BATJ Journal

No.4 2003

The British Association for Teaching
Japanese as a Foreign Language

BATJ Journal

No. 4 2003

The British Association for Teaching Japanese
as a Foreign Language

BATJ Journal No.4 2003

目 次 Contents

<THE 5TH BATJ CONFERENCE KEYNOTE SPEECH 第5回大会基調講演>

日本語プロソディーの構造とその教育 アクセントとイントネーションを中心に	窪薗晴夫	1

<LECTURE>

Making Use of Language Technology in Japanese Teaching	Harold Somers	10

<PRACTICAL REPORTS & RESEARCH NOTES>

英国ノンネイティブ中等教員のための「日本語リフレッシャーコース」コースデベロップメント報告	中込達哉	26
海外の日本語教育におけるリソースの活用とインタビュー活動の可能性	黒川美紀子	40

Abstracts	50
List of Contributors	54
BATJ Journal Guidelines for Contributors	55
BATJ Constitution	56
BATJ 入会案内	58
BATJ Diary 2002-2003	60

The Journal of the British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language (BATJ)

The Editor
Suzuko Anai, University of Essex

BATJ Journal No. 4: pp. 1-9
© 2003 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

日本語プロソディーの構造とその教育

アクセントとイントネーションを中心に

神戸大学　窪薗晴夫

1　はじめに

日本語教育に限らず、語学教育(L2教育)一般に、発音の指導は文法や語彙の指導に比べて軽視される傾向が強い。発音が多少おかしくても、文法や語彙がおかしいよりはまだましだという前提があるように思われる。しかしながら、語学教育の基本は書き言葉ではなく話し言葉、つまりオーラルコミュニケーションの上達である。単語にも文にも発音の決まりがあり、それらを無視しては発している単語や文が正しく相手に理解されず、オーラルコミュニケーションに支障をきたしてしまう。発音指導軽視の背後にはまた、指導者自身が発音の決まりを知らない（ほとんど習ったことがない）という事実も潜んでいるように思われる。

発音の決まりは思ったより単純である。短い単語ほど法則性が低く、長い単語になればなるほど単純な規則に従っている。これらの単純な規則を体得できれば、日本語の発音は格段によくなる（はずである)。本稿では、発音の中で基礎研究が進んでいながらその成果が日本語教育に十分に活用されていないと思われるアクセントとイントネーションの研究を紹介する。アクセントの分野で重要なのが、(i)外来語や人名に現れる「－3」のアクセント型と平板式アクセント、(ii)複合名詞アクセントの2つである。イントネーションの分野で重要と思われるのが、(i)語アクセントとイントネーションの関係、(ii)「は」と「が」の違いや2種類の「は」に現れるイントネーション、(iii)終助詞のイントネーション（たとえば「よく勉強するな」や「料理上手じゃないの」の意味的曖昧性とイントネーションによる区別）である。漫画などを題材に日本語（東京方言）のアクセント、イントネーション構造を解説しながら、日本語教育において留意すべき問題点を指摘してみたい。

2　語アクセント

2.1　方言とアクセント

日本語の音声・音韻研究の中心はアクセント（語に定まった声の高さ）の研究であり、方言によってその体系が大きく異なるために言語学者を魅了して止まない。実証・理論のいずれにおいてもこの分野の基礎研究は数多く、世界に誇ることのできる研究成果を上げている。にもかかわらず、日本語教育においてアクセントはあまり熱心に指導されていない。皮肉なことに、

その一つの理由が言語学者を魅了する方言間の多様性である。方言によって単語のアクセントが異なり（というよりアクセント体系の違いをもとに方言が区分されており）、日本語話者の中ではその違いがコミュニケーションに致命的な支障となっていないと考えられることから、日本においても海外においてもアクセントの教育は日本語教育の根幹とはなっていない。方言間でアクセントがどのくらい違うかは、「ありがとう」や「雨—飴」のような基礎語彙を見ただけで理解できる（本稿では方言間の違いを示すために高いモーラ（拍）を●で、低いモーラを○で表す）。

(1)

	ありがとう	雨	飴
東京	○●○○○	●○	○●
名古屋	○○●○○	●○	○●
近畿	○○○●○	○●	●●
鹿児島	○○○●●	○●	●○

2.2 アクセントの弁別機能と境界表示機能

アクセントの学習が必要と思われる一つの理由は、アクセントが持つ弁別性にある。上述の「雨—飴」や一休さんのとんち話で有名な「橋—箸—端」をあげるまでもなく、日本語にはアクセントによって区別される語が多い。もっとも柴田・柴田 (1990)の統計研究によると、同音異義語の中でアクセントによって弁別される語の割合は14%であり、予想以上に低い。残りの86%は「雲—蜘蛛」や「給食—休職」のようにアクセントでも区別されない語である。しかし14%という数字は、英語のアクセントによって区別される同音異義語の割合(0.5%)よりはるかに高く、また複合語まで入れると、その重要性はさらに高くなると思われる。たとえば(2)にあげた複合語ペアの中でアクセントによって区別できないものは(2b)だけである（窪薗 2002）。

(2) a. 秋田犬—秋田県、四年制—四年生、試験管—試験官、満腹時—万福寺、宮城さん—宮城山—宮城産
b. 汚職事件—お食事券、処刑式—諸形式、消火器—小火器、好景気—後継機、薬剤師会—やくざ医師会
c. 新進党—新新党、新政党—新生党、新学科—神学科、文解析－文化遺跡
d. 日本舞踊協会： [日本舞踊＋協会]—[日本＋舞踊協会]
国民性調査： [国民性＋調査]—[国民＋性調査]

弁別機能より重要な機能が、語のまとまりを示し、語と語の境界を標示する機能である。この機能は(3)の文の曖昧性を考えてみるとよくわかる。

(3) a. 朝ご飯食べる？ （朝ご飯、食べる vs. 朝、ご飯食べる）
b. もうしました。（申しました vs. もう、しました）
c. タバコ臭い。（(この部屋は）タバコ臭い vs. （この）タバコ、臭い）
d. 父は昔人間でした。（昔気質の人だった vs. 昔、人間だった）

(3a)を例にとると、「朝」と「ご飯」が単語としてまとまっている（つまり複合語になっている）場合には○●●○○となり、一方、単語としてまとまっていない場合には●○＋●○○と発音される。後者では語境界(+)の位置にポーズが入ることもあるが、このポーズは必須のものではなく、アクセント（声の高さ）の違いが１語としてまとまっているかどうかを示す指標となる。

(3)に示した曖昧性は、２つの要素（(3a)では「朝」と「ご飯」）が複合語にまとまるか、まとまらないかという違い――「語」と「句」の違い――である。中国語や韓国語の話者を中心に日本語学習者の多くはこの区別を苦手としており、この区別を徹底することが非常に重要なことと思われる（詳しくは2.4節を参照）。

2.3 単純名詞アクセント

東京方言の名詞には２モーラであれば３つのアクセント型、３モーラであれば４つのアクセント型がある。「ｎモーラ → （ｎ＋１）個の型」と一般化されているが、この一般化は統計的には正しくない。３モーラ語を例にとると、確かに(4)に示す４つの型が出現し、どの単語がどの型をとるかは予測困難であるが、それぞれの型の頻度には大きな偏りが見られる（田中・窪薗1999）。

(4) a. いのち ＋が　●○○+○　４０%弱
　　b. こころ＋が　○●○+○　１０%弱
　　c. おとこ＋が　○●●+○　５%
　　d. ねずみ＋が　○●●+●　５０%

この種の偏りは他の長さの名詞にも見られる。４モーラ名詞では(4d)のように助詞が付いても低くならない「アメリカ」のようなタイプ（いわゆる平板型○●●●）が７０%を占め、(4a)と同じく語末から３モーラ目までが高い「飲み物」「ストーブ」のような型（○●○○）を合わせると４モーラ名詞の大半が説明できる。つまり語の長さに関わらず、…●○○（－３型）と…●●●（平板型）の２つの型に収束するのである。

このことは人名、地名などの固有名詞のアクセントを考えてみると実感できる。外来語を含め固有名詞のほとんどが、この２つの型で説明できる。語末から３モーラ目が撥音、長母音などの特殊モーラであれば、(5a')のようにピッチの下がり目が一つ左にずれて、見かけ上－４型となる。

(5) a. －３型（…●○○）
　　福島、岡山、江藤、柴田、和子、春樹、雅史、健二、リバプール、マンチェスター
　　a' －４型　（…●○○○）
　　大川、大崎、ロンドン、ワシントン、アンダーソン
　　b. 平板型（…●●●）
　　広島、杉山、伊藤、島田、和江、和美、春男、イギリス、アメリカ

「福島―広島」や「江藤―伊藤」等のペアについては、どの語がいずれの型をとるかを予測できないが、他のペアについては予測できる場合も多い。

(6) a. 「子」や「樹」「也」「し（史、志、士）」などのつく人名は－３型となり、「え（江、枝、恵）」や「美」「お（男、夫、雄）」などのつく人名は平板型となる。
b. 形容詞、形容動詞から派生する人名（明、孝、清、等、静、遙、清、円）などは－３型となり、動詞から派生する人名（守、保、進、薫、望、恵）などは平板型となる。
c. カタカナ言葉はほとんど－３型となるが、４モーラの語で語末２モーラが特殊モーラでない場合には、平板型になりやすい：（例）イギリス、アメリカ、ヨセミテ、コンソメ、ステレオ、マカロニ、モナリザ、インフレ。
d. 「...田」という姓では「田」を「た」と発音する場合には－３型となりやすく、「だ」と濁る場合には平板型になりやすい。

この他の場合には－３型となるか平板型となるかを予測することは難しいが、数の上では平板型の方が多いため、「わからない場合には平板型で発音する」というのが統計的には妥当な方策と言えよう。英語をはじめとする言語には、平板型のように平坦に（単調に）発音されるアクセント型がないため、このアクセント型の習得が「日本語らしい発音」にとってきわめて重要な条件となる。

2.4 複合名詞アクセント

単純語よりさらに規則性が高いのが、複数の語が結合して作られる複合語である。複合語アクセントの基本は、「ピッチが語頭で上がり、２要素の境界付近で下がる」パターンである。右側要素が短い（１～２モーラの）場合には、その直前でピッチが下がり(7)、右側要素が長い（３モーラ以上の）場合には右側要素の最初まで高く、その直後にピッチが下がる(8)。以下、┐の印はピッチの下がり目（アクセント核、アクセントの滝）を、無印の語は平板型を示す。

(7) きょ┐うと ＋ し┐ → きょうと┐し（京都市）
あ┐いち ＋ け┐ん → あいち┐けん（愛知県）
カリフォルニア ＋ しゅ┐う → カリフォルニア┐しゅう（カリフォルニア州）

(8) こ┐うべ ＋ だいがく → こうべだ┐いがく（神戸大学）
にほんご ＋ きょういく → にほんごきょ┐ういく（日本語教育）
にほんごきょ┐ういく ＋ がっかい → にほんごきょういくが┐っかい（日本語教育学会）

上記の例からもわかるように、左側要素のアクセント型は複合語全体のアクセント型に全く関与してこない。また右側要素が同一であれば、基本的に同一の型が作り出される：(例) ユタ州、ネバダ州、アリゾナ州、ワシントン州...。極めて規則性が高いのである。

複合語の基本は２つの要素を一つのアクセントの山（最初で上がって後ろで下がる○●●●..●○○の型）にまとめることであるが、この型の習得は至極難しいようである。中国語や韓国語の話者を中心に、２語をまとめない発音がしばしば聞かれる。(9)の例では、「神戸」と「大学」を分けて、「神戸の大学」と同じように発音する誤ったパターン(9b)である。

(9) 神戸大学　a. (正)　○●●+●○○○
　　b. (誤)　●○○+○●●●

(7)-(8)の複合語アクセント規則を体得している日本人にとって(9a)の発音は容易であるが、日本語学習者にとっては難しい。これは各要素のアクセント型が単独で発音する場合と、複合語の中とで大きく変わってしまう（しばしば逆の型となる）ことによる。(9)を例にとると、日本語は「神戸」「大学」を単独で発音する場合には(10a)のように発音する一方で、「神戸大学」と複合語にする場合には(10b)のように発音する。つまり「神戸」の発音を●○○から○●●に変え、「大学」の発音を○●●●から●○○○へと 100%反転させるのである（佐藤 1989）。複合語になったときに元の語のアクセント型をこれほどまでに大きく変えてしまう言語は少ない。この反転パターンをいかにうまく習得するかが、複合語アクセント習得の一番のポイントとなる。

(10) a. 神戸　●○○　大学　○●●●
　　b. 神戸大学　○●●+●○○○

複合語アクセントについては、(7)-(8)の標準型に対する次のような例外的な型も問題となるが、(9)-(10)に示した反転パターンの習得に比べると「日本語らしい発音」にとっての重要性は低いように思われる。

(11) a. にほ┐ん + ご┐ → にほんご（日本語）
　　オレ┐ンジ + いろ┐ → オレンジいろ（オレンジ色）
　　b. こうそう + ビ┐ル → こうそうビ┐ル（高層ビル）
　　c. や┐まと + なで┐しこ → やまとなで┐しこ（大和撫子）

3　イントネーション

アクセントに比べイントネーション（文全体のピッチパターン）の方言差は小さい。イントネーションと言えば疑問文と平叙文を区別するための語末のピッチ特徴がまず思い出されるが、もちろんそれだけではない。ここでは日本語学習者にとって難しいと思われる特徴に絞って日本語のイントネーション構造を解説する（窪薗 1997、田中・窪薗 1999、鮎沢他 2001、 鮎沢 2002）。

3.1　語アクセントとイントネーション

日本語の一つの特徴は、イントネーションが語アクセントに非常に強い制約を受けることである。英語であればピッチの特徴が単語ごとに指定されていないため、文のタイプによって単語のピッチパターンが変容する。たとえば coffee という語は強弱という語アクセント構造を持っているが、tea or coffee?という文では高低(cof が高く fee が低い)の型をとり、coffee or tea?という文では低高という型をとる。これに対し、日本語のアクセントは基本的に音の「高さ」に具現するピッチアクセントであるため、語の特徴（つまり語アクセント）と文に備わったイント

ネーションとが、ともに音の高さを使って表される。そこに現れる原則は、文においても語アクセントの特徴を保存するということである。

この特徴がよく現れるのが、一語文の発音である。たとえば●○（高低）というアクセント型を持つ「見る」と、○●（低高）という型を持つ「行く」の場合、平叙文だけでなく疑問文となってもこのアクセント型は保存される。平叙文と疑問文の違いは、語末（文末）に加わるピッチの違いである。「見る？」は高低のパターンを示した後で上昇調↑が加わる。全体が３モーラになって●○●と発音される感じである。それに対して「行く？」は「見る？」ほど語（文）末が長くならず、平叙文「行く」の場合より「く」が高く発音される。ヨーロッパの言語（特に英語やオランダ語などのゲルマン系の言語）を母語とする人たちは、この語アクセントを保存するという規則がことのほか苦手なようで、「見る？」も「行く？」と同じように全体が○●（低高）のパターンで――上記の coffee or tea?の coffee と同じパターンで――発音する傾向を示すようである。

語アクセント保存の原則がもう一つ顕著に現れるのが、ものを列挙するときのイントネーション（listing intonation）である。ヨーロッパの言語には A, B, C and D (tea, coffee, milk and coke) のように事物を列挙するときに、文末以外の部分を上昇調（A↑, B↑, C↑ and D↓）で発音するものが多い。日本語学習者にはこの法則を日本語に持ち込んでしまい、加えて、各単語のアクセント型を壊してしまう傾向が見られる。日本語には英語のような listing intonation はなく、ただ一つ一つの単語をそれぞれのアクセント型で発音しさえすればよい。英語流の listing intonation（上昇調）を日本語に持ち込まないことと、単語のアクセント型を忠実に守って発音することが基本である。

3.2 「は」と「が」のイントネーション

イントネーションと言うと文末の上昇・下降がよく問題となるが、日本語らしい発音にとってより重要なことは、文のどこが高く（かつ強く）発音され、発話全体がどのようなピッチパターンをとるかということである。この文全体のピッチパターンを決めるのが文の「焦点」（フォーカス、話者の言いたい部分）という意味、談話上の要素である。その一つの例として、格助詞「は」と「が」のイントネーションを考察してみよう。

日本語の格助詞「は」に主題（トピック）を表すものと対比(contrast)を表すものの２種類があることはよく知られている。この２種類の「は」は異なるイントネーションパターンを示す。

(12) a. （太郎は現場にいたかもしれないが、）太郎は無実だ。
b. （次郎は無実でないかもしれないが、）太郎は無実だ。

(12a)のように「は」が主題を表す場合には、「は」に続く部分に文の焦点が置かれ、その部分が高く強く発音される。これに対し(12b)のように「太郎」と「次郎」を対比している文脈では、話者が強調したい部分は「太郎」である。このため、「は」に先行する部分が高く強く発音される。人によっては「太郎」を強調せずに、助詞の「は」だけを強調することもある。

２種類の「は」の違いは、次の諺の多義性を考えるとよくわかる。諺の本来の意味はもちろん(13a)であるが、「は」を対比の意味にとると文全体の意味（焦点の位置）が変わる。焦点の位置の違いによって、文全体のイントネーションパターンも異なってくる。

