BATJ Journal

No.11 2010

The British Association for Teaching
Japanese as a Foreign Language

BATJ Journal No11　2010

Contents 目次

Part I: Short Papers
ノートの部

人称詞としての指示詞
　―親族間の談話と日本語教科書にみられる他称詞用法―　小森由里　1
タスク重視の教材開発－試案－　百濟正和　8
要旨　ノートの部　Abstracts of Short Papers　14

Part II: Abstracts of Masters Dissertations
修士論文紹介

Anxiety in Learning Chinese Characters: A comparison between Chinese and Japanese language learners and their instructors　Luca Toma　19

Part III: BATJ 2009-2010 Activity Report
BATJ 2009-2010 年度活動報告

第 12 回 BATJ 大会基調講演
日本語教育におけるテスティング－現在と未来－　伊東祐郎　23

The 12th BATJ Conference Invited Speech
Sources of Modernity in the Fiction of Higuchi Ichiyō　Miriam Jelinek　30

第 12 回 BATJ 大会講演
標準語アクセントのとらえ方　上野善道　37

第 12 回 BATJ 大会発表要旨　Abstracts from the 12th BATJ Conference Presentation　38

ワークショップ報告　Workshop Report
「話す力」再考：何を指導し、どう評価するか　岩﨑典子　45

2009-2010 BATJ Diary　52
BATJ Journal Guidelines for Contributors　54
BATJ Constitution　56
BATJ 入会案内　58
編集後記　60

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

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.11: pp.01-08
© 2010 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

人称詞としての指示詞

―親族間の談話と日本語教科書にみられる他称詞用法―

日本女子大学　小森由里

1. はじめに

日本語の指示詞は、語頭にコ・ソ・アという形態をもち、もの、人、方角、場所などを表し、いくつかの品詞にまたがって整然としたパラダイムを形成することが佐久間（1957）によって指摘されている。一方、日本語教育において、指示詞は初級段階で導入されるが、その習得・定着は容易ではない（新村 1992, 迫田 2004）。本稿では、指示詞の中でも、人称詞、特に話し手・聞き手以外の者を表す他称詞としての指示詞（コソア系他称詞）に焦点をおく。先ず、参与観察によって収集した親族間の自然談話の中で、他称詞として機能する指示詞の用法を分析し、次に、日本語教科書でコソア系他称詞の取り扱い方を調べた上で、自然談話の指示詞と照らし合わせ、指示詞指導のための提言をおこないたい。

2. 先行研究

これまでの研究は、指示詞を包括的に取り上げ、コ・ソ・アの指示区分を分析するものが大半である。佐久間（1957）は、話し手と聞き手それぞれの勢力範囲を区分し、コは話し手のなわばり、ソは聞き手のなわばり、それ以外の範囲にある事物はアによって指示すると提唱している。神尾（1990）も同様に、なわばりという概念によってコ・ソ・アを区別している。他方、ソの指示は聞き手のなわばりの中の事物に限る、という佐久間の説に反例があることも指摘されている（阪田 1971, 堀口 1978）。阪田は、話し手中心の場合と話し手と聞き手が近接して「われわれ」という領域を形成する場合を示し、それぞれにコ・ソ・アを説明している。また堀口は、ソを聞き手の領域とする説を離れ、話し手を主体に、コは話し手にとって身近な存在で関わりの強い対象を強烈に指示し、ソは関わりの弱い対象を平静に表し、アは関わりの強いはるかな存在を強烈に指示するとし、コ・ソ・アを親近・遠疎・親遠と対比させている。さらに金水･田窪（2004）は、話し手と聞き手の視点を対立的に捉える「対立型」を有標とみなし、話し手と聞き手の視点を区別しない「融合型」を基準に、話し手から心理的に近い距離の対象をコ、遠いものをア、遠近に関して中和した領域をソと捉え、話し手を中心に対象との心理的距離によってコ・ソ・アの体系を分析している。

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、参与観察によってイン

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コソア系他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 場面で合計 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（50〜70 歳代）、子世代（20〜40 歳代）、孫世代（2〜10 歳）の三世代から成り、血族だけではなく、姻族や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。三世代のインフォーマントに加え、親世代の一つ上の世代、つまり祖父母世代（物故者）が話題の人物として、コソア系他称詞で言及されることもある。

3.2 調査結果

指示詞には、会話の場面に存在する事物を指す現場指示用法と、実存する事物ではなく談話内の指示物と照応する文脈指示用法がある。本調査においても収集した他称詞のうち、現場指示用法を表 1、文脈指示用法を表 3 にまとめ、それぞれの用法を分析する。

3.2.1 現場指示

表 1： 現場指示用法他称詞の言語形式と例数（71 例）

形式	この子（ら・たち）	この人（たち）	こいつ（ら）	これ[2]	こんなん[2]	こっち	あっち
例数	41	21	4	1	1	1	2

現場指示の働きをするのは、さまざまな形式のコ系他称詞（69 例）とア系他称詞「あっち」（2 例）の合計 71 例である。コとアの使い分けは、話し手と話題の人物との物理的な距離関係に依っている。「こっち」「あっち」を例にとると、それが明らかである。「こっち」は、夫（子世代）が妻の弟（子世代）を聞き手として、近くに座っている妻（子世代）に言及する場合、「あっち」は、母（子世代）が義理の姉（子世代）を聞き手として別室にいる息子（孫世代）に言及する場合に使われている。「こっち」は話し手の近くにいる人物を指し、「あっち」は話し手からも聞き手からも離れたところにいる人物を指示している。

一方、ソ系他称詞は全く使われていない。話題の人物が、話し手のすぐ近くに居り聞き手とは距離がある場合、話し手とも聞き手ともほぼ等距離に居る場合、話し手よりも聞き手の近くに居る場合など、三者のさまざまな位置とは無関係に、話し手、聞き手いずれかの近くに居る人物にはコ系他称詞で言及し、ソ系他称詞は用いられていない。つまり、聞き手の視点を優先させることがないということである。先行研究では「対立型」と「融合型」について言及しているが、本調査の親族間では、話し手と聞き手が同じ領域に属すと捉える「融合型」によって指示詞が選択されている。

さらに現場指示用法の他称詞には二つの特徴がみられる。第一の特徴は、指示対象者に課される制約である。コソア系他称詞が用いられる話し手・聞き手・話題の人物の三者の世代関係は以下の通りである。

表 2： 話し手・聞き手・話題の人物の世代関係

話し手	話題の人物	聞き手
親世代	子世代	子世代
子世代	＊親世代・子世代・孫世代	子世代

子世代	子世代・孫世代	親世代
子世代	孫世代	孫世代
孫世代	孫世代	親世代

ここで話し手と話題の人物の世代関係に着目すると、＊の場合を除き、71 例中 66 例は、話し手が自分より世代下の親族、あるいは同世代であっても年下の親族について言及していることがわかる。さらに、親族関係に関しては、71 例中 70 例は血族を指示しており、義理の親族間は 1 例（大おばが義理の甥の子に言及）だけである。つまり、どの親族に対しても指示詞で言及できるわけではなく、話し手よりも世代下か年下で、さらに血縁関係にある者に限定されている。

第二の特徴は、第一の特徴に反することによって、話題の人物に対する否定的情意を発話に込めることができることである。世代下が世代上（表 2 の＊）に、同世代の年少者が年長者に対して、指示詞で言及する発話（「この人」5 例）は、次の例のように、話題の人物について否定的な内容である。以下の①②では、子世代の娘が話し手として、親世代の母に言及している。

例①　話し手（子世代）が義理の妹（子世代）を聞き手として母（親世代）に言及
　　でも　この人　なんにも食べられませんから　まぐろしか

例②　話し手（子世代）が夫（子世代）を聞き手として母（親世代）に言及
　　うん　そうしたらねぇ　怒るんですよ　この人

①は娘が母に好き嫌いが多いことを非難し、②では母がペットの犬を嫌っていることを批判的に述べている。①②それぞれの話し手は、通常どちらも「おかあさん」と母に言及しているが、目の前にいる母に対して否定的に言及する場合には、「この人」が使われている。

3.2.2　文脈指示

表 3：　文脈指示用法他称詞の言語形式と例数（75 例）

形式	この子	その人	あの子（ら・たち）	あの人（ら）	あいつ（ら）	あれ[2]（ら）
回数	2	1	30	23	8	11

文脈指示のコ系、ソ系、ア系他称詞に、それぞれ特有の用法がみられる。コ系他称詞「この子」は 2 例とも、祖母が姪を聞き手として、神戸在住の孫に言及する場合に用いられている。

例③　ほて　それからやだ　*この子*　ほっといたらあかんと思て

③は、3 人兄弟の真ん中の孫が周囲から注目されず精神的に不安定な時期があり、それに気づいた祖母（親世代）が孫（孫世代）をもっと可愛がらなければと思った、という発話内容である。コ系指示詞について、久野（1973）は、発話の場にいない指示対象をあたかも眼前にいるかのように生き生きと述べる機能があること、吉本（2004）は、実質的な対象を指し、文脈中で際立たせる働きをすることを指摘している。③の話題の孫は神戸におり会話の場に同席していないが、話し手が今話題にし強調したい対象であるため「この子」が使われたと考えられる。

久野（1973）はアとソを区別し、アは話し手と聞き手の両方がよく知っている指示対象であるのに対し、ソは話し手か聞き手のどちらか一方が知っている対象を指し示すと分析している。本調査のソ系他称詞は、話し手（子世代）が従妹（子世代）を聞き手として、聞き手の婚約者（子世代）を「その人」で指示した 1 例だけである。話し手にとって、聞き手の婚約者は直接会ったことのない未知の人物であるため、ソ系他称詞が用いられている。この例を除き、インフォーマントは皆親族で、会話に関わる人物は互いに既知の間柄である。そのため「あの子」

「あの人」のようなア系他称詞が数多く使われている。

さらに、ア系他称詞は、時間的に隔たりがある対象を指し示す。神尾（1990）は、「あの頃はよかったなあ」のようにア系指示詞には過去を懐かしむ回顧的用法があると捉えている。

例④　話し手（親世代）が姪（子世代）を聞き手として姉（親世代）に言及

*あの人*は力強かったんや　こうねじ伏せられてよ　体重あるやろ　*あの人*

④は、数十年前の子どもの頃に、弟が姉と喧嘩したことを回想する発話の中で、姉を「あの人」と言及している（他 1 例）。また⑤のように、物故者に言及する場合にもア系他称詞が使われている（他 3 例）。

例⑤　話し手（親世代）が娘（子世代）を聞き手として妻のおじ（祖父母世代）に言及

*あの人*は　人のええような顔したあた・・・*あの人*　1 番ええ人やった

文脈指示のコソア系他称詞が指し示す対象には、現場指示の他称詞に課される制約はみられない。世代関係や親疎関係とは無関係に、どのような人物にも指示詞を用いて言及している。⑤では、親世代の話し手が、すでに亡くなった祖父母世代の相手に言及しているが、年少者が年長者に対し指示詞を用いても、必ずしも否定的、批判的な発話内容になるとは限らない。

現場指示、文脈指示の対象者の違いは、会話場面に指示対象者が同席するか否かに依ると考えられる。話し手より年上・世代上の人物を指示詞で言及することは待遇上問題である。そのため、指示対象者が同席し、話し手がその人物をどのような言語形式で言及するのか対象者自身に聞こえる可能性が極めて高い現場指示では、他称詞の選択が制限される。一方、会話の場に指示対象がいない文脈指示では、躊躇なく指示詞を用いることができるのである。むしろ、親しい交流がなく、どのように呼ぶべきか人称詞が定まっていない親族に対しては、積極的に文脈指示のコソア系他称詞が使われる傾向がみられる。例えば、話し手（子世代）が、30 年以上会ったことのない母親の従妹（親世代）を話題にして「あの人」と指示している（他 3 例）。

4.　日本語教科書におけるコソア系他称詞

親族間の自然談話と比較しながら日本語教科書で扱われているコソア系他称詞を調べるため、学習対象者は高校生、大学生、中国からの帰国者などさまざまではあるが、日常生活をコンテクストとし、会話に比重をおいた教科書を取り上げる。初級教科書として『日本語で話そう』（以下『日本語』）、『新文化初級日本語』（以下『文化初』）、『エリンが挑戦！にほんごできます。』（以下『エリン』）、『中国からの帰国者のための生活日本語』（以下『生活』）、中級教科書として『文化中級日本語』（以下『文化中』）、『An Integrated Approach to Intermediate Japanese 中級の日本語』（以下『中級』）を対象とする。

まず、各教科書の親族間の会話で用いられる他称詞をまとめたものが表 4 [3]である。ホームステイ先の家族も擬似親族とみなし、その会話も分析対象とする。

表 4：　親族間会話の中の他称詞

日本語	文化初Ⅱ	エリン	生活	文化中Ⅰ	中級
該当なし	第 22 課　お父さん 第 36 課　お姉ちゃん	vol.1 第 3 課 お父さん お母さん	第 2 課 正道	第 4 課 おじさん	第 4 課　お父さん・父、 お母さん・母、お兄さん 兄、妹さん・妹 第 11・14 課　お父さん

『日本語』では親族の会話を扱っていないが、『日本語』を除く 5 種類の教科書の中では、表 4

の通り、主に親族語が他称詞として使われ、指示詞は全く用いられていない。

次に、親族間に限らず、さまざまなコンテクストの会話の中で用いられているコソア系他称詞は、表 5[3]の通りである。

表 5：　教科書のコソア系他称詞（6 例）

日本語②	文化初Ⅱ	エリン	生活	文化中Ⅰ	中級
第 2 課 あの人たち（文）	該当なし	vol.1 第 1 課　あの子（現） vol.2 第 9 課　あの人（現）	該当なし	該当なし	第 13・15 課 その人（文）

（(現)：現場指示用法、(文)：文脈指示用法を表す）

表 5 から明らかなように、教科書の会話の中で、他称詞として用いられるコソア系指示詞は数少ない。『文化初Ⅱ』『生活』『文化中Ⅰ』では、指示詞は他称詞として全く運用されていない。

『日本語②』では、仕事を終えた 2 人の会社員の会話の中で指示詞が使われている。

> リード：・・・吉田さんや鈴木さんたち、まだ仕事をしていましたねえ。
> 田中　：　ああ、*あの人たちは*　11 時ごろまではすると思いますよ。　(p. 50)

田中さんが「あの人たち」と 2 人の同僚に言及している。話し手も聞き手も「吉田さんや鈴木さんたち」をよく知っているため、共通の知人として対象をア系他称詞で言及している。『エリン』では、留学生エリンが初めて登校し、担任の先生と一緒に教室に入って来た場面で、生徒の一人が「だれ、*あの子*?」(vol.1 p.4) とエリンを指示し、また、友人と一緒に柔道の練習を見学している場面で (vol.2 p.4)、エリンが「*あの人*・・・大きいですね。」「すごい。*あの人*、じょうずにたおれましたね！」と、エリンと友人から少し離れた所で練習している選手を「あの人」と呼んでいる。『中級』では、春休み中の旅行について「長野に日本人の友人がいるんですが、*その人*のうちへ二、三日遊びに行ったんです。」(p.237) と先生に話しをする学生が「その人」と友人に言及している。さらに、先生からアメリカと日本の違いについて尋ねられた学生が、日本人が自分の属しているグループを重んじる点について、「・・・まあ、人に対する気配りですか。人が何か言う前に*その人*が何を考えているかということに気を使う。」(p.281) と説明する中で、「人」を指して「その人」と述べている。

5. 考察

親族間の自然談話の分析によって、次のようなコソア系他称詞の特徴が 4 点確認できた。

① 現場指示用法では、話し手・聞き手と話題の人物との物理的距離によってコ系とア系の他称詞が使い分けられる。
② 文脈指示用法のコ系他称詞には、実質的な対象を際立たせ強調する働きがある。
③ 文脈指示用法のア系とソ系の他称詞は、話題の人物を話し手・聞き手の両者が知っているか、どちらか一方だけが知っているかという共有知識の有無によって使い分けられる。
④ 話し手が過去の人物を懐かしむ場合には、ア系他称詞が用いられる。

さらに、先行研究では指摘されていないが、他称詞として機能する指示詞に主眼をおくことによって、次の特徴を明らかにすることができた。

⑤ 現場指示用法のコソア系他称詞の運用には、話し手と話題の人物との世代関係と親疎関係の点で制約が課せられる。

一方、日本語教科書では、親族間の会話だけではなく、他のコンテクストにおいてもコソア系他称詞の運用は少なく用法も限られている。参与観察によって、約 41 時間の自然談話の中で、

現場指示 71 例、文脈指示 75 例のコソア系他称詞を収集することができたが、6 種類の教科書では、現場指示 3 例と文脈指示 3 例の導入だけである。単純に量の違いを議論することはできないが、コソア系他称詞の運用に関して、自然談話と教科書に大きな隔たりがあることは確かである。

前述したように、5 種類の教科書が親族間の会話を扱っているが、その中ではコソア系他称詞は使われていない。それは、他の目的のために親族の会話を活用しているためであろう。「おとうさん」「父」のようなウチ・ソトの親族語の導入（『中級』）、インフォーマルな会話体の導入（『文化初』『文化中』『生活』）、親族語の虚構的用法[4]の導入（『文化初』『エリン』『中級』）、日本の社会・文化的情報の導入（『生活』）など、各教科書にはそれぞれに親族間の会話を取り入れる意図が読み取れる。

さらに、教科書が、親族を含むさまざまなコンテクストにおいて、コソア系他称詞の導入に消極的であることには、大きな要因が二つ考えられる。第一に、談話の長さである。自然談話では、まず対話者間で「名前」や「親族語」などの他称詞によって話題にのぼる人物を特定し、さらにその人物に言及する際に指示詞を用いることになるのであるが、同じ人物に何度か言及するには、ある程度の会話の長さが必要である。参与観察では、一つの場面で短くとも 30 分以上録音しているが、教科書のモデル会話の長さには限界がある。第二の要因は、コソア系他称詞に関わる待遇面の問題である。参与観察によって明らかになったように、現場指示ではコソア系他称詞で指示できる相手は、話し手より世代下・年下の親しい人物に限られる。親族間の自然談話の中では、意図的にこの原則から逸脱して指示詞を用いることで、話題の人物を非難する例もみられた。他方、教科書のモデル会話は、言語形式・言語運用など言語に関する規範を示すものである。そのため、待遇面で注意が必要なコソア系他称詞の運用を避けているのではないかと推測できる。

実際に、参与観察のある場面では、70 歳代のおじ（親世代）が 30 歳代の姪（子世代）を聞き手として自分の弟（姪のおじ・親世代）を話題にし、まずは姪の視点をとって「みつるおいさん[5]」と指示し、次に「あの人」と文脈指示の他称詞を用いている。一方、『中級』第 14 課のスーザンとホストファミリーのお母さんとの会話 1（p.257）では、「お父さん」が文脈指示の他称詞として 4 回用いられているが、コソア系他称詞は全く使われない。自然談話であれば、「お父さん」を用いた後に、「あの人」で指示する可能性が十分あるが、教科書では待遇上の問題を含む表現は避け、親族の目上の相手には親族語を他称詞とする規範を示していると解釈できる。

6. まとめ

参与観察の対象が和歌山県在住の一親族であるため、コンテクストに制限はあるが、自然談話の分析から、コソア系他称詞の現場指示・文脈指示としての幅広い運用、他称詞としてのコ・ソ・アの使い分け、待遇上の制約を明らかにすることができた。しかしながら日本語教科書では、参与観察の対象と同じような日常生活のコンテクストであっても、モデル会話の量的・質的な限界のために、他称詞としての指示詞の運用が数少ない。教科書に導入されない形式は、学習者に定着しにくく、また誤用にもつながる。このような教科書の問題点を補うことが教室活動に求められる。教室では、教科書では取り上げられないが自然談話では用いられる形式や表現を提示し、注意すべき点を教えることが必要であろう。他称詞としての指示詞については、コ・ソ・アの使い分けと同様に、「he/she =あの人」と安易に解釈しないよう、コソア系他称詞を使う上での待遇面の配慮について指導することが肝要である。

本稿では、自然談話、教科書のモデル会話など話し言葉に着目したが、書き言葉に焦点をあてると、話し言葉とは異なるコソア系他称詞の用法が見られるのではないかと考えられる。今後の研究課題としたい。

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] 「こんなん」「これ」「あれ」は、事物を指し示すことばではあるが、和歌山県や三重県の地域方言では他称詞として用いられることがある（村内 1996，平山 1992）。

[3] 表 4・表 5 の教科書名横の数字「Ⅰ」「②」などは、各教科書の表記に沿った巻番号である。

[4] 血縁関係のない他人に対し、「おばあさん」「おじさん」と親族語で呼びかけたり、親族内でも母親が自分の子を「おにいちゃん」、父親が自分の父を「おとうさん」ではなく「おじいさん」と呼んだり、話し手が使う親族語が、話し手と相手との人間関係を正しく反映していないことがある。鈴木（1973）は、このような親族語の用法を「虚構的用法」と呼んでいる。

[5] 紀南方言で、「おいさん」は「おじさん」を意味する。

参考文献

神尾昭雄（1990）『情報のなわ張り理論』，大修館書店.

