

Proceedings

*The 27th Central Association of
Teachers of Japanese Conference*
(CATJ 27)

***“Imagining the Future of Japanese Language
Education”***



Edited by Naomi McGloin, Naomi Geyer, Yoshiyuki Hara
University of Wisconsin-Madison
January 2019

Copyright note:

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

Proceedings of the 27th CATJ Conference
目次

はじめに	iv
Preface	v

基調講演

言語イデオロギーと日本語：女性の言葉の多様な意味解釈を巡って 岡本成子（カリフォルニア大学サンタクルーズ校）	1
---	---

招待講演

構文機能とコンテキストの適合性から文法性を考える 松本善子（スタンフォード大学）	21
文化ナショナリズムと男性語 - 日本小説における言語的偏見 鈴木聡子（マカレスター大学）	43

実践報告

A Japanese Classroom for the Quiet: Providing Balanced Learning Styles for Students' Traits: Introverts and Extroverts Chikako Hirayama Cooke (University of Texas at Austin).....	53
--	----

内容重視教育につながる日本語多読授業 額額憲子（ノートルダム大学）	75
--	----

リベラルアーツ教育における外国語教育の役割と初級レベルのコースデザイン再考 花井善朗（ウィスコンシン大学オシュコシュ校）	90
---	----

ハワイの言語景観における日本語使用： 言語意識の高揚とクリティカルリテラシーの獲得へ向けた日本語資源の教育への活用 本間邦彦（ハワイ大学マノア校）	103
---	-----

サービ斯拉ーニングを取り入れた日本語授業の実践報告 －日本社会に対する理解を目指した振り返り－ 井手友里子・土居美有紀（南山大学）	121
---	-----

アニメとマンガから何が学べるのか? : カリフォルニアでの実践報告 磯山真紀 (南山大学)	130
--	-----

インターネット動画を利用した自律的日本語学習の試み: 動画サイトの効率的利用に関して 西寛典 (メンフィス大学)	142
--	-----

「批判的意識」の養成を目指した日本語初・中級レベルのプロジェクトの試み 朴智淑 (コロンビア大学) ・鈴木貴美子 (ハバフォード大学)	152
--	-----

日本語カリキュラムとコミュニティ参加型プロジェクト 柴田智子 (プリンストン大学)	168
--	-----

初級前半の日本語クラスで行うインタビュータスクの実践例 助川愛 (千葉大学・筑波大学)	177
--	-----

ミルウォーキーにおける日本「村」造り実践報告 高橋真二 (ウィスコンシン大学ミルウォーキー校)	183
--	-----

研究報告

第三者願望の表現形式の多様性: 会話における実際の使用と教育的示唆 有田有希 (デンバー大学) ・今村明子 (スワスモア大学) 柴田由美子 (カリフォルニア大学デービス校)	199
--	-----

Measuring oral fluency: An investigation into the relationship between L2 Japanese fluency and attainment of advanced level proficiency Mamoru Hatakeyama (Williams College).....	211
---	-----

The effect of explicit instruction on the development of Chinese Japanese language learners' pragmatic competence with a focus on Japanese refusal Bo Zhan (University of Wisconsin-Madison) ・ Mai Takeuchi(Purdue University).	218
---	-----

コース・カリキュラムデザイン

内容重視のプログラムとカリキュラム改定の取り組み ー日本語学習継続を可能にするためにー 石川智・山中恵美 (ボストン大学)	226
---	-----

これからの上級日本語コース：学習者は何を求めているのか 榊原芳美・近藤純子・望月良浩（ミシガン大学）	234
---	-----

Teaching Reading Using Authentic Japanese in a Performed Culture Approach Guohe Zheng, (Ball State University).....	247
---	-----

教材関係

開発中の中級教材会話編の概要報告とその評価 —試用後のアンケートをもとに— 土居美有紀（南山大学）・井手友里子（南山大学）・安井朱美（名古屋外国語大学） 浜田英紀（国際教養大学）・坂本正（名古屋外国語大学）	266
--	-----

留学生は方言知らんでもええの？ —関西圏の留学プログラムにおける方言学習及び指導の実態調査— 新宮育枝（ハーバード大学）・畑中淳子（テキサス大学オースティン校） .	274
--	-----

語源と日本文化に基づいた漢字副教材『基本漢字500』の紹介： 制作背景、目的、内容 富沢定利（ボールステート大学）	287
---	-----

はじめに

本学会誌は2018年4月28日・29日にウィスコンシン大学マディソン校で行われたマグロイン花岡直美先生御退官記念 第27回中西部日本語教師会（CATJ）において発表された実践報告及び研究報告の論文集です。

「これからの日本語教育に向けて」というテーマのもと、この第27回 CATJ は、

- 最近の（広義の意味合いの）日本語言語学の研究成果が日本語教育に果たす役割とは
- グローバル化した世界の変化に呼応する形で言語のプログラムがそのミッションや教える方の見直しを迫られる中、日本語教育者に求められる知識、経験、そして資質とは何かという問いかけを持ち、参加者がネットワークを広げ、日本語教育の将来について意見を交換することができました。

本学会では、基調講演としてクック峰岸治子先生（ハワイ大学マノア校）と岡本成子先生（カリフォルニア州立大学サンタクルーズ校）、招待講演として松本善子先生（スタンフォード大学）、鈴木聡子先生（マカレスター大学）をお招きした他、これからの日本語教育者に必要とされる知識、経験、資質に関するパネルディスカッション、さらに27にのぼる発表が行われました。

本誌にはこれらの発表をもとに様々な実践報告及び研究報告が掲載される運びとなりました。基調講演、招待講演の論文に続き、20本の論文が実践報告、日本語及び日本語習得に関する研究報告、コース、カリキュラム関係、そして教材関係という4つの分野に分かれておさめられています。これらの論文は日本語及び日本語教育に関する様々な経験、コンテキスト、及び研究成果を提示し、私達が第27回 CATJ の掲げた2つの質問について、そして「これからの日本語教育に向けて」考える手助けとなるのではないのでしょうか。

最後になりましたが、この学会の運営は、北東アジアカウンシル日本研究助成金、国際交流基金教育プロジェクト助成金、ウィスコンシン大学アノニマス・ファンド、アジア言語文化学科バードファンド言語インスティテュートの援助により実現しました。ここに感謝の意を表したいと思います。

CATJ 27 企画・Proceedings 編集委員
ガヤ直美

Preface

The present volume contains papers presented at the 27th Central Association of Teachers of Japanese (CATJ) Conference held at the University of Wisconsin-Madison on April 28 and 29, 2018, in honor of Professor Naomi Hanaoka McGloin.

Under the theme “Imagining the Future of Japanese Language Education (これからの日本語教育に向けて),” the 27th CATJ Conference strengthened our academic networks and provided us the opportunity for exchanging ideas on the future of Japanese language education, addressing the following questions:

- How do the findings of recent research in Japanese linguistics, broadly defined, inform the future of Japanese language education?
- What kinds of knowledge, experience and disposition are expected of Japanese language educators today, when language programs are required to reevaluate their mission and approaches in response to the changing realities of a globalized society?

Two plenary speakers, Professor Haruko Minegishi Cook (University of Hawaii at Manoa) and Professor Shigeko Okamoto (California State University, Santa Cruz), and two invited speakers, Professor Yoshiko Matsumoto (Stanford University) and Professor Satoko Suzuki (Macalester College), were asked to participate. In addition, the conference included a panel considering the knowledge-base, experiences, and dispositions necessary for future Japanese language educators, as well as twenty-seven individual paper presentations.

The papers collected in this volume cover a wide range of classroom practices and empirical research. The plenary and invited papers make up the first section, followed by twenty studies grouped in four categories: classroom teaching practices; empirical research on Japanese language and Japanese as a second language; course and curriculum design; and finally teaching materials. All contributions express different experiences, contexts, and findings in Japanese language practice and education, helping us consider the two core questions addressed in the 27th CATJ conference and moving us forward in “imagining the future of Japanese language education.”

This conference was made possible by a Northeast Asia Council (NEAC) Japan Studies Grant and a Japan Foundation Educational Project Grant, and by the University of Wisconsin-Madison’s Anonymous Fund, University Lecture Fund, Ethel Antrim Bird Japanese Studies Fund, and Language Institute. We express our sincere gratitude towards these organizations.

Naomi Geyer

CATJ Organizing Committee

言語イデオロギーと日本語 女性の言葉の多様な意味解釈をめぐって

岡本成子（カリフォルニア大学サンタクルーズ校）

要旨

本稿では言語イデオロギーと日本語との関連について女性の話し方を例にとって考察する。分析には次の三種類のデータを用いる：テレビドラマにおける女性登場人物の言葉；女性の話し方の実用書；二つの実際の会話例。これらのデータの分析結果は次のようにまとめられる。(1) 規範としての「女性らしい話し方」という概念の構造は、標準語イデオロギーに基づく「女性語」とされてきたものよりはるかに複雑で幅が広く、それを理解するには単に終助詞などの個々の言語形式だけではなく、言語、パラ言語、非言語形式などマルチモダルの表現形式がどう使われているかを検討する必要がある。(2) 言語形式とその社会的意味の関係はイデオロギーが介入しており、支配的なイデオロギーが「女性らしい話し方」といった言葉遣いの規範を形作っていく。(3) しかし、個々の話し手や聞き手は、具体的な社会的コンテキストにおいて支配的イデオロギーに対するスタンスが違ふ可能性があり、そのため同じ言語形式でもコンテキストによりその意味解釈が変わりうる。つまり、言語形式と社会的意味の関係は多様で流動的であると言える。最後に、これらの結果が日本語教育に示唆するものを簡単に述べる。

キーワード：言語イデオロギー、女性らしい話し方、指標的意味、メタプラグラマティック・コメント、マルチモダリティ

1 はじめに

様々な社会言語学的現象を考察する上で、言語イデオロギーの作用を考察することの重要性が多く研究者によって指摘されている。言語イデオロギーの定義としてよく知られているものには、次のようなものがある。

“... any sets of beliefs about language articulated by the users as a rationalization or justification of perceived language structure and use.” (Silverstein 1979:193)

“Cultural ideologies of language--those complex systems of ideas and interests through which people interpret linguistic behaviors.” (Irvine 1992:295)

つまり、言語イデオロギーは、「標準語は正しい言葉だ」「濁音は汚い音だ」「女性は丁寧な話し方をするものだ」といったある言葉の構造や使用に関して、文化・社会的に正当化された考え方、あるいは信念であり、それによって人々の言語行動が解釈されたり、評価されたりすると言えよう。

言語イデオロギーは、国の言語政策（例えば、バイリンガリズム、モノリンガリズム）、個々の会話におけるスタイルシフト、方言や階層などによる言葉の違いに対する人々の評価など様々な言語事象に影響している。しかし、ある文化・社会において支配的な言語イデオロギーは、「当たり前」のこと、あるいは「常識」とされて受け入

れられていることが多く、そのイデオロギー性がはっきりと見えにくい。日本語でも国の言語政策（明治期の標準語政策や 方言撲滅運動など）、敬語の構造と使用、男女の言葉の使用など多面に渡ってイデオロギーの作用が見られるが、そのイデオロギー性は見過ごされやすい。ここでは、その「見えにくい」言語イデオロギーについて女性の話し方を例にとって考察していきたい。

2 言語イデオロギーと言葉の指標的 (indexical) 意味

まず、本稿では、言葉と言語イデオロギーの関係に関し、次のような理論的立場を取る。言語形式 (linguistic form) とその社会的意味の関係は間接的であり、言語イデオロギーが関与する。つまり、ある言語形式（例えば、敬語、標準語）は社会的意味（例えば、話し手の属性）を直接表すのではなく、丁寧とか洗練されたとかいった特質を介して間接的に指し示され (Ochs 1992)、その間接的關係にはイデオロギーが関与している (Eckert 2008)。例えば、明治時代に確立された「標準語」は、「教育ある東京の人の話すことば」「東京中流社会の言語」とであるとされた (イ 1996:138)。しかしこの連結は、東京の教育ある人、中流社会の人は洗練されている、正しい言葉を使うといった主観的な見方を介している。そしてそれは、ある文化・社会において権力を持つ集団によって形成される支配的イデオロギーとなり、それに基づいてそれに属さない地域や階層の人々の言葉が解釈され、評価されることになる。

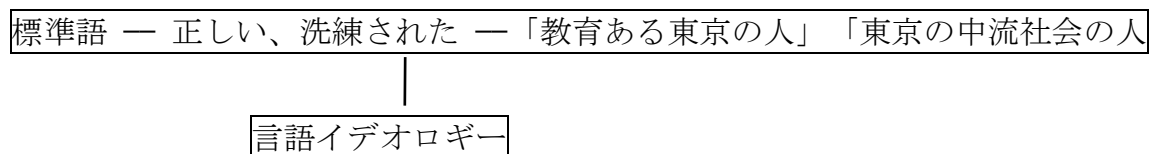


図 1：間接的指標性：標準語イデオロギーの場合

本稿の焦点である女性の言葉に関しては、従来の社会言語学や国語学では、表 1 にあるような標準語に基づく特徴が「女性語」（あるいは「女ことば」）とされた。

表 1：従来の標準語に基づく「女性語」の特徴づけ¹

スタイル	
スタイルの特質	丁寧、優しい、上品
言語要素	
人称代名詞	わたし、あたし、あなた
形態素	終助詞 (e. g. わよ、の、かしら)
文法	敬語 (e. g. お読みになる、いらっしゃる、)
語彙	間投詞 (あら、まあ) ; 粗野な言葉 (食う、くそ) を避ける

音韻	高いピッチ、文末の上昇イントネーション
----	---------------------

例えば、表 1 は直接的指標性に基づき、終助詞の「わ」や敬語などの言語形式が直接女性語の要素としてリストされている。敬語を例にとって見ると、図 2 のようになる。

標準語の敬語 — 女性

図 2: 直接的指標性: 「女性語」における敬語の場合

図 2 では「女性語」のイデオロギー性が見えない。しかし、実際には、丁寧、控えめ、綺麗、洗練されたといった女性に望まれるとされる特質が標準語の敬語という言語形式と女性（らしさ）を結びつける橋渡しになっており、次のようなイデオロギーの作用が考えられる。

- ジェンダーに関する言語イデオロギー
女性は、丁寧で洗練されたきれいな話し方をするべき/もの。
- 標準語イデオロギー (Milroy 2001)
標準語は、フォーマル／きちんとして、洗練された、きれいな言葉。
- 敬語イデオロギー
敬語は、対象となる人に敬いの気持ち、丁寧さを表す。敬語は、話し手の品性を表す。

図 3 は、図 2 を間接的指標性の見方によって書き換えたものである。

標準語の敬語 — 丁寧、控えめ、洗練された、きれい — 女性

↓

(ジェンダー、標準語、敬語に関する) 言語イデオロギー

図 3: 間接的指標性: 「女性語」における敬語の場合

また、いくつかの先行研究で実証されているように² 「女性語」は多様な女性が実際の社会的コンテキストの中で使う言葉とは言えない。女性語というものはイデオロギーであり、女性の話し方の規範を反映したものであると言われてきた (中村 2001, 2007a; Okamoto 1995, 2004 ; Inoue 2002, 2006 ; Okamoto & Shibamoto S. Smith 2004, 2016 など)。しかし、標準語に基づく「女性語」は、実際に女性の話し方の規範とみなせるのだろうか。江戸時代の女訓書などに見られるように、近代以前から優しく、控えめで、丁寧、上品などと言ったスタイルが「女性らしい話し方」とであるとされてきた (遠藤 1997; 中村 2001, 2007b; 岡本 2008)。明治時代に入って標準語が確立されたが、スタイルの面からみると、表 1 にもあるように、「女性らしい話し方」の特質は変わっていない。ただ、「女性語」では、言語形式が標準語である。しかし、方言を使っても丁寧で、優しく、控えめといった「女性らしい話し方」をすることはできる (Okamoto and

Shibamoto Smith 2016; Okamoto 2016)。また、何が女性らしい話し方かというのは、話し手の年齢や場面によっても異なるだろう (Okamoto and Sato 1992; Okamoto 1995, 2016; Matsumoto 1996, 2004; Okada 2008; Abe 2010)。これらの観察から言えることは、次の3点である。

- 「女性語」は標準語イデオロギーに基づいて静的に狭く規定された規範である。
- 「女性らしい話し方」は「女性語」より広い意味の規範である。
- 「女性語」と「女性らしい話し方」は、言語形式の点で違うが、どちらもジェンダーイデオロギーが作用している。

第3～5節では、これらの点について三種類のデータから例を見ながら考えていきたい。

3 テレビドラマにおける女性登場人物の言葉

「目上や知らない人には、敬語を使うものだ」「女の子は乱暴な言葉を使ってはいけない」といったような発言は、支配的イデオロギーを反映したメタプラグマティック・コメント (以下、MPC) (Johnstone 2013)、つまり言葉の使用に関するコメントである。MPCには、直接的なものと間接的なものがある (Okamoto and Shibamoto Smith 2008, 2016)。例えば、上の最初の発言は敬語の使い方の実用書などで見かけるもので、二番目の発言は、家庭で大人が女の子に注意する時などに耳にする発言である。これらは直接表現された MPC である。一方、小説や映画などフィクションにおける登場人物が使う言葉は間接的な MPC と言える。例えば、作者は「カッコいい」主人公には標準語を、脇役には方言を使わせるかも知れない (2003 ; 中村 2007c, 2013; 熊谷 2015, 2017, 2018; Okamoto and Shibamoto Smith 2008, 2016)。そこでは、「標準語は方言よりいい言葉だ」というようなあからさまな表現はされないが、役割によって異なる言葉の割り振りから作者の標準語と方言、さらに、それらを話す人々を序列化する見方が伺える。本節では、間接的 MPC を、次節では直接的 MPC を検討する。

間接的MPCとしては、テレビドラマにおける女性の登場人物の言葉を見る。いくつかの先行研究で若くてきれいな女性の主人公は標準語の「女性語」を用い、脇役の女性は「女性語」を使わない傾向があるという観察がされている。例えば、Okamoto and Kumagai (2011) は連続ドラマ『梅ちゃん先生』(NHK 2012 年放映) を分析した。その結果を以下に要約する。ドラマは戦争直後の荒れ果てた東京を舞台に始まる。主人公の梅子は東京出身、医学生、有名大学医学部教授の娘で、きれいで洗練されている。彼女は典型的な標準語の「女性語」を使っている。東京出身の梅子の級友の友人たちも同様に描かれている。一方、友人の一人である江美は、同じく医学生だが、東北出身で休みに家に帰る費用もないような貧しい家庭で育ち、彼女一人眼鏡をかけ、美しいとは言えない女性として描かれている。彼女は素朴で優しいが、振る舞いが洗練されておらず、ダンスパーティーに一人だけ着物を着て行き、弁当は他の女性たちはおにぎりだが、彼女だけ芋である。おまけに「はなちゃん」という親しい友達というのは牛である。そして、東北方言のようなものを使っている。さらに、東京出身の女性たちは「流暢」な「女性語」でよく話すのに対し、江美は寡黙で「とつとつと」話す。あの戦争直後の時代に東北から医学生として来る女性が非常に貧しい家庭から来ていて、全く洗練されていないというのは不可解であるが、製作者は東京と東北のコントラストをあえて誇張し

ていると思われる。そして、それが言葉にも結び付けられ、表2に示したように東北方言と標準語の指標的意味が対照的になっていると言える。

表2：『梅ちゃん先生』に見られる東北方言と標準語の指標的意味

東北方言	標準語
東北（田舎）、周辺 前近代的 労働者階級、貧困 粗野、洗練されていない 「美しいと言えない」容姿	東京（都会）、中央 近代的 中流以上、裕福 上品、洗練された 「美しい」容姿

わずかであるが、例を見てみよう。

- (1) 1.1 梅子： あのトラックで運んでもらえないかしら。
 1.2 弥生： ここにはうら若い女性が五人もいるのよ。
 1.3 江美： す[sī]もむらさん一人だば やらせておぐわけにいがね。
 1.4 江美： どうす[sī]ただ。… 梅子さんのおかげで、おら、はなちゃんどこ見舞いに行けたんだ。

例(1)では、梅子は「かしら」を含めた「女性語」を使い、例(2)では、東京出身の梅子の友人弥生が「のよ」を含めた「女性語」を使っている。一方、例(3)と(4)では、江美は、清音（おくわけ）の濁音化（おぐわけ）、「し」の代わりに中舌音 [sī]（「す [sī] もむらさん」「どうす[sī] ただ」）、終助詞「だ」、標準語で男性語とされる文末形（例えば、否定形「ない」に代わる「（いが）ね」）、一人称代名詞「おら」など、東北方言のようなものを使っている。「東北方言のようなもの」と形容したのは、濁音や中舌音などの典型的な東北方言形を使っているが、正確ではない形も使われているからである。金水（2003）の言う擬似方言である（中村 2013 も参照）。例えば、断定の助動詞「だ」は東北方言では終止形の後につかないが、例(4)では終止形の後に使われている（「どうすただ」）。これは、東北方言の正確さよりも東北方言的だと視聴者に分かればよいということだろう。江美の服装、振る舞い、言葉遣いは、梅子や弥生のそれとのコントラストによって一層はっきりと浮き出るようになっている。

連続テレビドラマ『天花』（NHK 2004年放映）は仙台が舞台である。しかし若い主人公のてんかは「女性語」を使っている。てんかの母ひで子は標準語と東北方言が混ざった言葉、脇役で高齢のてんかの友人の祖母は（擬似）東北方言である（Okamoto and Shibamoto Smith 2008）。熊谷（2017）の最近の連続テレビドラマ『私の青おに』

（NHK 2017年放映）の分析によると、地元出身、地元育ち、地元在住でも主人公や中心的な役を演じる若い女性（もしくは、知的な職業についている男性）は標準語を使い、中年から老年にかけての地元の人や「おばさん」タイプの端役を演じる人は東北方言を使っている。

このような標準語と方言の序列化は特に東北方言に多いようである。その一端は、外国語から日本語に翻訳された小説や映画の登場人物の台詞にも見られる。例えば、よく

引き合いに出される『風と共に去りぬ』の翻訳では、旧約、新訳ともに主人公のスカーレットは典型的な「女性語」、黒人奴隷のスカーレットの乳母／メイドのマミーは東北方言のようなものを使う（中村 2007c, 2013; 熊谷 2015, 2017）。『天花』でも『私の青おに』でも作者は、主人公や中心的な若い女性には地元出身、地元育ちであっても、「女性語」を使わせ、『風と共に去りぬ』では、たとえアメリカ南部が舞台であっても、若くてきれいな主人公には「女性語」を使わせている。これは、若くてきれいで洗練された女性には「女性語」がふさわしく、東北方言は不釣り合いであるというMPCが間接的に表現されていると見ることができる。つまり、支配的な標準語イデオロギーとジェンダーイデオロギーに基づいて「女性語」と東北方言に対して表2にあるような序列化された指標的意味、あるいは社会的意味が付加されている訳である。

このように、東北方言が下層階級の周辺の役割に使われることが多いが、それ以外の方言でも序列化は見られる。最近のテレビドラマから一例を挙げる。連続ドラマ『マッサン』（NHK 2015年放映）では、主人公のマッサン（政春）は、広島生まれで、ウィスキー造りを学ぶためにスコットランドに留学し、留学中に若くてきれいなエリーに会い、結婚する。エリーは、夫とともに日本に来て大阪に住む。彼女は日本に来るまで日本語が分からず、大阪に住み始めて少しずつ覚えていく。しかし、彼女の話す言葉は大阪方言ではなく、語彙と文法に関する限り、標準語の「女性語」らしきものをよく使用している。（ただし、熊谷滋子氏の指摘によると、³エリーは「女性語」を使う一方、「私、お米、たぐだめ」というような助詞が抜けていたりする典型的な「外国人訛りの日本語」も使い一貫していない。音韻はどことなく標準語的と言える程度である。）例(2)はマッサンとエリーの会話である。

(2) (M: マッサン; E: エリー: 二人は家主夫婦の離婚の話をしている。)

- M: そいで、エリーはどうゆうたんね。
E: 幸子とはきっと仲良くなれるから、別れたくないなら別れない方がいい。
M: な、なんで、そんなまた余計なことを。
E: じゃあ、マッサンは別れた方がいいと思うの？
M: 教えてやったじゃろが〜。触らぬ神に祟りなしいうて。
E: だけど、私、幸子の気持ち、少し分かる。幸子のお母さんが死んじゃってショックね。

マッサンは「ゆうたんね」「じゃろ」など広島方言（的）であるが、エリーは標準語で文末を柔らかくする「の」や「ね」を使っている。一方、エリーたちの隣人など「おばさん」たちは大阪方言を使っている。エリーはどこで標準語を覚えたのだろうか。

こうした序列化された「女性語」と方言（特に東北方言）の使用は、ドラマや映画、小説、漫画などのメディアで繰り返され、標準語イデオロギー、「女性語」イデオロギーが再生産されていく。近年、『カーネーション』（2011年放映；関西方言）や『八重の桜』（2013年放映；東北方言）のようなNHKの朝の連続ドラマや大河ドラマでは、脇役だけでなく、主人公が方言を使うものも多い。しかし、これらに登場する主人公は、強くてある意味で「破格」の女性である。また、標準語を使う（特に若い）主人

公でも「わ」や「かしら」を使わないで「だ」や「だよ」を使うドラマや映画も多くなつた。しかし、それはあくまで標準語で、彼女たちは甘い声や高いピッチ、柔らかいイントネーションを使って女性らしさを出している。（このようなマルチモダルの表現形式の使用に関しては、第4節と第5節で考察する。）フィクションの作者が（伝統的に）女性らしい女性の主人公に方言、特に東北方言を使わせるのが普通になるような時代がいつかくるのだろうか。

4 女性の話し方の実用書における指導

本節では、女性の話し方の実用書を例にとって女性の言葉遣いについての直接的なMPCを考察する。英語の場合、女性の話し方のみに焦点を当てた実用書はないようだが、日本語の場合、数多くの本が出版されている。ちなみに Amazon Japan で女性の話し方の本を検索すると、2014年までに67冊出版されている（Okamoto 2018）。⁴ この冊数の多さは、女性の言葉遣いが女性らしさの構築のために非常に大切だと考えられているということを示唆している。更に、表3に見られるように、本の題名には「美しい」「きれい」「すてき」「愛される」「上品」などが多く使われており、これらはジェンダーイデオロギーに基づく女性に期待されている特質、あるいは女性らしいと思われる特質であると言える。

表3：67冊の実用書のタイトルに使われている言葉

特質を表す言葉	冊数
美しい、（言葉）美人、きれい	24
魅力的、すてきな	16
愛される、好かれる	10
エレガント、上品な	8

以下は実用書の題名の例である。（2014年以降のものも含む。下線は筆者によるもの。）

- 『エレガントなマナーと話し方—魅力的な女性になる77のレッスン』（住友 2006）
- 『「ステキだね」と言われる女性になれる本：話し方とマナーレッスン帳』（西出 2015）
- 『読むだけでときめく美人の言葉練習帳』（岩下 2016）
- 『なぜか好かれる人の話し方』（日経 WOMAN 別冊 2017）

特に美人/美しい/きれいの類の言葉は非常に多く、いかにこれらの特質が女性らしさの重要な要素であると考えられているかが分かる。

- 『たった3分で美人になる話し方』（大嶋 2007）
- 『美しい女性を作る言葉のお作法』（吉田 2014）

- 『世界一の美女になる話し方』（野村 2015）

では、こういった本では、具体的にどんな話し方をすべきだと指導しているのだろうか。ここでは、女性に勧められている話し方を「スタイルの特質」と、その特質を持ったスタイルを作り出す「具体的な言語形式」と「具体的な非/パラ言語形式」の三つの要素に分けて検討する。表4は、分析結果をまとめたものである。

表4：女性の話し方の実用書が勧める話し方

話し方の要素	実用書からの具体例
スタイルの特質 Qualities, style	丁寧、優しい、柔らかい、上品、乱暴でない、エレガント、美しい、きれい
具体的な言語形式 Specific linguistic forms	敬語、発話行為（謝罪、感謝など）、発話行為の仕方、あいづち、クッション言葉、漢語ではなく和語
具体的な非/パラ言語形式 Non-/para-linguistic forms	表情、ジェスチャー（おじぎなど）、心のこもった言い方、相手の話をよく聞くこと、話題を提供できること、ポジティブな態度、濁音を避ける

まず、スタイルの特質の具体的な指導例は次のようなものである。（下線は筆者によるもので特質に言及するものである。）

- せめて言葉だけでも、女性らしい優しさでいてほしいと思います。（金久保 2005: 19）
- 感じのよさを追求するなら、「お待ちください」は使いません。抑揚のつけ方によっては「なんか、つっけんどん」、「命令されているみたいだなあ」と相手に感じさせてしまいます。「～ませ」とやわらかくお願いし、「～いただけますか」と相手の意思を尊重する言い方が美人というもの！（女性のマナー研究会 2001: 85）
- 美しくなりたいたなら、丁寧で美しい言葉を意識して使います。（佐藤 2007: 41）

従来の社会言語学や国語学において「女性語」（あるいは「女ことば」）の特質として丁寧、優しい、上品といったものが挙げられたが（表1）、女性の話し方の実用書では、それらに加え、美しい、きれいといった特質が強調されている。

次に、具体的な言語形式に関する指導では、表4にあるように、敬語や各種の発話行為など細かい言語形式が挙げられているが、「女性語」の特徴付けによく出てくる人称代名詞や終助詞にはほとんど言及されていない。下記は具体的な指導例である。（下線は筆者によるもの。一重下線はスタイルの特質、二重下線は具体的な言語形式。）

- 「濁音」は、人に優しくないようですから、意識してなるべく使わないようにし

ましょう。例えば、こうです。「だって、好きなんだもの」「やはり、好きなもの」…「マジ、ごめんよ」、「本当にすいません」こんなふうに濁音を使わない表現に変えるだけで、とても上品で、爽やかな言葉になります。（金久保 2005: 164）

- 褒め言葉はそれを言った人をきれいにします。（佐藤 2007: 63）
- 敬語は目上の人に使うだけのものではありません。むしろ、美人にとってはそれ以上の意味があります。それは、自分の品位と教養の高さを示すためです。（大嶋 2006: 174）
- 和語：柔らかい印象で日常生活や女性らしさを出したいときに活躍。（尾形 2013: 122）

上の指導例に見られるように、清音、褒め言葉（発話行為）、敬語、和語といった具体的な言語形式が優しい、きれい、品位などの特質を持ったスタイルを作り出すとみなされ、そのような言語形式を使うことが女性らしい、女性にふさわしいとされている。しかし、この連結の仕方は、当たり前のことではない。これには、図4に示すようにジェンダーに関する言語イデオロギーが作用していると考えられる。それは、「和語は柔らかい印象を与えるので、男性らしさを出したい時に活用しましょう」といった指導はおそらくありえないだろうということからもうかがえる。

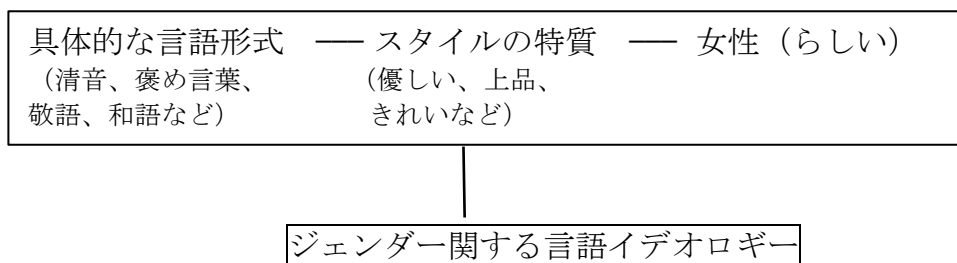


図4：間接的指標性：女性の話し方の指導にみるイデオロギー性

次に、非/パラ言語形式に関する指導例を見てみよう。（下線は筆者によるもの。一重下線はスタイルの特質、二重下線は具体的な言語形式、破線は非/パラ言語形式。）

- 笑顔で言う言葉は、やさしく響きます。どんなに言葉づかいがていねいでも、笑顔がともなっていなくては、好感を与えることはできません。（下平 2004:26）
- 言葉づかいが丁寧でも機械的にしゃべってはマイナス。明るく誠意を持って暖かい態度で。（磯浦 1992: 106）
- 謝るときはとにかく「素直に謙虚に」を心がけます。たとえ「ごめんなさい」と謝っていても…。「謝ればいいんでしょ」といった態度が伴うと謝っていることにはなりません。（尾形 2013: 112）
- 「ありがとう」と言うとき、大きな優しさを込めて言っていますか。…アイコンタクトややわらかな表情のない「ありがとう」では、あなたの本当の思いは伝わらないはずです。（野口 2016: 68）

これらの指導例は、女性にふさわしい特質を持ったスタイルの話し方をするためには言語形式だけでなく、非/パラ言語形式も駆使しなければならないことを示している。例えば、敬語という言語形式を使って丁寧に話しているつもりでも、笑顔や誠意といったパラ言語形式が伴っていなければ、丁寧さを伝えることができず、また、謝罪や感謝という発話行為をしても謙虚な態度や優しい表情、誠実さがなければ、本当の謝罪や感謝にならず、女性らしくないという訳である。つまり、図5に示すように、敬語や謝罪の

具体的な言語形式 (敬語、「ごめんなさい」など)	≠	特質/スタイル (丁寧、謙虚、優しさなど)	=	女性らしい
-----------------------------	---	--------------------------	---	-------

言葉といった言語形式は、必ずしも、丁寧さ、謙虚さ、優しさ、そして女性らしさを表すとみなすことができないと言える。

図5: 女性らしさと具体的な言語形式の解釈の可能性

丁寧、優しい、女性らしいといった意味は、図6に表したように、単にある言語形式を使うだけではなく、その言語形式が適切な表情、態度、真心、機械的でない話し方などの非/パラ言語形式と共に使われなければ、相手に伝えることができず、更に、それらの連結はジェンダーに関する言語イデオロギーの作用によるものであるという間接的指標性について重要な点を示唆している。

具体的な言語形式 + 非/パラ言語形式 (敬語、「ごめん なさい」など)	=	特質/スタイル (表情、真心、態度、 機会的でない話し方など)	=	女性らしい (丁寧、謙虚、優しさなど)
--	---	---------------------------------------	---	------------------------

ジェンダーに関する言語イデオロギー

図6: 女性らしさと具体的な言語形式の解釈の可能性

こうして見ると、実用書で「女性らしい話し方」とされているものは、標準語に基づく「女性語」と似たところもあるが、以下に示すように大きな違いもある。

- 実用書では、人称代名詞や終助詞などの使用に関する指導はほとんどなく、敬語、囲み表現（クッション言葉）、発話行為の仕方などに関する指導が多い。
- 敬語や発話行為（例えば、謝罪や感謝の言葉）などの言語形式をリストするだけでなく、それぞれの言語形式をどのように使えば、丁寧、優しい、柔らかい、上品といった話し方ができるかを説明している。特に、非/パラ言語形式の適切な使い方を強調している。
- 実用書の指導は、非/パラ言語形式の使い方によっては、敬語などの丁寧とされている表現も丁寧でないと解釈できる可能性があることを指摘している。

これらのことから「女性らしい話し方」は「女性語」の特徴のリスト（表1）よりもはるかに幅の広いもので、図6に示したように、言語イデオロギーを介した複雑な構造を持っていると言える。つまり、「女性らしい話し方」を理解するには、マルチモダルの表現形式の使用とその意味の関係を検討する必要があることが分かる。ただ、実用書での例文などは、標準語で書かれており、ここでも標準語イデオロギーの作用が見られる。しかし、実用書では、例えば、標準語の敬語を使ったり、標準語で謝罪したりしても、丁寧で優しい話し方にならないことがあると指摘している。この点を更に延長して考えると、言語形式と非/パラ言語形式を適切に使えば、方言を使っても女性らしい話し方ができる可能性もあると言えるのではないだろうか。第5節ではこの点を考慮したい。

5 実際の会話例

本節では、実際の会話で具体的な言語形式がどう使われ、どう解釈されるかについて検討する。先行研究で、女性が実際の会話では必ずしも「女性語」とされている言語形式を使わず、「男性語」とされているものを使うことが少なからずあるという観察報告がなされている（現代日本語研究会 1999; 水本 2006; Okamoto & Sato 1992; Okamoto 1995, 2016; Lansing and Maree 2004; Matsumoto 2004; Miyazaki 2004; Sunaoshi 2004; Okada 2008; Abe 2010; Maree 2013）。こうした研究の多くは、女性による「男性語」の使用は、単に「規範」に外れた「女らしくない」話し方だとは言えず、連帯感、親しさ、発話行為の強調、年齢（若さ）、性的指向、地域性などの社会的／指標的意味を示唆していると指摘している。本節では、先行研究であまり考察されてこなかった「規範」（支配的言語イデオロギー）に対するスタンスの違いから来る言語形式の意味解釈の違いという点を中心にして実際の会話例を分析していきたい。会話例は表5に示した2つ⁵を使用する。⁶ 群馬の女子大生は標準語話者、山形の年配の女性たちは東北（山形）方言話者である。

表5: 会話の参加者のプロフィール

会話	会話参加者とその関係	会話	会話参加者とその関係
群馬	G1: 女性, 20歳, 大学2年生 G2: 女性, 20歳, 大学2年生 親しい友だち; 標準語話者	山形	Y1: 女性, 75歳 Y2: 女性, 81歳 親しい友だち; 東北方言話者

ここでは、標準語での規範的な分類では、「強い男性語」形とされている言語形式⁷がこの2つの会話でどう使われ、どう解釈されるかを見ていく。分析した言語形式は、文末詞（「言うなよ」「来たがらよお」など）と[ai]の縮約形[ee]（「働かねえ」「来ねえ」など）で、文末詞は130の連続した文の中で使用頻度⁸を、縮約形の方は連続した30の縮約形の使用が可能な箇所[ee]が使われているかどうかを見た。表6はその分析結果である。

表 6: 「強い男性語」形の使用

会話	話し手	文末詞 の使用頻度と%	縮約形[ee]の使用頻度と%
群馬	G1	4 (3%)	3 (10%)
	G2	10 (8%)	7 (23%)
山形	Y1	29 (22%)	20 (67%)
	Y2	34 (26%)	26 (87%)

図 7 と図 8 は、表 6 の%の数値をグラフにしたものである。

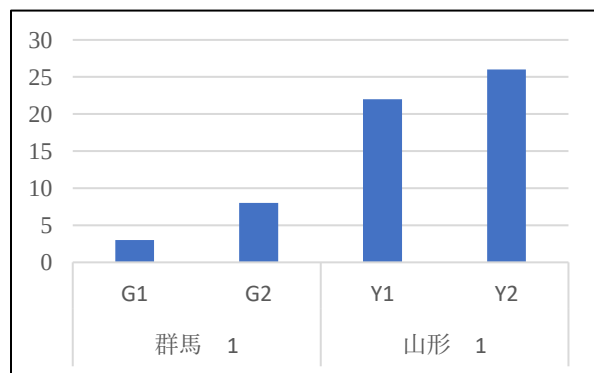


図 7: 「強い男性語」の文末詞の使用 (%)

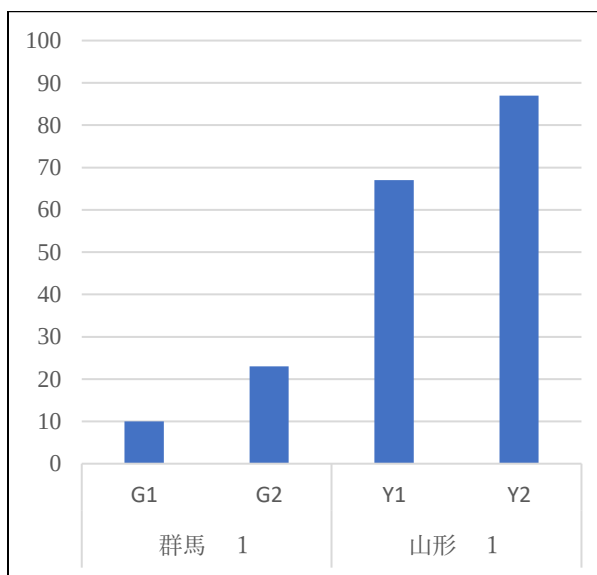


図 8: 縮約形 [ee] の使用 (%)

上の結果を見ると、標準語話者の女子大生と東北方言話者の年配の女性とでは、「強い男性語」形の使用に大きな違いがある。特に縮約形の使用の違いは非常に大きい。しかし、これらの「強い男性語」形の指標的意味は、二つの会話で異なるようである。まず、女子大生の会話の例を見てみよう。（例の下線は「強い男性語」形。）

(3) [G1とG2, 雑誌の中のバスギターの指導の記事について話している.]⁹

- 1 G2: @@@ こんなんできるか::みたいなが書いてあって、
 2 G1: うん、[うん.]
 3 G2: [まあ::] やるけど、@@@ やるけど::、う::ん、やるんだったら、
 4 G1: う::ん、なんかなんだろう、なかなかさあ:: (1.5)
 う::ん、なんか やっぱ プロの人たちからすると、なんかあっさり言うけど、なんかあっさり言うなよって感じだよね、正直。@@@

(4) [G1とG2:朝起きて間もなく話している。]

- 1 G1: 今、滑舌すら 言えてなかったもん。かつずつになってたもん。
2 G2: @ ほんとにもう寝起きで頭働かねえし。
もうだめだ@@@
3 G1: @@@

例(6)の「できるか::」(1行目)と「言うなよ」(4行目)における「強い男性語」の文末形は、抗議という発話行為を強めるために使われているようである。しかし、どちらも「みたいな」と「って感じ」で囲み表現にして、強さ、あるいは「乱暴な」言葉づかいを緩和しているようである。そして、どちらも強い抗議をしているにもかかわらず、笑いが伴っている。例(7)の「働かねえ」(2行目)は、頭が働かない状態を強調しているようであるが、それに笑いが伴っていて冗談っぽくしている。つまり、例(6)でも例(7)でも、発話行為の効果を強めるために「強い男性語」形を使いながらも、一方で囲み表現や笑いによってその強さを緩和していると言える。こうしたある意味で矛盾した行為は、話し手の女性としての規範意識の反映だと解釈できるのではないだろうか。強い発話行為のためには「強い男性語」形を使うのが効果的であると考える一方、囲み表現や笑いをを用いることによって、女性は「乱暴な」言葉を使ってはいけないことが分かっているとほのめかしている訳である。特に、彼女たちは、会話が録音されていて研究者など他の人たちに聞かれると知っているので、規範意識が作用しているのかもしれない。ここではデータがないが、誰にも聞かれていない仲間同士の会話なら、そういう緩和する表現を伴わない可能性もある。これは今後の研究課題である。

次に「強い男性語」形を女子大生よりもはるかに多く使った山形の年配の女性の会話例を見てみよう。例文(8)と(9)の東北方言での各会話の後に小さく書いてあるのは、「標準語」にしたものである。)

(5) [Y1とY2: Y1の家でY1が出した食べ物などについて話している。]

- 1 Y1: お前、なす漬けなかねけがや::
2 Y2: うん。
3 Y1: なすもかねえ?
4 Y2: うん、ごっぞなる、
5 Y1: (?) 豆も、豆も、ほだいしょっぱぐねえな。
塩、塩はいず、ほだい、はいてねえはげだが::
6 Y2: あきちゃんだ::、来ねえが::
見だごねえや。

- 1 Y1: あなた、なす漬け食べなかったっけ。
2 Y2: うん。

- 3 Y1: ナスも食べない？
 4 Y2: うん、ご馳走になる。
 5 Y1: (?) 豆も、豆もそんなにしょっぱくないね。
 そんなにたくさん塩が入ってないからか。
 6 Y2: あきちゃんたち、来ないの？
 見たことない（わ）よ。

(6) [Y1とY2: Y1の家でY1が出した食べ物などについて話している。]

- 1 Y1: なんにもほだいごっぞうねえげんども
 2 Y2: どうも::
 3 Y1: このてずみれ(?) たべでけらっしゃい。
 [@@@]
 4 Y2: [どうも、ごっぞ]、うわのでだらほらうまいやづばり@@@
 [あって]
 5 Y1: [くって]みでえな、ほれうまいどがあないだがてゆうな、あずう。ねえ。
 だがら、うまいべえど[おもてもてからあ。]
 6 Y2: [ほんてかんすんさんなね。] (0.5)
 7 Y1: ほれ今夕顔もスーズンだべえねえ。
 8 Y2: んだんべねえ。おらんな一本なったあていだけなあ。すんず、
 こだなやって、これ1本なったえっと、かな来たごったら、ごっぞすっべ
 ねえ、あて、かなゆんべな来たがらよお。
 9 Y1: うん。

- 1 Y1: 何もそんなにご馳走ないけど。
 2 Y2: どうも::
 3 Y1: このてずみれ(?) 食べて下さい。
 [@@@]
 4 Y2: [どうも、ご馳走さま。] 上野では、ほら、おいしいものばかり@@@
 [あって]
 5 Y1: [食べて]みてね、ほれ、おいしいかとか、何だかっていうの、味。ねえ。
 だから、おいしいだろうなと[思っで盛ってるからあ。]
 6 Y2: [ほんとに感心されるね。]
 7 Y1: ほら今夕顔もシーズンだろうねえ。
 8 Y2: そうだろうねえ。私のところの1本なっていたけなあ。信二、こんなのやって、これ
 1本なったけれど、かなが来たら、ご馳走しようね、なんて、かなゆうべ来たからよ。
 9 Y1: うん。

表7は、例(5)と(6)で使われている「強い男性語」の文末形と縮約形の[ee]をリストしたものである。

表7: 会話例(5)と(6)で使われた「強い男性語」形 [()の中の数字は行数]

「強い男性語」の文末形	縮約形の[ee]
-------------	----------

会話例	頻度	例	頻度	例
(8)	5	かねけがや:(1); しょっぱぐねえな(5); はいてねえはげだ が::(5); 来ねえが::(6); 見た ごとねえや (6)	5	かね (1, 3); しょっぱぐねえ(5); はいてねえ (5); 来ねえ(6); 見た ごとねえ (6)
(9)	3	食ってみでえな (5); 来たが らよお (8)	1	ごっそうねえ (1)

更に、どちらの例でも、「強い男性語」または、「男性語」と見られる語彙も使われている。例 (5) の「お前」(1行目)、例 (6) の「食って」(5行目)、「うまい」(5行目)、「おら」(8行目)がそうである。

例 (5) と (6) を女子大生の例と比べると、「強い男性語」形を使う頻度が違うだけでなく、質的にも大きな相違があることが分かる。女子大生の場合は、抗議などの発話行為を強めるときに使われていたが、例 (5) と (6) では、「来ねえが::」や「来たがらよお」のように、特に発話行為の強化のために使っているとは思えない。更に、例 (5) と (6) では、「強い男性語」形が使われても、女子大生の場合のように「乱暴さ」を緩和するための囲み表現や笑いが伴っていない。これは、標準語の規範的な尺度から言うと、「強い男性語」形、あるいは「乱暴な」言葉づかいかも知れないが、山形の二人の女性にとっては、普段使う普通の話し方で「乱暴な」話し方だとは思っていないからだと考えられる。つまり、彼女たちはその地域に合った話し方をしている、特に女性の話し方の規範を破っているという意識はないのであろう。これは、「標準語」から見た場合とある地域内での場合と女性の話し方の規範が全く同じではないことを示唆している。特に具体的な言語形式に関しては、「標準語」形を使わなくても規範を破っていることにはならないと言える。従って、例 (3) と (4) の女子大生と例 (5) と (6) の方言話者の会話では、同じ「強い男性語」形とされる言語形式の意味解釈が非常に異なると言えよう。(ただし、例 (5) と (6) の女性たちもフォーマルな場面や標準語話者と話す場合は、東北方言の使用を減らし、標準語語形の使用を増やす可能性は大いにある。このことを実際の会話データによって実証することは今後の課題である。)

では、「女性らしい話し方」という規範は、「標準語」話者と「方言」話者とでは、全く違うのかと言うとそうではない。なぜなら、方言を使っても、規範に沿った、つまり、「女性らしい」特質とされている丁寧、優しい、上品といった話し方ができ、方言を話す女性の多くもそうした意味での「女性らしい話し方」という規範意識を持っている可能性がある。例 (5) と (6) の場合を考えると、「強い男性語」の文末詞や縮約形を使っている、それ以外の種々の言語/パラ言語形式(および食べ物を提供したりする非言語形式)を駆使して「女性らしい」特質を持ったスタイルの話し方をしていると見られる。例えば、丁寧で優しい話し方としては、尊敬や謙遜の言葉(「何もごっぞうねえげんども」「たべでけらっしゃい。」「)、感謝や賞賛の発話行為(「どうも、ごっぞ。うわのでだらほらうまいやづばりあって」「ほんてかんすんさんなね」)、食べ物などの提供の発話行為(「たべでけらっしゃい。」「食ってみでえな」)、同意したり、発話を柔らかくしたりする文末詞(「ほんてかんすんさんなね」「スーズンだべえねえ」「んだんべねえ」「ごっぞすつべねえ」]などの使用が見られる。また、パラ言語形

式としては、声の出し方も穏やかで、特に、Y1はピッチが高い声である。更に、笑いも「乱暴な」言葉を緩和するためではなく、面白いことを言った時など、会話を明るく楽しくするためにも使っている。ちなみに上の二つの会話例の録音テープを CATJ の学会で聴衆に聞いてもらった直後に感想を聞くと、何人かの方から「かわいい」という声が上がった。つまり、「女性らしくない」と聞こえなかったのだろう。

先行研究では、筆者自身のものも含め、文末詞や人称代名詞など個々の言語形式を1つか2つ選び、その使用を調べるというのがほとんどであった。しかし、本節での観察から「女性らしい話し方」というものを理解するには、それでは不十分で、丁寧、優しいといったスタイルの特質につながる様々な言語/パラ言語形式（及び非言語形式）の使用、つまりマルチモダルの表現形式の使用を検討する必要があることが分かる。

もう一つ重要なことは、山形の二人の女性の会話を聞いた人は皆同じ解釈をするとは限らないという点である。彼女たちの会話を「女性らしい」と見る人もたくさんいるだろうし、また、彼女たちが標準語の「女性語」を使うと、逆に違和感やよそよそしさが感じられ、その場に適した親しさや地域の連体感が表せないことになるかもしれない。

（連体感については、Sunaoshi 2004でも指摘されている。）言い換えれば、その地域での規範というもののあり、彼女たちはそれに従って話しているとも言える。しかし、標準語の「女性語」と「男性語」に基づく「規範」（支配的イデオロギー）では、本節で見た文末詞や縮約形は「強い男性語」形であり、その尺度を用いる人は、彼女たちの話し方は女性らしくない、乱暴だということになるのだろう。女子大生の会話も同じようなことが言える。例（5）と（6）の女子大生たちは、友だち同士の親しさや連帯感や若さを指標していると見ることができるが（Okamoto and Sato 1992; Okamoto 1995も参照）、一方では、「乱暴な」言葉を使って「女性らしくない」と批判する人もいることだろう。それは、彼女たちが笑いや囲み表現を用いて「乱暴さ」を緩和しようとし、自分たちの規範意識を指標していると見られるからである。こうした解釈の違いは、解釈する人がとる「女性らしい話し方」という規範/イデオロギーに対するスタンスの違いによると言えるだろう。言い換えれば、それぞれの社会的なコンテクストによって話者は異なる規範意識を持っていることを示唆している。

6 終わりに

本稿では、テレビドラマ、女性の話し方の実用書、実際の女性の会話例という3種類のデータを分析することによって、言語イデオロギーがいかに関与しているかという概念に作用しているかを見た。以下に第3, 4, 5節の分析結果が示唆している理論的な面をまとめておく。

- 言語形式（例えば、敬語や文末詞）の社会的意味（例えば、丁寧、女性らしい）は、その形式そのものが本来持っているものではなく、言語イデオロギーを介して解釈される。
- 規範としての「女性らしい話し方」という概念は、標準語形式に基づく「女性語」とされてきたものより、はるかに複雑で幅の広い構造を持っている。その構造は、単に個々の言語形式だけからなるのではなく、図6に示したように、丁寧、優し

い、上品といった「女性らしい」とされる特質のスタイルが、様々な言語/パラ言語/非言語形式に（ジェンダー）イデオロギーを介して結びつけられていると言える。（「女性語」の場合は、ジェンダーイデオロギーだけではなく、標準語イデオロギーも関与している。）従って、その構造を理解するためには、個々の言語形式だけでなく、「女性らしい」特質のスタイルがどのような言語/パラ/非言語形式、つまりマルティモダルの表現形式に結びつけられているかを検討する必要がある。

- 本稿で見た「女性らしい話し方」という概念がイデオロギーであるということは、そのイデオロギーに対するスタンスの違いによっては、同じ言語形式が異なった解釈をされうることを示唆している。例えば、山形の女性のように、標準語の言語形式（文末形と縮約形の発音に関する限り）からなる「女性語」の規範/イデオロギーは作用していない可能性が大きく、従って「強い男性語」とされる形を使っても「女性らしくない」と言えないことになるが、標準語の基準から見人人には「女性らしくない」ということになるであろう。つまり、同じ表現でも支配的なイデオロギーに対するスタンスがコンテキスト（例えば、地域、解釈する人）によって違い、異なった解釈がされる可能性がある。ただし、実際の会話の場合、「女らしい」（あるいは、「男らしい」）といった判断は、マルティモダルの表現形式全体を考慮して行われるものであろうから、文末形と縮約形の発音だけ切り離して考えることは難しいかもしれない。何れにしても、これまでは、言語形式の「使用」の研究が中心であったが、今度「解釈」の観点からの検討が必要である。つまり、言語使用者自身も含め、各個人が実際の多様な女性（あるいは男性）の多様なコンテキストにおける会話に接する際に、「女性らしさ」（あるいは「男性らしさ」）に関し、どう受け止めるかという意識に関する研究が望まれる。

最後に、本稿で観察したことは、日本語教育にも示唆するところが大きいと思える。このことについて簡単に述べておきたい。女性の話し方（また男性の話し方）に関して「指導」する場合、「女性らしい」（あるいは、「男性らしい」話し方）というような規範があるということを一応指摘しておくのはいいとしても、「女性語」のような言語形式（人称代名詞や文末詞など）だけに焦点を当てた狭い意味での規範を強調するのではなく、規範の考え方はコンテキストや人によって変わるかもしれないという柔軟性のある指導がより役に立つと思われる。例えば、（学習者のレベルに応じて）ドラマや映画、アニメ、実際の会話の例などに出てくる様々な女性（そして男性）の話し方を提示することによって、女性（そして男性）の多様な言葉づかいに注意を向けることができる。教科書というものは、「正しい」言葉、「きちんとした」言葉、「規範的」言葉を教えるべきだという考えもあるだろう。しかし、「正しい」「きちんとした」「規範的な」言葉とは何かを再考し、クリティカルな視点からそのイデオロギー性を考慮する必要があるだろう。これは、女性の話し方に限ったことではない。「規範的な」言葉だけ教えるのは、学習者の言葉（ここでは日本語）の多様性の理解を妨げることになるであろう。2018年のCATJで発表された論文の中にも、多様性に目を向け、また、クリティカルな視野に立って日本語教育を考えていこうとする試みが多く見られた。幅の広

い言葉づかいに注意を向けることによってそれに対する理解を深め、繊細さを養うことになり、ひいては、学習者が実際に遭遇すると思われる社会的コンテクストにおけるおいての多様な言葉づかいに対処する能力、sociolinguistic competenceを高めることにつながるであろう。

謝辞

本稿は 2018 年の CATJ の学会での発表に基づくものです。マグロイン直美先生の御退官、改めてお祝い申し上げます。学会に参加させていただき光栄です。ガヤ直美先生や森純子先生初め、学会の推進者の方々に深くお礼申し上げます。本稿を書くにあたり、貴重なコメントをくださった熊谷滋子氏、佐藤詩恵氏、藤田栄氏、湯川景子氏に感謝いたします。また、自然会話のデータ収集に協力してくださった工藤恵美氏、佐藤詩恵氏にも感謝いたします。

注

¹ Okamoto and Shibamoto Smith (2008) を参照されたい。

² 「女性語」のイデオロギー性に関しては、Okamoto (1995, 2004), Inoue (2002, 2006), Okamoto & Shibamoto S. Smith (2004, 2016), 中村 (2001, 2007a,b,c)などを参照されたい。

³ 個人的なコミュニケーション。

⁴ これに対し男性の話し方の実用書は 2 冊であった。これは男性向けの本がないということではなく「職場での話し方」といったような「一般」向けの実用書として出版されている (Okamoto 2018)。

⁵ Okamoto (2016)で分析した 6 つの実際の会話のうちの 2 つを使用。

⁶ G1 と G2 は群馬県出身だが、録音された会話では「標準語」を話している。Y1 と Y2 は、山形県出身、中堅都市とその近隣に在住。会話の録音には、研究者は立ち会わず、トピックも特に指定せず、自由に選んでもらった。

⁷ この分類は Okamoto and Sato (1992)に基づく。

⁸ この分析方法は Okamoto and Sato (1992)に基づく。

⁹ 書き起こしに使用した記号：

@@@	笑い	(n)	n 秒のポーズ	::	引き伸ばした発音
[]	同時発話	(?)	不確かな、あるいは、		
[]			聞き取れなかった箇所		

参考文献

- イ・ヨンスク (1996) 『「国語」という思想—近代日本の言語認識』 岩波書店。
- 遠藤織枝 (1997) 『女のことばの文化史』 学陽書房。
- 岡本成子 (2008) 「日本語における女性の言葉遣いに対する「規範」の再考」佐藤慎司、ドーア根理子 (編), 『文化、ことば、教育—日本語／日本の教育の「標準」を超えて』 明石書店, pp.83-105.
- 金水敏 (2003) 『ヴァーチャル日本語——役割語の謎』 岩波書店。
- 熊谷滋子 (2015) 「新訳がひきつぐ東北方言イメージ—『風と共に去りぬ』にみる黒人のことば遣いを中心に」『研究誌 ことば』 36:18-33.
- 熊谷滋子 (2017) 「方言イメージが作り上げるドラマ—NHK 地域ドラマが再生産する地域ステレオタイプ」『研究誌 ことば』 38 : 11—28.
- 熊谷滋子 (2018) 「方言の価値が高まった」という言説を再考する。『静岡大学人文社会科学部人文論集』 68(2), 93-126.
- 現代日本語研究会 (1999) 『女性のことば・職場編』 ひつじ書房。
- 中村桃子 (2001) 『ことばとジェンダー』 勁草書房。
- 中村桃子 (2007a) 「言語イデオロギーとしての『女ことば』——明治期『女学生ことば』の成立」 日本語ジェンダー学会(編)『日本語とジェンダー』 ひつじ書房, pp.121-138.

- 中村桃子 (2007b) 『「女ことば」はつくられる』 ひつじ書房.
- 中村桃子 (2007c) 『「性」と日本語-ことばがつくる女と男』 NHKbooks.
- 中村桃子 (2013) 『翻訳がつくる日本語-ヒロインは「女ことば」を話し続ける』 白澤社.
- 水本光美 (2006) 「テレビドラマと実社会における女性文末詞使用のずれにみるジェンダーフィルタ」 日本語ジェンダー学会(編)『日本語とジェンダー』 ひつじ書房, pp.73-107.
- Abe, H. (2010) *Queer Japanese: Gender and Sexual Identities through Linguistic Practices*. New York: Palgrave Macmillan.
- Eckert, P. (2008) Variation and the indexical field. *Journal of Sociolinguistics*, 12(4): 453-476.
- Inoue, M. (2002) Gender, language, and modernity: toward an effective history of Japanese women's language. *American Ethnologist*, 29(2): 392-422.
- Inoue, M. (2006) *Vicarious Language: the Political Economy of Gender and Speech in Japan*. Berkeley: University of California Press.
- Irvine, J. (1992). Ideologies of honorific languages. *Pragmatics* 2(3): 251-262.
- Johnstone, B. (2013) Indexing the Local. In N. Coupland (Ed.), *The Handbook of Language and Globalization*. Oxford: Blackwell, pp. 386-405.
- Lansing, W. and Maree, C. (2004) Shifting speakers: Negotiating reference in relation to sexuality and gender. In S. Okamoto, & J. S. Shibamoto Smith (Eds.), pp. 92-109.
- Matsumoto, Y. (1996) Does less feminine speech in Japanese mean less femininity? In N. Warner, J. Ahlers, L. Bilmes, M. Oliver, S. Wertheim, & M. Chen (Eds.), *Gender and Belief Systems: Proceedings of the 4th Berkeley Women and Language Conference*. Berkeley: Berkeley Women and Language Group, pp. 455-467.
- Matsumoto, Y. (2004) Alternative femininity: Personae of middle-aged mothers. In S. Okamoto, & J. S. Shibamoto Smith (Eds.), pp. 24-255.
- Maree, C. (2013) 'Onee kotoba'-ron (*A Theory of 'Onee Language'*). Tōkyō: Seidosha.
- Milroy, J. (2001). Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics* 4/5: 530-555.
- Miyazaki, A. (2004) Japanese junior high school girls'and boys'first-person pronoun use and their social world. In S. Okamoto, & J. S. Shibamoto Smith (Eds.), pp. 256-274.
- Ochs, E. (1992) Indexing gender. In A. Duranti, & C. Goodwin (Eds.), *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 335-358.
- Okada, M. (2008) When the coach is a woman: The situated meanings of so-called masculine directives in a Japanese boxing gym. In J. Mori, & A. Snyder Ohta (Eds.), *Japanese applied linguistics: Discourse and social perspectives*. New York: Continuum, pp. 160-187.
- Okamoto, S. (1995) "Tasteless" Japanese: Less "feminine" speech among young Japanese women. In K. Hall, & M. Bucholtz (Eds.), *Gender Articulated: Language and the Socially Constructed Self*. London: Routledge, pp. 297-325.
- Okamoto, S. (2004) Ideology in linguistic practice and analysis: Gender and politeness revisited. In S. Okamoto, & J. S. Shibamoto Smith (Eds.), pp. 38-56.
- Okamoto, S. (2016) Variability and multiplicity in the meanings of stereotypical gendered speech in Japanese. *East Asian Pragmatics* 1: 5-37.
- Okamoto, S. (2018) Metapragmatic Discourse in Self-Help Books on Japanese Women's Speech: An Indexical Approach to Social Meanings. In M. Endo Hudson, Y. Matsumoto, & J. Mori (Eds.), *Pragmatics of Japanese: Perspectives on Grammar, Interaction and Culture*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 245-266.
- Okamoto, S., & Kumagai, S. (2011) Meanings of stereotypical media representations of a stigmatized Japanese regional dialect: Implications for L2 teaching. Paper presented at the 13th American Association of Applied Linguistics. Dallas, Texas.
- Okamoto, S., & Sato, S. (1992) Less feminine speech among young Japanese females. In K. Hall, M. Bucholtz, & B. Moonwomon (Eds.), *Locating Power: Proceedings of the 2nd Berkeley Women and Language Conference*. Berkeley: Women and Language Group, University of California, pp. 478-488.
- Okamoto, S., & Shibamoto Smith, J. S. (2008) Constructing linguistic femininity in contemporary Japan: Scholarly and popular representations. *Gender and Language* 2 (1): 87-112.
- Okamoto, S., & J. S. Shibamoto Smith (2004) *Japanese Language, Gender, and Ideology: Cultural Models and Real People*. Oxford: Oxford University Press.
- Okamoto, S., & Shibamoto Smith, J. S. (2016) *The Social Life of the Japanese Language: Cultural Discourses and Situated Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silverstein, M. (1979) Language structure and linguistic ideology. In P. R. Clyne, W. F. Hanks, & Carol L.

- Hofbauer (Eds.), *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society, pp. 193-247.
- Sunaoshi, Y. (2004) Farm women's professional discourse in Ibaraki. In S. Okamoto, & J. S. Shibamoto Smith, (Eds.), pp. 187-204.

女性の話し方の実用書

- 磯浦康二 (1992) 『OL きれいな言葉づかい』 徳間書店
- 岩下宜子 (2016) 『読むだけでときめく美人の言葉練習帳』 三笠書房.
- 大嶋利佳 (2006) 『たった 3 分で美人になる話し方』 アスカ・エフ・プロダクツ.
- 尾形圭子 (監修) (2013) 『大人かわいい女性の話しかた&マナー』 日本文芸社.
- 金久保茂樹 (2005) 『言葉美人になる法』 ネコ・パブリッシング.
- 佐藤富雄 (2007) 『愛されて幸せになる「話し方」のコツ』 アスコム.
- 下平久美子 (2004) 『女性の美しい話し方と会話術-好感を持たれる言葉のマナー』 成美堂出版.
- 住友淑恵 (2006) 『エレガントなマナーと話し方：魅力的な女性になる 77 のレッスン』 成美堂出版.
- 女性のマナー研究会 (2001) 『美しい会話のコツ：好かれる人はまず話し方が違う！』 ベストセラーズ
- 西出ひろ子 (監修) (2015) 『「ステキだね」と言われる女性になれる本：話し方とマナーレッスン帳』 学研パブリッシング.
- 日経 WOMAN (編) (2017) 『なぜか好かれる人の話し方』 (日経 WOMAN 別冊) 日経 BP 社
- 野口敏 (2016) 『誰からも大切にされる女性のための話し方』 扶桑社
- 野村絵理奈 (2010) 『世界一の美女になる話し方』 ポプラ社.
- 吉田裕子 (2014) 『美しい女性を作る言葉のお作法』 かんき出版.

構文機能とコンテキストの適合性から文法性を考える

松本善子（スタンフォード大学）

要旨

様々な構文の実際の言語使用状況を観察すると、典型的な例に基づいた文法記述から外れるものが多々あるのに気づく。このような周辺のとも言える言語表現の例は言語教育や研究の対象になることが少ないが、その成り立ちを追求していくと、構文の基本的なメカニズムを解明する重要な手掛かりとなったり、また、構文の機能が特定のコミュニケーションの目的（またはコンテキスト）と合致していることなどが明らかになったりする。ここでは例外と見なされる構文の使用例に焦点を当て、それらが言語使用者の文法知識の重要な一部であることを考察し、さらに、言語知識は人々の経験と制度に根付いたものだとする見地から、表現選択は慣習化する一方、文化・社会の知識が密接に関与しているため流動的、かつ多様であることを示唆する。

キーワード: 日本語教育 名詞修飾 ジャンル 言語知識 文法性

1 はじめに

日本語を外国語として学習する人々のためにその構造を記述しようとしたのが契機となったという久野の *The Structure of Japanese* (1973) の出版から半世紀近くが経とうとしている今日、日本語の構造についてはほとんど研究し尽くされ、これからの日本語教育の研究、指導は社会における日本語の役割、相互関係の表現としての日本語の使用などに焦点を当てるべきだという見解も多いのではないかと思う。確かに狭い意味での文法を超えた視野から日本語の教育、学習を考えることは間違いなく重要であり、推奨されるべきである。ただ、構造、文法の問題はまだまだ解明されるべき点が多く、そして社会やそこに住む人々の考え方から独立したものではないので、構造の説明を試みることによって社会の状況や言語使用者の考え方、相互関係がさらに明らかになることも見逃してはならないと言える。本稿ではある表現が可能だ（または適切だ）とされる判断と、それに関わる文化的社会的な知識、談話文脈などとの関係から、構文の文法性について考えたい。

日本語教育や文法研究の対象となる言語表現または構文は典型的な例に基づいたものが殆どであるが、実際の使用状況を観察すると、それらから外れるものや教科書などで

取り扱われないような例が多いのに気づく。このような周辺のとも言える言語表現の例は日本語の構造を理解するのに中心的な役割を担わないようにも思えるが、その成り立ちを追求していくと、典型的な例も含めた構文の基本的なメカニズムが解明されることが少なくない。また、周辺のとみなされる構文はその機能が、ジャンルやコミュニケーションの目的、コンテキストによっては典型的なものよりふさわしいことなどがわかる。本稿では例外（ときには「正しく」ない）と見なされる構文の使用例に焦点を当て、それらが言語使用者の文法知識の重要な一部であることを考察する。さらに、言語知識は人々の経験と制度に根付いたものだとするフレーム意味論 (frame semantics) (e.g. Fillmore 1982) や構文文法 (Construction Grammar) の見地、そして言語表現の指標性 (indexicality) の観点も踏まえ、表現・構文は典型とされる例も周辺の例も、コミュニケーションの目的と適合しているものが選択され、それが慣習化または規範化してジャンルと結びつく一方、その選択は文化・社会の知識、観念を通して行われるので多様性を持ち、かつ流動的であることを示唆する。以下、名詞修飾節構文 (noun-modifying clause construction) など筆者のこれまでの研究からの事例も含め、2.1 では周辺のとされる例が構文全体のメカニズムを解明するのに重要な役割を果たすことを述べ、2.2 ではコンテキスト、ジャンルの目的に周辺のとされる構文例の機能が適合している事例を観察、3 では構文とジャンルの関連を、いわゆる話しことば、書きことばにおける言語使用の様々な例をめぐって、その慣習性と多様性について検討し、その関係についての説明を試み、4 ではここでの観察に基づき、これからの日本語教育に向けて望まれることにも言及し結びとする。

2. 周辺の構造と文法性

2.1 名詞修飾節構文の典型と周辺

この節では松本 (1993)、Matsumoto (1988, 1997, 2017, 2018) などでも検討した名詞修飾節構文の事例から、典型的な例に基づいた構文の文法記述からは外れるとされる例を中心に、実はその分析結果が構文全体のメカニズムを解き明かす鍵を握っていること、その理解に欠かせないことを指摘し、周辺のと言われる構文事例の重要性を述べる。

日本語の名詞修飾節構文の分析は 1980 年代までは生成文法による分析に倣い、主名詞と同一指示の名詞が統語的空所として修飾節内に認められる関係節構文と、そのような同一指示名詞が修飾節内に認められない名詞補文節（または同格節）構文に二分類し

たのが主流であった（井上 1979 など）。それに対し、生成文法をそのまま踏襲せずに名詞修飾節を記述したものでは Martin (1975) と寺村 (1975-78) の業績が挙げられる。特に寺村の「内の関係」と「外の関係」の名詞修飾（または連体修飾）の二分類は生成文法での分類とも類似するところもあり、その後日本語関係で一般的に知られるようになったと言える。「内の関係」は構造的に定義され、主名詞（寺村の言う「底の名詞」）が修飾節内の述語と何らかの格関係にあり、主名詞を修飾節に挿入することによって一文を作ることができるのを条件とするのに対し、「外の関係」の連体修飾では主名詞の意味的な特徴が分析の基準とされる。寺村の分析は生成文法より広い範囲の例を対象にした画期的なものであるが、寺村自身、どちらの「関係」に属するのか十分に説明できない不可解な実例がかなり残る、と指摘している（詳しくは Matsumoto 1997, 2017, 2018 を参照されたい）。以下、そのように典型から外れる実際の例を挙げ、構文の理解には、「内の関係」とみなされるものでも、構造上の条件のみではなく、現実世界の経験からの知識も含めた統合的な意味の理解が構文の解釈と分析に必須であること、またそれは周辺的な例についてだけでなく、典型的とされる例にも当てはまる基本的な原則となっていることを述べる。

まず（１）は受験生を子供に持つ母親の実際の発話からの抜粋である。

（１）[[高校入試に絶対受かる]家庭教師]を探しているんですけど、、、

修飾節内には「（高校入試に）受かる」の主語が明示されていないが、「家庭教師」とはどのような役割のある人物を指すのか、高校入試とどんな関係にあるのかについての社会知識がある日本語使用者は、抜粋の部分だけを聞いても主名詞の「家庭教師」が主語に当てはまるとは考えないであろう。また、その主名詞が述語と一文を作れるような格関係にあるとも言い難い。もし下の英訳のどちらかを選ぶとしたら、(a)ではなく、構造的に典型的ではない(b)が選択される可能性が多大である。つまり構造に基盤を置く、典型的な関係節としての解釈や「内の関係」としての解釈は成り立たないわけである。

- a. '(I am searching for a tutor (who) can pass the high school entrance exam, but . . .)'
- b. '(I am searching for a tutor (with whose assistance) (X) can pass the high school entrance exam, but . . .)'

日本社会（または似たような状況の社会）において高校入試に受かるという「帰結」に至るために、家庭教師の受験生に対する助けがそれをもたらす「条件」となり得ると考えられる日本語使用者は、何の疑いもなしに(b)の解釈をするであろう。現実社会の経験から得た語彙、社会の知識が、解釈の要因として深く関わっていることを示している例だと言える。このように修飾節が「帰結」、主名詞が「条件」を表わす名詞修飾節構文の使用例は、生成文法の統語論や寺村の「内の関係」からすれば非典型的な構造であるのにも関わらず、他にも数々観察できる。

以下の(2)と(3)も修飾節と主名詞の意味関係が(1)と同じ実例である。

(2) [頭のよくなる]本

(3) この頃[[トイレに行けない]コマーシャル]が多くて困るのよ。

(2) は 1960 年に初版が出版され、当時話題になったという本のタイトルである。現実世界の事情に照らし合わせ、本は読むという行動と密接に関わり、本に書いてある内容を読めば頭が良くなるだろうということは、この本を実際に知らなくても、修飾節と主名詞の意味関係は、「帰結」とその「条件」を示唆していることがわかる。しかし、構造のみに頼った分析をしようとする、修飾節の述語「よくなる」は自動詞なので一般的な項構造から見れば、空所と言える項はなく、関係節としては成り立たないことになる。また、本と頭が良くなる関係をどうにかして一文で表そうとしても「この本を**読めば**頭が良くなる」となり、各関係では主名詞の修飾節との意味関係を表すことができない（寺村 1975-1978）。

(3) もすでに言及した例(詳しくは Matsumoto 1997:110 など)だが、テレビを見ていた(3)の話者が一緒にいた聞き手に向けた発話である。修飾節述語の「行け(ない)」の主語が欠如しているが、主名詞の「コマーシャル」は意味特性からして、主語に当てはまるとは言えない上、述語と一文を作れるような格関係にあるとも言い難い。これもまた、主名詞で指示されるコマーシャルは典型的に結びついている「見る」という行動とともに、修飾節に記述されている(トイレに行けないという)「帰結」に至る「条件」を示していると解釈される。発話のあった 1980 年代当時、日本のテレビコマーシャルはストーリー性を持ち始め、テレビの視聴者はコマーシャルを見たいがため、従来のようにその間に手洗いに行くことができなくなったという背景がある。この事情を知らない日本語話者には(3)が解釈できなくても不思議はない。

(1)-(3)の実例が示すように、修飾節と主名詞は構造的には隣接した構成要素であるという以外、文法関係は何も明示されていない。これは述語の統語的な空所、そして関係詞（またそれに付随する前置詞）や補文標識によって文法関係がはっきりと示されている英語のような言語の事情とは明らかに異なる。つまり、名詞修飾節による複合名詞句の解釈は、修飾節と主名詞の意味がどう統合されているのかを、語彙の意味、文法的特徴、言語外の背景などの様々な手がかりから導き出すことにかかっている、と言える。

名詞修飾節構文の解釈は、修飾節と主名詞の意味統合によってなされるのだとすると、「条件」と「帰結」を表す構成要素が逆になっても、つまり修飾節が「条件」、主名詞が「帰結」を表しても可能であるはずだと推測できる。次にあげた2例は、まさにその例で、しかも副詞節を使っても主名詞を修飾節に挿入し一文にすることはできない実例である。(5)は友人同士の会話から、(6)は小説からの抜粋である。

(5) [[翻訳した]お金]、全部食べちゃったの？

(6) [[胴体にボーリングの球を乗せた]肥満体]で…

主名詞が修飾節の内容に対してとる関係には語用的制限があり、何でも可能というわけではない（詳しくは Matsumoto 1997, 2007 など参照）が、観察される可能な関係は、上で見た二つだけではなく、動作や出来事の主要参加者、場所、同伴者、部分、全体、目的などもあげられる。このうち例えば主名詞が動作や出来事の主要参加者、場所などの関係を取る場合は、関係節、または内の関係の修飾とも解釈できるいわゆる典型的な例である。

この、語用論・（フレーム）意味論に基づいた見方は、もともと意味に基づいていると言う「外の関係」の連体修飾も説明することもでき、英語では少なくとも3種類の違った構造（例えば関係節構文 *the student who won a speech contest*, 名詞補文節 *the fact that Takako left school*, 分詞構文 *the result of missing sleep*）で表される節による名詞修飾が、日本語では一つの基本型 [[述語（終止・連体形）]名詞] で表現されること、様々な解釈は構造の違いによるのではなく、語用論・（フレーム）意味論の観点から導き出されることがわかる。以下のインターネットのブログのタイトルから引用した実例(7)－(9)はこの3種類に相当する。

(7) [[ニューヨークで食べた] 日本の焼き鳥]が最高

(8) [[食べた] 話]

(9) [[讃岐うどんを食べた]帰り]に見つけたおしゃれなカフェ

修飾節にはどれも「食べた」という述語が使われているが、修飾節と主名詞の関係がすべて同じに解釈されないのは、主名詞の意味について使用者が有している言語内外の知識が解釈を決定的に左右しているからである。

(1) - (6) で見た例は聞き手読み手の社会的な知識に頼る談話状況、ジャンルで使用されることが多いので、言語教育の場¹や研究では見逃されやすい。しかし、語用論的に支えられた修飾節と主名詞の意味統合が名詞修飾節構文の基本だと捉えれば、数多い周辺の事例に加え、関係節構文や内の関係の構造としても扱えるような典型的な例も総括的に説明できるということになる。したがって、周辺の例の解明を試みることによって名詞修飾節構文の全体像をもっと鮮明にした見方が得られたと言える。

2.2 周辺の構造の文法性とジャンル

前節では名詞修飾節構文の構成に焦点を当て、周辺的とされる事例を考察する重要性を述べた。この周辺的とされる例は文化的知識に頼るような場面、ジャンルで観察されるのが多いことに触れたが、さらにここでは、時には「正しくない」「不完全だ」とされるような非典型的な名詞修飾節構文2件について、構文の文法性とそれが使用されるジャンル・コンテキストとの密接なつながりを考える。まず、修飾節内に主節現象(main clause phenomena)、つまり修飾節内にはふつう現われないとされる丁寧語などの用法が見られる構文の例、そして次に、修飾された名詞句が主文の一部としてではなく、文を終えなかったかのように断片的にそれだけで独立して使われる例について検討する。このような周辺的とされる例は、ジャンルや特定の談話のコンテキストと密接に関係することが多く、典型的な構文にはない機能がそのジャンル、コンテキストのもコミュニケーションにより適していると判断される。

2.2.1 主節現象のある修飾節

名詞修飾節は従属節なので、いわゆる主文現象(main clause phenomena)は現われないという観察がある(寺村 1977、南 1974 など)。例えば発話行為を表す終助詞(「よ」、「ね」、「わ」、「か」など)は引用句以外では使われず、談話の状況や相手に対する話者の社会的態度を示す、いわゆる敬語の丁寧語も使用されないと言われて

いる。これは、第二言語として日本語を教える際などでも、「代々木公園は[木がたくさんあります]公園です」のような表現は正しくないと指導するのが普通である。確かに、単に公園の様子を記述している状況ではこのような言い方はおかしい、と判断する日本語話者が多いと言えよう。これについて南（1974）や Harada (1976)は名詞の指示対象が特定（specific）である場合は丁寧語が修飾節内で使用される「[[先日私が買いました]絵]はこれです」のような例では可能であるとした（南 1974:276）。しかし丁寧語が名詞修飾節内で自然に使われている以下のような例も頻繁に観察され（詳しくは Matsumoto 2010 を参照）、その中には指示対象が非特定(nonspecific)の(10)のような実例も含まれる。これは旅行会社が企画したハワイ旅行に参加する顧客に向けたもので用意するリストにはタオル、水着、日焼け止めなど、すべて非特定のものが挙げられている。(11)は購入した器の写真を顧客に送ってもらい、販売元のコメントを載せるというウェブページからの引用である。

(10) [ご用意して頂きます] もの (旅行会社のページ)

(11) [[お買いになりました] 粉挽きの器] のご使用の写真もできましたら、お願いいたします。
(ウェブのフォトギャラリー)

この2例に共通するのは、「ご用意」「お買いになる」「お願い致します」など他の敬語の形とも共起していること、そしてサービス業者が顧客とやり取りをするコンテキストで使われていることである。

修飾節内に丁寧語が使われる名詞修飾節構文が観察されるのはサービス業だけではない。(12a,b)は国会予算委員会における予算委員会メンバーによる質疑とその応答の議事録からの抜粋である。

(12) a.(質疑)

この金額、[[総務省さんが最終的にお払いになりました]]金額]、総額では一体いくらになるんでしょうか。

(12) b.(応答)

[[平成 15 年 11 月 9 日に執行されました] 衆議院議院選挙] におきます特殊乗車券の後払い運賃として、現在までに、現時点でございますが請求を受けた金額は約 9 千 9 百 30 万円でございます。

(国会予算委員会議事録)

この例ではサービス業の場合と異なり、商業上の営利関係はないが、国会の予算委員会という公式の場面において各々の立場を代表する発言なので、微妙な問題に関する質疑応答では様々な配慮が必要とされることが考えられる。サービス業における例と同様、談話の場と目的における話者（筆者）の相手に対する配慮と態度が、主節だけではなく従属節にまで浸透した表現だと考えられる。言い換えれば、丁寧語を含む名詞修飾節構文は、丁寧語のコミュニケーションの相手と場への心理的距離を表す機能と、相手への配慮を提示するのが望まれている談話のコンテキストが適合したため起こる文法現象だと言える。

2.2.2 独立名詞句

名詞修飾節構文は複合名詞句として主文の一部として使われるのが頻繁で典型的であるとされる。例えば会話に見られる(13)(=(5))のような例でも、複合名詞句[[翻訳した]お金]は主節動詞「食べる」の（比喩的な）目的語であり主文（＝主節）の一部となっている。

(13) [[翻訳した]お金]、全部食べちゃったの？ (= (5))

しかし、主文の一部としてではなく、単独で使用される名詞修飾節構文の例も少なくない(Matsumoto 2015a, 2015b)。(14)、(15)はオンラインの随筆とブログ、(16)は前にも述べたように本のタイトルである。例中、句点「。」は後に何も続かないことを示す。

(14) [大切に使い込まれた] 調理用の鍋。

(15) [緊張する]私。

(16) [頭のよくなる]本。

エッセイやブログ、ナレーションでは、独立した名詞修飾節構文がいくつか以下のように続けて使われることが多々ある。

(17a) [大切に使い込まれた] 調理用の鍋。 (= (14))

(17b) [傷がついてベコベコのいびつな形に成り果てて、

でもそれこそが、おいしい料理を作り続けてきた

証拠のようなそんな厳しい]調理器具。

(17c) [それと同じような寿司職人の

やわらかくて、うつくしい]手。

これはエッセイストが自分の好む寿司屋、寿司職人について語っている文章からの抜粋である。店の様子、寿司職人の気質などについて、現代詩、または携帯小説のような形式で作者の観察、感想が述べられている。典型的な例とは異なり名詞句の後に続くはずの主文がないため、主名詞の指示対象について表現している修飾節の内容は、主文で述べられている情報の前提 (presupposed background) を与えているとはいえず、典型的には主文によって行われる描写内容の表明 (assertion) に近い機能を果たしていると言える。さらに、構文による指示対象（例えば調理用の鍋、手）が談話場面にどう関与しているのかについて説明する主文がないので、指示対象は修飾節に描写された特徴があるものとして談話の場に提示されているのにとどまる。よって独立した名詞修飾節構文は、提示された名詞の指示対象の存在が、描写場面においてどんな役割を持つのかを聞き手・読み手に喚起・想像させる機能 (invocatory function) があるといえる。これは主文の中に出てくる典型的な名詞修飾節構文とは異なった意味的特性であり、構文文法の観点からすれば独自の形式と意味のペア (form and meaning pair) を形成しているので、名詞修飾節構文全般の下位範疇としての「独立名詞修飾節構文」 (stand-alone noun-modifying construction) と呼べる構文が成り立っていると言える。

この「独立名詞修飾節構文」は、ブログや随筆のほか、フィクション、脚本のト書き、本や作品・商品の題名、商品広告、ナレーションなど、いわゆる書きことばを主体とした様々なジャンルで観察されるのに対し、学術論文、政府刊行物など、読者の想像に頼らず、理論だった文章が望まれるところでは使われない。つまり、独立名詞句は、単に典型から外れた文法性の低い使用例なのではなく、描写場面において名詞句が指示する物の存在、役割を想像させる構文機能があるので、ブログ、随筆、文学作品、商品名など、描写場面を読者（または聴者）に想起させるのを目的とするジャンルで効果的なため選択される構文なのだと言える。

3 構文とジャンルの関連性 ― 慣習性と多様性をめぐって

構文の機能とジャンル、場面の適合性が構文の文法性を決める要因となることを上のセクションで考察したが、ジャンルに関する（語用的）情報が構文自体に特性として組み込まれているのだろうか。ここでは構文とジャンルはどのように関連しているのか考える。

ジャンルや他の状況性による多様性を文法理論の一部として取り入れるべきだとする構文文法の研究においては、構文とジャンルの関係について二つの立場がある。ひとつは慣習としてジャンルについての知識が構文の記述に組み込まれているとする、慣習による関連に重きを置く見方(例えば Östman 2005, Ruppenhofer and Michaelis 2010, Nikiforidou 2015)である。もうひとつは、機能による関連に注目し、構文の（語用）機能が談話・ジャンル（コンテキスト）におけるコミュニケーションの目的に適合すると個人的にまた社会的文化的に判断される場合に成立すると考える立場(例えば Fischer 2015, Matsumoto 2015b)である。前者は「昔むかしあるところに」と聞けば昔話の冒頭であるとわかるような現象に注目し、後者は語用機能と談話状況の目的の合致が関係の契機であることに注目し、それが慣習化しジャンルとの密接な関係を作り出したと考える。おそらく、機能による選択と慣習による使用の両方が関わるというのが妥当な見方だろう。つまり、ジャンルの目的にあった表現選択は慣習としてジャンルと結びつく一方、機能の適合性に起因するものなので、固定したものではなく、流動的かつ多様であると考えられるのではないだろうか。以下、さらにこれに関する例を見ながら検討する。

3.1 話しことばと書きことば

上のセクションで考察したジャンルより、もっと広いジャンルの代表としてよく挙げられるのが、話しことばと書きことばの二分類である。話しことばと書きことばにはそれぞれの文法があるという見解も述べられている(Miller and Weinert 1998, Iwasaki 2015)が、次のような例はどうであろうか。

(18) 「家庭と仕事の両立、女性ばかり考えればいいの？」

(18)では主題の「は」と主格の「が」が使用されてない。これは話しことばの典型として指摘されている (Shibatani 1990, Lee 2002 など) ので、(18)は発話の書き起こしか

とも想像される。しかしこれは新聞の見出しで、話されたものではない（例は朝日新聞デジタル、2017年5月24日付）。他にも助詞が欠如した表現は新聞の見出しによく観察される。(19)もその2例である。

(19) 「聖地 緊迫」 「退位決定 残った課題」

『朝日新聞 2017年12月9日 朝刊』

これに対し、(20)は親しい話者間の実際の会話から引用した例である。典型的な話しことばに見られると言われているように、助詞が欠如している。

(20) 「恵子さん、りんご送ってくれたんだって」

新聞見出しの例(18)、(19)について、二つのジャンルの文法、つまり書きことばに話しことばの文法を混ぜることで何らかの効果を狙ったもの言えるだろうか。(18)はそう解釈できるかも知れないが、(19)は語彙の性格からしてそうは言い難い。代わりに、助詞を使わない文構造の機能は親しい話者間の会話、そして新聞の見出しのようなコミュニケーションの目的に適していると言えないであろうか。つまり親しい間柄では会話の背景となる様々な情報を共有しているので、文内の名詞の述語に対する関係をはっきりと示さなくても意思が通じ、ある意味では助詞がない方が適しているとも言える。また新聞の見出しでは長さに関りがある上、読者に名詞の述語（らしき表現）に対する関係を考えさせることで記事に対する興味をそそる効果があるという説明も成り立つ。つまり、新聞の見出しと親しい間での会話の両方で、助詞のない文構造の機能と談話の目的が適合して選択された例だと言えるのではないか。

上の例のように同じ周辺的な文構造が親しい話者間の会話と新聞の見出しに見つかるのは日本語だけではなく、英語にもある現象のようだ。次に示すのは、典型的な英語の文法では必要な冠詞が抜ける例である (Östman 2005)。

(21) Mother Drowned Baby.

親しい間柄では冠詞なしでも意味がわかるという事情、新聞の見出しでは、長さの制限がある上に、読者の想像を喚起させる機能もあると言えよう。

口頭によることばと書かれたことばの特徴について考察した Chafe (1982)によると、話しことばは断片性(fragmentation)や関与性(involvement)がその特徴として挙げられ、例としては小単位の発話（ポーズを含む）やいわゆる終助詞の使用がある。それに対し、典型的な書きことばの特徴は統合性(integration)や離脱性(detachment)などで、連体修飾節構造や学術用語の使用がその例である。これは直観的にも納得がいくが、実際に話されていることば、書かれていることばを観察すると、一続きの談話でも、両方の特徴が入り込んでいることが多い。たとえば話されている談話の中に典型的な書きことばの特徴とされる連体修飾節構造や学術用語の使用があったり、書かれている談話に典型的な話しことばの特徴とされる終助詞が使われたりする現象が認められる。これはつまり、一つのジャンルにおける表現パターンの傾向はある程度慣習化しているとしても、そこでのコミュニケーションの目的は一樣ではなく、いくつかのいわばマイクロコンテキストがあり、そのコンテキストにあった表現が使用されていることになる。この事情について、ある個人が4つのジャンルで同じトピックについて語ったケーススタディから名詞修飾節構文の使用事例に焦点を当てもう少し詳しく考察してみたい。

3.2 ジャンル内のマイクロコンテキスト

ケーススタディについて考える前にまず、名詞修飾節構文の実際の使用についての詳しい研究に知人友人間の電話会話のデータベース CALLHOME を使った Takara (2012)があるので、それについてかいつまんで紹介しておきたい。氏は、名詞修飾節研究の多くは特有の意味内容を持った「重い」名詞（例えば「ご飯」「店」「可能性」など）を主名詞とした構文(“heavy headed noun-modifying construction”)についてなされているが、実際の使用では総称名詞、形式名詞などを含む意味的に「軽い」名詞（例えば「もの」「ところ」「こと」「の」「人」など）を主名詞とした構文(“light headed noun-modifying construction”)が最も頻繁に観察されることを指摘した²。また主名詞の重さは連続的で“gray zone”に属する名詞³もあり、light head を持つ構文の中には副詞節として機能するものもあるとも述べている。氏の考察した会話データにおける主名詞の頻度は表 1 に示される(Takara 2012:41)。

表1「軽い」主名詞と「重い」主名詞

Number of Light/Heavy Heads [Takara 2012:41]

	Heavy Heads	Light Heads	Heads in a 'Gray Zone'	Total
Number (Percentage)	63 (18.3%)	244 (70.7%)	38 (11.0%)	345 (100.0%)

氏によると、特に制約がない限り「軽い」主名詞が選択されることが大半で、「重い」主名詞は 20%弱、「グレーゾーン」主名詞を入れても 30%にとどまるといふ。「重い」主名詞が使われる時は、何かしらの語用的理由（例えば、固有名詞の対象の強調、新出の対象、言い換え、名詞対象の交替、または補文節の主名詞の場合など）があるか、既定の表現の一部である場合とした(Takara 2012:53-66)。

軽い主名詞の例が Takara の示唆するように日本語の名詞修飾節構文の典型だと主張する立場からすると、重い主名詞の構文は周辺的な例となる。前のセクションでは非典型的な使用、構造は往々にして談話の場、ジャンルと関わっていることを考察したが、それがここでも要因となっていると考えられる。Takara の分析したデータは親しい話者同士の電話の会話であるが、他のコンテキスト、例えば解説や議論などでは、非典型的とされる重い主名詞の名詞修飾節構文の使用が頻繁に観察されることが考察されている(Matsumoto 2010)。重い主名詞の名詞修飾は、すでに特有の情報を有する（主）名詞についてさらに修飾節での記述内容を加えるので、内容の濃い情報が一度に伝達できるため（認知的な）情報をコンパクトに伝える談話の状況に適していると考えられる。

ここで検討するケーススタディのデータは小規模ではあるが、言語使用者とトピックが一定しているので、構文の選択とジャンルがどれほど結びついているか考えるのに良い手がかりとなる。データはアメリカの大学で日本語を教えている日本語教育研究者が、勤務校における日本語教育・習得について学術誌に書くよう執筆依頼があったのを機に、そのことについて4つのジャンル、(1)友人と話している会話、(2)日本にいる日本語教育に携わる友人への私信、(3)自分の勤務先での同僚などを相手としたインフォーマルな発表、(4)論文の原稿、で書き語ったものを集めたものである。以下の表2はこの4状況における名詞修飾節構文の使用を Takara にならい、重い主名詞の名詞修飾構文(HHNMC)と軽い主名詞の名詞修飾構文(LHNMC)に分類してある。全体の数量が少ないので統計的妥当性は求められないが、どのような傾向があるのかの目安になる。

表2 4 状況における名詞修飾節構文の使用

	HHNMC% (実数)	LHNMC % (実数)
友人との会話	13.0 (3)	87.0 (20)
私信	50.0 (17)	50.0 (17)
発表	56.5 (13)	43.5 (10)
論文	71.0 (17)	29.0 (7)

まず気づくのは、Takara のいう「グレーゾーン」の主名詞の構文を含めても、HHNMC は友人との会話では13%と少なく、CALLHOME のデータと同様 LHNMC の使用が目立つことだ。20 例ある LHNMC のうち 3 例をあげる。

友人との会話：LHNMC

(18)でそれから [[先行く]ところ]でさー (..) ないんだよね (..) あんまりね (..) いいのが…

(19)やっぱり何ていうの (..) [[ドリルみたいな]の]がさー (..)

(20) [[原文主義で (..) どんどんどんどんやるって]の]は (..) やっぱりつらいからね。(ウーン)

これに対し論文の原稿では HHNMC が 70%を占める。(21)はその一例である。

論文原稿：HHNMC

(21) その答えのカギの一つは、{{基本的な単語を[[応用性の広い]文型]の中で繰り返し練習し、積み上げていくという}過程}の中に見出されると思う。

この例では HHNMC の埋め込みがあり、複雑な文となっているが、情報を凝縮した形で伝達するのが目的である談話の性質からして当然と言える。構文の機能と談話全体の目的が適合している事例である。

しかし、会話の中に重い主名詞の HHNMC が少数（3 例）だけが見られる。以下の(22) – (24)がその例である。下にあげた一連の発話の前に、話者は米国で使える中・上級の教科書の不足について執筆しようと考えていることに触れている⁴。その内容に関わる情報を提示しているところで HHNMC が(22) – (24)で続けて使われている。（前後の発話は例番号なしで加えてある。）

友人との会話：HHNMC (3 例)

でー(..)日本へ行ったらさ (ウン)

原文主義でさ (ウン)

(22) [[どんどんどんどんさー

ほんとに(..)生のもので読んでくって] **感じ**] になるでしょ。 (ウン)

ま(..)日本だったらそういうのできると思うけども (ウン)

こっちでさ

原文主義で(..)どんどんどんどんやるってのは(..)やっぱりつらいからね (ウン)

(23) 特に[[学生なんかさー (ウン)

そんなに日本語に触れる] **機会**] あるわけじゃないから

(24) だからー [[あまりこう(..)難しいね(..)使わないような] **ことば**] さ (..) たくさん勉強す

るよりはー (ウン)

つまり、ふつうは凝縮した情報を提示するのが目的ではない友人間の会話の状況でも、話者が多くの情報を伝えたいとする小場面（マイクロコンテクスト）ではその目的と HHNMC の機能が適合したため使用されたと解釈される。構文内にも、友人間の会話的な表現が使われていることから、話者の談話全体の状況把握と、小場面でのコミュニケーションの目的とが入り込んでいることが観察できる。これは談話のジャンルと表現パターンは密接に関係しあい、慣習化している一方、それが話者の知識と運用の中で一辺倒の結びつきでないことを示唆している。

発表は、口頭のコミュニケーションであることは友人間の会話と同様だが、その目的が異なり、名詞修飾節構文は上の表でも見たように、HHNMC と LHNMC がほとんど同等の割合で使用されている。(25)は HHNMC、(26)は LHNMC の例である。

インフォーマルな発表: HHNMC

(25) [[どれだけ(..)その(..)自分が勉強している] **ことば**] に(..)

