decade. Many scientists project the rate to accelerate steadily if not dramatically (Hansen).

Terms that pertain to the relief and recovery efforts such as temporary housing (仮設住宅) and rubble (がれき) are in the vocabulary list and in instructional materials. Photos of damage caused by the earthquake, by the force of the tsunami, and by the flooding of the tsunami allow students to make visual comparisons.



Ishinomaki City (Picture by author, 7-6-2011)	Ishinomaki City (Picture by author, 7-6-2011)
東日本(ひがしにほん)大震災(だいしんさい)のひがいは、90パーセント以上(いじょう)がつなみによるものです。でも、じしんのひがいも見られます。	じしんのひがいです。このいえのやねのかわら (tiles) がわれています。



Onagawa Harbor, Miyagi (Picture by author, 7-7-2011)	Ishinomaki City, Kadowaki Cho
つなみのひがいが：ながされたいえが、こうじょうのやねの上(うえ)にのっています。	つなみのひがいが：こどものじてんしゃ



Iwate Prefecture, Tanohata Village (Pictures by author; 6-13-12)

Kizuna Project students from Indiana and Wyoming inspect the ruins of Shimanokoshi Station and the Sanriku Railway. Several people attempted to escape from the tsunami by running up the station stairs to the train platform that was 13.4 meters above sea level. However, the enormous tsunami demolished the station and toppled the railway, swallowing the people on the platform.

Additionally, a list of Japanese and English terms that pertain more specifically to the 3.11 events was created. (Please see Appendix 1 and Appendix 2). This list includes significant past historical earthquakes and tsunami in Japan as well as geographical locations in the devastated region. It is worth noting that three significant tsunami have hit Northeast Japan in recent times; two in 1896 and 1933 generated from earthquakes off the Sanriku Coastline of Miyagi and a 1960 tsunami caused by the massive Chile

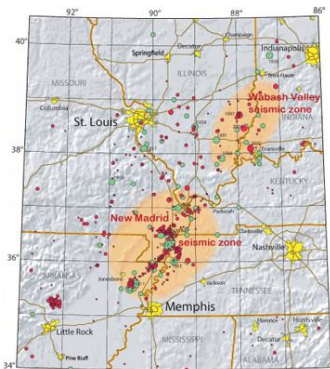
Earthquake. Terms relating to the subsequent Fukushima Nuclear Crisis are included, along with cultural vocabulary that is specific to Japan such as the Japan Self-Defense Forces (自衛隊).

All Japanese original source materials state the heights of the tsunami, the heights of sea walls, the inundated acreage, and so forth in metric measurements. Students memorize the basic equivalencies and make conversions into English measurements as part of their assignments. Currency conversions for damage estimates or charitable contributions provide an additional opportunity to integrate practical math into lessons.



This 12 foot sea wall in Minamisanriku was hit by a 15 meter tsunami on 3.11. How tall was the tsunami in feet? (1 meter = 3.25 feet)	561 square kilometers of land was inundated by the March 11 Tsunami. How many square miles of land is that? (1 square kilometer = 0.3861 square miles)
Minamisanriku Town, (Picture by author, 7-5-2011)	Minamisanriku Town, (Picture by author, 7-5-2011)

One additional merit to teaching a unit about natural disasters and/or as themes is that it may raise awareness of disaster preparedness. The following are examples of lessons including Japanese language descriptions along with pictures and maps of the 19th Century earthquakes that occurred in the New Madrid area and Charleston, South Carolina. Beneath each picture the Japanese text has been modified to be readable by typical Japanese II high school students.



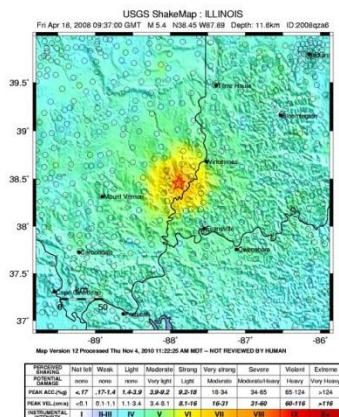
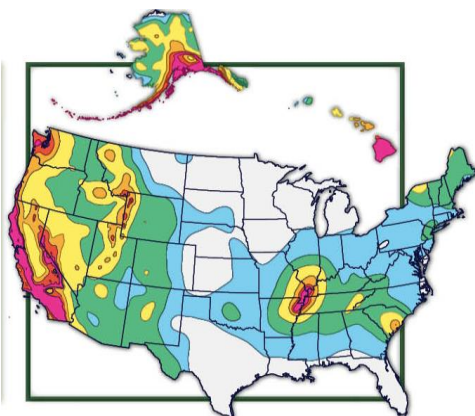
1811年(ねん)と1812年(ねん)にミズーリ州(しゅう)ニューマドリッドで、M7～M8の大地(だいじ)震(しん)がありました。(USGS)

1886年(ねん)にサウスカロライナ州(しゅう)のチャールストンで、M7.3の地震(じしん)がありました。(USGS)

While the U.S. West Coast is arguably at least moderately prepared for major seismic disasters, the Midwest has made little serious preparation. When the M5.4 quake struck on April 9, 2008 at 5:37 A.M., it was felt in Muncie, Indiana (USGS). I quickly flipped on the television, fearing that this may have been a big quake along one of the Mississippi fault lines. However, the T.V. news anchors in Indiana were unable to provide any information in a timely fashion. By contrast, after even a small seismic event in Japan, Japanese television stations and other media are able to access and disseminate detailed information about the location and size of the tremor in literally a matter of seconds.

Indiana Academic Standards – East Asian Languages

Connections 9.5.2 Integrate content area concepts and skills through relevant activities



2008年(ねん)4月(がつ)18日(にち)にイリノイ州(しゅう)のマウントカーメルで、M5.4の地震(じしん)がありました。インディアナ州(しゅう)の午前(ごぜん)5時(じ)37分(ふん)でした。その時(とき)、みなさんは起(お)きましたか。(USGS)

アメリカの中西部(ちゅうせいぶ)に、津波(つなみ)は来(こ)ないでしょうが、大(おお)きい地震(じしん)が来(く)る可能性(かのうせい)があります。(USGS)

Many of our Japanese language students may end up visiting or living in Japan, making sound awareness of natural disasters crucially important. Prior to living in Ishinomaki City in Miyagi Prefecture for over one year, I had learned about the potential danger of earthquakes in Japan. However, I had never heard much about the threat of tsunami, and in Ishinomaki City, no one talked about the tsunami that had hit the city and the Sanriku Coastline Region numerous times before. Yet, on March 11 the overall number of people killed or missing in this city exceeded that of any other city in Japan (approximately 4,000 dead or missing). One American JET teacher was killed by the tsunami in Ishinomaki and another JET teacher died in Rikuzentakata City in Iwate Prefecture. I would make the argument that Japanese teachers have an obligation to familiarize our students with Japan's natural disasters so that they will understand the importance of disaster preparedness.

Notes from the Author

Many of the pictures in this report were taken when I went back to visit friends in the Ishinomaki area in July 2011. In June 2012, I again visited areas affected by 3.11 with nine of my Muncie Central and Muncie Southside students as part of the Kizuna Project. We stayed in Kuji City and visited some small towns along the Sanriku Coastline that were devastated by the tsunami. This

program, sponsored by the Japan Foundation, was created to bring together young people from America and the four prefectures most impacted by the disaster. In November, 2012, we were able to host a Kizuna Project delegation from a high school in Ibaraki Prefecture.

On March 10, 2011, much of Northeast Japan was already suffering from economic setbacks, demographic shifts, and population decline. Low-wage competition from China and other countries had wiped out most of the small garment factories that once thrived in the region. Many foundries and factories had also met the same fate. Reduced government subsidies, low-cost imports, and changing dietary habits had taken a toll on agriculture, and fisheries were paying the price for decades of over-fishing. Many young people were leaving these rural areas to pursue employment and entertainment opportunities of the big cities. 3.11 was an enormous blow to a region that was already struggling.

It is very difficult to envision a resurgence for factories, farms, and fisheries in Tohoku. Elderly small business owners are going to be very reluctant to invest the time and money into rebuilding their stores if they do not have a successor. The one strong potential resource that Tohoku still has is tourism. Northeast Japan has beautiful coastlines, mountains, and rivers as well as traditional culture and cuisine. Summer visitors can find respite from the hot and humid weather found in Japan's major Kanto and Kansai urban areas. One of the best ways to support a recovery for the region would be to support tourism. Whether it is a family trip or a student group, I ask you to consider adding Tohoku to the itinerary of your next visit to Japan.



Sources

Alabaster, Jay, (May 9, 2011), “Quake shifted Japan; towns now flood at high tide “, Associated Press.

Foster, Malcolm, (March 8, 2012), “Japanese town haunted by loss a year after tsunami”, Associated Press.

Hansen, James, (2009), *Storms of my Grandchildren*, Bloomsbury

Indiana Academic Standards for World Languages, Indiana Department of Education

Tarback, Edward J. and Lutgens, Frederick J., *Earth Science*, Pearson / Prentice Hall, 2006, Indiana Version of High School Earth and Space Science Textbook.

Tokyu Hands Catalog, 2012, <http://www.tokyu-hands.co.jp/>

United States Geological Survey (USGS), <http://earthquake.usgs.gov/>

Learning Japanese through Japanese History: A LAC Course on Hiroshima

日本語で学ぶ広島の世界史：LAC コースの試み

栗山恵子
インディアナ大学
kkuriyam@indiana.edu

要旨

ナショナル・スタンダーズの 5C's 中の 3C's である「連携、比較、地域社会・グローバル社会」を取り入れた外国語教育においては、特に大学レベルでは、まだその実例が少ないと言える。その一方で、内容重視教育の重要性や、研究教員と語学教員による協力体制の必要性が指摘されている。

Language Across the Curriculum (LAC) は、日本研究の内容を外国語クラスに取り入れ、専門教師と語学教師のコラボレーションの場を提供する。よって、ナショナル・スタンダーズの 5C's を可能にしてくれる外国語教育カリキュラムであると言える。LAC はこれまでも様々な高等教育機関における外国語プログラムで実践されてきたが、日本語教育においては、その例は未だ少ない。

そこで本稿は、2012 年度秋学期に開講された「広島」をテーマにした LAC コースについて報告する。このコースはインディアナ大学の東アジア研究学部の日本語科においては初めての試みで、日本史の専門教師と日本語教師が協同で開発・実践を行った。スケジュール、教材、実際の

活動例を紹介し、日本研究という総合的な枠組みの中で考える日本語教育の在り方を検討する。

キーワード：ナショナル・スタンダードズ、Language Across the Curriculum (LAC)、広島史、内容重視教育、日本研究と日本語教育の連携

1. はじめに

ナショナル・スタンダードズは ACTFL が定める米国における外国語教育理念で、英語の頭文字の C で始まる 5 つの領域からなる。この 5 つの領域である Communication, Culture, Connections, Comparisons, Communities は 5C's と呼ばれ、日本語訳は幾つかあるが、本稿ではこれらの領域をそれぞれ「言語伝達・意思疎通」「文化理解」「連携」「比較」「地域社会・グローバル社会」と呼ぶ。先行研究においては、ナショナル・スタンダードズの「言語伝達・意思疎通」の領域は問題なくカバーすることができるが、「文化理解」の領域は付随的な存在となり、残りの「連携」「比較」「地域社会・グローバル社会」の 3 領域においてはその実践が難しいという指摘がある (ter Horst & Pearce, 2010, Bartz & Singer, 1996)。

當作(2010)は、米国における日本語プログラムには二層構造の問題があるとし、MLA リポートの提案にあるような外国語学習のゴールや教育目的を達成するためには、日本研究と日本語教育の連携や内容重視の外国語教育が欠かせないとする。當作の言うこの二層構造の問題とは、日本語の初・中級コースは、基礎的文法・語彙の習得に、上級コースは文学や文化研究の読解に重点が置かれているという現状である。更に、その初・中級コースは言語教師が担当し、上級コースは専門教師が担当している日本語プログラムが多いという。専門教師と語学教師における「協力体制」が見られないというプログラム内のレベル間のアーティキュレーションの問題は複雑で、當作(2010)にあるように、それを解決するのは難しい。しかしながら、Language Across the Curriculum (LAC) のようなカリキュラムでは両者の協力体制が作れ、二層構造の問題の解決策になり、日本語教育に日本研究の内容を取り入れる「連携」を可能にしてくれると考える。

本稿では、LAC コースの一例としてインディアナ大学で日本史の専門家と日本語専門家が協力して 2011 年の秋学期より LAC の開発・準備を進めている広島史の LAC コース(中・上級者対象)の言語セクションの授業報告を行い、その成果と課題について検討する。また、今回実施された教室内外活動についても報告し、task-based instruction の学習効果について考察する。

2. Language Across the Curriculum の背景

Holl (2011) は LAC は外国語・外国語文学以外のコースで、外国語を用いる教育カリキュラムであるとする。例えば、アメリカで LAC を

行う場合は、英語で行われるエリアスタディーズのコースの中で、外国語の資料を補助教材として用いたり、付随した言語セクションを設けて、そのセクションは、語学教師が担当する。“LAC”と発音すると、英語の“lack”つまり「欠乏」や「不足」という意味を持ち、聞こえが悪いので、L.A.C.やLxCのように表記されることもあるという。またLACのバリエーション・名称も幾つかあり、Foreign Language Across the CurriculumはFLAC、Culture and Language Across the CurriculumはCLACと呼ばれている。現在、アメリカでは様々な高等機関において、LACが設けられているが、その代表的な大学や教育団体には、リベラルアートの大学が多いように思われる。その理由としては、小さい規模の大学では言語教師と専門家の連携がされやすいのが特徴なのかもしれない。代表的なLACを設けている高等教育機関としては、ミネソタ大学、ノートルダム大学、ポートランドステイト大学、St. Olaf大学、ニューヨーク州立大学のビンガムトン校などが挙げられる。

LACの年次総会やワークショップも盛んに行われている。2012年度は3月にミネソタ大学でCLAC年次総会が開催された。ワークショップも盛んに行われており、インディアナ大学でも2年前にドレーク大学のジャン・マーツォン教授をお招きし、LACのシンポジウムが開かれた。日本語教育におけるLACコースの研究報告はその数が少ないが、例として、カリフォルニア大学の「日本語言語学」、ノートルダム大学の「日本のポップカルチャー」、そして、オレゴン大学の「ビジネス・経済」のLACコースがある。又、ウェスタンミシガン大学の斉藤先生はディスタンスラーニングとしての「日本文学」のLACコースを提案している(Douglas, Tamanaha, and Iwasaki, 2004, Hanabusa, 2009, Idemaru, Nakadate, and O'Brien 2011, Saito, 2009)。

3. LACとナショナル・スタンダーズの考察

次に、LACコースとACTFLのナショナル・スタンダーズについて考察していく。特に3つのCs連携、比較、地域社会・グローバル社会がLACコースではどのように達成できるのかを簡単に見ていく。

まず「連携」は、外国語以外の教科の内容を外国語教育に取り入れて、ツール以上の外国語能力の習得を目指そうというものである。LACコースは言うまでもなく言語と他分野の「連携」を可能にするコースモデルと言える。

そして「比較」は、言語だけでなく、文化の本質を学び、目標言語と母語の比較対照を行い理解を深めようというものである。LACコースは同じトピック・テーマをもとに目標言語と母語の両言語で学習が進められる。そこで、まさに目標言語と母語及び、目標文化と母文化の比較という外国語学習目標が達成できるのではないだろうか。

最後の目標は「地域社会・グローバル社会」である。これは、積極的に地域社会に出て行き、目標言語話者とコミュニケーションを図り、学習者一人一人が生涯を通して外国語、外国文化に親しみを持てるようにしようというものである。LACコースでは、学生が現在学習している他

教科の内容のトピックやテーマに沿ったイベント、例えば、映画やドキュメンタリーフィルムの上映会、講演会等が企画しやすいと言えるだろう。

4. 実践報告 広島 LAC コースの正式なコース名は Hiroshima: History, City, Event である。このコースは広島を都市史の視点から分析するコースである為、学生達は、まず都市史について学び、そこから広島を多角的に分析していく。広島史のコースの在籍学生数は 17 名であったが、著者の言語セクションを履修した学生数は 5 名であった。言語セクションは一単位のコースとして開講され、必修コースは日本語 3 年生の前半、コースは週一時間の 50 分授業、パス・フェールベースで、Course requirement は出席・クラス参加・3つの小レポートであった。

4.1. 学習者

今回、言語セクションを履修した 5 名の内、3 名は大学 4 年生で、2 名は大学 2 年生であった。4 名は日本語専攻であるが、1 名は日本語を副専攻としている。学期始めに記入してもらった学生情報シートによると、学生達が広島 LAC コースの言語セクションに登録した理由としては、LAC コースが面白そうだから、日本語の 4 年生まで取ってしまい、もうこれ以上取る日本語のクラスがないから、日本語のレベルを維持したいからという理由が挙げられた。

4.2. コース・スケジュール

次にコース・スケジュールを具体的に紹介する。言語セクションは、広島史のコースと同じく広島という大きなテーマのもと 7つのサブ・テーマに分かれている。まず最初の 5 週間は、Intro and concepts in modern Japanese History, Cities as a Lens of Modern history, Hiroshima in Modern History という 3つのサブ・テーマのもと授業が行われた。広島史のコースとの進行具合はほぼ同じである。表 1 に見られるように、5 週目が終わったところで、第一回目の小レポートを提出してもらった。5 週目以降も The War & The Bomb, After the Unthinkable, Fears & Fantasies of the Atomic Age, Memory という 4つのサブ・テーマに分かれており、第二回目の小レポート提出日は 10 週目、最終小レポートは 15 週目に提出してもらった。