(13) 可愛い子には旅をさせよ。
a. 子供は甘やかさずに、いろいろな経験（旅）をさせよ。
b. 可愛い子供だけ旅をさせよ。可愛くなければ旅に出すな。

次に、しばしば主題の「は」と比較される「が」であるが、次の例からもわかるように文の焦点は「が」を含む句に置かれる。文の前半が後半より高く強く発音されるのである。

(14) （誰が犯人か？）太郎が犯人だ。

格助詞以外でも、焦点の位置は文法と密接に関係している。(15)では疑問詞と不定詞の違いが焦点位置の違いとなって現れ、(16)では文法構造（統語上の枝分かれ構造）の違いが異なるイントネーションパターンとなって現れる（下線部に焦点が置かれる）。(17)の曖昧文が示す二つのイントネーションパターンは、(16)の延長線上にあるものである（窪薗 1997）。

(15) a. 何を飲みますか？
b. 何か飲みますか？

(16) a. 怖い目のお巡りさん
b. 怖い目の病気

(17) 警官は血みどろになって逃げる犯人を追いかけた。

語彙的意味の違いや談話上の意味の違いが焦点の位置を決定する時もある。(18)では「ただ」の意味の違い（「無料」と「普通の」）によって、文全体の焦点が「ただの」に来るか「水」に来るかを決定する。(19)では、相手が既に座っているか否かによって、焦点が「ちゃんと」に置かれるか「座りなさい」に置かれるかが決まってくる。

(18) これは、ただの水です。

(19) ちゃんと座りなさい。

3.3 終助詞とイントネーション

日本語のイントネーションの中でもことのほか難しいのが文末詞のイントネーションである（文法音声研究会 2001）。同じ文末のイントネーションでも、疑問文の場合には単純な上昇調だけで事が足りるが、「ね」や「よ」「な」などがついた文では多様なイントネーションパターンが可能となる。終助詞そのものにも独自の意味があり、イントネーションにも独立した意味がある。その２つが結合（融合）して、その時々の意味が作り出されるようである。

たとえば「よ」の場合、次の２つの文は「よ」の高さで区別が可能である。「５階」と「誤解」は同じアクセント型（○●●）であり、「...です」の部分ではほとんどイントネーションの違

いはないが、最後の「よ」の高さによって両者の区別が可能となる。人に親切に教えてあげる場合(20a)には、相手に対する穏やかな働きかけとして上昇調（あるいは高いピッチ）が使われる。これは疑問文が上昇調で発音されるのと同じ原理である。これに対し、(20b)のように人に抗議するような場合には、下降調（あるいは低いピッチ）が使われる。これは強い主張や一方的な断定の際に使われるイントネーションパターンである。

(20) ごかいですよ
  a. ５階ですよ
  b. 誤解ですよ

さらに注意すべきは、文末詞の発音によって文の意味が反対になってしまうケースである。次の文の多義性を考えて、意味（焦点位置）の違いをイントネーションで区別できるかどうか考えてみるとよい。

(21) 足手まといになるな。
  a. お前は足手まといだ
  b. 足手まといにならないようにしろ

(22) あんた、料理上手じゃないの。
  a. あまりうまくないなあ
  b. けっこううまいじゃない

(23) 勉強するな。
  a. 勉強してはいけません
  b. よく頑張ってるね

参考文献

鮎沢孝子他 (2001)『東京語のアクセントとイントネーション』(CD-ROM), NHKエデュケーショナル.
鮎沢孝子 (2002)「音声分析ソフトと日本語韻律教育」『言語』10月号、大修館.
NHK放送文化研究所（編）(2002)『日本語発音アクセント辞典』CD-ROM版. 日本放送協会.
窪薗晴夫 (1997)「アクセント・イントネーションの構造と文法」杉藤美代子（監修）『日本語音声（２）アクセント・イントネーション・リズムとポーズ』三省堂出版.
窪薗晴夫 (1999)『日本語の音声』岩波書店.
窪薗晴夫 (2002)『新語はこうして作られる』岩波書店.
佐藤大和 (1989)「複合語におけるアクセント規則と連濁規則」杉藤美代子（編）『日本語の音声・音韻（上）』（講座「日本語と日本語教育」第２巻）、明治書院.
柴田武・柴田里程 (1990)「アクセントは同音語をどの程度弁別しうるか――日本語・英語・中国語の場合」『計量国語学』17-7, pp. 317-27.

田中真一・窪薗晴夫 (1999) 『日本語の発音教室』くろしお出版.
文法音声研究会（編） (2001)『文法と音声』３　くろしお出版.

BATJ Journal No. 4: pp. 10-25
© 2003 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

Lecture

Making Use of Language Technology in Japanese Teaching

Harold Somers
Centre for Computational Linguistics, UMIST, Manchester

1. Introduction

The personal computer and especially its smaller portable counterpart, the laptop, has become an affordable and almost ubiquitous tool both in the West and in Japan. This paper looks at some of the language-relevant software typically available on a Japanese laptop or PC, and considers how it could be used in the Japanese-language teaching scenario. The author's "expertise" in Japanese language teaching is limited to that of an (occasional) pupil, so the exact use to which the software discussed in this paper must be left to the inventive reader. The aim of this paper is to draw attention to the range of software freely (or cheaply) available on a Japanese PC, to suppose that much of it can be put to pedagogic use and, if so, to support this by explaining briefly how some of it works.

The software we are interested is often referred to as "language technology", and the branch of science responsible for its development is sometimes known as "language engineering", a term which has drifted in and out of fashion. Related fields are "computational linguistics" and "natural language processing", in which the theoretical considerations which lead to the development of language technology are made. Japan has for a long time been at the forefront of these fields, largely, it could be argued, because of the complexity of the written language: as computers took on increasing importance from the mid-1960s onwards, Japanese engineers realised that they would have to address the "problem" of the Japanese writing system to enable Japanese scientists to use computers. Indeed it has even been speculated that the "training" that early Japanese computer pioneers received in solving the problem of handling the writing system lead to the pre-eminence of Japanese computer scientists and engineers in later years.[1]

The Japanese language software we are referring to includes the *waapuro* with its kana–kanji conversion, text-to-speech systems, and various translation tools (almost invariably focussing on the English–Japanese language pair). From a language-teaching point of view, it is not necessary for users to understand the computing aspects of how these systems work; however, it is felt to be useful and important for teachers to understand some of the (computational) *linguistic* principles behind the software, to recognise their limitations, and in this way to get the best out of the systems in their somewhat unconventional use as teaching tools.

[1] See for example Unger (1987).

At this point we should mention CALL (Computer-Aided Language Learning), since ironically this is the one thing that this article will *not* cover. CALL, as its name suggests, is about computer-based language teaching software. There is a rich literature on CALL, both in general terms and focussing on Japanese.[2] Software exists that provides language learning environments in the form of drills, games, and more sophisticated learning strategies. Software might be very specific (e.g. a package to help the student practice verb tenses) or more generic (so-called "authoring" packages which allow teachers to develop their own software). Indeed some of the tasks which we will suggest below might also or might better be addressed with CALL software. It is not our intention here to dismiss CALL. We are simply exploring alternative avenues.

2. What is "Language Technology"?

Language technology is any computer software related to language handling. "Language" here includes both text and speech, and language technology can relate to specific or general applications.

Thinking first of text-based applications, the most obvious and familiar piece of software is the word-processor. In fact, a typical word-processor these days contains a variety of language technologies: the spell checker is the most obvious, but other tools often include a grammar or style checker, a thesaurus (to look-up near synonyms), hyphenation rules (when text is justified, long words must sometimes be split over two lines, and most languages have quite strict rules about where words can be split), and pseudo-linguistic tools such as word-counters, formatting tools (allowing the user to define document styles in terms of fonts, lay-out and so on), templates for certain text-types (letters, presentations, invoices and so on). Japanese word-processors have a similar range of tools. Notably, the concept of "spelling" is not appropriate in Japanese, nor is hyphenation a feature of Japanese text. But because of the writing system, inputting Japanese text is of course considerably more complex than for languages which use an alphabetic writing system where each character can be found on a single typewriter key or at worst through a combination of two or three keystrokes. Text input will be our first port of call when we consider technologies that can be used in the classroom.

Language engineers are interested not only in the creation of text but in a number of text-related functions. Besides being composed, texts or their content can be searched for, especially on the World Wide Web or in a database (such as the folders containing documents you have previously composed). This search is often based on their content, either explicitly (e.g. "search for documents containing the phrase *Japanese car manufacturers*") or implicitly (e.g. "search for documents about Japanese car manufacturers"). In the latter case, the so-called "search engine" must somehow "know" whether a given text (or part thereof) is relevant to the search, and must, in the example given, be able to recognise what kinds of words in a text about Japanese car manufacturers would identify it as such: the words *Japanese*, *car*, and *manufacturer* for example, but many others too, including names of Japanese car manufacturers, cities or persons closely identified with the Japanese motor industry, and so on.

Once located, the text might need to be summarised, or translated (or both). Automatic

[2] For a brief overview, see Warschauer & Healey (1998). For more detail, Pennington (1996) and Levy (1997) provide good starting points. For Japanese CALL, consult the jaltcall.org web-page. Lewis (forthcoming) promises to be a good reference.

summarization involves guessing which parts of the text are the most important and indicative, and this is generally done by looking for key "function words" and other linguistic devices. A crude method is to take the first sentence of each paragraph, but there are much more sophisticated techniques too. Machine translation is possibly the oldest language technology in terms of interest, though it is fair to say that truly usable MT systems have only become available in the last ten years, and the technology is still somewhat limited. As a teaching aid however, MT has a great potential, which we will discuss in more detail below.

Language of course includes speech (in fact for all known languages, the spoken form predates and predetermines the written form, and not vice versa, contrary to the belief of many people!). Synthetic speech output is now relatively common on computers and other electronic devices, though the technology comes in various forms. The technology may involve recorded human speech, either whole phrases, or much smaller segments which are cleverly pasted together. Alternatively, the characteristic acoustic patterns of speech can be synthesised electronically to give something that sounds sufficiently like speech to be comprehensible. Speech output might be directly generated by some piece of software, for example a talking clock, or it might be based on written text. Text-to-speech is a non-trivial task, even for languages with a straightforward (largely phonetic) writing system. For languages like Japanese, and to a lesser extent English, getting a computer to "read aloud" is an error-prone process which can be highly illustrative to the language learner.

Language above all is the human being's primary means of communication, so language technology is about using computers to help humans to communicate. The computer's role can of course be merely technological, like a telephone: just a vehicle for the communication, as in the case of sending an e-mail or downloading a web-page. But language technology allows the computer to play a more significant mediating role. Composition, search and summarisation have already been mentioned. With a multilingual perspective, translation can also play a role. If we think of speech vs. text, then any of the above can involve spoken or written text (where by "written" we might also differentiate between typed and handwritten). As well as text-to-speech already mentioned, we have the much more complex task of speech recognition for dictation (composition using speech), communication (dialogue with an information system, or with another user), or hands-free operation. Much less robust than other language technologies, speech recognition may also have its role in the Japanese language classroom.

3. Text input

Let us begin our survey of language technologies and the classroom with the most basic tool found on all Japanese PCs: the one which allows Japanese users to input Japanese text, whether in a word-processing environment, or in some other language-relevant software. Learning to read and write the Japanese writing system is of course a major goal (and hurdle) for almost all Japanese language learners. Japanese computers typically offer a variety of input methods, as suggested by the pop-up menu shown in Figure 1.

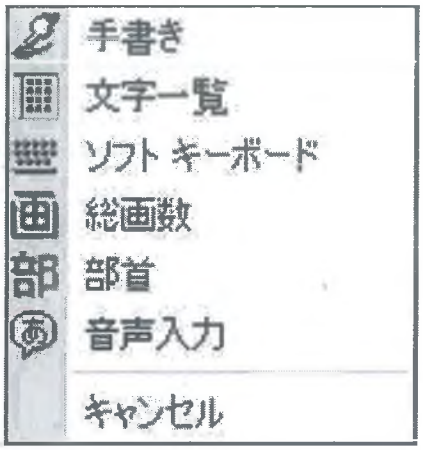


Figure 1. Pop-up menu showing alternatives for text input

At least three of these can provide a vehicle for the learner studying kanji. Working from the top, 手書き allows the user to trace the kanji using the mouse or, better still, if the computer has a mouse pad, using their finger as a pen. This input method offers the student a great lesson in calligraphy. As the user traces the kanji, the system shows its best guess at what is intended in a window to one side. Figure 2 shows the character '国' incompletely drawn, but correctly suggested as its first guess by the system. A nice game to play with the computer is to pick a difficult kanji and see how few strokes are needed before it appears as the first choice in the window.

Figure 2. 手書き input example.

What is especially good about 手書き input is that this input method depends on stroke order and direction. Figure 3 shows a very neat but incorrectly written character: the user drew it in one stroke starting at the bottom left. The system is quite unable to recognize it as '口'.

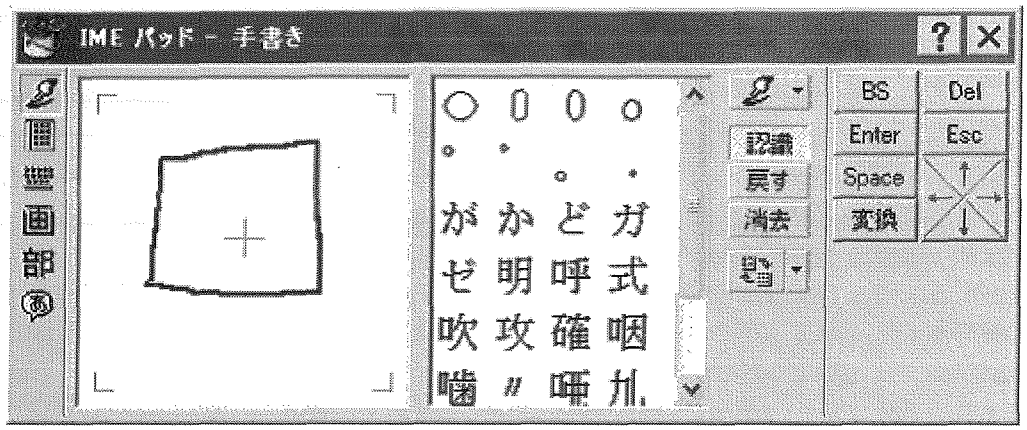


Figure 3. Input with incorrect stroke order.

That stroke order and direction is the key is illustrated by Figure 4, which shows the system recognizing '東' despite clumsy but correctly ordered calligraphy.

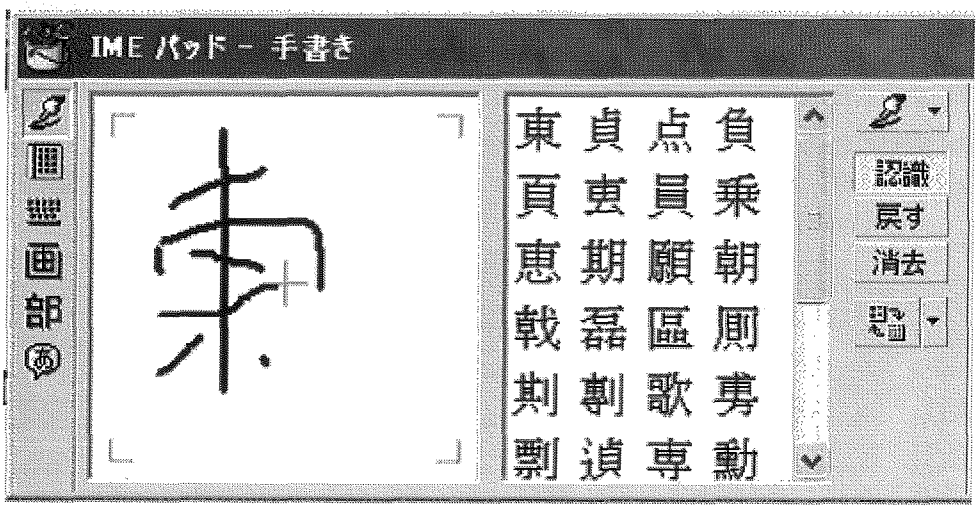


Figure 4. Badly drawn but correctly recognized input.

The second method, 文字一覧, is perhaps less useful to the learner. This input method offers the user the entire character set in the conventional character-set order adopted by the Japanese computer industry. The "soft keyboard" is also of limited interest, allowing the user to reconfigure the keyboard on the screen to show conventional "qwerty", alphabetical order, hiragana as set out on a Japanese keyboard (ぬふあう… on the top row), or in the more familiar 50 音配列 layout.

総画数 is a computerised version of perhaps the most familiar kanji-lookup method, as used in traditional dictionaries: radical plus stroke-count. As Figure 5 shows, the display also shows 音訓読み which allow the user to look up the kanji in an "alphabetical" dictionary as is typically the case with

bilingual listings. Clearly this is a skill which learners must practise. The 部首 input method also depends on knowing the radical, though does not involve stroke count, so is perhaps of less interest.