インフォーマルな発表: LHNMC

(26) {中級(..)以上の段階で(..) どれだけ(..)その(..)効果的に [[日本語を勉強している] 人]が

(..)自分の一技術(..)能力を伸ばしていかに(..)いけるかと(..)そうゆう}こと(..)なんですよ

ね。

(26)に示したのは LHNMC の例であるが、論文原稿の例のように、二重に構文が埋め込まれている。HHNMC、LHNMC の例両方に言いよどみや言い換えなどあり、話されたことばの特徴を呈しているが、修飾節の長さ、複雑さが友人との会話の例とは異なっている。

日本語教育に携わる日本の友人宛に書かれた手紙にも発表とほとんど同じ比率で HHNMC、LHNMC が使用されている。以下に HHNMC の例を2つ挙げる。

私信: HHNMC

(27) [[専門の本が読めるような]学生]を育てようということで、...

(28) [「〇〇の日本語教育について何かまとめて下さい」（これは命令形だ）という
ような] 内容]の手紙が舞い込みました。

手紙は書かれたものである上、その内容は日本語教育について専門家を相手にしているので、(27)のように論文にもありそうな例が観察されてもおかしくない。しかし(28)には「これは命令形だ」という手紙の筆者の私的なコメントが修飾節内に挿入されていて、論文に出てくるような HHNMC とは異なる。これは私信は相手との物理的な距離があっても、論文より対話的(dialogic)な働きかけを念頭において書かれるものであることが影響していると言えよう。近年では大学生のレポートに「これは変ですよ」など、担当教授に向けた学生のコメントが挿入されていることがあると聞く⁵。これは状況の解釈、目的は言語使用者によって異なること、また時代によっても変化するものであることを示唆している。

前に構文とジャンル（談話）の慣習的な結びつきは、構文の機能と談話の目的の適合がその根本にあると述べた。このセクションではもう一歩進み、言語表現の選択はあるジャンルでの慣習によってすべて決定されるものではなく、文体の選択には多くの要因

があると Biber and Conrad (2009)も述べているように、一つのジャンル、談話の中にもマイクロコンテキストが内在し、その目的に適した構文が選択されていることを示唆した。

3.3 マイクロコンテキストと新しい文体

下の2例は、日本語2年生(the 4th quarter)を履修中の大学生が、新しいロボットの制作提案を部長に提出するという想定のもとに書いた宿題からの抜粋である。文法などの間違いも含め、原文通り引用した。

(28) 日本語の作文

(28a) 部長、今、私のロボットの提案について教えたいと思います。このロボットの名前は『地震ヘルパー』です。部長が分かると思いますが、日本とアメリカの西はいつも、たくさん地震がありますよね。だから、このヒューマノイド型の目的は地震が出てくる時、人間を手伝ってと救います。

(28b) このロボットは、人間の優しい様子があります。お名前は、「フレンド医者」です。医者として、ロボットは早くて、効率的に医療テストをできます。人間の医者に比べて、このロボットは正確に色々な医療タスクができます。＜省略＞そして、最も大事なことは、生命を助けられます。このロボットは、世界とじんるいがいいできない、でも、今の色々国の高齢化社会の状況で、医療のロボットは人々に良いことをできますよ！

この2例には日本語教師であれば直したいところが数カ所あるが、太字で示した終助詞の使用はどうだろうか。仕事上の提案書には「よ」「ね」など相互関係を表現するような助詞は使わない、と指導するのではないだろうか。確かに上司である部長に面と向かって話しているのでもないことを考え合わせると、相手に働きかける気持ちが表出し、親近感がありすぎるような印象を受けてしまう。しかし、自分の提案がいかにかいものなのか説得しようとする目的を考えると、相手を引き込むための表現を使うことは、ある程度当然とも言える。また、(28a)の「よね」の使用は情報のなわばり論(Kamio 1997)からしても適切である。ただ、上司に提出する提案書では、こういう言い方はし

ないものだ、という慣習、規範があるため、典型的には選択されない表現なのだと言える。

しかし、自分の気持ちをはっきりと伝え読者に働きかける表現は技法として文章の専門家などによっても使われている。作家、評論家の斎藤美奈子の書評などにそれがよく表れている。(29)は朝日新聞に掲載された書評からの抜粋である。

(29) (書評)『日本料理とは何か 和食文化の源流と展開』奥村彪生〈著〉

縄文以来の「生食」ごちそう説

見るからに大著の風格。**だけど**、奥村彪生『日本料理 とは何か』の本当の価値は[[大胆な仮説をさりげなく提示し**ちゃっている**]点]だ。

和食の源流は縄文文化にあり。ここまではいいとして、著者はなお続けるのである。縄文人は魚や獣肉を生食していただろう。鮮度が落ちれば焼き、さらに鮮度が落ちれば土器で煮て海水で味つけする。生、焼く、煮るという魚の調理法の原点はここにある。貝類はうまみの元だから、彼らは出し汁のうまみを知っていただろう。干貝(ほし貝)か貝を煎じた汁などを、山の幸と交換していたにちがいない。

え、出典? そんなものないです。縄文時代に文字はないからね。食文化って要は想像力なんです。

縄文末期か弥生初期に大陸から米が伝わる。米が主食で、海山の幸を従えるという日本型食生活の基礎かがここで作られた。「第一次食文化革命」である。

<以下省略>

[評・斎藤美奈子 2016年6月19日朝日新聞デジタル]

第一、第三段落に、典型的な論説文や書評には見られない構文表現が使われている。第一段落の「しかし」ではなく「**だけど**」、「提示してしまっている」ではなく省略形の「**提示しちゃっている**」など、知人友人に宛てた手紙文に出てきそうな、個人の同士のコミュニケーションで使われる表現である。ブラケットで囲った複雑な修飾構文のなかにも使われていて興味深い。第三段落では、読者との受け答えを装い、自分の考えを単刀直入に述べている。ここで気づくのは、自分の見解をはっきり述べている段落(マイクロコンテキスト)で上のような非典型的な表現が使われていることだ。読者に近しく

働きかけ、本音の意見を述べている印象を与える。これは本の内容をかいつまんで伝えている第二、第四段落のように読者から距離を置き客観的に述べているのとは対照的である。

この評論家の文と上にあげた日本語学習者の文には筆者の目的、表現の選択に共通点がある。両方とも読者の関心を引きつけようとした時に、相手との関係を緊密にする表現を選択している。ただ、学習者の文は不適切と考えられ、しかし斎藤の文は新しい文体として注目されるところに大きな違いがある。

斎藤美奈子の文などについては、レトリックとして書きことばと話しことばを交渉させたマルチジャンルの談話であるという観察（メイナード 2008 など）も今までになされている。確かに頷けるものである。しかしこれはまた、ジャンルの混淆と言う前に、筆者の態度、目的にあった表現を、目の前のジャンルについての社会の慣習や規範にはまらずに選択した結果とも解釈できるのではないだろうか。（28a, b）で示した学習者の場合は、多分提案書というジャンルの慣習、規範を充分知らずに自分の目的にあった表現を使った例、（29）の書評著者はジャンルの慣習、規範を知っていながら故意に自己の主張を際立たせようとした例と言えよう。両者が使った構文は相手との関係を緊密にする語用的機能があるので、親しいもの同士の会話に適しており、その点から会話ジャンルで慣習化されていると言える。

あるジャンルでの表現の典型、非典型性はある社会で慣習として、または規範として定まっていくものだと考えれば、前にも述べたように、表現・文法には多様性があり、流動的なのが当然と言える。「正しい」日本語、日本語の規範と言われるような文法も初めから存在していたのではなく、時間とともに社会で作られたものであると考えられる。これも非典型的、周辺的と言われる現象を検討することによって得られる観点である。

4 おわりに

構文の文法記述は典型的な使用例に基づいてなされることが普通であるのに対し、本稿はそれから外れる実例を考察することの重要性に注目したものである。非典型的な構文を理解するメカニズムや、それが使用される場面やジャンルとの関係について追求していくと、典型的な例だけを見ていたのでは気付かない事象にも視野が広がり、ひいては典型的・非典型的な構文例両方を統括した文法性の説明にたどり着くことを指摘した。言語表現や構造は典型的か非典型的かによらず、その機能が談話の目的に適合している

時に選択され、適切な使用例、文法性の高い構文として判断され、慣習化される。サービス業などの接客における主節現象のある名詞修飾節やエッセイなどで使われる独立名詞句の場合は非典型的な構文が慣習化した例といえ、教科書や解説文などで使われる規範と言われる構文表現は、すべての場合に適切なのではなく、その機能が社会的に適しているようなコミュニケーションのコンテキストやジャンルの規範として慣習化した例といえよう。

つまり、構文の意味機能がコンテキストに適合している時、その構文が適切で文法的だと判断されるということ、そして構文の表現は談話についての文化・社会の知識、観念を通して慣習化、規範化し、ジャンルと結びつきつつも、多様で流動性があるということを示唆したわけだが、この関係を人類言語学、社会言語学で使われる first order indexicality と second order indexicality (Silverstein 1976, 2003)の観念を応用して説明してみたい。

まず、文法構文や語彙はその意味、語用機能がある状況のコミュニケーションの目的や使用者の意図に適したものが選択される。これは言語表現の直接的な first order indexicality（第一指標性）に類似した選択によると考えられる。次に、選択された様々な言語表現がコンテキスト、ジャンルで使われるが、そのうちいくつかは言語使用者の場面に関する社会的な理解に結びつき、容認されたコミュニケーションのスタイルとして慣習化される、または規範化される可能性がある。これは表現の直接的な意味によるものではなく、言語使用者のイデオロギー、社会・世界観を媒介として指示され、選択されるので、社会・人類言語学でいう second order indexicality（第二指標性）に類似したプロセスだと考えられる。ある構文、表現が論文のような論説文に適している、またはサービス業の顧客とのやりとりに適している、などと考えられ、あるものは社会的に威信のある規範として扱われる可能性がある。言語使用者の多くはこのような社会的な慣習・規範に関する知識を持っている一方、慣習、規範のみに頼らず、コミュニケーションの目的によりそれに適した機能の構文、語彙を選択する可能性も有している。人々の言語知識は個人の経験と社会の制度に根付いたものであるとすると、固定した均質なものではないので、実際の言語使用は流動的であり、多様であると考えられる。

本稿で検討したことを踏まえて、これからの日本語教育に求められることは何であろうかと考えれば、次のようなことが言えるかもしれない。もちろん教科書は大事であるが、そこに書いてあることを教えるだけでなく、(a) 社会文化に関する広い興味と知識を培い、(b) 言語表現（構文、語彙、その他）の広範囲での使用に関する興味と知識を

伝え、(c) 学習者の言語使用に寛容な態度で柔軟な指導をすること、が望まれているように思う。

注

¹ Yabuki-Soh (2007) や大関(2005)は日本語習得について行った例外的な研究である。

² 「軽い」主名詞と「重い」主名詞の定義についてはTakara(2012)やそこに引用されている文献が詳しい。

³ 「感じ」「かたち」「瞬間」「場所」「子」などが例としてあげられている。

⁴ このデータが収集されたのは1980年代なので、現在のように教科書が豊富ではなかった。

⁵ 高橋恵子氏（私信）による。

謝辞

CATJ27では主催校ウィスコンシン大学で学会運営を担当されたガヤ直美教授、森純子教授、そして論文集執筆の段階でガヤ直美教授、マグロイン直美教授に大変お世話になった。また、発表の際の質疑応答で聴衆の方々から有益なコメントをいただいた。皆様に感謝申し上げます。

参考文献

井上和子(1976)『変形文法と日本語』大修館書店。

大関浩美(2005) 第一・第二言語における日本語名詞修飾節の習得過程: 類型論的アプローチ(博士論文, お茶の水女子大学)。

寺村秀夫(1975-1978)「連体修飾のシンタクスと意味 1-4」『日本語日本語文化 4-7』 pp. 4-7, 71-119, 29-78, 1-35, 1-24. 大阪外国語大学。(1992)『寺村秀夫論文集』 pp. 157-320. くろしお出版。

松本善子(1993)「日本語名詞句構造の語用論的考察」『日本語学』12, 101-114.

南不二男(1974)『現代日本語の構造』大修館書店

メイナード泉子・K. (2008)『マルチジャンル談話論 一問ジャンル生徒意味の創造一』くろしお出版

Biber, D., & S. Conrad. (2009) *Register, genre, and style*. Cambridge: Cambridge University Press,

Chafe, W. (1982) Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature. In D. Tannen (Ed.), *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*. Norwood: ALEX Publishing Corporation, pp. 35-54.

Fillmore, C. J. (1982) Frame semantics. In Linguistic Society of Korea (Ed.), *Linguistics in the morning calm*, Seoul: Hanshin, pp. 111-138.

Fischer, K. (2015) Situation in grammar or in frames?: Evidence from the so-called baby talk register. *Constructions and Frames*, 7(2), 258-288.

Harada, S-I. (1976) Honorifics. In M. Shibatani (ed.) *Japanese generative grammar (Syntax and Semantics 5)*, New York: Academic Press, pp. 499-561.

Iwasaki, S. (2015) A multiple-grammar model of speakers' linguistic knowledge. *Cognitive Linguistics*, 26(2), 161-210.

Kamio, A. (1997) *Territory of information*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Kuno, S. (1973) *The structure of the Japanese language*. Cambridge: MIT Press.

Martin, S. E. (1975) *A reference grammar of Japanese*. New Haven: Yale University Press.

- Matsumoto, Y. (1997) *Noun-Modifying Constructions in Japanese: A Frame Semantic Approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Matsumoto, Y. (2007) Integrating frames: Complex noun phrase constructions in Japanese. In S. Kuno, S. Makino, & S. Strauss (Eds.), *Aspects of Linguistics: In Honor of Noriko Akatsuka* (言語学の諸相: 赤塚紀子教授記念論文集), Tokyo: Kurosio Syuppan, pp.131-154.
- Matsumoto, Y. (2010) Interactional frame and grammatical descriptions: The case of Japanese noun-modifying constructions, *Constructions and Frames* 2(2). 136-157.
- Matsumoto, Y. (2015a) Japanese Relative Clauses That Stand Alone” In G. Miko, N. Nagaya, A. Takemura, & T. J. Vance (Eds.), *Japanese/Korean Linguistics* 22, CSLI, pp. 215-230.
- Matsumoto, Y. (2015b) “Partnership between grammatical construction and interactional frame: Stand-alone noun-modifying construction in invocatory discourse,” *Constructions & Frames* 7:2 [Special issue “On the Interaction of constructions with register and Genre, (eds.) Fischer, Kerstin and Kiki Nikiforidou. 289-314.
- Matsumoto, Y. (2017) Noun Modification Construction in Japanese In M. Arnoff (Ed.) *Oxford Research Encyclopedia of Linguistics*, (editor-in-chief) New York: Oxford University Press.
DOI:10.1093/acrefore/9780199384655.013.294
- Matsumoto, Y. (2018) Clausal Noun Modification. In Y. Hasegawa (Ed.), *Cambridge Handbook of Japanese Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 463-484.
- Matsumoto, Y., B. Comrie, P. Sells (Eds.). (2017). *Noun-Modifying Clause Constructions in Languages of Eurasia: Rethinking theoretical and geographical boundaries*. Amsterdam: John Benjamins.
- Miller, J. & R. Weinert. (1998) *Spontaneous spoken language – Syntax and discourse*. Oxford: Clarendon Press; New York: Oxford University Press.
- Nikiforidou, K. (2015) Grammatical constructions and cross-text generalizations: Empathetic narration as genre. *Constructions and Frames* 7(2), 181-217.
- Östman, J.-O. (2005) Construction discourse: A prolegomenon. In J. O. Östman & M. Fried (Eds.), *Construction grammars: Cognitive grounding and theoretical extensions*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 121– 144.
- Ruppenhofer, J., & Michaelis, L. (2010) A constructional account of genre-based argument omissions. *Constructions and Frames*, 2(2), 158-184.
- Shibatani, M. (1990) *The languages of Japan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silverstein, M. (1976) Shifters, linguistic categories, and cultural description. *Meaning in anthropology*, 11-55.
- Silverstein, M. (2003) Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language & communication*, 23(3-4), 193-229.
- Takara, N. (2012) The weight of head nouns in noun-modifying constructions in conversational Japanese. *Studies in Language*, 36(1). 33-72.
- Yabuki-Soh, N. (2007) Teaching relative clauses in Japanese: Exploring alternative types of instruction and the projection effect. *Studies in Second Language Acquisition*, 29(2), 219-252.

文化ナショナリズムと男性語－日本小説における言語的偏見

鈴木 聡子 (マカレスター大学)

要旨

メディアにおける言語とジェンダー表現については様々な研究があるが、外国人の話す日本語についての分析は少ない。本稿では、現代日本小説をデータとし、外国人の話す日本語に関する言語的偏見について検討するが、その際にいわゆる男性語に焦点を当てる。日本語を話す外国人の登場人物には白人と東アジア人が多いが、小説家は白人には自称詞として「僕」を与え、東アジア人には「俺」やその他のより「男らしい」表現を与えるという特徴が見られる。この対比は、男性語が日本人（または日本人に近いとみなされる人種）のためだけの言語資源として機能しており、白人を究極の「他者」とし東アジア人を日本人に近いとみなす人種決定主義から、文化ナショナリズムの中の文化占有意識（日本人だけが日本文化や日本語を所有するという概念）が東アジア人にも応用されることが背景にあると思われる。

キーワード：言語的偏見、ジェンダー、男性語、文化ナショナリズム、人種決定主義

1 序文

本稿では、日本における外国人の話す日本語に関する言語的偏見を主題とする。日本では現在、外国人の数が増加の一途を辿っている。在留外国人の人口は2017年12月の時点で、256万1848人である（法務省）。訪日外国人客数は、2017年に過去最多の2869万人を記録した（中村2018）。既に2015年の時点で、経済協力開発機構に加盟する35カ国のうち、日本は世界第4位の「移民流入国」だという報告もある（西日本新聞2018）。日本政府が2018年6月15日に発表した「骨太の方針」では、外国人労働者の受け入れを拡大するため、新たな在留資格を設ける方針が示された（朝日新聞2018）。このような背景を鑑みるに、外国人に対する偏見について検討することは意味のあることと考える。

実は「外国人」「日本人」という呼び方は必ずしも役に立つカテゴリーではない。例えば日本国籍はないが、生まれた時から日本に住んでいて日本の文化に精通している人、日本国籍はあるが日本語を話さない人、など多様な人々が日本に住んでいるわけだが、本稿では、日本以外の国で生まれ育ち、日本語を母語としない人を外国人と称することとする。

本稿では、現代日本小説における外国人の日本語（小説家がどのような日本語を外国人キャラクターに与えているか）に焦点を当てる。特にジェンダー表現に着目し、それにまつわる言語的偏見を明らかにし、その背景にある様々なイデオロギーの中から文化ナショナリズムと人種決定主義について述べる。

2 役割語と現代日本小説における言語的偏見

外国人の話す日本語（メディアで使用され消費される外国人の日本語を含む）、またはそれに対する周りの反応についての先行研究には、Ohta (1993)、Miller (1995)、Yano (2004)、Itakura (2009)、Perkins (2010)、Iwasaki (2011)、依田 (2011)、Fukuda (2014)、金水 (2014)、SturtzSreetharan (2015)、Suzuki (2015、2018a) などがある。本稿の主題は言語的偏見であるため、このトピックに関連のある依田 (2011) と金水 (2014) を取り上げる。

どちらの研究も、金水 (2003) が最初に提唱した「役割語」の概念を使用して、メディアで使用され消費される外国人の日本語を分析している。役割語というのは、言語的なステレオタイプのことである。例えば、アニメなどに出て来る博士はよく「わしは～じゃ」などと話すが、このようにフィクションで使われる、その役割に合ったと世間で思われている表現を役割語と言う。あからさまな役割語は児童書や漫画、アニメなどによく見られる。子供向けの媒体では、登場人物がパターン化されていることが多いからである。

依田 (2011) は、西洋人のキャラクターに焦点を当て、彼らの日本語（実際には漫画家やアニメのクリエイターが彼らにあてがう役割語）はいわゆる「片言日本語」であると観察している。片言日本語の特徴としては、終助詞「ね」の誤用、発音の誤り、日本語の発話に混ざる母語の語彙、印刷メディアの場合は片仮名が使用される、などを挙げている。

金水 (2014) では、中国語話者であるキャラクターの日本語を調査し、役割語としていわゆる「アルヨ言葉」（文末に「ある」が付いて断定を示す、文末に「よろしい」が付いて命令ないし勧誘を示す、助詞が使用されない、接続詞などがなく文と文との関係がつかみにくい、などの特徴を持つ）が頻用されていたが、現在ではアルヨ言葉は限られた文脈でしか使われなくなって来たと述べている。

それでは、アニメや子供向けの本ではない現代日本小説では、外国人の発話はどのように表現されているのだろうか。外国人キャラクターの登場する小説 23 冊¹を調べてみると、片言日本語やアルヨ言葉はもちろん見受けられたが、流暢に日本語を話す外国人の登場人物も多い。豊かな語彙を持ち、淀みなく日本語を話すキャラクターが多数登場する。つまり、多くの人々が思い浮かべる外国人への言語ステレオタイプはあまり観察されなかった。小説は大人が消費するメディアであるから、パターン化された人物像が多用されないのは当然と言えば当然である。

しかし、偏見が全くないわけではない。言語的なジェンダー表現、特にいわゆる男性語の使用に関しては、偏見が見つかったのである。

3 男性語

男性語の中でも本稿では、特に中村 (2007) が「旧男言葉」と呼んだ言語形態について観察する。人称詞では「僕」よりは「俺」を使い、「君」よりは「お前」を使う言葉遣いである。よく「乱暴」、「汚い」、「野卑」などと評される言葉遣いである。以下にその特徴を述べる。

- (1) 本稿で取り上げる男性語の特徴
 - a. 「俺」や「お前」などの人称詞
 - b. 「～ぜ」「～ぞ」「～だ」「～かよ」などの文末表現
 - c. 「来い」「来るな」などの動詞の命令形
 - d. 「食う」「飯」「うまい」「お袋」などの語彙
 - e. 「すげえ」「さめえ」などの発音

このような男性語は、実際の会話で使用されているのだろうか。SturtzSreetharan (2004) は関西に住む日本人男性の会話を分析した研究だが、中年やもっと年配の男性は男性語をほとんど使わないという結果が出ている。若い男性は使用するのだが、使用文脈は限られていた。また、男性語といっても、男性だけが使うわけではない。例えば Miyazaki (2004) の調査では、女子中学生が例えば「俺」という自称詞を使うということがレポートされている。つまり、実際の会話では、男性語は男性であれば皆が使うものではなく、使われる文脈が限られており、また男性以外も使うということである。

メディアではどうかというと、男性語は頻繁に使われていることが観察できる。Shibamoto Smith (2004) は恋愛小説において、性的魅力を持つ男性は「俺」を使うことが多いと述べている。SturtzSreetharan の最近の二つの研究では、男性語がテレビや映画でキャラクター形成の重要な道具として使われていることが述べられている。SturtzSreetharan (2017a) は、映画「そして父になる」を分析し、エリートの父親と対比して表現される非エリートで人間味のある父親像の形成に、大阪弁とともに男言葉が使われていると述べている。SturtzSreetharan (2017b) では、「純情男闘呼組」というテレビのバラエティー番組で、イクメンに代表されるソフトな男性像とは正反対にある男性像を表現するために、男性語が使われていたことを観察している。最近のヒット映画「君の名は」では、主人公の男子高校生が「おれ」「お前」などの男性語を使っている。

4 現代日本小説における外国人キャラクターの男性語の使用と不使用

それでは、現代日本小説における外国人キャラクターが男性語を与えられているかどうかを見てみると、人種によってだいぶ違いがあった。「人種」というのは一般には生物学的な概念だと見なされているが、現代科学では人種は生物学的実体を持たない、社会における創造物だとされている。ただ、本稿ではメディアに現れる偏見がテーマなため、社会的にリアリティーのある「人種」という用語を使用する。²

現代日本小説に登場する、日本語を話す外国人は白人と東アジア人（中国、韓国、北朝鮮、台湾など出身のアジア人）が圧倒的に多く、この二種類以外の人種は大変少ない。そのため、この二種のキャラクターの日本語の表現のされ方を見ていくこととする。

まず、白人キャラクターは 15 人見つかったが、そのうちのたった 2 人しか男性語を与えられていなかった。それに比べ、東アジア人キャラクターの方は、31 人のうちの 16 人、約半数が男性語を含む日本語を話す設定になっていた。

次に、片言日本語やアルヨことばを使わない、流暢に日本語を話す登場人物に絞ってみると、その差はもっと著しくなる。日本語の流暢な白人キャラクターが男性語を使う

割合は 11 人中の 2 人 (18.2%) で、日本語の流暢な東アジア人キャラクターが使う割合は 22 人中の 16 人 (72.7%) である。

更に、今度は小説の中の主要登場人物 (2, 3 行よりもっと発話の多いキャラクター) に絞ってみると、なんと 100% の違いがある。白人キャラクターで主要登場人物は 5 人いるが誰も男性語を与えられていなかった。それに対して東アジア人の場合は 10 人中 10 人が男性語を話す設定であった。

以下に白人キャラクターの話し言葉の例を見てみよう。

(2) よくありません。僕はちっともうれしくない。そんなお金があったら、もっと自分のために使ってください。... 自分のためです。いろいろあるでしょう。本とか旅とか。(川滝 1993: 72)

(3) でも、ぼくがどんな女とつきあおうと、パパやママの責任じゃないでしょう？ぼくはもうおとなで、相手もおとな。ハンガリーでも、ぼくには恋人がいた。だけど、その女を父や母に紹介するかどうかは、ぼくの自由。(宮本 1998: 209)

(2) の例はミハエル・アンドレイ・ニコラエヴィッチというロシア人のセリフで、小説家は彼が自分の恋人と話すのに丁寧語を使わせている。自称詞は「僕」である。(3) はボラーニ・ボラージュというハンガリー人。このキャラクターは丁寧語以外でも話しているが、乱暴や下品な表現は使われず、自称詞も「僕」である。(1) で述べたような特徴のある男性語は見られない。

これに比較して、東アジア人キャラクターに与えられる話し言葉には、男性語が点在する。男性語には下線を引いた。

(4) そんなに珍しいのかよ、こんな普通の暮らしが。... お前、女と暮らしたことないのか？ ... お前な、そうやって笑うけどな、俺は真剣に言ってんだぞ。(吉田 2014: 463-464)

(5) それは男の仕事だ。母親は家に帰れ。... おれに国はない。親もいない。... おれがこの体を投げ出して、せめてお袋だけでも助けられるなら、おれの人生も全く無駄じゃなかったって思えるんじゃないかって。(福井 2007: 192-193, 220)

(4) はデイビッド・キムという韓国人のセリフである。小説家は彼に自称詞は「俺」を与え、相手のことは「お前」と呼ばせ、「～かよ」、「～のか」、「～だぞ」などの典型的男性語を使わせている。(5) はチャオ・グイセンという名の中国人キャラクターであるが、「俺」の他に、「帰れ」などの命令形や、「お袋」などの男性が使うとされる語彙を与えられている。

5 ジャンルについて

なぜ小説家は、白人のキャラクターには男性語を話させず、東アジア人のキャラクターには話させるのか。これには多様な背景があると思われる。まず大きな要素は、小説のジャンルである。中村（2007）が述べるように、男性語はスポーツや喧嘩、戦争などの場面でよく使われる。つまり、競争や暴力が関わっている場合に男性語は使用されるのである。本稿のデータの中で、白人キャラクター15人のうち3人だけがスパイまたはギャング小説の登場人物であった。それに対し、東アジア人キャラクター31人のうち19人がスパイまたはギャング小説の登場人物であった。スパイやギャングの出てくる小説では暴力や諍いがよく描写されるものであるから、このジャンルの要素は、小説家が白人キャラクターに男性語をあまり与えず、東アジア人キャラクターには与えがちだという対比を説明するのに大きな役割を果たしていると言えるだろう。³

しかし、ジャンルだけで白人と東アジア人に与えられるジェンダー表現の違いを説明することはできない。東アジア人キャラクター31人のうち、12人（つまり3分の1以上）はスパイ・ギャング小説以外のジャンルの小説に登場しているのである。例えば、吉田修一の小説「路（ルウ）」は、台湾での日本の新幹線技術の導入に関わる人間たちのドラマに淡い恋物語を絡ませた小説である。以下の2例は、主人公の台湾人劉人豪が日本人女性多田春香に話しかけているシーンである。

(6) 嘘だよ、嘘。（吉田 2012: 351）

(7) それは俺も同じ。俺だって、もし会ってなかったら、今、東京で働いてない。（吉田 2012: 357）

「路（ルウ）」は暴力など全く出てこない小説であるが、劉人豪は下線にあるような男性語を使用している。つまり、ジャンルだけでは東アジア人の男性語使用の多さを説明しきれないのである。

6 文化ナショナリズムと人種決定主義

では、ジャンル以外の何がこの現代日本小説における東アジア人と白人キャラクターのジェンダー表現の違いの背景にあるのだろうか。階層の問題やセクシュアリティの要素なども関係しているのだが、本稿では文化ナショナリズムと人種決定主義という二つのイデオロギーに焦点を当てて、述べてみたい。⁴

吉野（1997）による「ナショナリズム」の定義は以下の通りである。

「我々」は他者とは異なる独自の歴史的、文化的特徴を持つ独自の共同体であるという集合的な信仰、さらにはそうした独自感と信仰を自治的な国家の枠組みの中で実現、推進する意志、感情、活動の総称（吉野 1997: 10-11）

更に、吉野（1997）は、「文化ナショナリズム」を以下のように定義づけている。

ネーションの文化的アイデンティティが欠如していたり、不安定であったり、脅威に晒されている時に、その創造、維持、強化を通してナショナルな共同体の再生を目指す活動（吉野 1997: 11）⁵

日本の文化ナショナリズムには色々な側面があるが、本稿で注目するのは文化の占有意識（日本人だけが日本文化を所有しているという意識、日本人だけが日本文化を本当に理解し、日本語を完璧に話せるというイデオロギー）である。このイデオロギーについては、例えば Befu（1993: 111-112）は以下のように述べている。

Japanese are particularly fond of using the Japanese language to reveal the uniqueness of Japanese culture... The view that the language uniquely expresses Japanese thought and even the primordial essence of Japanese ethnicity is corroborated in the minds of many Japanese by their belief that no one other than ethnic Japanese can speak Japanese properly.

また、Creighton（1997）は日本の広告についての研究だが、外国人モデルや俳優が日本の習慣や日本語に対してぎこちなく振る舞うように演出されていることを指摘し、そのような広告は日本の習慣や言語が日本人だけのための文化的アイデンティティー・メーカーだという認識を強化していると述べている。

では、「人種決定主義」というのは何かと言うと、文化ナショナリズムと深い関係がある。例えば、Hagiwara（1990）は、日本人は白人が流暢な日本語を話すと驚きがちだが、アジア人には上手な日本語を最初から期待している節があり、それはアジア的な外見上の特徴に関係があると述べている。また、McVeigh（2006）も、日本語を話すアジア人が驚かれないことについて、以下のように述べている。

Japanese-speaking Asians, presumably because they “look more Japanese,” are not big news. In other words, Japanese speaking ability, as something that is cultural, is often instinctively linked to some inborn Japaneseness that also manifests itself through physical appearance (i.e., racial determinism).

本稿では、この“racial determinism”という用語を訳して、「人種決定主義」と呼ぶ。

Hagiwara（1990）と McVeigh（2006）が描写しているような、外見と言語能力を結びつける考え方は、現代の日本に特有のものではない。例えば、McDonald（2016）には、植民地時代の台湾に旅行した日本人が、流暢に丁寧語を話す台湾の原住民に出会い、そのような原住民がいるということを“strange and unsettling”（McDonald 2016: 165）と感じたと報告されている。そしてこの感想を、原住民の外見 “[t]he threatening-ness of their eyes and their black faces”に関連づけている。また、Alim and Simtherman（2012）は、ラテン系アメリカ人に言語についてインタビューし、以下の外見（この場合は特に皮膚の色）とスペイン語にまつわるイデオロギーを報告している。

For this respondent, the link between language and race is not as salient as the link between language and “color.” She does not experience pressure to speak a certain variety of English, but because of her “darker” skin, she has felt social pressure to speak

Spanish, as if a higher melanin count leads to higher degree of Spanish fluency. This respondent's description is similar to existing ideologies of language and race/color expressed by some within Spanish-speaking Latino communities, those that assume that darker-skinned Latinos should or must speak Spanish while giving lighter-skinned Latinos a "pass." (Alim and Simtherman 2012: 46)

それでは、文化ナショナリズムと人種決定主義という二つのイデオロギーと男性語の関係について見てみよう。この際、実生活で白人と東アジア人の発話に対して取られる態度についての研究が参考になる。

Ohta (1993) と Iwasaki (2011) は、実生活で日本語を話す白人男性への周りの反応を観察した研究である。Ohta (1993) の研究に出てくるリックという白人男性は、自分が男性語を使うと日本人の友人たちに、「そんな言葉遣いをするもんじゃない」と窘められたと述べている。Iwasaki (2011) に出てくる白人の男性も、「ごめんな」という男性語を使ったら、ホストファミリーの家族に否定的な反応をされたと発言している。

これに比較すると、東アジアの男性が男性語を使った場合の周りの日本人男性の反応は、だいぶ違う。Itakura (2009) は香港に住む広東語話者であるビジネスパーソン達にインタビューしているが、これらの広東語話者たちは、自分が日本語が上手だとわかると周りの日本人男性が男性語を使い始め、自分も男性語を使うことによって、日本人男性たちと親交を深めることが出来、それがビジネスにも役に立つと報告している。

白人が男性語を使った場合の周りの反応は明らかに否定的なわけだが、それについて Ohta (1993) は、リックの日本人の友人達が彼に男性語を話させないようにするのは、自分たちの言語的な特有さを維持するためではないかと述べている。つまり、言語的特有さを維持するために、男性語は日本人によって保持される必要があるのである。この「言語的特有さを維持する」というのは、まさに文化ナショナリズムの中の、文化を占有しようという意識である。McVeigh (2014) などが観察しているように、日本で「外人」という言葉が使われる時、典型的な外人と言われるのは、金髪で青い目をした白人である。文化の占有意識のため、そして人種的決定主義のため、究極的他者である白人の男性語使用は抑圧される。男性語は、言語的特有さを維持するための言語的資源として機能しているのだ。日本語の小説で、小説家たちが白人のキャラクターに男性語を話させないのは、この実生活でのイデオロギーの反映であるといえるのではないか。

それに反し、東アジア人の男性語使用が受け入れられるのは、東アジア人が日本人に人種的に近いと見做されているからであろう。東アジア人が日本人に近いという見方は、植民地時代の言説に反映されている。台湾を植民地にする際にも、日韓併合の際にも、日本人と台湾人、韓国人は「同人種、同民族」である、という言い方がなされた。例えば、小熊 (1995: 107) は、1910 年の読売新聞に「日本人は韓人の血統をひいて居るし... 漢人の血統もある」と書いてあったと述べている。

このような混合民族論は、戦後は単一民族論に取って代わられ、その時の政治的状況によって、浮上したりしなかったりする。しかし、言語的には確実に、東アジア人は日本人に近いものとして扱われている。流暢な日本語を話しても特に驚かれず、小説に出てくる登場人物は日本人と同じように男性語を使っているのだ。

ここまで見て来たように、小説における白人と東アジア人キャラクターに与えられるジェンダー表現の違いには、文化ナショナリズム（中でも文化の占有意識）と、人種決定主義（日本人に近いと見なされる人種は、日本人のように振舞うことを期待される）が関係していると思われる。

ここで興味深いのは、男性語が日本人（または日本人に近いと見なされる人種）だけのための占有的な言語資源として扱われていることである。女性語は今まで、日本語特有のもの、日本の伝統として守らなければいけないものとして認識されて来たが、男性語についてはそのような認識は特にないものの、実際には他者から守るべき占有的言語資源として機能しているのである。

7 日本語教育との関連

最後に、本稿と日本語教育との関連について指摘したい。日本語教師の持つ偏見については、今まで何度か指摘されている。例えば、Takamori（2010）は日本で日本語を学習中の日系アメリカ人にインタビューをし、日本語教師にはダブルスタンダードがあるという発言を引き出している。日本語教師が、日系アメリカ人学習者に対し、他の人種的文化的背景を持つ学習者に対してより高い言語能力を期待するということである。Takamori（2010）は、これには人種決定主義が関係していると指摘している。

このように、私達が日本語を教える際に、特に知的なレベルでは意識していなくとも、何らかの偏見を持っているかもしれない。本稿がそのようなことを考えるきっかけになれば、大変嬉しく思う。

謝辞 本稿はCATJ27での講演に基づいております。マグロイン直美先生のご退官記念の素晴らしい学会に講演者として招いていただいたこと、大変名誉に感じ、また感謝しております。あんなに笑って、そして泣いた学会は初めてでした。学会の開催にご尽力なされた森純子先生、ガヤ直美先生、誠にありがとうございました。この場をお借りして、お礼申し上げます。

注

1. データとして使用した小説は、稿末の「データ文献」を参照。
2. 「人種」、「民族」、race、ethnicityなどの概念・用語に関しては、Tamanai（2000）および斎藤・竹沢（2016）を参照。
3. 外国人に対する偏見という大きなテーマに関して述べるのなら、このスパイ・ギャング小説に登場する東アジア人と白人キャラクターの数の対比は興味深い点だが、言語的偏見の範囲には入らないため本稿では取り扱わない。
4. 階層やセクシュアリティについては、Suzuki（2018b）を参照。
5. 文化とナショナリズムの関係について、岩渕（2007: iii）は、以下のように述べている。

文化力やソフト・パワーの議論は、他者を排除するナショナリズムとは無関係に見えるが、国という枠組みを自明のものと前提することで、それに孕まれる排他性を不問としてしまう点で両者は結びついている。

参考文献

- 朝日新聞 6 月 16 日版 (2018) 「在留外国人、管理も強化 最長 5 年、新資格 骨太の方針」
https://digital.asahi.com/articles/DA3S13542431.html?iref=pc_ss_date 2018 年 6 月 29 日アクセス
- 岩渕功一 (2007) 『文化の対話力 ソフト・パワーとブランド・ナショナリズムを越えて』日本経済新聞出版社.
- 小熊英二 (1995) 『単一民族神話の起源―「日本人」の自画像の系譜』新曜社.
- 金水敏 (2003) 『ヴァーチャル日本語 役割語の謎』岩波書店.
- 金水敏 (2014) 『コレモ日本語アルカ？ 異人のことばが生まれるとき』岩波書店.
- 斎藤綾子・竹沢泰子 (2016) 『人種神話を解体する 1 可視性と不可視性のはざままで』東京大学出版会.
- 中村正人 (2018) 「過去最多の訪日外国人、数さえ増えればいいのか？」
<https://forbesjapan.com/articles/detail/19360> 2018 年 6 月 29 日アクセス
- 中村桃子 (2007) 『<性>と日本語 ことばがつくる女と男』NHK 出版会.
- 西日本新聞 5 月 30 日版 (2018) 「移民流入」日本 4 位に 15 年 39 万人、5 年で 12 万人増
https://www.nishinippon.co.jp/feature/new_immigration_age/article/420486/ 2018 年 6 月 29 日アクセス
- 法務省 在留外国人統計 (旧登録外国人統計) 統計表
http://www.moj.go.jp/housei/toukei/toukei_ichiran_touroku.html 2018 年 6 月 29 日アクセス
- 吉野耕作 (1997) 『文化ナショナリズムの社会学―現代日本のアイデンティティの行方』名古屋大学出版会.
- 依田恵美 (2011) 「役割語としての片言日本語―西洋人キャラクターを中心に」金水敏 (編) 『役割語研究の展開』第 12 章、くろしお出版、pp. 213-248.
- Alim, H. S. & Smitherman, G. (2012) *Articulate while black: Barak Obama, language, and race in the US*. Oxford: Oxford University Press.
- Befu, H. (1993) Nationalism and *Nihonjiron*. In H. Befu (Ed.), *Cultural nationalism in East Asia*, Berkeley, CA: University of California Institute of East Asian Studies, pp. 107-135.
- Creighton, M. R. (1997) *Soto* others and *uchi* others: Imaging racial diversity, imagining homogeneous Japan. In M. Weiner (Ed.), *Japan's minorities: The illusion of homogeneity*, London: Routledge, pp. 211-238.
- Fukuda, C. (2014) Identities and linguistic varieties in Japanese : An analysis of language ideologies as participants' accomplishments. *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association*, 24(1), 35-62.
- Hagiwara, S. (1990) Can We Really Talk in Japanese? *Japan Quarterly*, 37(2), 158-163.
- Itakura, H. (2009) Attitudes towards the use of masculine and feminine Japanese among foreign professionals: What can learners learn from professionals? *Language, Culture and Curriculum*, 22(1), 29-41.
- Iwasaki, N. (2011) Learning L2 Japanese “politeness” and “impoliteness”: Young American men's dilemmas during study abroad. *Japanese Language and Literature*, 45(1), 67-106.
- McDonald, K. (2016) Speaking Japanese: Language and the expectation of empire. In C. P. Hanscom & D. Washburn (Eds.) *Affect of difference: Representations of race in East Asian empire*. Honolulu: University of Hawai'i Press, pp. 159-179.
- McVeigh, B. J. (2006) *Nationalisms of Japan: Managing and mystifying identity*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- McVeigh, B. J. (2014) *Interpreting Japan: Approaches and applications for the classroom*. London: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Miller, L. (1995) Crossing ethnolinguistic boundaries: A preliminary look at the *gaijin tarento* in Japan. In J.A. Lent (Ed.), *Asian popular culture*. Boulder, CO: Westview Press, pp. 189-201.
- Miyazaki, A. (2004). Japanese junior high school girls' and boys' first-person pronoun use and their social world. In S. Okamoto & J. S. Shibamoto Smith (Eds.), *Japanese language, gender, and ideology: Cultural models and real people*. Oxford: Oxford University Press, pp. 256-274.
- Ohta, A. S. (1993) The foreign language learner in Japanese society: Successful learners of Japanese respond to Miller's “law of inverse returns. *Journal of Association of Teachers of Japanese*, 27, 205-228.
- Perkins, C. (2010) The banality of boundaries: Performance of the nation in a Japanese television comedy. *Television & New Media*, 11(5), 386-403.
- Shibamoto Smith, J. (2004). Language and gender in the (hetero)romance: “Reading” the ideal hero/ine through lovers' dialogue in Japanese romance fiction. In S. Okamoto & J. S. Shibamoto Smith (Eds.), *Japanese*

- language, gender, and ideology: Cultural models and real people*. Oxford: Oxford University Press, pp. 113-130.
- SturtzSreetharan, C. L. (2004) Students, *sarariiman* (pl.), and seniors: Japanese men's use of manly speech register. *Language in Society*, 33(1), 81-108.
- SturtzSreetharan, C. L. (2015) "Na(a)n ya nen": Negotiating language and identity in the kansai region. *Japanese Language and Literature*, 49(2), 429-452.
- SturtzSreetharan, C. L. (2017a) Language and masculinity: The role of osaka dialect in contemporary ideals of fatherhood. *Gender and Language*, 11(4), 552-574.
- SturtzSreetharan, C. L. (2017b) Academy of devotion: Performing status, hierarchy, and masculinity on reality TV. *Gender and Language*, 11(2), 176-203.
- Suzuki, S. (2015) Nationalism lite? the commodification of non-Japanese speech in Japanese media. *Japanese Language and Literature*, 49(2), 509-529.
- Suzuki, S. (2018a) Nationalism and gender in the representation of non-Japanese characters' speech in contemporary Japanese novels. *Pragmatics: Quarterly Publication of the International Pragmatics Association*, 28(2), 271-302.
- Suzuki, S. (2018b) Masculinity, race, and national identity: Representations of non-Japanese men's speech in contemporary Japanese novels. Unpublished Manuscript.
- Takamori, A. (2010) Rethinking Japanese American "heritage" in the homeland. *Critical Asian Studies*, 42(2), 217-238.
- Tamanai, M. (2000) Knowledge, power, and racial classifications : The "Japanese" in "Manchuria." *Journal of Asian Studies*, 59 (2), 248-276.
- Yano, C. R. (2004) Eyeing Nikkei: Portrayals of Japanese American on an NHK TV Drama. Paper presented at JAMCO 13th JAMCO Online International Symposium.

データ文献（本文で使用したデータは*の付いている小説からの引用）

- 伊坂幸太郎 (2018) 『魔王』 講談社.
- 江國香織 (2013) 『真昼なのに昏い部屋』 講談社.
- * 川滝かおり (1993) 『国際恋愛図鑑』 廣済堂出版.
- 小路幸也 (2008) 『東京バンドワゴン』 集英社.
- 辻仁成 (2001) 『冷静と情熱のあいだ』 角川書店.
- 馳星周 (1998a) 『不夜城』 角川書店.
- 馳星周 (1998b) 『夜光虫』 角川書店.
- 春江一也 (2007) 『上海クライシス』 集英社.
- 福井晴敏 (2002) 『亡国のイーゴス (上)』 講談社.
- * 福井晴敏 (2007) 『6 ステイン』 講談社.
- 福田靖 (2008) 『上海タイフーン』 講談社.
- 誉田哲也 (2010) 『春を嫌いになった理由』 光文社.
- 誉田哲也 (2010) 『国境事変』 中央公論社.
- * 宮本輝 (1998) 『彗星物語』 文藝春秋.
- 村上春樹 (2004) 『ダンス・ダンス・ダンス (下)』 講談社.
- 村上春樹 (2015) 『色彩を持たない多崎つくると、彼の巡礼の年』 文藝春秋.
- 森瑤子 (1999) 『渚のホテルにて』 角川書店.
- 中島京子 (2012) 『のろのろ歩け』 文藝春秋.
- 奈良美那 (2009) 『埋もれる』 宝島社.
- 柳広司 (2013) 『パラダイス・ロスト』 角川書店.
- 柳広司 (2011) 『ジョーカー・ゲーム』 角川書店.
- * 吉田修一 (2012) 『路』 文藝春秋.
- 吉田修一 (2014) 『太陽は動かない』 幻冬舎

A Japanese Language Classroom for the Quiet

Providing a Learning Style Traits Balance for Introverted and Extroverted Students

Chikako Hirayama Cooke (University of Texas at Austin)

Abstract

It has been a challenge for foreign language organizations to maintain or expand programs. Numerous topics on effectiveness, practicality, motivation, promotion and benefits are introduced to tackle this issue. While applying these ideas into classrooms is important, focusing on students' personalities and their learning styles is crucial. While proficiency is always important for language instruction, historical teaching techniques have often been skewed toward extroverted personality types. Especially for lower levels, speaking is often stressed in the language teaching classroom. Speaking in public can be difficult for some, especially in a foreign language. The traits of extroverts and introverts in business, education, and parenting have been explored in *Quiet* by Susan Cain, which has given new insight on introverts. Having extroverts in class might be ideal for lively oral discussions, but it seems like Japanese tends to attract many introverted students from the questionnaire I have conducted with students. These students are very interested in the Japanese language and culture, but they are often not comfortable expressing this verbally in class. Being that our current language teaching styles are more skewed towards the extroverted personality type, the curriculum and classroom management approaches need to be designed to accommodate both extroverted and introverted personality types.

Keywords: personal traits, introverts, quiet, learning environment, teaching style

1 Introduction

Language instructors have been focused on preparing students for 21st century citizenship by implementing 21st century skills¹, known as the 4Cs: Critical Thinking, Communication, Collaboration and Creativity. In the last decade or so, along with changes in the education field, language teaching styles have been dramatically changed by implementing the World Readiness Standards for Learning Languages² introduced by the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). Besides providing a classroom with all the activities and materials that meet those standards, I believe the ultimate goal of education should be for students to feel the joy of learning that will last a lifetime. In order for students to feel such joy, I strongly believe every classroom should be a comfortable place to learn for everyone. In this paper, I will discuss how personal traits are one of the most important factors for language classes. I feel that current language teaching trends tend to overlook the personality traits of students in the classroom. In this paper, I will present 1) diverse backgrounds of students, 2) personal traits: extroverts and introverts, 3) balanced teaching styles: how teaching styles affect students' personal traits by discussing current teaching trends and sharing ideas for classroom activities.

2 Diverse Backgrounds

As modern academia heavily emphasizes diversity and inclusive environments, the backgrounds of students in college are also diverse; whether it be their major, ethnicity, native

language, purpose for pursuing higher education, and all the other factors such as gender, sexual orientation, religion, political beliefs, socio-economic background, physical limitation, learning disability, and mental, emotional or physical health state. I will introduce some data from the University of Texas at Austin to show how diverse the background of students in Japanese class can be.

2.1 Majors

The majors of students taking Japanese vary widely. They are not only in humanities or arts, but also science, technology, engineering and mathematics (STEM) as well. The list of majors includes:³ Asian Studies, Linguistics, English, Education, History, Geology, Anthropology, Philosophy, Psychology, Economics, Comparative Foreign Affairs, International Relations and Global Studies, Government, Advertisement, Youth and Community, Urban Studies, Human Dimensions of Organizations, Journalism, Electrical Engineering, Computer Science, Biology, Biochemistry, Robotics, Math, Neuroscience, Chemistry, Aerospace Engineering, Geoscience, Radio TV and Film, Arts, Theater and Dance, Design, Art and Entertainment Technology.

2.2 College of Liberal Arts vs Non-Liberal Arts Majors

According to Asian Studies at University of Texas data⁴, out of 1470 first semester Japanese students, 504 students (34%) are from College of Liberal Arts (COLA) and 966 students (66%) are from non-COLA majors. Out of 1014 second semester of Japanese students, 408 (60%) are from COLA, and 606 (40%) are from non-COLA majors. Out of 180 fourth semester Japanese students, 111 (62%) are from COLA, and 69 (38%) are from non-COLA majors. As section 2.1.1 indicates, more than half of students in lower level Japanese language classes are NOT from liberal arts related majors.

2.3 Ethnicity

According to data from Spring 2018⁵, the breakdown of listed ethnicities for 204 total students is: 24 No Ethnicity Given (study abroad students), 1 Native American, 6 African Americans, 18 Hispanic, 38 mixed race Americans, 47 Asians and 70 whites. Out of the 38 mixed race students, they clarified their classification as: 1 Native American and African American, 1 Asian and Hispanic, 3 Hispanic and African American, 3 Native American and Hispanic, 4 Asian and White, 5 Native American and White, and 18 Hispanic and White.

2.4 Native Languages

The native languages of students were listed⁶ as: English, Spanish, Chinese, Korean, Vietnamese, Russian, Thai, French and German.

2.5 Reason for Studying Japanese

Students listed reasons⁷ why they enrolled in Japanese class in three main categories: passion, personal, and practical. For the passion category, they listed interest in anime, game, manga, music, film, drama, novel, history, religion, arts, architecture, designs, food, robotics, and

technology. For personal reasons, they listed immediate family members, Japanese American heritage, Japanese friends, Japanese boyfriend or girlfriend, previous visits to Japan, and future visits to Japan. For practical reasons, they listed foreign language requirement credits, a future international relations career, a study abroad plan, a future trip to Japan, and possible future employment in Japan related to robotics, teaching, company employee, game design, and fashion design.

2.6 Other Factors

In addition to the background information listed above, other factors such as gender, sexual orientation, religious or political beliefs, generation, age, socio-economic situation, physical limitation, learning disability, and mental or physical health state greatly affect classroom management in order to provide adequate instructions in the classroom. For the diversity and inclusion efforts we are making today, it is essential to account for individual backgrounds and factors in order to provide an effective curriculum. Each school tries to design adequate instructions or provide a physical space to accommodate student's needs accordingly. As every aspect of each student is essential, I believe personal traits should be added as one of the important factors for classrooms if we are to provide optimum learning for every student in school.

3 Personal Traits

Every student is different and unique, and as all the data above indicates, the backgrounds of individual students vary widely. Because of the recent movements in diversity and inclusion, society has finally started to pay attention to every student's needs more carefully. As every student has his or her own condition or environment, every student has their own unique personality. Some personalities are what he or she was born with, and some are formed or trained by their environment, culture or lived experiences. It is time for schools to pay more attention to the personal traits of each student (Dahl 2016).

3.1 Introverts and Extroverts

Susan Cain introduced the notion of personal traits, referred to as extroverts and introverts, in her book *Quiet* (2012). According to Cain, introverts are defined as "people who prefer quieter, more minimally stimulating environments" as opposed to extroverts who "feel at their best and crave a high degree of stimulation" (Szalavits 2012, par. 4) .

3.1.1 Extroverted Characteristics

Cain (2012) listed extroverted characteristics as:

1. Drawn to the external life of people and activities.
2. Plunge into the events themselves.
3. Need to recharge when they don't socialize enough.
4. Tend to be assertive; dominant; and great need of company.
5. Think out loud and on their feet.
6. Prefer talking to listening.
7. Comfortable with conflict (but not with solitude).

3.1.2 Introverted Characteristics

Cain (2012) listed introverted characteristics as:

1. Drawn to the inner world of thought and feeling.
2. Recharge their batteries by being alone.
3. Prefer to devote their social energies to close friends, colleagues, and family.
4. Listen more than they talk, think before they speak.
5. Often feel as if they express themselves better in writing.
6. Dislike conflict.
7. Horror of small talk
8. Enjoy deep discussions.

3.2 Extroverts and Introverts in Science

The brains of introverts and extroverts have measurable physiological differences (Buettner 2012).

3.2.1 Dopamine

Scientists have concluded that introverts and extroverts show significant differences in the amount of dopamine they release based on experiments (Cain 2012). Dopamine is a chemical that is released by the brain when people feel something positive. Extroverts need more dopamine to feel positive, while introverts require less dopamine (Buettner 2012).

3.2.2 Brain

The front part of the brain is the most active for introverts while the back of the brain is the most active for extroverts (Buettner 2012). The neocortex, a part of the brain “responsible for thinking, planning, language and decision making” (Cain 2012, 159) has been shown by studies to be the part that tends to govern more introverts (Cain 2012).

3.2.3 Temperament

Scientific experiments concluded that babies who are more highly reactive to stimulation are more likely to develop into introverts with serious, careful personalities, while less reactive babies generally become extroverts (Cain 2012).

3.2.4 Saliva

From experiments, scientists now believe the amount of saliva produced from having lemon juice on one’s tongue is a strong indicator of personality traits⁸. Introverts produce a larger amount of saliva in response to lemon juice than extroverts. The amount of saliva indicates the level of activity in the Reticular Activating System (RAS) which located in the part of the brain. There is a high level of activity in the RAS for introverts in contrast to a low level of activity in the RAS for extroverts. Since RAS reacts to social contact, scientists concluded that introverts

react more strongly to meeting people as opposed to extroverts reacting less. This demonstrates that extroverts are more comfortable with social contact.

3.2.5 Noise

In another experiment, extroverts chose 72 decibels and introverts selected 55 decibels for the headphones that emitted random bursts of noise. This indicates that extroverts prefer loud sounds while introverts prefer softer sounds (Cain 2012) .

3.3 The Population of Extroverts and Introverts

Researchers estimate extroverts make up 50 to 74% of the population while the other 16% to 50% of the population consists of introverts (Buettner 2012). According to Cain, between one-third to one-half of Americans may be classified as introverts (Cain 2012). However, Cain also remarks that there are many people pretending to be extroverts, known as “closet introverts”, in the USA. Actual introverted people are more common than we assume.

3.4 Extroverted Society

The reason why Cain assumed there are many “pretend” extroverts is that American society values extroverted traits. Our culture often measures happiness in terms of our social life, number of friends, and degree of outgoing capacity. Our culture encourages people to be bold, fearless, and outspoken. Both the Girl Scouts and the Boy Scouts of America encourage kids to be “leaders” in society. The Girl Scouts promote “G.I.R.L.”⁹: Go-Getter, Innovator, Risk-Taker, Leader. The Boy Scouts also promote “leadership” explained as “the Scouts must be trained to be leaders. One of the Scoutmaster’s most important responsibilities is to provide the direction, coaching, and training that empowers the Scout with the skills needed to lead the troop.”¹⁰ Cain called this value system “the Extrovert Ideal” which is the belief that the ideal person is “gregarious, alpha, and comfortable in the spotlight” (Cain 2012, 4-5). Most people try hard to be extroverted as much as possible since our culture encourages us to be. The majority of adults emphasize to their children or students that they need to exhibit extroverted traits in order to succeed.

3.5 Influential Introverted People

Although introverted people are underappreciated in general, often being reduced and labeled as “quiet”, their “inner” power can have a tremendous impact on the world. There are many famous and influential introverted people such as Van Gogh, Mahatma Gandhi, John Milton, Charles Darwin, Albert Einstein, Audrey Hepburn, Rosa Park, Bill Gates, George Orwell, Steven Spielberg, Steve Jobs, Steve Wozniak, David Letterman, Barbara Walters, and J.K. Rowling (Cain 2012).

4. Balanced Teaching Styles

Various language teaching styles have been introduced in the past. The recent movement of implementing 21st century citizenship readiness in education and ACTFL World Readiness Standards are also important parameters for designing language instruction. For the purpose of fulfilling language education needs, many instruction types are introduced. These instructions are

all valid, meaningful, and relevant to the ideas of “proficiency-oriented”, “active learning” and all the recent movement of 21st century citizenship readiness goals. These curricula are well designed to meet the language education standards, but not carefully designed for the students’ individual personality needs. These language teaching instructions are more likely to only benefit extroverted students. As Cain argued, we idealize the extroverted personality in the USA, and we, as language instructors, are also lead to believe these instructions are effective and good for all students. I believe that a more balanced teaching style that benefits both extroverted and introverted students in the language classroom is necessary.

4.1 Ideal Students in the Classroom

Instructors often prefer the extroverted over introverted or shy students in their classrooms. This is not only because of the idealization of extroverts, but also the realities of teaching foreign language. Having students speak and hear the taught language is crucial practice for students. It is understandable that many teachers prefer lively classrooms rather than quiet classrooms with awkward silences. Cain wrote that the majority of teachers in the USA believe that the ideal student is extroverted (Cain 2012). As educational magazines or parental magazines often describe that extroverted personalities fit “great students” in general (Meador 2018), instructors often blindly conflate good students with outspoken students in classrooms. Ideal students’ characteristics are corporative, enthusiastic, unafraid of making mistakes, open, talkative, helpful, sociable, confident, leaders, and ask questions: almost all extroverted personality traits.

4.2 Knowing So-Called “Quiet Students” in Class

Although extroverted students are seen as more ideal in the classroom, there are many introverted students. The above-mentioned data indicates that one-third to one-half of the population has introverted personalities. Knowing these students’ personality characteristics is an important asset to providing an appropriate classroom. For the parents or caregivers who raise or educate introverted children, Cain advises that adults should view introverted children’s “social style with understanding rather than fear” (Warner 2012, par. 7). Just like this parenting advice, we instructors and educators, should also understand quiet students’ nature rather than worrying about their quiet behavior in class. We must understand that introverts and extroverts are different. They are different not only their behavior but also in their physiological conditions.

4.2.1 Introverted vs Shy

Cain explained the difference between introvert and shyness in her book. “Shyness is the fear of social disapproval or humiliation, while introversion is a preference for environments that are not overstimulating” (Cain 2012, 12). It is possible to be shy, but not introverted and also be introverted, but not shy. However, in this paper, I do not distinguish between the two, because in my experience, introverted and shy students’ behavior often overlap.

4.2.2 General Characteristics of Quiet Students in the Classroom

Cain listed typical characteristics of introverted students as “shy,” “passive,” “social anxiety,” “fear of others judging her or him,” “afraid of failure,” “afraid of making mistakes,” “prefer to work alone,” “takes time to get used to,” and finally, “recharge quietly”. We see these

characteristics are not traits of ideal students (Cain 2012). However, Dreher described introverts as “problem-solvers”, “well-prepared”, “great writers”, “excellent listeners”, “creative thinkers”, “loyal”, “observant”, “independent” and “self-motivated”¹¹. These characteristics are all excellent for ideal language learning students. As advice to parents of introverted children, Cain said, “The time and effort they [parents] invest will actually make a difference. Instead of kids as vulnerable to adversity, parents should see them as malleable for worse, but also for better” (Cain 2012, 113). Introverts have been described as “loyal”. One introversion blog, *Introvert Spring*, says “Introverts are known for being fiercely loyal to the few people they let into their inner circle”¹². We can also translate that as quiet students are known for being fiercely engaged to classes they love.

4.2.3 Population of Introverted Students

Although most of the data indicates that one-third to one-half of people are considered as introverts in general (Cain 2012), the actual number is unknown. Therefore, we should assume there are many more introverted students in the classroom than we might expect.

4.2.4 Introverted and Extroverted Students in Japanese Class at the University of Texas

According to self-identified introverts and extroverts from a questionnaire¹³, using a scale from 1 to 5, with 1 being most introverted and 5 being most extroverted, out of 144 students in my classes in 2017 and 2018, 48% [scale 1 and 2] of students claim they are more introverted, 41% [scale 3] claim they are in the middle, and 10% [scale 4 and 5] claims they are more extroverted. In fact, there are only 1 out of 144 students rated himself or herself at scale 5.

Table 1 Self-identified introverts and extrovert in percentage

introvert			extrovert	
1	2	3	4	5
15.97%	31.94%	40.97%	9.72%	0.69%
47.91%		40.97%	10.41%	
48%		41%	10%	

Table 2 Self-identified introverts and extroverts in number

		introvert			extrovert		
		1	2	3	4	5	
4 th sem.	SP 2018	4	21	9	5	1	(40)
	FA 2017	2	5	10	4	0	(21)
	SP 2017	3	10	16	2	0	(31)
1 st sem.	FA 2017	6	8	18	2	0	(34)
2 nd sem.	SP2018	8	2	6	1	0	(17)
		23	46	59	14	1	(144)
		15.97%	31.94%	40.97%	9.72%	0.69%	

As the number indicates, at least in these particular semesters, there were many more introverted students in my Japanese classes.

4.2.5 Bias Against Quiet Students

As a result of the number of introverted students in my class from the tables 1 and 2 above, as well as the general number of the overall introverted population, I have to pay attention to these introverted students' learning preference in order to optimize their capacity to acquire the Japanese language. As American society puts so much value on extroverted people in general, introverted people are often misunderstood and reduced to the label "quiet." It is the same with quiet students in any school or university. We often label quiet students as "lazy", "stupid", "slow", "boring", "unhappy", "cold", "difficult", "mysterious", "strange", and "weird" (Cain 2012). Since their facial expressions tend to not be as expressive as extroverted students, introverted students are often labeled as "unfriendly" or even "anti-social" while extroverted students are described as "friendly", "active", "outgoing", "expressive", "sociable", and "bold". Cain also indicates that admission processes to university are often skewed towards extroverted students. According to Cain, historically, "University admission officers looked not the most exceptional candidates, but for the most extroverted" (Cain 2012, 28). Students who demonstrate extroverted traits such as leadership, gregariousness, active with many clubs, receive better recommendations for the entrance of universities. Admission officers also justified the bias towards extroverted students because "four years later corporation's recruiters would want [extroverted graduates]" (Cain 2012, 28).

4.2.6 Learning Styles

Due to negative stereotypes of quiet students, they may not be desirable for some instructors. The vast majority of foreign language instruction is designed for public speaking which favors extroverts. So, students who are not comfortable with public speaking, in the average instructor's mind, do not do well with this type of lesson. The reality is this type of lesson is failing these quiet students; the quiet students are not failing the lesson. Introverted students simply learn

differently from extroverted students. As we all have different tastes for everything in life, learning styles are unique too. Psychologist Hans Eysenck hypothesized that humans seek “just right” levels of stimulation: not too much and not too little. Extroverts prefer to receive more stimulating environments while introverts prefer to receive less stimulating environments (Cain 2012). Introverted students prefer to learn by thinking and processing deeply (Dahl 2016) while extroverted students prefer to learn by doing or talking with people. Introverted students prefer to process materials alone when extroverted students prefer to work with a group (Buettner 2012).

4.3 Teaching Styles

The above-mentioned differences in degrees of adequate stimulation for extroverted and introverted students must be one of crucial factors towards providing the most appropriate classroom instruction. We need to provide balanced classrooms for both extroverted and introverted students.

4.3.1 Current Teaching Trends

Current teaching styles have been shifted to “active learning” from the traditional style not only in standard classrooms but also in language classrooms. Wikipedia describes “Active Learning” as “a method of learning in which students are actively or experientially involved in the learning process and where there are different levels of active learning, depending on student involvement”¹⁴. The University of Minnesota Center for Educational Innovation describes an “approach to instruction in which all students are asked to engage in the learning process. Active Learning stands in contrast to ‘traditional’ modes of instruction in which students are passive recipients of knowledge from experts”¹⁵. This “learning by doing” or “student-centric” kind of approach is applied to not only core curriculum classes, but also foreign language classes. As 21st century skills emphasize “collaboration”, “communication”, “critical thinking”, and “creativity” known as 4Cs, the recent buzz words have been “collaborative learning”, “project-based learning”, or “flipped classroom”. For the installation of new “active learning classrooms”, Cal State University explained, “professors must change their mindsets... the lectures should be designed to learn by doing”. Hamoud Salhi, a professor and acting associate dean, explains “This project [the installation of new active learning classrooms] is not just about changing the classroom environment; it is also about changing how instructors approach teaching”. Dynamic and social learning activities are being emphasized and promoted more than ever. These small-group discussions and student-led work are evaluated as a good movement. According to some studies, “the students who engage in cooperative learning tend to outperform those immersed in traditional learning approaches” (Godsey 2015, par. 11). Georgia College advertises their active learning environments by stating, “Research shows that active learning classrooms and the use of pedagogy that supports active learning improves student learning outcomes, grades, and engagement. The campus has a growing number of classrooms enhanced with technology to support teaching, as well as active learning spaces in classrooms and collaborative commons area for students”¹⁶. Since this “active learning” became such a mainstream phenomenon with a well regarded reputation, many language experts have been introducing and promoting these “active learning” themed instructions at the language conferences as ACTFL annual conference¹⁷ and AATJ spring conference¹⁸ programs indicate.

4.3.2 Active Learning and Introverts

These kinds of teaching styles have many good insights that accommodate well to meet the 4Cs skills. However, they completely disregard the individual student's comfort level. These trends "could mean that classroom environments embrace extroverted behavior" (Godsey 2015, par 2) by emphasizing discussions and group projects to meet collaboration and communication skills. These trends also often neglect the needs of introverts "who are inward-thinking and easily drained by constant interactions with others" (Godsey 2015, par. 2). As Cain has explained, introverted students perform better when they work alone or in a quiet environment in general (Cain 2012), and the current emphasis on group project-oriented instructions can be a challenge for introverted students. Given these discussion styles, instructors and extroverted students are more likely to misunderstand and misjudge introverts as shy, depressed, or anti-social when they actually are not (Godsey 2015).

4.3.3 Misconception of Active Learning

Originally, active learning meant that students are actively engaging in classroom activities. However, more often, active learning is translated as discussions or group work in class. Since the idea of speaking with other people is the main component, this active learning approach emphasizes the idea of "breaking students and faculty out of their comfort zones" in positive terms. Dartmouth's Institute for Writing and Rhetoric showcases a pedagogy that challenges students to "forego passivity in favor of contribution and participation..." These students must "overcome isolation in order to learn to write" (Godsey 2015, par. 4). Public speaking is an important skill for every student; however, there are ways to encourage students to speak up rather than forcing students to break out of their comfort zones with immediate group discussions. Kasevich, an educator, and Cain suggest a different approach to help the quiet students feel more comfortable with speaking up. As the original meaning indicates active learning as "learn actively", students can learn actively by not only speaking but also listening, reading, or writing.

4.3.4 Classroom Teaching Styles

Godsey explained, "Active learning" approaches work well to facilitate cooperative learning. However, some educators argue that cooperative learning "doesn't have to entail excessively social or overstimulating mandates; it can easily involve quiet components that facilitate internal contemplation" (Godsey 2015, par. 11). It is difficult to establish arrangements that meet both introverted and extroverted students' needs in one classroom; however, language learning classes should not completely ignore the learning preferences of introverts, especially when introverted students make up half of the classroom. In fact, in my Japanese classes in 2017-2018, self-proclaimed extroverted students made up only ten percent of the class. Students definitely need to learn how to work with others, making these active learning approaches effective. However, for introverted students, active learning will only be effective when "practiced well and in moderation" (Cain 2012). Instead of having discussions all the time, there should be time to think and elaborate alone before collaborating with other people in order to optimize an individual's best outcome. In the following sections, I will share some ideas for balanced class activities.

4.3.5 Environment

Cain emphasized that “the key to maximizing talents is to put yourself into the zone of stimulation that’s right for you” in her TED talk (Lillie 2012, par. 5). From studies indicating children stop learning when they feel emotionally threatened (Cain 2012), it can be concluded that students must be in a comfortable environment in order to learn. Each student has a different temperament; but it should be “neither overstimulating nor understimulating, neither boring nor anxiety-making”(Cain 2012, 124). Psychologist Mihaly Csikszentmihaly said “enjoyment appears at the boundary between boredom and anxiety, then challenges are just balanced with the person’s capacity to act”(Cain 2012, 115). Cain also introduces the “rubber band theory” which is explained as “we are like rubber bands at rest. We are elastic and can stretch ourselves, but only so much” (Cain 2012, 118). Instructors need to pay attention to each student’s comfortable stimulation level and “rubber band stretch limit” in order to provide a comfortable learning environment. The ideal classroom balances teaching styles for all different personality types. Establishing arrangements for everyone may not possible, but at least instructors can provide several varieties or options of class activities and assignments.

4.3.6 Class Participation

Class participation is often used as part of the final grade in language classes. It promotes public speaking in class. Improving oral proficiency is one of the important parts of language learning; therefore, teachers encourage students to speak up. Class participation usually means speaking a lot in class. However, speaking up in class is not easy for introverts in any language. As one of main introvert characteristics, introverts need time to think before speaking while extroverts tend to speak before they think. Being quiet in class does not necessarily mean not participating in class. Jessica Lahey, an educator and a writer, originally argued to have a class participation requirement to encourage introverted students to speak up in class (Lahey 2013); however, two years later, she rethinks her class participation requirement. She argues later that speaking up in class is not the only way to measure student participation. There are more ways to encourage students to participate in class, including those that don’t involve speaking (Lahey 2015). Quiet Schools Network which is formed by Cain, the author of *Quiet* (2012), and fifty educators, encourages teachers to reframe “class participation” as “class engagement” by introducing alternative suggestions. One of their suggestions is letting students write down their thoughts or ideas in addition to speaking up in class. Some students, more likely quiet students, prefer to learn by thinking and processing deeply. This is also good practice for extroverted students who speak before they think because it allows everyone to “think” before they talk (Dahl 2016). Since teachers also realize that the opinions and ideas of quiet students are often unheard in discussions often dominated by extroverts (Dahl 2016), letting both students write down helps teachers and classmates to learn about everyone in classrooms. Although language classes need students to speak in order to improve their oral skills, it is important to recognize that speaking is not the only measure of proficiency in a language.

4.3.7 Quiet Time

Cain has frequently mentioned quiet time in her book. Introverts recharge in quiet environments (Cain, 2012). Lahey wrote about the necessity of quiet time in the classroom too. She wrote “... silence is an incredibly important tool for promoting learning and teaching patience”

(Dahl 2016, par. 3). Alan Lightman, Physicist and novelist, suggested 10 minutes of silence every day for K-12 students in his TED talk (Lightman 2018). Not only for introverts but also for any student, having “quiet time” helps clear the minds of students. In fact, one high school teacher reports that many high school students regularly request extended quiet time. Students use this time for silent reading, writing, and they simply enjoy being in a quiet environment (Godsey 2015). In language class, we tend to use the entire time for dialogue practice, activities such as role-play conversation, pair work, discussions, and so on for speaking as much as possible, however, consistently speaking with people may tire some introverted students who need less stimulation. Quiet time can be a perfect time for reading or writing Japanese. This time may not only be beneficial for introverted students to recharge but also for extroverted students to think clearly.

4.3.8 Correction and Accuracy

Accuracy is an important component in language learning. Instructors usually spend a lot of time correcting students’ writing and speaking. After all, we evaluate students on their accuracy on tests. In society, students are evaluated by many tests that require precise, correct answers. Moreover, schools are measured by students’ standardized test results. In foreign language learning, students always learn a new language by making many mistakes and correcting those mistakes. On one hand, we have to make sure students learn adequate Japanese usage by correcting their mistakes before these mistakes fossilize. On the other hand, we make sure that students use Japanese as much as possible. We encourage them not to be afraid to make mistakes. We correct students’ writing and speaking all the time to help their accuracy. However, as studies indicate, many students, especially introverts, are afraid of making mistakes in general. They are embarrassed by their mistakes and are often discouraged to try something unfamiliar. Many English language arts educators in the U.S. also argue excessive correcting on mechanics does not help students’ writing. “Too much focus on correctness interrupts the flow of ideas... Although the mechanics are important for polishing, correct spelling can’t make up for poor structures...” of creative writing (Gonzalez 2014, par. 8-9). Overcorrecting often discourages students’ usage of Japanese. There should be a concept of making it OK to make mistakes in order to learn in language class, too. In my class, some assignments or practices are not corrected intentionally in order to encourage students to use Japanese without the fear of making mistakes, at the same time, other assignments or practices are corrected intensively.

4.4 Teaching Ideas on the Four Skills

For language learning, we always discuss the fundamental four skills: listening, speaking, reading, and writing. In fact, these skills cannot be separated when students learn. I will share some teaching ideas on each skill.

4.4.1 Writing

Introverts tend to express themselves better in writing than conversation. Writing has a lot of benefits for not only introverts but also all students in general. Writing is often categorized as passive learning since it requires no speaking and students work alone. However, many educators argue that writing is the most useful tool for thinking, expression, and creativity that 21st century skills require. Writing in general helps people¹⁹:

1. Clear their mind.
2. Recover memories.
3. Stockpile ideas.
4. Put life events into perspective.
5. Improve verbal and writing skill.
6. Feel accomplished.
7. Mentally exercise

For students whose background languages are western languages, the Japanese language will take a lot of writing practice since Japanese characters are entirely different from western alphabets. In general, the majority of my students liked writing according to the result from the anonymous survey using a scale from 1 to 5, with 1 being least like and 5 being most like. Out of 33 students, 21 students gave a rating 5, 10 students 4, and 2 students 1²⁰. The majority of students, 94%, liked writing in Japanese, but, a small number of students, 6% (2 students), really disliked writing in Japanese. I have implemented more writing assignments than before in the last two years. Allocation of assignments time on writing and speaking can be debatable; however, I see more insight in students by their writing, and students also learn about their classmates through writing practice. Communicating with writing can be as powerful as with speaking to create classroom community.

4.4.1.1 Daily Writing in Class

Although writing practice is important for learning Japanese characters, most writing practices are usually assigned as homework since language classrooms tend use the entire time for speaking practice with the exception of quizzes and tests. I have been having students do daily writing in second semester Japanese and higher levels for a year. Students write some short sentences freely for few minutes during every class. The content of daily writing is very random such as seasonal events, personal experience, specific grammar usages, topics in the chapter, or any trivial daily material. As class participation can be measured by writing, daily writing can be a set routine. The time set for daily writing becomes quiet time as well. Additionally, daily writing can be a topic of discussion at a later time. This habit seems successful so far according to the anonymous survey using a scale from 1 to 5, with 1 being least like and 5 being most like. Out of 50 students, 31 students gave a rating of 5, 13 students 4, 5 students 3, 1 student 2, and no student 1²¹. Therefore the majority of students like daily writing. This practice promotes writing habits and helps students speak easier even if they just read what they wrote. As you can imagine, they often produce very creative writings.

4.4.1.2 Online Free Writing: Social Media Class Page or Online Class Page

Studies show that introverts are often active in the online world. As introverts prefer to work alone and think deeply, they sometimes get involved in serious discussions on online sites such as social media or blogs. Unlike physical discussions with other people, the online world is a place where people can work alone and be quiet. This environment helps introverts since they prefer to be quiet and alone for the process of creative thinking. As Cain pointed out, introverts that may never be vocal in class may be very vocal online. She describes online activity for introverts becoming a place for “self-expression” not self-promotion (Cain 2012). Providing a space for students in social media or in a class forum to write freely as part of a participation grade

in class can create a special connection among classmates who may not talk much in the classroom. This can allow “quiet” students to engage deeply with their fellow classmates that they may not otherwise do in a traditional classroom discussion. One advantage of online communication is casualness. Students do not feel any pressure to write in a formalized style required by norms of composition assignments. The most important aspect of this practice is that students communicate and respond to each other in Japanese. According to the anonymous survey using a scale from 1 to 5, with 1 being least like and 5 being most like, the majority of my students liked online free writing. Out of 31 students, 11 students gave a rating of 5 for this assignment, 14 students 4, 3 students 3, 1 student 2, and 2 students 1²². 80% of students like the online writing assignment, 10% of students are neutral, and 10% of students dislike it.

4.4.1.3 Writing About Their Interests

Students are asked to write short summaries about something they enjoy in Japanese as homework. I have conducted this with three summaries on movie/anime/drama, favorite song/music, and favorite book/manga in a semester. As many studies indicate, letting student discuss something they like is a key to motivate learning (Hurley 2014). These semi-formal writing assignments are introduced to classmates later to discuss online and in class. When the content is something students are passionate about, he or she becomes more vocal about the subject, especially in writing.

4.4.1.4 Self-introduction (or Any Introduction)

At the beginning of the semester, students introduce themselves in Japanese on the online class page with pictures or sites students want to share with classmates freely. Students write about themselves in Japanese and read about classmates. Then, they comment on each other’s posts in Japanese. I have observed that students who are reluctant to speak in the classroom often create impressive content. This writing activity helps students get to know each other and find someone who has the same interests. Comments and responses online on these self-introductions also help communication in Japanese. Again, there are many good, humorous, or interesting comments and responses in Japanese. This writing assignment helps the instructors learn about students at the beginning of the semester, and can help build a community in the classroom.

4.4.1.5 Composition

Most writing assignments are casual or semi-formal; but, compositions are formal as many drafts are necessary to polish their writing. The students write on a memorable experience in the past for an intermediate class or on their hobbies for a beginner class. Students tend to enjoy the revision process in order to complete a final draft. After three drafts, the composition is up on the online class page with extra pictures. Just like the self-introduction and online free writing, students read each other’s papers online and comment on each other’s work. If there is a time in a semester, this composition can be used for presentation in class as part of speaking in public.

4.4.1.6 Script for Skit or Film

Many students enjoy creating their own stories using Japanese. In the story, every student can contribute their own original work. It is amazing to see how creative students can be. These scripts will be used for the projects which will be presented in class at a later date.

4.4.2. Reading

Reading is an essential tool in education. Every student is always encouraged to read by society. It is the same in foreign language learning. Since there are quite large percentage of students whose native languages are western languages, many learners may need more reading exposure since the letters are completely different from western languages. Students whose native languages are not western also need to learn different writing system, too. Although reading is recognized as the most important practice in the education field, it is sometimes categorized as passive learning since there is no talking involved. Language classes are often focused on speaking in class, therefore, reading practice tends to end up becoming homework.

4.4.2.1 Intensive Reading

For reading comprehension, students usually read materials that include the grammar and vocabulary students learn in those particular chapters. Then, students answer questions on materials they read. This practice can be done in the classroom or outside of class. As some educators indicate, many students even demand longer quiet reading time (Godsey 2015). When time is allowed, having reading time in class creates quiet time that may help many students feel relaxed and focused.

4.4.2.2 Extensive Reading

Extensive reading, known as Tadoku (多読) in the Japanese pedagogy field, has been put into use the last few years. According to the explanation from New York University's Tadoku workshop, it "provides students an opportunity to read materials of their choice, at their own pace, without using dictionary"²³. Tadoku promotes individual needs and desires. Everyone reads something he or she wants to rather than a typical assignment where every student reads the same material and discusses it in class. More schools are starting to use Tadoku in class rather than as an optional outside classroom activity or a reading club. Students or instructors may debate the "using no dictionary at all rule", however, the most important aspect of extensive reading is that this practice allows every student to enjoy Japanese and not worry about checking answers like they would for comprehension exercises. This practice is NOT the intensive reading that students are required in their main classes. Through enjoying reading only what they want to, students acquire the skills of reading and vocabulary unintentionally, just like how we acquire our native language by reading books. I personally encourage students to practice Tadoku even though we do not have any class or club related to it at University of Texas. Students seem to enjoy the Tadoku practice according to the anonymous survey I have conducted. Rating scale 1 to 5, 1 as least like and 5 as most like, is used in the survey. Out of 28 students, 22 students gave a rating of 5 on liking Tadoku practice, 5 students 4, and 1 student 3²⁴. 96 % of students enjoyed having Tadoku practice while no students disliked Tadoku. Although there is room for improvement in my class, the idea of Tadoku looks effective. Whether the students are extroverts or introverts, they feel good about this practice. Concerning introverts' typical preference to be quiet, alone, and in deep thought, Tadoku practice fits this very well. None of students felt this was "wasting time" as 0 student rated

scale 4 or 5 on the statement “I feel like this HW [tadoku] is wasting my time.” For this particular question, out of 28, 20 students rated scale 1, 5 students rated scale 2, and 2 students rated neutral²⁵. This is the most natural way to acquire a language. After all, when we read for pleasure, we just read. If the book is not interesting, we stop reading and read something else. We don’t expect to have a question and answer exercise after reading. We might share the content of the book or how we feel about it when we want to; but we never expect it to be required. Evaluating students’ performance may be difficult from Tadoku, but at the same time, how can we evaluate personal reading preferences? Do we need to evaluate every improvement with a number? Students enjoy Japanese; and that is the goal of all language instructors.

4.4.2.3 Classmates Materials

As students’ writing is showcased on assignments such as free writing online, self-introduction, summaries on favorites, hobbies, composition and so forth, students also read their classmates’ writing materials. By reading about the interests of classmates they meet in class, students are enjoying the materials even when these classmates’ writings are required to read. Using comments and responding, students communicate in Japanese. Their Japanese usage may not always be grammatically correct, but by writing and reading in Japanese, students are communicating and enjoying conversation.

4.4.2.4 Read Aloud Materials by Teacher

Providing materials that are read aloud by a teacher in class seems to help students’ reading. Materials can be anything from picture books, short stories, poems, song lyrics as well as materials that students write as assignments, such as short summaries and compositions. This practice makes the classroom quiet and students seem to enjoy following the reading materials while listening.

4.4.3 Listening

Listening is very much connected to speaking. It cannot be separated entirely from speaking skills. Where there are speakers, there should always be listeners who listen to speakers. However, listening is often categorized as “passive” since listening per se doesn’t require speaking. In order to discuss speaking skills, listening should be considered just as important as speaking. When listening is separated from speaking, it is usually practice listening to something and checking the comprehension later. These listening practices require time to process and can be done alone. They usually do not require other people’s involvement; unlike typical dialogue practices or discussions. Introverted students are known to be listeners rather than talkers in class. Some listening practices may make more students comfortable when speaking with others is not involved.

4.4.3.1 Lectures

Listening can be used for lectures in class. It is usually teacher-lead since students are learning new material and processing information while a teacher explains. But with the movement of “active learning,” typical “traditional” teaching, i.e., a teacher-lead lecture, has been eliminated. The “flipped classroom”²⁶ style has been encouraged by educators and has become quite the norm recently in the language teaching field. Instead of spending time for explaining grammar in class,

teachers can use that time for speaking practice such as dialogues, activities, discussions, etc. for students to be “active” in class. Some arguments for active learning strategies such as the flipped classroom style are convincing. Students do not want to be bored. More practice can be done during class time. The more activities we let students do, the more their skills will improve. These notions are persuasive to some extent. At the same time, I have found that many students actually prefer having lectures. Lectures require listening about the language rather than using the language, however, many students can learn better from this so called “passive” style. In fact, lectures give quiet and less stimulated time. As introverted students are known to be listeners in class, quiet students may feel more comfortable in lecture settings. Whether they were introverts or not, students in my spring 2018 semester at the University of Texas prefer not to have flipped teaching approach. Some students have been learning other subjects with flipped style and it seems like the “flipped” style may not be for everyone. Out of 49 students, the majority of students, 89.8 %, prefer NOT to use the flipped approach when they learn grammar. There are 6.12 % that prefer to use the flipped approach while 4.1% were neutral²⁷. Active learning promoters often describe a lecture class as “boring,” “one-way,” “unmotivated,” “superficial understanding material,” and “disengaged” (Hahn 2015). However, when the materials discussed in lectures are interesting enough to catch the students’ attention, students listen carefully and actively, and start processing the material in their own way. These negative notions can be true; but it does not speak for everyone if the majority of students value lecture class time. It seems like students prefer having both less stimulating time like lectures and stimulating time like discussion style activities in classroom from the result of anonymous survey I have conducted.

Table 3 Students’ preference of flipped class option in number and percentage

Flipped Class		disagree				agree	
		1	2	3	4	5	
2 nd sem.	SP 2018	12	1	0	2	1	(16)
4 th sem.	SP 2018	26	5	2	0	0	(33)
		38	6	2	2	1	(49)
		77.55%	12.24%	4.08%	4.08%	2.04%	
		89.79%		4.08%	6.12%		

4.4.3.2 Listening Material

Besides typical listening practice, such as listening to comprehension materials in textbooks, workbooks, in class or homework, random materials are read by an instructor. Students listen to the instructor’s reading while they read along. The materials can be anything from a classmate’s writing, picture books, short essays, reading materials in the textbook and so on. Some lyrics from Japanese songs that students like are used for listening, too. This practice seems passive but students often actively listen and read simultaneously in class.

4.4.3.3 Skit, Film, and Presentation

As speaking and listening are not separable, a student's speaking becomes the other students' listening. Listening may not be stimulating activity; but watching acting and listening to lines or a presentation allows students to actively listen and enjoy Japanese.

4.4.4 Speaking

Speaking has been a major focus in foreign languages. People are often evaluated by their speaking proficiency. It is not only for foreign language study but also society in general. Language instructors encourage students to speak as much as possible. As society values public speaking skills, educators, parents, and leaders encourage acquiring speaking skills. For some people, speaking is natural while it is a challenge for others. While extroverted students enjoy speaking, introverted students usually have to put in special effort to speak in class. Introverts listen more than they talk, and think before they speak. However, it does not mean introverts entirely avoid speaking. They may dislike small talk but enjoy deep discussions about subjects that interest them (Cain 2012). As language instructors, our most important role in speaking is providing an appropriate environment where students are comfortable speaking rather than one that teaches what and how to speak.

4.4.5 Misconceptions of “Going Outside of the Comfort Zone”

Growing up, every student needs to go outside of his or her comfort zone at different times. Originally, educator Lahey argued that introverted students needed to learn to speak up in class; so, in her class, participation, i.e., speaking up, is part of a student's grade (Dahl 2016). However, she changed her mind two years later. Lahey realized “there are ways to encourage participation” that don't force everyone to speak up in class (Dahl 2016, par. 3). Parental magazine says, “The important thing is to let students go outside of the comfort zone on their own terms and for the right reasons”²⁸. Educators often advise and help quiet students to become “more social and gregarious”. When these students bloom into friendly, cheerful, or active students in class, teachers marvel at the changes. Quiet, shy students often grow into cheerful happy adults. Cain questions this change “may not be the children who change but their environments” (Cain 2012, 253). An Introverted former student argued that teachers and parents try to “cure” or “fix” introverts' quietness. She challenges the notion that introversion is not something to be fixed or changed, it is what people are born with. So teachers can make introverts more comfortable with who they are and not try to fix them (Malone 2017).

4.4.6 Passion over Fear

LouAnne Johnson, former Marine and schoolteacher, mentions a “hot-button” subject in order to encourage shy students to speak. She “makes the topic so compelling that they [shy students] forget their inhibitions” (Cain 2012, 254). Using her own experience, she explains how her inner passion won over her shyness. When anyone finds something that ignites his or her passion, that person would forget their nature for a while. She even describes this moment as an “emotional vacation.” Cain also uses the examples of Rosa Park and Mahatma Gandhi. They were both naturally extreme introverts, but when their passionate inner feelings came out, their quiet nature turned vocal and eventually changed the world. As Johnson describes, their passion forged

their original nature (Cain 2012). In a foreign language class, especially if it is a beginner's class, students cannot passionately speak like they can in their native language. However, I have seen both introverted and extroverted students enjoy speaking about what they are passionate about. It may not be as hot as controversial political or social issues in a beginner level class, however, there are many things students are passionate about and willing to share in their own words that can lead them to speak in class.

4.4.7 Right Time/Right Process

Since active learning emphasizes “breaking shells” and “going outside of the comfort zone,” students are often forced to speak as a participation grade. However, introverts need time to process before they speak. As Lahey emphasizes, instructors should let students go outside of their comfort zone on their own time (Godsey 2015). Cain uses swimming lessons as an example of how introverts need to get used to speaking a little by little instead of being forced to speak instantly (Cain 2012). As Cain explains in her parenting chapter, the key is “to expose gradually to a new situation” (Cain 2012, 248). Johnson also advises teachers not to force students unless you provide “reasonable confidence” for shy students (Cain 2012). Reasonable confidence can be built in several steps. Before speaking, reasonable time to think should be provided.

4.4.7.1 Typical Dialogues, Substitution in Pair or Group Activities

As an activity, dialogues, substituted dialogue practice, and role-play are conducted by a pair or a three person group. If students want to write or read these conversations, I usually let them do if it makes it easier to speak. Time for students to practice by themselves are provided before students perform the conversation in front of the class. They are not forced to perform in class if they prefer not to, but with a little push, just like the rubber band theory, most of the time students perform fine in class.

4.4.7.2 Daily Chatting/Casual Discussions in Class

Introverts are known for being horrified with small talk, but in language classes, we often let everyone speak about small trivial things to associate Japanese with familiar terms. Small chatting may not be exciting in general, but it could be a nightmare for quiet students. However, when there is a step like writing small notes before speaking, this task is much easier to execute.

4.4.7.3 Presentation

Public speaking may not be everyone's favorite, but it is a skill we all need to learn to some degree. As Johnson indicated above, when students are passionate about something, their passion overcomes their fear (Cain 2012). Students are asked to write about their hobbies or things they like. They write a few drafts as a composition assignment, then they will have presentations. Before the presentation, there is always time for students to get to know classmates in and outside of class to the point where they should be comfortable enough with the audience and the materials.

4.4.7.4 Skit and Film

Studies have shown introverts to be “pseudo-extroverts.” There are many introverts in the acting and music fields. Just like other activities, students start with writing scripts before acting in a skit or film. These performances are usually presented at the end of the semester so students are more comfortable with other students in class as well as the material.

5. Conclusion

An education blog site “*The Cult of Pedagogy*” listed several results from a “what motivates students” study. From the list, it seems like relationships are the most important elements rather than actual teaching methods. When students have a positive relationship and when teachers believe in their students, students are more likely to learn better (Gonzalez 2016). This notion is the same in teenagers and their parents. The experts explain how everything “begins with appreciating and respecting teens for who they are”²⁶. What we need in the classroom is knowing students and their nature first before we implement all the methods and approaches. Once we learn about our students, we can cater our teaching styles to them. It may not be for everyone, but what we need is to provide many options as possible for students to learn, as the educational study shows “choice” is also a powerful motivator (Gonzalez 2016). First, we learn and respect who our students are, then we try to accommodate their needs. Today’s diversity and inclusion movements finally started to make us open our eyes to individual uniqueness. It has been there for a long time, but we have ignored or did not see it carefully until recently. When we respect our students, they will see our passion for language teaching. It is impossible to provide the “perfect” learning environment for every student as every student is unique. My intention on this subject is to provide a balanced environment where both introverted and extroverted students feel comfortable learning.

Acknowledgement

This paper was written based on the presentation I gave at the 27th Central Association of Teachers of Japanese Conference (CATJ 27). I would like to thank Professor Mori, Professor Geyer, and all the University of Wisconsin faculty, staff and students who made this conference possible. I am very grateful that I was able to attend CATJ27 which was a tribute to Professor McGloin who was my professor during my years at the University of Wisconsin-Madison. Due to my personal circumstances, I can seldom attend conferences in general, so I am especially grateful that I had this wonderful opportunity. This experience was definitely a huge challenge for me as I was stepping outside of my comfort zone, but I believe my passion and desire to attend this conference won over my introverted nature. This CATJ27 conference gave me a chance to overcome my fear and it was an opportunity to interact and learn from the distinguished professors and educators attending the conference. After all these years, I cannot express in words the feeling of being back in Madison and seeing former colleagues, educators, and professors.

Finally, I would like to express my sincere appreciation towards Professor McGloin. Thank you very much for teaching all these years for the Japanese language field in the USA. I wish you all the best in your retirement. May your life be filled with moments of happiness and laughter, may you have the best future. Happy Retirement, McGloin-sensei.