表 1 言語セクションのコース・スケジュール

Week	Content and Materials
Section 1: Introduction and Concepts in Modern Japanese History	
Week 1	Course Introduction, Introduction to Advanced Japanese Writing コースの紹介、近代日本史の読み物「大学で学ぶための日本語ライティング・短文作成からレポート作成まで」(The Japan Times) 、語彙表作成プロジェクト
Section 2: Cities as a Lens on Modern History	

Week 2	日本都市史の読み物「近代都市史の分析をめぐって」
Week 3	日本都市史の読み物「東京都の歴史」
Section 3: Hiroshima in Modern History	
Week 4	日本都市史の読み物「広島県の歴史」
Week 5	百科事典プロジェクト・広島マッププロジェクト
Written Assignment #1 due	
Section 4: The War & The Bomb	
Week 6	永井隆「長崎の鐘」
Week 7	原民喜「夏の花」
Section 5: After the Unthinkable	
Week 9*	Visual Text Project : Atomic Bomb Photo Testament, Days to Remember An Account of the Bombing of Hiroshima and Nagasaki (写真集)
Written Assignment #2 due	
Week 10	冷泉彰彦「時間をかけた妥協として完成した 9.11 メモリアルパーク」
Section 6: Fears & Fantasies of the Atomic Age	
Week 11	大江健三郎「歴史は繰り返す」日本語訳
Week 12	池澤夏樹「間違いだらけの電力選び」
Section 7: Memory	
Week 14*	まんが「はだしのゲン」石内都「ひろしま」(写真集)
Week 15	まんが「はだしのげん」第二楽章 ヒロシマの風 (詩集)
Written Assignment #3 due	

*Week 8: No class (Fall break), **Week 13: No class (Class Cancellation)

4.3. 読み教材

次に今回扱った読み教材の一部をご紹介します。広島史のコースでは、After the Unthinkable と Fears & Fantasies of the Atomic Age というサブ・テーマのもと「都市復興」をテーマにした講義が行われた。言語セクションでも 3. 11, 9. 11、福島、ヒロシマを扱った読み教材を選んでみた。

2011 年 3 月、大江健三郎氏は米誌「ニューヨーカー」に「歴史は繰り返す」と題する寄稿を投稿した。大江氏はこの中で原子力発電所建設を強く批判している。この寄稿は英文で寄せられたが、日本語訳がピースフィロソフィー・センターというウェブサイトに掲載されているので、その日本語版の記事を読み、クラス内で内容質問やディスカッションを行った。又、ニューズウィーク日本版ウェブサイトに掲載された冷泉彰彦氏による「時間をかけた妥協として完成した『9. 11 メモリアルパーク』」と題するコラムと朝日新聞に掲載された池澤夏樹氏による「間違いだらけの電力選び」という新聞記事も読み教材として選んでみた。

広島史の専門教師とカリキュラムを組んでいく際に、私が関心させられたことは、広島史のコースでは広島だけに留まることなく、9. 11、ベルリン、そして東京まで視野を広げてトピックを扱っているという点だった。歴史の専門教師にとってはなにも特別なことではないのかもしれないが、一つのテーマを多角的に追求するというアイディアは新鮮で、今回非常に参考になった点である。アメリカと日本の比較、福島と広島

の比較、原爆と原発の比較、正にナショナルスタンダードが定める「比較」が実現できるサブ・テーマと言える。

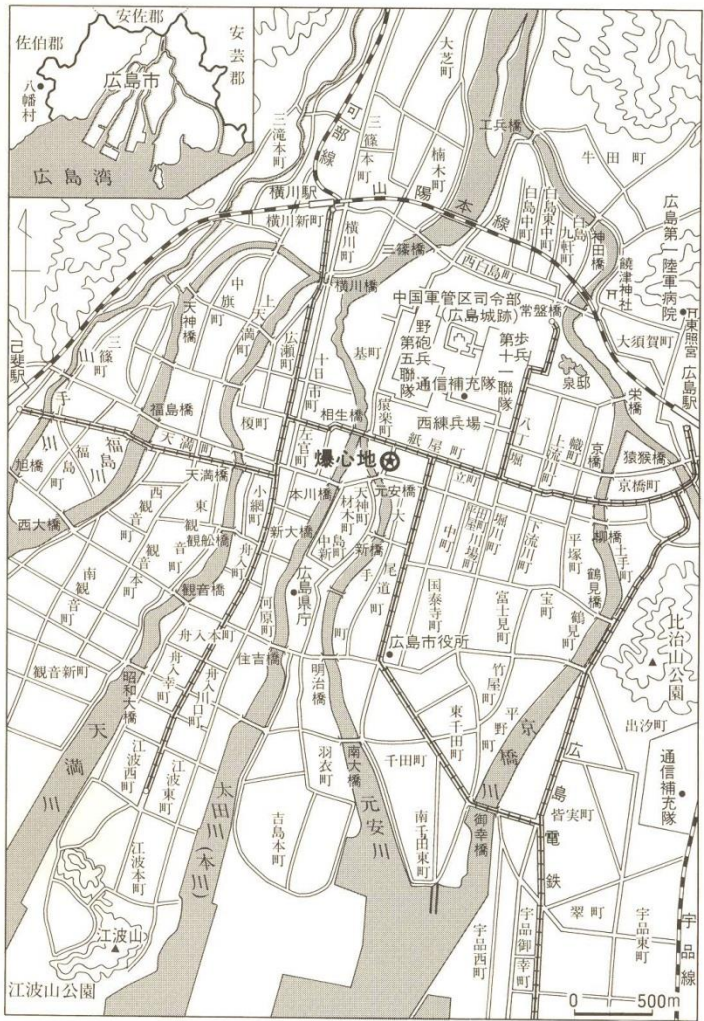
4.4. アクティビティ・プロジェクト ここから、今回試みた教室内・外アクティビティをいくつか紹介する。まずは、語彙プロジェクトとして学生達に「ひろしま」語彙シートを作成してもらった。学生達は、学期を通して、自分の知らない単語を集め語彙表を作成していく。この語彙表のアイデアはマンシー・セントラル高校のアレン・キッド先生が Association of Indiana Teachers of Japanese (AITJ) のメンバーにシェアしてくださった東日本大震災の語彙表を参考に作成させてもらった。

図1は、Comparative Encyclopedia Project¹の際に利用したインディアナ大学の図書館のデータベース Knowledge プラスのホームページである。このデータベースを利用し、学生達は オンライン百科事典で「広島」というエントリーで検索する。これは広島史のコースでも言語セクションでも行われる課題の一つで、歴史百科事典の中で広島がどのように扱われているかを調査する活動である。この調査は明治・大正、戦前、戦後の昭和、現在とあらゆる年代の広島を学生達に調査させるもので、例えば、この活動によって戦前、広島は、日本の主要なお寺や神社がたくさんあった都市であったことや、産業都市でもあるだけでなく、軍事基地でもあったことがわかる。つまり「原爆がおとされた都市」として知られる広島だけではないという物の見方・考え方をこちらから提供する活動である。言語セクションでも昭和初期の歴史百科事典がインディアナ大学の図書館にあるので、学生達に調査させた。この教室外活動では戦前と戦後の比較だけでなく、学生達にとっては、日英両言語の比較という活動にもつながった。



図 1 : Knowledge プラスのホームページ

次に広島マッププロジェクトを紹介する。広島史のコースを担当した教師が大学院生として、初めて日本でフィールドワークを行った際に、一番困ったことは、漢字で書かれた広島の地名を読むことだったそうだ。地名に使われる漢字には、特別な読み方があるので、これはやむを得ないことではある。そこで、学期の初めに学生達に現在の広島市近郊の地図と原民喜の「夏の花」から抜粋した爆心地近郊の地図のコピー（図2）を渡して、言語セクションで扱う全ての読み教材、又は、視覚教材に出てくる町名、地名、広島市の中心部を流れる川の名前、名所等をマーカーでハイライトしていき、読めない漢字には読み仮名をふっていくという作業を学期を通して行った。専門教師独自の体験から考案されたこの様な学習活動は実践的で、尚且つ専門的なトレーニングになると言えるのではないだろうか。



『広島原爆医療史』(財団法人広島原爆対策協議会刊、昭和36年発行)の附図をもとに、集英社文庫編集部で作成。

図 2 : 爆心地近郊の地図、原民喜「夏の花」より抜粋

最後に Visual Text Project を紹介する。これは日英両言語によるキャプション(説明文)のある Atomic Bomb Photo Testament という写真集と英語のキャプションのある Days to Remember An Account of the Bombing of Hiroshima and Nagasaki という写真集(図 3) から一枚づ

つ、計 2 枚の写真を選び、それに紹介文を付け加えるというプロジェクトである。紹介文をまとめる際には、「写真集にあるキャプションとイメージが読者に与える効果は何なのか？」という質問の答えも含めるよう学生達に指示した。又、日英両言語によるキャプションのある写真集からのイメージには、翻訳の際に、何か省略された情報や付け加えられた情報があれば、それについても書くよう指示した。こういった指示をした理由は、単なる紹介文を書くのではなく、学生達により深い写真のイメージの分析をさせたかったからである。尚、このプロジェクトは第二回目の小レポートとして提出させた。又、広島史のコースでも同じ課題が出された。

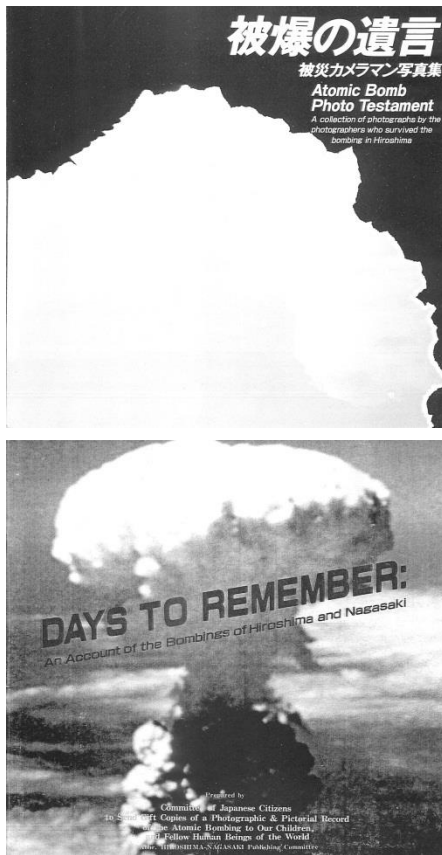


図 3 : 学生が Visual Text Project のために使用した写真集 Atomic Bomb Photo Testament と Days to Remember An Account of the Bombing of Hiroshima and Nagasaki

以上、今回は初めて開講された LAC コースであったため試行錯誤で講義、クラス内外活動が行われたが、真面目で、やる気のある学生ばかりで、毎週、読み物の準備をしっかりとってきてくれた。又、学生達のレベル間の差もなく、授業はし易かったと言える。毎週、授業の準備にかなりの時間を要したが、優秀な学生達に恵まれ、非常にやりがいのあるコースであった。

5. 終わりに

最後に、LAC の利点をいくつか挙げ、今後の課題を述べたい。まず、LAC コースは、学術的なコンテキストを用いて、学習者の語学スキルを伸ばすことができるということが利点であろう。又、学習者の文化理解・文化知識を深め、広い視野をもって物事を考える教育の場を与え、更には、学習者のリサーチスキルを伸ばし、批判的思考を行ったり、専門的なトレーニングを行う場も与えてくれる。そして、何よりも LAC は専門教師と語学教師のコラボレーションの場になり得るといった利点も挙げられよう。

今回、開講された LAC コースは大学レベルでの管理側的なサポートがあったわけではない。学生数は 5 名と通常であれば開講できない学生数であったし、今回の 1 単位のコースは著者にとっては over-teaching にもなった。今後は、グラントに申し込んだり、大学レベルで LAC カリキュラムを奨励して行く際にも、サポートネットワークが必要になってくると思われる。具体的に LAC コースを教えることの課題としては、言語教師の専門知識の欠如や学生の言語レベルの違い、又、コースの中の言語の 4 技能のバランス及び、学習者中心で尚且つ内容重視にしていくなにはどうしたらいいかという課題も挙げられるだろう。

注

1. Comparative Encyclopedia Project は言語セクションの第一回目の小レポートとして学生にオンコースというインディアナ大学の Course Management System に設けられているアサイメントエリアを通して提出してもらった。

参考文献

- 當作靖彦 (2010) 日本研究と日本語教育者の連携 -Assimilation (同化) から Exploration (探求) へ、アメリカからの提案、トムソン木下千尋・牧野成一 {編} 「日本語教育と日本研究の連携、内容重視型外国語教育に向けて」
- Bartz, W.H., & Singer, M.K. (1996). The programmatic implications of foreign language standards. In R. Lafayette (Ed.), *National Standards: A catalyst for reform* (pp. 139-167). Lincolnwood, IL: National Textbook.
- Douglas, M., Tamanaha, M. and Iwasaki, S.(2004). Japanese Language Across the Curriculum, *Exchanges*, October,

- ter Horst, Eleanor E. and Pearce, Joshua M.(2010). Foreign Languages and Sustainability: Addressing the Connections, Communities, and Comparisons Standards in Higher Education. *Foreign Language Annals*, 43 (3), 365-394)
- Hanabusa, N.(2009). Language Across the Curriculum: Introduction to Japanese Popular Culture in the Spring 2009 Semester, *Association of Teachers of Japanese Occasional Papers*, 9, 13-14, 2009
- Idemaru, K., Nakadate, N and O'Brien, Y. (2011). Global Scholars Program at the University of Oregon, *Proceedings of the 18th Princeton Japanese Pedagogy Forum*, 117-126, 2011
- MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages.(2007). *Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World*. New York: MLA.
- Saito, R. (2009) FLAC Program in Nearby Regions through a Hybrid Classroom, *Association of Teachers of Japanese Occasional Papers*, 9, 23-24

資料

冷泉彰彦（2011）「時間をかけた妥協として完成した「9. 11メモリアルパーク」」

ニューズウィーク日本語版 (2011, September). Retrieved from <http://www.newsweekjapan.jp/reizei/2011/09/911.php>

ピースフィロソフィーセンター (2011, April). Retrieved from <http://peacephilosophy.blogspot.com/2011/04/oe-kenzaburo-in-new-yorker-history.html>

広島原爆被災撮影者の会 (1985) 「被爆の遺言」－被災カメラマン写真集
The Association of the Photographer of the Atomic (Bomb) Destruction of Hiroshima (1985) Atomic Bomb Photo Testament - a collection of photographs by the photographers who survived the bombing in Hiroshima

Hiroshima-Nagasaki Publishing Committee (1981) Days to Remember – An Account of the bombings of Hiroshima and Nagasaki

Bruce T. Holl (2011) Language Across the Curriculum: Terminology. Retrieved from <http://languagesacrossthecurriculum.com/>

Learner-Directed Assessment: Its Advantages and Challenges

学習者参加型評価について考えるーその利点と課題

瀬戸子
ノートルダム大学
hanabusa.1@nd.edu

要旨

従来、学習者の評価は、教師が試験などをもとに学習結果を評価し成績をつける教師主導型が主流であった。近年この方法の問題点が指摘され、学習過程を含めること、評価活動は学習者中心であるべきとの考えから、代替的評価が注目されてきた（當作 1999, 2001）。特に学習者自身・学習者同士で行う評価活動の必要性が唱えられている（トムソン 2008; 細川 2004 等）。例えば、近藤 (2012)は口頭発表やジャーナル提出の際、学生に自己評価シートを書かせている。CEFR や Can-do list は学習者の自己評価に基づくものである。学習者中心の評価は、学習者の内省を促し、次の目標設定を促すといった利点がある（横溝 2002）。しかし、一方で現在でも多くの教師が自己評価に疑問を感じ、採用していないことが指摘されている（斉木他 2012）。さらに、学習者による自己ないし相互評価の結果をクラスの成績付けとして使用した報告は少数である（Thomson 1996; トムソン 2008; 増山 2010; 武他 2007）。

筆者は、2008 年以来、様々なプロジェクト活動に学習者参加型評価を取り入れ、成績の一部に直接反映させている。活動はリサーチ、ビデオ、ブログなどであり、初級から上級まですべてのレベルで行っている。例

えば、1 年生では各学生に定期的にブログを書かせ、学期末に自己相互評価を行った。そして平均点を最終成績の 5 % として加算した。

本稿では、初級ブログ活動における自己相互評価の点数やコメント、プロジェクト後のアンケート等を分析することにより、学習者参加型評価の利点と問題点、それが教師の役割に与える影響について考える。

