BATJ Journal

No.10 2009

The British Association for Teaching
Japanese as a Foreign Language

BATJ Journal No.10　2009

Contents 目次

Part I: Full Articles
論文の部

協働作文活動としてのピア・レスポンスに対する認識の変容過程
　―M-GTA によるインタビューの分析から―　原田三千代　1

Part II: Short Papers
ノートの部

断り表現の中で「ちょっと」はどのように使われているか　齋藤祥恵　21
The Pedagogy of Teaching Gender: A study of gender perception among language learners of Japanese　Haruko Sakaguchi　28
対称詞としての人称代名詞―親族の事例調査分析と日本語教科書での使用例―　小森由里　36

要旨　論文、ノートの部　Abstracts of Articles and Papers　44

Part III: BATJ 2008-2009 Activity Report
BATJ 2008-2009 年度活動報告

第 11 回 BATJ 大会基調講演
教師はどうやって学習者のやる気を引き出すのか？　横溝紳一郎　49

The 11th BATJ Conference: Invited Speaker
Accuracy or Fidelity? On Translating the Literature of Endō Shūsaku　Mark Williams　68

BATJ 第 11 回大会発表要旨　Abstracts from the 11th BATJ Conference Presentation　77

BATJ の歩んできた道　田中和美　86
2008-2009 BATJ Diary　92
BATJ Journal Guidelines for Contributors　94
BATJ Constitution　96
BATJ 入会案内　98
編集後記　100

The BATJ Journal is a refereed journal of the British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language.

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

The Coordinator: Kazumi Tanaka, SOAS, University of London

Part I

Full Article

Manuscripts submitted in the full article category were reviewed anonymously by qualified guest referees. Manuscripts submitted for the short paper category were peer reviewed by members of the editorial committee. Before making final decisions on any article for publication in both categories, the editorial committee solicited recommendations by other members of the BATJ or other experts where necessary.

BATJ Journal No.10: pp.01-20
© 2009 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

協働作文活動としてのピア・レスポンスに対する認識の変容過程

―M-GTA によるインタビューの分析から―

お茶の水女子大学大学院　原田三千代

1. 問題の所在と理論的背景

近年、国際社会がますますグローバル化する中で、日本語教育においては学習者の多様化が加速し、教える側からの固定的な教育観に基づく指導法では教育現場に対応しきれなくなっている。その現れとして、知識伝達や学習の成果物重視の考え方から、学び手の学習プロセスを重視した考え方へと教育パラダイムの転換が試みられている。それは、言い換えるなら、最初に教師によって学習者の言語レベルに応じた項目が提示され、学習項目の効果的な定着が促されるという教え方ではなく、学習プロセスの中で「他者との学びや関係をどのように創造していくか」「学び手自身による内発的な動機づけを伴っているのか」という学習者側からの問いかけを出発点にすることだと考えられる。この基盤には、言語教育における「協働学習」（Nunan 1992）の理念がある。そこでは「他者との学びを通して、日本語学習における課題そのものの向上とともに、最終的には自分自身に気づいていくこと、自分自身を発見すること、そこへ向けて自律的な学び手となること」（池田・舘岡 2007: 47）が目指されている。このような考え方が第二言語（L2）作文教育にも援用され、その実践活動として、最近ピア・レスポンス（以下 PR とする）が注目を集めている。

PR は、アメリカの L2 としての英語教育（ESL）から導入されたもので、日本語教育には、90 年代後半から取り入れられるようになった。具体的な活動は「作文の推敲のために学習者同士がお互いの書いたものを書き手と読み手の立場を交換しながら検討し合う学習活動」（池田 2007: 71）である。Murray（1992）によると、PR はプロセス・アプローチの手法を用い、作文の推敲を読み手との協働作業を通して行うことから、協働作文活動として位置づけられている。PR が協働活動としてその意義を十分発揮するためには読み手と書き手の間に言語を媒介にした「社会的関係性の構築」（Nunan 1992）が必要であると言われている。それは、一方向的な知識受容や情報伝達ではなく、批判的探究を伴った双方向の社会的相互作用によって成立し、そこには対話生成の過程が生じていると考えられる（フレイレ 1982）。

以上のような理論的背景を基に、原田（2008）では、PR における学習者同士の相互作用を記述、分析し、PR が協働的な活動として L2 教室に受け入れられていく可能性を示唆した。しかし、協働活動において学習者の内発的動機づけや自律性を問題にするのであれば、活動プロセスの観察に加えて、活動を遂行する学習者自身が PR に対してどのような認識を持っていたのか、あるいは、その認識がどのように変化していったかについて、学習者側の視点からの考察が必要だと考える。それによって、今後、新規に PR を教室活動として導入する、あるいは、教室活動のデザインを考える際の実践上の示唆を得たいと考えるからである。本研究では、活動後に行った学習者へのインタビュー資料の分析から、PR に対する学習者の認識が、学習プロセスを通してどのように変化していったかを探ることを目的とする。

2. 先行研究および研究目的

2.1 PR に対する学習者の意識を扱った研究

ESL の PR 研究において、文化的背景から学習者の意識の問題を扱った研究に、Mangelsdorf & Schlumberger（1992）、Mangelsdorf（1992）、Carson & Nelson（1996）などがある。これらの研究はアジア系学習者に焦点をあてたもので、アジア系学習者は仲間のレスポンスを疑問視し、仲間への批判的コメントを躊躇したり、攻撃的になったりすることが報告されている。こうした意識の背景には、集団主義に基づく考え方や母国での教師主導の教育経験の影響があると指摘されている。

L2 日本語教育の研究において、PR に対する学習者の意識を扱った研究は管見の限りわずかである。その中で、ESL の研究を受けたものとして、田中（2005，2006）がある。田中は、Mangelsdorf らの調査方法を援用し、PR に対する中国語母語話者の意識を扱っている。田中（2005）では、中国語母語話者 18 名を対象に PR を取り入れた授業を行い、PR に対しどのようなビリーフを持っているかを調査した。その結果、コメントを書くことや仲間のコメントの効果に対しては否定的であるが、仲間の作文を読むことや仲間に作文を読まれることに対しては肯定的なビリーフを持っていることが示唆された。この結果を受けて、田中（2006）は、中国語母語話者 19 名を対象に PR 活動を実践し、活動後のインタビューから話し合いの問題点を考察した。そこでは、学習者は記述フィードバックよりも口頭 PR に対して肯定的なビリーフを持っている点、PR は言語的制限に影響されやすく、協働的、自律的な取り組みにまで至っていない点が指摘されている。

しかしながら、上記の PR 研究における意識調査は、対象者がアジア系学習者に限定されている。非アジア系学習者が対象の ESL、EFL（L1 としての英語教育）においても、PR に対する賛否両論があり（Rollinson 2005，Brammer & Rees 2007）、文化的な特性だけでなく、年齢や中間言語のレベルなど他の要因の影響が示唆されている（Rollinson 2005）。実際、L2 日本語教室でも、母語、言語能力、習熟度など多様な背景を持った学習者の存在を常としている。そのような L2 教室活動において、学習者は PR に対してどのような意識を持っているのだろうか。

また、Mangelsdorf（1992）、田中（2005，2006）の意識調査の分析方法は、どちらもコース終了後に実施されたインタビューの回答を肯定的、中間的、否定的の三つのカテゴリーに分類し、その結果をまとめたものである。しかし、協働活動としての PR が漸進的プロセスをたどるのであれば、学習者の意識面を捉える場合にも、最終的なビリーフのみでなく、学習者自身の意識変容のプロセスを探る必要があるのではないだろうか。活動の導入から習熟に至るプロセスにおける学習者の意識の変容を見ることによって、それぞれの習熟段階に応じた示唆が得られるのではないかと考えられる。

そこで、本研究において学習者の意識を扱う場合に、その分析方法として、回想的なインタビューデータや相互作用の分析に優れ、データのプロセス性を重視する M-GTA（修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ; 木下 2003）を取り上げる。

2.2 M-GTA 分析の援用と研究目的

M-GTA は、1967 年に Glaser & Strauss によって考案された GTA（木下 2003）をより活用しやすく修正されたものである。看護、医療、介護、臨床心理、教育などヒューマンサービスの

領域の研究でよく用いられており、現実の実践的課題への対応に有効であるとされている。最近 L2 日本語教育においても、学習者間の相互学習活動、作文添削者や教育実習生の認識過程の分析に援用されている（市嶋 2008, 堀川・劉 2008, 清水 2007 など)。分析された結果は、限定性を明確に設定した上で、その範囲内に関しては人間行動の説明と予測に優れた理論を提供するとされている（木下 2003)。M-GTA が社会的相互作用に関係し、限定された範囲内で人間行動の説明と予測が可能であること、量的研究では捨象されてしまう学習者の認識過程にも注目できること、研究結果を実践現場に戻し、実践の解決や改善に活用できることから考えて､本研究のインタビューによる学習者の意識変容を探る場合にも､援用できると考えられる。

今後、さらに学習者の多様化や多極化が進む中で、お互いがもっている様々なリソースを活用できる相互学習や学習プロセスに重点を置く活動が探求されている。本研究では、そのような活動として導入された PR に対する学習者の認識がどのように変化するか、その変容過程を探ることを目的とする。その分析方法として M-GTA を援用し、PR に対する認識の変容過程を捉えることによって、新規の教室活動として導入された PR を活用していく際の示唆を得たいと考える。

3. 研究方法

3.1 対象者と活動期間

本研究の対象者は、都内某大学の学部留学生のための日本語クラスを受講した留学生 21 名（母語: 中国語 10 名、韓国語 3 名、英語 2 名、ルーマニア語、ベルギー語、イタリア語、チェコ語、インドネシア語、タイ語、各 1 名ずつ、言語レベル[1] 3 級から超 1 級、21～30 歳の女性）である。クラスを受講するかどうかは本人の希望によるため､学習者の専攻や言語レベルは様々であった。実施期間は 2005 年 4 月～7 月、2005 年 10 月～2006 年 1 月、2006 年 4 月～7 月、2006 年 10 月～2007 年 1 月の 4 学期で、合わせて 1 年 6 ヶ月間である。これらの学習者はこのクラスに入る前には PR に対する経験がなく、新規の活動として PR による教室活動に臨んだ（ただし、現学期の受講者は、次の学期を受講した時点で 4 カ月の活動経験がある)。

表 1： コース期間と対象者

実施期間	留学生	合計人数	言語レベル
2005 年度前期（4-7 月）	I Y K	3 名	2～3 級
2005 年度後期（10-1 月）	I Y S P L M X	7 名	1～3 級
2006 年度前期（4-7 月）	S P L M B R E A N	9 名	超 1～3 級
2006 年度後期（10-1 月）	B O U W J F H G C	9 名	超 1～3 級

*I, Y, S, P, L, M, B は受講の重なりを示す

3.2 教室活動

教室活動は、前期と後期で以下のように分かれる。

表 2： 前期の作文課題

タイトル	文法項目
クラスメートの紹介	―
思い出に残る一枚の写真	名詞修飾
変化を述べる	～ようになる/てくる・ていく
意見を言う	～んじゃないでしょうか

表 3： 後期の作文課題

タイトル	例
自己紹介/私の小さい頃の家	―
自分の問題	進路、性格、学習
身の周りの問題	住宅、隣人の騒音、食品
自国の社会的な問題	介護、若者に対する見方
日本社会の問題	マスコミ、いじめ、フリーター

前期のクラスでは文法や表現の運用練習を行い（『わかって使える日本語』使用）、クラス後、その課で話題になったことをもとに説明文あるいは意見文を書くことを課題とした（表 2 参照）。作文テーマは教室活動の中で提示され、全体でそれに関する話し合いを行った。また、学生から出た質問をもとに「作文の構成」「文体」「接続表現」「表記」についての説明や練習を補足した。後期は、論理的な文章構成や表現（『読解ストラテジー』使用）を導入し、主張のはっきりした意見文を書くことに焦点を絞った。作文のタイトルは表 3 に示すように、個人あるいは社会的な問題をテーマとして問題提起文（Wallerstein[2] 1983）を書いた。そこでの問題や解決策についての思考を深めるためにグループで話し合い、それを参考にしながら自分の意見をまとめた。題材は個人的な問題から自国の社会的問題へ、さらに日本社会の問題へと抽象度を上げていった。その他、学生からの質問をもとに「文体」「接続表現」「『は』と格助詞」などの練習を補足した。

課題は原稿用紙に手書きで書いて次の時間に提出（前期）、あるいは次の時間までにメーリングリストに添付（後期）することとし、クラスメートが書いた作文を家で読んでくることを前提とした。Rollinson（2005）が指摘するように、PR の前にコメントをまとめたり書き手にどのように伝えるかを考える時間が必要だと考えたからである。作文の枚数は原稿用紙 2～4 枚程度とした。作文完成までの手続きは以下のようになる。

前期クラス　文法・表現の運用練習→作文課題→ペア・全体での話し合い→草稿→PR→推敲作文
後期クラス　文章構成や表現練習→問題提起文→グループでの話し合い→草稿→PR→推敲作文

学習経験の有無や導入の仕方、練習期間の影響を考えて、PR の導入時に実際の活動の様子を納めたビデオの視聴や、以前のクラスの学習者の作文を例に、草稿が PR を経てどのように変化したかを示した。基本的に話し合いは学習者自身に任せたが、「相手の作文のよいところ」を指摘することから始めるという手順[3]を踏んで行った。学習者の活動中、教師は教室を巡回し、

質問があればそれに答え例示や説明などの補足を行うことがあった。活動内容には特に制限を設けなかったが、誤りを正すだけのやり取りにはならないように学習者の注意を喚起した。

3.3　データの収集と分析方法

本研究のデータは、各学期の終わりに実施したインタビューを文字化したものである（2005年7月、2006年2月、7月、2007年2月、3月）。ただし、受講期間が学習者によって変則的（受講期間が半年、あるいは1年）であったため、学習者全員が同じ条件で受けたインタビュー（教室活動としてPRを導入後4カ月経過した時点のもの）を本研究のデータとした。つまり、PRを導入して4か月後の時点において、これまで受けてきた母国での作文教育や、PRを導入してから現時点までのPRに対する認識について、インタビューを行い、学習者の回想をもとに、その変化を探ったということである。データの範囲には、新規な教室活動としてPRを受け入れた学部留学生21名という方法論的限定が存在する。

具体的なインタビューは、研究テーマに照らして主要な質問を準備しておき、インタビュイーのペースで30分〜1時間、自由に話してもらうという方法をとった（半構造化インタビュー[4]）。質問は、以下のとおりである。

①これまでどのような作文教育を受けてきたか。PRの経験はあるか。
②最初仲間に作文を読んでもらうことをどう思ったか。今はどうか。
③PRのいい点、よくない点は何か。どのようなきっかけでそう思ったか。
④話し合いではどんなことを話し合ったか。
⑤作文を書き直すのは大変だったか。
⑥PCに添付するのと自分で書くのとどちらがいいか。
⑦グループの中で言語レベルの違いが気になったか。
⑧教師にはどのような役割があると思うか。
⑨このクラスに今後期待すること、クラスの改善点はあるか。

本研究の分析方法は、M-GTA（木下 2003）を援用したものである。他者との社会的相互作用に関係し、研究対象とする現象がプロセス的性格をもっていること、分析結果が実践現場で活用しやすいことなどから、分析方法として採用した。分析テーマは、PRに対する学習者の認識がどのように変化していくかを探ることである。

分析手順は以下のとおりである。M-GTAでは、データから生成される概念が最小の分析単位となる。まず、分析テーマと関連のあるデータ箇所に着目し、それを一つの具体例として、他の類似例も説明できると考えられる概念の生成を開始した。概念を作る際には、分析ワークシートを作成し、概念名、定義、具体例、理論的メモを記入する（参考資料参照）。理論的メモには、対極例、採用しなかった解釈例、解釈の際に浮かんだ疑問や考えなどを記入した。例外を排除するのではなく、対極例について比較の観点からデータを見ることによって、解釈が恣意的に陥る危険性を防ぐと言われている（木下 2003）。対極例が見つからなければ自分の概念の有効性が確認でき、対極例が集まればそこから新たな概念が生成できるからである。概念を生成するのと同時並行的に概念間の関係を考え、複数概念の関係のまとまりとしてカテゴリーを生成した。さらに、カテゴリー、概念、相互の関係を検討していき、最終的に全体として浮かび上がるプロセスを結果図（図 1）に示した。また、結果図を作成する際に結果図が妥当なものかどうかをグループで討論し、スーパーヴァイザーの指導を受けた。

4. 結果と考察

本研究では、学習者のインタビューに基づいて M-GTA 分析を行うことにより、新規の L2 教室活動としての PR に対する学習者の認識がどのように変化していくかを探ることを分析テーマとした。分析の結果、22 の概念が浮かび上がり、4 つのカテゴリーにまとめられた。また、カテゴリー化の過程で、5 つのサブカテゴリーが生じた（表 4 参照）。

表 4： カテゴリーと概念の構成

カテゴリー	サブカテゴリー	概念
従来の作文フィードバックの経験		講義と点数化
		文法中心の教師添削
		成功体験の欠如
テキストに焦点化された修正		文法訂正重視
		教師フィードバックへの期待
		文字表記への注目
	PR の利点への認識	アドバイスの享受
		読み手意識の芽生え
	PR から生じる不安	相手を傷つけることへの心理的負担
		他者の見解に対する戸惑い
		教師の関わり方に対する疑問
	発想の転換	新しい発想の獲得
		「読み」からの気づき
協働活動を通した学び	思考の広がり	多角的な視点の認知
		異なった言語能力を受け入れる姿勢
		多様なフィードバックの活用
	思考の深まり	対話を通した思考過程重視
		内容に対するこだわり
		自律的な活動への参加
話し合いの場の構築		コミュニケーションに対する意義づけ
		仲間意識の構築
		持続的な活動経験

4.1 結果図

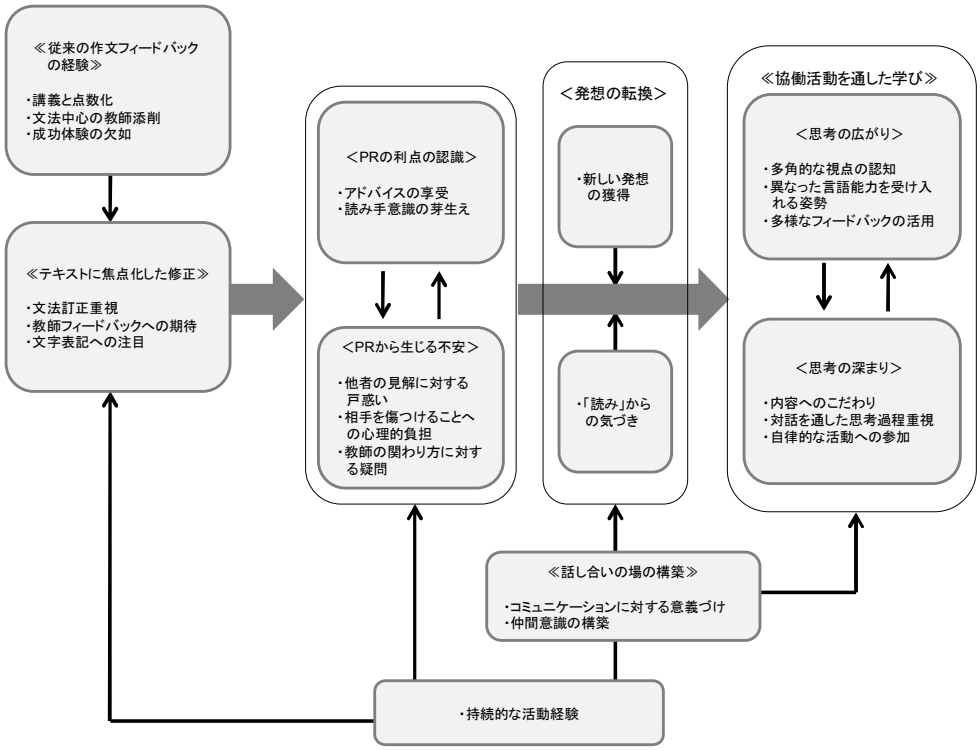
図 1 は新奇な教室活動としての PR に対する学習者の認識の変容過程を示した結果図である。カテゴリーを≪　≫、サブカテゴリーを＜　＞、概念を・で示した。図 1 の太い矢印（⇒）は変化の方向を、細い矢印（→）は影響関係を表している。

この図にそって学習者の PR に対する捉え方をたどってみると、大きく 2 つのカテゴリー: ≪テキストに焦点化した修正≫から≪協働活動を通した学び≫への変化として捉えることができる。この間に生じた認識過程の変化が PR に対する捉え方に影響を与えていると考えられる。

まず≪テキストに焦点化した修正≫に影響を与えたと考えられる≪従来の作文フィードバッ

クの経験≫を見る。従来の作文教育では、教師主導による「講義と点数化」「文法中心の教師添削」が行われ、成功体験の蓄積としての学習者側の意識が希薄であった（「成功体験の欠如」）。それらが、PR 導入後も学習者の活動に対する意識に色濃く影響を与え、学習者はテキスト自体の完成度に焦点化する。そこでは「文法訂正重視」「教師フィードバックへの期待」「文字表記への注目」という概念が浮かび上がってくる。

図 1：　PR に対する学習者の認識の変容過程



≪テキストに焦点化した修正≫の段階から≪協働活動を通した学び≫へと大きく変化を遂げるには「持続的な活動経験」を伴う認識過程の変化を経なければならない。その第一段階として、学習者は教師フィードバックとは異なる活動としての＜PR の利点の認識＞と＜PR から生じる不安＞が交錯する状態に陥る。＜PR の利点の認識＞では「アドバイスの享受」と、自己の中に「読み手意識の芽生え」が生じる。＜PR から生じる不安＞では「他者の見解に対する戸惑い」「相手を傷つけることへの心理的負担」「教師の関わり方に対する疑問」が頭をもたげてくる。そういった活動の利点と不安が交錯する中で、第二段階の認識過程に移る。そこでは、他者の発言をきっかけとした「新しい発想の獲得」と、他者の作文を読むことの意味づけ（「読みからの気づき」）が起こる。それらは学習者に＜発想の転換＞をもたらす源泉となっている。一方、このような活動に対する認識過程は「持続的な活動経験」を通した≪話し合いの場の構築≫によって支えられている。話し合いの場とは「仲間意識の構築」を実感し「コミュニケーションに対する意義づけ」が生じる場を意味する。

PR に対する認識は、さらに≪協働活動を通した学び≫に向かっていく。その学びは 2 つのサ

ブカテゴリーに分けられる。＜思考の広がり＞と＜思考の深まり＞である。＜思考の広がり＞は「多角的な視点の認知」「異なった言語能力を受け入れる姿勢」「多様なフィードバックの活用」からなり、＜思考の深まり＞は「対話を通した思考過程重視」「内容へのこだわり」「自律的な活動への参加」からなる。＜思考の広がり＞と＜思考の深まり＞は往還しながら、相互に影響を与えている。≪協働活動を通した学び≫においても「持続的な活動経験」を通した≪話し合いの場の構築≫の支えが根底に存在している構図となる。

以上結果図は、当初テキストに焦点化していた PR に対する認識が、活動の利点と不安の混在する中で＜発想の転換＞を産み出し、≪協働活動を通した学び≫につながっていることを示唆している。それらを根底で支えているのは「持続的な活動経験」を通した≪話し合いの場の構築≫であると推察される。

次節では、PR に対する学習者の認識の変容過程を、3 つの大きな流れ：①≪従来の作文フィードバックの経験≫に影響を受けた≪テキストに焦点化した修正≫、②≪協働活動を通した学び≫に向かう過程、③≪協働活動を通した学び≫にそって詳しく考察していく。

4.2 ≪従来の作文フィードバックの経験≫に影響を受けた≪テキストに焦点化した修正≫

作文クラスに在籍する学習者は、新規の L2 教室活動としての PR をどのように受けとめたのだろうか。初期の段階で彼らがまずイメージするのは、自分が受けてきた従来の作文フィードバックである。高校、大学での作文フィードバック経験は、教師主導の「講義と点数化」「文法中心の教師添削」「成功体験の欠如」としてまとめられる。そこで行われた具体的な授業の流れは「例えば先生が見て、みんなの作文をまとめて、主な問題を黒板に書いて、みんなに教えて」（U）、「文法だけ直して内容は全然」（F）「（国名）の作文の授業はただ作文を書いて先生に見せるだけ、点数だけつける」（O）というように文法中心の知識が受容され評価されるというものであった。それが学生と教師との唯一の「交流」として認識されている。「隣の人は何を書いているかってのはわからない」（F）と述べているように、他の学生との「交流」は皆無で、お互いの文章を読んだこともない。ただし「作文の授業をとった時、先生は一番いい人の作文をみんなに見せて、まねしてもいいよ」と述べたと言う。結局、自分の作文が模範となる作品に選ばれたことは一度もなく、どのように文章を書けばいいのか疑問のままである。つまり、講義と添削結果は学習者にとって成功体験の蓄積にはならず、自分の文章力に対する自信喪失を招いていた可能性も示唆される。

したがって、PR の導入時にはプロダクトへの関心が高く≪テキストに焦点化した修正≫が行われる。「最初の時は、とても文法の面で気になる」（H）と述べているように、PR では文法の正確さに対する訂正がおろそかになるのではないかという危惧を抱いている。また、教師フィードバックに対しての信服が厚く「先生から直すことは一番効果がある。自分の間違ったはたぶん自分で見つからないかもしれないと思う」（A）のように考える学習者も存在する。一方、非漢字圏の学習者の問題点は、漢字圏の学習者の手書き原稿の判読や作文の清書に負荷がかかることである。そこでは常に文字表記に注目が集められる。結局≪テキストに焦点化した修正≫での重要な課題は、誤字脱字、文法訂正を経て清書されたプロダクトの完成度に関するものであり、完成度を高めるためには、教師フィードバックや文法訂正が重要視されていたと言える。

4.3　≪協働活動を通した学び≫へ向かう過程

≪協働活動を通した学び≫を獲得するには、活動に対する二段階の認識過程の変容を潜り抜けなければならない。第一段階では、学習者は＜PR の利点の認識＞と＜PR から生じる不安＞という心理状態の狭間で揺れ動いている。≪PR の利点の認識≫とは「アドバイスの享受」と「読み手意識の芽生え」からなる。「アドバイスの享受」としたのは、言葉遣いや文法などの間違いがあっても「大学へ入ってからは誰も指摘してくれない」という現状の中で、PR によって「自分の不足の点を気づかせてくれた」(B)、「(L2 を) 学習している人しか見れないものもあって、それが役立ったと思います」(E) と実感できたことに基づいている。

一方、書き手は読み手との相互作用を通して、修正のためのアドバイスにどう対処すればいいのかだけでなく、読み手の存在そのものや読み手意識についても考えを巡らすようになる。

「読み手意識の芽生え」

- 一番気がついたのは、前は自分が作文書くとき、単なる自分が伝えたいこと、書きます。この授業受けて、初めて読者の考えを気をつけて、どういう風に理解しやすい文章を書けばいいか、考えるようになりました。(B)
- 自分の気持ちは自分しか知らないので、文字にするときはやはりもっと説明をつけないと読む人は全然わからない。(E)

従来の作文教育では、書き手のみを経験し読み手になることはなかった。しかし、PR によって、読み手になるという経験を繰り返すことが、新たに読み手のアドバイスを自己の中に沈潜させ、読み手にとってどうすれば理解しやすい文章になるのかを考えるようになったと推察される。このような経験が基盤となって、読み手意識につながっていくのではないだろうか。

読み手からのアドバイスは、修正への足掛かりと読み手意識につながる体験となり、活動に対する興味関心の喚起をもたらすが、学習者は利点のみを享受するわけではない。自分とテキストの間に他者が介在することは、他者に読まれるという抵抗感や「他者の見解に対する戸惑い」も引き受けなければならない。

「他者の見解に対する戸惑い」

- 自分は全部書いたと思っているのに、書いたことが何かごちゃごちゃ言って嫌だった。もし自分と反対な意見とかを何か言われたら…、うーん、でも、私の場合は何か別に相手の意見を反論できないので、きっと書くときはちょっと迷う。(F)
- 他の人が意見がやっぱり大切なんですけど、やっぱり自分の作文が合わないときもあります。その時はどうしたらいいんでしょうね。何か自分の発想があって…(O)

書き手にとって、他者との発想の違いは迷いや葛藤を生じさせる。それは読み手の意見を取り入れようとするゆえんである。一方、読み手にとっては、自分が述べたコメントが相手を傷つけるかもしれないという心理的負担を生みだす(「相手を傷つけることへの心理的負担」)。それは、「私の性格のせいかも。人にちょっと傷つけたりするかなと思うようなことはしたくない」(F)「いつもグループワークでやって、…で、なんか遠慮して言わない人も結構いると思

うんですよ」（E）という発言からも窺える。

このような戸惑いや心理的負担に対して頭をもたげてくるのは、従来の作文クラスにおける教師フィードバックである。しかし、教師が一向に即時フィードバックをしようとしないことに対して「教師の関わり方に対する疑問」が生じる。学習者はそのような疑問を「前にいつも作文とか宿題とか書いたとき、先生は直して、直後とか相談して、私の間違ったところはすぐわかります。けど、まあ、他の授業はちょっと違います。いつも作文を書いて、友達だけ相談して…」（X）、「私にとっていつも作文は書いた後フィードバックは必要。今沢山の作文はまとまった、最後の作文は何について書いたのは、どんな文章かあまり覚えていない。直接フィードバックがあったら…」（N）と述べている。

このような<PR から生じる不安>とそれに相反する<PR の利点の認識>は、交錯しながら第二段階へと進んでいく。PR に対する新たな捉え方のきっかけとなったのは、他者の発言や作文の「読み」から中から生まれた<発想の転換>である。ある学習者（B）は、そのきっかけを次のように語っている。

> B: PR がいいなと思ったきっかけと言えば、そうですね、特に日本語という文章書くチャンスは、日本語学校の時、ほとんどは先生や答えもあったり、何か間違えているところとかあれば先生は直してくれます。結局問題に対して、自分も問題や意見を出しましたけど、先生はその意見に対して、正しいかどうかもちろん言わないけど、文章はすごくおかしければ、文法とか間違っているところだけ直してくれます。いい意見だったら、それはまだ自分の意見です。他の意見は聞くチャンスはなかったです。今 PR の時、自分の悩みや問題に対していろいろ意見も聞くチャンスがありまして、それは作文を書くだけではなくて、実際の問題の解決に対しても有効だと…

以前日本語学校に通っている頃は、間違いだけが訂正され、自分の意見に向き合って意見を交わしてくれる者はいなかったと言う。しかし、PR では作文を書くことが他者との議論につながり、それが実際の問題解決に結びつく。そこには、彼女のこれまでの作文経験の中にはない新鮮な驚きがあった。今までの彼女の価値観や学習観を揺るがすような体験だったと言えるかもしれない。その点について、他の学習者も以下のように述べている。

「新しい発想の獲得」

- 何か友達と交流している間は自分も新しい、いいアイディアが出す可能性があると思います。もし自分一人でこれを考えたら、たぶんアイディアが出さないかもしれません。（T）
- やっぱり一番大切な聞きたい気持ちがあれば、受け入れるかどうかは別の話ですけど、他の人の発想が納得できるかどうかは別の話ですけど、やっぱり聞きたい気持ちが大切。（F）
- もし、自分が何か恥ずかしいことだったら、書いたら他の人がわかりませんね。そうやっていっぱい間違ったところがあっても、ただ自分が傷つくか。でもね、他の人の意見が貰えない。それはちょっと困ることもありますけど。でもここにきて、何か書いたら全部みんなに意見もらえて。それはすごい面白い。（O）