Notes

1. “What Is 21st Century Learning and Citizenship All About?” *P21 Partnership for 21st Century Learning*. <http://www.p21.org/our-work/citizenship/a-parents-guide>
2. “World-Readiness Standards for Learning Languages.” *American Council on the Teaching of Foreign Languages*. <https://www.actfl.org/publications/all/world-readiness-standards-learning-languages>

3. Data from student information sheets on major from Chikako Cooke's classes, 1st, 2nd, and 4th semesters of Japanese at University of Texas at Austin.
4. Data of 2017-2018 from Asian Studies foreign language coordinators at University of Texas at Austin.
5. Data of 2017-2018 from Asian Studies undergraduate advisor at University of Texas at Austin.
6. Data from student information sheets on mother tongue from Chikako Cooke's classes, 1st, 2nd, and 4th semesters of Japanese at University of Texas at Austin.
7. Data from student information sheets on reasons for taking Japanese class from Chikako Cooke's classes, 1st, 2nd, and 4th semesters of Japanese at University of Texas at Austin.
8. "Lemon Juice Experiment." *BBC Science and Nature: Human body and nature*. September 14, 2014 <https://www.bbc.co.uk/science/humanbody/mind/articles/personalityandindividuality/lemons.shtml>
9. "Take a Lead Like Girl Scout! When She is a Girl Scout, She's Also a G. I. R. L." *Girl Scouts of the United States of America*. <https://www.girlscouts.org/en/about-girl-scouts/like-a-girl-scout.html>
10. "Leadership." *Boy Scouts of America*. <https://www.scouting.org/programs/boy-scouts/the-building-blocks-of-scouting/leadership/>
11. Dreher, Beth. "9 Hidden Strengths of Introverts." *Reader's Digest*. <https://www.rd.com/health/wellness/introvert-personality-strengths/>
12. Michaela. "The 12 Gifts Of Introversion." *Introvert Spring*. <https://introvertspring.com/the-12-gifts-of-introversion/>
13. Data from student information sheets on introverts and extroverts from Chikako Cooke's classes, 1st, 2nd, and 4th semesters of Japanese at University of Texas at Austin during 2017-2018 Academic year.
14. "Active learning." *Wikipedia*. https://en.wikipedia.org/wiki/Active_learning
15. "Advance your teaching. Engage your learners." *University of Minnesota Center for Educational Innovation*. <https://cei.umn.edu/active-learning>
16. "Leaning Environment." *Georgia College Center for Teaching and Learning*. <http://www.gcsu.edu/ctl/learning-environments>
17. ACTFL Annual Convention Program <https://www.actfl.org/sites/default/files/convention/ACTFL2017/2017%20Program%20Guide.pdf>
https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/ACTFL2016/2016_ProgramGuide.pdf
18. AATJ Programs from Past Spring Conferences <https://www.aatj.org/conferences-spring>
19. "7 Ways in Which You can Benefit from Writing in Daily Life." *Skills You Need*. <https://www.skillsyouneed.com/rhubarb/writing-benefits.html>
20. Result from an anonymous questionnaire on writing conducted in Chikako Cooke's classes at University of Texas.
21. Result from an anonymous questionnaire on daily writing conducted in Chikako Cooke's classes at University of Texas.
22. Result from an anonymous questionnaire on online free writing conducted in Chikako Cooke's classes at University of Texas.
23. "What Is Tadoku?; Fundamentals and Applications." By Professor Noriko Hanabusa *New Your University Tadoku Workshop*. October 15, 2016 <https://www.facebook.com/events/641798525989059/>
24. Result from an anonymous questionnaire on tadoku conducted in Chikako Cooke's classes at University of Texas.
25. Result from an anonymous questionnaire on tadoku time conducted in Chikako Cooke's classes at University of Texas.
26. "Flipped classroom." *Wikipedia*. https://en.wikipedia.org/wiki/Flipped_classroom
27. Result from an anonymous questionnaire conducted on traditional style and flipped classroom in Chikako Cooke's classes at University of Texas.
28. "Interview with Susan Cain: Understanding the Introverted Teenager." *Your Teen for Parents*. https://yourteenmag.com/family-life/communication/susan-cain-introverted-teenager?utm_content=buffer65207&utm_medium=social&utm_source=facebook.com&utm_campaign=buffer

References

- Buettner, D. (2012, May 14) Are Extroverts Happier Than Introverts? [Blog post]. Retrieved from <https://www.psychologytoday.com/us/blog/thrive/201205/are-extroverts-happier-introverts>
- Cain, S. (2012) *Quiet: The Power of Introverts in a World That Can't Stop Talking*. New York: Broadway Books
- Dahl, M. (2016, March 16) How Schools Are Failing Their Quietest Students [Blog post]. Retrieved from <https://www.thecut.com/2016/03/how-schools-are-failing-their-quietest-students.html>

- Godsey, M. (2015, September 28) When Schools Overlook Introverts [Blog post]. Retrieved from <https://www.theatlantic.com/education/archive/2015/09/introverts-at-school-overlook/407467/>
- Gonzalez, J. (2014, April 18) Why Is My Kid Allowed to Make Spelling Mistakes [Blog post]. Retrieved from <https://www.cultofpedagogy.com/spelling-mistakes/>
- Gonzalez, J. (2016, February 20) 5 Questions to Ask Yourself About Your Unmotivated Students [Blog post]. Retrieved from <https://www.cultofpedagogy.com/student-motivation/>
- Hahn, B. (2015, October 14) How People Learn: Active vs Passive Learning [Blog post]. Retrieved from <https://www.openlearning.com/blog/HowPeopleLearnActiveVsPassiveLearning>
- Hurley, K. (2014, September 4) Introvert in the Classroom [Blog post]. Retrieved from https://www.huffingtonpost.com/katie-hurley/the-introvert-in-the-classroom_b_5760950.html
- Lahey, J. (2013, February 7) Introverted Kids Need to Learn to Speak Up at School [Blog post]. Retrieved from <https://www.theatlantic.com/national/archive/2013/02/introverted-kids-need-to-learn-to-speak-up-at-school/272960/>
- Lahey, J. (2015, June 8) Class Participation: Let's Talk About It [Blog post]. Retrieved from <https://www.quietrev.com/class-participation-lets-talk-about-it-2/>
- Lightman, A. (2018, June 26) Why We Owe It to Ourselves to Spend Quiet Time Alone Every day [Blog post]. Retrieved from <https://blog.ed.ted.com/2018/06/26/why-we-owe-it-to-ourselves-to-spend-quiet-time-alone-every-day/>
- Lillie, B. (2012, February 28) An introverted call to action: Susan Cain at TED2012 [Blog post]. Retrieved from <https://blog.ted.com/an-introverted-call-to-action-susan-cain-at-ted2012/>
- Malone, T. (2017, July 20) Stop Using Participation Grades to Force Introverts To Speak In Class [Blog post]. Retrieved from <https://introvertdear.com/news/introverts-speak-class/>
- Meador, D. (2018, February 21) 10 Characteristics of Great Students [Blog post]. Retrieved from <https://www.thoughtco.com/perfect-student-characteristics-4148286>
- Szalavits, M. (2012, January 27) Q&A with Susan Cain on the Power of Introverts [Blog post]. Retrieved from <http://healthland.time.com/2012/01/27/mind-reading-qa-with-susan-cain-on-the-power-of-introverts/>
- Warner, J. (2012, February 10) Inside Intelligence Susan Cain's 'Quiet' Argues for the Power of Introverts [Blog post]. Retrieved from https://www.nytimes.com/2012/02/12/books/review/susan-cains-quiet-argues-for-the-power-of-introverts.html?_r=2&ref=review&pagewanted=all

内容重視教育につながる日本語多読授業

瀬瀬憲子（ノートルダム大学）

要旨

日本語教育における内容重視教育（CBI）の重要性は広く認められているが、課題も指摘されている（高見他 2015）。本稿では、その中から「扱う内容は学習者のニーズに基づいて決定されるべきだ」「初級での実践が少ない」の2点を取り上げ、解決策として多読活動を提案する。多読とは「自ら選んだ多彩でやさしい読み物を大量に読むこと」である（Day and Bamford 1998）。本学の多読授業では、個人読書の他、プロジェクト、自己評価などを取り入れている。日本語多読用教材の内容は、初級段階から、創作、昔話、小説、文化紹介、歴史等多岐にわたっている。そのため、同一教材を用いる一斉授業と異なり、個人活動中心の多読では、各自の興味に沿った内容学習が全レベルで可能となる。学習者の自己評価でも、成果について「読むスピード／語彙力の向上」と並び「日本・日本文化に関する知識を得た」という回答が常に上位に挙がっている。また、学期末プロジェクトでは、自らの専攻分野と日本語学習をつなげる者もいる。本のあらすじを元にしたゲーム作成、俳句の作曲、歴史上の人物紹介などがその例である。学習者は個人読書を通じて内容を吸収し、プロジェクトで言語以外の内容に結びつく作品を作成している。本実践から、学習者主体である多読は、インプット・アウトプット共に CBI につながる事が明らかになった。

キーワード：多読, 内容重視教育, 自律学習, プロジェクト

1 内容重視教育（Content-based Instruction）とその課題

従来の文法や言語形式に着目したアプローチに代わり、近年内容重視の言語教育（CBI）が提唱されている。CBI は教科内容と言語スキルの統合と定義されるが、内容が何を指すのかという議論になると多様な捉え方がなされる（佐藤他 2015）。また、CBI の考え方そのものは広まってきているものの、実践に際しては課題が多い。本稿では、特に2つの課題を取り上げることとする。

1点目は、CBI で扱う内容は、学習者のニーズに基づいて決定されるべきであるが、実際には教師の独断による場合が多いということである。授業で取り上げられる細かな「内容」は、あくまでも教師が「学習者にとって必要であろう、ためになるであろう」と判断したものであり、「見かけ上の」学習者中心的内容選択である（高見他 2015）。初中級と異なり、上級では特定の教科書を使わず、教師がテーマを選んでカリキュラムを組むCBIのテーマベースモデルがよく行われている。そこで取り上げるテーマは本来学習者が選ぶべきものであるが、教師が選択してしまっている場合も多いであろう。しかしながら、これには教師側にも理由がある。学習者の多様化が著しく、共通の興味関心を持つ「内容」を設定することが難しいのである（森岡他 2015）。

2点目は、CBI は、初級での実践が少ないということである。初級では特に言語的制約が大きく、内容学習を行うために必要な言語能力が備わっていないと教師側が判断してしまうことが多いためであろう（高見他 2015）。その他、初級では文法積み上げ型

のカリキュラムが主流であり、教科書以外の「内容」を取り入れる時間的余裕がないのが実情ではないだろうか。

多くの教師は、単なる言語スキルの習得にとどまらず、学習者により深い内容理解やクリティカルな思考も身につけてほしいと願うはずである。そのためには、より多くの授業で CBI を意識することが望ましい。本稿では、以上の課題を解決する一方法として、多読活動を提案したい。これは、過去 5 年間、大学機関で日本語多読を行なってきた筆者の経験に基づくものである。

2 多読の定義と効果

Day and Bamford (1998) によると、多読 (Extensive Reading) とは ‘Quickly reading large amounts of self-selected, easy, varied, and interesting material.’ と定義される。一般的には「学習者自身が選んだやさしく面白い教材を、できるだけたくさん個人で読むこと」と言ってよいだろう。教科書など全員が同じ教材を用いる従来の一斉授業と異なり、多読で行う授業内活動は個人ベースの読書である。そのため、教師は、自らの業務内容や役割に関して、これまでの信念や思い込みを捉え直す必要がある¹。多読は、もともと 1980 年代に英語教育で広まり始めたものであるが、米国ではそれほど普及してこなかった²。原因の 1 つは、言語教師の意識改革が困難だということであり、事実教師自身が多読普及の大きな妨げになっている (Ewert and Hardy 2015)。

一方、日本では 2000 年代に入り、主に社会人を中心に英語多読実践者が増加している。日本の小中高レベルでの英語授業は受験対策が中心で、多読導入には障害が多い環境であるが、2010 年代になると、文部科学省のウェブサイトにも多読の文言が見られるようになった³。今後さらに認知度が上がることが予想される。また、2002 年頃からは日本語多読向けの教材開発も始まった。これら日本における外国語多読の支援を担っている団体が、NPO 多言語多読である。現在では英語・日本語に加えて、スペイン語や韓国語の多読普及も行っている。

NPO 多言語多読の栗野他 (2012) は、多読を「やさしい日本語から始めて、わからない言葉は飛ばして、楽しみながらどんどん読み進めていく読み方」と定義する。特に日本語多読の分野では、「多読」を単なる学習方法として捉えることから「楽しさ」を加味した定義が増えつつある (高橋 2016)。

歴史の長い英語多読については、その効果を検証した先行研究が数多くある。高瀬 (2010) は、リーディングスピードや語彙力など様々な英語力に関する効果と共に、やる気をおこす、自信をつけるといった情意面での効果を挙げている。読み活動でありながら、スピーキングやリスニングなど他のスキルの上達も報告されている。しかしながら、英語に比して多読用教材が圧倒的に不足している他の外国語では、報告が少ない (Hardy 2015)。日本語多読の研究も増えているものの、効果について調べたものは多くない。中には少数学習者対象のものや、多読の定義が異なるものも含まれる。

筆者は、多読効果の 1 つとして「内容知識を得る」ことを加えるべきだと考えている。筆者が知る限り、英語多読を含め言及したものは見当たらない⁴。

3 日本語多読教材

NPO多言語多読は、日本語多読に関して4つのルールを提唱している。現在各国で行われている実践は、これに従って行われているものが多いと言ってよいだろう。

- ①辞書を引かない
- ②わからないところは飛ばす
- ③進まなくなったらやめる
- ④やさしいレベルから読む

このルールを守りながら多読を進めていくためには、初級段階から大量の適切な教材が必要となる。

英語多読では、学習者用に書かれた教材（Graded Readers、以下 GR）と母語話者の子供用に書かれた教材（Leveled Readers）が合わせて 6000 冊以上ある。加えて絵本なども使用されており、英語には膨大な多読教材が揃っている。

一方、日本語は本格的な GR の出版が始まってから 10 数年しか経っておらず、数が限られている。GR は、学習者のレベルに応じて語彙や文法、文字数がコントロールされているものだ。2018 年現在、市販されている日本語 GR は、約 150 タイトルである。その中で NPO 多言語多読監修の GR は、大修館書店（45 タイトル）、アスク出版（78 タイトル）、NPO 多言語多読（9 タイトル）の計 132 タイトルが発行されている。大修館の「にほんご多読ボックス」には図書館向け電子書籍もある。その他、仙台国際日本語学校（18 タイトル）や Oxford Brooks University（合本 4 冊）も教材を出版している。ここ数年でウェブサイト上の無料レベル別読み物も増えてきた⁵。また日本語では英語に比して GR が少ない理由から、初期段階から積極的に一般書が併用されてきた。文字以外の視覚情報が豊富な、絵本や児童書、まんが、写真集などが使われている。

NPO 多言語多読監修の GR は、レベル 0 から 5 まで 6 レベルある。特定主人公が登場する創作シリーズや、日本の昔話を書き直したもの、イソップ物語などの翻訳、文化紹介など内容は多岐にわたり、理解の助けになるような挿絵がふんだんに使われている。筆者は、多読授業を導入した当初より、特に低いレベルの GR に実に様々なトピックが網羅されていることに驚かされてきた。文法・文型重視の教科書を用いる通常授業では、取り上げることがない「内容」が、多くの GR に含まれているのである。よって、日本語 GR は、内容重視のためのきわめて優れた教材だと考えられる。

例えば、アスク出版の「レベル別日本語多読ライブラリー：にほんごよむよむ文庫」を見てみよう。レベル 0 の『大豆』は、ノンフィクションの読み物で、テーマは食文化である。アメリカ人にも、今やなじみのある豆腐や醤油だが、すべてが大豆からできていることが、豊富なイラストを追っていくことで理解できる。文字は少ないが、絵をよく見れば、初級学習者でも楽しめる。発酵期間によって違うタイプの味噌ができるなど、上級者でも知らないような内容も含まれている。

同じくレベル 0 の『これは何の数字？』のテーマは地理である。地図や人口、平均寿命などのデータを見ながら、Q/A 形式で日本の地形や現代社会についての基本的な知識を得ることができる。

レベル 0 には「木村家」と「良さん」のフィクションシリーズがあり、どちらも学習者から評価が高い。短いながらもそれぞれ最後にオチがあり、一話を読み終える楽しさ

が感じられるからであろう。『木村家の毎日：いただきます』では、家族の食事風景が紹介され、各自に決まったご飯茶碗や箸があることなどを学べる。

レベル1になると、文字数がかなり多くなり、話も複雑になる。『着物』では、伝統文化である着物について、着付けの仕方などと共に、その歴史が取り上げられている。よって学習者は、奈良や平安時代の服飾文化にも触れることができる。

レベル2の『象のトンキー』は実話に基づいた読み物である。学習者はシンプルな文で書かれた物語を読み進めながら、戦争によって起きた出来事について学ぶことになる。『象のトンキー』をはじめ、GRには『ハチの話』や『ごん狐』など涙を誘う話が多い。「悲しいけれども感動する・気持ちが動かされる」という読書の持つ本質的な楽しさを、初級学習者も体感することになる。

このようにGRでは、レベル0の段階から、様々な内容が取り上げられている。さらに、学習者はGR以外の一般書も並行して読む。楽しみながら様々な本を読み、知らず知らずのうちに幅広い日本、そして世界に関する知識を会得していく。これは、CBIを取り入れることを意味すると言えるだろう。

4 ノートルダム大学での日本語多読活動

4.1 多読活動導入まで

筆者は米国中西部にあるノートルダム大学で、多読実践を行なってきた。本学の在校生は約12,000人（学部生8,500人、大学院生3,500人）である。学部は文・理・工・ビジネスなどの6つに分かれていて、文学部には現在21の外国語がある。日本語は中国語・韓国語と共に東アジア言語・文化学科に所属している。外国語が必修なのは、文・理学部のみである。大学は秋・春の2学期制をとり、各16週ある。

日本語プログラムでは、近年日本語1-4年生（3-5単位）と多読授業2コース（初級・中上級1-2単位）が開講されている。全履修者数は各学期約80-100人で、英語母語話者が80%以上を占めている。うち日本語専攻の学習者は45人程度だが、全員がDouble Major, Triple Majorであり、日本語だけを専攻する学習者は皆無である。

本学が多読導入に踏み切った大きな理由は、多様化する学習者への対応策である⁶。筆者は、立ち上げ当初から、大学図書館と協力して日本語多読活動を行なってきた。アジア研究があまり盛んではない本学には、アジア学専門図書館がない。しかし、2012年に日本語・中国語・韓国語を担当する東アジア学専門図書館司書のポジションが新設された。これが筆者が多読に興味を持った時期と一致したのである。一方、図書館側では、近年司書の役割に以前より柔軟性や創造性が求められるようになっている。そのため、日本語多読は東アジア司書にとっても新しい図書館サービスを追求する好機となった（Hanabusa and Juhn 2018）。本学の日本語多読は、学科・図書館双方に有益であり、同一機関内アーティキュレーションに貢献する斬新な試みである（額 2016b）。

筆者らが多読用図書の購入を始めたのは、2013年夏であった。GRの一部と一般書が20冊程度揃った時点で、13年秋から14年春にかけ、隔週多読クラブを行った。結果毎回予想を上回る参加者が集まったため、アンケート調査を実施し、正規授業開講に至ったのである。

2014年秋から15年春の初年度は、初級から上級まで全レベル合同コースを開講した。しかし、登録者数が増えたことと学習者からの要望を受け、2年目（15年秋）からは2レベルに分けた。18年春学期に至るまで、8学期4年間行ったことになる。計177人が履修し、うち40人は複数回受講した。多読は何度も受講できるため継続履修者も多く、中には7学期間ずっと取り続けた者もいる。

4.2 授業概要

初級・中上級の多読授業は、1-2単位の選択科目として、それぞれ週1度ずつ図書館内の教室で開講されている。1単位は50分、2単位は100分で、2単位の学習者のみ教室に長く留まって活動する。登録条件は1学期の日本語だが、かなが読めれば履修を許可している。授業回数は1学期15回である。

多読受講者は毎学期18-30人であり、プログラム全体の約25-35%とかなり高い割合になっている。毎回、1年生から5年生までの各レベルからまんべんなく集まる。同じ学期に通常授業を取っている者もいれば、多読のみの履修者もいる。

以上のことから、多読授業は主に2つの役割を果たしていると考えられる。1) 通常授業、特に初級であまり行わない読み活動の強化、2) 通常授業を継続履修できない学習者の受け皿である。本学では、他の専攻授業の関係で、3-5単位の授業が続けられない者が多い。しかし、1-2単位の多読であれば受講の可能性が出てくる。多読は、履修者数確保にも貢献していると言える。

授業内活動は、個人読書が中心である。1冊読んだ後、個人の読書記録に読んだ本のレベルやかかった時間、コメント（英語可）などを記入する。これが各自のオンライン上にポートフォリオとして蓄積されていく。

授業では、個人読書の他に、読み聞かせやブックチャットなども行なっている。全体活動を好む学習者がいる一方で、上級レベルの学生からは、授業時間を最大限個人読書に使いたいという意見も出る。よって、教師はその都度、臨機応変に彼らの要望に応えていかなければならない。

4.3 授業外課題と評価

2017年秋以降、学期中盤に2つの課題をもうけている。Oral Book Reportは、読んだ本の中から1冊選び、Language CenterのPeer Tutorに会って行う。さらに同時期、1ページのWritten Book Reviewを提出する。学期後半になると、履修者は学期最後の授業で行われるプロジェクト発表の準備を始める。その過程で、企画書・中間報告・ドラフト提出などが課される。また、学期中に2度、読書記録などを参照しながら自己評価を行う。

本学では履修者に対してLetter Gradeの成績を出している。しかし、個人活動中心の多読授業では、共通試験を行うことは現実的でない。そのため、成績評定基準は通常授業とかなり異なる。本授業では、学期末プロジェクトの割合が一番高く、以下、出席・授業参加、読書記録、自己評価の順になっている⁷。

筆者は、プロジェクト作品や読書記録、Written Book Review などの内容や言語に一切点をつけていない。シラバス配布時に、すべての課題について締め切り厳守、遅れた場合はマイナスになるというルールを学習者と確認し、それに従っている。

5 学習者自己評価

前述のように、本授業では学習者自己評価を取り入れている。多読は、各自が自分の学習に責任を持ち、考え、進めていかなければならない。そのためには、定期的な自己評価が有効だと考えられる。本節では、中間評価と学期末評価から、内容重視教育に関連する項目を取り上げる。

5.1 中間自己評価

中間自己評価は、学期8週目、教室内多読活動6回終了時に実施している。質問項目は「多読を楽しんでいるか」「学期後半の学習目標」「授業・図書館への要望」などで、すべて記述式（英語・日本語）・記名式で答えてもらっている。多読授業を開始した2014年秋から18年春までの計8学期間、計177人の履修者全員が回答した。

「多読を楽しんでいるか」という項目には、ほぼ全員が「はい」と答えたが、その理由が興味深い⁸。使われている表現や言葉は多岐に渡っているが、傾向の概略をつかむ目的で、キーワードを拾い出した。グラフ1は上位から14位まで並べたものである。

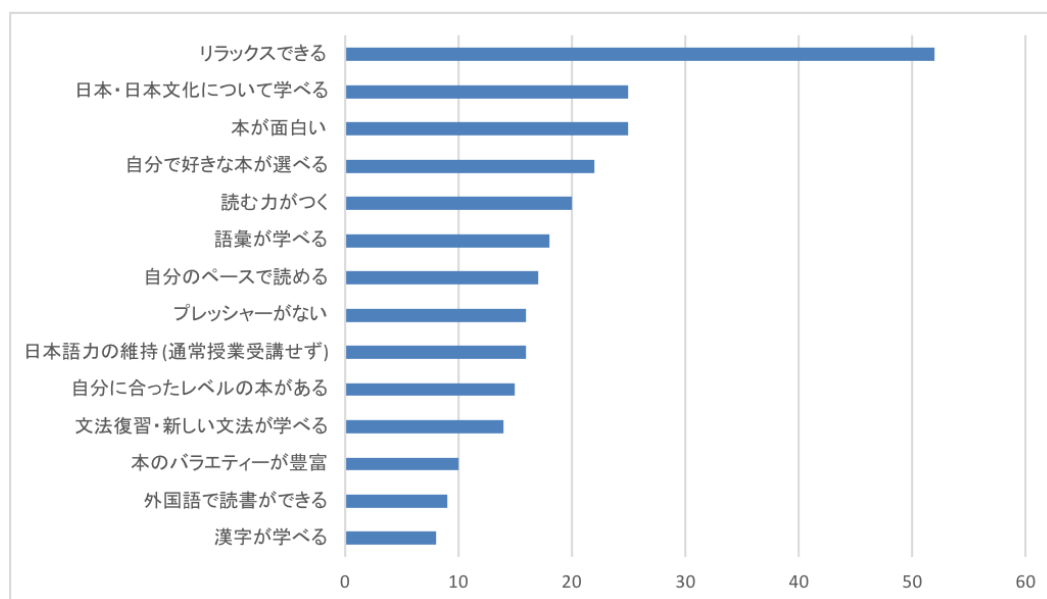


図1：多読活動を楽しんでいる理由（2014年秋-2018年春：8学期）

圧倒的に多いのが「リラックスできる」であり、177人中 52 人と、全履修者の 30% が言及したことになる。緊張を強いることなくリラックスできることが、「読書を楽し

む」目的の達成には重要である。「静かに自分の世界に入れる多読授業では、普段の勉強の忙しさを忘れられる」という意見もかなり多い。

そして、「自分」というキーワードが多用されていることにも注目したい。「自分で好きな本が読める」「自分のペースで読める」「自分に合ったレベルの本がある」、これらのことは一斉授業では決してなし得ないことである。学習者は、教師に与えられるのではなく、自分で教材を選び、積極的に自分で学習を進めていきたいと思っているのだ。「多読こそ Active Learning である」とのコメントもよく聞く。

さらに、「日本・日本文化について学べる」というコメントが2番目に多いことに驚かされる。数としては1位の「リラックスできる」と大差があるものの、「読む力」「語彙」「漢字」といった言語面の学びより回答数が多いことは重要である。具体的なコメント例を以下に挙げる（原文のまま）。

- The course gives me a great opportunity to spend more time reading in Japanese and explore more of Japanese culture.
- I think reading is a great form of communication with a culture, a writer, and the self. I enjoy learning about other people's perspectives and experiences, and I find reading very rewarding.
- 自分が興味のある本を自由に選んだり、読んだりすることを通して、色々な分野で日本についての新しい知識を得ることができます。それは普通の授業とは大違いですし、日本語に対する興味をもっと深めます。

3 節で、日本語 GR が CBI に適した教材であると述べたが、学習者の意見もまた、その考えを裏付けていると言えるだろう。

5.2 学期末自己評価

学期末自己評価は、すべての授業終了後に行っている。プロジェクトの反省や多読全体の印象のほかに、日本語力の変化など学習成果について回答してもらう。成果に関し、2016 年秋学期に記述式から選択式に変更した。以下が 14 の選択項目である。

- Reading speed
- Reading in general
- Vocabulary building
- Kanji knowledge
- Grammar
- Writing
- Listening
- Speaking
- Informal/casual Japanese
- Cultural knowledge
- Gaining confidence to read Japanese
- Maintaining language skills
- Prediction skill

- Other (please specify)

自己評価結果では、毎学期 Reading Speed と Vocabulary building が上位に挙がり、Cultural knowledge も常にその次点ぐらいになっている。

グラフ 2 は、2016 年秋から 17 年秋までの計 3 学期間、全履修者の何%が「日本文化についての知識を得た」と答えたかを表している。全期間の履修者計 67 人全員が自己評価を提出した。うち 33 人が初級、34 人が中上級である。

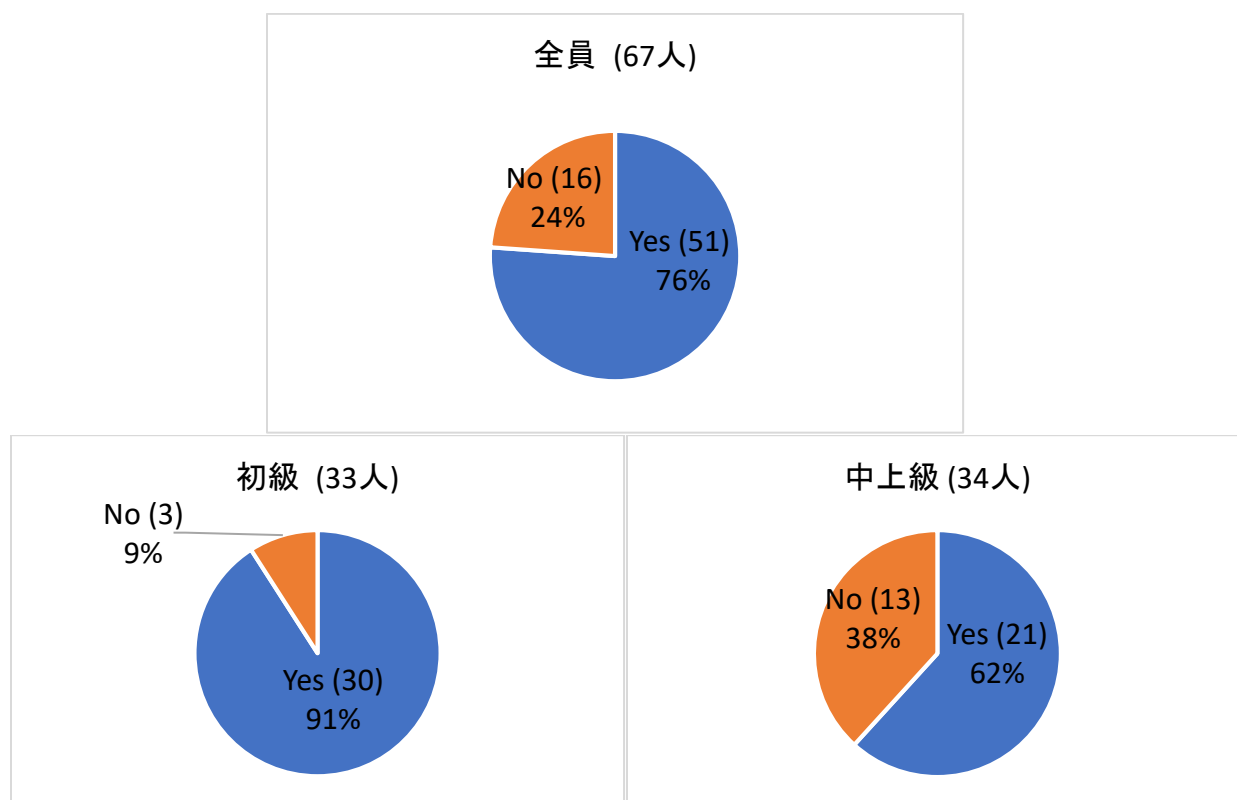


図 2：「日本文化に関する知識」を得たか（2016 年秋-2017 年秋：3 学期）

これを見ると、全体の 76%が文化知識を得たと答えているが、これはたいへん高い数字と言える。レベル別に見ると、初級では Yes の回答が 91%に上っている。教科書中心の授業では、言語以外のことを取り入れるには限界があるし、教室外で学習者が文化について知る機会も限られている。よって、多読が文化を学ぶ貴重な教材を提供していると言えよう。逆に中上級での Yes の回答は、62%にとどまっている。このレベルでは、留学経験がある学習者が多く、日本についてすでに知識がある。従って、必ずしも多読が文化学習の手段にならなかったのであろう。また、中上級では、GR ではなく好きなマンガや長編小説などをずっと読み続けるケースが多い。この場合、選んだ読み物によっては、文化習得につながらなかった可能性もある。

しかしながら、この選択項目は「日本文化に関する知識」に限定しており、「内容・コンテンツ」ではなかった。文化をどう解釈するかは学習者それぞれであり、仮に学習

者が歴史や社会などの内容について学んだと思っていた場合でも、それが反映されなかった可能性もある。

6 学期末プロジェクト

6.1 プロジェクト概要

4.3 で述べたように、本授業には学期末プロジェクトを取り入れている。その目的は2つある。1つ目は、普段の授業が個人活動中心なので、最後に学習成果をクラスメートと共有すること、2つ目は、インプットである読む活動を、アウトプットである話す・書く活動につなげることである。

Nation and Waring (2013) は、外国語学習では4つの要素 (Four Strands) をバランスよく行うことが大切だと述べる。Four Strands とは、Meaning-focused Input・Meaning-focused Output・Language-focused Learning・Fluency Development である。多読は Meaningful-focused Input であり、また読みの Fluency Development の要素も合わせ持つ。多読に、Meaning-focused Output 活動である話す・書く活動を組み合わせることで、より理想に近いコース形態になるわけである。Nation (2015) でも、多読と Meaning-focused Output をつなげる必要性についての言及がある。また、Bamford and Day (2004) は様々な関連アクティビティーを紹介している。

本コースでは全員がプロジェクト作品を作成し、発表する。プロジェクトを通じて、多読が、作品作り、原稿書き、口頭発表などのアウトプット活動につながっている。その過程で、最低2回個人面談を行う。一連の作業では、普段の多読授業で尊重していることを生かすよう努めている。すなわち「学習者主導」「個性重視」「活動を楽しむ」「リラックスする」「やさしい日本語を読む」などである。

まず、作品の内容や発表方法、フォーマットの指定は特にせず、好きなものを自由に発表してもらっている。グループやペアで作品を作ってもかまわない。条件は、「多読授業にインスパイアされたもの」「準備・作成過程を楽しめるもの」の2点だけである。学習者は多読授業中、自分で好きなものを選んで読んでおり、5.1 で述べたように高く評価している。学習者主導が多読の軸である以上、プロジェクトでも「自分で好きなことを選ぶ」べきであろう。

また、準備する時には、極力やさしい日本語を使うように言っている。これも普段自分の実力よりやさしい読み物をインプット材料にしているのだから、アウトプットの際にも同様にすることには一貫性がある。

発表当日は、参加者がリラックスして楽しめるよう、ブースを設けて複数の発表が同時進行する形式をとる。ブース形式は、発表者と参加者の双方向のインタラクションを生み、インフォーマルな対話ができる。

過去4年間の作品内容は、大きく分けて、ストーリー創作・読んだ本の紹介・翻訳・文化紹介の4種類である。普段読んでいる GR や絵本を作りたいという学習者が毎学期一番多く、全体の50%を占める。しかし、発表方法・媒体は、様々な手法を使った自作本、ビデオ、音楽、ゲームなど多岐に及ぶ。学習者は、絵の助けを得ながら多読活動をしているので、全員が作品に何らかの視覚情報を入れる。しかし、単なる普通の絵本に

とどまらず、1 学期目にすでに飛び出す絵本を作成した学習者がいた。2 学期目には、参加型ボードゲームを作って本の紹介をする者も現れた。教師の指示なしで、学習者自らが聴衆のことを意識し、彼らに楽しんでもらう方法を考え出しているのだ。さらに同時期から、オンラインゲームなどテクノロジーを使う作品も増え始めた。

本プロジェクトでは、通常授業のように言語面を強調していない。作品を作りさえすれば、初級発表ではある程度英語使用を許している。これが学習者へのプレッシャーを軽減し、創造性をかき立てている可能性がある。またブース形式も、多彩な発表方法を生み出す素地になっている。日本語の授業でありながら、プロジェクトが言語以外の自分の好きなこと・得意なことを披露し、日本に対するパッションを伝える機会になっているのである。

6.2 内容重視につながった作品例

2018 年春までの 8 学期間に、全履修者 177 人が計 152 作品を作成した。この中から、以下、CBI との関連性が見える例を挙げる。企画書・自己評価から引用した学習者のコメントは、原文のままである。

① 「物語創作：私の犬」（心理学・日本語専攻：2014 年秋）

前述のように、毎学期多くの学生がオリジナルの物語を書き、絵本を作る。大量の本を読むことが自分でも書きたい気持ちを生むらしく、多読が文学の分野につながることが分かる。この学習者もその一人であり、自己評価には「多読が日本文学への興味を高めた」とある。

“It really provoked my interest in Japanese literature, and I think it really helped me achieve my goal of writing a story in Japanese. Many of the inspirations came from books I read about dogs in the class. Before this semester, I have never tried writing a whole story in Japanese.”

② 「ブックトーク：豊臣秀吉」（歴史・数学専攻：2015 年秋）

彼は中級レベルの中国語話者だったが、「豊臣秀吉」の歴史マンガを取り上げ、PPT を使ってブックトークをした。歴史の卒業論文を書くために日本語の文献をかなり読み、その際多読が大変役に立ったという。彼の論文 “Japanese Invasions of Korea” は歴史学科で最優秀賞を受賞した。日本語多読が主専攻の歴史学習に貢献した、言語と内容の統合例と言える。

“In history class, I am already using Japanese primary sources to write my term paper-- something I have never even dreamed of doing a year before! I will also be examining a lot Japanese primary sources as I begin researching into my senior thesis. I expect tadoku to become a long-term routine for myself.”

③ 「春学期世界新聞」（政治学・日本語専攻：2017 年春）

この政治学専攻のアメリカ人学習者は、自分の興味から、授業中マンガや物語ではなく、オンラインのこどもニュースなどを読んでいた。作品は、当時のニュースを自分で

新聞記事仕立てにしたもので、日本語を専攻分野につなげている。ROTC に所属していた彼女は卒業後 Army にいるが、多読によって将来の仕事につながることを学んだと書いている。個々の学習者のプランや興味に合わせた柔軟性があることも、多読の大きな特徴と言えるだろう。

“I really liked the flexibility of the class--being able to read authentic and easy online news articles was more interesting to me than graded readers or manga. I learned words that are more applicable to my future career and use of the Japanese language.”

④ 「俳句の作曲」 （音楽・会計・日本語専攻：2016 年春）

この上級学習者は、音楽の専攻と日本語を結ぶことを考え、松尾芭蕉の「古池や」の俳句に特別な手法でメロディーをつけた。自分でピアノ伴奏を録音し、発表ではその場で歌を披露してくれた。このように、多読とは直接関係ないように思われる作品も時折見られるが、他分野と日本語とのつながりは CBI の好例と言える。

“音楽のクラスで「連作歌曲」 (song cycle) ということをやっています。音楽の世界で、「歌曲」というのはドイツの lied と同じで詩が歌詞として使われる曲という意味です。授業のためにドイツ語と英語の歌曲しか勉強しませんが、もちろん日本語の連作歌曲もあります。ですから、歌曲のようなまつおばしょうの俳句を中心した曲を作曲しようとしたのです。”

⑤ 「ロールプレイゲーム：桃太郎」 （物理学専攻：2016 年春）

物理学専攻のアメリカ人2人は1年生授業と初級多読を受講していて、GR レベル2の「桃太郎」を使ったロールプレイゲームを作成した。ストーリーがゲーム向きだったそうである。本を見せて話すのが普通のブックトークだが、彼らは本紹介のためにオンラインゲームという媒体を使ったと言える。以下は企画書の説明である。

“We will be working to make a RPG based on the tale of Momotarou. The player will fight enemies along the way, leveling-up and getting new weapons.”

⑥ 「3D プリント漢字パズル」 （機械工学・日本語専攻：2016 年春）

この漢字好きのアメリカ人学習者は、2 年生後半授業の履修者である。彼女は自分の持つ工学のリソースを生かし、3D プリントの漢字パズルを作った。前学期は紙で漢字パズルを作成し、翌学期は媒体をバージョンアップさせた。専門分野の知識があったからできたことであろう。

“I think people really enjoyed the idea of 3D printing and like to think of ways the Kanji could go together to make words they don't know yet.”

7 考察

5 の自己評価にあったように、多読活動を通じて大量の多様な教材を読むことにより、学習者たちは様々な分野の内容をインプットとして取り込んでいる。さらに、学期末には、専攻や興味に基づき、様々な言語以外の分野内容とリンクしたアウトプットとしての作品を作成している。多読が日本語と他教科の内容を統合する場を提供していることは、特筆に値する。すなわち下記の図が示すように、多読によって、内容と直結するインプットおよびアウトプットが、自然に起きていることが分かる。

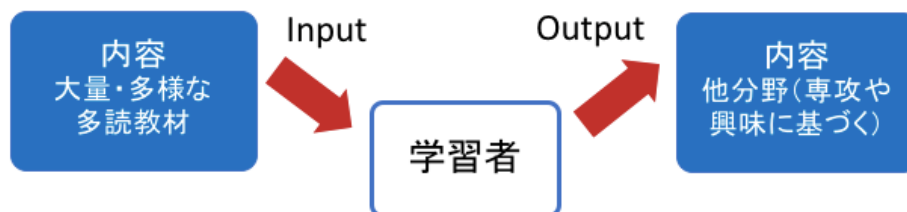


図3：多読活動と内容の関係

6.2 で取り上げた作品はごく一部であり、他にも個々の学習者が持っている興味や得意分野、専門の知識が生かされているものが多数ある。決して教師側が意図して、多読とCBIを結ぶことを目指したわけではない。すべてはごく自然発生的に、学習者側から起きているのだ。学習者が、自分たちの手で画期的なアイデアを実現し、プロジェクトを発展させてきたのである。

プロジェクトは締め切りさえ守れば、どのような作品でもフルポイントの成績がもらえる。したがって、彼らは決して成績のために作品作りをするわけではない。しかし、多くの履修者たちが、わずか1単位の授業のために計り知れない時間を費やしている。これこそ多読が自律学習を促していることの証明ではないだろうか。

語学教師は、とにかく様々な基準を作ってコントロールする傾向がある。しかし、学習者からのフィードバックを見ると、トピックやフォーマットが自由だったことが高く評価されている。教師からの指示やコントロールを極力なくし、学習者を信頼して自由度を与える。信頼関係は、学習者に個別対応できる多読授業だからこそ構築できるのである。このことが学習者の主体的活動につながると、筆者は確信している。

8 結論・今後の展望

初めに提示したCBIの問題について、多読活動の観点から検討する。1つ目の「扱う内容は学習者のニーズに基づいて決定されるべきだ」という点は、個人で教材を選ぶ学習者主導の多読では、おのずと解消される。使用する多くの教材から、学習者は自然な形で様々な内容知識を得ることができる。2つ目の「初級での実践が少ない」点は、内容が入った優れた初級向け多読教材を読むことで解決できる。さらに、プロジェクトでは、初級学習者も内容とリンクした多彩な作品を作り上げている。よって、初級からCBIを取り入れることは十分可能である。多読はインプット、アウトプット共に内容に結びつき、CBIの課題解決策になり得ると言えよう。

多読教材には絵などの視覚情報が効果的に使われており、学習者のアウトプット作品も同様である。酒井・西澤（2014）は、絵本の絵は場面や登場人物の気持ちを吸収するために最良であると説く。多読活動においては、視覚情報が重要な役割を果たしており、それが CBI にも寄与すると考えられる。

當作（2010）は「内容はライフロング学習者を作る」と述べる。多読が自律学習を促進することは本実践から明らかであり、生涯学習につながる可能性も高い。将来、多読経験者の追跡調査をすることが必要であろう。

CBI 実践で念頭に置くべきことは、周辺のコンテンツ分野との連携である⁹。言語教員の持つ内容知識は限られているが、コンテンツ専門教員と協働することで新たな可能性が広がるからだ。筆者はプロジェクトの際日本文学や歴史の教員と協力しており、多読は言語とコンテンツ教員の橋渡しの役割も提供している。

しかしながら、前述のように多読の普及には障害も多い。特に教員の役割について、さらなる議論が必要であろう。酒井・西澤（2014）にあるように、多読支援は一人一人の学習者にどこまで寄り添えるかということである。学習者の多様化が進む現在、教師が個人を見ることはきわめて重要だと思われるが、大人数の一斉授業では容易ではない。多読授業はそれを可能にする。しかし、教師には様々な学習者をよく観察し、柔軟に対応するという、従来の教師像とは異なる資質が求められる。「多読支援にはマニュアルがない」と言われる所以である。

このように課題は残っているものの、多読によって言語中心の教室に内容を取り入れ、学習を豊かにすることができる。より多くの学習者がこの機会に触れることを、願ってやまない。

謝辞

多読に関して、NPO 多言語多読の栗野真紀子氏、酒井邦秀氏、熊谷由香氏、鈴木祐子氏、その他多くの方々にご指導いただいている。この場を借りて御礼申し上げたい。

注

1. 多読における教師の役割については頼瀬（2016a、2018）を参照。
2. Hardy（2013）には、多読は英語以外では普及していないものの、ESL や EFL 教師の間では知られているとある。しかしながら、米国における英語多読は、他の国ほど実践されているとは言い難い（Ewert and Hardy 2015）。
3. 例えば、2013 年発表の「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」には多読が含まれている。http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/1342458.htm（2018 年 8 月 31 日）
4. Zhao（2014）は CBI 教材の英語習得への効果を論じているが、多読活動が CBI へ及ぼす効果には触れていない。
5. 無料多読教材には、NPO 多言語多読、国際交流基金関西センター、長谷部倫子氏作成のものなどがある。https://tadoku.org/learners/book_ja/yomimono_learners（2018 年 8 月 31 日）
6. 本学で多読を導入した経緯は頼瀬（2016a）に詳しい。
7. 成績基準を資料として挙げた。
8. 「はい」と明記しなかった学習者が 177 人中 2 人いた。しかし、記述を見ると、多読活動に否定的だったわけではない。
9. コンテンツ教員との協働については頼瀬（2015）を参照。

参考文献

- 栗野真紀子・川本かず子・松田緑 (編著) (2012) 『日本語教師のための多読授業入門』 アスク出版
- 酒井邦秀・西澤一 (編著) (2014) 『図書館多読への招待』 日本図書館協会
- 佐藤慎司・長谷川敦志・熊谷由理・神吉宇一 (2015) 「『内容重視の日本語教育』再考」 佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理 (編) 『未来を創ることばの教育をめざして:内容重視の批判的言語教育の理論と実践』 pp. 13-36. ココ出版
- 高瀬敦子 (2010) 『英語多読・多聴指導マニュアル』 大修館書店
- 高橋亘 (2016) 「日本語多読研究に向けた基礎研究—多読活動の類型化の試み—」 『言語地域文化研究』 22, 369-385.
- 高見智子・熊谷由理・佐藤慎司・長谷川敦志・森岡明美 (2015) 「アメリカにおける内容重視の日本語教育」 佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理 (編) 『未来を創ることばの教育をめざして:内容重視の批判的言語教育の理論と実践』 pp. 37-75. ココ出版
- 當作靖彦 (2010) 「日本研究と日本語教育の連携」 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』 pp. 53-66. ココ出版
- 瀬瀬憲子 (2015) 「日本語とポップカルチャーコースをつなぐジョイントティーチングの試み」 佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理 (編) 『未来を創ることばの教育をめざして:内容重視の批判的言語教育の理論と実践』 pp. 247-278. ココ出版
- 瀬瀬憲子 (2016a) 「学習支援者とは何か: 日本語多読授業に見る教師の役割」 *Proceedings of the 26th Annual Conference of the Central Association of Teachers of Japanese*, 178-194.
- 瀬瀬憲子 (2016b) 「日本語から発信する図書館多読授業: 米国での実践」 *Informe final del año fiscal Japonés, Asociación Mexicana del Idioma Japonés, A.C.*, 136-146.
- 瀬瀬憲子 (2018) 「日本語多読授業に見る教員の変容」 批判的言語教育国際シンポジウム「未来を創ることばの教育をめざして: 内容重視の批判的言語教育のその後」 口頭発表
- 森岡明美・神吉宇一・野々口ちとせ (2015) 「日本における内容重視の日本語教育」 佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理 (編) 『未来を創ることばの教育をめざして:内容重視の批判的言語教育の理論と実践』 pp. 77-121. ココ出版
- Bamford, J. & Day, R. (2004) *Extensive reading activities for teaching language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Day, R. & Bamford, J. (1998) *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ewert, D. & Hardy, J (2015) “Integrating Extensive Reading Models into Curricular Programs.” Keynote Speech at Extensive Reading Symposium: Empowering Autonomous Learners, Univ. Notre Dame, Nov. 5, 2015.
- Hanabusa, N. & Juhn, H. (2018) Japanese Extensive Reading Courses at a U.S. University: Meaning-focused Input and Output Facilitated by a Japanese Instructor-Librarian Team. *Extensive Reading World Congress Proceedings*, 4, 209-218.
- Hardy, J. (2013) Getting students to enjoy reading in a foreign language. *The Language Educator*, 8(6), 37-39.
- Hardy, J. (2015) The Effects of a Short-Term Extensive Reading Course in Spanish. *Journal of Extensive Reading*, 4, 47-68.
- Nation, P. (2015) Principles guiding vocabulary learning through extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 27 (1), 136-145.
- Nation, P. & Waring, R. (2013) *Extensive Reading and Graded Readers*. Seoul: Compass Media.
- Zhao, Y. (2014) Applying Content-Based Instruction to Extensive Reading Class. *Studies in Literature and Language*, 9 (1), 77-81.

資料: 2017 年秋学期-2018 年春学期の成績基準

Attendance and participation	25%
Book chat and other group activities	5%
Reading journal	15%
Book review (written)	5%
Oral book report	5%
Project (presentation)	30%
Self-evaluations (narrative)	15%
Total	100%

リベラルアーツ教育における外国語教育の役割と 初級レベルのコースデザイン再考

花井善朗（ウィスコンシン大学オシュコシュ校）

要旨

本稿では、リベラルアーツ教育における外国語教育の役割という観点から、日本語初級レベルにおける現行の一般的なコースデザインの問題点を指摘し、それに対するテクノロジーを活用した対処法を提案する。高等教育レベルのリベラルアーツ教育においての外国語教育の貢献は、学習者の目標言語でのコミュニケーション能力の習得・向上に加えて、目標言語が話される国や地域の歴史や伝統、文化の理解を通し、より広い観点から物事を考察する能力を高めることにある。一般的に、日本語教育では、初級レベルで前者を主な学習目標として重視し、中級以降に徐々に後者にも力を入れるという傾向があるが、このようなコースデザインはリベラルアーツ教育への貢献という観点から見ると理想的だとは言えない。本稿では、このような問題を提起すると共に、より理想的なコースデザインの構築を目指した新しい教材とテクノロジーを使った試みについて報告する。

キーワード：リベラルアーツ教育、初級レベル、コンテンツベーストインストラクション、読解、テクノロジー

1 序文

2018年4月に行われた The 27th Central Association of Teachers of Japanese Conference は「これからの日本語教育に向けて」というテーマの下に開催され、学会のホームページにはポイントの1つとして「リベラルアーツ教育を取り巻く環境の変化」という点が挙げられた¹。「これからの日本語教育」を念頭に「リベラルアーツ教育を取り巻く環境の変化」を議論する場合、近年の米国高等教育におけるリベラルアーツ教育を軽んじる風潮を無視することは出来ないだろう。例を挙げると、筆者が遠隔教育で日本語コースを開講しているウィスコンシン大学スティーブンスポイント校では、伝統的なリベラルアーツの領域、特に人文と社会科学の学科は、卒業後の就職を考慮すると以前ほどの価値や学生をひきつける魅力を有していないという主張の下、フランス語、ドイツ語、スペイン語専攻を含む多くのリベラルアーツ学郡の専攻プログラムを閉鎖するという提案がなされた²。この大学には元々日本語専攻がないため日本語プログラムについての言及はないが、全ての外国語専攻プログラムが対象にされていることを考慮すれば、日本語専攻が存在していれば閉鎖の対象となっていたことはほぼ間違いないであろう。あくまで専攻プログラムの閉鎖という議論であって、学部やプログラム自体をなくすという提案ではないが、専攻があるかないかはプログラムの将来に大変重要な要素であり、このような提案が実際になされたということ自体が、米国高等教育におけるリベラルアーツ教育の現在の立ち位置を物語っていると言える³。「これからの日本語教育」を考えるに当たっては、外国語教育はこのような風当たりの強いリベラルアーツ教育の領域に

属することを常に意識し、その上でリベラルアーツ教育の価値を再認識させるためにどのような貢献が出来るのかという視点を持つことが重要だと言えるだろう。

2 問題提起

外国語教育のリベラルアーツ教育への貢献度を高めるために、私達はどのようなことが出来るだろうか。ここではこのような観点から、現行の一般的な日本語教育のコースデザインを批判的に考察し、問題提起をしてみたい。

2.1 外国語教育のリベラルアーツ教育への貢献

Modern Language Association of America (2009:4) のレポートでは、外国語プログラムのリベラルアーツ教育への貢献について以下のように述べられている。

Both the global economy and our ethnically diverse society need citizens who understand the languages, traditions, and histories of other cultures as well as their own. The great strength of the humanities has always been its insistence on the value of considering the past, of examining our accomplishments and failures, and of teaching the patience, knowledge, and craft required to move beyond our insular selves. Delving into other languages and learning to read complex literary texts rank among the most powerful means available for accomplishing these goals of liberal education and contributing to students' personal and intellectual development.

つまり、外国語プログラムは、外国語を学ぶ場を提供し、身につけた言語能力を使って外国語で内容豊かで読みがいのある読み物を読ませ、異国の歴史や文化などについて学ぶ機会を提供することで、国際化が進んだ経済や多様化が進んだ社会が求める人材・能力の育成に貢献することが出来るというわけである。一般的に、現行の日本語教育では、初級レベルでコミュニケーション能力の育成を主な学習目標とし、中級以降徐々にコミュニケーション能力以外の内容教育にも力を入れるという傾向があるため、全体として見れば上で述べられている教育内容をカバーしていると言えるかもしれない。しかし、このようなコースデザインは、時に学習目標がコミュニケーション能力の育成に偏重しておりリベラルアーツ教育への貢献が乏しいと見なされる要因になっていることがある。例えば、Spence-Brown (2001:78) は、特に高等教育において、大学運営陣、事務方の中に、言語学習は学術的な見地を持つ教員は必要ない、ベルリッツスタイルの言語学校に外部委託出来るような技能習得の一つだと考える者もいると述べている。このような外国語プログラムの存在意義に疑問を投げかける考え方が大学内に蔓延してしまえば、外国語教育は、リベラルアーツ教育への貢献どころか、その高等教育での存続自体が危うくなりかねない。Paesani and Allen (2012:S55) は、このような現実を受け、「The facts underscore the need for collegiate FL programs to demonstrate their relevance and intellectual connection to the large university mission if they are to survive.」つまり、大学の外国語プログラムが生き残るためには、そのプログラムが、大学の使命への関連性と知的な繋がりを持つということを示す必要がある、という警鐘を鳴らしている。(引用冒頭の「The facts」は近年の外国語プログラムの縮小や閉鎖を表している。) ここで言う

「大学の使命への関連性と知的な繋がり」というのは、外国語プログラムに関して言えば、リベラルアーツ教育への貢献とも言い換えられるだろう。

2.2 コミュニケーション能力の育成と言語以外の内容教育

外国語プログラムの主要な学習目標が目標言語でのコミュニケーション能力の育成だということに異論を挟む者はいないだろうが、先に見たように、リベラルアーツ教育の中での外国語教育の意義という観点から考えると、コミュニケーション能力の育成は高等教育における外国語教育の学習目標として最低条件であって十分条件ではない。外国語教育の中でどの程度文化や歴史など言語以外の内容教育を行うかということに関しては、教授法に関する議論としては 1980 年代にコンテンツベーストインストラクションというアプローチが注目を集めたころから盛んに行われているが、リベラルアーツ教育への貢献という観点から見ると、その議論は更に前に遡る。例えば、Harvard University Committee on the Objectives of a General Education in a Free Society (1945:112) では次のように述べられている。

these two reasons for studying a foreign language -- as a tool and as a part of humanistic education -- are distinct, implying distinct methods and looking to distinct ends.

Language as a tool hardly falls under the humanities, and it might be said that it is more closely allied to special than to general education.

この中ではリベラルアーツ教育という用語は使われていないが、外国語の学習をツールとしての外国語と人文主義的教育とに区別し、ツールとしての外国語の教育は人文主義的教育とは別物であると述べられている点は、先の Spence-Brown の指摘に通じるものがある。ツールとしての外国語の習得という学習目標がリベラルアーツ教育という枠組みの中では十分ではないということが常に指摘されてきたということを、特に高等教育の場で外国語教育に従事する者は軽視するべきではない。

また、先に引用した Modern Language Association of America (2009:7) のレポートにも、コミュニケーションのツールとしての外国語に対する同様の見方が述べられている。

Speaking a second language does not necessarily make one a sophisticated citizen of our contemporary world. We could imagine a curriculum, rich in international politics and economics, comparative religion, and discrete or specific social histories, that would have at least as compelling a claim to preparing citizens.

ここにあるように、教養のある現代社会の一員を育てるためには、プログラムのカリキュラムにはツールとして外国語を教えるコースだけでなく、国際政治や国際経済、比較宗教や歴史など、様々な内容を扱うコースを含む必要がある。このような言語以外の内容教育はあくまで外国語教育の範疇外であり、門外漢の外国語教師が扱うところではなく、外国語以外の学部やプログラムに任せておけばいいという考え方も存在するだろうが、そのような見方は外国語教育がリベラルアーツ教育という枠組みにおいては第二義的な役割しか果たさないということを自ら認めるということを意味する。また、そもそも目標言語でこのような内容を学習出来る機会を提供しなければ、リベラルアーツ教育

に貢献するような学問的な内容を学ぶための高度な認知処理を目標言語で行う力を身につけることは難しい。

中級以降で言語以外の内容教育にも力を入れられるだけの言語力を身につけさせるために、初級の学習時間の大部分をコミュニケーションを中心とした言語スキルの習得に当てるべきだという考え方も理解出来る。現在コンテンツベーストインストラクションというアプローチの実践が主に中級以降のコースで見られるというのは、このような考え方によったものであろう。学習者の言語習得過程のみを考慮した場合、この考え方は自然に受け入れられる考えだと言えるかもしれないが、リベラルアーツ教育としての外国語教育という観点から見ると、このようなカリキュラムは、初級レベルのコースに比べて中級コースの外国語コースを履修する学習者の数が大幅に少ないという点に問題がある。例えば、Goldberg, Looney and Lusin (2015:40)では、2013年のMLAの調査で、米国高等教育の日本語プログラムでの introductory レベルのコースと advanced レベルのコースの受講者の割合が 5 対 1 であったという報告がされている。つまり、中級以降に徐々に言語以外の内容教育をカリキュラムに取り入れるというデザインでは、習得した言語力を使って言語以外の内容教育を受け始める前に、多くの学習者がコースの履修をやめてしまうのである。そして、少数の学習者にしかリベラルアーツ教育に貢献するような教育が与えられないという現行のカリキュラムデザインは、外国語プログラムがツールとしての外国語しか教えておらず、リベラルアーツ教育への貢献が乏しいと考えられてしまうことがある要因の一つになっていると言える。このような意味で、Larson (2006:257) の以下のような見解は全く的を得たものである。

We should not expect our students to work hard for 2 or 3 years before they have the pleasure of doing academic work in the language. We need to fashion our language programs deliberately so that students see from the beginning how they can learn and discover things they want to know through or in the medium of the language they are studying.

学習者が（2年、3年の猛勉強の末にではなく）学習の早い段階から目標言語を使って興味があることを学習したり調べたりすることが出来れば、外国語を学習することの意義とリベラルアーツ教育との繋がりもより明瞭なものとなるであろう。このようなカリキュラム構築の必要性が今こそ真剣に議論されるべきであると言える。

3 実践報告

では、学習の早い段階から言語以外の内容も重視するカリキュラムはどのようなものだろうか。ここからは、筆者が開発した教材や開講したコースを例に、このようなカリキュラム構築の可能性を提示したい。

3.1 カリキュラムデザイン

Byrnes (2002) は、一般的な外国語プログラムでは、初級、または初級と中級の言語コースを終了してから、言語以外の内容に焦点を移した選択コースを開講することが多い

と指摘している（図1の①）。筆者がコーディネーターを勤めるプログラムでも、以前は同じようなカリキュラムを採用していたが（図1の②）、上記のような問題に対処するために、言語以外の内容も重視した選択コースを初級の必修日本語コースを履修している学習者が平行して履修出来るように変更した（図1の③）。

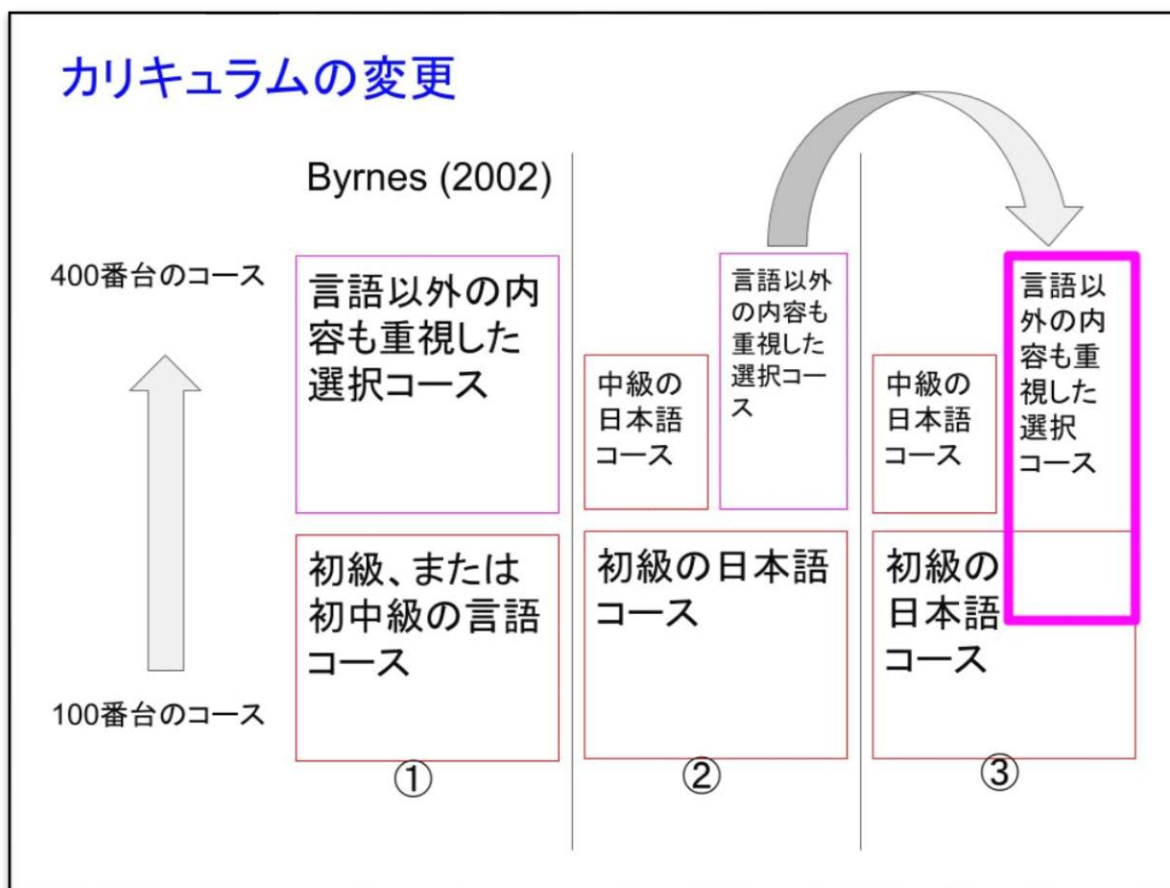


図1 言語以外の内容も重視した選択コースを初級段階から開講したモデル

この変更により、以下のような利点が生まれた。

1. 学習者が、1年生のコースで学習した目標言語での知識を使って、学習の早い段階から言語以外の内容の学習も行えるようになった。
2. 変更前までは、学習者は初級の間は日本語コースを1学期に1コースしか履修することが出来なかったが、変更後には、必修の日本語コースと平行して日本語の選択コースも履修出来るようになった。これにより、1学期中に日本語コースを2つ履修出来るようになり、日本語の学習により多くの時間を費やせるようになった。
3. 数が多い初級レベルの学習者も対象とすることで、選択コースの履修者数を確保しやすくなり、履修者数不足によってコースがキャンセルされるというリスクが減少し、プログラム全体の安定に繋がった。

さらに、筆者は選択コースの履修者数が多いことを理由に日本語選択コースを増やすことの必要性を主張し、実際に大学に選択コースを1つ増やすことを認めてもらうことが出来た。リベラルアーツ教育への逆風に加えて大学の厳しい財政状況からプログラムの拡張が大変難しく多くのプログラムにコースのキャンセルが強いられるという状況の中、このように選択科目の増加を認めてもらうことが出来たことは、カリキュラム変更の大きな成果だったと言える。

3.2 教授方略

初級レベルの学習者を対象に含めて言語以外の内容を重視したコースをデザインする際に問題となるのが、初級学習者は言語レベルが低いということだろう。この問題を克服するために、以下のような理由により、筆者は読解能力の向上を学習の第一の目標とした。

1. 読解は、授業で扱う読み物を宿題として授業までに読んでこさせることで、学習者が自分のペースで準備することが出来る。
2. 筆者のプログラムでは、初級学習者が平行して履修している必修日本語コースでコミュニケーションアプローチにより口頭コミュニケーションの練習を多く行っているため、この2つのコースの間のバランスを取ることが出来る。
3. Cutshall (2015:10) や Tschirner (2016:220) で報告されているように、読解力は、話す、書くなどの産出能力に比べて速いペースで習得され、より高い到達目標を設定することが出来る。初級レベルの学習者で必ずしも流暢に議論などが行えないような内容であっても、読み物に書かれた内容を理解することは出来る。
4. 学習者の第1言語で開講される国際政治や国際経済、比較宗教や歴史などのコースでは、通常多くの文献を読んで知識を得ることが全ての学習の基礎となる。このような内容を外国語コースで取り扱う場合も、同様のアプローチを使うことが出来る。

3.3 テクノロジーの活用

読解は宿題として自分のペースで読めると言っても、初級レベルの学習者にとって目標言語で言語以外の内容を学習するのは大変難しいことである。特に、内容を重視した読み物の場合、いくら言語的なコントロールをしても、初級学習者にとって未習の語彙が多く読み物に含まれることになる。そこで、筆者は学習者の語彙を調べる負担を出来るだけ軽減するために、読み物を紙面とウェブサイトの2通りの方法で読めるようにし、未習単語を調べる場合はウェブサイト上でカーソルを単語の上に移動するだけで調べられるポップアップ辞書が使えるようにした。画像1は、上が紙面上に掲載された読み物の本文、そして下がウェブサイト上に掲載した本文であるが、下の画像は「戯画」という単語の上にカーソルを移動した場面で、その意味が表示されている。Mori and Mori (2011:455) は、第二言語で読み物を読む場合、読者は多くの認知資源を文字や語彙の認識や文の処理などの低いレベルの処理に費やす傾向があり、その結果、よい読者が第一言語で行うような、推量や予測など、高度な処理にその能力を傾けることが出来ない

と指摘しているが、この選択コースでは、語彙を調べる負担をなるべく軽減することで、より多くの認知資源を読み物の理解に向けられるようにした。知らない単語が現れるたびに単語リストから該当語彙を検索しなければいけない場合と比べると、この方法は学習者がより読み物の内容理解に集中しながら読み進められると言えるだろう。

漫画のルーツ 読み物 6

90 漫画のルーツは、戯画だと言われています。戯画^{G.E.C}というのは、ユーモアや風刺を表現するために描かれた絵のことです。戯画は昔から世界中で描かれていますが^{G.12}、日本では7世紀に描かれた戯画が奈良の法隆寺というお寺で見つかっています。また、京都の高山寺というお寺の「鳥獣人物戯画」という戯画もとても有名です。

漫画のルーツ

漫画のルーツは、**戯画**だと言われています。戯画というのは、ユーモアや風刺を表現するために描かれた絵のことで**戯画** **ぎが** 世界中で描かれていますが、日本では七世紀に描かれた戯画が奈良の法隆寺と **(n) caricature; cartoon; comics** ています。また、京都の高山寺というお寺の「鳥獣人物戯画」という戯画もとても有名です。

画像 1 読み物の本文とポップアップ辞書

なお、ポップアップ辞書は大変便利なツールであるが、これを使わせる場合は学習者が必要以上にポップアップ辞書に頼らないように注意しなければならない。その意味で、読み物を（ウェブサイトだけでなく）紙面上で読めるようにするのは大変重要である。画像 1 から分かるように、紙面上の本文には多くの漢字に振り仮名が振ってあるため、学習者には、下のような注意を使って、基本的には紙面上で本文を読み単語の意味が分からない時にだけオンライン上の本文を使ってポップアップ辞書で意味を調べるように指示し、必要以上にポップアップ辞書に頼らないように指導した。

Website URL : www.learnjpcinjapanese.com

IMPORTANT How to Use the Textbook and Website

The readings contained within this textbook can also be viewed on the website, allowing for the use of online and pop-up dictionaries. However, the final goal of this textbook is for learners to reach a point at which they can read the text **without needing a dictionary**. In order to achieve this goal, **always try to use the physical textbook for reading**, and use the website **only** when looking up certain definitions or *kanji* readings within a given text.

画像 2 紙面上の読み物とウェブサイト上の読み物の使い方の注意

3.4 日本語能力試験の語彙レベルの活用

上の画像 1 にあった「戯画」のような単語は、読み物の話題である漫画のルーツについて学習するためには言い換えのきかない語だが、初級学習者にこのような語を覚えるように指導するのは効率的ではないのは明らかである。このような状況に対処するために、この選択コースでは、読み物に出現する単語を日本語能力試験のレベルを基準にグループ分けし、初級学習者には N4 と N5 相当の単語や表現を覚えることから始めるように指導した。画像 3 は、実際に使用した画像 1 該当部分の単語リストである。

この中に含まれる N4 と N5 相当の単語と表現は「漫画、言う、絵、昔、世界中、お寺、見つかる、とても、有名な」であり、初級学習者に覚えさせるには妥当であることが分かるだろう。ちなみに、このコースではこの基準で単語クイズを行っていたが、学期の途中で、全ての初級学習者が N4 と N5 だけでなく N3 の単語まで覚える単語として含めて欲しいと申し出た。このような方法は、現時点の学習レベルだけでなく、将来の到達レベルを学習者が自覚し、その目標に対して主体性を持って学習を進める道を示すことが出来るという意味でも有効だと言えるだろう。また、このような選択コースは初級から上級まで、様々なレベルの学習者が履修する可能性が高く、履修者の言語レベルのばらつきが大きい場合が多い。実際に筆者の選択コースは、常に初級レベルの学習者から留学を終えて帰国したような学習者まで、様々なレベルの学習者が履修する。日本語能力試験の語彙レベルを使ったこの方法は、上級レベルの学習者は N1 から、中級レベルは N2 からの語彙を覚えさせるというように、レベルが異なる学習者のニーズへの対応にも役に立つ。

No.	課	トピック	読み物／ アクティビティ	単語	読み方	英語訳	中国語訳	韓国語訳	ベトナム語訳	日本語能力試験レベル
										Name → 固有名詞 N/A → 級外
307	第1課	漫画1	読み物6	漫画	まんが	manga	漫画	만화	truyện tranh	N4
308	第1課	漫画1	読み物6	ルーツ	ルーツ	root; roots	起源	부리; 루트	gốc rễ	N/A
309	第1課	漫画1	読み物6	戯画	ぎが	caricature	讽刺画；滑稽画	회화, 캐리커처	biếm họa	N/A
310	第1課	漫画1	読み物6	言う	いう	to say	说	말하다	nói	N5
311	第1課	漫画1	読み物6	ユーモア	ユーモア	humor	幽默	유머	hài hước	N3
312	第1課	漫画1	読み物6	風刺	ふうし	satire	讽刺	풍자	trào phúng, châm	N/A
313	第1課	漫画1	読み物6	表現	ひょうげん	expression	表现	표현	biểu hiện	N3
314	第1課	漫画1	読み物6	描く	かく／えがく	to draw	画	그리다	vẽ	N3
315	第1課	漫画1	読み物6	絵	え	picture; drawing; 画	그림	bức họa, bức trạ	bức họa, bức trạ	N5
316	第1課	漫画1	読み物6	昔	むかし	a long time ago; 以前	옛날	ngày xưa	ngày xưa	N4
317	第1課	漫画1	読み物6	世界中	せかいじゅう	all over the world	世界中	전세계	trên khắp thế gi	N4
318	第1課	漫画1	読み物6	日本	にほん	Japan	日本	일본	Nhật Bản	Name
319	第1課	漫画1	読み物6	～世紀	～せいき	～th century	～世紀	～세기	thế kỷ ~	N3
320	第1課	漫画1	読み物6	奈良	なら	Nara [name of a 奈良[城市名]	나라[도시 이름]	Nara (tên một th	Nara (tên một th	Name
321	第1課	漫画1	読み物6	法隆寺	ほうりゅうじ	[name of a templ 寺[地名]	[절 이름]	(tên một ngôi Ch	(tên một ngôi Ch	Name
322	第1課	漫画1	読み物6	お寺	おてら	temple	寺庙	절	chùa	N4
323	第1課	漫画1	読み物6	見つかる	みつかる	to be found	找到	발견되다	tìm ra	N4
324	第1課	漫画1	読み物6	また	また	also	而且	또한	Hơn nữa, cũng	N3
325	第1課	漫画1	読み物6	京都	きょうと	Kyoto [name of a 京都[城市名]	교토 [도시 이름]	Kyoto (tên một th	Kyoto (tên một th	Name
326	第1課	漫画1	読み物6	高山寺	こうさんじ	[name of a templ 寺[地名]	[절 이름]	(tên một ngôi đê	(tên một ngôi đê	Name
327	第1課	漫画1	読み物6	鳥獣人物戯画	ちょうじゅうじん	[name of a series 絵巻系列名]	[회화 제목]	(tên một bức tr	(tên một bức tr	Name
328	第1課	漫画1	読み物6	とても	とても	very	非常	매우	rất	N5
329	第1課	漫画1	読み物6	有名な	ゆうめいな	famous	有名的	유명한	nổi tiếng	N5

画像 3 単語リスト

3.5 文型のコントロール

単語の難易度と共に、文型のコントロールも特に基礎文法を学習中の初級学習者の読解を助けるためには不可欠であると言える。筆者が作成した教材では、基本的に使用する文法は一般的に中級前半までに導入されるもののみとし、初級後半から中級前半の文法は「文法・表現」として解説を加えた。これにより、初級学習者は必修の日本語コースで学習、練習するような文法をこの選択コースでも取り立てて学習することとなった。このコースではこれらの文法が読み物の中で何度も繰り返し出現し、そのたびに意味の確認が行われたため、学習者にはよい繰り返しの練習になったと考えられる。

文法・表現 Grammar & Expressions	
下の文法や表現は、この教科書の読み物でよく使われる大切な文法や表現です。教科書の読み物に出てきた時に、チェックするようにして下さい。	
The items below are important grammar points and expressions that often appear in this textbook. Please make sure to review each item when it appears in the texts.	
1. Noun Modification (名詞修飾)	126
A. こと	127
(1) こと: (intangible) things	
(2) ～こと (nominalizer): ～ing; to ～; (the fact) that ～	
(3) ～ことが出来る: can ～; be able to ～	
(4) ～ことがある: there are times when ～	
(5) ～ことにする: decide to ～	
B. ～の (nominalizer): ～ing; to ～	129
C. ～わけではない: it doesn't mean ～; it's not that ～	129
2. Embedded Question	130
3. Connecting sentences with a verb stem and the equivalent form of i-adjective	131
4. Passive Sentences (受身文)	132
A. Passive	132
B. Affective Passive	133
5. ～という	134
A. A という B: B called A; B titled A	134
B. A という B: B that says A; B that A	134
C. ～というのは…(こと) だ: What ～ means is …; What ～ refers to is …	135
6. ～よう	135
A. A ような B; A ように B: B like A; B such as A; B such that A	135
B. A ように B: B so that A	137
C. ～[Verb] ようになる: to reach the point where ～; to come to ～	137
D. ～ようにする: be sure to ～; make sure to ～	138
7. ～ため	138
A. A ために B; A ための B: B for the sake of A; B for A	138
B. A ために B: B because A	139
8. ～など	139
A. A など; A and others; A etc.	139
B. A などの: B such as A	140
9. A と B: When(ever) A, B; if A, B	140
10. ～方: a way of doing ～; how to do ～	141
11. ～として: as ～	141
12. A が B (Conjunction)	141

画像 4 「文法・表現」の目次

3.6 読み物の内容と活動

筆者のプログラムではこのような初級学習者が履修出来る選択科目を「Special Topics in Japanese」という名前で毎学期開講するようしており、今までに、ポップカルチャー、歴史、宗教などの内容を扱った。上記のように、読解を中心にコースをデザインしたため、基本的な学習の流れは、読み物を読み、練習問題で理解を確認、同時に単語や文法を学習し覚えるという形で行った。また、それに加えて、読み物で読んだ内容を使って話す練習を行ったり、読み物の話題について議論をしたり意見を書かせたりして、読解以外にも様々な言語活動の練習を行なった。次のページの画像 5 は、画像 1 の読み物

の後に行った正誤判定を行う練習問題の一部であるが、このような練習問題を行う際に画像 6 にあるようなモデル会話を見せて、正誤判定を会話練習になる形で行った。

VI 本文を読んだ後でしてみましょう。

1) 下の文が正しいか、間違っているか、クラスメートとチェックしましょう。 **モデル会話 3**

- () 漫画のルーツは新聞だと言われている。
- () 戯画というのは、風刺をしたり色々なことを面白く表現するために描かれた絵のことだ。
- () 戯画は、日本だけで描かれているユニークなスタイルの絵だ。
- () 「鳥獣人物戯画」は奈良の法隆寺というお寺で見つかった。
- () 「鳥獣人物戯画」には、人や動物が描かれている。
- () 鳥羽信正というのは「鳥獣人物戯画」の絵の中で漫画を描いている人だ。

画像 5 読み物の練習問題

モデル会話 3 : 文が正しいか、間違っているか話し合う
 (「下の文は正しいですか。間違っていますか。クラスメートとチェックしましょう。」の問題)

【例】 第 1 課「漫画-1」練習問題Ⅱ (p.3)

2) 1. 漫画は子供のために描かれている。

A : B さんは、この文は正しいと思いますか。間違っていると思いますか。

B : 私は正しいと思います。

A : そうですか。

B : A さんはどう思いますか。

A : 私は間違っていると思います。

B : そうですか。どうしてそう思いますか。

A : 日本の漫画には、政治やビジネスについての漫画など、大人のための漫画もあると思うからです。

B : そうですか。それは、本文のどこに書かれていますか。

A : 9 行目と 10 行目に、子供のための漫画だけでなく、色々な漫画があると書かれています。例えば「課長 鳥耕作」という漫画は、サラリーマンについての漫画で、大人に人気がある漫画だそうです。

B : あー、そうですね。じゃあ、この文は正しくありませんね。

画像 6 練習問題をする際のモデル会話

このような読み物の内容を確認し議論する活動に加えて、この選択コースでは、読み物の話題についての学習を促進させるような活動も取り入れた。下の画像7は江戸時代の大衆文化として浮世絵を学習した際に使用した活動であるが、浮世絵がフランス印象派の画家達に影響を与えたという内容の読み物を読解し確認することに加えて、フィンセント・ファン・ゴッホが歌川広重の浮世絵を真似て作品を描いたように、自分の作品を描いてみるという活動をした。浮世絵を真似て絵を描くことで日本語が上達するわけではないが、浮世絵が与えた文化的な影響について文字で読ませるだけでなく、実際に自分でも描かせてみることで、浮世絵の影響という学習内容をより印象付けられると考えられる。Koda (2005) によると、読解時の認知処理は、大まかには「言語的要素を解読し(decoding)、文情報を理解・構築し(text-information building)、文脈を含めて解釈する(situation-model construction)」という順に進むと考えられるが、文脈を含めた解釈には、学習した情報を学習者自身の身近な経験や既存の知識と意図的に関連付けることで、長期的な記憶を促すという作業も含まれる。ここで例に挙げたような活動は、このレベルの認知処理を達成するためにも有効であると考えられる。

浮世絵の影響を受けた作品 6

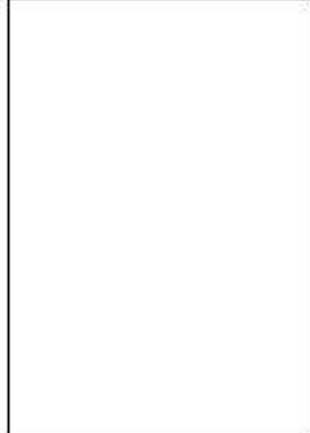
WORD PQ RQ



「名所江戸百景 大はしあたけの夕立」
作：歌川広重 所蔵：国立国会図書館



a. 「
作：Vincent van Gogh
所蔵：国立フィンセント・ファン・ゴッホ美術館



「
作：

フィンセント・ファン・ゴッホも、浮世絵に影響を受けたフランス印象派の画家の一人だ。ゴッホは歌川広重の「大はしあたけの夕立」という浮世絵を真似して「Bridge in the Rain (after Hiroshige)」という絵を描いた。この絵からも、ゴッホが浮世絵のファンだったことが分かる。この絵の他にも、ゴッホは、浮世絵の絵を真似して、「Courtesan (after Eisen)」と「Flowering Plum Orchard (after Hiroshige)」という2枚の絵を描いた。

画像7 浮世絵の課の活動

4 今後の課題

今後の課題は、より多くの分野について教材を作成して選択コースの種類を増やし、学習者がより多くの分野について学習出来るようにすることである。このような教材の作成は、外国語教師が通常求められる言語教材の作成作業に加えて、取り扱いたい分野について文献を読み、情報を収集し、どんな話題を取り上げるかを決定し、収集した情報に基づいて読み物を作成するという作業が必要になる。言語以外の内容を取り扱うならば、読み物の作成は各分野の専門家をお願いし、言語的な編集や副教材の作成を外国語教師が担当する、または読み物の作成を共同作業で行うなどの方法も考えられるが、共同作業をするにしても、最終的には教材の作成は、学習者の言語習得過程を最も正確に把握する外国語教師が主導して行わなければならないということは大変重要である。特に初級レベルの学習者でも履修出来るコースで使用するような教材は綿密な語彙や文型のコントロールが必要であり、それが可能なのは外国語教師しかいない。言語以外の内容は、歴史、宗教、経済、国際関係など、どのような分野であれ、ほとんどの外国語教師にとって専門分野外で、そのような専門外の分野を学習するための教材を作成するのは大きな挑戦ではあるが、これからの日本語教育のさらなる発展のために、私達が力を入れて取り組んでいかなければならない作業の一つであると言えるだろう。

5 まとめ

本稿では、リベラルアーツ教育における外国語教育の役割について議論し、筆者が行った初級から行うコンテンツベーストアプローチの実践を報告した。コミュニケーションアプローチが主流の現行の外国語教育のカリキュラムでは、特に初級レベルのコースではツールとしての外国語の習得に重きが置かれることが多いが、リベラルアーツ教育への貢献という観点から見ると、そのようなスキル習得への偏重は好ましいものではない。初級で言語スキルの習得に力を入れ、中級以降にコンテンツベーストインストラクションのコースを増やしていくという考え方もあるが、履修者の数が多い初級レベルからよりバランスの取れたカリキュラムが構築出来ればそれに越したことはない。このような考えの下に、筆者は初級レベルの学習者が履修可能なコンテンツベーストインストラクションのコースを実践し、ここに報告した。初級学習者にとって目標言語で言語以外の内容について学習するのは大きな挑戦であるが、読解力の向上を第一の学習目標に据える、紙面とウェブサイトの2つのフォーマットで読み物を読めるようにする、日本語能力試験の語彙レベルを基準に覚えなければならない単語数を限定する、読み物を書く際に中級前半レベルの文法以上は使わないようにし、初級後半、中級前半の文法は取り立てて学習する、読み物の内容を使って会話練習をする、学習した内容を学習者自身の身近な経験や既存の知識と意図的に関連付けるような活動を行うなど、様々な手段を使うことで、学習者の学習を支援することが出来る。今後より多くの分野について、ここに報告したような言語以外の内容を扱ったコンテンツベーストインストラクションのための教材を作成することで、日本語教育のさらなる発展に繋げることが出来るだろう。

謝辞

本稿は 2018 年 4 月に行われた The 27th Central Association of Teachers of Japanese Conference での発表をもとに執筆した。学会の開催にご尽力された先生方と大学院生の方々に心からお礼を申し上げたい。

注

1. <https://alc.wisc.edu/wisconsin-idea/catj>.
2. 閉鎖が提案された全専攻プログラムは以下の通り。
American Studies, Graphic Design を除いた Art, English for Teacher Certification を除いた English, French, Geography, Geoscience, German, Social Science for Teacher Certification を除いた History, Music Literature, Philosophy, Political Science, Social Work を除いた Sociology, Spanish.
<https://www.uwsp.edu/forkintheroad/Documents/Point%20Forward.pdf>.
3. 2018 年 8 月の時点でこの提案が最終的に承認されるかどうかはまだ未定であるが、どちらの結果になっても、このような提案がなされたこと自体を真剣に受け止めるべきであろう。

参考文献

- Byrnes, H. (2002) The Role of Task and Task-Based Assessment in a Content-Oriented Collegiate Foreign Language Curriculum. *Language Testing*, 19(4), 419-437.
- Cutshall, S. (2015) Groundbreaking Study from ACTFL Measures Listening and Reading: Expands Understanding of Interpretive Skills. *The Language Educator*, 10(3), 10-12.
- Goldberg, D., Looney, D., & Lusin, N. (2015) *Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, Fall 2013*. New York: MLA.
https://www.mla.org/content/download/31180/1452509/2013_enrollment_survey.pdf, accessed January 2, 2016.
- Harvard University Committee on the Objectives of a General Education in a Free Society (1945) *General Education in a Free Society: Report of the Harvard Committee*. Cambridge: Harvard University Press.
- Koda, K. (2005) *Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Larson, P. (2006) The Return of the Text: A Welcome Challenge for Less Commonly Taught Languages. *Modern Language Journal*, 90(2), 255-258.
- Modern Language Association of America. (2009) *Report to the Teagle Foundation on the undergraduate major in language and literature*. https://www.mla.org/content/download/3207/81182/2008_mla_whitepaper.pdf, accessed May 25, 2018.
- Mori, Y, & Mori, J. (2011) Review of Recent Research (2000-2010) on Learning and Instruction with Specific Reference to L2 Japanese. *Language Teaching*, 44(4), 447-484.
- Paesani, K., & Allen, H. W. (2012) Beyond the Language-Content Divide: Research on Advanced Foreign Language Instruction at the Postsecondary Level. *Foreign Language Annals*, 45, s54-s75.
- Spence-Brown, R. (2001) The symbiosis of Japanese studies and Japanese language teaching: A language teaching perspective. *Japanese Studies*, 21(1), 77-83.
- The 27th Central Association of Teachers of Japanese Conference site: <https://alc.wisc.edu/wisconsin-idea/catj>, accessed May 25, 2018.
- Tschirner, E. (2016) Listening and Reading Proficiency Levels of College Students. *Foreign Language Annals*, 49(2), 201-223.

ハワイの言語景観における日本語使用： 言語意識の高揚とクリティカルリテラシーの獲得へ向けた 日本語資源の教育への活用

本間 邦彦（ハワイ大学マノア校）

要旨

「公共スペースで目にすることのできる書き言葉」を指す言語景観は、近年、社会言語学研究の一分野としてその地位を築き、第二言語学習者を対象とした言語教育の教材としても活用されてきている。とりわけ、実社会における言語に触れ考えることで、学習者の主体的な異文化理解、言語と社会との関係への意識の高揚など、教室内の活動のみでは困難とされてきた様々な「気づき」を学習者に促す機会となる。しかしながら、その言語景観を活用した日本語教育の先行研究はまだ少なく、さらなる事例が必要とされる。本研究は言語景観を利用したプロジェクトの実践報告である。筆者の属するハワイ大学は、日系移民、居住者、観光客も多く、その言語景観における日本語使用も極めて頻繁な環境に位置する。しかしながら、そうした多様な日本語の資源が、必ずしも日本語の教育に生かされているとは言い難く、それが日常の当たり前の光景としてとらえられているケースも少なくない。そこで、学習者が近隣に見られる日本語を通し、それに伴う社会的事象を読み解くクリティカルリテラシーの高揚を図るべく Malinowski (2016)を参考とし、フォトサファリを行った。学習者は近隣の日本語に関する言語景観を写真に収め、その表記形態（文字・方向・配置・フォントなど）の観察を通し、地域での日本語の使用意図や文化的、社会的な背景について探るべく活動した。本研究では、プロジェクト内の発表や議論を通して、学習者の日本語への意識やリテラシーにどのような変化が起こったのかについて論じる。最後に、教室内外の活動を繋げるべく、学習者自身による「気づき」(Language Awareness)をもたらす今後の日本語教育への寄与について考察したい。

キーワード：言語景観、批判的言語教育、クリティカルリテラシー、Language Awareness

1 序文

「公共のスペースで目にするあらゆる書き言葉」(Landry and Bourhis 1997; Gorter 2013)として定義される言語景観の研究は、我々に公共スペースにおいて、言語がどう機能するのか(Higgins 2017)という疑問を投げかけ、公共スペースでの言語使用を特定の社会的、政治的な歴史を反映し作られるものとして進められてきた。具体的には道路標識、宣伝広告、地名、通りの名前、店の看板など、様々な書き言葉から、民族言語におけるバイタリティ(ethnolinguistic vitality)、言語間のコンタクトとそれに伴う変化(language contact and change)、社会的抗議活動(social protest)、ツアリズム(tourism)などの公共生活の場における様々な分野での疑問と結び付けられ研究されてきた。(Gorter 2013)。また、言語景観は対象とする地域のそれまでの歴史の上になりたつ「今、現在」の形を反映するものと考えられ(Burwell and Lenters 2015)、その「場」に提示されるテキストを通して、言語、アイデンティティ、そしてその表記について探求してい

く学問とも言える。この「場」との重要な関わりという観点から、言語景観は社会言語学研究の一分野としての地位を築きつつあり、言語景観を教育に取り入れ、活用していく動きも活発化している。

2 先行研究

言語景観を教育に活用した代表的な例として、Sayer (2010)では、メキシコにおける看板で自分たちの生活環境における英語の使用を学生とともに探求するというプロジェクトの実践が論じられている。このプロジェクトにより、学生に教室と自分達の住むコミュニティとの繋がりへの気づきを促し、実社会における言語使用を創造的かつ批判的に見る目を養うと述べている。

Burwell and Lenters (2015)は、カナダにおいて“Words on the Street”と題したプロジェクトを通し 10 年生の学生に研究者としての役割を与え、近隣の言語景観を探索するというプロジェクトを行い、学生自身に自分たちの町の言語景観のマルチモダリティや言語使用の多様性に関して批判的に考察する機会を与えている。

また、Malinowski (2010, 2015, 2016)においては、東アジア言語のコースを通し、“Reading the Multilingual City”と題したプロジェクトを実践し、サンフランシスコのベイエリアの言語景観における中国語、韓国語、日本語の使用を観察し、そこにアメリカの社会における民族問題を絡め考えさせるという実例が示されている。やはりこの研究においても、学生が近隣の地域での言語使用に着目し考える姿勢を推し進めている。これは、Van Lier (2004)が言う localization にあたり、自分たちの地域に着目することが、科目としての教室での言語と実社会における言語との壁を取り払ってくれる有効な手段となるとしている。さらに、Van Lier (2004) は、言語活動を知覚し、社会との関連に気づき、実践につなげることが言語使用であると述べ、日常の活動でこそ言語学習が起けると指摘している。

上記のように教育活動へ積極的に活用されつつある言語景観だが、日本語教育における利用例は依然多いとは言えない状況にある。さらに、ここでアメリカ合衆国での言語教育者への指針的役割をはたしている American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) にも着目したい。図 1 のように、ACTFL は、その National standards の中で 5C を掲げており、その 1 つであるコミュニティ (Communities)において、



「学生の教室内外での言語使用」を提唱している。それに際して、言語（使用）への意識を高め、クリティカルリテラシーを養い、言語の社会的な関わりや言語の持つ記号論的な面の理解の大切さも強調している。¹

しかしながら、主に教科書を主教材とした教室での活動で、上記のような実社会での言語使用に批判的視点を持って取り組み実践していくことがなかなか難しいことは、筆者を含め多くの言語教育者が感じるところであると考えられる。そこで、教室内外を繋げる活動として言語景観自体を教材として利用することを目的とした本プロジェクトを提言するに至った。

3 ハワイにおける日本語

プロジェクト紹介に先立ち、ハワイに関して簡単に説明をしたい。ハワイにおいて、観光業は第一の産業となっており、日本はハワイ観光業にとってアメリカ国内からの旅行者も含んだ4大市場の一つとされている(表1参照)。このことから、ハワイの経済は日本の旅行者抜きでは考えられないと言っても過言ではなく、その傾向は特にオアフ島において顕著である。オアフ島への日本人旅行者の割合はハワイ諸島の中でも格段に高く、実に外国人旅行者の半数近くが日本人旅行者であり、一日の平均渡航者は4000人以上という計算になる。²

日本人観光客以外にも、日本と関係する居住者の割合も注目に値するところである。ハワイにおける日系移民の歴史は今年で150周年と深く、2018年現在、それを祝したイベントも多数行われている。1868(明治元)年、横浜港から出港した「サイオト号」の乗船者達は、「元年者」と呼ばれ、日系ハワイ人のルーツとされている。その後、政府が斡旋した官約移民に発展し、プランテーションでの苦悩、移民排斥、戦争による苦難等を経て、現在に至っている。また、第二次世界大戦以前に移住してきた日本系アメリカ人を、世代ごとに日系一世、二世、三世と呼ぶのに対し、戦後移り住んできた移民は新一世と呼ばれ、移民でありながら完全に同化することなく日本文化や日本人との関係を保ち続けながら生活をしているとされている(Tanaka et al. 2014)。そうした歴史を経て、ハワイ州の調査によれば、今なおホノルルの総人口の15パーセントが家庭で日本語を使用言語としており、いわゆるローカルジャパニーズも数多く生活しているという事実がある。³

こうした歴史的な理由、そして近年の日本人による観光と人気から、ハワイには非常に多くの日本語資源があるにも関わらず、それが積極的に言語教育に利用されているとは言い難い。また学生も日本語を含む言語景観をごく当たり前の光景と捉えている傾向が強い。実際に言語景観を利用したプロジェクトの開始に先立ち実施したセルフリポートでは、街中にある日本語を立ち止まってでも読むという学生は筆者のクラスに1名もいなかった。筆者自身、以前中西部に住んでいたが、その時には日本語を含む言語景観は驚くべきものだった。ところが、ハワイで生活する現在、街中の日本語資源は自分にとって日常当たり前の光景となり、そこに意識を向けるということは少なくなってきたように感じていた。果たして日本語を多く含むハワイの言語景観は、ハワイ出身、またはハワイに住む学生の目にはどのように映るのだろうか。また、言語景観を観察することで見えてくる非常に高いレベルでコンテキスト化された、公共の場で実際に使用されているテキストを言語教育に活用することは、眠っている学生の言語への意識を高め、クリティカルな思考へと繋がる素晴らしい教材になるのではないか。こうした考えから、このプロジェクトを実践することにした。

4 実践報告

4.1 クラス概要

本プロジェクトは、ハワイ大学マノア校の日本語のクラスにおいて実践した。レベルは3学年(5学期目)、日本語301という位置づけで、2017年秋学期に開講された同レ

ベルの3セクションのうち、筆者の担当する1セクションをその対象とした。週4時間のクラスとなっており、学生数は16名で、うち14名がハワイ出身、1名が日本、1名が大韓民国という構成であった。全員が4学期までの日本語を一定以上の成績で修めること、もしくはプレイスメントテストの結果を通して受講に至った。上級者への第一歩としてこのレベルでは、『とびら』を教材とし、読み物偏重のクラスへと移行が図られている。

4.2 プロジェクト概要

4.2.1 背景（プロジェクトデザイン）

本プロジェクトの目的は、言語景観を利用した先行研究に倣い、語学のクラスでの活動を通して、学生自らに研究者としての役割を与え、その役割を担いつつ活動に取り組んでいくことである。そうした取り組みの中で、馴染みある自分たちの近隣地域の言語景観に触れ、見失いがちな言語への意識を呼び起こし、自らの習得してきた日本語を見つめなおす批判的な目を養うことを目的としている。しかし、前述したように、日本語教育に携わる者の多くが、批判的言語教育に取り組みたいと考える一方で、コースのすべてをデザインしなおすことは不可能ではないにしろ、現実的には困難を伴うことが多いと考えられる。そこで、定められた教授範囲と時間的制約の中で、学習者が普段使用する教材やカリキュラムと完全に乖離することなく、コミュニティでの日本語使用へ目を向けることを目指し、本プロジェクトのデザインに着手した。

主に教科書を中心教材とする教室内での日本語を、地域で実際に使用されている日本語と繋げていく本プロジェクトの目的に鑑み、『とびら』の第2課で扱う日本語の様々なスタイルに関連付けてプロジェクトを進めていくこととした。具体的には、『とびら』第2課において、スピーチレベル、言語とジェンダー、文末省略、短縮形、倒置、書き言葉と話し言葉のスタイルの違いなどが扱われるが、近隣地域の言語景観に含まれる日本語に上記のような言語的特徴が表れているかを考えさせ、それを社会的、文化的な要素と関連付けることで教室の内と外との繋がりを図った。

まず、このプロジェクトを行うにあたり、考慮すべき点がいくつかあったことに言及したい。1点目は、本プロジェクト、それ自体が日本語301の全てのセクションのカリキュラムに共通に組み込まれた活動ではなかったという点である。ハワイ大学では、同レベルのコースにおいて、全セクション共通の活動とその評価基準を設けている一方で、コースごとの一定の割合で、その活動や評価の割合が各セクションのインストラクターの裁量に任されて決定されている。筆者の担当した日本語301においては、全体の評価の30パーセントが各担当インストラクター独自の基準として設けられていた。通常、出席、クイズ、宿題、作文課題等がこの30パーセントに含まれるが、筆者は言語景観を利用した本プロジェクトを評価の10パーセントに割り当て進めた。これは、自由が利く一方で見方を変えれば、他セクションと共通の活動と範囲を、同様の進度で進めながら本プロジェクトを実施するという事となる。実際に1学期に割り当てられた授業時間数のうち、本プロジェクトに割ける時間は多く見積もっても3時間ほどであり、全過程にわたって、教科書を使用したカリキュラムに沿った授業形態と並行して行う必要があった。

そうした状況に対処すべく、学生にはグループのプロジェクトに授業外の時間を割いてもらうことが望ましかったのだが、これにも制限があった。州立であるハワイ大学マノア校では、学生が近隣の寮に住み大学に通うタイプの大学とは異なり、オアフ島内で長時間かけて通学してくる学生も多く抱えている、いわゆるコミュートカレッジの形態をなす。従って、Malinowski (2016) をはじめ多くの先行研究で紹介されているような、皆で同時に集まって言語景観のフィールドワークを行うという機会を設けるのは困難であった。しかしながら、各自が言語景観から感じたことを分かち合う機会は、たとえそれが小グループ内での実践になろうとも取り入れたい活動であった。1 つの同じ言語景観に対し学生が自身の分析を述べ、他者の意見を聞きながらグループで考察する場を設けることで、現場での話し合いではないにせよフィールドワークに近い状況が作り出せると考えたためである。

このように、進度、カリキュラム、大学の性質上の制限がある中、本プロジェクトの目的に向け、それに必要な評価とそのための活動を設定した。その際、特に、実際の教室内での限られた活動時間をどのように割り当てていくかという時間調整の工夫を要することとなった。

4.2.2 プロジェクト

上記、背景にて述べた制限をクリアすべく出した結論は、本プロジェクトを個人ベースでスタートさせるということであった。本プロジェクトを『ハワイの日本語プロジェクト』と題し、以下のような内容と評価でデザインし実践した。

『ハワイの日本語プロジェクト』

- (1) オリエンテーション
- (2) フォトサファリ
- (3) 個人プロジェクト 『私の地域の日本語』 【40%】
- (4) グループプロジェクト 『日本語のサインを作ろう』 【20%】
- (5) インタビュープロジェクト 【20%】
- (6) リフレクション 【20%】

まず、個人ベースで、近隣の日本語を含んだ言語景観を写真に収めるフォトサファリという活動を核として進めていくこととした。上述のように、プロジェクトはフォトサファリ、個人プロジェクト、グループプロジェクト、インタビュープロジェクト、リフレクションの5つの段階からなるが、全てに先立ち、通常の授業の20分ほどを割き、オリエンテーションとしてプロジェクトの説明を行った。オリエンテーションにおいては、「どこで日本語の看板が見られるか」というテーマでのディスカッションから始め、筆者自身が近隣地域で実際に集めた写真を見せ、ハワイの言語景観における日本語使用率の高さを意識させた。さらに、「どこで（場）」「どのように（表記形体）」「だれが（sign author）」「だれに（sign audience）」「どんなメッセージ」「どうしてそこにあるのか」などを考えさせ、言語景観に批判的視野を持って臨む意識付けをした。

4.2.2.1 Photo Safari

オリエンテーションの後、2 週間の期間を設け、その期間中、学生各人が地域の日本語を見つけるという作業に徹するよう指示した。その期間中、フォトサファリとして、できる限り多くの日本語を写真に収めていくよう促した。学校への登下校、週末の買い物等、普段過ごす時間の中で、どこに日本語があるのか、またあるとしたらどこにあるのかを予想させ、写真に収めていくという作業を課し、言語意識の高揚を図った。その際、日本語があると思ったが見つからなかった場所にも目を向けさせ、そこには日本語ではないどんなサインがあるのかにも意識を向けさせ、それも写真に収めるよう伝えた。また、筆者のクラスの場合は、全ての学生がカメラ付きのスマートフォンを所持しており、写真は常にとれる状態であった。写真を撮る際、カメラの位置情報の機能をオンにすることで、後でどこでとったかが確認しやすくなり分析の際に有効になることも付け加えておきたい。

4.2.2.2 個人プロジェクト

フォトサファリが終わったところを見計らい、『私の地域の日本語』と題する個人プロジェクトを実施した。内容としては自分が撮った写真から興味深いと思われる三枚を選び、いつとったのか、どこでとったのか、文字表記は（カタカナ、漢字、ローマ字、ひらがな、縦書き、横書き、フォント、英語併記など）はどうか、看板作者、オーディエンスは誰なのか、日本語使用の意味、使用されている日本語の特徴（第 2 課を基にして）などがどのように看板言語には表れてくるのか、そしてそこにどんな文化的背景、歴史的背景があるのか、を問うワークシートを課し、写真とともに提出するというプロジェクトを設けた。モデルとして、オリエンテーションで使用した写真を使い、学生の意見を基に作成したワークシートを予め提示した。（資料 1 参照）

ハワイの日本語 プロジェクト (例)

Individual project
By February 5th at 11:59pm, each student should submit this sheet with **a photograph of a Japanese sign** from your neighborhood that you find (culturally) interesting.