キーワード：自己評価、相互評価、主観、成績付け

1. はじめに

近年、「評価」「アセスメント」に関する議論を盛んに耳にするようになってきた。これらの言葉が意味するところは、学習者の日本語力に対するもの、教師の授業改善を目指すもの、学科やプログラムレビューなど様々である。しかし、日々教壇に立っている日本語教師であれば、「評価」という言葉から即座に「テスト」「クイズ」などを思い浮かべるケースが多いのではないだろうか。学習者に対するテストには大きく分けて、熟達度テストと到達度テストがあることはよく知られている。前者の代表は学期開始時に行うプレースメントテストであり、後者は各課テスト、漢字や単語のクイズなどである。我々教師の仕事の中で、特に到達度テストの占める割合はかなり大きい。学期を通じて、テストやクイズを作成し、採点し、その結果を学習者に知らせるという作業が何度も繰り返される。どの教師も、学習者が学んだことを正しくはかくべくよりよい試験を作ることに時間を割き、心をくだくであろう。試験に費やす教師の時間や努力は相当なものである。ある程度経験を積んだ教師にとっても、試験作成の作業は、決して簡単なものではない。教師側の予想に反して、学習者がよく出来たり、逆に出来なかったりすることもしばしば起こる。自分が採用している試験が果たして学習者の日本語力を正しくみているのか、筆者自身も疑問に感じることもよくある。

到達度テストは通常教師によって作成されるため、教師主導型であると言える。そして、教師が作るテストは妥当性があり、結果が安定していることにより信頼性があり、実施容易性にすぐれると言われている(横溝 2002)。横溝 (2002)は、教師主導型テストが、よいテストの条件とされるこの三点を維持しやすいことを認めると同時に、初めから終わりまですべて教師のコントロール下で行われることの危険性を指摘する。

細川 (2004)は、評価とはすべて本来主観的なものであると主張する。トムソン (2008)も、一人の教師が作成するクラステストは十分主観的であり、能力試験のような客観性、妥当性は期待できないとしている。我々が日々行っている筆記テストの採点を考えてみても、文や会話完成の問題で、たとえば助詞が一方間違っていた場合に何点引くのか、教師によって、また場合によって変わってくるだろう。択一式などの形式であればともかく、採点が教師の主観に左右されることは多いと言える。さらに作文や口頭試験、プロジェクト、授業参加などの項目になると、ますます主観の入り込む余地が大きくなるのではないか。このようなこ

とから、教師側から行われる学生に対する評価は、すべて主観的なのではないかと、筆者は近年強く感じるようになってきた。

さらに細川 (2004) は、評価をめぐる一番の争点は数値化、成績付けだと言っている。本来は主観に基づいて出されているテスト結果を、教師は学期末に点・成績として数値化する義務がある。我々はごく当たり前のように成績を出し、提出しているが、数やレターグレードにするからといって、主観的なものが客観化されるわけではないと細川 (2004) は主張する。しかし、現在の大学機関では学生の成績が GPA という数値に置き換えられて、様々な場面で重要な意味を持っている。学生が留学プログラムや奨学金に応募する時、また就職や大学院進学の際にも成績が1つの指針として機能しているのは事実だからだ。横溝 (2002) が述べるように、教育機関が学習者のレベルや位置づけを外部に示すことこそが、成績付けの目的なのである。

このような成績付けとしての従来の評価法の問題点は、いくつも指摘されている (近藤 2012; 横溝 2000 など)。まず、前述のように、常に教師主導になり、教師だけが学生を評価することである。また、テストでは、学習結果だけを見てプロセスを評価していないこと、学習者の知識の量や質だけを見ていること、学生同士をランク付けして競争心をあおることの有効性も疑問点として挙げられる。さらに、人間の能力というものとは果たして数値化できるものなのか、という根本的な疑問もぬぐい去れない。近年注目されている代替的評価の考え方は、以上の伝統的評価法への疑問に端を発して生まれたものである。

當作 (1999, 2001) は、代替的評価法の特徴をまとめている。その中で「学習結果のみならずプロセスを含めて評価する、いわゆる形成的評価に焦点が当てられていること」、「点数による競争ではなく、個人に合った学習法での目標達成を目指し、より学習者中心であること」、「教師だけではなく、学習者も教師と協働して積極的に評価活動に参加すること」が強調されている。続けて當作 (1999, 2001) は、代替的評価方法の典型的な形式として、ポートフォリオ、教師とのコンファレンス、ジャーナル、観察、自己評価、相互評価などを列挙している。自己相互評価は、学習者参加型評価、自己責任型評価とも呼ばれることがある。次節では、この2つについて考えたい。

2. 学習者参加型評価の利点と問題点

トムソン (2008) は、自己評価の利点を次のように述べる。まず、自分で自分の学習を把握する、すなわち自己モニター能力が向上する。自己成長に関する意識が高まる。自分で決めたことに責任を持ち、後で反省して振り返ることが可能になる。自分が出来ること、出来ないことが意識かでき、そのことから次の目標が設定できる。さらに、自己評価を有効利用することで、結果でなく過程を評価することが可能になる。

さらに、トムソン (2009) では、学習者の自律に必要な活動として自己評価を挙げ、従来の「評価は教師にされるもの」である他律と比較対照

している。そして、自己評価は、自律学習のサイクルの中で次の目標設定のために不可欠なプロセスであると強調する。

佐藤・熊谷 (2010)は、相互評価の行為は、自己反省と自己評価を基本にするため、自己評価と深く関連すると述べる。クラスメートなどピアからフィードバックをもらうことが、次の自己反省に結びつき、その反省を踏まえた上でまた他人を評価する、といういわばサイクルのような関係になっているのではないかと筆者は考える。

伝統的評価法に代わって現れた学習者参加型評価には、問題点もある。初めに挙げられるのは、意識的、無意識的な過大評価、過小評価などが生まれる可能性があるということである(トムソン 2008; 横溝 2002)。つまり、評価結果がどの程度信頼できるかという問題である。自分で自分を評価する場合の基準は各自異なるだろうし、性格などからの影響もあり得る。Thomson (1996)の調査結果によると、アジア系女子学生が自己評価を低くする傾向があると報告されており、国籍などのバックグラウンドとの関連性も否定できない。また、従来の主流が教師主導型評価だったことから、不慣れであること、経験がないことにより、自分やクラスメートの評価をすることに抵抗を感じる学習者がいることも予想される。さらに、学習過程の評価のために、個々の学生と面談をしなければなくなると、教師の負担が増えてしまう。これは、人数の多いクラスで実施困難との欠点につながっていく。

しかしながら、おそらく一番の障害は、教師自身の中にある不信心なのではないかと筆者は感じている。評価は教師が行うべきもの、教師の仕事の一部、といういわば当然とも言える前提を多くの教師が持ち続けているだろう。今も自己相互評価について他の日本語教師と話し合うと、相手が抵抗を持っている、との印象を受けることがよくある。斉木他 (2012)は、2012 年時点の調査で、自己評価を取り入れている教師が、30名中3名と非常に少ない実情を報告している。また、自己評価を実施している教師でもそれが役立っているのか把握していないと述べている。伝統的な評価方法の問題点が指摘されいながら、なかなか代替的評価の代表例である自己評価は行われていないのが現状であると言える。

3. 学習者参加型評価と成績付け

学習者参加型評価と一言で言っても、いろいろな種類ややり方がある。近藤 (2012)は、所定の評価票の記入による口頭発表後の自己評価や、ジャーナルプロジェクトの自己評価について報告している。また、CEFR や Can-do Statement は「何ができるか」という自己評価に基づくものである。

筆者は、クラス内での口頭発表の際クラスメート同士お互いにコメントを書かせたり、作文のピアエディティングの作業などを頻繁に行っている。また、口頭試験後に試験の録音を各自に聞かせ、評価カテゴリーに沿って自己評価コメントを書かせる活動も行っている。学習者に短いスピーチを録音させて、相互自己評価活動をすることもある。

トムソン (2008)は、学生はインフォーマルな自己評価を常に行っていると述べ、教室内で学生が教師の反応を見て自己訂正する例を挙げている。筆者は、宿題チェックの際、間違いに対して正しい答えを与えず、Redo (やり直し) のマークを書いて返す。学習者はこのマークを見て、考え直し、再提出する。これも、教師に正しい答えを求めるのではなく、自分で反省し、新たな答えを発見する過程を踏んでおり、自己評価の一種と言えるだろう。

以上の活動は、学習者を評価活動に関わらせてはいるが、彼らの活動そのものが直接学期末の成績付けに使われているものではない。あくまでも、クラスの中での活動の一つとして機能しており、無論これこそが学習過程を評価し、自己反省を促す重要な意味を持つ。しかしながら、1.で述べたように、我々日本語教師が所属するほとんどの学校機関では、学期末に最終成績を算出する義務がある。この現状に即して考えると、もし学習者に責任を持たせ、真に評価活動に参加させる目的であれば、彼らに成績付けの一部を任せるべきだという議論が出て来てもおかしくないのではないだろうか。横溝 (2002)は、コースの成績付けの一部として学習者参加型評価を利用すること、特に従来のあいまいな評価基準に頼っている部分、すなわち平常点、授業参加などを自己評価にふり替えることを提案している。

しかしながら、自己相互評価を実際の成績付けに使用した日本語教育の実践は数が限られている。Thomson (1996)では、3年生の日本語クラスで、Self-assessment プロジェクトを行い、学期末の10ポイントスケールでの自己評価結果を成績の10%に反映させた。トムソン (2008)には、調査発表活動およびプロジェクト活動に自己・ピア・教師評価を取り入れ、最終成績の10%を当てたと書かれている。増山 (2010)は中級レベルの読み物プロジェクトにおいて、成績の6%に自己・教師評価を反映させた。ここで、自己評価を取り入れたのは学習過程や協働学習に焦点を当てることが目的だったが、否定的になる可能性を秘めた相互評価は、学習者の軋轢を避けるために教師が意識的に避けた、と述べている。武他 (2007)は、総合学習活動で、5段階の相互自己評価を全体成績の50%に当てた実践を報告している。ここでは、教師はコメントのみで点数評価には参加していない¹⁾。

筆者は、2008年より、様々な学年のリサーチ、ビデオ、ブログなどのプロジェクトで自己相互評価を成績付けに反映させている。プロジェクトの占める割合は、初級では大体5%、中上級では他の試験、宿題などの兼ね合いから、10%以上と大きくなっている。自己評価だけでなく相互評価も取り入れているが、これには理由がある。教室内での口頭発表は、以前から盛んに行われているが、必ずしも教師だけが聞き手だというわけではない。クラスメートや他の教師、コミュニティーの日本人を招待するケースもあるだろう。それにもかかわらず、担当教師一人だけが成績をつけてしまっているのか、という疑問を筆者はずっと持ち続けてきた。口頭発表の評価の際には、言語面だけでなく内容、創造性なども考慮されるべきであると筆者は考えているが、これらは各教師の

主観に左右されがちな項目である。一方で、文法や語彙など言語要素に重きを置く教師もいるだろう。どのような側面を特に重視し、どの程度であれば優れている／劣っていると判定するかという点に関しては想像以上に個人差が大きい(梶田 2010)。さらに、学習者が作成したビデオなどは、インターネット上で簡単に公開ができ、視聴者や聞き手が増えることになる。一人の主観による偏りを防ぐために、教師一人だけではなく、他の人たちが評価に関わることが大切なのではないか、と筆者は考えるようになったのである。

本稿では、筆者が行ったプロジェクトの中から、初級レベルでのブログ活動の事例を取り上げ、学習者参加型評価について考察する。

4. ブログ活動

4.1. 活動概要

この活動は、米国中西部に位置する私立大学の1年生の日本語クラスにて、2008 年秋学期以降毎学期実施されている。50分授業が1週間に5日あり、秋・春学期を通じて「なかま1」の教科書を1冊終了する。年によって違いがあるが、学生数は計25-から40名前後、セクション数は2から3である。通常の授業は、各課の内容に沿った初級文法の積み上げ式であり、テストやクイズ、宿題などが組み込まれている。ブログはそれに完全に上乗せする形で行われており、この活動を取り入れることによって、その他の課題が減るといった影響はない。活動には最終成績の5%が当てられ、この点数は学生の自己相互評価、教師評価の平均値によって算出されている。

ブログというオンライン上のツールを日本語授業に取り入れている教師は少なくないと思うが、その使い方には色々あるだろう。筆者が提示するブログプロジェクトの目的は「日本語を学ぶ過程で感じる様々なことを他者に伝え、共有すること」「クラス外で他者と交流すること」「自分の学習を振り返り評価すること」である(資料1)。ブログは、言語テキストだけでなく、ごく簡単に写真やビデオをのせることができるし、色やレイアウトを変えることで自分の個性を出すこともできる。学生には学期初めにこのことを伝え、言語以外の要素も駆使してコミュニケーションを行うように指示している。

筆者は、クラス全体のブログとは別に、学習者個人にブログサイトを作らせ、そこに自由に英語／日本語でポストをさせている。ブログポストは、学期の初めには宿題にすることが多いが、徐々にその頻度を減らして、なるべく学習者の自主性に任せるようにしていく。学期が進んでいくにつれ、学習者のポストは英語混じりのものから、だんだん日本語だけで書かれるようになる。以前、筆者の初級クラスでは、まとまった長さの書き作業の主たるものは作文で、教師の負担から学期に数回のみしか課すことが出来なかった。さらに、教師が文法の間違いを中心にフィードバックを与え、推敲させるという流れであった。しかし、ブログによって、学習者の日本語を書く頻度は格段に増えており、これがブログ活動の一番のメリットである。さらに、筆者は学習者のブログポスト

を一切添削していない。教師側に時間的余裕がないことも理由であるが、同時に、間違いを気にせずどんどんポストしてほしいという期待もある。ポストは日本語として完璧なものである必要はなく、読者とコミュニケーションを行うに十分なものであればよい、と考えているからだ。普段の授業や宿題、テストなどは、文法中心の教科書を軸に進められるので、言語面でのケアはそちらで十分なされているはずである。

さらに、ブログを読むことで、学生個人個人がどんなことに興味を持っているのか、どうして日本語を履修しているのかなどを教師が知ることが出来る。従来の教室内活動だけでは、細かく知ることはまず不可能であった。このこともブログによるメリットと言えよう。

4.2. 活動の流れ

学期開始後すぐ、教師が管理するクラスブログに、プロジェクトの目的（資料1）とブログサイトの開設の仕方をポストする。そして、学生は1週目の週末までに個人ブログを開き、そこに1回目のポストを載せる。この時点で「はじめまして。xxです。どうぞよろしく。」程度の日本語を習っているので、自己紹介を日本語と英語で書くよう指示する。学生たちは、宿題でひらがなの手書き練習をしている最中であるが、同時進行で日本語のタイプの仕方にも慣れていく。学生同士がお互いにポストを読んでコメントできるよう、クラスブログにはクラスメート全員のブログのリンクを貼っている。また、毎年同様のブログプロジェクトを行っている提携校のリンクも貼り、学外の学習者とも交流するよう促している。この後、定期的に「xxの文法を使って、自分の部屋について書きなさい」や「クラスメートのブログ最低3つにコメントを残しなさい」といった宿題が出されるが、宿題以外に積極的に活動に関わる学生も出てくる。

さらに、学期中に1、2度、授業時間をブログ活動のために割いている。毎回15分から20分程度、学生は自分のブログに寄せられたコメントを読み、それに返信し、新しいポストを書く時間を与えている。そして、初回の教室内ブログ活動の一番の目的は、学生自身に学期末に自分たちが行うブログ活動の評価基準を決めさせることである。梶田(2010)は、自己評価をする際、外から与えられた目標や基準に照らして自らの現状を吟味しているだけでは、真の自己評価能力も態度も育っていないと述べる。授業では「どんなブログがよいブログだと思うか」という問いかけに対し、学生は数人のグループを作り英語で話し合い、結果をクラスブログのコメント欄に書き込む。これを言語、内容、コメント、レイアウト、頻度、といったカテゴリー別に教師がまとめ、後日クラスブログ上にポストしている（資料2）。毎年話し合いによって基準決めをさせているが、概して似たような結果になることが多い。「日本語を使う努力」「文型のバラエティー」「面白さ」「創造性」「写真やビデオを効果的に使う」「知らない漢字や単語には説明をつける」「宿題以外にも頻繁にポスト・コメントする」などが毎年挙げられる。

学生は、この基準に従って学期末に同じセクションのクラスメートと自分のブログを 10 段階で評価し、点数とコメントを記名式で教師に提出する。評価票には評価基準と各ブログの評価スケールを提示する。学期の授業終了後、期末試験までの Study Days (試験勉強期間) の数日間に評価をするよう指示している。その後、学生評価と担当教師評価の点数の平均を出し、それを成績付けに使用している。期末試験の後に、その点数と無記名のコメントを各自に渡す。

学生自身が決めた基準を使うことで、評価活動により責任を持たせる効果があると考えられる。ナズキアン(2010)のブログ実践でも、成績に直接反映はされていないが学期末に相互評価を行っており、「学習者自身が設定した評価基準に基づいてきちんと評価していることが分かる」と観察されている。学期末の多忙な時期に、平均 10 数名の 1 学期分のブログすべてを見て評価する作業は時間的に負担が大きいはずである。しかしながら、筆者の経験では、過去に評価結果を提出しなかった学生は一人もいない。むしろ、非常に時間をかけて丁寧に長いコメントを書く学生が毎回多くいる。これは、ひとえに自分たちが他人の評価、成績づけの一端を担うという責任感から来ているものではないだろうか。

5. 学生間相互評価の事例

過去に行った 8 回のブログ活動の最終成績を見たところ、1 年目を除く 6 回の中央値は 8.6 から 8.9 の間であった²⁾。以下、中央値に比較的近い 2010 年秋学期の事例 2 つを取り上げ、自己相互評価の結果を見ていきたい³⁾。いずれも学生数計 15 名の同じセクションに所属し、全員が評価を提出した。