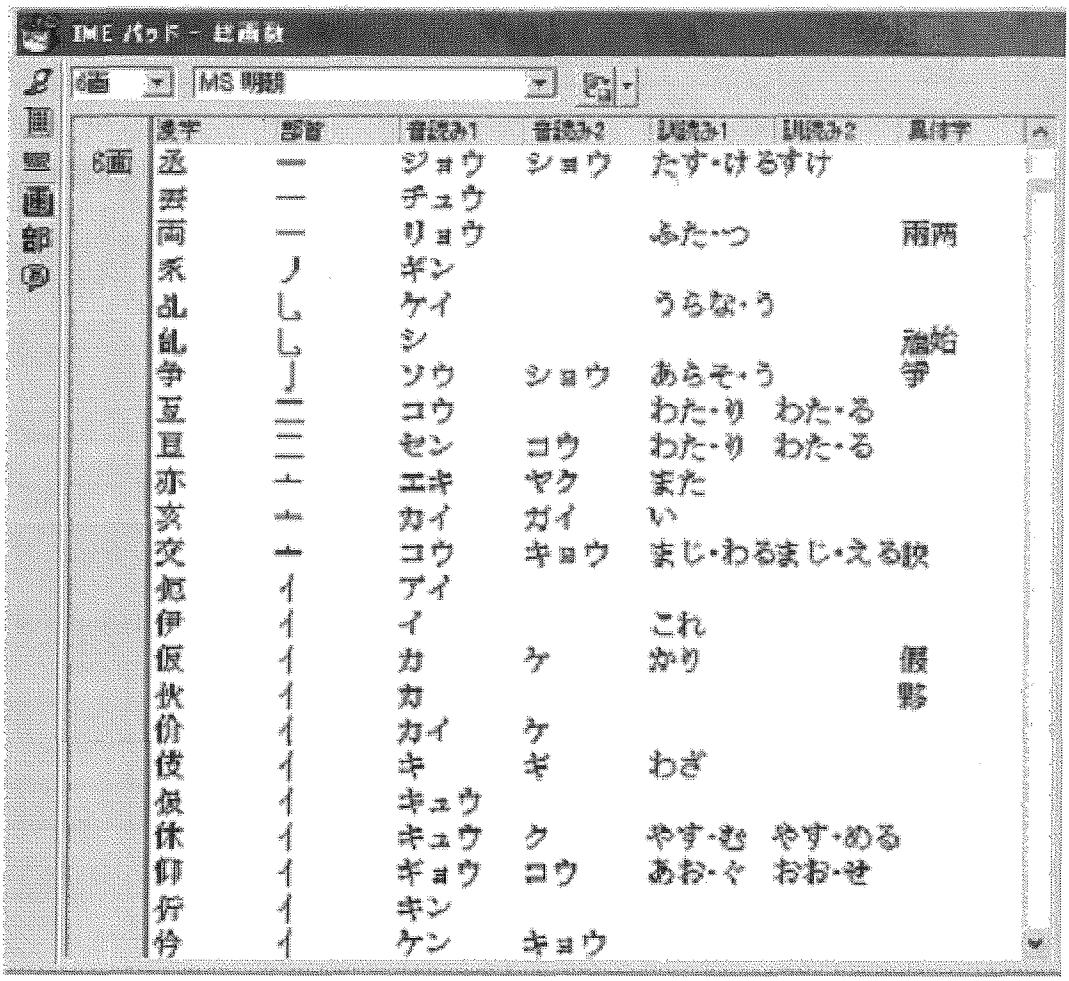


Figure 5. 総画数 input window.

Finally, 音声入力 is speech-to-text: users can "train" the system to recognize their pronunciation and simply dictate the input. Although this is a great advance in word-processing, its educational value is limited, since speech input is not as demanding of authenticity as 手書き input mentioned above. Fairly wayward pronunciation can be "correctly" recognized, such is the relative simplicity of Japanese phonology, but ironically this is a disadvantage if we wanted to use this option as a teaching aid.

4. Speech output

One of the most impressive features of recent Japanese PCs is the high quality speech synthesis now available. Synthesized speech has been around in a crude form for many years: early technology gave us understandable but robot-like sound. More recent techniques, concentrating on "diphones" (i.e. the

transitions between the sounds) have lead to highly realistic synthetic speech, and much work has also been done on phrasing and intonation. Again because of its comparatively simple phonology, synthetic Japanese speech is much better in general than English (and the few other major languages that have been worked on). Often, different voices (young man, old woman, boy, girl, robot!) are available, and it can sing too. Obviously, it is unfortunately not possible to demonstrate this in a written paper.

The high quality of the speech synthesis means that spoken Japanese of near-human quality is now available in an effectively inexhaustible supply. This is thanks to text-to-speech conversion, so that any text on the computer can become audio material. Of course, Japanese text-to-speech is not entirely trivial, as anyone who has had to learn to read Japanese will agree. The writing system is partly phonetic (the kana) and where this is the case, there are few traps, unlike English. 'は' and 'へ' are sometimes pronounced 「ワ」 and 「エ」 respectively, but otherwise it is straightforward. Pronunciation of the kanji on the other hand is highly variable, though essentially the correct pronunciation can be determined by context. But even here lessons can be drawn. As an example, when this paper was presented, we typed in the following rather familiar text (1), and had the computer read it aloud.

(1) 古池や、蛙とびこむ、水の音。

Interestingly, the computer made two "mistakes" with this text. One, not surprisingly, was to choose the modern pronunciation 「カエル」 instead of 「カワズ」 for '蛙'. More interestingly, it read 「コイケ」 rather than 「フルイケ」 for the first two characters, treating them as a compound word, a revealing mistake of interest to an advanced learner. Haiku are probably not a really fair test of the technology, and mistakes can be made in "ordinary" text; but these are often revealing for certain learners. Even humans can be genuinely confused about the pronunciation of proper names like '文子' (「フミコ」or 「アヤコ」), '山手' (「ヤマテ」 in Yokohama but 「ヤマノテ」 in Tokyo), '白馬' (「ハクバ」 or 「シロウマ」), and so on.

5. Lexical tools

Japanese word-processing packages, like their western counterparts, come with various tools associated with them, many of which can have an additional pedagogical value, even though they are usually aimed at Japanese users. Microsoft's *Bookshelf* for example is a highly flexible bilingual dictionary package which can be put to all sorts of uses. Apart from running as a stand-alone application, it can also be launched from within Microsoft *Word*. Words can be looked up in either English or Japanese. For English head-words a number of Japanese translations will be given, though often with little or no explanation, since of course the tool is aimed at Japanese users (see Figure 6). Related entries can be accessed either by hot links within the entry or by consulting the index which can be displayed either in alphabetical order or, as the figure shows, as a mixture of all entries, both English and Japanese, that refer to the word in question. So for example the index for *run* has a link to 'はな洟' and phrases such as *running nose*.

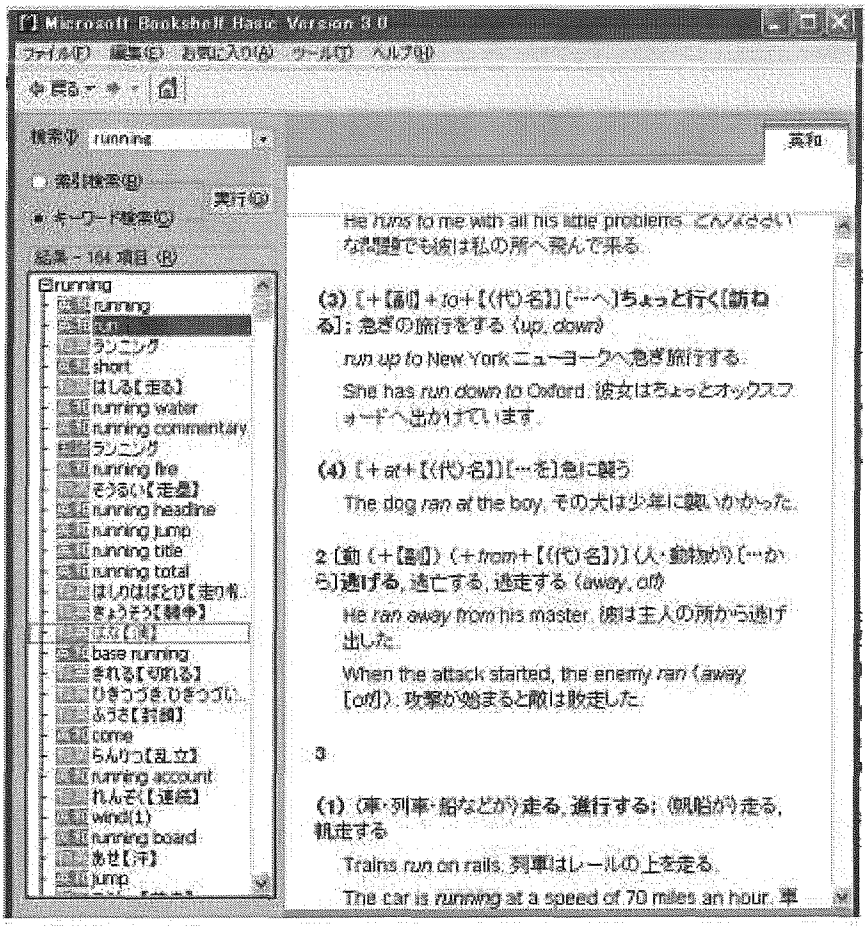


Figure 6. Microsoft Bookshelf

Bookshelf can also serve as a bilingual dictionary. Again, running independently or from within a word-processing task, Japanese–English dictionary lookup can be obtained simply by highlighting the Japanese word to be looked up, and going to the appropriate menu. Figure 7 shows a text that was downloaded from the web, in which the user has highlighted the unfamiliar term '選手'. *Bookshelf* gives not only a translation but the pronunciation as well. Again, the dictionary entries are primarily aimed at Japanese users, but this is certainly a usable resource for students of Japanese.

Our illustrations here have come from just one product, but there are certainly other software packages available in Japan all of which will have their different strengths and weaknesses. It is not our purpose here to make recommendations, other than in a general sense to promote awareness of the possibility of using products aimed at one market for a slightly different purpose.

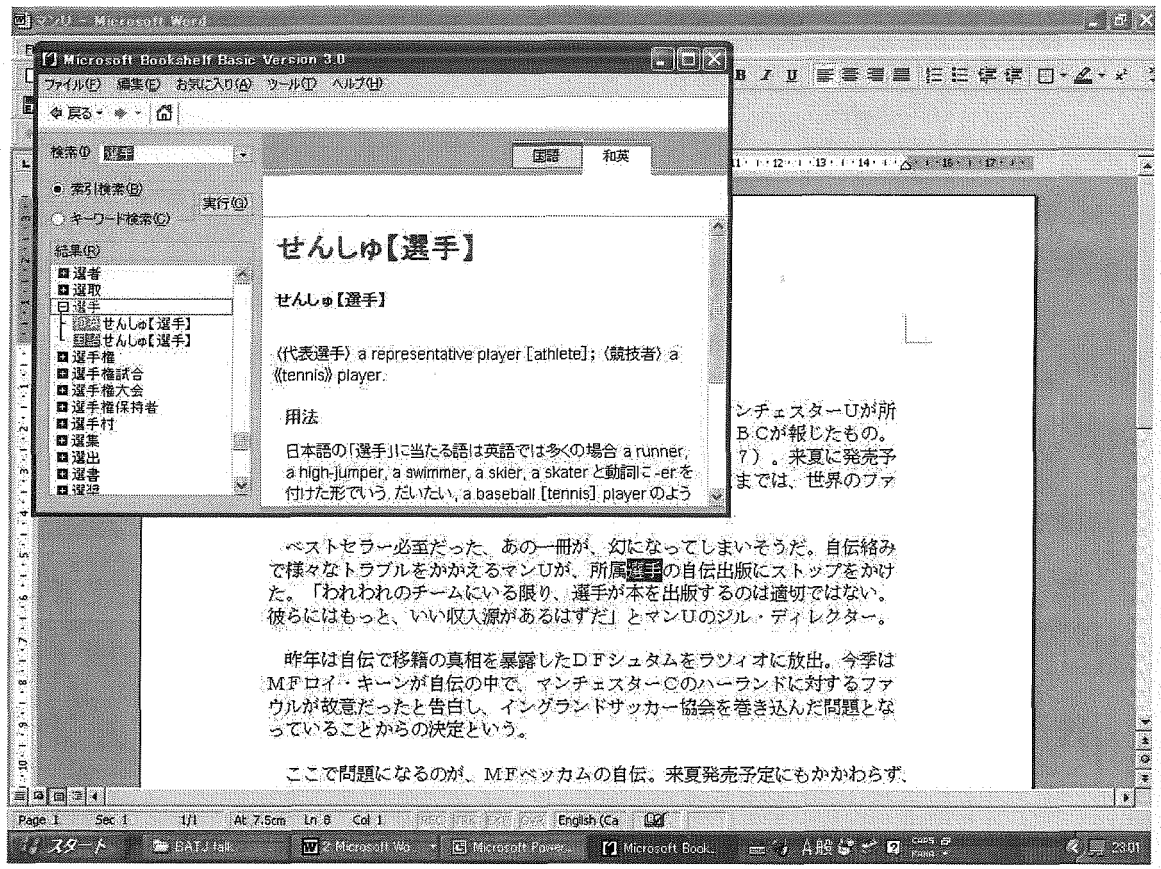


Figure 7. Bookshelf *in bilingual mode.*

6. Machine Translation

This brings us nicely to our final topic, Machine Translation (MT). There are now hundreds of MT and MT-related products available for Japanese, covering a huge range of both quality and price (not always correspondingly!), but also in function. In this section we will discuss briefly the types of software available under the heading of "MT", then focus on the uses this software can be put to in the Japanese language classroom, always bearing in mind that teaching Japanese is usually not the purpose for which the software was developed. We will describe and illustrate in some detail how MT works, the better to understand the advantages and limitations of using MT in the classroom. While there is a growing interest in the teaching of MT and the use of translation tools to trainee translators, the idea that MT could be used as a tool for language teaching has received rather less attention.[3] In this respect, some of the suggestions below are somewhat innovative.

[3] See Ball (1989), Kudo et al. (1990), Lewis (1997), Somers (2001)

6.1. Translation tools

MT software varies not only in quality and price, but also in function. Commentators often try to distinguish between translators' tools (including some of the things we have seen in the preceding sections) and "MT proper". Even if we confine ourselves to software which takes text (or speech) in the source language and proposes some output in the target language, we can distinguish several levels of sophistication.

At the lowest end of this scale, some systems perform little more than word-by-word replacement, and are therefore of limited interest to us. Most systems however will make an attempt at syntactic analysis and appropriate rearrangement of the target text. It is in the difficulty of this task that our interest lies, because – ironically – for our purposes it is more or less convenient that MT output is generally imperfect!

One translation tool, not MT as such, but worth mentioning at this point, is the Translation Memory System (TMS): this is a program which allows the translator to make reference to previously done translations when translating a new text.[4] The previous translations are stored in a database of aligned pairs of (usually) sentences. The software takes the current text to be translated and looks in the database for either an exact match (in which case the translator can choose to simply copy the suggested translation), or for a close match, which mat differ by a few words. It is then up to the translator to decide what to do with the proposed partial match. The system does not do any translation itself. For example, suppose a translator wanted to translate the sentence in (2), and the TMS offered (3) as a close match. These systems are usually able to highlight the differences in the matched text (3a), as we do here. But it would be up to the translator to know what to do with the target text, i.e. which words to change. TMSs have no knowledge of the target language.

(2) To edit an existing file, select "Open" (ctrl-O) in the File menu.

(3) a. To edit a new file, select "New" (ctrl-N) in the File menu.

b. 新しいファイルを作る場合は、ファイルメニューから「新規作成」（Ctrl-N） を選ぶ。

For translators, TMSs can save much time when translating similar material, and can contribute to consistency of style and terminology when translating large volumes of material, which may be done by a team of translators.

From a language-teaching perspective, this kind of software can serve as a nice alternative to the traditional gap-filling exercise. One could imagine setting up a TMS with a database of sentence pairs, and then giving to the student a text of similar sentences, all of which get partial matches in the database, as in example (2)-(3) above: the exercise then is to make the appropriate changes to the target part of the matched sentence. Shei & Pain (2001) make what amounts to a similar proposal, although they describe it in terms of an MT system based on "lexicalised sentence stems" rather than a TMS.

[4] See my chapter on TMSs in Somers (2003).

6.2. How does MT work?

In considering using MT systems as language-teaching tools, it is important to understand and appreciate something about how they work, and in particular what their strengths and weaknesses are. After all, no MT system is designed with language teaching as an envisaged use, so one must be aware of the dangers of using a tool for a purpose different to the one it was designed for.

Most MT systems work by making some sort of *analysis* of the source text which is then used to determine how to translate the individual words as well as the sentence structure. This analysis involves recognizing syntactic units such as noun groups, relative clauses, verb phrases, and their relative functions, such as subject, object, modifier and so on. This analysis will be at a relatively shallow level, and will generally not be able to take "meaning" into account, in particular where it depends on common-sense knowledge. We will see some examples of this below. Having completed its analysis, the system will choose the appropriate lexical translations and syntactic structure for the target-language text and then apply the grammar rules of the target language to produce the final result.

The main difficulty for MT can be summed up in a single word: *ambiguity*. This ambiguity can occur at all the above stages: in individual word senses, in the way the words combine with each other, and in the choice of target word and structure. Let us illustrate these problems briefly, considering English and Japanese.

