SOUTHEASTERN ASSOCIATION OF TEACHERS OF JAPANESE

Proceedings of the 27th Annual Conference
Clemson University

Clemson, South Carolina
February 25 – 26, 2012

(Compiled by Jon Barry, Clemson University)
# Table of Contents

Preface .......................................................................................................................................................... 4  
Toshiko Kishimoto, SEATJ 2012 Program Coordinator

Conference Schedule .................................................................................................................................... 5

Keynote Speech: 新しい時代の日本語教育を考える .............................................................................. 8  
Yasu-Hiko Tohsaku, University of California, San Diego

“Student-Led Grammar Presentations: What Do They Show Us?” ............................................................ 19  
Kaori Miyashita-Theado, Clemson University

The Lexical Nature of Japanese Kanji: Its Influence on Chinese ................................................................. 27  
Xuexin Liu, Spelman College

チェック方式ハイブリッド・ルーブリックを使った会話評価の実践報告  
ー初級後半レベルの場合ー ..................................................................................................................... 48  
Kiyoshi Noguchi, Sophia University

アニメのコースを教えて：いくつかの実用的な点について........................................................................... 61  
Masako Inamoto, Skidmore College

医療関係従事者のための日本語教材の開発について
Development of Japanese Teaching Materials for Healthcare Professionals ............................................ 80  
Shigeru Osuka, Seton Hall University

Senior Seminar as a Capstone Course for Japanese BA Degree at UNC Charlotte ..................................... 94  
Fumie Kato, University of North Carolina at Charlotte
Table of Contents (cont.)

製品を紹介するための説得ディスコースの導入法............................................................98
Yuki Matsuda, University of Memphis

“Teaching 3.11” Project: Incorporating Current Issues into Course Development..................115
Chiaki Takagi, University of North Carolina at Greensboro

Asynchronous Feedback: Maximizing In-Class Teaching and Learning Opportunities................120
Mayumi Ishida, Dartmouth College

A Need for a Needs Analysis ........................................................................................................130
Priya Ananth, Middle Tennessee State University

日本語イマージョンプログラムにおけるアーギュメンタティブライティング指導
Argumentative Writing Standards in Japanese Language Immersion Program ..........................141
Noriko Abe, Emiko Furuya, Keiji Furuya, Mayako Hamrick,
Yumi Kyogoku, Takashi Miki, Eric Ottiger, Saori Tsuji
Waddell Language Academy Japanese Immersion Program, Charlotte, North Carolina

Panel Discussion: Improving the Effectiveness of Speech Contests ........................................148
Introduction by Toshiko Kishimoto, Clemson University

スピーチコンテストの教育的意義
—学習活動の一環として、主催者の立場からー...............................................................150
Hitomi Endo, Duke University

スピーチコンテスト審査委員の経験をして.............................................................................154
Hideo Takada, Partner-Leader of Audit, KPMG LLP
Table of Contents (cont.)

スピーチコンテストパネル発表 アトランタの場合 .......................................................... 157
Noriko Takeda, Emory University

スピーチコンテスト出場への道：クレムソン大学の場合
Preparing Students for Speech Contests .................................................................................... 161
Toshiko Kishimoto, Clemson University

日本語スピーチコンテスト審査のポイント
日本語教育におけるスピーチの位置づけ ............................................................................. 167
Keiko Miyazaki, University of South Carolina

「補習校・週末学校における継承語教育の実践—多様性への対応を求めて—」 ...................... 169
Toshiko Calder, Princeton Community Japanese Language School

日本語教育におけるアーティキュレーションの重要性............................................................ 186
Yasu-Hiko Tohsaku, University of California, San Diego
Preface

The 27th Annual Conference of the Southeastern Association of Teachers of Japanese was held at Clemson University, Clemson, South Carolina, on February 25th and 26th, 2012. The 27th SEATJ conference was open to elementary, pre-college, college level, and heritage Japanese language teachers. 46 educators and students participated in the two-day conference. They are from California, Georgia, Japan, New Hampshire, New Jersey, New York, North Carolina, Tennessee and South Carolina.

Given the enormous disaster that happened in Japan in March 2011, the conference focused on what Japanese language teachers can and should do in this ever-changing world. The conference sessions were organized around topics such as language pedagogy, second-language acquisition, linguistics, literature, culture, and computer-assisted language teaching. Fourteen papers were delivered and one panel session on “Speech Contest: Today and Tomorrow” was presented by four professors of four universities and a representative from the Japanese Chamber of Commerce.

Yasu-Hiko Tohsaku, the first President of the newly organized American Association of Teachers of Japanese (AATJ) and Professor at the University of California, San Diego was the keynote speaker. He spoke about “The New Direction of Japanese Language Education in the 21st Century”. Toshiko Calder, Chair of the Board of Directors of Princeton Saturday School, was the special guest speaker and outlined "The Present and Future of Heritage Japanese Language Education". We also featured an Open Forum titled "Student Learning Outcomes (SLOs) and Articulation." Dr. Yasuhiko Tohsaku inspired us with his presentation “Articulation: Horizontally and Vertically”.

On Saturday night we enjoyed southern dishes and a live classical guitar performance at Clemson's Conference Center. The networking and informal gathering of SEATJ members at the Quality Inn continued until midnight.

SEATJ would like to express our sincere appreciation to the Japan Foundation, NEAC and the Department of Languages of Clemson University for their financial support for the 27th SEATJ Conference.

Toshiko Kishimoto
Program Coordinator, SEATJ 2012
SEATJ President, 2012-2013
Clemson University
# Conference Schedule

**Hendrix Student Center, Clemson University**

**Saturday, February 25th**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Time</th>
<th>Event</th>
<th>Room A</th>
<th>Room B</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>8:30 am – 9:20 am</td>
<td>Registration</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9:20 am – 9:40 am</td>
<td><strong>McKissick Theater</strong></td>
<td></td>
<td>Opening Ceremony</td>
</tr>
<tr>
<td>9:45 am – 10:55 am</td>
<td><strong>Session 1</strong></td>
<td><strong>MC: Keiko Miyazaki, University of South Carolina</strong></td>
<td><strong>MC: Yoshiki Chikuma, College of Charleston</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td><strong>Student-Led Grammar Presentations:</strong> <em>What does it show us?</em></td>
<td><strong>The Lexical Nature of Japanese Kanji</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td><strong>Kaori Miyashita-Theado, Clemson University</strong></td>
<td><strong>Xuexin Liu, Spelman College</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td><strong>検査方式ルーブリックを使った会話評価の実践報告</strong></td>
<td><strong>Teaching Japanese Animation: Some Practical Issues</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td><strong>― 初級後半レベルの場合―</strong></td>
<td><strong>Masako Inamoto, Skidmore College</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td><strong>Kiyoshi Noguchi Sophia University</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10:55 am – 11:05 am</td>
<td><strong>Break</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11:05 am – 12:15 pm</td>
<td><strong>Session 2</strong></td>
<td><strong>MC: Keiko Miyazaki, University of South Carolina</strong></td>
<td><strong>MC: Yoshiki Chikuma, College of Charleston</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td><strong>Reconsidering Japanese Teaching Materials for Healthcare Professionals</strong></td>
<td><strong>Senior Seminar as a Capstone Course for Japanese BA Degree at UNC Charlotte</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td><strong>医療関係従事者のための日本語教育教材の問題点を考える</strong></td>
<td><strong>Fumie Kato, University of North Carolina at Charlotte</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td><strong>Shigeru Osaka, Seton Hall University</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td><strong>製品を紹介するための説得ディスコースの導入法</strong></td>
<td><strong>&quot;Teaching 3/11&quot;Course Development Project:</strong> <em>Incorporating Current Issues into Cultural Studies, Service Learning, and Conversation Course.</em></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td><strong>Yuki Matsuda, University of Memphis</strong></td>
<td><strong>Chiaki Takagi, University of North Carolina at Greensboro</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>12:15 pm – 1:25 pm</td>
<td><strong>Lunch / Business Meeting</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Time</td>
<td>Session</td>
<td>Topic</td>
<td>Speaker(s)</td>
</tr>
<tr>
<td>--------------</td>
<td>---------</td>
<td>----------------------------------------------------------------------</td>
<td>---------------------------------------------------------------------------</td>
</tr>
<tr>
<td>1:25 pm – 2:35 pm</td>
<td>Session 3</td>
<td>Language learning beyond classroom and collaboration among us</td>
<td>Yoko Kano, University of North Carolina at Wilmington</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Japanese Conventions for Punctuation: Should We Teach L2 Japanese Learners How to Use Question Marks?</td>
<td>Giseung Lee, University of North Carolina at Charlotte</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Asynchronous Feedback: Maximizing In-class Teaching and Learning Opportunities</td>
<td>Mayumi Ishida, Dartmouth College</td>
</tr>
<tr>
<td>2:35 pm – 3:05 pm</td>
<td>Session 4</td>
<td>Argumentative Writing Standards in Japanese Language Immersion Program</td>
<td>Noriko Abe, Emiko Furuya, Keiji Furuya, Mayako Hamrick, Yumi Kyogoku, Takashi Miki, Eric Ottiger, Saori Tsuji Waddell Language Academy, Japanese Immersion Program Charlotte, North Carolina</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>The Difference between Japanese –te aru and –te oku with a Semantic Map</td>
<td>Yong-Taek Kim, University of North Carolina at Charlotte</td>
</tr>
<tr>
<td>3:05 pm – 3:10 pm</td>
<td></td>
<td>Break</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3:10 pm – 4:10 pm</td>
<td>Panel Session</td>
<td>McKissick Theater Speech Contest</td>
<td>Hitomi Endo, Duke University Keiko Miyazaki, University of South Carolina Noriko Takeda, Emory University Hideo Takada, Partner-Leader of Audit, KPMG LLP Corey Buckley, Clemson University</td>
</tr>
<tr>
<td>4:15 pm – 5:30 pm</td>
<td>Keynote Speech</td>
<td>McKissick Theater The New Direction of Japanese Language Education in the 21st Century</td>
<td>Yasu-Hiko Tohsaku, University of California, San Diego</td>
</tr>
</tbody>
</table>
**Sunday, February 26**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Time</th>
<th>Event</th>
</tr>
</thead>
</table>
| 9:00 am – 10:00 am | Special Presentation  
**McKissick Theater**  
長期滞在児童のための日本語教育  
Toshiko Calder  
Chair, Board of Trustees  
Princeton Community Japanese Language School |
| 10:15 am – 11:45 am | Open Forum  
**McKissick Theater**  
Students Learning Outcome and Articulation  
Toshiko Calder, Princeton Community Japanese Language School  
Karakisawa Mayako, Waddell Language Academy, Japanese Immersion Program  
Jinko Daily, West Mecklenburg Senior High School  
Yoko Kano, University of North Carolina at Wilmington  
Yasu-Hiko Tohsaku, University of California, San Diego |
| 11:45 am – 12:00 pm | Business Meeting |
新しい時代の日本語教育を考える

当作靖彦
カリフォルニア大学サンディエゴ校 (UCSD)

1. 言語教育のパラダイムシフト

スタンダーズに基づいた教育(National Standards Collaborative Project. 1996, 1999)が進行する中で、言語教育のパラダイム・シフトも進行しつつある。このパラダイム・シフトは主に、(1)言語をどのようにとらえるかという言語の諸相と、(2)言語教育が対象とし、教育目標とすべき領域の2つで起こっていると言ってよい。

この2つに関して見るならば、この50年間、言語教育は大きく3つのアプローチを経験してきたと言える。1950年代から70年代にかけて主流であった(a)オーディオ・リンガル・アプローチ。70年代以降から90年代にかけて主流で、まだ多く使われている(b)コミュニカティブアプローチ、あるいはコミュニカティブ・ランゲージ・ティーチングと呼ばれるアプローチ。そして、2000年以降芽生えてきた(c)社会活動としての言語教育アプローチ、筆者がソーシャル・ネットワーキング・アプローチと呼ぶものである。

(a)オーディオ・リンガル・アプローチは構造主義言語学、行動主義心理学にその理論的基盤をおいている。構造主義言語学では、言語は文法と語彙の集合であると考え、それに根ざしたオーディオ・リンガル・アプローチでは、文法と語彙を学習することにより言語の力が身につくと考えていた。(Richards and Rogers 1986)

このような行動主義の考えでは、言語が新しい文を創造的に生成する人間の能力の説明がつかないという主張。また、言語学習の目標は文法・語彙の学習ではなく、文法・語彙などの能力を使い、コミュニケーションを行うことだという主張がなされるよ
うになる。ここから(b)コミュニケティブ・アプローチが出てくるわけである。コミュニケティブ・アプローチでは、言語をコミュニケーションのツールと考え、その能力習得が言語教育の目標となるわけである。(Richards and Rogers 1986)

最近になり、言語の目的はコミュニケーションをすることそのものではなく、コミュニケーションの結果、何らかの社会的活動、例えば、他人と一緒に行動を起こすとか、グループを形成するとか、問題解決を行うことであるという主張がなされるようになる。この考えでは、言語教育が扱うべき領域は、コミュニケーションをする能力の賦与のみならず、外国語話者と社会活動を行うのに必要な能力全般、例えば、文化能力、社会力などの能力の賦与も含むという考えが出てくる。これが筆者が(c)ソーシャル・ネットワーキング・アプローチと呼ぶアプローチである。このアプローチは、人間は生得的に人とつながり、社会を作り、社会的行動をするものであり、コミュニケーションがその行動の基盤となっている考えに基づく。

2. 「外国語学習のめやす 2012」

このような社会活動能力一般の獲得をめざす言語教育のアプローチの一つが2012年3月に発表された国際文化フォーラムの「外国語学習のめやす 2012--高校からの中中国語・韓国語教育からの提言」(国際文化フォーラム 2012. 以下、「めやす」)である。この「めやす」のアプローチは中国語、韓国語教育のみならず、すべての言語教育に適用できるものである。また、高等学校レベルのみならず全レベルでの言語教育に適用できるものである。「めやす」は、言語教育の理念として、「他者の発見、自己の発見、つながりの実現」を掲げ、「人間形成とグローバル社会を生きぬく力の育成」を言語教育の目標としてあげている点で、これまでの外国語のスキル習得を中心的な目標とした外国語教育のアプローチと大きく異なる。

「めやす」では、3x3+3と呼ばれる9つの分野からなる総合的コミュニケーション能力の達成を学習目標としている。言語教育がターゲットすべき領域として「言語領域」、「文化領域」、「グローバル社会領域」の3つを掲げ、さらにそれぞれの領域で「わかる」、「できる」、「つながる」の3つの能力を達成することを目標としている(3x3)。
これに連携するものとして、「学習者の関心・意欲・態度/学習スタイル」、「履修内容・経験・他教科の内容」、「教室外の人・モノ・情報」の連携領域を3つを目標としている（+3）。この目標領域は次にまとめられる。

表1 「めやす」における言語学習の目標(3x3+3)

<table>
<thead>
<tr>
<th>言語</th>
<th>懂かる</th>
<th>できる</th>
<th>つながる</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>A.自他の言語がわかる</td>
<td>a.学習対象言語の文字・音声・語彙・表現（文法・語法）について知り、そのしくみを理解する</td>
<td>a.学習対象言語を使って、身近な事柄や関心のある事柄について、自分の気持ちや考えを伝えたり、相手の気持ちを考え、情報を理解したり、相手とやりとりをして運用することができる</td>
<td>a.学習対象言語や母語を使って、積極的かつ主体的に他者と対話して、相互作用しながら共に関係を作りあげていく</td>
</tr>
<tr>
<td>B.学習対象言語を運用できる。</td>
<td>a.学習対象言語を使って、身近な事柄や関心のある事柄について、自分の気持ちや考えを伝えたり、相手の気持ちを考え、情報を理解したり、相手とやりとりをして運用することができる</td>
<td>a.学習対象言語と母語を比較して、その共通性や相違性、関係性を探究して分析することができる</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>C.学習対象言語を使って他者とつながる</td>
<td>a.学習対象言語や母語を使って、積極的かつ主体的に他者と対話して、相互作用しながら共に関係を作りあげていく</td>
<td>c.言語能力のギャップを埋めて、コミュニケーションを成立させる</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>文化</td>
<td>D. 自他の文化がわかる</td>
<td>E. 多様な文化を運用できる</td>
<td>F. 多様な文化背景をもつ人とつながる</td>
</tr>
<tr>
<td>------</td>
<td>----------------------</td>
<td>----------------------</td>
<td>----------------------</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>a. 学習対象文化に伴って表現する様々な文化事象（事物や行動）について知り、理解する</td>
<td>a. 学習対象文化と自分文化を含め、多様な文化事象を比較して、知識・情報を活用しながら、共通性や相違性を分析することができる</td>
<td>a. 多様な文化的背景をもつ人びとと主体的なかつ積極的に関わる、相互に作用しながら、軋轢や摩擦を乗り越えてつきあう</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>b. 学習対象の文化事象を観察して新たな発見をしたり、自文化や自分が知っている文化と比較して、その違いや関係性に気づいたり、推測したりする</td>
<td>b. 文化事象間の異同の事由および文化事象の背景にある考え方や価値などを探求し、自分の考えを表明することができる</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>c. 文化事象の分析を通して、文化の多様性や可変性といった文化にみる視点を身につけ、自文化を再認識したり、ほかの文</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

11 Return to Table of Contents
<table>
<thead>
<tr>
<th>グローバル社会</th>
<th>G.グローバル社会の特徴や課題がわかる</th>
<th>H.21世紀型スキルを運用できる</th>
<th>I.グローバル社会とつながる</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>a.グローバル社会（自分・学校。身近な地域社会・日本社会、広域地域社会・世界が密接につながる21世紀の多言語多文化社会）の一員としての自覚をもち、グローバル社会の特徴や直面する課題について理解する</td>
<td>a. さまざまな文化的背景をもつグループの一員として、メンバーと意見を交換したり、グループ全体の目標を達成するために、自分での役割を責任をもって果たすことができる（協働）</td>
<td>a. 人・モノ・情報にアクセスして、自分とつながりのあるグローバル社会のネットワークに関わり、ネットワーク全体の目標達成やグローバル社会づくりのために、自分の能力、知識、時間などを提供したり、メンバーと助けあい協力して行動する</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>b.グローバル社会に生きるために、21世</td>
<td>b. 問題を解決するために、資料、状況を客観的に解釈・分析・</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
紀型スキルを身に付けることが必要であることを理解することを吟味して判断し、自らの考えを根拠に基づいて表明することができる（高度思考）
c.情報を収集・編集・発信する際に、情報・メディア・テクノロジー（ICT）の特性をいかして、相互作用的に活用することができる（情報活用）

| 関心・意欲・態度/学習スタイルとつながる |
| 既習内容・経験/他教科の内容とつながる |
| 教室の外の人・モノ・情報とつながる |

（国際文化フォーラム 2012 p. 22）

オーディオ・リンガル・アプローチにおいては、外国語教育の目標は、上の表における「言語領域」の「わかる」だけであったと言ってよい。コミュニケティブ・アプローチにおいては、「言語領域」の「わかる」に加えて、「言語領域」の「できる」が目標となったと言える。教授法としては、まず言語知識を与え、それをもとに運用能力を付けるように練習するのが一般的であったが、流調さを強調するアプローチにおいては、
「わかる」を通り越して、「できる」練習に集中することもあったと言える。社会活動獲得を最終目標とするアプローチを筆者は、「ソーシャル・ネットワークリング・アプローチ」と呼ぶが、その一つである「めやす」では、「言語領域」では「わかる」、「できる」に加えて、さらに「つながる」を目標としている。「めやす」においては、この順序で授業を行うことを推奨しているわけではない、「できる」、あるいは「つながる」から始めることも勧めている。

オーディオ・リンガル・アプローチにおいては、外国語教育が目標とする領域は、「言語」に限られていたが、コミュニカティブ・アプローチにおいては、「言語」の能力だけでは適切な言語の運用はできないという考えから、「言語」の運用に必要な「文化領域」の能力の獲得も目標とし、外国語教育の目標が言語外にも拡がったと言える。「文化領域」の「わかる」も言語教育の対象となり、学習対象言語の文化の知識（例えば、日本の歴史、日本の芸術、日本人の日常生活等）を与えることも行われたが、カリキュラムの中で「文化領域」の「わかる」能力の教育が組織的、効果的に行われるところはなく、断片的な知識を与えるのにとどまっていたと言ってよい。「文化領域」の「できる」も言語運用に関する文化（例えば、敬語表現など）にとどまり、異文化コミュニケーションに必要な全ての「文化運用能力」の獲得は目的としていなかった。「めやす」では、「文化領域」の「わかる」、「できる」能力を組織的に取り上げているだけでなく、実際の文脈で異文化使用者と主体的、積極的に文化的交渉を行える「つながる」能力の獲得も外国語教育の目標としている。

言語の最終的目標が、単に情報交換、情報伝達だけでなく、その結果として社会を構築していった社会活動であり、その能力の獲得を最終目標とするソーシャルネットワークアプローチでは、異なる言語使用者とつきあい、社会活動を円滑に行うために必要な能力の獲得も教育目標とすることとなる。「めやす」では、この能力を「グローバル社会領域」にまとめている。この「領域」でも、やはり「わかる」、「できる」、「つながる」の3つの能力獲得を目標としている。「グローバル社会領域」の「わかる」は日々複雑化するグローバル社会の中で生きていくために必要な知識、例えば、少子高齢化社会、経済のグローバル化、温暖化、人口増加と食糧問題などについての知識の獲
得を目標とする。「グローバル社会領域」の「できる」では、21世紀の社会を生き延びるために必要な3つの分野の能力、「高度の思考能力」、「情報活用能力」、「協働作業能力」の発展・獲得を目標としている。「グローバル社会領域」の「つながる」は言語教育の究極的目標とも言えるものであるが、外国語を使用して、異なる言語の話者と共に社会活動を行い、社会貢献をし、社会発展に尽くすための能力を得ることを目標としている。「めやす」では、この「グルーバル社会領域」の「つながる」能力の獲得を外国語教育の究極的目標と考える。

当然ながら、これらの3つの「領域」、3つの「能力」は独立したものではなく、これらが組織的、調和を持って結びつきて、「総合的言語能力」を発達させていくことになる。この際、それぞれに関して、具体的な目標を立てて、カリキュラムを作り、実際の教室活動を行っていくことになる。「めやす」では、言語教育の中心となる「言語領域」に関しては、中国語・韓国語の4つのレベルで具体的な能力記述による目標の例を提供している。残り二つの領域に関しては評価の目標、ならびに能力記述を通して、目標の例を示している。

「めやす」では、3つの「領域」、3つの「能力」に加えて3つの「連携領域」の「関心・意欲・態度/学習スタイル」、「既習内容・経験/他教科の内容」、「教室の外の人・モノ・情報」が学習の目標となっている。

学習者の個性、能力、学習スタイルなどを反映した連携領域は、構成主義（久保田2000）に大きく影響を受けた昨今の「学習者中心」の考えを反映したものであるし、学習とはこれまで得た知識、経験をもとに新しい知識、能力を形成していくという構成主義の主張を反映して、連携領域の「既習内容・経験/他教科の内容」のつながりも外国語学習の目標となっている。また、外国語のクラスが単なるスキルを付けるだけでなく、コミュニケーションの対象となる内容を教える必要もあるという考えに基づく。また、内容重視の外国語教育が言語習得の効果を上げるという考えにも基づく。

言語の教室も言語習得が行われる重要な社会活動の場であるが、できるだけ自然な社会活動を教室の中に持ち込むためにも、「教室外の人・モノ・情報」と連携すること
とが重要となる。テクノロジー、インターネットの進んだ現在、この連携はますます容易となり、現実の社会活動と言語学習を結びつけることが簡単にできるようになってきている。

「めやす」は、外国語学習を通して、外国語を話す他人について知り、それを通して自分を発見し、他人と自分を繋げていく過程で、「言語」、「文化」、「グローバル社会」領域の能力を発展させ、人間として成長し、グローバル社会を生き抜ける能力を身につけるのが外国語学習の目的であると主張している。

3. 21世紀を生き抜くための言語能力

これまでの言語教育では、言語能力、文化能力の開発を目標とすることは当然であったが、「めやす」では、新しく「グローバル社会領域」の能力開発もその目標としている。これは言語の機能は単にコミュニケーションをするだけでなく、それの結果、社会活動を行ったり、社会を変えていったことであるという言語の位相の変化を反映しているし、またそれに伴い、言語教育で社会活動能力も培うという言語教育が扱うべき言語能力の領域の拡大を示すものである。

これまでの言語教育は言語スキルの獲得という言語を純粋に言語と見る考えが強かった。このため、現実社会の言語使用と乖離した言語の授業になる傾向が強かった。しかし、言語教育の目的が現実社会で言語を使用し、社会活動を行っていくということになると、そのような限られた能力の獲得を目標としていければ、現実社会で機能する能力が身につかないことは自明である。学習者が生きる社会を反映した言語教育の目標設定がされて初めて、その時代の社会で生活できる言語能力が身につくわけである。

21世紀に入って12年たつわけであるが、この新しい世紀が前の20世紀と大きく違うことは誰の目にも明らかである。テクノロジーの発達により、時間と空間が圧縮され、世界のあるところで起こったことが、次の瞬間には地球の裏側に伝わっているだけでなく、裏側の社会を変えてしまうようなことが日常茶飯事となっている。新しいものが次々と創造されるが、その寿命は短く、すぐにそれを超えるものがすぐに創造され
る時代となり、新しい技術を身につけなければ労働市場の中を生きていけない時代になった。また、経済主導のグローバル社会となり、一国の経済の動きが世界のほかの地域の経済にすぐに影響を与える時代となり、一国の経済を動かすにもグローバル経済に目を向けなければいけない時代となり、グローバルな視点を持つことがますます必須してきた。人間の動きがグローバル化する中、グローバル化はもはや海外の問題でなく、それぞれの国の中でグローバル化が日々起こっている時代となった。このような中で、言語の果たす役割も変わってきたことは言うまでもない。インターネットを使ったコミュニケーションの果たす役割が大きくなる中、情報伝達、情報交換の形態、内容にも大きな変化が現れ、このような動きに対応できるかどうかが時代を生き抜く能力として重要になってきている。

このようなグローバル化の中、日本の国際的地位も大きく変化してきている。80年代から90年代にかけては、日本の経済が世界経済を牽引してきた観があるが、現在は世界経済の中での日本の地位は下がりつつある。80年代から90年代には日本とビジェスをしたい、日本の企業に勤みたいという生徒、学生が日本語のクラスに押しかけたが、現在はそのような理由で日本語を学習する生徒、学生も減少し、世界各地で日本語学習者の減少が見られる。このような状況下、海外で日本語を学習する意味は何なのであろうか。海外で日本語を教える者にとっては重要な質問である。単に日本語の能力を身につけさせ、日本語でコミュニケーションができるようになるというだけでは、生徒、学生が集まらない時代になってきた。海外の各国の教育の一環として日本語を教えるということは、生徒、学生の人間形成を日本語教育を通して行うというのが大きな目的となる。日本語、日本文化といういろいろな特徴にあふれる言語、文化を教えることは、ほかの言語、文化、教科では得られない様々なことを教えられることになる。また、それによって、ほかの言語、文化、教科では得られない重要能力、特に、異文化交渉能力、グローバル社会を生き延びる能力が身につく機会を与えるものである。

世界における日本の相対的地位が下がり、日本語学習への動機付けが下がりつつある中、我々日本語教師は教育の中における日本語学習の意義を主張し、日本語教育を
推進していく力を付けることが重要となるであろう。そのためにも、新しい時代の日本語教育の意義を考えてみる必要があると思う。

参考文献


久保田賢一 2000. 構成主義パラダイムと学習環境デザイン. 関西大学出版部.

This paper focuses on Student-Led Grammar Presentations implemented in two Japanese language classes at Clemson University. In the Fall 2011 semester, I assigned my students the task of introducing new grammar lessons to their peers in class. I had four motivations for this; I hoped to 1) find an effective new grammar introduction, 2) motivate students to learn from peers and to learn how to guide peers, 3) motivate students to preview the lesson, and 4) establish a student-oriented/active learning environment.

At the beginning of the semester, I explained how the new grammar lessons should be presented. Then, I asked my students to volunteer to introduce the first new grammar on the textbook. If they did not volunteer, I would “choose” a volunteer. In each class, a few students raised their hands. The presenter of the new grammar needed to present the lesson and then answer questions from peers to satisfy their needs. At the end of the semester, each student wrote reflections on their experience. My presentation will include the following five parts.

1. Definition of student-led grammar presentation
2. Motivation
3. Implementation
4. Reflection
5. Future

1) Definition of student-led grammar presentation

According to Bonwell and Eison (1991), active learning is generally defined as any instructional method that engages students in the learning process. In short, active learning – often called student-centered learning – requires students to do meaningful learning activities and
think about what they are doing. Active learning is often contrasted with the traditional lecture where students passively receive information from the instructor. One specific form of student-centered learning that I use in the Japanese language classroom is the student-led grammar presentation. These are some contrasts of teacher-centered vs. student-centered models:

<table>
<thead>
<tr>
<th>TEACHER-CENTERED LEARNING</th>
<th>STUDENT-CENTERED LEARNING</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Knowledge is transmitted from professors to students</td>
<td>Students construct knowledge through gathering and synthesizing information</td>
</tr>
<tr>
<td>Students passively receive information</td>
<td>Students actively involved</td>
</tr>
<tr>
<td>Teaching and assessing are separate</td>
<td>Teaching and assessing are intertwined</td>
</tr>
<tr>
<td>Culture is competitive and individualistic</td>
<td>Culture is cooperative, collaborative, and supportive</td>
</tr>
</tbody>
</table>

What is a student-led grammar presentation? The student-led grammar presentation is a presentation that a student makes to introduce a new grammar lesson to the class. This means the student is responsible for learning the grammar lesson in advance and coming up with an effective way to guide the class.

2) Motivation for the student-led grammar presentation

In assigning the students to do these presentations, I was looking for an effective new grammar introduction that would be done in English within the time-limits of the fifty minute MWF class period. In addition, I hoped that students would be motivated to preview the lessons, not only review them. I am sure that other teachers have been as frustrated as I have when students arrive in class without having done the preparation for the day’s lesson. These students have developed the habit of waiting for the teacher to tell them the lesson and to provide the learning for them. Sometimes it seems that the only one in the classroom who came prepared is the teacher. So this is one way that students benefit from serving as instructors. At the very least, they need to do the assigned preview before the class. If they know that they will be in front of the class and not in a desk, then they will arrive prepared. Plus, they know that everyone will have to teach the grammar lesson on their assigned day. This builds sympathy.
In addition to motivating the students to preview the lesson, student-led grammar presentations also motivate students to learn from their peers and to learn how to guide peers. In 2009, I coordinated the Peer Tutoring Program at CU-Boulder. I was able to observe first-hand the benefits of peer interactions. In their post-semester reflections on their peer experiences both tutors and tutees reported that they benefitted from their sessions; they engaged in mutual learning. Tutors reported that their own knowledge and skills were reinforced. One tutor specifically pointed out that he discovered the importance of English grammar skills in teaching Japanese grammar. Students also reported a clear social aspect to the tutoring relationship that is beneficial to learning and to staying in the language program. Certainly at the basic level, tutees reported that their learning improved as a result of Peer Tutoring, as evidenced by their grades.

Trust, preparation, and sociability are important factors in establishing a student-centered learning environment. Richard Felder claims that “student-centered methods have repeatedly been shown to be superior to the traditional teacher-centered approach to instruction.” When they are engaged in active learning, students solve problems, answer questions, formulate questions of their own, discuss, explain, debate, or brainstorm during the class. There are various ways to develop a student-centered approach. In addition to the tutor / tutee relationship just described, there is also a “cooperative learning” in which students work in teams to solve problems and projects under conditions that assure both positive interdependence and individual accountability.

There is another variant of active-learning called “inductive teaching and learning” where students are first presented with challenges and learn the course material in the context of addressing the challenges.

Collaborative peer teaching is supported by three theoretical perspectives:
Cognitive approach: students organize information, make their own connections with it, and apply it to new contexts.
Motivational theory: giving "responsibility for learning back to the students," using innovative methods.
Social context: encourage interaction and cooperation. (Hebert and Rubin)
3) Implementation of Student-led Presentations

Here’s how I set up and moderate the student-led grammar presentations. Students have our semester’s class schedule in advance, so they know all upcoming lessons. Let’s say it is Wednesday. On Friday we will learn Grammar 40: “When Something Happens: Temporal Clauses Ending in 時.” I will ask for a volunteer to lead the presentation to the class. A student will volunteer. I require each student to make at least one presentation during the semester. They might do more however if they wish. All students are responsible for learning the lesson before they come to the class. However, one student will lead the presentation. The important thing is I do not grade their presentations. The student presenters do not meet me before class; they must figure out for themselves the best way to present the grammar lesson. I realize this is challenging. Sometimes students will come with a game or activity. Sometimes, they simply cover the material by explaining it in their own words.

Lesson plan: first we warm up with meaningful conversation. I lead the students in a conversation that includes the grammar we already know combined with the grammar we learned for today. After this conversation, the student presents the new grammar lesson. I may give the presenter some suggestions and assistance on their presentation. This student-led grammar presentation usually takes only five to ten minutes. Then we move on to practicing with activities in the textbook in pairs. While the students are doing activities, I walk around to make sure they are on task. The student-led presentation is an integral part of class. Then, I will observe each student to determine whether she or he grasps the grammar lesson. Finally, I can assess which students have sufficiently learned the lesson and which students need more review. At the end of the class, I usually have a conversation that uses the new grammar.

Typical Class: 50 minutes on MWF
Warm up interactive conversation: 5 – 10 min.
Student-Led Grammar Presentation: 5 ~ 10 min.
Assistance: None ~ 5 min.
Drills in pairs and observation: 20 ~ 30 min.
Wrap-up with interactions: None ~ 5 min.
Assignment for next class
4) Reflection

At the end of the semester, all students participate in a reflection. I include this reflection as a portion of their final exam. Here is the text that I give to the students:

On this reflection that is part of your final exam, you will type 500 ~ 600 words in English, double-spaced, and page number on the bottom right. . . . The title will be ‘Reflection of Grammar Presentation.’ Write as detailed as you can in English. During the Japanese course, you were assigned to present a new grammar introduced in each chapter for you and for your peers. Include all of your answers for the questions below:

• What do you think about the relationship of the acquisition of grammar structure and the implementation of them in context? What do you think about the explicit/non-explicit grammar explanation functions in learning the Japanese language?
• What kind of preparation did you do before the presentation?
• What aspect of the lesson did you value when you presented the grammar in class?
• What benefits did you gain from your/your peers’ presentation?
• How do you rate your presentation(s) during the course? Do you think you will do a better job in the future if you are critical of your presentation?

Here is a sampling of the reflections that students have provided:

What kind of preparation did you do before the presentation?

“I [went] over [the grammar content] the night before until I understood the main points. Then I [thought] of an easy way to relate to the class and teach them the material.”

“My goal before coming to class was to have a full understanding of the grammar pattern and have the presentation reinforce that knowledge.”

“I went through the examples and picked out which to use in the presentation, and thought of ways to explain the grammar to students seeing it for the first time.”

What aspect of lesson did you value?

“Grammar presentations were an effective learning tool for my classmates and me.”
“Having us teach the new grammar then construct our own sentences in the drills from the textbook was extremely helpful.”

“This teaching style provided an excellent opportunity for the students to learn the grammar from someone with a similar understanding, and with a similar mindset regarding the grammar.”

What benefits did you gain from your / your peers’ presentation?

“Listening to my classmates’ grammar presentations gave me the opportunity to see how other students were learning the same material.”

“Some of the major benefits that I gained from the presentations were the explanations that my peers were able to provide. Sometimes, a person is able to explain something in simpler terms than a textbook.”

“Language is a very personal, communal experience, and if it’s just presented by a professor or a lecturer pounding it into our heads, I think it loses a lot of the personal connection. The people presenting this grammar are my friends and classmates.”

Of course, there were also come negatively critical comments:

“Too often, [the students who presented] seemed confused about exactly how the pattern worked . . . and thus were unprepared to teach it.”