5.2. 「2011 年に神話になれ！」

このブログは生物学専攻のアメリカ人女子学生のものである。彼女はアニメ、マンガなど日本文化に深い関心を寄せる学生である。1 学期間に計 8 回ポストし、ビデオ、写真も多く載せている。1 回目のポストを除き、ほぼ全部が日本語で書かれているが、必要に応じて英語訳が加えられている。学期前半のポストには他者からのコメントがかなり残されているが、後半のポストにはほとんどない。ブログの最終成績は、自己相互評価、教師評価を平均して 8.5 である。

14 の相互評価の中から、比較的長いコメント付きのもの 7 つを挙げる(原文のまま)。各コメントの前の数字は、クラスメートからの点数である。

- 8 She posted on a random base. Also, she only has eight posts in a total. However, the contents and the quality of her posts is good and interesting. I really liked the Japanese Fanta Commercial. Some noticeable grammatical errors. そして、このブログは とても あたらしいです。
- 7 Her Japanese is understandable, but there are some grammatical mistakes. Her layout is nice, the text is easy to read. Almost all the content is Japanese related. She has some entries that are just blocks of text, but she usually has several videos and photos. She posted at least once a month, but not that frequently.
- 10 ブログは とても かわいい です！！ What I really liked about her blog is that you can tell she really has a love for Japanese as she posted videos just for fun from あにめ。She put a lot of time into her posts and they were easy to read since she mixed in English.
- 8 She doesn't post as often as recommended, but her posts are loooooooooooooong. In a good way. There's a decent mix of Japanese and English in there, so it's not too exhausting to read. Her Japanese is ok, though at some points, I was totally lost. The videos were cute and entertaining too.
- 5 たくさんえいがとえがあります。そして、ブログのバックラウンドはおいしです！ The author put a lot of effort into using Japanese in her early posts, and there were a lot of visual aids to accompany them. However, she seemed to stop updating for a while, but the more recent posts were excellent in content.
- 7 Layout はおもしろいです。でも、frequency はあまりよくありません。There seems to be no posts other than those required. It also doesn't seem like she had a lot of dialogue between other blogs. Very few comments were made on her posts.
- 5 The language, for the most part, was understandable. Aside from a few minor errors, I was able to understand most of it. Some of the entries had too much Japanese, but it was okay because most of them had English accompanying them. For the few posts that were there, the content seemed to focus a lot on Naruto and Fencing. This is understandable because these are things she enjoys, but a little more diverse content would have been nice. There were a lot of videos and not as many pictures. Also, had he podcast not been up, The layout was fine, the size and font color was good, and the background was good. Nothing too great, but nothing too simple either. ブログは たくさんのコメントが ありません。Perhaps this

is because of the lack of diverse content and lack of visitors to the blog? The English and Japanese were both easy to read, with the exception of the one entry that was entirely in Japanese. Not very frequent. There were only 8 entries.

点数は5から10と幅がある。コメントにはブログの内容の面白さ、ビデオや写真使用を高く評価するものが多い。また、1学期目だったためか、英語使用を肯定的にとらえる意見がいくつか見られる。否定的なコメントとして、頻度やコメントが少ないことを指摘するものが目立つ。学生が、クラスで決めた評価基準をきちんと振り返りながら評価をしていることが分かる。

彼女は自身のブログに10点をつけ、以下のように日本語だけでコメントしている。

10 いろいろな ブログが たくさん あります。 うれしくて、 ビデオは ぜんぶ とてもたのしいです。

自己評価の際、彼女はブログの内容やビデオの質を重視して、高い点をつけたのであろう。彼女の中で、自分のブログのポスト数やコメント数が少ないことがどう解釈されたのかは分からない。しかし、彼女は自分が10点にふさわしい活動をしたと結論づけたのである。

5-2. 「孫有真 Japanese 블로그」

次の事例は韓国人学生のものであり、ブログタイトルそのものに彼の本名が使われている。彼はビジネス専攻の2年生で、韓国からの留学生である。両親の仕事の関係で、台湾や中国に住んだ経験があった。日本語を履修した動機の一つとして、「日本のブレイクダンスが好き」、「禅の考え方に興味がある」と述べているのがユニークである。彼は学期中に計9つのポストをしており、頻繁にビデオをアップしている。平均点は8.6であった。以下、全14の相互評価の中から、9つ挙げる(原文のまま)。

8 ビデオは おもしろくて、りっぱです。 He posted regularly on his blog, but not that often though. However, the quality and quantity of writing on his blog was really good and enough. The language and Kanji were a bit hard to understand.

8 His blog is understandable, but there are a lot of particle errors. There is a mix of Japanese and English, but there is a little more English than Japanese in most of the entries. The layout is nice, it is easy to read, but there isn't many pictures and there are just some blocks of plain text. He does post lots of videos though and all of his posts mostly relate to Japanese. He posts relatively frequently.

- 8 Wow, she writes a lot. I love that her blog is very informative and opinionated. She doesn't just post a random video or picture up there for no reason - there's always a method to her madness. Plus the videos are incredibly entertaining. Again, like the previous comment, her blog seems to have mostly English with Japanese thrown in than actual Japanese, though the writing seems to be accurate.
- 10 Although all of the blogs are not in Japanese, they are all related to his opinions and interests which shed light on various aspects of Japanese culture. ビデオは おもしろくて、 えは いいです。
- 5 ええ？ He uses kanji above a first year student's head, hence making his posts very hard to read. He does not post often, and there are some interesting things in his posts...
- 5 ブログはおもしろいです。でも、ときどきわかりません。There was a lot of info per post, but the posts were a little far between each other. Also, the grammar in the Japanese parts was a little lacking at times (は vs わ showed up a lot), and the author also mixed up when to use ひらがな and かたかな。
- 9 Hard Gay はこわいです。Those videos of Hard Gay are border-lining the line between おもしろい and disturbing.
- 8 In my opinion: ブログはつまらなで、あまりおもしろいブログデス。There aren't many pictures, the layout isn't very exciting, and the frequency of posts isn't great. The content was okay, but I think more effort could have been put into the blog.
- 10 このブログはとてもおもしろい「funny」です。ぼくはたくさん笑いました。I really liked his sense of humor in this blog. It really made reading his blog fun.

評価には、様々な意見が賛否両論まざっていることが特徴である。彼は自分が気に入っている特定の日本の芸能人についてビデオをアップし説明することが多かった。この内容について「面白い」や「笑った」という意見が目立つ一方、「ボーダーラインではないか」や「つまらなであまりおもしろい⁴⁾」というコメントもある。読み手全員が書き手の意図通り受け止めるわけではなく、人によって好み、主観が反映される一例であろう。

4 番目の評価者は、ポストに日本語が少ないと認めつつ、内容が文化に直結することを評価し 10 点をつけている。また、彼の日本語の正確さについて、質が高いというものがある反面、間違いを指摘するコメン

トも2つある。「助詞の間違い」「『は』と『わ』のタイプミス」「カタカナとひらがなの使用」である。5.1.の事例1のコメントにも、文法についての指摘が3カ所見られた。ナズキアン (2010)は「初級の学習者は語彙も少なく、外国語の言語能力も低いことから、言語に対する判断基準を持ちえないのではないかと予想されるが、初級の学習者でも言語使用に関する適切な判断が見られるのが興味深い」と述べているが、筆者も同感である。たとえ1学期目であっても、学生は他人の書いたものを読んで、教師の予想以上に間違いを指摘することが出来る。ピアに対してこのような評価を行うことが、おそらく自己反省にも結びつくのではないかと推測される。

次に、5.2.の1番目、5番目、6番目のコメントに注目したい。彼らはポストが難しく理解しにくいこと、5番目は特に未習漢字の多さを指摘し、低い点をつけている。12月にポストされた学期最後のポストは「ぼくのりょうしんは韓国人です。でも、たくさん韓国のととにでかけて、ほかの国で生活しました。飛行機で中国と台湾とアメリカに生活にいました。…」とふりがな・語彙リストなしで続いていく。この文の中で、1学期目の授業で学習済みの漢字は「人」「生」「中」のみであり、熟語がさらに難しさを助長している。学生たちが話し合ったこの学期の評価基準には読み手の立場を考慮することが明確に示されており、「難しすぎないこと」という項目もある。このブログの書き手には、その視点が欠けていたと言わざるを得ない。

この学生の自己評価は以下のように日本語のみで書かれた。

9 Posts were too long and had too little Japanese. GRAMMAR わときどき
きれいじゃありません。

彼は自らのポストを読み直して、他の学生の指摘同様、文法の間違いやタイプミスの多さに気づいたのであろう。自己評価は自分の学習を振り返るいい機会になったのではないだろうか。

このように、相互評価、自己評価の点数にはそれぞれきちんとした理由が述べられている。しかし、全員で評価基準を共有しているにもかかわらず、点の付け方はまちまちである。事例1はクラスメートと比べて確かに頻度が高いブログではないが、この学生が自己評価で10をつけていること自体は、決して責められるべきことではない。彼女は評価の際に、頻度が低いことよりも自分が考える内容の面白さを優先して結果を出したのだ。我々は5段階、10段階スケールでの評価活動を日常的に色々な場面でやっている。例えば、学生の推薦状にも数値での評価欄がもうけられているし、学生からの教師に対する学期末コース評価も数値である。しかし、例えばAさんの考える9点とBさんの考える9点は必ずしも一致するとは限らない。それぞれが自分の中に持っている基準値が違うからである。これは、いくら評価基準を共有し、お互いの思うところをすり合わせる努力をしても、評価が主観である限り最終的にはどうしても埋まらないものなのではないだろうか。だからこそ、教師一人

だけではなくなるべく多数の読み手が出した評価数値を平均化してならすという作業が、ある程度信頼性を上げることにつながるのではないかと筆者は考えるのである。

6. 自己相互評価を学習者はどうとらえているか

数年間にわたり実施してきている自己相互評価であるが、学習者側がどう感じているか知ることには大変重要であると思われる。しかしながら、学期末という多忙な時期、学生はこのブログの自己相互評価のみならず、日本語クラスで行っている他のプロジェクトの自己相互評価、コースに対する授業評価など複数の評価活動を同時に抱えることが多い。そのため、学生の負担を考え、これまでブログに特化したアンケートを行ったことはない。しかし、2012 年春学期、別プロジェクトへのフィードバックを中心にした無記名アンケートを行い、その中に自己相互評価に関する感想を書いてもらった。質問項目は ‘What do you think of learner-directed evaluation, such as self-evaluation and peer-evaluation (which we conducted for your blog project) in general?’ である。このアンケートは期末試験終了後、夏休みになってから行わざるを得なかったため、31名の履修者中回答者は10名にとどまった。多くの学生の意見が集まったわけではないが、以下コメントを考察する。

まず、自己相互評価を全体として肯定的に評価しているコメントを挙げる（原文のまま）。

- Insightful and helpful to see other points of view besides your own and the teachers.
- Maybe a little unjusted, but overall it's good.
- I think it is a good idea.
- I think it works well because it helps give a positive spin to being graded and most people are honest about thier own work. It gives a sense of adult responsibility.

実は、筆者は当初もっと否定的なコメントが多いのではないかと予想していた。この予想こそ、筆者自身が教師として学習者参加型評価に不信感を持っていることの現れなのだろう。しかし、自分たちが評価活動に参加することを、アンケートに回答した半数近くの学生たちが前向きにとらえていることが分かり、この事実励まされた。特に、お互い評価し合うことが大人としての責任だと言う意見は、クラス活動が単なる言語習得にとどまらず、将来の人間形成と結びつけている点で示唆に富む。

次は若干迷いながら、利点を認めているコメントである（原文のまま）。

- i am still a little skeptical, but it works for me personally. i usually am okay with being honest about my effort and quality of work because i have such high

standards. but peer evaluations make me nervous.

- They can be pretty hit or miss, for the projects peer evaluation seemed to work well.

- I believe it can be a good thing, because it lets the students know where they are as a group. However, I think that peer-evaluation can also be a little misleading, as other students are more likely to be kind than teachers are.

- Effective in general but very easy to get corrupted. I can't think of a fairer way though.

- I think it's okay, so long as not too much emphasis is put on it. Classmates may not always look at things completely objectively, so some evaluations may be higher or lower than they really should be because of someone's personal bias. Self-evaluation is a little better, since I think most people are pretty honest about their own work, although again, if too much emphasis is put on it (a large part of their grade, for example) they may be more likely to lie and say they did better in order to get a higher mark.

これらのコメントを読むと、自己評価の良さを認める意見は多いものの、相互評価への問題点の指摘が目立つ。過大評価、過小評価を考えれば、もっともなことである。また、上記のコメントにある通り、自己相互評価が全体成績に占める割合は重要であろう。特に相互評価を取り入れる場合には、割合を小さくとどめる配慮が必要かもしれない⁵⁾。

最後に相互評価に否定的なコメントを挙げる。このように書いた学生は10名中1名のみである。

- I do not like the peer evaluation. I personally think I did an excellent job in my blog but it was graded harshly by several others. The fact that it's graded on a 10 point scale makes it worse. When someone doesn't like a few things on a blog, the score is already down to a 7/10, which doesn't seem too bad on a 10 point scale, but it's less than a C- grade. I don't think that's fair.

自己評価は高いのに、他人からの評価は低く、それが成績に与える悪影響を不公平ととらえている。不満に思う気持ちはよく理解できるが、自分の考えと同じように常に他人も感じるとは限らない。社会に出れば、似たようなこと、本人が理不尽に感じることは頻繁に起こりえる。他人がC-をつけたとすれば、やはりその理由を知り、反省する姿勢を養うこともまた必要なのではないだろうか。

7. まとめ

以上、ブログ活動における自己相互評価の事例、学生の捉え方を考察した。学習者が、教師が考える以上に、非常に真摯に評価活動に取り組んでいる姿勢が明らかになった。学習者に評価活動という大きい責任を持たせる意味は大きい。しかし、信頼性に対する問題もまた否定できない。成績に反映させるかどうかは議論の余地があるが、筆者はより多く

の教師が、何らかの方法で自己相互評価を導入することを望んでいる。そのためには、まず最初に教師自身の思考の一大転換が求められる。評価は教師だけがしてよいのか、一人の主観だけに基づいて成績を出してよいのか、一人一人の教師が改めて考える必要がある。と同時に、當作(1999)が述べるように、代替的評価法だけで学生を正しく評価できるわけではなく、伝統的評価法と代替的評価法を効果的に使い分け、バランスをとることが現時点では必要であろう。

筆者自身は、今後学習者参加型評価結果を成績付けに使う場合の評価方法の多様化を模索している。段階スケールではなく、レターグレードで出す、あるいはコメントのみにするという方法もある。それを学習者に提示することで、今後に向けての形成的評価としての目的は果たせるはずである。しかしながら、学習者に成績付けの責任をまかせるという意味合いは失われる。どのような形で取り入れるにせよ、評価活動に参加させる目的を、学習者にきちんと伝えることを忘れてはならない。

特に相互評価に関しては、学習者側に疑問の声があることが明らかになった。相互評価を成績付けに使うかどうかについては慎重に検討されなければならない。おそらく教師も学習者同士の個人的な感情などが評価の信頼性に悪影響を与えるのではないかと懸念するであろう。しかしながら、相互評価は学習者一人一人を自立した評価者として認めることである(細川 2004)。本稿で取り上げた事例において、学生たちは決して一時的な印象のみでお互いを評価したわけではなく、きちんと基準と照らし合わせながら時間をかけて評価活動を行ったと思われる。細川(2004)が述べるように、他者を評価するということは、そこにどのような説得性を見出すかということである。他者を点数付けする際には、必ず説得力のあるコメントを書かなければならず、そのプロセスはいい加減な姿勢ではではないものだと学生たちも承知していたはずである。だからこそ、相互評価を採用する意義もまた大きい。

さらに、自己相互評価を取り入れる際には、学習者を信頼することが肝要だということを強調しておきたい。彼らを信じて責任を与える、そういった姿勢を教師が明確に示すことで、学習者もその重みを必ず感じるはずである。そうすると、決していいかげんな態度で自己、また他者に対する評価活動に関わることは出来ないだろう。結局のところ、教室活動は、すべて学習者と教師の真の信頼関係があってこそ、成り立つのである。学習者参加型評価はその究極とも言える形なのではないだろうか。

こういった自己相互評価を行う姿勢というのは、日本語を学ぶ学習者だけに当てはまるものではない。教師である我々も、常にピアからの意見に真摯に耳を傾け、それをもとに自己反省を繰り返すことが不可欠である。このような協働作業が、よりよいカリキュラム、日本語プログラムの構築につながっていくはずである。一人だけで試験を作成したり、採点を行ったりすることが主観に偏るリスクを考えると、時間的大変であっても、なるべく複数の教師が試験に関わるのが大切であろう。口頭試験の実施は、複数で行うか、一人の場合は必ず後で録音を聞き返