いつ写真を撮りましたか？	○月○日
どこで写真を撮りましたか？	ワイキキの ABC ストア
サインの字は何が使われていますか(漢字？カタカナ？ ひらがな？ ローマ字？)？	カタカナ、漢字、ひらがなが使われています。 “！”が、たくさん使われています。英語の単語がカナカナで書かれています。
このサインは誰が作ったと思いますか？	ABC ストアの人だと思います。
このサインは誰に作ったと思いますか？	日本人の女性の観光客だと思います。
どうして日本語が使われていると思いますか？	日本人の観光客が特別な soap だとわかるようにだと思います。お土産を買う日本人がたくさんいるからだと思います。
このサインの日本語の言語的特徴 (linguistic characteristics)は何ですか？ (you can write in English)	たくさんの文が名詞(noun)で終わっています。 「です・ます体」と「casual form」が使われています。 「・・・お肌に！」は省略(しょうりやく omission)だと思います。 speech bubble の文は、女の人の文だと思います。
何か文化や社会や歴史の background があるとおもいますか？ (You can write in English)	日本の女の人、は、skin lightening cosmetic に、きょうみがあるのかもしれない。 日本語では英語をカタカナで書くことが多いと思います。 The social meaning of English (though written in Katakana) might convey the idea that the products associated with it are cool. Hawaii, which is reported in magazines and other media in Japan, seems to be one of the most popular destination for the Japanese people.

資料 1 個人プロジェクトワークシート

4.2.2.3 グループプロジェクト

第三段階としては『日本語のサインを作ろう』と称すプロジェクトに、授業時間 1 時間（50 分）をコンピュータ室にて割り当てた。4 人の小グループを組み、各自で持ち寄った写真から各々が、実際にはその場に存在しなかったが、日本語が必要だと思った所を提示させた。その写真を基に、「なぜそこに日本語のサインが必要か」をテーマにグループ内でディスカッションをさせ、対象写真をグループで 1 つに絞り、その場にふさわしい日本語の看板を作るというプロジェクトを実践した。補助教材としてワークシートも用意したが、「日本語看板が必要だと考える理由」「採用したデザインと言語的特徴の説明」が記述してある限りにおいて、形式は各グループの自由とした。この活動の狙いは、個人プロジェクトで取り組んだ主に読み手側の観点からの看板分析から一歩進み、今度は看板作者としての視点で「どのように日本語の使用をしていくか」を考え実践させるという点にある。ただし、1 人ではなかなか難しい作業であり、時間も 1 時間分しか取れないため、仲間との話し合いを経て、1 つの看板を作成していくという作業に集中させた。時間内に終わらない場合は、授業内で立ち上げた Google Doc を利用して完成させるよう指示した。

4.2.2.4 Interview Project

この段階では、ちょうど毎年、筆者のクラスを訪問してくれる日本の大学ゼミからのゲストの協力を仰ぐこととした。インタビュープロジェクトとして、上記の小グループで同世代の日本の学生にインタビューをする。その際、自分たちが制作した看板を日本人学生に提示し、その感想を聞き、アドバイスをもらうという企画にした。これにより、自分たちの看板についての作成意図を確認する機会を持つこととなる。また、それに対する感想やアドバイスを聞くことで、日本に住む学生の視点を理解し、文化間の差異及び類似点について気づき考えることを目的とした。この企画のために、学生はグループごとに Google Doc を立ち上げ、予め質問をまとめ、誰が何を質問するかの役割分担をしていくこととした。このプロジェクトは授業内活動とし 1 時間（50 分）を使用した。各グループが日本人学生 1、2 名にインタビューをする形式で 1 セット 15 分とし、異なる組み合わせで 3 セットを行った。インタビュー使用言語は、原則日本語としたが、訪問学生が英語学を専攻するゼミからであったことも考慮し、自然な流れの中での英語の混用は許可した。

4.2.2.5 Reflection

最後に、リフレクションとして、本プロジェクト全体を通して何を思い、考えたかを書面で提出させた。日本語で書くこと自体を評価するものではないので、リフレクションは日本語でも英語でも可とした。

4.3 プロジェクト例

4.3.1 個人プロジェクト例

以下に挙げるのは、個人プロジェクトワークシートのいくつかの例である。（コメントの抜粋は原文のまま掲載した。）



ハワイ銀行の ATM で撮りました。このサインは日本人と日本語を読める人に作ったと思います。

I thought that it was very interesting because I didn't expect there to be Japanese on an ATM machine.

My sign showed formal style, but didn't use any honorifics or humble for. Although, it did contain kanji, katakana.

実例 1

言語景観の定義に従い、フォトサファリの対象を公共の場で目にするのできるあらゆる書き言葉としたが、この学生はハワイ銀行の ATM に注目した。このワークシートからわかることは、この学生がよく使用する ATM でありながら、このプロジェクト活動以前にはその日本語使用に気づいていなかったという点である。そして近隣地域で発見した日本語に自分のこれまで学習したことを基にした考察を加えているという点も興味深い点である。これは、このプロジェクトが日常での日本語使用に気づきを促し、言語への意識を高めたことの例となろう。



撮影場所；白木屋（アラモアナ）

日本人はお酒を飲むことが大好きです。

白木屋の天井には桜の花があり、そこでお酒を飲めます。それは花見でお酒を飲む気分になります。

Like English, Japanese often shortened down words.

Kanji with few strokes and easily readable kanji would make Japanese native speakers feel relaxed.

実例 2

実例 2 の写真は、アラモアナセンターという巨大ショッピング施設で撮影されたものである。その施設内のシロキヤという日本食のフードコートへ出かけ、このポスターを分析の対象とした。まず、この学生は、このポスターから日本人と酒を関連付ける。このフードコートは、1 ドルという破格の安さで生ビールを買うことができ、日本人観光客のみならず多くの地元の人々も利用する。しかし、日本語のポスターとなるとその対象は日本人であると捉え、日本人と酒とを結びつけたと思われる。また、「花見」という語が出てきた点も注目に値する。天井の桜の飾りとこのポスター（酒）とを結びつけ、花見というキーワードに至ったようだが、ここで同コースの第 1 課で花見について触れていたことにも言及したい。この学生はシロキヤという日本食フードコートにあるこのポスターを、教室での学びを基に解釈をしたという点に、言語景観の視聴者の捉え方の多様性が反映されていると感じる。さらに、「プレミアムモルツ」を「プレモル」とす

るところを日本語の短縮 (clipping) ととらえ、これも教科書第2課の内容及び自らの知識と繋げるという作業をしている。また、比較的平易な漢字の使用と表記形体に注目し、リラックスしている気分がインデックスされていると捉えた。

このように、教室内での教科書中心の日本語学習から一步踏み出し、学んだことと関連付けながら、近隣で実際に使用されている日本語を学習の対象とする点、また、内容の是非に関わらず、日本語を含む言語景観に自分なりの解釈を加え、「場」を意識して日本語を考えるという点で本プロジェクトの意義を感じることもとなった。

	<p>I realized that there weren't as many Japanese signs that I came across in my daily life. I had to go to shopping centers and places where tourists often go to, in order to find these signs. I also found it very hard to find funny or improper Japanese signs. The sign I used invited people to grab a bite and drink some beers, which felt very American to me. I don't think there would be signs like that in Japan.</p>	<p>実例 3</p>
--	--	-------------

実例3において、学生は当初、日本とハワイの歴史や文化、社会的背景を感じさせるような看板を探したものの、その撮影場所は日本人観光客が多く来る **Wholefoods Market** に落ち着いたと述べている。気づきとしては、いざ探そうとするとなかなか文化や歴史の背景が感じられる看板というものが見つけにくく、やはりハワイの主要産業であるツアリズムに頼らざるをえないということである。また、この学生は両親が日本人でハワイで生まれ育ったのであるが、看板を分析する際、自らを日本人として位置付けているという点も興味深い。具体的には、ハワイ在住の日本人的視点からサインを分析し、対象のサインをアメリカ的と捉えている。この視点は **funny/improper** という判断が下せる、いわば自分の持つ日本人的アイデンティティーが前衛化したものと考えられるのではないだろうか。近隣地域にあるホールフーズという場の観光客が多く訪れるというスペースで、自分の中でのアイデンティティー交渉の結果、日本人としてのアイデンティティーを前衛化し分析に至ったという点で、言語景観を用いたプロジェクトの奥深さも感じた。

	<p>ワイキキのモアナサーフライダーで撮りました。日本をあまり知らない人が、ホテルに泊まっている人に作ったと思います。It does not use proper Japanese. The sentence ends improperly and abruptly. I don't think there is much background to this sign. I think they were just trying to let them know that the pool is closed. Most of the Japanese signs that I found were correct Japanese which I found surprising but the ones that were wrong were really funny. They get across what they need to say but in the wrong form.</p>	<p>実例 4</p>
--	---	-------------

この学生は、東京生まれで、小学校まで日本に住んでおり、ワイキキのとある有名なホテルでこの看板を見つけた。彼女は、ワイキキの日本語使用はかなり正確で、このような誤りがあることへの驚きを表現している。このように、フォトサファリと個人プロジェクトを通して、言語への意識が高まり、看板言語の使用がすべて正しいものなのかという疑問にも発展し、誤用発見に至ったクリティカルな視点に繋がっている例と言えよう。



I thought the sign was weird because the sentences ended with a particle “を” and “に” (might be 文末の省略 but it doesn't seem like an appropriate situation to use it, the interviewees said it looked normal though).

実例 5

実例 5 は、ハワイの免税店でのポスターを対象に、学生が、教科書で学んだ内容と言語景観における日本語とを比較した例である。『とびら』の第 2 課において文末の省略が起こる理由の 1 つとして、「言いにくいことをはっきり言いたくない場合に使用する」とあったにもかかわらず、実際に DFS に行った時見つけた看板においては、シチュエーションが異なるということに気がつき、その気持ちを “weird” という語で表している。さらに、インタビューにおける日本人学生の応答にも触れ、その違いに言及している。言い換えれば、本プロジェクトを通して、この学生は実生活での使用と教科書とのギャップに気がついたといえるのではなからうか。



学生が撮影



補足写真 1

Surprisingly enough I didn't really find many Japanese signs along my usual routes. I was lucky that 琴平神社 turned out to be pretty close. I thought it'd be easy to find Japanese signs in Honolulu, but since I'm renting a place that's not downtown and isn't near any sightseeing spots it was actually pretty hard. All the signs along my school/shopping/etc. routes were either in English or Romanized Japanese, so I had a hard time finding anything. The shrine was actually closed when I visited, so I couldn't come in to see anything. It's the name of the shrine in Japanese, but the English name is placed higher and in bigger text. It's probably like that because, being in Hawaii, it's understood that although there is a large Japanese population, most people are speaking English instead...

実例 6



補足写真 2

この学生は、自分の住む地域でなかなか日本語表記が見つからず、代わりに英語やローマ字表記が多く見られたと指摘している。これは、地域による異なった文字使用を表している。また、見つけた神社（ハワイ琴平神社）の看板において文字の表記形態、特に文字の配置に関する興味深い考察をしている。具体的にはローマ字表記が上にあり漢字表記が下に位置することに気づき、主要言語である英語の存在に触れている。これは、社会の中での言語間の力関係にも通じ、まさに場所によって使用言語が異なり、そこに住む者の活動が言語活動につながるという研究者としての目をもってこのプロジェクトに臨んだということにもなると考える。また何よりもいつもの通学路で、今まで見逃していた日本語の言語景観に気がついたということは、意識が高まった結果と言えるのではないか。

4.3.2 グループプロジェクト例

4つのグループで作成した看板は、それぞれ「日系スーパーでのペット同伴禁止の看板」「キャンパスにおける行動での飲食禁止の看板」「寮における窓から物を投げることを禁止する看板」「ビーチにおける高波に注意を促す看板」となった。1時間という限られた時間の中で、日本語が必要だと思う看板を決め作成していった。

このセクションでは、上記の4つの看板から「ビーチにおける高波に注意を促す看板」に取り組んだグループのプロジェクトを紹介する。



写真にあるのは、ハワイにある、サンディービーチという人気サーフィンスポットの看板である。評判を聞きつけ、多くの旅行客もここに来るとのことだが、あまりサーフィンの経験のない日本人観光客が波の危険性を認識せずに挑戦し怪我を負ってしまうケ

ースが後を絶たない。実際に、このグループメンバーの一人がそうした場面を何度か見て日本語看板作成に至ったと言う。これは、人の流れがサインを作る、つまり人の活動が言語景観を作るということに通じるものである。

このグループのメンバーには、長期日本滞在経験者が3名おり、日本語のスピーキング能力においては非常に優れた学生が含まれていた。それにもかかわらず、この看板を日本語で作成するのはかなり困難な作業であったと述べている。当初は、全てを隈なく訳すべきだと考え、細かな部分までも全て日本語に翻訳し看板に記載しようとしていた。まず、比較的大きい字体で表示されている DANGEROUS SHOREBREAK の翻訳が上手くいかない。また小さい文字表記の部分も訳そうとするが、情報が多すぎることに気がつき、上記のような形に落ち着いた。看板作成でこのグループが留意したことは、「簡単に、わかりやすい」サインを作ることである。そして使用する日本語はできる限り、述語で終わる文の形ではなく、名詞で終えることであったと述べている。ここで作成したものを基に、次なるインタビュープロジェクトに臨むこととなった。

4.3.3 インタビュープロジェクト

ここでは、まず上記 4.3.2 で紹介したグループプロジェクトに次ぐインタビュープロジェクトでの様子をグループのリフレクションを通して紹介する。（原文まま）

Even though my group members are very good at Japanese, translating it was difficult. The students from Sapporo spoke to mainly suggested that we make out translation shorter. Our original translation was 『危険！危ない波に注意。不安があれば入るな』。The students from Sapporo thought the last line sounded kind of strange, and were confused about the meaning. They advised us to just leave it out, and they thought that just 『危険！危ない波に注意』 would be enough to express that it's dangerous. The only problem is, the danger depends on the conditions of the water on that given day. It is not always dangerous, and we had a hard time expressing that. Regardless, we will probably do as they said and leave the last line out, to keep it short and concise.

The interviewees said that in Japan most signs are short and sweet while in America the signs we have a lot of words on them so we should take that into consideration when making a sign in Japanese.

We chose to put fewer words on the sign warning them about the waves so they would be more inclined to read the sign and understand the dangers of Sandys beach.

実例 8

このリフレクションにあるように、できるだけ簡潔な看板作成を心掛けたものの、1番下にある表記、“IF IN DOUBT, DON’T GO OUT”の部分は翻訳し看板表記の対象として採用することとした。これを、日本から来た学生はさらに短くするよう促したが、グループとしては、この文言は必要と感じ葛藤を感じたとある。最終的には、日本人学生の意見を取り入れ、より短い日本語を使用することで、読み手の看板への関心を引くことを選択したのだ。

実例 8 でも示されているように、インタビューにより、フォトサファリから感じてきた実社会での日本語使用への意見を説明し、それに対するフィードバックを日本人学生からもらうという体験は、学生にとっては非常に実りあるものとなったようだ。このインタビューを通して、学生は、同世代の日本で生活する学生の意見を聞き、グループ内で話し合った自分たちの意見とすり合わせる作業をしていくこととなる。三年目のレベルになる日本語受講学生の多くは、言語と文化との繋がりについては知っている。また、

文化特有のイデオロギーを理解することの大切さも理解している。他方、多くの上級者は、イデオロギーやいわゆる言語規範が、実生活を常に反映しているわけではないことも知ってはいるものの、その理解は容易なことではない。インタビュープロジェクトは、グループで考えた自分たちの日本語使用が、どの程度日本文化を反映しているかを試す場となるとともに、日本語を使用した看板製作者としての意図と受け手の捉え方とに差があることを確認する場ともなった。

なお、学生は、同世代の日本人大学生と話すことを緊張しながらも非常に楽しみにしており、授業後は互いに連絡先を交換するなど文化交流に励んでいた。

以下では、インタビューに協力してくれた日本人大学生からの主な指摘を載せることとする。（原文のまま掲載）

実際には日本語にはない熟語でも、漢字をつなげれば意味や表現が成立すると考えているグループがありました（例：「窓外投物(?)」など）。

会話はきちんとできていましたが、書く時に文法が英語の語順になっているグループがありました。

「水泳の初心者は遊泳禁止」という内容の看板について、英語では「自身の水泳のスキルを判断して、自己責任の範囲で泳ぐかどうか決めれば良い」というニュアンスでしたが、日本語で同様の書き方をすると、どうしても「上手であれば良いが、下手なら泳がない方が良い」という高圧的な（馬鹿にしたような？）表現になってしまいます。

プロジェクトでは漢字の熟語を使った表現が多かったですが、日本の看板では大和言葉の方が好まれるかもしれません。

実例 9

こうした指摘は、学生のリフレクションにも、自分たちのポスターをよりよくするには何が必要であったこととして述べられ、前向きな姿勢で受け取られていた。

4.3.4 リフレクションより

リフレクションには、学生が本プロジェクトを通して気づいたことが実に多く書かれていた。学生が教室外の言語に対し何らかの気づきを感じた時点で、このプロジェクトの目的である言語意識の高揚とクリティカルリテラシーの獲得へ向けた一步を踏み出せたと感じた。

以下、本プロジェクトを通しての学生の気づきを 4 つに分類し、リフレクションを紹介する。なお、学生の気づきはいくつかの要素に亘っており、1 つの気づきが他の気づきと重なっている場合も多く、明確な分類がしにくい点があったことも付け加えておく。学生のリフレクションの抜粋は原文のまま載せ、それに関する考察を後述する形とした。

4.3.4.1 日本語の表記、表現方法に関する気づき

(1) 英語は長く日本語は短い

After this assignment I did notice that English signs can be quite lengthy while the Japanese signs tend to be shorter and less to read.

I think that it's very interesting because most of the signs that are in Japanese are either one word or short sentences.

(2) 漢字の表記は絶対ではない

Some of the suggestions that we're given was not to use kanji but to use hiragana. We will revise our sign by writing the kanji into hiragana because not all Japanese people are able to know the specific kanji correlating to it.

実例 10

まず、かなり多くの学生が、看板における日本語が実際には思っているよりも短いと気づいた。筆者自身、ACTFL に準じ、学生のレベルが上がるにつれ、テキストタイプの長文化を期待しつつ、その指導に携わってきたつもりであった。しかし、ともすれば高度なものとも思われがちな日常目にする看板などには、実は、短いながらもメッセージ性のある日本語使用が数多く見られるということを実感した。また、その形、長さゆえに様々な解釈が可能となり、学生自身が様々な解釈を、自らの住む地域のその空間との絡みの中で、主体的に行ったという点に本プロジェクトの意義を感じた。

また、漢字に関する気づきも見られた。日本語のコースにおいてはその使用を勧める習得漢字ではあるが、実際の看板としては敢えて使用を控える場合も少なくない。しかし、漢字はそのイメージからか、特に禁止を表す場面において大きな効果を表し、厳正な印象を与えていると思っていた学生が多かったようだ。これは、学生の看板作成プロジェクトにも反映していた傾向である。事実、インタビューゲストからも、「日本の学生が作った看板には中国語で作られたそのイメージが結び付いた」とのコメントをもらった。インタビューの中で、学生は日本人学生よりこの指摘を明示的に受けており、自分達自身で作成した作品ということもあり、その指摘に耳を傾け看板言語における漢字使用について深く考えたようである。

4.3.4.2 オーディエンスに関する気づき

(3) 子供に対する配慮

I think a lot of the signs could use hiragana/furigana, especially at beaches. Young children won't always be near their parents when they come across a sign, and I think that simple and/or particularly important signs should use hiragana/furigana so everyone can read them.

(4) 日本語の正確さ

In Waikiki there are more signs in both Japanese and English which I think is a good thing because there are so many Japanese tourists, but I think that they should make sure that the Japanese signs are correct considering there are so many Japanese speaking people here that could help revise and correct those mistakes.

(5) 日本に関係する者の多さ

Hawaii is a unique in the idea that compared to the rest of the United States, I feel has the most accurate use of Japanese due to the large amount of tourists found here.

実例 11

また、看板のオーディエンス、見る側に関しての気づきも見られた。これはオーディエンスに対する気づかい、もしくは心遣いと言ってもいいのかもしれない。1つの看板が、誰をターゲットにしてメッセージを伝えているのかを考え、対人関係に応じて表現

方法を変えるべきであるというオーディエンスへの配慮が見られた。その例として、(3)のように、ビーチにおける子供への注意を子供に読みやすいよう表示すべきであるとの意見も見られた。

また、(4)や(5)のようにワイキキなどの日本語に馴染みの深い人々の多い地域性と、そこでの看板の日本語表記とを関連付け、表示されている日本語に誤りがないかどうかを心配したリフレクションもあった。個人プロジェクトの例でも日本語の正確さを心配したのが見られたが、正確さの度合いを日本語使用人数の多さと関連付けている点は、その社会で（民族）語が実際にどの程度使われているかという度合いを表す *ethnolinguistic vitality* の視点にも通じるところがあり、人の活動が言語に現れるという点からも、実に興味深く感じた。

4.3.4.3 社会、多民族性、多言語性への気づき

(6) 人の行動が言語景観を作る・言語が境界を作る

I think that it is helpful for the foreigners and non-English-speaking residents to have those signs. It keeps everyone informed/safe. The presence of these signs also helps to identify the types of people that use that specific area.

Ke'eaumoku (Korean) / Chinatown (Chinese) / Waikiki (multi-lingual / Japanese)

Therefore, we get a good idea of the groups of people at the places where these signs appear.

(7) 島民として・歴史とのかかわり・多民族

I think that it is very good because it shows that Hawaii is very tourist-friendly. It is also very important because of Hawaii's strong ties to Japan and how much of our economy relies on tourism. Furthermore, signs make sure that tourists or visitors do not harm our wildlife or break any rules accidentally. I believe that having signs in other languages in Hawaii is especially important because Hawaii is home to many people that do not speak English as a first language. Hawaii is historically home to many immigrants from Asia, and having signs in other languages acknowledges how greatly they contribute to Hawaii.

実例 12

フォトサファリで収めたものには、言語景観を通して、その地域の歴史、社会、文化に関する考察に至るものも見られた。(6)のリフレクションは、看板の表記が英語以外の言語（日本語）を主要言語としている住人の存在を示し、その表示が人々の種類や活動を反映すること、そして言語景観が各地域内のコミュニティの境界を作るということに学習者が気づいたことを示す。これはハワイの多民族、多言語的状況を言語景観が示し、民族的なバイタリティーを表している例としても捉えられる。

(7)においては、自らのハワイ住民としてのアイデンティティーが前衛化され、島民として経済的見地からの日本との絆、また島を思う気持ちを述べている。また、言語景観の多言語化への気づきから、歴史に触れ、自分たちの住むハワイにおける多文化、多民族共生に関する思いを述べている。

4.3.4.4 自分たちの地域を通じた気づき

(8) 多言語と他言語・その場その場の意味

There are occasional signs that are unique to the island. Such as the "Kapu" sign which means taboo, forbidden, keep out. It's interesting to see that one word can have different meanings. Even though signs are

meant to prevent people from doing certain acts, the Kapu sign holds strong values that express the meanings without other unnecessary words.

(9) 他国の旅行者にとっての日本語使用の意味

Tourist from other countries can guess that place is famous to Japanese tourists.

(10) 日本語があふれることへの懸念

I believe that in general Hawaii should have more languages displayed since Hawaii is such a huge tourist attraction. We have multiple people from different parts of the world....

実例 13

(8)~(10)は、ハワイの地域ならではの気づきに言及している。(8)は日本語に関するリフレクションではないのだが、KAPUという語に関しての気づきを述べている。カプはハワイ語で「タブー（禁忌）」の意味で、もともとは神に対する畏怖の念から生じた戒律として使用されていた。これがハワイにおいてはタブーという意味を示すシンボルとして意味を成していく。この強い禁止を示す KAPU というハワイ独特の表現は、それがどのような空間で、どのような目的で使用されるかによってその意味を変えていく。例えば、右記写真のようにビーチにあれば、海に入るなという禁止を表すものとなり、それが DANGER という表示と相成り危険を告知するものとして認識される。これは、その場や空間と対峙し個人がどのようにとらえていくかによって違った意味を呈し、見る者にいわゆる語用論的な能力を要するものとなる。学生が、フォトサファリを通し、言語とそれが提示される場との関連性に気がついたということは、大きな収穫であった。さらに、日本語を含む言語景観を探しながらも、他言語にも目を向け、言語の記号論的性質に気がついたのはとても大きなことであった。これは、Scollon and Scollon (2003) の唱える「場所による言語表記の意味合い」にも通じる部分があり、学生が研究者としての視点をもってプロジェクトに臨んだということにもなる。



KAPU の例

さらに、(9)では、ハワイの日本語が外国人旅行者にとっては、ハワイという地域と日本とのつながりについて考えさせるものになるとの指摘がなされ、(10)では国際都市ハワイに住む住人として、日本語が過剰に使用されることへの懸念も述べられている。

このように日本語を含む言語景観から、自らの地域、さらにはハワイがどうあるべきかという考えにまで発展し、こうした意味でも教室の枠にとらわれない学習へと結びついたのではないかと感じている。

5 まとめ

先述したように、本プロジェクトは日本語のクラスの慣習的な枠組みの中で実施したものである。クラス自体は、言語を通して社会や文化を探っていく社会言語学のコースではない。しかしながら、言語のクラスにおいても、学習者が教科書や教室内活動だけではカバーしきれない実社会での言語使用に目を向けるきっかけを作ることではできた。また、ハワイの日本語資源の豊富な地域性を生かし、学習者が社会で実際に使われている日本語に目を向けるという目的に関しては、一定の成果が得られたと感じる。

制限や改善点も多々あった。プロジェクトの参加者は、ハワイの観光都市としての側面に注目し、どうしてもファンクショナルな日本語使用について考察する事例が多かった。事実、言語景観を通して、その言語使用から文化、歴史を背景にした地域分析にまで至るものはそう多くはなかった。観光に根差した機能的な日本語使用が目立つのも、ハワイの言語景観の特徴ではあるのだが、日系移民の歴史、継続してきた文化を基にした分析へのヒントを与えることで、フォトサファリの対象はさらに広がったかもしれない。例えば、少しワイキキを離れるだけで、日本語補習校があった記念碑もある。日本の文化を伝える日本文化センターもある。観光以外のそうした面へ目を向けるヒントを教師側から発信しても面白かったと感じている。

また、結果的には参加者全員がプロジェクトを成し遂げたのだが、当初は本プロジェクト実践への疑問を感じているように見えた学生も数名はいた。ただ、それこそが教室内での活動にのみ従事してきた証拠であり、教室外での活動や外の世界とのつながりにまで意識を高めてこられなかったことの表れであると考えた。

さらに時間的制限、進度との兼ね合い、コミュートカレッジであるなど様々な制限はあったが、これをどうクリアし、プロジェクトを改善していくかということも今後の課題である。また、世界のどこの地域にでも日本語資源があるわけではなく、本プロジェクトの実践はハワイのような日本語資源豊富な場所のみに限られるのではないかという疑問及び批判もあるかもしれない。これに関しては、いわゆる *soundscape*（聴覚的景観）や *smellscape*（嗅覚的景観）のような人間の感覚による分析は難しいにしても、インターネットやデジタル地図の使用により応用も可能であると考ええる。

ただ今後の改善すべき点を考慮しても、本プロジェクトの十分な効果は得られたと考える。実際、言語景観そのものを主教材とした本プロジェクトで、学習者の言語への意識高揚は図れたと感じる。そして、学習者はその意識の高揚を基に、自分なりの見方を以て自分の近隣地域について考えるに至ったと感じている。近隣地域を通して、多言語、多文化の中での日本語について考えるきっかけも与えられた。結果、学生たちは、制限のある中でも、一研究者として言語景観の分析に取り組んでいた。教室内外を繋げること、言語意識を高めること、批判的な視点で物事を読み解くこと、以上の目標へ向けたスタートとしては、その役を果たせたと考える。

謝辞

本稿は CATJ27 での発表をもとに執筆させていただきました。学会の開催にご尽力いただいたすべての方に感謝申し上げます。また、マグロイン直美先生のご退官を心よりお祝い申し上げますとともに、先生にご指導いただきましたこと、この場を借りて感謝申し上げます。

注

1. American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2006) Standards for foreign language learning: Preparing for the 21st Century: Executive Summary
2. Annual Visitor Research Reports. (2016) Retrieved from [https://www.hawaii-tourism-authority.org/research/annual-visitor-research-reports/Annual Visitor Research](https://www.hawaii-tourism-authority.org/research/annual-visitor-research-reports/Annual%20Visitor%20Research). (2016) Hawaii Tourism Authority. Web. Accessed on May 30, 2017.

3. Non-English Speaking Population in Hawaii. (2016) Research and Economic Analysis Division, Department of Business, Economic Development and Tourism, STATE OF HAWAII. Web. Accessed on May 30, 2017.

参考文献

- Burwell, C., & Lenters, K. (2015) Word on the street: Investigating linguistic landscapes with urban Canadian youth. *Pedagogies: An International Journal*, 10(3), 201–221.
- Gorter, D. (2013) Linguistic landscapes in a multilingual world. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 190–212.
- Higgins, C. (2017) Space, place, and language. In S. Canagarajah (Ed.) *The Routledge Handbook of Migration and Language*. New York: Routledge, pp. 102-116
- Tanaka, G., Ogawa, D., & East Asian Languages Literature. (2014). *The Shin-Issei: A Brief Look at Modern Japanese Immigrants in Hawaii*.
- Landry, R., and Bourhis, R.Y. (1997) Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality. *Journal of language and Social Psychology*, 16(1), 23–49.
- Malinowski, D. (2010) Showing seeing in the Korean linguistic cityscape. In E. Shohamy, E. Ben-Rafael, & M. Barni (Eds.), *Linguistic landscape in the city*. Bristol, UK: Multilingual Matters, pp. 199-215.
- Malinowski, D. (2015) Opening spaces of learning in the linguistic landscape. *Linguistic Landscape: An International Journal*, 1(1), 95–113.
- Malinowski, D. (2016) Localizing the Transdisciplinary in Practice: A Teaching Account of a Prototype. Undergraduate Seminar on Linguistic Landscape. *L2 Journal*, 8 (4), 100-117
- Oka, M, et al. (2009) *Kontentsu to maruchimedia de manabu nihongo joukyuu e no Tobira* (Tobira Gateway to advanced Japanese). Tokyo: Kurosio.
- Sayer, P. (2010) Using the linguistic landscape as a pedagogical resource. *ELT Journal*, 64(2), 143-154.
- Scollon R., & Scollon, S. W. (2003) *Discourses in place: Language in the material world*. London and New York: Routledge.
- Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.

サービslラーニングを取り入れた日本語授業の実践報告 ー日本社会に対する理解を目指した振り返りー

井手友里子（南山大学）・土居美有紀（同）

要旨

筆者らは交換留学生を対象に学外の学童保育クラブ（以下、学童）でのボランティア実習を取り入れたコースを開講している。本コースはサービslラーニングの考えに基づいて構成され、実習と振り返りを通した日本語運用能力の向上、日本社会の理解を目標としている。しかし、振り返りが単なる観察にとどまる学習者が多く、いかに振り返りを深めるかが課題となっていた。和栗（2010）は振り返りを深めるためには「何を(what?)、だから何/なぜ(so what?)、ゆえに何/どうする(now what)」のような質問の構造化が有効であること、また、学習者個別の関心、傾向、活動に合わせた支援の必要性を指摘している。本実践では上記の先行研究から示唆を得て、振り返りを深める課題をデザインした。本稿では日本社会の理解に焦点を当て授業概要を報告し、学習者の報告書及び期末レポートの分析から振り返りのデザインの効果を探る。

キーワード：サービslラーニング、振り返り、日本語、日本社会、留学生

1 はじめに

本学で学ぶ留学生は、半年または1年の交換留学生が大半を占める。滞在期間が短い交換留学生は日本人との交流を求めているものの、学外の日本人や地域社会との関わりがなかなか持てないのが実情である。そこで、筆者らは地域の学童保育クラブ（以下、学童）でのボランティア実習を中心とした日本語セミナーコース「ボランティアの日本語」を開講することにした。本コースは、学習者が近隣の学童での活動を通して日本語や日本社会・文化を学ぶことを目的としている。地域貢献と学習者の学びを両立させるため、コースデザインする際にはサービsl・ラーニングの手法を取り入れた。アメリカでのサービslラーニングを促進した「National and Community Service Act¹」によると、サービslラーニングは、サービslつまりボランティア活動と振り返りを通して学習者が学び成長する手法のことである。本実践では、地域の学童を訪問し、学習者の国の文化やゲームを子どもたちに紹介したり、子どもたちの話し相手、遊び相手になったりすることで、子どもたちの国際理解を深めるボランティア活動を行った。そして、学習者が学童でのボランティア活動を通して以下の3点を達成することを目標とした。

- ①子どもが興味を持つような発表をするためのスキルを学ぶ
- ②子どもとのコミュニケーションの仕方を学ぶ
- ③日本社会・文化に対する理解を深める
(子どもへの教育、保育や福祉、女性の社会進出など)

本稿では、コース到達目標のうち日本社会・文化に対する理解に焦点を当て、2017年秋学期の授業の概要を報告し、学習者の報告書及び期末レポートの分析から振り返りのデザインの効果を検討する。

2 先行研究

学習者に振り返りを深めさせる上で、教師は深い振り返りとはどのようなものかを把握しておく必要がある。Hatton and Smith (1995) と Moon (2004) は、振り返りを評価する基準として振り返りの深さを4つのレベルで表している(表1)。最も浅いものは「描写的な書き方」で振り返りがなく描写にとどまるもの、次の「描写的な振り返り」

表1 振り返りの深度の評価基準 (Hatton & Smith 1995, Moon2004)

描写的な書き方	振り返りがなく、描写にとどまる
描写的な振り返り	描写と一つの視点からの振り返り
対話的な振り返り	一步引いて、出来事や行動について熟考している。多様な見方が可能。
クリティカルな振り返り	出来事や行動に対して多様な見方ができるということだけでなく、歴史的、政治・社会的な影響も考慮して振り返ることができる。

になると、学習者の振り返りもあるが一つの視点からなされたもの、その次の「対話的な振り返り」は一步引いて経験を熟考し、多様な見方ができているもの、そして最も深い「クリティカルな振り返り」になると「歴史」や「政治・社会」的な視点など大きな視点で経験を振り返ることが求められるものになる。

振り返りを深める手法に関しては、和栗(2008)が“what, so what, now what”の3段階で表される質問の構造化について、菜園作り体験の例を用いて紹介している(表2)。構造化された質問を与え、「何が大変だったか」、「どのように、なぜ大変だったのか」、「そこから次回に活かせることは何か」のように重層的に掘り下げていくことで気づきを得て、次の行動につながるレッスンを導き出すことができる。

表2 質問の構造化 (和栗 2008:52-53)

	質問群	答え(菜園作りの例)
①what? 何を	何をしたのか。 何を学んだのか。	菜園作りが大変だということがわかった。
②So what? だから何?	それにはどんな意味があるのか。 なぜ重要なのか。 どう感じるのか。	スーパーで簡単に手に入る野菜を食べていては土づくりのことなど気がつかなかった。土から野菜が育つことを実感した。

③Now what? ゆえに何？ どうする？	学んだことをもって、 次に何をどうするのか。 この学びは次にどのように活かす ことができるのか。	野菜の値段と、その背景にある野菜作りのた めの工夫や労働が見合ったものであるかどう か調べていきたい
------------------------------	---	--

また、和栗(2010) は学習者個々人の体験が重要となる振り返りは個別性が高いことを指摘した上で、効果的なふりかえり支援のために学習者個別の関心、傾向、活動に合わせた支援が必要であることも指摘している。

3 実践概要

3.1 コース概要

本コースは選択科目であり、日本語中級レベル以上の学習者が対象となっている。2017 年秋学期の履修者は5名で、その内訳はアメリカ人3名、ドイツ人1名、イギリス人1名であった。

3.2 日本社会・文化に関する活動の流れ

本コースは週1回90分授業の1学期間（全13回）のコースで、そのうち実習を行ったのは4回である。実習では、国紹介などの発表、留学生の国のゲームの紹介、子どもたちの話し相手、遊び相手になるなどの活動を行った。実習以外の座学の授業では、実習に向けての準備、実習後の振り返りの共有を行った。以下(1)～(5)に日本社会・文化の理解に関する活動の流れを示す。

(1) 前半の実習の準備期間（1回目～4回目）

まず、初回に学童保育指導員の仕事を記録したビデオを使用し、学童について学習させた。その後、自国の子供の生活や保育事情についても話し合った。2回目以降は実習での発表や活動の準備を行い、日本社会・文化に関する活動は行わなかった。

(2) 前半の実習（5回目、6回目）

実習は担当教師が同行した。学習者は、おやつの時間に子ども達と会話し、その後自国を紹介する発表、学習者の国のゲームなどの交流活動を行った。各実習後には小報告書を提出させ、「発表」「ゲーム」「会話」の活動の振り返りの他に、日本社会・文化の項目を設け、「学童の子どもの行動で、自分の国の子どもと比べて違う点がありますか」という質問を設けた。また、この時点で日本の文化や日本の教育と関係があると感じた

ことがあれば、それも書いておくように指導した。提出された小報告書は教師がコメントを付けて返却した。

(3) 中間の振り返り及び後半の実習の準備期間（7回目～9回目）

7回目には振り返りの中間発表を行った。課題は、日本社会・文化に関して実習で経験したことや気づいたことの中から最も興味深いものを選び、その内容とそれが興味深いと思った理由をクラスの前で話し、共有するというものである。その後、後半の実習の準備を行った。また、9回目には後半の実習でさらに振り返りを深めるため、以下の3点について考えさせ、予め後半の実習の小報告書に記入させた。

①中間発表で見つけた「自分の国との違い」は何でしたか。

②「①」について、もっと知りたいこと（リサーチクエスション）を書いてください。

③「②」の答えを知るために何をしますか。

前半の実習で興味を持ったことをさらに掘り下げられるよう①で中間発表の内容を確認した後、②でそれについてもっと知りたいこと（リサーチクエスション）を考えさせた。リサーチクエスションという形を取ったのは、学童での経験を抽象化、一般化して社会的な文脈に引き上げるためである。そして、③でリサーチクエスションの答えを知るために何をしなければならないのかを予め考えさせ、後半の実習でその点に着目するよう意識させた。

(4) 後半の実習（10回目、11回目）

前半の実習と同様の流れで行った。9回目の授業で考えたリサーチクエスションの答えを書く欄を小報告書に設け、実習やインタビューなどの調査を通してわかったことを書かせた。

(5) 全体の振り返り、期末レポート及び口頭試験（12回目、13回目）

4回の実習後に教師と面談を行い、学童での経験を全体的に振り返り、経験と振り返りを通して最終的に学んだことを確認した。この時点で、「クリティカルな振り返り」まで深められていない場合は「その意味は？」「どうして重要なのか？」などの質問を投げかけ、さらに振り返りを深めるよう促した。そして、実習を通して学んだことを期末レポートとしてまとめた後、口頭試験でレポートの内容に関して質疑応答を行った。

3.3 振り返りのデザイン

学習者が振り返りを深められるよう、和栗（2008）に倣い振り返り活動を ①what, ② so what, ③ now what の 3 ステップに分けた。

表 3 振り返りの課題とデザイン

振り返りの課題	段階
前半の実習の小報告書 実習で気づいた自分の国との違いを書く	①what 何を学んだのか
中間発表 興味深いと感じたことを一つとその理由を発表する	②so what それにはどんな意味があるのか。 なぜ重要なのか
リサーチクエスションの設定 興味深いと感じたことについてもっと知りたいと思 ったことを考える	③now what 学んだことをもって次の学びにどう活か すのか
後半の実習の小報告書 観察、インタビュー、調査を行い、リサーチクエス ションの答えを書く	経験をきっかけに新しく学んだこと
期末レポート 前半の実習での気づき、その意味、リサーチクエス ションとその答えを書き、経験から学んだことをま とめる	学びとそのプロセスのまとめ

まず①what の「何を学んだか」を引き出すために前半の実習の小報告書で「実習で気づいた自分の国との違い」を書かせ、次に中間発表では前半の実習の小報告書に書いたものの中で最も興味深いと感じたこと一つとその理由を発表させ、②so what「それにはどんな意味があるのか。なぜ重要なのか」を考えさせる足がかりとした。そして、後半の実習の前にはリサーチクエスションの設定により、③now what「学んだことをもって次の学びにどう活かすのか」を考えさせ、後半の実習の小報告書にはその答えを書かせた。そして、期末のレポートでは一連の振り返りをまとめさせた。リサーチクエスションの答えは実習をきっかけに新しく学んだことであり、期末レポートは学びとそこに至るまでのプロセスをまとめる作業となる。このように細かく課題を与え、学習者が時間をかけて段階的に振り返りを深められるデザインを目指した。

4 アンケート調査

授業終了後に同意を得られた履修者 4 名を対象にアンケート調査²を実施し、この授業で日本社会・文化について理解を深めることができたかどうかを「前と変わらない」「少しできた」「できた」の 3 段階で尋ねた。その結果、2 名が少しできた、2 名ができたと回答し、学習者は概ね「理解を深められた」と感じていることが窺えた。

5 小報告書とレポートの分析

振り返りのデザインの効果を検討するため、学習者の小報告書とレポートを分析し、振り返りを深めていった過程と深めるきっかけとなった課題を探る。ここでは、履修者5名のうち学習者A（ドイツ出身）と学習者B（アメリカ出身）の2名を取り上げ比較する。この2名の期末レポートは、社会的文脈での分析が見られ最も「クリティカルな振り返り」が達成されていた点は共通する。しかし、学習者Aは振り返りを段階的に深めていたのに対し、学習者Bは期末レポートの直前の面談で振り返りを深めており、そのプロセスに違いが見られた。

5.1 学習者Aの振り返り

学習者Aの場合、振り返りのデザインに沿って振り返りを深めていく様子が観察された（表4）。

まず、前半の実習で「日本の家庭ではたいていお母さんが料理をする」ということを聞き、その経験、つまり①what「何を学んだか」を記入している。次に、中間発表では②so what「その意味や重要性」をドイツと比較しながら考え、母親が主に料理を担うことを社会的な文脈で捉え直して「日本にはまだジェンダーの問題がある」と述べている。そして、学習者Aはこの中間発表をもとに「もっと知りたいこと」つまり③now what「次の学びにどう活かすか」を考え、「出産後の母親の正社員としての就業率」と「今の女子大学生はどう思っているのか」の2つのリサーチクエスチョンを設定した。その後、インターネットでの調査やインタビュー調査を行い、後半の実習の小報告書に新しく学んだことをまとめている。そして、期末レポートでは前半の実習で聞いたことから新しく学んだことまでをまとめている。

表4 学習者Aの振り返り（抜粋）

	学習者の振り返りの記録（一部抜粋）	振り返りの段階
前半の実習 小報告書	お母さんとお父さんの家での仕事（料理など）は決まっているようだ。	①what 何を学んだか ＝学童で聞いたこと
中間発表	子供たちと話している時に「お母さんが料理を作る」と決まっていることに気がついた。日本にはまだジェンダーの問題がある。	②so what その意味・重要性 ＝ドイツとの比較を通し

		て社会的文脈で捉える
リサーチ クエスチョン の設定	①赤ちゃんを産んだ後、何%の女性が常勤の仕事が続けるか。前より増えているか。 ②今の女子大学生は、子どもが生まれても仕事を続けたいと思っているのか。	③now what 次の学びにどう活かすか ＝社会問題について知りたいこと
後半の実習 小報告書	どうやって調べる？ インターネットと日本人の友達に聞く	
	答え ①ちょっと増えた。でも、高いポジションで働いている人の数は変わっていない。 ②私の友達の中に思ったよりやめたい人が多くて驚いた。まだ日本人の頭にその文化が残っている。	経験をきっかけに 新しく学んだこと
期末 レポート	(前略) 私が一番驚いたことは女子学生から聞いたことです。それは、自分が子供を産んだらもう仕事を自ら進んでやめて、その代わりに子供を育てたり、パートで働きたいということです。お父さんたちの掃除などに使う時間は日本が一番少ないです。学童の子供たちに聞いてもやはりご飯を作るのはお母さんでした。まだ日本人の頭にその文化や習慣が残っているようです。	学びとそのプロセスのまとめ

5.2 学習者Bの振り返り

一方、学習者Bの場合、期末レポートでは社会的な文脈での分析を加え、「クリティカルな振り返り」ができていたが、後半の実習の小報告書までは学童での文脈にとどまっており、そのプロセスは振り返りのデザインに沿った段階的なものではなかった（表5）。

まず、学童で「ドッジボールに参加していない子供がコートの中に入ったのに怒られなかった」のを見て、その経験、①what「何を学んだか」を前半の小報告書に記入している。中間発表ではその経験を取り上げているが、社会的文脈で捉え直すことができず、「学童」の文脈のまま「子供たちが上手にスペースをシェアしている」と発表し、②so what「そのことの意味や重要性は何か」という問いの答えにはなっていなかった。その結果、リサーチクエスチョンも「学童」の文脈から出ることはなく「スペースの使い方のルールがあるか」という指導員さんへの質問になり、その答えも学童の指導員さんから聞いたことにとどまってしまった。しかし、期末レポートでは、アメリカの教育と日本の教育方針を比較し、②so what「そのことの意味や重要性は何か」を分析し、振り返りを深めていた。このような分析に至った要因の一つは期末前の教師との個別面談にあると考えられる。話し合いの際、教師が日本とアメリカの比較、分析を促すよう

な問いかけを行ったことにより、分析を深め、社会的な文脈での「振り返り」が言語化できたのではないかとと思われる。

表5 学習者Bの振り返り（抜粋）

	学習者の振り返りの記録（一部抜粋）	振り返りの段階
前半の実習 小報告書	ドッジボールに参加していない子がコートの中を歩いたのに、誰も怒らなかった。そして、その子が当てられることもなかった。	①what 何を学んだか ＝学童で見たこと
中間発表	自由に遊んでいて、スペースをシェアしていた。	②so what その意味・重要性 ＝学童の文脈のまま
リサーチ クエスチョン の設定	「ゲームをしていない人がゲームのスペースの中に入ってはいけない」ルールがありますか。	③now what 次の学びにどう活かすか ＝学童の文脈のまま
後半の実習 小報告書	どうやって調べる？ 指導員さんに聞く	
	答え ルールがない。学童保育はせまいから、スペースをシェアする。他の子どもが気がついたら「入らないで」と言われるかもしれない。	学童で聞いたことにとどまる
個別面談	教師の問いかけ 「日本の文化や社会や教育について新しいことはわかりましたか？アメリカと違うと思ったことは何ですか」	アメリカと日本の教育の比較・分析を促される
期末 レポート	（前略）アメリカで見たシェアスペースの仕方と違う。アメリカで中に入ったら、みんなすぐ文句を言うと思う。それに大人がいたら怒られるかもしれない。日本では子どもの遊びはもっと子どもたちで決めているらしい。アメリカでは子どもを守るのを大切にしていると思うが、日本では子どもたちがグループでシェアできるようになるために妥協すること、ケガをしてもその失敗から学ぶことを大切にしているのかもしれない。	分析を深め、新しい学びを得る 学びとそのプロセスのまとめ

5.3 学習者AとBの振り返りのプロセスの比較

学習者Aも学習者Bも実習での経験を自国との比較・分析を通して、社会的文脈で捉え直し、クリティカルな振り返りを行い、新しい学びへと昇華させていった点では共通していた。しかし、学習者Aが中間発表で経験を社会的文脈で捉え直すことができたのに対し、学習者Bは全ての実習が終了した後の教師との面談がきっかけで振り返りを社

会的文脈に引き上げていた。つまり、中間発表で②so what「その意味や重要性」が考えられていたかがその後の振り返りのプロセスにも大きな影響を与えていたと言える。

6 まとめと今後の課題

本稿では、2名の学習者を取り上げ、それぞれの振り返りのプロセスを分析し、振り返りのデザインの効果を検討した。2名とも到達目標としていたクリティカルな振り返りは達成できていたものの、学習者Bに関してはそのプロセスに課題が残った。学習者Bの場合、結果的に期末レポートで振り返りを深めることができたものの、中間発表の段階で自国との比較、分析を通して社会的文脈に引き上げるようなデザインにすべきであったと言える。中間発表の課題は「もっとも興味深いと感じた経験とそう思った理由を述べる」ことであったが、今後は「自国との違いを述べた上で、日本の社会問題や教育について興味深いと思った点を具体的に述べる」など具体的な指示を出し、社会的な視点からの分析を促す必要があるだろう。

また、外国語で振り返りを深める場合、母語では分析ができていても外国語で言語化するのが難しい場合もある。今回は小報告書への記入は英語も可としたが、実際に英語で書いてくる学習者はいなかった。小報告書の気づきのメモは最終到達目標である期末レポートへとつながるものであり、その内容の深さはその後の学びに大きく影響する。より深い振り返りのために、母語でも気づきを記録しておくよう積極的に促すことも検討すべきだろう。

注

1 National and Community Service Act

http://www.nationalservice.gov/sites/default/files/page/Service_Act_09_11_13.pdf

2 本調査は南山大学研究倫理審査委員会において倫理審査を受け承認された。承認番号：17-074

参考文献

和栗百恵（2008）『体験的な学習とサービスマーケティング』早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター，52-53.

和栗百恵（2010）『『ふりかえり』と学習 ―大学教育におけるふりかえり支援のために―』『国立教育政策研究所紀要』第139集，85-100.

Hatton, M. and Smith, D. (1995) Reflection in teacher education –toward definition and implementation, *Teaching and Teacher Education*, 11, 33-49.

Moon, J. (2004) *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. Routledge.

アニメとマンガから何が学べるのか？：カリフォルニアでの実践報告

磯山 眞紀（南山大学）

要旨

日本のアニメやマンガとの出会いが日本語学習への契機となっている学習者は多い。しかし、彼らが日本語学習を始める前に触れているのは、学習者の母語に翻訳されている作品がほとんどであるため、いわゆる Lost in Translation によって作者が意図したストーリー展開の意味づけやギャグなど作品本来の面白さを十分に理解することができない。そのため、彼らの作品鑑賞がスラップスティック的な絵画の面白さにとどまっていしまっている場合が多い。本稿では、2016-17 年度にカリフォルニア州立大学ロサンゼルス校の「アニメとマンガから学ぶ日本文化」というコースを通じて行った、倫理観や宗教観、歴史、生活文化など学ぶことで日本人が感じるアニメや漫画の面白さを学習者に気づかせる試みについて報告する。

キーワード：アニメとマンガ、文化教育、批判的分析、＜見立て＞文化

1 はじめに

日本のアニメやマンガなどに代表される日本のポップカルチャー、McGray（2002）が「Gross National Cool」と名付けた通り、ソフトパワーとして日本に多大な経済効果をもたらしているが、その影響は経済のみに限られているわけではない。日本語教育においても、そのパワーの影響を大きく受けていることは、既によく知られている。例えば、国際交流基金の日本語教育機関調査（国際交流基金 2011）によると、2009 年の調査で初めて選択肢として新設された「マンガ・アニメ等に関する知識」を、世界全体で 55.1% の機関が学習動機として認めており、「日本語そのものへの興味」（55.1%）、「コミュニケーション」（50.6%）に次いで第 3 位となっている。米国においては、2015 年調査（国際交流基金 2017）で 91.7% もの機関が「マンガ・アニメ・J-Pop・ファッション等への興味」を学習動機として挙げており、その回答割合は第 1 位で他の動機をはるかに上回った。また、国際交流基金関西国際センターが「アニメ・マンガの日本語」Web サイト

開発のために行った熊野（2010）による日本語学習者とアニメ・マンガに関する調査（熊野 2010）でも、学習者の約 70～80%が、アニメやマンガがきっかけで日本語学習を始めている。

日本語学習動機の変化は、日本語教育の内容に変化をもたらした。1990 年代には、マンガを通じて日本文化や日本語を紹介する英語雑誌『漫画人』¹のような個人学習者向けの素材はあったものの、教室での使用を念頭に置いた日本語教材出版物でマンガやアニメを用いたものは皆無であった。しかしその後学習者の日本のポップカルチャーのニーズが顕在化し、2000 年の『クリック e コミック コボちゃん』（凡人社）を皮切りにアニメやマンガを用いた各種教材が現れ始めた。またそれに伴い、牧野（2008）のアニメ『千と千尋の神隠し』を用いた授業や、オノマトペ学習にマンガを素材として使用した事例（ヴァジレヴァ 2016）など、授業での実践例も増え続けている。

川嶋・熊野（2011）は、アニメ・マンガを用いた日本語授業をアニメ・マンガ「で」日本語を学ぶ授業とアニメ・マンガ「の」日本語を学ぶ授業の 2 つに分類している。この分類は、前者を「ツール型」後者を「ターゲット型」と呼ぶことで、日本語学習のみならず日本研究分野の授業形態にも適用が可能となる。例えば、Shamoon（2010）が従来のフィクション映画の形式分析をアニメを題材にして行った授業は、ツール型の典型例といえよう。また、アニメそのものを文芸批評の手法で分析した Napier（2001）のような内容の授業もある種ツール型といえるが、同時に、アニメに見られる文化や歴史などの要素について学ぶターゲット型の授業であるとも言える。

本稿では、2016－17 年度にカリフォルニア州立大学ロサンゼルス校（以下 CSULA）で担当したターゲット型コース「アニメとマンガから学ぶ日本文化」（以下 CSULA コース）を紹介し、その課題を検討することで 2018－19 年度に南山大学で担当する「Japanese Pop Culture」コース（以下南山コース）に向けての改善案を述べたい。

2 CSULA コースの概要

CSULA コースは 2016 年の秋学期に一般教養科目として新設された日本文化学習コースで、正式名は「Japanese Culture through Anime and Manga」である。2016－17 年度は、秋学期と春学期に開講された。15 週間のコースで、毎週 75 分の英語による授業を 2 回行い、定員数は 30 名。受講生は主にラティーノ系の文化背景を持ち、子供の頃から日本のアニメやマンガ、ビデオゲームなどに親しんではいるものの、日本語学習歴がほとんどない学部生である。

2.1 学習目標と学習成果

大学から指定されたこのコースの学習目標は以下の通り、(1) 歴史と伝統文化、(2) 現代の日本社会と文化、(3) アニメとマンガで描写される現代文化と伝統文化、(4) 日本文化と他国文化の比較の4点を学ぶことである。

Goal 1: To learn the cultural history of Japan

- Objective 1.1: Students understand aspects of the history of Japan
- Objective 1.2: Students understand traditional Japanese culture

Goal 2: To learn aspects of modern Japan

- Objective 2.1: Students understand aspects of modern Japanese society
- Objective 2.2: Students understand contemporary Japanese culture

Goal 3: To learn how various aspects of Japanese culture are portrayed in *manga* and *anime*

- Objective 3.1: Students understand how traditional Japanese culture is portrayed in *manga* and *anime*
- Objective 3.2: Students understand how modern Japanese culture is portrayed in *manga* and *anime*

Goal 4: To learn to compare and contrast Japanese culture with other cultures

- Objective 4.1: Students understand unique aspects of Japanese culture
- Objective 4.2: Students understand the influences of foreign cultures on Japanese culture
- Objective 4.3: Students understand their own culture in comparison with or in contrast to Japanese culture

学習目標の達成度を測るためには、以下の学習成果が設けられており、これらを評価指標として用いた。

1. Describe various aspects of Japanese culture, including history, the education and family system, society and daily life, religious and philosophical influences on ritual and the life cycle, arts, entertainment, and leisure.

2. Explain how factors such as history, religion, philosophy, and the education and family system are reflected or portrayed in manga and anime.
3. Describe what is unique about Japanese culture.
4. Explain the influences of foreign cultures on Japanese culture.
5. Compare and contrast Japanese culture with their own culture.

学習成果として受講生が習得すべき知識は、日本の歴史や宗教・哲学に加え、教育制度、家族制度、社会と日常生活に至るあらゆる日本事情や伝統的および現代の文化など非常に多岐に渡っており、受講生はそれらの知識をアニメやマンガを通して得ることが求められている。さらに、これらの知識を自分の文化と比較し日本独自の文化が何であるかについて理解を示さなければならない。

2.2 成績評価方法

成績評価は、表 1 に示す通り、春学期は秋学期からの反省をもとに内容を一部変更しておこなった。

表 1 CSULA コースの成績評価方法

学期	評価項目	学習成果	割合
2016 年秋学期	出席と授業（特にディスカッション）参加度	1～5	10%
	宿題	1～5	5%
	筆記試験（中間試験と学期末試験）	1345	70%
	口頭発表（1 回）	2	15%
2017 年春学期	出席と授業（特にディスカッション）参加度	1～5	20%
	宿題	1～5	20%
	口頭発表（2 回）	2	60%

宿題は、秋・春ともに指定図書を事前に読み短文で記述回答する課題をほぼ毎週与えた。宿題の提出、採点およびフィードバックは全てオンラインで行った。

秋学期は、中間試験と学期末試験として宿題と授業内での講義およびディスカッションを試験範囲とする筆記試験を実施した。しかし、筆記試験は、受講生が間違った形で理解してしまった内容について、採点で減点することはできても、特に学期末試験では

誤解を是正するフィードバックの機会がないため、誤った知識をそのまま持ち続けてコースを終えてしまうというリスクがあることが懸念された。そのため、春学期は、筆記試験の代わりにその場でフィードバックできる口頭発表を2回行うことにした。

口頭発表は、学生を3人～4人のグループに分け、授業で取り上げたアニメやマンガ「以外」の作品の1シーンを発表題材として選ばせた。その後、各自選んだシーンを授業で学んだ日本に関する知識を用いて分析して発表させた。分析対象を授業外の作品に限定したのは、授業の講義内容を繰り返すのではなく、授業で得た知識を実際に他の作品分析でも応用できるかどうかを測るためであるが、それに加えて、日頃の授業では自分の好きな作品についてばかり話せるとは限らないことから生じる「オタク」受講生の欲求不満を解消し、彼／彼女らのオタク知識をより実りある活動につなげる (Shamoon 2010) ことも意図している。秋学期の発表は一度だけで、授業最終日を発表日としたが、春学期は中間試験の代わりに、それまでに学んだ知識に基づいて発表準備の中間報告としての発表をし、フィードバックとその後に得た知識をもとに発表内容を改善・拡張し、学期末試験日に最終的な発表をおこなうこととした。

2.3 教材

教材には、日本に関する知識のリソースとその事例としてのアニメやマンガの作品の2種類を用いた。日本に関する知識のリソースは以下の通りである。

- (1) *Japan Pop!: Inside the World of Japanese Popular Culture* (Routledge)
- (2) *The Japanese Mind: Understanding Contemporary Japanese Culture* (Tuttle Publishing)
- (3) オンライン・リソース

例：総務省統計局英語サイト <http://www.stat.go.jp/data/index.html>

日本服飾史 <http://costume.iz2.or.jp>

The Japanese Mind は、テーマごとにディスカッション・トピックが提示されているため、予習の宿題のための課題作りに役立ったが、情報が一部古いこともあり、オンラインで提供されている最新の情報を適宜補足的に用いた。また、その時々話題となったニュースも題材として取り入れた。

アニメやマンガ作品は、テーマごとにメインの作品を選び、主にその第1話を読ませたり視聴させたりした。第1話にテーマとなる日本文化や知識が描写されている作品を選んだ場合が多かったが、同時に、第1話を扱うことで興味を持った受講者は各自続き

を読み続け、あるいは見続けやすくなるであろうことも念頭に置いて作品を選んだ。メインのマンガ作品は全て英語に翻訳されたものを使用し、アニメ作品は、日本語版を英語字幕付きで視聴させた。

2.4 シラバス

表2は、実際に用いたアニメ・マンガの作品と *The Japanese Mind* の関連する章をスケジュールに沿って提示したものである。マンガを読ませたものには、「マ」、アニメを視聴させたものには「ア」をタイトルに付した。日本に関する知識は、第1週1コマ目の日本のポップカルチャーについてのリソースを除き全て *The Japanese Mind* の章題を記載し、サブタイトルは省略した。補助教材は、網羅的に全て列記したわけではなく、一部のみを例として挙げた。

表2 授業スケジュール

週	コマ	テーマ	日本に関する知識	アニメ・マンガ	主な補助教材
1	1	日本のポップカルチャーとは	・ <i>Japan Pop!</i>		
		・ 日本の地理と人口			・ 日本の統計（総務省統計局）
	2	・ 宗教と哲学	・ <i>Bushido</i> ・ <i>The Do Spirit of Japan</i>		・ 日本の統計（総務省統計局） ・ 文化庁統計データ
2	1	・ 日本史	・ <i>Kisetsu</i>	『ヒカルの碁』（マ）	・ 『はじめ人間ギャートルズ』 ・ 『日出処の天子』 ・ 『彼岸花の咲く頃に』 ・ 『モンスターアニメ』 ・ 『リルリルフェアリル』 ・ 『天体のメソッド』
	2	・ 気候と季節			
3	1	・ 服飾史			

					<ul style="list-style-type: none"> ・『まほらば』 ・『セーラームーン』 ・『ちはやふる』等
	2	・教育制度	・ <i>Senpai-Kohai</i>	『スラムダンク』(マ)	・日本の統計（総務省統計局）
4	1	・教育文化	・ <i>Zoto</i>		・『ビーバップハイスクール』
	2	・不良文化 ・贈り物文化			<ul style="list-style-type: none"> ・『Crows』 ・『サイコメトラーエイジ』 ・『俺物語』
5	1	・部活動	・ <i>Senpai-Kohai</i>	『テニスの王子様』(ア)	
	2	・先輩後輩	・ <i>Bushido</i>		
6	1	・スポーツ根性 ・いじめ ・集団意識	<ul style="list-style-type: none"> ・ <i>The Do Spirit of Japan</i> ・ <i>Shudan Ishik</i> ・ <i>Hedataru to Najimu</i> 		
	2	・ぶりっこ	・ <i>Hedataru to Najimu</i>	『坂本ですが』(ア・マ)	落語
7	1	・妖怪とお	・ <i>Honne to Tatemaie</i>		漫才
	2	・ばけ ・お笑い史	<ul style="list-style-type: none"> ・ <i>Ryosaikenbo</i> ・ <i>Otogibanashi</i> 		コント 新喜劇 『ゲゲゲの鬼太郎』
8	1	口頭発表（中間報告発表）			
	2	・ビジネス文	<ul style="list-style-type: none"> ・ <i>Ganbari</i> ・ <i>Haragei</i> ・ <i>Nemawashi</i> ・ <i>The Japanese Ie System</i> ・ <i>Ikuji</i> 	『神の雫』(マ)	・過労死に関する記事
9	1	化 ・親子関係			
	2	・すし	・ <i>Bigaku</i>		
10	1	・伝統食	・ <i>Bigaku</i>	『美味しんぼ』(マ)	うまみの科学
	2	・美意識	・ <i>Ganbari</i>		

11	1	・道を極める ・親子関係	・ The <i>Do</i> Spirit of Japan ・ The Japanese <i>Ie</i> System ・ <i>Ikuji</i>		
	2	・ 家族	・ The Japanese <i>Ie</i> System	『焼きたて！！じゃパン』（ア・マ）	・ 『天才バカボン』 ・ 『サザエさん』
12	1	・ 役割言葉	・ <i>Ikuji</i>		
	2	・ 高齢化社会 ・ 都会と田舎			
13	1	・ 侘びと寂び	・ <i>Wabi-Sabi</i>	『黒執事』（マ）	・ 『水戸黄門』 ・ 『遠山の金さん』 ・ 『暴れん坊将軍』
	2	・ 歴史上の英雄	・ <i>Otogibanashi</i>		
14	1			『銀魂』（ア・マ）	・ 『えとたま』 ・ 『HunterXHunter』 ・ 『Fruits Basket』 ・ 『Hotel Dusk』 ・ 紅白歌合戦
	2	・ 宗教観	・ <i>Iitoko Dori</i>		
15	1	・ 年末年始	・ The Japanese Sense of Seasons		
	2	・ お笑い文化			
16	1	口頭発表（学期末試験）			

一つのアニメ・マンガ作品につき約3コマを費やしたが、作品中に描写されている文化テーマは、一作品で完結させるものもあれば他の作品で繰り返し扱うものもあった。例えば、『神の雫』と『美味しんぼ』に見られる、父と子の確執は日本の物語では非常に人気のテーマであり、マンガ・アニメでも定番のストーリー展開の一つである。また、『焼きたて！！じゃパン』に見られる父親の存在感は非常に薄いものではあるが、これとは対極的な前述二作品の父子の確執と同様に日本人にとっては広く認識されている親子関係である。これら三作品はいわゆるグルメマンガではあるものの、それぞれの作品を鑑賞する際に日本人の家族観について考察することで、一作品に見られる家族観が特定の作品の特異なテーマではないことがより理解しやすくなるため、家族に関する文化も取り上げることにした。

2.5 成果

このコースで得られた成果は、主に次の2点が考えられる。

(1) 口頭発表の準備を通じ、授業で学んだ知識を用いて自分の好きなアニメやマンガを分析する練習ができた。そのため、受講生たちは、今まで英語の翻訳で得られた文脈と自国文化の価値観を元に理解していた日本のアニメ・マンガを日本人の価値観や文化知識を用いて解釈するようになり、教室外での個人的な視聴でもアニメをより深く理解しながら楽しめるようになったとのコメントが受講生から寄せられた。

(2) 上記(1)の結果、口頭発表の際に、日本文化に関する知識の解釈の仕方をお互いに批判的に判断することができるようになった。特に春学期は、中間報告発表から学期末発表への上達が著しく、受講生たちは学期末の口頭発表で活発な議論を展開することができた。

3 今後の課題

二学期にわたって CSULA コースを教え、今まで日本文化についてほとんど関心・知識を持たずにアニメやマンガを楽しんでいた受講生が新しい視点で楽しみ始めたことは、非常に喜ばしい成果といえるが、他方で、「アニメやマンガに描写される事象を日本文化として教えることはステレオタイプを教えることになるのではないか」という疑念が沸き起こった。

CSULA コースの学習目標は、*Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century* (National Standards in Foreign Language Education Project 1999, 2006) (以下ナショナルスタンダードズ)の Culture Standards と Comparison Standards に基づいて作成されているため、日本文化を自分の文化と比較することが目標の一つとして挙げられている。これらの Standards は、他文化に対する誤解やステレオタイプを回避するために必要とされる学習内容基準であるが、Kubota (20023) は、ナショナルスタンダードズには文化に内在する多様性や動的な性質についての明確な言及が欠如しているために、文化を同質的、つまりステレオタイプとしてみなしてしまう傾向があると指摘している。

さらに、アニメやマンガで描写される文化は、日本人が「日本ではそういうものだ」と思い込んだ、ある種のステレオタイプを具現化し誇張したものである場合が多い。例えば、前述の『焼きたて!! ジャパン』の存在感の薄い父親も、日本の父親像として日本人や日本のメディアが思い描きがちな姿であるが、全ての父親たちが実際に家庭内で

居場所を無くしているわけではなく、現実の父親は多様であり、かつ時代の移り変わりと共に父親に対するイメージや実際の家庭内での役割も動的に変化してきているはずである。このように、アニメやマンガに見られる文化的要素が本人が日本に対して抱くステレオタイプであるとすれば、アニメやマンガを通じて日本文化を学ぶことは、ステレオタイプを増長させてしまい、本来の意図である学習目標に相反することになりかねない。

それでは、アニメやマンガに描かれるステレオタイプを活用しつつステレオタイプを防ぐ文化学習とはどのようにすればよいのだろうか。2018 年秋学期に担当予定の南山コースでは、受講生が南山大学留学生別科の留学生であるため、日本語学習歴と日本文化知識へのアクセスの点で CSULA コースの受講生と大きく異なるが、CSULA コースで活用したリソースを用いて同様の内容のターゲットコースを予定している。CSULA コースの反省を生かしより効果的な文化学習を目指すために、南山コースでは次の改善案 2 点を実践したいと考えている。

まず、第一に、Kubota (2002) が提案するように、地域、世代、時代、人種等の多様性を重視しながらアニメやマンガのステレオタイプを批判的に分析させることで、より現実的な文化理解を醸成できるのではないだろうか。CSULA コースでは、批判的な学習を意識的かつ建設的に組み込んではいなかったが、日々の授業の中で受講生たちが自分の文化や身近な日本人あるいは日本文化のリソースとアニメ・マンガに見られる文化描写を比較する際に、自発的に批判的分析を行っていた。南山コースを教える際には、文化内の動的性質を前提とした批判的分析を目標として明示し、偶然の産物として批判的分析を期待するのではなく、受講生が意識的に批判的分析を行うように指導していきたい。

第二に、アニメ・マンガに見られるステレオタイプは単なるステレオタイプではなく、文化コードとしての「＜見立て＞の文化」(テメキン 2016) であることを受講者に明示すべきではないだろうか。テメキンによれば、文化はその所属社会によって形成され、その社会における物事の捉え方が文化的な要素や言語の仕組みに影響を与えているため、ある文化を理解していない者やその文化における＜見立て＞文化を有していない者はその文化で用いられる＜見立て＞が持つサインが理解できない。従って、アニメの視聴者やマンガの読者が＜見立て＞によって発せられているサインやメッセージを読み取れなければ、物語の大切な部分を解釈することができないのである。例えば、CSULA コース受講生が日本の気候と四季をテーマに『ヒカルの墓』第 1 話を最初に読んだ時は、天才棋士藤原佐為の霊が自殺に至った経緯を説明するシーンの背景に登場する彼岸花や秋

の植物から人生の終焉や死を連想することはできなかった。彼岸花が死の〈見立て〉であることは、全てとは言わないまでもかなり多くの日本人にとって容易に理解できるはずであるが、日本の〈見立て〉文化を有しない CSULA の受講生は〈見立て〉のサインがわからなかったわけである。従って、アニメやマンガをより深く読み取るために必要な文化知識は、ステレオタイプではなく、〈見立て〉文化であることをコースの導入時に受講生に理解させておけば、ステレオタイプは防ぐことができるのではないだろうか。

4 まとめ

本稿では、2016－17 年度に CSULA でアニメとマンガを活用して行った文化コースの実践結果を報告した。受講生はコースを通してアニメやマンガの楽しみ方に新しい視点を持つことができるようになったが、その一方で、意識的な批判的分析と〈見立て〉文化の学習が欠けていたため、文化コードとステレオタイプの区別が明確ではなくなったしまったという反省点があった。2018 年秋学期に予定されている南山コースでは、これらの成果と反省点を生かしていきたい。

注

1. 世界出版が 1988 年に発行開始。1997 年に廃刊となった。

参考文献

- ヴァシレヴァ, M (2016) 「マンガを素材とした日本語学習活動」, 加藤佐和子・ほか(編)『マンガ・アニメにみる日本文化』(文京学院大学総合研究所叢書 3), 文京学院大学総合研究所, pp. 47-55.
- 川嶋恵子・熊野七絵 (2011) 「アニメ・マンガの日本語授業への活用」WEB 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』2011 年度日本語教育実践研究フォーラム,
- <http://www.nkg.or.jp/pdf/jissenhokoku/2011_RT3_kawashima.pdf>2018 年 8 月 17 日アクセス.
- 熊野七絵 (2010) 「日本語学習者とアニメ・マンガ－聞き取り調査結果から見える現状とニーズ－」『広島大学留学センター紀要』第 20 号、広島大学.
- 国際交流基金 (2011) 『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2009 年』凡人社.
- 国際交流基金 (2017) 『海外の日本語教育の現状 2015 年日本語教育機関調査より集計表』国際交流基金.
- テキメン, アイシエヌール (2016) 「漫画に見る〈見立て〉文化－漫画と文化コード－」, 加藤佐和子・ほか(編)『マンガ・アニメにみる日本文化』(文京学院大学総合研究所叢書 3, 文京学院大学総合研究所, pp. 27-38.
- 牧野成一 (2008) 「日本語・日本文化教育とアニメー『千と千尋の神隠し』の場合－」畑佐由紀子(編)『外国語としての日本語教育 多角的視野に基づく試み』くろしお出版.
- Kubota, R. (2002) Critical Teaching of Japanese Culture, *Japanese Language and Literature*, 37(1), Special Issue: Sociocultural Issues in Teaching Japanese: Critical Approaches, 67-87, American Association of Teachers of Japanese.
- McGray, D. (2002) Japan's Gross National Cool, *Foreign Policy*.

- <https://foreignpolicy.com/2009/11/11/japans-gross-national-cool/#>, accessed August 17, 2018.
- Napier, S. (2001) *Anime from Akira to Princess Mononoke: Experiencing Contemporary Japanese Animation*. Palgrave Macmillan.
- National Standards in Foreign Language Education Project (1999, 2006) *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century (SFFLL)* (2nd & 3rd eds.). Allen Press.
- Shamoon, D. (2010) Teaching Japanese Popular Culture. *ASIANetwork Exchange: A Journal for Asian Studies in the Liberal Arts*. 17(2), 9–22.

インターネット動画を利用した自律的日本語学習の試み: 動画サイトの効率的利用に関して

西 寛典 (メンフィス大学)

要旨

近年のインターネットの普及に伴い、日本語学習者は YouTube 等のオンライン動画サイトを通して、日本国外に滞在している場合であっても日本語音声の動画の視聴が容易にできるようになった。本研究ではオンライン動画を使用した自律的日本語学習を目的とした活動の一環として、中上級の学習者に自律的に動画をインターネット上で探すタスクを課し、その結果どの程度の動画視聴が行われたかについて調査した。本研究の調査の対象となったタスクでは学習者が日本語音声の短い動画（最長で 3 分）をインターネット上で探して、その動画を教室内で他の学生に見せた上で、動画について授業内でのディスカッションでの司会をするというものであった。また、ディスカッションでの司会の際には、事前にディスカッションのための質問を複数個準備することが求められた。タスク終了後の学生を対象としたアンケート調査の結果、授業内で使用したビデオの数は各学生あたり一本であったにもかかわらず、動画をインターネット上で探して選定するために平均 8.4 本の動画を視聴したことがわかった。また、ディスカッションのための質問を準備するために、各学生が選んだ動画を平均 4.9 回視聴したことがわかった。本研究ではこの結果を踏まえて、非日本在住の日本語学習者の教室外でのいわゆる生教材を用いた自律的学習を促進するために、どのような学習課題を与えれば効率的に、そして学習者が楽しめる形で自律的学習が可能であるかについて考察した。

キーワード: 日本語教育, 自律学習, インターネット, 動画

1 はじめに

近年のインターネットの普及は、日本語教育の領域においても数々の大きな変化をもたらしている。インターネット普及以前であれば日本国外に在住している日本語学習者が日本語母語話者向けに作成された本、テレビ番組、ビデオ等にアクセスすることは容易ではなかったが、現代ではインターネットの利用により数多くの母語話者向けの素材にアクセスが可能である。また、YouTube に代表される動画視聴サイトには日本語音

声の動画も多数アップロードされており，それらの動画を日本語教育のための学習教材として利用することも期待できる。本研究ではインターネット上でアクセス可能な動画サイトに着目し，日本語教育におけるインターネット動画の効率的な利用法について検証した。

2 インターネット普及の言語教育への影響

インターネット普及以前にも，CALL（Computer-Assisted Language Learning）という形で言語学習のためにコンピューターを利用しようとする試みは存在していたが，CALL の黎明期である 1980 年代においてはそれらは学習者向けに作成された学習教材としての教科書，参考書，問題集等をコンピューター使用の利点を考慮した上でデジタル化したものが主流であった（Dunkel 1987, Bax 2003）。また，インターネット普及以前は言語学習におけるコンピューターの利用はコンピューター上でのソフトウェアの使用によって行われるものであり，1990 年代後半においても Warschauer and Healey（1998）の当時の CALL の状況のまとめに見られるように，CALL は学習用の専用ソフトウェアを教育機関，あるいは個人が購入した上で，そのソフトウェアを学習者各自が学習目的で使用するという形が主流であった。

しかしながら，2000 年前後からのインターネットの生活全般への普及に伴い，言語の学習者は個人所有のコンピューター，タブレット，スマートフォン等を通して世界中のどこからでも母語話者向けのウェブサイト，動画，読み物等にアクセスできる状況になった。また，言語の学習者が母語話者向けのいわゆる生教材を用いての学習を望む場合，インターネット普及前であれば基本的に金銭を払って本，ビデオ等を購入し，それらを学習のために使用する形を取らざるを得なかったが，インターネット普及後には無数の母語話者向けの素材に無料でアクセスをすることが可能となった。そしてこの大きな変化により，Brook（2011），Watkins and Wilkins（2011）等が報告しているように YouTube 等のインターネット動画サイトで視聴可能な母語話者向け動画を利用した形での第二言語教育も興隆を迎えている。

そして近年はインターネットを通した一方的な情報の受信だけではなく，ソーシャルメディアの普及によって個人同士の双方向の交流も盛んになり，Tohsaku（2017）の「ソーシャルネットワーキングアプローチ」に代表されるような言語の学習者と母語話者，あるいは学習者同士がネットワークを形成した上で交流することまで視野に入れた

言語教育も提唱されている。なお、伊藤他（2016）の報告によると 2014 年時点でのアンケート調査で世界各国の日本語学習者の大半は日常的にインターネットにアクセスしているという結果が出ており、インターネットへのアクセスを前提とした形での日本語教育、日本語授業の実践は現実的に可能な段階に達していると考えられる。

3 本研究の概要

本研究ではインターネット上で視聴可能な動画を日本語教育において効率的に利用するための調査の一環として、日本語学習者にインターネット動画の視聴が関与しているタスクを与え、それぞれの学習者がどのような形で、そしてどのくらい時間をかけて動画視聴タスクに取り組んだかを調査した。本研究の対象となったタスクは北米のある州立大学で開講されていた 2017 年秋学期の中上級レベルの日本語の授業の履修者 6 名を対象としたものであり、タスクの内容は学習者が日本語関連の短い動画（最長で 3 分）をインターネット上で探して、その動画を教室内で他の学生に紹介した上で、動画の内容について授業内のディスカッションで司会をするというものであった。また、ディスカッションの司会の際には、事前にディスカッションのための質問を複数個（2～3 個）準備することが求められた。今回のタスクではディスカッションで使用する動画は日本語音声のものであれば内容はどのような物でも問題無いという扱いであり、ディスカッションでの質問の内容についても特に指示は出されなかった。なお、参加者が実際のディスカッションで使用した動画の種類は多岐にわたり、ニュース動画、テレビコマーシャル、いわゆる YouTuber と呼ばれる動画サイトで芸能人的な活動を行う個人がアップロードした動画等であった。

そしてディスカッションの終了後には参加者を対象としたアンケート調査を実施し、ディスカッションに使用した動画を選ぶために視聴した動画の本数、実際に使用した動画の視聴回数、ディスカッションの質問を作成するためにかかった時間等についてそれぞれの学習者から情報を得た。なお、アンケートに記載されていた学習者への質問の詳細は、本稿のセクション 4 でアンケートの結果と共に示されている。

本研究で調査の対象となったタスクの狙いとしては、学習者の教室外での自律的な動画の視聴が挙げられる。英語の“autonomy”，そしてその形容詞形の“autonomous”という語は一般的に教育関係での文献では日本語訳の際に「自律」、「自律的」と訳されるが、Benson（2013）は“autonomous learning”は“non-autonomous learning”よりも効率的であり、言語学習で成功するためには自律的に学習する能力を身に付けることが不可

欠であると主張している。ただ、Benson が言及しているように、自律的学習という行為は学習者が単独で他者と交流しない形で全てを学習するというのではなく、教師は学習者の自律的学習を促すために学習のための環境を整える役割を持っている。日本語学習においてはインターネット動画サイトの普及に伴い学習者は数多くの学習のために利用できる素材にアクセスすることが可能となったが、具体的なインストラクションが無い形でただ教師がインターネットで動画を見るように一言指示を出しても、学習者の間でどの程度の動画の視聴が生じるかは予測できない。従って、日本語学習者の日本語動画のインターネットでの視聴を促したいという教育上の意図があるのであれば、教師はその意図の実現という目的に適合した形での学習の枠組みを提供する必要がある。

そして本研究で実施したタスクのもう一つの狙いは社会生活全般、ポップカルチャー等の文化面での情報収集能力の育成と情報の共有である。教師が動画を選んで学習者に視聴させる場合は教師の知識の範疇外の情報を学生と共有することは困難であるが、インターネットからの動画の収集を学習者主体の形で行えば、各自の学習者の多種多様な興味が反映された形で情報の共有が期待できる。また、生涯学習という観点からも、梅田（2005: 61）が「教育は成人になるための準備ではなく、人間の自己実現のために行われる生涯を通じてのものでなければならない」と述べているように、情報収集能力は学校教育が終了した後の成人期の成長には欠かせない物である。従って、学習者が教育機関に所属している間に情報収集能力の育成を目的とした課題をカリキュラムに組み入れておくことも重要であると考えられる。

4 アンケートの結果と考察

では、本研究で実施したアンケート調査の結果のまとめと考察に移りたい。本研究では、インターネットで動画を探した後に教室内でディスカッションリーダーを務めるというタスクの終了後、全6名の参加者を対象にアンケート調査を実施した。表1は動画視聴行動、ディスカッションクエスチョン作成についてのアンケート用紙に記載されていた質問と、それらに対する参加者の回答のまとめである。なお、本研究に参加した6名の日本語学習者の全員が英語母語話者であり、アンケートの質問文も英語で書かれた物を使用した。本稿の表1で掲載されている質問はアンケート用紙の質問の内容を日本語に訳した物である。

表 1：アンケート調査での質問と回答 1（動画視聴行動、ディスカッションクエスチョン作成について）

	質問内容	参加者の平均
(1)	授業内のディスカッションで使用した動画を検索して見つけるまでに、どのぐらいの時間がかかったか。（これには実際には使用しなかった動画の視聴時間も含まれる。）	54 分
(2)	ディスカッションで使用した動画を見つめるまでに、合計何本の動画を視聴したか。（この本数には実際に使用した動画も含まれる。）	8.4 本
(3)	ディスカッションクエスチョン作成のために、選んだ動画を何回見たか。	4.9 回
(4)	ディスカッションクエスチョン作成のために、どのぐらい時間がかかったか。	14 分

まず、質問（1）の実際にディスカッションで使用した動画を検索して見つけるまでにどのぐらいの時間がかかったかについては、平均で 54 分という結果が出た。この質問は表 1 にも書かれているように実際にはディスカッションで使用しなかった動画を視聴している時間も含まれており、授業内では最長で 3 分という比較的短い動画を一本だけ使用するというタスクであったにもかかわらず、学習者は平均で 1 時間弱の時間をかけてインターネットでの日本語動画の検索、視聴活動に取り組んでいたことが確認された。また、質問（2）は実際にディスカッションで使用した動画を見つめるまでに視聴した動画の本数についてであり、参加者は実際に使用した動画も含めて平均 8.4 本の動画を視聴していたことが判明した。

そして質問（3）はディスカッションで使用した動画を何回視聴したかについてである。今回のタスクに参加した学習者は、日本語でのディスカッションクエスチョンの作成を求められており、各自の参加者が準備した 2～3 個のディスカッションクエスチョンを作成するためには同じ動画を繰り返して見る必要があると予想された。アンケートの結果、参加者は平均で同じ動画を 4.9 回繰り返して視聴しており、当初の予想通りディスカッションのための質問の作成のために同じ動画を反復して視聴したことが明らかになった。そして質問（4）はディスカッションクエスチョンの作成のためにかかった時間の長さについてであり、参加者の平均では 14 分の時間がかかったという結果が出た。

本研究のタスクでは教室内での活動だけに着目すると数分の動画の視聴と複数個のディスカッションクエストをもとにした議論という比較的短い時間での活動であり、学生一人あたりのディスカッションリーダーを務める時間は長い場合でも5分程度であったが、タスクの本来の狙いは各自の学習者の教室外での日本語音声動画の視聴を促進し、自律的な日本語学習を促すことであった。本研究で実施したアンケートの質問(1)～(4)への参加者の回答を総合的に考慮すると、タスクの狙いであったインターネット動画を題材にした学習者の自律的な日本語学習は、動画の視聴の時間と本数という観点においては達成できたのではないかと思われる。今回のタスクではどのような種類の動画を視聴するか、そして動画を何回視聴するかは教師側から具体的な指示は無い形で行われたが、学習者がディスカッションに使用するための動画を能動的に探し、ディスカッションの準備目的で選んだ動画を繰り返し視聴したということは、タスクの大部分がそれぞれの学生の自律性に基づいた形で行われたと考えられる。

そして本研究のアンケート調査では、参加した学習者のビデオ視聴行動についてだけでなく、学習者自身が今回のタスクについてどのような評価をしたかについての質問と、自由コメントの項目を設けた。表2はそれらの項目と、学習者の返答のまとめである。表1に掲載されたアンケートの質問と同様に、表2の内容は英語での質問とそれらに対する返答を本稿の著者が日本語に訳したものである。また、表2の参加者からの返答の部分は文章による回答であったので、6名の参加者が重複した内容を返答している箇所が多数あったが、それらの重複部分は表2ではまとめた形で提示されている。

表2：アンケート調査での質問と回答2（参加者からの評価とコメント）

	質問内容	参加者からの返答
(5)	今回のタスクで困難な点は何であったか。	<ul style="list-style-type: none"> • 自分が全てを理解できる動画を見つけることが難しかった。 • 知らない単語を英語，日本語の字幕無しで理解しなければならない点。 • 面白くて，授業で使用しても問題無い動画を見つける点。 • ディスカッションクエスチョンの書き方。
(6)	今回のタスクで効果的だったのはどのような点であったか。	<ul style="list-style-type: none"> • 自然な速さの日本語を聞くこと。 • 日本語の音を聞いて内容を理解する点。 • 新しい語彙の習得。 • テレビコマーシャルの販売戦略について勉強になった。 • ニュースについての他の学生とのディスカッション。
(7)	自由コメント欄	<ul style="list-style-type: none"> • タスクを楽しむことが出来た。 • 今後もこのようなタスクに取り組んでみたい。

まず（5）の今回のタスクの際に困難だった点についてであるが，参加者6名中4名は内容の理解を困難な点として挙げた。今回のタスクの参加者は中上級レベルの授業の履修者ではあったが，それ以前の履修授業では授業の一環として日本語母語話者向けのいわゆる生題材を扱う機会はまだあまり豊富ではなかった。従って，日本語学習者向けではない日本語音声の語彙，発話速度に対応することが困難であったという点は学習段階相応であったと考えられる。また，（6）の学習者自身が感じた今回のタスクの効果的な点についても日本語音声の聴解，語彙の理解についてのコメントが多く，学習者から見て困難であった点が同時に学習面で効果があったと感じている点であったことが考察できる。

そして実際に今回のタスクを始める前に本稿の著者の大きな懸念であったのは，インターネット上で母語話者向けの動画を探して教室内でディスカッションをするという内容の課題が，学習者にとって大きなストレスになるのではないかという点であった。し

かしながら、表2の(7)の自由コメント欄では参加者6名中3名がタスクを楽しんだという趣旨のコメントを残しており、タスクの負担が過剰であるといったようなコメントはどの参加者の回答にも書かれていなかった。従って、(7)のコメント欄を観察する限り、学習者にとっては今回のタスクは精神的な大きな負担になる物では無かったと考えられる。また、参加者は教室内での動画の上映、ディスカッションの際も大きなストレスを感じている様子は観察されず、各自の参加者が楽しみながらタスクに参加している様子が見受けられた。

ただ、本研究で実施したタスクのデザインに問題点が無かったわけではない。本研究のタスクでは使用する動画の長さは3分以内という形でインストラクションが出されていたが、実際は3分を超える動画を選んだ学習者、そして15秒程度のテレビコマーシャルを選んだ学習者もいた。また、動画内で使用される日本語の難易度についても特に具体的なインストラクションは無い形で行われたが、多数の上級レベルの文法、語彙が含まれたニュース番組を選択した学習者もいた一方で、ほとんど日本語での発話自体が含まれていない動画を選択した学習者もいた。このように今回のタスクでは使用された動画の長さ、難易度に学習者間で大きな相違があるという結果になったが、これらの相違は具体的なインストラクションを与えることによってある程度は解消できると考えられる。また、これは参加する学習者が十分に対処できるだけの日本語能力があることが前提であるが、政治、経済、社会問題等の特定のテーマを与えた上で本研究のようなタスクを実施した場合は、動画内の日本語の難易度のコントロールも可能であるのではないかと考えられる。そしてタスクのディスカッションクエスションの内容については、今回のタスクでは参加者が用意した物は動画の内容理解についての質問が大半であり、個人的な意見、判断について問うタイプの質問は皆無であった。この点についても、インストラクションの段階で意見、判断についてのディスカッションクエスションも含めるように指示を出せば、質問の種類についての多様性も期待できると思われる。

5 まとめと今後の課題

本研究ではインターネット動画を日本語教育の実践において有効活用する手法の検討の一環として、中上級の学習者に自律的に動画をインターネット上で探した後に授業内で動画についてディスカッションリーダーを務めるタスクを課し、その結果どの程度の動画視聴が発生したのかについてアンケート調査を行った。その結果、実際に教室内で使用した動画は学習者一人あたり一本であったにもかかわらず、その動画をインターネ

ット上で選ぶために多数の動画が視聴されていたことがわかった。また、ディスカッションクエスション作成のためにも、タスクの参加者は各自選んだ動画を繰り返して視聴したことが確認された。従って、本研究のタスクの狙いであった学習者のインターネット動画の自律的な視聴については、動画の視聴行動という面においては達成できていたと考えられる。

本研究の結果を踏まえた上での今後の課題は数点が挙げられる。本研究でのタスクに参加した学習者は中上級レベルの授業の履修者であり、個人の日本語能力の差はあったものの基本的には全員がいわゆる生教材から学ぶことが可能な段階にある学習者であった。しかしながら、初級レベルの学習段階であってもインターネット動画を題材に、同様のタスクをすることは不可能ではないと考えられる。日本語学習の初級段階において動画内の日本語の全てが理解できない場合であっても、理解可能な部分、そして映像からディスカッションのトピックとして役立てることができる部分があれば、初級レベルの授業においてもインターネット動画を活用したディスカッションは学習上有用であると考えられる。

また、本研究のタスクでは動画の上映とディスカッションは教室内で学生同士が実際に対面する形式で行われたが、動画の視聴、そしてディスカッションを全てオンライン形式で実施することも十分に可能であると考えられる。庵（2014）が主張しているように現在ではコンピューターは若年層の生活の一部となっており、日本語教育における教材に関しても「紙ベース」の教材からデジタル媒体上で使用可能な教材への転換が求められている。それと同様に、日本語教育における学習活動においてもデジタル媒体を通した活動の重要性は今後益々高まっていくと予想される。もちろん今後も実際に対面する形式での学習活動は学習者の会話能力向上のためには不可欠であると考えられるが、本研究のタスクのような活動をオンライン形式で行うことも日常生活の更なるデジタル化を反映した学習活動としては有効であると思われる。

参考文献

- 庵功雄（2014）「これからの日本語教育において求められること」『ことばと文学』1, 86-94.
- 伊藤秀明・石井容子・武田素子・山下悠貴乃（2016）「日本語学習者のネット利用状況と学習サイトへの期待－海外 11 拠点の調査結果から－」『国際交流基金日本語教育紀要』12, 97-104.
- 梅田康子（2005）「学習者の自律性を重視した日本語教育コースにおける教師の役割」『言語と文化：愛知大学語学教育研究室紀要』39(12), 59-77.
- Bax, S. (2003) CALL—past, present and future. *System*, 31(1), 13-28.
- Benson, P. (2013) *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning*. London and New York: Routledge.

- Brook, J. (2011) The affordances of YouTube for language learning and teaching. *Hawaii Pacific University TESOL Working Paper Series*, 9(1), 37-56.
- Dunkel, P. A. (1987) Computer-assisted instruction (CAI) and Computer-assisted language learning (CALL): Past dilemmas and future prospects for audible CALL. *The Modern Language Journal*, 71(3), 250-260.
- Tohsaku, Y. (2017) New approach to teaching and learning Japanese language in the global age: Social Networking Approach. *Journal CAJLE*, 18, 1-20.
- Warschauer, M., & Healey, D. (1998) Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31(2), 57-71.
- Watkins, J., & Wilkins, M. (2011) Using YouTube in the EFL classroom. *Language Education in Asia*, 2(1), 113-119.