“When my classmates presented their grammar lessons I often struggled. Certain presentations went by so fast that I did not have time to grasp the concept. I also felt like some classmates were too nervous to teach the class so they did not present the material as clear and accurate as they could have.”

“I think I learned more when I taught the grammar and not when my classmates presented the grammar.”

In general, I found that most students previewed the materials, took sufficient time for preparation, learned from their preview and preparation, and considered their peers’ grasp of the new grammar lesson. Observation of each student’s presentation makes it clear that a successful presentation required reading and comprehension skills of their own language before they comprehended the second language to apply the knowledge to the meaningful context. Some students explained very effectively by rephrasing the grammar explanations, demonstrating the sentence structures, and choosing examples sentences shown in the text. Some students merely read the content and led the class in reciting the example sentences and dialogues, while some
students used props or drew pictures on the blackboard to focus their peers’ attention. Each time, after and/or during the presentation, I assisted the presenter with hints to clarify the usage of each grammar and for further practice if needed.

Student-led presentations of new grammar lessons provide several outcomes. First, my students learned the importance of previewing as well as reviewing as they took ownership of the lesson. Second, all students learned not only the grammar lesson, but also the benefit of being taught by peers. In addition, being in a student-oriented learning environment, and developing self-reliance in learning the second language, reinforces the lessons for each student. Also, I wanted to find out whether the students wished to receive explicit grammar explanations inside of class, although the YOOKOSO! textbook we are using implied that the new trend of learning grammar outside was more effective.

5) Future

In future semesters, I will consider the benefits of providing students with model presentations, guidelines, and general expectations. I will also consider assigning the days that the new grammar lesson will be introduced. That is, I may not allow students to pick their own days for presenting, but instead I will pick a student at the beginning of class.

That would ensure that each student previews the lesson. I will also consider the possibility of providing students with evaluations of their presentations. Although I do not now provide a grade for the presentation, in the future I might consider building the student-led grammar presentation into the course syllabus and making a component of the final grade. I would like to find ways to help students grasp the valued of their experience for what they may do in their futures, such as teaching English or/and teaching Japanese.

Finally, it might be beneficial to find ways to design this assignment so that it is collaboration with educational programs such as “Can-do” and “21st Century Skills.”
Works Cited

Felder, Richard. “Student-Centered Teaching and Learning.”


The Lexical Nature of Japanese Kanji: Its Influence on Chinese

Xuexin Liu
Spelman College

Introduction

In recent years, an observable number of Japanese kanji or Chinese character-based words appeared in contemporary Chinese, including some original classical Chinese terms with Japanese concepts and meanings. Why have such Japanese words been borrowed into Chinese since 1980s? Why are only wasei-kango (i.e., the items coined by Japanese but constructed from Chinese lexical roots or its morphological patterns) borrowed into contemporary Chinese? Why are some ateji (i.e., the items used phonetically without regard to the meanings of the Chinese characters) and Chinese characters of wago (i.e., Japanese native words with kanji notation) regarded as wasei-kango in China? To answer these questions, this paper describes the general background of such a borrowing phenomenon and the particular paths through which lexical borrowing from Japanese into Chinese becomes possible, based on which, it explores the Japanese socioeconomic and cultural influence on today’s Chinese society and life as reflected in its contemporary language.

Background of Lexical Borrowing from Japanese into Chinese

1. Japanese Economic and Cultural Influence

According to the statistics in 2006 alone (Komori, 2008), about 14,115 Japanese firms and companies have been established in 13 economically vigorous cities in China. Such cities are listed and ordered in the table below based on the number of Japanese companies existing in these individual cities.
In addition, the 21st Century China Research Institute’s 2007-2008 report listed 17,000 Japanese companies operating in China (CCRI, 2009). Furthermore, Teikoku Data Bank company published its recent survey results, which included the increased number of 17,780 Japanese companies doing business in China (TDB, 2010). These figures indicate that China became an important production and business operation base for Japanese companies.

As China launched its modernizations and economic reform in 1978, during the 1980s and early 1990s, many Japanese firms and production companies adopted a long-term global economic strategy to lower their labor costs so as to raise their profits by shifting production from high labor cost locations in Japan to low labor cost locations in China. Many Japanese companies moved some of their factories and even their whole production lines to China. In the last few decades China has become a new and important production and business operation base for Japanese companies. China’s ‘open door’ policy and its dramatic and large-scale economic reforms have gained momentum, and Japanese companies have formed joint ventures with China’s state and local enterprises and have even built Japanese owned factories in various locations in China (Li and Li, 1999). Japanese companies have taken full advantage of a huge supply of inexpensive labor in China, which enables them to cut their labor and production costs.

Due to China’s economic ambition to become one the world’s strongest economic powers in the 21 century, Japan-China cooperation and Japanese investment in China have become very important for reviving Japan’s economy from its recession. Furthermore, shifting products overseas is not new to Japanese companies. Now they can manufacture various products in China and then put them on China’s and other countries’ markets or send some of them back to
Japan for its own consumers. Because of China’s attractiveness as a huge market to Japan, many Japanese companies, such as “Rakuten Ichiba,” Japan’s largest online shopping company, have also opened online stores particularly targeted at Chinese consumers (People’s Daily Online, 2009).

Along with the Japanese companies and factories established in China, for the families of Japanese expatriates, Japanese have established their own special residential communities, Nikkei (Japanese) business locations, living environments, Japanese restaurants, Japanese elementary and junior high schools, Japanese massage shops, and Japanese entertainment clubs. Such Japanese business and living facilities will most likely increase in China to meet needs of Japan’s further economic expansion. In order to design and manufacture products to meet real interests, needs and demands of Chinese customers, Japanese companies need more and more Chinese employees with Japanese language skills. Many Chinese young people compete with each other for jobs in Japan-China partnership companies because of better income than Chinese companies can offer. The huge number of Japanese companies not only need to hire and work with Chinese employees but also need to bring Japanese culture to their working environment and, unavoidably, to the Chinese society. Since Japan is so close to China, and since the two countries enjoy a similar culture and share a great number of Chinese characters, many Chinese college students seek opportunities for scholarships to study in Japan, a great number of Chinese young people decide to receive education or professional training in Japan at their own expense, and more and more Chinese young people want to get jobs in Japan for good income and working experience.

2. Japanese Economic Boom and Educational Exchange

According to Japan Foundation Survey Report on Japanese-Language Education Abroad data (Japan Foundation, 2006), there are 684,366 Chinese college students who have received Japanese language education. Compared with the number in 2003, the increase was 1.8 times. As recently reported by Tianjin News (Xiu Gang, 2011), more than 1 million (100 万) Chinese college students have learned Japanese as a second or foreign language. In addition, there are 87,533 Chinese students in Japanese universities and colleges, and there are 17,354 students in Japanese language schools (China News: Zhou, 2012). That is, total 104,887 (about 10 万 5 千)
Chinese students have studied or study abroad in Japan. They are educationally and/or professionally motivated for acquiring Japanese language knowledge and skills. Many Chinese students after their study in Japan came back to China and played an important role in transforming Japanese economy and culture to the Chinese markets, such as opening various Japanese style shops and restraints, translating Japanese anime/manga movies and various books by using some Japanese loanwords in order to attract consumers or imported new products, technology and new concepts from Japan to improve and enrich Chinese markets. Since 1980, the number of Japan-China travel agents, cooperative companies and exchange programs have been tremendously increased, which also have been a path through which many Japanese loanwords are borrowed into contemporary Chinese.

Another reason for lexical borrowing from Japanese is that more and more Chinese young people become very interested in Japanese popular culture like Anime. The Japanese Anime culture, which has a huge market in China, attracts many Chinese young people who love Japanese Anime movies to the extent that many of them want to understand their original Japanese language even though most Anime DVD’s offer Chinese subtitles. As observed and predicted, Japan’s economic expansion in China has unavoidably influenced the Chinese language and culture. The phenomenon of language borrowing to be described and explained in the following section is one of the outcomes of languages and cultures in contact.

3. **Indirect Paths through Taiwan and Hong Kong**

As noticed, many Japanese loanwords have been imported into mainland China through Taiwan and Hong Kong since 1978. However, there are few Japanese loanwords imported through Taiwan and Hong Kong into mainland China with some difference of the reproductions. Taiwan was governed by Japan for 50 years (1895-1945). Japanese then officially dominated the languages in Taiwan. Many older generations only speak the Japanese they learned in school. Hong Kong became the main source of foreign investments in the mainland, which has long trade relationships with Taiwan. In the past, Hong Kong was also occupied by Japanese (1941-1945) and in recent years increased Japanese investment and population living in Hong Kong. Both Taiwan and Hong Kong came into contact with Japan much earlier and longer than mainland China, and thus many Japanese loanwords were borrowed into Taiwan and Hong Kong.
local languages in the early eras. Due to the reform and opening up of China, and the returning of Hong Kong to China in 1997, so many Taiwan businesses moved to China, and the trade and cultural exchanges became very active between the mainland and Taiwan. As a consequence of languages and cultures in contact, some Japanese loanwords are imported into mainland China through Taiwan as well as Hong Kong. On the other hand, to realize its modernizations through economic reforms, China first leaned from its more advanced neighbors like Japan, Korea, Hong Kong and Taiwan. China’s close contact with these more advanced neighbors unavoidably brought in many new cultural concepts as realized in the lexical items as borrowed into contemporary Chinese. Lexical borrowing is in fact cultural borrowing.

**China’s Socioeconomic Reform and Boom**

This study claims that China’s on-going modernizations and economic reforms provide an encouraging and sufficient economic and cultural environment for Japanese economic expansion in Chinese markets, and the Japanese socioeconomic power becomes a source of language influence and borrowing. Modern technological developments also helped Chinese to exchange new ideas and cultures with its neighboring country and many other counties. Unprecedented in

China’s economic system before 1978, the government’s ‘planned’ economy (i.e., the economy entirely planned and controlled by the government without knowing the real demands and needs in markets) is now reformed to the ‘market’ economy (i.e., the economy meeting the productivity for the real markets). Foreign investments, management and operation of personal businesses are not only permitted but also become a significant and indispensable part of China’s modernizations and economic recovery and advancement. Based on the field observation and investigation of the Japanese economic power and expansion in various Chinese markets and its language influence, this study relates the two in terms of the relationship between language and economy and the relationship between language and culture. In recent years various Japanese businesses appear in Chinese popular markets, such as companies, restaurants, shops, entertainment clubs, services, popular media, and so on. It is such Japanese businesses that dramatically influence Chinese living standards, daily life styles, socioeconomic expectations, and cultural appreciations. Such a cross-economic and cross-cultural influence is reflected in the
Japanese language influence on contemporary Chinese.

**Lexical Nature of Japanese Kanji (Chinese Characters)**

In contemporary Japanese, the lexicon consists of three major types of words: *kango*, *wago* or *yamatokotoba*, and *gairaigo* (loanwords). Each word type is associated with the three (*kanji*, *hiragana*, and *katakana*) essential types of scripts. *Kanji* is different from phonetic syllabaries of *hiragana* and *katakana*, which is logographic and ideographic and is used for presenting *kango* and *wago*. *Kango* is usually identified with *on’yomi*, which approximates the original Chinese pronunciation, but *wago* is written in kanji with *kun’yomi* or *okurigana*, such as 学ぶ *manabu* (to learn), 楽しい *tanoshī* (to be pleasant) or without *okurigana* like 物語 *monogatari* (story). As known, there is a larger number of words imported from Chinese around the 5th century via contact with Chinese culture. Before that time period, Japanese did not have its own single written language. *Katakana* was used for presenting *gairaigo*, which was mainly to write non-Chinese loanwords, onomatopoeic words or for emphasis. According to the Japanese National Institute for Japanese Language and Linguists’ survey based on various magazines, the proportions of Japanese word groups as: *kango* make up 47.5% of the total vocabulary, *wago* make up 36.7%, other foreign words or *gairaigo* account for 9.8%, and the remaining 6% constitute hybridized or *konshugo* (Yamauchi and Saeki, 1986). In addition, Japanese *jōyō kanji* (daily-use kanji or educational kanji) are increased from the original 1,945 to 2,136, which was officially announced by the Japanese Ministry of Education in 2010 (*jōyōkanji*, 2010). The proportions of Japanese lexicon show that *kango* and *kanji* are important part of Japanese linguistic system. Although many Japanese *kanji* characters are different from their simplified Chinese characters (Liu, 2009; Seeley, 2000), most Chinese people recognize traditional Chinese characters, especially in Taiwan, Hong Kong and other countries outside mainland China. Due to the same ideographic/logographic structure and morphological organization, there is still a genetic connection between the two languages and cultures.

The Japanese language is a peculiar language with a large number of loanwords from Chinese, accounting for a sizeable fraction of the language. These words were borrowed during ancient times when Japan imported and spread the western dominance in politics, economics, and technology through the translation of western languages during the Meiji period, which was
much earlier than China. At that time many Japanese loanwords were also written in Chinese characters and morphemes through semantic transfer and kanji combination to serve Japan’s own special purposes. It is linguistically adaptable for Chinese to borrow the Japanese rebuilt *wasei-kango* into their contemporary language with an easy fit. Many *wasei-kango* are derived from Chinese and based on Chinese morphemes, which are coined or translated by Japanese, and some of them are mixed with Japanese word formation, resulting in Japanized *kango*. In other words, Japanese use Chinese characters or terms already existing in classical Chinese writings to make new words for their particular culture and life style, and such newly formulated phrases now paper in Chinese as its recently borrowed lexical items (Shen, 1993; Chung, 2001; Luo, 2003; Guo, 2005; Hsieh and Hsu, 2006).

There is no issue for Chinese people to distinguish the phonetic differences or lexical type of kanji-based words. Commonly, they disregard their pronunciation, such as *kun’yomi* (wago) and *on’yomi* (kango/wasei kango) or mixed readings of *on’yomi* and *kun’yomi* like *jūbako-yomi* or *yutō-yomi*, and ignored the differences between the phonetic equivalent *ateji* and *wasei-kango* or returned classical Chinese with Japanese meanings, but just conveniently adopt them for the new meanings and concepts as borrowed. For example, some Japanese loanwords are *wago* originated in the Japanese language with *kun’yomi*, as the characters are used for their meanings, rather than their sounds or word types. For instance, Japanese terms like 御宅 *otaku* (otaku), 物語 *monogatari* (story), 売場 *uriba* (department), 親子 *oyako* (parent (s) and child), 居酒屋 *izakaya* (bar), and 刺身 *sashimi* (raw fish) are borrowed into Chinese to meet Chinese new conceptual needs. Unlike *wasei-kango* and *wago*, some phonetic/phonographic loanwords with their assigned characters *ateji* like 寿司 *sushi*, 天婦羅 *tempura*, and 空手 *karate* are borrowed into Chinese as they are. However, a few *wago* are transliterated into Chinese with their origin sounds and conceptual values, such as aunt/grandmother: お祖母さん・叔母さん *obasan*/*obāsan* → 欧巴桑 *ōubāshāng*, mat: 畳 *tatami* → 楦榻米 *tàtàmĭ*, cute: 可愛い *kawaī* → 卡哇伊 *kǎwāyī*, the best: 一番 *ichiban* → 一级棒 *yījíbàng* (in Chinese, 一级 means ‘the best’, and 棒 means ‘super’ or ‘great’, which makes it arbitrarily meaningful). As Chung (2001) mentioned, one possibility is that certain Chinese characters may imitate their Japanese pronunciation. The characters chosen will normally introduce new semantic associations into the concepts not present in the Japanese
version. Why are those kinds of Japanese loanwords also listed in many Chinese research papers and dictionaries as wasei-kango? The possible answer is that since both languages share the same kanji and both are ideographic characters. It is easy for Chinese people to understand Japanese kanji’s meanings and adopt them into Chinese with only the Japanese pronunciation left out. It is a very convenient and fast way to borrow such kanji-based words into Chinese to enrich its lexicon and meet their new conceptual needs. Although those kaji-written kun ‘yomi-wago and phonetically-based ateji are also regarded as wasei-kango in China, they are not recognized as wasei-kango in Japan. From the Chinese perspective, all of the kanji-written words or Chinese character notations are called wasei-kango regardless of their lexical types, morphological composition or phonetic representation, such as kun ‘yomi (wago) on ‘yomi (kango/wasei kango) or mixed readings of on ‘yomi and kun ‘yomi like jūbako-yomi or yutō-yomi words, and they do not pay attention to the differences between the phonetic equivalent ateji and wasei-kango or recombination of classical Chinese with Japanese meanings, but just conveniently adopt them for the new meanings and concepts as borrowed.

It should be noted that many Japanese loanwords, especially those in science and technology, are written in katakana in modern Japanese. In addition, although Japanese shares many Chinese characters, many such ‘shared’ Chinese characters became Japanized or Japanese conceptual kanji-words. Compared with the past borrowing, the number of recently borrowed Japanese loanwords is much smaller. As mentioned by many scholars, after Sino-Japanese War (1894-95), the Qing Dynasty turned its eyes from the West to Japan, and sent a large number of Chinese to Japan for advanced learning. During that period a large number of wasei-kango were adopted by Chinese. Since 1978, because many Chinese have been educated in Japan, and a large number of Japanese companies have moved to China, there are many wasei-kango items and a limited number of Japanese loanwords written in ‘gairaigo’ or ‘katakana-go’ are adopted by Chinese, such as Animation → アニメ anime→ 动漫 dòngmàn, convenience store → コンビニ konbini → 便利店 biànlìdiàn, Karaoke → カラオケ karaoke → 卡拉 OK kālā - OK, Purikura photo → プリクラ purikura → 大头贴 dàtóutiē, and morning girl →モーニング娘 mōningu musume → 早安少女组 zǎo’ān shào’ěr zǔ. In modern Japanese, most gairaigo are derived from English and usually written in katakana. Even those words are not wasei-kango but Japanese gairaigo
through Chinese translation. Such Japanized words reflect Japanese identity and concepts and represent Japanese popular culture and life style. They have greatly influenced Chinese youth culture, marketing and daily life though Chinese usually do not transform *katakana-go* into their language.

**Japanese *kanji*-based Words in Contemporary Chinese**

The collected examples were from various newly edited Chinese dictionaries (Liu, 1984; Suzuki, 1988; Luo, 1994; Zhou, 2003), some recent online resources, newspapers, magazines and articles (Ding, 2010; Wang, 2010). Most of the collections were examined by the authoritative Peking University Center Chinese Linguistics Corpus, which is funded by the Chinese Ministry of Education (CCL, 2009). The lexical items listed in Table 1 and Table 2 are among those loanwords directly borrowed from Japanese into contemporary Chinese after 1980s. Since this study is focused on the new lexical borrowing phenomenon in mainland China, traditional Chinese characters as originally borrowed from Chinese into Japanese and simplified characters for contemporary Chinese are listed in each table. So-called *wasei-kango* are also *on'yomi* kanji-based words but are not Sino-Japanese which are made in Japan by using Chinese characters, and some of them are made by Japanese through the translation of Western civilization during the Meiji period, such as 安楽死 (*anrakushi*, comfortable death), 自動販売機 (*jidōhanbaiki*, vending machine), 物流 (*butsuryū*, physical distribution) which are no longer regarded as Japanese loanwords. However, there are some classical Chinese terms with Japanese concepts and meanings which are also re-borrowed into Chinese, and also a few old Japanese loanwords, such as 法人 (*hōjin*, corporate rights), 年金 (*nenkin*, annuity), 不動産 (*hudōsan*, immovable property), and 特許 (*tokkyo*, patent) are borrowed into contemporary Chinese because of the Chinese political and economic reforms (Liu, 1984).
### Table 1: Classical Chinese terms with Japanese concepts borrowed back into Chinese

<table>
<thead>
<tr>
<th>No.</th>
<th>English Meaning</th>
<th>Japanese on’yomi</th>
<th>Chinese Pinyin (with certain simplification)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1.</td>
<td>Cuisine</td>
<td>料理 ryōri</td>
<td>料理 liàoli</td>
</tr>
<tr>
<td>2.</td>
<td>Photo</td>
<td>写真 shashin</td>
<td>写真 xiěznēn</td>
</tr>
<tr>
<td>3.</td>
<td>Front door</td>
<td>玄関 shashin</td>
<td>玄关 xuānguān</td>
</tr>
<tr>
<td>4.</td>
<td>Popularity</td>
<td>人気 ninki</td>
<td>人气 rénqi</td>
</tr>
<tr>
<td>5.</td>
<td>Expert</td>
<td>達人 tatsujin</td>
<td>达人 dárén</td>
</tr>
<tr>
<td>6.</td>
<td>New products appearance</td>
<td>登場 tōjō</td>
<td>登場 dēngchǎng</td>
</tr>
<tr>
<td>7.</td>
<td>Housekeeping</td>
<td>家政 kasei</td>
<td>家政 jiāzhèng</td>
</tr>
<tr>
<td>8.</td>
<td>Sluggish market</td>
<td>低迷 teimei</td>
<td>低迷 dīmí</td>
</tr>
<tr>
<td>9.</td>
<td>Excursion</td>
<td>修学 jūgaku</td>
<td>修学 xiūxué</td>
</tr>
<tr>
<td>10.</td>
<td>Disappearance</td>
<td>蒸発 jōhatsu</td>
<td>蒸发 zhēngfā</td>
</tr>
<tr>
<td>11.</td>
<td>On the market</td>
<td>発売 hatsubai</td>
<td>发卖 xīn-fāmài</td>
</tr>
<tr>
<td>12.</td>
<td>Broadcasting</td>
<td>放送 hōsō</td>
<td>放送 fāngsòng</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Table 2: Wasei-kango borrowed into Chinese

<table>
<thead>
<tr>
<th>No.</th>
<th>English Meaning</th>
<th>Japanese on’yomi</th>
<th>Chinese Pinyin (with certain simplification)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1.</td>
<td>Japanese descent</td>
<td>日系 nikkei</td>
<td>日系 rìxì</td>
</tr>
<tr>
<td>2.</td>
<td>Corporate rights</td>
<td>法人 hōjin</td>
<td>法人 fǎrén</td>
</tr>
<tr>
<td>3.</td>
<td>Physical distribution</td>
<td>物流 butsuryū</td>
<td>物流 wùliú</td>
</tr>
<tr>
<td>4.</td>
<td>Delivery</td>
<td>配送 haisō</td>
<td>配送 pèisòng</td>
</tr>
<tr>
<td>5.</td>
<td>Volume sales</td>
<td>量販 ryōhan</td>
<td>量販 liàngfān</td>
</tr>
<tr>
<td>6.</td>
<td>Financing</td>
<td>融資 yūshi</td>
<td>融资 róngzī</td>
</tr>
<tr>
<td>7.</td>
<td>Workplace</td>
<td>職場 shokuba</td>
<td>職场 zhīchāng</td>
</tr>
<tr>
<td>8.</td>
<td>Bargain sale</td>
<td>特売 tokubai</td>
<td>特卖 tèmài</td>
</tr>
<tr>
<td>9.</td>
<td>Patent</td>
<td>特許 tokyo</td>
<td>特许 tèxù</td>
</tr>
<tr>
<td>10.</td>
<td>Dealer</td>
<td>業者 gyōsha</td>
<td>业者 yèzhě</td>
</tr>
</tbody>
</table>
11. Market condition
市況 shìkuàng

12. Manager
店長 diànzhǎng

13. Signboard
看板 kànban

14. Annuity
年金 niánjīn

15. Tourist home
民宿 mǐnsù

16. Shopping district
商店街 shāngdiànjiē

17. Vending machine
自动販売机 zìdòng shòuhuòjī

18. Affinity
亲和力 qīnhélì

19. Full of Confidence
自信满满 zìxìnmǎnman

20. Airport
空港 kōnggǎng

21. Commuters
通勤 tōngqín

22. Bullet train
新幹線 xīngànxiàn

23. Passenger car
乘用车 chéngyòngchē

24. Real property
不动产 bùdòngchǎn

25. Housing complex
团地 tuándì

26. Resident
住民 zhùmín

27. Lunch box
弁当 biàndāng

28. Year-end party
忘年会 wàngniánhuì

29. Motorcycle gang
暴走族 bàozǒuzú

30. New human beings
新人類 xīnrénlèi

31. Join adult society
社会人 shèhuìrén

32. Parent and child
亲子 qīnzǐ

33. Low birth rate
少子化 shǎozǐhuà

34. Aging society
老龄化 lǎolínghuà

35. Death from overwork
過勞死 guóláo sǐ

36. Easy death
安楽死 ānlè sǐ

37. Amusement park
遊園地 yóuyuán dì
In Table 1 and Table 2, some original Chinese terms are now borrowed ‘back’ from Japanese into Chinese but appear in their simplified forms. Some classical Chinese terms and recreated wasei-kango are derived from Chinese, though some terms were coined through the translation of Western documents, and have been embedded in the Japanized lexicon. Such kanji-based words are now ‘back’ to their home with Japanese meanings and concepts for expressing newly adopted Japanese life style and culture in China, and such words as borrowed ‘back’ from Japanese are often used for advertisements and mass media to attract customers. Commonly, kanji-written Japanese loanwords, including some ateji and kun ‘yomi – wago’ with kanji notation are recognized by many Chinese scholars as Wasei-kango. In other words, Japanese coined new words using borrowed Chinese characters and classical Chinese usage, although some of them are mixed with Japanese word formation, resulting in Japanized kango.

As known, the Japanese language is a peculiar language with a large number of loanwords from Chinese in the ancient times, accounting for a sizeable fraction of the language. Japan imported and spread the western dominance in politics, economics, and technology through the translation of western languages during the Meiji period, which was much earlier than China. At that time many Japanese loanwords, whether they came into being through free translation or transliteration (i.e., semantic transfer and kanji combination), were written in Chinese characters. It is linguistically adaptable for Chinese to borrow wasei-kango and kanji-based words into their contemporary language with an easy fit.

Though the items listed in Table 1 and Table 2 look the same as the Chinese original, they are actually Japanese, which were made in Japan with their particular socio-cultural meanings. The instances of lexical borrowing as listed in these tables indicate that when
Japanese terms are borrowed back into Chinese, they may not contain their lexical content as in the original Chinese but carry different meanings. In other words, such Chinese characters took a round-trip back to their home with different semantics and concepts. For example, 中国料理 ‘Chinese cuisine’ has its Japanese lexical content; ‘寿司’ and ‘刺身’ are the names of typical Japanese food, which now become popular on the Chinese menu in China’s Japanese restaurants; ‘便当’ is a rather new type of lunch for busy Chinese people; ‘人气’ is a new word among those describing Chinese personal character in society; ‘物语’ and ‘御宅’ are borrowed into Chinese because of the Japanese Anime stories and electronic technology, and ‘过劳死’ is borrowed into Chinese because the ‘death from overwork’ phenomenon now also occurs in today’s China. All the other examples can be explained in the similar way. It is important to note that cultural dominance is one of the major factors in language borrowing. Although some of those Japanese loanwords may disappear along with the fashion, but most of them will end up being a relatively permanent part of the Chinese lexicon. Once they become Chinized, many Chinese may not recognize them as borrowed from Japanese.

In addition, it has also been observed that the lexical content of some Chinese characters borrowed into Japanese went through semantic change, and when such Chinese characters are borrowed back into Chinese, their Japanese meanings are not only maintained but are also extended to mean something else in the Chinese context (Ding, 2010; Wang, 2010). Such a special phenomenon of lexical borrowing is evidenced in Table 3.
### Table 3: Semantic extension through borrowing

<table>
<thead>
<tr>
<th>Japanese</th>
<th>Meaning</th>
<th>Chinese</th>
<th>Origin meaning as borrowed</th>
<th>Extended meaning in Chinese context</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. 料理</td>
<td>Cuisine/food,</td>
<td>料理</td>
<td>Cuisine/food</td>
<td>Arrange/manage</td>
</tr>
<tr>
<td>ryōri</td>
<td>cooking</td>
<td></td>
<td></td>
<td>e.g. 料理家务 (manage housekeeping)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2. 放送</td>
<td>Broadcasting</td>
<td>放送</td>
<td>Broadcasting</td>
<td>On sale</td>
</tr>
<tr>
<td>hōsō</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>e.g. 优惠大放送 (on sale)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3. 封殺</td>
<td>Force-out</td>
<td>封殺</td>
<td>Force-out</td>
<td>blocking/prohibition</td>
</tr>
<tr>
<td>fūsatsu</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>e.g. 网站封杀 (blocked websites)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>nikkai</td>
<td>descent/enterprise</td>
<td></td>
<td>enterprise</td>
<td>e.g. 日系发型 (Japanese hair style)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>日系手机 (cell phone made in Japan)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5. 蒸発</td>
<td>Human</td>
<td>蒸発</td>
<td>Human</td>
<td>Property value/financial resource</td>
</tr>
<tr>
<td>jōhatsu</td>
<td>disappearance</td>
<td></td>
<td>disappearance</td>
<td>decrease/disappearance</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>e.g. 财产蒸発 (property value decrease/disappearance)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6. 写真</td>
<td>Photo/picture</td>
<td>写真</td>
<td>Photo/picture</td>
<td>Star photo, sexy photo</td>
</tr>
<tr>
<td>shashin</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>e.g. 性感美女写真 (photo of sexy beautiful woman)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7. 新幹線</td>
<td>Bullet train</td>
<td>新幹線</td>
<td>Bullet train</td>
<td>Fastest way</td>
</tr>
<tr>
<td>shinkan</td>
<td></td>
<td></td>
<td>高铁/高速铁路</td>
<td>e.g. 消费新干线 (latest product information for consumers); 新干线学校 (most intensive schools for college entrance examination)</td>
</tr>
<tr>
<td>sen</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8. 暴走族</td>
<td>Motorcycle gang</td>
<td>暴走族</td>
<td>Motorcycle gang</td>
<td>A group of people doing fast walking or hiking</td>
</tr>
<tr>
<td>bōsōzoku</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>e.g. 白领暴走族 (a group of company/office staff doing fast walking or hiking)</td>
</tr>
<tr>
<td>u</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9. 御宅</td>
<td>People with</td>
<td>御宅</td>
<td>People obsessed</td>
<td>Staying home without going out for social life</td>
</tr>
<tr>
<td>otaku</td>
<td>obsessed interests</td>
<td></td>
<td>with Anime, computer games, etc</td>
<td>e.g. 宅男宅女 (man and woman staying home without going out for social life)</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Codeswitching and Substitution as Linguistic Adaptation

‘Codeswitching’ is a linguistic phenomenon in which a change from one language to another in the same phrase, utterance or conversation, that is, switching from one language to another at various linguistic levels. Though items through codeswitching are not many in the current study of lexical borrowing through Japanese cultural influence, some typical examples of codeswitching become illustrative. The Japanese term 宅急便 takyūbin (express delivery) is borrowed as it is but pronounced as ‘zháijíbìan’ in Taiwan and Hong Kong. The kanji ‘便’ in Japanese ‘宅急便’ means ‘mail and delivery’ but in modern Chinese means ‘handy’, Thus, the kanji ‘便’ is switched to ‘送’ ‘delivery’ in mainland China. The phrase ‘宅急送’ (express deliver company) containing the switched word was produced by a Chinese man who came back from Japan and used the term for his company in 1994. ‘宅急送’ by delivers who use their own transportation means such as cars, motorcycles or bikes is now very popular in Chinese metropolitan cities. Another term ‘自動販売機 jidōhanbaiki (vending machine), which is adopted from Japanese 自動販売機 jidōhanbaiki in Taiwan, but it is switched to 自动售货机 zìdòng shòuhuòjī in mainland China, because of the negative meaning ‘販卖 fànmài (traffic or peddle) in Chinese. The Japanese phrase 販売 hanbai (sell) is switched to ‘售货’ or ‘售卖’ shòuhuò or shòumài (sell) in mainland China for their positive usages and better understanding.

The kanji ‘婦’ in Japanese ‘家政婦’ means ‘woman’. Since more and more Chinese families hire house keepers who are not necessarily women only, ‘婦’ is switched to ‘工’ or ‘员’ (a worker). Thus, the phrase ‘家政婦’ borrowed from Japanese becomes ‘家政工’ or ‘家政员’ to convey its practical meaning in Chinese. ‘家政工’ or ‘家政员’ in China are hired by families to do various kinds of house work, such as cleaning, cooking, taking care of aged people, being baby sitters or tutoring kids. The kanji ‘弁’ in Japanese ‘弁当’ means ‘speech, dialect’, but it is
switched to Chinese ‘便’. In Chinese ‘便当’ means ‘convenience’. In mainland China, most people do not know the new concept and will not relate it to lunch box. Thus, the extra term ‘盒饭’ (meal box) is attached to ‘便当’, resulting in ‘便当盒饭’ (convenient lunch box). The kanji ‘祭’ in Japanese ‘学園祭’ means ‘Shinto festival, celebration’. When Chinese borrowed ‘学園祭’ as a cultural phenomenon and its term into China, the word ‘祭’ (in Chinese it only means ‘memorial ceremony’) is switched to ‘节’ because Chinese ‘节’ simply means ‘festival’, resulting in ‘学园节’. Such lexical items or expressions as borrowed from Japanese reflect the new phenomena in the fast changing Chinese society, where time and working efficiency are getting more valued than ever before, and working and life styles are tremendously changed to meet challenges of a more competitive society. As predicted, more and more such expressions will appear in contemporary Chinese as its society changes.

Although some of those Japanese loanwords may disappear along with the fashion, but most of them will co-exist with their equivalent words in Chinese. For example, words like photo: 写真-照片, airport: 空港-机场, cuisine: 料理-菜肴, popularity: 人气-受欢迎, convenience store: 便利店/方便店-小卖部, weight reduction: 瘦身-减肥, passenger car: 乘用车-轿车/客车, cute: 卡哇伊-可爱, story: 物語-故事, 便当-便当盒饭, 年金-年薪, and so on. Both Japanese loanwords and equivalent Chinese words are used for the same meaning. The phenomenon can be understood as ‘substitution’. It occurs if the borrowed item is used for a concept which already exists in the receiving language or culture, but ‘addition’ occurs if the borrowed item is a new idea or concept. As commonly observed, while ‘addition’ is driven by lexical-conceptual gaps, ‘substitution’ is driven by the co-existence of the ‘imported’ foreign idea or concept and the equivalent native one. The choice between the two is more stylistic (e.g., formal vs. informal and traditional vs. modern) than linguistic (Liu, 2012).

**Lexical Borrowing as an Outcome of Languages in Contact**

The selected examples of recently borrowed lexical items from Japanese reflect the fact that when two languages and cultures are in contact, one of the linguistic outcomes is that one
language borrows certain items from the other. The evidence as available in this study indicates that in the case of Japanese cultural influence on contemporary China lexical borrowing may not be caused by lexical gaps per se (Haugen, 1953; Poplack, Sankoff and Miller, 1988) but by conceptual needs as influenced by cross-cultural factors. As Romaine (1995: 55) states, social factors also play an important role in the extent and type of interference which will occur in any language contact situation, and it is the social value of particular forms in the dominant language that causes interference. As observed in this study, the lexical items borrowed from Japanese do not seem to simply fill lexical gaps but to express certain concepts new to the Chinese culture. Many instances of lexical borrowing as observed and described in this study point to the linguistic phenomenon that Chinese borrows certain kanji (i.e., Chinese characters) from Japanese even though it already possesses them in its lexicon. What is also observed is that certain lexical items as exemplified in the Table 1 are directly borrowed Chinese classical terms ‘back’ into Chinese, Table 2 are directly borrowed wasei-kano with their origin forms, because of the recent Japanese cultural influence; the lexical items as exemplified under Codeswitching and Substitution as Linguistic Adaptation are borrowed through codeswitching (i.e., certain items are switched from Chinese into the Japanese noun phrases) because certain kanji carry different meanings in the Chinese context, and the other borrowed lexical items substitute and co-exist with their equivalent ones in Chinese, and they carry the original Japanese meanings in the Chinese context.