して採点することの重要性はすでに指摘されている（伊東 2008; 近藤 2012）。

最後に、成績付け制度について付け加えておきたい。アメリカのほとんどの教育機関では、現在レターグレードの成績を提出しているが、市嶋 (2010)は、成績ではなくポートフォリオに代えることを提案している。もちろん現状では難しいことではあるが、すでにアメリカのいくつかの大学では、成績制度そのものを廃止し、学期末に教師からのナラティブコメントと学生の自己評価だけを行っている所がある⁶⁾。ヨーロッパでも同様の機関があるという。成績というものが対外的に重要性を持つ限り、すぐに制度が変わるとは思えない。しかしながら、最近のこのような動きは、将来への評価活動の方向性を示すものなのかもしれない。興味深く見守っていききたい。

付記

初級レベルにおけるブログ活動については、深井美由紀氏、佐藤慎司氏他の方々にご指導いただいた。この場を借りて御礼を申し上げたい。

注

- 1) 市嶋 (2009a, 2009b, 2010)によると、2007 年のこの実践に対する反省から、それ以降自己相互評価を成績として数値化していない。合わせてポートフォリオを成績の代わりに教室外に提示することを提案しているが、現時点でどのような形で成績付けを行っているのかははっきりと示されていない。
- 2) 活動 1 年目の 2008 年秋、2009 年春のみ、中央値は 9.4、9.5 と非常に高い値になっている。理由は明らかではないが、この 2 学期のみ履修者の 8 割以上が女子学生だったことが何らかの影響を与えたのかもしれない。
- 3) 2010 年秋学期以降、集計の利便性から Google form を評価票として使用している。そのため、事例もこの学期のものから選んだ。
- 4) 「つまらなくて、あまり『おもしろくない』」の間違いと推測される。
- 5) 筆者の勤務校には現職教員向けのトレーニングや支援を行うセンターがある。そこのディレクターに学習者参加型評価を成績付けに使うことの可否を尋ねたところ、全体成績に占める割合が小さければかまわないであろうという意見であった。具体的に何%なら許されるかについては言及しなかったが、初級では学生数が多く一人の評価が与える影響が小さいと考えられるため、5 %程度であれば妥当なのではないかと筆者は解釈している。
- 6) 例えば Evergreen State College (WA)、Hampshire College (MA)、Bennington College (VA)などである。

参考文献

- 市嶋典子(2009a)「相互自己評価活動に対する学習者の認識と学びのプロセス」『日本語教育』第142号, 134-144.
- 市嶋典子(2009b)「プロセスの評価、主体的評価はどのような授業設計で可能か」『WEB版リタラシズ』6(2), 11-20.
- 市嶋典子(2010)「対話的アセスメントの実践研究」佐藤慎司・熊谷由理(編)『アセスメントと日本語教育』第6章, くろしお出版, pp. 125-152.
- 伊東祐郎(2008)「日本語教師のためのテスト作成マニュアル」アルク
- 梶田叡一(2010)『教育評価[第2版補訂2版]』有斐閣双書
- 近藤ブラウン妃美(2012)『日本語教師のための評価入門』くろしお出版
- 斉木ゆかり・中村フサ子・小笠恵美子(2012)「自己評価活動で学習者は変わるのか?」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』第4号, 51-58.
- トムソン木下千尋(2008)「海外の日本語教育の現場における評価—自己評価の活用と学習者主導型評価の提案—」『日本語教育』第136号, 27-37.
- トムソン木下千尋(2009)「オーストラリアの日本語教育—その社会的背景と理論的背景」トムソン木下千尋(編)『学習者主体の日本語教育—オーストラリアの実践研究』第1部, ココ出版, pp. 3-28.
- 當作靖彦(1999)「アメリカの外国語教育における評価の動向—代替的评价法を中心として—」『日本語教育学会秋季大会予稿集』, 17-27.
- 當作靖彦(2001)「スタンダーズ・ムーブメント: マスタープランからレッスンプランへ」『日本語教師のためのナショナルスタンダーズ(米国水準)日本語教育講演会予稿集』, 28-41.
- ナズキアン富美子(2010)「ブログを用いたピアラーニング」佐藤慎司・熊谷由理(編)『アセスメントと日本語教育』第4章, くろしお出版, pp. 69-96.
- 細川英雄(2004)『考えるための日本語』明石書店
- 武一美・市嶋典子・キムヨンナム・中山由佳・古屋憲章(2007)「活動型日本語教育における評価のあり方について考える」『WEB版日本語教育実践研究フォーラム報告』, 1-10.
- 増山和恵(2010)「複式授業におけるアセスメント: 文学を取り入れた日本語クラス」佐藤慎司・熊谷由理(編)『アセスメントと日本語教育』第7章, くろしお出版, pp. 153-175.
- 横溝紳一郎(2000)「ポートフォリオ評価と日本語教育」『日本語教育』第107号, 105-114.
- 横溝紳一郎(2002)「学習者参加型評価と日本語教育」細川英雄(編)『ことばと文化を結ぶ日本語教育』第11章, 凡人社, pp. 172-187.
- Thomson, C.K. (1996). Self-Assessment in Self-Directed Learning: Issues of

Learner Diversity. In R. Pemberton, et al. (Eds.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning*, pp. 77-92, Hong Kong University Press.

資料 1 : ブログプロジェクトの目的

For this class we would like you to keep a blog because it provides a place:

1. To share/express your happiness, surprise, excitement, and/or frustration, as well as any questions you might have, while learning the Japanese language (or any other topics).
While studying new grammar and words is very important when learning a language, it is equally important to actually use the language in a real life context. You must not wait to express yourself only when you think you have mastered the language because language learning is basically an ongoing process. In the beginning you may use English or any languages to express yourself, but I recommend that you gradually switch to Japanese whenever you feel comfortable enough to express yourself in Japanese.
2. To communicate with your classmates and other people outside of class.
Language learning is not limited to what you do for the course but also includes what you do and experience outside the class. We will create links to your classmates' blogs as well as blogs by students in other schools, so you can see what other people think and feel about Japanese language learning (as well as other topics). You are also strongly encouraged to leave comments on these blogs. We know that your Japanese language is very limited, but you can convey your intended meaning more effectively by utilizing other resources such as pictures and videos. Remember that people utilize not only language but also other resources such as tone of your voice, music, body language, picture, color, font style and size for communication.
3. To reflect (or evaluate) what you have done so far.
Sometimes it is challenging to see our own progress or growth. Blogs help you to look back and see how you have changed through the course of your Japanese language learning. At the end of the semester your blog will be evaluated by the instructor, your classmates, other people, as well as yourself. We will discuss the criteria of evaluation later.

資料 2 : ブログ評価基準 (2010 年秋学期)

Based on our discussion in class, here is a summary of 'what makes a good blog'.

1. Language

Coherent, Correct or at least understandable, Concise, Good mix of Japanese and English, Not too many grammatical mistakes, The adequate amount of text, Not to be too long or too short

2. Content

Variety of topics, Unique, Interesting, Funny, Entertaining, Semi Japanese related, Something that people do not know about Japan, Things outside the textbook, Beyond what we have learned in class, Pictures, video clips, Music, Not too many random photos, Put name on blog

3. Layout

Attractive, Good font size and color, Appealing background, Not distractive, Simple, Easy to read, Break up texts with pictures, Not jarring, Not the main attraction of blog

4. Communication

Invoke many comments, receive effective/interesting feedback, Initiate further conversation, Ask questions, Respond to questions, try to continue conversation

5. Consideration

Easy to read, not too random, English translation for unfamiliar words, The language should not be over anyone's heads, Not extremely difficult, Should be related to common interests for readers

6. Frequency

As often as possible (once a week- two weeks), once a week or more if something interesting happens, Posting on your own and not just for assignments, Not the biggest factor

Improving Translation Skills through Peer-Learning: Practicum in Japanese Translation

ピアラーニングを用いた翻訳実習コースの実践報告

望月良浩

University of Michigan

mochiey@umich.edu

要旨

日本語学習者が留学・企業研修などで翻訳の依頼を受けることは多いが、アメリカの大学の日本語プログラムにおいて、体系的に翻訳技術を学ぶ機会は非常に少ない（Hasegawa, 2011）。実際、長期留学を終えた学生から、翻訳技術の必要性を痛感したという声をよく聞く。そのようなニーズに応えるため、上級の学生を対象に実務翻訳に特化した翻訳実習コースを 2012 年冬学期に開講した。本発表ではそのコースの授業活動について報告する。

本コースでは、新聞記事・製品マニュアル等、多ジャンルにわたる生教材を主教材に用い、実践的な翻訳作業を通じて翻訳技術を学ぶとともに、学習者の日本語能力を伸ばすことを目標とした。授業活動を特色づける要素は二点あり、第一に、ピアラーニングである。教師の評価に先立って、学習者は互いの翻訳を批評し合った。ピアラーニングによって、学習者が自身の学習に責任を持ち、教室を超えて自律性を育むことが可能になる（ナズキアン, 2010）という研究結果を踏まえて、本コースで翻訳の基礎を学んだ学習者が、専門的な翻訳技術のために自律して訓練を続けることを狙いとした。第二に、「読者・用途・効果」という概念

の意識化である。翻訳とは、特定の読者を対象とし、何らかの用途があり、何らかの効果を狙って行うものであることを翻訳に反映させるよう指導した。この二点を基軸とした授業活動の結果、学習者の翻訳技術は短時間で上達した。

コース終了時に実施した学生へのアンケートでは、本コースの授業活動は概ね好評を得ることができた。今後の課題として、翻訳への需要がますます高まる中、キャリアに結びつく日本語コースを目指す。

キーワード：翻訳実習 ピアラーニング 「読者・用途・効果」 学習者主体の授業活動 自律的な学習者

1. はじめに

大学で日本語を学ぶ学習者が、留学中や日系企業でのインターンシップ中に、e-mail やマニュアル、案内状といった、ちょっとした文章を翻訳して欲しいと頼まれることは多いと思われる。しかし、そのような翻訳への高い需要があるにもかかわらず、アメリカ国内の大学、特に学部レベルの日本語プログラムにおいて、実際に翻訳の技術を学ぶ機会は非常に少ない (Hasegawa, 2005) と報告されている。こういった背景から、日本語学習者は、翻訳のノウハウも分からないまま、手探りで翻訳をせざるをえないというのが現状である。実際、長期留学を終えた学生から、日本で翻訳技術の必要性を痛感し、「大学で翻訳を勉強する機会があればよかったのに」と嘆く声を聞くことは多い。そのようなニーズに応えるため、ミシガン大学では、2012 年冬学期に、上級の学生を対象に実務翻訳に特化した日本語翻訳実習コース (ASIANLAN 441: Practicum in Japanese Translation) を開講した。¹

本コースは、実践的な翻訳作業を通じて翻訳の技術を学ぶと同時に、翻訳という言語活動を通じて学習者の日本語能力を伸ばすのを目標としている。それは、内容重視の言語教育 (CBI) が示唆する「外国語 (日本語) を通して情報 (翻訳の技術) を得、そして、その過程でアカデミックな言語スキルを伸ばす」 (佐藤・松井, 2011) という言語教育のあり方に他ならない。授業活動を特色づける点は以下の二点である。第一に、ピアラーニングである。具体的には、学習者がお互いの翻訳を批評し合うことによって、学習者主体のクラス活動を目指し、コース修了後に学習者がより専門的な翻訳技術のために自律的に学習を続けていくための指針とした。第二に、実務翻訳の三大要素である「読者・用途・効果」の概念 (成田, 2011) の導入である。つまり、翻訳文の読者は誰か、どういう用途で使われるものか、どのような効果が求められているのかということに意識的になることで、翻訳技術は大きく向上するものだということを学習者に指導した。本稿では、この二点を中心に、日本語翻訳実習コースの授業活動とその成果、そして今後の課題について報告する。

2. コース概要

ASIANLAN 441: Practicum in Japanese Translation（翻訳実習）は3単位のコースで、火曜日と木曜日に 80 分ずつ、週 2 コマの授業を行った。ミシガン大学日本語科に 6 つある 400 番台（日本語四年生レベル）のコース²の 1 つである。日本語・英語ともに高度な言語運用能力が要求されるため、理想としては他の 400 番台のコースを修了した後に翻訳実習コースを履修するのが望ましいと考えており、300 番台を終了したばかりで日本語能力がまだ本コースで要求されているレベルに達していないと教師が判断した学生には、履修を来年度まで待ってもらうこともあった。2012 年冬学期の履修者は 7 名で、内訳は、5 名が英語を母国語とし、2 名が中国語を母国語とする学生であった。学生の日本語レベルは、ACTFL OPI スタンドアードの超級相当が 2 名、上級相当が 3 名、中級の上相当が 2 名である。

本コースは、翻訳の中でも特に実務翻訳に焦点を絞って翻訳の技術を学んだ。翻訳には、大きく分けて 3 つのジャンルがあり、IT、科学工業・ビジネスなどの分野に特化した翻訳（実務翻訳）と、文芸作品などの翻訳（出版翻訳）、そして、映像作品の翻訳（映像翻訳）の 3 つである。本コースで、翻訳の中でも特に実務翻訳を主に扱い、出版翻訳と映像翻訳にあまり触れなかった理由は、第一に、学習者が日本に行った時に依頼される翻訳のほとんどが実務翻訳だからである。また、田辺・光藤（2008）の調査によると、日本における翻訳の需要は実務翻訳が 90% 以上を占めているため、学習者が将来的に携わる、依頼される仕事のほとんどが実務翻訳で、出版翻訳や映像翻訳は極端に少ないであろうという理由もあった。また、文芸作品の翻訳は、翻訳技術で学ぶことのできる技術的な翻訳の良し悪しを超えた先に、美的な翻訳の良し悪しがあるため、評価が難しいということも理由の一つである。

翻訳実習コースの狙いは、次の 3 点にある。

- 1) 翻訳に必要な日本語能力——語彙力・読解力・表現力——を身につける。
- 2) 翻訳作業に必要な基本的スキルを身につける。
- 3) 基本スキルを学んだ学習者が、コース後にも自律的な訓練を続けていくことによって、より専門的な翻訳ができるようになる。

本コースを特色づける二つの要素、ピアラーニングと「読者・用途・効果」の理論は、このゴールを達成するために取り入れたのである。つまり、翻訳技術の向上のために「読者・用途・効果」への意識化を指導し、コース終了後、学習者自身が自律的に翻訳の学習を続け、将来のキャリアにつなげるための足がかりとして、ピアラーニングというアプローチを取り入れたのである。

3. 授業活動

以上で述べた目標を達成するため、本コースでは、主教材に多ジャンルにわたる生教材を用い、実践的な翻訳作業を通じて学習者に翻訳技術を学ばせた。2012 年冬学期に用いた教材のスタイルとジャンルを以下にまとめる。

【スタイル】

ビジネス文書：社内報・レセプションの案内
 マニュアル：製品マニュアル・研修マニュアル
 広告：新車の開発・クルーズ旅行・書評・映画評
 ニュース記事：新聞記事・インターネット記事
 案内：観光パンフ・外国人向け生活マニュアル
 対談：翻訳者の対談

【ジャンル】

翻訳(論文の梗概)・言語学・ビジネス・経済・テクノロジー・
 映画・アート・ファッション・車・旅行・ユーモア等

必須教科書は特に設けなかったが、適宜、翻訳理論の中から実践的な翻訳技術に役立つ必要最小限度の理論を紹介した。主に活用したのは、Yoko Hasegawa 著 *The Routledge Course in Japanese Translation* (Routledge, 2011) と田辺希久子・光藤京子著『英日日英 プロが教える基礎からの翻訳スキル』（三修社, 2008）の2冊である。³

3.1. ピアラーニング

本コースの授業活動には、教師の評価に先立って学習者同士で互いの翻訳を批評するというピアラーニングを取り入れた。先行研究によると、授業活動にピアラーニングを取り入れることの効果には、「学習者が自身の学習に責任を持つようになること」や「自律性を育むコミュニティづくり⁴が教室を超えて可能になること」（ナズキアン, 2010）といったものがある。一学期間という時間的制約があるため、本コースは、基本的な翻訳技術を学ぶ場を提供するだけであり、より専門的な翻訳に関しては、学習者のコース後の自己鍛錬に委ねるしかなかった。そこで、その足りない部分を補うために、授業外活動としてピアラーニングを取り入れたのである。つまり、ピアラーニング——学習者主体の授業活動——を通じて、学習者がより専門的な翻訳技術のために、教室外でも自律して訓練を続けていくことを狙いとしたのである。また、自分以外の学習者が翻訳したものを多く吟味・分析することによって、翻訳実習だけでは不十分な、翻訳を客観的に評価、考察する能力を伸ばすという狙いもある。加えて、教師の立場からは、課題翻訳の添削からは分らない、翻訳の評価能力をモニターすることができるといいう長所もあった。

ピアラーニングの具体的な手順であるが、学習者同士がクラス外で意思の疎通を行わなくてはいけないため、授業活動にはクラウドサービス

である Dropbox⁵を用いた。以下に授業の流れをまとめる。①～④がクラス外（宿題）、⑤がクラス内の活動である。

- ①翻訳の課題を与える。課題はしめ切りの 48 時間前に Dropbox のコース用共有フォルダにアップロードする。
- ②学生は課題を翻訳し、しめ切りまでに翻訳文（Microsoft Word ファイル）を e-mail で教師に提出する。しめ切り後に、教師は各学生の翻訳文を Dropbox のコース用共有フォルダにアップロードする。⁶
- ③学生は、Dropbox 上にある全員の翻訳に目を通した後、一つを選んで、Word のコメント機能を用い、建設的なフィードバックをする（翻訳課題のしめ切りから 24 時間以内）。⁷
- ④教師が学生の翻訳を評価、採点する。
- ⑤採点された翻訳を見ながら、翻訳の問題点・争点についてディスカッションを行う。

