BATJ Journal

No. 5 2004

The British Association for Teaching Japanese
as a Foreign Language

BATJ Journal No.5　2004

目　次　Contents

<THE 6TH BATJ CONFERENCE KEYNOTE SPEECH　第6回大会基調講演>

日本語学習者の文法習得
－指示詞コ・ソ・アの運用と情報のなわ張り－　迫田 久美子　1

<PRACTICAL REPORTS & RESEARCH NOTES>

中級作文指導とその評価　森本 一樹　14

初級の漢字学習－学習者中心への試み　前田 英子　29

<WORKSHOP NOTES>

日本語発音指導のシラバスと手法　助川 泰彦　44

初中級文型とイントネーション教育：否定文型のフォーカス　田中 真一　48

Abstracts　51
List of Contributors　55
BATJ Journal Guidelines for Contributors　56
BATJ Constitution　57
BATJ 入会案内　59
BATJ Diary 2003-2004　61

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

The Coordinator
Kazuko Sorensen, Royal Holloway, University of London

BATJ Journal No. 5: pp. 1-13
© 2003 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

BATJ 第６回大会基調講演

日本語学習者の文法習得

―指示詞コ・ソ・アの運用と情報のなわ張り―

広島大学　迫田久美子

1．はじめに

長年、日本語を教えていると、学習者の誤用（例えば(1) ～(6)）に遭遇し、様々なことを考えさせられる。ここでは、学習者の言語から多くのことが学べることを理解し、学習者は教師が教えるようには学んでいないこと、学習者独自の文法構築には理由があることを紹介し、最終的に日本語教育にとって第二言語習得研究がどのような役割を果たすのかについて述べる。

(1) 先生、びっくり話してください。
(2) 将来、日本とアメリカのワリバシになりたい。
(3) 熱は３８度があります。
(4) 私のお父さんとお母さんは台北で住んでいる。
(5) 先生、コーヒーが飲みたいですか。
(6) 先輩が広大に留学していて、私もあの人のように日本に行って勉強したいと思いました。

2．日本語の指示詞コ・ソ・ア

前節の(6)で示したように、指示詞コ・ソ・アは、初級レベルで早い時期に紹介されるにもかかわらず、中級や上級レベルになっても習得が困難であることが、様々な先行研究から明らかになっている（申 1985ab, 酒井 1987, 宋 1991, Hayashi 1991, 新村 1992, 迫田 1992, 1993）。そこで、ここでは指示詞コ・ソ・アを題材として、それに関連する情報のなわ張り理論やポライトネスとの関わりを紹介し、日本語学習者のコ・ソ・ア習得状況と習得の難しさを探ってみることにする。

日本語の指示詞は、「これ・それ・あれ・どれ」「この・その・あの・どの」「ここ・そこ・あそこ・どこ」にまとめられることから、佐久間（1951）によって「近称・中称・遠称・不定称」に区分され、「コソアド」と命名され、実質的には「コ・ソ・ア」の三つの形態素で整理されることから、三項対立（三分型）であるとされている。

吉田（1980）は、世界の 479 の言語における空間分割の視点から指示詞の体系を研究した結果、47.7%が英語やドイツ語のような二分型であり、35.１%が日本語や韓国語のような三分型であり、世界の約８割の言語が二分型（二項対立）か三分型（三項対立）であることを明らかにしている。

2.1　コ・ソ・アの用法

指示詞コ・ソ・アには、日本語指導の入門期に導入する、現場の事物を直接に指示する(7)の例のような現場指示用法 [1]以外に、眼前の事物を指さない非現場指示用法として文脈指示用法(8)と観念指示用法(9)がある [2]。

(7) A：（机の上の本を取って）コレ、誰の本だろう？　（コ系現場指示用法）
　　B：（少し離れた場所で）あ、ソレ、僕のだよ。席、取っておいたんだ。（ソ系　〃　）
(8) A：明日、テストがあるらしいよ。
　　B：ソレ、ほんとう？　（ソ系文脈指示用法）
(9) A：君、アレはどうなった？　（ア系観念指示用法）
　　B：はい、もうできております。

2.2　コ・ソ・アと情報のなわ張り

2.2.1　情報のなわ張り理論とは？

神尾(1990:17)は、日本語の文形はそれが表現しようとする情報の話し手と聞き手のなわ張り関係によって決定されると述べ、「情報のなわ張り理論」を提唱した。具体的には、(10)のように定義し、(11) の表１で説明している。

(10) 話し手または聞き手と文の表す情報との間に一次元の心理的距離が成り立つものとする。この距離は＜近＞および＜遠＞の２つの目盛りによって測定される。
　　＜Xの情報のなわ張り＞とは、上記によりXに＜近＞とされる情報 [3]の集合である。
　　ここで、Xは話し手または聞き手とする。　（神尾 1990: 21）

(11) 表１　なわ張りと文形

		話し手のなわ張り	
		内	外
聞き手のなわ張り	外	A(直接形)	D(間接形)
	内	B(直接ね形)[4]	C(間接ね形)

【A：話し手＜近＞聞き手＜遠＞の場合】(基本的な例はいずれも神尾(1990)から抜粋)
話し手にとってａやｂのような事実は明らかに話し手のなわ張りに属し、「直接形」で表され

[1] 現場指示用法以外にも研究者によって「直示指示用法」「眼前指示用法」とも呼ばれる。
[2] 観念指示用法については、正保（1981）、堀口（1978, 1990）を参照。
[3] ＜近＞の情報とは、①直接体験によって得た知識, ②個人に関わる事実の情報, ③個人の確定的な予定, ④個人の近親者に関する情報などを指す。詳細は神尾(1990:33)を参照。
[4] 「直接ね形」とは、直接形に「ね・ねぇ・な」の終助詞がついた文の形を言う。

る。「直接ね形」や間接形を使うことができない。(*は、文法的に非文であることを表す。)

a　昨日は動物園に行ってきました。　(直接形)
b　私、頭が痛い。　(直接形)
a'　*昨日は動物園に行ってきましたね。　(直接ね形)
b'　*私、頭が痛いらしい。　(間接形)

【B：話し手<近>聞き手<近>の場合】

情報が話し手・聞き手の両者に属するcやdのような場合、いずれも「ね」の終助詞が使われ、助詞のない直接形や間接形が使われると不自然になる。

c　いい天気ですね。　(直接ね形)
d　君はドイツ語がずいぶんうまいね。　(直接ね形)
c'　*いい天気です。　(直接形)
d'　*君はドイツ語がずいぶんうまいらしい。　(間接形)

【C：話し手<遠>聞き手<近>の場合】

聞き手の状態や聞き手に<近>とされる情報であるeやfのような場合、間接形や直接ね形を使うことができず、間接ね形を使わなければならない。

e　君は退屈そうだね。　(間接ね形)
f　お姉さん、結婚したそうだね。　(間接ね形)
e'　*君は退屈そうだ。　(間接形)
f'　*お姉さん、結婚したね。　(直接ね形)

【D：話し手<遠>聞き手<遠>の場合】

情報が話し手、聞き手の両者にとってなわ張りの外にある場合は、gやhのように間接形で表されるのが自然であり、直接形や間接ね形で表すことができない。

g　明日も暑いらしいよ。　(間接形)
h　アラスカの自然はすばらしいって。　(間接形)
g'　*明日も暑い。　(直接形)
h'　*アラスカの自然はすばらしいらしいね。　(間接ね形)

以上のように、神尾（1990）は日本語の文形を「直接形」「間接形」「直接ね形」「間接ね形」に分類し、情報のなわ張り関係によって説明した。

2.2.2　コ・ソ・アと「情報のなわ張り」の関連

神尾はコ・ソ・アで示される指示詞形態素も情報のなわ張りに対応していると述べ、(12)のように示している（神尾 1990:146)。

(12)コ・ソ・アと情報のなわ張りの関係

文		指示詞形態素
直接形	———	「こ」：話し手のなわ張りに関わる
「ね」形	———	「そ」：聞き手のなわ張りに関わる
間接形	———	「あ」：両者のなわ張り外に関わる

このように考えると、従来のコは話し手の領域、ソは聞き手の領域[5]、アは両者の領域外という佐久間(1951)以来の考え方に対応している[6]。現場指示用法の場合は、距離的な勢力範囲として理解しえるが、非現場指示用法の場合には理解し難い。その点について、神尾(1990:151)は「アは、遠く離れた文脈内の情報を指すのではなく、文脈外の記憶された情報を指すのである」と述べている。

さらに、神尾(2002)は「なわ張り理論」の概念に基づいて、なわ張りを直線のスケールで表し、「内」か「外」かの二者択一ではなく、連続体のどの位置の情報と捉えるかで文形が「直接形」「間接形」「ね形」「だろう形」が選択されると修正している。

2.3　ソとアの使い分けと「聞き手配慮」

このように見てくると、コ・ソ・アの使い分けは情報との関わりで行われていることができる。話し手が指示対象を談話上に持ち出した(13)のような場合では、いずれの指示詞でも使用が可能だと言える。では、冒頭の(6)の例も誤用とはいえないのだろうか？しかし、(6)は自然な日本語の例とは判断しがたい。では、それは何故なのだろうか。(14)〜(16)の例文を見ると、これらもア形を使うと、不自然な印象が強い。つまり、(14)〜(16)のような明確な目上の相手が存在する対話文ではアを使用した場合、ソと比較すると許容度が下がる。

(13) ぼくは大阪にいる時、山田太郎という先生に習ったけど、コノ・ソノ・アノ先生はとても面白い先生だったよ。
(14) ぼくは大阪にいる時、山田太郎という先生に習ったんですが、君もソノ（?アノ）先生につく気はありませんか？　===>疑問文
(15) ぼくは大阪にいる時、山田太郎という先生に習ったんだけど、君もソノ（?アノ）先生について勉強しなさい。　===>命令文
(16) 韓国では宋先生という先生に習ったんですが、ソノ（*アノ）先生は日本の歌がとてもお上手でした。==>目上の人への発話

上記の例文から、ソとアの使い分けには「聞き手への配慮」がかかわっているのではないかということが推測され、ソの使用には聞き手が明確に存在することが前提となると言える。従って、「質問文」や「命令文」ではア系指示詞が使いにくくなり、聞き手が目上の場合は聞き手を配慮しないア系指示詞は使いにくくなることがわかる。したがって、冒頭の(6)の例文が不自然で誤用とみなされるのは、聞き手が教師であることから、話し手は目上である聞き手に配慮して、ソを使うべきであることが必要であることに起因する。

---

[5] 黒田(1978)や堀口(1978, 1990)など、ソは『聞き手の領域』という考え方に異論を唱える研究者も多い。

[6] 神尾(1990:7)は、佐久間(1951)や服部(1968)の「勢力範囲」の概念が「なわ張り」の先駆的存在であると述べている。

3．日本語学習者のコ・ソ・ア習得

3.1　コ・ソ・アの縦断調査

前節でコ・ソ・アがポライトネスに関わっていることがわかった。それを踏まえ、迫田（1998a）は、日本語学習者がどのようにコ・ソ・アを使いわけているのかを見るために、(17)の６名を対象として、３年間（1991 年～1994 年）の習得調査を行った。学習開始４ヶ月後から４ヶ月ごと（一部８ヶ月）に共通の話題の下に１時間の自由会話インタビューを行い、使用されている指示詞の談話を文字化して会話資料とした。

(17) 表２　縦断調査の対象者一覧

韓国語話者	性別	年齢	進路	中国語話者	性別	年齢	進路
A	男性	21-24	専門学校	A	女性	22-25	私立大学
B	男性	18-21	国立大学	B	女性	25-28	私立大学
C	女性	21-24	私立大学	C	女性	20-23	私立大学

3.2　コ・ソ・アの習得に関する疑問

日本語学習者の習得について、３点の疑問を中心に結果を述べる。

3.2.1　学習者の誤用と母語の影響

第一点の疑問は、学習者はどんな誤用を犯すのか、また、それは母語による違いがあるのかという点である。図１は、３年間を通して観察された誤用の割合を示したものである。
「ソ→ア」はソ系を使うべき場合にア系指示詞を使用して誤用になっている場合を指す。

この調査結果から、コ・ソ・アの誤用の種類に関して平均的に間違っているわけではないこと、学習者６名に共通に見られる誤用が多いこと、ある２種類の誤用の割合が高いことなどがわかる。以上の結果から、第一の疑問に対する回答は以下のようになる。つまり、この調査の学習者は、「ソ→ア」および「ソ→コ」の誤用の割合が高いこと、「ソ→ア」については共通に観察されることから母語の影響の可能性が低いと考えられる。「ソ→コ」および「ソ→ア」の誤用とは、(18)および(19)のような誤用である。

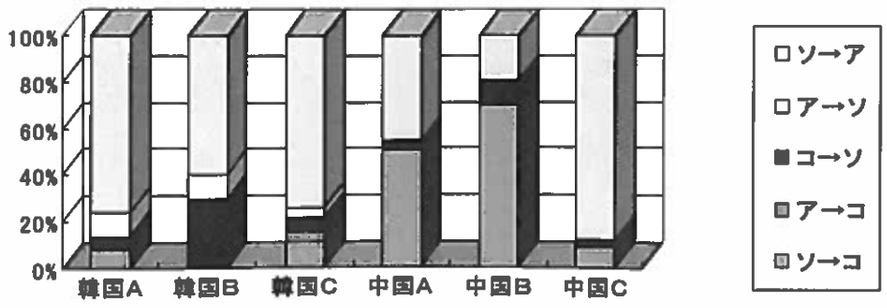


図1　学習者別コ･ソ･アの誤用

(18)　A：昨日遅くまでビデオを見ていたのよ。
　　B：先生、*コレ（ソレ）は趣味ですか？　（中国語話者・中級）
(19) A：日本に来て、私の知っているアメリカ人と話をしましたが、*アノ（ソノ）人、聞くのはできるんですけど、しゃべるのはできないんです。　（韓国語話者・中級）

３年の調査を経た結果、「ソ→ア」の誤用は多くの学習者においてなかなか消滅せず、中国語話者にとっても韓国語話者にとっても学習が困難であることがわかった。一方、(14)のような「ソ→コ」の誤用は、迫田（1993）の 10 ヵ国以上の学習者の対話データによると、学習初期には母語に関わらず見られるが、縦断的研究において韓国語話者には早い段階で消滅するのに対し、中国語話者は３年経っても消滅しないことが明らかになった。中国語の指示詞体系ではコの領域が広く、そのためコの使用頻度が高くなることが推測され、結果的に「ソ→コ」の誤用消滅が他の言語話者に比べて遅れる可能性が考えられる（迫田 1997）。

このように母語の影響に関しては、一般的な発達において習得を遅らせる要因として働く場合もあり（Wode 1981）、真に母語の影響であるかどうかの判定も含めて、多面的な角度からの分析と慎重な検討が必要であると考える。

3.2.2　学習者によるコ・ソ・アの使い分け

第二点の疑問は、日本語学習者はどのようにコ・ソ・アを選択し、使い分けているのかという点である。この点について興味深いデータがある。(20) の表３は、調査開始１回目と２回目の学習１年未満の段階の学習者３名のコ・ソ・アのそれぞれについてどのような形態が使用されたかを数値で、表したものである。数値が２つ並んでいる場合は、左側が使用総数で、右側が誤用数を表し、並んでいない場合は誤用が観察されなかったことを意味する。

表３から、学習者が使うコ・ソ・アの形態を見ると、コ系の場合は「コレ」が、ア系の場合は「アノ」が多く使われており、系列によって異なりが見られることがわかる。もし、使い分けが考えられるのであれば、「コレ」が出現した段階で、「ソレ」「アレ」が使用されることが想定されるが、ほとんど観察されない。これは、学習者が「～レ」の形態では「コレ」を、「～ノ」の場合には「アノ」を使うことが考えられ、必ずしもコ・ソ・アで使い分けをしているとは限らず、個々の単語として捉えている可能性があることを示している[7]。

以上のことから、初級の段階において学習者はコ・ソ・アを使い分けているとは限らず、教師が現場指示用法でその使い分けの違いを教えても、学習者は談話では運用できるとは限らないということがわかる。つまり、日本語学習者はコ・ソ・アを情報のなわ張りの規則で使い分けているとは限らないということである。

[7] 第一言語習得の日本人幼児におけるコ・ソ・アの習得でも、コ・ソ・アを使いわけるというより、個々の単語として捉えて使っているという指摘がある（久慈・斉藤 1982）。

(20) 表３　１回目（①）と２回目（②）の調査における形態別コ・ソ・アの使用数

	韓国A		韓国C		中国A	
	①	②	①	②	①	②
この	2	0	0	4	5/2	2
これ	0	10/3	4/2	9/1	21/13	17/4
こんな	0	0	0	0	2/2	5/2
その	0	1	0	1	0	1
それ	0	0	3	2	0	0
そんな	0	0	0	1	2	1
あの	0	6	0	13/8	9/9	13/9
あれ	0	0	0	0	0	0
あんな	0	0	0	0	0	0

3.2.3　学習者共通の誤用の背景

第三点の疑問は、学習者共通の誤用に何らかの特徴的な傾向があるかどうかという点である。つまり、学習者共通に見られる最も頻度の高い誤用（ソを使うべき対象にアを使う誤用）の原因を特定できる要因があるかどうかである。