Lexical ambiguity results from the fact that individual words, taken out of context, can often have a number of different interpretations. This can be due to *homonymy*, where the same word form has several quite distinct meanings, or *polysemy*, where the different meanings are somehow related. Homonymy is usually reflected in alternative translations, as illustrated in (4).

(4) a. *ball* 球、玉、ボール、舞踏会

b. *hold* 持つ、開く、握る、企画する...

In English particularly, some homonyms result from words being used as different parts-of-speech, exemplified by *round* – and extreme case – in (5).

(5) The table is round – It's your round – The cowboys round up the cattle – He lives round the corner a.

Because of its ideographic writing system, this problem is less frequent in Japanese. But if we consider spoken language, the corresponding problem of *homophones* – words which sound the same but are written differently – is considerably more marked in Japanese.

Polysemous words often have rather vague meanings, which lend themselves to metaphorical extension, for example *open, close, fast, board, point* ...

Homonymy can often be resolved by considering the context, as in the examples of *round* in (5). But sometimes combinations of ambiguous words can result in an ambiguous sentence. The sentence in (6) is a much-cited example. Its most likely interpretation (based on common-sense knowledge) has *flies*

as the main verb, but one could interpret it as an instruction, with *time* as the verb, or as a statement about "time flies" if there were such a species.

(6) Time flies like an arrow.

Even if the individual words are not ambiguous, alternative syntactic analyses can present themselves. Example (7a) is a genuine "attachment ambiguity" out of context – is it the man, or the girl, or the park with the telescope? – while in (7b), the interpretation of the final prepositional phrase alters depending whether the final word is *newspaper* or *jungle*.

(7) a. The man saw the girl in the park with the telescope.

b. They read about the plane crash in the …

Sometimes the ambiguity is "deeper". In (8) the two sentences have the same surface structure, but in (8a) we understand *Chef* as the subject, doing the suing, while in (8b) is being sued.

(8) a. Chef sued over wrongful dismissal.

b. Chef sued over blow-fish death.

The extent to which these kinds of ambiguities are found varies from language to language. English is inherently more ambiguous than other European languages which have a lot of grammatical markings to show things like tense and gender. In Japanese we can construct – perhaps somewhat artificially – an attachment ambiguity (9a) like (7), while subject-object ambiguity like in (8) is quite common in Japanese due to the ambiguity of the topic marker "は" (9b).

(9) a. 昨日店で会った人は死んだ。

b. 鳥は食べたか。

Another major source of ambiguity – or rather imprecision – in Japanese relates to the widespread ellipsis (omission of pronouns which are interpretable from the context) and of course the lack of an explicit singular-plural distinction.

The point about ambiguity with respect to MT is of course that the system has to get the correct interpretation in order to get the correct translation. And because this often depends on really understanding the source text, which in turn may require contextual or common-sense knowledge, MT

systems often get the wrong interpretation, and correspondingly the wrong translation. For example (7b) with *newspaper* as the final word could be translated as in (10) if the attachment is wrongly interpreted.[5]

(10) * 新聞での航空機墜落について読んだ。

Even if the source text is correctly analysed, there remain some difficult choices in translation. At the lexical level, many words, even if not ambiguous from the source-language point of view, have a variety of possible translations. We list in (11) several examples in both directions which illustrate either polysemy or "conceptual" differences between English and Japanese.

(11) a. *water* お湯、水、川、波、海、水道

b. *rice* 米、ご飯、ライス、めし

c. *life* 人生、一生、生活、生計、活気、元気、命、生命、生物、伝記、実物，静物（画）

d. 空 *sky, air, empty, void, blank, vacant, hollow, vacuum*

e. 暇 *time, leisure, spare time, off-season, day off, leave, dismiss, fire, sack, divorce, discharge, goodbye*

So-called "support words" such as *do, get, make, thing* in English and する、もの、持つ、とる in Japanese are also notoriously difficult to translate.

There are both systematic and idiosyncratic differences between English and Japanese syntax. Systematic differences include the relatively free order in which sentence constituents can occur in Japanese (while word-order within them is fairly strict), while idiosyncratic differences are sometimes regarded as "idioms", cf. the different structures used to translate the predicative adjectives *hungry* and *tall* in (12a), and conversely in (12b) where English changes it around.

(12) a. おなかがすいた。背が高い。

b. 彼は目が青い He has blue eyes.

The final step in the translation process is to generate the target text. This is relatively straightforward, as all the hard work has been done. MT systems will usually generate grammatical text, even if the sense is wrong, though in the case of a particularly complex input sentence the output may be rather fragmented as exemplified by (13).[6]

---

[5] We follow the traditional linguists' convention of indicating an ungrammatical or anomalous sentence with a star.

[6] This is a genuine text from a Japanese website, and has been translated using one of the better Japanese MT systems.

(13) a. 今季はＭＦロイ・キーンが自伝の中で、マンチェスターＣのハーランドに対するファウルが故意だったと告白し、イングランドサッカー協会を巻き込んだ問題となっていることからの決定という。

b. * In this season, saying the foul play to Harland in Manchester C was intentional in the autobiography, it confesses and MF Roy Keene says a decision from becoming the problem to have involved an England football society.

What we find with MT output is that the translation is often rather literal or "wooden", and where the human might recognize a range of stylistic choices for the output, an MT system will usually opt for a translation that is as close to the original as possible. Notably, for example, English-to-Japanese systems will often translate pronouns which a human translator might omit.

6.3. How can we use MT in the classroom?

As with some of the other tools described in this paper, there is an irony in that MT is most useful in the classroom when it goes wrong. Successful translations are of limited interest to the learner, but bad translations can be instructive for the study of MT for its own sake, to highlight differences between English and Japanese, and, in the teaching of translation as a skill in itself, to focus on choices and dilemmas facing the translator.

One thing that quickly becomes clear is that MT *into* the language being studied must be used with extreme caution. Because of the way they work, MT systems are likely to produce bad translations; but, apart from at advanced-level, students can quickly assume that anything that looks like plausible Japanese is indeed well-formed. This is why it is important for teachers and students alike to understand the limitations of the software.

Each of the translation problems discussed above can provide material for exercises involving looking at MT output and discussing how and why it is wrong. Teachers may point out the errors explicitly, or else leave them for the student to discover. For example, the ambiguity of "空" in (11d) can be shown as in (14a) for which one MT system offers (14b) as a translation.

(14) a. 空は晴れていたから、空の旅は便利だった。

b. * Because the sky cleared up, the empty travel was convenient.

The two ambiguous sentences in (9) are translated as (15) by an MT system. The student can be invited to suggest alternative translations.

(15) a. The person who met at the shop yesterday died.

b. Did the bird eat?

Inasmuch as translation is in itself a skill that many language learners may appreciate learning and practising, being one possible (professional) use of a student's language abilities (though usually into one's native language, it should be said), it is not contentious to state that language-learners "need to know what the capabilities of state-of-the-art MT are and how to evaluate its role as a practical tool in the language industry" (Lewis 1997, p. 255f.). On the other hand, the use of translation as a classroom activity in second-language learning has gone in and out of fashion over the years, the "grammar-translation method" being replaced largely by the "direct method" or its descendents such as "communicative language teaching".[7]

The (somewhat limited) literature on using MT as a language-teaching tool includes two rather unusual suggestions for its use in the classroom. Anderson (1995) describes how he exploits the mistakes and weaknesses of a bi-directional English-Hebrew MT system to reinforce learners' appreciation of differences between the two languages. Students manually enter sentences provided by the teacher one by one and note the results. Then, using their native-speaker intuition and/or target-language reference works, depending on the translation direction, identify and correct the errors. As mentioned above, there are risks involved in exposing learners to bad examples of the target language. Richmond (1994) overcomes this problem by providing a model translation. Students are asked to type in the given English sentence, note that the system gets the translation (into French in his case) wrong, and then try to coerce the system into providing the correct translation (as given by the model) by rephrasing the English. In order to get the correct translation, the student must make the input structurally more like the output. Richmond calls this "doing it backwards", arguing that it causes the student to focus on the differences between the languages.

We wonder how effective that would be for Japanese, which shows considerably more structural differences from English than French does. We tried this technique with only a little success. For example, one system translated (16a) as (16b): we were able to get it to produce something close to the desired output (16c) by entering (16d), producing (16e).[8]

(16) a. The boy has long hair.

b. * 少年は長い髪を持っている。

c. 少年は髪が長い。

d. the boy, the hair is long.

e. 少年、髪は長い。

It must be said though that it took a long time experimenting with other examples of structural differences to get even this "good" an illustration of Richmond's ideas, and while it was briefly diverting to input so much "Japlish", we are not altogether convinced that this is really an effective teaching method.

---

[7] See Cook (1998) for a concise discussion.

[8] Getting it to produce topic marker "は" seemed to be an insurmountable problem.

References

Anderson,Don D. (1995) 'Machine translation as a tool in second language learning', CALICO Journal 13(1), 68–97.

Ball,R.V. (1989) 'Computer-assisted translation and the modern languages curriculum', The CTISS File 8, 52–55.

Cook,Guy (1998) 'Language teaching, use of translation in', in Mona Baker (ed.) Routledge Encyclopaedia of Translation Studies, London: Routledge, pp. 117–120.

Kudo,Ikuo, Moonkyung Chung and Hideya Koshino (1990) 'English CAI: a User-Initiative CAI System with Machine Translation Techniques' (translated from Denshi Joho Tsushin Gakkai Ronbunshi 72-D11, No. 6, June 1989, pages 906–916), Systems and Computers in Japan 21.9, 46–60.

Levy,M. (1997) Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization. Oxford: Oxford University Press.

Lewis,Derek (1997) 'Machine Translation in a modern languages curriculum', Computer Assisted Language Learning 10, 255–271. Lewis,P.N.D. (ed.) (forthcoming) The Changing Face of CALL: A Japanese Perspective. To be published by Swets and Zeitlinger, December 2003.

Pennington,M.C. (1996) The Power of Computer-Assisted Language Learning. Houston: Athelstan.

Richmond,Ian M. (1994) 'Doing it backwards: using translation software to teach target-language grammaticality', Computer Assisted Language Learning 7, 65–78.

Shei,Chi-Chiang and Helen Pain (2001) 'Learning a foreign language through machine translation: focusing on sentence stems and collocations', AI-ED 2001, 10th International Conference on Artificial Intelligence in Education, Workshop on Computer Assisted Language Learning, San Antonio, Texas; also available at http://alfin.mine.utsunomiya-u.ac.jp/~zqing/5.htm

Somers,Harold (2001) 'Three perspectives on MT in the classroom', in MT Summit VIII Workshop on Teaching Machine Translation: Proceedings of the Workshop, Santiago de Compostela, Spain, pp. 25–29.

Somers,Harold (ed.) (2003) Computers and Translation: A Translator's Guide. Amsterdam: John Benjamins.Unger,J. Marshall (1987) The Fifth Generation Fallacy: Why Japan Is Betting Its Future on Artificial Intelligence. New York: Oxford University Press.

Unger, J. Marshall (1987) The Fifth Generation Fallacy: Why Japan Is Betting Its Future on Artificial Intelligence. New York: Oxford University Press.

Warschauer,Mark and Deborah Healey (1998). 'Computers and language learning: An overview', Language Teaching 31, 57–71; also available at http://gse.uci.edu/markw/overview.html.

BATJ Journal No. 4: pp. 26-39
© 2003 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

Practical Reports and Research Notes

英国ノンネイティブ中等教員のための「日本語リフレッシャーコース」コースデベロップメント報告

国際交流基金ロンドン日本語センター　中込達哉

はじめに

この10年、英国では中等教育レベルにおける日本語教育が広がりを見せている。国際交流基金ロンドン日本語センター（以下、センター）2002年12月調べでは、学校数293校、学習者数9,050人となっている。1993年の国際交流基金日本語教育機関調査時の学習者数2,164人と比べると4倍以上の伸びである。一方、日本語教員数の伸びは低く、168人（1993年）が234人（2002年）に増加したに止まり、日本語教育実施機関数が教員数を超えている。複数の学校を掛け持ちして教える教師も増えており、教員不足の感は否めない。また、234人のうち62%にあたる146人が日本語を母語としないノンネイティブ教師である。他言語や他教科を専門としながら、日本語を教え始めるノンネイティブ教師も多く、教師自身の日本語運用力向上や日本語教師としての知識および教授技能の向上は、重要課題の一つである。

センターは1997年の開設以来、ノンネイティブ教師支援事業の一つとして、日本語集中「リフレッシャー」コース(以下、コース)を実施してきた。本コースは、これまでに参加したノンネイティブ教師から、すでに高い評価を得ているが、2002年度のコースを担当するにあたり、2001年度までの蓄積を基にコースデベロップメント[1]を行ったので報告したい。なお、以下本稿では、コースに参加するノンネイティブ教師を参加者とし、コースを担当した教師をスタッフとする。

1　コース概要

本コースは、日本語を母語としないノンネイティブ中等教員(定員20名)を対象とした「日本語集中講座」で、毎年7月の5日間、当センターで実施されている。「日本語」を学びながら、同時に「教え方」を観察することも目標とし、日本語および教え方の「リフレッシュ」の機会となっている。2002年度は当初20名の参加申し込みがあったが、2名キャンセルとなり、18名参加でのコース開催となった。うち14名は、2001年度までのコース参加者（以下、リピーター）で、中には、すでに5回目というリピーターも参加している。また、2002年度の特記事項として、アイルランド共和国から4名の参加者を初めて迎えたことが挙げられる。

2002年度のコースも2001年度に引き続き、参加者を3つのレベル（初級・中級・上級）に分け、5日間で約22時間の日本語集中コースとした。クラス分けは、2001年度までのクラスパ

フォーマンスと申請時の日本語レベル自己評価を参考にした。初参加者に対しては、2001年同様、電話によるプレースメントインタビューを行った。その結果、2002年度参加者は初級7名、中級7名、上級4名となった。コース最終日には、2001年同様Japan Festival Education Trust[2]の協力を得て、日本人ボランティアと日本語で話す機会を設けた。2002年度コース時間割は、資料1を参照されたい。

2　引継ぎ事項

以下、2001年度のコース概要について簡単にまとめる。

2.1　基本方針

1999年から2001年度までコースを担当した木谷(2001)は、コースデザインのための基本方針を以下の3点にまとめている。

1）中等教育機関のノンネイティブ教師の日本語運用力向上を目指す。
2）ノンネイティブ教師間の情報交換を促し、ネットワーク作りの一助とする。
3）ノンネイティブ教師自らが自身の教授法を内省する機会を提供する。

2.2　2001年度カリキュラムデザイン

2001年度までのカリキュラムデザインは、上記の3方針に基づき、英国の中等教育修了資格試験であるGCSE[3]や一般的に大学進学資格試験として受験されるAS/A level[4]のシラバストピックに準じた「トピックベース」の4技能統合型授業で構成されていた。両試験はそのシラバスとして、トピック、文法、漢字（GCSE：200字、AS：400字、A：600字)、語彙（GCSEのみリスト有り：約1200語）が、それぞれ独立して提示されている。トピックに関しては、資料2と資料3にまとめたように、両試験ともに5つの大きなトピックが設定され、さらにGCSEで24、AS/A levelで14のサブトピックが提示されている。経験の浅い教師にとっては、これらのシラバス、特に「トピックシラバスと文法シラバスをどう組み合わせて教えるか」が大きな課題となっている。そこで、本コースでは、毎年、試験トピックを選び、午前をそのトピックに適した語彙や文型の導入と基礎練習にあて、午後をその応用練習としていた。参加者アンケートでも、試験シラバストピックに従った「トピックベース」の授業への評価は高く、その継続が望まれていた。しかしながら、前出木谷（2001）には、同授業カリキュラムに関して、「トピックの重複」、「授業の引継ぎ・連携の難しさ」という2点の問題点も挙げられていた。

2.2.1　問題点1「トピックの重複」

トピックベースの教え方は、参加する教師たちにとって、試験シラバスの「トピックと文法をどう組み合わせるか」と言った問いへの具体的なモデル提示にもなってきたが、年々リピーターも増えており、「トピックの重複」が前出木谷（2001）で指摘されていた。1999年から2001年までに扱ったトピックを再確認したが、特に初級クラスでは重複が顕著であった。

2.2.2 問題点2「授業の引継ぎ・連携の難しさ」

2001 年度までは、初級、中級クラスでは、午前を導入・基礎練習、午後を応用練習としていたため、当日の細かな引継ぎが必須であった。しかし、授業の引継ぎや授業内容、教材面での連携が十分に取れなかったことが 2001 年度コース担当スタッフからも報告された。

3 2002 年度コース参加予定者ニーズ

2001 年度担当スタッフから、研修参加者は毎年、①「話す（会話も含む）練習」、②「語彙の拡大」、③「(スタッフを含む) 日本人との会話」の 3 点を当コースに期待していることが報告された。2002 年度の参加予定者に対し、コース開始一ヶ月前に事前アンケートを行い、ニーズの確認を行った。

3.1 参加者ニーズの確認

表-1. 参加者のコースへの期待(=自己目標)