③のフィードバックの内容は、いい翻訳だと思った箇所・良くない翻訳だと思った箇所、及び、そう思った理由・興味深い翻訳の仕方だと思った箇所、質問、疑問等であるが、必ず一つは良かった点と悪かった点を挙げるよう義務づけた。また、浅いポイントを多く指摘するのではなく、重要だと思われる点を掘り下げて、詳しくフィードバックするように指導した。⑤の翻訳の問題点・争点というのは、課題を翻訳する際に、問題となった点、難しいと感じた点等である。どの課題にも、それぞれ固有の争点が学習者から挙がり、授業活動の中心であるディスカッションは、毎回、授業時間が足りないほどに白熱した。以上、クラス外の活動も含めて①から⑤までで1回の授業である。

翻訳は日英翻訳・英日翻訳の双方を行った。まず、日英翻訳の課題を与え、その次の回では同じスタイル（或いは、同じジャンル）のテキストを用い、今度は英日翻訳の課題で授業を行った。この二回の授業（日英翻訳・英日翻訳）で、1セットとなる。翻訳と言うと、非母国語から母国語への翻訳が規範のように考えられがち⁸であるが、実際の学習者の声によると、日本に留学中は英語から日本語への翻訳を依頼されることも多い⁹ため、英日翻訳も授業で扱った。また、翻訳という言葉活動を通じて学習者の日本語能力を伸ばすという目標を達成するため、英日翻訳を練習することで日本語の表現力・作文技術を上げるという狙いもあった。日英翻訳の授業を先に行い、英日翻訳をその後にした理由は、まず、「翻訳しやすい」と考えられている母国語への翻訳を練習し、それと同時に、日本語のテキストを精読することで、そのスタイル・ジャンルでは、どのような日本語表現を使うのか等、トピックやスタイルに関する知識を深めるためである。この順番にすることで、学習者は非母国語への翻訳へ自然に移行することができた。また、トピックやスタイルに関する知識については、初めから決まりごとを教えるのではなく、

日本語のテキストを英語に翻訳することによって、両言語のフォーマットやスタイルの違いに学習者自身が自発的に気づくことを促した。このような学習者主体の授業活動の実践により、コース修了後、より専門的な翻訳に携わることができるよう、学習者が自律的に自分の翻訳技術を向上させられるようになると考えた。実際、そのような専門的な翻訳を期末プロジェクトとして行い、将来のキャリアへの指針を見せてくれた学習者もいた。

3.2. 授業例

次に、実際にクラスで使用した翻訳課題を一例に、典型的な授業風景を紹介する（①～⑤の番号は上記授業活動に対応）。まず、翻訳課題を与える（①）。以下は、英日翻訳の例（社内報）である。

この文章は、丸紅の社内報に掲載される予定の、セナリアユニオン社長インタビューです。用途に注意しながら、日本語に訳さない。

What are the benefits working with Marubeni?

We observed that many similarities can be recognized between Marubeni and Senalia Union:

- First of all, the reputation, the experience and the longevity: Marubeni marked its 150th anniversary in 2008, Senalia Union in 2006, which makes us slightly older!
- Senalia Union group wants basic values to be shared by the management and employees such as professional commitment, respect for others, integrity, loyalty and solidarity: we observed that Marubeni is also on line with such principles.
- Sustainable development: we know that Marubeni has been recognized as a leading company in sustainability; well, Senalia Union is strongly committed to the field of environment, industry and economy: its state-of-art technologies and focus on research and development have enabled it to consistently provide its customers with quality, sustainable, reliable, and ergonomic solution. We understand that Marubeni is also appreciating our approach.

翻訳課題は、どんなものを与えてもいいという訳ではなく、その翻訳作業に意義や需要があるものでなくてはならないということに注意なくてはならない。この点については、以下の「読者・用途・効果」の項で詳しく述べるが、この例にも「この文章は、丸紅の社内報に掲載される予定の、セナリアユニオン社長インタビューです」とあるように、翻訳

課題には、どのような状況でその翻訳をする需要が発生したのかを必ず明記した。課題に使用する生教材探しは、コース開講前（そして、コース中も）、課題として使えるものはないか常にアンテナを張り巡らせ、インターネット、雑誌、パンフレット等から、少しずつ集めていった。翻訳する文章の長さは、課題によって多少異なるものの、一部を抜粋するなどして、大体この程度に統一した。

学生はこの課題を翻訳し、しめ切りまでに教師に提出する（②）。提出された課題は **Dropbox** 上の共有フォルダにアップロードされ、学生はお互いに翻訳を批評し合う（③）。以下は学生のフィードバックの例である。

<ul style="list-style-type: none"> 弊社は社員と管理職総称と一緒に基本的価値観を共にしたい、例えば連帯意識や忠誠、尊敬新などの価値観です。丸紅もその価値観が守っていると認めました。 持続可能な開発：丸紅は持続可能性にかけては世界有数の会社と認められています。セナリアは経済、産業、環境の分野に身を入っています。それから、弊社の最新鋭の技術や研究開発に中心にすることのおかげでお客さんに頼もしくて、たちが良くて、持続可能で、エルゴノミクスの解決を始めています。丸紅もその営業路線を認めていて分かっています。 	<p>Comment [SL3]: この二文をそのまま直訳してしまうと少し違和感が湧きます。少しコンテキストを考慮し、接続する文を作ってみてはいいかでしょうか。また、二文を関連づける文をそのあとに続けて記してみてもいい。</p> <p>Comment [SL4]: タチがいいという表現は少し違うような気がします。高品質や質の高いといった表現はいかでしょうか。</p>
--	--

コメント SL4 を見ると、課題の“...provide its customers with quality, sustainable, reliable, and ergonomic solution.”の部分の翻訳（「タチがいい」）に対し、「タチがいいという表現は少し違うような気がします。高品質や質の高いといった表現はいかがでしょうか」というコメントがある。この例に見られるように、良くないと思った翻訳に対して、学生が「こうした方がいい」という代替案を書くことも多くあり、お互いの翻訳を批評し合うこの授業活動には、ピアラーニングの中でも特にピアエディティングの要素もあったと言えるであろう。

次に、教師が学生の翻訳を評価、採点する（④）。課題翻訳の評価基準は、Hasegawa（2012）の唱える「翻訳に必要な不可欠な能力・スキル」¹⁰に準拠し、以下の5点を測った。

- 1) ソース言語の知識、読解力
- 2) ターゲット言語の知識、表現力
- 3) ソース言語とターゲット言語を自由に行き来する能力
- 4) トピックに関する知識、リサーチ能力
- 5) テキストのスタイル・慣例に関する知識

1) ソース言語の知識、読解力とは、ソーステキスト（以下、ST）の内容を正しく理解できているかどうかである。この課題例では、英語の読解力ということになる。2) ターゲット言語の知識、表現力とは、正しい文法・語彙、そして豊かな表現力を以てターゲットテキスト（以下、

TT)を生み出せているかどうかである。この課題例では、日本語の表現力ということになる。3) ソース言語とターゲット言語を自由に行き来する能力とは、単語レベルではなく、大きな意味・文脈単位で、STからTTへ支障なく翻訳ができているかどうかである。4) トピックに関する知識、リサーチ能力とは、専門外の分野について必要な情報を集め、それを翻訳に生かしているかどうかである。この課題例では、丸紅・セナリアユニオンとはどんな会社なのか、どういう関係にあるのか、等である。最後に、5) テキストのスタイル・慣例に関する知識とは、テキストのスタイル(この課題例では、社内報)に相応しい言葉遣い・フォーマットで文章が書けているかどうかである。

ここまでの活動をクラス外で行い、ここからクラス活動に入る(⑤)。クラスでは、翻訳についてディスカッションをする前に、まずブレインストーミング的な活動をする。この回では、インターネット等で、日本語の社内報を探し、日本語の社内報ではどのような言葉遣いをするのか、そこには何か日本のビジネスに特徴的な言い回しがあるのかについて、見つけたことを話し合った。学生からは、「御社・当社・弊社・我が社」等の表現や、カタカナ語(サステナビリティ等)が多用される傾向があるという点が挙げられた。また、ビジネスという文脈で好んで使われる洗練された表現として、「共に歩む」「人にも環境にもやさしい」「取り組み」のような言葉が挙げられた。

その後、翻訳課題について、翻訳の際に特に問題になった点や難しかった点を争点として挙げ、それらに沿ってディスカッションをする。この回の争点は以下の5点である。

- 1) タイトルについて：日本語と英語の違い
- 2) です・ます体で書くのがいいのか、だ・である体で書くのがいいのか
- 3) 欧米的な自己顕示の表現と日本的な謙遜の表現
- 4) 日本語に見られる、企業・ビジネス的クリシェ(決まり文句)
- 5) 非ネイティブ(フランス人)が書いた英語という問題

学期の初めの頃は、教師側がこのような争点を提供したが、学期が進むにつれ、学生の側からも幾つか出させるようにした。そして、学期の後半では、毎回、ディスカッションリーダーを立て、ディスカッションを仕切らせることによって、授業活動の大半を学習者主体のものへと変えていく努力をした。

以下、この回のディスカッションで出てきた学生の意見の例である。

1) 日本語では抽象的でもいいから洗練された表現をタイトルにする傾向があるが、英語では具体的な内容をタイトルで示す傾向があるのではないか。2) ビジネスという文脈と、社内報の読者というオーディエンスのことを考えると、やはり、です・ます体で書くのいいのではないか。3) 英語(或いは欧米的な発想)では、自分の優れたところを顕示したり、強調したりする傾向があるが、日本のビジネスシーンでは、そ

の態度は受け入れられないのではないかと、もっと日本的な謙遜表現に置き換えた方がいいのではないかと。4) 上で挙げた御社・弊社のような表現に加え、ビジネスと言え、敬語をたくさん使うべきだ。5) 欧米的な自己顕示の表現に加え、ラテン系言語話者特有の大げさな表現が目立つので、気をつけて日本語風にトーンダウンしなくてはならない。

授業の終わりには、課題を採点していて気になったこと、間違いが多かった点について話し、その日の課題にちなんで「今日のポイント」を紹介して、授業を締めくくる。授業では、Microsoft PowerPoint で作成した講義スライドを用い、このスライドは学生がいつでもアクセスして復習できるように、Dropbox の共有フォルダにアップロードした。以下は講義スライドの例である。

<p style="text-align: center;">ちょっと気になったこと</p> <ul style="list-style-type: none"> • 調べたことを、どこまで翻訳に入れるか。 → 翻訳家の仕事はどこまでか。 <p style="text-align: right;">授業PPT例</p>	<p style="text-align: center;">今日のポイント</p> <ul style="list-style-type: none"> • 原文の最も言いたいことを強調し、言いたいことではないことは簡潔に。その効果にふさわしい語順・文体を考える。 • フォーカスがずれないように。 • 文章として読みやすいのも大事だが、原文と同じ情報を過不足なく伝えることがビジネス文書では大事。 <p style="text-align: right;">授業PPT例</p>
--	---

この回、教師が気になったことは、丸紅、セナリアユニオンについて調べたことを、どこまで翻訳に入れるかという点であった。原文にない情報まで、調べたことを何でもかんでも翻訳に入れ込んだ学生の翻訳があり、それは、翻訳家の仕事・領分はどこまでなのかという新しい争点をクラスに提供してくれた。この回のポイントは、以下で詳しく述べる「効果」に関わってくることであるが、「翻訳にはメリハリが必要で、原文の最も言いたいことを強調し、そうではない部分は簡潔に書く」である。つまり、原文が強調したいことではない部分に無闇に読者の注意を引くような言葉遣いをしてしまうと、フォーカスがずれてしまうのである。また、翻訳では、もちろん文章としての読みやすさが常に大事なのではあるが、ことビジネス文書に関しては、原文と同じ情報を翻訳でも過不足なく伝えることが肝要であることを強調した。

3.3. 「読者・用途・効果」

本コースでは、学習者の翻訳技術の向上を目指し、実務翻訳の三大要素である「読者・用途・効果」（成田, 2011）という概念を学習者に意識化させた。ここで言う「読者」というのは、その翻訳が誰に読まれるのかということである。「用途」というのは、その翻訳がどのような目

的に使われるのかということ、そして、「効果」というのは、その翻訳の読者に、どのような読者体験を与えるのかということである。原文に「読者・用途・効果」があると同様に、翻訳にも「読者・用途・効果」があり、原文と翻訳とでは、その3つが必ずしも一致するわけではない。同じ原文でも、読者が変われば、用途も変わるであろうし、用途が変われば、翻訳に求められている効果も変わってくる。そして、効果が変われば、どのように翻訳すればいいか、翻訳の戦略も変わってくるのである。だからこそ、翻訳の「読者・用途・効果」に、常に意識的でなければ、質の高い翻訳を生み出すことはできないということを、徹底的に指導した。

極端な例で説明すると、例えば、ある商品のレビューを翻訳するように依頼されたとする。その時、その商品のことを褒めるのか、けなすのか、或いは中立的に書くのかによって、翻訳のアプローチ（語彙の選択、言葉遣い、語順等）は決定的に変わってくるのである。商品を褒めるのであれば、全体的にネガティブな言葉を使わない、代名詞ではなく商品の名前を連呼する、強調したい情報を文中の目立つ位置に持ってくる等の戦略が必要になってくる。同じ商品のレビューでも、もしクライアントが中立的に訳して欲しいと依頼してきた場合、先述の戦略とは異なり、今度はなるべく中立的な言葉を選び、商品の名前を強調し過ぎないという留意が必要になってくるのである。

授業で実際に用いた課題例を使いながら、具体的に説明する。以下は、日英翻訳の課題例（彦根市生活ガイド）である。

切符は、駅の自動券売機または窓口で買います。目的地までの料金がわからない場合は、駅員に尋ねてください。JRは、日本最大の鉄道網で全国ほとんどどこへでも行けます。座席指定、特急、グリーン車、寝台車、新幹線を利用するときは特別な料金も必要です。

駅や大通りのタクシー乗り場で乗るか、電話で申し込みます。

路線バスが市内をほぼ縦横に走っています。運賃は概ね200円または300円です。乗車時に整理券を取り、降車時に整理券とともに運賃を運賃箱に入れます。

■ OHMI Bus Hikone branch 近江バス彦根営業所 ☎0749-25-2503

授業活動では、「読者・用途・効果」への意識づけのために、翻訳課題の争点についてディスカッションをする前に、必ず、まず翻訳の読者は誰なのか、用途は何なのか、翻訳にどのような効果をもたらそうとした

のかについて話し合う。このうち、「読者」と「用途」については、テキストを丁寧に読んでいけば自ずから分かることが多いので、主に「効果」に焦点を当てて話し合う。さらに一歩進んで、その効果を出すためにどんなことに注意したか、どんな工夫をしたかについても話し合う。この回の「読者」は、彦根市に住む日本語が読めない外国人。「用途」は、彼らが彦根市で生活するために必要な（特に交通システムについての）情報を与えること。「効果」は、日本の交通システムが全く分からない外国人でも一読すればバスや電車が利用できるように、手順を分かりやすく示すことだという意見が出た。そして、その効果を生むためには、原文にない情報（特に、彦根市民にとっては当たり前すぎて書かれていないこと：例えば、「整理券」）でも、外国人が知らなければ困ってしまうようなものは、適宜、情報を補って翻訳した方がいいのではないかという意見が出た。

もちろん、テキストによっては、「読者・用途・効果」が明示的に分からない場合もあり、その場合は、どのような読者・用途・効果を自分で想定したか、自分の翻訳はその効果に沿ったものとなっているかどうか考えること自体が、翻訳技術の訓練になったと言える。また、課題例の項でも軽く触れたが、教師が翻訳課題を与える際に気をつけるべき点は、翻訳作業に意味や需要のあるもの、つまり、翻訳されたテキストに読者と用途が想定できるものを与えなくてはいけないということである。本コースでは、翻訳を依頼された状況を課題に明記することによって、学習者に「読者・用途・効果」への意識化を促した。

「読者・用途・効果」について話し合った後は、いつものように争点に沿ってディスカッションをする。この回の授業では、学生の一人が自分で課題を選び、争点も提供し、ディスカッションも仕切り、訳例まで提出してくれ、教師は一参加者として授業に関わるだけでよかった。ほぼ完全な学習者主体の自律的な授業活動ができたという点で、大いに意義のあるクラスであった。この回の争点は以下の6点である。

- 1) 「グリーン車、寝台車」をどう訳すか
- 2) 「タクシー乗り場」とは何か
- 3) 「ほぼ縦横に走っています」とは、どういう意味か
- 4) 「概ね 200 円または 300 円」とは、どういう意味か
- 5) 「整理券」をどう訳すか
- 6) “Traffic Laws”か、“Traffic Rules”か

3.4. その他の授業活動

翻訳実習コースのその他の授業活動を簡潔にまとめる。学期初頭に、翻訳の良し悪しというものに意識づけをする目的で、小論文を書かせた。テキサス州サンアントニオの「アラモ砦」の歴史を説明する観光パンフレット（英語版）と、その日本語版を比べて、その翻訳を客観的に評価・分析する課題である。結論から言うと、その日本語版パンフレットは、英語の構造をそのまま日本語に直したような文体が目立ち、いい翻