PR の利点を認めつつも新しい活動に対する不安が存在する中で、他者との相互作用によって自分一人では考えつかないような新しいアイディアが生み出される。自分自身の新しい発想を生み出すためには他者の意見を「聞きたい気持ちが大切」であり、「みんなに意見がもらえることの面白さ」があれば、活動に伴う困難点を克服できると考えている。しかし、その際、他者の発想を取り入れるかどうかの選択権は自分にあると述べている。その選択自体が学習者が自律的思考に向かう第一歩なのではないかと考える。そういった認識の変化が＜PR から生じた不安＞を乗り越えるきっかけになっているのではないだろうか。ここに言及されている「新しい発想」を具体的に示した O と B の発言がある。O と B はフリーターについての話し合いを次のように振り返っている。

> O: たとえば、今週は B さんと一緒にフリーターという言葉を討論しました。やっぱり人が違って感想も違う。私はフリーターという人について、そんな考え方がなかったです。フリーターとして生活している人がこういう B さんみたいな感想というか考えがなかった。初めて聞きました。へえ、そんな人も。はあん、B さんはフリーターに対して、やっぱりちゃんと仕事しなければならない。政府が強制することで。私は「へえ、そうですか」私はフリ―ターはあまり問題がないと思うんですけど、自分は自分の生活の型があるんで。だから、B さんから政府からすることがびっくりしました。だから、へえ、面白かった。
>
> B: 私、最後フリーターの問題について、社会全体的に注意すべきと書きましたけど、でも、個人と社会だけ強調しました。企業、ちょっと見落としました。後は、考え不足だと思いましたけど、後は、やはり自分が書くときも迷っているところとか、これは書けばいいか、この意味は入れればいいかよくわからないところ、話し合うことによって思いつきました。

O も B も、自分が考えもしなかったアイディア、すなわちフリーターに対する別の見方やフリーターと企業との関連などを、他者から得たことに驚きを表している。それが自分の思考を活性化し、発想の転換に結びついたのではないかと考えられる。

以上述べたことは、他者の発言を契機とした＜発想の転換＞である。一方、学習者は他者の文章を読むことからも、実は＜発想の転換＞に結びつく多くの学びを得ていることを自ら発見している。

「読みからの気づき」

- 他の学生の書き方と考え方が見えるので、私の見方が変わることができました（G）
- ただグループの中で、3 人で実はこの作品読んで、そうですね、この良くないこれはいいですね、自分なら自分の作文、いい点もないしよくない点もないしという感じ。でも他の人の作品に対して、これがいいこれがよくない、自分の作文に対して意見がない。他の人の、これはいいですね、お互いの意見を交換して、これは最も…（T）

他者の文章を読むことは他者の思考につながり、ひいては自分の文章を批判的に振り返るこ

とにもなる。それは、言い換えるなら、文章に対する判断基準を自己の中に形成するきっかけなると言えるかもしれない。学習者は他者の文章を読むことを通して、読みへの意味づけや興味関心を喚起させていると考えられる。

しかしながら、＜発想の転換＞につながるこれらの気づきは、単独で学習者にもたらされたものではない。B が述べたように、PR の活動の意義は、互いに自分の意見を表明し、協働で問題解決に向かうところにある。このような協働活動が真に彼らにとっての学びとなるためには、その基盤に「持続的な活動経験」を通した≪話し合いの場の構築≫があったと考えられる。ある学習者は、自分のこれまでの学習習慣について「私はこの授業を通して少し習慣が変わりました。いつも文法とかそういうことに注目しすぎて、何か目的をもってコミュニケーションするのはもっと大切かなとそう思いましたね」（H）と語っている。こうした読み手と書き手の生きたコミュニケーションが、楽な雰囲気の話し合いの場を構築させ、発言の意欲を高めたのではないだろうか（「コミュニケーションに対する意義づけ」）。それに相まって「仲間意識の構築」もなされていく。

「仲間意識の構築」

- PR の形はすごく何か話しやすい。お互いの作文について、何でも話せる（H）
- U さんと T さんと私とよく三人で一緒に話すんです。三人とも作文は今の形ですごく楽な感じが、前は作文といったら、たぶん、いやというイメージがあって、でも今は自分が書いた作文が話題になって、一緒に討論したり、すごく楽しいです（H）
- 最初に恥ずかしかったけど、だんだん恥ずかしくなくなりました。私のことだけでなく同級生のことも読めるようになってだんだんと大丈夫になった。それに同級生、ステディな、みんな…（K）

学習者は、完成作文に焦点されていた従来の作文フィードバックとは異なった体験を重ねつつあること、自己の中に他者の考えや批判を受け入れる素地ができつつあることを実感し、学習に対する習慣や認識の変化を感じ取っていることが推察される。「逆に書くのも楽になった」（H）、「他の人は恥をかくことが全然感じてない。恥をかかせることが恐ろしいことと感じない、感じてないから、自分もだんだん恥をかくことにも（笑い）…、気にしなくなりました」（R）など、徐々に＜PR から生じる不安＞を克服していった可能性がある。

4.4 ≪協働活動を通した学び≫

では、学習者は≪協働活動を通した学び≫を、どのような学びとして認識していたのだろう。それは、2 つのサブカテゴリー: ＜思考の広がり＞と＜思考の深まり＞として表わされる。＜思考の広がり＞は、他者の持つ多様性や自己との差異が思考を活性化することを意味し「多角的な視点の認知」「異なった言語能力を受け入れる姿勢」「多様なフィードバックの活用」という概念で構成されている。「他の人はどう思いますかとも考えます。たぶん他の人は別の視点からいろいろ考え方も受け入れるかもしれません」（B）、「私は自分で作文を書いて、ただ自分の考え方ですね、他の人の意見を聞いて、考え方、広げて広げて、ただ考え方、作文を書く考え方が変わりました」（U）という発言からは、学習者の中に多角的な視点が育ちつつあることが

うかがえる。学習者は、他者との議論を通して新しい発想や多角的な視点に気づくことで＜思考の広がり＞を実感している。

しかし、その議論を行う構成メンバーの言語能力に対して、それぞれの学習者はどのような認識を持っているのだろうか。田中（2006）も指摘しているように、グループ活動においては、活動を共にする学習者間の言語能力の差が常に問題となる。その疑問に対して学習者は一つの答えを出していると言える。

「異なった言語能力を受け入れる姿勢」

- 文章書くのはその人のレベルによって違いますけれど、文章を読む人によって、この文章の意味ははっきり伝えたか、何か中心に言いたいこと、はっきりして、だからそれは読者によって大切なことかなと…だから作文、書く人のレベル、あまり重要じゃないかなと思いました。（B）
- 日本語力に差があること、いいではないですか。別の人の意見をもらって、うーん、話す言葉を聞いて自分の作文を直して、いいと思って。ただ自分で書いて無理と思って、進歩ないと思って…（U）
- 日本語の力が自分より下の人と組んだら、それもいいなと思います。時々日本語よく勉強している人は、基本的な日本語を忘れていますので、他の人に説明したら、その人を助けて自分も助ける。（C）
- 本当にわからないって言われたことは説明したほうがいい。レベルが上の人には全然わからない、問題とは思わないこと、でも、一生懸命言ってくれたことはすごい問題点かもしれない。（E）

これらの発言からは、学習者は言語能力も多様性の一つとして受け入れ、むしろそのような多様性があるからこそ学びがあると認識していることがうかがわれる。これは、「多様なフィードバックの活用」にも結びついている。「この人は文法に中心、段落構成とか、グループで、それぞれ気づいたことが違ったので、この人は文法のことを注意して直してもらったら、内容だけでいいか悪いかという人もいたし…」（S）というように、個々人の持つフィードバックの在り方を認め、それ自体を受け入れようとしている。また、望ましいフィードバックとして「仲間同士、教師、自分自身のフィードバック」（全員）が相補的に関わることや「グループの人だけでなく、全員に自分の作文を回覧してコメントを書いてもらう」（E）という全員参加のフィードバックを希望する声もあった。

以上、＜思考の広がり＞では、「持続的な活動経験」を積み重ね、≪話し合いの場の構築≫の中で、多様性、異質性を受け入れる素地が創られていく可能性を示唆している。一方、＜思考の深まり＞とは、テキストや自己に向き合う中で思考が深化していくことである。これは3つの概念: 「対話を通した思考過程の重視」「内容へのこだわり」「自律的な活動への参加」によって特徴づけられる。互いの作文を読み合い、対等で批判的精神を伴った相互作用を繰り返すこと、つまり、対話を通して育まれる思考過程に対する言及を、インタビューより拾ってみる。

「対話を通した思考過程の重視」

- 別の人の意見を聞いて、考える過程がいいと思います（O）。
- こうやって考えが、見方が変わったことは何ですか。以前はただ自分で作文を書いて、それから直して、この授業を通じてみな、お互いに相談してから、意見を交換して、それは相手のいい面を見せてもらって、それから、作文を書いて、それ、もっといいと思います（B）。
- 他の人と自分の考え方は、グループによって自分の作文について、いろいろなことをしゃべって意見とか考え方とか、また他の人の作文を読んでから、いいですね、例えばある人の作文はいいけれども、他の人の作文はまあまあですという感じで、この過程の中で自分も進歩するかもしれません（U）。
- 他の人から自分まで、この過程が無理じゃない。初めのときは、たぶん、自分の作文に対して何か意見がない。他の人と話して、だんだんこの過程を勉強してから、そうですね、実は私がいろいろな意見がありましたね…（F）。

＜思考の深まり＞は、無理のない緩やかな思考過程の中で進んでいく。活動が導入された当初は、テキストに焦点化して表記や文法の修正を重視していたが、「持続的な活動経験」による「対話を通した思考過程」の中で、テキストの形式よりも内容に重きを置いていることが示唆される（「内容へのこだわり」）。ある学習者は、自分の学習観の変化を「この授業受けてから、内容とか聞きたいことについて、まず考えてあとは文法と単語を考えたら、もっと言いたいことを表現できるかもしれません。たぶん、これからも内容とか構成について、まず考えた方がいいかなと」（C）と述べている。それと同時に、学習者は活動に取り組む中で、個人的な感想や体験だけでは充実した作文内容には至らないことを認識している。それが、「私も最後はすごく調べたんです。自分が思うことだけで自分のことだけで足りない。だから調べたんです」（H）と言うように、さらなる情報収集や参考資料の調査、分析に向かっている。それは、言い換えるなら、書き手として「自律的な活動への参加」へ向かう過程でもある。「普段でも書く」（F）、「最後はすごく書きたい気持ちが強い」（H）、「作文を何回も書くことの大切さもわかるようになりました。特に最後の文は、最初は浅い感じがあって、何回も何回も考えて、あげた例も書いて、つながりも気をつけます。何回も書いたほうがいいと思います」（B）などの発言によって、自律的な書き手に向かおうとする姿勢が示唆される。

田中（2006）では、PR の活動の問題点として教師への依存度が高いことをあげ、それを自律性の低さと言い換えている。しかし、自律性があってこそ、他者の学習にも深くかかわることができ、協働学習に積極的に参加することができるのではないかと考えられる。つまり、PR を通した協働性と自律性は表裏一体の関係で、これらはお互いに支え合い、相乗的に活動の習熟を高めているのではないかと考える。本研究において≪協働活動を通した学び≫とは、学習者が＜思考の広がり＞と＜思考の深まり＞を往還させながら、PR の協働性と自律性を獲得していく過程なのではないかと考えられる。

5. 総合的考察

本研究では、L2 教室活動として新規に導入した PR に対する学習者の認識の変容過程を探ることを目的とした。その結果≪従来の作文フィードバックの経験≫から影響を受けた≪テキストに焦点化した修正≫と、そこから≪協働活動を通した学び≫へ向かう過程には二段階の認識

過程が存在すると考えられる。第一段階では＜PR の利点の認識＞と＜PR から生じる不安＞が交錯する。利点としては「アドバイスの享受」や「読み手意識の芽生え」が存在するが、それと同時に「相手を傷つけることへの心理的負担」「他者の見解に対する戸惑い」「教師の関わり方に対する疑問」も伴う。それらが混在する中で、第二段階の認識変化が起こる。他者の発言に触発された「新しい発想の獲得」と、他者の作文に対する「読みからの気づき」である。それらは＜発想の転換＞としてまとめられ「持続的な活動経験」を通した≪話し合いの場の構築≫によって支えられる。最終的に≪協働学習を通した学び≫は＜思考の広がり＞と＜思考の深まり＞からなる。＜思考の広がり＞は「多角的な視点の認知」「異なった言語能力を受け入れる姿勢」「多様なフィードバックの活用」からなり、＜思考の深まり＞は「対話を通した思考過程重視」「内容へのこだわり」「自律的な活動への参加」となって顕在化する。

このような学習者の認識過程を 3 つの段階: ① ≪テキストに焦点化した修正≫の段階、② ≪協働活動を通した学び≫に向かう過程、③ ≪活動全体への取り組み≫に分けて、協働活動の学びに到る要因を考察し、PR を組み込んだ教室活動のデザインに対する示唆を考えたい。

5.1　≪テキストに焦点化した修正≫の段階

≪テキストに焦点化した修正≫の段階は、従来の作文フィードバックの影響が色濃く残り、作文プロダクトの完成に対するこだわりがある。これまで教師フィードバックが作文推敲の唯一の方法だと信じて疑わなかった学習者に「なぜ教室活動として PR を選択するのか」という疑問が生じる。その際に、①活動に対する動機づけ、②緩やかな活動の流れ、③学習者の組み合わせについての考慮、が必要なのではないだろうか。

①活動に対する動機づけ

最初の授業では、クラスの目的に加えて「なぜ PR をするのか」という活動への動機づけが必要である。そのために、本実践では、クラスの最初にこれまで受けてきた作文教育に対するアンケートを行った。それが「どんな作文が書けるようになりたいか」をめぐっての議論につながり、PR との接点がつかみやすくなったと考えられる。また、学習経験の有無によって活動の練習量や頻度などを調節する必要がある。特に活動の未経験者にとっては、やり方や実態を示すことによって、活動のイメージを持つことができる。実際にはビデオで教室活動の雰囲気を掴んだり、以前の学習者が書いた作文を例に、具体的にどういうコメントが推敲作文に反映されるかなどを話し合ったりした。さらに、多様なフィードバック（教師添削・自己推敲・ピア・レスポンス）を行い、その利点や問題点を話し合う中でそれぞれのフィードバックの特徴を掴むことが、新奇の活動に対する動機づけにつながったのではないかと考えられる。

②緩やかな活動の流れ

学習者に相互学習や参加型活動の経験がない場合は、まずペアやグループ活動を行うことで、PR への緩やかな流れの開始につなげることができる。また、「PR では作文の何にコメントをするのか」という疑問に即答するのではなく、「文法」「語彙・表現」「主題の明確さ」「構成」「表記」「内容」などそれぞれの学習者から出てきたものを整理した上で、話し合いに臨むようにした。取り上げるテーマに関しても、個人的な問題（例: 自分の性格や進路の問題）から社会的な問題（例: フリーターの問題、いじめの問題）へと、徐々にその範囲を広げていくといったやり方をとった。当初そういった話し合いを時間内（一人 15 分）で行うやり方になじめない学習者もいたが、グループでの議論のポイントをしぼり、話し合いを重ねることによって、その場を自律的に調整できるようになったのではないかと考えられる。

③学習者の組み合わせ

田中（2006）において指摘されているように、学習者間の相互作用を重視する教室活動の場合、グループ編成は活動の導入時に重要なポイントとされる。しかしながら、言語能力や口頭スキル、認知力の差などの条件をそろえることが、一方では「能力の高い学習者は低い学習者と組んでも得るところがない」という固定観念につながる可能性もある。教室の相互作用には、そういった予測を覆す現象が起きており、言語能力の低い学習者が高い学習者への支援を可能にする結果もある（原田 2006）。多様な学習者条件を前提に、それを生かすことによって多様性や異なりを受け入れる姿勢が育成されていくのではないだろうか。ただし、活動経験者の参加が可能であれば、経験者は特に活動の導入時で、熟達者として多くの足場づくりを行い活動を具体化してくれる。未経験者は、経験者の存在によって新奇な活動に対する不安を払拭し、今ここで何をなすべきかを判断し行動を調整しやすくなるのではないかと考えられる。したがって、特に導入時では、相互型学習の活動に習熟している学習者の体験や働きかけを活用することが、クラス全体に活力を与えることにつながると考える。

5.2 ≪協働学習を通した学び≫に向かう過程

≪協働学習を通した学び≫に向かう過程では、①活動プロセスの透明性、②持続的な取り組み、を取り上げる。それらは、協働学習を根底から支えている活動の習熟化と学習者間の「社会的関係性の構築」（Nunan 1992）につながっている。

①活動プロセスの透明性

PR 後に、それぞれのグループ活動の内容を全体で共有すると同時に、その活動が自分にとってどのような変容を促したか、残された疑問は何かなどの内省を記入することが必要である。自己への省察、学習過程の可視化という点で、重要なポイントだと言える。特に内省シートから出てきた疑問点や提案は常にオープンな形にし、全体で議論することによって次の活動へつなげることができる。本実践では「PR では、文法ではなく内容にコメントしなければならないのか」「先生はいつ文法のチェックをするのか」「自分のコメントが相手を傷つけてしまったらどうするか」「自律的な書き手とは何か」などの質問が出てきたが、それらの中には活動の核心をつくものがある。学習者は、仲間との議論の中でそれらの疑問をぶつけることによって、この活動が何を目指しているのかをより深く思考するようになると考える。その際、個々の意見、話し合いの内容を、全体へ向けて開かれたものとすることが、活動プロセスの透明性を確保することだと考える。

②持続的な取り組み

PR は、活動の新奇さや即効性、効率性ではなく、漸進的プロセスに焦点を当てた活動だと言える。このことは、PR が真に協働活動として展開されるには、ある程度の習熟期間とそれに基づく持続的な取り組みが必要だということを意味する。Rollinson（2005）が指摘しているように、結局、PR は教師がいかに多くの時間をプロセスに費やしたかにかかってくるであろうし、Pre-training（活動の目的の認識、読み手と書き手の相互作用、コメントや修正などに焦点が置かれたもの）に、教室活動の時間を十分とることが必要であろう。

5.3 活動全体への取り組みに対する教師の関わり方

活動全体の取り組みに対して教師がキーパーソンであることは言うまでもないが、教師の関

わり方には 2 つの側面があると考える。

一つの側面は、活動の枠組みづくりや素材の提供に関してである。池田・舘岡　(2007: 48) は、「教室という場は、教室のソトに出て役に立つことを一生懸命練習する場ではなく、教室という社会の中で他の学習者といっしょにさまざまな実際的な問題解決を行っていく、そういう現実の実践の場」であると述べている。つまり、教室も新しい社会的実践であるためには、実践につながる人的、物的リソースの活用が必要だと考えられる。例えば、作文の題材を学習者自身が提供することによって（例: 問題提起文）、自分や社会とのつながりを意識できるような話題にしていくことができる。相手の思慮を引き出して、議論を展開していくためには「イメージが湧かない」「問題提起ではなくエッセイになってしまう」といった学習者に対して、教師から素材に関する例示や介入を行うことも必要であろう。また、パソコンの活用によってメーリングリストから課題の説明や活動の意図を伝え、教師への質問に対する回答やコメントを送ることができる。さらに、他国や他大学の学生とのインターネットを通したやり取りの機会を設けることもできる。持続してメッセージを送り続けることで、学習者からの議論を巻き起こす契機となるかもしれない。ビジターとして日本語母語話者の参加を要請するなら、母語話者自身も問題提起文を書き、グループの議論から問題解決のヒントが得られるように活動をデザインする必要があるだろう。ウェブサイトへの完成作文の掲載や投書などを通して、教室活動が教室の外にいる読者にもつながっていくようなネットワークの在り方を今後は考えていきたい。

もう一つの側面は、学習者同士の議論の場の構築にどのように寄与できるかという点である。ある学習者は、PR による教室活動を「お互いに友だちと一緒にコミュニケーションしながら勉強する新しい学習」（H）と評している。しかし、そのような学習の場を創っていくためには「みんなの気持ち、高めなくてはいけない」から「教師の支え」（H）が必要だと述べている。これは、学習者間の関係や協働的な場の構築に対して、教師がどのように支援できるかということである。Brammer（2007）が述べているように、学習者に「作文の訂正者としてではなく協働活動の真の仲間」としての認識を持たせるためには、学習者が一つ一つの活動を持続的に取り組む中で、教師は問題解決を性急に求めるのではなく「寄り添いながら待つ」姿勢で臨むことが必要ではないだろうか。それと同時に、様々な問題提起に対して、教師として中立的な立場からだけではなく、当事者としてどのように関われるかということを発言していくことではないかと考える。今後の取り組みの中で、さらに考えていきたい。

以上述べた活動は、すべて一時的に組み込まれるものではない。学習者の漸進的な学習プロセスに伴い、既存の活動の修正や再試行を繰り返しながら、改善されていくものだと考えられる。そして、その時、上述した 2 つの側面からの教師の関わり方が、相乗的に学習者間の協働的な関係や活動の場の広がりに影響を与えるものと考える。

6. 今後の課題

本研究は M-GTA という手法を用いて、21 名の学習者を対象に、新規な L2 教室活動としての PR に対する認識がどのように変化していったかを探ったものである。その結果、限定された範囲内ではあるが、PR という新規の教室活動に取り組んだ学習者の認識過程は、一定の動きをもった肯定的な捉え方を示していることが示唆された。

M-GTA による分析は言わば、データの共通部分に着目して行った分析である。しかし、学習者の中には、活動の導入時に PR に対して否定的評価を持っていたが、その後、活動の捉え

方を肯定的に変容させただけでなく、「作文が好きになった」という感想を漏らし、教師に対しても新たな活動の提案を行うに至った学習者も存在する。そのように大きな認識の変容を遂げた学習者の意識の変遷を、教室活動に対するジャーナルの記録から事例的に探ることも可能である。それによって、新たなピア・レスポンスの可能性を提示することができるのではないかと考える。今後の課題にしたいと考える。

注

[1] 言語レベル 1～3 級は日本語能力試験を基準にし、超 1 級とは、母国の大学で日本語を専攻している交換留学生（四年生）、本学の学部生（四年生）、大学院受験を目指している研究生の言語レベルを指す。

[2] Wallerstein（1983）はフレイレによって提唱された対話的問題提起学習を ESL 教育に取り入れ体系化した。対話的問題提起学習とは「学び手の現実に起きている問題を学習課題として教室の学習場面で提起し、学習者同士や学習者と教師とが対話を重ねていく中で解決策を探りだしていく学習方法」（池田 2007: 21）である。

[3] 話し合いの際にシートを配り、「相手の作文のよいところはどこですか」「自分の考えとちがうところ／同じところはどこですか」「もっとよくするためのアドバイスをしてみましょう」などの問いかけを参考にしながら話し合いを進めた。

[4] 半構造化インタビューではインタビュイーに合わせて自由に話してもらうが、研究テーマに沿った範囲内で質問を調整するという意味で、semi-structured interview と言われている。

参考文献

池田玲子・舘岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門　創造的な学びのデザインのために』，ひつじ書房.

市嶋典子（2008）「学習者は相互自己評価をどのように捉えているか―M-GTA による分析」，2008 年度日本語教育学会春季大会予稿集 109-114.

木下康仁（2003）『グラウンデット・セオリー・アプローチの実践』，弘文堂.

清水寿子（2007）「多言語多文化共生日本語教育実習における実習生の学びのプロセス―修正版グランデッド・セオリー・アプローチによる内省レポートのテクスト分析―」，『共生日本語教育学』，雄松堂出版，27-39.

田中信之（2005）「中国人学習者を対象としたピア・レスポンス―ビリーフ調査をもとに―」，『日本語教育』126，144-153.

田中信之（2006）「中国人学習者を対象としたピア・レスポンス―ビリーフ調査から話し合いの問題点を探る－」，『小出記念日本語教育研究会論文集』第 14 号，21-33.

名古屋 YWCA 学院日本語学校教材開発グループ（2004）『わかって使える日本語』，スリーエーネットワーク.

原田三千代（2006）「中級日本語作文における学習者の相互支援活動―言語能力の差はピア・レスポンスにとって負の要因か」，『世界の日本語教育』第 16 号，国際交流基金，53-73.

原田三千代（2008）「『協働生』に着目した第二言語教室活動としてのピア・レスポンスの可能性―活動プロセスの分析を中心に」，お茶の水女子大学人間文化研究科博士論文.

一橋大学留学生センター（2005）『留学生のためのストラテジーを使って学ぶ文章の読み方』，スリ

ーエーネットワーク.
フレイレ，R. (1982)『伝達か対話か』，里見実・楠原彰・桧垣良子共訳，亜紀書房. [Freire, P. (1971) *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.]
堀川有美・劉娜（2008）「Eメールでの作文フィードバックにおける添削者の思考のプロセス」，『言語文化と日本語教育』36，80-83.
Brammer, C. & Rees, M. (2007) Peer review from the students' perspective: Invalid or valid? *Composition Studies*, 35 (2), 71-85.
Carson, G J. & Nelson, L. G (1996) Chinese students' perception of ESL peer response group interaction. *Journal of Second Language Writing*, 5 (1), 1-20.
Mangelsdorf, K. (1992) Peer reviews in the ESL composition classroom: What do the students think? *ELT Journal*, 46 (3), 274-284.
Mangelsdorf, K. & Schlumberger, A. (1992) School ESL student response stances in a peer review task. *Journal of Second Language Writing*, 1 (3), 235-254.
Murray, D. (1992) Collaborative writing as a literacy event: Implications for ESL instruction, In Nunan, D. (ed.), *Collaborative Language learning and Teaching,* (pp. 100-117). N.Y.: Cambridge University Press.
Nunan, D. (ed.) (1992). *Collaborative Language Learning and Teaching,* N.Y.: Cambridge University Press.
Rollinson, P. (2005). Using peer feedback in the ESL writing class. *ETL Journal,* 59 (1), 23-30.
Wallerstein, N. (1983). *Language and Culture in Conflict: Problem-Posing in the ESL Classroom*. New York: Addison-Wesley.

参考資料：分析ワークシートの例

概念名	異なった言語能力を受け入れる姿勢
定義	学習者には、異なったペースや言語能力を受容する態度が芽生え、能力を超えて、他者の考えを聞くことやコメントすることに対して学びがあると考えている。
ヴァリエーション	1．みんなが同じ留学生だから、間違いがあったことは当然、いやとは言えない。(B) 2．低い人だったら、手伝ってほしいからそういう感じありました。気になったというか、低いだったら、じゃあ、私、手伝った。手伝うことによってプラスと言うか、友達だから、自然と思う。(B) 3．みんな同じ、みんな違う、違うペース、違う。(M) 4．だいじょうぶ。だいたい私より上手な人から、それでいろんなことを勉強しましたから、もし私より下の人、あんまりいないけど、もし、間違ったら、私、教えてあげればいいと思う。(P) 5．でも、何か作文とか書くことって言うのは、大学の勉強と違うので、すごい楽しいです。ギャップがあるからやりたくないということはない。(E) 6．本当にわからないって言われたことは説明したほうがいい。レベルが上の人には全然わからない、問題とは思わないこと、でも、一生懸命言ってくれたことはすごい問題点かもしれない。(E) 7．あんまり気がつかなかったです。文章を書くのは、その人のレベルによって違いますけれど、文章を読む人によって、この文章を意味ははっきり伝えたか、何か中心に言いたいこと、はっきりして、だからそれは読者によって大

	切なことかなと…だから作文、書く人のレベル、あまり重要じゃないかなと思いました。(B) 8．自分よりレベルが低いと言う人に対しても、この人が間違ったところを私はわかる、それも勉強になると思います。(H) 9．(レベルの低い人と) 一緒にある問題について確認する形。私はどう思うのか、あの人はどう思うのか…(0) 10. 日本語力に差があること、いいではないですか。別の人の意見をもらって、うーん、話す言葉を聞いて自分の作文を直して、いいと思って。ただ、自分で書いて無理と思って、進歩ないと思って…(U) 11. 特別直すことについて、いろいろなレベルがあったので、面白いと思いました。もっと高いレベル聴き取れれば、私はもっと一生懸命に勉強して。(K) 12. 日本語の力が自分より下の人と組んだら、それもいいなと思います。時々、日本語をよく勉強している人は、基本的な日本語を忘れていますので、他の人に説明したら、その人を助けて自分も助ける。時々 (大学名) で、最初から日本語を勉強する人を少しだけ教えて。そしたら、私は「あー、本当に基本的なことを忘れてしまいました」って言うことがわかりましたので、自分にとても役に立つと思います。(L) 13. 日本語力に差があることについて、いいではないですか。やっぱり他の人の意見を聞き取ることができると思いました。たとえば、自分はこの意見に対して、あんまり賛成しないけれども、でも、そうか、どれもある考え方ですよねと思いました。(T) 14. 慣れたと言うか、やっぱりみんな考えがいろいろなので、他人の考えたこともちゃんと受け入れることが大切。(F) 15. いろんな人がいるといい、みんなのレベルが違うから、それは一緒に話すときは勉強になる要素が多い。(H)
理論的メモ	・ 言語能力について云々することに、あまり意味がないと感じている。どのレベルの人との活動にも意味がある。 ・ 日本語能力の低いことに対する悩みを持っている例: ケーリーさんは、私と同じ考え。<u>やっぱり私たちの日本語の能力がやっぱりまだまだ低いで、言いたいことはあまりよく言えないんですよね。だから、こういう悩みが同じ…</u> (O)

Part II

Short Papers

Manuscripts submitted in the full article category were reviewed anonymously by qualified guest referees. Manuscripts submitted for the short paper category were peer reviewed by members of the editorial committee. Before making final decisions on any article for publication in both categories, the editorial committee solicited recommendations by other members of the BATJ or other experts where necessary.