金水敏・田窪行則（2004）「談話管理理論からみた日本語の指示詞」，『日本語研究資料集　第 1 期第 7 巻　指示詞』金水敏･田窪行則編，ひつじ書房，123-149.

久野暲（1973）『日本文法研究』，大修館書店.

阪田雪子（1971）「指示語「コ・ソ・ア」の機能について」，『東京外国語大学論集』21，125-138.

佐久間鼎（1957）『現代日本語の表現と語法（改訂版）』，厚生閣.

迫田久美子（2004）「日本語学習者の文法習得―指示詞コ･ソ･アの運用と情報のなわ張り―」，『BATJ Journal』5，1-13.

新村朋美（1992）「指示詞の習得―日英語の指示詞習得の対象研究―」，『早稲田大学日本語研究教育センター』4，36-59.

鈴木孝夫（1973）『ことばと文化』，岩波書店.

平山輝男　他（編）(1992) 『現代日本語方言大辞典』，明治書院.

堀口和吉（1978）「指示語『コ・ソ・ア』考」，『論集日本文学・日本語 5 現代』浜田啓介他編，角川書店，137-158.

村内英一（1996）「和歌山県方言」，『日本列島方言叢書 14　近畿方言考②』井上史雄他編，ゆまに書房，69-122.

吉本啓（2004）「日本語の指示詞コソアの体系」，『日本語研究資料集　第 1 期第 7 巻　指示詞』金水敏･田窪行則編，ひつじ書房，105-122.

教科書

『エリンが挑戦！にほんごできます。Vol.1』（2007）国際交流基金，凡人社.

『エリンが挑戦！にほんごできます。Vol.2』（2008）国際交流基金，凡人社.

『中国からの帰国者のための生活日本語』（2001）文化庁編，凡人社.

『日本語で話そう②』（2006）高柳和子・広瀬万里子（共著），財団法人　英語教育協議会.

『文化中級日本語Ⅰ』(2009) 文化外国語専門学校編, 凡人社.
『新文化初級日本語Ⅱ』(2008) 文化外国語専門学校編, 凡人社.
『An Integrated Approach to Intermediate Japanese［Revised Edition］中級の日本語［改訂版］』(2009) Akira Miura & Naomi Hanaoka McGloin, Tokyo: The Japan Times.

BATJ Journal No.11: pp.09-16
© 2010 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

タスク重視の教材開発－試案－

カーディフ大学　百濟正和

1. はじめに

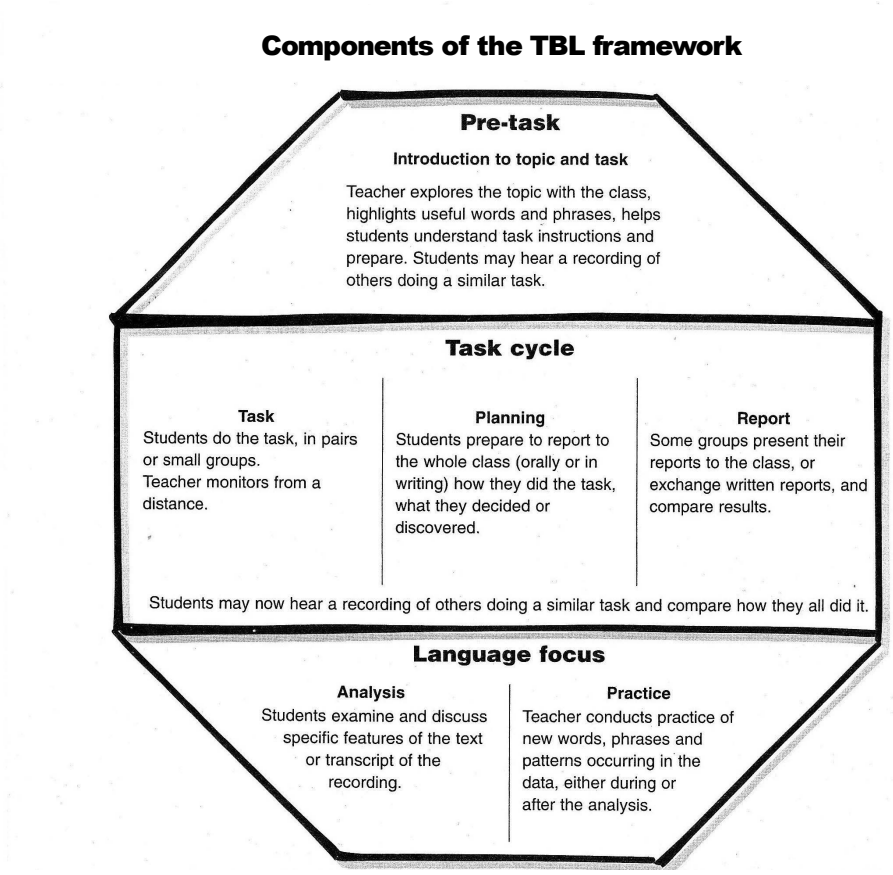
カーディフ大学日本研究センターでは、初級日本語学習を終えた 2 年次後半からタスクを重視したアプローチ [1] を採用している。初級日本語学習においても、言語形式の提示、練習に加え、様々なコミュニケーション活動を組み合わせ運用能力の向上を図っているが、それだけでは十分とは言えず、日本での生活に対処できる運用能力を身に付けることができるような学習を可能にする教材が求められていた。当大学では、『新日本語の中級』（スリーエーネットワーク）という教科書を使っているが、元々言語形式に重点が置かれた教科書に手を加えるにも限界があった。このような背景の中、タスク活動を重視しながら、タスク活動の遂行のために必要な言語形式を自然に組み込んだオリジナル教材を開発する必要に迫られていた。

本稿の目的は、このタスク活動を重視した教材の一試案の開発過程を公開・提示することである。そして、今後、より大規模な教材開発プロジェクトにつなげていくための布石としたい。本稿ではまず、Willis（1996） の枠組みを紹介し、試案の構成を示す。次に、タスク開発に必要とされる三つの段階、①レベルの設定、②目標設定、③トピックの選択について、Willis and Willis（2007）の提案を紹介しながら議論し、一つのタスクの流れを例として取り上げる。さらに、聴解活動を取り入れる意図について触れ、最後に、タスクを重視したアプローチの中に、言語形式の指導がどのように取り入れられるのか検討する。

2. Willis（1996）の枠組みと試案の構成

この試案では Willis（1996）が提案した枠組みを主に利用し、適宜変更を加えることにする。Willis の枠組みでは、下記のダイアグラムで示されているように、言語形式に焦点を向けるのが最後の段階となり、丁度 PPP（presentation-practice-production）として一般的に知られる指導の手順を逆にしたようになる。Willis の枠組みを採用することにより、学習者はタスク活動を遂行する際、特定の言語形式にとらわれることなく、自分の持っているレパートリーをフルに活用することが求められるだけでなく、タスク活動の結果、補う必要のある言語形式に焦点が当てられる。つまり、「コミュニケーション活動を通して意味に第一の焦点を向けさせること」と「言語形式を明示的に教えること」をより自然な形で統合することができると言える。

この Willis の枠組みの問題点として一つ挙げられることは、せっかく役に立つ、または、より自然なやりとりとなる言語形式に焦点を当てて学習しても、その段階で学習が終わるため、学習した言語形式を活かす機会が提供されていないことである。従って改良点として、①時間の許す限りタスクを繰り返す機会を与える、②教室でのタスクがさらに教室の外でも使われるような工夫を加える、などが挙げられるのではないだろうか。



(Willis 1996: 38)

この試案では、一課の構成として、次のような教室活動を提案する。

1 課の構成

1. 授業の前に（トピックの意識化・語彙の導入）
2. タスク 1　（補助タスク：参考資料の教材試案例を参照）
3. タスク 2　（ターゲット・タスク：参考資料の教材試案例を参照）
4. 聴解（インプットを通して、内容（意味）と言語形式の両方に焦点を当てる：参考資料の教材試案例を参照）
5. 言語形式の意識化（言語形式に焦点を当てる）
6. 言語形式に焦点を向けた練習（必要であれば意識化された言語形式を明示的に練習する）
7. まとめ（タスク 2 を繰り返し行い、学習を振り返ったり、評価したりする）

1 の段階が Willis の Pre-task に当たる。この Pre-task の段階は、メインの Task Cycle の段階の導入と考えられているため教師主導で手早く行われることが多い。2 の段階（タスク 1）が Willis の Pre-task と Task Cycle の橋渡しに当たる。この試案では、タスク 1 を学習者同士で行

わせることを想定しているが、学習者のレベル、時間配分を考慮して、語彙を教師主導で導入することもあるだろう。3 の段階（タスク 2）が Willis の Task Cycle の部分に当たる。Willis の Task Cycle では、学習者がペアやグループでタスクを行うだけでなく、その後、結果（outcomes）を教室内で他の学習者に向けて報告するためのプランニング、そして報告する段階を設けている。この試案でも Willis の枠組みに従い、Task→Planning→Report の段階を順に踏み、タスクから言語形式の指導に向かう準備として聴解の活動を入れている。この聴解活動では、内容（意味）を聞き取らせる活動と言語形式に焦点を向けさせる活動の二つに分けている。Willis は、聴解活動を内容（意味）を聞き取らせる活動に絞り、Pre-task の段階に入れている。タスクを学習者に行わせる前に、他の学習者、または母語話者がどのようにタスクを遂行するのか、内容（意味）を中心に聞き取らせるのは一部の学習者にとっては安心となるだろう。この試案でも学習者の状況によって、内容（意味）を聞き取らせる聴解活動をタスクの前におくことも可能である。（但し、言語形式に焦点を向けさせる聴解活動は、必ずタスク遂行後に行うのが望ましい。詳しくは第 4 節を参照のこと。）5 と 6 の段階が言語形式に焦点を向けた活動となる。「言語形式の意識化」と「言語形式に焦点を向けた練習」がそれぞれ Willis の Language Focus の Analysis と Practice の段階に当てはまる。6 の「言語形式に焦点を向けた練習」の段階でドリルや穴埋めのような練習が必要とされる場面も出てくる可能性もあるが、学習者の運用能力が上がるにつれて言語形式を分析したり（analysis）、言語形式の意識化を図る活動（consciousness raising activities）の比重が増えていくだろう。7 の「まとめ」の段階は、Willis のダイアグラムでは明示的に示されていないが、タスクを繰り返し行ったり、学習を評価したりする段階である。

3. タスク開発の具体的な過程

この試案を具体化するために、①タスクのレベルと目標設定、②トピックの選択、③トピックからのタスク開発、のような過程が必要となる。

3.1 タスクのレベルと目標設定

当初、大目標を「日本での留学をスムーズに始めることができる程度の日本語能力の習得」と設定していたこともあり、Threshold 1990（JA van Ek and J L M Trim: 1991）の記述を土台に、目標を記述しようと試みた。例えば、JA van Ek and J L M Trim (1991: 8) は、Free time, entertainment の目標を次のように記している。

The learners can say when they are free and what they do in their spare time, particularly with reference to hobbies and interests, public entertainment and private pursuits, mass media, sports and reading; obtain/understand similar information from others; exchange views on these matters; make use of entertainment facilities.

確かにこのようなことが自然にできるようであれば、日本での生活もスムーズに始められると考えることができる。一方、一つ上のレベルの Vantage（JA van Ek and J L M Trim: 2001）では同じトピックの目標が次のように記述されている。

The learners can say when they are free and what they do in their spare time, particularly with reference to hobbies and interests, public entertainment and private pursuits, mass media, sports and reading; they can obtain/understand similar information from others; they can make full use of the relevant facilities; they can exchange views on these matters and account for and discuss their likes and dislikes; they can characterise and describe events and experiences, including the progress of sporting events and the contents of broadcasts, performances and reading matter. （下線は筆者による）

比べてみると、下線部分のところに違いがあることが明確になるのではないだろうか。キーワードは、「account for（説明する）、discuss（議論する）、describe（記述する）」で、このようなことができることが Vantage のレベルであると考えられている。

初級日本語の学習を終えたばかりの学習者を対象とするなら、Threshold 1990 の記述は適切のように思われるが、大学の主専攻で日本語を学んでいるということを考慮に入れれば、Vantage で特徴的といえる記述も検討する必要があるのではないだろうか。この試案では Threshold 1990 を土台にしながら、Vantage で要求されている、より複雑な技能も目標に含めたい。例えば、「趣味・娯楽・スポーツ」というトピックでは、「余暇にどんなことをするのか、自分の趣味や興味などに触れながら、話すことができるだけでなく、自分と他人の意見を比べながら、余暇について意見の交換ができる。」ということを目標として掲げることができるのではないだろうか。

3.2 トピックの選択

Threshold 1990 では、トピックとして 1. Personal identification、2. House and home, environment、3. Daily life、4. Free time, entertainment、5. Travel、6. Relations with other people、7. Health and body care、8. Education、9. Shopping、10. Food and drink、11. Services、12. Places、13. Language、14. Weather の 14 種類のトピックを提示している。JA van Ek and J L M Trim の枠組みは、カリキュラムの大枠を決める上で非常に参考となる。

一方、筆者は JA van Ek and J L M Trim（1991）で提示されたトピックを基にタスクを作成するワークショップを英国内外で試みてみたが、テーマが広すぎるためか、なかなか具体的なタスクの開発まで至らないことも多く、より具体的なトピックを提示する必要があると感じた。Willis and Willis（2007）では、トピックの選定に際して、教科書や試験、または、学校のカリキュラムを参考にすることを提案している。また、年齢や住んでいる地域によっても選ばれるトピックが異なることが予想されるので、学習者自身にトピックを選ばせることも動機付けの面で有効であると考える（Willis and Willis 2007: 64-65）。

3.3 トピックからのタスク開発

人がコミュニケーションをする場合、二人、またはグループの間になんらかのギャップがあることが前提である。日本語教育において、情報のギャップがある活動（information-gap activity）は、よく用いられている。Prabhu（1987）は、情報のギャップがある活動に加え、意見にギャップがある活動（opinion-gap activity）と推論にギャップがある活動（reasoning-gap activity）を加え、タスクを 3 種類に分類している。このように分類することで、タスク活動が単なる情報の交換だけでなく、なんらかの言語を伴う認知的な活動であるという点が明確になるのではない

だろうか。Willis and Willis（2007）は、タスク遂行時に要求される認知的なプロセスに注目し、Prabhu の枠組みをさらに発展させ、タスクの種類を、「リストを挙げること（Listing）」、「分類すること（Sorting）」、「組み合わせること（Matching）」、「比較すること（Comparing）」、「問題を解決すること（Problem solving）」、「個人的な経験を共有すること（Sharing personal experience）」、「プロジェクト、及び創造的なタスク（Projects and creative tasks）」の 7 つに分類している。

この分類は、一つのトピックから一つのタスクを作り出すのに非常に便利なだけでなく、タスクの一連の流れを考え出すのに非常に有効である。Willis and Willis（2007）は、中心となるより規模の大きいタスクをターゲット･タスク（Target task）と呼び[2]、そのターゲット･タスクがうまく運用されるためのお膳立てとして使用されるタスクを補助タスク（Facilitating task）と呼んでいる。この試案では、教材例のタスク 1 が補助タスク、タスク 2 がターゲット・タスクと言える[3]。

一連のタスクを考案する際、ターゲット・タスクをまず最初に作り、そのタスクがうまく運用されるための補助タスクを次に準備する方法もあれば、まず、補助タスクを思いついたら、順に規模の大きなタスクに膨らませていくことも可能である。もちろん、アイディアだけではタスクと言えず、タスクの指示を付け加えたり、書き込むチャートや表を入れることが大切で、一度できたタスクを教室で使用する前に、学習者のボランティアを募り、正規の授業外で試験的に運用し、期待されたようにタスクが機能するかどうか観察し、場合によっては修正する必要があるだろう。

本稿で示す試案においても、この Willis and Willis で提案された分類を利用したい。例えば、「余暇の過ごし方」というトピックからは、まず、考えられる余暇の過ごし方をすべて挙げさせてから（Listing）、リストをもとに、自分の国の同じ世代同士ではどんな余暇の過ごし方が人気があるか、順位を考えさせるタスク（Ranking）の流れが考えられる。さらに、完成した自国で人気のある余暇の過ごし方のリストと日本で人気のある余暇の過ごし方のリストを比べて、類似点と相違点を話し合う (Comparing) ことも可能である (参考資料の教材試案例を参照)。

4. 聴解活動とその目的

Willis（1996）の枠組みでは、聴解活動を Pre-task の中で行うことを提案している。実際にタスクを行わせる前に、母語話者、あるいは上級レベルの第二言語話者がどのようにタスクを遂行するのかを学習者に聞かせることは、タスクの進め方を学習者に示す目的がある。この試案でも、学習者のレベルによって、学習者がタスクを行う直前、または、直後に聴解活動を組み込むことを提案する。

また、聴解活動を組み込むことは、タスクの遂行の仕方を学習者に示すだけでなく、言語形式のサンプルを提供する意義もある。タスクを重視するアプローチを採用した場合に、常に課題となるのが言語形式の指導である。この試案では、実際にタスクを遂行している母語話者同士の会話をリスニング教材に作り変え、学習者の焦点が意味から次第に言語形式に向くように活動を工夫したい。第二言語使用者にとって、意味と言語形式を同時に処理することは難しいので、リスニング活動を 2 回に分けて、最初は意味に焦点が行くように内容を聞き取る質問を与え、次に言語形式に焦点が行くように、スクリプトの空欄を埋めさせるような活動を取り入れたい（参考資料の教材試案例を参照）。