参加者		What you hope to get out of the course.								
		Overall	聞く	話す	読む	書く	文法	語彙(漢字)	教え方	etc.
初級	1	○							○	効果的に教えるため
	2	○								文化クラスで言語を教えたい
	3		○	○	○					
	4	○	○	○	○	○			○	
	5	○							○	Beginner を教えるため
	6		○	○						resource の収集・教える自信
	7			○				○	○	
中級	8	○		○						
	9						○	○	○	
	10	○								
	11		○	○					○	教える自信
	12		○	○					○	
	13		○	○		○		○		バカロレアを教えるため
	14						○	○		
	15	○							○	参加者間ネットワーク
上級	16			○			○			
	17			○		○		○		
	18			○					○	参加者間ネットワーク
	19			○	○			○		
	20								○	Topic ベースの教え方
合計		**7**	**6**	**12**	**3**	**3**	**3**	**6**	**10**	

参加者に対する事前アンケートで、コースへの期待を記述式で問い合わせた。その結果を８つの項目で分類し、「自己目標」として、前ページ表−１にまとめた。コース準備段階では、20 名参加予定だったため、ここでは、そのままの 20 名のデータを提示する。

「4 技能向上」や「日本語全般」に関しての記述は、overall として分類した。これは、7 人 (35%) となった。具体的な項目別では、ニーズの上位 3 点は以下の通りである。

1）話す	12／20	(60%)
2）教え方	10／20	(50%)
3）聞く	6／20	(30%)
4）語彙・漢字	6／20	(30%)

参加者のニーズ分析からも、「話す練習」と「語彙の拡大」は、毎年期待されているニーズであることが再確認できた。また、検討すべきニーズとして「教え方」が浮かんできた。この「教え方」に関するニーズは「話す」と同様、参加者のレベルに限定されることなく、初級から上級までの幅広いニーズとなっていた。

3.2 「教え方」というニーズ

「教え方」のニーズに対し、教授法や教材作成等の授業を設けることも検討したが、「教え方」を学ぶ機会としては、セミナーやワークショップを実施していること、また参加予定者の多くが初級、中級レベルの日本語運用力であることから、日本語運用力の向上に目標を絞るべきだと考え、従来同様日本語授業のみのコースとした。ただし、より積極的に「教え方」の観察を行ってもらうため、参加者に対しては、コース概要送付時およびオリエンテーションで「教え方や教材を教師の目で観察する」というタスクを課し、コース終了時に「どんな教え方を学んだか」をリポートしてもらうこととした。

4 コースデベロップメントのための課題

前出の木谷 (2001)、Lewis (2000)、2002 年度参加予定者のレディネスおよびニーズ分析を基に、コースデベロップメントのための課題を以下の４点とした。

① リピーターにとっての、2001 年度までの「トピック」の重複をどうするか。
② 授業の引継ぎ、クラス間連携の難しさをどうするか。
③ 準備していた教材と、参加者の実際の日本語レベルとのギャップをどうするか。
④ 参加者の求める「教え方」とはなにか。参加者は、どんな「教え方」を観察するのか。

上記 4 点の課題に対応していくために、コースデザインの見直しを行い、まず参加者およびスタッフの目標設定を強化し、一部授業デザインの変更を行った。以下、５で目標設定について、６で授業デザインについて報告する。

5　目標設定

Graves(1996:17)は、「目標 (objectives)」を「ゴールという方向へコースを導くもの」として下記のように述べている。

"The goals of a course represent the destination;the objectives, the various points that charts the course towards the destination."

本コースは、「ノンネイティブ教師への日本語支援」を目的としているが、それは、参加者が、「コース参加時の目標をどう達成し、得たものを各学校で、どう生かしていくか」によって初めてゴールとなる。そのゴールを目指し、コースでの具体的な目標を設定することとした。

参加者の事前アンケートから明らかになった「自己目標」を基に、各クラスの目標と、スタッフの共通目標を設定した。

5.1　クラス別目標

2001年度同様、センター所属のスタッフ3名が各レベルコーディネーターとなり、表−2のようにクラスごとの目標設定を行った。目標は、コース開始以前にコースガイドと共に送付し、コース初日に各クラスで話し合った上でコースを開始した。

表−2　クラス別目標

	クラス目標
初級	To learn and revise grammatical points of GCSE to widen your range of vocabulary to brush up and improve all four skills in Japanese to provide new information about Japan
中級	自分の国や文化を日本人に正確な日本語で紹介する。 そのために必要な語彙と文型を身につける。 読む・聞く・話すをバランスよく練習する。
上級	5つの目標 1．語彙を増やし、4技能を活性化する。 2．日本に関して情報収集をし、さらに理解を深める。(読む　聞く) 3．自国に対する日本人のイメージを理解する。(読む　聞く) 4．日本語で自国に関する情報発信を行う。(話す) 5．教師として、コースデザイン、教え方、教材の作り方、用い方を観察する。

5.2　スタッフの目標

2002年度は、センター所属のスタッフ3名と非常勤スタッフ2名の計5名でコースを担当した。下記表-3の3点を「スタッフの目標」とし、コースデザインの概要と共に共通認識とした。ス

タッフ全員が「自己研修型教師[5]」(岡崎 1997)を目指し、コース全体を認識した上で、授業内容だけでなく、その教え方にも工夫を凝らすことを意識化した。3 つの目標は、コース終了後に自身の教え方を振り返るための考察点としても活用した。

表−3　コーススタッフの目標

1	話すための語彙拡大をする。
2	できるだけ話す機会を与える。
3	教え方のモデル、教材のモデルを披露する。

6　2年コースカリキュラムデザイン：授業デザイン

6.1　英国ナショナルカリキュラム

英国ナショナルカリキュラムには、中等教育（11 歳〜16 歳）における外国語教育を通じて、生徒は以下の 4 点において進歩すると記されている。

- 目標言語の知識習得
- 言語技能の発達
- 言語習得技能の発達
- カルチュラル・アウェアネスの発達

そして、この上記 4 点は、「様々な目的と場面での目標言語によるコミュニケーションを通して育まれる」と記述されている。

6.2　3つのテーマ型授業

外国語教育の目的をコミュニケーションとするならば、先述した試験トピックは、文法や語彙シラバスを提示する枠組みとしてだけではなく、情報収集活動や情報発信活動の枠組みとしても、積極的に活用されるべきである。こうした考えを具体化し、参加者の「4 技能」+「教え方」へのニーズに対応する授業を形作りたいと考えた。そこで、従来のトピックベースの授業に加え、「複数のトピックを内包させ、コミュニケーション目的のために日本語を用いる」ことを目標としたテーマ型授業（表−4 参照）を試みることにした。

まず、コース全体のメインテーマを「日本語で自国やその文化について情報発信する」こととし、それを目指した授業、**UK & Ireland Report** を実施することとした。そして、情報収集のための授業として、「英国やアイルランド共和国は、日本ではどう見られているのかを知る」ための授業 **Images of the UK & Ireland** を設け、さらに「現代日本を理解する」ための **Japan Now** を企画した。**Japan Now** では、日本の小・中・高校生に焦点を当て、小・中・高校生の「生活や興味を知る」というテーマで、GCSE サブトピックの「学校生活と日課（School life and routine）」、「スポーツ、ファッション、エンターテインメント（Sport, fashion and entertainment）」、「時事、社会、環境問題（Current affairs, social and environmental issues）」等のトピックを総合的に扱った。小・中・高校生の「好きな科目」「習い事」「若者のマナー観」

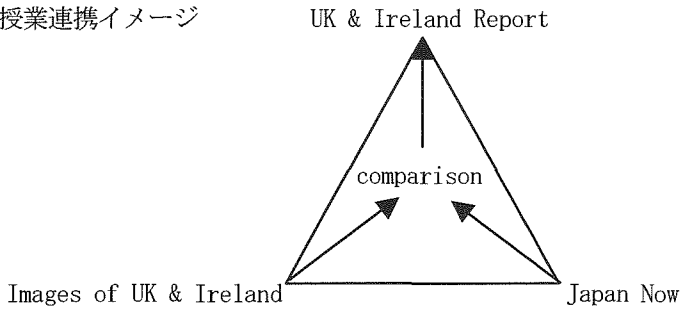
などのデータを用いて、英国の同年代の子ども達と比較をしながら、日本理解を深めていった。

表－４　３つの「テーマ型授業」

	授業名	内容
1	UK & Ireland Report	aims to equip you to be able to talk confidently about your country, your culture and yourself in Japanese.
2	Images of the UK & Ireland	aims to look at the images of your country and the people in Japan through ICT.
3	Japan Now	aims to explore the current life-styles and interests of Japanese primary & secondary students.

上記表―４にまとめた３つのテーマ型授業を、下記図―１のように関連付け、「日本と自国との比較」を促しながら「自国について日本語で発信する」ことを目標にした。３名のスタッフがそれぞれのテーマ型授業を担当し、同テーマの授業を３つのレベルで担当した。

図―１　テーマ型授業連携イメージ



7　課題への対応

コース終了時に実施したアンケートによると、コース全体に対するアンケート結果（有効回答数16名）は、excellent, good, satisfactory, less than satisfactory という４段階評価で、10名がexcellent、残り６名がgoodと評価した。

以下、４.で挙げたコースデベロップメントのための４つの課題に、どう対応できたかを簡単に報告したい。

7.1　課題　①「トピック重複」への対応

先にテーマ型授業で、「複数のトピックを内包した」と述べた。前述資料２（初級・中級）、資料３（上級）にまとめたように、広く浅くではあったが、この３つのクラスの中で、GCSEトピックの約７割、AS/Aトピックの約８割を扱うことができた。また、2001年度までのトピックとの

重なりはあったものの、それを指摘する声はなかった。テーマを追求するために、複数のトピックを関連付けて扱うという授業形態も有効であることが確認され、テーマ型の授業がトピック重複への一つの対応策となることがわかった。今後、トピック型や今回のテーマ型等、いくつかの授業のバリエーションを形作っていき、年度ごとに組替える方法でも、トピックの重複に対応していけるのではないだろうか。さらに考察を続けていきたい。

7.2 課題②「授業の引継ぎ、連携の難しさ」への対応

テーマ型の授業を独立した形で行うことで、コース運営中の引継ぎは、スムーズに行うことができた。他の授業に関しても、コース開始以前に内容や文法事項に関し、できるだけ重複を避けるように打ち合わせ、個々に独立した形で実施した。2001年度担当スタッフからも「引継ぎの問題が軽減された」ことが報告された。授業内容の連携に関しては、「自国やその文化について発信する」という目標に従って、テーマ型授業、読解、特別授業を関連付け、内容面、教材面での連携を図ることができた。

7.3 課題③「準備していた教材と、参加者の実際のレベルとのギャップ」への対応

2001年同様、センター所属の3名のスタッフがコース初日に授業を行うことで、まず、レベルの確認を行った。2002年度は、コース開始以前に予想していた日本語レベルに、初級、中級参加者の日本語力が達していなかったが、テーマ型授業の初級用教材を中級用とし、初級用をさらに易しくするという微調整のみで対処できた。また、テーマ型授業に関しては、レベルは異なるが、基本的には同じテーマで授業を行うため、授業を繰り返すごとに参加者の求めているものがより明らかになり、レベルに合わせた内容の拡大も可能であった。同テーマの授業を、同じスタッフが3つのレベルで行うことは、コース運営の面でも効果的であった。

7.4 課題④ 参加者は、どんな「教え方」を観察したか。

コース終了時のアンケートで「コースから得たものは何か」を調査した。参加者が「日本語」「教え方」「教材」「その他」の4項目に分類して自由記述したものを、表―5にまとめた。参加者は、主目的の「日本語」はもちろん、「教え方」に関しても様々な学びを報告している。語彙の導入の仕方、フラッシュカードの使い方、パラフレーズなどの具体的なテクニックの観察から、授業のペースやヴァラエティーの大切さ、そして、学習者に恐怖心や恐れを抱かせない教材の重要さなど、多角的な視点からの観察を報告していた。コースの方針「自身の教授法を内省する機会を提供する」役割は、充分に果たしていたと言えよう。5日間という限られた時間を有効利用するためには、「日本語」の授業の中で「教え方」を観察するという従来からの方針を継続すべきことが確認された。スタッフも、「教え方を披露する」という目標に向け、教材づくりから、授業内容、教え方に工夫を凝らした。スタッフの創意工夫や参加者が観察した「教え方」に関して、クラスを超えて、全体で話し合う機会があればより効果的であったかもしれない。2003年度のコースで試みたい。

表―5　「コースから得たもの」　Lewis S.(2002) Summer Refresher 2002 Evaluation より
What have you gained from this Refresher course? Please note any improvements or new ideas you've gained.

項目	記述内容	人数
Japanese language	Vocabulary / new expressions	6
	Increased confidence	5
	Structures / grammar	4
	Modern slang / up-to-date expressions	3
	Listening	2
	Increased spoken fluency	2
	Increased communication skills	1
	Kanji	1
	Reviewing things I'd forgotten	1
	Katakana refreshed	1
	Invaluable practice for a beginner	1
	Boosted my desire to study again	1
	Every class of great benefit	1
Teaching methodology	How to present and teach new vocabulary (inc games)	3
	Importance of great variety and good pacing in lessons	2
	Being a student has helped me rethink some things	2
	Teaching reading skills (including reading strips ex.)	2
	Ideas for using videos in class	1
	How to use flashcards effectively	1
	Some good teaching ideas were used	1
	Reminded of the importance of materials which don't cause anxiety and fear.	1
	Word recognition / matching exercise	1
	a little (methodology) gained. I was concentrating on learning language rather than methodology	1
	Handouts much appreciated	1
	Ideas for teaching kana	1
	Worksheets with structures partly filled in	1
	I will probably use the games with the cards that Ms Yokozawa sensei used with us	1
	The teaching styles, activities, materials used by the teachers was interesting to observe and I can adapt some for my own teaching	1
	Taking turns to ask each other questions	1
	Internet use	1
	Using different expressions to say the same thing	1
	Ideas for classroom games, some songs	1

項目	記述内容	人数
Teaching materials	Internet / Useful websites	2
	Some texts which can be used as AS topic material	1
	Photocopiable materials and flashcards	1
	Excellent materials used in class have given me some great new ideas for my own classes	1
	Good variety here	1
	Cards, colours	1
	Received the GCSE kanji cards and will use them in my class	1
	The handouts were excellent.	1
	Great!	1
	Banboo shoot idea. Displays in Japanese	1
other	Ideas for discussion class	1
	Communicating entirely in Japanese helped my own level a great deal and will give me confidence to use it in the classroom	1
	Daily access to the wonderful library	1
	Reinforced my will to introduce Japanese GCSE at my school	1
	Culture, Karate session	1

おわりに

2002年度から、本コースを担当することになり、2001年度までの蓄積を基にコースデベロップメントを行った。このコースデベロップメントにより、2001年度までのコースデザインの有効性を再確認することができ、その枠組みの中で新たな試みをすることができた。

また、今回コースを担当したことで、コース参加者のレディネスやニーズだけでなく、コース参加者が教える学習者ニーズや機関状況に関しても、より深く理解すべきであることを痛感した。教師養成講座の難しさの一因は、こうしたニーズやレディネスの重層構造にあるのだろう。今後も中等教育機関への調査、訪問等を継続していき、英国の中等教育を多角的に理解して、よりよいコースを形づくっていきたい。

2003年には、ロンドン以外の地域でも、本コースを短縮化した形で実施することを検討中である。そのためのニーズ調査も進めていきたい。

注記

1. 本稿では、コースデベロップメントを「コースデザイン作業の再考」という意味で用いる。コースデザインは、伊東（1999：78）の「教育の実施形態を特定する一連の作業」として捉え、学習者の背景調査から、シラバスの選定、カリキュラムデザイン(教授法、教材、授業、時間割等の決定)、コース実施、コース終了後の追跡調査までを含めたものとする。
2. Japan Festival Education Trust （略称 JFET）1991年の英国での Japan Festival を機に1992年に設立された非営利の日英文化交流団体。英国の初等・中等教育に対し、日本文化の紹介を積極的に行っている。2003

年より団体名がJapan 21（ジャパン・トゥエンティワン）Educationと改称された。
http://www.jfet.org.uk/FS1.html（2003年1月6日参照）

3．GCSE （General Certificate of Secondary Education）
一般的には義務教育修了時の16歳(11年生)で受験する中等教育修了一般資格試験

4．AS/A level(General Certificate of Education Advanced Subsidiary/Advanced level）
GCSEに続く資格試験で、2001年からASとA levelの二段階に分けられた。一般的には、大学進学資格試験として用いられ、中等教育修了後1年目にAS(Advanced Subsidiary)を、二年目にA level（Advanced level）を受験する。

5．岡崎（1997:15）は、自己研修型教師を以下の2点で特徴づけている。
a)他の人が作成したシラバスや教授法をうのみにしそのまま適用していくような受け身的な存在ではなく
b)自分自身で自分の学習者に合った教材や教室活動を創造していく能動的な存在である。

参考文献

伊東祐郎（1999）「多様なニーズに応えるコースデザイン」『言語』1999Vol.28 No.4 大修館書店 p77～83

岡崎敏雄・岡崎眸（1997）『日本語教育の実習-理論と実践-』 アルク

木谷直之（2001）「Japanese Refresher Course 2001 報告書」ロンドン日本語センター内部資料

国際交流基金日本語国際センター(1993)『海外の日本語教育の現状＝日本語教育機関調査・1993年＝』

Graves K.（1996）'A framework of course development process' in Graves K.（ed.）(1996) *Teachers as course developers*: Cambridge University Press