（21）の表４は、学習者１名の調査期間３年間（①期～⑧期）を通して見られたソとアの使用傾向を特定の名詞別にまとめたものである。□で囲まれた箇所は、誤用の場合が含まれていることを表している。

(21) 表４　特定の名詞におけるソとアの使用形態（□で囲まれているのは誤用を含む場合）

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
人 先生～ 女・男 学校～ 店～		アノ	アノ	アノ ソノ	アノ アノ	アノ	アノ・ソンナ	アノ アノ
こと 気持ち 感じ 話～ 場合～		ソンナ	ソンナ ソノ ソノ	ソンナ ソノ ソノ	ソンナ ソウイウ	ソンナ ソノ ソノ	ソンナ・～ ソンナ ソノ	ソンナ ソウイウ ソノ

この結果から、ある名詞群によってソ系とア系の使われる傾向に特徴があることがわかる。つまり、上半分の名詞群（人・先生・女・男・学校など）にはア系が、下半分の名詞群（こと・気持ち・感じなど）にはソ系が選択されている。このことから、学習者は前に接続する名詞によってソとアを使い分けている可能性があることがわかった。

3.3　学習者のコ・ソ・アの文法

前述から、学習者がソとアの使い分けを情報のなわ張りで行っている可能性は低く、名詞と共に使う場合には、接続する名詞によってソとアの選択規則を作っている可能性があることがわかった。つまり、「人」には「アノ」を、「こと」には「ソンナ」が常に選択されていることから、(22)のような固まりとしてのユニットを形成していることが推測される。具体的には、これまでに紹介した(23=(6))や(24=(16))のような例である。

(22)具体名詞にはア系指示詞を選択する。　ア＋具体名詞　（例　あの人・あの先生）
　抽象名詞にはソ系指示詞を選択する。　ソ＋抽象名詞　（例　そんなこと・その場合）

(23=(6)) 先輩が広大に留学していて、私も*アノ人のように日本に行って勉強したいと思いました。

(24=(16)) 韓国では宋先生という先生に習ったんですが、*アノ先生は日本の歌がとてもお上手でした。

このように学習者は、コ・ソ・アについては話し手と聞き手の情報のなわ張りで使い分けているのではなく、さらに言えば、コ・ソ・アを使い分けているのではないことが推測される。つまり、学習者は隣接する名詞の種類によってソを使ったり、アを使ったりしていることが考えられる。そこで、この仮説が妥当かどうかを別の被験者グループに対して数量的な検証実験を行った。日本で学習している中級レベルの学習者で中国語話者と韓国語話者20名ずつと比較群として日本人20名のグループに対し、後続名詞の要因を具体名詞か抽象名詞に設定し、(25)（26）のような穴埋め問題を与えた[8]。(25）は正解は「あんな」であるが、仮説では「そんな」が選択されることが推測され、(26）では正解が「その」であるが、「あの」が選択されることが推測される。

（25）A：この間、いっしょに飛行機に乗った時、エンジンの故障で事故になりそうだったね。
　　B：（　　）ことは二度と経験したくないね。

（26）A：ぼくの友だちに小川という人がいるんですが、（　　）人、中国語がとても上手なんですよ。今度、会ってみませんか？
　　B：ほんとうですか。ぜひ、中国語を習いたいなぁ。

結果は、図２の通りである。いずれのパターンも５問ずつ与えているので、全部で２０問のテストである。日本人に関しては後続の名詞の属性によって左右されるわけではないのでほぼ各パターンとも満点（５点）である。それに対して、学習者の場合は、母語の違いにかかわらず、具体名詞の場合にはア系を抽象名詞の場合はソ系の指示詞を選択し、その反対の組み合わせの場合は、選択されていないことが統計的に有意に証明された。

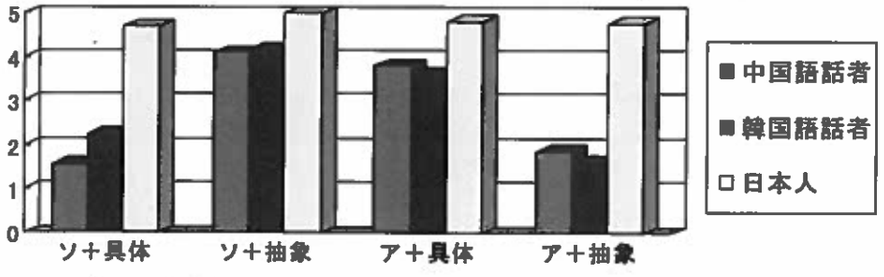


図２　後続名詞の種類別ソ・アの使い分け調査結果

[8] 調査は、「あの・その・あんな・そんな・ああいう・そういう」の穴埋め問題であり、いずれも正解・不正解を含むA・Bの２タイプのテストによって行われた。テストはソとアの形態を問う問題であるが、結果の分析では形態の間違い（あの→あんな）は判断基準には入れず、ソとアの形態素の使用のみに注目した。

つまり、学習者は指示詞を運用する際に、(27) のようなユニットを形成している可能性が高いことが証明された。

(27)　ソ＋抽象名詞　　例　そんなこと・その話・その場合
　　ア＋具体名詞　　例　あの人・あの先生・あの学校

4.　学習者独自の文法構築の要因

4.1　学習者独自の言語体系としての中間言語

今まで見てきたように、学習者は教師が教えたように言語を運用しているとは限らない。もっと言えば、学習者自身が使いやすいように、運用していることがわかる。つまり、第二言語学習者は、どの母語話者でも共通の目標言語を学ぶ際には、ある程度共通の使い方をしていると言えるのである。Selinker（1972）は、このような第二言語学習者の言語を中間言語（Interlanguage）と呼び、母語にかかわらず学習者自身の言語体系があることを主張した。

対照研究以来、外国語や第二言語を学習する際に犯す誤りは、母語からの影響によって起きると考えられていたが、誤用は必然的に起きるものであり（Corder 1967）、母語に関係なく共通に起き、それらが正用と共に学習者の独自の言語体系を産み出しているという考え方は、その後の第二言語習得研究発展の基盤となった。

4.2　単語の誤選択にかかわる要因

では、なぜ、学習者は独自の言語体系、あるいは独自の文法を構築するのであろうか。これには、さまざまな認知心理学の要因がかかわっており、端的に言えば、少ない労力で最大の効果を得ようとする原理が働いていることが言える。たとえば、冒頭に示した以下の誤用例をよく見てほしい。この２つの語の誤選択にはルールがあることがわかる。つまり、学習者は無作為に誤選択しているのではなく、語末部分が似ている語との誤選択を起こしている。

(28=(1)) 先生、びっくり（ゆっくり）話してください。
(29=(2)) 日本とアメリカのワリバシ（架け橋：カケハシ）になりたいです。

この現象は、Slobin（1973）の操作性原理（Operational Principles）[9]の一つ、「語末に注目せよ (Pay attention to the end of words.)」で説明できる。つまり、学習者は文や語を認識する場合、末部に注意が行き、そのため「ゆっくり」「架け橋」を検索する場合、「～くり」や「～ハシ」の部分から別の語である「びっくり」や「ワリバシ」を運用してしまうのである。
このように学習者の言語産出には、「注目（attention）」などの認知心理学の要因がかかわっていることがわかる。

[9] これは、第一言語習得研究において、Slobin が子供が母語を習得するプロセスでどのように言語産出を行うかについて提唱したA～Gの７つの原理のこと。

4.3　ユニット形成にかかわる要因

認知心理学で説明できる習得にかかわる要因として、記憶のメカニズムを挙げる。
学習者に以下のような助詞の穴埋めをした場合、「～があります」「～が・・たい」のユニットを形成している場合が多い。（「*」は誤用、「？」は不自然であることを表す。）

(30=(3)) 熱は　38 度（*が）あります。
(31) 次のオリンピックは　ギリシャ（*が）あります。
(32) 私は　東京（？が）行きたい。

また、(33)（34）のような穴埋め問題が出された場合、学習者は最初には「は」を最後には「が」を入れ、順序だけで判断してしまう場合もある。「～がある」「～が・・たい」などのユニットで判断するような学習者の文法を小林（2001）は、「部分固定型」と呼び、順番で判断してしまう学習者の文法は「語順固定型」と呼んでいる。

(33) 私（？は）国（*が）フィリピンです。
(34) 私（？は）昨日見た映画（*が）とてもおもしかった。

これらの学習者の文法規則の原因の背景には、認知心理学のチャンキング（Chunking）というメカニズムがかかわっており、学習者の労力の節約が行われていることがある。つまり、人間は何かを記憶する場合には、覚えやすくするストラテジーとして語呂合わせや連想を用いる。我々日本人が年号を覚えるときには、「啼くよ（７９４年）、鶯、平安京」と覚えたり、日本語学習者が『立』の漢字は、シルクハット」と考えて覚えたりするのがその例である。これらと同様に、何かまとまりのある言葉で覚えようとするストラテジーとしてチャンキングがある。例えば、(35) のアルファベット 12 文字を短時間で覚えることは困難であるが、並べ替えて (36) のように自分の記憶にある固まりの語であれば、覚えることは容易である。

(35) H K F D J L N I M A O S
(36) NHK IMF JSL ODA

我々も英語学習の折に、「be going to」「be able to」などのイディオムも、意味のない前置詞の使い方を固まりで覚えようとするストラテジーである。言語処理に、人間がチャンキングなどの工夫をする背景には、人間の処理資源に限界があることに関係があると言われている（海保・柏崎 2002）。これらは、心理学の分野であり、脳のメカニズムにまで及ぶと、大脳生理学、神経心理学などへと広がっていく。

4.4　機能の習得にかかわる要因

第二言語学習者は指示詞コ・ソ・アや「は」「が」「を」「に」などの助詞を習得しようとする一方で、「尋ねる」「頼む」「誘う」などの機能を習得していく。日本語学習者が（37）のような

発話をした場合、この発話はどういう機能を果たそうとしているだろうか。

(37) A：雨、降る、テレビ見る

これは、いくつかの可能性があり、対話相手が「明日はどうしますか？」という予定を聞いた場合なら「もし、雨が降ったら、テレビを見る」という「条件」に解釈され、「昨日は何をしましたか？」なら、「昨日は雨が降ったから、テレビを見た」という「原因」にも解釈できる。したがって、(37) の発話には複数の解釈が可能であり、学習者がどのように発話を作り上げてコミュニケーションをとろうとしているかは、発話時の場面状況と密接にかかわっており、ピジン研究や談話分析・語用論研究の領域からの知見を必要とする。このように見てくると、第二言語習得研究が様々な分野とかかわっており、学習者の言語習得の解明にはそれらの関連領域の成果をとりいれながら進めていくことが重要であると言える。

5．まとめ

これまで、指示詞コ・ソ・アと情報のなわ張りとのかかわりをふまえ、日本語学習者によるコ・ソ・アの習得研究の経緯を紹介し、学習者は教師が教えた通りの文法を使っているとは限らないこと、学習者には独自の文法を構築している可能性が高いこと、その背景には人間の認知のメカニズムが存在することなどを述べてきた。そして、それらの解明には心理学や語用論などの関連領域の成果も取り入れて進めていくことが重要であることも述べた。

最後に、第二言語習得研究がどのように日本語教育とかかわっているのかを述べ、現場指導への貢献の可能性を示す。

従来、日本語教育の場合、教える材料としての「日本語」という言語の学問と教え方の技能としての「教授法」の学問が必要であった。しかし、「第二言語習得研究」はこれらの二つに「学習者は日本語をどのように学んでいるのか」という視点、つまり、「言語」と「教師」に「学習者」の立場を加えることで、真に日本語学と日本語教授法の架け橋としての役割を果たせるのではないかと考える。

第二言語習得研究の領域では、言語、教え方、環境、個人要因、異文化間コミュニケーション、さらには母語保持の問題など、(38) に示すように解明すべき課題が多く含まれている。

(38) ①目標言語のどのような部分が習得困難であるのか。
②学習者の母語や既習言語の影響はどの程度あるのか。
③学習者は言語運用の際にどのようなストラテジーを使うのか。
④教師の誤用訂正は効果があるのか。
⑤どのような教え方が習得を促進するのか。
⑥教室指導の役割とは何か。
⑦目標言語圏で学ぶ場合と自国で学ぶ場合には違いがあるのか。
⑧年齢・性格・学習ストラテジーなどの個人要因はどの程度影響するのか。

⑨習得レベルの決定と評価方法はどのようにすべきなのか。
⑩文化の違いはどの程度習得に影響があるのか。
⑪目標言語圏で生活すると、母語の摩滅はどういう過程で起きるのか。
⑫母語保持はどのようにすべきなのか。

これらは、第二言語習得研究の課題の一部である。日本語を第二言語とする習得研究の歴史は決して長いとは言えない。その意味で、まだまだ解決すべき課題は山積みであり、その道は険しい。しかし、今後の第二言語習得研究の成果には、言語領域と教育現場を結びつける役割を担う大きな可能性が秘められていると考える。

参考文献

海保博之・柏崎秀子（編）(2002)『日本語学のための心理学』新曜社
神尾昭雄 (1990)『情報のなわ張り理論』大修館書店
神尾昭雄 (2002)『続・情報のなわ張り論』大修館書店
久慈洋子・斉藤こづえ (1982)「子供は世界をいかに構造化するか：deictic words の獲得」秋山高二・F．C．パン（編）『言語の社会性と習得』pp.221-243
黒田成幸 (1978)「(コ) ソ・アについて」『林栄一教授還暦記念論文集　英語と日本語と』pp.41-59 くろしお出版
小林典子 (2001)「第4章　誤用の隠れた原因」野田尚史ほか (2001)『日本語学習者の文法習得』大修館書店 pp.63-82
酒井たか子 (1987)「コソアの用法の研究ー根本原則のキャンセル条件ー」『筑波大学留学生センター日本語論集』2号, pp.57-65
坂本　正 (2001)「第二言語習得研究の歴史」青木直子ほか（共編）『日本語教育を学ぶ人のために』世界思想社 pp.136-157
佐久間　鼎 (1951)『現代日本語の表現と語法』東京：厚生閣
迫田久美子 (1992)「日本語学習者による指示詞「コ・ソ・ア」の習得に関する研究」『平成3年度広島大学大学院教育学研究科修士論文抄』pp.119-206
迫田久美子 (1993)「話し言葉におけるコ・ソ・アの中間言語研究」『日本語教育』81号, pp.67-81
迫田久美子 (1997)「中国語話者における指示詞コ・ソ・アの言語転移」『広島大学日本語教育学科紀要』第7号 pp.63-72
迫田久美子 (1998a)『中間言語研究ー日本語学習者による指示詞コ・ソ・アの習得ー』渓水社
迫田久美子 (1998b)「日本語学習者における指示詞ソとアの使い分け」『第二言語としての日本語の習得研究』第1号　第二言語習得研究会 pp.57-70
迫田久美子 (2001)「第一言語と第二言語の習得過程」南雅彦・アラム佐々木幸子（共編）『言語学と日本語教育2：New Directions in Applied Linguistics of Japanese』くろしお出版 pp.253-269
迫田久美子 (2002)『日本語教育に生かす第二言語習得』アルク
申　恵琅 (1985a)「韓国語の指示詞 i, ku, cho と日本語の指示詞コ・ソ・ア」『Sophia Linguistica』18号, pp.102-112

申　忠璟（1985b）「第二言語としての日本語習得における『コ・ソ・ア』の問題」『言語の世界』2巻　2号 pp.97-111
正保　勇（1981）「『コソア』の体系」『日本語の指示詞』国立国語研究所 pp.52-122
宋　晩翼（1991）「日本語教育のための日韓指示詞の対照研究」『日本語教育』75号 pp.136-152
新村朋美（1992）「指示詞の習得ー日英語の指示詞の習得の対照研究ー」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』第4巻 pp.36-59
野田尚史・迫田久美子・渋谷勝己・小林典子（2001）『日本語学習者の文法習得』大修館書店
服部四郎（1968）『英語基礎語彙の研究』東京：三省堂
堀口和吉（1978）「指示詞『コ・ソ・ア』考」『論集　日本語文学・日本語』5号 角川書店 pp.137-158
堀口和吉（1990）「指示詞コ・ソ・アの表現」『日本語学』9巻3月号明治書院 pp.59-70
山岡俊比古（1997）『第2言語習得研究＜新装改訂版＞』桐原ユニ
吉岡　薫（1999）「第2言語としての日本語習得研究ー現状と課題ー」『日本語教育』100号 pp.19-32
吉岡　薫（2001）「第二言語習得研究の現状」『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社 pp.158-178
吉田集而（1980）「指示詞に見られる空間分割の類型とその普遍性」『国立民族博物館研究報告』5巻4号　国立民族博物館 pp.883-950

Corder, P. (1967) Significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics 5*: 161-169
Hayashi, B. (1991) The acquisition of English and Japanese demonstratives in discourse reference. *Journal of Miyagi Gakuin Joshidaigaku* 74, pp.181-208
Larsen-Freeman, D. and Long, M. (1991) *An introduction to second language acquisition research.* London: Longman
Medin, D., Ross, B. and Markman, A. (2001) Cognitive Psychology. (Third Edition) Orlando: Harcourt College Publishers
Selinker, L. (1972) Interlanguage, *International Review of Applied Linguistics 10*: 209-231.
Slobin, D. (1973) Cognitive prerequisites for the development of grammar. C. Ferguson and D. Slobin (eds.) *Studies of Child Language Development.* New York: Holt Rinehart and Winston
Wode, H. (1981) *Learning a Second Language 1: An Integrated View of Language Acquisition.* Tübingen: Gunter Narr.