BATJ Journal No.10: pp.21-27
© 2009 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

断り表現の中で「ちょっと」はどのように使われているか

―日本語教育への提案―

ロンドン大学ゴールドスミスカレッジ　齋藤祥恵

1. はじめに

日本人は一般的に婉曲的な言い回しを好むと言われている。それに応じるように、日本語の初級教科書では、コンサートや映画の誘いを断る時にふさわしい表現の例として「金曜日の晩はちょっと…。」（みんなの日本語初級 I: p.73）など、「ちょっと」を用いた表現がよく挙げられている。これらの学習単元には、「行けない」とはっきり断るのではなく、「ちょっと」を用いることで、誘いに応じられないということを婉曲的に表現できるようになるという学習目標があるのだろう。しかし、実際に日本語話者が誘いを断る際には、「ちょっと」に加えて様々な断り表現を用いたり、相手との上下関係や状況に応じてはっきり断る場合も多く、上記に挙げた例文のように「ちょっと」を単独で使用することは、少ないかと思われる。このような疑問から、日本語話者が実際に「ちょっと」を断り表現の中でどのように使用しているのかという実態を調べるために、日本に住む 20 代から 50 代の日本語を母語とする日本語話者（男 43 名: 女 44 名）を対象に 2009 年 1 月から約 4 週間に渡りアンケート調査を行った。本稿では、このアンケートの分析結果をもとに、「ちょっと」を用いた断り表現指導に関する教室活動への提案を展開する。

2. 背景

物事を断るという行為は人間関係を損なう可能性があるため、相手の気持ちを配慮した適切な対応が必要とされるが、「何が適切か」そして「どのような断り表現を用いるべきか」を判断する際には、話者の文化的背景が深く影響を及ぼすと言われている。例えば、日本語話者の断り表現の特徴としてよく挙げられているものの一つに、婉曲表現の多用がある。笹川の調査（1996: 61）によれば、外国人留学生は、日本人大学生が何かを断る際に「いいえ」とはっきり言わずに長い説明をするため、真意が理解できないことがよくあるという。荒巻（1999）も、婉曲的な断り表現は日本人にとっては適切と思われても、欧米人にとっては不必要と見なされることがあると指摘している。また、Haugh（2003）は、日本語話者が用いる曖昧な言語表現は対立を避け、和を重んじる日本人の習慣と関係が深いと述べている。

一方、Beebe 他（1990）は断り表現の構造を理解する手段として、意味公式（semantic formulas）に注目することを提唱した。意味公式とは発話表現を構成する要素を意味別に分類したもので、例えば「すみません、都合が悪いので行けません」という表現は「詫び」＋「理由」＋「不可」として分析できる。この意味公式を元に、断り表現を比較文化的に研究したものは数多い。カノックワン（1997）は、日本語話者が何かを断る際に、「ちょっと」と「理由」を併用することが多いのに対し、アジア系の日本語学習者にはそうした傾向が皆無であることを発見した。ま

た、元（2002）は、意味公式を用いて日本語と韓国語の断り表現のパターンの違いを分析したほか、蒙（2008）は日中比較をした結果、日本語話者はどの相手に対しても「詫び」の頻度が高い一方、中国語話者は疎遠な相手に対してだけ「詫び」をする傾向があることを見出した。

以上を踏まえると、日本語話者との良好な人間関係を築くためにも、日本語話者にとっての適切な断り表現やその特徴を学習することは日本語学習者にとって非常に重要であると言えるだろう。次に、断り表現は日本語の教科書の中でどのように導入されているのかを考察してみたい。

3. 日本語教科書に見られる「ちょっと」を使った断り表現

『みんなの日本語初級 I』では、第 9 課（p.73）で、木村がミラーのコンサートの誘いを断るという設定で断り表現が導入されている。ここで木村はまず「金曜日の晩はちょっと……。」と言葉を濁し、「だめですか。」とミラーに念を押されて、「ええ、友達と約束がありますから、……。」と理由を述べる。興味深いのは「行けない」とはっきり述べるかわりに、「……」が使用されている点で、これによって一番否定的な意味を持つ部分が曖昧化されている。更に『みんなの日本語中級 I』も分析してみると、7 課（p.93）の花火大会への誘いを断るという設定で、「行きたいんですが、その日は友達の送別会があるんです。」「せっかく誘っていただいたのに、申し訳ありません。今回は遠慮させてください。」という、丁寧さを保ちながらも明確に断る表現が導入されているが、12 課（p.162）では、初級の教科書と同様に、「自治会役員はちょっと……。」など、理由を述べる前のステップとして「～はちょっと……。」が使われている。

一方、『げんき I』には、断り表現で使われる「ちょっと」の説明が付随されている。それによると、「いいえ」という返事は直接的すぎるため、日本人は通常、依頼や提案、誘いに対して「いいえ」を使わないという解説だ（げんき I: p.64）。この課の練習問題に、「映画を見ませんか。」等の誘いを「ううん、ちょっと…。」と言って断るというペアワークがある。この姿勢は『げんき II』でも一貫していて、こちらにも「コーヒーを飲もう。」という誘いを「うーん、ちょっと……。」と言って断るペアワークがある。しかしここで気になるのは、果たして日本人は本当にどんな時でも「いいえ」を避けるのかという点である。また、相手が formal speech と informal speech のどちらを使っていても、「うーん、ちょっと…。」で断るという練習パターンにも疑問が残る。なぜなら、断り表現の運用方法は相手との距離感（親密・疎遠）によっても異なるはずだからだ（権 2006）。『Japanese for Young People II』にも「ちょっと」に関しての説明があり、それによると断り表現の中で使われる「ちょっと」は丁寧さを表し、断ることにためらいを感じているという意思表示にもつながるという。

『Japanese for Busy People I』では、誘いに対する断り表現として、「ざんねんですが、つごうがわるいです。」が例文として挙げられており、「ちょっと」は導入されていない。しかし、「しゃしんをとってもいいですか。」などの許可を求める疑問文に関しては、「すみませんが、ちょっと…。」が使われている。このことから、誘いに対する断りだけではなく、何かが不可能であることを伝える際にも「ちょっと……。」が適用できるということが分かる。以上に取り上げたどの教科書でも、断り表現の中では「～はちょっと」が基本として使われており、それは否定的内容を婉曲的に述べる日本人の断り表現を学習するために導入されたものであることがうかがわれる。ところが、近年の研究によれば、日本語の曖昧・婉曲表現は会話の常套手段ではなく、状況、話者の人間関係、会話の目的、相手との距離など、様々な要因が深く関わって変化するものだという（Matsumoto & Okamoto 2003）。また、依頼主の気持ちを配慮するあまり、様々

な表現を複合的に用いて結果的に断りが長文化するのはよくあることだろう。これを伊藤（2006）は、短い言葉で断れる内容をあえて苦心しながら長い表現で伝えることで、相手を気にかけていることを示そうという心理状態の表れであると論じている。そうだとすれば、「すみません、ちょっと…」という一言が、果たして日本語話者にとって丁寧な断り表現として認識されているのかという点に関しては疑問の余地がある。そこで、今回、日本語を母語とする人々が、断り表現の中で「ちょっと」を実際にどのように使用しているのかについて調査するために、20 代～50 代の男女 87 名を対象にアンケート調査を行った。

4. 調査方法

今回のアンケート調査では「ちょっと」に加えて、元（2002）が分類した日本語の断り表現に見られる意味公式の構造（「謝罪」「弁明」「肯定的意見の表明」「代案の提示」）をもとに、設問の選択肢を作成した。アンケート内容は以下のとおりである。

表 1：　アンケート

①. あなたは*仕事先の先輩*に、今週の土曜日、買い物（または飲み）に誘われました。
残念ながら、土曜日は他の用事があって行けません。何と言って断りますか。
1．すみません、行けません。
2．すみません、土曜日はちょっと…。
3．すみません、他の用事があるので土曜日はちょっと…。
4．すみません、是非ごいっしょしたいのですが、土曜日はちょっと…。
5．すみません、土曜日はちょっと…。日曜日はどうですか。
6．「ちょっと」は使わず、別の言い方で断る（具体例　　）

②. あなたは*友人*に、今週の土曜日、買い物（または飲み）に誘われました。
残念ながら、土曜日は他の用事があって行けません。何と言って断りますか。
1．ごめん、行けない。
2．ごめん、土曜日はちょっと…。
3．ごめん、他の用事があるから土曜日はちょっと…。
4．ごめん、行きたいけど、土曜日はちょっと…。
5．ごめん、土曜日はちょっと…。日曜日はどう？
6．「ちょっと」は使わず、別の言い方で断る（具体例　　）

③. あなたは、人からの*誘い*を断る際に、「ちょっと…」をどのぐらい使いますか。
（例：明日は、ちょっと都合が悪いので…。）
1．いつも使う　2．よく使う　3．ときどき使う　4．あまり使わない　5．全く使わない

④. あなたは、何かが*不可能*であることを伝える際に、「ちょっと…」をどのぐらい使いますか。
（例：そういった機能はちょっとついておりませんので…。）
1．いつも使う　2．よく使う　3．ときどき使う　4．あまり使わない　5．全く使わない

設問①・②の選択肢に用いられた表現は、1「謝罪」＋「否定」直接的な断り表現、2「謝罪」＋「ちょっと」日本語の教科書で導入されている断り表現、3「謝罪」＋「弁明」＋「ちょっと」、4「謝罪」＋「（一緒に行きたいという）肯定的意見の表明」＋「ちょっと」、5「謝罪」＋「ち

ょっと」＋「代案の提示」、6「ちょっと」を使わない、の 6 通りで、どの断り表現のパターンが一番多く使われているのかを分析した。誘いを断る理由については、「残念ながら他に用事がある」とし、相手への嫌悪感が断る理由ではないと定めた。更に、断り表現の中で「ちょっと」が使われるであろう場面を「誘いへの断り」と「不可能であることを示す断り」に分類し、回答者の「ちょっと」の使用頻度を調査した。例文には筆者が他者との会話や店頭で実際に耳にした「ちょっと」を含む一文をそのまま挙げた。アンケート調査は回答の一般性を高めるために、メールでの調査以外にも東京都内の 2 か所で街頭アンケートを行い、男性 43 名、女性 44 名から結果を回収した。回答者の年代ごとの人数に差が出たため、平均値を出して差異を比較することはできないが、ここではそれぞれの年代に見られた特徴を分析する。

5. アンケート結果と考察

表 2： 回答者数一覧（計：87 名）

	男（43 名）	女（44 名）
20 代	26 名	22 名
30 代	11 名	11 名
40 代	3 名	4 名
50 代	3 名	7 名

図 1： 設問①（先輩に断る）

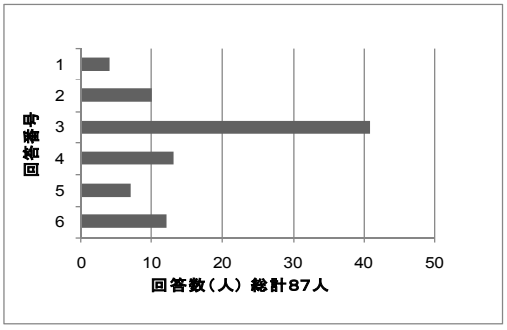
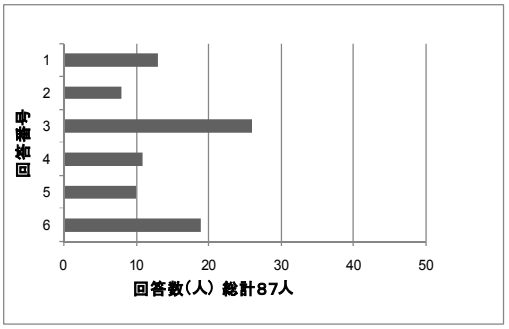


図 2： 設問②（友人に断る）



まず、設問①・②に関して、男女合わせた回答を分析すると、3 の「謝罪」＋「弁明」＋「ちょっと」を選んだ者が最も多く、設問①では、男性の 3 割、女性の 6 割以上が選択している。また、6 の「ちょっと」を使わずに断ると回答した者の約 9 割が、選択肢 3 の「ちょっと」と「行けない」を置き換えたもの、つまり「謝罪」＋「弁明」＋「否定」で断ると回答した。特に、街頭アンケートに応じてくれた 40 代・50 代の女性からは、「ちょっと」を使わない理由について「まだ予定が分からないなら、ちょっと分からないと言うかもしれないが、この設問のように他に用事があるとはっきりしている場合には、"ちょっと"は使わない」という声があった。1 と 6 の回答者数を合わせると、設問①では約 2 割、設問②では約 3.5 割の回答者が、直接的な断り（又は「ちょっと」を使わない）を選択したことが分かる。この結果から、友人からの誘いを断る時の方が、先輩の誘いを断る時よりも直接的な対応を示す傾向があることが明らかになった。年代別に見ると、設問①・②で 1 又は 6 を選択した男性全員が 20 代で、女性

の半数も 20 代であり、直接的な断りは若年層によく用いられていることが推察できる。これは、先行研究の中では日本人の間接的な断り表現を指摘する説が多いとしながらも、実際に日本人の高校生・大学生の間では、「貸せない」「無理」などの直接的断りが最もよく使われていることを明らかにした権（2006）の研究結果と合致する。

また、興味深いのは、設問①・②の両方において、2 の日本語の教科書で導入されている「すみません、ちょっと…」を選択した者は全体の回答者の 1 割弱しかいなかったことと、それを選択した回答者は男性が圧倒的に多かったことである。以上の回答からは、「ちょっと」は実際に使われていることは確かだが、単独ではなく他の意味公式と複合的に用いられるのが一般的であることが読み取れるだろう。

図 3：　設問③誘いを断る時

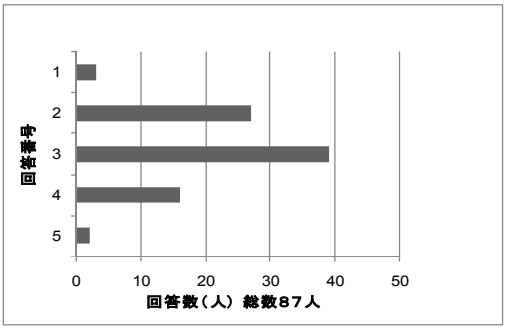
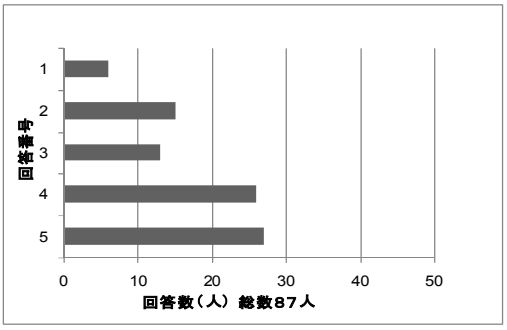


図 4：　設問④不可能であることを伝える時



設問③と④の回答を見て明白なのは、「誘い」の断りにおいては、男女ともに約 8 割の回答者が 1～3（「ちょっと」を使う）を選択したが、何かが「不可能」であることを伝える断りには、男女ともに約 6 割の回答者が 4～5（「ちょっと」を使わない）を選んだ。ここで気になったのが、設問③・④で「ちょっと」を使わないと答えた者の多くが「ちょっと」の使用に嫌悪感を示していたということだ。街頭アンケートの際には「先輩（知人）に“ちょっと”を多用する人がいるが本当に煩わしい」（20 代男 6 名）「（例文を読んで）確かに電機屋などでこういう言い方をする店員がよくいるが、機能が全くないのに“ちょっとない”と言われると、はっきりしろと言いたくなる」（30 代男 4 名）「“ちょっとそれは…”などと言って、きちんと説明をしないのは失礼だ」（40 代女 3 名）「こちらが真剣に答えを求めている時に“ちょっと…”と言葉を濁されると頭に来る」(20 代男 2 名・50 代女 3 名）という回答が得られた。一方、「自分では使っていないつもりでも、私の周りの人間から見たら使っているのかもしれない。」（20・30 代女 5 名）という無意識に用いられる「ちょっと」の可能性を示す興味深い意見もあった。以上の結果から考えると、「日本語では直接“いいえ”と断ってはいけない、“ちょっと”を使って丁寧に断りましょう」と学習してきた日本語学習者が、その使い加減が分からず、相手を不快に思わせてしまうことも起こりかねないため、断り表現の「ちょっと」を使うには十分な注意が必要だということがわかるだろう。

6.　教室活動への提案と今後の研究課題

日本語話者にとって断り表現の中で適切さを決める要因となるのは、否定的部分を曖昧化することよりも、なぜ否定的内容を伝えなければならないかをきちんと「弁明」することなのか

もしれない。「ちょっと」は、この際、表現を婉曲的にするためにあえて用いられるのではなく、相手の依頼に応じられないことを申し訳なく思うあまりつい出てしまう言い淀みという可能性もあるだろう。つまり教室活動に当たっては、ちょっと＝婉曲表現と断定するのではなく、その使われ方の多様性に言及する必要がある。また、設問④で 6 割以上の回答者が何かが不可能であることを伝える際には、「ちょっと……」を使わないと回答したことを踏まえると、依頼や質問の内容によっても、断りのストラテジーが多様化することが考えられる。それを習得するためにも、教室活動では単に誘いを断るという設定だけでなく、教授に手伝いを頼まれる、後輩に寮のルールについて聞かれるなどのバリーエーションを広げることも大切だろう。

今回の調査結果は、日本語学習者が「すみません、ちょっと…」という言い回しを学習することを否定するものではない。特に初級者用の教科書では長文の導入は困難であるし、複雑な表現を分かりやすく教えるという目的においてはこうした表現の導入は必要であろう。真の問題はむしろ、それが曖昧な言い回しを好む日本人の断り表現であるとパターン化して教えてしまうことにあるように思える。つまり、日本人に断る時には婉曲的にという反復的な練習問題やペアワーク、それを促す指導は、学習者に誤解を植え付けるうえ、それがもとで実際の日本人との会話に混乱を招いてしまうという可能性もある。また、依頼主との人間関係や年代、断りの内容によって、断り表現が直接的にも婉曲的にもなることを教えるためにも、教室活動を行う際の人物、状況、依頼内容の設定には十分な配慮が必要だろう。

最後になったが、この研究の限界として、アンケートの設問の全ての項目において「ちょっと」を使用したことで、回答結果に影響するバイアスについて言及したい。当初は、自由記述式でのアンケートを試みたが、極端に短い回答が多く、本来の目的である「ちょっとはどのように使われているか」を導き出す回答は得られなかった。そのため、「ちょっと」を用いた断り表現のうち適当と思われるパターンを選ぶという選択式に変更した。今後の課題としては、このようなバイアスを減らすために、アンケートの質問項目を増やして問題項目のランダム化を図ったり、自然に生じた依頼ー断りの談話を分析したりするなどして、研究方法の幅を広げることが効果的であろう。

参考文献

荒巻朋子（1999）「アメリカ人と日本人の断り表現の比較」，『長崎大学留学生センター紀要』7 号，105-137.

伊藤恵美子（2006）「日本人は断り表現において丁寧さをどう判断しているか - 長さと適切性からの分析」，『異文化コミュニケーション研究』18号，145-160.

カノックワン　ラオハブラナキット（1997）「日本語学習者にみられる「断り」の表現 - 日本語母語話者と比べて - 」，『世界の日本語教育』7号，97-112.

権英秀（2006）「日本人の大学生と高校生の言語表現について - お金の要求に対する「断り」表現の相違点」，『現代社会文化研究』37号，79-96.

元智恩（2002）「日本語と韓国語の断り表現の構造：指導教官の依頼を断る場面を中心に」，『言語学論叢』21号，21-37.

笹川洋子（1996）「異文化間の視点からみた日本語の曖昧性 - 在日外国人留学生調査より - 」，『日本語教育』89 号，52-63.

蒙韞（2008）「中国人日本語上級学習者の語用論的転移の一考察 - 依頼に対する断り表現のポライ

トネスの表し方から - 」，『国際開発研究フォーラム』36 号，241-254.

Beebe, L. M., Takahashi, T., & Uliss-Weltz, R. (1990) Pragmatic transfer in ESL refusals. In R. C. Scarcella, E. S. Andersen, & S. D. Krashen (Eds.), *Developing Communicative Competence in a Second Language*, (pp.55-73). Rowley, MA: Newbury.

Haugh, M. (2003) Japanese and non-Japanese perceptions of Japanese communication. *New Zealand Journal of Asian Studies*, 5, 156-177.

Matsumoto, Y. & Okamoto, S. (2003) The construction of the Japanese language and culture in teaching Japanese as a foreign language. *Japanese Language and Literature*, 37, 27-48.

使用した教科書

『げんき I』（1999）坂野永理・大野裕・坂根庸子・品川恭子，The Japan Times.
『げんき II』（1999）坂野永理・大野裕・坂根庸子・品川恭子・渡嘉敷恭子，The Japan Times.
『みんなの日本語初級 I』（1998）スリーエーネットワーク.
『みんなの日本語中級 I』（2008）スリーエーネットワーク.
『Japanese for Busy People I』（2006）講談社インターナショナル.
『Japanese for Young People II』（1999）講談社インターナショナル.

BATJ Journal No.10: pp.28-35
© 2009 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

The Pedagogy of Teaching Gender: A study of gender perception among language learners of Japanese

Haruko Sakaguchi SOAS, University of London

1. Introduction

Japanese has attracted enormous attention in the studies of gender[1] and language since it has been recognised as a language that exhibits explicit gender differences. Male and female speech in Japanese is said to differ typically in the use of first and second personal pronouns, sentence final particles, honorifics, as well as pitch ranges and intonation. Recently, however, findings of a number of studies suggest great heterogeneity of actual linguistic practices in Japanese and call into question the traditional clear-cut gender classification which assumes homogeneous male and female speech. In these studies, gender is regarded as only one social attribute of the speaker which affects people's linguistic choice. Other social variables of the speaker such as age and social class, as well as conversational contexts are also considered to have a substantial influence on the way people speak.

At the same time, the findings of such research do not appear to be reflected in the field of Japanese language education to a large extent. For example, it has been demonstrated that a number of textbooks tend to "overemphasize stereotypical gendered speech styles" (Siegal & Okamoto 2003: 58). This is likely to have a negative impact on the pragmatic competence of language learners. As learning language entails the acquisition of both grammatical and pragmatic competence, that is, learners need to learn speaking language not only accurately but also appropriately in different situations, any inappropriate use of language by learners can cause misunderstandings or offending others, even when language is used according to grammatical rules (Thomas 1983). Gender plays an important role for what might be perceived as *appropriate* language.

Do Japanese language learners acquire a high degree of pragmatic competence regarding gendered language as the result of Japanese language teaching? To answer this question, it seems to be vital to investigate the perceptions of gendered language in Japanese held by learners of the Japanese language.

The aim of this study is to examine the language learners' perceptions of gendered language in Japanese and to provide some pedagogical implications for Japanese language teaching.

2. Data collection

2.1 Method

This study examines the learners' perception of gendered language, not the actual usage of gendered language by language learners. Data collection was conducted in February and March 2008, using an attitude questionnaire survey via e-mail or in person. The questionnaire consisted of 16 questions[2] and contained both multiple choice and open questions.

2.2 Participants

Sixty-seven subjects, mostly undergraduate students of Japanese at universities in the UK and the Netherlands, completed and returned the questionnaire. The participants ranged in age from 18 to 49. All subjects have experience of living in Japan and the participants who have Indo-European languages as their mother tongue amount to 93% of the study population. In these respects, it can be said that the subjects form a relatively homogeneous group. With some restrictions, this homogeneity also applies to the length of their study of Japanese (at least three years, 76%).

2.3 Data Analysis

Since the object of this paper is to examine learners' perception of gendered language and to provide pedagogical implications, I am focusing on the learners' answers to four of originally 16 questions. These four questions inquire into language learners' perception of gendered language as studied by the learners in and outside of the classroom, as well as into the students' intention to use gendered language actively. Both issues seem to be most relevant with regard to the implications for language teaching. Descriptive statistics is adopted here, since it is indicative of identifying general and central patterns in the data and is able to provide a clear and manageable summary of the dataset. The replies given to the open question employed in Question 2 were grouped according to 10 categories (see below and footnote 3).

3. Results and discussions

3.1 Language learners' perception of gendered language in Japanese

Question 1: Did you learn about any differences in speech used by Japanese men and women in Japanese language class or through your interaction with Japanese speakers?

Sixty-six out of 67 subjects replied that they had learned gender-related differences used by Japanese men and women either from Japanese language class or through conversation with Japanese native speakers or both. This result suggests that at least some information about gendered language in Japanese is accessible to almost all learners.

Question 2: List examples of linguistic forms, expressions or ways of speaking which you think reflect gender differences.

In Question 2, subjects were asked to write down spontaneously gender-related linguistic forms, expressions or ways of speaking and 65 out of 67 subjects provided one or more answers. Sentence final particles (SFPs) were most frequently given as responses (80% of the subjects) followed by different usage of personal pronouns depending on gender (66%), and phonological variables (29%) while 25% and 23% pointed out the level of politeness in general and the choice of lexical terms excluding personal pronouns and SFPs, respectively.[3]

The results reveal which linguistic expressions may be considered emblematic of linguistic gender marking for learners of Japanese. Obviously, SFPs appear to be typical expressions representing gender for the majority of the subjects. Examining the answers closely, it became clear that the three SFPs わ *wa*,ぞ *zo* and かしら *kashira* are pointed out considerably more frequently than other SFPs. Especially, わ *wa* is

indicated as "the female particle" by a number of respondents as can be seen in following examples of answers: "use of female particles like わ *wa*; women use わ *wa* -suffix; female saying わ *wa* all the time". In this way, these answers appear to be quite stereotypical[4] and reflect a perception that is deviant from actual usage by native speakers. The representation of the SFP わ *wa* as *the female-exclusive particle*, for instance, seems to suggest that the respondents only pay attention to one type of わ *wa* and do not recognise the existence of another. In fact, there are two kinds of SFPs わ *wa*, namely わ *wa* with rising intonation and with falling intonation. The former is traditionally considered to be a female SFP while the latter is known to be used by both men and women (Suzuki Kose 1997). It is known, for example, that men from Kansai, especially from Osaka, frequently use わ *wa* with falling intonation, and females belonging to younger generations only rarely use the feminine わ *wa*[5] (Hanaoka McGloin 1990; Okamoto & Sato 1992; Okamoto 1995; Sreetharan 2004).Thus, in reality the use of SFPs is quite diverse. Hence, the distinction in the use of SFPs between males and females cannot be clearly defined but is rather an issue of different distributions in male and female speech. However, it is apparent from the results that the majority of the subjects appear to suppose that there is a dichotomous clear-cut distinction in terms of usage by men and women. Consequently, as their answers in terms of the SFP わ *wa* demonstrate, learners seem to pay attention to one particular salient feature of gendered language which is used only by a certain group and in certain situations and do not take into account the actual heterogeneity of the Japanese language used by men and women. In this way, the learners' perception diverges from reality. This gap is noticeable as a general tendency[6] and is also observable in the stereotypical description of the assumed exclusive use of personal pronouns among men and women (Sakaguchi 2008).

This is problematic because people choose their linguistic styles according to their metapragmatic knowledge and ideologies consciously and subconsciously in the interests of creating and representing their desirable identities in a specific context (Okamoto 1995; Abe 2004; Miyazaki 2004). That is, people use language as "a proxy for identity" (Brown 2006: 597). In addition, language functions as a group identity marker when utilized in interpersonal relationships in order to signal factors such as power, distance, and intimacy. It may also be employed to "bridge the gap" of social classes, age, etc *(ibid*: 606). Hence, if language learners interpret the usage of gendered language based solely on gender-related stereotypes which frequently deviate from actual usage, misinterpretations may cause a number of problems during communication with native speakers (Siegal 1996). Moreover, knowledge of the diverse usage of gendered language by native speakers is also necessary for learners to actively express their own desirable identity when communicating in Japanese.

One possible explanation for the fact that the responses given by the subjects seem to be stereotypical can be provided by Japanese classroom instructions. As mentioned above, many textbooks tend to focus on introducing only salient features of gendered language. Ohara et al. (2001) have examined the explanation of SFP わ *wa* in textbooks. According to them, *Situational Functional Japanese*, for instance, describes わ *wa* as a female exclusive SFP and does not provide any detailed explanation. As Siegal (1995) claims, since traditional classroom curriculum often does not pay attention to the development of sociolinguistic competence of learners, it may be possible that instruction in classroom follows this kind of description in textbooks without any further consideration and sufficient explanation. If so, it is likely that learners do not get any opportunity to consider "the convergences and divergences" of gendered language (Ohara et al. 2001: 110).

Furthermore, the following comments by one female subject suggest a different or an additional

possibility, namely non-native perception. Since there is no such distinction in the below-quoted subject's mother tongue, in this case English, those differences appear to be more prominent for the subject than they actually are. Despite the fact that SFPs such as の *no* and よ *yo* are used by both males and females frequently today, and the use of かしら *kashira* and わ *wa* with rising intonation by young females has drastically decreased (Okamoto & Sato 1992; Okamoto 1995; Endo 1997), their incidental usage appears conspicuous to her. Since most subjects' mother tongues do not make this kind of gender-related distinction, it might look more prominent to the subjects than it actually is.

> The first thing we learned was expressions for "I" (わたし *watashi,* ぼく *boku,* おれ *ore,* etc), depending on gender. As we study further at university, endings of plain-form sentences such as わ *wa* and の *no* for women and men are more likely to use だよ *dayo.* Also かしら *kashira* as a sentence ending for women. These were also apparent when speaking with Japanese friends. (Female, English native speaker, age: 26-29, length of stay in Japan: four to five years, length of studying Japanese: more than five years)

In addition, from the following responses which indicate a difference in lexical choice, another explanation can be provided.

> Some native speakers told me that only middle-aged women used あらま *arama* (oh well). (Female, Dutch native speaker, age: 40-49, length of stay in Japan: three to four years, length of studying Japanese: more than five years)

> A male friend mentioned expressions such as ぶちやばい *buchi yabai* (very chancy: slang expression) and then a female friend told me those are very inappropriate and strange for a girl. (Female, Dutch native speaker, age: 22-25, length of stay in Japan: six months, length of studying Japanese: one year)

> My friend told me that I should not say 食う *kuu* (eat: vulgar expression) as a woman, but it is allowable when the speaker is a man. (Female, Spanish native speaker, age: 26-29, length of stay in Japan: one to two years, length of studying Japanese: three to four years)

As those comments suggest, Japanese native speakers appear to play an important role in the formation of learners' metapragmatic knowledge of gendered language. That is, through the interaction with native speakers, learners appear to gain opportunities to hear native speakers' metapragmatic commentaries on language use and those commentaries seem to contribute considerably to the formation of learners' metapragmatics. Acquiring metapragmatic knowledge is indispensable in language acquisition since it functions as an "interpretive frame" that guides the speaker's social use of language (Miyazaki 2004: 264). However, the problem here is that metapragmatic comments given by native speakers are often partial and do not always correspond to the full range of actual usage. As Hanks (1993: 143) argues, native speakers often "overlook" or leave out many details of their accounts and tend to concentrate on "typicality". This might also apply to language teachers. In general, prescriptive comments by native speakers may be viewed as a cause for stereotypical images of gendered language in Japanese among learners.

3.2 Language learners' perceived use of gendered language

Question 3: Do you actively use gender-based forms when you speak Japanese?

Out of 67 subjects, 37 (55%) answered that they perceive they do not use or only rarely use gendered forms in Japanese. Expectedly, the frequency of using gendered forms appears to be related to the learners' length of stay in Japan and of learning Japanese. For instance, the percentage of the subjects using gendered forms *often* increased gradually from 25% (subjects learning Japanese from six months to one year) to 56% (more than five years).

Question 4: If you don't or only rarely use them, why? (multiple answers possible)

As to the reasons for not using gendered forms, the most common reason given by the subjects was that they are uncertain of the correct or appropriate use (65 % of the respondents). Naturally, this answer was given more frequently by those learners who have stayed in Japan and/or learned Japanese for a relatively short period of time. However, it is remarkable that more than 50% of the subjects who have learned Japanese for more than five years and do not frequently use gendered forms also indicated uncertainty as a reason for not using gendered forms. This result suggests that it is quite difficult to acquire gendered forms even for experienced learners. Also, it might suggest that gendered forms are only rarely taught or not represented in an effective way in language classroom. Sixteen percent of the subjects indicated that they do not use gendered forms frequently because they reject the implied gender discrimination. Twenty-two percent of the subjects suggested that they find gendered forms "silly" and therefore do not use them. Several learners added that they consciously employed these forms as jokes.