Lewis S.（2000） 'Summer Refresher 2000 Evaluation' ロンドン日本語センター内部資料

Lewis S.（2002） 'Summer Refresher 2002 Evaluation' ロンドン日本語センター内部資料

参考サイト

The National Curriculum for England:Modern Foreign Language Key Stage 3-4
http://www.nc.uk.net/nc/contents/MFL-3--POS.html （2003年1月6日参照）

資料１．The Japan Foundation London Nihongo Centre Summer Refresher Course 2002
Timetable

初級 Beginner

	月	火	水	木	金
9：30－10:30	Orientation 10：10～Library	Japan Now	Images of UK & Ireland	Report UK & Ireland	Revision
10:40-11:40	Introduction				Let's talk! +Feedback
11:50-12:50	かいわ１ Conversation				Closing ceremony &
14:00-15:00	Culture	かいわ２	Reading	かいわ４	Lunch
15:10-16:10		かいわ３		かいわ５	14:30 Close

中級 Intermediate

	月	火	水	木	金
9：30－10:30	Orientation 10：10～Library	Images of UK & Ireland	UK & Ireland リポート	スポーツと 社会	まとめ
10:40-11:40	自己紹介				話そう +Feedback
11:50-12:50	Japan Now			会話３	修了式
14:00-15:00		会話１	読解	文化	+Lunch
15:10-16:10		会話２			14:30 Close

上級 Advanced

	月	火	水	木	金
9：30－10:30	Orientation 10：10～Library	UK & Ireland リポート	Japan Now	国際化社会と 日本	まとめ
10:40-11:40	自己紹介等				話そう +Feedback
11:50-12:50	Images of UK&			会話１	修了式
14:00-15:00	Ireland	英国教育 Video	文化	読解	+Lunch
15:10-16:10					14:30 Close

Friday	Revision まとめ	9：30～10：20
	Let's talk! 話そう	10：30～11：30 (+ Feedback 11：40～12：00)
	Closing ceremony & lunch	12：00～14：30

資料２．GCSE Topics　○は授業で扱ったもの

	Beginner			Intermediate		
GCSE TOPICS	Japan Now	Images of UK	UK Report	Japan Now	Images of UK	UK Report
1. In the United Kingdom and abroad						
Things to see and do		○	○		○	○
Life in the town, countryside, seaside			○			○
Weather and climate			○			○
Travel, transport and directions			○			○
Holidays, tourist information and accommodation		○	○			○
Services and shopping abroad			○			○
Customs, everyday life and traditions in target language countries and communities			○			○
2. Education, training and employment						
School life and routine	○			○		
Different types of jobs						
Job advertisements, applications and interviews						
Future plans and work experience						
3. House, home and daily routine						
Types of home, rooms, furniture and garden						
Information about self, family and friends						
Helping around the house						
Food and drink			○		○	○
4. Media, entertainment and youth culture						
Sport, fashion and entertainment	○		○	○	○	○
Famous personalities			○		○	○
The media	○			○		
Current affairs, social and environmental issues	○			○		
5. Social activities, fitness and health						
Free time(evenings, weekends, meeting people)	○			○		
Social occasions						
Hobbies, interests, sports and exercise	○		○	○		○
Shopping and money matters				○		
Accidents, injuries, common ailments and health issues (smoking, drugs)						

資料３．　AS/A Topics

AS/A TOPICS	Advanced		
	Japan Now	Images of UK	UK report
1. Day-to-day matters			
Food, diet, health			○
Transport, travel and tourism		○	○
Current affairs and media	○		○
2. Society			
Relationships, family, the generations, youth concerns	○	○	
Social issues, law, justice	○	○	○
Leisure and the arts			
3. The working world			
Education, training and employment	○		○
Business and industry	○		
Information technology			
4. The environment and citizenship			
Energy, pollution and the environment	○		
Politics and citizenship			○
Campaigning and organizations and charities			
5. The international context			
Customs, traditions, beliefs, religions			○
World-wide problems			○

BATJ Journal No. 4: pp. 40-49
© 2003 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

海外の日本語教育におけるリソースの活用とインタビュー活動の可能性

エディンバラ大学　黒川美紀子

1　はじめに

海外で日本語を教えていると、学習者にいかにして「生」の日本人や日本文化に触れる機会を提供するかということが大きな課題となってくる。トムソン（1997）は、教科書をはじめ教室で日本語を教えるための材料である「教材」という従来の枠組から抜け出し、学ぶ材料となり得るものを全て「リソース」として捉え直し、海外の日本語教育現場におけるリソースの有効な活用方法について例を挙げて紹介している。そして、日本語教師の役割を、教室内で日本語を教える立場から、その地域における日本語学習のネットワークを構築し、リソースと学習者の間に相互交流を作り出す存在へと移行させる必要性を指摘している。こうした動きは日本国内だけでなく、オーストラリアやアメリカ西海岸、シンガポールなど在住日本人が多く、日本人コミュニティが出来あがっている地域で顕著であり、川口（1993）、辻村（1999）、宮崎・西條・中山（2000）などの報告がある。

しかし、筆者が現在勤務しているエディンバラ大学周辺のように、在住日本人の数がそれほど多くなく、教室を一歩出れば日本語に触れる機会がほとんどない地域の場合、また、コースの時間数が少なく、大規模なプロジェクトワークやイマーション・プログラムを実施する余裕がない機関の場合、教師として学習者にどのようなインターアクションの場を提供することができるのだろうか。筆者は2001年度初めて、異なる目的を持つ三つのコースに、タイプの異なるインタビュー活動を取り入れ、その可能性について探る試みを行った。まず、日本留学を翌年度に控えた学習者たちのコースには、日本人語学留学生に対するインタビュー活動を、別のニコースでは日本人との接触場面を作り出す、ということにはこだわらず、日本人以外をインタビュー対象者とする活動をデザインした。トムソン（1997）が述べているように、教室を「教室コミュニティー」と捉えるならば、教師や同級生も「リソース」となり得るはずである。本稿では、エディンバラという地域を例に、海外の限られた環境で、リソースを発掘し、それを最大限に生かす方法を模索する実践について報告し、その可能性や今後の課題について検討したい。

2　インタビュー活動の可能性

「インタビュー活動」というと、どうしても日本人に日本語でインタビューをする活動ばかりを思い浮かべがちであるが、たとえインタビューの相手が目標言語の母語話者ではなかったとしても、インタビューという活動にはそもそも、言葉を使って人に働きかけることによって何かを発見する、という言語使用のインターアクションの持つ本質的な面白さが内在していると考える。もう少し詳しくインタビュー活動の構成要素を見てみると、『実践力のつく日本語学習インタビュー編』の前書きでは、この教材作成にあたって意図した学習活動として、次のような活動を挙げている。（1）学習者ひとりひとりがインタビュー調査で得た情報をもとに「話す」

という活動（2）インタビューの相手及び他の発表者の話を「聞く」という活動（3）インタビューをする前に話題についてのおおまかな予備知識を得るために「読む」という活動（4）まとまりのある発表をするために整理して「書く」という活動。さらに、「これらの活動を通して日本語力を高め、同時にその過程で多くの人に接し、意見を交換することによって相互理解並びに異文化理解を深めることを意図している」と記されている。つまり、「インタビュー活動」には、様々な学習の可能性があり、イマーション・プログラムのような大規模な形で、ここに挙げた全ての要素を一度に盛り込み、積極的に日本人とのインターアクションを取り入れることができれば理想的ではあるが、時間的、環境的等の要因からそうしたプログラムが難しい場合であっても、こうした活動のどこに焦点を当てるかによって、新たな学習の可能性を生み出すことができるものと思われる。

筆者はこうした考えに基づき、2001年度、担当する三つのコースにおいて、各コースの目的や学習者のレベル及びニーズに合わせ、タイプの異なるインタビュー活動を導入した。そのうちの一つは前述の通り、日本人語学留学生に日本語でインタビューを行うものだが、残りの二つは日本人との接触場面を含まず、しかも、うち一つはインタビューさえ英語で行ったが、それぞれに学習の可能性を提供できたと考える。次項では、エディンバラ大学のコースの概要について述べた上で、それぞれのコースで実施したインタビュー活動の内容とそこから得られた今後の課題について報告する。

3　インタビュー活動の実際

3.1　当該コースの概要

筆者がインタビュー活動を取り入れた三つのコースの詳細は本稿末尾の資料に示す通りであるが、それぞれ以下のようにまとめることができる。

（1）Japanese２Ａ（以下Ｊ２Ａ）
　主専攻の２年生に加え、副専攻や選択の学生も多く、Japanese１に引き続き初級後半の学習を行うコース
（2）Japanese２Ｂ（以下Ｊ２Ｂ）
　選択科目としての受講も可能であるが、基本的には主専攻の２年生を対象とし、翌年度日本留学をするのに必要な力をつけるためのコース。Ｊ２Ｂを受講するためには、Ｊ２Ａも受講しなければならない
（3）Japanese４（以下Ｊ４）
　10ヶ月間の日本留学から帰ってきた主専攻の４年生だけを対象としたコース

3.2　Ｊ２Ｂで実施したインタビュー活動

まず、日本人との接触場面を取り込んだＪ２Ｂのインタビュー活動について述べる。

3.2.1　インタビュー活動の目的

エディンバラにおける数少ない人的リソース、即ちエディンバラ在住の日本人は、翌年度に日

本留学を控えたこのクラスに割り当てることが適当であると考え、「教師以外の日本人と日本語だけでコミュニケーションを図り、日本留学に向けて言語的、精神的に準備をする」という目標を設定した。次に問題になるのが、この「教師以外の日本人」をだれにするかということであるが、日本人ならだれでもいい、というわけではなく、学習者の言語能力が低ければ低いほど、ここで接触する日本人が外国人とのインターアクションに協力的かどうかということが成功の鍵を握っていると言っても過言ではない。

エディンバラでの今回の活動では、同じエディンバラ大学内の成人語学教育機関 Institute for Applied Language Studies（以下 IALS）のスタッフに協力を仰ぎ、ここで英語を学んでいる日本人語学留学生からボランティアを募ることにした。同じ大学内なので協力が得やすく、移動などの問題も少ない上、全員が同じ IALS のカリキュラムに則って行動しているため、時間を合わせやすい、といった物理的な要因に加え、（1）日本人語学留学生のほとんどが、学習者と同世代の、しかも日本から来て間もない大学生であり、リアルタイムの日本や日本の大学の情報を与えられる立場にいる（2）語学留学生は、「英語」を勉強するためにエディンバラに来ているので、語学教育及び語学学習に関心が強く、外国語の学習者に理解があるものと思われる、という点を重視した。

3.2.2 インタビュー活動の実施方法

活動時期としては、留学先も決まり、学習者が現実感を持って留学を意識し始める３月下旬以降が効果的であると考え、イースター休暇直前に、学習者にこの活動の目的を話し、休暇中に日本人に聞いてみたいことを考えてくる宿題を課した。そして、３学期の１週目、２週目に考えてきた質問項目を整理するための話し合い、インタビューのロールプレイ等を行って、３週目に実施する実際のインタビューに備えた。

当日は、学習者 12 名に対し、予想を上回る 19 名の日本人ボランティアの参加を得ることができた。この人数であれば１対１のインタビューも可能であったが、躊いたときサポートが得られるよう学習者のほうは予定通りペアにし、１ペアに対し日本人ボランティア３～４名というグループで、１グループ 30 分ずつ、グループを交換してもう１回、合計１時間のインタビューを行った。初めは緊張気味で、日本人ボランティアの話す速い日本語や、いわゆる若者言葉にとまどっていた学習者たちも次第にくつろいだ表情になり、最後にはメールアドレスを交換する姿も見られた。インタビュー終了後、日本人ボランティアにはその場でアンケートの記入をお願いし、学習者には忘れないうちに感想をメモして来るよう振り返りのためのシートを配布した。４週目の授業で、そのシートをもとに感想を話し合い、インタビューした内容を報告し合った。さらに、報告した内容を簡単なレポートにまとめる活動を行い、最後に学習者にもアンケートを記入してもらった。

3.2.3 学習者及び日本人ボランティアに対するアンケートの結果

まず学習者へのアンケートの結果によると、アンケートを提出した 10 名全員がこの活動をとても役に立った、と評価していた。その理由としては「教室外で日本語を話すことがめったにないので、習ったことを練習するとてもいい機会だったから」また「同世代の日本人と話すことができたから」「インフォーマルな話し方を聞くいい機会だったから」というコメントが複数寄

せられ、こうした活動を今後もっと多く取り入れてほしいという声が目立った。

一方、日本人ボランティアへのアンケートでも、19 名全員が「このような機会があったら、また参加したいと強く思う」と答えており、その理由としては、学習者の日本語を勉強する姿を見て、自分たちももっと英語の勉強を頑張ろうと思った、というコメントが見られ、日本語学習者だけでなく日本人ボランティアにとってもプラスの効果が認められた。

しかし、個々の実施方法については問題点も多く指摘された。特に目立ったのが、「グループの大きさ」で、ペアのサポートが役に立った、というコメントがあった一方で、日本人と１対１のほうがよかった、という意見も多かった。また、質問を予め用意したことに関しても、アンケートでは「答えが予測できたのでよかった」とプラス面を評価する声（９名）が圧倒的に多かったものの、活動直後の授業では、ほとんどの学習者が、質問が決まっていたうえ、後からレポートを書くという課題があったために、それらの質問をこなすことやメモを取ることに気を取られて自然な会話ができなかった、と感想を述べている。

この点に関し穴井（2001）が、インターネットを通じて行われたコミュニケーション活動のプロジェクトについて報告した際に「単なる『とりとめのないチャット』に終わらないように、また会話が無駄話にそれないようにするために」毎回トピックを指定しタスクを与えた、と述べているように、こうした活動において、明確なタスクを設定することは非常に重要であると考えるが、ほとんどの学習者が、初級後半レベルで、日本に行った経験も教室外で日本語を話す機会も持たない今回のようなケースの場合、しかもたった１時間のインタビューで、留学前に心の準備をさせることを第一目的とするのであれば、あまり欲張りすぎず、自由な会話を楽しませることに焦点を絞ったほうがよかったように思う。もちろん、録音機器を用意し、後からインタビューを聞き直すという方法もあろうが、人数分の録音機器を用意するのが難しいこと、参加者にプレッシャーを与えてしまう、といった別の問題も生じる。実際、今回も学習者の一人は自分で録音機器を用意してきていたが、そのために日本人ボランティアが緊張してしまったようだと後から報告している。

このような点を考慮すると、話のきっかけを作り、ある程度答えが予想できるようにするために、予めいくつかの質問を用意はするものの、基本的には自由会話とし、インタビュー後のレポートを、質問した内容の具体的な報告ではなく、いわゆる感想文的な形式にするのがよいのではないかと思う。つまり、話した内容そのものに焦点を当てるのではなく、同世代の日本人とのインターアクションの中で、日本及び日本人についてどんな発見があったか、その発見をする主体すなわち学習者自身の心の動きを重視することによって、この活動を、学習者が、日本語を学ぶ自分自身を見つめ直す機会とすることを目指すのである。この点については、３．２．４でもう一度検討したい。

日本人ボランティアからは、学習者の日本語を高く評価するコメントが多く寄せられたが、「とても丁寧な日本語なのでどう返答していいか困ることがあった」「どのくらいのスピードで話せばいいのかわからなかった」などの戸惑いの声も聞かれた。日本人ボランティアには「普通の日本人」として学習者と接してほしかったため、学習者のレベルが初級後半であること以外はわざと伝えていなかったのだが、いわゆるフォリナートークをせずに普通の話し方をしてほしいと思っていること、学習者が戸惑うことがあったとしても、それもこの活動の目的の一つであることなどを明確に伝えておけば、日本人ボランティアに余計な心配をさせなくて済んだかもしれない。そういう意味で事前オリエンテーションの必要性を感じた。

学期終了後には、IALS の英語講座担当主任に会い、今後の発展の可能性について話し合った。

学科の枠を越えたネットワークが築けるということも、こうした活動を行う重要な点だと考える。

3.2.4　日本留学中の学生からのフィードバック

このインタビュー活動に参加した学習者12名のうち８名は2002年９月にイギリスを発ち、2003年１月現在、日本各地の大学に留学中である。日本到着後３ヶ月経った彼らに電子メールでアンケートを送り、約半年前に行ったインタビュー活動について再度振り返ってもらった。返信のあった６名中５名が、このインタビュー活動の経験が現在の留学生活に役立っていると答えている。うち１名は、実際にインタビューをしたときは緊張してストレスの多い活動だと感じたが、今振り返ってみるとやってよかった、と述べている。逆に、その時は役に立ったと感じたが、現在の留学生活には寄与していない、と答えた残りの学習者１名も、活動自体に意味がなかったと言っているわけではなく、現在自分の聴解力及び会話力の不足を強く感じており、留学前にもっとその面を強化するような授業が必要だと訴えている。

つまり、こうした「生」の日本語に触れる機会を留学前に持つことの重要性は、返信をした全ての学習者が認めていると解釈することができるだろう。また、６名全員が日本留学当初、日本人大学生と友達になることに困難を感じており、その理由の一つとして彼らの話す日本語が教科書の日本語と大きく違っていることを挙げている。そして、留学前にこのようなインタビュー活動がもっと多くあれば、「生」の日本語に慣れることができ、もっと自信を持って日本人学生の中に飛び込むことができると思う、と述べている。さらに、英語圏出身であることも彼らが日本語を使う機会を奪う要因になっているようである。ある学生は、英語圏の学生たちが自分たちだけのコミュニティを作り、日本にいるにも関わらず主に英語だけで生活しているのを見て非常に残念に思うと報告している。