訳とは言いがたかった。しかし、ここで興味深かったのは、日本人にとっても非常に読みにくいその悪文を、大半の学習者が「いい翻訳だ」と評価したことである。その理由の多くは、翻訳が原文の情報を過不足なく網羅しているからというものであった。この学習活動は、翻訳を客観的に評価する能力というのが、訓練なしに得ることが難しいということを端的に示す事例だと思われる。

プロの翻訳家をゲストスピーカーに招き、翻訳業界について話をしていただくという活動も行った。2012 年冬学期は、特許翻訳を主な専門とし、出版翻訳もしているアメリカ人翻訳家 (ACTFL OPI スタンダード超級話者) にお話をお願いした。前半、日本や日本文化、日本語に興味を持ち始めたきっかけと翻訳家になった経緯について話していただき、後半、具体的な仕事内容や翻訳業界、また、仕事で苦労したエピソード等について話していただいた。その後、学習者と質疑応答を交わした。彼の言葉で一番印象深かったのは、「翻訳家の仕事を他の業種に譬えるならば、音楽のアレンジャーである」というものであった。全く同じ原曲から、アレンジ次第で全然違う印象の演奏が生まれる。つまり、彼の使ったメタファーは、本コースで強く指導している「同じ ST でも、読者・用途・効果が変われば、全然違う翻訳を提供しなくては行けない」という理論を、プロの翻訳家も実践しているということを示してくれたのである。

その他に、小さいプロジェクトが二つと期末プロジェクトを行った。一つ目は、映画の邦題についての小論文とその発表である。学習者が各自選んだ映画の邦題について、その邦題がつけられた背景や、その邦題の問題点、その邦題が生んだ効果について論じさせた。このプロジェクトの目的は、あまり馴染みがない分野について日本語で情報を集める能力を身につけることと、小論文執筆を通じて、批判的思考・論理的思考を養うとともに、日本語の作文能力を育てるというものであった。二つ目は、scanslation と呼ばれるマンガの日英翻訳である。Scanslation とは、簡単に言うと、Adobe Photoshop のような画像処理プログラムを用い、マンガのオリジナル原稿のセリフの部分を英語のテキストにすることである。¹¹ 学習者は好きなマンガを一冊選び、出版社に出版翻訳の企画を持ち込むという架空のシチュエーションで、サンプルページを見せながらプレゼンテーションをした。出版社が出版にゴーサインを出したくなるように、サンプルページはそのマンガの特徴や魅力をよく表している数ページを選ぶようにし、どのような読者層を想定しているのかもプレゼンテーションに盛り込ませた。このプロジェクトの目的は、限られたスペース・短いフレーズ内で効果的な翻訳ができるようになることと、作品の内容を簡潔に要約し、読者の興味を惹きつけるようなプレゼンテーションができるようになるというものであった。

期末プロジェクトは、以下の条件をみたすものであれば、基本的に自由課題とした。

- 1) 翻訳の作業がある（日英／英日どちらでもいい）
- 2) その翻訳の作業には意義や需要がある
- 3) その翻訳プロジェクトに関して発表することがある
- 4) その発表はクラスメートにとって役に立つ情報である

学習者は、本コースで学んだ翻訳技術を駆使して、限られた授業活動内ではできなかった、自身の興味のある分野や専門分野のテキストを翻訳した。例えば、日本語のページがないウィキペディアの記事に日本語のページを作る、日経新聞の記事の英訳、化学の学術論文の日本語訳、日本語の文法書の英訳、医学書の日本語訳、英訳ロシア文学の日本語訳、NHK ドキュメンタリー番組に英語字幕をつける等、力作が揃った（資料 1：期末プロジェクトサンプル）。

宿題は、毎回の課題翻訳に加え、語彙と表現の宿題を与えた（全 6 回）。日本語の語彙と表現を豊かにするのを狙いとし、与えられた語彙と表現の意味を調べ、それぞれ短文を作る練習である。語彙と表現の宿題を元に、小テストも行った。また、毎回一人か二人ずつ、最近覚えた語彙や表現について、意味と使い方をクラスで発表させた（語彙と表現の発表）。

期末試験は、当初、限られた時間内で翻訳する能力を測る目的で、通常の期末試験を行う予定であったが、完成した試験が 2 時間で終わる量ではなかったため、自宅で取り組み email で提出する試験とした。問題の内訳は、1) あるキーワードについてリサーチし、調べたことを記述する問題。2) 授業で学んだ翻訳理論の用語について、授業で扱った課題を例に自分の言葉で解説する問題。3) 翻訳問題（日英 2 問、英日 2 問）である。¹²

4. 授業の成果

次に、以上で述べた授業活動の結果、どのような成果があったのか、翻訳実習コースの 3 つの狙いに照らしあわせて考察する。

4.1. 翻訳に必要な日本語能力の伸び

わずか一学期という期間の短さもあり、どの学習者も劇的に日本語能力が伸びるということとはなかった。しかし、翻訳の作業を通じて日本語と英語の根源的な違いを認識することで、より日本語らしい文・表現というものに対する認識が高まったと思われる。

4.2. 翻訳作業に必要な基本的スキル

この章では、プリテストとポストテストの翻訳文の違いを見ながら、検証していく。このプリテスト・ポストテストは、同じ課題文の翻訳（日英・英日）を、翻訳技術を学ぶ前（コース開始時）と学んだ後（コース終了時）に行ったものである。宿題の翻訳課題とは違い、この課題について授業で解説をしたり、ディスカッションをしたりはしていない。ポストテストを翻訳する際、学習者は本コースで学んだ翻訳技術を適用

して翻訳しただけである。以下の例は、学生 A（超級話者）のプリテストとポストテスト（英日翻訳）である。

2. 次の文章は、ジャパン・タイムズの記事です。読者を考えながら、日本語に訳しなさい。固有名詞に注意してください。

Quake Lessons After 13 Years

Thirteen years ^③have passed since the Great Hanshin Earthquake on Jan. 17, 1995. The magnitude 7.3 quake ^④occurred in the Inland Sea and ^⑤caused 6,434 deaths. Since then, other deadly quakes and ^①quake studies have shown that Japan needs to improve its earthquake preparedness and to strengthen quake-related observation and research.

^⑥According to a worst-case scenario predicted by a panel of the Central Disaster Prevention Council, more than ^②10,000 people would die in each major earthquake in five of eight fault zones studied in the Kinki region. A major quake in the Uemachi fault zone in Osaka Prefecture would kill ^④up to 42,000 people, followed by 19,000 in a major quake in the Ikoma fault zone in the Osaka-Kyoto-Nara border area.

(The Japan Times, Saturday, Jan. 26, 2008)

プリテスト

十三年後、地震の教訓

1995 年 1 月 17 日に起こった阪神大震災から十三年が^③過ぎました。マグニチュード 7.3 の地震が瀬戸内海で^④起き、6434 人の^⑤死者が出ました。それ以来、他の致命的な地震や^①地震の研究は、日本が地震への備えを向上させ、地震関連の観測と研究を強化する必要があることを^②示している。^⑥中央防災理事会のパネルが予測した最悪のシナリオでは、^②10000 人以上がそれぞれ近畿地方で研究されている 8 つのうち 5 つの断層帯で起こる大地震で^②命を落とすという。大阪府の上町断層帯で起こる大地震は^④42000 人まで死者を出し、これに続いて大阪—京都—奈良の境界における生駒断層帯での大地震は 19000 人です。

ポストテスト

13 年後の教訓

1995 年 1 月 17 日に起きた阪神大震災から 13 年が^③経とうとしている。マグニチュード 7.3 の地震が瀬戸内海で^④発生し、6434 人の^⑤尊い命が失われた。それ以来、日本は地震への備えを向上させ、地震関連の観測と研究を強化する必要があることが、他の致命的な震災や^①地震の研究によって示されている。

⑤中央防災会議が予測した最悪のシナリオによれば、近畿地方で研究された 8 つの断層帯の内、5 つで大地震が②起こった場合、それぞれ②1 万人以上の死者が出るという。大阪府の上町断層帯で起こる大地震では死者が④42000 人に上り、大阪・京都・奈良の境界にある生駒断層帯では 19000 と予想されている。

全体的に見て、プリテストではソース言語の品詞や文構造から抜け出せず、直訳すぎるところが目立つのが分かる。日本語の主部と述部が離れているために、読みにくい文となっている箇所も多い。例えば、“①quake studies have shown...”の箇所は、プリテストでは「①地震の研究は——であることを示している」と訳されており、原文の情報は正しく伝えているものの、日本語の構造としては不自然な、所謂、翻訳調の文になっている。同じ箇所が、ポストテストでは「———」ことが、研究によって示されている」というように、自然な日本語に訳されている。“②10000 people would die”の箇所も、プリテストでは、そのまま「②10000 人以上が———命を落とす」と訳されているが、ポストテストでは「場合」を用いて、「②大地震が起こった場合、1 万人以上の死者が出る」と、より自然な言葉遣いになっている。

また、プリテストでは「です・ます体」と「である体」が混ざっている（「③過ぎました」）が、ポストテストは新聞記事にふさわしく「である体」で統一されている（「③経とうとしている」）。他にも、より新聞らしい言葉遣いが目立ち、スタイルに対する意識も高くなっていることが分かる。例えば、「④瀬戸内海で起き」が「④瀬戸内海で発生し」となっている。「④42000 人まで死者を出し」が「死者が④42000 人に上り」となっているのも、新聞記事特有の言葉遣いを選んだと言えるであろう。形式への意識も上がり、プリテストでは段落の構成を無視していたが、ポストテストでは「⑤中央防災会議が」の部分から新しい段落を設けている。さらに、「効果」についても意識的なのが認められる。タイトルからも分かる通り、この記事のテーマは「教訓」である。プリテストでは「⑥死者が出ました」と単純に流されている箇所が、ポストテストでは「⑥尊い命が失われた」というように、その喪失から「何かを学ぼう」というニュアンスを伝えようとしている。

学生 A のプリテストとポストテストを比較検証した結果、「翻訳作業に必要な基本的スキルを身につける」という目標に関しては、大きな成果が上がったと言える。翻訳に必要な能力・スキルのうち、ターゲット言語（この例では日本語）の知識、表現力が伸びただけでなく、特に、ソース言語とターゲット言語を自由に行き来する能力に大きい改善が見られた。トピックに関して正確なリサーチをしてから翻訳するようになり、また、テキストのスタイル・慣習にも意識が向けられるようになったと言えよう。客観的な基準に照らし合わせてみても、ATA (American Translators Association: アメリカ翻訳者協会) の Certification Program の減点法に従うと、プリテストは合計 24 点の減点、ポストテストは合計 11 点の減点で、誤りが大幅に減ったことが分かる。¹³

4.3. コース後の自律的な訓練

本コースの 3 つ目の目標である「基本スキルを学んだ学習者が、コース後にも自律的な訓練を続けていくことによって、より専門的な翻訳ができるようになる」に関しては、主に学習者の報告に頼るしかないが、例えば、学生 A は留学先の大学で日常的に学術論文の翻訳を行なっているようである。¹⁴ 学生 B からは、今後の進路について「（日本の）大学院で勉強することも考えているんです。出来れば、日本で文学や翻訳を勉強してみたいと思っています」と報告を受けている。他の学習者についても、今後の追跡調査で調べていくが、学生 A と B を見る限り、自律学習への足がかりを与えるという点は成功したと言えるであろう。

5. アンケート調査

学期終了時に大学が行うコース評価に加えて、コース終了時に個別にアンケート調査を行った。このアンケートでは、以下の 7 項目について質問をした。

- 1) このクラスでは、クラスメートの翻訳を批評しましたが、役に立ったと思いますか。
- 2) クラスメートに翻訳を批評してもらったのは、役に立ったと思いますか。
- 3) クラスメートの翻訳を批評するのは、難しかったですか。
- 4) 「読者・用途・効果」という概念は、翻訳の技術をのばすのに役に立ったと思いますか。
- 5) 翻訳作業を通じて、日本語の能力をのばすことができたと思いますか。
- 6) 翻訳の練習として、役に立ったと思う課題はどれですか。
- 7) 翻訳の練習として、あまり役に立たなかったと思う課題はどれですか。

アンケート結果を見ると、翻訳実習コースの授業活動は概ね好評を得ることができたと言える。ピアラーニングに関する回答では、教師の評価に先立ち、学習者自身が互い翻訳を批評し合ったことに対し、「大変な部分も多かったが、得るものも大きかった」という印象を持っていることが分かる。

- 1) クラスメートと先生の翻訳を見て、自分の（翻訳）に比べ、こういう風にも翻訳出来るという感じで、様々な翻訳スタイルについて考えることが出来た。
先生の訳例を見るだけよりは、ずっと勉強になった。他の人の訳のいい所を吸収して、よくないところがどうして良くないのかを考えるのは自分のこれからの翻訳学習にとっても役に立った。
クラスメートの頭の中を覗いて、多くのことを学んだと思う。

- 2) 自分の翻訳は分かりやすいかどうか、効果的かどうかについて、フィードバックをもらえて、本当にいい翻訳は何かが少しわかるようになった。

クラスにはいろんなバックグラウンドを持った生徒がいたので、自分とは違った視点の訳や、自分には絶対気づけない、理解不可能な部分を指摘してくれた。翻訳も考え方一つで、ずいぶんイメージが変わるので、クラスメート同士で討論するのはとても良い勉強だと思った。

- 3) 難しかった。自分には評価する資格はあると思わなかったのも、どんなことについてコメントを書けばいいのかがわからなかった。特に、英一日の場合、私は日本語をそんなに長く勉強していないので、多分私が間違っていると思うことが結構あった。

難しいとは思わなかった。なぜなら、自分の訳がすでにできている状態で、他の人の訳を見るので、基準を持った状態で批評するのは比較的簡単だといえる。ごくたまに、翻訳の戦略的な部分や原則的な問題が出てくる時は、悩むこともあった。

「読者・用途・効果」の概念、そして、翻訳実習を通じて日本語能力を伸ばせたかどうかについても、学習者は肯定的に考えているようである。

- 4) とても役に立った。正しい訳を書く上で必ず考えないといけない大原則のようなものなので、授業も最初の段階での導入はその後の学習と向上に不可欠だと思った。

翻訳をやったことのない人にとって、わかりやすい考え方だったと思う。

- 5) 様々なトピックの専門用語を使ったり、微妙な意味の違いについて考えたりしたおかげで、単語力をつけることが出来た。

他の言語を日本語に訳すにあたって、文法の構造がまず言語によって違うので、日本語の文法（言い回し）を駆使する能力をかなり鍛えられたような気がする。普段では絶対触れることのないジャンル（ビジネス、建築、映画、観光など）で使うような日本語も勉強できた。

6. おわりに：内容重視の批判的外国語教育とキャリアにつながる日本語コースを目指して

本稿では、ミシガン大学の翻訳実習コースの実践報告という形で、本コースの狙いである「翻訳という言語活動を通じて、学習者の日本語能力を伸ばしていく」という試みについて述べた。本コースが今後向かうべき先としては、「言語のクラスと内容のクラスを統合する」という点においても、「自律的な学習者を育てる」という点においても、「クリティカルな姿勢・視点をもつ自律的な生涯学習者を育てる」ことを目標に掲げる「内容重視の批判的言語教育（CCBI）」（佐藤・松井, 2011）が示唆するところが大きいように感じられる。今後、「外国語（日本語）

を通して情報（翻訳の技術）を得、そして、その過程でアカデミックな言語スキルを伸ばす」ために、どのような授業活動が効果的なのか、様々なアプローチを検討していく意向である。また、上級レベルのクラスに共通の問題なのかも知れないが、クラス内の学習者の日本語能力の差をどのように扱っていくか、学生の多様性に応じた指導の観点から取り組んでいく。

昨今の日本経済の低迷のため、キャリアに役立つから日本語を履修しようという学習者は減少の一途を辿っているようである。しかし、世界がますますグローバル化していく中、翻訳の需要はますます大きくなっていき、翻訳という特殊技能を持つ者が仕事を得るチャンスも、それに応じて大きくなっていくはずだと信じている。この追い風をしっかりと捉えて、学習者の将来のキャリアにつながる日本語コースとして、翻訳実習コースを位置づけていければと考えている。

注

1. コース開講に先立ち、日本の翻訳専門学校のオンラインコースを受講し、自身の翻訳技術を向上させると同時に、翻訳技術の教え方について学んだ。
2. Media Japanese、Business Japanese、Academic Japanese、Japanese Translation、Classical Japanese、そして、Japanese Pedagogy の 6 コースである。
3. 理論を必要最小限にとどめ、実践的な翻訳作業に集中したのは、時間的な制約という側面もあった。2012 年冬学期の翻訳実習コースは、通年ではなく一学期のコースであったため、とにかく翻訳の場数をこなす必要があると考え、「習うより慣れよ」をコースのモットーとした。ただし、2012 年度より本コースは通年のコースになったため、今後は、秋学期を理論を学ぶ基礎編、冬学期を実践を学ぶ応用編と位置づけ、そのような授業活動を行う予定である。それに伴い、将来的には出版翻訳も多少はシラバスに含めていく方針で検討している。
4. ナズキアンの研究は、ブログを用いたピアラーニング・ピアアセスメントというグループプロジェクトであったため、「コミュニティー」という言葉が用いられているが、個人レベルにも十分期待できる効果であると考えている。
5. Dropbox (<https://www.dropbox.com/>) とは、様々なデータやファイルを Web 上に保存できるオンラインストレージサービスである。異なる端末から自分のデータやファイルにアクセスできるだけでなく、共有フォルダを作成することにより、他人とデータやファイルをシェアすることもできる。
6. 一旦、教師に e-mail で送り、教師が Dropbox にアップロードする理由は、学習者が実際に自分で翻訳する前に他の翻訳を目にしてしまい、参考にしたたり、影響を受けたりするのを防ぐためである。