「批判的意識」の養成を目指した 日本語初・中級レベルのプロジェクトの試み

朴 智淑 (コロンビア大学)
鈴木 貴美子 (ハバフォード大学)

要旨

近年、外国語教育を通して、当然視されている社会状況や習慣等に疑問を投げかけ、複数の視点から物事を捉える「批判的意識」の養成の重要性が指摘されている（久保田 2015; 當作 2013; Byram 2008; 佐藤 2004）が、初・中級レベルでは、教科書・文法中心にカリキュラムが組まれることが多く、「批判的意識」を養うことを取り入れた活動が多くされているとは言えない（瀬尾 2012）。本稿では、初・中級から「批判的意識」の養成を視野に入れた言語活動を行うことを重視し、2年生の日本語クラスで行った「Imagining an Alternative: もし～だったら」プロジェクトの実践報告を通して、学習者の作品、意見交換、アンケートなどを分析し、「批判的意識」の養成を視野に入れたプロジェクトを初・中級クラスに取り入れることの意義や可能性について検証した上で、今後の課題について考察する。

キーワード：批判的意識、初・中級レベル、21世紀型スキル

1 序文

外国語教育、外国語学習者に求められるものは変化を続けている。従来、外国語教育の目的は、主に文法や文型に焦点を置いた能力の向上を目指し、コミュニケーションのツールとして言語を活用できる力を伸ばすことだと捉えられていた。しかし、近年、外国語教育を通してグローバル社会の一員としての素質や能力を育むことの重要性が唱えられるようになってきた（i.e. 21st Century Skills, Key Competencies, etc.）。現代では、以前とは比較にならないほど簡単に国境などの様々な境界を超え、人やもの、情報が行き来できるようになり、世界規模で社会的、文化的、そして経済的な変化をとげつつある（當作 2013）。このようなグローバル社会の一員として生きるためにはどんな能力が必要とされているのだろうか。Byram (2008) は、外国語学習を通して学習者が自分自身の社会の外の世界に目を向け、自分は持っていない他者の持つ固有性や異質性を体験し、他の文化の信条、価値観、行動様式の中に入っていくことの重要性を指摘している。また、このような体験をしていくことで、客観的な視点から自己に対して目を向けることができ、馴染みの経験や概念をほかの文化や社会と相対的にとらえなおす力、そして異文化のもつ多元性、並列性、重層性といった複合的要素を読み解く力を養えるとしている。Byram (2008) は、この他者と共存していく能力を相互文化的能力と定義し、その中心概念として「クリティカルな文化意識」を挙げている。クリティカルな文化意識とは「自文化や自国および異なる文化や外国の物の見方、行動、その産物について、クリティカルに、そして明確な基準をもとにして評価できる能力」（Byram 1997）を意味する。ここで Byram が提唱しているように、外国語学習を通して、言語能力を身に

つけるとともに、クリティカルな（批判的）意識の向上を目指すことで、様々な背景を持つ他者と共存していく能力を養うことが求められている。そこで本稿では、「批判的意識」の育成を視野に入れた2年生の日本語クラス（既習時間数は190時間程度、ACTFL 初・中級程度）で行った「Imagining an Alternative: もし～だったら」プロジェクトの実践報告をする。まず、外国語教育における「批判的思考（意識）」の位置付けや定義を確認し、実践報告の概要の説明、さらにデータを検証した上で、「批判的意識」の養成を初中級の日本語クラスで目指すことの意義や可能性について論じる。

2 「批判的意識／思考」の教育的意義

冒頭で、外国語教育でグローバル社会の一員として生きる能力が求められるようになってきたと述べたが、その必要性は外国語教育の分野だけでなく、教育一般でも議論されており、従来の教育では近年のグローバル化に対応できるような知識、能力、資質をもった人間育成を目標にした「21世紀型スキル」¹が考案された。日本語教育でも、「21世紀型スキル」を視野に入れた教育の重要性が唱えられている（當作 2013）。「21世紀型スキル」には、以下の4つのカテゴリーに10項目の能力が挙げられている。

思考の方法	1. 創造力とイノベーション 2. 批判的思考、問題解決、意思決定 3. 学びの学習、メタ認知（認知プロセスに関する知識）
仕事の方法	4. 情報リテラシー 5. 情報技術に関するリテラシー
仕事のツール	6. コミュニケーション 7. コラボレーション（チームワーク）
社会生活	8. 地域と国際社会での市民性 9. 人生とキャリア設計 10. 個人と社会における責任（文化に対する認識と対応）

（21世紀型スキルの学びと評価プロジェクト〈ATC21S〉）

本稿では、この中でも特に2に挙げられている「批判的思考能力」の項目に焦点をあてたい。序文で述べたように、Byram（2008）が、様々な背景を持つ他者と共存していく能力を身につけるためには「クリティカルな文化意識」を備えることが重要であると提唱しているように、外国語教育においても批判的に物事をとらえる力の育成を視野にいれることが求められてきている。さらに、批判的思考の育成は大学などの高等教育でも教育理念の一部として掲げられている（瀬尾2012; 高見・熊谷ら2015; 近松2015）。楠見ら（2011）は、海外の先進国の大学では、氾濫する情報やイデオロギーを含んだ政治的主張を批判的に読み取る力が必要とされること、そして様々な学力レベルの学習者の思考能力を養い、学術論文が書けるようにする必要があることから、批判的思考能力の育成が叫ばれていると指摘している。例えば、筆者の一人の勤務校であるハバフォード大学の教育理念²の一つは、「(to) see the pursuit of new insights as being relentless（新

しい見識の追求は決して終わることがないと認識すること³⁾」であると説明する中で、批判的思考について以下のように触れている。

Students learn to engage in critical thinking, enter into academic discourse, and generate inventive ideas.

(学生は批判的思考に取り組み、学問的な議論を交わし、独創的な考えを生み出す⁴⁾)

また、別の筆者が勤務するコロンビア大学では、「Center for Contemporary Critical Thought⁵⁾」という批判的思考を養うことに特化したセンターが設けられており、学生が様々なイベントや社会活動に参加することで、社会通念を批判的な視点から見つめなおし、あらゆる社会問題に取り組んでいくことが目的として掲げられている。これらの例からも、批判的思考を養うことは大学教育において重要な位置付けがなされているのがわかるかと思うが、では、いつごろからこの流れができたのだろうか。

鈴木 (2006) は、米国では50年代までは「知識偏重の講義や暗記中心のテストによる成績評価」(p.15)が行われていたが、60年代の学生運動によって、学生による授業の満足度評価や、学生同士のディスカッションが中心の授業、そして教師が学生を共同作業的に指導するやり方などが取り入れられはじめ、教育現場に変革をもたらしたと指摘している。鈴木 (2006) は、その流れの中で、大学レベルにおいては、さらにレトリック研究者たちによるパブリックスピーキングやオーラル・コミュニケーションの訓練を通じた批評や討論能力の養成や政治演説やディベートなどの「現実世界の言説」(p.16)を分析対象とすることへの主張が、批判的なものの考え方の重要性を標榜する運動へとつながったとしている。

大学レベルで批判的思考が重要視されるようになった背景は、外国語教育の変遷にも重なる点がある。なぜなら、外国語教育で「知識偏重・暗記中心」のカリキュラムを疑問視する声が多く聞かれるようになり (Reagan and Osborn 2002; Osborn 2006; 野元 2001; 久保田 2015)、2000年代に入り、「批判的思考」の育成に目を向けるべきだということが広く議論されるようになってきたからだ。

次に、外国語教育で批判的思考の養成が視野に入れられている教育的アプローチを2つ見ていくことにする。

3 外国語教育で「批判的意識／思考」の育成を目標としたアプローチ

3.1 ソーシャルネットワーキングアプローチ (SNA)

當作 (2013) は外国語の学習を通して、社会づくりに貢献できる人間を育てることを目標としたソーシャルネットワーキングアプローチ (SNA)を提唱している。SNA では多様な言葉や文化的背景をもつ人々が共生し協働できる社会を作り上げるため、多様性を尊重しながら調整し、共有できる価値を模索することの重要性を訴えている (當作・中野 2012; 當作 2013)。SNA の教育目標は「ことばと文化、グローバル社会の学びを通し、学習者の人間的成長を促し、21世紀に生きる力を育てること」とされており、

それを実現するための指針として、学習目標を「総合的コミュニケーション能力」の獲得としている。

表1 学習目標：スリーバイスリープラススリー
3領域 X 3能力 + 3連繋の概念図⁶

	わかる	できる	つながる
言語	A 自他の言語がわかる	B 学習対象言語を運用できる	C 学習対象言語を使って他者とつながる
文化	D 自他の文化がわかる	E 多様な文化を運用できる	F 多様な文化的背景をもつ人とつながる
グローバル社会	G グローバル社会の特徴や課題がわかる	H 21世紀型スキル（協働、高度思考、情報活用力）を運用できる +	I グローバル社会とつながる
J 関心・意欲・態度／学習スタイルとつながる			
K 既習内容・経験／他教科の内容とつながる			
L 教室の外の人・モノ・情報とつながる			

総合的コミュニケーション能力は、言語、文化、グローバル社会の3つの領域から構成されている。この3つの領域で、知識理解、技能、関係性構築能力を目標とし、これを「わかる」「できる」「つながる力」とそれぞれ名付けている。この3領域 X 3能力を養うためにさらに①学習者の関心・意欲・態度・学習スタイルなどを考慮すること、②学習者がすでに学んでいる他教科の内容とつなげることで学習内容を豊かにさせること、③現実社会である教室外の人・モノ・情報を連繋させることが重要だとしている。そして、表1のA～Lで培われた総合的コミュニケーション能力をもって学習者は現実の社会で活動することができるようになる」と主張している。

従来の言語教育では主に上の表のA,B,D,Eの領域にのみ焦点があてられていたと考えられるが、SNAでは新しく「グローバル社会」領域における3つの能力に加え、つながる能力の獲得を目指している。表1のHには21世紀型スキルが挙げられており、批判的思考はここに含まれる。

3.2 クリティカルアプローチ

クリティカルアプローチでは、当然視されがちな文化的な規範は、歴史的・政治的・社会的に構築されたものであることを認識、理解することが基本概念としてあるが、このアプローチを外国語教育に取り入れることにより、国境などの様々な境界を超え、新たな視点から物事をとらえる力を養うことができると提唱されている（久保田 2015; 佐藤ら 2015）。つまり、暗黙とされている社会通念には支配や抑圧が存在し、あらゆる場面に不平等や偏見、差別がひそんでいることを認識することも外国語教育で養われるべきことだと主張している。たとえば、日本語クラスでなにげなく使われている「日本人」という言葉に対して、それは誰のことを指しているのか、共通認識として「日本

人」のイメージというものがあるとすれば、それはどんなものか、どこで誰がそのイメージを作っているのか、どうして多くの人がそのイメージを共有しているのか、「日本人」とは単一の民族を指しているのか、など様々な視点から見つめ直すことで、「日本人」という言葉の背景にある歴史的や政治的な意味を探る力をつけるということなどだ。クリティカルアプローチは、学習者が教える側から与えられたあらゆる「知識」を何の疑問も抱くことなく受け入れることで成り立つ教育に対して批判的であり、学習者自らの力で新たな視点から物事をとらえる力を養い、能動的な主体として社会変革に取り組んでいこうとする意識・視点・姿勢・態度を身につけることを目的としている。

ここまで何度も「批判的思考」「批判的意識」「クリティカル」という言葉が出てきたが、次にこれらの言葉の意味を検証し、本稿で使用するこばの整理をする。

4 「批判的意識」の定義

英語の「クリティカル」は、日本語で「批判的」にあたるが、日本語の場合、否定的なニュアンスがやや強い（岡本・江口 2007; 鈴木 2006）。しかし、英語のクリティカルは「過去の慣習や権威などに惑わされることなく、ものごとの本質を見極め、論理的に思考すること」（岡本・江口 2007:1）であり、否定的ニュアンスだけを指すものではない。本稿で使う「批判的」は、この英語でのクリティカルを指している。

「批判的思考」の定義は多義にわたっている。鈴木（2006）は、様々な定義を検証した上で「与えられた情報や知識を鵜呑みにせず、複数の視点から注意深く、論理的に分析する能力や態度」（p.4）という一般的かつ包括的な定義を示したが、批判的思考は教育学、哲学、心理学など様々な分野で発展してきたために、この定義だけでは不十分であるという批判を指摘している。それでは、日本語教育では「批判的思考」はどのように定義されてきたのだろうか。上に挙げた SNA を提唱した當作（2013）は、「新しい情報を単に記憶、理解するのではなく、批判的に物事を見て取捨選択し、正確さ、必要性を判断、評価していくこと」（p.135）と定義している。またクリティカルアプローチを基盤にした Critical Content Based Instruction (CCBI) では、「既存の枠組みを見直し、必要があれば変えていこうとする意識・視点・姿勢・態度」（神吉ら 2015）と定義されているが、その枠組みが政治的、歴史的、社会的に構築されたものであり、そこには権力・抑圧・支配構造がひそんでいることを理解することが「見直す」という言葉に含蓄されている。CCBI における定義では、「意識・視点・姿勢・態度」の4つの観点が「思考」に含まれる。これは学習者の認知レベルでクリティカルな意識・視点を持つだけでなく、あらゆる問題や社会状況に対して積極的な姿勢で行動を起こすというところまでを考慮に入れていることになる。

以上の定義を基盤として、本稿では「批判的（クリティカル）意識」を「既存の枠組みを見直し、様々な視点からとらえなおした上で改善すべき点を判断し、問題解決にむけて実際に行動する意識、視点、姿勢、態度」とする。本稿では、「批判的思考」ではなく、「批判的意識」としているが、ここでの定義の通り、「意識・視点・姿勢・態度」を総括的にとらえた意味として使っている。

日本語教育において、「批判的意識」を取り入れた教室活動は多く実践されている（久保田 2015; 近松 2015; 熊谷・深井 2009）が、初中級レベルではまだ数が多いとは言えない。そこで、本稿では、以下の4点について実践報告を通して考察したい。

- 初中級レベルから外国語教育の中で批判的（クリティカル）に考える環境を作る
ことの可能性と意義
- 初中級レベルから批判的な意識、視点、姿勢、態度の育成を目標の一つに入れて
いくことの意義
- 言語能力と「批判的意識、視点、姿勢、態度」を相互に向上させることを目指す
こと
- クリティカルな意識、視点、姿勢、態度のアセスメント（佐藤・熊谷 2010）

5 実践概要：「Imagining an Alternative: もし〜だったら」プロジェクト

本稿で紹介する「Imagining an Alternative: もし〜だったら」プロジェクトは2017年に米国東海岸にある某市立大学の2年生の日本語クラス（既習時間数は190時間程度、ACTFL初・中級程度）のクラスで秋学期に行われ、全4セッション合計54名が参加した。また、このプロジェクトには全体の成績の5パーセントが当てられた。

コース	2nd Year Japanese I (ACTFL 初級上～中級中ぐらい) 65分X4クラス/週
実施期間	2017年 秋学期
学生	全4セッション 54名
成績	全体の5パーセント

プロジェクトでは、学習者は自分の属する社会の一面を批判的に見直し、そこから身近にある問題点を挙げ、スライドショー（Knovio 使用）を作成した。その中で学習者は、問題を解決するため、または、より良い社会にするために必要だと考える解決策、対策案を提案した。さらに、最終作品を Youtube に載せ、さらに異なる視点から、学習者が挙げた問題や自分の提示した解決策などについて考える機会を持つために、Youtube のコメント機能を使ってクラスメート等の日本語学習者や他の日本語話者等と意見交換を行った。最後にプロジェクトのアンケートを行った。以下がスケジュールである。

期間	活動内容
第1週	作文のアウトライン
第2週	第一稿締め切り
第4週	第二稿締め切り
第6週	最終原稿締め切り
第7-8週	Teaching Assistant との個人指導・意見交換 録音前の練習

第9週	movie file(Knovio 使用)を作成し Youtube で公開
第10-11週	クラスメートの最終動画作品を見て、意見交換
学期末	アンケート

6 分析

本稿では、主に本稿のテーマとなっている「批判的意識」に焦点をあてて、ある中国人の学部三年生 X の最終原稿、Youtube のコメント欄での学生間の交流、意見交換、プロジェクト後の担当講師による X とのインタビューを見て、分析を進める。

6.1 X の最終原稿

以下は X が提出した最終原稿である。（以下大学名等の固有名詞は消してある。また、言語面での間違いには訂正を入れていない。下線は筆者による。）

大学図書館はニューヨークで私のいちばんよく行くところです。便利な席を取りに、毎週できるだけ早く家を出ます。それで、よく朝ご飯を食べないで行って、健康に良くないです。でも、図書館の規則で食べ物を持って行ってはいけませんから、お腹が空いた時、図書館の外でご飯を食べなければなりません。とても不便です。大学がその規則を変えてくれるように、日本語の試験の後、手紙で意見を出します。

しかも、図書館にいろいろな資料がたくさんありますが、設備はちょっと新しくないです。コンピューターとか、プリンタとか、スキャナーが頻繁に故障しているし、図書閲覧室の電気は暗くて、目に悪いですね。先週私が図書館のコンピューターで勉強する時、警告もなくコンピューターが消えました。している宿題は全部なくなってしまって、大変でした。時々、他の所で勉強したほうがいいと思っていますが、いい所がありません。図書館の管理者と話せば、状態がよくなると期待できそうですね。

みんなさん、何かアドバイスがあったら、教えてください。図書館に伝えま

最終原稿で X が挙げた図書館についての問題点を以下にまとめる。

- 図書館の「食べ物を持って行ってはいけない」という規則のために、お腹が空いた時、図書館の外に行ってご飯を食べなければならなくて、とても不便
- 設備が古い（警告もなくコンピューターが消える）
- コンピューターとか、プリンタとか、スキャナーが頻繁に故障している
- 電気は暗くて、目に悪い

ここで X が挙げている点は全て、この図書館の利用者として経験したからこそ伝えられる問題点であると言える。

さらに、解決策、改善策として、X は以下を挙げている。

- 大学がその規則を変えてくれるように、手紙で意見を出す
- 図書館の管理者と話す
- （見てくれた人の中から）何か他のアドバイスがあったら、図書館に伝える

6.2 他の学習者との交流

この後、ビデオを見た他の学生と Youtube についているコメント機能をつかって、交流が行われた。以下はクラスメートからのコメントとそれに対する X の返事である。

クラスメート A からのコメント 1 :

新しい [] へ行ったことがありますか？ べんきょするのにいいところです。たべられて、あたらしいコンピューターを使えます。

Reply from X :

いい、いきませんでした。この週末は行くと思っています。ありがとうございます！

クラスメート B からのコメント 2 :

[] 図書館の規則はとても不便です。実は、この規則はいちばんが不便ですね。全然わかりません。[] 図書館のなかに喫茶店がありますから、たべものを持って来られるはずですけど、これのに、食べ物を持って来られない。大変ですね。

Reply from X :

はい、それに、[] Cafe はとても高くて、大変です。

クラスメート C からのコメント 3 :

私も [] 図書館はいい図書館だと思いますが、[] 大学は色々な図書館がたくさんありますよ。ほかの図書館で勉強したことがありますか？ 実は、毎日同じ所で勉強するのはちょっとつまらないかもしれません。

Reply from X :

[] 図書館も行きましたが、ちょっと小さいと思います。[] さんはアドバイスがありますか。ありがとうございました。

クラスメート A と C（コメント 1、3）は、それぞれキャンパス内の別の図書館や勉強できるスペースなどを薦めており、コメント 2 でクラスメート B は「食べ物を持って来られないのは大変ですね」というように、X の挙げた「図書館に食べ物を持って行ってはいけない」という規則の不便さについて賛同し、「図書館の中に喫茶店がありますから、食べ物を持って来られるはずなのに」とその矛盾についても述べ、それに対して、X は「それに（図書館のなかにある）Café はとても高くて、大変です」と指摘している。

6.3 学生 X とのインタビュー

担当講師はプロジェクト後 X とインタビューを行った。X は「手紙で意見を出します」、「図書館に伝えます」等、問題解決のために行動に移す意思を表していたが、本当にこの後、行動に移したかということを考えると、ある程度時間をおいた方がいいということと、成績に影響があるうちにインタビューするのは避けた方がいいと考え、このインタビューは学期が終わって、成績を出してから3ヶ月ほど経った後行った。

まず、しばらく経っているので、「その後、(X が挙げた図書館の問題点に関して)何か変化はありましたか」という質問をした。以下はインタビューのスキプトの一部とその訳⁷である。インタビューアー(担当講師)は I と記す。

I: So, things you listed about the library, anything changed?

あなたが挙げた図書館に関する問題点については、その後何か変化はありましたか。

X: Yeah, they were true.

はい、私が挙げた問題点は、事実です。

But, I think they improved a little bit because now the computers have changed.

でも、ちょっと良くなったと思います。コンピューターも変わったし。

But still, (Name of the café in the library) coffee, the (Name of the café in the library) coffee is still very expensive. That's a kind of monopoly because they say the food is not allowed in the library, but they sell food in the library. It's kind of a rip-off...

でも、(Name of the café in the library) コーヒーは、まだとても高いです。ちょっとしたモノポリーですよ。図書館に食べ物を持って行ってはいけないというルールがあるのに、図書館の中で食べ物を売っています。ちょっとしたぼったくりです。

I think they [the university] charge rent for (Name of the café in the library) and that rent must be very high. Otherwise, Blue Java has no reason to charge that much. Especially considering other spots, they charge very reasonably.

大学が(Name of the café in the library)に払わせている賃借料が高いんだと思います。そうじゃなかったら、(Name of the café in the library)がそんなに高い値段をつける理由がありません。他の場所では、とても合理的な値段で販売しているということを考えると。

まず、X は彼が挙げた問題に関して、少し改善したと述べた上で、「図書館に食べ物を持って行ってはいけない」という規則はまだ変わっていないと答えた。最終原稿では「お腹が空いた時、図書館の外でご飯を食べなければなりません」とその不都合さについては述べていたが、ここではさらに食べ物の持ち込み禁止という規則があるにも関わらず図書館で食べ物を売っている矛盾点についても触れている。これは上のコメントでクラスメート B が指摘したことでもある。さらに、X は図書館で売られている食べ物が高く、また持ち込み禁止の規則があるため「モノポリー、rip off (ぼったくり)だ」

と言って批判した。ただし、値段が高い理由としては、他の場所では合理的な値段が設定されているということを理由として、大学が高い賃借料を払わせていることが理由だろうと分析した。さらに下にあるように館内にあるカフェも、「賃借料が高ければ、値段を上げるしかない」ため、「規則によって被害を受けている側だ」と説明している。

I: They still haven't changed the rule?

まだ大学はその（食べ物持ち込み禁止という）規則を変えていないんですね。

X: I don't think they can because (the café in the library), they are also victimized by the rule.

大学は（その規則を）変えられないんだと思います。ジャバも規則によって被害を受けている側だだと思います。

Because I don't think they intentionally raised the price. But they have to charge the price to maintain their profit. Because if their rent is higher, they have to charge higher.

私はジャバが値段を意図的に上げたとは思いません。でも、利益を維持するために値段を上げざるを得なかったんです。賃借料が高ければ、値段を上げるしかありません。

さらに以下の「何かできることはありますか」という質問に対しては、以下のように、「残念ながらうちの大学の官僚的な性質のため、時々すごく物事が変わるのが遅い」が、「自分たちが出来ることはやった」と答えている。

I: Anything we can do for this situation?

（この問題に対して）何かできることはあるでしょうか。

X: I think unfortunately, it's a problem with our university in general because it's such a school of bureaucracy. It has a huge bureaucratic institution here so sometimes it can be very, very low efficiency. I think for us, it's basically, we've done what we can do.

残念ながら、うちの大学は官僚的だから、それがいつも問題で、この官僚的な性質のため、時々すごく物事が変わるのが遅いんだと思います。でも、自分たちが出来ることはしたと思います。

Xは最終原稿で「（これらの問題について）図書館に伝えます」と書いていたが、実際に行動に移したか聞いてみたところ、次のように答えた。

I: You mentioned that you would talk to someone at the library.

図書館の誰かに（これらの問題について）話すと言っていたが、、、。

X: Yeah, I submitted some suggestions, but (Name of the café in the library) is not solvable.

はい、提案をいくつか提出しました。でも、の問題は解決できません。

I: Changes were made because you submitted suggestions?

あなたが提案を出したから、（いくつかのことが）解決したんでしょうか。

X: Not necessarily so. That was kind of simultaneous because it takes the administration some time to move forward with a proposal and to actually carry it out so I think they were in the process already.

そういうわけじゃないと思います。提案がされてから、実行されるまでに、ある程度時間がかかるから、たまたま同じ時期に起こっただけだと思います。すでに（改善にむけて）動いていた時期だったんだと思います。

X は図書館に提案を出したが、図書館の問題点がいくつか解決した理由については、必ずしも、X が提案をしたからではないと思うと答えた。さらにいつ提出したのか聞いてみたところ、以下のように答えた。

I: When did you submit?

いつ提出したんですか。

X: That was just right after the completion of the project.

プロジェクトが終わってすぐです。

I: Why did you wait until then?

どうして、提案することをそれまで待ったんですか。⁸

X: Because I think the project was a reminder that I should do something. Because it didn't come through my mind before the project. And then I realized...because I'm not that type of proactive person, especially in the realm of student or political activism. That has to do with my country, but then I realized I should probably do something.

プロジェクトが何かをしなくちゃいけないということを思い出させたんだと思います。プロジェクトを行う前は（何かしようということは）考えませんでしたから。でも、気がついたんです。私は学生という立場で、政治的活動ということにおいては、自分から積極的に行動を起こすタイプじゃないから。私の出身国⁹にも関係があるんだと思います。でも、何かしなくてはならないだろうということに気がついたんです。

X はインタビューの中で「3年間図書館を利用して、その間色々なコンピューターとかプリンター等の問題があって何とかすべきだとは思っていた。」と答えていたので、なぜ提出をそれまで（3年間）待ったのか聞いてみた。X は「プロジェクトが何かをしなくちゃいけないということを思い出させたんだと思います。プロジェクトを行う前は（何かしようということは）考えませんでしたから。」と答えた。つまり、プロジェクトが行動すべきだと言うことを remind（思い出させた）と言っている。

また、今まで行動を起こさなかった理由として X は「学生という立場で、政治的活動ということにおいては、自分から積極的に行動を起こすタイプじゃないから」と説明した。このプロジェクトがどれくらい行動を起こすことに影響したかを考えると、プロジェクトを行っていなかったとしても、X はいつかは提案を出していたかもしれない。しかしながら、3年間出さずにいた提案をプロジェクトの後すぐ図書館に提出したこと、そして何かしなければならぬということに「気がついた」と重ねて述べていること、

さらにプロジェクトが reminder となったと答えていることから考察すると、このプロジェクトが行動を起こすきっかけとなったことは確かだ。プロジェクトを通して、X は身近で起こっている問題を新たな視点からとらえ、改善すべき点を判断し、問題解決にむけて変えていこうとする姿勢・態度を持って問題解決にむけて行動に移した。つまり、「批判的意識」が見られたということが言えるだろう。

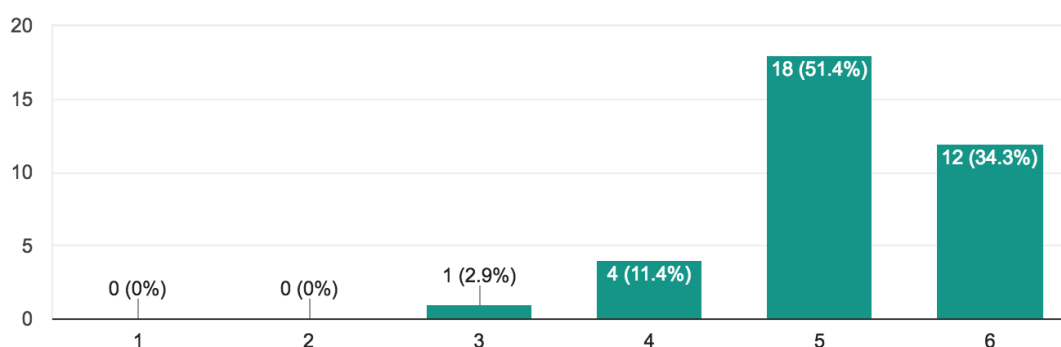
6.4 アンケート

プロジェクトの最後に参加者にオンラインで無記名形式のアンケートを行った。参加者全54名のうち35名がアンケートに回答した。まず「総合的にこのプロジェクトが好きでしたか。」という質問に関しては、1～6段階評価で（1を disagree、6を agree とした）以下のような結果が出た。

6-1. Did you like this project overall?



35 responses

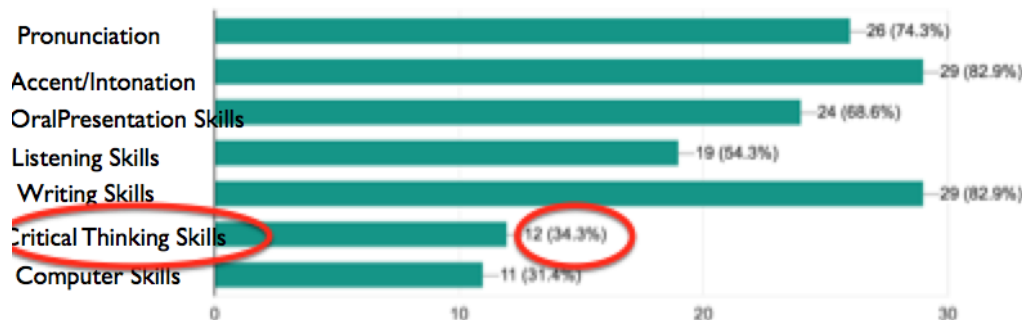


多くの学生がこのプロジェクトに対して、総じて肯定的だったことがわかった。

次に、「以下のどの能力やスキルが向上したと思いますか。」という質問に対しては次のような結果が出た。本稿のテーマである「批判的意識/思考」の向上に関しては、34.3パーセントの学生が伸びたと感じていることが分かった。ただし、このデータだけで、実際に学習者の以下の能力が向上したとは断言はできないが、学習者自身が伸びたと感じたことは確かだ。

4. In which of the following areas do you think you have improved through the project? Check all that apply to you.

35 responses



次に、アンケートの記述式解答にあった言語能力に関するコメントを以下にまとめる。

- When making a presentation, I learned to write and communicate more accurately because I had to write in a way that not just I, but also other people, could understand. The speaking instruction from my instructor and TA was very specific and helpful. Also, the computer program was very simple to use.
プレゼンテーションを準備している時、自分だけでなく他の人も理解できるように書かなければならなかったから、より正確に書いて伝えることを学んだ。先生と TA からの発話指導はとても具体的で役立った。コンピュータープログラム (Knovio) も使いやすかった。
- My writing was also improved through the several drafts I submitted.
何度か原稿を提出することによって、書く力が伸びた。
- How to express myself in Japanese
日本語で自分を表現すること (を学んだ)。
- Good practice in Japanese, good learning experience with creating a video.
日本語を使ういい練習となった。ビデオの作り方を学ぶことが出来た。
- It was a great opportunity to practice some writing skills and speaking. The one to one with a TA also helped a ton!
書く力と話す力を練習する良い機会となった。TA との一对一の練習はとても役立った。
- It helps my writing, speaking and listening ability.
書く、話す、聞く能力の向上にそれぞれ役立った。

以下に批判的思考に関するコメントをまとめた。

- Writing and editing the script was helpful for writing and critical thinking skills.
原稿を書いて直すことが、日本語で書く力と批判的思考能力の向上につながった。
- Finally, the process of writing the essay improved both my writing and critical thinking skills. For students learning a language, it's often difficult to convey their thoughts from one language to another. The essay succeeded at being an exercise in effectively conveying our thoughts into Japanese.

原稿を書くことは書く力と批判的思考能力の向上に役立った。言語の学習者にとって一つの言語から別の言語へと自分の考えを移行するのは難しいことがあるが、自分の考えを日本語で効果的に表す良い練習となった。

- **It's a great project to learn how to think and speak critically in Japanese.**
プロジェクトを通して、日本語で批判的に考えたり話したりすることを学ぶことができた。

以上のコメントから、言語能力と「批判的意識、視点、姿勢、態度」の相互的な向上を実感した学習者がいたことがわかった。言語教育において言語運用能力の向上を目標とすることは欠かせないが、さらにクリティカルに考える環境を作ること、批判的意識の育成を言語教育の目標の一つとすることも可能であり、相互的に向上できるのではないかと考えられる。

7 まとめと今後の課題

最後に、冒頭で挙げた以下の4点について振り返り、まとめと今後の課題について述べる。

- 初中級レベルから外国語教育の中で批判的（クリティカル）に考える環境を作ることの可能性と意義
- 初中級レベルから批判的な意識、視点、姿勢、態度の育成を目標の一つに入れていくことの意義
- 言語能力と「批判的意識、視点、姿勢、態度」を相互に向上することを目指すこと
- クリティカルな意識、視点、姿勢、態度のアセスメント（佐藤・熊谷 2010）

まず、最初に問題提起にあげた、「初中級レベルから外国語教育の中で批判的に考える環境を作ることの可能性と意義」に関しては、上の例に挙げた X には、身近にある「図書館」という環境を見直し、改善すべき点を判断し、問題解決にむけて実際に行動する意識、視点、姿勢、態度が見られた。ただし、X には、こうした批判的意識や思考能力がそもそも備わっていた可能性がかなり高いことが考えられるため、このプロジェクトで「クリティカルな意識や態度」を養うことができたと言断することはできないが、このプロジェクトがこうした「態度、姿勢」を持つことの重要性を思い出させた（X は reminder となったという言葉を使っていた）とは言えるだろう。

つぎに2つ目の「初中級レベルから批判的な意識、視点、姿勢、態度の育成を目標の一つに入れていくことの意義」だが、X 自身も述べていたように、彼の行動が直接、図書館の問題点改善に繋がったかどうかはわからない。しかしながら、X は「できることはやった」と述べた。実際には例え直接結果に繋がっていなかったとしても、X が自分が proactive な（積極的に行動する）人間ではないが、プロジェクトをすることで、何かすべきだと思うようになったと自身を分析し、また「できることはやった」と発言したこと、この図書館を利用する一員としての責任を感じて行動に移したということが分かる。プロジェクトを通して、もともと X の中にあったかもしれないこうした意

識や姿勢を X が持ち直したことに意義があるだろう。初中級レベルから外国語教育の中に批判的に考える環境を作り、批判的な意識などの育成を目標の一つに入れていくことは十分に可能であり、上級レベルに達するまで待つ必要は無いということが言えるだろう。

また、3つ目の「言語能力と「批判的意識、視点、姿勢、態度」相互に向上」に関しては、本稿の冒頭で、今外国語教育において求められているものは言葉や表現の正しい使用法だけではないということを述べたが、これは決して、言語教育において「言語運用の部分」を否定するという意味ではなく、「言語面」の育成の意義を失うことなくクリティカルに考える環境を作ること、批判的意識の育成を目標とすることは十分にでき、相互に向上することができるということである。

最後に、「クリティカルな意識、視点、姿勢、態度のアセスメント」について触れている。こうした実践の課題として、佐藤・熊谷（2010）などが、その難しさについて触れているが、批判的な意識や態度というのは、はかりにくく、見えにくいという点、また短期的に伸びるものではないため、こうしたアセスメントというのは未開拓の領域であり、今後この分野での更なる実践、研究の必要がある。

以上、4点に焦点をあてて述べたが、冒頭でも述べた多くの大学の理念・目標に伴っている「批判的意識」の育成を初中級レベルから外国語教育の中に批判的に考える環境を作り、目標の一つに入れていくことは十分に可能であり、その意義は大いにあると言えるだろう。また、大学では外国語クラスは、他のコンテンツクラスより格下に位置付けられ、外国語教師の立場も同等と見られないことが多く見受けられるという指摘もある（瀬瀬 2015）が、大学の理念に沿ったカリキュラムを外国語クラスで実践し、それを学部や大学などに対外的にアピールしていくことで、外国語クラスとコンテンツクラスの隔たりを緩和していくことにつながる可能性もあるのではないだろうか。

注

1. 2009年にシスコシステムズ、インテル、マイクロソフトをスポンサーとして、「21世紀型スキルの学びと評価プロジェクト（Assessment and Teaching of Twenty-First Century Skills Project〈ATC21S〉）」が始まったが、その翌年にオーストラリア、フィンランド、ポルトガル、シンガポール、イギリス、アメリカが参加国として加わり定義された。
2. <https://www.haverford.edu/sites/default/files/Office/President/Haverford-Quaker-Elements.pdf>
3. 訳は筆者による。
4. 訳は筆者による。
5. <https://cccct.law.columbia.edu>
6. この概念図は国際文化フォーラム2012『外国語学習のめやす2012高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』P.22の概念図を簡略化したものである。
7. 訳は全て筆者による。
8. Xは当時三年生で、この図書館を1年生の時から利用している。
9. Xの出身国は中国。

参考文献

岡本義行・江口夏郎（2007）『クリティカル・シンキング』ファーストプレス
神吉宇一・佐藤慎司・熊谷由理（2015）「未来を創ることばの教育をめざして」佐藤慎司・高見智子・

- 熊谷由理・神吉宇一（編）『未来を創ることばの教育をめざしてー内容重視の批判的言語教育の理論と実践』序章, ココ出版, pp. 1-10.
- 楠見孝・子安増生・道田泰司（2011）『批判的思考力を育む- 学力と社会人基礎力の基盤形成』有斐閣.
- 久保田竜子（2015）『グローバル化社会と言語教育 クリティカルな視点から』くろしお出版
- 熊谷由理・深井美由紀「日本語学習における批判性・創造性への試みー「教科書書きかえ」プロジェクト」『世界の日本語教育』9, 177-197.
- 佐藤慎司（2004）「クリティカルペダゴジーと日本語教育」『リテラシーズ』1(2), 1-7.
- 佐藤慎司・熊谷由理（2010）『アセスメントと日本語教育-新しい評価の理論と実践』くろしお出版
- 佐藤慎司・長谷川敦志・熊谷由理・神吉宇一（2015）「「内容重視の言語教育」再考」佐藤慎司・高見智子・熊谷由理・神吉宇一（編）『未来を創ることばの教育をめざしてー内容重視の批判的言語教育の理論と実践』第1章, ココ出版, pp. 13-36.
- 鈴木健（2006）「クリティカル・シンキング教育の歴史」鈴木健・大井恭子・竹前文夫（編）『クリティカル・シンキングと教育』第1章, 世界思想社, pp.4-21.
- 瀬尾匡輝（2012）「クリティカルペダゴジーを取り入れた初級プロジェクト活動ー海外の初級コースにおけるアカデミック・ジャパニーズの実践ー」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』4, 11-18.
- 高見智子・熊谷由理・佐藤慎司・長谷川敦志・森岡明美（2015）「未来を創ることばの教育をめざして」佐藤慎司・高見智子・熊谷由理・神吉宇一（編）『未来を創ることばの教育をめざしてー内容重視の批判的言語教育の理論と実践』第3章, ココ出版, pp. 77-121.
- 近松暢子（2015）「CCBI コース3・1 1 地震・津波・原発 学習者の社会参加と責任を育むために」佐藤慎司・高見智子・熊谷由理・神吉宇一（編）『未来を創ることばの教育をめざしてー内容重視の批判的言語教育の理論と実践』第7章, ココ出版, pp. 199-220.
- 當作靖彦（2013）『NIPPON3.0の処方箋』講談社
- 當作靖彦・中野佳代子（2012）『外国語学習のめやす2012 高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』公益財団法人 国際文化フォーラム
- 野元弘幸（2001）「フレイレ的教育学の視点」青木直子・尾崎明人・土岐哲（編）『日本語教育学を学ぶ人のために』第3章, 世界思想社, pp.91-104.
- 瀬織憲子（2015）「日本語とポップカルチャーをつなぐジョイントティーチングの試み」佐藤慎司・高見智子・熊谷由理・神吉宇一（編）『未来を創ることばの教育をめざしてー内容重視の批判的言語教育の理論と実践』第9章, ココ出版, pp. 247-278.
- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008) *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters. [バイラム『相互文化的能力を育む外国語教育』細川英雄監修, 山田悦子・吉村由美子訳, 大修館書店, 2015]
- Osborn, T. (2006) *Teaching World Languages for Social Justice*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reagan, T. & Osborn, T. (2002) *The Foreign Language Educator in Society: Toward a Critical Pedagogy*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

日本語カリキュラムとコミュニティ参加型プロジェクト

柴田 智子（プリンストン大学）

要旨

学習者が教室を飛び出し、実際の社会（コミュニティ）で様々な活動を行い、そこで関わった人々との交流を通して言語も学んでいく。筆者は、言語学習を社会との相互作用による個人変化の過程と捉え、学習者が批判的で幅広い視野を育成することが大切だという考え（佐藤・熊谷 2011）をもとに、このような活動を行っている。また、外国語を使って多様な人々とつながることが、個人の変化を引き起こすだけでなく、ひいては世界の平和教育へとつながっていくだろうと考える。

本発表では中級コースでこのプロジェクト活動をカリキュラムにどう取り入れたかに言及し、プロジェクトの方法を説明する。プロジェクト参加者たちは実際の日本語使用場面で様々な困難や問題を経験し、それが日本語使用者としての自己を見つめ直すきっかけとなる。

本発表では一人の学生のプロジェクトを紹介しながら学生の経験した意識変化を追いつつ、このようなプロジェクトを行う意義について話したい。

キーワード：カリキュラム、コミュニティ参加型プロジェクト、多様な日本語使用者

1 プロジェクトの背景

このプロジェクトは、ことばの学習を含め、学習というものを社会と関わることによって起こるその学習者個人の変化の過程と捉える考え（佐藤・熊谷 2011）が基底となっている。学習者は、自分が属している、または属したいと思っているコミュニティの知識や規範を批判的に取捨選択しながら学んでいき、学習者自身もメンバーの一員として、そのコミュニティに貢献していく、そのような意識を持ってもらうことを教育の目的と考える。また、学んでいる日本語というものが実は1つしかないのではなく、多様であり、日本語は多言語話者としての学習者たちの多様な言語活動の一環であること（García and Wei 2014 ; 米本他 2017）、そして、日本語話者にも様々な話者がいるということに気づくことを通し、日本語や自分自身を見つめ直してもらうことを目標にしている。

このような考えのもとに、本発表で紹介する日本語コースでは、学習者が自分が学んでいる言葉で何がしたいのか、何ができるのか、具体的には、自分が今属している・または属したいコミュニティのためにどんな貢献ができるのか考え、そして、実際にそれを実行するプロジェクトを2013年から実施している（佐藤・柴田 2014）。しかし、これまで授業内で行うこととプロジェクトの内容がうまく結びつかないなどの問題点があった。本発表では、コース概要、プロジェクトの内容を概観し、カリキュラムの改善について述べる。さらに学習者の一人のプロジェクトを通し、その学習者がプログラムから何を感じ、学んだのかに言及しながら、このプロジェクトの意義について考えたい。

2. コースとカリキュラム

2.1 コース概要

このコースは北米の私立大学の日本語4年生で、初級と中級の教科書を終了し、ACTFLの中級上から上級下に到達することを目指すクラスで、2017年秋の在籍者数は9名であった。授業は2学期制で1学期に12週、1週間に80分授業が2回あった。学生は毎回の授業のために3～4時間の準備を期待され、それに加えて、授業外でのプロジェクト活動に週に2時間ほどを費やした。

授業で使用する読解・視聴覚教材はすべて生教材で、コースの目標に合わせて講師が選んだ。毎回の授業で漢字・語彙の小テストがあり、1学期に3回、内容理解の確認のためのまとめのテスト、そして、学期末に口頭試験を含む期末試験があった。授業では文法表現の練習とともに教材のトピックについての話し合いを多く行い、何度かプロジェクトの情報交換（シェアリング）をクラスメートとした他、学期末にプロジェクト発表も行った。

このコースの目標は、上の項で述べたように、学生に日本語について批判的に考え、日本語使用者としての自分を意識化してもらうことである。そのためにまず、学期が始まってすぐ、「日本＝日本語＝日本人」というイコールサインについて批判的に考えてもらった。例えば、日本にはどんな人たちがいるのか、日本語というのは誰がどこで話すことばなのか、日本語というのはいくつしかないのか、日本人にはどんな人々がいるのかなどについて話し合った。このイコールサインを批判することを通して、言語や言語話者の多様性に気づき、そして、自分たち自身のことも意識してもらった。

次にこのコースの概略を説明する。このコースには授業内活動と授業外のプロジェクト活動の2つの部分がある。

2.2 授業内活動

授業内では、様々な読み物を通し、イコールサインについて多角的に考えさせた。2017年秋に使用した読み物は、まずリービ英雄の「日本語の所有権をめぐる」（Iwasaki and Kumagai 2015 から使用）や『我的日本語』（2010）の一部を読んだ。これらの読み物にリービ英雄の日本語に対する考えが書かれており、学生たちにそのような考えがあることを知ってもらい、それについてどう思うかなどについて考えさせた。それ以外に様々な日本語使用者によって書かれたものを読んだ。例えば、アーサー・ビナードの詩や随筆、サンドラ・ヘフェリンの「ハーフ」についての本を読んだ他、ドイツ人漫画家のインタビュービデオなどを見て、多様な日本語使用者の活動や考え方に触れた。また村上春樹の随筆や短い作品を読んだり、村上春樹の作品に関わるビデオを見て、村上作品が世界で読まれている理由について考えた。

2.3 プロジェクト

授業外では、「見つめ直そう、自分の将来と日本語」というコミュニティ参加型のプロジェクトを行った。学期の始めに「イコールサイン」について話し合った際、自分が

どんなコミュニティに属しているのか、そのような人やグループに自分が何か貢献ができるか考えてもらった。その後、プロジェクトの対象として参加したいコミュニティを選び、その人々との実際的な交流を通し、日本語使用者として自分が何ができるか、またその活動による自分の日本語の上達も考えて、プロジェクトの目標を **Can-do statement** として書かせた。そして、それが実現できるような活動を計画してもらった。以下が **Can-do statement** の指示文である。

①日本語と自分の将来の見直し

自分がなぜ日本語を勉強しているのか、日本語で何がしたいのか、何ができるようになりたいのか、将来何がしたいか（仕事、趣味など）、どんな人間になりたいかなどをよく考えていく。

②参加してくれる人、グループ、コミュニティー

このプロジェクトに参加してくれる人々に何か利益があるか、役に立つかを考える。

③自分の日本語

自分の日本語を振り返って、今の自分には何が足りないのか、これから自分の日本語をどう伸ばしていきたいか考える。

a. ①と②と③の接点はないか考え、実際に何か活動をする。

b. ①と②と③を達成するためには何が足りないか、具体的に何をしたらよいか考え、自分の今学期の目標(**Can-do statements**)を決め、それが達成できるように努力する。

Can-do statement は、(1)このプロジェクトで日本語以外に何ができるようになりたいか、(2)このプロジェクトで相手に何ができるようになってもらいたい（どんな貢献ができるか）、(3)このプロジェクトで自分の日本語の能力で何ができるようになりたいかの3点について考え、以下のような表にまとめさせた。

表1 **Can-do statement** のフォーム

	ポイント1：日本語以外に何ができるようになりたいか	ポイント2：そのコミュニティの人たちにどんな貢献ができるか、または(or)何ができるようになってもらいたい	ポイント3：自分の日本語の能力で何ができるようになりたいか
例	例1：自分の好きなアニメについてもっとよく知る。 例2：友達に授業の内容を説明できるようになる。	例1：日本のアニメのすばらしさを知る。やさしい日本語が分かる。 例2：友達が日本語の会話ができるようになる。	例1：色々な自然な日本語のフレーズを覚える。 例2：日本語の会話が自然にできるようになる。
1			
2			

3			

具体的な計画を立てる際、学生たちには参考として過去に行われたプロジェクトについて説明した。例えば、地元の日本語学校の授業補佐をする、日本語1年生／2年生のためのスタディグループセッションを開く、地元の高校の日本語の授業のサポートをする、大学内の日本語を勉強している人たちをサポートするなど。また、コミュニティを選ぶ際も、高校や日本語学校などの大きいコミュニティだけでなく、身近な日本語に関わる人々も視野に入れていいと伝えた。

1 学期の間、このプロジェクトで様々な活動をした。学生たちは定期的に（また必要な時に）教師（筆者）と個人面談をし、アドバイスを聞き、必要ならば活動の方向を修正した。学生は自分の計画に沿って準備をし、活動を実施した。また毎週、活動記録を Google Form に書かせ、その記録には活動の内容だけでなく、大変だったことや楽しかったことなどもメモさせた。この記録は他のクラスメートも閲覧でき、誰がどんなことをしているか分かるようにした。またこの記録をもとに学期中に2回、報告書も提出させた。授業では数回、15 分程度の活動のシェアリングの時間を設けた。そこで、自分の活動について説明し、他のクラスメートと意見交換をしたり、アドバイスを受け、よりよい活動方法を見つけられるようにした。最後に学期末にスライドを使って一人 15 分程度の発表を行ない、そこで自分が感じたり学んだりしたことを話した。

2.4 カリキュラムの問題点と改善点

これまで受け取った学生からのコースに関するアンケートから、彼らが授業の読み物で話し合ったこととプロジェクト活動の関連性をあまり感じていないこと、そして自己の日本語話者としての役割がしっかり理解できず、プロジェクトの意義を感じられないなどの問題点があることが分かった。それを改善するため、2017 年ではいくつかの改善を行った。

学生は授業内では、読み物の言葉を覚えたり、内容を理解することに集中しがちだが、常にコースの目標に関係のあるテーマに立ち返り、学生に批判的に考えてもらった。例えば宿題や授業の話し合いでのトピックとして以下のようなものを繰り返し出した。

- 日本語の「所有権」というものがあるとしたら、誰が「所有権」を持っていると思いますか。また、ことばの「所有権」という考え方について、あなたはどのように思いますか。
- 今までにビナードの詩やエッセイを読みました。またビナードが日本で行なっている活動も見ました。彼の行動とイコールサイン「日本＝日本語＝日本人」について、あなたの意見を書きなさい。
- 今回見た漫画家や落語家がしていることは「日本＝日本語＝日本人」の考え方をサポートしていますか、していませんか。どうしてそう思うかも書いて下さい。
- みなさんは、自分を何人だと思っていますか？両親の国籍で決めますか？生まれた所で決めますか？育った所で決めますか？

また、プロジェクトをしている時、学生はそれをする事だけに気を取られ、なぜそうしているのか、つい忘れてしまう。授業内の教材との関連にも考えを及ぼせるように、例えば以下のような質問を投げかけた。

- 「日本語の所有権」と「イコールサイン」はどんな関係がありますか。そして、それは、このクラスのプロジェクトとどんな関係がありますか。
- あなた自身も、自分が日本語を学ぶことでこのイコールサインをどのように破れると思いますか。自分の考えを書きなさい。プロジェクトでしていることについて書いてもいいし、将来のことでもいいです。もし破れないと思うなら、その理由を詳しく書きなさい。

さらに、クラスメートとの活動のシェアリングの際や、報告の中で、このコースの目標とプロジェクトの関係について考えてもらった。例えば、以下のような内容について話したり、報告書に書かせたりした。

- 活動をしておもしろかったこと、大変だったこと、問題を解決するためにどんな努力をしたか、日本人や日本語を勉強している人たちとコミュニケーションをして感じたことなど、詳しく自分の感想を書く。そして Can-do に書いた目標がどれくらい達成できたか自己評価する。
- このプロジェクトをして、自分は「社会人として」「日本語学習者として」「人として」（など）どんな成長ができたと思うか考える。そして、この経験が自分の将来にどのように影響するのかなども考えてみる。できるだけ詳しく自分の考えを説明して下さい。

3 2017 年の学生のプロジェクト

2017 年は身近な日本語使用者たちと交流をするというプロジェクトが多かった。例えば、母校の高校の日本語クラブの生徒たちに定期的にミニ日本語講座をする（スカイプを利用）、日本語の 1 年生のために面白いビデオを紹介する（英語の翻訳をつける）、日本にいる友人と言語交流をする（自分は専門に関係のあるトピックについて日本語で話し、相手のためにはアメリカの大学院に出す英語の作文を見て、その内容について話し合うなど）、漢字の効率的な覚え方を色々な日本語の学生たちに教える、後輩の日本語チューターなど。その中で、本発表ではネイト（仮名）が実施したプロジェクトを通して、ネイト自身がプロジェクトで何を感じ、何を学んだと思ったか報告する。

3.1 ネイトのプロジェクト

ネイトはベトナム系アメリカ人で、母語は英語で他の言語は話せなかった。日本語は大学に入ってから学び始めたが、言語を学ぶのに時間がかかるタイプの学生で、そのため自分の日本語に自信があまり持てなかった。オフィス・アワーで教師（筆者）によくその不安について話していた。しかし、彼は 1 年生の後の夏休みの時、大学の夏の集中プログラム(略称は PII。日本で行われる 8 週間のプログラム)に参加し、それ以降、日本文化に強い興味を持つようになり、日本語もかなり楽しく学べるようになった。

ネイトはこのプロジェクトで日本語 1 年生と 2 年生のために、その夏の集中プログラム(PII)について説明会を開くことにし、この夏のプログラムで彼が経験したこと（楽しかったことだけでなく、ストレスが大きいことやホームシックの時の対処法なども）について話し、より多くの学生に応募してもらいたいと考えた。

秋学期の後半になると、当大学では夏のプログラムの募集が始まる。当日本語プログラムでも公式の説明会を行っているが、ネイトはそれとは別に、参加者がより自由に質問ができるように、プライベートの説明会を開くことを計画した（彼はそれを計画するに当たり、夏のプログラムのディレクターに許可を取った）。以下が彼の計画の抜粋である。

- 私は日本語の一年生と二年生に PII についてのプレゼンテーションをして PII に申し込むことについて宣伝したいです。
- 今学期、2 回-3 回ぐらい（たぶん十一月と十二月）PII についてのプレゼンテーションをする予定です。

ネイトはこの活動を選んだ理由を以下のように述べ、自分が 1 年生の時に先輩から受けた恩を、今度は自分の後輩に返したいと述べている。

- 私は一年生の時に、日本語を勉強し始めたから、日本語が全然上手じゃなくて、自分の日本語の能力を信じませんでした。ですから、私は初めに日本に留学する PII のプログラムに入られないと思っていました。でも、PII をした日本語の先輩が私に PII を薦めて、自分の経験について話して下さったから、私は PII に申し込みました。

そして、Can-do Statement には自分の日本語の発表スキルを伸ばすだけでなく、人のつながりを広げたり、自分の経験を見直したりすることも盛り込んでいる。

表 2 ネイトの Can-do statement

	ポイント 1：日本語以外に何ができるようになりたいか	ポイント 2：そのコミュニティの人たちにどんな貢献ができるか、または (or)何ができるようになりたいか	ポイント 3：自分の日本語の能力で何ができるようになりたいか
1	演説（えんぜつ）やスピーチすることがもっと上手になりたいです。	日本語を初めて勉強している人たちが PII の個人的な経験が分かるようになります。	日本語のスピーチの話し方をもっと勉強したいです。

2	後輩たちと仲良くしたいです。	どうやって PII の申し込みをするか分かります。	日本語で PII についてや PPT の書き方が分かります。そして、時間があって、後輩達がもっと情報を知りたがったら、ブログで私の PII の経験について書きたいから、ブログの書き方も分かりたいです。
3	私はもう一度 PII の経験について深く考えて他の人に伝えたいです。	留学のいい点や悪い点が分かって、留学について自信を持ってほしいです。	日本語の先生と日本語の学生にスムーズに PII の難しいトピックについて話せます。

3.2 ネイトがこのプロジェクトから学んだこと

ネイトは期末の発表や報告書で、夏のプログラムの説明会の宣伝のために何度も日本語テーブル（週に何回かクラスメート、先生、他の日本人たちと一緒に食事をしながら日本語で自由に話すという集まり）に行き、さらにチラシも作成して、1・2年生担当の先生にお願いし学生たちに配布してもらったことなどについて語り、宣伝に力を入れたと述べている。そして、2回の説明会を開催することができ、そこで自分の経験について後輩たちに説明し、多くの質問に答えることができたと言っている。その宣伝活動や説明会を通し、今までつながりのなかった後輩たちと知り合うことができたこと、説明会の参加者から「夏のプログラムについての説明が役に立った。分かりやすかった。」「大学の説明会ではいいことばかり話すが、この説明会では大変な経験についても聞けてよかった」などのポジティブなフィードバックをもらって嬉しかったこと、日本語で人前で発表することが少し上手くなったと思うことなど、様々なことを感じ、学んだと報告した。その一方、反省点として、時間がうまく調整できず思うように宣伝ができなかったこと、自分の日本語を後輩のレベルに合わせてコントロールできなかったこと、せっかく知り合いになっても、その関係の深め方が分からなかったこと、宣伝活動の際、興味を持たない人たちになかなか話を聞いてもらえなく、対処方法が分からなかったことなどを挙げている。

3.3 ネイトの経験から見たプロジェクトの効果

ネイトの報告や発表から、このプロジェクトについて考え始めた時、日本語学習者としての自分を振り返り、過去の経験から自分が貢献できる道を探求していったことが分かる。また、彼が自分の日本語の弱点をしっかりと理解し、その向上のために必要なことを考え、それを計画、実行できたことも分かる。ネイトは上でも述べたように自分の日本語に自信が持てなかったにもかかわらず、勇気を持って日本語テーブルで知らない後輩たちに話しかけたり、説明会で集まった人たちの前で話したりした。このようなチャレンジができたのも自分自身の振り返りができたことが大きい後押しとなったのではないだろうか。ネイトは報告に、プロジェクトで一番面白かったことは、新しい日本語の学生と知り合えたことだと述べ、このように書いている。

実は、プロジェクトの前に、私は日本語の一年生のテーブルにあまり行って（＊行かず―筆者注）、上級の日本語のテーブルだけ行きました。ですから、私の日本語のコミュニティはとても小さいでした。プロジェクトのおかげで、私は一年生の友達を作りました。

また、授業での活動シェアリングの際、新しく知り合った学生たちとの関係をもっと継続的なものにするためにどうしたらいいかクラスメートからアドバイスを受け取っていた。それに従い、ネイトは新しく知り合った学生たちにメールを送り、夏のプログラムについて質問があればいつでも連絡してほしいと伝えたそう。またプログラム終了後も継続して日本語1年生のテーブルに行くと言っている。実際、2018年の春学期もネイトは数回、日本語1年生のテーブルに参加している。

このプロジェクトによって、ネイトが日本語学習者としての自分を振り返ることができたこと、自分の弱点を克服する行動を起こすことができたこと、また彼の日本語のコミュニティを広げることに役立ったことなどから、このプロジェクトを実施する意義があったと感じている。

4 2017年の学生のプロジェクトへの反応

上に述べたネイトの例はほんの一例に過ぎないが、他のプロジェクトに参加した学生たちはどう感じたか、以下にアンケートに書かれた回答の一部を紹介する。

Q:今学期一番学んだと思うことは何ですか？

- イコールサインについてです。
- I think I learned the most about the definition of what it means to be a Japanese user, especially when you are not Japanese by blood.

Q:プロジェクトをして、日本語使用者としてコミュニティに貢献できたと思いますか？

- I think I could contribute as a user of Japanese language and help other people to appreciate more about the language.
- I think I was able to find my own community through this project, connecting with the first-year and second-year students of the Japanese class.

Q:プロジェクトをして、自分の「イコールサイン」を破っていると感じましたか？

- As an Indian-American, who has no physical relation with Japan, I am completely destroying the "Equal sign" because I am most definitely not Japanese, I have never been to Japan, yet I speak Japanese, can appreciate the Japanese media and culture, and can hopefully add to the cultural-linguistic landscape in the future.
- Yes, because I can also find many associations with other culture in Japanese culture by delving into the language more, and I was able to see the global phenomenon about Japanese culture.

これらの回答から見えることは、「イコールサイン」について批判的に考えることを通し、日本語使用者としての自覚が促進されたこと、日本に行ったことがなくても日本語の様々なことが学べるということが分かったこと、自分が日本語で誰かの役に立つことが理解できたことなどで、ネイトの報告からだけでなく、このような反応からもこのプロジェクトを実施する意義は大きかったと感じている。

これらの学生たちはプロジェクト終了後も自分が関わったコミュニティと交流を続けた。例えば、ネイトのように春学期も1年生の日本語テーブルに参加したり、高校の生徒たちのための日本語講座を継続したり、チューターを続けるなど、それぞれの活動を続けた。また、春学期にスピーチを書いたが、そのトピックに自分自身を分析するような内容（例えば、自分が育った多様な文化背景とそれが自分の使う言語に与えた影響、自分の複雑なアイデンティティの理解など）が多かったことも、このプロジェクトの影響と言えるかもしれない。

5 コミュニティ参加型プロジェクトのまとめ

2013年から5年間、このコミュニティ参加型のプロジェクトを実施してきたが、コース全体のカリキュラムとプロジェクトのバランスを取ることが大切であることが分かった。今回のように、教材開発やプロジェクトをカリキュラムに入れ込む際に、コースのテーマとプロジェクトとのつながりを強化することによって、授業内で行う活動と授業外のプロジェクトの連携が学生に理解しやすくなったのではないかと思う。

また、このプロジェクトを実施する意義も再確認することができた。学生たちはこのプロジェクトで、日本語使用者としての自己の振り返りをすることができたようだ。また、プロジェクトを実際の日本語使用の機会だと捉え、自分の日本語が役に立つと感じられることで、学生たちの日本語学習の意欲を高めているのではないかと思う。今後もこのプロジェクトを継続し、その効果を多角的に分析していきたいと思う。

参考文献

- 佐藤慎司・熊谷由理（2011）『社会参加をめざす日本語教育』ひつじ書房。
- 佐藤慎司・柴田智子（2014）「複言語・複文化主義能力」と言語・文化の流動性、ハイブリッド性：「見つめ直そう私の将来と日本語」プロジェクト。第18回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム。スロベニア、リュブリャナ大学。
- 米本和広・柴田智子・津田麻美・林寿子（2017）多様性を意識した日本語と話者に対する理解が目指すもの—World Japanese の議論をもとに—。2017 年年次大会 Proceedings, Canadian Association for Japanese Language Education, Calgary, Canada.
- リービ英雄（2010）『我的日本語』筑摩書房。
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Iwasaki, N. & Kumagai, Y. (2016). *The Routledge Intermediate to Advanced Japanese Reader: A Genre-Based Approach to Reading as a Social Practice*. New York: Routledge.

初級前半の日本語クラスで行うインタビュータスクの実践例

助川 愛（千葉大学・筑波大学）

要旨

外国語学習において、インタビューのような母語話者との接触が多い活動は、一般的に中級レベル以上で行われるのが現状である。しかし、実社会でのコミュニケーションにおいては学習者のレベルが勘案されないことを考えると、初級段階から実際のコミュニケーション場面に身を置くことは重要だと言える（江原 2008）。本稿は、筆者が初級日本語コースで行ったインタビュータスクの具体的な実践内容を報告し、初級からインタビュープロジェクトを取り入れる学習効果を考えるものである。学習者に実施した事後アンケートの結果からは、インタビュータスクを通して日本語で話すことに自信がついたという肯定的なコメントが見られた反面、日本語のレベルや時間的な制約から、この課題に予想以上の負荷を感じていた学習者がいたことも分かった。これらの結果を踏まえ、初級段階での実践的なコミュニケーション活動を効果的に行うために留意すべき点について考察する。

キーワード：初級レベル、インタビュータスク、コミュニケーション能力、教室外の学び

1 はじめに

外国語学習において、インタビューのタスクは様々な形で教室活動に取り入れられている。小山（2014）は、外国語学習におけるインタビュープロジェクト導入の意義は、教室内と教室外という2つの異なる第二言語習得環境を有効に活用できるという点にあると述べている。教室内では、教師の発話は学習者のレベルに合わせて調整され、教示的な質問が多く、文法や語彙の間違いに対する修正も頻繁に受けられるというメリットがある。その反面、教室内では教師が会話の主導権を握るため、意味交渉が起こりにくいとされている。一方、教室外では、学習者の意識が言語形式よりも発話の意味・内容に向けられるため、意味交渉が生じやすく、授業時間の限られた教室内よりもずっと多く練習の機会が得られるというメリットがある。

一般的に、教室外で行うインタビューのような母語話者との接触が多い活動は、中級レベル以上で行われるのが現状である。これは、初級の段階では学習者が日本語で表現できることが限られるからだと考えられる。しかし、江原（2008）は、実社会でのコミュニケーションでは学習者のレベルが勘案されないことを考えると、初級段階から実際のコミュニケーション場面に身を置くことは言語習得において重要だと述べている。

このような点を踏まえ、本稿では、日本のある大学（以下A大学とする）の初級前半日本語コースで筆者が行ったインタビュータスクの実践を報告し、初級からインタビュープロジェクトを取り入れる学習効果について考察する。

2 コース概要とインタビュータスク実施の背景

A 大学には、海外からの短期交換留学生や、大学院生、研究生などが多いが、必ずしも全ての留学生が日本語習得や日本語の上達を目的として来日しているわけではない。英語で開講される専門科目も多いため、留学生がみな日本語や日本関連専攻の学生というわけではなく、自分の専門科目を英語で学び研究する目的で在籍している学生も少なくない。このような学生からは、日本に住む上で困らない程度の生活に即時的に役立つ基礎的な日本語を学びたいというニーズがあり、それに応えるために A 大学では、日本語を専門に学ぶための日本語コースとは別に、時間数の少ない初級のプログラムが開講されることとなった。

日本語を専門的に学ぶコースでは文型積み上げ式の構造シラバスが使われており、文法を中心に運用能力を伸ばすことを目的としているが、上記の時間数の少ない初級コースでは、トピック（場面、機能）シラバスがベースになっている。このコースは、文法中心に進むのではなく、与えられたトピックの中で課題を遂行することが目的となる。学習者が実社会で即コミュニケーションをとることを前提としているため、トピックに沿って言語運用の実践を重ねていくようなカリキュラムとなっている。また、実際の場面で日本語を使ってコミュニケーションできるようになることを目指すため、授業内学習と授業外学習との連携を図り、授業外作業として日本人と会話をする課題をレベル 1 から課している。この課題を通して、早い段階から円滑なコミュニケーションに必要な能力を身につけさせることを目標としている。

この初級コースは、4つの異なるレベルを設定しており、筆者は全レベルを担当し様々なインタビュータスクを取り入れた。

3 実践概要

インタビュータスクは学期を通して 7-8 回、授業で扱ったトピックに関連したものを出した。毎回、キャンパス内の学食や学生ラウンジなどで 2-3 人にインタビューすることを指示し、インタビュー後には聞いたことを簡単な作文にまとめるという課題も出した。

宿題のプリントには、インタビューへの協力者のために、1) 初級日本語コースのインタビューの課題であること、2) 学生の日本語練習のためにできるだけ日本語のみで答えて欲しいこと、の 2 点を注意事項として日本語で書いておき、学生には、インタビューの協力者を探す際に、まずこの記述を見せるよう指示した。毎週、授業内でクラスメートや教師を相手にインタビューの練習をさせ、授業外ですぐに実践できるようにした。

各レベルで課したインタビューの例は以下の通り。

レベル 1

- ・自己紹介（名前・出身・仕事・家族）
- ・食事について（昼食をどこで食べるか、何が好きか等）

- ・住居について（どこに・誰と住んでいるか、どんな家か）

レベル 2

- ・交通手段について（通学方法）
- ・町について（出身地の場所、どんな町か）
- ・プレゼントについて（今までにどんなプレゼントをあげたりもらったりしたか）

レベル 3

- ・外国語について
- ・おすすめの食べ物について
- ・行ってみたい国について

レベル 4

- ・健康のために何をしているか
- ・おすすめの店について
- ・お祝いのプレゼントについて

一例として、「お祝いのプレゼントについて」（レベル 4）のインタビュー課題を取り上げる。この課題を出す前に行った授業では、「やりもらいの表現を使えること」と「贈り物の習慣について話せること」が到達目標であった。授業では、「あげる・もらう」という動詞と、もらったものを説明するために、名詞修飾や「～んです」などの表現を学んだ。語彙は、「お祝い、誕生日、就職、赤ちゃん、お子さん、出産、父の日、母の日」などを導入した。この課の学習が全て終わった段階で、学生は「プレゼントの習慣」に関するインタビュータスクを行った。学生は「誕生日、クリスマス、結婚、就職、出産、父の日、母の日、バレンタインデー」の中から 3 つを選び、それぞれの機会にどのような贈り物の習慣があるかを 2、3 人にインタビューした。例えば、「出産」を選んだ場合、「日本では、出産のお祝いにどんなプレゼントをあげますか」という質問が想定される。インタビュー後には、聞いたことをまとめ、短い作文を書く課題を与えた。

4 インタビュータスクに関する学生アンケート

4-1 質問内容

以上のようなインタビュータスクを 1 学期間行ったあとに初級 1 を受講した学生 10 名と初級 2 を受講した 4 名にアンケート調査を行った。

アンケート項目は、以下の通りである。1～5 の質問は、5 段階評価で回答を求め、それぞれの評価に関してコメントを自由に記述する欄も設けた。6 の項目は自由記述とした。

1. インタビューの課題は、日本語の上達に役立った。
 - 1-1. 役立ったと答えた場合は、どの技能か（聞く、話す、読む、書く）。
2. 一般的な書く宿題より、インタビューの宿題のほうがおもしろかった。
3. 一般的な書く宿題と比べて、インタビューの宿題のほうが、もっとやる気が出た。

4. インタビューの宿題は、文法表現や語彙の復習に役立った。
5. 今後、言語のクラスを取るとしたら、またこのような課題をしたい。
6. クラス外でインタビューしてみて良かった点、大変だった点。

質問内容	評価結果*				
	1	2	3	4	5
1. 日本語の上達に役立った			1	8	5
2. 記述式の課題よりおもしろかった			2	8	4
3. 記述式の課題よりやる気が出た			7	6	1
4. 文法表現や語彙の復習に役立った			4	6	4
5. またこのような課題をやりたい		1	3	5	5

* 1=全くそう思わない 2=そう思わない 3=どちらでもない 4=そう思う 5=強くそう思う

質問内容	評価結果**			
	聞く	話す	書く	読む
1-1. 上達した技能は？	9	12	10	2

**複数回答可

表1 アンケート結果

4-2 結果と考察

各項目の回答は以下の通りとなった。

まず、「1. 日本語の上達に役立った」という項目に対しては、ほとんどの学生が役に立ったと回答した。自由回答欄には、「授業で習ったことを実践に移せたので良かった」「発音の練習に役立った」などのコメントがあり、習ったことを実際のコミュニケーションの場で実践できたことは、発音を含む口頭能力の向上につながったと感じているようだった。「1-1. どの技能が特に上達したか」に関しては「話す」が一番多く12名、次に多かったのは「書く」10名、そして「聞く」9名、「読む」2名という結果だった。話す・聞く・書くの3技能が同時に上達したと回答した学生が多く、3項目同時に選んだ学生は14名中5名であった。4技能全てが向上したと回答した学生も1名見られた。

「2. 従来の記述式のワークブックのような課題よりもインタビューの課題の方が面白かった」という項目に対しては、「ただ書くだけの課題よりも楽しい」「この課題を通して全体的な言語パフォーマンスが高められた」というコメントがあった。中には「つまらなかった」という意見も見られた。これは、限られた語彙や表現のみを使って質問をし答えを書く、というパターンを単純作業と感じた結果ではないかと考えられる。

「3. このタイプの課題の方がもっとやる気が出た」とに関しては、「どちらでもない」という回答が7名で、「そう思う」という回答と、同数だった。肯定的なコメントとしては、「おもしろかった」「この課題は早く終わらせられた」などがあったが、「どちらでもない」と答えた学生の中には、「協力者を見つけるのが難しい」「インタビューもよいが、書く練習がもっと多いほうがよかった」というコメントもあった。

次に、「4. 文法表現や語彙の復習に役立った」という項目には、「『話す・聞く・書く』という流れで、学習内容の記憶の定着に役立った」というコメントがあった。

「5. このような課題を今後もしたい」という項目には、「そう思う」という回答が10名得られたが、「そう思わない」という回答もあった。これに関しては、「個人的には、一人でするタイプの課題の方が好ましい」というコメントがあった。

最後の自由記述欄には、良かった点として、「友達が作れた」「文化社会的な側面も学べた」「学習内容を実践に移せた」「自分のコンフォートゾーンを出ることができた」「話すことに自信がついた」などのコメントが見られた。

一方で、大変だったこととして、「限られた語彙では会話が困難だった」「知らない人にインタビューすることが大変だった」「無視されてしまうことがあった」などのコメントがあった。

5 まとめ

以上、初級日本語コースで行ったインタビュータスクの実践について述べた。今回の実践を振り返って、以下のことが見えてきた。

まず、学生からのアンケートの回答には初級の早いうちから実際のコミュニケーションに身をおくことは困難だったというコメントが見られたものの、一度でも成功体験ができれば、話すことへの自信につながるということが分かった。限られた語彙でも実際の場でコミュニケーションが取れるという自信を持てば、話すことを楽しむ姿勢につながると考えられる。インタビューの課題を重ねるごとに、習得した表現を授業内でも積極的に使う姿が見られ、間違いへの恐れが減ったように見られた。教室外で日本人と会話したことによって、授業では学ばない語彙表現を積極的に吸収し、クラスメートと共有することで、教室外での学びが、教室内に還元された。

また、毎回2-3人に聞いたインタビューの内容を日本語の文章にまとめる訓練を行なったことで、複数の情報を日本語でまとめるという実践にもなった。

一方で、課題も見られた。まず、インタビューの実践が上手くいかない例があった。留学生が多く、外国人の学生と話すことに慣れている人が多いA大学でも、インタビュー相手を見つけるのが難しいというケースが見られた。

その他、初対面の人と会話をするのは初級レベルでは難易度が高いというコメントや、自分一人で行う課題よりも時間がかかったというコメントもあり、良い面も見られた一方で、レベル的にも、時間的にも、一部の学生には過剰な負荷がかかっていたことが分かった。

6 今後の課題

今回の実践を通して見えてきた今後の課題と、考えられる改善案を以下に述べたい。

まず、学期の開始直後は、日本語で話すことに十分慣れさせる必要がある。今回の実践では、各課題ごとにクラス内での練習時間を設けていたが、それでも、授業外で日本人にインタビューするのは大変だったという意見があったため、学期の開始直後の2-3回は、学生に授業外でインタビューさせるのではなく、授業に日本語話者を招待し、ビジターセッション形式でインタビューを行うことが考えられる。

次に、インタビューしやすい環境づくりも課題である。毎回全てを教師が提供するのではなく学生の自主性に任せることが大切ではあるが、協力的なインタビュー相手を見つけやすい環境を与えることは、学生の負荷軽減につながると考えられる。例えば、大学の寮やサークルにあらかじめ協力を依頼しておくことなどが具体案として挙げられる。

最後に、教室外での学びを取り入れた活動を増やすことも今後の課題としたい。今回の実践では、学生が教室外で新しい表現や語彙を積極的に学んでいる様子が見られた。このインタビュータスクでは、学生が教室外で自律的に学んできたことを、教室内の学びに取り入れることができる。例えば、教師側が出す課題に限らず、毎回のトピックに関連して、インタビューから学んだ新しい表現や語彙をクラスで発表しあうような活動も可能だろう。

今後もこのような活動を続け、学生の自律的な学習を促すとともに、他者とともに学ぶ姿勢を身につける機会も与えていきたい。

参考文献

江原美恵子 (2008) 「初級学習者のインタビュープロジェクト -インタビュー準備における協働的学習を中心に-」 『日本語教育方法研究会誌』 15, 54-55

小山 悟 (2014) 「インタビュープロジェクトは初級者の日本語の習得を促しているか -学生と市民の会話の分析から-」 『九州大学留学生センター紀要』 22, 175-189

ミルウォーキーにおける日本「村」造り実践報告

高橋 真二（ウィスコンシン大学ミルウォーキー校）

要旨

ウィスコンシン州における日本語教育機関数、特に初等・中等教育機関が近年減少の一途を辿っている。アメリカ全土ではすべての教育レベルで日本語学習者数、日本語教師数共に増加しているのにウィスコンシン州では逆の傾向となっている。政治的経済的要因が学区の判断の背景にあると想像するのは難くない。しかしそれを証明することが本稿の目的ではない。たとえそれを証明したところで一大学の教員に現状を好転させることはできない。具体的かつ直接的な対策を行えない立場にある我々がこの州の傾向に歯止めをかけるためには何ができるのか。まず、本稿を準備するにあたり、できるだけ多くの人々に個人的に話を聞く方法で日本語のニーズをリサーチした。すると、田舎の州ではあるが日本語に対する関心は高いことが分かった。しかし、多くの人がどのようにして学習したらいいか分からないでいるようである。これらの現状を鑑み、本稿では Advocacy の一環としてばらばらに点在している日本に関心を持つ人たちを結びつけて日本のコミュニティー（村）をいかにして構築してきたかの実践を報告する。

キーワード： Advocacy、コミュニティー構築、動機付け、環境整備

1 序文

日本の中高一貫校での教員生活 25 年に一度終止符を打った後ウィスコンシン州に移住してきたのが 10 年前。日本語教師として第 2 の人生を歩み始めて徐々にウィスコンシンの本語教育が抱える問題を理解し始めた。当初はウィスコンシン州のような地方で日本語を勉強したい人などいないだろうと勘ぐっていたが、様々な人たちに会う度にどこで日本語が強できるかを問われる。その反面ウィスコンシン州内に以前あった高校の日本語プログラムが私の目の前でどんどん閉鎖に導かれていった。学区にとって一番手っ取り早い方法は日本語教員が引退したタイミングでプログラムを閉鎖するというものだ。アメリカは学区ごとにカリキュラムを決める仕組みになっているため外部から影響を与えることは不可能。目の前で波に消されていく砂の城のようにプログラムがなくなっていく現状を手をこまねいて見ているしかないのだろうかと感じた。

日本での英語教育はまったく別物で、学生は好きと嫌いに問わず英語を学習しな

ければならない。日本における英語学習者数は非常に多いが、それは全員積極的に学習しているという意味では決してない。当然のことながら動機付けがしっかりしていなければ学習にも身が入らない。同様にアメリカにおいても外国語学習者の個人の意思動機がしっかりしていなければ長続きしない。どちらの状況でも動機付けが学習の根本であることは否定できないのが事実である。長期の学習を裏付けるのは表層的な関心ではなく心深くにある強い動機である。ではそれをどのようにして植え付けていくのか。それはクラスを取る前の状況である。動機があるからクラスに来るのであって、クラスでする動機付けは別物である。クラスで教科や教師に好感を持つなど表層的な動機付けはクラス内で行えるが、もともとクラスを取るに至った動機付けはそれよりもずっと前の段階に他の環境で行われている。よって「日本語や日本文化に関心を持てるような環境」と関心を持った後に「それを伸ばす環境」が必要になるということである。ウィスコンシン州では少なくとも者の「関心を持った人を伸ばす環境」がなかなかないと実感した。それではその状況を改善するために一教師に何ができるだろうか。

私は 20 数年に渡り 3 人の子供をバイリンガルにすべく研究してきた。そこでもフォーカスは動機付けであった。日本語と英語と両方習得したいという内なる「気持ち」を絶え間なく育むことである。直接的な日本語や英語の授業ではなく肉親や友達という「環境」作りである。結果予想以上の成果を得、その実践に基づいてミルウォーキーやウィスコンシンでも同様に「日本」という環境を造り上げていくことにした。表面的にはまったく「日本」の「に」の欠片もないようなアメリカ中西部の一角で日本文化圏を構築するためには「日本」と言う名の付くものはすべて動員していかなければならない。数年のリサーチの結果、点在はしているものの日本の文化や言語に関心のある人たちは確実にいると確信した。本稿はそれらの点を繋げて行って日本の「村」（コミュニティ）を造ろうとした実践の報告である。

2 ウィスコンシン州の現状

2017 年発行の国際交流基金の「海外の日本語教育の現状 2015 年度 日本語教育機関調査より」¹ によると日本語ブームが去った後の 2012 年から 2015 年に現実的にはアメリカにおける初等中等高等教育機関数と教員数は増加している。（図 1、図 2）同調査ではウィスコンシン州の初等中等教育機関数は 27。国際交流基金の日本語教育機関検索²によると本稿を書いている 2018 年の段階で機関数は 13。そのうち私が知りうる限りで 3 校で日本語が廃止されている。現在ウィスコンシン日本語教師会の会長をしているが、そのうちで後述する Japan Fest Wisconsin に積極的に参加できている高校の数は片手で数えるほどである。私がアメリカに移住して来たら個人的に知っている限りで日本語教師が引退、個人的理由で移動転職する度に日本語プログラムがその高校から抹消されてきた。新しく日本語の先生を探す努力をした学区は皆無である。

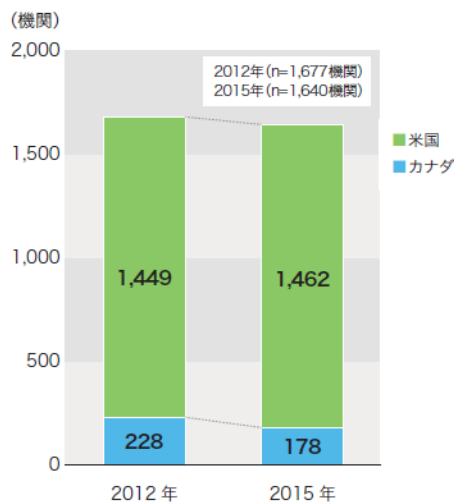


図1 北米における機関数

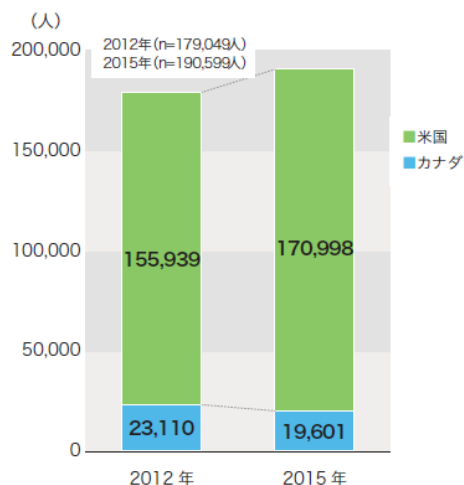


図2 北米における日本語学習者数

日本語の学生に影響を与えることができるのは決して教師のみではない。教師以外に日本関係の人たちとして様々な人たちを挙げることができる。ウィスコンシン州の日本語教育が危機的な状況になりつつあることに気が付いてから私は所謂マーケティングリサーチを始めた。ウィスコンシン州に日本語の需要はあるのか。日本語を学習したいと思っている人はいるのか。日本関係の人はどのぐらいいるのか。このような情報はインターネットでたやすく検索できるものではない。ウィスコンシン州に来て間もない私にとってはすべてがゼロからの出発だった。一人一人に会い、話を聞いて人を紹介してもらって会って話を聞いた。そのようにして人を捜し求めていくことによってある程度芋づる式に様々な人たちと出会った結果、地方であるウィスコンシン州にも日本にゆかりの人たちがたくさんいることを発見した。

- 日本語教師の卵（大学院生）
- 今日日本語を勉強している学生の先輩、卒業生
- 日本人の交換留学生：滞在は約1年間
- 正規学生としてアメリカの大学生になっている日本人学生
- 夏などの英語の短期集中講座受講生
- アメリカの高校に留学している学生
- 地域の日系企業等に長期で働いている人とその家族
- 地域の日系企業等に海外出張している人とその家族
- 第二次世界大戦前からアメリカにいる日系人
- 第二次世界大戦後にアメリカに移住してきた人とその子孫（ほとんどが軍人であるがそうでないケースもある）
- 日本の文化に興味を持っている人（柔道、剣道、弓道、合気道、花道、茶道、

和太鼓、アニメ、ゲーム、けん玉、等々)
更には、ウィスコンシン州に現段階ではないがゆかりのある人材が日本にもいる。

- 現在日本にいるアメリカ人留学生
- 日本で就職している卒業生

しかしこれだけ様々な人たちが日本に関わりを持っているのにお互いに交流は持っていなかった。以下のようないくつかの理由がかんがえられるだろう。

- お互いの存在すら知らなかった
- 主なる関心事が異なることから特に交流する必要性を感じていなかった。
- 地理的な制約により交流が困難
- 時間的な余裕がない
- 経済的な余裕がない

これらの人たちを結びつけることによってお互いが相乗効果で利益を得ることができると確信し、「村づくり」を志すようになった。

3 「村」造りに至った過去の実績

上記した壮大な計画を実行できるかどうかの可能性は未知であり、またそれによって得られる相乗効果の確実性の裏付けも一般的な視点からは乏しいと思われるかもしれない。これだけの計画は膨大であるだけでなく効果を数値的に表すことも困難であるから報告されることも私が知っている限りない。しかしこの膨大な企画は私の過去の研究の実績に基づくものであり、その効果は開始時から充分実感していた。

3.1 バイリンガル研究

私には子供が3人おり20数年に渡っていかにしたら質の高いバイリンガルを育てられるかを実の子3人を通して研究観察してきた。It takes a village to raise a child という諺がある。現在では子どもの教育は「親と学校」が責任を持つことがあまりにも強調されるが、言語習得こそ子どもが置かれた環境（ここでは「村」と言う表現を使った）で大きく左右される。本稿はこの研究を詳細に渡って発表する場ではないため詳細は割愛する。

3.1.1 バイリンガル教育の基礎概念

バイリンガルを育てることと学校におけるバイリンガル教育は別のものである。学校におけるバイリンガル教育は2つの言語を一つの場（学校）で教育に用いることで

あるが、自分の子供をバイリンガルに育てると言う事はあくまでも親による環境の選択の問題である。つまりどの国のどの地方で生活してどの学校に通わせるかという選択の問題である。親が一度選択して子どもをある学校に入学させた以降その学校内で行われる教育方針や先生の授業に関与することはできない。

バイリンガル校の教員の立場からするといかにしてバイリンガル教育を学校で行うかが中心課題となるが、その結果実際に子どもがバイリンガルになるかどうかについての責任は必ずしも教員にはない。入学してくる子どもを数年預かる中でバイリンガルになるように努力はするが全員が突然バイリンガルになる訳ではなく2つの言語を両方使える環境を整えて提供するのみである。しかし、親である私の目標に照らし合わせるとこのようなバイリンガル校の取り組みはまったく不十分である。よって国際学校などの私立学校は経済的な理由からも選択肢から排除した。

様々な人たちが子どもたちをバイリンガルに育てるために努力して来た。しかしそれは科学的に実験室内で行われる検証可能な研究では決してない。以前行われた研究と全く同じ環境で子どもを育てることは不可能。親の仕事、親族関係、国や地方の環境など様々な不確定要素があまりにも多いために個人がその個人のおかれた環境において判断していかなければならない。

私たちは子供が生まれてから成長の段階にあった生活環境を整備した。目標は、自然に2つの言語を「話さなければならない」＋「話したくなる」環境を作ることにあった。学校は地元の公立学校のみ。上記したように私たちは子供を国際学校などの特別な学校に入れる策を取らなかった。バイリンガル教育を推奨する教師ではあるが、自分の子どもをそのような環境に入れることをしなかったことは学校におけるバイリンガル教育に対しての限界を実感していたからである。

3.1.2 幼児期

父親は日本人。母親はアメリカ人。子どもが小さい時は日本に住んだ。一般的には一親一言語が推奨されるが、将来日本語の環境が多大的になることを鑑みて幼稚園に入園するまで両親とも家の中では英語を話した。入園当初、日本にいるのに日本語が話せなかったが3か月で何もなかったように友達と遊ぶようになった。

子どもは毎年アメリカの祖父祖母と日本の祖父祖母に会った。一般的にこのような環境を作ることができれば就学するまでの小さい子どもにとって2つの言語を話す動機付けをすることはあまり困難なことではなく2つの言語を無理なく話す。

3.1.3 就学

問題が拡大するのは就学を迎えた後である。どんなに小学校低学年までバイリンガルであろうと学習が進むにつれて片方の言語が弱くなってしまう。

私たちは通年教育、安全性、教育程度を鑑み小学校時代は日本に住むことを選択。

更にできるだけ小さい学区を選んだ。小さい学区であったために近所の誰もが子どもを見守っていた。私も妻も学区の全体の環境をよくするために多大なボランティアをした。

日本の教育環境の子供への要求は高度であるために英語学習の機会が削がれてしまうのが心配ではあったがそれでも土曜学校のような施設にも入れなかった。ただし同様なバイリンガルの子どもたちが集うことのできるコミュニティを作った。そこは子どもたちの確実な居場所となり、差別に対する心の拠り所となった。キーワードはあくまでも「コミュニティ」。2つの言語を話す動機付けの場であると共に不安定になりうるアイデンティティを確立する場となった。

3.1.4 中等教育

次の重要な段階が将来の就職に大きく関わってくる中等教育である。この段階で私たちはアメリカに移住することを選択した。一般的に見て日本の教育程度の高さは高校までで、大学入試の困難さに比較して大学での教育程度、その後の就職内容には疑問があった。アメリカの高校は日本ほど程度は高くないが柔軟性がある。そして大学は日本よりもっと充実していて専門の変更などにも柔軟性がある。様々な要件を鑑み、アメリカで高校1年生になるタイミングで移住した。

私の経験上大学の学費の事などを考えると収入源となる父親は自国で仕事を継続し、子どもだけが離れて暮らすケースが多かったが、私の場合は安定した仕事を辞め子どもとともにアメリカに移住した。それを可能にするためには実際に移住する20年前から更なる研究と準備が必要であるが、それは本題からそれるのでここでは言及することは控える。

子どもたちが進学したのはあくまでも公立学校。そしてまたもウィスコンシン州の田舎の小さいコミュニティを選択した。そこでも様々な近所の人たちが子どもたちの成長に目をかけていた。そして又もそのコミュニティの発展、コミュニティにいる子どもたちのために多大な尽力を惜しまずボランティアを続けた。

3.1.5 大学、就職

それまで人生のほとんどを日本で生活した子ども達にとってアメリカでの高校、大学は過大な問題を提起すると思われたが、予想に反していい成績を維持し州内でも難関な州立大学に入学。3人とも理系の学部に進学。卒業後即日系企業に就職。きわめて安定した生活を営んでいる。

3.1.6 結論

私たちが20数年に渡ってしてきたことは所謂「バイリンガル教育」ではなく「環

境作り」。環境を整備してあげればその中で子どもたちは自分の方針を導き出し、自分の意志で自分のベストを見つけていく。私たち教師が目先の利益として求めているのクラスへの登録者数の増加かもしれないが、究極的に私たちが求めなければならないのは学生が自分の道を見つけられるように導くことである。そのために日本語能力が役立つのであれば良し。関係ないのであればそれも良しなのである。すべての選択は学生個人のものである。かしその選択をより有意義な物とするのは教師の役目で、教師の役目はあくまでも環境整備だと考える。指導という言葉を使う事さえおこがましい。

4 ミルウォーキーでの「村」造り

4.1 大学内

4.1.1 クラス

現在日本語の授業を取っている学生がより現実に近い言語体験ができるようにするための一貫として、日本人留学生や近隣に住んでいる日本人の方々に学期に1回程度何らかの形で参加してもらっている。このような活動は色々な場所でできるかぎり一般的に行われている事ではある。単に日本語学生が利益を受けるように見られがちであるが、日本人の学生もアメリカ人の友達ができるし、役に立つ事を好感している海外出張などで来られたばかりの家族の方もいる。

4.1.2 会話テーブル

ネイティブと言語学習者がクラスの枠を超えた場所で触れ合うことのできる会話テーブルという催し物を行っている。我々の大学では日本語しか話してはいけないという枠は特に設けず、自由に話す場であるだけでなく色々な人たちの出会いの場という位置付けをしている。日本の大学ではサークル活動が盛んで先輩後輩関係を作り易い状況にあるが、アメリカの大学ではあまり先輩後輩関係が存在しないようだ。しかしこの先輩後輩関係こそが日本の「村」造りの原点だと考える。所謂「日本」を語ることのできるのは必ずしも教師のみに限らない。「日本」をどのように学習し体験してきたかは先輩こそが伝承できるのである。

単純に1, 2年先輩に出会って勉強の仕方のヒントを聞く場であるだけでなく、日本留学経験者などから得る情報は貴重である。教師にその代行はできない。日本人の交換留学生に大学の話をしてもらうこともある。パンフレットにはない学生のみが知っている穴場などの情報こそが異文化で生き延びていくために重要な情報なのである。

前述した海外出張などでアメリカに来たばかりの家族の方々にとっては外出して

英語を練習するいい機会にもなっている。小さいお子さんも大歓迎である。子どもが話す言葉はえてして単純であると考えられがちであるが、時として独特の表現を用いる事もあり、日本語学生には興味深いはずである。

4.1.3 Spring Festival

所謂アメリカ式文化祭である。日本での二学期が秋になるのに対してアメリカでは春にあたる。1年生から4年生までが一同に会して学習の成果を発表する。これも低学年の学生にとっては先輩と出会うチャンスになると同時に上級生になるとどのような事が待っているのかを垣間見ることになる。

4.1.4 日本クラブ

様々な学校で色々な呼び名をしているが、所謂学生主体のサークルである。4.1.1～4.1.3が教師中心となる活動であるのに対してこれは学生が中心となる。この団体を単純に学生に任せっぱなしにするのではなく、教師が上手にサポートしていくとは大変重要である。前述したようにアメリカでは先輩後輩関係が薄く、中心となっている3, 4年生が1, 2年生をあまり知らないという場合が多い。見込みのある新入生を勧誘するのも教師の役目であると考ええる。なぜなら健康な日本クラブなしでは後述する「日本村」拡張のための様々な活動はあり得ないからである。

日々の活動は学生が計画して行っているが、これも少し手助けしてあげることで良い伝統が生まれていく。以前は何をしていいかわからず単純にアニメやゲームの話をする以外に何をしてもいいか悩んでいた時期もあったが、将棋や碁を教えたり、お好み焼きやたこ焼きの作り方を教えたりした結果、それらが定期的な活動となり参加者を増やす結果となった。

学年が終了する5月にはSpring Tripと称してシカゴの日本庭園と日本のスーパーにバスを1台チャーターして遠足をする。以前は十分な人数が集まらない事もあったが、昨年はバスが満員になった。これも大学内の「日本村」の徐々なる拡張のおかげだと考えている。これは学生主体の行事ではあるが私は毎年参加するようにしている。日本のスーパーで日本食の説明をしてあげる事で日本食への関心と正しい理解が深まると考える。更に学生と学外で自由に語り合える事は重要である。日本の社会では先輩と後輩という関係が近いものであるのみならず学生と教師の関係もアメリカよりもっと近い。私個人的にはこれこそがこの「村」構想の重要な鍵だと考える。

私は教員生活35年間必ず授業開始10分前には教室に入るようにしている。そして授業後もできるだけ学生と無駄話をする。非の打ちどころのない授業をするのはもちろんのことであるが、どちらかと言うと授業よりもこちらを重視してきた。学生は授業中には表さないような面を出してくるのでこちらとしてはここで学生のポテンシャルを見極めることができる。

4.2 ウィスコンシン州日本語教師会

4.2.1 日本語スピーチコンテスト

州内でも様々な教育機関が個別にスピーチコンテストを行っているが我がミルウォーキー校ではミルウォーキー近隣の大学生、高校生、夜間講座の学習者そして土曜学校の小学生も含めたコンテストを行っている。個々の機関での学習者数、ましてやコンテスト参加希望者数は微々たるものであるかもしれないが、様々な団体が一堂に会することによりコンテストが活気づく。コンテストは純粋に言語能力を比較する場と考えるかもしれないが、これも「イベント」であり学生にやる気を出させる原動力となっている。特に土曜会の子どもたちが参加するようになって雰囲気突然明るくなり、それまで優秀な学生のみが緊張して行う行事から楽しむイベントに変化したのではないかと思われる。昨年度は生涯学習者がすばらしいスピーチを披露するなど、学生にとってはとてもいい刺激になっている。

このコンテストを開始してからまだそれほど経っていないが、日本語能力は各段に向上している。現にシカゴの領事館で行われる大会で今年はうちの学生が最優秀賞に輝いた。

後述する団体であるが、現在では日本人会とアニメミルウォーキーからの2つの賞も用意されている。賞品も用意され、学生にとっての大きな動機付けになっているに違いない。地域と学校をつなげることは単に学生の得になるだけでなく、地域の団体にとってもその貢献度を表明するいい機会になっているのである。

4.2.2 Japan Bowl® ウィスコンシン大会

Japan Bowl®は4月にワシントンDCで全国大会が行われる高校生を対象としたクイズ形式の大会である。桜祭りの時期に行われる大会は日本語を学習している高校生にとっては憧れの大会であるに違いない。前述したようにどんどん消滅していく高校の日本語プログラムを活性化すべく2015年に第1回ウィスコンシン州大会を開催した。参加する高校は片手で数えられるくらいだが、州大会に出たとか全国大会に行ったという実績はそれぞれの学区が日本語プログラムを認める一因となってくれることを願っている。この大会でも上記したアニメミルウォーキーから賞品がでている。

このような大会の運営は教師のみでは不可能である。英語と日本語で口頭で質問があり、日本語での面接もあるからである。そこで私たちは日本語を学習している一般大学生、日本人留学生、TAをしている大学院生を起用している。この大会は高校生のためだけではない。それぞれボランティアをしてくれる人にとっても大変有意義な経験の場になっているはずである。能力のある様々な人たちをつないで、その能力を発揮できる「場」設定することで、それぞれが活躍し能力を伸ばすのである。

4.3 地域

4.3.1 日本人会

大学でもお世話になっている日本人の方の多くがミルウォーキー日本人会関係の人である。この「村」構想を大学外まで広げている重要な団体がミルウォーキー日本人会である。現在私は会長を務め、日本人コミュニティーと大学との架け橋となっている。

アメリカには日本人関係の団体にいくつかの種類があるが、この団体は主に最近アメリカに移住してきた、もしくは短期出張してきている人たちが中心となっている。戦前戦後にできた日系人による団体もあるが世代交代が行われず現在ではあまり活動は行われていないようである。ミルウォーキーはシカゴのように多くの日系企業を抱える都市ではない。両手の指で数えられるくらいであるがその分小さくまとまった活動ができています。

ミルウォーキー日本人会が大きく生まれ変わったのはあの 2011 年 3 月 11 日だった。あの災害をきっかけに中心となる人々が結束して知っている限りの日本人に声をかけ募金を集めるイベントを行った。その時は私はまだアメリカに移住して間もない時期であったために中心となる役目はしていなかったが、時機に役員となり会長もよろこんで引き受けさせてもらうこととなった。