4. Conclusion

In the present study, I have examined language learners' perceptions of gendered language in Japanese. Most importantly, the results of the questionnaire have revealed that the majority of learners seem to hold limited, stereotypical images of gendered language. As reasons, I have discussed the possible influence of formal instruction, of non-native perception, and of interactions with Japanese natives outside and possibly inside the classroom on the formation of learners' stereotypical metapragmatic knowledge. In particular, as can be observed from the subjects' comments, insufficient or stereotypical instructions as well as native speakers' metapragmatic commentaries, which often deviate from actual use, appear to enforce the stereotypical ideas held by learners. As argued above, relying solely on gender-related stereotypes will likely cause misinterpretation and problems in communication with native speakers who employ language based on varying strategic choices.

In order to facilitate a more nuanced understanding of gendered language among learners of Japanese, it may be helpful for language teachers to provide instruction not based on prescriptive but descriptive information which suggests the actual diversity. For example, formal explicit metapragmatic instruction based on descriptive information could be helpful as several studies have proved its remarkable advantage regardless of learners' proficiency level or their L1 (Kasper 2001). In addition, since speech styles differ considerably by individuals as well as in different situations, it is considered to be important to present them in a more "nuanced and context-specific" way (Siegal & Okamoto 2003: 56). It might also be necessary to develop learners' ability to consume cultural information given by native speakers critically

through critical pedagogy (Ohara et al. 2001; Siegal & Okamoto 2003). Furthermore language instructors may need to pay more attention to the presentation of gendered language in textbooks. As argued above, textbooks tend to portray stereotypical images of gendered language. A further problem in this context is that, as Suzuki (2007) suggests, textbooks tend to be used for a long period of time after their first publication without revision and therefore cannot reflect changes in the usage of Japanese language. Moreover, even recently published textbooks tend to be influenced by the editors' own social identity such as their age and their 規範意識 *kihan ishiki* (norm) (*ibid*: 50).

Most importantly, however, learners should not be forced to actively use certain gendered forms solely based on their gender. Instead, as the results of this study suggest, it appears desirable to inform learners of the diverse reality of gendered language in Japanese. Learners could benefit from this kind of instruction in their communication with native speakers both as critically aware recipients and as subjects who are able to consciously express their own preferred identity through an informed linguistic choice.

Because of the relative homogeneity of the subjects regarding their mother tongues, age, and length of study and of stay in Japan, the findings cannot be generalised. However, they may represent a trend in the simplistic perception of Japanese as a gendered language. It is hoped that future research can contribute to enhancing our understanding of the relation between Japanese as a gendered language and the pedagogy of teaching gender.

Notes

[1] Although many studies in the past regarded gender as a term which ultimately refers to sex, in current studies the difference between gender and sex is widely recognized. Robertson (1998:51), for instance, explains the difference between gender and sex in the way that the former "pertains to sociocultural and historical conventions of deportment and costume attributed to females and males" whereas the latter denotes "the various capabilities of female and male genitalia". Furthermore, Eckert and McConnell-Ginet (2003) argue that gender is now regarded not as an entirely pre-existing aspect of one's identity. Rather, it can be created and changed voluntarily by one's own performance.

[2] The 16 questions are subdivided into the following five central questions: (1) How do second language learners of Japanese perceive gender in Japanese society? (2) What kinds of gendered language do they perceive? (3) How do they see the relationship between gendered language in Japanese and Japanese society? (4) Do they actually intend to use them? (5) Do they feel that learning how to mark gender explicitly in Japanese has enhanced their gender-consciousness?

[3] Other categories such as differences in honorific affixes, imperative forms, cuteness/softness/indirectness in general, pronunciation, and facial expressions and gestures are indicated by less than 10% of the subjects.

[4] Linguistic stereotypes are generally considered to be biased ideas based on a particular salient feature of language which is only used by a certain group and in certain situations and hence often deviate from reality. Some scholars, however, understand stereotypes as the common, widely accepted understanding of language by the majority of a language community (Suzuki 2007).

[5] Simultaneously, the male use of ぞ zo is decreasing considerably (Sreetharan 2004).

[6] However, it should not be ignored that there are individual differences. Several subjects showed some awareness of the diversity and of non-gendered social variables of the speakers such as age, socio-economic status, regional varieties, and formality by employing words such as tend to, more often or by referring to additional, non-gendered factors.

References

Abe, H. (2004) Lesbian bar talk in Shinjuku, Tokyo. In S. Okamoto & J.S. Shibamoto Smith (Eds.), *Japanese Language, Gender and Ideology: Cultural models and real people* (pp.205-221). Oxford: Oxford University Press.

Brown, D. W. (2006) Girls and guys, ghetto and boogie: Metapragmatics, ideology and the management of social identities. *Journal of Sociolinguistics*, 10/5, 596–610.

Eckert, P. & McConnell-Ginet, S. (2003) *Language and Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.

Endo, O. (1997) *Onna no Kotoba no Bunkashi* [A Cultural History of Japanese Women's Language]. Tokyo: Gakuyou Shobo.

Hanaoka McGloin, N. (1990) Sex difference and sentence-final particles. In S. Ide & N. Hanaoka McGloin (Eds.), *Aspects of Japanese Women's Language* (pp.23-42). Tokyo: Kurosio Publishers.

Hanks, W.F. (1993) Metalanguage and pragmatics of deixis. In J.A. Lucy (Ed.), *Reflexive Language: Reported speech and metapragmatics* (pp.127-158). Cambridge: Cambridge University Press.

Kasper, G (2001) Four perspectives on L2 pragmatic development. *Applied Linguistics,* 22/4, 502-530.

Miyazaki, A. (2004) Japanese junior high school girls' and boys' first-person pronoun use and their social world. In S. Okamoto & J.S. Shibamoto Smith (Eds.), *Japanese Language, Gender and Ideology: Cultural models and real people* (pp.256-274). Oxford: Oxford University Press.

Ohara, Y, Saft, S. & Crookes, G (2001) Toward a feminist critical pedagogy in a beginning Japanese-as-a-foreign-language class. *Japanese Language and Literature*, 35 No. 2, 105-133.

Okamoto, S. & Sato, S. (1992) Less feminine speech among young Japanese females. In K. Hall, M. Bucholtz & B. Moonwomon (Eds.), *Locating Power: Proceedings of the second berkeley women and language conference* (pp.478-488). Berkeley: Berkeley Women and Language Group.

Okamoto, S. (1995) "Tasteless" Japanese: Less "feminine" speech among young Japanese women. In K. Hall & M. Bucholtz (Eds.), *Gender Articulated: Language and the socially constructed self* (pp.297-325). New York: Routledge.

Robertson, J. (1998) Gender-binding in paradise: Doing 'female' and 'male' in Japan. In E. Beauchamp (Ed.), *Women and Women's Issues in Post World War II Japan* (pp.146-166). New York: Garland Publishing, Inc.

Siegal, M. (1995) Individual differences and study abroad: Women learning Japanese in Japan. In B.F. Freed (Ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context* (pp. 225-244). Amsterdam: John Benjamins.

Siegal, M. (1996) The role of learner subjectivity in second language sociolinguistic competency: Western women learning Japanese. *Applied Linguistics*, 17(3), 356-382.

Siegal, M. & Okamoto, S. (2003) Toward reconceptualising the teaching and learning of gendered speech style in Japanese as a foreign language. *Japanese Language and Literature*, 37 (1), 49-66.

Sakaguchi, H. (2008) Gendered language? : A study of gender consciousness among second language learners of Japanese. (MA dissertation, University of London)

Sreetharan, C.S. (2004) Japanese men's linguistic stereotypes and realities. In S. Okamoto & J.S. Shibamoto Smith (Eds.), *Japanese Language, Gender and Ideology: Cultural models and real people* (pp. 275-290). Oxford: Oxford University Press.

Suzuki Kose, Y. (1997) *Japanese Sentence-Final Particles: A pragmatic principle approach*. (Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Michigan)

Suzuki, M. (2007) Gengo no danjosa to nihongo kyōiku [Gender-differences between men and women and

Japanese language education]. *Nihongo Kyōiku*, 134, 48-57.
Thomas, J. (1983) Cross-cultural pragmatic failures. *Applied Linguistics*, 4(2), 91-11.
Tsukuba Language Group. (1995) Situational Functional Japanese, vol.l, Notes. 2nd ed. Tokyo: Bonjinsha.

BATJ Journal No.10: pp.36-43
© 2009 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

対称詞としての人称代名詞

―親族の事例調査分析と日本語教科書での使用例―

日本女子大学　小森由里

1. はじめに

対称詞とは聞き手を指示することばの総称である。対称詞には、呼びかけの働き、主語や目的語など文の要素としての働きの二つがあるが、日本語の自然談話の中でこれらを区別するのは容易ではない。そのため本稿では仁田（1981）にならい、聞き手を指し示す人称詞をまとめて対称詞と呼ぶこととする。英語話者の日本語学習者にとって、対称詞の中でも人称代名詞は習得し難い項目の一つであろう。英語では、どのような場で相手がだれであろうとも、聞き手には you で言及できるのに対し、日本語には人名（「鈴木さん」）、役職名（「部長」）、職業名（「運転手さん」）、親族語（「おじさん」）、人称代名詞（「あなた」、「きみ」）など対称詞になり得るさまざまな言語形式がある。それ故、学習者は英語の you と人称代名詞「あなた」とを安易に対応させることはできず、多様な形式の中から適切な対称詞を選び出すことが求められる。本稿では親族を対象に、親族内で用いられる対称詞の実態調査を行った。さらに、教科書分析を行い、対称詞の中でも人称代名詞に焦点をおき、その問題点を探る。鈴木（1999）は、親族内の自称詞、対称詞の用法は、殆どそのまま親族以外の社会的情況にも当てはめることができると述べている。従って、親族を対象とした本調査結果は、他の社会的コンテクストにおける対称詞の用法にも拡張して解釈でき、日本語学習の場において、対称詞としての人称代名詞の指導の一助となり得ると考えられる。

2. 先行研究

これまでさまざまな観点から日本語の対称詞が分析されてきた。話し手、聞き手のジェンダーに着目した研究（八代 1983，金丸 1993，小林 1998・1999）、コンテクストを取り上げた研究（石井・小沼 1998，吉田 1990，小林 2002）、対称詞を待遇表現の一つとして扱った研究（国立国語研究所 1986・2002・2003，米田 1990，本田 1998，真田 1990，長島 1998，塚田・尾崎 1998，尾崎 1998）などがある。先行研究の中で、特に金丸（1993）と小林（1999・2002）は、「あんた」、「あなた」、「おまえ」などの人称代名詞を取り上げ、親族間で用いられる対称詞については、鈴木（1973・1999）、小泉（1990）、田窪（1997）が話し手と聞き手の待遇性に着目して分析している。

3. 調査

3.1 調査方法

本調査では、和歌山県紀南地方に居住する一親族 31 名[1]を対象として、参与観察[2]によってインフォーマントの日常生活に密着し、自然談話の中で用いられる対称詞をデータとして収集した。データを確実に保存するため、親族間の談話を 41 の場面で 41 時間 3 分 52 秒間ミニディス

ク・レコーダーによって録音し、それを文字化して録音資料とした。31 人のインフォーマント（男性 14 人、女性 17 人）は、親世代（50 歳～70 歳代）、子世代（20 歳～40 歳代）、孫世代（2 歳～10 歳）の三世代に大別でき、血族だけではなく、姻族、義理の親族などさまざまな親族関係によって構成されている。

3.2　調査結果

3.2.1　対称詞の言語形式

参与観察の結果、31 人の親族間では親族語、名前、姓、人称代名詞の四種類の形式が対称詞として用いられていることが明らかになった。基本的にこれらの対称詞は表 1 のように対話者の世代関係によって使い分けられている。

表 1:　対話者の世代関係と対称詞の形式

話し手→聞き手	対称詞の形式	対称詞の例（親族関係の例）
話し手→世代上	親族語	おかあさん（子→母親）
話し手→世代下	人称代名詞　名前	あんた　八重ちゃん（祖父→孫）
話し手→同世代	親族語　人称代名詞　名前	おまえ　おねえちゃん（弟→姉）

また、義理の親族間では、義理の弟が兄を「森田さん」と「姓＋さん」で呼んでいる。親族とはいえ、あまり交流のない義理の間柄では、親しい関係では用いられない形式が対称詞となっている。従って、世代関係と親疎関係が対称詞の形式決定に影響を及ぼしていると考えられる。

3.2.2　人称代名詞の使い分け

人称代名詞が対称詞として用いられる親族関係とその運用回数をまとめたものが表 2 である。

表 2:　親族間の人称代名詞

	話し手　→　聞き手	あんた（ら・たち）	あなた	おまえ（ら）	きみ
①	祖父母　→　孫	18			
②	大おじ･大おば　→　甥･姪	6			
③	親　→　子	63	2	56	
④	おじ･おば　→　甥･姪	7	1	3	
⑤	義理の母　→　娘	1			
⑥	義理のおば　→　甥	1			
⑦	姉･兄　→　妹･弟	17		11	
⑧	義理の姉　→　妹･弟	3			
⑨	いとこ年上男　→　いとこ年下男			8	1
⑩	夫　→　妻	17		7	
⑪	妻　→　夫	8	1		
⑫	弟･妹　→　姉･兄	5		8	
⑬	娘　→　母	11			

人称代名詞を対称詞として用いる対話者の世代関係に注目すると、世代上の話し手が世代下を聞き手とする場合（表 2 ①～⑥）、同世代では年上が年下を聞き手とする場合（⑦～⑩）がほ

とんどである。さらに親疎関係に関しては、血族の間柄で使われることがほとんどで、義理の親族間での運用はあまり認められない。つまり、年上の者が親しい年下を人称代名詞で呼んでいるのである。

しかしながら、次のように世代下・年下が世代上・年上に対して「あんた」と呼ぶ例もみられる。

娘（30歳代）→母（70歳代）：ちょっと　*あんた*　ちゃんと座ってくれん（注意）
：*あんた*が食べすぎなんやよ（非難）

このような例は16あり、それらに共通するのは、注意、非難、怒りなど否定的な情意が込められていることである。田窪（1997）は、人称代名詞とは特定の人物を指すのではなく、話し手、聞き手という対話場面の役割を指定する表現であると捉えている。特に、人称代名詞の対称詞には、聞き手という役割を話し手が直接聞き手に与えるという直示性があり、敬意を欠くため、親しくない人や目上の人には使えないと分析している。本調査でも同様に、人称代名詞の運用には、年上が年下の聞き手に言及する場合に限られるという制約が認められ、それに反するのは、上例のように聞き手に対して否定的な意味合いを含んだ特殊な発話に限定される。

参与観察の中では「あんた（ら・たち）」、「あなた」、「おまえ（ら）」、「きみ」の四種類の人称代名詞が使われている。「あなた」と「きみ」は紀南方言では使われないことから、「あんた」と「おまえ」の運用回数が際立っている。参与観察は親族で食事や雑談をするインフォーマルな場面を対象としているため、場面のフォーマル度に応じた分析はできないが、対話者のジェンダーに着目すると、「あんた」を女性専用語と解釈する先行研究（小林1999）もあるが、本調査では、話し手、聞き手のジェンダーに関係なくさまざまな親族間で広く「あんた」が使われている。また、「おまえ」は金丸（1993）、小林（1999・2002）で男性専用語と捉えているが、本調査でも男性の話し手が男性の聞き手に使う傾向が強い人称代名詞であるとみなすことができる。

3.2.3　人称代名詞と名前

3.2.1で言及したように、人称代名詞は名前の対称詞と併用されることがある。原則として、人称代名詞も名前も世代上・年上が世代下・年下の親族を呼ぶ場合に使われるからである。ここで人称代名詞と名前の対称詞の違いを親子の発話例に基づき分析してみる。ある日の夕食から食後にかけて、40歳の父親が10歳の息子（裕一朗）に対して「裕一朗」、「あんた」の二種類の対称詞をそれぞれ6回ずつ使っている。

例1:　父→裕一朗の発話における「裕一朗」の使用

①	*裕一朗*　飲む？　ちょっと
②	缶おさえてあげなさい　*裕一朗*　おさえてあげなさい
③	すごいね　*裕一朗*　そして落ちる　何番までいったの？
④	ほら　寝なさい　*裕一朗*も
⑤	*裕一朗*　戦争やめなさい　はい
⑥	*裕一朗*も　ほら　正和くんと雄大くんと一緒に寝なさい

例2:　父→裕一朗の発話における「あんた」の使用

⑦	*あんた*　どこまで行ったの？
⑧	*あんた*は　勉強しないからね
⑨	*あんた*書けるの？　ぶりぶりざえもん

⑩	*あんた*　ほかに歌わないの？
⑪	*あんた*　ほんと　うんこが好きだね
⑫	*あんた*なんか泣き出したもんな

父親が息子を「裕一朗」と呼ぶ場合と「あんた」と呼ぶ場合には、明らかに違いが認められる。「裕一朗」の例①は、父親がビールを飲みすぎると妻にたしなめられ、妻からの批判を避けるため話題を変えようと息子に話しかけた発話である。例②・④・⑤・⑥ではすべて、「～なさい」と命令し、例③は「すごいね」と驚いて息子に共感を求める発話である。このように「裕一朗」を対称詞とするのは、父親が息子を聞き手として取り立てる場合、命令や驚きを表したり、共感を求めたり、発話内容に重みがある場合である。一方、「あんた」は、息子に質問する発話（例⑦･⑨･⑩）やコメントを述べる発話（例⑧･⑪･⑫）で用いられているが、その内容は、ゲームがどこまで進んだか（例⑦）、漫画が描けるか（例⑨）などのように、「裕一朗」を使う場合ほど重みがあるものではなく、話し手の主張や強い感情は込められていない。

名前と人称代名詞の使い分けは、上例の親子以外にも、祖父母から孫に、大おじ・大おばから甥・姪に、姉から妹・弟に対する対称詞の用法にも同様に認められた（小森 2005）。聞き手を特定し、聞き手に何かを伝えたいという話し手の明確な意思や強い主張がある発話内容の場合には、名前の対称詞が用いられ、聞き手が明らかで特定する必要がなく、発話内容も名前の対称詞の場合ほど重要ではないと話し手が判断するときに、人称代名詞が使われている。

4.　日本語教科書における人称代名詞の対称詞

日本語教育における人称代名詞の対称詞を分析するため、初級用教科書として『みんなの日本語Ⅰ』（以下『みんなⅠ』）、『Japanese for Busy People』（以下『JBP』）、中・上級用教科書として『文化中級日本語Ⅰ』（以下『文化Ⅰ』）、『文化中級日本語Ⅱ』（以下『文化Ⅱ』）、『An Integrated Approach to Intermediate Japanese 中級の日本語』（以下『中級』）、『日本への招待』（以下『招待』）を取り上げる。

表 3:　初級用教科書における対称詞

	『みんなⅠ』	『JBP』
対称詞	あなた 姓＋さん・くん、名前＋さん・ちゃん・くん	あなた 姓＋さん
「あなた」表現形式	あなた・[あなた]	[あなた]
「あなた」運用箇所	あなた 例文（第 2 課）、練習（第 2･4･5･6･7･11･13 課） 問題（:第 1･2･8･9･12･15･17 課）、復習 B [あなた] 例文（第 1 課）	[あなた] Exercises（Lesson 1, 3, 6, 10, 12, 13, 15, 18, 19, 28） Quiz（Lesson 1） Short Dialogues（Lesson 1）
you / your の表現	あなた・[あなた]・人名・表記なし	[あなた]・人名・表記なし

『みんなⅠ』、『JBP』では、対称詞として人名と人称代名詞「あなた」が導入されている。その表記には［　］を用いる形式と用いない形式の二通りがあり、［　］の表記によって、対称詞が省略され得ることや通常用いられないことを示している[3]。本稿でも、教科書で［　］を用いた表記はそれにならい、［　］を用いていない場合には「　」によって人称代名詞を記述する。

『みんなⅠ』では、「この　傘は　*あなた*のですか。･･･いいえ、わたしのじゃ　ありません。」

（第 2 課 p.14）のように、「あなた」を例文・練習・問題で頻繁に用いている。『JBP』は Lesson 1 Notes で、「あなた」は目上の人に呼びかける場合は、特に省略されることが多いことを説明し、Exercises で［あなた］と表記している。どちらの教科書においても、会話、Main Dialogue、Short Dialogues では人名の対称詞を用い、練習や Exercises で「あなた」が使われていることから、談話で用いる人称代名詞の定着を図る目的ではなく、文型練習のために便宜上、「あなた」を用いていると考えられる。

学習者が英語話者であることを想定し、『みんなの日本語初級 I 翻訳・文法解説英語版』と『JBP』における英訳 you、your に対応する日本語に注目すると、どちらの教科書でも「あなた」、［あなた］、人名を用いる、聞き手を指す語の表記なし、のいずれかの提示となっている。例えば、『JBP』では以下のように、田中さんの最初の発話の you に対応して「クラークさん」が用いられ、田中さんの二番目の発話では、you に対応する語は表記されていない。

例 3: 『JBP』Lesson 7　Short Dialogue

Tanaka: *Kurāku-san* wa its Nihon ni kimashita ka.	Tanaka: When did *you* come to Japan?
Kurāku: Kyonen no 5-gatsu 18-nichi ni kimashita.	Clark: I came on May 18 last year.
Tanaka: Kyōto ni ikimashita ka.	Tanaka: Did *you* go to Kyoto?
Kurāku: Ee, senshū Shinkansen de ikimashita.	Clark: Yes, I went (there) by Sinkansen last week.
Kin-yōbi ni Tōkyō ni kaerimashita.	I returned to Tokyo on Friday. (p.63)

表 4:　中・上級用教科書における対称詞

	『文化 I 』	『文化Ⅱ』	『中級』	『招待』
対称詞	あなた 名前＋ちゃん・さん 姓＋さん・くん 先輩　先生　親族語	名前呼び捨て 姓＋さん 先輩　先生 親族語	あなた　きみ　先生 名前・姓　呼び捨て 姓＋さん・くん 名前+さん　親族語	あなた 君たち
人称代名詞	あなた　第 5 課		あなた　第 9・11 課 きみ　　第 1・2 課	あなた　テーマ 3・6 君たち　テーマ 6

中・上級用教科書では、初級に比べ、対称詞のバリエーションが増え、「先輩」、「先生」、「おじさん」のような親族語、「名前呼び捨て」などが対称詞として導入されている。一方、人称代名詞の対称詞は、『文化Ⅱ』では全く取り上げられておらず、『文化 I 』、『招待』では「あなた」と「きみ（たち）」が読み物の中で使われてはいるが、運用回数が少なく、読み手に「あなた」と問いかけるコンテクストに限られている。しかし、『中級』では、第 1 課・12 課 Cultural Notes で対称詞に関する説明があり、第 5 課速読「『あなた』の使い方」で、「あなた」を目上の人に用いることができない点を指摘している。さらに、第 1・2・11 課会話ではコンテクストを明確にした上で、人称代名詞を対称詞として運用している。

5. 考察

参与観察によって親族を対象に調査した結果、以下の 5 点が明らかになった。①対称詞として親族語、人称代名詞、名前、姓が用いられる、②それぞれの形式は対話者の世代関係と親疎関係によって使い分けられる、③人称代名詞の運用にも対話者の世代関係と親疎関係が影響を及ぼし、限られた対話者間でしか用いられない、④人称代名詞には対話者のジェンダーに応じた使い分けがある、⑤対称詞として用いられる人称代名詞と名前には機能の違いがある。以上

の結果に留意し、日本語教科書の対称詞を分析する。

初級用教科書には、二つの問題点があげられる。第一に、「あなた」＝you と英訳されて導入されていることである。特に『みんなⅠ』では説明がないため、学習者は「あなた」と you を全く同じ用法と誤解する可能性が高い。第二に、会話文中では you に対応してさまざまな日本語の対称詞を用いているが、個々の形式をどのように使い分ければよいのか明示していない。本調査では、対話者の世代関係と親疎関係が対称詞の使い分けに影響を及ぼすことが明らかになったが、『JBP』ではダイアログの登場人物の人間関係が不明であるため、どのようなコンテクスト、対話者の人間関係において対称詞として「あなた」や「姓＋さん」を用い、また対称詞の省略が可能になるのか推察することも難しい。

中・上級用教科書では読解に比重がおかれ、会話文中における人称代名詞の運用例が少ないが、二つの問題点が指摘できる。まず、中・上級の段階でも初級と同様に「あなた」、「きみ」の導入に限られる点である。本調査は一地方の一親族の事例ではあるが、「あんた」、「おまえ」が頻繁に用いられている。「あなた」、「きみ」だけの導入が主体の教科書には、人称代名詞の多様性の欠如が認められる。次に、さまざまな形式の対称詞が提示されても、初級用教科書と同様に、それぞれの対称詞の使い分けが説明されていない点にも問題がある。

6. まとめ

対称詞は、単に聞き手を指し示す人称詞というだけではなく、待遇表現の一つと捉えることができる。特に人称代名詞には待遇上の制約があり、対称詞として効果的に用いると対話者間の親密度を増すこともできるが、運用方法を誤ると、相手を非難することにもなり得る。本調査では、紀南方言話者の一親族という対象者ではあるが、多様な形式の人称代名詞が対称詞として用いられ、さらに、名前や親族語など他の形式と人称代名詞の対称詞との使い分けが明確になされていることが判明した。しかしながら、日本語教科書では、初・中・上級のどの段階においても、総じて、対称詞としての人称代名詞を取り上げない傾向がみられる。教科書の問題点を補い、学習者が you と「あなた」とを安易に結びつけて定着させないよう、初級の段階から人称代名詞の運用に関わる待遇上の制約を的確に指導し、中・上級では、実態に即し、人称代名詞の多様な形式とその用法を導入していく必要があると考えられる。

注

[1] 調査地は和歌山県であるが、インフォーマントすべてが常時調査地に居住しているわけではなく、その使用言語は和歌山県の紀南方言、東京方言、大阪方言などさまざまである。紀南方言は、日本語方言区画の近畿方言に属する和歌山方言の中の一つである（平山 1992）。

[2] 本稿は、2002 年 8 月、12 月、2003 年 1 月に調査を行った博士論文（小森 2005）の一部を加筆、修正したものである。

[3] 日本語では動作主体が表現されないことが多く、「思う」の主語が現れないこと（甲斐澤 1992）、構文的手段として動作主体が出現し得ないこと（伊豆山 1994）などが指摘されている。教科書では明記はされていないが、［人称代名詞］のような表記や you, your に対応する対称詞が表記されないことは、上記のような対称詞の省略や非用を表すものと考えられる。

参考文献

石井正彦・小沼悦（1998）「テレビ放送における呼称」,『日本語学』17-9, 27-31.
伊豆山敦子（1994）「日本語教科書のための話し言葉文法基礎研究ー無主体動詞語句の構文的意味」,『言語と文化』1 号, 72-88.
尾崎善光（1998）「生徒たちはどう呼ばれたいと思っているか」,『日本語学』17-9, 37-40.
甲斐澤とし子（1992）「話しことばにおける「省略」の研究ー「思う」とその主語の省略についてー」,『学苑』627, 122-129.
金丸扶美（1993）「人称代名詞・呼称」,『日本語学』12-6, 109-119.
小泉保（1990）『言外の言語学』, 三省堂.
国立国語研究所（1986）『国立国語研究所報告 86 社会変化と敬語行動の標準』, 秀英出版.
国立国語研究所（2002）『国立国語研究所報告 118 学校の中の敬語 1ーアンケート調査編』, 三省堂.
国立国語研究所（2003）『国立国語研究所報告 120 学校の中の敬語 2ー面接調査編』, 三省堂.
小林美恵子（1998）「学校の呼称―女性教師の呼称「～クン」を中心に―」,『日本語学』17-9, 32-36.
小林美恵子（1999）「自称・対称は中性化するか？」,『女性のことば・職場編』現代日本語研究会編, ひつじ書房, 113-137.
小林美恵子（2002）「職場で使われる「呼称」」,『男性のことば・職場編』現代日本語研究会編, ひつじ書房, 99-119.
小森由里（2005）「人称詞の研究　社会ネットワーク理論の観点から―和歌山県紀南地方一親族の事例より―」, 国際基督教大学大学院　博士論文.
真田信治（1990）『地域言語の社会言語学的研究』, 和泉書院.
鈴木孝夫（1973）『ことばと文化』, 岩波書店.
鈴木孝夫（1999）『(1) 鈴木孝夫著作集ことばと文化私の言語学』, 岩波書店.
田窪行則（1997）『視点と言語表現』, くろしお出版.
塚田実知代・尾崎善光（1998）「中学・高校のクラブ活動・部活動における呼称」,『日本語学』17-9, 41-44.
長島裕輔（1998）「大学の体育会における呼称」,『日本語学』17-9, 45-49.
仁田義雄（1981）「人称」,『日本文法事典』北原保雄・鈴木丹七郎・武田孝・増渕恒吉・山口佳紀編, 有精堂, 102-6.
平山輝男　他（編）(1992)『現代日本語方言大辞典』, 明治書院.
本田明子(1998)「職場・会社のなかの呼称―自然談話データにみる事例―」,『日本語学』17-9, 77-82.
八代京子（1983）「高校生の呼称」,『機能による言葉の分析』F.C.パン・秋山高二・堀素子編, 文化評論出版, 113-124.
吉田裕久（1990）「学校における先生・子供の呼称」,『日本語学』9-9, 25-31.
米田正人（1990）「ある社会組織の中の呼称―夫婦の呼び方と職場での呼びかけについて―」,『日本語学』9-9, 19-24.

教科書

Miura, A. & McGloin, N. H. (1994) *An Integrated Approach to Intermediate Japanese*　『中級の日本語』. Tokyo: The Japan Times.
Association for Japanese-Language Teaching. (1984) *Japanese for Busy People*. Tokyo: Kodansha International.
スリーエーネットワーク（2003）『みんなの日本語初級 I』, スリーエーネットワーク.
スリーエーネットワーク（2003）『みんなの日本語初級 I 翻訳・文法説明英語版』, スリーエーネットワーク.

文化外国語専門学校編 (1994)『文化中級日本語Ⅰ』，凡人社.
文化外国語専門学校編 (1997)『文化中級日本語Ⅱ』，凡人社.
近藤安月子・丸山千歌（編） (2002)『日本への招待』，東京大学出版会.

Abstracts　要旨

協働作文活動としてのピア・レスポンスに対する認識の変容過程 ―M-GTA によるインタビューの分析から－

お茶の水女子大学大学院　原田三千代

本研究は、M-GTA という手法を用いて、21 名の学部留学生を対象にピア・レスポンスに対する認識の変容過程を探ることを目的とした。L2 教室に導入された協働作文活動が学習者にどのように受け入れられたかを探ることで、今後新規な活動として導入する際の示唆を得たいと考えたからである。その結果、学習者は、まず≪従来の作文フィードバックの経験≫から≪テキストに焦点化した修正≫を行う。そこから≪協働学習を通した学び≫へ向かうには＜PR の利点の認識＞と＜PR から生じる不安＞の交錯した段階を経る。そこには、他者の発言や作文をきっかけとする「新しい発想の獲得」と「読みからの気づき」という認識の変容がある。これらは「持続的な活動経験」を通した「話し合いの場の構築」によって支えられ、最終的に「協働学習を通した学び」は＜思考の広がり＞と＜思考の深まり＞からなる。

このような新規の協働活動に対する変容過程を踏まえて、活動に対する動機づけ、穏やかな活動の流れ、学習者の組み合わせ、活動プロセスの透明性、持続的な取り組み、教師の関わり方などの留意点が示唆された。

Transformation Process in Awareness toward Peer Responses as Collaborative Writing Activity －An M-GTA interview analysis－

Michiyo Harata　Ochanomizu University

The objective of this study was to use a method called M-GTA to investigate the transformation process of awareness toward peer responses for 21 academic foreign students. It is hoped that investigating how students responded to a collaborative writing activity introduced in an L2 classroom, will yield suggestions for introducing new activities in the future. Through this study, students first <<make revisions with a focus on the text>> based on their <<writing feedback experience until now>>. Then, in order to advance toward <<learning through collaborative learning>>, they pass through the mixed steps of <recognizing the benefits of peer responses> and <feeling uncertainty from peer responses>. In these are contained the recognition transformations of ‘obtaining new concepts’, as clues from the statements and writings of others, and ‘noticing from reading’. These are thought to be supported by ‘creating a place of discussion’ through ‘continual activity experience’, and finally ‘learning through collaborative learning’ comes from the <spreading of thought> and <deepening of thought>.

In looking at this transformation process toward new collaborative activity, interesting points are suggested such as motivation toward the activity, calm progression of the activity, student combinations, transparency of the activity process, continual work activity, and instructor involvement.

断り表現の中で「ちょっと」はどのように使われているか
―日本語教育への提案―

ロンドン大学ゴールドスミスカレッジ　齋藤祥恵

日本語の教科書では、依頼や誘いを断る際に適切な表現として「すみません、ちょっと…。」がよく挙げられている。これは、否定的な内容を婉曲的に述べる日本人の断り表現を学習するために導入されているものだろう。しかし、実際に日本語話者は「ちょっと」に加えて様々な断り表現を用いたり、相手との関係や内容に応じてはっきり断る場合も多く、「ちょっと」を単独で使用することは、少ないかと思われる。このような疑問から、日本語話者が実際に「ちょっと」を断り表現の中でどのように使用しているのかという実態を調査するために、20 代から 50 代の日本語を母語とする日本語話者（男 43 名: 女 44 名）を対象に、東京でアンケート調査を行った。

調査の結果、「ちょっと」という表現は使われていることは確かだが、なぜ断るのかという「弁明」を付随させるパターンが最も一般的であることが分かった。また、友達に対しては直接的な断りをする傾向があることも明らかになった。日本語の授業で断り表現を導入する際には、表現が直接的にも婉曲的にもなることを教えるためにも、依頼主や、依頼内容、断る理由をきちんと設定することが大切である。様々な状況設定において会話練習をすることが、日本語での断り表現を習得する上で、効果的であろう。

How to Use “chotto” in Japanese Refusal
Proposals for Japanese language education

Sachie Saito　Goldsmiths College University of London

It is widely said that Japanese people tend to use the indirect style of refusal, rather than saying “no”. “Sumimasen, chotto… (Sorry it is a little… [inconvenient]” is, therefore, often introduced in Japanese language textbooks. However, Japanese people may use different refusal strategies, in addition to “sumimasen, chotto…” Recent research also argue that Japanese people use the direct style of refusal, depending on the situations, topics, and relationship with the conversation partner.

In order to investigate how Japanese native speakers use “chotto” in refusal, questionnaire was distributed to 87 Japanese people (male 43: female 44) in Tokyo. It was discovered that many participants use “chotto” with an explanation for the refusal. The survey shows, however, the participants tend to refuse directly when they talk to their friends. When teaching refusal expressions in Japanese class, therefore, it is important to set up a relationship, a topic, and reasons to refuse, so that students learn when to use direct/indirect styles of refusal. Presenting various contexts for practice should be effective for students to acquire the refusal strategies in Japanese.

日本語教育におけるジェンダー
学習者の意識調査を通して

ロンドン大学アジア・アフリカ研究学院　阪口治子

日本語は性差が顕著にみられる言語として注目を集めてきた。しかしながら最近の言語とジェンダーに関する研究では日本語における男女の実際の言語行動の多様性が示唆されており、ジェンダーによる明確な区分を想定する従来の判断に異論が唱えられている。人々は異なった状況によって望ましいアイデンティティーを表現するために言語を選択し使用する。外国語でのコミュニケーションにおける誤解や問題を回避するために、学習者は言語を文法的に正しく使うだけではなく、様々な状況で適切に使うことを学ぶ必要が有るのだが、ジェンダーはここで話し手の社会言語的属性として重要な役割を果たすことになる。本調査では日本語教育への示唆を論じることを目的にアンケート調査に基づき日本語学習者のジェンダー言語認識を考察した。その結果、回答者の大半がジェンダー言語に関して限られた、ステレオタイプ化したイメージを抱いているという可能性が明らかになった。学習者のジェンダー言語理解を促進するためには、規範的情報ではなく記述的情報に基づき、常に実際の多様性を意識しながらジェンダー言語を指導することが有効であると考えられる。

The Pedagogy of Teaching Gender
A Study of gender perception among language learners of Japanese

Haruko Sakaguchi　SOAS, University of London

Japanese is generally known as a language which exhibits explicit gender differences. Recent studies about gender and language, however, have demonstrated the actual heterogeneity of people's linguistic practices within male and female groups and have thereby challenged the assumption of Japanese being a clear-cut gender-divided language. People employ language based on their strategic choices with the aim of showing their desirable identity according to different situations. Therefore, language learners need to learn employing language not only grammatically but also appropriately in order to avoid misinterpretations and problems when communicating in their foreign/second language. Gender constitutes one such factor in socially appropriate language and in expressing one's desired identity linguistically. This paper examines the perceptions of gendered language in Japanese held by learners of the Japanese language based on a questionnaire in order to provide some pedagogical implications for Japanese language teaching. The results of the questionnaire indicate that the majority of the learners seem to possess limited and stereotypical images of Japanese as a gendered language. In order to facilitate a more nuanced understanding and socially appropriate usage of gendered language among learners, it seems important that teachers conduct language instruction not based on prescriptive but on descriptive data which suggests the diverse reality of gendered language in Japanese.

対称詞としての人称代名詞
―親族の事例調査分析と日本語教科書での使用例―

日本女子大学　小森由里

英語話者の日本語学習者にとって、対称詞の中でも人称代名詞は習得し難い項目の一つであろう。英語では常に聞き手には ‘you’ で言及できるのに対し、日本語には人名、役職名、人称代名詞などさまざまな対称詞があり、その中から適切なものを選び出すことが求められる。

本稿では、親族を対象として参与観察によって自然談話の中で用いられる対称詞を調査した結果、以下の 5 点が明らかになった。①対称詞の言語形式、②言語形式決定に影響を及ぼす要因、③人称代名詞が対称詞として用いられる対話者の人間関係、④ジェンダーに基づく人称代名詞の使い分け、⑤対称詞としての人称代名詞と名前の機能面における違い。

さらに、6 種類の日本語教科書で使用されている対称詞を分析した結果、次の 3 つの問題点が判明した。①初級教科書では、「あなた」と ‘you’ の違いが明示されてない。②中・上級教科書では、人称代名詞の多様性の欠如が認められる。③ほとんどの教科書で、さまざまな対称詞の形式の使い分けが示されていない。日本語教育の場において、教科書の問題点が認識され、本調査結果が対称詞としての人称代名詞の指導の一助になることを期待する。

The Second Person Pronoun as Address and Reference Term:
A family case study and the expositions found in Japanese textbooks

Yuri Komori　Japan Women’s University

It may be difficult for English-speaking learners of Japanese to grasp terms of address, especially pronouns in Japanese. When the English speaker refers to the hearer, they can always use the second person pronoun, ‘you’; on the other hand, the Japanese speaker is required to select an appropriate form, since there are various terms of address in Japanese such as personal names, official titles, and pronouns.

The present paper aims to investigate the usage and to analyze Japanese textbooks, focusing on the pronoun as address and reference term. The data has been obtained by means of participant observation of a family. The detailed examination of terms used in natural discourse has led to the following five findings: (1) linguistic forms referring to the hearer, (2) two factors which can determine linguistic forms, (3) the relationship of the interlocutors who employ the pronoun as address and reference term, (4) variations of the pronoun based on the gender of the interlocutors, (5) the distinction in the function between the pronoun and the first name.

Furthermore, the analysis of six Japanese textbooks has highlighted three issues: (1) The textbooks for beginners do not give an adequate account of the difference between ‘*anata*’ and ‘you.’ (2)The intermediate and advanced textbooks do not introduce various pronouns. (3) Most textbooks do not provide any explanation for the usage of various address and reference terms. The teacher should become aware of the inadequacies in textbooks, and the current study will, it is hoped, contribute to a better teaching of the second person pronoun.

Part III

BATJ 2008-2009 Activity Report

BATJ Journal No.10: pp.49-67
© 2009 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

第 11 回 BATJ 大会：基調講演

教師はどうやって学習者のやる気を引き出すのか？

佐賀大学　横溝紳一郎

1. はじめに

1.1 私とやる気の関わり

博多在住の私は、いわゆる博多っ子の「好きやすの、飽きやす」という性質を、かなりの程度備えているようである。つまりは、「新し物好きで、飽きっぽい」ということである。そんな私が（私らしくなく？）ずっと確信し続けていることがある。それは、「要は『やる気』次第！」という考えである。「日本語をどんなに上手に教えることができても、学習者にやる気がないとうまくいかない」という思いを私は強く持っている。この考えは、他のたくさんの先生方もお持ちではないかとも思っている。

では、そもそも私はなぜそんなに「やる気」にこだわるのであろうか。それにはきっと、高校時代の体験が大きな影響を与えているように思える。中学校の頃まで、私には苦手科目というものがあまりなかった。しかし、高校生になって、特に 1〜2 年生のときにクラブ活動などに熱中してあまり勉強をしていなかったこともあり、数学や理科などの理系科目の成績が落ち始めた。それでも、学校に行くこと、そして授業を受けることが嫌いではなかった私は、授業中に様々な質問をしていた。以下、そのときの様子である（対話は博多弁による）。

（生物の時間）
私：（めしべの図を見ながら）先生！おしべが上から落ちてきて、めしべと受精するってことは分かったとですが、この上のほうに穴が開いとったら、雨水とか入ってこんですかね？
先生：そげんことは気にせんでいいと。
私：（「教えてくれないのか…」と思いながらも）そうですか。

（地学の時間）
私:（宇宙についての説明を聞いた後で）先生！「宇宙は光よりも速い速度で拡がっていきよう」って今言いんしゃったですけど、そげなこと、どげんしたら分かるとですか？
先生：そげんなっとったい。
私：（「教えてくれないのか…」と思いながらも）あ、そうですか。

（物理の時間）
私：（滑車についての説明を聞いた後で）先生！「滑車のここととここの値が同じ」というのが、よく分かりまっしぇん。どげな理由で、そうなるとですか？
先生：（冷たく）常識でしょ。
私:（「答えてくれないのか…」と思い、ガッカリし、黙り込む）

（数学の時間）
先生：（微分積分、ヘロンの公式などを説明した前回の授業の復習を意図して）三角形の面積の求め方には、どんなもんがあったかいな？
私：（ピンと来て、真っ先に手を上げて）はい！「底辺かける高さ割る２」です！
先生：（あきれた顔で）そげんことは聞いとらん。他におらんや？
私：（「違うのかなぁ…」と思う）

先生たちからこういったフィードバックを受け続け、私は理系科目を勉強する意欲をどんどん失っていった。おかげで、高校 2 年生 2 学期の数学の中間･期末試験は、答えを全部書いたにもかかわらず、見事に 0 点だった。2 年 3 学期に受けた全国模試の理科の偏差値は、28 だった。私が大学を受験する前の年に共通一次試験（今で言う、センター試験）が始まり、国公立大学を目指すためには 5 科目 9 教科で好成績をあげないといけなくなっていたため、理系科目が全滅状態になってしまった私は、私立文系の大学に進学することとなった。「自分におきる様々なことの原因を人に求めるべきでない」ことは理解しているつもりだが、今改めて振り返ってみると、私が理系の科目をどんどん嫌いになっていった大きな原因が、教師の無神経な（おそらく無意識の）発言であったことは否めない事実であるように思う。

私と同じような事例が、本間（2006: 64-75）に載っていた。

> ある中学校での数学の時間です。泉谷先生に二次方程式と因数分解を習っている三村くんは、「ある項が他辺へ移るとマイナスがプラスに、プラスがマイナスになる」ことの仕組みが理解できずにいました。
>
> 【泉谷、数式を板書する】
>
> $$a^2 = (a + b)(a - b) + b^2$$
>
> 泉谷：こういう式があったら、こうなるのはわかるよな？（板書する）
>
> $$a^2 - b^2 = (a + b)(a - b)$$
>
> 泉谷：みんな、いいか。これは因数分解というヤツだ。aとbに、ある数字を当てはめるだろ？例えばa=7、b=5を当てはめれば左辺も右辺も24でイコールだ。aに8、bに3なら55だよな。どんな数字を当てはめても計算が成り立つ、これを公式というんだ。
>
> （生徒たちは教科書を見ながら泉谷の説明にうなずくが、三村はどうしても理解できない）
>
> 三村：先生！

泉谷：おう、なんだ、三村。
三村：どうしてb^2がイコールの反対側に行くと、マイナスになるんですか？
泉谷：どうしてって……。いや、そういうもんなんだよ。数学ってのはよ。
（三村の質問で授業が中断し、教室では私語が始まってざわつく）
三村：それに、どうしてアルファベットじゃないといけないのかなあ？
泉谷：（いらだってきて）……三村よう。こういうのは「そういうものだ」と思って、とにかく覚えときゃいいんだよ。なっ！？
三村：でも……。
泉谷：テストで0点取ってもいいのか？グダグダ言ってねえで、移項したらマイナスとプラスが反対になるってことだけ、頭に叩きこんどけ！
三村：……はい。
（授業終了のベルが鳴る）
泉谷：あ～あ、終わっちゃったなあ。三村のおかげで授業が進まなかったじゃねえかよ。
（泉谷が冗談めかして笑うと、教室にもヒソヒソ笑いが起こる）
三村：（「オレのせいかよ！」と思いながらも）スミマセン……。

この泉谷先生のやり取りの問題点について、本間はこう述べている。

> 素朴な疑問を持つ子どもに対して、どう説明するか。なかなか難しいですけれども、教師としての力量が問われるところだと思います。泉谷先生の指導には、改善の余地があるようですね。生徒の理解が遅いことを責める、相手の話を聴かずにさえぎる、自分の主張を押しつける、ということをしています。三村くんがせっかく質問したのに、しょげさせる結果になってしまいました。生徒の学習意欲の芽を摘んでしまう形になっているのが残念です。また、泉谷先生は、「テストで 0 点取ってもいいのか？」と脅すような問いかけをしていました。これでは、かえって生徒が教師に対して心を閉ざしてしまうことになります。「授業が進まなかった」という皮肉もありましたが、「他のみんなが理解できているのに、お前だけできない」「足を引っ張っている」というメッセージは、生徒の自己信頼（セルフ・エスティーム）を下げてしまいます。教師として心理的優位性を保つゲームにはまっているのかもしれません。

厳しい指摘ではあるが、全く的を射たものであろう。授業の進度などを気にして、教師の側に心理的余裕がない時には、こういう反応が出てきやすくなるように思う。

1.2　学習者のやる気に対して教師が与える影響

教師同士の会話でよく「○○さんはやる気があるね」、「△△さんは最近やる気が出てきた」、「××さんのやる気が落ちてきた」などの会話が交わされる。この会話を耳にするたびに、私は「その学習者のやる気のある／なしは、何に影響をされているのだろう」と考えてしまう。

「学習者を動機づけるのは誰か？」という問いに対する回答を、ドルニェイ（2005: 28）は、次のように記している。

> 多くの学校で常に時間に追われている現実を考えると、「動機づけを改善するのは誰の仕事か」という問いかけは妥当なものである。この点において、現在の状況は明るい展望を与えるとは言えない。一般的に言うと、学習者の動機づけを高めるのは誰の責任でもないのだ。教師は本来、学習者を動機づけるというよりも教科を教えなければならないと考えられており、動機づけの指導なしに教科指導はありえない、という事実はしばしば無視される。例えば、世界中の第二言語教師訓練プログラムにおいて、学習者を動機づける技術の向上を教育課程の重要な要素として位置づけるものには、一度も出会ったことがない。それでは、学習者を動機づけるのはいったい誰の仕事なのか。おそらくそれは生徒の成長を長期的に考える、すべての教師の責務であろうと推測する。

「学習者の動機を高めるのは、誰の責任でもない」という主張には、私は賛同できない。もし、それが教師の口から出たとしたら、ある意味「責任放棄」のようにも思えてしまう。「やる気のない学習者のやる気を引き出そうとしないでどうする！」とかなり感情的な反応をしてしまいそうである。前掲の例で「先生のせいでやる気を失った」ケースを紹介したが、先生の授業が好きで、あるいは先生が好きで、その教科のやる気がぐんぐん出てきた体験も私は持っているし、このことは多くの教師が共感してくれることだと思う。

学習者のやる気の有無が学習の成果に大きな影響を与え、教師の言動がそのやる気に大きな影響を与えるとするのなら、三段論法で、教師の言動が学習者の学習成果に影響を与えることになる。となると、教師の仕事が学習者の学習成果を上げるお手伝いである以上、「自分の授業は学習者のやる気を引き出しているか」という観点で、自分自身の言動を振り返り、改善点があればそれを直し、よい点があればそれを継続したりさらに発展させたりすることが、教師に求められることになる。

イントロが長くなったが、このような思いで、私は「やる気」にこだわり続け、学習者のやる気に対して教師が何ができるのか、を探究し続けているのである。

2. やる気とは何か？

まずは「やる気」とは何かをもっと深く知っておこうと思い、私は心理学の書籍数冊に目を通してみた。こんなことが書いてあった。

> 心理学の分野では、「やる気」とか「意欲」のことについてよく「動機づけ」という言葉を用います。…英語では「モチベーション（motivation）」です。この動機づけ、モチベーションという言葉には、二つの意味合いがあります。一つは、もともと「モチベート（motivate）」という他動詞ですから、他の人を動機づけるという意味です。たとえば「教師が生徒を動機づける」という言い方をする時があります。もう一つは、人間はいろいろな動機をもちますけれども、その個々の動機の基礎には、ある基本的な欲求のようなものがあります。その基本的な欲求のことを指して、「動機づけ」というわけです。「彼はこんな動機づけが高い（強い）」という言い方をする時には、その動機づけというのは

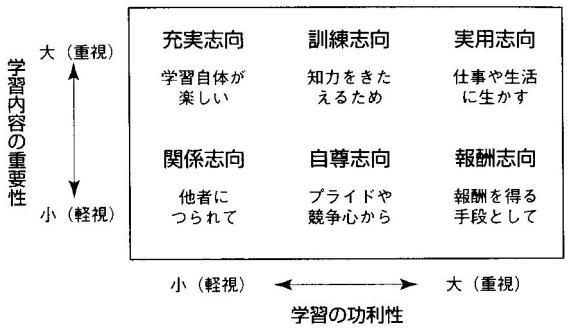
> 彼の心にある欲求のことなんですね。ですからその時には、「動機づけ」というのはイコール「欲求」だと思っていただいてほとんど問題ありません（市川 2001: 16-17）。

> 「意欲」ということばはこのように日常的に使われる。「やる気」もほぼ同じである。…「意欲」と「動機づけ」の違いは、日常用語か専門用語かという点だけだろうか。もう一つ、その使用範囲に違いがある。動機づけという用語は、喉が渇いたらジュースを飲む、眠くなったから睡眠をとる、女性と親しく話をしたくなったから相手を探す、というように「広い範囲で何かを達成しようとする行動」に対して使う。一方、意欲という用語は、「勉強や仕事といった、どちらかといえば知的なことを達成しようとする行動」に対して使うことが多い。勉強をしようとする意欲とか仕事に対する意欲とは言うが、ジュースを飲もうとする意欲とか寝ようとする意欲とは言わない。「動機づけ」という用語は広い範囲の行動を、「意欲」という用語はそれに比べてやや狭い範囲の行動を対象としているのである（桜井 1997: 2）。

どうも用語の定義が整理されていないようである。この点について、中田（1999: 12）も「モティベーションが何であるか不明瞭である」と指摘している。

用語の定義よりも、「やる気は何によって左右されるのか」の方が、私にとって大切な情報である。そこで、いろいろ調べてみると、やる気に影響を与える要因は実にたくさんあることが分かってきた。その中で、いくつかの要因を整理した「学習動機の二要因モデル（市川 2001: 48）」があることを知った。

図 1： 市川による学習動機の二要因モデル



このモデルで特徴的なのは、「学習の功利性（やれば得をするし、やらないと損をすると、どのぐらい考えているか）」と「学習の重要性（この内容だからこそやりたいと考えているのか、別にこの内容でなくてもいいと考えているのか）」という二つの次元を設け、その度合いの強さの組み合わせで、動機を六つの志向に分けている点である。

[内容関与的動機]

充実志向（学習の重要性「大」×学習の功利性「小」）

学習すること自体が楽しくて、やると得をするかどうかは考えていない。

訓練志向（学習の重要性「大」×学習の功利性「中」）

やると頭がよくなるような課題でないとやり甲斐が出ない。

実用志向（学習の重要性「大」×学習の功利性「大」）

役に立つ内容をやることで、仕事や生活が豊かになる。

[内容分離的動機]

関係志向（学習の重要性「小」×学習の功利性「小」）

「みんながやっているから」、「先生が好きだから」やる。

自尊志向（学習の重要性「小」×学習の功利性「中」）

「人に負けたくない」、「テストでいい点を取ると、優越感が湧く」。

報酬志向（学習の重要性「小」×学習の功利性「大」）

「成績がいいと、お小遣いをもらえる」というように、外からの物質的な報酬を意識している。

このモデルに照らし合わせてみると、やる気を引き出すために教師ができることが見えてきそうな気がする。市川（2001: 58）の調査によると、充実志向・訓練志向・実用志向という「内容関与的動機」が高い人は、「自分の学習のしかたをいろいろ工夫してみる」、「丸暗記するのではなくて理解することが大切だと考えている」、「失敗を悪いことだと思わずに、学習にとってむしろ大切な情報だという柔軟な態度を取る」等、学習方法を確立している傾向があるそうである。私は「学び方を学ぶ（learn how to learn）」ことが重要だという教師ビリーフを強く持っているので、「そうだ、そうだ。『内容関与的動機』が高い方が望ましいんだ！」と結論づけたくなるのであるが、その一方で、「『この内容だからこそやりたい』と学習者が考えるようになるには、一体どうすればよいのだろうか」という、次の問いが出てきてしまう。どの志向が望ましいのかについての市川（2001: 60-61）の主張は、とても示唆に富んだものであり、教育的価値があるなと思った。

> ですからけっして関係志向とか自尊志向とか報酬志向のようなものはもつべからず、好ましくない動機だと言っているわけではないんです。子どもが幼少の時とかには、それなりに大事な動機だと思います。たとえば小学校の低学年の先生が、クラスの生徒間の関係、あるいは先生との関係を注意して楽しい雰囲気をつくって、その中に引き込まれて学習するようにということを考えるのは自然だと思います。読書をするとシールを貼ったりするのも低学年ではよくあることですね。ただし、そういうことで動機をどんどん高めていけば、学習のしかたの質も上がってくるかというと、必ずしもそうはならないのではないかということにも注目してほしいということです。
>
> 内容関与的な動機の場合は、学習の内容自体を重視して、それを身につけたいと思っているわけですから、当然、学習のしかたも深まっていきます。よりよく理解したいとか、もっと向上するためにはどうすればいいかということを考える。これはスポーツとか楽器の演奏などでも同じでしょう。やっていること自体に意義を感じて、それを最大限に進歩させようとするので、学習の質が高まってくる。そういう気持ちがだんだん出てくるように教師や親も考えた方がいいと思いますし、本人自身も、思春期以降であればそういう意味での意欲

> にもっていくということを意識したほうがいいのではないでしょうか。少なくとも、学習ということに価値をおいているのであれば、です。できれば、充実、訓練、実用のような内容関与的動機も出てきてほしい。そしていろいろな動機に支えられている学習者というのは、なかなかくじけない学習者だと思うんです。

つまりは、「内容関与的動機が理想的ではあるものの、それが高まってくるためには、内容分離的動機も積極的に活用したっていいじゃないか」ということである。私は「学習者一人ひとりにきちんと配慮して、その状況に合わせた言動を意識的にできるように、教師は努力をし続けるべきである」と思っているので、市川のこの主張には大きく賛同するものである。

3. 外国語学習の「やる気」を高めるために教師ができること

しかしながら、市川のモデルにも限界がある。それは、具体的な教師の行動がほとんど提示されていないという点である（市川のモデルは元々、動機を整理するために提唱されたものなので、具体的教師行動が見えないのは当然なのだが）。そこで、学習者のやる気を引き出す具体的な教師行動例を探すこととした。そんな中、『動機づけを高める英語指導ストラテジー（Motivational Strategies in the Language Classroom）』という書籍と出合った。

3.1 ドルニェイの『動機づけを高める英語指導ストラテジー』

ゾルタン・ドルニェイ（Zoltán Dörnyei）は、外国語（英語）学習の動機を高めるために教師ができることを「動機づけストラテジー」と名づけ、体系的に紹介することを試みている。以下、ドルニェイによるストラテジーのリストである。

表 1： ドルニェイによる動機づけストラテジーのリスト

[ストラテジー1]
扱う教材に対する自分の熱意と、それが具体的にどんな影響を及ぼしているのかについて、実例を挙げて説明し、解説する。
<具体的には>
1-1. L2 に対する自分の個人的な興味を生徒と共有する。
1-2. 満足感を生み出し、生活を充実させる意味のある体験として、自分が L2 学習を大切にしていることを生徒に示す。

[ストラテジー2]
生徒の学習を真剣に受け止める。
<具体的には>
2-1. 生徒に教師が彼らの進歩を気にかけていることを示す。
2-2. 学習のどんなことについても、いつでも快く相談に乗ることを伝える。
2-3. 生徒が達成できることに対し、十分高い期待値を持つ。

[ストラテジー3]
生徒と個人的な関係を築く。
<具体的には>
3-1. 教師が生徒たちを受容し、また気にかけていることをはっきり示す。
3-2. 生徒の一人一人を気にかけ、また彼らの話に耳を傾ける。
3-3. 気軽に、どこでも教師と常に接触できることを伝える。

［ストラテジー4］
生徒の親たちと協力関係を築く。
<具体的には>
4-1. 親に子どもの進歩について定期的に知らせる。
4-2. 家庭での一定の支援的な作業を行うことに親の助けを求める。
［ストラテジー5］
教室に楽しく、支持的な雰囲気を作る。
<具体的には>
5-1. 許容基準をしっかり決める。
5-2. 間違いを恐れずにやることを勧め、間違いは学習の自然な一部であると思わせる。
5-3. ユーモアを取り入れ、また勧める。
5-4. 生徒の好みに応じて、教室環境を生徒の考えるように整備することを勧める。
［ストラテジー6］
集団の結束強化を促進する。
<具体的には>
6-1. 相互交流、協力、そして生徒間の本物の個人的情報の共有を促進する。
6-2. 最初の授業に緊張を解きほぐす活動を用いる。
6-3. 定期的に小集団活動を実施して、生徒たちがうまくとけ込めるようにする。
6-4. 生徒の好みに応じて、教室環境を生徒の考えるように整備することを勧める。
6-5. 課外活動や遠足を勧めたり、できれば計画する。
6-6. 全体で取り組む課題を成功させたり、小集団対抗の競技を伴う活動を組み入れる。
6-7. 集団ロゴ（シンボルマーク）の制定を勧める。
［ストラテジー7］
はっきりとした形で集団規範を作成して、生徒たちと話し合い、彼らに認めてもらう。
<具体的には>
7-1. 集団結成の始めに規範をはっきりと作るために、具体的な「集団の決まり」を考える活動を組み入れる。
7-2. 教師が指定する規範の重要性と、その規範によって学習が向上することを説明し、生徒の同意を求める。
7-3. 生徒たちからさらなる決まりを引き出し、教師が提案した決まりと同様に話し合う。
7-4. 集団の決まり（および、それを破った場合の処置）を掲示する。
［ストラテジー8］
集団規範をしっかりと守らせるようにする。
<具体的には>
8-1. 教師が必ず、決められた規範に自らしっかりと従うようにする。
8-2. どんな規範違反でもうやむやに済ますことはしない。
［ストラテジー9］
仲間のお手本を見せることで、言語に関する価値観を高める。
<具体的には>
9-1. 年長の生徒をクラスに招いて、彼らの肯定的な体験を話してもらう。
9-2. 生徒たちに彼らの仲間の考えを学級通信などで知らせる。
9-3. 担当する生徒たちを、教科に熱心に取り組んでいる（集団活動やプロジェクトの）仲間に加える。
［ストラテジー10］
L2 学習過程に対する学習者の内在的な関心を高める。
<具体的には>
10-1. 生徒が楽しみそうな L2 学習の側面を強調し、実演してみせる。
10-2. L2 との最初の出会いを肯定的な経験にする。

[ストラテジー11]
L2 とその使用者、また外国らしさ全般に対する肯定的で開放的な気質を育てることで、「統合的」価値観を高める。
<具体的には>
11-1. 外国語シラバスに社会文化的要素を組み入れる。
11-2. 影響力の強い著名人の言語学習についての肯定的な見解を引用する。
11-3. L2 社会を（インターネットなどを使って）自分で探索するように生徒に勧める。
11-4. L2 使用者と L2 文化財とのふれあいを多くする。

[ストラテジー12]
L2 の知識と結びついた道具的価値観に対する生徒の理解を高める。
<具体的には>
12-1. 生徒たちに、L2 をしっかり身につけることが彼らの重視している目標の達成に役立つことを常に意識させる。
12-2. 世界における L2 の役割を絶えず指摘し、生徒自身にとってもまた彼らの社会にとっても、それがきっと役に立つことを強調する。
12-3. 生徒たちに実生活の場面で L2 の知識を使ってみるように勧める。

[ストラテジー13]
特定の課題および学習全般に関する生徒の成功期待感を高める。
<具体的には>
13-1. 生徒が十分な準備と支援を必ず得られるようにする。
13-2. 生徒が課題の成功には何が必要とされるか正確に知るようにする。
13-3. 成功を阻む重大な障害が存在しないようにする。

[ストラテジー14]
生徒の目標志向性を、彼らが認める教室目標を明確に定めることで高める。
<具体的には>
14-1. 生徒たちに個人的な様々な目標を話し合わせ、共通する目標の概要を議論させて、最終的な結論を公に示す。
14-2. 時々、教室目標とそれを達成するために特定の活動がどのように役立つかに注意を引く。
14-3. 教室目標を、必要ならば再調整することで、達成可能な状態にしておく。

[ストラテジー15]
教育課程と教材を、学習者に関連の高いものにする。
<具体的には>
15-1. ニーズ分析の手法を用いて、担当する生徒のニーズ、目標、そして関心について理解し、次にこの知見をできるだけ多く自分の指導計画の中に取り入れる。
15-2. 指導内容を生徒の日常体験と背景に関連づける。
15-3. 指導の計画と運営に生徒の協力を得る。

[ストラテジー16]
現実的な学習者信念を作る手助けをする。
<具体的には>
16-1. 学習者が持っているかもしれない誤った信念、期待感、想定に明確に対応する。
16-2. 言語を学ぶ様々な方法と成功に寄与する多くの要因に関する、学習者の一般的な理解を深める。