7. プロの翻訳の世界は時間との勝負であるため、このような時間的制約を設けたが、コース後の学生評価では、「もっと時間をかけて課題に取り組みたかった」という意見も見られた。
8. Hasegawa, p. 19.
9. 一般的に、翻訳者の母国語にかかわらず、外国語からその土地の言語への翻訳の依頼が多いように感じられる。つまり、日本にいる間は英日翻訳、アメリカにいる間は日英翻訳を依頼されることが多いというわけである。同様の意見は、The 2011 Association for Asian Studies Annual Conference で催された翻訳のラウンドテーブルセッション“Translation: Why—and How—to Teach it”でも、日本で翻訳を教えている参加者から聞かれた。
10. Translator competence（日本語は全て筆者訳）：
 - 1) Linguistic and sociocultural knowledge of the SL and comprehension ability in it
 - 2) Linguistic and sociocultural knowledge of the TL and expressive ability in it
 - 3) Transfer competence
 - 4) Knowledge of the topic and related research skills
 - 5) Knowledge of text types and their conventions

Hasegawa, pp. 22-28. 該当箇所には、もう一つ、6) 翻訳を客観的に評価、考察する能力（Ability to evaluate and discuss translations objectively）も述べられているが、その能力を課題翻訳から評価することはできないため、評価基準からは除外した。学習者のフィードバックをみることで、ある程度モニターはできたと思うが、特に数値化して最終成績に入れるようなことはしなかった。

11. Scanslation typically refers to two things:
 - 1) The process involved in replacing the original text on a page with translated text, using an image-editing program like Photoshop, and then saving it to be distributed digitally.
 - 2) The resulting product of the aforementioned process. Matsugu., Miho, “Workshop on Using Media and Technology in Language Acquisition.” The 2011 Association for Asian Studies Annual Conference.
12. 総合成績の内訳は以下の通りである。

出席・クラス参加	15%
翻訳課題	40%
小論文	5%
語彙と表現の小テスト	5%
語彙と表現の宿題・発表	5%
プロジェクト	20%
期末試験	10%

13. 他の学習者のポストテストの結果も、点数の幅は様々であるが、概ね ATA 基準による減点数が減っている。データの母数が少なく、現段階で有意な分析はできないため、ここでは割愛する。今後、本コースを継続し、データを蓄積していき、将来的に有意なデータ分析ができればと考えている。
14. 学生 A からのメール：「僕は今、N 大学に来了います。日本語科で勉強したことがいろいろと役に立って言うような気がしてなりません。昨日実験室で毎週やっているという「雑誌会」という、まあ Literature Meeting のような集まりに参加したんですが、元の英語の論文の和訳された資料が配布されました。日本なら、どこの実験室でもこの和訳の作業をやっているらしいです。やはり、学術論文や技術系の文書の訳は、日英英日に関係なく必要とされているようです。」

引用文献・参考資料一覧

- 佐藤慎司・ロチャータ松井恭子 (2011) 「『内容重視の批判的言語教育 (CCBI)』の理論と実践：初級日本語の文字プロジェクト」
Proceedings of 18th Princeton Japanese Pedagogy Forum, 37-52.
- 佐藤慎司・長谷川敦志・神吉宇一・熊谷由理 (2011) 「内容重視の批判的
 外国語教育の理論と実践：未来に視点を向けた日本語教育」
 『The 2011 American Association of Teachers of Japanese Annual
 Conference 発表原稿』
- 額綱憲子・鈴木貴美子 (2006) 「ピアエディティングが教室活動にもたらす効果」
Proceedings of 18th Annual Conference Central Association of Teachers of Japanese, 79-92.
- ナズキアン富美子 (2010) 「ピアラーニングとアセスメント」佐藤慎司・熊谷由理編『アセスメントと日本語教育 新しい評価の理論と実践』pp. 69-96. くろしお出版.
- 成田あゆみ (2011) 「ライバルに差を付けよう！プロに近づくための翻訳テクニック 産業翻訳編」『翻訳・通訳ジャーナル』Autumn 2011 号, アルク.
- 田辺希久子・光藤京子 (2008) 『英日日英 プロが教える基礎からの翻訳スキル』三修社
- Hasegawa, Yoko (2005). Designing a Translation Course for Japanese Majors. *IJeT16 Chicago Proceedings*, 80-84.
- Hasegawa, Yoko (2012). *The Routledge Course in Japanese Translation*. London and New York: Routledge.

資料 1：期末プロジェクトサンプル：化学研究論文の翻訳（英→日）

検体誘起ゲル化：酸化に伴う平面化による自己集合の誘起

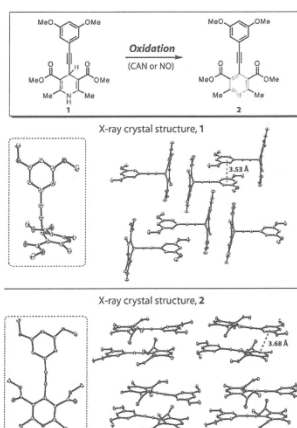
分子ゲルは160年に渡って研究されており、¹現在では再生医療、²ドラッグデリバリー、³バイオセンシング、環境浄化などの多様なアプリケーションで使用されている。その有用性にもかかわらず、新しいゲル化剤の発見を導く妥当なモデルが存在しないため、多くのアプリケーションでは、狭い幅のゲル化剤構造に依存している。新しいゲル化剤を設計する上での問題は、自己集合が分子構造と媒体効果（例えば、pH、イオン強度、温度、溶媒の性質）を含む多くの要因から影響を受けるということである。刺激誘起ゲル化を可能にするには、ゲルを形成しない前駆体分子を設計する必要があるため、一段と困難である。

ゲル化は分子が自己集合した時に発生するため、伝統的な設計戦略ではゲル化剤の溶解度や溶媒分子との相互作用を変化させることによってゲル化を促進することに焦点を当てて来た。例えば、XiaとUlijnは酵素を利用して可溶化基を切断したり、不溶性の部分を追加した。他の例では、pHを利用して先駆体をプロトン化または脱プロトン化した。¹⁰ このアプローチは成功したものの、大きな制限がある。もう一つまだ十分に開発できるアプローチとして、分子間の相互作用の変化を誘起することにより自己集合を促進するものがある。例えば、光誘発異性化と添加剤の投与¹¹は、分子のパッキングに影響を与えるために使われた。分子の変化が溶解性と分子間の相互作用のどちらにより強い影響を与えるかを予測するのは難しいが、我々は後者が新しい誘発ゲル化の設計により役立つと確信した。証拠として、我々はこの戦略に基づき、新しい検体誘起ゲル化の開発に成功した。具体的には、酸化による分子の平面化を利用し、ドナー・アクセプター間のπ-スタッキングを誘起することにより自己集合とゲル化を引き起こした。

ジヒドロビリジン 1は、以下の理由により前駆体として設計された：（1）非平面分子1は明白な1-D分子間相互作用に欠如するため、ゲルを形成しないと考えられた。（2）分子の構造が、酸化時に2へ（ハイブリダイゼーションの変化のため）平面化し、π-スタッキングを促進すべきである。¹²（3）電子豊富なアリールエチニレンは、分子間ドナー・アクセプター相互作用を介し、2中の電子不足のビリジンと作用するべきである。その結果、2は1が溶液中で沈殿または残留するいずれかの条件下で、ゲルを形成すると予測される。^{13,15}

事実、1が沈殿または同じ濃度の溶液中に残留するいずれかの条件下で、ビリジン2はメチルスルホキシド（DMSO）、アルコール類、アセトン、N,N-ジメチルホルムアミド（DMF）と水の混合物中でゲルを形成した。2の臨界ゲル濃度は2/1 DMSO/H₂O、25℃で16 mM（0.6 wt %）。走査型電子顕微鏡では、調べた全ての条件の下で高アスペクト比の繊維を持つゲルが構成されていた（Figure 1 and supporting information, SI）。単結晶X線回折では、1と2のソリッド・ステート・パッキングが著しく異なることを確認した。酸化後の2は、主にドナー・アクセプター相互作用によるπ-スタッキングを示した（Scheme 1）¹⁶。低温X線回折したゲルの粉末X線回折では、ゲル繊維のパッキングモナー

Scheme 1



フが似ていることを確認した。単結晶のラマ分光法は、π-スタッキングの方向と繊維軸が一致することを明らかにした（SIを参照）。

提案された検体誘起ゲル化をテストするため、最初に強力な酸化剤である硝酸アンモニウムセリウム（IV）（CAN）¹⁷が使用された。その場測定の外分光法は、DMSO/H₂O中における酸化が、15秒以内に定量的に行われたことを示した。予想通り、室温下で1のDMSO/H₂O溶液にCAN水溶液をゆっくり加えた後にゲルが形成された（Figure 2）。最終的な反応条件で1と2は同様な溶解性を示したため、このゲル化は溶媒分子の相互作用の変化によるものではないことが分かった。¹⁹ この成功例を基に、より弱い酸化剤の酸化剤（NO）による酸化誘起ゲル化を試みた。呼吸中のNO濃度の上昇は多くの疾患のバイオマーカーであるため、NOは魅力的な検体である。²⁰ NOが酸化力のある雰囲気下で関連するジヒドロビリジンを触媒的に酸化することは、既に知られている。²¹ しかし、NOはDMSOに不溶であり²²、酸媒の存在下でアルコールと水と反応するという問題がある。したがって、NO誘起酸化はアセトニトリル（CH₃CN）中で行われた。NOのシリンジ注入（1 equiv）は1を75分で酸化させた。Table 1は、異なる当量分のNOが転化率90%に達するまでの反応時間を示している。Entry 1と4を比べると、反応は

Struggling to Save the Japanese Program at My High School

高校での日本語プログラムが直面する試練

Noriko Wachowski
Crown Point High School, Indiana
nkinoshi@hotmail.com

Abstract

There are three main reasons for the termination of the Japanese program at Crown Point High School (CPHS). One is the budget crisis, forcing the district to cut the programs with low enrollment. The second is the change in student demographic. As more Hispanic and African-American population moved in to the school district from the big cities, the enrollment in Spanish grew. Students and parents are eager to take the Languages that bring them jobs. When the Chinese economy grew, students were more interested in Chinese than Japanese. There is also a competition among the six foreign languages. The last reason is more personal and man-made, and it had the biggest impact at my school. The principal promoted Chinese, and constantly encouraged me to get a Chinese license. When I refused to do so, he continued searching for other options. The administration gave no support on finding a substitute teacher for my maternity leave, and there was a rumor that Japanese would be replaced by Chinese. After the principal announced the termination of the Japanese program, students and parents set up a Facebook page called “Save the Japanese Program,” and did a variety of protesting. As a result, the principal agreed to

phase out the program instead of terminating it after the school year. In order to save the Japanese programs in the US., we must aggressively inform the students that there are still many advantages in studying Japanese. The knowledge of Japanese makes Chinese-learning easier because the two languages are similar. We must remind the local community that Japan still has one of the strongest and most global economies in the world, and studying Japanese helps the students land jobs in the future.

Keywords: Save the Japanese Program

In the United States, many school districts struggle to keep the elective courses due to the budget cut. According to the *New York Times*, “the only open-enrollment Japanese language program in the city’s high schools will no longer exist” because they are the “casualty of budget cuts and teacher layoffs in Chicago Public Schools.” The budget crisis at CPHS has resulted in terminating the Japanese program due to low enrollment and other contributing factors. In 2010, CPHS faced \$4.5 million shortfall in state funding. The residents passed the referendum to save the schools, but not enough to save the Japanese program. However, the budget was not the only factor that affected the administrative decisions to terminate the Japanese program.

The Japanese program at CPHS began in 1993, and had been taught by a succession of German teachers. They had a consistent enrollment of 50-60 students until 2002 when it reached 120 students that was enough to hire a full-time teacher. They had a successful sister school in Yokohama, and approximately 250 students were exchanged between the two schools since 1998. The Japanese program was solid until the recent changes of demographics in the school district.

CPHS offers five World Languages: German, Spanish, French, Latin, and Japanese. There is a competition among the six languages. As shown in City-Data.com, The Crown Point school district traditionally has nearly 40% German or East European descendants, and many of them choose German as their heritage language. As more Hispanics moved in to the school district, the enrollment in Spanish grew. Students and parents are eager to take the World Language that brings them jobs. When the Chinese economy grew, students became more interested in Chinese than Japanese. As the employment rate went down, and students’ parents were losing jobs, they became very sensitive to choosing the foreign language that increases the chance of their children for employment. Our Latin program had a similar crisis in the past, but managed to survive after an aggressive campaign. All of the foreign languages stated above, but Japanese and Latin offer a Dual Credit with in-state universities. Many students choose a language that has Dual Credit options to save money on their future college tuition.

The Crown Point Schools do not have a foreign language program in the middle school, so they started an after-school exploratory program at an elementary school where they teach all 5 languages so the students will start learning foreign languages early. Compared to the 80's and 90's, fewer Japanese business people and teaching assistants are sent to the U.S. from Japan. Those Japanese natives used to live in the community and the American children got interested in learning Japanese symbols and cultures like origami. The devastating earthquake of 3.11 also gave a negative impact on Japan, as some Americans thought that Japan is a dangerous place to visit due to natural disasters and radiation problems.

The school principal's personal preferences played the biggest role for the decisions. Many top schools in Indiana such as Carmel Clay, Zionsville, Hamilton Southeastern have a Chinese program, and the principal at CPHS assumed that it was easy for a Japanese teacher to add Chinese license. However, it costs nearly 9,000 dollars to do so, and this makes the Japanese teacher teach more than 5 different subjects minimum: Japanese I, II, III, AP, and Chinese I. If the enrollment for Chinese increases, the teacher may have to teach multiple levels of it in addition to Japanese.

The principal was under the pressure from the central office as well. The No Child Left Behind policy forced the schools to focus on standardized testing in math and English, and the principal had to allocate more resources on *Indiana Statewide Testing for Educational Progress* (ISTEP) remediation. Using technology in education is becoming more and more popular, and some students use online tools for credit recovery and dual credit classes. According to Rosetta Stone website, 20,000 schools are teaching 30 different foreign languages in the United States. The new K-12 teacher evaluation plan includes student performances in determining the teacher's salary.

The Japanese teacher's personal reasons also affected the outcome. When a teacher takes a maternity leave, there was a rumor that she was not coming back to school, and Japanese program might be replaced by Chinese. When the teacher has an infant at home, it makes it difficult to attend school functions such as graduation and school improvement committee, and that gave the administrators bad impression. When they looked into options to lay teacher off, they first looked at the teaching licenses, and made a list of all the teachers who were licensed in only one subject area. With the recent change in teaching license regulations, one teacher could be licensed in multiple areas by passing the PRAXIS exams. Keeping the teachers with multiple teaching licenses gives schools flexibility to move the teachers around among the departments.

After the shocking announcement the principal made in the classroom about the termination of the Japanese program, students and parents participated in several activities to save the program. They set up a Facebook page called "Save the Japanese Program," and a variety of protesting such as filing a petition, give dance performances, and writing to the newspaper. As a result, the

principal agreed to phase out the program instead of terminating it after the school year.

In order to keep the Japanese program, teachers must provide accurate information on how Japanese economy is still powerful, and there are many Japanese companies in the U.S. and around the world. *Yale Center for the Study of Globalization* indicates the fall of the Japanese economy had a profound impact on the Japanese students studying abroad. It is also critical to start the Japanese education early. Volunteering to teach Japanese language and culture could increase the enrollment at high school level later on. Teaching the current students that Japanese and Chinese languages are similar in writing and culture also helps. By keeping in touch with the former students and showing how their knowledge of Japanese helped them pursue their careers, the current students will have a clearer and more realistic vision of their future.

References

- City-Data for Crown Point, Indiana (2012, September). <http://www.city-data.com/city/Crown-Point-Indiana.html>
- Indiana Department of Education (2012, September). <http://www.doe.in.gov/improvement/educator-effectiveness>.
- Northwest Indiana Times (2010, February). *Sayonara for Japanese Classes?* Retrieved from http://www.nwitimes.com/news/local/lake/crown-point/sayonara-for-japanese-classes/article_a55a8564-42ef-5fb5-9f5d-3b6182e90a92.html
- Rosetta Stone (2012, September). Which Type of Institution Are You? <http://www.rosetastone.com/education>.
- The New York Times (2010, September). *Japanese Language Program Falls Victim to Economy*. <http://www.nytimes.com/2010/09/05/us/05cncpulse-2.html>
- Wikipedia (2010, September). *Crown Point, Indiana*. http://en.wikipedia.org/wiki/Crown_Point,Indiana.
- Yale Center for the Study of Globalization (2007, May). Japan's "Edge" Threatened by Drop in Students Abroad: Expert. <http://yaleglobal.yale.edu/content/japans-%E2%80%9D-threatened-drop-students-abroad-expert>