BATJ Journal No. 5: pp.14-28
© 2004 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

Practical Reports and Research Notes

中級作文指導とその評価

ダーラム大学　森本一樹

1. はじめに

「書く」力は総合的な外国語運用能力を表しており（石田 1995：97）総合的日本語能力の発展を目指すには作文指導は必要不可欠であると思われるが、その効果は実際にどのくらい見られるものであろうか。また、作文能力の異なる学習者は同じ指導方法で成長していくのであろうか。さらに、学習者の作文能力は果たして正しく評価されているのであろうか。特に、中級作文に於いては一般的にその目的・目標も多様であるため指導効果が捉えにくく、学習者の作文能力に対する評価も非常に難しいのではないであろうか。

そこで、本稿ではダーラム大学での中級作文を例に取り、学習者の書いた作文を期間を追って見比べ、具体的な変化を検証する。その上で中級作文指導方法の再考を行い、最後に現状の評価に於ける問題点を指摘し、評価方法の是非についても議論したい。

2. ダーラム大学に於ける中級作文指導内容とその評価

2.1 指導内容

ダーラム大学の日本語プログラムに於いては、1年間の留学を終えた3年生のための授業がいわゆる「中級」に相当すると考えられる[1]。3年生は週6時間の日本語の授業を年間で22週間受けることになっており、その内「ライティング」の授業は週に1時間である。本研究の対象となる2002年度の指導内容は主に次の5つに分類される。

1）作文スキルの指導 2）様々な形態の作文指導 3）誤用文の訂正練習 4）擬似作文練習
5）スピード作文練習

1）に関しては、文体の使い分けや文の首尾一貫性など主に文法的な観点から作文指導を行った。また、接続詞の使用に関しては例文を提示して意味・用法の確認を行った後、与えられた接続詞群の中から適切な接続詞を用いて2文をつなぐ練習をさせた。2）では、アンケート用紙、手紙、報告文、説明文、意見文、新聞記事、要約文、翻訳など幅広い作文に於ける語彙、表現の拡張を目指した。3）については、過去に学生が書いた作文の中から共通してよく見られる誤用文を集め、それを語彙に関するものと文法に関するものに分類した上で、学生に自分で考えて訂正させるという練習を行った。これは、学生が普段の自分自身の間違いから学ぶことを図ったものである。1）から3）が知識やスキルの教授であるのに対し、4）と5）は学生による実

践練習である。4）では、学生は序論、本論、結論の内容が箇条書きで示されている教師作成の「構成メモ」に基づいて作文を書いた。実際に自分の考えを表すわけではないという点で「擬似作文」であるが、この練習により学生に文章の構成や文のつながりを意識させることを狙った。最後に5）は、与えられた題名について50分以内に700字以上[2]の作文が書ける能力を培うことを目的として行った。

こうした教室活動に加えて、教科書[3]各課の進出語彙や文法の復習シートを宿題として週に一度与えた。語彙については主に与えられた語彙群の中から適当な語句を選んで、文中の空欄を埋める練習問題、文法については空欄完成型の短文作りを行わせた。また、隔週で作文の宿題を計9回出し、学生が書いた作文はエラーを示す記号[4]と作文全体についてのコメントを付して本人に返却し、学生が自分で考えて間違いを訂正した後再提出させた。再提出された作文については、エラーは教師が直接訂正し、やはり作文全体についての評価、特に前回から進歩した点についてのコメントを書き加えて学生に返却した。

なお、今回の作文分析項目の一つである漢字に関しては、毎週行われる小テストで教科書の新出漢字の定着を図ると共に、隔週で行われた生教材の読解を通じてより多くの常用漢字の理解と使用を促した。

2.2 評価

作文技能の評価については、第一学期目と第二学期目の終わりに作文試験を行った。試験では3つの与えられた題名から1つを選び、原稿用紙を用いて50分以内に空白を含めて700字以上の作文を書くよう指示した。作文の採点に関しては、ダーラム大学東洋学部で用いられている採点基準表（資料 1）をもとに二人の教師が別々に採点した後、協議して最終的な点数を決定した。なお、採点の便宜上、上記の採点基準表とは別に、文法・表記（50%）、内容・構成・長さ（30%）、語彙・文体（20%）という大まかな採点基準も用いられたが、実際には各項目について細かく分析、計算するのではなく、あくまでも全体としての印象を重視して採点を行った。

3. 研究

3.1 研究の対象者

今回の研究の対象者はダーラム大学にて日本語を主専攻とする3年生10人の内、2回の作文試験の最高平均得点者H（試験1－66点　試験2－65点）と最低平均得点者M（試験1－45点　試験2－38点）の2人である。

3.2 研究方法

学習者Hと学習者Mが2002年11月（作文1）、12月（作文2）、2003年3月（作文3）にそれぞれ書いた作文（資料 2）の分析を行った。作文は全て授業時間内に行われ、原稿用紙を用いて与えられた題名[5]について50分以内に700字以上（含空白）書くよう指示された。なお、作文の結果は作文1を除いて作文2と作文3を評価の対象とした。作文の分析項目は、1)長さ　2)内容・構成　3)漢字　4)語彙　5)文法とし、3）と 4）に関しては、学習者の作文を筆者がワープロ入力[6]し、インターネットソフト「リーディング・チュウ太」（http://language.tiu.ac.jp）を

使ってレベル判定を行った。また、5）に関しては「日本語能力試験出題基準」（国際交流基金、財団法人日本国際教育協会 2002）に基づき日本語能力試験1、2級レベルの文法項目の数を調べた。

4. 分析結果

4.1 長さ

表1　作文の字数

	作文　1	作文　2	作文　3
学習者H	553	589	537
学習者M	571	616	358

作文の総文字数は上記の通りである。これを見ると、両学習者とも作文の字数は回を追って特に増加しておらず、彼らは一定時間内に書ける日本語の量という点では成長が見られなかった。また、学習者Mについては作文2から作文3にかけて大幅な字数の減少が見られるが、これは作文3の題名「経済発展と豊かさ」が社会的トピックであり、作文1「小学生にもパソコンは必要か」、作文2「日本で学んだこと」と比較すると、抽象的で大きなトピックであるため、構成の組み立てや内容の絞込みに時間が掛かったことが原因ではないかと推測される。

4.2 内容・構成

内容・構成に関して学習者Hの作文1を見ると、まず、段落分けがはっきりと行われていないため、序論、本論、結論がやや曖昧である。また、結論が本論の内容をまとめていないため、全体として構成のバランスに欠けている印象を与えている。さらに、接続詞がほとんど使われていないため、文と文の関係もやや不明確である。ところが、同学習者の作文2では、作文1に比べてかなり構成が明確である。意見の要点もはっきりしており、その意見の根拠が例を挙げて述べられている。また、「一方」、「例えば」などの接続表現も効果的に使われている。しかしながら、作文3に於いては、時間不足のせいか、前半はうまくまとめられているものの後半の主張が弱い。また、作文2と比べると意見の根拠となる具体例にも乏しい。これは、やはり作文のトピックによる影響が関係していると思われる。つまり、作文2（「ステレオタイプは悪いことか」）では、「悪いこと」か「悪いことではない」かの二者選択であるため意見が述べやすく、構成も比較的立てやすいのに対して、作文3（「経済発展と豊かさ」）では、何に焦点を当てて意見を論じるかを自分で考えなければならないという点で、構成の組み立てにより時間が掛かったと推測される。一方、学習者Mの作文は構成・内容という点に於いては、初めから比較的よくまとまっている。作文1では確かに序論がほとんど書かれていないが、具体例や提案も含まれており意見の要点が明確である。また、接続詞が比較的上手に使用されており、文や文章のつながりも分かりやすい。作文2についても全体として体験談がうまくまとめられている。一方、作文3については内容が未完で字数が大幅に不足しているため結論が分からず、文章もやや言葉の羅列に近い。

以上、内容・構成についてまとめると、学習者Hが段落分けの習得、序論・本論・結論の明確化、意見を支える具体例の列挙、接続詞の効果的活用などの点で一定の成果を上げたのに対

して、学習者Mは身近な話題については当初から一定の能力を有しており、その後は目立った成長が見られなかった。

4.3. 漢字

表2　総使用異なり漢字数（括弧内、日本語能力試験1・2級レベルの異なり漢字数）

	作文　1	作文　2	作文　3
学習者H	69 (32)	53 (15)	68 (32)
学習者M	58 (19)	65 (20)	78 (40)

表3　誤って使用された異なり漢字数

	作文　1	作文　2	作文　3
学習者H	3	2	4
学習者M	7	5	6

表2の総使用異なり漢字数を見ると、学習者Hは作文1から作文2にかけて、漢字の使用が減少しており、作文3に於いても作文1と同程度の漢字しか使用していないことが分かる。一方、学習者Mは作文の回を追う毎に確実に漢字の使用について進歩が見られる。特に、学習者Mの作文3は字数が極端に少ないにも関わらず、漢字の使用が増加している点は注目に値する。さらに、日本語能力試験1・2級の漢字に限って見てみると（同表括弧内の数字）、学習者Mの漢字に関する成長がより顕著に窺える。

しかしながら、漢字の間違いに着目すると（表3）、漢字の使用間違いの頻度は一貫して学習者Mが多く、学習者Hが少ないことが分かる。つまり、学習者Mが不完全でも少しでも多くの漢字を使おうとする積極的ストラテジーを使用しているのに対して、学習者Hは確実に身に付けている漢字のみを使おうとする消極的ストラテジーを用いていると思われる。

4.4 語彙

表4　使用異なり語彙数（括弧内、日本語能力試験1・2級レベルの語彙数）

	作文　1	作文　2	作文　3
学習者H	105 (24)	108 (22)	111 (24)
学習者M	110 (13)	120 (23)	110 (31)

表5　誤って使用された異なり語彙数

	作文　1	作文　2	作文　3
学習者H	4	2	3
学習者M	3	2	6

語彙の観点から二人の作文を分析すると（表4）、学習者Hの使用異なり語彙数の伸びは非常に

緩やかであり、語彙力が成長したとは言い難い。一方、学習者Mについても作文3では大きく使用語彙数が減少しており、総じて語彙力の発展は見られなかった。これは、作文3の字数が大幅に減少していることに原因があると考えられる。

しかし、日本語能力試験1・2級レベルの語彙に限って調べてみると（同表括弧内の数字）、学習者Mは作文3の字数不足にも関わらず、着実に使用語彙が増加していることがわかる。一方、学習者Hは中級以降の語彙についてもやはりほとんど成長が見られなかった。なお、語彙に関する誤用（表5）に関しては目立った特徴が見つけにくいが、学習者Mは中級以降の語彙を多く使用した作文3に於いてやはり誤用も多く見られた。

以上、まとめると、全体の使用語彙は学習者H、学習者Mともに目立った成長は見られなかった。しかし、学習者Mが積極的に中級以降の語彙を使用しているのに対して、学習者Hは中級以降の語彙使用に関しても成長は見られなかった。学習者Mの作文により多くの語彙に関する誤用が見られることから、漢字同様、語彙に関しても学習者Mには積極的ストラテジー、学習者Hには消極的ストラテジーの使用が認められる。

4.5 文法

表6　日本語能力試験1・2級レベルの文法項目数（括弧内、誤用を含めた数）

	作文　1	作文　2	作文　3
学習者H	2 (2)	4 (4)	3 (3)
学習者M	1 (1)	8 (11)	3 (4)

両学習者共に中級以降の文法項目の使用は非常に限られていると言える。彼らは教科書その他で習った文法項目を自由作文に於いて十分に使いこなせるレベルまで到達していないようである。しかし、その中でも学習者Mは作文2に於いて中級以降の文法項目に一定の成長が見られた。さらに、誤った使い方や、不自然な使い方も習得過程上の中間言語(interlanguage)[7]であると考え、それらを含めると、学習者Mは作文2でかなりの文法項目を用いていることがわかる。（表6）つまり、学習者Mは中級以降の文法項目を積極的に取り入れようと試みていると言える。それに対して、学習者Hは中級以降の文法項目の習得に関しても消極的であり、あまり成長が見られなかった。

文法に関する誤用をもう少し掘り下げて見ていくと、学習者Hは全体として誤用が少なく、特に初級文法の誤りは見られないが、「は」と「が」の使い分けなど、一部の中級以降の文法項目について同じ誤用が続いている。一方、学習者Mの作文には初級文法の誤りが非常に数多く見られ、その点では最後まで大きな進歩が見られなかった。

4.6 作文分析結果のまとめ

作文分析結果をまとめると、学習者Hは内容・構成に関しては一定の成長が見られたが、その他の項目に関しては目立った成長が見られなかった。学習者Mは漢字、語彙、文法に関して一定の成長が見られる一方で間違いも多く、特に文法に関しては初級文法項目の間違いが改まっていなかった。なお、一定時間内にまとまった量の作文を書くスキルについては、話題による差が大きく、学習者H、学習者Mともに成長は見られなかった。

5. 中級作文指導方法の再考

以上の作文分析結果から今後の作文指導のあり方についていくつかの示唆を得た。

まず、「早く」「多く」書くための具体的なストラテジーの指導が必要であると思われる。確かに作文の評価においては「質」と「量」の両面から見る必要があり、早く多く書かせることが果たして必要かという議論もあるかもしれない。しかしながら、作文を『書く』ことによるコミュニケーション活動の一つ」と捉えるならば、その目的達成のためにはやはり限られた時間内で必要なメッセージを十分に伝えられる「速度」が求められるであろう。また、先行研究では効果的書き手は非効果的書き手に比べて一定時間内に書く量が多く、書くスピードも早いことが指摘されている（Sasaki 2000: 272)。従って一定時間内に書ける量を伸ばすことも作文指導の重要な目標の一つであると思われる。本研究では、両学習者ともに一定時間内にまとまった分量の作文を書くという目標が達成されていないことが明らかになったが、書く分量を増やすためにはやはり単にスピード作文練習を繰り返すだけでは不十分であり、より具体的な指導が必要であろう。例えば、「意見を述べる際は必ずその意見を支える具体例を挙げる」、「最後の段落では本論の内容をまとめ、言いたいことを繰り返す」などの指導によりある程度は機械的に書く分量を増やすことができるのではないであろうか。

次に、中級以降の漢字、語彙、文法項目の積極的使用を奨励することである。学習者は教科書等を通じて新しい語彙・文法表現を学ぶが、それらを自由作文の中で自ら使えるようになるにはかなりの練習が必要であろう。たとえ使用間違いがあったとしても、学習者がそれらの習得過程にあるという点を意識し彼らの「試み」に対する努力を正当に評価しなければ、彼らは自分が確実に使えるもの以外を避けようとする消極的ストラテジーに陥ってしまいがちである。

三番目に、エラーの「質」を考慮したフィードバックの活用である。学習者が犯す間違いは質的に全て同じではない。大きく二つに分けると、初級文法項目に於ける間違いのように、学習者自身も注意すれば避けられるが、その間違いが習慣化してしまったものと、中級以降の語彙や文法表現のように習得過程上で起きるものがあると思われる。従って、エラーを一律に扱って書き直しさせるだけでは十分な学習効果は期待できないのではないであろうか。
例えば、習慣化したエラーに対しては、かなりの分量の機械的練習をさせて間違った習慣を取り除かせることを試みる、習得過程上のエラーについては、逆に解説を加えたり例文作りをさせるなど、よりきめ細かいフィードバックを与えるといった柔軟な対応が必要であろう。

最後に、個別指導の導入である。本研究からも明らかなように、学習者は単に全般的作文能力に差があるだけではなく、それぞれ構成、語彙、文法など得意分野、苦手分野が異なり、作文の際に用いるストラテジーも異なる。さらに、作文に対する動機付けも学習者によってかなり違うはずである。従って、確かに人的・時間的制約はあるものの、各学期に１、２回程度個人指導の時間を設けることが理想的であろう。

6. 評価方法の再考

本研究を通じて考えさせられたのは、評価方法の妥当性と信頼性についてである。まず、妥当性については、作文に於ける「学習者の能力」を正しく捉えているかどうかである。Weigle (2002) によると、作文能力の評価には様々な要素が影響を与えるが、作文の話題や形態、題名の表し

方などもそうした要素に含まれる。本研究の対象となった作文はそうした項目について必ずしも統一が取れていないが、学習者の作文能力を公平に判断するためには、作文のタスクの与え方に関してより慎重に準備を行わなければならない。