Relevant to the current discussion of borrowing is a division between types of borrowing that is useful in relation to discussions of language contact phenomena. According to Myers-Scotton (2002: 234), it becomes necessary to make a distinction between ‘cultural’ and ‘core’ lexical borrowings. Cultural borrowed words are for objects new to the receiving culture, such as ‘CD’ or ‘compact disk’, but also for new concepts, such as ‘overtime’. Cultural borrowed words usually appear abruptly in a language when influential individuals or groups begin using them. Core borrowed words are those which more or less duplicate already existing words in the receiving language. Core borrowed words have an immediate utility and fill lexical gaps in a language. It seems that the borrowed items as studied in this paper are mostly cultural borrowed words rather than core borrowed ones. What needs to be further mentioned is that Japanese borrowed many Chinese characters (kanji) to become an indispensible part of its lexicon and its
writing system. However, once Chinese characters are borrowed into Japanese, they serve
Japanese lexical needs to realize its particular semantic meanings and special cultural elements.
Because of relatively recent Japanese cultural influence on various spheres of the Chinese
society and life, Chinese borrows certain kanji from Japanese not because of its lack of the same
or equivalent Chinese characters (i.e., lexical gaps) but because of the cultural meanings or
content contained in such borrowed items. In other words, Chinese borrows certain Chinese
characters ‘back’ with their semantic content and cultural flavor new to Chinese speakers. It is in
this sense that we may say that the borrowed items as discussed in the current study are mostly
cultural borrowed words, rather than core borrowed words.

Conclusion

This study offers an observation and some explanations of particular kanji-based
Japanese words borrowed into contemporary Chinese through cultural contact, which reflect the
Japanese socioeconomic and cultural influence on the contemporary Chinese life and language.
Although there have been many definitions and studies of lexical borrowing from various
theoretical perspectives, some important sociolinguistic implications can be drawn from this
study. The phenomenon of lexical borrowing as observed in contemporary China is
fundamentally a language contact phenomenon and a linguistic outcome through cross-linguistic
and cross-cultural influence. It is the degree of cultural contact that determines the extent of
borrowing and particular types of lexical items as borrowed. As observed in the Japanese lexical
items borrowed into contemporary Chinese, the borrowed items are closely related to the extent
of the Japanese cultural influence on Chinese socioeconomic change and everyday life.

It is the society with more socioeconomic prestige than the recipient society that becomes
the source of borrowing, and the recipient society must be socioeconomically open to the foreign
influence. Japan is one of the developed countries with its advanced science, technology and
economy. Its socioeconomic prestige is highly recognized by all countries in the world, and
China is no exception. As discussed in this study, it is China’s on-going modernizations and
economic reform that opens its door to foreign influence, including Japanese cultural influence,
and it is the prestige of Japanese socioeconomic power that becomes a driving force for Chinese
to borrow certain Chinese characters with Japanese socioeconomic or cultural characteristics
back to its language. Such a borrowing practice as an outcome of any language and/or culture contact situation may predict that Japanese may borrow certain lexical items again from Chinese as core borrowed words and/or culture borrowed words for the similar reasons. Such a bidirectional borrowing may be a universal linguistic phenomenon and needs to be further studied in several linguistic fields, such as historical linguistics, contact linguistics, anthropological linguistics, and cognitive linguistics, which is beyond the scope and depth of this study.

References

Japan Foundation. 2006. Present Condition of Overseas Japanese-Language Education Summary. Jōyō kanji: [http://en.wikipedia.org/wiki/%E5%8D%8D%E5%85%A8%86%E6%9C%8D](http://en.wikipedia.org/wiki/%E5%8D%8D%E5%85%A8%86%E6%9C%8D) (Jun 1, 2012)


University.


チェック方式ハイブリッド・ルーブリックを使った会話評価の実践報告
—初級後半レベルの場合—

要旨

パフォーマンスを評価するためのガイドラインとなるルーブリックは、評価の透明性、フィードバックの有用性等から、日本語教育においても会話や作文評価で利用が広がっている。だが、信頼性や効率性に関わる問題もある。

クラスで行うパフォーマンス・テストの場合、評定は一教師によって行われることが多い。そこで、まず問題になるのが評定者内の信頼性である。要素毎に評定段階が4程度ある場合、なかなかそのうちの一つに迷わず決定することが難しく、昨日と今日とで同一学生の評定が異なってしまうなどということもある。また、複数の教師が同一クラスを担当する場合、テスト毎に評定が相当に異なることもあり、評定者間の信頼性も問題となる。更に、効率性の点から、ルーブリックを使用することに抵抗を感じる教師も少なくない。判定の迷いと迷った結果、それにかかってしまう時間は想像以上に長い。ベテラン教師であればあるほど判定はその教師の持つ直観的判定のほうが速く、また一貫性があることも多い。

こういった問題を軽減すべく、判定のしやすいチェック方式で、なおかつ、全体的（Holistic）評価と要素分解（Analytical）評価方式の利点を組み合わせたハイブリッド・ルーブリックの作成を試みた。作成に当たっては、特に以下の点を重視した。

（1）できる限り判定に迷わないもの
（2）できる限り評定に時間のかからないもの
（3）できる限り評定者内・評定者間の信頼性が高いもの
（4）できる限り妥当性のあるもの
（5）学習者にとって有用であるもの

本稿は、初級後半レベル学習者のオーラル・パフォーマンスを評価するためのチェック方式ハイブリッド・ルーブリックを紹介し、その利点と課題を効率性、信頼性、妥当性、有用性といった視点から考察するものである。

1. はじめに


ルーブリックは、ガイドラインを持たない主観的評価に比べ、評定の透明性、評定効率、教育的効果、指導内省効果、信頼性、妥当性など多くの点で優れている（Wiggins 1998; Arter & McTighe 2001; Stevens & Levi 2005; Jonsson & Svingby 2007）。

2. チェック方式ハイブリッド評価に至るまで

学生のパフォーマンスを評価する場合、まず、どのような評価形式のルーブリックを採用するかが問題をなる。ルーブリックの評価形式は、全体的（Holistic）評価と要素分解（Analytical）評価の二種類に大別される1。Holistic評価は評価対象の各要素を一つにまとめ総合的に評価するものであり、Analytical評価は各要素をまとめず

---

1 Analytical と Holistic の日本語訳は當作（2008）にならった。より細分化された種類分けも存在する（Breland 1983）。しかし、本稿では触れない。
個別に評価するものである。このいずれかを採用することを考えると、効率性と有用性の点からジレンマに陥る。

Holistic評価とAnalytical評価とは、Holistic評価の方がAnalytical評価に比べ効率よく評価が行える（Weigle 2002）。しかし、Holisticでは、要素毎の詳細な記述をするのが難しい。そのため、学習者への的確なフィードバックは難しく、Holistic評価をクラスで使用するならば、各学習者のためのフィードバック・コメントを別途用意しなければいけない。しかし、それでは、Holistic評価の持つ、折角の効率性という利点が失われてしまうことになる。一方、Analytical評価は、要素毎の詳細な記述があるため、学習者へのフィードバックとしてそのまま役立つという利点がある。しかし、要素毎に判定をするということは、それだけ時間を費やすことになり、Holisticほどの効率性は望めない。

このようなジレンマを解決するため、両者の利点を活かしたハイブリッド方式を考案するに至った。

3. チェック方式ハイブリッド・ルーブリック

Holistic評価とAnalytical評価の利点を組み合わせたものがハイブリッド評価方式で、今回、大学の初級後半クラスの期末オーラルテスト用に作成したもののが下表1である。ちなみに、期末オーラルテストは、教員一名と学生二名で行い2、テスト項目は、「絵の描写」、三つの「ロールプレイ」、「ディベート」の合計五項目である。

（表1）の上段から中断にかけてのEvaluation of Your Task Performanceという部分がHolistic評価部分で点数化される。中段以降にあるSuggestionのところはAnalytical評価部分であるが、ここはあくまでもSuggestionであり、点数化されない。

2今回は、学生の人数が奇数であったため、最後のグループは学生が三名であった。
つまり、学生のパフォーマンス評価として点数化されるのは Holistic 部分のみである。

点数化される Evaluation of Your Task Performance の評価基準には、オーラル・パフォーマンスの達成度を測るのに最も重要と考える「日本人に理解できるか否か」を設定した。評価は減点法で行う。学生のパフォーマンスが難なく日本人に理解できると判断されれば、減点はゼロ、やや難があると考えられる場合には 0.5 点の減点、かなり難があるという場合には 1 点の減点という具合になる。合計五項目あるため、減点がなければ満点の 5 点となる。（表 1）の最下部にある換算表「Your score」に従って、5 点満点を 100 点満点に換算し、学生に与える。

Analytical 部分は、上述した通り、Suggestion としての評価であり、点数化はされない。教師は各学生の気になったところを、点数を考えず、思うままチェックし、フィードバックとして与えることになる。ただ、学生特有のフィードバックが予想される部分は記述式になっている。Suggestion の 6、9、10、11、12、15 がそれに当たる。ここは、必要に応じて、教師が気になった点を学生用にコメントする部分になっている。
(表1)

180 Rubrics: きままつオーラルテスト Oral Test, Final Exam  名前____________________

**Evaluation of Your Task Performance**

1. Picture description
   - (-0) Very Good: comfortable to listen to your description of what is going on in the pictures.
   - (0) Good: your description of what is going on in the pictures is understandable.
   - (-0.5) OK, but some of your description is hard to understand.
   - (-1) Most of your description is hard to understand.

2. Role Play: Complaining or Apologizing
   - (-0) Very Good: you play your role very well.
   - (0) Good: you play your role well.
   - (-0.5) OK, but some of your play may cause miscommunication.
   - (-1) Most of your play may cause miscommunication.

3. Role Play: Visiting a sick person or Being a sick person
   - (-0) Very Good: you play your role very well.
   - (0) Good: you play your role well.
   - (-0.5) OK, but some of your play may cause miscommunication.
   - (-1) Most of your play may cause miscommunication.

4. Role Play: Asking, and accepting or refusing a request
   - (-0) Very Good: you play your role very well.
   - (0) Good: you play your role well.
   - (-0.5) OK, but some of your play may cause miscommunication.
   - (-1) Most of your play may cause miscommunication.

5. Having a debate
   - (-0) Very Good: You debate with others very well.
   - (0) Good: You debate with others well.
   - (-0.5) OK, but some of your argument is unclear.
   - (-1) Most of your argument is unclear.

**Suggestion**

The following will make your Japanese sound more like Japanese.

1. ( ) Use more Japanese fillers such as ええと・あのう instead of using your own language’s, and also use speech particles such as ね・よ。
2. ( ) Use more Aizuchi such as そう・そうですね・はい・ええ。
3. ( ) Connect sentences using such as て・から・けど。
4. ( ) Be careful of speech style; use です・ますand だ・たよ appropriately.
5. ( ) Be more careful of pronunciation or intonation; try not to use English pronunciation, raise intonation for questions, etc.
6. [ ]

You could use the following strategy:

7. ( ) Try to find an easy or another expression when you forget a word.
8. ( ) Ask appropriately when you don’t understand what the other says.

The following will prevent unclarity or miscommunication.

9. ( ) Review the following grammar point(s)[ ]

10. ( ) Review the following word(s)
    [ ]

11. ( ) Be careful of making the following sound(s) [ ]
12. [ ]

The following will improve your listening and speaking skills.

13. ( ) Study how native speakers say, and imitate after or simultaneously: use CD and SD sounds.
14. ( ) Try not to pause in the middle of a meaning chunk: such as a word, a phrase, a sentence.
15. [ ]

Your score:

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>5</th>
<th>4.5</th>
<th>4</th>
<th>3.5</th>
<th>3</th>
<th>2.5</th>
<th>2</th>
<th>1.5</th>
<th>1</th>
<th>0.5</th>
<th>0</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>100</td>
<td>90</td>
<td>85</td>
<td>80</td>
<td>75</td>
<td>70</td>
<td>65</td>
<td>60</td>
<td>55</td>
<td>50</td>
<td>45</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

52  Return to Table of Contents
4. チェック方式ハイブリッド・ルーブリックの利点
実践を通し、このハイブリッド方式の利点としては、以下の点が挙げられる。

（1）点数化されるところが Holistic であるため、Analytical ほど時間がかからない。

（2）Analytical の利点がそのまま残る。
   a) 学生は Analytical の記述を事前に知ることで、テスト準備がしやすい。
      この点は、学生に対して行ったアンケート回答で最も多く挙げられた。
   b) Analytical の記述が学生へのフィードバックとして機能する。この点も、
      学生は利点として挙げている。
   c) 学生へのコメントをいちいち記述する必要がないため、フィードバックが容易である。

（3）Analytical 部分は点数化されないため、教師は、点数を気にせず、チェックを入れることができ、効率化につながる。

（4）評定者間の違いが少ない。特に、今回の判定基準は「日本人に理解できるか否か」であるため、一般日本人でも評価できる。

（5）教師のコミュニケーション能力印象順位との相関から妥当性も認められる。

上（4）に関しては、下（表2）を見られたい。この表は（表1）のハイブリッド評価表を使用して、評定者 A と D が各学生の期末テストにおけるパフォーマンスを評価した点数（左二列）と、そのクラス内順位（右二列）を示したものである。
**表2**

<table>
<thead>
<tr>
<th>学生</th>
<th>評定者A</th>
<th>評定者B</th>
<th>評定者A</th>
<th>評定者B</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Aさん</td>
<td>75</td>
<td>80</td>
<td>9</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>Bさん</td>
<td>90</td>
<td>100</td>
<td>3</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Cさん</td>
<td>90</td>
<td>90</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Dさん</td>
<td>85</td>
<td>85</td>
<td>6</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>Eさん</td>
<td>100</td>
<td>90</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Fさん</td>
<td>80</td>
<td>80</td>
<td>8</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>Gさん</td>
<td>85</td>
<td>90</td>
<td>6</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Hさん</td>
<td>90</td>
<td>90</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Iさん</td>
<td>100</td>
<td>100</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>

スピアマンの順位相関行列 0.81561
0.0074**

**は1％水準で有意

評定者 A は日本語の教師、一方評定者 D は一切日本語教育に関わったことのない日本人学生である。今回の一評価基準が「日本人に理解できるか否か」であったこともあり、日本語教師と学生との評価には有意な相関関係がみられ（**p<.01**）、今回の結果に限ってのことであるが、信頼性は高いものとなっている。

上（5）のことは、下の（表3、4）から言える。なお、（表3、4）の左二列は（表2）の右二列と同一のものである。（表3、4）の右二列は、評定者 A、B（いずれも日本語教師）が一学期を通して感じた各学生のオーラル・コミュニケーション能力を主観的に判断し、順位付けしたものである。いずれの相関関係にも有意性が見られ、このことから、期末テストの評価方法は妥当であったのではないかと考える。
(表3) に関するスピアマンの順位相関行列

<table>
<thead>
<tr>
<th>学生</th>
<th>評定者A順位</th>
<th>評定者D順位</th>
<th>評定者A印象順位</th>
<th>評定者B印象順位</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Aさん</td>
<td>9</td>
<td>8</td>
<td>9</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>Bさん</td>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Cさん</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Dさん</td>
<td>6</td>
<td>6</td>
<td>7</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>Eさん</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td>6</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Fさん</td>
<td>8</td>
<td>8</td>
<td>8</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>Gさん</td>
<td>6</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>Hさん</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>Iさん</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>

（表4）：（表3）に関するスピアマンの順位相関行列

(*)は5%水準、(**)は1%水準で有意
5．チェック方式ハイブリッド・ループリックの課題
利点が認められる一方で、以下のような課題も挙げられる。

（1）Holistic 評価と Analytical 評価の整合性をどうとるか
Analytical の Suggestion 部分のチェック数が Holistic 評価に影響を与えることではない。その為、例えば、Suggestion に多くのチェックが入っている学生が Suggestion にほとんどチェックの入っていない学生より Holistic 評価の点数が高いといった場合もあり得る。そういった場合をどのようにとらえるのか、少なくとも学生に納得できる説明を考えておく必要がある。

（2）Holistic 評価部分の点数化の妥当性
（表1）では、最終的に 5 点満点の評価を 100 点満点に換算している。ほぼ妥当な結果になったと考えるが、換算が妥当であるのかは、今後も検討すべきであると考える。

（3）Analytical 評価項目の妥当性
どういった Suggestion が学生にとって、より効果的であるかの検討は常に念頭に置かなければならないと考える。

（4）パフォーマンス／コミュニケーション評価のありかた
下（表5、6）に示したように、今回の統計データからは、極めて対照的で、興味深い結果が見られた。これは、パフォーマンス、或いはコミュニケーション能力というものをいかに評価すべきかを考えるための好材料と言える。

（表5）は各評価者、或いは各テストにおける各学生のクラス内での順位を示しており、（表6）はその順位相関を表したものである。両表とも、左四列と残り右 六

なお、（表5）の左四列は（表3）と同一。
列が極めて対照的である。特に対照的のは、学生「I さん」の順位である。評定者 A、B、D の三名による評価によると、「I さん」は、クラス内で最も良い順位になるが、残りの評価では、最下位、あるいはそれに近い結果となっている。「Iさん」ほど極端ではないが、「H さん」は「I さん」とは逆に、評価者 A、B、D の評価はやや低い一方、残りの評価では高い評価を得ている。

このような対照的結果となったのは、なぜであろうか。評価者 A、B、C、D にはインタビューを行った。また、漢字、中間、期末テストの内容を考えると、このような対照的結果となったのは、評価基準の違いにあると考えられる。左四列の評価基準となっているのは「日本語の分かりやすさ」、「流暢さ」であり、右六列の評価基準は「正確さ」である。この違いが相当の違いをもたらしたと考えられる。評定者 C は他の評定者と異なり、「正確さ」を重視している。（表5）中央の「オーラルテスト順位」が「評定者 C の印象順位」と有意な相関関係があるのは、評定者 C が五回あったオーラルテストの内の四回を担当したためで、評定者 C の評価基準である「正確さ」が重視された結果である。

ここで、以下のような疑問が浮上する。
（1）評定者の評定基準を同一のものにすべきか否か。
（2）そもそもオーラル・パフォーマンス、或いはオーラル・コミュニケーションをどのような基準で評価すべきなのか。
（1）に関しては、学生が混乱しないように、教師間で事前に十分話し合い、クラスでの指導方針、評価基準を統一すべきという考えがある。しかし、一方で、個々の教師の指導方針、評価基準が一貫していても、学生が混乱することはないはずであるから、指導方針、評価基準を一にする必要はないという考えもある。これは、学生は各教師の判断基準に合わせ、行動できるか否かというところから考えていかなければならない問題である。
（2）も重大な問題である。ネウストプニー（1982）は次のような事例を紹介している。
日本人数人が、ある日本語学習者の音声テープを聞いた。その主観的な評価では、日本語能力が非常に低いことで一致した。しかし、詳しい分析をすると、その学習者の話す日本語が非常に正確な日本語で、皆が驚いた。

ネウストプニーは、こうなった理由として、その日本語学習者の非言語コミュニケーション（笑い方、大げさな表情、イントネーションなど）ときめらいの表現の不適当さを挙げている。

こういった点を教師はどれだけ評価に加味すべきなのか、非常に大きな問題であると考える。

（表5）：左四列は（表3）と同一

<table>
<thead>
<tr>
<th>学生</th>
<th>A</th>
<th>B</th>
<th>C</th>
<th>D</th>
<th>E</th>
<th>F</th>
<th>G</th>
<th>H</th>
<th>I</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>A さん</td>
<td>9</td>
<td>9</td>
<td>9</td>
<td>9</td>
<td>9</td>
<td>9</td>
<td>9</td>
<td>9</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>B さん</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>C さん</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>D さん</td>
<td>6</td>
<td>6</td>
<td>6</td>
<td>6</td>
<td>6</td>
<td>6</td>
<td>6</td>
<td>6</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>E さん</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>F さん</td>
<td>8</td>
<td>8</td>
<td>8</td>
<td>8</td>
<td>8</td>
<td>8</td>
<td>8</td>
<td>8</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>G さん</td>
<td>6</td>
<td>6</td>
<td>6</td>
<td>6</td>
<td>6</td>
<td>6</td>
<td>6</td>
<td>6</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>H さん</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>I さん</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>
（表6）：（表5）に関するスピアマンの順位相関行列（*は5％、**は1％水準で有意）

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>評定者A順位</th>
<th>評定者D順位</th>
<th>評定者A印象順位</th>
<th>評定者B印象順位</th>
<th>各課テスト順位</th>
<th>オーラルテスト順位</th>
<th>漢字テスト順位</th>
<th>中間テスト順位</th>
<th>期末テスト順位</th>
<th>最終成績順位</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>評定者A順位</td>
<td>-</td>
<td>0.8156</td>
<td>0.7305</td>
<td>0.8139</td>
<td>0.1770</td>
<td>0.3762</td>
<td>0.2650</td>
<td>0.3163</td>
<td>0.6182</td>
<td>0.4336</td>
</tr>
<tr>
<td>評定者D順位</td>
<td>**</td>
<td>-</td>
<td>0.8577</td>
<td>0.7873</td>
<td>0.3819</td>
<td>0.2460</td>
<td>0.5183</td>
<td>0.3689</td>
<td>0.6924</td>
<td>0.3528</td>
</tr>
<tr>
<td>評定者A印象順位</td>
<td>*</td>
<td>**</td>
<td>-</td>
<td>0.8240</td>
<td>0.2983</td>
<td>0.1017</td>
<td>0.4407</td>
<td>0.2543</td>
<td>0.4937</td>
<td>0.2128</td>
</tr>
<tr>
<td>評定者B印象順位</td>
<td>**</td>
<td>*</td>
<td>**</td>
<td>-</td>
<td>0.0611</td>
<td>0.1097</td>
<td>0.3629</td>
<td>0.1350</td>
<td>0.4407</td>
<td>0.1853</td>
</tr>
<tr>
<td>評定者C印象順位</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>0.8038</td>
<td>0.8798</td>
<td>0.5348</td>
<td>0.7016</td>
<td>0.6670</td>
</tr>
<tr>
<td>各課テスト順位</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>オーラルテスト順位</td>
<td>**</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>0.6167</td>
<td>0.8667</td>
<td>0.8536</td>
</tr>
<tr>
<td>漢字テスト順位</td>
<td>**</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>0.6000</td>
<td>0.7866</td>
</tr>
<tr>
<td>中間テスト順位</td>
<td></td>
<td>**</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>0.8619</td>
<td>0.8954</td>
<td>0.9167</td>
</tr>
<tr>
<td>期末テスト順位</td>
<td></td>
<td></td>
<td>*</td>
<td>**</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>0.9034</td>
<td>0.9121</td>
</tr>
<tr>
<td>最終成績順位</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>*</td>
<td>**</td>
<td></td>
<td></td>
<td>0.9791</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

参考文献

當作靖彦（2008）『「効果的な形成的評価とは」- 学習効果を上げるための「効果的な評価の開発と実施方法』日本語教師研修資料，日本語教育学会ネウストブニー，J. V. (1982) 「外国人とのコミュニケーション」 岩波書店


アニメのコースを教えて：いくつかの実用的な点について

稲本雅子
スキッドモア大学
Masako Inamoto
Skidmore College
minamoto@skidmore.edu

1. はじめに

毎年秋学期の始めに初級日本語のコースで「なぜ日本語を取ることにしたのか」と聞くことにしているが、最近は初級日本語のクラスを取る学生のほとんどが「アニメやポピュラーカルチャーに興味があるから」と答えている。日本語を履修していない学生の間にも日本のアニメやポップカルチャーの人気は広まっているので、本校のように全生徒数2,400人と小さい大学でも学生の興味に対応するように、私の所属する外国語・外国文学部から日本語一年から四年までのコースや古典・現代文学、日本の映画、そしていわゆる『日本文化』のコースに加えて、何年か前からアニメとポップ・カルチャーの二コースをオファーしている。アニメのコースを担当しているのは私だが、私は特にアニメに興味があったわけではない。大学や大学院でも日本のポップカルチャーを勉強する機会があったわけではない。つまりアニメに関しては『ど』がつく素人の域なので、アニメのコースを教えるに当たっては、どのようなアニメがあるのかを調べることから始まり、コースで扱うアニメや学生に読ませる読み物の選択、シラバスの作成、授業の構成に至るまで、訳がわからずやってきた、という感がある。

このペーパーには私が二度目にアニメのコースを教えた時（2011年度秋学期）のコースの概要、実践の場での経験を書いた。私と同様、全く専門外だがアニメのコースを教えるためには、または教えなければならない、という状況の先生方に、私のこの経験が何らか
2. クラスの形態（スキッドモア大学の場合）
アニメを教えるといってもアニメの技術的な面、フィルム理論など様々な角度からアニメを見ていくことが可能だと思うが、私は自分の専門分野が文学であることとコースが200番台という初級レベルだということを考慮して、まずコースの目的を「アニメを『読む』。アニメを通して日本社会や文化について学ぶ」ということに設定し、その目的に即してコース案を作っていこうにした。また、アニメ作品のほとんどは映画ではなくシリーズだが、シリーズ、特に何話もある長いシリーズはクラスでは扱うことが難しいので、いくつかの例外をのぞいてアニメシリーズではなくアニメ映画を扱うことになった。三クレジットのコースだが、一週間に一本映画を見る、という形で、週二回、一回一時間半のクラスの他に、ほとんどの学生がクラスがない夕方六時から八時までの時間帯に映画を見る時間枠を作った。有名なアニメ映画（たとえばアカデミー長編アニメ賞を受賞した「千と千尋の神隠し」など）はすでに多くの学生が見ているし、また最近はインターネットでも見られるアニメ映画があるので「個人的に見ることだからこの時間帯に映画を見に来なくてもいいか」と聞いてくる学生も何人かいたが、クラスとして見る意義を話してこの映画を見る時間もクラスと同様出欠の対象にした。

2011年度秋学期のコースは、毎週火曜日がその週に見るアニメに関する講義、水曜日の夜にアニメ鑑賞、木曜日のクラスでそのアニメに関する討論をする、という形態にした。また、水曜日、アニメ鑑賞の後に每回二〜三枚程度の感想文を書かせることにし、これを木曜日のクラスで提出することを毎週の宿題とした。感想文は✓+、✓、✓-で採点をしたが、この感想文はトピックを与えることもあれば、トピックを与えないで自由に感じたことを書かせることもあった。ただ、200番台のコースで秋学期だったため高校を卒業したばかりの一年生の学生も多く、感想をかかせるとあまりに幼稚なことを書いてくる学生もいたため、途中からはほとんどトピックを与える形式にした。

クラスの討論は、一度目にこのコースを教えた時（2007年度）は全部自分が主導して
いたが、二度目には3-4人の学生がグループでその週の討論を担当し、自分たちでトピックや議題を選び討論を主導する、という形にした。またそのために、討論を担当するグループと前もって（遅くともその週の月曜日までに）二時間ほどミーティングをし、その時までにプレゼンテーションのテーマと内容、実際に使うパワーポイントのスライド、討論のための質問をまとめて来させ、足りない質問やテーマがうまくまとまらないグループにはアドバイスを与えた。討論を担当するグループはあらかじめ映画を見なければならず、その週の水曜日のアニメ鑑賞には来なくてもいいことにした。木曜日の討論の時間、ほとんどのグループはクラスを小さな班に分けてまずその班の中で与えられた質問に対し討論をさせ、その後クラス全体で討論する、という形を取っていたが、その中でもあるグループはどの班にも同じ質問を討論させ、あるグループは班ごとに違う質問を割り当てて討論させるなど、色々工夫をこらしていた。時にはJeopardyのゲーム形式でアニメ映画の内容確認を行ったり、学生に即興スキーをさせたりするグループもあり、討論の主導を学生に任せたのは2011年度は成功したように思う。

学期の最初にアニメを紹介する際には、自分たちが日本のアニメだと思ってきた作品、特にテレビアニメの中には日本語版と英語版とがかなり違っているものがあるということを「カードキャプターさくら」の例を使って示した。

これはYoutubeビデオの「カードキャプターさくら」の英語字幕付き日本語版（カードキャプターさくら）と英語版（Cardcaptors）から同じシーンを取ったものをいくつか集めたもので、日本語版が英語版ではどのように改変されているかはっきり分かるようになっている。これを見て、なぜ英語版ではこのような変更をしたのか意見を出し合うことで、アメリカと日本のアニメに対する捉え方の違いを考えさせるのに役立ったと思う。資料収集には時間がかかるが、「ポケモン」など他のアニメで同じようなものをを作って見せても面白いと思う。

4 SEATJのannual conferenceで使用したビデオは2009年秋学期にSSP100（First-Year Seminar）を履修したJoslyn HiroseとGillian Stoneによって編集されたものである。
3. 実際のレッスンプラン

以下には、『自然と人間』というテーマで二週間前後して扱った宮崎駿監督の「風の谷のナウシカ」と「もののけ姫」を、実際にクラスでどのようにして扱ったかを報告したい。

3-1: 『風の谷のナウシカ』のレッスンプラン

火曜日：講義の内容

1) 宮崎駿監督の紹介
2) スタジオジブリの紹介
3) ナウシカが漫画として始まった理由
4) 池田内閣の所得倍増計画(1960)と高度経済成長、それによって生じた環境汚染と公害問題
5) 開発や進歩と環境破壊との関係
6) 宮崎監督が影響を受けたこと：水俣病と自然の浄化力について
7) 「風の谷のナウシカ」と最初の劇場公開された英語版“Warriors of the wind”との違いについて、DVDのカバーとyoutubeの予告編を使っての比較

水曜日： “Nausicaä of the Valley of the Wind” 映画鑑賞

水頭での説明の他、Nausicaä of the Valley of the Wind のDVDに入っている『ジブリはこうして生まれた。~再現映像で綴る誕生物語~ (The Birth of StudioGhibli)』の一部も見せた。
感想文のトピック: 「この映画は自然と人間との関係についてどのようなことを訴えているか。」（木曜日締め切り）

木曜日：討論
(1) 「風の谷のナウシカ」のマンガ版とアニメ版の違いの説明

(2) 討論の主なポイント
- フィルムの中の女性像について
- ナウシカの世界
- 腐海と蟲について
- 結末について

具体的な質問内容はこのページと次の二ページに掲載したパワーポイントのスライドに書かれている。スライドは2011年秋学期にコースを履修した学生Rachelle Heger, Katherine Vranesh, Kelsey Zoppにより作成されたものである。
Group 1

- Female Characters in the Film. Nausicaa, Estelle, Kushana. What are their differences?
- What sort of Character types are they?
- Why are they female not male?

Group 2

- Compare Nausicaa’s World to our own. Similarities? Differences?
- What does the God Warrior represent?
- What is Miyazaki’s message here? How does this relate specifically to Japan?
Group 3

- What do the insects represent in the film? Why are insects the rulers of the forest?
- What does it mean that the forest is cleansing itself, after the destruction caused by humans?
- What other significance does the forest have?

Group 4

- Although Miyazaki did not intend for there to be religious imagery, would you say it was present in the film?
- What other possible meaning could there be behind the ending?
3-2: 『もののけ姫』のレッスンプラン

火曜日：講義

(1) 神道についての説明
(2) もののけ姫についての説明

宮崎駿監督の考えたテーマ：
- 答の出ない問題を答の出ないまま作品として昇華させる
- 子供の心の空洞の問題—不条理な運命に巻き込まれたり傷つき呪われた
- と感じている主人公
- 不条理な病と差別の問題（病気、性別、人種の差別）
- 人間と自然との関わり
- 恐れを知る心と合理主義との対立
- 環境を破壊しながら生きるしかないのか

水曜日： "Princess Mononoke" 映画鑑賞

感想文のトピック：「もののけ姫」の中で神というものがどのように描かれているか。神という概念は英語のGodと同じか。（木曜日締め切り）

木曜日： 討論

(1) 「もののけ姫」についての簡単な説明
(2) 討論の主なポイント

- フェミニズム

7 これらのテーマは2011年3月21日に日本テレビ系列局で放映された「スタジオジブリ物語」を参照した。
8 具体的な質問内容は下記に掲載したパワーポイントのスライドに書かれている。スライドは2011年秋学期にコースを履修した学生Alexander Arthur, Rachel Greenfield, Megan Mosierにより作成されたものである。
戦争
神話と宗教
アシタカについて
『ナウシカ』と『もののけ姫』との比較
それぞれのフィルムに現れている主人公、脇役、村、自然、そして
宮崎駿監督が描いた『自然と人間との関係』の比較
アシタカとサンについて
Feminism

- How is Feminism portrayed?
- How is it different between San, Eboshi, and the worker women of the town?

War

- Is there a “true” villain?
- During the movie, did you find yourself disliking a specific character? Who and why?
Mythology and Religion

- How does the Emishi tribe interact with the gods?
- How does the mortality of the gods play into their connection with the human world?
  - How is human industrialization effecting them?
- How are the gods portrayed?

Ashitaka

- What role does the curse have?
- Is there any benefit of the curse?
- What is his motivation at the beginning of the movie? At the end?
Comparisons

- *Nausicaä vs. Princess Mononoke*
  - San vs. Nausicaä
  - Eboshi vs. Kushana

Comparisons

- *Nausicaä vs. Princess Mononoke*
  - Sea of Decay vs. Shishigami’s forest
  - Valley of the Wind vs. Emishi tribe
Comparisons

- *Nausicaä vs. Princess Mononoke*
- Future vs. Past of Japan

The ending...

- The role of love?
- How do the characters change?
4. おわりに

最後にアニメのコースを教えるにあたって苦労した点、今後の課題について述べておきたい。まず、学生の知識にばらつきがある点で教えるのに苦労をした。このクラスは一年生から四年生まで様々な学生が履修していたが、一年生は高校を卒業したばかりでまだリサーチペーパーの書き方について習っていない学生が多く、ペーパーの書き方やplagiarismについて個々に指導することに結構時間を割いた。またアジア研究を専攻している学生から日本について全く知識のない学生までいて、その点でも難しかった。またアニメやポップカルチャーについてある程度知識を持っている学生もいたが、そういう学生の中には日本や日本のポップカルチャー、アニメについてある先入観や固定観念を持っている学生も多く、彼らにもっと大きな視野、違った視点からアニメを見てみよう指導するのも難しかった。しかし一番大変だったのは『アニメのクラスは単に楽しいクラスだろう』と思って取っていた学生が多い点だった。そのため、リサーチペーパーなどを書かせたりアニメとは直接は関係がない文化などについての読み物を読ませたりすると不服そうな顔をする学生もいた。

今後の最大の課題としては、この日本の代表的なポップカルチャーのアニメというものを、いかに学問的なレベルに引き上げて教えていくかということがあげられる。この点については今後も引き続き努力していきたい。

最後に、コースで使ってみた資料の情報などをあげておくので、参考にして頂ければうれしい。
テーマ別に見たアニメ映画とそれに関する読み物（コースで使ったものののみ）

アニメの歴史・紹介

*Roots of Japanese anime until the end of WWII with 8 ground-breaking films Scrolls to Screen: The History and Culture of Anime.*


**Post-Apocalyptic World**

アキラ


**オタク文化**

おたくのビデオ


自然と人間
風の谷のナウシカ

もののけ姫

神道
もののけ姫
千と千尋の神隠し
Boyd, James W. and Nishimura, Tetsuya. “Shinto Perspectives in Miyazaki’s Anime Film ‘Spirited Away.’” *Journal of Religion and Film* 8: 2 (October 2004). Online.

テクノロジーとアイデンティティ
メトロポリス
攻殻機動隊


魔法少女ジャンルに見られる女性の地位の変遷:
「うる星やつら」、「ああ女神さまっ」、「電影少女–VIDEO GIRL AI–」
「ちょびっツ」それぞれの第一話


＊＊＊＊＊

上記に言及されていないもので参考にした本:


雑誌:

*Mechademia*. Minneapolis: University of Minneapolis Press.