この点については、留学から戻ってきた学生たちからも、同様の問題点を指摘する声が聞かれる。日本人の内気さに加え、せっかく日本人と話すチャンスがあっても、多くの日本人が彼らと英語で話したがり、自分自身が余程強い意志を持たない限り、日本語をほとんど使わないまま留学期間が終わってしまう、というのである。従って、最初に「日本語でコミュニケーションをはかる存在」として、日本人社会の中に入り込めるかどうかが、その後の日本留学の成否を決定するといっても過言ではないかもしれない。こうした点を考えると、同世代の日本人との接触場面を体験させ、日本人社会の中に飛び込んで行く勇気の源を各自の心の中に形成する、というだけで、十分意味のある活動であり、むしろそこに目的を絞ったほうが、学習者のその後の日本語学習に寄与できるように思う。その意味で、３．２．３で述べた通り、この活動を、日本及び日本人、そして自分自身を発見する機会にすることが望ましいと考える。また、将来的な展望としては、初対面の日本人学生同士はどのような待遇レベルでどんな話をするのか、あるいはサークルのラウンジではどうか、といった点について、具体的・記述的な研究が必要であり、その成果を生かしたインタビュー活動のデザインをすることを目指したい。

3.3　Ｊ２Ａで実施したインタビュー活動

次に、日本人との接触場面を含まないインタビュー活動について述べる。

3.3.1 インタビュー活動の目的

Ｊ２Ａコースは、将来的に必ずしも日本に行くとは限らない学生が多く、日本語主専攻以外の学生にとっては、翌年度Ｊ２Ｂコースを受講しない限り（そういうケースは非常に稀である)、当大学で学ぶことができる最後の日本語コースである。従ってこのクラスでは、日本語でのインタビューとその報告の仕方全体を体験してもらうことに主眼をおき、インタビューはクラス内で学習者同士行うことにした。発表をグループ発表にすると共に、インタビュー実施の前に予想を立てる活動を組み入れることによって、学習者同士のインターアクションが効果的に行えるよう工夫した。日本語を使って、グループで一つのことを成し遂げることにより、２年間の日本語学習の総まとめとしての達成感を与えることも目指した。

3.3.2 インタビュー活動の実施方法

まず、３学期第１週目に、学習者は読解タスクとして「携帯電話」「旅行」「映画」といった複数のトピックに関し、「携帯電話を持っている人はクラスの何%ぐらいだと思いますか」「１か月の電話代は平均いくらぐらいだと思いますか」といった質問の書かれたプリントを読み、各自で予想を立てた。次にグループで話し合い、グループの予想をひとつにまとめた上で、それを代表者が発表し、教師は各グループの予想を黒板に貼った大きな表に記入していった。そして、クラス内でインタビューを行うことによって、どのグループの予想が最も近かったかを明らかにする、という活動のゴールを説明した。

このように予想を立てさせた理由は（１）タスクを与え、ゴールを明確にする（２）インタビューだけでなく、グループディスカッションというインターアクションの場も作り出す（３）インタビューを受けるときや、発表を聞くときに何を聞けばいいかが明確になり、聞き取りを助ける、という三点である。次のグループディスカッションでは、「携帯電話」「旅行」「映画」などのうち、どのトピックについて調査したいか話し合って決めた。そして、筆者が予め用意した質問のほかにも自分たちで質問内容を考えて追加し、調査表を完成した。第２週目には、インタビューの表現を学習した後、各自自分が担当するクラスメイトにインタビューをし、その結果をグループに持ち帰って報告、それを集計し、発表原稿を書くという作業を行った。

３週目に、持ち寄った原稿をグループ内でピア・コレクションし、その後、筆者がさらに添削した。4週目に行ったグループごとの発表では、黒板に各グループの予想を記入した表を貼り、聞いている学習者はどのグループの予想が一番近いか、という点だけに注意して発表を聞くよう指示したところ、結果が発表されるたびに歓声やら嘆声やらが聞かれ、全ての学習者が各グループの発表に真剣に耳を傾けている様子が窺われた。

このように、予想という段階を組み込むことによって、「予想を検証する」というゲーム性のあるタスクを設定することができ、クラスメイトにインタビューする、という活動に意味を持たせられるだけでなく、グループ内のインターアクションを活発にすることができると考える。

3.3.3 学習者へのアンケートの結果

グループ発表を「とても楽しかった」「みんなで力を合わせてより良い発表にしようとしたのが楽しかった」と肯定的に評価する学生が多かった一方で、グループのメンバーによって達成感

に差が出てしまう、というマイナス面も指摘された。グループ・ワークを取り入れる際には、グループの構成メンバーの日本語レベルはもちろんのこと、リーダーシップや責任感、協調性等の面にも十分配慮する必要があると改めて感じた。

今回の活動では、第１週目の授業で近くに座っていた学習者同士グループを組むようにしたが、このように何週間にも渡る活動の場合には、教師が予めグループを編成しておくほうがいいように思う。また、個人的にはあまりしたくないことなのだが、活動を評価の対象にすることによって、学習者間のグループに対する貢献度、積極性のばらつきを緩和することも必要かもしれない。

3.4　Ｊ４で実施したインタビュー活動

最後に、英語でインタビューを行い、発表だけを日本語で行った活動について述べる。

3.4.1　インタビュー活動の目的

Ｊ４の学習者たちは、基本的に日常会話には不自由しないレベルに達しているため、インタビューは大学内の友人に英語で行うこととし、その結果のプレゼンテーションに焦点を当てた。つまり、「インタビュー調査で得た結果を整理、分析し、日本語で効果的にプレゼンテーションする」という目標を設定した。さらに、学習者たちには、エディンバラ大学に来て間もない筆者が、当大学の学生についてより良く理解できるような調査、発表をするよう指示することによって、インタビューと日本語でのプレゼンテーションに意味を持たせるよう配慮した。ちなみに、このクラスは日本語だけで授業を行っており、Ｊ４の学生には筆者は英語が全くわからないことになっている。

3.4.2　インタビュー活動の実施方法

学習者は「エディンバラ大学の学生の実態調査」というテーマのもと、自分の友人に英語でインタビューを行い、その結果をグラフや表にして、日本語でプレゼンテーションを行った。学生たちが選んだトピックは「お酒の飲み方」「テレビの視聴時間」「休暇の過ごし方」などであった。調査実施後、学習者が書いた発表原稿を筆者が添削し、グラフや表の作り方についてもアドバイスをした。発表は２週間に渡って行い、各自５分程度の発表の後、内容とプレゼンテーションの仕方について、全体で話し合った。

3.4.3　学習者の言語的問題点

この活動を行う中で、学習者に共通の誤用が見られることに気づいた。まず、自分がインタビューした相手のことを、全員が「インタビューされた人」と呼んでいたことが気になった。第三者の立場からは「インタビューされた人」でかまわないが、自分がインタビューしたのであれば、「私がインタビューした人」あるいは「インタビューに答えてくれた人」とするのが自然であろう。これは英語の「interviewee」を直訳したことによる誤りであろうが、ここには日本語におけるウチ・ソトの認識が深く関係していると考えられる。授受表現の場合と同様、単な

る文法的な規則だけでなく、ウチ・ソトの認識を正しく働かせることができないと、日本語としては不自然な表現になってしまうことの一つの例と言えるだろう。また、次の例はどうだろうか。いずれも文法的には間違いとは言えないが、どこか据わりの悪い表現になっている。

（1） a．80%の男性が賛成と答えたのに対し、70%の女性が反対と答えました。
b．男性の７人は賛成と答えて、３人は反対と答えました。
c．一人しか「絶対に反対」と言いませんでした。
（複数の学習者の用例から文構造だけを抽出、数字や内容は筆者が改変）筆者なら、それぞれ次のように表現すると思う。

（2） a'．男性は80%が賛成と答えたのに対し、女性は70%が反対と答えました。
b'．男性で、賛成と答えた人は７人、反対と答えた人は３人でした。
c'．「絶対に反対」と言った人は、一人しかいませんでした。

もちろん個人差もあるだろうが、日本在住の日本語母語話者５名に電子メールを送り、（1）と（2）の両方の例を見せて比べてもらったところ、全員がa'、b'、c'のほうが自然だと答えている。これは、取り立ての「は」の機能が十分に使いこなせていないことが原因であると考えられる。学習者にも調査報告後の授業で、（1）と（2）を与え、どちらが自然な表現だと思うか全体で話し合った。そして、「何と何を比べたいのか」「何を明らかにするための質問だったのか」という問いを投げかけることによって、（2）のほうが自然であることに気づいてもらうことができた。しかし、その後の追跡調査はしていないため、学習者がこれによって取り立ての「は」の機能を習得できたかについては不明である。また、「日本語らしさ」というのは、かなり主観的な感覚なので、それをどのように体系立てていくかも、今後考えていかなければならない。

3.4.4 今後の課題

３．４．３で述べたように、活動を通じて浮かび上がる学習者の言語的問題点を、その後どのようにフィードバックするのが習得に効果的か、という点に関しては、今後の研究課題であるが、今回のようなインタビュー調査報告のアクティビティは、取り立ての「は」を含む比較表現のほか、調査からわかったことを述べるための「ようだ／そうだ／らしい」といった表現が実際の文脈の中で使えるかを試すのに適当であると思う。留学先でそれぞれ異なるカリキュラムに従って学習してきたＪ４の学習者たちのように、個々の学習者の既習事項にばらつきがある中・上級のクラスでは、このようにタスク先行型の学習活動を行い、各自の言語的問題点を利用した学習のデザインをするのが有効であろう。そのためにも、効果的なフィードバック方法の検討が不可欠である。

Ｊ４は、日本語主専攻最終学年の学習者のためのコースなので、将来的にはやはり、日本人との接触場面を含むより大規模な形のインタビュー活動を行いたい。大規模な形にするのであれば、当然のことながら評価の対象にもすべきであり、こうした活動をどのように評価するか、という点についても研究していきたい。

4　まとめと今後に向けて

以上見てきたように、「インタビュー活動」には、様々な学習の可能性がある。海外で教える日本語教師として、日本語学習のリソースを積極的に発掘し、また日本人コミュニティとのネットワークを構築して学習者に日本人とのインターアクションの場を提供できるよう努める一方で、「日本人」にこだわりすぎず、学習者の置かれた環境や学習目的に合わせ、インタビュー活動の持ち得る学習の可能性を今後も積極的に授業に取り入れていきたいと思う。その際、学習者同士も、そして何より教師自身が、日本語学習の重要なリソースであるという視点を忘れないようにしたい。海外という制約の多い学習環境の中で、学習者同士、また教師と学習者が日本語で意味のあるインターアクションをより多く行えるような活動をデザインしていくことが、海外で教える私たちには特に強く求められていると思う。

参考文献

Omaggio, A. (2001) *Teaching Language in Context.* (3rd ed.) Heinle&Heinle.

穴井宰子 (2001)「Computer Mediated Communication と異文化コミュニケーション」『BATJ Journal』2, 33-39.

岡崎眸・岡崎敏雄 (2001)『日本語教育における学習の分析とデザイン：言語習得過程の視点から見た日本語教育』凡人社.

川口義一 (1993)「海外キャンパスにおけるプロジェクトワーク：その可能性と問題点」『講座日本語教育』28, 1-19, 早稲田大学日本語研究教育センター.

田中幸子・猪崎保子・工藤節子 (1994)『コミュニケーション重視の学習活動1　プロジェクトワーク』第2版, 凡人社.

谷口聡人・堀歌子・野村美知子 (1992)『実践力のつく日本語学習インタビュー編　初級～中級用』, アルク.

谷口聡人・堀歌子・野村美知子(1993)『実践力のつく日本語学習アンケート編　中級～上級用』, アルク.

辻村俟子 (1999)「インターアクションをとりいれた日本語教授法：98 年度早稲田／オレゴン夏期プログラムにおける実践」『講座日本語教育』34, 143-159, 早稲田大学日本語研究教育センター.

トムソン木下千尋 (1997)「海外の日本語教育におけるリソースの活用」『世界の日本語教育』7, 17-29, 国際交流基金.

宮崎里司・西條美紀・中山由佳 (2000)「インターアクションと日本語イマーションプログラム：99 年度早稲田・オレゴン夏期日本語プログラム」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』13, 113-128, 早稲田大学日本語研究教育センター.

山下早代子・小川早百合 (1994)『日本人の価値観発見インタビュープロジェクト』, くろしお出版.

資料　　日本語コースの概要

コース名	コースの内容	時間数	学習者数と内訳	コース開始時学習時間と学習者のレベル
Japanese 2A (J2A)	Japanese 1 に引き続き、初級後半の文法事項を学習し、日本語の４技能を総合的に習得するためのコース。翻訳、日本語ワープロの使い方、日本語のスピーチの仕方なども学ぶ。	５(１)時間／週 ３学期 23 週 計 114(22)時間	23 名 主専攻８ 副専攻５ 選択 10	１年(114 時間) 初級後半
Japanese 2B (J2B)	日本の大学で日本語及び日本文化を学ぶために必要な読み書きの力を習得する。	５(１)時間／週 ３学期 23 週 計 113(23)時間	12 名 主専攻８ 選択４	１年(114 時間) 初級後半
Japanese 4 Oral (J4)	場面に応じた日本語の話す力及び日本語で必要な情報を得る力を養成すると共に、５分程度のフォーマルなスピーチができるようにする。	２(１)時間／週 ２学期 18 週 計 34(18)時間	12 名 主専攻 12	２年間（約 350 時間）イギリスで学習した後、10か月日本留学

＊J2B を履修するためには J2A も履修しなければならない。日本語主専攻の学習者の場合、２年次に J2A と J2B の両方を受講する。日本語主専攻以外の学習者は、J2A を受講した後、翌年度に J2B を選択科目として受講することも可能だが、学年が上がるにつれて自分の主専攻の授業が忙しくなるため、日本語主専攻でない学生が J2B を受講することは稀である。従って、日本語主専攻でない場合、J2A までエディンバラ大学における日本語学習を終了するケースがほとんどである。

＊時間数の（　）内はそのコースの中で筆者が担当し、インタビュー活動を取り入れたクラスの総時間数

要 旨

英国ノンネイティブ中等教員のための「日本語リフレッシャーコース」コースデベロップメント報告

国際交流基金ロンドン日本語センター　中込達哉

1997年の開設以来、国際交流基金ロンドン日本語センターは、日本語を母語としないノンネイティブ中等教員のための日本語集中「リフレッシャー」コース(以下、コース)を開催してきた。本コースは、日本語の運用力向上を主目的とし、同時に教え方を観察することで、参加者の教授法内省の機会ともなっている。2002年度のコースを担当するにあたり、下記4点を課題としてコースデベロップメントを行った。

① リピーターにとっての、2001年度までの「トピック」の重複をどうするか。
② 授業の引継ぎ等、連携の難しさをどうするか。
③ 準備していた教材と、参加者の実際の日本語レベルとのギャップをどうするか。
④ 参加者の求める「教え方」とはなにか。参加者は、どんな「教え方」を観察するのか。

上記①～③の課題に答えるため、「3人のコース担当教師が、3つのテーマ型授業をそれぞれ担当し、全クラスを教える」ことを試みた。また、④に関して、参加者がコースの中でどんな「教え方」を観察するのか、コース終了後にアンケート調査を行った。コースデベロップメントのための課題作りから、その対応までの実践を報告したい。

海外の日本語教育におけるリソースの活用とインタビュー活動の可能性

エディンバラ大学　黒川美紀子

海外で日本語を教えていると、学習者にいかにして「生」の日本人や日本文化に触れる機会を提供するかということが大きな課題となってくる。トムソン（1997）は、教科書をはじめ教室で日本語を教えるための材料である「教材」という従来の枠組から抜け出し、学ぶ材料となり得るものを全て「リソース」として捉え直し、海外の日本語教育現場におけるリソースの有効な活用方法について例を挙げて紹介している。そして、日本語教師の役割を、教室内で日本語を教える立場から、その地域における日本語学習のネットワークを構築し、リソースと学習者の間に相互交流を作り出す存在へと移行させる必要性を指摘している。本稿は、このような考え方に基づき、筆者が2001年度にエディンバラ大学の三つのコースで行った、タイプの異なる三つのインタビュー活動の実践報告である。日本人との接触場面を含むインタビュー活動から、日本人以外をインタビュー対象者とする活動まで、そのそれぞれの実施方法や学習者へのアンケート結果等を報告することにより、エディンバラという地域

を例に、海外の限られた環境で、リソースを発掘し、それを最大限に生かす方法について、インタビュー活動の果たし得る可能性という視点から考察する。

Abstracts

Course Development for a Refresher Course for non-native speaking secondary teachers at the Japan Foundation London Language Centre

Tatsuya Nakagome
Japan Foundation London language centre

Since the opening of the Japan Foundation London Language centre in 1997, a 5-day intensive language "Refresher course" is held every summer for non-native speaking secondary teachers. The main aim is to provide an opportunity for teachers to develop their language proficiency in Japanese. During the course participants are expected to observe teaching skills or the way of teaching as well. So far, the course was based on the topics of GCSE or AS/A exams, regarded as certificates of secondary education. The topic based course design has gained a good reputation from the participants, however, the repeated topics for the participants who attended the course several times were pointed out as one of the tasks for course development.