また、評価に際して「学習者の成長」を正しく把握することも肝要であろう。前章でも述べたが、作文技術を上達させるためには学習者は既習、未習を問わず、より高度な漢字、語彙・表現、文法項目などの積極的使用が奨励されるべきであるが、それに見合った評価が成されなければ学習者の作文に対するモーティベーションは下がってしまうであろう。本研究に於いても学習者Mが積極的に中級以降の漢字、語彙、文法に挑戦する姿勢が窺えたにも関わらず、採点者は学習者の基本的な間違いのみに注意を奪われ、その学習者の成長に十分な評価を与えていないのではないであろうか。一方、学習者Hは消極的ストラテジーにより中級以降の項目があまり取り入れられていなかったが、間違いが少ないという理由で比較的高く評価されたと思われる。一般的に「全体的採点基準」（石田 1992：155）による採点は「分析的採点基準」（石田 1992：155）による採点より「概念的妥当性」（石田 1992：41）が高いと考えられているが、その一方で、採点が主観的になりやすく、学習者に関する事前の知識にも影響されやすいなどの問題点がある(Omaggio Hadley 2000)。従って、学習者の作文の「何」を「どの程度」評価するのかを再考し、それに基づく分析的採点基準を設けて全体的採点基準と併用して採点することが望ましいと思われる。

さらに、信頼性に関しても同じ質の作文に対して常に同じ点数を与えられるよう努めなければならない。確かに二人の採点者が別々に評価した後協議することによってある程度は信頼性が高められるが、それで十分とは言えないであろう。過去の多くの先行研究 (Shohamy et al. 1992, Weigle 1994,1998,2002)が、評価者トレーニングの重要性を説いている。従って、各作文に対してどのような理由で何点ぐらい与えるべきかについてのコンセンサスが十分に取れるようになるまで、過去の学生の作文などを用いて念入りに評価者トレーニングを行うべきであろう。

7. 最後に

今回の縦断的作文分析研究により、学習者個人の日本語能力の成長が把握できただけではなく、指導方法やフィードバックの行い方、カリキュラム、評価方法などについて多くの示唆が得られた。作文指導の効果については、項目によって進歩の度合いは異なるものの、両学習者ともに一定の作文能力の向上が見られた。また、作文に於ける問題点は学習者間で異なり、全体的、統一的指導だけでは不十分であり、より個人に合わせた指導が必要であることが分かった。さらに、作文の評価の際は個人の成長に十分目を向ける必要があり、いわゆる減点評価からの脱却が課題として上げられた。

中級レベルの作文指導は決して決まったやり方があるわけではなく、まだまだ幅広い可能性に満ち溢れていると思われる。今後も実際の教育現場に於ける疑問点・問題点を常に意識し、より効果的な作文指導、公平な評価を目指していきたい。

注記

1. 3年生のシラバスには「年内（第一学期終了時）に日本語能力試験2級を目指すレベル」と記してある。
2. これは原稿用紙を用いてその空白も含めたおおよその目安であり、厳密な字数ではない。
3. 第一学期は「中級から学ぶ日本語」（研究社 1991）の第9課以降を週に1課の割合で進めた（但し、第12-14、18、19、23課を除く）。第二学期の途中からは「上級で学ぶ日本語」（研究社 1994）の第1課から第5課を週に1課の割合で進めた。
4. エラーコードは次の通り。① 語彙に関する誤り、② 文法、表現に関する誤り、③ 表記に関する誤り、④ 文体に関する誤り、⑤ 意味不明箇所
5. 作文の題名は主に教科書で取り扱った話題から選ばれており、3つの中から1つを選んで書くという選択式である。各作文の題名は次の通り。
   作文1 「敬語は必要か」「旅の恥はかき捨てに賛成／反対」「小学生にもパソコンは必要か」
   作文2 「日本で学んだこと」「ステレオタイプは悪いことか」「生活とストレス」
   作文3 「目からうろこが落ちた経験」「経済発展と豊かさ」「健康ブームと日本人」
6. 漢字の分析に際しては誤って書かれている漢字は平仮名に変換して入力した。一方、語彙の分析に際しては、単語を正しく認識させるため、正しい常用漢字に変換して入力した。
7. Selinker (1972) による造語。Omaggio Hadley (2000)は次のように解説している。'an intermediate system located somewhere between the learner's native language and the target language, but governed by its own unique and coherent internalized rule system that rarely becomes totally congruent with the system of the second language'

参考文献

Omaggio Hadley, Alice.(2000) *Teaching Language in Context (Third Edition)*. Boston, USA: Heinle and Heinle.

Sasaki, Miyuki.(2000) Toward an empirical model of EFL writing process: an exploratory study. *Journal of Secound Language Writing* 9(3):259-291.

Selinker, Larry.(1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10(3):209-31.

Shohamy, E., Gordon, C. and Kraemmer, R. (1992) The Effect of raters' background and training on the reliability of direct writing tests. *Modern Language Journal* 76(4):513-521.

Weigle, Sara Cushing. (1994) Effects of training on raters of ESL compositions. *Language Testing* 11:197-223.

Weigle, Sara Cushing. (1998) Using facets to model rater training effects. *Language Testing* 15(2):263-87.

Weigle, Sara Cushing. (2002) *Assessing Writing*. Cambridge: CUP.

石田敏子（1992）『入門日本語テスト法』大修館書店.

石田敏子（1995）『改訂新版 日本語教授法』大修館書店.

国際交流基金，財団法人日本国際教育協会（2002）『日本語能力試験出題基準 [改訂版]』凡人社.

（インターネット）

「リーディング・チュウ太」http://language.tiu.ac.jp （2003年8月1日 アクセス）.

資料1 DEAS Marking Criteria for Language Written Examinations and Essays

Upper 1st Class (80-100)
1) Able to read/write at native-level (within the confines of material introduced in class time).
2) Able to read/write efficiently and accurately all styles and forms in any subject matter area that a module covered as well as some of those the module did not cover.
3) Able to relate inferences in the text to real-world knowledge and show an in-depth understanding/awareness of a variety of sociolinguistic and cultural references.
4) Almost no errors in reading/writing.

Lower 1st Class (70-79)
1) Able to read/write at near-native level (within the confines of material introduced in class time).
2) Able to read/write efficiently and accurately all styles and forms in any subject matter area that a module covered as well as some of those which a module did not cover.
3) Able to relate inferences in the text to real-world knowledge and show an in-depth understanding/awareness of a variety of sociolinguistic and cultural references.
4) Reads naturally to the native speaker; no miscommunication.

2i Class (60-69)
1) Able to read/write with efficiency and accuracy.
2) Able to read/write efficiently and accurately all styles and forms in any subject matter area that the module covered.
3) Able to relate inferences in the text to real-world knowledge and show relatively in-depth understanding of common sociolinguistic and cultural references.
4) Errors in reading/writing lead to minor miscommunication and difficulties for the native speaker.

2 ii Class (50-59)
1) Able to read/write with accuracy.
2) Able to read/write most styles and forms in any subject matter area that a module covered.
3) Able to relate inferences in the text to real-world knowledge and show an understanding of common sociolinguistic and cultural references.
4) Errors in reading/writing sometimes confuse natives or cause miscommunication.

Third Class (40-49)
1) Able to read/write with less accuracy.
2) Able to read/write basic styles and forms and be familiar with some subject matter area that a module covered.
3) Able to relate some inferences in the text to real-world knowledge and show an understanding of limited sociolinguistic and cultural references.
4) Errors in reading/writing often confuse natives or cause miscommunication.

Pass (35-39) * *Final Honours Only*
1) Not able to read/write with efficiency and accuracy.
2) Not able to read/write even basic styles and forms, and be familiar with very limited subject matter area that a module covered.
3) Not able to relate inferences in the text to real-world knowledge and fail to show understanding of sociolinguistic and cultural references.
4) Errors in reading/writing regularly confuse natives or cause miscommunication.

Fail (0-34)
1) Not able to read/write with efficiency and accuracy at all.
2) Not able to read/write even very basic styles and forms, and be familiar with extremely limited subject matter area that a module covered.
3) Not able to relate inferences in the text to real-world knowledge and fail to show understanding of sociolinguistic and cultural references.
4) Errors in reading/writing lead to total or near-total miscommunication.

資料 2-2

学習者H　作文2

資料 2-1

学習者H　作文1

資料 2-3

学習者H　作文3

経済発展と豊かさ

経済が発展してから、人々は豊かになるが、この発展はどういう影響を与えるか、そして、発展のおかげで、全員が豊さを感じるか、国が発展すれば、一般の人はどんな影響を受けるのであろうか。まず、生活のきじゅんが上がる。例えば、これは健康のかいぜんを示めしている。病院などで環境加し、平均寿命が上がる。そして、きれいな水と食事の不足はなくならない。生活するための物は十分にある。そして、経済発展のため、教育もかいぜんするかもしれない。学校が増加し子供全員は学校に行けるようになる。教育の質もよくなるであろう。そして、就職する所が増えるので、皆が仕事を見つける。それに給料も上がるであろう。

人々はこうした豊さを買いれば、どうするか。もっと金あれば、人は必ず必要がない物を買う。というのは、生活するための物ではなく、楽むための物だということである。例えば、もっと大きい家や車を買ったり、旅行に行ったりすることである。

しかし、経済が発展してから、必ずしも全員の生活が豊かになるわけでもない。初めに豊かさを減じる人は一番お金がある人である。従って、最も発展の影響を受ける人は一番お金がある人である。何年間が経ってから、国民全員は豊かさを感じるようになるであろう。

経済発展は、よい影響をいろいろ与えるが、昔がこの影響を受けるわけではない。

資料 2-4

学習者M　作文1

小学生にもパソコンは必要か

小学生は子供なので、実にパソコンが必要だろうか。

まず、小学生はパソコンの使い方が分からなかったら、遊かに関かないと、こわるかもしれない。とても高い物だから、生意は必要ではないにろうか。次に、小学生は遊びたい女から、宿題がしなければならないのに、パソコンでゲームなどずるかもしれない。

一方、パソコンでたくさん学ぶことが出来る。私のけいけんで、小さい時からいつも父のパソコンで遊んだ。例えば、絵かかり、を書いたり、色々なゲームで遊んだ。その時、パソコンの使い方が分からなかったら、友達に教えてもらうことが出来る。子の上、現実パソコンの使い方が分からなければならないと思う。

小学生にもパソコンは必要がない。と思うが、使い方には必要の必要があると思うが、使い方にはいつも思うが。

だから、小学生にもパソコンは必要がある。

しかし、子供がいつもパソコンを使ってやるかもしれない。

社会にいるのはあまり上手にならないと思う。

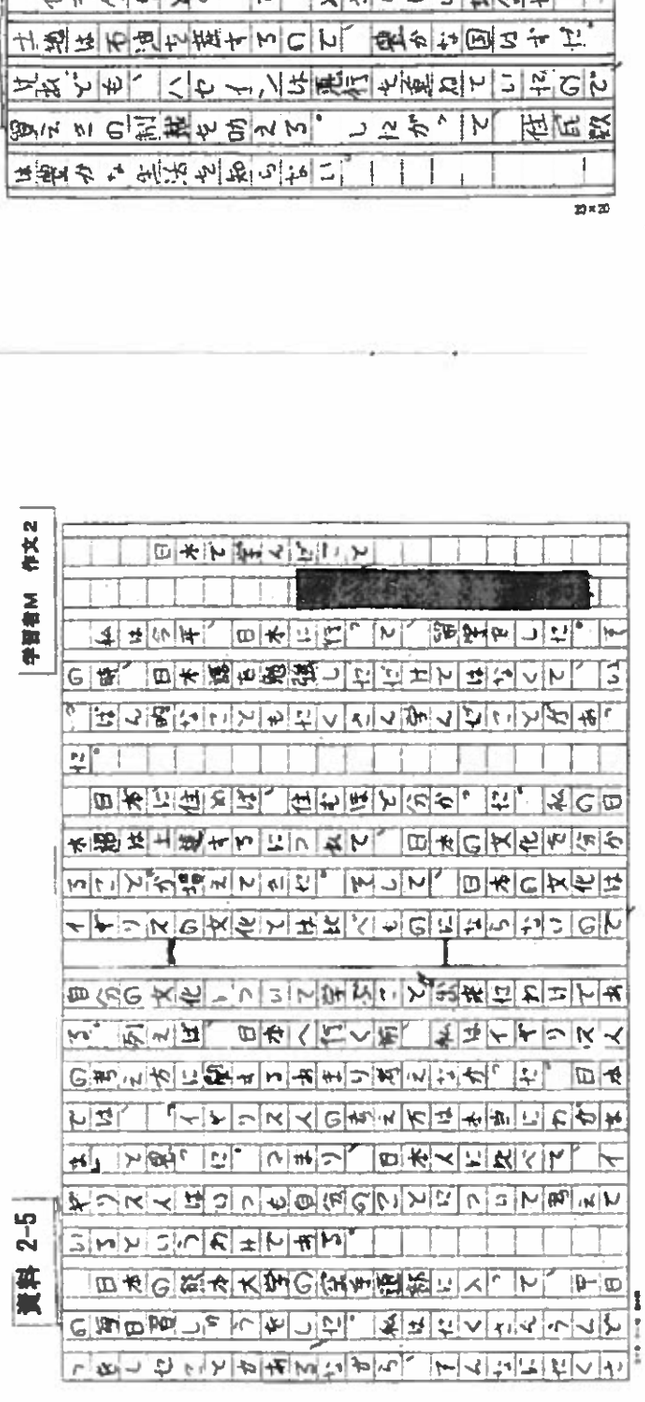
例えば、英語が出来ることが大切だと思う。

パソコンを使う小学生には難しくならないと思う。

自分のパソコンは必要がないと思うが、両親は使らのパソコンで子供も教えすれば良いと思う。その後に、両親も何か学ぶかもしれない。

資料 2-5

学習者M 作文2



資料 2-6

学習者M 作文3

BATJ Journal No. 5: pp. 29-43
© 2003 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

初級の漢字学習－学習者中心への試み

リーズ大学　前田英子

1　はじめに

非漢字系学習者であるイギリス人の大学生[1]にとって、漢字学習は、母国語である英語のSpelling 以来の、ひらがな、カタカナに続く文字学習である。いかに学習者に興味を持たせるか、どう教えれば記憶に定着しやすいかを考えて、ホワイトボードに大きく書き順を書いて示したり、漢字の成り立ちを説明したり、他の漢字との共通点や相違点に視覚的に注目させるのは、指導者側から供給する指導の工夫である。それでは、学習者側の学習方法はどうなのだろう。どんな学習を行っているのか。授業中に教室内を見回れば、ノートに漢字を1回書いたきりの学生がいる。反復練習は十分なのだろうか。漢字カードは使っているか。

学習者のレベルが進めば日本語の難易度が高くなる。それに対応して学習する力を伸ばしていくためには学習者が主体的な第二言語の学習者となり、学習の方法を学習者自身が模索していく[2]必要性がある。

ここでは、初級の漢字学習において、学習者主体の活動を行うことによって、学習対象である漢字への「気づき」や、さまざまな学習ストラテジーへの「気づき」を体験させ、効果的な学習へ発展させたいと考えた。

セメスター1では「自己評価シート」(資料1)を採用し、またセメスター2ではグループ活動を導入した。指導者は、学習者自身による「気づき」のための「支援者」でありたいと考えた。この二つの試みについて、指導者の立場からの学習者の観察と、年度の終わりにとったアンケート調査結果に基づいた学習者の漢字学習への意識についての考察を合わせて報告する。

2　リーズ大学1年次の漢字学習

2.1　リーズ大学東アジア学部における日本語の授業の概要 (2002-03 年度)

リーズ大学では日本語を主専攻(Single honours)、および副専攻 (Joint honours)とする学生のための1年次の日本語の授業として「Basic Japanese 1」(セメスター1：11 週)、「Basic Japanese 2」(セメスター2：11 週[3])が用意されている。これらの授業は、MA や他学科の学生のための選択科目としても提供されている。2002-03 年度、セメスター1 は、53 名(主専攻 14 名、副専攻 27 名、MA の学生3名、他学科の学生9名)が「Basic Japanese 1」を受講し、セメスター2は、47 名(主専攻 14 名、副専攻 26 名、MA の学生3名、他学科の学生4名)が「Basic Japanese 2」を受講した。

一週間の授業の流れは、セメスター1、2 を通して、Grammar、Workshop、Text、Script、Conversation 各 1 時間と Practical が 2 時間、合計週 7 時間というスケジュールになる。教科書は、「みんなの日本語初級Ⅰ」、「みんなの日本語初級Ⅱ」(スリーエーネットワーク)それぞ

[1] 2003-04 年度、例えばセメスター1 の学生の内訳は 53 人中、中国語のバックグラウンドを持つものが 8 人、中国語既習者が 6 人、日本語既習者が 14 人、漢字のまったくの未習者は 25 人であった。年々中国語を母国語とする学生が増えており、漢字の授業のあり方も問題となる。学習経験の違いを念頭に入れた対応は今後の課題のひとつである。

[2] 学習者は学習方法について研究する過程で「学習ストラテジー」に出会うと考える。

[3] セメスター1 の第7週は Reading week のため、授業が行われるのは 10 週。またセメスター2 の 11 週目は Bank Holiday のため授業が行われたのは 10 週になる。