ユリイカ
ドキュメンタリーなど
スタジオジブリ物語 (日本テレビ系列で2011年3月21日に放映) 各DVDに入っている”Making of” などのドキュメンタリー
医療関係従事者のための日本語教材の開発について
Development of Japanese Teaching Materials for Healthcare Professionals

大須賀茂
Shigeru Osuka

シートン・ホール大学
Seton Hall University
(osukashi@shu.edu)

要旨
日本人観光客や日系企業の駐在員とその家族の増加、更に日本人移民の高齢化等により、日本人が医療機関を利用する機会が増加している。そして、医療関係従事者の間から日本人患者とコミュニケーションを深めたいという声も多く聞こえる。しかし、医療関係の表現を集めた冊子 (Phrase Books) は出版されていたが、医療関係従事者が日本語を学習したくても適当な日本語教材が無い現状が続いていた。そこで、医療関係従事者（専門家）と日本人患者（非専門家）のコミュニケーションを促進する目的で日本語学習教材を開発した。医療関係従事者が日本語学習の経験が無くても学習を可能にする為にローマ字版で出版をした。医療関係従事者の多忙な仕事量の中で、学習が可能であろうと思われる、1日2時間程度で約30日間学習するカリキュラムである。教材は3章から成り、各章は10課で、合計30課で構成されている。第一章は入院から退院・人体名・病気の症状などで医療関係従事者全員に役立つ語彙・表現・状況設定での日本語学習を試みた。第二章は検査・薬局・伝染病・呼吸器科・循環器科・泌尿器科などの医療機関でのユニットを中心に構成した。そして、第三章は各専門科での設定で、内科・外科・眼科・耳鼻咽喉科・皮膚科・精神科・産科・小児科・歯科を含んでいる。各課には30の重要語彙を最初に紹介し、追加語彙を含んでいる。語彙の選択は一般（非専門家）の日本人が日常生活の中で使用している語彙の範囲内に限定した。そして、会話は重要な表現の習得や、例文で文法を説明した。また、医療関係の語彙の語源や医療と関連した
日本文化の理解、更に、語彙と会話をCDで練習できる様に工夫した。更に、一般向けの日本語教科書では比較的扱われていないが、医療現場や日常生活では良く使用されているオノマトペ表現や副詞・複合動詞も積極的に紹介した。本研究では、教材作成中に問題になった点を通して、これからの専門日本語教育の可能性について考察をする。

1. はじめに

2. 教材のフィールド・テスト
専門日本語教育は2つのコミュニケーションが存在する。一つは専門家間のコミュニケーションで、もう一つは専門家（医療関係従事者）と非専門家（一般患者）のコミュニケーションである。専門家間のコミュニケーションには専門的な語彙や知識が要求されるが、専門家と非専門家間のコミュニケーションには、日常生活に頻繁に使用されている分かり易い語彙の使用が重要である。特に、本教材は専門家と非専門家のコミュニケーションの促進と支援を目的としているので、教材の有効性や難易度のレベルを重要視

1 ただし、短期留学生や長期留学生で在留届提出を怠っている人は含まれていない。
した。教材は1995年から1997年にハワイ大学生涯教育(Continuing Education)のプログラムで医療関係従事者を対象とした日本語講座を基にし、その時に使用した教材を使用した。ハワイでは、日系一世・二世・三世の医療関係従事者の定年や老齢化が進み、日本語を話せる医療関係従事者数が減少し、日本語を話せる四世・五世の医療関係従事者の養成が必要だと思われた。

例えば、使用した教材について、当時の学習者のエバリエーションを見ると下記の結果であった。

<table>
<thead>
<tr>
<th>レベル</th>
<th>年度</th>
<th>月日</th>
<th>材料</th>
<th>難易度</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Beginning Level</td>
<td>1994</td>
<td>7月14日</td>
<td>Too academic</td>
<td>1 Too advance</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>About right</td>
<td>19 About right</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Too practical</td>
<td>0 Too element</td>
</tr>
<tr>
<td>Beginning Level</td>
<td>1995</td>
<td>2月23日</td>
<td>Too academic</td>
<td>0 Too advance</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>About right</td>
<td>19 About right</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Too practical</td>
<td>0 Too element</td>
</tr>
<tr>
<td>Intermediate Level</td>
<td>1995</td>
<td>8月11日</td>
<td>Too academic</td>
<td>0 Too advance</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>About right</td>
<td>19 About right</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Too practical</td>
<td>0 Too element</td>
</tr>
<tr>
<td>Advanced Level</td>
<td>1994</td>
<td>11月6日</td>
<td>Too academic</td>
<td>0 Too advance</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>About right</td>
<td>12 About right</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Too practical</td>
<td>0 Too element</td>
</tr>
</tbody>
</table>

この様に、どのレベルでも教材とその内容の難易度について学習者から適当だという評
価を受けたので、教材の内容と難易度は満足できると思われる。

3. 各章
教材は3章より成り、各章10課の合計30課で構成されている。第1章は入院から退院・人体名・病気の症状などで医療関係従事者全員に役立つ語彙・表現・状況設定の場面での日本語学習を試みた。

Lesson 1 自己紹介 Self-Introduction
Lesson 2 予約 I Appointment I
Lesson 3 予約 II Appointment II
Lesson 4 受付と入院 Admissions
Lesson 5 上半身名 Upper Body Parts
Lesson 6 腕と下半身名 Arms & Lower Body Parts
Lesson 7 初診 Initial Medical Examination
Lesson 8 兆候と症状 I Signs & Symptoms I
Lesson 9 兆候と症状 II Signs & Symptoms II
Lesson 10 会計と退院 Discharge

第2章は医療機関でのユニットを中心に、一般医療従事者にとって重要な身体名・検査・病名などを中心に語彙・状況設定でのコミュニケーション能力の開発が出来る様に試みた。

Lesson 11 内臓 Internal Organs
Lesson 12 検査 Examination
Lesson 13 検査後 After the Examination
Lesson 14 薬局で I At the Pharmacy I
Lesson 15 薬局で II At the Pharmacy II
Lesson 16 伝染病 Infectious Diseases
Lesson 17 呼吸器系 Respiratory System
Lesson 18 循環器系 Cardiovascular System
第3章は各専門科で重要な病名やそれを使用した表現を中心に扱った。

4. 各課の内容と付録
各課は下記の12項目より構成した。

1. 各課で最も重要だと思われる30の基本語彙（Basic Vocabulary）を載せた。この語彙選択（名詞中心）には医療関係従事者（専門家）と患者（非専門家）の間で頻繁に使用される語を拙者が観察を基に選択をした。そして、この語彙選択は最後まで選択をするのに苦労した部門で、一番難しい作業で最後まで交換をした。この30の基本語彙は各課で必要不可欠だと確信している。そして、CDで基本語彙の発音練習ができるようにもした。更に、語彙や場面を理解し易い様に、合計30のイラストも載せた。

2. 会話（Dialogue）は、実際の医療関係従事者と患者のコミュニケーション場面を設定し、コミュニケーション・アプローチで会話学習が出来る様に工夫した。また、基本的な文法事項を会話文に入れて、文法学習ができるように工夫した。聞き取りと発音練習ができるよ
うにCDに入れた。

3. 文法 (Grammar) は会話文で文法事項をいれ、会話と文法の学習に連続性を持たせた。そして、丁寧に医療関係の例文を交えて文法を説明した。236の文法事項を30課で取り上げた。文法の量と質から、学習者は中級程度の文法事項の学習が可能であるはずである。

4. 状況設定の会話分だけでは十分な基本医療表現を含むことが出来なかったので、各課のトピックで重要と思われる10の日本語表現 (Useful Expressions) を選んで載せた。また、CDでも学習出来るようにした。

5. 各課に5つの重要表現 (Key Sentences) を載せた。この5つの重要表現は文法事項よりも頻繁に使用され、大切だと思われる文法を基に選んで学習出来る様にした。CDにも学習出来る様に含んだ。

6. 各課では追加語彙 (Additional Words) を20前後導入した。これは、30の基本語彙では十分では無い為に、動詞や副詞などを含む必要があった為である。

7. 言語ノート (Language Notes) は文法では説明しきれない最重要文法事項や日本語表現を詳細に説明するために設けた。言語ノートを学習すると、総合的に日本語理解が習得出来る様に工夫をした。

8. 言葉の根源 (Language Roots) は、本書がローマ字版のために同音異義語の問題点を少しでも解消するために、各課2つの合計60の基本漢字を説明し、医療の基本漢字の語源と使用例を説明した。例えば、下記の漢字の語源を載せた。

Byō (病) indicates illness and disease and is used both as a prefix and a suffix.
Kan (患) indicates illness, disease, and ailment.
Shin (診) indicates diagnosis, checkup, examination, and seeing.
The suffix -tsū (痛) indicate pain, soreness, and hurt. It is also pronounced -itai.
Chi (血) means “blood” and may be used as both a prefix and a suffix. Chi is also pronounced ji or ketsu.
Zō (臓) indicates internal organs, intestines, and viscera.
Chō (腸) is also used for internal organs and indicates guts, bowels, and intestines.
Shin (心) indicates the heart and corresponds to the prefix cardio-.
Shō (症) indicates illness and corresponds to the suffix -sis.
Shō (傷) indicates a wound, cut, scrape, or scratch. The same character is also pronounced kizu.

9. 文化ノート (Culture Notes) は、言語と文化は離しては理解出来ないと思われるので、
各章のトピックを学習し理解するのに役に立つと思われる文化事項を扱ってみた。例え
ば、医療機関や医師の数 (Medical facilities and doctors in Japan)、日本の結核の情報
(Pulmonary tuberculosis in Japan)、日本のアトピーとアレルギーの情報 (Health-related
Japanese proverbs Atopy and allergies in Japan) や、レントゲンの語源 (X-ray and the name
Rentogen)、 松葉杖の語源 (The origin of matsuba-zue (crutch))、ギブスの語源 (The origin
of gibusu (cast))、蕁麻疹の語源 (The origin of jinma-shin)、イボの語源 (The origin of ibo)、
アザの語源 (The origin of aza) 等を紹介した。また、「脈をとる」等の日本語独特の言
い廻し表現もあるので日本語の文化的な背景を説明した。

10. 各課で学習した重要事項の理解を確認する為に、選択式の理解問題 (Comprehension)
を設けた。ここでは、語彙・文法・日本語表現、重要表現等の理解を確認する為に易し
い問題を質問してみた。

11. 学習した内容を口頭訓練出来るように練習問題 (Practice) のセクションを設けた。こ
こでは、フリー・リスポンス (Free Response) 形式の設問をした。

12. 更に、学習したことを練習出来る様に、口頭練習問題 (Exercises) を設けた。この問
題では、内容理解と口語練習を複合し、訓練出来る様に配慮をした。

付録として、医療関係従事者に必要な語彙集を項目別に合計2000語以上載せた。項目の分類は下記の様である。

I. 医療機関名 Facilities, 科Departments and 専門分野Specialists
II. 人体・内臓など名 Body Parts, Internal Organs, and Related Terms
III. 病名と症状 Disease, Disorders, and Symptoms
IV. 薬 Medicines
V. その他 Other Medical and Related Terms
VI. 書式記入に必要な語彙 Medical Forms and Related Terms

更に、医療関係者や患者の為に日英両語の間診表 (Medical Questionnaire) や文法事項・言語ノート・文化項目などの内容要約リストを付録 (Appendix) に載せた。

最後に聴解・口頭練習の為にCDを付録とした。当初は60分程度のCDを作成する予定であったが、基本語彙、会話、日本語表現、重要表現、練習問題等を含むと合計8時間以上の録音時間になってしまいました。その為に、練習問題はCDに入れる事が出来ず、最終的に4時間程度のCDを1枚のMP3に録音をした。

5. 従来の日本語教科書との違い
本教材は、下記4点を扱っている点で他の日本語教科書と比べると特色があると思われることが、オノマトペアや複合動詞を使用した表現が医療現場では頻繁に使用されている。例えば、頭がグラグラ(spinning)する、喉がヒリヒリ(sore throat)する等である。また、複合動詞の吐き出す(throw up)、使い切る(used up)、取り乱す(in confusion)等があげられる。しかし、これらは英語に直訳出来難い為に、英語圏の日本語教育では余り扱われていない分野である。

1. 医療現場でよく使用されるオノマトペア表現の例を含んでいる。
ズキズキ  zuki-zuki suru zutsū  throbbling headache
ガンガン  an-gan suru zutsū  intense/pounding headache
キリキリ  mimi ga kiri-kiri  have a tingling in ears
ピクピク  mabuta ga piku-piku  eyelid is twitching
ゴロゴロ  me ga goro-goro  feel gritty/sandy
チチチチ  me ga chika-chika  see a flickering
ヒリヒリ  me ga hiri-hiri  sting
チチチチ  me ga chiku chiku  have/feel a prickling sensation
ズルズル  hana-mizu ga zuru-zuru  runny nose
カラカラ  nodo ga kara-kara  thirsty
ズキンズキン  ha ga zukin-zukin  sharp pain (in a tooth)
グラグラ  ha ga gura-gura  loose tooth
ガクガク  ha ga gaku-gaku  wobbly tooth
ゼイゼイ  mune ga zei-zei  wheezing in chest
ドキドキ  mune ga doki-doki  heart is beating fast
パンパン  onaka ga pan-pan  fully enlarged stomach
ペコペコ  onaka ga peko-peko  hungry
ビーピー  onaka ga pī-pī  diarrhea
ザラザラ  hada ga zara-zara  rough skin
カサカサ  hada ga kasa-kasa  dry skin
ベタベタ  hada ga beta-beta  oily skin
スペスペ  hada ga sube-sube  smooth skin
シトシト  hada ga shito-shito  soft skin
ピクピク  ashi ga piku-piku  leg cramp

2. 更に、子供について使用されるオノマトペア表現も扱ってみた。
オギャアオギャア  ogyā-ogyā to naku  mewl (for babies, baby’s cry)
メソメソ  meso-meso to naku  whimper
ヨチヨチ yochi-yochi to aruku toddle
ニコミコミ niko-niko to warau smile and laugh with happiness
チュウチュウ chū-chū to nomu/suu suck (for infants)
ゴクゴク goku-goku to nomu gulp
ハイハイ hai-hai suru crawl (for baby)
チョロチョロ choro-choro suru. move with quick movement
ペロペロ pero-pero suru licking
フワフワ hada ga fuwa-fuwa soft skin
ピイピイ onaka ga pī-pī diarrhea

3. 医療表現に良く使用される副詞を載せてみた。
微妙に bimyō-ni slightly
いつも isumo always
時々 tokidoki sometimes
たまに tamani once in a while
強く tsuyoku strongly/hard
弱く yowaku weakly
念のために nen-no-tame (ni) making sure; just to be sure
むしろ mushiro instead, rather, better
何よりも nani-yorimo more than anything; above all
確かに tashika-ni surely, certainly, definitely
取りあえず toriaezu first of all; for the time being
おそらく osoraku (wa) probably, likely, perhaps
かなり kanari considerably, fairly, quite
少なくとも sukunaku-tomo at least

4. 医療関係で良く使用される動詞を含んでいる。
転ぶ korobu fall down
吸う  suu  inhalation/smoke
はさむ  hasamu  pinch
防ぐ  fusegu  prevent
引揺く  hikkaku  scratch
挫く  kujiku  sprain
もたれる  motareru  have a heavy stomach
かぶれる  kabureru  develop skin rash
ぼやける  boyakeru  dim

4. 医療関係によく使われる複合動詞も載せてみた。
落ち込む  ochikomu  depress
吐き出す  hakidasu  throw up
すりむく  surimuku  scrape
つまずく  tsumazuku  stumble
飲み込む  nomikomu  swallow
取り出す  toridasu  take out/pull out
むかつく  mukatsuku  upset (mind)
使い切る  tsukaikiru  use up
喰いちぎる  kuichigiru  bite off
立ち上がる  tachiagaru  stand up

6. 変化する専門用語
専門用語については名称の変更に伴う混乱があげられる。ここ数年の間に、差別用語を解消する目的等で看護婦から看護師へ（2002年）、成人病から生活習慣病へ（1997年）、そして、精神病から統合失調症へ（2002年）等、速やかに用語が変化している点があげられる。例えば、「精神分裂病」は「統合失調症」に改名されたが、未
だに医療関係者の間では「総合失調症」とも呼ばれたりしている。一度普及した病名が、新しい語彙として定着するまでには時間がかかる問題点があげられる。

また、医療日本語には二つの表現が存在する語彙が多数ある。例えば、咳止め・鎮咳薬（Cough medicine）、トビヒ・伝染性膿痂疹（Impetigo contagions）等、専門家間と非専門家間で使用する語彙が違ったり、専門用語の語彙量の多さがあげられる。

更に、「慢性疲労症候群」の様な非専門家には「疲労」だと理解されがちだが、実際には慢性疲労と違った意味を持つ原因不明の強度な疲労が一般的に6ヶ月以上にも続く、筋痛性脳脊髄炎やウイルス感染後疲労症候群を含んでいる「慢性疲労症候群」の様な専門用語の存在等もあげられる。これらは、非専門家にとっては理解はし易く無い語彙である。

7. 専門日本語教材の出版の難しさと専門日本語教材リスト作成の必要性

本教材は1995年に原稿が出来上がっていたが、専門日本語の学習者が少ないことや、利用者のマーケットが小さい為に15年間も出版の機会に恵まれなかった。また、今回の教材の出版は出版社の好意で実現したが、CDの製作費やInternetでの補助教材などの費用はまったく無いのが実情で、素人の拙者がCDを作成した次第である。更に、教材を専門家間で使用するのか、専門家と非専門家間で使用するのかで語彙や会話の設定などの変化があり、教材の内容の幅が広くなり、教材の利用者を少なく限定してしまう現実的な問題点がある。

更に、専門日本語教育は日本語学習の中・上級からという、固定概念が日本語教育者の間で広まってる為か、せっかく学習者は大学で自分の専攻の勉強をしているのに、日本語教育では専門日本語の学習の機会が与えられていない実情が存在するのではないだろうか。2010年秋学期から2011年春学期にかけて『次世代日本語教育カリキュ...
ラム調査』 (Japanese Language Survey for the Next Generation Curriculum) と題して 56 項目を 8 大学 11 名の日本語教師に依頼し、302 名の日本語学習者（1 年目 115 名、2 年目 71 名、3 年目 45 名、4 年目 + 71 名）が回答を得た。この調査結果では、Ⓐ「日本語学習に専攻分野の学習を含むべきであると思うか」については 76％が含むべきと回答し、Ⓑ「日本語学習に専門分野や職業に関連する学習を含むべきであると思うか」については 79％が含むべきと回答している。更に、Ⓒ「いつから専攻の語彙を学習したら良いと思うか」については 1 年目からは 55％、2 年目からは 18％、3 年目からは 9％で、Ⓓ「いつから専門分野や職業に関連する語彙を学習したら良いと思うか」については、1 年目からが 51％、2 年目からが 27％、3 年目からが 11％であった。以上の結果から、学習者は専門日本語教育を初級の時点から受けたいと希望しているにもかかわらず、現在の日本語教育はその機会を与えていないのではないかだろうか。

最後に、専門日本語教育の教材作成の重要性の認識があるにもかかわらず、教材の開発やその結果としての出版物が世に知られていない現状がある。それは、日本語教育学会等が、教材リストの管理やその教材・本の貸し出しの方法を検討する必要があると思われる。経済日本語の他にも、医療日本語、政治日本語、工学日本語、科学日本語等の専門日本語教材の情報が良く知られていない現状があるのではないだろうか。これから、少しでも社会の変化や学習者のニーズに対応出来る教材が必要になってくると思われる。また、専門分野の語彙や文化事項を含んだ新しい教材は、日本語学習が学習者の専攻分野や職業にも直接となり、学習者にとって日本語学習の目的の明瞭化や直接的に仕事にもつながると思われる。そうする事によって、日本語学習が日本理解から実用性に満ちた学習に繋がると思われる。

8. 終わりに：専門日本語の可能性
専門日本語教育が難しいと思われるのは、専門家がどのような言葉を使うべきかという

---
問題と専門家と非専門家の間でどのような言葉が妥当なのかという問題点の調整が出来ておらず、また、多くの場合、言葉の難しさの議論が当該分野の非専門家によってなされることが多いからではないだろうか。その為、専門日本語教育は中・上級からというのが現在の日本語教育カリキュラムである。しかし、社会参加や社会との連携をめざす日本語教育を考えると、頻度の高い専門用語等を初級の時点からどのように導入していくべきかの議論が必要なのではないだろうか。

次に、オノマトペアや複合動詞を使用した表現などが医療現場や日本の社会では実際に使用されているが、これらは英語圏の一般日本語教育では余り扱われていない現状がある。これからの日本語教育は、実際に日本社会で使用されている言葉を基に、学習者の認知的・文化的な理解を助長するカリキュラムや教材も必要なのではないだろうか。今まで、良いと思われて定着してきた日本語教育の教材やその内容は、日本語教育に携わる教育者が作りあげて来た教材であり大切にするべきであると思われるが、これからは社会の変化に基づいた新しい専門日本語学習教材やカリキュラムが必要ではないだろうか。また、学習者にも社会の変化や教材の多様性についても気付かせる事も重要だと思われる。
はじめに
2005年から準備に取りかかり、2010年春学期にノースカロライナ州立大学ボードコミッティより日本語専攻オファーを認められ、同年秋学期より日本語専攻学士をオファーし始めた。それまでにすでに多くの学生が日本語専攻獲得のための準備をしていたこともあり、秋学期には4人の学生、翌2011年春学期には11人の学生がBAを獲得して卒業した。学士獲得にあたり最終段階としての日本語の4技能評価を秋学期、春学期とそれぞれに個別に行っていたが、2011年秋学期より「シニアセミナー」というコースをオファーし、その日本語技能を系統立てて評価することにした。本稿にて、その「シニアセミナー」について詳細に述べる。

シニアセミナー
「シニアセミナー」コースは、日本語専攻学士を獲得するための最終必須科目として位置づけている。このコースの目的は日本語4技能向上を目差すのではなく、評価のみを目的にしているために、単位数は1単位、出席日数は学期中に4-5回、また成績は、PassかNo Creditの二者択一だ。

日本語四技能判定
四技能評価のための調査基準として、読力、聴力、会話力、書き方の四点から評価している。

JLPT Prepコース
読力、聴力に加えて漢字能力の3技能が判定できる日本語能力検定試験(JLPT)での評価を利用している。そのために「JLPT Prep」コースを日本語専攻必須科目に指定した。
このコースは3単位、週4時間半の授業時間数で、成績はA、B、C、D、Fからなる。AもしくはBの学生が日本語専攻としてパスということにした。このコースは、年1回実施されるアトランタでの日本語能力検定試験受験とその合格を目的にしている。基本として日本留学を1年経験した学生にはN2を、留学経験無しの学生にはN3合格を目標にしている。本学がシャーロットにあるために、アトランタでの試験が経済的、時間的に不可能な学生には、学期末試験時に良く似た試験を本学で実施し、それに変えている。上記3技能向上に向けて練習を重ねる内容だ。

アトランタでの日本語能力検定試験の難点は、仮に学生がこのコースを大学での最終学期に取る場合には、12月第一週末に試験が実施されるために、年内にその学生が卒業する前には結果が得られないことだ。そのために、試験ではなくこのコースでの判定がAもしくはBの学生が日本語専攻科目としてパスする、ということにした。

インタビュー
会話力、聴力判定のために、インタビューを実施している。このインタビューにはAmerican Council on the Teaching Foreign Language (ACTFL)の会話能力検定ガイドライン（Proficiency Guidelines-Speaking）を基にして、初級1、2、3、中級1、2、3、上級1、2、3用の質問を作成して学期後半に一人づつ実施している。各々15分くらいの質疑応答だ。

ライティングサンプル
書き方能力判定としては3種類のライティングサンプルを提出させる。3種類のライティングサンプル提出は、学生の書き方能力を測ると同時に、その発達度を測るために、中級、中上級、上級で各教師に提出したペーパーを再度提出させる。中級、中上級での2種類のペーパーには、すでに提出し教師のコメントと成績入りのペーパー、例えばジャーナル、エッセイ、プレゼンテーション用ペーパー、作文等が考えられる。3番目の上級での書き方には、リサーチペーパーという要素も入れる為に、日本語専攻必須科
目のうちの一つである「Introductory Research Project」コース内で書いたペーパーの提出ということになっている。しかし、そのリサーチペーパーが、シニアセミナーとしての最終的なリサーチペーパーとしての質までに到達していない場合には、書き直し、修復、添加等をさせる。

履歴書
学生は専攻科目の最終学期に「シニアセミナー」コースを取るために、卒業を控えて履歴書を書く必要性が高い。そこで、より効果的な履歴書の書き方を学ばせるために、キャリアセンターの担当者に依頼し専門的にレクチャーをしてもらう。学生は、レクチャーを聞いた後、履歴書をキャリアセンターの担当者に提出して、コメントをもらい、改訂して再度キャリアセンターに提出する。最終的には、はじめに自分が書いたオリジナルの履歴書と、改訂した履歴書の両方を提出することになっている。

日本語科用（プログラム）レビュー
今後の本学日本語科改善を目差す為に、レビュー（3ページ）を提出させる。そのレビューには、何故日本語を勉強し、専攻することにしたのかという動機、本学で日本語を学んだ経験、感想、評価等学生の真摯で正直な意見を書かせる。

ポートフォリオ
以上のうち下記をポートフォリオと呼び、学期の最終日に提出させる：
1. オリジナルと改定後の履歴書
2. 3種類のライティングサンプル：中級、中上級、上級（リサーチペーパー）からなる

1 2012年秋学期より、日本語専攻科目として指定することにした。2012年春学期までは、日本語副専攻科目としても指定していたが、質の向上を図るために副専攻を除外し、専攻科目のみと指定することにした。3単位で成績はA、B、C、D、Fからなる。専攻科目として指定する事になり、リサーチの要素、リサーチペーパーとしての要素に、より重点を置く為に、学期中にリサーチの仕方、リサーチペーパーの書き方、日本語リサーチペーパーの書き方について、3−4回レクチャーをする。学期中、学生はレクチャーでリサーチの方法を学んだ後、日本の文化、習慣、歴史、ライフスタイルといったトピックについて個別にリサーチをして、英語のペーパーを書き、英語でプレゼンテーションをする。学期後半になると、英語のペーパーを日本語に訳し、学期末試験時に日本語でプレゼンテーションをする。
3. プログラム レビュー

学科以外での活動

日本語学習向上に向けて日本語科での学習枠を超えてどんな活動をしたかを調べる。学期初めに用紙に記入する。勉学とそれ以外の２種類に別れる。勉学の分野では、例えばインターンシップ、日本留学、ペンパルプログラム等考えられる。勉学以外の分野としては、テューターの経験、教師のアシスタント（TA）、日本関係のクラブ、例えば、にほんクラブ、Japanese Anime and Manga Society（JAMS）への参加メンバーまたは役員、日本関係行事、例えば、シャーロット日本人会主催の盆踊り大会、UNCCのInternational Fair、でのボランティアとしての参加等と考えられる。

まとめ

「シニアセミナー」は、日本語専攻学士取得者が、どのように日本語能力を向上させ、どんな活動をし、どの程度の日本語能力を最終的に獲得して卒業していったかを記録するという目的だ。そのために主なことは、インタビュー実施とポートフォリオ提出、日本語科外での活動調査だ。以下に例として2012年春学期のスケジュールを参考に載せてまとめとする：

Class Schedule in Spring 2012

<table>
<thead>
<tr>
<th>日</th>
<th>事項</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Jan 11 (M)</td>
<td>Orientation (in class)</td>
</tr>
<tr>
<td>Jan 20 (F)</td>
<td>Submit a ‘Research Paper’ written for JAPN 4300 and attach a proposal of how to improve and expand the paper</td>
</tr>
<tr>
<td>Feb 1 (W)</td>
<td>Receive the proposal with comments on the paper (in class)</td>
</tr>
<tr>
<td>Feb 8 (W)</td>
<td>Lecture on resume (in class)</td>
</tr>
<tr>
<td>Feb 2-27</td>
<td>Consult the Career Center to revise the resume</td>
</tr>
<tr>
<td>Feb 29 (W)</td>
<td>Due: Resume (both original and revised resume)</td>
</tr>
<tr>
<td>Mar 19/21</td>
<td>Interview. Receive the draft with comments.</td>
</tr>
<tr>
<td>Apr 25 (W)</td>
<td>Due: Portfolios (writing samples &amp; program review)</td>
</tr>
</tbody>
</table>
製品を紹介するための説得ディスコースの導入法

メンフィス大学 松田結貴

1. はじめに
全米外国語教育協会 (The American Council on the Teaching of Foreign Languages)の言語運用能力基準によるとNoviceは単語レベル、Intermediateになると文レベル、Advancedになると段落レベルでのコミュニケーションが可能になると言われている。超級、そして2012年に新たに加えられたエキスパートレベルではコンテクストによるスタイルの変更、会話のターン、会話戦略、専門用語の使用、分野に適した語彙や文体の選択など状況に応じた言語運用能力が顕著になるのが特徴だ。つまり、外国語を学ぶということは、単語、文法の知識のみならずその言語が話されている社会、文化背景を踏まえ、様々な状況に合ったコード選択ができなければならないということである (Halliday 1978, Kramsch 1993)。

近年、このようなコミュニケーションを社会活動ととらえる理論が広がる中で、文化やディスコースの分析を言語教育に応用する流れが見られるようになってきた。日本語の例をとっても手紙の形式、依頼する時や自分の意見を言う時の会話戦略、ビジネスの場での電話のやりとりなど、日本語独特のディスコースの型やパターンをそれらが使われるコンテクストに照らし合わせて分析し日本語教育に適用させようという試みが多く見られる (Maynard 1998, Iwasaki 2009, Yotsukura 2011)。

本稿では、このような言語教育の考え方に基づいたカリキュラム、評価法、教材作成の一環として、日本の製品のCMを取り上げ、その中に見られる説得ディスコースの分析を通じて学習者の批判的思考力を伸ばし、日本語習得を更に促進するユニット活動の例を紹介したい。日本語独特のディスコースは時代・社会を反映する文化所産の一つとし
て捉えることができ、本研究は近年注目されている内容重視の言語教育、批判的思考力を重視した言語教育の評価法に新しい方向性を提示ことができると考えられる。

2. 先行研究

Maynard (1998) は起承転結のような日本語特有の論説ディスコースの原理やスタイルのミックスなどのストラテジーを詳細に紹介し、小説から漫画にいたるまでのあらゆるジャンルでのディスコースの特徴をあげ、日本語学習者の読解力を促進させようとしている。またYotsukura (2011) もビジネスにおける商品の手配に必要な電話応対の戦略、ヘッジなどについて細かく分析しているが、ジャンルによって異なるディスコースの構成について第二言語習得者に明示し指導することの有用性を提唱している。

ディスコースはメイナード（1997, 2004）が定義しているように、単語、単文のレベルを超えて意味的なまとまりを持つ言語の単位である。テレビのコマーシャルは30秒以内（平均15秒）の短い時間の中でひとつのまとまったディスコースを構築している。しかも視聴者にある製品やサービスをアピールする、または購入するように説得するために制作するというはっきりした目的を持っているので、生教材の中でも比較的初級レベルから教室活動へ取り込みやすいメディアである。

テレビのCMを初級の教室活動に使った報告研究に鶴見(1999)がある。鶴見は「買ってください」という要求表現などの文型導入に日本のテレビCMを使用し、分析させた。また北米と日本の宣伝方法の違いに気づかせ活動を導入し、CMのディスコースを日本特有の文化所産として導入している。さらに学生たちは売り込みたい北米の製品を選び、広告を作る発展活動をするなど、学習者の批判的思考を高めることができたと報告されている。

また国際交流基金は2002年と2005年に「日本語教育用TVコマーシャル集」を作成したが、これはCMを海外の日本語教育の現場で使う際に起こる著作権や入手の困難さに対
応したもので、CMを使い出版された教材としては初めてのものである。この教材は、含まれているCMの文型などを説明し、それらを使用した教育活動例やナショナルスタンダーズの5つの要素との関係も説明している。同基金の2007年のアンケート調査報告によると、教育現場からは非常に高い評価を受けた。

CMのディスコースそのものに注目した研究に村田（2004）がある。村田（2004）は1999年5月から2000年5月に首都圏で放映されたCMを登場する人物の世代差に分けて分析し、またCM総合研究所の好感度トップ500に選ばれたCMと比較して分析した。村田の研究が面白いのは、CMの好感度と言語表現の特徴の結び付きを分析しているところだ。村田の分析したCMは次のような特徴があるとしている。

- 若者向け（中学生から20歳）のCMも、大人向け（30歳以上）のCMも体言止め、述語部分の省略が多い。
  - 渇いたら飲んでいた。アサヒ生ビール、ペアウォーター、新発売（村田pp25）
  - ナイスワン。心と体にやさしくエネルギーと水分を（同pp15）
- 若者向けCMでは敬語体が少なく、常体が基本
  - こんなバニラ初めてだ。爽見えない水ですっきり爽やかな美味しさ、爽でかい、四角い、新爽快バニラ、ロッテ爽（同pp22）
- 若者CMではオノマトペの使用が多い
  - これからのポテトチップはかわいくなくちゃ。一口でぱきっとおいしい（同pp16）

このような特徴を持ったCMの好感度が高いということは、これらのディスコースは日本語話者にとっての「説得」の機能をうまく果たしているものだと考えよう。村田は若い世代はCMの語り手を仲間、親しい間柄と見なすことができ、常体や若者言葉で語られることに抵抗がなく好感を覚えるとしている。一方、30歳以上の大人向けのCMは、視聴者が語り手とは距離をおき立場で見ているので、丁寧体が中心でな新基建親しみを感じる表現を含んだポライトネストラテジーを考慮して制作されているとしている。
Melville（1999）によると日本人が好むCMは、論理的に説得しているものより、視覚的に説得されるもの、芸能人や好ましいタレントを使った親しみがある、楽しい気持ちにさせてくれるものだと述べている。その上、日本人は製品の品質をブランド名によって判断する傾向がある、などとしている。前出の村田の研究やCM総合研究所の好感度ベストに入るCMは、確かにこのような傾向があるのが分かる。

このように日本独特の説得ディスコース、異文化コミュニケーション、比較マーケティングの研究など色々な視点から日本のCMの分析がなされている。次のセクションでは、このような先行研究をもとに、日本語教育にCMの説得ディスコースを導入していく具体的な例を示してその意義を考察したい。

3. 製品を紹介する説得ディスコースの導入法

ここで紹介するCMを使ったユニット活動の対象は、英語圏で300時間から500時間程度日本語を学習した中上級の大学生向けのコースである。今の大学生はだいたい80年代後半から90年代のアメリカで生まれ育った世代であり、任天堂やソニーなど日本のゲーム機に親しみ、「るろうに剣心」や「ドラゴンボール」などの日本の漫画やアニメを見て育った世代である。それ故にゲーム、アニメソフトも含め日本の製品に非常に慣れ親しんで育ってきている。このような理由から説得ディスコースを導入するのには、日本のマスメディア、特に日本の製品のCMを使うのが効果的だと考えた。この世代が好きな製品はいろいろあるが、ここではスマートフォンを取り上げた。このユニットの目標は：

- 日本のスマートフォンについて日本のCMから情報を得ることができる
- 日本のスマートフォンを紹介、説明するための適切な表現を使うことができる
- 日本のCMとアメリカのCMのディスコースを「説得法」の観点から比較分析し、CM以外のビジネスコミュニケーションの場に応用することができる
3.1 ウォームアップ
まず導入するトピック、スマートフォン、に対する学生の導入前の知識、スキルレベルを評価し、既知のものから未知のものへと繋げていく。例えば学生がどれだけスマートフォンについて知っているか、日本語で説明できるかをクラスで教師が質問してチェックしたり、今度携帯電話を買うとしたら、スマートフォンを買いたいか、書いたいか、その理由などを聞き、ユニット活動に備える。

3.2 前活動
CMを見る前に、（1）スマートフォンの機能を説明するために必要な語彙の紹介と、（2）日本語のスタイル（常体、丁寧体、敬語体、述部省略、体言止めなどの文末表現）や親しみを表す助詞「ね」「よ」、およびオノマトペなどの導入、そして（3）CMのキャッチフレーズについての導入を行う。語彙導入はスマートフォンの写真を見せて行ったり、単語と写真を結びつけたり、漢語と言い換えの和語（検索 = 探すこと）を結びつける活動を行う。

また常体、丁寧体、敬語体、体言止めなどいろいろな文末表現が入った広告（ウェブページも可）を見せて、どのような広告がどのスタイルを使っているかに注目させる。また日常会話やビジネスの場など、いろいろな状況を想定して、それぞれの場で会話をする時、どのようなスタイルを使うべきかについて考えさせる。

キャッチコピーの導入には、実際のキャッチコピーだけを取り上げ、どんなCMのキャッチコピーかを推測する活動をする。

3.3 CMを見る
Hager (2002)が提案しているように、少なくとも3段階のステップを踏んでクラスでCMを見るのが望ましい。最初に使用するCMはナレーションが単文、体言止め中心のシンプルなタイプのCMを使うようにする。（1）まず音を消してイメージだけを見せる。そして見た後、どんなスマートフォンのCMであったかを学生に考えさせる。同時に日
本のCMはフォーカスしたい情報やキャッチフレーズがテロップ（テキスト）として現れることが多いことも気づかせる。読み取れたものがあるか、確認する。（2）次に音を出してCMを流すが、そのCMを聞きながら、キャッチフレーズやセールスポイントが選択式になっているワークシートを配っておいて、聞き取れた語彙にチェックマークを入れる。（3）最後にもう一度聴かせて、その後で、キャッチフレーズは何だったか、一番のセールスポイントは何かについてワークシートに記入させて、内容の理解がいているかを確認する。

この3段階のステップを踏んで他の3種類のCMを見せる。上記で使用した単文中心のCMに加えて、このユニットでは女性を対象にしたCM, iPhoneのCMのように複文が使われる論説型CM, そして人気俳優やペットが出る会話が中心のCMから1本選んで使用した。このユニット活動に使用した4種類のCMの内容、詳細については、添付ページを参照されたい。

3.4 ポスト・ビューイング活動
クラスで見たCMの内容理解を確認し、その背後にある文化的要素とディスコースの関係に気づかせるポスト・ビューイング活動は学習者の批判的思考力をつける意味でも大切だ。ここでは2種類の活動を試みた。

3.4.1 リーディング
まず最初に4種類のCMそれぞれの特徴や違いをディスカッションし、それぞれのCMがターゲットとする消費者についても考えさせる。そしてそのターゲットの消費者とCMの中で使われている文末表現やスタイルとの関係についてグループで考えさせる。
（リーディングの前活動）

次にウェブからの生教材、ネットリサーチの公開調査結果、「スマートフォンに関する調査：スマートフォンの魅力は何ですか」などを読み教材として使用し、日本のスマートフォンの情報について学びを深める活動を試みた。
トフォンの人気度について注目させる。\(^1\)この調査結果には、いろいろな質問事項があり、グラフやチャート中心なので、CMで学んだ語彙の確認もできる。グループに各質問事項を分け与えて、詳しい情報を読み取り、わたかったことをクラスで発表させてもよい。

記事の内容理解が確認できたら次に、現地に来ている日本人留学生など日本に長く住んでいる人にアンケート調査をする活動をさせる（ポスト・リーディング活動）。オンラインで日本に住んでいる人にアンケートを取る方法もある。まずグループでGoogle Docなどを使ってアンケート調査に使う質問文を作成させる。その際、調査記事の中に出てきた表現や文型などをできるだけ使えるように奨励する。そして調査のための質問文ができたら、日本人留学生に直接会って口頭インタビューという形で調査し、その結果をまたグループでまとめる。その結果とウェブの調査記事の結果を比べて、同じ傾向にあったか、違っていたかをクラスでディスカッションをする。またアメリカ人学生の動向と日本人に調査した結果の違いや同じ点について比較し、クラスでディスカッションをするのも文化の違いに気付かせるよい方法である。また、このような活動は学習した語彙・文型を実際のコンテクストに結び付けられるため、定着が促進される。

3.4.2 説得ディスコースの分析

語彙、文型、表現などが定着したところで、今度はそれらが構成している説得ディスコースといえる観点からCMを分析させる。こうすることによってディスコースというコミュニケーションの一単位が語彙、文型などの構成要素によって構築されていて、その要素が変わることで、コミュニケーションの機能が変わることに気づかせることができる。

まずクラスで取り上げたスマートフォンのCM4本を使って、今度は日本人にその4本のCMの好感度の調査をする。例えば日本人にインタビューし、どのCMが一番好きか、またそれが好きな理由を聞いてワークシートに書き込ませ、ランキングを作成する。そ

\(^1\)http://www.dims.ne.jp/timelyresearch/2011/111018/
してその結果をもとにクラスでディスコースとの関係を分析する。

実際に分析をする前に、説得のテクニックについて書かれた資料を与えて読ませ、その分類法に照らし合わせて4つのCMのタイプを考える。ここでは、Media Literacy Projectに挙げられている説得テクニックの分類法を使い、自分たちが見た4つのCMを説明できるものは、どれか考えさせる。

• Association：ポジティブなイメージ（勝者、家族）とブランド(NIKE, COKE)を結びつける
• Bandwagon：多数の人が使っている、人気があるなどを利用
• Bribery：クーポンやおまけをアピール
• Explicit claims：値段や機能など詳しく説明する
• Celebrities：有名な芸能人を使って彼らのポジティブなイメージでアピールする
• Humor：ユーモアは視聴者の注意を喚起しやすく、またよい気分にさせる。その気分を使って説得・アピールする
• Individuality：bandwagonと逆に、個性をアピールする説得テクニック
• Rhetorical questions：具体的な結果を示し、論理的に説得する方法で、質問形式にすることで視聴者の注意を引きやすい
• New：新しいもの、新しいことが好きな人は多く、そこをアピールして説得する

例えば、このユニットに使用されたCM（1）－（4）がどのテクニックを使っているか、一つだけではなく複数のテクニックを使っているか、教師が押し付けるのではなく、学習者同士がディスカッションし、考えるようにすることで、批判的思考力を促進する活動になる。

次に日本人へのインタビューの結果からどのタイプのCMが一番好感度が高かったかを

\[ ^{2} \text{Media Literacy Project} \] に挙げられている説得のテクニックなどを参照。
http://medialiteracyproject.org/language-persuasion
分析する。例えば、日本人にCMの好感度についてインタビューした結果、次のようなランキングが出たとしよう。

第一位：単文で構成されている1番目のCM
第二位：人気女優が出ている4番目のCM
第三位：複文が見られる3番目のiPhoneのCM

この結果に上記の説得法の分類を当てはめると、第一位のCMはAssociation、二位はCelebrities、そして第三はExplicit claimと分析できる。ここでウェブにのっているCM総合研究所などの好感度に関する記事を読み、インタビューした日本人の好みを上の結果と合わせて分析する。³例えば、CM総合研究所が発表した2011年のCM好感度に関する記事では、ソフトバンク（お父さんが犬になっている白戸家、SMAP）のCMが5年連続で好感度第一位を保っていると報告し、その要因などを記述してある。このCMは厳密に言えばソフトバンクのモバイルのCMで、特定の携帯電話、スマートフォンのCMではないが、日本人が圧倒的にこのCMを好んでいる実態が把握できる。一方、別の記事の報告によると、2011年で一番売れたスマートフォンはiPhone4となっていて、必ずしもCMの好感度と実際の売り上げが比例しているとも言いがたく、CMの説得力とは何か、日米の携帯電話のCMにおける説得テクニックの違いについてクラスで考えることができる。⁴

最後に、日本とアメリカの異文化コミュニケーションの観点から上の結果を分析し、それを他の状況に応用する活動をすることができる。日米の異文化コミュニケーションについての研究は多いが、よく日本人は周りとの調和を強調したがり、結果的にみんなが持っているもの、流行っているものに傾く傾向があると言われる。一方、アメリカ人は

³ http://news.livedoor.com/article/detail/6121932/
⁴ http://bcnranking.jp/category/subcategory_0010.html 2011年秋にはiPhone4がトップであったが、現在はSamsungのGalaxySになっている。
はっきりと論点を述べて説得する方法を好むと言われる(Goldman,1994)。このような文化の違いが好まれるCMの違いに反映されているかについてディスカッションすることにより、日米の説得ディスコースの違いがより深く理解できる。

ディスカッションで得た日本特有の説得テクニックを他の状況で使う目的で、ロールプレイを行うこともできる。例えば、日本の電機量販店でインターンをしているという設定で如何に（1）お客様のニーズをよく聞き、そのニーズに応えたスマートフォンを勧められるか、（2）またスマートフォンの機能を説明するために必要な語彙、表現をうまく使えたか、（3）日本人が好む説得のテクニックをうまく使えたかどうかで学習者のコミュニケーションスキルと文化の習得度の評価をすることができる。

4. プロジェクト
ユニットの最後に発展活動としてプロジェクトを行うのは学習効果を評価する上で非常に効果的である。例えば、CMとは別のテレビニュースや討論会、新聞の論説文、意見文の日米の違いを分析し、クラスで発表する。また、スマートフォン以外のアメリカの製品を日本人に紹介するCMを制作したり、アメリカの製品を日本に紹介する動画を作成したり、また大学のプロモーションビデオを作成して日本の大学に配信するなど、このユニットで学習した説得ディスコースを実際の状況に応用する可能性は数多くある。グループや個人でプロジェクトを行い、その後クラスで発表をさせるが、その前に評価用のルーブリックを渡し、ユニットのオブジェクティブを改めて示し、学習者がその目標に達したかどうか自己評価もできるようにしておくことで、プロジェクトが一層効果的にできる。5 評価もこのように教師がするだけでなく、自己評価、またクラスメートからの評価も有効である。このユニットの評価は、自己評価、教師の評価に加えて、日本人に評価してもらうという方法が取れる。日本語を日頃からコミュニケーションの手段として使っている日本人に評価してもらうことで、学習者が実際社会に出ても同じよう

5ルーブリックのサンプルは添付Bを参照。これは、アメリカの製品のCMを作成し、日本人留学生に評価してもらうという想定で作成してある。
な状況で日本語を使って社会活動ができるようになるという意味で非常に有意義である。

このような発展活動をすることで、日本の社会、文化に対する視点を更に深め、より高度な日本語運用能力を身につけることができると同時に、実際の社会活動で言語が使える喜びが得られるため、中・上級学習者に起こりがちな中だるみ、自分の進歩が初級レベルの時のように見えないフラストレーションを解決し、学習意欲を高めることができると。

5. まとめ
本稿ではコミュニケーションは社会活動の一つであるという考え方を踏まえ、スマートフォンのCMを使って日本独特の説得法を日本語のコースに導入する方法について考察した。よく全米外国語教育協会の言語運用能力基準の中級から上級以上への移行が難しいと言われる。中級と上級レベルの大きな違いは段落レベルでコミュニケーションができるかどうかである。つまり、英語圏で日本語を学習している者にとって、いろいろな状況におけるディスコースの型を踏まえ、コミュニケーションが出来るようになるためには大きなハードルがある証だが、本稿では、日本語特有のディスコースを日本の文化の所産として考え、その比較分析を教室活動の中に取り入れることによって、上級レベルまで学習者の日本語運用能力を高めることができると主張した。

参考文献


メイナード泉子 (1997) 談話分析の可能性：理論・方法・日本語の表現性
くろしお出版

メイナード泉子 (2004) 談話言語学：日本語のディスコースを創造する構成・レトリック・ストラテジーの研究。くろしお出版

鶴見道代 (1999) 「カナダ製品の宣伝：広告を作る」国際文化フォーラム

http://www.tjf.or.jp/jp/content/ideacontest/pdf/2_s04_06j.pdf

村田和代 (2004) 「テレビコマーシャルの好感度：世代別言語ストラテジーの視点から」メディアとことば1：「マス」メディアのディスコース。 pp 2-35 ひつじ書房
添付A：ユニットに使用したCM例

このユニットに使用したCMは2010年後半から2011年前半に流されたスマートフォンのCMの中から次の4本を取り上げた。CMの記述は平成15年放送文化基金の『研究報告』に示されている方式を使用し、ナレーションの部分は鍵かっこで示されている。

<table>
<thead>
<tr>
<th>Scene</th>
<th>Type</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1/6</td>
<td>SD</td>
<td>商品のカット 次世代風な実写</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>CI/SL</td>
<td>「Dell Streak SoftBank 001DL」</td>
</tr>
<tr>
<td>2/6</td>
<td>SD</td>
<td>商品のカット 次世代風な実写</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>NA</td>
<td>「Dellからアンドロイド</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>スマートタブレット登場」</td>
</tr>
<tr>
<td>3/6</td>
<td>SD</td>
<td>片手で商品を持つ実写</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>NA</td>
<td>「片手で扱（あつか）える最大サイズ」</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>CC</td>
<td>通話もできる</td>
</tr>
<tr>
<td>4/6</td>
<td>SD</td>
<td>商品上で指で女性ファッション雑誌をめくる動作</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>NA</td>
<td>「5インチ大画面」</td>
</tr>
</tbody>
</table>
SD は、Scene Description の略で、「CM の状況説明」。SL は Sound Logo の略で「商品名や企業名、ブランド名などを短い節や独特の言い回しで表現したもの」。CI は Corporate Identity の略で、「短いメッセージを含む企業やブランドのロゴマーク。SL と組み合わされることも多い。その場合 CI/SL と表記。NA は声のみのナレーションで、CC は Catch Copy の略。CC は「特に商品の基本的なコンセプトを示していると思われるフレーズを文字化して画面の上に表したもの」である。

この CM は、商品名の他にも全て体言止めになっているのがわかる。上の CM 構成からナレーションの部分だけを抜き出してみると：

- Dell Streak SoftBank 001DL
- Dell からアンドロイドスマートタブレット登場
- 片手で扱える最大サイズ
- 5 インチ大画面
- よく使う機能へ 簡単アクセス
- Dell Streak SoftBank 001DL

このように、この CM はすべての文が体言止めになっていて、イメージと合わせて製品のセールスポイントを簡潔に並列している。また最初と最後の文が製品名になっていて視聴者が製品の名前を記憶にとどめやすいようになっている。
次の CM は、若い女性向きの CM で、イメージも飾られた爪で文字を打つ若い女性のイメージが中心である。ナレーションだけを取り上げると：

(2)

- Auから
- 女の子が待っていたスマートフォン
- ネイルを気にせずサクサク打てる
- 3D も楽しめる
- Android au AQUOS PHONE 誕生
- SHARP

この CM も常体「打てる」「楽しめる」と、体言止め「Auから」「スマートフォン」「誕生」「SHARP」から構成されたシンプルな文が並列されているだけである。オノマトペの「サクサク」が使われているのも特徴である。

3つ目は複文が入った論説調の CM。最近日本でもマーケットシェアを広げている iPhone の CM は、アメリカで制作された CM をそのまま日本語バージョンにしてある。そのため、日本のほかのスマートフォンに見られるようなシンプルなものではなく、携帯の機能について複文を多く使って説明している。ナレーションだけを抜き出すと：

(3)

- iPhone じゃないとできないことがあるんです。
- たとえば、AirPlay
- 携帯の中の音楽を
- 簡単に
- 部屋のステレオから聴けたり
- 自分で撮った写真を
- テレビの大画面で見られたり
- お気に入りのムービーを
- みんなで楽しむことも簡単です
- AirPlay
- iPhone だけの楽しみがまた一つ

三行目の「携帯の中の」で始まる文は、述語動詞が「聴けたり」「見られたり」と連用形になっていて、3つの単文をつながない複文となっている。また前出の CM と違い、文末が丁寧体「あるんです」「簡単です」になっているのも特徴である。
四つ目のCMはストーリーになっていますCMである。このタイプは有名な俳優や歌手が使われているケースが多く、会話が中心になっている。下の例は堀北真希という人気女優が「スマートフォン」になるというユニークな設定。しかしあたかも男性が恋人を田舎の家族に紹介するために初めて連れて行くという状況に絡めてある。

（4）

- 女「ちかいんですか」
- 男「うん、もうすぐ」
- 男「もしかして、緊張している？」
- 女「少し」
- 女「どうしよう、手ぶらで来ちゃった」
- 男「だいじょうぶ」
- 女「前にも誰か、連れてきたの」
- 男「うん」
- 女「そう」
- 男「だいま」
- 母「おかえりなさい」
- 男「紹介します（携帯電話を取り出す）」
- 女「はじめまして。スマートフォンと申します」
- 母「まあ」(嬉しそう)
- 男「さっ」(彼女を家の中に促す)
- ドコモ スマートフォン

このCMは親しい男女の会話ということで常体が使われているが、男性の両親に挨拶するときに敬語体になる点、また新しい彼女を紹介するときに、親であっても丁寧体になる。
添付 B：このユニットプロジェクトのルーブック例（アメリカの製品の CM 作成）

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>3</th>
<th>2</th>
<th>1</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>内容・メッセージ</td>
<td>紹介された製品についてよくわかった MPH ほんの少し</td>
<td>紹介されている製品はわかったが、その製品についての情報は、あまりよくなかった</td>
<td>何について紹介してるのか、よくわからなかった</td>
</tr>
<tr>
<td>言語表現</td>
<td>製品を紹介するのに適切な表現が100%使われていた MPH が何でも</td>
<td>適切な表現が使われていたが、コミュニケーションに支障を及ぼす間違いが一つ以上あった。</td>
<td>製品を紹介するための適切な表現があまり使われていなかった</td>
</tr>
<tr>
<td>説得法</td>
<td>とても好感を持って（その製品がほしいと思った） MPH が何でも</td>
<td>どちらかといえば好感が持てる（人に勧めるが、自分ではその製品がほしいとは思わなかった）</td>
<td>あまり好感が持てなかった</td>
</tr>
</tbody>
</table>
“Teaching 3.11” Project: Incorporating Current Issues into Course Development

Chiaki Takagi, University of North Carolina at Greensboro

c_takagi@uncg.edu

Introduction

This paper introduces my “Teaching 3.11” course development project which was inspired by Japan’s recent catastrophic events. Viewing modern Japanese history as a series of recoveries from mass-destructions including natural disasters and damages from war, I have been engaging in research concerning media and literary representations of “destructions and recoveries” in Japan’s modern development. When a magnitude 9 earthquake, followed by a massive tsunami, hit the Tohoku area on March 11, 2011, “destructions” became real, and Japan’s devastating situation led me to think of Japan’s relationship with earthquakes once again. I think it crucial to incorporate the important issues regarding the 3.11 disasters into my Japanese Studies course work.

Ideas and Planning

I consider the 3.11 disasters as having added a new dimension to societal and cultural differences that deserve global attention. We certainly need to rethink Japan as an earthquake nation, paying close attention to the affect of earthquakes on various aspects of Japanese culture and society. Japan has been going through a long term recovery process from this traumatic experience. Knowledge of Japan’s relation to earthquakes in its modern development will also help our students to deepen their understanding of Japan’s post 3.11 transformation and to demonstrate sensitivity to it. The purpose of this course development project is to provide our students with opportunities to engage in intellectual conversations on current issues and to share knowledge with the community.

Immediately after the 3.11 disasters, many students expressed their sympathy towards victims and also shared their willingness to engage in volunteer activities to support Japan. While organizing fundraising activities with those students, I conducted a survey of Japanese class students in March 2011. Although the students’ general interest in the 3.11 disasters was obvious, the purpose of the survey was to know their specific interest regarding Japan’s current, as well as future, situation:
<Survey Questions>

1. What types of cultural studies courses are you interested in?

   Culture in general  Literature-based  Pop-culture  Current issues  Other

2. Are you interested in learning Japan’s current situation as a (part of) course work?

3. If your answer to #1 is Yes, what aspects of Japan’s situation are you interested in learning?

   Nuclear issues  US-Japan relation  Economy  Education  Other

4. Do you plan to go to Japan in the future? If your answer is Yes, please explain your plan briefly. (Study abroad, short trip, graduate study, etc.)

5. Are you interested in a service learning course for UNCG students to serve in Japanese communities to help their recovery?

A total of 108 students took the survey and the results indicated that nearly 50% of students considered “current issues” as a type of cultural studies that interested them. Their learning interest in Japan’s current situation was very high (91%). They were specifically interested in the impacts of the recent disaster on economy, education and the US-Japan relation as well as nuclear issues. In addition, 77% of the students affirmed their interest in a service learning course to help Japan’s recovery. Based on this survey result, I was convinced that Japanese studies courses focusing on the 3.11 disasters would be beneficial for our students, and thus, I planned to develop a cultural studies course, a conversation course, and a service learning course.

Research Trip

My course development project was supported by the Title VI grant. I received a travel grant, which allowed me to make a research trip to Japan in June 2011. The purpose of my trip was to research Japan’s economic, social, cultural and educational situations related to the 3.11 disasters. I also set out to collect necessary information on possible impacts of the disasters on the promotion of international education including study abroad exchange and international service learning. During my trip I visited Tohoku University in Sendai-city, Shizuoka University in Shizuoka-city, Shizuoka Association for International Relations in Shizuoka-city, and Hamaoka Nuclear Plant in Omaezaki-city. I also had an opportunity to speak with a representative of the Nippon International Cooperation for Community Development in Kyoto and to learn about the disaster volunteer situation. I also had a meeting with JTB (Japan Travel Bureau) representatives to discuss travel situations after the disasters including their disaster volunteer bus services. This research trip has largely contributed to the development of these new courses that demonstrate our program’s responsiveness to international issues and problems regarding nuclear energy. This trip also helped me to build a professional network to support my project.
New Courses

My “Teaching 3.11 project” has thus far resulted in three proposals for three new Japanese studies courses: a cultural studies course, a conversation topic course and a service learning course.¹

JNS 306 Current Issues in Japan (Cultural Studies)

JNS 306 focuses on current issues in Japan and non-traditional aspects of Japanese society. It is taught in English or Japanese. Proficiency level, when taught in Japanese, is JNS 301 (5th semester). The course is currently being taught as an experimental course and is taught in English to attract a broader audience.² The course topic, “Japan as an Earthquake Nation” offers a diverse view of Japan’s interaction with natural disasters with special focus on the Great Tohoku Tsunami and Earthquake as well as related nuclear issues.

<Sample Course Outline>

Part I: Destrucions and Reconstruction in Japan’s Modern History and Disaster Prevention Culture

• What is a “disaster,” What is an “accident”? Disasters as metaphor
• Mass destruction (natural disasters vs. man-made destructions), responsibility, recovery and healing
• Disasters in history (Edo ~Meiji) and development of seismology/catfish myth
• Earthquakes (Great Kanto Earthquake/Great Hanshin Earthquake)
• Effects of disasters on Japanese culture/ mindset (lessons from the past, architecture, readiness, prevention culture, education)
• Earthquakes in literature (After the Quake by Haruki Murakami)
• Hiroshima/Nagasaki and film (White Light, Black Rain)
• Media representations of disasters/destuctions (Godzilla, Japan Sinks, Akira, The Space Battleship Yamato)

Part II: 3/11, Post 3/11 and Nuclear Issue

• Tohoku Earthquake and Tsunami
• Nuclear Issues (history, politics, center-periphery issues)
• Fukushima Nuclear Meltdown

¹ These proposals were granted in April 2012.

² As of March 2012.
• How to educate our community about Japan’s recent catastrophe (fund-raising, film sessions, other activities to involve our community)/Plan a lesson/review of *The 2010 Japan Disaster*
• Films (*Tokyo M8, Ashes to Honey*)

Part III: Student Presentations

• Individual research projects on approved topics

**JNS 210 Current Topics Conversation**

In this conversation course students learn key terms and learn to express their ideas regarding these issues in Japanese. Required language proficiency for the course is the level of JNS 204 (4th semester).

**<Sample Conversation Topics and Assignment>**

A discussion topic and/or reading assignment (newspaper articles, etc in Japanese or English) for each class will be announced in advance. Students are expected to have a short writing on each topic. Your writing may include your ideas/opinions, questions, additional information, etc.

• 地震雷家事おおやまじ
• 地震とナマズ
• 日本の家と3匹のこぶた
• 震災ボランティアについて
• 震災募金について
• 原発について

Students will prepare 3–5 min. speech on a topic of their choice (preapproval required). After his/her presentation, each student will be asked questions about his/her idea(s) by the instructor and your peers.

**JNS 499 Practicum (Service Learning)**

**<Proposed Outline>**

JNS 499 is a service learning course in which students engage in volunteer activities using their knowledge in the Japanese language. The course is designed to deepen students’ understanding of the Japanese language, culture and society through interaction with communities. Students will be engaged in service activities for approximately 18 hours a semester. The core component of the course is for students to teach local school children Japanese language and culture, including current societal issues such as earthquakes and nuclear issues. Besides language and culture lessons, students also organize relief activities for Japan’s disaster areas. Japan will go
through a long recovery period from the recent catastrophes, and “Kokoro no Kea” (Mental Care) for children in the disaster areas has become crucial. The goal of our students’ services is to share their knowledge with American children and make positive changes for both American and Japanese communities.

The course offers children opportunities to learn a rare language and a different culture. Students’ services contribute to developing children’s global awareness, and also stimulate the school community’s interest in early second language education. Students share their knowledge with the community by educating school children about Japan and its relation to disasters. The course can be further developed into an international service learning in which students engage in service activities in Japan.

**Course Offering Models and Rationale**

These three courses are designed as cluster courses and, ideally, students should take them in sequence. In JNS 306 students examine 3.11 related issues and deepen their understanding of Japanese culture and society. In JNS 210, they learn to express their ideas regarding the same/related issues in Japanese. Finally, in JNS 499, students share their knowledge with the community by educating school children about Japan and its relation to disasters. Thus, students should take them in the following order:

- **Model 1:** 306 and 210 (Fall) / 499 (Spring)
- **Model 2:** 306 (Fall) / 210 and 499 (Spring)

These courses are also designed to correspond to ACTFL 5Cs; culture, connection, comparison, communication, and community. The suggested course offering models enhance students’ learning most effectively.
本稿では、授業時間など学生とのコンタクト時間を最大限に有効利用するためのアイデアの一つとして、テクノロジーを用いたasynchronous feedback、非同時的フィードバックについて論じたいと思う。

1 はじめに

限られた時間で学生の言語能力をできる限り向上させたいと思う場合、授業時間をどれだけ有効に利用できるかが非常に重要なポイントとなり、この点に日々頭を悩ませている日本語教育者は多いと察する。私もその一人で、特に一学期が約九週間と短いクォーター制の大学で教えていると、瞬く間に学期が終わってしまうため、授業時間の有効利用は常に重要な課題となっている。

また、私が教えている大学はクォーター制であるだけでなく、大学の方針で、どの外国語学部のコースでも平均三学期、つまり平均約二十七週間の学習を終えた後に、学生がグループで参加する海外留学のプログラムが用意されているため、学生が現地に降り立つまでに、日々の生活に困らない程度の実力を身に付けさせる必要があるということになる。これは、学生にとってもかなりのプレッシャーだと思いますが、教える側も同様で、そのため余計に授業時間の有効利用が非常に重要になってくるわけである。

2 授業時間有効利用の試み

本稿の本題であるテクノロジーを用いた非同時的フィードバックについて論じる前に、まず過去に行った授業時間有効利用の試みについて言及してみたいと思う。授業時間を有効に使うためには、授業自体をより内容の濃いものにすることはもちろんですが必要だが、それと同時に、授業中に絶対にしなければならない以外のことはしないことによって時間を節約する、などの工夫も必要になってくる。そのためまず、「しなければならないが、授業中以外でもできることが何であるか」、その見極め作業から始めることにした。その結果 CMS (Course Management System) を最大限に活用し、学生への連絡事項伝達などは、「ターゲット言語で書かれたものを読んで理解し行動する」練習として取り入れることにした。他には、カリキュラムの総見直しを行い、学生がある程度予
習をして来ないと授業中困るような授業形態を取り、それによって文法などの説明に費やす時間を最小限まで短縮し、聴いて話す口頭練習が授業の中心となるようにした。

授業時間有効利用のために工夫できることは色々あり、見直しを行って以来十年ほどこのような授業形態でクラス運営を行っているが、それでもその日の授業内容とは直接関係なくても、授業中に説明しなければならないことがあるのも事実である。どうしても必要なことをする時間を省いたために、後から学生が困るのは本末転倒で、本当の意味で時間の節約にならないので、その見極めが非常に重要となる。

その方法を試行錯誤していた際、先生の視点では非同時的であるが、学生にとっては同時的なコミュニケーション方法があれば、問題が解決できるという点に気がついた。その解決法として、スクリーン・キャプチャーのテクノロジーを利用することにより、学生に説明しなければならないことをあたかもそこに学生がいるかのように説明したものを録画し、学生はそれを後から見るという方法を取りことにした。

3 スクリーン・キャプチャー

非同時的フィードバックの具体的方法について論じる前に、まずスクリーン・キャプチャーというテクノロジーについて言及したい。スクリーン・キャプチャー、あるいはスクリーン・ショットとも呼ばれているが、これは特に新しいコンセプトではなく、スクリーンをキャプチャーする、つまりコンピューターのデスクトップ上に見えるものをキャプチャーして保存する、という意味である。スクリーン・キャプチャーは、例えばコンピューターのハウツー関連の本などでよく使われている。すなわち、どのウィンドウを開いてその中のどの項目をクリックするかを説明する場合、文章でその手順を説明するよりも、実際にウィンドウが開いていて、その中から選ぶべき項目が見える画像があった方が、説明しやすく理解しやすいためである。

図1：スクリーン・ショット
スクリーン・キャプチャーのキャプチャー方法には二つあり、厳密には、スクリーン・ショットは静止画として保存するもの、スクリーン・キャプチャー、またはスクリーン・レコーディングはデスクトップ上でしたこと、例えばカーソルを動かす、またはウィンドウの開閉など、を動画として保存する方法である。私が「非同時的フィードバック」に用いたのは後者の動画として保存する方法で、そのようにして私が作った動画を学生とシェアするという方法を取ることにした。

4 非同時的フィードバックの試み

2011年秋学期に三年生の日本語のコースにおいて、この非同時的フィードバックを本格的に導入してみた。このコースは、通常学期三学期（一年生のコース）＋夏の集中学期＋学期分（二年生のコースに相当）、つまり四学期間の日本語の学習を終えた学生のためのコースであり、この年は「食から学ぶ日本」というタイトルで新しい内容のコースを出した。これは、新聞記事、雑誌記事、エッセイ、映画、コミック、小説など、「食」に関する様々なタイプの教材を扱い、言語四技能の向上はもちろんのこと、日本の食文化について学ぶことにより文化能力の向上を図ることも目的のコースである。

1）説明

非同時的「フィードバック」を行う前に、実験的に非同時的「説明」としてスクリーン・キャプチャーのテクノロジーを利用した。このコースでは話す宿題として動画を使用しており、学生が作った動画をCMSに提出することになっていた。コースのCMSは基本言語を日本語に設定してあるので、「マイコンピューターの参照」や「送信」など、全てのボタンや操作説明が日本語になっているため、学生が混乱しないように課題提出の手順の説明をする必要があった。

このコースでは、読み物ごとに「書く宿題」と「話す宿題」を課していたが、扱った教材の一つである映画（『UDON』2006）は話す宿題のみが課せられた。映画の内容の要約と映画で説明されている讃岐うどんの作り方を自分の言葉で説明するというタスクであったが、それを二分以内で動画にまとめるという課題である。

この学期から大学で使われているCMSのバージョンが新しくなり、インターフェイスに変更があったこともあり、課題提出の仕方を説明しておく必要があると判断し、スクリーン・キャプチャーのテクノロジーを用いて非同時的「説明」を行うために動画を作成した。その時に使った動画のスクリプトが以下である。

「これから、映画の話す宿題について説明します。映画の宿題は書く宿題ではなく、話す宿題になります。まず、この「読み物」の所をクリックすると、このように二つの項目があるのでですが、この「宿題」の所を見
て下さい。ここに話すことが二つ書いてあるので、それについて二分以内にまとめるという宿題です。動画のファイルができたら、ここをクリックして下さい。そうすると、このような画面が出ます。ここ、「ファイルの添付」と書いてある所、ここをクリックすると、「マイコンピューターの参照」ということで、皆さんのコンピューターの中に住む動画のファイルを添付することができます。できたら、この「送信」のボタンを押すと、課題が提出されます。

これは、私が実際にコンピューターのデスクトップ上でCMSの画面を操作しながら説明したものであるが、スクリプト中の「ここ」や「このように」などのアンダーラインの部分は、カーソルを動かして実際に指し示していた部分である。このようなことをする場合、以前は手順を全て日本語で書き出すことによって説明していたのであるが、スクリーン・キャプチャーのテクノロジーを利用することにより、「非同時的に学生の前で実際にやってみせる」ことが可能になった。

2）フィードバック：書く課題

本題の非同時的「フィードバック」は、主にプロジェクトで行っていた。本コースのプロジェクトは、コースのトピックが「食」であったので、プロジェクトのテーマも食に関連した「日本の食ミュージアム研究」とした。日本には色々なフード・ミュージアムがあり、その傾向などを調べた後で、各々の学生は研究したいペーパーを書き、学期の最後に口頭発表を行った。

三年生、四年生レベルのコースでのプロジェクトは、一学期間かけて徐々に完成させていくタイプのもので、学生は授業時間以外にプロジェクトの研究や準備を行う。プロポーザルの提出、初稿、第二稿、最終稿と進み、口頭発表は学期の最終週の授業中に行われる。

言語のコースにおいては、ペーパーのフィードバックはその内容はもちろんのこと、言語の正確さについてもなされるべきである。このプロジェクトを行った三年生のコースは、その前のコースで初級文法を終えたばかりの学生が対象のコースであり、学生はまだ細かい文法的な間違いや誤用の可能性がある。そのため、ペーパーをチェックする際には当然それは指摘する必要がある。しかし、ペーパーの初稿の段階で先生が間違いを全部訂正してあげるのでは、学生になぜ間違いしているのか、どう訂正したらいいのかを考えさせる機会を与えないことになってしまう。

作文やペーパーの言語の間違い指摘方法や程度は先生によって様々で、間違いの部分に下線を引くだけのこともあれば、どこが間違っているかだけでなく間違いの種類
色分けしたり記号（助詞の間違いは「P」、スペリングの間違いは「SP」）を用いたりして指摘する方法もある。以前私も、この「間違いの種類を記号で指摘する方法」を使いペーパーを添削していた。間違いの部分にアンダーラインを引くだけでの添削方法よりは、この記号を用いた方法の方が学生は訂正しやすいと思うが、やはりこれだけでは不十分であるとずっと感じていた。このような記号をヒントとして正しく訂正できる学生もいる反面、間違いの種類を指摘されただけでは、どう直したらいいかよく分からない学生がいることも事実であった。

学生のペーパーの言語の部分にフィードバックを与える場合、一人一人の学生とオフィスアワーなどで会い、学生と二度としてペーパーを見ながら間違いを指摘し、なぜ間違いしているのか、どう直したらいいか考えるように促す、という方法が理想的には一番効果が期待できるのではないかと思う。しかし、もちろんクラスのサイズにもよりが、このようなことをするのには非常に時間がかかり、現実的でないのが実情である。学生のペーパーに、より効果的にまた効率的にフィードバックをするために、スクリーン・キャプチャーのテクノロジーを導入することになったプロジェクト関連のものには全てwikiを使用しているので、学生はまずそこにペーパーを書く。フィードバックの手順としては、学生が書いたペースをコンピューターのデスクトップに表示した状態で声を出して読み上げ、文法的な間違いの部分をカーソルでハイライトするなどにより指摘し、それがなぜ間違っているのか、どのように訂正すればいいのか口頭で説明する。最後に、ペーパーの内容についてのフィードバックを行う。

スクリーン・キャプチャーは、私がデスクトップ上で行った全てのこと、声を出してペーパーを読む、カーソルを動かす、間違いの部分をハイライトする、などを記録する。私が声を出してペーパーを読みあげる作業が終了すると同時に、学年へのフィードバックが記録された動画が作成されるという段取りである。

このコースのプロジェクトでは、学生とオフィスアワーなどで個々に会ってペーパーを一緒に見たわけではないが、この「非同時的フィードバック」の方法を取り入れることによって、たまたもそうしたような効果が得られた。フェイス・トゥ・フェイスでする場合と一つ違うのは、学生が疑問に思った点をその場で質問できないということであるが、学生はいつでもメールで、あるいは授業の前後、オフィスアワーで質問することができるのので、これは特に問題にはならなかった。そして、先生とオフィスアワーなどで会っている間に、言われたことを全て消化しようとするのはなかなか難しいと思うが、動画でフィードバックを行うことにより、学生は何度でもそれを見ることができ、必要な部分で止めて何度も聴き直すことが可能になる。

３）フィードバック：話す課題
このスクリーン・キャプチャーを用いた非同時的フィードバックは、デスクトップ上にあるものなら何でもキャプチャーできるので、学生のペーパー、つまり書く課題だけでなく、動画で行う話す宿題のフィードバックにも使用した。この方法は、2011年春学期の三年生のコースで実験的に行ってみたものである。これは三年生の三学期目のコースであり、「ロボットとの共存」をテーマとしたコースであった。ロボットに関する様々なタイプの読み物を扱ったが、その一つが星新一のショートショート、「なぜのロボット」であった。それを作った本人以外用途が分からない「謎の」ロボットについての話であるが、最後にこのロボットの用途の種明かしがある。その部分を除いたバージョンを学生に渡してあり、話す宿題はそれまでの話の要約とそのロボットの用途を推測する、というものであった。

学生はこの宿題を動画で提出し、それに対してフィードバックを行うのにスクリーン・キャプチャーを用いてみた。スクリーン・キャプチャーは、デスクトップ上の動きを全て記録することができるので、「動画の動画」を作成することが可能である。つまり、学生が録画した話す宿題の動画を再生している途中で、間違いなどに気づいた時に止め、そこでコメントをする、という方法を取っていた。その作業は逐次動画として記録されるので、その動画を学生とシェアすることによりフィードバックを行った。この宿題のフィードバックがプロジェクトのペーパーのそれと違うのは、ペーパーの場合、初稿、第二稿、最終稿と、指摘された間違いを訂正したものの再提出のチャンスがあったが、宿題の場合はそれがなかったという点である。そのため間違いを指摘する際には、なぜ間違っているかだけでなく訂正した正しいものを与えるようにしていた。

5 学生の反応

スクリーン・キャプチャーを用いた非同時的フィードバックを初めて行ったのは2011年の春学期のことであったが、本格的にこの方法を用いたのは2011年の秋学期が初めてだったため、学生からの意見を訊くために、その学期の三年生のコースで簡単なアンケート調査を行った。

その結果、100％の学生が、この非同時的フィードバックについて肯定的に答えていた。この方法の利点についての質問に対しある学生は、このように答えている。

When we get written feedback, it is often easy to mechanically go through the corrections, make the changes on the paper, and then resume with our daily lives. By aurally receiving feedback, the student is forced to pay critical attention to everything the teacher is saying, especially in instances wherein those comments received will thereafter be used to correct work still due for submission. Especially in those situations in which the work to be revised is critical, the student will likely hang on each word of suggestion, rather than being satisfied with the "gist."
非同時的フィードバックのマイナス点についても訊いてみた。一人の学生は以下のような意見を述べている。

It is likely that if the student is unable to clearly hear each and every word that the professor is saying, corrections may become too difficult. There is also the simple issue of time: it takes longer to go through an oral report than a written report. Nonetheless, despite the corrections taking "longer," suggestions are more concretely internalized.

学生からの反応が肯定的なものであり、かつフィードバック方法として効果があるものだと判断したため、その後のコースでも非同時的フィードバックを課題やプロジェクトに取り入れて行くことにした、

6 スクリーン・キャプチャーの応用

最初は主に非同時的フィードバック及び説明に使用していたスクリーン・キャプチャーのテクノロジーであるが、これを教材作成に応用してみることにした。このテクノロジーを利用して作成できる教材には色々な可能性があり、どのレベルのコースにも応用することができるはずである。

1) 初級用聴き取り練習教材

まず初級用の聴き取り練習教材として、自習用のものを作成した。一年生の一学期目のコースの学習項目の一つに「道案内」が含まれているが、他人に説明された道順を理解する練習と、他の人に道順を説明する練習の両方を行う。最初の例は、地図と目的地までの道順を説明した音声ファイルの二つから成っている。学生は、地図を見て道順の説明を聴き、それに従って目的地まで正しく行けるかどうか練習するものである。これだけなら、例えばウェブページに地図を載せて音声ファイルを添えるなど、他の方法でもできるのであるが、答えのファイルではカーソルの動きで道順を示すことにより、学生は視覚的に道順を確かめることができるようになっている。これは、デスクトップ上の動きを全て記録できる、スクリーン・キャプチャーの特製を利用したものである。

次の例は最初の例の反対のようなものであるが、地図とカーソルの動きだけが見える動画になっている。学生はそのカーソルの動きに従って、目的地までの道順を正しく説明する練習をする。このファイルにも解答用ファイルがあり、それにはカーソルの動きに伴って正しい道順が説明されている。
図2：初級用聴解練習の例

２）中級用聴き取り練習教材

中級レベルの聴き取り練習用としては、YouTubeの動画を使った教材を作成した。通常YouTubeの動画を見るのと同じようにブラウザーで動画を見ながら、ボイスオーバーで聴き取り練習のスクリプトを話し、それをスクリーン・キャプチャーしたものである。

その一つの例は本田技研工業株式会社による二足歩行ロボットASIMOの動画で、前述の三年生の三学期目の「ロボットとの共存」というコースで使用するために作ったものである。2011年に最新型ASIMOが完成し、それまでのバージョンどう違うかということをボイスオーバーで説明したものであるが、この動画に内容把握の質問を付けて課の宿題の一部、あるいは自習用として使用することを考えている。

7 スクリーン・キャプチャー用ソフト

最後に、スクリーン・キャプチャーのテクノロジーとソフトについて言及しておきたいと思う。

前述のように、スクリーン・キャプチャーのテクノロジーは新しいものではなく、例えばMacの場合、特別なソフトを使用することなく、ショートカット・キーでスクリーン全体、あるいはアクティブなウィンドウのスクリーン・ショットを撮ることが可能である。またMacでは、Previewというアプリケーションを使ってスクリーン・ショットを撮ることも可能である。そして、MacにはGrabというスクリーン・ショットを撮ることができるアプリケーションも標準搭載されている。キーボード・ショートカットやPreviewの機能としては、タイマー撮影ができるということが挙げら
れる。セットして10秒後に画面全体のスクリーン・ショットを撮ることができるのであるが、スクリーン・ショットを撮る準備をした後でカーソルを動かすことができるので、例えば画像を移動している途中のスクリーン・ショットを撮ることも可能である。

Windowsの場合も、PrintScreenキーを使うことでスクリーン・ショットが撮れ、撮影したスクリーン・ショットは、Microsoft Paintなどの画像編集ソフトにペーストして保存することができる。

このように、デスクトップ全体あるいは一部を静止画として捉える技術はかなり以前から存在するが、デスクトップ上での様々な動きを動画として保存するのは、ショートカットキーなどだけでは難しいようである。そこでソフトウエアが必要になるのだが、様々なスクリーン・キャプチャー用ソフトが存在する。私が前述の非同時的フィードバックや教材作成用に使用したのは、SnapzProX（Ambrosia Software Inc. http://www.ambrosiasw.com/utilities/snapzprox/）というMac専用のソフトであるが、このようなコマーシャルソフトは価格が問題となる場合もある。例えばCamtasia（TechSmith http://www.techsmith.com/camtasia.html）というソフトはMacバージョンが1000ドルほど、もっと様々な機能を搭載したWindowバージョンは約300ドルである。SnapzProXはそれよりは少し低価格であるが、それでも70ドルほどである。私のようにこれらのソフトを頻繁に使用する場合には「必需品」として考えられるが、そうではない場合は、このようなことをしてみたいが高価なソフトにかかわる手が出ないということもあるのではないだろうか。

スクリーン・キャプチャーができるソフトにはフリーウェアもあるので、それを数点ご紹介したい。

私は、SnapzProXを使い始める前はJing（TechSmith http://www.techsmith.com/jing.html）という2007年に開発されたソフトを使用していた。その当時したいと思ったことはこのソフトでほとんど出来ていたが、フリーバージョンは録音録画時間に五分という制限があり、動画の保存フォーマットがSWF（Streaming Flash Video）だけであることもあり、今もう少し柔軟性があるソフトの方が使用している。JingのProバージョンは、動画がMPEG-4で保存できること、そしてフリーバージョンにはロゴとリンクが挿入されるが、プロバージョンではそれを削除することができ、またプログラム内からYouTubeに動画をアップロードすることも可能になっている。

他のコマーシャルソフトとしては、QuickTimeXにも同じようなスクリーン・キャプチャー機能がある。QuickTimeXはMacのOSに標準搭載されているもので、OS10.7（Lion）からは選択部分の録画ができるようになっている。Windowsのフリーの
スクリーン・キャプチャー・ソフトとしては、CamStudio (http://camstudio.org/) があり、キャプチャーする範囲をデスクトップ全体から特定の範囲まで選択することができる。また、デスクトップ上でのアクティビティを録画すると同時に音声も録音することが可能である。

他にも同様のソフトがあるが、本稿で論じた非同時的フィードバック等に似た用途で使う場合は、スクリーン・キャプチャーができるだけでなく、音声も同時に録音できるソフトを探すといいだろうと思う。
A Need for a Needs Analysis

Priya Ananth

Abstract

Knowing the needs of our students, potential employers, the business community, and the larger community is crucial in developing a business language curriculum (Matsuda, 2010). In fact, conducting a needs analysis should be an essential first-step towards developing any educational curriculum. It has been seen that all successful language programs investigate their own students’ needs and interests as well as the expectations of teachers, programs, and the related professional fields of their students. This helps the programs find the most effective approach and methodology for their own courses and to successfully implement them in all of the various settings (Takami, 2010). The goal of this paper is to examine the significance of conducting a needs analysis before designing a Japanese language course curriculum. The case under study is an intermediate level pilot Business Japanese (BJ) course that was offered at a state university in the southeastern region. The paper will report on (i) crucial components that were considered to conduct the needs analysis for the course, (ii) predicted student learning outcomes at the beginning of the course, and (iii) effectiveness of those learning outcomes at the end of the course. This paper will bring to light the rationale and method to do needs analysis for the courses we teach, which in turn will help us plan better and more effective courses for our students.

I. Introduction

While it is a well-known fact that conducting a needs analysis is of foremost importance in developing a language curriculum (Richards, 2001), the significance of formally designing and executing a needs analysis has not been emphasized much in language teaching circles until recently (Iwai et al., 1999). Enrollments in foreign language classes have historically been sensitive to changes in the global economy, and Japanese is no exception. According to survey

---

1 Affiliation: Middle Tennessee State University, Email: Priya.Ananth@mtsu.edu
I would like to express my gratitude to the faculty and fellow members of the Business Japanese JOINT program organized by AATJ for introducing this topic. This paper was supported by a course release grant from Middle Tennessee State University, College of Liberal Arts, TBR Access and Diversity Grants, for which I am very grateful.
reports published by the Japan Foundation from 2003 to 2009, there have been wide fluctuations observed in student enrollments during this period. Total number of Japanese language learners in the U.S. decreased by 15.9% from 140,200 in 2003 to 117,969 in 2006. However, it increased by 19.7% to 141,244 in 2009. It may be noted that at the college level, these figures have been rising on the plus side at 7.7% from 2003 (43,018) to 2006 (45,263), and then a drastic jump of 25% growth in 2009 (56,623). While the current 2009 figures are promising by themselves, the inconsistent and sudden changes in trends in the past ten-year period are somewhat unsettling.

In order to ensure consistent and regulated growth of our Japanese language programs, it is crucial to lay a careful and strong foundation at the very first-step of curriculum planning. Designing and executing an effective needs analysis is that first-step towards creating a strong and successful language program.

The goal of this paper is to examine the significance of conducting a needs analysis before designing a Japanese language curriculum for an intermediate Business Japanese (BJ) course offered at the college level. Section II reviews background literature on studies done on needs analysis. Section III introduces and discusses the needs analysis survey used in the BJ course. Section IV highlights the perceived learning outcomes obtained from the needs analysis survey, and the effectiveness of those at the end of the course. Section V presents the conclusion.

II. Literature Review

Needs analysis (also called needs assessment) refers to the activities involved in gathering information that serve as the basis for developing a curriculum and that meet the local needs of a particular group of students (Iwai et al., 1999). Once identified, needs can be stated in terms of goals and objectives which, in turn, can serve as the basis for developing tests, materials, teaching activities, and evaluation strategies, as well as reevaluating the precision and accuracy of the original needs assessment (Brown, 1995). The inclusion of needs analysis can be seen in various curriculum models that have been developed over the past 20 years, such as the one in Brown (1995). As illustrated in figure 1 below, needs analysis is the first element in Brown’s curriculum approach, and through the evaluation of the program it becomes a part of a cyclic structure that returns to the needs analysis again.
There have been several published studies that attribute the success of their language programs to conducting a needs analysis as the first-step of curriculum development. Most of the studies are in the field of English as a Second Language (e.g. Bosher & Smalkowski, 2002), English for Specific Purposes (e.g. Cowling, 2007), Korean as a Foreign Language (e.g. Chaudron et al., 2005), and Japanese as a Foreign Language (Iwai et al., 1999). For an overview of these studies, refer to Kusumoto (2008).

Information about needs can be obtained using many common forms of communication such as questionnaires, surveys, or interviews. Besides these, Richards (2001) gives several other procedures for collecting information, such as learner self-ratings, class observations, learner language samples, longitudinal case studies, and information through print and media (books, journal articles, etc.)

The sources of information may come from and be applied to different groups such as community needs, institutional needs, Japanese program needs, and students’ needs (Takamizawa, 1994). Each of these groups consists of several components or sets of questions that become part of the needs analysis instrument. Some sample questions are given below. Refer to the Appendix for the needs analysis instrument used in this paper.

1) Community Needs: What kinds of Japanese companies are there in the area? What kinds of collaborations are possible with the local community?

2) Institutional Needs: Who will teach the course? Who will take the course? Will there be collaborations with other departments/colleges?
(3) Japanese Program Needs: What is the level of the course? How many hours a week will the course be offered?

(4) Students’ Needs: Why do students want to take this course? What skills do they need? What is their background?

The data collected using the needs analysis instrument is then summarized in the form of a set of learning outcomes that can take the shape of can-do statements or ranked lists of different kinds. These learning outcomes allow the teachers to create a big picture for the course and think about what they want the students to understand and be able to do in the long run as a result of their understanding. These outcomes, listed as can-do statements, reflect the goals and objectives of the course that commensurate with the needs of the local community, institution, language program, and most importantly the students.

In the next two sections, the needs analysis survey that was developed and conducted for an intermediate BJ course will be discussed in detail.

III. Needs Analysis Part 1: Data Collection

The pilot BJ course was offered at the second-year college level where students had done 180 hours of Japanese language study and completed the first volume (12 lessons) of the *Genki* textbook. In what follows, questions from the survey will be listed along with the data collected for each of the groups.

**Area Business Information**

1. Identify what industries you have in your area?

   In 2009, 149 Japanese companies had a combined investment of over $11 billion in the state of Tennessee alone. Over 60% of direct foreign investment in Tennessee comes from Japanese companies, and most of them are from automotive industry. Almost 40,000 Tennesseans are employed by Japanese companies, and nearly half of those jobs are being offered by Nissan, Bridgestone, and Denso, Tennessee’s largest employers. Neighboring state Kentucky, in 2010, had 146 Japanese corporations with a total employment of 32,000. At present, the state of Georgia has 235 Japanese companies investing in facilities and employing 21,000 people (Source: Japan Consulate at Nashville website).
Institutional Needs

1. Describe how your course relates to the needs with other departments such as Business College?

This course is independent in the Foreign Languages and Literatures department and not collaborating with any other department at this time. Upon consulting the university catalog and other foreign language faculty, the following information was obtained. Business Spanish, Business French and Business German: While these three courses are currently being offered by the Foreign Languages and Literatures department, none of them are required in their respective majors or minors. Also they have not been cross-listed with any other department. The Business Spanish professor has been teaching her course for 20+ years and had initiated communication with Business College many years ago. Business College was open about the idea of collaboration but the matter was not pursued. With the addition of Business Japanese, a stronger case can be made in favor of cross-listing business language courses with courses in Business College.

Business College: Department of Business Communication and Entrepreneurship offers a minor in Business Communication, and Business Japanese/ Spanish/ French/ German may fit well into their course menu. It may be worth pursuing this line of thought further.

Global Studies: A major in Global Studies requires 12 hours of foreign language study, and the choice of language course is flexible. Business Japanese can easily be cross-listed with the Global Studies department. This is definitely a possible option.

Japanese Program Needs

1. What will be the level of your BJ course/program?

The course will be offered at the undergraduate second-year level, where students have had 180 hours of Japanese language study and completed the first volume of the Genki textbook.

2. Is the course required for graduation? Or is it elective?

The course is an elective, and counted towards the Japanese Language minor offered by the department. This is not a required course for the minor.

3. Does the university provide internship program? If so, what kind?

The university does not offer internship programs, but directs students to the Career Development Center (CDC) for information about internships/job opportunities. The CDC has a
website where students can register and upload resumes. The website and resumes are accessible to potential employers listed there such as Nissan, Sony, and Bridgestone. Additionally, CDC organizes job fairs where potential employers visit the campus and hire students directly. This may be a good platform for the Japanese language teachers to meet directly with HR personnel from these companies.

4. What is the maximum number of enrollment in the course?
   Maximum enrollment is 25.

5. How many times per week do you meet, and how many minutes per class do you meet?
   The course meets twice a week, and each class meeting lasting about 85 minutes.

6. What form does the course use for instruction? (e.g., online, traditional, etc.)
   The class uses a hybrid format with about 75% of the materials covered in the classroom and the remainder through online resources.

Student Needs

1. Describe your students’ goals for studying Business Japanese in detail. (e.g., work for a Japanese company)

   Of the 23 students surveyed, 17 want to work for a Japanese company, 10 are interested in pursuing internship opportunities in Japanese companies, 19 are taking the course for credit fulfillment, and 21 want to learn Japanese in professional contexts. Other goals include teaching English in Japan, translation services, and a desire to be well-rounded in Japanese language and culture.

2. What is the expected form of communication? (e.g., direct/telephone conversation, email, reading, etc.)

   The course mainly focuses on speaking and listening skills (such as telephone and office conversations) with directed reading and writing components. The modes of communication that students expect to use in this course are speaking (23), listening (21), reading (20), and writing (17). Other responses included non-verbal skills such as gestures and bowing. From the survey it became evident that most students want to focus on all four skills rather uniformly including non-verbal skills.

   Given that this is a second-year level course, the focus of the course is skewed more towards speaking and listening than reading and writing. The students will be given an option to
concurrently take this course along with the regular third-year Japanese language course that covers the material of *Genki* 2. Since the proficiency and knowledge of the students at the beginning of the course (at the end of *Genki* 1) is not conducive to diving directly into the content, the first couple of weeks will be spent on introducing *keigo* “honorific language” basics (including concepts, vocabulary and ritualistic expressions). This will be followed by focusing on specific units (such as *syookai* “introductions,” *meisi* “business cards,” and *denwa ootai* “telephone conversations”) and reinforcing the use of *keigo* in each unit by looking at specific scenarios in various work situations. Material will be carefully selected to mostly include the grammar patterns that students are expected to be familiar with or are able to follow and use with some explanations provided at the time the unit is introduced.

3. With whom will the students use Business Japanese? (e.g., employees, customers, business partners).

The responses included employers, colleagues, higher-ups, clients, business partners, professors, and strangers.

4. What is the target proficiency level of the students?

Given the level of the course, target proficiencies were set at intermediate-mid for speaking and listening, intermediate-low for reading, and novice-high for writing.

5. What kind of job-related and language background do your students have?

As for job-related background, 14 out of 23 had experience in retail, gaming industry, computer labs, English tutoring, restaurant, or freight company. Many of the students had studied another foreign language besides Japanese. The survey revealed prior background in Spanish (9), Latin (2), German (1), French (3), Korean (1), and Chinese (1).

Based on the data collected from Part 1 of the needs analysis, perceived learning outcomes will be delineated in the next section.

IV. Needs Analysis Part 2: Learning Outcomes

Area of Language

The target language proficiency was set at the level of intermediate-mid to high (in speaking and listening) and novice-high to intermediate-low (in reading and writing). At the end of the course, the students will have a repertory of factual and practical knowledge about how to
conduct themselves appropriately in various business settings in Japan. More specific outcomes in the area of language will include the following.

1. Acquire basic knowledge and spoken skills needed to engage in many daily transactions within a Japanese working environment.

2. Understand and be able to use preferable and frequently used vocabulary, expressions, and discourse in business contexts. For example, students will be able to comprehend and use keigo in several given business contexts. They will be able to appropriately handle situations related to first-time introductions (self and others), exchange of business cards (including what to say when they are out of cards), and making and receiving telephone calls to set up appointments and meetings.

3. Be able to use online tools to read and interpret authentic materials on business culture related topics.

4. Be able to research, write and present information in Japanese related to topics on business cultures and manners.

**Area of Culture**

Initially most of the information in the area of business culture will be relayed during lecture classes mostly in English. The culture information will then be reinforced in Japanese through the reading materials and class discussions based on those materials. More specific outcomes in the area of culture will include the following that align with the 5Cs of the National Standards.

1. Learn and practice basic Japanese business manners. For example, the students will gain knowledge as well as incorporate into practice important Japanese cultural business norms, such as uti-soto “ingroup and outgroup,” tate syakai “hierarchy,” hoorensoo “report, contact, consult,” and nemawasi “building consensus” (Connections).

2. Understand and be able to articulate cross-cultural differences in American (native country’s) and Japanese ways of doing business (Comparisons).

3. Observe the different products of business culture, such as a business card or an appropriate bow, and be able to analyze the information that is conveyed by these products (Cultural Product and Perspectives).

4. Through guest lectures, interact with the Japanese business community and learn about the ins and outs about the real business world (Community).
The set of learning outcomes in the areas of both language and culture listed above constituted the starting point for planning the BJ curriculum, and a thematic-unit based approach\(^2\) was found to be most appropriate to achieve these outcomes. Class activities and assessment tests were created to align with the established learning outcomes. Examples of class activities included rehearsed role plays, class presentations, online readings, and class discussions that were structured around settings such as first-time introductions, business card exchange, making or receiving phone calls, leaving messages and taking memos, etc. One of the assessment tools was a final group project that students completed using Wikispaces. They had to research, write and present information in Japanese that related to Japanese business culture. Some of the topics chosen were *Nihon no kaisya no kaisoo seido to manaa* “Hierarchy and manners in Japanese companies,” *5zi go no kaigi: Nomyunikesyon* “After 5 meetings: Nommunication,” and *Yakuza no bijinesu bunka* “Yakuza business culture.” Some of the required components of the final project were to introduce Japanese business manners or norms, incorporate cross-cultural differences, and articulate cultural products (e.g. office space, bowing).

The class activities and assessments satisfactorily met the goals and objectives set forth by the learning outcomes of the needs analysis. This was reflected in the semester-end student evaluations for this course.

V. Conclusion

It is evident that needs analysis is an essential first-step in curriculum planning, and must be conducted for all new as well as ongoing courses. As pointed out by Brown (1995), “needs are not absolute;” that is, once they are identified, they continually need to be examined for validity to ensure that they remain real needs for the students involved. After all, as aptly put by Crookes & Schmidt (1991), “a program that attempts to meet students’ perceived needs, will be more motivating and successful.” Conducting needs analysis will help achieve just that.

\(^2\) Details about curriculum planning including the choice of pedagogical approach for the BJ course is outside the scope of the current paper, but they will be addressed in another forthcoming article.
References

Bosher, Susan. & Smalkoski, Kari. 2002. from needs analysis to curriculum development:
Designing a course in health care communication for immigrant students in the USA.


Chaudron, Craig., Doughty, Catherine., Kim, Youngkyu., Kong, Dong-kwan., Lee, Jinhwa., Lee,
analysis of a tertiary Korean as a foreign language program. In Michael Long (Ed.),


online [http://www.nflrc.hawaii.edu/Networks/NW13/NW13.pdf](http://www.nflrc.hawaii.edu/Networks/NW13/NW13.pdf)

Kusumoto, Yoko. 2008. Needs analysis: Developing a teacher training program for elementary

Japanese language programs. *Occasional Papers. American Association of Teachers of

Education. Cambridge University Press.

Takami, Tomoko. 2010. Meeting student needs: Perspectives on teaching Japanese for
professional perspectives. *Occasional Papers. American Association of Teachers of

Appendix
BJ Course Needs Analysis Instrument

Name:
Institution:

Needs Analysis: Part 1

Area Business Information
1. Identify what industries you have in your area?

Institutional Needs
1. Describe how your course relates to the needs with other departments such as Business College?

Japanese Program Needs
1. What will be the level of your BJ course/program?
2. Is the course required for graduation? Or is it elective?
3. Does the university provide internship program? If so, what kind?
4. What is the maximum number of enrollment in the course?
5. How many times per week do you meet, and how many minutes per class do you meet?
6. What form does the course use for instruction? (e.g., online, traditional, etc.)

Student Needs
1. Describe your students’ goals for studying Business Japanese in detail. (e.g., work for a Japanese company)
2. What is the expected form of communication? (e.g., direct/telephone conversation, email, reading, etc.)
3. With whom will the students use Business Japanese? (e.g., employees, customers, business partners).
4. What is the target proficiency level of the students?
5. What kind of job-related and language background do your students have?

Needs Analysis: Part 2
Based on the above needs analysis, what kind of knowledge and skills do you want your students to have by the end of the program?
日本語イマージョンプログラムにおけるアーギュメンタティブライティング指導

Argumentative Writing Standards in Japanese Language Immersion Program

E. E. ワデル ランゲージアカデミー 日本語プログラム

安部紀子、降矢恵美子、降矢啓二、ハムリック麻也子、
京極悠美、三木貴司、オッティンガー エリック、辻沙織

E. E. ワデル ランゲージアカデミー（ワデル）の日本語プログラムでは、
2011−2012年度、シャーロットメクレンバーグ学校区（CMS–Charlotte-Mecklenburg Schools）全体で実施された、全教科を通してアーギュメンタティブライティングの指導をするという方針を受けて、日本語プログラムにおける文章の書き方の指導を見直すことになった。効果的に作文指導を行い、かつ、段階的に文章表現能力を身に付けさせるためには、まず、指導する立場の教員が、新しく導入される指導要領を理解し、何をどう教えるかの同意が重要と考え、日本語プログラムの今年度の研究課題とした。ここでは、アーギュメンタティブライティング指導の変化の経緯、また、現在までの日本語プログラムとしての指導研究の経過を発表する。

E. E. ワデル ランゲージアカデミーと日本語プログラムについて

E. E. ワデル ランゲージアカデミーは、ノースカロライナ州、シャーロット市にある公立のK−8言語マグネットの学校であり、中国語、フランス語、ドイツ語、スペイン語、及び日本語のイマージョンプログラムがある。本年度は、1,222人の生徒が在籍している。ワデルの小学部では、ノースカロライナ州のスタンダードカリキュラムを各言語を使って教えており、英語の授業は1日45分である。6−8年生では、ランゲージアートの授業をイマージョン言語と英語で教えるという形でイマージョンを継続している。ワデルの小学生は、授業をそれぞれの言語で受けている。学習修得度をはかるためのノースカロライナ州共通テストは英語で受けているが、算数、英語、理科の3教科とも、学区、州よりも高い習得率をあげている。
日本語プログラムの在籍生徒数は、K〜8年生で160名である。日本語での授業を行う他、日本文化への理解を深める様々な活動をプログラムで行っている。年中行事の他、太鼓クラブ、姉妹校との交換プログラムなどを行っている。

コモン コア ステート スタンダーズ、エッセンシャル スタンダーズについて

コモン コア ステート スタンダーズ（CCSS - Common Core State Standards）は、全米ではなく、州レベルで始められたものであり、NGAセンター（National Governors Association for Best Practices）とCCSSO（Council of Chief State School Officers）が、教員、教育関係者等と協力して調整した学習指導要領である。その目的は、アメリカ全国でCCSSを施行することにより、州間での差をなくすことができ、高校卒業以降、大学、職場でいかせる能力を子どもたちに身に付けさせることにある。CCSSは、高校卒業以後、大学または職場で即戦力として使える能力、技能を習得させるために下記の基準が挙げられている。

- 大学、職場で望まれていることと一致している。
- 明確で、理解し易く一貫性がある。
- 厳密な教育内容と高レベルな思考力を通しての応用知識を含んでいる。
- 現在施行されている州の教育要項、内容をさらに強めるものである。
- 高い成果を上げている諸外国について知り、生徒がグローバル経済、グローバル社会で活躍できるようにする。
- 調査研究に基づいている。

また、児童、生徒への利点は、下記となっている。

- 概念知識に焦点を当てている。
- 州間での学習内容に一貫性を持たせている。
- グローバル経済で生き残れる準備ができる。
- 全ての科目を通して、読む力／書く力を習得させるとで、学習成果を上げる。
- 高校卒業時に、大学／就職先で必要とされている能力、技能を身に付ける機会があな
CCSSは、英語、及び算数／数学が全教科に関連しているため、英語と算数／数学だけの学習要領となっている。ノースカロライナ州では、2010年6月にCCSSの採用を決め、ノースカロライナ州の教育要領として、英語と算数／数学以外の教科のエッセンシャルスタンダーズ（Essential Standards）を設けた。全教科が関連付けられていることは、下記の図で示されている。

アーギュメンテーションの指導について

「アーギュメンテーション」とは、学術的な裏づけに基づいた意見を順序立てて主張することである。また、自分の観点に基づいた結論や意見を用い、文章化したり、論じ合ったりすることができる、ということである。「アーギュメンテーション」を活用することは、大学での討論、職場での研究発表などで欠かせない技能である。しかし、今までのカリキュラムでは、この技能はあまり重視されていなかった。

下図に示されている通り、アーギュメンテーションは、どの分野にも必要な技能であることが分かる。
今までは各教科間の繋がりをさほど重視していなかったが、新しく導入されるカリキュラムでは、各教科の関連、特に英語の読み書き能力と、他教科の関連に重点が置かれている。どの教科でも、教科書や他の文章を読んで学習し、学んだ内容について討論をするなど、文章の読解力が必要とされる。また、学校区の傾向として、文章表現力の修得度がかんばしくないため、文章を書く能力を向上させることが、学校区としての課題となっている。そこで、今年度から、アーギュメンテーション、及び、アーギュメンタティブライティングを全学年、全教科で取り入れて指導することになった。

幼稚園の日本語クラスを例にとると、ひらがなが認識できるようになること、そして、口頭で言える言葉や文、また自分が伝えたいことを、ひらがなを用いて書けるようになることが、ゴールの一つである。また、簡単な形容詞を使って、文をふくらませることができるようになることも大切である。今までは、一つの出来事を多方面から説明できるようになるということを重視してきた。これからの課題は、自分の意見を述べる際、その説明を口頭や絵で詳しく表現したり、文章で表す努力ができるようになることである。例えば、面白い、美味しい、楽しい、何かをしたいというだけでなく、なぜそう思ったのか、なぜそうしたいのかなどの理由付けができるということである。新しいカリキュラムでは、上記にあるような自分の意見をきちんと理由付けて説明できる文章表現の練習を、日本語の授業だけでなく、算数、理科、社会といった他教科でも行っていくようになっている。
進歩の過程

ここでは、小学—中学—高校と進むにつれ、アーギュメンタティブライティング力がどのように上達して行くべきか、「戦争」を例として、目安を挙げた。

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>「戦争について」</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>小学生</td>
<td>意見：戦争は怖いと思う。</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>理由：人が死んだり、けがをしたりする。友だちや家族を失うかもしれない。</td>
</tr>
<tr>
<td>中学生</td>
<td>主張：戦争により、自由を勝ち取れる。</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>対立する観点：そのために、それなりの代償を払わなければならない。</td>
</tr>
<tr>
<td>高校生</td>
<td>主張：アメリカ合衆国は、戦争に対し、あまりにも高い代償を払った。</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>対立する観点：自由を勝ち取ることは、その代償に見合うだけの価値がある。</td>
</tr>
</tbody>
</table>

小学校は「意見とその裏付けの説明」が必要であり、自分の意見、及び、それに対する理由が述べられている。中学校では、個人的な意見だけではなく、「主張」が重要となる。また、「自分の主張に対立する観点」を考慮に入れて、文章をまとめてなければならない。高校になると、さらに主張の観点がしぼられ、主張と対立する観点、その理由、そして、それを裏付ける証拠を理論立てて提示し、自分の主張している観点の強みや弱みなどについても言及し、文章をまとめることができるようになることが必要となる。

軌道—日本語プログラムにおける文章能力の進歩の過程

キッデー：自分の体験や読んだ物語などについて、「おいしかった」「楽しかった」等、自分の意見を口頭や、絵で表現したりすることができる。また、絵で表したもののに対しては、レーベルをすることができるようになることを目指す。
1年生：話があちらこちらに飛ぶことのないように、自分の意見を含む体験談や、感想文をまとめることができる。（遠足に言ったときのことを書いているのにもかかわらず、家でゲームをして遊んでいる話が出てきたりしてはいけない。）また、自分の意見に対して、どうしてそのように思ったのかという理由を1つ以上書かせるようになる。

2年生：「はじめ」「本文」「終わり」の部分に分けて・文の構成を意識して書かせる。そのため、「はじめに」「つぎに」「なぜなら」といった簡単な接続詞も使い、文をつなげていく。自分の意見に対しては、簡単でもよいので複数の理由付けをする。また、時間の流れや登場人物の行動・感情の移り変わりも書き表すことができるようになる。

小学校高学年：自分が何を言いたいのか、何のために書いているのかということをきちんと理解したうえで文章をまとめる。サポートングアイデアも、よりテストベースになることが求められるため、教科書やインターネットで調べた資料から得た知識に裏づけられていることが望ましい。

説明的な文章を書くときは、その内容を理解してもらうために、あるものごとを繰り返し説明したり・詳しく言い換えたり・例を示したりする必要が出てくるため、反復の機能を持つ「なので」「たとえば」などの接続詞を使ったり、物事を比較するために「けれども」「それなのに」のような、逆説の接続詞を使用する。

中学生：主張を伝える文章を書くことができるようになる。現状を述べ、それに対する否定的見解を述べたり、現状に対して常識的見解を述べたうえで、それに反論する。あるいは、異なる主張の説明をし、それに反論するようなことができるようになる。自分の主張を論理的に書けるようになるために、「または」「そのうえ」「しかしそうのような接続詞も使えるようになる。

6つの移行と今後の課題

こうして挙げられた課題・目標を満たす為、コモンコアステートスタンダーズでは、6つの移行（シフト）をゴールと結びつける要として、取り入れている。

そのシフトの1として、Pre-Kから5年生で、物語、フィクションばかりでなく、説明文、ノンフィクションを使った授業を行っていく。学年が上がるにしたがって、ノ
シフト2では、6年生から各教科の知識を深める為、各教科の教師も授業でのライティングに力を入れていくことを目標とする。

シフト3では、書く力を身につける為、学年が上がるにしたがって、ライティングの内容、構成を高度にしていくことを目標とする。

シフト4では、授業で使った教材、学習したことに基づいて、文章を書くことが出来ることを目標とする。

シフト5では、パーソナルナロティブよりもアーギュメンタティブライティングに重点を置き、アーギュメンタティブな文章を書くにあたり、様々な情報源を使いリサーチすることを目標とする。

シフト6では、語彙力が少ないと、比較的幼稚な文になりがだが、各学年相応のアカデミックに関する語彙を増やすことに重点をおき実際に使えるようにすることを目標とする。

上記にあげた6つのシフトを日本語イマージョンの各クラスの授業に、いかに効果的に、効率よく取り入れ、指導していくかが、今後の大きな課題となっている。
Panel Discussion: Improving the Effectiveness of Speech Contests

はじめに

クレムソン大学　岸本俊子

日本の経済成長が著しい70年80年代の頃、弁論大会といえば学生服に鉢巻き姿の熱血弁論部員が国政を論ずるというイメージがあった。しかし英語弁論大会と英語がついた瞬間にその響きが変わったものである。将来国際社会の一員として日本を背負う若者に英語に熟達してもらいたいという周囲の期待と、日本経済の発展に寄与し、国際的に活躍したいという若者の熱気が会場にみなぎっていた。現在もこの伝統は脈々と続いているが、ここ十年注目を浴びているのが外国人留学生による日本語弁論大会である。ウィットに富んだ内容で会場を湧かせ、日本文化／社会への鋭い観察と考察を明快な論旨と説得力ある論調で述べる姿は会衆を唸らせている。日本語教師の立場からすれば、四技能を駆使し、異文化理解をこなし、まさにACTFLの5Cs (Communication, Culture, Connection, Comparison and Community)そして3Ps（Perspectives, Practices and Products）の集大成を見る思いである。外国語弁論大会／スピーチコンテストにはそんな力がある。

言語教育の総合的成果を披露するスピーチコンテストを広め、米国南東部で一層活発にするために、活躍する関係者に集まっていただき、今回のパネルを組んだ。構成は下記の通りで、六分野にわたって討論した。

1. 既存コンテストの紹介
2. 参加する学生／その指導
3. 審査員／審査のポイント
4. スピーチコンテストの問題点
5. 日本語教育におけるスピーチコンテストの位置づけ
6. 今後の発展のために

まずスピーチコンテスト20年の歴史を誇るデューク大学の遠藤仁美氏がスピーチコンテストを主催する教育者の立場からその運営の仕方、教育的配慮について発表。南東部最大の規模で
行われるアトランタのスピーチコンテストに財政的に援助するアトランタ商工会を代表してKPMGの高田英夫氏が企業の立場を発表した。スピーチコンテストは学生の参加があってはじめて成立するものである。アトランタのコンテストに毎年学生を出場させているエモリー大学の武田典子氏、クレムソン大学の岸本が具体的な指導法を披露した。また学部時代に3位入賞を果たしたクレムソン大学院生Cory Buckley氏が参加学生の声を伝えた。コンテストで最も重要な役割を果たすのが審査員である。審査についてサウスカロライナ大学の宮崎敬子氏が審査員長をつとめた経験から審査基準について発表、遠藤仁美氏もテープ選考とその基準について述べた。関係者が全力を投球してはいてもコンテストには毎回、改善の余地がある。武田典子氏と遠藤仁美氏がスピーチコンテストの問題点についてのべ、宮崎敬子氏が加わって日本語教育におけるコンテストの位置づけについて、最後はパネル全員が今後の更なるスピーチコンテストの発展のために討論した。

詳細は以下の論文を読んでいただきたいが、サウスカロライナ大学の宮崎敬子氏は今年度は休職中につき、学会当日の発表資料を使用させていただいた事をお断りしておきたい。
スピーチコンテストの教育的意義
—学習活動の一環として、主催者の立場から—

Hitomi Endo, Duke University
hendo@duke.edu

1. はじめに

デューク大学では過去20年以上にわたり、毎年春に日本語スピーチコンテストを主催している。近辺の大学のプログラムにも参加を呼びかけ、ノースカロライナ州のTriangle/Triadをはじめ、バージニア州からも参加がある。なお、2012年度の参加校はDuke、NC State、UNC-Chapel Hill、UNC-Charlotte、Wake Forest、University of Virginiaであった。コンテストは大学での学習レベルに合わせ、大学の正規の日本語コースを履修中であれば、高校生でも聴講生でも応募できる。まずは、予選となる学内でのコンテストから紹介し、その教育的意義について述べていく。

2. コンテストの目的・目標

本学の日本語プログラムでは、スピーチを話す（口頭発表）・聞く・書くという運用能力を使う総合学習活動の一つとして、1−3年生までのコースのカリキュラムに入れてある。各コースの後半に当たる春学期に履修者全員がスピーチを用意し、クラスの授業時間を一時間とって発表日にし、発表の後、投票し自分達の手で最終コンテストの出場者を選出している。スピーチはまず自分のトピックを決めることから始まり、聴き手を意識しながら既習の語彙・文法を工夫して使って自分の伝えたいことを書き、さらに聴き手にそれが伝わるように十分練習し発表する。同級生のスピーチにも注意深く耳を傾け、最終コンテスト出場者の選出にも関わることまでが作業となる。クラス内コンテストまでの過程は、かける時間が作業量も通常の作文課題よりハードルが上がるが、学習者が自分達の学習の成果を確認する機会として、発表を通じてお互いを知る場として、また、2年、3年とレベルが上がるにつれて内容に深さが出て、表現力の向上などが実感できる機会になり、教育的意義が大きい学習活動であると思われる。

3. 学内コンテスト（予選）の指導とその過程

スピーチの準備は各コースとも下記の要領ですすめられる。
1）トピックとアウトラインの提出→教師からのフィードバック

構成（前置・本文・結論）、内容（リサーチのようなもの、事実だけの羅列は避け、自分
の経験に基づきメッセージを入れる）、既習の語彙・文法・表現だけで書けるかどうかを
考える。内容によっては再提出もある。

2）原稿書き（構成・流れ・語彙・文法・表現・長さなどに留意）

ドラフトの提出（未習の語彙・表現は最小限にとどめる）→教師からのフィードバック→
第二ドラフトの提出→フィードバック→最終スピーチ提出。必要に応じてさらなる再提出
もある。

3）サウンドファイルの提出

スピーチの長さ（1年2−3分、2年3−4分、3年4−5分）を確認の上で練習し録音、サ
ウンドファイルを Wimba で提出→教師から発音→イントネーションなどのフィードバック
を送る。

4）発表

サウンドファイルへのフィードバックに沿って練習を重ねた後、クラスでのコンテストに
臨む。発表の際は、原稿を読むのではなくできるだけ覚え、アイコンタクトなどにも留意
し、伝えることを意識する。未習の語彙が入っている場合には、事前に板書をしておく。
発表後にいい・面白いいと思ったスピーチを３つ選び投票する。ピアの投票によって最終コ
ンテストの出場者を選ぶことも全員参加の意識を高めていると思われる。

5）評価

各コースで、原稿書きのプロセス・サウンドファイル・発表をもとに評価を行い、成績の
一部とする。各自の努力の積み重ねが、発表時よく反映するのが観察される。

6）出場者の指導

最終コンテスト出場者は、個々で練習の後、リハーサルでペース・発音・イントネーション
など最終確認する。スムーズな話し方でスピーチをするためには暗記も必要とされる。
4. 学外からの応募・選考

時間の制約などにより、各レベル原則的に５人までの出場としているが、できるだけ多くの大学からの参加を目指しているため、外部からはレベル別に１名ずつの応募の受け付けとしている。同じレベルの履修者が聞いて分かることがレベルの基準であるので、語彙・文法・表現は既習の範囲内（上級では留学先での学習も含む）でのスピーチになるよう指導をお願いしている。なお、選考にあたっては、教科書、進度などが違うことで出場者に不利にならないように考慮している。応募スピーチの選考は長さ・語彙・文法・表現をもとに行い、それらが応募レベルを超えているような場合には、指導担当者にその旨を連絡し、原稿の再提出となる。過去の再提出の例としては、漢字圏学習者によるレベルをはるかに超えた漢語の多用などが挙げられる。

5. スピーチコンテストでの審査

コンテストは毎年３月の最終土曜日の午後に行われる。審査はTriangleのコミュニティーからの審査員４名（Nippon Club of the Triangleの会長、高校の日本語教師、日本語が堪能な非日本語話者、日本からの客員教授）による絶対評価とし、内容、文法と表現、発音とイントネーション、話し振りと流暢さ、全体的な印象の５つのカテゴリーからの総合得点により結果が決まる。なお、各自発表後に、スピーチの内容に関連した質問がされ、その受け答えも採点に入る。各レベルで最優秀賞、優秀賞、優良賞に分けられ、各発表者には賞状と入賞記念品、コンテストのTシャツが授与される。

6. 終わりに

以上学内予選および最終コンテストの過程を述べてきたが、コンテスト当日は、各大学からの出場者のスピーチの他に、デューク大学の日本語コースでの協働プロジェクト（１年生はスキット、２年生はラジオドラマ、３年生はビデオドラマ）を披露し、日本語ホールメンバーによるパフォーマンスも組み入れられている。また、司会の通訳、コンテスト用のTシャツのデザインも学生が担当し、当大学日本語プログラムにとっては学習者の関与が大きいイベントとなっている。なお、2011年度は、開催日の2週間前に起きた東日本大震災への募金・支援活動を、2012年度も引き続き支援活動を行い、各大学の枠を越えた活動に繋げることができた。主催者側としては、このコンテストが単に順位を争う場ではなく、学習成果を発表・実感し合う場として、参加大学の学習者・教師間の交流を促進する場として、また、大学における
日本語教育を広くコミュニティーに理解してもらい、外と繋がる場として定着することを期待して続けてている。今後も参加大学・コミュニティーの協力や支援に支えられ、さらなる内容の充実と横の繋がりを目指していきたいと思っている。

最後に、応募資格・採点基準等の詳細については資料の２０１２年度応募要領を参照いただきたい。
スピーチコンテスト審査委員の経験をして

日本人商工会前会長、KPMG LLP パートナー 高田英夫 htakada@kpmg.com

1. はじめに

毎年3月下旬、ジョージア州アトランタ近郊の大学に於いて、ジョージア日米協会、在アトランタ総領事館ならびにジョージア日本人商工会の協賛にて日本語弁論大会が行われている。私は昨年まで、日本人商工会から、審査委員の一員として参加したが、そこで感じたことを以下に述べる。

2. 日本人商工会から見た日本語弁論大会

ジョージアには数百社の日系企業が事業所を持つと言われ、その内、130社余りが当地の日本人商工会法人会員となっている。商工会では、ジャパンフェスト、各種ビジネスセミナー、ゴルフ、釣り、囲碁 клубなどのサークル等様々な活動が毎年催されている。その一環として、商工会では、米人学生の日本語習得に寄与することを目的として、日本語弁論大会の入賞者に賞品を提供している。特に、弁論の部優勝者には日本往復航空券を副賞にしていることとは、参加意欲を掻き立てることに役立っていると自負している。商工会では、毎年の予算として、日本語弁論大会副賞のための枠を厳しい活動費予算の中から捻出している。私は昨年まで、大会の審査委員の一員として参加したが、日本語教育には専門外であり、その専門外としての視点で採点させてもらった。細かい発音や、暗記力、制限時間遵守等に拘らず、どれだけ聴衆を魅了したか、内容が自分の気持ちから訴えているかなどをに評点を多く与えた。結果として、私の評点と、日本語教師の審査員の方のそれは思ったほど差がなかったのを記憶している。

当地で事業を営む日系企業にとって、日本や日本語に関心を持つ若い世代が増えていることは、日系企業への理解が深まることにつながり、将来日系企業で働きたいという学生が出れば頓順と期待している。かつて、経済大国日本といわれた時代は、日本語を将来のキャリアアップのひとつに習得する学生も多かったと聞く。今では、アニメがきっかけでアニメを本来の原語である日本語で理解したいとか、欧米系言語は全く異なる言語である日本語になぜ興味をもったとか、韓国人あるいは中国人からみると日本語は親しみやすい等々、習得目的は以前と異なり、多様化しているようである。いずれの目的であっても、日本語を習得する過程で
日本文化を知るきっかけができ、ひいては、当地の日系企業への理解が学生レベルまで浸透してくれることを商工会として望むものである。

3. 弁論大会の企画

弁論大会は、ジョージア日米協会の Mr. Yoshi Domoto、Executive Managing Director と在アトランタ日本国総領事館、ジョージア日本語教師会の方々が中心となって、秋頃から翌年の大会の準備を始めている。前年大会からの反省、改善点を話し合い、よりよい大会運営をと意見を取り交わしつつ、年末までには、開催の場所(アトランタ近郊の大学)、日時、審査委員、開催要領、案内状原案等かなりの詳細がつまってくる。従来の弁論大会は、全員が自分で書いたものをスピーチする現在の弁論の部のみであった。日本語履修レベルによって、レベル１、レベル２と分かれていたが、特に、履修者の浅いレベル１の学生にとっては、自分で文章を作るとは大変な負担であったと思う。その当時感じたことは、レベル１の学生でもかなり流暢な学生がいた一方、レベル２でも緊張のためか、途中で言葉に詰まってしまうケースも少なくなかった。そこで、日本語教育には専門外ではあったが、私たち提案させて頂き、弁論を日本語履修クラス別にレベル１、レベル２にするのではなく、弁論の部と暗唱の部に分け、自分で言いたいことが書けるレベルの人（主としてレベルの高い人）を弁論の部、自分では書けないが、暗唱してスピーチすることはできる人を暗唱の部とするやり方が数年前に始まりました。また、弁論の部と暗唱の部への出場者は、日本滞在経験が１年未満で、学部のフルタイムの学生に限られている。そのため、それに該当しない者(例えば、高校生、大学院生、パートタイムの学生、あるいは１年以上日本滞在経験のある者等)には、弁論でも暗唱でも、日本の歌でも自由に選択できるオープンの部を設けることにした。

また、弁論大会と同時に開かれるのが、高校生を対象にした、日本に関するクイズを競う Academic Challenge がある。出場校は、日本語クラスのある高校で、4 〜 5 校と少ないが、かなりレベルの高い大会である。これら高校で日本語を履修した高校生が、大学に入ってさらに日本語を続けることを望むばかりである。

4. おわりに

アメリカにおける日本語教育は長い歴史を持ち、熱心な教育者によってさせられていることを痛感している。アメリカ人にとって、大学で日本語を履修し、日本を理解し、日本人を理解する
る学生が増え、卒業後は、日本語を学んだことがそれぞれの分野での活躍に寄与できることを切に望むものである。
スピーチコンテストパネル発表
アトランタの場合

Noriko Takeda, Emory University, ntakeda@emory.edu

1. はじめに

本稿は、ジョージア日米協会、在アトランタ総領事館、及びジョージア日本語教師会主催により毎春開催されるスピーチコンテストについて、私がパネルで発言した部分をまとめたものである。若干新しいことも加えてみた。

2. スピーチコンテストに参加する学生とその指導

私が勤務するエモリー大学では、日本語の専攻と副専攻をだしている。日本語を専攻して卒業する学生が1年に約4−5名、副専攻は5−6名ほどいる。日本語を履修する学生数は、２０１２年度秋学期において1年生が70−80名、2年生が35−40名、3年生が20名、4年生が10名ほどである。大学としては、1年間の外国語単位（8単位）が卒業必須になっている。特徴は、最近急激に増えた中国からの留学生と以前から多かった韓国からの留学生が日本語の履修人数の半分近くを占めていることにある。

この状況下、スピーチコンテストに参加するのは、ほとんどが中国と韓国からの留学生である。日米協会がたいてい1月に要項が送られ、それを電子メールの連絡網で学生に一斉に流し、参加者を募っている。本稿を書くにあたり、改めて参加した学生に聞いてみたところ、参加理由として、a) 腕試し、b) 母国の両親を喜ばせたい、c) 自分へのチャレンジ、d) 商品の航空券が欲しいということが挙げられた。アトランタでのスピーチコンテストは、オープン部門、暗唱部門、弁論部門にわかれており、学生が自分のレベルと目的にあわせ選べるしくみになっている。年度により参加者の人数は違うものの、２０１２年3月に実施されたスピーチコンテストには暗唱部門参加者が7名、弁論部門参加が2名であった。

学生の指導であるが、弁論部門参加の学生には、学生本人が書いたスピーチの原稿を教師と本人が一緒に見直し、明らかな文法の間違いを直して行くことが主になる。一人30分以内として、こなれた日本語でスピーチするというより、学生が参加時点で言えることを中心に書いて書かせている。不自然な日本語ではあるが、あえて直さない場合も多い。実際の練習は、学
生が自分でやり、教師のサポートは必要としない状態である。暗唱部門に参加の学生も、教師からのサポートは、オフィスアワーを使い、一回程度教師の前で暗唱してみる程度である。

3. スピーチコンテストの問題点

まず、弁論部門では、学生がスピーチを「丸暗記」する従来の日本型（アジア型）のフォーマットを再考している時期にきているのではないか。持ち時間が4分あり、それをなぜメモなしでスピーチしなくてはいけないので、学生に理由を聞かれることがしばしばある。日本語の教室では、中上級の学生が与えられた課題で発表したり、プロジェクトの発表をしたりする時は、パワーポイントを使うのがスタンダードになっている。立体的にいかに相手にわかりやすく話すかがポイントであり、「丸暗記」はしないように指導している。聴く人の反応をみながら、コミュニケーションの一つのフォーマットとして発表することにすべきである。これを考えると、はたして「丸暗記」の目的は何なのか。「丸暗記」することが、「日本語のスキル」にあたるのかという疑問がわいてくる。

次に、ジョージア日本語教師会の間でも話し合われた事であるが、弁論部門においてスピーチレベルが逸脱している例がみられる。つまり、どうみても学生が原稿を書いたと思えないスピーチがある。辞書を使い、知らない言葉を使うのもいい経験になるであろうが、どうみても日本人が書いたようなスピーチをする学生がいるのである。これは、教師側が意識の改善をしなくてはいけない部分である。学生が入賞することは喜ばしいことであるが、それが教師の手柄になってはいけない。あくまでも学生が自分でやりぬくことが重要であり、それがフェアなものであると考える。弁論部門参加の学生同士がお互いのスピーチがわからないというのは、かなり深刻な問題であろう。

アトランタの場合、部門が3つあることでコンテストの時間が長い。4時間以上かかったこともたびたびある。こうした状況で、聴衆のモラル低下がみられる。例えば、何かを食べている人もいるし、ラップトップを開いている人、ゲームをしている人、スピーチの最中に話をしている人がいるのが現実だ。色々理由があるだろうが、日本語が全然わからないけれど応援のために行ける聴衆も多い。彼らにとっては、何もわからない4時間座っていることは苦痛であろう。そして、弁論部門では、参加者同士がお互いのスピーチを理解できない状況がある。改善できることとして、あらかじめスピーチの要旨をハンドアウトにして配っておけば、それでも誰が何をいっているのか、把握できる鍵になるかもしれない。
3. 日本語教育におけるスピーチコンテストの位置付け

エモリー大学からの参加者は、たいていコンテストのあと、「もっと上手になりたい。」と口を揃えて言う。これは、他校の学生から良い影響を受けたわけで、学習動機をあげる絶好の機会と捉えている。自分の日本語を試してみたい学生にもこれとない機会であり、課外活動としては最大の行事として位置付けている。

ジョージア日本語教師会のK-12のメンバーからは、高校生にとっては大学生が流暢にスピーチするのを見られることは、動機付けの面から非常に良い事だという声があがった。「自分も大学へ行って、あんなふうに話せるようになりたい。」と思わせるようなモデルがそこにあるのである。アトランタでは、スピーチコンテストと同時開催で高校生が参加するクイズ大会がある。開会式や閉会式は一緒で、時間的に高校生が弁論部門をみられるスケジュールになっている。日本語を履修している高校生が大学へ行っても日本語を継続して学習したいという素地をつくっていきたいものだ。

ナショナルスタンダーズ(National Standards in Foreign Language Education, 1999)の５Cの観点からも確実にスピーチコンテストは日本語教育において重要な位置を占めている。スピーチコンテストにトライする事はCommunications, Cultures, Connections, Comparisonの要素を満たしている。しかし、これから日本語教師の役割として見逃さない課題のアドボカシー(advocacy)を考えると、スピーチコンテストはまさにCommunitiesの要素を含んだものである。アトランタの場合は、日米協会と総領事館と教師会が主催団体であり、何回かの事前事後のミーティングをもっている。そして、コンテストの審査員をジョージア日本人商工会と総領事館と他州にある大学の日本語教師を招いている。聴衆も学生の保護者、友人など多彩である。スピーチコンテストに参加した学生は、自分が所属する大学を超えた日本語学習者と支援者のコミュニティーを体験できる場所でもある。

4. まとめ

今回のスピーチコンテストのパネルディスカッションでは、アトランタのスピーチコンテストとデューク大学のスピーチコンテストが南東部の例として紹介された。できるなら、毎年とはいかないだろうが、2年か3年に一度南東部のスピーチコンテストをやってみたらどうだろうか。学校代表というより、地域代表的な色彩がでることにより、我々の存在を大きくアピールできるようになりうるかもしれない。学生の日本語スキル及び学習動機をあげ、学外へ出る機
会の拡大、我々からのアドボカシーという点から見ても、是非その日が来るよう努力してみたいと考えている。
スピーチコンテスト出場への道：クレムソン大学の場合
Preparing Students for Speech Contests

クレムソン大学 岸本俊子
Toshiko Kishimoto, Clemson University
ktoshik@clemson.edu

1. スピーチコンテストと学生

スピーチコンテストの主役は勿論出場する学生である。「コンテストがあります。是非出場するように。原稿を書けば文法チェックはしますよ。これはいい経験になりますし、出場記録は履歴書に書けますよ。入賞すれば、それは履歴書の中で勲章のようにかがやきますよ。」と奨励すれば、何人かの学生はその気になって真剣に取り組もうとする。しかし現実の問題として彼らの学生生活は最低12単位の科目を消化するのに、一分たりとも余裕がないといって過言ではない。履修科目は日本語だけではない。クラスにラボにスケジュールはいっぱいなのだ。結果として自発的に出場を決めた学生は過去に二人だけであった。ひとりは母親が日本育ちで指導ができるほど日本語が堪能だったケース。もう一人はコンテストマニア。これは特殊な学生だ。しかしスピーチコンテストは環境に恵まれた学生だけのものではない。出場資格のある学生には平等であるべきだ。日本語教師として日本語教育の成果をまとめる絶好の機会をすべての学生に与えたい。できれば副賞の日本往復切符だって手に入れさせてあげたい。

2. 出場チャンスは平等に

すべての学生が平等にチャンスを得るためには、「スピーチ作成とコンテスト参加」という課題をカリキュラムに組み込み、必修とするのが最良の解決策ではないだろうか。学生は授業の一部となれば全力を注ぐ。それが米国の大学生である。

クレムソンには三年目のクラスとして"Conversation and Composition"を設けており、秋にJapn305、春にJapn306として日本語主専攻、副専攻のいずれにとっても必修科目となっている。スピーチコンテストは春に開催される例が多くためJapn306の特別プロジェクトとして位置づけた。"Conversation and Composition"コースのカタログには "More practice in the spoken language emphasizing vocabulary, Kanji, pronunciation, and comprehension. Learning practical language skills and
intercultural communication through various topics. “と記載されている。それに特別プロジェクトとして “It is required to participate in a class speech contest.” を付け加えた。学生は 3 年生レベルまでに習得した日本語のスキルを駆使して原稿を書き上げ、スピーチコンテストで表現するのである。クラス内スピーチコンテスト上位 3 位までがアトランタのコンテストへの出場資格を獲得する仕組みにした。この特別プロジェクトはスピーチ作成、クラス内コンテスト出場からなっていて最終成績の 15 ％を占めるため、学生の取り組みは真剣である。

3. スピーチ作成そしてコンテスト出場への流れ

スピーチプロジェクトは基本的には自主活動であるが、前々作業、前作業、本作業、後作業に分け、クラス活動と組み合わせて進行する。準備からコンテスト当日、後作業の評価までの進行過程を以下の表にまとめた。

<table>
<thead>
<tr>
<th>ステップ</th>
<th>活動</th>
<th>内容</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 前々作業</td>
<td>冬休みの宿題テーマを考える。</td>
<td>秋学期終了時にプロジェクトを予告して何を書くか考えさせる。</td>
</tr>
<tr>
<td>2 前作業 1</td>
<td>a. 外国人日本語弁論大会のビデオ鑑賞</td>
<td>弁論大会ビデオの中より 3 点見せる。</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>b. 各自のテーマ発表</td>
<td>ブレインストーミング：なぜこの 3 点が優秀作品なのか意見交換</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>各自のテーマとその理由を発表させる</td>
</tr>
<tr>
<td>3 前作業 2</td>
<td>a. スピーチの書き方説明</td>
<td>スピーチと研究発表の違いを説明</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>b. 先輩のスピーチ集を読む</td>
<td>過去の入賞作品鑑賞分析</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>作品の良さを発表</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>自分にも書けるという自信をもつ</td>
</tr>
</tbody>
</table>
| 4 | 本作業-1 | 自主学習 | 発表テーマを再検討 | 最終テーマ提出
理由書添付。 |
|---|---|---|---|---|
| 5 | 本作業-2 | 自主学習 | アウトラインを考える | アウトライン提出
この段階で詳細を話し合う。（個人指導） |
| 6 | 本作業-3 | 自主学習 | スピーチ執筆 | 第一稿提出
文法チェックして返却（個人指導） |
| 7 | 本作業-4 | 自主学習 | 更に推敲 | 最終稿提出
確認して返却（個人指導） |
| 8 | 本作業-5 | 自主学習 | スピーチ暗誦 | 留学生に発声・態度など指導協力依頼
ひたすら練習 |
| 9 | 本作業-6 | クラス活動 | クラスでの特訓 | スピーチ最終指導
個々の発声、態度などチェック |
| 10 | 本作業-7 | 課外活動 | 学内スピーチコンテスト実施 | 各自スピーチを練習して臨む
審査員は日本語教師（担当教師除く）
コメント
上位三名選出 |
クラス活動（50分）
振り返り
クラスメイトの発表の長所を見つけほめ合う
審査結果配布
各自の発表をビデオで一部鑑賞
相互評価
自己評価票に記入

日程：
スピーチプロジェクトの前作業から後作業まで１０週間かかるが、授業として時間を割くのは四回のみである。但しコンテストを時間外にとるため、その振替休講の一回を含め計５回を使うことになる。春学期の始まりの二日をスピーチコンテスト前作業に使い、最終テーマ提出から最終原稿を提出してスピーチを覚え、クラスでスピーチ指導を受けるまではすべて自主学習となる。その間平常授業が続けられる。クラスコンテストは３月の第一週であるから、スピーチ作成には一ヶ月以上の時間があり、スピーチを覚える時間も十分にとって無理なく各ステップが遂行できるよう工夫している。

3. 学生は何を学んだか。

１０週間にわたる教室活動と自主活動を組み合わせた「スピーチ・プロジェクト」を終えた学生のほとんどが大変良い経験だったと事後調査に答えている。教師の長年の経験から編み出した１１段階の進行表が有効に機能していると思われる。落伍者を出さないためにも、学生の心理的プレッシャーを和らげ、プロジェクトの品質管理をするためにもステップ・バイ・ステップの進行表が有用である。学生がスピーチコンテストプロジェクトから学んだ事としてあげた点をまとめたのが下記である。

（1）時間管理が上達した。
（2）自分の日本語能力の強み、弱点がはっきり見えてきた。
（3）何度も書き直すうちに、文法の復習ができた。
（4）年齢相応の日本語らしい表現を学んだ。
The speech contest was a great experience that really helped me develop nearly all aspects of my Japanese. In writing the speech, I thought about how to incorporate more complex grammar patterns and vocabulary to make it sound and flow more naturally. Throughout the writing process, I gradually added more and more kanji that I didn’t know previously. This helped with my reading and helped to build my vocabulary. However, the most difficult part for me was speaking. It wasn’t so much the memorization, as it was the pronunciation. While practicing to bring my recitation speed to a more native level, I had to focus on keeping my pronunciation clear and accurate. Also, the thought of speaking in front of a large audience in a foreign language was intimidating and very far out of my comfort zone. Overall, I think that my understanding of the Japanese language greatly improved through the completion of this project and I was very satisfied with the amount of work I put into it and proud of what I accomplished. (Jon Barry)
日本語スピーチコンテスト
審査のポイント
日本語教育におけるスピーチの位置づけ

サウスカロライナ大学 宮崎敬子

予選と本番

内容 (Content)

（１） 准備（Preparation） → 口演、知識、事実
（２） 機会 (Opportunities) → 当方、スピーチ、話 (Talk), 議題
（３） 機会 (Opportunities) → 他のスピーチ、話 (Talk), 議題

パフォーマンス (Performance)

（１） 接続 (Connection) → 口演、スキャット、パッド (Talk), 議題
（２） 接続 (Connection) → 口演、スキャット、パッド (Talk), 議題
（３） 接続 (Connection) → 口演、スキャット、パッド (Talk), 議題

審査の基準

内容 (Content)

（１） 将軍からの言葉は、深く

（２） 助け演者の意見

（３） まとめ

日本語スピーチに欠かせない要素

内容 (Content)

（１） 自己の意見を大切にし、相場に出乱れないこと。
（２） 自己の経験をもとに、問題提起すること。
（３） 日本語そのものについて感じること。

共感型の発信

内容 (Content)

（１） 自分がその議論について話すこと。
（２） 自分がその意見について話すこと。
（３） 議題が相場について話すこと。

（４） 自分がその意見について話すこと。
日本語スピーチに不必要な要素

-  alguienが環境、経済、政治、文化などの要素を考慮するスピーチの場面、話者
  の日本語スピーチの要素を考察するのと同時に、個別で多くの
  ことばが含まれている場合の存在である。

スピーチはどのレベルから？

- 相手の状況を考慮したアンケート結果に基づき、スピーチが
  ある要素を示すことができ、スピーカーのレベルを考慮した
  ように、スピーチのレベルがでかである。

言語（日本語）教育
～最近の傾向～

- デプロンシジェーションの視点としての言語（日本語）
  - CB (Context-based instruction) ～近隣地域の言語（日本語）教育
  - ACTRの使用（Communication, Cultures, Connections, Compositions, Communities）

スピーチとは？<1>

- 「スピーチをする」 ～「まともえた話をする」
  - 文法論は言語の表現のための変化レベルの問題を扱う
    にあたることだというから、発話のまどまわりを理解すると
    さらに理解できる。

スピーチとは？<2>

- 音声を聴くことができるか、→ proficiency
  - 聴覚のまどまわりを考慮し、までもまった足を歩き、それを、聴き手を思
    いながら聴いているか。→ CB
  - 外的の高いことを含む。→ Communication
  - スピーチテストのためのもの。→ ACTRの使用

そのような言語がどの物流においては、話者がどのようにした表現を用いて言語を
なして、表現が足される。
「補習校・週末学校における継承語教育の実践—多様性への対応を求めて—」
カルダー淑子(プリンストン日本語学校理事長)

１．補習校永住型生徒の現状

文科省によると、2011年現在で北米にはおよそ21,500人の学齢期の邦人子弟が在住し、そのうちの12,300人が補習校に在籍する。本来補習校とは親と共に渡航した駐在員の子供が帰国後、国内の学校にスムーズに適応することを目的として設置された週末の学校であり、文科省指導要領のもとづき、国語を中心とする授業を行う国内準拠の教育機関である。しかし過去20年に及ぶ国際化の波を受けて、北米の補習校には幼児期からアメリカに在住する永住型日本人家庭の子供が増加し、東部・西部沿岸の都市部では全生徒の6-8割が在米のまま大学に進学する、いわゆる継承語の学習者とみられるまでになった。さらにこうした永住型生徒の中には、片親のみを日本人とする国際結婚家庭の子供や、両親共に日本人の背景を持たない子供も増え、生徒の通学目的にも多様化が見られる。週末の一日を補習校に通い、週日の5日を現地校に通学する補習校の生徒は、程度の差こそあれバイリンガルだが、その中でも英語優位のバイリンガルが増え、さらに日英語のみならず複数の言語を使用する生徒も増えて、生徒の言語意識やアイデンティティーのあり方ともに多様化が進んできた。こうした永住型生徒の中には、学齢期の大半を英語による現地校の教育を受けて

1 発表者が2004年秋に北米東海岸の主要8補習校に在籍する高校生122人（在校在籍者のほぼ全員で、帰国予定者と永住予定者を含む）を対象に行った質問紙調査では、回答のあった生徒の62人が日本生まれ、38人がアメリカ生まれ。大学進学予定では54人が在米進学、33人が帰国進学、在米か帰国か未定の者が31人となっている。

2 前記の高校生調査によると、全回答者のうち、自分の主要言語（もっとも得意だと自覚する言語）を日本語とした生徒は44％、日英語同等が30％、英語とする者が26％だが、学習前に渡米したグループに限ると、英語とした生徒が44％、日英語同等とした生徒が46％、日本語とした生徒が10％となった。
過ごし、平均を上回る成績をあげて難関とされるアメリカの大学に進学する生徒も少なくない。このような生徒は、適切な母語支援によって高度バイリンガルに成長する大きな可能性を秘めている。しかしこうした永住型生徒も、従来の補習校では一般に日本語の力が短期帰国生に比べて低いとされ、校内で「二流市民」の扱いを受けることも多く、中途で通学を断念するケースもあり、永住型生徒の母語支援は各地の補習校の大きな課題となってきた。

さらにこうした流れの中で、2011年度には国内の小学校教育課程で文科省指導要領の改訂が行われ、授業時間数の増加と指導内容の高度化が推進され、2012年度にはそれが中学校にも適用されて、週末の限られた時間数で国内並みの国語の授業を目指す補習校は、授業内容の消化に一段と苦戦を強いられることになった。この対応策として、小学校入学予定の子供を対象に、保護者を含めた面接などを行い、日本語の保持が十分でないとされる国際結婚家庭などに対しては、入学後の十分な支援を約束させるといった対応策を講じる学校も増え、いわゆる「補習校のしきい」は永住型児童生徒にいっそう高くなっている。

2. 継承語プログラム開設の試み

一方、このような状況を受けて、わが子の母語保持を補習校以外の場で行おうとする若い親達も各地に少しずつ増え、親子教室などを立ち上げて、これを継承語教育の学校として継続させようという動きも出てきた。正確な数はまだ把握できないものの、発表者ら北米補習校の関係者が2011年6月から実施してきた補習校・週末学校の教師を対象とするオンラインサーベイの結果を見ても、北米各地はもとより、アジアやEU各国にこのような新し
い学校や教室が輩出している。また一方で、文科省派遣校長などの来ていない中小規模の補習校では、各クラスの授業内容全体を児童生徒の実態に合わせて改編することを模索する学校もあり、このような動きも地域の補習校協議会などで報告されるようになった。

しかし、どのような形式にせよ、補習校や週末学校で永住生向けの母語保持教育を行うには、学習者の特質にかなうカリキュラムの編成が必要であり、それを踏まえた教師の養成や学校の組織作りが必要となる。このような過程を経て継承語プログラムを立ち上げ、コースの維持が行われている例としては、ニュージャージー州にあるプリンストン日本語学校、ワシントンDCの継承日本語センター、ニューヨークのブルックリン日本語学園などがあり、それぞれに独自性を保ちながら成長を続けている。一例として、発表者の所属するプリンストン日本語学校は、文科省派遣校長を受け入れる生徒数300人弱の中規模補習校だが、1990年代の半ばから高等部をかわきりに永住生クラスを立ち上げ、2004年以降、それを小学部に降ろして小学生の継承語クラスを開設し、現在は小学校1年生から高校に至る一貫した継承語コースを持っている。カリキュラムは国語の教科書をベースにしながら、ACTFL(米国外国語教育学会)のスタンダードも視野に入れ、内容重視のプロジェクト学習を取り入れた授業内容を組んでいる。クラスは基本的にマルチエイジだが、学習内容により、生徒を言語力の習熟度によって分けることもあれば、認知力を重視した年齢重視のグループに分けることもあり、こうした工夫の結果、生徒数の着実な増加を見ている。

また、ブルックリン日本語学園は2010年秋に親達が立ち上げた若い週末学校であり、2012年春の時点で小学3年生を最年長とするが、生徒が現地校で受ける英語の教育を念頭に

3 2011年北東部補習校協議会での参加校報告から


5 プリンストン日本語学校の実践についてはカルダー(2008)参照
おき、バイリンガル教育の一方の担い手としての自覚をもってカリキュラムの編成を進めている。一方、ワシントン継承日本語センターは同地の補習校から派生した週末の継承語学校であり、これも独自のカリキュラム編成で、小学部・中等部のクラスを続けている。

3. 継承語カリキュラム作成の指針を求めて

とはいえ、上記のような学校も含めて、補習校や週末学校をベースに継承語教育を継続しようとした場合、担当者のぶつかる困難は多い。最大の問題はカリキュラムの編成とそれを実施に移すことの出来る教師の養成であり、さらに、コースを長期的に推進できる運営組織の基盤整備も必要となる。カリキュラムについては、継承語学習者の言語背景と母語教育の目的を踏まえた授業内容と教授法の開発が必要とされるが、その実効あるモデルが少ないために、各地で教室の立ち上げや維持にあたる親や教師が独力で苦労するケースも多い。以下ではそのような関係者を念頭に、週末学校や補習校における継承語プログラムのあり方を考えたい。