[ストラテジー17]
教室内での活動の単調さを打破することによって、学習をより興味深く楽しいものにする。
<具体的には>
17-1. 学習タスクやその他の指導にできる限り変化を持たせる。
17-2. 授業内で、情報の流れだけでなく動機づけを高める流れに焦点を当てる。

17-3. 時には生徒が予期しないことをしてみる。

[ストラテジー18]

タスクの魅力を増すことにより、学習を学習者にとって興味深く楽しいものにする。

<具体的には>

18-1. タスクを挑戦的なものにする。

18-2. タスクの内容を生徒の自然な興味に合わせ、もしくは目新しく、興味深く、エキゾチックで、ユーモラスで、競争的で、空想的な要素を取り入れることにより、より魅力的なものにする。

18-3. 学習タスクを個別化する。

18-4. 目に見える完成品を作り出すタスクを選択する。

[ストラテジー19]

学習者をタスクへの積極的な参加者となるように求めることにより、学習を興味深く楽しいものにする。

<具体的には>

19-1. 個々の参加者の知的および（または）身体的な関与を要求するタスクを選択する。

19-2. すべての生徒のための具体的な役割と個別の課題を作り出す。

[ストラテジー20]

動機づけを高める方法でタスクを提示し、実施する。

<具体的には>

20-1. タスクの目的と有用性を説明する。

20-2. タスクの内容についての生徒の興味を引き出す。

20-3. タスクを遂行するための適切なストラテジーを提供する。

[ストラテジー21]

教室で目標設定の手法を用いる。

<具体的には>

21-1. 学習者が自分で具体的で短期の目標を選択することを奨励する。

21-2. 目標設定の締め切りを重視し、継続的にフィードバックを与える。

[ストラテジー22]

生徒の目標に向けた情熱を形式化するために、生徒との契約手法を用いる。

<具体的には>

22-1. 生徒が学ぶ内容と方法、そして教師が生徒を助け報酬を与える方法を具体的に示した詳細な契約書を、個々の生徒もしくは集団全体と共に作成する。

22-2. 生徒の進歩をモニターし、契約の詳細が間違いなく双方から観察されるようにする。

[ストラテジー23]

学習者に定期的な成功体験を与える。

<具体的には>

23-1. 言語教室で、多様な成功の機会を与える。

23-2. 課題の難易度を生徒の能力に合わせ、要求の厳しい課題と処理しやすい課題のつり合いを取る。

23-3. 学習者ができないことではなく、できることに焦点を当てたテストを作成する。そして、改善のための方法も盛り込む。

[ストラテジー24]

定期的に励ましを与えることにより、学習者の自信を育む。

<具体的には>

24-1. 学習者の注意を、彼らの長所と能力に向けさせる。

24-2. 教師が、生徒の学ぶ努力や課題を完結する能力を信じていることを、生徒に伝える。

[ストラテジー25]

学習環境において不安を誘発する要素を取り除き、あるいは緩和することによって、言語不安を

軽減することを支援する。
<具体的には>
25-1. 目立たない方法であっても社会的比較は避ける。
25-2. 競争ではなく協調を促進する。
25-3. 学習過程の一部として間違いをするという事実を学習者が受容するのを支援する。
25-4. テストや評価を完全に「透明な」ものにし、生徒との交渉も最終的な評価に加える。

[ストラテジー26]
学習者に多様な学習ストラテジーを教えることにより、自己の学習能力に対する自信を構築する。
<具体的には>
26-1. 新教材の摂取（intake）を促進する学習ストラテジーを生徒に教える。
26-2. コミュニケーション上の困難を克服するのを手助けする。コミュニケーション・ストラテジーを生徒に教える。

[ストラテジー27]
学習者が学習課題に取り組んでいる時に、肯定的な社会的心象を保持することを可能にする。
<具体的には>
27-1. 参加者に「優れた」役割が与えられる活動を選択する。
27-2. 学習者に恥をかかせる批判や、いきなり脚光を浴びせるような、面子を脅かす行為を避ける。

[ストラテジー28]
学習者間の協力を促進することにより、生徒の動機づけを高める。
<具体的には>
28-1. 学習者のチームが、同じ目標に向かって一緒に作業することが求められるようなタスクを設定する。
28-2. 評価の際に、個人の結果だけでなくチームの結果を勘案する。
28-3. チームでいかにうまく作業するかを学ぶために、何らかの社会的訓練を生徒に与える。

[ストラテジー29]
学習者自律性を積極的に促進することにより、生徒の動機づけを強化する。
<具体的には>
29-1. 学習過程のできる限り多くの側面について、学習者が真の選択をすることを許容する。
29-2. 様々な統率や指導の役割と機能を、できる限り多く学習者に譲渡する。
29-3. 支援者の役割を取り入れる。

[ストラテジー30]
学習者の自己動機づけ能力を強化する。
<具体的には>
30-1. 学習者の自己動機づけの重要性に対する意識を高める。
30-2. 以前に有効だと考えたストラテジーを互いに共有する。
30-3. 学習者に自己動機づけストラテジーを取り入れ、作り出し、適用することを奨励する。

[ストラテジー31]
学習者の中に努力帰属を高める。
<具体的には>
31-1. 能力不足ではなく、努力と適切な学習方法の不足によって自分の失敗を説明するように学習者に勧める。
31-2. 能力帰属の受け入れを拒み、教育課程は学習者の能力の範囲内にあることを強調する。

[ストラテジー32]
肯定的情報フィードバックを学習者に与える。
<具体的には>
32-1. 学習者の積極的な発言に気づいて、それを取り上げる。

32-2. 学習者の進歩の過程と、特に注意を集中すべき箇所について絶えずフィードバックを与える。

［ストラテジー33］
学習者の満足度を高める。
<具体的には>
33-1. 学習者の成績と進歩を観察して、どんな成功でも時間を取って祝う。
33-2. 視覚的記録の作成を奨励し、様々な催しを定期的に行うことで学習者の進歩を目に見えるものにする。
33-3. 学習者の技能獲得の展示を行うための課題を定期的に組み入れる。

［ストラテジー34］
動機づけを高めるように報酬を与える。
<具体的には>
34-1. 生徒が報酬にあまり夢中にならないようにする。
34-2. 品物によらない報酬でも何か後まで目に見える形を持つものであるようにする。
34-3. 創造的な目標志向の行為を要求し、新しい体験と一貫した成功の機会を提供することで生徒が引き込まれるような活動に参加したことに対し報酬を与える。

［ストラテジー35］
動機づけを高める方法で評点を用いる。評点の持つ動機づけを失わせる衝撃をできる限り少なくする
<具体的には>
35-1. 評点方式を完全に透明にする、そして生徒とその仲間も自分たちの見方を説明できるしくみを組み入れる。
35-2. 評点も単に客観的な成績のレベルにとどまらず、努力と進歩を確実に反映するようにする。
35-3. 筆記テスト以外の測定法も使用した継続評価を用いる。
35-4. 様々な自己評価法を提供することで、正確な生徒自己評価を推し進める。

4. 「やる気」に関して、教師にとって必要な情報は何なのか？

ドルニェイがリストアップした動機づけストラテジーは、非常に広範囲にわたるものであり、やる気を引き出すために教師ができることを包括的に捉えていると言っていいと思う。それは、ドルニェイがこのリストを作るにあたって、次のように考えていたことによるものである。

> 「ビジネスに成功する方法」や「学習者を動機づける方法」といった類の本を読むと、触発されるというよりもむしろ、自分が無力で無能であると思ってしまうことが多い。教師向けの教育心理学の優れた手引書であっても、手だてや提言があまりにも多く盛り込まれているために、読者が圧倒されてしまうことがある。私は本書を執筆する間、次の課題を強く意識した。すなわち、どのようにしたら積極的な行動を触発するような、教師が選択できる多様な方策を提案できるか。また、この提案を豊富で多様なものにしつつ、同様にやる気を挫いたり、この領域が複雑でやっていないことがどれほど多いかを感じさせないようにするにはどうしたらよいか（ドルニェイ 2005: v-vi）。

「多様であることを示しつつも、チャレンジできないことじゃないよ」という中間点をドルニェイはいこうとしたわけだが、どうであろう。教師たちを圧倒してしまうぐらいのボリュー

ムがあるのではないかと私は感じてしまう。そう感じてしまうのは、数が多いという理由だけによるものではない。多様なストラテジーを紹介することに力点を置いたドルニェイは、それぞれのストラテジーの具体的実施方法についてのかなりの部分を、本から削除してしまっているのである。「リストとしていっぱい挙がっているけど、具体的にどうすればいいのか分からない」という状態では、教師は、学習者のやる気を高める方法のイメージがつかめず、改善に向けての第一歩が踏み出せないように思う。では、どうすればいいのか。私には「実際に学習者のやる気を高めている教師がどんなことをしているのか」についての詳細にわたる情報を、教師に提供することが一番の方策のように思える。「あ、ああいうやり方があるのか。じゃ、自分もやってみよう」という気持ちにつながりそうだからである。

5. 田尻悟郎先生の英語教育実践での「やる気」の引き出し方

私は現在、「田尻悟郎先生による英語授業のメカニズムを分析する」という研究を行っている。田尻先生は、日本国内の英語教師にとって最高の名誉である Palmer 賞を受賞したり、Newsweek 誌で「世界のカリスマ教師 100 人」に選ばれたり、その授業が NHK の『わくわく授業』や『プロフェッショナル　仕事の流儀』で紹介されたりした、英語授業の達人である。田尻先生は、20 数年の公立中学校での英語教員生活を経て、現在は関西大学外国語教育研究機構教授として英語教員の育成に関わっていらっしゃるのであるが、私はこの 4 年間、田尻先生にインタビュー調査を行ったり、授業観察をしたり、ご本人がお話しになった／お書きになったものに目を通し続けてきて、現在、それをまとめて本にしようと執筆を続けている。その田尻先生は、「下手な教師は教える、上手な教師は学ばせる、すばらしい教師は生徒の心に火をつける」ということばを座右の銘としていらっしゃるのであるが、執筆を進める中で私が出合う田尻先生の様々な英語教育実践は「すごいなあ。こうやって生徒の心に火をつけているのか」という卓越した工夫の宝庫である。まだまとまりのない文ではあるが、「実際に学習者のやる気を高めている教師がどんなことをしているのか」の例として、執筆中の原稿の一部を、以下に紹介することとする（5.1 と 5.2 は、執筆中の原稿のまま、デス・マス体を使用する）。

5.1 映画を使った授業の例

映画を含むビデオ教材を使うメリットとして、ハーマー（2003: 124）は、以下の 4 点を挙げています。

- 言語が使われている様子を見ることができる。
- 異文化への認識を深めることができる。
- 創造力を高めることができる。
- 学習への動機づけを高めることができる。

田尻実践での映画の活用にも、これらのメリットが活かされています。そして、input 活動から output 活動へのつながりが見られます。映画の活用について、田尻氏は次のように述べています。

（2006 年 1 月 29 日のインタビューより）
映画は、日本語のサブタイトルのついたやつを見せます。聞き取りとか、全部見せてやって、感想を書くとか。…それから、映画の台詞を書き起こして、一部をカッコに

しておいて、そこに入る単語を考えさせたりします。たとえば『E.T.』を見せた後の授業は、こんなふうに展開します。

田尻：（「E.T. is a cute little (　　).」を見せて）What did you write?
生徒 A：Alien.
生徒 B：Creature.
生徒 C：Animal.
生徒 D：Monster.
生徒 E：Boy.
田尻：なんで boy なの？
生徒 E：「E.T. is a cute little (　　). He came from another (　　).」って書いてあります。次の文の最初が He です。
田尻：おお、そうか！
他の生徒たち：すげえ！
田尻：「He came from another (　　).」の方はどう？
生徒 F：Planet.
生徒 G：Star.
生徒 H：Place.
生徒 I：World.
田尻：そうだね。全部正解だ。

『E.T.』は本当に良い教材で、最後の 7 分に全てが凝縮されているんですよ。そこに気がついたときに自分で感動して、鼻血出そうなくらい感動してしまって。早く授業がしたくて、全部うっちゃって、その週は『E.T.』の授業をしました。以下が、最後のお別れの場面です。

田尻：（登場人物のマイクに向かって E.T.が「Thank you!」というシーンを見せて）
What does E.T. thank Mike for?　Thank you for what?　Write your ideas.
生徒 J：Thank you for taking care of me.
生徒 K：Being with me.
生徒 L：Sharing time with me.
生徒 M：May I use a dictionary?
田尻：Sure!
（生徒たちが、それぞれの答えをメモし合ったりする）
田尻：Okay.　Because E.T. doesn't know much English, he said "Come" only.　If E.T. could speak better, what would he say?　Make it longer.
生徒 N：Come with me.
生徒 O：Come to my planet.
生徒 P：Please come to my star.
田尻：OK. He can't speak English much.　So he used the word "stay".　What does he want?　What actually did he want to say?　So, write your ideas, your sentences.
生徒 Q：Stay with me.

生徒 R：You stay here.
生徒 S：I stay here.
田尻：とすると、「stay」はいろんな意味があるよね、「Come with me.」、「No, you stay with me.」、「Sorry Ken, I must stay here because I have my family.」というのと。
生徒たち：おお、深い！
田尻：通訳の人（字幕翻訳者のこと）はどう訳したのかな？字幕を見てみよう。…「ダメだよ。行けないよ」ってなってるよね。となると、訳した人は、「I」が主語だと思ったんだ。
生徒たち：そうかあ。
田尻：「Ouch! 」はどう？「Ouch!」 って、どういう意味？ What does “ouch” mean?
生徒 T：My pain.
田尻：What kind of pain?
生徒 U：It's painful to say good bye.
生徒たち：おお、深い！

『E.T.』のメイキング・ビデオも使います。映画の中で使われている音楽の指揮者であり作曲者のジョン・ウィリアムズは、『セブン・イヤーズ・イン・チベット』、『スター・ウォーズ』、『インディ・ジョーンズ』、『シンドラーのリスト』、『ホーム・アローン』、『ジュラシック・パーク』、『ハリー・ポッター』シリーズなども手がけた有名な方です。それらの音楽は、映画を映しながら、オーケストラが演奏を合わせる形で収録されました。でも、『E.T.』の時は、何回やってもうまくいきませんでした。そこで、スピルバーグが言いました。「ジョン、もういいから。スクリーンを消すから、好きにやってくれ」って。「最後は編集をして、ジョンの曲に合わせるから」っていうことで、音楽を主にして、映像のはめ込みを直して、音楽に映像がぴたっと合うようにしたんです。

田尻：Usually, music is subordinate. But, Spielberg thought the music was so great, so he put his priority on music rather than on his films. So he reedited his films to suit to the music. What do you think?
生徒たち：That's great！
田尻：（音楽と映像とのマッチを意識させながら、映画の最後の場面をもう一度見せて）Why did E.T. say “Bye”?
生徒たち：（短い E.T.のセリフにこめられた心を汲み取ろうとする）
田尻：Write your ideas.
生徒たち：（自分の答えをガリガリガリガリと書き続ける）

このように、田尻実践では、ただの観賞用やリスニング用として使われることが少なくない映画も、生徒の心を揺さぶり output 活動へとつなげる効果的な教材となっています。以下は、田尻氏のことばです。

（2006 年 1 月 29 日のインタビューより）
英語を見たから、楽しんだから、その余韻で「ああそれだ！」ってくるし、そこにコ

ンテクストを考え始めるし、そこにオプションがある。それだけで「なんか今日の授業はすごく良かった」とか。本当は（内容を）読んだだけなんだけど「なんだかすごく良かった、先生良いわ」って言ってくれたりするんですよ。…だから読むことに抵抗がなくなってくる。読みたいと思う動機づけになる。映画って結構リスニングだけに使う先生は多いんだけども、そうじゃなくて、そういう使い方もあるんじゃないかって。

5.2 音楽を使った授業の例

もう一つ、歌を活用した授業を見てみましょう。

（2006 年 1 月 29 日のインタビューより）
ビートルズの『Long and Winding Road』という歌があります。その歌について、まずは、（背景知識として）以下の点の説明をします。

- 「なかなかうまくいかない」という内容の歌である。
- 真ん中のあたりに、「Many times I've been alone. Many times I cried. Anyway you never know, Many ways I've tried.」という部分は、「僕は何度も何度も 1 人でいた。…でも、いずれにしてもきみはわからないだろう。」という内容である。
- 「Many times I've cried」の cried と、「Many ways I've tried」の tried は、韻を踏んでいる。
- この『Long and Winding Road』は、ビートルズが解散した最終的なきっかけになった曲じゃないかと言われている。ポールは、オーケストラとコーラスを入れることに反対していたが、残りの 3 人と、フィル・スペクターというプロデューサーが強引に入れてしまい、ポールは訴訟を起こしている。この曲は、『Let It Be… Naked』という、ポールが 34 年ぶりにリメイクした新しいビートルズのアルバムに入っている。
- 『Let It Be… Naked』では、オーケストラとコーラスが外されている。

その上で、次のように授業を展開します。

田尻：34 年前のやつと一箇所だけ、歌詞が違っている部分があるんで、それを聞き取ってみてごらん？
生徒たち：（「Anyway you never know」が「Anyway you've always known」になっている部分で、「ん！？」という顔をする。）Once more please!
田尻：Okay.
生徒 A：You always know….
生徒 B：Anyway you've always know….
田尻：もっとしっかり聞いてごらん。
生徒数名：（何回か聞いた後で）Anyway you've always known.
田尻：そう。 「Anyway you've always known」って言ってるよね。
生徒たち：分かった、分かった！

田尻：でも、なんでポールはここの歌詞を変えたんだろうな？
生徒たち：（色々日本語で話し合う）
田尻：Okay. Paul McCartney fought among other members including Phil Spector. “Anyway you never know." What impression do you have?
生徒 C：He's pessimistic.
生徒 D：He's angry.
田尻： Why did he change it to “anyway you've always known”?
生徒 E: あ、分かった！たぶんポールは現在完了でそろえたかったんだと思います。
田尻：確かにな（笑）。「Many times I've been alone. Many times I cried. Anyway you've always known. Many ways I've tried….」おお、本当だ。すばらしい！でも、他にないかな？
生徒 F:やっぱり 34 年たって、和解の気持ちが出たんじゃないか？ポールが歩み寄っているんじゃないかな。
田尻：これを聞いてみてごらん？エルトン・ジョンの『Candle in the Wind』という曲だよ。（『Candle in the Wind』を聞かせる）この曲にも、『Candle in the Wind 1997』という新しいやつがあって、ダイアナ妃が亡くなったときにお葬式で歌った分。こっちも聞いてみよう。（『Candle in the Wind 1997』を聞かせる）どう？同じに聞こえる？
生徒たち：声の太さが違う。迫力も違う。
田尻：じゃあ、『Long and Winding Road』はどう？よく似ていない？
生徒たち：似てる。
田尻：何十年も経ったっていう感じする？
生徒たち：しない。
田尻：So when did he record this song? 34 years ago. Yes. So, he recorded the same song in the same week. What does this mean? What's the difference between the lyrics? And, when did Paul write this lyric?
生徒たち：同じとき！
田尻：Yes, he wrote it at the same time. Which was the first?
生徒 G：そうか、「anyway you've always known」がオリジナルじゃないか。
生徒 H：腹が立ったから「anyway you never know」に変えたんじゃないか。
生徒 I：先生、歌詞って、ジョン・レノンって書いてあるよ
田尻：そう、ジョンが作詞、ポールが作曲だったけど、毎回そうじゃない。片一方が作った曲も多い。これはどちらかな、ジョンかな、ポールかな。
生徒たち：（色々な事を話し合い始める）
田尻：I don't bother you. Write your impression.
生徒たち：（いっせいに英語で書き始める）

有名な一曲の歌詞の解説が解説だけにとどまらず、リスニングの教材となり、曲が書かれた背景について考えさせ、それがいつの間にか output活動へとつながっています。このように、田尻氏の実践では、inputとしての歌・音楽が、曲の選定と使用タイミングを工夫することによって、学習者の自己表現活動というoutputにまでつながっているのです。

6. おわりに

以上、「やる気」について様々な角度から述べてきたが、教師教育を専門とする私が最近強く思っていることがある。それは、

やる気を高めるために教師ができることは限りなくある

ということである。田尻先生の様々な工夫と努力に触れれば触れるだけ、「自分の工夫や努力はまだまだなあ」と感じるばかりである。しかしながら、その一方で、「いろいろやってみることが無限にあって、面白いなあ」という気持ちも持っている。この気持ちを大切にしながら、これからも「学習者のやる気を引き出す」チャレンジを楽しみながら続けていきたいと思う。

参考文献

市川伸一（2001）『学ぶ意欲の心理学』，PHP 新書.
桜井茂男（1997）『学習意欲の心理学：自ら学ぶ子どもを育てる』，誠信書房.
ドルニェイ，ゾルタン（2005）『動機づけを高める英語指導ストラテジー35』，米山朝二・関昭典訳，大修館書店．[Dörnyei, Zoltán (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.]
中田賀之（1999）『言語学習モティベーション：理論と実践』，リーベル出版.
奈須正裕（2002）『やる気はどこから来るのか：意欲の心理学的理論』，北大路書房.
ハーマー，ジェレミー（2003）『実践的英語教育の指導法ー4 技能から評価までー』，斎藤栄二・新里眞男訳，ピアソン・エデュケーション．[Harmer, Jeremy (2001). *The Practice of English Language Teaching.* Essex, England: Pearson Education Limited.]
本間正人（2006）『「最高の能力」を引き出すコーチングの教科書』，自由国民社.

[田尻悟郎氏に関する参考文献]

菅正隆・中嶋洋一・田尻悟郎編著（2004）『英語教育ゆかいな仲間たちからの贈りもの』，日本文教出版.
高橋一幸･田尻悟郎（2008）『チャンツで楽習！決定版』，NHK 出版.
田尻悟郎（2002）「生徒の学力差を見きわめるためには：1 学期末、ここに注目する[中学校の場合]」，『英語教育』4 月号，8-10.
田尻悟郎（2003）「発音指導とフォニックス」，『英語教育』1 月号，13-15.
田尻悟郎（2004a）「生徒はここを間違う！ー22 年分のノートからー」，『英語教育』12 月号，8-11.
田尻悟郎（2004b）『英語がわかる！自己表現お助けブック』，教育出版.
田尻悟郎（2006a）「心を育てる授業を追求して」，『だから英語は教育なんだ：英語授業のアプローチ』三浦孝・弘山貞夫・中嶋洋一編著，研究社，203-211.
田尻悟郎（2006b）『田尻悟郎の楽しいフォニックス：田尻式フォニックスで発音をきたえよう！』，教育出版.
田尻悟郎（2006c）『田尻悟郎の英語語順トレーニングノート 1 年』，教育出版.
田尻悟郎（2007-2008）「田尻悟郎の公立中学の 12 ヶ月」，『英語教育』4 月号～3 月号.

田尻悟郎（2008）「もっと知りたい、上手になりたいと生徒の心が動く楽しい授業ができれば自学により英語力はぐんぐん上昇する」，『TOEIC Bridge Newsletter』No. 12，2-5.
田尻悟郎「田尻悟郎の Website Workshop」 2009 年 2 月 14 日 http://gtec.for-students.jp/tajiri/index.htm
築道和明・田尻悟郎（2000）『Talk and Talk Book 1』，正進社.
茂木健一郎&NHK「プロフェッショナル」制作班=編（2007）『プロフェッショナル 仕事の流儀 9』，NHK 出版.

BATJ Journal No.10: pp.68-76
© 2009 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

The 11th BATJ Conference: Invited Speaker

Accuracy or Fidelity?
On Translating the Literature of Endō Shūsaku[1]

Mark Williams University of Leeds

> It is necessary to admit that two kinds of translation exist; they do not have the same function or the same nature. In one, something (meaning, aesthetic value….) must remain identical, and it is given passage into another language; these translations are good when they go 'from like to same'. And then there are translations that hurl one language against another….. taking the original text for a projectile and treating the translating language like a target. Their task is not to lead a meaning back to itself or anywhere else; but to use the translated language to derail the translating language (Foucault, in Venuti 2000:285).

At one level, with this comment the leading French philosopher, Michel Foucault, would appear to be doing little more than drawing attention to the much discussed distinction that is frequently made between 'literary' and 'non-literary' translations. Whereas the latter perform a relatively straightforward semantic transfer, the former are concerned with works – that is to say, texts – so bound to their source language that the translating act inevitably becomes a manipulation of signifiers, where two languages enter into various forms of collision and eventually merge. But, as Foucault and so many to have fallen under his influence have subsequently sought to emphasise, such a simplistic distinction fails to do sufficient justice to the element of rewriting entailed in every act of translation.

The point is made most forcibly by the man often credited with having created the discipline we now describe as 'translation studies', André Lefevere, who remarked:

> Translation is of course a rewriting of an original text. All rewritings, whatever their intention, reflect a certain ideology and poetics and, as such, they manipulate literature to function in a given society in a given way (Lefevere 1992:vii).

In Lefevere's estimation, then, there is an element of manipulation involved here: with all translation, the source text is manipulated to some extent, usually in an attempt to make it fit in with the dominant – or one of the dominant – ideological and poetological currents of the time. The result, however, in each case, is the creation of a new 'original', an original that may shape the reception of an author, a literature, even a society in a culture different from its culture of origin. The viability of this new original, moreover, will depend on the cultural and social conditions under which it is produced and read.

With such a definition, we have already come a long way from the traditional image of translation as a 'copy' in some target text (TT - 翻訳書)) of a source text (ST - 原文). Indeed, the work of Lefevere and other pioneers in the field of Translation Studies has come to reveal such a simplistic vision of 'translation as copying' for what it is: ideologically-loaded, in much the same way as the traditional image of colonies

as 'copies' of the colonizing country (the 'original') fails to do justice to the extent to which the colonized country represents a similar new 'original'.

The issue of what actually takes place during the process of translation – of how this 'new original' actually comes into existence – has been studied from a variety of perspectives in recent years. My specific focus in this paper, however, is on literary translation and, in this regard, the critic, Kwame Appiah, has done much to address this issue – through consideration of the relationship that the translator seeks to establish with his/her reader (of the TT) *vis à vis* that which the original author sought to establish with his reader in the ST. In Appiah's estimation,

> In literary translation, the object is not to produce a text that reproduces the literal intentions of the author – nor even the one he is canceling – but to produce something that shares the central literary properties of the source text…… A literary translation aims at producing a text whose relationship both to the linguistic and literary conventions of the translating culture matches the relationship of the source text to its cultural conventions (Appiah, in Venuti 2000:425).

Such exact matches can never be perfect: indeed, a translation may well be unfaithful to the literal intentions of the source text in a deliberate attempt to preserve some of its more formal features. At the same time, however, it may serve to proliferate meanings and values, undeveloped yet implicit within the source text. Whatever else, however, a translation will aim to produce a new text, one that matters as much to the target community as the original matters to the source community.

To some extent, of course, much of the process remains at the level of the subconscious. The translator does not deliberately set out to manipulate the reader: manipulation is rather an inevitable consequence of the fact that a translator is not working in a vacuum, but is the product of a particular culture, of a particular moment of time, and whose writing consequently reflects those factors, such as gender, race, age, class – in addition to the stylistic idiosyncratic features of the individual. For all its inevitability, however, the consequences of this process are too significant to be overlooked: seen in this way, translation becomes a primary method of imposing meaning – whilst all the while concealing the power relations that lie beneath the production of that meaning. The translator ignores such dynamics at his/her peril, for it is clear that the problems of translating – of 'decoding' – a text involve so much more than just language. Translation represents a vital element of cultural interaction – and the study of translation practice thus represents an important element in the study of cultural interaction.

For all the subconscious decisions represented by the very act of translation, however, the translator himself is nevertheless confronted with a series of conscious decisions to be made before putting pen to paper/ finger to keyboard. At the most general level, the decision centers on the extent to which the translator deliberately seeks to assert himself (in a manner reminiscent of that advocated by Lawrence Venuti in his ground-breaking study, *The Translator's Invisibility* (1995)) – as opposed to seeking to remain as inconspicuous as possible (thus allowing the original to 'speak for itself'). Advocates of the latter approach have been numerous. In practice, however, signs of the translator's involvement in the process of interlingual transfer are always present – and these can be decoded by the reader examining the translation process.

Having made a fundamental decision in this regard, however, the translator is then confronted with more specific decisions forced on him by the very nature of the ST with which he is working. Prominent

in this regard is the issue of whether the translation should seek to bring the author of the ST closer to the reader of the translation – or whether he should seek to bring the reader of the translation closer to the author. The issue is nothing new: as the critic Schleiermacher noted in 1813, the translator is confronted with a straight choice:

> Either the translator leaves the author in peace as much as possible and moves the reader towards him – or he leaves the reader in peace and moves the author towards him (Venuti 1995:19).

To use the jargon, we are talking here of a choice between a 'domesticating' method (a reduction of a foreign text to the cultural values of the target language) and a 'foreignising' method (which places an 'ethno-deviant' (Venuti) pressure on the reader to travel abroad to the source culture). In adopting the former approach, the translator seeks to relate the TT reader to modes of behaviour relevant within the context of his own culture: there is little need for him to understand the cultural patterns of the source language. The result is a more 'natural' feel to the translation: with this approach, the translator is able to remain in the shadows. But there is the concomitant risk that he will reconstitute the ST in accordance with values, beliefs and representations that pre-exist in the target culture (a process that Venuti describes as 'ethno-centric violence' (1995:18)). There is, in short, a danger of 'over-domestication', dangers spelt out by Venuti in his warning:

> If translating doesn't so much communicate the foreign text as inscribe it with the intelligibilities and interests of the translating culture, how can a translated text achieve the ethical and political goal of building a community with foreign cultures, a shared understanding with and of them? (Venuti 2000:341)

In the alternative, 'foreignising' approach, features of the ST are deliberately retained in the TT (despite different values in the target culture) and the result is a text that, however idiosyncratic it may appear, allows the reader to glimpse the new and unfamiliar world of the ST (a process depicted by Venuti as 'resistance'). The process involves a degree of denial – in that, in seeking to preserve the 'otherness' of the ST, the translator is denying the privileged position of the TT. At the same time, however, in deliberately attempting to preserve many of the linguistic and cultural features of the ST, there is an equal measure of conservatism in such a 'foreignising' approach.

The decision is already complicated enough. It is further complicated by the need to distinguish between the 'linguistic' and 'cultural' elements inherent in both processes. With regard to domestication, therefore, there is 'linguistic domestication', referring to the creation of a more familiar and ordinary-sounding piece of TT to capture the semantic essence of the ST; 'cultural domestication', by contrast, refers to an intentionally-created semantic gap, created by the translator in order to enable the reader to remain within his own familiar social and cultural setting. Such 'cultural domestication' is thus effect-oriented: the content of the ST may be changed (even where a possible, more literal translation exists) in order to induce on the reader of the translation an effect similar to that induced by the ST on its reader. Such an effect tends to be induced by the replacement of a cultural item typically associated with the culture of the ST by one more typically associated with the target culture (an obvious example would be the translation of a Buddhist idiom in Japanese with a Christian one in English translation).

With regard to foreignisation, 'linguistic foreignisation' would typically involve the retention of a specific lexical item from the ST in the TT, despite its being unfamiliar there. 'Cultural foreignisation', by contrast, would entail the retention of a culture-specific item from the source culture in the TT, again

despite its unfamiliarity there. Specific techniques often adopted to achieve this include the creation of a new word in the target language to refer to the original term (and much has been written of the extent to which this process dominated the Meiji translation scene – leading to the creation of so many new Japanese words, like *shakai, shōsetsu, shūkyō*, etc.) Alternatively, a note may be added by the translator to describe the original ST item; or, in the specific case of English-Japanese translation, the original may be transliterated directly – by use of *katakana*.

Confronted with this array of choices, the translator is forced to compromise – to strike an appropriate balance between domestication and foreignisation. By definition, every word or expression – and every cultural idiom – that appears in the TT represents either the introduction of some foreignising element(s) from the ST into the TT – or the domestication of the ST. It is the manner in which this process is handled that determines the style and tone of the language of the translation. Clearly, there is an ever-present danger that the overt coexistence of both 'domestication' and 'foreignisation' in the same text will create the impression of inconsistency. But, at every step, the translator is obliged to decide which qualities of the ST are the most important and which can be missed out. The translator must, in short, weigh the relevance of disparate qualities of the ST – and his decisions in this regard will be based on his intuitions or beliefs as to what is relevant to his target language audience.

The critic, Antoine Berman has expended much effort to the study of this decision-making process (see Berman, in Venuti 2000). And, in his significant study of the actual practice of translation, he suggests that the very act of translation represents a 'deforming tendency'. More specifically, he suggests that every translation involves at least twelve such changes. As he readily admits, the list is perhaps not exhaustive – but I do believe that it incorporates the essential shifts that do, of necessity, occur during the process of translation. As such, for the rest of this paper, I propose to reconsider my own experience of translating *Ryūgaku* and *Watashi ga suteta onna*, two novels by Endō Shūsaku, in the light of Berman's thesis. Berman was not writing with a specific Japanese-English (J-E) model in mind. However, I have been surprised at how much I can identify with the central thrust of his thesis. Let us consider these twelve 'deforming tendencies' in the order in which Berman presents them:

1. Rationalization – This process bears mainly on the syntactical structures of the original – and reflects the extent to which the translator is obliged to make certain adjustments to his material, largely because of intrinsic linguistic differences between the source and target languages. Rationalization can involve the recomposition of sentences and the sequence of sentences, rearranging them according to a certain idea of discursive order that exists in the target language. To some extent, such rationalization implies abstraction: as a result of this process, the original passes from concrete to abstract, in large measure because of the reordering of sentence structure. With specific reference to J-E translation, this problem is exacerbated by the fact that the very concept of the sentence (*bun*) is foreign to the Japanese language: it was not until translations of Western texts began to appear in significant numbers during the Meiji era that Japanese texts were divided up into clearly delineated sentences. Clearly, norms were established during the early part of the twentieth century and Endō's texts are not hard to divide up in this way. But, translating Endō did involve a considerable degree of combining of two short sentences from Endō's original into one longer, more complex sentence in the TT. At the same time, there was considerable need for removal of repetition, particularly of adjectives and certain similes/ metaphors which, while not appearing repetitive in the Japanese original, would have appeared monotonous in any English translation. Having said that, however, I would take issue with Berman's rather exaggerated claim that this process 'deforms the original

by reversing its basic tendency' (Venuti 2000:289).

2. Clarification – As suggested above, all translators have a subconscious desire to clarify what may have been left unclear or ambiguous in the original; every translation involves a degree of 'explicitation', and of judgments made over ambiguous sections that can have significant consequences. In my case, I was extremely fortunate in that I was translating at the request of the author himself – and I was thus able to consult Endō on a whole series of sections that I (in conjunction with a whole series of native speaker assistants whom I involved in this process) found either imprecise or ambiguous in a way that could not be naturally preserved in the English translation. In many cases, ambiguities had to be resolved – and I am sure there are places where I have been guilty of inaccurate clarification. I also struggled with several sections where the meaning was perfectly clear to Endō's Japanese readership, but would require clarification for the standard reader of English. In most cases, this involved decisions as to how to render certain everyday words/ concepts from Japanese into English (e.g. *tatami, zōsui, oden, shakuhachi, geta, anmitsu*); for the most part, I decided to leave these as they were in the TT – with a footnote to help the reader unable to deal with such 'foreignisation'. But there were a few occasions when I found myself needing to add a degree of clarification to account for what could appear, to a reader of English, as 'irrational' actions and responses taken by Endō's protagonists. In part, it has to be said that this is an integral element of Endō's literary style: it can be argued (indeed, I have argued in *Endō Shūsaku: A Literature of Reconciliation*, Routledge, 1999), my critical study of Endō's oeuvre) that Endō's literary technique relies very heavily on portraying protagonists unable to fathom their own response to certain situations – of protagonists acting 'in spite of' themselves – and of the ensuing text being used to bring them to a rapprochement with this alternative element of their own being. (One only has to think of the portrayal of Rodrigues in *Silence*, placing his foot on the *fumie*, not as a result of some carefully considered decision, but 'in spite of' himself). One example that springs readily to mind, from *Watashi ga suteta onna*, was the response of so many of the characters to Mitsu's diagnosis (mistaken as it subsequently transpires) as suffering from Hansen's disease (leprosy). Clearly, attitudes towards leprosy have moved on in Japan since the work was written in the early 1960s, but there were certainly occasions when I found myself unable to comprehend – let alone to translate faithfully – the inhuman responses of some of Mitsu's so-called friends to her predicament. Such incomprehension on my part did, I am sure, lead to a certain degree of 'rewriting' of such passages in my TT.

This process of clarification leads naturally on to:

3. Expansion – It is generally accepted that every translation tends to be longer than the original. You would certainly expect this with J-E translation (because Japanese sentences tend to be shorter, with more left implicit). But, even granting this, there is considerable expansion in my translations (largely due to the rationalization and clarification described above). On occasions, I replaced adjectives with phrases/ clauses; on others, I replaced single phrases with explanatory sentences. The danger here is that, while rendering the text more 'clear', such additions actually obscure its own mode of clarity; at the same time, they can also impair the rhythm of the ST. I can only leave readers of the TT to make a judgment on my success or failure in this regard!

4. Ennoblement – This process, again often carried out at the level of the subconscious, involves replacing sentences in the ST with more elegant sentences in the TT – in using the ST as 'raw material' for a more 'refined' TT. Translation here becomes a stylistic exercise based on – and at the expense of – the original. The occasion when I was most aware of this process was when translating some of the passages

about Sade and Sadistic behaviour in *Ryūgaku* – but, again, I was in the fortunate position of being able to discuss all such changes with Endō: between us, we agreed which passages to delete and which to tone down on account of their being unnecessarily coarse and/or crude. Again, such decisions were partly determined by differing attitudes to political correctness in the 1960s when the original was written and in the 1990s, when I undertook the translation. And here we are caught between the desire to retain the original as intact as possible (to leave the 1960s 'feel' to the novel) without transgressing the boundary of acceptable literary standards of the 1990s.

5. Qualitative impoverishment – This involves the replacement of terms, expressions and figures in the original with terms, expressions and figures that lack their sonorous richness, or their signifying or 'iconic' richness. Such replacement is to some extent unavoidable – but, if handled awkwardly, much of the imagery of the original can be lost. One such occurrence in my experience came with my attempts to translate the title, *Watashi ga suteta onna*: in Japanese, the title has a certain resonance that is very hard to capture in English. I struggled for a long time before coming up with 'The Girl I left behind', but I am acutely aware that this conjures up a very different picture – one that is probably not so evocative as the Japanese original. There is more to the verb '*suteru*' (particularly with the slightly unusual *kanji*,棄てる, that Endō used) than simply 'leaving someone behind'. But, to use a term like 'abandon' would probably be too interpretative. I even struggled with the translation of the word '*onna*' here – as it contains few of the politically incorrect overtones of the English 'girl'; having said that, however, to portray Mitsu as a 'lady' or a 'woman' would be to challenge one of the fundamental premises of Endō's original.

6. Quantitative impoverishment – This refers to lexical loss, the loss of the plethora of signifiers and signifying chains that mark off great literature. A translation, by definition, contains fewer signifiers than the original; in the original, a particular 'signified' may have a variety of signifiers, all of which will tend to be translated using one single signifier in the TT.

7. Destruction of rhythms – It is often claimed that the novel is less rhythmic than poetry. But this is not necessarily the case: indeed, the novel may comprise a multiplicity of rhythms. But since the entire bulk of the novel is thus in movement, it is fortunately hard for the translator to destroy this rhythmic movement. As such, even a great but badly translated novel continues to move/transport us – so this particular tendency is not of primary concern to this discussion.

8. Destruction of underlying networks of signification – Every text contains a hidden dimension / an 'underlying' text, where certain signifiers correspond and link up, forming all sorts of networks underneath the 'surface' of the text itself. These underlying chains constitute one aspect of the rhythm and signifying process of the text – and will assume a variety of forms. Particularly noteworthy in the case of Endō's literature are the repetition of certain words, and the use of certain verbs or adjectives as opposed to others that reveals a particular obsession, or perception. Wherever possible, I sought to retain such networks in my translation, but where they are not transmitted (and they cannot all be captured), a signifying process, present in the ST, is destroyed, with a concomitant loss of signification.

9. Destruction of linguistic patternings – It is important to note that the systematic nature of a given text goes beyond the level of signifiers, metaphors, etc. to the type of sentence constructions used: i.e. the text possesses a certain 'style'. Rationalization, clarification, expansion, etc. all destroy the systematic nature of the text – by introducing elements that are excluded by its essential system. The result is something that seeks to be more homogeneous (i.e. possessing more 'style' in the ordinary sense), but that

is actually a patchwork of the different kinds of writing employed by the translator. The writing, or 'discourse', of the translation is always asystematic (like the work of a novice writer) – but this asystematic nature is not apparent: it is hidden by what still remains of the linguistic patternings of the original ST. But readers are aware of this: they do not look on the translation as the 'true' text – hence the tendency for bilingual readers of a translated text to find themselves constantly questioning the specific choices made by the translator.

10. Destruction of vernacular networks or their exoticisation – All great prose is rooted in the vernacular language: it often seeks to recapture the orality of the vernacular. Thus, the destruction of vernaculars is a very serious injury to the textuality of prose works. It may be a question of removing diminutives, replacing verbs of action with 'verb plus substantive' constructions, etc. In general, during the translation process, much vernacular is replaced with more descriptive expressions ('for the sake of clarity'). Alternatively, it may be preserved – by exoticising it (by use of italics to isolate what does not exist in the original; by rendering French slang as cockney slang, etc.). Because, by definition, any vernacular clings tightly to its soil and completely resists any direct translation into another vernacular, most translators argue that, 'Translation can only occur between "cultivated" languages': an exoticisation that turns the foreign from abroad into the foreign at home (what we are calling here a 'foreignising' technique) ends up merely ridiculing the original. Particularly in view of Endō's constant portrayal of *Watashi ga suteta onna* as a work of 'entertainment' (as opposed to *junbungaku*), the question of how to deal with the author's attempts to create a series of vernacular networks represented one of the greatest challenges for me as translator.

11. Destruction of expressions and idioms – Prose is full of images, expressions, figures, proverbs, etc. which derive in part from the vernacular. Most convey a meaning or experience that readily finds a parallel image, expression, figure or proverb in other languages. But here it is important to remember that to translate is not simply to look for equivalences: a Japanese proverb may have an English equivalent – but these equivalents are not translations. It is in seeking to translate these that the translator is most starkly confronted with the need to decide on a 'domesticating' or 'foreignising' approach. To cite but a few examples from my own experience, the novel *Watashi ga suteta onna* opens with the proverb, '*Otoko yamome ni uji ga waku*', this designed to create the impression of the sordid and directionless lifestyle of the student protagonist, Yoshioka. Here, I struggled in vain to preserve the image of the 'widower' – and ended up interpreting this (as opposed to a straight translation) as 'Maggots plague the unaffiliated man'. Two other proverbs that caused particular difficulty were: '*Keikō to naru tomo gyūgo to naru nakare* (鶏口となるとも、牛後となるなかれ)', and '*Issun no mushi ni mo, gobu no tamashii*' (一寸の虫にも五分の魂). Both could have been 'foreignised' – and left with roughly equivalent phrases. But, in both cases, I chose rather to 'domesticate' them, choosing what I hope are appropriate English equivalent proverbs, 'Better to be the head of an ass than the tail of a horse' and 'Even a worm has its pride'.

12. Effacement of the superimposition of languages – Every novel represents a coexistence of two or more common languages and/or a common language + dialect(s). i.e. every novel is characterized by linguistic superimpositions, even if these include sociolects, idiolects, a diversity of languages and/or a diversity of voices. This superimposition of languages is threatened by translation, since the relation of tension that exists in the ST between the vernacular and standard language (i.e. between 'underlying' and 'surface' language) tends to be diminished in the process of translation. Again, to cite but one example, in *Watashi ga suteta onna*, this problem is highlighted in the portrayal of the Korean businessman, Kim-san,

who has made a successful career for himself based on a series of 'shady' business ventures. In the original, Endō sought to indicate Kim's awkward, Korean-inspired pronunciation of Japanese (he has a tendency to de-voice most 'voiced' consonants) by transliterating this directly by means of *katakana* (so that Yoshioka becomes a 'カクセイ' (学生) who is looking for 'シコト' (仕事)). This represents an immediate problem for the translator, one which I resolved, after much experimentation with alternatives, with a similar technique in English (so that Yoshioka becomes a 'stutent' looking for a 'chob').

During the course of the preceding analysis, I hope I have succeeded in showing the extent to which my translations of *Ryūgaku* and *Watashi ga suteta onna* represent 'manipulations' of Endō's original texts. To reiterate the point I made earlier, such 'manipulation' was not performed in any attempt to deceive the reader. It was done, largely subconsciously, in the knowledge that the reader of the TT was complicit in this process: the reader comes to the translated text in the knowledge that such 'manipulation' has taken place and aware, however subconsciously, of the effect that has inevitably been caused by Berman's twelve 'deforming tendencies' in the creation of this 'new original'.

Having said that, however, I wish to conclude with one final thought concerning my experience of translating Endō, one which did, I believe, considerably facilitate the process. Ask a 'representative Japanese reader' (however indefinable that concept may be!) of Endō's original novels, and the chances are that they will make reference to the fact that there is an inherently 'foreign' feel to Endō's literature from the outset. As a Christian, addressing Christian themes in a country where at no time since the War has the Christian population exceeded 1%, Endō is traditionally depicted as somehow away from the mainstream. Whereas other writers of his generation tend to be categorized and discussed in terms of their affiliation to a particular *bundan* or in terms of their contribution to analysis of Japan's progress towards first-world status, discussions of Endō's oeuvre tend to commence with consideration of the role exercised by his Catholic faith on his writing. Virtually no mention is made, for example, of Endō's position within the '*Daisan no shinjin*' (第三の新人) *bundan* – even though it was authors from this particular group (authors such as Yasuoka Shōtarō, Shimao Toshio, Kojima Nobuo, etc.) with whom he maintained his closest literary ties. There is, in short, a distinctly 'foreign' feel to Endō's work, one created (in part at least) by his Christian material, which makes any decision about whether to adopt a 'domesticating' or 'foreignising' approach to the translation less radical than might otherwise be the case. At the same time, one cannot escape the fact that the reader of the English translation is more likely to be aware of the conventions of 'Christian literature' through their reading of Graham Greene, Mauriac, etc. than their Japanese counterparts with very little by way of such a tradition. Particularly in the case of the two novels under consideration here (where the Christian themes have been deliberately toned down to create more 'popular' works of 'entertainment'), such overtones are all too easily overlooked or dismissed as insignificant. When translating, I believe I did seek to bring these to the fore, whilst all the while being careful not to 'ennoble' the TT in a manner not justified by the tone and language of the original. I can only leave it to you, as readers of both ST and TT, to gauge my success or failure in this venture.

Notes

[1] An earlier version of this paper appeared in Ii Haruki (ed.) Imēji toshite no 'Nihon': Nihon bungaku – hon'yaku no

kanōsei (Imagined Japan: Japanese Literature – The Possibility of Translation), Osaka University COE Program Interface Humainities Research Activities, 2002-03. It is reproduced here by kind permission of Professor Ii.

Bibliography

Appiah, Kwame, 'Thick Translation', in Venuti (2000);

Bassnett, Susan, *Translation Studies*, rev. ed. London: Routledge, 1991;

Bassnett, Susan & Lefevere, André, *Constructing Cultures: Essays on Literary Translation*. Clevedon: Multilingual Matters, 1998;

Berman, Antoine, 'Translation and the Trials of the Foreign', in Venuti (2000);

Endō Shūsaku, *Foreign Studies* (translation of *Ryūgaku*, 1965), London: Peter Owen, 1989;

_____, *The Girl I Left Behind* (translation of *Watashi ga suteta onna*, 1964), London: Peter Owen, 1994;

Lefevere, André, *Translation, Rewriting, and the Manipulation of Literary Fame*. London: Routledge, 1992;

Nohara, Kayoko, 'Problems of Domestication and Foreignisation in Translated Texts, with Reference to English and Japanese', unpublished D.Phil dissertation, University of Oxford, 1999;

Venuti, Lawrence, *The Translator's Invisibility: A History of Translation.* London: Routledge, 1995;

_____, ed., *The Translation Studies Reader*. London: Routledge, 2000.

Williams, Mark, *Endō Shūsaku: A Literature of Reconciliation*. London: Routledge, 1999.

Abstracts from the 11th BATJ Conference Presentations

日本語の聴解の難しさに関する研究
—ベトナム人現役大学生と卒業生の比較—

広島大学　Do Hoang Ngan

国際交流基金の 2007 年日本語能力試験の結果分析によると、どのレベルの学習者においても、「文字・語彙」、「聴解」、「読解・文法」のテストの中で、海外に在住している受験者の聴解の平均点が最も低いことが明らかになっている。そこで、本研究では、日本語学習者数が 29,982 名（世界の上位国）存在し、高等教育機関における日本語教育が盛んなベトナムの大学生 63 名と日本語を専門としている卒業生 59 名を対象者とし、日本語を聞く際、難しいと感じる項目を調べることを目的とした。

先行研究から抽出した聴解に影響を及ぼす要因を基に、16 項目からなる 5 件法の評価の質問紙調査を行った。データを Excel で処理し、大学生が難しいと感じる項目と卒業生のものを比較し、グループ間の平均値の有意差を t 検定によって検討した。

データを統計分析した結果、現役大学生にとって難しい項目が卒業生にとっても同程度難しい項目になるわけではないことが明らかになった。平均値の高い項目を見ると、現役大学生も卒業生も「似ている単音の識別」、「全ての単音の知覚」、「同音異義語の区別」、「話すスピード」という項目には一番困難を感じていることが明らかになった。また、現役大学生にとって上位の項目であるが、卒業生にとって上位の項目ではないものは「似ている単語の区別」と「展開の予測」という項目であった。一方、卒業生にとって上位の項目であるが、現役大学生にとって上位の項目ではないものは「話しの流れの中で単語の識別」と「詳細な内容の把握」という項目であった。しかし、t 検定の結果、現役大学生と卒業生の間に有意差がある項目の中で、「全ての単音の知覚」「話しの流れの中で単語の識別」と「詳細な内容の把握」では現役大学生＜卒業生という結果となり、「イントネーションの把握」では現役大学生＞卒業生という結果となった。

本稿では、この結果を踏まえ、日本語の聴解教育への示唆を述べていく。

Difficulties in Japanese Listening Comprehension
– Comparison of Vietnamese University Students and Graduates –

Do Hoang Ngan　Hiroshima University

The results of the 2007-year Japanese-language proficiency test show that the average scores of overseas examinees are the lowest of all the three areas of the test (Writing-Vocabulary, Listening, and Reading-Grammar), both in Japan and abroad. In order to improve the listening comprehension

competence of overseas learners of Japanese language, it is important to investigate their difficulties in listening comprehension.

This study is aimed at finding out the difficulties in Japanese listening comprehension of Vietnamese university current students and graduates, the difference between these two groups and the indications to improve teaching listening comprehension. The research was based on the analysis of self-reporting questionnaires collected from 63 Japanese-major current university students and 59 new graduates (up to 3 years after graduation), who use Japanese language in their work as their major. The questionnaire consisted of 16 items based on the elements shown by researchers that affect listening comprehension. The questionnaire was composed in simple Japanese and was translated into Vietnamese. Participants were required to respond how they feel about the difficulty of each item while they listen to Japanese, using a five-point scale ranging from "not difficult at all = 1" to "especially difficult = 5". The analysis of the data was carried out using Excel and t-test.

The results indicate that the difficulties are different between current university students and graduates. Both groups have special difficulties in Sound distinction, Perception of all sounds, Distinction of homonym, and Speech speed. Distinction of similar words and Content development prediction are high score items in the case of university students but not among graduates. Vice versa, Recognition of word in speech and Obtain content in details are high score items in the case of graduates but not among the university students. The results of t-test show that graduates feel more difficult than university students in Perception of all sounds, Recognition of word in speech, and Obtain content in details. Current university students feel more difficult in Grasping intonation than graduates.

Note: In this research we use "graduates" for those who graduated from Japanese faculties of a Vietnamese universities within 3 years up to the time the questionnaire was conducted and are using Japanese in their work as their major.

短編小説を読んで語ろう
―英国のある成人講座での試み―

国際交流基金ロンドン日本語センター　ミドルトン晶子

本発表は、英国在住の日本語上級（日本語能力試験 2 級以上）の成人講座で、短編小説を題材に、文学作品の内容理解のみに留まらず、学習者の日本語での自己表現力をひき出すことを試みた実践報告である。

これは、国際交流基金ロンドン日本語センターの成人への日本語学習奨励事業である「日本語で学ぶ日本文化講座」という日本語上級講座の一環として実施された。日本語を話す親日家が日本文化について学びながら語学力向上も目指すのが目的で、4 回完結、年間 3 シリーズ、

異なる分野の講座が開設されている。

短編小説を読んで語り合う講座の実施は2007年秋、毎週1回夜間に2時間、4回完結のコースで、18名が受講した。講座の実施にあたって留意した点は、以下の4点である。

1　学習者が読みたいと思うような著者、内容の短編を選ぶこと
2　内容理解のための語彙、漢字、表現の言語学習的予習教材を提供すること
3　初対面の成人18名が教室で安心して発言できる雰囲気を作ること
4　自己表現したくなるようなアクティビティーを設定すること

作品は、英国で人気の村上春樹、吉本ばなな、江國香織の短編小説を選び、予習教材は、テキストと自作音声ファイル、漢字、語彙の自習教材を配布。

教室活動では、発声練習、語彙表現の確認、音読、演技、各自の解釈の話し合い、小説から見られる現代の日本事情学習などを、ペアワーク、グループワークを混ぜて実施した。

各回のテキストと活動についてのアンケートによると、テキストとして高い評価の短編が、読解そのものに時間をとりすぎた場合は満足度が落ちるという結果が出た。講座として評価が高かったのは、さまざまなアクティビティーで、声を出したり、表現したり、意見交換のできたものだった。

短編小説は自己表現のために有効な題材となりうる。さらなる可能性を模索するべく、短編小説シリーズを今後も実施予定である。

Read and Discuss Short Stories
A Report on an Adult Education Course in the UK

Shoko Middleton　The Japan Foundation London Language Centre

In what ways can you use short stories to motivate learners to express themselves in Japanese? In this presentation, I would like to introduce practical examples from an adult education course for advanced Japanese learners (learners at or above level 2 of the Japanese Language Proficiency Test) in UK.

The 'Short Stories' course was organised by the Japan Foundation London Language Centre, as part of a Japanese learning promotional activity 'Talking Contemporary Japan'. This was a series of four-lesson courses for advanced Japanese learners, which encourages participants to learn about Japanese culture and society while improving their language skills. A variety of different themes are set for each series, so that lovers of Japan can practise their Japanese and broaden their knowledge of the culture.

The four-lesson evening course 'Read and Discuss Short Stories' was run in autumn 2007, two hours per week, which attracted 18 learners. I set four criteria in the course design:

1　to select short stories by authors and of contents which would motivate learners' desire to read
2　to provide pre-study material of vocabulary, Kanji, and phrases for supporting learners' comprehension of the stories

3 to create a secure atmosphere for 18 newly met adult learners to express themselves
4 to set activities which motivate learners to express themselves

The selection of stories were those by Haruki Murakami, Banana Yoshimoto and Kaori Ekuni. Pre-study materials were printed stories, a self-made recording, handouts of Kanji and vocabulary for study by oneself.

In class, I conducted activities such as voice projection, checking vocabulary and phrases, reading aloud, acting out, discussion of interpretation, comparison with one's own experience, talking about contemporary Japanese issue working in pairs or in groups.

Written feedback from the participants showed that a story that they enjoyed as a text did not score high in the class activities when we took too much time on comprehension. Lessons with more variety of activities of using voices, expressing their feelings and exchanging opinions were evaluated highly.

Short stories can be effective material for encouraging learners' self-expression. I would like to investigate the possibilities of this more, and another series of short stories will be held in the near future.

現代日本語話者のクレル・モラウの使い分け

Soka University of America　リグス秀美

本稿はクレル／モラウの使い分けが「授者と受物」のどちらの情報に聞き手の注意を引くかという話者の談話構成上の意図に基づくとする文法モデルを提唱している。従来、受益動詞の説明は人称と格、益移動の方向、話者の視点の在処、態、恩恵モダリティー等に拠っているが、どの仮説も学習者にとって有効な説明とは成り得ていない。英語圏の学習者に見られる傾向、例えば、get と同じ様に使えるモラウ偏重、give をアゲルに置き換える誤用（父が僕にアゲタ）は L1 トランスファーが行なわれている事を示唆している。クレルは話し手の視点が主語よりも受者寄りの時に限って使えるとする説（久野 1994）や授行為とする説（橋本 2001）間に見られる解釈の不一致がそれを物語っている。事実、どの説も益移動が他人 A→他人 B の時「 A が B にクレタ」と言えない文法制約を筋道立てて説明出来ない。又、モラウ受動/依頼使役態説（仁田 1981）や恩恵説（益岡 2001）も、本研究で多数の例外が見つかり、態や恩恵説の論理的根拠が不十分である事を立証している。

本稿では動詞と補助動詞は同形と考え、主に随筆 30 冊、日英対訳本 4 冊、テレビ放送から約 5000 件採集した。語が現れる文とその隣接文に授者明示の有無、授者（不）特定性、依頼語や感謝語との共起、修飾節に現れる時はその被修飾語が者か物か、を中心に調査した結果、クレルの顕著な授者密着性、モラウの希薄性という二語の特徴が明らかになった。これにより二語は授者焦点度の高低という対立関係で成立し、話者は授者明示の必要度に従い文脈に最適な語

を選択しているという結論を得た。つまり、「者」と「物」のどちらの情報に焦点を絞るかという二項対立モデルは学習者にも理解され易く、更に、授者が目上の場合にモラウを使うと失礼になるという語用的制約も、授者よりも益その物に重きを置いた結果無礼になると説明出来る。

The Basis of Word-Selection Between *Kureru* and *Morau* in Modern Japanese

Hidemi Riggs　Soka University of America

The goal of this present paper is twofold: to demonstrate the theoretical inadequacy of existing grammatical analyses of the benefactive verbs, *kureru* and *morau*; and to provide an alternative comprehensive explanation that allows us to understand the benefactive system.

The verbs are usually discussed in terms of syntactic features, transfer of items, speaker's empathy, voices, appreciation – modality, etc. Despite many previous hypotheses accounting for how the words are used, few theories are effective for pedagogical purposes. The inefficiency is observed in learners' erroneous uses of *kureru* and the tendency of overusing *morau* by substituting *kureru*. These phenomena suggest adequate grammatical explanations were not available for the learners. Some observed analytical conflicts among researchers might reflect a general lack of understanding the verbs. The real problem, however, is that existing theories cannot clarify the ungrammaticality of using *kureru* if both the giver and receiver are the third parties (*A-*san ga* B-*san ni kureta*).

The data of this research is comprised of approximately 5,000 tokens of *kureru* and *morau*. The verb and its auxiliary use, e.g. *kureru* and V*te kureru*, are considered a single form; accordingly they share a single meaning. The main resources of the collection are 30 essay books, 4 translation books from Japanese to English, and Japanese television programs. The method of investigation concentrated on the following: (1) presence/absence of the giver in the sentence or adjacent sentences; (2) the degree of specificity put on the giver NP in case of generic terms such as *minna*; (3) co-occurrence with terms that indicate the speaker's gratitude; (4) the type of head noun in a relative clause using the words. Scrutiny of the data revealed the behavioural features of the words. First, the data exhibits the collocation between *kureru* and the giver, whereas *morau* does not regularly appear with the giver. Second, abundant instances demonstrate no evidence exists to associate a causative sense to *morau* regardless of the claims of many researchers to the contrary. Third, the frequent co-occurrence of explicit gratitude terms with *kureru* instead of *morau* calls into question the claim that *morau* is tinged with speaker's gratefulness. Fourth, the distributional bias between the head nouns of *kureru* and *morau* in relative clauses illustrates the close correlation of the giver and the gained item, respectively.

The analytical conclusion drawn from the research is that *kureru* and *morau* form a semantic opposition that functions to focus/defocus the giver. If *morau* is used the utterance focuses on the benefit, per se, rather than the giver. This model allows us to explain why the use of *morau* is inappropriate if the giver is superior.

協働作文活動としてのピア・レスポンスに対する学習者の意識変容過程
―M-GTA 分析より―

お茶の水女子大学　原田三千代

1. 研究背景

近年日本語教育において、教える側からの固定的な教育観に基づく指導法や学習の成果物重視の考え方から、学び手の学習プロセスを重視した考え方へと教育パラダイムの転換が試みられている。こうした考え方は日本語作文教育にも援用され、その実践活動としてピア・レスポンス（PR）が注目を集めている。PR とは学習者同士のグループで、互いの作文について書き手と読み手の立場を交換しながら作文を検討し合う学習活動のことである。

原田（2008）では PR の活動プロセスに着目して活動の協働性を示し、教室活動としての PR の可能性を考察した。本研究ではそのような教室活動を、学習者自身がどのように捉えていたか、どのような改善の可能性を考えていたかをインタビュー資料から分析する。それによって PR に対する学習者の意識変容過程を探り、今後の教室活動のデザインに向けての示唆を得ることを目的とする。

2. 研究方法

2.1 対象者と教室活動

対象者は日本語クラス（2005 年～2007 年の 4 学期）の学部留学生 21 名（9 カ国、3 級～超級、21～30 歳女性）である。

教室活動では表現の運用や文章構成の練習後、作文課題を与えた。作文完成までの手続きは課題→全体・グループでの話し合い→草稿→PR→推敲作文となる。

2.2 データの収集と分析

データは各学期の終わりに行ったインタビュー（一人 30 分）を文字化したもので、学習者の意識変容過程を探るために M-GTA によって分析した。

3. 研究結果

学習者は、当初テキストに焦点化して文法訂正や教師添削を重要視し、他者からの批判に対する抵抗感を持っていた。活動の習熟によって他者との協働関係の構築や自律性を養成する中で、コミュニケーション活動の意義、思考の広がりや深化を見出していた。これらの意識変容は自分自身の学習の成果として教室の外への働きかけとなっていた。

The Process of Changes in Learners' Consciousness Regarding Peer Response as a Collaborative Writing Activity – From M-GTA Analysis –

Michiyo Harata　Ochanomizu University Graduate School

1. Background of study

In recent years, attempts have been made in Japanese language education to shift the educational paradigm from a teaching method based on the teacher's fixed educational philosophy and the idea of emphasizing the result of learning, to the idea of emphasizing the learners' process of learning. This idea is applied also in Japanese writing education, and as its practical activity, peer response (PR) has recently been attracting attention. PR is the learning activity in which writers and readers in a group of learners mutually evaluate writing while exchanging respective standpoints.

Harata (2008) paid attention to the activity process of PR, pointed to the collaborative feature of the activity, and considered the possibility of PR as a class activity. In this study it was analyzed how learners grasped PR after its introduction and what kind of possible improvements they considered, from the interview data. Based on the analysis, this research has an aim at searching the process of changes in learners' consciousness regarding PR and developing suggestions toward the future class activity.

2. Study method

2.1 Subjects and class activity

The subjects are 21 undergraduate foreign students (from 9 countries, Grade 3 ~ over Grade 1; women of ages 21 to 30) of a Japanese class (4 semesters from 2005 to 2007). In the class activity, after practice for expression and sentence composition, and a writing task was given. The procedure up to completion is as follows: writing task → discussion as a whole / group → rough draft → PR → revised writing.

2.2 Data collection and analysis

As data, the interviews (30 minutes per person) which conducted at the end of each semester were represented by letters and the process of changes in learners' consciousness was analyzed by M-GTA.

3. Result of the study

Initially the learners focused only on the textbook and put an importance on the grammar correction and the teacher's feedback, then showed a sense of resistance against others' criticism. Through proficiency, however, they gradually built collaborative relationships and autonomy, therefore they discovered significance in communication activities, and expanded and deepened their thinking in themselves. These changes related to their approach to the outside of the classroom as the result of their own learning.

学習者の多様性とアウトプット型学習活動を生かした「現代大衆文化」の授業実践における教師の役割

桜美林大学　宮副ウォン裕子
お茶の水女子大学　守谷智美
桜美林大学　石塚美枝

近年、日本の現代大衆文化への関心が高まる中、これを日本語学習動機とする学習者も急増している。このような学習者ニーズに応えるべく、本学では2005年度より「現代大衆文化」を日本語選択科目の1つとして中級・上級の2レベルで開講している。本科目は学習者の多言語・多文化背景とアウトプット型の学習活動中心という大きな特徴を持つが、そこでは教師は「ファシリテーター」としての役割を担うと考える（石塚・宮副・守谷 2008）。クラントン（2006）は「ファシリテーター」の役割を「学習者が表明するニーズに応えて学習者の成長と変化を励まし支えること」であるとし、「学習者がやりたいことの手助けをする」と述べている。本科目でも「教えるのではなく、学習者の学びを促すような仕掛けを設計・モニターする役割」であると緩やかに捉えているが、これは日々の学習活動において具体的にいかなる教師行動と結びついているのであろうか。

本発表では本学における「現代大衆文化」科目の中級・上級の活動事例とともに活動に際しての教師の役割について報告し、これを通して現代大衆文化を題材とした日本語学習活動の設計と課題を検討することを目的とする。各回の授業記録の分析の結果から、学習開始・学習過程段階において、教師は学習活動の説明や情報提供、学習者情報の収集、参加者間のラポール形成の促進、学習内容の理解促進のための情報提供や補足を行ったり、また学習後半の実践段階においては学習の場の一参加者・協働作業者としての役割を果たしたりしていることが明らかとなった。これらの役割は多言語・多文化背景とアウトプット型の学習活動中心である本科目に特徴的なものであり、活動を通して学習者が学びを深めていくために不可欠なものである。今後は、学習者自身が本科目の教師の役割に何を期待し、またいかなる役割を求めているのかについてもインタビュー等により明らかにしていきたいと考える。

＜引用文献＞

石塚美枝・宮副ウォン裕子・守谷智美（2008）「メディア・リテラシーを育てる『現代大衆文化』―参加者の多様性・多文化理解を促す日本語授業実践―」『桜美林言語教育論叢』第4号、pp15-24.

パトリシア・クラントン（2006）『おとなの学びを拓く―自己決定と意識変容を目指して―』入江直子・豊田千代子・三輪建二（訳）鳳書房.(原書 Cranton, P (1992) *Working with adult learners.* Wall & Emerson Inc. Toronto.)

Teacher's roles in "Japanese Popular Culture" Classes: Designing output-oriented activities by incorporating participants' diversity

Yuko Miyazoe-Wong　Obirin University
Tomomi Moriya　Ochanomizu University
Mie Ishizuka　Obirin University

Recently Japanese popular culture (hereinafter, JPC) has been widely appreciated in the world. Consequently, the numbers of JFL learners who are avid fans of JPC taking up their Japanese language studies are on the rise. At Obirin University the subjects titled "Contemporary Popular Culture" have been offered as electives for intermediated and advanced learners since 2005. Teachers are considered as 'facilitators' (Ishizuka et al., 2008) in such classes. Cranton (1992) recognizes the 'facilitators' as a supporter for learners.

The paper aims to introduce the cases of activities in the classes and investigate how teachers play their roles in designing output-oriented activities by incorporating participants' diversity and to organize such in-class activities.

The analysis of the data shows that the multiple roles that the teacher plays include an information provider/collector, a facilitator to enhance participants' rapport, and a participant/collaborator in such activities. They are unique characteristics in such classes with multicultural and multilingual backgrounds and output-oriented activities, and also are necessary for JFL learners to learn more and more. Therefore we would like to investigate that what learners hope the teachers to play in such classes through interviews in the future.

References

Ishizuka, M, Miyazoe-Wong, Y and Moriya,T (2008) Media-riterashii wo sodateru 'Gendai Taishuu Bunka': Sankasha no tayousei, tabunkarikai wo unagasu nihongo jugyou jissen. *Obirin Gengo Kyouiku Ronsou 4, pp15-24.*

Cranton, P (1992) *Working with adult learners.* Wall & Emerson Inc. Toronto.

（編集部注：これは「第 11 回 BATJ 大会プログラム」からの転載です。）

BATJ Journal No.10: pp.86-91
© 2009 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

寄稿

BATJ の歩んできた道

ロンドン大学 SOAS　田中和美

1. BATJ 誕生

BATJ Journal 第 10 号刊行に当たり、1998 年に創設された The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language、通称 BATJ の経緯を振り返り、BATJ の原点を顧みてみたいと思います。

始まりは 1997 年でした。その秋、国際交流基金ロンドン日本語センターが設立され、オープニング・セレモニーの折に、高等教育機関の日本語教育への支援がほしいということを申しました。それまで国際交流基金は、ロンドン事務所を通して日本研究への支援は行っていたものの、日本語教育への支援はこれからということで、協力を惜しまないという返答でした。早速、11 月に高等教育機関から次の 12 名の代表が、当時 Knightsbridge にあったロンドン日本語センターに招集されました。

University of Birmingham: Miyoko Yamashita	Cardiff University: Izumi Nakamura
University of Durham: Naomi Cross	University of Edinburgh: Yoko Matsumoto Sturt
Greater Manchester: Gillian Hall	University of Newcastle: Isao Yasuhara
University of Oxford: Mie Kagaya	Oxford Brookes University: Kumiko Helliwell
SOAS, University of London: Kazumi Tanaka	University of Sheffield: Miriam Jelinek
University of Sunderland: Keiko Okumura	University of Ulster: Hiroe Kaji

その席で、日本語教師の団体を発足させることを決め、以下の 5 名の設立準備委員が選ばれ、年長者の私がまとめ役となりました。当然のことながら、資金も何もない準備委員会であり、国際交流基金ロンドン日本語センターが必要経費と事務的なバックアップをしてくださることになりました。

準備委員＝Tanaka, Yamashita, Yasuhara, Helliwell, Hall⇒Okumura（Hall は事情により中途辞任）

このようにして英国の日本語教師の団体をどうするかという話し合いが始まったのですが、10 余年前のその頃は E メールが今ほど普及しておらず、日本語対応できない方、自宅ではメールが見られない方もいて、ファックスが活用されました。

1997 年 12 月と翌 98 年 2 月に準備委員会を国際交流基金ロンドン日本語センターで開きまし

た。決定しなければならない事項は数多く、皆初めてのこと、試行錯誤、議論百出、喧々諤々と議論をするかと思えば、どうしたものかと五里霧中、暗中模索と、黙りこんでしまい話が進まないこともありました。日本の日本語教育学会、英国日本研究協会、国際応用言語学会など多くの学会を参考にしながら、会としての形を整える作業を始めました。しかし、第一歩の会の名称を決めるところで、私たちは最初のハードルにぶつかりました。私たちが何を求めているのかを議論せずには会の名前も決められないことに気づきました。目的があってこそ、どんな組織として形成し、運営していくか、目的達成のためにどんな活動をするのかが見えてきます。「教師会」とするのか、「学会」とするのか、大きな決断でした。私たち教師の集まりの大きな目標は、日本語教育を一つの研究分野として訴え、広く示すことである、と委員全員が一致し、あえて「学会」を選びました。もっとも、正式な名称である英語名は Association でありますので、その違いは見えません。そして、英国における私たち教師の雇用者、上司、同僚に BATJ がやっていること、私たち教師がやっていることがわかるように、見えるようにと BATJ は日本語と英語のバイリンガルで発信していくことも決めました。検討の結果、会の目的を次のような文章に定め、BATJ の案内に記すことになります。

> 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。

次に討議したことは、BATJ の会員は誰を対象にするのかという点です。大学で教えている者が目指すもの、かたや中等教育の教師のニーズなどを鑑み、「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」を対象とすることになりました。同じような時期に、中等教育機関での日本語教師への支援は、Association for Language Learning（ALL）の日本語分科会（JLC）が設立されたという経緯もあってのことです。さらに、会員の区分の問題がありました。これは会費が絡んでいますので、準備委員以外からの意見が多くあったところです。フルタイム教師とパートタイム教師を分けてほしいという要望です。突き詰めていくと、収入の違いで分けるのか、職種の違いで分けるのか、それをどうやって証明するのかなどの点になります。議論の末、公平であろうとするのは不可能だという考えで、正会員と学生会員、そして、機関会員の区分と、英国内か海外かの区分を設けることにしました。

さらに、会として定款が必要です。ルールがあって、明文化されていることが対外的にも必要です。その定款には、会の名称、目的、対象、運営方法などを記します。運営方法としては、5 名からなる役員会を設けることとし、その役職名（会長、副会長、会計、書記 2 名）、任期、選出方法を定めました。現在、書記はそれぞれ、セミナー・ワークショップ運営と会員管理を担当しています。実は、当初の定款では役員の任期は 3 年で、任期満了の会長は顧問として役員として残るという形でしたが、これは現実的に不都合があることがわかり、2002 年に定款を改定したという経緯があります。

このように、設立準備委員により定款の原案ができました。定款は英語で書かれ、弁護士に見てもらいました。BATJ 設立総会を 1998 年 3 月 24 日に開催することにし、大使館、国際交流基金の協力を得て、日本語教育を行っている高等教育機関に案内状を 100 通以上郵送しました。その案内状には、設立への経緯説明のほか、定款原案と設立承認の有無、意見・異議を書く用紙を同封しました。案内状に対して、70 名あまりの方々から賛同の回答を受け取りました。

3 月の設立総会には、大使館、国際交流基金ロンドン事務所、国際交流基金ロンドン日本語センター、グレートブリテンササカワ財団からのオブザーバーを迎え、英国各地から 26 名の出席者がありました。提案どおり、英国日本語教育学会、BATJ の設立が満場一致で承認されま

した。引き続き、定款、そして設立委員がその場で承認されました。準備委員がそのまま設立委員を引き受けることになりました。BATJ の誕生です。その後、銀行口座の開設を経て、会員募集を始め、会が形となっていきました。1998 年 4 月、たった 1 枚の手作りのニュースレター第 1 号に BATJ 誕生と発表しました。そして、9 月 12 日に「BATJ・国際交流基金ロンドン日本語センター共催　高等教育機関日本語教育研究発表･実践報告会」が行われ、その際に第 1 回 BATJ 年次総会を召集し、役員が決まり、BATJ が躍動を始めたのです。

2. *BATJ Journal* の誕生

1998 年 9 月に開催された「高等教育機関日本語教育研究発表・実践報告会」の報告･論文集を出版することにし、国際交流基金ロンドン日本語センター所属の松原と山田を含め、山下、安原、穴井（当時 University of Essex）、田中が編集委員となりました。論集をまとめ、編集、出版するのは誰もが初めてのこと、想像以上の時間とエネルギーがかかりましたが、SOAS で印刷して、6 月に会員に配りました。その後、1999 年の BATJ 大会から発表論文を中心に掲載する学会誌、*BATJ Journal* を発行することになりました。会を英国日本語教育学会と名づけた時点で、学会であることの証となる学会誌の発行を自ら背負ったことになります。外部専門家による査読がある論文の部門と、内部による査読のノート部門の 2 つの部門を設けました。研究論文は、日本語教育以外の人が見てもわかるように英語での執筆と決めました。広く私たち日本語教師がやっていることを認めてもらいたいという願いです。第 1 号はエセックス大学で印刷され、表紙が決まりました。以後、年によりページ数が 60 ページぐらいから、100 ページぐらいまでと異なり、内容も様々です。どのようなレベルの論文を対象とするのか、投稿論文の採否をめぐって、何度も議論をしました。できるだけ会員が投稿しやすいように、また論文を書くことに挑戦してほしいという当初からの方針で､編集委員が推敲･校正を執筆者と一緒になってやっていく形をとることにしています。

BATJ Journal 第 3 号から International Standard Serial Number （国際標準逐次刊行物番号、ISSN 1477－4704）を取得しており､表紙の右上に記載し､各号は British Library に納められています。英国から学会誌という形で発信していくことは、BATJ の原点の一つです。

3. これから

BATJ を設立する過程で､BATJ があってはならない姿というものも見えてきました。一つは、教師会、学会は労働組合であってはならないということです。日本語教育、日本語教師の地位向上のために尽力はするが、労働条件に関しての解決の場ではないという考えに至りました。次に、会員はみな同等であることが出発点だという考えから、BATJ は教師養成をする場ではないという合意がありました。BATJ はあくまで教師の集まり、プロの集団です。ということは、経験豊かな会員が経験のない、あるいは浅い会員を指導することはしないし、できないということです。BATJ は「Give and Take」、相互協力の会であるという考えです。また、会として利益を追求できるわけでもなく、常に経験のある教師が無償で教えるのは、負担としかならないという考えもありました。子弟の関係ができるのも好ましくありません。下の者が上の者を頼ったり、遠慮したりするような二層化した集団では機能できなくなります。これは、もちろん経験豊かな教師が経験の浅い教師にアドバイスしたり、示唆したり、勉強会を開いたりすることを否定するものではありません。BATJ は教師養成を目的とする組織ではないという

ことです。三つ目に BATJ が目指さないことは、単なる親睦会、情報交換の場です。BATJ の発足の原点には、問題解決の手がかりを得たい、自らのやっていることを発表してみたい、そして、何よりも日本語教師として認めてもらいたいという思いがありました。外から見て、意義のある会にし、成果が見えるようにという原点を貫くために発展的な活動をしなければなりません。

第 1 回大会の石田敏子先生の基調講演から少し引用してみたいと思います。

> 大学における日本語教師に期待されているのは、「教育と研究」です。・・・基本的には日本語教育の研究は教育現場から出て、その成果はまた教育現場に戻す、そういう研究でなければならないと思います。・・・ですから、どうしても日本語教育関係者自身が日本語教育について研究していく必要があると思います。（中略）自分自身が興味を持ち、楽しめることでなければ長続きはしません。そのような研究テーマを皆様方が見つけられるよう祈っております。また、この BATJ が研究会、研修会、学会誌の編集・発行など目に見える形での活動を徐々に積み重ね、プロの集団としての機能を発揮していかれることを期待しております。
>
> （「高等教育機関日本語教育研究発表・実践報告会　報告・論文集」より）

設立以来、邁進してきた BATJ ですが、12 年目を迎えました。1 年目の会員数は 60 名ほどでしたが、2009 年 7 月現在は会員数 114 名をかかえ、英国で唯一の高等教育機関において日本語教育に携わる者の集まりとして、堅実に活動を積み重ね、しっかりと根を生やしたと言っても過言ではありません。2001 年と 2007 年には、ヨーロッパ日本語教師会（AJE）との共催で「日本語教育シンポジウム」を開催し、ヨーロッパのみならず世界各地から参加者 180 名あまりを迎え、内外に知れ渡る学会に成長しました。BATJ が存在しなければ、私たちは知り合うこともなかったかもしれません。一方で、この歳月の間には、第一線を退かれた会員、英国を離れて行かれた会員の方々が、少なからずいらっしゃいます。設立当初から関わってきた者として、記録に残しておき、次の世代に渡していくのも役目だと思いました。

しかし、課題がないわけではありません。BATJ の運営を始め、BATJ の種々の活動に参加している人が一部の人に限られてきていることは無視できない問題でしょう。特に、研究・研鑽に励み、英国から発信していくという BATJ の原点を具現化していく２本柱である BATJ 大会、そして *BATJ Journal* の存続は、会員自らの寄与がなくてはあり得ません。設立以来「BATJ は会員の、会員による、会員のための会」という理念があります。継続、発展させていくには、できるだけ広く、多くの会員が「自分の会」という意識を持って積極的に関わっていく必要があります。

仲間がいるという喜びがあり、いろいろな違いに触れての刺激や新たな学びがあり、そして何よりも勇気と元気をもらい・与える集まりである BATJ であり続けてほしいと願っています。

（文中、敬称略）

資料

1. 歴代役員　（会長、副会長、会計、書記 2 名）

1998－1999　田中和美、安原功、ヘリウェル久美子、山下美代子、奥村圭子
1999－2000　田中和美、Jonathan Bunt、ヘリウェル久美子、山下美代子、奥村圭子
2000－2001　田中和美、Jonathan Bunt、ヘリウェル久美子、穴井宰子、奥村圭子
2001－2002　ソレンセン和子、Jonathan Bunt、田中和美、穴井宰子、
天野貴子⇒バイエッティ晴代
2002－2003　ソレンセン和子、森本一樹、バイエッティ晴代、穴井宰子、百濟正和
2003－2004　ソレンセン和子、森本一樹、バイエッティ晴代、百濟正和、永井三幸
2004－2005　森本一樹、百濟正和、ジョーンズ佳子、永井三幸、前田英子⇒長谷川優子
2005－2006　森本一樹、百濟正和、ジョーンズ佳子、永井三幸、萩原順子
2006－2007　山下美代子、萩原順子、ジョーンズ佳子、永井三幸、宮入朋子
2007－2008　山下美代子⇒萩原順子、柏木美和子、ジョーンズ佳子、宮入朋子、武輪美香
2008－2009　萩原順子、柏木美和子、ゴドイかおる、宮入朋子、武輪美香

2. 主な活動

年	年次大会、開催場所 基調講演者（当時の所属） 「演題」	春の研修会 講演者（敬称略)	大学生のための日本語スピーチコンテスト
1998	BATJ/日本語センター共催　高等教育機関日本語教育研究発表･実践報告会 第 1 回大会 国際交流基金ロンドン日本語センター 石田敏子（筑波大学) 「教育の現場と研究」		
1999	第 2 回 BATJ 発表大会 国際交流基金ロンドン日本語センター 松岡弘（一橋大学) 「日本語教育における伝統と革新」		
2000	第 3 回 BATJ 発表大会　Birmingham 大学 牧野成一（プリンストン大学) 「文法の中の文化をどう教えるか」		
2001	2001 日本語教育シンポジウム　Cambridge 大学 第 4 回 BATJ 発表大会及び第 6 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム（AJE） 上野田鶴子（東京女子大学) 「日本語教育の多元化―中等教育と高等教育の橋渡し―」		

2002	第 5 回 BATJ 発表大会　Manchester 大学 窪薗晴夫（神戸大学） 「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―」	Durham 大学 石田敏子、Barbara Pizziconi, 木津弥佳	
2003	第 6 回 BATJ 発表大会　SOAS、London 大学 迫田久美子（広島大学） 「日本語学習者の文法習得―指示詞コ・ソ・アの運用と情報の縄張り―」	Royal Holloway 大学 「音声学と日本語教育」 窪薗晴夫、助川泰彦、田中真一	
2004	第 7 回 BATJ 発表大会　Oxford Brookes 大学 尾崎明人（名古屋大学） 「日本語会話の教育と接触会話の分析」	Durham 大学 石田敏子、砂川有里子、任都栗新　他	
2005	第 8 回 BATJ 発表大会　Cardiff 大学 畑佐由紀子（アイオワ大学） 「コミュニカティブ・アプローチにおける言語形式重視の教育」	ロンドン日本語センター　「自律学習」 Richard Smith, Steve Mann, 佐々木倫子	
2006	第 9 回 BATJ 発表大会 Royal Holloway、London 大学 渋谷勝巳（大阪大学） 「学習者言語のバリエーション」	ロンドン日本語センター “Material Development” Brian Tomlinson, Felicity O’Dell	第 1 回 於：SOAS
2007	2007 日本語教育シンポジウム SOAS、London 大学 第 10 回 BATJ 発表大会及び第 12 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム（AJE） 尾上圭介（東京大学） 「主語と主題（題目語）」	Oxford Brookes 大学 “E-learning” 畑佐一味、Richard Harrison, Joe Dole 他	第 2 回 於：SOAS
2008	第 11 回 BATJ 大会　Leeds 大学 横溝紳一郎（佐賀大学） 「教師はどうやって学習者のやる気を引き出すのか?」	Hull 大学 「コーパス・統計」 中村純作	第 3 回 於：Imperial College
2009	第 12 回 BATJ 大会　Sheffield 大学 伊東祐朗（東京外国語大学） 「日本語教育におけるテスティング―現在と未来―」	Cardiff 大学 “Task-based Learning” Martin Bygate, Virginia Samuda, Charlotte Kemp	第 4 回 於：SOAS

2008-2009 BATJ Diary

2008 年 9 月 19 日　　於: ロンドン大学 SOAS（School of Oriental and African Studies）

SIG*:　　第 30 回ロンドン文法勉強会「日英対照 1」

2008‐2009 課題図書：高見健一（2000）『日英語対照による英語学演習シリーズ 4 機能的統語論』, くろしお出版.

*SIG = Special Interest Group

2008 年 10 月 25 日　　於: ロンドン大学 SOAS

Workshop 1:　BATJ ジャーナルに投稿してみよう：
ジャーナル論文投稿に関するワークショップ

Speaker:　　田中和美［会員、BATJ ジャーナルコーディネーター］（ロンドン大学 SOAS）

Workshop 2:　英和辞典と「国語」辞典の誕生

Speaker:　　早川勇［会員］（愛知大学大学院教授）

2008 年 11 月 28 日　　於: ロンドン大学 SOAS

SIG:　　第 31 回ロンドン文法勉強会「日英対照 2」

2008 年 12 月 6 日　　於: 国際交流基金ロンドン日本語センター

Workshop:　教材開発のためのワークショップ

Speaker:　宇田川洋子［会員］
（国際交流基金ロンドン日本語センター、チーフアドバイザー）

2009 年 1 月 17 日　　於: 国際交流基金ロンドン日本語センター

Workshop:　欧州日本語教師研修（フランス・アルザス研修）からの考察

Speakers:　　永井三幸［会員］（シェフィールド大学）、森本一樹［会員］（リーズ大学）

2009 年 2 月 21 日　　於: ロンドン大学 SOAS

第 4 回大学生のための日本語スピーチ・コンテスト

Category 1　　優勝: Jonathan King (University of Edinburgh)
「誰のための裁判員制度？」
2 位: Alison Sinead Evans (University of Oxford)
「手話と聴覚障害教育」

Category 2　　優勝: Bryan Woon (University of Warwick)
「変わり行く日本の中でサラリーマンは生き残れるのか」
2 位: Chang Liu (Imperial College London)
「校内暴力ー日、中、英国間の違いと解決方法」

2009 年 2 月 27 日　　於: ロンドン大学 SOAS

SIG:　　第 32 回ロンドン文法勉強会「日英対照 3」

2009年3月14日-15日　於: カーディフ大学

Spring Conference: Task-Based Learning & Form-Focused Instruction
Organisers: 国際交流基金ロンドン日本語センター・BATJ・カーディフ大学
Lecture 1: Using Tasks as a Language Teaching Tool: Challenges and Possibilities
Speaker: Dr. Virginia Samuda (Lancaster University)
Lecture 2: Tasks and Spoken Language: Bringing Together Content and Process in Task Repetition
Speaker: Professor Martin Bygate (Lancaster University)
Lecture 3: Impact and Explicit Learning in the Classroom: Task-Based Learning Revisited
Speaker: Dr. Charlotte Kemp（Cardiff University）

2009年5月9日　於: 国際交流基金ロンドン日本語センター
Workshop: コーパスと日本語・日本語教育
Speaker: 夷石寿賀子先生（パリ・ディドロ大学）

2009年6月6日　於: ロンドン大学 SOAS
Workshop: Multilingual Japan and the Japanese Language in the 21st Century
Speaker: Professor John Maher (International Christian University, Japan)

2009年6月26日　於: ロンドン大学 SOAS
SIG: 第33回ロンドン文法勉強会「BATJ大会基調講演者伊東先生の著書を読む」

2009年8月28日-29日　於: シェフィールド大学
第12回 BATJ大会
基調講演：伊東祐郎教授（東京外国語大学）
講演：Dr. Miriam Jelinek (University of Sheffield)
講演：上野善道教授（東京大学）

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 every year in September in order to provide an opportunity for its members to present their opinions, exchange ideas and encourage debate relating to the teaching and learning of Japanese language as an academic discipline. *BATJ Journal* welcomes contributions from all 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.

I. Full Articles

Research Articles: Original academic research into the teaching and learning of the Japanese language, or other subjects in the field of Japanese language and linguistics, which will promote the teaching and learning of the Japanese language. Articles should be written in English and no more than 10,000 words in length.

Survey/Practical Articles: Articles which present the results of surveys or report practical examples based on clear evidence in accordance with their aim, thereby contributing to research and education in the field of teaching and learning Japanese language. Articles can be written either in English (no more than 10,000 words) or Japanese (no more than 20,000 characters).

II. Short Papers

Research Notes: Progress reports on ongoing research in the field of teaching and learning Japanese language, which has the potential to provide a base for future research or develop into substantial research in the future. Reports can be written either in English (about 2,800 words) or in Japanese (about 6,000 characters), excluding notes, references and appendices. However, it is recommended that a manuscript would NOT exceed 6 pages, including notes, references and appendices.
Survey/Practical Notes: Reports on classroom practices or surveys which provide insights into Japanese language teaching and learning, and provide a base for future research. Reports can be written either in English (about 2,800 words) or in Japanese (about 6,000 characters), excluding notes, references and appendices. However, it is recommended that a manuscript would NOT exceed 6 pages, including notes, references and appendices.

III. Abstracts of Masters Dissertations

Contributions for Abstracts of Masters dissertations shall be accepted from BATJ members who had completed the Masters degree in the past three years in the field relating to the Japanese language education. A manuscript should NOT exceed 2 pages, including notes and references.

3. Style Sheet for Contributors: Please follow the conventions set out in the 'Notes for Contributors' at http://www.batj.org.uk/journal.htm and contributors must overwrite on the BATJ manuscript sample.

4. Instructions for Submission:

a) Please send your electronic copy as an email attachment, along with a 'Submission Form' (this can be downloaded at http://www.batj.org.uk/journal.htm) to the journal coordinator at the address below. If you are using the 2007 Microsoft Office system, please make sure that you save your manuscript in the earlier version formats (e.g., as Word 2003 file).

b) To preserve anonymity during the review process, your name and affiliation should NOT appear on your manuscript. Please also ensure that participants and institutions which appear in your manuscript including appendices are unidentifiable by readers.

c) If accepted for publication, the information mentioned in b), such as your name and affiliation, shall be added in your manuscript. The final manuscript should be submitted as a Word file by email attachment, along with an abstract as a separate file, in both Japanese (400 characters) and English (200 words). An abstract should not exceed 1 page and should be overwritten on the BATJ abstract sample sent out after the acceptance for publication.

d) If the language used in the manuscript is not the author's native language, please have the manuscript proofread by a native speaker.

e) Submitted manuscripts cannot be returned.

5. Deadline and Acceptance: The deadline for submission is 10 January for full articles, and 10 March for short papers and abstracts of Masters Dissertations. Manuscripts submitted in the full article category will be reviewed anonymously by qualified guest referees. The editorial committee reserves the right to accept or reject submitted manuscripts prior to review, and will notify the contributors of the results. Manuscripts submitted for the short paper category and the abstract of Masters Dissertations will be peer reviewed by members of the editorial committee. Before making a final decision on any article for publication in both categories, the editorial committee shall solicit recommendations by other members of the BATJ or other experts where necessary.

6. Copyright: The copyright of the published articles will be assigned to the BATJ. No part of this journal shall be reproduced in any form without written permission from the BATJ.

(Last revised Oct 2008)

Submissions and Enquiries to
Mrs. Kazumi Tanaka, BATJ Journal Coordinator
Department of Japan and Korea,
SOAS, University of London,
Thornhaugh St, London WC1H 0XG
E-mail: **kt2@soas.ac.uk**

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
   (a) 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)

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
学生会員資格：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
機関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	£ 25
Annual Student Membership Fee	£ 15
Annual Institutional Membership Fee	£ 75

To be paid on 1st of October each year

海外会員は上記の会費＋£ 10
海外機関会員は上記の会費＋£ 20

Application for membership 入会申し込み
Please visit the BATJ website.　BATJ ホームページをご参照ください。
http://www.batj.org.uk

Enquiries 問い合わせ

BATJ Chair: Junko Hagiwara
The Oriental Institute
The University of Oxford
Pusey Lane, Oxford
OX1 2LE　UK

Tel: +44 (0) 1865-278200
E-mail: junko.hagiwara@orinst.ox.ac.uk

www.batj.org.uk

編集後記

BATJ Journal 第 10 号をお届けします。記念すべき第 10 号ということで、明るく、元気一杯の BATJ、そしてさらなる将来への期待をピンク色で表してみました。また、第 10 号という節目にあたり、後の世代に残せればと思い BATJ 誕生当時を振り返り、記録しました。

今号には、各地の会員から多くの投稿があり、編集委員一同感謝しています。調査・実践論文の部に 4 本の投稿があり、1 本が採用されました。調査・実践論文は日本語でも可となっており、今回初めて日本語で書かれた論文です。ノートの部には 8 本の投稿があり、3 本の採用となりました。残念ながら修士論文紹介の部には投稿がありませんでした。掲載された論文は、色々な観点から日本語教育や日本語をみていて、また方法論も様々であり、示唆を得ることができるかと思います。触発され一念発起し、論文投稿を目指してくださる会員が一人でも多く出てくることを願っています。

（コーディネーター）

***BATJ Journal*　Editorial Staff**

Misako Kanehisa	金久みさ子	SOAS, University of London
Miwako Kashiwagi	柏木美和子	SOAS, University of London（BATJ 役員）
Yoko Matsumoto-Sturt	松本スタート洋子	University of Edinburgh
Kaori Nishizawa	西澤芳織	Oriental Institute, University of Oxford
Junko Ogawa	小川順子	University of Birmingham
Kazumi Tanaka	田中和美	SOAS, University of London（coordinator）

BATJ Journal No10　2009
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 = 2009 年 9 月 7 日

© 2009 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

---

印刷製本　SOAS Printing Service　(SOAS, University of London)