れの本冊と翻訳文法解説書、問題集、そして、漢字の教科書は、「みんなの日本語初級Ⅰ漢字(英語版)」のみを通年で使用した。

2年次には日本の大学8校に分かれて留学する。3年次再びリーズ大学に戻った後2年間、さらに日本語の学習を続けることになる。

2.2　漢字学習の取り組み

漢字の授業は「Script」という名前で、週に1回1時間 (全7時間中)、グループに分けず1クラス (セメスター1：53 名、セメスター2：47 名)で行われた。

学生はひらがな、カタカナ、漢字の基本ストロークを学んだ後、週に平均 10 字(セメスター1)から 20 字(セメスター2)の漢字を学んだ(表1)。毎週、授業の始めに前週の復習にあたる漢字テストを実施し、残りの時間を新しい漢字の説明や練習に当てた。学生の間からは、「ホワイトボードに書き順を書いて欲しい」、「漢字の成り立ちを教えて欲しい」など「教えてもらいたい」という姿勢の要望や、「毎週の漢字が多すぎる」、「毎週のテストがプレッシャーだ」という学習量の負担を訴える声が聞かれた。授業中、学生は、決まった友達と決まった席について、教師の説明を聞き、指示されると練習する、という態度であった。ほかの学生と言葉を交わす機会もほとんど無く日本へ留学し、一年後に帰国した折には、お互いを知らないまま再会するケースも少なくない。

表1　漢字テストに出した漢字数（字）

	セメスター1	セメスター2
W1		
W2		21 字
W3	ひらがなテスト	20 字
W4	カタカナテスト	20 字
W5	10 字	22 字
W6	14 字	22 字
W7	Reading Week	Mid semester Test
W8	12 字	23 字
W9	13 字	21 字
W10	12 字	まとめテスト
W11	10 字	Bank Holiday
漢字数合計	71 字	149 字(累計 220 字)

2.3　2002-03 年度の漢字の授業で目指したこと

関 (1996)は、コンシャスネス・レイジング(意識化)活動の一環として、学習過程を学習者自身に明示することによる学習項目の意識化、また、学習ストラテジーの意識化を紹介している。また、Little (2000)は、学習者の自律を重要とする理由の一つとして、もし学習者が内省的に自己の学習の計画やモニターや評価に関わるならば、それらの学習はより精密に焦点化されるため、他の学習よりも成功するだろう、と述べている。

2002-03 年度の初級の漢字学習については、学習者(学生)が自分たちが学習の主体者であることを認識するため、また自身の学習方法を客観的に顧み、仲間の学習者からも学べるような環境を作るために、自己評価シートとグループ学習を用いることにした。

2.4　アンケート調査ー学生の意識

上の二つの試みへのフィードバックを得るため、また漢字学習への意識を尋ねるために、セメスター2 の終わりに、「Basic Japanese 2」を受講している学生を対象にアンケートを実施し、27 名[4]の回答を得た。内訳は、男性 13 名、女性 12 名、男女について無回答 2 名で、これには入学時点での漢字既習者が 4 名含まれていた。さらに二つの試みを実施する際の、授業中、及び授業外の学生の様子を指導者である教師が観察した結果を加えて考察を進める。

3　自己評価シートの導入　—漢字学習の主体は自分—

3.1　自己評価シートの目標

指導者による漢字の書き順や成り立ちなどの説明を聞き、決められた範囲の漢字のテストを受けるという漢字の授業形態では、学習者は常に受身である。まず学習者に学習過程をはっきりと示し、さらに学習者自身に、自分が漢字の学習の主体であると認識させること、学習がどのように進んでいるかを学習者自身でモニターさせることが必要ではないか。その姿勢があってこそ、自分自身で「気づき」、考え、工夫する姿勢が育つのではないか。そのためには「自己評価シート」が有効だと考えた。自己評価シートの目指すものは、以下の 4 点である。

1. 自分はどれだけの漢字を学んだか、さらにどれだけの漢字を学ぼうとしているかという自分自身の漢字学習での位置を知り、セメスターを通しての学習の全体を把握する。
2. 漢字テストの結果を自分で記入することによって、漢字を学んでいるのは自分であるという自覚を持つ。
3. 自分の漢字学習についてのコメントを記入することによって、漢字の特徴や自分の間違いに対する「気づき」を深める。
4. 自分の学習法にも「気づき」、より良いストラテジーについて考えるきっかけとする。

[4] アンケート実質回収数。セメスター1 の途中でプログラムを変えた者、あるいは、アンケート実施日に欠席した者、またはアンケートを提出しなかった者を除く。

3.2　自己評価シートの実施

カタカナの学習が終わり、漢字学習が始まる前に、青い紙に印刷した自己評価シート(資料 1 'Blue Sheet'と呼んだ)を渡して名前を記入させ、使い方を説明した。毎時間、漢字テストの後で、自己評価シートを配布、採点結果とコメントを記入させて回収した。自己評価シートを使う際に学習者に以下のことを指示した。

1. 各週の漢字テストに出題される漢字を列記してある。そのうち、自分でマスターしたと思われる漢字にはハイライトや✓などの印を入れさせる。
2. 漢字テストの得点と累計を自分で記入させる。
3. 短いコメント(日本語あるいは英語)で簡潔に自分の漢字テストのフィードバックを入れさせる。

セメスター1 の最後に、自己評価シートを表紙にして、それまでのひらがな、カタカナ、漢字テストをまとめて提出させた。

3.3　自己評価シートを実施の結果と考察

3.3.1　学習者にとっての自己評価シート(Blue Sheet)

アンケート調査の結果では、多くの学習者が自己評価シートの使用を肯定的に評価している(図 1)。例えば「1.自分の漢字学習がどのように進んでいるかがつかめた」には約 80%の学習者が「自己評価シートが役に立った」と肯定的に答えている。漢字学習がどのくらい進んだか、という目安は漢字学習を続ける者に自分の位置をはっきりと全体の中で把握させ、意欲を持続するための指針になるのではないだろうか。「4.自分がいくつ漢字を学習したか、目に見えるのはうれしい」でも約 75%の学習者が肯定的に見ていることがわかる。これも同様の理由であろう。

また 90%の学習者が自己評価シートの使用により「2.自分の漢字の弱点がわかった」と答えている。実際に学習者が書いたコメントを読んでいると、こちらの意図したような学習者の「気づき」が随所に見られる (資料 I-A)。コメントが短いだけに、簡潔で、視覚に訴えやすく、学習者自身が自分の間違いを一目で見直すことができる。

自己評価シートのコメント欄には自分を褒めたり、励ますような表現もあり、学習の過程で自己評価シートが学習者とともに歩んだ様子が見られる(資料 I-B)。いわば、学習者たちはこの自己評価シートを自分の学習のガイドマップのようにも利用している。つまり、自分の漢字テストの結果を記録するだけでなく、自分の気をつけるべき点を見つけ、書きとめ、それを再度見て学習に生かすことができる。さらに自分の学習した漢字とこれから学習する漢字を一目で確認できる。漢字学習をより自分自身のものとして結び付けるため一つの方法として利用できたのではないかと考えられる。

29 名の学習者がセメスター 1 終了後にひらがな、カタカナテストと合計 7 回の漢字テストを自己評価シートと一緒に提出した。意識の高い学習者は、テストの累計点を自ら出してあった(資料 I-B)。「セメスター2 も自己評価表を使わないのか」、という要望も聞かれた[5]。

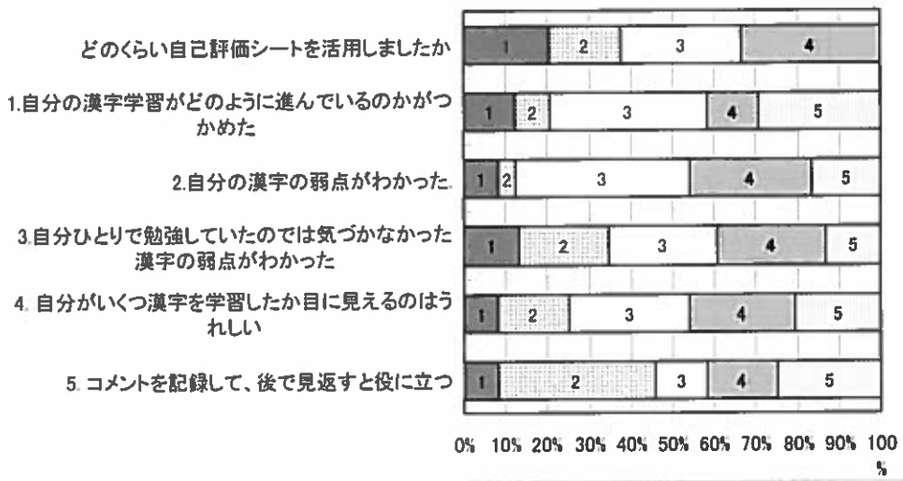
[5] 実際には、セメスター2 には自己評価シートを使わず、グループ学習を実施することに集中した。

3.3.2 指導者にとっての自己評価シート

指導者が毎週自己評価シート(Blue Sheet)を回収することによって、指導者は学習者の学びの状況がよくわかり、個々の学習者へ声がけやアドバイスができたという利点があった。例えば「この3週間よく頑張ってるね」、「毎日の毎の字はもう大丈夫ね、じゃあ、海の字の右側はどう？」、「たくさんの人が午後の午の字の縦の線に注意だ、と思っているようですね」など、学習者の漢字を学習している様子を同時進行で把握でき、すぐに反映して指導することができた。

しかし一方で、自己評価シートを漢字のクラスで返却する折に、学習者が書いたものの中で注目すべきコメントや発見を全体に紹介していたが、そこで起こっている「学習」の意味に、学習者自身が気づいていない印象があった。また、これは、この問題に関してのみでなく、自己評価シートの果たしている学習支援効果を指導者が授業中に触れたときも、それに対して納得できていた学習者が少ないように思われた。「5.コメントを記録して、後で見返すと役に立つ」という設問には、役に立たないという答えが45%を占めているのがそれを物語っている(図1)。

図1 自己評価シートを利用して（27人中）



3.3.3 今後の課題

以上のことから、自己評価シートは、3.1にあげた目標のうち、1、2、3を達成しているが、4の「自分の学習法にも『気づき』、より良いストラテジーについて考えるきっかけとする」まで達成したかどうか計るのは難しい。少なくとも次の点が課題になるだろう。

まず、使い方に慣れていない学習者に自己評価シートを毎時間必ず携帯させることの難しさから、毎時間配布回収したので、自己評価シートが学習者の手元にいつもあるわけではなかった。もっと学習者の傍にあるべきだったと思う。そうすれば、学習者は自己評価シートをより有効に利用できたに違いない。常に自分の漢字学習の位置をもっとはっきりと自覚できただろうし、また、自分が書いたコメントを頻繁に目にして、記憶にしっかり刻みつけられたに違いない。

次に、「気づき」が学習に重要であることを学習者自身が認識していないために、自己評価シートが十分に生かしきれなかった。学習者に自己評価シートの目的や効果をもっと説明し、理解させておくことが大切だと感じた。さらに言語の学習方法について、いろいろなストラテジーがあること、学習のメカニズムなどについても折に触れ、学習者に伝えていくべきだと感じた。

4 グループ活動 —クラスメートから学ぶ—

4.1 グループ活動の目標

セメスター2には、学習する漢字数が2倍(20字前後)になる。今度は、ますます多く難しくなる漢字をいかに能率よく学習するかという学習方法に着目させることを一番の目標とし、次の活動を計画した。一人で学習するのが一般的に考えられる学習スタイルだが、仲間と話す機会を作ることによって、お互いに漢字について、また、漢字学習方法について話す機会をつくることができるのではないかと考えた。そこで、セメスター2には次のようなことを目標にグループ学習を実施した。

1. グループで活動することによって、グループの仲間から学習方法やストラテジーについて刺激を受ける機会を得る。
2. 漢字テスト問題を自分たちで作ることによって、漢字のテキストをじっくりと吟味するきっかけにする。
3. お互いに話し合うことによって、漢字の重要なポイントを学ぶ。
4. 漢字テストをお互いに採点することで、漢字への観察力を高め、漢字への「気づき」を高める。また、漢字の採点に責任を持つことで、学習者としての主体性を深める。
5. 返却された漢字テストを見て、さらにグループの仲間と話し合うことによって、漢字への「気づき」を高める。

4.2 グループ活動の方法

4.2.1 グループ作り

グループ分けは、必ず核になるリーダーがいること、グループの能力の均等化を考えながら、かつ、なるべく名簿順に自然になるように8つのグループに分けた。1グループは5人から6人とし、グループごとに座ることを決めた。

4.2.2 グループで行った活動

まずグループごとにリーダーを決め、グループの名簿を貼り付けたフォルダーを用意した。そして、そのグループ単位で、学生自身を授業活動の主体とする意図で次のような活動を行った。

週1時間の'Script'の時間に漢字テスト、新出漢字の簡単な説明が終わったあとの時間を主なグループ活動に当てた。その時間内で終わらなければ、残りは学習者たちが時間を見つけて集まり活動することにした。そのグループ活動で学習者が課されたのは、漢字テストの問題を毎週グループで10問ずつ考えて、提出することであった。教師がそれを集めて編集し、テストを作成した。

問題作り以外のグループ活動としては、授業の初めに実施する漢字テスト終了後、グループ内でテスト用紙を交換し、教師が全体に解答を提示するのを見ながら、お互いに採点させた。その回の漢字の気をつけて欲しいポイントや、見回ったときに気づいた点を全体に説明した後、各グループのフォルダーにまとめさせた。フォルダーにはグループのメンバーの名前と漢字テストの結果が記入できるようになっており、各個人が点数を書き込んだグループもあれば、リーダーが点数を書き込んだグループもあった。漢字テストとフォルダーの点数

表は、回収後、教師が再度チェックした。チェックした時に見つけた学生自身の「気づき」や、様々な学習方法などについては、全員で共有できるように、シート返却の際などに授業で触れた。

4.3 グループ活動の結果と考察
4.3.1 主体的な学習者に

問題作りはリーダーや限定された優秀な学生に負うところが大きかった。が、これらの学生からは、不満よりも、かえって、自分の力を存分に発揮できた満足感がうかがえた[6]。さらに、セメスター1に比べ、学習する漢字数が多いにもかかわらず、意欲的にまた余裕を持って取り組む学生の様子が見られた。これは、学生が積極的に自主的に学習に関わっているため、学習への動機が高まった結果ではないか。さらに学生が作成した問題の中には、教科書の例文や指導者が作るテストには見られないような生き生きとした表現が見られ(資料 2)、問題作りを通しての学習が起こっている様子が見られた。

4.3.2 仲間から学ぶ・気づく

グループで漢字テストの問題を考える活動中に教室内を回っていると、一人で学習していたときには起こらないであろう漢字そのものへの「気づき」や、やり取りが行われているのが見られた。例えば、部首について説明している者や、自分の漢字テストの間違いを見せて話し合っている者、自分で作った漢字カードを見せ合ったりなど、うれしくなるような光景がよく見られた。田中・斎藤(1993)は社会的リソースとして、学習者同士で教材を作ることを例としてあげ、その活動の中で、ほかのメンバーから出される新しいストラテジーを経験するとともに自分のストラテジーを再確認し、自分の学習を意識化することができる、と述べている。漢字テスト作りでも同じ効果が期待できるといえるだろう。それぞれ違う授業を履修している学生たちにとっては、時間を合わせるのはいつも大変なことだが、まず授業中に足がかりをつけてあることでうまく行ったのではないかと思う。授業時間以外にも廊下で一緒に漢字を勉強する様子が見られた。

アンケート調査[7]の結果によると自分たちに課せられた問題作りには参加し責任を果たしたものの、グループ活動は効果的だという評価は期待するほど現れていない(図 2)。依然として一人で学習するほうが効果的であると考えている(図 3)。ここでも起こっている学習効果が学習者自身には認識されていないが、指導者の目から見ればグループ活動の中で起こっている学習効果は評価に値する。

[6] 同クラス内の学習者の漢字レベルの差、それをどう生かし、克服できるかは、また別の課題でもある。

[7] 3.3.1 で既出。「Basic Japanese 2」を受講している学生の 27 名に漢字学習についてのセメスター2 の終わりに実施したもの

図2 グループ活動に参加して (27人中)