（1）継承語教育の目的とは

海外に永住することを前提に、母語の維持と伸張をはかる継承語教育の目的としては次のようことが考えられる。

a. 生涯を通して自己のものとなる母語の力を育てる

b. 出身国の社会・歴史・文化を知り、現住地をはじめとする他地域の文化・社会の諸問題と関連付ける中で自己の判断力を養う

c. 上記の1と2を通しアイデンティーの涵養をうながす

従来の補習校は帰国する駐在員の子弟を対象に国語の保持を目的とする授業を行ってきたが、このような補習校の中にあっても、現地に永住予定の生徒を対象とするコースを開校
する際には、現地と出身国にまたがる生徒のアイデンティティーや現地校で受ける教育の浸透を踏まえ、日本と現地の文化や言語の双方を視野に入れたカリキュラムを組むことが必要だと思う。

（２）継承語学習者の言語上・心理上の性向

それでは、対象となる継承語学習者の言語上、心理上の特質をどう考えればよいでしょうか。まず、言語上の傾向については次のような点が多くの教師や研究者から指摘されてきた。

a. 学校教育の中で段階的に伸びる現地語に比較し、家庭環境や社会環境に左右される継承語には個人差が大きい

b. 基礎的な継承語の会話力を備えているものの、読み書きをはじめとする学習に必要な言語力が不足する生徒が多い

c. 年齢相応の認知力と継承語能力の差がみられる

d. 母語（継承語）の使われる社会における言語体験が不足している

e. 母語（継承語）の背景にある歴史や文化の知識にも欠ける学習者が多い

また心理面については、アイデンティティーと継承語の強い関係が指摘されており、年齢や環境によって継承語学習への傾斜が強まったり、その逆になったりする生徒も多く、学習動機にも揺れが大きく見られることが従来から指摘されてきた。

---

とはいえ上記のような問題点を抱える継承語学習者も、国内の母語話者や外国語としての日本語学習者に比べると大きな利点がある。それは次のようなことだろう。

a. 幼児からの家庭での使用により、母語の基礎をある程度体得している

b. 家庭生活や里帰りなどをとおし、母文化の基礎もある程度内面化している

c. 生活の中で複数文化・複数言語に接しているため、言語/文化の比較が容易であり、グローバルな視点を持つ条件が多い

d. 現地校の学習によって得た知識も継承語の学習に転用することが出来る

e. 学校教育の過程でも、家庭をはじめとする母語コミュニティーの支援が期待できる

それでは、このような言語背景と学習条件を持つ生徒に、その強みを生かし、弱点を補うような継承語のカリキュラムとはどのようなものか。発表者の所属するプリンストン日本語学校の過去10余年に及ぶ継承語コースの実践をもとに、カリキュラム作成上の指針を考えてみたい。

（３）カリキュラム作成上の配慮（プリンストン日本語学校の実践例から）

米国ニュージャージー州の西部に位置するプリンストン日本語学校は、現在280人余りの生徒を要する文科省認可の補習校だが、永住型生徒や国際結婚家庭の生徒の増加を受け1990年代中頃から独自のカリキュラムによる永住生コースの開設を行い、一定の成果を収めてきた。同校には1980年の開校から文部省国語コース（通常の補習校にあたる）と非母語話者を対象とするJFLコースが併設されていたが、1995年になり、この中間に、在米進学する高校生を対象に高等部永住生クラスを開設し、その後、2000年以降になると主眼を
小学校低学年に移し、2004年に授業時間（4校時、1校時＝45分）を使う独立の継承語コースを開設して、ほぼ2年ごとに、小学部低学年クラス、同高学年クラス、中等部クラスを開設し、現在は小学校1年生から高等部に至る一貫した継承語のコースを持つ。開講初年の高等部継承語クラスは生徒数8人、立ち上げ時の小学部低学年クラスは生徒数が9人だったが、2012年4月現在では小学部から高校まで総数50人近い生徒を抱える。継承語コース立ち上げの結果を見ると、各生徒に学習目的にかなうコースの選択肢が増え、校内全般に生徒の定着率が上がり、継承語コースのみならず、文科省教程を主軸とする補習校部でもクラス内が安定し、中途退学する生徒が減るという良好な結果を得た。カリキュラム編成については今なお試行錯誤の部分もあるが、以下はその中間報告を兼ね、継承語コース設置の指針を探りたい。

(4) 継承語学習者の問題を克服する教材

継承語コースの開設に当たって関係者が頭を悩ますのはまず主教材の選択である。大別して、国内向けの国語教科書を主教材とする場合と、外国語としての日本語教育（JFL）教材の双方が考えられるが、一部の補習校に併設されている国際結婚家庭の子供のための国際学級などではJFL(外国語としての日本語)教材が多く使用されることが多い。学習者が非母語話者であればこのようなJFL教材の使用も考えられることであるが、これを継承語学習者に適用する際には注意も必要と思われる。一般にJFL教材は母語体験ゼロからの学習者を主対象とするため、いわゆる学習者言語という、どちらかといえば不自然な文を含むテキストが多く、家庭で自然な会話を幼児期から聞いて育った継承語の学習者には反発されることが多い。このような教材は基本文法の補強などに部分的に使用できるとしても、継承語学習者を対象とする教材としては、内容は平易であっても自然な表現を含む生教材（Authentic Material）を選ぶことが重要と考えられる。
こうした点に配慮し、プリンストンの継承語コースでは国内の子供達にも使われている国語教科書を主教材としているが、あえて在外補習校生徒に文科省から配布される一社の教科書には固執せず、各社の相当学年の教科書から継承語学習者の関心に沿った、テーマの異なる章を抜き出して主教材を編成している。また指導法としては、教科書をそのまま読み通して授業を終えるのではなく、国内で多様な言語体験をする機会の少ない学習者のために、国語教科書の内容から発展させた理科や社会科などの他教科の関連教材も組み合わせ、多様な分野の日本語表現に触れる機会を提供している。

一方、漢字や語彙などの基本知識については、一定の時間を設けて段階的に導入し、積み上げができるような別立ての教材を作成し、「文字と言葉の時間」というクラスを設けて導入を行っている。また母語社会での言語体験の少ない学習者のため、教材は教科書や副読本に限らず、テレビ、ビデオ、新聞記事、アニメ等、国内の生徒なら接するであろう多様なメディアを併用し、コミュニティーの人々へのインタビューなども導入し、生徒が多様な場面における日本語の使用に慣れる機会を増やすことを心がけている。

一方、前期のように、継承語の学習者には家庭での日常会話には慣れているものの、学校や世間で使う社会人としての言葉の使用に不慣れという弱みがあり、この克服も必要となる。そのためにはプロジェクト学習などを組み込んで生徒に関心のあるテーマで調べ学習をさせ、簡単でも良いから自分の言葉で発表が出来るまでに持ち込むような授業案も必要である。調べ学習の結果は作文のかたちで表現しても良いが、書く力の十分でない継承語学習者にも年齢相応の認知力を育っていることを考え合わせ、現地校で得た多様な知識を日本語に移し変え、本人の好むさまざまな方法で発表させることは生徒の関心を増やす。たとえばインターネットから選んだ写真や図表を使い、それをもとに、発表テーマに必要なキーワードと基本文型の組み合わせで調査結果を紹介するポスター発表などは生徒の知的好奇心や発表欲を満足させ、良い結果に結びつくことが多い。プリンストンの継承語コースでも、プロジェクト学習の終わりには、他のクラスの生徒や保護者を招いてミニ発表会
を行っているが、同じテーマでも各生徒に異なる視点で調べ学習をさせると、発表内容も多様になり、それぞれの生徒に自己表現の機会が与えられるので、学習意欲も上がることが多い。

（5）言語力と認知力の乖離を克服するクラス

継承語学習者の場合、生徒の言語力は本人の渡航年齢や家庭での母語の使用状況を反映することが多く、学年相応に段階を追って成長することは期待しにくい。年齢相応に進級する単学年のクラス配置には馴染まないことが多く、結果として継承語コースは生徒の年齢に幅を持たせたマルチエイジのクラス編成が効果的とされている。といっても、母語の力だけを基準にして年齢差が極端に大きなクラスを作った場合には、年齢と共に育っている生徒の認知力を度外視することになり、生徒に退屈な授業を強いたり、逆に背伸びをさせる結果になって十分な学習効果は期待できない。通常効果的と言われるのは、言語力と認知力が比較的近い2歳から3歳程度の年齢の幅のある生徒でクラスを構成することであり、生徒をこのようなクラスに2年ないし3年間在籍させた後、進級基準に達した者から上級のクラスに移籍させる方法である。

しかし、漢字の習得のように、年齢にかかわらず順を追って導入する必要がある学習内容もあり、プリンストンの継承語コースでは、前記のように漢字の時間には基本として習熟度別のクラス編成を行い、逆に現地校で得た知識や生徒の認知力がものを言うプロジェクト学習などでは年齢の近い生徒でクラス編成をするなど、授業内容に応じて生徒のグループ分けに融通性を持たせているが、現地校でフレキシブルな教室移動に慣れている生徒はさほど混乱することなく適応している。

一方、継承語のクラスでは、生徒の言語力のみならず、認知力の発達に見合ったカリキュラムの作成も心がける必要がある。一般に幼児期から成人に至る心理の成長過程では、自分自身を中心とする具象の世界から、身近な人々をはじめとする社会全般へと視野を広げ、
抽象思考の能力を備えた成人期に発展するとされるが、この認知力の発達に対する配慮も継承語コースのカリキュラム作成には重要である。小学校低学年ブロックではハンズオン学習や身の回りの出来事を取り上げて言葉の内面化をはかり、小学校中高学年から中学生になるに従って、多様な教科の総合的な学習を通して社会人としての知見を広げ、年齢相応の自己表現の出来る母語の力を習得させるカリキュラムを工夫することが必要となる。

従来の補習校の永住生対策としてしばしば行われた「6年生の生徒に2年生の教科書を使うって教える」といった方法は本人の知的好奇心を満足させず、プライドを傷つけることさえあって、効果的とはいえない。継承語学習者の言語力は国内生徒に比べて低めのことが多いために、認知力の面でも低いレベルの授業が行われることが多いが、現地校で発揮される本人の年齢相応の知力を視野に入れ、目標値の高いカリキュラムを心がける必要がある。

また、一般に年齢差のある生徒を抱えるクラスでは、生徒の言語力のほかに生徒同士の年齢差にも気を配る必要があり、たとえば年齢の大きい生徒にはグループ相談の際のまとめ役をさせる、発表時に司会者の役を与える、一方、年齢が低くても読み書き言語力のある生徒には書記の役をさせるといった配慮が有効となる。言語力に差のある生徒を組み合わせてペアにし、協力させるなど、マルチエイジクラスの強みを生かす教師の側の工夫も有効とされている。

（6）学習者のアイデンティティーに呼応する授業を

上記のとおり、継承語学習者の間では、現地に移住した年齢や海外在住年数によって母語の力が大きく異なる。片親が非母語者話者の国際結婚家庭の子供や、両親共に日本人の背景のない生徒、多様な文化背景の国を移動してきた生徒などもあって、その価値観も国内の生徒以上に多様である。また生徒の帰属意識も、在住地に暮らす年数に応じて現地への傾斜度が高まるのが一般的であるとはいえ、個人差も大きく、アイデンティティが年齢や環境に応じて出身国寄りに傾くこともあります。特殊なアイデンティティ形成過程をたどる子供も多い。それではこのような言語背景も帰属意識も多様な生徒を抱えるクラスを指導する際の配慮とはどんなものか。

一つは多角的な視点でものを見る教室文化の確立であり、多様な生徒の出身背景を反映した多様な意見の表明を励ます授業が効果的と考えられる。特に国語の教科書を使用する授業では、日本を視座の中心に据えた教材が多いために、それに沿った解釈が求められる。しかし、継承語のコースで国語教科書を使う場合には、特に生徒の背景の多様性に配慮し、多様な意見を引き出し、それを認め合う教師の側の工夫が必要となる。前述のように、プロジェクト学習では、生徒の個性や関心に応じたテーマを選んで調べ学習をさせ、発表させるなどが効果的だが、その場合には生徒自身にテーマを授け、家庭で調べるだけでなく、教師の側でも視点や難易度の異なる多様な資料を用意し、言語力や興味の異なる生徒に選択させるといった配慮が必要になる。

一例としてプリンストンの継承語コースが国語教科書の一章を選んで「米」というテーマで小学校高学年のプロジェクト学習を行ったケースを紹介すると、まず全員が教科書の同じテキストを読んだ後、教師の側で調べ学習のためにいくつかの異なるトピックを提案し、世界中の米の種類や産地といった理科や社会科に関するアプローチ、米を炊いてみるといった家庭科的なアプローチ、寿司の歴史やその種類といった日本文化にかかわるアプローチなど多様な視点の教材を用意して、生徒に好みのトピックで発表をさせたことがある。
このような授業では、国語とそれ以外の教科を関連付けることが出来、生徒には言語力や興味に応じた学習の機会を与えることにもなり、良好な結果を得ることが出来た。

一方、多様な背景を持つ継承語学習者には、家庭をはじめとする母語コミュニティーのサポートも貴重なリソースとなる。毎週の宿題や家庭での調べ学習については両親との連携を密に取って家庭内の話し合いを奨励し、出身背景や世代の異なる親や祖父母、親類、コミュニティーの知人などから話を聞き取ることは継承語の学習者にはルーツ探索の得が多い機会になることが多い。このように本人の周囲の生きたリソースを引き出すことは生徒の意欲増大につながり、学習効果に結びつくことが多く、このケースが語られている。特に自分自身のルーツを探ることは、学習者のエンパワーメントにつながり、出身国の言語文化が自分のものとして内在化する良い機会となる。

一方、学年の上がった生徒の場合には、現地校で学んだ既存知識を継承語学習に活用することで、生徒の関心が高まり、学習効果が上がることも多い。特に中高生の調べ学習学習などでは、生徒の得意とする現地語で年齢にふさわしい資料を速読させ、そこで得たものを基礎的な日本語で発表させるといった工夫も考えられるが、このように現地校で得た知識と継承語の学校で学ぶ知識を繋げる学習はバイリンガル生徒の強みを生かした指導法であり、生徒の自信と励みに繋がることが多い。

また、在住地の言語や文化と日本のそれとの比較は小学校低学年からよく行われることで、現地と出身国の異なる文化や背景の異なる両親の言語文化に日常的に接している継承語学習者には、こうした授業が効果的だという意見は多い。しかし、このような指導法を取る場合には、双方の「違い」ばかりに目を向けさせるのではなく、表層の違いの底にある「共通点」にも目を向けさせることが多文化にまたがる学習者には心理的安定からも必要と思われる。
一例として、プリンストンの継承語コース中高生のクラスでは「原爆」をテーマにプロジェクト学習を行い、原爆投下にかかわった人々の意見や現代史の教科書にある米大統領の決断に至る経過、原爆の科学といった資料を英語で読み、一方では日本語で書かれた被爆体験記を読み、被爆者を教室に招いて話を聞くといった試みを行ったことがある。その発表の過程で生徒が引き出した結論は、「どのような国においても戦争のような極限状態で人は最強の武器を使ってしまうのであり、それを避けるためには戦争を避けるしかない、そのために自分達がすべきことは、プロジェクトを通して知った双方の国の人々の意見を、それを知らない人々に伝えることだ」というものだった。この例で見えるように、多文化多言語の環境に育つ学習者は、複数の異なる意見や立場を踏まえた上で、それを超える第三の立場に立ち、新しい意見を出すことが可能だという見方は多い。継承語学習者のカリキュラムを考える際には、このような学習者の持つ大きな可能性を視野に入れ、それを引き出す授業の工夫が必要と思われる。

4. これからの課題

　　以上、継承語プログラムにふさわしいカリキュラム作成の指針を模索したが、実際に運用されている継承日本語のプログラムのモデルが少ない状況では、実現までのチャレンジは多い。特に多様な教材を日本語と現地語で選択しつつ一定のレベルを保ったカリキュラムを編成する場合には、コース責任者や教師の負担は大きく、このような教師をどう養成し、移動の多い在外コミュニティーの中で、コースの質をどう維持していくかは大きな課題である。

一方、生徒の個人差に対応しつつ、各自の言語の力を最大限に引き出すクラスの目標値の設定も、カリキュラム作成上の大きな課題となる。クラス内の生徒の適切な評価と、誰の目にも納得の出来る進級基準の設定は、プログラムの円滑な維持には必須だが、さまざまな家庭的、社会的要因に影響されつつ揺れ動く子供達の言語力の評価はそれ自体が大きな
課題である。一般に継承語コースの評価法としては、生徒の背景やスタート時の言語力のばらつきを考えて、段階評価は行わず、宿題を含むすべての学習活動を総合して、コメント形式で本人と保護者に伝えが適切とされるが、四技能の力がバランスよく伸びない生徒が多い中で、教師の側には総合的な判断力が必要とされる。一方、継承語のコースを高校終了まで続けた場合の大学への適切な接続も必要とされるが、これは週末学校のしきいを超えた課題であり、新しいチャレンジである。

さらに本発表では触れていないが、組織と運営の問題は大きく、補習校の中で継承語プログラムを立てるにせよ、新たに継承語教室や学校を立ち上げるにせよ、教育を支える組織と運営基盤の確立を避けて通ることは出来ない。プリンストン日本語学校の継承語コースでは、カリキュラムの永続性を保つために文科省派遣教員の指導を受ける帰国生向けコースとは別に学校独自の責任者を立て、運営面でもコース開設の経費が校内の保護者の負担になることを避けるために外部の支援を仰ぐなどの対応策を重ねてきた。しかし、このような方法も、運営理念や学校規模の異なるケースでは実現可能とは限らない。永住型生徒の学習目的にふさわしいコースの組織運営はどうあるべきか、それは各学校で、また親達のコミュニティーの中で、それぞれの条件に合わせて模索することになる。

各地の日本語コミュニティーには、帰国予定の駐在員家庭と現地に永住予定の国際結婚家庭などが混在する場合が多いが、有効な次世代の母語支援教育を実践するためには、この双方が互いの立場を認め合い、帰国するにせよ、現地社会に残るにせよ、国際化の時代に役立つ若い人材を育てているという共通認識に立つことが必要だろう。多様な生徒の背景にふさわしく、多様な試みが行われ、その情報交換が待たれるところである。


片岡裕子・越山泰子・柴田節枝(2005).「アメリカにおける補習校の児童・生徒の日本語及び英語力の習得状況」国際教育評論 2

ジム・カミンズ(著)・中島和子(訳著)(2011). 「言語マイノリティーを支える教育」 東京ひつじ書房

カルダー淑子(2008). 「週末学校における母語支援－プリンストン日本語学校の実践から」母語継承語バイリンガル教育（MHB）研究会 2008年度大会予稿集

――(2006).「北米東部地区補習校高校生調査報告書」調査参加校配布資料

――(1998).「在米の長い補習校高校生のための教材開発と授業プラン」東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要 第9集

岸本俊子(2005)「言語喪失の危機：追跡調査による日本語能力推移の分析」ATJセミナー発表資料

栗原祐司・森真佐子（2006）．「海外で育つ子どもの心理と教育－異文化適応と発達の支援」 東京　金子書房

ダグラス昌子（2006）．「継承日本語学校カリキュラムデザインの理論的枠組みの構築に向けて」ICJLE NY 発表資料

ダグラス昌子・片岡裕子・岸本俊子(2003).「継承語校と日本語補習校における学習者の言語背景調査」国際教育評論 1.
知念聖美 (2006)。「日系二世のアイデンティティー形成と日本語能力向上における補習授業校の役割」Post-ICJLE, NY

中島和子 (2010) 「マルチリンガル教育への招待」 東京 ひつじ書房

――― (2001).「バイリンガル教育の方法 12 才までに親と教師ができること（増補改訂版）」 東京アルク

プリンストン日本語学校 (2009) 「実践報告書－多様な言語背景をもつ児童生徒達の教育課程と運営ついて－プリンストン日本語学校での取組み」

森美子 (2005).「二言語のはざまで育つ補習校の子どもたち」 鎌田修他（編）『言語教育の新展開－牧野成一教授古希記念論文集』 ひつじ書房 425－446

モイヤー尾間康子（2005）。「多様化する子どもたちへの対応－多様化するニーズ－日本人学校・補習授業校への新しい課題」 月刊海外子女教育 2005 年 3 月号
日本語教育におけるアーティキュレーションの重要性

當作靖彦

カリフォルニア大学サンディエゴ校（UCSD）

1. はじめに

アメリカでは、70年代後半から80年代にかけて拡大した大学レベルの日本語教育に引き続き、その後、小学校、中学校、高校レベルでも日本語教育が拡がりを見せ、現在では、アメリカ全土を通して、幼稚園から大学レベルまで日本語教育が広く行われている。このような下のレベルから上のレベルにつながる日本語教育はナショナル・スタンダーズが謳うようなつながりを持ったカリキュラムを持ったものとして発達したのではなく、それぞれのレベルがばらばらに発達して、また、レベル間の教育ゴール、内容などのつながりは考えられたことがなく、それぞれのレベル、さらにつきつめれば、それぞれのプログラムが独自に発達してきた。それはバラエティーのあるプログラムを生むことになったが、あるレベルから上のレベルに移った際、あるいは、同じレベルの一つのプログラムから別のプログラムに移った際に、連関性がないため問題が起きることは想像に難しくない。

小論では、日本語教育におけるアーティキュレーションの重要性を考え、どのようにアーティキュレーションを達成すべきかを議論する。

2. アーティキュレーションとは

Lange(1988)はアーティキュレーションを“the interrelationship and continuity of contents, curriculum, instruction, and evaluation within programs which focus on the progress of the students in learning both to comprehend and communicate in a second language”と定義している。Education.comではSystematic coordination of course and/or program content within and between educational institution to facilitate the continuous and efficient progress of students from grade to grade, school to school and from school to the working worldと定義している。
アーティキュレーションには、言語教育における下のレベルから上のレベルへの縦の連続的連関、あるいは同じレベルの異なるクラス、あるいはプログラム間の横の連関がある。アメリカの日本語教育を見てみると、幼稚園、小学校、中学校、高校、大学と同一プログラム内で一貫して教育を行っているケースはほとんどない。それぞれのレベルから上のレベルに進む際には、別のプログラムに移る場合がほとんどであるが、例えば、同一の地域内の中学校から高校、あるいは高校から大学への縦のアーティキュレーションが欠如している例が非常に多い。また、同じ学校の中で、下のレベルを教える教師と上のレベルを教える教師の間での意見交換がないなどの理由で、縦のアーティキュレーションが欠如している例も多い。同一の学校で同じレベルの日本語のクラスを教えている教師が複数いる場合に、その教師同士での話し合いがない、意見の一致がないなどの理由で横のアーティキュレーションがない場合も多い。

このようなアーティキュレーションの欠如は、情報、意見交換の欠如が大きな原因の一つであるが、ほかにも、中等教育と高等教育の教育目標の大きな違い、教育文化の違い、教師間、教育機関間の縦張り維持の問題、教師間、教育機関間の上下関係、多忙極める教師の時間欠如の問題、新しいクラスを作るための予算の欠如など様々な要素が絡んでいる。しかし、縦のアーティキュレーションの欠如にせよ、横のアーティキュレーションの欠如にせよ、また、原因が何であるにせよ、アーティキュレーションの欠如が学習者の日本語能力の適切な向上を阻んでいることに変わりはない。例えば、中学校から日本語学習を始め、高校、大学を通して、アーティキュレーションのあるプログラムで日本語を学習し続けると、上級レベルの能力を学習者が身につけられるのに対し、アーティキュレーションがない場合には、中学校から大学まで日本語を長時間学習しても上級レベルに達するのは難しい。中学校で日本語の能力がある程度までに達したのに、入学した高校でそれに対応するクラスがないため、もう一度初級のクラスに入れられ、大学進学の際にも同様のことが起こり、結局大学卒業までに中級レベルの日本語能力を得られないケースが多数見られる。いわゆる永劫的初級者である。教育課程を通して最大限の知識、能力を賦与するのが教育の目的であるにもかかわらず、そのような教育が行われる状況を作り出していないのである。
アーティキュレーションの欠如の問題を解決することは、アメリカの日本語教育の質を向上させるとともに、日本語教育の地位を向上させる重要な方法であることは言うまでもない。漢字の数の多さ、その使用体系の複雑さ、語彙の量などから、日本語で4つのスキルを得ることは、他の言語に比べて明らかに時間がかかる。プログラムを越えて、初級から上級にスムーズにつなげていくことは、日本語で高度の能力を身につけるのには必須の条件であると言ってよい。それが確立されなければ、日本語をどんなに長期間学習しても、能力は身につかないということになり、学習者の日本語学習に対する動機付けを下げるだけでなく、日本語教育は効果的な教育を行っていないということで、日本語教育に対する悪いイメージを生み出すことになる。このマイナス効果がアメリカの日本語教育の今後の発展に悪影響を与えることは言うまでもないことである。

アーティキュレーションの欠如は、それぞれの地域、州の教育制度、地域の事情、教育文化、社会文化、政治的背景などと複雑に結びついており、地域的な問題と言ってよい。その解決も地域ごとに行われる必要があるし、解決法も地域によって異なるであろう。

3. アメリカの事情

米国では1980年代の日本経済発展とともに、中等教育での日本語教育がさかんになり、中学校、高校で日本語を学習した生徒が大学に入って日本語学習を続けようとするケースが増えるようになる。当初は、高校で4年間日本語を学習してきた生徒が大学の1年生の1学期目にプレースされるケースが多く、1学期目は単に高校で習ったことの復習に終わり、2学期目には大学から日本語を学習し始めた学生に抜かれてしまうということで、日本語学習の動機付けが下がり、途中で日本語学習をやめ、高校での日本語学習をまったく無駄にしてしまうということが少なくなかった。当時は、中等・高等レベルの教師の交流はほとんどなく、中等レベルの教師はそれぞれの大学の日本語教育プログラムがどのようなゴールを持ち、どのような教育を行っているのか、また逆に高等レベルの教師は中等レベルの日本語のクラスでどのような教育が行われているのかを全く知らない、あるいはそれに全く興味を持たないということが一般的であった。情操教育の一環としての日本語教育を行う中等レベルとスキルとしての日本語教育を行う高等レベル
ベルでは、日本語教育の目的がまったく異なるので、二つのレベルでのアーティキュレーションを達成することは簡単なことではない。しかし、上述のようなことが続くと、教育に投資される資金、時間を無駄にすることになり、外国語教育界全体で無駄にされるリソースの量は社会的に無視できないという考えや学習者にできるだけ高い外国語能力を賦与することは教育の義務であるという考えが強くなり、1980年代後半から1990年代にかけて、外国語教育でのアーティキュレーション確立のための様々なプロジェクトが行われるようになった。各州が幼稚園から高校までの公立学校の教育の方針、内容を決定する権利を持つ連邦制をし、アメリカでは、国家レベルでアーティキュレーションを具体的に考えることは難しく、各地域で具体的にアーティキュレーションを考え、実行していくという方法がとられることになる。この際に言われたのは、アーティキュレーションはThink Globally, Act Locallyの原則で行われる必要があるということであった。アーティキュレーション達成のフレームワークを国家全体で考え、実際の実施はそれぞれの地域の教師、関係者が、それぞれの地域に対応した方法で、アーティキュレーションを達成していくという考え方である。

このような動きの中で、最初に行われたのは、同一地域の中等レベルの教師と高等レベルの教師が直接話し合い、それぞれの教育実践の情報交換をすることであった。各地で、アーティキュレーション達成のためのモデル地域が作られ、地域の教師が集まり、情報交換をし、アーティキュレーション達成のストラテジーを考え、実行していくプロジェクトが行われた。連続したプログラムの間でアーティキュレーションを達成するということは、単に二つのプログラムをつなげばいいという単純なものではない。異種のプログラムが自分のプログラムの目的、内容をはっきりとわかりやすく表現し、教育がどのように行われ、どのような効果が期待されるかを精査し、両方のプログラムがそれぞれ変えていくべきこと、変えられるところの共通理解を得、さらにそれを実行し、結果を判断していく複雑なプロセスである。これらのプロジェクトで、アーティキュレーションが達成されれば、成果は大きいが、それを達成するまでには多大の努力と時間、意識の変換、学校文化の転換などが必要であることがわかった。また、外国語学習の中心にいる学習者がそれぞれのプログラムで、何を学習し、実際にどのように外国語ができる
ようになるかを知る必要もあり、学習者への調査、学習者の能力評価、プレースメン
ト・テストなど多くの要素が関係することもわかった。また、アーティキュレーション
を達成するために、新しいクラスを作らなければならぬこともあり、予算とも関係し
てくる。このようなプロジェクトの結果は ADFL (1991), Byrnes (1990)などに詳しく記
述されている。

アメリカの日本語教育の場合には、このようなプロジェクトのほかに、1990 年代後半
の National Standards (1996, 1999)の作成がアーティキュレーション達成に大きな役割を
果たしてきたと言ってよい。National Standards の作成を通じて、中等レベルの日本語教
師を中心した NCJLE (National Council of Japanese Language Education)と高等レベルの日
本語教師を中心とした ATJ (Association of Teachers of Japanese)の代表が初めて同じテー-
ブルにつき、お互いの教育実践の状況に関する情報を交換し合い、アメリカにおける幼
稚園から大学までのスタンダーズを共同で作成した意義は大きい。また、National
Standards の普及運動を通して、同一の標準により教育のゴールを立て、それを一般に
明らかにすることの重要性を教師に周知させることができた意義も大きい。また、その
ようなゴールを達成したかどうかを測定する評価の重要性、プレースメント・テストの
方法、内容についても話し合う機会ができた。

現在は各州が National Standards をもとに州の幼稚園から高校までの外国語教育のフレ
ームワーク、ベンチマークを作っているので、中等教育においては、内部でのアーティ
キュレーションがかなり確立してきていると言ってよい。

2007 年にスタートした College Board が提供する Advanced Placement Japanese Language
and Culture Program もアーティキュレーション達成には大きな役割を果たしている。こ
のプログラムは高校で大学レベルの日本語のクラスの履修を可能にし、一年に一回行わ
れるテストで合格点を取ると、多くの大学で、入学時点で、大学の単位の取得が可能と
なるほか、初級のコースを飛び越えて、上のレベルのクラスに自動的にプレースされる
ものである。このプログラムの内容は、National Standards の考えに基づいているほか、
ACTFL の Proficiency Guidelines により達成レベルが規定されている。日本語の場合に
は、テストは大学の日本語履修300時間の日本語レベルを目標としており、実際に、アメリカの大学で日本語履修300時間の学生に同じテストを行い、採点基準の作成の参考にしている。このプログラムの実施により、高校レベルの日本語教師が大学レベルの日本語教育の内容を知ることができたことでも、意義があるものである。

1980年代に比べるとアーティキュレーションの問題はかなり解決してきたと言ってよいが、問題は完全に解決したわけではないし、大きな問題を抱える地域がまだまだ多数ある。その問題の責任は、高等教育レベルの教師にある場合が多い。大学では、個々の教師がアカデミックな独立性を持ち、自分のクラスの内容を決める権利を主張し、クラスをデザインする。クラスのデザインは個人の仕事である。一方、中等レベルでは、州のフレームワーク、学校区のベンチマークなどに基づいて、ほかの外国語の教師に合わせて、グループとしてクラスをデザインすることが多い。このため、アーティキュレーションの達成の基準となりうるNational Standardsがあったとしても、中等レベルでは使われるが、高等レベルの教師はまったく関心がない場合が多い。

また、このような個人によるクラス・デザインの権利の重視は、中等教育と高等教育の縦のアーティキュレーションだけでなく、同じレベルのクラスを複数の教師が教えている場合に、同じレベルでアーティキュレーションが欠如する、いわゆる横のアーティキュレーションの問題を作り出す。

2007年のModern Language Associationのレポートでも指摘されていることであるが、アメリカでは、最初の二年間をテニュアのない講師が教え、次の二年間をテニュア・トラック、あるいはテニュアを持った教授が教える大学が多い。この二層構造のために、同じ大学内で、アーティキュレーションがない場合が少なくない。また、せっかく最初の二年間の教育と中等教育の間にアーティキュレーションがあったとしても、上のレベルに行くとアーティキュレーションが崩れるという現象が起こる。

中等レベルの公立学校では、教師の教育者としての説明責任が要求され、自分の教えるクラスのゴールを、具体的なアウトカムの形でシラバスに書くことが義務づけられている場合が多い。また、National Standardsの普及とともに、それをもとにゴールを書くた
めのトレーニングが行われていることが多い（すべてではないが）。アーティキュレーション達成のために、自分のクラスを取ると学習者が何ができるようになるか Can-do statements を持って記述し、それをほかの教師と情報共有することが重要である。しかし、高等レベルも含めて、シラバスを見てもクラスのゴールがはっきりしない場合が多いし、具体的なアウトカムなどをもとにゴールを書くという概念さえ持たない教師が多く、アーティキュレーションの達成のためには、この点での能力開発がまず必要である。

中等・高等レベルのアーティキュレーションの進展に貢献した上述の Advanced Placement Japanese Language and Culture は今後、National Standards の考えをさらに反映したものとして新しくなる予定である。これを目指して、高校と大学のモデル地区を作り、地域の教師たちが協力して、アーティキュレーションを確立していくことは意義があることである。また、ATJ と NCILT は現在一つの学会になり、AATJ (American Association of Teachers of Japanese) となったが、現在は初中等レベルと高等レベルの日本語教育のアーティキュレーション達成に取り組むための好機と言える。

Brecht and Rivers (2000) は外国語を使って仕事ができるようになるためには Interagency Language Roundtable のレベル 2, ACTFL の Proficiency Guidelines の Advanced レベルが少なくとも必要であると主張しているが、スペイン語やフランス語の場合でも、アメリカの大学で 4 年間学習してもこのレベルまで達することはないと言う (McGinnis 2003)。さらに McGinnis は、日本語を含めた学習機会の少ない言語の場合には、スペイン語やフランス語と同じレベルに達するためには、少なくとも 3 倍の時間がかかると主張、これらの言語では、大学で 4 年間学習しても ACTFL の Proficiency Guidelines の Intermediate Low に達すればいいほうであると述べている。日本語で仕事ができるようになるためには、時間かかることは全ての日本語学習者に言えることである。大学卒業時点で高い日本語能力を得るためには、大学以前から日本語を学習し、連続性のある中等・高等レベルの日本語のプログラムを提供することの重要性を我々日本語教師が自覚する必要があり、日本語教育の質の向上のためにも、アーティキュレーション達成を進めていくべきだと考える。アーティキュレーションの達成は地域の日
本語教師がアーティキュレーション達成を意識して、協働作業をする必要がある。アーティキュレーションは時間がたてば、自動的に達成されるものでない。

アーティキュレーションを確立していく上では、我々日本語教師は、カリキュラム・デザイン、レッスン・プラン、アセスメントなど教育に直接関連した知識、能力も必要であるが、アーティキュレーションはそれぞれの地域の教育体制、教育文化、教育政治と結びついており、教育に力を持った人たちは働きかけていく能力、知識、いわゆるAdvocacyの能力なしには実現できない。日本語教師はこのような政治的対応能力を身につけていない場合が多いのが現状であるし、多くの状況で、日本語教師は政治的に弱い立場にあるのも事実である。アーティキュレーションを達成するためには、日本語教師が政治力を持ったり、政治的に動くノウハウを持ったりすることも必要不可欠になる。このようなノウハウの獲得、政治的な面からの支援も地域の日本語教師の協働作業から生まれるであろう。

4. おわりに

世界の9つの日本語教育関係の学会が集まり、日本語教育グローバルネットワークを作っており、これまで、世界各国で、日本語教育国際大会を開催してきた。アメリカからもAmerican Association of Teachers of Japanese (AATJ)が参加している。このネットワークが2009年の台湾で開かれた国際大会で、独自のプロジェクトを行うことに決定した。世界的日本語教師にオンラインでアンケート調査をしたところ、アーティキュレーションの欠如を問題点として上げる教師が多く、各国でモデル地区を選び、アーティキュレーション達成プロジェクトを行うことになった。アメリカでは現在、バージニア州を中心にワシントン周辺をモデル地区として、小中高校、大学の先生たちがアーティキュレーション達成プロジェクトを行っている。このような地域に根ざしたプロジェクトが各地に拡がり、アーティキュレーションが徐々に達成されていくことを期待する。