5. タスク重視の教授法における言語形式の指導

それではタスクを重視しながら、そのタスクの遂行に必要とされる言語形式をどのように選んでいくのだろうか。タスクを重視するアプローチを採る限り、どの言語形式を指導することが可能か、事前に特定すること、時には予想することさえ難しい場合もある。タスクを遂行するために、学習者はあらゆる言語形式を使用する。学習者の運用能力によって使用する言語形式が異なるだろうし、学習環境（外国語環境、または第二言語環境）によっても異なることが予想される。Ellis（1997）が指摘するように、特定の言語形式が必須となるような産出タスクを作るのは難しく、教師として考慮することは、必須でなくとも使用すれば役に立つ言語形式、または、その使用によって、より自然になる言語形式を抽出することであろう（Loschky and Bley-Vroman 1993）。そのためには、教師の知識だけに頼るのではなく、実際に母語話者や学習者の発話データを多量に集めて、言語形式を特定していく必要がある。

しかし、教師が自分が教えているプログラムのためにタスクを重視する教材を開発しようとする場合、多量のデータを扱うことは時間的制約もあり実践的ではなく、なんらかの方針が必要であろう。この試案では、日本語教師のデータに加え、日本語教師の訓練を受けていない母語話者データと学習者のデータの 3 種類のデータをもとに、言語形式の抽出を行うことを提案する。日本語教師のデータは、自然発生的なスピーチとはいえ、間違いの少ない整合性の高いデータになる傾向が強い。そして、日本語教師の会話は、学習者に期待したい言語形式を自然に入れることが多いので、日本語母語話者データも参考にする方がよいだろう。学習者データは、パイロット・スタディとして、タスクが実際に期待されたように運用されるかどうかを確かめることができるだけでなく、対象の学習者にとって、どの言語形式が習得上問題になっているかが分かり参考になる[4]。

一度会話例ができたら、言語形式の抽出作業に入るが、ここでは焦点を当てるべき言語形式を 3 つに分けることにする。まず、学習者データから既習であるにも関わらず習得上問題となっている言語形式を「リサイクル」として扱う。次に、会話例から新出の文法・文型を抽出し、その課の学習項目とする。最後に、定型表現（formulaic expressions）のような母語話者がよく利用するようなひとかたまりの表現があれば抜き出し学習項目とする[5]。

筆者が行ったタスクを重視した教材開発のワークショップで、参加者は「趣味・娯楽・スポーツ」のトピックの中の順位を決めるタスクから、「じゃ、決まりだね。」「N1 と N2 っていったらどっちが多い？」などを定型表現とみなすことができる表現として選んだ（参考資料の教材試案例を参照）。理論、または、実践の立場において、何を定型表現とみなすことができるか完全な解答がない現在、一度定型表現を抜き出したら、同僚や学習者に意見を求めながら、少しずつ定型表現の選択の方法を改良していくしかないだろう。今後の実践研究の成果が望まれる領域である。

6. まとめ

本稿では、Willis（1996）の枠組みを土台にしながら、タスク活動を重視した教材開発の一試案を提示した。その中で具体的に、どのような方針と手順で開発することが可能であるか示した。しかしあくまで試案であり、今後タスク重視の教材開発をより規模の大きな形で行っていくのであれば、まだまだ検討しなければならない点が多い。例えば、5 節で示されたように、言語形式の指導をどのように組み合わせるかは課題を残している。言語形式重視の流れが強い

日本語教育の現場で受け入れられるためには、どうしても克服したい課題である。そのために、現場でタスク重視の教材を使用した結果、どのように学習が促進されたのか、事例研究やアクション・リサーチを積み重ねていくことが必要である。

注

[1] Task-Based Language Teaching（TBLT）の訳語として現在のところ「タスク重視の教授法」と「タスク中心教授法」の２つが主に用いられている。本稿では、タスクの使用を通して、言語形式よりも内容（意味）を、より重視するという点に注目し、「タスク重視」という訳語を使用することにする。TBLT における「タスク」の定義は定まりつつあるが、教室活動全般を意味する広義ではなく、通常のコミュニケーションにおける言語処理と同様に、第一の注意が言語形式の選択ではなく、意味に向かうことを教師が意図した活動を意味する。日本語教育に限らず、初級学習においては、言語形式に焦点を当てた活動を基調とし、タスクを組み合わせるアプローチをとることが多いが、そのようなアプローチを TBLT と区別して Task-Supported Language Teaching と呼んでいる。詳しくは、Ellis（2003）を参照のこと。

[2] Long（2007）ではターゲット･タスク（Target task）の定義が異なる。Long はターゲット・タスクを「現実に起こりうる課題」とし、教育的タスク（Pedagogic task）と区別する意味で定義している。

[3] 時間が許せば、参考資料：教材試案例のタスク 3 のようなもう一つのターゲット・タスクを導入することも可能である。

[4] この目的のために、口頭でのプロフィシェンシーが中位ぐらいの学習者のデータを利用すると良い。

[5] 第二言語学習・習得における定型表現の役割については Wray（2008）を参考のこと。

参考文献

Ellis, R. (1997) *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2003) *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Long, M. (2007) *Problems in SLA*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Loschky, L & Bley-Vroman, R. (1993) Grammar and task-based methodology. In G Crookes & S. Gass. (Eds.) *Tasks and Language Learning: Integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

Prabhu, N.S. (1987) *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

van Ek, J. A. and Trim, J. L.M. (1991) *Threshold 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.

van Ek, J. A. and Trim, J. L.M. (2001) *Vantage 2001*. Cambridge: Cambridge University Press.

Willis, J. (1996) *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow, UK: Longman.

Willis, D and Willis, J. (2007) *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Wray, A. (2008) *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*. Oxford: Oxford University Press.

参考資料：教材試案例

1. タスクの例（Listing-Ranking-Comparing と続くタスクの一連の流れ）

タスク 1.（Listing）

- 自分の「余暇の過ごし方」リストを友達のリストと比べなさい。自分が書いていないものは付け足しなさい。意味が分からないものは友達に聞きなさい。

タスク 2.（Ranking）

- みなさんの国では、どのような余暇の過ごし方が人気がありますか。ペアで人気のある過ごし方と順位を比べて、話し合いながらペアで一つのリストを作ってください。どうしてそのように考えたか、理由も考えなさい。

タスク 3.（Comparing）

- Task 1 の時と同じペアで行います。資料 1 「日本人の好きな余暇の過ごし方ランキング」を見てください。Task 1 で作ったリストと資料 1 を比べます。似ているところは、どんなところですか。違うところは、どんなところですか。それぞれ 5 つ挙げなさい。

2. 聴解の例

聴解 1.（意味に焦点を向ける活動）

- あるペアが自分たちの国で人気のある余暇の過ごし方について話しています。聞きながら、下記の表を完成させなさい。

人気のある余暇の過ごし方 Top 5

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

聴解 2.（言語形式に焦点を向ける活動）［聴解スクリプトより一部抜粋］

- もう一度ペアの会話を聞いて、（　　）に適切な語句を入れなさい。

A：えーと、1 位は何（にした）。←【既習項目に焦点を当てる】
B：私は旅行（にした）。
A：旅行。
B：うん
（中略）
A：あ、そっか。じゃ、2 位はごろ寝で。3 位は何（にした）。
B：3 位はカラオケ。
A：カラオケ？　僕は買い物（にしたけど）。
B：買い物（かぁ）。
A：カラオケと買い物（っていったらどっちが多い）。←【定型表現に焦点を当てる】
B：うーん、買い物（かも）。
A：でしょ。（じゃ、決まりだね）。←【定型表現に焦点を当てる】
（以下省略）

Abstracts　要旨

人称詞としての指示詞
―親族間の談話と日本語教科書にみられる他称詞用法―

日本女子大学　小森由里

本稿は、「この子」「あの人」のように、他称詞として機能する指示詞（コソア系他称詞）に着目し、親族間の自然談話と日本語教科書における運用を比較・分析することを通して、指示詞指導の提言を行うことが目的である。

まず、親族を対象とした参与観察によって、約 41 時間の自然談話の中で、現場指示 71 例、文脈指示 75 例のコソア系他称詞を収集した。これらを分析した結果、他称詞としてコ・ソ・アが使い分けられていることや、どのような人物にも指示詞で言及できるわけではなく、話し手と話題の人物との関係が指示詞運用に深く関わるという待遇上の制約を明らかにすることができた。次に、6 種類の日本語教科書を調査した結果、モデル会話の中では、現場指示 3 例、文脈指示 3 例の運用しか認められず、自然談話の中では幅広く用いられているコソア系他称詞が、教科書ではその導入に制限があることが判明した。教科書での提示が限られると、学習者にその形式や用法が定着しにくく、誤用にもつながる。従って、教室活動では、教科書の不備を補うため、コソア系他称詞の特徴を意識して指導することが求められる。

Demonstratives as Person Deixis: The third person deixis found in natural discourse among members of a family and in Japanese textbooks

Yuri Komori　Japan Women's University

Japanese demonstratives can be used as the third person deixis, such as *konoko* and *anohito*. The present paper aims to analyse the third person deixis with *ko-so-a*, both in natural discourse among members of a family and as presented in Japanese textbooks, and to suggest how to teach Japanese demonstratives in the classroom.

The data in natural discourse has been obtained by means of participant observation of a family. 71 examples of spatial deixis and 75 examples of discourse deixis have been collected in about 41-hours of discourse. The detailed examination of these data has revealed that the *ko-,* the *so-*, and the *a*-series have been characterized respectively and that the relationship between the speaker and the referent crucially affects the usage of the deixis. On the other hand, the analysis of six Japanese textbooks has highlighted fewer examples of the person deixis with *ko-so-a* in the model conversation: 3 examples of spatial deixis and 3 examples of discourse deixis. This means that the authentic, full range of usage of the deixis in natural discourse is not reflected in Japanese textbooks, which may lead to serious problems in the learning of Japanese demonstratives. The learner might have difficulties in internalizing the form and the usage, which may result in the inappropriate use of the deixis.

In conclusion, it is necessary to teach the characteristics of the third person deixis with *ko-so-a* identified in natural discourse explicitly in the classroom, in order to compensate for the deficiencies of textbooks.

タスク重視の教材開発－試案－

カーディフ大学　百濟　正和

近年、言語教育においてタスクを重視した教授法（Task-based language teaching）が注目されてきているが、実際に日本語の授業で使用できるような「タスクを重視した教材」の開発は遅れている。カーディフ大学日本研究センターでは、これまで『新日本語の中級』（スリーエーネットワーク）という教科書をもとに、タスク重視のアプローチを採用してきたが、既存の教科書に手を加えるのには限界があり、オリジナルの教材を開発する必要に迫られていた。

本稿の目的は、このタスク活動を重視した教材の一試案の開発過程を公開・提示することである。そして、今後、より大規模な教材開発プロジェクトにつなげていくための布石としたい。そのためにまず、Willis（1996） の枠組みを紹介し、試案の構成を示す。次に、タスク開発に必要とされる三つの段階、①レベルの設定、②目標設定、③トピックの選択について議論し、一つのタスクの流れを例として取り上げる。さらに、聴解活動を取り入れる意図について触れる。最後に、タスクを重視したアプローチの中に、言語形式の指導がどのように取り入れられるのか検討し、タスクを重視した教材が現場で受け入れられるために、事例研究やアクションリサーチを積み重ねていく必要があることを示唆する。

Task-Based Language Teaching Material Development –Provisional specification–

Masakazu Kudara　Cardiff University

Task-based language teaching (TBLT) has been the subject of recent attention in language education. However, Task-based language teaching materials for classroom use have been slow to develop. Previously the Cardiff Japanese Studies Centre (CJSC) at Cardiff University adapted a textbook called *Shin Nihongo no Chukyu* (published by 3A Corporation) to realise a Task-based language teaching approach. However, modifying an existing textbook has limitations, and we realised that the development of some original Task-based language teaching materials was needed.

The purpose of this paper is to demonstrate how to develop some Task-based language teaching materials and to strategically draw attention to the need for a larger-scale material development project. Initially, after examining the Task-based language teaching framework proposed by Willis (1996), a provisional specification is proposed. Then, the three steps for task development - level setting, goal setting, and topic choice - are explored respectively and a task sequence is given as an example. The means of incorporating listening activities are also discussed. Finally, after examining how form-focused instruction can be integrated into a Task-based language teaching framework, it is suggested that there is a need to gather case studies and action research so that Task-based language teaching materials can be accepted in the Japanese language classroom.

Part II

Abstracts of Masters Dissertations

Abstracts of Masters dissertations were accepted from BATJ members who had completed the Masters degree in past three years in the field relating to the Japanese language education.

BATJ Journal No.11: pp.19-22
© 2010 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

Anxiety in Learning Chinese Characters: A comparison between Chinese and Japanese language learners and their instructors

Luca Toma
MA Applied Linguistics and Language Pedagogy (obtained in November 2009)
School of Oriental and African Studies, University of London

1. Theoretical background

In its early days, research concentrated on anxiety related to general foreign language learning where it usually arises in relation to communicative apprehension, test performance and fear of negative evaluation (Horwitz, Horwitz, & Cope 1986). However, further studies have demonstrated that anxiety also affects other areas of language learning such as listening (Arnold 2000), reading (Matsuda & Gobel 2001; Saito, Horwitz, & Garza 1999), and writing (Cheng et al. 1999).

Particularly illuminating for the purpose of this study was a work by Saito et al. (1999) in which they recognise the importance of anxiety in foreign language (FL) reading as a single construct independent of general FL anxiety and, most importantly, related to specific writing systems. Their results, for example, showed that reading Japanese provoked higher levels of anxiety in learners than reading Russian or French and this was due to the unfamiliar and non-Roman writing system (Saito et al. 1999:212). Moreover, it was also demonstrated that anxiety may stem from students' unrealistic beliefs about language learning and strategies (Horwitz 1988; Mori 1999), instructors' beliefs, attitudes, and teaching methods (Young 1991), and mismatches in beliefs between learners and instructors (Horwitz 1988; Samimy & Lee 1997).

2. The present study

The current study postulates the existence of a certain degree of anxiety related to the acquisition of Chinese characters for alphabetical L1-background learners of Chinese and Japanese. It introduces the concept of 'character learning anxiety', offers a scale to measure it, and reports on a preliminary investigation on Chinese character learning anxiety. The research questions (RQ) addressed in this study were the following:

RQ1. Does anxiety related to Chinese character learning exist as a phenomenon distinguishable from general FL classroom anxiety?

RQ2. Do the levels of general FL classroom anxiety and anxiety related to Chinese character learning vary between learners of Chinese and Japanese?

RQ3. Do levels of anxiety in learning Chinese characters in both language groups relate to learners' satisfaction with their learning strategies?

RQ4. Are there any mismatches between learners and their instructors in terms of perceived efficacy of learning strategies?

The data were collected in the form of a questionnaire from a total of 40 first-year learners of Chinese and Japanese and 5 instructors at the School of Oriental and African Studies in London at the end of the

third term (May 2009). The questionnaire featured four sections, containing statements to be agreed or disagreed with on a range of 1 to 5, conceived as 'measurement scales' designed to assess the students' levels of anxiety. These were: the General Classroom Anxiety Scale, modelled after the Japanese Class Anxiety Scale developed by Kitano (2001); the Characters Learning Anxiety Scale, specifically developed by the author and adapted in its wording from the FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) by Horwitz et al.(1986); the Characters Learning Strategies Scale, based on an existing questionnaire by Shimizu (1999); and a background information questionnaire.

Descriptive statistics were used for data analysis. For RQ1, a t-test and a Pearson product-moment correlation test were carried out in order to determine statistically significant differences and correlations between levels of general FL classroom anxiety and character learning anxiety for the entire data sample regardless of TL. Shared variance was used to determine whether the two constructs were distinguishable. For RQ2, additional t-tests were carried out in order to determine differences in the levels of anxiety between the two language groups. Finally, for RQ3 and RQ4, cross-comparisons among the mean scores in responses by participants grouped by high and low anxiety levels were used to investigate the relationship between anxiety in learning characters and satisfaction with learning strategies.

3. Results and Discussion

The results of the study revealed that:

1. anxiety in learning Chinese characters exists as a phenomenon which is positively and significantly correlated with general classroom anxiety among learners of Chinese and Japanese. However, the variables related to the two types of anxiety resulted as being approximately 53% the same and hence 47% different, thus not statistically distinguishable. Despite this result, the levels of character learning anxiety reported by the students confirm the findings by Saito et al. (1999).

2. the levels of general FL classroom anxiety were higher than those of anxiety related to character learning. Participants of both language groups seem to feel anxious about the consequences of failing their class due to its fast pace which might cause them to fall behind, or about considering themselves inferior to other classmates in terms of achievement. Overall, Chinese learners seemed to report a higher degree of anxiety in both general and character learning-related anxiety than Japanese learners. They feel more tense in their Chinese class than in other classes, and feel more embarrassed in volunteering answers than Japanese learners do. As for levels of anxiety in character learning, Chinese learners seem to be less motivated in studying characters and find it an unexpectedly stressful task. They report higher levels of anxiety than Japanese learners with respect to the number of characters to learn and the difficulty in memorizing their meanings and sounds, and also in relation to aspects of recalling previously learned characters. Yet, surprisingly, both language groups in this study do not seem to consider writing characters as a difficult task, although they seem to feel worried during character tests. Finally, both Chinese and Japanese learners show an average level of confidence in their character learning strategies, but the Chinese learners seem to feel less satisfied with character instruction in their course.

3. learners who report a high level of anxiety in learning Chinese characters also feel less satisfied with their learning strategies compared to less anxious learners. This trend confirms the author's initial assumption about the existence of a relationship between anxiety in character learning and satisfaction with learning strategies. Further, although all high-anxiety learners seem to share with low-anxiety learners

a preference for strategies such as 'linking new and previously-learned characters' and 'focusing on association between shape and sound', 'using flashcards' was the most preferred strategy by low-anxiety learners in both Chinese and Japanese. If, indeed, this strategy proves to be effective, it would be worthwhile for high-anxiety learners to try to adopt it, as suggested by the data from their less anxious peers, and see if they get better learning results.

4. unlike learners who consider rote learning (e.g. repeated writing) as being the most effective strategy, instructors seem to place more importance on contextual strategies (i.e. putting characters in a sentence and inferring meanings from component analysis and context). Surprisingly, this finding contradicts other comparative studies (see Shimizu & Green 2002) in which rote learning strategies were found to be the most frequent among teachers of Japanese. This means that the instructors surveyed in this study seem to be well aware of the importance of context in vocabulary learning and the development of reading skills in Chinese and Japanese. Whether this mismatch between students and their instructors could, by itself, be a possible source of anxiety for learners is difficult to state. However, this finding undoubtedly constitutes important information for the development of instructional methods and activities that take it into account. Given the limited extent to which one can provide an exhaustive explanation of character learning anxiety based on the results of this small-scale study, further research is needed, particularly in relation to anxiety in reading and writing. For this purpose, qualitative analysis methods, such as interviews with individual learners on a larger scale, would certainly reveal more interesting results.

References

Arnold, J. (2000) Seeing through listening comprehension exam anxiety. *TESOL Quarterly*, *34* (4), 777-786.

Cheng, Y., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999) Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning, 49* (3), 417-446.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986) Foreign Language classroom anxiety. *The Modern Language Journal, 70* (2), 125-132.

Horwitz, E. K. (1988) The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, *72* (3), 283-294.

Kitano, K. (2001). Anxiety in the College Japanese Language Classroom. *The Modern Language Journal, 85* (4), 549-566.