1=none/nothing at all から 5=a lot/very muchまでの5段階で回答

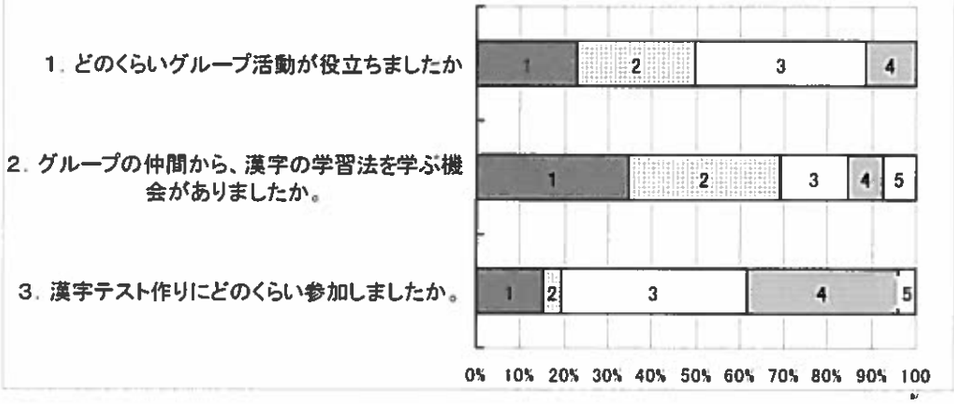
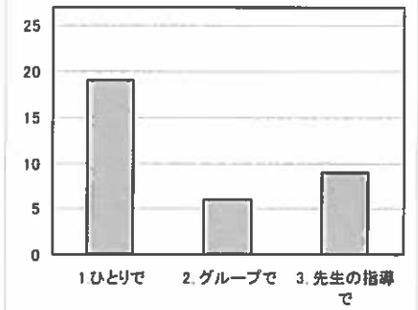


図3 どうやって漢字を勉強したら能率的だと思いますか (27人中)



4.3.3 今後の課題

漢字学習にはもちろん個人の反復練習が不可欠で、グループ学習が最適の学習形態とは言えない。しかし、上で見たように、学習者には見えにくいが、グループ学習ならではの学習効果も見逃せない。その効果を追求するために、グループ学習の可能性は今後再度試す価値があると思われる。それには以下の点を考慮すればさらに効果的だろう。

1. グループ活動をほかの学習活動でも利用し、一緒に活動しやすい雰囲気や環境を育てていく。
2. 学習仲間からも学びあう学習法の効果を具体的に学習者自身に知らせる。

5 学習者の意識 —漢字は必要ですか—
5.1 漢字の勉強の捉え方

ここでは、アンケートの際に行った漢字学習に対する意識調査の結果について報告する。「漢

字が好きですか」(図 4)、「漢字は必要ですか」(図 5)という問いへの答から、かなりの学習者が自分たちの中に目的意識を持って学習に臨んでいることがわかる。「漢字をできるだけ使うようにしていますか」(図 6)という問いに対して、81%の学習者が「している」と答えた。「していない」と答えた学習者のうちの主な理由は「自信が無い」(3 名)、「間違えたくない」(2 名)、「書くのに時間がかかる」 (3 名)というものであり、予想よりも学習者は進んで漢字を使おうとしていることがわかる。

図4　漢字の勉強は好きですか (27人中)

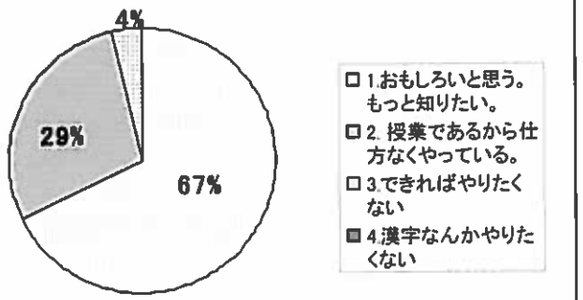


図5　漢字は必要ですか (27人中：回答のうち2,4,5は無し)

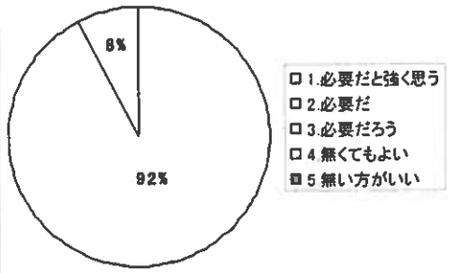
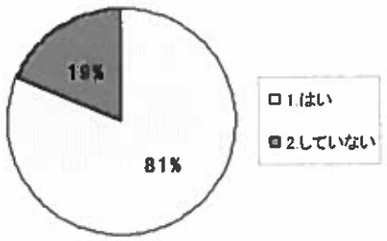


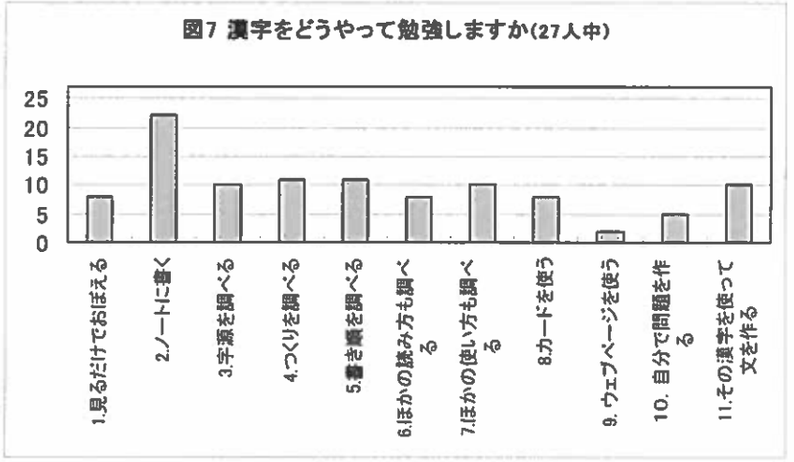
図6　漢字をできるだけ使うようにしていますか　(27人中)



5.2　漢字の勉強方法について

「漢字をどうやって勉強しますか」(図 7)という問いへの答えを見ると、基本的に考えられる方法を試してはいるようだ。これらは、授業中に指導者が紹介したものだが、半数以下の学習者しか試していない。ウェブページ[8]については、紹介した折には、ほとんどの学生が興味を示し、実際に使ってみた過去の学生の評価が高いにもかかわらず、2 人しか使用していない。少ない漢字の授業時間を補完するためにももっと利用するように呼びかける価値があると思われる。ノートに書くと答えた者の中で「漢字を何回書いて覚えているか」については、10 回というのが最多(7 名)で、反復練習の少なさがうかがえる。

図7 漢字をどうやって勉強しますか(27人中)

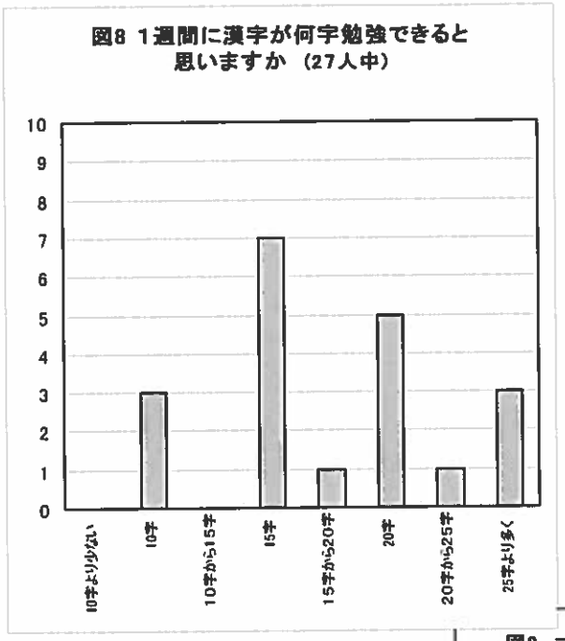


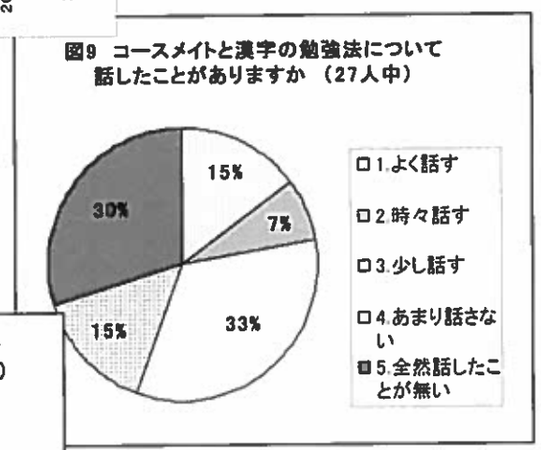
きがあるが、15 字くらいを妥当だと思っている学生が多い。「どうやって漢字を勉強したら能率的だと思いますか」(図 3) については「漢字学習は一人で取り組まなければならない」と思う一方で、「教師の指導」を待っている意見も半数見られる。「グループで学ぶ」という考えを支持するのは 6 人である。「コースメイトと勉強法について話したことがありますか」(図 9)という問いには「ある」という学習者が 3 分の 2 いるものの、「コースメイトの勉強法を参考にしたことがありますか(図 10)という問いについて 3 分の 2 の学習者が「ない」と答えている。学習者がお互いに学習方法を学び合う機会を作って、利用する[illegible]の可能性が見えてくる。

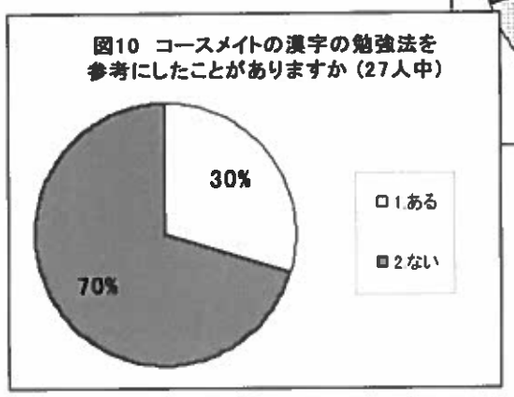
現在使用している漢字の教科書「みんなの日本語初級 I 漢字(英語版)」には半数以上が満足しているという回答があった。さらに、どのように教科書を活用できているのかは今後の課題としたい。

このように、学習者達は漢字学習の必要性を十分に自覚しており、週に 15 字ほどずつ覚えなければならないと理解していると言える。自分一人で、10 回くらい書く学習パターンを標準にしているようだ。つまり、学習動機はあるのだが、学習の実行に際しては、十分に効果的に行われていない。学習者本人がもっと学習について主体的に取り組み、いろいろな学習方法について積極的に追求する姿勢が必要である。そういう態度を育成してかなければ、今後続く中級での漢字学習に取り組んでいけない。

[8] 学生には授業中に「Kanji Step」http://www.kanjistep.com.（2004 年 6 月 6 日アクセス）を紹介してあった。







6 まとめ

自己評価シートとグループ学習の試みにおいて、学習者が主体的に学ぶためのサポートをすることで、学習者の「気づき」の機会を増やし、また学習者の意欲を刺激することができた。しかし、その中で、学習対象である漢字への「気づき」が起こっているにもかかわらず、学習者自身がそれに、また、その意義に気づいていないため、学習に生かせていないという考察に達する。指導者は、学習者に「気づき」の大切さを認識させる手助けをすることによって、学習者の中での「学習」に発展させることができるはずだ。第二言語習得のメカニズムについての知識、様々な言語学習活動を行う際の意義や目的をはっきりと学習者に提示することでそれがもっと可能になっていくにちがいない。さらに、それが学習者自身の中で自主的に行われるようになれば、学習者はどうやって「学習」するか、について学習が進んだことになる。

また、一年間の学習方法への揺さぶりをかけたあとでも、学習方法がまだまだ消極的で練習量も少ないと感じた。学習対象について、そして、学習方法について様々な「気づき」を経験するには、学習仲間から学ぶことも有用である。学習仲間からお互いに学習方法を学ぶことをもっと経験させ、限られた基本的なものとどまらず、もっと多様な学習方法を積極的に試す学習者に育てたい。

そして、グループ活動における学習効果を成功させるには、漢字以外の活動でも学習仲間意識を育てる準備が必要であると感じた。そのためにさまざまな学習方法、学習ストラテジーを紹介したり、学習者同士で紹介しあえる機会や雰囲気を作るなどの支援が指導者にはできる。

学習項目をいかに効果的に教えるかという計画とともに、どのように学習者に「学習」の学習をさせるかを計画的に指導者が求めていく必要性があると感じた。

参考文献

関真由美（1997）「初級日本語学習者に対する学習ストラテジーのコンシャスレイジングの試み」『第二言語としての日本語の習得研究』1，101-117，凡人社.
田中望・斎藤里美（1993）「日本語教育の理論と実際」，大修館書店

参考サイト

平島　宗・堀口知也（2000）「何がリフレクションを誘発するか？気付きとその補助方法」
http://www.minnie.ai.kyutech.ac.jp/~tsukasa/pdf-files/jsise2001.pdf
（2004年6月6日アクセス）
Little, D.（2000）「みんな一緒に；教師自律と学習者自律の相互依存に関する探究」
http://www.miyazaki-mu.ac.jp/~hnicoll/learnerdev/
（2003年5月15日アクセス）

資料１A.

1210 Basic Japanese Script

セメスター１　　なまえ＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

	テスト	てんすう	おぼえた文字		コメント
W3	ひらがなテスト	80	あいうえおかきくけこさしすせそたちつてとなにぬねのはひふへほまみむめもやゆよらりるれろわをん	40	OK - no problems
W4	カタカナテスト	80	アイウエオカキクケコサシスセソタチツテトナニヌネノハヒフヘホマミムメモヤユヨラリルレロワヲン	40	Tripped up ーミ - oops.
	ベーシックストローク	—	田土車山川水人兄父子		
W5	漢字 Unit 1	21	日月火水木金土山川田	10	Forgot 日 for 日曜日
W6	漢字 Unit 2	16	一二三四五六七八九十百千万	14	Forgot 万 (まん)
W8	漢字 Unit 3	13	学生先会社員医者本中国人	12	Can't spell own name - ロバートデラックマン 先 has been
W9	漢字 Unit 4	19	今朝昼晩時分半午前後休毎何	13	OK - no problems. Have learned to spell my name!
W10	漢字 Unit 5	15	行来校週去年駅電車自転動	12	今年＝ことし　気をつけて！
W11	漢字 Unit 6		高安大小新古青白赤黒	10	

資料 1B.

1210 Basic Japanese Script

セメスター１　　なまえ＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

	テスト	てんすう	おぼえた文字		コメント
W3	ひらがなテスト	80/80	あいうえおかきくけこさしすせそたちつてとなにぬねのはひふへほまみむめもやゆよらりるれろわをん	40	I START AS I MEAN TO GO ON! NO PROBS.
W4	カタカナテスト	81/81	アイウエオカキクケコサシスセソタチツテトナニヌネノハヒフヘホマミムメモヤユヨラリルレロワヲン	40	OOOH YEAH! KANJI TO COME SO BETTER WORK HARDER! PERFECT AGAIN. すばらし。!!
	ベーシックストローク	22/22	田土車山川水人兄父子		~~よし!! がんばれ~~
W5	漢字 Unit 1	22/22	日月火水木金土山川田	10	よし!! がんばれ！
W6	漢字 Unit 2	16/17	一二三四五六七八九十百千万	14	I ACTUALLY GOT 17/17 BUT MARKED DOWN FOR 一千 MAP 一(いち) BIGGER! SORRY!
W8	漢字 Unit 3	14/14	学生先会社員医者本中国人	13	COOL! CAN'T THINK OF ANY WITTY COMMENTS SO WILL PLAY SOME ENTERTAINING MUSIC. ♪♫♪♫♪
W9	漢字 Unit 4	19/19	今朝昼晩時分半午前後休毎何	13	いいですね はい、とっても！
W10	漢字 Unit 5	16/16	行来校週去年駅電車自転動	12	Again! Great!
W11	漢字 Unit 6		高安大小新古青白赤黒	10	