この日本人会には会費はなく入会と言ってもお知らせメールに登録するという単純なものである。数年後に募金集めのイベントは Japan Fest と名前を変えて毎年行われる秋祭りとなった。募金先は東北災害のみならず他の自然災害地までも拡大した。後述する私が行っている Summer Japan Tour の研修発表の場として、参加した学生に東北災害の現状を報告してもらっている。

このような募金活動に協力してくださっているミルウォーキーの地元に感謝するべく、地元の日本語教育への寄付も行っている。ピーチコンテストにも日本人会賞があることは前述したとおりである。

当初は役員がすべてお膳立てして収益のすべてを募金に回したが、イベント参加者が急増するに伴って運営は困難になり、近年ブース制に変更。各ブースの運営は各団体が売り上げの三割を募金に回してもらうこととした。役員の負担が軽減されたと同時に参加者も増えここ数年は 800 人を超える人が訪れる。最近では特に日本と関係のない人たちも関心を持って訪れるようになった。

当然のことながら学生にとって日本の文化を実際に目で見たり手に取ったりして体験する重要なイベントであり日本語教育に非常に有効であることは言うまでもない。学生は本やインターネットで学習した内容を実際に確認できるわけである。単に見たり触ったりするだけでなく、学習した内容をネイティブの前でパフォーマンスとして発表する機会にもなっている。日本語の授業の一貫としてカリキュラムに含めて

いる先生もいる。

当然のことながら日本語があちこちで飛び交っていてイマージョン体験もできるのである。ボランティアをすればより積極的にネイティブとかかわることができる。また学習と言う自己中心的な観点のみならず、人は「人の為に何かしている」と言う行為を心嬉しく感じるようである。

Japan Fest はボランティアを通しての学習の場である以上に日本クラブには特典がある。大学の様々な団体がベークセールなどをして資金を集めているが、それほど貯まるものではない。Japan Fest は慈善行為であると共に日本クラブの活動資金源ともなっているのである。一石二鳥も三鳥もの効果を生んでいると言っても過言ではない。その結果上記したシカゴ遠足も可能になっている。

Japan Fest は例年シカゴの領事館の後援を受けているが、領事館としても中西部で出張サービスをする拠点を探しており、現在ではウィスコンシン州在住の日本人に様々なサービスを提供することができている。これもより多くの日本人が会える原因の一つとなっているはずである。ここまで来ると大学の教育とはかけ離れているように思われるかもしれないが、こういう事が回りまわって大学生の利益につながっていると確信している。

様々な個人や団体に声掛けをしてつながるようにしている。私がポテンシャルを認めた人たちとは Facebook でつながっており、ボランティアを探していると Facebook で呼びかけると即手を上げてくれる人も多くいる。卒業生ともつながっているが、それ以外に他大学の TA や JET の卒業生などともつながりを持つようになり毎年様々な場面で手伝ってくれている。皆一様に「何かしたい」と言う秘めた欲求を持っているように思える。鍵は、「場」を作り上手にその気持ちを発揮させてあげることである。

4.3.2 武道団体

私自身合気道を 30 年以上稽古していることもあり移住して来て即地元の合気道家たちと稽古を開始した。州南部には点在はしているもののいくつかの道場があり、お互いに交流を活発に行っている。ここでもすばらしい人間関係を作ることができ、大学で合気道を教えるようになってから多大な協力を得ている。

一武道家ということで合気道以外の武道家とも知り合えることになる。空手、古武術、剣道、柔道、弓道など以外にも様々武道が稽古されていることを発見した。上記した Japan Fest にも出場してもらっている。イベントを盛り上げると同時にそれぞれの道場の宣伝にも貢献している。

合気道を通して知り合った高校に日本語プログラムを導入しようという試みも行ったが、残念ながら成功はしなかった。

4.3.3 アニメミルウォーキー

これは日本のアニメやゲームが好きな人たちがコスプレなどをして集う大会で約10年ほど前にウィスコンシン大学ミルウォーキー校の学生が開始した。当初は200名ほどで始まったと聞くが現在では入場者は一万人を超え、ダウントアウンのホテル5つを貸し切り、ミルウォーキーに与える経済効果は100万ドルとも言われている。

当初私ははっきり言ってショックを受けて、これが日本文化を代表するものであるということを認めたくなかった。しかしここでも色々な人と話をしてマーケティングリサーチをするうちに偉大な可能性があることを発見。参加者が必ずしも日本語を学習する訳ではないが、一万人を超える人たちに与える宣伝効果は偉大である。

大会中の1日一つの大ホールを借り切って様々な講演や発表を行っている。

- 漫画の歴史や解釈や妖怪などについての大学教授による講義
- 上記した私の知り合いの武道家によるデモンストレーション
- 現代のゲームの根源にある囲碁や将棋の解説
- 日本語入門
- 習字デモンストレーション

ホールの外にはテーブルも構えている

- 実際に囲碁や将棋をうつ
- 着物の体験と販売
- けん玉や折り紙の体験
- 大学のプログラムの紹介

大会を中心となって運営している我大学の卒業生によるとこのように大学が積極的にアニメコンに参加している例はあまりないそうである。

大学側の準備運営は大変であるが、こちらも Japan Fest 同様ボランティアする人たちにとっても有意義な活動になるようにしている。まったくのボランティアであるから無理してする必要はない。やりたい人がやりたい事をやればいいのである。

参加してくださっている大学の教授は学会とは異なるお客さんとの対話を楽しんでいるようである。日本語入門は大学院生が大学の授業の枠を超えて自由に楽しんでいるようである。交換留学生にとってはこれはまさに格好のアメリカの文化体験の一つになっていると思う。各道場にとっては格好の宣伝の場となっている。何よりもアニメ好きの学生にとっては入場無料となるとところが魅力なのだろう。

大会中に様々な人が様々な体験ができて、日本文化の宣伝になると同時に前述したようにアニメミルウォーキーからは Japan Bowl とスピーチコンテストのためには賞品をも出してもらっている。これこそ多面的な相乗効果である。

4.3.4 UWM Day at the State Fair

4.3.3 までは少なくとも日本に少しでも関心のある人たちを対象としたイベントであるが、これはまったく一般の人たち向けのイベントである。大学は例年8月初旬に Wisconsin State Fair で大学の日を設けている。様々な学部学科が研究内容と成果などを一般の人たちに分かりやすく紹介している。

日本語プログラムとして出しているテーブルの内容は上記のアニメミルウォーキーとほぼ同様な内容となっている。たまたま通りかかった日系人でミルウォーキー校で日本語のちゃんとしたプログラムがあることを知らなかった人も多々いた。対象は一般人で特に子供が多い。名前をカタカナで書いてあげているがこれがなかなかの人気である。アルファベット以外の文字に触れるということは多くの大人にとっても発見である以上に子どもたちにはもしかしたら青年になっても印象に深く残ることになるかもしれない。単純であるが重要な投資となる可能性を含めていると考える。

こちらにも実際にボランティアをする人にとっても有意義である必要がある。そうでなければ重荷となり長続きしない。8月初旬というと多くの学生が里に帰り、教師も国に帰っている時期である。普段お願いしているヘルプも夏休み中である。しかしこの時期は夏期英語集中講座のために日本から1か月ほど大学に滞在している日本人学生がいる。夏の短期留学で英語を学習することはよくあるが、問題なのは一般学生が大学にいないので教室以外で生の英語を使うチャンスがあまりないことである。このお祭りでボランティアをすることは英語を使う格好のチャンス。

State Fair は農業を中心としているお祭り。都会育ちの日本人の学生にとっては珍しい光景であるはずである。更に恥ずかしがり屋の日本人学生も大きな声を出してお客さんを勧誘しなければならない。名前を聞いてカタカナで書いてあげているが、必ずしも楽なことではない。様々なアメリカ人が自分の名前を発音するがそれを聞き取るのは一苦労なのである。アルファベットで名前のつづりをほとんどの人が言い始めるがそれに対してどう対応したらいいか戸惑ってしまう学生もいる。

名前を書いてあげる以外にけん玉と折り紙も披露する。アメリカ人は遠慮せずに喜んでくれるのでそれを聞いて日本人学生も心地いいはず。浴衣を体験するコーナーも設けている。これは大変人気があるが、問題は日本で浴衣を着たことがない日本人学生が多く、アメリカ人の学生に日本人の学生が浴衣の着方を教えてもらっている風景はなかなか面白い絵になる。このような活動を通して、日本で英語を勉強する時に自分の文化をよりよく理解して勉強する必要性があることを充分に実感してもらいたい。ここで私は英語教師の役目も果たしてしまっているようだ。

4.4 日本

セクション4は「ミルウォーキーでの村造り」という課題なのであるが、ここでは村造り活動が日本までも及ぶ。それはミルウォーキーでの村造りを遠い日本からサポ

ートしてくれている人たちがいるということである。

4.4.1 Summer Japan Study Tour

春学期終了後2週間の短期研修旅行を行っている。できるだけ入梅する前にツアーを終えるようにしている。入門的な意味合いを持たせているために日本語を学習していなくても参加できる。(旅行中にももちろんある程度の日本語は必要となるが) 伝統とハイテクが混在する国日本。東京でハイテクと防災学習、京都と奈良で伝統文化学習、広島で平和学習、東北で震災学習をする。お決まりのコースではあるがこれも私の知り合いの協力なしには成り得ないイベントである。

25年間京都で教員をしていた関係で知り合いは多い。一般の旅行代理店ではアレンジできないような所に学生を連れて行くことも可能である。(学生は知る由もないが。) ここでアメリカの学生ができるだけ多くの日本人と関われるようにしている。アメリカの学生にとっては純粋な日本の生活を垣間見る事ができるが、日本人の方としてはネイティブと英語を話すチャンスを与えられた事になる。私たちが必至になってアメリカで日本人と日本語を話すチャンスと作っているのとまったく同様な事を地球の反対側でもしていることになる。

4.4.2 同窓会

短期研修旅行の際に東京で我大学からの交換留学生、日本で就職している卒業生、我大学に留学した経験のある日本人の学生を集めて同窓会を行っている。皆懐かしがってくれるだけでなく、交流を持つことによって将来への可能性につながることを期待している。ミルウォーキーで日本語を勉強している学生の中には将来日本での就職を考えている者も少なくない。日本で人脈の必要性はアメリカ以上であるのは周知の事実である。

5 将来の課題

5.1 就職

4.4.2でも取り上げたが就職が大きな課題である。就職が学生の学習動機付けの大きな部分を占めていることは明らかである。日本が好きで日本語を学習してもらうのは嬉しい事であるが、それで将来何をするのかというちゃんとした目標を持たずに学習している学生がいる。また同時に日本語を学習すればこのような就職の可能性があると提示できることは学習意欲を高める上で必須の事だと考える。

シカゴにある日系リクルート会社と連絡を取り合っているし、東京にあるリクルート会社とも連絡を取り合い始めた。日本でも最近インターンシップが就職の第一歩と

して認められつつあり、我校の卒業生も日本の地で第一歩を踏み出している。これは単に我校の卒業生にとって益となるのみならず、アメリカ中西部の良き人材を日本の企業に紹介することによって日本の企業も益を被っているのである。こちらがインターンシップの相談をすると同時に日本の企業がどのようにしたら良きインターンを確保できるかの相談も逆に受けている。良きサイクルがここから生まれていくことを期待している。

5.2 日系人

様々な人々と関係を持てるようになってはきたが、戦前戦後からいる日系人にあまり出会えていない。最近祖母が日本人という学生を時々見かける。あの時期にアメリカに渡ってきた人たちは子どもに日本語を教えていない。しかし現在ちょうど孫の世代が大学生になる時期。自分の先祖の文化に興味を持っている学生は少なからずいるはずである。

5.3 教師不足問題

学生不足の問題ばかりにフォーカスしているが、特に K-12 の教師不足問題は深刻になる可能性がある。当初述べたよう教師が引退する度に日本語プログラムが消滅している訳であるから、数年後に待ち構えている現実を阻止すべく日本語教師を育てることが必要である。

しかし問題は

1. 免許を取得しても仕事があるとは限らない（日本語プログラムを廃止するかもしれない）
2. 日本語だけではフルタイムは無理。他の教科も教えられなければ就職は困難
3. 教師不足に悩むのは日本語のみにあらず。多言語でも同様。

私個人一教師として対処できる課題ではない。

5.4 Virtual School

問題というよりは解決策となりうるのがオンラインスクール。日本語に興味があっても地方に住んでいる高校生にとってはこれが頼みの綱になる可能性がある。実際にオンラインで日本語を勉強している高校生が Japan Bowl に片道 5 時間かけて来て個人で参加して目を見張るほどの優秀な成績を残した。そのような高校生が州内にはまだいるはずであるが、どのようにしてそのような学生を探し当てればいいのか。

6 結論

残念ながらこれらの努力を始めてまだ数年。具体的に日本語プログラムの受講者数の変化という数字でその成果を実証することはできない。しかし少なくともこれらの活動に参加している人たちの「日本に対する質」（言語能力や文化理解の質）には貢献できていると自負している。

日本に関心を持っている人は地方にもいるが、アメリカは広いために点在していて、「いる」という実感がわきにくい。しかしそれらの点と点を結ぶことによってコミュニティは造れる。村と呼べるような身近なものではないかもしれないが、インターネットが発達した現在、バーチャルな「村」とも言えなくない。

「村造り」によって日本語プログラムの活性化をすることが当初の目的ではあったが、これらの活動を成功に導く鍵は決して日本語プログラムにより多くの人登録することのみを考えてはいけないということである。これらの活動を支えているのは決してそのような利己的な意識ではなく、それぞれの「場」で参加者全員が能力を発揮することができて、参加者全員が何か得る物を感じ取れる「場」を造りあげようとする善意の心である。今まで説明してきたイベントすべて、常に Win-win の関係になっていることにお気づきだろうか。

謝辞

ウィスコンシンに移住して来て日本語プログラム活性化の為に色々な人たちとお知り合いになることができたが、私が一番感心したことは多くの人たちが快くイベントでボランティアをしてくれるという現実である。ウィスコンシンにはたくさんいい人がいる。すべてはその人たちのお陰だと心から感謝している。

注

1. <https://www.jpfr.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey15.html>
2. <https://jpsurvey.net/jfsearch/do/index>

第三者願望の表現形式の多様性： 会話における実際の使用と教育的示唆

有田 有希（デンバー大学）

今村 明子（スワスモア大学）

柴田 由美子（カリフォルニア大学デービス校）

要旨

日本語教育の分野では、2000 年頃から、実際の言語使用場面における言語要素の使用状況を記述し、何をどう教えるべきかという問題を議論する研究が盛んである（野田 2005, 2012; 森・庵 2011; Jones and Ono 2005 等）。本稿は、初級文法項目から、願望表現の「たい」とそのバリエーションに焦点を当て、特に第三者の願望表現について、主要初級教科書における扱われ方と母語話者による実際の会話における使用を比較し、その相違を検討する。分析では、会話データで観察された、教科書の説明と相容れない三つの用法を検討した。その結果、願望表現の選択は、単文レベルでの主語の人称に基づいた判断に加え、複文・談話レベルでの発話の意味を理解する必要性があることが分かった。従って本稿は、教師が初級においてどの程度の文法説明や練習を行うべきか再検討すること、また学習者が中上級に進むにつれ、同じ文法形式の使用の多様性をどのように補完するかを検討する必要性を示唆する。

キーワード：日本語の願望表現、自然会話、教育文法、アーティキュレーション

1 はじめに

日本語教育においては、いわゆる初級レベルでどのような文法項目がどのように教えられるのかという点に関して、教師間で一定の共通認識があるだろう。北米で主に使用されているいくつかの初級教科書を見ても、導入される文法項目とその導入順は一致する部分も多い。しかし、ここ十五年ほどの間に、一般的に初級で教えられる内容が一体どの程度実際のコミュニケーション場面に応用可能であるのか、という問題について、その妥当性が問題視されてきている（野田 2005, 2012; 森・庵 2011; Jones and Ono 2005; Mori 2005）。本研究は、初級文法項目の中から、特に願望表現である「たい」とそのバリエーションに焦点を当て、これらの形式の扱われ方と、実際の会話における使用を比較し、その相違を検討する。さらに、その結果を参照しながら、現行の初級教科書における学習内容の有用性について議論することを目的とする。

本研究が初級文法項目の中で特に願望表現をとりあげる理由は、既に先行研究で教科書における願望表現の取り扱いが、実際の使用頻度を反映していないのではないかと、いう指摘があるためである（江田・小西 2008）。本研究は、必ずしも使用頻度が低いものは初級で教えなくてもいいという主張をするものではない。しかし、もし教育実践における文法形式の取り扱い方と実際の使用との間に相違があるのであれば、使用頻度に加え質的にその相違を検証し、実際の言語使用に関する理解を深めるべきである。現

行の指導内容と実際の言語使用を照らし合わせることで初めて、学習者が実際に日本語を使用する際、現在の指導内容がどの程度有効なのか評価することも可能となるからである。本研究では、そのような議論の足がかりとして、実際の会話における第三者願望表現の使用を質的に分析していく。

2 初級教科書における願望表現

願望表現の使用実態を検証する前に、本節では、北米の高等教育機関で広く使用されている日本語初級教科書において、願望表現がどのように教えられているか振り返ることとする。特に、北米の主要な初級教科書である、*Genki I* (Banno et al. 1999) と *Nakama I* (Hatasa et al. 2015) および *Yookoso!* (Tohsaku 1999) の三種類の教科書を取り上げ、それらの教科書における願望表現の文法説明と練習について簡単にまとめる。

まず、文法説明で上記の三種類の教科書に共通して見られるのは、主語の人称の違いにより、使用可能な願望表現形式が制限される、という説明である。具体的には、話者自身の願望を表現する時には「たい」を使用するが、第三者の願望を示す時には、話者は第三者の感情を直接感じることはできないため、第三者の願望が外から観察される様子であることを示す「たがっている」の形式を使う、ということである。なお、「たがる」と「たがっている」の違いについては、*Yookoso!*には「たがっている」は発話時の願望を示すのに対し、「たがる」はより恒常的な願望を示すという記述はあるが、その他の教科書においてこの二つの表現の相違についての説明はない。また、「がる」を含む形式以外の第三者願望を示す表現形式について言及している教科書もある。例えば *Genki I* は、引用の「たいと言っていました」を使用する可能性や話者の推測として第三者の願望を表現する可能性について述べている。また、*Nakama I* は 第三者の願望を話者の理解もしくは推測として表す際、「たがっている」以外に「んです」や伝聞の「そうです」も使用可能であるとしている。¹ このような第三者願望を表現する際の表現の多様性は、江田・小西 (2008) で報告されているが、初級の教科書でも言及されていないわけではない。

しかし、このような表現の多様性は、実際の練習問題にはあまり反映されていないように見受けられる。上記の教科書の練習問題は、全体的に学習者本人の願望を話す練習が多いが、第三者願望を表現する練習は、使用形式の人称制限に重点が置かれている。具体的には、主に二種類の練習が見られる。一つ目は、話者自身の願望を話す練習をした後で、その文の主語を第三人称に差し替えて、文末を「たがっている」にする、という練習である。この練習は三つの教科書に共通して見られる。二つ目は、ペアワークでパートナーに願望を尋ねた後、それをクラス全体に「たがっている」を使って報告する、という練習である。² これらの練習を見る限り、初級レベルの練習は、主語が三人称の場合は「たがっている」を使うという、三人称主語の願望と「たがっている」という表現の間に一対一の対応関係が構築されるようなものになっている。初級レベルで行われる第三者願望を表現する練習で、使用可能な形式の多様性を考慮したものはない、ということが言えるだろう。

このように、当該教科書の文法説明および練習では、全体的に主語の人称によって「たい」と「たがっている」を使い分けることが重視されている。主語の違いによる願望表現の使い分けは、日本語学を基に記述された願望表現の重要な特徴の一つであり、筆者らもそのような練習は必要であると考えている。しかし、「たがっている」は教科書の文法説明でも触れられているように「第三者願望」そのものを示すわけではなく、あくまでも外から観察可能な願望を示す形式である（Aoki 1986）。従って、evidentiality（証拠性）の視点から考えると、主語が第三者であるからといって、必ずしも第三者願望について述べる際、「たがっている」が使用できるわけではない。³ もちろん初級の段階で類似形式の詳細について学び、それを全て理解した上で練習できるわけではないだろう。しかし、学習者が、第三者願望には「たがっている」を使用する、という簡略化された対応関係を超え、明示的に多様な類似表現の使い分けを学び、練習するような機会があるのか、という問題は、言語教育上非常に重要な検討課題と言えるだろう。

3 日本語教育における文法の記述とその問題点

2000年代の半ば以降、日本語教育の分野においては、しばしば、現行の初級教科書の文法記述が、果たして言語教育の目的にとって最も有効な説明なのか、という議論がなされている。そのような議論に伴い、教科書における文法の記述と、それらの文法の実際の使用には相違がある、という指摘もある（野田 2005, 2012; Jones and Ono 2005; Mori 2005）。実際の言語使用の分析を基に、その成果を、文法説明や、教科書のモデル会話、会話練習などに取り入れることの重要性も論じられている（Mori 2005; 森 2017）。また、近年は、このような問題意識に同調するように、大規模なデータを使用したコーパス研究も盛んに行われている。これらの研究には、特に、実際の言語使用における日本語初級文法の使用傾向を量的に調査するものが多い（江田・小西 2008; 砂川 2011; 森・庵 2011 等）。

初級文法項目の量的な使用傾向が明らかにされ始めている一方で、個々の文法項目が実際にどのような場面でどのように使われているのか、という質的な傾向は、これまで詳細に検討されてきたわけではない。願望表現に関して言えば、江田・小西（2008）は、初級で教えられる「たい」「たがる」の使用をコーパスを使用して検証し、第三者の願望を表す際、「たい」はよく使われるのに対し、「たがる」の使用はかなり少ない、という結果を報告している。⁴ 江田・小西は、これは実際の会話では「たいと言っている」「たいようだ」など他の表現が使われることによるのではないかと考察している。また、この分析結果を基に、使用頻度の点から考えた場合、初級で「たがる」を教えるべきかは検討の余地がある、と主張している。しかし、この研究では「たい」で言い切る形式、「たい」が他のモダリティ表現を伴う形式、および「たがる」「たがっている」がそれぞれどのような場面で使用されたのかは、明らかにされていない。このように、願望表現の量的な使用頻度が明らかになりつつある一方、それらの表現の使い分けが、どのような場面でなされているのか、量的な調査だけではなく、質的な調査の必要性も指摘されている（小西 2011）。

本研究は、これらの一連の研究を出発点とし、まず初級文法項目の一つである「たい」や「たがる」が、実際の会話ではどのように使われているのかを検討する。その上で、一般的に初級レベルで学習者が得られる文法知識や練習が、実際の言語使用場面でどの程度応用可能なのか考察していきたい。

4 データおよび方法

本研究で使用する会話データは、次の二種類のデータである。一つは筆者らが独自に収集した、日本人母語話者による日常会話のビデオ録画データ、約 17.5 時間分である。それぞれの会話データの参加者は 2 名から 4 名、参加者の総数は 53 名で、その内訳は女性が 33 名、男性が 20 名となっている。これに加えて、インターネット上で公開されている共有コーパス、TalkBank 内の CABank の中から、電話会話データの CallFriend と CallHome を使用した (MacWhinney 2007)。これらのコーパスの会話は各会話 5 分から 30 分の長さである。

本研究では、実際の会話における第三者願望表現について検討するため、まずこれらの会話データの中から、三人称の願望表現を表す「たい」もしくは「たがる」を含む発話を全て抽出した。そして、抽出した「たい」もしくは「たがる」にどのようなモダリティ表現や接続助詞が後接しているのかに焦点を当て分類した。⁵ さらに、抽出した第三者願望を示す発話の中から、特に上述の初級教科書の記述では説明し切れないケースに焦点を当て、それらのケースについて文法的または相互行為的な観点からさらに分析を行った。

5 分析

全データの中から、第三者願望を含む発話を計 53 ケース抽出した。三人称の願望表現として「たい」が使用されているのは 36 ケース、「たがる」は 13 ケース、「たがっている」は 4 ケース観察された。36 ケースあった「たい」は、「たい」の後に続く文法要素別に、以下の表に示すようにグループ分けをした。

表 1 三人称の願望表現を含む発話形式

a. 「たい」で言い切る形式	5
b. 「たい」 + (「の」) + モダリティ表現・接続助詞	6
c. 「たい」 + 「って」「って言う」「とか言う」「みたいな」	23
d. 「たい」 + 「らしい」「そうだ」	2
合計	36

これらの例の中で、特に、初級教科書の説明にはそぐわない形式を含むのは、表1の a. 「たい」 (N=5)、b. 「たい」 + (「の」) + モダリティ表現・接続助詞 (N=6) を含む発話、及び「たがる」を含む発話 (N=13) の計 24 ケースであった。

先に紹介したコーパス研究でも指摘されているが、第三者願望を表す際には、「たがっている」が単独で用いられるよりも、「たい」が引用や「らしい」「そうだ」を伴う場合の方が圧倒的に多いことが分かる。また、第三者願望を「たがっている」や引用、「らしい」、「そうだ」を伴わない形で表現しているケースも少なくない。これらの形式を伴わないケースは、特に初・中級の学習者にとっては教科書では触れる機会のない願望表現であるため、誤用を引き起こしたり混乱を招いたりすることも予想されるケースである。以下では、初級教科書の記述とは相容れないこれらのケースに焦点を当てていく。

まず、初級教科書に記載される第三者願望についての従来の説明には当てはまらないケースを、以下の三つの用法に分類した。

- (1) 従属節内で描写される第三者願望を「たい」で描写する用法
- (2) 第三者願望を「たがっている」ではなく「たがる」で描写する用法
- (3) 語りにおいて聞き手が語りの登場人物の願望描写に「たい」を使用する用法

以下、5.1 から 5.3 では、これらの用法ごとにデータを示しながら検証していく。その中で、実際の会話において、三人称願望を示す「たい」「たがる」が、どのように多様な文構造や会話場面において用いられるかということを明らかにしていく。

5.1 従属節内で描写される第三者願望を「たい」で描写する用法

実際の会話で観察された第三者願望表現の中で、初級教科書の説明には当てはまらない使用例の一つは、従属節内での第三者願望の描写に「たがっている」ではなく「たい」が用いられる例である。(1) は、理系の研究者らの会話から抜粋した発話、(2) は、女性が自分の母親のことについて他者に話している場面から抜粋した発話である。

- (1) 向こうも RNA 用に使いたいから、まあきれいに取ってるつもり
- (2) ママ達とかもね本当行きたかってんけどね、行かれんかってん

(1) で「向こう」というのは、あるアメリカ人の研究者を指しており、第三者である。また、(2) の主語「ママ達」も、第三者を指す。これらの発話文は主語が第三者であるため、教科書の説明に従えば述部に「たがっている」が使われるべきところだが、実際には「たい」が使われている。文構造の特徴として、(1) と (2) において「たい」は従属節内に現れているが、この文構造における「たい」「たがる」については、McGloin (1989) が主節と従属節の主語の一致という観点から説明をしている。以下に McGloin (1989) で取り上げられている例を二つ示す。

- (3) a. 太郎が車をほしがっているから、買ってやった。

b. 太郎は車がほしいから、アルバイトをしている。

(McGloin 1989:121)

(3a) で、車が欲しいという願望を持っているのは太郎だが、車を買ってやったのは話者となる。(3b)においても、車が欲しいという願望を持っているのは太郎であるが、(3a)と異なるのは、主節の行為、つまりアルバイトをしているのも太郎本人と解釈ができる点である。つまり、主節と従属節の主語が一致する時、従属節内の第三者の願望は「たい」を使って表わされる。

ここで重要なのは、先行研究ではこのように明記はされているものの、教科書ではこういった従属節における「たい」の使用については触れられていないという点である。主な初級教科書では、従属節を伴う文構造は初級で導入される。そのため、学習者が従属節の中で第三者願望を表そうとした場合、「たがっている」を使用する可能性は非常に高い。しかし、上記の例で示されたように、従属節内の願望表現は、その願望を持つ主体が話者本人であるかどうかによって、「たい」「たがる」を使い分ける必要があり、このような使い分けに関する知識は、初級の段階でも必要だと考えられる。

5.2 第三者願望を「たがっている」ではなく「たがる」で描写する用法

本節では、第三者の願望を示す際、アスペクトの「ている」を伴う「たがっている」の形式ではなく「たがる」のみが使用される例を検証する。先行研究(白川 2001)では、一般的に「がる」は習慣など恒常的な願望を表す場合にのみ使われるが、一時的な場合には「がっている」が使われる、と記されている。*Yookoso!*にも同様の説明はあるが、他の二冊の教科書には「たがる」についての記述はない。

本研究で検証した 13 ケースでは、「たがる」が特に不平・不満 (complaint) を述べる発話や第三者主語を批判する発話の主節の述部に含まれるという傾向が観察された。このような使用傾向は初級教科書では触れられていないものである。⁶ また、主語に「関西人」や「アメリカ人」といった、不平・不満の対象となる人物の属性が使われる傾向も見られた。次の例は、実際の会話から抜粋したものであり、東京の某社に勤める同僚のみき、あいこ、りなの3人が、帰宅する時間帯について話している。みきは関東出身で、あいことりなは関西から東京に数年前仕事の都合で引っ越した。19 行目から 22 行目では、あいこが、東京に来てから飲みに行く際、二軒目には行かなくなった、という話をし、関西から関東に引っ越したことで習慣が変化したことを報告している。ここで注目したいのは、みきの 24 行目の発話である。

(4)

- 19 あい： あんま二軒目行かへんやんこっち(.)で飲んでる時
20 みき： ん：[たしかに
21 りな： [行かへん
22 あい： こっちで(0.5)そ、東京に来てからやで
23 二軒目行かなくなっ[たん
24 → みき： [だって関西の人と行くと二軒目行きたがるもん

25 りな： uhh hah [hah [hah
 26 あい： [だって行きたいもん
 27 みき： [なんかすごいやあ：：な顔してみたけど
 28 りな： めっちゃやな[顔してみてんな
 29 あい： [huh huh huh huh huh
 30 りな： それ誰，あ[いこ：さん
 31 みき： [解さ：んって出来ない

図1 みきの表情（24行目）



24 行目でみきは「関西の人と行くと二軒目行きたがる」と発話するが、ここでは「二軒目に行きたい」という願望が、自分が関西人と一緒に飲みに行く際に、関西人に共通して見られる願望として表現されている。本データでは、この「たがる」が使われている発話が、不平・不満を表していることが観察された。第一に、発話冒頭の「だって」は何らかの挑戦（challenge）をする際によく用いられる表現である（Maynard 1992）。第二に、「関西の人」の「二軒目行きたがる」という願望が、一緒に飲みに行くみき自身のその後の行動に直接影響を及ぼす可能性があるということである。第三に、みきの表情（図1）を見ると、しかめっ面をしながらこの発話を産出していることがわかる。さらには、26 行目で関西人であるあいこがみきの発話に対して「だって行きたいもん」と自分の願望を改めて主張していることを見ても、みきの発話がこの場で不平・不満として聞かれている、ということができる。

本節で論じた「たがる」の使用傾向は、言語形式を談話レベルで観察する重要性を示唆している。2 節で述べたように、主な初級教科書には、「たがっている」が三人称主語の文で使用されるという記述がある。しかし、実際の会話データでは、三人称主語が「ている」を伴わない「たがる」の形で使用され、さらに「たがる」の形式が観察されたのは、第三者に対する不平・不満を語るという特定の状況であった。学習者は特に中級以上に進むと、文単位ではなく、談話レベルで会話を理解・産出することが求められ

る。長期的な言語学習を支援するには、それぞれの言語形式が談話レベルでどのように使用されるのかを明らかにしておくことが大切ではないだろうか。

5.3 語りにおいて聞き手が登場人物の願望描写に「たい」を使用する用法

最後の用法は、ある話者が、自分の経験についての長い語りをしている場面に見られる例である。この用法の「たい」は、語りに出てきた登場人物の願望を、その語りの聞き手が描写する際に使用するものである。語りの聞き手にとって、語りの登場人物は第三者であるので、初級教科書の説明に則れば、「たがっている」を使ってその願望を描写すべきということになるはずである。しかし、本データでは、語りの聞き手が登場人物の願望についての自らの理解を提示する際には、「たがっている」ではなく「たい」にモダリティ表現が後接した形式を使う例も観察された。その理由は、「たい」と「たがっている」では、主語が同じ三人称の場合、それぞれの発話の意味が変わってしまうからであると考えられる。

語りの聞き手が、「たい」を使って登場人物の願望を描写する際、それは、聞き手が、登場人物が実際にそういう願望を持っているかどうか、ということについての自らの理解を提示することになる。一方、本来「たがっている」は、Aoki (1986) などの先行研究や、初級教科書の説明にもあるように、第三者の願望が発話者にとって観察可能である場合に、その願望を描写するために使われる。つまり、聞き手が「たがっている」を使って登場人物の願望を描写した場合、それは、登場人物の実際の願望の有無ではなく、語り手にとってその願望が観察可能だったかどうか、を問うことになる。

(5)

- 1 まこ： それをでも電話してくる人はなかなかパンチ効いてる [よね
2 かな： [そうそう
3 だから大概言ってくる電話なんてもうろくでもない電話しかないからな
4 まこ： ん： :
5 あや： なんかか： : っとなってやって [るみたいな
6 かな： [そう
7 → まこ： 言いたいねやろうな： :
8 かな： [あんたのどこやろ： : っとなってんねん

この会話は、関西弁話者の女性4人の会話からの抜粋で、ここでは、その4人のうちの2人、まことかなのやりとりに焦点を当てたい。この会話の直前では、サービス業（日本国内の薬局チェーン店）に従事しているかなが、自分の職場にかかってくるクレーマーからの電話にどのように対応するか、ということについて話をしていた。本例で特に注目したいのは、7行目の、かなの語りの聞き手であるまこの発話である。かなの話を一通り聞いた後、まこが、7行目で「言いたいねやろうな： :」と発話する。標準語にすると「言いたいんだろうね： :」となり、これは前後の文脈から考えると、「（かなの職場に電話をかけてくるクレーマーが、そういった文句を）言いたいんだろうね： :」という解釈ができる。この発話でまこが提示しているのは、語りの登場人物で

あるクレーマーが、かなが勤務する店にとにかく文句を言いたいという願望を持っているという、その事実についてのまこ自身の理解である。つまり、語りの聞き手（まこ）は、語りの登場人物（クレーマー）の願望を「たい」を使って表現していることになり、これは、第三者願望には「たがっている」を使うという初級教科書に記述された従来の説明とは明らかに食い違う。

ここで、ターゲットとなっているまこの発話を、「たい」ではなく「たがっている」に変えた場合の、その発話の意味を検証してみたい。

(6) まこ： 言いたがってるねやろうな：：（作例）

「たがっている」は、あくまでも「第三者の願望の観察可能性」を問題にするため、上の作例のように、聞き手（まこ）が「たがっている」を使った場合、それは、登場人物（クレーマー）の文句を言いたいという願望が、語り手（かな）にとって観察可能だったかどうか、を確認していることになる。しかし実際には、この発話がなされる以前に、既に語り手（かな）は登場人物（クレーマー）の願望がそのように観察可能であったこと、そしてそれに対して語り手（かな）自身がどのように対応したかを説明済みであるので、ここで改めて、それを聞き手（まこ）が確認するのは変だと言える。従って、語りにおいて、聞き手が登場人物の願望に対する自分の理解を確認する際には、「たがっている」ではなく、「たい」を使うべきであり、「たがっている」を使用した場合、その発話の意味が変わるということが明らかとなった。

先にも述べたように、日本語初級教科書においては、「たい」と「たがっている」は、これらの願望表現が使用される文の主語が一人称であるか三人称であるかによって使い分けがなされるという説明が一般的である。しかしながら、上のデータで観察されたように、主語が三人称であっても、必ずしも「たがっている」が使えるというわけではなく、文脈によってはむしろ「たがっている」を使うことで、本来の発話の意味とは意味が異なってしまう場合もある。よって、「たい」と「たがっている」の願望表現の選択は、主語の如何によってのみ判断されるべきものではなく、実際にその発話がどういった文脈で、またどのような意味でなされたものであるかを、考慮しなければならない。

6 考察と教育的示唆

本稿では、初級文法項目の願望表現「たい」とそのバリエーションに焦点を当て、これらの形式の扱われ方と、実際の会話における使用を比較、検討した。北米の高等教育機関で広く使用されている日本語初級教科書における願望表現の文法記述及び練習問題では、主語の違いによって使用すべき願望表現の種類が違う、という点が強調されている。しかしながら、実際の願望表現の使用例を見てみると、主語が三人称であっても、「たがっている」、もしくは「たいと言っている」や「たいそうだ」のような形式でその主語の願望が表現されないケース、つまり、初級教科書における従来の文法説明とは相容れない願望表現の用法が観察された。

本研究の分析では、そのような教科書の文法説明とは相容れない三つの用法の願望表現に焦点を当てた。まず、従属節内における第三者の願望表現の取り扱いについて分析

した結果、主節と従属節の主語が一致する時には、従属節内の第三者の願望は「たがっている」ではなく「たい」を使って表すことが観察された。また、語りの聞き手が登場人物である第三者の願望を描写するケースでは、「たがっている」を使用するのか「たい」を使用するのかによって、その発話の意味が異なるという点が明らかとなった。これら二つの用法は、「たがっている」が、あくまでも「外から観察可能な第三者の願望を表す」という概念を理解することが、願望表現の使い分けにおいて非常に重要であるということを示している。さらに、「たがる」は、不平・不満を述べる発話の主節の述部に含まれるという傾向があることも、本データの分析から明らかとなった。この、不平・不満を表す際に使われる「たがる」と、語りの聞き手が第三者である登場人物の願望を描写する際に使用する「たい」の用例は、文レベルにおける主語の如何による願望表現の選択の判断を超えた、談話レベルでの発話の観察、分析の重要性を示した。以上のように、本研究は、会話データの分析を通して、願望表現の実際の使用と教科書の記述には相違があることを指摘し、実際の会話における文法形式や機能の多様性を記述し把握することの重要性を明らかにした。

このような実際の言語使用における願望表現の多様性を踏まえ、本研究は、初級で最初に学ぶ内容のみをもって、願望表現及びその他の特定の言語形式の学習を済ませたとすることはできないのではないかと、という点を指摘したい。まず、教師が主導となつて行う教室活動について考えた場合に考慮しなければならない点として、一点目に、初級レベルでどの程度の文法説明を学習者に提示し練習活動を行うか、二点目に、学習者が中・上級に進むにつれて、教師は同じ文法形式の多様性をどのように補完していくか、そして最後に、どのように異なるレベル間の縦のアーティキュレーションを測るか（宮崎 2013）という点が挙げられる。さらに、教室の枠を超えた日本語教育・日本語学習のあり方を考える際には、学習者の学習目的や動機が多様化、流動化する昨今、教師は、それぞれの学習者に必要な言語活動および活動場面で学習者が対峙する言語形式が多岐に渡ることを改めて理解し、個々の学習者の学習活動をサポートできるようなリソースを構築し、その充実化を図るために、言語使用の多様性を記述していくことが今後ますます重要となってくるのではないだろうか。

注

1. *Nakama I* で提示されているのは、次の例である。
山本さんはしろいドレスがほしいそうですよ。
I heard that Ms. Yamamoto wants a white dress.
鈴木さんはくろいコートがほしいんですよ。
It is the case that Mr. Suzuki wants a black coat. (Hatasa et al. 2015:314)
2. *Genki I* では、後者の練習で「たがっている」の使用はあまり重要視されておらず、引用の形式を使用して練習する可能性も触れられている。また、後者のような練習では、学習者がパートナーが実際に言ったことをもとに第三者願望について話すという状況に置かれるが、それは、話者がパートナーを観察してそのような願望があると判断するような状況ではないため、「たがっている」の形式を使うのは、「がる」の性質上、意味的なずれを引き起こす結果となることには留意が必要である。
3. 日本語の evidentiality（証拠性）については、Aoki (1986) を参照のこと。

4. 江田・小西（2008）の研究結果は、話し言葉と書き言葉両方のコーパスを総合して検証した結果であることは特記すべきである。話し言葉は「男性のことば・職場編」15万字を、書き言葉は「新潮文庫の100冊」5作品、新書の「CASTL/J」15万字、および理系二冊・文系二冊（普通体三冊、丁寧体一冊）を使用している。
5. 本研究で分析対象としたのは、形式的には願望表現が主節の述語に含まれている例のみである。名詞修飾節内に「たい・たがる・たがっている」が使用される例（例：うん、も、一から百まで教えたい人もおるしな）は除外した。
6. 白川（2001）には、「がる」が「批判的」な意味で使われるという記述があるが、「たがる」の使用と、不平・不満を述べるという相互行為的な活動の関連性について論じた研究は、管見の限り見られない。また、「たがる」が含意するとされる批判的な意味と、「たがる」が恒常性を示すという特性とが、どのように関係するかは現段階では明らかではない。

トランスクリプトの記号

- [複数行の発話が重なり始めた位置を表す。
 (0.0) 沈黙の存在を表す。丸括弧内の数字は0.1秒単位での沈黙の長さを示す。
 (.) 0.1秒前後の短い沈黙を表す。
 :: 直前の音の引き伸ばしを表す。その個数により相対的な引き伸ばしの長さが表現される。

参考文献

- 小西円（2011）「使用傾向を記述する一伝聞の[ソウダ]を例に一」『日本語教育文法のための多様なアプローチ』，ひつじ書房，pp. 158-187.
- 江田すみれ・小西円（2008）「3種類のコーパスを用いた3級4級文法項目の使用頻度調査とその考察」『日本女子大学紀要，文学部』，57，1-28.
- 白川博之（2001）『中上級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク.
- 砂川有里子（2011）「日本語教育へのコーパスの活用に向けて」『日本語教育』，150，4-18.
- 野田尚史（2005）『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版.
- 野田尚史（2012）「日本語教育に必要なコミュニケーション研究」『日本語教育のためのコミュニケーション研究』，くろしお出版，pp. 1-20.
- 宮崎里司（2013）「グローバルレベルと市民レベルで協同実践する行為主体者（アクター）から捉える新たなアーティキュレーションの提唱」早稲田大学大学院教職研究科紀要，5，29-44.
- 森篤嗣・庵功雄（編）（2011）『日本語教育文法のための多様なアプローチ』ひつじ書房.
- 森純子（2017）「会話分析の視点から考える第二言語習得と日本語教育」in *The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language Journal*, 18, 55-70.
- Aoki, H. (1986) Evidentials in Japanese. In W. Chafe & J. Nichols (Eds.). *Evidentiality: The linguistic coding of epistemology*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, pp. 223-238.
- Banno, E., Y. Ohno, Y. Sakane, and C. Shinagawa. (1999) *Genki I: An integrated course in elementary Japanese*. Tokyo: The Japan Times.
- Hatasa, Y., K. Hatasa, & S. Makino. (2015) *Nakama 1: Japanese communication, culture, context* (3rd ed.). Stanford: Cengage Learning.
- Jones, K. & Ono, T. (2005) Discourse-centered approaches to Japanese language pedagogy. *Japanese Language and Literature*, 39(2), 237-254.
- MacWhinney, B. (2007) The TalkBank Project. In J. C. Beal, K. P. Corrigan & H. L. Moisl (Eds.), *Creating and Digitizing Language Corpora: Synchronic Databases, Vol. 1*. Houndmills: Palgrave-Macmillan, pp. 163-180.

- Maynard, S. (1992) Speech act declaration in conversation: Functions of the Japanese connective *datte*. *Studies in Language*, 16(I), 63-89.
- McGloin, N. H. (1989) *A Students' Guide to Japanese Grammar*. Tokyo: Taishukan Publishing Company.
- Mori, J. (2005) Why not why? The teaching of grammar, discourse, sociolinguistic and cross-cultural perspectives. *Japanese Language and Literature*, 39(2), 255-289.
- Tohsaku, Y. (1999) *Yookoso! : An invitation to contemporary Japanese* (1st ed.). New York: McGraw Hill.

Measuring oral fluency: An investigation into the relationship between L2 Japanese fluency and attainment of advanced level proficiency

Mamoru Hatakeyama (Williams College)

Abstract

This study investigated whether achieving an Advanced level of proficiency in Japanese as a second language involves a significantly higher rate of fluency compared to that of an Intermediate level. Via the measurement of speed and dysfluency in audio recorded speech from the Oral Proficiency Interviews of 10 Advanced-Low level speakers and 14 Intermediate-High level speakers, it was found that Advanced level speakers spoke at a significantly higher rate and with pauses fewer in numbers and less in length. This suggests that the ascending from an Intermediate to an Advanced level requires a higher level of fluency for L2 Japanese learners.

Key words: fluency, advanced level proficiency, Oral Proficiency Interview

1 Introduction

While L2 learners are expected to be able to talk about familiar topics related to daily life in sentences at the Intermediate level, those at the Advanced level of L2 oral proficiency are required to narrate across major time frames and provide detail descriptions in paragraph-length discourse (ACTFL 2012). This is a challenging goal for L2 learners, as evidenced by the fact that among 501 L2 learners with a major in 7 different languages (German, French, Italian, Spanish, Russian, Mandarin, and Japanese) at colleges and universities in the U.S., less than half achieved Advanced level proficiency when they were tested in their junior or senior years (Swender 2003). Intermediate High was the most common rating (34.9%) and slightly over half (53%) were below Advanced (Figure 1). Swender also found the average rating for Japanese was the lowest among those 7 languages at Intermediate-High with a numerical average of 1.67 (Figure 2)¹. For Japanese learners, 60% of those with a major in the language were Intermediate-High or Intermediate-Mid and only 30% of majors were Advanced-Low and higher.

Why is it that achieving Advanced level proficiency is so hard, especially for L2 Japanese learners? Achieving Advanced level proficiency requires first and foremost the ability to complete tasks and function at Advanced level. In order to achieve such functionality, for one thing, vocabulary acquisition poses a challenge. Studies on the OPI corpus have shown a correlation between OPI rating and the use of *kanji* compounds of abstract meanings, especially those from Level 2 of the older version of the Japanese Language Proficiency Test (JLPT) (横山 2000)². A corpus study found that in Advanced-Low and above, the percentage of vocabulary from JLPT Levels 1 and 2, such as 発展 (*hatten*, development), 影響 (*ēkyō*, influence) by type, was over 45% (Hatakeyama 2015)³. This implies being able to function at Advanced level and beyond requires a vast number of *kanji* compounds which takes years of intensive studying.

In addition to a large vocabulary, it is essential to have adequate linguistic accuracy, robust discourse competence to sustain beyond sentence level speech, and last but not least, a certain level of fluency. Fluency across proficiency levels has been studied as a combination of speed, such as

the number of syllables per second, and dysfluency, such as the number and length of pauses. (Baker-Smemoe, Dewey, Bown, and Martinsen 2014).

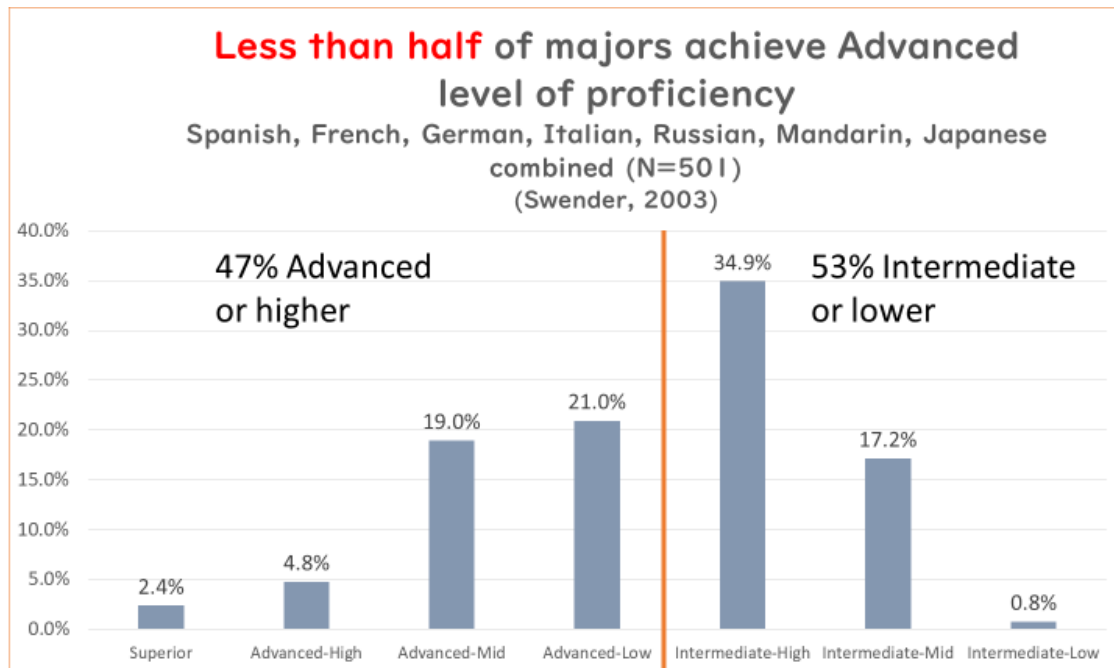


Figure 1 Distribution of OPI ratings among 501 language majors (Swender 2003)

Japanese majors stuck in Intermediate (60% IH/IM, 30% AL or higher) (Swender, 2003)

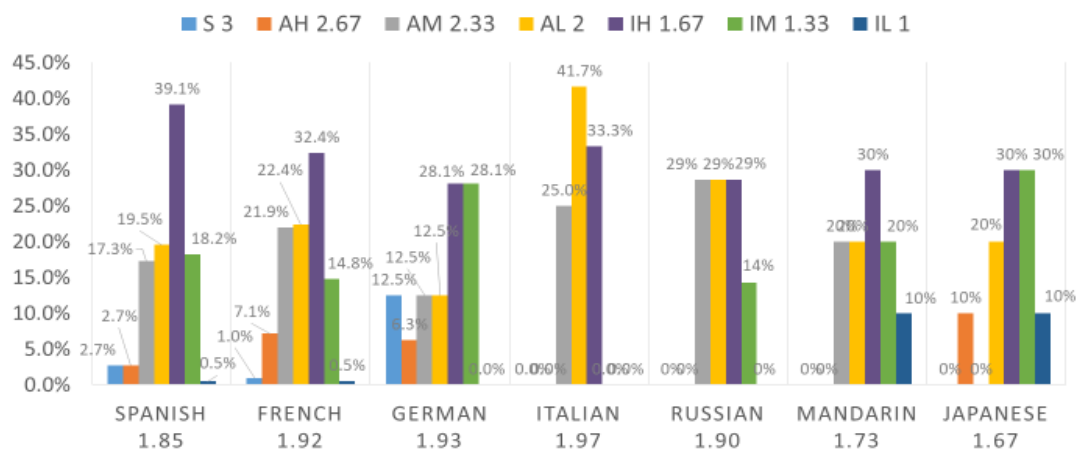


Figure 2 Distributions of OPI ratings within seven languages (Swender 2003)

2 What is fluency? How has it been studied in L2 oral performance?

The construct of fluency has been conceptualized in varying ways. Fluency has been used commonly as a synonym of proficiency (Chambers 1997). In communicative language teaching, fluency can be an antonym of accuracy (Brumfit 1984). For perceived fluency, lexical diversity, and accuracy have been associated with fluency in addition to speed and lack of dysfluency (Kormos and Denes 2004). In the framework of ACTFL proficiency guidelines, fluency was put into an umbrella category of “accuracy” along with grammar, vocabulary, pronunciation, sociolinguistic competence, and strategic competence. Makino (牧野 2015) describes fluency across proficiency levels as follows; Superior: Conversation is smooth (fluent); Advanced: Occasionally stumbles but can recover and continue spontaneously; Intermediate: Often stalls and lacks spontaneity; Novice: No fluency.

For objectively measuring fluency, a combination of speed, breakdowns, and repair has been used (Tavakoli and Skehan 2005). Ways to objectively measure fluency in L2 Japanese to supplement oral performance rating have been explored by Matsumoto and colleagues (松本 et al. 2015).

Baker-Smemoe et al. (2014) examined oral fluency among 126 OPI interviews in French, German, Japanese, and Russian. For each of the interview, 20 second segments were sampled and measured on various scales of fluency (speech rate, breakdown, and repair) across proficiency levels. The results indicated Intermediate-High and Advanced-Low significantly differed in terms of speech rate such as speed (syllables per second) and length of run (i.e., speech without hesitation or inappropriate pauses (longer than 300 milliseconds)) and also in breakdowns, such as number and mean length of unfilled pauses. However, measures of repair dysfluency (number of false starts or hesitations) did not show any significant differences.

Baker-Smemoe et al. had a relatively large sample from several languages. However, there were only 6 interviews of Japanese at Intermediate High and Advanced Low levels. In order to further investigate whether crossing into the Advanced level of proficiency in Japanese requires a significantly better fluency than Intermediate level, the current study asked the following research question: Do L2 Japanese speakers differ significantly in fluency across the major borderline between Intermediate-High level and Advanced-Low level language proficiency?

3 Methodology

Participants were L1 Korean speakers rated as Advanced-Low ($n=10$) or Intermediate-High ($n=14$) from the Database of Japanese Language Learners' Conversation by The National Institute for Japanese Language (国立国語研究所 2009). Following the procedures used in Baker-Smemoe et al. (2014), a twenty-second segment of audio recording after the first three minutes was sampled from each interview. In order to control for the environment of the utterance and task complexity, for each of the samples, the onset of the twenty seconds was set right after a question by the interviewer aiming at an Advanced level task, such as to explain how the interviewee's view towards Japanese people changed after coming into contact with them during a study abroad. Extracted segments were checked against the original transcription provided in the corpus and then analyzed using Praat (Boersma and Weenink 2018) with an add-on script that is designed to detect syllable nuclei and automatically measure speech rate and pauses longer than 300 milliseconds (De Jong and Wempe 2009). Depending on the quality of the original recording, the sensitivity to detect silent pauses was affected. In addition, since the segments were part of an interview, at times

interviewer's backchannels overlapped the interviewee's silent or filled pauses. Therefore, manual monitoring and adjustments were necessary.

Fluency measures for the current study followed the framework developed by Baker-Smemoe et al. (2014). *Run* is defined as speech without hesitation or inappropriate pauses which is longer than 300 milliseconds. In counting *pruned syllables* or *morae*, hesitation or false starts were excluded. *Filled pauses* are those in which the interviewee produced fillers such as “*ā* (ah),” “*anō* (well)” or “*ēto* (um).” Considering the moraic nature of Japanese phonology, the number of morae was measured in addition to syllables. In order to capture the frequency of the phenomena in the data in which multiple filled and unfilled pauses occurred sequentially, whenever filled and unfilled pauses occurred in succession, they were counted as a *continuous pause*.

Measures included: For speech rate (speed): total length of run, mean length of run, number of pruned syllables, number of pruned morae, mean length of run in syllable; for dysfluency (repair): number of self-repetitions, mean length of repetition, number of self-corrections; for dysfluency (breakdown): number of filled pauses, total number of filled pauses, mean length of filled pauses, number of unfilled pauses, total length of unfilled pauses, mean length of unfilled pauses, total number of filled and unfilled pauses, mean of total length of filled and unfilled pauses, number of continuous (filled and unfilled) pauses, length of continuous pauses, mean of length of continuous pauses.

After the completion of the measurements, statistical analyses were conducted with SPSS (version 23) to see if they significantly differed across proficiency levels. Since the sample size was small and normality assumption was not met in some variables, Mann-Whitney U tests were conducted to detect any significant differences between the two levels of proficiency.

4 Results

Results indicated many of the variables significantly differed across proficiency levels. In Table 1, all variables with significance level ($p < .05$) are marked in red⁴. Overall, compared to Intermediate-High speakers, Advanced-Low level speakers spoke at a higher rate (number of pruned syllables per second, mean length of run in syllable) and with less and fewer pauses (number, total and mean length of unfilled pauses; number and total length of filled pauses) while repair indexes did not show any difference. Therefore, the findings suggest that crossing the major borderline from Intermediate to Advanced level requires a higher level of fluency for L2 Japanese learners.

5 Pedagogical implications

It should be emphasized that the most important goal for Intermediate level L2 learners when attempting to break into Advanced level is developing proficiency, i.e., the ability to complete tasks and function at Advanced level. However, measuring fluency indexes may be used to track L2 learners' development in a concrete manner. Quantitative feedback with an indication of how close to the goal of Advanced level may be appealing to some learners as it enables them to grasp the gap and, if applicable, see how much they have gained from the previous time. For example, in addition to more qualitative feedback that evaluates their performance on tasks of narrating and describing in detail, text type and other aspects, the learner may be told:

“Now as for fluency, you have increased to 3.7 morae per second from 3.2 last semester. That is quite a gain. On average, Advanced speakers produce 3.94 morae per second. So, you are making progress toward that level.”

Table 1 Results of fluency measures across Advanced Low and Intermediate High levels

Speech rate	mean	s.d.	mean	s.d.	Mann-Whitney <i>U</i>	<i>p</i>
Number of runs	5.9	2.183	6.786	1.578	53	0.341
Total length of run	14.293	2.365	11.585	1.617	27	0.011
Mean length of run	2.872	1.537	1.832	0.614	40	0.084
Pruned syllables	67.6	15.665	46.643	16.878	23	0.005
Pruned syllables per second	3.38	0.783	2.332	0.844	23	0.005
Morae	78.8	17.274	55	20.046	24	0.006
Morae per second	3.94	0.864	2.75	1.002	24	0.006
Mean length of run in syllable	9.998	6.74	4.187	2.365	21	0.003
Dysfluency -repair						
Number of self-repetitions	0.8	1.033	0.286	0.825	46	0.172
Mean length of repetitions	0.812	1.537	0.204	0.667	45	0.154
Number of self-corrections	0.1	0.316	0	0	63	0.709
Dysfluency -breakdown						
Number of filled pauses	1.8	1.398	3.857	2.179	27.5	0.011
Total length of filled pauses	1.149	0.917	2.681	1.735	30	0.019
Mean length of filled pauses	0.608	0.417	0.709	0.372	53	0.341
Number of unfilled pauses	5.5	1.65	7.071	1.685	33.5	0.031
Total length of unfilled pauses	3.489	1.556	5.409	1.607	24	0.006
Mean length of unfilled pauses	0.637	0.208	0.769	0.159	40	0.084
Total number of filled and unfilled pauses	7.3	1.889	10.929	2.556	17.5	0.001
Mean of total length of filled and unfilled pauses	0.66	0.175	0.758	0.146	48	0.212
Number of continuous pauses	5.5	2.068	7.071	1.269	38	0.064
Length of continuous pauses	4.385	1.431	7.767	1.733	8	0.000
Mean of length of continuous pauses	0.896	0.401	1.104	0.177	42	0.108

In classroom instruction of L2 Japanese, commonly used practices in teaching English as a second or foreign language may be adopted. One such example is fluency-focused practice, such as 4-3-2 (or 3-2-1) in which learners talk on the same topic three times with a different partner and with less time each time (Maurice 1983). Because the content of speech is already generated on the first attempt and L2 production is rehearsed, the learner should be able to improve fluency the second and third time.

6 Conclusion

Achieving Advanced level proficiency entails achieving a significantly higher level of fluency, i.e., speaking at a higher rate and with less and fewer pauses.

One limitation of this study was that the sampling of the interview segments may not have been completely equal in terms of task complexity. Also, unlike the studies of oral performance collected through stand-alone recordings in a computer lab, the OPI corpus for this study by default had an interviewer who reacted differently to the interviewee which may have affected their use of pauses and other aspects of oral performance.

For the directions of future research, questions regarding the differences in levels of fluency of learners with different L1s (Chinese, English, Korean) within the same proficiency level may be worth investigating. In addition, looking into whether crossing into Superior from Advanced level requires significantly higher level of fluency may also provide insights into the relationship between development in proficiency and fluency. Being that spontaneity in speech performance emerges as L2 speakers become more independent and less reliant on the interviewer's guiding or follow-up questions, can this phenomenon be quantified with indexes of fluency and other relevant attributes of spontaneity? And finally, to what extent does fluency predict proficiency?

Acknowledgement

I thank Professor Naomi McGloin who inspired so many of our colleagues in the field. It was an honor to be part of the celebration for her contribution to the Japanese language and graduate program at University of Wisconsin-Madison. I appreciate all the staff and Professors Naomi McGloin, Junko Mori, Naomi Geyer, Takako Nakakubo for their dedication to host CATJ successfully. I thank those who made valuable comments at the conference, especially Professor Mutsuko Endo Hudson.

Notes

1. In order to compute the average, ratings were converted to numbers roughly following the Interagency Language Roundtable scale. For example, Intermediate Low is 1; Intermediate Mid is 1.33; Intermediate High is 1.67; Advanced Low is 2.
2. Older version of JLPT used to publish a vocabulary list by levels which was discontinued in the current version of JLPT.
3. Counting by type involves counting each different word form once no matter how many times they are repeated as opposed to counting by token which counts each occurrence of each word.
4. Exact method for *p* value was adopted following the recommendation by Larson-Hall (2010:377) for small samples.

References

- 国立国語研究所 (2009) 日本語学習者会話データベース <https://nknet.ninjal.ac.jp/nknet/ndata/opi/>
- 牧野成一 (2015) Oral Proficiency Interview (OPI)は口頭能力をどうやって測るか Japanese Teachers Association in Texas 勉強会. Retrieved from www.jtat.org/workshop/2015/MakinoOPI_5_17.pptx
- 松本一美、広谷真紀、榎本沙織、深田淳. (2015). 口頭流暢性の客観的指標による研究—その意義と指標値算出の実際 26th CATJ <https://drive.google.com/file/d/0B3bwcWx6XSC2RnRKMIhST0pCTWM/view>
- 横山紀子 (2000) 「OPI を授業に生かす 第 12 回 ACTFL 外国語基準に基づいたシラバスの作成」『月刊日本語』 http://www.opi.jp/shiryo/jugyoni/j_12.html
- ACTFL (2012) ACTFL Proficiency Guidelines 2012. <https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012>
- Baker-Smemoe, W., Dewey, D. P., Bown, J., & Martinsen, R. A. (2014) Does Measuring L2 Utterance Fluency Equal Measuring Overall L2 Proficiency? Evidence From Five Languages. *Foreign Language Annals*, 47(4), 707-728.
- Boersma, P., & Weenink, D. (2018) Praat (Version 6.0.37) [Software] Downloaded from www.praat.org.
- Brumfit, C. J. (1984) *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chambers, F. (1997) What do we mean by fluency? *System*, 25(4), 535-544.
- De Jong, N. H., & Wempe, T. (2009) Praat script to detect syllable nuclei and measure speech rate automatically. *Behavior Research Methods*, 41(2), 385-390.
- Hatakeyama, M. (2015) Two-character kanji compounds in an OPI corpus: Which kanji compounds are essential for advancing speaking skills? Paper presented at Annual Meeting of American Association of Teachers of Japanese in Chicago, IL on March 26th, 2015.
- Kormos, J., & Dénes, M. (2004) Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System*, 32(2), 145-164.
- Larson-Hall, J. (2010) *Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS*. New York: Routledge.
- Maurice, K. (1983) The fluency workshop. *TESOL Newsletter*, 17(4), 29.
- Swender, E. (2003) Oral Proficiency Testing in the Real World: Answers to Frequently Asked Questions. *Foreign Language Annals*, 36(4), 520-526.
- Tavakoli, P., & Skehan, P. (2005) Strategic planning, task structure, and performance testing. In R. Ellis (Ed.), *Planning and task performance in a second language*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 239-276.

The effect of explicit instruction on the development of pragmatic competence of Chinese learners of Japanese: A focus on refusals

Bo Zhan (University of Wisconsin-Madison)
Mai Takeuchi (Purdue University)

Abstract

The refusal is an important social action for language learners, yet it is a complex action to teach (Duan & Wannaruk 2010). Moreover, studies on teaching Japanese refusals are underrepresented in the literature, especially for non-Western learners of Japanese. This study investigated the effects of explicit instruction of Japanese refusals on Chinese learners of Japanese. Participants were Chinese students from a 2nd year university Japanese course. Being given eight situations that differ in terms of social distance, social status, and rank of imposition, all participants completed oral and written discourse completion tasks as pre- and post-tests. The target group received explicit instruction on Japanese refusal strategies after the pre-test. The results indicate that explicit instruction assists participants in developing native-like pragmatic competence in Japanese refusals. In the pre-test, participants utilized common Chinese refusal strategies that were reported in previous studies. These strategies include: beginning a refusal by giving reasons and explanations (Kano and Mei 2002), mentioning another person in the refusal (Meng 2010), and frequent use of appellation and fewer uses of apologies (Li 2015). In the post-test, the target group incorporated native-like refusal strategies while the control group did not show any significant change.

Keywords: Japanese refusals, Chinese learners, pragmatics, explicit instruction

1 Introduction

Pragmatic competence is an important constituent of communicative competence, which refers to the ability to use language appropriately in various social situations. Eslami (2005: 199) claimed that for adult foreign and second language learners “grammatical development does not guarantee a corresponding level of pragmatic development and that even advanced learners may fail to comprehend or to convey the intended politeness values.” According to Koike and Pearson (2005), many studies have proved that pragmatic ability is teachable. Similar studies include Eslami (2011), which indicates that most studies in the field of English have demonstrated that pragmatic instruction has a positive impact on developing learners’ awareness. Also, Chang (2009) claimed that less proficient students tend to transfer more first language (L1) strategies than higher-level students.

As a speech act, a refusal can be regarded as a response, rather than an initiating act, to a request, invitation, offer, or suggestion (Zhou 2007). Also, Brown and Levinson (1987) defined the refusal as a face-threatening speech act. In the literature, more attention has been given to refusal strategies between Eastern and Western populations (e.g., Ebsworth & Kodama 2011). In contrast, the refusal strategies among East Asian languages seem to have attracted less notice. Additionally, while there are some studies exploring the methods and effects of teaching refusals, most focus on English refusals (e.g., Bacelar da Silva 2003).

Targeting Chinese learners of Japanese, this study investigated the effects of explicit instruction of Japanese refusals, and how learners develop pragmatic competence. In order to

investigate this, oral and written discourse completion tasks (DCT) were utilized for pre- and post-test, as well as a questionnaire.

2 Literature Review

There are some previous studies examining the differences between Chinese and Japanese refusals. Kano and Mei (2002) investigated the refusal expressions of Japanese and Chinese native speakers, and Chinese learners of Japanese. In this study, various requesters (friend, acquaintance, and superior) asked participants to borrow a camera. The participants were directed to turn down this request. After examining 72 Chinese native speakers, 35 Chinese learners of Japanese and 258 Japanese native speakers, they found that Chinese speakers had a tendency to initiate their refusals by stating a reason first whereas the Japanese apologized first. Also, Kano and Mei suggested that Chinese people tend to pay more attention to social distance (close/not close relationships) than power relationships (social status), while the Japanese tend to pay more attention to power relationships since they differentiate the use of “I am sorry” according to the interlocutor’s social status.

Similar to Kano and Mei (2002), Meng (2010:1) found that Japanese speakers “used expressions of apology appropriately according to their power (hierarchical position)”, while Chinese speakers “made appropriate use of these expressions according to relative social distance.” In addition, Chinese speakers appeared to use more specific reasons, most of which were about their families. In contrast, the Japanese showed a tendency to use vague reasons, and rarely mentioned their family. In Japanese culture, family issues are often considered a private matter, and if used in a public situation it could sound like an excuse. Also, when making alternative plans, Chinese speakers were more “likely to direct him or her [requester] to a third party who could fulfill the request” (Meng 2010:1), while Japanese speakers often referred to a non-specific person. Interestingly, only Chinese speakers offered to buy a meal or something else for the requester to compensate for the refusal. In China, people who are close are expected to help each other, and it is assumed that Chinese participants offered meals as a strategy to maintain a close relationship despite the refusal.

In a more recent study on Chinese and Japanese refusals, Li (2015) found that the refusal strategies of Chinese and Japanese native speakers differ in the use of apology and appellation (such as teacher, Mr. XX, big brother). In almost all cases (regardless of social distance) Japanese speakers tended to apologize, while Chinese speakers used fewer apologies overall, and far fewer apologies to people who were close to them and who share the same social status. As a strategy to reduce the degree of face-threat, Chinese speakers used more appellations toward requesters who had higher social status while using less appellations for requesters of equal status. In contrast, Japanese native speakers did not use appellations at all regardless of social distance and status. Meng (2010) also found that when talking with a friend, Japanese native speakers never used appellations regardless of social distance, while Chinese used several kinds of appellations such as 哥们, 老兄, 老大 (big brother) to close friends, and XX さん (Mr. XX, Miss XX, and Mrs. XX) to acquaintances.

In their study of language learners’ refusals, Takahashi and Beebe (1987) compared written refusals of 20 native Japanese speakers, 20 native English speakers and 40 Japanese English language learners (ELLs). Participants were asked to fill out a DCT, which included 12 written role-play situations corresponding to refusals to requests, invitations, offers and suggestions. The results indicated that, “native language influence is generally stronger in the English as a Foreign

Language (EFL) context” (Takahashi and Beebe 1987:152). Also, transfer existed at both higher and lower proficiency levels, while the transfer was greater among higher proficiency learners than lower proficiency learners.

To study the effectiveness of instruction, Duan and Wannaruk (2010) conducted an experiment comparing English learners’ refusal performance between an explicit and implicit instruction group. The major finding of their study was that both types of instruction affected learners’ pragmatic performance, although the explicit instruction was more effective than the implicit instruction. When teaching refusals, a four-step approach was utilized: (a) presentation of target form (learners were asked to listen to a dialogue and answer questions regarding refusal realizations); (b) explanation of the target form — either the teacher explains the form explicitly or students discuss usage of the form (implicit instruction); (c) planning session, in which learners worked in pairs to prepare the role-play based on the situation; (d) communication session, in which learners used the target form in conjunction with extended discourse and to act out the dialogue.

Similar to Duan and Wannaruk (2010), Bacelar da Silva (2003) also explored teaching refusals and evaluated the effects of refusal instruction on the development of L2 pragmatic knowledge by ESL learners. By dividing learners into treatment and control groups, Bacelar da Silva applied a pre- and post-test to examine the effectiveness of instruction. The treatment group received instructions as follows: (a) learners watched three video segments from American sitcom ‘Friends’ containing refusals to invitations, and then answered questions about speech act realizations and discussed the sociopragmatics of refusals and comparison of their L1 and English; (b) the researcher went through a handout which consisted of an inductive presentation of semantic formulae and further examples; (c) learners completed a role-playing activity, in which they planned the role-play, presented in front of the class, and received explicit corrective feedback from the researcher and their peers. The results of the pre- and post-test indicated that the instruction had an effect on developing learners’ sociopragmatic and pragmalinguistic abilities, since “the treatment group not only displayed enhanced L2 pragmatic knowledge, but also exhibited a considerable degree of L2 pragmatic awareness as demonstrated in the answers to the retrospective recall questionnaire” (Bacelar da Silva 2003:83).

As previously mentioned, most previous studies focused on identifying differences between refusals in various cultures instead of teaching refusals. Moreover, in regard to teaching refusals, as in two studies mentioned above, most studies focused on English instead of Japanese, and had a non-Western vs. Western approach. However, it is also important to examine differences between Asian languages and to explore how Chinese speakers learn Japanese refusals. It would be useful to explore whether explicit instruction is effective for Chinese learners who study Japanese. Therefore, this paper aims to examine whether explicit instruction is effective in teaching Japanese refusals to Chinese learners.

3 Methodology

3.1 The participants

Participants were students from a 2nd year Japanese language course at a liberal arts college in the Midwestern U.S. In total there were 10 participants who were Chinese or English native speakers. This study focused on four L1 Chinese speakers; two from a control group and two from a target group; only the target group received the instructions about refusals. According to the

background questionnaire, all four learners started learning Japanese in the U.S. and none of them had been to Japan or received any instructions about Japanese refusals before.

3.2 Procedure

The whole process can be divided into three stages. The first stage consists of a pre-test and questionnaire. Both the target group and the control group completed a background questionnaire, an oral DCT and a written DCT. Both oral and written DCTs contained the same eight situations (with three scenarios) that differ in terms of social distance, social status, and rank of imposition. The three scenarios include lending money, checking an English article, and showing a model presentation in the requestor's class. The first two scenarios were adopted from the Meng (2010) study: the first situation is higher in rank of imposition compared to the second situation. The third situation was chosen to include a cultural difference, since in Chinese culture, an invitation from one's teacher to give a presentation can be considered a big honor. This is also indicated in Chen, Ye, and Zhang (1995); in Chinese culture, there is a common assumption that "the refuser would not be the recipient of the initiating act if he/she were not honored by the requester" (122). Without recognizing one's ability, a teacher will never invite a student to give a presentation since he/she may be afraid of losing face in front of their students. Therefore, this makes the rank of imposition of this situation higher in Chinese culture, which differs from Japanese culture. All of the above three scenarios were selected because they are likely to actually occur in both Chinese and Japanese culture.

The second stage is explicit instruction. Only the target group received this instruction. Students first watched two video clips that featured Japanese refusal situations, and then discussed the differences of refusal strategies between Japanese and their own culture. Upon completion of the discussion, differences between Japanese and Chinese refusals were introduced. The ways in which Japanese people tend to distinguish the use of "I am sorry" was also introduced. The teachers then presented how Japanese people often make refusals (which begins with an apology followed by a reason and other strategies). Finally, the types of gestures and facial expressions Japanese people show when making a refusal is presented to the students. These lectures were created based upon the findings from previous studies (e.g., Kano & Mei 2002; Meng 2010; Jungheim 2006).

The third stage is a post-test, which was conducted one week after the explicit instruction. In order to observe students' improvement, students were asked to complete the same DCTs from the pre-test. Both the target group and the control group participated in this stage.

4. Results and discussion

4.1 The target group

In the pre-test, students in the target group showed some negative transfer from their L1 (Chinese). First, they used family as a reason when making a refusal. For example, when turning down a senior student's request of lending money, one of the participants, Chen, responded as follows ("*" indicates a mistake in grammar, and the phrase in brackets is the correction made by the authors; the underline indicates the problem).

- (1) ごめん、実は、来週は母の誕生日です。Present を*買ったあける（買ってあげる）つもりです。200ドル*買って（貸しても）いいですよ。(Chen, pre-test)

'I am sorry. Actually, next week is my mother's birthday. I plan to buy her a gift. I can give you 200 dollars.'

However, this did not appear again in the post-test, as below:

(2) ごめん、きのうは新しいくつを買ったから、お小遣いが全然ありません。来月ならお金があります。来月まで待ったらどうですか。(Chen, post-test)

'I am sorry, I bought a new pair of shoes yesterday, and I don't have any money left. I will have money next month. Can you wait until next month?'

The second L1 transfer that we observed was to direct to a third party when making alternatives. When turning down an acquaintance's request of checking an English article, Chen replied:

(3) ちょっと…英語*を（が）上手じゃないです。先生をつかつ*た（たら）いいですよ。(Chen, pre-test)

'Um... I am not good at English. You can ask the teacher.'

However, in her post-test, she stopped directing to a third party, instead, she said:

(4) ごめんなさい。今晚、友達と一緒に映画を見に行きます。本当にたすけたいんです。Writing center に*行く（行ったら）どうですか。(Chen, post-test)

'I am sorry. I have to watch a movie with my friend(s) tonight. I really want to help you. What about going to the writing center?'

Here, although she is directing the request to the “writing center”, she did not direct to a specific person, but an organization that offers professional help.

Next L1 transfer is the use of appellations. For example, in the pre-test, when turning down an acquaintance's request of giving a model presentation, Chen responded as follows:

(5) XX さん、ごめん、宿題*を（が）多くて、忙しいです。もっと時間が*あるん（ある）といいですが。(Chen, pre-test)

'Miss XX, I am sorry. I am busy with too much homework. I hope I have more time.'

However, this was not observed in post-test. When responding to the same situation, she answered:

(6) ごめんなさい。たくさん宿題がある。忙しいです。頑張ってください。(Chen, post-test)

'I am sorry. I am busy with lots of homework. Please work hard.'

We also observed the inappropriate use of the phrase “I am sorry”. In pre-test, Chen is using ごめんなさい ‘I am sorry’ towards a professor she barely knows, which indicates that she is not aware of the distinction between ごめんなさい (*gomennasai*), すみません (*sumimasen*), and 申し訳ございません (*moushiwake gozaimasen*). All of them mean “I am sorry” but the distinction is made based on the listener's social status and distance. ごめんなさい is often used

towards friends while *すみません* and *申し訳ございません* is often used towards people who have higher social status or with unfamiliar people. However, in the post-test, Chen used *申し訳ございません* towards a professor she barely knows, which is considered more appropriate.

The target group also improved their gestures in the post-test when compared with the pre-test. In the pre-test, the two participants, Lee and Chen rarely used any refusal gestures. However, in the post-test, they began to bow and make sympathetic gestures (for instance, grasping the hands together or a “praying hands” gesture).

4.2 The control group

Several L1 transfers appeared in the control group’s DCT responses. The first was to start the refusal with a reason, followed by an apology. Below is the response to an advisor’s request to check an English article from the participant “Ma”:

- (7) 今晚忙しいから、できなくて、すみませんでした。 (Ma, pre-test)

I am busy tonight. I can't do that. I am sorry.

In the post-test, in the same situation, she answered as follows:

- (8) 先生、手伝いたいです。でも、今日は時間があまりありません。すみません。 (Ma, post-test)

Teacher, I want to help. But I don't have time today. I am sorry.

The second L1 transfer is making a refusal without apologizing. This appeared in both pre-test and post-test. For example, in Ma’s response to a close friend’s request to check an English article, (9) is her answer in the pre-test and (10) is the post-test. As mentioned previously, Chinese people use fewer apologies towards people who are close to them. This is a negative pragmatic transfer from Ma’s L1.

- (9) 今晚彼と映画を見るつもりです。チェックできないね。 (Ma, pre-test)

I plan to watch a movie with my boyfriend. I can't do that.

- (10) それはちょっと…私は時間がないね。 (Ma, post-test)

Um...I don't have time.

Ma’s response in the post-test also indicates some negative pragmatic transfers from her L1. One example is her use of appellations. She continued using 先生 ‘teacher’ towards her teachers regardless of whether that person had a close relationship with her or not.

5 Conclusion and limitations

Through the qualitative analysis of the results of both pre-test and post-test, we found that explicit instruction helps to improve learner’s pragmatic knowledge. The learners in the target group produced more native-like strategies with Japanese refusals on the post-test, compared to learners in the control group. Students from the target group were able to avoid the negative

pragmatic transfer from their L1 knowledge. However, individual differences still exist among learners. For example, in the case of Lee, one of the participants from the target group, none of the L1 transfer that occurred with Chen happened with Lee. One possible reason is that she continued receiving extra-curricular Japanese input. In the background questionnaire, she mentioned that she listens to Japanese every day and has a deep interest in Japanese animation. In contrast, Chen's Japanese input is only limited to the classroom environment. She doesn't watch any Japanese animation or dramas and does not have an interest in Japanese culture. She studies Japanese only because she thinks that language studies are always useful. The amount of input they received may explain the differences in performance.

There are also several limitations of this study. First, there were only four participants. This small number of participants may not reveal the general pattern of how Chinese learners of Japanese really perform when making refusals in Japanese. Second, it is difficult to define what is correct, or standard when teaching refusals. This study relies on previous literature, however the way people make refusals may change under certain conditions. For example, as time goes by, what people think is appropriate may change. Also, there may be a different standard existing among people who come from different generations. Last, the learner's intention should also be considered. Only looking at the results of DCTs may not be enough to understand inconsistencies in a learner's response to the same question. For example, in the responses of Ma, a student from the control group, she changed refusal strategies in pre- and post- tests. In the situation to turn down a close friend's request of borrowing money, (11) is the result from pre-test, while (12) is from post-test.

(11) それはちょっと…お金があまりない…XXさん（お金持ち）を（に）聞いたらどうですか。 (Ma, pre-test)

'Um... I don't have money. How about asking XX (who is rich)?'

(12) 買い物をしたから、お金が全然ないんです。すみません。 (Ma, post-test)

'I just went shopping and I do not have any money left. I am sorry.'

In (11), she is directing the request to a third party, which Chinese speakers tend to do when suggesting alternatives. However, she didn't use that strategy in (12). It is difficult to discern whether she noticed the inappropriateness in (11), and stopped for that reason, or if she is just arbitrarily came up with a different reason. Therefore, a follow-up interview should be conducted and may be necessary to examine learners' intentions. Despite the limitations, this study hopefully can inform pedagogical practices when teaching Japanese refusal strategies to L2 Japanese learners.

References

- 加納陸人・梅曉蓮 (2002) 「日中両国語におけるコミュニケーション・ギャップについての考察—断り表現を中心に」『言語と文化』3, 19-41.
- 蒙韞 (2010) 「日中断りにおけるポライトネス・ストラテジーの一考察—日本人会社員と中国人会社員の比較を通して」『異文化コミュニケーション研究』22, 1-28.
- 李贊 (2015) 「中国人学習者の語用論的能力の特徴 —断り表現をめぐって」『愛知教育大学大学院 平成27年度修士論文抄録』https://www.kandagaigo.ac.jp/memorial/history/archive/post/files/pdf/22_01.pdf
- Bacelar da Silva, A. J. (2003) The effects of instruction on pragmatic development: Teaching polite refusals in English. *University of Hawai'i Second Language Studies*, 22(1), 55-106.

- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987) *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Chang, Y. F. (2009) How to say no: An analysis of cross-cultural difference and pragmatic transfer. *Language Sciences*, 31, 477–493.
- Chen, X., Ye, L., & Zhang, Y. (1995) Refusing in Chinese. In G. Kasper (Ed.), *Pragmatics of Chinese as native and target language* (pp. 119–163). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Duan, L., & Wannaruk, A. (2010) The effects of explicit and implicit instruction in English refusals. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 33(3), 93–109.
- Ebsworth, M., & Kodama, N. (2011) The pragmatics of refusals in English and Japanese: Alternative approaches to negotiation. *International Journal of the Sociology of Language*, 208, 95-117. doi:10.1515/IJSL.2011.014
- Eslami, Z. R. (2005) Raising the pragmatic awareness of language learners. *ELT Journal* 59(3), 199-208.
- Eslami, Z. R. (2011) In their own voices: Reflections of native and nonnative English speaking TESOL graduate students on on-line pragmatic instruction to EFL learners. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 15(2).
- Jungheim, N. O. (2006) Learner and native speaker perspectives on a culturally-specific Japanese refusal gesture. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 44(2), 125-143.
- Koike, D. A., & Pearson, L. (2005) The effect of instruction and feedback in the development of pragmatic competence. *System*, 33(3), 481-501.
- Takahashi, T., & Beebe, L. M. (1987) The development of pragmatic competence by Japanese learners of English. *Japan Association for Language Teaching Journal*, 8(2), 131-155.
- Zhou, G. Y. (2007) A pilot study on refusal to suggestion in English by Japanese and Chinese EFL learners. *Bulletin of Graduate School of Education of Hiroshima University*, 56, 155–163.

内容重視のプログラムとカリキュラム改定の取り組み

－日本語学習継続を可能にするために－

石川智・山中恵美（ボストン大学）

要旨

外国語学習の動機をめぐる研究によると、外国語学習者が学習を継続するためには、学習者が自分の将来像が鮮明に見えるようなビジョン（目標）を持つことが大切であると言われている。そのためには、外国語プログラムとしても学習者の希望やニーズを知った上でそうしたビジョンを提供する必要がある。専門分野と高い言語能力双方を兼ね備えた人材はあらゆる分野で求められている。学習者に、言語学習が自分のキャリアや知的探索に結びつくというビジョンを持てるような内容と道筋を提供するため、そしてこれからの世界で活躍する人材を育てるため、高等教育における言語教育にどのようなカリキュラムが求められているかを考える。

キーワード: カリキュラム、CBI、内容重視、中上級、DMC (Directed Motivational Currents)

1 序文

米国の日本語学習者数は、国際交流基金による調査によると、2012年に155,939人だったのが2015年には170,998人と増加しており、全体的には増加傾向にあるようだ（図1）。また、Modern Language Association (MLA)のデータによると、米国の高等教育機関の日本語学習者数は、バブル崩壊後の1990年代には停滞したが、その後増加に転じた。しかし、近年は増加率が小さくなってきていると言える（図2）。

図1 米国の日本語学習者数の推移

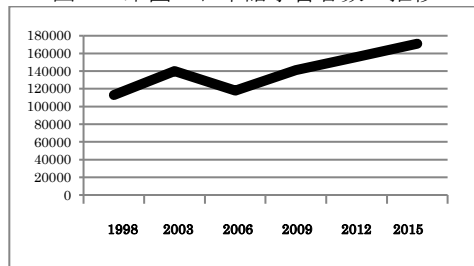
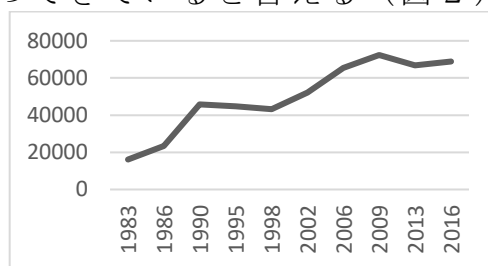


図2 米大学日本語履修者数

また、同データによると、初級と上級の学習者の比率は約5:1であるが、2009年から上級学習者の数がわずかながら減ってきていることが分かる（図3）。

図3 米国の高等教育機関における初級・上級の履修者数

	初級の履修者数	上級の履修者数
2016 年	57,616	10,715
2013 年	54,646	11,534
2009 年	59,892	12,825

当校でもこれらのデータを反映するかのよう、初級レベル（1年生、2年生）の履修者数は増加傾向にあるが、中級や上級レベルまで学習を継続する学習者がやや減少する傾向を見せている¹。中上級に進まない理由として、自分の専攻の勉強が忙しく、言語の授業を取る時間がない、外国語の必修単位を満たすことが目的で、それ以降日本語学習を続ける意志がない、また、日本語2年生では1年生の時ほどのドラマチックな日本語レベルの向上を感じられないことが動機を弱めるなど、その理由は様々であると考えられる。日本語を教える教師側は初級レベルの日本語学習者にできれば中上級レベルまで日本語の学習を継続してほしいという希望があるであろう。そのためには学習継続を促せるようなカリキュラムを提供することが必要だと考えられるが、では、どのようにすれば中上級レベルまで学習を継続してくれるカリキュラムを提供することができるのであろうか。

2 学習者の動機と学習者を中心とした指導法

学習者の動機づけについては、様々な研究や報告がなされているが、Muir and Dörnyei (2013) や Henry 他 (2015) は様々な外国語学習の動機づけについて、Directed Motivational Currents (DMC) という考え方が、これまでの多くの動機付けの理論を統一するものではないかと述べている。DMC は、例えばダイエットに成功することや、勝算の低いことがらに挑戦してそれを達成するなど、あることに執着するような状態を指す。つまり、DMC は明確な目標を伴う非常に強い動機に基づく衝動で、第二言語習得などの長期にわたる行動を刺激したり、支援することを可能にすると考えられる。このような状態をもたらすためには、ビジョン（目標）を持つことが重要で、現在の自分とは違う将来の自身の姿を明確に描き、それをビジョン（目標）とすることで、DMC が生まれるとされ、その条件として次にあげるような状態が望ましいと Muir and Dörnyei は述べている。

- A learner must have an ideal self. (学習者は将来の理想像を持っていなければならない。)
- A learner's ideal self must be elaborate and vivid. (その理想像は詳細ではっきりしたものでなければならない。)
- A learner's ideal self must be sufficiently different from a learner's present self. (その理想像は、自分の現在の状態と十分に違うものでなければならない。)
- A learner must believe that it is not comfortably certain that they will reach their goal. (学習者はその目標に達することが難しいことを理解していなければならない。)
- A learner's ideal self must be perceived as plausible. (学習者の理想像は妥当なものではない。)

- A learner's ideal self must not clash with their ought-to self or other elements of their self-concept. (学習者の理想像は、なるべき自分や自己概念の要素と衝突してはならない。)
- A learner's ideal self must be regularly activated in their working self-concept. (学習者の理想像は、常に自己概念に組み込まれていなければならない。)
- A learner's ideal self must be contrasted by a feared self, depicting possible consequences should they fail to achieve their goals. (学習者の理想像は、目標が達成できなかった時にどのような結末を招くかという恐れを持つ自己とコントラストをなしていなければならない。)
- A learner's ideal self must be accompanied by procedural strategies. (学習者の理想像は、手順を踏んだストラテジーを伴わなければならない。)

このように学習者に強い動機を与えるためには、学習者が自分の将来像が鮮明に見えるようなビジョン（目標）を持つことが大切であり、プログラムとしてもそのようなビジョンを提供する必要があると言えるのではないだろうか。そのためには、学習者の要望や希望、そしてニーズなどを知り、それに即したビジョンの設定をすることが望まれるだろう。

そして、それとともに、学習者の希望に即した魅力的な内容を重視した教授法をカリキュラムに取り入れることが重要だと考えられる。プログラムのカリキュラムにこのような変更を加えるためには、これまでの日本語教育の指導内容を振り返ってみることが大切であろう。牛田（2007）は當作の言葉を引用して、日本語の初級レベルのクラスでよく教えられている趣味、旅行、食べ物などの内容が成人学習者の認知能力に一致していないことや、学生が自分の日本語能力を超える、学習者の専門分野や時事問題など高いレベルでの学習内容を求めていると述べており、ACTFL のスタンダーズの 5C

(Communication, Cultures, Connections, Comparisons, Communities) (Phillips 1999) を取り入れた内容重視のアプローチを重視しつつ、高等教育に求められる批判的思考の養成、生涯学習の土台作りが必要だと主張している。こうした言語教育の捉え方は、これからの国際社会で生きてゆくための力を育成するために重要であろう。また、専門分野と高い言語能力双方を兼ね備えた人材は、あらゆる分野で求められている。そのため、初級で学ぶ学習者が、将来において、言語学習が自分のキャリアに結びつくというビジョンを持てるような内容を中上級のカリキュラムで提供する必要がある。そこで自分の興味のある分野や専門分野を日本語で学ぶことで、学習者は関連分野の語彙を学び、関連分野での深い思考や議論を促される。それは、学習者の将来のキャリアの機会を拡大することにもつながるだろう。このように考えると、学習の到達点に関するビジョンを明確に持つことのできる、内容重視の指導の重要性が増してきていると言えるのではないだろうか。

3 Content Based Instruction (内容中心教授法 CBI) と Content and Language Integrated Learning (内容言語統合型学習 CLIL)

内容を重視したアプローチとしてよく知られているものに Content Based Instruction (CBI) がある。CBI は 1960 年代のカナダのイマージョン教育に影響を受けて考えだされ

た。一方、ヨーロッパでは、Content and Language Integrated Learning (CLIL 内容言語統合型学習)が注目を浴びた。CLIL は欧州連合 (EU) の中で、多言語主義が推進され、「母語＋2ヶ国語」のヨーロッパ市民を育成するために開発された。CBIが考え出された背景とは少し違うが、CBIもCLILもどちらも、内容を重視しているという点では共通している。また、タスク活動の意味理解を通して、言語を習得していくという Task Based Learning Teaching などにも注目を集めている。

近松 (2009) は、CBIの基本的な構成条件を以下のように整理している。

1. カリキュラムは学術内容 (content) を基本に構成し、従来の言語コースの言語的要素、つまり型(form)、機能(function)、場面(situation)を基盤に置かない。
2. 主教材には母語話者のために作られた生教材を使用する。
3. 学習者は学習言語を用い、その言語社会の新しい情報や知識を得、多角的文化の視点から考察する。
4. コースは、学習者の言語運用能力や認知的発達 (批判的思考、考察力など) や情動的要因 (動機など) に対応して構成される。

つまり、学習者の興味と知的レベルに沿った内容中心の言語学習の環境を設定することになり、より深いレベルでの知識を学習者に与えたり、考えさせたりすることができ、また学習者の知的レベルにあった意見交換などを学習言語を使って行うことができる。このように CBI は「内容」と「言語」の両面を伸ばすことができ、すでに多くの研究でその成果が報告されている。

また、様々な CBI の形式を近松は以下のように整理している。

- 1) Theme-based : 言語教師による内容重視の言語コース。一つのテーマトピックに沿って各ユニットが構成され、言語の学習項目 (文法や機能) の説明がある場合が多い。
- 2) Sheltered : 専門コースを専門家が教えるコースで、非母語話者を対象に学習言語で行う。言語の学習項目は明示されない場合が多く、言語学習は偶発的な場合が多い。
- 3) Adjunct : 専門家が母語話者、非母語話者を同時に教える専門コースであるが、非母語話者は、言語教師による言語コースも同時に履修している。
- 4) Language for specific Purpose : 言語教師によるコースで、特定の専門分野において、学習者の必要とする分野や仕事への準備として、専門用語など必要な言語能力を養うコース。
- 5) Foreign Languages across the Curriculum : 専門家による母語のコースの中で、学習言語の資料や内容をより一層理解させるために言語のセクションを設け、その中で、生教材を読むケース。
- 6) この他にも、近松は CBI の 6 番目のケースとして、言語教師が専門性の高い内容のコースを教える場合も報告している。

4 日本語教育の中での内容を中心とした指導の取り組み

これまで、日本語教育でも様々大学や教育機関で CBI や CLIL が取り入れられており、様々な報告がなされている（「米国シカゴ日系人史」（近松 2009）、「国際社会の中の日本：日本の役割」（牛田 2007）、「日本国としての喪失と再生」（桑平・松井 2006 など）。また、ビジネスジャパニーズのような Language for specific purpose (LSP) でのコースの開講されている大学も多いのではないだろうか。これらの多くのコースは、日本語上級レベル 4、5 年生を対象に行われるものだが、一方、中級レベルの 3 年生レベルでは、各課ごとに様々なテーマを扱う、Theme-based approach で書かれている教科書（『中級の日本語』（三浦・マグローイン著）『新中級から上級への日本語』（鎌田他著）『上級へのとびら』（岡他著）など）を使用して授業を行っているケースが多いだろう。これらの教科書は Theme-based で書かれているが、宗教や経済、または、特定の分野に限定したコースではなく、4 技能を中心として日本語を学習する、1、2 年生のような総合的な日本語コースとしての側面が強いように思われる。

このような流れの中で、2013 年、岡山大学は受講生の多様化とそのニーズに対応するために日本語の中上級のカリキュラムを総合的なコースから、トピック別にしたコースに改編を行った。これまで、中級 1、2（読み・書き・話す・聞くの技能別）、上級 1、2（読み・書き・話す・聞くの技能別）で開講されていたコースが、「映像で学ぶ日本語」「プロジェクトワークで学ぶ日本語」「日本を知ろう」「新聞雑誌で学ぶ日本語」「メディア・リテラシー」などのトピック別のコースに改編された（内丸 2013）。アンケート調査によると、受講者の多くがカリキュラムを肯定的に捉えているということが示され、「総合クラスでは学べない知識が得られた」「映像や書物を通じて日本文化が学べた」という回答もあったと報告されている。

当校では、1、2 年生で『げんき』を使用し、3 年生からは『上級へのとびら』を採用した 4 技能一般を学習するコースと、会話、日本文学、古典など様々な特化したコースに分かれる。その後、上級に当たる 4 年生レベルではメディアを通じた日本語、トピックコース（教えるトピックを教師が決定して開講するコース）、また、現代小説のコースも開講されている。しかし、これらのコースは長年の間にカリキュラムに色々と付け加えられたり変更されたりしてきたもので、更にそれぞれのコースを担当する教師が独自にカリキュラムを変更しているものもあり、学習者の視点になって考えると、日本語学習がどのように進み、最終的な到達点がどこにあるのかという点において分かりにくいものになっているように思われる。そこで、日本語プログラム全体としての整合性、全体像を再考し、学習者にとって日本語学習がどのように進みどのような到達点に至ることができるのかを明示できるようにすることが重要ではないかと考えた。

まずはじめに、当校の学生がどのようなことがらに興味を持っているかアンケート調査を行った。その結果、アート全般、伝統文化、ポップカルチャー、言語学、文学といった分野が上位であった。ビジネスや国際関係といった分野は、予想より下位にとどまった。ただビジネス日本語はばらつきがどれよりも高く、やりたい学生とやりたくない学生が大きく分かれる傾向が見られたため、平均値を見ると下位にはなっているがニーズはあるようであった。

図4 興味を持っていること

	全体 (N=138)	日本語1年生 (N=59)	日本語2年生 (N=51)	日本語3年生 (N=28)
1	アート	アート	アート	文学
2	伝統文化	伝統文化	伝統文化	アート
3	大衆文化	大衆文化	大衆文化	言語
4	言語	言語	言語	伝統文化
5	文学	テクノロジー	社会	大衆文化

(科学、文学、伝統文化、大衆文化、ビジネス、社会、歴史、アート(音楽、映画等を含む)、哲学、言語(言語学)、人類学、生物学、心理学、テクノロジー、教育、国際関係、時事問題、その他の18項目の中で。複数回答可)

様々なトピックを網羅する形で教える一般コースでは、多岐にわたるトピックをカバーでき、多くの学習者の興味を網羅するという魅力的な点もあるが、そのために、深い内容や議論にまでたどりつけないこともあるように思われる。また、多くの内容を網羅するため、全ての内容が学習者にとって学習動機を強く促すものではないこともある。さらに、「3年生の日本語」、「中級日本語」といったコース名からは、学習者が言語のスキルだけを学ぶクラスと認識し、コースで扱う内容が十分に事前に学習者に伝わらないという問題もあるだろう。

そこで、CBIの考えを踏まえて、学習者にとって有益な中上級コースの内容、統合性と目標を提示することが大切だと考え、今回3年生のカリキュラムを見直してみることにした。当校の中国語プログラムでも同じような見直しが行われており、3年生後半から4つのCBI(Theme-based)のコースを秋学期に2コース、春学期に2コースを交互に開講し始めたところである。現段階では、ニーズ調査を参考にし、3年生の1学期目にCBIに移るための橋渡しのコースを設け、3年生の後半から学術系、実用系の双方から内容を中心としながら専門的なコンテンツを学ぶコースをいくつか用意し、隔年または隔学期で開講してはどうかと考えている。

実際の卒業生の例などを提示				
3年生前期 言語と内容を 学習する 準備コース	3年生後期 内容を中心としなが ら言語学習 (1-2コース/学期)	4年生 日本語をツール として内容を 学ぶ	目標 進路	例
共通総合 コース	文化学術系 ①アート関連 ②文化関連 ③文学関連 違う分野で 繰り返し受講可能	学術系 コース 違う分野で 繰り返し受講可能	大学院 進学 研究者 企業就職	翻訳修士 課程 人文学系 博士課程...
	実用系 ④ビジネス日本語 など	実用系 コース	企業就職 起業	在米日系 企業 日本就職 JET CIR...
既存のコース Classical Japanese		History of Japanese Language		

この図表にあるような、1年から4年までの学習の流れを日本語学習者に初級段階から提示し、日本語学習を中上級まで継続することによって、将来の進路の選択肢としてどのようなものがあるのかを明示することが、学習者の動機づけに大きく貢献するのではないだろうか。

これから様々なことがAIなどのテクノロジーの技術によって可能になっていく環境の中で将来の高等教育における言語教育を考える際、批判的思考、国際的視野、コミュニティにおける役割、表現力、分析力などの能力の養成と共に言語教育を行っていくことは非常に重要だと考えられる。初等中等教育においても、21st century skills が提唱されてしばらく経つが、当校全体でも、来年度からの1年生は卒業までに様々なコースを通して批判的思考、倫理的思考、国際的視野、口頭表現力、書く力、数量分析力、チームワーク、研究についてのノウハウ、などをはじめとした多くのユニットを専門に関わらず一通り学ぶような改革が行われている。これは教育全体に求められる流れで、言語コースも例外ではないと言えるのではないだろうか。そして、これは学習者の知的レベルや興味も満足させ、将来のキャリアに関わることで、上級まで日本語を続けて行く動機にも繋がっていくのではないかと思う。そこで、これを可能にするためにも、トピックを定め深い内容を学習し、なおかつ先に述べたような能力を高めて、学習者が将来の理想像を描くことができるような指導を目標にすることがますます必要とされていくのではないだろうか。

5 終わりに

プログラムの最終目標を設定し、内容を重視した中上級のコースに改編することは、日本語教員が一人しかおらず学生数が少ない教育機関では難しいかもしれない。様々なコースを提供するためには複数の日本語教員が必要であると同時に、ある程度の学習者の数が求められるであろう。また、改編を行うにあたり、内容を重視した教材の開発、教科書の選定、評価の問題（扱う内容そのものの評価と日本語能力に関わる評価の割合）など乗り越えなければならない壁は多くある。しかし、これからの高等教育機関で求められる言語教育のあり方を考えた際、批判的思考能力、研究の力、国際的視野、歴史文化に対する認識や知識、創造力などのプラス α を言語・文化と共に学ぶ言語教育が必要となってくるのではないだろうか。そして、これらがどのような将来につながっていくかを教師も学生もより鮮明に持つことにより、学習の継続を少しでも促し、学習者の専門分野での将来の活躍を支援することができればと思う。

注

1. 1年生は高等教育期間で130～150時間程度の日本語学習、2年生は260～300時間程度の日本語学習者をさす。

参考文献

- 牛田英子 (2007) 「ナショナル・スタンダーズの日本語教育への応用-国際関係大学院におけるカリキュラムの開発」 『世界の日本語教育』 17, 187-205.
- 内丸裕佳子他 (2013) 「岡山大学全学日本語コースのカリキュラム改編について」 『大学教育研究紀要』 9, 79-88.
- 国際交流基金 (2015) 年度日本語教育機関調査
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/>
- 桑平とみ子・松井ローチャ恭子 (2006) コンテントと言語学習のバランス, 専門性と非 専門性のバランスを考慮した日本語学習指導の提案と実践報告 Paper presented at International Conference of Japanese Language Education, New York, NY: Columbia University, August 3
- 近松暢子 (2009) 「米国におけるコンテント・コミュニティーベース授業の試み-米国シカゴ日系人史-」 『世界の日本語教育』 19, 141-156.
- Henry, A., Dörnyei, Z., & Savydenko, S. (2015) The Anatomy of Directed Motivational Currents: Exploring Intense and Enduring Periods of L2 Motivation *The Modern Language Journal*, 99(2), 329-345.
- Muir, C., & Dörnyei, Z. (2013) Directed Motivational Currents: Using vision to create effective motivational pathways *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 357-375 .
- MLA Language Map, Modern Language Association, https://apps.mla.org/map_main
- Phillips, J. K. (ed.) (1999) *Foreign Language Standards: Linking Research, Theories, and Practices*. Lincolnwood (Chicago), IL: National Textbook Company.