Matsuda, S. & Gobel, P. (2001) Quiet apprehension: Reading and classroom anxieties. *JALT Journal, 23* (2), 227-47.

Mori, Y. (1999) Epistemological beliefs and language learning beliefs: What do language learners believe about their learning? *Language learning, 49* (3), 317-416.

Saito, Y., Horwitz, E. K. & Garza, T. (1999) Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal, 83* (2), 202-218.

Samimy, K. K., & Lee, Y. (1997) Beliefs about language learning: Perspectives of first-year Chinese learners and their instructors. *Journal of the Chinese Language Teachers' Association, 32* (1), 40-60.

Shimizu, H., & Green, K. E. (2002) Japanese Language Educators' Strategies for and Attitudes toward Teaching Kanji. *The Modern Language Journal, 86* (2), 227-241.

Young, D. J. (1991) Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal, 75* (4), 426-439.

Part III

BATJ 2009-2010 Activity Report

BATJ Journal No.11: pp.23-29
© 2010 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

第 12 回 BATJ 大会：基調講演

日本語教育におけるテスティングー現在と未来ー

伊東祐郎　東京外国語大学

1. テスティングの史的変遷とテスト作成の実際

テスト理論関係の本に目を通すと、テスティングについても史的変遷があることに気づく。特によく知られているものに、スポルスキー（Spolsky 1978）が 1970 年代にまとめたものがある。彼は、外国語テストの史的変遷を大きく 3 つの区分に分けている。まず、前科学的測定時代 (Pre-scientific era)、次に、心理測定・構造言語学の時代（The psychometric-structuralist era）、そして、心理・社会言語学の時代（The psycholinguistic-sociolinguistic era）である。

前科学的測定時代というのは、テストの作成から、実施、採点、評価に至る一連のプロセスが外国語教師によって担われていた時代である。この時代は、外国語を教えることができる教師は、言うまでもなく、外国語にかかわる専門知識を有していて、テスト作成や能力判定についても、その専門性を兼ね備えていると考えられていた。その頃の外国語教授法は、文法訳読法が主流であり、テスト問題も文法の説明やそれを基にした翻訳、作文など記述式が中心であった。テストの作成、実施、採点は、教師の経験と勘に基づく職能としてみなされていたのである。しかも、当時においては、テスト作成に関する特別な知識や作問技術などの専門性が問われることはなかった。テストの精度の指標である信頼性や妥当性などの視点からテストを分析・評価することはなかった時代である。テストが拠り所とするテスト理論、測定学、統計学理論等の科学的かつ理論的な基盤はほとんどなかったと言ってよいだろう。テスティングは、それまでの慣行にのっとって、特に問題意識を持つこともなく実施されていたのである。

心理測定・構造言語学の時代は、テスト理論が独自の研究領域として基盤を確立していった時代である。アメリカにおける教育測定学は、集団知能検査の開発から影響を受け、当時のテスト理論は、テストの結果として得られる得点を真の値と誤差の和として捉えるようになった。教育測定学の確立によって、当時の文法・訳読法に見られる記述式試験などでは、信頼性の確保がむずかしくなるのではないかという見方が大勢を占めるようになった。作文や論文、翻訳など表現力を問う出題形式では、採点者が異なると同一の答案であっても評価の結果が必ずしも一致しないことが問題視されるようになり、このような主観的テストに対する疑問や課題が指摘された。こうした状況を受けて、テストの客観性を高めるための研究が進み、高い信頼性を確保するための出題形式が生み出された。典型的な形式としては、真偽法（true/false）、多肢選択法（multiple-choice）に代表される選択式に移り変わってきたのである。現在、日本語能力試験や TOEFL、TOEIC などの大規模試験で見られる形式である。

信頼性を高めるために、テスト形式についての研究のみが先行したことは否めないが、一方で、コミュニケーション能力を測定しようとするテストにおいて、解答時に受験者が選択肢の一つを選ぶという行為そのものが果たして相応しいかどうかという議論の存在にも注目してお

きたい。この頃、ブルームフィールド（Bloomfield）らの構造言語学からの影響もあって、外国語教授法にもオーディオ・リンガル・メソッドという新しい試みがなされた。これが、外国語テストの分野にも影響を与え、出題形式に変化が現れた。

ラドー（Lado 1961）は、これまでの外国語テストの欠点を指摘し、対照分析（contrastive analysis）と個別的要素測定法（discrete-point test）の必要性を説いた。その背景には、学習者の外国語能力をテストするには、その学習者がどれだけ学習上の困難点を克服しているかをテストすべきで、困難点を予測するために、学習者の母語と学習言語を比較する対照分析が必要であるとした。また、外国語能力は、言語を構成している特定の要素、部分（音素の聞き分け・形態素の認識・語彙／文字の書き方・構文理解等）を個別に測定し、測定結果を総合すればわかるという考えを主張したのである。

最後の心理・社会言語学の時代は、信頼性も重視するが、むしろ言語能力をより広い見地から明らかにし、それを実際のテストに反映させるべきであるという考えが主流になる時代である。変形文法の発達とともに、ラドーらの立場への反発として、キャロル（Carroll）は、外国語能力を構成する要素を細分化しその個々の要素をテストしても、最終的に外国語能力全体を測ることにはならないと主張している。言語能力はそれを構成する各要素が独立して存在するものではなく、総合的かつ有機的に機能してはじめてコミュニケーションが実現できるとしている。統合的測定法（integrative test）を提唱し、外国語能力を有機的な統合体であるとする立場をとっている。統合的なテストとは、より現実に近い場面での意味伝達や理解を試すテストを指していて、文脈の中における運用力テスト、すなわちパフォーマンス・テストである。その後、スポルスキーは、この統合的言語能力の流れの基盤作りに貢献した。

2. 言語能力とテスティング

言語能力については、次のようなカナルとスウェイン（Canal & Swain 1980）の言語能力モデルがよく知られている。①文法的能力（Grammatical competence）：目標言語の語彙、文型、構文をはじめ、音韻などを理解して、文を構成できる能力。文法構造、単語の意味に限らず、形態や統語などが含まれる。②社会言語学的能力（Sociolinguistic competence）：目標言語が使用される社会的文脈や状況を理解して、適切に言語を運用できる能力。また、言語の社会的機能を活かして円滑なコミュニケーションを行える能力。③談話能力（Discourse competence）：意味があり、結束性のある発話や文章を構成したり、理解したりする能力。意味と言語形式を結びつけ、発話や文章を機能的に伝達できる能力。④方略的能力（Strategic competence）：上記3つの能力不足を補うための能力で、コミュニケーションを維持したり、補正したりするための対処能力。言い換え、回避、転移、繰り返しなど。

このような言語知識や言語能力観は多くの研究者によって異なる角度から研究され、新たなモデルが創り出されているわけであるが、テスト項目を作成する段階で必要な具体的な運用力との関係については言及していない。すなわち、言語能力を構成要素に分類して、概念的な記述、理論的な枠組みにとどまっていて、言語が使用される場面や状況、また、文脈や人間関係など社会文化的な要因との関連づけは十分であるとは言い難い。一般的に言われている言語能力の枠組みは、教育の現場における指導のあり方やテスト作成への具体的な指針とはなっていない。

3. 「言語能力記述文」（"Can-Do Statements"）とは

こうした統合的な言語能力観が議論される中で、実際にコミュニケーションのための外国語教育をどのように推進すべきかは現場の教師にとっては最大の関心事である。また、教育の成果としてコミュニケーション能力をどのように測定すべきかは重要な課題となる。このようなパラダイムの展開に大きな役割を果たしたのが、ウィルキンズ（Wilkins 1976）によって提唱された、概念・機能シラバス（notional-functional syllabuses）であった。これは、1970 年初頭に欧州評議会（Council of Europe）がコミュニケーション能力を育成するための教授法の開発を目指して新たに提案したものである。欧州で働く成人学習者が表現しようとする意味と実際の言語の機能をまとめて配列した項目一覧（シラバス）である。コミュニケーション能力を育成するために、実際の言語運用場面や状況を把握した上で、指導項目の基準を作成し、学習者のニーズに応じて、指導項目を選定できるように試みたものである。コミュニケーションを実現するために必要な意味を概念（notion）（例：時間、量、期間、位置など）と機能（function）（例：提案、要求、謝罪、拒否など）とに分類したことが特徴的である。その後、このシラバスに基づいて、言語学習者の言語熟達度が垂直的に体系化され、下位レベルの「Breakthrough（サバイバル）」から「Waystage（スタートライン）」「Threshold（入門段階）」「Vantage（中等教育後期）」「Effective Operational Proficiency（効果的に操作可能な熟練レベル）」「Mastery（熟練レベル）」の 6 レベルが設定された。各レベルの能力記述は、これまでのような文法項目や語彙の配列、学習時間という枠を越えたものであった。各言語固有の言語体系という枠を離れ、コミュニケーション能力という共通枠の中で記述された。これが、言語能力記述文と呼ばれるものである。

4. スタンダードにおける「言語能力記述文」

欧米各国において開発されているスタンダードを概観してみると、どのスタンダードにも言語能力を段階的に記述する試みがみられる。学習者の言語能力については、文法能力・語彙能力・発音能力などを細分化して捉えるのではなく、コミュニケーションを機能させる要素を統合的な立場から捉えている。

その背景に、最近のコミュニケーション活動への興味・関心の高まりとそれらから影響を受けた言語能力の特性の捉え方の変化がある。これまでの言語知識や言語能力観は、先に述べたようにいくつかのモデルが知られている。しかしながら、そのほとんどが言語を概念的かつ心理学的な理論から記述しているものであって、必ずしも言語が使用される場面や状況、また社会文化的な要因と関連づけたものではなかった。最近のスタンダードでは、言語能力の構成概念を外的な社会的機能に焦点を当てて、現実的でより観察可能なものとして捉えようとしているところにその特徴が見られる。社会学的な観点から新たなコミュニケーション能力のモデルを提示し、教育の方法や評価のあり方への枠組みに新たな解釈の基礎を提供しようとしているのである。

例えば、CEFR（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment：ヨーロッパ共通参照枠）においては、言語能力記述文は、言語熟達度の評価に関して次のような機能を果たすと明示している（Council of Europe 2001 より抜粋）。

(1)テストや試験内容の特定化・詳細化→評価対象の明確化

(2)特定の話すあるいは書く言語行為との関連で、また教師、仲間あるいは自身による継続

評価との関係で、学習対象の到達度基準の記述→学習目標の明確化
(3)比較を容易にするための現存のテストや試験における熟達度レベルの記述→国際比較や相互認定の実現化

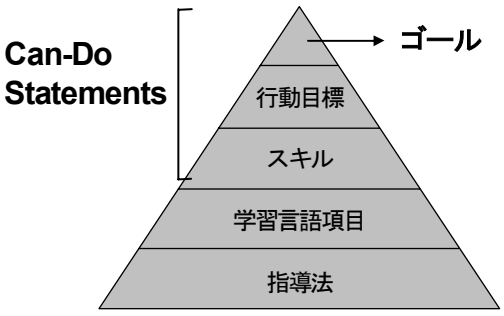
CEFR では、コミュニケーション活動にかかわる能力が可視化されているので、学習者にとっては達成すべき目標が明確になることがうかがえる。また、テスト開発者にとっても、言語行動と言語学習に一貫性を持たせてあるために、テスト課題の内容と定義が明確になりやすい。コミュニケーション活動の尺度評価の結果の記述が容易になるため、成績や評価の報告書の作成にも有効である。また、教師による評価と併せて第三者による評価の解釈が可能になる点も期待されている。言語運用力指標としては十分にその可能性のあることが認められている。したがって、外国語試験を実施する協会である ALTE（The Association of Language Testers in Europe : 欧州言語テスト協会）では、欧州における外国語能力の共通認定証の促進を図るために、CEFR の尺度基準に一致するような能力評価の基準作りを行い、ALTE Can-Do statements として開発し実用化している。

言語能力の発達段階を記述する試みは、欧州のみならず、米国、カナダにおいても先行研究も含め実現化されている。ACTFL（American Council on the Teaching of Foreign Languages：全米外国語教育協会）の OPI（Oral Proficiency Interview）や Canadian Language Benchmarks は具体的な形で能力を記述し測定基準を明確にしている。文法能力・語彙能力・発音能力など要素別に細分化して捉えるのではなく、コミュニケーションを機能させる要素には何が存在するかというグローバルな視点から捉えられていて、それと同時に、コミュニケーション能力を成立させている基本的構成能力を打ち出している点も特徴的であると言えよう。

5. 「JLC スタンダーズ」の目指すもの

東京外国語大学留学生日本語教育センター（Japanese Language Center TUFS 以下「JLC」）での大学進学のための予備教育課程の日本語教育は、長年の経験と実績を基盤としている。経験は年月を経るにしたがって教員各自の経験知となり次第に暗黙知となっていく。それが慣行化されることによって、以前は他の教員と共有されていた教育の目標や内容が必ずしも引き継がれていくとは限らなくなる。そこで、教員各自の実践を言葉によって明らかにし、相互に共有して自信と確信をもって教育を実践していこうと、2005 年 JLC 日本語スタンダーズに着手した。まずは「アカデミック・ジャパニーズ」の概念と予備教育課程の教育目標を再確認した上で、教員各自の教育実践を振り返ることから作業は始まった。実践内容を共有し、教育のゴールと照らし合わせながら、JLC スタンダーズの核となる言語能力記述文（Can-Do Statements）の記述を行っていった。

言語能力記述文の構造と内容を具体的に解説してみよう。



ピラミッドの頂点にあたる部分が教育目標となる「ゴール」である。アカデミック場面における予備教育課程の最終の技能別到達目標として捉えることができる。そのゴールを達成するためには、各学期、各単元における教育目標がある。この小目標は、具体的な言語行動として明示しているため、「行

動目標」と表記している。ここで述べられている運用力は、実際のコミュニケーション場面に近い状況におけるものである。

この行動目標を達成するために、さまざまな「スキル」を身につけなければならない。その多くは、学習言語項目に基づいて意図的に練習したり使用したりすることによって高められるものである。行動目標で記述されているものを主要スキルとするならば、ここでのスキルは補助的で個別的なものである。教室活動における言語的側面に焦点を当てたものとして理解することができる。そのような教室活動の基盤をなすものが、「学習言語項目」になる。具体的には、学習すべき文法項目、語彙、漢字など、言語要素を構成するものである。その下に、教室活動を具現化、立体化するものとして、「指導法」がある。「読む」技能を例に、ピラミッドの構造を具体的に紹介してみる。

「読む」のゴールは「専門書が読める」「資料が読める」である。このゴールを達成するために、カリキュラムでは、段階的に行動目標が設定される。初級前半の行動目標は、「設問・指示が読める」「教科書が 100%わかる」などである。これらは、教室活動の目標になる部分である。これらの行動目標を達成するためには、どのような補助的スキルが必要になるであろうか。このスキルにあたるものが、教室活動のねらいになり、各授業での学習目標になる。「文節の区切りがわかる」「未習語、文法を類推しながら読める」「固有名詞であることがわかる」など、教室活動で教師が指導したり、理解の確認をしたりするスキルである。ゴールおよび行動目標を下支えする補助能力として位置づけられるものである。専門書が読めるようになるためには、様々な言語スキルを段階的に獲得していかなければならない。そのために、実際には、学習項目に基づき、様々な教材を使って、具体的な指導を行うことになる。ゴールから行動目標、各スキルは、運用力を具体化したものとして、明示化、具体化できる。それが、パフォーマンスを基に記述した、「言語能力記述文」となるのである。JLC スタンダーズでは、この意味において、パフォーマンスを、学習の成果としての言語運用力を社会現象の視点から捉えたものと、教室内活動における言語的な側面に焦点をあてた活動によって獲得された知識や能力との 2 つの側面を含むことになる。

6. これからのテスティング

外国語におけるテスティングは、基本的には、その時々の社会における言語能力観と大きく関係している。言語能力観は、まず、外国語教授法に影響を与え、後にテスト方法や形式に影響を与えることになる。オーディオ・リンガル・メソッド後の言語教育あるいは言語学習は、コミュニケーションを中心に議論がなされるようになり、教授法の分野でもコミュニカティブ・アプローチと称される教え方が脚光を浴びてきた。テスト内容や形式も当然のことながら、記述式テストからパフォーマンス・テストへと拡大発展してきたのである。そして、テスト結果から得られる情報も数値的なものから、より情報量が多く、意味のある能力記述へと進化している。

最近のテスト作成では、テストの妥当性を高めるために、言語能力がどのような場面や状況で運用されているかを実証的に明らかにしようとする試みがみられる。この流れの中において、その基盤となる言語能力観、または理論が妥当であるかどうかを検証する傾向が強まっている。テスト結果がテスト作成の基盤となった言語能力観、理論と一致するかどうかを証明し、テスト得点を適切に解釈できることが求められている。それが、上述の"Can Do Statements"という形で、一般社会のテストユーザーである受験者や結果の使用者などに提供されるようになってき

ている。

日本語教育において言語能力の評価は避けられない。したがって、言語能力の発達段階を明確に記述することは様々な点において有益なものとなる。一般社会における言語運用にかかわる基礎研究は、より妥当性の高いテストを開発するために必要であり、テストの目的と方法を特定する点においても意義のあることである。さらに教育においても、目標とする運用力を獲得するための教材、カリキュラム、教授法の選定に有益な情報を与えることになるだろう。言語テストが学習と教育の効果についての情報を得るうえで必要不可欠なものである以上、テストには時代のニーズに対応した役割と機能が求められることになる。日本語教師はテスティングに対する認識をさらに高めることが期待されている。

引用および参考文献

伊東祐郎（2005）『日本語教育評価法』<NAFL 日本語教師養成プログラム教本>，アルク.
伊東祐郎（2005）「これまでの評価／これからの評価」，『AJALT』第 28 号，国際日本語普及協会.
国際交流基金・日本国際教育協会（2004）『日本語能力試験　出題基準［改訂版］』，凡人社.
三枝令子他（2004）『日本語 Can-do-statements 尺度の開発』，平成 13 年度平成 15 年度科学研究費補助金（基盤研究 B1）研究成果報告書.
佐々木瑞枝他（2001）『大学で学ぶためのアカデミック・ジャパニーズ』，ジャパンタイムズ.
靜哲人他（2002）『外国語教育リサーチとテスティングの基礎概念』，関西大学出版部.
高見沢孟（1989）『新しい外国語教授法と日本語教育』，アルク.
中村洋一（2002）『テストで言語能力は測れるか』，桐原書店.
名柄迪他（1989）『外国語教育理論の史的発展と日本語教育』，アルク.
日本語教育学会編（1999）『Can-do-statements 調査報告』，国際交流基金.
日本語教育学会（2002）『平成 12 年度日本語能力試験分析評価に関する報告書』，国際交流基金・日本国際教育協会.
日本語教育振興協会（2001）『運用能力獲得のための基礎日本語能力』，（研究報告書 未出版）.
Alderson, J.C. (1991) Bands and scores. In J.C. Alderson, & B. North, (Eds.) *Language Testing in the 1990s* (pp.71-86). London: British Council/Macmillan.
Bachman, L.F. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.
池田央・大友賢二監修（1997）『言語テスト法の基礎』，C.S.L.学習評価研究所.
Bachman, L.F. & Palmer, A.S. (1996) *Language Testing in Practice :Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press.
大友賢二他監訳（2000）『＜実践＞言語テスト作成法』，大修館書店.
Brown, J.D. (1996) *Testing in Language Programs*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
和田稔（1999）『言語テストの基礎知識』，大修館書店.
Canale, M. & Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics I*, 1-47.
Carroll, J.B. (1961) Fundamental considerations in testing for English language proficiency of foreign students. In Anon., *Testing the English Proficiency of Foreign Students*. *Report of a conference sponsored by the Center for Applied Linguistics in cooperation with the Institute of International Education and the National*

Association of Foreign Student Advisers (pp.30-40). Washington, DC: Center for Applied Linguistics of the Modern Language Association of America.

Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
吉島茂他訳（2004）『外国語の学習，教授，評価のためのヨーロッパ共通参照枠』，朝日出版社.

Davies, A. et al. (1999) *Dictionary of Language Testing*. Cambridge University Press.

Henning, G. (1987) *A Guide to Language Testing: Development, evaluation, research*. Cambridge, Mass.: Newbury House.

Lado, R. (1961) *Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests*. London: Longman.
門司勝・本田漠・吉田一衛・松畑熙一訳（1971）『言語テスト』，大修館書店.

McNamara, T.F. (2000) *Language Testing*. Oxford University Press.
伊東祐郎他監訳（2004）『言語テスティング概論』，スリーエーネットワーク.

Messick, S. (1989) Validity. In R.L. Linn (Ed.), *Educational Measurement* (3rd ed.). New York: Macmillan.
池田央訳（1992）「第 2 章妥当性」，『教育測定学―原著 第 3 版―上巻』，みくに出版.

Oller, J. (1979) *Language Tests at School*. London: Longman.
堀口俊一訳者代表（1994）『言語テスト』，秀文インターナショナル.

Spolsky, B. (1978) Introduction: Linguists and language testers. In B. Spolsky (Ed.), *Approaches to Language Testing* [*Advances in Language Testing Series 2*] (pp.v-x). Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.

TOEIC Service International and The Chauncey Group International (1998) *TOEIC Can-Do Guide*. Princeton, NJ: Chauncey Group.

Wilkins, D.A. (1976) *Notional Syllabuses*. Oxford University Press.
島岡丘訳（1984）『ノーショナルシラバス』，桐島書店.

BATJ Journal No.11: pp.30-36
© 2010 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

The 12th BATJ Conference: Invited Speech

Sources of Modernity in the Fiction of Higuchi Ichiyō

Miriam Jelinek University of Sheffield

Resume

Ichiyō's lasting fame rests on the continuing appeal of the novella Takekurabe (serialised 1895–96), an elegant evocation of the unique atmosphere of late 19th century down-town Tokyo and sensitive portrayal of a group of adolescents growing up in its confines. Academic interest in Ichiyō's work has evolved from research into classical references, factual sources and influences on her style, to more recent sociological and feminist studies.

This talk will explore aspects of three other of Ichiyō's late stories in an attempt to indicate the author's underlying ideas and motivation, as well as the effect of stylistic trends in her writing. The impact of rapidly changing social and cultural conditions on Ichiyō's personal circumstances and artistic development will be mentioned. Considering the contemporaneous efforts aimed at creating modern Japanese fiction under the influence of European writing, it will be suggested that the evolution of Ichiyō's writing represents a trend of spontaneous modernisation based on native aesthetic traditions, arising from actual experience and deep-felt emotional commitment.

It is generally recognised that Higuchi Ichiyō (1872–1896) sprang to fame following the complete publication of *Takekurabe* in April 1896, a few months before her death, and that it is due to this medium length novella that we know of Ichiyō today. *Takekurabe* takes the form of a series of loosely connected dramatic episodes which give an account of a group of contemporary adolescents living in the shadows of the prostitution district of Yoshiwara, intertwined with lyrical sketches—a characteristic format of classical Japanese fiction. The characters are portrayed with a degree of psychological realism not seen in Japanese fiction for several centuries, an aspect of the work appreciated at the time by writers such as Mori Ōgai (1862–1922) as a unique achievement. Indeed, for a young woman of about 21, initially from a sheltered background, with a genteel literary education, to have created a whole series of three-dimensional, highly individualised characters, youngsters both male and female—each convincing in his/her temperament, each affected by his/her family social circumstances, and each developing in the course of events and through mutual interaction—borders on genius of emotional intelligence, which may well be beyond literary analysis.

Alongside its lasting fame *Takekurabe* continues of course to be the subject of extensive research and re-interpretation: Japanese scholars in particular have dealt exhaustively with literary allusions, classical sources and actual models for the main characters and incidents, and with biographical components of the novella; Robert Danly has carried out extensive research into the influence of the popular urban novels of Ihara Saikaku (1642–1693) on Ichiyō's concise, often sardonic evocation of Yoshiwara, its harshness and pathos concealed under the surface glitter and unique, exuberant atmosphere. More recent academic works

deal with broad social issues affecting Ichiyō and her work, such as the role of women-writers as guardians of the classical literary tradition, Ichiyō's personal circumstances, so different from her privileged, Western-educated feminist contemporaries. Maeda Ai explores in detail the effects of rapid urbanisation on the semi-agrarian, deeply traditional setting of *Takekurabe.* The title of Janet Walker's "The Cinematic Art of Higuchi Ichiyō's *Takekurabe"* speaks for itself.

Little can be added to the existing research on *Takekurabe* within the scope of this talk, in which I will therefore concentrate on aspects of Ichiyō's writing as manifested in three of her other critically acclaimed late stories, namely **composition** in *Nigorie* (1895), **characterisation** in *Jūsan'ya* (1895) and the **role of direct speech** in *Wakaremichi* (1896). With reference to possible underlying motives and sources, I shall point out modern, innovative features of her work: In addition to the already mentioned i) realistic characterisation, these include ii) authorial empathy and self-expression, iii) involvement with social and universal topics, and finally, iv) reaching a wider readership through accessible language.

Before looking at the specific works for Ichiyō's motivation, it is essential to mention the circumstances which gave rise to her initial decision to take up writing: As a result of the wide-reaching reforms which followed the opening of the country in 1867, the Ichiyō family had lost their modest secure position; her father was one of many ambitious men who failed in the new, entrepreneurial Japan. On his death, Ichiyō, then 17, inherited debts along with the responsibility to provide for her mother and younger sister. At the same time, the mid-Meiji years, along with a revival of interest in fiction, also saw the introduction of popular journals as well as specialised literary periodicals. For Ichiyō, therefore, the changes in the Meiji period brought both the necessity as well as the opportunity to use her only marketable skill: writing. She was, incidentally, aware that a well-connected young woman, Tanabe Kaho, had made a considerable sum of money by publishing a novel (*Yabu no uguisu*, 1888). Ichiyō however, was not connected to the upper echelons of society, nor was she part of the literary circles influenced by Western thought.

Apart from familiarity with popular writing, her skills and knowledge had been acquired almost exclusively through the study of classical writing, particularly the poetry and prose of the Heian period (9^{th}–12^{th} C). These became the sources of inspiration and actual models for her first, unsuccessful attempts at fiction writing around 1891, at the age of 19. Ichiyō's mature stories including *Nigorie*, *Jūsan'ya* and *Wakaremichi,* will have been written some 3 to 4 years later, when, after a short period of trying to adapt to the demands of commercial publishers, Ichiyō gave up writing for money and to her shame - as recorded in her *Diary*—ended up running a little sundries shop in the poor area of Daionjimae not far from Yoshiwara.

Nigorie, set in this kind of location with its dilapidated tenements, open gutters, cheap brothels... is ostensibly a tale of tragic love between the bright, attractive prostitute Oriki and her former lover Genshichi, who is still obsessed with her. A closer look at the composition of this novella shows that, unlike the very loose structure of *Takekurabe*, the episodes in *Nigorie* form two consistent plot lines in chronological sequence: Episodes centring on Oriki - mostly in close conversation with a new client—alternate with episodes inside Genshichi's impoverished home, which reveal the rapid disintegration of his family. In none of the episodes, i.e. nowhere on the level of narration, do the two protagonists, Oriki and Genshichi, meet. In the succinct epilogue, only casual comments of anonymous bystanders at Oriki's funeral reveal that Genshichi had committed suicide, but leave open the question, as to whether Oriki had joined him in a suicide pact or was in fact murdered by him.

While *Takekurabe* subtly and indirectly alludes to the effects of prostitution on the lives of the young people living in its shadows, in *Nigorie* it is a deep, psychological portrait of the low-class prostitute Oriki that is at the core of the novella: Through her actions and words we learn about Oriki's impetuous character, her generosity, but also about her feelings of guilt and despair, and about her respectable, extremely poor background. The latter is revealed through her—at first reluctant—responses to the questions of a new client, Yūki. Apart from this persistent questioning, Yūki plays no part in the plot and his character remains rather vague, except for being cultured and sensitively curious, rather unusually so for someone finding themselves in a low-class prostitution area—possibly a reflection of Ichiyō herself?

Oriki was apparently modelled on one of the illiterate prostitutes for whom Ichiyō wrote letters in return for small sums of money and there can be no doubt that she came to know a number of such women when she lived in Daionjimae. In addition to Oriki, there is Genshichi's long-suffering, hard-working wife; when he turns her out of the house, it is apparent that she too will have no choice but to work in the streets in order to make a living for herself and her child. Also Oriki's friend Otaka is shown as being an unhappy, but caring woman. These women play a part in one or other of the two regular plot-lines and—to the present-day reader—clearly illustrate the women's humanity and the poverty which is the cause of their situation.

However, the novella also contains a confession of an unnamed, anonymous prostitute, apparently talking to a friend, which is inserted without any connection to either of the plot-lines. The woman's monologue is natural and convincing, but is introduced abruptly, without narrative continuity after a scene in Genshichi's household, by the author's musing: 誰, しろ鬼とは名をつけし... "*White demons, whoever dubbed them thus...? These girls had spent the same time in the womb as everybody else, clung to their mother's breast... and when they were small, if offered the choice of a bank-note or a cake, held out a hand for the sweet...*" Then, after the woman confesses her shame, the guilt she feels towards her son and her hopeless desire for respectability, there comes yet another authorial intervention: お力とても悪魔の生まれ変わりにはあるまじ... "*Nor is Oriki a demon incarnate, there must be reasons why she spends her days in lies and frivolities...*" immediately followed by an episode where Oriki finally tells the sympathetic Yūki of her family's poverty and her own despair.

Both the content of this inserted passage and its linkage to the character of Oriki by explicit authorial comments are extraneous to the closely constructed plot, indicating a deliberate intervention by the author. The most probable motive is that on moving to Daionjimae, Ichiyō—herself from a respectable, "aspirational middle-class" background—was for the first time confronted with the reality of prostitutes' existence, and that at some point she determined to communicate this "revelation" to her cultured readers, presumably as ignorant and prejudiced about the nature of these women, as she herself is likely to have been prior to her personal contacts. However, in order to do so in mid-1890ies Japan, she appears to have felt it necessary to show that Oriki was not a romanticised exception and to give yet another example of a "humane" prostitute, desperate to escape her situation. At a time when prostitutes were shunned by polite society and in popular literature a subject of mockery or sentimentality, overt expression of the author's empathy and commitment was highly innovative. However, by attempting to instil an understanding for such women in her readers, Ichiyō had introduced an extra-literary educational purpose to the story, which disrupts the subtle dramatic composition and so, to some extent, lessens the impact of an otherwise powerful piece.

The strength of Ichiyō's commitment would seem to imply criticism of prostitution, of the position of

women, possibly of the social system as a whole, as has been claimed by some left-wing critics. Yet, in *Nigorie* there is no indication to this effect or otherwise, though the short story *Jūsan'ya* may clarify Ichiyō's social attitudes, providing we make a clear distinction between the impact of the story on the one hand, and the text itself, namely the characterisation of two of the protagonists, on the other.

Jūsan'ya comprises two largely conversational chapters: Late one night, a young woman, Oseki, comes to her parents' humble house, agonising whether to leave her husband, the rich, influential Harada, because of his humiliating "mental cruelty". Her mother reacts most indignantly, recalling that it was Harada himself who pursued the marriage to Oseki despite the difference in the families' status, and supports Oseki in her desire for a divorce. Father on the other hand, points out the harm her divorce would cause, the damage to her younger brother's career prospects, and the misery Oseki herself would suffer, if as an inevitable consequence of a divorce, she were to be parted forever from her little son. Regretting her rash selfishness, Oseki decides to go back to Harada, thus resolving her conflict. In the second chapter, on her way home Oseki happens to meet the man with whom as a young girl she had been secretly in love. She learns that he had felt the same and, since her marriage, had become a dissolute drunk, destroyed his family and was now leading a miserable existence as a rickshaw—highly reminiscent of Genshichi in *Nigorie*. Oseki is touched and horrified, but does not reveal her feelings or her own situation. They part in sorrow.

The second chapter therefore does not alter Oseki's decision, i.e. the solution of the main narrative conflict, but further underlines the pathos of her situation: By showing the misery of her childhood sweetheart and by contrasting the unhappiness of them both with Oseki's adolescent day-dreams of a shared future. In both episodes the emotional impact is strengthened by frequent references to hidden and suppressed tears, as well as by melancholic features within the setting: the dejected moon, the blades of grass swaying in sympathy, the sad buzzing of insects, the lonely sound of Oseki's clogs... All these components contribute to the feeling of pathos, and sympathy with suffering—of the woman in particular. Once again, Ichiyō has described and directly engaged with human misery, this time amongst "respectable" society.

As for Oseki's parents, their characteristics are remarkably consistent with their respective attitudes to their daughter's dilemma: Mother, who sympathises with her desire to leave her husband, encourages Oseki to be more assertive, is outraged by Harada's cruelty and suggests that father intervenes with Harada and is generally portrayed as rash, self-pitying, petty. For example as soon as Oseki enters the house, her mother repeatedly urges her to eat the food she had specially made, entreats her to ask for Harada's support for her brother, complains about their poverty... By contrast, father affectionately offers Oseki a seat, quietly admires her ladylike appearance, but soon notices that she is in trouble... When persuading Oseki to return to Harada, he does so thoughtfully, with deep understanding, and in his reasoning is gentle and sensitive. While both parents are portrayed as believable characters, the marked difference in their characterisation implies that a woman's resignation to fate, however cruel, in other words that conforming to society's expectations, is the sensible and ultimately the compassionate solution.

Oseki's tragedy is effectively communicated and the impact intensified by a series of emotionally charged motifs, but there is no comment as to its underlying causes, such as for example the system where on divorce the child belongs to the father. As can be seen from comments in her *Diary* about the "duties of the virtuous woman" Ichiyō adheres to the precepts of the highly conservative majority of 1890s Japan; in one of the late stories, *Kono ko* (1896), the heroine expresses gratitude to her husband for his firm

treatment which helped her to abandon her "unreasonable behaviour" and achieve contentment. Throughout her stories it can also be discerned that where the female protagonist breaks any of the social norms, her characterisation and/or the outcome differs according to whether she does so for the benefit of others as e.g. in *Ōtsugomori* (1894), or for herself as is the case in *Jūsan'ya* or *Wakaremichi*.

The simple plot of *Wakaremichi* takes place against a background of ordinary narrow streets, filled with little shops and "little", ordinary people and deals with the universal theme of human attachment and disillusionment. In the first of three chapters we witness one of the - apparently frequent - visits of an orphaned adolescent apprentice-boy Kichi, to the humble dwelling of the young attractive seamstress Okyō. Their conversation shows them to be on familiar terms, with a friendly concern for each other, as they confide their everyday troubles.

The middle section clarifies the origins of their friendship through brief retrospective incidents and snatched remarks by people from the neighbourhood, the same concise, dramatic technique as had been used in the epilogue in *Nigorie*, or in many passages in *Takekurabe*. In the third and last section Kichi meets Okyō on his way to visit her as usual, and learns that she has chosen to become a kept mistress to a local rich man in order to escape her drudgery as a poor seamstress and washerwoman. Despite her reassurances of her continued affection, the story ends with Kichi's words: お京さん、後生だから此肩の手をはなしておくんなさい。*"For goodness sake Okyō, take your hands off me!"* The story also begins with his words: お京さんいますか, と窓の戸の外から… "*Okyō, are you there? could be heard from outside along with the sound of tapping on the shutters...*" (For some time, this effective dramatic beginning of the story was criticised, e.g. by WadaYoshie, as "resembling vulgar popular writing"). Apart from the opening and conclusion to the story, *Wakaremichi* achieves a highly dramatic quality, because there is minimal authorial description and all major narrative functions are carried by direct speech:

i) As previously mentioned, the nature of the relationship between Okyō and Kichi is revealed through their exchanges;

ii) past circumstances are clarified not by consistent authorial narration or explanations by one of the speakers (as was the case in the other stories mentioned), but largely by remarks and exchanges of minor or anonymous persons in the background;

iii) characterisation, i.e. the images of Okyō, Kichi and other characters are evoked by their own pronouncements, conveying for example Kichi's boastfulness along with his emotional fragility, the kind nature of the old lady who had given him a home etc.;

iv) the core psychological conflict of Kichi's mounting disillusionment about Okyō and his loss of hope of any real human relationship, is revealed through his responses to Okyō's excuses, and culminates with the words "*For goodness sake Okyō, take your hands off me!"*

v) n.b. - in *Takekurabe* and *Nigorie*, direct speech is also used extensively to evoke the atmosphere of the setting by snatches of overheard conversations, sayings and the like.

Regarding the types of direct speech and the degree to which it is built into the narrative, it is noticeable that in *Takekurabe*, *Jūsan'ya* and *Nigorie*, the characters' thoughts or past events, though often presented by direct speech, take the form of inner, sometimes imagined monologues—necessarily revealed by the omniscient author. There are also instances of unbalanced dialogue providing background information, e.g. in *Nigorie*, where Oriki gives lengthy narrative replies to Yūki's questions about her past; or in *Jūsan'ya*, where the mother relates facts—essential for the reader—which all those present in the

scene, namely her husband and daughter, are necessarily aware of. In *Wakaremichi*, however, Ichiyō's last completed story, it is balanced, natural dialogue or overheard remarks, which introduce the characters, clarify most of the background, and develop and conclude the plot. As a result of this degree of dramatisation, direct speech, using the contemporary Tokyo idiom, forms the bulk of the text of the story. (It is indicative that unlike Ichiyō's other stories, *Wakaremichi* requires a minimum of linguistic annotation for the present-day reader.)

At the time, the only established "respectable" literary Japanese medium was classical *bungo,* the written language accessible to a limited range of educated readers only. From the late 1880s rising interest in fiction lead to critical concerns about the quality of writing and style, linguistic experimentation and for example to the revival of the elegant urban writing of Ihara Saikaku—which Ichiyō was aware of and applied in *Takekurabe* in particular. Groups of intellectuals were attempting to create a written language closer to the spoken one, firstly as a medium for translating European fiction, and by extension, in their attempts to emulate the realistic novel. From their efforts emerged *hyōjungo,* a standardised form of written Japanese, based on the Tokyo spoken idiom. For Ichiyō however, *bungo* had been the natural literary medium which she used throughout her *Diary* and for all authorial narration and description in her stories. Yet, as has been shown, in her late stories, Ichiyō was using an accessible literary style spontaneously by gradually reducing passages of narration and description and by faithfully conveying the Shitamachi environment, its people and their downtown Tokyo speech.

Alongside the increased use of the spoken language, formal lyrical passages gradually gave way to *haiku*-like evocations of the sounds and glimpses of the setting itself, and finally, instead of allusions and references to classical quotations, her late stories became enlivened with popular sayings and local ditties - some of which she had noted in her *Diary*. Overall, Ichiyō's fiction had evolved from melancholic sketches of unrequited love in vaguely aristocratic settings, drawn from classical models, through elaborate tales of betrayal and revenge, to depictions of real people, their social and universal problems sourced from an actually observed environment.

This is not to underestimate the fact that Ichiyō's thorough training in Japanese and Chinese classics was the foundation of her stylistic accomplishments, and doubtless, of her artistic and emotional sensitivity. Yet, as mentioned before, it was the changing circumstances of recently opened, modernising Japan, that became the impetus for Ichiyō to write, by presenting her with the economic necessity and - an apparent - opportunity to utilise her literary skills. Then, paradoxically perhaps, it was only when she stopped writing for money, that her experiences in a totally unfamiliar environment became the source of a new realism, both social and psychological. Having freed herself from the pressures of publishers' requirements, she was able to express the intense emotional empathy she felt with the suffering women and children she portrayed.

At the time, a number of writers, originally from the more traditional grouping Ken'yūsha (Friends of the Ink-stone), had turned to writing so-called "tragic novels" (*hisan shōsetsu*) about handicapped and ostracised individuals. More significantly, young writers and intellectuals of the Bungakkai (The World of Literature) group, influenced emotional openness of European romantic poetry and fired by Western ideas of social justice, feminism etc., were impressed by Ichiyō's emotional commitment as well as the psychological realism and stylistic qualities of her writing. Thus, as in the case of language, Ichiyō, though living and writing in relative isolation, appears to have been in tune with the trends of her time. The enthusiastic welcome by Bungakkai members in particular facilitated the publication of Ichiyō's mature

works in quality periodicals, but too late to alleviate her continuing poverty and possibly delay her early death from consumption.

The evolution of Ichiyō's writing under the changed conditions of the country outlined above represents spontaneous modernisation, i.e. modernisation not through adoption of specific European models or through the application of particular foreign aesthetic principles. In different forms this trend can also be seen in the works of some of her contemporaries, for example Ozaki Kōyō (1867–1903), Kōda Rohan (1867–1947), Yamada Bimyō (1868–1910) and others. It could be said that the subsequent wave of "Japanese naturalism" inspired by European writing, which dominated Japan's literary scene at the turn of the 19/20th century, sidelined, or at least delayed, the organic evolution of modern Japanese fiction based on native traditions and aesthetic norms.

References

Compernolle van, T. J. (2006) *The Uses of Memory; The Critique of Modernity in the Fiction of Higuchi Ichiyō.* Cambridge (Mass.) & London: Harvard University Press.

Copeland, R. L. & Ortabasi, M. eds. (2006) *The Modern Murasaki, Writing by Women of Meiji Japan*. New York: Columbia University Press.

Danly, R. L. (1981) *In the Shade of* Spring *Leaves. The Life and Writing of Higuchi Ichiyō, A Woman of Letters in Meiji Japan*. New Haven & London: Yale University Press.

Fairbanks, C. (2002) *Japanese Women Fiction Writers, Their Culture and Society 1890s to 1990s*. Maryland: Scarecrow Press.

Maeda, A (2004) *A Study of Higuchi Ichiyō's Takekurabe, Text and the City, Essays on Japanese Modernity.* Durham & London: Duke University Press.

Seki, R (1959) *Takekurabe, Jūsan'ya yōkai.* Tokyo: Yūsedō.

Shioda, R (1963) *Hyōkai: Takekurabe, Nigorie.* Tokyo: Yamada Shoin.

Vernon, V (1988) *Daughters of the Moon*. Berkeley: University of California.

Wada, Y (1958) *Higuchi Ichiyō.* Tokyo: Kadokawa Shoten.

Walker, J. A. (2001) *The Cinematic Art of Higuchi Ichiyō's Takekurabe;* In Washburn, D. and Cavanagh, C. (Eds.), *Word and Image in Japanese Cinema.* Cambridge: Cambridge University Press.

BATJ Journal No.11: pp.37-37
© 2010 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

第 12 回 BATJ 大会：講演

標準語アクセントのとらえ方

東京大学　上野善道

［1］高さアクセントは，音楽的アクセントとも言われるが，アクセントと音楽は異なる。言葉のアクセント（音調）の把握に各拍の高さ（音階，音程）を知る必要はない。高さの動き（変動）を捉えればよい。並んでいる拍と拍を比べて，上がっている（上昇，[）か，下がっている（下降，]）か，変動なし（無印）かをとらえるだけで，たとえばオ[ハ]シ（お箸）が表わせる。オとシの音程はそもそも知る必要がない。オ‾ハシ，LHL などの表記から，オとシは同じ高さ（「低」，L）であると思いがちだが，実際はシの方がはるかに低い。

［2］標準日本語のアクセントにおいて，その上昇と下降は以下のように別の機能をもつ。

［a］狭義（本来）の「アクセント」は，単語ごとに定まっている「下降（下げ）」に関する決まりである。正確には「単語」より「アクセント単位」である。また，この下げる力のある拍を「(アクセント）核」，詳しくは「下げ核」という。従って，厳密な言い方をすれば，アクセント単位における，核の有無と位置に関する決まりがアクセントである。

他は単語として決まっておらず，たとえば「低高高低」型のように拍ごとに高さを指定すべきでない。アクセント指導でも，「どこで下げるか」だけを教えるべきで，それ以外は教えてはいけない。拍ごとの高さを覚え込ませるのは，無駄よりも弊害となる。

［b］一方，「上昇（上げ）」は，単語の性質ではなく，その文で伝えたい意味による。この上昇が生ずる一まとまりの単位を「(音調）句」と呼ぶ（アクセント単位の意味で用いる人がある“アクセント句”とはまったく別のものである)。

［c］従来言われてきた“アクセント”は，本来の「アクセント」である「下降」と，広義の「イントネーション」の一種である「上昇」とに分析される。単語のアクセントに従って下げ，文の中で大事な意味のところで上げる，この 2 つの組み合わせで文の音調の基本が決まる。(この上に，さらに疑問などの通常のイントネーションが被さる。)

［d］「下降」の有無と位置は単語レベルにおいて社会的に決まっていて，話し手の勝手な変更は不可能である。覚えるしかない。一方，「上昇」は話し手・読み手の側に選択の自由がある。この上昇を語用論的にうまく活用してこそ，意味の良く伝わる発音となる。

［e］音声の主要な任務は「意味の伝達」にある。意味が適切に伝わる発音こそ明瞭な発音である。音声がはっきりしていても，誤解を生んでは意味がない。日本語はアクセントが果たす弁別力はそれほど大きくなく，文脈で分かることが多い。むしろ，アクセントは正しくても「句」の切り方で誤解を招きやすい。日本語教育でも，上昇と下降を分け，意味に関わる句の切り方（上昇の与え方）にもっと重点を置いた方式が求められる。

第 12 回 BATJ 大会発表：要旨

日本語教育実習が協働学習に対する実習生の態度に及ぼす影響
－PAC 分析を用いた事例検証－

学習院大学　村野良子

本発表では、2 つのことを取り上げる。

（1）PAC 分析を用いた実習生の態度変容に関する調査報告

実習に向けての認知的学習とそれに続く教育の実践が、実習生の態度（内的傾向）にどのような影響を及ぼすかを調べた。実習対象となった授業は母語話者と非母語話者（韓国語話者）の大学生が協働学習を行うことを軸に設計されたものである。

実習生 2 名に対して、「協働学習に対する態度」について、認知的学習を終えた直後、教育実践を終えた直後の 2 回、PAC 分析（Personal Attitude Construct Analysis：個人別態度構造分析）を行い、実習生の態度の変化について検証した。

（2）PAC 分析の可能性

PAC 分析は本来カウンセリングなどに使用する目的で開発されたが、異文化間コミュニケーションや日本語教育において態度変容を質的に研究する方法として使われるようになった。発表では、2 つの分野における PAC 分析を用いた研究についての文献を整理して提示する

The Influence of 60 hours of Teaching Practice upon Teacher-trainees' Attitude toward Cooperative Learning: a Case Study Using PAC Analysis

Ryoko Murano　Gakushuin University

This is the case study of two teacher-trainees participating in 60 hours of teaching practice in the Japanese language course to Korean university students in Japan. The course was designed so that Korean students and native speakers of Japanese participated in cooperative language learning throughout the course. Trainees were not familiar with this type of language classroom.

The purpose of this paper is twofold. First, the paper will analyze the images that two trainees held of cooperative language learning after having studied the literature and the changes in their images of this type of learning after their 60 hours practice teaching. The Method used is PAC analysis (Personal Attitude Construct analysis) developed by Naito (1993). The PAC test was conducted at the beginning and at the end of the course on each trainee and was analyzed with other data to see if the course had any positive influence on trainees' attitude towards cooperative learning.

Second, this paper will discuss possible applications of the image analysis using the PAC method in the Japanese language teaching and intercultural training.

イギリス英語を母語とする日本語学習者が生成する語末アクセント

名古屋大学大学院国際言語文化研究科　ベッキー・テイラー

本研究では、イギリス英語を母語とする（BE）日本語学習者の語アクセント生成について考察する。米・豪英語話者はアクセント核の有無や位置の誤用（堀口 1973、山田 1994、久野 1998）、同じ語を時により異なるアクセント型で生成する（土岐 1980、吉光 1981）傾向があるが、どのような語をどのアクセント型で生成するかは明らかになっていない。

本研究は、単独発話、機能語が後続する発話環境での 2〜3 拍の尾高型名詞及び平板式動詞を対象とする。被験者は中級以上で、生成された語のアクセント型判定は、音声学の知識を持つ日本語母語話者 3 名に依頼した。分析の結果、尾高型名詞では、単独発話は無核で、機能語が後続する発話は頭高型または中高型で生成される傾向があり、平板式動詞は発話環境によらず全体的には有核の傾向であるが、各語のアクセント型には発話環境による変異があった。

日本語母語話者はアクセント型を心的辞書検索に利用する（Sekiguchi & Nakajima 1999）ため、発話環境による誤用は意思の疎通を阻害する可能性がある。BE 学習者には、「鍵、鍵だ、鍵を掛ける」のように発話が長くなっても、アクセント型を維持する訓練が必要である。

The Production of Word-final Pitch Accents by British English Learners of Japanese

Becky Taylor　Graduate School of Languages and Cultures, Nagoya University

This paper presents novel experimental production data in order to establish generalisations about accent patterns produced by British English (BE) learners of Japanese. Research into Japanese pitch accent produced by American and Australian English learners (e.g. Horiguchi 1973, Yamada 1994, Kuno 1998) has shown that errors are produced in both *accentness* and *accent position*, with repeated words not always being pronounced with the same accent type (e.g. Toki 1980, Yoshimitsu 1981). However, it is not clear *which words* are produced with *which accent types*.

This paper compares ten tokens each of 2-mora and 3-mora finally-accented nouns and unaccented verbs, in citation form and followed by a function word. Ten BE intermediate to advanced learners of Japanese produced the tokens in pseudo-randomised order, and the accent types were identified by three native Japanese phoneticians. The results show that BE learners of Japanese have a tendency to produce *finally-accented nouns* unaccented in citation form yet to produce them initially or medially-accented when followed by a function word. *Unaccented verbs* show an overall tendency to be accented in both prosodic contexts, with some variation due to prosodic context observed in the accent types of individual words.

This variation of accent type with prosodic context may adversely affect communication, since native Japanese speakers use pitch accent in lexical access (Sekiguchi & Nakajima 1999). An implication of this paper is that BE learners of Japanese may require training in maintaining accent types in longer utterances (e.g. 'kagi', 'kagida', 'kagiwokakeru' etc).

丁寧語のスタイルシフト：インタビュー形式による会話分析

オックスフォード大学　オアナ・デイビット

これまでの日本語の丁寧語についての研究は、文末がフォーマルな形「～です・～ます」になるか、インフォーマルな形「～だ・～る」になるかについて見るスタイル・シフトという現象についての検討が多かった。このシフトは、話者の性差や他の社会的な属性によって大きく変わると言われてきた。例えば、話者の丁寧語の使用は規範的な上下関係によって左右されること、また、女性のほうが全般的に丁寧語を使う傾向があることが研究で明らかになっているが、話者間の年齢差を考慮した分析は少ない。しかし、会話の流れの中で性差・年齢・職業などのような社会的な側面がこのシフト現象において有意の影響を及ぼすかどうかについてはまだ確かめられていない。本研究は、会話分析論を使って、インタビュー実験の被験者のスタイル・シフトを観察しながら、丁寧表現について分析を行う。話者の選んだ丁寧表現を話者の性差・年齢・職業との相関を考察して、全般的に男女別によってシフトのパターンと量が異なるのか、また、会話のある時点で行うシフトは男女の性差があるかどうかについて検討する。

Style-shifting and *Teineigo*: an Interview-based Conversation Analysis Study

Oana David　University of Oxford

Discourse analysis studies show that style-shifting in Japanese polite speech (*teineigo*) is flexible and variable, and that its use is not consistently reliant on predetermined norms inherent in status relationships. It is unclear whether gender, age, or even occupation, have a significant effect on linguistic style-shifting (i.e. deviation from the "baseline" style) at pivotal points throughout the flow of the conversation on the basis of analysis of natural conversation. This study looks at the style-shifting practices of Japanese native-speaker interviewees in 40 uniform structure semi-formal interviews, with special attention to where the shift occurs within the conversation, in order to find patterns according to gender, age, or occupation, and to see the extent to which these deviate from the speaker's "baseline" style. The interviews analyzed are taken from the online Hypermedia Corpus of Spoken Japanese, whose original goal was to provide material for comparison of native and non-native speaker conversational patterns. This study will focus only on the native speaker category in the quantitative analysis of *teineigo* usage. However, the study of native speaker honorific usage and style-shifting patterns can shed light on the teaching of *keigo* in the JFL classroom and the learning of polite language by JFL students by pointing out salient sociolinguistic differences in style-shifting and the possibility of the reproduction of these differences in native/non-native speaker interaction.

日本留学前・後のフィラーの埋めるもの
―非流暢性から社会的・対人的要因へ―

ロンドン大学 SOAS　岩﨑典子

発話におけるフィラー（「あの」、「えっと」、「まあ」、「なんか」など）の使用は、発話の途切れを埋めるためだけではなく、対人的・社会的要因に基づくものも多い。例えば、「あの」は、聞き手を話し手の側に引き付けて協力を求めたり（Cook 1993）、適切な言葉を慎重に選んでいることを示すことで丁寧な態度を示したり（定延・田窪 1995）する機能がある。

本研究では、日本に留学した 5 人の日本語学習者の留学前と留学後の OPI におけるフィラーの使用を調べ、使用されたフィラーの種類・頻度と、フィラーのもたらす機能・効果を分析した。留学前のフィラーのほとんどが発話の途切れを埋めるための機能を果たしていたのに対し、留学後のフィラーには対人的機能を果たして社会性を高める機能を持つものが増えており、量的分析だけでは見えない言語習得の側面が明らかになった。

Filling Social Space with Fillers after Studying Abroad

Noriko Iwasaki　SOAS, University of London

Fillers do not merely fill pauses in speaking. Japanese fillers such as *ano(o), etto, ma(a),* and *u:n* play important cognitive and social functions in discourse. For example, *ano(o)* solicits the addressee's cooperation by aligning the listeners with the speakers (Cook 1993), and displays a polite demeanour by indicating that the speaker is carefully paying attention to the selection of words (Sadanobu and Takubo 1995).

This paper examines how learners' use of such fillers developed among 5 male English-speaking learners of Japanese while studying abroad for one year in Japan. The examination of Oral Proficiency Interviews (OPI) conducted before and after study abroad reveal that while their use of fillers prior to studying in Japan seemed to be driven almost exclusively by cognitive needs (e.g., searching for words and being unable to produce words immediately), upon return the learners' fillers served social/interpersonal purposes more often than before, demonstrating language gains that may be missed in studies that emphasize the quantitative analysis rather than the qualitative analysis.

CEFR 基準を用いて学習目標を制定する
―「話す」と「聞く」技能に関してのチェックリスト―

ロンドン大学 SOAS　田中和美

英国高等教育質保証機構（Quality Assurance Agency）が 2007 年に発表した学問領域別学位水準（subject benchmark statements）は、言語とその関連分野の学位を修めるには、下位水準で CEFR の C1 レベル、通常水準は C2 レベルに到達しなければならない、と定めた。このような状況下、本発表では、以下 2 点を研究課題としてデータを集め、分析してみた。

1) 本学での学位修了時の日本語到達レベルをどう設定するか。
2) 「話す」と「聞く」技能の学習目標を CEFR 基準を用いて制定できるか。

方法として、10 月に 2 年次と 4 年次の学生に CEFR 自己評価表を記入してもらい、学生のレベルを調べてみた。小規模の予備調査であるが、その結果、学位水準として C1 が妥当ではないかという示唆を得た。次に、CEFR のチェックリストを 2 年次と 4 年次のコースの初めと終わりに記入してもらい、CEFR に準じた学生の到達度を測ってみた。得られた結果としては、2 年次の B１レベルのチェックリストは適当であるが、4 年次の C1 レベルのチェックリストは授業とより整合性を持たせる必要があることが挙げられる。

Establishing Learning Outcome Checklist Incorporating CEFR Standard into Speaking and Listening Skills Development

Kazumi Tanaka　SOAS, University of London

The QAA Subject Benchmark Statement published in 2007 states that ‘graduates in language honours at Threshold standard should achieve at least level C1 in the CEFR…[and at] Typical standard… C2 in the CEFR’. The CEFR has become a standard which we need to incorporate into the curriculum. This presentation focuses on two questions:

1) What CEFR level should we set for our degree students to achieve?
2) Is using CEFR checklists as learning outcome for speaking and listening skills feasible?

The CEFR self-assessment grid was used to collect data from Year 2 and Year 4 students in October regarding their levels. The results from this preliminary survey show that the achievable target for the degree programme is C1 level. The CEFR checklists for speaking and listening skills were conducted at the beginning and the end of courses for Year 2 and Year 4 students to determine the levels achieved and what the students were able to do. The results demonstrated that the Year 2 checklist reflected the classroom teaching and that the checklist was a good tool, but for Year 4, the checklist was shown to be less aligned to the classroom contents.

（ポスター発表）

日本における留学生のための日本語環境づくりの実践
―ヨーロッパ出身学生の地域イベントへの主体的参加事例に焦点をあてて―

国際教養大学　阿部祐子

本発表は、大学の国際化を目指し英語環境を重視している地方小規模校における、留学生のための日本語や日本社会と接触しやすい環境づくりに関する実践報告である。これまでの取り組みの概要と 2009 年冬に行った地域参入の体験について、欧州学生に焦点を当てて報告する。これまで、会話パートナー、オープンクラス、日本社会について討論やプロジェクトを行うコースの新設などを行ってきた。2009 年冬には、地域の雪祭りにホストの一員として主体的な参加を試み、その前後に留学生（欧米系 6 人、アジア系 9 人／日本語レベル中級～上級）に対して半構造化面接を行い、日本語力、文化理解度、日本人との親密度、に関しての認識の変容について調査した。その結果、全員が会話力の向上、親密度の深まりをについて言及し、大半が地域への理解や愛着感が深まったと回答した。特に欧州の学生は、事前の日本人との接触が少なく変容が大きかったことから、このような機会の提供は有効だと考えられる。

Creating Authentic Japanese Language Environment for International Students in Japan: Participation of European Students in Community Events

Yuko Abe　Akita International University

This presentation is a report on an attempt to create authentic Japanese language environment for international students coming to a university emphasizing globalization in its programs, located in the rural area of Japan. Since the emphasis at the university is on global scale issues and almost all education is in English, which motivates Japanese students to avoid using their mother tongue, international students do not have very good linguistic and cultural environment to improve their Japanese language proficiency and to have direct contact with Japanese culture. For that reason I have created several programmes to encourage the interaction of international students with Japanese students and the community, such as Japanese Conversation Partner Programme, or "Cultural Background of Japanese Language" course. In the presentation, I am providing an overview of my practices, focusing on a course in which students participated in a local winter festival not as visitors, but as hosts. The semi-structured interview with all students has been conducted before and after the course providing data which confirm the improvement of students' language skills as well as development of their personal relationships with Japanese students and the members of the community. Students have reported improvement in their understanding of Japanese culture and development of positive feeling towards inhabitants of the local area. Bigger changes can be observed in European students than Asian students who more frequently already have developed positive relationship before the course.

（ポスター発表）

留学生と日本人の混成クラスにおける異文化能力向上への取り組み

静岡大学国際交流センター　原沢伊都夫

本発表は、留学生の異文化コミュニケーション能力向上に向けての取り組みの報告である。このクラスは参加型であり、学習者主体であり、日本人学生との混在クラスであるという点で、伝統的な教師主導型の授業とは異なる、学習者自身による学びの具現化をサポートする教育活動である。授業の狙いとしては、異文化コミュニケーションの視点で留学生の日常的な体験を見つめなおすことで、異文化に対する認識を深めていくことである。言い換えれば、日本という異文化とのかかわりの中で、学習者自身が自らを振り返り、気づき、学んでいくことによって、個々の人間的成長を促していく教育活動である。このような狙いの検証として、学生のレポート（5 回提出）の観察とともに、授業の最後に行う無記名アンケートにより、授業の具体的成果を考察した。結果として多くの学生に人間的成長を認めることができたが、授業の改善点も明らかになった。このことを踏まえて、次年度に再度同様の授業を異なる学生に行ったところ、前回よりもさらに効果が上がったことがアンケート結果によって認められた。今回の発表では授業の概要とともに、異文化コミュニケーション能力が日常生活で活用される事例についても触れたい。

Tentative Approach to Improve Students' Competence of Cross-cultural Communication in a Mixed Class of International and Japanese Students

Itsuo Harasawa　Shizuoka University

This poster presentation is a report on a tentative approach to improve students' competence in intercultural communication in a Japanese language class. The class, distinguished from traditionally teacher-oriented lectures, is learner-centered which helps the students to learn by themselves through participatory learning in a mixed environment of international as well as Japanese students. The aim of this class is that the students enhance their understanding towards the different culture in looking at their daily activities from the view of cross-cultural communication. This is to say, this teaching program encourages students to reflect on their lives and learn something about different cultures as well as find a better way to communicate with someone from a different background. This presentation shows how the class was organized and how students developed their communication skills after thoroughly examining lesson content along with the results of a questionnaire completed by the participants.

BATJ Journal No.11: pp.45-51
© 2010 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

ワークショップ報告　Workshop Report

「話す力」再考
何を指導し、どう評価するのか
（BATJ 初夏研修会報告）

ロンドン大学 SOAS　岩﨑典子

1. はじめに

2010 年 BATJ 初夏の研修会は「話す力」とは何かを再考し、それを指導や評価法に生かすことを目的として行われ、主に筆者が講師を務めた[1]。まず、1 日目には、ACTFL（American Council on Teaching Foreign Languages）が長年の実績と研究に基づいて実施している OPI（Oral Proficiency Interview）を知るための研修（Familiarization Workshop）を行い、その後、ACTFL の口頭能力基準、また、それに則った OPI の方法（インタビューの構成、質問の仕方など）の教室活動やアセスメントへの応用の可能性について話し合った。2 日目には、アセスメントの実践報告に基づいて「話す力」の評価について話し合ったあと、「話す力」の指導と評価を再考するにあたり考慮したい点について議論した。以下、順に報告し、まとめたい。（本稿では、実際に評価に使う具体的な方法を「アセスメント」と呼び、一般的な意味で評価をすることを「評価」と呼ぶ。）

2. ACTFL OPI

2.1 開発の背景

ACTFL の口頭能力基準は、米国で外国語教育を扱っている省庁の情報交換機関（ILR: Interagency Language Roundtable）が 1950 年代に開発した言語運用能力の記述に基づいている。しかし、ILR の基準（0 から 5）は、高度な言語能力を問われる省庁の人材の能力を測るためのもので、中等・高等教育で外国語を学ぶ学習者には不適切であったため、1980 年代に ACTFL が ILR の基準の 0 から 3 を細分化した学校教育に相応しい基準を作成し、何度かの改訂（特に 1999 年）を経て現在に至る。

この ACTFL OPI は、教育機関のコースで通常行われる学習項目を習得したかどうかを評価する到達度テスト（achievement test）とは違い、カリキュラムに関わりなく目標言語の運用能力の熟達度を能力基準と照合して測る熟達度テスト（proficiency test）である。

2.2 プロフィシェンシーのレベルと基準

主要レベルは、上から、超級・上級・中級・初級の 4 段階だが、上・中・初級はさらに上・中・下の下位レベルに分けられる。基準は以下の 4 つの要素からなる。（ここでは簡略化しているため、詳しくは牧野他 2001 などを参照されたい。）

機能・タスク： 何が**できる**かについての記述。例えば、中級なら質問をしたり、簡単な会話や買い物をしたりすることができ、旅行中にあまり不自由しない。上級なら過去の出来事の報告、映画などの粗筋や機器の使い方など順序立てて説明できる。超級なら自分の意見を明らかにするだけではなく、根拠をあげて裏付けることができる。

場面・内容：初級・中級では自分のことや身近な話題を、上級では社会問題など自分の身の回り以外の話題についても話せる。超級ではさらに専門的なことや普段はあまり話題にならない抽象的な話題についても話せ、会議などフォーマルな場面でも場に相応しいやりとりができる。

テキストの型：初級話者は必ずしも文を用いず、単語の羅列や断片的な発話も多いが、中級話者は安定して文を用いて話せ、上級話者はまとまりのある段落で話すことができる。さらに超級話者は段落と段落を巧みに接続して複段落で話せる。

正確さ：文法、語彙、発音、社会言語学的能力、語用論的能力、流暢さを含む項目だが、鍵となるのは、母語話者の理解の度合いである。非母語話者の日本語に慣れていない母語話者が学習者の発話を聞いても難なく理解できる発話なのか（上級以上）、非母語話者の発話に慣れていれば学習者の言わんとすることが理解できる発話なのか（中級）、非母語話者の発話に慣れていてもわかりにくい発話なのか（初級）ということが指標となる。超級の場合はさらに、パターン化した誤りなしに正確に話しているかどうかが指標となる。

2.3 インタビューの目的と方法

OPI においてインタビューの目的は、**2.2** に挙げられた基準に沿ってレベルを判断するためのデータを取ることにある。言い換えれば、どのレベルの発話なら維持でき、どのレベルの発話なら維持できないかを判断できるよう、各被験者が維持できるタスク・機能の遂行を求めると共に、主要レベルが一段階上の、維持するのが難しいと思われるタスク・機能の遂行を求める質問をする必要がある。前者は「レベルチェック」、後者は「突き上げ」と呼ばれる。レベルチェックと突き上げは、被験者のパフォーマンスを探りながらレベルの調整をしつつ何度か繰り返し行う。

インタビューは、まずウォームアップから始める。インタビュアーはその間、インタビュー中に話題にできそうな項目を探り、準備しておくつもりで、出身地や専攻、趣味等の様々な話題について簡単に質問する。その後、レベルチェックと突き上げを繰り返しながら、だいたいのレベルを判断する。そして、レベルと目的（突き上げかレベルチェックか）にふさわしいロールプレーを行って、最後に被験者が達成感を持って終われるよう容易な会話でクールダウンをして終わる。

有効な OPI を行うための鍵となるのは、目的に相応しい質問をすることである。言い換えれば、インタビューは被験者の能力の査定に必要なデータを取るのに相応しい質問かどうか（描写を求めるべきか、出来事のナレーションを求めるべきか）を常に意識して質問する必要がある。また、インタビュアーは学生の誤りを直したり英語で助け舟を出したりという教

師にありがちな行動は控え、被験者の話す内容に興味を持って耳を傾ける、英語のわからない日本語話者に徹して対応する。

2.4　教室活動やアセスメントへの応用の可能性

前述のようにOPIは熟達度テストであるので、プレースメントや課程修了時のテストとして採用されることはあるが、一般にそのままの形式で教育機関において採用されることは少ない。しかし、言語能力の段階を、遂行できるタスク・機能によって定義するという機能重視の考え方や各段階の能力の記述が、コースやプログラムの最終的・段階的目標の設定に用いられることは多い。米国では、口頭能力だけではなく4技能すべてについての記述のあるACTFL Proficiency Guidelinesが、文法偏重のカリキュラムや教室活動からタスク・機能重視の教室活動への移行を促す原動力ともなった。

実際、タスク・機能重視の教室活動には、OPIの方法（ロールプレー、遂行すべきタスク・機能の明らかな質問など）が生かせるだろう。さらに、山内（2005）は、タスク重視にとどまらず、さらにそれを進めた「タスク先行型」の指導を提唱している。すなわち、学習者にあえて少し難しめのタスク（突き上げ）を与え、言語的挫折を起こさせたあと、挫折の要因となった学習者が習得していなかった文型や表現を指導するというものである。OPIでは能力の限界の裏付けとしてレベルの判断に使う「言語挫折」を、教育のチャンスとして生かしてはどうかという非常に興味深い提案である。（実践報告や効果を実証する研究はまだなされていないようである。）

3.　アセスメントの実践報告

2日目には、まずキングズ・カレッジ（新井峰子・谷口かおり）、リーズ大学（森本一樹）、ハル大学（宮入朋子）の3大学から、話す能力のアセスメントの実践報告があった。研修会の参加者も、実際のアセスメント（または模擬練習）の録音を聞いたり録画を見たりしながら、各大学の評価基準と評価の様式（用紙）を参照して学生の話す能力の評価について考えた。キングズ・カレッジの場合は学生が事前に準備した「ロールプレー」と教師の質問による「自由会話」、リーズ大学では学生が事前に準備したスキットと教師の質問による質疑応答があり、両大学とも、準備したスクリプトに基づくパフォーマンスと教師の質問に対するその場での応答という二つのタスクに基づいての評価という共通点がみられた。

発表者と参加者の双方から、事前準備を求めるアセスメントは試験前の学習者の学習動機を高めるという利点が挙げられた。実際、学生の熱心な勉強の成果である流暢なロールプレーやスキットはその証だろう。一方、暗記したスクリプトのロールプレーやスキットの評価が話す能力のアセスメントとして妥当なのかいう疑問の声もあった。確かに暗記したスクリプトのロールプレーやスキットは自発的会話とは異なり、それだけでは話す能力の判定には不適切だが、発表のあった2校では、それを補うための質疑応答がなされている。それぞれのタスクの目的を明確にして評価基準もその目的に相応しいものを用いれば、この方法も妥当で有意義なアセスメントであろう。さらに、スクリプトに則ったロールプレーやスキットを用いることで、従来見過ごされがちだった「話す力」のいくつかの側面を積極的に指導し評価することができるのではないかと考える[2]。これについてはセクション4で述べる。

報告されたハル大学のアセスメントは、事前に学生が準備してきたテーマ「お見合いと恋愛」

についてのグループディスカッションのパフォーマンスを評価対象とするという非常に興味深いものであった。新しい試みだけに発表者からいくつかの疑問・問題点が挙げられ、それをもとに議論が進められた。挙げられたのは、発話量の不均衡、教師の役割（どのぐらい介入すべきか）、適切なトピックとはどういうものかなどであった。授業で司会の方法なども含めたディスカッションの指導もしておけばいいのではないかという提案もあった。確かにそうすれば教師がさほど介入しなくても学習者同士でディスカッションする力が養えるだろう。全員が司会役を務めるとなるとアセスメントが時間的に難しくなりそうだが、テーマに沿ったいくつかの質問が事前に学生に与えられていたので、各学生が質問一つの担当となり主導権を持ってほかの学生に意見を求めるという形式なら可能なのではないだろうか。とかく教師が質問をするという形で授業も口頭試験も進められることが多いが、学習者が質問をしたりグループディスカッションの司会をしたりなど主導権をもって話せるよう指導し評価をする方法を考えるいい機会となった。

4. OPI や従来のアセスメントでは測りがたい「話す力」

OPI の運用能力の記述には含まれていないが、「話す力」として注目してはどうかという能力をいくつか挙げてみたい。社交的・対人的コミュニケーション能力、感情の表現、マルティモダリティ、そして、「複言語主義」（複数の言語・文化を知る話者として言語・文化間の媒介ができる）である。また、話し言葉特有の表現を教え、それを測っているかどうかということも考える必要があるだろう（普段気づかない話し言葉の特徴については Hughes 2002 を参照されたい。また、話すため、聞くための文法などそれぞれの特徴に注目して文法を教えることを取り上げた野田 2005、日本語の話し言葉に特有の無助詞の指導を取り上げた Iwasaki & Sadler 2006 も参照されたい）。本報告では、研修で特に焦点となり、また相互に深く関わる社交的・対人的コミュニケーション能力、感情の表現、マルティモダリティについて簡単にまとめたい。

4.1 社交的・対人的に円滑なコミュニケーション

OPI の運用能力の記述には、社交的・対人的に有効な「話す力」は触れられていない。外国語教育では一般に情報の伝達が重視され、社交的・対人的コミュニケーション能力が議論や指導の対象となることは少ないようだ。しかしながら、人との関係を円滑にすることは、本来のコミュンケーションの重要な目的の一つであろう。

Common European Framework of Reference（CEFR）の can-do statements にはいくつかこれに関わる項目がある。CEFR では、話す能力は産出（production）とやりとり（interaction）に分類されているが、「やりとり」には「社交的なやりとりをする」という項目があり、感情表現に関しては C1、B2、B1、A2.2 のそれぞれの能力に次のような記述例がある [3]。

表 1：感情の表現に関わる CEFR の can-do statements

C1	感情表現、間接的な示唆、冗談などに混ぜて、社交上の目的に沿って、柔軟に、効果的に言葉を使うことができる。
B2	気持ちのありようを伝え、出来事や経験の持つ個人的重要性を強調することができる。
B1	驚き、幸せ、悲しみ、興味、無関心などの感情を表現し、また相手の感情に反応することができる。
A2.2	簡単な言葉で自分の感情を表現することができる。

私たち日本語教師は、これらの can-do statements にあるような社交上に役立つ表現や感情表現の能力を培えるよう努めているだろうか。

4.2　感情の表現

上記のように社交的やりとりに感情を表現すること不可欠であるが、感情の表現の指導やアセスメントも取り上げられることが少ない。しかし、近年、第二言語習得やバイリンガリズムの研究で感情語彙や感情表現が注目されている（例えば、Dewaele 2008a、Pavlenko 2008）。また Dewaele（2008b）は、非母語話者の視点から感情の表現や社会言語学的適切さを見る必要を唱えている。

適切さの問題は、感情の表現にも社交的能力にも関わる。Dewaele（2008b）は、先行研究（Dewaele 2005a/b）で一般には無礼なフランス語の俗語やののしりの言葉を母語話者がくだけた場面で使うことは適切とされることを報告しているが、外国語教育にそういった言葉を取り入れるかどうかは難しい問題だとしている [4]。日本語にも同様のことが言える。例えば、筆者が以前教えた学生に日本留学からアメリカ帰国後日本で日本語について学んだことを聞いたところ、日本語の授業では下品だから使わないように言われた「おまえ」、「メシ」、「食う」などの言葉が若い男子学生の間では親近感を高めるために普通に使われていることに気づいた、ということであった（Iwasaki, submitted）。若い男子学生同士の会話では、この学生の観察のとおりの言葉の使用がみられるが、日本語の授業では、教室内で使うには「下品で不適切」な言葉だとみなされるために、学習者はこのような言葉を使う機会もなく、また、親近感を高める手段となるということも知らないことが多いのではないだろうか。実は 20 歳前後の学生にとって同世代の学生と親しくし、冗談を言ったり時には怒りを表現したりすることは教室で「適切な」言葉を使って教師の質問に答えることと同様に（またはそれ以上に）重要なことなのかもしれない [5]。

4.3　マルティモーダルなコミュニケーション

豊かな感情の表現のためにも、効果的な社交的コミュニケーション能力のためにも、発声の仕方（抑揚、感動詞の使用など）といった言葉に直接関わる項目をはじめ、ジェスチャー、表情、視線など、聴覚だけではなく視覚など様々な感覚（モダリティ）を駆使したコミュニケーションが重要であろう。Block（2009）はこのような能力をマルティモーダル・コンペテンス（multimodal competence）と呼び、言語教育の「言語」の捉え方を問い直して、場面場面に存在する様々な意味伝達のリソースをも考慮した言語教育を提唱している。

5. 指導とアセスメントのためへの提言

もし上述の三つの側面（社交的・対人的コミュニケーション能力、感情表現、マルティモダリティ）を高めるよう指導し、評価するとすれば、どのような方法が考えられるだろうか。

まずは、テレビドラマや映画の適当なシーンを学生と共に見て、感情表現、社交的コミュニケーション、マルティモダリティを観察し、母国語での感情表現やジェスチャーとの違いやその効果の違いについて話し合ってはどうだろうか。（母語の違いによるジェスチャーの違いについては Kita 2008 を、第二言語習得研究におけるジェスチャーの研究については吉岡 2009 を参照されたい。）そして、観察して理解したあと、言語だけではなく姿勢、視線、表情、身振り手振りすべてを参考にしながら実際に暗唱しながら演技をするとマルティモ―ダルなコミュニケーション能力を高めるのに役立つと考えられる。

さらに、3 の実践報告のアセスメントに用いられていたようなスクリプトに基づくスキットやロールプレーを、話し相手、内容などを工夫して実際の授業でも積極的に取り入れるといいだろう。感情表現、社交的コミュニケーション、ジェスチャー等についても一緒に考え指導しながら練習し、アセスメントでも、それをパフォーマンスの一部として取り入れるといいのではないだろうか。学生同士や親しい友人間の会話など、普段の授業中のやりとりでは練習しにくい状況を設定して、さまざまな感情を伝える練習を試みるといいかもしれない。感情表現の学習やスクリプトの参考書としては、中級以上の学生には、Maynard（2005）などが参考になる。

6. 最後に

2010 年初夏研修会では、3 大学から実例の録音・録画を含む実践の報告があったことでテーマについての意見交換が具体的かつ身近なものになり、とても有意義であったと思う。今回の OPI ファミリアライゼーション・ワークショップ、実践報告、意見交換をもとにした「話す力」の指導や評価に関わる議論や考察が続くこと、また、新たな試みの実践報告やアクションリサーチなどを BATJ の大会やワークショップで聞かせていただけることを期待してやまない。

注

[1] 研修会の開催にあたっては、運営委員長の宮入朋子先生、会長の柏木美和子先生をはじめ BATJ 役員の先生方が、きめ細かく多大なご尽力をしてくださった。ここに感謝の意を表したい。

[2] もう一点、疑問の声があがったのは、教師が添削をしていないロールプレーやスキットのスクリプトを学習者が暗記することの学習効果の是非である。筆者の経験に基づく個人的見解は、スクリプトは事前に添削して、何度か推敲する機会を与え、最終稿を暗記するよう指導してはどうかというものである。また、評価に関しては、スクリプトとパフォーマンスとは別に評価するといいだろう。スクリプトの評価では、ストーリー展開の工夫、用いられた語彙・文法・表現の豊かさや正確さを、パフォーマンスの評価では、演技、発音、抑揚、流暢さ、文法運用の正確さを評価するといいのではないだろうか。

[3] ここで使用した CEFR の can-do statements の和訳は、JF 日本語教育スタンダードのウェブサイトから引用した。（http://jfstandard.jp）

[4] Dewaele（2008b）本文では、Dewaele（2005b）でこの観察をしたとしているが、実際には、Dewaele（2005a）で報告された観察のようである。

[5] 教科書も CEFR の can-do statements や ACTFL 基準の記述も「インフォーマル」な場面の方が「フォーマル」な場面のやりとりよりも習得しやすいということを前提としているようである。しかし、この場合の

「インフォーマル」は「フォーマルではない」という意味だと捉えたほうが良さそうである。実際には、真にくだけた場面での**親しい**友人とのやりとりで使われる日本語は、日本語を外国語として海外で学習する学生にとっては習得が難しいと思われる。学生のニーズが同世代の学生と日本語で交わることも含むのなら積極的に指導する必要があるだろう。

参考文献

牧野成一・鎌田修・山内博之・齋藤眞理子・荻原稚佳子・伊藤とく美・池崎美代子・中島和子（2001）『ACTFL OPI 入門』，アルク．

野田尚史（編）（2005）『コミュニケーションのための日本語文法』，くろしお出版.

山内博之（2005）『OPI の考え方に基づいた日本語教授法　―話す能力を高めるために―』，ひつじ書房.

吉岡慶子（2009）「第二言語習得におけるジェスチャー研究」，『第二言語としての日本語習得研究』12，127-143.

Block, D. (2009) Communicative Competence Reoriented: Multimodality and embodiment. (11/6/09) Plenary address, Nordic Second Language conference, Helsingør, Denmark.

Dewaele, J-M. (2005a) The effect of type of acquisition context on perception and self- reported use of swearwords in the L2, L3, L4 and L5. In *Investigations in Instructed Second Language Acquisition,* Alex Housen and Michel Pierrard (Eds.), 531-559. Berlin: Mouton de Gruyter.

Dewaele, J-M. (2005b) Investigating the psychological and the emotional dimensions in instructed language learning: Obstacles and possibilities. In L. Ortega (Ed.) Reconceptualizing research on L2 learning across education contexts, Special issue of *The Modern Language Journal,* 89 (3), 367-380.

Dewaele, J-M. (2008a) Dynamic emotion concepts of L2 learners and L2 users: A second language acquisition perspective. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11 (2), 173-175.

Dewaele, J-M (2008b) Appropriateness in foreign language acquisition and use: Some theoretical, methodological and ethical considerations. In R. Manchón and J. Cenoz (Eds.), *Doing SLA Research: Theoretical, methodological, and ethical issues*. Special issue of the *International Review of Applied Linguistics*, 46 (4), 235-255.

Hughes, R. (2002) *Teaching and Researching Speaking*. London: Pearson Education.

Iwasaki, N. (submitted) Learning L2 Japanese politeness and 'impoliteness': Young American men's dilemmas during study abroad. A manuscript submitted to *Journal of Japanese Language and Literature*.

Iwasaki, N. & Sadler, M. (2006) Focus on functions in Japanese language classrooms: An output-based approach to teaching appropriate particle use for the purpose of speaking, *BATJ Journal*, 7, 17-31.

Kita, S. (2008) How lexicon, syntax and pragmatics shape the gesture behaviour of Japanese speakers, *BATJ Journal,* 9, 54-59.

Maynard, S. K. (2005) *Expressive Japanese: A reference guide to sharing emotion and empathy*. Honolulu: University of Hawaii Press.

Pavlenko, A. (2008) Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11 (2), 147-164.

2009-2010 BATJ Diary

2009 年 9 月 14 日　BATJ Journal 10 号発行

2009 年 9 月 25 日　　於: ロンドン大学 SOAS
SIG*:　第 34 回ロンドン勉強会「音声」

*SIG = Special Interest Group

2009 年 10 月 24 日　　於: 国際交流基金ロンドン日本文化センター
Seminar:　Towards a Reconstruction of Proto-Japonic; the ancestor of mainland Japanese and Ryukyuan languages
Speaker:　Dr. Kerri Russell (University of Oxford)

2009 年 11 月 14 日　　於: ロンドン大学 SOAS
SIG 1:　第 1 回 BATJ ロンドン「発表しよう」
SIG 2:　第 1 回 CEFR 研究会

2009 年 11 月 27 日　　於: ロンドン大学 SOAS
SIG:　第 35 回ロンドン勉強会「音声」

2009 年 12 月 5 日　　於: ロンドン大学 SOAS
セミナー 1:　仏アルザス欧州日本語教師研修会からの考察
講師:　高橋泉子（BATJ 会員、シェフィールド大学）
セミナー 2:　タスクを重視した日本語指導(TBLT)と CEFR
（日本語教師上級研修プログラム報告）
講師:　百濟正和（BATJ 会員、カーディフ大学）

2009 年 12 月 15 日　ニュースレター第 24 号発行

2010 年 1 月 29 日　　於: ロンドン大学 SOAS
SIG:　第 36 回ロンドン勉強会「音声」

2010 年 1 月 30 日　　於: 国際交流基金ロンドン日本文化センター
セミナー:　文法項目の習得過程の長期的考察ー受身の場合
講師:　古川彰子（BATJ 会員、レディング大学）

2010 年 2 月 27 日　　於: ロンドン大学 SOAS
第 5 回大学生のための日本語スピーチ・コンテスト
スピーチ部門カテゴリー1
　優勝:　Antoni Slodkowski (SOAS, University of London)
　　「ODA 政策の政治的・社会的影響：日本はどう世界に貢献すべきか」
　2 位:　Harriet Mary Jones (University of Cambridge)
　　「日本の低犯罪率の『副産物』は通り魔事件？」
スピーチ部門カテゴリー2
　優勝:　William Kwang Won Kim (Imperial College London)
　　「特許の副作用」
　2 位:　Anthony Chow (Imperial College London)
　　「神道と私」

グループ・プレゼンテーション部門
　地域社会・ユーモア賞:　リーズ大学のおうむ（University of Leeds）
　　Adam Featherstone, Jessica Dang, Miruna Zegheru
　　「オットリー・ラン」
　時代感覚賞:　これこれグループ（Imperial College London）
　　Aditya Sutandhi, Chia Ren Tan, Ruixi Song, Wee Seng Wong
　　「ロンドンのオリンピック 2012 年」
　伝統文化賞:　ソアスどっこいしょ（SOAS, University of London）
　　Helen Jardine, Katherine Dipple, Kinga Kazanecka, Tim Laméris
　　「英国の変なフェスティバル」
　現代社会賞:　青い星（University of Birmingham）
　　Cristina Muresan, Kellie Daniels, Lena Silk
　　「ビッグブラザー」

2010 年 3 月 13 日　　於: ロンドン大学 SOAS
SIG 1:　第 2 回 BATJ ロンドン「発表しよう」
SIG 2:　第 2 回 CEFR 研究会

2010 年 3 月 19 日　　於: ロンドン大学 SOAS
SIG:　第 37 回ロンドン勉強会「音声」

2010 年 3 月 29 日　　於: マンチェスター大学
SIG:　Task-Based Learning Research

2010 年 5 月 15 日 - 16 日　　於: 国際交流基金ロンドン日本文化センター
初夏の研修会　「話す力」再考～何を指導し、どう評価するか？
講師:　岩﨑典子（BATJ 会員、ロンドン大学 SOAS、ACTFL 公認 OPI トレーナー）

2010 年 5 月 21 日　　於: ロンドン大学 SOAS
SIG:　第 38 回ロンドン勉強会「音声」

2010 年 6 月 7 日　ニュースレター第 25 号発行

2010 年 6 月 12 日　　於: 国際交流基金ロンドン日本文化センター
セミナー:　日本語の習得研究から学ぶ「わかる」から「できる」への実践
講師:　迫田久美子教授（広島大学大学院、国立国語研究所客員教授、オックスフォード大学客員研究員）

2010 年 7 月 3 日　　於: 国際交流基金ロンドン日本文化センター
セミナー:　JF 日本語教育スタンダード
講師:　島田徳子先生（国際交流基金日本語国際センター）

2010 年 7 月 3 日　　於: ロンドン大学 SOAS
SIG:　第 39 回ロンドン勉強会「第 13 回 BATJ 大会基調講演者久保田竜子先生の著作を読む」

2010 年 9 月 3 日 - 4 日　　於: レディング大学
第 13 回 BATJ 大会
基調講演:　久保田竜子教授（ブリティッシュコロンビア大学）
Invited Speech: Dr Alan Tonkyn（University of Reading）

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. They should comprise 6-7 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. They should comprise 6-7 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. They should be no more than three 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 July 2010)

Submissions and Enquiries to
Mr Kazuki Morimoto, BATJ Journal Coordinator
Department of East Asian Studies
University of Leeds
Leeds, LS 2 9JT
E-mail: **K.Morimoto@leeds.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 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

	UK & Ireland	Overseas
Annual Membership Fee	£ 25	£ 35
Annual Student Membership Fee	£ 15	£ 25
Annual Institutional Membership Fee	£ 75	£ 105

*The above fee for Institutional Membership includes up to 3 individual members of an institution. When the membership exceeds 3 members, there will be an extra fee of £25 (£35 for overseas) per additional member. Institutional Membership fees are paid to BATJ directly by the institution.

To be paid on 1st of October each year

Application for membership 入会申し込み

Please visit the BATJ website. 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: Miwako Kashiwagi
Department of Japan and Korea
School of Oriental and African Studies
University of London
Thornhaugh Street, London
WC1H 0XG UK

E-mail: mk56@soas.ac.uk

www.batj.org.uk

編集後記

BATJ Journal 第 11 号をお届けします。今号は、投稿が少なく大変残念でした。論文の部には投稿がなく、ノート部門には 3 本の投稿があり、2 本が掲載されています。修士論文紹介の部には 1 本の投稿がありました。この数年ジャーナル委員会は、「*BATJ Journal* に投稿しよう」というセミナーを催し、Special Interest Group (SIG)「発表しよう」を設け、会員の意識を高め、現場からの発信を促進するよう目指してきました。次号には多くの投稿があることを心から期待しています。

BATJ Journal 8 号から 10 号までは SOAS で印刷してきましたが、この夏コーディネーターが田中和美から森本一樹にバトンタッチされ、11 号はリーズ大学で印刷されました。*BATJ Journal* が BATJ の一つの柱であり続けることを願ってやみません。

（コーディネーター）

***BATJ Journal*　Editorial Staff**

Misako Kanehisa	金久みさ子	SOAS, University of London
Kazuki Morimoto	森本一樹	University of Leeds（次期コーディネーター）
Kaori Nishizawa	西澤芳織	University of Oxford
Junko Ogawa	小川順子	University of Birmingham
Mika Takewa	武輪美香	University of Leeds（BATJ 役員）
Hiroko Tanaka	田中博子	Japan Foundation London Language Centre
Kazumi Tanaka	田中和美	SOAS, University of London（コーディネーター）

JAPAN CENTRE BOOKS DELI FOOD HOME

平素よりジャパンセンターをご利用いただきまして誠に有難うございます。おかげさまで今年で創業34年を迎えました。ひとえに皆様からのご愛顧の賜物でございます。弊店は All Japan in one shop を目指し「食」「健康」「知」をテーマに、さらに多くの商品、より良いサービスを目指し従業員一同努力する所存でございます。今後ともごひいき頂きますようよろしくお願い申し上げます。

BOOK SHOP
TEL 020 3405 1150　FAX 020 7930 7754

ノン・ジャパニーズのお客様のご来店が多いため、日本語学習書のみならず、英語で書かれた日本関連書籍（日本料理、庭・インテリア、デザイン、小説、おりがみ、習字、生け花等）の品揃えには力を入れております。また日本語教材の各大学からの受注のほかに、各地日本人学校補習授業校の教材配給、現地校へのクラスルーム用おりがみ、お習字道具などの発送も承っております。お気軽にお問い合わせください。各種国語ノート、漢字練習帳、タテ書きノート、単語帳なども日本語学習者の方から好評いただいております。

出張販売、スクール・トリップの受付
TEL 020 3405 1150　FAX 020 7930 7754

弊社内営業チームが誕生しました。ご要望がございましたらバンに商品を積んで貴校へお伺いいたします。日本語テキスト以外にもお寿司、自家製菓子パン、お菓子、ソフトドリンク、雑貨類などもお持ちできます。アジアン・ウィークやジャパニーズ・ディなど企画がございましたらご相談ください。また日本体験旅行の一環で生徒さんが引率の先生とご来店されるケースが増えております。事前にご連絡いただけましたら対応させていただきます。

ONLINE SHOPPING
www.japancentre.com

ジャパンセンターオンラインショップなら主教材、副教材、辞典に至る日本語教材を24時間いつでもご注文いただけます。また送料も英国国内25kgまで一律です。英国外への発送も承っております。学生さんにも是非お勧めください。

www.japancentre.com | bookshop_manager@japancentre.com 14-16 Regent St London SW1Y 4PH | Mon-Sat 10:00- 21:00 Sun 11:00- 19:00

にほんご教材なら JP-Books

JAPAN LANGUAGE CENTRE (Europe) 開設！

★日本の教材出版社とタイアップし、日本語教材をお安く確実にお届けします。
★日本語教材個人向けオンラインショップがご利用が頂けます。

JP-Booksは、日本出版貿易株式会社（1942年創業）100%現地法人です。北米現地法人のJAPAN LANGUAGE CENTER(America)に続き、この度JP-Books内に開設致しました。

大学採用品などのお問い合わせ、お見積もりのご依頼は弊社Japan Language Centre **jlc@jpbooks.co.uk** までお気軽にご連絡ください

はやい！ Quick ロンドンに日本語教材の在庫を豊富に持っておりますので、**英国、欧州にはすぐにお届けが可能です。**「みんなの日本語」「げんき」などの人気商品は常備在庫しております。

やすい！ Affordable 弊社は各教材出版社より直接仕入れるため、余分な中間マージンが生じず、**一般雑誌、書籍よりお安い価格設定となっております。**学校、先生、学生さんへの割引も充実。習字道具、折紙、図表等教具も取り揃えております。

あんしん！ Trusted 弊社スタッフが、お問い合わせやご注文に関して、迅速かつ正確にご対応いたします。日本語教材購入に関するご質問がありましたら、お気軽にお問い合わせ下さい。

MITSUKOSHI LONDON　JP-Books (JPT EUROPE LTD.) 【日本出版貿易株式会社】

JP-Books JPT EUROPE LTD.
Open Mon-Sat 10.00-18.30
Sun 10.30-16.30

MITSUKOSHI,
Mitsukoshi B1, Dorland House,
14-20 REGENT STREET,
LONDON SW1Y 4PH UK

Tel: +44-(0)20-7839-4839
Fax: +44-(0)20-7925-0346
E-mail: info@jpbooks.co.uk
jlc@jpbooks.co.uk
Web: www.jpbooks.co.uk

A convenient schedule, state-of-the-art seats, top in-flight entertainment featuring 130 on-demand channels plus the finest Western and Japanese cuisine.

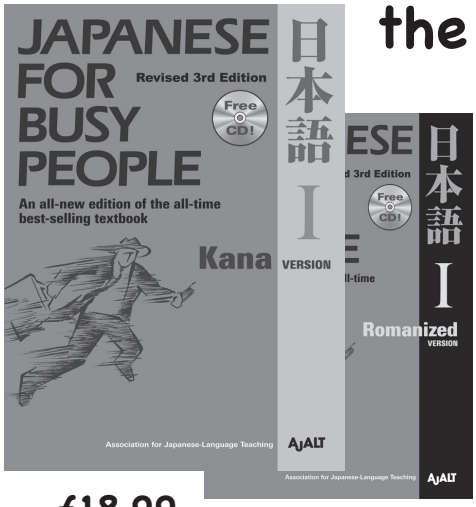
Coupled with our very competitive fares, book online at **www.uk.jal.com** and save on a ticketing service fee.

The next time you're looking for the most cost effective and best all round service from the UK to Japan and beyond, there's only one name to remember.

oneworld

www.uk.jal.com
Tel: 0844 8 569 700

JAL
JAPAN AIRLINES



the most thorough..
the quickest..
the easiest..
& still the best!

The 3rd Edition of this acclaimed series from the Association of Japanese-Language Teaching is in 3 volumes, with a further 6 support books. Contact Kodansha Europe for further details:-

rrp £18.99
with free audio CD
(Vol 2 £19.99; Vol 3 £21)

講談社 ヨーロッパ

Kodansha Europe Ltd. 40 Stockwell Street, Greenwich, London SE10 8EY *info@kodansha.eu*

www.kodansha.eu

土・日・祝も休まず営業
お気軽に日本語でご相談ください。

航空券・JRパス・ユーロスター・ホテル

ご旅行の手配は ゲンダイトラベルに おまかせください！

航空券、JRパスの24時間オンライン予約なら
いつでも便利な「ジャパントラベルセンター」へ。
ゲンダイトラベルの姉妹サイトです！
www.japantravel.co.uk

Gendai Travel Limited.
www.gendai.co.uk

6 Southampton Place, London WC1A 2DB ✆+44(0)20 7404 5375
営業時間：月-金 9.00-18.00　土・祝 10.00-15.00　日 11.00-16.00
travel@gendai.co.uk　Fax: +44(0)20 7831 9625

IATA　ABTA K9470/Y0164　ATOL PROTECTED

NAVIX
JAPAN . THAILAND . CHINA . UK . POLAND

Staying connected to deliver value

人と人との繋がりから価値が生まれる。
ナビックスは、世界中に広がるネットワークによって、
お客様と世界の市場を結んでいます。

navix.co.uk

ローカライゼーションの専門家だから実現出来る

Translation

翻訳資産（既に翻訳したドキュメントなど）と用語管理をデータベース化し、効率的な翻訳ソリューションを提案、実行します。40か国語対応。

Website Interactive

ターゲット市場にアピールするデザイン。コンテンツ管理システム（CMS）導入でHPの更新や多言語化が簡単、低コストで実現できます。Eコマースサイト、オンラインカタログ、インタラクティブコンテンツ、ニューズレターの制作と発行などを得意にしています。

Consultancy

翻訳やウェブサイト、オンラインマーケティングに関する案件の効果的な体制作り、コスト削減を提案します。 HPの維持費や翻訳のコストを削減したい、HPの更新活動やSEOに悩んでいる、実践的なプロモーション活動を展開したい、というお客様、お気軽にご相談ください。

Navix UK
7 Power Road, London, W4 5PY　t. 020 8994 4314　e: ideas@navix.co.uk

BATJ Journal No.11　2010
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 = 2010 年 9 月 1 日

© 2010 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

印刷製本　Print & Copy Bureau Estate Services, University of Leeds