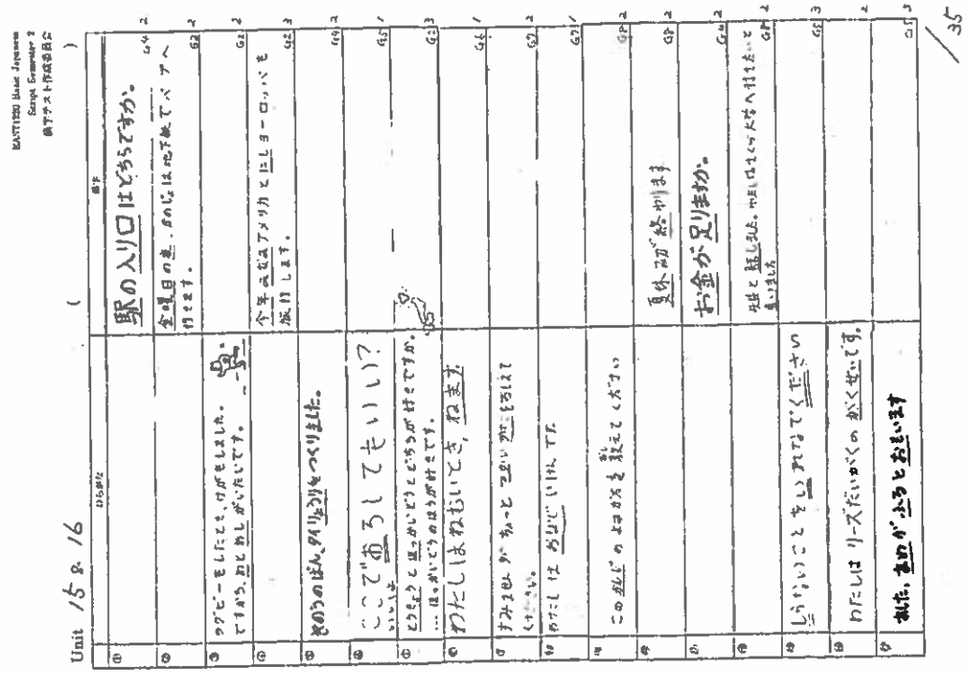
1210 Basic Japanese Script

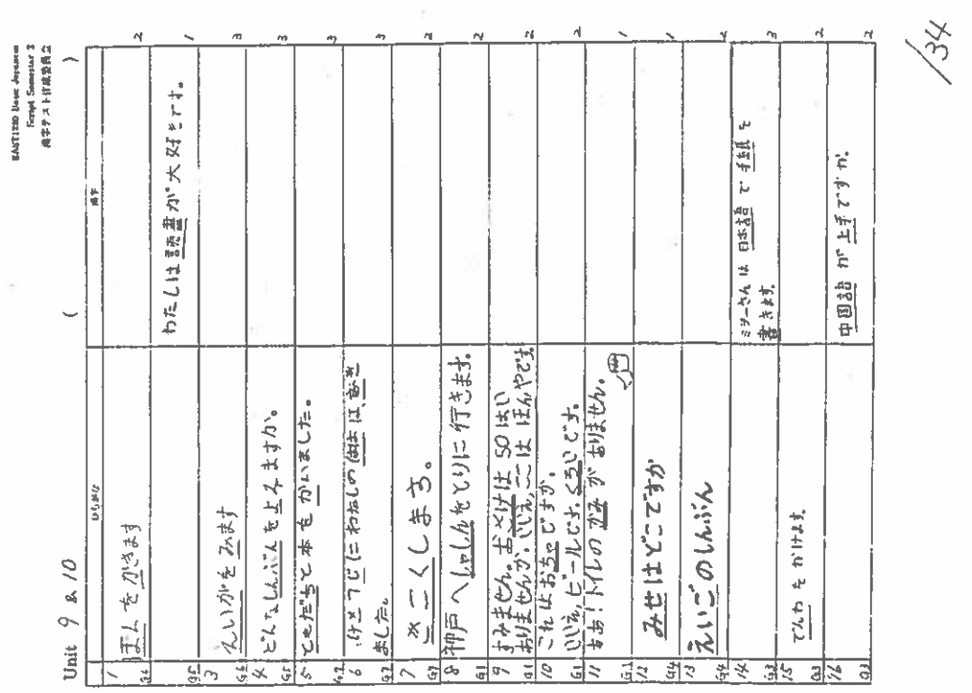
セメスター１　　なまえ＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

	テスト	てんすう	おぼえた文字		コメント
W3	ひらがなテスト	76/80	あいうえおかきくけこさしすせそたちつてとなにぬねのはひふへほまみむめもやゆよらりるれろわをん	40	Learn correct writing of the 'a' hiragana. Improve writing. More hiragana etc.
W4	カタカナテスト	60/81	アイウエオカキクケコサシスセソタチツテトナニヌネノハヒフヘホマミムメモヤユヨラリルレロワヲン	40	Good. Learn "Hi" ー七
	ベーシックストローク		田土車山川水人兄父子		
W5	漢字 Unit 1	22/22	日月火水木金土山川田	10	Remain unaware of kanji
W6	漢字 Unit 2	11/17	一二三四五六七八九十百千万	14	Learn kanji readings. I can remember how to write all of them however.
W8	漢字 Unit 3	13/14	学生先会社員医者本中国人	13	Good result. Revise difference between 'シ' and 'ル' on 先.
W9	漢字 Unit 4	18/19	今朝昼晩時分半午前後休毎何	13	Remember the 月 in 朝
W10	漢字 Unit 5	13/16	行来校週去年駅電車自転動	12	Revise writing - a few small errors unfortunate good!
W11	漢字 Unit 6		高安大小新古青白赤黒	10	

220/235
233/249

資料 2.





BATJ Journal No. 5: pp. 44-47
© 2003 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

ワークショップ・ノート

日本語発音指導のシラバスと手法

東北大学　助川泰彦

1　はじめに

「音声の教育は難しい」という声を日本語教師からよく聞くことがある。筆者自身も容易だと感じたことはない。会話の練習をするときに、ただ会話音声を聞かせてそれを繰返させる教師はいないだろうが、発音指導ではどうだろうか。筆者は会話練習を行う時に文型の詰み上げや場面性や文脈や感情の動きを取入れて準備をするのと同様に発音練習を準備・計画して実施してきた。本稿ではその一部を紹介したいと思う。

2　英語母語話者の発音の傾向については一般に以下のようなことが指摘されている。

2.1 ラ行音の調音の不自然さ

日本人の発音では語頭では「歯茎側面音」（英語のＬ音）か「弾き音」（英語の better,ladder などの t,d の音）で発音されるが、（少なくとも米語話者の多くは）「歯茎接近音」で発音するため不自然に聞こえる場合がある。

2.2 ダ、デ、ド、タ、テ、トが「弾き音」で発音される。

英語話者の一部は[t][d]がアクセントのない音節の始めにあるとき、上掲の２語のように破裂音でなく弾き音で発音する。そのため、日本人の耳にダ行やタ行音がラ行音のように聞こえてしまう場合がある。

例）　一度→イチロ　自動販売機→ジロハンバイキ　子ども→コーロモ

2.3 ハ行音の問題

ヒを声門摩擦音で発音するため不自然に聞こえる。
フを唇歯音で発音するため不自然に聞こえる。

2.4 母音の二重母音化

例）　とても　→　[touteimou]

2.5 曖昧母音化の問題。音節に強弱をつけてしまい、弱い音節を曖昧母音で発音してしまう。

2.6 促音が欠ける。また、不要な促音が起きる。表記の面でも誤って覚えている場合がある。

例）見てください→ミッテクダサイ　待ってください→マテクダサイ

2.7 長音が短くなる。また、不要な長音が起きる。表記の上でも誤って覚えている場合がある。

例）　授業→ジュギョ、ジューギョ　弁護士→ベンゴーシ

2.8 撥音と母音の連続で[n]が起きる。

例）タクシーで千円かかります。→タクシーデセンネンカカリマス。
本を読みます。→ホンノヨミマス。／ホノヨミマス。

2.9 高さの調節（アクセント、イントネーション）の問題

単語アクセントや文イントネーションが不自然になる。

3 前節に示したような日本語の音声特徴をどのように教えればよいのであろうか。「よい教授法」とは「効果のある教授法」に他ならない。以下に筆者の経験から多少なりとも効果があったと思われる教授法のいくつかを紹介する。

3.1 厳しすぎる指導、学習者のプライドに配慮しない指導は音声面に限らず学習者に心理的ダメージを与えうるので慎重な配慮が必要である。

ある教室で起きた中国人女子留学生のエピソード：教室で教師に発音の誤りを指摘されたが何度繰返ししても「違う」と言われ、教師は諦めた様子で次の活動に移った。休み時間が終わってもその学生は教室に戻らなかった。小学校以来常に優等生だったのに、人生ではじめて「正しい答え」をできなかったショックで教室に戻れなかったことがあとで分かった。

3.2 上述のような事態を避けるために理想的には発音指導は個人指導が望ましい。それが無理な場合は学習者の気持ちを充分配慮した授業の展開を準備する必要がある。無意味語の聞き取り練習や有意味語の聞き取り練習であれば自己採点法をとることで他の学習者の前で誤りを指摘されたり学習者間の優劣を感じたりするストレスなしに実施できる。筆者は初級レベルでのグループ活動の場合、ひとりずつに発音をさせるよりもむしろ教師の発音を聞いて区別する練習や単語を書き取る練習を多く行うようにしている。

3.3 長母音と短母音を区別するための練習例（教師の言ったものを選ぶ活動）

無意味語による練習：以下のようにA－C、Dを板書し、日本人教師がいずれかひとつを発音して学習者にＡＢＣＤで答えさせる。
練習１　Aまま　Bままあ　Cまあま
練習２　Aままま　Bまあまま　Cままあま　Dまままあ
有意味語の練習：（同上）
A　どの人がおばさんですか。
B　どの人がおばあさんですか。
C　どの人が大場さんですか。

3.4 促音の練習例（長母音と同じ）

i. 無意味語による練習
練習１　Aぱぱ　Bぱっぱ　練習２　Aぱぱぱ　Bぱぱっぱ　Cぱっぱぱ
ii. 有意味語による練習
A　学校にいてください。
B　学校にいってください。
iii. 無意味語から有意味の文（この場合は詩）に至る練習
♪♪♪　♪♪♪　♪♪♪　♪♪♪
ぱぱぱ　ぱぱぱ　ぱぱぱ　ぱぱぱ

ぱぱぱ　ぱぱぱ　ぱっぱ　ぱっぱ
ぱぱぱ　ぱっぱ　ぱぱぱ　ぱっぱ
ぱっぱ　ぱっぱ　ぱっぱ　ぱっぱ

かっぱかっぱらった
かっぱらっぱかっぱらった
とってちってた
かっぱなっぱかった
かっぱなっぱいっぱかった
かってきってくった
（谷川俊太郎：「かっぱ」『ことばあそびうた』福音館所収）

3.5 Introduction to Modern Japanese（Japan Times）の発音練習ではアクセントの習得を主な目的として、無意味語の単純な繰返しから有意味語の発音、そして談話レベルへの練習という展開がデザインされている。毎回授業の冒頭で５分程度実施するだけでも相当の効果がある。

3.6 実物教材を利用したインドネシア語の発音練習の例（筆者が日本語教師養成の授業で実施した授業）：kelapa の側面音の l の発音と berapa,seribu の巻舌音 r（イタリア語やスペイン語と似た発音）が日本人にとって難しいのでこの会話を考えた。

Q：　Kelapa　ini　berapa?
　　椰子の実　この　いくら
A：　Seribu.
　　千（ルピア）

文字カードで発音練習をした後、本物の椰子の実を取り出しロールプレイ形式で会話練習を行ったところ、困難な２つの子音の発音がある程度定着したようであった。参加者達は実物の椰子の実を手に持つのは初めてだったという。定着率が他の練習法より高かったかどうかは調査できなかったが、会話に対する集中度は非常に高かったように思われた。

筆者自身の経験として、インドネシアで生活を始めた直後にそれまでできなかった円唇母音[u]を習得した体験がある。知人の家のお手伝いさんが持っていた白いお菓子の名前を尋ねたところ、[putu]だと教えてくれた。そのふたつの母音に著しい円唇化が伴った（その女性の唇が丸められて突き出された様子）ことが視角的に非常に強い印象が残ったのと同時にそのお菓子をいくつか分けてもらいその場で食べたながら[putu]と何度も繰返したことを憶えている。自分にとってインドネシア語の円唇母音[u]は視角、味覚、嗅覚、その他諸々の感覚を伴って「習得」されたのではないかと理解している。

3.7 アメリカ人学習者へのアクセント指導例

RB 君、シアトル出身、専攻は工学、在日歴通算１年２か月、24 歳、教材『発音・聴解』（荒竹出版）の 12 ページを扱った個人指導（週１回、30 分）の３回目

助川：全部同じ。では、5 番に行きましょう。ＳＬＳ。
RB：にほんご。
助川：いいえー！
RB：（チガウ？）にほんご。にほんご。にほんご。にほんご。あー！
助川：よく考えて。だってほらすーっと（音調の線を指し示して）

RB：にほんご。にほんご。にほんご。にほんご。
助川：いいえ。
RB：えーと、に　ほ　ん　ご。にほんご。
助川：いいえ。
RB：にほんご。うーん、にほんご。
助川：これは？（前のページの「こんにちは」「こんばんは」を指し示して）
RB：「こんにちは」「こんばんは」
助川：ＯＫ
RB：にほんご。
助川：そーう！！！
RB：あー！にほんご。
助川：にほんご。
RB：にほんご。ああ！にほんご。にほんご。
助川：ね、にほんごをべんきょうします。
RB：にほんごをべんきょうします。

この記録は、「ニホンゴ」という単語を LHLL という高低のピッチ配置で発音する習慣を持ってしまった学習者に、既に習得している「コンニチワ」「コンバンワ」の平板式アクセントを当てはめて発音するように導いた例である。

4　おわりに

発音練習では心理的な側面に充分に配慮をする必要がある。母語の音声上の習慣とは全く異なる子音や母音の調音、ピッチパターンを伴って外国語で口頭表現をするときに学習者には様々な心理的葛藤が起きているのではないだろうか。その壁を破るために学習者の興味を引付ける教具を準備したり、自然に感情を表せる文脈を設定したり、習得済みの音声面の能力を新しい項目に結び付けるなど教師には多くの工夫が要求されるが、音声教育を諦めてはならない。創意工夫によって道は必ず開けるものだと考えている。

BATJ Journal No. 5: pp. 48-50
© 2003 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

初中級文型とイントネーション教育：否定文型のフォーカス

神戸女学院大学　　田中真一

1．はじめに

本稿は、日本語音声教育におけるイントネーション教育の重要性とその指導案を、とくに初中級文型における否定文型のイントネーションに焦点を当て論じる。

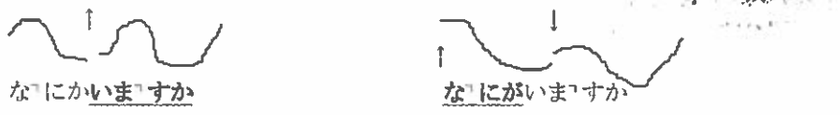
イントネーション教育のメリットは、大きく二つの面から指摘できる。一つは、文全体のなめらかさと関係し、聞き手の聴覚印象に大きく作用することであり（佐藤 1995,etc.）、もう一つは、それが文型（文法）と最も関連の強い音声部門であることによる。本稿では、イントネーションのこれらの特徴をふまえ、単独でイントネーション教育が行われるのではなく、文型教育と結びつけることにより学習効果が期待できることを指摘する。

否定文型を扱うのは、それが学習者にとってしばしば「逆」の意味として理解される可能性のあることによる。本稿ではイントネーション指導によってそれらが正しく理解されることを示し、文法とイントネーションを有機的に指導する利点を指摘する。

2．フォーカスとイントネーション

発話中で話者のもっとも訴えたい部分をフォーカスと呼び、それがイントネーションに関与することが知られている（郡 1997）。教育との関わりでは、たとえば、初級学習者にとってしばしば問題となる以下の文型も、イントネーションを同時に教育すれば、確実に定着が早くなるものと思われる（下線はフォーカス位置、⌝はアクセント位置を表す）。

(1)　a. 何かいますか。　　b. 何がいますか。　（前川 1997）



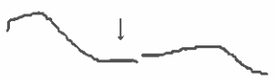
(1a)では「いるか、いないか」が問題となる真偽疑問文のため「いますか」の部分がフォーカスでありそこが高く発音されるのに対し、(1b)では「何が」がフォーカスであるためそこが高く実現するというわけである。このように、一般にフォーカス部分は高いピッチで実現されるので、(1)の文型は、文中の「か」と「が」の違いに加えイントネーション型の違いを示せば、両者の混同は激減するはずである。また発音指導の際に上記の文法知識を与えれば、発音も文法も確実に身に付くものと思われる。このように、文法、フォーカス、イントネーションは密接に関係しており、教育にも十分応用可能であると思われる。

3．否定表現のイントネーション

3．1．否定文のイントネーション

否定文は、一般に否定部分にフォーカスがあり、そこがとくに高いピッチで実現することが知られている（郡 1997）。「～ではない」という情報がとくに問題になるからである。

(2)　きょうとへ　行きますか



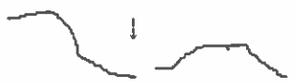
a.　[はい] きょうとへ　行きます

b. [いいえ] きょうとへは　**行きません**

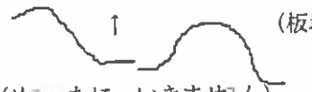
3．2．呼応副詞否定表現のイントネーション

しかしながら、「めったに」、「ぜんぜん」などの呼応副詞を伴う否定文においては、発音上、否定部分のイントネーションが強調される必要はない。一般に(3)のように、否定部分を待つまでもなく、呼応副詞の情報のみから否定が予測されるからである。

(3)



a. **めったに**　いきません。



(めったに　いきません)　(板垣 2004)

b. **ぜんぜん**　わかりません。

(ぜんぜん　わかりません)

もっとも、否定部分をとくに強調する文脈においてのみ（　　）の発音も許容されるが、一般には呼応副詞にフォーカスの置かれ、ピッチの結合する左の発音が好まれる。

また、「(疑問詞／数量詞) ＋も」をともなう否定文型においても、呼応副詞(3)との共通性が見られる。それはその部分を聞いただけで否定が予測できるからであるが、興味深いことに、(4)では前半部分単独のアクセント型を変化させてまでピッチが融合している。

(4) a. だれ　→　だれも　いません。

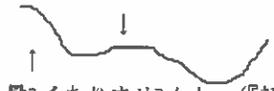
なに　→　なにも　ありません。

b. すこし　→　すこしも　ありません。

3．3．否定判断表現のイントネーション

否定疑問文も、しばしば学習者にとって理解の困難を引き起こす。『初級日本語』（東京外国語大学編）では、(5b)の表現およびその答え方のみが記載されているが、(5a)の表現・返答も同様に可能であり、そのどちらを聞かれているのか判断に迷う学習者は多い。

(5) a.　暑くありませんか。
→ はい、暑くありません。

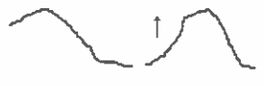


b.　暑くありませんか。(『初級日本語』20 課 10)
→ はい、暑いですね。

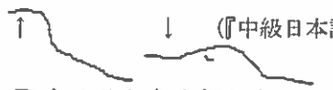
両者はイントネーション（つまり、フォーカス）によって区別されている。(5a)は純粋に「暑いかどうか」が問題となりその部分にフォーカスが当たる否定文であるのに対し、(5b)では話者は「暑い」と思っており、それを聞き手に確認している。このため前半の「暑い」の部分にフォーカスが当たり、そこが高く実現されるわけである。

まったく同様の例は、中級文型の「あるまい／あるまいか」などにおいても見られる。

(6)



a. 見たのでは **あるまい。**



b. **見た**のでは あるまいか。　(『中級日本語』12 課 5)

このほかに「～ないだろう／～ないだろうか」なども(5)、(6)と同一の原理である。日本語の否定表現は何を言っているのか分からないということをしばしば耳にするが、じっさいは、イントネーションの際だっている部分を聞けば、何を言おうとしているのか十分理解可能なのである。(6)のような文型の指導において、文末の「か」の有無に加えイントネーションの指導も行えば、理解も発音もともにスムーズになるであろう。

4．むすび

本稿は、フォーカスを媒介とした「文型ーイントネーション」指導の利点を、とくに否定文型に着目して示した。同じ否定表現を含む文においても、フォーカス位置の違いにより正反対の意味が生じる例を示し、その意味区別がイントネーションによって可能であること、さらには、それが音声教育に応用可能であることを指摘した。本稿ではとくに否定表現に焦点を当て論じたが、それのみならず、初中級文型全般とイントネーションを結びつけることは可能であり、それにより発音もきれいになり、また、文法理解も進むものと思われる。そのような教材を現在作成中である。

参考文献

板垣久美(2004)「否定イントネーションーフォーカスの影響ー」神戸女学院大学卒業論文.
郡史郎(1997)「日本語のイントネーション ーー型と機能ー」杉藤美代子監修・国広哲弥ほか編『アクセント・イントネーション・リズムとポーズ』三省堂.
前川喜久夫(1997)「日本語疑問詞疑問文のイントネーション」音声文法研究会編『文法と音声』45-54. くろしお出版.
佐藤友則(1995)「単音と韻律が日本語音声の評価に与える影響力の比較」『世界の日本語教育』5. 国際交流基金.
田中真一・窪薗晴夫（1999)『日本語の発音教室　ー理論と練習ー』くろしお出版.
東京外国語大学留学生センター(1994)『初級日本語ー新装版』凡人社.
東京外国語大学留学生センター(1994)『中級日本語ー新装版』凡人社.

要旨

中級作文指導とその評価

ダーラム大学　森本一樹

本稿では作文指導の効果とその問題点を探るべく学生の書いた作文を期間を追って見比べ、具体的な変化を検証する。今回対象とする作文はダーラム大学日本語主専攻の二人（作文テストの最高平均得点者と最低平均得点者）がそれぞれ2002年11月、12月、2003年3月に授業時間（50分）内に書いたもので、第一回目を除いていずれも評価の対象となっている。学習者個人の作文能力の変化を確かめるため、それぞれの作文について、1）字数 2）内容・構成 3）漢字 4）語彙 5）文法の5つの項目から分析を行った。

その結果、作文テストの最低平均得点者は漢字、語彙、文法に関して一定の向上が見られたのに対して、作文テストの最高平均得点者は内容・構成に関して多少の進歩が見られた他はほとんど目立った成長が見られなかった。また、二人は作文に取り組む姿勢も異なり、前者が不完全でも中級以降の漢字、語彙、文法項目を積極的に取り入れようとしているのに対し、後者は自分が確実に使えるもの以外を避けようとする消極的ストラテジーを使用していることが分かった。

こうした作文分析結果を基に中級作文指導方法についての再考を行い、具体的指導案を提示したい。また最後に、現状の評価に於ける問題点を指摘し、評価方法の是非についても議論したい。

初級の漢字学習―学習者中心への試み

リーズ大学　前田英子

リーズ大学東アジア学部では、2002-03年度セメスター1は53名、セメスター2は47名の学生がレベル1の日本語「Basic Japanese1,2」を受講した。漢字の授業は、「Script」として、週1時間(全7時間中)1クラスの講義形式で行われた。教科書は「みんなの日本語初級I漢字(英語版)」(スリーエーネットワーク)を使用。毎週、授業の始めに前週の復習の漢字テストを実施したあと、10字から20字の新しい漢字を学んだ。学生の間からは、毎週のテストや学習する漢字の数が負担だという声や「もっと教えてもらいたい」という受身の学習への要望が時に聞かれる。では、学生たちの側の「学習」はどうなっているのだろう。教師が効果的な指導法を検討すると同時に、学生は自分が学習の主体である事に気づき、第二言語学習者としての意識、学習方法への意識を育てる必要性があるのではないだろうか。

そこで、2002-03年度セメスター1の漢字学習において、学生に自分の漢字の学習目標、進度、漢字のポイントなどを自覚させるために自己評価シートを採用した。セメスター2では、学生が学習仲間の学習方法に触れ、新しい刺激を受ける機会を得られるように、グループ活動を導入した。本稿では、上記二つの実践の結果に、アンケートによる学生の漢字学習への意識を加えての考察を報告する。

Abstracts

Teaching and Assessing Intermediate Writing

Kazuki Morimoto
University of Durham

This report investigates the learners' progress in writing skills by examining their essays over a period of time. The essay examined were written in November 2002, December 2002 and March 2003 by two third-year students of Japanese at the University of Durham who obtained the highest and the lowest average marks for the essay-writing tests. Those essays were all written in class for 50 minutes at each time as a part of formative assessment (the first essay) and summative assessment (the second and third essays). In order to check the learners' development in writing skills, each essay was examined carefully in terms of 1) word length, 2) content and organisation, 3) *kanji*, 4) vocabulary and 5) grammar/structures.

As a result, the student with lower marks has improved her writing skills in terms of *kanji*, vocabulary and grammar/structures whereas the student with higher marks has hardly improved her overall writing skills except for the content and organisation. It is also found that while the former student actively tried kanji, vocabulary and grammar structures of the intermediate or higher levels regardless of their accuracy, the latter rather avoided using such language patterns in fear of making errors in her essays.

Based upon those results, current problems of writing instruction will be discussed and possible amendments and ideas will be suggested. Also, some considerations in assessing writing skills will be discussed briefly in terms of validity and reliability.

Kanji learning for Beginners from a learner centred perspective

Hideko Maeda
University of Leeds

In 2002-2003, 55 students in semester 1 and 48 students in semester 2 took the first year module, "Basic Japanese 1, 2", in our department. Kanji-character acquisition, in the class called "Script", accounted for one hour per week out of a total of 7 hours contact time. During this time our primary learning resource was Minnano Nihongo shokyū I Kanji (English version) published by 3A Network. Each class was composed of a kanji test followed by the introduction of 10-20 new kanji characters. Sometimes the students complained about the pressure of having so many kanji tests/the number of kanji characters that they had to familiarize themselves with every week. In addition, some sought more explanation or instruction from the teacher. Stemming from these experiences I began to reflect upon the students' attitudes towards learning kanji. I am convinced that we have to explore a more effective way of teaching this vital component of the language learning process while at the same time ensuring that the students are capable are helping themselves and conscious of various learning strategies. Language learning requires responsible learners as well as responsible teachers.

In semester 1, I gave students a review sheet via which they could engage in a self-evaluation of their learning progress: this included that weeks new kanji and the result of the previous week's kanji test. They could also add comments about the mistakes that they made in those tests or some additional notes about kanji. The goal was to build-up a sort of kanji-learning/self-evaluation portfolio. In semester 2, I gave them the opportunity to work with their peers so that they could talk about their own particular methods of kanji learning. Here I hoped to encourage the notion of best –practice.

In this paper, I would like to introduce the results of these questionnaires regarding students' attitudes and beliefs in relation to learning kanji and report on the implementation of using the review sheets and group work as a self-evaluation exercise.

List of Contributors: 執筆者一覧 （ABC 順）

Hideko Maeda 前田 英子
Japanese Teaching Fellow
University of Leeds

Kazuki Morimoto 森本 一樹
Language Instructor in Japanese
University of Durham

Kumiko Sakoda 迫田 久美子
Professor of Linguistic Department
Hiroshima University

Yasuhiko Sukegawa 助川 泰彦
Associate Professor
Tohoku University

Shinichi Tanaka 田中 真一
Assistant Professor
Kobe College

September 2004

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 course books, 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 organized, 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　（2004年9月）

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
E-mail : K.Sorensen@rhul.ac.uk

BATJ　Diary 2003－2004

18 October 2003
Workshop: 生教材使用における語彙と文法
Speakers: 黒沢晶子、小木曽左枝子
Venue: Japan Foundation Language Centre

15 November 2003
Reading Group　第 5 回読書会
Ellis, R, 1997. SLA Research and Language Teaching. OUP
Study Group　第 8 回文法勉強会　「格」
テキスト：『新しい日本語学入門』(2001)，庵功雄、スリーエーネットワーク
Venue：Japan Foundation

29 November 2003
Workshop: 1) 日本語学習者のコミュニカティブインターアクションの促進のために
2) 今日の日本文化コース
Speakers: 宮入朋子、ゴドイかおる、レスリー信子
Venue: Japan Foundation Language Centre

24　January 2004
Reading Group　第 6 回読書会
Ellis, R, 1997. SLA Research and Language Teaching. OUP
Study Group　第 9 回文法勉強会　「とりたて」
テキスト：『新しい日本語学入門』(2001)，庵功雄、スリーエーネットワーク
Venue：Japan Foundation

31 January 2004
Workshop: CD ROM 教材と教師の IT スキル
Speakers: 穴井幸子、石崎俊子、ソレンセン和子
Venue: University of Leeds

7 February 2004
Workshop: 自立学習支援の実際：大学院研修生での試み
Speaker: 中込達哉（国際交流基金）
Venue: Japan Foundation Language Centre

6 March 2004
Workshop: 談話構成能力とインターアクション
Speaker: 平高史哉（慶応義塾大学）
Venue: Japan Foundation Language Centre

13 March　2004
Reading Group　第 7 回読書会
Ellis, R, 1997. SLA Research and Language Teaching. OUP
Study Group　第 10 回文法勉強会　「単文と複文」
テキスト：『新しい日本語学入門』(2001)，庵功雄、スリーエーネットワーク
Venue：Japan Foundation

29-30 March 2004
春の日本語教育総合研修会
Speakers: 石田敏子（日本女子大学）、砂川有里子（筑波大学）、砂川裕一（群馬大学）
任都栗新（東京学芸大学）、戸田貴子（早稲田大学）、黒沢晶子（山形大学）
中空芳江（城西国際大学）、丸山樹里（大阪大学）、石田小百合（駒沢短期大学）
Venue: University of Durham

24 April　2004
Reading Group　第 8 回読書会
Ellis, R, 1997. SLA Research and Language Teaching. OUP
Study Group　第 11 回文法勉強会　「名詞修飾」
テキスト：『新しい日本語学入門』(2001)，庵功雄、スリーエーネットワーク
Venue：Japan Foundation

29 May　2004
Reading Group　第 9 回読書会
Ellis, R, 1997. SLA Research and Language Teaching. OUP
Study Group　第 12 回文法勉強会　「モダリティー」
テキスト：『新しい日本語学入門』(2001)，庵功雄、スリーエーネットワーク
Venue：Japan Foundation

15 May 2004
Workshop: 高等教育の日本語学位コースにおける中等教育日本語既習者の効果的な指導方法
Speaker: Y. Ito-Watt Indiana University, USA
Venue: Japan Foundation Language Centre

2 July　2004
Reading Group　第 10 回読書会
Ellis, R, 1997. SLA Research and Language Teaching. OUP
Study Group　第 13 回文法勉強会　「形態論」
テキスト：『新しい日本語学入門』(2001)，庵功雄、スリーエーネットワーク
Venue：Japan Foundation

3-4 September 2004
第 7 回 BATJ 発表大会
基調講演：名古屋大学教授　尾崎明人
タイトル：「接触会話の分析と日本語会話教育」
Venue: Oxford Brookes University

編集後記

BATJJournalNo.5 の編集は、Journal 存続の意味の再認識が問われる中で作成されました。カテゴリーA に４本の投稿がありましたが、査読委員による審査の結果、残念ながら不採用となりました。一方カテゴリーB では２本が採用されました。すでに確立しているカテゴリーA（研究論文）及び B（実践報告、研究ノート）の投稿規定を基盤に、現在編集委員全員でより明確な Journal 投稿ガイドラインを検討しています。たくさんの会員の方々の訪れを期待しつつ、只今投稿窓口を改装中です。(Sorensen)

「論集」でなく「(学術的) Journal」であることの意味、それにこめられた創設期の熱い思いを知るにつけ、聖火ランナーになった気分で、身が引き締まりました。No.5 の編集の一端の一端を担っただけですが、その聖火が教室活動を照らすものになることを願っています。(Kashiwagi)

Newsletter の編集が終わって、BATJ Journal の発刊にもお役に立てるかと思って、編集委員の仕事を引き受けてしまいましたが、本当に全てが一から勉強でした。Journal への投稿と発行の意義をよく踏まえて、編集方法などこれからももっともっと勉強していかなくてはと思っています。(Ikeshiro)

編集委員の仕事は、非常に有意義で、勉強になるから、と勧められお引き受けしたのですが、思った以上に大変な仕事を引き受けてしまったなあというのが実感です。
確かに非常に勉強になりました。いままでの４冊、何気なく読んでいましたが、これからは、読み方が変わると思います。(Hagiwara)

初めての編集作業にガイドライン作り。手探りながら、周りの人に助けられて、多くのことを学びました。Journal も私も、まだ成長途中。共に背丈を伸ばしていきたいです。(Ogawa)

自分の業績を発表する足場となる雑誌がないことを想像したことがおありでしょうか。ジャーナルは私たちが業績を発表する足場を与えてくれます。ちゃんと審査もありますから、このジャーナルに載せた論文は CV に書けます。その意味でジャーナルの維持はわれわれにとって大切な問題です。BATJ Journal 維持のための負担は多くの人で分担するほどよいと考え、今回私もお手伝いに加わりました。(Sakai)

はじめ編集の仕事を志願したときは、今までお世話になってきている BATJ のために何かしようと思い、元気いっぱいでしたが、実際には、仕事を受け取ってから、大学のコンピュータ・システムとの互換性の問題などが発生して、思うように仕事がはかどりませんでした。次回こそ頑張ります。(Ono)

Enquiries to BATJ <journal@batj.org.uk> K.Sorensen, Language Centre, Royal Holloway University of London, Surrey TW20 0EX

BATJ Journal Editorial Staff

Kazuko Sorensen	ソレンセン和子	Royal Holloway, University of London
Miwako Kashiwagi	柏木美和子	SOAS, University of London
Keiko Ikeshiro	池城恵子	Royal Holloway, University of London
Junko Hagiwara	萩原順子	University of Oxford
Junko Ogawa	小川順子	University of Birmingham
Kazuki Morimoto	森本一樹	University of Durham
Masakazu Kudara	百済正和	Cardiff University
Tadashi Sakai	境　匡	Wolverhampton Girls' High School
Hisayoshi Ono	小野久禎	University of Latvia

新刊のご案内

「平成 15 年度日本語能力試験　1・2 級/3・4 級　試験問題と正解（CD付き）」
凡人社発行　1・2 級　ISBN 4893585665　£14.99
同上　3・4 級　ISBN 4893585614　£12.99

「初級から中級への橋渡しシリーズ4　読解をはじめるあなたへ」
凡人社発行　ISBN 489358572X　£11.50
初級レベルの学習者が楽しみながら長文読解力をつけていくことを目的にした教材です。英・中・韓対訳の別冊語彙リスト付き

「みんなの日本語　初級 1/初級 2　CD（4 枚セット）」
スリーエーネットワーク発行　vol.1　ISBN 4883192938　£55.50
vol.2　ISBN 4883192946　£55.50
既刊のカセットテープよりもお求めやすい価格になって発売されました。
各章の頭だしがすぐにでき、授業の進行も一層スムーズになります。

「日本語 TOTAL COMMUNICATION　絵カードブック」
凡人社発行　ISBN 4893585479　£16.99
場面やトピック別に習った言葉や表現を学習者に定着させるのに最適の絵カードが1冊の本になりました。

日本語教材のご注文は

凡人社英国総代理店の JP-BOOKS(UK)にお任せください

JP-BOOKS
MITSUKOSHI (UK) B1
14-20 REGENT STREET
LONDON SW1Y 4PH
Tel : 020-7839-4839　Fax : 020-7925-0346
Email : jp-bookslondon@lineone.net

BATJ Journal No.5　2004
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 = 2004 年 9 月 30 日

© 2004 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

印刷製本 Blue Mushroom Limited