これからの上級日本語コース：学習者は何を求めているのか

榊原 芳美・近藤 純子・望月 良浩（ミシガン大学）

要旨

本研究では、上級日本語学習者にアンケートを行い、彼らはどのような理由で日本語学習を続け、日本語を用いて何がしたいかを調査した。そして、その結果を分析し、本学の目的別上級コースをどう改善すればいいか、これからの上級コースはどうあるべきかを考察した。アンケート調査の結果から履修の理由は「日本語への興味」「日本文化への興味」「将来のキャリアのため」が多く、日本語能力と自分の専門性を結びつけ、自分の学びたいことに意識的な学習者も多いことが分かった。上級まで日本語学習を続けることで、異文化理解と言語能力に達成感や自信を得、仲間やコミュニティ、他分野への「つながり」を感じていることも分かった。これからの上級日本語コースには、多様化するニーズを分析し、学習者が主体的に学ぶ意欲と興味を引き出し、それを支援する教師の対応力が求められる。また、学習者が習得すべき技能に直結する内容を見極める必要もある。

キーワード：対応力、多様化、目的別上級コース、自己決定、コースデザイン

1 はじめに

上級レベルを教える日本語教師ならば、「上級学習者はどのような理由で日本語学習を続けているのだろうか」という疑問を一度は抱いたことがあるだろう。ミシガン大学（University of Michigan）で4年生レベルの日本語を履修している上級学習者に限って言えば、学習者一人ひとりが多種多様な動機や興味を持っているように感じられる。そのような多様なニーズに応えられるよう、本学では「メディアの日本語」や「ビジネス日本語」、「日本語翻訳実習」など、多岐に亘る目的別上級コースを開講してきた。幸いなことに、本学の上級コースの履修者数は近年増加傾向にあるが（2.1 参照）、その一因として学習者が自分の進路や専門、興味に沿ったコースを複数の中から選択できることが挙げられるのではないかと考えている。

一方で、これらの目的別コースは、実際に上級レベルを教えてきた教師の経験や個々のコース内でのニーズ分析に基づき開講・実践してきたものであった。言い換えると、これらの上級コースが実際に学習者の動機や興味と合致しているかを上級レベル全体を俯瞰して検証する機会は、これまでなかったと言える。

そこで、本研究では、ミシガン大学の上級レベルの学習者を対象にアンケートを行い、上級日本語学習者はどのような理由で日本語学習を続けているのか、日本語を用いて何がしたいと考えているのかを調査した。本稿では、その分析結果に基づき、「これからの上級日本語コースのあり方」というものについて考察したい。

2 本学の日本語プログラムの現状

これからの日本語上級コースについて考察する前に、まず本学日本語プログラムの現状について把握したい。本学日本語プログラムでは、1年生から4年生まで合わせ、1学期のべ300-350名の学生が日本語コースを履修しており、夏学期も含め、年間の履修者数はのべ約700名に上る。

本学の特徴の一つは、目的別コースを全レベルで開講している点である。初級レベルでは「漢字・書道」と「アニメ・マンガを通して学ぶ初級日本語」を、中級レベルではSTEM系（science, technology, engineering and mathematics）の語彙・内容を盛り込んだ3年生レベルの日本語コースを開講している。上級レベルでは、「メディアの日本語」「上級日本語会話」「アカデミック日本語」「ビジネス日本語」「日本語翻訳実習」「日本語教授法」「古典文法」の7コースの中から、各学期、概ね3～4コースを開講している。本学の上級レベルの学習者は、これらの目的別上級コースから、自分の興味にあったものを選択して履修することができ、複数のコースを履修する学習者も少なくない。

2.1 上級コースの履修者数

下の図は、過去8年の4年生レベルの日本語コースの履修者数の推移を表したグラフで、図1は秋学期（9月～12月）の履修者数、図2は冬学期（1月～4月）の履修者数を表している。F10とあるのは2010年秋学期、W11とあるのは2011年冬学期を意味する。

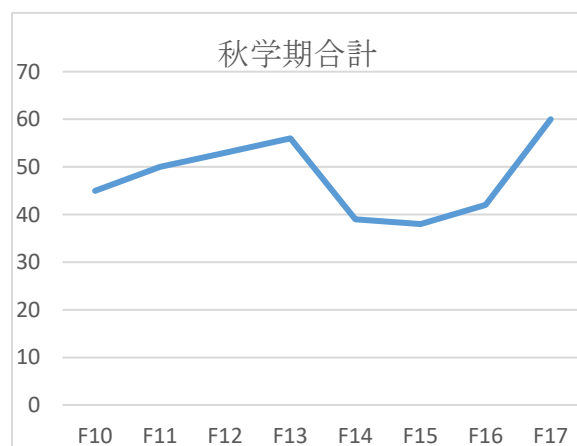


図1 秋学期の履修者数

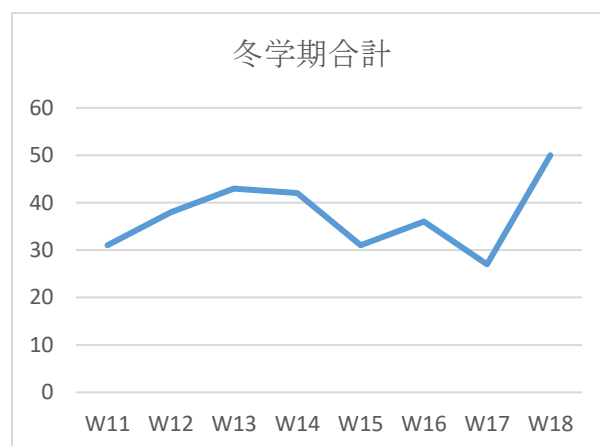


図2 冬学期の履修者数

これらの図を見れば分かるように、2015年以降、履修者数は増加傾向にあり、特に今年度（F17～W18）は過去8年で最多の履修者数となっている。2014年秋学期・2015年冬学期に履修者数が減った理由は、2011年に東日本大震災が起これ、その影響で減った初級レベルの学生が、この年に4年生レベルの日本語を履修するようになったからだと推測される。また、2017年冬学期に履修者数が減った理由は、通常開講される上級コースのうち一つが諸事情により開講されなかったためである。東日本大震災という想

定外の要因を除けば、上級レベルの履修者数は概ね増加傾向にあり、ここ1～2年で、ようやく震災前の水準に戻ったと言える。

2.2 上級学習者の割合

下の図3は、2018年冬学期（W18）の本学の1年生から4年生レベルまでの全履修者数の割合を示したグラフで、1年生が35%、2年生が31%、3年生が17%、4年生が17%となっている。

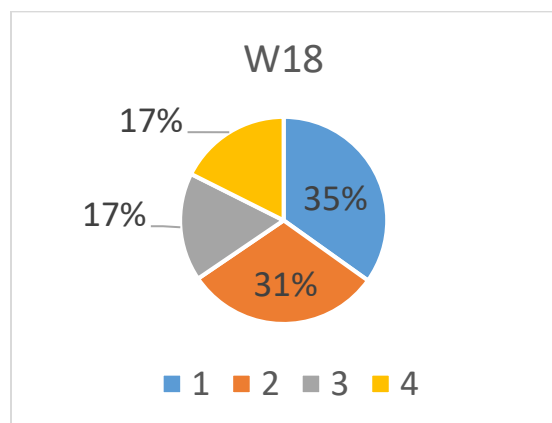


図3 レベル別履修者数の割合

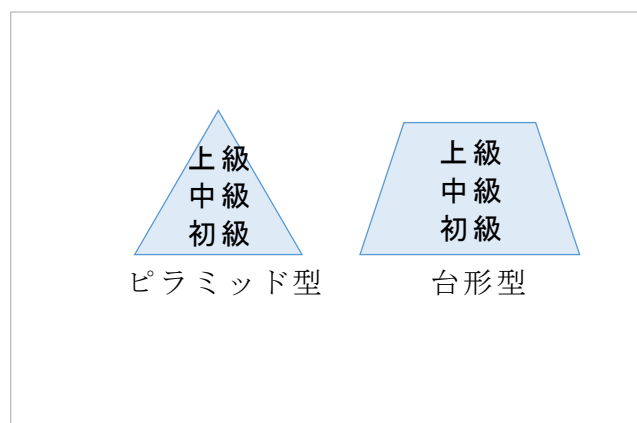


図4 レベル別履修者数の2つの型

このように、中上級（3年生・4年生）を合わせた履修者数の割合が34%となっており、1年生レベル、2年生レベルのそれぞれの割合とほぼ同じくらいとなっていることが分かる。これを別な視点から図解すると、図4に表されるように、本学では中上級にかけて履修者数が大きく減少するピラミッド型ではなく、中上級まで日本語学習を続ける学習者が多い台形型になっている。この傾向は、国際交流基金の報告（2017）にある、北米の「大学における日本語レベルに広がりが出てきており、中上級レベルの層が徐々に厚くなっている」という文言と一致している。

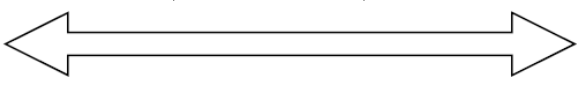
3 先行研究：自己決定理論

上級日本語学習者がどのような理由で日本語学習を続けているのかを考察するために、まず第二言語学習における動機づけに関する先行研究を当たった。日本語学習者の動機づけに関する縦断的研究を行った大西（2014）は、Deci and Ryan（1985）の提唱する自己決定理論（Self-Determination Theory）を引用し、「自己決定すること（自律的であること）が、高いパフォーマンスをもたらす」と述べている。近年の外国語学習者の動機づけ研究は、特に、自己決定理論の下位理論である有機統合理論（Organismic Integration Theory）に基づくものが多い。

有機統合理論とは、表1（大西 2014: 15）に見られるように、外発的動機づけを自律の程度によって3段階に分類し、外発的動機づけと内発的動機づけを連続したプロセスとして説明しているものである。

表1 有機統合理論

大西 (2014:15)

動機づけタイプ	無動機	外発的動機づけ			内発的動機づけ
調整のタイプ	非調整	外的調整	取入れ的調整	同一化的調整	統合的調整
学習場面における理由の例	やりたいと思わない	親に言われるから仕方なく 成績や試験のため	やらなければならないから 教師によい生徒だと思われたい	自分にとって重要だから 将来のために必要だから	面白い、楽しいから 興味があるから 好きだから
行動の質	非自己決定的 (他律的)				自己決定的 (自律的)

一番左の無動機とは、外発的にも内発的にも動機づけられていない（やりたいと思っていない）状態で、学習者は何も自己決定をしていない（＝パフォーマンスが低い）。外発的動機づけとは、「親に言われるから」や「成績のため」などといった学習者の外側から促される動機のこと、有機統合理論では、これを3段階に分けている。3段階に分けられた外発的動機づけは、右へ行くほど自己決定の度合いが高く、内発的動機づけに近い（より強い動機である＝パフォーマンスが高い）と考えられている。内発的動機づけとは、「目標言語やその文化に興味がある」や「好きだから」などといった学習者自身の内面から来る動機のことである。

この自己決定理論・有機統合理論に鑑みて教師の役割というものを考えると、「他者をどう動機づけることができるかではなく、他者が自らを動機づける条件をどう生み出せるのかが教師の課題である」（Deci 1996；守谷 2004）ということが言えるのではないだろうか。

では、逆に、学習者はどのような理由で、日本語学習をやめてしまうのだろうか。瀬尾（2011）は、上級学習者が直面する日本語学習の困難を次のようにまとめている。

- 達成感のなさ
例：新しいことを学んでいるという実感が沸かない。
- 興味の不一致
例：興味と異なる内容の読み物
- 目標喪失
例：アニメ・ゲームなど、もう大体分かる。日系企業で働く予定などもない。

外国語学習者が学習を継続する動機についての先行研究が多い中、日本語学習の困難さに着目した瀬尾の研究は非常に興味深い。

これらの先行研究を踏まえ、ミシガン大学の目的別上級コースが果たして学習者に然るべき内発的動機づけを与えられているかを再考し、これからの上級コースのあり方を探るため、上級レベルの学習者を対象にアンケート調査を行った。

4 アンケート調査の結果

調査は 2017 年秋学期に 4 年生レベルの日本語を履修中だった学習者 60 名とそれ以前に 4 年生レベルを履修してまだ在学中だった学習者 15 名の計 75 名を対象に、オンライン (Google Forms) で実施し、54 名からの回答を得た。秋学期に開講していたのはメディアの日本語、ビジネス日本語、アカデミック日本語の 3 コースだが、回答者にはこれ以前の学期に翻訳や上級会話のコースを履修した学習者も含まれる。また、一部の学習者は複数のコースを履修している。質問項目は国際交流基金の日本語学習者に関するアンケート調査 (The Japan Foundation 2015) を参考にし、回答のしやすさを考え、英語で以下の質問をした。

Q1. Why did you start learning Japanese?

Q2. Why did you choose to pursue a fourth-year level Japanese language course? Choose up to three responses.

Q3. What skills did the fourth-year Japanese course(s) improve? Choose up to three responses. Please explain in detail. (optional)

Q4. If you were to create your own fourth-year level Japanese language course, what title would you make for it? Please explain in detail. (optional)

Q5. What do you intend to do after completing your present course of study?

Q6. Which of the following things are you likely to do using your Japanese skills after completing your present course of study? Choose all that apply.

Q7. Do you have a specific career in mind? 17. If yes, please specify.

Q8. Fill in the blank. "One good thing about learning Japanese language up to the advanced level is _____".

Q9. Any comments about learning advanced Japanese language or being an advanced learner?

4.1 回答者の背景情報

回答者 54 人の出身は英語圏 (米国・オーストラリア) が 66%、中国、香港、台湾などのアジア圏が 34%で、実際のクラスと似たような割合であった。なお、この英語圏の学習者の中には継承語として日本語を学ぶ学習者やアジア系アメリカ人も含まれる。

専攻については、複数専攻の学習者もいるが、アジア研究など人文科学系を専攻する者が最も多かった。その他には社会科学系、自然科学系、芸術系専攻の学習者も一定の数おり、多様な専門分野の学生が上級レベルまで日本語学習を続けていることが分かった。学部生・大学院生の割合は学部生が 70%、大学院生が 30%であった。大学院生の専攻はアジア研究が最も多いが、その他に工学や法科大学院の学生もいた。

4.2 調査結果

ここでは今回実施したアンケート調査の結果の中で、特に注目した 4 つの点「学習の目的」「学習成果」「学びたいこと」「将来的な日本語の活用」について報告したい。

まず、上級レベルまで日本語を勉強し続ける理由 (Q2) として最も多かったのは「日本語への興味」で 79.6%、二番目が「将来の仕事やキャリアのため」で 66.7%だった。表 2 に示したように、「日本語・日本文化・日本への全般的な興味」「楽しいから」

「将来のため」などの割合が総じて高く、上級コースの学習者は、高いパフォーマンスをもたらすとされている自律的（自己決定的）な動機づけをもって日本語の勉強を続けていることが分かる。三分の一の学習者が「チャレンジするため」「生涯学習」と答え、日本語学習を学生時代だけに留まらない長い目で捉えているのも興味深い。

表2 なぜ4年生レベルの日本語を履修することにしたか
(3つまで複数回答可)

上位10位		人(%)
1位	日本語への興味	43 (79.6%)
2	将来の仕事やキャリアのため	36 (66.7%)
3	日本文化への興味	34 (63.0%)
4	日本への全般的な興味	28 (51.9%)
5	将来のため (general future benefit)	24 (44.4%)
6	楽しいから	23 (42.6%)
7	日本に旅行するため	18 (33.3%)
7	チャレンジするため	18 (33.3%)
7	生涯学習	18 (33.3%)
10	日本に住むため	16 (29.6%)

「4年生レベルの日本語を履修してどんな力が伸びたか」(Q3)については、伸びたと感じている力は履修したコースや学習者の元々の日本語力などによって異なると考えられる。しかし、表3を見ると分かるように、全体的な傾向としては、話す力、読む力が伸びたと感じている学習者が最も多く、続いて語彙・漢字力、聞く力、文化・社会的知識となっている。注目したいのは四技能（話す・読む・聞く・書く）と文化に加えて、約4割の学習者が批判的思考力や文化理解力が伸びたと答えている点である。こういった思考力・判断力・表現力に関わる力は高度な日本語を使うために必要となるため、本学の上級日本語コースでは批判的思考力や文化理解力を養う教材の開発や教室活動を積極的に行っているが、学習者自身が変化を感じているというのは教える側にとっては励みになる結果である。

表3 4年生レベルの日本語を履修してどんな力が伸びましたか
(3つまで複数回答可)

		人(%)
1位	話す力	37 (68.5%)
2	読む力	36 (66.7%)
3	語彙・漢字力	34 (63.0%)
4	聞く力	31 (57.4%)
4	文化・社会的知識	31 (57.4%)
6	書く力	29 (53.2%)
7	批判的思考力	24 (44.4%)
8	文化理解力 (cultural competence)	21 (38.9%)
9	その他	2 (3.8%)

学習者が何を学びたいと思っているのかについては「あなたが 400 レベルの日本語コースを作るとしたら、どんなコース名にしますか」(Q4)という質問をし、その結果からどんな傾向が見られるかを探ってみた。図5に示したように実に様々なコース名が出てきたので、全体的な傾向を見るために、横軸を学術的 (academic) ←→ 実践的 (practical)、縦軸を一般的 (common) ←→ 具体的 (specific) とし、学習者から挙げたコース名をマッピングしてみた。この図から分かるのは、いずれかの事柄にコース名が偏ることがなく、上級学習者が学びたいことが非常に多様であるということである。この中で、筆者らが特に注目したのは「日本語+専門 (Japanese + some kind of *senmon*)」というコース名で、学習者の専門分野での知識や経験が利用できるタスクを学習活動に取り入れ、日本語能力を磨くことで、それが学習者の強みにもなるため、上級コースを考える上での一つのキーワードになるのではないかと考える。

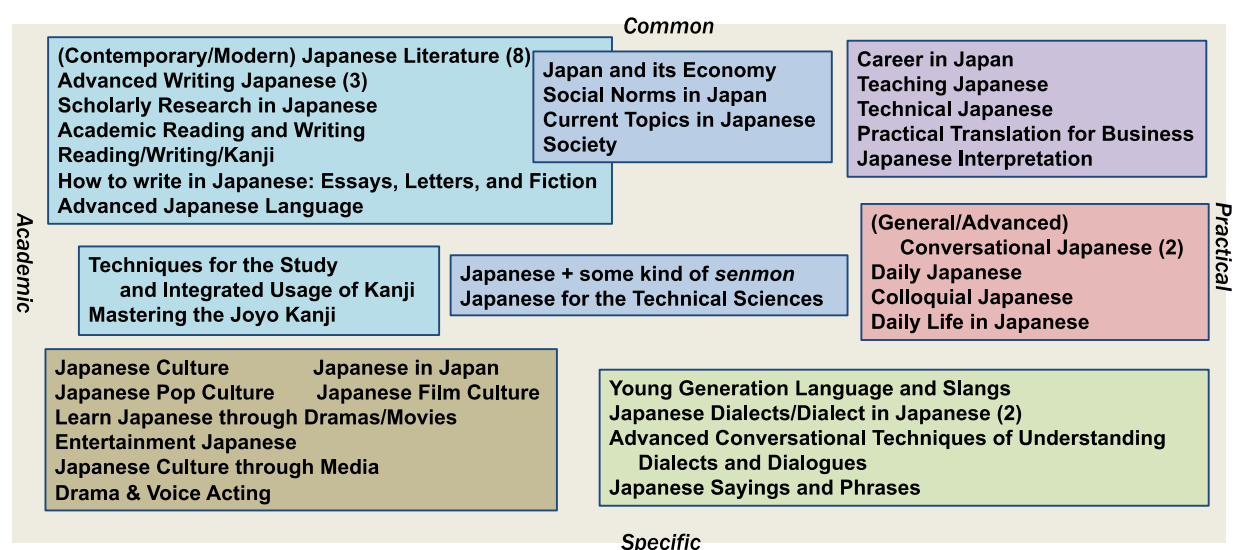


図5 学習者が考えた 400 レベルのコース名

Japanese Literature に関連したコース名が 8 名から挙がっているのはアジア研究専攻の大学院生が多く希望したため、また Advanced Writing Japanese が 3 名から挙がっているのは既存の 400 レベルコースに書く力に特化したクラスがないためと考えられる。筆者らが予想していなかったものは、Daily Japanese など日本で生活する場合に必要な高度な日本語を学ぶコース、そして Japanese dialects や slang といった非一般的な、言い換えれば自身の個性を表現するための日本語を学ぶコースであった。

キーワードから見えた学習者が学びたい日本語コースは、次の 6 つの分野にまとめられる。

- (1) 日本研究に必要な読み・書きを学ぶコース
- (2) 専攻の分野と日本語を結びつけたコース (法律、ビジネス、IT、STEM など)
- (3) 仕事で使える実践的な日本語を学ぶコース
- (4) 実際に日本で生活する時必要となる日本語を学ぶコース
- (5) 標準語以外の日本語を学ぶコース
- (6) 興味・趣味の活動をより豊かにする日本語 (文学、アニメ、映画など)

色々な声があるが、これらのコース名は新規の上級コースを考える際に参考になるだけでなく、既存の上級コースをより学習者の役に立つ内容にするためにどんな要素やコンテンツを取り入れていけばいいのかを考える材料にもなると言えよう。

最後に、「現在の日本語力を使って今後、何をしたいか」（Q6）という質問に対しては、約6割の学習者が「日本に住んで仕事をしたい」と答えた。日本語を生かす場が日本企業なのか自国の企業や組織なのかは定かではないが、日本に住んで仕事をしたいと考える学習者が半数以上いることから、学習者の実学志向は高いと言えそうだ。では、上級学習者は具体的には将来どんな仕事がしたいと考えているのだろうか（Q7）。この質問には約6割の学習者が具体的に考えているキャリアがあると答えたが、表4から分かるように、卒業後の進路として考えているキャリアは金融、法律、翻訳などの専門職から国際関係、研究・開発、医療・教育・芸術関係までと実に多岐に渡る。このことから上級コースで個々の学習者の専門的なニーズや学習目的に対応するには、同一教材を全員が同じように学ぶ従来型の指導法では難しく、学習者の多様性に応じた指導法（differentiated instruction）を取り入れる必要があると感じる。例えば、同一タスクをいくつかの異なる題材で行なったり、身につけた知識やスキルを異なる成果物で評価したりするといったことである。

表4 学習者が卒業後の進路として考えているキャリア

金融	法律	専門職	国際関係
<ul style="list-style-type: none"> ・Investment banking ・finance ・auditing ・international accountant 	<ul style="list-style-type: none"> ・lawyer ・legal career (2) 	<ul style="list-style-type: none"> ・creative directing in media ・marketing ・translation (5) 	<ul style="list-style-type: none"> ・intercultural work ・international education administration
研究・開発職	医療	教育	芸術
<ul style="list-style-type: none"> ・software engineer ・research in eco-polymers ・research in optics 	<ul style="list-style-type: none"> ・public health related (2) ・pharmacist ・medical researcher 	<ul style="list-style-type: none"> ・education researcher ・professor (2) 	<ul style="list-style-type: none"> ・piano professor ・composer ・mangaka

5 考察

上級レベルの学習者像をより明確にし、上級コースのあり方を考えるため、ここではアンケート調査の自由回答の記述を分析し、考察した。

5.1 4Cによる分析

まず、「上級レベルまで日本語学習を続けてよかったこと」への自由回答（Q8）をもとに、4年生レベルの学習者像を明確にしたい。この回答には言語能力に関する意見と、それ以外のことに関する意見があった。言語能力に関する意見は、例えば「上級になって初めて話す、読む、言語を理解するということができるようになる」「日本語を

実際の生活の場面に応用できる」「言語をもっと理解して、自分を表現できる」などである。ここでは「理解」や四技能に関するキーワードが多く見られた。

では、言語能力以外に上級学習者達は何に価値を見出しているのだろうか。本学の日本語プログラムでは4つのC（Cool & Fun, Culture, Career, Connection）を掲げて、広報活動を行っている。4Cは本学の日本語プログラムを宣伝するポスターやパンフレットに使用されており、本学の日本語プログラムの根底にある考えであるため、この4つのCという点から回答を分析してみた。

まず、上級まで勉強してよかったこととして、1つ目のC、「Cool and Fun」を挙げる学習者はほとんどいなかった。コメントは「字幕なしでドラマが見られる」「日本語のツイッターやマンガが読める」など3件に限られ、初級学習者が日本語学習を始めた大きな要因であろう「かっこよさ」や「楽しさ」は、上級学習者にとって日本語学習を続ける最重要要件ではないことが分かった。次の2つ目のC、「Culture」に関しては「言語のスキルだけでなく、文化理解もできるようになる」「言語を通して文化を学ぶことができる」などの意見があったが、こちらも数は少なかった。そして3つ目のC、「Career」に関しては「将来、仕事や自分自身の成長に役立つ言語能力と文化理解が高まった」「将来日本に住んで働く準備ができたと感じる」などの意見があり、上級コースでの学習成果を自分の将来と結び付けている声が複数あった。

最も多かったコメントは、4つ目のC、「Connection」に関するもので、「人とつながる」「コミュニティとつながる」「他の分野とつながる」という3種類のConnectionがあった。

まず、1つ目は「人とつながる」というもので、「（上級レベルまで勉強してよかったことは）日本語をコミュニケーションの手段として使えること」「他の国や文化から来た人と自然にコミュニケーションを取る際の能力」という意見が挙げられた。特記すべきは、コミュニケーションをとる相手が「教室外」「他の国や文化」という語で表され、日本語母語話者に限定されていないことである。上級学習者にもなると、言語がただ単に「勉強するもの」というのではなく、「言語はコミュニケーションの手段である」という考え方ができていることが分かる。

2つ目は「コミュニティとつながる」で、日本語を通してコミュニティや友達を作ったという意見が挙げられた。例えば「他の文化の人と友達になる」「同じ興味を共有する人たちと知り合う」「興味深くて心地いいコミュニティとの出会い」などである。日本の文化に興味を持つ人同士がつながり、友達を作ったということを上級レベルまで学習を続けてよかったことに挙げている。

最後に、「他の分野とつながる」という意見もあった。この「他の分野とつながる」のキーワードは「広がり」である。例えば、「働く分野や一緒に働く人たちに対してもっと視野が広がった」「現在の興味深い日本社会について理解が広まった」などである。日本語を上級まで学習することで、学習者の視野や興味の分野が広がっていることが分かる。つまり、他分野とのConnection（つながり）を経て、視野や興味、理解がさらに深まったり、広がったりしているのである。

以上、本学の日本語プログラムが掲げる4Cに基づいて上級まで勉強してよかったことへの回答を分析したが、この回答には他にも2つのCが見られたのが興味深かった。それは「Challenge」のCと「Confidence」のCである。チャレンジ・挑戦に関しては

「（日本語が）流暢になってもまだ学ぶことはある」「自分の言語運用能力に挑戦し、それを確認すること」という意見が聞かれた。また、自信を得たという意見も多く出された。「（よかったことは）自分がこのレベルまで上達したのが見えること」「もっと言語能力に自信を持てるようになった」「達成感」などである。上級まで学習を続けることで、学習者達は自信や達成感を得、「（日本語を勉強するのは）もうこわくない」と言っている。

5.2 上級コースの学習者像

5.1 で述べた上級学習者が感じている「上級レベルまで勉強してよかった」ことは、以下の図6のキーワードで表すことができる。

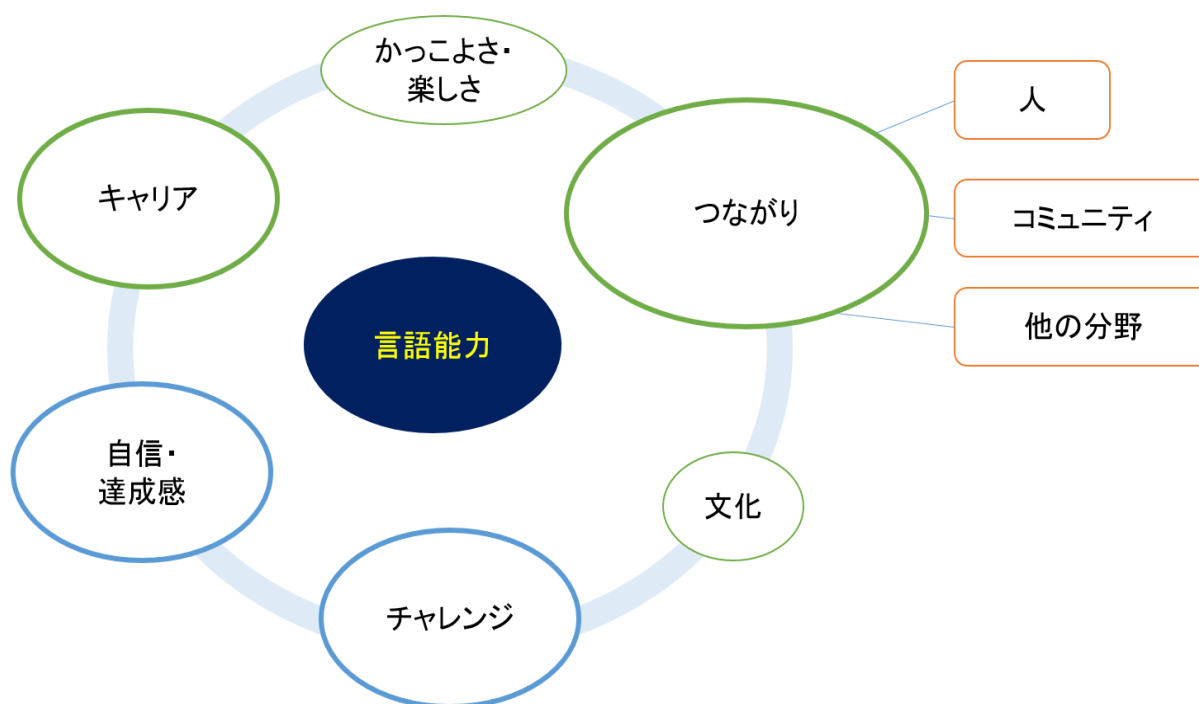


図6 上級レベルまで勉強してよかったこと

初級学習者と上級学習者では共通する学習動機や興味も多いと思われるが、両者の決定的な違いは、上級学習者は「日本語を勉強する」というよりも、「言語能力の上達」が目標の根底にあり、それを通して何ができるか、何を得られるかということに重きをおいている点である。このことから、学習者が上級コースに求めているのは、できること、得られるものにつながる内容であると考えられる。また、これらのキーワードは大西（2014）の唱える内発的動機づけを表すものであり、学習者の自己決定の重要性を裏付けているとも考えられる。

また、自由回答のコメント欄（Q9）に記された学習者の意見からは上級コースにおける課題も浮かび上がってきた。それは学習者が日本語の上達を実感しにくいこと、学

習者間にレベル差が見られること、目的や学びたいことの多様化、より高度な日本語を使うタスクへのチャレンジなどである。以上を鑑み、上級学習者像をまとめてみると、上級学習者は「つながり」「自信・達成感」「チャレンジ」「自己決定」を重視し、「上達」「レベル差」「多様化」に不安を感じていると言える。

6 これからの上級日本語コース

アンケート調査で明らかになった上級学習者像に基づいて、これからの上級日本語コースに何が求められているかを考えると、学習者達は言語能力の上達と同時に自己決定しながら、つながりや達成感を得ることを求めていることが明らかになった。それを手助けするために教師は学習者のニーズを知った上で、多様化する興味や目的に対応する必要がある。その実践方法として、言語能力や文化・社会知識、思考力を高めるためのフレーム作りをすると共に、多様化に対応し、コミュニティ作りを支援するような **Differentiated Instruction**（レベルなどの多様性に応じた指導）も取り入れなくてはならないと言える。これをまとめると、図7のような構図が鍵になる。

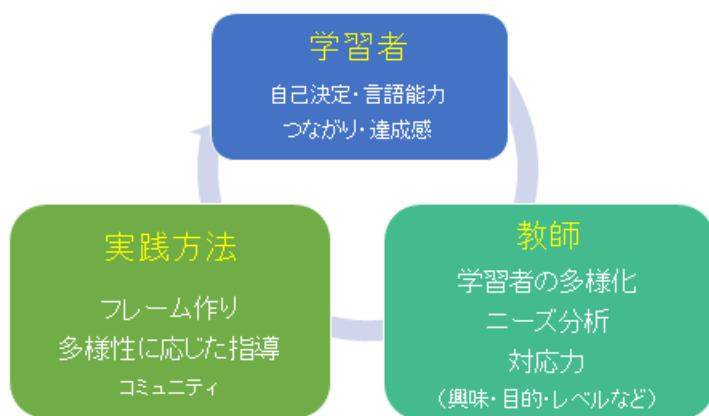


図7 これからの日本語上級コースに求められるもの

まず、学習者は「自己決定」「言語能力」「つながり」「自信・達成感」の4つを求めている。教師は学習者の多様化を認識し、ニーズを把握し、それに対応する必要がある。しかし、4のアンケート調査の結果で述べたように学習者の興味やニーズに応えるだけでは不十分で、学習者には見えていない学ぶべき能力やスキルも指導する必要があると考える。学習者の自己決定やニーズだけを重視すれば、言語能力の育成がおろそかになったり、それにより学習者が求める挑戦や達成感が得られなくなる可能性があるからである。それを避けるための実践方法には、習得すべき能力・スキルにつながるフレーム作りと、学習者の興味や目的、**Differentiated Instruction** という双方向からのアプローチが重要であると考えられる。自身の上級のクラスを振り返った場合、教師が教えたことだけを教えていないだろうか。あるいは逆に **Differentiated Instruction** と称して、学習者が学ぶべき知識やそのために必要なフレームワークを与えずに、学習者が好きなこと、つまりやりたいことだけを無意味にさせてはいないだろうか。学習者の言語能力を伸ば

しつつ、学習動機を与え続けるためにはこの「学習者の求めるもの」と「効果的な実践方法」の二つのバランスを取ることが大切である。例えば、本学の上級コースの場合、今後、もっと達成感を感じられるようなプロジェクト発表の形式にしたり、授業の中にも多様性を重視した **Differentiated Instruction** を取り入れたりすることを考えている。同時に、その変更によって学習者が新たな言語能力や知識を習得する機会を失わないかどうかとも検証しなくてはならない。例えば、**Differentiated Instruction** を通してゴールは同じだがアプローチが異なるというプロジェクトを行う場合、学習者が既習の文型、既知の知識しか使用しないのでは、発展がないということである。

また、教師の「対応力」も非常に重要である。教師には学習者のニーズ分析とその結果に対応する力が求められる。例えば、コミュニティ作りを意識した活動をコースに取り入れることで、学習者の「つながり」への欲求に応えることができると考える。この対応する力こそが実践方法や教師の要の部分であり、学習者の自己決定や達成感につながるものではないだろうか。学習者、教師、実践方法は一つ一つが独立して機能しているのではなく、それぞれがつながり、補完し合うものだと考える。

上級日本語コースと言っても、教育機関の規模、制度、方針によって全く異なり、全ての大学が目的別コースを開講したり、学習者の欲求を満たす内容のコースにしたりできるわけではない。そこで、新しい目的別コースの開講が難しい場合は、学期ごとにテーマを変えるという対応はどうだろうか。ニーズ分析によって明らかになった学習者の興味や目的に応じて学期ごとに目的やテーマを変えれば、多様性重視のコースが開講できるのではないだろうか。これからの上級コースに求められることは、どんな学習環境におかれていても、学習者、教師、実践方法がお互いにつながり、図7の構図を完成することだと言えよう。

7 終わりに

今回、本学の上級学習者へのアンケート結果を基に分析と考察を行った。これからの上級日本語コースには、多様化するニーズを分析し、学習者が主体的に学ぶ意欲と興味を引き出し、それを支援する教師の対応力が求められると同時に、学習者が習得すべき技能に直結する内容を見極める必要もあると分かった。学習者のニーズ、学習者像、学習環境は時代とともに変化していくものである。今後もその変化に即した上級コースの開講を目指していきたい。

注

1. 本稿の目的は上級コースのあり方全般の俯瞰であるため、それぞれのコースの詳細についてはここでは割愛する。

参考文献

- 大西由美 (2014) 「日本語学習者の動機づけに関する縦断的研究：日本語接触機会が少ない環境の学習者を対象に」北海道大学大学院国際広報メディア・観光学院 博士学位論文
国際交流基金 (2017) 「2015 年度日本語教育機関調査結果」

- 瀬尾匡輝 (2011) 「香港の日本語生涯学習者の動機づけの変化—修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた分析から探る—」『日本学刊』14, 16-39.
- 守谷智美 (2004) 「日本語学習の動機づけに関する探索的研究—学習効果の原因帰属を手がかりとして—」『日本語教育』120, 73-81.
- Deci E.L., & Flaste, R. (1996) *Why We Do What We Do: Understanding Self-Motivation*. NY: Penguin.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum
- The Japan Foundation (2015) Japanese Studies Survey 2015: A Survey of Japanese Studies at University Level in the UK, 190-217.
<http://www.jpff.org.uk/download/Japan-Foundation-Japanese-Studies-Survey-2015-Report.pdf> (accessed November 28, 2017)

付録

全質問

1. Are you currently taking a fourth-year course at the University of Michigan?
2. What Japanese courses have you taken? Check all that apply.
3. 出身(しゅっしん)はどこですか。
4. What is your major?
5. What is your level in school?
6. Are you a heritage learner of Japanese (a person studying the language who has some proficiency in, and a cultural connection to, the language through family, community, or country of origin)?
7. Have you passed JLPT? If you are waiting for this year's result, please write the level in the "other" choice below.
8. Why did you start learning Japanese?
9. Why did you choose to pursue a fourth-year level Japanese language course? Choose up to three responses.
10. What skills did the fourth-year Japanese course(s) improve? Choose up to three responses.
11. Please explain #10 in detail. (optional)
12. If you were to create your own fourth-year level Japanese language course, what title would you make for it? 13. Please explain #12 in detail. (optional)
14. What do you intend to do after completing your present course of study?
15. Which of the following things are you likely to do using your Japanese skills after completing your present course of study? Choose all that apply.
16. Do you have a specific career in mind? 17. If yes, please specify.
18. Fill in the blank. "One good thing about learning Japanese language up to the advanced level is _____".
19. Any comments about learning advanced Japanese language or being an advanced learner?

Teaching Reading Using Authentic Japanese in a Performed Culture Approach

Guohe Zheng, Ball State University

Abstract

What materials should we use for a foreign language class? How should we use them in the classroom? These are two of the most practical and important questions for every foreign language teacher. This paper presents my own answer to both questions as applied to a Japanese reading course that I have designed, for which I adopted authentic materials for textbook, to be taught in a performed culture approach. The paper begins with a definition of two of the key words of the paper: “reading” and “authentic materials,” a definition called for by the different senses in which these terms have been used in the literature. This is followed by an introduction of the material that I have adopted, Inoue Hisashi’s autobiographic book *Serious Matters in a Fun Way* (Fukai koto o omoshiroku, 2011), along with an argument for the advantages of using authentic materials in a foreign language class. After this is an account of the performed culture approach, based on the pedagogical principle of “knowing is doing,” first stated by Xunzi, an ancient Chinese philosopher. The rest of the paper is devoted to a description of some samples from the course design unique to performed culture approach using authentic Japanese.

Key Words: reading Japanese, authentic materials, performed culture approach

Introduction

What materials should we use for a foreign language class? How should we use them in the classroom? These are two of the most practical and important questions for every foreign language teacher. This paper presents my own answer to both questions as applied to a Japanese reading course that I have designed, for which I adopted authentic materials for textbook, to be taught in a performed culture approach.

1 Defining “Reading” and “Authentic Materials”

A review of literature indicates that key words like “reading” and “authentic materials” have been used to refer to drastically different things. It makes sense, therefore, to start the paper with a note of how these words have been used in the literature, and in what sense they will be used in the reading course I have designed.

1.1 What Is Reading?

Let us start with the term “reading.” The term has been used to refer to different things in literature. First of all, this is seen in the way reading is taught in different ways in the classroom. For example, it is common that Japanese textbooks for beginning and intermediate classes include a supplemental reading section in each chapter. While the main focus of the chapter is on the progressive introduction of basic Japanese grammar and commonly used vocabulary centering around the opening dialogues, the supplemental reading section reinforces what has been taught by training the students in skills to comprehend Japanese in non-dialogue forms,

such as essays, letters, posters, advertisements, etc., written with somewhat expanded vocabulary involving the same grammar. This is the case, for example, with widely used textbooks such as *Nakama* and *Genki*, both of which have two volumes, one for the beginning level and the other for the intermediate level. In the former, the supplemental reading section is named 上手な読み方 (Skillful Reading) and appears at the end of each chapter; in the latter, it appears in the second half of the book devoted to kanji reading and writing called 読み書き編 (Reading and Writing Part), separated from the first half of the book called 会話・文法編 (Dialogue and Grammar Part), which is devoted to the introduction of grammar and vocabulary through the opening dialogues to train student skills in speaking and listening comprehension.

Another way reading is taught is through a class devoted entirely to the training of student skills in reading Japanese. Such a reading class is normally conducted mostly in Japanese and therefore students will be trained in listening and speaking skills as well but its focus will be on reading, the reason why such courses are normally bear the title of Reading Japanese. Such classes are, with no exception, upper level courses created for students who have completed training in beginning and intermediate Japanese. If *Nakama* or *Genki* are used in a program for beginning and intermediate Japanese, the devoted reading class will be for students who have completed both volumes of these textbooks. The reading course that I have designed belongs to this category of reading.

No matter which of the two ways reading is taught, however, a fundamental question must be asked by the instructor: what is *reading* anyway? A popular answer to this question is that it is a process of extracting meaning from the written text. Believers of this definition might add that, to improve reading, a reader needs to improve vocabulary, to uncover meaning more quickly, to learn how to read quickly for general meaning and more slowly to acquire a more detailed understanding of the text. Reading specialists, however, believe that reading is not just limited to extracting meaning from a text but is rather a process of solving a puzzle, of fitting together pieces of information gleaned from the text to see if they hang together as a coherent, meaningful whole, as judged against their expectations about the text, their knowledge about the world, and so forth, and making adjustments if such matches are not perfect (Nara and Noda 2003: 2).

In this paper, the term “reading” is used in the second sense, elaborated by Nara and Noda in their 2003 book *Acts of Reading: Exploring Connections in Pedagogy of Japanese* on which the above discussion on the question of “what is reading” is based.

1.2 What Are “Authentic Materials?”

Next, let us consider the term “authentic materials.” Scholars have very different views concerning what constitutes authentic materials. For example, Shrum and Glisan wrote that authentic texts are “those written and oral communications produced by members of a language and culture group for members of the same language and culture group” (Shrum and Glisan 1993: 74). Basically, they are saying that authentic materials are materials produced by native speakers for fellow native speakers. This view is shared by many scholars. For example, Zheng wrote “オーセンティックな資料（生教材ともいえる）というのは、ターゲット言語を母国語にする人を対象にして作られたものを指す” (“Authentic materials, also called real-life textbooks, refer to materials created for people who use the target language as their mother tongue.” Zheng 2004: 61). Similarly, Burnes believes that the term “authentic language” commonly refers to the ways in which “native speakers communicate meanings among each other” (Burnes 1985:101).

Likewise, Frye and Garza state that authentic materials refer to materials “originally produced by and intended for native speakers of the target language” (Frye and Garza 1992:225).

Such a definition of authentic materials has been challenged. For example, Noda lists four problems with such a definition. First, it assumes only “materials [already] produced” and is therefore too limited because it is applicable only to existing materials thus ignores the fundamental nature of language—its productivity, namely the infinite language to be produced in the future. Second, it presumes that language has to be recorded in order to be authentic thus excludes unrecorded spoken language. Third, it is preoccupied with only printed materials and fails to consider *what students can do with the language learned in and out of class*. Citing Burnes, Noda argues that language is not composed only of printed materials because “[i]n reading, authenticity is determined not only by the text, but also by what teachers do with the text” and “the types of tasks we wish the students to handle” (Nara and Noda 2003: 202). The last of Noda’s contention targets at the distinction made by the above definition between native and nonnative speakers, as seen in its formula “authentic materials = materials produced by and for native speakers.” She argues that “[a] letter written by or to a nonnative speaker cannot be labeled inauthentic just because a nonnative speaker is involved in its production or reception” (Nara and Noda, 2003: 202).

Of Noda’s arguments, I find the last one against the formula “authentic materials = materials produced by and for native speakers” unconvincing because it ignores the intuitive knowledge that native speakers have and nonnative do not. As a non-native speaker, I have often been advised to seek proof-reading by native speakers when I write in Japanese, or in English for that matter. I believe I am not alone among nonnative speakers in getting such advice. Such an advice is wise and helpful to nonnative writers. I believe it is the presence or absence of an intuitive knowledge of a language that is behind such advices. I disagree with her first argument about the lack of productivity in the formula because no one says that the said formula excludes language to be produced by and for native speakers in the future. In other words, the productivity problem does not exist in the first place.

For these reasons, I will stick to the formula about authentic materials in choosing textbook for the reading course, namely “authentic materials = materials produced by and for native speakers.”

2 Inoue Hisashi’s Book and the Advantages of Authentic Materials

The authentic material I have adopted for the reading class is Inoue Hisashi (1934-2010)’s book entitled *Serious Matters in a Fun Way: the Origin of My Creative Writing* (ふかいことをおもしろく：創作の原点, 2011). I said book here, but it is really a booklet. It is 20 centimeters in height and 117 pages in length. Of the 117 pages, 52 are taken by the table of contents, chapter titles, highlight of the content of the chapters and illustrations, with the remaining 65 pages devoted to its content per se, printed in large fonts with 12 lines per page. The book is divided into 19 chapters, with a message from the author as a sort of a postscript addressed to young Japanese readers 100 years in the future. The table of contents of the book is reproduced in its entirety below in its Japanese original.

Table 1. Table of Contents of *Serious Matters in a Fun Way*

目次
1 父から受け継いだもの
2 僕の戦争体験
3 物語に魅せられて
4 本とのつき合い方
5 母の波瀾万丈人生
6 児童養護施設の青春
7 人生の時刻表作り
8 挫折して釜石へ
9 国立療養所に勤めて
10 文学との出会い
11 浅草フランス座へ
12 懸賞応募からプロの道へ
13 僕の創作術
14 劇作の喜び
15 笑いとは何か
16 文学が持つ力
17 変化する言葉
18 日本語の新世紀
19 デジタルの時代に
100 年後の皆さんへ、僕からのメッセージ

Serious Matters in a Fun Way is an autobiographical narrative of the author's life from childhood to a prolific playwright known for his humorous language and creative style. It begins with an account of his father, born into a family of landlord in southern Yamagata Prefecture in the beginning of the twentieth century. During summer breaks when he returned home from Tokyo as a college student, he saw his childhood friends from poor families laboring in the fields owned by his father. Growing up in the era of Taisho Democracy and under the influence of Marxism, he found himself attracted to the Peasant Liberation Movement, as many young intellectuals of the time did, and often in conflict with his landlord father whom he considered belonging to the class of exploitation. To awaken the awareness of the peasants to their social-economic status, he joined like-minded young people of the town in creating Komatsu-za Theatre, named after their hometown, to enlighten the peasants by demonstrating on stage what life can be like in a more fair society. He also wrote novels and even won first place in a national fiction writing competition sponsored by the Sunday Mainichi Newspaper. His talents as a writer so impressed film-making company Shochiku-Ofuna Studio that the company decided to hire him as a script writer. Just as he was about to start his dreamed career as a professional writer, he fell victim to an illness called spinal caries and died at the age of 34. Inoue Hisashi was 5 years old when he lost his father. As he grew up, Inoue Hisashi could feel the deep regret of his father on his deathbed for his unfulfilled ambition. But the precocious Hisashi inherited his

father's aspiration as a child and was determined to become a writer like his father by the time he himself reaches age 34. It turns out that not only did he succeed as a novelist and playwright long before he reached that age, but he also became an influential social activist. Moreover, he launched a theater company in Tokyo staging exclusively plays written by himself, a theatre he named Komatsu-za Theatre, in honor of his father. *Serious matters in a Fun Way* tells the story of his path to becoming a playwright and his thoughts on various issues along the way, which he believed to be serious matters and wished to communicate to young Japanese of the 21 century in a way he hopes that the young generation is not only willing to listen to but enjoys doing so.

There are quite a few textbooks available for upper level Japanese reading classes. *Nihon wo yomu* by Ujie Kenichi, *Nihongo o tanoshiku yomu hon: chūkyū* by Sannō tanki daigaku, and *Tobira: Gateway to Advanced Japanese* by Oka Mayumi, Tsutsui Michio and others are just a few of the examples. It would be much easier if I simply adopt one of these for my class. In fact I have done so for many years in the past. Why is it that I decide now to take the trouble to use Inoue's book, knowing too well all the extra work it entails in adopting a new book for classroom use? The answer is that, while each of the above books has its own strengths and values, all of them have been written specifically for non-Japanese students and are therefore not authentic, by my above-stated definition. Compared with these books, authentic materials have several advantages. I have argued for the advantages of using *shingeki* scripts as textbooks for a reading class (Zheng 2009). In a similar way, Inoue Hisashi's *Serious Matters in a Fun Way* also has several advantages over unauthentic materials.

First, it gives students the pleasure of a sustained story. Books available in the market, with no exception, consist of expository essays or dialogues written to introduce knowledge about Japan or Japanese language to foreign students. This is the case, for example, with Ujie Kenichi's *Nihon wo yomu*. *Nihon wo yomu* is divided into 4 chapters dealing respectively with Japanese language, Japanese history, comparative culture studies and Japanese social issues. Each of these chapters contains a few essays or dialogues on that topic. For example, the chapter for Japanese language in *Nihon wo yomu* has an essay on furigana, katakana and hiragana, an essay on loan words, and a letter addressed to a Japanese language professor in Boston by a student of his, an American studying abroad in Tokyo, about his discoveries about Japanese language; the chapter on Japanese history contains a dialogue each on Fukuzawa Yukichi and on the lives of Tokugawa Bakufu shogun, and an essay each on John Manjirō, Tsuda Umeko and on trade and Christianity. Each of these may be interesting and informational to the students but they do not constitute a single story. In contrast, the entire book of *Serious Matters in a Fun Way* is devoted to the story about Inoue Hisashi's life as a playwright. For example, after an account of how he inherited his father's ambition to become a writer, the book continues to narrate how he realized his dream, step by step. His path was not linear. His career goal was not clear at first. For example, he tried to become a medical doctor at one point and even took qualifying exams for that purpose. But he failed in that effort. Then the book tells how he was attracted to the world of books, by chance. At one point, he was hired to work part time in a public library. His job was to clean old books that had been evacuated during the war. Fortunately for him, these books included a large collection of the *kibyōshi* picture books produced in the middle of the Edo period. The gossips and political satires in the *kibyōshi* picture books, told in witty and humorous language, appealed so much to him that he made up his mind to write books of his own to make people smile. Then, the book tells the three drama script competitions he participated in. First, he participated in the Asakusa Furansu-za Theater recruitment competition for script writers and was one of the two who were hired, out of a total of 200 competitors. While

writing short scripts for comic intermission shows for the theater, he participated in two other competitions, the Private Radio Station radio drama script competition and the Ministry of Culture script competition—and won the top prize in both. Thanks to his impressive performance in these competitions, he was hired by NHK (*Nippon Hōsō Kyōkai*, Japan Broadcasting Corporation), to be a radio drama writer, the start of his career as a professional playwright, when most households did not have a TV set in Japan and thus radio was the chief medium of entertainment for nearly all Japanese families. A sustained story is not only more appealing to the students, but it also boosts their self-confidence because it will give them a sense of real accomplishment since, more than likely, it is their first experience reading the entirety of a chapter book telling a sustained story written by a Japanese writer for Japanese readers.

But the pleasure of a sustained story is not the only advantage of Inoue's book. Another advantage is the benefit that the students can get from Inoue Hisashi's tips on reading strategy. This is particularly pertinent to a reading class. Inoue Hisashi was an avid reader with a collection of more than 200,000 books in his private library. His habit of reading cultivated in youth is obviously what gave him the confidence when he said he wanted to become a writer while working part time in a public library. It can even be said that his productivity as a playwright is also sustained by his life-long reading habit. He said he reads about 30 books a day. "How can you read so much when you are so busy?" he is often asked. He thus replies to this question: No one can read so much if you read from cover to cover of every single book. Instead, you must read smart. For example, if your purpose is to investigate something, pick up a book, take a look at its table of contents, and then skim the conclusion of the book—appearing at the end of the book for most Japanese authors. If the conclusion is not as impressive as you expected, then the rest of the book is perhaps not valuable to you either. Then don't waste your time on the book. On the other hand, if a book impresses you, make sure you write a short digest of the book and slip it inside the cover, or create a chronology of the events described in the book. If you form a habit of taking notes of the books this way throughout your reading life, then the information you accumulate from reading will become your knowledge, and as time goes on, your knowledge will become wisdom (Inoue 29-30). This reading strategy is proven effective by Inoue Hisashi's own experience and should be effective for our students, and for us teachers as well for that matter. As is to be discussed later in this paper, reading strategy is the so-called top-down skills. Existing Japanese textbooks for beginning and intermediate levels, such as *Nakama* and *Genki*, focus on training students in the so-called bottom-up skills, as is the case with the textbooks cited above for more advanced students, thus the advantages of using Inoue Hisashi's book.

Similarly, Inoue's comments on the change and characteristics of Japanese language should also be beneficial to the students. For example, he cites the adverb とても (*totemo*, very) to demonstrate how Japanese keeps changing, like any other language in the world. As recently as in 1920s-1930s, the said word must be used with a negative expression, such as とてもかなわない (*totemo wakaranai*, I'm not equal to the task at all) or とても苦手だ (*totemo nigateda*, I'm not very good at dealing with the matter). It was considered inappropriate to say things like とてもうれしい (*totemo ureshī*, I'm very pleased) at the time. However, as time goes on, expressions like とてもおかしい (*totemo okashī*, It's very strange) or とても元気だ (*totemo genkida*, I'm very healthy) have become not only acceptable but quite common. A much more interesting comment he makes is about how a language inevitably borrows from a technologically more advanced culture. In the case of Japan, that means borrowing from China in pre-modern times and from the West since the Meiji Restoration. What is interesting about

Japanese is that it keeps its own native words after adopting words first from China and then from the West resulting in a triple system in modern Japanese. For example, the native word 洗う (*arau*, wash) has synonyms 洗濯 (*sentaku*, laundry) and クリーニング (*kurīringu*, cleaning) for that reason. Similarly, we have 決まり (*kimari*, rules) versus 規則 (*kisoku*, regulations) and ルール (*rūru*, rules), 歩く (*aruku*, walk) versus 歩行 (*hokō*, gait) and ウォーキング (*wōkingu*, walking). Inoue Hisashi adds that words used for the stage must be native Japanese words because “Yamato words such as 走る (*hariru*, run) and 寝る (*neru*, sleep) are all basic vocabulary and easier for the audience to understand” (Inoue, 100). This comment of his should serve as a reminder to Japanese language students as well as teachers of the vital importance of building a solid foundation on native Japanese vocabulary in the beginning and intermediate levels. If a teacher, when covering this part of Inoue’s book, reminds students of the French versus Native English dual system in the English language such as “cow versus beef,” “pig versus pork” and “sheep versus mutton,” the advantage of Inoue’s book will be even more remarkable. The reason is that the dual system in English reveals a period of English history when the farmers could only use native English words when raising farm animals thus “cows, pigs and sheep,” while their ruling lords could only speak French thus “beef, pork and mutton,” when food is enjoyed on the table. As in the case of Japanese, modern English keeps both words. How eye-opening will this be to our students!

Some of Inoue Hisashi’s comments are on war and peace, a very heavy topic. Born in 1934, he spent his elementary school years during the war. Instead of having classes, he and his classmates were taught how to make a bomb out of a futon cushion and how to climb onto an enemy tank to blow it up, or how to dig pine tree roots to make fighter airplane fuel. For some time in the past two decades, a national debate has been going on in Japan about whether current Japanese Constitution should be revised. Article 9 of the Constitution outlaws war as Japan’s option to settle disputes with another country. The revisionist force has been gaining momentum in Japan in recent years as war is becoming more and more a distant memory. Fighting against the conservative force, Inoue Hisashi and 8 other influential Japanese intellectuals founded Article 9 Society (*Kyūjō no kai*) in Japan in 2004 to preserve Japanese Constitution. It should be noted, however, that Article 9 Society itself was not founded by the Japanese but by Charles M. Overby, an American veteran. Overby joined the U.S. Army Air Force at the end of WWII and was a B-29 pilot during the Korean War. A visit to Hiroshima Peace Memorial Museum in 1981 shocked him and made him realize the importance of Article 9 to world peace. Alarmed by the Gulf War in 1991 and inspired by Japanese Constitution, he launched Japan’s Article 9 Society in 1991. In response to the call of the 9 founding Japanese members, Article 9 Society Japan had 7,500 branch organizations in Japan as of 2011. Article 9 is also one of the themes that Inoue deals with in his plays. As he states in *Serious Matters in a Fun Way*,

One of the themes I deal with in the plays is the issue of Japanese Constitution. In the past 60 years, no Japanese killed anyone from another country in war, no Japanese was killed in war either. When debating about the pros and cons of Article 9 of the Constitution, I want to urge my countrymen to consider this first: If Article 9 is changed and then a war starts, the scenes in Gulf War we watched on TV can happen to any of us Japanese.

I grew up towards the end of the war and know what war is like... I really don’t want to see the revision of the Constitution before I die. (114-115)

As the United States is still waging “America’s longest war” in Afghanistan, the advantage of Inoue’s book is obvious: words they read in class make them think about more important issues concerning Japan, the U.S. and the world. That a former American B-29 pilot should be the founder of Japan’s Article 9 Society should be a powerful reminder of the U.S.-Japan relations and of what the students can do to promote peace for the two countries and for the world.

3 Introducing Performed Culture Approach

Now, let us turn to the approach that I have adopted in designing this course, a completely new approach in East Asian language pedagogy called “performed culture approach.” The approach was first proposed by Galal Walker (2000) and has since been continually developed and refined by a group of scholars including Walker himself, Mari Noda, their former students Matthew Christensen and Paul Warnick, who have become experts of the approach today. The discussion in this section is based on their research.

Performed culture approach was developed to address two failures in East Asian language education in the U.S. The first is the failure to view East Asian Languages as truly foreign languages. Schumann pointed out that the greater the social distance between two cultures, the more difficult it is to learn the second language (1976). Subsequently Jorden and Walton proposed the concept of “truly foreign languages” to capture Schumann’s observations. They define “truly foreign languages” as languages that are “linguistically unrelated to English—that is, they are non-Indo-European—and spoken within societies that are culturally in marked contrast to our own” (Jorden and Walton 1987: 111). According to them, when the language and culture being studied are in sharp contrast to the learner’s native language and culture, the challenge becomes enormous because the learner’s native culture “automatically and unconsciously” (Jorden and Walton 1987: 111) influences how the foreign language and culture are perceived. The result of these studies has been confirmed independently and quantified by the data collected by the Foreign Service Institute’s School of Language Studies. The FSI offers instruction to U.S. diplomats in over 65 languages, with course length and curricula varying to accommodate a range of language proficiencies, from basic to advanced. For 70 years, FSI has been keeping records of the time it *usually* required for an English-speaking student to reach “Professional Working Proficiency” in the language. The timelines they compiled indicate that the proficiency level that takes learners of Category I languages (Danish, Italian and Romanian) 24-30 weeks to reach takes 88 weeks to reach for learners of Category IV languages. East Asian languages (Chinese, Japanese and Korean) belong to the most difficult Category IV in the FSI timeline. In Jorden and Walton’s term, East Asian Languages are truly foreign languages.¹

The implication of the concept of truly foreign languages is that the primary challenge for our students is not linguistic code such as vocabulary and grammar, but the cultural code—namely how to participate in a truly foreign society with appropriate non-linguistic as well as linguistic code. But traditional approach in East Asian Language pedagogy failed to view East Asian Languages as truly foreign languages and, consequently, failed to help students meet the challenge by incorporating cultural code into the curriculum. For example, the Japanese word あなた (*anata*) is typically introduced with a single English word “you” as definition. Given this definition, a native English speaker would inevitably be led to assume that the word *anata* is the equivalent to the English word “you”—when nothing is farther from truth: On the one hand, it is very rude in Japanese to address someone superior than oneself as *anata*; on the other hand, the

concept of ‘you’ in English can be expressed in multiple ways in Japanese depending on the relationship between the speaker and the listener. One of the multiple ways is for a wife to use it to address her husband, roughly corresponding to “honey” in American culture—even though such a way is getting less used by younger Japanese wives. Moreover, as pointed out by Zheng (2010), Japanese is characterized by some as a “subject-less” language because the subject of a sentence often does not surface in a conversation. Instead, Japanese has a very elaborate system of auxiliary verbs, which are used frequently, not only to avoid confusion about who is talking to whom, but also to indicate the relationship between the speaker and the listener, even about the relationship between participants of a conversation and people mentioned in it. Such a system is totally absent in English. Such differences between Japanese and English calls for a new approach to East Asian language pedagogy.

Advocates of performed culture approach believe that learning a truly foreign language must include learning how to *participate in* the truly foreign society in which the language is used. This means learning both linguistic code and cultural code simultaneously. To that end, they felt the need to redefine the term “culture.” They found a sensitive definition of “culture” useful, a definition proposed in 1985 by Hammerly. Hammerly classified “culture” into three categories: achievement, informational and behavioral. Achievement culture represents the great achievement of a society. For East Asian cultures, this include Taoism, Confucianism, Buddhism, Beijing opera, Kabuki, Noh, and Bunraku, etc. Informational culture refers to historical and other facts and figures about a society, such as political systems, geography, etc. In Japan, this includes the samurai ethic, the Meiji Restoration, and Japanese economic structure. Behavioral culture refers to the daily practices and beliefs that define an individual and dictate his or her behavior in a society, including eating habits and manners, the manner of greeting, the protocols of traveling by public transportations, how to conduct a transaction in a bank, how to order a meal in a restaurant, how one treats siblings, parent-child relationships, teacher-student relationships, how emotions are displayed, how gifts are exchanged, etc. (Christensen and Warnick 2006:12-13). Obviously, it is behavioral culture that is most tightly integrated with linguistic code, and that is what the performed culture approach puts most weight on in developing its pedagogy.

It is not the case that the traditional approach does not realize the importance of culture. It does. But because of its failure to treat East Asian languages as truly foreign, its concept of culture is crude and limited. For example, many Japanese textbooks include “cultural notes” as supplements to the chapters. These are inserted to introduce such things as Japanese currency, festivals, educational systems, etc. Crucially, these “cultural notes” cover only informational or achievement culture, completely disconnected with the linguistic code being introduced in the chapter. It is not surprising that these “cultural notes” do not help student better participate in Japanese society on a daily basis.

The second is the failure to treat East Asian languages and culture as something alive. As pointed out by Christensen and Warnick, the typical foreign language textbook begins with an introduction to the vocabulary and grammar patterns, and often includes a dialogue or other types of passages; the idea is that the learners study the vocabulary and the grammar as a means of accessing the materials in the dialogue (2006, 34). But the problem with East Asian languages such as Japanese is that the vocabulary in these textbooks is often defined with only a single English word, as I mentioned above, without specifying the cultural code such as when, where, to whom it is used, and with whom in the audience. Without the cultural code to inform students how to behave in a particular situation, he or she cannot be expected to participate in a truly foreign society like that of Japan with appropriate non-linguistic as well as linguistic code. This

problem is well demonstrated in an example cited by Walker and Noda about how the word “*sumimasen*” can mean totally different things in Japanese depending on when, where, and to whom it is used and who might be in the audience. The following is cited from their study.

Table 2. Performance Involving *Sumimasen* in Japanese (Walker and Noda, 2000, 25)

TABLE 1. Performances Involving <i>Sumimasen</i> in Japanese.					
Interpreta- tion	Time	Place	Role(s)	Script	Audience
“I apologize for not turning in my assignment.”	at the beginning of a class	in the classroom	the student and teacher	T: <i>Hai shukudai o Teeshutsu-suite kudasai.</i> “OK, turn in your homework assignments.” S: <i>Sumimasen.</i>	other students
“I want attention (service).”	as a customer waiting to place an order	at a restaurant	customer and server	C: <i>Sumimasen.</i> S: <i>Hai, omatase itashimashita.</i> “Yes, sorry to have kept you waiting.”	other customers and restaurant staff
“I want you to move over to make space for me to sit.”	when a new group of passengers just boarded the train	on a train	two passengers one sitting, another standing	Standing: <i>Sumimasen.</i> Sitting: <i>Doozo.</i> “Please (go ahead).”	other passengers, sitting and standing
“Thank you.”	upon receiving a typed document	in the office	the office worker and a secretary	Secretary: <i>Hai.</i> “Here you are.” Worker: <i>Sumimasen.</i>	other workers

The point this example is intended to make is that the students must behave differently depending on the social context. Unfortunately, however, most textbooks introduce the word “*sumimasen*” merely as “I’m sorry,” without providing any further information whatsoever.

Victor Turner said the following about how anthropology is often treated as a subject dealing with something dead.

[A]nthropology should be about, in D.H. Lawrence’s phrase, “man alive” and “woman alive,” this living quality frequently fails to emerge from our pedagogies, perhaps, to cite D.H. Lawrence again, because our “analysis presupposes a corpse.”²

Citing Turner's words, Walker (2000) laments that foreign language teachers have been doing the "pedagogical analogy to treating" foreign language and culture as a corpse. The treatment of *anata* and *sumimasen*, cited above, is an example of how Japanese has been treated as a corpse.

What should be done to treat Japanese language and culture as things alive? Advocates of performed culture approach find inspiration in the following teachings of Xunzi, the Chinese philosopher who lived more than 2000 years ago, about what it means to have learned something:

It is better to have heard about something than to not have heard about it at all; it is better to have seen something than to have only heard about it; it is better to know about something than to have only seen it; it is better to have put something into practice than to have only known about it. Learn things until you can put them into practice, then you can stop.

Xunzi's teachings can be simplified as "knowing is doing," and "knowing is doing" has become the theoretical foundation of performed culture approach. In 2000, Walker and Noda proposed what they call an "operational concept of culture: Culture is what we do" (Walker & Noda 2000: 189). Clearly, this operational concept of culture, which is really their pedagogical principle, is based on Xunzi's teachings. From this principle and based on previous studies, advocates of performed culture approach have developed many concepts to help implement the principle in the classroom. The following are six of the main concepts.

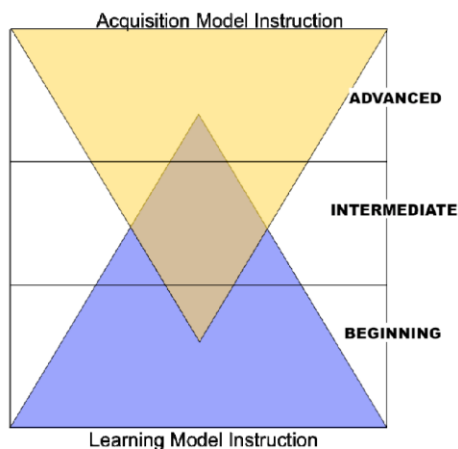
1. *Genre*: a category of communicative situation that share certain purposes. In oral communication, genre includes greetings, face-to-face conversations, making purchases in a store, asking directions on the street, eating at a restaurant, etc. In the written language, it refers to letters, memos, essays, stories, invitations, advertisements, newspaper articles, etc. (Christensen & Warnick 20).
2. *Style*: the way the communication is carried out. For example, the genre of visiting someone will vary stylistically depending on the relationship with the person being visited, when the visit takes place, and the purpose of the visit. Similarly, the genre of greeting someone will vary depending on who is greeted, when and where the greeting takes place, etc. (Christensen & Warnick 20).
3. *Scripts*: a set of expectations about what will happen next in a well-understood situation, as if the participants are reading their roles in a kind of play. The genre of eating at a restaurant may have the following scripts—being seated, ordering, eating etiquette and paying the bill (Christensen & Warnick 26-27).
4. *Story or memory*: the personal memory of having experienced a performance. Underlying the ability to participate in a culture is the memory for that culture and that memory consists of stories. A series of stories about doing something in a culture becomes a *case*, and series of stories about a specific set of people or a specific location becomes a *saga* (Walker & Noda 2000: 206-207).
5. *Bottom-up skills*: the skills to process vocabulary, kanji, grammar, etc.
6. *Top-down skills*: the skills of reading strategies, such as guessing the meaning of words from the context, skipping things to grasp the main point of an article, etc.

The idea is that, in performed culture approach, languages classes provide a setting for students to work out the scripts according to the genre, in appropriate style and, as this performance continues, they become cases and sagas which will be compiled and become their classroom memory. When the students find themselves in the target culture, either required by their employment, study abroad, or just visiting, they will retrieve their classroom memory and behave linguistically and culturally accordingly. In this

sense, the purpose of classroom instructions is really to help students “remember the future,” as put by Walker and Noda (Walker and Noda, 2000).

One concept proposed by Walker is particularly important to advanced language classes such as my reading course under discussion: the intersecting triangles, which is illustrated in Table 3.

Table 3: Walker’s Intersecting Triangle (Walker 1989, 48)



The above chart characterizes teaching and learning as two overlapping triangles. The bottom of the lower triangle represents the Beginning Level when the students have no choice but rely entirely on the teacher to provide all the information about a target language, thus the Learning Mode Instruction. As time goes by, the bottom triangle tapers off to intersect with the upside-down top triangle, which represents the Advanced Level when the students start gradually to help themselves with new materials. As self-helping with new materials is what native speakers would do with their language, the upside-down triangle is intended to represent the Acquisition Mode Instruction. The job of foreign language teaches, particularly teachers of truly foreign languages such as Japanese, is to help students make the transition from the Learning Mode to Acquisition Mode. My reading class is designed with this chart always in mind. I said above that I chose not to use existing textbooks because they are not authentic. But another reason is that these books have all been designed for instruction in the traditional approach as seen, for example, in the vocabulary lists they have all provided, with a single-word English definition for each word, clearly in the Learning Mode from the point of view of performed culture approach.

4 The Design of My Reading Course

With all the preparations above, we are now ready to discuss my design of the reading course, a course using authentic materials, to be taught in the performed culture approach. The discussion will proceed from several perspectives.

4.1 Course Objectives

The course sets the following as its objectives:

- a. To train the students to develop strategies with authentic materials, in this case Inoue Hisashi's book;
- b. To understand the text against the historical and cultural background of Japanese society from the 1930s to the 21st century, the backdrop of Inoue's autobiography;
- c. To understand Inoue Hisashi's path to becoming a playwright, his interests and concerns as a Japanese intellectual living through WWII and postwar Japan;
- d. To enjoy the clarity and power of Inoue Hisashi's language, often through his humor;
- e. To learn how to take Inoue Hisashi's advices on reading;
- f. To sharpen student skills to communicate orally and in written form what they have read in Japanese, and to help students apply what they are reading to themselves by narrating a story about their own experiences similar to the topic of the chapter borrowing the vocabulary and expressions used in the chapter.

4.2 Student Orientation

As the class is the first experience of our students with performed culture approach—they have been trained exclusively in the traditional approach, it is necessary to devote time on Day 1 of the semester to give them an orientation about what this class will be like, what they are expected to do, and how they will be evaluated. The orientation will cover the following points:

- a. The difference between the Learning Mode Learning and the Acquisition Mode Learning and the importance of their transition from the former to the latter in this class.
- b. Bottom-up skills versus Top-down skills with the former focusing on vocabulary, kanji, grammar, etc. and the latter on how to guess the meaning from context, how to “fail at a higher level” by skipping certain things to grasp the main meaning of the text, etc.
- c. Xunzi's pedagogical principle of “knowing is doing.” The implications of Xunzi's teachings for this class, including the following:
 - No more list of vocabulary will be provided with single-word English definitions. Instead, students must identify words they don't know in the text and find out their meanings in the context. Moreover, they have to do this before each class in order to be engaged in class activities.
 - Even though it is a reading course, they must learn to engage the textbook by talking and writing about what they have read and apply the topics and expressions to themselves. They will be trained to develop skills to simplify their language so that they can express themselves with what they have learned from the Beginning and Intermediate Japanese classes. In this regard, excellent models can be found on NHK's online 「やさしい日本語で書いたニュース」 page, which presents daily news on various topics in simplified Japanese along with audio version of the news available, and with all the kanji marked with furigana in the written version. Moreover, students can switch to the same news written in regular Japanese at any time.³
 - The teacher is a coach to students this class. As in sports, the teacher/coach guides them, helps them when needed, and evaluates their progress in the transition

from a Learning Mode learner to an Acquisition Mode learner.
—They will be graded in each class and consistent working is vital.

4.3 Pre-class Assignments

Many points in the orientation are reflected in the assignments of the class, many of which are quite a departure from what the students are familiar with in a traditional approach class. One of the departures is seen in the Pre-class Assignments of this class. It is perhaps fair to say that, no matter what approach a class is taught in, pre-class preparations would be required of the students. However, pre-class assignments are so much more important for a class taught in the performed culture approach. For one thing, the students cannot perform in class without adequate preparations—the class is not a series of teacher-centered lectures to instill knowledge. It is student performance-centered. For another, all the pre-class assignments are graded, unlike what happens in traditional approach classes in which pre-class preparations are not graded in any institution, to my best knowledge. The pre-class assignments for this class are:

- a. Listen to the audio of the chapter and take notes for the main point of the chapter, to be used in class activities;
- b. Identify both language and cultural points you are not familiar with in the chapter and try to find answers to these questions using dictionaries and internet recourses;
- c. Identify what can be skipped and what must be researched on to understand the main point of the chapter;
- d. List things that you have difficulty figuring out by yourself and submit your questions to be discussed about in class—before class—and to be graded.

4.4 In-class Weekly Activities

The class is a 3-credit course meeting twice a week with each lasting 75 minutes. Since a semester has 15 full weeks, I plan on covering 15 chapters of the book with the remaining 5 chapters (including the Message Addressed to Young People of 100 Years from Now) as supplemental materials for the term paper. Given this two meeting per week time-frame, the in-class activities are designed in a weekly routine, as follows:

Day 1:

- a. Narrate the story of the chapter in simplified Japanese, namely with the vocabulary and grammar you have learned in Beginning and Intermediate Japanese, to be graded;
- b. Submit your written gist or main points of the chapter after class, to be graded;
- c. Discuss language and culture issues from the chapter with other students, with the instructor jumping in as a coach when you have difficulty working out problems by yourselves.

Day 2:

- a. Narrate your own story on the same or similar topic of the chapter in (simplified) Japanese, borrowing expression from the chapter, to be graded;
- b. Submit the written version of your story, to be graded;
- c. Discussions on language and cultural questions appearing in your reading or writing with the instructor coaching you on how to work out problems by yourselves.

4.5 Term Paper

The last 5 chapters of the book will be used as supplemental materials for a term paper, as is mentioned above. The students are required to write a paper about what they have learned from the book, including both the 15 chapters covered in class and the remaining 5 chapters. The remaining chapters, about 1/3 of the number of pages of the content, will serve as an opportunity for the students to apply what strategies they have learned in reading authentic materials. The rubrics of the term paper are as follows:

- a. You must have a title highlighting the point of your paper. The topic must about Inoue Hisashi's book.
- b. It can be about any aspect of the book, its language, the author's life, his comments on Japanese language, on Japanese society, on Japanese Constitution, etc.
- c. It must include your growth from a Learning Mode learner to an Acquisition Mode learner, with at least 3 specific examples on each point to illustrate the transition;
- d. The paper must be written in Japanese, 5 pages long, double-spaced in size 12 MS Mincho font;
- e. The paper must be presented orally with an outline displayed in PPT form in class. Both your written version and your presentation of the paper will be graded with a split of 60% for written and 40% for presentation. The presentation will be 5 minutes long followed by a 2-minute questions and answers.

4.6 Sample Chapter Design

I present below my design for Chapter 1 as a sample of the design for the rest of the chapters.

Table 4. A Sample Chapter Design

第1章 父から受け継いだもの	
クラス前の宿題 宿題提出の締め切りはクラスの前	1、主なポイント 本章の主な意味がわかるまで第1章の録音を繰り返して聞いてください。
	本章の主な意味を1、2、3というふう にリストを作ってまとめてください。
	2、調べる言葉のリスト 風光明媚、地域、反抗心、教養、由来、作家志望、登竜門、懸賞、夢の扉、他界、戯曲、啓蒙 言葉のリストの言葉を調べておいてください。リスト以外にわからない言葉や表現があれば、それもリストに入れ

	<p>て調べておいてください。</p> <p>3、残る質問のリスト どうしてもわからないところがあれば、それにマークをつけて、クラスでディスカッションをするように質問のリストを作ってください。</p>
<p>クラスでの活動</p> <p>火曜日の週間レポート発表</p>	<p>主なポイントの発表</p> <p>読解のディスカッション問題</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 作者のふるさとはどこですか。地図で調べてください。 2. 地主というのはどんな人ですか。 3. あの時代、地主の子供達の多くは何をしましたか。 4. 大正デモクラシーとはどういうことですか。農地解放運動は？ 5. 作者の「父から受け継いだもの」はなんですか。 <p>読解テクニックの質問</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. どうして「鞍馬天狗」「新撰組」などの表現を無視しても作者の主旨が分かりますか。 2. どうして「農地解放運動」という表現を無視しないほうがいいですか。 3. どうして「大正デモクラシー」や「農地解放運動」などの表現は英語でしらべても構いませんか。 4. どうして作者の劇団は「こまつざ」と言う名前を選びましたか。
<p>木曜日の週間レポート発表</p>	<p>「父から受け継いだもの」の章に倣って自分の話をしてください。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 適当にタイトルをつけてください。 2. 第1章に出る言葉や表現を最低5つ使ってください。 3. 最低2ページの原稿をクラスで3分間発表し、その後で原稿を提出し

	<p>てください。</p> <p>4.発表のあとで2分間ほどクラスからの問答時間があります。</p>
--	--

4.7 Student Performance Evaluation

As the reading class uses authentic materials and is taught in the performed culture approach, the students should not be evaluated in the same way as in the traditional approach, namely weekly quizzes on vocabulary, grammar and kanji, occasional oral tests, midterms and finals. The following is how students are to be evaluated in this class.

- a. Daily grading on pre-class assignments and in class narrations;
- b. Accuracy in grasping the main points of the chapter;
- c. Ability to express your own understanding of the chapter and formulate your own questions on what you cannot figure out by yourselves;
- d. Ability to mobilize words and expressions covered in *Genki I* and *II* (the textbook used in our program);
- e. Fluency and ease in narration and writing;
- f. Weekly grading on progress in transition from Learning Mode to Acquisition Mode.

4.8 Issues to Be Considered

As this class is the first course at my university to be taught in the performed culture approach, there are issues I am not sure how to handle. Some of these are discussed below in hopes of generating comments and suggestions from fellow Japanese teachers.

a. As is seen above, two written assignments per week are to be collected and graded in this class. At such a pace, the students are expected to make many errors in their writings. The issue is: to what extent should the errors be corrected—every single one or some of them? If the latter, what is the criteria to decide what to correct and what not to correct? It is pretty obvious that errors in kanji should not be graded too harshly since this is not a writing class. But other issues are not so clear. If all errors are to be corrected, the burden will be extremely heavy on the teacher. Moreover, given the load of the course for the students, they would not have the time or energy to digest all the corrections—even if the teacher manages to correct them all.

b. The second is the issue of mixed skills. While the class is a reading course, both speaking and writing are involved, as the above description of the class design makes clear. Mixed skills are needed to enable performance by the students. But what is the right ratio between reading, writing and speaking—in a reading class? Again, this issue has implications on grading. For example, how to grade a student whose understanding of the main points of a chapter is accurate but his summary and narration of the chapter is riddled with errors?

c. Finally, how to deal with uneven levels of students? Uneven background is an issue for every advanced class but it is harder to deal with given the mixed skills routine and fast pace of the class.

5 Conclusion

I have designed a reading course that adopts authentic materials as the textbook to be taught in the performed culture approach. I have argued for the advantages of authentic materials and that of the performed culture approach. The approach was developed to address two failures of the traditional approach in East Asian language pedagogy. Based on the pedagogical principle of “knowing is doing,” first stated more than 2000 years ago by Xunzi, the Chinese philosopher, the performed culture approach is expected to be effective in helping the students make the strategic transition from Learning Mode learners to Acquisition Mode learners and to behave properly linguistically and culturally in Japanese society. As this approach is brand new to me—adopted for the first time at my university—I noticed a few practical issues in designing this course. Some of these issues are discussed in 4.8 of the paper. The course has been designed but not taught yet—not until the next cycle when I am assigned to teach it. At the end of the semester when the course is actually tried out by me and my students, I will probably have better ideas about how to handle the issues I raised above, a topic for another paper.

Finally, I would like to thank Dr. Minru Li, Assistant Director of National East Asian Languages Resource Center, The Ohio State University, for his help with some of the key references for this paper. I would also like to thank Zhini Zeng, of The Ohio State University. This paper has benefited much from *Lesson Plans for Spring Grass* (Field Test Version), a textbook that she edited for advanced Chinese, using authentic materials and taught in the performed culture approach.

Notes

¹ See Foreign Service Institute Language Difficulty Rankings available at <https://www.atlasandboots.com/foreign-service-institute-language-difficulty/>. Last visited November 26, 2018.

² Cited in Walker (2000).

³ The URL of the website is <https://www3.nhk.or.jp/news/easy/>.

References

- 井上ひさし (2011) 『ふかいことをおもしろく 創作の原点』 . PHP 研究所.
- Burnes, H. (1985) “Teaching toward Proficiency: The Receptive Skills.” In A. C. Omaggio (Ed.). *Proficiency, Curriculum, Articulation: The Ties that Bind*. Middlebury, IT: Northeast Conference, pp. 77-107.
- Christensen M. & Warnick J. P. (2006) *Performed Culture: An Approach to East Asian Language Pedagogy*. Columbus, OH: National East Asian Languages Resource Center at the Ohio State University.
- Frye, R. & Garza, T. J. (1992) “Authentic Contact with Native Speech at Home and Abroad.” In Wilga R. (Ed.). *Teaching Languages in college: Curriculum and Content*. Lincolnwood, IL: National Textbook, pp. 225-243.
- Jordan, E. & Walton, A. R. “Truly Foreign Languages: Instructional Challenges.” *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 496 (March 1987): 110-124.
- Nara, H. & Noda M. (2003) *Acts of Reading: Exploring Connections in Pedagogy of Japanese*. Honolulu: University of Hawai’i Press.
- Shrum J. & Glisan E. W. (1993) *Teacher’s Handbook: Contextualized Language Instruction*, Third Edition. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Walker, G. (2000) “Performed Culture: Learning to Participate in Another Culture.” In Richard D. Lambert

- & Elana Shohamy (Ed.). *Language Policy and Pedagogy: Essays in Honor of A. Ronald Walton*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 221-236.
- Walker, G. & Noda M. (2000) "Remembering the Future: Compiling Knowledge of Another Culture." In Diane W. Birckbichler (Ed.). *Reflecting on the Past to Shape the Future*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company, pp. 187-212.
- Walker, G. (1989) "Intensive Chinese curriculum, The EASLI Model." *Journal of Chinese Language Teachers Association*, 224-2, 43-83.
- Zeng, Zhini. Ed. *Lesson Plans for Spring Grass* (Field Test Version). National East Asian Languages Resource Center, The Ohio State University.
- Zheng, G. (2010) 「オセンティックな資料を使う日本語口語教材をめざして：平田オリザ『現代口語演劇論』に見る日本語の特徴を中心に」. In Kazumi Hatasa & Atsushi Fukada (Ed.). *Proceedings of The 22nd Annual Conference of the Central Association of Teachers of Japanese*, pp. 93-103.
- Zheng, G. (2009) 「言語教材としての新劇台本：森本薫『女の一生』を中心に」. In Shinji Sato (Ed.). *Proceedings of the 16th Princeton Japanese Forum*, pp. 42-53.
- Zheng, G. (2004) 「言語教材としての和歌」. In Kazumi Hatasa & Atsushi Fukada (Ed.). *Proceedings of The 16th Annual Conference of the Central Association of Teachers of Japanese*, pp. 61-70.

開発中の中級教材会話編の概要報告とその評価 —試用後のアンケートをもとに—

土居美有紀（南山大学）・井手友里子（南山大学）・安井朱美（名古屋外国語大学）・
浜田英紀（国際教養大学）・坂本正（名古屋外国語大学）

要旨

筆者らは現在中級学習者用日本語教材を開発中である。教材作成の際には、学習者が留学生活で遭遇し得る場面から機能を選び、ロールプレイを学習者自身の情報で行うなど、教室外の場면을意識した練習を目指した。教材の使用後、学習者を対象にアンケート調査を行い、会話が役に立つかとその理由を尋ねた。どの会話も概ね「役に立つ」と評価され、その理由として「実際にその会話と同じような状況を経験した、またはし得る」が「新しい表現や会話の流れを学んだ」より多く選択された。しかし、中には「経験した、し得る」の回答が比較的少ない会話もあった。その要因の一つに、学習者が定型表現をモデル会話と同様の場面でしか使えないと捉えた可能性が考えられる。会話授業の際には、その表現が使える状況を学習者に考えさせるなど、様々な場面で応用できることを認識させる工夫が必要であろう。

キーワード：中級、会話教材、ロールプレイ

1 はじめに

本学では、中級学習者を対象として作成した日本語総合教科書を現在試用中である。本教材は、初級用教科書（250～300 時間程度の学習時間）を終了した学習者を対象とし、中級レベルに必要な4技能（読む・書く・話す・聞く）を総合的に養うことを目的としている。本教材は各課読み物を中心とした「読む・書く」と会話編を中心とした「話す・聞く」のセクションから成る。そのうち会話編は各課2つずつの会話活動で構成される機能シラバスの教材である。

教材開発前の授業評価で「教科書の会話を覚えても役に立たない」という学習者の意見が多く見られたことから「留学生活で実際に使える会話」を目指して教材を作成している。本稿では、会話編の概要を報告し試用後に行ったアンケート調査から、各会話活動は役に立つと学習者は感じているのか、留学生活で実際に経験するものとして捉え自分のこととして受け止めているかを分析する。また、課題が見つかった会話活動に関しては改善案を提示する。

2 先行研究

実際の生活の中で会話ができるようになるためには、教室内の活動と教室外の場面をつなげる必要があるが、必ずしもそれが実現されているとは限らないのが実情である。これまで教室内の活動の中で学んだことが教室の外の実際のコミュニケーションに必ず

しも結び付いていないという指摘が多くなされてきており、Morrow (1981) は現実のコミュニケーション過程を可能な限り模倣する練習が重要であると主張し、Scott (1981) はロールプレイは実生活になるべく近い状況下で話す機会を与えるべきだと述べている。また、小林 (2009) は「学習者が自ら伝えたい内容を、それにふさわしい形式で自分らしく表現する」という視点の必要性を述べ、ロールプレイの問題点を指摘している。その問題点とは、ロールプレイが共感できない状況設定で行われている上にその状況に至った背景や経緯は想像に任されていることが多く、自分らしいコミュニケーションを作るための練習ではなく、想像力、演技力のトレーニングになっている点である。

鴻野 (2013) は学習者は雑談やフリートークこそが会話だと感じることを報告し、その要因として「テキストの作られた会話とは違い、雑談にはリアリティがある」ことを挙げている。また、「社会に出る前に敬語の勉強は必要。しかし、授業で習った時、会話の場面設定も練習も現実味がなく、単なる日本語の練習で終わってしまった」という元学習者へのインタビューを引用し、自分は全く遭遇しないであろうビジネスの場面ではなく、学習者が実際に自分の経験に基づいた場面設定の中で考え、自分のこととして受け止められるようにする必要があると述べている。

以上の先行研究から示唆を得て、学習者がリアリティを感じ、自分のこととして受け止められる会話教材を目指した。

3 会話教材の概要

3.1 機能と場面

本教材は全6課構成で会話編は各課2つの会話から成り、機能シラバスを用いて作成されている。各課の機能は市販の中級用会話教材数冊の分析から抽出し、読解編のテーマとの関連も考慮しつつ12に絞った。教室外のコミュニケーションに繋げるために会話の場面は学習者が留学生活で遭遇し得るものにした(表1)。

表1 読み物のトピックと会話の機能

課	読み物のトピック	会話の機能	会話の具体的な場面・状況
1 課	宮崎駿	自己紹介をする	ルームメイトに自己紹介する
	山中伸弥	軽いおしゃべりをする	授業前に雑談をする
2 課	お願いのメール	丁寧にお願いをする	先生に推薦状のお願いをする
	お礼の手紙	丁寧にお礼を言う	先生に推薦状のお礼を言う
3 課	富士山	店に予約の電話をする	居酒屋に予約の電話をかける
	居酒屋	店で注文する	居酒屋で注文する
4 課	留学・日本人の就職活動	アドバイスを求める	先輩に将来について相談する
	アルバイトの経験	おすそめを教える	友達に旅行のアドバイスをする
5 課	回転ずし	誘う	友達を回転ずし屋に誘う
	和食・肉じゃが	道案内をする	町で店の場所をきく
6 課	ゴミ分別・包装	苦情を言う	寮でルームメイトに苦情を言う
	早期英語教育	上手に謝る	寮でゴミの出し方で注意を受ける

3.2 各課の構成

各会話の活動はタスク先行型で、ロールプレイ→モデル会話→練習→ロールプレイの順で行われることを想定して作成されている。学習者が自分のこととして受け止められるようにロールプレイは学習者自身の情報で行えるようにした。4課の会話2「おすすめを教える」を例にとりながら、以下の1)～5)に活動の流れを示す。

1) やってみよう

どの程度そのタスクができるかを把握させるために学習前に先行ロールプレイを行う。学習者が自分のこととして捉えられるよう実際にロールプレイをする前に質問に答えながら状況設定を行い、その会話の文脈で自分なら何を話すかを予め学習者に考えさせる。例えば、4課の会話2「おすすめを教える」の場合、「パートナーがあなたの出身の【国／町】に旅行に来ます。おすすめの場所や店、活動、食べ物などについてメモしなさい」という状況設定のための質問があり、学習者はその質問に答えることで自分の情報でロールプレイが行えるようになっている。

2) 聞いてみよう

目標とする機能の会話のリスニングを行う。会話を聞いて内容質問に答えさせ、会話の場面、状況、機能を確認する。その後、その会話のタスクを達成するためのキーフレーズのディクテーションを行い、習得すべき表現を意識させる。「おすすめを教える」という機能の場合、「～にぴったりだよ」はキーフレーズの一つに当たる。

3) 会話文

キーフレーズが会話の中でどのように使われているかを上記の「聞いてみよう」のスキプトで確認する。

4) 会話フローチャート

会話文の重要なところを抜粋したモデル会話をチャートで図示したもので、会話の流れを視覚的に捉えられるようにしてある(図1)。

5) ペアで練習しよう

長い会話を少しずつ学習できるよう4)のフローチャートで導入したモデル会話の枠組みを前半部のパートAと後半部のパートBに分けて提示した(図2の□の部分)。パートA、Bをそれぞれ練習した後にAとBを合わせた練習を行えるようになっている。また、各枠組みの下には練習用の状況を提示し、違う状況での応用練習も行う。その後、自分で考えた状況でも練習する。また、フォーマルとカジュアルの両方が使える会話では、それぞれの枠組みを提示してある。

図2 ペアで練習しようのイメージ

4 アンケート調査

4.1 調査概要

学習者の各会話活動に対する評価を得るため、南山大学外国人留学生別科中級コースで2017年9月～12月に本教材の全6課を試用した後、コース履修者28名に無記名のアンケート調査を行った。質問項目は各会話活動が1)役に立つと思うかと2)その理由である。1)役に立つかどうかは「役に立つ」と「役に立たない」の2択で回答してもらった。さらに2)の理由に関しては、1)で「役に立つ」と回答した人には、「その場面を実際に経験した」「留学中経験する可能性がある」「新しい表現が学べた」「日本語での会話のパターンが学べた」「その他」の中から、1)で「役に立たない」と回答した人には、「留学生活であまり経験しない」「新しい表現がなかった」「新しい表現が多すぎて覚えられない」「その他」の中から複数回答で選んでももらった。

4.2 分析方法

この調査の目的は、各会話活動は学習者にとって有用なものであるか、自分のこととして考えられるリアリティがあるかを検証することである。そのために、まず「役に立たない」という回答が多い会話活動を洗い出し、その理由を分析してその要因を探った。また、「役に立つ」という回答が多かった会話についても自分のこととしてとらえられているかどうかを検証するために、役に立つ理由の選択肢を「経験」（「その場面を実際に経験した」「留学中経験する可能性がある」）と「表現」（「新しい表現が学べた」「日本語での会話のパターンが学べた」）の二つにわけ、自分のこととして捉えられていることを表す「経験」と言語面の学びを表す「表現」のどちらが多く選ばれているかを見た。

5 調査結果

5.1 各会話活動の有用性

「役に立つ」の回答が平均93.4%にのぼり、学習者は概ね教材の有用性を認めていることがわかった。しかし、最下位の4課会話2「おすすめを教える」だけは他の会話活動と比較すると、「役に立つ」が少なく約8割にとどまった（表2）。

表2 各会話活動は役に立つか

順位	会話：機能	役に立つ		役に立たない	
		人数		人数	
1	L2 会話1：丁寧をお願いをする	28	100%	0	17.9%
	L3 会話2：店で注文する	28	100%	0	10.7%
	L4 会話1：アドバイスを求める	28	100%	0	10.7%
4	L3 会話1：店に予約の電話をする	27	96.4%	1	3.6%

	L6 会話 1 : 苦情を言う	27	96.4%	1	3.6%
6	L2 会話 2 : 丁寧にお礼を言う	26	92.9%	2	7.1%
	L5 会話 1 : 誘う	26	92.9%	2	7.1%
	L5 会話 2 : 道案内をする	26	92.9%	2	7.1%
9	L1 会話 1 : 自己紹介をする	25	89.3%	3	10.7%
	L1 会話 2 : 軽いおしゃべりをする	25	89.3%	3	10.7%
	L6 会話 2 : 上手に謝る	25	89.3%	3	10.7%
12	L4 会話 2 : おすすめを教える	23	82.1%	5	17.9%
	平均	26.2	93.4%	1.8	6.6%

そこで、4 課会話 2 で役に立たないを選んだ学習者 5 名の理由を分析すると、「留学生活であまり経験しない」が 2 人、「（その他）アドバイスをしない」が 1 人、「新しい表現がなかった」が 1 人、「新しい表現が多すぎて覚えられない/新しい言葉を使わないで話すほうがやさしい」が 1 人、だった（表 3）。「留学生活であまり経験しない」と「アドバイスをしない」という自分のこととしてとらえていないことを表す回答が過半数を占め、4 課会話 2 「おすすめを教える」は会話活動のリアリティに改善の余地があると言える。表現に関しては、新しい表現がなく簡単だったと感じる学習者もいれば、新しい表現が多く難しかったと感じる学習者もあり、難易度の受け止められ方にはばらつきが見られた。難易度が適切であるかは改めて調査が必要であろう。

表 3 役に立たないを選んだ理由

	役に立たない理由	
学習者 1	留学生活であまり経験しない	経験に関する理由
学習者 2	留学生活であまり経験しない	
学習者 3	その他（あまりアドバイスをしない）	
学習者 4	新しい表現がなかった	表現に関する理由
学習者 5	新しい表現が多すぎて覚えられない その他（新しい言葉を使わないではなすほうがやさしい）	

5.2 役に立つ理由

「役に立つ」の回答が平均 93.4%にのぼり、学習者は概ね教材の有用性を認めていることがわかった。「役に立つ」の理由を見ると、「経験」のカテゴリーの回答が平均 87.6%、「表現」が平均 73.8%となり、全体的に「新しい表現や会話のパターンが学べる」ことより「実際に経験する、または経験しうる」ことのほうが役に立つ理由としてより選ばれる傾向が見られた（表 4）。

しかし、4 課会話 1 「アドバイスを求める」については「経験」と「表現」が唯一逆転しており、「経験」を理由として挙げる学習者は少なかった。つまり、この会話活動は学習者が自分のこととしてあまり受け止めていないことが推察される。

表4 役に立つ理由

順	機能	役立つ	経験		表現	
			人		人	
1	L2 会話 1 : 丁寧をお願いをする	100%	25	89.3%	21	75%
	L3 会話 2 : 店で注文する	100%	28	100%	19	67.9%
	L4 会話 1 : アドバイスを求める	100%	20	71.4%	25	89.3%
2	L3 会話 1 : 店に予約の電話をする	96.4%	25	92.6%	19	70.4%
	L6 会話 1 : 苦情を言う	96.4%	23	85.2%	22	81.5%
3	L2 会話 2 : 丁寧にお礼を言う	92.9%	21	80.8%	21	80.8%
	L5 会話 1 : 誘う	92.9%	23	88.5%	17	65.4%
	L5 会話 2 : 道案内をする	92.9%	22	84.6%	21	80.8%
4	L1 会話 1 : 自己紹介をする	89.3%	24	96%	14	56%
	L1 会話 2 : 軽いおしゃべりをする	89.3%	23	92%	17	68%
	L6 会話 2 : 上手に謝る	89.3%	21	84%	18	72%
5	L4 会話 2 : おすすめを教える	82.1%	20	87%	18	78.3%
平均		93.4%	22.9	87.6%	19.3	73.8%

5.3 2つの会話活動の問題点

以上のように、学習者は概ね各会話活動を役に立つと感じており、また役に立つ理由として「実際に経験する、または経験しうる」が選ばれる傾向があることがわかった。しかし、4課会話2「おすすめを教える」は比較的「役に立たない」の回答が多く、4課会話1「アドバイスを求める」は「経験した、し得る」よりも「表現やパターンが学べる」ことがより多く役に立つ理由として挙げられた。

この2つの会話活動を分析しこのような結果に至った要因を探ったところ、本来、自分のこととして捉えるためのものであるはずの状況設定の質問が自分に引き寄せて考えにくいという問題点が見えてきた。例えば、4課会話1「アドバイスを求める」のモデル会話は先輩に進路相談をするという場面だが、日本での就職や進学を考えていない学習者にとっては、日本語での進路相談はリアリティが感じられにくいものかもしれない。それぞれの会話活動で導入する表現や談話パターンは汎用性があり、これらの場面に限られるものではない。しかし、モデル会話に影響されてしまい、自分のこととして受け止められなかったのではないかと考えられる。

6 改善案と今後の課題

今後は調査から見てきた上記の問題に対する改善案を模索する必要がある。例えば、4課の会話1「アドバイスを求める」の場合、以下のような対応が考えられる。まず、1)「やってみよう」についてだが、調査時には状況を設定させるための質問が「自分では決められなくて、だれかに相談したいことがありますか。下に書きなさい」となっていた。しかし、これでは抽象的すぎて学習者は自分に身近な場면을想像しにくい。そこで、質問を「夏休み/来学期/卒業した後、やりたいことが2つありますが、1つしか

できないので困ったという経験がありますか」というものに修正し、学習者にとって身近な状況を提示し、自分のこととして受け止められるようにした。また、5)「ペアで練習しよう」には「1)のやってみようで考えたことを使って話してみよう」という指示を加え、最後にまとめとして学習者自身が考えた状況で再度練習できるようにした。

今後、4課の会話2「おすすめを教える」についても同様の改善を施し、試用を重ね、再度「自分のこととして受け止められるか」という点について調査を行い、検証していきたい。

参考文献

鴻野豊子 (2013)『日本語教師 7つ道具シリーズ 7 会話授業の作り方編』アルク

小林ミナ (2009) 「教室活動とリアリティー」 水谷修 (監修) 『日本語教育の過去・現在・未来 第3巻「教室」』凡人社, pp.94-118.

Morrow, K. (1981) Principles of communicative methodology. In Jonson, K. and Morrow, K. (Eds.), *Communication in the Classroom: Applications and Methods for a Communicative Approach*. UK: Longman, pp. 59-66.

Scott, R. (1981) Speaking. In Jonson, K. and Morrow, K. (Eds.), *Communication in the Classroom: Applications and Methods for a Communicative Approach*. UK: Longman, pp.70-77.

留学生は方言知らんでもええの？ 関西圏の留学プログラムにおける方言学習及び指導の実態調査

新宮育枝（ハーバード大学）
畑中淳子（テキサス大学オースティン校）

要旨

関西弁自主学习サイトは、学習者へのニーズ調査に基づき 2007 年に開発された教材で、関西圏でのコミュニケーション円滑化のために文法知識や聴解力を養うことを目的とし、現在も世界各地から利用されている。この利用状況や追加調査から、方言学習ニーズの存在とサイト存在意義は明らかであったが、日本語指導者が方言学習指導をどう捉えているかは定かではなかった。そこで関西圏の高等教育機関の留学プログラムを対象に意識調査を実施した結果、大半の機関が「講義理解や地域住民との交流に方言理解能力が必要」で、学生の方言使用も「『場』さえ弁えれば利点が大い」が、「授業で紹介に時間を費やせず」、学習者の「授業外での方言接触も学びと呼べるほどではない」とし、「自主学习教材は非常に有用」と答えた。本稿ではその結果詳細につき考察する。

キーワード：関西弁 方言学習 方言指導 関西圏留学プログラム 留学生

1 序文

我々は、2007 年から 2008 年にかけて、日本語及び文化の多様性を学ぶ機会の一環として、日本で「最も強い方言」と言われる関西弁に着目し、この方言の文法知識や聴解力を養える英語媒介のオンライン教材、関西弁自主学习サイト(<http://www.kansai-ben.com>)を開発した。ユーザー側学習者側からの要望が存在するにもかかわらず、米国のカリキュラムでの方言学習取り入れが困難である現状を鑑み、存在意義を確認した上で開発したサイトである。しかし実際の現場、つまり関西圏の留学プログラムでは方言に対しどのような考え方や姿勢を持ち、どのように留学生に指導しているのか、という点が不明瞭なままであった。そこで、サイトの存在意義を再検討再確認するためにも、関西圏の留学プログラムに方言学習及び指導の実態及び意識調査を実施した。本稿ではサイト開発経緯とその現在の利用状況に言及後、この意識調査にいたる経緯と調査結果詳細を報告したい。

2 関西弁自主学习サイト

2.1 開発経緯

関西弁は関西在住の二千万人強が話す地方方言の総称であり、話者の地方帰属意識に強く結びついた、つまり地方アイデンティティーが強く現れた方言と考えられている。また、標準語とは異なり、独特の音韻・文法体系と語彙を保つ方言である。学習者にとっては、日本で最も遭遇しうる方言であると同時に、漫画、アニメ、テレビ番組、映画、

JPOP 等のメディア媒体を通じて関西弁の存在を知り、興味を持つケースも多い。関西弁は、日本人であれば関西圏外の出身であっても聞いて十分意味が理解できる方言だが、学習者にとってはそうでもないようである。例えば、2005 年にマサチューセッツ工科大学で 関西方面の企業にインターンとして派遣された学生 16 名に対してアンケート調査を行ったところ、職場外で地域の人々、特に年配者とのコミュニケーションがその方言の為ため難解であった経験を挙げた者が多く、派遣前に関西弁に関する知識または指導があればよかった、と答えている（新宮・畑中 2008）。

日本語教育界では、全米外国語教育スタンダードの目標領域 5C の一つ「Culture-文化」や多様性理解の一環として『とびら』などの中級教科書にも方言紹介が一部されるようになり、映画などメディアで使用される方言を授業で取り上げる機関もあるようだが、学校のカリキュラム内では、時間的制約と教師側のリソース不足により、学生が方言を体系的に知る機会は非常に限られているのが現状である。

そこで日本語教師かつ関西弁話者でもある我々は、関西圏でのコミュニケーション能力（特に聞き取り能力）向上を目標として、英語媒介の「ツールとしての」オンライン教材開発を行った。

2.2 サイトについて

この関西弁自主学习サイトの対象は初級日本語修了レベルで、

1. 標準語での日本語文法との対照で関西弁文法を紹介し文法知識を養える
2. 音声とビデオを用い聴解力を養える
3. 内容質問やゲーム形式の練習を取り入れ、楽しみつつ文法と地方アイデンティティを学べる

ことを特徴としている。また、非営利目的のオープンサイトであり、世界中場所時間を問わず誰でも無料でアクセス使用可能である。

2.3 関西弁自主学习サイトの利用状況

このサイトへのアクセス状況は Google Analytics¹ により把握 できるが、開発時から 2018 年 8 月 14 日までのアクセス数は累計 30 万近くになり²、現在も毎日平均 100 前後のアクセスがある。国別で見ると第 1 位がアメリカ、2 位が日本、そしてインドネシア、オーストラリア、イギリスと続いており、表 1 に示されるように世界の広範囲の国々からの利用が見られる。世界中からのアクセスがあるのは、説明言語を英語に設定したためと考えられ、また一度アクセスしたユーザーが平均 4 分以上サイトを利用しているのも、アクセス後実際に使用を試みるサイトとなっている特徴かと思われる。

表 1 関西弁自主学习サイトへの累計利用者数の国別割合 (2018 年 8 月 14 日現在)

	国名	% Users		国名	% Users
1	アメリカ	24.88%	6	カナダ	3.39%
2	日本	21.50%	7	フィリピン	3.02%
3	インドネシア	4.75%	8	シンガポール	2.71%
4	オーストラリア	4.08%	9	マレーシア	2.38%
5	イギリス (UK)	4.04%	10	タイ	2.24%

3 留学生の関西弁学習の実態

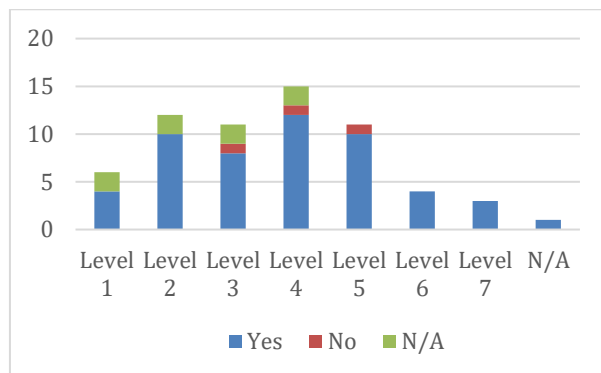
このサイト開発は、先述の通り関西圏のインターンへの意識調査結果が直接の動機の一つとなっているが、関西圏への留学生にとっても有意義なサイトであるのかを明らかにすべく、2011年に留学生への方言意識調査を実施した。（畑中 2016）

調査対象は、英語を媒介言語としている関西外国語大学のプログラムへの初級から上級までの留学生の男女 64 名で、出身地はアメリカからが約半数、残りはイギリスなどヨーロッパやオーストラリア、シンガポールであった。留学中の生活環境はホームステイ、寮、アパート暮らしなど異なった。

まず、日本人の留学生に対しての関西弁使用について質問したところ、図 1 に示す通り、関西弁話者は、留学生の日本語能力レベルに関わらず容赦なく関西弁を使うという回答が得られた。

次に、留学生自身が友人や関西弁話者と話す際の関西弁使用頻度について聞いたところ、日本語能力のレベルに関わらず、積極的に単語レベルで関西弁を使用している実態が明らかになった。（図 2 標準語と関西弁の使用比較 円グラフ参照）

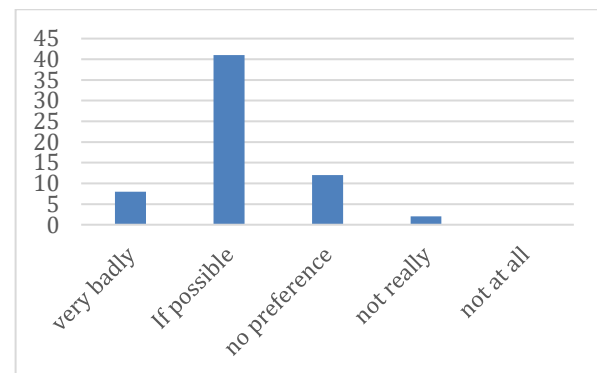
更に「将来的に関西弁が流暢に話せるようになりたいか」という質問には、図 3 の通り、64 人中 50 名、つまり 78%の留学生が「強く／できればになりたい」と答えている。



*N/A (because I cannot tell if it's Kansai-ben or not.)

図 1 留学生に対しての関西弁使用

Q : Do Japanese people use Kansai-ben to you?



単位＝人（回答総数：64 人）

図 3 将来的に関西弁が流暢に話せるようになりたいか

Q : Do you want to be fluent in Kansai-ben in the future?

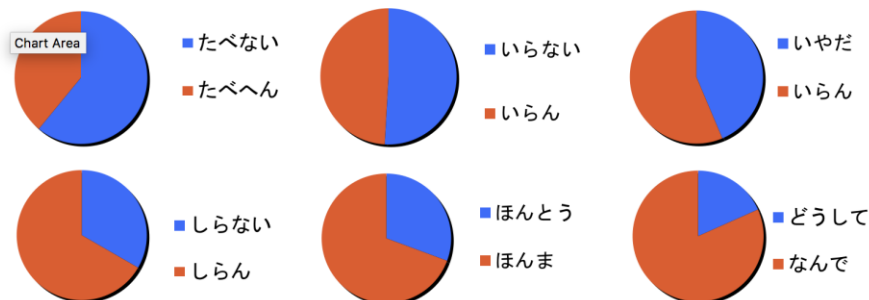


図 2 留学生の関西弁使用状況（標準語と関西弁の使用比較）

Q: The followings are the two equivalents in Standard Japanese and Kansai-ben. Circle one that you use more frequently when you talk to your friends of Kansai-ben speakers.

4 関西弁学習指導の実態（先行研究）：調査の必要性

このように、関西圏への留学生には関西弁学習への前向きな姿勢があることが確認できたものの、彼らが留学先の教育機関で学習する機会が実際あるのかどうかは不明であったため、日本語指導者側が学習者の方言学習をどう捉えているかについての先行研究を調べてみた。仁科（2013）は、理工系の留学生が学会発表や研究室で使用する関西弁に困惑しており、研究遂行上、ある程度の方言聴解能力が望まれるとしているが、具体的な指導についての言及は見られなかった。また、正規の授業ではなく、日本語教員養成課程の教育実習生による関西弁講座の活動例（鹿浦 2011）や、関西弁を話す教員の授業で戸惑う留学生を日本人学生のアシスタントがサポートする仕組みの報告（鹿浦 2006）はみられたものの、教育現場での方言学習指導の実態は先行研究からは掴めなかった。

5 アンケート調査

そこで、日本の教育現場での方言学習指導の実態を明らかにするため、関西圏の高等教育機関 10 機関にアンケートを依頼することにした。

5.1 アンケートの方法

2017 年 7 月から 9 月にかけて、欧米からの留学生受け入れを行い、且つ英語を媒介言語とする 10 機関（表 2 参照）を対象にメールにてアンケート調査を依頼し、全機関より回答を得た。回答者は大半がコーディネーター、または講師の方で、通年、学期、夏季／短期とプログラムにより担当の方や状況が異なる場合は、別に回答を得ている為、10 機関から総計 14 の回答を得、それを考察の元資料とした。

表 2 アンケート調査参加教育機関

所在地	機関名
京都府	AKP(Associated Kyoto Program)
大阪府	大阪学院大学(CET Japan)
大阪府	関西大学
大阪府	関西外国語大学
兵庫県	関西学院大学
京都府	京都大学
京都府	KCJS(Kyoto Consortium for Japan Studies)
兵庫県	甲南大学
大阪府	国際交流基金関西国際センター
滋賀県	JCMU (Japan Center for Michigan Universities)

アンケートの質問事項一覧を以下の表 3 に示す。

表 3 質問事項

1)留学生への関西弁指導の現状
-オリエンテーションでの留学生への関西弁紹介の有無
-カリキュラム内での関西弁取り扱いの有無（その内容と理由）
-課外活動で留学生が関西弁を学ぶ機会の有無
2)方言・関西弁学習指導に対する意見
-留学生が関西弁学習（聞く/話す）することでの利点と弊害
-留学生の来日前の関西弁指導の必要性
3)「関西弁自主学习サイト」について
-「関西弁自主学习サイト」の存在認知
-「関西弁自主学习サイト」のような独習教材の有用性

5.2 アンケート結果

5.2.1 留学生への関西弁指導の現状

留学生の関西弁指導の現状に関する質問事項一覧とその結果概要を以下の表 4 に示す。回答詳細については以降各項目ごとに詳細報告をし、考察を加えていきたい。

表 4 「留学生への関西弁指導の現状」に関する質問事項及び回答結果概要

	YES	NO	その他	無回答
1.オリエンテーションでの関西弁紹介の有無	2 (14%)	12 (86%)	-	-
2.カリキュラム内での関西弁取り扱いの有無	8 (57%)	5 (36%)	1 (7%)	-
3.課外活動で留学生が関西弁を学ぶ機会の有無	13 (100%)	0 (0%)	-	1

5.2.1.1 留学生への関西弁紹介の有無

まず、関西弁指導の現状を明らかにするために、現在オリエンテーションなどで留学生に関西弁紹介を行っているか否かについて質問したところ、Yes が 2 (14%), No が 12 (86%)という結果であった。大半の機関が紹介を行っていない理由は以下の通りである。()内数字は同内容の回答数を示す)

- 時間不足 (2)
- 授業で扱うため (2)
- オリエンテーションでは事務事項のみ (4)
- 標準語優先 (1)
- 来たばかりで頭が混乱しているのに関西弁導入はかわいそう (1)

つまり、オリエンテーションの段階では大半の留学生は関西弁の存在すら知らない可能性もあると言える。ちなみに、紹介していると答えた 2 機関の一つは、留学生が関西弁話者の学生をルームメイトとして持つことになっているため、そのコミュニケーションの際よく使う表現として事前に紹介を行うということであった。

5.2.1.2 授業／カリキュラム内で関西弁の取り扱い

カリキュラム内で関西弁を扱っているか否かについては Yes が 8 (57%)、No が 5(36%)、「その他」 1 (7%)であった。「扱っている」場合の理由としては、

- 関西で生活する上での言語文化知識として (3)
- ホストファミリーとのコミュニケーションを円滑にするため (1)
- 留学生寮の日本人学生 of 関西弁への理解を助けるため(1)
- 関西地区に興味関心を持ってもらい、積極的交流を促すため(1)
- 町での活動、ホームビジットのため(1)
- プログラムが京都だから (1)
- 選択科目に大阪弁の授業がある(1)
- 関西の大学に進学する学生が多い(1)

が挙げられ、「扱っていない」理由としては、

- インテンシブなので余裕がない(1)
- 標準語優先(1)
- (日本語を教える) 教員が関西出身だとは限らない(1)
- からなずしも学生が喜ぶとは限らない(1)
- ホストファミリーが関西弁だとは限らない(1)
- 学生も全員が関西弁に染まりたくないように見える(1)

が挙げられた。「その他」という回答の理由には、

- 必修科目では取り入れる必要はないと考えているが、英語開講科目での取り扱いあり (1)

とあった。つまり、6 割以上の機関が「(関西弁話者の講師による) 大学の講義を聞くためや地域住民との交流には方言理解能力が必要」と考え、授業でも扱っているものの、「標準語優先」「時間がない」などの理由で扱わない機関も 3 割強あることが明らかになった。

また、現在扱っていないと答えた機関の中にも、「専門分野の講義において教員が関西弁で話すため、理解が難しいとの訴えが時々あり、具体的な質問をもって来た場合には、個々の教師が授業の前後に答えるようにしている」との回答があった。

カリキュラム内で関西弁を扱うと答えた 8 機関の取り入れ方であるが、どの機関も時間的には一学期に 1-2 時間程度で、「関西弁ネイティブの外部講師に依頼(1)」「英語ネイティブスピーカーの英語授業 (1)」により行う機関もあった。

教材はオリジナル教材が大半であるが、『日本語ドキドキ体験交流活動集』、関西弁の歌のビデオ、「秘密の県民ショー」のテレビ番組の録画、YouTube、関西弁の映画を使用するという機関もあった。

内容としては、知識や多様性の紹介としての関西方言の説明、文法紹介、文法及び会話練習、映画教材に於ける関西弁と標準語との対照、ルームメートとの録音宿題、「あ

かん→だめ、なおす→片付ける」などの語彙紹介、「つつこみ・ぼけ」の文化や、「のりつつこみ」文化の紹介などが挙げられた。

まとめると、各機関に「費やせる時間は非常に限られている」「関西弁ネイティブの教員がいない」などという問題がありながら、その時間とリソースの制約の範囲で、文法のみならず地方アイデンティティー理解に繋がる文化紹介など、工夫を凝らしている実態が浮かび上がった。

5.2.1.3 授業外で関西弁を学ぶ機会の有無

授業外で学生が関西弁を学ぶ機会の有無についての質問に対しては、Yes-が 13 (100%), No が 0, 不明 1 と、ほぼ全機関が Yes と答えた。その機会の例としては、

- 近隣・現地学生など(会話パートナー)と話す (10)
- クラブサークル活動 (5)
- ホームステイ先の生活 (4)
- 近隣住民との交流 (4)
- 毎日の生活 (アパート、買物、大学、スタッフとの会話) (2)
- 語学サークル：関西弁講座で現地学生が教える(1)

などが挙げられたが、意見の中には、

- 学ぶというより触れる／聞く程度
- 会話を通してなので学ぶというほどではない
- 関西弁を学ぶ時間のような特別な時間があるわけではない
- インプットばかりで個人的に教えてもらう程度なので、若者言葉との違いはわかっていない

など、授業内での学びとは質的に違うため「学ぶ」とは言えないという意見が多勢を占めた。

5.2.2 関西弁指導に対する意見

次に留学生の関西弁指導に対する意識を明らかにする為の質問を行ったが、その質問事項一覧とその結果概要を以下の表 5 に示す。回答詳細については指導現状の場合と同様、各項目ごとに詳細報告をし、考察を加えていく。

表 5 「関西弁学習指導に対する意見」に関する質問事項及び回答結果概要

	利点のみ	利点と弊害	弊害のみ
1-1.留学生の関西弁理解力習得の利点と弊害	10 (72%)	4 (28%)	0 (0%)
1-2.留学生の関西弁使用の利点と弊害	8 (57%)	6 (43%)	0 (0%)

	YES	どちらとも言えない	NO
2.留学生への来日前の関西弁指導の必要性	2 (14%)	9 (64%)	3 (21%)

5.2.2.1 留学生の関西弁学習の利点と弊害

留学生の関西弁学習に関する意見を明らかにする為、関西弁の理解力習得と話す力の習得（ここでは習得そのものに注目し、実際の使用については後述）に利点弊害が伴うかどうかについて質問した。関西弁理解力習得の利点弊害の有無に対しては、「利点のみ」が 10 (72%)、「利点も弊害もある」が 4(28%)、「弊害のみ」0 で、7 割強が「利点のみ」と答えた。「利点」とする理由を以下に挙げる。

- 生活圏で触れ合う人とのコミュニケーションが円滑になる (6)
- 地域住民との交流や買い物、道を聞くといった日常生活の中で役に立つ(1)
- 町での活動が容易になる(2)
- 周りの人々/観光地以外の場所で人々が話す内容が理解できるようになる(2)
- 友達の会話が理解できるようになる(1)
- 現地生活にスムーズに適応できる(1)
- 人間関係がうまくいく(1)

大半は、現地生活に対応するため／人間関係構築のため理解力が必要と考えていたが、文化言語使用／多様性理解、学習の動機付けになるから、という意見も見られた。

ちなみに、理解力を「弊害だ」と考える理由は以下のようなものである。

- 関西弁をフォーマルな場面や相応しくない場面でも多用する可能性あり(2)
- 聞いて理解できると面白がって教室内で使いたがる。(1)
- （関西弁だけ理解できても）関西圏以外で通用しない(1)

上記 3 つのうち最初の 2 つの見解は、理解力への弊害というより、次の質問である「関西弁使用」の弊害についてであり、関西圏以外で通用しない」という三つ目の見解は、標準語に代わり「関西弁のみを教えた」場合についての意見かと思われる。つまり、これらの意見を除外すると、全機関が留学生の関西弁理解力習得には利点あって弊害なしと考えていることが分かった。

5.2.2.2 関西弁使用の利点／弊害

留学生の関西弁使用の利点／弊害については、「利点のみ」が 8 (57%)、利点も弊害もあるが 6 (43%)、弊害のみ - 0 で、利あって害なしという回答が 6 割を占めた。「利点のみ」と答えた機関が挙げた理由は以下の通りである。

- 現地生活にスムーズに対応／生活の中で役に立つ(3)
- 交流が活発/容易になる(3)
- 地域に馴染もうとしている／親近感の現れという印象を持ってもらえる (2)
- 地元民との距離感が縮まり、受け入れられ易い(2)
- コミュニケーションが深まったり、初対面の人との会話が弾んだりする (2)
- 自然なくだけた話し方ができる。(1)
- 周りの日本人の友達からかっこいいと言ってもらえる(1)

- 友達がしやすい(1)
- 文化、言語使用の理解が深まる(1)
- 関西で暮らしたことがあるという個性になる (1)

すなわち、関西弁使用が「親近感->好印象->距離感が縮まる->交流活発->コミュニケーション深まる／生活の中で実際に役に立つ」ため利点があると考えられているようである。使用が親近感につながるのは、ローカルアイデンティティの象徴である関西弁を留学生が話すことから高まる仲間意識のためではないかと考えられる。また、一機関から「留学生の個性につながる」という意見もあり、非常に興味深いと思われた。

留学生の関西弁使用に「弊害がある」と回答した 4 割の機関が挙げた理由は以下のようである。

- 関西弁をフォーマルな場面や相応しくない場面でも使用する可能性(2)
- 複数の協定校の教員から、関西弁を学ぶことに対してあまりいい印象を持っていないというような意見を聞いた。(1)
- 関西弁を使う外国人に対する日本人の反応の違いがある。(2)
- 標準語もちゃんと話せないのに使用すると、標準語の習得も阻害する。(1)
- なれなれしい感じ(1)

つまり、全機関が利点があると考えているものの、それと同時に、場に応じた使い分けができない可能性への危惧、標準語学習への影響や、一部の日本人の嫌悪感を誘う危惧を懸念する機関も 4 割あることが分かった。

5.2.2.3 関西弁使用に対するその他の意見

その他、学生の関西弁使用に関する意見として次のような声が聞かれた。

- フォーマルな場面ではなじまない場合があると伝えておく必要はある(1)
- 日本で仕事をする場合、コンテキストを考えて使用する必要がある。(1)
- 標準語と明確に使い分けられているのであれば、問題はない(1)
- 学生は場によって日本語使用が変化する事は承知しているはず。知識と実践の関西弁を学びつつ、学習歴としては標準語を中心に学習しているので、弊害と考えられる事はない(1)

つまり、学生の方言理解力の利点のみならず、学生の方言使用も『場』さえ弁えれば利点が大きいと考える機関が多勢を占めることが分かった。

5.2.2.4 来日前の関西弁指導紹介の必要性の有無

次に来日前の関西弁指導紹介の必要性について質問すると、「必要」(2)-14%、「どちらとも言えない」(9)-64%、「不必要」(3)-21% となり、絶対必要と考える機関は多くなかった。必要だと考える理由は「新生活に入りやすいから」、必要ないとする理由

は「準備しないと生活できない／困る、というほどではないから」とのことだったが、「どちらともいえない」と答えた機関の中には、

- 中級以上なら能力的に／必要性に応じ／多様性に触れるため、インプットがあってもよい
- 超級は関西出身の教師の講義の聞き取りのため慣れておいた方がいい

と、中級以上での事前インプットの必要性を指摘した機関が複数あった。すなわち、学習者の日本語レベルにより必要性は異なると考える機関が多いことがわかった。また、ある機関では地元の学生によるサポート体制が既に確立されており、来日後のみで十分対応できている為、事前紹介の必要性は感じない、とのことであった。

5.2.3 関西弁自主学習サイトについて

さらに関西弁自主学習サイトの認知や同様の自主学習教材の有用性について質問したが、その質問事項一覧と結果概要を以下の表 6 に示す。

表 6 「関西弁自主学習サイト」に関する質問事項及び回答結果概要

	YES	どちらとも言えない	NO
3-1. 「関西弁自主学習サイト」の存在認知	7 (54%)	0 (0%)	6 (46%)
3. 上記サイトのような独習教材の有用性	13 (93%)	1 (7%)	0 (0%)

5.2.3.1 「関西弁自主学習サイト」の認知

関西弁自主学習サイトの認知度については「知っていた」7 (54%)、「知らなかった」6 (46%)で、機関や教員が米国日本語教育と関係が深いと Yes, 日本国内での日本語教育にのみ従事している場合は No という答えであった。この結果は米国と日本の日本語教育界の間の「距離」、すなわち情報共有の困難さを示していると言える。

5.2.3.2 自主学習教材の有用性

関西弁自主学習サイトのような教材の存在を知らせた上で有用性を聞いてみたところ、「有用だと思う」が 13 (93%)、「どちらとも言えない」が 1 (7%)、「有用ではない」が 0 で、大半が有用という回答であり、その理由は以下の通りであった。

- 興味を持った学生が自主的に学習できる教材は非常に有用だと思う(8)
- 方言の学習については、学生のモチベーションがそれぞれ異なるので、自主学習教材があれば、学生がそれぞれのニーズや意欲に応じて取り組める(1)
- 詳しい文法説明を求める学生に紹介できる(2)
- 関西圏出身の教員がいない場合にも助かる(1)

つまり、大半の機関が方言自主学習教材は「学生がそれぞれの興味、ニーズ、意欲により学習できる、リソースがない場合にも助かる」などの理由で有用だと考えていることが分かった。

「どちらとも言えない」と答えた1機関は、

- 学生の趣味興味による。お笑い番組理解には必要かもしれないが一般的ではないのでは(1)

との意見であったが、これは、関西弁が「日常使用されている言葉ではなく、お笑いの世界でのみ使う言葉」と捉えている見地から出た意見かと思われる。

5.2.4 その他:関西弁指導に関する意見

その他、方言紹介指導に対して寄せられた意見を以下に紹介する。

- 関西弁に限らず、方言の紹介は学生も面白いと思うようだ。その地に行く予定があるとか、好きな映画で使われている場合などは特に。
- 関西弁ネイティブの方でも出身地によってイントネーションや話し方が違うので、学生に「なぜ」違うのかなど、言語的な変化を聞かれると難しいと思う。「指導」が必要なほど留学生が困っている様には見えないが、多少の苦労があるので、苦労を軽減できる紹介は有意義だと思う
- 初級は特にカリキュラムに余裕がないため、近畿圏に留学する学生を対象に、事前に関西弁の指導を組み込むことは、ほぼ不可能。学生の興味も人によって違うので、いつでも自分のペースで学ぶことができる自己学習用のサイトは、非常に有用であると思う。
- 書き言葉と関西弁を混ぜて使用するケースも見られるため、場面や相手に応じた使い分けをきちんと理解して運用するということも指導の際に意識する必要があると思う。

6 考察／まとめ

今回の関西弁学習指導に対しての意識調査結果をまとめると、大半の関西圏留学プログラムの意見の共通点が浮かび上がる。すなわち、「大学の講義理解や地域住民との交流には関西弁理解能力が必要」であり、「学生の方言使用も『場』さえ弁えれば利点が大きい」と感じているが、「授業で方言紹介に費やせる時間は非常に限られている」上に、「授業外で方言に触れる場はあっても『学び』と呼べるほどではない」のが現状である。その為、その需要を満たす「方言自主学習教材は非常に有用だ」と考えている、と言える。この結果から、関西弁自主学習サイト（関西方言の「理解力、聴解能力が主、使用能力は副」という姿勢で開発したサイト）が、現場で教える側から見ても有意義な教材と捉えられていることが確認できた。

しかし、この調査を通じて痛感したのは、各機関の意見というのが機関自体の方針であるのか回答者の個人的意見であるのか判別が困難であることだった。また、回答の中には、関西弁学習指導を「標準日本語の代わりに関西弁の運用法を教える」と捉える場

合や、「関西弁＝（関西地方で日常使われる言葉ではなく）お笑い番組で使われる言葉」と考えて否定的意見を述べる場合もあった。

つまり、日本語教師間でも、「方言」「関西弁」「学習」「指導」という言葉をどう捉えるか、言葉の定義にコンセンサスを得ることが難しく、今後同様の方言の指導、使用と習得に関する調査を行う際には十分考慮すべき点であると思われる。

7 最後に

関西弁自主学習サイトは現在も世界中の学習者に使用され続けているが、今回の調査を通じてその存在意義が再確認でき、今後の存続の為の動機付けとなった。しかし、現在テクニカルな問題及び人材資金確保の問題のため、サイトの大幅改訂やアップデートが困難なことも事実である。このようなオンライン教材の持続性の問題点は、どの教材にも共通しているのではないと思われる。しかし、日本語の多様性を紹介したくとも授業内では出来ない、あるいはリソース不足だと思われる内容があれば、それを題材に、ニッチをついた教材開発プロジェクトを試みる意義はあるのではないだろうか。今後も、自校のカリキュラムの枠を出て、世界の日本語学習者全般を対象とした教材開発が行われることを期待して止まない。

謝辞

本稿は、2017年7月から9月にかけて実施したアンケート結果とその分析により執筆しました。アンケートは、関西圏にあり、欧米からの留学生受け入れを行い、英語を媒介言語とする10機関にメールにてアンケート調査を依頼し、全機関にご協力いただくことができました。ご多忙の中、ご協力くださったプログラム関係者、先生方にお礼を申し上げます。

注

1. Googleが無料で提供するWebページの解析サービス。調査期間を設定し、その間のアクセス数、アクセス場所、閲覧ページ数、サイトへの滞在時間などのデータがわかる。
2. 2018年8月14日現在、累計アクセス数は、299,719アクセス。

参考文献

- 鹿浦佳子(2006)「関西外国語大学留学生別科35年の歩み：主にこの15年をふりかえって」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』16, 168.
- 鹿浦佳子(2011)「関西外大日本語実習報告書：片鈴・中宮キャンパスの概要と報告」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』21, 75.
- 新宮育枝・畑中淳子(2008)「関西弁自主学習サイトの開発」ATJセミナー（アトランタ）
- 仁科浩美(2013)「口頭発表時の質疑応答に対する理工系留学生の意識と態度-日本人学生との比較した質的分析-」山形大学紀要『教育科学』15(4), 381, 390.
- 畑中淳子(2016)“Providing Diverse Learning Tools with Online Support” TFLA Conference（オースティン）

語源と日本文化に基づいた漢字副教材『基本漢字500』の紹介： 制作背景、目的、内容

富沢 定利 (ボールステート大学)

要旨

日本語での「読み・書き」の分野に関する研究論文や発表は長年に渡り行われてきている。しかし、その能力に不可欠な漢字能力を高める教授法とその実践論は未だに多種多様である。特に非漢字圏の学習者の漢字学習の難しさに関する研究や効果的な教授法のさらなる必要性を強く感じる。筆者は、従来行われてきた漢字の意味、読み方、書き順等の教え方に加えて、日本語漢字そのものとは如何なるものであるのかを再考し、その結果漢字の持つ語源的・文化及び歴史的背景を教える導入法が学習者にとって非常に効果的かつ有益であるとの結論に達した。本稿では、この信念に基づき現在制作中のパワーポイントによる漢字副教材『基本漢字500字』の紹介とその背景、目的、内容及び制作前に行った先行研究の重要性と意義を提示する。研究内容は以下の三分野：（１）漢字語源研究、（２）現存する各種の漢字教材調査、そして（３）漢字教授法関係の論文・研究発表等である。

キーワード： 漢字副教材、パワーポイント、初級漢字導入法、漢字語源、日本文化

1 はじめに

日本語での「読み・書き」の分野に関する研究論文や発表は長年に渡り行われてきている。しかし、その能力に不可欠な漢字能力を高める教授法とその実践論は近年比較的にあまり論じられていないようである。漢字教育論が盛んであった80-90年代と比べると、最近ではコミュニケーションアプローチの強い影響を受け、話す・聞くための研究論文や発表が主流である様だ。例えば、日本語教育の各種学会での漢字に関する発表数を調べるとその景況が如実である。筆者の調査によると、2016年と2017年のAATJ（春・秋）の学会では約400本の発表があったが、漢字教育に直接関係するものは皆無であり、2014年と2015年では、約300本中たった4本だけである。そんな状況下でプリンストン日本語教育フォーラム（2010）は漢字教育に焦点を集めた年次会であったのか、15本の発表中漢字に関する発表は11本もあったのを注目しておきたい。こうした数字だけを考えると当然、「漢字は読み・書きの必須知識でありながら、教師の間で何故漢字教育に関心が少ないのであろうか？」と言う質問が出て来る。可能な一つの答えとして「漢字は私たちが日本の小学校などで習ったようにすれば、難しくても時間が経てば自然に修得できるもの。」などと問題意識は有ってもその解決策をあまり考えていない教師が意外と多いのではと察する(Noguchi 1995 ; 海保 2002)。つまり、漢字導入は漢字が持つ意味、書き順、発音さえ教えれば、後は自然に学習者が修得してくれるものとして済ましているのでは無いだろうかと思える。更に、最近米国では中国などの漢字圏からの留学生が増え、米国で学ぶ非漢字圏の学習者の漢字学

習の難しさに対する嘆きやその対処に迫られている日本語プログラムが多々ある様でもある (Paxton and Svetenant 2014)。中には漢字学習そのものを諦めてしまっている様な学習者の声や投稿さえネットに見られる (Nukemarine 2008; 浅岡 2010; Mansaray 2012)。筆者はこうした漢字習得に対する否定的な状況を長年現場の日本語教師としても見てきた。そこで15年ほど前に現場で教えている筆者の持つ漢字能力とは別に、知識として「漢字とは一体何?」とする研究を始めた。その結果筆者なりの下記の様な答えが出てきた:

(1) 漢字は意味の最小単位を表す構成要素である部首から成り立ち (例えば Douglas 2001)、(2) 部首は中国でそれらが作成された時代の文化・歴史等を表しているが(例えば白川 2012)、(3) 現代日本語漢字の多くはそれらが日本に入ってから、各時代の日本社会を反映した意味を付加あるいは変化され今日の漢字に至っている(例えば張 2004)。換言するならば、漢字は如何に複雑なものであっても、より単純な部首の組み合わせから構成されているに過ぎなく、数千字に渡る漢字習得は十分に可能であり、日本語の漢字学習は日本人の考え方やその社会を知る上で非常に役立つと言う利益がある(例えば武部 1993)。

こうした研究の後、漢字の持つ歴史的・文化的な側面の大切さを念頭に置き、漢字導入法をあまり考慮せず、部首(約200)を含め本学で初級レベルで学ぶ約300字の漢字語源研究を始め、二年間弱で終了した。その後(2005年頃)その研究から学んだ知識をまとめたパッケージを手書きで制作した。手書きの理由は語源説明の多くに図やグラフィックを使用する効果及び必要性を感じたが、筆者にはそれらをコンピュータで作成する知識や技能が無かったからである。全て手書きのパッケージではあったが、それに対する学生からの反応は想像していた以上に効果的なものであっただけでなく、殆どの学生が漢字学習に対して非常に肯定的になったことである(富沢 2013)。新しい漢字を勉強するのがとても楽しくなったとさえ言って来る学生もふえて来た。更に、こうした漢字導入研究とパッケージ制作と並行して、その時点で存在していたいくつかの漢字副教材の導入法を調査した。その詳細結果は下記の先行研究内に詳しく述べるが、それらの漢字副教材は大まかに見て三つのグループに分けられた。一番目のグループは各漢字の持つ意味の説明は無く、単に学習者の母国語での意味と書き順と読み・発音を付けたものに過ぎないもので、いわゆる丸暗記法である。二番目は第一グループの導入法も含めて、いわゆる記憶術を応用し、漢字説明を学習者が楽しめて記憶し易い方法での導入法であり、部分的に語源的な説明もあるが全体を通して一貫性に欠ける様なものである。三番目はグループ一・二と同様に漢字の意味と書き順と読み・発音があるが、その構成要素の語源的な説明に重きを置いたものである。しかし、筆者にとって全てのグループのアプローチに問題及び改善の余地がある様に思えた。一番目のグループは問題が明白であるので略すが、二番目は漢字の持つ歴史的・文化的側面の一貫性を通して説明していないため、単なる暗記の手助け用教材であり、記憶術の応用や簡単な小話を付けての学習は楽しくても学習対象の漢字のみにしか適応しないので (Manado, Mizutani and Trafford 2004, Mori and Mori 2011 450 ページより引用)、文部科学省文化審議会 (2010) が設定した常用漢字(2136字)全ての習得は大変な時間と努

力が必要になると思えた。三番目は各漢字の持つ歴史的・文化的側面の一貫性のある説明があるので有益な方法であるが、その説明があまりに語源学に専門的か複雑過ぎる場合と単純過ぎる場合があり、学習者が十分に理解できないのではと考えられたからである。換言するなら、副教材著者の理解と説明が学習者に十分に伝わらないのではと思えた。更に、説明の全てに絵やイメージなどの様な説明の理解を助けるものが殆ど付いていない例も挙げられる。そこで、筆者は「本」形式教材を決して否定するつもりは無いが、本形式では出来ない様な教材の有効性を考えた。その大きな理由は、昨今の世代や若い大人は情報収集やコミュニケーションをパソコンや携帯を媒介として育っているため、非常に視覚的な（ビジュアル）学習者に成っており、本の様なカタチだけの教材に対して詰まらなさや違和感さえ持っているのではとの憶測があったからである。実際に、殆どの学問分野の教科書もカラフルで写真等を多く含め、CDなどを付け加えている様なものが増えつつある昨今である。そこで、漢字学習も学習者にとって、より効果的であり興味を誘う様なものでもある必要があるのではと考えた。その案として、漢字の持つ歴史的・文化的な意味を教える必要性と大切さを踏まえたコンピューターテクノロジーを応用した副教材の制作の必要性案が出て来た(Takita and Mori 1995; Van Aacken 1999; Kern 2006)。それを踏まえ、著者は十年ほど前から本学で使用している『げんき』シリーズ I と II (2011, 2012) のパワーポイントでの漢字副教材の制作を始め、今秋にその完成予定の運びとなった。本稿はその間に渡る制作過程の報告である。以上、序文としては多少長いものになってしまったが、それは本稿のこの時点で、何故『基本漢字500』を制作することを決意したかの背景を是非述べておきたかったからである。

2 先行研究

ここでは本稿の主旨上、漢字の難しさと効果的な導入方法を認知心理学の面から考察することを中心に述べる。上記の**はじめに**で述べたことの繰り返しになるが、漢字の持つ字形の違いから非漢字圏の日本語の漢字習得の難しさはいろいろなカタチで発表されている(Yamashita and Maru 2000, Douglas 2001, 由木 2009; Sunflowers 2013, Vincent 2012)。難しさがさらに進んで絶望感さえ訴える声もある(Mansaray 2012, Nukemarine 2008)。更に、漢字習得の大変さはその漢字習得数の多さにおいても言え、そうした意見は教師側からさえ聞こえる(Mori and Shimizu, 2007, Shimizu and Green 2002, Wang and Thomas 1992)。例えば修得数だけでみると、英語だと基本的に26文字だけであるが、改定常用漢字だと2,136字で(2010年文部科学省文化審議会)、それに音訓読みでは4,388通り(2,352音・2,036訓)もある。それに加え字形、発音、書き順、そして意味など加えると漢字が持つ多くの側面の学習が必要となる(Mori 2014)。そこで、この様な膨大な数の漢字で読み書きができるようになるには常用漢字の習得が必須であり、それをどのように導入するのが大きな問題となる。つまり、漢字教授法である。漢字学習法は一般的に二種類のアプローチがある様である：(1)修得する漢字を何度も書いてする暗記法と(2)漢字構成要素(部首)を用いて脳に強く印象付けができるような一般的に言われている記憶術的な方法である(西田 2013)。前者では、Shimizu and Green (2002)がATJ(現在のAATJ)のメンバー251人に行ったアンケート研究の興味深い結果がある。それによると日本人の日本語教師の多くが暗記

方法での教え方で漢字を主に習った経験者であり、それを漢字教育に導入していると指摘している（浅岡 2010）。フラッシュカード使用はいい例である。こうした教え方を基本とした教材には古いものでは O'Neill (1981) の『肝要漢字 (Essential Kanji)』と新しいものでは坂野・池田・大野・品川・渡嘉敷(2011)の『げんき』シリーズが挙げられる。¹ 後者は、基本的に漢字構成要素（部首）を用いての導入法であり、一般的に Chunking と言われているグループ化 (Zimmerman 1989; Ellis 1996) や有意義化、つまり Wessells (1982) や Klatzky (1980) が言う Meaningfulness/Semantic Elaboration のことで、Yamashita and Maru (2000) や 豊田(1995)、そして高木(1993)などがその有効性を主張し、漢字習得上単なる暗記方法より次元が高い導入法であるとしている。ただその場合漢字構成要素である部首の持つ正しい意味を伝えるようにしないと意味の誤解や (Mori 2012) 意味理解が不可能になる場合もある (Kondo-Brown 2006)。いずれにせよ、学習対象項目をいかに有意義で楽しめるものとするかがその修得に大きく影響すると言う主張は、認知心理学では既に確立された理論であり (Gentile and Lalley; 2003 Gentile 1984)、Yamashita and Maru (2000) などがその影響力の強さを漢字の部首記憶のリサーチで発表している。その概念を導入した漢字教材は古いものでは Dykstra (1987) *The Kanji ABC* や Heisig (2001, 2005) の *Remembering the Kanji Vols. I・II* や 加納・清水・竹中・石井 (1992) の『Basic Kanji Book「基本漢字 500」』があり、より最近の物では『ストーリーで覚える漢字シリーズ 500 字』（ボイクマン総子・渡辺陽子・倉持和- 2010）や多少古い物になるが、語源的見地に重きを置いた Millen (1993) の *Kanji Power* と 東京大学漢字グループ (1993, 1998) の『*Essential Kanji for Everyday Use*「生活の中の漢字」』シリーズ等が挙げられる。これらの二つの漢字の導入法の目的は基本的には各漢字の持つ字形・書き順、発音（音符）、そして義符／意味を教えることであるのは当然である。しかし本筆者は、各漢字が持つそうした側面に加えて、各漢字が持つ歴史的・文化的な側面をも教えることの必要性を強く唱えたい（川口 2010、山田 2008、西田 2010、畑佐 1989、武部 1989、Yamashita and Maru (2000)。それにより「言語はその文化を表すもの」と言え、言語学界では The Sapir-Whorf Hypothesis として広く知られている (Whorf and Carroll 1956)。そして今日では外国語教育界でも「言語と文化は切り離せないもの」とする主張は幅広く受け入れられているのは我々がよく理解していることである（由木 2009; Lange and Paige 2003; 牧野 2003; Omaggio 2001; ACTFL 1996）。実際に、そのような語源学的側面を応用した漢字教材は最近よく出回っており、『どどんつながる漢字練習帳』（2017）、『イメージで覚える（げんき）な漢字 512』（2010）、『漢字はむずかしくない』（1993）などはいいい例であろう。しかし、この様な漢字源に基づいた漢字の側面を有意義な方法で実際に導入している授業は、漢字に割く時間が少ないためなのか、非常に少ないのではないかと察する。そうであるが故に、筆者の本プロジェクトの目的とする CALL を応用したパワーポイントでの導入法がその一役を担うであろうし、その効果もかなり高いものと確信する。CALL の外国語教育での有効性の高さは既に広く認められており (Kern 2006), 漢字習得に当たっても同様である (Van Aacken 1999; Takita and Mori 1995; Kano 1995)。更に “Millennial” や “Net Generation” と呼ばれている最近の若い世代は非常に視覚的な学習者であるので (Reed 2016; Miller 2016)、パワーポイントでの漢字導入効果はかなり高いと言えると考えらる。

3 制作過程

2018年末に完成予定の『基本漢字500』は数年に渡る二つの段階を踏んでいる。第一段階は本学で使用している『げんき』シリーズ I と II で学習する全ての漢字（317字）に関してそれらの語源・文化に基づいた説明を各課ごとにまとめたパワーポイントの作成であり、第二段階は第一段階で作成した漢字に183字を加え、漢字数合計で500字とし、各漢字の書き順のアニメーション及び発音オーディオ加えた改訂版パワーポイント制作である。漢字数を500字とした理由は作成過程第二段階で述べる。

3.1 第一段階

この段階は『げんき』シリーズ I・II のパワーポイント作成で、2012年5月から2013年8月までの1年4カ月をかけて行った。以下がそのプロジェクトの紹介である。

3.1.1 プロジェクト目的

本プロジェクトの目的として以下の三項目を掲げた：

- (1) 『げんき』シリーズ I と II で学ぶ漢字（317字）の全ての意味を、その漢字語源に基づいた歴史的・宗教的・社会的視点から説明したパワーポイントでの漢字副教材の制作。
- (2) そのパワーポイント使用により、学生が漢字学習を効果的かつ有意義に、そして楽しく学べる事が出来る。
- (3) 制作されたパワーポイントでの学習終了後、その知識を基にして学習者が独立した漢字学習者に成り得ること。

本プロジェクトでは「独立した漢字学習者」とは、『げんき』シリーズ I と II を終えた学生が、その後使用する日本語教材や新聞やネットなどに現れる新しい漢字の学習が、自分で辞書などを用いることにより、その意味や書き順等を正確かつ効果的また有意義に「独学」出来る日本語学習者を意味する。初級レベルの漢字学習を有意義に終了した学習者は新しい漢字学習に対してより肯定的な感じを持っているようになっている (Yoshida and Maru 2000) だけでなく、この時点終了後の中級段階では、学習者が漢字に関してのスキーマ “Schema” (Goodman 2000) さえ既に出来上がっているため、日本語のクラス活動で新しい漢字導入に割く時間は非常に少なく済み、文法やコンテンツに集中出来る授業が出来る筈である。学習者が持つこの二つの強みは下記に紹介する本プロジェクト第二段階で学ぶ総漢字数（500字）の習得により、その後の上級漢字習得への大きな助けにさえ成り得る (西田 2010)。

3.1.2 プロジェクト資金

第一段階のプロジェクトをするきっかけは、著者の大学が年に一本だけの応募に与える *Creative Teaching Grant* と題する資金援助が2012年に本プロジェクトに授与されたからである。このグラントが与えられた大きな判断は、先に述べた手書きの漢字パッケージが持つ有効性と意義において高い評価を得たこととテクノロジーを応用したパワーポイント版制作目標が非常に創造的なものと考えられたことである。本プロジェクトに授与された資金は以下の五項目に使用された：

- 1) コンピューターグラフィックデザイナー雇用費：本プロジェクトには本学のコンピューターグラフィック専攻学生を二名雇った。
 - 2) テクノロジー費：コンピューター、コピー用紙、インク、USB等の購入に用いた。下記に示すハードウェア及びソフトウェアは本学のを無料で使用させてもらった。
 - 3) 本プロジェクトの学会発表経費：Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages (2013*, 2017), CATJ 24 (2013*, 2018), Indiana Foreign Language Teachers Association (2014)にて発表し、その中にはその論文集（*印）に出版されているものもある。
 - 4) プロジェクト担当者への手当：プロジェクト主任である本稿筆者と他の日本語科の同僚二名への「プロジェクト夏期報酬」として払われた。
 - 5) 研究資料購入費：全てではないが、漢字語源学資料及び参考資料購入に用いた。漢字語源学的研究資料としては下記の書籍・辞書を利用した：
- (1) 『常用字解』(2012) 白川静著（平凡社）
約3千年前の中国で作られた甲骨文字の字解書で、基本的にその時代の貴族の宗教、習性、戦闘、天候、天災、食べ物の収穫等を表す言葉の解説であり、漢字のみを使用する中国語の語彙バイブルでもある。本資料はかなり専門的な立場から書かれているので、日本人の大人でも理解し難い説明が多々あり、本書をより分かり易く小学生用に書かれた『白川静博士の漢字の世界へ』(2014)も併用した。
 - (2) 『漢字源』(1992) 藤堂・松本・竹田著（学研）
手持ちで多少古い版ではあるが、常用漢字集で貴族・平民の両方の社会生活をも表す『常用字解』の現代版と言える。
 - (3) 『漢和中辞典』(1973) 貝塚・藤野・小野著（角川）
こちらも手持ちの物でかなり古いが、『常用字解』・『漢字源』ほど語源的説明に焦点を置かず、現代の一般的な漢字説明辞典で、日本では前者より広く一般的に使用されているものであり、三つの中で漢字の意味理解としては一番分かり易いものと感じた。²

3.1.3 漢字源研究資料の選択理由

上記の資料（1）、（2）、（3）の選択理由には以下の重要な二点がある：

第1点：三資料全てが各部首・漢字の持つ歴史的・文化的・宗教的意味を説明している事典・参考書であり、筆者が漢字語源的知識を得るためには非常に有益な文献であると判断した。有益な反面、筆者は、特に中国の歴史的・文化的知識不足のため、著者が意図する語源説明の真なる理解には苦勞した場合も多々あったことも付け加えておく。

第2点：三資料全てが漢字教授法とは全く無関係に書かれている。つまり、こうした資料はその読者が漢字の語源的意味を学ぶことが目的であり、筆者の場合は、そこから学んだものを学習者に分かり易く意味がある様に教えるためへの必須情報・知識が得られると考えたからである。この様な考え方は漢字語源研究を一般言語学 (General Linguistics) と仮定すると、その教授法は応用言語学 (Applied Linguistics) だと比喻的に言えると思う。武部 (1991) は、漢字導入に当たり注意すべきことは、我々の漢字学習者の大多数は漢字そのものの研究者になるために勉強しているわけでは無いとまで言っている。筆者も武部の主張に賛成する一人である。その意味で、部首・漢字の意味を文とイメージで説明したパワーポイントは筆者の漢字知識の「氷山の一角」であり、またそうでなければならぬと言っても過言では無いと思う。

3.1.4 語源的意味選択基準

上記の三つの異なる資料が持つ目的や著者達の執筆主観等の違いにより、同一の部首や漢字を研究する場合三者間で多少の違いが見つかるのは当然である。この一貫性の無さに関して、De Roo (1982) はそれは各著者の資料執筆上の意図により仕方がないことであると述べている。そこで、筆者としては、同一の部首と漢字の語源説明を行う場合、三者がどのように説明しているかにより、その意味決定基準を基本的に以下のように設定し行った：

第1選択：同一の部首・漢字に対して三者が殆ど同じかあるいは非常に近い意味で説明をしている場合。

例：「母」は「女」に上下に乳首を二つ加えたものである。

第2選択：三者の内二者が同一・あるいは非常に近い意味説明をしている場合。

例：「親」は甲骨文字では親の位牌を表し、『漢字源』と『漢和中辞典』では親子関係として説明しているので、「親」の意味は

「木」の上に「立ち」子の安全を「見守る」のが親の役目とした。(3.1.5の図3参照)

第3選択：同じ部首・漢字に三者が全て異なる意味説明をしている場合、中国語での説明では無く、日本の文化・歴史・宗教等と関係している説明を使用した。何故なら現代日本語漢字の多くは、中国から漢字を“輸入”して以来日本の文化を取り入れ、その本来の意味からかなり懸け離れたものとなっている場合が多いからである。つまり、現代日本語漢字は「中国生まれの日本育ち」なのである(張 2004)。そうした例を張(2004)の中から見てみる。

例1：日本語の「娘」は中国語では「母親」の意味であり、「愛人」は

「妻」または「夫」で日本語の「愛人」は中国語で「情人」と書く。

例2：「方」は中国語では畑で土を耕す「すき」をさし、日本語では大きく細長い「旗」の意味である。

尚、日・中の両方で同じ意味に使われる漢字が、日本語での別の意味が中国語では存在しないものは両方の説明を付けた。例えば、「安らか」の「安」は日・中の両方で「平和・穏やかさ」を表すが、日本語でのもう一つの意味「安い」の「低価格」等の意味は中国語には存在しない。

第4選択：三者全ての意味説明に統一性が無く、第3選択でも良い説明が付け難い場合は、筆者が三者の意味を念頭に置き、筆者なりの説明を付けた。

例：「外」は甲骨文字では「夕」が「肉」で「卜」は占うとの意味で亀の甲の外側の割れを占うと解し、『漢字源』は「夕」が「月」で「卜」は占うとの意とするが、月の外側を見て占うとし、『漢和中辞典』は「夕」はひび割れの意で、火で亀の甲が「卜」の形に割れ「甲」の表・外に現れるとした。そこで武部（1989）の解釈を借りて、「卜」を占い用の棒とし、それを使い「夕方に明日の天気を家の「外」で占った」と説明を付けた。

上記の基準設定に関して、さらに二つの意味説明決定基準を述べておきたい。

1：上記の選択基準〔（1）（2）（3）（4）〕のどの場合を選択する場合でも、武部の『漢字の教え方』と『漢字はむずかしくない』（1989，1993）を必ず参考にし、意味説明の最終決定をした。それは両資料共基本的に語源学的意味に基づき、効果的な漢字導入法を考慮して書かれているからである。

2：上記の基準により部首にどのような意味を付けてもその意味だけを基本とし、それを構成要素の一つに用いられている全ての漢字の構成意味説明に用いた。例えば、「氵」は「酒」、「泳ぐ」、「汁」さらに「湖」の様な漢字説明に使われているが、その基本意味である「液体・水」を全ての漢字に用いて意味説明をした。こうした一貫性のある部首の意味に沿った漢字の意味説明は学習者にとって、多少「こじつけ」と感じる場合もあり得るが、分かり易く、学び易く、意義のある方法であると思った。こうした立場は『どんどんつながる漢字練習帳』（2017）のアプローチと似ている。

3.1.5 パワーポイント制作作業工程

パワーポイント制作には以下の四つの工程を執った。

第1工程：各部首の持つ基本的意味の再研究とその説明文編集

選択した部首は『漢和中辞典』に有る245の中から学習者に必要と考えられる225だけを選んだ。本辞典にある殆どの部首を研究対象とした理由は、学習者の長期的漢字学習展望に立った配慮である。更に、各部首の意味説明は上記(3.1.4.)に述べた意味選択基準に基づいて行ったが、部首はそれらが作られた時代背景を重要視し、中国語での意味を優先した。しかし、その説明が学習者にとって分かり難い場合は説明文を多少変更するか注を付け加えた。例は資料1（1ページ）を参照。

第2工程：各漢字の持つ基本的意味の再研究とその構成説明文編集（317字）

これも、部首の意味説明と同様に意味選択基準に基づいて行った。例は資料 2（2 ページ）を参照。

第 3 工程：部首説明のコンピューターグラフィック化（例：図 1）

本作業は、コンピューターグラフィックデザイン専攻学生を雇い、筆者が手書きで描いた形とその説明を示したものを、Adobe Illustrator を使用し JPEG で表した。この作業はグラフィックイメージの上に部首の字形を緑の線で示した。グラフィック作業をした学生達は漢字知識が皆無であったので、必要に応じて必ず直接会って筆者の意図とする点を指導した。イメージはなるべく日本風・中国風なものにしたが、そうで無いものも使用せざるを得なかった場合もある。その場合は著作権破棄のものをネットから利用した。

第 4 工程：各漢字の部首構成と各部首が持つ意味（第一工程で作成）とその漢字の持つ意味説明（第二工程で作成）をグラフィックイメージ（第三工程で作成）を用いて一枚のスライドでのパワーポイント化

この例は図 2 と 3 にあるが、同様なスライド 3 1 7 枚を『げんき』の各課ごとに一つのパワーポイントに編集した。

第 5 工程：既に出来上がった部首・漢字の意味説明文とコンピューターでのイメージ集を使い『げんき』I と II で教える漢字全て（第 3 課から第 2 3 課まで）を各課ごとに一つのパワーポイントに編集

例えば、第 2 3 課は漢字が 1 5 字あるので、この課のパワーポイントスライドは表紙を含め 1 6 枚となり、シリーズ全部では 3 3 8 枚となった。

上記の資料の内、部首の意味説明表と漢字の意味構成説明表は、まとめて小文集（ブックレット 2 7 ページ）として学生用に出版し、授業で使ったパワーポイントは各課ごとにクラスのブラックボードに載せ、学生が何時でも見られるようにした。ブラックボードとは本学が各クラスの教師と学生間でのみ使用できるネットプログラムで、そのクラスのお知らせ、シラバス、宿題、成績、教材資料等が全て載せてあるサイトであり、本校でのユーザーネームとパスワードを入力しないと接続できないようになっている。

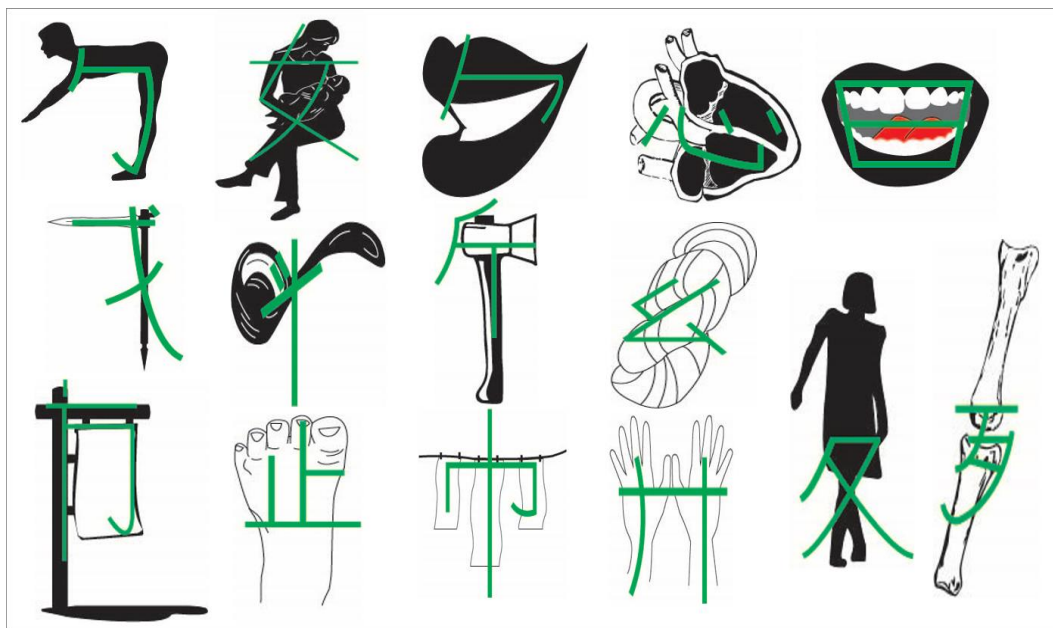


図1 部首を示すグラフィックイメージ例 (注：富沢(2013)CATJ 24 論集からの修正)

パワーポイントスライド例

赤:あか:[aka] red 赤ちゃん 赤道

Pots/bricks made from (土) "dirt/clay" by fire indicated by the bottom, a modified form of 火, looks RED. 赤いレンガ色 (China)

図2 中国語語源から採用した例 (注：富沢(2013)CATJ 24 論集から転載)

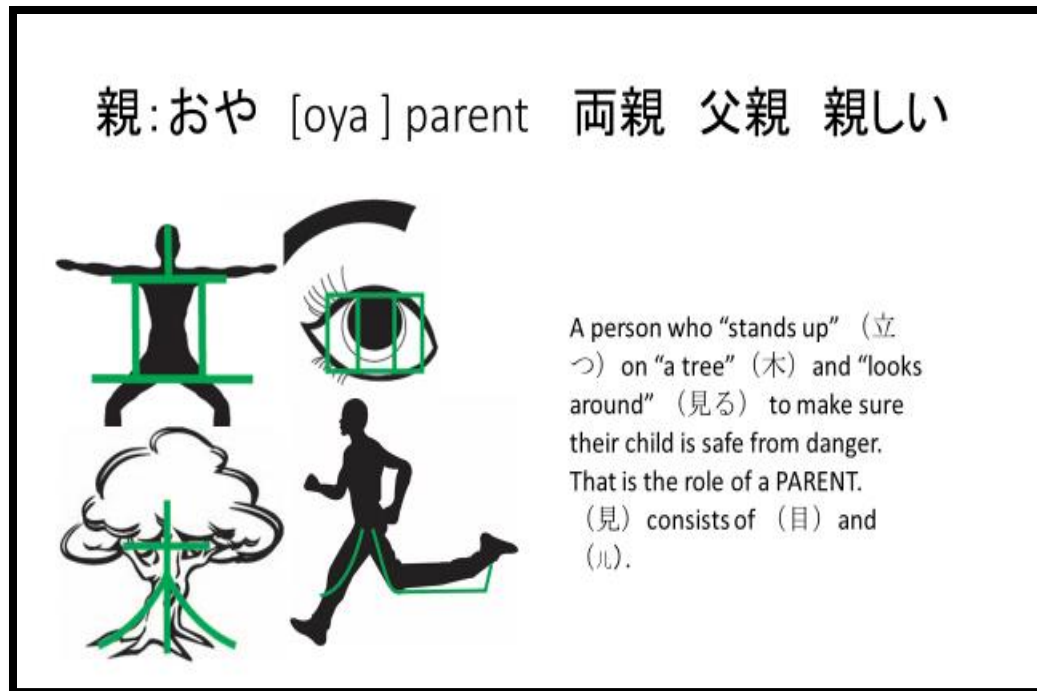


図3 部首四つから構成された漢字例 (注：富沢(2013)CATJ 24 論集からの修正)

以上が2016年までに完成したプロジェクトの報告である。

3.2 第二段階

本プロジェクト第一段階で制作したパワーポイントは2013年8月に完成し、その後数年間本学内でのみ使用した。その間に本学の学習者からその効果が十分にあり大変楽しめるものとの評価を得た。また、本プロジェクトの発表を二、三の学会で行い、その参加者からも非常に肯定的な評価を得られた。しかし、本パワーポイントに対する下記のような要望が学習者から出てきた：

- (1) 部首と漢字の意味説明文が単純過ぎて、クラスでの教師からの補足説明無しでは理解し難いので、多少長くなっても説明文をもっと分かり易いものに修正して欲しい。
- (2) グラフィック内の部首を表す線（緑色）が細過ぎて、白黒での小文集でははっきりしないので、もう少し太目にして欲しい。パワーポイントでは緑色なのははっきり分かる。（図1を参照）
- (3) 現存するパワーポイントスライドに加えて書き順をアニメーションで見られるスライドを付けて欲しい。
- (4) 書き順を示すスライド上に発音が聴けるオーディオファイルを加えて欲しい。

以上の様な希望項目は学生達からの「生の」要請であるだけでなく、本副教材をより良いものにするには是非加えるべきものと感じた。以上の要請に応じ、本プロジェクトの第二段階を下記の様に行った。

3.2.1 第二段階制作項目

第1工程：部首・漢字説明文修正

第1段階で使用した漢字源資料を参照にし、部首と漢字説明をより分かり易く簡潔なものに修正した。説明文は全て英語であるため、この作業は先ず筆者が修正した物を本学で日本語を専攻している学生数人が添削し、他の学習者が分かり易い様に作り直した。添削作業は以下の手順で行った：筆者の原文を学生に送るー＞学生が読み修正が必要な部分の指摘・質問等を書くー＞筆者が修正をし学生に送り返すー＞学生がそれを見て必要な修正をするー＞学生と会って最終版を仕上げる。

第2工程：書き順アニメーションビデオ制作

本学アニメーション学科の機材を用いAdobe After EffectsとAdobe Photoshopを使用し、筆者が正方形の枠内に点線で四等分したタブレット上に書く漢字をビデオ化し、各漢字ごとにビデオファイルを作った。例：図4

第3工程：漢字音声・発音ファイル制作

漢字音声・発音制作は、各漢字ごとに筆者が防音室でAdobe AuditionとAudacityを用いて録音し、デジタル化した音声ファイルを各漢字ごとに作った。例：図4

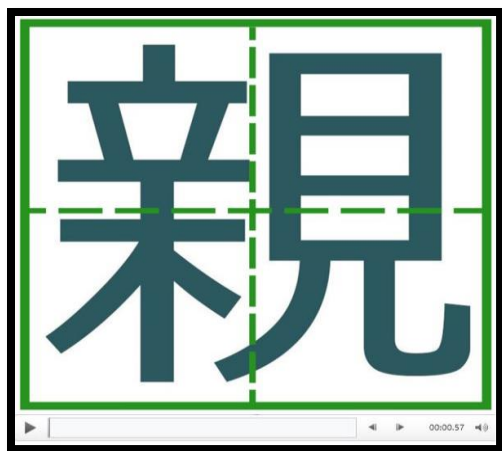


図4 書き順を示すアニメーションと発音が聴けるセッティングのスライド³

第4工程：パワーポイント

各漢字のパワーポイントは二つのスライドから成っている。一枚目は上記に示した図3の漢字構成要素と意味説明であり、二枚目は図4の様な書き順のアニメーションと発音オーディオが載せてあるものである。一枚目のスライドは第一段階と同様に、漢字構

成部首の意味を含めた漢字意味説明文を部首イメージを用いて、その漢字の読みと意味を表したものである。しかし本段階で作成したスライドは、その構成要素を一度に示すのではなく、使われている部首の書き順に応じてスライド画面をクリックすることにより現れるようにした。例えば、図3で示した「親」は立→木→見の順に出て来る。このやり方は学習者のより自発的学習“active learning”を促すためであり、修得のより良い助けに成るとの考えによる。本作業は日本語とコンピューターアニメーションのダブルメジャーの学生を雇い行った。

発表順が前後してしまうが、第二段階で扱う漢字総数を313字（『げんき』I・II）から500字に増やした理由を述べておきたい。その理由は二つある。一番目は、本プロジェクトは「初級漢字を対象」と言う基本的制作目標があるため、一般的に基本漢字500字を初級漢字として扱っているということに倣った。二番目は、文化庁文化語部国語課が2000年に日常の新聞・雑誌・等に使用されている漢字頻度を調査した結果、基本漢字500の頻度が80%以上であったと言う事実である（文化庁 2000;Tomizawa 2006）。尚、本プロジェクトでの総数を500に増やす選択の際に使用した日本語教材は『みんなの日本語 初級I・II』（2013, 2014）、『まるごと日本のことばと文化』 初中級A2/B1（2015）、『なかま』I/II, そして漢字教材としては『Basic Kanji Book – 基本漢字5000–』（2015）と『*Kanji Look and Learn* イメージで覚える（げんき）な漢字512』（2010）などを使用した。但し、『げんき』以外の漢字はその教材名と課を示すことが出来ないため、一般的な漢字辞典の様に画数に応じた順でパワーポイントを作成し、そのパワーポイント番号を示した表を部首の意味説明表と漢字の意味説明表をまとめた『げんき』用小文集（ブックレット）に加えた。更に、学習者の便利上全てのパワーポイントのスライド（約500枚）のコピー（白黒）も必要な学習者に購入できるようにした。その場合部首・漢字説明文とパワーポイントスライド全てを示す目次をブックレットに付けた。しかし、その目次等を示す資料は本稿筆記時点で未だ完成していないので、本稿に載せることはできない。以上の第二段階のプロジェクトは2016年夏に開始し、2018年の末までに完成予定である。

4 終わりに

本稿の趣旨は本プロジェクトで制作したテクノロジーを応用した漢字語源的な漢字副教材の報告であるが、本教材の方がより効果的かつ有意義な漢字導入法であり、暗記に重きを置いたり、記憶術等を利用する学習法を否定するものでは決して無いことを断っておきたい。それどころか、学習者各自が一番修得し易いやり方をさせてみる、つまり学習者のメタ認識ストラテジーの使用の大切さと教師側からの様々な漢字学習法を提供する大切さをも強調しておきたい（Mori 2014; Mori, et. al. 2007）。

最後に、CATJ 27の本プロジェクト発表の際に、参加された方から本稿で既に述べた本プロジェクトの趣旨の根底に当たる質問が寄せられたので、答えておきたい。質問は「この様なプロジェクトと似たような資料は既に出回っているのに、なぜ本プロジェクトをわざわざしたのか。」であった。その質問への返答は二つある。先ず一番目は一応語源的説明でグラフィック等を加えて説明してある資料は存在するが、学習者にとってその説明文が必ずしも十分で分かり易いものとは言えないものが多いと言う理由である。

つまり、書けるスペースの少なさからなのか、辞書的な非常に短い説明文であるからである。中には意味の「押し付け」の様な説明もかなりある様に思える。第二番目は本プロジェクトのパワーポイントはテクノロジーを応用したものであり、本と言う形を取っていないと言う点である。つまり、本パワーポイントは CALL の簡単な応用ではあるが、各漢字構成要素（部首）と漢字の意味を書き順位に沿ってアニメーションで表すことが出来、更にその漢字の発音を聞くことが自分で操作できるものである。それにより本副教材は学習者がより分かり易く、楽しく効果的に学べるものであり、こうした例は著者としては未だに見たことは無いからである。学習者の為の部首と漢字の説明文集とパワーポイントのスライドコピーを一緒にしたブックレットはあくまで便宜上の物であり、本教材の価値はクラス用とブラックボード上に載せてあるパワーポイントであり、それを利用する教師と学習者がその価値をさらに高めてくれることを期待する。

注

1. 『げんき』は副教材として同著者による『イメージで覚える{げんき}な漢字 512』（2010）で語源的説明をしている。）
2. 漢字副教材などの参考資料は本稿内と参考文献に記してあるので、ここでは割愛する。
3. 図4の漢字は本論文用で Gothic フォントであり、手書きをビデオ化した物では無い。

参考文献

- 浅岡信義（2010）「書道と組み合わせて漢字のストラテジーの導入の試み」*Proceeding in the 17th Princeton Japanese Pedagogy Forum*, 38-51.
- 貝塚茂樹・藤野岩友・小野忍（1973）（編）『漢和中辞典』 角川書店
- 海保博之・柏崎秀子（2002）（編）『日本語教育のための心理学』新曜社
- 加納千恵子・清水百合・竹中弘子・石井恵理子（1992）*Basic Kanji Book* Vol. 1 and 2『基本漢字 500』 凡人社
- 川口義一（2010）「漢字指導の新しい方法—記憶・意味。教授法」*Proceeding in the 17th Princeton Japanese Pedagogy Forum*, 1-14.
- 国際交流基金（2015）『まるごと 日本のことばと文化』 初中級 A2/B1
- 白川静（2012）『常用字解』平凡社
- 鈴木英子・佐藤紀生・秀眞智子・佐藤佳子（2017）『どんどんつながる漢字練習帳』 アルク
- 高木裕子（1993）「非漢字系日本語学習者の漢字学習に対する漢字指導—パターン認識能力を活かした漢字指導とその問題点—」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』 3、57-76.
- 武部良明（1989）『漢字の教え方』 アルク
- 武部良明（1991）『文字表記と日本語教育』平凡社
- 武部良明（1993）『漢字はむずかしくない』 アルク
- 張 麟声（2004）『日中ことばの漢ちがい』くろしお出版
- 藤堂明保・松本昭・竹田晃（1992）（編）『漢字源』学習研究社
- 富沢定利（2013）「日本語における漢字の存在とその教え方の考察」『CATJ 24 論集』
<http://commons.emich.edu/catj/1/>
- 豊田悦子（1995）「漢字学習に対する学習者の意識」『日本語教育』 85, 103-113.
- 西田眞由美・ジェームス バーネット（2010）「学習効果の高い漢字字書を目指して：構造の意味の関連付けによるアプローチ」*Proceeding in the 17th Princeton Japanese Pedagogy Forum*, 62-70.
- 西田眞由美（2013）「『漢字の図鑑』：イメージ画像を用いた字源に基づく部首、おんぷ、象形文字の教え方」*Proceeding in the 20th Princeton Japanese Pedagogy Forum*, 150-168.

- 畑佐一味 (1989) *A study of learning and teaching of Kanji for non-native learners of Japanese*. 博士論文 イリノイ州立大学 (アーバナ シャンペーン)
- 坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子 (2010) 『イメージで覚える{げんき}な漢字 512』 The Japan Times
- 坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子 (2011) 『げんき I』 {第2版} The Japan Times
- 坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子 (2012) 『げんき II』 {第2版} The Japan Times
- 福井県教育委員会 (2014) (編集・発行) 『白川静博士の漢字の世界へ』 平凡社
- 文化庁文化部日本語課 (2000) 『漢字出現頻度数調査 (2)』
- ボイクマン総子・渡辺陽子 (2010) 『ストーリーで覚える漢字 II 301-500 英語・韓国語・スペイン語・ポルトガル語訳版』 くろしお出版
- ボイクマン総子・渡辺陽子・倉持和菜. (2008) 『ストーリーで覚える漢字 300 英語・韓国語・スペイン語・ポルトガル語訳版』 くろしお出版
- 文部科学省文化審議会 (2010) 『改定常用漢字表』
http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/sokai/sokai_10/pdf/kaitei_kanji_toushin.pdf
- 牧野昭子・田中よね・北川逸子 (2014, 2013) 『みんなの日本語 初級 I・II』 スリーエーネットワーク
- 牧野成一 (2003) 「文化能力の基準の作成は可能か」 『日本語教育』 118, 1-16.
- 山田ボヒネック頼子 (2008) *KanjiKreative 2.0* (E-learning 教材)
<http://www.kanjikreativ.com/demo/index.php>
- 由木美帆 (2009) *Kanji Learning Strategies: From the Viewpoint of Learners with non-kanji Background*, 関西外国語大学留学生別科『日本語教育論集代』 19, 143-150.
- ACTFL (1996) *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century*.
<https://www.actfl.org/sites/default/files/publications/standards/1996%20National%20Standards%20for%20FL%20L%20Exec%20Summary.pdf> <7/24/2017>
- De Roo, J. R. (1982) *2001 Kanji*, Tokyo: Bonjinsha.
- Douglas, M. (2001) *Learning and teaching kanji: For students from an alphabetic background*,
<http://www.sabotenweb.com/bookmarks/about/douglas.html> <6/20/2017>
- Dykstra, A. (1987) *The Kanji ABC*. Honolulu: Kanji Press.
- Ellis, N. (1996) Phonological Memory, Chunking, and Points of Order. *Sequencing In SLA*, 18, 91-126.
- Gentile, R. & Lalley, J. (2003) *Standards and mastery learning: Ailing teaching and assessment so all children can learn*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gentile, R. (1984) *Motions, Emotions, and Commotions*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Goodman, K. (2000) The reading process. In Patricia Carrell, et al. (Eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University press. Cambridge: UK. pp. 11-19.
- Heisig, J. (2001) *Remembering the Kanji I: A complete course on how not to forget the meaning and writing of Japanese characters* (4th ed.). Tokyo: Japan Publications Trading.
- Heisig, J. (2005) *Remembering the Kanji II: A complete course on how not to forget the meaning and writing of Japanese characters*. Tokyo: Japan Publications Trading.
- Kano, C., Shimizu, Y., Yabe, H., & Ishii E. (2015). *Basic Kanji Book* —基本漢字 5 0 0— Vol. 1 & 2 Bonjinsha.
- Kano, C. (1995) A plan for measurement and assessment of Kanji ability. In C. Kano (Ed.). *Development of Kanji ability diagnostic test using computer assisted teaching system (CAT) for foreign learners—Final report*. Tsukuba, Japan: Tsukuba University, pp. 7-16.
- Klatzky, R.L. (1980) *Human memory: Structures and process*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Kondo-Brown, K. (2006) How Do English L1 Learners of Advanced Japanese Infer Unknown Kanji Words in Authentic Texts?, *Language Learning* 56(1) February: 109-153.
- Kern, R. (2006). Perspectives on technology in learning and teaching languages. *TESOL Quarterly*, 40, 183-210.
- Lange, D. & Paige, M. (Eds.) (2003) *Culture as the core: Perspective on culture in second language learning*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Mansaray, D. (2012) *WOW This is Actually Happening*, <http://www.davidmansaray.com/wow-this-is-actually-happening> <7/27/2017>

- Millen, J. (1993) *Kanji Power*. Tokyo: Charlese Tuttle Company.
- Miller, S. (2016) *To reach millennials, speak their (largely visual) language*, <https://www.shrm.org/hr-today/news/hr-news/pages/to-reach-millennials-speak-their-largely-visual-language.aspx> <1/25/2017>
- Mori, Y. (2012) Five Myths about "Kanji" and "Kanji" Learning, *Japanese Language and Literature*, 46(1), 143-169.
- Mori, Y. (2014) Review of recent research on Kanji processing, learning, and instruction, *Japanese Language and Literature*, (AATJ) 48(2), 403-430.
- Mori, Y. & Mori, J. (2011) Review of recent research (2000-2010) on learning and instruction with specific reference to L2 Japanese. *Language Teaching*, 44(4), 447-484.
- Mori, Y. & Shimizu, H. (2007) Japanese language students' attitudes toward Kanji and their reception on Kanji learning strategies. *Foreign Language Annals*, 40(3), 472-490.
- Noguchi, M.S. (1995) *Component analysis of Kanji for learners from non-Kanji using countries*. <http://www.kanjiclinic.com/langteacherca.htm> Originally published in *The Language Teacher* (Japanese Association for Language Teacher) 19(10), October 1995.
- Nukemarine (2008, August) *The Discouragement Thread*. <http://forum.koohii.com/viewtopic.php?id=1846> <6/20/2017>
- Omaggio, A. (2001) *Teaching language in context*. (3rd ed.). Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- O'Neill, P. (1981) *Essential Kanji*, Tokyo: Weatherhill.
- Paxton, S. & Svetenant, C. (2014) Tackling the Kanji hurdle: Investigation of kanji learning in Non-Kanji background learners. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 3(3), 89-104.
- Princeton Japanese Pedagogy Forum (2010) *Proceedings*. <https://pjp.princeton.edu/past-forums/2010> <6/24/2017>
- Reed, G. (2016) *Why visuals matter for engaging millennial audiences*, <https://www.ethos3.com/2016/12/why-visuals-matter-for-engaging-millennial-audiences/>
- Shimizu, Y. & Green, K. (2002) Japanese Language Educators' strategies for and attitudes toward teaching Kanji. *The Modern Language Journal*, 86(2), 227-241.
- Sunflower (2013, July) *Difficulty learning & remembering kanji? Questions about kanji?* Retrieved from <http://answers.yahoo.com/question/index?qid=20130731112225AAvCqHE> <6/26/2017>
- Takita, S. & Mori, T. (1995) Kantaro I & II': Multimedia computer courseware package for Kanji learning., *Journal of Japanese Language Education Methods*, 2(2), 18-19.
- Tomizawa, S. (2006) Some suggestions for Teaching Kanji for AP Japanese, *Oshirase* (National Council of Japanese Language Teachers), 14 (1), 18-19.
- Van Aacken, S. (1999) What motivates L2 learners in acquisition of Kanji using CALL: A case study, *Computer Assisted Language Learning*, 12(2), 113-136.
- Vincent, L. (2012, August) *Crazy Kanji: what's the highest stroke count?* <http://nihonshock.com/2009/10/crazy-kanji-highest-stroke-count/> <6/24/2017>
- Wang, A., & Thomas, M. (1992) The effect of imaginary-based mnemonics on the long term retention of Chinese characters. *Language Learning*, 42(3), 359-376.
- Wessells, M. (1982) *Cognitive Psychology*. New York: Harper & Row, Publishers.
- Whorf, B. & Carroll, J. (Ed.) (1956) *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Boston: MIT Press.
- Yamashita, H. & Maru, Y. (2000) Compositional features of Kanji for Effective Instruction, *Journal of the Association of Teachers of Japanese*, 34(2), 159-178.
- Zimmerman, B. (1989) Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. Zimmerman & D. Shunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*, New York: Springer-Verlag, pp.1-25.

資料 1 部首意味説明

Number of Strokes	Image File Number	Radicals	Meaning Black: Main meaning Blue: Secondary meaning or Chinese meaning but not in Japanese	備考
2	5	亻	A modified form of HUMAN 「人」. Ex. 休 ^{やす} む、仕 ^{つか} える、体 ^{からだ}	
3	51	尢	A LAME/HANDICAPPED/Dead dog, which was used to declare a completion of a building, and from that time a work inside it starts. Ex. 就 ^{しゅうしよく} 職、就 ^{しゅうがく} 学	
3	73	忄	A modified form of 「心」: the HEART. Ex. 忙 ^{いそが} しい、快 ^{こころよ} い 友 ^{ゆうじょう} 情	
4	90	文	「文」 was a pattern used on earthenware such as a pot, and a similar pattern was used to create many Kanji, which is representation of CULTURE/SENTENCE/SCRIPT. Ex. 文 ^{ぶん} 化、文 ^{ぶん} 学、文 ^{もん} 字	
4	95	曰	A big mouth and the tongue in the middle to SAY. Not 日. Ex. 申 ^{もう} す、書 ^か く、	
4	106	气	An image of STEAM or VAPOR / SOURCE of LIFE. Ex. 汽 ^き 車 ^{しゃ} *, 元 ^{げん} 气 ^き	
4	109	灬	A FLAME modified from 「火」. Ex. 煮 ^に る、蒸 ^む す、燃 ^も える	
4	119	耂	An OLD PERSON is walking with a cane with his back bent due to his age. Ex. 老 ^{ろう} 人 ^{じん} *, 医 ^い 者 ^{しゃ}	
5	140	示/礻	A modified form of an ALTAR on which God's SPIRIT resides. Ex. 神 ^{かみ} さま、神 ^{じん} 社 ^{じゃ} 、祈 ^{いの} る、宗 ^{しゅう} 教 ^{きょう} 、崇 ^{すう} 拝 ^{はい}	
6	157	聿	An image of a hand holding a BRUSH and writing on a sheet of paper. Ex. 書 ^か く、鉛 ^{えん} 筆 ^{びつ}	
7	174	見	A person inspects something with his eyes 「目」 by walking 「儿」 around it. By doing this is to SEE what it is. Ex. 視 ^し る	
7	176	言	To SAY is to express what is in your heart 「心」 through one's mouth 「口」. Note: 心→ 讠 Ex. 日 ^に 本 ^{ほん} 語 ^ご 、日 ^に 記 ^き	
8	198	雨	An image of RAIN as water drops, which is indicated by the four dots inside the character, from the sky/heaven 「天」, the character of which is a little bit modified for the Kanji for rain.	
9	208	食	「良」 is made of white rice 「白」 washed with water 「水」 in a cooking pan (now it is cooked rice), and the top indicates a lid of a cooking pot 「八」: It is ready to EAT. Ex. 食 ^た べる、給 ^{きゅう} 食 ^{しよく} 、養 ^{よう} 分 ^{ぶん}	

資料2 漢字意味説明

Entry #	Kanji	Etymological Explanation of Meaning Those words in CAPITAL LETTERS are the basic meaning of the Kanji.
第3課: Chapter 3		
15	時	「土」 and 「寸」 show dirt and hand, respectively, and the combination of them means “no movement” of the hand due to the heavy weight of the dirt. This kanji means a temple 「寺」, where a monk is meditating without “moving” at all. Before a clock was invented, it was a temple’s responsibility to tell the people the TIME of the day 「日」 by hitting a gong in the temple. Ex. 五時、子供の時、時間
第6課: Chapter 6		
46	南	The radical inside is an image of a sheep 「羊」, which is warm in wool, and it is inside a Mongolian house/a rounded tent shape. It is very warm inside such a home. The warm side is the SOUTH as opposed to the north. Ex. 南、南北
第7課: Chapter 7		
69	語	The right side consists of two parts: 「五」 indicates five senses of human and the other is the mouth 「口」: Human communication can be made through speaking 「言」 using the five senses: LANGUAGE/WORD. The original meaning is the language of prayer. Ex. 日本語、語る、物語
第9課: Chapter 9		
93	書	The 「ヨ」 indicates a hand, and the 「日」, not 「日」, indicates “to state/mention”. The vertical line is a brush and the two horizontal lines are paper and table, respectively. A combination of these means “to state in writing with a brush”: to WRITE. Ex. 書く、図書館、辞書
第11課: Chapter 11		
125	歌	「口」 means the mouth/throat in 「可」 and the outside part similar to 「丁」 means to bend, meaning a sound is coming out of the mouth as one bends his back by repeating the movement of 「可」 twice. An action of this by a person 「人」 with his mouth open 「ㄣ」 is to SING/a SONG. Ex. 歌を歌う、国歌、歌手
第12課: Chapter 12		
139	働	「重」 in the middle of 「働」 consists of 「千」 "thousand"、 「田」 "parcel / package"、 and 「土」 "ground", and it means one thousand parcels are piled on the ground: heavy. With power 「力」 the heavy stuff can be moved: to move 「動」. The movement of human 「亻」 with 「動」 is WORK/ LABOR. Ex. 働く、労働、Note: This Kanji was created in Japan, not in China.
第13課: Chapter 13		
148	料	The left is a modified form of rice 「米」, and the right is a dipper 「斗」: “to measure” an amount of rice by a dipper. It is a Kanji used to represent

		amount of food and any monetary related items such as fare and salary: INGREDIENTs, STUFF. Ex. ^{りょうり} 料理, ^{ちようみりよう} 調味料、 ^{しようりよう} 使用料、 ^{きゆうりよう} 給料
第 14 課: Chapter 14		
169	店	The top is a tent with the right side open 「广」, and the bottom means a table for products: an image of today's farmer's market, STORE/SHOP, to sell vegetables and fruits. Also, 「占」 means to occupy: A store “occupies” an area, where you put your merchandise for sale. Ex. ^{みせ} 店、 ^{しよてん} 書店、 ^{してん} 支店
第 15 課: Chapter 15		
202	考	The top indicates an old person 「耂」, and the bottom is modified form of a person 「匕」: elderly people tend to take time to THINK out things well to come up with an idea to compare with an idea originating from less experienced young people. Ex. ^{かんが} 考える、 ^{こうあん} 考案する、 ^{しこう} 思考
第 17 課: Chapter 17		
213	結	The left is a thread 「糸」, and the right means happiness 「吉」 coming from the 「士」 ”a small ax” by which an evil is driven away, and the bottom 「口」 is to state a prayer: with a thread to UNITE/TIE/JOIN a man and a woman for their happiness. Ex. ^{むす} 結ぶ、 ^{けっこん} 結婚、 ^{けっごう} 結合する
第 18 課: Chapter 18		
229	服	The left is 「月」 which is a modified form of 「肉」 /the body; the top right means a person with his knees down 「卩」; and the right bottom is a man with his legs crossed 「又」: an image of a person trying to wear a CLOTH/CLOTHES. Ex. ^{ふく} 服、 ^{わふく} 和服・ ^{ようふく} 洋服 Note: Kanji for the human organs has a component of 「月」 as in ^{しんぞう} 心臓、 ^い 胃、 ^{はい} 肺、 ^{ちよう} 腸
第 20 課: Chapter 20		
266	笑	The top is bamboo 「竹」, and the bottom is the right side of Kanji is 「妖」 [よう], which means a beautiful smile of a woman: an image of a woman dancing with bamboo sticks with a SMILE/LAUGH. Ex. ^{わらう} 笑う、 ^{ばくしやう} 爆笑、
第 22 課: Chapter 22		
291	黒	The top 「里」 is made of 「田」 and 「土」, meaning ash on the ground made from rice straw. The bottom is fire (「灬」 ← 「火」). The color of soot burned by fire is BLACK. Ex. ^{くろ} 黒い、 ^{こくばん} 黒板
第 23 課: Chapter 23		
305	怒	The top consists of two radicals; one is a woman 「女」, and the other is legs / hands 「又」 with a meaning of a captured woman, and the bottom is the heart 「心」: a women who is captured against her will get MAD/to get ANGRY. Ex. ^{いか} 怒り、 ^{おこ} 怒る、 ^{げきど} 激怒する