Following on from the course, the author set four tasks as below for course development.

1) How can the teacher solve the repetition of topics for the participants who have attended the course several times?
2) How can the teacher make it easy to hand over and relate the contents of a class to other classes?
3) How can the teacher fill the gap of the participants' level with the materials they prepared?
4) What kind of teaching method or skills will the participant observe while attending the language course?

To resolve the tasks 1) to 3) above, theme-based classes which integrate topics of GCSE and AS /A level examination were introduced. As for task 4), the staff tried to use various teaching method and skills in the class, and asked participants to observe them and to report what they gained.

This paper reports on the developmental works concerning the 4 tasks above and further tasks to be considered.

Use of Learning Resources and the Possibility of Interview Activities in TJFL in a Overseas Setting

Mikiko Kurokawa
The University of Edinburgh

This article discusses the possibility of roles which interview activities could play in the field of teaching

Japanese as a foreign language, especially in a limited overseas learning environment. Thomson (1997) introduces the idea of learning resources rather than teaching materials and redefines the role of a language teacher as a coordinator who builds up a network of language learning in the learning environment and creates interaction between the learners and learning resources. Using this idea, I designed three different types of interview activity and carried them out in three different courses at the University of Edinburgh in the year 2001/2002. One of them involved interaction with Japanese native speakers who were studying English in Edinburgh, but the rest did not. Nevertheless, they could still provide the students with the possibility of learning by using their fellow students and their teacher, who is myself, as learning resources. I would like to start this article with a discussion of the importance of the idea of learning resources and the reason why an interview activity could be effective in language learning. Thereafter, I will report on these three practices and discuss what is needed in order to improve each activity for the future.

List of Contributors: 執筆者一覧 (ABC 順)

Haruo Kubozono 窪薗 晴夫
Professor of Linguistic Department
Kobe University

Mikiko Kurokawa 黒川 美紀子
Foreign Language Assistant
University of Edinburgh

Tatsuya Nakagome 中込 達哉
Chief Advisor
Japan Foundation London Language Centre

Harold Somers ハロルド・ソマーズ
Professor of Language Engineering
Centre for Computational Linguistics, UMIST, Manchester

September 2003

BATJ Journal Guidelines for Contributors

BATJ Journal is the refereed journal of the British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language. It is published in order to provide an opportunity for its members to present their opinions, exchange ideas and to encourage debate relating to the teaching and leaning of Japanese language as an academic discipline. *BATJ Journal* welcomes contributions from all the members.

1 Eligibility: Contributors must be members of the BATJ at the time of application. In the case of articles by multiple authors, the first author must be a member of the BATJ.

2 Content, Category and Length: *BATJ Journal* publishes articles in the following categories. An article must be an original unpublished work and not under consideration for publication elsewhere.

A: Research Paper: A piece of original academic research on teaching and learning the Japanese language or other subjects in the field of Japanese language and linguistics which in the opinion of the editorial board contributes to the enhancement of teaching, and learning of the Japanese language. Articles should be in *English* and not exceed 6000 words in length. All articles submitted in this category are subject to review by anonymous referees.

B: Reports and Research Notes: A report of practical applications, case studies, evaluative studies, surveys, etc. or a short article on pedagogical issues or interim report of research etc. Articles can be written in English (approximately 3000 - 5000 words in length) or in Japanese (5000 – 10,000 characters).

C: Review Articles: Review articles should provide a description and an evaluative comparison of the works in the context of current theory and practice, such as new coursebooks, reference books, CD-ROM or internet sites. Articles can be written in English (800 - 1000 words) or in Japanese (1500-2000 characters).

BATJ Journal will also publish the keynote speech of the annual conference of the association and special papers which contribute to the enhancement of teaching and learning of Japanese language.

3 Deadline: *BATJ Journal* is published annually. Articles can be submitted at any time, but all articles should reach the editor on or before 10th of January for the summer publication.

4 Acceptance: The editorial committee reserves the right to select or reject submitted articles, and will notify the contributors of the results.

5 Submissions: Contributors are requested to follow the style guidelines and notes on submission outlined in the "Guidelines for Submission", which can be obtained from the editor. Manuscripts will not be returned.

6 Copyright: The copyright of the published articles will be assigned to BATJ. October 2003

The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

CONSTITUTION

1. Name

The Association shall be called "The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language" and is hereinafter referred to as "The Association".

2. Objects

The primary object of the Association shall be to encourage and promote Japanese language education in the United Kingdom through teaching and research. To further this object, conferences will be rganized, publications dealing with Japanese language education will be produced, and any other activities that might be appropriate in conjunction with the primary object will be carried out. The Association shall not engage in trading other than such as may be necessary for carrying out its primary object.

3. Membership

(a) Membership of the Association shall be open to any person who supports the object of the Association whose appointment or occupation or qualifications in the field of Teaching Japanese as a Foreign Language are accepted by the Executive Committee and is prepared to pay the annual subscription as prescribed by these rules.

(b) New members may join by application to the Secretary. The method of assessing applications shall be determined by the Executive Committee, and reported to the Annual General Meeting.

(c) Every member shall have one vote.

4. Administration

(a) The affairs of the Association shall be managed by the Executive Committee.

(b) The Annual General Meeting shall elect five Executive Committee members.

(c) The Executive Committee shall consist of a Chair, a Vice-chair, an Administrative Secretary, a Membership Secretary, and a Treasurer. The term of office shall be two years, and all members of the Executive Committee shall not hold office for more than two consecutive terms. Four members of the Committee shall form a quorum.

(d) The Executive Committee shall have power to set up Sub-Committees for such purposes as it may deem expedient from time to time.

(e) The Executive Committee shall have power to fill any vacancy occurring among the Officers or the rest of the Committee.

(f) The Executive Committee shall have power to do all such other lawful things as are necessary for the achievement of the objects.

5. General Meetings

Annual General Meeting

An Annual General Meeting shall be held at such date and place as is determined by the Executive Committee, to consider an Agenda prepared by the Executive Committee and to transact any other business of which notice has been given in writing to the Secretary. Fifteen members of the Association shall form a quorum.

(b) Special General Meeting

Ten or more members of the Association may at any time call a Special General Meeting by giving notice in writing to the Secretary stating the motion or motions to be brought forward. A Special General Meeting shall be held at a time and place within six weeks of receipt of such notice by the Secretary. Not less than four weeks' notice shall be given of a Special General Meeting. Such a Special General meeting shall deal only with business for which it is called, which shall be clearly stated in the requisition, at which fifteen members shall form a quorum.

6. Voting

Voting at all General meetings shall be by a show of hands except in the matter of elections to the Executive Committee where the Executive Committee may arrange a secret ballot; in the event of an equality of votes the Chair may give a second or casting vote; the Chair's decision on the result of any vote shall be final.

7. Finance

(a) The financial year shall be from 1 October to 30 September in the following year.

(b) The capital and income of the Association shall be applied solely to support the object of the Association; and no part thereof shall be distributed among members.

(c) The annual membership subscription for members shall be determined at the Annual General Meeting. The subscription shall fall due on the first day of the Association's financial year.

8. Cessation of Membership

(a) A person shall cease to be a member if:

i He or she shall submit to the Secretary his or her resignation in writing.

Or ii The subscription remains unpaid by the AGM of the year for which the subscription was due.

(b) The Executive Committee may by unanimous vote terminate the membership of any individual: provided that the individual concerned shall have the right to be heard by the Executive Committee, before a final decision is made.

9. Amendment of the Constitution

A change in the Constitution shall only be effected by a postal ballot of all members, if it is approved by a two-thirds majority of those returning properly completed ballot papers.

10. Dissolution

Upon dissolution of the Association any surplus assets remaining after the satisfaction of all debts and liabilities shall not be paid to or distributed amongst the members but shall be given or transferred to such charitable institution or institutions having similar objects to the Association, as may be determined by the Executive Committee whose decision shall be final.

September 1998
Amended June 2002

The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language (BATJ)
英 国 日 本 語 教 育 学 会

The objective of the Association is to encourage and promote Japanese language education in the UK. The Association aims to maintain and raise the standard and to encourage research in the field of Japanese language education. The Association will strive for Japanese language education to be recognised as an academic discipline, through study, research, and awareness and support of the members.

The members of this Association shall be those who are involved in teaching Japanese language at higher education institutions in the UK, or those who have a special interest in Japanese language education in higher education. In order to pursue the above aims, the following activities are planned.

本学会は、英国における日本語教育の振興を図ることを目的とする。研究・研修、又会員相互の啓発・支援活動を通して、日本語教育を研究分野の一つとして位置づけることに努力し、日本語教育の水準の維持・向上に貢献する。

英国の高等教育機関で日本語教育に関係しているもの、又高等教育レベルの日本語教育に特別な関心を抱いているものを会員とし、目的遂行のため次のような活動を行っている。

* To hold an annual conference to present research papers and to exchange ideas
  研究発表・意見交換の場として年１回の大会開催
* To organize lectures and study groups to deepen academic knowledge
  専門的知識を深めるための講義・勉強会の企画
* To gather and provide information on Japanese language education in higher education in the UK, and to establish a network of teachers
  英国高等教育レベルにおける日本語教育に関する情報、収集・提供、及び日本語教師間のネットワーク確立
* To issue newsletters and publish journals
  ニュースレターの発行及び研究紀要の出版

Membership　会員

Membership is open to any person who supports the aim of the Association and in principle who is engaged in the field of Japanese language education at higher education level

会員資格：本学会の趣旨に賛同し、原則として高等教育機関で日本語教育に携わっている方。

Student Membership is available for full-time students studying in the field related to Japanese language education

学生会員：日本語教育関連分野のフルタイムの学生。

Institutional Membership is available. Please ask for information

団体会員を希望する方は、お問い合わせください。

Fee 会費

Annual Membership Fee	£ 20.00
Annual Student Membership Fee	£ 10.00
Annual Institutional Membership Fee	£ 60.00

To be paid on 1st of October each year
海外会員は上記の会費＋£ 10.00
海外機関会員は上記の会費＋£ 20.00

Enquiries 問い合わせ

BATJ Chair: Kazuko Sorensen
Japanese Studies
Language Centre
Royal Holloway, University of London
Egham, Surrey
TW20 0EX
UK

Tel: 01784 443812
Fax: 01784 477640
E-mail : K.Sorensen@rhul.ac.uk

BATJ Diary 2002 – 2003

26 October 2002
Seminar: Placement Test and SPOT Examination
Speaker: Dr Noriko Iwasaki, California University
Venue: Japan Foundation Language Centre

18 January 2003
Workshop: Let's start from the point where we get to know each other
Speakers are from SOAS, Oxford, Cardiff, Leeds, Sheffield Universities
Venue: Sheffield University

27 January 2003
Study Group 第 1 回文法勉強会:
Transitive verbs and Intransitive verbs
テキスト：新しい日本語学入門、庵功雄、3Anewtwork, 2001
初級を教える人のための日本語文法ハンドブック、松岡弘監修、3Anetwork, 2000
中上級を教える人のための日本語文法ハンドブック、白川博之監修、3Anetwrok, 2001
Venue: SOAS

22 February 2003
Seminar: Assessment for Learning
Speaker: Dr Valentina Klenowski, Institute of Education, University of London
Venue: Japan Foundation Language Centre

28 February 2003
Study Group 第 2 回文法勉強会:
WA and GA
テキスト：See 27 January above
Venue: SOAS

8 March 2003
Seminar: 最近の日本語教育事情とマルチメディアの応用
Speaker:小野博（文部科学省メディア教育開発センター）
Venue: Japan Foundation Language Centre

28 March 2003
Study Group 第 3 回文法勉強会:
NODA
テキスト：See 27 January above
Venue: SOAS

26 April 2003
Reading Group 第 1 回読書会
Ellis, R. 1997. SLA Research and Language Teaching. OUP

Study Group 第 4 回文法勉強会:
Voice
テキスト：See 27 January above
Venue: Japan Foundation

22 March 2003
漢字語彙教育実例報告
Speakers: Yoko Gutch, Junko Hagiwara, University of Oxford
Venue: University of Oxford

17-18 May 2003
春の研修会 「音声学と日本語教育」
Speakers: 窪薗晴夫（神戸大学)、助川泰彦（東北大学)、田中真一（神戸女学院大学)
Venue: Royal Holloway, University of London

30 May 2003
Reading Group 第 2 回読書会
Ellis, R. 1997. SLA Research and Language Teaching. OUP

Study Group 第 5 回文法勉強会:
Tense and Aspect 1
テキスト：See 27 January above
Venue: SOAS

20 June 2003
Study Group 第 6 回文法勉強会:
Tense and Aspect 2
テキスト：See 27 January above
Venue: SOAS

27 June 2003
Reading Group 第 3 回読書会
Ellis, R. 1997. SLA Research and Language Teaching. OUP
Venue: SOAS

27 September 2003
Reading Group 第 4 回読書会
Ellis, R. 1997. SLA Research and Language Teaching. OUP

Study Group 第 7 回文法勉強会:
KEIGO
テキスト：See 27 January above
Venue: Japan Foundation

編集後記

英国における日本語教育の状況も、世界情勢も決して楽観できる状態ではありませんが、そんな時代だからこそ、異なる文化を受け入れ、そこから学び合おうとする姿勢が求められるのではないでしょうか。今年から始まった勉強会、読書会とともに、このジャーナルがＢＡＴＪ会員の相互研鑽の場となり、ＢＡＴＪならではの問題提起などもしていければと思います。(MK)

It has been a very difficult year for me since I lost my father and changed my job last year. I appreciated the help and support from the members of the editorial group and the executive committee. I have learned a lot from being a part of the team involved in the establishing of the BATJ Journal. As have expressed my view in BATJ Newsletter Issue.12, I hope this journal will continue to be for our members something to refer back to. 薄くなったり、厚くなったりのジャーナルですが、「持続が力」です。会員の皆さんのますますの貢献を期待しています。(SA)

2000 年の夏、青い表紙の創刊号が会員の皆さんに届いてから、3 年半の年月が経ちました。1 号から 4 号まで、編集、校正、そして印刷までの全行程を編集長として采配を揮ってくださった穴井さんに心からお礼を申し上げます。次号からはレビューの新部門が加わり、教科書、参考書、CD-ROM、インターネットのサイトなど、日本語教育に関する教材や参考書についての書評を掲載します。また、次号からの編集スタッフの仕事は、掲載する原稿を揃えるまでの編集委員会と、実際にフォーマットや製本、発送をする製作グループに分けて作業を行う予定です。2004 年夏の刊行を目指して。(ＫＳ)

Enquiries to BATJ Journal < *journal@bati.org.uk*>

BATJ Journal 編集部		
Suzuko Anai	穴井宰子	University of Essex
Jonathan Bunt	ジョナサン・ブント	University of Manchester
Mikiko Kurokawa	黒川美紀子	University of Edinburgh
Kazuko Sorensen	ソレンセン和子	Royal Holloway, University of London

新刊のご案内:

「平成14年度日本語能力試験 1・2級/3・4級 試験問題と正解」
凡人社 発行 1・2級 ISBN4-89358-532-0 £12.99
凡人社 発行 3・4級 ISBN4-89358-533-9 £12.99

「毎日の聞きとりplus40 上巻・下巻」宮城幸枝他著 各B5版 各100ページ 聴解用CD付き
凡人社 発行 上巻 ISBN4-89358-539-8 下巻 ISBN4-89358-540-1 各£18.99
「毎日の聞きとり」シリーズの続編。上下各20課全40課で日本文化から現在社会事情まで満載

「みんなの日本語初級Ⅰ導入・練習 イラスト集」飯島ひとみ他著 B5版 89ページ
スリーエーネットワーク刊 ISBN4-88319-264-4 £20.99
本冊に準拠した導入と練習用のイラスト88枚入り。切り取ってクラスですぐに使えます。

「語彙力ぐんぐん1日10分」河野桐子・野口仁美・馬原亜矢著 A5版 68ページ
スリーエーネットワーク刊 ISBN4-88319-271-7 £7.50
中上級レベルで必要な擬音語・擬態語、慣用表現などを楽しい文を使って学習する教材です。
授業のちょっとした空き時間にウォームアップや最後のまとめとして使えます。

「日本語文法演習 敬語を中心とした対人関係の表現ー待遇表現ー」小川誉子美・前田直子著 B6版
80ページ スリーエーネットワーク刊 ISBN4-88319-272-5 £11.99
敬語の用法、授受表現などを学んだ後、場面に応じた使い方と表現を学びます。

JP-BOOKS

日本語教材のご注文は
JP-BOOKS(凡人社英国総代理店)

MITSUKOSHI B1
DORLAND HOUSE
14 - 20 REGENT STREET LONDON SW1Y 4PH
Tel:020-7839-4839 Fax:020-7925-0346
E-mail:jp-bookslondon@lineone.net

BATJ Journal No.4 2003
ISSN 1477-4704
BATJ Homepage: www.batj.org.uk
BATJ email: batj@batj.org.uk

編集・発行 = The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

発行日 = 2003 年 11 月 30 日

© 2003 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

---

印刷製本 Bracknell Print Room Limited

AVAILABLE