BATJ Journal

No.12 2011

The British Association for Teaching
Japanese as a Foreign Language

BATJ Journal No12　2011

Contents 目次

Part I: Full Articles
論文の部

e-learning 音読授業における「発音セルフ・チェック」活動の実践　小熊利江　1

Part II: Short Papers
ノートの部

中上級学習者の語彙を増やすサポート一例　武輪美香　15

要旨　論文、ノートの部　Abstracts of Articles and Papers　22

Part III: BATJ 2010-2011 Activity Report
BATJ 2010-2011 年度活動報告

第 13 回 BATJ 大会基調講演
日本語・日本文化のクリティカルな指導ー理論から実践へ　久保田竜子　25

第 13 回 BATJ 大会発表要旨　Abstracts from the 13th BATJ Conference Presentation　37

ワークショップ報告　Workshop Report
欧州における JF 日本語教育スタンダード活用の文脈　福島青史　50
ーCEFR との比較検討よりー

2010-2011 BATJ Diary　60
BATJ Journal Guidelines for Contributors　62
BATJ Constitution　64
BATJ 入会案内　66
編集後記　68

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: Kazuki Morimoto, University of Leeds

Part I

Full Article

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

BATJ Journal No.12: pp.01-14
© 2011 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

e-learning 音読授業における「発音セルフ・チェック」活動の実践

モスクワ市立教育大学　小熊利江

1. はじめに

日本語の授業では、文法や語彙などの言語知識の理解と運用、読解や作文などの技能育成等が主な学習目標とされることが多い。そのなかで、言語知識の一要素である音声に関しては、体系的な指導があまり行われていないのが現状である。そのため、学習者は自身の発音の改善方法がよくわからず、また音声的知識の不足によって聞き取りの問題も起こっていると推察される。

戸田（2009: 47）によると「現在においても、日本語教育現場では十分に音声教育実践が行われているとは言い難い」とされ、その理由の１つとして「限られた授業時間の中で、発音練習にかける時間がない」という物理的制約が挙げられている。よく耳にする指導の例として、「ひらがな・カタカナの導入時に単音の発音を練習する」、「新しい語彙を導入するときにアクセントを指導する」などがある。時間的な制約のもとで、一貫性のある音声指導がなされず、各教師がその場その場で限られた範囲の指導を行っている状態であると言える。

また現在、効果的な日本語音声教育方法が確立されていないことも、教師が音声指導に消極的な理由として考えられる。松崎（2009: 116）は、音声教育のコースデザインを可能にするためには「指導技術のアイデアや実践例を数多く報告し、蓄積していく過程で、さらなる改善策を提案し、音声教育の質と量を向上させていくことに期待する」と述べている。つまり現段階では、よりよい授業実践の基礎となる実践報告の積み重ねが重要であり、まずは個々の教師が実践している指導の内容と方法を公開し、アイデアを共有することが肝要である。

本研究では、イギリスの大学において行われた音声指導実践の一例を報告する。実際の日本語教育現場で既に行われている授業活動に付加的に組み入れる形で、音声指導を行った試みである。この実践を報告することによって、限られた授業時間内に音声指導を効率的に組み込める可能性を提示したい。

2. 実践研究の目的

本研究では、大学の日本語コースにおける通常の授業活動に、音声指導を効率的に組み入れる方法の可能性を探る。もとになる授業活動は、コンピュータ室で行われた e-learning としての音読である。研究の目的は、以下の 2 点である。

(1) e-learning 音読授業に音声指導を組み入れた授業の具体的な内容と方法を記述するとともに、音声指導の内容として、学習者に自己の発音への意識化を促すために行った「発音セルフ・チェック」活動について詳しく示す。

(2) 「発音セルフ・チェック」活動を通した、自己の発音の問題に関する学習者の気づき、授業に対する学習者の意識や評価などについて分析を行い、「発音セルフ・チェック」活動の効果や改善の可能性を検討する。

3. 実践の概要

3.1 対象

対象は、イギリスの大学において日本語を専攻・選択科目等として学習する学生38人（初級後半～中級レベル）である。38人の受講する日本語コースはゼロスタートの学習者の2年目にあたり、大半の受講者が約半年後に1年間の日本留学をすることになっている。週5時間の日本語授業が行われており、その内訳は、文法中心の総合教科書授業[1]2時間15分、漢字と読解・作文授業2時間、音読授業30分[2]である。コースは2クラスに分けられ、2人の教師[3]が担当している。学習者は、それまで体系的な音声指導を受けていない。

3.2 音読授業の位置づけと音声指導導入の経緯

日本語コース内での音読授業の位置づけは、リスニング技能とスピーキング技能の育成である。授業には音読練習とともに、モデル朗読[4]の聴解も活動内容として含まれている。また、学習者が1人1台ずつコンピュータを使用するe-learningの授業形態をとっており、個々のペースでモデル朗読を聞き、音読音声の録音を行うことができるようデザインされている。

本コースに音読授業を取り入れている理由として、以下の要素が挙げられる。

(a) 言語技能の習得・・・日本語コースの主な授業は、文法と「読む」「書く」が中心のシラバスであるため、「聞く」「話す」活動を行う必要がある。
(b) 正確さを重視・・・・正確な聞き取り能力や発音能力の習得には、意味内容の伝達に重点が置かれる自由会話の授業は不適当である。
(c) オーセンティック教材使用と文化面の学習・・・総合教科書では触れることの少ない、ふだん日本人が鑑賞するようなものを教材に取り入れたい。

本コースの従来の音読授業では、モデル朗読の聴解や音読のほか、ディクテーションやシャドーイング、暗唱活動が行われていた。しかし毎週これらの活動を行い、折に触れて教師が発音のフィードバックを行っていたが、学習者の発音にあまり向上が見られなかった。発音能力の向上には、何らかの一貫した音声指導が必要だと考えられていたが、コース内に新たな授業活動を付加する時間的余裕はなかった。一方、発音の指導は、一斉授業より個々のペースで行えるe-learningが適していると言われている。そこで、既に行われているe-learning音読授業に組み入れる形で、一学期間の音声指導を試みることとなった。

3.3 音声指導の方法

戸田（2009: 50）は、日本語の発音が超級レベルの学習者にインタビュー調査を行い、以下の6つの「発音の学習成功者に共通する特徴」を挙げている。

(1) 音声的側面に焦点を当て、メタ言語として日本語音韻を学習していること。
(2) 発音に関する意識化がなされていること。
(3) 豊富なリソース（例：テレビ、ラジオ、ドラマ）を活用していること。
(4) 音声化した発音学習方法（例：シャドーイング、音読）を実践し、継続していること。
(5) 音声に関心があり、自ら高い到達目標を設定していること。
(6) 学習初期にインプット洪水を経験していること。

このうち既存の音読授業に組み込める音声指導として、またイギリスの大学2年生が行うのに適当な授業活動として、(1) 日本語音韻の学習と(2) 発音に関する意識化の2点に着目した。

一方、小河原（1997）は学習者の発音と聞き取りの関係について、他者の発音の聞き取りが正しくできていても、自分の発音が正しくできるとは限らず、自分の発音の聞き取りができてこそ正しい発音の産出につながると述べている。その上で、学習者が自分の発音のどこが問題かを認識し、妥当な発音基準を模索しながら適切な自己評価を通して発音を自己修正する「自己モニター」を学習方法として提案している。「自己モニター」が発音学習に有効であるとの研究（朴他 2005，池田・小河原 2009，房 2010）があることから、本コースにおいても、まず学習者に自身の発音に対して注意を向けさせ、問題を認識させることが重要であると考えた。

以上を考慮し、日本語音韻の学習と発音に関する意識化を促す具体的な方法として、教師が発音のチェック・ポイントを明示した上で、学習者が自己の音読の発音とモデル朗読を聞き比べる「発音セルフ・チェック」活動を行うことにした。発音のチェック・ポイントを明示することで、改めて日本語の音声的側面に焦点を当て、学習者に音韻学習を意識させることになる。また学習対象の音声項目を明確にすることによって、学習者が発音に注意を向けやすくなり、発音への意識化を容易にすることができると考えられる。さらに「発音セルフ・チェック」活動は、学習者が教師に頼らず自律的に学習を行えるような学習スタイルへの方向性も考慮されている。

3.4　音読授業のシラバス

学期内の音読授業の回数は 8 回[5]であった。一学期のシラバスを以下に示す。音読の題材は「冬が来た」（以下、詩1とする）、「雨ニモマケズ」（以下、詩2とする）、「笠地蔵」（以下、昔話とする）の3つである。音読の題材は、毎年異なるものが選定されているが、本コース受講者が約半年後に日本留学を行うことから、日本で暗唱すると感心されそうなものや、文化的知識の身に付けられるようなものにするという配慮がされている。

1、2 週目が詩 1 を題材にした活動、3、4、6 週目が詩 2 を題材とした活動、7、8、9 週目が昔話を題材にした活動である。教師からのフィードバックは、一定期日までにコンピュータ上に音読の録音を行った学習者のみに、文字または音声にて行われた。

1週目：　詩1モデル朗読の聴解、シャドーイング
2週目：　詩1の音読録音、**「発音セルフ・チェック」活動（試）**、詩1のディクテーション
3週目：　詩2モデル朗読の聴解、シャドーイング
4週目：　詩2の音読録音、**「発音セルフ・チェック」活動（I）**と「発音ピア・チェック」活動、詩2の音読録音
＜教師がコンピュータ上で学習者に個別に発音フィードバックを行う＞
6週目：　詩2の音読録音（オーラル・テストとして評価対象）
7週目：　昔話モデル朗読の聴解
8週目：　昔話の音読録音
9週目：　昔話の**「発音セルフ・チェック」活動（II）**と「発音ピア・チェック」活動、昔話の音読録音
＜教師がコンピュータ上で学習者に個別に発音フィードバックを行う＞
イースター休暇中[6]の宿題：　昔話の音読録音（オーラル・テストとして評価対象）

3.5 「発音セルフ・チェック」活動の概要

「発音セルフ・チェック」活動は、発音チェック・ポイントの記されているチェック・シートを用いて、学習者が各自のペースで作業を行う方法がとられた。学習者が自己の録音音声とモデル朗読を聞き比べ、音声が異なると思う部分についてチェック・シートに印をつけ、どのように異なるかを書き込んでいく。発音チェック・ポイントの項目については、担当する 2 人の教師が話し合い、多くの学習者の発音に共通する問題であるアクセント、母音の長短、促音、ポーズの位置（フレーズ）の 4 点に限定した。

発音チェック・ポイントの選定においては、以下の要素が考慮された。

- 本コースの学習者の音読には、アクセントに留意している様子が全く見られなかった。イントネーションにも影響を及ぼすアクセントの存在を、学習者に注意喚起する必要がある。
- 詩や昔話の音読では、プロソディのなかでもリズムの指導に重点が置かれる。リズムに大きく影響するとされる母音と子音の長さ（小熊 2008）への意識化が重要である。
- 学習者の音読では文字の読みに時間がかかり、語の途中で息継ぎがあったり、呼気段落以外のところで音が切れたりすることが多かった。プロソディに影響する呼気段落の学習のためには、ポーズの位置に関する意識化が重要である。

発音チェック・シートについては、まず 2 週目に「発音セルフ・チェック」活動を試行し、学習者が適切に記入できるかどうかを確認した。それをもとにチェック・シートの形式を修正して、詩 2 と昔話の音読について「発音セルフ・チェック」活動（I）と（II）を行った。発音チェック・シートには、上部に学習者の誤りやすい問題 4 点と記入方法が項目別に示されており、下部に音読題材である詩や昔話のスクリプト全文が記されている。発音チェック・シートの様式は、下記のものを使用した（原文は英語）。

発音チェック・シートの様式

文章の該当部に○印をつけて、以下のことを記入してください。

1. アクセント・・・自分のアクセントがモデル音声と異なる場合、その単語に○をつけて「A」と書いてください。
2. 母音の長さ・・・母音が長すぎる場合、その文字に○をつけて「VL」、短すぎる場合「VS」と書いてください。
3. 小さい「っ」・・・「っ」が長すぎる場合[7]、その文字に○をつけて「っ L」、短すぎる場合「っ S」と書いてください。
4. ポーズの位置・・ポーズの位置が違う場合「PW」、ポーズが必要な場合「PN」と書いてください。

＜以下、音読題材スクリプト＞

一つの音読題材について具体的な活動の手順は、以下の通りである。

(1) 何も見ないで、モデル朗読を聞く。
(2) 日本語スクリプトを見ながら、モデル朗読を聞く。
(3) 各自で音読練習をして、自分の音読を録音する。満足のいくまで何度録音してもよい。
(4) 自分の録音を聞いてモデル朗読と比較し、チェック・シート上に自己の発音の問題について記入する。
(5) 他の学習者に録音音声を聞いてもらい、発音の問題について同じチェック・シート上に異なる色で記入してもらう。
(6) 記入済みのチェック・シートを見て、印のあるところに注意しながら、再び録音する。
(7) 教師が学習者の録音を聞いて、コンピュータ上でフィードバックを与える。
(8) 学習者がフィードバックを受け、自分のチェック・シートを見ながらもう一度録音する。
(9) 教師がチェック・シートを回収し、内容を確認する。

これらの活動は全て、各学習者が 1 人 1 台のコンピュータを使用して個人のペースで行われた。指定された授業時間内に終わらなかった場合は、宿題として次の授業までに行うこととした。上記のように、学習者は一つの題材について音読の録音を少なくとも 3 回行うことが期待されている。

4. 分析の観点とデータ

4.1 分析の観点

既存の音読授業に、音声指導として組み込まれた「発音セルフ・チェック」活動の有効性や問題点を検討し、活動の意義と改善の可能性を探ることにする。本研究では、4 点の発音チェック・ポイントの示されたチェック・シートを用いた活動が、学習者の発音能力の向上と発音に関する意識化にどう影響したかを分析する。分析の観点は、以下の 3 点である。

(a)「発音セルフ・チェック」活動において、自己の発音を聞いて学習者が問題にどの程度気づくことができたか。
(b)「発音セルフ・チェック」活動を通して、学習者が自己の発音をどの程度修正できたか。
(c)「発音セルフ・チェック」活動に対して、学習者がどのような意識や意見を持っているか。

4.2 データ

3 つの分析の観点について、それぞれ以下のデータを使用することにする。

a.「発音セルフ・チェック」活動で、学習者が発音チェック・シートに記入した内容。
b.「発音セルフ・チェック」活動前後の学習者の音読音声の評価[8]。学習者の音声の評価は、外部の日本語教師 3 人[9]に依頼した。
c. 学期終了時に学習者に対して行った、音読授業に関する質問紙調査。

5. 分析結果と考察

5.1 自己の発音の問題への気づき

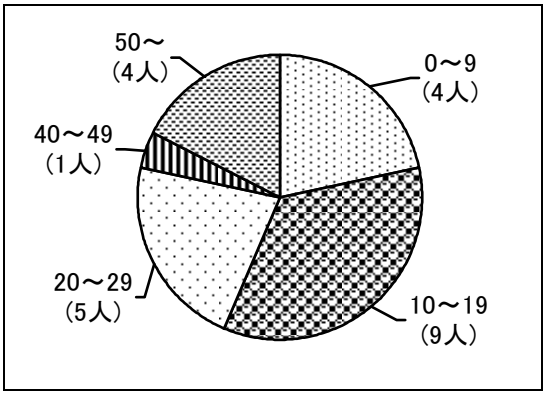
「発音セルフ・チェック」活動を通して、学習者が自己の音声を聞き、発音の問題にどの程度気づいたかについて調べるため、チェック・シートへの記入内容を見ていくことにする。学習者が適切に活動を行い、チェック・シートを提出した数は、「発音セルフ・チェック」活動（I）で 7 人（18%）、活動（II）で 23 人（61%）であった。音読授業の活動が、全て学習者個人のペースで進められた結果、活動が予定された期日より遅れる傾向にあり、最終的にチェック・シート提出まで進んだ学習者の数は限られた。

自己の発音の問題への気づきに関しては、学習者が「発音セルフ・チェック」活動の方法に慣れ、チェック・シート提出率の高い「発音セルフ・チェック」活動（II）について分析を行うことにする。「発音セルフ・チェック」活動（II）において、自己の発音の問題に気づいた数を円グラフに表す（図 1）。

「発音セルフ・チェック」活動（II）では、学習者によって問題の気づき数に大きな差異が見られた。記入箇所は、0〜9 か所 4 人、10〜19 か所 9 人、20〜29 か所 5 人、30〜39 か所 0 人、40〜49 か所 1 人、50 か所以上 4 人であった。最も多い学習者では 66 か所の記入があり、中央値にあたる学習者では 18 か所、最も少ない学習者においては 3 か所であった。「発音セルフ・チェック」活動（II）で用いられた昔話のスクリプトは 1332 拍であるため、最も多い学習者では 20 拍に 1 か所程度、中央値にあたる学習者では 74 拍に 1 か所、最も少ない学習者では 444 拍に 1 か所程度の記入があったことになる。

チェック・シートへの記入数の多い学習者は、4 つのチェック・ポイントに関して少なからず自己の発音の問題に気づくことができたと言える。他方、記入数の少ない学習者は、音声を聞き流してしまい、発音の問題に対して十分に注意が向けられなかった可能性がある。これについて、発音チェック・シート上のチェック・ポイントの項目数が多かったことが、学習者が注意を十分に向けられなかった一因として考えられる。したがって、このような学習者に対する活動の改善策としては、チェック・ポイントの項目数を 1 点に絞り、学習者の注意を向けやすくすることが考えられる。また、注意の向けやすい項目は学習者によって異なることが考えられるため、今回用いた 4 点とは異なるチェック・ポイントを設定することも一案である。

図 1： 発音チェック・シートへの記入数



5.2　「発音セルフ・チェック」活動後に発音は向上したか

では、「発音セルフ・チェック」活動において、自己の発音の問題の気づき数の多かった学習者は、発音が良くなったのだろうか。これについて、チェック・シートの記入数の多少によって、活動後の発音の向上の度合いに差異が見られるかどうか調べることにする。チェック・シートの提出数の多い「発音セルフ・チェック」活動（II）前後について、発音の変化を調べる。学習者の音声は、ほぼ全員が録音を行っている 6 週目のオーラル・テスト（詩 2）と、9 週目後のオーラル・テスト（昔話）について比較を行う [10]。音声の評価は 10 段階で、10 点が最高点である。

チェック・シート記入数の多い学習者と少ない学習者について、それぞれ活動前後の発音の変化について調べてみる。記入数が 50 か所以上という問題の気づき数の多い学生は 4 人、他方 9 か所以下の気づき数の少ない学習者は 4 人であった。気づき数の多かった 4 人と、少なかった 4 人について、以下に詳細を記す。

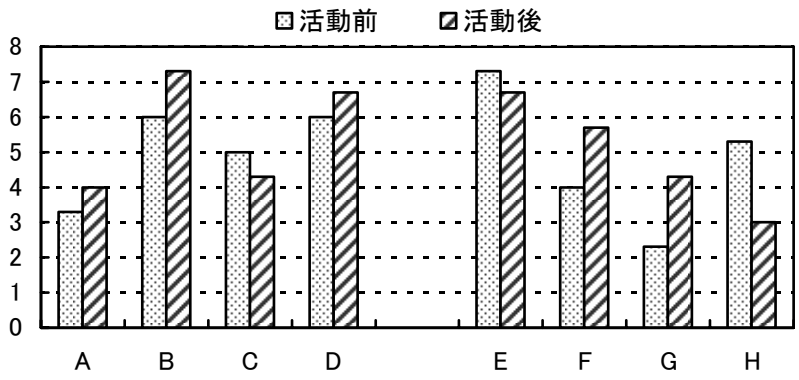
＜50 か所以上＞　学習者 A：66 か所、B：61 か所、C：52 か所、D：51 か所

＜9 か所以下＞　学習者 E：3 か所、 F：5 か所、 G：5 か所、 H：9 か所

この 8 人の学習者の活動前と活動後の音声評価について、図 2 に示す。図 2 を見ると、チェック・シート記入数の多い学習者 A、B、C、D の発音が全て向上して、記入の少ない学習者 E、F、G、H の発音には変化なし、という単純な結果にはなっていない。8 人の学習者の音声評価には、向上と低下の両方が見られ、一方向の特徴的な傾向は見られなかった。つまり、問題に気づいた量が、必ずしも発音の大きな向上に結びついているわけではないようだ。そのため「発音セルフ・チェック」活動は、発音改善に即効性のある学習方法だとは言うことができない。

小河原（1997）は「自己モニター」を用いた指導において、学習者はまず自分の発音の問題を認識し、妥当な発音基準を模索しながら、適切な自己評価を通して発音を修正すると述べている。本研究におけるチェック・シートへの記入数の多い学習者は、自己の発音を聞き取って問題を認識するという点では、かなり成功していると言えよう。しかし、妥当な発音基準を模索しながら発音を自己修正するというところまでは至らなかったと考えることができる。小河原の述べるように音声の聞き取り能力と発音能力は異なるため、聞き取りができても、直ちに自己の発音を修正して正しく発音できるとは限らない。ただ、自己の問題に気

図 2：「発音セルフ・チェック」活動（II）前後の音声評価



づくことによって、習得過程を先に進んだとは考えられるだろう。

ここで特筆する点として、23 人のチェック・シート提出者のうち学習者 F は、発音チェック・ポイントに関する記入は 5 か所と少なかったが、その他にスクリプト上に 193 か所におよぶ独自の書き込みを行っていたことが挙げられる。学習者 F はアクセントや、指示されたチェック・ポイントより大きな単位であるイントネーションに関して、山型や矢印など独自の記号を用いて、チェック・シートに詳しく記入していた。結果として、学習者 F の発音の評価は大きく向上している。したがって、どのような形式であっても自己の発音への意識を高め、積極的に発音改善に取り組む学習態度が、発音能力の向上へとつながるということができるのではないだろうか。

5.3 学習者による活動の評価

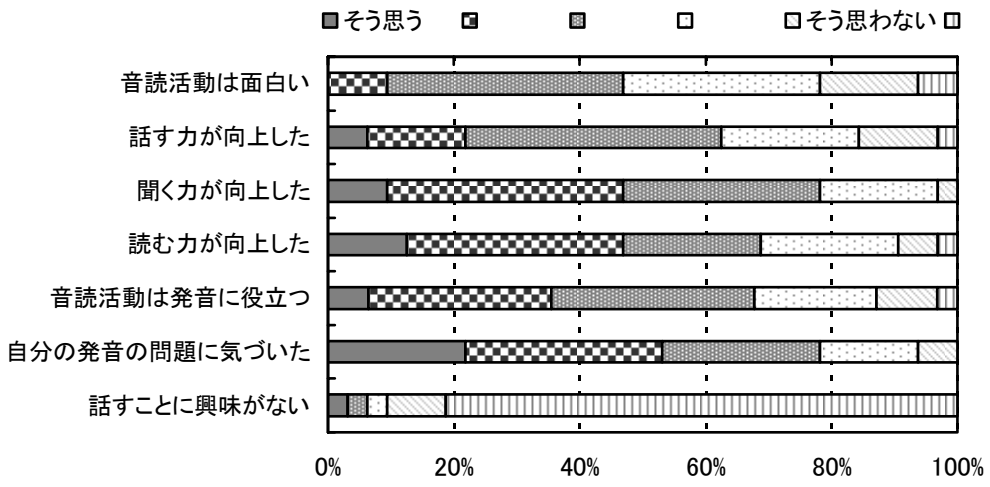
5.3.1 音声指導を組み込んだ音読授業についての評価

学期末に行った質問紙調査から、学習者による授業に対する評価や意見、要望などについて分析を行う。まず、音読授業に関する質問紙の結果を図 3 に示す。質問紙は英語で記され、質問への回答形式は「そう思う」から「そう思わない」の 6 段階の選択式である。回答数は 32 人であった。

分析の結果、「音読活動は面白い」と感じている学習者は 47%で、音読活動が面白いという意見と面白くないという意見が半々であることがわかった。「話す力が向上した」と感じている学習者は 63%、「聞く力が向上した」と感じている学習者は 78%、「読む力が向上した」と感じている学習者は 69%、「音読活動は発音に役立つ」と感じている学習者は 68%、「自分の発音の問題に気づいた」と感じている学習者は 78%であった。また、「話すことに興味がない」学習者は 6%で、数は少ないが存在することがわかった。

音読授業では、言語の四技能のうち「話す」「聞く」「読む」活動が行われているが、質問紙の結果では、約 8 割の学習者に「聞く」能力の向上に役立つという評価がなされている。この

図 3： 音読授業に対する学習者の評価



音読授業の目標はリスニング能力とスピーキング能力の向上であったが、他方のスピーキング能力の向上という点では、3 分の 2 程度の学習者が肯定的な評価をしている。また、音読は「話す」能力より「読む」能力の向上に役立つという認識が多くなされていることがわかった。「話す」というと、まず自由会話をイメージする学習者が多いと考えられる。音読は文字を読む作業が多いため、学習者にはどちらかというと「読む」練習になったと感じられたのだろう。

今回は発音指導を組み入れた音読授業であったが、発音能力の向上という点では「音読活動は発音に役立つ」と感じている学習者が約 7 割、「自分の発音の問題に気づいた」と感じている学習者が約 8 割であった。音読授業では、活動のペースが遅れがちで宿題を行わない学習者が多く、授業への取り組み姿勢は良好とは言えなかった。しかし、学期末に行った調査では、多くの学習者に「聞く力が向上した」「自分の発音の問題に気づいた」という評価が表れた。授業活動に対する興味や、自己の能力向上に役立つと感じることは、学習者の取り組み姿勢に大きく影響するものと考えられる。そのため活動の今後の改善策として、音読授業の始めにこの結果について説明し、学習者の動機付けを高め、活動への取り組み姿勢の改善をはかることが考えられる。

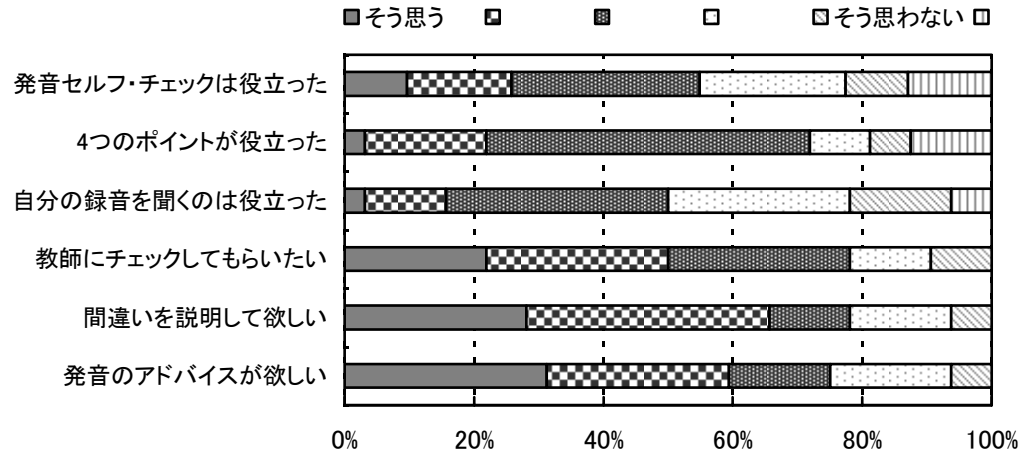
5.3.2　「発音セルフ・チェック」活動についての評価

次に、「発音セルフ・チェック」活動に対する学習者の評価について検討する。発音チェック活動に関する質問紙調査の結果を図 4 に示す。それによると、「発音セルフ・チェック活動は役立った」と感じている学習者は 54%と約半数で、「発音セルフ・チェック」活動が役立つかどうかに関しては意見が分かれた。

「自分の録音を聞くのは役立った」と感じている学習者は 50%であった。これまで授業では学習者が自分の音声を聞く機会がなかったので、教師はシラバス作成の際に、初めて行う活動によって新たな発見が多く起こるのではないかと期待していた。しかし実際には、そのような結果は質問紙に表れず、自分の音声を聞くことを有益だと感じられた学習者は半分程度であった。

一方、質問紙の結果では、「教師にチェックしてもらいたい」78%、「間違いを説明して欲し

図 4：「発音セルフ・チェック」活動に対する学習者の評価



い」75%、「発音のアドバイスが欲しい」75%など、専門家である教師にフィードバックを望む声が多かった。自律学習を目指して行った「発音セルフ・チェック」活動だが、調査の結果、本コース受講者には、発音を教師から教えてもらいたいという学習観を持った学習者が多いことが明らかになった。

これまで教師から一方的に教わる学習スタイルに慣れていて、異なる学習スタイルに戸惑いを覚える学習者もいたことが推察される。自律学習の一つであるピア・ラーニングを紹介する池田・舘岡（2007）によると、自律的な学習方法に慣れていない学習者に対して活動を成功させるコツとして、(1) 緩やかな導入と (2) 活動目的と手順の明示の 2 点が挙げられている。このことは、本コースに導入した「発音セルフ・チェック」活動にも当てはまると考えられる。したがって改善策として、授業の始めに時間をかけて新しい活動への参加態度の指導と、活動意義と方法の丁寧な説明を行うことで、学習者のより積極的な参加を促すことができると考えられる。

専門家である教師に指導を望む、という結果からは、自分自身で行う活動は不確かな知識のため不安だと感じていることが考えられる。しかし一方で、多くの学習者が教師に発音の指導を望んでいるということは、発音に対する学習者の意識が高まったと言うこともできる。

また「4 つのチェック・ポイントが役立った」と感じている学習者は 71%で、発音の問題の起きやすいポイントが具体的に示されたことを、かなり肯定的に評価していることがわかった。学習者は注意を向けるべき音声的な事項に関する知識を得て、日本語の音韻の学習について意識することができたと考えられる。そのうえで自己の発音を聞き、「自分の発音の問題に気づいた」と感じている。したがって、自己の発音への意識化を促すには、注意を向けるべき具体的なポイントを明示することが重要だと考えられる。

5.3.3 自由記述による学習者の意見

ここでは、質問紙の自由記述欄に書かれた内容から、活動に対する評価と活動改善の可能性について検討する。音読授業についての学習者の意見やコメントは、主に「音読の題材」「フィードバック」「運営方法」の 3 つに分類された。以下に、主な記述内容を示す[11]。

＜音読の題材＞
- 日本の有名な詩や昔話を知ることができた。
- 会話やニュースを題材にしてほしい。
- 色々な選択肢から題材を選びたい。

＜フィードバック＞
- 1,2 分だけでも（コンピュータ上ではなく）直接フィードバックが欲しい。
- 自分の会話能力の何が良くないのかわからない。

＜運営方法＞
- 話す力を評価されたのは良かった。
- （各自のペースに任せず）もっと厳しくしないと、学習者は授業時間を無駄にする。
- 録音は、授業時間を使わず宿題にしたほうがいい。
- 録音するには、室内の人数が多すぎてうるさい。

学習者の意見には、物理的に実現不可能な内容もあったが、なかには現状を改善できる可能性のあるものもあった。例えば、音読の題材を、学習者の希望によって選択できるようにすることが挙げられる。音読の題材については、過去のコース評価においても、様々な学習者の好みによって肯定と否定に意見が分かれていた。そのため、教師が毎年異なる題材を選定してき

たが、これを学習者が選択肢の中から自分の好きな題材を選べるようにすることで、より多くの学習者の満足が得られると考えられる。

また、「直接フィードバックが欲しい」という意見は、フィードバックの方法についての要望である。「発音セルフ・チェック」活動に関する質問紙の結果からも、学習者が教師からのフィードバックを望む様子が多く見られた。本実践においては、フィードバックがコンピュータ上で文字または音声にて行われたが、この結果から、それだけでは不足あるいは理解しにくいと感じた学習者もいたことが推察される。

「自分の会話能力の何が良くないのかわからない」という意見のように、学習者のなかには発音に対するメタ認知能力の不足により、自己の発音の問題に気づくことが困難な者も見られた。音読授業に関する質問紙の結果においても「自分の発音の問題に気づいた」学習者は 78%と多かったが、問題に気づかない学習者もいたことがわかる。

そのような学習者に対する教師からの支援の一つとして、授業内に学習者 1 人 1 人に対して個別に行う対面フィードバックを取り入れることが考えられる。1 回 30 分の音読授業内に、1 人 5 分の個別対面フィードバックを行うとすると、毎回数人に対面フィードバックを与えることができる。これにより、コンピュータ上の間接的なフィードバックではわかりにくかった点について質問を受けたり、個々の学習者の習得段階に合わせて指導を行い、必要な音声知識を与えたりすることが可能になる。

今回の音読授業の運営方法として、学習者の自律学習の方向を目指して、一つ一つの活動の進め方を学習者のペースに任せて行った。その結果、予定された期日よりペースが遅れ、「発音セルフ・チェック」活動や教師フィードバックなど主な手順を経ないまま、オーラル・テストを行った学習者が多くいた。教師からの個別フィードバックを受けた学習者は、「発音セルフ・チェック」活動（I）で 15 人（39%）、活動（II）で 8 人（21%）にとどまった。指定された授業時間内に課題が終了しない場合、その課題を宿題として次の授業までに行うことになっていたが、宿題を行った学習者は少なかった。「（各自のペースに任せず）もっと厳しくしないと、学習者は授業時間を無駄にする」という意見は、授業時間内に雑談などをして作業が進まない学習者がいたことを指していると思われる。

個人のペースで活動を進めることで、各学習者にとって十分な学習が行われることが期待されていたが、教師側の期待に反して、学習者が時間を有効に使わず期限までに課題を終えることができないという結果を招いた。学習者が適切な順序で活動を行い、様々な能力向上の機会を得られるよう、今後は何らかの対策を講じる必要がある。これについても、先に述べた個別の対面フィードバックを導入することにより、学習困難点でつまずいている学習者やペースの遅れがちな学習者を見逃すことなく、授業活動を進めることが可能になるであろう。

また、「録音は、授業時間を使わず宿題にしたほうがいい」という意見があったが、授業時間内に行うことと宿題との時間配分についても、再考する余地がある。宿題で行う内容を増やせば、授業時間内により多くの音読練習や他の活動を行うことが可能になる。その一方で、宿題を行わない学習者が多ければ、授業活動の進度が遅れることになる。授業の効果を上げるために、様々な要素の組み合わせを通して、対象となる学習者に最適な環境をデザインする工夫が必要である。

6. まとめ

本研究では、日本語教育現場でシラバスに入ることの少ない音声指導が、e-learning の音読活

動に効率的に組み込める一例を提示した。この事例は、一つの授業活動が多目的に活用できる可能性を示している。

そして、音声指導の具体的な方法、特に学習者に自己の発音への意識化を促す目的で行った「発音セルフ・チェック」活動について詳しく記述した。学習者が自己の発音の問題点を記入したチェック・シートを分析した結果、発音の問題に気づく量は学習者によって大きく異なっていた。また、問題に多く気づいた学習者であっても、活動を通して、短期間で自己の発音を適切に修正できた学習者は少なかった。つまり、音声の聞き取り能力と発音能力が異なるため、自己の問題に気づいた学習者も、発音の改善に至るには時間がかかるのだと考えられる。

また、質問紙調査の結果からは、学習者の音読授業に対する意識や評価、要望などが明らかになり、今後の授業活動の改善への示唆が得られた。約 8 割の学習者が授業活動を通して「聞く力が向上した」「自分の発音の問題に気づいた」と感じていた。さらに「教師によるチェック」「間違いの説明」「発音のアドバイス」などを求める学習者がほぼ 8 割に上り、発音を向上させたいという意識が学習者に高まったと考えられる。発音への意識化を促す方法としては、具体的な発音チェック・ポイントを明示することが有効なようである。一方、「発音セルフ・チェック」活動のような自律学習スタイルの授業の導入の際には、活動の意義や効果、手順について始めに十分に時間をかけて説明することが重要であると言えよう。

一枚のチェック・シートを用いることによって、多数の学習者に、日本語音韻の学習および自己の発音への意識を向上させるという点で、何らかの影響があったと考えられる。中には、発音の問題に気づくのが難しい学習者や、活動のペースが著しく遅れる学習者も見られた。このような学習者に対しては、今後の活動の改善案として、次のことが考えられる。

(1) 発音チェック・シートのチェック項目数を 1 点に絞る、あるいは異なるチェック項目を用いることにより、学習者の注意を向けやすくする。
(2) 教師からのフィードバックの方法として、コンピュータ上だけでなく個別の対面フィードバックを取り入れる。

このように、学習者の学習スタイルや発音に対するメタ認知能力、日本語レベルなどによって様々な調整を加えて実践されることで、より適切な授業活動の構成をデザインすることが可能になるであろう。「発音セルフ・チェック」活動は、教師と学習者のどちらにも過大な負担を与えることなく、また時間的付加の必要もなく取り入れられる音声指導活動として、今後も工夫と改善を加えた実践が期待される。

謝辞　本研究のデータ収集にあたり、オックスフォード・ブルックス大学の穴井宰子先生に大変お世話になりました。心よりお礼を申し上げます。

注

[1] この総合教科書授業には、文法のほか語彙や表現の学習とモデル会話の練習などが含まれる。
[2] 3 時間の授業時間内に、総合教科書授業と音読授業を行うが、教科書授業 2 時間 15 分の後にコンピュータ室へ移動するため、授業時間が減り 30 分程度の活動となった。
[3] 音読授業は、コース主任教師と筆者の 2 人が担当した。
[4] 音読教材のうち詩のモデル朗読は、インターネット上から明瞭で適切なスピードの音声をダウンロードして使用した。昔話のモデル朗読は、『レベル別日本語多読ライブラリー にほんごよむよむ文庫レベル 1 Vol 2』(2007) を使用した。

[5] 学期内に授業は12週あるが、コンピュータ室をリスニング・テストなど他の目的に使用する週があったため、音読授業は8回になった。
[6] イースター休暇は、学期9週目の後の2週間である。
[7] 「『っ』が長すぎる」という表現は「不要な促音の挿入」の意味で、例えば「来ってください」「ひとっつ」などの問題であると学習者に口頭で説明した。また「『っ』が短すぎる」という表現は、「促音の脱落」の意味であると説明した。
[8] 音読授業では「発音セルフ・チェック」活動を3回行っているが、1回目の活動は試行であり発音チェック・シートの様式が異なっているうえ、活動後の録音を行っていない。また「発音セルフ・チェック」活動前後の音声の変化を調べるには、その間にシャドーイングやディクテーションなどの活動を行っていないことが望ましい。そのため、「発音セルフ・チェック」活動（I）と（II）について分析を行うことが適当であると考えられる。
[9] 音声評価を行った日本語教師のプロフィールは、教授経験約2年の20代の女性教師、教授経験約13年の30代の男性教師、教授経験約10年の50代の女性教師の3人である。
[10] 詩2と昔話の録音の間には、「発音セルフ・チェック」活動のほか「発音ピア・チェック」活動もシラバスに入っているが、チェック・シートを確認した結果、「発音ピア・チェック」活動を行った学習者は少なかった。行われた場合でもチェック・シートに書き込みがあまりなく、発音変化への「発音ピア・チェック」活動の影響は小さいと考えられる。また、教師フィードバックを受けた学習者も少なかったため、活動前後の音声変化は、ほとんど「発音セルフ・チェック」の影響であると考えられる。
[11] 書かれていた内容を変えずに、文を簡潔に書き換えた。

参考文献

池田優子・小河原義朗（2009）「日本語音声教育実践におけるコンピュータ利用の可能性－自己モニターの促進を目指した音声教育実践を事例にして－」『日本語教育の過去・現在・未来　第4巻 音声』水谷修監修，河野俊之・小河原義朗編集，凡人社，139-164.

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

NPO法人日本語多読研究会監修（2007）『レベル別日本語多読ライブラリー にほんごよむよむ文庫 レベル1 Vol.2』アスク

小河原義朗（1997）「発音矯正場面における学習者の発音と聞き取りの関係について」『日本語教育』92号，日本語教育学会，83-94.

小河原義朗（2009）「音声教育のための授業研究－発音指導場面における教室談話の分析－」『日本語教育』142号，日本語教育学会，36-46.

小熊利江（2008）『発話リズムと日本語教育』風間書房

戸田貴子（2009）「日本語教育における学習者音声の研究と音声教育実践」『日本語教育』142号，日本語教育学会，47-57.

朴瑞庚・坪田康・壇辻正剛・大木充（2005）「韓国人学習者の日本語語頭有声破裂音の習得における自己モニタリングの効果」『音声研究』9-2号，日本音声学会，47-58.

房賢嬉（2010）「発音学習における自己内対話－認知的道具としての日記の可能性と限界－」『人間文化創成科学論叢』12号，お茶の水女子大学，141-151.

房賢嬉（2010）「韓国人中級日本語学習者を対象とした発音協働学習の試み－発音ピア・モニタリング活動の可能性と課題」『日本語教育』114号，日本語教育学会，157-168.

松崎寛（2009）「音声教育における実践研究の方法論」，『日本語教育の過去・現在・未来 第4巻 音声』水谷修監修，河野俊之・小河原義朗編集，凡人社，98-117.

横溝紳一郎（2000）『日本語教師のためのアクションリサーチ』凡人社

Part II

Short Paper

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.12: pp.15-21
© 2011 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

中上級学習者の語彙を増やすサポート一例

リーズ大学　武輪美香

1. はじめに

リーズ大学で日本語を専門として学ぶ学生は、1 年生で集中的に初級を学習して 2 年生時に留学、留学後 2 年間を経、4 年で卒業する。留学時、日本の大学での配属クラスは学生の日本語力によって決まる。これによって教科書や扱う内容などが異なること、また個人の経験の差にもより、留学後の学生の日本語力にはかなり差が生じる。リーズ大学の日本語プログラムでは修了時に旧日本語能力検定試験（JLPT）2 級で目安の 6,000 以上の語彙を求めているが[1]、専門や興味の違いなどもあり、この実践で注目した語彙の面でも量、種類、質の点で学生間での個人差が大きい。

最近の学生はほぼ全員が電子辞書を持っているが、読解授業での電子辞書への依存度が非常に高く、スキーマを使って語の意味を推測する練習を普段ほとんどしないので、辞書なしの練習やテストに対応できない。辞書を使わず文脈から語意を推測するには、そのテキストで使用される語の 95%が既知である必要がある（Nation 2001: 2）と英語教育での研究がなされている。つまり、ある程度の語彙量なしには文脈からの類推は期待できない。リーズ大学の 4 年生が読解で読む生教材は日本人が普通に読むものなので、辞書なしでこれらを読んでほしいと言うのは、日本人と同程度の語彙量を求めていることになる[2]。生教材の 95%の語理解を可能にするために必要な語数は、カバー率を参考にすると約 10,000 語（正確には 92%）である[3,4]（国立国語研究所 1984: 101-103）。

他言語のカバー率との比較から、日本語は語彙の効率が悪く、たくさん語を覚える必要があると言われる（国立国語研究所 1984: 102）。加えて、スキーマを有効に活用するにもある程度の数の語が必要であることから、語彙を増やすことを急務と捉え、2009 年に 4 年生の文法の課題に語彙の問題を含んで自主学習支援の一環とした。この課題について、学生の取り組み、教師のフィードバックなどを紹介し、うまく行った点や今後の改善点を整理し、さらに体系的な語彙指導に結びつけることができるか考えたい。

2. 実践報告

2.1 対象者

この実践はリーズ大学東アジア学部日本語学科の 4 年生 27 人を対象として 2009 年 10 月から翌年 5 月まで行った。毎年の観察であるが、この年度の 4 年生の日本語力にも差があり、日本語の会話が問題なく、旧 JLPT1 級を目指す学生から、日本語の会話が困難で旧 JLPT2 級に届かない学生までいた。

4 年生の言語クラスは Spoken Communication Skills（話す聞く）と Written Communication Skills（読む書く）に分かれており、いずれも週に 2 時間授業がある。読み書きは読解に 1 時間、作文と翻訳に 1 時間である。読解では教科書と生教材を半々の割合で使用する。生教材は「社会」

「健康」「文化」などの分野ごとに様々なメディアからのテキストを扱うが、これらは文法・語彙の面で比較的難易度が高く、専門的で使用頻度の低い語も現れる。このような使用頻度の低い語群は実際に使う機会が少なく、読解でも繰り返して出てこないので、学生は覚える意欲を見出し難いようである。「分野ごとに次々に新しい語が出てくるので対応しきれない」「微妙な意味の差の類義語が多すぎる。これほど多くの類義語を覚える必要があるのか」とのコメントが出るなど、この年の 4 年生は語彙学習に対して少々悲観的になっていた。

2.2 語彙の課題

学習項目の定着を図り、学生個人の興味や苦手な点に応じて日本語力を伸ばすための自主学習を支援する目的で、Written Communication Skills では作文と翻訳の課題、文法の課題を 1 学期に 2 回ずつ、1 年間で 4 回ずつ与えていた。本実践は、文法の課題に語彙の問題を付け加えて行ったものである。文法の課題は試験との関連もあって産出を目的としていたが、本実践対象である語彙部分は理解を目標とすることにした。小笠原信之『日常生活の分野別日本語表現便利帳』を主な参考とし、「味」「感情」などの分類枠を利用して、語や構成要素、句を紹介した。分類と語群は日常生活でよく使うもの、つまり英国においても日本人との会話で役に立ちそうなものを選び、構成要素は「～気味」「～め」など使用頻度が高く、組み合わせの可能性が高そうなものを選んだ（表 1）。実践開始当初は授業で扱う読解テキストに関連した語群を扱おうと考えていたが、実践を進める中でこだわらないことにした。生教材で用いられる語は分野に特化したものが多く、それらの使用頻度の低さに学生が困難を感じている様子だったこと、各分野で日常生活に密着した語が見つけにくかったこと、さらに分野に関わらず日常一般的に使用頻度の高い語に馴染みのない学生がいたことによる。従って教科書で扱った「食生活」に関連させられた「食べ方」「味覚」以外は、語彙課題での分類・語群は授業で扱ったものと関連していない。

表 1： 語彙と文法の課題における分類と紹介語数

課題	分類	紹介語数
1 回目	「～気味」「～め」	29 語
2 回目	「食べ方」「味覚」（参考資料として掲載）	29 語
3 回目	「感情・心理」「気」	26 語
4 回目	「体の状態・気分」「痛みの種類」「病状の変化」	36 語

語彙学習支援で学生にどの程度の理解を求めるのかの目安として Paribakht & Wesche が提唱した Vocabulary Knowledge Scale（VKS）を参考とした。

Vocabulary Knowledge Scale（VKS）

1 → この語はこれまで見たことがない。
2 → この語はどこかで見たことがある。でも意味は分からない。
3 → この語は見たことがある。意味は_____だと思う。
4 → この語は知っている。意味は_____だ。
5 → この語は文の中で使うことができる。

(Paribakht & Wesche 1996 cited in Paribakht & Bengeleil 2004: 248)（武輪訳）

言語学習では理解は産出に先行する（岡崎・岡崎 2004: 26）ので、産出に結びつけていくための足がかりとして理解語を増やすことを最低限の目標とし、VKS の 3、4 レベルの語を増やしていくと決めた。5 もよいが、初見の語が 5 レベルになるのを求めるのではなく、すでに 3、4 レベルであった語を上達させる場合と捉えた。この目標を念頭に、理解のみを求めた語意確認問題（VKS3、4 レベル）と、理解から生産につなげていく初期段階として例文作成問題（VKS4、5 レベル）を用意した。語理解に関しては母語で定義を示すなどの単純な方法が効果的であるとの先行研究（Nation 2001: 87）に則り、取り組みやすさを心がけた。課題で取り上げた語群が既知の学生がいることを想定し、特に語意確認問題については答え方を厳密に指定せず、柔軟性をもたせた。具体的な問題は後の資料を参照いただきたい。

2.3　学生の取り組みと教師のフィードバック

学生の取り組みは提出率から内容まで様々であった。提出率は全 4 回を通して 50%程度、毎回数名の入れ替わりはあったが提出する学生はほぼ決まっていた。書き込み量の差から各自が必要と感じた分だけ取り組んだと判断した。語意確認問題は、無記入のもの、英語で語意を書いたもの、英語訳に加え日本語で例文を挙げたもの、日本語で語意を記したものなどがあった。このほか、対象語以外の未知語の意味を書く、漢字に仮名を振る、例文全体の英訳を行うなどの例もあった。誤りでは、「頭が重い」に Headache、「だるい」に Lazy など、時々意味のずれや文脈に沿わないものがあった。例文作成問題では、「腫れる」の例文「歩きすぎて足が腫れた」に見られる「腫れる」と Swell との意味領域の差の問題、「悪化する／こじれる」の例文「頭痛がこじれた」に見られる共起性の問題が起きていた。さらに「吹き出物」の例文「暑すぎて、吹き出物がある」のように、語（吹き出物）と指示対象の問題と構文の問題など複数の問題が生じたものもあった。語の意味以前の誤りとして、「病状の変化」だと示してあるにも関わらず、「寝込む」の例に「ソファで寝込んだ」のような文が挙がることも起こった。

フィードバックは、課題に直接書き込む個別のものと、授業中にクラス全体を対象に行うものの 2 段階で行った。個別フィードバックは、語意確認問題では、学生が書いた意味の正誤を示し、意味にずれがある場合はより近い意味の語を記した。学生の答えが英語でも日本語でも、教師は英語で語意を記した。無記入の場合は、全部分かると解釈したがよいかと確認した。例文作成問題では、上記「腫れる」のような誤りにはよりふさわしい語を挙げて違いを確認するよう指示、「こじれる」のようなものには共起性が正しく理解できるような情報を示した。「吹き出物」では「湿疹」「じんましん」など類義語を挙げて指示対象範囲の整理をし、構造に関してもより適切な構文の例を挙げてその理由を述べた。例文作成問題では、無記入のものに教師が例文を与えることはせず、学生が見直すときに視線がいくように番号を丸で囲むだけにした。似た性質の誤りが複数見られた場合はクラス全体のフィードバックの対象とした。このフィードバックでは課題返却と見直しに約 5 分取り、その後 10 分から 15 分を使って学生から出た語意や例文を正誤含めてパワーポイントで表示し、口頭で説明を行った。

3.　考察

3.1　練習方法

課題作成時、方法が単純で取り組みやすい練習を心がけたが、これは効果があったと思われる。

全体の提出率は高くなかったものの、答案を見ると、同じ課題中の文法や作文は一部空欄があったが語彙は取り組みがよく、例文作成問題での空欄はほとんどなかった。しかし、個人個人が柔軟に取り組めるようにと語意確認問題で解答方法を指定しなかったのは不適切であった。学生は全部理解しているつもりかもしれないが、教師にはその診断が正確かどうか判断できない。学習決定権をある程度学生に委ねるのはよいが、学生の理解が確認できない状況を作り出すことは避けるべきなので、書かないという選択肢は外すべきであった。母語で定義を示すなどの単純な方法が語彙学習において効果的だと Nation（2001: 87）は言うが、学生の理解を測るにも、英語訳を書いてある単純なものが楽かつ確実であった。英語を使う際の問題の一つは、誤りの例にも挙がった日本語と英語の意味領域の差であるが、これは学習の対象と捉えるべきであろう。日本語で語意を書いた答案でも意味領域の問題が起こっており、「体がだるい」は「不活発なこと」、「頭が重い」は「頭痛」、「下痢」は「消化力が悪い」などとあり、どれも誤りとは言い難いが意味がずれていて、学生が効果的な学習をしたとは言えない。日常生活に即した語ほど意味が広く多義的な傾向があり（玉村 1989: 268）、それを外国語で的確に定義することは困難である。日本語で類義語を多く知っていることは大切だが、理解の観点からは英語で語意を示す方法が最適と思える。語意確認問題では「英語で意味を書く」と指定するのがよいだろう。

本実践では目標は産出ではなく理解と定めたが、産出初期段階の例文作成問題を含めており、これは効果的だったと考える。産出しようとすることで、言語の正確さや適切さに関する自らの仮説を検証することができ（Swain 1985: 249）、これによって理解が深まるためである。この課題で扱った語群はいずれ使用語彙にしてもらいたいものなので、正しい使用や誤りの経験からその語に関する情報を修正し、VKS3、4 から VKS5 に繋げるきっかけとしての例文作成には意義があるだろう。

3.2 学生の取り組みと教師のフィードバック

この課題の提出率は全 4 回を通して 50%程度であった。本実践以外の課題でも 3、4 年生の提出率は 60%程度であり、本課題が特別低いということはないが、高くもない。配布から回収まで 10 日間あり、締切後の提出も受け付けたので、時間的な制約で提出しなかったとは考え難い。「他のコースワークで忙しかった」（学年末アンケートより）こと、成績に入らないことが主な原因であろう。現状は語彙と文法の枠で年間 4 回提出だが、語彙と文法とに分けて 1 回の分量を少なくして提出回数を増やせば、1 回の負担が減って取り組みやすくなるのではないか。学生は「見ました」「頑張りました」などハンコを喜ぶので、学生の努力を評価するメッセージを個別に与えることで動機付けとなる可能性もある。しかし、動機付けの観点からどの程度コメントするかも考えなければならない。教師が学習支援のつもりでたくさん書き込むと答案がコメントで一杯になり「こんなに間違えた」と意気消沈する者がいた。書きすぎは意欲をそいでしまうことがある。

本実践ではフィードバックを 2 段構えにした。1 段階目の個別のフィードバックでは、上で触れた無記入のものへの対応に困難を感じた。語意確認問題では、無記入により学生の理解確認ができないという問題が生じたが、解答方法を明示することでフィードバックの困難は解決すると思われる。例文作成問題での無記入に対して教師が例文を与えなかったのは、辞書の例文を写すなど、できたはずの努力をしなかったとみなしたためである。ここでは、無記入以外の誤りに対してどの程度の説明をするかという点に困難を感じた。誤りの種類は、意味領域、共起性、構文が主であったが、語意と共起性については詳しい説明を試みた。構文についても誤りの理由は述べたが、説明するしないの基準が定め難かった。最終的に、語意理解への関係の有無を基準とし、初級の構文については説明しないことにした。

2 段階目の全体フィードバックは、学生が教師のコメントを読む機会を確実に設け、個々人の努力をクラスで認めて更なるやる気に繋げる目的で行った。課題に再度目を通してクラスメートの解答を皆で共有するこの時間、語意や例文を書き写したり不明な点や正解例について質問したりする学生が必ずおり、課題に取り組んだ学生には振り返りとして有効だったようだ。しかし、取り組まない学生のやる気を引き出すことは出来なかったようで、回を重ねても提出率はあまり上がらなかった。

3.3　活動全体

この課題は語の紹介と確認練習にはなるが定着するところまではいかないという問題点がある。また、紹介できた語が 120 にとどまり、絶対量が少なすぎる。取り上げる語の選択基準をより明確にする必要性も実感した。例えば、「痛み」の分野での「シクシク」「キリキリ」は、使用頻度、範囲の点で優先順位が低い。また、扱う分野は課題作成時に定めたが、体系的な語彙学習のためには分野の全体枠を予め作成しておく必要がある。なお、この実践だけを対象としたアンケートは実施しなかったが、学年末の科目全体のアンケートにこの課題が役に立ったとのコメントがあった。

4.　今後の展開

本実践では、読解授業で見えた学生の語彙面での問題や不満をきっかけに、授業で扱う専門的な語ではなく、より日常生活に即した使用頻度の高い語を主な対象として語彙を増やそうと試みた。Paribakht & Wesche の VKS を参考に、理解を目標として取り組みやすさを意識した語彙確認と例文作成の問題を作成した。学生の必要性を考慮して解答法に柔軟性をもたせたことで教師が学生の理解を測れなかったことや、提出率に問題があった。課題の内容や練習方法を検討しなおし改善する必要がある。提出率や動機付けの面で、フィードバックの質や課題の量なども分析すべきだろう。紹介した語数が少なかったことや選択基準の曖昧さを反省し、網羅的に分野を挙げ、その中で扱う語数を増やしていきたい。

岡崎・岡崎（2004: 162）によると、語理解には認識、理解、産出の段階があり、産出レベルに達するには同じ語に何度も遭遇しなければならない。英語学習においても、一定の時間をおいて何度か「出会った」語は学習者の記憶に残りやすいという研究がある（Nation 2001: 74-78）。紙の課題を繰り返す学生は稀だが、コンピュータなら同じ問題に何度も取り組める。また、フィードバックは活動直後が効果的（Fink 2003: 16）だが、現在は課題取り組みからフィードバックまで 1、2 週間は掛かっている。繰り返し練習とすぐのフィードバックにはコンピュータが有効である。学生全員が利用できるリーズ大学 VLE（Virtual Learning Environment）なら、自主的にそれぞれの必要性にあわせて学習する環境が整えられる。まずは語彙の分野を増やして課題の全体像を作り、扱う語を整理してコンピュータでできる練習問題の形にしていく。いずれは各分野で扱う語をレベル分けして、学生が自らの必要性や興味、さらにはレベルに応じて学習できる環境を作っていきたい。課題をするかしないかという二者択一ではなく、多くの選択肢の中からどの課題をするか、という点で学生の語彙面での個人差に対応したい。この実践ではスキーマ活用の前提として語彙量を増やす試みを行ったが、これに加えて、スキーマを活用し文脈から語意を推測する力を養うための学習支援に繋げていきたい。

注

[1] 各学年使用教科書での新出語彙数

学年	教科書	語彙数
1 年生 Level 1	『みんなの日本語 I II』	2,200 語
日本留学 Year Abroad	大学・コースによって様々	データなし
3 年生 Level 2	『ニューアプローチ中上級日本語基礎編』*	1,500 語
4 年生 Level 3	『ニューアプローチ中上級日本語完成編』*	1,900 語

*2010 年卒業生まで。教科書以外の生教材に用いられる語がここに加わる。

[2] 英国高等教育質保証機構 QAA の「外国語とその関連分野」評価水準で引用されるヨーロッパ言語共通参照枠 CEFR では、外国語の学位を持つ学生に求める該当外国語力は C1 との示唆がある。読解力として「文体の違いを理解して、長く複雑な物語やノンフィクションが読める。自分の専門分野ではない専門的な記事や技術的な説明書などが読める」（Council of Europe 2001）（武輪訳）とある。その言語の母語話者に近いレベルの読解力が求められていることが分かる。語彙については B2「総合的な読解能力」部で「幅広い理解語彙を持つが、使用頻度の低い語群について多少の困難がある」（同上）（武輪訳）と記されている。

[3] 日常的に使用頻度の高い語をいくつ知っていればコミュニケーションで用いられる語群をどの程度カバーできるかをカバー率という。英・仏・西語では 3,000 語でカバー率が 90%前後、日本語では 3,000 語でカバー率 75%である。英・仏・西語はモスクワ国立国語研究所、日本語は国立国語研究所の調査によるもので、同じ研究の結果ではないと述べられている。

[4] 一般の日本人の理解語彙は約 50,000（加藤・佐治・森田 1989: 67）で、使用語彙は約 20,000 とされている。また、旧 JLPT では 1 級での目安語彙が 10,000 であった。

参考文献

岡崎眸・岡崎敏雄（2004）『日本語教育における学習の分析とデザイン―言語習得過程の視点から見た日本語教育』, 凡人社.

加藤彰彦・佐治圭三・森田良行（1989）『日本語概説』, おうふう.

国立国語研究所（1984）『日本語教育指導参考書 12　語彙の教育と研究（上）』, 大蔵省印刷局.

玉村文郎編（1989）『講座日本語と日本語教育　第 6 巻　日本語の語彙・意味（上）』, 明治書院.

Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: CUP.

Fink, L.D. (2003) A Self-Directed Guide to Designing Courses for Significant Learning. Retrieved June 2, 2011, from http://www.ou.edu/pii/significant/selfdirected1.pdf

Nation, I.S.P. (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: CUP.

Paribakht, T.S. & Bengeleil, N.F. (2004) L2 Reading Proficiency and Lexical Inferencing by University EFL Learners. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes* 61 (2). Retrieved March 8, 2011, from http://muse.jhu.edu/journals/canadian_modern_language_review/v061/61.2bengeleil.html

Swain, M. (1985) Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S.M. Gass & C.G. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*, 235-256. Cambridge, Massachusetts: Newbury House Publishers.

参考資料

語彙・文法練習シート 2 より

1. 「食べ方」

1）例文を読んで意味を確認しなさい。

- 精密検査の前は絶食しなければならない。
- 今は飽食の時代と言われる。
- 子どもたちの偏食が目立ちます。
- あの人は美食家ですよね。
- 昔の人は粗食だった。
- 暴飲暴食は体に悪い。
- 昨日はついつい深酒をしてしまった。
- 健康のためには腹八分目がいい。
- ああ、たくさん食べた。満腹だ。

2）次の言葉の意味を調べてから、例文を作りなさい。

①食欲がある／ない＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

②食欲が出てくる／なくなる＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

③食欲不振＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

2. 「味覚」

1） 例文を読んで意味を確認しなさい。

- このみかんは甘みが強いですね。
- この喫茶店のコーヒーは苦みが足りない。
- わたしは酸味の強いみかんが好きです。
- さすが超辛口というだけあって、このお酒は十分な辛みがある。
- あまり塩辛くしないほうがいいですよ。しょっぱすぎるとおいしくないです。
- 関西風の薄味（うすあじ）が好みです。
- あの店のおせんべいは香ばしくておいしいですよ。
- スープはとろみがあるもののほうが好きです。
- この寿司屋の魚は生臭（なまぐさ）くてあまりおいしくない。

2） 次の言葉の意味を調べてから、例文を作りなさい。

①塩味が足りない＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

②香りがきつい＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

③生臭さがない＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

④鼻にツンとくる＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

⑤舌がヒリヒリする＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

Abstracts　要旨

e-learning 音読授業における「発音セルフ・チェック」活動の実践

モスクワ市立教育大学　小熊 利江

本研究では、日本語教育における e-learning の音読授業に、音声指導が効率的に組み込める一例を提示した。音声指導の具体的な方法は、学習者に自己の発音への意識化を促す目的で行った「発音セルフ・チェック」活動である。本活動は発音の自律学習を目指すものであり、学習者は各自でコンピュータ上の自己の音読音声を聞き、チェック・シートに発音の問題点を記入する作業を行う。

チェック・シートを分析した結果、発音の問題に気づく量は学習者によって大きく異なっていた。気づきの多い学習者であっても、短期間で発音を適切に修正することは困難であった。一方、気づきの少ない学習者や、活動ペースが著しく遅れる学習者に対しては、チェック項目数を減らすなどして注意を向けやすくする、対面フィードバックを取り入れるなどの改善案が考えられる。

質問紙調査からは、約 8 割の学習者が授業活動を通して「聞く力が向上した」「自分の発音の問題に気づいた」と感じていることが明らかになった。「教師によるチェック」「間違いの説明」「発音のアドバイス」などを求める学習者は約 8 割に上り、発音改善の意欲が高まったと考えられる。発音への意識化の方法として、具体的な発音チェック・ポイントを明示することが有効であるようだ。

Practice of 'pronunciation self-check' activity in the reading aloud class through e-learning

Rie Oguma　Moscow City Pedagogical University

The study describes how pronunciation practice can be combined into a regular Japanese class efficiently. The class was an e-learning reading aloud class, and the main method of pronunciation practice was the 'pronunciation self-check' activity, which aimed to raise the learners' consciousness toward their pronunciation. This activity was designed for the purpose of autonomous leaning of pronunciation. The students were instructed to listen to their own recordings on the computer and mark where the pronunciation was not appropriate on the checking sheets.

The analysis of the checking sheets shows that the number of the points marked by the learners themselves varies greatly. However, even the learners who have marked a lot on their checking sheets couldn't correct their pronunciation immediately. On the other hand, the way of the activity could be modified for the learners who had difficulties in noticing their problems and who were behind schedule, such as reducing the checking points on the sheet and introducing a face-to-face feedback.

The result of the questionnaire reveals that approximately 80 % of the learners feel 'my Japanese listening has improved' and 'I've noticed the problems of my pronunciation.' Most of the learners want 'the teacher to check my recording,' 'further explanations about my mistakes' and 'more advice about pronunciation,' which indicates the learners' motivation of improving their pronunciation has been raised through this activity. As a teaching method, it is considered that the explicit knowledge of pronunciation checking points is effective for the learner's consciousness raising.

中上級学習者の語彙を増やすサポート一例

リーズ大学　武輪美香

本稿は、読解授業で見えた学生の語彙面での問題や困難をきっかけにして、リーズ大学 2009/2010 年度の 4 年生を対象として語彙を増やすために行った試みについての報告である。

最近の学生はほぼ全員が電子辞書を持っているが、学生がそれに依存し、自らの持つスキーマを使って語の意味を推測する練習をほとんどしていないのではないか、それによって辞書なしの練習やテストが困難なのではないかと考えた。辞書を使わずに文脈から語意を推測、つまりスキーマを活用するには、読解テキストに現れる語の大部分を知っている必要があるが、それはかなりの語彙量と考えられる。生教材で用いられる専門的かつ日常生活での使用頻度の低い語彙に対し、学生は覚える意欲を見出し難いようであった。

そこで、使用頻度の低い専門的な語ではなく、より日常生活に即した使用頻度の高いものを対象として、「味」「感情」などの分類枠の中で語や構成成分を紹介して練習する問題を課題として与え、使える語彙を増やすサポートを試みた。この課題について、作成時の留意点、学生の取り組み、教師のフィードバックなどを紹介し、うまく行った点や改善点を整理する。さらに、この試みをより体系的かつ個人差を見込んだ語彙指導に展開するための方策を検討する。

An Attempt to Increase vocabulary of Intermediate-Advanced Learners of Japanese

Mika Takewa　University of Leeds

This paper reports an experiment to increase the vocabulary of final year Undergraduate students of Japanese in the academic year of 2009/2010 at the University of Leeds.

Almost all students have an electronic dictionary nowadays and look up words at every opportunity. When they read a Japanese text, they rarely try to deduce the meaning of unfamiliar words from the context, using the schema they have. Thus they find exams difficult when no dictionary is allowed. It is said it is necessary to know most of the words used in a text in order to work out the meaning of unfamiliar words from the context, in other words, exercise the schema. Authentic Japanese texts read in class at the final year are specialized and technical, so words that appear in those are specialized and technical, which discourages students from learning them.

In order to support students' individual study of vocabulary, a new set of exercises is introduced in the homework. The exercises in this experiment focus on words in common use to express 'taste,' 'feeling,' 'pain,' etc., rather than specialized and technical vocabulary.

This paper introduces and analyses the exercises, how students have performed and how the tutor have delivered feedback. Then the information is used to develop this experiment into more systematic vocabulary learning that caters for individual study needs.

Part III

BATJ 2010-2011 Activity Report

BATJ Journal No.11: pp.25-36
© 2011 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

第 13 回 BATJ 大会：基調講演

日本語・日本文化のクリティカルな指導ー理論から実践へ

ブリティッシュコロンビア大学　久保田竜子

1. はじめに

世界中の日本語教師のための SenseiOnline というメーリングリストがある。ここで 2006 年に “Mispronounced Japanese words” 「間違って発音されている日本語の単語」というテーマで活発な意見交換があった。発端はアメリカの公立学校のある日本語教師が提示した質問だった。この教師はアメリカ人に対して（具体的に誰とは指定しなかったが）日本語の発音に関するワークショップを開く予定なので、日本語の単語（例えば、Kyoto, Hiroshima, sudoku）が英語式に間違って発音されている他の例を教えてほしいと書いたのだった。これに対して 30 以上の返事が寄せられ、普通名詞や固有名詞、たとえば、karaoke, origami, futon, Pokemon, Toyota, Nissan, Aoki, Naomi などが次々に挙げられた。一方で、この質問に疑問を持つ回答者もいた。つまり、これらの単語は日本語に起源を持つが、実際は英語の単語なのであり、英語式の発音こそが正しい、という意見である。さらに、発音は会話の相手によって変化するものであり、たとえば、日本語のわからない英語の話者に日本語式発音で「からて（空手）」と言ってみても、通じないばかりか、気取っているととらえられてしまう可能性もあるというのである。それに対して、これらの単語はあくまで日本語式に発音されるべきであるという意見もあったが、その論理の矛盾を指摘する意見もあった。つまり、もしそうなら、日本語教育でおなじみのカタカナ英語、「ハンバーガー」は hamburger と英語式に発音しなくてはならなくなる。さらに、「カラオケ」と言うことばは本来「空」と「オーケストラ：orchestra）から成り立っているので、正確に発音するためには「カラ orchestra」と発音しなければならないというのである。

このように、英語になった日本語の発音は日本語式であるべきか英語式であるべきかという問題で、日本語教師たちの意見は二つに割れた。日本式に発音すべきという考えは純粋・規範主義で、逆に英語式で良いという考えは相対・状況主義であるとも解釈できる。一見、この二つの見解は対峙しているように見えるのだが、実は両者とも標準主義に基づいていると考えられる。つまり、日本式であるべきという意見も、英語式で良いという意見も、それぞれの言語の標準的発音を使うべきだという標準主義が背後にあるのである。

しかし、さらに深く考えると別の疑問も浮かび上がる。ある単語の「正しい発音」があるとしたら、それはなぜ存在するのか、正しい・間違っているという判断は誰が何の目的で下すのか、また、元来日本語の単語（例えば futon）の英語式の正しい発音とは何か、イギリス英語とアメリカ英語と比べて同じなのか、同じイギリス英語でも、英語話者なら全員同じように発音するのか。日本においても、日本語の単語は全国どこでも同じように発音されるのか、日本語の話者とはだれを指すのか、などというように多くの疑問がわき出て来る。これらは、多様な現象を一つの眼鏡だけから覗き一般化する本質主義や、一つの標準を遵守し保持しようとする

規範主義に疑問を投げかける。

ことばが存在すると言う事は、言語の標準が存在することと密接に関連している。このことばの標準はどのように生まれ、どのような社会的、教育的、政治的な過程を経て確立されて行くのか。さらに、越境したことばは、新しく遭遇した言語の標準にどのように取り込まれて行くのか。また言語使用者は標準に対してどのように向き合うのか。擁護するのか、抵抗するのか、または新しい可能性を見いだして行くのか。このような問題は、ことばに限らず、文化にも当てはまる。たとえば、2006 年に農水省が「正統な日本食」を海外で推進するために設置しようとした日本食レストラン認定制度に見られるように、本物の日本文化とは何かという問題には、標準化の矛盾や政治性が表れているのである（久保田 2008a 参照）。

ことばと文化の問題は日常生活にあふれているが、日本語教育や広く外国語教育において深く吟味されることが少ない。日本語教育で、「日本語」「日本人」「日本文化」と言った場合、何をさすのだろうか。本稿ではこれら常識概念をクリティカルに再考しながら、言語指導への示唆を探ってみたい。[1]

2. 批判応用言語学– – 言語教育実践をクリティカルに見直す

応用言語学では、1990 年代から、言語学習や言語教育に関する既成価値観を批判的に見直す研究実践が盛んになって来た（Canagarajah, 1999; Kubota, 1999; Kubota & Lin, 2009; Nelson, 2009; Norton & Toohey, 2004; Pennycook, 2001, 2004; Phillipson, 1992; 久保田 1996 など）。批判的応用言語学の系統はいくつか挙げられるが、ポストモダニズム、ポスト構造主義、ポストコロニアリズムなどのいわゆるポスト基礎付け主義（postfoundationalism）の理論に基づくものと、新マルクス主義に基づく批判教育学（Michael Apple, Henry Giroux, Paulo Freire, Peter McLaren ら）や批判的談話分析（Norman Fairclough, Ruth Wodok ら）、批判多文化教育（Steven May, Christine Sleeter, Sonia Nieto ら）などに影響されている。これら全てをまとめて論じるのは無理があるが、特にポスト基礎付け主義的考えを端的に定義づけると、従来の実証主義、科学主義、普遍主義、本質主義、また西洋中心主義の学問知識に異議を唱え、当然と見なされてきた知識に疑問を投げかける見方であると言える。このアプローチでは、社会事象は中立的または普遍的ではなく、常に政治的・歴史的に形成される流動的・多元的な存在であると理解される。そして、ポスト構造主義では、権力、知、言説のつながりを解明することにより、私たちを取り巻く真理の体系、つまり当然と見なされる様々な概念の整合性が、権力関係の中で言説を通してどのように構築されるかが検証される（Foucault, 1980）。

このように見ると、言語や文化は普遍的で客観的な対象物として先験的に存在するのではなく、社会的、政治的、歴史的に形作られるものなのである。そして言語間の境界、または規範の設定、そして文化の定義はきわめて恣意的なものであり、常に流動的なのである（Reagan, 2004）。つまり、ある二つの言語体系を別個の言語と判断するのかそれとも方言と判断するのか、どの言語形式を「正しい」または「間違っている」と決めるのか、そして、ある文化をどのように特徴づけるのかと言った問題は、政治やイデオロギーに深く関わっている。冒頭の「日本語の間違った発音」の例では、言語の標準主義がイデオロギーとして作用していると考えられるのである。この点についてイ・ヨンスクは次のように述べている。

> 「わたしたちがなにかを行おうとするとき、そこにはすでになんらかのイデオロギー的要因が介入している。このイデオロギーが社会的に『正しい』ものと見なされてい

るならば、すでにそれがイデオロギーとして意識されることもない。… イデオロギーを批判するためには、そのイデオロギーが『誤っている』ことを示すだけでなく、どうして『正しい』と見なされるのかを示さなければならない。」（イ 2009:12-13）

以下、「日本語」「日本人」「日本文化」に関するイデオロギーがどのような形で存在し、どのような歴史的プロセスの中で構築され、どのように正当化されて来たのか、考察してみる。

3. 「日本語」－－つくられた「国語」・「日本語」

日本語教育には、どのような言語観が反映しているのだろうか。教科書などに使われる発音、アクセント、語彙、文法などは全て共通語（東京方言）である。また、そのことばを使うのはネーティブスピーカーであるという暗黙の了解がある。興味深い事は、教科書の会話文や文章（手紙、日記など）の中に出て来るノンネーティブスピーカーが、ネーティブスピーカーと同じように共通語を完璧に操っているということである（熊谷 2008）。実際にはほとんどあり得ないのに、教科書の世界では当然とされている。また、レジスター（言語使用者の社会的地位や言語使用場面などによって異なる言語使用形式）の面でもある一定の言語観が主流を占めている。敬語の例では、場面や社会的地位関係に合わせてことばを使い分ける（丁寧語、尊敬語、謙譲語）という考えが規範的に教科書に提示される。敬語と同様、男女のことばづかいの違いについての記述でも、女性・男性はいつでもどこでも誰でも普遍的にそのようなことばを使うという印象が与えられる。表記の点では、かな、漢字の筆順やはね・はらいなど、一般的な日本人の子どもが学校で習うような書き方が教えられる場合が多い。さらに、非言語行動（ジェスチャー、お辞儀の仕方）などにおいても、ある規範が文化価値観とセットにして教えられることが多い。

しかし、これらの日本語観や規範は、本来的に存在するものなのであろうか。この問題を考えるにあたって、まず、私たちの教える「日本語」とはどのように作り上げられて来たのか、考察する必要がある。

国語と日本語が明治以降の近代国家確立の中でどのように成立してきたかについては、すでに多くの文献が出ている（安田 1999, 2000, 2003; イ 1996, 2009 など）。端的に言えば、国語は、近代国家の確立を担い国体を擁護するものとして形成されたのに対して、日本語は、帝国日本が大東亜共栄圏に勢力をのばす中で、外地の皇民化教育の一端を担う共通語として成立していった。国語という思想は近代国家国民の結合の道具であったのに対して、日本語の思想は大東亜共栄圏の共通語としての日本精神統一とかかわっていたのである。以下、特に安田（2000）を参考にして概観してみたい。

3.1 近代化、国体、標準語と「国語」

明治初期には京都方言が標準語として認められていたが、まだ地方では方言が多く使われていた。しかし明治 20 年近くになると東京方言が優位に立ち始める（イ 2009）。明治時代には、富国強兵・殖産興業のスローガンのもと、近代国家が確立されていったが、その必要条件は国家・国民の統一であった。近代化を担う交通通信網や社会、経済、徴兵、教育制度の確立は、均一的な言語使用環境を前提としていたのである。従って、国家目標の効率的な達成のために

は、標準語を制定することは不可欠であると考えられたのだった。

19 世紀末には日清戦争を経て国家主義が高まり、東京方言が国語または標準語として確立されると同時に、国語に国家主義的な意味合いが付加された。明治時代から昭和初期に文部省の言語政策に携わった上田万年は、日清戦争で日本軍が勝利を収めていた 1894（明治 27）年に、国語である日本語は「日本人の精神的血液」であり「日本の国体は、この精神的血液にて主として維持」され、そのことばは同時に「なさけ深き母」でもある、と述べている（上田 1897: 12）。「日本＝日本語・国語＝日本人」という等式が母語の思想と相まってこの時代に確立されたわけであるが、この等式は後に述べるように問題をはらんでいる。

このように国語は国民統一のための標準語として生み出されたわけであるが、国語のイデオロギー性を理解するには、何が国語と対比されたのを考える必要がある。明治時代から標準語とみなされた東京方言は、数ある方言の中のひとつにすぎなかった。この東京方言が、それ以外の方言との対比の中で、国語として正当化されたのであり、その一方で方言は近代化を阻むものとして退けられた。上田の弟子であった保科孝一は、国民精神の養成のためには、方言ではなく国語こそが有効であると述べている（安田 1999, 2000）。この「国語」対「方言」の構図は、方言蔑視を助長し、方言撲滅運動を進め、国語を通した国民の教化につながっていった。今日の方言不在の日本語教育は、このような国語の成立過程と無関係ではないだろう。

「国語」的言語観は、帝国主義の展開の中で、台湾、朝鮮、南洋群島などの植民地にも持ち込まれた。これは内地での国語の確立と植民地の獲得がほぼ同時に進行した結果と考えられる。上述したように、内地では近代化のため国語の確立が不可欠ととらえられ、国語に国民精神が宿るという思想が方言を周縁に追いやった。それと平行して、植民地では、植民地の未開社会を文明化するという大義名分に国語の思想が取り込まれた。同時に現地語は国語の方言とさえとられ、抑圧されていったのである（安田 1999）。

3.2 東亜共通語としての「日本語」

「国語」が近代国家形成を担うものとして構築されたのに対して、「日本語」は大東亜共栄圏の共通語として認識された。日本語が日本の領土を超えて共通語となりうることは、上述の上田の論文などでも認識はされていたが、実際に日本語教育が必要になったのは 1930 年代からであり具現化されていったのは 1940 年代だった。つまり、大東亜共栄圏構想と共に東亜共通語として「日本語」が実体化されていったのである。植民地への国語の強制と異なる点は、占領地で見られた民族運動の高揚が、国語の強制を戦略的に阻んだことにある。つまり、帝国日本にとってアジア民族の解放が占領地支配の大義名分だったので、支配を押し進めるためには、現地語を退け国語を強制するより現地語を尊重する方が戦略的に有効であるとみなされたのである。したがって、「国語」には「国民精神」が宿るが「日本語」には「日本精神」が宿ると理解され、植民地で純正な日本語（国語）が現地語に代わるものとして強要されたのに対して、他の外地では特に宮城遥拝、国旗掲揚などの儀式に付随した形で簡素化された日本語が共通語として使われた。現在、世界共通語という概念（例えば英語）は、国家の標準語に準拠しないノンネーティブスピーカー同士の意思疎通の道具として理解できるが、共通語としての日本語はあくまで、純粋な形の国語への移行段階にある言語としてとらえられた（安田 2000）。

このように「国語」と「日本語」は歴史的にも政治的にも多少違った意味合いを持っていたが、双方とも先験的に存在する実体ではなく、政治的に形成されたのであり、その根底に

流れるイデオロギーには共通するものがある。両者とも、方言や他言語の話者を「他者」と見なし、彼らを取り込み支配する装置だったのである。正しい言語形式や適切な言語使用といった標準を定めることによって、「違い」は抹殺されたり周縁に置かれたりしてきた。つまり、言語的または精神的に同一であることが限りなく求められるのである。そして「方言」対「国語＝標準語」や「内地」対「外地」という不平等な権力関係をつくり出し固定化するための装置として機能するのである。冒頭に挙げた「間違った日本語の発音」の例に見られる議論も、正しさを強要する点で、同様なイデオロギーが潜んでいると考えられる。

以上の考察から、近代国家の精神を担う「国語」と、占領地の共通語として日本精神を伝播する「日本語」との形成過程が明らかになった。次に「日本＝日本語＝日本人」の構図の中の「日本人」とは誰を指すのかという問題について吟味してみる。

4. 「日本人」－－ 定義の重層性

「日本語＝日本人」の構図は言語と民族の密接なつながりを前提としている。しかし前述したポスト基礎付け主義は、このつながりに疑問を投げかける。つまり、国語や日本語という概念が先験的には存在しないのと同様、「〜民族」というカテゴリーも人類の黎明期から存在していたのではないのである。ここでは、明治以後の「日本人」の概念の変遷を概観するとともに、民族の境界に関する多重な意味合いを考えてみる。

4.1 単一民族か混合民族か

小熊（1995）は、大日本帝国時代から戦後にかけての知識人が築いた言説を分析しながら、単一民族論（日本民族は単一民族であるという言説）と混合民族論（日本民族は多民族の混血により成り立っているという言説）が相互に拮抗しながらどのように発展して来たかを論じている。要約すると、帝国主義下では、植民地の住民を帝国臣民に取り込む過程で、混合民族論が単一民族論より優勢になった。つまり、領土を広げて異民族を支配する上で、単一民族の純血主義は障害になる、逆に日本は古代から多民族との混血により発展してきたのであって、日本民族とアジア民族は血縁関係にあり、アジア諸民族の同化は容易に達成されうる、という議論であった。この論理が日本帝国のアジア民族に対する同化政策の土台になった。それに対して、戦後の論調は単一民族説が支配的になった。これは、後述する「日本人論」の根幹をなす論理でもあり、また、度重なる政治家の失言にも顕著に表れている。この論理は帝国崩壊後の閉じた国家としての優秀性を表明する手段、または、西欧化に抵抗するための国家主義であるとも解釈できる。したがって、過去わずか100年だけを概観してみても、「日本人」の意味付けは固定的ではなく、国家間や人種間の権力関係と密接に関連していることが分かる。

「日本語・国語」が作られたものであり、「日本人」もイデオロギーに構築されてきたものなら、両者をつなぐ等式も客観的に存在するのではなく、政治的な意味合いをもつことは想像に難くない。言い換えると、民族と言語（文化）は生来的に表裏一体の関係にあるのではなく、歴史的、政治的に構築され、常に流動的、または状況的なのである（May, 2004）。この点に関連して、Maher（2005）はあるアイヌ青年の例をとり、「都会的エスニシティー」という考えを導入しながら、民族的差異に対する現代の都会人の意識が変化していることを示している。この青年は自分がアイヌであることに対して恥辱感を持っていたが、北海道から東京に移り住み、同僚に出自を明かすと、想像に反して「かっこいい」「うらやましい」と羨望の目で見ら

れる。それ以後、自身の民族的アイデンティティを肯定できるようになるのだが、言語的にはイタリア語に傾倒し、将来イタリアレストランを経営したいと思っている。逆に北海道でアイヌ語を学習して自由に操れるのはアイヌではなく和人である。この例は、「民族＝言語」の固定的な等式や、閉じた言語間と民族間の境界に疑問を投げかけ、本質主義や正統主義に陥らない柔軟的な思考の必要性を提起している。

ただし、ここでひとつ疑問が出る。このようなポストモダニズムの雑種性（ハイブリディティー）の概念は、民族的混合や境界の曖昧な線引きなど、前述した帝国主義時代の日本民族混血論とつながるところがあるのではないか。確かに表面上は似通っているかもしれない。が、重要なのは、根底にあるイデオロギーの違いである。前者は伝統主義に抵抗した都会的アイデンティティの表現であるのに対して、後者は植民地主義の同化政策の道具なのである。

この点はさらに、「抵抗」の政治的、文化的意図が、異なった形で表現されうることを意味する。たとえば、前例の「都会的エスニシティー」は抑圧的な伝統主義に対抗する雑種性の中にアイデンティティを再発見するのに対して、少数民族（例えば先住民）が同化主義的イデオロギーに対抗して自民族のアイデンティティを表明するために、伝統に根ざしたアイデンティティや「民族＝言語」の構図を戦略的に強調することもある。後者は戦略的本質主義（Spivak 1993）であり、同化や排除のための本質主義とイデオロギー的性格を異にする。このように「民族＝言語」の構図は一元論的に論じることはできないのである。次に議論を「日本人」に戻して、日本人とはだれを指すのか、考察してみる。

4.2　日本人とは？

小熊（1995）は、図 1 のように「血統」、「文化」、「国籍」の 3 要素にもとづいて「日本人」を類型化した福岡（1993）を引用している。福岡によると、類型 1 はいわゆる純粋な日本人、類型 2 は海外の日系 1 世など、類型 3 は海外・帰国子女など、類型 4 は在日韓国朝鮮人などのうち帰化した者、類型 5 は海外の日系 3 世や中国残留邦人、類型 6 は在日韓国朝鮮人で民族教育を受けていない者、類型 7 はアイヌなどの先住民族、類型 8 は一般的な「外国人」というように分類される。無論、これらの分類に当てはまらない場合もあり、固定観念に陥らないよう留意しなければならない。しかし、この枠組みは「日本人」の多義性を如実に示していると言えよう。

図 1

類型	1	2	3	4	5	6	7	8
血統	＋	＋	＋	－	＋	－	－	－
文化	＋	＋	－	＋	－	＋	－	－
国籍	＋	－	＋	＋	－	－	＋	－

小熊（1995: 369）福岡（1993）より引用

福岡の図で、「言語」は「文化」に含まれている。しかし、先に挙げたアイヌ青年の例で言語と民族が必ずしも一致しないように、言語と文化も常に一致するとは限らない。もし「言語（日本語）」がこの図に含まれれば、さらに多様な「日本人」の類型が見いだされるだろう。

その上、「日本語の話者」といっても福岡の図の類型 1 に当てはまる「日本語を母語とする日本国民」とは限らない。その言語能力や言語使用の点で多元的である。この点についてイ（2009: 198）は次のように述べている。

> 「国語審議会の議論では、『国語』とは『日本国民に対して母語としての言語』であるということが自明の前提になっている。しかし、すこし現実を見まわすなら、このような『国語＝日本国民の母語』という等式がすでに破綻していることは歴然たる事実である。… 日本語を母語とするものは自動的に『日本国民』になれるのだろうか。日本語を母語とする外国人の存在や日本語を『国語』として強制される非日本人の存在を考えるなら、この等式が思いどおりに適用しないのは明らかである。」

外国人登録者の統計を見ると、イの主張に納得がいく。2009 年の統計では、日本在住の外国人登録者の 31.1%が中国に国籍を持ち、さらに韓国・朝鮮（26.5%）、ブラジル（12.2%）、フィリピン（9.7%）、ペルー（2.6%）、米国（2.4%）、その他（15.5%）と続く[2]。韓国・朝鮮籍外国人の中には、日本語を第一言語とする在日韓国・朝鮮人が多く含まれるが、他の外国籍の人々の中にもすでに定住していて日本語環境で育った者もいる。「日本語・国語＝日本人」の等式は明らかに破綻しているのである。

4.3 「日本人性」を問う

以上の議論で「日本人」は国籍だけで定義できないということが明らかになった。問われるのは「日本人」という概念の中に潜む特権と権力関係である。松尾（2005）はアメリカの社会科学研究の中でのホワイトネス（whiteness）研究に注目し、「日本人性」（Japaneseness）について論じている。

ホワイトネス研究では、「白人であること」が社会的価値観や行動の暗黙の基準として正当化されていることに注目し、ホワイトネスが人種的、社会的、文化的、政治的な特権として作用することを明らかにしている。たとえばイギリスでだれが首相になりうるか、だれが社会的に高い地位を占めるか、標準的なイギリス家庭のイメージとは何か、それらの人々の肌の色な何か、と考えると、白人のイメージが無意識に湧いてくるだろう。つまり、ホワイトネスは不可視的に（invisibly）無徴化された（unmarked）構造的特権であり、社会の構造的不平等の産出と維持に大きく関わっているのである。これを認識することは、人種的に階層化された権力関係を問うことにつながり、自己の他者に対する立場を批判的にとらえることにつながる。「日本人性」も同様に不可視的に無徴化された特権なのであり、排除の理論を無意識に正当化するのである。さらに、「日本人性」がジェンダーや階級と複雑に作用して、支配・従属の権力関係を維持していることも忘れてはならない。

日本語教育で「日本人」の持つ特権は、例えば教科書の中の会話文に見られる「日本人＝情報を与える者」対「留学生＝情報を尋ねる者」という構図にも表れていると言える（熊谷 2008）。「日本人性」を問うことは、権力関係に対してクリティカルな認識を育てる意味で重要であろう。

5. 「日本文化」－－ 構築と脱構築

「日本語・国語」と「日本人」が自然発生的に存在する実体ではなく、歴史的、政治的に作り上げられたものであることを明らかにしてきた。「日本文化」も同様に理解することができる。すでに日本語教育の分野では、多くの研究者が従来の本質主義的な日本文化のとらえ方に疑問を投げかけている（川上 1997, 久保田 1996, 河野 2000, 牲川 2008, 細川 2000 など）。日本文化の本質主義的解釈は 1960 年代以降の「日本人論」によって広がったが、その問題点は、すでに 1980 年代から批判されている（杉本・マオア 1987; ベフ 1987; , 馬渕 2010, 吉野 1997 など）。ここでは、「日本人論」の中で日本文化がどのように語られているか、考察してみる。

5.1 日本文化の特徴

日本語教育における文化は、「日本人論」に影響された文化観で語られることが多い。その語りは次のように要約できる。（1）日本文化は行動様式、社会組織、思考、言語使用、自然、四季、などのすべての面で独特である。（2）その独特性は「日本＝単一民族」の言説に見られる同質論と、「日本文化＝和の精神」に見られる同調論に代表される（杉本・マオア 1987）。（3）さらにその独特性は、間接表現、曖昧さ、沈黙、非論理性、以心伝心、察し、控えめ、などコミュニケーションスタイルにも表れている。

例えば、高校用に編集された Adventures in Japanese という日本語教科書の中の “Culture Note” に次のような記述がある。

> “Why do Japanese people always discuss weather when they greet each other?
>
> First, Japanese do not like to get directly to the point when speaking with one another. Talking about the weather is a ‘safe’ common ground from which to start a conversation. