The 23rd
Princeton Japanese Pedagogy Forum

PROCEEDINGS

May 13-14, 2017

Department of East Asian Studies
Princeton University
Princeton, NJ

23rd Princeton Japanese Pedagogy Forum
PROCEEDINGS
TABLE OF CONTENTS

TABLE OF CONTENTS i

PREFACE iv

PJPF PROGRAM v

PAPERS
Shin Moriyama (Ochanomizu University)
東アジアの共生をめざした複言語・複文化教育実践とその成果
..... 1

Noriko Sugimori (Kalamazoo College)
戦争の記憶インタビュープロジェクト 11

Tatsushi Fukunaga (Purdue University)
「タスクを作るタスク」日本語プロジェクトの試み：学生はプロジェクトにどのように取り組み、プロジェクトをどのように捉えたか 24

Aya Yamakawa (Okinawa Institute of Science and Technology Graduate University)
コミュニティーへのつながりを求めて：科学研究者を対象にしたクリエイティブ・ライティングを取り入れた活動 39

Kazuko Tanabe (Japan Women's University), Kiyoshi Noguchi (Sophia University), Shigeru Osuka (Seton Hall University), & Aya Okada (University of Oklahoma Norman)
リレー形式ストーリー・ライティング 49

Ibuki Aiba (Dickinson College)
創造から想像へ：俳句が日本語教育にもたらすもの 64

Uichi Kamiyoshi (Musashino University)
平和をめざすことばの教育と CCBI (Critical Content-Based Instruction) 77

Yoshinao Najima (University of Ryukyus)
新聞記事の批判的談話研究：読解授業での活用 87

Thi May Sai (Waseda University)
ベトナムの高等教育機関における日本語教育の現状と課題：アンケート調査を中心に
..... 100

Yoko Suga (Tohoku University), & Kotaro Matsuzawa (Ministry of Foreign Affairs of Japan)
日本語教育と平和構築 111

Natsumi Suzuki, Taku Okamoto, & Mayu Miyamoto (Purdue University)
日本の魅力「再」発見！：リサーチプロジェクトで深める異文化理解 121

Nobuaki Takahashi (Elizabethtown College)
四コマ漫画「ブッタとシッタカブッタ」を使ったディスカッションの実践報告: 中級レベルの発話に焦点を当てて 131

Nobuko Wang (Senshu University)
テキストマイニングを応用した小説の読解授業 :大学上級クラスにおいて長編小説と短編小説を読ませる試み.....145

Yoshitomo Yamashita (Arizona State University)
平和のための言語教育思想の醸成は可能か:言語政策の視点から 154

Yukiko Okuno (Tokyo Metropolitan University) & Akiko Kobayashi (University of Shimane)
世界の平和と貧困問題をテーマとした内容言語統合型学習(CLIL)の実践 166

Kyoko Loetscher (Columbia University)
「国際人」を目指すビジネス日本語コースの実践報告 :内容重視の批判的言語教育（CCBI: Critical Content-Based Instruction）によるカリキュラムデザインの試み 176

Atsuko Takahashi (Smith College)
「未来とつながろう! 多様性と心の豊かさ」をテーマにした多読と多読の本作成プロジェクト 192

Yuki Yoshimura & Sharon Domier (University of Massachusetts, Amherst)
多読における人気本の分析:レベル別日本語多読ライブラリーから漫画まで 211

Katherine Martin (Southern Illinois University) & Noriyasu Harada Li (University of Pittsburgh)
Overlap in Functional and Orthographic Written Errors by L2 Learners of Japanese 223

Yuko Prefume (Baylor University) & Yayoi Takeuchi (University of North Texas)
日本短期留学プログラムでの地域密着体験実践報告:社会貢献意識育成の可能性について 248

Jisuk Park (Columbia University) & Kimiko Suzuki (Haverford College)
「第三次社会化」の実践を目指した日本語教育:ソーシャルネットワーキングアプローチ（SNA）を指標とした実践報告 260

Takae Tsujioka (George Washington University) & Tomoko Hoogenboom (University of Maryland, Baltimore County)
Acquiring communication skills for global competency 273

Hollly Didi-Ogren (The College of New Jersey)
Helping our Students Become Better Conversationalists: Understanding Speech Level Use through a Community-Based Interview Project 289

Tiziana Carpi (University of Milan)
Telecollaboration for cultural awareness of future generations: benefits, challenges and constraints 297

Yuri Kumagai (Smith College) & Reiko Kato (Kyushu Institute of Technology)
ビデオ交流を通した自己の多文化受容力への気づき: 日米大学間テレコラボプロジェクト実践報告.....311

Noriko Yabuki-Soh (York University)
日本語教材に見られる授受表現・受身表現：認知言語学の観点から.....323

Maki Hirotani (Rose-Hulman Institute of Technology), Kazumi Matsumoto Cantrell (Ball State University), & Atsushi Fukada (Purdue University)
プレースメントテストとしての J-CAT と SPOT の妥当性の検証：中国語を母語とする中級学習者のデータを用いて.....335

Mayumi Anzai (Silpakorn University)
文学性という回路 348

Shoko Hamano & JAPN 3124 Class (George Washington University)
Verbal Nouns of English Origin 364

Masako Hashikawa (Educational Testing Service)
Respect Yourself and Respect Others: The contribution of the AP Japanese Language and Culture Exam to the motivation and self-evaluation of heritage learners 372

Yasufumi Iwasaki (Carnegie Mellon University)
Realization of Imperfective Aspect 378

Atsuko Tokui (Shinshu University)
言語サービスの実態をクリティカルに問い直す：教員養成における実践の試み.....388

Guohe Zheng (Ball State University)
Current State and Issues of Japanese Dual Credit Programs: The Case of Indiana.....397

Leiko Matsubara Morales (University of São Paulo)
教育言語学の視点からの複言語研究 398
Patrick Heinrich (Ca' Foscari University in Venice)
Managing Language Problems in a Welfare Linguistics Framework xxx

The 23rd Princeton Japanese Pedagogy Forum

World Peace, Thoughtfulness, Respect and Language Education:
What Can Japanese Language Education Contribute?

世界の平和、思いやり、リスペクトとことばの教育：日本語教育には何ができるのか？

May 13-14, 2017
Princeton University

SCHEDULE

May 13 (Saturday)

Friend Center Lobby
8:00 - 8:50 a.m. Registration and Breakfast

- Onsite registration fee is $40 ($30 for students). It is $30 ($20 for students) if you attend only on Sunday, May 14.
- Banquet tickets may be available at the registration desk.
- **Credit card payment only.** No cash or check will be accepted.

Friend Center 101
8:50 a.m. Opening Remarks

9:00 a.m. -10:15 a.m. – Keynote Speaker

Friend Center 101
Leiko Matsubara Morales (University of São Paulo)
教育言語学の視点からの複言語研究 (日本語)

15-minute Break (10:15 - 10:30 a.m.) Drinks and cookies will be served.

10:30 a.m. -12:00 p.m. – Session 1

Session 1 A: Friend Center 004
Session Chair: Uichi Kamiyoshi (Musashino University)
10:30-11:00
Yasuko Matsumoto (Harvard University)
私ならこうする!「歴史教科書問題」を通して考える国際理解への道 (日本語)
11:00-11:30
Shin Moriyama (Ochanomizu University)
東アジアの共生をめざした複言語・複文化教育実践とその成果(日本語)
11:30-12:00
Noriko Sugimori (Kalamazoo College)
戦争の記憶インタビュープロジェクト(日本語)

Session 1 B: Friend Center 006
Session Chair: Nobuko Wang (Senshu University)
10:30-11:00
Tatsushi Fukunaga (Purdue University)
「タスクを作るタスク」日本語プロジェクトの試み：学生はプロジェクトにどのように取り組み、プロジェクトをどのように捉えたか (日本語)

11:00-11:30
Aya Yamakawa (Okinawa Institute of Science and Technology Graduate University)
コミュニティーへのつながりを求めて：科学研究者を対象にしたクリエイティブ・ライティングを取り入れた活動 (日本語)
11:30-12:00
Kazuko Tanabe (Japan Women's University), Kiyoshi Noguchi (Sophia University), Shigeru Osuka (Seton Hall University), & Aya Okada (University of Oklahoma Norman)
リレー形式ストーリー・ライティング(日本語)

12:00 - 1:00 p.m. -- Lunch Break @Convocation Room
(Lunch is included in the registration fee.)
***Kinokuniya Bookstore Booth**

1:00 p.m. - 2:00 p.m. -- Poster Session 1

Friend Center Lobby
Ibuki Aiba (Dickinson College)
創造から想像へ：俳句が日本語教育にもたらすもの

Yuko Jackson (Brown University)
新聞記事を活用した上級レベルの学生による新聞記事レポートの実践報告

Uichi Kamiyoshi (Musashino University)
平和をめざすことばの教育と CCBI (Critical Content-Based Instruction)

Yoshinao Najima (University of Ryukyus)
新聞記事の批判的談話研究：読解授業での活用

Thi May Sai (Waseda University)
ベトナムの高等教育機関における日本語教育の現状と課題：アンケート調査を中心に

Yoko Suga (Tohoku University), & Kotaro Matsuzawa (Ministry of Foreign Affairs of Japan)
日本語教育と平和構築

Natsumi Suzuki, Taku Okamoto, & Mayu Miyamoto (Purdue University)
日本の魅力「再」発見！: リサーチプロジェクトで深める異文化理解

Nobuaki Takahashi (Elizabethtown College)
四コマ漫画「ブッタとシッタカブッタ」を使ったディスカッションの実践報告： 中級レベルの発話に焦点を当てて

Nobuko Wang (Senshu University)
テキストマイニングを応用した小説の読解授業 ：大学上級クラスにおいて長編小説と短編小説を読ませる試み

2:00 p.m. -3:30 p.m. – Session 2

Session 2 A: Friend Center 004
Session Chair: Shin Moriyama (Ochanomizu University)
2:00-2:30
Yoshitomo Yamashita (Arizona State University)
平和のための言語教育思想の醸成は可能か：言語政策の視点から(日本語)

2:30-3:00
Yukiko Okuno (Tokyo Metropolitan University) & Akiko Kobayashi (University of Shimane)
世界の平和と貧困問題をテーマとした内容言語統合型学習(CLIL)の実践 (日本語)
3:00-3:30
Kyoko Loetscher (Columbia University)
「国際人」を目指すビジネス日本語コースの実践報告 ：内容重視の批判的言語教育（CCBI: Critical Content-Based Instruction）によるカリキュラムデザインの試み (日本語)

Session 2 B: Friend Center 006
Session Chair: Noriko Sugimori (Kalamazoo College)
2:00-2:30
Atsuko Takahashi (Smith College)
「未来とつながろう! 多様性と心の豊かさ」をテーマにした多読と多読の本作成プロジェクト (日本語)
2:30-3:00
Yuki Yoshimura & Sharon Domier (University of Massachusetts, Amherst)
多読における人気本の分析：レベル別日本語多読ライブラリーから漫画まで (日本語)
3:00-3:30
Katherine Martin (Southern Illinois University) & Noriyasu Harada Li (University of Pittsburgh)
Overlap in Functional and Orthographic Written Errors by L2 Learners of Japanese (English)

15-minute Break (3:30 - 3:45 p.m.) Drinks and cookies will be served.

3:45 p.m. -4:45 p.m. – Session 3

Session 3 A: Friend Center 004
Session Chair: Yukiko Okuno (Tokyo Metropolitan University)
3:45-4:15
Yuko Prefume (Baylor University) & Yayoi Takeuchi (University of North Texas)
日本短期留学プログラムでの地域密着体験実践報告：社会貢献意識育成の可能性について (日本語)
4:15-4:45
Jisuk Park (Columbia University) & Kimiko Suzuki (Haverford College)
「第三次社会化」の実践を目指した日本語教育：ソーシャルネットワーキングアプローチ（SNA）を指標とした実践報告 (日本語)

Session 3 B: Friend Center 006
Session Chair: Tiziana Carpi (University of Milan)
3:45-4:15
Takae Tsujioka (George Washington University) & Tomoko Hoogenboom (University of Maryland, Baltimore County)
Acquiring communication skills for global competency (English)
4:15-4:45
Hollly Didi-Ogren (The College of New Jersey)
Helping our Students Become Better Conversationalists: Understanding Speech Level Use through a Community-Based Interview Project (English)

15-minute Break (4:45 - 5:00 p.m.) Drinks and cookies will be served.

5:00 p.m. -6:15 p.m. – Keynote Speaker

Friend Center 101
Keynote Speaker
Patrick Heinrich (Ca' Foscari University in Venice)
Managing Language Problems in a Welfare Linguistics Framework (English)

6:30 p.m. -8:00 p.m. – Dinner Banquet @ Fine Hall

May 14 (Sunday)

8:30 - 9:00 a.m. Registration and Breakfast

.....

9:00 a.m. -10:00 a.m. – Session 4

Session 4 A: Friend Center 004
Session Chair: Yuko Prefume (Baylor University)
9:00-9:30
Tiziana Carpi (University of Milan)
Telecollaboration for cultural awareness of future generations: benefits, challenges and constraints (English)
9:30-10:00
Yuri Kumagai (Smith College) & Reiko Kato (Kyushu Institute of Technology)
ビデオ交流を通した自己の多文化受容力への気づき: 日米大学間テレコラボプロジェクト実践報告 (日本語)

Session 4 B: Friend Center 006
Session Chair: Holly Didi-Ogren (The College of New Jersey)
9:00-9:30
Noriko Yabuki-Soh (York University)
日本語教材に見られる授受表現・受身表現：認知言語学の観点から (日本語)
9:30-10:00
Maki Hirotani (Rose-Hulman Institute of Technology), Kazumi Matsumoto Cantrell (Ball State University), & Atsushi Fukada (Purdue University)
プレースメントテストとしての J-CAT と SPOT の妥当性の検証:中国語を母語とする中級学習者のデータを用いて(日本語)

.....

10:00 a.m. - 11:00 a.m. -- Poster Session 2

Friend Center Lobby
Mayumi Anzai (Silpakorn University)
文学性という回路

Shoko Hamano & JAPN 3124 Class (George Washington University)
Verbal Nouns of English Origin

Masako Hashikawa (Educational Testing Service)
Respect Yourself and Respect Others: The contribution of the AP Japanese Language and Culture Exam to the motivation and self-evaluation of heritage learners

Yasufumi Iwasaki (Carnegie Mellon University)
Realization of Imperfective Aspect

Aoi Saito (Yale University)
How Teaching Communication Strategies to Novice Japanese Learners Changes Their Communication Styles

Atsuko Tokui (Shinshu University)
言語サービスの実態をクリティカルに問い直す：教員養成における実践の試み

Mano Yasuda (University of Oklahoma)
Foreign Language Classroom for Moral Formation

Guohe Zheng (Ball State University)
Current State and Issues of Japanese Dual Credit Programs: The Case of Indiana

15-minute Break (11:00 - 11:15 a.m.) Drinks and cookies will be served.

11:15 a.m. -12:30 p.m. – Keynote Speaker

Friend Center 101
Seiichi Makino (Princeton University)
受動・可能・自発構文の「声」は何か (日本語)

12:30 – 12:40 p.m. Closing Remarks

◆ **Please fill out the evaluation form included in the packet before you leave. Thank you!**

東アジアの共生をめざした複言語・複文化教育実践とその成果
PLURILINGUAL AND PLURICULTURAL EDUCATION TOWARDS PEACEFUL COEXISTENCE IN EAST ASIA

森山　新
Shin Moriyama
お茶の水女子大学
Ochanomizu University

1 はじめに

グローバル時代を迎え、国家間の関係はますます緊密化しているが、近年、世界はグローバル化の弊害の方が目につき、それが国々をよりナショナルな方向へと向かわせたり、異質な他者を排除したりする傾向が見られる。東アジアもその例外でなく、各国はナショナリズムをふりかざしながら対立の様相を深めている。このように世界が、そして東アジアが対立を解決できずにいる最大の要因は、政治では国益優先が大前提となっており、その結果、各国の国益が衝突し合い、対立を深めているためであると考える。また東アジア各国で行われる「国民教育（national education）」も、こうしたナショナリズム台頭の影響から、政治的対立の構図を一層深める土壌を作り出している。このような傾向を打開すべく、教育者としてできることはないか、その回答を見出さんとして取り組んできた教育実践が、筆者が行ってきた以下の 3 つである。

① 日韓大学生国際交流セミナー（2004 年～）
② 多言語・多文化サイバーコンソーシアム（2009 年～）
③ 国際学生フォーラム（2012 年～）

これらは海外の学生との交流型授業の形態をとっており、国や言語、文化を越え、日常的な対話を行うことを通じて、単に言語だけでなく、日本語、韓国語、英語など、自身が所有する（複）言語を駆使しながら、これまで対立の原因となっていた排他的ナショナリズムを克服し、個々人がインターナショナルなアイデンティティを育むことを最終的な目的としている。つまり母語以外の外国語を学ぶことで、単に言語だけではなく、グローバル時代にふさわしいシティズンシップを育もうというもので、ヨーロッパのめざす複言語・複文化主義に基づいたシティズンシップ教育に相通ずるものがある。上記の教育実践

は、筆者が長年韓国で日本語教育に携わった経緯から、日韓をはじめ、東アジアに依然存在する対立の構図に心を痛め、第二言語教育者として回答を見出そうと模索を続けてきた結果辿り着いた、現時点で最善と思われる答えである。とりわけ 3 年ほど前に Byram(2008)と出会ってからは、その知見を加味して理論的枠組みを改善、その成果も増大した。従って本稿ではまず上述した実践で参考にした Byram の考え方等を紹介、その上で特に①②の実践について述べる。

2 戦後ヨーロッパの国際機構構築と教育政策

ヨーロッパは二度の世界大戦の主戦場と化した。このような国家間対立の悲劇を繰り返すまいと、戦後、国家の枠組みを越えた国際機構の構築を模索し始め、半世紀の歳月を経て、「欧州連合（European Union、EU）」が結成された。また、それを教育面で支えているのが「複言語・複文化教育（plurilingualism／pluriculturalism）」を通してのシティズンシップ教育である。

日本を含め、多くの国々では現在、国民教育が行われている。国民教育とは、国家がその維持・発展のために、国民に必要な資質・能力を育成するために行う教育で、学校教育（義務教育）で、国語、地理、歴史の教科教育、文化・習慣に関する教育、国歌斉唱、国旗掲揚などを通し、人間資本としての国民の育成や、ナショナリズムの確立、国の和合や社会的包摂をめざす教育である。

ところがグローバル化が急速に進む今日、この国民教育は再考が迫られている（教育史学会 2013）。世界各国では移民などの外国人居住者・滞在者が増大しているが、彼らマイノリティは「国民」という枠組みから排除されがちで、マジョリティとしての「国民」と、そこから排除されたマイノリティとの間には文化的葛藤、経済格差が生み出されている。一方、国家間では、国民教育によって育まれるナショナリズムが、ややもすれば排他性を帯び、国家間の対立の原因となっている。そこで、「国民」に代わる概念として登場するのがシティズンシップ（citizenship）で、これにより「国民」の枠組みでは社会から排除されがちであったマイノリティが包摂され、国家間の対立も緩和する道が拓かれる。

日本では残念ながら、学校教育でシティズンシップが取り上げられることはまれで、その結果、グローバル化に伴う国内の多文化化に対応できず、外国人の実質排除が続いている。また、国民教育で育まれるナショナリズムは、同じく国民教育や愛国教育で育まれる近隣諸国のナショナリズムと対立を生んでいる。さらに日本の国民教育は、ややもすると民族教育の様相を呈している。樋口（1999）

によれば、「国民」には、地縁、血縁に基づく、エスニシティの単位ないし「民族」を意味する文化的単位である「エトノス（ethnos）」と、諸個人の社会的契約という擬制の論理で説明されるような、近代的意味の「国民」としての「デモス（demos）」とがある。そして中島（2008）は、近代民主主義における「国民」とは、本来、地縁、血縁に基づく「エトノス」ではなく、「契約」に基づく「デモス」であるべきであるとしている。また、近代憲法上の「国」とは、民族ないしはナショナル・アイデンティティといった狭義の枠組みではなく、デモスという民主主義的な価値観に裏付けされた枠組みであるはずである。しかしながら日本の場合、戦後、国民教育としていたものは、デモス的観念ではなく、エトノス的観念に依拠した国民教育、即ち民族教育に近いものであった。また、戦後日本国憲法制定時、基本的人権を享受するものとして定められている「国民」という概念は、当初、米国が持ち込もうとしたデモス的な「人民（people）」ではなく、エトノス的な「国民」に入れ替えられ、その結果、日本人としての地縁、血縁を持たない外国籍の外国人は日本の「国民」の枠組みから排除される構図が生まれることとなった。

東アジアが共に生きる道を模索できずにいるのには、これ以外にもいくつか原因がある。第一に、東アジアでは加害国であった日本が戦争への深い反省を十分に行えず、かつ関係国と十分な和解に至らなかった点を挙げることができる。第二に、ヨーロッパでは国際機構（EU）が設立されるとともに、欧州協議会が言語教育政策を考え、インターナショナルなアイデンティティ形成のための具体的な実践が行われてきたが、東アジアではそのような動きが見られない点である。

3 ヨーロッパの複言語・複文化主義

ヨーロッパでは、ヨーロッパ人としてのアイデンティティを育むために、近年、「複言語・複文化主義」を唱えている。複言語・複文化主義は、複数の言語、文化の融合体を「（個が有する）単一のコミュニケーション能力」としてとらえている。多様な言語と文化の知識と経験を育み、個体内で 1 つの能力として関係づけることで、個々人の中に国を越えた視点とアイデンティティ形成を育もうとしている。個の中に「複言語・複文化状態」を作り上げることは、母語と母文化の拡大へとつながり、ヨーロッパ人としてのアイデンティティ形成を促し、「複言語・複文化」の地域共同体のシティズンシップを育成し、地域共同体を建設することになると考えたのである。このように複言語・複文化主義はヨーロッパの教育政策に反映され、加盟国の言語・文化を学ぶ「三言語（母語＋2 つの外国語）政策」

が 1995 年に施行されるなど、外国語教育が単に言語技能向上にとどまらず、交流・移動を活発化し、全ての言語・文化が対等であることを学び、最終的にヨーロッパ人としてのアイデンティティを確立する方法として提案されたのである。

4 社会化と言語教育

次に人間の「社会化」のプロセスと言語教育との関係について論じる。人間の社会化にはいくつかの段階があり、「第一次社会化（primary socialisation）」は家庭内において、「意味ある他者」、即ち親など、家族との情動的なつながりを構築し、母語を習得する。続いて「第二次社会化（secondary socialisation）」は学校教育により、教師などの制度的な人間とのつながりを構築する。学校ではまた、国語教育とともに地理、歴史などが学ばれ愛国心が育まれる。そしてこれら 2 つの社会化の過程を通じ、ナショナル・アイデンティティの確立や強化がもたらされる。

これに対し、Byram（1989）は「第三次社会化（tertiary socialisation）」を加えた。この社会化は外国語教育を通して実現され、外国の言語と文化を学ぶことで、今まで自分が当然と思っていた考え方を脱中心化、相対化すると共に、これまで疎遠であった他者の考え方に触れる機会が提供され、それを通じて自身と他者に対するクリティカル（critical）な気づきがもたらされ、最終的にはインターナショナルなアイデンティティの育成に貢献するというものである。

このように Byram の「第三次社会化」は「第一次社会化」「第二次社会化」を克服する可能性を示した。言語と文化を異にする人たちと様々な交流を行い、彼らと「意味ある他者」と言えるような親密な関係を築くことで、第一次、第二次社会化により形成されたナショナル・アイデンティティが相対化され、インターナショナル・アイデンティティへと拡張されると考えたのである。

5 インターカルチュラルなシティズンシップ教育としての教育実践

Byram（2008）は外国語の授業で、言語教育だけでなく、文化教育、さらには政治教育を積極的に取り入れることを提唱している。そうすることで、ナショナル・アイデンティティ、価値観や信念、行動をクリティカルに見つめて相対化、脱中心化し、同時に他者の価値観や信念、行動を理解することで、インターカルチュラルなシティズンシップを育み、インターナショナル・アイデンティティを身につけることができるとした。これが Byram の主張するインターカルチュラルなシティズンシップ教育である。この実効性については、今後さらなる検証が必

要であろうが、もしこれが事実なら、他の言語・文化を学び政治を扱う外国語教育は、政治が解決できなかった、ナショナリズムの壁を越え、東アジアの共生を実現する 1 つの力になりうると考える。本稿で紹介する教育実践は、上述のようにヨーロッパや Byram の考えに基づいて始められたものではないが、Byram のめざすものと相通じるものが多く、これらの教育実践の先に、Byram が思い描くのと同様のインターナショナル・アイデンティティの確立や、東アジア共同体の実現を思い描くことが可能でないかと考えたのである。

以下の教育実践は日本人学生と留学生、さらに海外の日本語学習者が、言語行動やステレオタイプといった文化的テーマや、東アジアの国際関係などの政治的問題について、共に学ぶ場を提供している。つまり言語、文化はもちろん、特に政治問題を取り上げ、学ぶ場を提供している。この点も Byram の提唱するインターカルチュラルなシティズンシップ教育と同様である。これらの授業実践では、これまで越えることができなかった、日韓中など、国家間の歴史的な壁が克服、共生のための絆が構築されていることを実感しており、Byram の主張の妥当性を裏付けている。また親密な交流により、「意味ある他者」の関係が国外に構築され、自身が当然視していた考え方を脱中心化、相対化し、インターナショナル・アイデンティティの構築につながっている。以下、これら実践を具体的に紹介しながら、グローバル時代にあって、外国語教育は東アジアに和合をもたらすことができるか、できるとすればそれはいかなるものかについて考察していくことにする。

5.1 日韓大学生国際交流セミナー

日韓大学生国際交流セミナーはお茶の水女子大学が韓国の同徳女子大学との間で 2004 年から毎年実施する教育実践である。まず 4 月～7 月には TV 会議システムを用いて合同の事前授業が行われる。そこでは複言語・複文化環境を実現するために、日本側では韓国語教育や韓国文化理解教育、韓国側では日本語教育や日本文化理解教育が実施される。また Facebook、Skype、LINE 等を用いグループ別交流も並行して行われる。それぞれのグループは日韓両国が抱える難題や共通の課題をテーマとし、しかも対立することなく、和合を求めた協働が行われる。そして夏休みにはセミナーが実施される。セミナー期間中は、学生の家にホームステイや合宿を行い、寝食を共にしながら、深い友情の絆が築かれる。4 か月間にわたる事前の授業、交流を通じて、学生は親密度を増すとともに、それぞれの考え方や、受けてきた教育、コミュニケーションスタイルなどに「差異」がある

ことを体験する。実際に集まって行われる夏休みのセミナーでは、こうした差異を認めることから出発し、それを埋め合わせ、共通のゴールをめざすことが求められる。4 か月の事前交流で少しずつ培った親密な信頼関係を基盤に、差異を克服し、共通の問題の解決をめざして協働が実践されるのである。

次にこれら教育実践と、「複言語・複文化教育」「インターカルチュラルなシティズンシップ教育」との関係について述べる。

第一に言語面では、何より日韓両言語（時にはそれを補う形で英語）の使用が求められる。韓国側の学生は日本語専攻の学生など、日本語で議論、発表ができる学生が毎回選抜されている。日本側の学生も最近は韓国語の事前教育を行っている。このように互いが相手の言語を取り込む努力をすることで、両国学生の個の中に複言語状態が形成される。これが複言語教育に通ずる側面である。

文化面ではまず自文化中心の視点をグローバルな視点へと高める教育が行われ、日韓の問題を解決するには「国」を越えたグローバルな視点に立つ必要があること、具体的には「自文化中心主義（ethnocentrism）」では限界があること、「文化相対主義（cultural relativism）」でも他国の異文化を母文化同様に大切に思い、尊重する思いを抱くには限界があり、最終的にはグローバルな視点が必要なことを強調し、「心のグローバル化」をめざそうと訴える。

近年、このセミナーで最も重視しているのは国の壁を越え、グローバルな視点に立つことなしには決して解決することのできない、両国間に横たわる未解決の諸問題（タブー）を、「居場所を共有し、対話と協働の実践を通じて解決していくこと」（塩原 2012、森山 2013）である。これが Byram（2008）の提唱する外国語教育の中での「政治教育」の側面である。Byram は外国語教育と政治教育を合体させることでインターナショナル・アイデンティティを育むための、インターカルチュラルなシティズンシップ教育を行おうとしている。具体的にはこれら両国間の問題の解決を通して、各国の個々人の中に居座るナショナルで自文化中心の視点を打破し、インターカルチュラルな視点とインターナショナル・アイデンティティの育成をめざす。セミナーではテーマ別に日韓合同のグループが作られ、事前学習から事後の報告書用の論文作成に至るまで綿密な話し合いの中、和合をめざした。どのグループも、相手国の学生がなぜそのように考えるのかについて理解を深めることはもちろん、両国の学生の友情の深まりの中で、これらの問題を対立的にとらえる視点から、より親しくなるための「我々（東アジア）の問題」として解決をめざすようになった。十分とは言えないものの、この変化は視点や

アイデンティティが国や文化の枠を越えようとしていること、すなわちインターナショナル、もしくはインターカルチュラルになろうとしていることを示している。以下では第 10 回セミナーを例に取り上げ、報告書に掲載された終了後のレポートなども参考にしながらその成果を分析する（森山編著, 2016）。

2015 年の第 10 回日韓大学生国際交流セミナーは「戦後 70 周年、日韓国交回復 50 周年：日韓学生の対話」をテーマに実施された。どのグループも各自がナショナリズムを越えることなしには到底合意に至ることができないテーマを掲げ、相互に友情を深め相手の言葉を学びながら、相手の意見に耳を傾け、互いが納得できるような Win & Win の回答を求めて共同発表、共同声明を行った。学生たちは限られた時間の中で言葉と文化、受けてきた教育などの壁を乗り越えながら、見事な最終発表を行った。またそれ以前のセミナーは、韓国側の日本語力に甘え、すべての行事が日本語により行われてきた。しかしそれは、すでに述べたように、複言語教育に基づくインターナショナル・アイデンティティの構築やインターカルチュラルなシティズンシップ教育にとって重要な課題の 1 つであった。そのため日本側の学生たちに韓国語の学習を課し、第一次発表を韓国語で行った。

セミナーでは 5 つのグループが結成されたが、このうち歴史問題のグループは、日韓の対立の根本である歴史問題、中でも解決が極めて困難な領土問題と、戦後未解決の課題として浮上した慰安婦問題とを取り上げた。とりわけ領土問題は両国学生が義務教育という国民教育の中で、当たり前のものとして学んできた内容であり、たえず対立の火種となってきた。これこそ学生一人ひとりが自身の受けてきた国民教育と、自身の中に育てられたナショナリズムを見つめ直し、克服していかなければ、解決の糸口すら見出すことは不可能なテーマであったが、学生たちは友情を基盤とし、自身が受けてきた教育を見つめ直しながら、領土問題の解決を話し合った。慰安婦問題は単に国家間の問題としてではなく、女性の人権問題としても扱われるべき問題であり、その意味で両国の女子大生が討論することの価値は大であった。これまでのセミナーでは、お互いの認識の違いに対する気づきには至ったものの、それを越えて共同声明を行うという点では少なからず課題が残っていたが、今回のセミナーではそれを越えた最終発表であった。

反日・嫌韓をテーマにしたグループでは、まさにセミナーでの経験を基盤に、何故韓国の人々が反日なのか、日本に何を願っているのか、何故日本の人々の一部は韓国が嫌いなのか、どうすれば好きになれるのか、といった問題についてその原因を真剣に考え合い、解決策を提案した。参加者たちは自ら自身が、または

親をはじめとした周囲の人たちが、嫌韓であったり反日であったり、または様々なステレオタイプや誤解を抱きながら生きてきたりしていることに気づき、互いにそれを告白し、このセミナーを通じてそういった気持ちが大きく変わっていった経験の中で、このセミナーのような対話と交流こそが、反日・嫌韓を越える道であると確信していた。

日韓交流のあり方を考えるグループでは、これまで行われてきた両国の交流が何故日韓関係を改善する力となり得なかったのかについて考え、また第三グループ同様に、今回の交流セミナーで、互いの国に対する自身の意識が変わっていった経験をもとに、これから何をすればよいのかについて、研究と実体験の両面から説得力のある提案を行った。

戦後 70 年の日韓学生共同声明のグループでは、安倍首相の戦後 70 年談話に代わるものとして共同声明が行われた。共同声明ではまず戦後のこれまでの日韓関係を振り返り、その上で日韓の学生が日本語と韓国語で同一の声明を発表した。日本は何度も「謝罪」を口にしてきたのは事実だが、残念ながら日本から幾多の傷を被ってきた韓国など、周辺の被害国はそこに真摯と誠意を感じることができなかったということを、日本の学生は対話を通じて強く実感した。韓国の学生たちも、日本の政治家とは明らかに異なる日本の学生の本当を目にしながら、過去を許し、ともにいつまでも歩んで生きたい大切な隣人（パートナー）として、日本の学生を素直に熱く包容（抱擁）していた。

各グループに共通するのは、1 学期間の交流を通じて育まれた友情の絆が、互いを「意味ある他者」とし、それを基盤に日韓が共に納得できる枠組みを構築し、国の枠を越えた視点に立って問題解決に至っていることである。つまりインターナショナルな視点とアイデンティティの形成へと向かっている。

5.2 多言語・多文化サイバーコンソーシアム

これは 2007 年から韓国の釜山外国語大学校との間で開始した TV 会議システムを用いた合同授業の経験を土台に、2009 年からは 8 か国 8 大学に交流の範囲を広げ、多言語・多文化サイバーコンソーシアム（Multilingual Multicultural Cyber Consortium: MMCC）を結成し、展開する教育実践である。TV 会議システムを使った遠隔合同授業は、交流の「間接性」という点では直接的な交流に比べると限界がある。しかし一方で、TV 会議システムは互いが自国にいながらにして交流と討論を行うことができるため、居場所の共有や対話・協働の日常化につながる

だけでなく、直接交流で陥りやすい、一方がマイノリティにならざるをえない「ホーム対アウェイ」ではなく、「ホーム対ホーム」という対等な関係が実現できる。

戦後 70 年にあたる 2015 年の授業では、日中韓の大学生が合同で、東アジアが 1 つになるための討論を行った。お茶の水女子大学と中国の大連理工大学との合同授業では、お茶大側が歴史教育、対日・対中イメージについて、大連理工大学側がステレオタイプ、マスコミ報道、異文化理解などの発表を行った。一方、韓国の釜山外国語大学との合同授業では、お茶大側が戦後処理・賠償問題、領土問題について、釜山外国語大学側が慰安婦問題、日韓関係（戦後の首相談話）について発表を行った。実施前には意見の対立も懸念されたが、終わってみると、学生たちの反応は「日頃話し合うことのできないテーマについて、率直な意見の交換ができてよかった」「これまでで一番よい授業であった」「今までで三本の指に入る授業であった」などといった意見が述べられ、予想以上に高い評価を得た。2016 年度の授業では日韓共通歴史教科書をテーマに授業が行われ、参加学生から同様に高い評価を得ている。さらに 2016 年からは釜山外大の授業「アジア共同体論」に加わり、これら教育実践の成果を紹介している。

6 終わりに

インターカルチュラルなシティズンシップ教育にも通じるこれら複言語・複文化主義的な教育実践は、海外の学生にとっては、日本の言語と文化を学ぶ場であると共に、日本の学生には外国の言語と文化を学ぶ場となっている。さらにはこれまでタブーとされてきた政治的問題、すなわち歴史的な課題や、世界が心を 1 つにして取り組むべきグローバルな課題について語る場にもなっており、それを通じて、グローバル時代に求められる、インターナショナル・アイデンティティやインターカルチュラルなシティズンシップを育む場ともなっている。前述したように Byram（2008）は、インターナショナル・アイデンティティや、インターカルチュラルなシティズンシップを育むには外国語教育が、第一に言語を扱うだけでなく、異文化理解教育、さらには政治教育を合体させるべきであること、第二に、単に知識のレベルではなく、態度や行動を伴う活動が必要であることを述べている。これらの教育実践は、それを裏付ける様々な成果を生み出していると言えるであろう。ただし、これらでは、複数の言語を用い、かつ文化や政治問題を扱う教育実践の総体としての効果についてはある程度明らかになったが、インターナショナル・アイデンティティやインターカルチュラルなシティズンシップ

の形成に寄与するのは教育実践の中の具体的にどの要因であるのか、すなわち複数の言語使用によるのか、文化や政治問題を扱うことによるのか、また、寄与するとすればどのように寄与するのかなどについてまでは明らかにできていない。

これらについて明らかにするため、2016 年度から韓国語を学び日本語を教える「複言語・複文化プログラム」が開始された。さらに 2017 年度からはこのプログラム中に「東アジア学生フォーラム」を開催、互いの言語を学んだ基盤の上で東アジアの共生を考える場が設けられることになった。こうした実践を通じ、互いの言語・文化を学び合い、学生たちを複言語・複文化状態に置くことで、東アジア人としてのアイデンティティ形成が促進されることを期待している。そしてこれらの実践が、ヨーロッパ同様、東アジアが共に生きるための言語教育政策を考える上で、よき指針を提示するための一助となれば幸いである。

参考文献

Byram, M. (1989) *Cultural Studies in Foreign Language Education.* Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2008) *From Foreign Language Education to Education for International Citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.

教育史学会（2013）「多文化教育の歴史と現在」『日本の教育史学：教育史学会紀要』56, 117-144.

近藤孝弘（2013）『統合ヨーロッパの市民性教育』、名古屋大学出版会.

塩原良和（2012）『共に生きる－多民族・多文化社会における対話』、弘文堂.

中島久朱（2008）「グローバル化と公教育－教育基本法「改正」論議と日本における多文化教育の可能性－」『多言語多文化－実践と研究』1,101-121.

樋口陽一（1999）『憲法と国家：同時代を問う』、岩波新書.

森山新（2016）「シティズンシップ教育としての複言語・複文化教育」『第二言語としての日本語の習得研究の展望：第二言語から多言語へ』、413-443、ココ出版.

森山新編著（2016）『戦後 70 年・日韓国交回復 50 年日韓大学生共同声明：第 10 回日韓大学生国際交流セミナー報告書』、お茶の水女子大学グローバル教育センター・グローバル文化学環.
（http://teapot.lib.ocha.ac.jp/ocha/handle/10083/52402）

戦争の記憶インタビュープロジェクト
WAR MEMORIES INTERVIEW PROJECT

杉森典子
Noriko Sugimori
カラマズー大学
Kalamazoo College

１　はじめに

戦争体験者の証言を風化させるのではなく、後世に伝えることが大切だと、第二次大戦経験者のオーラルヒストリーが集められてきた。このアーカイブ構築の努力は、広島など大きな被害があった地域を単位としてされることが多いようにみうけられる。[1]これらの戦争体験者の証言は戦争の悲惨さを伝えるので、平和に繋がるものと考えられている。

しかし日本は先の大戦の被害国であったと同時に、加害国であったのも事実である。真の世界の平和のためには、その被害と加害の両方の事実があったことを受け止め、敵味方の枠を超えてその戦争体験者の経験に心を馳せ、それを後世に伝える努力をすることが重要なのではないだろうか。そのためには数が減少してきている実際に被害と加害を経験した人々の戦争の記憶を記録する必要がある。その戦争の記憶をかつては敵国だった米国で日本語を学ぶ米国のそして世界の大学生が、自分達の言語力―日本語、英語、韓国語―を使って、敵味方の枠を超えて先の大戦で傷ついた人々の戦争体験について考え、後世に伝える努力をするとしたら、その行為そのものが世界平和につながるのではないだろうか。

そうした考えから 2011 年以降、筆者の日本語中級クラスに Critical Content-Based Instruction (CCBI)のコンポーネントを一部取り入れ、第二次大戦中に大日本帝國のどこかに住み、（少なくとも戦争当時）日本語を話した方々を国籍を問わず訪ね戦争体験を伺い、インタビューを録画し、書き起こし、英語に翻訳するという取り組みを、学生たちと実践してきた。

2016 年からはさらに新たにリリースされたオーラルヒストリー・メタデータ・シンクロナイザー（Oral History Metadata Synchronizer、以下 OHMS)[2]のバイリンガル版を使って、インタビューのビデオを、日本語と英語でそのメタデータを同期化[3]したデジタルアーカイブを War Memories: Intergenerational Intercultural Oral History Project [4]（世代、文化を超える戦争の記憶のオーラルヒストリープロジェクト）として、その構築にむけてその作業プロセスの試行錯誤を続けて来た

[1] 例えばヒロシマアーカイブ http://hiroshima.archiving.jp/index_en.html しかしこのアーカイブは一般参加型で続いており、より多様な戦争体験者の証言が今後加えられるかもしれない。
[2] OHMS はオーラルヒストリーのアクセスをよくすることを目的に、米国議会図書館からの援助を受けケンタッキー大学のルイーB ナン　オーラルヒストリーセンターが開発したオープンソースのウェブアプリケーションで、UTF8 でエンコードできる言語なら何にでも使える。
[3] 「同期化」はタイミングを合わせるように対応させてあるという意味である。
[4] http://ohla.info/war-memories-intergenerational-intercultural-oral-history-project/

（実践２、Sugimori 2016a, b）。このプロジェクトを通して OHMS を使い従来の字幕だけに頼らずメタデータを同期化する意味、特にそのインデキシング（Indexing）と呼ばれる作業プロセスの日本語教育への応用についても考えたい。

まだ OHMS を使う前段階だった 2015 年にはインタビューのビデオと英語の翻訳を、同じミシガンのアルビオン大学の近代日本の国際史[5]の講義にも使ってもらい、翻訳を担当した筆者の大学の日本語クラスの学生とアルビオンの学生が実際に集いディスカッションをするフォーラム（以下実践１）を開催したのでその結果なども述べる。

翻訳の用語を吟味する過程での話し合いでは、図らずも「論争上にある問題」（有田 2006）に直面し、教師の意見の押し付け（Kubota 2016）にならないようにするにはどうできるのかについて考えさせられる場面もあった。クラスの議論で激しい対立が起きた時の対処は、どの授業者も直面しうる難しい課題である。筆者のクラスの例を基に最後に考えたい。

２　先行研究

戦争の記憶というトピックは内容重視型の日本語授業などで取り上げられてきた。例えば久保田は北米と日本の大学における戦争の記憶の内容重視型の授業案や実践を報告してきた（Kubota 2012, 2014, 2016, 久保田 2015）。その授業は本、インターネット、歴史教科書、新聞などを使ってクラスで議論するのが内容のようである（Kubota 2012, 2014, 久保田 2015）。

しかしクラス内だけの議論で終わるのではなく、インタビューなどの実体験を取り入れたり、学生の日本語のプロジェクトをインターネットで発表するなどの活動も報告されてきている。たとえば、中西部としては大きな日系人コミュニティがあるシカゴで教える近松（2009, 2010）による日本語５年生のクラスでは、学生のイベント参加、主催、日系二世へのインタビューと口述記録を取り入れている。口述記録は日本語で残し、インタビュー参加者の戦前から戦後に至るインタビュー参加者の個人史を日本語でまとめウェブ上で公開している。西海岸シアトルで教える末永は「移民インタビュープロジェクト」を２年目の最後の日本語クラスに取り入れ、戦争の記憶の問題にもクラスで触れている（末永 2016）。またマレーシアの大学で初級クラスの６回分の授業を戦争の記憶プロジェクトにあてた芝原（2017）でも、あまり日本で知られていないペナン戦争博物館の紹介を、クラスのプロジェクトとして日本語で作成し、インターネットで公開するという活動を取り入れている。また芝原（2017）は実際のクラス内の会話を談話分析し対話ストラテジーを抽出しており、実際にクラスで何が起きているかを授業者が認識するヒントにもなり示唆に富む。

日系人へのインタビューなど実践的な活動を取り入れた近松、末永らはこれらの活動の経験が、学習者の大学卒業後の生涯学習としての日本語や、積極的なコミュニティへの活動参加に結びついているという手応えを得ており[6]、このような実際の体験の意義を指摘している。しかし近松、末永らの実践は大きな日系人

[5] コース名は International History of Modern Japan

[6] 筆者とのコミュニケーションより。

コミュニティが存在する大都市ならではのものではないのか。日系人人口自体が少ない小都市では、これらの先行研究をどう生かせるだろうか。本稿では小都市でもそのエッセンスは取り入れられうることを示していく。

本稿で述べる実践では日本語インタビューの英訳も扱うため、翻訳を取り入れた日本語教育の先行研究についてもここで触れておきたい。牧野（2013)は翻訳によって翻訳と学習目標との関係を知り、原語で読むことの意義がわかるなど翻訳の利点を述べ、日本語教育に取り入れることを推奨している。2016 年末現在、米国では 30 の大学で翻訳（通訳）のコースかプログラムが設置され（Zielinska-Elliott 2016)、その翻訳コースの成果も発表されてきた（望月 2013 他)。

学期全体のコースとして翻訳を扱うのではなく、プロジェクトとして映像翻訳をした実践例としては、2011 年の東日本大震災のドキュメンタリー『きょうを守る』の字幕を米国の 12 の大学の日本語を学ぶ上級クラスの学生が分担して完成させたプロジェクトがある（畑左・深田 2012、畑左 2015）。そこでは日本語学習者が担当部分の日本語発話を聞き取り、文字起こしをし、それを英訳し、その英訳を字幕になるように短くし、パデユー大学が最終的に編集するというプロセスで行われた。プロジェクトは教育的にはとても有意義な活動だったと畑左らは総括しているが、文字おこしのための自然会話の聞き取りが学習者にとって困難だったことも指摘している。自然会話の次のような特徴が難しさの原因だった。

> フィラー、躊躇、言い直し、個人のくせ、速さ、終結しない文、悪文、そし て、非文法的な文（話者の間違い）、年代差など様々（畑佐　2015: 35)

そこでは自然会話が日本語母語話者の教員でさえ難しかったことを認めている。また文字起こしされた日本語をもとに翻訳作業がされたが、発話の速さがわからないため、翻訳を字幕の形に落ちつかせるまでに、学生同士、教師とのかなりの議論が必要だったことも述べている（畑左・深田 2012、畑左 2015）。このようなビデオの字幕作りの教育実践は、現在もどこかで続けられているだろう。

しかし「字幕」をめぐるテクノロジーと社会の関係は東日本大震災当時から現在までのほんの数年の間に大きく変化した。まずインターネット上でビデオを視聴したり、大きなデータを扱うことがより日常的になった。その結果、聴覚障がい者が字幕がついていないビデオを視聴しようとしても意味が取れないために不利益を被っているという認識が広まり、字幕のないインターネット上のビデオは、本来保証されているべきである障がい者のテクノロジーへのアクセスの平等原則（American with Disabilities Act)に反するという批判が起きた。ついに 2017 年 7 月以降、連邦政府と州レベルのインターネット上のビデオの字幕の強制が決定された。この流れは今後世界にも波及していくものと考えられる。また大きなデータを扱うようになった今、データを整理することがより求められるようになってきている（Bol 2017)。

字幕の義務化を控え、YouTube はビデオをアップロードすると同時に字幕をつけるテクノロジーのさらなる改良に励んでいる。GoogleTranslate の翻訳の質も

向上してきてきた。そうは言っても機械による書き起こしや翻訳には限界が常につきまとうことも知られており、人の発話が完全に正しく書き起こされたり翻訳されることはないだろう。しかし将来の発話の書き起こしや翻訳作業は、今までのように人が無から行うのではなく、まず機械にさせて、その間違いを人が直す形に変わっていくのではないかと考えている。

オンライン上のビデオのアクセスをよりよくするための新しいテクノロジー開発も進められてきている。本稿の実践２は、そのような新しいテクノロジーの一つである OHMS バイリンガル版と編集しない自然会話のビデオ録画を使っての実践である。

３　戦争の記憶プロジェクト

３．１　本実践を行った学校と参加した学生

本稿で述べる二つの実践（実践１、２）は、筆者が勤務するミシガン州のカラマズー大学で行われた。カラマズー大学は学生数 1,400 人の小さなリベラルアーツの４年制大学で、日本語クラスは１年、２年が全学期、３年は通常３学期中２学期間開講している。日本語を取る学生の 80%ほどが３年時に提携校の早稲田、同志社、彦根のミシガン州立連合日本センター(JCMU)に半年から１年留学する。[7]そのため日本語３年生のクラスは、大学入学以前に日本語を勉強する機会があったため入学時のプレースメントテストの結果、１年目で日本語２年生のクラスに入った（学年は）２年生の学生、あるいは留学をしなかった３年あるいは４年生の学生で構成される。

本実践は３年生の２学期目のクラス、つまり通常カラマズー大学で受講できる最後の日本語クラスの後半を使って行われた。[8]実践２を行った学生の日本語力はほぼ全員 JLPT２級レベル相当[9]と考えられる。

本実践には日本語クラスの学生の他、日本からの留学生も重要な役割を果たしている。カラマズー大学へは日本の提携校の早稲田と同志社から毎年数名１年間、留学生が来るが、その留学生らは日本語クラスのティーチングアシスタント（TA)として、ラボと呼ばれる少人数のアクティビティ中心の 50 分の授業を週２回程度、担当する。ラボの授業をする時間以外に授業準備などのためにある程度の時間を使えることになっている。

実践１にはミシガン州アルビオン大学で「近代日本の国際史」のクラスを担当した義井みどり教授とそのクラスを受講した学生９名も参加した。アルビオン大学もカラマズー大学同様、ミシガン州の小さなリベラルアーツの大学である。実

[7]東アジア研究の主専攻をするためには日本か中国に半年から１年留学することが義務づけられている。

[8] 2013 年のみ 3 年生の最初のクラスで行った。

[9] 2016 年から J-CAT を３年生の日本語クラスの最初に導入している。テストの結果、実践２に参加した学生はほぼ全員 JLPT２級相当と判定された。実際に JLPT２級を受けた学生は１名で合格もしている。実践１を実施した時には J-CAT は使っていなかったのでスコアは比較できない。

践１を行った当時、アルビオン大学では日本語クラスは開講されていなかった。「近代日本の国際史」のクラスは数年に一度開講されている。

３．２　本プロジェクトの全体のプロセス

戦争の記憶プロジェクトは2011年以降、試行錯誤を重ねる中でプロセスに修正を加えてきた。プロジェクトの全体像をわかりやすく示すために最初に行われたインタビューが完成するまでを①から⑦で示したが、実際にはどのステップも同時進行している。ここではそれぞれのプロセスと二つの実践を時系列で示し、それぞれのプロセスを修正する試行錯誤についても説明する。

2011年～

①　日本語を話す第二次大戦体験者を訪ね、そのインタビューを録画する。

2013年～

②　インタビューの日本語を書き起こす。

③　インタビューを英語に訳す。

2015年　実践１、①～③、アルビオン大学のクラスとの交流

2016年～実践２、④～⑦、インタビューのOHMSを使ってのウェブ公開

④　オーラルヒストリー・メタデータ・シンクロナイザー（Oral History Metadata Synchronizer, 以下OHMS）を使ってインデキシング(Indexing)の作業を行ない日本語と英語のメタデータを作る。

⑤　日本語と英語のメタデータを同期化してOral History in the Liberal Artsのウェブサイト（ohla.info)で公開する。

⑥　第二次大戦体験者の家族、このプロジェクトに関わった学生をインタビューする。

⑦　第二次大戦体験者の家族、このプロジェクトに関わった学生のインタビューを日本語と英語のメタデータを同期化してOral History in the Liberal Artsのウェブサイト（ohla.info)で公開する。

３．３　実践１に至るまでのプロセス

①のインタビュー録画は2011年当初、筆者が一人で日本国内の第二次大戦体験者を訪ねて戦時中の記憶を聞くことから始めた。[10]　次に大部分の学生が3年時に日本留学することから、留学中に学生がインタビュー及び録画をできることを期待して、留学前にインタビューのトレーニングを行った。しかし学生が留学中に独自にインタビューの相手を見つけ出し、インタビューができると期待することは非現実的だとわかった。そこで留学生が日本の人と一緒に誰かをインタビ

[10] このインタビュープロジェクトは筆者が2000年代に取り組んだ社会言語学の博士論文(Sugimori 2010)が出発点となっている。そこでは明治から現在までの新聞の皇室敬語使用の変化とその原因について分析したが、第８章では首都圏、富山、沖縄の1934年以前に生まれた方をインタビューし、敬語の言語イデオロギーの戦前戦後のシフトを探った。そのためこのプロジェクトでも戦争体験以外に新聞へのアクセスや敬語使用についての質問が含まれているものがある。

ューできる体制ができればと、早稲田では留学生と交流する活動をする「虹の会」の学生らを訪ね、JCMU でも教員、留学生を訪ねプロジェクトの意義を話しに行ったが、それでインタビューができたのは JCMU に留学した学生 2 名のみであった。第二次大戦体験者の高齢化が進み、インタビュー対象者を見つけることが年々難しくなることが予想された。そこで、筆者自身がインタビュー相手を探し、出張や帰省で日本に行く折に、留学中の学生と一緒にインタビューに行くようにした。

その後インタビュー対象者がカラマズーにも見つかり、米国でもインタビューを行うようになった。また 2016 年には冬休みで帰省中の韓国の学生を訪ね、一緒に韓国でもインタビューを行った。

②のインタビューの書き起こしは 2013 年に 3 年生の 1 学期目のクラスの初めで試みた。現在までインタビューのビデオは全て、一切編集しない自然会話の状態のものを使っている。[11]

そのクラスには高校生の時に 1 年留学経験がある者や継承語話者もおり、書き起こしを進められるかと思ったが、まさに畑左らが述べている通りで、学生は全て、自然会話の聞き取りに非常な困難を示し、時間をかけても書き起こしは自分達だけではほとんど進まなかった。そこで次の年からは、日本からの留学生の日本語 TA と筆者が Google Doc で書き起こしをあらかじめ用意するようになった。そしてこのプロジェクトは学生の日本語力が一番高いと思われる、3 年生の 2 学期目の日本語クラス（カラマズー大学の最後の日本語クラス）の後半に入れることにした。

③インタビューの英訳は②で作った書き起こしをもとに行った。Google Doc に書き起こしを載せ、学生と筆者が分担して話し合いながら翻訳を改善させた。ビデオは YouTube に載せてある。

３．４　実践１のプロセス

実践１はプロジェクトが全体プロセスの④の段階に進む以前の 2015 年の冬学期に行われた。実践１の主な内容はカラマズー大学の学生が訳したインタビューの英訳とビデオの、アルビオン大学の「近代日本の国際史」クラスの教材としての使用と、両大学の学生が行った交流である。学生の名前は仮名である。

表１　実践１を行った 3 年生の２学期目の日本語クラスの学生

名前	性別	学年	出身国	専攻
エリ	女	4	米国	東アジア研究
エイロッド	男	4	米国	東アジア研究
イアン	男	4	中国	経済
ミン	女	4	中国	数学
リリアン	女	2	米国	英文
オードリー	女	2	ベトナム	ビジネス

[11] 編集しないビデオの自然会話を使う意義は 3. 6 の④の最後で述べる。

ここでは筆者が日本（東京、富山、神奈川）で行った４つのインタビューのビデオを使って行われた。インタビュー参加者の略歴、インタビューで語られた内容は次の通りである。

表２　インタビュー参加者のプロフィール

名前	略歴	インタビューの主なトピック
加須屋重雄	台湾の台南生まれ。工業高校卒業後、戦争中および終戦後一年は朝鮮北部でダム開発に従事。戦後は北海道、東南アジアの発電所開発に従事。	朝鮮半島北部の水豊ダム開発に関わった経緯、難民のようになって日本に引き揚げる時の苦労
中垣 齋（いつき）	長崎生まれ。主婦	小学生の時の佐世保大空襲での被災
姜（かん） 徳相（どくさん）	朝鮮半島に生まれ４歳の時から日本。元大学教授、朝鮮近現代史研究者	日本での学校と家庭での生活、東北への疎開と帰京
居場はる子	富山生まれ。元看護師、主婦	富山大空襲被害者の看護、看護学校での寄宿舎生活

アルビオン大の「近代日本の国際史」クラスには９人が登録していた。細かい手順としては、４人のインタビューの中では、１時間以上で一番長かった姜（かん） 徳相（どくさん）さんのインタビューを３つのセグメントに分け３人の学生と筆者が翻訳した。それ以外のインタビューは一人ずつの学生が担当した。完成したインタビューの英訳のワードファイルをアルビオン大の９人の学生に送った。

両校のクラスはだいたい同じ時間帯に開講されていた。そこでスカイプで両方のクラスを繋ぎ、教員と学生の自己紹介などを行った。

両校の学生がスカイプで顔見知りになったところで、それぞれのインタビューを担当する両大学の学生同士で、インタビューで語られたことについての理解を確認するやり取りをメールで始めた。

それをもとにアルビオン大の「近代日本の国際史」クラスではインタビューで語られた内容―台湾、朝鮮の日本による植民地化と人種偏見、アジアにおける第二次大戦の飛び石作戦（island hopping campaigns)、米軍による日本の空襲、日本における戦時中の灯火管制とプロパガンダ、戦時中の配給制度と戦後の食糧難―について分担してリサーチを行った（Yoshii 2015)。

両校は車で１時間の距離だったので、２月の終わりに中間地点で全員実際に会い、担当したインタビューごとに４つのグループに分かれてオーラルヒストリーを通して戦時の東アジアについて学ぶことの意義を話し合った。

３．５　実践１の結果

カラマズー大学の学生は実践１終了後の感想として、難しいインタビュー翻訳を成し遂げ、自分達の翻訳が実際に他大学の教材として使われたことに大きな達成感を感じたと述べた。そのことがこのクラスへの高い満足度へと繋がった。特に成績上位の学生のイアンらは翻訳の経験が日本語力向上に繋がったことを強調した。中国では第二次大戦のことばかり学んできたからよく知っていると初めに言っていたが、インタビューの翻訳でそうではなかったことに気付いたようだった。またエリは日本の戦争体験者について学ぶことで自分の祖父母の人生について学ぶ動機付けとなったと述べた。

アルビオン大学の学生からもオーラルヒストリーを通して戦争を学んだことで「過去と現在の偏見を乗り越えることへの理解が深まった」、「外国の歴史を学ぶことで異文化理解が深まり、国際関係が改善する」、「戦争というもの現実が、人の経験として理解できた」などの感想が出された。

３．６　実践２の手順と結果

実践２では、戦争の記憶の先行研究であげられた生教材を読んだ後、インタビューの書き起こし、英訳、INDEX までを行なった。全体的な手順は OHMS バイリンガル版を用いてのインターネット公開までを指す。実践２では下に示した手順でカラマズー在住の日系人女性、韓国で行ったインタビューの２つについて英訳し、インデキシング(Indexing)の途中まで出来た。下は学生のプロフィールである。

表２　実践２を行った 3 年生の２学期目のクラスの学生

名前（仮名）	性別	学年	出身国	専攻
キャロリン	女	4	米国	芸術
アーロン	男	2	米国	化学
リック	男	2	韓国	哲学
ミッキー	男	2	韓国	化学
ジェーン	女	4	中国	芸術
オードリー	女	4	ベトナム	ビジネス

④　OHMS を使ってインデキシング(Indexing)の作業を行ないインタビューの日本語と英語のメタデータ（この場合はインタビューデータについての情報）を作る。OHMS は 2016 年 7 月にバイリンガル版がリリースとなり、本プロジェクトが OHMS バイリンガル版を使用してメタデータ同期化を行った世界初のものである。そのため OHMS が一般に馴染みがないウェブアプリケーションだと思われるので、ここではまずどんなことができるかということから説明を始める。

図１のビデオ画像の左下にあるのがインデックス（INDEX)で、これはこのインタビューで語られた内容の「目次」にあたるもので、それぞれのトピックが何分何秒から始まるかが示されている。従来のように最初からビデオを見ることもできるが、まず INDEX を見て、興味のあるトピックがあれば INDEX をクリッ

クすればそのセグメント(Segment)のメタデータが出る。メタデータにはインタビューのセグメントごとの次のような情報が含まれている。

Partial Transcript ―そのセグメントの書き起こしの最初の文
Segment Synopsis―そのセグメントの要旨
Keywords―キーワード
Subjects―米国議会図書館主題目録[12]

その他にセグメントごとに一つ、インターネット上の関連情報をリンクできるようになっている。この機能はそのインタビューに地名が出た場合にGPSを連動させるなどして利用している。

Play Segmentのボタンを押すとビデオがそのセグメントに飛ぶ。もっとインタビューで語られた言葉を正確に知りたい時は、右側にあるINDEXからTRANSCRIPT（書き起こし）への切り替えボタンを動かせば、書き起こしを見ることができる。ある用語が何回、どのように使われているかを知りたい場合はSearchボタンの上の欄にその語をタイプすればTRANSCRIPTとINDEXの両方においてその用語を検索できる。検索語は赤くハイライトされ、その語の前後に共起する表現と共に出されるためどのような文脈で使われるかを学べる。ここまで述べてきたことと同じプロセスを言語切り替えをして英語でもできる。

以上OHMSでどんなことができるかを説明してきた。[13] 書き起こしをどこまで正確に作るか、訳語にどの言葉を当てるか、どのようにインタビューをセグメントに分けるか、インタビューで語られる内容の何を重要とみなしてキーワードに入れるか、セグメントの内容をどのように要旨としてまとめるかなどは全て作業に携わる人の考えにかかっている。インタビューごとに担当する学生のペアを作り、日本語TAと筆者で用意した書き起こしをGoogle Docで共有し、翻訳を分割して学生と筆者で宿題にしてまず訳してみる。それをクラスに持ち寄り話しあう。セグメント分け、要旨、その他のメタデータについても話し合いながら進めている。

[12] OHMSモノリンガル版では米国議会図書館主題目録（Library of Congress Subject Headings）の候補が作業過程で自動的に現れ、選択できるように作られており、実際に米国議会図書館主題目録からインタビューのセグメントに辿り着けるように連動している。バイリンガル版にもその入力画面はあるが、2017年5月現在、連動はまだできない。

[13] これらの工程は全部やらなくてはいけないというわけではない。OHMSのコアのテクノロジーはINDEXにあるが、どこまで細かく丁寧にIndexingを行うかはそれぞれの作業者に任されている。TRANSCRIPTを使わないOHMS使用例もある。例えば下のような京都の和束の文化の変化についてのAntioch大学の学生プロジェクトがある。
http://ohla.info/culture-change-in-wazuka-japan/

図１：OHMS バイリンガル版のインターフェース例　(URL は注４参照)

⑤　日本語と英語のメタデータを同期化してウェブサイトで公開する。

インタビュービデオと書き起こしを含むメタデータを同期化するために、タイムスタンプ（timestamp)という作業をする。これはビデオの自然会話を、部分的に聴き、それが言われている書き起こしや翻訳の部分をクリックする作業である。これはリスニングに役立つものと考えられる。

本プロジェクトは 2016 年から Great Lakes College Association (GLCA) 加盟大学の Oral History in the Liberal Arts (OHLA) 参加プロジェクトとなったため、参加校同士の協力が可能となった。OHMS に詳しいアンティオック大学 Brooke Bryan 氏による GLCA の教員と学生へのトレーニングをカラマズー大学で 2016 年３月に開催して、使い方を学んだ。OHLA ウェブサイトの管理はアンティオック大学の digital archives coordinator の仕事を受け持つ学生が担当している。

学生たちは Indexing のプロセスは特に興味を持って取り組んだ。予定したタスクとしての翻訳は終了できたが、翻訳の話し合いでは教師としてその対処でよかったのか考えさせられた場面もあったので、次にそのことについても述べる。

３．７　翻訳語をめぐる意見の対立

実践２においては、一般に流布している訳語について、学生がそれは間違いだと強く主張し、クラスの雰囲気が突然、緊張する場面があった。それは Korean War を「朝鮮戦争」と韓国人インタビュー参加者が日本語で言っていて、「朝鮮戦争」の「朝鮮」は韓国を悪く言っている言葉だから使うべきではなく、「韓国

戦争」こそが正しい表現だと韓国人学生二人が強い語気で主張した時だった。二人は「韓国戦争」こそ正しい用語だと、韓国で習ってきたと思われる歴史説明を始めた。しかし筆者自身、韓国の歴史の知識が浅く、何も自信を持って返答できない。「韓国戦争」など聞いたこともないと思ったが、ここまで学生達を不愉快にする表現なら、「韓国戦争」という表現も併記した方がいいのだろうかと思いながら二人の説明を聞いた。国によって固有名詞の呼び方は違うことは珍しくなく、その主張を聞いて咄嗟に「ベトナム戦争」がベトナムでは「アメリカ戦争」と呼ばれていると以前聞いたことを思い出した。それでその場でベトナム人学生にベトナム戦争のベトナムでの呼称について質問したが、ベトナム戦争の呼称のことなど考えたこともないという様子で、スマートフォンで調べ続けるばかりで何も答えてくれない。ついに「アメリカ戦争と呼ばれています」と教えてくれたが、授業も終わりの時間だった。Korean War の訳語の問題は調べ続けたが、訳語を確定することなくその学期は終わった。この授業は失敗だったかと思ったが、最後の授業の後、募集をしていたわけではないのに、その韓国人学生は私のリサーチアシスタントに立候補してきて驚かされた。日本語の授業はなくても空いている時間にプロジェクトを進めたいと米国人学生も言ってきた。そしてその結果、今も一緒に学び続けている。

教師が自分が慣れ親しんだ読み物を読ませ議論するタイプの授業では、教師は初めから知識の差で学生より優位にたち安全圏にいられる。そしてこの状況下で学生は教師からある考えを押し付けられたと感じやすくなるかもしれない。インタビューなど一体何が出てくるか誰も分からない実際的な実践では、教師は即座に答えが出せず、力関係も崩れる瞬間が起きやすいかもしれない。しかし教師自身が答えが分からない状況は、学生とともに学ぶ状況も作りだす。教師が安全圏に身を置かず、リスクを取り続けることが大切ではないかと思う。

５　今後の課題

全体プロセスの最後の⑥、第二次大戦体験者の家族、このプロジェクトに関わった学生をインタビューする部分がほとんどできていない。現在、戦争経験者や災害に遭われた人たちの声をデジタル化する努力は多くの人の手を借りてされているが、深くそのインタビューの内容について考え、将来その声を伝えるであろう、デジタル化の努力をした若い世代は黒子に徹し、出来上がったアーカイブの表面には出てこない。またインタビュー参加者の家族の声を伝える努力[14]もあまりまだされていないので取り組んでいきたい。インタビューを Wikipedia にもリンクさせるようにしたい。

インタビューは本稿で述べた「近代日本の国際史」以外、筆者が教える「社会の中の日本語」という社会言語学のクラスで談話分析を教える時にも使っている。日本語を知らない学生も受講する英語で教えるクラスなので、OHMS バイリンガル版で英語と日本語の両方が示せることが役立っている。インタビュービデオ

[14] 日本は長寿国なので第二次大戦経験者のインタビューがまだ不可能ではないかもしれないが、ホロコースト研究などにおいては、ホロコースト生存者が亡くなり次の世代の研究に中心が移りつつある。

は編集されていない自然会話なので談話分析研究にも使えるだろうし、INDEX の機能は研究者間の自然言語データのアクセスにも役立つだろう。その他の利用法も模索するのが今後の課題である。

謝辞：インタビュー参加者と家族、カラマズー大学の学生、卒業生、Yue Hong, 末永靜子、近松暢子、畑左一味、深田淳、義井みどり、菊池雅子、古賀奈里各氏の先行研究や助言に感謝する。OHMS やオーラルヒストリーについて Brooke Bryan, Ric Shefield, Jenna Nolt 各氏にも助けられた。Great Lakes College Association (GLCA)を通しての Andrew W. Mellon Foundation Grant、Kalamazoo College Faculty/Student Summer Research Fund, Arcus Center for Social Justice Leadership Fund からの研究助成に感謝している。

参考文献

[Japanese Sources]

有田佳世子 (2006) 日本語教室における「論争上にある問題」（controversial issues)の展開についての試論：「日中関係の悪化」を例として、『WEB 版リテラシーズ』第３巻１号：1-10.

「きょうを守る」字幕プロジェクト、http://tell.cla.purdue.edu/hatasa/protect-today/ 2017 年４月 29 日.

久保田竜子 (2015)　第８章　戦争の記憶—被害・加害関係の視座を問う批判的内容重視の日本語教育—、グローバル化社会と言語教育　クリティカルな視点から、奥田朋世監訳、pp169-192、くろしお出版.

芝原里佳 (2017) 外国語教室で歴史認識を批判的に考察し再構築するための対話ストラテジーと克服すべき課題：マレーシアの日本語教室の『戦争の記憶』プロジェクトからコミュにカティブアプローチを再考する、リテラシーズ、20: 41-55.

末永静子 (2016) 米国移民のライフヒストリー・プロジェクト、A paper presented at 2nd Northwest Conference on Japanese Pedagogy, May 21-22, 2016.

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—、pp141-156 世界の日本語教育 19 https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/archive/globe/19/09.pdf

_____(2010) 生涯学習としての日本語教育へ：「シカゴ日系人史」と「ハンナのカバン」を通して大学教育における日本語コンテントベース授業の意義と役割を考える、Proceedings of the 22nd Annual Conference of the Central Association of Teachers of Japanese, 11-20.

畑左一味、深田淳 (2012) 映画の字幕プロジェクトの実践と教育効果、教材としての将来性：東日本大震災ドキュメンタリー映画「きょうを守る」、第 23 回中西部日本語教師会大会予稿集.

畑左一味 (2015) 映画の字幕プロジェクトの実践と教育効果、教材としての将来性：東日本大震災ドキュメンタリー映画「きょうを守る」BATJ Journal 16: 34-36.

牧野成一 (2013) 翻訳によって失われるものはなにか、Proceedings of the 20th Princeton Japanese Pedagogy Forum, 225-268.
望月良浩 (2013) 学習者主体の翻訳実習コース：自律的な学習者の育成を目指して、Proceedings of the 20th Princeton Japanese Pedagogy Forum, 235-250.

[English Sources]
Bol, Peter (2017) Specialization, Paradigms and Tools: Why the Digital is Changing Teaching and Research on Asia," Keynote Address, ASIA Network Conference, Chicago, IL, April 7, 2017.
Kubota, Ryuko (2014) "We Must Look at Both Sides" —But a Denial of Genocide Too?: Difficult Moments on Controversial Issues in the Classroom, Critical Inquiry in Language Studies, 11 (4): 225-251.
_____. (2016)Critical Content-Based Instruction in the Foreign Language Classroom: Critical Issues for Implementation, In Content-Based Foreign Language Teaching: Curriculum and Pedagogy for Developing Advanced Thinking and Literacy Skills. Laurent Cammarata (Ed.) New York & London: Routledge.
Sugimori, Noriko Akimoto (2010) Imperial Honorifics as an Index of Social Change in Modern Japan, PhD. Dissertation, Boston University, http://www.bu.edu/applied-linguistics/files/2010/07/Noriko-Sugimoris-abstract.pdf
Sugimori, Noriko (2016a) War Memories: Intergenerational, Intercultural Oral History Project, http://ohla.info/war-memories-intergenerational-intercultural-oral-history-project/
_____(2016 b) A Path to Bilingual OHMS http://ohla.info/a-path-to-bilingual-ohms/
Yoshii, Midori (2015) Bringing East Asia to the Great Lakes Region: An Intergenerational Cross-Cultural Digital Oral History Project, A paper presented at Albion College Symposium on Teaching and Student Learning, February 25, 2015.
Zielinska-Elliott (2016) Courses in Japanese Translation and Interpreting offered at US Colleges and Universities, AATJ Bulletin.

「タスクを作るタスク」日本語プロジェクトの試み:
学生はプロジェクトにどのように取り組み、プロジェクトをどのように捉えたか
A 'TASK CREATING TASKS' PROJECT: LEARNING OUTCOMES AND JFL STUDENTS' PERCEPTIONS OF A LEARNER-CENTERED/TASK-BASED PROJECT

福永達士
Tatsushi Fukunaga
パデュー大学
Purdue University

1. はじめに

本稿は、米国中西部にある大学の中上級日本語クラスで、1 学期(16 週間)に渡り実施した学習者中心/タスク中心の日本語プロジェクトについての実践報告である。本実践では、日本語教育という文脈の中で社会参加を目指す学習活動(佐藤・熊谷 2011)を目的とし、自らの興味関心とニーズ、学習スタイルに応じた日本語学習タスクを学生自身が設計、実施、評価する活動を行なった。教師は、言語学習タスクの枠組み(Ellis2003, 2009)とプロジェクト学習の手順(鈴木 2012)を学生に提示し、学生のプロジェクト実施を支援した。佐藤・熊谷(2011)は、外国語教育における社会参加を目指す教室活動を実施する際に留意すべき点として、(1)内容を重視し、(2)学習者個人の興味を尊重し、(3)多様性を理解し、(4)文脈を重視し、(5)学習者の自己実現を支援することの 5 点をあげている。本実践はその 5 点を常に考慮し、プロジェクトを通してどのような日本語能力が使えるのか、また、プロジェクトを通して日本語で何ができるようになりたいのかをクラスでの対話や教師との個人面談などで繰り返し学生に問いかけた。トピックの選定は、学生の興味と関心を起点にして、1 学期間で実現可能なプロジェクトを学生と共に模索した。クラスでは、定期的にプロジェクト進捗状況の発表を行ない、ピア活動で各プロジェクトに対してフィードバックをしあうことで、お互いのプロジェクト内容を理解する機会とした。加えて、学期最後には、大学内外の日本人を呼び、プロジェクトについてのポスター発表会を実施した。また、どのような文脈で、どのような日本語を使うのかについても、学生に常に問いかけた。本実践では、教師はタスクの枠組み、そして、プロジェクトの流れを提示しつつも、プロジェクト内容についての最終的な決定権は学生に一任することで、あくまでも学生の自己実現を支援する役割を担った。

2. 先行研究

2.1 タスクとは

タスクやタスク中心の教授法(Task-Based Language Teaching)(以下、TBLT)による第二言語習得については、SLA 研究の発展とともに、これまで研究者や教育者によって多く議論されてきた(Skehan 1998; Ellis 2003; Nunan 2004; Long 1985, 2014)。しかし、その「タスク」については研究者間によって一致した定義はない(様々なタスク

の定義については Ellis 2003; Van den Branden 2006 を参照)。タスクをエクササイズと同義とする研究者がいる一方で、Ellis(2003)はタスクとエクササイズを明確に区別するべきだとしている。Ellis によれば、タスクは言語活動において意味に焦点が置かれ、教室内の学生を言語使用者として捉えるのに対し、エクササイズは、言語形式に焦点が置かれ、学生をあくまで言語学習者として捉えているとした。その為、タスクは、対象となるタスクが達成できたか否かによって評価される一方で、エクササイズは対象言語形式が正確に使用できたか否かで評価されるとしている。またタスクと同様に、TBLT についてもその提唱者によって定義が分かれるところである。Ellis(2009)は、Long(1985)、Skehan(1998)、Ellis(2003)の定義を比較し、タスクにおける自然言語使用、学習者中心のアプローチ、そして、意味理解やコミュニケーションを行なうことに焦点がある言語活動中に言語形式の指導を行なうフォーカスオンフォーム(Focus on Form)の使用という点で共通点を指摘している。

2.2 学習者はタスクをどのように捉えているのか

学習者が実際にタスクや TBLT で実施されたコースをどのように捉えたかについては、主に EFL/ESL 環境で研究がなされてきている(Kuo 2011; Hadi 2013; İlïn İnözü & Yumru 2007; McDonough & Chaikitmongkol 2007 等)。Kuo(2011)は、教室内で実施したコミュニカティブ・タスクについての ESL 学習者の認識をインタビュー調査で分析した。その結果、タスクが学習者間の相互交流を促進するといった肯定的な意見があった一方、学習者は、相手の英語の不明瞭さや不正確さに非常に批判的な為、タスクの効果に対して懐疑的であると認識されていることも判明した。Kuo はまた、学習者の英語コースに対する認識を分析する際には、教室内のみの分析ではなく、それまでのライフヒストリーといった学習者背景を含めた包括的な分析が必要だとした。長期的な研究としては、Hadi(2013)が、TBLT で実施した英語コースに対するイラン人 EFL 学習者の認識について質問紙調査を行なった。結果から、多くの学習者が当該コースを肯定的に受け止めており、その理由として、TBLT のコースが学習者の英語でのインタラクションスキルや、英語学習への動機づけを高めたことを挙げた。一方で学習者は、イラン人教師が適切な英語運用能力や十分な TBLT の教授スキルを有しているかについて懐疑的であったことも確認された。さらに Hadi によれば、従来の教師中心/講義形式に慣れた学生にとっては、TBLT に対して消極的な態度が確認されたとしている。İlïn, İnözü and Yumru(2007)によるトルコの 3 つの小学校で実施した事例研究は、教師と学習者の双方が TBLT をどのように認識しているかを調査した。分析結果から、事前のインタビュー調査では、教師は TBLT の概念をよく理解していたが、実際の授業では言語形式に焦点をおいた活動のみが行なわれていた。その為、学習者も教室内の言語活動において、対象言語の意味理解よりも言語形式を重視していたと報告している。

McDonough and Chaikitmongkol(2007)は、タイの大学で実施した TBLT の英語コースを、担当した教師と学生の認識について、タスク評価、学習ノート、授業観察、コース評価、そしてインタビューデータによって分析した。肯定的評価として、コ

ースが学生に自律学習者になるよう促したこと、コース内容に対して学生の満足度が高かったこと、コースでの学びが現実世界、特にアカデミックな分野に応用できると認識されたことが判明した。一方、懸念事項として、教師の TBLT による教授経験の少なさから、教え方を学ぶ機会が必要であるといった教師の声や、学習者からもタスクの取り組みに対する支援やガイダンスがさらに必要だという認識が確認された。また、コースで得た知識や英語スキルが、アカデミック以外の場面では、どのように役立つかは学生に認識されていないことが課題として判明した。

タスクや TBLT による授業がどのように認識されたかについては、EFL/ESL 環境で多くの研究がある一方、日本語教育ではそもそも TBLT があまり認識されていないこともあり(百濟 2013)、タスクや TBLT による日本語授業に対して、学習者がどのように認識したのかという研究は殆どなされてきていない。一例として、福永・福永・Takachote(2015)が、タイ中等教育機関で実施した TBLT による日本語コースについて、学習が効果的だったと報告しているが、学習者の認識については 4 段階の自己評価シートと受講後アンケートといった量的データのみに頼っている。

そこで本研究の目的は、米国大学の日本語 401(以下、JPNS401)を履修した JFL 学習者が、学習者中心/タスク中心のプロジェクトに、一学期間を通じてどのように取り組み、また、そのプロジェクトをどのように認識したかを質的調査によって探ることとした。プロジェクトでは、学生が言語学習タスクをデザインし、実行し、進捗状況をモニターし、プロジェクト成果物を制作することが求められた。本研究では、下記 3 点を研究課題に設定した。

研究課題(1)　学生は、プロジェクトをどのようにデザインし、遂行するのか。
研究課題(2)　学生は、どのようなプロジェクト成果物を制作するのか。
研究課題(3)　学生は、学期を通してプロジェクトでの学びをどのように捉えたのか。

3.　「タスクを作るタスク」日本語プロジェクト概要

本事例研究は、米国中西部に位置する公立総合大学で、2016 年秋学期に開講された JPNS401 で実施した。「タスクを作るタスク」日本語プロジェクト(以下、プロジェクト)は、授業の一環として行なわれ、成績評価は全体の 34%が割り当てられた。プロジェクト概要は、学期開始時にクラスで詳細を説明した。そして、「今なぜ自分は日本語を学習しているのか」、「日本語能力でどのようなことに課題を感じているのか」、「プロジェクトでどのような日本語能力を伸ばしたいのか」、「プロジェクトでどのようなことに取り組みたいのか」をクラス全体で話し合い、適宜、教師との個人面談の時間も設けた。その後、プロジェクト学習の各フェーズ(鈴木 2012)を概観し、(1)課題発見(準備)、(2)目標設定、(3)計画、(4)実施と定期的な振り返り、(5)成果物とプレゼンテーション用のポスター制作、(6)日本人を招待したポスタープレゼンテーション、(7)最終的な振り返り、の流れで学期を通してプロジェクトに取り組んだ(表 1)。

表 1　プロジェクト概要

コース名	日本語 401(JPNS401)
実践機関	米国中西部の公立総合大学
実践期間	2016 年度秋学期(8 月 22 日～12 月 9 日)/週 3 コマ(1 コマ＝50 分)
学生	12 名
目的	1. 現在の日本語能力の課題と、日本語で何ができるようになりたいかを自分で見つけること。 2. 課題を解決する為、自分で情報を探したり、自分で考えたりした学習方法をやってみること。 3.自分が何をして、何がうまくできたか/うまくできなかったか、何が大変だったか、どうやって問題を解決したかなど、役に立つ情報をクラスメートや、日本人(教師、学生など)に伝えること。
活動概要	第 1 週：プロジェクトについて説明。 第 2 週：進捗報告レポート(1 回目)の提出。 第 1 週～第 2 週：プロジェクトについて個人面談。 第 3 週～第 5 週：プロジェクトに各自取り組む。 第 6 週：第 1 回進捗報告発表。その後、進捗報告レポート(2 回目)の提出。 第 6 週～第 10 週：プロジェクトに各自取り組む。 第 10 週～第 11 週：プロジェクト進捗状況について個人面談。 第 11 週：第 2 回進捗報告発表。その後、進捗報告レポート(3 回目)の提出。 第 11 週～第 12 週：プロジェクトに各自取り組む。 第 13 週：ポスター発表についての説明。 第 13 週～第 15 週：プロジェクトに各自取り組む。ポスター制作と成果物のまとめ。 第 15 週：第 3 回進捗報告発表。ポスター発表の練習。学期末レポート(草稿)の提出。 第 16 週：大学内外の日本人を招き、ポスター発表。プロジェクトについてインタビュー。 学期最終週：学期末レポートと成果物の提出。

プロジェクトの実施は主にクラス外での個人活動とし、授業内活動としては、主に進捗報告の発表を実施した。成績評価については、学期中に 3 回提出する進捗報告レポート、ポスター発表、最終週に提出する学期末レポート、プロジェクト成果物を対象とした。進捗報告レポートには、プロジェクトの概要、目的と目標、これまでにしたことと今後の計画を週単位で記入することとした。学期末レポートでは、プロジェクト全体の振り返りとして、何を学んだのか、よかった点、困難だった点、プロジェクト成果物についての説明を記述することとした。なお、日本語学習タスクの枠組みについては、Ellis(2009: 223)の下記定義を援用し、クラスでも提示した。

1. The primary focus should be on ‘meaning’ (by which is meant that learners should be mainly concerned with processing the semantic and pragmatic meaning of utterances).
2. There should be some kind of ‘gap’ (i.e. a need to convey information, to express an opinion or to infer meaning).
3. Learners should largely have to rely on their own resources (linguistic and non-linguistic) in order to complete the activity.
4. There is a clearly defined outcome other than the use of language (i.e. the language serves as the means for achieving the outcome, not as an end in its own right).

上記の枠組みを照応しながら、学生はプロジェクトを通して、(1)日本語で何をしたいか、(2)日本語で何ができるようになりたいか、どのような日本語能力を向上さ

せたいか、または、日本や日本語に関するどんな知識を得たいか、(3)どのような言語/非言語リソースが使用できるか、必要か、そして(4)どのような成果物を制作するか、の 4 点を考慮したタスクデザインを行なうことが求められた。必要に応じて、プロジェクト途中で内容の修正加筆を可とした。また、上記 4 項目については、進捗報告レポートと学期末レポートにも記載することとした。

4. 研究方法

4.1 研究対象者

研究対象者は、2016 年秋学期開講の JPNS401 を履修した 12 名の学生である。本研究の実施に関して、IRB(Institutional Review Board)の承認を得た後、質問紙調査によって学生の背景概要の情報を収集した(表 2)。学生の専攻は文系と理系の多岐にわたり、日本語学習経験や日本滞在経験も学習者によって大きく異なった。なお、大学は当該コースを中上級として位置づけているが、多くの学生が日本語能力試験のような標準化テストを受験しておらず、学期開始時に、各学習者の正確な日本語運用能力については不明であった。また、まさしとまなみについては、0〜6 歳まで、両親の仕事の都合で東京に居住していた。まさしは、日本の小学校にも半年間だけ通学経験があり、JPNS401 の履修前には東京の私立大学に 4 か月間留学していた。

表 2　学生の背景概要

名前 (仮名)	学年	母語	専攻	日本語学習期間	日本滞在期間	日本滞在目的	JLPT*
アレックス	3 年	中国語	日本語、アジア研究	3 年	1 週間	旅行	N/A
エイミー	4 年	英語	日本語、アジア研究	7.5 年	2 週間	旅行	N/A
エマ	4 年	中国語	薬学	2 年	未回答	旅行	N/A
オスカー	4 年	中国語	日本語	3.5 年	3 週間	旅行	N/A
チャン	3 年	中国語	コンピューターグラフィック	5 年	1 週間	旅行	N/A
ジュディ	4 年	英語	日本語	2.5 年	1 年	留学	N/A
ジョン	4 年	英語	アジア研究	5 年	1 年	留学	N3
まさし	3 年	中国語	保険数理	2 年	5 年以上	居住、旅行、留学	N/A
まなみ	4 年	中国語	会計	2 年	5 年以上	居住、旅行	N2
デイビッド	4 年	英語、 中国語	経済学	2.5 年	2 か月	留学	N/A
リン	4 年	英語、 ベトナム語	生物学	6 年	なし	N/A	N/A
リサ	4 年	英語	言語学、文芸表現	3.5 年	なし	N/A	N/A

*Japanese Language Proficiency Test (日本語能力試験)

4.2 使用したデータと分析手続き

学習者の成果物、及び本プロジェクトをどのように認識したかを分析する為、本研究では、(a)質問紙、(b)進捗報告レポートと学期末レポート、(c)プロジェクト成果物、(d)観察ノート、(e)学期末インタビューのデータを使用した(稿末資料)。学生が

本プロジェクトをどのように認識したかを探る為の分析手続きとして、質的研究手法で多く用いられる周期的再帰的アプローチ(Creswell 2013; Denzin & Lincoln 2000)によってデータを分析した。まず、データ収集後に全てのデータを繰り返し読み込み、浮かび上がってくるテーマを帰納的に探索し、暫定的なコーディングを行なった。次に、コーディングしたものを再びまとめて読み直し、修正や変換を行なった。最後に、類似するコーディングのデータをグループ化し、カテゴリー化した。

5. 結果

5.1 プロジェクト成果物

本項は研究課題(1)と(2)について述べる。プロジェクトのトピックは学習者間によって異なるが、(1)翻訳型、(2)ブログ/ウェブ型、(3)特定の日本語スキル向上型、(4)リサーチ型に 4 分類することができる(表 3)。下記に、各タイプのプロジェクト代表例を報告するが、学生がプロジェクトで何をしたかといった結果の報告のみならず、プロジェクトのトピックの決定理由、使用した日本語スキル、活用リソース、そして学期中にどのように活動を調整したのかについても詳述する。

表 3　プロジェクトのタイプと各タイトル

翻訳型プロジェクト
歌詞の翻訳―日本をより理解するために―(リサ)
ファンタジー小説の言葉プロジェクト(リン)
ブログ/ウェブ型プロジェクト
手作りお菓子記事(エマ)
Work Nihon: 日本で仕事ができるかな。。。(ジョン)
特定の日本語スキル向上型プロジェクト
日本で小学生に英語を教えるためのレッスンプラン作成(ジュディ)
スピーチとディベートの練習による日本語能力の向上(デイビッド)
日本人中国語学習者を対象とした日本語によるアドバイスの仕方(アレックス)
日本の会社で使う敬語の練習(エイミー)
リサーチ型プロジェクト
東京の立体化発展による北京への啓示(チャン)
東京の鉄道システムの構成が他の都市と異なる点(まさし)
世界にある興味深いロボット(まなみ)
2 ちゃんねるや動画投稿サイトで使われている言葉の分析
―日本のアニメとゲームについての話題を中心に―(オスカー)

5.1.1 翻訳型プロジェクト

将来、翻訳家を目指すリサは、翻訳スキルと日本語聴解能力の向上、及び、日本文化を理解することを目的として、「歌詞の翻訳―日本をより理解するために―」というプロジェクトを行なうことにした。翻訳の題材に選択したのは、日本の音楽バンド Every Little Thing(以下、ELT)による『ACOUSTIC: LATTE』という音楽アルバムで、リサが高校生の時に出会った音楽だった。それ以来、いつか歌詞を英語に翻訳してみたいと思っており、この機会に取り組むことにした。報告によるとリサは当初、翻訳作業に対して楽観的であり、過去の日本語コースで使用した日本語教材

を参照してプロジェクトに取り組む予定であった。しかしすぐに、それまで使用したことがある日本語リソースのみでは、歌詞特有の日本語表現を正確に理解することが困難であることに気がついた。そこで新たなリソースとして、複数のオンライン辞書を活用したり、アルバイト先の日本料理店の日本人や、学内の日本人の知り合いに日本語の意味や自分の翻訳が正しいかを確認したりするといった方策をとるようになった。また、当初はプロジェクト成果物として、日英対訳歌詞のみを提出するとしていたが、自己内省の為と、後のポスター発表で他者へ明確にプロジェクト内容を説明する為にも、翻訳作業のプロセスを可視化することが必要だと考えた。そこで、オリジナルの歌詞、幾つかの翻訳試行版、完成版のすべてを含むもの等をポートフォリオとして制作し、進捗報告の発表やポスター発表ではそのポートフォリオ(稿末資料)を使用した。リソースには、リサは歌詞のみならず、当初予定していなかった ELT のオフィシャルサイトや ELT に関するオンライン記事を読み込むことで、「今はバンドの歴史やバンドメンバーの歴史やバンドの音やバンドの影響を知っています。翻訳する時にはこの情報がとても便利です」と報告している。

5.1.2　ブログ/ウェブ型プロジェクト

エマは薬学専攻の留学生であるが、将来の夢は京都か東京で自分のカフェを持つことだという。大学卒業後の数年間は、薬剤関係の会社で働き、その後は日本の製菓学校で学んで、最終的にはカフェを開きたいと考えている。普段も、様々な国の料理やお菓子を作っており、プロジェクトではそれに関連したことができないかと模索していた。筆者との話し合いを通して最終的に、「将来出来れば、日本でカフェを開きたい。そこで、日本語でメニューを書いて、お菓子の作り方を教えるのは必要だと思う」と進捗報告レポートで述べ、「手作りお菓子記事」というブログ・プロジェクトを行なうことにした。プロジェクトの目標として、日本語で書かれた料理に関する雑誌やブログ、オンライン記事を読むことで日本語読解能力を伸ばし、また、日本語でレシピを書いてブログに載せることで、日本語で書く能力も高めること、とした。しかし、ブログを公開することについては当初、否定的であった。理由を尋ねると、読者に自分が執筆した記事にある日本語の誤用を指摘されることについて、「怖いから」と述べた。そこで筆者は下記方策を提案した。(1)個人の特定を防ぐ為に、本名を使用しなくて良いこと、(2)ブログ記事は、校正してもらっても構わないこと、また、(3)どうしても公開したくなければ非公開でもいいが、プロジェクト評価の為に筆者がアクセスできるようにすること、とした。しかし後日、クラスで進捗報告の発表を行なった際に、それまで書き溜めたブログ記事をクラスに見せながら報告したところ、複数の学生から内容を絶賛され、ブログを公開してほしいという声がクラス全体であがり、結局、喜んで公開することにした(稿末資料)。

5.1.3　特定の日本語スキル向上型プロジェクト

日本語専攻のエイミーは、将来、日本の会社勤務を希望している。高校と大学であわせて 7 年以上日本語を学習してきたが、「今、敬語を使うことはあまりできない」と自らの課題を感じ、「日本の会社で使う敬語の練習」をトピックに選んだ。初

回の進捗報告レポートでは、敬語の練習方法としてあげたのが、以前使った教科書の課の復習や、オンラインで役に立ちそうなサイトを探して敬語学習するといったものであった。そこでクラスや個人面談で、敬語の知識をどのようにしたら実際に運用できるようになるのかをエイミーと話し合った。第 2 回目の進捗報告レポートとその後の面談によると、学期 4 週目から、アルバイトをしている大学施設で日本人研究者(以下、日本人 A)と知り合いになり、定期的に敬語を練習することにしたという。その練習内容は、次の通りである。エイミーがオンラインで見つけた題材を参考にして、自ら考案したタスクを実施した。タスクの一例として、「シナリオタスク」では、エイミーが敬語を使うシナリオを予め作成しておき、日本人 A との練習時にはそのシナリオに沿って、会話練習をした。また、会話練習時には音声を録音しておき、のちに、自分の録音を聞きなおして振り返り活動を行なった。その他にも、日本人 A を会社取引先として想定したメールを送り、後日、日本人 A と会った際に、そのメールの内容と言語形式について改善点を話し合う活動を行なった。

5.1.4　リサーチ型プロジェクト

オスカーはエイミーと同様、「敬語の練習」をトピックに選び、その理由として、「そのトピックはつまらない」とは思ったが、授業で取り組むトピックには適切だと判断したからだと述べた。しかし、クラスで実施した初回の進捗報告発表の後で、「みんな、自分の好きなことをやっていることに気が付きました」と述べ、自分が興味を持つ「日本語のアニメ」「ニコニコ動画」「2 ちゃんねる」に関連したプロジェクトに変更することにした。オスカーは『NEW GAME!』というアニメを定期視聴しており、そのアニメに関連した「2 ちゃんねる」や「ニコニコ動画」をチェックするのを日課にしているとのことだった。なかでも、「2 ちゃんねる」のアンチスレッドと呼ばれる、そのアニメに対して批判的なコメントの書き込みを読むのが好きだが、理解できない日本語表現が頻繁にある為、このプロジェクトを通して、そういった日本語を理解できるようになりたいとのことだった。オスカーは当初、分からない単語をその都度、オンラインで調べてリスト化することを目標にしていた。その後、分析内容を語彙レベルから談話レベルに拡大し、どのようなトピックがアンチスレッドで話されているのか、また、書き手がなぜそのような表現をしているのかといった自分なりの解釈を報告書にまとめることにした。学期末レポートでは、「レポートは全部私の考えですので、バイアスがあるかもしれません。そして、私と違う意見を持つ人がいるかもしれません」と述べながらも、「スレッドを見た後、そこに書いた言葉について色々な考えがあった。自分の考えをレポートに書いて、クラスメードに伝えることはとても楽しかった(原文ママ)」と報告している。

5.2　学生はプロジェクトをどのように捉えたか

本項では、研究課題(3)の「学生は、プロジェクトをどのように捉えたか」について述べる。分析には、進捗報告レポートと学期末レポート、観察ノート、そして、インタビューデータを主な分析資料として使用した。分析結果から、(1)実践的知識とスキルの向上、(2)自律学習の楽しみ、(3)タイムマネジメント、(4)日本語リソース、

(5)プロジェクトのトピック選定、という 5 つのテーマが浮かび上がった。

5.2.1　実践的知識とスキルの向上

多くの学生が、自分でデザインした言語学習タスクの取り組みを実践的(practical)だったと捉えていた。例えば、エイミーとジュディは、日本で働くことを大学卒業後の進路として考えており、将来、日本の社会で必要とされる知識とスキルを得る為のタスクに取り組んだ。日本の小学校で英語を教える為の教案と教材を日本語で作成することにしたジュディは、学期末レポートに次のように記述している。

> 直すために、レッスンプランを作った後、日本語を勉強している先輩と、今 JET をしている友達がレッスンプランを読んでコメントを書いてくれた。優しいコメントも建設的なコメントも書いているので、非常によかったと思う。(略)このプロジェクトを通じて、教師の仕事内容についていっぱい調べて、新しくて面白い教え方について学べることができた。そして、今、英語のレッスンプランを自分で作ることができる。

ジュディは教案と教材を作成するたびに、日本で英語教師経験のある友人に確認してもらい、フィードバックをもとに改善した教案をポートフォリオに纏めていった。またプロジェクトと並行して、「JET プログラムのアプリケーションをするための準備ができた。志望理由書や推薦状などについての準備をした。非常に難しい部分だが、面白くて良かった」と、大学卒業後に向けた準備ができたと報告した。他の例では、幼少期に東京で過ごし、日本の大学に留学経験もあるまさしは、普段の JPNS401 の授業内容は、難しさを全く感じたことがないと個人面談で述べていた。しかしプロジェクトでは、公的文書や専門用語が多く含まれる文献調査を行なったことで、「資料は全部日本語のウェブサイトど探し、資料の内容も専門的な語彙を使っているので、日本語能力を上達したと思います(原文ママ)」と回顧している。

実践的知識とスキルは、日本語学習以外の面でも確認された。中国語を教えるボランティアをしているアレックスは、日本人学習者向けのガイドライン作成をプロジェクトトピックに選んだ。リソースとして、教科書分析、大学の語学教師へのインタビュー調査データを使用した。インタビューでは、中国語教師には中国語で、また、その他の外国語教師には英語でインタビューを実施した為、日本語は使用していない。しかし、学期末レポートで、「前に、私は他の中国語を教えている先生と教授法の経験を交流する機会が少なかったから、自分の間違えを発見できませんでした。完璧な教え方が多分ありません。しかし、ほかの先生と交流したら、自分の教え方がもっと正確の方向に直し続きます(原文ママ)」と述べ、インタビューを通した他者との交流で、中国語を教えるという実践的な知識を学んだと報告した。

5.2.2　自律学習としての楽しみ

進捗報告/学期末レポートを分析すると、学習者の多くが「楽しい」や「面白い」といった言葉を使って、プロジェクトについての感想を述べていた。ファンタジー

小説の翻訳プロジェクトに取り組んだリンは、自分の英語訳と出版された英語訳の比較に関して、「比べる時に、私の翻訳と英語訳の違いことが見えることは面白かったと思います(原文ママ)」と述べた。同じく、歌詞翻訳プロジェクトに取り組んだリサは、翻訳作業を通して、日本語の主語省略や、英語と日本語の語彙の意味のずれについて興味深かったと報告した。他の観点からオスカーは、「アンチスレみたいな面白いことが見つかりました。それを読むことはとても楽しかった。そして、2 ちゃんねるに色々な興味があるスレッドを読むことができました(原文ママ)」と、自分の興味関心にあった日本語を楽しみながら学び、また「動画とスレッドを見ながら勉強になれることが見つかるので、楽しくいプロジェクトをすることができます(原文ママ)」と学習スタイルについても肯定的な評価を行なっている。さらに、「辞書に書いていない言葉もたくさん調べて、理解することができました」と述べ、従来の授業とは異なる、正解がない学びを楽しんでいた。この正解がない自律学習については、学生が同時に難しさを感じていたのも事実である。しかし、ジュディが「レッスンプランを作るのは、楽しかったけど難しかったです」とインタビューで述べたり、リサが「面白い点と難しい点が同じです。一般的に、面白かったら、難しと思います(原文ママ)」と、学期末レポートで述べており、自律学習の難しさが必ずしも日本語の学びの楽しさを半減させたとは言えないことを示唆している。

5.2.3 タイムマネジメント

プロジェクトを通して、学生は実践的知識とスキルが向上したと認識し、自律学習として学ぶことを「楽しい」「面白い」というように肯定的に評価した。その一方で、プロジェクトに対して学生が感じた懸念や難しさについても、いくつかの共通するテーマが浮かび上がった。そのひとつが、タイムマネジメントである。本実践では、プロジェクトにかける時間は特に指定しなかった。その為、どの程度の規模のプロジェクトを実施すればよいのか学生によっては判断に迷ったようである。教師はプロジェクトのデザイン段階から、学生の意思を最大限に尊重しつつ、1 学期間で実施可能な範囲内でプロジェクト内容を学生と共に調整した。しかし、学期が進むにつれ、他のクラスの課題との兼ね合いなどにより、どれだけの時間をプロジェクトに割り当てるかに難しさを感じている学生の存在が顕著になった。例えばリンは、「このプロジェクトで、とっても難しい点は時間だと思います。私は、一日に時間があまりありません。他のプロジェクトもあって、あまり時間に小説を読めません(原文ママ)」と述べ、同様にジョンは、「他の授業もありますから、毎週もうちょっとプロジェックトワークをするが時々難しい(原文ママ)」と報告している。

5.2.4 リソース利用

今回、プロジェクトを遂行する上で、学生は自らどんな日本語リソースが使用できるか考える必要があった。この点で、適切な日本語リソースを見つけたり、活用したりするのを学生は時に難しく感じていたようである。例えば、リサーチ型プロジェクトに取り組んだチャンとまさしは、必要な情報を探索することは非常に時間がかかり、しばしば断念せざるを得なかったと報告した。また、希望していた文献

などが手に入っても膨大な日本語の情報量の中から、必要なデータを抽出することに想定以上の時間がかかったと述べた。さらに、複数の学生が、大学図書館の日本語関連の書籍が少ないことに不満を漏らしていた。その為、教師は学期途中で、日本語のオンラインリソースについてや、他大学から無料で文献取り寄せを行なえるサービス(Interlibrary Loan Service)の使用方法を紹介するなどした。しかし、それでも多くの学生がオンラインでアクセスできる情報のみに頼らざるを得なかった。

5.2.5 プロジェクトのトピック選定

本研究で、プロジェクトの最初の段階でトピックの選定を困難に感じた学生が少なからず確認された。これまで数年間日本語学習に取り組んできた学生には、何かしら伸ばしたい特定の日本語の知識やスキルがあるのではないかと筆者は想定していた。しかし、授業での話し合いで約半数の学生がすぐにプロジェクトで取り組みたいトピックを複数思いついたのに対して、ほかの半数の学生は、単位を得る以外に JPNS401 で日本語を学ぶ理由がないとした。これには複数の理由が考えられる。ひとつには、JSL 環境と違い、JFL 環境にある学生にとって、対象言語を使用する場面が教室外で想定しにくいといったことが挙げられる。また、途中でトピックを変えたオスカーのように、教師と学生のプロジェクトに対する考えに乖離があったことも考えられる。その他の理由としては、過去の日本語学習経験の影響も考えられる。例えば、アレックスはプロジェクトで取り組みたいトピックはすぐに見つけたものの、それを実施するか決断しかねていた。躊躇した理由としてアレックスは、これまでに履修した日本語クラスと JPNS401 との違いを例にあげた。彼によると、「自分の意見や考えを日本語でまとめたり、表現したりするのは難しい。なぜなら、そのような練習を今まで全くしたことがないからだ」とのことだった。教師中心/言語構造中心のアプローチで学んできた学生にとっては、本実践のように、学習者中心/タスク中心のアプローチに慣れるのに時間が必要だったと思われる。

6. まとめ

6.1 考察

本実践では、各学生が自分の興味関心とニーズを起点として、オリジナルの日本語学習タスクをデザインした。プロジェクトにおける教師の役割は、自由放任主義的に学生にプロジェクトに取り組ませることではなく、「日本語を使って何をするのか、何がしたいのか、何ができるようになりたいのか」を繰り返し問い、Ellis(2003, 2009)のタスクの定義を援用しながら、学生のプロジェクト遂行を支援することであった。質的調査の分析結果から、各学生はプロジェクトでの学びを実践的だったと肯定的に捉え、自律学習者としてクラス外での日本語学習に取り組んだことが確認された。この結果は、McDonough and Chaikitmongkol(2007)の研究において、学生が TBLT による英語コースで学んだことを、アカデミックな場面以外でどのように適用できるか認識できなかったとした結果とは対照的であった。

また、プロジェクトは基本的に各学生の個人作業であったが、教室での学びが果たす役割も大きかった。学期中、定期的にクラスで進捗報告発表を行ない、プロジ

ェクトに対してお互いにフィードバックをしたり、不明な点を質問したりした。このピア活動によって、ある学生はプロジェクト内容を見直したり方向修正したりするきっかけになり(オスカー)、またある学生は自分の日本語能力を肯定的に捉えることができるようになった(エマ)。このように本実践では、個人での学び(例：オンラインの日本語リソース等)、授業活動や個人面談における教師からの学び、教室におけるほかのクラスメートからの学び、プロジェクトを通して関わった大学内外の日本人(例：友人、アルバイト先の店員)や日本語話者(例：日本で英語を教えるアメリカ人教師)からの学び、と多様な学びが起こった。「はじめに」でも述べたように、本実践において筆者は、社会参加を目指す教室活動として、(1)内容を重視し、(2)学習者個人の興味を尊重し、(3)多様性を理解し、(4)文脈を重視し、(5)学習者の自己実現を支援することの 5 点を常に目指した(佐藤・熊谷 2011)。これらの留意点が、学生の多様な学びと、社会へのかかわりを促進する実践に繋がったと考えられる。

6.2　今後の課題

プロジェクトの学びに対して肯定的な捉え方があった一方で、学生が懸念や困難を感じていたことも明らかになった。プロジェクト序盤にはトピックの選定、実施中にはタイムマネジメントや日本語リソースへのアクセスと利用について困難を感じる学生が観察された。この点を踏まえ、今後同様のプロジェクト実施時に教師は下記の点を留意すべきであろう。(1)学生がプロジェクトの具体的なイメージを描く助けとして、過去のプロジェクト実践例を成果物(例：ポートフォリオ)と共に紹介する。(2)大学で利用可能な日本語リソース、日本語学習に便利なウェブサイト一覧、他大学から無料で文献取り寄せを行なえるサービス(Interlibrary Loan Service)といった、日本語リソースへのアクセスの仕方を学期初めに紹介したり、学期中も学生間で情報シェアしたりする機会を増やす。(3)プロジェクト進捗度合いに応じてより明確にフィードバックを与える。(4)言語学習タスクの概念と、どのような手順でタスクを実施することが効果的かをクラス内で共有する機会を増やす。(4)について、本実践は TBLT によって実施されたと主張するものではない。TBLT では、プレタスク、メインタスク、ポストタスクのフェーズでどのようなタスクを行なうのかを教師がデザインする。一方、今回の実践では、教室外の活動は全て学生に一任した。その為、教師は進捗報告レポートや学期末レポートで得られた情報以外のことについて、実際に学生がどのようなタスクを行なったのかは詳細を窺い知ることはできない。教師がより効果的な支援を行なう為にも、どのような内容と手順の言語学習タスクを行うべきかについて、クラスで話し合う機会をさらに設ける必要があると感じた。しかし上記の点は、教師の関与が大きくなれば大きくなるほど、学生の自律学習や主体性にも影響しかねない。本実践の目的は、大学での日本語学習を終えた後も、自律学習者として教師の手助けなしに学習を続け、社会に参加していけることである。学生が日本語学習上の問題に直面した際に、その問題を学生自身が自分で乗り越えられる為に、どのように、どの程度、教師が支援すべきかについては、今後の実践においても細心の注意を払う必要がある。

参考文献

Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry and research design: *Choosing among five approaches* (3rd. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics, 19*. pp.221-246

Hadi, A. (2013). Perceptions of task-based language teaching: A study of Iranian EFL learners. *English Language Teaching, 6(1)*, pp.103-111

İlïn, G., İnözü, J., & Yumru, H. (2007). Teachers' and learners' perceptions of tasks: Objectives and outcomes. *Journal of Theory and Practice in Education, 3(1)*, pp.60-68

Kuo, I. (2011). Student perceptions of student interaction in a British EFL setting. *ELT Journal, 65(3)*, pp.281-290

Long, M. H. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (eds.) *Modeling and assessing second language acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. pp.77-99

Long, M. H. (2014). *Second language acquisition and task-based language teaching*. NJ: Wiley Publishing Inc.

McDonough, K., & Chaikitmongkol, W. (2007). Teachers' and learners' reactions to a task-based EFL course in Thailand. *TESOL Quarterly, 41*, pp.107-132

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge. Cambridge University Press.

Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Van den Branden, K. (2006). Introduction: Task-based language teaching in a nutshell. In K, Van den Branden (ed.), *Task-based language education: From theory to practice*. (pp.1-16). New York, NY: Cambridge University Press.

福永達士・福永愛子・Sudarat Takachote (2015). 「タイ人日本語学習者は TBLT アプローチの日本語授業をどのように受け止めたか―タイ中等教育機関における「旅行の日本語コース 2014」の実践から―」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』第 12 号、pp.17-26

百濟正和 (2013).「TBLT の日本語教育への応用と実践－タスク統合型の言語教育デザインに向けて－」『第二言語としての日本語の習得研究』第 16 号、pp.74-90

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

鈴木敏恵 (2012).『課題解決力と論理的思考力が身につくプロジェクト学習の基本と手法』教育出版

稿末資料

資料 1 使用データ

データ	目的/使用用途
(a)質問紙	学習者背景を調査するため。
(b)進捗報告レポートと 学期末レポート	進捗報告レポートは学期中に計 3 回の提出が課され、提出時までの活動の振り返りと、次回提出時までの活動計画を報告した。この報告書は、学生と教師がともに進捗状況を把握し、適宜、教師がフィードバックを与えることを目的とした。一方、学期末レポートは、プロジェクト全体の振り返り報告として、学期の最終週に提出された。
(c)プロジェクト成果物	学生共通のものとしてポスター発表時に使用したポスターがあるが、それ以外の成果物は学生のプロジェクト内容によって異なる。
(d)観察ノート	学生への継続的なフィードバックを第一の目的とした観察ノートは、授業活動の様子や、個人面談の内容を日時と共に記録した。
(e)学期末インタビューのデータ	学生のプロジェクトの振り返り活動を目的として、学期末に各学生に半構造化面接を実施。

資料 2 質問紙の項目

- 氏名/学年
- 専攻/副専攻
- 母語/出身
- 日本語以外の外国語学習経験
- これまでの日本語学習経験
- 訪日経験の有無、目的、期間
- 日本語能力試験(Japanese Language Proficiency Test)の受験経験と認定レベル

資料 3 進捗報告レポート

進捗報告レポートでは、下記項目について記述し、学期中に 3 回提出が求められた。

- タイトル
- 概要
- 目的/目標
- プロジェクトで、どんな日本語能力を使うのか
- プロジェクトで、どんなリソースを使うのか
- プロジェクトで、何がわかるようになるのか、何ができるようになるのか
- プロジェクトで、何を制作するのか
- 今までしたこと/これからすること

資料 4 学期末レポート

進捗報告レポートの項目に加えて、下記項目について記述し、学期最終週に提出が求められた。

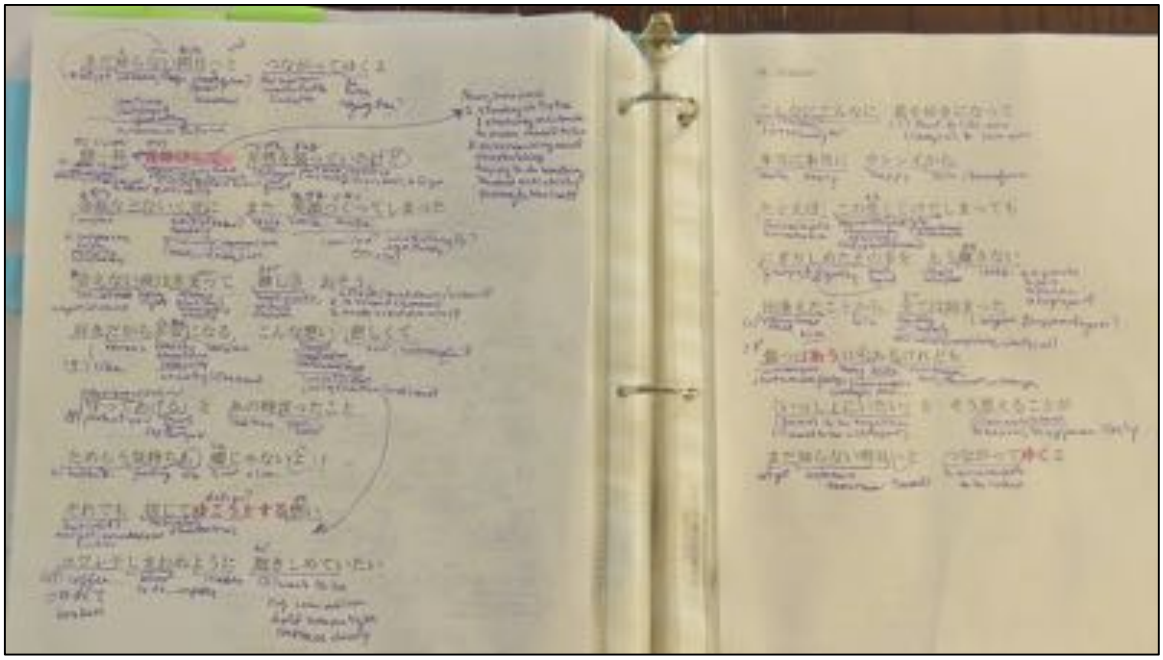
- プロジェクトを実施して、よかった点など
- プロジェクトを実施して、大変だった点、難しかった点など
- プロジェクト成果物についての説明

資料 5 学期末インタビュー

半構造化面接法によって、下記項目について質問した。また、進捗報告レポートと学期末レポートのドラフト原稿で不明瞭な点などについても確認した。日本語または英語での回答を可とした。インタビューは一人あたり約 20〜30 分実施した。

- このプロジェクトで何をしましたか。何を学びましたか。
- プロジェクトを実施して、よかった点、大変だった点、難しかった点などは何ですか。
- 今学期を振り返って、プロジェクトでの学びについてどう思いますか。

資料 6 リサが作成したポートフォリオ



資料 7 エマが作成したブログ

コミュニティへのつながりを求めて
科学研究者を対象にしたクリエイティブ・ライティングを取り入れた活動

CONNECTING SCIENTISTS WITH THE LOCAL COMMUNITY VIA “CREATIVE WRITING”

山川　礼
Aya Yamakawa

沖縄科学技術大学院大学
Okinawa Institute of Science and Technology Graduate University

１．はじめに

近年、日本における海外からの受け入れ研究者数は増加傾向にあり、2014 年には 37,351 人にのぼっている（2016, 文部科学省）。沖縄科学技術大学院大学（以下 OIST）においても、2017 年現在、346 人の研究者が在籍しており、その数は本校増設により今後ますます増えていく。そのような中、OIST では科学研究者に対して仕事面だけではなく、生活面においても手厚いサポートを提供しており、キャンパス内に保育園、住居、クリニックが設けられている。またリソースセンターがあり、そこでは日常生活に必要な通訳、情報提供のサービスを行っている。その中で日本語プログラムは重要な役割を果たしている。

本稿はその日本語プログラムにおいて行ったクリエイティブ・ライティングを取り入れたコースの実践報告である。クリエイティブ・ライティングの定義は様々であるが、ここでは日本語を用いて学習者の創造力を引き出す書きの創作活動のことを指す。言語教育において、クリエイティブ・ライティングを取り入れることは、学習者のより豊かな理解力や表現力、知的好奇心を引き出すという利点がある（新井, 2011）と指摘されている。しかし、日本語教育において、クリエイティブ・ライティングを取り入れた実践報告は数が少なく、その意義が十分に議論されていない。

そこで、本稿では日本語教育にクリエイティブ・ライティングを取り入れることに注目し、日本語を学ぶ科学研究者が日本昔話を読み、その続きを書くという創作活動を通して、どのように彼らの知的好奇心が引き出され、どのように表現力を身につけていったのかを報告する。さらには、その創作活動で完成された作品を教室内にとどまらせず、教室外のコミュニティへとつなげていったことについても触れ、クリエイティブ・ライティングを日本語教育に取り入れる意義について考察する。

２．クリエイティブ・ライティングを取り入れたコースの実施背景

２－１．OIST の日本語プログラム概要

OIST は、沖縄県にある 5 年一貫制の博士課程を置く大学院である。学生の国籍の比率は圧倒的に外国が多く、教育と研究は全て英語で行われている。2011 年に開校し、2017 年現在は学生 134 人、教員 56 人、その他、研究者、研究サポートスタッフ、事務職員を合わせ、計 920 人が在籍している。その中の約半数が世界 30 カ国から集まった外国人である。

日本語プログラムはプロフェッショナルトレーニングの一環として設けられていて、履修科目ではない。よって、コースを取ることによって単位を取得することはない。博士課程の学生、インターンシップの学生、研究者、教員、事務職員、そしてその家族に対し無料で提供されている。授業はすべて研究や仕事の業務時間に行われているため、学習者は仕事や研究のスケジュールを調整して授業に参加している。2017 年 4 月現在の受講者は 150 人でレベルは初級から上級に分かれている。博士課程の学生が入学する 9 月を 1 学期とし、3 学期制を設けているが、毎学期必ず初級コースが開講される。毎月入校してくる研究者が着任後すぐに日本語学習を開始できるよう対応しているからである。

8 月には夏期短期コースが設けられ、”Kanji for Beginners”, “Japanese through Manga”, “Talk Science”, ” Guide to Japan” “Survival Japanese” 等のコースを開講してきた。今回の実践報告は 2016 年の夏期短期コースで行われた”Reading and Writing Stories” というコースについて取り上げる。

２－２．なぜクリエイティブ・ライティングか

夏期にクリエイティブ・ライティングを取り入れたコースを実施した理由には大きく次の二つがある。まず、一つ目は学期中に行われる授業では、書く時間が十分に取れないことである。もちろん、レッスンごとに既習の文法や語彙を使って短文を書いたり、会話を作ったり、あるいは簡単な作文を書く作業はある。しかし、それらの活動の目的は、あくまで既習の文法や語彙を理解し、それらを使って表現できているかという運用能力に重点が置かれている。そのため、彼らの創造力を引き出すということを第一の目的としていない。しかし、科学者である学習者たちは、教師がはっとするような創造力を日々の授業の中で時折見せており、教科書を使用せず、既習文法や語彙といったことを全て取り払い、彼らの創造力を生かす活動が出来ないかと考えるようになった。つまり、これまでのライティング作業とは逆で、彼らの創造力を全面に引き出すことを第一の目的とし、そのライティング活動から日本語の表現について考えるという方向で授業が出来ないかと考えたのである。

二つ目の理由は、学習者に教室外においても日本語の上達度を実感してもらい

たかったからである。学習者は日本に滞在しているものの、日本語を使用する場面が非常に制限されているため、教室外で日本語の上達度を実感することに欠けていた。OIST における学習者の日本語学習目的には、「ラボの同僚と話しがしたい」「日本人の友だちをつくりたい」「日本文化を知りたい」などがある。中上級レベルの学習者になると、「仕事に役立てる」「日本社会で働きたい」「科学研究のプレゼンテーションを日本語でする」といったアカデミックな目標を持つ学習者もいる。しかし、OIST のキャンパス内では、英語が公用語となっているため、日本語を話す必要性はほとんど無い。そのため、学習者は沖縄で生活しているにも関わらず、日常生活で日本語を話す場は、レストランやスーパー、ガソリンスタンドやコンビニなど、極めて限られている。沖縄に多くの米軍基地があることから英語の通じる病院、店、美容院が点在している。このような環境の中で、日本人と会話をしたり、交流したりする機会が少ないのが現状である。その結果、日本語の上達度を実感することや、学習した日本語をすぐに発揮できる機会はきわめて少ない。そのため、クリエイティブ・ライティングをコースに取り入れ、その成果物を外のコミュニティに発信し、地域の人々とつながることで学習者に日本語の達成感を感じてもらおうと思った。
以上の二つの理由から、学期中では実施が難しいクリエイティブ・ライティングを盛り込み、これまでとは異なる方向性から日本語の授業を行うことにした。

３．実施概要

３－１．クリエイティブ・ライティングとは

クリエイティブ・ライティングとは幅広い分野での創作活動であり、物語、詩、小説、エッセイ、歌、テレビ映画の台詞、また歌等を創作すること（Gunther, 2012）である。また、大事なのは「書きたい」という衝動で（田口, 2016）その創作に集中するためには学習環境が重要になってくる。夏期短期コース開講中は通常コースが行われていないため、学習者は夏期短期コースだけに集中することができる。学内ウェブサイトでコース開講について告知した結果、物語を読むことと書くことに興味のある 6 人がコースに登録した。

３－２．”Reading and Writing Stories” コース概要

クリエイティブ・ライティングを取り入れた”Reading and Writing Stories”コースは全 2 週間 6 回の授業で構成された。スケジュールと受講者は下記の通りである。

表１：コーススケジュール

	日にち	内容
1	8/2 (火)	オリエンテーション 話を読む
2	8/3 (水)	話を読む
3	8/5 (金)	話を読む 話のつづきを書く
4	8/9 (火)	話のつづきを書く
5	8/10 (水)	紙芝居の練習 学童に行く計画と準備
6	8/12 (金)	学童訪問

表２：コース受講者

	日本語レベル	通常コース 所属クラス	仕事・役職	国籍
学生 A	初級・中	Basic 4	研究者	イギリス
学生 B	初級・中	Basic 5	研究者	ギリシャ
学生 C	初級・中	Basic 5	学生	ギリシャ
学生 D	初級・中	Basic 5	研究者	イスラエル
学生 E	初級・上	Basic 6	研究者	インド
学生 F	初級・上	Basic 6	主婦	アメリカ

読み物に選んだものは教育画劇製作の紙芝居「はじめてのももたろう」（以下ももたろう）と「はじめてのかぐやひめ」（以下かぐやひめ）である。それぞれの話を小冊子にして学生に配布した。小冊子は見開きの右に紙芝居の絵を、左に文をつけた。初級では難しいであろう単語には線を引き英訳をつけた。3 人ずつの 2 グループに分け、グループ 1 は「ももたろう」を、グループ 2 は「かぐや姫」を読み進めた。分からない言葉や文法はアプリで調べたり、必要に応じて教師が説明したりした。

このコースの受講者は表 2 が示すように学習者の日本語レベルに差がある。学期中はレベルの違う学習者の混合クラスである。その目的は学習者の協働学習である。その狙い通り、上のレベルの学生を中心に対話を重ねながら読解が進んでいった。読み進める途中、教師からは話の続きを書くことを念頭に置くよう指示があった。学生 B は教室外で「竹取物語」について自ら調べラストシーンや「富

士山」の名の由来についてクラスで情報を共有するという知的好奇心の向上が見られた。

3 回目の授業でグループ 1 は「ももたろう」をグループ 2 に、またグループ 2 はグループ 1 に「かぐやひめ」の読み聞かせをした。その際、相手のグループの話の小冊子も一人ひとりに配布し、絵と文字を追いながらそれぞれの話を理解した。

全員が 2 つの話を理解した上で、クリエイティブ・ライティングの作業に取り掛かった。各自、自分のグループで読んだ話の続きを書くという作業である。小冊子の後部に 6 ページの余白を用意しておいた。まず、書き始める前にどのような話にするか頭の中で構想を練る学習者が多いなか、学習者 E は書きながら話の続きを考えていった。書く作業はクラス内だけでなく、宿題として教室外でも作業をさせた。学習者が話を書き進める中、教師はサポート役として学習者を見て回った。

学生 C は博士課程のプロジェクトとのスケジュール調整ができなくなり、4 回目の授業から参加できなくなったが、その他 5 人は話の続きを完成させた。書き上げる速さに個人差があったため、早く書き上げた学習者の話は教師がクラス内で文法の間違いを指摘し、書き直しを行った。そして、完成された話を一人ひとりクラスの前で発表した。

最後に紙芝居の続きとしてのベストストーリーを選んだ。学生 B が創作した「ももたろう」と「かぐやひめ」の二つの話が最後に絡み合うというユニークな話（添削前の原稿を最後に添付）を採用することに話し合いで決まった。また、紙芝居の絵は学生 F が担当した。

紙芝居が仕上がった 5 回目の授業では紙芝居の扱い方と音読を練習した。複数の人が一つの紙芝居を読むため、紙芝居を持っている人以外は、自分の読む箇所はクラスで使用した小冊子を利用することにした。実際に紙芝居に触れた学習者はおらず、全員にとって初めての紙芝居経験となった。音読の練習の際、人物によって声を調整したり、気持ちを込めたりする学習者 C に刺激され全員が演劇をするように台詞を言うといった相乗効果が見られた。

３－３．学童での発表

完成させた作品を発表する場として OIST と同じ村内にある学童を訪問した。学童を選んだ理由は、まず、紙芝居の発表の対象として最適なのは小学生低学年であると考えたからである。また夏期短期コースは 8 月に行われているため小学校は夏休みであったこともある。小学校には OIST の外国人研究者の子供が通っているため、国際的な環境になりつつある。しかし、学童に通っている外国人児童はおらず、学童で OIST の外国人との交流をする機会はなかった。紙芝居の読

み聞かせの訪問を皮切りに OIST との交流を深めて行けたらと考えた。学童の園長先生と話をすると外部からの訪問や交流は大歓迎ということで話はすぐ決まった。外国人の訪問ということで、園長先生からは是非、子供たちに英語に触れさせる時間も設けてほしいとのリクエストがあった。

学童は小学校 1 年生から 3 年生までの子供 30 人が通っている。1 時間の訪問で紙芝居の発表と、英語でのアクティビティーを計画した。5 回目の授業でどんなアクティビティーをするか､また 1 時間の訪問のプログラムについて考えさせ､以下のように決まった。

１．　日本語での自己紹介
２．　紙芝居で使用される単語ゲーム（グループ活動）
　　英語で書かれた言葉(英単語の上にカタカナで読み方を表記したもの)と、日本語で書かれた言葉のカードを用意し、同じ意味のものを合わせるというゲーム。全てのカードを早く合わせられたチームが勝ち
３．　紙芝居の読み聞かせ　「ももたろう」→「かぐやひめ」→「続き」
４．　質疑応答

訪問時間は昼食前の 11 時～12 時であった。学生がまず、日本語で自己紹介をしたあと、30 人の子供は英語で自分の名前を紹介した。単語ゲームでは子供達はグループに分かれ、各グループに学習者が一人入りゲームを進行させた。カードを合わせた後、カードに書いてある言葉を学習者が英語で読み上げ、子供たちもリピートをしながら英単語を学んだ。

紙芝居発表では学生は授業中に練習した成果を発揮し、役になりきった読み聞かせに子供たちは非常に楽しんでいた。子供達からは「誰が話を考えたのか」「日本語を勉強しているのか」等の質問を受けた。

４．活動を終えて

コース終了後、アンケートを実施し考察を行った。回答者はコースを終了した 5 名であった。自身の日本語が上達したと感じたかというアンケートの質問には全員が Yes と答えた。以下にアンケート結果を紹介する。結果は英語での回答に筆者が日本語訳をつけたものである。

１）　どんな点が上達したと思いますか。
- スピーキング
- 読解
- 子供とのコミュニケーション
- 読む力

２）　このコースを通して何を学びましたか。

・あいづち
・新しい語彙と文法
・学童の実態
・他のクラスメイトの朗読力・創作力
・日本の昔話
・創作の楽しさ
・紙芝居
・「かぐや姫」の原作

３）　学童への訪問はどうでしたか。

・初めてのコミュニティへのアクセスとなった
・未熟な日本語に対する子供の容赦ない態度は楽しくもあり厳しくもあった
・今度はお土産を持っていきたい
・読み聞かせに対する子供の態度が微笑ましかった
・子供の躾がとてもいいと思った
・コースの締めくくりの場として最適であった
・子供の中に（お礼を言ったり Q&A を仕切る）リーダーがいてびっくりした

４）　その他コースに対するコメントがあれば書いてください。

・もっと話を書きたかった
・面白かった（複数回答）
・またこのようなコースがあったらいい（複数回答）

以上のように、今回のコースについて肯定的なコメントが多く、どの学習者も達成感を感じていたことがわかった。また、学童からのフィードバックとしては、「今後もこのように子供たちの視野が広がるような国際交流が出来たらいい」とのコメントをいただいた。

“Reading and Writing Stories”コースはアンケートからも分かるように学習者が達成感を十分に感じられた有意義なコースになったと言える。既習文法にとらわれない自由なスタイルでのクリエイティブ・ライティングは学習者の創造力が存分に引き出されたといえよう。書くことに重点を置くことにより、学習者は書くことを楽しみとして感じることができた。また、地域に出向き、実際に子供達と触れ合うことにより、学生の視野を広げるとともに文化の学びの場となり、日本語学習の意義を深めることができたことは大きな成果であった。

５．　終わりに

以上、クリエイティブ・ライティングを取り入れた活動の一連からコミュニティへ繋げるまでの短期コースの実践報告をした。

このコースでは話の続きを書く作業だったため、必然的に紙芝居のスタイルを維持する学習者が多かった。その際に台詞の書き方、擬声語の使用、物語の終わり方を紙芝居を通して学習することが出来た。今後は題目や、文のスタイルを学習者が自由に選べるようなクリエイティブ・ライティングを行ってみたい。白紙の状態からの創作活動には更なる広がりが期待できるのではないかと考える。

学童の訪問をして 3 ヵ月後、学童の子供たちが OIST を見学に来た。学生 B は自分がリーダーを勤める映画クラブで映画「かぐや姫の物語」（スタジオジブリ製作）を OIST 内で上映し、このコースのクラスメイトも鑑賞に集まった。学生 A は博士課程の一教科のプロジェクトとして世界の昔話本を作成し村内の学童や小学校に寄付をするプロジェクトを始動した。コース終了後にこのような展開が派生したことを考慮するとコース実施意義があったと言えよう。このように学習者たちがより日本文化に興味を持ち地域を身近に感じると同時に、地域の人々と外国人研究者の双方の理解を深めるいい機会となった。

今後も、クリエイティブ・ライティングをコースにも取り入れていき、それと共に学習者が地域に触れる機会を増やしていきたい。

参考文献

新井高子（2012）日本語教育に詩を取り入れるための教授法研究『科学研究費助成事業研究成果報告書』日本学術振興会
田口ランディ（2016）クリエイティブ・ライティングとは『田口ランディ Official Blog』http://runday.exblog.jp/25843796/ (2017 年 3 月 1 日閲覧)
文部科学省（2016）『国際研究交流の概況』文部科学省ホームページ http://www.mext.go.jp/a_menu/kagaku/kokusai/kouryu/ (2017 年 4 月 5 日閲覧)
Dierk Gunther (2012). Creative Writing"-Efficiently Teaching Japanese Students the Joy of Writing in English.『大学教育研究ジャーナル第 9 号』徳島大学

教材

『はじめてのももたろう』教育画劇
『はじめてのかぐやひめ』教育画劇

添付資料

紙芝居の続きとして採用した原稿（添削前）

しかし、とつぜん！
てんにょたち：「これはなんですか」
かぐやひめ：「どこに」
きじは　くるまにむかってとびました。　きじのうえではちいさなおとこのこがいました。いっしょにいぬとさるがいました。
きじ：「ケン！」
いぬ：　「ワン！」
さる：　「ウッキー！」
おとこのこがくりまにとびこみました。
ももたろう：「てんにょたちさま、かぐやひめのいうのたからものがわるいおにからおとみってきました。それから、かぐやひめにけっこんしたいです。
かぐやひめ：「このたからものが、わたしはもうみたことがあります。ももたろうさんにけっこんしない。」
ももたろうはとてもかなしいになりました。「うちにかえりましょお」といっていました。そのときに、かぐやひめはももたろうのかばんをはじめてみました。かばんのなかでおじいさんのおくりものはありました。。。
かぐやひめ：「きびだんご！　きびだんごくれたらけっこんする！」
ももたろう：　「いいとも！」

それから、ももたろうとがくやひめはいっしょにちきゅうにかえってかえりました。すくすく、たくさんももたけちゃんをしゅっさんしました。みんななかよくいつまでも　しあわせにくらしましたよ。

おしまい

リレー式ストーリー・ライティング
CREATIVE　WRITING　RELAY

田辺和子
Kazuko Tanabe
日本女子大学
Japan Women's University

野口潔
Kiyoshi Noguchi
上智大学
Sophia University

大須賀茂
Shigeru Osuka
Seton Hall University

岡田彩
Aya　Okada
University of Oklahoma

1. はじめに

本研究は、リレー形式で行うストーリー・ライティング教育によって良好な人間関係が築けるかどうか、その効果を検証するものである。リレー式ストーリー・ライティングとは、複数の人間が次々と続きを書き足しながら、一つの物語を完成させる協働創作活動である。この活動の狙いは、文章の構成や創造性を学習者個人が認識できるのと同様に、グループのメンバー同士に連帯感を形成することである。学期の初めに行うと自分の日本語学習のスタート地点を自覚しながらも、クラスメートとの交流も図れて、和やかな雰囲気を教室に持ち込むことが可能になるのではないかという仮定で、実際にその効果を検証してみた。

理論的背景としては、島津（「ナラティブ研究の最前線」p.120、2013）では、Hyland（2009）などの先行研究で考察されてきた『書き手と読み手の相互行為』という認知的現象を、具体的なストーリー展開の分析に適用している。「書く」ということを、単独の人間の行為とは捉えず、常に読み手を意識した行為であり、書かれたストーリーを相互行為の結果として理解するのである。本研究では、この理論の応用として、一つの物語を複数の人間が手掛けるリレー式で行って、結果を考察することにした。

本研究では、アメリカ側 2 大学・日本側 2 大学で、指導を行った。アメリカ側では、まず、1 校では、初級クラスで短文レベルのリレーを行った。もう 1 校は、中級中期のクラスで 3 名 1 グループ序論・本論・結論構成の物語を作成させた。日本側では 1 校が、日本語上級のクラスで 4 コマ漫画とジグソー・リーディングを前作業として行った後に、ストーリー・ライティングを実施した。もう一校では、日本人対象 20 人のクラスで、4 人 1 グループを構成し、全体 5 グループで物

語を書き上げ、相互評価も行った。このように、日本語母語話者対日本語学習者、日本語力のレベル別という観点からリレー式ストーリー・ライティングの効果を考察した。

2. 初級における実践報告

オクラホマ大学（University of Oklahoma）での初級における実践報告をする。オクラホマ大学では、全 16 週で一学期が終了するので、初級では、2016 年秋学期中旬から前段階としてのライティングアクティビティを２回実施し、学期末にリレー式ライティングを導入した。初級は全くの未経験から日本語を学び始めて３ヶ月程度の学生が在籍しているクラスで、14 人と 19 人の２クラスの計 33 人が参加した。

日本語を勉強し始めて一学期目ということで、短文を書くことには慣れてきた頃だが、まとまった文章を段落で、且つ短時間で書く作業を唐突にさせることは困難と考え、リレー式ライティングを導入する前の第 9 週目と第 11 週目に「誰か一人（一匹）主人公を設定し、その人の生活について書いてください」という題材を与え、各自好きなように５分間文章を書くという作業を導入した。1 回目である第 9 週目に罫線のみの用紙を各自に渡し、上記の題材を与えて書かせ、終了後はその用紙を教師が回収した。その回収したものを第 11 週目に再度配布し、同様のテーマだが、新しいストーリーを下に書くように指示をした。

その後、第 15 週目の学期末レビュー期間にリレー式ライティングを実施した。この時、グループ分けは１グループ３～４人という指示のみを出し、学生に各自でグループ分けをさせた。リレー式ライティングにおける指示は、主人公等の設定を特に指定せず「グループで１つの物語を完成させること、持ち時間は一人５分であること、時間切れでも次の人に回さなくてはいけないこと、言葉を調べたい時は教科書を見てもいいこと」のみに留めた。５分ごとに用紙を回しリレー式ライティングを続け、全ての人が終わった段階でもう一度元の人へと戻し、フィードバックをお互いに与え合う時間を５分ほど設けた。その後、①楽しかったかどうか　②いい復習になったと思うかどうか　③コメント、といった３つの質問のみの簡易的なアンケートを実施し、答えてもらった。

実践後の結果としては、一人２行～７行程度の話を書き上げて次の人へと回しており、その成果物に複数のグループで共通する事項が 3 点ほど見られた。第 1 に、全ての物語で人間または犬や猫の主人公が設定されたが、物語が進むにつれその主人公が変化することがあった。第 2 に、時間枠の設定を維持しようとする努力も見られた。最後に、普段学力的にはさほど高くない学生でも、自分の持ち味を大いに生かして楽しんでいる様子も見受けられた。

例１）
一人目が「キムさんはあさごはんをたべます。ともだちとたべました。」と書いたのに続き、キムさんという主人公を維持するのではなく「ともだちはオバワです。オバワは～。」と前出の友達を主人公にし、物語に広がりを持たせる様子が見られた。

例２）
時間の設定を同様にする工夫も見られた。一人目が「月曜日、犬は寝ました。」と書いたのに際し、二人目が「月曜日はにぎやかじゃありませんでした。」と続け、同じ月曜日という時間枠の中で物語を展開していった。

例３）
一人目が「火曜日、ようこさんはえいがをみました。」としたのに対し二人目が「わたしはうちにねて、かえります。」とつながりのない文を書いたグループもあった。だが、三人目が統一性のない文であることを感じ取り、「ようこさんは」と一人目の主人公を再度持ち出し物語を続けていた。

例４）
一人目が「ねこ」という主人公を設定し、二人目が「いぬ」を主人公として追加し、「ねこといぬ」を主人公にしようとした。しかし、二人目が「いの」と間違った表記をしたため、三人目はそれを「いぬ」だとは認識できず、何が主人公かよくわからない状況に陥った。結果三人目は一人目の「ねこ」のみを再登場させ、物語を続けていった。

例５）
一人目がナレーター調に物語を始めたのに際し、二人目が主人公になりきった会話調で話を展開させた。三人目も二人目に続き会話で物語を展開し、四人目がナレーター調に戻し物語を終結させた。

以上の結果より、次のことが想定できる。同じ主人公を維持して物語を続けているグループが大多数だったが、例１や例２に見られるように、限られた日本語力の中でも、クラスメートの出したキャラクターや時間を維持しつつ物語に広がりを持たせようという努力が伺えるものもあった。これらは、何か物語に変化を付けておもしろくしようとしつつも、他の人が作ったものを壊さない中でそれを

行うという配慮の表れではないかと考えられる。

また、例３と例４に見られるように、直前に書いた人の文は分からなかったけれども、それでも何とか一貫性のある物語にしようと、その前の人が書いたキャラクターを持ち出し、話を続けていくという努力も考察できた。

例５で唐突に会話を始めた学生は、日本語の学力的にはさほど高くないのだが授業を非常に楽しんでいる学生で、それがライティングにも現れたと言えるだろう。それまでナレーター調だったものから会話を始めるという独特の発想は他のグループには見られず、この学生ならではの結果である。事実、この学生が書いた会話の中身は決して誰にでも理解ができるような内容ではなかったが、それでもグループメンバーはわかる範囲内でこの学生の意向を汲み取って話を続けようとする意思が見られた。このような点からも、書いてあることがわからないから諦めて全く別の話を書くのではなく、他者の意向を汲み取り理解し、自分にできる範囲で解釈をしようという配慮が初級の段階でもなされていると言えるだろう。

さらに、リレー式ライティング実施後のフィードバック時間においては、「もっとこうした方がいい」「この表記がまちがっているから、この文がわからなかった」というような細かい間違いを訂正するようなフィードバックをしているグループはほとんど見られなかった。そうではなく、「自分はこの部分でこう書こうとしたが、単語を忘れて書けなかった。」「この部分はこのような意味で書いたけど、伝わらなかったか？」「ここをもっとこうすればよかった」とその部分で自分が何を伝えたかったのか、どうしてそれが伝わらなかったのか、などの内省的なフォローアップに留まった。フィードバック時間では、そういった疑問の解決や安堵からか、笑い声や楽しんでいる声がそれぞれのグループから聞こえた。フィードバックを与える際にも、ただ単に相手の間違っている部分を指摘するのではなく、「相手が言いたいことはこういうことだったのか」と相手の意向を汲み取ろうとする努力が見えたと言えよう。

最後に、次回への課題をいくつか挙げる。一人目が５分で文章を書くのには問題はなかったのだが、二人目、三人目と続くにつれ、前の人の文章を読んで自分のものを書くために同様の５分しか与えなかったことは、負担が大きかったように思う。後の人は文章が増えてくるのだから、読む時間を考慮して６分、７分と与える時間を長くしていってもよかったと感じた。

また、今回３～４人で一つのグループを作らせたが、最後の４回目あたりになると、書くことに対する疲労が見て取れた。初級の段階でひらがな、カタカナ、まだ不慣れな漢字を交えながら創作文を書くということは大変だったようで、リレーをさせるのは３人目までが限度のように感じた。次回は２～３人で一つのグループで実施をした方が良いかもしれないと考える。そして、今回の成果物にお

いては主人公を一人立て､その人について物語を展開させていくものが多かった。これはおそらく、リレー式アクティビティ前にウォームアップとして行った２回のライティングアクティビティが影響していると考えられる。よって、次回は初級二学期目に、それらの事前アクティビティを抜きにリレー式ライティングをさせ、物語にもう少し変化が表れるかどうかを調査してみたい。

3. 中級における実践報告

次に中級レベル（Intermediate-mid level）の実践例として、Seton Hall University の例を紹介する。アメリカで日本語学習３年目の９名（女子５名・男子４名）を対象に、2016 年秋学期にリレー式ライティングを作文指導の一部として導入した結果を考察する。先ず、作文課題の最初の４点は個人だけで書く作文、次の４点は個人で書いた同じ題名をもう一度リレー式で書く作文、最後の４点はリレー式だけで書く作文の合計 12 点（8 点の違う題名）を課題とした。リレー式ライティングでは、3 名が 1 グループになり、序論、本論、結論の各段落を各自が 30 分以内で作成した。次に、作文評価では、個人だけで書いた 4 点の作文と、リレー式ライティングを Task Completion（構成・統一性・アイデア等）・Delivery（読みやすい表現か・スペリング・漢字等）・Language Use（語彙・構文・文法等）の三点で比較・検討した。最後に、学習者のメタ認知活動を理解する為にアンケート調査を行い、リレー式ライティングの協働作業が作文指導に有効かを検証した。

先ず、作文の課題は、手紙を日本の友達に書くという設定で、500 字以上とした。題名は「日本の好きな文化、ハローウインについて、趣味について、最近の気候について、秋のスポーツについて、選挙について、感謝祭の好きな食べ物、将来の夢」の合計 8 点とした。最初の 4 点は先ず各学習者が作文を書き、教師がそれを添削をして、また書き直す作業をした。次に、最初の 4 点と同じ題名でリレー式ライティングを実施した。これは、各自が一度書いた内容を取り入れてリレー式ライティングを完成できる点でグループの協働作業になっても作文を書き易くした。最後に、残りの 4 点は各グループがリレー式で、作文を完成させリレー式ライティングを練習した。

次に、作文の評価の点の Task Completion（構成・統一性・アイデア等）に関しては、中級学習者は上手に Task を完成している点があげられる。特に、主題について、学習者全員が一貫性を持たせようとする姿勢が見られた。また、ストーリーを展開する上でも、リレー式ライティングで序論・本論・結論を意識をして書く訓練ができたと思われる。個人差はあるが、個人で作文を書くと中級レベルでは作文を誰に対して書くのか（読み手）や、序論・本論・結論を明確に含んでいて Task Completion の向上が考察できた。

また、Delivery（読みやすい表現か・スペリング・漢字等)に関しては、注意深くなる傾向がみられた。特に、接続詞の上手な使用がみられた。例えば、「このごろ」「例えば」「それに」「加えて」「したがって」等を利用して、ストーリーを読みやすく展開しているリレー式ライティングが多かった。しかし、各自が個人で一度書いた時に添削をしたにも関わらず、スペリングや漢字に関しての向上や改善は余りみられなかった。例えば、「見っている」「ゴジラ映画の方がすき」「新しゴジラ映画」「メンユー」「最近は同でしたか」「おもちがやら懐し」等があげられる。ただ、指導不足な為に、リレー式ライティングでは、後者が前者の添削をして良いのか悪いのか、等の指示を明確にしなかった為に、最終者が前者の文章を直さない場合もあった。リレー式ライティングでは、この点のルールの設定が必要だと思われた。

それから、Language Use（語彙・構文・文法等） では、前者の文法の間違いに気が付き文法を訂正したりする学習者もいたが､この点は各学習者の日本語能力･問題意識･性格等により個人差が表れた。特に、文法に関しては、「一番面白いのと思います」「友達の家をくつをぬぐを忘れました」「日本の音楽が楽しいだと思います」「映画が好きから」等の初歩的な間違いの繰り返しがあった。更に、構文に関しては、「それに料理は何かいいんですか」「サウス・オレンジの秋もは綺麗なことは綺麗が、ちょっと天気は予測不能な季節です」「日本に行くと、日本の漫画を読むと、日本の音楽を聞いたら」等があった。しかし、語彙に関しては、中級レベルの単語の使用が安定しており、中級レベルの作文に相応しかった。全体として Language Use に関しても、リレー式ライティングでは、余り上達はみられなかったようである。

最後に、アンケート調査の結果から、リレー式ライティングは、日本語学習 2 年目から始めるのが良いという意見が多かった。そして、先ず学習者が個人で作文を書いてから、同じ題名でもう一度、リレー式で書いてみると良いとの意見が多かった。更に、リレー式ライティングは初めての経験なので、協働作業として面白かったという意見が多かった。しかし、中級でのリレー式ライティングの課題としては、

1. アメリカの英語教育では、参加者全員がリレー式ライティングを経験したことが無いので、少し戸惑った。
2. パラグラフを書いて、それを並べるだけの作業になってしまった。他者による修正では、本人が学ぶ経験は得られない。
3. 結論を書く参加者が、前の 2 人の作文を編集するようになってしまった。
4. 他の参加者に作文を読まれるのが恥ずかしい。

5. 作文能力が低い学習者がグループにいたり、最終者が前者より日本語能力が低いと、どの様に文法を直したり、文を編集したりして良いか分からないという意見があった。
6. 協働作業を通じて仲間意識や作文を書くのが面白くなった。
7. リレー式ライティングでは、先ず個人で一度ストーリーを書く準備をしておくと、グループになってからライティングをする時にプレッシャーを余り感じないで書けるので良い、等がコメントとしてあげられた。

以上のことから、学習者が各自で書くだけの作文指導より、リレー式ライティングの協働作業を含んだ作文指導も有効的であると思われた。また、個人だけで書いた作文と同じ題名で、もう一度リレー式で作文を作成する機会があると、学習者は作文を書き易くなる。しかし、リレー式ライティングの作業だけでは、Delivery や Language Use の上達にはあまりつながらなかった。また、ただリレー式で書くだけでは、協働作業にはなり得ないので、3 名が話し合いながら作文を作成するという協働作業を作文指導に含むと更に良いのではないかとも思われた。これまで、リレー式ライティングは作文教育では前例がないので、様々なルールや評価法の開発が必要だと思われた。今後の課題としたい。結論として、協働作業を通してのリレー式ライティングは、個人に潜む多様な価値観や異質なものに対する差別といった問題を解決し、お互いが尊敬できる社会を構築するうえで、日本語教育の有効な一方法になりうると言っても過言ではないのではないだろうか。

4. 上級レベルにおける実践報告

上級レベル（上智大学：１学期 14 週（期末考査期間を除く））では、2016 年秋学期、物語を作成する「創作文活動」に全 14 コマ（１コマ＝90 分授業）のうちの学期最初の４コマを当て、活動の中心にリレー式ライティングを組み込んだ。学生数は８名（女子７名・男子１名）であった。

「創作文活動」の内容は以下の通りである。

1. 四コマ漫画を一コマずつ順番に見せ、それに続く（例えば一コマ目を見せ、二コマ目の）内容を小グループで考え、口頭で発表してもらう。この活動の主な意図は、物語の様々な可能性を考えることで、思考を活性化させること（クリティカル・シンキング）にある。

2. 学生自身が上１で紹介した漫画を参考に四コマ漫画ないしはそれを文字化した程度の短い物語を創作する（仕上げは次回までの課題とした）。
3. ジグソー・リーディングの実施：上２の課題で仕上げた作品（漫画２点、物語 6 点）それぞれを４つに切り分けた（物語の場合、話の流れで切れそうな部分を教員が決めた）。つまり、完成した８作品それぞれを四分割し、合計 32 ピースにした。それを元に戻す活動（ジグソー・リーディング）を実施した。実施の際は８名を４名ずつの２組に分け、自分が作成した作品以外の４作品、16 ピースのうちの４ピースを手にし、その内容を十分理解し、他の学生とコミュニケーションをとりながら、もとの作品に戻していった。この他に日本人作家が書いたショート・ショートを使い同様の活動を行った。この活動の主な目的は、起承転結のような物語の流れを理解することにある。
4. 上１と２で創作に慣れ、上３で物語の流れをある程度理解したところで、リレー式ライティング（15 分 x 4 人）を行った。
5. 完成した８作品を各作成者がクラス全体で音読みし、感想等を言い合った。
6. 更に作成を担当した 4 人が作品をよりよいものに仕上げるための推敲を行った（クリティカル・シンキング）。
7. 物語の最初の部分を担当した学生が最終稿を仕上げる担当者となり、８作品を完成させ、再度クラスで音読を行い、感想等を言い合った。
8. 各活動後には気づき・感想を書いてもらうといったフィードバックを実施した。

リレー式ライティング活動に関する学生からのフィードバックからは、学生たちが他の学生に配慮し、つながり、学び合いながら、刺激を受けて自己を見つめなおしている姿が見て取れる。以下でそのフィードバックの内容を紹介したい。

【「他の学生に配慮する」様子が見て取れるコメント】

1. やっぱり、皆と作ったものだから、べんきょうだけでなく、他の人の意見や考え方に合わせるように書いた。
2. もしわかりにくい文を書いたら、次の人は困る。だから、できるだけ読者のわかりやすい文を書いた。
3. 前の人の文体（です／ますか普通体）と、ストーリーの流れに気をつけようとしました。

4. 次の人が読んで大事な文を探すことができるように書くことに注意した。

【「他の学生とつながり、学び合う」ことに感想を述べているコメント】

1. 人と考えるのは大好き。
2. 他の人の書いたことを見て、他の人のアイディアを聞くことがおもしろかった。特に自分の意見が他の人にうけいれられ、話が変わることをみるとふしぎな感じがした。
3. みんなの力を借りて、前よりすばらしいストーリーを生み出した。
4. ほんとうにどんどんよくなる。みんなのアイディアがよかった。
5. 色々な意見やアイディアを交換して、ストーリーを自分が全くそうぞうしていなかった方向へ進んでいけるようになった。
6. 色々なアイディアを考え合うのはとてもよかった。他の人の考えやアイディアは自分と違うから。
7. 自分が書いたストーリーよりもっと良いアイディアが出てきて新しいストーリーが良くなった。
8. みんなは奇想天外の文を書いて楽しかったね。
9. みんなと話しするともっともっと良いアイディアがまだたくさん出てくるということが良かった。
10. 一つのことにもたくさん解釈がある。

【「刺激を受けて自己を見つめなおす」と解釈できるコメント】

1. 他の人のアイディアすごくよかった。書き方もすばらしかった。文法がへたくそな私はうらやましい。やっぱり皆の書いた文を見ると、私の弱点が（文法やたんご）もっとべんきょうしたい。
2. クラスの皆さんはとてもクリエイティブだと思います。
3. 文を書く時は読む人がちゃんと理解できるように易しくて正確な表現を使わなければならないということを学んだ。

【筆者が、コメントのカタカナ語の一部を統一、誤字等の一部を修正】

以上のように、上級学習者のフィードバックからは、リレー式ライティング活動において学生たちが他の学生に配慮し、つながり、学び合いながら、刺激を受けて自己を見つめなおしている様子が見て取れた。

ここで、今回の「The 23rd Princeton Japanese Pedagogy Forum」が投げかけている「みなが思いやって、お互いを尊重し『平和』に暮らしていくために、日本語教育には何ができるのでしょうか？」という問いに関して触れたい。村野井(2015)が「他者とつながり、他者と学び合い、他者と共に生きるための第二言語

習得は、私たちが豊かに生きるために必須である」と述べている。つまり、上で紹介したような地道な言語習得に向けた活動の積み重ねこそが「私たちが豊かに生きるため」の確かな土台となり、やがては「みなが思いやって、お互いを尊重し『平和』に暮らしていく」ことに繋がっていくのではないだろうか。

5. 日本人クラスにおける実践報告

日本人向けリレー式ストーリー・ライティングの実施は、日本女子大学の日本語教師養成講座の履修学生の一部を対象に行った。本講座は、日本語教師を目指す学生が履修するコースで、『日本語教育概論』『日本語教授法研究』『日本語教育実習』などを含む半期 18 科目を 3〜4 年間で履修することになっている。今回、リレー式ライティングを行ったクラスは、日本語教師養成講座の中で、『日本語教育実習』を履修する前年度に学習することになっている『日本語教授法演習』という 20 人のクラスであった。履修学生の所属学科としては、文学部では、日本文学科、英文学科、人間社会学部では、文化学科の学生が大勢を占める。

日本人対象なので、提出された作文は、文法や表現形式の誤りなどには、ほとんど問題はなく、ディスコース管理の技術、文脈の引き継がれ方、物語の展開にグループ間の差異が認められた。したがって、本研究では、主にリレー式ライティングによって完成されたストーリーの「面白さ」を分析することに主眼をおいた。

調査方法としては、学生 4 人ずつで構成された 5 グループが、一人ひと段落ずつ書き足していった物語を、グループ同士が相互に読み合い、評価し、その評価理由についても意見を求めた。その結果、「面白い」と強く結びついた特徴とは、「話の展開がある」「予想外の展開をする」ことで、「次を読みたいとおもった」という「わくわく感」が密接に関係していることが明らかになった。このような指摘をふまえ、話が展開していることをどのように可視化できるか、どのような分析方法を用いれば、話の展開のありさまを把握できるのか、考えてみた。

調査の中で、評価の高かったストーリーと低かったストーリーを比較することにした。評価の仕方としては、５つのグループそれぞれに、該当グループ以外の４つのグループによって書かれたストーリー４編について、５段階評価（５．大変おもしろい、４．おもしろい、３．ふつう、２．つまらない、１．大変つまらない）を行った。平均点数（評価段階点数×獲得人数÷グループごとの回答者）を計算した。結果として、最高評価５の数が最多のグループが、平均値も一番高く、最低評価１の数が最多であったグループは、平均値も最下位であった。この

最上位グループの作文と最下位のグループの作文を次の項目ごとに比べてみることにした。

【活発な展開を感じさせる要素】

展開の度合いの目安となるものとして、A.語彙の多様性と B.対話的関係形式について検証する。A・B においてその表現の幅の広さが、ストーリー展開のダイナミズムを象徴すると考える。

A.　語彙の多様性：（具体性・内的感情表現・論理的展開のことば等）

B.　対話的関係形式：（対立・葛藤・同意・疑問・議論等）（桑野 2011: 120）

まず、段落ごとにどんな語彙が使用されているか調べると、次のような結果になった。A-1 は、最高得点を獲得したグループの作文例、A-2 は、最低点を獲得したグループの作文例である。

A.　語彙の多様性

A-1：　**第１段落**

「普通の大学生」「日曜日の朝」「特撮」「敵」「現実」
「ヒーロー」「イケメン」「タイツ」「仲間」「時間」「偶然」
「うっかり」

第２段落

「戦闘への呼び出しアラーム」「トイレ」「個室」「変身」
「着替える」「私服」「変態スタイル」「自転車」「現地」

第３段落

「あぶなっかしい」「ピンチ」「壁ドン状態」「まつ毛」「ボス的」
「鎌」「どーん」「睨みつける」

第４段落

「大失態」「戦闘アイテム」「カチューシャ」「戦闘人生」「衝撃」
「普通の大学生」

A-2：　**第１段落**

「イチコ」「原宿」「建物」「セール」「強引に」「タイプ」
「人込み」「嫌い」

第２段落

「内心」「帰りたい」「自分」「思い込む」「小学校」「物静か」
「読書」「驚き」「さびしい」

第３段落

「建物」「どんどん」「かき分け」「お目当て」「お店」「論外だ」
「振り返らず」

第 4 段落

「はぐれる」「関係」「暗示」「派手なタイプ」「いらだった声」「つるむ」「ぼーっとしている」

高得点作文の語彙は、具体的でイメージしやすい名詞が、次から次へでてきているが、低得点作文では、同じような普通名詞が、どの段落でも使用されていて、段落ごとの個性がない。では、「面白さ」「ワクワク感」は、具体的名詞が次々と使われることだけかというと必ずしもそうではない。高得点グループの別の作文例では、試験を受ける主人公の内面を綿々綴った作文例があり、やはり高い得点を獲得している。

この作文の特徴を、B. 対話的関係形式という視点で、分析してみたい。今度は、語彙を抜いて表現形式を抜き出してみた。

B. 対話的関係形式

B-1 **第１段落**

この～が、終われば、～が始まる。～はずである。
このままいけば、迎えられそうだ。昨晩までそう思っていた。

第２段落

どうして、～だろう。わたしは、～した。こんなはずではなかった。～ていた。～ものの、できなかったのだ。私は、～ため、自分が許せなかった。しかし、～ことは、違いない。～しても、わたしだけではないはず、と思っていた。

第３段落

私は、～手につかなかった。～しまくった。じぶんがしんじられなかった。～てしまった。あの～忘れない。かくして、～思えた。テレビをつけ、～ている。わたしは、気持ちがした。なぜって？～ことがわかる。そう、～だ。～のかと私はおもった。違う、～である。～のか、～戻ってきた。～である。

第４段落

消すために。「～してきて。」完璧だ。～があった。～られる。～だった。なぜ。～人がたっていて、わたしに、こうつげた。「～です。～のです。～なさい。」～された。～だろう。ようになった。～なった。あのヒトは、何だったのか。～であろう。～となった。

A.語彙の多様性での作文例とは、まったく異なったスタイルの作文例であるが、同一グループの作品である。「私」の独白のように話は進められ、最後に幽霊ともつかない人物が登場し、「お告げ」を下すストーリーである。

次の B-2 の作文例も、A-2 のグループと同一のグループの書いた作文である。

B-2

第 1 段落

～がいた。～だが、気づいた。～てから、気がした。

第 2 段落

まず、私が～思った点は、～だった。私は、～ので、～だが、「おかしくない？」と～のだ。

第 3 段落

～ことにした。「～ですか」「～ですよ」「～ので、もらえますか」はぐらかされたような気がした。

第 4 段落

どうやら、～らしい。「～ですよね」「～ですから。～と思いますよ。」なーんだ、～たんだ。すっとした。でも、どうして～だろう。」そもそも～どうして？

長さ自体が、B-2 は、高得点を獲得した B-1 に比べて短く、文章が短い。第 1 段落で設定した、「自分たちの家族だけの大きな問題」を第 2 段落で「敬語を使う家族」としたのだが、大きな問題として、友達から「おかしくない？」といわれた程度では、「大きな問題」として読者の関心をひきつけられなかったのだろう。また、第 3 段落では、母や兄とのやり取りがあるが、敬語を使っている家族の会話が不自然で、対話的関係として、読み手の共感が得られず、適切な書き手と読み手の関係構築に至らなかったと考えられる。

日本人クラスにおいても、このような協働作業が、果たして人間関係形成に役に立つのか、最初は半信半疑であったが、リレー作文の行為を分析すると、相互協力には、第一言語であろうと第二言語であろうと作業の本質は変わらないことが判明した。リレー作業により、ことばの「受け手の立場」にも「送り手の立場」にも立たされることで、書き手として他者を意識し、読者との対話的関係を捉えるようになったと考えられる（桑野, 2011:102）。すなわち、人間関係作りの効果は、母語であろうと第二言語であろうとリレー作文においては、大きな差はないことになる。高い評価を得たグループが強い絆を作ったということはいえない。作文の出来栄えは個人の言語能力とも関係するので、リレー式ライティン

グ作業そのものの持つ効果として、能動的に他者を受け入れる効果があるのだ。実際に、リフレクトシートには、協働作業の新鮮さを述べているコメントが多かった。また、リレー式ライティングだけで終わらず、フィードバックとして他グループの作品を評価させたことで、自らのグループの在り方を客観視できたようである。このように、「書くこと」に引き続いて、2 回めに評価のセッションを持ったことが、文章構造への理解も深まり、4 人の協働作業というものの振り返りができ、最終的にクラスメート同士の親しみが生まれたと思う。実のところ、この日本語教師養成講座は、全学対象のコースのため、履修学生の専攻も多様な学生によって構成されている。その結果、学生同士が他人行儀によそよそしくふるまう傾向があった。語学教師を目指す学生であるにもかかわらず、ペアワークやグループワークに対して消極的であった。このリレー式ストーリー・ライティング作業を経て、そのような協働作業に関して、その重要性が理解できたようである。

6. まとめ

今回の「The 23rd Princeton Japanese Pedagogy Forum」が投げかけている「みなが思いやって、お互いを尊重し『平和』に暮らしていくために、日本語教育には何ができるのでしょうか？」という問いに関して触れたい。村野井(2015)が「他者とつながり、他者と学び合い、他者と共に生きるための第二言語習得は、私たちが豊かに生きるために必須である」と述べている。つまり、上で紹介したような地道な言語習得に向けた活動の積み重ねこそが「私たちが豊かに生きるため」の確かな土台となり、やがては「みなが思いやって、お互いを尊重し『平和』に暮らしていく」ことに繋がっていくのではないだろうか。また、この他者とのつながりという点においては、母国語においてもあてはまることで、全体結果としては、リレー活動は読み手・書き手という立場を明確に認識する良い機会となることがわかり、また島津（2013）が示したように他者に対する配慮の意思が見られるようになった。

参考文献

桑野隆（2011） 『バフチン』 平凡社

島津百代（2013）「日本語学習者の協働作成によるストーリー・ライティング：書き手と読み手の相互行為的な活動の考察」 佐藤彰他著『ナラティブ研究の最前線：人は語ることで何をなすのか』ひつじ書房

高橋宣明（2015）「訂正手法の明示的指導がペアワークに与える影響：アップテークと使用される訂正手法の傾向」The 22nd Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings, 1-16.

野口潔（2016）.「日本語学習者によるリレー方式ストーリー・ライティング ―フィードバックから探る教育的効果―」 Proceedings of Southeastern Association of Teachers of Japanese (SEATJ) 2016 Annual Conference.

バフチン, ミハイル (2016).『ドストエフスキーの詩学』(望月哲男・鈴木淳一訳) ちくま学芸文庫.

村野井仁（2015）「CLIL 的要素を持った第二言語指導の効果」『第 26 回第二言語習得研究会（JASLA）全国大会 基調講演ハンドアウト』

Mackey, Alison (2016). *Input, Interaction, and Corrective Feedback in L2 Learning.* Oxford: Oxford University Press.

創造から想像へ：俳句が日本語教育にもたらすもの

FROM CREATIVITY TO IMAGINATION: WHAT HAIKU BRINGS TO JAPANESE LANGUAGE EDUCATION

相場いぶき

AIBA Ibuki

ディキンソン大学

Dickinson College

１．はじめに

新聞、広告からペットボトルのラベルに至るまで、日本では日常的にあらゆるところで俳句を目にし、人々は 5-7-5 のリズムに慣れ親しんでいる。各地域には必ずと言っていいほど俳句サークルがあり、インターネット上でも多くの作品が公開されている現在、プロ、アマ問わず、日本の俳句人口は把握しきれないほどの数に上るであろう。一方、世界に目を向けると、Haiku は主に現地の言語による三行詩の形で親しまれており、国際的な俳句コンテストも数多く開催されている。

このような現状から、筆者は日本語教育において俳句を扱うことの重要性を認識し、数年前から「俳句ワークショップ」という形で単発的に自身の日本語クラスに取り入れている。本稿では、まず日本語教育における俳句を用いた授業実践を概観し、筆者がこれまでに行った「俳句ワークショップ」の内容を 1) 総合型、2) 創作型、3) 鑑賞型 の三つに分けて報告する。また、指導に際して問題となる点にも言及する。次に、俳句が学習者にもたらすものは主に、異文化に対する理解、言語スキルの向上、想像および創造力の育成であるとの結論に加え、自分とは異なる他者への想像力を育成する手段としての俳句の重要性と授業実践例を紹介する。最後に、今後のさらなる可能性として、世界の様々な言語による Haiku の創作と鑑賞を、人々が互いを思いやり、平和に暮らしてゆくために言語教育が果たし得る役割の一例として提案する。

２．日本語教育における様々な実践例

俳句は、その形のシンプルさと内容の深さから、これまで数多く日本語教育に取り入れられてきた。友岡（1994）は、日本人学生と留学生の季節感の違いに焦点を置き、俳句を異文化理解の教材として用いている。徳井（1997）は、俳句の鑑賞と創作という二つの活動を行い、俳句を取り上げる際には言語化とイメージ化の両方が必要であると述べている。小林（2012）は、俳句を学習者のライティング・スキル、特に助詞を正確に使用する力の向上に用いており、柴田・横田

（2013）は、俳句や短歌を学習者の批判的リーディング・スキルを高めるために取り入れている。

このように、俳句は異文化理解や個々の日本語スキルの向上など、様々な目的のために用いられているが、中には「Haiku」というコースにおける総合的な実践例も見られる。菅長（2012）は日本語教育で俳句を扱うことには、「言語的側面」「文化的側面」「表現タスク」の三つの側面があると述べ、穴埋め俳句、鑑賞、作句、句会などのタスクを含む幅広い実践例を紹介している。

３．俳句を取り入れる際の問題点

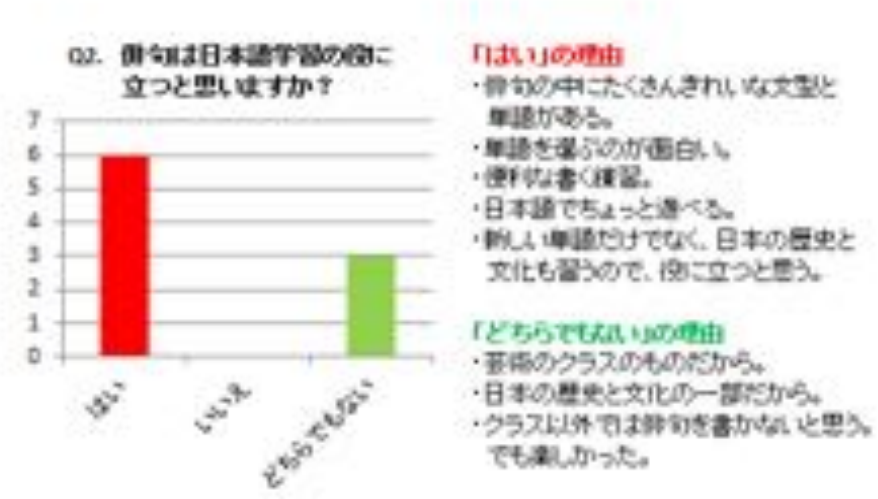
これまでの実践例が示すように、俳句は様々な形で日本語教育に取り入れられている。日本語教育における俳句の有用性は明らかであるが、筆者が国内外で教える日本語教師 12 名に行ったアンケートの結果からは、俳句を授業に取り入れる際の問題点も浮き彫りとなった。全体的には、俳句を授業に取り入れることに前向きな教師の姿勢や、俳句は学習者の日本語能力向上に役立つというビリーフが見て取れたものの（表 1)、わずかではあるが、俳句に対する否定的な意見も確認できた。例えば、俳句を日本語クラスに取り入れない理由として、「俳句の専門家が指導すべき」あるいは「十分な俳句の知識がない」といった声もあった。一方、俳句を取り入れる理由としては、「日本文化の紹介や理解のため」が過半数を占め、言語スキルの向上を目的とした具体的なタスクに言及する回答は、ほとんどなかった。これらの結果からは、多くの教師は俳句は学習者の日本語能力の向上に役立つと考えながらも、その取り入れ方は文化的側面に偏っているという現状がうかがえる。学習者のレベルやニーズに応じて、教師がより柔軟に俳句を授業に取り入れるためには、今後より多くの実践例やアイデアを共有してゆく必要があると言えよう。

表 1　俳句に関するアンケートの結果（教師 12 人中）

Q1 俳句を授業に取り入れたことがある	6 人
Q2 今後俳句を授業に取り入れる予定	10 人
Q3 俳句は学習者の日本語能力の向上に役立つ	11 人

また、筆者が 2013 年に行った俳句ワークショップの受講者（9 名）に対するアンケートの結果にも、注目すべき点が見られた。「俳句は日本語学習の役に立つと思うか」という問いに対し、3 名がどちらでもないと答え、「俳句は芸術のクラスのものだから」、「日本の文化と歴史の一部であるから」といった理由をあげているのである。教師の多くが「俳句は学習者の日本語能力の向上に役立つ」と考える一方、学習者は必ずしもそうとは考えておらず、その理由として、俳句は日本語教育の範疇ではないと述べている。これは、日本語教育における俳句の位置づけに対する、教師と学習者の認識にずれがあることを示唆している。

表 2　俳句に関するアンケートの結果（学習者 9 人中）



４．俳句ワークショップの実践例

筆者は 2013 年からおよそ一学期に 1, 2 回「俳句ワークショップ」を行っている。対象とするクラスは主に中級、上級であるが、初級レベルでも、拍を数えるなどの活動を通じて学習者が俳句に親しむ機会が持てるようにしている。俳句を用いる方法や目的は、学習者のレベルはもちろん、クラスで扱っているトピックなどに応じて、様々である。この章では、これまでの実践を三つの型に分類し、それぞれの内容を述べる。

4.1　総合型

俳句の歴史と決まり（有季定型、切れ字など）、主要な俳人と句の鑑賞、俳句の創作と発表の 3 コマから成る、総合的なワークショップである。俳句の持つ文化的側面だけでなく、4 つの言語スキルすべての使用を意識した活動を通じて、学習者の日本語能力を総合的に伸ばすことを目的としている。1 コマの時間はおおよそ 75 分から 90 分で、3 回で完結できるよう、主要な俳人のリサーチ、俳句の創作、鑑賞のまとめ等は課題とする。最後に行う俳句の発表は、本来であれば句会としたいところだが、スライドを用いたプレゼンテーション形式にしてスピーキング能力の向上を目指す。また、最後に学んだことや感想をまとめることでライティング能力の向上も目指す。

図 1　俳句の発表会と学生の作品

表 3　総合型の内容と学習者が用いる言語スキル

コマ	内容	スキル
1	俳句の歴史と決まり	R or L
	拍の数え方	S
	季語ディスカッション	L and S
2	主要な俳人と作品の鑑賞	R
	イメージ・ディスカッション	L and S
3	俳句の創作（宿題）	W
	俳句の発表と鑑賞（句会）	R W L S

R: Reading　W: Writing　L: Listening　S: Speaking

4.2　創作型

総合型の 3 コマ目に焦点を絞った活動である。まずは定型で句作をする前の練習をしっかり行う。例えば、様々な拍の数え方（指を折る、机をたたく、ステップを踏む等）により拍感覚をしっかりと身につけた後、三人で 5-7-5 それぞれのパートを作成して一つの俳句にする等の練習を数多く行う（三人一句、図 2）。次に、イメージ・マップ（図 2）を用いてテーマに関する言葉をクラス全員で挙げ、そこから一つの句を生み出したり、文章を削って 5-7-5 に落とし込む等の練習を行う。創作の形式は、短冊や俳画などのオーソドックスなものから、写真を用いたフォト俳句まで様々であるが、学習者の興味に応じて選択させる。

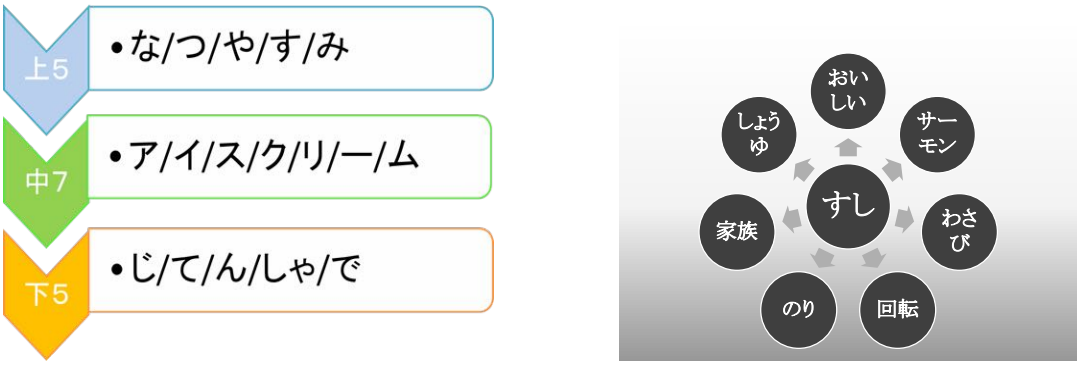


図 2　三人一句とイメージ・マップ　(Aiba 2013)

4.3　鑑賞型

総合型の 2 コマ目に焦点を絞った活動である。芭蕉や一茶などの古典俳句から小学生が作った句まで、学習の目的に応じて選択する。古典俳句の鑑賞では、まずは句のイメージを絵にする（または短い言葉で記す）ことから始め、それに関するグループ・ディスカッションによって内容を精査してゆく。

閑けさや　岩にしみいる　蝉の声　（松尾芭蕉）

これは芭蕉がみちのくの山寺を訪れた際の句であるが、蝉の鳴き声から、季節は夏の日中であることは明らかである。しかし、図 A を描いた学生はこの句から静かな星空を想像している。蝉は夜に鳴かないことを他の学生に指摘され、解釈の変更を余儀なくされた。

春の海　ひねもすのたり　のたりかな　（与謝蕪村）

蕪村がのどかな春の海を詠った句である。解釈のポイントは、作者がどこにいるかであるが、図 B では、ボートに乗って釣りをしている人の姿が見られる。しかしこれも、江戸時代にこのようなボートが一般的ではなかったのではという指摘によって、大きな議論となった。

雪とけて　村いっぱいの　子どもかな　（小林一茶）

長い冬が過ぎ、雪解けの村にはしゃぐ子供たちを詠んだ一茶の句である。雪が解けたとは言え、春はまだ日差しが夏ほど強くはないが、図 C にはギラギラと照りつける太陽が見られる。これを描いたのは雪が降らない地域から来た学生であった。

いくたびも　雪の深さを　尋ねけり　（正岡子規）

病床の子規が、外の世界への憧れのような気持ちで雪の深さを尋ねる句であるが、図 D には、雪遊びに出かけようとする子供が描かれている。この句の正確な解釈は、作者である子規の人生を知らなければ難しいだろう。

A

B

C

D

図 3　学生が描いたイメージ　(Aiba 2013)

その他の活動としては、サラリーマンや震災等、テーマをしぼって読む活動や、オノマトペや助詞に着目して言語面のスキル向上を目指す活動等があるが、これらは短時間で普段の授業に組み込むことも十分に可能である。

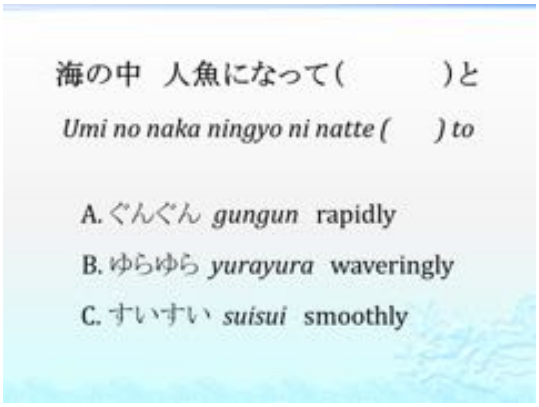


図 4　オノマトペの穴埋めタスク　(Aiba 2013)

５．俳句が学習者にもたらすものと教師にできること

以上のように、俳句は短いながらも非常に多才であり、それが学習者にもたらすものは多岐にわたる。異文化理解という点では、各国の季語の違いについて話し合うことによって、それぞれの季節感の違いだけでなく、その国の人々が持つ自然観、ひいては宗教観や哲学にまで触れることができるだろう。また、言語スキルの向上という点では、拍感覚の習得、語彙の増加、助詞やオノマトペの使い分け等の細かい項目に特化することで、初級から上級までレベルを問わずに学習が可能である。さらに、想像および創造力の育成に関しては、言葉からイメージを膨らませる（想像する)、そしてイメージを言葉で表す（創造する）ことができる俳句は、まさに打って付けの教材であると言えよう。

第 3 章で言及した問題点に関しては、筆者は日本語教師は必ずしも俳句のスペシャリストである必要はないと考えている。むしろ求められるのは、俳句の言語的側面や文化的側面の何を学習の焦点としたいのか、目的を常に明確にし、それにあわせて俳句を選び、授業を組み立てていくことではないだろうか。俳句はシンプルで授業に取り入れやすい一方、学習の目的が曖昧になりやすいとも言える。日本語教師はまず言語教育という視点に立ち、俳句をツールとして学習者のレベルやニーズに応じて使いこなすことを意識するべきであろう。

また、俳句の知識に不安があるならば、専門家と協働することも視野に入れればよいだろう。トムソン（2010）は、日本語教育は、日本研究の専門家の知識や意見を大いに取り入れるべきであると述べ、日本文学の教授と日本語教師の協働の一例として、リーディングクラスでの実践例を紹介している。教える側がそれぞれの得意分野を活かし、様々な視点から課題にアプローチをすることは、学習者に実り多い学びをもたらすにちがいない。

６．創造から想像へ

これまで紹介したように、筆者は俳句を日本語教育のツールとして学習者のレベルやニーズに応じて使いこなすことに重点を置き、様々な俳句を授業で用いてきた。多くの場合、学習者自らの俳句の創作と発表でワークショップを終えていたのだが、最近は、より深い俳句の「読み」にも焦点を当てるようになった。そのきっかけは、2011 年 3 月 11 日の東日本大震災に関する俳句を目にしたことである。授業で用いる俳句を探す中、子供から大人、被災者から海外の方々まで、多くの人々が震災に関する俳句を詠んでいる事実は、筆者に少なからず衝撃を与えた。日本人として、この未曾有の災害について十分にその痛ましさを認識していたつもりであったが、特に被災者が詠んだ俳句は、これまで新聞やニュースで得ていた情報以上に多くを語り、胸に刺さった。俳句をじっくり読み、5-7-5 のわずか 17 音に込められた作者の思いを想像することもまた、日本語学習者に多くをもたらすだろう。以下は、「震災の俳句を読む」というワークショップの報告である。

6.1　震災の俳句を読む

震災に関する俳句は、書籍やインターネットで驚くほどたくさん目にすることができる。照井翠の句集『龍宮』（2013）や、高野ムツオの『萬の翅』（2013）は被災地を代表する俳人によるものであるが、『東日本大震災句集　私の一句』（2013）や『東日本大震災を詠む』（2015）のように、一般の人たちの作品をまとめた句集も数多く刊行されている。また、被災した中学生が俳句と向き合う様子を綴った『女川一中生の句　あの日から』（2012）からは、誰もが俳句が持つ言葉の力がいかに大きいかを改めて感じるであろう。

今学期の 4 年生を対象にした俳句ワークショップを一通り終えた数か月後、筆者はある俳句を学生に提示し、次々に質問を繰り出した。

夕桜　湯気の立つもの　食うて泣く　（田中亜美）

「この俳句が詠まれた季節は？時間は？湯気の立つものとは何か？なぜ作者は泣くのか？今どのような状況にいるのか？」これらの質問に対し、学生は想像力を駆使して答える。「桜は春の季語。夕桜だから、今は春の夕方？何か温かい物、例えばラーメンやおでんを食べているのかも。泣いたのは、おいしいから？それとも何か悲しくて？」そこで筆者は学生に、これが震災を詠んだ俳句であることを伝える。学生は、知り合いの日本人学生や他の授業から、すでに震災について多くを学んでいる。自らの知識と目の前の 5-7-5 音をすり合わせ、もう一度想像力を駆使して答えを出そうとする。「震災の後は、電気や水道が使えなかったはず。湯気の立つものは自分では作れない。誰かが作ってくれたもの？東北の 3 月はまだ寒い。温かい食べ物と温かい人の心があったら、泣いてしまう…。」こうして学生は、ありったけの可能性を探り、作者が置かれた状況を想像し、その心境に近づこうとする。言葉に表れていない何かを探し、ディスカッションを重ねるうちに、30 分あまりが過ぎた。正解はもちろんない。

6.2　学習者のレポート

クラスで震災の俳句を読んだ後、学習者は自ら一句選び、その解釈を短いレポートにまとめた。

水汲みに　朝は始まり　梅の花　（菊田一平）

レポート 1

三月十一日の地震の後、日本の東北地方の日常給水は大きく影響された。人々は生活を維持するため、定時に特定の場所に水を取りに行くことになった。水の量は限られていたので、ちゃんと水をもらえるには朝早く出かけることは必要だ。作者の菊田一平がこの句を詠んでいる時はその頃だと思う。いつものように水を取りに行ったその日に、菊田さんは歩く途中朝の光を迎えた。朝日の明るさで、咲き始めた梅の花が見えた。梅の花は春一番に咲く花だから、季節の移り変わりを告げてくれる。たくさんの惨劇が起きた大地震の後、人々の心も当時の気温のように寒かった。自然界の春が訪れてくることを詠んでいた作者は、町が建て直されている皆の努力で未来の希望をもう一度持つようになったかもしれない。「梅の花」から、そういう信じる気持ちと前向きな心が感じられる。その上、梅の花言葉は「気品」と「厳しい美しさ」である。朝日を浴びている梅の花は明るい未来だけではなく、人々の地震が持ってきたいろんな災難に立ち向かえる強い精神も表しているだろう。

以下の二つのレポートは、同じ俳句に関する学習者の異なる解釈を表している。

さわ先生　カニに変身　あいに来た　（せとひろし）

レポート 2

全体的に見れば、この俳句は小学生によって書かれたと思います。まず、先生の苗字はひらがなで書かれました。最初は俳人の文体の選択だと思いましたが、最終行目の「あい」と俳人の名前もひらがなで書いたのを見て、作者は小学生だと結論づけました。

二行目の「カニに変身」から色々なことが分かると思います。この小学生が通っていた学校は海の近くにあるかもしれません。そして、この学校から、カニが見えると考えられます。普通、人の歩き方を描写する時、思い浮かぶ動きはカニではないでしょう。カニと言えば、多少変だと思います。この俳句が書かれた時を文脈的に考えれば、この先生は原爆放射に影響されてしまったかもしれません。従って、先生の歩き方は変に見えます。しかしながら、先生はどうこの学生に会いに行くんでしょう。一つ可能性はこの小学生も同じ状況にいると考えられます。先生が学生を訪れたのは、この学生が先生より病気かもしれません。

小学生は先生がカニのように歩いた姿だとおもうことから、もう一つのことが分かると思います。この小学生は先生をただの一瞬見たわけではありません。小学生はきちんと先生の姿を観察し、先生の歩き方が変だと思う時間がありました。

レポート 3

私はこの俳句で初めてカニについて読みました。びっくりしましたので、説明を探しました。「へいけがに」について学びました。仏説によると、海で死んださむらいの一部はさむらいの顔を背中に持つカニに変わりました。この俳句の作者はこの伝説を引用していると思います。作者がさわ先生に悲しみを表明していると思います。それと同時に、「あいに来た」と言いますから、作者はまださわ先生の影響を感じています。たぶんさわ先生は作者に大事な人でしたが、さわ先生はつなみで死んでしまったかもしれません。

解釈が割れた「さわ先生」の俳句については、希望者を対象にフォローアップ・セッションを行った。筆者は 10 の質問を用意し、学生とともに一つずつ答えを探った。

1. この俳句の季節はいつでしょうか。
2. この俳句はどこで作られたと思いますか？
3. 作者は何歳ぐらいだと思いますか？
4. さわ先生はどんな人だと思いますか？
5. 「カニに変身」とはどのような意味でしょうか？
6. 作者にとってカニはどんなものでしょうか？
7. カニはどうして会いに来たのでしょうか？
8. さわ先生と作者はどんな関係だと思いますか？
9. 作者はカニを見てどう思ったでしょうか？
10. この俳句はどのような意味を持っていると思いますか？

質問のいくつかに関しては、インターネットでの情報収集が役に立った。この俳句の作者は、宮城県の東松島市に住む四歳の男の子であることがわかった。作品の中で使われている漢字は、おそらく大人が書いたものだろう。いずれにせよ、想像したよりずっと幼い作者であった。また、東松島市は震源からかなり近く、津波による被害が非常に大きかったこともわかった。市のホームページによると、人口 43,235 人に対して、震災による死者は 1,047 人にも上るという。これらの事実は、我々のこの俳句に対する解釈に、ずっしりと重くのしかかった。

6.3 学習者は何を得たのか

2017 年春学期の俳句ワークショップは、「震災の俳句を読む」という活動で幕を下ろしたが、学習者は果してここから何を得たのだろうか。今回は、ワークショップの開始前と後に、学習者 6 名全員に以下のようなアンケートを記述式で行っている。この結果を比較することで、学習者の気づきが見えてくるだろう。

表 4　俳句に関する質問と学習者の回答

質問	学習者の回答（俳句ワークショップ前）
1. 俳句の歴史やルールについて知っていることは何ですか。	5-7-5 のリズムパターン。季語を入れる。日本から始まった。大名はよく俳句を作った。
2. 俳句は日本語学習の役に立つと思いますか。なぜそう思いますか。	はい（6 名）理由：より複雑な文法について考え新しい語彙が学べる。想像がよくなる。感情を表せる。17 音の制限の中で他の言い方を探すのはよい練習。深い言葉の意味と裏の意味を理解できる。自分の国の詩とちがう。
3. 2. 以外に俳句から学べることは何だと思いますか。	文法と語彙と歴史。日本の哲学。季節の言葉を習うことが出来る。日本文化を感じられる。古代人の心境に少しでも近づく。日本の美術。

ワークショップ後、さらに同じアンケートをしたところ、特に質問 3. に対する回答に変化が見られた。以下に二つの例を示す。

学習者 A の回答

1. 季語を入れなければいけない。五七五の音。

2. 俳句は短いので、俳人はいったい何を表しているのかを考えながら表面の意味以外のことも考える必要があります。一方、俳句を書きたい人は自分の言葉で言いたいことをきちんと伝えるかという思考も日本語を上達するために役に立つと思います。

3. 俳句から文脈を理解することを学べると思います。俳句の短さは読者をもっと深く考えさせます。俳句に出てくる言葉以外、俳句を書く時、言葉を選んだ理由なども考えるべきです。この技は上手に使えるようになればもっと複雑な文学を理解できるかもしれません。

学習者 B の回答

1. 俳句は「連歌」の一部でる「発句」という文芸から派生した世界で一番短い詩である。俳句を書くには、五七五の 17 音の決まりに従って、季語を使うのが必要だ。

2. 俳句は日本語の勉強に役に立つと思う。なぜなら、俳句から単語だけではなく、音と句の構成も勉強できるから。

3. 俳句は人が自然と接触し、感動と思いを文字にした芸術である。俳句を読んでみたら、別の人がどんな風景を見たのか、そして、どんな気持ちが溢れていたのか、自分は感じられるようになる。感触の海という俳句の世界で、日本人が自然を見る角度をもっと深く理解し、日本文化を分かることに一歩近づくことができる。俳句は日本人の心の世界を表している。

このアンケートの結果だけで、俳句によって学習者の他者に対する想像力が広がったと結論付けるのは早急であろう。しかし、俳句を「詠む（創造する）」だけでなく、より深く「読む（想像する）」ことによって得られるものは、確かにあるのではないだろうか。決して目に見えるようなスキルではないかもしれないが、もし「俳句を読むこと」が「他者をより深く理解すること」であるならば、それはあらゆる人が備えるべき大切な「何か」であろう。

７．さらなる可能性

俳句は短いながらも多くの可能性を秘めている。今回は「震災の俳句を読む」ことに焦点を置いたが、異なる人種、性別、年齢の人が異なる言語で詠んだ俳句を読むこともまた、自分とは異なる他者への理解を深める手助けとなるだろう。もちろんそのような試みは、これまでも多くなされてきている。日本では、「草枕」国際俳句大会のように国際的な俳句大会が数多く催され、国内外から多くの参加者を集めている。また、JAL 財団が 1990 年から行っている「世界こどもハイクコンテスト」には、これまで 52 の国・地域の子供たちが作品を寄せ、それらは『地球歳時記』という本にまとめられている。一つのテーマに対し、子供たちはそのイメージを絵と母語による俳句（短い詩）で表しており、出版の際はそれに英訳と日本語訳が添えられる。例えば「水」というテーマであれば、子供たちはそれを尊いもの、危険なもの、楽しいもの等、それぞれのイメージで表現し、同じ作品は一つもない。この差異こそが我々の持つ多様性を示しており、地球上には自分が知らない誰かがたくさん存在することに気づかせてくれるのである。

構想の段階ではあるが、筆者はいつか言語教育の場で『地球歳時記』のようなものを編集したいと考えている。大学という場に集う様々な国の留学生や教員、そして外国語を学ぶ学生が同じテーマで俳句を作り、それをみんなが読むことで、お互いに対する理解を深めるという試みである。極端なナショナリズムやヘイトスピーチに見られる他者への不寛容さが広がりつつある昨今、俳句という一つのツールを通じて人々が自己を表現（創造）し、自分とは異なる他者を理解（想像）することは、大きな意味を持つのではないだろうか。

８．おわりに

牧野 (2015) によると、書き言葉に創造性 (Creativity) と想像性 (Imagination) がなければ文学にはならないという。その両者を含む俳句が一つの確立された文学作品であることは言うまでもない。日本が生んだ俳句という世界一短い文学を、書き手だけではなく読み手の想像力をも大いに働かせながらじっくり読むことで、少しだけ世界を変えられるかもしれない――そのような期待を胸に、今後も言語教育における俳句の可能性を探ってゆきたい。

注：本文で紹介した活動の一部は、小山正見編著（2012）『楽しい俳句の授業アイデア 50』からヒントを得ている。

参考文献

小林可奈子（2012）「俳句学習の可能性」『大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究』Vol.10, pp.23-37

柴田節枝・横田淑子（2013）「日本語学習者のための日本文学－俳句と短歌を教材とした日本語読解活動の実践報告－」*Journal of Canadian Association for Japanese Language Education,* Vol.14, pp.31-53

菅長理恵（2012）「俳句による日本語・日本文化教育の実践」『国際シンポジウム報告集』pp.15-19

徳井厚子（1997）「留学生に俳句を教える－日本語・日本事情教育の中で－」『信州大学教育学部紀要』Vol.90, pp.1-7

トムソン木下千尋（2010）「日本語教育と日本研究の連携の将来」『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』（日本語教育学研究 2）pp.173-189. ココ出版

友岡純子（1994）「異文化理解と季節感－俳句を教材にした日本事情の授業－」『言語文化と日本語教育』Vol.7, pp.37-43

牧野成一（2015）「日本文学は日本語・日本文化習得にどのように役に立つか」*22th Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings*, pp.327-360

Aiba, Ibuki (2013) Haiku as a Tool of Japanese Language Education - Practical Examples and Further Possibilities - , *Akita International University Global Review*, Vol.5, pp.29-45

東日本大震災の俳句に関する書籍

小野智美編（2012）『女川一中生の句　あの日から』羽鳥書店

高野ムツオ（2013）『萬の翅』角川学芸出版

照井翠（2013）『龍宮』角川学芸出版

俳句四協会編（2015）『東日本大震災を詠む』朝日新聞出版

宮城県俳句協会編（2013）『東日本大震災句集　私の一句』

インターネットサイト一覧

本稿で取り上げた震災の俳句

http://blog.goo.ne.jp/humon007/e/fcc6b3e8f8dc3ca1cbc6a2177d6d0637

東松島市ホームページ

http://www.city.higashimatsushima.miyagi.jp/

「草枕」国際俳句大会

http://kusamakura-haiku.jp/

「世界こどもハイクコンテスト」『地球歳時記』

http://www.jal-foundation.or.jp/002sekai/001sekai/process.html

平和をめざすことばの教育と CCBI
LANGUAGE EDUCATION FOR PEACE THROUGH “CCBI”

神吉宇一
Uichi Kamiyoshi

武蔵野大学
Musashino University

1. 社会・世界の状況と問題意識

本発表では、ことばの教育を通して平和な世界を構築するためにはどのような視点、内容、方法が考えられるか、平和学における平和教育の議論を踏まえて考えたい。

90 年代の冷戦構造が終了したとき、私たちは（私は)、世界は今までよりも平和になるんだろうと漠然と考えていた。しかし、実際のところ、冷戦時代の方が「冷」であっただけ多少マシだったんじゃないかと思ってしまうような状態が続いている。世界では紛争が絶えない。従来、戦争・紛争の主体は国家対国家であったが、現在ではその構図が崩れ、誰と誰がなんのために戦っているのか、もはやその理由もわからないような紛争もある。そして、そのような紛争を逃れて国境を越える難民が激増している。世界的な移民の増加も含め、人々の流動性が高まり、その結果、移動先での様々な困難が生まれ、どこに行っても安住できない人々が増えているのではないかと感じられる。世界中で、異なるものに対する率直な物言いが一定の賞賛を浴び、そのような発言をする政治家等に支持が集まっている。また、日本国内ではヘイトスピーチやヘイトでもが各地で起きている。リアルな場はもちろん、バーチャルな場では、その匿名性からか、さらにひどく異質なものに対する誹謗中傷が巻き起こっている。日本政府は、従来禁止していた武器の輸出等について、2014 年に「防衛装備移転三原則」によって解禁した。世界的な製品のコモディティ化により、日本のアイデンティティであったものづくりは、他国企業に取って代わられつつあり、より高度な技術力が要求される武器を産業とせざるを得ないということであろう。そして EURO SATORY のような国際的軍事・武器関連展示会に、日本パビリオンを出展し、世界に向けて積極的に武器商売を開始している。学問分野では、学術研究に対する防衛装備庁予算が増

加し、軍事研究に転用されることを了解した上での研究活動に従事する研究者が出てきた。発表者は日本に在住しているので、日本国内の状況を中心に現状を述べたが、昨今かように戦争・紛争につながるような話ばかりを見聞きするような気がする。平和を求めない人はいないはずであるが、様々な利害によって、目先のことが優先されてしまうのだろうか。

発表者は、長らく平和教育に疑問を持っていた。私的な経験を語ることになるが、本発表の問題意識とつながるため、その疑問の元になった経験について少し触れたい。発表者は、北九州市小倉の出身である。小倉は、8 月 9 日の原爆投下の第一の標的となっていた場所である。そのような背景もあり、比較的平和教育が盛んな地域だったと思う。少なくとも、毎年 8 月 9 日は学校に登校し、平和教育を受けていた。しかし、その平和教育に当時から疑問を持っていた。「戦争はいけない」という結論ありきの内容で、それに異議や疑問を唱えることは許されなかった。また、戦争に関する映画の鑑賞や書籍の読解の後で、「涙が出ないのは戦争の悲惨さが理解できてないからだ」という理由で一部の泣かなかった男子たちが強く叱責されることもあった。極端な例だが、事実である。このような平和教育は、戦争に突き進む際の盲目的な国家主義と裏表であろう。異議を挟む余地がなく、異なる意見が徹底的に糾弾されるという点で、志向の形態としては同根のものである。発表者が、本発表で平和教育を CCBI というクリティカルな視点で考えることを主張したいのは、こういった背景がある。

2. 平和学における平和の定義と CCBI

平和とは何か。ガルトゥングによると、平和とは消極的平和と積極的平和という二つの概念で考える。従来の平和学は、戦争がない状態が平和な状態であるという考え方を基盤にしており、戦争を防ぐことが平和をめざすこととされていた。しかし、1968 年に開催された国際平和学会の第 2 回総会でのダスグプタの発表では、戦争がないことが平和であるというのは一部の先進諸国の話であり、途上国では戦争状態ではないけれど平和でもないという非平和（peacelessness）という状態があると主張された。このダスグプタの主張を引き継いで、翌年にガルトゥングは非平和を構造的暴力の存在と位置付け、構造的暴力によって不平等や不公正、不正義が横行し、飢餓や貧困が起きていると指摘した。そして、平和学の射程を、このような構造的暴力の解決も含めたものに拡張し、構造的な暴力の問題が解決できた状態を積極的平和と名付けた。このことで、平和学が研究対象とす

る分野は、社会学、経済学、環境学、ジェンダースタディーズ、開発教育等にも広がっていった。その結果、平和学はそもそも対象とすべき紛争解決への働きかけが弱くなり、平和学の対象が拡散してしまっているという批判もある。

本発表のもう一方の理論的背景である Critical Content-Based Instruction（CCBI）がめざすものは、この拡張された平和学の射程とほぼ重なる。CCBI は言語教育における内容を基盤とした学習（Content-Based Instruction：CBI）を発展的に捉えたものである。クリティカルアプローチの観点から、CBI を捉え直し、言語教育の目的・目標を既存の社会的構造の前提となっている不平等・不正義・権力などの問い直しによる、コミュニティの未来を創造することとしている。そのために、意識的な言語理解や言語使用を行う力を身につけるとともに、コンテンツに対するクリティカルな視点を常に意識化できるような視点の育成を図ることをねらっている（佐藤他 2015）。このようにみてみると、平和学において積極的平和をめざす取り組みと、CCBI による言語教育の取り組みは、社会的構造の変革により、社会にある不平等や不公正を解決していくという点で、ほとんど重なるものだと考えられる。

3. 平和学における平和教育

平和学において、具体的に平和教育はどのように行われてきたのであろうか。いくつかの先行研究を外観し、その類型を整理してみる。

90 年代初頭、それまでの平和教育実践に関する系統的な調査の不足に対する問題意識から、ビュルステッドは実態調査や文献調査等を行い、暴力形態に対する平和教育の 4 つの領域を表 1 のように示した（Bjerstedt1990）。

表 1：ビュルステッドによる平和教育の分類

<table>
<tr><td rowspan="2">暴力の形態</td><td colspan="3">人の領域</td><td>生物の領域</td></tr>
<tr><td>物理的暴力</td><td>経済的・政治的（構造的）暴力</td><td>心理的暴力</td><td>生態学的暴力</td></tr>
<tr><td rowspan="2">関連する平和教育領域</td><td>軍縮教育
紛争解決とコミュニケーションスキル育成</td><td>開発教育
人権教育</td><td>多文化教育</td><td>環境教育
消費者教育</td></tr>
<tr><td colspan="4">エンパワメント教育（能力感拡張）、世界市民責任教育</td></tr>
</table>

エンパワメント教育と世界市民責任教育が基盤となっており、その上に開発教

育や多文化教育など、日本語教育でも必要性が認識されている分野が中心となっていることがわかる。

児玉（2004）は、平和教育の一つのあり方としてエクスポージャー教育の重要性を指摘している。これは、戦争体験者の話を聞いたり、スタディーツアーを行ったり、平和に関するワークショップで討論を行うなど、学習者が実際に戦争に関する事柄に触れることを重視したものである。

村上(2004)は、平和教育が積極的平和概念によって拡張されている状況から、改めて平和教育の取り組みを5つに分類している。その5つとは、戦争や構造的暴力などの知識を学習者に提供する「平和についての教育」、平和な世界を志向するための意識やスキルを育成する「平和のための教育」、強制的・威圧的でない方法による平和教育としての「平和を大切にする教育」、教育行政や学校、教室のあり方自体に不当な強制力等が働かない「教育における平和」、そして構造的暴力の排除による教育権の保障をめざす「積極的平和としての教育」である。

竹内（2009）は、平和教育の目的は、1970年代ごろにはすでに以下の3つに定式化されていたと主張する。

A) 戦争の持つ非人間性・残虐性を知らせ、戦争への怒りと憎しみの感情を育てるとともに、平和の尊さと生命の尊厳を理解させること

B) 戦争の原因を追究し、戦争を引き起こす力とその本質を科学的に認識させること

C) 戦争を阻止し、平和を守り築く力とその展望を明らかにすること

しかし竹内によると、現在の平和教育ではこの3つの目的達成が不十分であるという現状認識を示している。そしてその原因として、過去の戦争と現在の戦争の乖離（乖離1)、遠くの暴力と身近な暴力の乖離（乖離2)、平和創造の理念と生の現実の乖離（乖離3）という3つの乖離が存在するとした。第1の乖離は、第二次世界大戦の体験談を聞き「こわい」「かわいそう」と思う学習者がいつつも、現在世界各地でおこなわれている紛争等の問題につながらない状態を指す。第2の乖離は、世界の紛争や飢餓、貧困などの状況を理解したとしても自分たちは平和な日本に住んでよかったと考えてしまう状態を指す。実際には、日常的ないじめや不平等など、学習者自身の周囲にも構造的な暴力があるにもかかわらず、そこに思いが至らないということである。第3の乖離は、平和に関する理念はわかるが、それは現実社会ではなかなか実現ができないと考えてしまう状態を指す。このような乖離を乗り越え、改めて平和教育を充実させ、平和な世界を実現して

いくために大きく 8 つの方法を提案している。その 8 つとは、「戦争体験の共感」「理性的な認識と行動への発展」「平和教育と開発教育の融合」「文学の活用」「芸術の活用」「平和の素晴らしさを伝える」「コンフリクトの設定と克服」「政治教育の活用」である。

4. 当事者性

竹内の提示した 8 つの方法には、さまざまな可能性があると言える。しかし、そもそも竹内の問題意識としての 3 つの乖離を克服するのに、この 8 つの方法がそのまま援用できるのだろうか。もう一度、竹内の問題意識に立ち戻り、少し細かい部分ではあるが、平和教育の 3 つの目的を検討してみる。すると、目的の一つ目は「理解させる」ことであり、2 つ目は「認識させる」ことであることがわかる。これは、平和教育を提示する側と受容する側の非対称性を前提とした発想ではないだろうか。竹内自身が、戦争体験を聞いてもそれに共感できない学生の例を課題としてあげている。つまり、理解させ、認識させようとしても、そうならないところに、現在の平和教育の課題があるのではないだろうか。その点を克服するためには、他者に共感的に考えることはもちろんであるが、自分自身の課題として考えること、当事者性が重要なのではないだろうか。3 つの乖離は、全て当事者性の欠如から起きていると言えるのではないだろうか。

平和教育に関する当事者性については、アレキサンダー（2004）で触れられている。当事者とは従来一般的に、社会的弱者のこととして扱われていた。しかし、アレキサンダーの定義では、当事者とはニーズを主張する人々だけでなく、代わりにニーズを主張する人々も含む。それは、紛争の「当事者」が弾圧の恐怖によりニーズを主張できない場合なども考慮してのことである。また、加害者・被害者双方が当事者になりうること、当事者と非当事者の協会は流動的なもので当事者性が相互構成される概念であること、さらに当事者としての視点を持つことは平和について主張する際の立ち位置を国家の立場から個人の視点へと移行させうる可能性を持つことなどを主張している。この当事者という概念は、自らがその事柄に責任を持って関わることへとつながっていき、公共性や市民性教育へとつながっていくだろう。また、当事者として考えることは、竹内の主張する 8 つの方法の 8 番目である「政治教育の活用」という部分とも密接に関わる。政治を自分たちの課題として認識し、自ら学校や地域での意思決定に参加していくことは、よりよい社会・コミュニティを創り出す際の基本的な立ち位置である。これは

CCBI の考え方とも重なる部分である。

5. CCBI による「平和をめざすことばの教育」とは

CCBI における平和をめざす実践とはどのようなものだろうか。典型的には、Kubota（2012）における原爆や福島原発などのテーマを被害者と加害者という視点から扱ったものや、戦争と日本人の歴史観について扱った近松（2008）の実践がある。また、積極的平和という観点からより幅広く平和教育を考えるのであれば、東日本大震災について、特に福島原発の事故を中心的に取り上げながら、イリノイ原発の課題などにも引き寄せて考えるコースを実施した近松（2015）の取り組みがあげられる。

平和学においては、ガルトゥングの提唱したトラセンド法によるコンフリクト解消の取り組みがある。A と B という 2 人の間にコンフリクトが起きたとき、[1]A の勝ちか[2]B の勝ちというパターンがあり、それ以外に、紛争解決から手を引いてしまうという[3]撤退もある。そして従来は、双方の主張の落としどころを模索し、ある意味の痛み分けによって解決策とする[4]妥協がめざされていた。ここにガルトゥングは[5]超越という解決策を持ち込んだ（図 1）（伊藤 2003）。

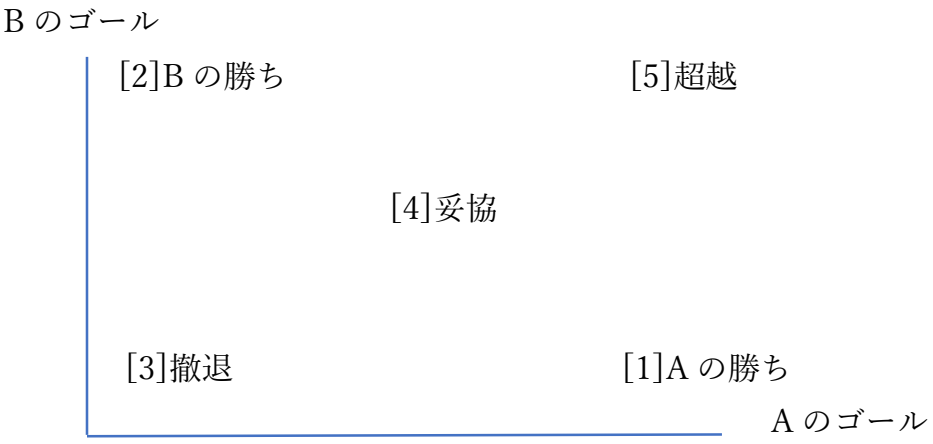


図 1：コンフリクト解消の 5 つの結果

超越とは、A と B 双方の主張のどちらとも異なる価値を新たに創出し、両者の要求を「超越」したよりよい状態を提案することによる紛争解決の手段である。例えば、経営者 1 人に従業員 2 人の会社で、業績悪化のために従業員の 1 人だけを解雇することになり、どのように解決策を探るかといった事例がある。このように事例を理解し、その内容についてディスカッションを通じて解決していくという方法は、言語教育の内容・方法としても想像しやすいものである。資料を読

解し、ディスカッションを行い、その結果を発信するといった一連の学習内容が考えられる。しかしこの方法では、取り組み次第で、弱クリティカル(Wallace2003)による言語技能の育成にとどまる実践となることも考えられる。CCBI としての実践の価値は、社会の構造に目を向け、社会変革に具体的に携わっていくクリティカルな視点を育成するところにある。その価値を実現するためには、既述した Kubota や近松の取り組みのような、専門教育との融合による言語教育というアプローチがある。また、外国語教育の教室では、出自が異なる人々が一堂に会する場があったり、学んだ外国語で今まで接点のなかった人々と接点を持てるようになったりする。この点を有効に活用する CCBI もあるのではないだろうか。

発表者は、大学院生のゼミの合宿で、昨年 10 月に韓国を訪れた。参加した院生は 7 名で、うち 6 名が中国出身、1 名がネパール出身であった。当該の合宿では、現地の大学で日本語を学ぶ学生との日本語によるディスカッションの場を設けた。ディスカッションのテーマは「日本語を学ぶ意味」とし、日本から参加した中国とネパール出身の学生と韓国の学生が日本語で意見交換を行った。ディスカッションの前半は、個人的な動機を語る学生が多かった。将来の仕事につながるから、日本のことにもともと興味があったから、親の都合の関係で日本に住んでいたことがあり日本の学校に通っていたのでその時の日本語力を維持したいからといった意見が出されていた。しかし、ディスカッションが進むにつれ、もっと違う意味があるのではないかという意見が出始めた。特に印象的だった意見は、共通言語ができることで、東アジアの人々がお互いを理解することができるようになり、東アジア地域の安定につながるのではないかといった意見であった。また合宿後の感想では、「韓国人が親切なのにびっくりした、韓国のイメージが良くなった」という感想があった一方で、「韓国人は日本人のように礼儀正しいと思っていたが、ぶつかっても何も言わない人が多くがっかりした」というような感想もあった。いずれにしても、彼らは今までほとんど「韓国」という国について、またそこに暮らす人について当事者として関わったことがなかったのが、実際の接触を通して、その視点が変わってきたと言えるのではないだろうか。外国語教育における平和をめざす教育は、このように異なった状況にある人々の接点を意図的に作り出し、そこでの価値観の共有やぶつかりあいを通して、より深い相互理解につなげていくことも可能であろう。ここで重要なのは、まさに私の経験として、視点が変わっていくこと、そしてその変化を意識化しつつ、よりよい社会づくりにどのようにつなげていくかということであろう。

高等教育における CCBI の実践は、言語を分析的に扱い高度な専門的内容を深めていくという方向に加え、同じ言語を学ぶ人たちの緩やかなネットワークを構築することで連帯を生み出し、相互理解と相互尊重の可能性を広げていく取り組みとして実現可能であろう。

6. おわりに

本発表の準備をするにあたり、以下の各項目について、自分自身の考えがまとまらなかった。

疑問 1）CCBI 実践＝平和をめざす教育と言えるのか

疑問 2）言語教育として平和をトピックとすることの意味、意義は何か

疑問 3）具体的な取り組みとして「当事者性」が高まるほど共感的理解から遠ざかるという矛盾構造が考えられるのではないか

そこで、当日、会場でのやり取りを通じて、これらの点について考えてみたい。疑問 1 についてであるが、すでに述べたように、現在の平和教育は積極的平和の概念を前提として考えられている。そこには、社会に潜む構造的暴力の解決が大きな目標となる。CCBI も「構造的暴力」という用語は使っていないにしても、現状の社会に存在する不公正や不正義等を解決することをめざしている。そう考えると、広い意味での平和教育とは CCBI であると言ってしまってよいのだろうか。何が CCBI なのかという議論をしたいわけではないが、CCBI は平和教育であるという、そんな単純な話でいいのだろうかという疑問、というか不安がある。

疑問 2 は、3 つの疑問の中で最も大きいものである。言語教育において平和教育を取り上げることの意味はどこにあるだろうか。言語教育は言語だけを教えていればいいという主張がある。言語教育分野以外の人が言うのであればまだ理解できる。しかし、言語教育に携わっている関係者が自分たちの生業をそのように自己矮小化することも少なくない。これにはまったく賛同できない。そういった主張をする人たちは、言語教育ではなく、語学研修を仕事にしていると言って欲しい。言語教育として平和教育の取り組むことの積極的な意味・意義はどこにあるのかを改めて考えたいということである。言語教育の場は、背景が異なる様々な出自の人たちが一堂に会する可能性の高い場であろう。また、言語はすべての人間的活動の基盤となることから、様々な専門分野の人たちが集まる場とも言えるだろう。そのような特性をどのように生かしていけるのか、本発表では 1 つの事例をあげたが、もう少し突っ込んで考えてみたい。

疑問3はよりリアルに実践の中身についての疑問というか課題である。本発表では当事者として考えることの重要性を主張したが、当事者となればなるほど、人ごとではないわけでむしろ利害がぶつかってしまう。この点をどのように克服するかが課題であろう。CCBIによるクリティカルな視点の涵養が、解決のポイントになるのではないかと考えられる。

最後に、「平和の世界をめざしましょう」というのは、多くの人に共感的に響く呼びかけだと思う。しかし、思っていながら「恥ずかしげもなく」このような主張をする人はまだ多くないように感じる。もっと理想や夢を率直に語り合えるといいと思う。現実に拘泥し「理想はそうだけど…」という言い訳をするのではなく、むしろ「現実はこうだけど…」という理想と夢を語り合い、多くの人と協力してその理想や夢を実現していける、そんな社会を創っていきたいと考えている。

参考文献

伊藤武彦（2003）「トラセンド法入門」ガルトゥング・ヨハン・藤田明史編『ガルトゥング平和学入門』pp.18-46.法律文化社

ガルトゥング・ヨハン（1990）伊藤武彦編・奥本京子訳『平和的手段による紛争の転換：超越法』平和文化

児玉克哉（2004）「エクスポージャーとして生きる：未来はここからはじまる」児玉克哉・佐藤安信・中西久枝『はじめて出会う平和学：未来はここから始まる』pp.261-277.有斐閣アルマ

近松暢子（2008）「日本研究と言語教育の狭間で：上級日本語コンテント・ベースコース　戦争と日本人の考察」畑佐由紀子編『外国語としての日本語教育』pp.119-134.くろしお出版

近松暢子（2015）「CCBIコース　3.11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・神吉宇一・熊谷由理編『未来を創ることばの教育を目指して：Critical Content-Based Instruction（CCBI）の理論と実践』pp.199-220.ココ出版

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目指して：Critical Content-Based Instruction（CCBI）の理論と実践』ココ出版

竹内久顕(2009)「平和教育をつくり直す」君島東彦編『平和学を学ぶ人のために』pp.36-53.世界思想社

村上登司文（2004）「平和教育：平和を創る人を育てる」藤原修・岡本三夫編『い

ま平和とは何か：平和学の理論と実践』pp.278-304.法律文化社
ロニー・アレキサンダー（2004）「グローバルな課題と平和学：『当事者』を中心に」高柳彰夫・ロニー・アレキサンダー編『私たちの平和をつくる：環境・開発・人権・ジェンダー』pp.9-36.法律文化社
Bjerstedt, A. (1990) Towards a rational and a didactics of peace education: progress notes 1990 on the project "Preparedeness for Peace in Sweden', *Peace Education Miniprints*, 6, p.4.
Kubota, R. (2012) Memories of war: exploring victim-victimizer perspectives in critical content-based instruction in Japanese. *L2 Journal*, 4, pp.37-57.
Wallace, C. (2003) *Critical Reading in Language Education.* NY: Palgrave Macmillan.

新聞記事の批判的談話研究 － 読解授業での活用 －
A CRITICAL DISCOURSE STUDY OF NEWSPAPER ARTICLES - FOR READING CLASS -

名嶋義直
NAJIMA Yoshinao
琉球大学
University of the Ryukyus

１．背景・現状と疑問

2011 年 3 月 11 日の東日本大震災とそれに続いて起こった福島第一原子力発電所事故は，一時的な面があったにせよ，少なくともその当時は，日本社会のすべてのパラダイムをシフトさせたといってよいであろう。それは，当時宮城県仙台市に居住し大学に勤務していた発表者にも言えることである。一言で言えば，言語研究や言語教育と社会とのつながりを強く意識するようになり,「自分は何のために研究や教育という仕事をしているのか」「その仕事を通して，この社会の復興にどのように関わっていけばいいのか」ということを自問自答しつつもその答えが見出せずにいた。

特に原発事故を経験して痛感したのは，いわゆる「安全神話」が絶対ではなかったということ, 国家や電力会社は結果的に国民に対して真実を語っていなかったということ,「基準値以下だから大丈夫」という説明によって弱者は国や自治体から放置されたに等しい扱いを受けたことからわかるように，国家や自治体は弱者を守らないということであった。またその一方で，着々と「復興」の進展が報じられ，自ら進んで汚染地帯に戻っていく人もあった。津波の被害が大きかった地域の中には自治体によって居住が許されなくなった地域があったのとは対照的に，放射能汚染地域の場合は,「基準値」というものが設けられ，除染によってそれを下回る汚染状況となれば事故などなかったように帰還を促される。2017 年 3 月 31 日で自主避難者に対する住宅補償も打ち切られ，帰らないのは自己責任で納得がいかないのであれば裁判すればよいと，記者会見で復興担当大臣がフリーランス記者とのやりとりで言い捨てた[1]にも関わらず, 非難の声は大きくは広がらず，人々は徐々に元の場所に帰ってゆく。自治体は「ゆるキャラ」で復興をアピールし，帰還して新たな生活を始めた人々の美談のような個人的なエピソードが報じられる[2]。「世界一厳しい」と言われる「審査基準」に合格した原発は次々に再稼動し[3]，新

---

1 朝日新聞「自主避難は「本人の責任」　復興相、記者に「うるさい」」
<http://digital.asahi.com/articles/ASK444HK9K44ULZU009.html>（2017.4.4 配信）

2 朝日新聞「ゆるキャラで復興アピール、福島　避難解除の飯舘村」
<http://www.tokyo-np.co.jp/s/article/2017042101001732.html>（2017.4.21 配信）
朝日新聞「避難先でも守った味…老舗うどん店、飯舘村で営業再開」
<http://digital.asahi.com/articles/ASK4R541YK4RUQIP00F.html>（2017.4.23 配信）

3 読売新聞「佐賀県知事、玄海原発再稼働への同意を表明」

しい安全神話が作り上げられてゆく。それを受け入れている人々の「危機感のなさ」は，発表者には６年前の原発事故などなかったかのように見える。

国家は経済成長を目指し，経済特区の中で外国人の単純労働を認め，着々と受け入れを始めている[4]。しかし発表者は震災時に，いざとなると顕在化する「非・多文化共生社会」を体験した[5]。統合政策も国民の合意や納得もない中で，なし崩し的に実質的な移民政策がとられていけば，いつかどこかで大きな分断が顕在化し深刻な社会問題となるであろう。しかし，それについての危機感は社会や国民の中にはそれほど感じられない[6]。

なぜ私たちは，国家や自治体や企業やマスメディアに誘導され，自ら納得し，以前と同じような社会を受け入れ，そこに戻っていくのだろうか。なぜ私たちは過去に学べないのだろうか。なぜ私たちは過去と今を手掛かりにして未来を想像できないのだろうか。

そこで考えたのは，発表者もそうであると内省するが，私たちは批判的にものごとを考えるリテラシーが弱いのではないだろうかということである。またもう１つ言えば，この社会に主体的に関わろうとしないということも大きな問題であろう。社会の問題に関心を持たず，まるで自分には何も関係のないように毎日を過ごしている。１つの同じ社会の中で「共に生きる人」として主体的に活動していこうという意識や能力が弱いと言える。では，そのようなリテラシーや意識や能力をどのように身につけ，伸ばしていけばよいのであろうか。それは，専門性の違いを超えた普遍的課題あると考える。

２．先行研究と授業の概要

2-1. 批判的談話研究について

言語学の中で「批判的」という方向性を明確に打ち出しているものに「批判的談話研究（Critical Discourse Study）」がある。批判的談話研究（以下，CDS）は批判的談話分析（Critical Discourse Analysis; CDA）と呼ばれることもある。CDS は単なる談話分析の一手法だと誤解されている面もあるが決してそうではない。CDS は，社会問題に目を向け，弱者側に立ち，談話の分析を通して，権力の意図と実践とを明るみに出し，それと向き合う方法を考え，最終的には研究者自身も社会変革のために行動する研究姿勢の総称である。テウン・A・ヴァン・デイク（2010）は CDS について以下のように述べている。

> 一定のアプローチ等を指すのではなく，学問を行う上での一つの―批判的な―見解なのである。すなわち，いわば『姿勢を伴った』談話分析だと言える。その焦

<http://www.yomiuri.co.jp/national/20170424-OYT1T50104.html>（2017.4.24 配信）

[4] 産経新聞「ダスキン、外国人家事代行第１陣・８人を初採用　５月からフィリピン人スタッフが大阪と横浜で稼働」
<http://www.sankei.com/west/news/170412/wst1704120031-n1.html>（2017.4.12 配信）

[5] この「非」は「～にあらず」と「～を否定する」という２つの意味で使っている。詳しくは神吉（編著）・名嶋他（著）（2015）の第１部２章を参照願いたい。

[6] 毎日新聞「最前線ルポ　単純労働なし崩し的に懸念」
<http://mainichi.jp/articles/20170403/k00/00m/040/022000c>（2017.4.2 配信）

点は社会問題にあり，特に権力の濫用や支配の再生産および再生産における談話の役割にある。（テウン・A・ヴァン・デイク（2010）p.134））

CDS は批判的なリテラシーを伸ばしていく際に求められる着目点や考え方などの実例を提示していくことで教育に貢献することが可能である。そこで本発表においても課題を解決する際の枠組みとして採用することにした。

2-2. 民主的シティズンシップに求められる能力について

冷戦の終結や，その後の国家再編，EU に代表される国家を超えた共同体の成立，昨今のグローバル化の進展などにより，モノや資本だけではなく人も流動化が進み，多くの国で移民や外国人労働者が社会の中で一定の割合を占めるようになっている。日本もその例外ではない[7]。日本国内には日本国籍を持たない人が一定数滞在し，日本国籍を持つ人や他国籍の人と共に日々暮らしている。日本に帰化した人たちもいる。そのため，もはや「国家（国籍・国民）」と「アイデンティティ（民族）」との固定的・安定的な関係は揺らいでいる。自分と同じ民族・自分と同じ国民という位置づけを与えることができれば，他者であっても自己と重ねて「私」として位置づけることもでき，お互いの価値観をある程度共有しているという幻想の下で社会の構成員として認め合うこともできたが，いまや自分とは異なる「絶対的な他者」の存在を許容せざるをえなくなってきている。言い換えれば，今の社会に生きる人々を従来のシティズンシップの概念ではカバーできなくなってきていると言える。「私」と「他者」との関係性を再定義する必要に迫られているといえよう。

いち早くそのような状況になったヨーロッパでは，欧州評議会が「ヨーロッパ市民」を「社会において共存する人」と位置づけている。そしてその「ともに生きる人」が持つべき特性を「民主的シティズンシップ」と呼んでいる。「民主的シティズンシップ」は，「その社会（コミュニティー）において」「相互の違いに寛容になり」「多様性を受け入れ」「自由と人権と正義を尊重し」「社会に関わりながら」「共に生きていく」ためのモデルとして位置づけられる（Starkey（2002），特に pp.7-8 を参照）。

その当然の帰結として，「民主的シティズンシップ教育」は上で述べたような形で「共に生きていく」ために必要な能力を伸ばすことが目標となる。「民主的シティズンシップのための中核的能力と技能」について Starkey（2002:16-17）は以下のように整理をしている（翻訳は発表者）。

●認知能力

法律的・政治的資質に関する能力

---

[7] たとえば，2017 年には国家戦略特区で外国人による家事代行サービスが解禁された。５年で 100 人を受け入れる予定だという。家事代行サービスとは，簡単に言えばいわゆる「家政婦」である。毎日新聞「外国人家事代行を展開　５年で１００人採用へ」<https://mainichi.jp/articles/20170418/k00/00m/020/112000c>（2017.4.17 配信）

歴史的・文化的次元も含んだ現代社会に関する知識
意見を述べたり議論したり反省したりするような手続き的能力
人権と民主的シティズンシップの原理と価値に関する知識

●情動的能力と価値の選択
シティズンシップは単なる権利と義務のカタログではない。それは集団内や集団間の問題である。したがって個人的かつ集合的な情動的次元を要求する。

●行動力，社会的能力
他者と共に生き，協働し，共同作業を構築・実践し，責任を負う能力
民主的な法律の原則に合わせて対立を解決する能力
公的な議論に参加し，現実の生活状況において議論し選択する能力

これらの「民主的シティズンシップのための中核的能力と技能」は，福島（2011:4）も指摘しているように，その多くが言語能力に裏づけられ，言語運用を通して獲得され，具体化され，実践されるものである。教育の目標が人間の育成にあるとするならば，言語教育も教育の一環である以上，これらの「民主的シティズンシップのための中核的能力と技能」の育成を視野に入れて行われるべきものである。それは日本語教育にも当てはまると言えよう。

日本社会では18歳から選挙権が付与されることに伴い，いわゆるシティズンシップ教育の重要性が叫ばれている。ここで混乱を避けるため，「民主的シティズンシップ」と「シティズンシップ」との関連を確認しておく。シティズンシップという概念の定義は定まっておらず，かつ，社会の形とともに変容するものであると言われているが，福島（2011:1-2）は，シティズンシップを「国籍」・「市民という地位，資格に結びついた諸権利」・「人々の行為，アイデンティティ」という３つの要素が「複合的に交差した次元であり，この要素が社会状況によって解釈される事象である」とする。福島はその３要素の関係を以下のように捉えている。

> 「Ⅰ 国籍」と「Ⅲ アイデンティティ」を「民族」という物語で固定し，その条件の下で「Ⅱ 諸権利」を認めるという「(国民＝民族）→市民」制度であると考えられる（p.2)。

ではそのシティズンシップを育てる教育とはどのようなものであろうか。バーナード・クリック（2011:20-21）は「効果的なシティズンシップ教育」として３つの特徴を挙げている。「社会的・道徳的責任」・「地域社会への関与」・「政治リテラシー」の育成が目標となっていると言える。

> 「第一に，生徒は最初から，教室の内外で，権威ある立場の者に対しても対等なものに対しても，社会的・道徳的に責任ある行動をとるように学ぶ」
> 「第二に，生徒は，自分が属する地域社会の暮らしや営みを学び，貢献できるような関わりを持つ」。地域社会への関与や奉仕を通じて学ぶことも含めてである。

「第三に，生徒は，知識・技能・価値のいずれの面からも公的生活を学び，公的生活に影響を与えるにはどうしたらよいのかも学ぶ。そうした知識・技能・価値は＜政治リテラシー＞と呼ばれ」ている。

民主的シティズンシップとシティズンシップとの違いは分かり難いが，近藤（2009:11）では「市民性教育（発表者注：本稿でいうシティズンシップ教育）が社会的諸問題の予防・解決という問題意識から出発するのに対し，政治教育（発表者注：本稿で言う民主的シティズンシップ教育）はいかに民主主義を守るのかを第一に考えるところに，強調点あるいは目標設定の仕方の違いを見ることができよう」と述べている。

近年，外国語教育を，単なる語学教育としてだけで捉えるのではなく，社会で生きていく力を育てる教育として捉える動きが広がりつつある。CEFR を提唱している欧州評議会の言語政策はもちろんのこと，日本語教育界においても，細川英雄氏らによる一連の研究・実践が存在する。また 2015 年度の日本語教育学会秋季大会では，「これからの日本語教育は何を目指すか―民主的シティズンシップ教育の実践―」と題するパネルセッションも開かれた（名嶋・野呂・三輪（2015））。そこでは，民主的シティズンシップ教育，特に文化間教育（批判的文化アウェアネス）や批判的談話分析の実践が，社会的な結束性を高め，民主主義社会の実現に貢献することが確認された。本発表もその流れを受け，多様化した社会を生きる市民には，社会の問題を民主的に解決していく能力が必要であり，それを育てることが教育の目標であると考える。

2-3. 授業と受講生について

教育の目標が批判的リテラシーと民主的シティズンシップとの涵養にあると考えると，次の課題はそれをどのような形で実践していくのかということになる。発表者の置かれた環境を踏まえ，最も効果的な取り組み方を検討した結果，新聞を読む授業の中で実践を行うこととした。授業は 2016 年 10 月から 2017 年 1 月に渡って開講された。受講生は，2016 年 4 月，もしくは，10 月に来日した短期交換留学生・科目等履修生・研究生などである。受講生の国籍は，中国・韓国・台湾・フィリピン・フランス・ボリビア・スウェーデン等で，人数は 20 名弱であった。相対的な日本語レベルは中級から上級であった。

３．本取組の目標

ここまで述べてきたことをまとめると３つの目標に収斂される。

《目標１》「批判的談話研究」を実践する。
《目標２》「批判的なリテラシー教育」としての言語教育を実践し，その有効性を考える。
《目標３》民主的シティズンシップ教育」としての日本語教育を実践し，その可能性を考える。

教育の効果を測定することは常に困難を伴う。本発表に関して言えば，短期間の授業

で批判的リテラシーが身についたかどうか，民主的シティズンシップが育ったかどうかを測定し判定することは非常に難しいと思われる。そこで，２つの点に絞って授業での取り組みを検証することとする。１つはCDSが読解授業にうまく活用できるかどうかである。それを検証するためにCDSの分析結果を読解授業に持ち込み，読み方や考え方，そこから見えてくるものを提示することを当面の目標として授業を試行することとした。もう１つは，民主的シティズンシップ教育を読解授業の中で行えるかどうかを検証することである。検証の基準は，先に挙げた民主的シティズンシップに求められる諸能力をCDS の分析結果を取り込んだ読解授業で使ったり刺激したりすることができるかどうかである。具体的には，授業の中において受講生全員で考えるべき課題を設定し，それについて民主的な手法で意見交換や議論などを行い，なんらかの解決策を見出すことができるかどうかを見てみることとした。

分析する新聞記事は，同一の出来事を取り上げた以下の４つの記事である。全て新聞社のWebサイトで閲覧した。

車掌「多くの外国人で、ご不便を」（毎日新聞2016年10月11日）
<http://mainichi.jp/articles/20161011/k00/00m/040/058000c>
南海電鉄車掌「外国人に辛抱を」不適切として口頭注意（朝日新聞2016年10月11日） <http://digital.asahi.com/articles/ASJBC420WJBCPTIL00H.html>
「外国人乗車でご不便を」…南海電鉄車掌が放送（読売新聞2016年10月11日）
<http://www.yomiuri.co.jp/national/20161011-OYT1T50021.html>
「外国人多くご不便を」南海電鉄４０代車掌が不適切アナウンス…乗客クレーム発端「差別の意図なかった」と釈明（産経新聞2016年10月10日）
<http://www.sankei.com/west/news/161010/wst1610100055-n1.html>

４つの記事には，私鉄の車掌が車内で外国人差別ではないかと批判されるようなアナウンスを行ったこと，そのアナウンスに至った経緯，そのアナウンスを行った車掌の弁明，鉄道会社のコメントなどが書かれており，それらは共通する内容となっている。

４．授業での実践

4-1. 授業の流れ

授業にあたり，受講生には予習が求められた。教員が新聞記事を選び，次回の授業で読むべきテクストとして事前に配布し，受講生は１週間の間にそれを読んでくるという課題である。新聞記事はリライトを行わず，オリジナルのままプリントしたが，漢字には教員がルビを振った。漢字の読み方を調べることが予習の目的ではないこと，漢字の読み方を調べなければテクストが読めないことによって予習の達成度が低下することを避けるためである。受講生には予習の結果を予習シートに記録して提出することも課した。自分が意味を調べた単語や表現，テクストの内容を簡単にまとめたもの，それに対する自分の感想や意見などを書式自由で書いて提出をする形式である。書式や分量は規定せず，各自の予習に合わせて自由にきめてよいこととした。

授業ではまず予習の確認を行った。予習段階で充分に学習できなかった箇所などについて自由に質問や確認を受け付け，必要に応じて教員が解説をした。予習の確認が終わると，教材提示装置を使ってテクストを投影し，適宜，語や文の意味を問うていった。この時に予習シートを活用した。質問しようとする単語や表現を予習しているか否かを予習シートで確認し，予習していない人は理解しているとみなし，質問を仕向ける候補者とした。また予習はしているが不充分な理解をしている人も，その理解を修正したり深めたりする機会として質問を仕向けた。

一般的に，新聞記事には，日本語母語話者にとっては問題がなくても日本語学習者にとっては複雑で意味の把握に困難を来すような構造の複文が使用されていたり，補語や述語などの文の要素が意図的に省略されていたりする文も多い。また，日本社会で長く生活している人が一定の程度で共有している世界の知識を前提として記事が書かれている場合があり，学習者にとっては字義的な意味の把握に支障を来す場合もある。そこでそのような文の構造を解説したり，背景知識を提示したりした。これらは通常の読解作業である。

ここまで進めば表面に顕在化している字義的な意味は把握できた段階となる。そこで次に批判的な読みの実践に移る。教師が取った基本的な姿勢は，教師が解説するのではなく，受講生の気づきを促し，考える機会を作り，自分の意見を表明し，他者の意見を受け止め，もう一度考える，という民主的なやりとりを構築するという姿勢である。そのため，批判的思考の引き金になる語句表現を指摘したり，誰のどういう考え方が前提となっているかを問うたり，誰が何をどうしようと意図しているかを共に考えたりした。

4-2. 着目点

批判的に読むためにはなんらかの参考になるモデルがあったほうが取り組みやすい。そこでまず授業準備段階において，ヴォダック（2010: 107）の「談話ストラテジー」を参考にして教員がテクストの批判的談話分析を行った。本発表が分析した「談話ストラテジー」は以下の通りである。

表１　批判的読みのための着目点

どういう表現で指し示すか	記事の中に登場する人物や集団が，どのような表現で指し示されているか。
	カテゴリー化，内集団と外集団の構築がどのように行われているか。
どういう表現で叙述するか	記事の中に登場する人物や集団が，どのような表現で，何をどうしたと書かれているか。
	人物や集団や事象が肯定的に描かれているか否定的に描かれているか。
どのような観点に立っているか	どの登場人物や集団に近い立場で書かれているか。
	記事がどのような価値観や評価を持っているか。

強調や緩和表現がどこに使われているか	なにを，どう強調・緩和しているか。
	その効果はどのようなものでどの程度か。
どのような根拠が論の補強に使われているか	根拠はなにか。
	主張を正当化する論理はどのようなものか。
独自の記述があるか	何が書かれていて，何が書かれていないか。

ただし実際の授業では，テクスト内で使用されている具体的個別的言語形式に着目するように促し，表１のようなメタ言語的な表現での説明は極力行わないようにした。

５．分析

5-1 分析その１

表１に基づき，４紙の記事を分析した結果を表２と表３にまとめる。

表２ 分析結果その１

新聞名	外国人客	日本人客	外国人客の行動	日本人客の行動	車内の様子
毎日新聞	外国人のお客さま	お客さま	乗車されて	ご不便をおかけしております	多数の外国人のお客さまが乗車されており，大変混雑
朝日新聞	外国人のお客様	お客様	乗車して	ご不便をおかけいたします／ご辛抱願います	多数の外国人のお客様が乗車しており
読売新聞	外国人	お客さま	乗車して	ご不便をおかけしております	多数の外国人が乗車しており
産経新聞	外国人のお客さま	指示なし	乗車し	ご不便をお掛けしております	多数の外国人のお客さまが多く乗車し

表２を見ると，同じ電車に乗っている人たちが２つのカテゴリーに分けられていることがわかる。１つのカテゴリーは「日本人客」であり，産経新聞を除いて「お客様（さま)」という丁寧語で指示されている。産経新聞に指示表現が使用されていないのは，あえて日本人客を相対化して指示する必要がなかったからであると考えることができる。そこから記事自体が日本人側の視点で書かれていると考えることができよう。

もう１つのカテゴリーは「外国人客」である。毎日新聞と朝日新聞と産経新聞は「外国人のお客様（さま)」という丁寧な表現で指示しているが，読売新聞は「外国人」とだけ書いて「お客様（さま)」という言葉を用いていない。ここから新聞社の姿勢の違いが読み取れる。特に読売新聞の場合は，日本人客には「お客さま」を使用しており，その非統一性が何を意味するのか，どういう意図に動機づけられているのか興味深い。なお

４紙とも見出しで使用している表現は「外国人」であることも指摘しておきたい。特にWeb 上で新聞記事を閲覧する場合，その階層構造上，記事本文は読まずに見出ししか見ない記事が多数存在することになる。その「最も読者の目に触れる」見出しが「外国人」と書かれていて「お客様（さま）」が使用されていないということが，読者にどのような解釈や評価を誘発するのか注意を向けるべきであろう。それは「外国人」から受ける印象と「外国人のお客様（さま）」のそれとを比較してみればよくわかることである。

次に日本人客と外国人客がどのような行動をしたと叙述されているかを見てみると，日本人客の行動は４紙とも「ご不便をおかけしている」という敬語を使い，車掌が謙譲語を使用してアナウンスをしている様子が叙述されているのに対し，外国人客の行動を叙述している箇所には，車掌が謙譲語を使用して叙述している箇所と敬語を使用せずに叙述している箇所とがあることが明らかになった。敬語使用は毎日新聞と朝日新聞の２紙，敬語不使用は読売新聞と産経新聞の２紙である。後者の新聞には対象への向き合い方に一種の偏向が観察される。なお，朝日新聞だけは，車掌の言葉として「辛抱願います」を取り上げている。これについては７節で再度考えることとする。

車掌は，その「ご不便をおかけしている」原因として，車内の様子を挙げている。その様子を記事はどのように叙述しているだろうか。「お客様（さま）」という表現を使うか使わないかは別として，朝日新聞・読売新聞・産経新聞は「多数の外国人が乗車していること」を「ご不便をおかけしている」原因として叙述している。一方，毎日新聞は「多数の外国人が乗車していて大変混雑していること」を原因として記事を構成している。単純化すれば外国人が，「多数いるから不便」なのか「混雑しているから不便」なのか，という違いである。小さな違いのように思えるかもしれないが，発表者はその違いが大きな問題をはらんでいると考える。前者は「存在自体が問題」という読み方を誘発するからである。つまり「たくさん外国人がいるから嫌だ」という情緒的な解釈を読み手に与えかねないということである。一方，後者は「混雑しているから嫌だ」という解釈になるが，混雑を不快と思うことは一般的な感覚として広く共感されるものであろう。このようにわずかな表現の差異が排他的な解釈を誘導する危険性（逆に言えば排他的な解釈を排除する効果）がある。そこに気づくことができるかどうかが批判的な読みの実践において重要である。次に表３にまとめた分析結果を確認する。

5-2 分析その２

どの記事を読んでも，ことの発端は乗客の発言にあったことがわかる。それに関する叙述は３つの点に分けて考えることができる。まず「誰が」であるが，「男性客」と書いたのが朝日新聞と読売新聞である。一方「日本人乗客」と書いたのは産経新聞，その両方を合わせて「日本人男性客」と書いたのが毎日新聞である。それぞれの記事が「どういう属性」に重点を置いて指示しているのかがよくわかる。単に「乗客」とだけ書くこともできたにもかかわらず，あえて性別や国籍といった修飾要素を付加したということは，そこに伝達意図が介在すると考えることができるからである。「日本人」と書くことでそれを読んだ読者は解釈の構図として「外国人対日本人」という一種の対立構造を想起しやすくなる。異文化摩擦の問題としての読みがより確実に誘導されると言ってもよ

いであろう。一方で「男性」という性別を書いた場合，ジェンダー性を帯びてくる。

表３ 分析結果その２

新聞名	ことの発端	アナウンスの目的	通報者	会社のコメント	取材先
毎日新聞	日本人男性客が大声で叫んだ	トラブルを避ける	乗客の日本人女性	お客様に変わりはない。区別するような言葉はふさわしくない／口頭注意	同社への取材
朝日新聞	男性客の大声	トラブルを避ける	日本人の乗客	お客様を区別するような言葉は不適切／口頭注意	記載なし
読売新聞	男性客が〜と叫んでいた	トラブルを避ける	日本人の乗客	乗客を区別するのは不適切／口頭注意	記載なし
産経新聞	日本人乗客の１人が~と大声で言った	トラブルを避ける	乗客の日本人女性	客を区別するのは不適切／口頭注意／日本人も外国人もお客さまであることには変わりはない/再発防止	同社への取材

それと関連して，この車掌のアナウンスを会社が知るに至った経緯も見ておく。記事によると，車内アナウンスを聞いた乗客が終点の駅で駅員に当該アナウンスについて問い合わせをしたことが発覚につながったという。その通報者を記事はどのように指し示しているだろうか。そこにも３つの属性が関わっている。すべての記事に共通する属性は「日本人乗客」である。ここでは「外国人差別と取られかねない車内アナウンスを（外国人ではなく）日本人が指摘をした」という構図が意図されていると見なせるであろう。そこに「女性」という属性を加えて報道しているのが毎日新聞と産経新聞である。ことの発端となった乗客の発言に対して毎日新聞は「男性」という属性を付加して指示しているので「女性」と表示することには一応の一貫性があるが，産経新聞はことの発端の発言者を「日本人乗客」とだけ書いているので，通報者の方にだけ「女性」という性情報を付加し有標化したことになる。一方，朝日新聞と読売新聞は，ことの発端の指示表現は「男性客」であったが，通報者の指示表現は「日本人乗客」であり，ことの発端となる発言をした客の方を「男性」として有標化していることになる。毎日新聞はどちらの発言でも性を有標化している。これらの記事の指示表現に，男性・女性という言葉からイメージされる，その社会で一般的に共有されている世界の知識を重ねるとどうなるだろうか。男性という語からイメージされるステレオタイプ的な言動，女性という語からイメージされるステレオタイプ的な言動が読み手の解釈において活性化された場合，それはジェンダーの問題を帯びた派生的意味を伝達するストーリとなってくる。そこに

は新聞記者や新聞社の「興味を惹く見せ方」という意図が介在していると言えよう。

話をことの発端となった発言の叙述に戻す。その発言はどういう発言だったかであるが，声の大きさ・発話形態という２つの特性で分析できる。「大声」と叙述したのは毎日新聞・朝日新聞・産経新聞である。読売新聞は声の大きさについて特に叙述をしていない。発話形態を「叫ぶ」としたのは毎日新聞と読売新聞である。「小声で叫ぶ」と言いにくいことからわかるように，「叫ぶ」という行動はある程度以上の「大声」を前提としている。前提というものは言及しなくても伝わるものであるが，それをあえて「大声で叫ぶ」と叙述することで現場の緊迫感がより確実に読者に伝わるであろう。産経新聞の「大声で言った」や朝日新聞の「大声を聞いて」の場合と比べてみればその差が確認できる。一般に私たちの考え方では，現場の緊急性や切迫性はそれに対する対応を正当化する論拠となりうる。急いで対応することが求められていた場合，その対応に不適切な点があったとしても，急いで対応するために致し方なかったと多少免責される場合があると言えばわかるであろう。その点で考えれば，「大声で叫んでいた」と叙述した毎日新聞記事には，外国人差別と批判されかねない発言をした車掌の行動を，「とっさの対応である」という点から，他紙よりも好意的に評価している可能性もあると言える。なお，アナウンスの目的は４紙とも乗客間の「トラブルを避けるため」となっている。

会社のコメントについても４紙とも同じような表現となっているが，産経新聞のみ「再発防止を図りたい」と書いている。会社側の視点から記事を書いている姿勢が他紙よりも明確に読み取れる箇所である。取材先については毎日新聞と産経新聞は記事が「同社への取材」を基にしていることを明記しているが，朝日新聞と読売新聞は取材元について何も書いていない。ここもメディアの姿勢の違いが出ている点である。

６．考察：見えてくるもの

以上の分析から，テクストを読むことを通して批判的リテラシーを伸ばしていくにあたり，重要な示唆を得ることができる。まずなによりも，テクストを批判的，かつ横断的に読むことの重要性である。今回分析した４紙の記事は，１つの客観的な事実を記事にしているにもかかわらず，新聞社ごとに異なる書き方をされて異なる記事となって配信されていた。複数の記事を批判的に読むことで，新聞社の姿勢や他の新聞社の記事には書いていなかったことなどをより深く考えることができる。それは社会の中で主体的に生きて行くために必要な能力の育成につながっていく。

今回分析した新聞記事には複数の談話主体が存在していた。大きく分けても，車掌と会社担当者のコメントとが記事の中に存在していたし，その記事を書いた新聞記者や新聞社という談話主体も存在する。上で述べたように，新聞記者や新聞社は記事を書くにあたり，何をどういう言葉で指示し，誰のどのような行動をどう叙述するかという点において，言語表現の主体的な選択を行っている。つまり記事中の出来事を実際に行った主体ではないが，記事を書き配信するという談話行動を実践しているもう１つの主体である。当然のことであるが，各々の談話主体は異なる理念や価値観を前提としていたり，異なるイデオロギーを有していたりする。したがって，字義的な意味の理解に留まるのではなく，その言動を背景と共に批判的に読み解いていく必要がある。批判的な読みを

実践するにあたり,今回援用した批判的談話研究の枠組みは有効に作用したと言えよう。

７．発展的活用：さらにできること

批判的談話研究は，あるテクストの中に自然を装って組み込まれている誘導やそれを望んでいる談話主体の意図などを可視化することができる。しかし，それらを可視化したからといって何かの社会問題が自動的に解決したり改善されたりするわけではない。そこから先の問題解決は，政治や他人に任せるのではなく，その社会に生きる市民が民主的な方法で自発的・主体的に取り組んでいくことが望ましい。そこで必要になってくるのが民主的シティズンシップである。

具体的な問題解決に際して事象の批判的な検討は不可欠である。そもそもの問題が何なのか，どこに原因があるのか，ということを見極めなければ的確な問題解決の方策も考えられないからである。そこで授業では，上で述べたような批判的読みを実践した後に，次のようなことをグループやクラス全体で話し合った。これは，身近な社会問題を取り上げることで教室が「共に生きる社会」そのものになるということでもある。

- この出来事は外国人差別か。差別しているとしたら，それは誰か。
- このような出来事を避けるために誰がどうすればいいか。
- 差別のない社会に向けて私たちは何をすべきか。
- 自分の国について考えてみるとどんな状況か。

それと合わせて授業で指摘したのが，朝日新聞の記事の中にだけ出てきている「辛抱願います」という車掌の発言である。車掌は日本語でアナウンスをしている。したがって,「多数の外国人のお客様が乗車して」いることを辛抱するのは日本人乗客である。その発言は，いわば「共に車内という社会に生きる」乗客として，寛容な態度での受け入れを要請していると言えるのではないだろうか。発表者には朝日新聞だけがこの部分を取り上げ，他の３紙は取り上げなかったことに，かなり大きな報道姿勢の差，本発表の言い方で言えば,民主的シティズンシップ性の差があるのではないかと考える。ただし，受講生の多くは外国人が「辛抱の対象」として位置づけられていることに不快感を示す人が多く，これについて充分な話し合いに発展させられなかったのが残念であった。

もちろん，語学授業の教室でこのような問題を考えても現実社会の問題が解決するわけではない。しかし，批判的な検討を経て事実を把握し，自分なりの評価や理解を形成し，その上で問題解決に向けて話し合いをするという経験は，いつか受講生が自らが生きる社会でなにかの問題解決に迫られる状況になったとき，民主的に問題に取り組み社会で主体的に生きていこうとする際の１つの価値のある指針となるのではないだろうか。

８．まとめ：批判的談話研究の可能性

本発表では，新聞記事を批判的談話研究の手法で分析し，それを日本語教育の読解授業の中で活用し，批判的リテラシー教育と民主的シティズンシップ教育との実践に活用できるかどうかを検討した。その結果，批判的リテラシー教育においては，字義的意味

の解釈だけでは見えないものを可視化することができること，単なる主観ではない批判的解釈を，そのように考える根拠と共に提示できること，等が教員側の視点から確かめられた。また，民主的シティズンシップ教育については，認知能力をはじめ, 2-2 節で挙げた３つの能力の活性化が期待できること，身近な社会問題を取り上げることで教室が「共に生きる社会」そのものになること, 将来に向けて「民主的かつ主体的に生きる力」を伸ばす実践となり経験を積むことができること，が確かめられた。ともに教員側の視点からの検証ではあるが，授業を構成する重要な要素の１つである教員の判断は一定の妥当性を持つはずである。日本語教育に CDS を取り入れることを提案する次第である。

付記：本発表は，科学研究費補助金事業（学術研究助成基金助成金）挑戦的萌芽研究 課題番号:16K13218 代表者:名嶋義直，の研究成果の一部である。

引用文献

近藤孝弘（2009）「ドイツにおける若者の政治教育」,『学術の動向』14-10，公益財団法人日本学術協力財団. pp.10-21. <https://www.jstage.jst.go.jp/browse/tits/14/10/_contents/-char/ja/> (2017.4.21 参照)

テウン・A・ヴァン・デイク（2010）「第 5 章　学際的な CDA-多様性を求めて」，ルートヴォダック/ミヒャエル・マイヤー編著，野呂香代子監訳『批判的談話分析入門』三元社. pp.133-166.

名嶋義直・野呂香代子・三輪聖（2015）「パネルセッション　これからの日本語教育は何を目指すか― 民主的シティズンシップ教育の実践 ―」,『2015 年度 日本語教育学会秋季大会　予稿集』, pp.37-48. 於　沖縄国際大学, 2015 年 10 月 10 日発表.

バーナード・クリック（著），関口正司（監訳）（2011）『シティズンシップ教育論　政治哲学と市民』，法政大学出版会.

福島青史 (2011)「『共に生きる』社会のための言語教育　欧州評議会の活動を例として」，『リテラシーズ』8，くろしお出版．pp.1-9．<http://literacies.9640.jp/vol08.html> (2017.4.21 参照)

ルート・ヴォダック（2010）「第４章　談話の歴史的アプローチ」，ルート・ヴォダック/ミヒャエル・マイヤー編著，野呂香代子監訳『批判的談話分析入門』三元社. pp.93-131.

Starkey, Hugh（2002） Democratic Citizenship, Languages, Diversity and Human Rights, Guide for the development of Language Education Policies in Europe From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Language Policy Division Directorate of School, Out-of-School and Higher Education DGIV, Council of Europe, Strasbourg. <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/StarkeyEN.pdf>　(2017.4.18 参照)

ベトナムの高等教育機関における日本語教育の現状と課題
－アンケート調査を中心に－
THE PRESENT CONDITIONS AND PROBLEMS OF JAPANESE LANGUAGE EDUCATION AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN VIETNAM

サイ ティ マイ
Sai Thi May

早稲田大学大学院日本語教育研究科博士後期課程
Graduate School of Japanese Applied Linguistics, Waseda University

1. はじめに

近年、日越関係の緊密化を背景にベトナムに進出している日系企業が徐々に増加している。それに伴い、日本語教育も強化され、ベトナム人日本語学習者が急増している。国際交流基金の調査によると、2015 年にはベトナム人日本語学習者が 6 万 4863 人[1]に達し、世界で日本語学習者が多い国・地域の中で 8 位となった。一方、2016 年の 9 月に日本とベトナムの両政府の協力によって設立された日越大学が開学され、日本語が必須科目となる。同年には、「2020 年国家外国語プロジェクト」により、初等教育で第一外国語としての日本語教育が開始され、小学 3 年生から日本語が学べるようになった。ベトナムの初等教育段階での日本語教育の導入は、東南アジアで初めてであるという。こういった状況の中で今後ベトナム人日本語学習者がいっそう増加していくだろう。

また、日本語教育は、ベトナムの初等教育、中等教育、高等教育で実施されているが、その中で高等教育の日本語教育がもっとも重要だと思われる。なぜかというと、高等教育の次は、就職になり、日本語関連の仕事が希望な学生に日本語能力が大きな役割を果たすからである。そこで、本稿は、ベトナムにおける高等教育機関を対象にアンケート調査を行い、ベトナムの日本語教育の事情を踏まえたうえで、ベトナムの高等教育機関における日本語教育の現状と課題を報告し、今後のベトナムの高等教育機関における日本語教育のあり方を考察する。

2. ベトナムにおける日本語教育の現状

2.1 ベトナムにおける日本語教育の略史

ベトナムの日本語教育は 1940 年代に開始された。当時は、ベトナムに駐在していた日本軍の通訳を養成するための日本語クラスだった。その頃からあまり普及されていなかったが、1960 年代からハノイの 2 大学（ハノイ貿易大学とハノイ

大学[2]）で日本語学科が設置され、日本語教育が体系的に実施された。その後、日本語教育を実施する機関が徐々に増えてきた。国際交流基金の 2015 年度日本語教育機関調査結果[3]では、日本語学校を含みベトナムにおける日本語教育機関数が 219 である。日本語教育機関の中でその他教育機関は、日本語学習者が最も多く、その次は、高等教育機関、中等教育機関となっている。

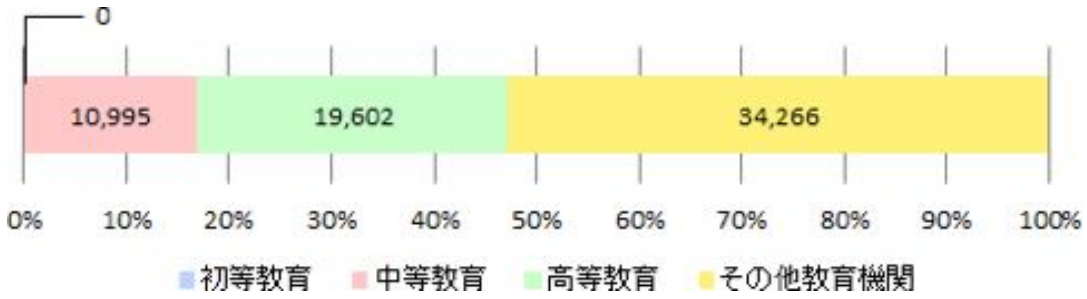


図 1 ベトナムの日本語教育機関別の学習者数

一方、2003 年から国際交流基金の「ベトナムの中等教育における日本語教育試行プロジェクト」により、日本語教育がハノイ、フエ、ダナン、ホーチミンの 4 都市で開始された。その後、他の地方でも日本語教育を実施することになり、2014 年には計 6 都市に拡大された。また、「1．はじめに」で述べたように、2016 年 9 月よりベトナムの初等教育でも日本語教育が導入された。国際交流基金によると、初等教育の日本語教育プロジェクトは、2016～2017 年の 1 年間、ハノイ 4 校とホーチミン 1 校計 5 校で試験的に実施し、その後、順次ベトナム各地での導入に取り組むという。初等教育での日本語教育の開始は、今後のベトナムの日本語教育の大きな発展に繋がるだろう。

表 1 ベトナムにおける日本語教育の略史

時間系列	出来事
太平洋戦争前後－萌芽期	1940 年 9 月、日本軍のインドシナ進駐及び日本企業の進出により、日本語通訳が生じ、短期間の日本語講座開始。
1950 年代末から 70 年代末まで－蓄積期	1961 年: 日越貿易の進展のため、ハノイ貿易大学にて日本語教育開始（日本語ができる幹部を養成することを目的） 1973 年: 日越外交関係樹立により、ハノイ貿易大学の日本語教育が強化され、ハノイ外国語大学（現在ハノイ大学）でも日本語教育開始

1970 年代末から 80 年代末まで－後退期	1978 年末のカンボジア侵攻及び抗米戦争による荒廃が原因で、ハノイ貿易大学、ハノイ外国語大学の日本語教育停止
1980 年代末から 90 年代末－復興期	1986 年 12 月のベトナム共産党第 6 回大会ドイモイ（刷新）事業開始に伴う日越の経済・貿易関係が大きく進展したため、ハノイ貿易大学が 1987 年に、ハノイ外国語大学が 1989 年に日本語教育再開 1992 年:　ハノイ国家大学外国語大学、ホーチミン市国家大学人文社会科学大学にて日本語教育開始 1993 年:　ハノイ国家大学人文社会科学大学にて開始 1996 年:　ハノイで「日本語能力試験」開始
1990 年代末から 2000 年代末－成長期	越日外交関係の親密化、日本・ベトナム間の「戦略的パートナーシップ」の協定に伴い、日本語教育が一層強化された。 2000 年:　ホーチミンで「日本語能力試験」開始 2002 年: ベトナム日本人材協力センター（VJCC）がハノイとホーチミンに開設され、日本語コース開始 2003 年:「中等プロジェクト」が実施され、ハノイの中学校で課外授業としての日本語教育開始 2004: 中部のダナン大学ダナン外国語大学日本語・韓国語・タイ語学部に日本語専攻学科設置 2005 年: ハノイ国家大学外国語大学における「日本語教育師範（教職）課程」の開設「中等プロジェクト」のモデル中学校にて第一外国語科目としての日本語教育開始 2006 年: ハノイ工科大学及びホーチミン市工科大学にて IT 技術者養成のための日本語教育プログラム開始。また、同年に中部のフエ大学、フエ外国語大学にて日本語学科設立 2007:「中等プロジェクト」により課外授業として日本語を学習した生徒の進学に伴い、ハノイの高校をモデル校とし、日本語教育開始 2008: 国際交流基金ベトナム日本文化交流センターがハノイに開設。また、ホーチミン師範大学に日本語専攻の学

	科設置
2000 年代末以降－発展期	日系企業のベトナム進出への増加に伴い、日本語学習者が急増しており、日本留学のブームが始まった。また、ハノイの 2 大学にて日本語専攻修士課程が開設された。 2009 年:「中等プロジェクト」の第一外国語科目として日本語を学習した生徒の進学に伴い、ハノイ、フエ、ダナン、ホーチミンのモデル高校で日本語教育開始。ハノイ国家大学外国語大学、ベトナム初の日本語専攻修士課程を開設。 2010 年: ダナンで「日本語能力試験」実施。ハノイにおいて 7 月に日本語能力試験（N1～N3）を実施。ハノイ大学、日本語専攻修士課程を開設 2012 年:「中等プロジェクト」ビンディン省の高校で日本語教育開始。日越 EPA に基づき看護・看護分野における日本語教育開始 2014 年:「中等プロジェクト」ビンズオン省の高校で日本語教育開始 2016 年 9 月：初等教育での日本語教育開始及び日越大学の開学

出典：宮原彬（1999:139-142）及び国際交流基金の日本語教育国・地域別情報 [4]（ベトナム編）をもとに作成

2.2 ベトナム人の日本語学習者数

1998 年から 2015 年にかけてベトナムにおける日本語教育が徐々に拡大されており、ベトナム人日本語学習者数が毎年増加している。

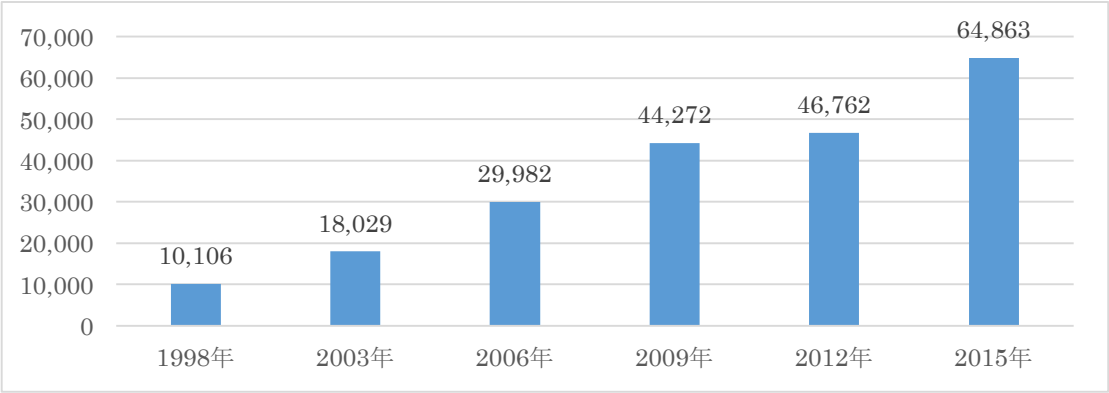


図 2 ベトナムにおける 1998 年～2015 年の日本語学習者数

出典: 国際交流基金「1993 年～2015 年海外日本語教育機関調査の結果概要」のデータをもとに作成

ベトナム人日本語学習者数は、2015 年に 64,863 に達して世界で日本語学習者が多い国・地域の中で 8 位となった。

表 2 日本語学習者数上位 10 か国・地域の変化

2015 年 順位	国・地域名	2015 年 学習者数（人）
1	中国	953,283
2	インドネシア	745,125
3	韓国	556,237
4	オーストラリア	357,348
5	台湾	220,045
6	米国	170,998
7	タイ	173,817
8	**ベトナム**	**64,863**
9	マレーシア	50,038
10	フィリピン	33,224

出典：国際交流基金による「海外の日本語教育の現状 2015 年度日本語教育機関調査」

ベトナム人学習者の日本語学習を始めた理由は、様々だが、日本の文化、アニメ、漫画が好きだったことをきっかけに日本語を勉強した人がもっとも多いと思われる。もう一つの大きな理由は、日系企業への就職が希望であるから。ここ数年、ベトナムに進出している日系企業が多くなっているため、日本語ができる人材が必要になってくる。また、ベトナム人は非常に親日であり、日系企業に就職したら、中国系や韓国系の企業より給与がいいようで日系企業に就職したい若者が多い。社会人でも熱心に日本語を勉強している人が多い。日本語能力が高ければ高いほどチャンスが広がるからでる。だから、ベトナムでは勤務時間後、語学センターに通い、一生懸命日本語を勉強している社会人が珍しくない。

2.3 ベトナム人の日本留学の状況

ベトナム国内の日本語学習者の増加のみならず、2010 年から日本語学習のため日本に留学しているベトナム人も急増している。財団法人日本語教育振興協会の日本語教育機関の調査[5]では、2013 年より日本語教育機関の国別の日本学習者の

中でベトナム人日本語学習者数は、中国に次いで、2 番目となった。さらに、2008 年～2014 年の 8 年で 23 倍近くになっている。特に、2010 年よりベトナム人の留学生が激増しており、2015 年には、38,882 人に達した。

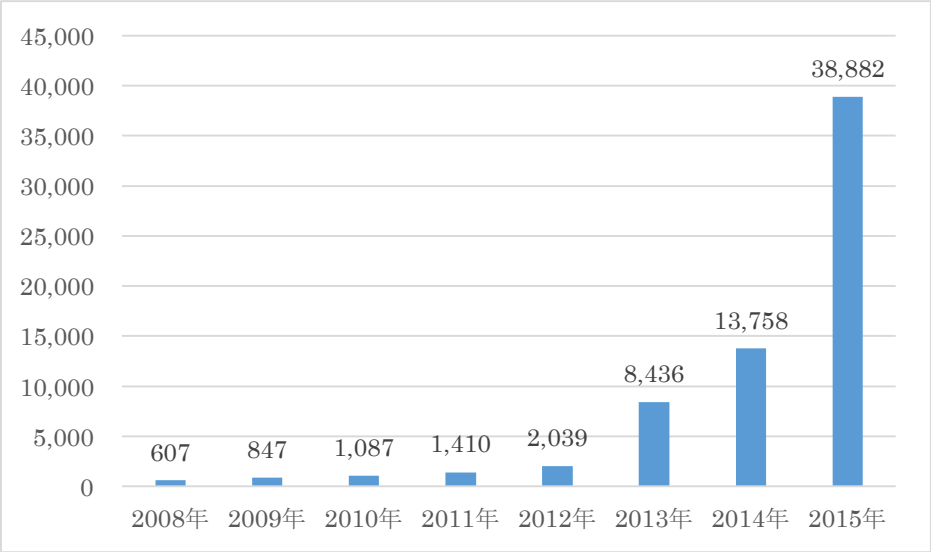


図 3 ベトナム人留学生の推移（2008～2015）
出典: 日本語教育振興協会の日本語教育機関の調査・統計データ

ベトナム人留学生の激増の背景には、日本への親近感、日本での就職の期待感、日本政府の「留学生 30 万人計画」[6] 等様々な要因がある。しかし、ベトナム人日本語学習者及びベトナム人留学生の急増によりベトナム国内外の日本語教育上でも色々な問題が生じていた。特に、教師不足の深刻さ、ベトナム人学習者への教授法等である。

3. 高等教育機関の日本語教育の特徴

3.1 高等教育機関の日本語教育の内容

ベトナムにおける外国語学習は、英語が圧倒的に人気だが、最近英語の他に日本語を第一外国語または第二外国語に設置している高等教育機関が多くなっている。正確な統計データがないが、ベトナムにおいては日本語教育を実施している高等教育機関は、50 機関前後だと思われる。ベトナムの高等教育機関の日本語教育は、以下の 3 タイプある。

（1） 日本語専攻

一般的に日本語学部または日本語学科に所属する。学生は、入学してから卒業するまでの 4 年間で日本語の勉強に専念する。大体 1 年生から 3 年生まで日本語の共通科目を勉強し、4 年生のときに日本語の専攻を細分化し、日本語教育の中

で興味を持っていることを深めていく。高等教育機関により、異なるが、一般的に日本語教育、ビジネス日本語、翻訳・通訳といった専門がある。日本語専攻のカリキュラムは、日本語の文法学、語彙・意味論、音声学等の専門的な科目が設置される。卒業時の目標は、N2 相当である。しかし、高等教育機関によって、N2 取得ができる学生の割合が異なる。このコースは、日本語教師、言語教育関係の研究者になりたい人が選ぶことが多い。

（2）日本語・日本専攻または日本語ともう一つの専攻

日本語学習と同時に、文化、歴史、政治、経済等日本のことやもう一つの専門のことをたくさん勉強する。日本語専攻と違い、日本語の文法学、語彙・意味論、音声学等の専門的な科目が設置されない。学生は、卒業時まで日本語能力が N2 相当であり、幅広い知識を身につけなければならない。このコースは、日系企業への就職が希望な人が選ぶことが多い。

（3）第二外国語としての日本語教育

日本語教育を単に第二外国語として取り入れる。

また、高等教育機関により、年間の入学者数が大体 100 名～350 名で全学年の学生数が 200 名～900 名である。

3.2 使用教材

初級レベルでは、「みんなの日本語」がまだベトナムの高等教育機関の主要教科書である。各高等教育機関は、「みんなの日本語」の代わりに新しい教科書を取り入れたいが、どのような教科書があるか、どのような教科書を利用すればいいか分からないという。もう一つの理由は、新しい教科書を取り入れると、今までの日本語教育の内容、カリキュラムを作り直さなければならないが、ベトナムの日本語教育の現場においては、若くて日本語教育の経験が浅い教師が多いため、まだその余裕がないと思われる。それに加え、ベトナムで出版されている日本語教材が非常に少ないため、チョイスがほとんどないようである。

一方、新しい日本語教育を目指し、「みんなの日本語」ではなく、新しい教科書を使用している高等教育機関もある。それは、ベトナムで出版された西口光一の「NEJ－テーマで学ぶ基礎日本語」、国際交流基金が開発した「まるごと」、アメリカで使用される「ドラえもんどこでも日本語」の教科書である。しかし、試行錯誤の段階であるため、実際にどのような効果があるかまだ見えてこないという。2、3 年後、新しい教科書を使った学生が卒業したら、おそらく効果も測れるだろう。また、東京外国語大学が作った初級日本語を扱っている高等教育機関もある。

中上級レベルでは、「中級へ行こう」、「中級日本語」、「テーマ別中級から学ぶ日本語」等各高等教育機関は、技能別で教科書をバラバラに選ぶことが多い。

4. ベトナムの高等教育機関における日本語教育の課題

4.1 日本語教師の不足

ベトナムの高等教育機関における日本語教師不足の状況が続いている。日本語教師の中で、大学を卒業したあと、優秀な人がそのまま学校に就職し、日本語教師をしながら、大学院への進学を考えるのが一般的である。ベトナムでは、日本語教育に関する大学院は、全国四つしかない。しかも、その四つの大学院ともベトナムの首都であるハノイにある。よって、他の地方の人は、大学で日本語を専攻し、卒業後日本語教育をもっと研究したい人が日本留学を考える人が多い。ベトナム国内では、進学先が限られ、なかなか自分が研究できる大学院に入れないからである。また、高等教育機関の教師の場合、日本語教育の現場で２、３年ぐらい経験を積んでから、ベトナム国内あるいは日本の大学院に進学するパータンもよくある。だが、日本語ができる優秀な人材は、日系企業に就職する傾向があるため、どこの日本語教育機関でも教師不足の問題で困っている。例えば、表 3 では、学生数が 450 人であるに対し、教師数がたった 5 人しかない高等教育機関が存在している。つまり、教師一人あたり、90 人の学生の分も担当する。ほかの高等教育機関も学生数と教師数のバランスが取れない状態である。

表 3 ベトナムの高等教育機関の在学生数と教師数

高等教育機関名	在学生数	教師数	教師一人あたりの学生数
高等教育機関 1	500	13	38.46
高等教育機関 2	650	19	34.21
高等教育機関 3	500	10	50.00
高等教育機関 4	200	8	25.00
高等教育機関 5	**450**	**5**	**90.00**
高等教育機関 6	931	32	29.09
高等教育機関 7	450	17	26.47
高等教育機関 8	1,252	27	46.37

4.2 日本語教材

2010 年前までベトナムでは日本の日本語教材が出版されていなかった。2010 年に「みんなの日本語」が出版され、その後、「NEJ－テーマで学ぶ基礎日本語」、「日本語総まとめ」等いくつかの日本語教材がベトナムで出版された。しかし、これらの教材は、ほとんどこの２，３年で出版され、日本語教育の現場と学習者のニーズに応えられたとは言えない。

表 3 ベトナムで出版された日本語教材

No.	教科書名	日本の出版社	ベトナムの出版社	発行年月
1	みんなの日本語 I&II	スリーエーネットワーク	TRE 出版者	2010
2	日本語総まとめ N3	アスク	TRE 出版者	2015
3	日本語総まとめ N2	アスク	TRE 出版者	2016
4	新にほんご 500 問 N4-N5, N3, N1, N2	アスク	TRE 出版社	2016
5	新日本語の基礎 1, 2	スリーエーネットワーク	THOI DAI 出版社	2014
6	NEJ ―テーマで学ぶ基礎日本語―〈vol.1〉, 〈vol.2〉	くろしお出版	ホーチミン市師範大学出版社	2016
7	TRY ！ N5-N1 と TRY! START 日本語の文字と簡単な会話	アスク	ホーチミン市師範大学出版社	2016
8	仕事で使う! 日本語ビジネス文書マニュアル	アスク	ホーチミン市師範大学出版社	2016
9	日本企業への就職 ビジネス会話トレーニング	アスク	ホーチミン市師範大学出版社	2016

4.3 日本語教育のカリキュラムと教授法

現在、ベトナムの高等教育機関は、ベトナムの教育訓練省の案内に従い、全体のカリキュラムを作成し、使用している。各高等教育機関は、日本語教育を行い

ながら、カリキュラムを改善・更新していく。カリキュラムを改善・更新するため、世界の日本語教育の動向、新しい教授法を把握する必要がある。しかし、ベトナムでは、日本語教育に関する活動がまだ盛んではない。そのため、それらの情報があまり手に入れない。また、新しいカリキュラムを作成するに当たり、日本語教育の専門家が必要だが、ベトナムの日本語教育の現場ではそのような人材が非常に少ない。したがって、現場にあったカリキュラムが出来ていないようである。

一方、ベトナムの高等教育機関の若い日本語教師は、漢字・文法の教授法のみならず「反転授業」や「アクティブラーニング」などの世界の新しい日本語教育の教授法を常に学びたいが、ベトナムの高等教育機関では日本語教育の知識を深めることができるようなチャンスは、極めて少ない。

4.4教室の学生数

ベトナムの高等教育機関においては、一つの機関の日本語学習の入学者が毎年大体 100 名～300 名である。外国語学習は、少人数のクラスのほうがいいと言われるが、教師・教室・科目の状況により、ベトナムの高等教育機関は、一つのクラス 50 人～70 人の大人数のクラスで行う場合が多い。したがって、学生一人ずつを丁寧に指導することができない。これは、ベトナムの高等教育機関の日本語教育の「質」にかなり影響を及ぼすと考えられる。

5. おわりに

以上、ベトナムの日本語教育、特に高等教育機関の現状と課題をまとめた。日本語学習者が急増している状況の中でベトナムの高等教育機関における日本語教育の課題は、まだたくさん残されている。しかし、各高等教育機関は、それらの課題をよく理解し、それを解決するため、様々な工夫をしていると思われる。例えば、日本語教育と教師の「質」を高めるために、各高等教育機関は、教師不足で困っていても、若い教師に国内外の大学院への進学のチャンスを与えたりする。その若い教師が大学院を終え、日本語教育に戻れば、ベトナムの日本語教育をはじめ、高等教育機関の日本語教育の「質」を高めることができるだろう。さらに、各高等教育機関においては、①日本語学習者の増加に対応できる環境を整える、②日本語教師研修を定期的に行う、③ベトナム人日本語学習者向けの教材を開発するといった活動も積極的に行うべきであると思われる。

注

1 国際交流基金(2016)「2015 年海外日本語教育機関調査結果概要」https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2016/vietnam.(2017 年 05 月 01 日)

2 旧ハノイ外国語大学である。
3 国際交流基金(2016)「2015 年海外日本語教育機関調査結果概要」
https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2016/vietnam.
(2017 年 05 月 01 日)
4 日本語教育 国・地域別情報ベトナム日本語教育の略史
https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2016/vietnam.html#RYAKUSHI（2017 年 04 月 25 日付け）
5 日本語教育振興協会(2014)「1989 (平成元)年度～2014(平成 26)年度日本語教育機関の概況」（機関数・学生数の推移，進学者の内訳等）
http://www.nisshinkyo.org/article/overview.html (2011 年 11 月 10 日)
6 2008 年には福田内閣が「留学生 30 万人計画」を打ち出し、2020 年までの目標達成を目指している計画である。
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/07/08080109.htm (2017 年 03 月 10 日)

参考文献

宮原彬（1999）「ベトナムの日本語教育事情－最近の状況と課題」『長崎大学留学生センター紀要』vol.7、pp.139-154

日本語教育と平和構築
JAPANESE EDUCATION FOR PEACEBUILDING

菅陽子　Yoko Suga
東北大学　Tohoku University
松澤幸太郎　Kotaro Matsuzawa
外務省　Ministry of Foreign Affairs of Japan

１．はじめに

日本では、先の大戦を契機に、平和教育が進められ、その過程で平和に関する言葉、経験、概念等が、数多く形成され、発展した。本稿では、広島における平和教育等を踏まえ、日本語教育における平和教育の可能性について検討する。具体的には、第一に広島における平和教育について紹介し、第二に、日本における平和と日本語の関係に関する研究の例を紹介する。そのうえで第三に、これらを踏まえ、日本語教育における、レアリアを含む各種の教材、授業プログラム、授業の方法等において、どのように平和に関する日本の経験等を反映できるかに関し、具体的な方法を提案する。

２．広島における平和教育

（１）広島と平和

広島の平和教育は、被爆体験に根差した原爆教育を基盤としている。筆者は広島生まれ広島育ちで、学校や家庭で平和教育を当たり前のように受けてきた。また広島では、原爆投下の 8 月 6 日午前 8 時 15 分、サイレンが響いて一斉に 1 分間黙祷し、同日多くの小中学生が登校して平和授業を受ける。

このような学校や家庭での平和教育、平和記念行事は全国的なものだと思っていたが、広島県外に出てから、全国民的なものでないということに気づかされた。県外では、原爆が投下された日時がうろ覚えの人や分からない人が少なからずいる[1]ということに大きな衝撃を受けた。

また世界のどこかで核実験が行われるたびに、高齢の被爆者を含む者から様々な人々からなる団体が広島の平和公園で抗議の座り込みをし、その様子は広島の地域ニュースとしてテレビで流されたり、地方新聞に掲載されたりしている。しかし、必ずしもそれは、日本国内全体や世界に伝えられていない。逆に、時には、広島への原爆投下により、戦争を終わらせ、多くの命を救うことにつながったのではという意見が述べられたりもしている。

このように、広島と、日本国内あるいは世界も含めて、広島以外の地域に暮らす人々の、平和、被爆、核兵器等に関する教育、情報量、意識は格差がある。例えば、広島の 9 割前後の市立小学校では、平和公園、広島平和記念

---

[1] 平成 28 年 3 月に広島市教育委員会が発表した「平和に関する意識実態調査」の結果 (http://www.city.hiroshima.lg.jp/www/contents/1461060381879/files/9.pdf) によれば、広島の市立小学校、中学校、高校の児童・生徒の被爆月日時の正答率は 86%以上である。（同資料の「はじめに」によれば、この調査は「広島市の子どもの平和に関する意識実態や変化を把握し、被爆体験を原点とした広島市の平和教育を充実するための資料を得るために、平成 7 年度かが 5 年後ごとに実施されているもの」である。）

資料館の見学を実施し、生徒は作文を書いたり、さらに調べ学習をしてグループ発表したりしている。その体験的な学習を通じて、戦争や核兵器に対する純粋な恐怖や揺るぎない反対意識が生徒の幼い心に刻まれる[2]。被爆体験を聴く取り組みについては、幼稚園において100%実施しているという報告もある[3]。各授業でも、平和教育は積極的に取り入れられている。例えば、夏になれば、原爆を決して許してはいけないという訴えの歌『原爆を許すまじ』を音楽の時間や学級会で繰り返し歌い、道徳の授業では、核実験等の映像を見て話し合うこともある。英語の授業では、例えば英語版『貞子と千羽鶴」の翻訳が宿題に出されることもある。また、1945年8月6日に広島にいた祖父母、親族を通じて被爆体験を聞いたり、あるいは自分の親族に被爆者がいなくても知人友人との普段のおしゃべりの中で、親族が受けた被爆体験や放射能の影響を直接聞いたりする機会がある。学校の図書室、地域の図書館に行けば、平和図書コーナーが設置されてあり、漫画の『はだしのゲン』[4]をはじめとする原爆投下後の悲惨さを取り扱った図書、広島を舞台にしたものに限らず、東京の大空襲を扱った『ガラスのうさぎ』[5]、神戸大空襲を舞台にした『火垂るの墓』[6]等の多くの平和図書に触れることができる。広島は、そこに生活して教育を受けていれば、戦争の恐ろしさを理解しに平和を意識し平和維持に積極的に関わりやすい平和教育の場が作られているといえる。

（2）学校における平和教育

このように広島では、学校において各種の平和教育が行われており、また平和に関して経験し、考える教材となりえるものが多くあり、さらには、その機会も多く、それを体験できる場も数多くある。

上記のような筆者の個人的な経験を制度的観点から整理すると、次のことを指摘することができる。

まず広島市は、「平和教育の目標」として、次のことを述べている[7]。

「平和教育の目標」

ヒロシマの被爆体験を原点として、生命の尊さと一人一人の人間の尊厳を理解させ、国際平和文化都市の一員として、世界恒久平和の実現に貢献する意欲や態度を育成する。

＜基本的な考え方＞

被爆体験の風化や若い世代を中心とした平和意識の低下、希薄化が懸念される中、人類史上最初の被爆都市であるヒロシマの子どもたちは、被爆の実相等の事実に学びつつ被爆体験の意味を再認識し、それを次世代へ語り継いでいく役割を担っている。

---

[2] 他方、そういった広島の平和教育は、数十年前は悲惨な映像や写真を見せることが多かったため、トラウマを植え付けるとしてネガティブに捉える意見も見られる。

[3] 広島市教育委員会(2016)『調査報告書:平和に関する意識実態調査」広島市教育委員会

[4] 中沢啓治による自らの被爆体験を描いた反戦漫画。

[5] 高木敏子による自らの戦時体験を描いた作品。

[6] 野坂昭如による自らの戦争体験を題材にした作品。

[7] 広島市HP「ヒロシマの平和教育」http://www.city.hiroshima.lg.jp/www/contents/1226993922264/index.html（2017年5月1日）

したがって、本市の子どもたちには、平和と人権を尊重し、世界の人々と手を携えて、世界恒久平和の実現に向けて行動することができる普遍的価値観を育成していくことが極めて重要である。これは、教育に携わる者のみならず、全ての市民の真摯な願いである。

本市においては、こうしたことを踏まえ、子どもたち一人一人に被爆体験を確かに継承し、世界平和の実現に貢献しようとする実践的な態度を育成することを最重要課題と認識し、平和教育の目標の具現化に向け、取組を進めていく。

また広島市は、「広島市立学校平和教育プログラム」[8]を策定している。当該プログラムの基本方針は以下の通りとされている。

- 学習指導要領に基づき、小学校から高等学校までの各発達段階に即した目標及び主な内容を設定し、各教科等を関連づけた教材（テキスト等）を作成する。
- 原爆の惨禍の事実にとどまることなく、市民が平和への願いや希望をもち生活を営み、広島市の復興等に寄与してきた事実を併せた指導内容とする。
- 体験的な学習や基礎的・基本的な知識及び技能を活用した学習や、児童生徒の興味・関心を生かした自主的、自発的な学習を重視する。（参加体験型学習など）
- 持続可能な社会の実現に関わる学習として、小学校において、よりよい社会の形成に参画する資質や能力の基礎を培う活動 、また、中・高等学校において、国際社会の諸課題を探究する活動を重視する。

さらに広島市においては、これまでに、平和教育の手引き、指導例集、指導資料等を策定している[9]ほか、各種の教材等を作成してきている[10]。また小学校、中学校、高等学校における平和教育の実践例が報告されている[11]。

このように広島市では、単に行政が平和に取り組むことを宣言しているだけでなく、それを踏まえて各種政策を実施し、それを学ぶための資料やプログラム等も開発している。このような広島市の平和に対する行動は、既に国連等との関係も含め、様々な場で国際的にもおり[12]、その際には、単にイベントが行われるだけでなく、各種の文書が採択されている。

このような、広島を中心に世界に広がっている平和への取り組みや、広島で開発された各種の平和に関するプログラムや教材等は日本語教育にも利用

---

[8] 教育委員会指導第二課「広島市立学校平和教育プログラム」 http://www.city.hiroshima.lg.jp/www/contents/1372910669990/files/heiwakyouikuprogram.pdf（2017 年 5 月 1 日）

[9] 教育委員会指導第二課「広島市立学校「平和教育プログラム」の骨子」 http://www.city.hiroshima.lg.jp/www/contents/1298266910803/files/heiwa-program.pdf（2017 年 5 月 1 日）

[10] 森川敦子「広島市立学校平和教育プログラム」 http://kyoiku.kyokyo-u.ac.jp/gakka/heiwa_jiten/pdf/hiroshimasiritugakko.pdf（2017 年 5 月 1 日）

[11] 広島県教育委員会 HP ホットラインひろしま「ＥＳＤ実践事例平和教育」 http://www.pref.hiroshima.lg.jp/site/kyouiku/heiwakyoikujissenjirei.html（2017 年 5 月 1 日）

[12] 例えば広島には国連の機関である UNITAR の事務所があり https://www.unitar.org/hiroshima/ja/home（2017 年 5 月 1 日）、紛争後の復興 や国際平和、安全保障に関する幅広いテーマに重点を置いた活動をしている。

できるのではないか、と思われる。

（3）平和教育に関わる関連施設等

広島には、原爆ドーム等の原爆や戦争に関わる史跡があるほかに、広島平和記念資料館や国立原爆死没者追悼平和祈念館があり、また広島市立大学広島平和研究所等の研究施設もある。上記の通り、広島における平和教育においては、これらの施設を小学生、中学生、高校生等が訪問している。またこれらの場所には、広島出身者に限らず、若年層等も含む国内外の人々も訪問している。上記の通り、広島では、平和に関わるプログラムや教材等が開発されているが、それに加えて、ここで記した通り、各種の施設もある。このような施設等を通じて、各種の平和教育が行われているのは上述の通りであり、同様に日本語教育でも、このような既に行われている平和教育の手法を応用していくことが可能であると考えられる。

3．平和と日本語・日本語教育の関係に関する研究

（1）平和言語研究所

2014 年 3 月、一般社団法人平和言語研究所が設立された。同研究所は、「ことばは人を結び付けるが同時に争いの原因にもなる。いかにしたらことばは平和建設に役立つだろうか。これまでの言語学は平和建設という目的を意識していなかったといえる。平和と言語研究を意識的に結びつけ、平和と言語の関係や言語をいかにしたら平和建設に役立つかを明らかにすることは、日本と世界の平和建設に貢献するはずである」[13]という問題意識を踏まえ、「日本と世界の平和建設にために役立つ新たな言語学の創造と平和な言語としての日本語を推進すること」[14]を目的としている。研究所は、「ことばと平和」への関心を喚起し、広報と平和啓発を行うため、定期刊行誌、小冊子『世界を平和にする日本語』、研究所学術誌『平和言語学研究』を発行し、現状においては日本の学校、研究所、全国の図書館に配布している。過去の大戦においては、日本人を闘争的な気持ちにする日本語がよしとする風潮があったが[15]、平和言語学研究所から発行される冊子は、近年のネット等で攻撃的な言葉が使われている状況を憂い、人々を平和な気持ちにさせる日本語、人々の平和的な関係構築に役立つ日本語等に関する論説が掲載されている。またこれらの冊子では、日常場面で見られる、日本語の配慮表現や発話構造を分析して紹介したり、日本の代表的な詩、歌、俳句を解説付きで紹介したりしている。

（2）日本語の性質と平和の関係

上記の平和言語学研究所の発刊している冊子に掲載されている論稿を含め、

[13] 一般社団法人平和言語研究所 http://peace-linguistics.org/（2017 年 4 月 17 日）
[14] 同上
[15] 森川方達(1995)『帝国ニッポン標語集―戦時国策スローガン・全記録』現代書館

必ずしも数は多くないが、日本語あるいは日本と平和に関する文献は、多様な観点から日本語・日本と平和の関係を分析している[16]。

このうちまず日本語と平和の関係という観点では、例えば「ありがとう」「おはよう」「はじめまして」等の日本語の語彙あるいは表現を分析して、それが具有する視覚・意義が平和に貢献する、とするものがある。このような考え方によれば、例えば「ありがとう」について、英語の Thank you と比較して、主格、目的格がなく、貴重な経験をする機会を与えてくれたことを、「有難い」と表現して感謝の意を表現する言葉になっている、ということを指摘し、このような主格・目的格が明示されず、経験に視点を向けた事象のとらえ方・理解の仕方は共感を醸成すると考えられ、そのような日本語の表現の構造が平和の形成に貢献する、という説明をする。

また日本語の人称表現の省略や敬語表現に着目して、日本語が他者との関係性を意識している言語であることを指摘する研究もある[17]。さらにこの関連で、日本語が豊かな情緒と文学性をもつ言語であることを指摘する向きもある[18]。これらの文献は、必ずしもそれを明示しているわけではないが、前者については、平和が最終的には、各個人の関係性に還元され[19]、その平和性が世界の平和の基礎になることを考えれば、人間の関係性構築の基礎をなすコミュニケーションのレベルで、関係性を意識している日本語の構造に着目することは有意義であると考えられる。また後者については、人間が理性的存在であるのと同時に情緒的存在であることも踏まえれば、その情緒的存在性を的確に把握して分析し、理性的に調整するためには、まずその情緒的部分を言語として表現することが必要かつ重要であることから、その点を表現することに長けている日本語の特性は、平和の構築に資すると考えられる。

日本語の構造を踏まえて行われるコミュニケーションを日本語型コミュニケーションとし、それが「相手の心情を気遣って言葉を選び、互いに相手の気遣いを感じ取りながら進めるコミュニケーション」であるとして、平和に貢献する、と考える研究もある[20]。具体的にこの研究では、文化人類学における、文化的・歴史的・民族的・宗教的背景や感覚・感性が共通な社会である高文脈化社会と、共通性がないあるいは低い低文脈型社会という分析枠組みを適用し、前者を高文脈型コミュニケーションと分類し、日本語型コミュニケーションはこれにあたる、としている。実際に意識されているかどうかは別にして、このような高文脈型社会といかないまでも、インターネットの発達により世界では

---

[16] 日本語と平和の関係を分析する文献として、例えば、金谷武洋(2016)『日本語が世界を平和にするこれだけの理由』飛鳥新社。

[17] 堀田裕子(2015)「ことばと身体性の観点から考える「暴力」－平和社会の可能性－」『平和言語学研究』創刊号 p.38. なお本論文は、さらに、言語と身体性との関係に関し、「弱い主体」と「強い主体」の概念を使いながら構造的暴力の存在と平和構築との関係を分析している。

[18] 奥津文夫(2015)「思いやりと情緒豊かな日本語」『世界を平和にする日本語』第 2 号 p.4.

[19] この点に関しては、例えば国連等で提言されている「人間の安全保障」の考え方を参照。外務省 HP「人間の安全保障分野をめぐる国際潮流」http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/bunya/security/index.html（2017 年 5 月 8 日）

[20] 一二三朋子(2015)「日本語は素敵な言語－日本語を見直そう－」平和言語学研究創刊号 p.62.

既に、過去との比較では比べものにならないくらい、高い文脈性を持ったコミュニケーションが行われているとも考えられる。このような状況を踏まえると、そのような実際の状況の中で言語コミュニケーションをいかに行うかを考えるのにあたっては、日本語のような高文脈型社会の言語の特性・特徴、さらには得失を考えることは有意義と考えられる。以上のような各種の考え方を整理すると、言語としての日本語に関し、単語あるいはフレーズの構成、表現の構造、さらにはその言語構造の根底にあるコミュニケーション構造等を、場合によっては日本語以外の言語と比較して、日本語がより平和に資する言語としての性質を有している、とする考え方・分析が示されているということができる。

なおこのような考え方を参考に考えると、日本語には、先の広島の経験等を踏まえ、各種の平和に関する事象を表現する単語・フレーズ、表現、さらにはコミュニケーションが存在しており、これらが平和に関する各種の概念、経験、事象を語ることを可能にする能力を日本語に備えさせることになってきている、と考えられる。

（3）日本の社会・文化等と平和の関係

上記のうち、最後の日本語型コミュニケーションに関する考え方と関するものとして、言語・コミュニケーションに関わる日本の社会構造・文化構造と平和の関係を分析する考え方もある[21]。この考え方は、言わなくても分かることが多い、共感を容易にする日本の社会構造は、「語られる言葉は少なくても、語られていない様々なことをたくさん共有しているから、語られていること以上のことを汲み取ったり、思いを共有していける」ことを可能にし、この共感する構造が、平和な世界・共生できる社会を作る基礎となる、と指摘する。

またこのように日本の社会の構造や文化の構造と平和の関係について考えるならば、上記の筆者の経験等を踏まえると、例えば、先の大戦において広島への原爆の投下を受け、それを端緒として平和に関する各種の考え方や考察を発展させ、平和文化を形成してきていること、また平和について真摯に考える人々の集団が社会に存在し、さらにはそれを育成しようとする動きがある社会構造になっていること、等が広島市の事例をみると看取され、それを基盤としたコミュニケーションの発展・言語活動の存在が、日本語を平和に貢献できる言語としてきていると考えられる。

４．日本語教育における平和の取り入れ方

（1）総論

以上のような、日本語が言語として有する特質や、日本語を使って行われるコミュニケーションの基礎としている社会構造等は、確かに自然に日本におい

[21] 一二三朋子(2016)「日本語の持つ優しさ・美しさ－外国人に日本語を教えて感じること－」平和言語学研究第 2 号 p.13.

て育まれてきた、という理解もできる。しかしながら、これらが日本語という言語の性質・特徴であり、人間にとって言語は、後天的に、教育を通じて学ばれ、獲得されるものであることを踏まえると、このような日本語の性質・特徴は、むしろ教育を通じて人間によって構築され、あるいは獲得され得るものといえる。そして「平和」が人間にとって有意義なものとされ、日本語のこのような性質・特徴がその構築形成に貢献できるものであることを踏まえると、その性質・特徴を意識して日本語教育を行うことは、非常に有意義であると考えられる。

こういった日本語の性質・特徴を踏まえると、具体的な日本語教育においては、例えば次のような取り組みをすることがあげられる。

（2）レアリアを含む各種の教材

筆者が勤める大学院の日本語資料室には『はだしのゲン』を置いてある。これは、筆者が上級の日本語学習者に読み物でおすすめの本は何かと尋ねられたとき、『はだしのゲン』と答えたことを発端にして教え子から日本語資料室に寄付されたものである。『はだしのゲン』のように戦争についての本は悲惨な描写も出てくることから、学習者自らそのような本を探して手に取る可能性は少ないかもしれない。しかし、いつも利用する資料室に平和図書、広島平和記念資料館のリーフレットが存在することによって、何かのきっかけで目にし、手に取り、引き込まれて読み進める可能性はある。そのようなことを期待して、日本語資料室に平和図書や広島平和記念資料館のリーフレットを置いている。

また日本語教材『みんなの日本語初級 やさしい作文』[22]のユニット 6 には、広島の宮島について書かれたモデル文が掲載してあるが、それを授業で取り上げる際には、広島がどのような場所であるかを掘り下げつつ、自然な流れにおいて、広島に原爆投下された時の惨事、広島で取り組まれている平和への活動について等を紹介することができる。そのように使用教材に出てくる平和に関連してくる言葉や表現に着目して話を発展させる、あるいはそういった言葉や表現が見られる教材を敢えて選ぶ等の取り組みがあげられる。

（3）授業方法

筆者が勤務する大学は東京にあり、電車通学をしている学生もいる。東京都で最も多くの自殺が発生する駅がすぐ近くにあり[23]、電車の遅延のため、授業に遅刻する学生がいる。そのため、電車で通学する留学生からは、なぜ日本人はそんなに自殺をするのか、という質問が出てくる。このような質問をきっかけに、いかなる理由があっても自殺はいけないことを説明した上で、授業の冒頭のアイスブレーキングの時間を利用して、日本では戦争中、特攻隊や沖縄戦

[22] 門脇薫・西馬薫（1991）『みんなの日本語初級 やさしい作文』スリーエーネットワーク
[23] 全国鉄道事故ランキング http://accident.neetla.be/ranking/station/2016（2017 年 5 月 9 日）

で自害があったことに触れるようにしている。そのような話をすると、通常、学習者は興味を示して聞こうという姿勢を見せてくるので、筆者が広島で見聞してきたこと、人々の戦争に対する反省と平和への思いについても紹介する。また作文の授業では、自分が書いた作文を教員室に一人ひとり読みに来させる時間を設けるため、普段教室で聞けないことを気軽に話してもらうことができる。そのような場面で、学習者から戦争に関する話をしてきた一例として、自衛隊の演習の様子をネットの動画で見た男子学生が、日本は戦争するつもりがあるか、とその動画を見せながら質問してきたことがある。その際には、日本国憲法はなぜ平和憲法と呼ばれるかを説明し、日本国憲法において、戦争放棄ということだけでなく、さらに平和維持のために積極的に活動する思いも盛り込まれていることを示す。例えば、前述したように、世界のどこかで核実験が行われた際には、広島市長がその国に必ず抗議文を出し、一般市民が平和公園で核実験反対の座り込み運動やデモ行進をしている様子を、ネット上の写真や動画を見せながら紹介している。また、戦争に関する話が学習者からあった際には、その話を授業で紹介し、クラスでも共有するようにしている。

（4）授業プログラム

戦争について直接取り上げる際には、言葉の言い換えや連想等により戦争と平和を深く認識する練習があげられる。例えば、戦争、平和と聞いてイメージすることは何かを聞き、学習者から出てきた様々な言葉を使用して説明文を作る練習をする。日本語がうまく出てこない場合には、日本語に翻訳しながら連想を進めていく。例えば、戦争に対してのイメージであれば、兵器、大量殺人、大量破壊という言葉が出てきたら、戦争とは兵器で大量殺人をする、大量殺人は非道徳的である等、次々に連想を膨らませて説明する練習である

前述した通り、日本語は世界を平和にする要素があると言われている。日本語教育でも、その要素を無駄にしない教え方で日本語を教える必要があると考える。例えば、「いただきます」を教えるとき、例えば‘The Greeting before eating meals’、‘Thank you, Bon appetite.’とだけ教えるのではなく、自然の恵み、生き物の命を自分の命にさせてもらうことへの感謝、食料ができるまでに携わった生産者や販売者等の全ての人々への感謝、全ての命のつながりへの感謝から出る挨拶であると教えるようにする。「いただきます」を深く認識した学習者には、目の前にいない人や生き物にも思いを馳せ感謝する挨拶だと気づき、それを踏まえて一人で食事する時もこの挨拶はするものだと理解できることが期待される。

さらに留学生に対して講義や研修プログラムを通じて平和教育を進めることも考えられる。現在、筆者が勤務する大学院では、公共政策コースの「Global Politics: Present and Future」で、核兵器について、戦争を引き起こすものと平和構築について等の講義が実施されている。また、同コースの「Science,

Technology and Human Beings」では、原爆について、核武力について、軍備について等の講義が実施されている。上記授業の担当教員は、どちらも日本パグウォッシュ会議運営委員会のメンバーであり、核兵器廃絶に向けて学術的な見地から授業を行っている。

筆者が勤務する大学院では ABE イニシアティブ[24]により、2015 年からアフリカ人学生を受け入れ、研修プログラムを実施している。2017 年の国内研修プログラムは、以上のような専門家による講義、原爆に関わる日本語の事前講義、広島訪問を短期研修としてセットにした平和教育プログラムを実施することとしている。日本語の事前講義では、原子爆弾（原爆）、B-29、被爆、きのこ雲、原爆ドーム、放射能、ピカドン、黒い雨、千羽鶴、ケロイド、白血病等、広島を語る際によく使われる言葉を説明し、広島では平和公園、広島平和記念資料館を見学し、被爆体験を聞く計画である。

５．おわりに

一般に平和構築のプロセスは、それまで紛争の当事者であったものが、闘争をやめ、和平合意に署名することから始まる。和平に合意したことで、とりあえず紛争は止まるが、その状態は単に紛争のない状態であり、不安定な状態であって、そこにはすぐに紛争状態が生じる可能性がある。このような状況を避けるためには、紛争当事者間を含むそこに所在する人々の間のコミュニケーションを構築し、それを通じて秩序を形成しなければならない。そしてさらに、その紛争がない状況を持続可能なものとするには、継続的に秩序を存在させる主体、具体的には、紛争を平和的に解決し、一般市民を保護し、人権の尊重を保障する能力を持つ国家等のシステムの建設が求められる。

上記の紛争を停止させた状態の後の和平合意から国家構築までの一連の手続きは、言語を使って行われる。また、平和状態を維持し継続させるためには、構築した国家等のシステムを維持し継続させるためのコミュニケーション行動が求められる。

このような平和構築・維持のためのコミュニケーションを行うためには、平和というアングルからみた言語体験を含む体験を共有し、また、それに基づいた平和構築・維持のための発話行動、議論行動ができる必要がある。これは具体的には、平和の文脈でなされるコミュニケーションのための単語・概念を共有し、また平和に関わるフレーズ・行動の持つ意味の理解ができるようになるための言語体験を含む体験を共有し、それに基づいて平和構築のためのコミュニケーション行動をとれるようにならなければならない、ということである。

このように平和というアングルからの言語体験を共有し、言語行動をとれる

[24] 「ABE イニシアティブは、2013 年 6 月の第 5 回アフリカ開発会議（TICAD V）において、安倍晋三首相が、官民一体となってアフリカにおける強固で持続可能な経済成長を支援するため、5 年間で 1,000 名のアフリカの若者に、日本の大学院などでの教育と日本企業でのインターンシップの機会を提供すると表明したもの」JICA HP https://www.jica.go.jp/press/2014/20140821_01.html（2017 年 5 月 1 日）

ような能力があって初めて、平和のための活動が行えるようになることから、このような平和と言語の関係を踏まえた言語教育を行うことは、まさに世界における平和構築・維持に欠かせない基礎的な活動ということができる。

平和構築・維持のためのコミュニケーションを取れる能力を身に付けられるようにする言語教育が平和のための言語教育であり、上述の通り、日本語は、その歴史的体験により、平和について語る能力の高い言語と考えられることから、日本語教育は平和教育に係る言語教育の嚆矢となるべき言語教育となると考える。そしてこのような日本語の性質・特徴をより効果的に教育するような、各種の取り組みが望まれる。

本稿では、日本語の性質・特徴を踏まえ、上記のように、具体的な教材、授業プログラム、授業の方法に関する考え方を提示したが、さらに今後の取り組みとしては、例えば次のようなものが考えられる。

第一に教材に関しては、国際交流基金を含め近時では、Web ベースを含む各種各様の日本語教育の IT サービスやデバイスがある。これらの開発等に当たって、平和に関する事項を含めたコンテンツを入れ、かつそれを使った教育を行うことは、平和に関する日本語の単語等を学習者が学べるようにすることになり、有用であると考えられる。

第二に授業の方法・プログラムについては、既に述べたように、授業で時事問題を取り上げる際に、平和に関する各種のニュース等を取り上げ、そこで使われている単語、フレーズ等の意味を説明する取り組みが考えられる。

また第三に、近時ハーバード大学等の大学院のコースの一環として、日本訪問プログラムが組まれ、その中で東日本大震災後の東北地方を訪問する等しているが、このような海外の大学院等の日本訪問プログラムの一部として、広島、長崎を訪問することも考えられる。

参考文献

田村かすみ(2007)「平和教育の理念を取り入れた国語科カリキュラムの開発−平和教育, 国語科教育, カリキュラム開発−」『国際理解教育』13、60-79.

外池智(2015)「教員研修における平和教育−広島市, 長崎市, 那覇市の取り組みを事例として−」『秋田大学教育文化学部研究紀要』教育科学 70、1-18.

日本の魅力「再」発見！：
リサーチプロジェクトで深める異文化理解

Discovering Japan’s hidden gems:
Enhancing learners' intercultural awareness through a research project

鈴木菜津美　　岡本　拓　　宮本真有
Natsumi Suzuki　　Taku Okamoto　　Mayu Miyamoto

パデュー大学
Purdue University

1. はじめに

「異文化理解」の促進は、言語教育において、目標言語の習得とならぶ必要不可欠な要素のひとつである。文化教育に関する多くの研究でも、言語と文化は密接に関係しており（Brown, 2007; Schulz, 2007）、それらは並行して教えられることが最善である（Schulz, 2007）と示されている。Brown（2007）は言語と文化の相互関係性について「第二言語の習得は、（中略）第二文化の習得でもある」と述べている。ナショナル・スタンダーズ（1999）においても、「他の文化をその言語を通さないで学ぶことは不十分であり、言語を学ぶことで、その文化をより深く、十分に理解することが可能となる。文化と言語の緊密な関係は、両者に関する知識を得た者しか理解することができない」と明示されている。こと米国パデュー大学のように、日本人を中心とする文化コミュニティが比較的小さく、学習者が日本文化に直接触れられる機会が乏しい環境下では目標文化の理解を促すのは、容易ではないように思われる。本稿では、上記のような背景を踏まえて、筆者たちが考案し、同大学 2016 年度秋学期の日本語 3 年生のコース（2 セクション）で実施したリサーチプロジェクトについて詳細に記述し、学期末のアンケート調査から得られた結果とそれに基づく考察を報告する。

2. プロジェクト実施の背景

言語クラスにおける文化教育は、言語能力や言語活動の指導に比べ、教室活動内で充てられる時間が少ない。Lafayette（1988）は、教師は多くの時間と労力を目標言語の文法項目や語彙を教えるのに費やしており、文化はカリキュラムの中で最も不十分な内容となっていると指摘している。Strasheim（1981）が当時、教師は文化教育に指導時間の約 1 割ほどの時間しか充てていないと報告している。加えて、一般的に言語教室で文化教育を行う際、目標文化の知識を所有している教師が行う文化紹介を通して、文化的情報を伝達するのみといった、一方向の受動的な活動に陥りがちである。そうなっては、折角授業時間を割いて文化教育を行なっても、十分な異文化理解に繋がっているとは言い難い。可能ならば、情報の入手から、その情報の整理、観察、報告までを主体的に行ってもらいたいものだと、筆者たちは常々感じていた。そこで、筆者たちは、言語習得と文化の指導を両立することができる方法を模索した。さらにその活動が、学習者の個人学習に留まらず、学習者間およびクラス全体の情報交換を通して、目標文化の情報を相互的に学習できれば理想的である。また、授業で文化を教える際には、取り扱

うトピックが限られている場合が多い。従来の教科書では代表的な日本文化の側面をトピックとして扱うことが多い。例えば、歴史、食文化、宗教、ポップカルチャー、教育などに関する事柄が挙げられる。本プロジェクトを実施したコースで使用した教科書においても、上記のようなトピックを取り扱っているので、学習者は折りに触れ多様な日本文化の情報を吸収することができる。しかし、日本文化の多様性は広く、深い。一口に多様性と言っても、歴史を通して見る通時的なものだけではなく、日本の各地域によって異なる特徴を見せる共時的な多様性も含まれる。筆者たちは日本文化のそういった側面に着目し、日本各地の地域文化についても深く学習することができるようにねらいを定めた。

本稿では、従来の言語能力および言語活動（四技能）の学習を通して、学習者が多様な日本文化に触れられるよう考案したプロジェクトの実践報告を行う。本プロジェクトは、教科書や先生から学生への一方向に偏りがちな文化教育を再考し、教科書を超えた幅広い日本文化に触れられるよう、言語学習に組み込んだプロジェクトである。学習者が主体的に日本文化に関するリサーチを行ない、また学んだことをクラス内の発表を通して学習者間で互いに共有することで、日本文化の多様性を認識・理解しながら、異文化理解を深めることをねらいとした。

3. 実践概要

3.1 パデュー大学 3 年生の日本語コース概要

プロジェクトが実施されたのはアメリカ中西部に位置するパデュー大学 3 年目の日本語のコース（JPNS 301: Japanese Level V）である。コースは週 3 回の 50 分授業で、教科書「とびら」を主教材として使用し、第 1 課から第 4 課まで 16 週間かけ学ぶ。2016 年の秋学期には 2 セクション開講されていて、履修者数は計 24 名であった。

3.2 プロジェクトの概要

本プロジェクトは、学生が各都道府県の親善大使となり、調査および PR 活動を行う内容で約 12 週間（1 学期の 4 分の 3）にわたり取り組んだ。大きく分け、プロジェクトは中間報告、リサーチペーパー、口頭発表の 3 つから成り立っている。（次ページ図 1 参照）

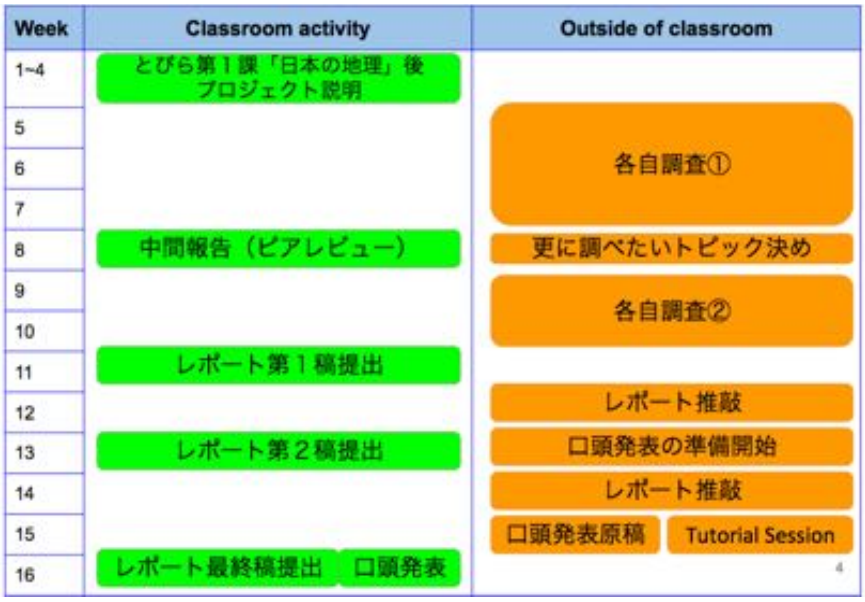
「とびら」第 1 課のトピック、「日本の地理」を学習後、プロジェクトの説明をした。その時、プロジェクトの趣旨を説明し、1 人 1 人、くじ引きで親善大使となる都道府県を選んだ。この際、くじ引きからはあえて、学生がすでに知っているであろう東京・大阪・京都を取り除いた。その後 4 週間、学生は自分が担当となった都道府県について調べ、教師が用意した中間報告書に調べた情報を記入した。中間報告書には、地理的特徴（天候や地形など）、県庁所在地、東京からのアクセス（交通手段）、名所・名物、有名人・歴史上の人物、行事（お祭り・イベント）、方言、豆知識、おもしろ情報、そしてその他自分が興味あること・より調べてみたいことを記入した。

そしてプロジェクト開始から 4 週目に中間報告の目的で、3〜4 人のグループになり授業内でピアレビューを行った。中間報告の際には、ただ聞いているだけにならないように、ピアレビューシートに則り互いの発表を評価した。5 段階評価で準備度、情報量、発表態度を評価し、それ以外にも、聞き取れた情報（名物や名所）なども記入し、最後にコメントと提案も書

いてもらった。これを 1 回の授業（50 分）で行った。授業後中間報告書を提出し、教師はそれを見て学生がリサーチペーパーに書きたいトピックを把握した。中間報告後、学生はより深く調べてみたいトピックについてリサーチをし、1200 字前後のリサーチペーパーを書いた。この時、「とびら」第 2 課の日本語のスピーチスタイルで学んだ書き言葉「である体」を使うよう指示した。そして中間発表をした 3 週間後にリサーチペーパーの第一稿を提出した。第一稿では、文法などのフィードバックはせず、内容やリサーチペーパーの構成について重点的にフィードバックをした。教師からのフィードバックを元に、学生は 2 週間後に第 1 稿を提出した。第 2 稿でのフィードバックは、文法などのフィードバックを行ない、学生は第 3 稿（最終稿）を、学期末に提出した。

第 2 稿提出後、学生は今度、口頭発表に向け準備を始めた。口頭発表には、中間発表で調べた都道府県の概要と、リサーチペーパーでより深く調べた情報の両方を統合するよう指示した。口頭発表は学期の最終週（16 週目）に行なわれ、学生はパワーポイントやビデオなどの視覚補助を使いながら、1 人 10 分と 3 分間の質疑応答の時間制限の中発表した。3 年生レベルの日本語学習者だと、まだ原稿なしに発表することは難しいため、発表用の原稿も書かせた。これには文字制限を与えず、各自のペースで 10 分程度で話せる内容を書いてくるよう指示した。さらに、口頭発表の原稿であることを考慮し、「書き言葉」ではなく「話し言葉」で書くよう指示した。

図 1 プロジェクトの流れ



口頭発表用原稿の 1 稿を提出し、教師によるフィードバックを受けた後、学生は発表へ向けた個別指導へ参加した。この個別指導では、教師と一対一で 30 分間、発表での話し方についての指導を行った。学生は、主に発音や抑揚、漢字の読みや、強調すべきポイント、発表時の姿勢などについての指導を受け、セッション後、指摘された箇所に注意して各自練習し、発表本番に望んだ。

口頭発表当日は、パデュー大学の日本語教師や、他セクションの日本語 301 履修者も招いて行った。自分の出身地の都道府県を見に来た教師が多くいた。
上記の通り、プロジェクトでは四技能をバランスよく取り入れることに勤めた。

- 読み：リサーチの過程での記事を読む
- 書き：リサーチした情報をもとに報告書を作成し、リサーチペーパーや発表用原稿を書く
- 聴き：中間報告や口頭発表で他者の報告に傾聴
- 話し：調査して得た知識や情報を、目的や聴衆を意識して伝える

3.3 プロジェクトの内容

次に、学生が選んだ各自の都道府県のリサーチペーパーで取り扱ったトピックをいくつか紹介したい。都道府県の有名なお祭りや、名所・名物を紹介するものがやはり多かったが、中には日本人でもあまり知らないような情報を調べてきた学生もいた。例えば、学生 A は山形県をくじで引き、プロジェクト前は山形県がどこにあるかすら知らなかったと言う。そして、調べていくうちに、山形県には即身仏（ミイラ化した仏僧）が日本に数多くあることを知り、元々仏教に興味があったため、即身仏についてより深く調べることにした。また、宮崎県を選んだ学生 B は、宮崎県について調べる過程で、宮崎県が数々の神話の舞台になっていることを知った。日本の歴史に興味があった学生 B は、なぜ多くの神話の舞台が宮崎となっているのかを調べた。千葉県を調べることになった学生 C は菱川師宣のファンで、千葉県を調べているうちに菱川師宣が千葉出身であることを知った。その繋がりで、学生 C は菱川師宣がどうして美術史の大事な画家の一人なのか、彼の代表作と生涯についてリサーチをした。学生 C は、自分が知っている日本の人物と担当となった県がマッチしたことを喜んでいた。結果、今回のプロジェクトでは学生間で学ぶだけでなく、日本人教師が学生から学ぶことも数多くあった、大変興味深いものとなった。

4. 結果と考察

4.1 アンケート結果

本プロジェクトへの学生の概括的な反応を知るべく、プロジェクト終了後にアンケートを実施した。24 人中、18 人がアンケートに答えた。アンケートは、5 段階のリッカート尺度の質問が 24 問、自由回答の質問が 4 問からなっている。リッカート尺度の質問で「どちらでもない」を選択した学生には、それを選んだ理由を記述させた。ここでは全部の質問の結果に触れられないが、その中から厳選したものを幾つか紹介したい。

4.2 プロジェクト全体への反応

アンケートに答えた 1 名以外の学生は全員“Overall, I enjoyed working on this project”に強く同意、あるいは同意すると答えた。そして、全員がこのプロジェクトの目的（Goal: I will be able to establish an expertise of the assigned prefecture in order to serve as its goodwill ambassador. Additionally, I will be able to research and write a report about the topic of my interest in the prefecture, and to present it for an audience who is interested in visiting Japan.）が明確であったと答えた。

4.3 日本文化の多様性の理解

このプロジェクトから都道府県のさまざまな情報を知ることができたかという質問に対しては、11 人が強く同意、6 人が同意、そして 1 人がどちらでもないと回答した。どちらでもないという学生は、クラスメイトの口頭発表をほとんど理解できなかったため、情報を得ることができたかどうかわからないと答えた。しかし、18 人全員が、クラスメイトの口頭発表で聞いた情報は、初めて聞くものばかりだったと答えた。そして、プロジェクト後、東京や京都などの有名どころ以外にも日本で行きたい場所が増えたに同意した学生は 17 人、同意しないと答えた学生は 1 人だけだった。

プロジェクト前に、自分が担当となった都道府県のことをどれだけ知っていたかという質問に対し、1 人がとてもよく知っていた、2 人がよく知っていた、3 人がまあまあ知っていた、2 人が少し知っていた、そして 10 人が全く知らなかったと答えた。プロジェクト後、アンケートに答えた学生は、全員「自分が担当となった都道府県に行きたいと思う」と答えた。全員が「中間報告をしたことが役に立ったと思う」と答えた。しかし、16 人が中間報告でクラスメイトからもらったアドバイスが役に立ったと思うと答えたのに対し、2 人は役に立ったかどうかわからないと答えた。その理由には、アドバイスやフィードバックをクラスメイトから特にもらわなかったから、と回答した。

4.4 プロジェクトの準備

プロジェクトに与えられた時間は十分であったかどうか、という質問に対しては 15 人が同意すると答えたのに対し、2 名は同意しないと答えた。プロジェクトでは都道府県の情報を集める過程、リサーチペーパーを書く過程、口頭発表用のスクリプトを書く過程、そして口頭発表の練習をする過程と、4 つの大きい過程があったが、その中で何が 1 番大変だったと思うか聞いた結果、12 人（67%）が書き言葉でリサーチペーパーを書く過程を選んだ。その次に多かったものは、4 人（22%）が選んだ口頭発表の練習、そして都道府県の情報集めと口頭発表用のスクリプトを書く過程をそれぞれ 1 人が選んだ。どうしてそれが大変だったかについては、自由回答で答えてもらった結果、以下のような回答が集められた。

表 1: どの過程が最も大変だったか

Writing the report
· It was incredibly hard to write 1200 characters about specific topic. Especially some of the topics that would be of merit to explore about would be very technical to write in Japanese. · In the report, we are asked to use the de-aru form to give much information about one specific topic. The challenging parts are the required over 1000 characters to describe one specific topic and the new form that we never used before. · Having to write a great length about a very specific portion of the prefecture in the time provided was difficult. · I don't have very much experience writing papers in Japanese. Normally our assignments are question/answer, so writing in Japanese unprompted was very difficult. · Knowing good phrases to use, knowing how much information to include · Writing in the style that was required
Practicing for the presentation
· I wrote some complex sentences and although they sound really nice it's relatively hard to memorize them · Keeping to the time limit · It's difficult to speak in front of the audience. I stutter in both English and Japanese, so it was very difficult for me. · It was challenging to manage my time to make my presentation within the given time limit
Writing the script for the presentation
· What to write and how to explain it in an easier way.
Collecting information about my prefecture
· How to find the most attractive things

自由回答を見てみると、書くこと自体に難しさを感じている学生が多いことが見てとれる。このコースでは、宿題で書きものをすることは多くあったが、授業内で「書き」に定められた時間は少なかった。その上、今回のレポートは、この学期に習ったばかりの「である体」を使って書く様指示したため、難易度があがってしまったと考えられる。上に書いたとおり、「である体」はとびら第２課で導入し、授業内でも説明や書く練習を行ったが、数名の学生にとってはその指導だけでは足りなかったことが伺える。そして、1200 字という字数を多く感じた学生もいたようだ。

口頭発表の練習が大変だったと答えた学生の中には、スクリプトを覚えること、そして制限時間内に話すことが難しいと感じた学生がいた。そして、口頭発表用のスクリプトを書く上で大変だったことには、調べた内容をわかりやすくクラスメイトに伝えることが大変だったと答

えていた。都道府県の情報集めに関しては、その県の魅力的なことを見つけるのが大変だったと 1 人の学生は答えた。

4.5 プロジェクトを勧めるかどうか

大変だったことも数ある中、このプロジェクトを今後日本語 301 を履修する学生に勧めるかどうか聞いたところ、「絶対に勧める」と回答した人が 5 人、「多分勧める」が大半の 11 人、そして「多分勧めない」が 1 人、「絶対勧めない」が 1 人いた。アンケートに答えた全員がこのプロジェクトを好意的に伺っているとは言えないが、それでも 90%近くの学生が好意的に思っていることがわかった。そしてもう一度このプロジェクトを行うとしたら、自分で担当する都道府県を選びたいか、それとも今回のようにランダムに指定されたいか聞いたところ、答えが分かれた。7 人（40%）が前者を選び、11 人（70%）が後者を選んだ。そして、選んだ理由を記述してもらった。

表 2:自分で担当する都道府県を選びたいか、今回のようにランダムに指定されたいか

I want to choose my own prefecture.
· I was assigned to talk about a prefecture I've once been to and I in fact would like to challenge myself. · There are some prefectures I already am interested in, and I would have preferred being able to choose. · The student would be more interested in the prefecture he/she chose. · There are certain prefectures that I'm interested in. Even if ones like Tokyo and Kyoto were off limits, I would still have others I would like to do.
I want the prefecture to be randomly assigned to me (like this time).
· Being randomly assigned a prefecture helps broaden student horizons. For example, had I picked a prefecture, it would have been a prefecture I already knew a lot about. I wouldn't have learned anything of merit aside from some trivia facts. Ultimately, it depends if you want to cater to students laziness which would cause more enthusiasm, or assign them something but they'd learn a lot more. · After exploring much information, I found my own prefecture a beautiful, wonderful and interesting place to visit. It has old-fashioned buildings, delicious food, and interesting trivials, which attracts me a lot and makes me want to visit it some day. · I think everyone would rush for the larger prefectures, and it would be hard to split them up fairly. · If someone knows about their prefecture already, they won't learn anything new. · If it is randomly [assigned], we can learn many different place[s] which we [didn't] know before. · Have an opportunity to know other not-so-popular prefecture. · I would prefer to have the prefecture to be randomly assigned because that way students will choose the popular prefectures that is well known.

今回、ランダムに都道府県を割り振った大きな理由として、東京や京都、大阪以外の有名どころ以外の日本を知ってほしいという思いがあったからだ。アンケート結果で、大半の学生（18 人中 12 人）が指定された都道府県について事前にほとんどから何も知らなかったと答えたため、我々教師側の目的が達成できたと思えるが、中には、指定された都道府県についてすでによく知っていたため、他のところを選びたかった、という逆の意見もあった。他に「自分の都道府県を選びたい」と答えた学生は、やはり自分が興味ある都道府県を調べた方がモチベーションが上がる、と回答した。逆に、今回のようにランダムがいいと答えた多くの学生は、知らない都道府県を指定されることによって新しいことを学べることをその理由として挙げた。

4.6 個別指導への反応

個別指導に関するアンケートの結果では、18 人全員がこの話し方の指導は役に立ったと回答した。また、セッション中に受けた指導が適していたかという質問に対しても、全員が適していたと答えた。なぜ指導が適していると感じたかを自由回答で記述してもらった結果を、以下にまとめた。

表３：個別指導のアンケート結果

なぜ指導が適していると感じたか。
· She not only corrected my grammar mistake but also advised me on tones and pronunciation. · She explained her suggestions very well · Sensei telling me how to pronounce problematic words that might have a bad meaning if pronounced improperly was pretty helpful. · The feedback helped me correct my mistakes on the pronunciation of some words and small grammar mistakes, which made me more like Japanese speakers after correcting all of my mistakes. · Sensei corrected many of my mistakes, helping me speak more fluently. · I am not a native Japanese speaker, so I don't know the proper word choices. Being told the proper words to say was helpful. · She was very patient with me and was careful to pick out what I struggled with more than once · Any changes made were very positive.

今後もし、またこのセッションがあったら参加したいかという質問に対しては、18 人中 16 人（89%）がまた参加したいと回答した。以上の結果から、学生は個別指導に参加した意義を見出せたことが伺える。

5. 考察と今後の課題

アンケートに答えた学生の大半は今回のプロジェクトを好意的に捉えていることが伺える。プロジェクト実施の目的に改めて言及すると、主に、①言語習得と文化学習の両立
②主体的学習の促進、③相互学習の機会を提供することであった。

まず、①言語習得と文化指導の両立においては、プロジェクト全体を通して、四技能を使用する活動を取り入れており、プロジェクトを進めながら文化的側面の学習も同時に行えていたのではないだろうか。しかしながら、教師の所感や学生の意見から、この点に関して今後の課題も見えてきた。本プロジェクトでは当初、四技能をバランスよく取り入れることに努めたが、結果的に「書き」の技能の負担が重すぎたかもしれない。学生は中間報告書を作成し、「書き言葉」を使ってリサーチペーパーを書き、更に「話し言葉」を使って口頭発表の原稿も書いた。口頭発表の原稿は、中間報告書で書いた情報とリサーチペーパーで書いたものを合わせたものでいいのだが、それらの情報をつなぎ合わせる作業は安易ではなかったようだ。よって、今後このレベルの学生を対象にこのプロジェクトを行うのであれば、書きの負担をもう少し減らしても良いかもしれない。もしくは、書く作業へのサポートをより充実させる必要があったと感じている。学生の意見から多く見られた、「である体」を使う難しさは特に練習量が足りなかったことが伺える。

次に、②主体的学習の促進について述べたい。本プロジェクトでは、前述したとおり、くじ引きでランダムに学生が担当する都道府県を決めた。しかし、学生の意見に鑑みても、必ずしもこのやり方でやらなくてもいいように思える。自分が興味のある都道府県を調べた方がモチベーションが上がるという数名の学生の意見は同意できるものであり、その気持ちを尊重するためにも、すでに調べたい都道府県がある学生には自分で選ばせてもいいだろう。しかし、調べたい都道府県に強い希望がない学生には、今回のようにくじ引きで選ばせればいいだろう。どちらの方法にせよ、新しい発見があるに違いない。

そして、③相互学習の機会が提供できたかについて言及すると、アンケート調査の結果を見てもわかるとおり、学生は本プロジェクトから日本各地のさまざまな情報を知る機会を得られたと言える。それは、学生個人のプロジェクトによるものだけではなく、他の学生の発表による成果と言えるであろう。しかし、本プロジェクトを行った学生の大きな課題のひとつに、『教科書には載っていない新たな情報を聞き手にわかりやすく伝えられるようになること』が挙げられる。このプロジェクトでは、都道府県の一般的な情報だけでなく、より深い情報まで調べることを求めたため、学生が調べた情報の中には日本人でも知らないような、大変興味深いものがたくさんあった。これは、我々日本語教師にとっても、聞きがいのある発表になったと思われる。しかし、内容が難しい発表もあったため、せっかくのおもしろい内容がうまくクラスメイトには伝わっていなかった可能性が高く、それがアンケート結果に反映されたと言える。このプロジェクトの大きな目標は、教科書や先生から学生への一方向に偏りがちな言語クラス内の文化教育を、学生が教科書を超えた、幅広い日本文化に触れられるような言語活動を考案すること、そしてそれぞれが学んだことをお互いに共有することであった。今回の活動では教科書を超えた言語活動を考案することには成功したと言えるが、互いから学び合う活動を促すためには、さらなる工夫が必要だということが分かった。学生も「先生」という聴衆を意識しすぎた可能性があるため、今後は調べてきた情報を、どうやってわかりやすくクラスメイトに伝えるかをもっと考えさせる必要があったと振り返る。

6. おわりに

以上、異文化理解の促進を図った日本語 3 年生コースにおけるリサーチプロジェクト活動を報告した。当初掲げた目的の達成もさることながら、履修した学生にとって日本文化を従来見たことのない視点から捉えるいい機会になったと強く感じている。余談ではあるが、同学で 2017 年度秋学期に同コースを担当する教師から、本活動をコースプロジェクトとして実施したいとの連絡を受けている。今回の実施における改善点を踏まえ、よりよいプロジェクト活動として進化していくことを願ってやまない。最後に、多忙な中、本プロジェクトの最終発表日に教室までお越し頂き、学生への質疑応答にご協力頂いた同学の先生方には、この場を借りて心より感謝の意を表したい。

参考文献

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

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

くろしお出版（2009）.『上級へのとびら ― コンテンツとマルチメディアで学ぶ日本語』岡 まゆみ, 筒井 通雄, 近藤 純子, 江森 祥子, 花井 善朗, 石川 智

Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. New York, NY: Pearson Education.

Lafayette, R. C. (1988). Integrating the teaching of culture into the foreign language classroom, In A. J. Singerman (Ed.), *Toward a new integration of language and culture*. Middlebury, VT: Northeast Conference of the Teaching of Foreign Languages.

Moore, Z. (2006). Technology and teaching culture: What Spanish teachers do. *Foreign Language Annals, 39*(4), 579-594.

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

Schulz, R. A. (2007). The challenge of assessing cultural understanding in the context of foreign instruction. *Foreign Language Annals, 40*(1), 9-26.

Strasheim, L. (1981). Establishing a professional agenda for integrating culture into the K-12 foreign languages. *The Modern Language Journal, 65*(1), 67-69.

四コマ漫画「ブッタとシッタカブッタ」を使ったディスカッションの実践報告：　中級レベルの発話に焦点を当てて
USING FOUR-FRAME COMIC STRIP FOR DISCUSSION FOR PEACE: FOCUSING ON THE INTERMEDIATE LEVEL ORAL PRODUCTION

高橋　宣明
Nobuaki Takahashi

エリザベスタウン大学
Elizabethtown College

1 はじめに

現在の国際化社会における多言語化や多文化化に伴い、外国語教育、第二言語習得の分野ではコミュニケーションを重視した言語活動の重要性が叫ばれるようになって久しい。そして現場の教師は各レベルにおける学習者の言語能力向上のために、様々な教授法や媒体を用いてタスクを行なっている。また、そのような言語活動は何らかの熟達度を評価する指針を念頭に置いたものが一般的であり、American Council on the Teaching of Foreign Languages（以下 、ACTFL）の言語運用能力ガイドライン（2012）や欧州評議会による「言語のためのヨーロッパ共通参照枠」（以下、CEFR）に代表されるような、タスク達成後に学習者がある特定の熟達度に達したかどうかを実証的に示す様々な評価基準も提唱されてきた。

このように、学習者の言語能力を評価し、可視化することの重要性は言うまでもないが、殊に中・上級レベルにおいては言語能力以外にも細川（2005）で提唱されている「実際の人間関係のやり取り」に焦点を当てた活動も必要であり、実際に多くの実践例も報告されている（青木 & 山内, 2011）。

そこで、本稿では、段落レベルの発話や抽象的な内容の理解といった中・上級レベルの言語能力を念頭には置きつつも、平和や他人への尊重、意見の異なる他者への理解を重視したディスカッションの実践結果を報告する。

2 評価法を基準とした中・上級レベル

一般的に、学習者が言語能力的にどのレベルに位置付けられるかという問題に関して、「初級」は比較的判断しやすいレベルであると言うことはできるだろう。その基準となるものは、上記の言語熟達度の指標を用いた場合はもちろんだが、大学レベル、特にアメリカにおいて一般的にこのレベルでは「げんき」「なかま」「ようこそ」など、初級教科書として使われている教材を使用していることからも判断されることが多い。そして、このような初級教材が終了した時点で中級レベルへの一歩を踏み出すと考えると、初級と中級の境目（例えば「上級へのとびら」の使用開始など）もある程度は分かりやすいと言える。

しかし、単に教材に焦点を当てているのみの場合、中級から上級への判断になると、途端にその判断が曖昧になるケースも多く、この二つのレベルは、学習時

間、教科書や教材とその中で取り扱われる語彙や文型といった要因だけでは明確に分けることができない場合も多い（国際交流基金, 2011）。そこで、現在広く普及している二つの評価法における中・上級レベルの目標を見てみよう。本稿では、話す能力やコミュニケーション能力に焦点を当てることとする。

2.1. ACTFL 言語運用能力ガイドライン

ACTFL による 2012 年の言語運用能力ガイドラインによると、中級、上級の話す能力に関する目標は以下の通りである：

> **中級**
> 中級レベルの話者は、主に、日常生活に関連した身近な話題について話しをする際、伝えたいことがらを言語を使って創造する能力によって特徴づけられる。このレベルの話者は、自分自身が意図した考え、伝達したいことを表現するために、習ったことを組み替えることができる。中級レベルの話者は、簡単な質問ができ、簡単な生活場面に対応することができる。単文や連文などの文レベルの談話を発し、それらは現在時制で行なわれることが多い。中級レベルの話者は、非母語学習者の応対に慣れた話し相手に理解してもらうことができる。
>
> **上級**
> 上級レベルの話者は、自分に関連した話題のみならず、地域社会、国レベルまたは国際レベルにおいて関心を集めている話題について情報を伝達するために、積極的な姿勢で会話に参加できる。これらの話題は、過去、現在、未来の主要な時制枠における語り（ナレーション）と描写を通して、具体的に扱われる。このレベルの話者は、不測の事態を伴う対人交流の場面にも対応することができる。上級レベルにおいては、口語的段落が発話のタイプと長さの基準であるが、このレベルの発話は、質・量ともに非常に豊富である 。上級レベルの話者は、非母語話者の発話に不慣れな者を含む母語話者に理解されるに十分な基本文法構造と一般的な語彙を習得している。

https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/japanese/%E3%82%B9%E3%83%94%E3%83%BC%E3%82%AD%E3%83%B3%E3%82%B0#intermediate

ここで重要なのは、中級レベルにおいては「伝えたいことがらについて言語を使って創造する能力」と「文レベルの談話」であり、上級レベルでは「自分に関連した話題のみならず」様々な社会的な話題などについても「語り（ナレーション）と描写を通して具体的に」伝達することができる、という点である。また、上級レベルに必要な要素として、「抽象的に議論を展開する」ことができる（上級の上）点も言語活動において重視しなければならない点であろう。

2.2 Japan Foundation 日本語教育スタンダード（以下、JF スタンダード）

JF スタンダードは、2001 年に発表された CEFR をもとに国際交流基金によって開発され、2010 年より公開されているガイドラインで、学習者個人の学習過程を記録し、日本語を使って何がどのようにできるかという能力に重点をおいて

いる（p.1）。理論背景についての詳細はここでは省略するが、この枠組みの中では学習者のレベルを「起訴段階の言語使用者」（A1-A2）、自立した言語使用者（B1-B2）、そして熟達した言語使用者（C1-C2）という Can-do の 6 レベルに分類している。また、この 6 レベルをさらに細分化し、A2+、B1+、B2+の 3 レベルを加えて 9 レベルとする分類もある（塩澤他, 2010）。さらに、それぞれのレベルには数多くの Can-do が存在し、学習者は目的や学習計画に応じた Can-do を使用、創造することで熟達度を把握できるようにしたものである。

この枠組みの中で、大まかに B レベルを中級、C レベルを上級以上とするならば、全体的な尺度としては以下の内容が参考として挙げられている：

表 1：CEFR 共通レベル：全体的な尺度

B1	● 仕事、学校、娯楽で普段出合うような身近な話題について、標準的な話し方であれば主要点を理解できる。 ● その言葉が話されている地域を旅行している時に起こりそうな、たいていの事態に対処することができる。 ● 身近で個人的にも関心のある話題について、単純な方法で結び付けられた、脈絡のあるテクストを作ることができる。経験、出来事、夢、希望、野心を説明し、意見や計画の理由、説明を短く述べることができる。
B2	● 自分の専門分野の技術的な議論も含めて、抽象的かつ具体的な話題の複雑なテクストの主要な内容を理解できる。 ● お互いに緊張しないで母語話者とやり取りができるくらい流暢かつ自然である。 ● かなり広汎な範囲の話題について、明確で詳細なテクストを作ることができ、さまざまな選択肢について長所や短所を示しながら自己の視点を説明できる。
C1	● いろいろな種類の高度な内容のかなり長いテクストを理解することができ、含意を把握できる。 ● 言葉を探しているという印象を与えずに、流暢に、また自然に自己表現ができる。 ● 社会的、学問的、職業上の目的に応じた、柔軟な、しかも効果的な言葉遣いができる。 ● 複雑な話題について明確で、しっかりとした構成の、詳細なテクストを作ることができる。その際、テクストを構成する字句や接続表現、結束表現の用法をマスターしていることがうかがえる。
C2	● 聞いたり読んだりしたほぼ全てのものを容易に理解することができる。 ● いろいろな話言葉や書き言葉から得た情報をまとめ、根拠も論点も一貫した方法で再構成できる。自然に、流暢かつ性格に自己表現ができ、非常に複雑な状況でも細かい意味の違い、区別を表現できる。

http://jfstandard.jp/pdf/cefr_common_level.pdf

この枠組みの中で、大まかに C レベルを中級、B レベルを上級と考慮するならば、一つの基準として「抽象的かつ具体的な話題のテクスト」というものが挙げられるだろう。

このように、上記の評価法に即して考えると、上級レベルに到達するための一つの要素として、ACTFL ガイドラインにおいては段落レベルの発話が挙げられ

る。それは「上級の中」の項目にある「語り（ナレーション）と描写は、互いに組み合わされ絡み合う傾向があり、つながりのある段落の長さの談話の形で、関連性のある事実や裏付けのための事実を伝えることができる」という点で提示されている通りである。さらに抽象的な話題も重要な要素であり、ACTFL ガイドラインでは「上級の上」の項目に「いくつかの話題、特に自分に興味のある事柄や専門分野に関連したものについて、抽象的に議論を展開することができる」とあり、Can-do の B2 レベルには「自分の専門分野の技術的な議論も含めて、抽象的かつ具体的な話題の複雑なテクストの主要な内容理解」が挙げられている。

以上の「語り」と「抽象的な内容」の二点に焦点を当てた中・上級レベルのタスクにはどのようなものがあるだろうか。

2.3　中・上級のタスク：「協働」に焦点を当てて

上記のような評価法を基準とした場合、中級や上級の授業では何を教えるべきか。例えば同じ「食」について取り扱うとしても、初級では食べ物の好き嫌いについて話したり、レストランで注文するという日常的かつ具体的なタスク、中級では食文化や食習慣について話す、そして上級では食が体や精神に与える影響について話す、といったようにより複雑なタスクになる（久保田, 2011）。

実際に、学習者側からも、中級レベルでは「学習者の発話の機会を増やす」「学んだことについて話したり書いたりする時間を増やす」「長い文を作る」といった内容を望む声が内丸（2012）でも報告されていることから、教師側のみならず、学習者側にとっても中・上級レベルのタスクとしての要望は明確に初級のそれとは違ったものである。

さらに、教授法という点から見てみると、中・上級で必要になる内容には（１）内容重視、（２）アウトプット型活動、（３）流暢さの養成、を達成するための（４）多技能統合型のタスクが必要となる（久保田, 2011）。

そこで、上に挙げた ACTFL ガイドラインと Can-do の中にある項目から、本稿で「段落レベルのナレーション」と「抽象的な内容」の二点に焦点を当てながらどのようなタスクを選ぶかを考慮すると、中・上級レベルにおいては、言語能力を超えた人間関係のやりとりを通して、言語内容理解の先にある学習者同士が相互理解をする世界を作り出すことが非常に重要であろう。その世界とはつまり、個々の意見を外に発信し、他者から発信された意見を受け入れることによって他者を理解し、世界を理解するプロセスであり、細川（2012）で提唱されているような「言葉の市民」を育成するための「第三の場所」のに当たるものである。

以上の点を達成するためのタスクには様々なものが考えられるが、その中の一例としてディスカッション活動が挙げられる。

2.4　ディスカッション活動

ディスカッション活動は特に中・上級においてのみ行われているものではなく、

初級から上級に至るまで、様々な実践報告がされている（青木&山内, 2011）。しかし、上記のような細川（2005）における「実際の人間関係のやりとりが行われる教室活動」や、同じく細川（2012）で描写されているような「第三の場所」としてディスカッション活動が行われているケースは少なく、現実には意見の交換や思考のやりとり、そしてそれによる他者との相互理解に焦点を当てたタスクというよりは、あくまで目標言語の練習場所としての性格が強いタスクに終始していることが多いことは青木&山内（2011）で指摘されている。

そこで、本稿では、上記の評価法による中・上級レベルの目標を念頭に置きつつも、言語の正確性などではなく、あくまで発信し、交換される意見を通してクラスという一つのコミュニティー内で協働する他者を理解することに重点を置いたディスカッション活動の実践結果を報告する。

3. 調査背景

3.1 学習者

本研究での被験者は、大学レベルの外国語としての中級中期〜後期の日本語コースの学習者 11 名で、米国東海岸における 8 週間の夏期集中講座で「中級２」と呼ばれるレベルにいた学習者で鎌田他による「新中級から上級への日本語」（2012）を主教材として使用したグループである。

3.2 使用教材：小泉吉宏「シッタカブッタ」

今回ディスカッションのタスクのための教材として使用した「シッタカブッタ」とは、小泉吉宏氏による漫画作品で、主に仏教の考え方について漫画を通して伝えることを目的としたものである。人生に悩むブタの主人公「シッタカブッタ」が仏様のキャラクターである「ブッタ様」から様々な人生における助言をもらいながら、人生の答えやものの見方について考える作品となっている。この作品は「シッタカブッタ①〜③や、オムニバス形式で執筆された「愛のシッタカブッタ」などシリーズ化されているが、既に出版されていた本の中から「自信」「嫉妬」などのトピックに合わせたものを集めて出版された「ブタのいどころ」（2003）を今回の種教材として使用した。

3.3 タスクの流れ

8 週間の夏期講座を通し、全部で 5 回「シッタカブッタ」を使ったディスカッションの授業を行ったが、それぞれのタスクは表 2 の通り、教科書の内容に即した形で行われた。

夏期集中講座という性質上、一日 4 回の授業の中で、一つのユニットを 3 日で終わらせるというペースで行ったが、「シッタカブッタ」のディスカッションは

ユニット初日に文法の導入後、次の日の読解の授業に入る前の前作業として行ったもの（ユニット 5、7、8）と、教科書の読み物を読んだ後の話し合いのタスクとして行ったもの（ユニット 4、8）との異なるタスクとして行った。

表 2：「新中級から上級への日本語」とディスカッション

教科書のユニット	「シッタカブッタ」のトピック
ユニット 4：ことばと文化	自信と自分　（読んだ後で）
ユニット 5：心と体のバランス	こころと自分　（読む前に）
ユニット 7：日本語の多様性	越境　（読む前に）
ユニット 8：環境のためにできること	世界と自分　（読む前に）
	人生の目標　（読んだ後で）

例えば、ユニット 5 では「心と体のバランス」というトピックで、健康病が心を蝕んでいるといった内容の読み物があるが、本文の中でギリシャに端を発する「体」「心」「魂」の三要素について考える部分がある。その内容理解の一助として、また読んだ後のまとめの話し合いにもつなげるために、仏教の考え方における「こころ」とは別の「自分自身」というものについて考えるというタスクを行った。

これは 5 つのタスクの一例に過ぎないが、以上のような形で、教科書の読み物の内容に即した四コマ漫画を選び、読み物の前作業か後作業として学習者にディスカッションをさせた。

そして、夏期講座修了後、学習者に対して「シッタカブッタ」のタスクについてのアンケート調査を行った。

3.4　アンケート調査

アンケート調査は、「シッタカブッタ」のタスクに関する難易度や意義、他者の理解についての学びや変化などを 5 段階の Likert Scale で問う部分と、今後に向けての意見を問う部分があった（Appendix 参照）。回答は日本語でも英語でもよいこととした。

4　結果報告

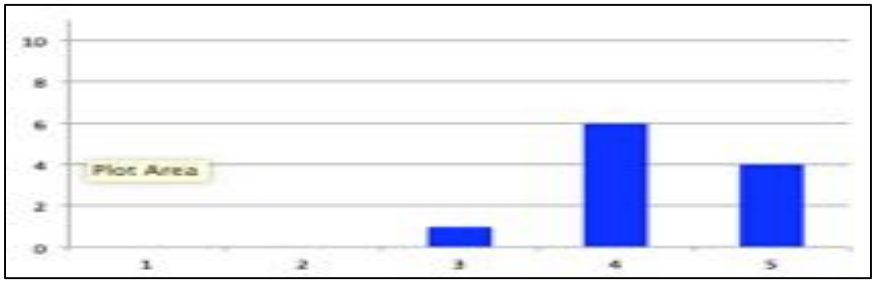
4.1　5 段階評価（質問 3〜5）の結果

アンケートには 9 つの質問があったが、本稿ではその中で「平和、思いやり、リスペクト」に深く関係のある 3（日本語の授業ですることの意義）、4（クラスメートや色々な人の考え方の学び）、5

（他者／他文化への理解に対する考え方の変化）の三つの質問についての結果を報告する。

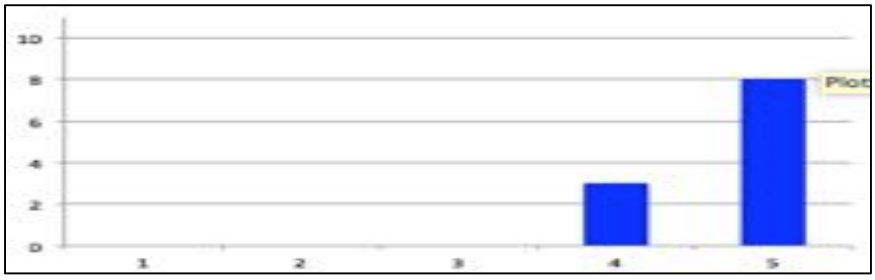
まず、「シッタカブッタ」で話し合った内容を日本語ですることに意義があったかという質問に対する 5 段階評価では 3 の「どちらでもない」が 1 名、4 が 6 名、そして意義があったとする 6 が 4 名という結果で、全体的に肯定的に捉えられていた（表 3）

表 3：「シッタカブッタ」で勉強した内容を、日本語の授業ですることには意味があったか（n=11）



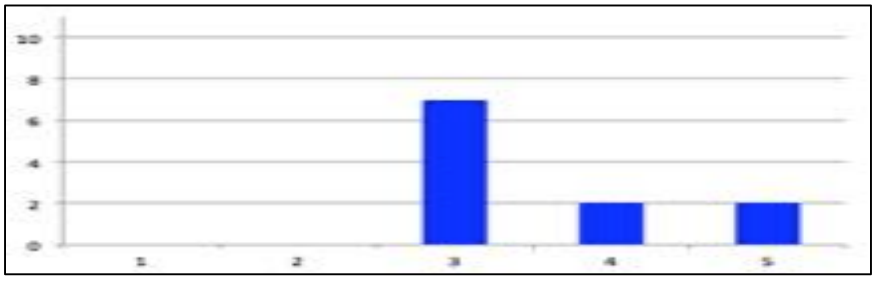
質問 4 の他者の考え方の理解については 4 と 5 で占められており、1〜3 を選んだ学習者は皆無であった。さらに、4 が 3 名、5 を選んだ学習者は 8 名に上ったことから、他者の考えを学ぶ機会としては概して肯定的に受け取られていた。

表 4：「シッタカブッタ」の授業から、クラスメートや色々な人の考え方を学んだと思うか（n=11）



質問 5 の他者／他文化への考え方の変化についてはほとんどの学習者が「どちらでもない」とする 3 と回答していた（7 名）。そして 4 と 5 と回答した学習者は各 2 名ずつという結果となった。

表 5：「シッタカブッタ」の授業の前と後では、他者／他文化への理解に対する考え方が変わったと思うか（n=11）



4.2　学習者のコメント

以上の結果に関して、実際に学習者からの補足をいくつか挙げると、以下のようなコメントが見られた。

表 6：質問 3〜5 に対する学習者のコメント（一部抜粋）

質問 3（日本語でする意義）	● 自分の人生の目標や周りの世界などについて考えさせられて、それで癒された場合も多くあったので、意味があったと思います。 ● 難しくて抽象的な会話をしましたから、もちろん日本語の授業として意味があったと思う。 ● 人生の目標や自信のように、抽象的なことについて話すのが難しかったけれども、そうかといって難しすぎることはなかった。 ● やさしい日本語で書かれていたものの、内容が奥深くて面白く、抽象的な話題について話せるようになったと思う。 ● クラスメートと互いに助け合えば合うほど家族のようになって、授業の雰囲気がよくなった。 ● It was a good way to incorporate a few Japanese ideologies that we as Americans may not have thought about. It was also a much better way of spending extra time in class rather than having busy work like essays. ● Because I am also interested in Japanese religion, I thought it was interesting to read comics that taught Buddhist beliefs in an similar fashion to some kids' materials in the US teaching Christian values. It did not feel pushed or as if anyone was forcing a particular religious beliefs onto me, but instead of offered a chance to learn a little bit more about Buddhism through an interesting medium.
質問 4（他者の考え方の学び）	● 何も学ばなかったわけではないが、そもそも平和などに対して無関心だったわけでもないので、自分なりの信念がすでにあった。 ● クラスメートの考え方を通して、特に自分と平和の考え方を学んだと思う。 ● 同級生と「シッタカブッタ」の内容を討論していたので、互いの個人的な立場も尊重できるようになったと思う。 ● 周りの人の個人的な立場や意見を尊重することの重要性がわかるようになった。世界的に考えたら、世界の人口の多様性を大事にすべきだという考え方を学んだ。 ● It was an important thing to learn about those smaller aspects of Japanese culture. My one critique would be maybe to see how you can apply it to real-world examples or something, just to further divulge into the concepts.

	● I definitely feel that I learned how to talk about important concepts such as peace and thoughtfulness more confidently in Japanese.
質問 5（他者への考え方の変化）	● 考え方が変わったというより、「シッタカブッタ」の内容に影響されて、平和などをより大切にして、心に留めようとしたのです。 ● だいたい変わった。同級生の立場が理解できるようになればなるほど、自分が持っている考え方に影響を及ぼした。 ● I did have some ideas change, but some of the ideas taught were new bits of information that I didn't know before that mostly furthered my ideas. ● My way of thinking did not necessarily change, but after these classes I did reflect on the content in a meaningful way.

5 考察

全体的な傾向として、「シッタカブッタ」を日本語の授業で行ったこと、それを通した他者の理解の二点については肯定的な結果となった。上記の学習者からのコメントにも見られるように、質問 3 に関しては「抽象的な内容」についての言及が非常に多く見られた。「人生の目標」「自信」「心と健康」といった内容について理解し、意見を発信し、話し合うというタスクの作業前の指示として「内容理解重視で細かい間違いは気にしないようにする」と伝えてはあったが、多くの学習者がこのタスクを上級レベルに到達するための抽象的な内容を日本語で話す場として認識していたことを示している。

その理由の一つとして、このクラスではプログラムを通して「上級レベルになるための判断基準」をいくつか明確に学習者に提示し、それに即したタスクを行うことが多かったという要因が挙げられる。しかし、このような指示を明示的に行いすぎると、学習者は与えられたディスカッションの場を「日本語の練習の場」としてしか捉えなくなってしまう危険性があるという点は青木&山内（2011）でも指摘されているが、日本語の授業内のタスクという性質上、このような認識を払拭するのは難しい。今後は、授業外の活動としてこのようなディスカッションを行うことが一つの解決策になり得るかもしれない。しかし同時に、学習者が自ら明確に抽象的な話題について話し合う能力を向上させるための練習の場と認識しながらも、それを肯定的に捉えているならば、それはタスクの選択肢の一つとして有意義だと考えることもできる

また、「他者の考え方を学んだ」という意見は全体を通して非常に多く見られたが、これもディスカッションというタスクの性質上は当然だと言える。しかしここで注目すべきは、単に他者の意見を理解した、ということを超えた、「他者の意見を尊重できるようになった」という意見や、「他者の意見を通して自分自身を理解することにつながった」という意見である。他者の理解、異文化理解、ひいては国際平和は、相手を理解するという第一歩から始まる。そしてさらに他者の意見を尊重し、それを通して自らを理解し、最終的には自己の価値観を異文化の基準にまで広げ、多角的に物事を捉えられるようになることが重要である。

これは Bennett（1986）において定義された Intercultural Development Continuum にあるように、単一文化思想から他文化思想に移行する過程の中でも指摘されている。また Ribeiro（2016）でも、他者を知ることを通した自己認識が視野の広いグローバルな人材になるために必要だと指摘している。

このように、「シッタカブッタ」を使ったディスカッションでは、ACTFL ガイドラインにおける上級へ、また Can-do の B レベルへつながる言語能力の練習の場としての機会だけでなく、他者の意見を理解し、それを尊重し、さらにはそれを通して自己を見つめなおす機会にもなり得ると言えるだろう。

6　まとめと今後の改善点

以上のように、ミドルベリー大学夏期集中講座の中級レベルにおいて教科書の内容に准じた形で「シッタカブッタ」を使いディスカッションを行ったことにより、特定の上級レベルの言語活動（段落レベルでの発話、抽象的な内容の理解と意見交換）の場を提供することができた。また、他者への理解や尊重を促進し、自らについての理解も含める一助ともなった。

さらに、以下のようなコメントの通り、言語的なメリットの外で、良好な人間関係の促進や厳しい集中講座の中で他人と自分を比べる必要はないという安堵感を与え、精神的な助けになったという副産物的な効果もあったようである。

- これを通して家族のようになって雰囲気が変わった。他のトピックで話しても、お互いの意見を聞きやすくなった。
- I appreciated lesson a lot, especially during a point in the program when my confidence was quite low. Although there are lots of fun elements, Middlebury is a very tough environment to learn in, especially for students at a higher level. I felt stuck and like I would never get any better at Japanese, シッタカブッタ was a helpful reminder to relax and not compare myself to others.
- I found these comics to be a fun addition to the course, and the timing was a nice way to break up the craziness of the schedule at that time.

しかし将来的によりよいタスクにするために改善すべき点は多い。中でも学習者から上がった三点に言及する。

一つ目は「仏教に関する背景知識」である。「シッタカブッタ」は仏教の教えを取り扱ってはいるが、あくまで心が楽になるためのアドバイスの一つというスタンスを持って執筆されていることにより、特に仏教についての背景知識がなくとも理解できるように描かれているが、話し合いが深まれば深まるほど仏教の知識がある学生とそうでない学生の間に差が生じた場面も見られた。「仏教について少し説明があるとよかった」という学生の声もあったので、取り上げたテーマの漫画に関係がある概念についての前作業があればよかったのかもしれない。

二つ目の点は話し合いが始まるまでの準備時間についてである。内容が抽象的になればなるほど、自分の考えを頭の中でまとめ、それを発信するまでに要する時間は長くなる。「シッタカブッタ」は四コマ漫画が中心であるし、非常に簡潔に描かれているので、作品の内容理解自体には時間を要しないが、抽象的な、深いテーマについて簡潔に描かれているからこそ、その解釈と意見の発信のために

は時間が必要となる。「考えがまとまりそうなところで時間が来てしまった」「あらかじめ宿題という形などで準備する時間があればよかった」という意見が多く、今後は準備に十分な時間を費やせるようにすべきであろう。

三つ目は語彙力の問題である。中級後半レベルとはいえ、抽象的な内容について話すには、そのテーマについての豊富な語彙力が不可欠となる。タスクに入る前に語彙のリストや小テストは行ったが、それはあくまで作品の内容を理解するためのものに留まってしまい、その先にあるディスカッション内で使われるであろう語彙までには考えが及んでいなかった。もちろん学習者一人一人の意見を発信するための語彙は異なるが、役に立つと思われる語彙をリストに入れておくことや、上記のようにあらかじめ前作業で学習者が準備できるようにしておくことで多少の対応は可能であろう。

このように、これからも「シッタカブッタ」を、そしてそれに留まらず同様に学習者同士がお互いを理解し、尊重し、自己理解も深められるテーマで、中級から上級へ向けての言語能力も達成できるような教材やタスクを開発し続け、学習者の日本語能力というミクロのレベルだけでなく、異文化理解や他者への尊重を通した国際交流など、マクロレベルの効果につながる道を模索し続けてゆきたい。

参考文献

青木優子 & 山内薫（2011）　別科日本語専修過程の留学生に対する協働的ディスカッション活動の試み　『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』3, p.47-56

市嶋典子（2013）　日本語教育における評価研究の変遷と課題――制度が規定する評価から，実践を起点とした評価，思想としての評価へ『言語文化教育研究』11，112-133．http://alce.jp/journal/vol11.html#ichishima

内丸裕佳子（2012）　中級日本語学習者が望む学習とは何か –高等教育機関におけるアンケート調査―　『大学教育研究紀要 8 号』岡山大学国際センターp.61-72

久保田美子（2011）　日本語教授法シリーズ第 12 回「中・上級を教える」,国際交流基金関西国際センター日本語教育研修会

国際交流基金（2011）　『国際交流基金日本語教授法シリーズ 10　中・上級を教える』ひつじ書房

塩澤真季, 石司えり , & 島田徳子（2010）　言語能力の熟達度を表す Can-do 記述の分析 –JF Can-do 作成のためのガイドライン策定に向けて―　『国際交流基金　日本語教育紀要』第 6 号 p.23-39

中村妙子（2000）　中級日本語教育について （国際基督教大学リポジトリ）

細川英雄（2012）『「ことばの市民」になる―言語文化教育学の思想と実践』ココ出版

ACTFL（2012） ACTFL Proficiency Guidelines 2012 (Speaking in Japanese) https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/japanese/%E3%82%B9%E3%83%94%E3%83%BC%E3%82%AD%E3%83%B3%E3%82%B0

Bennett, J. M.（1986） Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (ed.), *Cross-cultural orientation: New conceptualizations and applications* (pp. 27-70). New York: University Press of America.

Ribeiro, S. P. M.（2016） Developing Intercultural Awareness Using Digital Storytelling. Language and Intercultural Communication 16, p.69-82.

JF 日本語教育スタンダード http://jfstandard.jp/

付録：　学習者アンケート

2016 ミドルベリー夏学校　中級２

「シッタカブッタ」について

2016 年ミドルベリー日本語夏学校中級２では、教科書のいくつかの教科書のユニットから、以下の内容について「シッタカブッタ」を使ってディスカッションをしました。

ユニット４	（ことばと文化）：	「自分と自信」
ユニット５	（心と体のバランス）：	「こころと自分」
ユニット７	（日本語の多様性）：	「越境」
ユニット８	（環境のためにできること）：	「世界と自分」
最後の授業：	「人生の目標」	

下の質問に答えてください。コメントは日本語でも英語でもいいです。

1. 「シッタカブッタ」を使った日本語の授業があってよかった。

いいえ				はい
1	2	3	4	5

コメント：

2. 「シッタカブッタ」の授業は難しかった

いいえ				はい
1	2	3	4	5

コメント：

3. 「シッタカブッタ」で勉強した内容を、日本語の授業ですることには意味があったと思う。

いいえ				はい
1	2	3	4	5

コメント：

4. 「シッタカブッタ」の授業から、クラスメートや色々な人の考え方を学んだと思う。

いいえ				はい
1	2	3	4	5

コメント：

5. 「シッタカブッタ」の授業の前と後では、他者／他文化への理解に対する考え方が変わったと思う。

いいえ				はい
1	2	3	4	5

コメント：

6. 「シッタカブッタ」の授業で、難しかったことは何ですか。

7. 「シッタカブッタ」の授業をもっとよくするために、何をしたらいいと思いますか。

8. 全体的に、「シッタカブッタ」の授業について思ったことを書いてください。

9. その他、何でもコメントをしてください。

テキストマイニングを応用した小説の読解授業:
大学上級クラスにおいて長編小説と短編小説を読ませる試み

TEXTMINING-BASED READING NOVELS:
ADVANCED LEVEL JAPANESE COURSE

王 伸子
Nobuko Wang

専修大学
Senshu University

キーワード：テキストマイニング、読解、KH-Coder

1. はじめに

大学の学部における留学生の日本語科目のうち、応用日本語科目と称する 2 年次以上の授業において、日本語の小説を読むというプロジェクトをおこなった。この課題をおこなう前に、数年間、「自分の専門科目に関する専門書ではない日本語の本」を読もうというコンセプトで、学習者自身が興味のある本を選び発表するという課題を実施した。その授業で、留学生に人気のある作家は現代小説の作家であるということがわかったので、今回は、いわゆる明治期の文豪といった近現代文学の作品ではなく、現代の作家の作品を教材として選択した。語彙を覚えるとか、漢字を覚えるということよりも、大人の一人の学生として小説を楽しむということを目的としたプロジェクトである。

しかし、中国語や韓国語を母語とするいわゆる漢字圏の学習者と、ベトナム語（ベトナム）、クメール語 （カンボジア）、ラオ語（ラオス）などを母語とする学習者とでは読むスピードも理解の度合いも異なり、授業の運営が難しいということが明確になった。とは言え、簡単な短編を扱っていたのでは読書という面白さが半減してしまうので、長編小説を読破したという達成感を持たせるためにも、小説に出てくる語彙を概観できるよう、語彙表を作成し、ストーリーを追っていくという授業をおこなった。語彙表を作成する仕組みは、小説全文の形態素を分析し、語を抽出するというテキストマイニングの機能を利用し、可視化した教材を用意した。今回は、

テキストマイニングソフト、KH-Coder を用いて、語彙がわかりやすいように、品詞別に作成した表や、全体的なイメージをつかみやすくするための共起ネットワーク図などを利用し、ストーリーを可視化することを試みた。

その上で、1 年目には長編小説をあつかい、２年目には短編小説を取り上げ、教材として取り上げた小説の長さに、学習者がどのように反応したのかということを観察し、その要因の分析を試みた。

2. 先行研究

小説を教材として取り上げた実践研究は少なくない。河元（1998）では、長編小説を題材にどのように読解作業をおこなっていけば「読み物を楽しむ」ということを目指して、 正確に読み取ることができるかという方法を、語彙や文法などの機能別に観察しながら述べている。同様の取り組みをしている研究は他にもあるが、いずれも、学習者が自主的に小説を読むという取り組みからはじめるものである。また、今回使用した KH-Coder を日本語教育の研究に使用する可能性については、佐野、李（2007）で述べられているが、語彙の分析というコーパスとしての研究に着目したもので、学習者のための教材作成に言及してはいない。本研究では、テキストマイニングを用いて小説を分析し、それを研究材料としてだけではなく、実際の教材に利用しようとする新しい試みである。前述の佐野、李 （2007）でも述べられているように、当該ソフトを用いた語彙の分析は、形態素分析をおこなう「茶筅」の能力に負っているので、ある程度の制限はあるが、教材として応用するには大きな問題はないと考える。

3. 可視化教材の準備

3-1. 学習者への聞き取り調査

まず、学習者に、日本語の読書をすることの障害になると思われることを質問すると、 文法、漢字、未習語彙が問題となるということ以外に、以下のような回答があった。

① 人名がわかりにくい。人名に気を取られ、ストーリーが頭に入ってこない。
② 分かち書ではないので、語彙がどこで区切れるのかよくわからない。
③ 縦書きなので読みにくい。何度も同じ行を読んでしまいそうになる。
（中国語、韓国語、ベトナム語等の書籍は、現在は横書きである）

「人名」については、悪者はいつでも「田中」(あくまでも例として)、正義の味方は「山本」などであれば、人名に気を取られず読めるのにという回答もあった。また、漢字語彙については分かち書きではないので、語彙の区切りがわかりにくいという回答もあった。縦書きについては、日本で勉強する限り、縦書きを読んでいかなくてはならないので、これは縦書きに慣れるようにするという意味もこめて、縦書きに取り組んでもらうことにした。海外の教育現場であれば、「青空文庫」などのテキストファイルを使用し、横書きの教材を作成するということも一案だと思われる。①、②については語彙表を提示することによってある程度、解決できると思われる。

3-2. 本文と語彙表等の準備

今回は東野圭吾著『手紙』を取り上げた。学習者各自に本を用意させ、読ませることとした。分析用には、小説の本文をスキャナで取り込み、それを KH-Coder で分析するためにテキストファイルに変換した。スキャナは富士通のドキュメントスキャナ、ScanSnap を使用した。紙素材を取り込んで PDF のファイルにしたものを、OCR ソフト、e-typist で取り込み、さらにテキストエディタ TeraPad によってテキストファイルにし、さらに文字の読み込み間違いなどを修正し、編集したテキストファイルを KH-Coder にかけて語彙の分析をおこなった。事前準備としては、 形態素分析をおこなうソフトと、計量的分析をおこなう統計解析ソフトも必要であるが、今回、ダウンロードした KH-Coder には、「茶筅」(Windows 用 Win-Cha) も、統計解析ソフト「R」も 実装されているので、あらためて用意する必要はない。以上の材料から作成した語彙表、図等は以下のとおりである。

・全編を通しての頻出語彙 150 語
・全編を通しての品詞別語彙表
・章別頻出語彙 10 語
・共起ネットワーク図

４. 可視化教材の例

KH-Coder によって分析したものを Excel の表形式で書き出し、それを加工して可視化し、語彙表などの教材とした例は以下のとおりである。

表 1　頻出語彙 150 語の一部 東野圭吾『手紙』序章

	抽出語	回数		抽出語	回数		抽出語	回数		抽出語	回数		抽出語	回数
1	する	100	31	いく	7	61	天津	5	91	差し込む	4	121	サッシ	3
2	剛志	50	32	すぐ	7	62	電話	5	92	姿	4	122	ジャンパー	3
3	ある	44	33	そう	7	63	頭	5	93	子供	4	123	移す	3
4	ない	27	34	つく	7	64	表情	5	94	住む	4	124	一つ	3
5	なる	21	35	仕事	7	65	仏壇	5	95	商店	4	125	引き出し	3
6	いう	19	36	自分	7	66	門	5	96	少し	4	126	右	3
7	入る	17	37	足	7	67	和室	5	97	身	4	127	押す	3
8	窓	16	38	買う	7	68	身体	5	98	人	4	128	横	3
9	家	14	39	塀	7	69	玄関	4	99	声	4	129	嫁さん	3
10	見る	14	40	目	7	70	さほど	4	100	川	4	130	開く	3
11	老婦	14	41	いい	6	71	ほか	4	101	想像	4	131	外	3
12	手	13	42	かける	6	72	アルミ	4	102	走る	4	132	気配	3
13	金	12	43	どう	6	73	ガラス	4	103	息子	4	133	鳴ぶ	3
14	緒方	12	44	ポケット	6	74	キッチン	4	104	大きい	4	134	近く	3
15	ドライバー	11	45	感じる	6	75	コンビニ	4	105	痛み	4	135	隙間	3
16	前	11	46	見える	6	76	ソファ	4	106	盗む	4	136	古い	3
17	引っ越し	10	47	思い出す	6	77	テーブル	4	107	逃げる	4	137	戸	3
18	顔	10	48	持つ	6	78	テレビ	4	108	内側	4	138	公園	3
19	腰	10	49	歩く	6	79	リモコン	4	109	聞く	4	139	口	3
20	思う	10	50	しれる	5	80	音	4	110	捕まる	4	140	今	3
21	知る	10	51	そば	5	81	下	4	111	北側	4	141	睫長い	3
22	いる	9	52	ダイニング	5	82	画面	4	112	立つ	4	142	載る	3
23	出る	9	53	ベルト	5	83	外す	4	113	老女	4	143	思い	3
24	先輩	9	54	リビング	5	84	気づく	4	114	話	4	144	時代	3
25	後	8	55	向こう	5	85	近づく	4	115	あげる	3	145	実際	3
26	開ける	8	56	考える	5	86	軍手	4	116	える	3	146	首	3
27	甘栗	8	57	使う	5	87	血	4	117	たぶん	3	147	初めて	3
28	貴	8	58	袋	5	88	鍵	4	118	できる	3	148	女	3
29	犬	8	59	長男	5	89	行く	4	119	もう	3	149	小屋	3
30	部屋	8	60	庭	5	90	左	4	120	やる	3	150	焦る	3

表 1 は、序章について分析した頻出語彙 150 語である。手順は、序章のテキストファイル を KH-Coder の「新規プロジェクト」として読み込み、前処理を行った後（「前処理」をクリックすると自動で問題の有無をチェックがチェックされ、全文字数が検出される）、「ツール」を開き、「抽出語」→「抽出語リスト」→「抽出語リストの形式」と進み、「頻出 150 語」を選択すると以下のような表ができあがる。表は、前述のように Excel 形式で表出される。

その表を加工し、学習者がメモを書き込む箇所を Excel 上に挿入したものを、配布用として使用する。メモは学習者のレベルによっていろいろな使い方が考えられるが、例えば、上級の学習者であれば、読み方がわからない語、あるいは意味がわからない語の箇所だけに書き込めば、学習者自身の現状が、本人にも教師にも把握できる。

出現回数が最も多いのは、この序章の中で物語の発端となる事件を起こす剛志（つよし）である。そのほかは、名詞も動詞も形容詞も出現回数の順に表になって出てくるので、出現回数が多い語彙→重要な語彙→物語の推移が推察できる、という具合に使用できる。

表２ 品詞別語彙表（一部） 東野圭吾『手紙』序章

	名詞		名詞		ーする		名詞		動詞		イ形容詞		ナ形容詞	
1	窓	16	前	11	引っ越し	10	剛志	49	する	99	ない	29	簡単	2
2	家	14	ほか	4	仕事	7	緒方	11	ある	42	いい	8	奇麗	2
3	手	14	近く	3	話	5	貴	9	なる	19	大きい	4	高価	2
4	参観	14	今	3	想像	4	天津	5	いう	18	古い	3	裕福	2
5	金	12	すべて	2	電話	4	覚	2	いる	17	細長い	3	いや	1
6	ドライバー	10	それぞれ	2	引き出し	3	アル	1	入る	17	早い	3	かすか	1
7	顔	10	現在	2	駐車	3	ション	1	見る	14	欲しい	3	たしか	1
8	腰	10	時間	2	安心	2	間	1	思う	11	っぽい	2	まれ	1
9	先輩	9	先程	2	作業	2	間中	1	知る	10	激しい	2	穏やか	1
10	裸	8	全体	2	察知	2	江戸	1	出る	9	広い	2	楽	1
11	甘栗	8	あと	1	息	2	江東	1	開ける	8	若い	2	危険	1
12	犬	8	その後	1	通報	2	剛	1	かける	7	少ない	2	健康	1
13	部屋	8	たくさん	1	抵抗	2	道	1	つく	7	素早い	2	懸命	1
14	自分	7	ふだん	1	預金	2	中	1	いく	6	太い	2	見事	1
15	足	7	一瞬	1	連結	2	日	1	感じる	6	優しい	2	好き	1
16	塀	7	一生	1	お礼	1	入	1	見える	6	うまい	1	幸福	1
17	ポケット	6	一番	1	ぼんやり	1	木場	1	持つ	6	えらい	1	十分	1
18	目	6	一部	1	アナウンス	1			買う	6	おいしい	1	慎重	1
19	そば	5	結局	1	アルバイト	1			歩く	6	くい	1	新鮮	1
20	ダイニング	5	午後	1	挨拶	1			立つ	6	すい	1	正確	1
21	ベルト	5	今時	1	安堵	1			える	5	たかい	1	正式	1
22	リビング	5	最近	1	安売り	1			やる	5	ままならない	1	大切	1
23	下	5	瞬間	1	案内	1			考える	5	悪い	1	大変	1
24	向こう	5	場合	1	位置	1			使う	5	甘い	1	的はずれ	1
25	身体	5	昔	1	意味	1			思い出す	5	丸い	1	特別	1

次に、表２は、品詞別語彙表である。品詞別に語彙の出現頻度がわかるような表になっている。例えば、この序章の中で、最も出現回数の多い語は、「窓」であり、16 回、出現していることがわかる。ついで、家、手・・・と続く。これは、窓を破って強盗に入る、という内容のシーンを描いたストーリーだからである。この表を見ながら、どのような内容であるかということを話し合ってみる、という、物語の再構築をするという取り組みも可能であると思われる。

さて、品詞の名称であるが、KH-Coder で作成される表は、「茶筅」による品詞名を使用しているので、それを日本語教科書に合わせて加工して使用した。例えば、「形容詞」、「形容動詞」という品詞名を、「イ形容詞」、「ナ形容詞」に変え、「サ変名詞」という品詞名で示される、「証明」「勉強」「デビュー」などは、「証明（する）」「勉強（する）」「デビュー（する）」をあらわすものなので、日本語教育としては、「～する」という項目に変えた。その他、かな書き語彙の表を示す。「名詞Ｂ」、「動詞Ｂ」、「形容詞　Ｂ」,「副詞Ｂ」といったものも立項されている。これは、「する」、「よろしい」、「とても」のように、ひらがなのみで記述する語彙表が、KH-Coder の形態素分析では、「Ｂ」として分別された結果である。漢字圏出身の学習者は、かな書き語彙を見逃すことが多いので、こうした表も、語彙の確認には役立つと思われる。

さらに、語の前後の共起関係、つまりコロケーションも示すことができる。これは、 KWIC コンコーダンスが搭載されているためである。図 1 は「金」（かね）を検索語として、その前後の文章を検索した例である。

あるから浮かれられる。（↓）今の俺にはそのどちらもないー。（↓）クリスマスケーキを買う	金	が欲しいわけではない。正月に餅を食べたいわけでもない。（↓）剛志が
もない。（↓）剛志が欲しいのは、直貴（なおき）を安心させられる	金	だ。直貴が迷いなく大学に進もうという気（↓）持ちになれる金だ。
せられる金だ。直貴が迷いなく大学に進もうという気（↓）持ちになれる	金	だ。（↓）剛志は空想する。まずはまとまった金を銀行の定期預金にする。それ
に進もうという気（↓）持ちになれる金だ。（↓）剛志は空想する。まずはまとまった	金	を銀行の定期預金にする。それを直貴に見せてやる。（↓）どうだ、
と会社案内を集めている。（↓）急がねば、と焦る。だが定期預金にする	金	がなかった。それを得る手段も失っていた。（↓）引っ越し屋の仕事は
ていない。しかしほかに手段が思いつかなかった。（↓）どんなに喚いても祈っても	金	は湧いてこない。ならば自分の手で何とかするしかない。（↓）老婦人の優し
するしかない。（↓）老婦人の優しそうな顔が頭に浮かんだ。彼女は有り余る	金	を持っているという話だったから、（↓）少しぐらい盗まれたところで大した痛手で
だけどほかにどんな手がある。誰かから奪うしかないじゃないか。（↓）だったら、	金	の余ってる家から奪うしかない。でも捕まったらどうする。捕まるわけにはいか

図１　　東野圭吾『手紙』序章　「金」（かね）のコロケーション

その他に、物語のイメージを示すものとして、共起ネットワークがある。

以下に表示した図２は、この物語の最後の場面である終章で、どのような登場人物と出来事のつながりがあるかということを示す共起ネットワークである。「重要性が高いほど、円を大きくする」のように設定すると、このように示すことができる。また、「語の相互の関係性が強いほど太い線で結んで表示する」、と指定すると、そのように表示される。この物語の終わりでは、すでに物語の中心は兄から弟へと移っているので、弟の名前を表す漢字、「貴」の部分がピンクの大きな円になって描かれている。語彙の数も、あまりに多いと共起ネットワークに表示される数が多すぎてしまうので、その語彙数も指定できる。

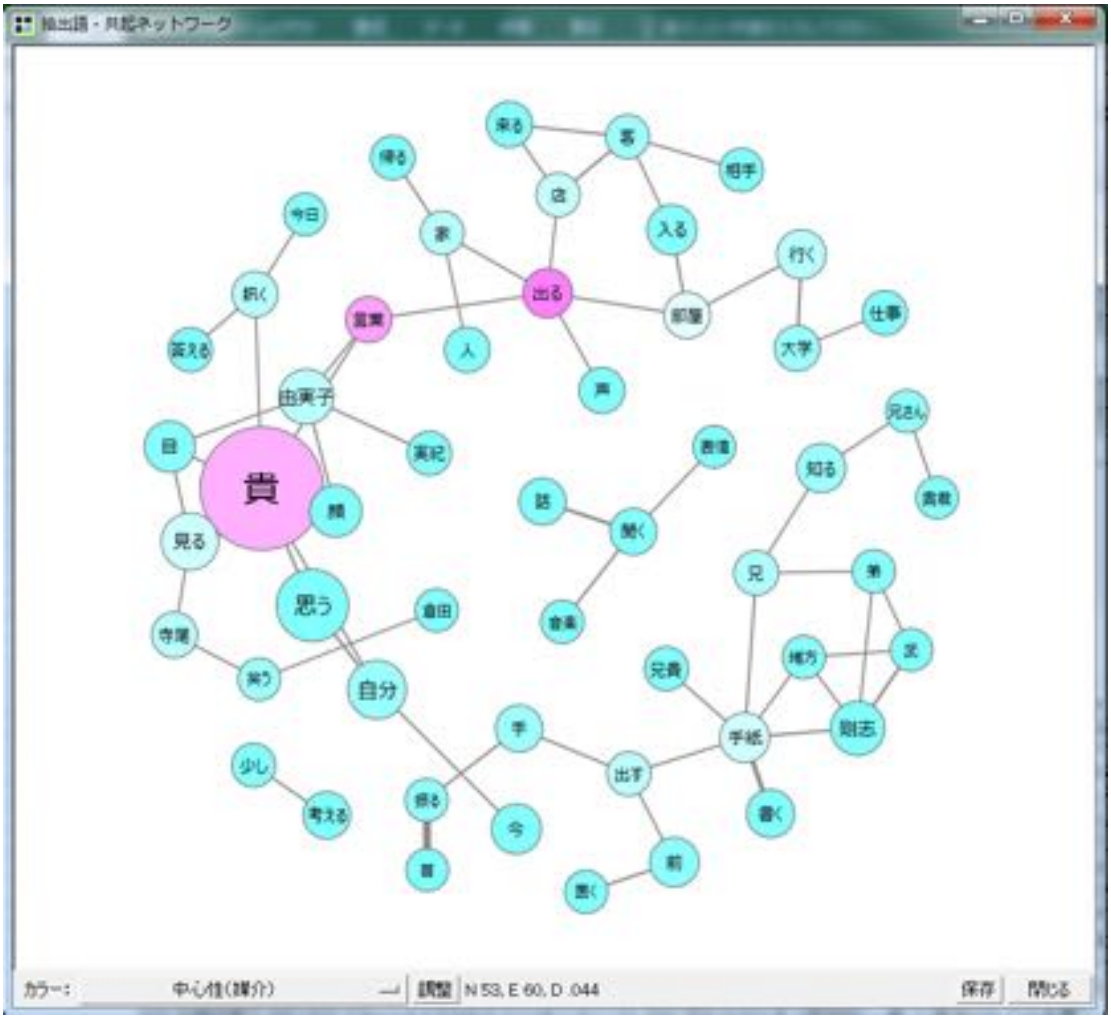


図２　共起ネットワーク図　　東野圭吾『手紙』 終章

4. 考察

4－1. 語彙表等の位置づけ

以上の語彙表、および共起ネットワーク図を、本を読む前の段階で学習者に提示したところ、例えば表２の品詞別頻出語の中では、人名の項目を見てストーリーが進むにつれて出てくる人名を確認することができ、また章別頻出語彙 10 語の表を見ることによって、物語の流れに新しく出てくる語彙を前もって把握できるので、長い小説であっても読書に取り組めるという余裕が出たようで、非漢字圏出身の学習者も抵抗なく読み始める糸口をつかめたようである。

4－2．長編小説と短編小説

最初の１年目には長編小説である東野圭吾著『手紙』を読み、その教材として語彙表等を作成した。『手紙』は 400 ページを超える長編なのである。日本語能力の高い学習者にとっては、読み応えがあり、ストーリーを追う楽しみを感じることができたようであった。一方、N２、N３レベルの学習者にとってはかなり大きな取り組みであったが、語彙表なしで読み進めていたときより、語彙表と取り組み、漢字の語彙を読んだり、意味を調べたりしてから読み始めたほうが、確実に内容を把握することができたようである。

次の年には星新一の短編小説を扱ったのであるが、日本語能力の高い学習者からはあまりよい評価がなかったのである。短い中にユーモアをきかせた小説だったからか、行間の意味を読み取るという作品になっていたためか、この短編小説はストーリーを追う楽しみ以前に、理解することが難しいものが少なくなく、楽しんで読書をするというところに行きつくのが困難なようであった。一方、日本語能力が低めの学習者たちは、字を追うのに精一杯の状況なので、短いものは、それだけで楽だったようで、短編小説のほうがよいという意見であった。

4－3．評価

学習者の授業における評価については、語彙表についての一人での作業、グループでの作業などの様子、さらに、小説の内容についてのディスカッションなどの観察を通して、どの程度理解しているのかということをみるということと、最後に語彙や内容についての記述試験をおこない、その両方によって評価をおこなった。

5．今後の展望

今回は、KH-Coder を用いた形態素分析による語彙表等の作成は一定の効果を上げたと思われるが、取り上げた小説が、長編と短編とで著者が異なり、傾向が違うものを教材としたため、それなりに楽しむことはできたと思われるが、正確に比較することはできなかったと思われるので、今後の課題としては、同一作家の長編小説と短編小説を取り上げて、教材化する予定である。

また、評価の面では、学習者の作業を同一の基準で判断することができるよう、小説の読解に関するルーブリックを作成して評価することを行いたい。

さらに複数の小説の分析を進めながら教室活動の中で使用し、母語別に必要な語

彙分析や例文抽出などを試み、「楽しめる日本語での読書」に近づけるよう、しばらくは試行錯誤しながら使用したい。

参考文献

河元由美子（1998）「読解で長編小説を読む―速読から鑑賞へ―」『口座日本語教育第 34 分冊』106-125、早稲田大学日本語研究教育センター 早稲田大学

佐野香織、李在鎬（2007）「KH Coder で何ができるか：日本語習得、日本語教育研究利用への示唆」『言語文化と日本語教育』33、94-95、御茶の水女子大学日本言語文化学研 究会、御茶の水女子大学

樋口耕一（2004）「テキスト型データの計量的分析－二つのアプローチの峻別と統合」『理論と方法』19(1)、101-115

――――（2014）『社会調査のための計量テキスト分析』ナカニシヤ出版

平和のための言語教育思想の醸成は可能か: 言語政策の視点から
POSSSIBILITIES TO PROMOTE PHILOSOPHY OF LANGUAGE EDUCATION FOR PEACE FROM THE VIEW OF LANGUAGE POLICY

アリゾナ州立大学
Arizona State University
山下吉友
Yoshitomo Yamashita

1. はじめに

本発表は言語政策の立場から、平和のための言語教育思想の醸成は可能かを論じる。第一に Ruiz(1984)の指摘した他言語使用者に対する意識とエートス形成、第二に経済価値思想の動態から言語教育の価値とその傾向を論じ、Sen（1999）の捉えるエンタイトルメント、ケイパビィリティの経済思想からの応用を論じ、Galtung (1969)の平和理論を概観しながら、個人の獲得した学習言語が能力と社会との関連の中での価値を生み　人間視点の思想性の醸成が可能かを述べていく。

2. 言語政策の視点から

2-1 言語政策とは

言語政策では、どのような考え方で言語を捉えるかの基本が存在する。言語教育の社会的地位と教育の流れは言語政策として具現化される。外国語教育はその言語政策の中で教育の一部として成り立つことになる。また、社会構造、経済、政治、教育、科学の発展に直接的及び、間接的に影響力を持っている。これまでの言語政策では国内の多数言語使用者と少数言語使用者に関連したもの、バイリンガル教育に関するもの、更に対立した小数グループの統一を目指した言語政策が主立った理論の中心になってきた。その理論と実践は外国語教育の思想の理論形成の視点を提供してくれる。

言語政策上の問題点として何を焦点に当てるかは Cooper(1989)、Kaplan (2004)は一貫性として次の点を挙げている。国家の統一性のため、国家機能の効率運営のため、アイデンティティー保持、多言語社会のためなどである。民族、人種、文化、多言語社会志向か単一言語社会志向か、政治，経済効果があるかどうかを考慮したもの、ステータス・プラニング、コーパス・プラニング、教育・プラニングなどを挙げ、相互関連の中で、計画されるとした（Cooper, 1989 ; Kaplan, 2004)。 更に、人権に関わるものとして、（Skutnab - Kangas , 2008, 2012, Fishman 1987;　Ruiz, 1994 など), 戦闘状態の対立グループの平和統一と発展のための第三の言語（英語）つまり、討論のファシリテート言語としての英語と各民族の人権と保護のための計画と現実化（Bianco, 2016、他)がある。言語使用の喪失を食い止め、人権、民族的地位を含めた、エンパワーメントとしての言語復活政策が挙げられる(Bianco, 2016; Fishman, 1977; Hornberger, 2006; McCarty, 2004; Ruiz, 1997, 他) 。本稿では外国語教育の価値に関わる視点に焦点をあげながら、外国語教育の思想成立の可能性を探求する。

2-2 Ruiz の視点

本稿では、人権に関わる肯定的または否定的な言語観のエートス形成のプロセスを指摘した Ruiz(1984) の視点を基本にしながら述べていく。

Ruiz は人間としての心情的な言語への態度に調和か反駁かの両者の動きへの引き金になることを 言語の方向性(Language Orientations)として三つの視点を投げかけた。第一に “問題としての言語”(the language - as - problem)”、第二に「権利としての言語 (language–as-right)」第三に「資源としての言語 (language-as- resource)」の 3 視点である。この三点は流動的で、個人、コミュニティー、国家という段階性に於いて普遍的な人間的側面と機関、機構との連結性を伴った教育政策、言語政策、リーダーシップ育成への諸見に関わる心情的な社会関係と社会動向への政策的影響の可能性を示してくれた。

第一の「問題としての言語」という視点は、他言語に対して個人またはコミュニティー、国家がどのような態度で臨むかということである。ある特定な言語使用者に対して、好悪の感情、見下し、敬意といった、ランク付けや階層分けなど心的動きが生じる。偏見が産まれる接点でもある。そこで、言語は問題であるという心情が生まれた場合、公共の場での適切性、学習環境に不適切性、嫌悪、美醜などとその人の洋服や動作など言語以外の文化を含めた人格への評価がなされてしまう。これは人種差別やいじめの対象に発展しゆく。更にコミュニティー、国家レベルでは特定の言語、または多数言語使用者の使用する言語と少数民族や、移民の言語使用と異なることが問題になり、接触の是非が問われることにまで発展する可能性を秘めている。国家レベルの場合、権利を剥奪し、差別、偏見、抑圧へと合法化によって進む可能性を含んでいる。この現れ方が社会意識へと変容することによって、社会問題化として浮上してくる。心理的構造的なものから、直接的な暴力へと進展する可能性をもつ。

第二に「権利としての言語」は、言語話者使用者もしくは言語話者が持つ態度である。言語話者は第三者に使用の制限される権利もなければ、異言語を使用することによって、抑圧や差別化, もしくはランクや階層分けされるという権利はない。つまり、言語使用者のエンパワメントとアイデンティテイー保持に権利を与え、社会参加できるような寛容性の醸成など人権保護を目指していける。つまり、マイノリテイーは生存の危機に怯えることのなく共生していけるという意識構築を目指している。

第三の「資源としての言語」 の見方は、あらゆる言語は 社会的に、人権的に利するとするものである。また、資源価値を有するとする。多言語文化社会では、異なった見方の受容は、創造性と寛容性を伸ばす触発となる可能性を持つ。このことは多文化または多言語社会を支える強力な価値創造を有する思想へと昇化される可能性がある。また、経済的には言語がビジネス効果に関係する。また、防衛のための言語として一旦を担う。Ruiz はある言語話者グループが社会で貢献できる可能性を示唆していた。と同時に共生の理論形成を育む視点を指摘したといってよい。これら 3 点からすると、これまでの言語政策の枠組みを超える人間

と社会という側面をボトムアップ、トップダウン(Kaplan, 2004)という両者を包含した思想の流れとして注目される。

2-3. 言語政策と人権

McCarty (2002, 2007), Hornberger (1998)などでは言語は資源であることと,自らの言語使用は、生存の危機と恐怖から身を守る権利として言語の重要性を説いた。言語の喪失を食い止めて復活させるなど小数民族のエンパワーメントと教育援助の根幹としての言語からの解決力の誘導に力を注いだ。これは多数派にとっても活性化と安定秩序に利することにもなる。言語政策は多様な側面を持ち、人間を守るという視点なのか、抑圧していくのかという重大な決定権を持つ。日本語教育ではアジア諸国の占領下で日本語の強制使用と母語喪失を促進するという暗い経験を持つ。これは人権保護、平等などの原理から相反する。これは日本在住の移民の言語使用に対してどのような態度で臨むかの他言語会にしていくのか、言語からみた平和の理念の再確認をも必要としている。

2-4. 対立調停のための言語政策

更に Bianco (2016) は実際の民族闘争下にあるミャンマーで民族間の問題を互いに浮き彫りにしながら、権利を保護する意識高揚の機会を UNESCO とともに行ったことを報告している。互いに民族の言語を保証しあい、相互に共生していく土壌をトップダウンではなく、民族間同士で納得をしながら、方針を決定していくというアプローチである。“問題としての言語”“権利としての言語”“資源としての言語”の要素を各民族間で収集し話し合い、他言語民族を尊重していく意識向上をさせながら、納得の上で、共同システムを決定していくというプロセスを踏んだ例である。その際、各民族間の対話を促進する言語としての第三者である英語と現地語を用いて、新しい発想の Facilitate language としての民族間調停の役割を果たす平和貢献言語機能を進めていった。この例は日本語使用の例には当たらないが、多民族、多言語社会での戦闘的対立の調停として、武器を使わない新しい平和推進機能としての言語使用として注目される。

3. 経済価値論の視点から言語学習価値へ

3-1. 価値思想の重要性

思想とは個人から出発し、組織、コミュニティー、国家を貫くバックボーンで、一個人、一組織の考え方が個別に教育に反映されるというのではない。国民の意識感情にまで一貫として浸透しているものである。本稿では外国語教育が必要であるという意識の存在を前提として、思想性について述べていく。その方法として、経済価値思想から、言語教育思想について探ることによってこれまで見られなかった、言語教育の要素を指摘する。

経済学の分野では理論と思想が常に応用への基本の考えを支えており、なくては成らない学問として成り立っている。経済効用や価値説が哲学や政治学にも深く関係している。その理由として、人間の持つ社会性と欲求とのつながりなど個人、コミュニテイー、国家、そして、それを貫く何らかの思想を歴史的に見て行

く姿勢が発 展してきたからではないだろうか。それではその“人間の持つ社会性と欲求とのつながりや社会通念など、言語教育ではどのように見ていく必要があるのか、経済価値思想の視点を探っていく。

3-2. 言語と経済学の接点：淘汰される言語教育

本稿での見方は言語習得は価値ではなく、個人が習得し生産した能力と見る。それは財のことである。習得した言語つまり財の使用こそが価値を生むという発想である。日本語を習得していたとしても、使用しなければ、価値にはならない。つまり、知識が得られる学校の授業は必ずしも価値には繋がっていないことを示している。習得とその使用は必ずしも一貫性を持って連結しているわけではなく、日本語教育が必ずしも社会価値に転換されるというわけでもない。つまり、言語教育が価値として成り立つというわけでなかったのではないかと思われる。社会価値がないとすれば、いつか淘汰の対象となる可能性を持っている。

３-3 マルサスの視点から

生産財という扱いに対して価値は財の交換だけではなく、財の交換と生産される財の労働量こそが価値あるとした。労働こそが財の価値を決定するとした（田村、2003；松田、1952；福田 2000)。外国語学習についていえば、学習時の学習労働で知識としての財が生まれる。その際の生産された財、使用される以前の過程こそが価値であるとの見方に通じる。まさに‘学生自身の財’であって、交換される価値まで至っていない。つまり、社会価値ではありえない。言い換えれば、学習時の満足感であって、学習労働を行う期間によるものである。その満足語後は自動的に社会的価値につながっていくとは限らない。

3-4. リカルドの視点から

リカルドは相対的価値と絶対的価値の尺度を考察し、労働が交換価値を産み、その労働量と積極的労働の量が価値を産むとした。積極的労働とは質の向上と剰余価値を産む源泉でもある。経済思想の中でリカルドは質の向上と剰余価値を産む源泉をこの意欲または人間の心情を絶対価値と位置づけた。(田村，2003；松田,1952；福田，2000)

このリカルドの視点を外国語学習からみると、積極的 学習意欲は、到達度を向上させ、学習効果をあげる。特定のレベルに到達するには、労働に費やされた等質の労働時間とみるよりは、積極的労力がレベルを引き上げ、その到達点までを絶対価値とするのである。この視点は使用の価値というよりは言語使用以前の学習過程の一側面を捉えたにすぎない。やはり、これは学習者側から見た視点で、社会性から見た価値とは言えない。つまり、学習者の労働としての絶対価値は必ずしも、社会的な絶対価値にはなっていないことが予測される。

3-5. マルクスの視点から

マルクス（松田 1952）では交換される財に絶対価値は存在せず，相対的に価値は決定されるとした。つまり、需要の無いものは淘汰されるとする。交換され

る財つまり習得した知識が交換される場合、絶対的な価値はなく、相対的な価値しかありえないということである。

外国語教育の立ち場からこれをみると、このマルクスの視点は学習者からの価値追求と社会的な関係を基本にしているように思われる。学習に対して相対的価値の評価としてみることができる。また、社会的な需要という視点から、淘汰されるということは学習者から見た価値追求との一貫性の欠如を示している。日本語学習者が減少したとすれば、需要が減少したわけで、言語学習者の育成もしくは言語教育を維持するシステムは弱くなってることを示している。

3-6. グラスランの欲求充足説

グラスラン（米田、1998) は欲求充足説をとき、個人的な欲求が充足させられる財と、それが社会的な欲求対象として一致している場合、また、社会的評価がされ欲求を満たす生産財の価値が富であるとした。

学習の視点からみると、個人の学習労働と欲求を充足させる財から産まれる価値と、社会的価値は相互に一致し社会評価と相まっているとする。ここで社会的な視点があって初めて絶対的価値があるとみられる。この社会的な視点というのは、本稿の見方からすると、学習環境外の関連した社会構造、政治、経済、科学などの社会の生産活動の行われるシステムを意味する。

3-7. 社会的価値からみた言語教育の弱点

以上、経済的価値の視点から、言語教育を見ていくと、いわゆる言語習得としての財とそれが交換されるという側面からの価値が見えてくる。言語教育は学習者側からの財の見方で、個人の財の追求という側面に重きがあった。いいかえれば、ほとんど学習者側もしくは言語教育者からの一方的な行動で、社会的な要素からの言語教育ではなかったのではないかと推察される。このことは、言語教育に人間の行動の基本となる社会との一貫とした欠如を示している。つまり、両者が相互に密接に関わったとき、思想性の歯車が動き出すのではないかと思われる。

3-8. 経済思想から言語価値の考察

さて、井上（1995）の言語経済学では言語の価値は市場価値の変動よるとし、言語の価値は第一に言語の知的価値で市場価値によって決定されるとした。第二に情的価値を言語の個人心理的、感情的側面(井上 1993)に分類した。情的価値というのは個人の心理的、感情的側面で母語に対しての価値を絶対価値とし、外国語に対しての心理的価値を相対的情的価値とした。これは、学習者からの視点と社会的側面からみた、言語への判断であるように思われる。

井上の考察は交換価値と需要と供給という視点から“価値あるものは何なのか”を論理的に説明しようとしている点である。また、その上で、相対価値、絶対価値という用語を使用しており、経済価値思想からみると、アダム･スミスの需要と供給という価値論を論じているように思われる。つまり相対的な社会的要求度と使用度を測定することによって、価値価格が生まれるとした経済哲学をもとにして言語価値が決定されるとした。ここでは二つの尺度が混在する。先に述べた、

学習者側の価値と社会から見た側面の価値である。これは一見同じ尺度のように思われるが実際には異にする。それは学習者の学習期間における相互関係の中での価値であって、それは普遍的なものではない。それに対して、社会から見た側面は、個々の言語習得した形として現れる財が、社会機構の中で、価値として一貫としているということでもある。つまり、社会的機構、社会的に必要不可欠な言語教育という尺度で、言語教育を見直すという視点が重要になる。

3-9. 自由放任主義から社会価値へ

ケインズでは経済活動が自由活動で放任されている限り、経済の活性化はなされないとし、公共主体による計画経済の重要性を説いた。社会的価値と個人の追求する価値の一貫性と相互関係が重要で、個人の価値と社会価値の混合でミクロとマクロの視点を指摘した。社会との関係性を用いた政策で社会全体が価値を享受できるようになるとした。経済活動の自由活動の放任とは個人の価値追求が社会的価値の配慮に欠けていたため、個人の生産財と価値に限界が生じはじめたからである。ケインズの視点は個人と社会との必須関係を指摘した。アダム・スミスでは「個人の価値観の形成がベースとなっていて、…. 自動的に社会の価値観の形成が行われると考えられていた」（田村，2003；p49-51） アダム・スミスが「自由放任主義」に流れていて、社会的な価値から個人の価値を見る視点を見落としていたと指摘した。これらケインズの発想は日本語教育及び外国語教育一般に対する警告にも通ずる。

3-10. 日本語教育が見落としてきたもの

これまでの経済価値論を考察しながら、日本語教育の価値をみてきた。日本語教育は学習者がいるから、教え、重要な構文や表現をテキストに入れ込んで作成してきた。教科書決定も、教科書内の内容も、教育方法も、教育機関が決定していくわけである。学生が培う財が教員主導のものであり、社会で生かされる財の価値の関わりも、教員の予測決定志向の枠を超えることはなかったのかもしれない。これらは、教育者側が重要と思われる点を学習者に心理的、物理的に影響してきた。これまで見てきた通り、財とは習得内容で、どのように使用するかが価値であリ、その価値の拡大が実際の経済に結びつくという富の概念である。つまり、価値が再拡大と刺激により変動し富に移行するには、社会からの要請との接点が必要になってくる。社会からの要請とは、社会問題や発展を阻む問題解決のための方法、政治経済機構を支える根幹をなす部分から直接的な言語教育と関連する部分である。移民の生活と取り巻く共生の思想と、システムなど、言語教育と切り離された概念の先走りを支えるような言語教育ではなく、全ての分野に関わっている言語をどのように捉えるかという視点が歴史的になされて来なかったのではないかと言える。

日本語教育の財となる要素はだれが提供し決定しするのか、これらの説明からすると、学習内容は初級中級上級というような言語主体連続拡大的カリキュラムがとられている。それが社会との接点に近接していくと履き違え、かえって乖離を招いてしまっているのではないかと思われる。

3-11. 価値のパラドックス

言語教育の重要性は言語教育者であれば、誰も疑う余地はない。ビジネス、異文化理解、防衛のための言語等。２年間の学習で何ができるようになるのか、日本語専攻の学生は、４年間で習得のための学習労働は他の学問の学習労働と比べ、どれだけ富の生産性に結び付いているのだろうか。社会がその学習者に富の流れを作っていけないとくだされれば、淘汰される可能性を持つ。この尺度は富と価値という概念に影響されうる。それを維持できるかできないかはいかに強い思想性が確立しているかどうかに関わっている。教育財政の逼迫を余儀なくされている昨今、確かなる就職につながる率の高いほど、言語教育保護の財政援助の可能性が高くるはずである。それは後述する財と価値、富の指標がエンタイトルメントとケーパビリテイー（Sen, 1999) の獲得もしくは拡大によって、個人との社会関連性の言語価値思想を広げることができる。

3-12.　諸分野との関連

言語はあらゆる分野に必要不可欠な要素である。経済、法律、医学、科学、文学、政治学、宇宙工学、全てに言語が要求される。言語なしには発展し得ない。平和の視点も平和が希求される場所で、言語がどのように使用されるかで、生きてくる。Bianco の例は言語と会話の方法を知っているだけでは何ら解決を導く策にはならないことを示している。『言語は問題である』、『言語は資源である』、『言語は権利である』、という思想的合体と問題解決方法を一緒に探る手法があってこそ、価値が幾重にも広がっていくことを示している。これらの社会的要請は言語教育内の言語指導の方法からは生まれてはこないのではないだろうか。現場の社会的要請と価値としての行動を広げる思想との合体作業が必要になってくるように思える。これらに類似しているものが内容重視の外国語教育(CBI)とでもいえそうではあるが、CBI では教員や学習者の興味に誘導されがちで、社会との関連性からのものではない。更に社会との関連性は社会からどのように使用を要請されているかという視点である。社会要請型言語指導こそが思想形成に必要な条件ではないかと思われる。

3-13. 社会要請型言語指導とは

言語使用の価値は、言語学習のあとの領域である。つまり、言語を習得すれば、次の領域が拡大するという確実性と信頼性の中で、思想性が出てくるのではないか。そこにはスキルが人間と乖離した形では決して生まれて来るはずはなく、領域形成への真っ向からの問いかけでもある。これまでの言語教育では学習者の興味や要請、つまり、ニーズに合わせた言語教育（(Nunan 1988) が基本に行われてきた。そこでは、ニーズがかわれば、指導法が変わり、中身が変わるといった、一貫性のない変化であった。更に、社会のニーズと個人のニーズは教育現場の中間に位置していて、社会的ニーズが必ずしも、個人の興味や個人のニーズと一致しているわけではない。本稿で示す社会要請型というのは言語を社会的必要要素と人間を切り離して、考えるのではなく、社会に貢献していくという視点と社会

の変化に対応した、要請に関わる人間側の育成のための視点でもある。社会がなくてはならない人間と共に使用される価値としての言語を教育するということである。これは、どんなに敬語を学び、スキルを得たとしても、言語使用するその心は如何なるものかという根底的な問いかけを含む。人間教育からの言語政策の支援の要請と相まって、平和の言語教育思想は言語政策の一環として育成されていく必要がある。

3-14.　外国語教育思想の形成のために

社会的価値、社会要請が個人価値と結びつくことによって思想は形成される可能性があることを述べてきた。Bianco の例では、民族間闘争から統一に向け、公平性と安定性を保ち、生存の危機から脱するにはどうするかというような政治的接し方ではない。あらゆる問題、権利保護、生命保護、食料の安定供給などは民族間同士で何ができるか、しなければいけないのか、また、理解をさせていけるかという認識の拡大運動として言語が使われてきた。社会との深い関連性の中から、言語がその一部を担っている中で崩れることのない思想が形成されていくように思われる。また、財と価値という見方によって、必要とされる点が浮かび上がってきたように思われる。

４　Amartya Sen の思想から

４−１脱集計化（disaggregation）から学ぶもの

ベンガル飢饉(1940 年代前半)では国民総生産の集計からは飢餓を招くような状況ではなかったとされる。なぜ飢餓が起こったかは、集計では見えて来ないことを Sen は指摘した。Sen は脱集計化を試みることによって、何が起こっているのか探る方法をとった。その結果大農業、小農業に関わらず土地所有者は生き延び、賃金農業労働者が餓死に追いやられていったと結論づけた。ある一定の層が餓死者を出し、平均的に各層の人々が餓死したのではなかった。数字では見えてこない人間の層が見えてくる作業をおこなったわけである。

この脱集計化を利用して日本語学習者の数字をみると、いろいろな現実が見えてくる。例えば、米国内では教員はクラスの廃止の恐怖にさらされているところがある。クラスの一例をあげると、23 人の安定したクラスがあるとする。しかし、学習者の内訳をみると、中国人留学生が 11 人、韓国人留学生が 4 人、ベトナム人 3 人、アメリカ人が 5 人である。23 人の集計データは、中国からの留学生と韓国からの留学生がいなくなれば、一挙に８人に減ってしまう。脱集計化からはいろいろな要素が浮かび上がってくる。それは実際に何がおこっているのかと予告しているだけでなく、その背景を見る手立てができる。これらの現実を変えていくには、価値を見る思想とその現実と背景が一貫として見据えられる必要がある。スキル向上の努力と献身的な言語教育者は、財として言語獲得を支えてきた。その獲得とした財の集計を見ていても、価値数は見えてこない。社会的な価値から見ても、どのような教育をおこなっているのかという視点や、いかに育成されているのかという視点も全く見えて来ることはない。結果的に、言語教育

の必要性が見えてこないことに通ずる。脱集計化は個別からの見方と全体からの見方そして因果関係など浮き彫りにしてくれる、

４−２エンタイトルメント

Sen は人々が所有し、必要なものを得ることができるという状況をエンタイトルメントとした。小作農よりも賃金の高かった豊かな層の人達が何故飢饉の犠牲者になったかという説明ができなかった。そこでエンタイトルメントを持ち合わせていなかった故に、状況変化に対応できなかったのだとセンは指摘した。この場合のエンタイトルメントは土地を所有し最低限食していけるという条件である。

２１人の日本語クラスの例をとってみると、エンタイトルメントの喪失とエンタイトルメントの提供と育成によって状況が変わる可能性があることが予想される。つまり、アメリカ人は日本語が必要か、あるいは必要ではないかはというような二者択一的なものから、何がエンタイトルメントになりうるのか、それを持っているのか、持っていないのかという問いかけによって、思想形成に不可欠な視点が育成できる。何故日本語が必要なのかの個人と社会と一貫とした理由を持ち合わせているのか、社会とのつながりとしての財の使用能力と価値の一貫性こそがエンタイトルメントなのではないかと思われる。ただ単に学習者が減ったのでアドボカシーをしなければいけないと考えるよりも更に深い社会の動機、精神的な動きを予測できるようになり危機を乗り越える手段になっていく。

4-3. ケーパビリテイー

Sen が示したケーパビリテイーとは潜在的に何かが実行可能であるということである。何かしようと思えばできるという人間の生き方の幅のことである。これは言ってみれば、これまで述べてきた価値という点と共通する。何かが与えられた環境下で、各人の特性を生かして、到達できる機能のことである。例えば、日本語を学習し、スキルが上達したとする。それでいい成績の A もらうことができた。それは先の財獲得しかない。その習得したものをどのように使用するのか、探ってその能力を使えるように導いていく、これがケーパビリテイーである。社会の中で貢献する中で、ケーパビリテイーが磨かれ発展していける。それが個人の生活と社会の安定に繋がる。この発想とシステムができるとすれば、思想形成の可能性が出てくるように思われる。

4-4.　可能性を伸ばす

Sen はこのケーパビリテイーとエントタイトルメントを共に考え、拡大提供していく中に、生命を脅かす生活から束縛されなくなるとした。先の、Bianco の例を考えると、貢献できる人材になるために、英語を学び、言語を使えるスキルと技能を獲得し、その言語を得たことにより（エンタイトルメント）言語を駆使し、相手と交渉しながら、ファシリテートとしての言語である英語を利用して、紛争解決に携わっていける（ケーパビィテイー）。努力の上に獲得したものを、どのように利用し、何ができるかを追求することができる。元々経済学者の Sen はこのエンタイトルメントとケーパビィテイーの二点を使い、エンタイトルメン

トを社会的に提供し、それをもとにケーパビリテイーで貧困の撲滅が可能であるという理論であった。

5. Galtung(1969)の平和論から

戦争の皆無が平和というのではなく、この戦争のない状態を「消極的平和」とし、差別、抑圧的など社会的不正に苦しむ人が多くいる状況を「構造的暴力」とし、直接的暴力の引き金となるとした。直接的暴力を生む原因の一つは構造的暴力である。搾取、偏見、差別 、貧困、飢餓、疾病などである。この構造的暴力のない状態を「積極的平和」とした。この積極的平和は、個人に備わる、人間としての傾向と集団として、社会国家として結びつけていく努力をしなければ不可能なものである。自分の弱さを乗り越える戦いなしには到底生まれてはこない。どんなに上手に敬語が駆使可能であっても、人間の内側が変革されないかぎり、平和のための言語使用はありえないことを示している。絶対平和とはこの積極的平和の延長上にあるもので、常に流動しているものである。自分の弱さを見つめ乗り越えようと意識し始める能動的人間のための言語教育が思想の醸成には欠かせないはずである。そこに社会的価値との相互作用のできる教育と学習者を増加させることが重要になるはずである。

7.まとめ

平和のための言語教育はあらゆる領域を考慮しながら進めていく必要があり、単に戦争反対を表層的に訴えるというもので終わってはいけない。人間の内側に潜む、他者を差別したり、自己優越性を押し出したり、排他的な行動を無意識に行っているような事は構造的暴力である。積極的平和はこの人間の弱点に挑戦し続ける発想である。言語政策は、社会的不正もしくはその構造的暴力の傾向と対峙して進められるものである。Ruiz の「言語は問題である」という視点は構造的暴力の表現であり、Senのエンタイトルメントとケーパビリテイーは自己の能力の向上と社会の中で何が可能でどのように自分を社会の一員として、自分の領域を社会の要請する部分に貢献することに結びついている。また、それは自己への経済的基盤に跳ね帰ってくる教育を促すことである。Ruiz の資源と権利の拡大援助としての言語教育はそこにある。

経済的価値からの学習の側面は、社会的な結びつきを伴った学習内容が思想形成には必要であることが指摘できた。それは結果的に社会的に言語の重要性を再認識させていく道筋と平和の思想醸成になっていくはずである。

外国語教育はニーズによって教育の内容が変化してきた。しかし、そのニーズの数量集計を脱集計化で行ってみた場合を考えてみると、外国語教育のエンタイトルメントは何なのか、言語知識とスキルの財と社会的に使用される価値は何なのかという尺度は生まれてこなかったと具体性は示し難かったといえる。さらに、エンタイトルメントとケーパビリテイの考えから、社会との一貫性と社会的要請を察知し、個人の持てる能力と足がかかりの関連性を強める中で、思想は形成されるとみられる。そのためにはどのようなカリキュラム、シラバスが必要なのか、今後の課題としたい。

参考文献

磯山，渡邉眞紀(2011).『米国の日本語教育におけるアドボカシー』、AATJ. http://www.aatj.org/resources/publications/book/Advocacy_Watanabe.pdf

絵所秀紀（2001).『後期アマルティア・センの開発思想』 法政大学経済学会 155-192.

木戸衛一、小林公司（2006).『ガルトウングの平和論―グローバル化と平和創造』法律文化社.

杉浦竜夫（2004）「アマルチアセンの経済学的方法論と環境問題への適応可能性」北海道大学経済学研究. 53-4: 93-112.

田村貞雄（2003).『経済価値論の動態的変化の一考察』早稲田社会科学総合研究第３巻３号. 43-64

角岡賢一（2001). 『経済言語学：社会科学と言語学の接点』社会科学研究年報 No.34.

蘇 寿富美、森 美子（2011).「アメリカにおける日本語教育の現状」JCAW 講演会

福田進治 （2000).『スミスとリカードの価値理論の比較検討』弘前大学.経済研究24号.19-33.

星野彰男(1999).『価値論におけるスミスとリカルドの相違』関東学院. 経済系 200集.

松田弘三（1952).『リカルドの絶対価値論について』立命館経済學第5巻.82-120.

米田昇平（1998)「グラスランの経済思想～紅葉価値説と累進課税の原理」下関市立退学論集41（3）165-172.

リンゼー・アムソール・四倉(2009).「米国における日本語教育の現状および学習者動機について」国立国語研究所 第 10 回国際シンポジウム. http://www.ninjal.ac.jp/archives/event_past/kokusai_sympo/10/03/03-03/

Bianco, Joseph Lo (2016). Conflict, Language rights, and education: Building peace by solving language problems in South East Asia, *Language Policy Research Network Center for Applied Linguistics.*

Cooper, Robert (1989) *Language planning and social change. Cambridge Unvesity press.*

Fishman, Josha A. (1977). *Social Science perspective.* In Bilingual Education Current. Arlington, Va. Center for Applied Linguistics.1-49.

Galtung, Johan(1969) “Violence, peace and peace research” *Journal of Peace Research Vol.6, No.3*.pp167-191. Sage Publications.

Kaplan, Robert & Baldauf, Robert. (2004).*Language planning from practice to theory.*

Kip, Cates A (1992). Global Education and peace education and language teaching. *TESL Reporter* 25,1,1-9.

McCarty, Teresa (2002) *A place to be Navajo: Rough Rock*. Univerity of Chicago.

Hornberger, Nancy (2006). Frameworks and models in language policy and language planning. *An introduction to Language policy and planning; theory and method.* Blackwell.

Nunan, David (1988) *Learner centered curriculum: A study in Second Language teaching.* Cambridge University Press.
Ruiz, Richard (1984). Orientation in language planning. NABE Journal. Vo.8 No.2. 15-34.
---------- (1995). Language planning considerations in indgeneous communities. *The Bilingual Research Journal. Winter* 1995, Vol 19, No., pp.71-81.
Sen, Amartya. K. (1999). Development as Freedol1l, Alfred A Knopf［石塚雅彦訳『自由と経済開発』日本経済新聞社

世界の平和と貧困問題をテーマとした内容言語統合型学習（CLIL）の実践
EDUCATIONAL PRACTICE OF CLIL WITH THE THEME OF WORLD PEACE AND POVERTY

奥野由紀子
Yukiko Okuno
首都大学東京
Tokyo Metropolitan University

小林明子
Akiko Kobayashi
島根県立大学
The University of Shimane

1. はじめに

「PAX MUNDI PER LINGUAS －言語を通して世界の平和を－」、一言語教師として、また日本語教育に携わる人間として、世界の平和に貢献できることはないだろうか。

本稿では、このような思いから、世界の貧困や紛争、平和の問題を「内容」として取り上げ、内容言語統合型学習（Content and Language Integrated Learning：CLIL）の指導原理に基づいて行った授業実践を報告する。本実践では、2 大学の学部の日本語クラスにおいて、異なる言語・文化を持つ学生たちが、世界の平和や貧困問題に関して、事実を知り、考え、話し合い（「思考」「協学」）、発信する日本語力（「言語」）を養うことを目的としてカリキュラムが組まれた。

また、CLIL の中心的な概念である内容・言語・思考・協学に関して、コース前後に学習者の認識にどのような変容が見られたのか、質問紙調査、インタビュー等から、その有効性について検討した。

2. CLIL に基づいた授業実践

2.1 CLIL とは

CLIL とは、学習者が特定の教科またはテーマを学ぶことにより、内容の理解と目標言語の運用能力、学習スキルの向上を同時に進める教授法である（Puffera & Nikula, 2014: 3）[1]。「内容を扱うための道具として第二言語を使い習得を促す」という内容統合型学習方法は古くからなされているが、CLIL の特徴は、内容（Content）、言語（Communication）、思考（Cognition）、協学（Community）、という 4 つの概念に沿って、計画的に内容・方法・教材を選択、設計する点にあり、それらを有機的に結び付けることにより、質

[1] CLIL は EU が提唱する複言語主義，言語と文化の多様性の保全，多言語主義を促進するための政治的，経済的必要性から要請を受けて形成されたものであり，CEFR（Common European Framework of Reference: ヨーロッパ言語共通参照枠）とも複言語主義という概念で深く結びついている。

の高い教育を実現させることにある（渡部他 2011）。これら 4 つの概念はそのアルファベットの頭文字をとって CLIL の「4 つの C」とされている。以下に 4 つの概念を説明する。

Content（内容）：新しく得られる知識やスキルに関するテーマやトピック。

Communication（言語）：CLIL では、対人コミュニケーションと学習ツールとしての言語使用が言語知識の獲得や訓練よりも重視されるが、両者を有機的に組み合わせることにより言語習得は促進されるとする。また以下①～③の「3 つの言語」（Coyle et al., 2010: 60）から構成され、相補的に各言語的側面の習得が促進される。①language of learning（学習の言語：テーマに関する重要語彙、表現、文法等）、②language for learning（学習のための言語：資料収集方法、レポートの書き方、議論の仕方等の学習スキル）、③language through learning（学習を通しての言語：①と②の言語を組み合わせて習得を促進させる方法、情報のインプット→グループワーク→発表→ディスカッション→レポート等）。

Cognition（思考）：記憶→理解→応用→分析→評価→創造というブルームの思考のピラミッドを意識して授業準備、実施、評価を行うことにより、教師は各局面で、認知的負荷を意識することができる。また学習者は表面的な理解、低次元思考 LOTS（Lower-Order Thinking Skills）から深い理解、高次元思考 HOTS（Higher-Order Thinking Skills）へと思考力を伸ばす。

Community（協学）：言語使用だけではなく異なる意見を共有し共に学ぶという教育観に根ざすものである。また世界的問題をテーマにして取り上げる際には、「地球市民」の一員とみなす広義の Community 観となり、国際理解や異文化理解を促進させる。CLIL でペアワークやグループワークを多用するのはクラスメートの経験や意見を共有することで共に学ぶ狭義の Community 観に根差すものである。

CLIL では、これらの洗練された使いやすいフレームワークがあるからこそ、内容と言語を統合させた授業の実現性が高まるとされる。これまでの言語教育の流れの中で脈々と暗示的かつ経験的になされてきたことを言語化し、明示的に示したことにより、意識化させたことに意義があると言えよう。また、CLIL の有効性については多くの指摘があり（Coyle, et.al., 2010, 青木他 2013, Marsh, et.al., 2015, 奥野他 2015, 内藤 2015, 奥野 2016, 奥野・佐藤 2016 等）、その効果の検証も進みつつある。本稿は、日本語教育において世界の平和と貧困問題を内容とした CLIL の実践とその効果について、質問紙調査等を通して考察しようとするものである。

2.2 CLIL にもとづいた実践：「PEACE」プログラム

本実践で取り上げた「PEACE」プログラムについて説明する。

「PEACE」とは、縫部（2009）が「関わり」に焦点をあてた日本語教育

を進めるうえで提唱した概念であり、「P：Poverty 貧困からの脱却」「E：Education 教育」「A：Assistance in need 自立のための援助」「C：Cooperation & Communication 協働と対話」「E：Environment 環境」という 5 つの内容を含むものである。縫部（2009）はホリスティックアプローチ（Holistic Approach）の立場から、日本語教育は今後地球教育（Global Education）と言葉の教育が重なった領域を探求していく必要性を述べている。日本語という言語は手段・道具であり、教育内容は地球上・自国内で起こっていることを自分の問題として捉え日本語を通して教え学ぶこととされる。

奥野他（2015）は、この「PEACE」の考え方に基づき、「世界の貧困問題」をテーマとした日本語教育プログラムを立ち上げた。プログラムは、CLIL の考え方を取り入れて、現状を知り、説明し、考え、発信するための日本語力および学習スキルを養うこと、さらに、協学を重んじ、言語と文化の多様性を認めることを目的としている。

本実践の具体的なコースの流れは、世界の貧困や紛争、平和の問題について、(1)書籍、視聴覚教材を通して貧困の背景・現状を知る、(2)自分のことばで説明する、(3)考えたことを議論する、(4)社会起業家の取り組みに関する書籍を読み、発表、議論を行う、(5)自分にできることを考え、まとめる、(6)学習の過程を振り返る、というものであった。

2.3 実践の対象者

本実践は、大学の日本語授業として 2016 年度前期に 2 大学において実施された（90 分授業 14 回分）。両クラスとも共通の配布プリントを使用した。参加者の人数は、各クラス 8 名で合計 16 名だった。参加者は、留学生（学部留学生、交換・派遣留学生）と日本人学生で、うち、中国語母語話者 11 名、韓国語母語話者 1 名、スウェーデン語母語話者 1 名、アラビア語母語話者 1 名、日本語母語話者 2 名であった。留学生の日本語レベルは日本語能力検定試験 N2～N1 レベル相当であった。

2.4 実践の概要

本実践授業の大きな流れは、次の(1)～(5)であった。これらの流れは、CLIL の 4C のうちの「言語」を構成する language through learning（学習を通しての言語）や、「思考」を低次元から高次元へと伸ばすことを意識したものである。また community 観に基づき、ペア活動やグループワークによる協働学習の機会を多く取り入れた教室活動となっている。また、CLIL の授業においては、学習者が必要とする手助けを見極め、支援を行う「スキャフォールディング（Scaffolding；足場かけ）」を行うことが重要とされている。本実践では、CLIL の 4C のうち、特に、学習で用いる言

語への支援と思考の深化を促すための支援を行うようにした。

なお、授業でとりあげた素材は以下のようなものであった。特に日本語教育のために書かれたものではなく一般に市販されているものである。

教材 1：池田香代子（2001）『世界がもし 100 人の村だったら』マガジンハウス.

教材 2：日本放送出版協会（2008）『NHK 地球データマップ　世界の今から未来を考える』 NHK 出版.

教材 3：『フジテレビ　世界がもし 100 人の村だったら DVD　Disk 2』（2012）ポニーキャニオン.

教材 4：山本敏晴（2012）『世界で一番いのちの短い国　シエラレオネの国境なき医師団』小学館文庫.

教材 5：辻信一監修（2005）『ハチドリのひとしずく』光文社.

(1) 導入部

この授業の動機づけとして、教材 1 を題材に自分が世界の中でどのような人間なのかを確認し、恵まれた状況にいるということを自覚した。また「貧困とは」という題目での作文を課題とし、「貧困」をどのように捉えているのか、自分なりの考えを書くようにした。

(2) 本や視聴覚教材を通して世界の貧困のメカニズムや現状を知る

発展途上国の貧困を生み出す要因として「モノカルチャー経済」を取り上げ、貧困の現状やシステムについて学んだ。具体的には、教材 2 を用いて、日々自分たちが口にしているコーヒーやカカオをとりあげながら、それらがどこの国から来たのか、そこではどのような生活がなされているのか、一杯のコーヒー代金の何%が原産者にいくのかなど、貧困を生み出すモノカルチャー経済について学習した。モノカルチャー経済について描いた絵をもとにペアでストーリーを考え、説明し合う活動を行った。

(3) 情報収集と分担読解　―シエラレオネを題材に―

世界で最も寿命が短いとされるシエラレオネに焦点をあて、シエラレオネの現状や歴史、文化などについて、書籍やインターネットから調べ、正しく引用し、集めた情報をまとめて伝える方法について学んだ。

その上で、実際のシエラレオネの子ども達の生活、思い、現状を知るために教材 3 の映像を見た。続いて、教材 4 を対象に分担読解をした。分担読解では、学習者がペアとなり、担当する箇所についてレジュメを作成した上で発表し、グループで質疑応答やディスカッションを行った。日本語で新書を 1 冊読むということで自信をもつ学習者も多かった。

(4) 社会企業家や団体の取組みの紹介　―貧困解消への取り組み―

グループごとに、貧困をなくすために活動する社会企業家に関する書籍を 1 冊選択し、スライドを用いて口頭発表、議論を行い、ピア評価を行った。取り上げた本の内容は、例えば、フェアトレード、貧困地域に本や図

書館を届ける活動、食堂メニューの代金の一部が貧困地域の子供の給食になる活動、教育機会のない子供に遠隔授業を行う取り組みなどであった。ここでは分かりやすいスライドの作り方や構成などを意識させ、発表では、グループごとにディスカッション・ポイントをあげ、それについてクラス内でディスカッションが行われた。

(5) 振り返り　―私たちにできること―

最後に一連の授業を振り返り、当事者として、今そして将来何ができるのかを話し合った。その際、教材 5 を用いて南アメリカの先住民に伝わる民話を読み、「今私にできること」を考える導入とした。また「貧困」についての考えがどのように変容したのかを知るために、授業後に(1)で実施した「貧困」についての作文を再度書かせた。さらに (4)でとりあげたディスカッション・ポイントについて、考えを深め自身の意見を書くことと、この授業を振り返り気づいた自己変容について書くことをレポート課題とした。学習者同士でレポートをチェックし合い、修正版を提出した。

3. 分析と結果

3.1 分析対象者

本稿では、第 1 回授業終了時と最終授業終了時に実施した Web による質問紙調査の結果を分析対象とした。どちらの調査にも回答した参加者のみを分析の対象としたところ、2 大学における 2016 年度前期の参加者 12 名分のデータが分析対象となった。内訳は中国語母語話者 8 名、韓国語母語話者 1 名、アラビア語母語話者 1 名、日本語母語話者 2 名であった。

3.2 質問紙の内容

4C（「内容」「言語」「思考」「協学」）ごとに、授業でとりあげた内容や活動について質問紙の項目を作成した。日本語教育学を専門とする教員らにより、内容的妥当性や項目の類似性、表現の分かりやすさなどを検討し、最終的に 57 項目を採用することとした（資料 1 参照）。学習者は、各項目についてどの程度あてはまると思うか、6 件法（「1 ぜんぜんあてはまらない」－「6 すごくあてはまる」）で回答した。

3.3　分析結果と考察

まず、コース開始時と終了時において学習者の認識に変容が見られるかどうかについて、4C（「内容」「言語」「思考」「協学」）のカテゴリーごとに、*t* 検定により分析した（表 1）。

表 1　4C の平均値（*M*）、標準偏差（*SD*）、*t* 検定結果

	開始時		終了時		
	M	*SD*	*M*	*SD*	*t* 値
Content（内容）	3.53	1.02	4.40	0.88	4.04**
Communication（言語）	4.21	0.82	4.61	0.77	3.41**
Cognition（思考）	4.15	0.73	4.52	0.79	4.17**
Community（協学）	4.52	0.57	4.64	0.75	1.90

* p <.05　** p <.01　自由度はいずれも 11

結果から「内容」「言語」「思考」についてコース開始時よりも終了時の平均値が有意に高いことが示された。つまり、これらに関しては授業前よりも授業後により高まったと認識されていることが明らかとなった。「協学」 についてはどのカテゴリーよりも授業前後ともに高い値を示しており、授業前から「できる」と学習者に認識されていたことが推察される。

次に、より詳細な分析を行うために、質問紙の各項目についてもコース開始時と終了時において、学習者の認識に変容が見られるかどうか、*t* 検定を実施した。結果から有意差の見られた項目のみを表 2 に示す。

表 2　有意差が見られた項目の平均値（*M*）、標準偏差（*SD*）、*t* 検定結果

	開始時		終了時		
	M	*SD*	*M*	*SD*	*t* 値
Content（内容）					
(2)シエラレオネの現状について知っている。	2.75	1.36	4.92	0.76	4.29**
(3)社会起業家がどのような活動をしているのかを知っている。	3.17	1.07	4.75	0.83	3.80**
(5)国内外の社会企業家について知っている。	2.83	1.14	4.00	1.00	2.55*
Communication（言語）					
(1)シエラレオネに関する言葉を知り、資料を読むことができる。	3.92	0.76	4.75	0.72	2.59*
(15)貧困のメカニズムに関する言葉を知っている。	3.17	0.99	4.75	0.72	3.80**
(16)貧困のメカニズムを説明することができる。	3.58	1.26	4.42	0.64	2.28*
Cognition（思考）					
(9)社会起業家の困難点や課題を整理することができる。	3.67	0.75	4.42	0.76	2.46*
(10)世界と自分の関わりについて客観的に整理することができる。	3.83	0.80	4.50	0.76	3.55**

(13)世界を変えるために、実際に行動することができる。	3.00	1.00	4.33	0.75	3.37*
(18)貧困について学ぶ前と学んだあとの自分を比較することができる。	4.42	0.64	5.17	0.90	2.69*

* p <.05　** p <.01　自由度はいずれも 11

この結果から、特に授業でとりあげた活動について学習者の認識に変容があったことがわかる。例えば、授業後にはシエラレオネの現状や社会企業家の活動について知るようになり、貧困のメカニズムについて説明できるようになり、関連資料を読むことができるようになったと評価した学習者が多い。また、社会企業家の困難点や課題を整理し、世界と自分との関わりについて客観的に整理し、世界を変えるために実際に行動することができると考えられるようになり、学ぶ前と後の自分を客観的に比較することができるようになったと感じている学生が多いことが明らかとなった。

4. 振り返りのインタビュー

以下はコース後に実施したインタビューの一部である。紙面の関係で多くは紹介できないが、ここからも質問紙調査の結果が裏付けられる。

【言語・内容・協学】モノカルチャー経済のメカニズムとかも、モノカルチャーは聞いたことあるけど、どんなものか全然知らなかったり、貧困に対する取り組み、フェアトレードとか、ピープルツリーとか、TFT とかも、全然全く知らなかったので、そういうところを知って説明できたり、考えることができて良かったです。また、○○さんと、PPT を一緒に作って、ラインですごいやり取りをしてたんですけど、お互いにいろんな指摘を、ここはもっと分を減らしてここを強調したほうがいいとか、もっと考えているところを書いたほうがいいとか、そういうやり取りをいっぱいして、いいものに二人でできたんじゃないかと思いました。

【内容・協学・思考】最初は貧困のことについては知ってはいても、正直最初のときはこの授業については興味があまりなく、自分の言葉の練習をするためにこの授業に入りました。でもこの授業を受けて、貧困のシステムが分かりました。そして、○○さんはシリアの方ですので、授業のあとで、一緒にシリアのことを話し合うことがあり、シリアの状態もわかりました。自分の生活は幸せだと思って、この授業によって貧困とは何か、NPO についても分かりました。前は駅の前で NPO の人にあったらすぐ逃げていましたが今度もしチャンスがあれば私もぜひ参加してみたいと思います。

【思考】前は貧困＝お金がないから困っている、食べ物がないから困っていると思っていたのですが、教育とか環境とか目に見えない部分が本当に改善できないから貧困が続いてしまうと思うようになりました。目に見える部分だけでは分からない部分に今後私も何かできないかと思いました。

5. まとめ

本発表では、世界の貧困や紛争、平和の問題を「内容」として取り上げ、CLIL の指導原理に基づいた授業実践を通し、日本語教育における有効性を検討した。結果として「内容」「言語」「思考」面に有意な変容が認められ、世界の平和に関する問題を内容とした CLIL 実践が有効であることが示された。また、質問紙調査の結果は、振り返りのインタビューからも裏付けられ、インタビューからは「協学」による効果も見られた。さらに実践者自身らも、内容を共有することにより、互いに学び合いながら実践することができた。言語教師として、日本語教育に携わる人間として、社会へ出てゆく若者へ、世界の平和のための「ひとしずく」[2]を落としていくことができればと願いながら、今後、教材化なども視野にいれて実践を進めてゆきたい。

【参考文献】

青木直子・脇坂真彩子・小林浩明（2013）「日本語と芸術学のコラボレーション―大阪大学文学部における CLIL の試み―」『第二言語としての日本語の習得研究』，pp.91-105.

奥野由紀子（2016）「日本語母語話者への CLIL（Content and Language Integrated Learning）の有効性の検討－大学初年次教育履修生の変容に着目して－」『日本語研究』第 36 号，pp.43-57.

奥野由紀子・小林明子・佐藤礼子・渡部倫子（2015）「学習過程を重視した CLIL（Content and Language Integrated Learning）の試み‐日本語教育と大学初年次教育における同一素材を用いた実践‐」『2015 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』，pp.25-36.

奥野由紀子・佐藤礼子（2016）「ライティング評価による内容言語統合型学習（CLIL）の有効性の検討–トレイトを用いた作文課題の比較 –」『日本語教育国際大会 ICJLE2016 Proceeding』
http://bali-icjle2016.com/proceeding/?filter_1=Okuno&mode=any

内藤徹（2015）「CLIL を利用した英語教育」『仁愛女子短期大学研究紀要』47 号，pp.7-15.

縫部義憲 （2009）「日本語教育で『愛』を語る」『最終講義資料』，2009 年 2 月 7 日，於広島大学.

渡部良典・池田真・和泉伸一（2011）『CLIL 内容言語統合型学習　上智大学外国語教育の新たなる挑戦　第 1 巻　原理と方法』，上智大学出版.

Coyle, D., Hood, P, & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language*

[2] 辻信一監修（2005）『ハチドリのひとしずく』光文社より

integrated learning. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
Marsh, D., Canado, M., & Padilla, J.(2015). *CLIL in Action: Voices from the Classroom*. Cambridge Scholars Publishing.
Puffera, C. D., & Nikula, T. (2014). Content and language integrated learning, *The Language Learning Journal, vol.42, No.2*, 117-122.

資料１　質問紙項目

	Content（内容）
(1)	貧困に対する様々な支援の方法について知っている。
(2)	シエラレオネの現状について知っている。
(3)	社会起業家がどのような活動をしているのかを知っている。
(4)	国際協力の現場やしくみについて知っている。
(5)	国内外の社会企業家について知っている。
(6)	世界の現状と課題について知っている。
(7)	今までに貧困について学んだことのある内容を整理することができる。
(8)	今までに貧困について学んだことのある内容から新しい課題を発見できる。
(9)	貧困の要因となる「モノカルチャー経済」を知っている。
	Communication（言語）
(1)	シエラレオネに関する言葉を知り、資料を読むことができる。
(2)	スライドを使って、他の人にわかりやすく伝えることができる。
(3)	ディスカッションをすることができる。
(4)	発表を聞いて質問をすることができる。
(5)	貧困を支援する方法に関する言葉を知り、資料を読むことができる。
(6)	ポスターを使って、他の人にわかりやすく伝えることができる。
(7)	自分たちにできることを計画し、企画書を作ることができる。
(8)	自分の意見を書くことができる。
(9)	社会企業家の活動の仕組みに関する言葉を知り、資料を読むことができる。
(10)	世界の現状や貧困に関する言葉を知り、資料を読むことができる。
(11)	読んだ資料の内容を短くまとめて発表資料（レジュメ）を作ることができる。
(12)	読んだ資料をわかりやすくまとめて資料（スライド）を作ることができる。
(13)	読んだ内容を他の人にわかりやすく説明することができる。
(14)	貧困について、レポートを書くことができる。
(15)	貧困のメカニズムに関する言葉を知っている。
(16)	貧困のメカニズムを説明することができる。
	Cognition（思考）
(1)	いい説明の仕方について理解している。
(2)	ディスカッション・ポイントを発見することができる。

(3) レポートを自己評価することができる。
(4) 企画書を作成することができる。
(5) 自分と他の人の情報の集め方や説明の仕方を比較することができる。
(6) 自分と他の人の読み方を比較することができる。
(7) 自分の説明を自己評価することができる。
(8) 社会企業家の仕組みをふまえ、貧困を解決するために必要なことや気をつけるべき点を検討することができる。
(9) 社会起業家の困難点や課題を整理することができる。
(10) 世界と自分の関わりについて客観的に整理することができる。
(11) 世界の現状と課題を知り、貧困を解決するために必要なことや気をつけるべき点を列挙することができる。
(12) 世界の現状と自分の現状を対比させることができる。
(13) 世界を変えるために、実際に行動することができる。
(14) 他の学生の意見を知っている。
(15) 他の人の発表を聞いて自分の理解度を確認することができる。
(16) 他の人の発表を聞いて理解することができる。
(17) 読んだ内容を整理することができる。
(18) 貧困について学ぶ前と学んだあとの自分を比較することができる。
(19) 貧困のメカニズムを理解し、なぜ貧困がおきるかを認識できる。
(20) 貧困を解決するために必要なことや気をつけるべき点を検討することができる。
(21) 貧困を解決するために必要なことを計画し、気をつけるべき点を検討することができる。

Community（協学）

(1) グループで資料収集を協力して行うことができる。
(2) グループで発表の準備を協力して行うことができる。
(3) グループで話し合い、お互いの考えを知ることができる。
(4) ディスカッション・ポイントについて話し合うことができる。
(5) ペアやグループで発表資料をつくることができる。
(6) 他の人のレポートを評価することができる。
(7) 企画書の作成を協力して行うことができる。
(8) 計画の一部を実行し、教室の外の人たちとつながることができる。
(9) 互いのポスター発表を評価することができる。
(10) 互いの説明のわかりやすさをコメントすることができる。
(11) 他の人の発表を聞いて、疑問点などについて質問することができる。

「国際人」を目指すビジネス日本語コースの実践報告 －
内容重視の批判的言語教育（CCBI: Critical Content-Based Instruction）
によるカリキュラムデザインの試み
REPORT ON THE PRACTICE OF JAPANESE BUSINESS COURSE THAT AIMS TO RAISE “GLOBAL CITIZENS” - APPROACHES IN CURRICULUM DESIGN BASED ON CRITICAL CONTENT-BASED INSTRUCTION

ロチャー・松井恭子
Kyoko Matsui Loetscher

コロンビア大学
Columbia University

１．はじめに

２１世紀に入り、グローバル化が急速に進み、人、物、資金、情報等が国境を超えて行き来するようになった。しかし、その一方で、異なる人種、言語、宗教が共存すべきグローバル社会における紛争は絶えない。欧州では、ハンガリーの難民政策や英国の EU 離脱に見られる国粋主義、排外主義が台頭しつつある。米国では、今年誕生した新政権が、米国社会の社会経済的格差による分断を浮き彫りにし、米国民だけでなく、世界の多くの市民に衝撃をもたらした。このような世界情勢の中で求められる人材とは、どのようなものだろうか。そして、その人材を育てるために、外国語教育が担う役割とは何だろうか。

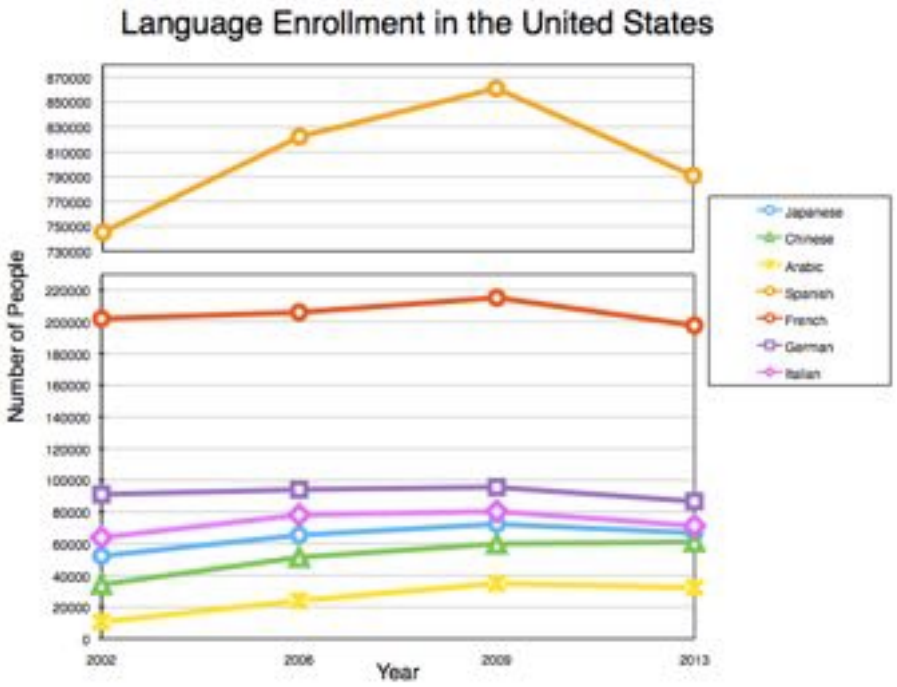
本稿では、佐藤他（2015）が提案するように、言語・日本語教育を「内容重視の批判的言語教育（Critical Content-Based Instruction: CCBI）」として捉え、グローバル社会の一員としてビジネス活動を行いながら世界平和に貢献できる資質と能力を持つ「国際人」を育成することを目標として行った、上級日本語ビジネスコースにおけるカリキュラムデザイン及び、その実践について述べる。

２．同時多発テロ以降の米国における外国語政策

米国において政府がとる外国語教育に対する方針は、国家の安全保障と深く関わっていると言えるだろう。2001 年の同時多発テロ後、CED（The Committee of Economic Development）は、2006 年に出した報告書の中で、米国の経済発展と国家安全保障のために外国語教育を強化することが必須であると述べている。実際、2006 年に発表された国家安全保障言語構想（National Security Language Initiative）により、国家安全保障上重要であるとされた言語（critical language）教育への財政援助がなされ、その履修者数が増加したが（野田 2014）、2010 年以降、教育予算削減のため、外国語科目が削減されるようになった（国際交流基金 2016）。表１は、2013 年度の MLA（Modern Language Association of America)の調査に基づいて、アメリカ高等教育機関における外国語履修者数の推移をグラフにしたもの

である。2002 年以降増えてきていた外国語履修者数が、2009 年以降減る傾向にあったことが見てとれる。

表１　アメリカ高等教育機関における外国語履修者数の推移
MLA（Modern Language Association of America)2013 年調査に基づく



MLA（Modern Language Association）は特別委員会を組織し、2007 年に提出したレポートの中で、国家の安全保障の危機に直面した際に連邦政府のとる外国語教育に対する政策は対処療法的であると批判し、米国における外国語教育の改革が急務であるとしている。言語の役割は従来のコミュニケーションのためのスキル習得の道具としてあるのではなく、人間の思考過程、概念、自己表現に不可欠な要素としてあると捉え、言語教育の目的をトランスリンガル、トランスカルチュラル能力を持つ教養ある話者を育てることであるとする。そして、２年間言語スキルの習得をした後に、その言語で文学を読む、あるいは歴史を学ぶといった、大学教育における言語教育のあり方、言語学習と内容学習の二分化を批判し、その統合を唱えている。では、一体具体的にどのようにすれば、このような言語教育が可能となるのだろうか。

３．内容重視の言語教育（Content-Based Instruction)

Met （1991）は、言語と内容は共に重要で、言語教育においては分離できるものではないと主張している。そして、自然な言語習得は文脈の中で起こる、つまり言語は、意味内容から分離しては学べず、内容重視の言語教育（Content-Based

Instruction、以下 CBI） は意味のあるコミュニケーションが行われる文脈を提供すると言う。また、Curtain & Pesola（1994）は、CBI は、言語能力を育てるのに必要な様々な思考能力の育成と学習ストラテジーの習得のための言語学習を統合するのに適していると述べている。 Byrnes（2000）も、CBI は伝統的な言語教育よりも広範囲のディスコーススキルを伸ばすとし、現代社会において、英語以外の言語における高いリテラシーが求められるようになっていることも指摘している。さらに、内容と言語を分離し、内容重視の言語教育を遅らせることは実用的でないばかりではなく、学習者のニーズ、興味、認知レベルを無視するものであると言う。このように、内容重視の言語教育の有効性は SLA 研究や認知言語学の分野で広く認められている（CARLA: Center for Advanced Research on Language Acquisition）。そして、Tedick & Cammarata （2009） は、 CBI には以下の三つの目的があるという。

①言語を意味深く、また目標を持って使用するのを助ける。
②知識を構築し、トピックに関する理解を深めながら内容を通して言語を学ぶのを助ける。
③内容を通して学ぶという文脈の中で、言語のフォームに焦点を当て、言語自体について学ぶのを助ける。

また CBI の原理は、クリティカルペダゴジー[1]と、カリキュラムデザインにおける学際的アプローチの根本でもあるとする。しかしながら、CBI はカリキュラムデザインのためのアプローチであって、メソッドではないため、実際に何を内容とし、どのように言語と統合させるかということは、デザインをする教師の教育哲学・理念が大きく影響すると論じている。

４．高等教育の掲げる教育理念とは

高等教育における外国語教育の目的を考えるには、まず、高等教育機関の教育理念を見る必要があるだろう。米国の大学はそれぞれ、mission statement（教育理念）を掲げているが、そこには頻繁に「グローバル社会」や「批判的思考能力」などの言葉が挙げられている。今年、米国において現政権が誕生した際、アメリカ大学協会に属する多くの大学は、高等教育が担うべき使命に立ち返り、声明を発表している。以下は、コロンビア大学の学長が 2016 年 11 月 6 日に教員及び学生へ向けて送ったメッセージである。

”In these moments, we must turn to our fundamental values, among them a commitment to freedom of thought and expression, dedication to tolerance and reason, respect for diversity and differing points of view, and a determination to do what we do with the utmost integrity and courage.”

また、シカゴ大学の学長が 2017 年度の新入生へ向けて 2017 年 4 月 3 日に送ったメッセージには、

”The strength of our intellectual traditions-intense critical analysis, free and lively debate, creative solutions to complex problems-rests on the students and faculty who

[1] Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, Continuum.

engage them.”とある。世界的に、自国主義、排他主義へ傾こうとしている今、このような、根本的な人間教育としてあるべき教育理念の意義を我々教育者はもう一度考え直す必要があるだろう。高等教育が遂行すべき教育、それは、高い見識と知識を備え、異なるものに対して寛容の心と共感を持ち、クリティカルな視点と姿勢を持つことによって問題解決を図りながら、より良い社会を創造してゆける人材を育てること、そして、まさしくそれこそが、今後の世界平和のために重要であると言えよう。

このような教育理念のもとに、高等教育機関が担う人材教育の一環として、外国語教育を位置づける時、MLA が提唱するように、従来の言語知識とスキルを身につけるだけではその役割を十分に果たしているとは言えないだろう。コミュニケーション能力や、異文化理解能力に加え、外国語学習を通して、上記のような能力を育てる必要がある。ACTFL と２１世紀パートナーシップは、これを２１世紀スキル[2]と呼び、5C（Communication, Cultures, Connections, Comparisons, Communities）に加えて言語教育で育てるべき重要な能力と位置づけている。

５．内容重視の批判的言語教育（Critical Content-Based Instruction)

佐藤他（2015）は、日本語教育を人間教育として捉え、教育としての言語教育とは、現状の社会をよりよいものに変えていくために次世代を担う人達の育成であると考える。そして、このような教育理念のもとに言語学習及び内容学習の目標を考える時に必要になるのが、クリティカルなアプローチであるとする。この場合のクリティカルアプローチとは「物事を論理的に分析する技能、知識などの習得を目指すに留まらず、自分の置かれた現状や社会に内在する社会的・慣習的な前提を問い直し、その維持や変革に能動的に関わっていこうとする意識・視点・姿勢・態度の育成なども含む（p21）」。そして、そのような技能・知識の習得、意識・視点・姿勢・態度の育成に焦点をおく内容重視の言語教育を「内容重視の批判的言語教育」（Critical Content-Based Instruction 以下 CCBI)と呼ぶ。

CCBI におけるクリティカルアプローチとは、哲学の論理学の分野で強調される論理的思考(誤った議論、軽率な一般化、証拠のない断定、信用できない情報源によって真実とされていること、曖昧で漠然とした概念などを見分け、原因・理由を分析し、仮説や論理を検証すること)に基づいた、一般的に言われる批判的思考（critical thinking)[3]に留まるものではない。このアプローチは、マルクス主義と精神分析的な見方を組み合わせて 1930 年代に発展した批判理論を基としており、社会を批判的に考察し、社会に存在する不平等な力関係を解消することにより公正な社会をつくることをめざしている。この批判理論は、社会を基本的に不平等な力関係によって分けられたものと捉え、それによって人々に生じる不公正・不平等を改善するために、教師と学習者が積極的に社会にはたらきかけようとするクリティカルペダゴジー（Freire 1970, Giroux 1981)や、その中で特に読

---

[2] 21st Century Skills Map http://www.p21.org/our-work/resources/for-educators#SkillsMaps

[3] Burbles & Berk (1999). “Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits”. *Critical Theories in Education*, Thomas S. Popkewitz and Lynn Fendler, (Eds.), NY: Routledge

み書きに焦点を置き、読み書きとは、単に言語を読み書きするのではなく、そこに現われる社会、つまり内包される前提や価値観、イデオロギーを批判的に考察し、必要があればその内容を書き換えることによって、社会に積極的に働きかけようとするクリティカルリテラシー[4]等に見られる（佐藤他　2015)。

CCBI においては、この批判理論の根底にある問題意識を重要視し、既存の枠組みを、必要があれば変えていこうとするクリティカルな意識・視点・姿勢・態度を育成することを教育目標にすえ、その上で言語と内容の学習目標を設定し、カリキュラムをデザインすることが大切であるとする。

６．グローバル社会に必要なビジネス日本語教育とは

これからの言語教育にこの CCBI に基づくカリキュラムアプローチが必要であることは、目的別言語教育・専門外国語教育（Language for Specific/Special Purposes:LSP)の一つであるビジネス日本語教育においても例外ではない。

Takami（2010)は、最近のビジネス日本語への興味は、日本経済によるものではなく、グローバル時代における教育的なニーズによるとする。そして、ナショナルスタンダーズが掲げる、グローバル市民を育てるという外国語教育の目的は、ビジネス日本語においてもあてはまるという。Tabuse（2009)は、米国におけるビジネス日本語プログラムの調査報告の中で、ビジネス日本語の教師が直面している課題の一つとして、グローバル化とそれに伴うビジネスモデルの変化に対応するためのカリキュラムの修正を挙げている。そして、多様なニーズを持つビジネス日本語のカリキュラムを発展させる可能性として、内容学習の内容を、従来の経済や経営から、もっと広い範囲に広げることを試みている。

では、グローバル社会において、企業側が求めている人材とはどのようなものだろうか。文部科学省（2009)は、新興国を中心にグローバル市場が急速に拡大している中、その市場への日本企業の対応が遅れており、その結果、日本のシェアが低下する傾向にあると指摘している。その要因として、グローバル戦略の立てられる人材の不足、海外とのネットワークを形成できる人材の不足、技術イノベーションとアイデアコンセプトの融合など、シェアを獲得できるビジネスモデルを確立できる人材の不足、語学力を駆使しながら、異文化間でのコミュニケーション・交渉がはかれる能力を持つ人材の不足、リーダーシップ能力を持つ人材の不足などを挙げ、このような人材を育てることが、世界における日本の競争力、企業力を保つために急務であるという。

また、実際に企業によって求められる人材にも同じような傾向が見られる。ニューヨークに支社をおく、グローバル企業と言われる日本企業が、日本語を学習した学生をインターンとして雇う場合に期待する能力とは何か、アンケートをとった結果を見ると、「グローバル銀行のビジネスモデルを改善できる分析力や、創造力」、「多文化・他言語の環境におけるコミュニケーション能力」、さらに

[4] Freire, Paulo and Macedo Donaldo (1987). *Literacy: Reading the World and the Word*. South Hadley, MA:Bergin Garvey

は「高い問題解決能力」等、通常見られるような言語のスキル以上の能力を必要としていることが伺える。

また、グローバル社会におけるビジネスのあり方は、国際平和に大きな影響を与える。佐伯（2012）は、グローバル資本主義は「新帝国主義」というべき状態を生み出したと指摘する。発展段階、文化、宗教、社会構造等が異なった多様な国々が、同一のグローバル市場で激しい競争にさらされ、結果、深刻な国家間の差異が生み出されているという。また、佐伯は、急成長するその新興国は、先進国にとっての脅威となり、その国内での不安定化を導き、その結果の大衆の不満は独裁を生み、民主主義を脅かすというエマニュエル・トッドの視点も紹介している。Tochon（2009）は、グローバル化が、利己と権力を追求する資本経済による抑圧をもって一方的な視点や社会の組織の仕方を強いるものではなく、多様な視点、言語、文化を尊重し、対話によって相互に影響し合えるものであるように、グローバル化に対してクリティカルな視点を持ち続けることが大切だと言う。

これらのことを考える時、これからのビジネス日本語教育は、従来のように実用的な機能ベースのコミュニケーション能力の育成や、日本のビジネス文化・マナーに関する知識を学ぶだけでは不十分であることは明白である。また、それは視点を変えれば、日本文化への同化を求めるものであるとも言える。高見（2015）は、学習者の持つアイデンティティーや多様性を無視したビジネス日本語教育に疑問を呈し、「自分」というアイデンティティーを尊重しながら、他言語・多文化の人と協働できる学習者の育成を目標としたCCBIによるプロジェクトを紹介している。

以下、CCBIに基づいて、2013年及び2014年春に、当大学、日本語プログラムの上級日本語ビジネスコースのために行った、カリキュラムデザイン及び、その実践について述べる。このカリキュラムでは、言語運用能力に加え、グローバル社会の一員としてビジネス活動を行いながら世界平和に貢献できる資質と能力を持つ「国際人」を育成することを目標とした。

７．CCBIにもとづく上級ビジネス日本語コースのカリキュラムデザイン

7.1 ビジネス日本語コース開講の背景

2013年及び2014年に担当したビジネス日本語コースは、日本語４年生レベルの学習者を対象に開講された。その位置づけとしては、独立した１年を通してのコースではなく、２セクションある通常の日本語４年生のコースのうち、１セクションの代わりに、後期（春学期）のみ開講された、単発的、実験的コースであった。2013年及び2014年と２度開講され、週３日、７５分授業で１４週間行われた。両年とも開講前に、登録している学生１０人(2013年に６人、2014年に４人)にアンケートを取り、ニーズ分析を行った。受講生は、学部生、大学院生ともにおり、その専攻も人文系、工学系、プロフェッショナルスクールと、多様であった。学生の母国語は、英語、中国語、フランス語の三か国語であった。また、当大学で日本語１年生から日本語学習を始めた学生だけではなく、高校まで日本

のインターナショナルスクールへ通っていた学生や、日本語能力試験１級にすでに合格しており、プレースメントテストを受けてこのコースへ入ってきた学生等、それまでの日本語学習歴と日本語能力レベルには幅があった。このコースをとった理由には、「日本の外資系企業で働きたい」、「JET の国際交流員（Coordinator for International Relations)に応募したい）」、「将来日本で働きたいからボストンキャリアフォーラムで面接を受ける準備をしたい」、といったような具体的な目的があるものから、「任天堂のゲームが好きだから任天堂のビジネスの仕方に興味がある」、「今まで文学ばかり読んできたが、もっと違う分野での日本語も学びたい」、等、興味も動機も様々であった。また、このコースで学びたいことは何か、という問いに対しては、「ビジネス会話を学びたい」、「敬語が使えるようになりたい」、「日本のビジネス慣習について知りたい」、「履歴書の書き方及び面接の受け方を学びたい」、「ビジネス日本語能力試験を受けるための準備がしたい」等、実用的なものが多かった。

7.2.1 CCBI にもとづくカリキュラムデザイン－ －目標設定

教育理念

CCBI は、日本語教育を人間教育と捉え、その一つの重要な使命は、「現今のコミュニティーをよりよく発展させつつ、そのコミュニティーの未来を担っていく次世代の育成である」という教育理念を持つ。本コースにおける教育理念は、CCBI の教育理念にもとづき、また２１世紀スキルを参考に、以下のように定めた。

①グローバル社会（多言語・多文化社会）で、ビジネス活動を営むためのコミュニケーション能力、異文化理解能力、問題解決能力、協働能力、共感能力、情報収集能力等を育てる。
②目標言語による内容学習を通して、トピックに関連する他の科目、分野での知識・理解を深め、それがどのように社会に影響を及ぼしているかも理解する。
③自分を取り巻く環境や社会に既存する前提や枠組みを見直し、必要であれば変革しようとする意識・視点・姿勢・態度を育てる。

教育目標

学生の興味とニーズを満たしつつ、その他の能力も伸ばすため、教育目標とそれによる学習ユニットを二つに分けた。

①実用的なビジネス日本語能力の習得
主に既存の教科書を使用し、学習内容は、機能と場面によるビジネス日本語会話、待遇表現、日本のビジネス慣習とマナー、日本語での履歴書の書き方と面接の受け方、ビジネス日本語能力試験対策等を行う。

②「国際人」としての資質と能力の習得
CCBI に基づいて、以下のように言語学習目標と内容学習目標を設定し、テキ

ストを選び、タスク（活動）をデザインした。

内容学習目標

①グローバル企業のビジネス戦略について学び、グローバル市場で求められるビジネスモデルについて考える。
②日本が抱える社会問題について学び、その原因を分析し、解決策を考える。
③グローバル企業が直面している課題について学び、グローバル資本の是非、グローバル VS ローカルについて考え、グローバル企業のあり方について考える。
④時事問題の情報に対する意識を高める。

言語学習目標

①新聞記事、専門書、インタビューなど、色々なジャンルの読み物が読めるようになる。
②習った語彙や表現を使って、トピックに関した討論や発表ができるようになる。
③フォーマル／インフォーマルフォームの両方で書かれたテキストが読めるようになる。またその両方で話されているテキスト、インタビューや討論を聞いて理解できるようになる。
④新聞記事を読んで、内容が要約できるようになる。

学習ストラテジー／スキル

生教材を読むにあっての一般的な読解ストラテジーについて学ぶ

7.2.2 CCBI に基づくカリキュラムデザイン– –テーマ、トピック、テキスト、タスク

CCBI ユニットの具体的なデザインは、Stroller and Grabe（1997）の “Six-T’s Approach”とミネソタ大学の CARLA(Center for Advanced Research on Language Acquisition)による CoBaLTT (Content-Based Language Teaching with Technology) の Instructional Modules を参考にした。”Six-T’s Approach”は、ユニットの中心的アイデアとしてユニットを編成するテーマ（Theme）の下に、テーマを掘り下げるための下位トピック（Topic）をサブユニットとして設ける。そして、ユニットの「内容」となるテキスト（教材)をトピックに関連して選び、そのテキスト毎にタスク（Task）を考える。また、ユニットの中に複数のテーマやトピックがある場合は、その移行をスムーズにし、ユニット全体が一貫してまとまるように、テーマ間を繋げるスレッド（Thread）とトピック間を繋げるトランジション（Transition)を設ける。

CoBaLTT の Instructional Modules では、教材を選ぶ際にその分析をする事が重要だとし、言語レベル、内容、文化要素、ジャンル、談話／言語要素、可能なタスク／活動、コミュニケーション／アカデミック機能、等項目ごとに細かく分析することを奨励している。

今回ビジネス日本語のためにデザインしたユニットでは、「２１C グローバル社会に求められるビジネス／人材とは何か」というテーマの下に、「グローバル企業のビジネス戦略」と「日本の課題／グローバル企業の課題」という下位トピックを二つ設けた。

7.2.3 CCBI にもとづくカリキュラムデザイン– –トピック１：グローバル企業のビジネス戦略

トピック１（サブユニット１）：「グローバル企業のビジネス戦略」では、三つの教材を使用した。まず、主教材に「中級から伸ばす　ビジネスケースで学ぶ日本語」（高見 2014）から、２つのユニット、「コカ・コーラ」と「任天堂」を使用した。通常 CBI ユニットでは生教材をテキストとして使用するが、この教科書は、教科書という形にまとめられてはいるが、各ユニットが CBI でデザインされているためテキストとしてユニットに組み入れた。これらのユニットでは、学習者が実在する企業のビジネスケースを題材とし、実際の海外進出の事例をもとに、グローバリゼーションやローカリゼーションを考えながら言語を学べるようにデザインされている。タスクは、語彙・文型・表現練習からディスカッションや問題解決をするケース問題まで用意されている。このユニットで、学習者はコカ・コーラのローカリゼーションにおけるビジネス戦略を、そして任天堂のグローバリゼーションにおけるマーケティング戦略を学んだ。主に聴解用の副教材として、映画「サラリーマンネオ」を使用し、ビール業界に就職した新卒の一会社員が日本独特の企業文化に抵抗しながらも新商品を開発する様子を通して、理想的な企業のあり方や働き方等について考えた。聴解タスクの他に、映画の中からいくつかの場面とそこでの会話表現を取り出して、ロールプレーやシミュレーションの練習も行った。もう一つ、新聞記事から平成１７年から２４年のビール業界の現状と動向について読み、最後にこのユニットの総括的タスクとして、飲み物の新商品を考え、どのような戦略で売り込むかビジネスプランを立て、クラスで発表し、ピア評価をした。

7.2.4 CCBI にもとづくカリキュラムデザイン– –トピック間の移行（Transition)

ビジネスプラン発表後、次のトピック（サブユニット２）を始める前に、ユニット間の移行（Transition）をスムーズに進めるための活動を設けた。英国のインターブランド社は、グローバル企業のブランドを数値化し、毎年上位１００社のランキングを発表している（インターブランド社　2013，2014）。学習者はまず、ペアでその年の上位５社を推測し、なぜそう思うかもクラスで発表した。その後、実際のランキングを見て、なぜそれらの会社が上位５位に入っているのか、話し合った。これは、前のトピックであったグローバル企業の企業戦略の成功例から、次の、グローバル化を見直し、その問題点を考えるというトピックへの橋渡しとなるよう考えたものである。

7.2.5 CCBI にもとづくカリキュラムデザイン- -トピック２：日本の課題／グローバル企業の課題

トピック２（サブユニット２）：「日本の課題／グローバル企業の課題」では、四つの教材を使用した。まず、主教材にビデオ「NHK スペシャル　日本再生：国際人がニッポンを救う」（2012）を使用した。このビデオは、現代日本社会が抱える社会問題を紹介し、その原因と解決策をスタジオに招かれた有識者・専門家や全国の一般視聴者を交えた市民討論を通して探っている。副教材として三つ読み物を使用した。まず、ビデオを通して、現代日本が抱えている社会問題の中から、①日本企業の国際競争力が落ちている、②研究者数が増えていない、③海外へ留学する学生数が減少している、の三つについて学び、その原因を探り、自国の状況と比較しながらその解決策を考えた。（その解決策の中には、内向き志向の日本の若者に向けて、自分達に何かできることはあるかという話し合いも含まれている。）また、多民族国家のマレーシアへ新出し、様々な問題に苦戦している企業と、バングラディシュへ新出して成功をおさめている企業とを比較し、グローバル化とは何かについて考えた。さらに、これからのグローバル社会で求められる人材とは何かを考え、そのために必要な教育とはどのようなものか、ビデオの中で紹介されている秋田国際教養大学の教育内容と自分の大学とを比較しながら考えた。読み物は、資本主義・グローバル資本について考えるため、アダムスミスの経済論についての読み物[5]と、利益至上主義とは正反対の企業文化を築いて成功しているザッポス社についての読み物[6]を読んだ。二つを比較し、共通している視点、つまりグローバル経済を見直し、これからの社会のため、格差を縮め、全ての市民が幸福な生活をおくるためにこれからの経済政策、ビジネスのあり方をどのように変えていく必要があるか話し合った。その他、「若者の研究離れ」についてと、グローバル企業の文化帝国主義的側面、さらにはその解決策となりうる「グローカル化（グローバルに見て、ローカルに動く）」についての読み物[7]を読んだ。

以上概要を説明した CCBI ユニットの構造は以下のようになる。

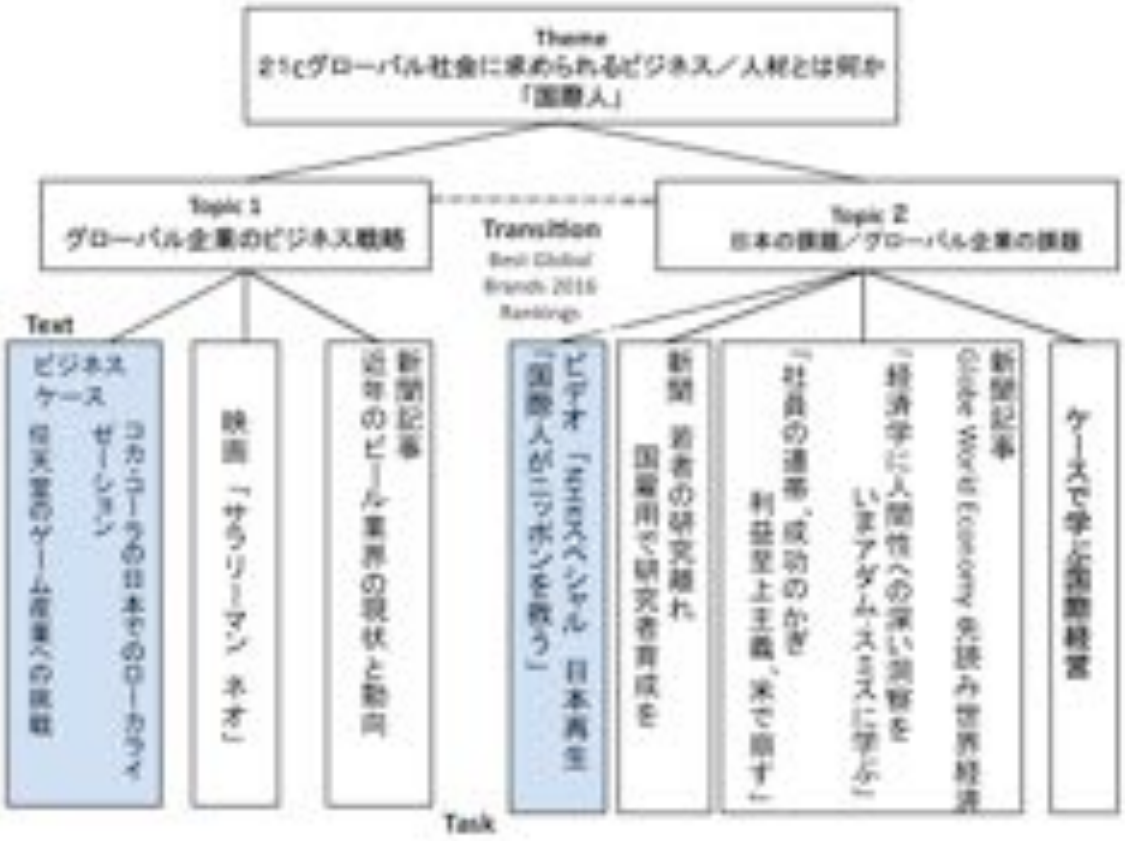
---

[5]朝日新聞「Globe World Economy 先読み世界経済 第７回　経済学に人間性への深い洞察をいまアダム･スミスに学ぶ 堂目卓生 http://globe.asahi.com/worldeconmy/090406/01_01.html

[6]朝日新聞「Globe World Economy 先読み世界経済 第 68 回 社員の連帯、成功のかぎ 利益至上主義、米で崩すトニー・シェイ http://globe.asahi.com/worldeconmy/120115/01_01.html

[7] 岩谷昌樹（2005）「ケースで学ぶ国際経営　進化する企業の戦略と組織」中央経済社 12-14

表２　CCBI ユニット



8. 学生の評価とその考察

学期の終わりに学生達に教材がどれくらい役に立ったか／おもしろかったかについて、５点満点で、５（とても役に立った／おもしろかった）から１（全然役に立たなかった／おもしろくなかった）で評価してもらった。実用的なユニット（格子部分）と CCBI ユニット（斜線部分）の両方から主な教材のみ評価してもらった。表３がその結果である。例えば、「ビジネス／商談のための日本語」はとても役に立った／おもしろかったと感じた学生は１０人中の７人（７０％）を占め、役に立った／おもしろかったと感じた学生は１０人中の３人（３０％）、そして評価点の平均は５点満点中の 4.7 点であった。

表３　教材への評価

n=10

	5	4	3	2	1	平均
ビジネス・商談のための日本語	70%	30%	0%	0%	0%	4.7
敬語を中心とした対人関係の表現	70%	0%	30%	0%	0%	4.3
ビジネス日本語能力試験問題	50%	50%	0%	0%	0%	4.5
履歴書の書き方・面接の仕方	80%	0%	0%	20%	0%	4.5
ビジネスケースで学ぶ日本語	80%	20%	0%	0%	0%	4.8
NHKビデオ「日本再生」	50%	30%	20%	0%	0%	4.3
映画「サラリーマン　ネオ」	80%	20%	0%	0%	0%	4.8

この表から、まず学生は、実用的なユニットも、CCBIのユニットも、同じように「役に立った／おもしろかった」と評価していることがわかる。このことから、学生はすぐに役立つスキルとしてのビジネスコミュニケーション能力の習得も、ビジネスに関連する内容を学びながら言語能力やその他の能力を習得するという、すぐには効果が感じられない学習も、両方を必要としていることが見てとれる。

CCBIユニット内を見ると、全体的に評価は良かったと言えるだろう。学生のコメントには、「いろいろな問題について考えて良かった」、「たくさん読みました。経済について読めてうれしいです。」、「セクシービールのプレゼンテーションはとても楽しかった」等、達成感が得られた様子が伺え、最初に立てた内容・言語学習目標をある程度達成できたと言って良いだろう。教材の中では「ビジネスケースで学ぶ日本語」と映画の評価が高い。学生のコメントを見てみると、「コカ・コーラのローカライゼーションはとてもおもしろかった。今度日本へ行った時、ぜひ自動販売機の飲み物を調べよう」、「任天堂がどうしてアメリカで人気かよくわかった。最近は少し売り上げが落ちているようだ。どうしてか調べたい」など、身近にある商品が、どのように作られ、売られているか、その背景にあるビジネス戦略に興味を持った様子がわかる。

「日本再生」と「サラリーマンネオ」は、同じオーディオテキストであるにも関わらず評価が多少分かれた理由は以下のコメントの中に見られる。「ビデオはとても大切なのに難しくて、何度聞いてもわからないところがたくさんあった。宿題が大変だった。」「ビデオはちょっとまじめすぎるけど、ネオはとっても楽しかった。おもしろくて時々泣きました」等があった。これらのコメントから、①NHKのビデオが難しくそのため内容を十分に理解できなかった学生がいたことが伺える。また、②内容が社会問題を扱うもので、テーマが重く、エンターテーメント性のある映画の方が評価が高くなったということもあるだろう。①に関しては、このように感じた学生は少数であったとはいえ、CCBIの中核をなす、内容を通して言語を学ぶという点から考えて、非常に示唆を含んでいる。生教材を使ってCCBIをデザインする場合、学生の日本語能力に合わせるのは教師にとっ

て一つの課題である。学生の能力は均等ではないこと、その年によって学生の能力も変わることが理由に挙げられる。また、学生は、もちろん自分のニーズに合った教材を役に立つと感じる。これらのことから、CoBalTT の Instructional Modules が示唆するように、教材の難易度や対象者、可能な言語活動などを考えるテキスト分析を入念にすることが非常に重要であると言えよう。

9. 終わりに

本稿では CCBI によってデザインしたユニットについて述べたが、本上級日本語ビジネスコースでは、このユニットの後に「社会参加型プロジェクト」（Sato & Hanabusa 2012，佐藤・熊谷 2012）を行った。これは、実際に社会に参加することで、社会問題の考察、その問題解決を行うという、CCBI が提唱するクリティカルな姿勢や視点を養おうと工夫されたプロジェクトである。学生達はペアになって、興味のある社会問題の中からテーマを選び、その原因について分析し、解決策を考えた。また、その解決に向けて、自分達に何ができるか考え、それを実行した。2014 年度に受講したあるペアは、日本の英語教育問題について調べた。その二人は、日本から訪れた大学生達と意見交換したり、研究員として来ている文部科学省の人にインタビューをしたりした後、調べた事やこれからの英語教育についての提言をまとめ、新聞を作った。そしてそれを NY の日本語コミュニティーへ配り、自分達の所属する Japan Society というクラブ活動などを通じて意見交換する場を設けた。卒業後、そのうちの一人は、もともと JET の国際交流員（Coordinator for International Relations）に応募する予定でいたのであるが、この後、外国語指導助手（Assistant Language Teacher）へ変更した。その理由を訪ねると、「提唱した英語教育の改革の一部を、自分が担ってみたくなった」ということだった。また、同じく 2014 年度に受講した、日中の外交問題について調べた経済学専攻だった学生は、ある投資銀行に就職し、ビジネスプランニングに配属された後、自分から望んで発展途上国への経済援助をするプログラムに関わっているという。学生達のこのような人生の選択を見ると、たった 1 学期の短いコースではあったが、彼らがおそらくもともと持っているであろう、社会を良くするために貢献したいと思う気持ちを、自分の手で変えて行こうという姿勢に変える後押しが少しはできたのではないだろうか。そして、それこそが、CCBI、内容重視の批判的教育が唱える理念なのである。

謝辞

ビジネス日本語コース開講のためにご尽力くださった佐藤慎司先生、まだ出版前だった教材を快く使わせてくださり、またその他ビジネス日本語について多岐に渡りご指導くださった高見智子先生、シラバスや教材に関してご指導くださった栗山恵子先生に、この場を借りて、心よりお礼を申し上げたい。

参考文献

国際交流基金（2015）「2015 年度日本語教育機関調査結果」HP https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2016/usa.html

佐伯啓思（2012）「経済学の犯罪 稀少性の経済から過剰性の経済へ」講談社現代新書

佐藤慎司・熊谷由理（編）（2011）『社会参加をめざす日本語教育–社会に関わる、つながる、働きかける』ひつじ書房

佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理（編）（2015）『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（Critical Content-Based Instruction）の理論と実践』ココ出版

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　内容重視の「批判的」日本語教育（Critical Content-Based Instruction）に向けて」佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理（編）第 1 章『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（Critical Content-Based Instruction）の理論と実践』ココ出版

高見智子（2015）「米国大学のビジネス日本語コースにおける内容重視の批判的言語教育の試み」佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理（編）第１１章『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（Critical Content-Based Instruction）の理論と実践』ココ出版

野田真理（2014）「高等レベルの日本語教育」『アメリカにおける日本語教育の過去・現在・未来』第３章：アメリカの日本語教育の現状　Published on *American Association of Teachers of Japanese* (http://www.aatj.org) http://www.aatj.org/resources/publications/book/HigherEd_Noda.pdf

文部科学省科学技術・学術政策局（2008）「科学技術・イノベーション政策の展開にあたっての課題等に関する懇談会」これまでの議論の取りまとめ HP
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/gijyutu/014/houkoku/1283136.htm

Byrnes, H. (2000). "Languages across the curriculum—interdepartmental curriculum construction." M-R. Kecht & K. von Hammerstein (Eds.), *Languages across the curriculum: Interdisciplinary structures and internationalized education*. National East Asian Languages Resource Center. Columbus, OH: The Ohio State University.

Center for Advanced Research on Language Acquisition CoBaLTT (Content-Based Language Teaching with Technology)
http://carla.umn.edu/cobaltt/index.html

Committee for Economic Development (2006). Education for Global Leadership: The Importance of International Studies and Foreign Languages for U.S. Economic and National Security.
https://www.ced.org/pdf/Education-for-Global-Leadership.pdf

Curtain, H., & Pesola, C. (1994). *Languages and children: Making the match*. New York: Longman

Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Westport, CT: Bergin & Garvey.

Giroux, H. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press.

Met, M. (1991). Learning language through content: Learning content through language. *Foreign Language Annals*, 24, 281-295.

Modern Language Association Enrollment Database, 1958-2013
https://apps.mla.org/flsurvey_search

MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages (2007). Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World.
https://www.mla.org/Resources/Research/Surveys-Reports-and-Other-Documents

P21 Partnership For 21st Century Learning 21st Century Skills Map
http://www.p21.org/storage/documents/Skills%20Map/p21_worldlanguagesmap.pdf

Sato. S. & Hanabusa, N. (2012). Global issue projects and "creativity." *Occasional Papers Association of Teachers of Japanese, 11*, pp.28-41

Stroller, Fedricka L. and William Gabe (1997). A Six-T's Approach to Content-Based Instruction. Snow and Brinton (Eds.), *The Content-Based Classroom*. NewYork : Longman.

Tabuse, M. (2009). Business Japanese Programs in the United States: 2009 Survey Report. *The Breeze* 38. Accessed 6 August 2010. http://jflalc.org/pub-breeze38.html

Takami, T (2010). Meeting Students Needs: Perspectives on Teaching Japanese For Professional Purposes. *Occasional Papers Association of Teachers of Japanese 10*, pp.1-3 http://www.aatj.org/resources/publications/occasionalpapers/OccPapers_10.pdf

Tedick, D., & Cammarata, L (2010). Implementing Content-Based Instruction The CoBalTT Framework and Resource Center, *World Language Teacher Education,* Jacqueline F. Davis, (Ed.), Charlotte: Information Age Publishing, Inc., 243-273

Tochon, F.V.(2009). The Role of Language in Globalization: Language, Culture, Gender and Institutional Learning. *International Journal of Educational Policies*, 3(2), 107-124.

「未来とつながろう！ー多様性と心の豊かさー」をテーマにした多読とデジタル版多読本作成プロジェクト

Nurturing Diversity and Richness of Mind: Creating Original Graded Readers through Extensive Reading

高橋　温子
Atsuko Takahashi
スミス大学
Smith College

1　本プロジェクトについて

本プロジェクトは、「多様性」というテーマのもと、日本語学習者が他の日本語学習者のために、デジタル多読本を作成するというものである。期間は、2017年春学期の 14 週間で行った。対象者は、アメリカ東海岸の私立女子大学、スミス大学（以下、本学と言う）の日本語２年生９名と日本語４年生４名の合計 13 名である。多読法（Day & Bamford, Prowse, Krashen, 酒井, 2002、粟野・川本・松田, 2012）、批判的内容重視のアプローチ（以下、CCBI と言う）（佐藤・高見・神吉・熊谷,2015）、つながる教育（トムソン,2016）という３つの柱の理論を設け、それらを掛け合わせてプロジェクトをデザインし、進行させた。本プロジェクトの目的は、１）学生が多読を続けながら、教科書の外の様々なスタイルの日本語や本のジャンルになるべく多く触れ、日本語で読む経験を広げること、２）日本語学習者が他の日本語学習者のために、自身の多読経験や従来の多読本を分析したり、クラスメートとプロジェクトのプロセスを共有しながら、よりよい多読本をデジタル版で作成すること、３）「多様性」をテーマにしたストーリーを考え、自分のアイディアやメッセージを、多読本として表現することで、ことばの学習者として、人、社会、未来とのつながりの意識を持ち、平和に貢献する自覚を育てることが目的である。本稿では、プロジェクトの実践を中心に報告しつつ、学習者が創り出す多読本と未来の平和に向けたことばの教育の意義について言及したい。

1-1「多様性」をテーマに、CCBI を取り入れたプロジェクトデザイン

本プロジェクトは、多読を通して、より多くの日本語に触れることで、インプットとしての知識と読書経験を増やしつつ、そのアウトプットとして、オリジナルの多読向けの話を書き上げる、という言語教育の基本的なアプローチに基づいている。そこに「多様性」というテーマを設け、日本語学習者が他の日本語学習者のために多読本の話を書くことで多様性を表現するというゴールを設けた。これは、米国選挙後の社会情勢の中で、社会の一員として大学の枠を超えて社会とつながることを意識し、日本語学習者として社会にどのような貢献ができるかを考え、ことばの学習者である意味をもっとリアルに感じてほしいと思ったからである。教師の中には、選挙戦結果直後の学生らのショックを見て、社会には恐

怖や絶望感、未来には不安を感じざる得ない学生とどう向き合っていくか、外国語教育理念の再考や今後の日本語教育の方向性を考えさせられた方々も多いのではないだろうか。

このような従来の日本語教育の枠を超えたアイディアを、プロジェクトとしてデザインするために、CCBI のアプローチは、非常に適切なフレームワークを提供してくれている。CCBI では、言語の学習目標と内容の学習目標を切り離さずに、どちらの目標達成においても、クリティカルに分析するための技能や知識、クリティカルな意識・視点・姿勢・態度を育成することを提唱している（佐藤・高見・神吉・熊谷, 2015）。本プロジェクトには、多読をして多読本を書くという言語の学習目標と、多様性について考え、それを自分だけでなく外に向かって表現し、ことばの学習者として社会とつながる意識や態度を育てるという内容の学習目標があり、この２つの領域においてクリティカルな意識・視点・姿勢・態度を育てながら、プロジェクトを進行させるようにした。具体的な取り組みとして、従来の多読本の分析をし、学習者にとってよい多読本とはどのようなものであるか再考したこと、自分の読者像を想定しつつ多読本を作り上げていくこと、学生らが多様性について意見を共有し交流させながら、多様性という抽象的な概念を協働で構築していくことである。

さらに、CCBI では、学習者だけではなく教師も批判的・積極的な姿勢を持ちながら、プロジェクトを進めていくことの必要さも述べている。この点において、教師である筆者自身も、常に学生の意見に耳を傾け、よいものは積極的にとりいれながら、教師と学生が協働でプロジェクトを進める姿勢で望んだ。

1-2「つながり」を意識したプロセス

３・１１東日本大震災以降、「絆」という言葉に、多くの人々が共感共鳴し、その言葉の力に励まされた経験を持っているのではないだろうか。社会生活の中で、つながりを意識することは、様々な視点や立場からの物事の見方に気づかせてくれるだけでなく、人として勇気や励みも与えてくれる。教育においては、「つながり」がもたらす学びの効果の中に、社会文化的学習、状況的学習などが挙げられるが、「つながり」は何より、コミュニティを作り、多種多様なリソースへのアクセスを可能にすると言及されている（トムソン, 2016）。

さらに、「つながりがコミュニティを育て、コミュニティがさらなるつながりを生み、そして学習はつながりあうコミュニティという状況の中で起こる（トムソン, 2016)」という、つながる教育の観点に筆者は深く共感した。多読は個人の自律学習法とのみ捉えられがちだが、他レベルの学習者同士のつながりを意識させることで、社会文化的、状況的な学習効果も引き出すことができるのではないかと考える。そして、「つながり」が、今後の多読コミュニティを育て、日本語学習者が作成した多読本を通して、さらに多種多様な学習が起こり、それが広まっていくのではないだろうか。また、つながることで、学生一人一人が主人公になり、責任を負った実践を体験するという意味では、本プロジェクトにおいて、日本語学習者が他の日本語学習者のために多読本を作る趣旨をさらにリアルにす

るであろう。

「多様性」についても、学生同士の考えのつながりを意識することで、「多様性」についての新たな概念を協働で作り出すことができるのではないだろうか。そこで、本プロジェクトでは、「つながり」を意識したプロセスを導入し、多読、多読本の作成、多様性のディスカッションにおいて、つながりの場を積極的に設けた。つながることで、何かを共有することができ、共有することで、つながることもできる、そのような機会から学習者が何かを学ぶ経験を尊重するようにした。

1-3 多読の環境作り

「平和と多様性」がテーマの多読向けの本を購入

多読に欠かせないものは本である。多読の環境作りとして、スミス大学では、2010 年から多読向けの本を本格的に揃えてきた。AAS の教材補助基金を貰い受けて以来、学部に当てられた図書館経費を使いながら、年々少しずつ増やしており、今では 400 冊ほどある。学生の希望を聞いたり、他のコースとも関連するものや大学の色にあったもの、日本で話題になっているトピックいれたりしながら、レベルとジャンルに多様性をもたせるように選書している。よむよむ文庫や日本語多読ブックスだけでなく、日本の昔話、絵本、漫画、児童文学、短編小説集、詩集、宮崎駿監督の映画のアニメ本、レシピ本、日本文化や日本語学習に関連する本などを取り揃えてきた。今回は本プロジェクトのために、多様性や平和について問題意識を提起するような本を中心に購入した。例えば、戦争がテーマの「象のトンキー」や「広島のピカ」、同性愛がテーマの「タンタンタンゴはパパふたり」など、テーマを設けての試験的な選書だったが、多読コレクションに広がりだけではなく深さが加わったように思う。本選びは時間がかかるが、これだという本に出会えるととても嬉しくなる。学生がそれを読んで喜んでくれたり、他の学生とシェアしてくれるともっと嬉しい。このように、テーマを設けて多読向けの本を増やすのも一つの案ではないかと思う。

学生に人気がある本を日本語教師同士で情報交換しあうのは、今後も日本語学習者によりよい本を読んでもらうために有益であるが、大学によって学生の色が少しずつ違うように、大学間の多読コレクションにもそれぞれの個性があってもいいのではないだろうか。学生から聞いた話なのだが、この学生は、春休み中にアリゾナ州に住む親戚に会いに行って、アリゾナ大学の図書館に多読の本があったのがとても意外で嬉しかったそうである。本大学には置かれていない本に興味をそそられ、それを選んで、読書記録を提出した。このように、休み中でも近郊の大学図書館に行って、多読向けの日本語の本が読めるという環境を、アメリカ全土で日本語教師や図書館が協働で整えていけると、日本語学習者の多読の継続

のサポートがしやすくなるのではないだろうか。

また、興味深いことに、本プロジェクトでは、e-book を読んだという読書記録はひとつもなかった。クラスでは e-book や NPO 多言語多読や国際交流基金のダウンロードフリーの多読本を数冊、クラスで読み聞かせして紹介したのだが、結局、どの学生もペーパーの本を選んで読んでいた。オンラインで読める多読本は、ダウンロードして、スマートフォンやタブレット、コンピュータさえあれば、どこにいても読める利点があるが、手にとって読める多読本との読書経験が違うと言われている。本大学の学生の例をとっても、手にとって紙をめくって読める本があるならば、そちらを選ぶようである。もちろん、デジタル版は多読の環境に融通さを与えてくれ、シェアもしやすいという点が強みであり、今後も多読のオプションとして継続していくべきだと思う。それぞれの大学が、同じような本ばかりを揃えなくても、その大学の色にあった本を（デジタルのオプションも加えながら）揃えていくことも大切ではないかと思う。学生にとっても、違う大学に違う本があることは宝探しのようで、新鮮であろう。

２　カリキュラムにコースプロジェクトの一部として多読を積極的に取り入れる試み

2-1 本大学における多読の経緯「ゆる～く長～く」

本学日本語プログラムでは、2007 年によむよむ文庫をレベル１～４まで一式購入して以来、初級レベルから中上級レベルまで一貫して、ゆる～くコースカリキュラムに多読を取り入れている。教師が常によむよむ文庫を教室に持っていき、そこで貸し出しをする。学生は、１学期間に違うレベルの本を混ぜながら最低５冊読み、読んだら簡単な読書記録を提出するという、シンプルな取り組みである。担当教師によっては、よむよむ文庫を使いながら、辞書を効果的に使った読み書き指導や情報リテラシー教育を行ったり、本の紹介をクラス内のミニスピーチに取り入れたり、ビブリオバトルを行ったりしている（高橋,2013）。また、日本語１年生のクラスでは、一学期に一回、図書館の日本語学習者向けの本コーナーに行く図書館ツアーを兼ねたクラスを設けている。そこで、学生に図書館に揃えた多読の本や、多読向けの本を紹介する。今学期の日本語２年生は、多読を続けて３学期目になる。そのためか、本プロジェクトで多読を続けることに特に問題はなかった。むしろ、ここ数年の本大学の日本語の学生にとって、日本語１、２年生コースで多読があることが普通になってきており、ゆる～く長～く続けてきた効果が、学生に浸透してきているようである。

2-2 コースでの多読の本格化と形式化

2017 年春学期は、本プロジェクトを導入するにあたり、従来のゆる～い多読の取り組みをもっと本格化、形式化させる必要があったが、そうすることで、教

師にも学生にも余計な負担をかけないように計画することを考慮しなくてはいけなかった。というのも、本学日本語１、２年生コースは、インテンシブのコースであるため、教科書を中心としたカリキュラムで、スケジュールはすでにぎゅうぎゅう詰めなのである。過去の日本語２年生春学期コースでは、「社会問題や興味ある社会事情についてリサーチし、発表する」というコースプロジェクトを行っていたが、今回はそれを「多読とデジタル版多読本の作成」に置き換えることでカリキュラムの調整をした。多読を、多読本の作成活動とセットにして、今学期のコースプロジェクトとして、組み入れることにした。教科書の授業を削ったり凝縮するのではなく、このようにプロジェクトとして取り組むことで、結果的に日本語クラス内での従来の多読の取り組みをさらに拡大させることが可能となった。そして、多読を含めた多読本作りはコースプロジェクトとして成績評価をする形で、シラバスに組み入れた。

拡大した部分は次の４点である。１）１学期を通して読む本の数を最低 10 冊に増やし、授業外に設けた、みんなで本を読む時間にドロップインすること。２）読書記録をオンライン化し、学期を通して、読んだ本の読書記録を提出すること。３）本学のブックレビューウェブサイトに読んだ本のレビューを投稿をすること。４）学期中に一度、授業の始めにする持ち回りの２～３分間のミニスピーチで、おススメ本を紹介すること。これは従来の日本語クラスでは、よむよむ文庫や日本語多読ブックスについてのスピーチだけだった。今学期は、図書館の本でもオンラインにある本でもよいということにした。そして、読み聞かせも積極的に取り入れた。このように、今までのゆる～い多読の取り組みの流れを引き継ぎながら、今学期はそれをプロジェクトの一貫として本格化した。

2-2-1「よむよむタイム」で読む量を増やす

多読の基本である読む量を増やすため、１学期を通して読む本のゴールを最低５冊から 10 冊に増やした。２つ以上のレベルを混ぜ、日本語２年生には、よむよむ文庫や日本語多読ブックス以外の本も読んでみることを薦めた。授業内で多読の時間をルーティーンとして作りたかったのだが、その余裕がなかったことと、教室によむよむライブラリー以外の本を揃えるのが難しいため、授業外で多読の時間を設けた。図書館にある日本語学習者向けの本も積極的に手にとってほしいこともあり、図書館の日本語学習者向けの本コーナーで、週に２回、各１時間半、みんなで本を読む時間を設けた。学生達はこの時間を「よむよむタイム」と名付けて、月曜の午後４時半から６時、金曜の午後７時から８時半と決め、強制ではなく自由にドロップインすることとした。よむよむタイムには、本大学の日本人留学生にボランティアで来てもらい、必要ならば簡単なサポートをしてもらった。学期のはじめは、10 冊は無理かもしれないと不安そうな顔をしている学生もいたが、ほとんど全員が最低 10 冊の目標を達成した。多くの学生は、２週間に２～３冊のペースでなんらかの本を読んでいたが、学期の最後に、駆け込むようにまとめて読んだ学生も数名おり、このような学生に、果たして多読の効果があったのかどうかは疑問である。将来、中間までに５冊読む、または、２週間に２～

３冊読むなどの、区切りをつけたルールを作って多読をサポートしてみてもよいのかもしれない。クラス内での多読の時間を設けることも考えていきたい。

2-2-2 読書記録「よむよむジャーナル」をつける

学生は本を読んだ後、個々の読書記録として、従来は手書きで、本の簡単な感想やコメントを日本語で２～３文書いて提出していた。今学期は、それを「よむよむジャーナル」と言う名前で（これも学生達が命名）、Google Form と Google Sheet を使い、オンラインで記録させた。オンラインでの読書記録については、ノートルダム大学の多読クラスで導入された報告があり（纐纈, 2015）、その後、多くの大学多読クラスで取り入れられているようである。Google Form の良い点は、学生がスマートフォンやタブレットなどのインターフェースやコンピュータで、その場で簡単に遊び感覚で読書記録を記入しオンラインで提出できること、教師側もデータの管理に便利なことである。一方で、Google Sheet に、全てのデータが記録されてしまうため、学生が個人の読書記録として保管するためには、学生それぞれの Google Sheet を作って個々の学生とシェアし、データをそこに随時コピー＆ペーストしなければいけないという手間もかかる。私は今学期、13 名の学生の読書記録（今学期合計 128）を管理したが、学生が記録を提出した後、なるべく早く記録が見られるように、提出から遅くても２日以内に個々の Google Sheet でシェアするようにした。自律学習には欠かせない記録であるゆえ、学生が常に自分の読書記録の経過が見られるということが重要である。次にどの本を読むか、自分なりに読書の傾向を分析しつつ、本を選ぶ学生もいるかもしれない。読んだ本の記録が多くなっていくことで、モチベーションも高まる学生もいるであろう。近い将来、Google Form から Google Sheet へ、データが個別化して入力されるよう、Google Drive の機能がよくなることを期待したい。

よむよむジャーナル記録は、始めにごく簡単なフォーマットを Google Form で作り、提示した。学生に最初の記録を提出してもらった後、クラス内でフィードバックをしてもらった。どのような記録があったら自己学習に効果的か、自分が読書記録をするなら何を記録したいか、長い本を読んでいる場合はどうしたらいいか、途中でやめた場合はどうするかなど、学生の様々な意見を、Google Form の質問に反映させた。記録の質問項目は以下に示す。

＜よむよむジャーナル記入項目＞ (Spring 2017)

1. 名前
2. 日本語クラス（選択肢）: JPN221 / JPN351 読んだ日
3. 本／話のタイトル
4. レベル（選択肢）: Level 1, 2, 3, 4 , unknown
5. ジャンル（選択肢）:

   Graded Reader/Picture Book/MangaAnimeBook/Novel for young people/Novel/Short Story Collection/ Folk Tale/ Photography/ Cooking/Other

6. 読むのにどのぐらいかかった？
7. 全部読んだ？やめた？（選択肢）: 全部読んだ /まだ読んでいる /やめた
8. おもしろさ（選択肢）: 1=とてもつまらない、 5 =とてもおもしろい
9. 難しさ（選択肢）: 1=とてもやさしい、 5 =とても難しい
10. 話についてコメント（日本語か英語で簡単（かんたん）に。For your portfolio.）
11. クラスメートにその本や話をすすめる？: すすめる/ すすめない/ どちらでもない
12. どうして？（日本語か英語で）
13. だれにすすめたい？（選択肢）:
    日本語１年生/ 日本語２年生/ 日本語３年生/ 日本語４年生以上/ 漢字が得意な学生

2-2-3 多読の経験を共有してつながる「ブックレビューウェブサイト」

本プロジェクトでは、つながる教育の要素を、ブックレビューのシェアという形で反映させた。クラスメートや他のレベルの学生ともつながるという意味で、本大学の WordPress で、Japanese Book Review というウェブサイトに、読んだ本のブックレビューを１学期に４回投稿してもらい、他の学生の投稿を読んで簡単なコメントも書いてもらった。

このウェブサイトは、2016 年にマサチューセッツ州立大学を中心に本大学の近郊３大学をつなげた単位制多読コースのプロジェクトの一部として、本大学の IT チーム協働で立ち上げたものである。しかし、この多読コースでは、2017 年春学期から Moodle を使って似たような活動を行うということに決まったため、WordPress のウェブサイトを廃止するのではなく、新規する形で（本学生以外の投稿は全て削除し）今学期は、少し改良を加えて、本大学の学生のみで再びスタートさせた。

ブックレビューウェブサイトは、日本語コースの枠を超えて情報交換ができる場として、春学期に多読を取り入れている日本語１年生、２年生、４年生の学生が投稿した。投稿者の間には日本語能力に差があるため、英語と日本語で投稿できるようにした。ブックレビューについては、まず、日本語で簡単な感想やコメントを書き、英語でその本を薦める対象になる日本語学習者とその理由について書いてもらった。そして、投稿の際に、ジャンル、自分の日本語レベル、オススメ度などについてタグをつけてもらった。そうすることで、サイト内でのレビュー検索がしやすくなるようにした。マルチレベルの学生による投稿を読みあうことで、自分の今のレベルだけでなく、近い将来、どんな本が読めそうか感じてもらえる機会になったようである。また、クラスメートの投稿を読んで、次に読む本を決めた学生もいた。意外なことに、多読初心者の日本語１年生が積極的に投稿していた。初心者だからこそ、どんな本があるか、どの本なら読めそうかという情報を交換する意味あいが大きかったようで、また、レビューを投稿すること

で、日本語１年生でも本が読めた！という達成感がより感じられたのかもしれない。ウェブサイトはひき続き、学生のフィードバックをもとに、本大学の IT チームの力も借りて改良していき、また、投稿者の許可を得て、近々オープンソースにする予定である。

2-2-4 読み聞かせとミニスピーチ

他にも、本をシェアする機会として、学期中の持ち回りのミニスピーチで、授業の最初に２～３分間、多読向けのおススメ本を紹介してもらった。これは従来の日本語クラスで行われていたことで、今学期も続けて行った。よむよむ文庫や日本語多読ブックスだけでなく、図書館の本やオンラインにある本、自分の本でもよいということにした。ミニスピーチで紹介された本は、その後すぐに、数名の学生のよむよむジャーナルに記録されており、おススメ効果がうかがわれた。

また、今学期、授業で読み聞かせを積極的に取り入れた。多読を続けてきた学生達であるが、読み聞かせを通して、絵の大切さ、音の面白さを再確認し、様々なジャンルの本を紹介する機会になった。何より、理解度を気にせず、本をクラス全体で音や絵と一緒に楽しめたのがよかった。読み聞かせに選んだ本は、絵本では「だるまさんが」「もうぬげない」「いるのいないの」「犬のオノマトペ話」「五味太郎の本、きんぎょ」「ねずみくんのチョッキ」、漫画では「シロクマカフェ」「北欧女子オーサ」、児童文学版の「ハチ公物語」などである。オンラインからは、「夜の理科室」「コンサートに行こう！」「アイドルやめたい」「芝犬ディナちゃん秋の京都に行く」などで、どの本の読み聞かせも、学生も教師も一緒に楽しんだ。

3 テーマを設けたデジタルのオリジナル多読本の作成

3-1 デジタル版多読本

デジタル版の多読の本は、アスク社や大修館書店、仙台日本語学校から出版されたものや、NPO 多言語多読、国際交流基金、明晴学園の長谷部先生が作った多読サイトからフリーダウンロードできるものなど、ここ数年で増え続けている。大学の多読クラスや多読クラブで、学習者が自由に本を作成し発表しあうというプロジェクトも報告されている（纐纈, 2015)。

しかし、デジタルで多読の本を作ることは、まだ新しい試みのようである。オンラインで読めるデジタルブックとしては、ニューヨーク大学の日本語１年生コースの Flipsnack を使ってオンラインでめくれる本を作成してクラスでシェアしたものや、国連国際学校で iBooks Author で動画やクイズなども取り入れたインタラクティブな本をグループで作成したものの報告がある（田中;野中, 2017）。NPO 多言語多読でも、多読の本を作成する半日ワークショップの活動が報告されている（作田, 2016）。これまでに２回催され、１回目は日本語学習者と日本

語教師が協働で、２回目は日本語教師が Google Slides を使い、クラウド上でファイルを共有して協働で多読本を作成した。１回目のワークショップで仕上げられた多読本は NPO 多言語多読のウェブサイトで公開されており、今後は学習者が作った多読の本をウェブサイト上でシェアすることを積極的に視野にいれていくということである。このように、デジタル多読本を作成するツールはいくつかあるが、どれも、一長一短のようである。どのようなデジタル版多読本を作るか目的によってツールを選ぶ必要がある。

3-2 クラウド上でドラフト作業（Google Drive, Google Slides, Google Docs）

本プロジェクトでは、まず本の全体のイメージ像をつかみ、デザインを決めるという目的で、Google Slides を使って作業を始めた。同時に、Google Docs で本のスクリプトのやり取りも行った。このように、Google Drive 上の機能を使い、オンライン上でドラフト段階での学生とのコメントのやり取りが簡単にできた点はよかった。しかし、問題点もあった。現時点では、Google Drive の日本語の互換性がまだ低く、Google Docs でも Google Slides でも、ふり仮名がふれず、縦書きもできない。日本語学習者向けの多読本は、ふり仮名をふることが必要である。そのため、最終版は Microsoft Word (以下、MS Word と言う) を使って、ふり仮名をつけて仕上げることになった。縦書きを選んだ学生も、MS Word で縦書きにして、ふり仮名をつけた。作品はオンライン、またはダウンロードして読んだり、プリンターでも本として印刷できるようにするため、PDF 形式に保存した。このような形で、デジタル多読本の作成ができたが、Google Drive でクラウド上で一貫して全ての作業ができるとかなり楽になると思う。今後の Google Drive の日本語互換性の向上に期待したい。

また、本に使用するイメージは全て、著作権フリーのものを使う、または、イメージソースを引用する、写真を使う場合は写っている人に許可をもらうなど徹底した。これは、学生の許可のもと、来年度の本学日本語クラスの多読本として追加すること、他の日本語学習者と作品をシェアすべく、オンラインでオープンソースにすることを視野に入れたためである。そして、オンラインで作品をシェアする際には、クリエイティブ・コモンズ・ライセンスをつけて公開するつもりである。

3-3 多読本作成のプロセスをシェア

Google Drive を利用して、多読本作成の段階において、プロダクトだけでなく、プロセスもシェアした。Google Drive にプロジェクトの共有フォルダー「Yomu Yomu Diversity」を作り（これも学生が命名）、クラス全体でプロポーザルやドラフトのシェアをして、お互いの進行状況が見られるようにした。通常のコースプロジェクトでは、ドラフト段階は個人（あるいはチーム）と教師との間でのやり取りで、クラス全体には学期末の発表会で初めて完成品として公表されるのが普通であろう。しかし、本プロジェクトでは、プロポーザル、ドラフト、最終版、

反省のペーパーまで、Google Drive でお互いのものが見られるようにした。個人プロジェクト作品の作成過程を Google Drive でシェアすることは、学生にとっても珍しい経験のようである。クラスメートのプロポーザルを読み合って、おもしろい、インスパイアーされたと話している学生らの声を聞き、いい刺激なっているようだと感じた。

3-4 プロジェクトの中間発表会

プロセスのシェアの大きな転機となったのは、本プロジェクトの中間発表会を設けたことであった。４月中旬に本大学全体で行われる「Celebrating Collaborations」という学生の研究発表のイベントに、クラス全員で参加し、プロジェクトの中間発表をした。中間発表会では、Google Slides のドラフトをそのまま使って発表をした。自分が書いた話でも、上手に読み聞かせできなかったり、漢字が読めなかったり、話の内容や絵の順番が合っていないことに気がついたり、内容のメッセージ性が弱いのではないかと不安になったり、自分が思っているようには聴衆に受け取られていない部分もあることにも気づいたりしたようである。自分では、まだ決めかねていることやわからないことを助けてもらいたいという学生もいた。

従来のプロジェクト発表では、仕上げた作品を発表して、質疑応答をするのが普通の形式である。聴衆から質疑応答も特になく、拍手で称えられて終わるケースが多いのではないだろうか。できあがった作品であるから、聴衆もコメントの内容に限りがあるかもしれない。しかし、このような中間発表会で未完成のものを発表しあうことで、様々なかつ適切なフィードバックをもらい、それらを生かして、実際によりよい最終版ができあがった。「多様性」をテーマにした多読本作りプロジェクトを大学の聴衆に向けて発表する姿は、みな堂々としていて誇らしく、お互いがフィードバックをし合い作成に関わりあうことで、義務感や受け身姿勢でやるのはなく、クラス全体で作り上げたプロジェクトになったという達成感につながったのではないかと思う。クラス全員からフィードバックをもらう機会は、批判的にクラスメートの多読本を考察しつつも、クラス全体でお互いを助け合い、よりよい多読本を作成しようという愛情が根底にあったように感じられた。発表が終わった後も、学生たちはさらにコメントしあったり励ましあったりして、笑顔がこぼれていた。

中間発表会の直後にとったアンケートでは、参加者全員から「リバイズに役立つフィードバックをもらった」、「プロジェクトについて他のクラスートともっと話しやすくなった」という回答があった。学生同士のフィードバックについては、フィードバックをもらう側としては、「読者の立場からのフィードバックに

自分には気がついたことがあった」、「最終版を仕上げる前に、早めに効果的なフィードバックをもらえてよかった」というコメントがあった。フィードバックをする側としては、「他の学生の本を発表を楽しんだ」というコメントが多い中、「クラスメートの作品を見て、自分の作品も見直すことができた」、「クラスメートの作品をどうしたらよくなるか考えながらフィードバックした」というのもあった。

ストーリーを客観的に読んでもらうことの大切さ、そしてフィードバックを生かす姿勢を学び、人の振り見て我が身を直す経験や、他の作品を批判的に見て、よりよくするために働きかけをする機会にもなったようである。学生ならではの発想やアイディアで学生同士で助け合ったのは新鮮だった。何より、作品を作る途中の段階で、クラスメート同士で見せ合い、読み合い、コメントしあって、みなの協力を得ながら、よりよい作品を仕上げていく心強さと楽しさを感じてもらえたのがよかった。中間発表会では、クラス全体がよりつながりあるのコミュニティになっていることを学生それぞれが感じたのではないだろうか。

4 クリティカルな意識とつながりの意識

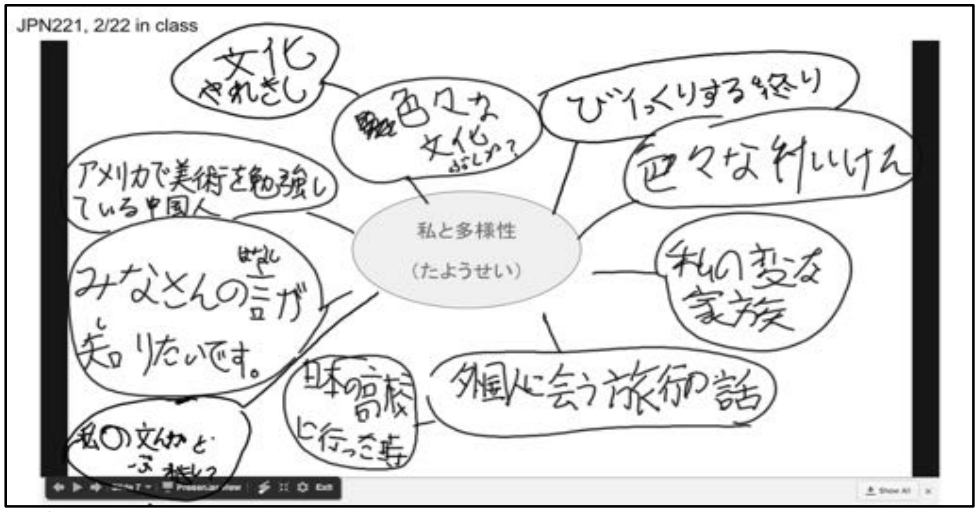
4-1 ストーリーの内容「多様性」について考える

多様性を多読本のテーマにするにあたり、学期の最初からブレインストームを始めた。まず、自分のユニークさについて考えてもらい、そこから、多様性という抽象的概念にアプローチした。ブレインストームの一部に、サイレントボードという方法を使った。学期の始めのクラスで「私と多様性」というトピックをホワイトボードに提示、学生個人個人にホワイトボード上に丸を書いて、その中にそれぞれのコメントや考えを書いてもらった。その際に、自分のコメントを他のコメントにつなげてもよいことにした。全員のコメントが出揃ったら、「私と多様性」のマップについて、ペアで感想を話し合い、それを全体でシェアをして、みなが考えている多様性の全体像について、ディスカッションをした。

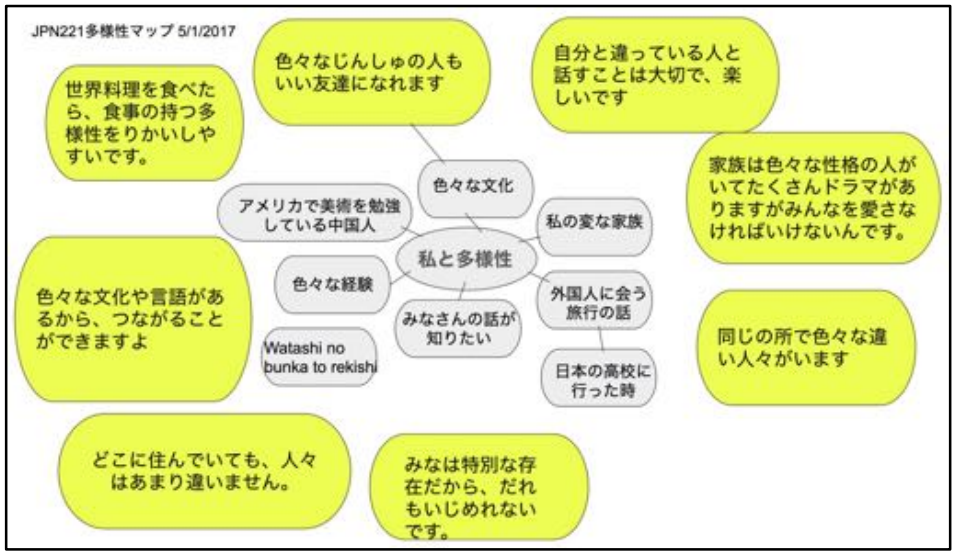
サイントボードのよい点は、他のクラスメートがどんなことを考えているかが見えることであった。クラスで多様性について話し合うにも、いきなりそれをするにはハードルが高すぎる。例えば、アメリカでは外見について何か言うことは社会的タブーの一つであり、授業でも学生はあえて人種や民族についてコメントを避けているようである。とくに白人が他の人種の外見やステレオタイプについてコメントすることは、レイシストとして見られるということで、話し合いにかなり慎重になる学生もいたであろう。実際、学生の中には自分の多様性やアイデンティティを他者とシェアしたくないという学生もいた。その場合は、それも多様性のひとつとして受け取り、それでいいことにした。（しかし、この学生は他の学生の意見を聞きながら、自分の中でそれなりの対話をしていたようである。それは、本のストーリーに「みなと同じことをしなくても大丈夫で、一人でいる

ことも大切なのだ」というメッセージに現れた。）

ブレインストームの最初の段階で、サイレントボードのマップを見ることで、このクラスはいろいろな考えの学生が入りじまっている場所である、ということが提示できたことは、学生らの対話を始めるのにいいスタートになったと思う。これを機に、学生それぞれが多様性について自分なりに考え、それをどう本の中で表現するかというストーリー作りが始まった。そして、それをプロポーザルにまとめ、本格的に Google Slides と Google Docs で多読本の作成を始めた。学期の最後のプレゼンテーションの後、再び、サイレントボードに戻って、今度は自分の本の中で表現した多様性についてのメッセージを書き込んでもらい、多様性マップを完成させた。それは、学生らの多様性についての考えの多様さを表しており、大変興味深いマップとなった。



サイレントボード１



サイレントボード２

4-2 日本語学習者として「多読本」について考える

多読本を作る上で、先に述べたように、CCBI の既存のものを分析するという要素を取り入れた。学生は最初に、今までの多読と精読の経験をシェアし、多読本と教科書の読み物、日本語学習者向けの本と日本語母語話者向けの本を比べ、どこがどう違うのか、その理由は何だろうか、自分たちはそれをどう考えるか話し合った。こうすることで、学生の立場からみた多読の本の特徴とそれに対する日本語学習者の批判的視点をクラス全体で共有した。これは、後の中間発表会で使った、学習者にとってよい多読の本とはどんな本だろうか、多読本の評価を考えるとしたらどうなるだろうか、いう多読本の評価作りに役立った。

次の段階では、誰に多様性についてのメッセージを伝えたいか、本の読み手は誰か、学生それぞれが自分の読者像を想定し、本を読んで読者に何を考えてもらいたいのか話し合った。それに従って、多読本のレベルはどうするか、どのようなテキストスタイルを使うか、イメージはどうするかなど、個人個人で具体的なことも決めていった。

先に述べた中間発表会では、クラス全員が作成中の本を Google Slides で発表し、クラス全体でフィードバックをしあった。この中間発表は、学生同士がよりよい多読本を作るためにお互いを助け合う機会となったようで、フィードバックを生かして最終版の作成に望んだ。参考までに、中間発表で使った、学生の話し合いからまとめた日本語学習者からみた「多読本の評価」について以下に示す。

(JPN221 学生による) 中間発表会の多読本の評価について

★ 内容／おもしろさ
- オノマトペを使うと楽しそう。意味や雰囲気もわかりやすくなる
- ひらがな／カタカナ：何かを強調したいとき、外国語を使うとき
- くだけた／丁寧な話し方や表現は人々の関係をわかりやすくする

★ 読みやすさ
- 長すぎる文を使わないほうがいい
- 内容のまとまりを段落で分ける
- 会話を使う、description を少なくする
- 特別な単語、専門用語、珍しい単語を説明する 例：X は〜ということです。
- イメージを使って、難しい文法や単語、シチュエーションの理解をサポートする。

★ レベル
- 文の長さ、文法のやさしさ／難しさと種類、漢字の多さ、単語の難しさ

★ 見やすさ
- 絵と文は合っているか、絵と文のバランスはいいか。

★ **メッセージ**はわかりやすいか。

★ よりよい最終版にするために、他にも評価した方がいい点はあるか。

4-3 教科書の言語学習とつながりながら、ストーリーを書く

言語学習の観点から、多読本のストーリーを書くにあたり、学生は教科書で学んだ内容、語彙や文法を積極的に取り入れようという姿勢が見られた。日本語２年生は、今学期から「とびら」を使って中級レベルの日本語を勉強している。その教科書の中の読み物の中に、くだけた話し方、男性女性の話し方、倒置法、カタカナ語、オノマトペなどが紹介されている。ある学生は、ストーリーの中で、二人の登場人物の人間関係を、くだけた話し方と丁寧な話し方を混ぜ合わせながら、友達になっていく過程を表現したかったそうである。ストーリーの中に、オノマトペを使いたいという学生も多かった。会話文の中で、男女の話し方の違いを意識して書いたり、だ体を使うことで日記風にストーリーを書く学生もいた。教科書を通して、授業で学んだ内容や得た知識とつながり、それらを多読本の作成にも活かせたのは、学生にとってもタイムリーな経験で、嬉しいことだったようだ。

4-4 自分の経験や興味、得意分野、そして、想定の読者とつながる

「多様性」がテーマではあるが、学生たちは、それぞれの経験や価値観、興味とつながって、ストーリー作りをした。経験をもとにしたものが多く、日本で盆踊りに参加した時の経験や外国旅行をした時に出会った人たちとの交流経験をストーリーにしたもの、家族との価値観の相違をもとに、家族愛について学んだ経験を書いたもの、２ヶ国語以上の言語が話せる学生は、自分の言語学習経験を表現したものなどがある。神話が好きで、好きな神話をわかりやすく書き直したものや、料理に興味があって、食べ物と友人を関わらせて書いた学生もいた。好きな文学作家の雰囲気をストーリに取り入れて、オリジナルのストーリーを作成した学生もいる。子供を想定読者とした学生は、自分のように内気な子供が、どこかで似たような経験をしているなら励ましてあげたい、というメッセージを込めてストーリーを書いた。自分が子供の時、犬が主人公の話が好きだったから犬の友情についての話を書いたり、多様性を尊重するには、自分にもやさしくなくてはいけないと、自身がもつ葛藤を猫を主人公におきかえて話を書いた学生もいた。また、絵を描くのが好きな学生は自分でイラストレーションを描いたり、フォトショップが得意な学生は、独自でイメージを作ったり、英語でクリエイティブライティングが好きな学生は、その技法を取り入れたり、自分の得意分野ともつながりながら、本を作成していった。学期を通して、クラス全員がお互いのストーリーを読み合いながら、それぞれの個性から表現される多様性の多様さに感心し

つつ、新たな多様性の概念を構築していったようである。

5 考察

5-1 日本語学習者が日本語多読の本を作ることは何を意味するか。

前にも述べたように、日本語学習者がストーリーを書いて本の形にすることは、すでに 行われていることである。本プロジェクトは、言語学習の観点からいえば、多読により日本語のインプットを増やしてから、ストーリーを書くことでアウトプットへスキルを移行するモデルに従っている。勿論、多読本の作成は日本語で書くスキルの練習になるのであるが、ここでは、日本語学習者が作る多読本という観点に注目したい。

5-1-1 ネイティブと学習者の間の力関係

外国語教育には、ネイティブと学習者の間の力関係が必ずどこかに存在している。例えば、多読の読み聞かせをする場合は、ほぼ日本語ネイティブの教師がするのではないだろうか。学生とのドラフトの修正作業においても、日本語ネイティブの意見の方が正しいという観念があるのではないだろうか。本プロジェクトでは、学生と教師がストーリーのドラフトのコメントを Google Drive を使い、オンラインでやり取りする際にも、文法や表現の使い方で、私の提案や修正案を暗に受け入れない学生がいた。自分のストーリーであるからこそ、やり取りに納得するまで、意見交換を行い、スレッドがどんどん長くなる部分もあった。最終的に学生が選んだ表現を使った部分も多い。筆者は、教師が絶対的権力ではなく、学生と教師が対話をすることに意味があると思い、このようなスレッドをクラスで紹介した。メインインストラクターも TA も、同じ立場でコメントやフィードバックをし、学生にどちらが正しいという先入観がないように配慮した。大切なのは、学生がネイティブや教師の言葉をうのみにするのではなく、分析し考えて選んだり、受け入れたりすることではないかと思う。結果的に、自分の本の作成にもっと責任を持ち、作品への愛情も深まっていったようである。

5-1-2 日本語以外の言語について

日本語学習者対象の多読本に、日本語以外の言語が現れたらどうであろうか。日本語多読は日本語だけでという概念の上では、すべて日本語で書かれているべきであろう。ストーリーの中に、旅先で出会った人と多言語が混ざりあった会話を書いたものがあったり、自分が３言語話すため、３つの言語を取り入れたタイトルをつけたものがあった。もともと、学生らは日本語だけでストーリーもタイトルもつけていたのだが、中間発表会で、みんなでフィードバックをした時に、

「ここは、本当に広東語と英語にした方が、リアル感がもっとでるんじゃないだろうか。」「せっかく３言語を話すストーリーなんだから、３つの言語を混ぜたタイトルにしたらどうか。」という意見が出た。言語教育においては、言語学習とは対象言語を学ぶという、モノリンガリズム的言語教育イデオロギーが主流であり、対象言語以外の言語を混ぜることは、よしとされない傾向がある。日本語教育ではそれが固定的で、根本の教育理念として存在していると尾辻(2014) は言及している（川口・劉, 2015）多様性をテーマにしたプロジェクトであるからこそ、学生の選択を尊重し、ことばの学習者が経験した言語の多様性をそのまま反映させることにした。結果、多様性の中に、さらに多様性が生き生きと表現され、日本語多読や多読本作成に新しい方向性をもたせたのではないかと感じた。

5-1-3 日本語学習者だからこその「越境」多読本

日本語学習者が作成した本の価値はなんであろうか。筆者が、本プロジェクトを通して一番感じたのは、その越境性である。越境文学という日本語ネイティブではない著者が書いた文学のジャンルには、リービ英雄、シリン・ネザマフィ、ヤン・イーのように、日本で文学賞を受賞した作品を残している作家もいる。越境文学は「母国語以外で執筆する作家によって書かれた文学」という表面的な定義だけではなく、作者の越境的経験を踏まえて書かれた、文化的多層性を体現した文学であるとも言える（土屋, 2007）。

また、漫画のジャンルでも、スウェーデン人のオーサ・イェークストロム、シンガポール人のフー・スウィ・チン、中国人の孫向文など、日本に住む外国人による漫画の出版も増えている。日本語が母国語ではない作家の作品には、日本人や日本語ネイティブにはない価値観やことばの学習者としての経験があるからこそ、創り出せる独特の世界があるのではないかと考える。それゆえ、日本語学習者が作り出す多読の本の世界もまた、独特の魅力があるものではないだろうか。そして、ことばの学習者として、今ある多読の本を批判的に考察し、それをもとに、他の日本語学習者のために自ら本を創り出すというのは、ことばの学習者として自らの道を切り開く、開拓のプロセスのひとつになるであろう。

このプロジェクトの途中、読み手はだれだろうか、誰に読んでもらいたいか、読者にどんなことを考えてほしいか、というディスカッションでは、学生みなの目が輝き、自分が作る話の価値を新たに見出していたようだった。日本語学習者にとって、何かを書くことやなんらかの形でメッセージを発信することは、距離や時間を超えて、人と人との目に見えないつながりへの働きかけにもなる。そうすることで、ことばの学習者として、新たなアイデンティティの確立につながっていくのではないだろうか。

5-2 日本語クラス外活動への影響

もう一つの考察として、今学期の学生は、日本語クラス外でのイベントに出た時に、ためらわず、堂々と「多様性」や「つながり」について発言していることが挙げられる。例えば、近郊の大学が集う日本語スピーチコンテストでは、「日本滞在中、言葉だけでなく心で人々とつながることができた嬉しさ」や「同性愛の恋がついに実った話」について、自分の経験を堂々と話した。学内で外国語学部が集まっての詩の朗読発表会でも、朗読に選んだ金子みすずの「わたしと小鳥とすずと」という詩について聴衆に説明する時、多様性を尊重し、自身が人に対してどうありたいかということを述べた。先にも述べた、学内の「Celebrating Collaborations」という研究発表のイベントには、クラス全員が「Yomu Yomu Diversity」というタイトルで参加し、多様性をテーマにしたクラスプロジェクトの中間発表に臨んだ。クラスの中だけに止まらず、自分たちの考えを他の聴衆に表現し、多様性と人のつながりの必然性について働きかけたのは、誇らしいと感じた。

このプロジェクトを通して、少なからずともそれぞれの学生の中で、ことばの学習者としての自覚が芽生えたように感じられた。それを、日本語クラスの外で表現しはじめているのを目にした時、教師として感極まるだけでなく、今後も言語教育の枠を超えて教育活動をしていこうという励みにもなった。

6 今後の展望

本稿は、プロジェクトの報告が中心であるが、今後、日本語学習者が多読本を作成する学習効果と言語教育への影響について、学生の多読本、読書記録、ブックレビュー投稿を分析し、学生からアンケートへの回答や筆者のフィールドノートをもとに、質的量的な研究報告してみたいと考えている。他にも、越境的多読本ストーリーの分析、学習者の多読を通してのメタ言語的読みの分析などを考えている。マイペースに進めて今後の日本語教育やことばの教育に貢献していきたい。

また、今後の多読活動としては以下のことを考えている。1) 日本語カリキュラムに多読を取り入れる工夫をさらに検討し、日本語 1 年生秋学期 (2007 年秋学期）から多読活動を導入する、2) 学生が多読を継続していける環境を整えたり、図書館に越境文学・漫画を購入する、3) 本プロジェクトのように、日本語学習者が他の日本語学習者のために作った多読本を増やしていく、4) ブックレビュー＆多読本のウェブサイトをオープンソースにし、サイトの改良をし続けていく、5) 学習者の視点からみた多読本のラベル作り、などを考えている。

筆者は、学生と多読をするのが何より好きなゆえ、やってみたいことも山々なのである。

7 まとめ

現在の社会情勢に呼応する「多様性」をテーマにし、CCBI のフレームワークとつながりを意識させたアプローチのもと、多読と多読本を作成するプロジェクト、として立ち上げた本プロジェクトであるが、選挙戦後、無力さや虚しさを感じていた学生にとって、プロジェクトが自分の中やクラスの中で完結するのではなく、社会や未来の貢献につながる可能性があることを見出せたことは、多読本の作成の大きな動機付けとなり、作成中も励みにもなったようだった。日本語学習者たちが作成する越境多読本は、日本人や日本語ネイティブにはない価値観やことばの学習者としての経験を反映した独特の世界が魅力的であり、ことばの学習者の新しい方向性と可能性を見せてくれたのではないだろうか。

本プロジェクトを通して、学生も教師も、個人個人で考える自分のユニークさ、多様性についての考えはみな違っているもので、多様性の中の多様性を認識し、それぞれを尊重することが多様性を尊重することにつながるということを考えさせられた。教師である私も、学生の学びから学ぶことが多く、現社会情勢における日本語教師としての役割やそれに伴う教育理念を再考するいい機会になった。今後も日本語学習者による日本語多読本を作成していき、日本語学習者のブックレビューと共に、これを読んでくださった皆様と協力、共有しあって、人と未来につながることばの教育に貢献していきたいと思っている。そして、平和に貢献することばの教育を考える上で、日本語学習者はどんな役目を担っているのか、このような議論がこの先も続いていくことを願う。

参考文献

粟野真紀子, 川本かず子, 松田緑（2012）「日本語教師のための多読授業入門」アスク出版

尾辻恵美 (2014)「言語イデオロギーと言語教育イデオロギーをつなげる」シドニー日本語教育国際研究大会講演

酒井邦秀（2002）「快読１００万語！ペーパーバックへの道」ちくま学芸文庫

川口智美・劉向東（2015) オーストラリア日本語教育研究最前線及び将来の展望ー日本語教育公園シリーズの概要と所感ー, 日本語教育 160 号, 日本語教育学会

佐藤 慎司, 高見 智子, 神吉 宇一, 熊谷 由理（2015）「未来を創ることばの教育をめざして」ココ出版

作田奈苗 (2016) 日本語多読本作りワークショップ実践レポート

NPO 多言語多読ブログ　http://tadoku.org/blog/blog/2017/04/07/4798 (accessed 2017-05-12)

高橋温子　(2013)　情報リテラシー教育を取り入れた初級日本語コースカリキュ

ラムの作成と実践報告. 大学図書館研究 Journal of College and University Libraries, Volume 96. Pp1-9.
高橋温子　(2013)　図書館との連携による情報リテラシー教育を取り入れた初級日本語カリキュラムの作成と実践―多読ライブラリーや教科書外のリソースを使った日本語情報リテラシー・プロジェクトー, The 20th Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings. https://pjpf.princeton.edu/past-forums/2013 (accessed 2017-05-12)
田中雅裕（2017）NECTJ Pedagogy Workshop 発表原稿
土屋勝彦 (2007)「越境文学研究とドイツ語圏越境文学」, 人間文化研究所報 2 号 http://www.hum.nagoya-cu.ac.jp/~institute/publication/pdf/tsuchiya_1.pdf (accessed 2017-05-12)
野中かよ（2017）NECTJ Pedagogy Workshop 発表原稿
トムソン木下千尋（2016）「人とつながり、世界とつながる日本語教育」くろしお出版
纐纈憲子（2015）図書館との協働による正規多読授業 For-credit extensive reading classes in collaboration with the library, USCWorkshop 発表原稿, http://dornsife.usc.edu/eascenter/usc-workshop-on-japanese-extensive-reading-2015/ (accessed 2017-05-12)

多読における人気本の分析：レベル別日本語多読ライブラリーから漫画まで

FROM GRADED READERS TO MANGA:| AN ANALYSIS OF WHICH BOOKS ARE POPULAR IN EXTENSIVE READING

吉村由紀
Yuki Yoshimura

シャロン・ドマイヤー
Sharon Domier

マサチューセッツ大学アマースト校
University of Massachusetts Amherst

１．はじめに

近年、外国語学習におけるインプットの重要性の見直しと多様化する学習者のニーズに応えるため、従来の決められた教材を使用した外国語教育から個々のニーズに合わせた学習方法や評価方法が注目されている。インプットの重要性は第一言語獲得の分野を初め、第二言語獲得分野においても語教育および心理言語学分野に至って、その重要性が広く議論されてきた（Krashen 1989, MacWhinney 2001 & 2004, Yoshimura MacWhinney 2011）。多読は、十分なインプットを与えながら個々の学習者のニーズに応える学習環境を提供する方法として、2000 年代から日本語教育において確立されてきた（栗野・川本・松田 2012）。特に多読は、子供が第一言語を獲得するように大人も易しいレベルから多くの日本語に触れながら学習を促進することで自然な言語獲得を目指し（Krashen 1989）、自分で読みたい本を選び自ら学習を管理していく点で、自律学習とのつながりも深い（青木 2011, 纐纈 2015a, 2015b, 吉村・高橋 2016）。多くの教育機関では、通常日本語クラスの一部として、または多読を単独の単位取得可能なコースとして導入してきた（熊谷 2014, 熊田・鈴木 2015, 纐纈 2015a & 2015b, 福本 2004, 松井 2014）。単位取得の有無や多読環境は様々であるが、多くの実践報告や研究報告で共通することは、多読活動が学習者から非常に好意的に受けとめられている点である。これまでの先行研究では多読の実践報告やその効果についての報告はあるものの、日本語多読用書籍そのものについての分析報告は少ない。本稿では多読が学習者に好まれる原動力となっている多読用書籍を基に、学習者が選ぶ人気本の傾向とその理由を検証し、Google Trends の検索動向から米国における漫画人気の動向を調査する。

２．多読とは

２．１．多読ルール

多読とは、文字の如く多く読むことで外国語学習を促進していくものだが、ただ読むといっても、それには様々な形がある。多読の第一の特徴は、決められた教材がないことである。学習者はそれぞれ自分で選んだ本を読み、それらの本が教科書の役割を果たす。第二の特徴は、辞書を使わないで読むことだ。外国語学

習では一字一句、単語の意味を調べながら読む「精読」方法が伝統的な読解指導として用いられてきたが、多読はそれと反して、辞書で単語や文法の意味を調べることをできるだけ避けて読むことが特徴である（栗野他 2012）。これはわからないまま読み続けるわけではなく、わかるレベルから読んで、わからない単語や表現はできるだけ挿絵や文脈から推測するスキルを身につけることを期待し、最終的に外国語で総括的な読む力を身につけることを目的とする。大切なのは読む力だけでなく多読を行う環境で、学習を成功させるために重要な役割を担う。

外国語学習において多読を成功させてきた環境と実践例をまとめてルール化したものが、Day & Bamford（2002）の多読 10 原則である。（以下、日本語訳）

1) 簡単なレベルから読むこと
2) 幅広いトピックに渡る様々な読み物が用意されていること
3) 学習者は読みたいものを読むこと
4) 学習者はできるだけ多く読むこと
5) 読む目的は楽しみや内容理解のためであること
6) 読みは自分自身のためであること
7) 読みの速度はどちらかと言うと早めであること
8) 読みは個々に静かに行われること
9) 教師は読み活動に適切なアドバイスを与えること
10) 教師は読書の手本となる人であること

本稿では、特に 1), 2), 3) について取り上げる。米国で多読を行う際に難しいのが 2)と 3)である。日本語で書かれた本の中でも特に学習者が簡単なレベルから読むことを可能にするためには、2)の様々な多読用書籍を揃える必要がある。絵本は初級学習者にとっては比較的簡単なレベルと言えるが、一方で内容が幼児向けであることから懸念する成人学習者もいる。漫画はアニメの影響もあり、内容も大人向けに書かれたものが多いため概して人気が高い。その半面、使用されている語彙や表現が難しいことが難点である。言語レベルが適切であっても内容への興味が伴わない、又はその逆もあり得るため、多読の環境を作り上げる際、まず様々な学習者の興味に応えることができるよう、あらゆるジャンルから異なる言語レベルの本を多く準備することが必要だ。2)の環境が整っていないと、3)でいう、学習者に読みたいものを読んでもらうことは難しくなる。

２．２．多読用読み物

実際、日本語教育多読で使用されているのは、どのような読み物があるのか。大きく分けて二種類の多読本が存在する。一つは語彙や文法のレベルを意識的に考慮に入れて学習者向けに書かれた「レベル別読み物グレーディッドリーダーズ」（以下、GR）で、もう一つは日本語母語話者向けに書かれた市販本である。市販本には絵本や小・中学生用読み物の他、前述の漫画やコミックエッセイなどが含まれる。前者の GR は日本語多読の最も基本的な読み物として幅広く使用され、後者はそれぞれの教育機関によって所持する本が異なる。学習者は GR から読み始め徐々に市販本へと移行しながら読み進めて行くか、または GR と市販本を交

互に読み進めていくことが期待される（栗野他 2012）。前述の多読の原則 3)を可能にするためには、どのような市販本を揃えるかを慎重に考える必要がある。

３．米国マサチューセッツ大学アマースト校・多読クラスの概要

３．１．多読クラスの環境および多読用書籍数

本校における多読クラスは、近隣の提携校であるマウントホリヨーク大学（以下、MHC）、スミス大学（以下、SM）を含めた 3 校をビデオカンファレンスで繋ぐ形で行われている。２校の学生は遠隔授業として多読クラスを履修することができるため、本部校であるマサチューセッツ大学アマースト校（以下、UMass）の学生以外に、２校の学生が各大学で特定の場所に集合して多読を行う。UMass は多読本が排架された図書館内の部屋を利用して授業を行い、MHC 大学や SM 大学では多読本が置いてあるランゲージリソースセンター（以下、LRC）や図書館の一角に学生とティーチングアシスタント（以下、TA）が集まり、TA の補助の元、ビデオカンファレンスを通して本部校の授業へ参加する。

多読用の書籍数も各校により異なり、UMass は延べ 1129 冊、MHC は 552 冊、SM は 663 冊を所持している。これらの多読本を 1)レベル別 GR、2)漫画・コミックエッセイ、3)絵本、4) 小中学生用読み物・小説・詩、5)料理・図鑑・写真集、の 5 つのジャンルに分けると、表 1 のような内訳数となる。MHC では、図書館に登録されていない本も多読用にクラスで使用したため、表 1 ではそれらを含めて書籍数とした。

表 1 からわかるように、各大学で GR の数は同タイトルの複数コピーを含めて十分な数を揃えており、UMass と SM では小中学生用読み物や小説も多いことがわかる。漫画・コミックエッセイも延べ数でいくと各校で比較的多い。しかし漫画類は他のジャンルの本と異なり、１巻からストーリーが始まり次の巻へと内容が繋がるケースが多い。そのため選書時には１巻目しか選択肢に入らないことから、漫画・コミックエッセイ類に関しては延べ数以外に本のタイトル別の数値も記すこととした。例えば UMass のケースで考えると、延べ数は 321 冊存在するが、どの本（漫画）を読もうかと考える選書時には、112 冊のみが実際の選択可能な書籍数ということになる。

	レベル別多読 GR	漫画・コミックエッセイ	絵本	小中学生用読み物・小説・詩	料理・図鑑・写真集
UMass	196 冊	321 (112)冊	104 冊	372 冊	136 冊
MHC	227 冊	299 (40)冊	20 冊	3 冊	3 冊
SM	117 冊	152 (55)冊	105 冊	200 冊	89 冊

表 1：日本語多読用書籍延べ数（カッコ内がタイトル数）

３．２．多読クラス概要

現在、本校 UMass では単位取得可能な形で多読クラスを開講してから六学期目となる。最初の二学期間はインディペンデント・スタディという教師と学生が 1 対 1 で多読を行う個別指導型で行い、履修者の数を見極めた上で、三学期目から通常クラスのスケジュールに則ったクラスとして開講した。取得可能単位は１

単位で、宿題、クラス内活動、学期末プロジェクトの構成で成績を出している。2016 年秋学期と 2017 年春学期で活動に多少の違いはあるものの、共通する点が多いため、二つの学期を例に以下、概要を紹介する。

宿題は学期最初と最後に行う多読レベルアセスメント、学期に一度のブックレビューの他、クラス内外で多読を習慣化させるために読書記録を提出させた。読書記録は毎週提出するもので、これがメインの宿題となる。多読を習慣化させる目的とは別に、教師側で適切なアドバイジングを行う際にも読書記録を用いた。本を読んだ感想として難しい、と書いている週が続いた場合など気をつけて記録をみるようにした。

宿題の他、クラス内活動としては、中間テストや中間発表の代わりにビブリオバトル形式の発表を導入した。ビブリオバトルとは読んで面白いと思った本について紹介し、それを他の学生に勧めることである。本の紹介後、学生の投票結果を元に最も人気のあるチャンプ本を決定するため、発表はただ読んだ本を勧めるというよりは、聴者を説得しなくてはいけない要素も含まれる。発表を準備する過程において、本の内容を詳細に理解し、なぜ皆に勧めたい本なのかを頭の中で確認する必要があるため、本と自分との関係を意識化させる手助けとなる。

学期末にはブックプロジェクトとして、個々の学生が自作本を作成し発表する機会を設けた。ブックプロジェクトは読みの活動をアウトプットに発展させる練習として取り入れ、読みたい本を選んで読む多読ルールに従い、書きたい本を自由に書くスタイルで行った。特に習った単語や文法を使って書くタイプの練習と異なり、内容、言語要素、言語レベル、文スタイル、ジャンルのいずれにおいても自由に本を書く形の課題とした。それぞれの詳細は表 2 の通りである。

	課題	内容（頻度）
宿題	読書記録	Google Forms を用いたアンケート式の読書記録を使用し、クラス内外で読んだ本について記録をつける。（毎週）
	プレースメント兼アセスメント	多読のレベルを知るために、多読本を利用して自分のレベルを見極める。（学期に 2 回）
	ブックレビュー	印象に残った本を選んでレビューを書き、クラスメートがそれにコメントする。（学期に 1 回）
中間クラス内活動	ビブリオバトル	皆に勧めたい本を選び、本の良さを発表形式でアピールし、チャンプ本を決める。（学期に 1 回）
学期末プロジェクト	自作本作成ブックプロジェクト	オリジナルの内容、または既存の本の書き直しを含めて、自分の言葉で書いた本を作成し、クラスで発表する。（学期末に 1 回）

表 2：マサチューセッツ大学アマースト校における多読クラス概要

５．調査目的・調査対象および調査方法

本調査の目的は多読本としてどのような本が学生に人気があり、どの GR レベルを読んでいる学生がどのような本を読んでいるのか、またその理由を読書記録を元に検証することにある。本校における多読クラスは、近隣の提携校である MHC 大学、SM 大学の学生がビデオカンファレンスを通して参加可能なため、履

修者には本部校 UMass 他、上記二校の学生が含まれる。履修条件は一年生の前半クラスを履修済みであるか、平仮名とカタカナが読めることのみで、履修時に通常の初級日本語や中級日本語クラスを同時履修している必要はない。多読は自分で読みたい本を選んで読むことが多読活動の中心であるため、履修者全員が同じ読み物を理解する必要はなく、その為クラスは日本語 1 年生から日本語 4 年生、さらに大学院レベルの学習者を含み、あらゆる日本語レベルの学生が同じクラスを履修できる仕組みとなっている。

調査は 2016 年秋学期と 2017 年春学期に 1 単位の多読クラスを履修した学生の読書記録が対象で、履修者数は秋学期が 31 名（内訳：UMass21 名、MHC7 名、SM 3 名）、春学期が 20 名（内訳：UMass14 名、MHC4 名、SM 2 名、）、そのうち読書記録を提出しなかった学生や学期途中で履修を断念した学生を除いた計 49 名の学生が提出した読書記録を最終的な調査対象とする。データは Google Forms から提出された読書記録を元にしたもので、大学の研究倫理委員会から承認を受けた同意書を用い、学生からデータ利用の許可を得た上で分析をかけている。2 学期間の読書記録総計 709 件のうち、多読本の人気ジャンルについての分析は全 709 件を用い、選書理由については 2017 年春学期のみデータ収集を行ったため、計 320 件の読書記録データを用いる。

読書記録の記入項目は本を読んだ週、時間、本のタイトル、ジャンル、読んだページ数、好きなフレーズ、選書の理由などで、週に一度、宿題として提出する。一週間に複数の本を読んだ場合は、複数の読書記録をつけるよう推奨しているため、読書記録の総数は、履修者数と一学期間の週数をかけたものと同一でない。

６．読書記録の結果と考察

６．１．多読における人気ジャンル

読書記録の結果から最も多く読まれている本のジャンルは「レベル別多読本 GR」で、2番目が「漫画・コミックエッセイ（以下、漫画）、３番目が「小中学生用読み物・小説など」であった（図 1 参照）。2016 年秋学期のみのデータで分析すると GR が 34.5%、漫画が 34.3%とほぼ同じ割合で多く読まれていたが、2017 年春学期のデータを含めると GR が最も多い結果となった。これは秋学期には日本語 3 年生から大学院生レベルでコースを履修している学生が 4 名であったのに対し、春学期は 3 年生 1 名のみであったことが関係していると考えられる。春学期は履修者の 95%が日本語 1、2 年生レベルであったため、春学期のみのデータを抽出すると GR が 59.1%、漫画が 21.3%と GR の割合が高くなった。そのため二学期間の読書記録を総合した結果 GR の割合が高くなったと考えられる。

図 1: 人気本のジャンル（読書記録 709 件から）

６．２．日本語レベル別人気ジャンル

読書記録には現在読んでいる GR のレベルを記入する項目を設けている。本稿ではこのデータを学習者の多読レベルの指標として捉えることにする。市販本と GR を同時並行的に読んでいない学生は最近読んだ GR のレベルを記録する。現在、又は最近読んだ GR のレベルごとに、レベル 0 からレベル 5 までに分けて、人気ジャンルを分析したところ、図 2 のような結果となった。

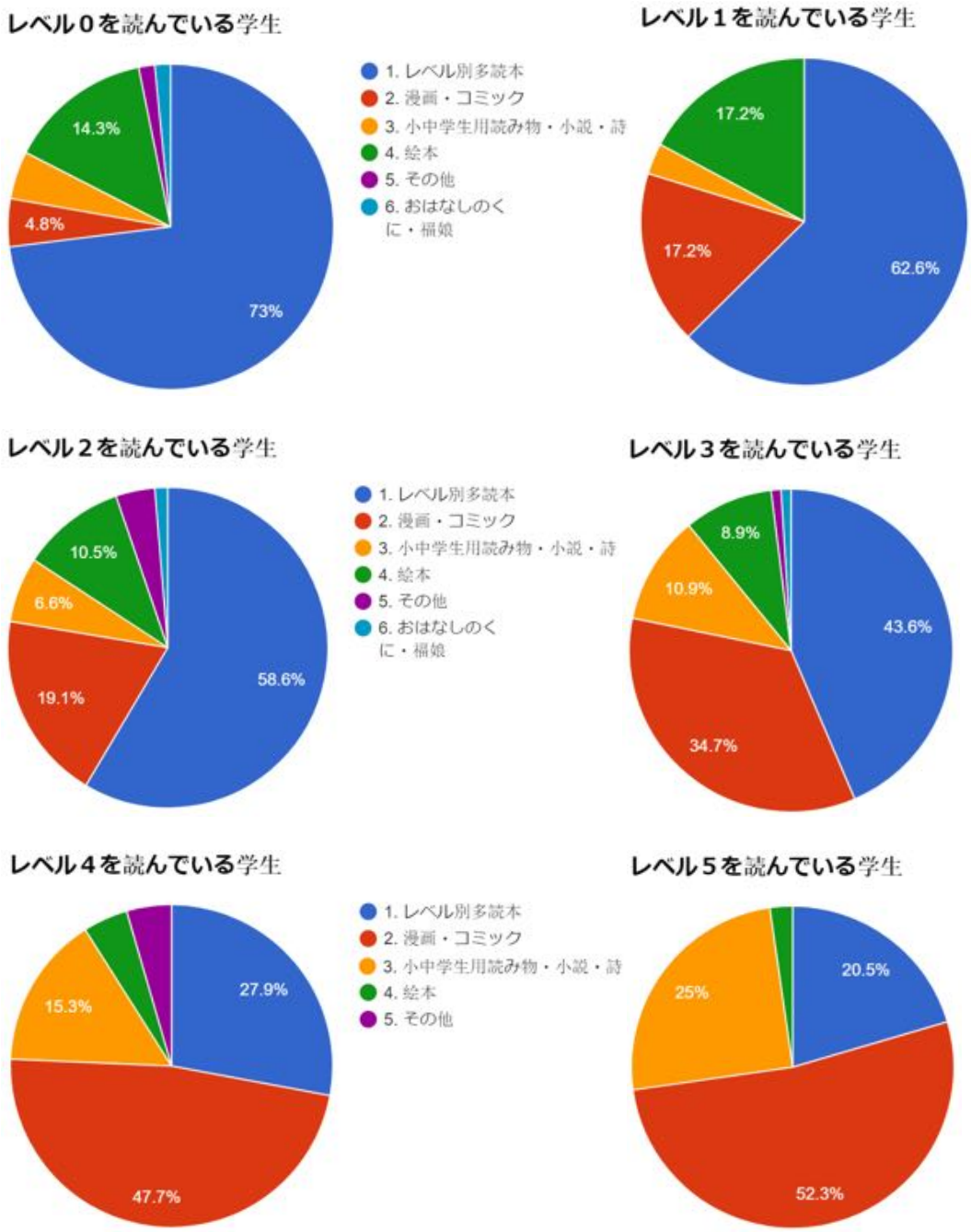


図 2：GR レベル別学習者の人気ジャンルおよび選書傾向

図 2 で示すように、GR のレベルが上がるにつれて、GR の選書率は下がり、それに反して漫画の選書率は上がることが明らかとなった。GR レベル 4 と 5 の読者においては、漫画が半数弱から半数以上を占めるほど人気が高い。この結果は読む力の伸びに従い、徐々に GR から市販本へと移行してゆく理想の形を裏付けるものであり、市販本への移行過程で漫画の人気が非常に高いことを示している。本校の多読クラスでは、選書のアドバイジングは行うものの、Day & Bamford の多読ルール 3)にある、読みたい本を読む、ことを徹底しているため、学生に読む力さえあれば、純粋に読みたいものとして漫画を選んでいると解釈できる。さらに表 1 で各校が所持する多読用書籍数が表すように、漫画類の冊数が最も多いわけでないことからも、ただ書籍数が多いだけの理由で漫画を選んだことによる結果ではないことにも注目したい。

６．３．漫画の難易度および漫画リスト

NPO 多言語多読のウェブサイトで公開されているレベル別市販本リストによると（NPO 多言語多読）、「ナルト」や「ONE PIECE」などルビつきの漫画は GR のレベル 4 以上に分類されている。しかし図 2 の結果から、GR のレベル 2 や 3 を読んでいる学生でも、20%から 35%は漫画を選書していることが示されている。そこで、全体としてどのような漫画が多く読まれ、中でもレベル 2 や 3 の GR を読んでいる学生は、どの漫画を読んでいるのか、読書記録を細分化して調査した。

漫画やコミックエッセイはイラスト量が多いため、語彙や文法のみで難易度を決定するのは難しいが、ルビつきの有無は一つの難易度決定の指標となり得る。ルビのつけ方は出版社により仕様が異なるが、日本の小学校高学年から高校生を読者対象とする少年漫画、少女漫画のほとんどは全ての漢字にルビがついている。一方青年漫画になると人の名前や常用漢字以外を除いてルビなしのものが多い。本校で多読用に購入した漫画のほとんどは少年漫画、少女漫画の部類で、ルビつきの漫画を意識的に選び購入している。従って学生が選ぶ漫画は必然的にルビつきであるものが多くなるが、読書記録からはルビなしの漫画もリストに挙がった。

漫画・コミックエッセイのタイトル	読者対象	ルビ	ｱﾆﾒ版	映画版
NARUTO – ナルト	少年漫画	○＝有り	○	2017 新
銀の匙	少年漫画	○	○	○
暗殺教室	少年漫画	○	○	○
ドラゴンボール	少年漫画	○	○	○
ONE PIECE	少年漫画	○	○	○
よつばと！	少年・青年	○	×	×
俺物語	少女漫画	○	○	○
部屋においでよ	青年漫画	×＝無し	×	×
ちびまる子ちゃん	少女漫画	部分的に○	○	○
北欧女子ｵｰｻが見つけた日本の不思議	ｺﾐｯｸｴｯｾｲ	2 巻から○	×	×

表 3：読書記録に多かった漫画リストおよびアニメ版・映画版情報

読書記録総計 709 件のうち、漫画が 202 件あり、本のタイトル別でのカウントは 50 冊であった。調査対象 49 名の内、漫画の読書記録があったのは 36 名で、全体の 73.4%は学期中に少なくとも一度は漫画を選書した計算となる。同じ学生が巻を読み進めているケースを含め、延べ数の多い漫画を 10 冊まで上からリストアップすると、表 3 のような結果となった。アニメ版はテレビアニメ化の有無で、映画版は劇場版と実写版の両方を含んでデータとした。

GR レベルの 2 と 3 の学生が読んでいた漫画だけを取り上げると、リストの中でも多い順から「ナルト」「ドラゴンボール」「ONE PIECE」で、ルビつきは勿論アニメでも人気のあるものばかりであった。「銀の匙」「暗殺教室」などは、全体としては多く読まれていたが、GR レベルの 4 や 5 の学生が読んでいるケースが多かった。ではアニメ化・映画化の影響は実際どのように選書に関係しているのだろうか。

６．４．漫画を選んだ理由

6.3.の結果を踏まえた上で、2017 年春学期には選書傾向のみならず、漫画の選書理由に目を向けることにした。データは 2017 年春学期のみのため、対象者は 19 名で、漫画ジャンルの読書記録のみを抽出した計 69 件分の記録を分析した。選択肢は複数選択可能で、1 冊の本につき最も多く理由を選んだケースで 5 つ、最も少ないケースで 1 つであった。

選書理由として最も多い回答は表紙や挿絵の印象で、次いでアニメ版の影響と続いた。この結果は 6.3.で示したように、アニメ版で知名度の高い漫画が高い頻度で読まれていた結果と合致する。特に GR レベル 2、3 を読んでいた学生が、NPO 多言語多読でレベル 4 にレベル分けされている漫画を読んでいた理由は、アニメ版や映画版からの知識が内容理解の手助けとなっていたことを示唆する。

漫画を選んだ理由	選択率
表紙・挿絵が面白そう	60.87%
アニメ・映画版を見たことがある	47.83%
難しそうだがトライしたい	37.68%
日本語の勉強になりそう	30.43%
英語訳を読んだことがある	30.43%
先生や友達に勧められた	20.29%
簡単そう、又はレベルが丁度よい	7.25%
ビブリオバトル・ブックレビューから	1.45%
理由は特にない	1.45%

表 4：漫画を選んだ理由（複数選択可能）

７．Google Trends の検索傾向から全米における人気漫画本の分析

漫画が GR に取って代わる勢いで人気があるのであれば、今後どのような漫画を揃えておくべきか考える必要がある。Google Trends は、ある特定のキーワードで検索される検索動向、それに関連したトピックやキーワードのランキングをデータ化している。これらの結果は、関連するカテゴリ別、国別、地域別、年数

別に分けて検索動向を分析することができ、例えばアメリカ国内での“Manga”についての検索動向が知りたければ、国をアメリカに絞って、その検索頻度やそれに関連した検索トピックを調べることができる。検索動向を見ることで、今後多読用にどのような漫画が人気となるかを探る手がかりとなる。

この機能を使って、全米で“Manga”というキーワードで検索された過去13年の検索動向と、それに関連する漫画本のタイトルを調査した。その結果、2004 年から2017年5月現在までの過去13年における米国内の“Manga”検索頻度は、2010年の急上昇以外、大きな変化はないことがわかった（図3参照）。しかし“Manga”検索に関連して Google Trends が自動的に作り上げるカテゴリを“Books & Literature” 「書籍、文学」に絞ると、検索頻度が上昇傾向にあることが伺えた（図 4 参照）。これは書籍検索や文学作品に関連した検索においては“Manga”を用いた検索が増えていると解釈することができる。では実際、“Manga” 検索の際、どのようなタイトルの漫画本に検索がかけられているのだろうか。

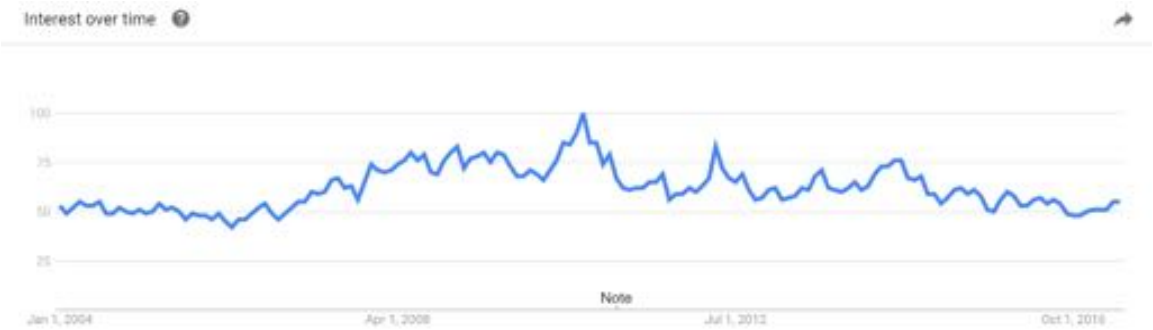


図 3: Google Trends から “Manga”の検索動向（過去 13 年分）

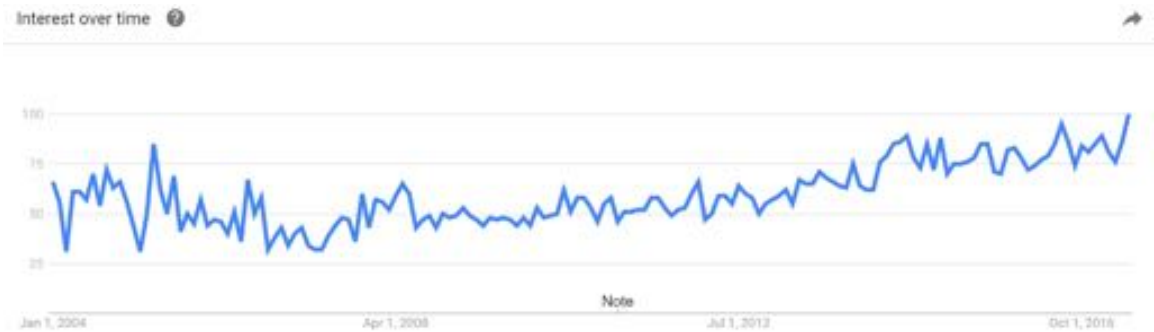


図 4:「書籍、文学」カテゴリにおける“Manga”の検索動向（過去 13 年分）

Google Trends は“Manga”キーワードの検索動向を「関連トピック」と「関連キーワード」に分けてリスト化してくれる（図 5 参照）。それぞれの項目で「人気度ランキング」と「注目度ランキング」が作成され、前者は実際に検索が行われた頻度を基にしたデータで、後者は急上昇している検索項目である。具体的な漫画本のタイトルは関連トピックのリストに多く見受けられたため、ここでは「関連トピック」をデータとして扱うことにした。

検索動向を参考にする目的は、最近検索が急上昇している漫画本を見つけることなので、データを過去 5 年に絞って「注目度ランキング」に出てくる漫画のタイトルを拾うことにした。カテゴリは“Books & Literature”「書籍、文学」を設定し、上位 20 項目から漫画タイトルのみを抜粋し表 5 にまとめた。Google Trends の動向は常時変動するため、まとめたものはランク順ではないことを注記したい。

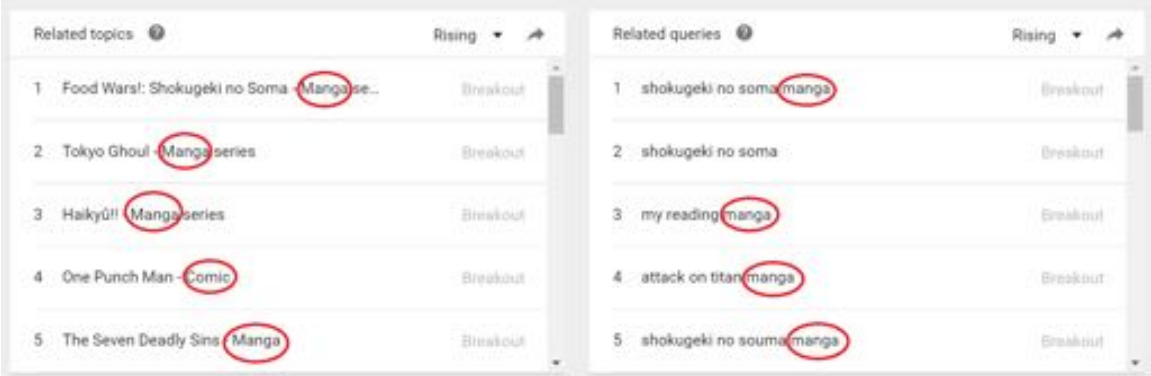


図 5：Google Trends から“Manga”検索による関連トピックとキーワードの画像

漫画タイトル	読者対象	テレビアニメ	劇場版アニメ	実写版映画
食戟のソーマ	少年漫画	○＝有り	×＝無し	×
東京喰種ﾄｰｷｮｰｸﾞｰﾙ	青年漫画	○	×	○
ハイキュー!!	少年漫画	○	×	×
ワンパンマン	青年漫画	○	×	×
黒子のバスケ	少年漫画	○	○	×
七つの大罪	少年漫画	○	×	×
All You Need Is Kill	青年漫画	×	×	○（米国）
ノラガミ	少年漫画	○	×	×
Free!	青年漫画	○	×	×
終わりのセラフ	少年漫画	○	×	×
進撃の巨人	少年漫画	○	○	○
アオハライド	少女漫画	○	×	○
暗殺教室	少年漫画	○	○	○
暁のヨナ	少女漫画	○	×	×

表 5：Google Trends、“Manga”検索による関連トピックから抜粋した漫画リストおよびアニメ版・映画版情報（2017 年 5 月現在）

表 5 で示したように、Google Trends から漫画タイトルをリストアップし、それぞれのテレビアニメ、劇場版アニメ、実写版映画の情報を追加した。リスト中にある漫画は「All You Need Is Kill」以外、全てアニメ版が存在する。6.4.で示したアニメ化されているものを漫画で読んでみたい、という多読学習者が多かった結果と共通して、Google Trends で検索頻度の高い漫画も、そのほとんどがアニメ化されていることがわかった。「All You Need Is Kill」はアニメ版は存在しないが、実写版として米国で映画化されているため知名度が高い。その他、「進撃の

巨人」「暗殺教室」などは漫画、テレビアニメ、劇場版アニメ映画、実写版映画、さらにゲームも存在し、これらの異なる媒体による相互作用が人気度を高めていると考えられる。「暗殺教室」は多読クラスの読書記録からもよく読まれている漫画であることから、他の漫画に関しても多読用に該当する漫画が用意された環境であれば、同じ傾向が見られる可能性は高い。

米国におけるアニメ、漫画人気のトレンドは Google Trends の他に Anime News Network（以下、ANN）サイトでも人気度をみることができる。ANN はファンの投票により人気度が決定され、ファン同士での意見交換の場もある。ANN では過去全てを総合した人気度を調べることが可能で、Google Trends では検索動向の時期を特定したり（Choi & Varian 2012）、検索が急上昇中のキーワードなどを区別することで、目的に応じた人気度を調べることができる。他にはハイブリッド型総合書店 Honto のサイトでも、漫画ランキングを見ることができる。こちらは日本在住者を対象としたサイトではあるが、Google Trends で出てきた漫画リストと重なるものが幾つかある。日本で人気の出たものが海外でも人気がでる傾向は往々にしてあることで、Google Trends と併用していくことで、漫画に限らずあらゆるジャンルにおける書籍人気のトレンドを考慮に入れながら、学生のニーズにあった多読本を用意していくことができるであろう。

８．まとめ・今後の課題

読書記録の結果から、最も多く読まれているジャンルは GR で次に漫画であることがわかった。さらに学習者は読みたい本を自ら選ぶ過程で、自分の日本語レベルに応じて選書していることも明らかとなった。漫画の選書率は日本語レベルが上がるにつれて増加し、GR レベル 0 や 1 を読んでいる学習者の漫画選書率は低く、逆に GR レベル 4 や 5 になると半数から半数以上が漫画を選んでいた。選書のために教師や TA がアドバイジングをしていることを考慮しても、多読のために自ら適切なレベルの選書ができるという結果は、一学期のみの履修であっても選書を含めた多読活動を通して、自律学習に不可欠な学習オートノミー（青木 2011）が育成されたことを示唆する。

本研究調査から漫画ジャンルが多読用書籍として人気が高いこと、さらに漫画の人気はアニメ版、映画版の影響が強いことが明らかとなった。しかし内容理解度において、実際にどこまで漫画にある文字やイラストから理解を深め、学習結果として何が残るのかというアセスメントの問題が残る。これは漫画に限らず多読全般において今後考えて行くべき事柄で、多読の楽しみを奪わない形で、どのようにアセスメントを導入していくかが大きな課題となるであろう。

今後は学習者のニーズに応えるために、学習者からの希望を聞き入れつつ、かつ Google Trends の検索動向や Honto 漫画ランキングからの情報を考慮に入れながら、漫画を含めたより幅広い多読用書籍のコレクションを用意していきたい。

謝辞

本研究は Five College Innovative Language Teaching Grant の助成を受けたものである。ビデオカンファレンスでご協力いただいたスミス大学の高橋温子氏，マウ

ントホリヨーク大学の小林久子氏、マサチューセッツ大学アマースト校の Chris Golas 氏に感謝を申しあげたい。また小林久子氏には原稿への助言もいただき、ご協力をいただいた皆さま他、学生の皆さまにも感謝の意を表したい。

引用文献

Anime News Network <http://www.animenewsnetwork.com/> (2017 年 5 月アクセス)

Choi, H., & Varian, H. (2012). Predicting the present with Google Trends. *Economic Record*, *88*(s1), 2-9.

Day, R., & Bamford, J. (2002). Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading. *Reading in a Foreign Language*, *14*(2), 136-141.

Honto <https://honto.jp/> (2017 年 5 月アクセス)

Krashen, S. (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal, 73*(4), 440-464.

MacWhinney, B. (2004). A multiple process solution to the logical problem of language acquisition. *Journal of child language*, *31*(04), 883-914.

MacWhinney, B. (2001). The competition model: The input, the context, and the brain. *Cognition and second language instruction*, 69-90.

Google Trends ＜https://trends.google.com/trends/＞（2017 年 5 月アクセス）

NPO 多言語多読「日本語多読に適した市販本や参考図書」＜http://tadoku.org/learners/book_ja/reference＞（2017 年 5 月アクセス）

Yoshimura, Y., & Macwhinney, B. (2010). Honorifics: A sociocultural verb agreement cue in Japanese sentence processing. *Applied Psycholinguistics*, *31*(03), 551-569.

青木直子(2011)「学習者オートノミー, 自己主導型学習, 日本語ポートフォリオ, アドバイジング, セルフ・アクセス」＜https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/reserch/201003.html＞(2017 年 5 月アクセス)

栗野真紀子・川本かず子・松田緑(2012)『日本語教師のための多読授業入門』アスク出版

ビブリオバトル公式ウェブサイト＜http://www.bibliobattle.jp/＞（2017 年 5 月アクセス）

熊谷由香（2014）「多読という読み方」『AATJ News Letter』3, 10-11.

熊田道子・鈴木美加（2015）「日本語教育における Extensive Reading （多読）の実践」『留学生日本語教育センター論集』41, 229-243.

纐纈憲子（2015a）「多読授業は自律学習促進に有効か：自己評価を中心に考える」『Proceedings of the 22nd Princeton Japanese Pedagogy Forum』39-48.

纐纈憲子（2015b）「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 Central Association of Teachers of Japanese Conference』178-194.

福本亜季（2004）「日本語教育における多読の試み」『日本語・日本文化』30, 41-59.

松井咲子（2014)「ドラマ的活動を取り入れた多読の実践報告：Reading Community の構築を目標として」『ICU 日本語教育研究』11, 21-27.

吉村由紀・高橋温子（2016）「日本語多読授業による自律学習の促進 ―実践と考察―」 『第 25 回小出記念日本語教育研究会予稿集』42-43.

OVERLAP IN FUNCTIONAL AND ORTHOGRAPHIC WRITTEN ERRORS BY L2 LEARNERS OF JAPANESE

Katherine I. Martin, Southern Illinois University Carbondale

Noriyasu Li, University of Pittsburgh

1. Introduction

Research into the acquisition of literacy skills began in earnest in the 1950s and 1960s, but focused primarily on first language (L1) literacy in native English-speakers (e.g., Alexander & Fox, 2004; Allington & McGill-Franzen, 2000). Attention to second language (L2) literacy began only later, and has grown substantially over the past 20 years (e.g., Grabe, 2009; Koda & Zehler, 2008). This domain frequently involves learners of English as a second or foreign language, resulting in a disproportionate emphasis on English in second language acquisition and literacy research (e.g., Ortega, 2009; Share, 2008). This is despite evidence of the variability in literacy acquisition across languages (Katz & Frost, 1992; McBride-Chang et al., 2005; Ziegler & Goswami, 2005; see Chikamatsu, 1996, and Navas, 2004, for studies involving Japanese).

Despite the emphasis on English in L2 acquisition and literacy research, interest in other languages is growing. This includes Japanese as a second or foreign language (JSL/JFL), driven in part by the growing population of JSL/JFL speakers in and out of Japan (Mori & Mori, 2011). Research has addressed a number of areas in JSL/JFL, including grammatical development (e.g., M. Ishida, 2004; Li & Shirai, 2015; Ozeki & Shirai, 2007; White, Hirakawa, & Kawasaki, 1996), affective factors such as motivation and teacher and student attitudes (e.g., Dewey, 2004; Kondo-Brown, 2006; Mori, 1999, 2002; Mori, Sato, & Shimizu, 2007), the development and instruction of pragmatic abilities (e.g., K. Ishida, 2006; Kizu, Pizziconi, & Iwasaki, 2013; Taguchi, 2009), vocabulary learning (e.g., Adachi, 2003; Adachi, 2005; Hansen, Umeda, & McKinney, 2002; Mori, 2003; Yoshizawa, 2005), and (word-level) reading and writing (e.g., Chikamatsu, 1996, 2006; Kondo-Brown, 2006; Matsumoto, 2013; Tamaoka, Kiyama, & Chu, 2012); see Mori and Mori (2011) for an excellent review of these issues.

Much of the work on grammatical development in JSL/JFL has examined morphology and syntax, in particular looking at developmental sequences and whether JSL/JFL learners follow 'universal' sequences and markedness hierarchies. Though JSL/JFL learners show many similar developmental patterns as L1 Japanese-speaking children (e.g., Igarashi, Wudthayagorn, Donato, & Tucker, 2002; Mori & Mori, 2011), and follow the predictions made by some frameworks (e.g., Processability Theory, see Biase & Kawaguchi, 2002; Kawaguchi, 2000; Pienemann, 1998), there are also exceptions (e.g., the noun phrase accessibility hierarchy, see Keenan & Comrie, 1977, 1979; Ozeki, 2005; Ozeki & Shirai, 2007; Sawazaki, 2009). Research has also demonstrated the influence of both L1 structure and language instruction on JSL/JFL grammatical development: even advanced L1 English learners of JSL/JFL tend to accept ungrammatical structures that are grammatical in English (Inagaki, 2001), though exposure and instruction, particularly for marked aspects of Japanese grammar (e.g., oblique relative clauses, *josūshi*) can facilitate acquisition (Hansen & Chen, 2001; Yabuki-Soh, 2007).

A major emphasis in vocabulary learning has been on learners' acquisition of kanji characters and their ability to understand new kanji. This is unsurprising given the complexity of kanji and their importance for Japanese literacy (Mori & Mori, 2011). This work shows that L2 learners are able to take advantage of phonetic and semantic radicals, the meanings of component characters within compound kanji, and context clues to understand and learn unfamiliar kanji (e.g., Adachi, 2003; Kondo-Brown, 2006; Mori, 2002, 2003). Learners' language experiences also impact vocabulary learning. Chikamatsu (1996, 2006) found that L1 English learners relied mainly on phonological information for Japanese word recognition, but that L1 Chinese learners relied more on visual-orthographic information. Proficiency also matters: Chikamatsu (2006) found that more advanced L1 English learners relied relatively less on phonological information than their less-advanced counterparts, and Hansen, Umeda, and McKinney (2002) found that learners with higher proficiency were more successful at learning new vocabulary.

Given the complexity of written Japanese forms and the use of multiple scripts for specific types of vocabulary (e.g., Mori & Mori, 2011), surprisingly little work has looked at the development of *productive* vocabulary knowledge or JSL/JFL written accuracy. One set of studies, conducted by Hatta and colleagues (Hatta & Kawakami, 1997; Hatta, Kawakami, & Tamaoka, 1998; Hatta, Kawakami, & Tamaoka, 2002), explored the most common types of errors made by grade 7 L1 Japanese schoolchildren and university-level L1 Japanese students, as well as university-level learners of JFL in the United States and Australia. They found that L1 Japanese schoolchildren tended to make more orthographically-related errors, such as 委節 **isetu* instead of 季節 *kisetu* (lit. season), and L1 Japanese university students tended to make more phonologically-related errors, such as 社回 **syakai* instead of 社会 *syakai* (lit. society). On the other hand, foreign language learners made many mistakes that involved substituting kanji characters for non-existent kanji approximations, with errors such as misusing, misplacing, adding, or deleting a stroke or segment. These studies are important providing evidence that the L1 writing system may play a role in the types of errors learners make in L2 Japanese.

There is increasing recognition in L2 literacy research that the characteristics of a learner's L1 writing system have a substantial impact on their L2 literacy processes. Although much of this work has examined English as a second language, a handful of studies have specifically targeted learners of Japanese. Chikamatsu (1996) examined L2 (kanji) word recognition and found that L1 English learners relied strongly on phonological information, but L1 Chinese learners relied much more on visual-orthographic information. Follow-up work by Chikamatsu (2006) demonstrated that this L1 English phonological strategy can be quite persistent, decreasing only slightly over two years of university-level study. Another study by Tamaoka (1997) examined L1 English and L1 Chinese speakers' processing of L2 Japanese kana and kanji. He found that the two groups were equally successful with kana, but that the L1 Chinese speakers were faster and more accurate with kanji than the L1 English speakers, who were also more strongly influenced by the visual complexity of kanji characters. More recently, Matsumoto (2013) used lexical decision to replicate the finding that L1 Chinese speakers are more accurate at processing L2 kanji than L1 English speakers, who struggle with visual complexity and visual similarity when processing characters.

In spite of this ongoing work, there has been relatively little discussion of how varying aspects of language (e.g., grammatical accuracy, written form accuracy, pragmatic

competence) develop concurrently. This is true not only for JSL/JFL, but in general: pragmatics is often examined separately from other aspects of language development (Geyer, 2007a), despite the multifuctionality of relevant linguistic elements (e.g., past tense morphology indicating either past tense or a distancing/softening function, see Roger W Andersen & Shirai, 1996), and calls to integrate the two (Bardovi-Harlig, 1999)). However, there are a small number of studies that provide insight into the overlapping and non-linear development of these multiple linguistic abilities (Ahrenholz, 2000; Eisenstein & Bodman, 1986; Koike, 1989; Salsbury & Bardovi-Harlig, 2000, 2001; Walters, 1980), including some focused specifically on JSL/JFL (Geyer, 2007a, 2007b). Our own previous research on orthographic development in JSL/JFL learners (Li & Martin, In Press) has also shown overlap in grammatical, functional, and orthographic errors in written L2 Japanese. For example, frequent errors included writing *ii desuka* (lit. is it good) instead of *doo desuka* (lit. how does that sound), *siri masu* (lit. to know) instead of *sit tei masu* (the imperfective form of *siri masu*), and combining *masu* (the polite suffix for verbs) and *desu* (the polite suffix for nouns) after infinitive verb forms (e.g., *siri masen desu* instead of *siri masen*). These examples demonstrate that an analysis simultaneously considering multiple linguistic factors (both orthographic and functional) is necessary to provide a more comprehensive understanding of L2 writing development.

2. The Current Study

The goal of the current study was to examine the concurrent, overlapping development of grammatical, orthographic, and pragmatic abilities in JSL/JFL learners. The data were drawn from the written productions of first- and second-year university-level learners of Japanese; this expands on previous work, which has largely relied on oral language.

The data were collected from students enrolled in a program using the Jorden Method (Jorden & Noda, 1987), which introduces grammar in heavily contextualized situations. This is consistent with recent Japanese pedagogical trends, emphasizing that language should be introduced within appropriate contexts that link "the dimensions of form, meaning, and use" (Yamashita & Ishihara, 2016, p. 188; see also Kasper & Rose, 2002). Specifically, the grammatical structures targeted in this study were the conjugations for the infinitive and imperfective forms and interrogative phrases such as *daizyoobu desuka* (lit. are you alright?), *doo desuka* (lit. how about it?, or what do you think?) *ikaga desuka* (lit. polite form of *doo desuka*), *ii desuka* (lit. is this ok?), and *yorosii desuka* (lit. polite form of *ii desuka*?. Specifics on how these structures were presented are in Appendix A; a brief overview of the relevant features of the program's curriculum are given below.

2.1 Targeted Curriculum

In the first semester, katakana w introduced before hiragana; kanji was introduced in the second semester. All katakana was covered in the first semester and all but the following hiragana was covered by the end of the first semester: ゆ, わ, む, ひ, び, ぴ, へ, べ, ぺ, る, ぬ.[1] Kanji were introduced based on the content of the chapters. Single

[1] Errors with these hiragana were not analyzed in the first-year first semester data, but were in the second semester data, if they occurred.

words (e.g., 所), compound words (e.g., 毎日), and single words with okurigana (e.g., 食べる) were all introduced. A list of all kanji tested is in Appendix B.

In terms of grammatical structures, Lesson 1 introduced *ii desuka*, followed by Lesson 2 introducing *doo desuka* and *daizyoobu desuka*. These were introduced in simple yes and no question/answer formats. In Lesson 4, *ikaga desuka* was introduced in more complex conversation structures (e.g., A: *pen-wa ikaga desuka*? B: *ee, kono pen-o san bon kudasai*). Lessons 5 and 6 introduced *yorosii desuka* and *daizyoobu desuka*, respectively. Thus, all five interrogatives were introduced in the first semester.

The imperfective forms were introduced in Lesson 10. Only the progressive and resultative meanings were introduced; the perfective and habitual meanings were introduced later. *Japanese: The Spoken Language*, the textbook used in this program, introduces both progressive and resultative meanings at the same time (other textbooks, such as *Nakama*, introduce the resultative first, followed by the progressive).

3. Method

Data were collected from 151 first-year (85 L1 English and 66 L1 Chinese) and 36 second-year (27 L1 English and 9 L1 Chinese) JFL students at a large urban university in the United States. Data collection lasted two consecutive academic years; the data were thus both longitudinal and cross-sectional: one complete cohort of students was followed across their first two years of JFL study, and data were also collected from one additional cohort of first-year (elementary) students and one additional cohort of second-year (intermediate) students.

3.1 Materials

The data consisted of students' written assessments. For first-semester elementary students, these were one homework assignment, three in-class quizzes, and the first-semester final exam, all of which used katakana only. For second-semester elementary students, these were three in-class quizzes; the first two required students to write the correct kanji from a given hiragana word, and the last two included free-writing sections in which students could use any combination of hiragana, katakana, or kanji.[2] For intermediate students, there were eight kanji quizzes, similar to those collected from the elementary students. There were four quizzes collected in each semester, approximately one month apart. A detailed breakdown of what written assessments were collected, at what time points, and from how many students at each level, is given in Appendix C.

3.2 Procedure

For the katakana quizzes, the instructor read the words to students, who had to write the katakana and its English equivalent. For the kanji quizzes, the students had to write the kanji for underlined words that were written in hiragana. For the free-writing, students were presented with a specific prompt in English. They either had to write an appropriate response (in Japanese) or translate the prompt to Japanese, depending on the

[2] Due to changes in the elementary-level instructors, some of these products were available only for the first year of data collection, and others were available only for the second year of data collection.

task. The assessment targeted students' ability to communicate in context using written language. An example prompt from the second elementary level quiz is given in (1).

1. Write this reply in Japanese:
"I don't know [any] good hotel but I know a nice Japanese style inn in front of the station. [The name of] the inn is called Takayama Ryokan. Let's talk later. I will call you around 8:00 this evening."

3.3 Coding Scheme

The coding scheme was adapted from Hatta and colleagues (Hatta & Kawakami, 1997; Hatta et al., 1998; Hatta et al., 2002) and was an expanded version of the one used by Li and Martin (In Press). A number of error codes were used to reflect different properties of student productions, such as structural characteristics (e.g., incorrect radials, missing or extra kanji characters), phonologically-related errors (e.g., incorrect insertion or deletion of a long vowel), or grammatically-related errors (e.g., incorrect or missing particles, incorrect verb conjugations). Similar but separate coding scheme were developed for kana and kanji productions; details are given in Tables 1 and 2. Pragmatic errors in written productions, particularly those involving interrogative phrases, were also noted.

Table 1. *Kana error coding scheme.*

Code	Description	Example
F	Form	ン→ソ
O	Onset	カ→キ
V	Vowel	カ→サ
I	Insertion of long V	ハム→ハーム
D	Deletion of long V	オーストラリア→ オストラリア
M	Missing diacritic	ガ→カ
X	Extra diacritic	カ→ガ
K	Missing kana	エジプト→エプト
XK	Extra kana	かけます→かけいます
N	Nasal error	ハム→ハン

4. Results

4.1 Perfect Scores

The first analysis examined the proportion of each L1 group (Chinese vs. English) that obtained a perfect score on each written assessment. At the elementary level, a greater proportion of the L1 Chinese speakers than the L1 English speakers received perfect scores for all four assessments from the first year of data collection (65% vs. 20% for Homework 1, all kana; 11% vs. 8% for Quiz 1, all kana; 83% vs. 41% for Quiz 4, all kanji; 71% vs. 34% for Quiz 5, all kanji). This pattern was reversed for the second year of data collection, despite comparable data sources: a greater proportion of the L1 English

speakers received perfect scores than the L1 Chinese speakers (55% vs. 42% for Quiz 1 and 34% vs. 30% for Quiz 3, both all kana).

Table 2. *Kanji error coding scheme.*

Code	Description	Example
P	Phonological	社会→社回
O	Orthographic	季節→委節
S	Semantic	潜伏→潜存
L	Missing stroke	待→侍
MS	Missing segment	侍→イ
MR	Missing radical	待→寺
RE	Radical error	(radical is a non-real character)
SE	Segmental error	間→関
K	Real kanji but radical error	頼→願
KK	Hiragana instead of kanji	時間→じ間
X	Extra kanji	植木→植木口
CON	Conjugation error	知っている→知る
MO	Missing okurigana	食べる→食
MOO	Missing one okurigana	食べる→食る
RC	Compound order error	毎日→日毎
C	Chinese transfer	毎→毎
MK	Missing kanji (completely)	毎日→毎

At the intermediate level, a greater proportion of the L1 Chinese speakers than the L1 English speakers received perfect scores for all eight quizzes: 63% vs. 37% for Quiz 1, 75% vs. 30% for Quiz 2, 50% vs. 16% for Quiz 3, 43% vs. 12% for Quiz 4, 80% vs. 42% for Quiz 5, 100% vs. 39% for Quiz 6, 86% vs. 11% for Quiz 7, and 100% vs. 20% for Quiz 8. The L1 Chinese speakers therefore showed strong evidence of a performance advantage, particularly in producing accurate kanji forms.

4.2 Elementary-Level Orthographic and Grammatical Errors

In their first semester of Japanese, the most common kana errors made by elementary-level learners involved problems with form accuracy, onsets, vowels (both vowel quality and long vowels), diacritics, nasals, and either missing or providing extra kana graphemes. A breakdown of the error rates, in terms of average number of errors per student (by assessment and L1), is given in Table 3.

Problems with the written form were pervasive across all assessments, and L1 English speakers had many more form errors than L1 Chinese speakers on most assessments. Difficulty with onsets was another consistent error. In the data collected during Year 1 of the study, L1 English speakers had greater difficulty with onsets than L1 Chinese speakers, but this pattern was not clearly present in the data collected during Year 2. In

general, then, there is substantial individual variability in the challenge posed by onsets, and no particular advantage for one L1 group over another.

Table 3. *Average kana errors per elementary student on constrained tasks*.

	Homework 1 (Year 1, Sem 1)		Quiz 1 (Year 1, Sem 1)		Quiz 1 (Year 2, Sem 1)		Quiz 3 (Year 2, Sem 1)		Final (Year 2, Sem 1)		Quiz 5 Free Write (Year 1, Sem 2)		Quiz 6 Free Write (Year 1, Sem 2)	
Code	Ch	En	Ch	En	Ch	En	Ch	En	Ch	En	Ch	En	Ch	En
F	.06	1.74	.21	1.38	.11	.15	.30	.28	.26	.62	.07	.03	.07	.10
O	.35	.60	.32	.54	.26	.24	.54	.37	.44	.59	.21	.07	.29	.28
V	0	.06	0	.15	.11	.09	.05	.07	.03	.08	.21	.03	.07	.07
I	.24	.97	.74	.65	.03	0	.11	0	.03	.05	0	0	0	0
D	.24	.80	1.00	1.08	.66	.26	.30	.09	.08	1.05	.07	0	0	0
M	.12	.17	.05	0	0	0	0	.02	.44	.27	.14	.03	.36	.10
X	.12	0	.11	.08	0	0	0	0	.14	.05	.07	.03	.43	.10
K	.12	.14	0	0	.08	.20	.59	.52	.53	.78	1.00	.34	0	.17
XK	0	.03	0	0	.11	.04	.14	.09	.09	.30	0	.03	.71	.28
N	.12	.29	.26	.46	.29	.07	.08	.15	0	0	0	0	0	0

Note. Ch = L1 Chinese; En = L1 English. 'Year' refers to year of data collection; 'Sem' refers to semester of study for the students (1 = fall, 2 = spring).

Learners also produced a number of errors involving vowels. Difficulties with writing the correct vowel (quality) occurred at a low but consistent rate across assessments. Learners also made errors that involved inserting a long vowel (where a short vowel should have been present); this error occurred more frequently in the data from the first year of the study. Even more pervasive were errors that involved *deleting* a long vowel (e.g., オ＿ストラリア instead of オーストラリア) – aside from difficulties with onsets, this was the most frequent error type in the elementary students' first semester data. The L1 group with the higher vowel error rates varied by assessment, with no clear pattern.

Other notable errors included missing diacritics, most frequently on the です suffix (often written as てす), writing アレルキー instead of アレルギー, or writing extra diacritics, such as タクジー instead of タクシー; this latter difficulty was somewhat more common in the L1 Chinese speakers than the L1 English speakers. Similar mistakes, with missing or extra kana graphemes, were also present in many of the written assessments. Finally, learners also struggled with the correct nasal form, and often interchanged ン with a kana that either belonged to *ma-gyo* (マミムメモ) or *na-gyo* (ナニヌネノ). Such examples included writing ハムバーガー instead of ハンバーガー, or ケンニ instead of ケニー. This was a consistent problem throughout the data, with a slight tendency to be more problematic for the L1 English than the L1 Chinese speakers.

In the second semester, the kana error types most prevalent in the first semester appeared less frequently, despite the fact that these data were taken from free productions

rather than constrained single-word tasks (the biggest exception being an increase in the number of errors that involved missing a kana grapheme; see Table 3). The L2 learners thus showed a definite trend toward improvement in written accuracy. However, there were a number of new error types in these data, which appeared due to the nature of the free-writing task. Specifically, students produced errors involving particles (either missing a particle or using the wrong particle; e.g., アレルギーをありません instead of アレルギーはありません, or いい旅館が知っています instead of いい旅館を知っています), or used hiragana to write something that should have been written in katakana, or vice versa (e.g., 電話をカキます instead of 電話をかけます. Though both L1 groups showed these errors, L1 Chinese speakers seemed to have somewhat more difficulty with particles than the L1 English speakers; see Table 4 for details.

Table 4. *Average kana errors per elementary student on free writing tasks.*

	Quiz 5 Free Write (Year 1, Sem 2)		Quiz 6 Free Write (Year 1, Sem 2)	
Code	Chinese	English	Chinese	English
P	.71	.38	.21	0
WP	.64	.07	1.14	1.03
HK	0	.21	.43	.03
KH	.21	.17	0	.03

Note. 'Year' refers to year of data collection; 'Sem' refers to semester of study for the students (1 = fall, 2 = spring).

There were a handful of other errors made in the free writing data that are worth noting. First, learners made errors involving okurigana, for example missing okurigana (e.g., 行__ without the infinitive suffix き) or using incorrect okurigana (e.g., 知りません without り). There were also some errors that were strictly grammatical, such as problems with verb conjugations that were spelled correctly but were ungrammatical (e.g., 知ります (infinitive form of 知る) instead of 知っています (imperfective form of 知る), or 話します (infinitive form of 話す) instead of 話しましょう (volitional form of 話す)).[3] Learners also had difficulty using pragmatic phrases appropriately; this is described in more detail below.

Elementary-level productions with kanji characters were only written during the second semester. Table 5 gives a detailed breakdown of the error rates, by assessment and L1. In general, the L1 English speakers showed much higher error rates than the L1 Chinese speakers. For example, the L1 English speakers produced errors involving missing strokes, segments, or radicals on nearly every assessment, though there was only one such error by any L1 Chinese speaker on any of the four assessments. Similarly, L1 English speakers produced at least one incorrect radical on each assessment, but only one

[3] Note that with these specific errors that the kanji were written correctly, but the kana portion (okurigana or conjugation) was not; thus, these are categorized as "kana errors".

such error was documented by a single L1 Chinese speaker. L1 English speakers also more frequently used kana graphemes to write words that are typically written with kanji.

Considering the phonological, orthographic, and semantic error types originally defined by Hatta and colleagues (Hatta & Kawakami, 1997; Hatta et al., 1998; Hatta et al., 2002), in this study the elementary L1 English speakers produced more phonologically- and orthographically-related kanji errors than the L1 Chinese speakers, though both groups produced semantically-related errors.

Table 5. *Average kanji errors per elementary student*.

	Quiz 4 (Year 1, Sem 2)		Quiz 5 (Year 1, Sem 2)		Quiz 5 – Free Write (Year 1, Sem 2)		Quiz 6 – Free Write (Year 1, Sem 2)	
Code	Chinese	English	Chinese	English	Chinese	English	Chinese	English
P	0	.03	.07	.10	.14	.17	0	.07
O	0	.08	0	.24	0	.10	0	.03
S	0	0	.07	0	.21	.21	0	.14
L	0	.10	0	.10	.07	.60	0	.21
MS	0	0	0	0	0	0	0	.10
MR	0	0	0	.03	0	.07	0	.28
RE	0	.07	0	.14	.07	.03	0	.28
SE	0	0	0	0	0	.38	0	.17
KK	--	--	--	--	.21	.59	.57	.79
X	0	0	0	0	.29	.03	0	.03
CON	--	--	--	--	.07	0	.50	.31
C	.08	.03	.07	.07	.21	0	.36	.03
MK	--	--	--	--	.43	.38	.07	.72

Note. Cells with -- indicate an error type only applicable to the free-writing tasks.

Despite the prevalence of errors in the L1 English speaker writing, the L1 Chinese speakers did produce some error types more often than the L1 English speakers. Specifically, L1 Chinese speakers showed evidence of L1 orthographic influence in some productions, for example writing 馆 instead of 館, or 每 instead of 毎, and also produced extra kanji in other cases (e.g., 今週土曜日 instead of この土曜日 for "this Saturday"). Interestingly, the L1 Chinese speakers also tended to produce more conjugation errors than the L1 English speakers; this may also result from L1 influence, due to the fact that Chinese has essentially no inflectional morphology parallel to that in Japanese.

4.3 Intermediate-Level Orthographic and Grammatical Errors

In their third semester of Japanese, students' overall error rates decreased noticeably (see Table 6). Similar to the second-semester kanji data from the elementary learners, the L1 English speakers at the intermediate level again showed noticeably higher error rates overall than the L1 Chinese speakers. The L1 Chinese speakers made only four types of errors: replacing a kanji character with a different, orthographically-related or

Table 6. *Average kanji errors per intermediate student.*

	Quiz 1 (Sem 1)		Quiz 2 (Sem 1)		Quiz 3 (Sem 1)		Quiz 4 (Sem 1		Quiz 5 (Sem 2)		Quiz 6 (Sem 2)		Quiz 7 (Sem 2)		Quiz 8 (Sem 2)	
Code	Ch	En	Ch	En	Ch	En	Ch	En	Ch	En	Ch	En	Ch	En	Ch	En
P	0	.04	0	.04	0	.04	.14	.12	.20	.26	0	.11	0	0	0	.40
O	.13	.07	0	.04	0	.04	0	.04	0	0	0	0	0	0	0	0
S	0	.07	0	0	0	0	0	.16	0	0	0	0	0	.05	0	0
L	0	.22	0	.22	0	.16	0	.32	0	.11	0	.22	0	.26	0	.20
MS	0	0	0	.04	0	.04	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
RE	0	.07	0	0	0	.28	0	.20	0	.11	0	.11	0	.26	0	.30
SE	0	0	0	.04	0	0	0	.16	0	.05	0	.06	0	.11	0	.10
K	0	.07	0	.15	0	.16	0	0	0	0	0	0	0	.11	0	0
X	0	0	0	0	0	0	0	0	0	.05	0	.06	0	0	0	0
MO	.25	.26	0	.07	0	.16	.57	.40	.20	.05	0	.17	.14	.53	0	.10
MOO	0	0	.13	0	.50	.36	.14	.24	0	.05	0	0	0	.05	0	.10
RC	0	0	0	.04	0	.12	0	0	0	0	0	.06	0	0	0	0
C	0	0	.13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

phonologically-related kanji (e.g., 上木 instead of 植木, or 休小 instead of 安子), or missing required okurigana (e.g., 話(し), 過(ぎて), or 食(べた)).

The L1 English speakers made a much wider variety of errors, including many that had also been particularly problematic for elementary-level learners. These included replacing kanji with a different, orthographically- or phonologically-related kanji (similar to the L1 Chinese speakers, but at a greater rate), replacing kanji with a different, semantically-related kanji (an error not made by the L1 Chinese speakers at this level), missing okurigana, and missing, extra, or incorrect strokes, segments, radicals, or whole kanji characters. Similar to the findings of Hatta and colleagues (Hatta & Kawakami, 1997; Hatta et al., 1998; Hatta et al., 2002), many of these errors resulted in non-real kanji approximations, rather than incorrect but real kanji characters.

One type of error that appeared in this portion of the data, which was not previously seen, were problems with the order of radicals in compound kanji; e.g., the *tama-hen* (王 radical) to the right of 里 instead of its correct left position in 理, or in another case, the *ki-hen* (木 radical in the right) on the right side of the kanji block instead of the correct left position in 様. This type of error was produced exclusively by L1 English speakers. It is possible that the lack of this type of error in the L1 Chinese speakers' writings may be due to L1 influence: learners' existing familiarity with characters in their L1 may support their accurate use in the L2. Further research is needed to verify this possibility.

4.4 Pragmatic Errors

Selecting the correct pragmatic phrase was a pervasive issue at the elementary level, especially in the first semester of language study.[4] In two of the three assessments, the L2 learners' task was to produce the correct interrogative phrase for the context given. The first semester final exam required the learners to produce *daizyoobu desuka* and a second semester quiz (Quiz 5) required learners to produce *doo desuka*.

In the assessment that required *daizyoobu desuka*, the L2 learners correctly produced this interrogative phrase only 28.0% of the time. Among the errors produced, the three most frequent errors were *ii desuka* (16.9%), *ikaga desuka* (16.9%), or *ii desyooka* (11.8%). Even when the L2 learners did produce *daizyoobu desuka*, 20.5% of those involved orthographic errors (e.g., だいじゃうぶですか, だいじょーぶですか, だいちょうぶですか, and だいじょうふですか). In turn, the L2 learners from Quiz 5 in the second semester performed substantially better. In the assessment that required *doo desuka*, the L2 learners correctly produced this interrogative phrase 88.6% of the time. Among the 11.4% of responses with errors, all were *ii desuka* instead of *doo desuka*. Thus in both tasks, when the L2 learners were making errors with interrogatives, they were selecting *ii desuka* over other types of interrogatives. This was especially evident in the errors made with *daizyoobu desuka*, perhaps because *ii desuka* and *daizyoobu desuka* can be used interchangeably in certain contexts (this is further discussed in the Section 5). Nevertheless, the data also show that even in one more semester of study, L2 learners demonstrate that their understanding of using the correct interrogative phrase improves as proficiency advances.

[4] There is no analysis of pragmatic errors at the intermediate level because free-writing production data were only available from the elementary level.

Another pragmatic error that appeared in the data was over-application of the polite form suffix *desu*. In the first semester data (final exam), the L2 learners used *desu* in places that required of *masu* 61.3% of the time (e.g., ミラーさんはアレルギーです instead of ミラーさんはアレルギーがあります). Errors with *desu* substantially decreased in the second semester. In Quiz 6[5] the L2 learners made errors with *desu* only 16.3% of the time; however, this time, errors did not involve using *desu* instead of *masu*, but the L2 learners combined the *masu* and *desu* suffixes as a compound suffix (e.g., ホテルは知りませんです or 駅前にありますです). This is grammatically incorrect, but again, the data show that as proficiency advances, even across one semester, the L2 learners demonstrate a better understanding of how to accurately produce the polite form suffix *desu*.

4.5 Summary of Results

The results document a variety of common errors made by JFL learners across the orthographic, grammatical, and pragmatic aspects of written L2 Japanese. In terms of perfect scores, in general L1 Chinese speakers tended to outperform L1 English speakers. This was particularly true for writings that were kanji-focused, such as the kanji quizzes at the intermediate level. Although both L1 groups produced a range of error types, particularly by the second year of language study the L1 Chinese speakers were highly accurate and made many fewer, and a more constrained variety, of errors. The L1 Chinese speakers tended to make more errors that showed potential L1 influence, such as writing Chinese forms of kanji or producing extra kanji, and showed greater difficulty with verb conjugations and particle usage. On the other hand, the L1 English speakers showed greater difficulty with written form accuracy, and seemed to be particularly challenged by the fine details of kanji characters: common mistakes included missing or incorrect radicals, strokes, segments, or even whole characters. The results are thus consistent with previous research demonstrating the influence of kanji complexity on L1 English speakers' L2 Japanese skills, and the advantage that L1 Chinese speakers' familiarity with characters can provide (e.g., Chikamatsu, 1996, 2006; Matsumoto, 2013). Pragmatic errors were also prevalent, particularly those involving the selection of appropriate interrogative forms. Further discussion of these patterns is given below.

5. Discussion

The goal of the current study was to document the development of JFL learners' orthographic, grammatical, and pragmatic skills in their L2 writing. Although these aspects of language development are often examined separately, a small number of studies have demonstrated the value of considering them together (e.g., Geyer, 2007a; Geyer, 2007b). For example, previous work by Li & Martin (In Press) with written L2 Japanese revealed that errors often cannot be exclusively classified as orthographic, grammatical, or vocabulary-related, and that such errors frequently overlap with functional and pragmatic aspects of language. Based on the results detailed above, we

[5] The prompt for the free writing assessment in Quiz 5 did not require the production of *desu* as the context of the prompt was a conversation between friends.

discuss below three types of errors that frequently overlapped in the present data: verb conjugations (the infinitive, imperfective, or volitional forms); combining different politeness markers in the same clause; and selecting the correct interrogative form.

Data on students' ability to conjugate the imperfective form came from L2 learners translating prompt (1) above to Japanese. An example of a correct translation to this sentence would be: いいホテルは知りませんが、駅前にあるいい旅館は知っています. However, among the total errors made with 知っています (the L2 learners made errors with this conjugation 43.2% of the time),[6] 57.9% of them involved incorrectly writing 知ります instead of 知っています in the second clause (the infinitive form of 知る instead of the imperfective form).

There are two straightforward explanations. First, using the infinitive is a direct translation of 'know,' the actual word used in the prompt (as opposed to 'knowing,' which would directly translate to the imperfective form, 知っている). It is thus possible that learners were directly translating from English to Japanese and hence used the infinitive form in both clauses.

Another explanation is based in the complexity of the imperfective form and the one-to-one principle in language acquisition. The Japanese imperfective form, *-teiru*, is one of the most difficult for L2 learners to acquire because it has four basic meanings: progressive, resultative, perfective, and habitual (see Kudo, 1995; Nishi & Shirai, 2016; Teramura, 1984; for reviews of the acquisition of the imperfective form see Li & Shirai, 2015; Nishi & Shirai, 2016; Shirai & Kurono, 1998; Sugaya & Shirai, 2007).[7] Although L2 learners in this study had only been exposed to the progressive and resultative meanings, "learners generally prefer to assign one meaning to one form" (Sugaya & Shirai, 2007, p. 28; see also Andersen, 1984). Thus, learners are initially inclined to assign either the progressive or resultative meaning to *–teiru*. In this case, they likely associate the progressive meaning with *-teiru* more often than the resultative meaning because when sentences have the same meaning and corresponding forms, such as *tabe teiru* and 'eating', learners do not have difficulty in acquiring the progressive meaning (see Nishi & Shirai, 2007). It is only when the forms differ that learners have difficulty (see Nishi, 2008 for a large-scale study of this issue with English, Chinese, and Korean learners of Japanese). Thus, L2 learners write an incorrect conjugation, in this case the infinitive, for forms requiring a resultative meaning.

The volitional form, denoting desires and suggestions, also presented difficulty. These data came from L2 learners translating the prompt "Let's talk later". The correct translation would either be 後で話しましょう or 後で話そう. However, 20.1% of the L2 learners incorrectly wrote either 話す (plain present) or 話します (infinitive) and wrote 後で話す or 後で話します. It is not clear why some of the learners produced the present form instead of the volitional form. The prompt itself uses the English volitional form 'let's', thus the L2 learners could not have directly translated the English text to the infinitive. Further, given that the Jorden Method places heavy emphasis on teaching phrases for specific situations, it is unlikely that the L2 learners were unfamiliar with the correct volitional form for this phrase. However, given the limited sample of prompts for

[6] Other errors with this conjugation were 知てます, 知てるんです, and 知でいます.

[7] Advanced-level learners have also been reported to have difficulty with applying the correct meaning with the imperfective form (Nishi, 2008).

the volitional in the current data, further assessment is needed to determine whether L2 learners have an understanding of how to use it appropriately.

In the free writing data, examples of students combining the *desu* and *masu* suffixes were prevalent. Examples include: いいホテルは知りませんですけど instead of いいホテルは知りませんけど, or アレルギーはありませんです instead of アレルギーはありません. This is grammatically incorrect, and it is unclear why some learners combined both suffixes, given that this would have been taught as incorrect. On the other hand, such errors provide an excellent illustration of how orthographic and functional errors overlap. In the analyses presented above, the underlined kana were coded as 'extra kana', but were also coded as a singular grammatical error. This demonstrates that certain errors cannot be marked as solely a spelling mistake or as a grammatical mistake, and that multiple linguistic components play a role in the written errors that L2 learners make.

Finally, selecting the correct interrogative form presented immense difficulty for learners. These issues appeared in prompts for which L2 learners needed to use *doo desuka* to seek confirmation of a suggestion, and another that required the use of *daizyoobu desuka*. The errors with *doo desuka* often involved the L2 learners producing *ii desuka* instead. This may be because there are situations in which the two interrogatives are interchangeable, such as in (2):

2. a. *Kyoo-no* *miiteingu* *ohuisu-de* *doo-desu.ka*?
   Today-GEN meeting office-LOC how-polite.Q
   "How is it to have today's meeting in the office?"
   b. *Kyoo-no* *miiteingu* *ohuisu-de* *ii-desu.ka*?
   Today-GEN meeting office-LOC ok-polite.Q
   "Is it ok to have today's meeting in the office?"

However, the prompt in the quiz ("How about Sunday night?") requires the use of *doo desuka*, such as in (3a), instead of *ii desuka* (3b):

3. a. *nitiyoobi-wa* *doo-desu.ka*?
   Sunday-TOP how-polite.Q
   "How about Sunday night?"
   b. **nitiyoobi-wa* *ii-desu.ka*?
   Sunday-TOP ok-polite.Q
   "Ok about Sunday night?"

Thus, although *doo desuka* and *ii desuka* are sometimes interchangable while maintaining grammaticality and similar pragmatic meaning, in other cases only one of the two is acceptable.

The L2 learners had the greatest difficulty using *daizyoobu desuka*, as they made errors 72.0% of the time with this interrogative (as opposed to *doo desuka*, which was incorrectly produced only 11.4% of the time). This prompt required learners to write an email stating allergies that others had, and confirming whether they would be fine for a lunch. The high rate of errors included both orthographic errors, such as writing だいじょーぶですか, だいじょぶですか, or だいじょぶうですか, and functional errors, such as writing other interrogatives (e.g., *ii desuka*, *doo desuka* or *yorosii desuka*), which

have different meanings. Given that using the correct interrogative for a given situation is crucial for successful communication, the learners failed to demonstrate an ability to communicate effectively in this particular context.

It is not clear why the error rate was so high for this interrogative. One reason may be differences in proficiency: the assessment that targeted *daizyoobu desuka* was in the first semester, and the one that targeted *doo desuka* was in the second semester. These results would thus suggest that as students became more familiar with a language, they are able to show greater understanding, even with just one additional semester of instruction. Another possibility is that it is an example of learners violating grammaticality in production, even when they have the relevant grammatical knowledge. A classic example of this is the use of pronouns in English: children often violate the uses of 'him' and 'her', despite having an understanding of the grammatical constraints on pronouns (Grimshaw & Rosen, 1990). Because the data in the current study did not involve a grammaticality or aural judgment task, we cannot determine whether leaners lacked a command of proper interrogative usage. In fact, given that the instructional method places strong emphasis on using the correct pragmatic phrases in specific situations, these learners should have had such an ability. Future research that uses receptive judgment tasks would be a useful complement to production data of the type used here.

6. Conclusion

The current study demonstrated that errors in L2 Japanese written productions are not exclusively orthographic, grammatical, or pragmatic, but rather overlap. Building on the previous research showing L1 influence on orthographic errors, this study also showed that the L1 writing system influences grammatical and functional errors. However, there are other factors to consider as well: some students have issues with indicating existence (e.g., writing *desu* instead of *arimasu*, which is a trifecta of orthographic, grammatical, and functional errors), and case particles (which involves not only an analysis of accuracy in particle choice, but also structural considerations and possibly further L1 influence). That is, an error analysis of spelling and writing, especially in L2 Japanese, requires a comprehensive and in-depth analysis of more than a single factor. In turn, these findings highlight the importance for language instructors to be aware of the multiple linguistic factors that influence student error. Fortunately, the results also show that errors diminish as L2 learners advance in proficiency. Nonetheless, given that research in L2 written Japanese is still scarce, future research in this area has great potential for unlocking a broader and more nuanced picture of L2 writing development in Japanese.

References

Adachi, T. (2003). Accurate learning of word usage: Differentiating semantically similar words. *Foreign Language Annals, 36*(2), 267-278. doi:10.1111/j.1944-9720.2003.tb01476.x

Adachi, T. (2005). Memory of socially-obtained information versus non-socially-obtained information. *Foreign Language Annals, 38*(4), 514-522. doi:10.1111/j.1944-9720.2005.tb02518.x

Ahrenholz, B. (2000). Modality and referential movement in instructional discourse: Comparing the production of Italian learners of German with native German and native Italian production. *Studies in Second Language Acquisition, 22*(3), 337-368.

Alexander, P. A., & Fox, E. (2004). A historical perspective on reading research and practice. *Theoretical models and processes of reading, 5*, 33-68.

Allington, R. L., & McGill-Franzen, A. (2000). Looking back, looking forward: A conversation about teaching reading in the 21st century. *Reading Research Quarterly, 35*(1), 136-153. doi:10.1598/RRQ.35.1.10

Andersen, R. W. (1984). The one to one principle of interlanguage construction. *Language Learning, 34*(4), 77-95. doi:10.1111/j.1467-1770.1984.tb00353.x

Andersen, R. W., & Shirai, Y. (1996). The primacy of aspect in first and second language acquisition: The pidgin-creole connection. *Handbook of second language acquisition, 2*, 527-570.

Bardovi-Harlig, K. (1999). Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics. *Language Learning, 49*(4), 677-713. doi:10.1111/0023-8333.00105

Biase, B. D., & Kawaguchi, S. (2002). Exploring the typological plausibility of Processability Theory: Language development in Italian second language and Japanese second language. *Second Language Research, 18*(3), 274-302. doi:10.1191/0267658302sr204oa

Chikamatsu, N. (1996). The effects of L1 orthography on L2 word recognition: A study of American and Chinese learners of Japanese. *Studies in Second Language Acquisition, 18*(04), 403-432. doi:10.1017/S0272263100015369

Chikamatsu, N. (2006). Developmental word recognition: A study of L1 English readers of L2 Japanese. *The Modern Language Journal, 90*(1), 67-85. doi:10.1111/j.1540-4781.2006.00385.x

Dewey, D. P. (2004). Connections between teacher and student attitudes regarding script choice in first-year Japanese language classrooms. *Foreign Language Annals, 37*(4), 567-577. doi:10.1111/j.1944-9720.2004.tb02423.x

Eisenstein, M., & Bodman, J. W. (1986). 'I very appreciate': Expressions of gratitude by native and non-native speakers of American English. *Applied Linguistics, 7*(2), 167-185. doi:10.1093/applin/7.2.167

Geyer, N. (2007a). The grammar-pragmatics interface in L2 Japanese: The case of contrastive expressions. *Japanese Language and Literature, 41*(1), 93-117. doi:10.2307/30198023

Geyer, N. (2007b). Self-qualification in L2 Japanese: An interface of pragmatic, grammatical, and discourse competences. *Language Learning, 57*(3), 337-367. doi:10.1111/j.1467-9922.2007.00419.x

Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Grimshaw, J., & Rosen, S. T. (1990). Knowledge and obedience: The developmental status of the binding theory. *Linguistic Inquiry, 21*(2), 187-222.

Hansen, L., & Chen, Y.-L. (2001). What counts in the acquisition and attrition of numeral classifiers. *JALT Journal, 23*(1), 83-100.

Hansen, L., Umeda, Y., & McKinney, M. (2002). Savings in the relearning of second language vocabulary: The effects of time and proficiency. *Language Learning, 52*(4), 653-678. doi:10.1111/1467-9922.00200

Hatta, T., & Kawakami, A. (1997). American Japanese learners. In H.-H. Chen (Ed.), *Cognitive Processing of Chinese and Related Asian Languages*. Hong Kong: Chinese University Press.

Hatta, T., Kawakami, A., & Tamaoka, K. (1998). Writing errors in Japanese kanji: A study with Japanese students and foreign learners of Japanese. *Reading and Writing, 10*(3), 457-470. doi:10.1023/a:1008014811683

Hatta, T., Kawakami, A., & Tamaoka, K. (2002). Errors in writing Japanese kanji: A comparison of Japanese schoolchildren, college students and second-language learners of Japanese. *Asia Pacific Journal of Speech, Language and Hearing, 7*(3), 157-166. doi:10.1179/136132802805576427

Igarashi, K., Wudthayagorn, J., Donato, R., & Tucker, G. (2002). What does a novice look like? Describing the grammar and discourse of young learners of Japanese. *Canadian Modern Language Review, 58*(4), 526-554. doi:10.3138/cmlr.58.4.526

Inagaki, S. (2001). Motion verbs with goal PPs in the L2 acquisition of English and Japanese. *Studies in Second Language Acquisition, 23*(2), 153-170.

Ishida, K. (2006). How can you be so certain? The use of hearsay evidentials by English-speaking learners of Japanese. *Journal of Pragmatics, 38*(8), 1281-1304. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2005.10.006

Ishida, M. (2004). Effects of recasts on the acquisition of the aspectual form -te i-(ru) by learners of Japanese as a foreign language. *Language Learning, 54*(2), 311-394. doi:10.1111/j.1467-9922.2004.00257.x

Jorden, E. H., & Noda, M. (1987). *Japanese: The spoken languages, Parts I, II, III*. New Haven, CT: Yale University Press.

Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). Pragmatic development in a second language. *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies, 52*, 1.

Katz, L., & Frost, R. (1992). The reading process is different for different orthographies: The Orthographic Depth Hypothesis. In R. Frost & M. Katz (Eds.), *Orthography, Phonology, Morphology, and Meaning*. Amsterdam: Elsevier.

Kawaguchi, S. (2000). Acquisition of Japanese verbal morphology: Applying Processability Theory to Japanese. *Studia Linguistica, 54*(2), 238-248. doi:10.1111/1467-9582.00063

Keenan, E. L., & Comrie, B. (1977). Noun phrase accessibility and Universal Grammar. *Linguistic Inquiry, 8*(1), 63-99.

Keenan, E. L., & Comrie, B. (1979). Data on the noun phrase accessibility hierarchy. *Language, 55*(2), 333-351. doi:10.2307/412588

Kizu, M., Pizziconi, B., & Iwasaki, N. (2013). Modal markers in Japanese: A study of learners' use before and after study abroad. *Japanese Language and Literature*, 93-133.

Koda, K., & Zehler, A. M. (2008). *Learning to read across languages: Cross-linguistic relationships in first- and second-language literacy development*. New York: Routledge.

Koike, D. A. (1989). Pragmatic competence and adult L2 acquisition: Speech acts in interlanguage. *The Modern Language Journal, 73*(3), 279-289. doi:10.2307/327002

Kondo-Brown, K. (2006). How do English L1 learners of advanced Japanese infer unknown kanji words in authentic texts? *Language Learning, 56*(1), 109-153. doi:10.1111/j.0023-8333.2006.00343.x

Kudo, M. (1995). *Aupekuto tensu taikei to tekusuto [Aspect-tense system and text]*. Tokyo: Hitsuhi Shobo.

Li, N., & Martin, K. I. (In Press). *Orthographical errors in beginning and intermediate learners of L2 Japanese from two L1s.* Paper presented at the 2016 Pacific Second Language Research Forum, Tokyo, Japan.

Li, N., & Shirai, Y. (2015). The L2 acquisition of the present in the Japanese tense-aspect system. In D. Ayoun (Ed.), *The Acquisition of the Present* (pp. 215-252). Amsterdam: John Benjamins. doi: http://dx.doi.org/10.1075/z.196.08li

Matsumoto, K. (2013). Kanji recognition by second language learners: Exploring effects of first language writing systems and second language exposure. *The Modern Language Journal, 97*(1), 161-177. doi:10.1111/j.1540-4781.2013.01426.x

McBride-Chang, C., Cho, J.-R., Liu, H., Wagner, R. K., Shu, H., Zhou, A., . . . Muse, A. (2005). Changing models across cultures: Associations of phonological awareness and morphological structure awareness with vocabulary and word recognition in second graders from Beijing, Hong Kong, Korea, and the United States. *Journal of Experimental Child Psychology, 92*(2), 140-160. doi:10.1016/j.jecp.2005.03.009

Mori, Y. (1999). Beliefs about language learning and their relationship to the ability to integrate information from word parts and context in interpreting novel kanji words. *The Modern Language Journal, 83*(4), 534-547. doi:10.1111/0026-7902.00039

Mori, Y. (2002). Individual differences in the integration of information from context and word parts in interpreting unknown kanji words. *Applied Psycholinguistics, 23*(3), 375-397. doi:10.1017/S0142716402003041

Mori, Y. (2003). The roles of context and word morphology in learning new kanji words. *The Modern Language Journal, 87*(3), 404-420. doi:10.1111/1540-4781.00198

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. doi:10.1017/S0261444811000292

Mori, Y., Sato, K., & Shimizu, H. (2007). Japanese language students' perceptions on kanji learning and their relationship to novel kanji word learning ability. *Language Learning, 57*(1), 57-85. doi:10.1111/j.1467-9922.2007.00399.x

Navas, A. L. G. P. (2004). Implications of alphabetic instruction in the conscious and unconscious manipulations of phonological representations in Portuguese-Japanese bilinguals. *Written Language & Literacy, 7*(1), 119-131. doi:10.1075/wll.7.1.10nav

Nishi, Y. (2008). *Verb learning and the acquisition of aspect: Rethinking the universality of lexical aspect and the significance of L1 transfer.* (Doctoral dissertation), Cornell University, Ithaca, NY.

Nishi, Y., & Shirai, Y. (2007). Where L1 semantic transfer occurs: The significance of cross-linguistic variation in lexical aspect in the L2 acquisition of aspect. *Diversity in language: Perspectives and implications*, 219-241.

Nishi, Y., & Shirai, Y. (2016). The role of linguistic explanation in the acquisition of Japanese imperfective -teiru. In A. G. Benati & S. Yamashita (Eds.), *Theory, Research and Pedagogy in Learning and Teaching Japanese Grammar* (pp. 127-155). London: Palgrave Macmillan UK.

Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder Education.

Ozeki, H. (2005). Does the acquisition of noun-modifying constructions in L2 Japanese follow the noun phrase accessibility hierarchy? *Acquisition of Japanese as a Second Language, 8*, 64-82.

Ozeki, H., & Shirai, Y. (2007). Does the noun phrase accessibility hierarchy predict the difficulty order in the acquisition of Japanese relative clauses? *Studies in Second Language Acquisition, 29*(2), 169-196. doi:10.1017/S0272263107070106

Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam: Benjamins.

Salsbury, T., & Bardovi-Harlig, K. (2000). Oppositional talk and the acquisition of modality in L2 English. *Social and cognitive factors in second language acquisition*, 57-76.

Salsbury, T., & Bardovi-Harlig, K. (2001). "I know your mean, but I don't think so": Disagreements in L2 English. *Pragmatics and language learning, 10*, 131-152.

Sawazaki, K. (2009). Processing of relative clauses by learners of Japanese: A study on reading times of English/Korean/Chinese L1 learners. *Acquisition of Japanese as a Second Language, 12*, 86-106.

Share, D. L. (2008). On the Anglocentricities of current reading research and practice: The perils of overreliance on an "outlier" orthography. *Psychological Bulletin, 134*(4), 584-615. doi:10.1037/0033-2909.134.4.584

Shirai, Y., & Kurono, A. (1998). The acquisition of tense-aspect marking in Japanese as a second language. *Language Learning, 48*(2), 279-244. doi:10.1111/1467-9922.00041

Sugaya, N., & Shirai, Y. (2007). The acquisition of progressive and resultative meanings of the imperfective aspect marker by L2 learners of Japanese: Transfer, universals, or multiple factors? *Studies in Second Language Acquisition, 29*(01), 1-38.

Taguchi, N. (2009). *Pragmatic competence (Vol. 5)*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Tamaoka, K. (1997). The processing strategy of words presented in kanji and kana by Chinese and English speakers learning Japanese. *Studies in Language and Literature, 17*, 65-77.

Tamaoka, K., Kiyama, S., & Chu, X.-J. (2012). How do native Chinese speakers learning Japanese as a second language understand Japanese kanji homophones? *Writing Systems Research, 4*(1), 30-46. doi:10.1080/17586801.2012.690008

Teramura, H. (1984). *Nihongo no sintakusu to imi II [Japanese syntax and meaning II]*. Tokyo: Kurosio.

Walters, J. (1980). Grammar, meaning, and sociocultural appropriateness in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie, 34*(4), 337-345. doi:10.1037/h0081107

White, L., Hirakawa, M., & Kawasaki, T. (1996). *Effects of instruction on second language acquisition of the Japanese long-distance reflexive zibun* (Vol. 41). Toronto: University of Toronto Press.

Yabuki-Soh, N. (2007). Teaching relative clauses in Japanese: Exploring alternative types of instruction and the projection effect. *Studies in Second Language Acquisition, 29*(02), 219-252. doi:10.1017/S027226310707012X

Yamashita, S., & Ishihara, N. (2016). An integrated grammar-pragmatics approach: Teaching style shifting in Japanese. In A. G. Benati & S. Yamashita (Eds.), *Theory, Research and Pedagogy in Learning and Teaching Japanese Grammar* (pp. 187-218). London: Palgrave Macmillan UK.

Yoshizawa, M. (2005). Incidental vocabulary learning and comprehension in L2 reading: The effects of dictionary and marginal glosses as a function of Japanese proficiencies. *Acquisition of Japanese as a Second Language, 8*, 24-42.

Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin, 131*(1), 3-29. doi:10.1037/0033-2909.131.1.3

Appendix A

Excerpts of interrogatives and drills from the Japanese curriculum

Below are the excepts from dialogues and drills that involve the interrogatives of interest for this study from *Japanese: The Spoken Language*, lessons 1 through 6. The interrogatives presented in the lessons are given first, followed by the relevant dialogues. The parentheses following the dialogues are example phrases used in class.

Lesson 1
Interrogative: *ii desuka*

1) A. ii desu ka
   B. ii desu yo

2) A. Ii desu ka
   B. Doozo

3) A. Ii desu ka
   B. Ee, ii desu yo.

4) A. Ii desu ka
   B. Ee, ii desu yo.

5) A. Ii desu ka
   B. Ie, yoku arimasen.

Lesson 2
Interrogative: *daizyoubu desuka*

6) A. Doo desu ka. Dame desu ka.
   B. Iya, daizyoobu desu yo.

7) A. Daizyoobu desu ka
   B. Ee, daizyoobu desu yo.

8) A. Ii desu ka.
   B. Iie, yoku arimasen yo. OR Iie, yoku nai desu yo.

9) A. Dame desu ka.
   B. Sore desu ka. Iie, daizyoobu desu yo.

Lesson 4
Interrogatives: *ii desuka*, *ikaga desuka*

10) A. Tyotto sumimasen. Sono kuroi kasa, misete kudasai.
    B. Ame desu ka.

A. Ee….Tyotto ookikunai desu ka.
B. Zyaa, kono aoi no wa ikaga desu ka.
A. Soo desu ne….Zyaa, kore onegai-simasu.
B. Arigatoo gozaimasu.

11) A. X wa yoku nai desu ne.
B. Zyaa, Q ga ii desu ka.
A. (Satoo-san wa yoku nai desu ne.)
B. (Zyaa, dare ga ii desu ka.)

12) A. Kyoo wa X yo.
B. Zyaa, asita wa doo desu ka. Asita wa X ka.
A. (Kyoo wa ikimasen yo)
B. (Ayaa, asita wa doo desu ka. Asita wa ikimasu ka)

13) A. Irassyaimase.
B. Konna boorupen, arimasu ka.
A. Syoosyoo omati-kudasai… Tyoodo onazi zya nai desu kedo, ikaga desu ka.
B. Soo desu ne….Maa, kore, ni-hon kudasai.

14) A. X ikaga desu ka.
B. Ee. Konna X o # kudasai.
A. (Pen wa ikaga desu ka.)
B. (Ee. Konna pen o san-bon kudasai.)

Lesson 5
Interrogatives: *dou desuka*, *ii desuka*, *ikaga desuka*, *yorosii desuka*

15) A. Motto yasui no ga irimasu ne.
B. Soo desu ne. Kore wa doo desu ka. Tyotto tiisai desu kedo..
A. Iya, ii desu yo. Kore kudasaai.

16) A. Koohii ikaga desu ka.
B. A, arigatoo gozaimasu. Itadakimasu.
A. Osatoo wa?
B. Doo mo….Oisii desu ne…. Gotisoosama desita.

17) A. Kore ga ii desu ka.
B. Ee, kore mo are mo ii desu yo.

18) A. Ii desu ka.
B. Ie, yoku nai desu yo.

Lesson 6
Interrogatives: *daizyoubu desuka*, *ii desuka*, polite usage of *desyou ka*.

19) A. Dotira no hoo ga ii desu ka.
B. Kotira no hoo ga ii desu nee.

20) A. Are wa ryokan desyoo ka nee.
B. Soo, doo desyoo ka nee…. Yappari ryokan desu ne!
A. Takai desyoo nee.
B. Soo desyoo nee.

21) A. Asoko wa X desyoo ka.
B. Saa. Doo desyoo ka nee….Yappari X desu ne!
A. (Asoko wa ryoozikan desyoo ka.)
B. (Saa. Doo desyoo ka nee….Yappari ryoozikan desu ne!)

22) A. Daizyoobu desu ka.
B. Ee, daizyoobu desyoo nee.

Appendix B

List of kanji tested

The following are the kanji that were tested the second semester of the elementary level and both semesters of the intermediate level.

Elementary level

Quiz 4

東京、本屋、駅前、待つ、買った、食べる

Quiz 5

赤、店、白、入口、毎朝、待つ

Intermediate level

Quiz 1

新聞、地図、覚える

Quiz 2

昼、茶色、天ぷら、頼む

Quiz 3

客様、料理、過ぎる

Quiz 4

所、洋食、和食、食堂、医者、借りる、連れる、食べる

Quiz 5

植木、相談、止める

Quiz 6

夏子、失礼、映画、遅れる、待つ

Quiz 7

心配、市内、お宅、間違い、合う、速く、届ける、立てる

Quiz 8

非常、有名、政治、関係、何回、泊まる、済む

Appendix C

Summary of written products collected, by level, L1, semester, and year of data collection

Level	Year of data collection	L1	Semester 1 (Fall)				Semester 2 (Spring)			
Elementary	1	English	Homework 1 – kana (35)	Quiz 1 – kana (26)	--	--	Quiz 4 – kanji (29)	Quiz 5 – kanji (29)	Quiz 5 – free writing (29)	Quiz 6 – free writing (29)
		Chinese	Homework 1 – kana (17)	Quiz 1 – kana (19)	--	--	Quiz 4 – kanji (12)	Quiz 5 – kanji (14)	Quiz 5 – free writing (14)	Quiz 6 – free writing (14)
	2	English	Quiz 1 – kana (46)	Quiz 3 – kana (46)	--	Final – kana (37)	--	--	--	--
		Chinese	Quiz 1 – kana (38)	Quiz 3 – kana (37)	--	Final – kana (34)	--	--	--	--
Intermediate	1	English	Quiz 1 – kanji (16)	Quiz 2 – kanji (16)	Quiz 3 – kanji (16)	Quiz 4 – kanji (16)	Quiz 5 – kanji (11)	Quiz 6 – kanji (10)	Quiz 7 – kanji (11)	Quiz 8 – kanji (10)
		Chinese	Quiz 1 – kanji (4)	Quiz 2 – kanji (4)	Quiz 3 – kanji (4)	Quiz 4 – kanji (4)	Quiz 5 – kanji (2)	Quiz 6 – kanji (2)	Quiz 7 – kanji (2)	Quiz 8 – kanji (1)
	2	English	Quiz 1 – kanji (11)	Quiz 2 – kanji (11)	Quiz 3 – kanji (9)	Quiz 4 – kanji (9)	Quiz 5 – kanji (8)	Quiz 6 – kanji (8)	Quiz 7 – kanji (8)	--
		Chinese	Quiz 1 – kanji (4)	Quiz 2 – kanji (4)	Quiz 3 – kanji (4)	Quiz 4 – kanji (3)	Quiz 5 – kanji (3)	Quiz 6 – kanji (5)	Quiz 7 – kanji (5)	--

Note. Each cell indicates the type of written product (homework, quiz, final exam) and the type of grapheme (kana, kanji, or a combination [for free writing]) produced. The number of students providing data for each written product are given in parentheses.

「日本短期留学プログラムでの地域密着体験実践報告：

社会貢献意識育成の可能性について」

ACTIVE REPORT ON COMMUNITY-BASED EXPERIENCE AND SERVICE THROUGH INTENSIVE JAPANESE STUDY ABROAD PROGRAM: THE POSSIBILITY OF RAISING STUDENTS' SOCIAL SERVICE AWARENESS

プレヒューメ裕子
YUKO PREFUME
ベイラー大学
BAYLOR UNIVERSITY

竹内弥生
YAYOI TAKEUCHI
ノーステキサス大学
UNIVERSITY OF NORTH TEXAS

１．はじめに

本稿は、北米南部の二つの大学(以下、A 大学、B 大学とする)の、夏季短期日本留学プログラムの一環として実施している地域密着体験活動についての実践報告である。本稿で紹介する A 大学は、学生数約 16000 名のミッション系私立大学で、一方の B 大学は学生数 36000 名余りの州立大学である。一見対照的な二大学ではあるが、引率教員が抱く訪日短期留学プログラムの目的意識には、共通点がある。それは、留学プログラムを単なる日本語と日本文化習得、観光目的だけで終わらせないこと。日本留学という特別な機会を活かし、各学生にホームステイ、ボランティア活動、被災地訪問という地域密着体験をさせること。そして、実際に日本人コミュニティーに参加し、幅広い年齢の日本人と様々な活動を共有することにより、グローバルな観点からの思いやりを育み、平和な社会づくりへの貢献意識育成を目指すことである。本稿では、これらの体験活動内容と学びを、留学プログラム終了後の学生アンケートやフォーカスグループ、個人インタビューの結果を基に考察し、社会貢献意識育成への可能性、両大学の体験活動の今後の展望と改善点について報告する。

2.　社会貢献意識育成の必要性

日本語教師としての目標が、学生のより高いレベルでの日本語スキル習得と日本文化への理解向上をめざすことは言うまでもない。しかし、西俣(深井)・佐藤・熊谷・此枝(2016)は、日本語教育デザインの目標は、語学力向上だけではなく、「日本語で社会とつながる」ことだと提唱している。それは、言いかえると、三代(2015)が論じる「日本語によるコミュニケーションを通じた学びの場を，社会との関係において，その社会の参加者と共に組織することで，より良い社会をめざすこと」 (P. 26)ではないだろうか。近年のグローバル化時代では、グローバル人材育成教育の重要性が企業、教育等の様々な機関で推奨されてい

る。そのため、国境を意識せずに国際社会が抱えている課題にチャレンジできる能力を備えたグローバル市民(Jelinek, 2013)が求められている。したがって、社会貢献意識とは、グローバル化した現代社会では、不可欠な要素の一つと言える。すなわち、日本語教師に限らず、教師はそのプロフェッションにおいて、知識やスキルを教えるだけではなく、本稿の著者が目指している学生の社会貢献意識育成に取り組むことも必要である。

3．地域密着体験活動とは

まず、最初に本稿で定義する地域密着体験活動はサービスラーニングではないことを提言しておく。なぜなら、外国語教育の枠組みにおいて、サービスラーニングを定義するには、奉仕活動と批判的思考、さらに、言語の四技能である読む、書く、話す、聞くの明確な学習成果に直結してなければならないからである（Lally, 2001）。本稿における地域密着体験活動とは、学生の学びと奉仕を目的とし、コミュニティー参加という形態を取り、単なる受動的な見聞や見学ではなく、学生が一定のコミュニティーの人たちと相互に関わり合うことである。学習成果に直結していない点において、サービスラーニングとは見なせないが、両プログラム内の活動は、サービス・ラーニング構築に向けた準備段階であるとも言える。

４． 夏季短期日本留学プログラム概要

本稿で紹介する地域密着体験活動は、米国の大学の Faculty-led 夏季短期日本留学プログラム内の活動の一部である。A 大学は 2012 年、B 大学は 2009 年より短期日本留学プログラムを実施している。表 1 に記載されているように、A 大学のプログラムには毎年 10 名前後の学生が参加し、B 大学のプログラムには 2013 年度以外は毎年 10 名以上、2010 年には 20 名以上の学生が参加している。

表１　調査対象大学の夏季短期日本留学プログラム実施年度・参加人数

実施年度	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
A 大学				7	10	9	9	9
B 大学	12	23	13	15	8	10	13	

両大学の短期日本留学プログラムは、通常、修得に一年かかる二年生レベルの日本語の単位認定が約 7 週間で可能になっている。参加必須条件は、両大学共に一年生レベルの日本語を B マイナス以上の成績で履修した学生であるが、実際には 3 年生に進む予定がない学生や体験として参加したいという学生など、C 程度でも本人のやる気と意図次第で受けいれることがある。全日程約 7 週間のプログラムで、日本滞在期間はおよそ 4 週間とし、訪日前にアメリカで約 3 週間の授業と数回のオリエンテーションを実施する（別表 1.）。両プログラムの主な違いは、訪日前の事前研修を A 大学がオンラインで実施するのに対し、B 大学はキャンパスで実施することである。私立の A 大学は地元の学生が少なく、夏休みにはほとんどの学生が州内外に帰宅してしまうため、事前研修目的のみで宿泊施設を

確保することは経済的にも労力的にも効率が悪い。したがって、オンラインコースを実施している。B 大学は、いわゆるコミューター・スクールで地元の通学者が多く、夏休みのキャンパスでの授業が可能である。

５． 地域密着体験活動の紹介

５−１．A 大学：週末ボランティアと東北被災地訪問

表 2. A 大学地域活動概要（2016 年度）

千葉県 C 市　週末ボランティア（2 泊 3 日）
① 地域活動支援センターでの交流・ボランティア： らっきょう作り、うどん仕込み、手話レッスン、有機野菜畑見学、 トリビアゲーム、腕相撲大会、憩いカフェにて高齢者と交流 ② 子供フェスティバル・ボランティア： フェスティバルの準備、子供企画コーナー（お化け屋敷）作り お化け屋敷とゲームコーナー手伝い、フェスティバルの片付け ジュニアスタッフとの反省会
東北被災地訪問（3 泊 4 日）：
① 仙台の某国立大学訪問：キャンパス見学 語り部 S 氏の講演「命を守る：東日本大震災元消防士の体験記録」 日米大学生間で講演の感想・震災に関する意見交換 ② 松島見学(船舶上で被災状況説明) ③ 南三陸防災庁舎後視察 ④ 戸倉中学・仮設住宅視察・住民の方々との交流 ⑤ 仮設商店街で昼食（2017 年度仮設商店街撤去、商店街移転新設） ⑥ 南三陸町生活支援センタースタッフとの交流、牡蠣種付け体験 ⑦ 南三陸町長、気仙沼市長表敬訪問：談話会 ⑧ 露天風呂入浴 ⑨ 犠牲者宅訪問：お焼香・高齢者との交流 ⑩ 気仙沼市M小学校訪問：6 年生と交流（授業参観、給食、歌、英語の絵本読み聞かせ、英語交流・絵本寄贈等） ⑪ 小泉海岸視察 ⑫ 気仙沼市の酒店訪問：被災体験談 ⑬ ジュニアバレーボール交流・夕食会 ⑭ 宿泊先の研修センターにて S 氏と被災地体験学習振り返り会 ⑮ 南三陸町Ｓ保育園訪問：英語の絵本読み聞かせ、体操、絵本寄贈

５−１−１．A 大学千葉県での週末ホームステイにおける地域密着活動

東京滞在中に、二泊三日の週末ホームステイを千葉県の C 市で実施し、日中はボランティア活動、夜はホストファミリーと交流をはかる。この週末の主な活動は、地域活動支援センター訪問と C 市主催で毎年実施される子供主体のフェスティバルでのボランティアである。地域活動支援センターは、軽度の知的障がい者

や引きこもりを体験した人の自立・就労を支援する施設である。自立支援のためにうどんやお菓子を手作りし、有機野菜を自家栽培し、地域で販売している。大学生たちはセンターで3~4名のグループに分かれ、センター利用者や職員の指導を受けながら、うどん、お菓子、らっきょう作りのお手伝いをしたり、センター内の憩いカフェで地域の高齢者と談話をしたりする。大学生は始め、軽度とは言え知的障がい者との接し方に戸惑うが、手話を教えてもらったり、腕相撲大会などをしているうちに、徐々に打ち解けて行く。トリビアゲームは、センター利用者のグループと対抗で行うが、日本語学習者でも答えられる簡単な問題のため、盛況である。さらに、C市は比較的高学歴の定年退職者が多い町で、憩いカフェのゲストには海外経験があり話題豊富な高齢者が多く、積極的に英語と日本語で学生に話しかけてくれる。そのため、日ごろ内気な学生でも気軽に談話に参加ができるようである。

子供のフェスティバルでは、メンバー数約15名ほどの地元のジュニア・スタッフという小中学生のグループと活動する。毎年子供のフェスティバルで、ジュニア・スタッフはお化け屋敷を開くが、大学生はフェスティバル前日のお化け屋敷製作から当日のお化け役、最後の片づけと反省会まで子供たちと協働作業に取り組む。最後の反省会では、子供と大学生と大人が全員感想を述べ合う。大学生には事前に反省会での発言について知らせてあるので、各自準備をしておくことになっている。2012年にA大学が初めて参加した時は、子供たちが消極的であまり大学生に語り掛けてこなかった。さらに、子供に不慣れな大学生もいて、引率教員の思惑通りの活発な交流は見られなかった。しかし、毎年継続してフェスティバルに参加するうちに、子供たちも父兄も外国からの大学生に慣れてきた様子で、交流が深まるようになってきた。

５－１－２．A大学東北被災地訪問

東北での日程は三泊四日である。活動内容は2012年度より毎年多少変動するが、仮設住宅や被災跡地視察、学校訪問、交流、被災者による体験談、市長・町長表敬訪問など様々な体験をしている。その中でも特に学生にとって印象的で気づきや学びの多い活動は、地元の小学校や保育園訪問、ジュニア・バレーボールクラブとの交流である。小学校では、授業参観、給食ランチ、日本語の歌の合唱、七夕の短冊書き、英語の絵本の読み聞かせ、英語でお話タイムなどを通じて6年生と交流をする。大学生はまず、給食の時間や合同集会での日本の小学生の規律の良さに驚く。教員にあまり指示されなくても給食の支度をしたり、学年全体が集合した際に整列できることは、一般的に米国の学校では見られない光景のようだ。小グループに分かれて行う活動では、日本語と英語を交えて会話が進む。保育園では、絵本の読み聞かせだけではなく、音楽に合わせて園児と体操をする。普段内向的な大学生も、最初は半信半疑だが、最後は笑顔で園児と接している様子が確認できる。

ジュニアバレーボールクラブとの交流は2013年度から始まった。最初は、バレーボールの練習試合をしただけだったが、次の年からバレーボールの練習試合をした後で、メンバーの父兄の手作りカレーをいただきながら、ゲームをしたり

合唱したりするようになった。学校という枠組外でのスポーツ交流では、子供も学生もリラックスして参加できる様子がうかがえる。大学生チームはバレーボールの経験者が少なく、全力を出しても小学生程度、またはそれ以下のスキルしかないため、互角で活気ある試合ができる。体を動かすようなスポーツ交流や、手作りカレーの夕食会で食を共にする時などは、言葉があまり通じなくても準備や片づけを一緒にしながら、相互コミュニケーションが図れる。ここでも、子供たちの規律や手際の良さに、大学生は戸惑いを見せ、年上として教える立場とは逆に、子供たちから学ぶことが多い。

５−２．B 大学：地域密着活動概要（2015 年度）

５−２−１．B 大学愛知県でのホームステイにおける地域密着活動

日本での２週目に震災の２０１１年より愛知県でのホームステイを実施している。例年、ホームステイ実施中の予定も進化しているが、この地域の歴史・文化・産業にまつわる史跡などを訪問し、体験学習を徐々に深め取り入れている。東京での滞在が、都市型の生活体験であるのに対し、ホームステイで、日本の家族、日常の生活を体験しながら、日本語のみにとどまらず、コンテンツ多彩な学習による習得を目指す。各ホストファミリーの子供達や家族の縁で、様々な幼稚園、小中高、また、生涯学習、また地域の剣道教室など各自自由行動の日に参加し、関わりを深めている。表３では、グループで行動した時の 2015 年の例を挙げた。

５−２−２．東北被災地訪問

東北被災地には、３週目の終わりから４週目の半ばにかけて訪問している。2013 年に初めて訪れたグループから数え、2015 年には３つ目のグループとなった。陸前高田市の毎回訪れるコミュニティカフェの方々とも 行くたびごとに違う内容で交流、協力をしている。2014 年のグループはりくカフェのスタッフと地元のボランティアとともに、道路脇の花の球根掘り、保存を手伝った。

（その場所は 2015 年にはすでにかさ上げされ、土に埋もれた存在しない場所となっていた。）2014 年には、その年のグループの書いたメッセージボードとともに、震災以来集めていた僅かながらの募金を本学の日本文化クラブから預かってきており一緒に寄付した。その年の秋にそのカフェは仮設から本設の建物に移行し、その際に本学の学生主体で集めた有志がわずかながら貢献できたことで、気持ちがさらに繋がった。2015 年の夏のグループは、新築で新装オープンしたカフェの募金協力団体名のプレートを目にして、これまでの東北との小さな関わりや経緯を知ることができた。

東京の R 大学の図書支援に関わっている職員と学生のグループと 2015 年は合流して地域活動をした。竹駒地区にある図書館と、その地区の小学校や、個人のお宅の訪問を果たし、様々な大学の方々のこれまでの取り組みも知ることができた。小学校では、お昼のお掃除タイム参加が、とても印象的だった。小さい班でリーダーのまとめ、掃除の後の振り返りの時間もあり、それにも参加した。掃除を子供がするということは非常にアメリカの学生には驚くべきことだが、参加し

たことでその意義が体感できた。宮沢賢治の絵本の（日本語での）読み聞かせ、英語の本の読み聞かせもやさしいようで難しいと実感した。

表 3.

愛知県 D 市　地域歴史文化学習（半日）
① 江戸、明治以来の尾張知多地域の織物の歴史文化、産業の学習、豊田自動織機との関連まで学ぶ ② C 市　手織り知多木綿の糸のつむぎ、機織り学習と体験 保存会の会員の方より手ほどき、コースター作りに挑戦 ③ 地元の街並み保存会の方々との交流
東北被災地訪問（四泊五日）
① 平泉　中尊寺見学 ② 昼食、四季の花レストランで交流　オーナーご夫妻のお話 ③ 民宿にて　民宿のお母さんのお話　地区の被災体験談 ④ 陸前高田市内視察 ⑤ 津波遺構施設（旧高田松原道の駅）、情報センター、慰霊堂 ⑥ 東京の私立Ｒ大学のグループと合流後、竹駒食堂昼食 ⑦ 陸前高田（仮設）中央図書館訪問　館長のお話。司書の方より絵本の読み聞かせの手ほどき ⑧ 箱根山展望台、津波に襲われた一帯を展望、気仙大工左官伝承館訪問 ⑨ 小友地区の津波被災されたお宅訪問、被災体験とその後の復旧について ⑩ 民宿にて読み聞かせ特訓、民宿のお母さんの宮沢賢治　読み聞かせ ⑪ りくカフェにて ハーブガーデン花摘み、ラベンダースティック制作、 カフェスタッフ、地元の方々と歌の交流 Ｒ大学グループと昼食 市セラピストの先生のお話 ⑫ Ｒ大学グループと地元Ｔ小学校訪問：昼の小学生お掃除タイム参加、学年別絵本読み聞かせ、歌、交流 ⑬ 民宿にて振り返り会 ⑭ 仮設住宅コーヒータイム交流 ⑮ 普門寺礼拝堂と五百羅漢視察　震災当時の無縁仏をお預かりしたお話 ⑯ 奇跡の一本松　周辺視察　復興への道を考える ⑰ ハナミズキの会代表訪問、避難路（ハナミズキロード）進捗を伺う

最終日朝、仮設の集会所のコーヒータイムに伺い、お話を聞いた。３回目のグループで今回も短い時間だった。これから、この集会所が続いている限り、もう少し共同で何かを作るなどの参加がた活動を年配の方々とともにできたらいいと考えている。ここでお目にかかる方々、陸前高田の岩手弁など、耳にする言葉が教室で習う日本語と随分違っていても、どこかで通じ合ってしまう不思議さを学生は感じる。なかなか日本語が話せなくて、引いている学生にも、コーヒータイ

ムの方々は、容赦ない。普通に、話せる。気取らなくても、間違ってもいい、という気持ちの大きさを実感する場所になっている。

本学のグループが陸前高田に訪れるきっかけとなった、絵本を出された女性を訪ね、主催するハナミズキの会という避難経路脇にハナミズキを植えるプロジェクトの推進状況を聞いた。彼女のように、震災により人生が変わってしまった方々の直接の話を聞くこと、また前向きに何かに関わり生きていく姿を被災地に訪れる短い間でも直接目にすることで、学生の中に大きな変化が見られる。

６．データの分析と考察

両プログラムの引率教員が抱く共通の目的は、本稿の「1.はじめに」で述べたように、実際にコミュニティに入り、多様な年齢層の人々と活動を共有することにより、グローバルな視野からの思いやりと平和な社会づくりへの貢献意識育成を目指すことである。本節では、プログラム終了後の学生アンケート内のコメント、フォーカスグループや個人インタビューの結果から本稿のテーマである思いやりと社会貢献意識に繋がるコメントを抜き出し、上述の目的との関連性を考察する。

６-１．　思いやり意識の育成

思いやり意識は、社会貢献意識育成に必要な要素である。他人を思いやる心があるからこそ社会貢献にも意義があるのではないだろうか。プログラム終了後のアンケートによると、様々な活動の中でも特にホームステイの週末が一番楽しかったという回答が多い。それは、一般的日本人のいわゆるおもてなしに学生たちは驚き、心を動かされるからである。A 大学のメーガンという学生のコメントからも思いやりの心の気づきがわかる。

> C 市の人たちは、私たちを手放しで歓迎してくれた。そして辛抱強く私の下手な日本語を理解しようとしてくれたことに、私は本当に感激した。時々、私たちは自己中心的な考えのために、シンプルな生活をエンジョイすることを忘れていることに気がついた。時々、他人のことを考えてあげられたら、自分の人生に目的が持てるかもしれない。

メーガンはこの年の参加学生の中で、特に他の学生たちとうまく打ち解けられなかった学生だったが、ホームステイ先やコミュニティの人たちとの相互作用のお蔭で他人への思いやりの大切さを知ることができた。

さらに、レイチェルという学生も、C 市の生活支援センター訪問での知的障がい者との交流を通じて以下の感想を述べている。

> 私は今まで知的障がい者と一度もかかわったことがなかったから、交流することを少し心配していた。一番心配していたことは、障がい者を怒らせたり、自分が気づかないうちに、相手を見下すような態度を取ってしまう

> かもしれないことだった。でも、生活支援センターを訪問できてよかったと思う。〔略〕知的障がい者と対等でいろいろな経験をすることによって、彼らも同じ普通の人間なんだということに気がついた。

思いやり意識の対象は誰にでも平等でなければならない。そして、思いやりが伴った社会貢献の方が、義務的立場からの貢献より価値があるのではないだろうか。レイチェルは、センターでのボランティアが上から目線の一方的な行動ではなく、相互作用を伴う活動だということに気がついた。

> センターで、私もほかの大学生も、ただボランティアをしただけじゃなかった。私たちは、半日だったけど、障がい者と一緒に同じスケジュールで同じ活動をしたことで、彼らのことを理解し、深い繋がりを感じることができたと思う。

さらに、感想の最後にこのように書き足した。

> サイド・ノート：ちょっと幼稚に聞こえるかもしれないけど、知的障がい者は日本にもいるということ、考えたことがなかった。でもきっとそれは、世界中どこの国でも障がいを持った人たちは、ほとんど表面にでてこないからかもしれない。

レイチェルのコメントは引率教員にも気づきの機会を与え、改めて人間通しの関わり合いの場の提供の重要性を実感させた。

同時に、東北被災地でも、思いやり意識が育っていることが確認できる。B 大学のボランティア後の印象で、ホタテ養殖組合の貝の植え付け用ピン外しのボランティアをした際や、球根掘り、保存のボランティアをしたのちにも同じようにでて来た言葉に共通点がみられた。

> ボランティアをしに来たのに、お水やジュース、アイスご馳走してくれて逆に気を使ってもらって申し訳ない気がした。でも、それで、地元の方も私たちが美味しそうに食べたり飲んだりするのをみて逆に喜んでくれた。そう思うと、自分たちの行ったことで被災地の人が何か元気になる元を感じてもらえたのならよかったな、と思った。

このようなコメントが複数出ている点において、自分がしたことに相手が反応してくれたことでの気づき、一方的な行動ではなく、相互作用を伴う活動だと気づく点、そこから自分の影響を改めて見ることの意義を学んでいる。被災地訪問では、何かを自動的に与えられるのでなく、何かしてもらうことへの感謝の心が変化として見られる。そういう気持ちは通常の場での留学体験ではあまり生まれないものだと感じる。B 大学の教員の観察によると、３日半移動を支えてくれた、

運転手さんへの心遣いを学生たちは自主的にしていた。学生同士もお互いへの思いやりの心を増していた。

６−２．　社会貢献意識育成

社会貢献意識育成の可能性を示すコメントは主に被災地での地域密着体験活動から確認できる。以下様々な学生のコメントを列挙する。

> 元々私は、少し自己中心的だったかもしれない。例えば、チリ沖地震があった時、私の住んでる田舎町でもたくさんお金を寄付した。だけど、私はどうして外国にお金をあげなきゃいけないんだと思った。でも、被災地を訪問して気がついたことは、私たち一人一人が少しずつ協力しあえば被災した人たちを助けてあげられるはず。〔略〕震災後５年経ったけど、まだ元の生活に戻れないなんて悲しすぎると思う。もし、みんなで協力して助ければ、もっと復興が進むかもしれない。

> 被災地に行く前、もちろん自分は簡単なボランティアしたよ。例えば、子供たちに本を読んだり、宿題を助けてあげたり、動物保護施設でも助けたりね。でもそれはあまり意味深くなかったんだ。今は、もちろんたいしたことはできないけど、自分ができることをして他人を助けてあげようと思えるようになった。

> 被災地の人々に出会って、自分がどれだけ恵まれているか、そして、一緒に寄り添ってあげるだけでも大きな影響を与えられることに気がついた。

> 被災地に行って思ったことは、どうやったら自分に与えられた能力を発揮して他人を助けられるかということ。残りの夏休み中に、どうやったら自分の専攻を活用して、他人を助けることができるか考えてみたい。

これらのコメントからも、地域密着体験活動を通し、学生の中に社会貢献意識が向上しつつあることがうかがえる。しかし、以下のテイラーとメーガンのコメントは、教員と学生が持つ社会貢献意識にはギャップがあり、まず最初にそのギャップを埋める必要性があることを気づかせてくれた。

> 被災地への旅は私の想像と全く違ったものだった。福音主義の伝統的プロテスタント派の私は、奉仕的な仕事やプロジェクトはたくさんやったことがあったから、この旅も同じだと思っていた。だけど、震災から５年経って復興作業は、専門家に任されるようになっていた。私が慣れている奉仕活動のように、家のペンキ塗りをしたり、ホームレスの人たちに食べ物を配るようなことをする代わりに、私たちは被災した学生や町長やお店のオーナーの体験談を聴いた。私は、被災した人々が恐怖の体験をしたにもか

かわらず、それを話せること、そして辛抱強く生き続けている様子に深い影響を受けた。

日本人は私が持っていた奉仕活動の意味を変えた。私は最初ボランティアをすることは他人のために労働をすることだと思っていた。だけど、被災地に行ってから、ボランティアでも人の心に影響を与えることができるということを知った。笑顔で一緒にいて話を聴くことは、被災地の人たちが一人ではないこと、心のよりどころになってあげられるんだ。

社会貢献意識育成にあたり、まず最初に私たち教師が認識しておかなければならないことは、社会貢献意識という観念にも多様な解釈があるということである。したがって、事前研修をする際に、まず社会貢献とは何かという話し合いから始めることを提案したいと思う。

７． 今後の改善点と展望

A 大学と B 大学の短期日本留学プログラムでの地域密着体験活動導入の引率教員の初期の動機は、学生に「社会参加」、「社会とつながる」ことにより、何かを感じ学んでほしいというところから始まり、毎年プログラムの改良を続けながら、今日に至っている。様々な学生のコメントからもわかるように、学生の社会貢献意識向上という目標はある程度達成できているように思われる。しかし、両教員の共通の課題は地域密着活動がまだまだそこまで発展していない部分の表面的なものを感じている点である。今後の改善点として考えられることは、両プログラム内の地域密着体験活動をさらに充実した学びに結びつけるために、サービスラーニングのような、確固とした目標と枠組みを作り、学習成果に直結した活動を企画・実施することである。さらに、被災地の訪問も実際の訪問期間の前も後も、関わりを持ち続けられるような案を模索したい。

８．おわりに

本稿では、米国の二大学の夏季短期日本留学プログラムにおける地域密着活動を紹介し、社会貢献意識向上の可能性を考察した。両教員が数年に渡り夏季短期留学プログラムを実施してきた過程で確信した共通の教訓は、毎年同じ場所を訪れ、訪問先のコミュニティーの人々と地域密着体験活動を通じて絆を深めることである。単なる一度だけの見学や見聞で終わらせず継続することにより、訪問先の状況がより一層理解・把握でき、活動内容の修正と向上が図れる。

言語教育を通じた社会貢献意識育成は、日本語だけに限ったことではない。私たち教師は、単に学生に知識やスキルを教えるだけではなく、学生の一生に影響を与えるような教育を心がけるべきである。そして、日本語教師の立場を利用してできることは、日本語教育を通じ学生と社会との繋がりをを育み、グローバルな視野で社会貢献ができるように継続的に支援していくことだと思う。

＜注＞

１．本章で紹介した２大学が、被災地視察・支援活動を開始した当初は教員が独自に受け入れ先を探さなければならなかった経緯があるが、現在では宮城県観光庁等の協力を得ることができる。

宮城県教育観光支援
https://www.pref.miyagi.jp/site/kankou/pamphlet-kyoiku-h28.html

みやぎ観光復興支援センター　　００２−７４８−７３８０
宮城教育旅行等コーディネート支援センター　　０２２−２６５−８７２２
仙台市青葉区大町１−４−１　明治安田生命仙台ビル４階

２．本稿に出てくる名前は全て仮名である。

３．　本稿で紹介した学生のコメントは著者が英語から日本訳したものである。

〈参考文献〉

Jelinek, V. (2013, December). Higher Learning Institutions and Global Citizen Education. *UN Chronicle*, *L*(4). Retrieved from https://unchronicle.un.org/article/higher-learning-institutions-and-global-citizen-education

工藤和弘. (2011, December). 短期海外研修プログラムの教育的効果とは - 再考と提言 - . ウェブマガジン「留学交流」, *9*. Retrieved from http://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2011/__icsFiles/afieldfile/2015/11/19/kazuhirokudo.pdf

三代純平. (2015). 日本語教育という場をデザインする：教師の役割としての実践の共有. 言語文化教育研究, (13), 27–49. Retrieved from https://alc.jp/journal

西俣(深井)美由紀, 熊谷由理, 佐藤慎司, & 此枝恵子. (2016). 日本語で社会とつながろう！社会参加をめざす日本語教育の活動集. 東京: ココ出版.

Lally, C. G. (2001). Service/ Community Learning and Foreign Language Teaching Methods An Application. Active Learning in Higher Education, 2(1), 53–63. https://doi.org/10.1177/1469787401002001005

別表１．夏季短期日本語集中研修プログラム行程一覧

	A 大学		B 大学	
1 月から 4 月まで毎月 1 回オリエンテーション				
第 1 週 第 2 週 第 3 週	オンライン	週 5 日 午前中遠隔授業 Canvas コースマネージメントシステム、Skype 使用 午後自己学習	大学キャンパス	週 5 日 午前中授業 午後　会話、書道、 寿司作り体験
第 4 週	東京	午前：交換留学提携先の H 大学で授業 午後：都内観光、大学生との交流、歌舞伎、茶道、書道、太鼓等の文化体験 週末：ホームステイ・ボランティア（地域密着活動） フリータイム	東京	東京：国立青少年オリンピック記念センター滞在 午前：研修室にて授業 午後：都内観光・研修、大学生との交流、歌舞伎、書道など文化体験
第 5 週			名古屋	名古屋・東海市：ホームステイ 午前：授業 市商工センター研修室 午後：大学訪問、大学生と交流、 週末： ホストファミリーと自由行動
第 6 週	東北	東北・被災地視察： 被災地体験学習 学校訪問、支援活動、地元方々との交流	京都・広島・宮島	京都　ユースホステル滞在 午前：授業　集会室 午後：京都観光・研修、 大学訪問 夜：立命館交換留学先の学生との交流、創作書道、蛍ツアーなどユース主催の文化体験 広島研修・宮島観光
第 7 週	京都・広島・宮島	京都観光、広島視察、 宮島観光	東北	東北・被災地視察： 被災地体験学習 学校・図書館訪問、支援活動、地元方々との交流
	東京	東京 期末口答試験 ジャーナル提出	東京	東京 期末試験 プロジェクト発表 ジャーナル提出

「第三次社会化」の実践を目指した日本語教育-ソーシャルネットワーキングアプローチ（SNA）を指標とした実践報告

The Aim of Japanese Language Education to Apply “Tertiary Socialisation” – A Report on the Application of the Social Networking Approach (SNA)

朴　智淑　Jisuk Park　Columbia University
鈴木　貴美子　Kimiko Suzuki　Haverford University

1 はじめに

言語をその使われ方や機能だけに焦点を置く文法偏重型の言語教育の時代はもはや終わり、言語教育の目的が問い直されている。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、「他者性」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「第三次社会化」を体験する意義を主張している。

また、當作（2013）が提唱しているソーシャルネットワーキングアプローチ(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為に、多様性を尊重しながら相互に共有できる価値を模索することの重要性を訴えている。このSNAは「第三次社会化」の実践に有効なのではないかと考えられる。

本稿ではSNAを指標にし、「多様性」をテーマに学習者がどのように外国語学習を通して「第三次社会化」を体験したか実践報告をする。この実践は、教室外の情報や人とのつながりを通して学習者が「他者性」を体験する中で、社会の一員として多様性を尊重すること、そして様々な価値観を持つ他者とどのように共生していくべきかを考えることを目的として行った。学習者は 「多様性」という一貫したテーマで教室内でのディスカッション、ジャーナル、オンラインディスカッションボード、エッセイ等に取り組んだ。そして、これらの活動を通して社会における複雑な問題について理解を深め、自己の考えを振り返るとともに、相互の意見に影響を与え合い、異なった価値観や意見を持つ他者とどのように共生していくべきか等考えを出し合い、共有した。

本稿では、参加者同士の 交流・活動内容の中から特に「政治的な意見・価値観における多様性」に関するデータを詳細に分析・考察し、言語教育で「第三次社会化」を実現する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も考察する。

2「社会化」

まず、「社会化」とは何であろうか。「社会化」とは、社会ないしはその部分の客観的世界のなかへ個人を包括的かつまた調和的に導き入れることである(Burger & Luckmann, 1966:150)[山口節郎訳]。つまり、簡単に言うと、個人が社会の一員となることだと言えるだろう。バーガーとルックマンは社会化には「第一

次社会化」と「第二次社会化」に分けられると言っている。そして「第一次社会化」を「個人が幼年期に経験する最初の社会化のこと」（Berger & Luckmann, 1966:150）[山口節郎訳]と定義し、この社会化の過程は、通常家庭内でたいてい親などの「重要な他者」から価値観、行動様式、信条等を習得する過程のことであると説明している。その中には言語習得も含まれており、子供は言語を持つ生き物になるに従って、社会的存在になっていくが、この第一次社会化とはその過程のことをさす。簡単に言うと「基本的な人格を形成する社会化」のことである。（Risager, 2007:226）

そして、「第二次社会化」は、「すでに社会化されている個人を彼が属する社会という客観的世界の新しい諸部門へ導入していく、それ以後のすべての社会化のこと」（Berger & Luckmann, 1966:150）[山口節郎訳]と定義されている。また、Byram（2008）は「第二次社会化」は、たいてい第一次社会化に続いて起こり、家庭を超え、もっと広い社会の中で、公的な組織（例えば学校）または非公的な組織の中で起きる社会化のことであると説明している。さらに、この過程の特徴の一つは、国籍に関する信条や価値観や行動様式、すなわちある国民国家に属していて、その国家の国民であるという感覚の内在化である（Byram2008:136）[1]ことから、「第二次社会化」は国民教育を含むと言える。

さらに Byram（2008）は、外国語教師は教育目標に第三次社会化の概念を取り入れる重要性とその意義について唱えている。「第三次社会化」とは、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、他者性（社会学や哲学の用語で、自己の意識や能力には還元できない、他者の持つ固有性や異質性）という体験、または他の文化の信条、価値観、行動様式の中に入っていく こと（Byram, 2008:33）[2]である。つまり、人が新たな言語とその背景にある価値観や考え方などに出合った時に、第一次社会化と第二次社会化で獲得したものとは共存し合えない価値観などに出合う時に体験する、その過程のことである。

この「第三次社会化」は、Doyé（1992）によると３つの重要な側面に分析できる。一つ目は認知的側面で、人が新しい行動様式や価値観に出合った時、今まで当然としていた価値観や行動様式との相対化が起こること等がこれにあたる。二つ目が道徳的側面で、他の価値観を認め受け入れる能力などにつながる。そして、三つ目が行動様式的側面である。例えば、新しい行動様式を習得し、自分も他の文化の人々も心地よく思えるような行動様式を探し出すこと等がこれにあたる。そして、このような過程で人は、他の社会と自分の社会の両方に対してあえて疑問を投げかけるような意識、すなわち「クリティカルな文化意識（critical cultural awareness）」を引き起こし、相互文化的コミュニケーション能力(intercultural communicative competence)を身につけていく。相互文化的能力は以下のように定義されている。

---

[1] マイケル・バイラム（著）, 細川英雄（監修）, 山田悦子・古村由美子（訳）（2015）『相互文化的能力を育む外国語教育』, P.33

[2] マイケル・バイラム（著）, 細川英雄（監修）, 山田悦子・古村由美子（訳）（2015）『相互文化的能力を育む外国語教育』, P.33

> 相互文化的コミュニケーション能力とは文化の境界線を越えて意味の共同体を形成する能力である。（中略）それは認知面と情意面の両方の過程に関わる。当然のことながら到達目標として評価の対象にすることは容易ではないが、外国語教育が学習者の教育に貢献できる基本的な部分である。（Byram, 1989:5)[3]

そこで本稿では、外国語教育でこの「第三次社会化」を以下の三点に焦点を置いて、実践できるかを考察する。

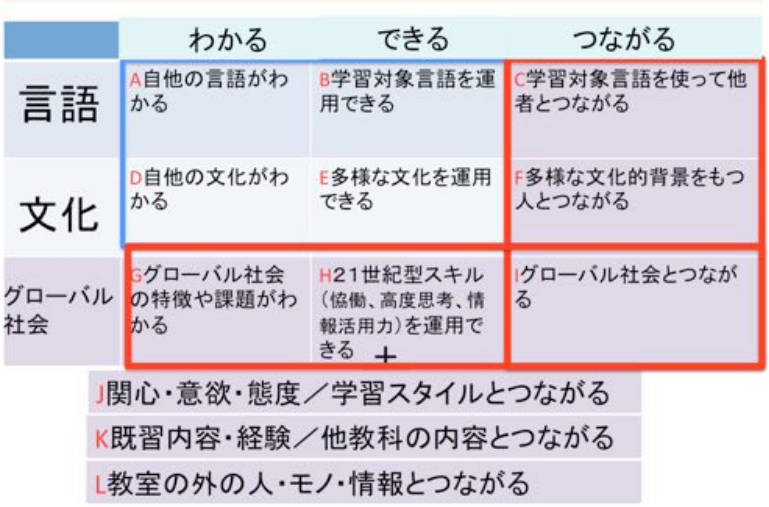
1. 「他者性」を体験すること
2. 「クリティカルな文化意識（critical cultural awareness）」（他の社会と自分の社会の両方に対してあえて疑問を投げかけるような意識）の育成
3. 社会の一員として多様性を尊重すること、そして様々な価値観を持つ他者とどのように共生していくべきかを考えること

3 ソーシャルネットワーキングアプローチ（SNA）

では、上に挙げた「第三次社会化」を、具体的に外国語教育の現場ではどのようにしたら、実践できるだろうか。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為に、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 では教育理念を「他者の発見」「自己の発見」「つながりの実現」とし、また教育目標を「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」としている。そして、この教育理念と教育目標を実現する為により具体的にどうしたらいいのかということで、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。

[3] マイケル・バイラム（著）, 細川英雄（監修）, 山田悦子・古村由美子（訳）（2015）『相互文化的能力を育む外国語教育』, P.33

表１　学習目標：3領域Ｘ3能力＋3連繋（スリーバイスリープラススリー）の概念図[4]



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Ｘ３能力スリーバイスリーを養う為にさらに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が重要だ。また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が豊かになる。さらに、できる、つながる力を養う為に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。このスリーバイスリー＋スリー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。

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。

上に述べた「第三次社会化」と関係のあるのが、特にこの新しい部分（C,F,G,H,I）だ。まずＧの「グローバル社会の特徴や課題がわかる」能力、つまり社会で何が起こっているのか理解し、その課題などを理解しているかということ、また、Ｈの「２１世紀型スキル（特に協働力、高度思考力、情報活用力）を運用できるか」ということは、「クリティカルな文化意識（critical cultural awareness）」を引き起こす為に必要な能力である。Ｆの「多様な文化的背景をもつ人とつながる」能力は、「第三次社会化」の「他者性」を体験し、相互文化的コミュニケーション能力を身につけるのに、非常に重要になってくる能力だ。この『外国語学習のめやす』における「文化」とは、人々の生活様式や行動様式だけでなく、その背景にある価値観や考え方、感じ方などを含む広義の文化を意味する。つまりＦにある「多様な文化的背景を持つ人とつながる」能力とは、必

4　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

ずしも国が違う人とつながるということではなく、様々な生活様式や行動様式、また、その背景にある自分とは異なる価値観や考え方、感じ方などを持つ人や集団に対しても尊重の念を持って交流をし、関係性を構築する能力、「多様な他者」とつきあっていく力のことである。今回の実践では、SNA を指標とし、「第三次社会化」の実践を目指した。

4　実践概要

某アメリカ私立大学の上級日本語クラス（ACTFL 中級の中～上級の上）で 2016 年秋学期（全１５週間）に行われ、授業は１クラス９０分で、１週間に２回、７人が参加した。内 女性６名と　男性１名だった。（アメリカ人１人、中国人５人、ベトナム人１人）学期中にユニットが３つあったが、本稿で対象とするのはそのうちの一つの「多様性」をテーマにしたユニットである。

4-1 スケジュール

表２　スケジュール

週	教材・クラス内容	活動
第1週	読み物①「韓国で生まれた少女時代の素顔」 漫画「BARAKURA～薔薇のある暮らし」 韓流ブーム	クラスで意見交換
第1-2週	読み物②「『在日』としてのコリアン」 日韓関係の歴史について ビデオ「竹島問題」	クラス・ディスカッションボードで意見交換
第2-3週	小説「GO」 映画「GO」 在日韓国人インタビュービデオクリップ2本	クラス・ディスカッションボードで意見交換
第3週	自分たちの選んだ「多様性」に関するトピックでディスカッション	クラス・ディスカッションボードで意見交換
第3-4週	「多様性」ユニットのエッセイのテスト	
学期末	口頭試験・期末試験	

学習者は 、１週目から３週目にかけて、まずは「在日コリアン」をテーマに、読み物、小説、映画、インタビュービデオ等を通して、日本の人種における多様性について学んだ。この１週目から３週目の活動で学習者は、様々な教材やクラス内外の人（クラスメート、オンラインディスカッションボードに参加した日本人ボランティア、インタビュービデオに登場した在日韓国人等）、そして自分たちでアクセスして調べた情報や、以前に他教科で習ったこと等とつながった（「L 教室の外の人・モノ・情報とつながる」、「K 既習内容・経験／他教科の内容とつながる」）。以上の活動を通して、学習者と主に日本における「G 社会の特徴や課題」を理解することを配慮してカリキュラムを組んだ。

その後３週目に、自分たちが感心を持つ「多様性」について選びディスカッションを始めた。それぞれが最も感心のあるトピックを選ぶことで「J 関心・意欲・態度／学習スタイルとつながる」ことができ、ディスカッション等にも活発に参加できるよう配慮した。

また一連の活動を通して、それぞれが教室の外の情報にアクセスし、様々な意見に触れ、その後自分の意見をまとめ、それをオンラインのディスカッションボードにポストし、その後ディスカッションボードの参加者たちとコメントをし合った。こうした活動を通して、学習者は「H２１世紀型スキル」の「協働力」「高度思考力」「情報活用能力」を運用できるようカリキュラムを考えた。また一連の活動を通して学習者が教室内外でディスカッションを重ね、意見交換をすることで、学習者が社会の外の世界に目を向け、「第三次社会化」を体験することを目的としてカリキュラムをデザインした。

4-2 つながり

これらの活動を通して社会における複雑な問題について理解を深めるためには、まず様々な「物・情報・人」とつながる必要がある。さらに、自分とは異なった意見の「他者」とつながることで、自己の考えを振り返るとともに、相互の意見に影響を与え合うことができると考える。このカリキュラムを「つながり」に焦点をおいて見てみると、主に３段階の「つながり」があった。

表３　つながり

学習者はまず、教室外の「物・情報」とつながり、クラス内の他者、そして教室外の「人」とつながった。これは主にオンラインのディスカッションボードで行われた。参加者の中には日本人学生、ボランティア日本人、インタビュービデオに参加した在日韓国人等がいた。学習者は教室内外の「物・情報・人」とつながることで、異なった価値観や意見を持つ他者とどのように共生していくべきか等考えを出し合い、共有した。

4-3　データ

学習者は「多様性」のテーマにおいて、以下に挙げた９つの活動に取り組んだ。本稿では、この中から特に「政治的な意見・価値観における多様性」に関するデータに焦点を当て、分析・考察をし、学生がどのような過程を経て「第三次社会化」を体験したのか検証する。「多様性」のユニットを行ったのが２０１６年１１月だったため、ここでの「政治的」な内容は主にアメリカ大統領選挙を指している。

1. ディスカッションボード
2. ディスカッションシート（宿題）
3. ペアワークのディスカッションのスクリプト
4. クラスディスカッションのスクリプト
5. ジャーナル
6. 筆記試験
7.「学期のまとめ」のためのディスカッションシート（宿題）
8. 口頭試験のスクリプト
9. 期末試験

5 データ分析

5-1 データ１：学生 A の意見（ディスカッションボード）

コースウェブサイトにディスカッションボードを設定し、３週間ほど期間を設けて学習者とボランティアが「自分たちの考える多様性」について意見交換をした。そこには言語、差別、教育機関など様々なトピックが挙げられたが、二人の学生が政治に関する意見を書いた。

アメリカ人の黒人学生である学生 A は、「社会から多様性に大切さ[5]」というタイトルで、以下のような書き込みをした。

> 私の専門は天文物理だ。天文物理について、多様性は大きな問題だ。一般的な天文物理家は白男人だ。個人的に私は一人だけの黒人の天文物理家に会った。少数民族のためにもっとロールモデルを必要とする。それない、少数民族から科学者になるの夢のが心細いと思う。
> 大統領選挙について、その問題も見られる。一つの候補者は少数民族から悪いポリシ（下、例をアタッチした）があるから、本当に私の安全性を心配している。
> （１１月８日記入）

この書き込みの下に「悪いポリシ」に関するウィキペディアのリンク[6]が貼られていた。これは、「Stop and Frisk in New York City」という警察が通行人を呼

[5] データでの日本語の間違いは、そのまま表記している。

び止めて所持品検査を行う慣行についてだったが、呼び止めの対象となっていたのが主に黒人とヒスパニックだったことが問題となった。そして、大統領戦の討論会でトランプ候補が「犯罪率の低下には Stop and Frisk は有効であると考える」と、この慣行に対し肯定的な発言したことが物議を醸した。

学生 A は、まず自分の専攻である天文物理の分野における人種問題の視点から多様性について考えた。そして、大統領戦の討論会での人種に関するトランプ候補が発言した「悪いポリシ」について挙げた後に「本当に私の安全性を心配している」と言っていることから、この大統領戦が黒人である自分自身の状況にも深く関わる深刻な問題であると考えていることがわかる。

5-2 データ２：学生 B の意見（ディスカッションボード）

中国からの留学生である学生 B は、同じくディスカッションボードに「政治的な多様性（特に学校で）」というタイトルで以下の書き込みをした。

> 今、大変迷っていることがある。なぜなら、今は大統領選挙だから、学校での政治的な議論はどんどん激しくなって、クリントンの支持者は圧倒的に多くて、一方、トランプの支持者の声は全然聞こえないからだ。
> （中略）
> 確かに、私たちは LGBT や少数民族といった弱い群体に尊重しているだけど、でもなぜトランプの支持者との理知的なディスカッションができないのか。それに、学校の単一な政治雰囲気のため、ある保守的な学生は退学した。どうしてこんな状況になったのかすごく迷っている。（注：下線は筆者による[7]）
> （１１月８日記入）

学生 B は最初に大学でクリントン支持者が圧倒的に占めていることを挙げ、LGBT や少数民族を尊重しているにもかかわらず、トランプ支持者とは理知的にディスカッションできないことに疑問を抱いている。また、最後のほうに出てくる「保守的な学生が退学した」という経緯は、次の通りである。Facebook に承認制の所属大学の学生のためのグループがあり、色々な情報交換が行われているが、そこに、ある学生が「週末にトランプの選挙集会に行くんだけど、その日に街に行く人は相乗りしない？」というような内容の書き込みをしたのに対し、「トランプは女性差別をしているのに、どうして支持するんだ。」「トランプ支持者は人種差別主義者だ！」などと Facebook 上で激しい個人攻撃が繰り広げられ、その攻撃された学生は退学してしまった。学生 B は自分が通う大学で起きたこの事件も踏まえた上で、大学での「単一な政治雰囲気」に戸惑っていると書いている。

5-3 データ３：他の学生の反応（宿題シート）

---

[6] https://en.wikipedia.org/wiki/Stop-and-frisk_in_New_York_City
[7] 本稿でのデータにおける下線は、すべて筆者によるものである。

それでは上記の２人の学生の政治における多様性についての意見に、他の学生はどう反応したのだろうか。これは、ディスカッションボードの意見交換が終了した後に出された宿題にあった「ディスカッションボードに書き込まれた意見に対する自分の意見について書きなさい」という質問の答えに示されている。そこに、中国からの留学生である学生 C は次のようにコメントした。

> トランプを支援する話が絶対に許されない。Facebook 上で多くの学生は「もしお前がトランプを選んだら、すぐ unfriend しよう」という言論もあった。正解とわず、こんな言論は学校における多様性を壊してしまうと思う。
>
> （１１月２１日提出）

学生 C だけでなく、他の２人の学生もこの宿題で同じようなコメントをしたことから、「単一な政治雰囲気」について記した学生 B の見解に共感した学生が複数いたことになる。また、このコメントにある「こんな言論は学校における多様性を壊す」と言っているが、ここではクリントンとトランプの支持者の人数的な大きな差を問題視しているのではなく、トランプの支持者の意見を排除しているその排他性に問題があるとしていることがわかる。

次のデータでは、クラスで行われたディスカッションでのやりとりを見ていき、会話の中で学生がどのように他者の理解につとめ、またお互いの価値観を共有していっているかを検証する。

5-4 データ４：ディスカッションでの意見交換

このディスカッションは、データ３に出てきた宿題の提出日にクラスで行われ、ディスカッションボードに挙げられた意見に関することについて話された。データは、ビデオ撮影したものを書き起こし、分析した。データ４では、学生 A のポリティカルコレクトネス（PC）についての話から政治的な内容へトピックが移行していった箇所に焦点をあてる。

1 学生 A：なぜ人はよくこのアイデアとか、よく言いたいことを、よく
2 sensor？（中略）検閲？えーと、センサーしましたから、人はこの
3 こと（PC）を好きじゃない。そのおかげで
4 教師 ：そのせいで？
5 学生 A：そのせいで、トランプのような人は PC のことが好きじゃないだか
6 ら、その人（トランプ）が好きです。その人は私のアイデアを表し
7 ている。
8 学生 B：そうですよね。
9 学生 A：その人は人気があるから、その問題を直すを本当にわかりません。
10 学生 D：A さんの意見に賛成します。リベラルは PC 文化を使って上から見
11 る態度を使って差別的な人の意見を dismiss したり、その態度はよ
12 くないと思います。他の人の意見は差別的かどうか自分も考え

て、他、その人の意見を、その人とディベートしたり、ディスカッションをしたりして、その人の意見をかわ・・・
教師　：変える？
学生 D：変えることをしたほうがいいと思います。上から見る態度を使うのはよくないと思います。
学生 B：そうですね。私も大学に入ってから、ある時は言いたいことは言えない、言えなくなるようになりました。
学生 A：私も。
教師　：へぇ。
学生 B：ある時に。
教師　：ある時に？
学生 B：うん。
学生 E：私、なんか、高校生の経験を思い出しました。私の高校では、白人ばかりでした。その学生たちは友達もいるし、快適な雰囲気も慣れているので、その状況はかわ、かりたく
教師　：変えたくなかった
学生 E：変えたくなかったので、留学生として私たちに近寄らなかったです。
教師　：あー、近くに来なかったんですね。
学生 E：近く来なかったです。その経験もあります。だから、私今は、そのことをしなく、他人に友好的な態度を保つという信条を持っています。（１１月２１日）

1~7 行目の学生 A の発言は少しわかりにくい部分もあるが、ここで学生 A は、「人は PC を気にして言いたいことが言えない。トランプ支持者は PC が好きではないので、自分の気持ちを代弁してくれるトランプが好きなのだろう」ということを言っている。学生 A は、ディスカッションボードで Stop and Frisk のことで自分の今後の生活について心配していると書いていたことから、トランプの考えに賛成していないと見受けられるが、ここでは、自分と反対の政治的立場の人たちがどうしてトランプ候補を支持するのかを理解しようと努めていることがわかるだろう。

この学生 A の発言のすぐ後にベトナム留学生の学生 D が学生 A に賛同し、「リベラル派が上から目線で差別的に人の意見を dismiss（拒絶する）のはよくない」（10~12 行目）と指摘してから、「他の人の意見は差別的かどうか自分も考えて、その人とディベートしたり、ディスカッションしたりして、その人の意見を変えるようにしたほうがいい」と発言している（12~17 行目）。ここで学生 D は、クリントン支持者がトランプ支持者に対して排他的な態度をとることを問題視し、他者を理解する態度が重要だと指摘している。

そして、中国人留学生の学生 B が学生 D に「そうですね」と同調し（18 行目）、「私も大学に入ってから、ある時は言いたいことは言えない、言えなくなるようになった」（18~19 行目）と自分が大学に入ってどのような変化をしたか

について話す。その後に黒人である学生Aが「私も」と学生Bに同調している（20行目）。この学生Bの発言から、会話の焦点が学生の個人的な経験へとシフトしている。そして、この学生Aと学生Bのやりとりの後に、中国人留学生の学生Eが自分の高校時代の経験を思い出したと話し出す（25行目）。学生Eは、白人がマジョリティのアメリカの高校での留学生としての自分の経験から、自分は他人に友好的な態度を保つという信条を持っていると言っている（25~34行目）。ここで学生Eは「思い出しました」（25行目）と言っているが、これは直前の学生Aと学生Bの自分たちの「言いたいことが言えなくなった」話がきっかけになっていることから、それぞれの背景は異なっているかもしれないが、学校において自分たちがなんらかの少数派グループに属していることで感じたことを振り返り、共有している。

このディスカッションでの一連の会話の流れを見ると、１）学生が異なる政治的立場の人の意見や価値観を理解しようとつとめ、２）一部のリベラル派の排他的な態度を批判的にとらえ、３）学生個人が少数派に属すことで感じたことをお互いに共有していることがわかる。このデータからは、会話の焦点が、異なる政治的立場の価値観ついて（1~17行目）から、学生個人が少数派として感じてきた個人的な経験（18~34行目）にシフトした理由を断定はできないが、学生が自分達とは背景が異なる少数派（他者）の気持ちを理解しようとすることが自分自身を振り返るきっかけとなり、同時に自分達の経験と関連させることで他者理解を深めるプロセスをたどったのではないかと考えることもできるだろう。

5-5 データ５：自己の発見（期末試験）

最後に、学生が学期末に日本語クラスを通してどのような変化をしたと認識しているのかを検証する。これは期末試験の「このクラスを通して、あなたはどんな変化をしたか述べなさい」という質問に対する学生の答えを見ることとする。ベトナムからの留学生の学生Dは、次のように記した。

> クラスの中で、色々な国から来た人がいるから、たくさん習いました。その友達と先生に違う考え方、見方、価値観、思想などを教えられて、自分の世界を広げて、自分の改良のことをできる。（１２月中旬提出）

また、ディスカッションボードにも書き込みをした中国からの留学生である学生Bは、以下のように自分自身について振り返った。

> 私は自分と違う意見を持つ人と直面するとき、もっと冷静になるようになった。多様性のユニットを学んだ時、ちょうど選挙のときだった。選挙について色々な極端な意見を聞いて、もう飽きた。しかし、クラスで、みんなは正直に自分の意見をいって、そして、他の意見も尊重し、再び考えたほうがいいと結論したのは、私にとって大事なレッスンとなった。これからも、まず怒らないように、相手の思想に尊重の念を持って、冷静に交流するつもりだ。（１２月中旬提出）

学生Dも学生Bもクラスメートや教師と意見交換をしていく中で相互に影響を与え合い、視野が広がったことで、「自分の改良のことをできる」（学生D）、「私にとって大事なレッスンとなった」（学生D）と振り返っている。また、学生Bは日本語クラスで、「他の人の意見も尊重し、再び考えたほうがいいと結論した」ことから、「相手の思想に尊重の念を持って、冷静に交流するつもりだ」という見解に至り、教室外でも実践していっている様子がうかがえたことから、他者と共生し協働していくためにどうすればいいか考え行動するようになったことがわかる。

6 考察とまとめ

本実践では、1）異なる立場の人の背景にある価値観や考え方など体験する「他者性の体験」、2）自分の社会や異なる社会に対して疑問を投げかけようとする「クリティカルな文化意識」、3）文化の境界線を越えて意味の共同体を形成する能力を指す「相互文化コミュニケーション能力」の育成の3点に焦点をあて、「第三次社会化」の体験を目指すとしたが、以下のデータ分析のまとめをもとに検証する。

データ分析のまとめ
1. 学習者は、政治的立場の異なる人たちの価値観や行動様式を理解しようと努めた
2. 学習者が所属する大学においてマジョリティであるリベラル派のグループの立場を批判的にとらえた
3. 他者に対する理解を深めた上で、学習者自身の個人的な経験を共有した
4. 「多様性のユニット」における一連の活動を通して、「視野が広がった」と自分の変化を実感した
5. 今後、異なった意見や価値観を持つ相手とも尊重の念を持って交流していくべきだと認識した

ここに挙げた5つの点から、自分たちとは違う意見や価値観を持つ人、すなわち「他者」を理解しようと働きかけ、「クリティカルな文化意識」でものごとをとらえ、そして異なる背景の相手とも尊重の念をもって交流していくという態度を養うことで「相互文化的コミュニケーション能力」の育成に貢献できたのではないかと考えられる。ゆえに、「第三次社会化」の実践の意義を見出せたと言えるだろう。

では、言語教育で「第三次社会化」を実践する意義は何だろうか。まずは学習者の変化のプロセスに焦点をあてることができる点が挙げられる。さらに、その変化のプロセスを教師からの視点だけではなく、学習者自身が実感する機会を提供できる点も挙げられるだろう。１１月初旬にディスカッションボードに書き込んだ際には学生Bは「（多数を占めるクリントン支持者は）どうしてトランプ支持者と理知的なディスカッションができないのか」と疑問を呈し、今の大学の

政治的な状況に対して「すごく迷っている」と戸惑いを見せていた。しかし、１２月中旬には、クラスディスカッションなどで「みんなは正直に自分の意見を言って、そして、他の意見も尊重し、再び考えたほうがいいと結論した」ことから、今後自分と異なる意見を持つ人に対して「相手の思想に尊重の念を持って、冷静に交流するつもりだ」という心持ちに至ったことを明確に意識している。このような内面の変化が観察できるのも、プロセスに焦点をあてることの重要性を示唆していると言えるだろう。また、本稿では詳細に触れられなかったが、データにあったジャーナルや口頭試験などで学習者に何度も認知面・言語面を振り返り、変化があれば意識するよう促したことで、学習者自身が変化をより強く意識できたと考える。

最後は、教師の役割を流動的に捉えられる点だ。従来の教授法では、教師は学習者の言語能力の向上を手助けするのが主な役割だととらえる傾向がある。しかし、今回の実践では担当教師も学生やボランティアと意見交換などの交流を通し、多様性に対する視野や見解が広がった。つまりは学生の成長を見守る教師としてクラスを担当しているだけではなく、学生とともに成長する一員としてクラスへ関わっていたと言える。

ここに挙げた３点は、従来の評価法や教師と学生の関係性を捉え直すきっかけを与えてくれるのではないかと考える。その意味においても「第三次社会化」の実践は言語教育において意義あるものだと考える。

7 おわりに

本稿では、SNA を指標に、「多様性」におけるユニットにおいて「第三次社会化」の体験を目指す実践報告を行った。「第三次社会化」とは言語能力のように測れるようなものではないため、学習者の伸びや成長を感じるのは難しいかもしれない。しかし、今回のフォーラムのタイトルにもある「世界平和、思いやり、リスペクト」を視野に入れた言語教育は、この「第三次社会化」を実践を試みていくことで、実現の道を歩んでいく手助けになるのではないかと思う。

参考文献

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

當作靖彦(2013)『NIPPON3.0 の処方箋』講談社

Berger, P. and Luckmann, T. (1966) The Social Construction of Reality. Harmondsworth: Penguin.

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〕

Doyé, P. (2008) Interluturelles und mehrsprachiges Lehren und Lernen. Tübingen: Gunter Narr.

ACQUIRING COMMUNICATION SKILLS FOR GLOBAL COMPETENCY

Takae Tsujioka
George Washington University
Tomoko Hoogenboom
University of Maryland Baltimore County

1. Introduction

The importance of *aizuchi* or back channeling in the instruction of conversational skills has long been stressed and many studies report on the classroom practice of *aizuchi* instruction (Okazaki 1987, Horiguchi 1988, Mizutani 1988, Komatsu et. al 2009). For instance, Mizutani (1988) reports on the practice of showing video clips with high frequency *aizuchi* to encourage learners to notice and have them insert *aizuchi* where indicated in a text. Komatsu et. al. (2009) reports on another classroom activity in which learners watch and compare two scripted video conversations with the only difference in frequency of *aizuchi*, as well as an activity where a teacher tells a story while encouraging the students to insert *aizuchi*.

Since *aizuchi* is considered as one of the skills of good listeners in Japanese, understandably, the pedagogical focus has been placed on improving "listeners' behavior." For instance, in the two videos used in Komatsu et. al (2009), one with frequent *aizuchi* and one without, the speaker's line was kept consistent.

However, in actual conversation, the speaker's way of conversing influences the timing and frequency of *aizuchi* (Luo 2016). Zhou (2002) reports that non-native speakers do not pay attention to Japanese native speakers *aizuchi* when conversing, which yields the conversation between the two lacking "harmony." Kashiwazaki (1992) points out that non-native speakers tend to move a conversation abruptly without waiting for the partner's reaction. Kanokwan (1995, 2012) points out Japanese native speakers often use negotiating strategies step by step to confirm their partner's situations and feelings, and learner's lack of awareness of such strategies may result in their failure to achieve a conversational goal.

Luo (2016) poses the question: "*Aizuchi* is always uttered being situated in an interaction with others --- however, this supposedly obvious observation might not have been thoroughly recognized in *aizuchi* research to date."[1] A similar question can be raised for Japanese language classrooms: are we actually teaching *aizuchi*, situating it within an interaction with the ultimate purpose of better communication?

In JFL classrooms, the majority of interaction is conducted between language learners. Therefore, we believe that the learners should recognize *aizuchi* as part of a co-constructive communication process in Japanese and learn the appropriate speakers' behavior in conjunction.

In this paper, we will present a lesson plan where students first observe and analyze conversation flow in an authentic video clip from a Japanese restaurant guide TV

[1] Original text: 従来の相づち研究は、『そもそも相づちとは、相手とのコミュニケーションの中で、インタラクティブな状況に埋め込まれた形で発せられるものだ』という認識が、十分透徹されているようでいて、実は必ずしもそうではなかったのではないか。(Luo 2016, p. 25)

program, then engage in various performance oriented activities to utilize communication processes of co-constructing conversation both as a speaker and a listener. Students create a video clip of their own restaurant guide including co-construction features as a final product of the unit. Based on the video clips and later conversational test, we examine how such instruction can contribute to perceived naturalness in JFL learners' performance.

In Section 2, we will first introduce a sample unit developed as a result of the Japanese Core-Practices Articulation/Advocacy Network (J-CAN) project. In Section 3, we will report on its classroom implementation. In Section 4, we will discuss its long-term effect on the students' performances, as well as the instructional approach.

2. Integrated Performance Assessment (IPA) Tasks

As reported during the FLAVA 2016 conference, part of the J-CAN projects, four members of the Mid-Atlantic Association of Teachers of Japanese (MAATJ) including the authors developed a 200-minute IPA-based unit for Novice High learners with the purpose of improving conversational skills in language classrooms. Integrated Performance Assessment (IPA), is a cluster assessment featuring three tasks, each of which reflects one of the three modes of communication --- Interpretive, Interpersonal and Presentational. We chose "food culture" and "interesting food combination" as a theme and a topic respectively, and developed a series of tasks based on an authentic Japanese restaurant guide video (See Appendix A).

The video was chosen because (i) it was an example of a restaurant guide or *gurume bangumi* prevalent in Japan, (ii) it introduced a culturally interesting dish called "spaghetti with meat sauce and *natto*," (iii) it contained many pragmatic features for our instructional purposes given the format that the information is presented in a conversation between two parties, the interviewer and the restaurant owner. The entire program runs approximately 6.5 minutes but we used the first 3 minute segment.

The unit had the following instructional flow shown in (1) and culminated in the presentational task described in (2).

(1) Pre-viewing activities → Literal comprehension tasks → Interpretive comprehension tasks → Instruction of pragmatic features → Interpersonal tasks → Presentational task

(2) *NHK world is compiling an online visual restaurant guide for the local Japanese community and Japanese visitors to the US. They are looking for something new and interesting and if they like the video, there will be generous compensation. You and your partner decide to submit a video featuring an unexpected and interesting dish that may be unique to a certain culture. You will first study an example of Japanese TV show for an inspiration and discuss it. Then, you work together to create a video.*

The pre-viewing activities as well as literal and interpretive comprehension tasks provide scaffolding to make the video accessible to Novice High level learners. The instruction of pragmatic features is given before an interpersonal tasks so that the learners

can practice those features in conversation. At the end of the unit, a presentational task is given where the learners need to pay close attention to the model video and create their own.

The video first discusses the name of the restaurant and then moves on to introduce its signature dish. The following is a transcript of the first 1 minute of the video.

(3) Interviewer: 今日はよろしくおねがいいたします。
Owner: よろしくおねがいします。
Interviewer: あの、こちらのお店、「スパふく亭」さんというお名前なんですが…
Owner: はい。
Interviewer: イタリア料理屋さんと和食屋さんがまざったような、そんなお名前ですよね。
Owner: あ、そうですね。スパゲッティを…
Interviewer: うん。
Owner: えーと、たらふく食べてほしいという感じで、スパふくで、たらふくのふくで…
Interviewer: うん。
Owner: あと、和食、和風のスパゲッティもあるので…
Interviewer: はい。
Owner: あの、漢字の「亭」という字を…
Interviewer: はい。
Owner: つけました。
Interviewer: あの、よく街場にはパスタ屋さんというのはあるんですが
Owner: はい。
Interviewer: こちらはスパゲッティ
Owner: はい。
Interviewer: を、メインにあつかっているということなんですか。
Owner: はい、そうですね。やっぱ、一番お年寄りからこども
Interviewer: うん。
Owner: までが、一番食べておいしいなと思うのがスパゲッティだと思うので、 色々パスタあるとは思いますけど…
Interviewer: はい。
Owner: 僕はそう思って、スパゲッティ出してます。
Interviewer: スパゲッティのメニュー自体で、何種類ぐらいあるんですか。
Owner: スパゲッティ、約四十種類
Interviewer: あ、すごいですねぇ。

The use of short facilitator-type *aizuchi* such as *hai* and *un* was frequent and we counted approximately 10 per person within the 3 minutes clip we used for the task. As

previously reported, *aizuchi* is often inserted toward the end of PPU[2] (Maynard 1993), but there were overlaps with the speaker's utterances with the tendency for *aizuchi* to be inserted after impactful words such as *supagettii* 'spaghetti' and *kodomo* 'children'. Most importantly, each speaker confirms the partner's reaction as he presents background information using *-n desu ga* in a step-by-step manner rather than saying everything without stopping. Such breaks created more opportunities for the listener to insert *aizuchi*. The interviewer also used a strategy to invite the restaurant owner to take a turn and speak by using a confirmation question such as *-(yo) ne?*

Using the video as a model, the explicit instruction component focused on the co-constructive nature of Japanese conversation highlighting the following:

- the importance of short *aizuchi* (*hai*) inserted after PPU, as well as after impactful words
- speaker's step-by-step development of the discourse by introducing a background information (*-n desu ga/kedo*)
- use of *-(yo) ne?* to encourage the conversation partner to keep or take a turn
- the difference between *soo desu ka* and *soo desu ne* and how they can be used as a turn-taking strategy

During the interpersonal tasks, students had conversation about various interesting food combinations following the model conversations below.

(4) a. A: 「ミートソースと納豆のスパゲッティ」は、○○さんも食べたことがないです**よね？**
B: **あ、**私は、ある**んですけど。**
A: **えー、そうですか。**どうでしたか。
B: **はい。あの、**ポークビーンズ
A: **はい。**
B: のような感じでした。
A: ポークビーンズ？**あ、そうですか。**おもしろいです**ね**。

b. A: ミートソースと納豆は、変わったとりあわせです**よね?**
B: **そうですね。**ちょっと想像がつきません**ねぇ**。
A: どんな味なんでしょう**ね**。

Both the interpersonal tasks and presentational tasks are followed by self- and peer-assessment of the communication strategies. The assessment sheet for the presentational task is given in Appendix B.

In sum, while the unit was developed around the essential questions such as "How do different cultures adapt foreign food? What makes food interesting?" and had several content and other language objectives, importantly for our purpose, it was designed to provide the students with the opportunities to:

[2] Pause-bounded phrasal units are morphological units of independent lexical items plus function words (e.g., particles) pronounced in one continuous flow (Maynard 1993).

- ***observe*** a flow in an actual conversation from an authentic material
- ***analyze*** the pragmatic features from the video script with the help of explicit instruction
- ***practice*** learned pragmatic features through various topic-related tasks
- ***assess*** their own conversation skills and become aware that learned pragmatic features be part of oral assessment

In what follows, we will report on how this sample unit impacted the students' performances at one of the authors' institution.

3. Classroom implementation

The sample unit discussed in Section 2 was implemented in a third-semester Japanese language course with 26 students at George Washington University in September 2016. The first two years of Japanese instruction at GW consists of four 4 credit hour courses, each with 250 minutes of instruction per week. The IPA-based sample unit was introduced at the beginning of the semester using 200 minutes of classroom time. The video project was conducted in a group of 3-4 for peer evaluation. Students submitted the video project a week after the unit was completed with the understanding that the video project carries the same weight as a regular unit test (2.5% of the entire course grade).

The submitted video clips showed that the students completed the assigned presentational task as instructed but with varying degree of perceived naturalness. The factors such as use of *aizuchi* with appropriate timing, occurrence of overlaps, repetitions and corrections, more emotions and use of nonverbal backchannel all seem to contribute to perceived naturalness. On the other hand, some pairs' performance sounded unnatural due to oft-delayed or lack of *aizuchi* and long pauses.

For example, in a video by Char and Ma (= pseudo-names), Ma inserts *aizuchi* at PPU in much the same manner as the model video.

(5) Presentational task: Ma and Char
Char: あの、３７は
→ Ma: はい。
Char: みなーという意味なので、
→ Ma: はい。
Char: みなをお腹いっぱい食べさせたいと気持ちをこめて、
→ Ma: はい。
Char: 名付けました。
Ma: そうですか。

At one point, however, Char waited for Ma's *aizuchi* for 3 seconds where Ma forgot to insert one as in (6). Here, Char looked at Ma directly and didn't continue until Ma provided an *aizuchi* as, we assume, written in their script.

(6) Presentational task: Ma and Char

Char: あのこちらはキムチとチェダーのグリンチーサンドイッチです。
Ma: えーっ。
Ma: 変わった取りあわせんですよねー。
Char: ええまあ。
→ Char: あのー、キムチとチェダーは (3 sec)
Ma: はい。
Char: 見た目では似てませんけど、
Ma: はい。

In this way, some pairs were more focused on recalling individual utterance line by line, than having a natural flow in the video. Nevertheless, the series of tasks implemented did seem to help students grasp the flow of actual conversation and raise awareness for the pragmatic features even among the students who would not otherwise have noticed them.

The video project itself is a presentational task and is not an indication of students' interpersonal skills. It is also unlikely that a 200 minute unit would improve the students' communication skills overnight. However, we hoped that once students become aware of co-constructive nature of Japanese conversation with an authentic model, their performance will improve over time with practice and appropriate feedback. In the next section, we will discuss a long-term effect of the unit on students' performances.

4. Long-term effect

Among the 26 students who received the sample IPA unit instruction in Fall 2016, 20 students enrolled in the fourth-semester Japanese at George Washington University in Spring 2017. We analyzed the data collected from the conversational test at the end of Spring 2017 and compared the results to those of 14 students who were enrolled in the same course in the previous year, Spring 2016. The two groups of learners were taught by the same instructor, using the same in-house textbook, and had the comparable results from SPOT B written tests[3] conducted at the end of the fourth-semester.[4] However, the two groups of students received different types of *aizuchi* instruction. The 2016 students received *aizuchi* instruction in a conventional way, where they were shown a video, made aware of the importance of *aizuchi*, and practiced with the instructor. These instructions and practices were followed by encouragement and reminder to use *aizuchi* in daily classroom interactions, but did not receive the IPA unit instruction described earlier. The 2017 students, on the other hand, had received the IPA unit instruction approximately 7 months prior to the test and were reminded to utilize what they have learned in conversation practices from time to time.

The procedures for the conversation test were the same for the both groups. Four

[3] SPOT or Simple Performance Oriented Test asks the test takers to listen to a recording and fill in the blanks on an answer sheet, each with a single hiragana character representing a grammatical item.
[4] The 2017 group had a negligible increase (0.53) in the mean scores of SPOT B test.

students signed up for a slot of 30 minutes and they were randomly paired up right before the oral test. Only one of the pair is given a task card. The task card holder is responsible to steer the conversation and complete the task within the given time (up to 7 minutes), but the other is encouraged to expand the conversation freely and contribute to the conversation equally. A sample task card is given in (7).[5]

(7) *Ask your partner which class has been the hardest at college. Ask questions to find out what s/he had to do in that class. Comment on it. Share your own experience. Discuss how your life changed since you came to college and how you feel about it.*

Each pair is asked to carry out two conversations total, switching a task holder role. All the pairs performed in front of the instructor, and the conversations were audio recorded and saved in MP3 format. We transcribed the first 3 minutes of each conversation, which yielded 84 minutes of data from the 2016 group and 120 minutes from the 2017 group.

First, we compared the number of *aizuchi* between the two groups. Since only the audio data are available, our discussion below concerns only the numbers of verbal *aizuchi*. Here, *aizuchi* is defined as short expressions that the listener utters in order to facilitate, assist, or complement the speaker's utterances. The relevant linguistic forms include: (i) *aizuchi* word, e.g., *hai, ee, un, hee, soo desu ka, naruhodo*, (ii) whole or partial repetition of previous utterance, (iii) paraphrasing, and (iv) taking the words out of the other's mouth (Horiguchi 1988).

(8) Average use of *Aizuchi* in the first 3 minutes of conversations

	Year 2016 (n = 14)	Year 2017 (n = 20)
Overall	6.79	12.21
Sentence-final	4.18	5.50
Mid-sentence	2.61	6.71

[5] The two groups were given the same test instructions and the topics except for that the 2016 class had an additional topic about discussing the sushi-making experience in class. Since the 2017 class didn't have the same opportunity, this topic was omitted from the conversation test. Thus, there were a total of five topics for 2016 and four topics for 2017. The tasks were similar to but not identical to classroom tasks and no conversation was scripted or rehearsed.

The overall use of *aizuchi* almost doubled in 2017. The contrast was more significant for the use of *aizuchi* in mid-sentence. The 2017 group used 2.6 times more *aizuchi* than the 2016 group.[6]

As we can see in (8), the 2016 group mainly used *aizuchi* at grammatical completion, rather than mid-sentence positions, while those in 2017 used more *aizuchi* in mid-sentence positions. This suggests that the 2016 group largely relied on L1 strategies to decide on the timing of *aizuchi*.[7] That is, they seem to have mistakenly believed that *aizuchi* should be inserted at grammatical completion.

Interestingly, this tendency was stronger among the students with higher SPOT scores. We also observed a weak **negative** correlation (R = -0.4) between the SPOT test score and the number of mid-sentence *aizuchi* in the 2016 group. This means the higher the SPOT test score, the less likely the students used mid-sentence *aizuchi*. The 2017 group, on the other hand, showed a weak **positive** correlation (R = 0.2) between the SPOT test score and the number of mid-sentence *aizuchi*. In other words, the higher the SPOT score, the more likely the students used mid-sentence *aizuchi* in 2017.

Second, the use of outward -*ne*[8] 'isn't it?' and -*yo ne* 'right?' increased both in terms of average number and the proportion of the students who used them. The increase in number is statistically significant (unpaired t-test indicates that the two-tailed P value equals 0.0048 < 0.05).

(9) Use of -*ne* 'isn't it? / -*yo ne* 'right?'

	Year 2016 (n = 14)	Year 2017 (n = 20)
Mean	0.89	2.05
% of users	56.25%	85%

Third, the use of -(*n desu*)*kedo* or -(*n desu*)*ga* increased in 2017 but the overall number remained low, and the difference was not statistically significant (The two-tailed P value equals 0.1533 > 0.05). The proportion of the group who used the -(*n desu*)*kedo* or -(*n desu*)*ga*, however, doubled.

(10) Use of -(*n desu*)*kedo* / -(*n desu*)*ga* for background information

	Year 2016 (n = 14)	Year 2017 (n = 20)

[6] We examined variances such as gender, nationality, task topic and concluded that they did not play significant roles. In both 2016 and 2017, however, there was a tendency for task card holders to use slightly more *aizuchi* than non-task card holder.

[7] A similar pattern among intermediate learners is reported in Hatasa (2007).

[8] The outward -*ne* is seen in confirmatory remark such as もうすぐ期末試験ですね and comment to the previously uttered remark such as それは大変でしたね, both of which encourages *aizuchi* to follow. We didn't include the inward -*ne* where speaker makes a remark about herself 私の出身は北京ですね.

Mean	0.25	0.55
% of users	28.57%	60%

In sum, the 2017 group showed higher usage for *aizuchi*, as well as the conversation-building endings such as *-(yo)ne* and -(*n desu*)*kedo* or -(*n desu*)*ga*.[9]

Of course, just because the use of *aizuchi* increased, it doesn't necessarily mean that it contributes to the naturalness of the conversation because frequent *aizuchi* with wrong timings can signal unintended emotions such as impatience. In this respect, although individual differences existed, we have observed the 2017 group overall had a better grasp of the timing of *aizuchi*. *Aizuchi* was inserted at PPUs and after impactful words in a similar way to the model conversation used in the IPA unit, and for that reason, the perceived naturalness of the conversations improved for the 2017 group.

To illustrate this point, let us compare a part of conversation between Chen and Qing in 2016 with that between Lin and Pan in 2017 in (11) and (12) below.

(11) Chen (task card holder) & Qing in 2016

Chen: チンさん、ジョージワシントン大学でチンさんに一番難しいだった授業は何でしたか。

Qing: 一番難しい授業はあのー統計学でしょう。

Chen: 統計学。//なん、なぜですか。

Qing: はい。

Qing: 私の専攻は統計学です。

Chen: はい

Qing: あのそのーすうい学と//あのーチャートのあのー

Chen: **はい ふん**

Qing: コンピューターサイエンスのあのー//その全部をあのー

Chen: **えー？**

Chen: **全部？//コンピューターサイエンス**

Qing: はい全部をあの

Chen: **コンピューターサイエンスもいりますか**

Qing: はい//C プログラミングもクラスは

Chen: **あー**

Chen: **難しそうですねー**

Qing: 私の専攻のクラスです。

Chen: あー//そうですか

[9] Further investigation is required to see how these and other "*aizuchi* inducing" endings are used and what impact they had in interactions. We leave this for future research.

Qing: とても難しいです。

Chen used *aizuchi* most frequently among the 2016 group, but her *aizuchi* (indicated in bold) was somewhat forced and overpowering and interrupted Qing's utterances many times. In contrast, Lin's *aizuchi* had a better timing, being inserted at PPUs, and facilitated Pan's speech smoothly.

(12) Lin (task card holder) & Pan in 2017

Lin: えっとーパンさんは、一番むずかしいクラスは何ですか。
Pan: あ、そうですね。えっとー私の一番むずかしいのクラスは、えっと仏教のクラスですよ。
Lin: あー仏教クラスです//ね。
Pan: はいはい
Pan: えっと、私はえっと//宗教の副専攻ですけど
Lin: はい はい
Pan: 普通宗教のクラスは//歴史のクラスみたいですけど
Lin: はい はい
Pan: このクラスは、えっと、哲学のクラスです//から、
Lin: あー、そうですか。
Pan: とっても難しいと思います。

At the same time, although Qing and Pan both talked about their most difficult classes, Pan presented the relevant information in a listener-friendly, step-by-step manner by introducing the background information using *-kedo*. On the other hand, perhaps due to the lack of awareness for the co-constructive style of Japanese conversation, Qing, who performed equally well as Pan on the SPOT test, didn't structure his way of speaking in a similar manner.

There is further qualitative difference between the two groups in terms of discourse structure. The 2017 group showed increased tendency to build up the conversations before they carry out the assigned tasks. For example, given a task to find out whether his/her partner intends to take a Japanese class next semester, Yang in the 2016 group started a conversation by asking the question itself right away, while Zhang in the 2017 group started a conversation by first commenting on the fact that semester was soon to be done before asking the question.

(13) Yang (task card holder) and Brown in 2016

Yang: えーっとブラウンさん
Brown: んー
Yang: まい...来学期
Brown: うん
Yang: 日本語を取りますか。

(14) Zhang (task holder) and Ming in 2017

Zhang: ミンさん、

Ming: はい。

Zhang: 今学期はーもうすぐ終わりますねー。

Ming: はい、もうすぐおわりますね。時間は速いですねー。

Zhang: はい、時間は速いですねー。

Zhang: ミンさん、来学期も日本語のクラスを取りますか。

Here, Zhang clearly exhibited more sensitivity to the co-constructive, step-by-step nature of Japanese conversations.

Given the data above, we conclude that the implementation of the IPA unit had a positive effect on the 2017 group and increased the learners' awareness for the co-constructive communication process in Japanese conversations. We attribute the 2017 group's relative success in this regard to the instructional approach that had all of the following components: observation, analysis, practice, and assessment.

- ***observe*** a flow in an actual conversation from an authentic material
- ***analyze*** the pragmatic features from the video script with the help of explicit instruction
- ***practice*** learned pragmatic features through various topic-related tasks
- ***assess*** their own conversation skills and become aware that learned pragmatic features be part of oral assessment

5. Toward global competency

Language learners trained with a grammar-centered syllabus may be able to compose grammatically accurate sentences but cannot function well in actual communication. Although the importance of instruction for communication skills is often outweighed by systematic instruction of grammar and sentence patterns, an IPA unit that placed importance on the communication processes, does seem to have contributed to remedy the situation.

OECD's "Global competency for an inclusive world" (OECD, 2016) recognizes the necessary components of Global Competence as follows: 1) knowledge and understanding; global issues and intercultural, 2) skills; ability to interact respectfully, appropriately, and effectively, employing empathy and flexibility, and 3) attitudes; openness towards people from other cultures.

The instruction of co-constructive processes in Japanese conversations[10] provides the

[10] Needless to say, not all communication in Japanese is carried out in co-constructive manner. Brown and Yule (1983) recognizes the two main functions of language as "transactional" and "interactional." Transactional function has to do with conveying the content such as facts and opinions, while interactional function deals with constructing and maintaining the social relationships. An extreme example of

learners with the opportunity to become aware of a communication style that is likely different from their own mother tongue. As Maynard (1992) states, understanding of language and language use leads to the understanding of the society in which it is used. The learners might also learn that such communication style stems from Japanese people's tendency to seek and provide empathy regardless of whether they agree with each other's point of view. We believe that this type of meta-pragmatic awareness leads to enrich learners' communication skills in general as they learn to be open-minded towards different types of communication styles.

In this manner, the experience with the Japanese language can extend to equip learners with skills and attitudes toward global competency (Ito 2012, OECD 2016), preparing them to face challenges of dealing with people with different backgrounds and/or belief systems.

REFERENCES

Brown, G. and G. Yule (1983) *Discourse analysis.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hatasa, Y. A. (2007) "*Aizuchi* responses in JFL classrooms: Teacher input and learner use." In Yoshimi, D.-R. and Wang, H. (2007) *Selected Papers from Pragmatics in the CJK Classroom: The State of the Art.*

Maynard, S. (1989) *Japanese Conversation: Self-contextualization Through Structure and Interactional Management*. Honolulu: University of Hawai'i Press.

OECD (2016) Global competency for an inclusive world. Programme for International student Assessment.

市原千愛　(2015)　「会話におけるあいづち - 「好感を持たれるあいづち」の特徴」　『東京女子大学言語文化研究』23 巻 東京女子大学言語文化研究会 1-15

伊東祐郎　(2012)　「コミュニティーが育む生活者の対話能力」　鎌田修・嶋田和子(編著)　『対話とプロフィシェンシー』　凡人社　120-139

岡崎敏雄　(1987)　「談話の指導ー初～中級を中心にー」　『日本語教育』 62 号　日本語教育学会　165-178

柏崎秀子　(1992)　「話しかけ行動の談話分析ー以来・要求表現の実際を中心にー」『日本語教育』79 号　日本語教育学会　53-63

カノックワン・ラオハプラナキット・片桐　(1995)　「日本語における「断り」ー日本語教科書と実際の会話との比較ー」『日本語教育』87 号　日本語教

---

transactional communication may be a court room testimony, while a common interactional communication is a small talk. However, transactional communication and interactional communication are not mutually exclusive. Nakai (2012) argues that interactional communication creates the basis for transactional communication.

It has been proposed that Japanese education should aim at *taiwa* 'dialogue' rather than *kaiwa* '(casual) conversation' (Hosokawa 2002, 2006, Yabe 2005, 2007 as cited in Nakai 2012). While we do not disagree with the importance of dialogues, like Nakai (2012), we believe interactional communication is crucial in constructing a relationship which becomes the foundation for such dialogues. We feel that it is within the lower level Japanese language classrooms that such foundation building skills needs to be taught.

育学会　25-39
カノックワン・ラオハプラナキット・片桐　(2012)　「非母語話者にはむずかしい母語話者の日本語コミュニケーション」野田尚史(編)『日本語教育のためのコミュニケーション』　くろしお出版　23-42
河合見恵子・北村愛子　(2013)「『上手な』会話とは：４大学間の口頭表現能力評価基準の検証プロジェクト」*Proceedings of the 20th Princeton Japanese Pedagogy Forum*, 16-31.
小松奈々・福冨理恵・黄明淑・呉暁婧　(2009)　「初中級学習者を対象としたあいづち指導」WEB 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』2009 年度日本語教育実践研究フォーラム　日本語教育学会　　1-10
櫻井陽子　(2015) 初級から中級へ向かうレベルの会話練習の実践と一考察 *Proceedings of the 22nd Princeton Japanese Pedagogy Forum*, 106-123.
ザトラウスキー・ポリー (1986) 「談話の文法と教授法(II)」『日本語学』5 巻 12 号 99-108.
ザトラウスキー・ポリー (1987)「談話の文法と教授法(III)」『日本語学』6 巻 1 号 78-87.
品田潤子　(2012)「コミュニケーションのための日本語教育の方法」野田尚史(編)『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　147-165
鄒[Zhou]敏　(2002)「日本語教育に於けるあいづちに関する考察」　『日本語・日本文研修レポート集』16 巻　広島大学留学センター　94-99
中井陽子　(2012)　『インターアクション能力を育てる日本語の会話教育』ひつじ書房
中井陽子・大場美和子・土井眞美　(2004) 談話レベルでの会話教育における指導項目の提案 – 談話・会話分析的アプローチの観点から見た談話技能の項目『世界の日本語教育』14 号、国際交流基金日本語国際センター　75-91
堀口純子　(1988)「コミュニケーションにおける聞き手の言語行動」『日本語教育』64 号　日本語教育学会　13-26
水谷信子　(1988)　「あいづち論」　『日本語学』　7 巻 13 号、明治書院　4-11
水谷信子 （1993）「「共話」から「対話」へ」『日本語学』12 巻 4 号、明治書院　4-10
メイナード・K・泉子　(1993)『会話分析』くろしお出版
羅[Luo]希　(2016)「日本語の相づちの頻度とタイミングに関する総合的考察」『日本語音声コミュニケーション 4』　日本語音声コミュニケーション教育研究会　ひつじ書房　23-47

APPENDIX A: IPA Unit summary

Theme: Food culture

Unit Title: Interesting food combination

Language/Level: Novice High

Length: 200 minutes

Essential questions: How do different cultures adapt foreign food? What makes food interesting?

Content objectives:
At the end of this unit, students will be able to:

- identify some examples of food adaptation in Japan
- understand food adaptation is not unique to Japan but it is common in other cultures
- identify basic format of a Japanese TV restaurant guide

Language objectives:
At the end of this unit, students will be able to:

- identify basic information such as the name and location of a restaurant, and the name and simple description of its signature dish from an authentic TV restaurant guide presented in a conversational format
- identify pragmatic features prevalent in Japanese conversation such as backchannel, filler, repetition and contrast with those of English
- use key vocabulary words and phrases (e.g., 食べやすい, 〜に合う） in discussing restaurants, food items, ingredients, and tastes
- use conversational strategies such as backchannel and filler, as well as confirmation questions
- create a presentation with a classmate introducing a restaurant applying the conversational style unique to Japanese

Task Overview:

NHK world is compiling an online visual restaurant guide for the local Japanese community and Japanese visitors to the US. They are looking for something new and interesting and if they like the video, there will be generous compensation. You and your partner decide to submit a video featuring an unexpected and interesting dish that may be unique to a certain culture. You will first study an example of a Japanese TV show for inspiration and discuss it. Then, you work together to create a video.

Language Functions	**Grammatical Structures**	**Essential Vocabulary**
Describe food and taste	_____と_____の N 〜ような N 〜感じ	和食 和風 納豆 ミートソース 味 変わった とり合わせ （〜が〜と/に）合う 想像がつかない 食べやすい 食べ（ら）れる
Use appropriate conversational strategies	Backchannel	はい (formal) うん (informal) そうですね (agreement)
	Filler	あ (indicates noticing) えー (indicates disbelief) あの (eh) えーと (Let me see)
	Confirming information or one's assumption 〜よね↗	
	Giving background information 〜んですが...、	
	Asking questions using empathic expressions WH〜んですか。	何種類ぐらいあるんですか。

APPENDIX B: Presentational Task Rubric

	Exceeds expectation	Yes	In between	No
Language Function: Can carry out the conversation between the restaurant owner and the interviewer while conveying all the necessary information.				
Text Type: Can use mostly connected sentences and co-construct a discourse with the partner				
Impact: Can present in a clear and organized manner and maintain attention and interest of audience				
Communication Strategies: Can provide appropriate background information using ～んですけど・～んですが… Can use confirmation questions using ～よね？ Can use appropriate aizuchi • Can use そうですね vs. そうですか in appropriate contexts • Can use はい with appropriate timing				
Comprehensibility: Can be generally understood by those unaccustomed to the speaking of non-natives				
Language Control: Can use appropriate vocabulary and grammar accurately and fluently				

HELPING OUR STUDENTS BECOME BETTER CONVERSATIONALISTS: UNDERSTANDING SPEECH LEVEL USE THROUGH A COMMUNITY-BASED INTERVIEW PROJECT

Holly HK Didi-Ogren
The College of New Jersey

Introduction

As language teachers, we all want our students to be able to meaningfully communicate in the target language. A key function of language is connecting to others, and helping our students develop pragmatic competency is essential to students realizing this function. This paper examines the broad question of how we can help our students attain pragmatic competency in Japanese, with a specific focus on speech level usage. This paper presents preliminary findings from an ongoing interview project between Japanese-speaking parents at a local "weekend school" (*hoshūkō*) and intermediate undergraduate JFL (Japanese as a Foreign Language) students. The project as a whole investigates Japan-based values among parents at the school as seen through language use, including ethnographic interviews. Students contribute to the research by conducting one-on-one interviews about life histories and cross-cultural experiences with volunteer parents. From the perspective of language acquisition, the interview process is aimed at improving students' pragmatic competency. For this paper, attention will be on what students learned about "noticing" (Walker 2011) speech styles and speech style shifts in their interviews with native speakers. Through the process of interviewing, transcribing, and reflecting on speech levels in the interviews, students professed a greater ability to identify speech level shifts and understand why they happened.

Pragmatic competency

What is pragmatic competency, and how is connected to proficiency in a target language? According to Crystal (1985), "[p]ragmatics is the study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their use of language has on other participants in the act of communication." (240) Thus, pragmatic competency is the ability to perform communicative actions appropriately in sociocultural situations. Within this broad definition of pragmatics, Leech (1983) calls particular attention to interpersonal rhetoric, "the way speakers…accomplish goals as social actors who do not just need to get things done but attend to their interpersonal relationships with other participants at the same time." (Kasper 1997). Such a definition connects pragmatic competence to the central themes of thoughtfulness and respect in this conference, as "attending to interpersonal relationships with other participants" necessitates thinking about others in respectful ways.

Leech (1983) has further delineated *sociopragmatics* to refer to the social perceptions underlying participants' interpretation and performance of communicative action. Speech communities differ in their assessment of speaker's and hearer's social distance and social power, their rights and obligations, and the degree of imposition involved in particular communicative acts. The potential disparity in sociopragmatic norms across speech communities can help to explain why, although learners may be attuned to making highly context-sensitive selections of

pragmatic strategies in their own language, they may not be as sensitive to such context variables as social distance and social power in the target language because those variables may be configured differently. Students who have reached the intermediate level of Japanese through formal study have been exposed to important "guideposts" in Japanese society for sociopragmatic functions related to speech level use, but they often have not internalized them or are not aware of the variation in them. Thus, while native English students studying Japanese are able to competently manage politeness levels in English, the degree of sensitivity to context and rules of politeness are often irregularly reflected in Japanese. For example, a common sociopragmatic issue in beginning-level Japanese utterances (verbal or written) from our students is the mixing of speech levels.

Speech levels in Japanese

Speech levels in Japanese are well-known as a challenging aspect of pragmatic competency for non-native speakers. As there is not a "neutral" level of speech in Japanese, it is something to which speakers and listeners must always attend. There has been a great deal of scholarly work done on speech level use among native speakers, including more recent work on the social functions of such use. However, the literature is much scantier with regard to the acquisition of pragmatic competency with particular reference to speech levels among non-native speakers. Most textbook introductions to speech levels give explanations about which level is appropriate based on fixed criteria such as the formality of the setting, the role of the participants in that setting, and the relationship between the participants (that is relevant to that setting). Possible positive transfer between L1 and L2 is generally not remarked upon; that is, students' attention is not drawn to parallels in their native language that might help them understand how speech levels are used – and how they should learn to use them – in Japanese. This is an area where teachers need to provide supplemental materials in order to enhance students' development of pragmatic competency.

Also noticeably absent from most textbook explanations are the dynamic and fluid aspects of human interaction, including shifting speaker orientation toward the content of what they are saying (e.g., whether the utterance is internally- or externally-oriented) or the management of Face-Threatening Acts (e.g., in an interaction between speakers of equal status where one speaker criticizes another). With regard to the latter, Haruko Minegishi Cook's work on "socializing identities" through the acquisition of speech level pragmatic competency is an important contribution to helping students understand how speech levels are used in actual interactions. The indexical (also called "deictic") approach to language that Cook takes considers language to be a socially organized phenomenon in which meaning is situated and negotiated in social context (cf. Duranti and Goodwin 1992). Note that this model is distinct from the one presented in many JFL textbooks, wherein meaning is only found in language, not in social context. In contrast, in the indexical model language is a tool for *constructing* social situations, rather than a tool chosen to *fit an existing* social context. This is crucial to helping students acquire pragmatic competency around speech levels in Japanese, as the use of levels has been shown to be highly context dependent (Geyer 2008, Ishida 2007).

Awareness raising to improve pragmatic competency

Scholars have argued that a key way to help our students acquire pragmatic information is through awareness-raising activities (Rose and Kasper 2001). Such activities include observation and reflection, in situations where students can observe authentic (i.e., natural or unstated)

speaker input. This type of input is key "not because students should imitate native speakers' action patterns but in order to build their own pragmatic knowledge on the right kind of input." (Kasper 1997) One way of doing this is to build awareness-raising activities around authentic or semi-authentic materials in the classroom itself. With regard to speech level use in Japanese in particular, Walker (2011) argues for observational and reflective activities that help students develop "noticing" or awareness of when, how, and why native speakers use particular speech styles. For example, awareness-raising activities could be built around scripted (e.g., a television drama) or semi-scripted (e.g., a broadcast of an interview) materials brought into the classroom. While beneficial in providing students with pragmatic information, such sources do have limitations. First, scripted programs such as television programs tend toward prototypical or idealized realizations of actual speech. Semi-scripted programs such as interviews are likely to be more reflective of natural speech, but are still packaged through editing to be appealing to the intended audience. Both types of programs, therefore, fall short of exposing students to natural discourse. Connected to this, the second limitation of introducing such programs is that students do not get exposure through them to the turn-by-turn, emergent meaning making that characterizes natural speech. They therefore do not have access to the ways that speakers can adjust and attune their speech to others in the interaction, as the interaction is unfolding.

Furthermore, watching a TV show or interview is affectively distant in comparison to what students were asked to do in the current project; namely, to conduct a one-on-one interview with a native speaker. The expected level of engagement and commitment to the conversation in the current study is much higher than for a setting in which students can be more disengaged. Further research is needed to articulate possible connections a student's level of engagement and their awareness of speech levels, but it does not seem unreasonable to assume that students who are interviewing someone face to face, and are in charge of the interview, will have a greater degree of investment in the interview.

In summary, previous research suggests that giving students observational tasks to build their pragmatic knowledge is effective. Walker (2011) has investigated the effectiveness of observational tasks to build awareness of speech level shifts among beginning-level JFL learners, and Cook (2001) has investigated how awareness-building activities can improve pragmatic competency with regard to speech level use among intermediate and advanced-level learners. This paper adds to the current research by considering the process of intermediate-level learners increasing their "noticing" of speech level shifts through face-to-face interviews with native speakers which they conducted.

The project

The project from which data for this paper is drawn has the broad aim of bringing ethnographic methods into the JFL classroom. The focus of the project as a whole is on Japan-based values among parents of children attending a local Japanese language weekend school, and specifically on how those values come through in natural discourse. The project was piloted in spring 2016, and officially began in fall 2016. Students at the second- or third-year level of Japanese in the 2016-2017 academic year participated in the project. At our institution, this means students who had completed 170 hours of study at the start of the fall semester, and 250 at the start of the spring semester. Seven students participated in the fall, and four in the spring. Data for this paper is taken only from the spring semester, as this is when we focused specifically on speech levels.

Prior to beginning the interview project in the spring, the students completed a chapter on Japanese speech levels in the Tobira textbook. This in-class work included both recognizing linguistic forms that distinguish speech levels (verbs, pronouns, etc.) and discussing the factors that lead to a particular form being used in a particular setting.

After completing the formal speech level unit and before beginning the interview project, students were then asked about their degree of confidence in recognizing speech level distinctions for another person, and in distinguishing between speech level use in their own speech. Two of the students in the spring semester class already had extensive exposure to natural Japanese outside of the classroom, one because of a Japanese parent who speaks to her primarily in Japanese, and one because of a network of close-age peers developed through three years of self-study before taking a formal class for the first time at college. Both of these students stated that they felt confident about understanding both formal (desu/-masu) and informal (plain) speech levels, but not about using honorifics (keigo). They also stated that they were confident in their own abilities to appropriately shift between formal and informal forms. However, classroom interaction and course assignments strongly suggest that both students were much more comfortable using informal (plain) forms, as one might expect given the primary settings in which they use Japanese outside of class. Claims that they were able to nimbly switch between levels were not supported by their performance in class, but they were able to more quickly identify speech level shifts in recorded data when we got to that stage of the project. The other two students began their study of Japanese after starting college, and had very limited exposure to the language outside of class. Both of these students stated at the outset of the semester project that they were much more confident in using formal (desu/-masu) than informal (plain) forms.

Each student conducted two, 20-30 minute, one-on-one interviews with a parent volunteer. Students developed questions around the broad topics of "life history" and "cross-cultural experiences" prior to the first interview, and those questions were then revised for content and accuracy. Following the completion of the first interview, students submitted a rough outline of the interview contents with time stamps (e.g., 1:10-1:30 talked about childhood home), places they needed help understanding (e.g., 1:50-2:10 I cannot understand what the person said), notes on topics they wanted to follow up on in the second interview, and whether they noticed their interviewee shifting speech levels or not. Following this, they developed questions for the second interview, again receiving feedback on content and accuracy prior to conducting the interview.

After the second interview, students transcribed both interviews in full, including marking where speech level shifts occurred. We then discussed as a class the patterns in speech level shifts we found, including reasons for why we thought the shifts occurred. The professor did not suggest reasons for shifts, although was prepared to make some suggestions if students could not see any patterns. However, students came to an understanding of most of the shifts on their own. The following discusses the patterns identified by students with the guidance of the professor.

Students' noticing and analysis of speech level shifts

One of the main functions of shifts from desu/-masu to plain forms in the student-led interviews was identified by the students as the speaker (the interviewee) making an internally-oriented utterance. This is in line with findings from scholars such as Maynard (1993) on the discursive functions of such shifts. In the following example, from a transcript marked by student YA, students noted that interviewee AM shifted from her primarily desu/-masu speech style into plain when thinking to herself, in line 35. This explanation of AM's shift in line 35 is also

supported by her shift back to desu/-masu in her externally-oriented (i.e. oriented toward YA as listener) utterance in line 36.

Example 1 [YA interview 2 with interviewee AM]
35: AM: 何だろうな… [Internally-oriented speech]
36: 考えが変わったことですよね。
"What is it I want to say? It's that (my) way of thinking changed."

It should be noted here that students can only understand this kind of shift if they look at stretches of talk, rather than isolated utterances – such as line 35 without any of the rest of the interactions, or particular linguistic features (e.g., only focusing on the occurrence of *darou* in line 35). In other words, students were able to identify a shift to informal forms as being internally-oriented partly because of how it contrasted with the interviewee's speech style in the utterances that surround line 35. Example 3 gives another example of this type of pattern, again marked by a student in the transcription:

Example 2 [YA: Interview 2 with AM]
47: でも日本人も一緒なんだよな… [internally-oriented speech]
48: みんな一緒なんですよね。 [desu/-masu (directed toward interviewer)]

Taken together, the class discussion around these two examples show that students are clearly developing an attenuation to the flow of conversation, and to how the function of a single utterance needs to be understood in context.

Students were also able to identify places where speakers (interviewees) shifted into plain style in order to add further information to a main point already given in the desu/-masu form, as in the following excerpt where SB is interviewing TM:

Example 3 [SB: Interview 2 with TM]
100: TM: そうですね、性格は僕に近いかも知れません。
101: あまりギャンブルをやらない。
102: あの、まじめな人、その感じかな。[internally-oriented utterance]
"Yes, well, personality-wise (she's) probably more like me. She doesn't gamble. Um, (she's) a serious person...something like that, I think."

At a structural level, having students mark speech level shifts led to interesting discussion about what counts as a shift. For example, line 45 below was marked as a shift to the plain form. In class discussion, students stated that the speaker was making an internally-oriented utterance in line 45. However, in fact the utterance in line 45 is truncated, as noted by the final と that suggests the speaker was going to continue the utterance. Instead, the speaker restarts the utterance in line 46 and ends it in the desu/-masu form. The "false starts" common in natural speech are challenging for learners to follow, but they are also important aspects of natural communication that in this case also pertain to speech level use.

Example 4 [YA: Interview 2 with AM]

45: やっぱみんなチャレンジ精神が大きい人が多いんだなと
46: やってみようみたいなのが多いですねみんなね

Students also noted that each interviewee had a general speech style, and this style varied from person to person. Student MH noted that "prior to the interview, I expected the person I interviewed to use a lot more formal speech forms, however during the interview they used a variety of speech forms." On the other hand, student JL observed that "with regard to shift in speech [level], the interviewee stayed within desu/-masu form throughout." In class discussion about variation across speakers reinforced to students that there is inter-speaker variation in preferred speaking style. This is an important supplement to many textbooks, where there is little attention given to heterogeneity in speech level use between speakers.

Findings: speech level awareness

In a presentation at the end of the semester, students were asked to share their reflections to the following questions in English:

1. Do you feel more able to recognize when and why people shift speech levels?
2. What specifically has contributed to any changes you note in your awareness of speech level usage in Japanese?
3. Do you feel more comfortable about using speech levels yourself?

All the students said that they were more confident about recognizing when people shift speech levels. For example, student YA said "I am definitely able to recognize more when and why people switch shifts. I noticed that shifts tended to happen most often when the interviewee was thinking to themselves or, in the case of my interviewee last semester, shifts would also happen when we were no longer in the midst of the formal interview." Although the students were not asked whether they noticed shifts while they were conducting the interviews or not, several students also commented that it was only in the process of transcribing the interviews that they noticed such shifts. This finding suggests students need time to reflect and process in order to notice shifts. If true, this also suggests that students are not yet nimble enough to draw on information needed to make their own contextually-appropriate speech level choices during the interview itself.

With regard to the third question about students' level of comfort in using speech levels themselves, SB noted "I used desu/-masu form during the interview; however, at times when I was more familiar about a topic, I quickly reverted to short form due to both excitement and nervousness most likely." SB demonstrated a greater awareness of his own use of speech levels than the other students. However, his comment in class prompted a discussion about awareness of one's own speech level use. The two students who started their study of Japanese in college said that they stayed strictly in the desu/-masu form throughout because "that's the form I'm most comfortable with." It might be interesting, therefore, to assess students' level of comfort with particular speech levels prior to conducting observation activities such as interviews, since that may vary in classes where students have not come through the same, formal language program prior to the activity.

Discussion

Recalling that the goal of this study was to see whether students gained more confidence in recognizing when and why speech level shifts occur, the preliminary findings suggest that this was indeed the case. MH, for example stated "I definitely improved my ability to discern formal and informal speech levels."

Moreover, the ability of students to identify functions of speech level shifts within a conversation suggests an emerging awareness of how speech levels serve discursive functions.

With regard to teaching speech level usage, it is useful to consider a second key concept from Cook's *Socializing identities through speech styles* (2008): language socialization. This concept was developed through a series of single and jointly-authored works by Elinor Ochs and Bambi Schieffelin in the late 1980s and through the 1990s. It is important to teachers wanting to help students learn to understand speech level usage because language socialization studies "…investigate how particular linguistic forms are used and interpreted in a local community, and how novices are guided by experts/members to learn the semiotic processes of indexes in the routine practices of everyday life." (Cook 2008: 5) We as teachers are the experts in this process, and need to find more effective ways of communicating our knowledge of how speech levels are "used and interpreted in a local community." The present study is an attempt to contribute to that work.

Works cited

Cook, H.M. (2001). Why can't learners of JFL distinguish polite from impolite speech styles? In K.R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in Language Teaching* (pp. 80-102). Cambridge: Cambridge University Press.

Cook, H.M. (2008a). *Socializing identities through speech styles*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters

Crystal, D. (1985) *A dictionary of linguistics and phonetics*. 2nd. edition. Oxford: Blackwell.

Ishida, K. (2007). Developing understanding of how the *desu/masu* and plain forms express one's stance. *Selected Papers from the Conference on Pragmatics in the CJK Classroom*.

Iwai, T. (2007) "Becoming a good conversationalist: Pragmatic development of JFL learners." *Selected Papers from the Conference on Pragmatics in the CJK Classroom*: The state of the Art. 121-140. 97-120.

Jones, K., & Ono, T. (2008). "The messy reality of style shifting." In K. Jones & T. Ono (Eds.), *Style Shifting in Japanese* (pp. 1-7). John Benjamins: Philadelphia

Kasper, G. (1997). Can pragmatic competence be taught? *Second Language Teaching & Curriculum Center*. Retrieved from: http://www.nflrc.hawaii.edu/networks/NW06/default.html

Leech, L. (1983) *Principles of Pragmatics*, London: Longman.

Rose, K.R. and Kasper, G. (2001). *Pragmatics in language teaching*. Cambridge

Walker, Izumi (2011). "Learners' Noticing of Japanese Speech Styles: Pedagogical issues and possibilities." *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 8:1. 336-361.

TELECOLLABORATION FOR CULTURAL AWARENESS OF FUTURE GENERATIONS: BENEFITS, CHALLENGES AND CONSTRAINTS

Tiziana Carpi

University of Milan

Introduction

The current research aims to investigate benefits and constraints in the implementation of three distinct telecollaborative projects conducted among four Universities (in Italy, France and Japan) between 2015 and 2017.

Based on the ICC theory, these studies are examples of the traditional model of telecollaboration (vs. dialogic model) as theorized by Helm (2013), and were implemented with different learning contexts, goals, tasks and tools.

As for the analysis, recent trends in research show that more attention is now paid to the analysis of the processes during the exchanges and to how cultural meanings are expressed. To this aim, multiple methods were adopted: analysis not only of online interactions but also ethnographic data, pre and post questionnaires, video recording of the online exchanges, interviews as well as teacher/researcher feedbacks were collected. Four main types of constraints are also discussed, the so-called invisible factors that educators should be aware of when developing online intercultural exchanges.

Literature review

Telecollaboration has been generally defined as the process of communicating and working with other people, individually or in groups, in geographically distant locations through online or virtual tools. In the field of second language (SL) and foreign language (FL) education it covers institutionalized and structured activities that are tailor-made for specific groups of students with the aim of providing learners with opportunities for interaction helping them achieve precise learning goals, namely enhanced linguistic skills and intercultural communicative competence (O'Dowd 2007, Dooly 2008, Guth and Helm 2010). Telecollaboration is considered an educational practice which is highly valued by educators and students who have experience with it, but also a time-consuming activity which is difficult to organize and receive limited instructional recognition or support.

The term *online intercultural exchange* OIE has also been used as synonym of telecollaboration (O'Dowd 2007). Dooly and O'Dowd (2012) attributes the increasing interest of researchers and educators in telecollaboration within FL education to three main factors: (1) the growing attention in the FL/SL education community paid to the role of culture in FL/SL learning and the recognition that OIE can support the development of learners' intercultural communicative competence ICC (as theorized by Byram 1997); (2) the rise of sociocultural theory as applied to SL/FL learning; and (3) the role played by SL/FL competence and e-literacies in learning and working in the twenty-first century.

Research on telecollaboration and OIE appears to have moved from studying the products of exchanges (e.g., adopting quantitative analyses for email, forum discussion, chat), to examining their processes. This entails that being telecollaboration feasible to control for all the variables that might influence an exchange (being activities that could take place both inside and outside of the classroom), the use of qualitative research has been identified as more appropriate

(Levy and Stockwell 2006). Also multiple methods (e.g., qualitative, quantitative and action research) have been considered to be a reasonable alternative, also justified by the sociocultural approach, taken by an increasing number of researchers, according to whom ICC remains one of the primary goals of telecollaboration (Chun 2015).

Models of telecollaboration

In the twenty years telecollaboration has evolved, not only in terms of definition, but also pedagogically speaking, new models have emerged. With time the scope of telecollaboration in FL education has extended and new configurations have been established: the main characteristics vary according to the objectives, the participants, the tools (as exemplified by previous research) and further features.

The objectives of telecollaboration vary according to the project and to the participant groups. Some may include the development of language skills and/or intercultural communicative competence (O'Dowd 2007), the development of new online literacies (Guth and Helm 2010), work-related competences such as translation and professional communication. According to the results of a recent survey addressed to telecollaboration practitioners in Europe intercultural communicative competence (ICC) was the most widely shared objective (Guth et al. 2012).

Groups of participants can be organized in dyads, triads or discussion groups. If we look at the language used for communication there are three main types of exchanges:

1- "bilingual" e.g. English speaking learners of French communicating with French speaking learners of English as a foreign language, (Edasawa and Kabata 2007, Kabata and Edasawa 2011, Hayashi et al. 2013);[1]

2- "multilingual" (Fratter et al. 2005);

3- "monolingual" e.g., only one of the partners' languages (Lee 2006), as in the case of interaction between learners and trainee teachers of the language studied by the learners (Hattori et al. 2014) or a foreign language used as a lingua franca (such as the case of English among predominantly non-native speakers of English) (Guarda 2013, Helm et al. 2012).

There is a wide choice of tools to select from for this kind of exchanges, from the more traditional ones such as e-mail and asynchronous discussion forum to Web 2.0 tools such as SNS, blogs, wikis, virtual platforms and Web conferencing tools, such as Skype, Google hangout, etc.

As for the instructor's role, in most of the projects reported in the literature, teachers organize the communication and tasks, motivate students, monitor activities, provide feedback and support for learners.

Communication between peers can thus be asynchronous or synchronous, depending on the objectives of the exchange and the tool used, and on institutional and logistic constraints, such as different time zones, class times, teacher and/or student preferences.

Table 1 from Helm (2013, p. 36) summarizes the main features of how a traditional model of telecollaboration, within which the studies presented here fall, can be conceived: attention is given to the main features: the type of communication held by participants, their perception and the topics discussed during the exchanges.

[1] While the vast majority of telecollaboration studies described in the literature are of the bilingual type, a rather small number of projects have involved the multilingual or monolingual types.

Traditional models of telecollaboration
Communication is often in dyads or triads, (with the exception of asynchronous forum discussions)
Students engage in discussion with peers without the presence of teacher or facilitators
Participants should feel comfortable in their communication
'Safe' topics tend to be discussed, such as university or student life, culture, free time. Contentious issues are avoided.
Students are expected to be 'polite' and 'politically correct'
Synchronous or asynchronous, written and oral communication modes can be used
Disagreement is accepted but conflict is avoided

Table 1. "Traditional" models of telecollaboration as summarized by Helm (2013, p.36)

Benefits and constraints

According to previous research, telecollaboration has been very successful, both for language and culture learning in different higher education contexts. Successes include personal and cultural benefits, gains in language development, sociolinguistic improvements, development of intercultural communicative competence, learner autonomy, multimodal communicative competence and critical cultural awareness raising. However, simply connecting learners with each other online does not guarantee a successful intercultural exchange. Chun 2015, p.17.)

However, there are also many examples of online intercultural exchanges that did not result in successful communication. These are cases of "failed communication", as exemplified by a review of studies on telecollaboration by O'Dowd and Ritter (2006). Misunderstandings, difficulties and tension that arise from cultural differences in communication style and behaviour might be some of the causes (O'Dowd and Ritter 2006). After reviewing a few important studies on telecollaboration, Chun (2015) proposes three main constraints about which researchers and educators should be aware of when developing, implementing and researching online intercultural exchanges: (1) constraints of technology; (2) constraints of the configuration; (3) constraints of the learners and the learning context; (4) constraints of the teachers' role.

Methodology

In the following sections three projects in which students of the University of Milan have taken part to, will be described and analysed in details.

The first two projects can be summed up according to a similar scheme, since goals and settings were almost identical, while tasks, tools used and data collected were slightly different. They were carried out in 2015 and 2016 through a collaboration between the University of Milan (Department of Language Mediation and Intercultural Studies) and Waseda University (Graduate School of Japanese Applied Linguistics). The traditional model was applied and online intercultural exchanges were monolingual. This means that participants from the countries involved (Italy and

Japan) used only Japanese language as means of communication. As it will be clear later, this was possible since the two groups had different goals.
Online interaction took place between two different groups of learners: on one side, students studying Japanese as a FL, either enrolled in the BA course of Language and Cultural Mediation or in the MA course in Languages and Cultures for International Communication and cooperation at the University of Milan (MIL, henceforth); on the other, graduate students majoring in Japanese Language Education at Waseda University (WAS, henceforth). MIL students, who generally show enthusiasm in Japanese language learning with strong motivation, have very few opportunities to regularly interact with native speakers (NS). Students at Waseda University, on the other hand, have deep interest in Japanese language education and despite some of them had teaching experience, they still lacked the experience to deal with learners using Web conference systems and few have had chances to interact with students from non-kanji area and deal 'live' with their difficulties while communicating in Japanese. The two remote exchange projects were implemented in order to satisfy both needs.
The projects, in which the aforementioned two institutions and two different kinds of learners took part to, aimed at three main goals:

1. Provide learners of Japanese language with opportunities of intercultural exchange in Japanese with NS and provide teachers-to-be with experience in distant language education through Web conferencing tools
2. Investigate benefits from the point of view of each group of students
3. Explore students' emotional side during the experiment

Following, more details about the workflow of the projects will be explained.

Project 1 and Project 2

Structure and aim

Project 1 ran for seven weeks (June 1- July 15 2015). A first online exchange between the two groups of participants using video conference was fixed for general self introduction of all students. Afterwards, small groups and pairs were formed according to a previously agreed calendar of six online exchanges (one online exchange each week).
MIL group was constituted by 10 students studying Japanese, with language competence ranging from elementary-intermediate (A2-B1) to upper intermediate (B2). WAS group included 6 graduates students with strong interest in Japanese language education and some teaching experience variable depending on participant. Learners were paired associating one or two MIL students of Japanese with one WAS student resulting in 4 dyads (1on1 for 30 min) and 3 triads (1on2 for 60 min).
Skype and video conference were used as Web conferencing tools to connect participants and support online synchronous interaction that were to be carried out in Japanese. Some participants also used SNS (FB) to privately communicate with peers. No specific task was fixed but it was suggested that students could think of some topics to talk about each time and prepare in advance for them. After the interaction, all students had to fill in a diary using Italian and/or Japanese and deliver it to the two

coordinators who had the role of organizing the overall project, monitoring activities, communicating with and providing support to participants.[2]
Given that the main interest of WAS group was to deepen awareness about how distant Japanese language education using Web conferencing tools works, what kind of problems can arise and what can foster language learning and motivation in students, they were not asked to be responsible of explaining Japanese grammar or answering questions about the Japanese language to MIL students, were not specifically instructed on how to deal with the content of their exchange, but advised on some tips only at the beginning of the project.
Both coordinators decided to provide some suggestions based on the feedbacks received almost every week from their counterparts through their dairies.
Project 2 ran for nine weeks (Dec 1 2015 – Jan 31 2016). MIL group was composed by 3 students with a language competence ranging from elementary-intermediate (A2-B1) to upper intermediate (B2). WAS group, as before, was formed by 3 graduate students eager to deepen their knowledge in Japanese language education, with no experience (except one) in teaching. The constituents of small groups and pairs changed each time but were previously agreed according to a calendar of five online exchanges (one exchange every 10 days) to be carried out in Japanese. The first two interactions took place with all participants (3on3, 60 min), while in the remaining ones participants were divided in dyads (1on1, 30 min) and triads (1on2, 30 min).
A "virtual classroom" was created through Adobe Connect and students were able to communicate to each other through video-oral and written (chat) interaction.
For Project 2 took advantage of the difficulties experienced in Project 1, especially in that this time the tasks were assigned and carefully designed by the coordinators. This design included: reading comprehension, speaking and writing skills, intercultural understanding. For each exchange students were asked to read a couple of short articles in Japanese language, taken from NHK Web News Easy, understand their content and prepare to discuss about them with their peers.
Again, WAS group was left a lot of autonomy in managing the exchanges and their interactions with MIL students.

Data collection
For both projects the data collected were the same, except for one item: a short written composition (Project 2 only).
Data were collected in three steps: two questionnaires (pre and post project) about the motivation of participation, interest and experience of Japanese language, self-confidence in speaking Japanese (MIL), previous teaching experience (WAS), etc.; diary on technical problems, content of conversation, self-improvement, that participants had to write after each exchange with the aim of investigating participants' awareness and self-reflection about their role in the online conversations (WAS), or to collect comments and impressions and how they felt during and after it (MIL); short written composition (MIL); interviews with the coordinator.

Results and discussion
In Project 1 most of the MIL students (7 out of 10) had studied Japanese for about three years,[3] while the remaining three for about four to six years.[4] It is also important

[2] The author was also the coordinator of the students at the University of Milan, while at Waseda University Mrs. Ayumi Canal coordinated the participants under Prof. Hiroshi Miyazaki's supervision.
[3] For a total of about 280-300 hours.
[4] Respectively about 400 and 500 hours.

to note that half of them (5 out of 10) had previous experience of short-term study (one month) in Japan. What is most relevant to the experiment is to examine the opportunity that they usually have to interact with Japanese NS. 60% of them had never had the opportunity to interact in Japanese with NS, and even those who had declared a low frequency of interaction with Japanese friends (a few times per month), that cannot be judged significant. Furthermore, none of these revealed to be oral interaction as they mainly communicated through chats via FB or other social networks. This entails that MIL students were not used to have some kind of conversation with Japanese people using the target language.

In responses to questions about how confident they felt when speaking Japanese, the majority (N 8) answered that they were afraid not to be able to communicate effectively and did not feel confident in speaking with a NS.

As for the WAS group, only half of them (N 3) had long experience in Japanese language teaching (8 to 10 years), while the remaining ones (N 3) had no or very short teaching history. Also, relevant to the project, which involved only learners of Japanese from non-kanji area, is that data showed that most learners (N 5) had no or extremely short experience in teaching Japanese to students from non-kanji area.

It should also be noted that, similarly to their counterparts, none of WAS participants had ever taken part to online exchanges before with peers from overseas and with a learning goal.

As for the content of the exchange, some groups decided autonomously to think about a topic and prepare for it starting from the second exchange, others took more time to apply this modality, some others did not plan anything and decided on the spot. The selection of the topic, however, was often left to WAS participants.

At the time of the second experiment (Project 2), MIL participants had studied Japanese for a period between 3 and 5 years. Also this group of learners did not feel confident in communicating with Japanese speakers due to lack of opportunities. As for their experience in Japan, they had stayed only for a maximum of 1-2 months. One had never interacted with a Japanese person outside of the classroom, while the other two had some very sporadic contact with Japanese friends using Skype, email or LINE. Among WAS participants, only one had some teaching experience.

According to the results of the questionnaires, MIL students evaluated the experience very positively finding it useful for the opportunity they had to talk directly to a NS.

They perceived some language improvement they could practice reading, oral and written production. Similarly, they all found that the diary, though very short, was useful for memorizing new vocabulary and written exercise. The experience made them feel more confident at the thought of communicating with NS. Exchanges were considered beneficial also in terms of intercultural learning. MIL felt less anxious and shy the more interactions they had and realized the importance of oral practice (not sufficiently experienced in class), while also learning new aspects of Japanese culture when compared to the Italian one. All this increased their self-confidence.

Technical problems (freezed screen, disrupting noise, etc.) were experienced but not noticed as so disruptive as their WAS counterpart felt. They also expressed their opinions on the structure of the project: exchange length of time should be adjusted according to number of participants (60 min for a group of 2on3 not enough), some topics were boring, more cultural (not social/political) aspects are preferred. They suggested that a similar experience could be offered also to less proficient students but differentiation of task difficulty is necessary.

WAS students all agreed they had reached their initial goal: to accumulate some experience on remote exchanges and reflect deeper on related problems unique to

remote exchange. Feeling the responsibility of their role, they managed and solved several small issues while handling communication with MIL students.
They also agreed on a better success of the interaction when participants are fewer (1on1 or 1on2), since it allows students to talk in more depth of each topic. They realized that technical problems affect the interactions and increase the difficulty to provide feedback to learners; they also learnt to consciously use vocabulary and sentence patterns and found useful discussion on social themes.
Overall WAS participants experienced meaningful interactions thanks to a fruitful exchange of ideas about the current situation in Italian and Japanese society. Technical problems heavily affected the exchanges and increased their difficulty to provide feedback and to develop a topic to a deeper level. Their suggestions in order to improve the project include: request of sharing information about participants before the start of exchanges (e.g., through a video conference meeting), improve schedule adjustment. In this project, in fact, due to difficulties in scheduling the interactions, components of pairs and small groups changed each time. As for the topics, they would have preferred to be involved in the selection of articles and expressed the desire to be more involved in the process of deciding a framework for the project, even considering that direct content with MIL students before the start of the exchanges could help in the selection of themes that could be of interest to everyone and foster more active participation of learners.
Project 1&2X: Discussion (da cancellare)
All the comments collected through questionnaires, diaries and interviews reveal significant issues related not only to how groups handled and joined the interactions, but also to language and culture learning (MIL) as well as how both WAS and MIL students perceived themselves and their performance. Some of these issues will be discussed here drawing also on students' diaries.
As for the topics discussed during the interactions (Project 1), WAS participants generally agreed on the importance of selecting a theme in advance and allow peers to prepare for it. For MIL students this meant that they had time to arrange their thoughts, make a list of vocabularies and revise grammar patterns to express what they wanted, which led them to feel more confident before and more satisfied after each exchange. Some of WAS students also found that talking about broad topics allowed MIL participants to discuss about certain issues in more depth; others also said that online exchange prompted topics that rarely come out during class hours (e.g. onomatopoeia, animals, Japanese traditional festivals and special events, etc.). As emerged from the above analysis, this shows that there was a large variation in how MIL students reacted to topic selection and emphasizes how learners have different learning attitude and approaches to FL learning.
According to students' account, technical problems (such as poor Internet connection, freezed screen, noise in the background, etc.) often affected the interactions with peers and WAS students showed to be more aware and bothered by these disruptions than their counterpart.
According to diaries by MIL students, they perceived to have gained two major benefits from the experience: learning of new vocabulary and more engagement when talking in Japanese with NS. Someone also reported that listening comprehension improved the more practice they did. Examining MIL students' comments on self-confidence, an overall deeper awareness of how they perceived themselves and their performance with peers was observed throughout all exchanges.
The opportunity that MIL students had to deepen also their knowledge about Japanese culture and exchange view about with their peers was very appreciated.

As mentioned earlier, WAS participants were left total control of handling the online exchange, in order to let them experience the process of distant learning education (included benefits and drawbacks). Comments ranged from reflections about their own speaking speed rate, whether and how to deal with error feedbacks, to considerations about their role and how to deal with it.
Table 3 and 4 summarize what each group of participants learnt from the experience, as emerged from the analysis of data.

Project 1	
MIL group	**WAS group**
interaction through Skype increased self-confidence in communication with NS	choosing and assigning topics in advance help students to become autonomous learners
focus on meaning helps bypassing grammar and/or vocabulary limits	selecting broad topics for discussion helps peers discuss longer and from different perspectives
awareness of the importance that knowledge of Japanese culture can have a bad impact on communication as much as low language skills have	speaking speed rate affects students' performance
pre-assigned topics supports longer and more structured interaction	pictures and realia supports mutual understanding
(but) variety of topics and getting away from initial ones motivates interest	topics related to students' experience and interests ease communication
the more one interacts with NS, the more fluent and smoother the exchange gets	technical problems impacts interaction
more confident when speaking with Japanese people	visual contact better than voice only

Table 2. What MIL and WAS groups learnt from participation to Project 1
Table 3. What MIL and WAS groups learnt from participation to Project 2

Project 3
Structure and aim
The third Project is an attempt to conduct a remote collaborative exchange via the Internet involving students in Italy, France and Japan. This experiment was carried out between 2016 and 2017 and started as an international collaboration with three Universities: Kobe, Rennes, Milan (respectively KOB, REN, MIL, henceforth).
The traditional model of telecollaboration was applied and online interactions were multilingual: students could use whichever language they felt useful for mutual understanding. This could be the target language (Japanese), their L1 (French or Italian) or another one (e.g. English) used as lingua franca. The aim was, again, to promote intercultural awareness and intercultural communicative skills. One of the

original goals of the University of Milan was to conduct online exchanges using Japanese also as lingua franca, considering that the Italian students could have been paired in small groups with a Japanese and a French speaker. However, due to several constraints that will be presented at the end of this session, this structure could not be implemented.
Online interactions took place between two groups of learners: on one side, students studying Japanese as FL (French and Italians); on the other, students majoring in intercultural communication (Japanese). This time the native speakers were, with different specific goals though, very much interested in intercultural communication with foreign students, in interactions using Japanese, English, or any other language useful to a mutual understanding. Students of Japanese had, on the other hand, deep motivation to practice the Japanese language in conversation with NS while improving their intercultural communicative skills. 5 MIL and 10 REN participants studying Japanese language in bachelor and master courses were paired with 14 KOB students in small teams of 1on1 or 1on2. They were assigned the task to co-produce a video related to the theme "Funny stories", one of the topics of the Japanese Language Education Global Network (GN), an experiment that has been implemented by Kobe University in the last few years. It is well known that the theme of what is funny is culturally connoted and what is considered funny in a specific culture, may not sound so in another one.
The participants exchanged opinions on "What is funny for me?" communicating through e-mails, SNS, Skype or Google Hangouts and sharing video materials with the final goal to collaborate in the realization of the final work.
As for the exchanges with Japanese speakers, participants were instructed to write an activity log each time, while Italian students were also responsible for the video recording of their conversation via YouTube live event. Questionnaires about Japanese language learning and intercultural understanding were submitted at the beginning and at the end of the project.

The Project had at four main goals:
1. Promote intercultural awareness and understanding through discussion about a shared topic, while understanding the values of a partner from a different culture (all participants)
2. Foster collaboration with a partner through remote exchange tools
3. Promote Japanese intercultural communicative skills (students of Japanese)
4. Explore students' emotional side during the experiment

In this study I will present details of the data gathered from the Italian side and preliminary results of the analysis, since the analysis of the overall project is still ongoing.

Project outline
The third project ran for about 12-15 weeks depending on the Institution, from end of November 2016 to end of January 2017). A blog was used with the purpose of uploading material (mainly videos) produced by single and pairs. In order to let all students introduce to each other, all had to produce a short video for self-introduction and upload it on the blog (first task). It also served as a way to express their preferences on potential partners based according to their personal interests and allow the three coordinators to organize the pairs.

MIL and REN Students, who have varied Japanese language competence (A2-C1), were paired (1on1) with KOB students in small teams of 1on1. They were assigned a second, more complex, task: to co-produce a video related to the theme "Funny stories". Videos had to be correlated by subtitles in two languages. Once the pairs were formed, they were left complete autonomy in deciding the schedule of their future oral and written interactions.
The tools used for their interactions were: Web conferencing tools, such as Skype and Google Hangouts for their synchronous exchanges, and SNS such as FB, LINE, Messenger, Whatsapp, for their synchoronous/asynchronous interactions.
The three coordinators managed the initial process of the project, included a detailed explanation of the experiment, the tools to be used and directions about the material they had to co-produce. Later participants were left free to organize and solve most of the problems they faced throughout the project. However, since the project was integrated in the curriculum of the two courses in France and Japan, participants had the chance to discuss and share with the class, once a week, some of the experiences and problems. In the case of the Italian students, instead, who volunteered and were not involved in a specific class related to the project, there was a follow up of the process by regular communication with the coordinator through a private group on FB and Whatsapp. Also the Japanese coordinator set up a FB group for general communication.

Data collection
As mentioned above, this paper will cover only detailed description of data collected by the Italian side, restricting the results of the analysis to a preliminary stadium.
The analysis and final results of the whole Project will be presented at a later stage together with the other two colleagues.
The study allowed to collect a wide number of data. Hereunder, an overview, distinct by country:

Data collected	**Italy**	**France**	**Japan**
pre-project questionnaires	✓	✓	✓
post-project questionnaires (1)	✓	✓	✓
post-project questionnaires (2)	✓		
CARAP/FREPA survey [5]			✓
task 1: video used for self-introduction	✓	✓	✓
task 2: video co-produced by pairs (MIL-KOB and REN-KOB)	✓	✓	✓
videos of the online exchanges between pairs	✓	✓	✓
activity log (diary) after each online exchange	✓		✓

Table 4. Data collected for Project 3

[5] CARAP/FREPA is a framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures. The term *pluralistic approaches to languages and cultures* refers to didactic approaches which involve the use of more than one / several varieties of languages or cultures simultaneously during the teaching process (see http://carap.ecml.at/)

Pre- and post- questionnaires (1) investigated different type of information: personal and Japanese language learning related data (previous experience in Japan, lenght of Japanese language learning, previous remote interaction with Japanese NS and tools used, foreign language learning experience); intercultural awareness (awareness of cultural differences, similarities and stereotypes between the two countries before taking part to the project; difficulties in collaborating with partner); technical and cultural problems emerged during the exchanges (technical difficulties in producing the video; linguistic constraints; opinion on the different obstacles faced during remote collaboration; conflicts with partner); language used in the exchanges; opinion on the success of the project; benefits in Japanese language learning/improvement;
A second questionnaire (post-questionnaire (2)) was submitted to the MIL students to further explore: opinions regarding language and intercultural learning benefits after the remote intercultural experience with their peers (how they evaluate the experience in general, all the tools used for communication, reflections about what they acquired on the theme "what is funny", benefits of writing an activity log, reinforcement of stereotypes, benefits in terms of learning motivation); perception of their attitude and awareness after taking part to the project (self-confidence in oral communication after the experience, what they learnt overall).
Each exchange between a MIL and a KOB student was registered by the Italian group using YouTube event live. Not everybody was able to register all the exchanges, but all of them left at least 3 recordings.
The lenght of the exchange was not fixed: this means that peers could decide, according to their needs and time availability, to have longer or shorter interactions. Most of them spoke each time for at least one hour, due to the complexity of the topic. In total the oral exchanges were between 3 and 5 but interactions through other means was more consistent. MIL students would have liked to have more opportunities to discuss in order to better structure their video, since all had hard times to come to the completion of the work in such a short time. They worked in pairs all the time, by dividing the workload in two. Some students produced creative videos with English/Italian/Japanese subtitles. Some were able to deeply analyse the "funny" elements in both cultures, others were more superficial and only shared funny videos taken from the Web in order to express their view. The video co-produced by the pairs had to show each groups' personal view on what is funny and how one's own culture express comic/hilarious moments. There was a lot of flexibility in terms of format.
As for the activity log, MIL students were asked to fill in a diary after each exchange briefly explaining the content of the interaction with their KOB peer, language learning (new vocabulary, structures, expressions), other tools used to communicate with their partner "outside" of the oral exchange.

Preliminary results and discussion (MIL participants only)
MIL students had been studying Japanese for 3-4 years at the University of Milan, and, except one, had stayed in Japan for a period of 1-3 months. They had sporadic connections (weekly/monthly) with NS, with only written interactions through SNS.
As for students' intercultural awareness, namely, awareness of similarities and stereotypes between the two countries before taking part to the project, 3 (N 3) of MIL participants were more conscious than the others but all replied to know well which stereotypes are associated with Japanese people and culture. Most of them found the collaboration with the Japanese peer relatively easy and that the subdivision

of the workload was equal, but a couple found that the interaction with the KOB partner a bit difficult.
The major difficulties encountered were identified in technical problems, referring to the tools used for oral interaction (Google Hangouts and the recording) and time differences. Only one felt a lack of motivation in the partner. Conflicts and/or misunderstanding occurred only a few times but most of them were related to communication breakdown due to language difficulties (vocabulary or expressions), which were solved in most cases using either Italian or English. In fact, half of them used Japanese and Italian for communication, while the remaining ones only Japanese. Most perceived that the project was successful and were almost satisfied with it.
The major problems encountered by MIL students was the difficulty in managing the schedule of exchanges, which they had to handle with their partners. Dates were fixed time by time and this left half of them frustrated. Also, in a few cases schedule was not respected and this demotivated participants involved.
The overall experience was rated as very positive by all of them: learning of new vocabulary, expression but mostly a new aspect of Japanese culture related to what makes them laugh. Despite someone found the theme too difficult to analyse in depth, most were happy and felt motivated to learn more. It also served to reflect and understand further what "funny" means in their own culture. In a few cases, though, the interaction lead to a reinforcement of some stereotypes about what Japanese find funny. At the end of the project all said to feel more motivated and confident in talking with a NS. As result of the process of opinion exchange and work co-production, the difference of each other's understanding of "what is funny" and difficulties in creating a video communicating via Internet were observed.

Findings

In line with previous studies the major issues that affected these experiments and that should be taken into consideration in case of future implementation of similar projects can be classified according to the following scheme (Table 5). They can all be ascribed and included into the fours categories of constraints that previous research had found as affecting online intercultural exchanges (Chun 2015).

Type of constraints	Examples taken from the three Projects
(1) constraints of technology	poor internet connection, difficulty in using specific tools (Google Hangouts, YouTube live event)
(2) constraints of the configuration	time zone constraints , different academic calendar, differences in project goals due to curricular and institutional limitations
(3) constraints of the learners and the learning context	low digital literacy when requested , differences in linguistic proficiency among the partner classes, possibility of reinforcing preconceptions and stereotypes of the learners, incomprehension and unmet expectations
(4) constraints of the teachers' role	low or too much intervention in some cases

Table 5. Constraints found in the three Projects

One of the major difficulties experienced by WAS participants in the first two projects was their doubts about their role: they were not asked to interact as teachers but to deal with students drawing on their background, while reflecting on their actions. However, all WAS participants showed some frustration over working without guidance or advice. Therefore, there is the need to reconsider the role of the coordinators and the necessity to provide more assistance to this group also during the exchanges. Too much freedom and responsibility might not help teachers-to-be. Also, the first two experiments showed that technical problems affected the interaction so heavily that, in case of future implementations, it is advisable to allow more time for each exchange. Yet, troubles caused by a low Internet connection can have a heavy impact on the exchange, distract peers and shorten the time of interaction.
MIL students would have appreciated that their diary (what written in Japanese) could be checked by their peers in order to further verify their understanding of the exchange. This was actually changed in the second project and students were satisfied with this help.
It is possible to state that all MIL students expressed a higher self-confidence in talking with their Japanese peers the more the interactions went on. They felt surprised about how fast they got engaged in the discussions and realized they could actually express, even if with limitations, what they wanted to convey.
The present study provides some hints about how groups of learners with different background and goals could benefit from different types of a traditional model of telecollaboration.

Acknowledgements

I would like to thank Dr. Ryoko Hayashi (Kobe University) and Dr. Chiyo Kunimura (Université de Rennes), Prof. Hiroshi Miyazaki and Mrs. Ayumi Canal (Waseda University) for their precious collaborations. I am also grateful to the CTU staff (Centre for e-learning of the University of Milan) for their support. Last but not least, I sincerely wish to thank all the students who participated in the three projects.

References

Byram M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Chun D. (2015). Language and culture learning in higher education via telecollaboration. *Pedagogies: an International Journal*, 10(1), 5-21.

Dooly M., & O'Dowd R. (Eds.) (2012). *Researching online foreign language interaction and exchange*. Bern: Peter Lang.

Edasawa, Y., & Kabata, K. (2007). An ethnographic study of a key-pal project: Learning a foreign language through bilingual communication. *Computer Assisted Language Learning, 20*(3), 189–207.

Fratter, I., Helm, F., & Whigham, C. (2005). Cross-cultural exchanges at the language centre of the University of Padua and the issue of language. In: A. Moravìková, C.

Guarda, M. (2013). *Negotiating a transcultural place in an English as a lingua franca telecollaboration exchange: a mixed methods approach to the analysis of intercultural communicative competence and third space in an online Community of Practice*. Unpublished Phd thesis, University of Padova.

Guth, S. & Helm, F. (Eds.) (2010). *Telecollaboration 2.0: Language Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century*. Bern: Peter Lang.

Hayashi R., Sugihara S., Trummer-Fukada S. (2013) "Skype-tandem via the internet between a German class at Kobe University and a Japanese class at University of Hamburg", [in Japanese] Graduate School of Intercultural Studies, Kobe University, 41, 44-54.

Helm, F. (2013). A dialogic model for Telecollaboration. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(2), 28-48.

Helm F., Guth S., & Farrah M. (2012). Promoting dialogue or hegemonic practice: Power issues in telecollaboration, *Language Learning & Technology, 16*(2), 103–127.

Kabata K. & Edasawa Y. (2011) Tandem language learning through a cross-cultural keypal project. *Language Learning and Technology, 15*(1) 104-121.

Lee L. (2006). A study of native and nonnative speakers' feedback and responses in Spanish-American networked collaborative interaction. In: J.A. Belz & S.L.Thorne (Eds.) *Internet-mediated intercultural foreign language education* (pp. 147–176). Boston: Thomson Heinle.

Levy M., & Stockwell G. (2006). *CALL dimensions: Options and issues in computer-assisted language learning. Mahwah*, NJ: Lawrence Erlbaum.

Liaw M. L (2006). E-learning and the development of intercultural communicative competence. *Language Learning and Technology*, 10(3), 49-64.

O'Dowd R. (Ed.) (2007). *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers*. Clevedon: Multilingual Matters.

O'Dowd R., & Ritter M. (2006). Understanding and working with "failed communication" in telecollaborative exchanges. *CALICO Journal*, 23(3), 623–642.

ビデオ交流を通した自己の多文化受容力への気づき：日米大学間テレコラボプロジェクト実践報告

LEARNING TO APPRECIATE CULTURAL DIVERSITIES THROUGH VIDEO CONFERENCING: TELE-COLLABORATIVE PROJECT IN TWO COLLEGE CLASSROOMS

熊谷　由理
Yuri Kumagai
スミス大学
Smith College

加藤　鈴子
Reiko Kato
九州工業大学
Kyushu Institute of Technology

1. はじめに

本発表では、日米大学間において「身近にある多文化共生の姿」をテーマとして実施したビデオ交流学習について報告する。今回、このテーマを選んだ背景には、世界中で自国中心主義、排他主義の風潮が蔓延していることへの危惧がある。それぞれの地域・国ごとに差別される対象は異なってはいても、その根底には異質なものへの不寛容という共通点が見られる。これらの問題はもちろんローカルレベルでの解決策模索が必要であるが、グローバルな視点から問題を理解することは、問題の本質を明らかにするために有益でもあり、グローバル化された現代社会における問題解決のためには多様な文化的背景を持つ人々の協働が鍵となる。そこで、グローバルな視点を養い、また多文化環境で協働する力を培うために、次世代を担う日米の大学生が自分たちで何ができるのかを共に考える機会を提供することを実践の根幹に据えた。ここでは、学生らが対話に従事した過程を記録するとともに、言語文化教育の枠組みの中のこのような実践を通して、学生らが自己の多文化受容力を如何に捉え、多文化チームで課題を遂行するためにどのような力を育んだのかを、学生記述や聞き取り調査の分析を元に考察する。

2. 教育観・言語文化観のパラダイムシフトとテレコラボレーション

グローバル化が進展する 21 世紀の社会では、「激しい変化に耐えうる幅広い知識、あるいは、柔軟で高度な思考力や判断力」(松尾, 2015, p.11)を育成することが教育に求められるようになった。それを受け、OECD はキー・コンピテンシーの概念を提唱し（DeSeCo, O.E.C.D, 2005）、教育の目的を「ICT を思考の道具として使いこなし、情報を処理したり、コミュニケーションをとったりして、自立した個人が、異なる他者と協働して、新しい知識を創造していく能力」(松尾, 2015, p.11)を涵養することであるとした。一方、アメリカの有識者を中心として展開される 21 世紀型スキルは、知識の基盤の上に、批判的思考力、問題解決力、コミュニケーションと協働などのスキル獲得を通して、より深い理解を達成することに重点を置いている（The Partnership for 21st Century Learning, 2015）。キー・コンピテンシーと 21 世紀型スキルの共通点は、「『何を知っているか』だけではなく知識を活用して『何ができるか』への教育の転換」(松尾 2015, p.3)である。

言語教育の分野では、2001 年に公開された欧州評議会の、複言語主義・言語の多様性・相互理解・民主的市民性・社会的結束の５つの概念を統合する「民主的な社会形成のための市民性（シティズンシップ）教育」を最終的な目的とする教育理念が影響力を強めている（Council of Europe, 2006）。バイラム(2015)は、外国語教育は異文化教育であり、市民性教育であると主張する。さらに、細川(2015)は「異文化教育」を「相互文化的教育」と解釈し、文化・価値観の異なる相手と共に生きるために、スキルの伝授に留まらない、自らの価値観を問い直し、他者と共存していく相互文化的能力を育む言語教育の必要性を主張する。そして、市民性を育むためには、言語教育の目的は「言語習得」ではなく、交渉するためのストラテジースキルの養成であり、豊富なレパートリー（言語資源）の構築を教育の主眼とするべきであるとする議論の流れが生まれている(尾辻, 2016; Canagarajah, 2007)。

異文化間教育分野においても、文化・異文化適応の概念に変化が見られる。従来の静的・二項対立的文化観から、異文化接触の中で常に交渉され変化し続ける流動的文化観が教育実践に影響を与えている。グローバル化が加速される中、異文化適応に必要なのは様々な視点や価値観の狭間においての「交渉能力」であるとされ、異文化接触は自分（自文化）の想定や先入観を問い直し、自己を豊かにする機会 (Kramsch & Uryu, 2011)として捉えられるようになった。そして、異文化接触の場を言語文化教育の現場に取り入れるにあたり、現代の ICT を活用したテレラボレーションが大きな役割を果たしている(e.g., Belz and Thorne, 2006; Guth and Helm, 2010; Kern, et al., 2004)。O’Dowe (2007) は、異文化間コミュニケーション力の育成には、文化に対する繊細な理解力と、異なった視点と視点を仲介することができる力を必要とし、異なった文化的背景をもつ者同士がオンライン上で協働プロジェクトを行うことは有効な方法の一つであると議論している。

3. 実践概要

本プロジェクトは、日本 J 大学で「異文化コミュニケーション論」を担当する教師と、アメリカ A 大学で「日本語３」を担当する教師が協働し、キー・コンピテンシーの涵養を主眼に企画し、2016 年 10 月から 12 月にかけて実施したものである。J 大学は、南日本に位置する学生総数約 5700 名の工学系国立大学である。大学における留学生の割合は全体では 3.8％であるが、そのほとんどが大学院に所属し、学部レベルにおいてはわずか 0.5％である。一方、A 大学は、1871 年に創立された米国東海岸にある女子リベラルアーツ・カレッジである。学生総数は、約 2700 人、その内７％は世界 70 カ国からの留学生である。参加人数の都合上、A 大学の学生２名と J 大学の学生２～５名による混合グループが結成された。

プロジェクト実施にあたり、異文化間コミュニケーション力を、1)異文化から刺激を受け違いを尊重する力、２）比較対象である自分の社会・文化を理解し説明する力、３）自分の社会・文化を変えていく力であると定義し、交流学習を通して、以下を達成することを目標とした。

- ❑ それぞれがどのような価値観を持ち、どのような疑問や問題意識を持っているのかを知る。
- ❑ 相手の意見や考えを知ると同時に、自分たちの社会・文化が抱える問題は何かを考える。
- ❑ 多様な文化が差別されることなく共生できる社会を作るために自分たちで何ができるかを考える。

プロジェクトの主な活動は、表１にある３つのテーマ「大学生活について」「大学生にとって大切なものについて」「身近にある多文化共生の課題について」について各グループでビデオ通信ツールを用い話し合うことであった。加えて、ブログのコメント機能を活用し交流日時やスカイプ地点を折衝する準備課題、交流後に代表者によるブログへの活動報告とその他のメンバーによる感想記入を振り返り課題とした。さらに、授業内活動として交流活動を振り返り、改善点等の洗い出しと対策の話し合いを行った。

表１：課題の内容と目的[1]

	話し合いの内容・課題 (学生に提示)	目的 （背景にある教師の意図）
大学生活	典型的な１日の時間の過ごし方を各自紹介し、共通点や相違点を見つける。メンバー全員を象徴するようなグループ名を決定する。	自分の普段の生活が「当たり前」ではないことを自覚する。 自己開示をし、ラポート形成する。
大学生にとって大切なもの	勉強・恋愛・アルバイト・家族など１２の項目からグループで話し合い大切なものに順位をつける。	様々な価値観があることを知る。 価値観の背景には様々な文化が存在することを認識する。 価値観の差異を越えて交渉する
身近にある多文化共生の課題	身近に存在する問題を各自考え共有する。グループで深く考えたい問題を選び、問題を解決するために大学生として自分たちが出来ることを考える。学期末にそれぞれのクラスで問題・解決策についてパワーポイントプレゼンテーションを行う。	問題の共通点・相違点を発見する。 違う視点からの意見を聞くことで、解決方法を考える。

各課題のテーマは、ラポート形成および異文化間コミュニケーション力の発達を意識した順で提示したが、学生にその目的は伝えていなかった。また、「身近にある多文化共生の課題」の話し合いの事前準備として、日米それぞれの授業内でLGBTQ、身体障害、移民、少数民族などの当事者の声を取り上げた新聞記事、ブログ記事、ニュースビデオなどを紹介し、現存する多文化共生の課題について話し合った。A 大学においては、交流の際に必要となる日本語の語彙知識を高めることも授業目的の一部とし教材を準備し授業を設計した。

[1] それぞれのテーマで遂行すべき内容は学生に与えた課題シートに明記した。目的はあくまでも課題背景にある教師の教育的意図であり学生には伝えていない。

本研究のデータとして、活動報告（ブログ）、課題シート、振り返りレポート、アンケート、教室内ディスカッション（A 大学は音声データ、J 大学はディスカッションの内容のまとめの記述）を収集した。さらに、A 大学の学生については、学期終了後一対一で交流を振り返るインタビューを英語で行った。また、データ分析として、行動・感情の変化、気づき・学び、自己内省などについて該当箇所を抽出した上で分析し、キーワードによるカテゴリー生成を行った。

4. 事例：グループ「MILK」

ここでは、一つのグループ（グループ名「MILK」）に着目し、このグループがどのような過程を経て人間関係を構築し、課題遂行を通してどのような異文化間コミュニケーン力を培ったのかを紹介する。表２にあるように MILK は A 大学学生２名（中国人留学生と韓国人留学生）と J 大学学生 5 名によるグループである(ただし、J 大学のデータは同意書を得られた４名分のみ)。

表２：MILK グループメンバー[2]

		性別	学年	専攻	異文化経験
A 大学	ユウ	女性	3	東アジア研究＆政治学専攻	韓国人留学生、日本留学サマープログラム (3 週間)
	ジン	女性	4	英文学専攻	中国人留学生、中学生時日本の大学生との交流体験旅行 (2 週間)
J 大学	田中	男性	2	生命情報工学	留学経験なし
	中野	男性	2	生命情報工学	オーストラリアでホームステイ（高校の修学旅行）
	野本	女性	2	生命情報工学	留学経験なし
	本田	男性	2	生命情報工学	留学経験なし

MILK に注目するには次のような経緯があった。１回目の交流学習後、 A 大学のメンバーのユウが「J 大学の学生は異文化に対して興味がない」「後ろの方にいた学生らは顔を見合わせてクスクス笑っているだけで何も発言をしない」「今後の交流でどうしたらいいのかわからない」と教師に相談を持ちかけた。そこで教師は、彼女の不安に理解を示しつつも、交流相手に対する判断を保留する、また異文化に興味がないかもしれない相手に興味を持ってもらうために何ができるのかを考える、など助言を与えた。同時にユウの不安を J 大学の教師にも伝え、学生らの感触を探るよう依頼した。J 大学でも教師が野本に様子を聞いたが、野本は特に問題はなかったと報告した。学生たちの反応の大きなギャップが MILK

[2] グループ名、および学生の名前はすべて仮名。

を注視するきっかけとなった。

4-1. 交流過程の流れ・様子

＜第１回目交流＞

第１回目の交流学習では、各メンバーの典型的な１日の過ごし方について話し合った。表３は、交流後に提出された課題シートの「うまくいったと思うこと」「難しかったこと」「問題の改善策」に関する記述である。

表３：課題シート１の記述[3]

学生	うまくいったと思うこと	難しかったこと	問題の改善策
A 大学 ユウ	田中さんは（グループリーダー）大きい声でゆっくり話してくれた。	５人がいたので同時にみんなを見ながら話すことができなかった。 一人で質問を考えるのはとても大変だった。	ジンさんと会って一緒に同じ場所でする方がいいと思う。 色々な質問を考えて、田中さん以外の人に聞いてみる。
A 大学 ジン	うまくいったと思うことの一つは、田中さんは私達に話していた時に、やさしくて大きい声でゆっくり話しました。	J 大学のグループは五人がいるので、同時に皆を見ながら話すことが出来なかった。	次のタスクには、まずユウさんに会って、一緒に J 大学のみなさんと skype をしたほうがいいと思います。 田中さん以外の人に聞いてみる。
J 大学 田中	お互いのことをかなり知ることができた。 積極的に会話をすることができたので、とても楽しく、有意義な時間を過ごせた。	時々相手が分からない単語を英語にしてつたえること。 スカイプのはじめの設定などが難しかった。	英語の勉強をもっと頑張り スカイプの予習をしておく
J 大学 中野	会話が続いた。 楽しかった。	スカイプの操作	パソコン２台にする
J 大学 野本	相手の２人が日本語がペラペラだったので、すごく話しやすかった。	初めのスカイプの接続が悪かった。	パソコンを増やしてみんなが入れるようにする。 最後話題がなくなってきたので、事前に話したいことを用意しておく
J 大学 本田	相手のことがよくわかった。	スカイプの操作 伝えようとしていることがわりと伝わらない。 画面に全員入りきらなかった。	前もって下調べをしておく。 パソコン２台にする。

[3] A 大学の学生の日本語の記述はママ。

		会話に参加できなかった。	

前述したように、A 大学のユウは１回目の交流がうまくいったとは感じておらず、教師に相談している。ジンも交流後のインタビューで “I was anxious about proceeding forward because I didn’t think the first time went too well” と語っており，大きな不安を抱えていた。二人の課題シートを詳細に見ると、不安の気持ちこそ記されてはいないが、「うまくいったと思うこと」の欄に相手の言動への好意的解釈を記述しているだけで、交流でうまくいったと思うことも一切記述されていない。二人が次の交流活動を楽しみにするというよりはむしろ不安を感じていたことがわかる。

データ分析から、二人の不安の原因はコミュニケーションへの姿勢の差異、ステレオタイプ、そしてグループ・ダイナミックスが関係していることがわかった。まずコミュニケーションへの姿勢の差異から受けた印象であるが、ユウもジンも問題の改善策として「田中さん以外に聞いてみる」と記述していることから、田中以外の発言が乏しく、他のメンバーから「話し合いをしたい」という気持ちを十分に感じ取れなかったことが読み取れる。これは、ユウが担当教師に伝えた「J 大学の学生は異文化に対して興味がない」という発言と深く関係していると思われる。また、二人とも交流前から日本の大学生に対して 「保守的」「閉鎖的」「内気」という固定的イメージを持っていたことを交流後のインタビューで語っている。これは彼女らの日本での経験やメディアからの情報に基づくイメージであるが、第１回目の交流は二人にとっては、そういったステレオタイプを助長するものであり、それが不安を増大させた可能性も考えられる。その他に、A 大学２名に対し J 大学５名というグループ内の人数バランスや、交流時間がアメリカ東海岸時間の夜で、ユウとジンは個別にスカイプに参加していた一方で、J 大学の学生全員は一箇所に集まり参加していたことなど交流時のグループ・ダイナミックスの影響も考えられる。

ユウとジンが感じた不安は J 大学の学生の記述からも裏付けられる。J 大学の野本は改善策として「事前に話したいことを用意しておく」と記述し、本田も「前もって下調べをしておく」と書いている。J 大学の学生たちも、交流学習で話が続かないある種のぎこちなさや戸惑いを感じていたようである。またユウが「後ろの方にいた学生らは顔を見合わせてクスクス笑っているだけで何も発言をしない」と表現した不満を、J 大学の学生はテクノロジーに関する問題として表現している。本田は J 大学のメンバーが５名いるのにコンピューターを１台しか用意しておらず「画面に全員入りきらなかった」ことを「会話に参加できなかった」ことと関連付けて理解している。もちろんこれはテクノロジーの問題だけではなく彼らのコミュニケーション・スタイルに起因している可能性が大きいのだが、留学経験もなく、初めて海外の学生と交流する J 大学の学生らは、これらを技術面の問題として捉え、その解決方法として、「パソコンを増やす」「Skype の使い方などを予習しておく」を挙げた。また、交流学習終了後の振り返りレポートには、本田と野本が交流学習に対して「抵抗があった」、意見の相違があっても「聞き流した」と告白している。 この抵抗感やコミュニケーションに対する姿勢も前述のユウとジンの不安と関連していた可能性が大きい。問題意識の程

度やその捉え方、そしてその表現方法が著しく異なってはいるが、交流学習が決してスムーズな滑り出しではなかったことが十分に読み取れる。

＜第２回目交流＞

２回目の交流活動では、それぞれの価値観を共有しあい、さらにお互いを尊重する合意形成が行われた。活動の状況は１回目の反省をもとに著しく改善されたことが、ユウとジンの課題シートの記述からわかる。ユウは、「みんな意見を言ってくれた。会話がよくできた。今度は難しかったことはありませんでした :)」とし、ジンも「今回は２つのパソコンを使ってスカイプをしたので全員を見ながら話していた。本当に良かったと思います。」と、十分な意見交換が行えたと感じている記述をしている。では１回目の苦い思いを改善するためにどのような工夫がなされたのだろうか。ユウはインタビューで次のように答えた。

> The second session was the turning point...because, *me and Jin-san, we met at the dining hall, and we were prepared…* And then, when we did the Skype *they were also prepared by having many computers, two or three*. So, we could see everyone's face...And we could see what's going on by looking at their faces. And then, *they also prepared a lot of questions*...There was some awkward moments, but we were fine. I talked a lot [laughter]. I tried my best. *I was being very talkative. And then, they also responded a lot…. So, we opened up ourselves. Everyone was engaged.*

ここから、状況改善のために MILK メンバーが皆それぞれ「聞きたいことをあらかじめ考えておく」「自分自身について話す」「質問に答える」「スカイプの中継ポイントを変える」などの改善策を講じていたことがわかる。J 大学メンバーも「課題①よりも深い話ができるようになった」「質問を多くできた」「会話が続いた」「相手の考えを十分に聞くことができた」と満足を課題シートで報告している。J 大学側のコメントで特に注目するのは、１回目とは違い「自分自身の意見をはっきり述べたうえで、相手の意見を否定せず受け入れる」「相違点の部分を主に尊重し、互いの意見を十分に聞くことで、両者の納得の行く答えを見出す」などコミュニケーションに関しての対策を記述していることである。これら記述から彼らが積極的な姿勢を意識して交流に臨んだことが窺える。２回目の交流学習の成功は、全員が協力し合い対策を考え交流学習に臨んだ成果と言えよう。

＜第３回目交流＞

３回目の交流学習では「身近にある多文化共生の課題」をテーマに話し合いが行われた。この交流に関して、A 大学の学生は「みんな話が出来て色々なこと（特に女性に向けてある問題点）をふかく考える交流だった。難しいことはなかった。」（ユウ）「皆せっきょく的に交流して、色々な社会問題について自分の意見を発表した。本当にいい経験だと思う。特に難しかったことがないと思う」（ジン）と課題シートに記し、最終的には意味のある満足のいく交流ができたという感想を持ったことがわかる。J 大学の学生も、３回目の話し合いでは「自分

たちの考えや意見を皆それぞれがはっきりと言えた」「しっかりと意見の話し合いができた。これから問題解決のために、自分たちがどのようにこうどうすべきかなども両者納得の考えを見出すこともできた」など、前回よりも納得の行く結論にたどりついたという感触を得ている。

両大学の学生がどのような心的過程を経て交流に臨み、課題を遂行したのかをまとめると、以下のようなことが言えるだろう。A 大学の学生は、３回の交流を通して、まず、相手（他者・異文化）に対しての「不安」、ステレオタイプに基づいた一種の「拒否・否定」、および交流がうまくいかなかったという「失望感」に始まり、課題遂行への「自信」や話し合いでの「満足感」、相手に対する「肯定感」を経て、最終的には大きな「達成感 」「非常な満足感」、そして相手が自己開示をしてくれ経験を共有できたことへの「感謝」という過程を経たことがわかる。一方、J 大学の学生は、自分自身が持つ異なる他者への拒否感、そして自分の意見を共有することへの違和感・苦手意識を３回の交流を通して克服していったようである。そして、最終的には様々な意見の相違を新たな視点として捉えられるまでに至っている。

4-2. 多文化受容力への気づき・学生の学び、そして行動の変化

プロジェクトを通して学生らは自分自身の異文化間コミュニケーション力、多文化受容力に関してどのような気づきや学びを得たのだろうか。本節では、相互理解を深めるための「コミュニケーションに関する学び」と「自分自身の既存の意識・価値観に関する気づき」について、学生がはっきりと言及していること、また言語化されてはいないもののデータから明らかなことを論じたい。

4-2-1. コミュニケーションに関する学び

a)　積極性

J 大学の学生にとって一番の学びは「積極性」の重要さである。交流学習後アンケートにおいて、どういう力が高まったと思うか、という問いに以下のように答えている。

- 積極的に相手に質問を投げ掛けたり、自分の意見を正直にはっきりと言えるようになった。（田中　アンケートより）
- 初対面の人と会ったとき、自分から積極的に話しかけて相手のことを知ろうとするようになった。（本田　アンケートより）

「学習の主体は学習者である」という大前提のもとに概念化された 21 世紀型スキルやキー・コンピテンシーに、積極性は特筆されていない。しかし、講義形式が主流の J 大学の教養教育授業において（さらに言えば日本の多くの教育実践において）、積極性はあまり必要とされてこなかった力であり、日本のグローバル人材育成教育の中では「積極性」を身につけることは大きな意味を持つ。

b) 自己開示

両大学の学生は自己開示の重要性を指摘している。上でも触れたが、ユウとジンはJ大学のメンバーから意見を引き出すために、２回目の話し合いで意識的に「自己開示」を行った。これは１回目に上手く参加できなかったという感想を持っていた本田に大きな影響を与えている。彼は振り返りレポートで、自分が「積極的な発言と質問」を心がけるようになったきっかけは、ユウやジンのアメリカでの留学生としての経験を聞き、「知らないということが恐怖心を生むので、自分から考えを発信し相手に理解してもらうことで、不安要素をなくして信頼を得るということ」が大事だと思ったと記述している。野本も「積極的に自分の考えを述べ、違うと感じたことは「自分はそうは思わない」主張しつつも相手の考えを尊重することができるようになった」とし、自分の意見を率直に表現する姿勢を培っている。さらにJ大学の学生は、３回目の話し合いで自身のいじめ体験について自己開示しており、これはユウやジンにとっても「交流相手が置かれた社会の実態をより深く知ることができた」印象に残る経験となった。

c) 他者の尊重

上記の自己開示は、他者の意見を尊重に深く関係している。ここでは本田の他者の尊重に関する内省記述に着目する。

＜交流前＞私は人の顔色を伺って周りに合わせる性格で、第一回目の交流では話し合いにうまく参加できず、更に自分の意見と反対意見が出たとき反論もせず聞き流していました。

＜交流中の変化１＞良好な信頼関係を築くには自分から先に変わらないといけないのではないかと思いました。つまり、知らないということが恐怖心を生むので、自分から考えを発信し相手に理解してもらうことで、不安要素をなくして信頼を得るということです。（中略）二回目以降は少しずつ自分の意見を遠慮なく言うことに慣れてきました。

＜交流中の変化２＞理解し難い意見を頭から否定することなく、そのかわりに自分の知らなかった新たな視点として受けとめるようになり、自分と違う意見をそのように考えることもできるのかとおもしろく思うようにもなりました。　　（本田　振り返りレポートより）

本田の内省には「対立」と「意見の相違」を同等のように捉え、意見の相違を避けてきたという記述が見られる。これは、トラブル回避の一つの方法ではあるが、誰が何を「尊重」しているのかが伝わりにくい。ここで大切なのは「尊重する」ことと「自分の主張をしない」ことの差別化である。相違が生まれないようなコミュニケーション・スタイルを取ってきた本田が、交流学習を通して、自分の意見や相手の意見の相違点を明らかにする姿勢の獲得し、意見の相違を肯定的、発展的に捉えられるようになったと記述している。同様の内省は他のJ大学の学生にも見られ、相違点が生まれないように自分の意見を形成してきた学生らの行動変化が見られる。さらに視野の広がりについては、A大学・J大学の学生が同様のことを語っている。

- 問題についての、解決での話し合いで新たな事に挑戦すること(海外に旅行に行く、新しい習い事始めるなど)で、視野が広がるという思いもしなかった意見が聞けた。（野本　アンケートより）
- He talked about how it could be, um, because of historical...there might be a historical reason for women‘s status in the present. Because men were used to go out and work, while women stay at home, tending the household, and taking care of the children, so that might leave us where we are today. *And we didn’t think about that before coming into the conversation,* so we were like, “Yea, that‘s right! Really good point!”　（ジン　インタビューより）

このように、意見の相違から「視野の広がり」を実感する体験を重ね、学生らは、多文化共生社会においては意見の相違を明らかにし、尊重し合うことが大切であるという重要な学びを獲得している。

4-2-2. 自分自身の既存の意識・価値観の気づき

a)「普通」の見直し

学生たちは、これまで「普通」だと思ってきたことも、お互いの言動を通して、それが自分にとっての「普通」でしかない、という気づきを経験していた。例えば、A 大学のユウは、J 大学からの話題の選択（恋人がいるかどうか）に対して「普通初対面の相手にそのようなことは聞くべきではない」と戸惑いを感じる一方で、それが相手の「親しみの度合いを増すための工夫であったのでは」というような気づきをインタビューで語った。また、田中は振り返りレポートに、「今までの私は、日本での日常や考え方が普通と考えていた」と記した上で、「自分と異なる考え方や文化などを一度受け入れてみることが大切だと思った。そうすることで、自分の考えや文化に足りないものや見直すべきところなどが見えてきて、自分の考えや文化をより良いものに（後略）」していけると記述し、「普通」の見直しの大切さを表現している。

b)「ステレオタイプ」の再考

J 大学の学生は「アメリカ」に対するステレオタイプを再考している。彼らは授業開始時に「アメリカで学ぶ大学生との交流学習」と聞き、「アメリカ人」や「英語での交流」という思い込みがあったが、第 1 回交流後に「相手がアジア圏の方だった」や「相手の二人が日本語がペラペラだった」というようなコメントをしており、授業内ディスカッションを経て自分自身が持つ「アメリカ」や「日本語」のステレオタイプに気づいたようである。

A 大学のユウもまた、自分自身の日本での留学体験をもとに、日本の大学生に対してのイメージを持っていたが、「そのイメージが変化したか」という質問に対し、“I was kind of right. They were closed. Conservative. But they were different. The students at the J University, they try to know what's going on outside Japan”と述べており、交流学習を通して、自分の持っていたイメージとは違う日本の大学生との出会いがあったことを認識している。ユウはこれを「特別なケース」として捉えており、必ずしも「ステレオタイプ」が打ち砕かれたわけではないが、この経

験を通し、ステレオタイプとは違う日本の大学生に出会ったことに間違いはない。
ただし、このような自分自身が持つステレオタイプの意識化は教師とのやりとりを通して行われている。ステレオタイプの枠にはまらない多様性の存在の認識を促すためには教室内での話し合いの果たす役割が大きいと言えるだろう。

c)自分自身のローカル性の広がり

今回の実践は、多文化共生の課題をグローバル・ローカルの視点から理解を深め、問題解決の方法を考えることが課題であった。「アメリカの大学生」として臨んだA大学の学生は、「アメリカ」の多文化共生の課題について話さなくてはいけないという思い込みがあったようだ。しかし、J大学の学生から「中国・韓国はどうですか」という質問を受け、自分自身の出身国の状況についても振り返った。その過程でA大学の二人は、「アメリカに住む中国人・韓国人」としてのアイデンティティを再認識し、彼女らのローカル性が広がったと言える。このグループは特に女性差別問題をテーマに話し合ったのだが、地球規模の問題⇄東アジアの現状⇄各国の現状というような３層にまたがる課題として問題を捉えていた。

5. 総括と今後の課題

現代のICTは、離れた場所にいる学生同士の交流を通した学び合いや人間関係構築を可能にする。ビデオ通話機能を使うことで、表情やジェスチャーなどの非言語を用いることも可能になり、また交流中にインターネット検索等で言葉を調べ合い意思疎通を図るなど、コミュニケーションのレパートリーも増加している。学生たちは今回の経験を通して、留学経験の有無に関わらず、新しい視点を獲得することができたと報告しており、テクノロジーを通した異文化体験は、学習機会としては有効だと言える。

このような試みを教室活動という枠組みの中で行うことの意義としては、「多文化共生」という日常会話では話題にあがらないような社会的なテーマについて話すことで、ローカルな場での市民性を育成することが挙げられる。ユウは、プロジェクト終了後、「女性の人権」という立場から日本の女子高校生のエンパワーメントを支援するグループのメンター募集に応募するなど、今回の交流で得た知見を活用しようとしている。今回初めて「異文化体験」をしたJ大学の学生たちの中には、留学生受入時の学生サポーターに登録した者もいる。全員ではないが、意志のある学生は、プロジェクト終了後も自分たちの世界を広げ市民性を育んでいる。

今後の大きな課題としては、地域社会への貢献を目指す教育の実践や教師の社会参画の必要性をあげたい。教師自身も教室内でこのような活動を行うだけでなく、学生と共にローカルな社会で市民性を発揮し多文化共生の活動を行っていく必要がある。しかし、教育予算が削減され、様々な管理・制約が増している日本の大学においては特に、教育と社会を結びつけるのが益々難しくなっているという状況もある。教育に携わる者として、如何に教室の壁を越え学び続けることが可能な社会の構築に関わっていくことができるのかを考えていくことが必須であ

ると言えよう（佐藤・熊谷 2011)。

引用文献

尾辻恵美 (2016).「レパートリー, ことばの教育と市民性形成―ことばの共生をめざす市民性形成教育とは」細川英雄・尾辻恵美・マルチェッラ・マリオッティ（編）『市民性形成とことばの教育―母語・第二言語・外国語を超えて』(pp.20-41)くろしお出版.

佐藤慎司・熊谷由理 (2011).『社会参加をめざす日本語教育−社会に関わる、つながる、働きかける』ひつじ書房.

バイラム・マイケル (2015).「異文化間市民教育」 西山教行・細川英雄・大木充（編）(2015)『異文化間教育とは何か―グローバル人材育成のために』(pp. 155- 179) くろしお出版.

細川英雄 (2015).「ことば・文化・アイデンティティをつなぐ言語教育実践」西山教行・細川英雄・大木充（編）『異文化間教育とはなにか―グローバル人材育成のために』(pp. 42-60) くろしお出版.

松尾 知明 (2015).『 21 世紀型スキルとは何か: コンピテンシーに基づく教育改革の国際比較』明石書店

Belz, J. A., & Thorne, S. L. (Eds.) (2006). Computer-mediated intercultural foreign language education. *Boston: Henle & Heinle*.

Canagarajah, S. (2007). After disinvention: Possibilities for communication, community and competence. In Makoni, S. and Pennycook, A. (Eds.), *Disinventing and reconstituting languages* (pp. 233-239). New York: Multilingual Matters.

Council of Europe (2006). Plurilingual Education in Europe, <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/PlurinlingalEducation_EN.pdf> (2017 年 5 月 8 日)

DeSeCo, O.E.C.D (2005). The Definition And Selection Of Key Competencies: Executive Summary, <www.oecd.org/edu/statistics/deseco> (2017 年 5 月 8 日)

Guth, S., & Helm, F. (Eds.) (2010). *Telecollaboration 2.0: Language, literacies and intercultural learning in the 21st century* (Vol. 1). New York: Peter Lang.

Kern, R., Ware, P., and Warschauer, M. (2004). Crossing frontiers: New directions in online pedagogy and research. *Annual Review of Applied Linguistics, 24*, 243-260.

Kramsch, C. & Uryu, M. (2011). Intercultural contact, hybridity, and third space. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 211-225). New York: Routledge

O'Dowe, R. (Ed.) (2007). *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers.* New York: Multilingual Matters.

The Partnership for 21st Century Learning (2015). P21 Framework Definitions, <http://www.p21.org/about-us/p21-framework> (2017 年 5 月 8 日)

日本語教材に見られる授受表現・受身表現
―認知言語学の観点から―
DONATORY AND PASSIVE EXPRESSIONS FOUND IN JFL INSTRUCTIONAL MATERIALS: A COGNITIVE LINGUISTIC APPROACH

矢吹ソウ　典子
Noriko Yabuki-Soh
ヨーク大学
York University

1.　事態把握と主観化

ある出来事を言語で表す場合、話者がどのようなスタンスを取るかによって同じ事態でも異なった形で認識・言語化されることがある。例えばラネカー（1990）は認知言語学の観点から、話者の出来事の認識のしかたを事態把握（construal）という概念で捉え、出来事の持つ意味というのは言語化の対象とする事態を客観的に特徴づけるだけでなく、認知の主体である話者がいかにその状況を捉えて表現するかであるとしている。このような事態把握の違いをラネカー（1990: 328）は（1）に示す例文を使って説明している。

（1）　a. Vanessa is sitting across the table from me.
　　b. Vanessa is sitting across the table.

二つの文は同じ空間的な場面を表す一方、（1a）は例えば新聞の中に Vanessa という人物と自分自身がテーブルについている写真を見つけた話者が、“Look! My picture’s in the paper! And Vanessa is sitting across the table from me!” と説明しているような文で、場面の外からいわばもう一人の話者が事態を客観的に把握していると言える。これに対し（1b）の一人称の me を使わない文は、実際にテーブルについている話者の目の前に Vanessa が座っているような状況で、事態がより主観的に表現されたものである。

ラネカーの概念をもとに日本語の事態把握について考察した池上（2006）によれば、言語化の対象とする事態の外に身を置く客観的把握に対し、日本語話者は一般に主観的把握を好み、ある出来事を言語化する際に「自らがその事態の内に臨場し、それを直接体験している姿勢で把握しようとする…傾向がある」（p. 26）とされる。このように、事態把握のしかたが英語と日本語の間などで一致せず、池上の言う「好まれる言い回し」がそれぞれの言語に存在することがある。例えば知らない場所に来てしまった場合、英語では “Where am I?” という話者が客体化された客観的把握、つまり地図を見てその中に自分を探そうとしているような表現をするが、日本語では「ここはどこですか」という話者がその事態の中に自分自身を置き主観的に把握する表現が自然である。また英語で “Someone stole my wallet.” のような行為主体者を主語とする客観的な能動文は、日本語では「財布を盗まれました」という話者が主観的に事態を把握した受動文になる（例文は

池上 2008: 2 より）。さらに Ikegami（2005）は、日本語の主観性が現れる指標として、心理的述語・指示詞・移動動詞・授受動詞などを挙げている。

2. 視点表現としての授受・受身表現

日本語の授受表現と受身表現は、「視点」の概念と密接な関係にある。例えば、本の所有権がケンからマリに移動したという事態を表す場合、日本語では主に「ケンがマリに本をあげた」「ケンがマリに本をくれた」「マリがケンに本をもらった」の三つの表現が可能であるが、「あげる」と「くれる」を含む二つの文は、どの視点から表されているか（前者は中立的または「ケン」、後者は「マリ」）で使い分けられる。また上記の「もらう」を含む文と、さらに「マリがケンに助けられた」のような受動文では、話者が「マリ」の視点から主観的に事態を表していると言える。特に、行為の受け手としての話者が自らの視点から授受表現や受身表現を使う場合は、「ケンが本をくれた」「ケンに本をもらった」あるいは「ケンに助けられた」のように一人称を使用しない文が無標であり、ラネカーの例で言えば事態の内に身を置く主観的把握をして表現しているため、「私」を使わない方が日本語として自然な文と言える。だが、日本語学習者が産出した文には、「彼が私を駅まで送った」（→「彼が駅まで送ってくれた」）や「だれかが私の足をふんだ」（→「だれかに足をふまれた」）などのように、受益表現や受身表現などの構文は習得済みなのにそれをうまく使っていない、また一人称を過剰に使用した表現が見られることがある。さらに、話者自身が関わらないストーリーなどを表す場合でも、日本語では「大きな段切れがない限り視点の一貫性がテクストの構成要素として要求される」（池上 1983: 36）。しかし、日本語学習者と母語話者を対象に短い漫画やアニメーションをもとに産出された談話の分析（田代 1995、渡邊 1996、金 2001、奥川 2007、渡辺 2012 など）では、母語話者がストーリーの主人公に視点を固定して語るのに対し、学習者は視点が登場人物間を移動するため文章が不自然で分かりにくいと報告されている。

そこで本研究では、日本語学習者による視点表現習得の困難さの原因の一つを探ることを目的に、日本語の教材で授受表現と受身表現がどのように導入されているかを調査し、その改善点について考察するものである。

3. 日本語教材に見られる授受表現・受身表現

3.1 対象教材

調査の対象とする日本語教材には、北米の大学などで使用されている五つの教科書の最新版を使用した。表 1 は教科書のリストと授受表現・受身表現がそれぞれ現れる課を示す。これらの教科書での文法項目としての授受・受身表現の説明の内容と、例文・会話・練習問題などに現れた授受本動詞[1]・補助動詞[2]および動詞の受身形を含む表現の種類と導入法を調査した。

[1] 物のやりもらいを表す授受本動詞の導入順としては、教科書によって「あげる・くれる」系を先に「もらう」系をあとで導入したり、「くださる・いただく」などは待遇表現として別に導入するケースも見られる。

表 1　対象とした日本語教科書

教科書（略称）	著者（発行年）	授受表現	受身表現
げんき（Genki）II	Banri, et. al (2011)	Lessons 14, 16, 19, & 20	Lesson 21
Japanese for Busy People (JBP) I, III	AJALT (2006, 2007)	I Lessons 11 & 13 III Lessons 7 &10	III Lesson 8
Japanese: The Spoken Language (JSL) 2, 3	Jordan & Noda (1988, 1990)	Lesson 17	Lesson 29
なかま 2 （Nakama）	Hatasa, Hatasa, & Makino (2011)	Chapters 6 & 9	Chapter 8
Situational Functional Japanese 2, 3 (SFJ)	Tsukuba Language Group (1994, 1995)	Lessons 13 & 14	Lesson 17

3.2　日本語教材に見られる授受表現

文法項目としての授受表現には、図 1 に示す例のように、矢印を伴った図を利用して説明する教科書が多い（Genki, JSL, Nakama, SFJ）。

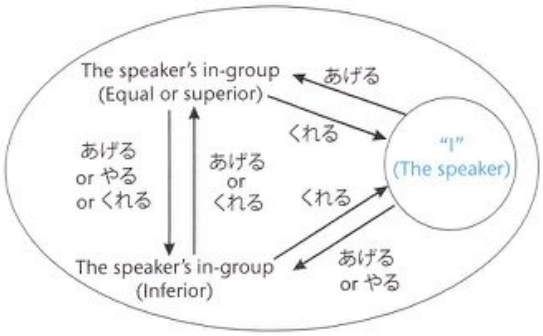


図 1　Nakama 2, p. 277

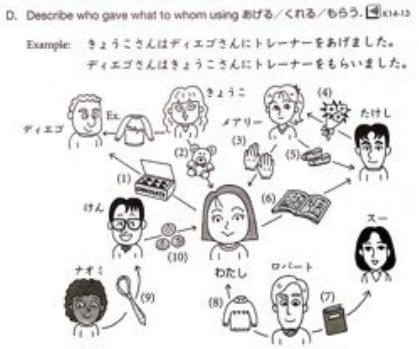


図 2　Genki II, p. 66

矢印で物の移動の方向性を表した説明は、人物間でのウチとソトの関係や目上・目下などの立場を理解するには効果的と思われる。しかし、学習者が図の中の“I”や“Speaker”で示された自分自身を外部から眺める形になるため、これをもとにどの動詞を使用するかなどを頭で理解できたとしても、さらに実際に自分が関わる場で適当な授受表現が使えるようになる必要がある。図 2 のように、先に紹介した図の観念に基づく絵を見て文を作る練習問題も一般的だが、学習者は一旦自分自身を絵の中の「私」に置き換えてから事態を認識しなければならない。

[2] 行為のやりもらいを表す授受補助動詞については、本動詞とは別にあとで導入している教科書が多い。

学習者が特に英語等には存在しない「くれる」系の動詞が適切に使えるようになることは重要であるが、導入のしかたには教科書によって差が見られる。例えば、Nakama では日本語特有の「くれる」系の動詞を先に導入しているのが特徴であるが、（2）に示すように、JBP （I, p. 110）では一般動詞として「あげます」と「もらいます」を助詞と共に導入したあと、「くれます」を脚注として紹介するだけにとどまっており、学習者が「くれる」系の動詞の特徴や用法を理解するには不充分であると思われる。

（2）NOTE: あげます cannot be used in the sense of "someone gives something to me (the speaker)." For this meaning, the verb くれます is used.

授受補助動詞の「～てあげる」「～てもらう」「～てくれる」などを伴った受益表現についても、好まれる行為のやりとりを表すものとして、人物間の立場や恩恵の方向性に焦点を当てて紹介している教科書がほとんどである。また、物の授受表現や行為の受益表現に関する練習問題には、与え手・受け手間の物や行為の方向性によって授受動詞を選ぶタスクが多く、それに伴うイラストなども話者がどの視点から事態を捉えているかが学習者には認識しにくいものがあり、視点が置かれた人物を目立たせるなどの工夫が必要と思われる。

さらに、文法の説明や練習問題で使用される例文では、（3）のように話者自身の授受行為を表すのに一人称の「私」を使用した不自然な文が見られる（以下、太字は筆者による）。

（3） **私は**その女の人に花をあげます。
私は姉に/姉から古い辞書をもらいました。
姉が**私に**古い辞書をくれました。 (Genki II, p. 57)

姉は**私に**指輪をくれました。
私は姉に指輪をもらいました。
私は田中さんにサッカーボールをあげました。 (Nakama 2, pp. 278-279)

私はリサさんに本をあげました。
私は田中さんに手紙をもらいました。
田中さんが（**私に**）*手紙をくれました。
*Because the identity of the receiver is obvious, 私に is often omitted in くれる sentences. (SFJ 2, pp. 136-139)

これは与え手と受け手を示す助詞に注意を向けたり、話者が関わらない他の文と文節の数などをそろえるためと思われる。SFJ の例のように「くれる」の文の場合は「私に」がよく省略されると説明している教科書もあるが、事態を主観的に表現する際は「あげる」や「もらう」の文でも「私は」を使わない場合があるため、この説明だけでは不充分であると言える。

以上のような日本語として不自然な文に対し、教科書のモデル会話の中で文脈に応じて使用された文はより自然な例であると考えられる。（4）は Genki（II, pp. 50-51）の例である。

（4）メアリー：バレンタインのプレゼントは何がいいと思いますか。
みちこ：たけしさんはいつも同じセーターを着ているから、セーターを**あげ**たらどうですか。
メアリー：それはいいかもしれませんね。
（中略）
ジョン：暖かそうなセーターですね。
たけし：これ、メアリーが**くれた**んです。
ジョン：よく似合っていますよ。ぼくも彼女がほしいなあ。ロバートさんはチョコレートを十個も**もらった**んですよ。
たけし：へえ、すごいですね。ジョンさんは？
ジョン：ぼくは一個しか**もらえ**ませんでした。大家さんから。さびしいなあ。　（後略）

課の冒頭などに現れるモデル会話中の授受表現は一般に種類や数が限られている（例えば JBP では「もらう」の例のみ）。会話の中でなるべく異なった種類の授受動詞を使用している例も見られる（JSL など）が、同じ課で導入する他の文法項目も盛りだくさんに入っているため、学習者が文脈に合わせて誰の行為にどの授受表現を使うかを会話の例から正確に理解するのは困難かと思われる。

3.3　日本語教材に見られる受身表現

教科書の中の受身表現については、文法項目としての動詞の活用形およびそれに伴う助詞の説明に加え、直接受身と間接受身の概念を中心に説明したものが多い（JSL[3], Nakama, SFJ）。（5）は Nakama (2, pp. 358-359) の例を示す。

（5）A. Direct passive: The direct passive in Japanese is the equivalent to the passive construction in English. When someone does something that affects another person, the situation can be expressed from two different points of view. One is the viewpoint of the performer of the action, and the other is the viewpoint of the person affected by the action. […]

B. Indirect passive: Unlike English, Japanese has a second type of passive construction called the indirect passive. In an indirect passive sentence, someone does something or something happens, and the subject is adversely affected by it or troubled by the action or event. The subject has no direct involvement in the actual act or occurrence. […]

[3] JSL では“direct and indirect”の代わりに“involuntary and adversative”の定義を用いている。

直接受身は基本的に英語の受身と同様で、能動文は行為主体者からの視点、受動文はその行為に影響を受けた者の視点から表現され、間接受身は日本語特有の表現で、行為や出来事に不利な影響を受けた者を主語とすると説明している。しかし、日本語では視点を影響の受け手に近づけるために受身文が作られる（金水1992）というような日本語に特有の視点表現に関する説明がないため、学習者はこれを読んでも英語などと同様に日本語でも基本的に能動文を使い、受身文は動作主が言えない場合のみに使用する可能性がある。

文法の説明などで使用される受身表現の例文には、授受表現と同様、（6）の例のように自分についての表現に一人称の表出した不自然な文が見られる。

（6） **私は**友だちに車を使われました。
私はとなりの人にたばこを吸われました。
私は兄に友だちに紹介されました。 (Genki II, pp. 212-214)

私はむすこにパソコンをこわされました。
（**私は**）雨にふられました。 (JBP III, pp. 141-142)

When the subject is the speaker, 私は is usually omitted.
こんばん（**私は**）木村先生に食事に誘われています。
（**私は**）どろぼうにお金をとられた。
（**私は**）ゆうべ友だちに来られて、勉強できませんでした。
(SFJ 3, pp. 13-14)

SFJ の例では、主語が話者自身である場合は通常「私は」が省略されると説明しているが、（7）に示す SFJ（3, Drills, p. 7）や（8）の JBP（III, p. 143）の例のように、機械的に能動文を受動文に変えるという練習問題では、結果的に「私は」が現れることになる。

（7）次の文を Passive sentence にかえなさい。
1）先生はジムさんをほめました。
→ ジムさんは先生にほめられました。
2）森さんは私の時計をこわしました。
→ **私は**森さんに時計をこわされました。
1. 田中さんは私を呼びました。→ （後略）

（8）Change each sentence to a passive one.
1）父は私をなぐりました。
→ **私は**_____
2）先生は私をほめました。
→ **私は**_____ （後略）

このような練習問題で産出される文は日本語として不自然な上、日本語では話者が行為の影響の受け手としての自分を主観的に表すのに受身表現が使われるということが認識されにくい。

上記のような練習問題に比べると、（8）に示す Nakama（2, p. 361）の例は「話者の視点をより顕著に表すために能動形を受動形にし、話者の気持ちを加えて文を作る」という説明が加わった問題で、日本語の受身表現の特徴が明らかにされてより効果的と思われる（以下、下線は筆者による）。

（8）<Activity 1> The following statements express what happened but do not express the speaker's feeling. Change the sentences to express speaker's viewpoint more clearly using passive and add a phrase that expresses the speaker's feeling.

Example: 友達が私をだましました。
友達にだまされて、とてもかなしかったです。
1. 先生が私をほめました。（中略）
5. 母が私をしかりました。（後略）

教科書のモデル会話の中に現れる受身表現は、ある話者が自分が何らかの被害を受けた出来事について発話し、聞き手がそれにコメントを加えるというものが多い。（9）は JBP（III, p. 138）の例である。

（9）中村： 部長、鈴木さんから電話です。パスポートを**すられて**、今日は帰れないそうです。
佐々木： えっ、それはたいへん。
・・・・・・・・・・
佐々木： 鈴木さん？　パスポートを**すられた**んですって？
鈴木： ええ、さいふもこうくう券も**とられて**しまいました。
（中略）
ミルズ： たいへんでしたね。いったいどこで**すられた**んですか。
鈴木： たぶん、ショッピングセンターだろうと思います。エレベーターに乗ろうとしたとき、後ろから走ってきた男に**おされた**んです。そのとき、**すられた**んだと思います。
（後略）

このように会話の中の受身表現は「（どろぼうに）入られる」「取られる」「ぬすまれる」などの動詞が一般的で、不快に感じた出来事を話者とその聞き手が主観的に表現した受身文の例としては基本的に適切と思われる。しかし、話者だけではなく第三者が関与した出来事を表す受身文の例はごく少なく（上記では最初の「（鈴木さんがパスポートを）すられて」の引用の例のみ）、授受表現と同様に、モデル会話のみでは話者の事態把握のしかたが表れた受身文の使用例の提示が不充分な可能性がある。

4. 授受・受身表現の導入案

本調査で対象とした教科書での授受表現と受身表現の導入のしかたの改善点について考慮すると、まず文法項目としてのこれらの表現の導入には、日本語の視点に基づいた説明を加えるのが効果的と思われる。例えば、Makino & Tsutsui（1986）の日本語初級文法辞典では、巻頭に“Viewpoint”という項目を設けて日本語の授受・受身・移動表現などを視点の観点から説明している。（10）は授受表現と受身表現に関する説明の一部（pp. 57-58）である。

（10）Although many of the grammatical principles concerning viewpoint are rather universal, ... there are a number of viewpoint-related expressions which are important and specific to Japanese. Some rules concerning these expressions are listed below:
(H) The following giving/receiving verbs require the viewpoints shown in (2).
(2) a. やる, あげる, さしあげる (give): the speaker's or a neutral viewpoint (when they are used as auxiliary verbs, only the giver's viewpoint)
b. くれる, くださる (give): the receiver's viewpoint
c. もらう, いただく (get; receive): the receiver's viewpoint […]
(I) The passive construction, whether direct or indirect, requires the viewpoint of the referent of the subject. […]

上記の前に他の言語にも共通の視点表現に関する規則を（A）から（G）まで掲げた上で、授受表現には日本語に特有の（H）のような規則があり、同様に日本語の受身文にも直接・間接受身に関わらず（I）のような視点制約の規則が加わるとし、さらにこれらの規則にそぐわない非文や不自然な文の例をいくつか挙げている。このような説明を日本語教材や教室での各文法項目の導入時に加えれば、視点の概念が理解されやすいかと思われる。

次に、授受表現や受身表現を効果的に導入するための副教材やアクティビティの具体例を考えてみたい。授受表現については、授受本動詞の導入の際に、まず学習者自身が行為の受け手としての視点からの表現が適切に使えるようにする必要がある。例えば自分に関するやりもらいの簡単な会話の練習を行なう場合は、（11）の例のように「もらう」や「くれる」に「私」を使わない自然な文を使うなどの工夫が必要であろう。

（11）A: (showing off something)
B: A さん、いい_____ですね。
A:これですか。 _____にもらいました。/ _____がくれました。
B: そうですか。すてき etc.ですね。

教室でのスキットには、水谷（1986: 124-125）の例が参考になる。人物 A に人物 B がテーブルの上のいろいろな祝いの品の贈り主を報告する（例 B:「これは〜にもらいました」）という設定で、学習者は贈り主を自分で自由に選び、「もらう」「くれる」「いただく」「くださる」を含んだ受け手の視点からのさ

まざまな表現が練習できる。スキットの最後に「あげる」と「くれる」の違い（B:「これは〜がくれました」に対し、A:「それは今、私があげたんです！」）に注意が向けられるようにもなっていて、効果的な例と言える。

また授受表現の導入法について考察した横田（2009）は、動画を使って例文を紹介することを提案している。例えば「プレゼントをもらいました」「お茶をあげました」という物の授受表現、あるいは「カレーを作ってくれました」「ビールを注いでくれました」という行為の受益表現を使って発話する場面を、話者が録画したような形で学習者に提示するというものである。横田は、教科書等で使われる二次元的な図や絵に対し、話者自身が画面に現れない映像教材を使うことによって、空間的な物の移動を連続した動作として見ることができ、授受表現を自己の視点から認識することができるとしている。

受身表現の教室活動の案としては、授受表現と同様、会話の練習には学習者自身が行為の影響の受け手として「私は」を使用しない受動文を使う機会を設けることが望ましい（例 A:「どうしたんですか」B:「電車の中で足をふまれたんです」）。受身形を作る練習には、好ましくない行為を表す受身文として使用されやすい動詞（「おこる」「注意する」「もんくを言う」など）や恩恵を表す受身文に使われやすい動詞（「ほめる」「尊敬する」「招待する」など）を使用すればより効果的であると言える。また絵や写真などを利用して「かわいそうな〜さん」というように行為の受け手に同情を寄せるような形で第三者を紹介し、その人物の視点から、受身文として使われやすい動詞とその動作主のリストを元に学習者に文を作らせるタスクなどが考えられる。

また、文法事項のまとめとして自分についての作文を書かせ、授受表現には「うれしかったプレゼント」「小さい時によく世話してもらった人」、受身表現には「人生最悪の日」「兄・姉や先輩によくさせられたこと」のようなトピックを与えてそれぞれの表現の産出を図り、学習者が授受表現や受身表現を適切に使用しているか確認するという方法も可能である。

さらに、話者が直接関わらないストーリーを表す場合でも、日本語ではある一定の登場人物に視点を定めて語る傾向があるが、この理解を深めるために、少し上のレベルでは、文学作品の一部を使って日本語と英語の事態把握の違いを比較させてみるというのも一案かと思われる。例えば村上春樹の小説『1Q84』とその英語訳を比べてみると、（12）と（13）に示すような視点表現の違いが見られる（以下、下線と太字は筆者による）。

（12）天吾はもちろんその女の子に会ったことはない。一度写真を<u>見せてもらった</u>ことがある。母親にはあまり似ていない。
Tengo had never met the girl, but he <u>had</u> once <u>seen</u> a photograph. She didn't look much like her.

（13）赤ん坊にとって嗅覚はもっとも先鋭的な器官だ。嗅覚が多くを<u>教えてくれる</u>。あるときにはすべてを<u>教えてくれる</u>。
Smell is an infant's most acute sense. The sense of smell <u>reveals</u> a great deal – sometimes it <u>reveals</u> everything.

日本語の原文は主人公の「天吾」の視点から受益表現を用いて主観的な事態把握をした表現であるが、英語には「てもらう」や「てくれる」のような表現は存在しないため、英訳は一般動詞を用いたごく客観的な表現になるのが分かる。また、（14）と（15）は受身表現の例である。

（14）…この階段を地上まで降りたとき、もしそこに誰かいて、声をかけられ事情をきかれたり、素性を尋ねられたりしたら、いったいなんと答えればいいのだろう。
… Aomame began to worry about what might await her at the bottom of the stairway. What if someone were there, demanding that she identify herself and explain her presence.

（15）三十年間の人生でいったい何度、同じ台詞を聞かされただろう。どれだけこの名前のことで、みんなにつまらない冗談を言われただろう。
How many times in her thirty years had she heard the same remarks, the same feeble jokes about her name?

原文では小説でのもう一人の主人公の「青豆」の視点から動詞の受身形を繰り返して主観的に語られているが、英訳では同じ事態が他者を主語とした能動文や受身形を使わない一般動詞で客観的に表されている。[4]

このように、小説等とその翻訳に現れた授受・受身などの視点表現を学習者に比べさせ、二言語間における主観的・客観的把握の理解を深めるというのも一案である。

5. まとめと結論

本調査では、対象としたほとんどの教科書において、授受表現は人物間での物や行為の方向性の概念を中心に説明され、例文には「私は」「私に」などの一人称が表出した不自然なものも見られた。また、練習問題では与え手と受け手の立場や行為の方向性に注目して正しい授受動詞や助詞を選んだりする文法レベルに留まったものが多く、文脈を考慮した表現がモデル会話中の例のみでは足りない可能性があることが分かった。受身表現に関しては、主に動詞の活用形や直接・間接受身の概念を中心に説明されていた。また機械的に能動文を受動文に変えたりする練習問題が多く、授受表現と同様一人称を使った不自然な文が産出される可能性がある。モデル会話の例も、学習者が日本語では話者が自分自身や第三者の視点を主観的に表すのに受身表現が使われるということに気づくには不充分であると思われる。

[4] 主人公の天吾がある女性と喫茶店で会う場面を表す英文 “…she sat down across from Tengo” と日本語の原文「彼女は…向かいの席に座った。」がラネカー（1990: 328）の例文と酷似しているのが興味深い。英文では話者が場面の外から天吾を客観的に見ているのに対し、原文では話者が場面の中に入って天吾と一体化し主観的に事態を把握していると言える。この主観的・客観的把握の違いについては、英語で書かれた小説とその和訳でも同様の現象が見られる。

日本語学習者が授受表現や受身表現をより適切に使用できるようにするためには、こららの表現を日本語の視点に関連づけて指導することが重要である。特に「くれる」系の動詞を含む日本語特有の授受表現や視点制約のある受身文は、行為や影響の受け手としての視点から主観的に使用されるということを学習者が認識する機会を設けるべきである。そのためには、日本語教師は認知言語学から見た日本語の特徴を考慮し、既存の教材に工夫を加えるなどして、視点に関わる表現の導入法を改善する必要があると言える。

参考文献

池上嘉彦 （1983）「テクストとテクストの構造」国立国語研究所（編）『談話の研究と教育Ⅰ』7-42.

池上嘉彦（2006）「〈主観的把握〉とは何か－日本語母語話者における〈好まれる言い回し〉」『月刊言語』35/5, 20-27.

池上嘉彦（2008）「〈主観的把握〉認知言語学から見た日本語話者の一側面『昭和女子大学大学院言語教育コミュニケーション研究』3, 1-6.

奥川育子（2007）「語りの談話における視点と事態把握」『筑波応用言語学研究』14, 31-43.

金慶珠（2001）「談話構成における母語話者と学習者の視点－日韓両言語における主語と動詞の用い方を中心に」『日本語教育』109, 60-69.

金水敏（1992）「場面と視点－受身文を中心に－」『日本語学』11, 12-19.

田代ひとみ（1995）「中上級日本語学習者の文章表現の問題点－不自然さ・わかりにくさの原因をさぐる－」『日本語教育』85, 25-37.

水谷信子（1993）『初級日本語スキット集』The Japan Times

村上春樹（2009）『1Q84』新潮社

横田隆志（2009）「『日本語の視点』から見た授受表現の導入方法についての一考察」『北陸大学紀要』33, 143-151.

渡邊亜子（1996）『中・上級日本語学習者の談話展開』くろしお出版

渡辺文生（2012）「日本語の語りの文章における視点の表現とその指導について」『山形大学大学院社会文化システム研究科紀要』9, 51-58.

Association for Japanese-Language Teaching (AJALT). (2006). *Japanese for Busy People I*. Tokyo: Kodansha.

———. (2007). *Japanese for Busy People III*. Tokyo: Kodansha.

Banno, E, Ohno, Y., Sakane, Y., & Shinagawa, C. (2011). *An Integrated Course in Elementary Japanese: Genki II*. Tokyo: The Japan Times.

Hatasa, Y., Hatasa, K., & Makino, S. (2011). *Nakama 2 Intermediate Japanese: Communication, Culture, Context*. Boston: Heinle.

Ikegami, Y. (2005). Indices of a “Subjectivity-Prominent” Language: Between Cognitive Linguistics and Linguistic Typology. *Annual Review of Cognitive Linguistics 3*: 132-164.

Jorden, E., & Noda, M. (1988). *Japanese: The Spoken Language, Part 2*. Yale University Press.

———. (1990). *Japanese*: *The Spoken Language, Part 3*. Yale University Press.
Langacker, R. W. (1985). Observations and Speculations on Subjectivity. In J. Haiman (Ed.), *Iconicity in Syntax* (pp. 109-150). Amsterdam: John Benjamins.
———. (1990). *Concept, Image, and Symbol*: *The Cognitive Basis of Grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter.
Makino, S., & Tsutsui, M. (1986). *A Dictionary of Basic Japanese Grammar*. Tokyo: The Japan Times.
Murakami, H. (2011). *1Q84*, Translated by J. Rubin, London, Harvill Secker.
Tsukuba Language Group. (1994). *Situational Functional Japanese, volume 2*. Tokyo: Bonjinsha.
———. (1995). *Situational Functional Japanese, volume 3*. Tokyo: Bonjinsha.

プレースメントテストとしての J-CAT と SPOT の妥当性の検証：中国語を母語とする中級学習者のデータを用いて

AN EXAMINATION OF THE VALIDITY OF J-CAT AND SPORT AS A PLACEMENT EXAM USING L1 CHINESE INTERMEDIATE LEARNERS' DATA

広谷真紀
Maki Hirotani
ローズハルマン工科大学
Rose-Hulman Institute of Technology
松本一美
Kazumi Matsumoto
ボールステート大学
Ball State University
深田淳
Atsushi Fukada
パデュー大学
Purdue University

1. はじめに

北米の大学では話す能力を重視してカリキュラムを作成している機関が多いが、プレースメントテストを実施する際に、時間的、コスト的制約から、実際に話すテストを実施する教育機関は少ない。J-CAT や SPOT のような能力試験を使っている教育機関は多いが、これらの試験には、スピーキングセクションは含まれていない。口頭能力重視のカリキュラムにおいて、J-CAT や SPOT をプレースメントテストとして使用するのは妥当なのであろうか。この問いに答えるには、J-CAT や SPOT などの熟達度テストと口頭言語能力の客観指標との間の相関関係を分析し、テストの結果から学習者の口頭言語能力を予測することが可能かどうかを検証していくことが必要であろう。

筆者らの先の研究では、まず英語母語話者のデータを用いて、J-CAT、SPOT と、口頭言語能力との相関関係を検証した。具体的には、国立国語研究所が提供している、日本語学習者横断コーパス（I-JAS）の 15 名の中級学習者のデータを利用し、口頭流暢性の客観指標と熟達度テストとの相関関係を検証した。その結果、英語母語話者の J-CAT の総合点（語彙、聴解、読解、文法）と SPOT の得点は、流暢性の客観指標との間に概して強い相関が見られた。本研究では J-CAT と SPOT のプレイスメントテストとしての妥当性をさらに検証するために、中国語話者でも、同様の結果が見られるのかを調べることにした。

2. 先行研究

2.1. 流暢性とは

流暢性については様々な定義が出ているが、Lennon (1990) は、広義と狭義の

流暢性を区別して定義している。広義の意味では、口頭言語能力そのものを指し、狭義では、我々が会話テストで見るような、どれだけスムーズに発話をするかを指している。

2.2. 流暢性の三つの捉え方

Skehan (2003) と Tavakoli and Skehan (2005) は、流暢性の次の三つの捉え方に分類している。

i. Speed fluency:どれだけ速く話すか。
ii. Breakdown fluency:どれだけポーズをとるのか、あるいは、どのぐらいの長さのポーズをとるのか
iii. Repair fluency:どのぐらい間違いを直したり、言い直しをするのか。

先行研究では、この三つの観点から流暢性の研究が行なわれている。今までの研究では、一般的に言語能力の高い L2 学習者は、与えられた時間により多くの言語を産出すること (Lennon, 1990; Riggenbach, 1991) 、AS ユニットや、節内でより少ないポーズを産出すること（Ishizaki, 2004; 2005; Skehan & Foster, 2005) が分かっている。また、L1 が流暢性に影響すると指摘されており、ロシア語母語話者と英語母語話者のポーズのパターンが異なるという報告がされている (Riazantseva, 2001)。

また、口頭言語能力と主観的評価との関係については、Speed fluency と主観的評価(Freed, 1995; Ginther, Dinova, & Yang, 2010; Iwashita, Brown, McNamara, & O'Hagan, 2008; Tajima, 2005; Towell, Hawkins, & Bazergui,1996) 、また、Breakdown fluency と主観的評価との相関が認められている(Ginther *et al.*, 2010; Iwashita *et al*., 2008; Towell *et al.*, 1996)。

2.3. 口頭言語能力と言語スキルの関係

語彙力、文法力、聴解力、読解力と口頭言語能力との関係を調べた先行研究 (Adam, 1980; de Jong, Steinel, Florijn, Schoonen, & Hulstijn, 2012; Feyten 1991; Geva, 2006; Higgs & Clifford, 1982; Hilton, 2008; Iwashita *et al*., 2008; Magnan, 1988; McNamara, 1990)は、口頭言語能力と語彙力、文法力、聴解力、読解力との間に正の相関関係があることを明らかにした。そのため、本研究でも第二言語能力テストと口頭言語能力との間に同様な結果が見られることが予測される。

2.4. タスク

流暢性の先行研究では様々なスピーキングタスクが使用されてきたが、大きく分けてモノローグタスク(e.g. Lennon, 1990; Nohara & Takamura, 2010; Riazantseva, 2001; Sakuragi, 2011; Tavakoli, 2016; Tavakoli & Foster, 2008; Tavakoli & Skehan, 2005; Towell *et al.*, 1996; Wu & Ortega, 2013)とダイアローグタスク(Freed, 1995; Freed, Segalowitz, & Dewey, 2004; Riggenbach, 1991; Segalowitz & Freed, 2004; Tavakoli, 2016)の二つに分けられる。一方、このように多くの先行研究で学習者のスピーキングデータを収集するために異なるタスクが使用されてきた中、タス

クの性質が流暢性に影響するのではないかという説もある(Michel, 2011; Riazantseva, 2001; Tavakoli, 2016; Witton-Davies, 2014)。例えば、ナレーションやダイアローグなどの比較的自由に話せる口頭タスクは絵の描写のような型にはまったタスクよりも、より流暢な発話を促す傾向があるといわれている(Riazantseva, 2001; Tavakoli, 2016)。そのため、本研究ではタスクの性質を考慮に入れ、学習者のスピーキングを分析する。

2.5. 本研究の目的

本研究の主な目的は学習者の第二言語能力テストの得点と口頭言語能力との間に関連があるかどうかを調査することである。第二言語能力テストには J-CAT と SPOT（詳細は次のセクションを参照）を使用する。口頭言語能力は国立国語研究所が提供する日本語学習者コーパスの中国語を母語とする日本語学習者の口頭産出を客観的な流暢性の指標を使って計測する。このコーパスにはインタビュータスク（ディスカッション）とストーリーテリングタスク（絵描写）の二つが含まれており、本研究では二種類のタスクがどのように客観的指標に影響しているのかも調査する。

2.6. 研究課題

1. 口頭能力の客観的指標と第二言語能力テストの得点との間に相関関係が見られるか。
2. 口頭能力の客観的指標と第二言語能力テストの得点間の相関関係にタスク間の違いは見られるか。

以下では、筆者らによる先の研究である、英語話者のデータを用いた研究を簡単に紹介し、続いて中国語話者の結果を示し、両者を比較検討したい。

3. 研究方法

今回の研究で使用したデータは中国語母語話者であるが、研究方法が被験者を除いて同じであるため、先に行った英語母語話者の情報も合わせて入れた。

3.1. データ

国立国語研究所は、2016 年 5 月から母語の異なる学習者の言語産出をコーパス化し、日本語学習者横断コーパス I-JAS(https://ninjal-sakoda.sakura.ne.jp/lsaj/)として公開しはじめた。このコーパスは書き言葉と話し言葉からなっており、現在、12 の異なる母語の学習者 215 名と、15 名の日本語母語話者のデータが現在公開されている (Sakoda, Konishi, Sasaki, Suga, & Hosoi, 2016)。この学習者コーパスは、６つの話すタスク（4 コマ漫画、5 コマ漫画をもとにした、ストーリーテリングのタスク２つ、30 分程度のインタビュー、２つのロールプレイ、そして、絵の描写のタスク１つ）と６つのライティングのタスクにおける言語産出を

収録している。また、学習者は全員日本語能力試験である、J-CAT（the Japanese Computerized Adaptive Test)と SPOT（the Simple Proficiency-Oriented Test）を受けており、その得点も公開されている。

3.2. 口頭産出資料

3.2.1. 英語母語話者（Hirotani, Matsumoto, & Fukada, in press)

筆者らの先の研究で使用したのは、15 名からなる英語母語話者のデータであった。英語母語話者は SPOT で中級の判定が出ており、彼らの得点は、日本語能力試験(JLPT)の N3 から N2 にあたる。

3.2.2. 中国語母語話者

本研究では、中国語話者 15 名のデータを使用した。女性 14 名、男性 1 名で、全員が中級レベルの学習者である。被験者の第二言語能力テストの得点は J-CAT で 350 点満点中 100 点から 250 点で (http://www.j-cat.org/html/en/pages/interpret.html)、SPOT では 90 点満点中 56 点 から 80 点 (http://ttbj.jp/mt/p2_e.html)である。これらのレベルは日本語能力試験(JLPT)でいうと、N3 から N2 にあたる。

先の英語母語話者の研究と今回の研究で使用したタスクは同一で、ディスカッションの一部と、ストーリーテリングの１つを使用した。

3.3. タスク

I-JAS に収録されている６つのタスクのうち、この研究で使用したのは、インタビューの中のディスカッションの部分と、ストーリーテリングのタスク１（5 コマ漫画）であった。インタビューの中のディスカッションでは、都会と田舎とどちらがいいか、時間とお金とどちらが大切か、の２つのトピックについて討論が行なわれた。ストーリーテリングのタスクでは、ピクニックで起こった出来事をできるだけ詳しく話すことが求められた（図１参照）。

図１　ストーリーテリングの 5 コマ漫画

出典: Sakoda, Konishi, Sasaki, Suga, & Hosoi (2016)

3.4. 分析方法

音声資料は、I-JAS コーパスからダウンロードし、Praat (http://www.praat.org)でアノテーションをつけ、客観的指標は Fluency Calculator (Fukada, Hirotani, Matsumoto, and Houston 2015a, Fukada, Hirotani, Matsumoto, and Houston 2015b)で算出したが、その際、インタビュアーの発話は取り除いた。使用したタスクは２つであるが、先行研究ではタスクによる流暢性の違いが指摘されていることから、データはタスク毎に分析した。

表１は、英語話者と中国語話者のそれぞれのタスクでの言語産出量と発話時間、および 1 秒当たりのモラ数を示している。

表１：それぞれのタスクでの言語産出量と発話時間と一秒当たりのモラ数

L1	タスク	学習者の平均言語産出量（モラ数）	発話の長さの平均	一秒当たりのモラ数
英語母語話者	ディスカッション	461.20	148.81 秒	3.10
	ストーリーテリング	192.80	66.31 秒	2.91
中国語母語話者	ディスカッション	288.47	127.97 秒	2.25
	ストーリーテリング	187.93	89.34 秒	2.10

英語母語話者と中国語母語話者の平均を比べると、２つのタスクとも、英語母語話者の方が、モラ数の上では多く話していること、また、ディスカッションタスクにおいては、英語母語話者の方が多くの発話をしていることが分かる。ストーリーテリングに関しては、ほぼ同じモラ数だが、中国語母語話者の方が長い時間をかけて話している。一秒当たりのモラ数を比べたところ、英語母語話者の方がモラ数が多い。

3.5. 客観的指標

使用したのは以下の４つの客観的指標である。

1. speech rate: (Total number of moras) / (Total response time) * 60
2. articulation rate: (Total number of moras) / (Speech time + Filled pause time) * 60
3. mean length run: (Total number of moras) / (Number of runs) run ポーズとポーズの間の発話部分を指す
4. pause ratio: (silent pause time + filled pause time) / (Total response time) * 60

なお、相関係数を評価する際、Cohen (1988)のガイドラインを参考にした（表２）。

表 2：Cohen’s (1988) のガイドライン

相関係数	解釈
$.1 < \lvert r \rvert < .3$	弱い相関
$.3 < \lvert r \rvert < .5$	やや強い相関
$\lvert r \rvert > .5$	強い相関

４．結果

以下ではまず、筆者らの先の研究である、英語母語話者のデータを用いた研究と結果(Hirotani, Matsumoto, & Fukada, in press)を紹介し、続いて中国語母語話者の結果を提示する。

4.1. 英語母語話者の場合（Hirotani, Matsumoto, & Fukada, in press)

表３は、J-CAT と SPOT の得点と客観指標との相関係数をまとめたものである。なお、J-CAT に関しては、総合得点以外にも、聴解、語彙、文法、読解の個々の得点についても相関係数を算出したが、ここではより明確な傾向を示した総合得点のみを表示する。

表３：英語母語話者の熟達度テストと客観的指標の間の相関関係（ピアソン相関係数）

タスク	指標	SPOT	J-CAT 合計
ディスカッション	speech rate	.56	.65
	articulation rate	.51	.66
	mean length of run	.59	.65
	pause ratio	-.62	-.60
ストーリーテリング	speech rate	.47	.52
	articulation rate	.45	.56
	mean length of run	.66	.70
	pause ratio	-.55	-.57

表に見られるように、J-CAT の総合得点と客観指標との間に両方のタスクにおいて強い相関が見られた。SPOT に関しては、ストーリーテリングにおいて Speech rate と Articulation rate との間でやや弱い相関が見られたものの、全体的には強い相関が見られた。これらの結果から、J-CAT の合計得点と SPOT の得点は学習者の口頭言語能力をある程度反映していると言うことができ、J-CAT と SPOT をプレースメントテストとして使用することには、ある程度の妥当性があるのではないかという結論に達した。

4.2. 中国語母語話者の結果

表４はディスカッションタスク、表５はストーリーテリングタスクにおける熟達度テストと客観指標との間の相関係数を示しており、上の段が先に見せた英語母語話者、下の段が、本研究の中国語母語話者の結果である。

表 4：英語母語話者と中国語母語話者の熟達度テストと客観的指標との間の相関係数 （ディスカッション）

L1	指標	SPOT	J-CAT 合計
英語母語話者	speech rate articulation rate mean length of run pause ratio	.56 .51 .59 -.62	.65 .66 .65 -.60
中国語母語話者	speech rate articulation rate mean length of run pause ratio	.12 .15 .02 -.25	.29 .18 .08 -.23

表 5：英語母語話者と中国語母語話者の熟達度テストと客観的指標の間の相関係数 （ストーリーテリング）

L1	指標	SPOT	J-CAT 合計
英語母語話者	speech rate articulation rate mean length of run pause ratio	.47 .45 .66 -.55	.52 .56 .70 -.57
中国語母語話者	speech rate articulation rate mean length of run pause ratio	-.04 -.09 -.02 -.02	-.07 -.12 -.08 .10

ディスカッションタスクにおける英語母語話者の結果では、全体的に強い相関が見られたが、本研究の中国語母語話者の場合、いずれの指標にも強い相関が見られなかった。次の、ストーリーテリングも同様で、中国語話者では、強い相関が見られなかった。しかし、speech rate 、articulation rate、そして pause ratio をみると、ディスカッションの方がストーリーテリングより数値がやや高く、タスクによる違いが多少見られたが、大勢に影響はなかった。

5. 考察

本研究では J-CAT と SPOT をプレースメント テストとして用いることの妥当性を検証するために、中国語母語話者の口頭産出資料を分析し、先に行われた英語母語話者の結果と比較検証した。その結果、英語母語話者の研究とは異なり、ディスカッション、ストーリテリングのどちらのタスクにおいても、J-CAT,

SPOT と客観的指標との間に強い相関は見られなかった。このことから、熟達度テストの得点が口頭言語能力を反映する度合いは、母語によって異なるのではないかと考えられる。

表１で英語話者と中国語話者を比べると、英語話者の方が一秒当たりのモラ数が多いこと、ディスカッションでより多くの発話をしていることを見たが、客観指標の測定値を比べてみると（表６）、英語話者の方がそれぞれの指標においてより高い流暢性を示していることがわかる。

表６：英語母語話者と中国語母語話者の客観的指標の比較（平均値）

L1	タスク	Speech rate	Articulation rate	Mean length of run	Pause ratio
英語母語話者	ディスカッション	188.81	173.46	8.66	37.85
	ストーリーテリング	174.78	163.58	6.81	42.49
中国語母語話者	ディスカッション	128.71	150.08	5.78	49.55
	ストーリーテリング	137.27	159.28	6.19	46.27

これらの値を、t 検定で２つの言語グループを比較したところ（表７）、ディスカッションにおいては、Articulation rate を除くすべての指標で統計的有意差が検出された (t 検定を 8 回行なっているため、α 値は 0.05 / 8 = 0.00625 に設定)。英語話者の方がこのタスクにおいては高い流暢性を示した、ということになる。ストーリーテリングに関しては、ディスカッションと比べて有意差が出にくかったが、Speech rate に関してはこのタスクでも有意差が見られた。

表７：英語母語話者と中国語母語話者の客観的指標の比較（t 検定）

タスク	Speech rate	Articulation rate	Mean length of run	Pause ratio
ディスカッション	p = .0001	n.s.	p = .000115	p = .005107
ストーリーテリング	p = .006210	n.s.	n.s.	n.s.

今回の研究では 15 人と、人数が少なかったため、平均値に大きく違いが出ているにもかからず、有意差が出にくかったとも考えられ、将来的にデータを増やしてこの傾向を検証する必要がある。

今回、英語話者と中国語話者の間で結果が異なったが、その理由として次の可能性が考えられる。概して英語圏の日本語教育では、コミュニカティブアプローチの影響で、四技能を万遍なく伸ばすような指導方針が一般的である。それに対して中国における外国語教育では、英語圏ほど口頭能力育成を重視した指導がなされていない、とも考えられないか。もしそれが事実だとすれば、文法・語彙・読解などの能力が優れている学生の口頭能力が必ずしも優れているとは限らないということになり、相関係数が低いことの説明となり得る。つまり、結果の違いは、母語の違いに起因するのではなく、日本語を勉強している国の指導方針に関わっているのではないか、という仮説である。この点に関しては、今後他の母語の話者のデータを分析する際に考慮に入れて、検証していきたいと考えている。

6. 今後の研究課題とまとめ

本研究では、中国語話者の言語産出資料を用いて、J-CAT、および SPOT と口頭言語能力との相関関係を、流暢性の客観指標を用いて検証した。英語話者の結果とは異なり、熟達度テストと客観指標との間に強い相関関係は見られなかった。また、ディスカッションのタスクにおいては、全体的に英語話者の方が中国語話者に比べて、流暢であることもわかり、熟達度テストで同レベルと判定されても、客観指標の値が同じレベルになるとは言えないことも分かった。

このように本研究では、母語話者の違いによる結果の違いが出て、母語の影響の可能性が見られたことから、プレースメントテストとしてこれらの熟達度試験を使用することは、はたして妥当と言えるのか、学習者の言語によって妥当である場合と、そうでない場合があるのかという課題が出てきた。

本研究では英語母語話者、中国語母語話者、それぞれ 15 名と少人数のデータを用いたが、J-CAT と SPOT のプレースメントテストとしての妥当性を検証するには、今後さらにデータを増やして再検証する必要がある。また、他の母語を持つ学習者のデータも見て多角的に検証していく必要もある。I-JAS コーパスには、中国語、英語以外の言語を母語とする学習者のデータも多数収録されているので、それを利用しながら引き続き J-CAT, SPOT のプレースメントテストとしての妥当性を検証していく予定である。

7. 参考文献

Adams, M. L. (1980). Five cooccurring factors in speaking proficiency. In J. R. Frith (Ed.), *Measuring spoken language proficiency* (pp. 1–6). Washington, DC: Georgetown University Press.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

de Jong, N.. H., Steinel, M. P., Florijn, A. F., Schoonen, Rob, & Hulstijn, J. H. (2012). Facets of speaking proficiency. *Studies in Second Language Acquisition, 55*, 5–34.

Feyten, C. M. (1991). The power of listening ability: An overlooked dimension in language acquisition. *The modern language journal 75*(2), 173–180.
Freed, B. F. (1995). What makes us think that students who study abroad become fluent? In B. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp.123–148). Amsterdam: John Benjamins.
Freed, B. F., Segalowitz, N., & Dewey, D. P. (2004). Context of learning and second language fluency in French: Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion program. *Studies in Second Language Acquisition 26*, 275–301.
Fukada, Atsushi, Hirotani, M., Matsumoto, K., & Houston, S. M. (2015a). *Tools for generating objective measures for oral proficiency research*. Retrieved March 22, 2017 from http://tell.cla.purdue.edu/fluency-calculator/.
Fukada, Atsushi, Hirotani, M., Matsumoto, K., & Houston, S. M. (2015b). *Fluency Calculator* [Computer software]. Retrieved March 22, 2017 from http://tell.cla.purdue.edu/fluency-calculator/.
Geva, E. (2006). Second-language oral proficiency and second-language literacy. In D. August and T. Shanahan (Eds.), *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (pp. 123–140). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
Ginther, A., Dimova, S., & Yang, R. (2010). Conceptual and empirical relationships between temporal measures of fluency and oral English proficiency with implications for automated scoring. *Language Testing 27*, 379–399.
Higgs, T. V., & Clifford, R. (1982). The push toward communication. In T. V. Higgs (Ed.), *Curriculum, competence and the foreign language teacher* (pp. 243–265). Skokie, IL: National Textbook Company.
Hilton, H. (2008). The link between vocabulary knowledge and spoken L2 fluency. *The Language Learning Journal 36*(2), 153–166.
Hirotani, M., Matsumoto, K., & Fukada, A. (in press). The validity of general L2 proficiency tests as oral proficiency measures: a Japanese learner corpus based study. *Japanese Language and Literature*.
Houston, T. (2005). Outcomes assessment for beginning and intermediate Spanish: One program's process and results. *Foreign Language Annals 38*, 366–374.
Ishizaki, A. (2004). Sakubun ondoku niokeru shokyugakushusha no pauzu no tokuchoo: eigobogowasha 4mei no oudanteki shiryo wo motoni (Characteristics of pauses produced by novice learners in an oral reading task: based on the longitudinal study of 4 native English speakers). *Acquisition of Japanese as a Second Language 7*, 26–44.
Ishizaki, A. (2005). How does a learner leave a pause when reading Japanese aloud? A comparison of English, French, Chinese and Korean learners of Japanese and native Japanese speakers. *Japanese-language Education around the Globe 15*, 75–89.
Iwashita, N., Brown, A., McNamara, T., & O'Hagan, S. (2008). Assessed levels of second language speaking proficiency: How distinct? *Applied Linguistics 29,* 24–49.
J-CAT. (The Center for Distance Learning of Japanese and Japanese Issues). *Institutions and facilities which use J-CAT*. Retrieved January 20, 2017 from http://www.intersc.tsukuba.ac.jp/~kyoten/en/j-cat.html,

Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning 3*, 387–417.
Magnan, S. S. (1988). Grammar and the ACTFL Oral Proficiency Interview: Discussion and data. *Modern Language Journal 72*, 266–276.
McNamara, T. F. (1990). Item response theory and the validation of an ESP test for health professionals. *Language Testing 7*, 52–76.
Michel, M. C. (2011). Effects of task complexity and interaction in L2 performance. In P. Robinson (Ed.), *Second Language Task Complexity: Researching the Cognition Hypothesis of Language Learning and Performance* (pp. 141–174). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
Nohara, Y., & Takamura, M. (2010). A Study on nonfluent utterances that are difficult to understand by Japanese learners: focusing on corrections and pauses. *Journal of the Graduate School of Humanities and Sciences, Ochanomizu University 13*, 117–125.
Riazantseva, A. (2001). Second language proficiency and pausing: A study of Russian speakers of English. *Studies in Second Language Acquisition 23*, 497–526.
Riggenbach, H. (1991). Toward an understanding of fluency: A microanalysis of nonnative speaker conversations. *Discourse Processes 14*, 423–441.
Sakoda, K, Konishi, M., Sasaki, A., Suga, W., and Hosoi, Y. (2016). International Corpus of Japanese as a Second Language, *NINJAL Project Review 6*(3), 93–110.
Sakuragi, T. (2011). The construct validity of the measures of complexity, accuracy, and fluency: analyzing the speaking performance of learners of Japanese. *Japanese Association for Language Teaching Journal 33*, 157–173.
Segalowitz, N., & Freed B. F. (2004). Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition: Learning Spanish in at home and study abroad contexts. *Studies in Second Language Acquisition 26*, 173–200.
Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching 36*, 1–14.
Skehan, P. (2009). Modelling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. *Applied Linguistics 30*, 510–532.
Skehan, P. (2011). Models of speaking and the assessment of second language proficiency. In A. G. BenatiIssues (Ed.), *Issues in Second language proficiency* (pp. 202–215). New York: Continuum.
Skehan, P., & Foster, P. (2005). Strategic and on-line planning: The influence of surprise information and task time on second language performance. In R. Ellis (Ed.), *Planning and task performance in second language* (pp. 193–216). Amsterdam: John Benjamins.
Tajima, M. (2005). On indices expressing fluency: Speech rate and pause frequency. *The Bulletin of Chuo-Gakuin University: Man & Nature 21*, 133–155.
Tavakoli, P. (2016). Fluency in monologic and dialogic task performance: Challenges in defining and measuring L2 fluency. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching 54*(2), 133–150.
Tavakoli, P., & Foster, P. (2008). Task design and second language performance: The effect of narrative type on learner output. *Language Learning 58*(2), 439–473.
Tavakoli, P., & Skehan, P. (2005). Planning task structure, and performance testing. In R. Ellis (Ed.), *Planning and task performance in a second language* (pp. 239–273). Amsterdam: John Benjamins.

Towell, R., Hawkins, R., & Bazergui, N. (1996). The development of fluency in advanced learners of French. *Applied Linguistics 17*, 84–119.
University of Tsukuba International Student Center. *TTBJ (Tsukuba Test-Battery of Japanese)*. Retrieved from http://www.intersc.tsukuba.ac.jp/~kyoten/en/ttbj.html
Witton-Davies, G. (2014). *The study of fluency and its development in monologue and dialogue*. Unpublished doctoral dissertation, Lancaster University, Lancaster, UK.
Wu, S.L., & Ortega,L. (2013). Measuring global oral proficiency in SLA research: A new elicited imitation test of L2 Chinese. *Foreign Language Annals 46*, 680–704.

文学性という回路
The circuit which literariness clears

安斎　真由美
Mayumi Anzai
シラパコーン大学
Silpakorn University

1. はじめに

現代文学において、主に亡命、移民、その他の理由によって作家が母語・母国語以外の言語で書いた作品は、「越境文学（えっきょうぶんがく）」と呼ばれている。「越境文学」の作家たちは、自身が複数の言語や文化の境界となる場をその内面に持つ。

1950 年に米国で生まれ英語を母語としながらも、日本語で小説やエッセイ等を執筆しているリービ英雄も「越境文学」作家の一人である。『星条旗の聞こえない部屋』は彼の自伝的小説であるが、自己実現の手段としての日本語が中心的なテーマになっている。また、彼は自身にとっての日本語の位置づけを明らかにするために「継母国語（ステップマザー・タング）」という用語を造出している[1]。リービ英雄にとって「継母国語（ステップマザー・タング）」である日本語は、精神世界の探求を専門とする文学の言語でもある。

台湾生まれの日本語作家である温又柔（おんゆうじゅう）は、リービ英雄の教え子である。彼女は、最新のエッセイ『台湾生まれ日本語育ち』の中で、祖父母が話す日本語、両親が話す中国語、台湾語と中国語と日本語の３つの言語の中で揺れ動く自身について語っている。また、温又柔は自身にとっての日本語を「養母語」と名付けている。

本稿では、日本語を自己の表現の言葉として選択し、日本語と自身との関係の再編成と主体の精神世界の構築を文学作品として結晶化し、その過程をも創作活動として提示している二人の文学者、リービ英雄と温又柔を考察の対象とし、文学としての日本語が日本語の可能性を考える一つの系であることを提示したい。

2. 日本語で書く文学者　リービ英雄の場合

2.1 リービ英雄について

リービ英雄の小説は、自伝的な要素が強いものが多い。そのため、本節では、リービ英雄が日本語で小説を発表するようになるまでの経歴を整理する[2]。

---

[1] リービ英雄『新宿の万葉集』朝日新聞社、1996 年、 p 241

リービ英雄は、1950 年米国カリフォルニア州バークレーに生まれる。本名は、イアン・ヒデオ・リービ、「ヒデオ」は大戦中、収容所に入れられていた日系二世の父の友人の名前からとられた。父は、ブルックリン生まれのユダヤ系中産階級出身であり、カリフォルニア大学バークレー校で唐代の中国史を専攻し、博士論文を執筆している。母は、ペンシルベニア州のポーランド系移民の炭鉱夫の長女である。リービが 4 歳のとき、重度の知的障害を持つ弟が生まれ、6 歳のときに一家は台湾の台北に移り住む。リービはこのときから中国語を耳にするようになる。翌 1957 年 7 歳のとき、父が台中にある米国務省の中国語研修所の所長となり、台中の旧日本人街の家に住むようになる。宣教師学校に通い、そこで旧約聖書と新約聖書を声を出して通読させられていた。台中の家には、主に大陸出身の中国人の客が多く、常に大陸の中国語が耳に入ってきた。リービが 10 歳のとき両親が離婚し、父は上海出身の女性と再婚した。母と弟と一緒に台中の家を出て香港へ移ったが、1962 年 12 歳のとき、弟の状態が悪化したため、米国へ移り、ワシントンＤＣから河を隔てたアールリントンの白人労働者階級の町に住むようになる。母との諍いが頻繁になり、14 歳の夏休みに、横浜のアメリカ領事館内の日本語研修所の所長をしていた父を訪問し、日本の都市と自然に魅了される。1967 年 17 歳のときに一年間、横浜のアメリカ領事館内にある父の住居に滞在し、日本語習得のために早稲田大学に通い始める。学園紛争の盛んな時代であり、秋の日のある日、早大の先輩にはじめて新宿に連れて行かれる。父との対立が深まり、領事館からの家出を繰り返すようになり、大久保、東高円寺、吉祥寺等の部屋に転々と居候していたが、翌年早春に本郷通りの都電停車場近くにある酒屋の二階の三畳間に下宿し、歌舞伎町一番街にある深夜営業喫茶店でアルバイトをはじめる。また東京中をとりつかれたように歩き回る。この頃から一生日本に居たいと感じ始めるようになる。1968 年 9 月、プリンストン大学に入学し、日本語、中国語、韓国語を学び、万葉集、源氏物語、近代日本文学の授業を受ける。翌年夏、東京に戻る。旅費と下宿代は借金、奨学金、アルバイト等で捻出した。新宿凪月堂に出入りし、一方では大和路を歩き尽くす。リービは、プリンストン大学、同大学院在籍中および助教授職にあった 17 年間、半分以上の時間、日本に居ることにこだわり続けた。大学三年生の頃から、日本の近現代詩を原文で読むようになり、一遍読むごとにそれを翻訳した。そのうちに俳句、俳句から和歌へ、そして万葉集に至った。プリンストン大学大学院に進学すると、三島由紀夫、大江健三郎の翻訳者であるＪ・ネイスンに出会う。英語でも日本語でも詩を書くようになる。また、日本では、万葉学者の中西進に会い、師事する。この頃から万葉集を少しずつ英訳し始める。博士論文「HITOMARO AND THE BIRTH OF JAPANESE LYRICISM 」（「人麻呂と日本の抒情詩の誕生」）は、人麻呂についての初めての本格的な作品論として評価され、助教授に就任する。1981 年 31 歳のとき、「THE TEN THOUSAND LEAVES」という題で万葉集全訳の第一巻（原作の巻一から巻五）をプリンストン大学出版会から刊行（東京大学出版会との共同出版）する。翌 1982 年、万葉集の翻訳で、アメリカで最も権威のある

[2] リービ英雄作成の年譜を参照した。『天安門』講談社文芸文庫、2011 年、 p 312

文学賞、全米図書賞を受賞する。

1983 年 33 歳のとき、新宿の飲み屋で作家中上健次と出会い、中上から「お前も日本語で書け」と言われる。日本の作家からそう言われたのは初めてのことだった。この言葉をきっかけにして、翌年スタンフォード大学准教授に就任すると、早稲田の木造アパートとスタンフォードの間を半年ごとに行き来しながら、日本語のストーリーを断片的に書き始める。1986 年 36 歳のとき、雑誌「潮」で「日米往還」というエッセイの連載を始める。翌年には、文芸誌「群像」に小説「星条旗の聞こえない部屋」を発表し、日本語を母語としない西洋出身者による初めての日本文学として話題を呼ぶ。その後も日本語でのエッセイ、小説を発表していく。1992 年 42 歳のときに、『星条旗の聞こえない部屋』（講談社）で、野間文芸新人賞を受賞し、本格的な作家としてのキャリアをスタートさせていく。翌年の 1993 年に、初めて中国大陸へ行き、その後も中国大陸への往還は続く。2001 年 8 月 26 日、中国河南省へ行き、開封で古代ユダヤ教会の遺跡を見る。9 月 6 日に東京に帰り、11 日にバンクーバー経由でニューヨークへ向かって出発するが、＜9.11＞に遭遇し、米国に入れず、日本へも帰れず、一週間カナダで足止めされる。2013 年 3 月、52 年ぶりに台湾の台中へ行く。

以上のリービ英雄本人の経歴や体験は、彼が日本語で書く「小説」に結晶化され、発表されていくのであるが、詳しくは、次節以降で扱う。

2.2　リービ英雄の周辺

前節では、リービ英雄本人の生い立ちについて、整理したが、本節では、文学者としてのリービ英雄の位置づけを考えるために、彼を取り巻く影響関係、とりわけ、文学関係者との関わりについて、見てみたい。

０．日本語以前

リービ英雄の周辺には、複数の言語と、所属が不安定な人々があった[3]。

ｉ．　小説発表以前

リービ英雄は、日本語で小説を書く書き手になる以前は、日本文学の読み手であり、翻訳者であった。18 歳のときに、三島由紀夫や大江健三郎の小説を最初は英訳で、少しずつ日本語でも読み始め、大学三年生の頃からは日本の近現代詩を原文で読み、一篇読むごとに英語に翻訳した。大学の東洋図書館にこもり蕪村全集、宮澤賢治全集、萩原朔太郎全集、田村隆一詩集、吉本隆明詩集に囲まれて過ごし、俳句から和歌へ、そして万葉集へと辿り着く。
大学院に進学すると、三島由紀夫、大江健三郎の翻訳者であるＪ・ネイスンに出

[3] 笹沼俊暁は『リービ英雄＜鄙＞としての日本語』の中で、リービが書く台湾での家庭が、「アイデンティティの不確かな人々の集まりである」と論じている。

会い、日本では万葉学者の中西進に会い師事する。この頃から万葉集を少しずつ英訳し始める。三島由紀夫の「詩を書く少年」の英訳が現代日本文学英訳集に収録され、これが初めての文芸出版となる。万葉集の翻訳では、万葉集全訳の第一巻（原作の巻一から巻五）を刊行、アメリカで最も権威のある文学賞である全米図書賞を受賞し、日本文学研究者としても順調にスタートをきっていく。また、中西進が『山上憶良』のなかで肯定した学説、憶良渡来人説にも刺激を受け、渡来人の憶良が万葉集のなかでバイリンガルな感覚で長歌を詠んでいることや、歌のなかで日本のことを「言霊の幸はふ大和」と言っていることに注目している。[4]

ⅱ．　日本語で書く

日本文学研究者として日本文学を英訳し、ノーベル文学賞の受賞に貢献することではなく、リービ英雄に自分の日本語で小説を書くことを勧めたのは作家の中上健次である。中上健次は被差別部落出身者としての自身の出自からそれを「路地」という言葉で表現し、急速に近代化していく社会へのアンチテーゼともいえる作品を発表し続けた 80 年代を代表する作家である。

リービ英雄は、中上健次の小説「千年の愉楽」の冒頭を英訳しているが、「近代のルール」から外れている文体に衝撃を受けている。[5] さらに、中上の「路地」を受け継ぐように、リービ自身も近代社会から隔絶された「路地」を中国大陸の僻地へともとめる旅を続け、自身の日本語で書いていく。

日本語で書くことを始め、処女作である『星条旗の聞こえない部屋』を書き上げたあと、リービ英雄は、ある女性作家から連絡を受ける。在日韓国、朝鮮人作家の李良枝である。李良枝の小説「由熙」は、在日韓国人の女性が故国に留学するが、そこで自分がどうしようもなく日本語の言語構造をもってしまっていることを自覚し、そのために韓国語の世界の一員になれない悲しみを書いている。リービ英雄はこの作品の主題が、アジアのとりわけ日本における人種＝民族＝国籍＝言語といった枠組みを取りはらうものとして、高く評価している。[6] さらに、李良枝から「在日」の主題を受け継いでいく。

また、日本語で書く作家となったリービ英雄は、「日本語で書くこと」について、さまざま文学関係者と対話の機会を持ち、それは対話集として、エッセイとして刊行されている。[7]

---

[4] リービ英雄『我的日本語』筑摩選書、2010 年、 p 62

[5] 前掲書『我的日本語』p34

[6] 前掲書『我的日本語』p99

[7] 『日本語の勝利』講談社 1992 年、『新宿の万葉集』朝日新聞社 1996 年、『アイデンティティーズ』講談社 1997 年『日本語を書く部屋』岩波書店 2001 年、『我的中国』岩波書店 2004 年、『越境の声』岩波書店 2007 年、『我的日本語』筑摩選書 2010 年

iii. 越境文学

世界文学の一つの転換として、そして二十世紀の小説の最後のチャレンジとして、リービ英雄は「移民文学」の誕生を挙げている。[8]「移民文学」とは、リービによれば、新しい国のことば、つまり母国語ではない、新しい生活の中から生まれたことばによって、「ここにいる」と書く、在住のストーリーである。この「移民文学」の例として、日本人として生まれイギリスに在住し英語で小説を書いているカズオ・イシグロや、インド人として生まれ思春期にイギリス文化の影響を受け英語で小説を書いているサルマン・ラシュディを挙げ、彼らからインスピーレーションを受けていると語っている。リービは、彼らの英語が創作のことばとなったときには、もはや「外国語」ではなく、「継母国語」のようなものだと言っている。

> 新しい国の言語が表現のことばとなったとき、言語学者がするような「母国語」と「外国語」の区別はほとんど意味がなくなるのではないだろうか。そんな現象の裏には、かれらの多くが子供時代や思春期に英語のインパクトを受けた、いってみれば最も鮮烈な「移民体験」を味わったという最も「現代」的な事情がある。
>
> 最近、「国際化」ということばを耳にするとき、ぼくは今の日本の状況よりも、新しい英文学を築き上げているイシグロやラシュディのことが頭に浮かぶ。そしてかれらより三十年前に一人だけの「移民文学」をアメリカで織りなしたロシアからの亡命作家ナボコフのことを思い出す。あるいは「単一」イデオロギーが支配する近代より千余年前に、日本文学の第一黄金期に活躍して、万葉集に数々の傑作を残した、百済出自と思われる山上憶良のことを連想する。さらにぼくたちの時代に、新しい「在日」の認識 ―「日本人として生まれなかった」ということと、「日本語の感性の中で生きる」ということの同時的認識 ― を貫いた李良枝の小説を考えるのである。（『日本語の勝利』講談社 1992 年 p121-122）

また、リービ英雄は自身が日本へ渡ってきたことを、日本へ「越境」したという。[9]この「越境」ということばについては、次のように語っている。

> 「越境」というのは、つまり、どこにも属さない、なにかとなにかの狭間にいる状態だということです。しかし、その「越境」を文学の問題として考えると、その狭間にいる状態を絶望的にとらえるのではなく、むしろそのことによって、ふたつの文化を非常にアイロニカルにみることができる立場にいる、と考えることができる。「越境」は小説の問題として、ふたつの文化を同時にみるという非常に活動的なアイロニーを意

[8] 前掲書『日本語の勝利』p120

[9] リービ英雄『』岩波現代文庫 2011 年 p 184

味しているのです。　　（『日本語の勝利』p239）

リービ英雄は、「越境文学」の例として、ラシュディや李良枝を挙げている。さらに同時代の作家の中で、最も自身に近い存在として多和田葉子にも注目している[10]。多和田葉子は、ドイツに在住しドイツ語でも日本語でも小説を発表している作家である。リービは、多和田葉子の文学論『エクソフォニー　母語の外へ出る旅』（岩波新書、2003 年）を高く評価し、「わたしはドイツ語の歴史をつくっている」という彼女のことばにも刺激を受けている[11]。

以上、文学者リービ英雄についてまとめるならば、リービ英雄は幼少期から複数の言語体験を持ち、思春期に日本語の世界に「越境」する。日本文学研究者として日本文学の読み手であり、翻訳者であったが、作家中上健次との出会いをきっかけに、日本語の書き手となった。中上健次からは「路地」の主題を、李良枝からは「在日」の主題を受け継ぐ。リービ英雄は、二十世紀末に世界文学のなかで移民文学が誕生するなか、英語の世界から日本語の世界へと「越境」し、西洋出身者でありながら、マイナー言語である日本語で小説を書き続けている稀有な存在であるといえる。

2.3　リービ英雄の作品をめぐって

本節では、リービ英雄の作品とその創作に焦点を当てる。リービ英雄の小説は第一作目の『星条旗の聞こえない部屋』（講談社、1992 年）から、『天安門』（講談社、1996 年）、『国民のうた』（講談社、1998 年）、『ヘンリーたけしレウィッキーの夏の紀行』（講談社、2002 年）、『千々にくだけて』（講談社、2005 年）、『仮の水』（講談社、2008 年）、『模範郷』（集英社、2016 年）が、刊行されている。リービ英雄は、これらの作品の中で何を書いているのか、見ていきたい。

ｉ．「星条旗の聞こえない部屋」

第一作目となるこの小説には、1960 年代、学生運動やアメリカのベトナム侵攻への抗議運動が頂点に達していたころの横浜や新宿界隈を舞台に、アメリカ外交官の息子で領事館に暮らしている 17 歳のベン・アイザックが父への反抗心から家出をし、しんじゅくに降り立つまでが書かれている。この作品には、リービ英雄本人の 1960 年代後半、17 歳という完全な大人になる前の言語体験や、世界体験が主人公ベンに重ねて書かれている。クライマックスである、しんじゅくに降り立つ場面の、

> 陸橋を歩き出すと、「特に新宿のようなところはだめだ」という父の戒める声が聞こえた。

---

[10] 前掲書『我的日本語』ｐ110　　[11] 前掲書『日本語を書く部屋』ｐ156

とうとうおりちゃった、みんなといっしょにおりちゃった。そんな思いが日本語のままで、ベンの頭に浮かんだ。出口を振りかえり、思わず、小さな犯罪をうまくやり遂げた不良少年の、自分で自分を祝うような微笑を浮かべた。（「星条旗が聞こえない部屋」）

という箇所は、リービ英雄少年が英語の世界から日本語の世界へ「越境」した瞬間、さらには、日本語で書く文学者へと「越境」した瞬間にも立ち会っているかのように、重ねて読めるだろう。

ⅱ．「天安門」

リービ英雄は、1993 年に初めて中国大陸へ渡る。「天安門」は、リービが天安門広場で毛沢東の遺体を見たことを契機に書かれた小説である。大陸のことば「北京語」の音によって、リービ自身の三十年前の子供時代のきわめて「私」的な記憶が呼び覚まされたという。

主人公のかれは、アメリカで生まれ、外交官の息子として幼い頃は台湾で両親と過ごし、父親が中国人女性と親しくなり離婚し、十歳になる直前に母と弟とともにアメリカに帰るという体験をもつ。かれは母語の英語と、幼少期に耳にした中国語と、現在住んでいる日本の言葉の響きの中で中国大陸を旅する。「一人で大陸に来てしまった、とかれは日本語でつぶやいた。」午後の海辺でそばに立つかれの前で父親と中国人女性が交わす北京語、その北京語が鳴り響く大陸、その象徴が「マオ」として書かれる。「マオ」はかれの家庭を崩壊させた中国人女性を台湾へともたらした存在でもある。かれは、天安門広場にある毛沢東の霊廟の遺体と対面する。

「マオ」
とかれは叫びだした。
責めているとも、乞うているともつかない、英語にも北京語にもなっていない、単なる名前を叫びだした。泣き声に変わろうと、その声が震えていた。（「天安門」）

この「マオ」は、日本語のカタカナで表記されている。リービ英雄はこの「天安門」について次のように語っている。

「公」であり、権力である場で、まったく正反対な、「私」である子ども時代の家庭の崩壊を、島国で磨き上げられた日本語で書く、きわめて「私」的なものを両立させて「マオ」という子どもの叫びを描く。
これはノンフィクションにはなりえない。
どうしても、文学、しかも日本文学でしか書けない。
毛沢東が日本語の作家を、待っていた。そう感じた。
（『我的日本語』筑摩書房 2010 年、p134）

リービ自身の、あるいは主人公の「私」的な時間の遡りは、日本語で書くことによって、日本語そのものに内在する大陸と関わってきた時間の遡りと重ねられている。そこには、リービ自身の表現のことばとしての日本語の実験と、現代中国を自身の日本語によって小説で書くことによる、文学性の追求がある。

ⅲ．「ヘンリーたけしレウィッキーの夏の紀行」「仮の水」

リービ英雄の中国大陸への往還は 50 回以上にも及ぶ。リービは大陸への旅から戻ると、それを島国のことばで小説にする。中国河南省開封市、そこは紀元前一千年ごろに宋の都として栄えたところである。リービは、そこに一千年前から住み着いたユダヤ人がいるという話を聞く。

> たどり着いて、住み着いた。
> 中国の宋の都に住み着くと、皇帝から中国名を与えられた。なかには皇帝自身の姓である「趙」を与えられ、あるいは音に由来する「李」の名を持つ中国人となって、「趙」や「李」として生きながら、自らの宗教を維持してきた。
> 古代史において、これは最大の越境だろう。言葉の次元でいうと、自らのアイデンティティをすべて漢語・中国語に翻訳して、翻訳されたアイデンティティを一千年保ってきた。今は数十人しか残されていないが、連綿と近代・現代まで保ってきた。　　（『我的日本語』P155-156）

彼らの遺跡を求め、「越境」の痕跡を発見する旅が、「ヘンリーたけしレウィッキーの夏の紀行」である。アメリカ国籍と父親がつけた日本名と父方の祖先のユダヤ系を表す名前を持つ主人公は、第四人民病院のボイラー室の中の古い井戸の蓋に、確かにその痕跡を見つける。

> なった。
> だれかが、なった。
> なったことの唯一の証拠の前に、ようやく辿り着いた。
> 窓から、千年前からずっとあったような、よどんだ青色の光が漏れていた。
> ヘンリーの頭の中で、日本語のことばが大きく、こだました。
> がいじんが、
> がいじんが、がいじんではなく、なった。
> （「ヘンリーたけしレウィッキーの夏の紀行」）

「ガイジン」という、まさに日本のキーワードがそこで浮かび上がる。

東アジアから見て、「外」なるものが、「外」のものではなくなり、「内」のものになった。それを目撃して、中国語ではなく、日本語として、その言葉が浮かび上がってきた。　　（『我的日本語』p158）

島国のことば日本語で、「外」なるものが「内」のものになる「越境」の物語を書くことには、文学者リービ英雄の批評性を読むことができる。

さらに、現代中国を日本語で書くことについて、リービ英雄は次のように語っている。

> 二、三年前、中国で「おまえは中国を肯定的に書いているのか、否定的に書いているのか」と訊かれたことがある。ぼくは「どちらでもない。中国を肯定するか否定するかが、ぼくの目的じゃない。むしろ『中国にいる自分』を書いている」と答えた。
> 「是が非か」という単純な質問に対して、「それがジャーナリズムと文学の違いだ」と、単純な答え方をした。
> （略）
> それをひとことで言えば、「我的中国（われてきちゅうごく）」。英語で言えば「subjective Chaina」、つまり、主観的な、主情的な中国というものを、ずっと探してきた。情報としての大陸ではなく、体験する大陸、表現する大陸を、求めてきた。（『我的日本語』P190-191）

小説「仮の水」は、この『中国にいる自分』を書いている。日本に住んでいるが日本人ではない主人公が、中国北西部甘粛省へ行き、レストランで渡されたペットボトルのミネラルウォーターを飲むと、変な味がするけれど、暑いからぐいぐい飲んでしまって、腹を壊す。西安に戻り、旧知のドライバーに話すと、「あなたは「ジャアシゥェイ」にあたった」と言われる。

> 「ジャアシゥェイ」。その音を聞いたとき、まず中国語の「仮水」と言う文字が、浮かんだ。それが日本語の「かすい」になり、そして「かりのみず」になった。二重に翻訳された。中国語から音読みの日本語。音読みの日本語から訓読みの日本語、そして平仮名の日本語に変換され、そこに、別の意味が生まれた。
> （略）
> ぼくの中で、大陸の中国語と島国の日本語はひとつの漢字でくっついてしまい、二重の意味が生まれた。すると、偽の水を飲まされて身体を壊した、というだけではなくて、ひとつの身体的な世界のビジョンが、「仮の水」という言葉によって生まれた。（『我的日本語』p192-193）

リービ英雄にとって『中国にいる自分』すべてが小説になるわけではなく、言葉の重層的な輝きにこそ、日本語で書く作家としてのインスピレーションを得ていることがわかる。

ⅳ．「千々にくだけて」

現代の中国大陸を日本語で書くことを続ける中、リービ英雄は＜9.11＞に遭遇する。正確には、隣国カナダで足止めされるという奇妙な形で経験する。その時

のことをリービは、翻訳者エドワードを主人公にして、「言語体験」として書いている。エドワードは上空からアメリカ大陸を見下ろし、そこに芭蕉の句「まつしまや、しまじまや、ちぢにくだけて、なつのうみ」を思い浮かべ、同時に、「all those islands!」「 broken into thousands of pieces 」というもう一つの自分の声がこだまする。機長のアナウンスにより、アメリカ合衆国が被害者となったことを知り、ホテルのテレビから流れるニュースの声、母親との電話でのやり取りが書かれていく。次は、＜9. 11＞を一番直接に書いた場面である。

> Oh no, oh no
> 暗い横丁の隅から、男の声、女の声が聞こえた。
> 南の塔が崩壊したあとに、北の塔も、たやすく、流れ落ちた。
> 見ているエドワードの耳に、音が響いた。
> ちぢにくだけて
> たやすく、ちぢにくだけて、broken, broken into thousands of pieces
> 音の破片が頭の中を走りまわった。
> エドワードは気が遠くなりはじめた。
> Oh no, oh no
> 煙が上がった。
> like a mushroom cloud というアナウンサーの声がした。きのこ雲のようだと、エドワードには聞こえた。　　（「千々にくだけて」）

ビルの崩壊の映像を見ているエドワードの耳には、芭蕉の俳句が日本語と英語の音の破片となって響いている。俳句の本質が複雑な現実世界を解釈なしに「ただ、言い切る」ことにあるとしたら、リービは芭蕉の俳句によって、＜9. 11＞を解釈なしに描くことに成功している。その後に続いて書かれる、アナウンサーの言葉から解釈が始まるのとは、対照的である。

以上、ここまで、リービ英雄の作品とその創作に焦点を当て、そこに何が書かれているのかを見てきた。リービ英雄は、日本語に「越境」し、「私」的な体験こそ小説として書いている。日本語で書くことによって生まれる批評性と、解釈ではなく「ただ自分がそこにいる世界」を重層的な言葉の輝きによって、小説にする。そこに、リービ英雄の文学性があると言える。

3. 日本語で書く文学者　温又柔の場合

3.1　温又柔と周辺

温又柔は、台湾生まれの日本語で書く作家である[12]。リービ英雄とは師弟関係にある。温又柔は、1980 年に台湾の台北市に生まれ、1983 年 3 歳のときに、東京へ移り住む。温又柔が生まれた台湾の言語環境は大変複雑であり、歴史過程や政治状況によって、特にこの半世紀では、親子三代の母国語が異なることも珍しく

ない。1985 年日清戦争に敗れた清朝は、下関条約によって台湾を日本に割譲し、台湾の日本統治時代が始まった。植民地支配は、以後、半世紀に及び、その間、日本語の「国語」化が推進された。1945 年日本の敗戦後、台湾の支配権を引き継いだのは蒋介石率いる中国であった。1949 年内戦に勝利した毛沢東が北京で中華人民共和国樹立を宣言すると、蒋介石は台湾に撤退し、台北に中華民国政府の臨時政府を置く。以後、両者は台湾海峡を挟んで、我こそが正統な「中国」であると主張し、対決するようになる。そのため、中華民国政府は、徹底した「中国語」普及政策をとり、学校教育を通じて、台湾の子どもたちに中国語を教えた。温又柔の祖父母や大伯父の世代は、日本語を「国語」として話し書くことができる。1950 年代生まれの両親は、家庭では台湾語を話し、学校では「国語」として中国語を習得するという状況で大人になった世代である。温又柔が赤ん坊の頃に耳にしていたのは、両親が話す中国語と台湾語が交じり合ったことばである。温又柔は、自分にとっての「母語」について次のように語っている。

> ・・私は、日本語、中国語、台湾語と、少なくとも三つの母語が自分にはあると思っています。自分とそれぞれのコトバの関係を、養母語、生母語、乳母語と名付けることによって、やっとそう思うことができるようになったのです。（『バイリンガルな日本語文学』三元社 2013 年、 p 215）

温又柔は、3 歳のとき、両親とともに東京に移り住むと、テレビアニメと幼稚園で日本語のルールを学び、近所にある「ふつう」の公立小学校へ入学する。中学三年生のときに、第二外国語として中国語が学べる東京都立飛鳥高校を紹介され一期生となる。飛鳥高校のＩ先生から、二年次の秋学期に上海外国語大学への留学制度がある法政大学国際文化学部を勧められ、一期生となる。法政大学で 2003 年秋に初めてリービ英雄のゼミに参加し、その後リービとともに、多和田葉子『エクソフォニー』、安部公房『終わりし道の標べに』、大庭みな子『三匹の蟹』、中上健次の秋幸三部作と『千年の愉楽』、李良枝『由熙』などを読む。「日本人として生まれなかった日本語作家・李良枝の主題と作品」が修士論文である。李良枝の『由熙』に触発されて書き始めた、処女作「好去好来歌」を 28 歳のときに脱稿する。2009 年「好去好来歌」ですばる文学賞佳作を受賞し、台湾生まれで日本語で書く作家としてデビューする。温又柔は、リービ英雄とともに「万葉集」も読んでおり「好去好来歌」は、山上憶良が「言霊が幸はふ大和」と詠んだ歌の名である。

2011 年『来福の家』（集英社）を刊行する。同年 9 月から 2015 年 5 月まで、白水社のＨＰで「失われた母国語を求めて」を連載し、2016 年『台湾生まれ日本語育ち』として刊行し、日本エッセイスト・クラブ賞を受賞する。温又柔は、

---

[12] 温又柔の経歴については、温又柔『台湾生まれ日本語育ち』白水社 2016 年と『バイリンガルな日本語文学』（作家発言 6 温又柔）三元社 2013 年のなかの、温又柔自身の記述を参照した

「失われた母国語を求めて」の中で、フェイ・阮（ユアン）・クリーマンの『大日本帝国のクレオール＜植民地期台湾の日本語文学＞』で紹介されている、呂赫若（ろかくじゃく）と彼の日本語で書かれた小説「玉蘭花（ユウランファ）」に思いをめぐらせている。呂赫若は、台湾の日本語で小説を書いた作家であり、温又柔の大伯父と同世代である。温又柔は、呂赫若と大伯父を重ねて、思いをめぐらせる。

> 呂が生まれた百年後の日本で書く台湾人の一人として、これからは、自分とほぼ等身大の人物だけでなく、両親、祖父母、曾祖父母の代までも遡って、台湾人の来歴を包括する東アジアの近現代史を視野に入れた小説を書きたい。ささやかな野心をつのらせながら、自分がこれから書き継ぐニホンゴには、わたしにつらなるまでの台湾人たちの「母語」が織り込まれていくと確信している。
>
> ―― ワ・エ・ツゥ・シ・リップンウェ。
>
> （わたしは日本語に住んでいます）
>
> 記憶に向かって、わたしは、耳を傾ける。もう二度と、聴こえないふりをしない。あたしの住処には、ずっと昔、日本がやってくるよりももっと前から台湾で奏でられてきた言語も鳴っている。
>
> （『台湾生まれ日本語育ち』白水社 2016 年、ｐ220）

温又柔の登場によって、台湾の日本統治時代に日本語で書いた作家や日本語で書かれた小説を含め、東アジアの近現代史の中で生まれた日本語で書いた作家や日本語で書かれた小説にも、新しい光が当てられていくのではないだろうか。

3.2　温又柔の作品をめぐって

本節では、温又柔の作品とその創作に焦点を当てる。温又柔の小説は、『来福の家』（集英社、2011 年）に収められている、「好去好来歌（こうきょこうらいか）」「来福の家」の二作ある。

ｉ．「好去好来歌（こうきょこうらいか）」と「来福の家」

「母語」と「母国語」が一致しないことに起因する「違和感」や「ズレ」は、温又柔が李良枝から受け継いだ主題であるが[12]、そのまま温又柔自身の主題としても、「好去好来歌」のなかに、主人公楊縁珠（ようえんじゅ）に託されて書かれる。

台湾人であり、3 歳のときに両親とともに日本へ移住した縁珠は、自分が日本人でないことににによって生じる他人のとの違いに、とても敏感である。大学の中国語の授業で、縁珠が訛りを指摘されプレッシャーから中国語学習をやめてしまうのに対して、恋人の麦男は外国語として純粋に中国語を学ぶことを楽しんでい

[12] 前掲書『バイリンガルな日本語文学』p217

る。縁珠の家へ麦男を連れて行った日、母はほんものの中国語で麦男と話す。その帰りに麦男は中国留学のために初めてつくったというパスポートを見せる。縁珠は、国籍欄に「ＪＡＰＡＮ」としるされた真新しいパスポートを持っている麦男の手を思いっきりはたく。

「日本人のくせに・・・・・」
腹の底から、火の塊がつきあがる。
「日本人のくせに、どうして中国語を喋るの？」　（「好去好来歌」）

縁珠は、「ふつうの・・」や「ちゃんとした・・」に敏感である。祖母や母親とのやりとりでは、

祖母はそう言った。日本語で言った。それは、縁珠の両親 ―とりわけ母親 ― が話すのよりもずっと滑らかで、ちゃんとした日本語だった。
― おばあちゃんがママなら良かったのに・・・　（「好去好来歌」）

― 友だちの前で、変な言葉を喋らないでよ！
母を怒鳴りつけた。驚いて黙り込んでしまった母にむかって、縁珠は続けて叫ぶ。
― どうして、ママはふつうじゃないの？あたしも、みんなみたいに、ふつうのママが欲しかった！　（「好去好来歌」）

縁珠の母親は、長い沈黙のあとに、「ごめんね」と言う。このような複雑な言語環境が縁珠を悩ませるのだが、その縁珠に対して縁珠の母親は、

―あなたは、日本人じゃないのよ。ずっと、日本で育ったんだもの。いまさら、結婚するなら相手は台湾人にしなさい、なんてママもパパも思ってないわ。むしろ、日本人と付き合うほうが言葉も通じるし、中国語を話さないあなたには自然でしょう・・・。
中国語を話さない？縁珠は、母が自分のことを、中国語を話せない、ではなく、中国語を話さない、と言ったことに、別の驚きを覚えた。
（「好去好来歌」）

縁珠の母親は、「あなたは、日本人ではなく台湾人であるが、中国語を話さない」と、言語の選択は縁珠自身にあるのだと、娘に言うのだ。
一方、言語環境と同様に、生まれたときから与えられるものが「名前」である。「好去好来歌」と「来福の家」に共通する主題は、主人公が抱える「違和感」であるが、それを最も直接的に表しているのが、「言語」と「名前」の問題であろう。「好去好来歌」と「来福の家」は、「言語」と「名前」をめぐる物語である。「好去好来歌」の最後、縁珠は小学生のころ、自分の名前を連呼してからかった相手の名前が「タナカダイスケ」であったことを思い出し、そのことを麦男

に告げる。「田中大祐」は麦男の名前である。そして、自分の名付け親である祖父が亡くなったことを泣きながら麦男に告げる。「― お祖父ちゃんは、わたしの名付け親なの・・」「― 生まれる前から、わたしの名前は、縁珠、と決まっていたのよ。」縁珠は、以前、麦男にそう話していた。縁珠は、泣き続けながら思う。

（タナカダイスケ・・・）
どこかで、聞いたことのあるような名前だ、と思った。
（タナカダイスケ！）
なんという平凡な日本語なのだろう、と思った。（「好去好来歌」）

温又柔は、「縁珠」と「タナカダイスケ」の二つの「名前」を対置させて「好去好来歌」を終える。

第二作目となる「来福の家」も、台湾から移住した家族を書いているが、主人公の許笑笑（きょしょうしょう）は日本生まれである。笑笑には、6歳上の姉がいるが、姉の歓歓（かんかん）は台湾生まれである。笑笑は、両親や姉、友人からは。「エミちゃん」と呼ばれている。笑笑の母親の話すことばは、「好去好来歌」の縁珠の母親と同じく、台湾語、中国語、日本語が混じっている。この複雑な言語環境は、笑笑に中国語の専門学校への進学を決めさせ、姉の歓歓には日本語教師を志させるなど、緩やかに影響を与えている。「来福の家」の最後にも、「名前」の問題が出てくる。

―わたしね、子どもの頃、自分に子どもが生まれたら、日本語で発音しても中国語で発音しても、おかしくない名前をつけようって誓っていたの・・・
お皿の泡を洗い流しながら、ん、とわたしは相槌をうつ。ところがねえ、と姉が続ける。
―今は、そうは思わないのよ。だって・・・。
わたしは水道の蛇口をひねって、水を止めた。
―かんかん、も、しょうしょう、も、すごく素敵な響きなんだもの。
そういった姉の瞳がしっとりと潤んでいた。そうね、わたしはいう。ほんとうにそうよ、おねえちゃん。かんかん、も、しょうしょう、も、最高の名前よ。
夏が近い。秋がきて、冬をすごし、また春が巡ってくれば、あたしは、叔母となる。予定日は三月二十四日。わたしの二十三歳の誕生日にあたる日だった。（「来福の家」）

「来福の家」にやってくる、笑笑の次の世代の子どもたちには、どんな「名前」が与えられるのだろうか。それは、どんな素敵な響きを持つ「名前」なのだろうか。この「来福の家」の最後について、温又柔はこう言っている。

・・ああ、これは、他でもない私自身が、ずーっと大昔から、誰かに言って欲しかったことだ、とはっきり感じました。きっと縁珠も、こう言って欲しかったんじゃないかな・・

（『バイリンガルな日本語文学』P221）

李良枝から受け取った、自身が抱える「違和感」や「ズレ」を書くこと、それを温又柔は、「言語」と「名前」という最も直接的で身近なモチーフを使って、「与えられたものの葛藤」として描くことに成功している。温又柔にとって、それを日本語で書くことは、自身の問題とも重ねられている。そこに、温又柔の文学性がある。

4. むすび

リービ英雄も温又柔も、日本語を自身の表現の言葉として小説を書く文学者である。

リービ英雄は、自らの意志で日本語へと「越境」した。リービ英雄にとっての日本語は、母語ではなく、思春期に精神世界を育んだ継母国語（ステップマザー・タング）である。リービ英雄は、継母国語によって育まれた感性によって、越境者という狭間から「ただ、自分がそこにいる」世界の重層的な輝きを、言語をもって感受する。リービ英雄が日本語で世界を文学として書くとき、リービは日本語に内在する重層的な輝きを、再発見し、また、作品の中で再発現させている。

温又柔には、三つの母語がある。日本語（養母語）、中国語（生母語）、台湾語（乳母語）である。そのため、温又柔にとっての日本語は、一番自由に操ることができる言語ではあるが、母語と言い切るには「違和感」がある。この「違和感」を、温又柔が日本語で文学として書くとき、日本語の中に複数の母語が鳴り響く。この共鳴こそが、温又柔の母語であり、文学である。温又柔は、この共鳴の中に、台湾がこの半世紀たどってきた歴史の、東アジアの近現代史の声を聴いている。そのなかには、東アジアの日本語を母語としない作家たちが生み出してきた声もある。温又柔の文学を読むとき、日本語の中に、その共鳴を聴くことができる。

リービ英雄や温又柔が、日本語と自身との関係の再編成と主体の精神世界の構築を、文学作品として結晶化してみせたとき、その文学性がもたらす、重層的な輝きや共鳴によって、マイナー言語である日本語の、新しい回路が、拓かれるのではないか。

参考文献

リービ英雄『星条旗の聞こえない部屋』文芸文庫、2004 年
リービ英雄『天安門』講談社文芸文庫、2011 年
リービ英雄『国民のうた』講談社、1998 年
リービ英雄『千々にくだけて』講談社文庫、2008 年
リービ英雄『模範郷』集英社、2016 年
リービ英雄『日本語の勝利』1992 年
リービ英雄『新宿の万葉集』朝日新聞社、1996 年
リービ英雄『我的日本語』筑摩選書、2010 年
リービ英雄『日本語を書く部屋』岩波現代文庫、2011 年
リービ英雄『越境の声』岩波書店、2007 年
温又柔『来福の家』白水Uブックス、2016 年
温又柔『台湾生まれ日本語育ち』白水社、2016 年
郭南燕『バイリンガルな日本語文学　多言語多文化のあいだ』
三元社、 2013 年
笹沼俊暁『リービ英雄　＜鄙＞の言葉としての日本語』論創社、2011 年
フェイ・阮・クリーマン『大日本帝国のクレオール　＜植民地期台湾の
日本語文学＞』慶応義塾大学出版会、2007 年
多和田葉子『エクソフォニー　母語の外へ出る旅』岩波書店、2003 年

VERBAL NOUNS OF ENGLISH ORIGIN
英語起源の動名詞

Shoko Hamano and JAPN 3124 Class
浜野祥子・日本語 3124 クラス

George Washington University[1]

1. Introduction to the Project

This paper summarizes the results of a project conducted in an introductory Japanese linguistics class at The George Washington University. The class was composed of 13 undergraduate students who had no prior experience in linguistic research. The objective of the project was for the students to learn some scientific principles and tools used in linguistic research while actually exploring manageable research questions. The instructor chose the topic "verbal nouns (VNs) of English origin" because it promised to be a topic relatively unexplored and yet seemed to require no advanced linguistic knowledge.

2. Introduction to the Research

Whether they are Sino-Japanese loans, English loans, or deverbal nouns of Japanese origin, VNs are words with dual status; they exhibit properties of both verbs and nouns, as shown below (Tsujimura 1996).

(1) Kamakura-**e** ryokoo-go (verbal case marking)
(2) Watasi-**no** ryokoo-**wa** (nominal case marking)

Syntactic properties of VNs have been extensively studied (e.g., Kageyama 1993). However, the characteristics of VNs of English origin are not well understood. Martin (2004), who is extremely exhaustive about Japanese grammar in general, has little to say about them. Researchers working on loanwords of Western origin do not separate VNs of English origin as a category worthy of special attention (e.g., Daulton 2007, Irwin 2011).

A rare reference to VNs of English origin is made by Hasegawa, who states that "virtually all English verbs can function as VNs" (Hasegawa 2014: 64). However, we quickly found that her statement does not hold against actual data.

We asked two native speakers among us to judge the acceptability of some English-derived forms that could presumably function as VNs. Their reactions revealed that while there are many that can be borrowed into Japanese as VN, as shown in (3), there are also many that cannot be incorporated into Japanese as VN, as shown in (4).

(3) ミスする 'to miss', ドライブする 'to drive', ブレンドする 'to blend' , キャッチする 'to catch'. ジャンプする 'to jump'

[1] The class members were: Pim Anukularmphai, Parker Boutwell, Tyler Burton, Stephanie Hannon, Laura Kadue, Mitchel Murphy, Molly Page, Monica Rigucci, Yuta Watanabe, Ruoyu Wen, Yanzi Zhang, Yi Zhao, and Jiahao Zhu.

(4) *スマイルする (cf. *smile*), *スリープする (cf. *sleep*), *ウォークする (cf. *walk*)

Native intuitions were confirmed by a preliminary investigation of VNs in the *Kotonoha* corpus of NINJAL (National Institute for Japanese Language and Linguistics). See the striking contrast between (5) and (6).

(5) ミスする (106 tokens), ドライブする (154 tokens), ブレンドする (139 tokens), キャッチする (268 tokens), ジャンプする (255 tokens)
(6) スマイルする (0 tokens), スリープする (0 tokens), ウォークする (0 tokens)

Clearly, some verbs resist adoption. We therefore decided to identify the factors that affect the acceptability of an English verb as a VN.

The investigation revealed a number of interesting patterns which together suggest that the meaning of a VN of English origin is an aggregate of separately borrowed semantic components of the source verb. In addition, a VN of English origin is unlikely to replace a basic Japanese verb completely.

The following section of the paper consists of the explanation of the procedure, some major findings, a discussion, and a conclusion.

3. Procedure

To identify VNs of English origin, we used two methods. The first was to identify VN candidates in the appendix of Daulton 2007. This appendix lists commonly used loanwords that derive from words contained among the 3000 most frequently used English words in the British National Corpus. We then compared these words against the *Kotonoha* corpus to verify that they are indeed used as VNs.

However, using the above method did not allow us easily to see which verb would not be turned into VNs. Therefore, we switched to the second method, which was to check a reliable list of frequently used English verbs and to see which of these have been turned into VNs. To be specific, we turned to the 5000 most frequently used English words in COCA (Corpus of Contemporary American English). This list contains the word class information of each word. Therefore, we could identify 1001 verbs from among the 5000 words and check which of them are used as VNs in Japanese using the *Kotonoha* corpus. The frequency information was also collected.

Once the list of VNs was compiled, we explored how these VNs are used by examining the contextual information of each token in the *Kotonoha* corpus.

4. Findings

4.1 Frequency

Figure 1 shows the overall frequency of the VNs deriving from the 1001 most frequently used English verbs. Of the 1001 verbs, 330 give rise to VNs. Of these 330 VNs, four are outliers, yielding 1172 tokens, 1741 tokens, 2743 tokens, and 6309 tokens respectively. The majority of VNs appear fewer than 500 times.

Figure 1

Figure 2 shows the breakdown of the 268 VNs that appear 1 to 100 times.

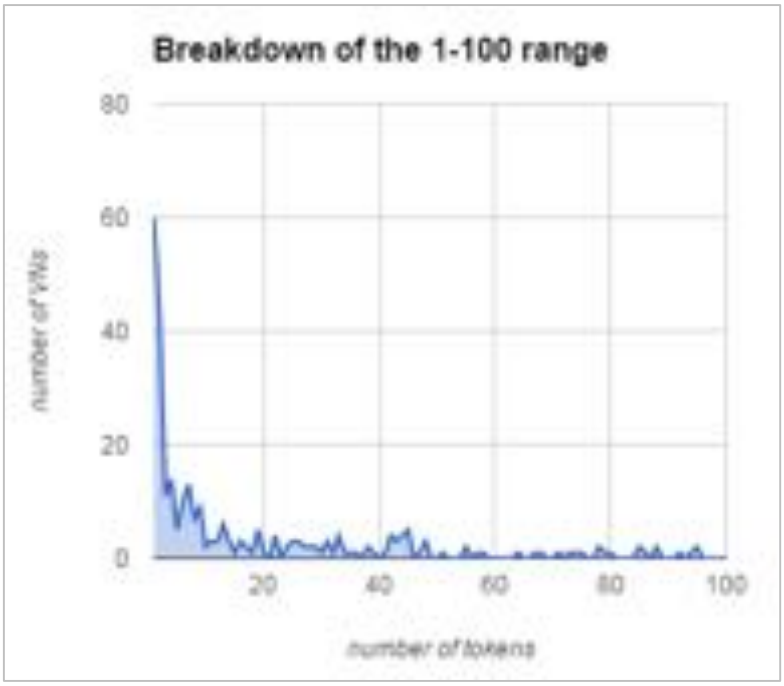


Figure 2

This shows that more than one half of the 330 VNs appear fewer than 10 times. 60 appear only once, and 42 only twice.

4.2 Most frequently used VNs

The four most frequently used VNs are:

(7) クリックする (6309 tokens) , チェックする (2743 tokens), スタートする (1741 tokens), インストールする (1172 tokens)

Other high-frequency VNs are:

(8) カットする, コピーする, コントロールする, セットする, アピールする, プレゼントする, カバーする, アクセスする, リラックスする, サポートする, オープンする, クリアする, チャレンジする, キスする, リードする, デザインする, ドラッグする,プレイする, キャンセルする, ヒットする, リンクする, コメントする, ノックする, アレンジする, ゲットする, マッチする, マークする, ストップする, リリースする, キープする, デートする, キャッチする, シフトする, パスする, ジャンプする, プリントする, タッチする, サインする, テストする[2]

4.3 Correlation between Frequency and VN-likelihood

The frequency ranking of the source English verb was suspected to be a factor in the verb's adoption into Japanese as a VN. Therefore, we checked the relation between the source verb's frequency ranking in COCA and the verb's appearance as VN in the *Kotonoha* corpus.

Likelihood of English verbs being used as verbal nouns (VNs)			
frequency ranking in COCA	not used as VNs in Kotonoha	used as VNs in Kotonoha	% of verbs used as VNs in Kotonoha
1-1000	129	89	41%
1001-2000	131	69	35%
2001-3000	129	69	35%
3001-4000	140	63	31%
4001-5000	142	40	23%

Table 1

Table 1 indicates that there is a correlation between the frequency and the likelihood of a verb to give rise to a VN. A higher percentage of those verbs ranked in the higher range are adopted as VNs than those in the lower range.

However, a large proportion of verbs in each range find no VN counterparts in the *Kotonoha* corpus. In fact, there does not seem to be any necessary relationship between the verb's frequency ranking in COCA and its VN counterpart's frequency ranking in the *Kotonoha* corpus. According to COCA, the ten most frequently used English verbs are *be*,

[2] The two different methods to identify high frequency VNs of English origin yielded almost identical sets of VNs. The only exception was イメージする, which was not included in (8). The overall analysis of this paper is unaffected by this difference.

have, *do*, *say*, *go*, *can*, *get*, *would*, *know*, and *make*. If we exclude from this list those that are used unambiguously as auxiliary verbs, we are left with *have*, *do*, *say*, *go*, *get*, *know*, and *make*. Of these, only *get* gives rise to a Japanese VN. The other six items have no VN counterparts.

Thus, the frequency is only one factor. The verbs must be relatively well known to be adopted as VNs, but high frequency does not guarantee adoption.

4.4 Semantic characteristics of VNs of English origin

Examinations of the semantics of VNs of English origin reveal a number of interesting patterns.

First, the majority of VNs of English origin describes specific operations in arts, athletics, business, cooking, computer technology, entertainment, science, and other specialized fields, as shown in (9):

(9) Arts: アレンジする
Athletics: キャッチする, ジャンプする, ストレッチする
Business: オープンする
Cooking: スライスする, ブレンドする
Computer: クリックする, インストールする, ドラッグする
Entertainment: リリースする
Science: テストする

VNs of English origin have narrower meanings than their source verbs. For instance, クローズする only means 'to close a window on a computer screen'. ストレッチする is used only to describe stretching one's body in exercises. オープンする only takes 'a store/service facility' or 'a computer application' as its object. ストップする only takes an activity noun phrase or an activity clause as its object, not a human object. キャプチャーする means 'to capture a digital image/video', not anything else.

Naturally, some VNs stand for practices that are new to Japanese society. Activities corresponding to キスする and デートする are not entirely foreign, of course, but open expression of these practices is relatively new. Gift-giving has been firmly entrenched in Japanese society, but celebrating birthdays, Christmas, and Valentine's Day is new. プレゼントする is used only for the latter cases, not for traditional gift-giving practices.

Computer technology is new not only to Japan, but also to the entire world, and English is the global language in this field. Words describing specific computer operations originate in English. Thus, there are many VNs like クリックする, インストールする, and ドラッグする. The same can be said of various sports activities originating in the West.

Practices associated with foreign locations may also be described with a VN of English origin as in the case of ステイする meaning 'to stay in a foreign location.'

Some VNs have meanings corresponding to disconnected ranges of the semantic spectrum of their source English verbs. For instance, ペイントする means 'to paint using a graphics software' and 'to cover an area with paint' but never 'to paint a picture.' Likewise, the direct object of カットする is hair at hair salon, decoratively used food,

artistic materials and components, industrial materials, tax, salary, cost, event, scenes in a film, UV ray, etc., in other words, very specialized items, but never ordinary materials for daily use.

The activities that these VNs describe seem to favor transitive VNs. The few intransitive VNs that do exist describe controllable actions or results of controlled actions. Probably related to this, an aggressive tone is added to some VNs such as ゲットする 'to competitively get a valuable object' and プレイする 'to play competitive games'.

Unique Japanese semantic extensions through metonymy and metaphor may change the meaning of a small number of VNs, as in the case of 条件をクリアする 'to (remove an impediment and) meet the condition' and 国政にタッチする 'to touch national politics → to be involved in national politics', but the majority of VNs seems to find their meaning originating in the semantic subset of their source English verb.

5. Discussion

All in all, our research shows that the adoption of each VN of English origin is being initiated by a very small number of individuals in very specific contexts. The specificity of the context is reflected in the extremely narrow range of semantics exhibited by each VN relative to its source verb.

Further semantic expansion of each VN takes place not by way of natural semantic extension, but rather by way of addition of additional specific instances. That is why there is a gap in the semantics of even relatively well-established VNs such as ペイントする and カットする. Their meanings are an aggregate of individual instances that have no internal connections. The spread of most VNs is therefore slow, and none of them totally replace their Japanese counterparts.

The pattern observed in Figure 1 and Figure 2 supports this view. The majority of the VNs of English origin is bunched up at the low frequency range. Those VNs appearing fewer than 10 times account for more than half of the 330 VNs that derive from the 1001 most frequently used English verbs. Very few of them proceed to the next step where they are used by more than a handful of people.

As a result, only a small proportion of VNs of English origin achieves the status of a near synonym of a corresponding Japanese verb. Such are チェックする and スタートする, but even these may be contextually limited.

We should also point out that many basic Japanese verbs are unlikely to be rephrased by VNs of English origin contrary to the assertion by Hasegawa (2014). For instance, while *make up* gives rise to a VN, メークアップする 'to apply cosmetics', *make* itself is unlikely to directly give rise to a corresponding メークする in the sense of 'to make/produce something'. The exiting cases of メークする found on the Internet instantiate the result of truncating メークアップする.

A similar constraint seems to be observed with the introduction of the VN counterparts of *jump* and *fly*. Japanese とぶ corresponds to English *jump* and *fly*. *Jump* describes a very specific type of action that can be controlled by an individual human being. Hence, *jump* is incorporated as ジャンプする 'to jump', replacing some uses of 飛ぶ. However, *fly* is not incorporated as a VN probably because it has a more general meaning.

This constraint on the semantic range of VNs of English origin is quite different from the situation with Sino-Japanese VNs. Although they are constrained to formal contexts, Sino-Japanese VNs do not seem to exhibit such a semantic constraint as has been demonstrated for VNs of English origin. For instance, while *die* and *exist* are unlikely to find VN counterparts in the form of *ダイする and *イグジストする, Sino-Japanese loanwords contain 死亡する and 存在する as perfectly acceptable VNs. The contrast between Sino-Japanese VNs and VNs of English origin is apparently due to the difference in their manner of adoption. Sino-Japanese VNs were introduced into Japanese through the process of Japanese literati trying to learn the Chinese language as a whole. Despite the spread of English language education, English has not achieved such a universal status in Japan. VNs of English origin are the result of unsystematic appropriations of specific English verbs to fit individual needs.

6. Conclusion

This paper has demonstrated that adoption of VNs of English origin is taking place one word at a time.

In politicized discussions of the Japanese language, loanwords of English origin are often cited as a threat to the preservation of the Japanese language. However, our observation of VNs of English origin paints a difference picture. Contrary to the initial impression that snobbish individuals' overuse of English words is endangering the Japanese language, it turns out that the core of the language remains intact.

One practical implication of our study is that some frequently used VNs of English origin should be explicitly taught to beginning students of Japanese as Japanese verbs. The students should be reminded that these VNs have meanings related but not identical to the source verbs' meanings.

This research also has some pedagogical implications to the question of how to teach an introductory linguistics course. The project has proven that meaningful undergraduate linguistic projects are possible even when students do not have technical linguistic skills. It has also demonstrated that students can learn some of the basic scientific principles and methods in linguistic research such as replicability and continuous data-driven reformulation of hypotheses in action.

References

Daulton, Frank. 2007. *Japan's Built-in Lexicon of English-based Loanwords*. Bristol: Multilingual Matters.

Hasegawa, Yoko. 2014. *Introduction of Japanese Linguistics*. Cambridge University Press.

Kageyama, Taro. 1993. *Bunpoo-to Gokeesee* [Syntax and Word Formation]. Tokyo: Hitsuji Shobo

Martin, Samuel. 2004. *A Reference Grammar of Japanese*. University of Hawai'i Press.

Tsujimura, Natsuko. 1996. *An Introduction to Japanese Linguistics*. Oxford: Blackwell.

Irwin, Mark. 2011. *Loanwords in Japanese*. Philadelphia: John Benjamins.

COCA (Corpus of Contemporary American English) <http://corpus.byu.edu/coca/> accessed between April 1, 2017 and May 8, 2017

NINJAL Kotonoha corpus <http://www.Kotonoha.gr.jp/shonagon/> accessed between April 1, 2017 and May 8, 2017

RESPECT YOURSELF AND RESPECT OTHERS

THE CONTRIBUTION OF THE AP JAPANESE LANGUAGE AND CULTURE EXAM TO THE MOTIVATION AND SELF-EVALUATION OF HERITAGE LEARNERS

Masako Hashikawa

橋川昌子

Educational Testing Service

Introduction

No one becomes bilingual just by being born into a family that has speakers of two or more languages. "Heritage language learners" have widely varying levels of proficiency in the language and of connections to the language and culture (Center for Applied Linguistics, 2016). What is it that makes some heritage language learners more successful than others? One of the possible keys to success may be how objectively the heritage learner's abilities in the language are evaluated in the dominant culture and educational system. In some educational settings where there are a large number of students with a home background and some proficiency in the language, separate classes are offered for heritage language learners (Kelleher, 2010). The Advanced Placement (AP) Program in world languages is offered throughout the United States. For heritage language learners who do not have access to an appropriately challenging level of classes, the AP course may be an option that meets their needs (Denham, 2011). In this work, the role of the AP exam in motivating and improving the self-esteem of heritage language learners of minority languages is investigated. I present statistics from the latest AP Japanese Language and Culture exam and the results of a survey at the Princeton Community Japanese Language School and personal interviews with teachers at the Japanese Weekend School of New Jersey.

1. AP Japanese Language and Culture exam in 2016

Some people argue that it is unfair for heritage language learners take an AP exam for their own heritage language. For example, the following opinion was posted in an online forum, College Confidential, on April 7th, 2015:

-- I feel it is very unfair that Chinese students take credits for Mandarin and score a perfect 5 increasing their chances to get college admission.This practice must stop.There are countless children whose native language is not given as AP course. this cannot be considered a talent in any way. If an American learns Spanish or Chinese , then that is talent and stretching oneself beyond the boundaries.We MUST bring in a RULE that non native or someone whose both parents do not belong to speak that language should be given credit.PLEASE STOP THIS LOOPHOLE that the Chinese are using.
College admin PLEASE let us make it fair to all.

As shown in the charts below, the data from the AP Japanese Language and Culture exam clearly shows a bipolarization in the test-taker population, even though the percentage of heritage language learners is not as big as that of Spanish and Chinese language exams.

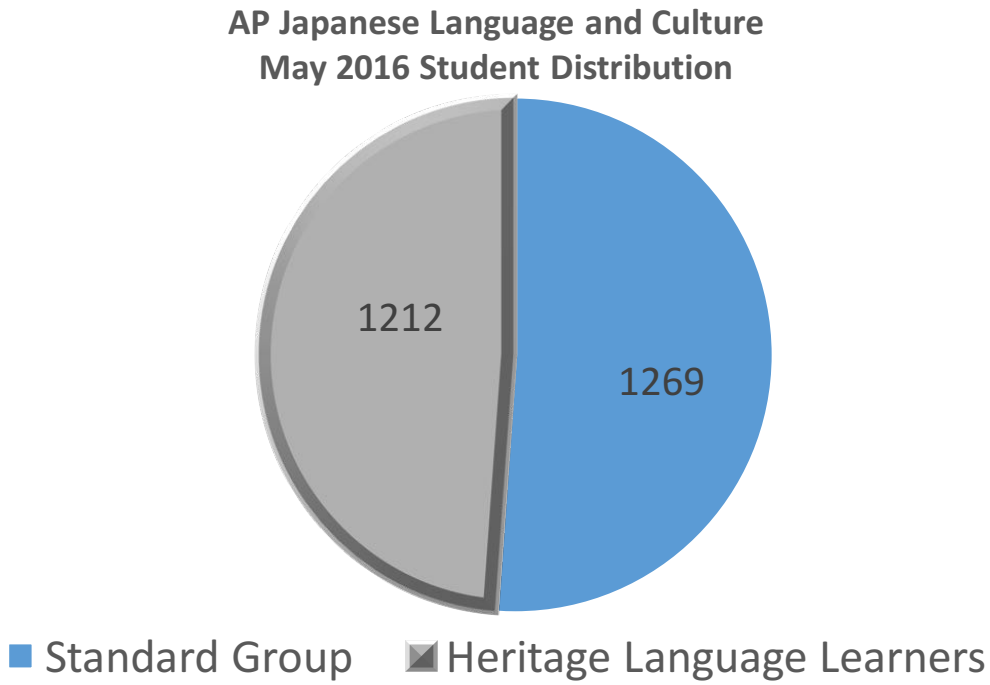


Figure 1: Student distribution for AP Japanese Language and Culture exam, May 2016.

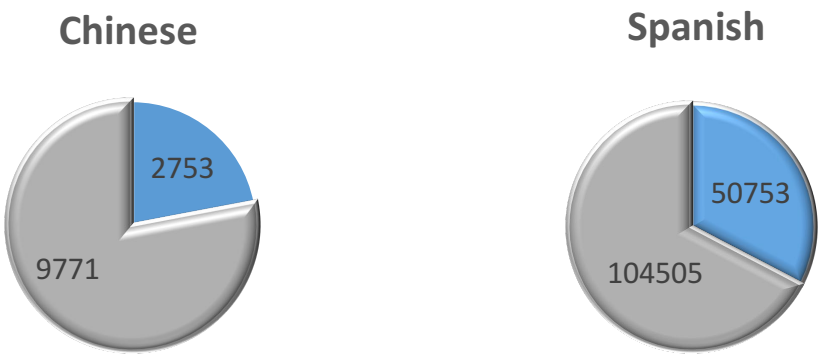


Figure 2: Students distribution for AP Chinese and Spanish Language and Culture exams.

*Standard students generally receive most of their foreign language training in U.S. schools. They did not indicate on their answer sheet that they regularly speak or hear the foreign language of the exam, or that they have lived for one month or more in a country where the language is spoken. (*College Board AP Central*)

Should this "bipolarization" be considered as "unfairness"? As I mentioned in the introduction, heritage language learners have widely varying levels of proficiency in the language, and being a heritage language learner is not synonymous with being bilingual. It can be very difficult for a heritage language learners of any language to maintain and improve their heritage language in a U.S. school setting, especially in middle school or high school where they feel more pressure to study other subjects. In case of the Japanese language, I have witnessed some heritage language learners, especially U.S. born ones, giving up learning their heritage language because they think it is "useless" in the dominant American culture. In fact, the Japanese language has been added to one of the Critical Language Scholarship programs, known as CLS, founded by U.S. State Department (U.S. Department of State, Bureau of Educational and Cultural Affairs, 2010). It may be that if the heritage language learners of Japanese manage to acquire a high level of proficiency in the language, it would be beneficial for the American society as well.

The AP Japanese Language and Culture course is the equivalent of a college-level course, and the target level of students' proficiency at the end of the course is the Intermediate-Low to Intermediate-Mid range described in the ACTFL Proficiency Guidelines. This exam is *not* an easy exam even for the heritage language learners of Japanese.

2. Survey at Princeton Community Japanese Language School

In April 2017, I conducted a survey at the Princeton Community Japanese Language School. 10 high school students who are studying Japanese as a heritage language and 7 parents participated the survey. In this survey, I investigated if the AP Japanese Language and Culture exam contributes in the students' study. I also investigated if the students and parents think studying for the AP exam is beneficial for the students. Here are the main questions and answers.

Question: What are the reasons why you would like to take the AP Japanese Language and Culture exam?

- I want to make myself a stronger applicant. — 7 students
- I want to know the level of my Japanese language proficiency. — 5 students
- I may be able to skip introductory classes when I enter college. — 5 students
- I may be able to save on college expenses. — 4 students

Question: Which section of the AP Japanese Language and Culture exam do you find most challenging?

- Speaking: Cultural Perspective Presentation — 4 students
- Writing: Compare and Contrast Article — 2 students
- Writing: Text Chat — 2 students
- Listening — 2 students

Q: Which skill among the four skills (listening, reading, writing, and speaking) has been improved most by preparing for the AP Japanese Language and Culture exam?

- Writing — 4 students
- Speaking — 3 students
- Reading —2 students

Question to Parents: How do you think your child would benefit from taking the AP Japanese Language and Culture exam?

- He/she can improve his/her college application. — 6 parents
- He/she can improve his/her Japanese language proficiency. — 5 parents
- He/she may be able to skip introductory classes when he/she enters college. — 4 parents
- He/she may be able to save on college expenses. — 4 parents

A parent commented, "The AP Japanese Language and Culture exam can be a tool to assess the student's Japanese language proficiency. Depending on the exam results, the student can be more motivated to study the language."

From the survey results, it seems that the students are highly motivated to study for the AP Japanese Language and Culture exam and parents are encouraging their children.

3. The Case of the Japanese Weekend School of New Jersey

I conducted an interview with a teacher from the Japanese Weekend School of New Jersey (Fort Lee, NJ). Since 2013, the teachers at the school have recognized the value of the AP Japanese Language and Culture exam and have encouraged their high school students to register for the exam as a way to motivate them to keep studying Japanese. A group of parents has actively worked with the teachers to support students who are interested in taking the exam. Also, the school has sponsored workshops for parents and supported students taking the AP Japanese Language and Culture exam. The teacher mentioned that by setting the AP Japanese Language and Culture exam as a "goal," the students tend to become highly motivated in their study of Japanese especially with regard to improving their writing skills.

4. Barriers to taking the AP Japanese Language and Culture Exam

Through the survey and interview in two Japanese language weekend schools, it became clear that there are barriers for the students at the weekend school to take the exam. At the Princeton Community Japanese Language School, 4 out of 10 students said that they could not register for the exam this year. The Japanese Weekend School of

New Jersey also reported that the students have had the same registration issue. To make it easier for students to register for the exam, the school has requested a local public high school (Northern Valley Regional High School at Demarest) to accept some students as "out of school students." As a result, 5 or 6 students at the weekend school have been able to take the exam.

The registration issue is mainly due to the fact that AP Coordinators at the students' regular high schools, where the AP Japanese course is not offered, are not always supportive of students' desire to take the exam and are reluctant to make an extra effort to find a high school which can accept the student as an "out of school student." One teacher at the Japanese Weekend School of New Jersey suggested that if the College Board provides a "School Code," which is required to administer the exam, to the weekend school, the school will be able to offer the exam by itself, and the students wouldn't have the registration issue anymore. The school has contacted the College Board and requested a "School Code," but the code was not provided.

Conclusion

The data from the College Board AP Central clearly shows a bipolarization in the test-taker population caused by heritage language learners. Some people may not be favorable to this arguing that letting heritage language learners take the same exam is not fair for the students who have studied the language as a second language. But as the survey and interview results at Japanese weekend schools show, the AP Japanese Language and Culture exam has contributed to motivating heritage language learners, who often lose their motivation in their American schooling, to study Japanese in school. Moreover, the students may value their heritage language more by taking an objective assessment in American education system. By acknowledging the value of their own heritage language, it is possible that the students, who are minorities in the American society, improve their self-esteem. Also, the students who have acquired an AP level of language proficiency should be considered potential human resource for society. In this sense, heritage learners of Japanese should be encouraged to take the AP Japanese Language and Culture exam and it should not be considered as something that is "unfair."

References

Center for Applied Linguistics. (2016). *Heritage Languages in America.* Retrieved from http://www.cal.org/heritage/research/faqs.html#1

Kelleher, Ann. (2010). *Heritage Briefs.* Retrieved from http://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/What-is-a-Heritage-Language.pdf: Center for Applied Linguistics

Denham, Lauren N. (2011). *Meeting the Needs of Heritage Language Learners in the Traditional Foreign Language Classroom*. Retrieved from https://www.uakron.edu/dotAsset/2105481.pdf : The University of Akron

College Confidential: http://talk.collegeconfidential.com/college-admissions/1763130-colleges-must-stop-giving-credits-to-foreign-languages-to-students-who-choose-their-mothertonguue.html

College Board AP Central, Spanish Language and Culture Exam, Chinese Language and Culture Exam:

http://apcentral.collegeboard.com/apc/public/exam/exam_information/4554.html

http://apcentral.collegeboard.com/apc/members/exam/exam_information/157009.html

U.S. Department of State, Bureau of Educational and Cultural Affairs, The Critical Language Scholarship Program:

http://www.clscholarship.org/

REALIZATION OF IMPERFECTIVE ASPECT IN JAPANAESE *-TE IRU* AND *-TE ARU* CONSTRUCTIONS
日本語の「ている」と「てある」構文における非完結相[1]の具現

Yasufumi Iwasaki
岩崎康文

Carnegie Mellon University
カーネギーメロン大学

1. Introduction

This paper addresses the question of the realization of imperfective viewpoint aspect in Japanese *-te iru* and *-te aru* constructions. The imperfective aspect "looks at the situation from inside, and as such is crucially concerned with the internal structure of the situation[2]" (Comrie (1976:4)). The internal structure of the situation involves three stages, preliminary, internal, and resultative, and thus the imperfective aspect can focus on each of these stages (Smith (1997:73-77)). In Japanese, the *-te iru* and *-te aru* constructions are considered to be realizations of the imperfective aspect. The former, however, focuses on the internal and resultative stages, giving rise to progressive and resultative interpretations, respectively, while the latter focuses on the resultative stage only, yielding a resultative interpretation.

Three questions naturally arise about the two Japanese aspectual expressions. First, why can they both focus on the resultative stage of a situation? Second, why do they differ in their accessibility to the internal stage in spite of their common makeup (i.e., the *-te* form of a verb plus a verb of existence)? Third, how do they differ in describing the resultative stage?

This paper seeks to answer the three questions. The first question can be answered by analyzing the *-te* form in *-te iru* and *-te aru* as denoting a completion of the entire situation and hence as leading to a resultative interpretation. Unlike *-te* of *-te aru*, however, *-te* of *-te iru* can refer to a completion of the inception part of a situation as well. That is, *-te iru* can also refer to the stage where the situation has started but has not yet terminated. This difference in *-te* of the two aspectual expressions accounts for the difference in their accessibility to the internal stage of the situation and hence answers the second questions. Finally, the third question can be answered in this way: *-te iru* provides a simple description of a resultative stage, whereas *-te aru* adds an implication of 'purposeful/intentional situation' to the description (Matsumoto 1990, Morita (1988:123-161)). This extra meaning stems from the use of intentional/volitional verbs with *-te aru* and the stative nature of *aru*. In fact, *aru* is more stative than *iru* (e.g., *genki de aru* 'be fine' vs. *genki de iru* 'stay fine') and thus places more emphasis on the state resulting from an intentional action.

This paper is organized as follows. In the next section, the two types of viewpoint aspect, perfective and imperfective, will be discussed, and three questions will be raised about *-te iru* and *-te aru* constructions as realizations of imperfective aspect. In section 3, the first question of why the two constructions can focus on the resultative stage of the situation will be answered. Section 4 discusses the second question of the difference in

accessibility to the internal stage of the situation in terms of the difference between *iru* and *aru*. In section 5, we take up the last question of the difference in the description of the resultative stage and provide an account of the difference. Section 6 concludes the paper by giving a summary of the proposed answers to the three questions.

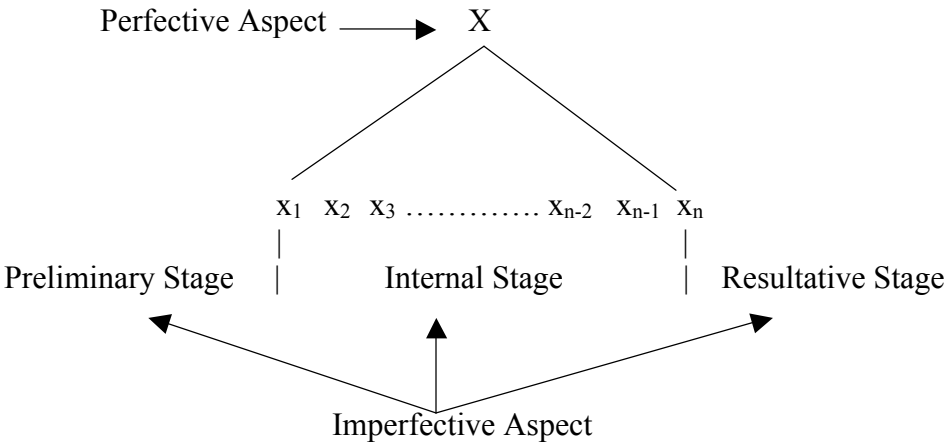
2. Perfective and Imperfective Aspect

2. 1. Two Types of Viewpoint Aspect

Comrie (1976:16-51) discusses two different types of aspectual information of sentences. One concerns "inherent aspectual (i.e. semantic aspectual) properties of various classes of lexical items" (p. 41), while the other expresses different ways the speaker wants to present a situation.[3] In this paper, we are concerned with the second type of aspectual information. Regarding the second type, Comrie (1976:3-6) proposes a further distinction between perfective and imperfective aspect. The perfective aspect "presents the totality of a situation without reference to its internal temporal constituency: the whole of the situation is presented as a single unanalyzable whole, with beginning, middle, and end rolled into one" (p. 3). The imperfective aspect, by contrast, will "make explicit reference to the internal temporal constituency of the situation" (p. 4).

Smith (1997:1-15, 61-95), incorporating Comrie's distinction, introduces the two component theory of aspect consisting of situation aspect (i.e., Comrie's inherent/semantic aspect) and viewpoint aspect (i.e., Comrie's perfective aspect and imperfective aspect). The two types of viewpoint aspect can be schematically shown in (1).

(1) Two types of viewpoint aspect



As Comrie and Smith claim, a situation can be looked at from outside (i.e., upper case X in (1)) or from inside (i.e., a series of lower case x, that is, x_1-x_n). Strictly speaking, a situation covers the series of lower case x in (1) only. However, for the purpose of imperfective aspect, a situation is divided into three stages: preliminary, internal, and resultative (Smith 1997:61-95). The preliminary stage is the one leading up to, and including, the inception point (x_1). The internal stage refers to the series x_2-x_{n-1}, excluding the two endpoints. The resultative stage covers the termination point (x_n) and

the stage following it. To distinguish between a situation proper and stages attendant on it, Smith refers to the internal stage as unmarked imperfective aspect and the other two as marked imperfective aspect.

2.2. Japanese *-te iru* and *-te aru* Constructions

In Japanese, *-te iru* and *-te aru* are considered to be a realization of the imperfective aspect. The distribution of the two expressions with regard to the internal structure of a situation is summarized in (2).

(2) Internal structure of a situation and *-te iru*/*-te aru*

	Preliminary Stage[4]	Internal Stage	Resultative Stage
-te iru	×	○	○
-te aru	×	×	○

In Japanese, the internal stage is extended to include the inception point so that *-te iru* can focus on the stage. The uses of *-te iru* and *-te aru* are illustrated in (3).[5]

(3)a. Taro wa ichi-ji kara hasir-te iru.
Taro TOP one-o'clock from run-TE exist
'Taro has been running since one o'clock.'

b. Mado ga ai-te iru.
window NOM open-TE exist
'The window is open.'

c. Mado ga ake-te aru.
window NOM open-TE exist
'The window is opened (for some purpose).'

(3a) exemplifies the use of *-te iru* as focusing on the internal stage with an inception point (i.e., *since one o'clock*).[6] (3b) and (3c), by contrast, refer to the resultative stage of a situation of opening the window. The distribution of *-te iru* and *-te aru* in (2) raises three questions in (4).

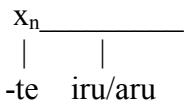
(4)a. Why can *-te iru* and *-te aru* both focus on the resultative stage of the situation?
b. Why do *-te iru* and *-te aru* differ in their accessibility to the internal stage in spite of their common makeup (i.e., the *-te* form of a verb plus a verb of existence)?
c. How do *-te iru* and *-te aru* differ in describing the resultative stage?

These questions will be addressed in the following sections.

3. Focus on the Resultative Stage of a Situation

This section addresses the first question of why *-te iru* and *-te aru* can focus on the resultative stage of a situation. We assume following Mikami (1972:8-9) that the conjunctive particle *-te* is one of the conjugation forms of *-ta*, the past tense marker. Unlike *ta*, however, *-te* is a non-finite form and therefore does not express past tense but the completion of an event. The auxiliary verbs following *-te*, namely *iru* and *aru*, are stative verbs meaning 'to exist' and therefore describe the state resulting form the completion of an entire event. The way *-te iru* and *-te aru* focus on the resultative stage is shown schematically in (5).

(5) Conjunctive particle *-te* marks the termination point of a situation

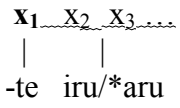


X_n here stands for a termination point, and *iru* and *aru* describe a resultant state, which is represented by ____. Note that *-te* of *-te iru* is identical with *-te* of *-te aru* in that they both mark the termination point of a situation.

4. Difference in Accessibility to the Internal Stage of a Situation

The second question relates to the difference between *-te iru* and *-te aru* in accessibility to the internal stage of a situation. In other words, *-te iru* can focus on the internal stage, while *-te aru* cannot, as shown in (6).

(6) Conjunctive particle *-te* of *-te iru* marks the inception point of a situation



Here, *-te* indicates the completion of only the inception part of a situation, and *iru* describes part of the dynamic situation, x_2, x_3, …, that follows x_1. ﹏ in (6) represents a dynamic situation or an event, as opposed to a static situation or a state represented by ____ in (5).

It may appear that *-te* of *-te iru* differs from *-te* of *-te aru*, but we assume, as (5) shows, that the two instances of *-te* are identical. That is, *-te* marks an endpoint, whether it is an inception point or a termination point.[7] The apparent difference, then, stems from the difference between the auxiliary verbs *iru* and *aru*. In other words, we follow Masuoka (1987:219-235, 1997:189-193) and Soejima (2007:212-221) in assuming that the difference between the main verbs *iru* and *aru* is reflected in or extended to *-te iru* and *-te aru*.[8] The difference between (5) and (6) is the difference between a state (static situation or ___) and an event (dynamic situation or ﹏﹏) following an endpoint. The two verbs *iru* and *aru* are compatible with a state, but only *iru* is compatible with (a continuation of) an event.

The difference between *iru* and *aru* in their main verb use has been discussed in the literature. Soejima (2007:212-221), for example, characterizes *aru* as an unmarked verb of existence and a non-intentional verb and *iru* as a marked verb of existence and an intentional verb with an intentional, dynamic entity as a subject. These characterizations can be illustrated with the following examples.

(7)a. Genki de aru.
wellness COP exist
'(I/Someone) am/is fine.' (Lit. I/Someone exist/exists in the state of wellness. Cf. Soejima (2007:207))

b. Genki de iru.
wellness COP exist
'(I/Someone) stay/stays fine.

Unlike (7a), (7b) implies an intentional action on the part of the subject. That is, the subject of (7b) makes efforts to maintain one's own wellness. (7a) and (7b) thus show that *aru* is a non-intentional verb, while *iru* is an intentional verb.

(8)a. Genki de iro.
wellness COP exist.imperative
'Stay fine.'

b. Genki de are.
wellness COP exist.optative
'(I wish you) are fine.

The imperative form of *iru* and *aru* gives rise to an imperative sentence in (8a) and an optative sentence in (8b), respectively. (8a) and (8b) thus show that *iru* denotes a self-controllable action, while *aru* does not.

In fact, the differences illustrated in (7) and (8) seem to relate to the animacy restriction on the subject of those verbs.

(9)a. Heya ni kodomo ga iru/*aru.
room in child NOM exist/exist
'There is a child in the room.'

b. Heya ni isu ga *iru/aru.
room in chair NOM exist/exist
'There is a chair in the room.'

(9) shows that *iru* takes an animate subject, while *aru* goes with an inanimate subject. Unlike an inanimate subject, an animate subject can be the subject of an intentional action and a self-controllable action. The animacy restriction extends further to a living person (with *iru*) versus a dead body (with *aru*) and a moving taxi/elevator (with *iru*) versus a stationary taxi/elevator (with *aru*). In this way, the 'animacy' difference in (9) can be related to the 'intentional' difference in (7) and the 'self-controllable' difference in (8).

These differences between the main verbs *iru* and *aru* are first extended to the auxiliary verbs *iru* and *aru* and then to *-te iru* and *-te aru*. Because they are both verbs of existence, they describe a state following the termination point, as shown in (5). However, as shown in (6), the dynamic situation following the inception point requires an intentional verb of existence or *iru*. In consequence, *-te aru*, unlike *-te iru*, cannot describe an event in progress.[9]

5. Difference in the Description of the Resultative Stage of a Situation

The last question concerns the difference between *-te iru* and *-te aru* in the description of the resultative stage of a situation. This resultative use involves a change of state verb as a main verb with *-te*. Both *iru* and *aru* indicate a continuation of the state produced by the change of state verb. As demonstrated by (3b) and (3c), which are reproduced here, *ai-te iru* and *ake-te aru* describe the same result state of opening the window.

(3)b. Mado ga ai-te iru.
window NOM open-TE exist
'The window is open.'

c. Mado ga ake-te aru.
window NOM open-TE exist
'The window is opened (for some purpose).'

The main verbs *ai-te* and *ake-te* are change of state verbs, yielding a result state of an open window. Both *iru* and *aru* denote a continuation of the open window. In addition, *ake-te aru*, unlike *ai-te iru*, implies that the action of opening the window and the result state are intended for some predetermined purpose (Matsumoto 1990, Morita (2007:86-99)). This implication arises from a combination of an intentional (transitive) verb like *akeru* as opposed to an intransitive *aku* in (3a) and *aru*, which is non-intentional (cf. 7(a)) and therefore more stative than *iru*.

Not only in the resultative use in (3b, c) but also in the so-called perfect use as in (10) below, this implication obtains.

(10)a. Kinou wa takusan ne-te iru.
yesterday TOP a lot sleep-TE exist/exist
'Yesterday, (I) slept a lot.'

b. Kinou wa takusan ne-te aru.
yesterday TOP a lot sleep-TE exist/exist
'Yesterday, (I) slept a lot (for some purpose).'

(10) exemplifies a perfect use, not a resultative use. In the perfect use, main verbs are not limited to change of state verbs but can be any verbs so long as *aru* combines with a verb of an intentional action. (10a) and (10b) both assert that the speaker slept a lot yesterday. Moreover, (10b) implies sleeping for a specific purpose, and from this implication comes a secondary implication that having slept a lot yesterday still continues to have beneficial effect to serve the purpose. The verb *neru* 'sleep' is intransitive, but it is still an

intentional verb. However, the difference between (10a) and (10b) is the choice of an auxiliary verb, *iru* or *aru*. Since *aru* is more stative than *iru*, (10b) places more emphasis on the result state of sleeping a lot. (10a), by contrast, simply asserts the fact that the speaker slept a lot yesterday, but lacks any implications about the presence of a specific purpose for having done so or about the continued presence of the beneficial effect of having done so. In sum, (3b, c) and (10) demonstrate that a combination of *aru* and an intentional verb with *-te* gives rise to the implications that are lacking in the *-te iru* construction.

The secondary implication of (10b) concerns an intangible object (i.e., beneficial effect of having slept a lot), but it may concern a tangible object like a ticket, as illustrated in (11).

(11)a. Senshuu ticket o kaw-te iru (ga, nakushita yoo da).
last week ticket ACC buy-TE exist (but lost seem COP
'Last week, (I) bought a ticket(, but seem to have lost it).'

b. Senshuu ticket o kaw-te aru.
last week ticket ACC buy-TE exist
'Last week, (I) bought a ticket (for some purpose and still have it).

(11) asserts that the speaker bought a ticket last week. Moreover, (11b) carries implications that the action of having bought a ticket is intended for a specific purpose and that the speaker still has it. (11a), by contrast, lacks such implications and therefore can be followed by the expression 'but seem to have lost it' in parentheses.

In conclusion, both *-te iru* and *-te aru* focus on the resultative stage of a situation, describing the state resulting from an event. However, *-te aru* differs from *-te iru* in implying a purposeful action when describing the resultative stage and moreover a tangible object (e.g., a ticket) or an intangible object (e.g., beneficial effect to serve a specific purpose) in its perfect use.

6. Conclusion

This paper has addressed three questions regarding the realization of imperfective aspect in Japanese *-te iru* and *-te aru* constructions. First, why can *-te iru* and *-te aru* both focus on the resultative stage of the situation? They can both access the resultative stage because *-te* marks the termination point or indicates the completion of an entire event and because both *iru* and *aru* are compatible with a static situation following the termination point.

Second, why do *-te iru* and *-te aru* differ in their accessibility to the internal stage in spite of their common makeup (i.e., the *-te* form of a verb plus a verb of existence)? Although *-te* can also mark the inception point, only *-te iru* can refer to the internal stage. This is because *iru* denotes an intentional, self-controllable action and hence is compatible with a dynamic situation immediately following the inception point.

Finally, how do *-te iru* and *-te aru* differ in describing the resultative stage? They can both describe the resultative stage, but *-te aru*, unlike *-te iru*, carries an implication of a specific purpose for the result state. This implication stems from a combination of the auxiliary verb *aru* and a main verb of an intentional action with *-te*. Because *aru* is more

stative than *iru*, it places more emphasis on the result state arising from an intentional change of state verb. In the perfect use, *-te aru* has an additional implication of continued beneficial effect to serve the purpose.

Notes

[1] The translation equivalent 非完結相 for imperfective aspect is taken from Araki and Yasui (1992:134-135).

[2] The term 'situation' here serves as a cover term for both events (dynamic situations) and states (static situations), just as 'eventuality' does in Kearns (2011:156).

[3] The two different types of aspectual information of sentences are termed in various ways. Kearns (2011:176), for example, calls the first type 'lexical' or 'predicate' aspect and the second type 'morphological' or 'viewpoint' aspect. Moreover, for the first type, Kearns (2011:156) uses 'aktionsarten.' The interaction of the two types of aspectual information of sentences in the Japanese *-te iru* construction is discussed in Iwasaki (2009).

[4] Possible candidates for describing the preliminary stage in Japanese are V-*kakeru* (e.g., *obore-kakeru* 'be about to get drowned') and V-*tsutsu aru*. Soejima (2007:89), for example, contrasts (i) and (ii), observing that the swimmer has already started to swim in (i), but has not yet started to swim and is still in the process of starting to swim in (ii).

(i) Sono senshu wa umi de oyoi-de iru.
that swimmer TOP sea in swim-TE exist
'That swimmer is swimming in the sea.'

(ii) Sono senshu wa umi de oyogi-tsutsu aru.
that swimmer TOP sea in swim-in the process of starting exist
'That swimmer is in the process of starting to swim in the sea.'

[5] The following abbreviations are used in the gloss: TOP=topic, TE=conjunctive particle *-te*, NOM=nominative, COP = copula, ACC=accusative.

[6] Unlike *-te iru*, the English progressive *be* V-*ing* refers to the internal stage, excluding both endpoints (e.g., not co-occurring with expressions like *since one o'clock*). The progressive use of *-te iru*, therefore, corresponds to the English perfect progressive construction (*have been* V-*ing*). Cf. Iwasaki (2010)

[7] This accounts for the fact that neither *-te iru* nor *-te aru* can focus on the preliminary stage of a situation.

[8] Masuoka (1997:190) demonstrates a commonality between the auxiliary verb *aru* of *-te aru* and the main verb *aru* in that they both take a *ni*-marked location noun.

(i) Reizouko ni beer ga aru.

fridge in beer NOM exist
'There is beer in the fridge.'

(ii) Reizouko ni beer ga hiyashi-te aru.
fridge in beer NOM cool-TE exist
'(I) have cooled beer in the fridge.'

(iii) *Reizouko ni beer o hiyashita.
fridge in beer ACC cooled
'(I) cooled beer in the fridge.'

As shown in (i), the main verb of existence *aru* takes a *ni*-marked location noun. In (ii), the *-te aru* construction can also have a *ni*-marked location noun. The noun is required either by the auxiliary verb *aru* or the main verb *hirashi-te*. However, as (iii) shows, the verb *hiyashita* cannot take a *ni*-marked location noun. Therefore, the main verb *aru* and the auxiliary verb *aru* both require a *ni*-marked location noun.

[9] One problem with this explanation is that it cannot be extended straightforwardly to accounting for the contrast between V-*tsutsu aru* vs. *V-*tsutsu iru*. Cf. Note 3 above

References

Araki, Kazuo, and Minoru Yasui eds. (1992) *Gendai eibunpou jiten*. Tokyo: Sanseido.

Comrie, Bernard. (1976) *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fujii, Tadashi. (1976) "doushi+te iru" no imi. In *Nihongo doushi no asupekuto*, ed. by Haruhiko Kindaichi, 97-116. Tokyo: Mugi Shobo.

Iwasaki, Yasufumi. (2009) Interactions of *-te i-* and Situation Aspect in Japanese. Association of Teachers of Japanese 2009 Seminar.

Iwasaki, Yasufumi. (2010) On the Nature of Past Events in Japanese *-te i-ru* constructions. *17th Princeton Japanese Pedagogy Forum, PROCEEDINGS June 2010, pp. 141-169.*

Jacobsen, W. M. (1992) *The transitive structure of events in Japanese*. Tokyo: Kurosio.

Kageyama, Taro. (1996) *Doushi imiron*. Tokyo: Kurosio.

Kearns, Kate. (2011) *Semantics*. New York: Palgrave Macmillan.

Kudo, Mayumi. (1995) *Aspect, tensu taikei to tekusuto*. Tokyo: Hituzi Shobo.

Kunihiro, Tetsuya. (1985) Ninchi to Gengo Hyoogen. *Gengo Kenkyuu* 88: 1-19.

Masuoka, Takashi. (1987) *Meidai no bunpou - Nihongo bunpou josetsu* -. Tokyo: Kurosio.

Masuoka, Takashi. (1997) *Fukubun. Shin nihongo bunpou sensho 2*. Tokyo: Kurosio.

Matsumoto, Yo. (1990) Constraints on the 'Intransitivizing' Resultative *-te aru* Construction in Japanese. In H. Hoji (ed.) *Japanese/Korean Linguistics Vol. 1*, pp. 269-283. Stanford, CA: CSLI.

Mihara, Kenichi. (1997) Doushi no Asupekuto Kouzou. In *Voisu to asupekuto*, by Ryuuichi Washio and Kenichi Mihara, 107-186. Tokyo: Kenkyuusha.

Mikami, Akira. (1972) *Nihongo no koubun*. (2nd edition; 1st edition in 1963) Tokyo: Kurosio.

Morita, Yoshiyuki. (2007) *Nihongo no ruigi hyougen jiten*. Tokyo: Tokyodo Shuppan.

Smith, Carlota. S. (1997) *The parameter of aspect*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
Soejima, Kensaku. (2007) *Nihongo no asupekuto taikei no kenkyuu*. Tokyo: Hituzi Shobo.
Soga, Matsuo. (1983) *Tense and aspect in modern colloquial Japanese.* Vancouver: University of British Columbia Press.
Suzuki, Shigeyuki. (1979) Gendai Nihongo no Doushi no Tensu. In *Gengo no kenkyuu*, ed. by Gengogaku Kenkyuukai, 5-59. Tokyo: Mugi Shobo
Takahashi, Taro. (1987) *Gendai nihongo doushi no asupekuto to tensu*. (3rd edition; 1st edition in 1985) Tokyo: Shuuei Shuppan.
Teramura, Hideo. (1984) *Nihongo no shintakusu to imi II*. Tokyo: Kurosio.
Yoshikawa, Taketoki. (1976) Gendai Nihongo Doushi no Asupekuto no Kenkyuu. In *Nihongo doushi no asupekuto*, ed. by Haruhiko Kindaichi, 155-327. Tokyo: Mugi Shobo.

言語サービスをクリティカルに問い直す
—教員養成における実践の試み—

DEVELOPING CRITICAL AWARENESS
A PRACTICE OF WATCHING LANGUAGE SERVICE
IN A COMMUNITY

徳井厚子
Atsuko Tokui
信州大学
Shinshu University

１．はじめに

現在、世界的に人々が移動し、学校教育の中においても多文化化が進んでいる。こうした多文化化していく状況に対応する教員の養成は重要な課題の一つである。特にクリティカルに捉える視点を育成することは教員養成の重要な課題として挙げられるだろう。

本発表においては、日本国内の一大学の教員養成系学部で開講している「多文化教育方法論」の授業実践の中の一部として行った「言語サービスをクリティカルに問い直す」実践の報告を行う。

Fairclough(1998)は、「言語現象は社会の一部である。つまり言語現象は社会現象の一形態であり、社会現象は言語現象を含む」とし、ミクロなレベルのディスコースを社会文化的なレベルで捉えることの必要性を述べている。そして CLA(Critical Language Awareness)の立場からクリティカルな言語学習においては社会とディスコースがいかに相互を形成しているかについて明らかにするとしている。Fairclough は CLA の実践においてディスコースを題材にそこにかくれた社会構造や力関係を見出すことを提案しているが、実際に生活している地域コミュニティをフィールドにし、フィールドでの観察を行い、その中で用いられている言語を批判的に問い直していく実践も必要ではないかと考える。また、Goldberg & Coufal(2009)は、地域のコミュニティのサービスラーニングに関わることにより、学生のクリティカルシンキング能力が高まったとしている。

本報告では、多言語多文化社会となりつつある現在の日常生活に焦点を当て、地域のコミュニティで実際に多言語サービスが実際どのように行われているか（あるいは行われていないのか）についてその実態を自ら調べ批判的に問い直す実践を報告する。この実践は、日常的な身近なコミュニティをフィールドにし、その中で多言語サービスのありかたについてクリティカルに問い直していくことにより、クリティカルな視点を育成することを目的としている。そして、実践にもとづき、クリティ

カルに問い直す実践的アプローチのためのモデルを提案する。なお、本研究では、言語サービスについては「外国人が理解できる言語を用いて、必要とされる情報を伝達すること」（河原、2007）と捉える。

2.「多文化教育方法論」について

本報告における言語サービスをクリティカルに問い直す実践は、教員養成系学部で行った「多文化教育方法論」の授業の中の一部で行ったものである。「多文化教育方法論」の授業概要は以下の通りである。

当授業は、国内の多文化化に伴う教育現場に対応する教員養成の必要性から、2005 年に開講した。授業の達成目標は、日本の内なる国際化や社会制度について幅広く知識を身につけることができるようになることである。授業の概要は以下の通りである。

日本の国内における内なる国際化に焦点をあて、歴史的、社会制度的な側面にも焦点をあてながら学ぶとともに、学校教育における実践方法についても学んでいく。

このような授業を開講した理由として「多文化化に対応する教員の育成が必要であること」「これまでの学校教育の中であまり多く扱われてこなかった日本の国内の異文化についての歴史的な背景や状況を知ることが必要であること」が挙げられる。授業全体の内容は以下の通りである。当報告では、このうち、1 の「言語サービス」をテーマにした実践を報告する。

1　言語サービス
2　在日韓国朝鮮人の歴史的背景と課題
3　アイヌの歴史と現在の課題
4　日系ブラジル人の歴史
5　日系ブラジル人の状況
6　多文化教育の実践方法について
7　指導案作り
8　指導案の発表

3．言語サービスをクリティカルに問い直す実践の試み

3-1.　授業の概要

当実践（言語サービスをクリティカルに問い直す実践）では授業の 2 コマ分（90 分×2 回）及び学外活動を入れ以下のように行った。

（１）学内を外国人の視点に立ち観察する
（２）市内における言語サービスについて各自調査し、批判的に考察しレポートにまとめる
（３）レポートを発表し共有する

まず、学内において言語サービスがどのように行われているかについての観察を行った。その後、地域における様々な公共機関等（駅、店、乗り物、図書館、トイレ等）の中から一か所選び、言語サービスという観点から観察し批判的に考察し共有した。なお、受講者数は 50 名である。以下では実践（２）について報告する。

3-2. 実践と考察

市内における公共機関等の様々な言語サービスを観察した結果、以下のような観察レポートが見られた。

学生の観察レポートを分類すると、多言語表示が見られたケース、多言語の表示に問題が見られたケース、提案がなされたケース、クリティカルな気づきが見られたケースが見られた。なお、固有名詞については記号等で記す。

【多言語表示が見られたケース】

○電車内

＊*以下の英語表記が見られた。「ランプ点灯中ボタンを押せばドアが開閉します」「マナーモードに設定の上、通話はご注意ください」「急停車にご注意ください」*

○ 駅

＊ *新幹線では改札口で、出口が日英中韓の 4 か国語で表記されていた。*

○サービスエリアのトイレ

＊*英語だけでなく中国語やハングルによる説明がある。文字だけでなく絵や矢印での説明がある。「お湯がでません」など臨時の表示にも英語表記が使われている。*

○バス

＊*各バス停に番号がついている。ガイドブックにもこの数字を掲載されていて、数字の順にバスが回る。*

○ 駅ビル

＊*多言語のパンフレットがあった。日本語版よりも簡易化されておりわかりやすいものになっていた。日本語版と異なる点は、観光地の案内、免税店、カード利用のできる店舗、コインロッカーなどもわかりやすく強調して書かれていた。*

○ ポスト

＊*投函する穴の手前に英語で何を入れるべきか書いてあった。*

電車内や駅、サービスエリアのトイレ、駅ビルなど多言語表示が見られたり、注意事項が表記されていたことが報告された。また、多言語以外でも、絵や番号等で工夫されていた点、わかりやすさが強調されていた点も報告された。多言語表示だけではなく「わかりやすさ」や絵等も含めて観察していたことがわかる。

【多言語の表示に問題があったケース】
＜多言語の表示が見られなかったケース＞
○駅
＊*電車の名前、時刻、行先等すべて日本語で書かれてあった。*
＊*行先の表示が漢字のみで、時刻表とはわかるものの、何時の電車がどこに向かうのかということまではわからなかった。*
○バス
＊*日本語表記しかなかった。*
○スーパー
＊*ポイントカードのシステムがすべて日本語でわかりづらい。*
＊*買い物かごの色分けの意味の表示がない。*
＊*エスカレーターの放送が日本語のみだった。*
○図書館
＊*「図書館入口につき駐車禁止」「図書館を利用する以外は駐車しないでください」という表現が日本語のみでわかりにくい。*

それぞれ生活する外国人の立場に立ち、行き方やルール、注意事項等の理解の難しさを挙げていた。これらは理解できないとトラブルを招く結果になるケースが多い。また二重否定など表現のわかりにくさを指摘したケースも見られた。これらの観察は外国人の立場に共感するということがまず前提となっているといえる。また、これらの観察は、単に多言語の表示が見られなかったというだけではなく、「理解のしやすさ」「行動のしやすさ」「摩擦や誤解が起きないかどうか」といった視点から多角的になされている。

＜多言語の表示のばらつきがみられたケース＞
○ 駅
＊*出口のところに韓国語表記があるのに、電子掲示板には英語のみ。表記にばらつきがある。*
＊*電子掲示板は日本語表記のみ。時刻表も日本語のみ。行き先の英語表記があるが小さい。*
＊*新幹線では改札口で日英中韓の 4 か国語で表記されていた。一方、在来線は改札口を出てもバス乗り場の案内は日本語を含めほぼ存在しなかった。*

○バスターミナル
＊○○や△△といった方面の名前は英語で書いてあったが、時刻表は日本語しか使われていない。平日、土日休日は日本語のみ。路線図も日本語のみ。英語は you are here のみが表記されていた。
＊バス前方にはローマ字で行き先が示されていた。ところが、バス側面の行先には A 寺→B 高校→C 団地のように日本語しか使われていなかった。
○ごみ袋
＊「この袋は可燃ごみ袋です。ルールを守って出しましょう。ごみの減量と再資源化にご協力を」のところが、英語、中国語、ドイツ語、ハングル、フィリピン、タイ語に訳されている。一方、ゴミステーションにはごみ収集カレンダーをはじめ、カレンダーを簡略化したもの、市、自治会からの注意書きに多言語の情報はなかった。
○観光地（寺院）
＊○○門の説明が日本語でくわしく書いてあった。その下に英語で書いてあった。はじめは丁寧でよいと思ったが、英語に示されている内容をみると、日本語の情報より極端に少ない内容であり落胆した。

それぞれ乗り物やゴミステーション等、利用する外国人の立場に立ち、共感しながら実態を観察している。ここに挙げられたケースは、言語サービスが中途半端であるケースである。いずれも部分的には多言語表記があるが、部分的にしか多言語化されていないために、外国人が十分なサービスを受けることができず、最終的に目的を達する（目的地に到着する、ゴミをルールに従って出す）のが困難であることが批判的に観察されている。これらの観察は、一見言語サービスがなされているように見られるが、当事者の立場に立ってみると実際に利用するには不十分であるということを示している。

＜イラストのわかりにくさなど＞
○バス
＊「車内に持ち込めない危険物のご案内」や電車の時刻表に関して、英語での表記のみだったので、多言語での表記がなされるべきだと思った。イラストでわかりやすく説明しているがイラストが外国人にわかるものでない場合がある。

英語のみではなく他の言語についても表記が必要であるという指摘がなされている。外国人＝英語話者ではなく、様々な言語でサービスを行う必要性があることへの気づきがみられた。また、イラストそのものが外国人にわかりづらいという指摘があった。自分のわかりやすさと外国人にとってのわかりやすさの違いの気づきがあり、自己の「わかりやすさ」を相対化しているといえる。外国人の立場に立ち、「わかりやす

さ」を多角的かつ批判的に検討しているといえる。

＜情報量の多さ＞
○サービスエリアのトイレ
＊文字による説明が多すぎる。機能つきトイレのすべてのボタンの説明、忘れ物の注意まで文字で書いてあった。個室のドアの開閉の仕方がやや難しいがその説明がない。中が和式か洋式か外からわからない。

多言語化されているかどうかという観点からではなく、情報量が適切かどうかという観点等多角的な観点から考察がなされている。この新たな観点は、現場で自ら問いをたてて観察することによって自ら見いだしたものといえる。「わかりやすさ」＝「情報の多さ」ではなく、「情報の多さ」が逆に「わかりにくさ」を生み出しているという点を批判的に指摘している。

【提案がなされたケース】
○ 駅
＊どの駅で降りればどの観光地に行けるか多言語で表示が必要だと思う。
＊（東京オリンピックに向けて現在改良が進んでいる）鉄道名のアルファベット略称と駅名を数字で表記するというものを提案する。例えば、N 電鉄なのでND01、02、03、のように記していく。
＊電子掲示板は日本語表記のみだが、時刻表は日本語のみ。方面の英語表記があるが小さい。多言語があればいいということではなく見やすさと理解のしやすさが大事になってくる
○ 店
＊ポイントカードのシステムがすべて日本語でわかりづらい。
改善として以下が挙げられる。看板の日本語の下に英語を記載する。サービスカウンターの英語表記が必要。商品名が書かれてある紙に QR コードをつけてアクセスすると多言語で商品説明が読めるシステムを導入したらどうか。外国語ができる店員をおいてはどうか。
＊飲食スペースに「持ち込みでの飲食・アルコール禁止」「紙コップは一人一つまで」などの注意事項が日本語でしか書かれていない。また、氷の持ち帰りのところに「保冷用・飲食に適さない」「大袋やクーラーボックスでの氷の持ち出し禁止」など気をつけることがあるが多言語での説明がない。外国人は知らないルールだろうから多言語の表記があった方がよい。
＊買い物かごの色分けの意味の表示がない。「○○割引き」とあるが%の方がわかりやすい。
＊掲示板は英語のみなので、イラストやピクトグラムがあるとよい。
○ 図書館

＊「靴の汚れを落としてください」「手荷物はロッカーに入れてから入館ください」「休憩や飲食は３Ｆロビーで」などのマナーが日本語のみになっている。　マナーを徹底させたいのであれば多言語版で作成すべきである。

まず、駅名に番号をつける、多言語で商品説明が読めるシステムの導入、外国語のできる店員をおくなど、具体的な提案がなされたものが見られた。現場を批判的に観察した上で、現場、当事者の文脈を考慮しながら具体的な提案がなされている。こうした提案は当事者への共感にもとづいているといえる。また、「多言語があればいいということではなく見やすさと理解のしやすさが大事になってくる」と記載されているように、「見やすさ」「理解のしやすさ」が重要であるという気づきが見られた。また、店内や図書館における外国人が知らないルールに着目し、これらのルールについて多言語で表記すべきという提案があった。ルール違反やマナーが摩擦やトラブルの原因になるという状況を予測した上で、こうしたルールを特に多言語化していくことの必要性について提案している。同様に単位の表記の仕方についての提案も見られた。さらに、言語にとどまらず、絵での表記の提案も見られた。外国人が利用する状況や文脈を考慮しながらもっとも「わかりやすく伝える」方法を多面的に検討していたといえる。

【クリティカルな気づきが見られたケース】
＊今回外国人の目線になって考えてみたが、私たちにとっての「わかりやすい」は必ずしも外国人にとっての「わかりやすい」に一致するわけではないことがわかった。日本人の目線を抜け出して、いろいろな角度から一つのものを見る力を私たちは身につけていくべきだと感じる。ほかの立場の視点に立って初めて物事がわかりやすいかわかりにくいか見えてくるのではないか。

相手の立場に立ち、共感することによって自分自身と相手の「わかりやすさ」が必ずしも一致するわけではないということに気づいている。共感した結果、自己を相対化することができるようになったといえる。さらに別の角度からだけではなく多角的な視点からみることの必要性の気づきが見られた。

４．クリティカルな問い直しのための実践的アプローチ

以上、本報告では、地域コミュニティにおける言語サービスをクリティカルに問い直す実践の報告を行った。では、教育実践の中でクリティカルに問い直すアプローチ にはどのような視点が必要であろうか。今回の実践から以下が示唆できるのではないかと考える。

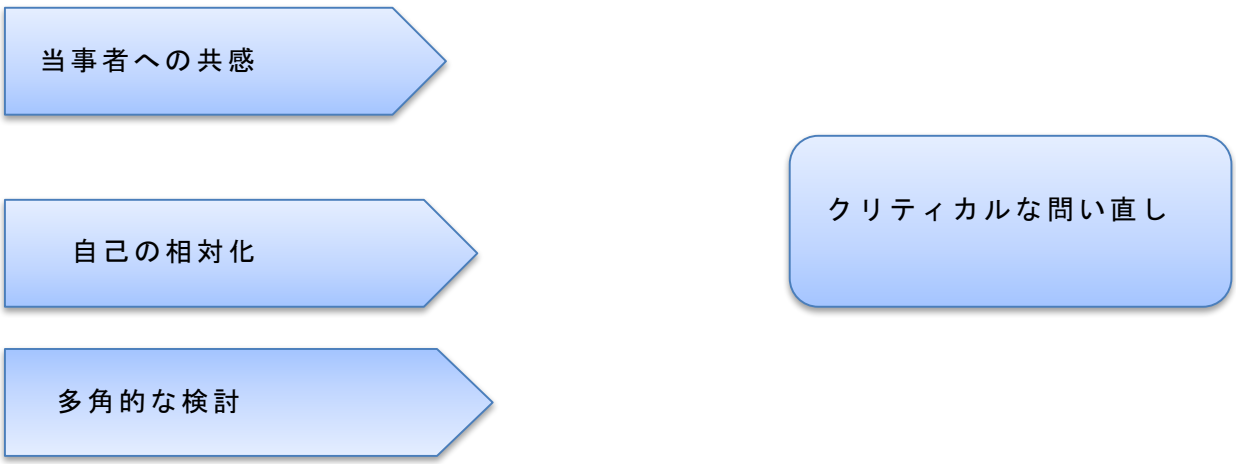
まず、クリティカルに問い直すためには、当事者への「共感」の重要性が挙げられる。当事者の立場に立つことで自己の立場からは見えなかった面について理解することが可能となる。今回の言語サービスをテーマにした実践においても、まず、言語サービスを利用する外国人当事者の立場に立ち、共感することがクリティカルに捉えるための第一歩であるといえる。

また、自己の捉え方を相対化することの重要性が挙げられる。クリティカルに捉えるためには、相手の立場に立った上で自己の捉え方を相対化し、客観化することが必要である。今回の実践においても、まず外国人の立場に共感した上で、外国人の「理解」と自己の「理解」を相対化して捉える報告が見られた。クリティカルに捉えるためには、このように自らの捉え方そのものを相対化していく作業が必要となる。

さらに、多角的な観点からの検討を行うことの重要性が挙げられる。対象を多角的な観点から捉え直すことによって、よりクリティカルに捉え直すことができる。今回の実践においても、「多言語サービス」だけではなく「言語以外」の「絵」や「ルール」等多角的な面から捉え直すことによってよりクリティカルに捉え直すことが可能になったケースが見られた。

これらをモデル化すると以下のようになる。

図１　クリティカルな問い直しのための実践的アプローチ



クリティカルな問い直しのための実践的アプローチとして、「当事者への共感」「自己の捉え方の相対化」「多角的な検討」というアプローチで捉え直していくことが有効ではないかと考える。

今回の実践では、コミュニティの中で実際に当事者の立場に立って行うことにより、当事者への共感が高まったといえる。また、コミュニテ

ィの現場で観察・考察することにより、自己をより相対化させることができ、多角的な観点からより具体的に検討していくことができたのではないかと考える。Goldberg & Coufal(2009)の述べるように、地域コミュニティとの関わりの中での学びはクリティカルな思考を高めるといえるだろう。

今回の実践では、地域コミュニティの中で言語サービスをテーマにクリティカルに問い直す実践を行い、クリティカルな問い直しのための実践的アプローチのモデルの構築を試みた。他のテーマにおいても有効であるかどうかは今後検討していく必要がある。また、今回は一実践においてクリティカルな問い直しのための実践的アプローチのモデルの構築を試みたが、今後さらに実践を重ね検討していく必要があると考える。

参考文献

河原俊昭(2007)「外国人住民への言語サービスとは」『外国人住民への言語サービス』河原俊昭・野山広編、明石書店.

Fairclough,N.(1998) *Critical Language Awareness*, Pearson Education.

Goldberg,L.&Coufal,K.(2009) Reflections On Service-Learning, Critical thinking, And Cultural Competence, *Journal of College Teaching & Learning,* Vol.6, No.6.pp.39-50.

CURRENT STATE AND ISSUES OF JAPANESE DUAL CREDIT PROGRAMS: THE CASE OF INDIANA

高校・大学ダブル登録プログラムの現状と問題点：インディアナ州の場合を中心に

Guohe Zheng, Ball State University

Concurrent Enrollment, commonly known as dual credit, refers to programs in which the credit of a course is granted to high school students by both their high schools and a sponsoring college or university, simultaneously. Even though not without controversies over their merits, dual credit programs have been proliferating nation-wide since the1980s. The rapid growth of dual credit programs is, ultimately, the response of the U.S. education system to the globalized knowledge economy, with increasing demand for a college-educated workforce. Many issues, however, have appeared in the implementation of dual credit programs. Some of these issues arise from the differences in rigor and operational mode between high schools and colleges and universities; some from discrepancies in dual credit policies of different agencies. This paper examines the current state of Japanese dual credit programs in the state of Indiana and some of the issues that these programs have encountered.

1. A Brief History of Dual Credit Programs and Their Current Models

The history of dual credit programs can be traced back to the 1950s when individual courses were created in New York State to keep high school students from slacking off. In the 1970s, Syracuse University pitched these courses to local schools as a cure for "senioritis." A decade later, in the 1980s, the first state-wide dual credit programs rolled out in New York State. Soon, it spread to Florida, Texas, Georgia, Pennsylvania, Missouri, Washington and eventually to nearly all 50 states.

In March 1997, the first national meeting of concurrent enrollment professionals was hosted by Syracuse University at the American Association for Higher Education Conference. At a meeting two years later, 20 founding institutions officially launched the organization National Alliance of Concurrent Enrollment Partnerships (NACEP) by adopting bylaws and a mission statement. With the slogan "Advancing quality college courses for high school students" in its mission statement, NACEP has since become the national dual credit accreditation agency. As such NACEP also supervises all dual enrollment matters, in collaboration with the Higher Learning Commission, the organization tasked with overseeing the accreditation of degree-granting colleges and universities in nineteen Midwestern and South-Central states including Indiana. As of March 23, 2017, NACEP has member institutions in 48 states, including 270 two-year colleges, 134 four-year universities, 55 high schools and school districts, and 39 state agencies, system offices or partner organizations.

As it is practiced today, an official agreement must be signed by participating high schools and their college or university sponsors in order to create a dual credit program. In the case that more than one levels of the same subject are to be offered as dual credit courses, these levels must obey what is known as "the rule of sequencing." For example, when a dual credit Japanese program is to be created, the high school will be approved to teach only Japanese 101 for the first semester. In the second semester, both Japanese 101 and 102 can be approved but not Japanese 201 or 202, which have to wait until students of 102 complete and pass their class to feed a 201 class, and so on. The point, of course, is to ensure that all dual credit students are trained within the dual credit program from the beginning in order to maintain the consistent rigor comparable to that of the same course in a college. An application must be submitted by the high school teacher each year. The application is reviewed by the department of the subject area at the sponsoring college. The high school dual credit program can continue only if the application is approved. In most cases, a student must have a GPA of an A or B to be enrolled in such courses.

In most high schools, one of two models is adopted in terms of dual credit course offerings. The courses are offered either a la carte, or less commonly, prix fixe. There are also variations within each model. In terms of material delivery, the instruction is carried out in most cases at the high school by teachers the credit-granting college approve. Elsewhere, online technology links college professors with high school classrooms. Less commonly, high school students commute to the college campus to take the course taught by a college professor. When the instructor is college faculty, there is no problem in terms of instructor credentials for college credit courses. When high school teachers are to teach a dual credit class, colleges typically insist on the same qualifications as that for adjunct instructors hired to teach at the college, often a master's degree in the subject being taught. Moreover, both public and private institutions of higher learning can sponsor dual credit programs with high schools. These various models are reflected in the definitions of dual credit by NACEP and by the department of education in most states. For example, the Indiana Department of Education defines "dual credit" as follows:

> Dual credit is the term given to courses in which high school students have the opportunity to earn both high school and college credits simultaneously. Dual credit courses are taught by high school faculty, adjunct college faculty or college faculty either at the high school, at the college or university, or sometimes through online courses or distance education. Dual credit is offered by both state and independent (private, regionally accredited) colleges and universities.[1]

A college faculty member must be appointed as the liaison between the high school and the college for the subject area. The faculty liaison coordinates between the high school and the college to address subject-specific matters. Part of the responsibilities of the faculty liaison is to visit the dual credit classes at least once a year to ensure academic rigor of the program and to answer questions from the teacher or the students. For each school visit, a report must be submitted to the office in charge of dual credit programs in the college evaluating various aspects of the program.

[1] "Dual Credit." See http://www.doe.in.gov/ccr/dual-credit, last accessed May 10, 2017.

All dual credit programs are subject to periodical review and reaccreditation conducted by NACEP. Accreditation is awarded to programs after a comprehensive peer review by a team of experienced representatives of NACEP-accredited concurrent enrollment partnerships. During the review, applying institutions must first conduct a self-study and prepare an accreditation application with evidence documenting how the college or university implements NACEP's 17 national standards for program quality in the areas of curriculum, faculty, students, assessment, and program evaluation. In 2002, NACEP adopted national standards that include measurable criteria in five categories that are markers of excellent concurrent enrollment programs: curriculum, faculty, students, assessment, and program evaluation. In 2004, the first four concurrent enrollment programs were accredited. Currently, the review and reaccreditation period is once every 7 years. As of April 2017, there are 105 concurrent enrollment programs accredited by NACEP, including 65 two-year public colleges, 30 four-year public universities, and 10 four-year private colleges and universities.

It is mentioned above that dual credit programs originated as a way to keep high school students from slacking off. The same scenario still stands behind the motivations of many states to promote dual credit programs.[2] As dual credit programs evolved, however, they have also become a way to accommodate bright students for whom high school classes are full of busy work under the general term of "projects."[3]

It should be noted that there is no contradiction between the functions to prevent students from slacking off and those to accommodate bright students in a dual credit program. Both are supported by experiences of different schools and sometimes even the same school. That, perhaps, is why legislators believe that dual enrollment offers something for everyone: "academic enrichment for kids who have maxed out the honors and accelerated classes their schools offer; a glimpse of college rigor for high school laggards; and a leg up on a career for those who enroll in trade programs."[4]

2. Controversies over Dual Credit Programs and Their Rapid Expansion

However, the development of dual enrollment has been accompanied by controversies over its merits. For example, some critics believe that dual credit courses taught at high schools are "really high school courses on steroids." In the view of these critics, "If you simply credential a teacher with a master's degree and say, 'Here's your syllabus, and sixth period is now college,' it doesn't translate into an authentic college-level learning experience."[5]

---

[2] Katherine Mangan, "Is Faster Always Better? The Case Against Getting ahead," *The Chronicle of Higher Education*. February 21, 2014. A18-22.
[3] June Kronholz, "High Schoolers in College: Dual Enrollment Programs Offer Something for Everyone," *Education Next*. Summer 2011. Vol. 11, No. 3.
[4] Ibid.
[5] Katherine Mangan, "Is Faster Always Better? The Case Against Getting ahead," *The Chronicle of Higher Education*. February 21, 2014. A21.

This criticism is supported by reports of various cases. One case is a student entering college with 65 dual credits who, however, found herself struggling once in college because her learning style was suited more to multiple-choice questions.[6] Another case involves a dual credit "British Literature" class offered at Lyndon B. Johnson High School in Austin, Texas. In one of the act-out sessions of the pieces read in the class, some students found themselves "in the wrong garden example" due to their confusion about the garden of Eve and the serpent in John Milton's *Paradise Lost* and that in Chaucer's poem "Troilus and Criseyde."[7]

The above assessment of the gap between high school and college is supported by the experiences of some parents of dual credit students as well. One parent, who happens to be a college professor, points out a vital difference between high school and college—the intellectual engagement or lack thereof. He illustrates the point with a conversation between himself and his daughter, a high school senior who was taking a dual credit political science class and became frustrated one day with a paper assignment.

> "I'm supposed to write an essay for political science about which has more power, the House or the Senate," she told me.
>
> "OK," I said, "so what's the problem? You're a good writer."
>
> Whereupon she exploded, "But I don't *know* which has more power!"
>
> I was able to explain to her, calmly, that she wasn't supposed to *know;* she was supposed to *think.* "Go back over your notes," I told her. "Reread the chapter in the book. Decide which one you think has more power, then tell why, giving your reasons. That's what your professor is looking for."
>
> "Oh," she said, clearly taken aback. "Nobody's ever asked me what I thought before."[8]

Similarly, the assessment is supported by the experiences of high school graduates themselves too, those with dual credits who find themselves ill-prepared for college. One of these graduates is James Hinkson. Hickson graduated in 2011 from Orem High School outside Provo, Utah, with two years' worth of college credits under his belt. Two weeks after his high-school graduation, he moved into a dorm at Brigham Young University. He was already a junior. Three days later, he found himself immersed in upper-level courses with juniors. He kept his stride at Brigham Young until he decided he'd earned the right to slack off a bit. Before he knew it, his grades began to suffer, and he got discouraged. Within three months, he had put college on hold and moved back home, an experience he called humbling. "It shot all the confidence I'd built based on having done so much more than everyone else," he says. "I realized I wasn't so great." In retrospect, he wishes he hadn't been in such a hurry. After trying his hands for two years at several dead-end jobs, he returned to Brigham Young full time in Fall 2013 a much more mature student. A 21, he was right where he might have been if he had never had dual credit classes in high

---

[6] Ibid.
[7] Ibid.
[8] Rob Jenkins, 'Advanced Placement vs. Dual Enrollment," *The Chronicle of Higher Education*, January 14, 2013.

school. Citing cases like James Kinkson, one educator went so far as to say that "students are being set up to fail" by dual credit programs.[9]

On the other hand, dual credit programs do not lack supporters. For example, many dual credit proponents claim that earning tuition-free college credits in high school saves students time and money and gives them the confidence and momentum they need to continue on with higher education. There are success stories that support this claim. The above-mentioned Lyndon B. Johnson High School in Austin also offers an example of how dual credit programs can help low-performance students succeed. Deemed "academically unacceptable" by the state of Texas in 2010-2011, JBJ, which serves predominantly minority students whose parents have never had college education, teamed up with Austin Community-College to offer a dual credit curriculum. Students have to pass a test to prove that they are ready to take college courses. About 130 of 831 students are enrolled in at least one such course. As a result, these students have become more confident about themselves, with bigger dreams about the future. For example, one student is enrolled in five dual credit courses in 2014. Another student plans to go to Texas A&M University to study petroleum engineering. Reflecting her experience with dual credit classes, the latter student says that before taking dual credit course, she didn't think she'd be able to get the work done, but college-level courses have boosted her confidence. Still another student, who admits that he was "never a fan of hard work," was enrolled in a dual credit engineering class only after an auto-mechanics class he'd signed up for was canceled. After a brief period of procrastinating and "freaking out" when the workload piled up, he did pretty well in the new course. When the time came, he applied to Texas' two flagship universities, planning, not to repair cars—his old dream—but to design them.[10]

Another success story is that of the dual credit program launched as early as in 1984 by Indiana University-Purdue University Indianapolis (IUPUI). Evolved into the Special Programs for Academic Nurturing, SPAN now opens all of its undergraduate schools to the most able youngsters and claims to be the only Indiana university that does it. According to Dr. Johnny Russell, SPAN's executive director, SPAN was designed to accommodate talented students unfit with current public education system which "shoots for the middle," and its resources are increasingly spent getting struggling students just to average. These bright students, once enrolled in SPAN, see "glimpse of hope," and show "excitement and zeal." One high school student from SPAN graduated with a 4.3 GPA and 45 IUPUI credits and was admitted to both Brown and Stanford.[11]

Clearly, both critics and proponents have evidence to justify their claims and the matter remains controversial to this day. Despite the controversies, however, demand for dual enrollment has been increasing. The number of dual enrollment courses taken increased by 67 percent from 2002-3 to 2010-11, according to federal data. At schools

---

[9] Katherine Mangan, "Is Faster Always Better? The Case Against Getting ahead," *The Chronicle of Higher Education*. February 21, 2014. A18-22.
[10] Katherine Mangan, A22.
[11] June Kronholz, "High Schoolers in College: Dual Enrollment Programs Offer Something for Everyone," *Education Next*. Summer 2011. Vol. 11, No. 3.

with higher shares of minority students, the expansion has been explosive. In that eight-year span, the number of dual-credit courses taken at predominantly minority schools rose by 145 percent. About 2.04 million high-school students nationally were enrolled in dual-credit courses in 2010-11, the most recent year for which data are available. More than 8 in 10 high schools offered the courses. As is pointed out, early-college credits including that from dual enrollment, has become a new norm for colleges and universities. Because of the money that can be saved, dual enrollment extends opportunities to low-income and minority students, perhaps one of the most significant impact of dual enrollment. That is why education supporters such as the Bill & Melinda Gates Foundation has been so active in promoting dual enrollment.[12]

3. Discrepancy in Dual Credit Policies of Different Agencies

Ultimately, the growth of dual enrollment is the response of the U.S. education system to the globalization of the knowledge economy, a process that started picking up speed in the 1980s but has since been further accelerated by the development of IT technology and internet. Drawing on the findings from a recent commissioned research, Carol Geary Schneider has noted that "success in today's workplace requires achievement in at least six new areas of knowledge and skill development, which have been added to the already ambitious learning portfolio required in earlier eras." Employers ask for not only such traditional skills as "communications, analytic reasoning, quantitative literacy, broad knowledge of science and society, and field-specific knowledge and skills," they also ask for high levels of "global knowledge and competence, intercultural knowledge and skills, creativity and innovation, teamwork and problem-solving skills in diverse settings, information literacy and fluency, and ethical reasoning and decision making."[13]

The general public understands the trend of the times and is flocking to colleges and universities in order to increase their chances of success in a rapidly changing economy. Too few of them, however, are completing college. Many who managed to be admitted to college end up dropping out of it before graduation. For students who incur debt to finance a college education, failure to graduate represents a worst-case scenario: debt but no degree. The other side of the story is that college access and completion have been strikingly stratified by income and by community of origin. Because of this, the United States is currently projected to face a shortage of at least three million college-educated workers to meet the projected demand by 2018.[14] As a result, the pressure on our higher education to increase the number of college graduates has been building for decades. President Obama tried to address the issue in his first State of the Union address

[12] Katherine Mangan, A21. Also see the data from the NACDP website at http://www.nacep.org/research-policy/fast-facts/.

[13] Quoted in Debra Humphreys, "What's Wrong with the Completion Agenda—And What We Can Do About It," *Liberal Education*. Winter 2012, Vol. 98, No. 1.

[14] Antony P. Carnevale, Nocole Smith, and Jeff Strohl, "Help Wanted: Projections of Jobs and Education Requirements through 2018," in *Executive Summary*, Georgetown University Center on Education and Workforce, June 2010. See https://cew.georgetown.edu/wp-content/uploads/2014/12/HelpWanted.ExecutiveSummary.pdf, last accessed May 10, 2017.

in 2009. He called for action to improve American education saying: "[I]n a global economy where the most valuable skill you can sell is your knowledge, a good education is no longer just a pathway to opportunity—it is a prerequisite…every American will need to get more than a high school diploma." Governors, the Department of Education, and many leading foundations and policy organizations have taken up President Obama's call. In 2010, the National Governors Association (NGA) launched an initiative appropriately called the Complete to Compete Initiative. The initiative urges all states to implement new funding systems that tie state funding to public universities with *the completion rates* rather than with *the initial enrollment figures*, as was practiced for decades previously. Moreover, it urges the states to create policies to tie student financial aid to graduation in four years.

To implement the National Completion Agenda, the state of Indiana launched the so-called Degree Map project designed to create "a semester-by-semester list of courses a student must take to graduate on time," namely within four years. In October 2013, Indiana Commission of Higher Education published "Degree Map Guidance for Indiana's Public Colleges and Universities." The Guidance highlights the shortage in Indiana of college-educated workforce to meet the need of the globalized economy.

> Indiana's economy needs college graduates. By the year 2025, nearly two-thirds of jobs will require a degree or quality workforce credential. Sadly, only one-third of Hoosier adults have reached this level of educational attainment. Indiana has set a Bid Goal that 60-percent of Hoosier adults obtain a degree or credential by the year 2025 to meet the needs of the economy.[15]

Moreover, to emphasize "the shared responsibility" of students, colleges and the State in reaching the Big Goal, the 2013 Indiana General Assembly required every student to complete 30 credits per calendar year to stay eligible for the standard financial aid award.[16]

It is here that dual enrollment comes into the picture, the bigger picture of future U.S. competitiveness in general, and the National College Completion Agenda in particular. To policy makers, particularly at state level, dual enrollment is a very appealing way to help implement the "National College Completion Agenda." The logic is simple and obvious. With some dual credits under their belt before entering the gate of a college, students would have a much better chance to complete their college degree in 4 years. That is the reason why many states have made it mandatory for high schools to offer dual credit courses. For example, Indiana has a law that requires that all Indiana high schools offer dual credit courses. Under this law, currently 22 Indiana colleges and universities

---

[15] See page 1 of the document available at https://www.in.gov/che/files/Degree%20Map%20Guidance%20for%20Indiana%20Public%20Colleges%20and%20Universities.pdf. Last visited on May 10, 2017.

[16] See page 2 of the document available at https://www.in.gov/che/files/Degree%20Map%20Guidance%20for%20Indiana%20Public%20Colleges%20and%20Universities.pdf. Last visited on May 10, 2017.

partner with high schools in offering dual credit programs, 14 of them public and 8 private. The following FAQ&A is from the official website of Indiana Department of Education.

> 2. Are Indiana high schools required to offer dual credit courses?
> Yes. Indiana law currently requires each Indiana high school to offer a minimum of two dual credit courses. The intent is to expand opportunities for students to take college-level coursework while in high school. It also provides an opportunity to fulfill the Core 40 with Academic Honors (AHD) and Core 40 with Technical Honors (THD) diploma requirements using the dual credit options, and will help more students prepare for college and careers.[17]

In this context policies have been created by various agencies to implement the relevant dual credit laws. Discrepancies, however, exist in these policies. The following example is from policies published in Indiana, but presumably similar discrepancies exist in other states as well. The most crucial discrepancy concerns the required credentials of high school teachers who teach dual credit classes.

According to a document published by Indiana Department of Education, approved instructors of dual credit courses must have credentials consistent with the credentials required for on-campus faculty, or a development plan approved by the postsecondary institution to satisfy this requirement.

Such high school teachers would fall into the category of adjunct faculty in a university. Since adjunct faculty at my university must have a minimum of a Master's degree to teach an on-campus class, high school teachers who wish to teach dual credit classes must also have a Master's degree to meet the minimum credential requirements. This requirement effectively excludes teachers without a Master's degree.

However, community colleges in Indiana have a different policy. The following is from the policy regarding the credentials of a teacher for a dual credit class at Ivy Tech Community College of Indiana.

> *511 IAC 16-2-6 Dual credit teacher
> Authority: IC 20-28-2-6
> Affected: IC 20-28-11.5
> Sec. 6. A teacher holding any license that makes them eligible to teach in a secondary setting may enter into a dual credit agreement with a higher education institution to teach a course for which dual credit may be awarded by that institution, if all of the following conditions are met:
> (1) Completes a major of at least thirty-six (36) hours in the subject or a related subject to the area in which they will teach the dual credit course, holds a license for workplace specialist II or its equivalent, or meets the higher education institution's program standard for that course through an alternative route defined by the higher education institution.

[17] "Indiana Dual Credit: Frequently asked Questions," http://www.doe.in.gov/sites/default/files/ccr/dual-credit-final-3.6.15.pdf, last accessed May 10, 2017

(2) At least three (3) prior years of teaching experience.
(3)On or after September 1, 2017, received a rating of effective or highly effective in three (3) of the last (5) years based on an evaluation that meets the components outlined in IC 20-28-11.5.[18]

Comparing the two policies, one will notice obvious discrepancies between credentials required at public universities and at Ivy Tech Community College in Indiana: the latter is more lenient. Such policy discrepancies have enormous impact on less commonly taught languages such as Japanese. There are many high school Japanese teachers who do not have a Master's degree, but with not only years of excellent teaching, but other achievements such as presentations at scholarly conferences and multiple professional activities. The policy discrepancies put these teachers in great disadvantage: Teachers of commonly taught languages in Indiana can apply to teach dual credit classes with Ivy Tech Community College of Indiana if they do not have a Master's degree since a Master's degree is not required there. But that option is not available to teachers of Japanese because there is no Japanese program at Ivy Tech Community College of Indiana. This discrepancy, I believe, explains why so many teachers chose to partner with Ivy Tech in offering dual credit classes, as seen in the following data. The contrast between Ivy Tech on the one hand and Ball State University, Indiana University and Purdue University, the top three public universities in Indiana on the other, is striking.

Duel Credit Operations of Indiana Institution of Higher Learning[19]

Institution Name	# of Sponsored HS in Dual Credit Programs	Number of Dual Credit Faculty	Number of Dual Credit Students	Number of Credit Hours via Dual Credit
Ball State U	18	55	1,102	7,848
Indiana U	67	297	7,085	38,774
Purdue U	2	4	51	228
Ivy Tech	421	2,807	56,337	347,850

Even with the more lenient policies, however, there is still a shortage of qualified teachers for dual credit programs in Indiana. According to a recent article, implementation of the credential requirements would disqualify about 71% of current Indiana dual credit teachers currently teaching more than 45,000 students.[20] This prompted many teachers and

[18] "Ivy Tech Community College Faculty Credential Standards." Available at https://www.ivytech.edu/files/credentialing_standards.pdf. Last accessed May 10, 2017. Underline mine.
[19] Cited from Appendix B to Indiana's Application for an Extension to Meet HLC Dual Credit Faculty Qualifications Expectations, submitted by Indiana Commission of Higher Education to the Higher Learning Commission, November 3, 2016.

[20] "High School Dual Credit Teaching Requirements Gets Extension" by Claire McInerny, in Indiana Public Media, December 20, 2016. See http://indianapublicmedia.org/stateimpact/2016/12/20/high-school-dual-credit-teaching-requirements-extension/.

school districts to appeal for an extension of the implementation of the credential requirements and for a consideration of other factors. In response to this reality and the appeals, HLC's Board of Trustees, at a meeting in November 5, 2015, resolved to provide an opportunity for institutions with dual credit programs to apply by December 15, 2016 for extensions related to compliance of faculty credentials in dual credit programs from the original deadline of September 1, 2017 to September 2022. In November 2016, Indiana Commission for Higher Education applied for the five-year extension on behalf of the 22 Indiana institutions of higher learning and the application was approved the following month. Parallel to the extension is the issue of the so-called "tested experience." The Higher Learning Commission twice revised the Guidelines Determining Qualified Faculty through HLS's Criteria for Accreditation and Assumed Practices. Some specific policies of the revised guidelines, however, have been interpreted differently. For example, the guideline for Determining Minimally Qualified Faculty in the Context of Dual Credit allows sponsoring colleges to take "tested experience" into consideration when reviewing credentials of dual credit teachers.

> HLC recognizes that many high school teachers possess tested experience beyond their years in the classroom that may account for content knowledge for the dual credit courses they may teach. These teachers may have gained relevant experience while working in other sectors or through professional development or other relevant experience that now informs their teaching. They may be active in professional organizations and learned societies through presentations and publications on topics relevant to the dual credit courses they may teach. In combination with other credentials and/or tested experience, they may be able to provide direct evidence of their students' achievement on college-level tests that reflects a level of teaching and learning akin to a college classroom.[21]

However, Indiana Department of Education has advised dual credit directors throughout the state "to steer clear of using tested experience, simply because it will be difficult to prove to HLC reviewers."[22] Here we have another example of discrepancy in dual credit policies of different agencies.

4. Current State of Japanese Dual Credit Programs in Indiana

The above is the environment in which Japanese dual credit programs in Indiana started and have since been operating.

At the annual meeting of Indiana Foreign Language Teachers Association in November 2012, some high school teachers of Japanese brought to my attention the crisis high school Japanese programs in the state faced due to the preference of parents of freshmen for foreign language courses with dual credit options. At the time, there was no dual credit Japanese in the state. For that reason, Japanese programs were in danger of

[21] See page 5 of Higher Learning Commission's Guidelines for Institutions and Peer Reviews: Determining Qualified Faculty through HLC's Criteria for Accreditation and Assumed Practices. Available at http://download.hlcommission.org/FacultyGuidelines_2016_OPB.pdf. Last accessed May 10, 2017.

[22] Email responding to my inquiry about "tested experience" by the Assistant Director of Dual Credit Program at my University.

being phased out because commonly taught foreign languages all have dual credit courses available and attracted most students. Since high school students taking Japanese feed college Japanese programs, the crisis would soon impact college Japanese programs. Therefore, my colleagues and I shared the sense of crisis felt by high school teachers. After the conference, these teachers approached me about the possibility of creating Japanese dual credit programs with Ball State.

Completely unfamiliar with dual enrollment, I started gathering information about it. From the Office of Distance Education at Ball State, which is in charge of dual credit programs, I came to know about NACEP, the Indiana Department of Education, and High Learning Commission, each playing a role in regulating dual credit matters. With that homework done, I talked to the chairperson of my department seeking support for a Japanese dual credit program at Ball State. He reacted positively. Together, we drafted a dual credit proposal for Japanese in our department, which contains the following in its Introduction: "The intent of this proposal is to strengthen Japanese programs K-16 by developing agreements between Ball State University and interested Indiana high school Japanese teachers."

For faculty credentials, the proposal invites Japanese high school teachers holding a Master's degree in the discipline or a related field to apply immediately. For teachers who hold a Bachelor's degree it is proposed that dual credit programs be approved that meet some criteria including: the high school teacher will be responsible for organization, delivery, and assessment of the course on-site at the high school, under the supervision of a Ball State faculty liaison; the high school teacher will create a professional development plan that will lead to a Masters degree in Japanese or a related field.

The proposal was soon approved and announced to members of Association of Indiana Teachers of Japanese. Applications came soon after that. The first dual credit program was launched in Fall 2013 at Castle High School. In Fall 2014, Michigan City High School and Chesterton High School started theirs. In Fall 2015, Carroll High School and Connersville High School followed suit. Indiana Academy started dual credit program in Spring 2017 and Warren Central High School will start it in Fall 2017. The following is a summary of the enrollment numbers of Indiana high school students taking dual credit Japanese by levels.

Enrollment of Dual Credit Japanese in Indiana High Schools

AC Year	2013-2014		2014-2015		2015-2016		2016-2017	
Level	101-2	201-2	101-2	201-2	101-2	201-2	101-2	201-2
Number of Students	81	0	94	17	126	20	100	26
Total by Year	81		111		146		126	

Fall 2015 was the first semester when high school graduates from these dual credit programs began to matriculate at Ball State. The number of Japanese dual credit students who came to Ball State is summarized below. Out of these students, two have declared Japanese as their major.

Students with Dual Credit Japanese Matriculated in Ball State and Those Majoring in Japanese

Fall 2015	4
Fall 2016	9
Fall 2017	6
Japanese major declared	2

The above, in short, is the current state of Japanese dual credit programs in Indiana.

5. Issues of Japanese Dual Credit Programs in Indiana

Many issues have appeared since Japanese dual credit programs started in Indiana. The first is the issue of textbooks. According to the policy issued by Indiana Commission for Higher Education,

> Course syllabi used for dual credit courses in liberal arts...*shall be identical to course syllabi* used in the same courses taught on the postsecondary campus, including class assignments, laboratory experiments, examinations; and *textbooks shall be comparable*. (Italics mine)[23]

The policy requires that "course syllabi…be identical" and "textbooks be comparable." The problem is that, in order for "course syllabi" to be "identical," textbooks must also be identical. Otherwise, it is impossible for the "course syllabi" to be identical—unless we talk about different editions of the same textbook. The fact is, however, that most high schools use textbooks that are different from what is used at Ball State: while *Genki* is used at Ball State, textbooks designed for high school students are used in all of the participating high schools except Indiana Academy, some in combination with *Genki* for the senior class. These include *Hai, Ima!*, *Adventures in Japanese*, and *Intermediate Japanese*. All high school teachers want to adopt the same textbook that Ball State uses, but due to budget constraints and textbook adoption cycles in high schools, it is not realistic to expect them all to adopt *Genki* soon. Using different textbooks can cause major issues. For example, in all of the three textbooks above, conjugated forms of Japanese verbs are all introduced as derived from the ～ます form, as seen in the following tables from two of the textbooks.

[23] "Policy on Dual Credit Opportunities in Indiana," adopted by Indiana Commission for Higher Education on February 2, 2010, which has subsequently been reiterated repeatedly by Indiana Department of Education. For details see the webpage for both organizations at http://www.in.gov/che/files/CHE_Dual_Credit_Policy__Approved_.pdf, and at http://www.doe.in.gov/sites/default/files/ccr/dual-credit-faqs-final-2016-17-9-16-2.pdf. Last assessed on May 10, 2017.

Verb Conjugation Table from *Hai, Ima!*[24]

～ます form	English	plain/dictionary	plan past	plan negative	plain おう/よう
会(あ)います	meet	会(あ)う	会(あ)った	会(あ)わない	会(あ)おう
うたいます	sing	うたう	うたった	うたわない	うたおう

Verb Conjugation Table: Type 1 Verbs from *Intermediate Japanese*[25]

Non-Past (~ます)	Dictionary (infinitive)	Plain Past (だ)	Plain Negative (～がない)[26]	Plain Negative Past (～なかった)	～て Form	Potential (～える)	Conditional (～えば)	English meaning
聞きます	聞く	聞いた	聞かない	聞かなかった	聞いて	聞ける	聞けば	to listen, to ask
待ちます	待つ	待った	待たない	待たなかった	待って	待てる	待てば	to wait
乗ります	乗る	乗った	乗らない	乗らなかった	乗って	乗れる	乗れば	to ride

Treating ～ます form as the root from which all other forms are derived is made more clear by the explanations that go with the above tables. For example, in *Intermediate Japanese*, we have the following explanation. An almost identical explanation is given in *Hai, Ima!*

> The dictionary form is created by dropping the ~ます ending and changing the final remaining hiragana from an い ending sound to an う ending sound for Type 1 (う) verbs, (e.g.: 飲みます飲む). For Type 2 (る) verbs, simply drop the ~ます and add る(e.g.: 食べます➔食べる:).[27]

In contrast, in *Genki*, the textbook used at Ball State, the dictionary form is treated as the root from which all other forms are derived. The following is the explanation given in *Genki*.

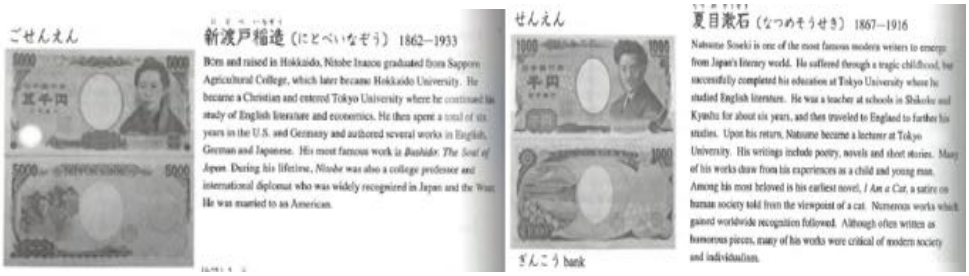
> Present tense, affirmative, Present tense, negative
> ru-verbs: Take the final る off and add ない.
> 食べる−＞食べない
> u-verbs: Take the final –u of and add –anai.
> 書く　　−＞　　書かない
> 話す　−＞話さない
> 死ぬ　−＞死なない

[24] Elise Wackett and Miho Okutsu, *Hai, Ima!* (St. Paul, Minnesota: EMCParadigm, 2003), 108.
[25] Michael Kluemper and Lisa Berkson, *Intermediate Japanese:*
Your Pathway to Dynamic Language Acquisition (Tokyo: Tuttle Publishing, 2011), 335.
[26] It is a mistake. I keep it as it appears in the book.
[27] Michael Kluemper and Lisa Berkson, 34.

読む　　–>　　読まない　　読まなかった 読んだ 読んで[28]

The discrepancy in the explanation of the rules governing verb conjugation itself will cause enough confusion among students. More importantly, I strongly believe that treatment of the ~ます form as the root is theoretically unfounded: it entails that one must know—by mechanical memorization—whether a verb is a ru-verb or a u-verb before one can decide how to conjugate it. In fact, however, that burden of memorization is totally not necessary: if we treat the dictionary form as the root, then all ru-verbs without exception already inform us that they are ru-verbs and invite us to conjugate accordingly while by far the majority of the u-verbs don't have a –ru at the end alerting us again to conjugate accordingly. Exceptions in u-verbs to this are very few and these are all commonly used verbs such as 帰る, 入る, etc.

The discrepancy in the treatment of verb conjugation is not the only issue. Another issue is the obvious error in the information provided about Japanese currency in *Adventures in Japanese 1*. Modern Japanese current has gone through many changes since the first paper currency was issued in 1881. The most recent change took place in 2004, which replaced the portraits of Nitobe Inazō (1862-1933) and Natsume Soseki (1867-1916) which decorated the bills for 5,000 yen and 1,000 yen respectively, with the portraits of Higuchi Ichiyō (1872-1896), a highly regarded woman writer, and Noguchi Hideyo (1876-1928), a prominent Japanese bacteriologist, which graced the new bills for 5,000 yen and 1,000 yen. In *Adventures in Japanese 1*, however, the images given in the illustrations are that of Higuchi Ichiyō and Noguchi Hideyo but the names and biographies given are that for the figures in the phased-out old bill.[29] What makes it more puzzling is the fact that this obvious error appears in the third edition of the book published in 2007! It makes one wonder about the rigor of the textbook.



The second issue is that of mixed classes. Since dual credit Japanese is not required, students enroll in the program on a voluntary basis. Often, there are fewer students enrolled in a higher level class. Due to budget constraint, no school could afford to offer classes with only a few students. In order to accommodate the needs of these students and keep the program going, some schools combine students of usually two

[28] Eri Banno, Yoko Ikeda, Yutaaka Ohno, Chikako Shinagawa, and Kyoko Takahashi, *Genki, An Intergrated Course in Elementary Japanese*, Second Edition (Tokyo: The Japan Times, 2011), 190-191, 212.
[29] Hiromi Peterson and Naomi Hirano-Omizo, *Adventures in Japanese 1, Third Edition*, Illustrated by Michael Muronaka and Emiko Kaylor (Boston, MA: Cheng & Tsui Company, 2007), 266.

levels each with both dual credit and non-dual credit students. During my site visit, I personally observed the operations of such classes. In one school, for example, the teacher teaches the majority of the students, a mixture of both dual credit and non-dual credit students totaling about 15. At the back of the class, however, there were 6 or 7 more students working on an assignment from more advanced materials. From time to time, the teacher would come over to this latter group to answer questions or to check their progress. In my own interaction with this latter group, I found the students all well-motivated. Still, leaving these students on their own much of the time will undoubtedly have an impact on the rigor of the class.

The third issue concerns the retirement in the near future of some experienced dual credit teachers. In one high school, the teacher told me that she plans to retire in 4 years and asked me to help recruit young teachers. It takes years to build a good Japanese program. It takes even longer to create a stable dual credit Japanese program. If we cannot find a young teacher to succeed the retired teacher, not only the dual credit program, but the entire Japanese program would be vulnerable to phasing out or even termination.

The biggest issue is undoubtedly that of the discrepancies in implementing dual credit policies. As mentioned above, the guidelines of the Higher Learning Commission allows sponsoring colleges to take "tested experience" into consideration when reviewing credentials of dual credit teachers. But that consideration is virtually non-existing by Indiana Department of Education in its advice to dual credit directors throughout the state: "to steer clear of using tested experience." At my university as well, the provost is quoted as saying something to the effect "forget about tested experience unless you have the record of David Letterman or Jim Davis," two of Ball State's most famous alumni. One of the high schools teachers has taught Japanese for over 25 years. She has 4 publications, many presentations at professional meetings, was an invited speaker on many professional events. But she was informed in early May this year that her application to continue her dual credit classes won't be approved because she does not have a master's degree. On the day of that notification, she told her school principal her decision to retire in June. In that case, the principal told her, right there and then, that the Japanese program at that school will be phased out.

6. Conclusion

The ultimate measurement of the success or failure of a dual credit program is the performance of dual credit students in college. I would like to conclude the paper by reporting how students entering Ball State with Japanese dual credits have performed so far. As was mentioned above, students enrolled in dual credit Japanese in Indiana high schools totaled 464 since the program started in Fall 2013. Out of these, 13 students are currently studying at Ball State, with 6 more having committed to come in Fall 2017. Data indicates that those students who continued with Japanese at Ball State have received grades lower than what they had when at high school. Some students had a grade one step lower, with one student showing two steps lower. The exception to this is seen in students who choose to restart from Japanese 101 even if they were allowed to skip it. These students get straight As. To collect data on how the students themselves feel about their

transition from high school to college, I created a first-post-high school year survey for students entering Ball State with Japanese dual credits. The students who restarted from 101 said that they feel the class is easy and that they are glad they started from the beginning because they feel truly solid this time around on what was covered in class. The students who started from second year indicated that Ball State classes are more challenging than their high school classes. One student checked both "Easy" and "Challenging" to the question on Ball State Japanese classes. The comments he wrote state that Japanese 201 was easy "because it is mostly review of old material that I learned in my high school Japanese class…[while] Japanese 202 was a bit more challenging as I was introduced to new materials I haven't learned prior to studying at Ball State." It should be noted that the lower grades were not necessarily an accurate reflection of the actual skills of a student. Rather, some students had lower grades because they missed too many classes, including midterms, or failed to submit homework. That, of course, is consistent with the concerns of critics of dual credit programs: high school classes are different from college in more ways than just the syllabi.

Current state and issues of dual credit Japanese programs have been examined above with a focus on Indiana. Some of the issues discussed are easier to tackle, such as finding replacements for teachers who will retire in the near future; other issues take time, such as the textbook issue; still others are a lot harder to handle, such as discrepancies in policies of, or in the interpretation of the policies by, different agencies. Depending on how we handle these issues now, however, Japanese education in the United States will have a very different future. That is what motivated this paper. In writing this paper, I hope to call more attention to dual credit Japanese programs and generate more discussions on the topic so that wisdom will be found, the wisdom needed to address the various issues and help us build better Japanese dual credit programs in the future.

BIBLIOGRAPHY

Banno, Eri, Ikeda, Yoko, Ohno, Yutaaka, Shinagawa, Chikako, and Takahashi, Kyoko. *Genki, An Integrated Course in Elementary Japanese*, Second Edition. Tokyo: The Japan Times, 2011.

Carnevale, Antony P., Smith, Nocole, and Strohl, Jeff. "Help Wanted: Projections of Jobs and Education Requirements through 2018," in *Executive Summary*, Georgetown University Center on Education and Workforce, June 2010.

Humphreys, Debra. "What's Wrong with the Completion Agenda—And What We Can Do About It," *Liberal Education*. Winter 2012, Vol. 98, No. 1.

Kluemper, Michael and Berkson, Lisa. *Intermediate Japanese: Your Pathway to Dynamic Language Acquisition.* Tokyo: Tuttle Publishing, 2011.

Kronholz, June. "High Schoolers in College: Dual Enrollment Programs Offer Something for Everyone," *Education Next*. Summer 2011. Vol. 11, No. 3.

Mangan, Katherine. "Is Faster Always Better? The Case Against Getting ahead," *The Chronicle of Higher Education*. February 21, 2014. A18-22.

McInerny, Claire. “High School Dual Credit Teaching Requirements Gets Extension.” *Indiana Public Media*, December 20, 2016.
Peterson, Hiromi and Hirano-Omizo, Naomi. *Adventures in Japanese 1, Third Edition*, Illustrated by Michael Muronaka and Emiko Kaylor. Boston, MA: Cheng & Tsui Company, 2007.
Rob Jenkins, ‘Advanced Placement vs. Dual Enrollment,” *The Chronicle of Higher Education*, January 14, 2013.
Wackett, Elise and Okutsu, Miho. *Hai, Ima!* St. Paul, Minnesota: EMCParadigm, 2003.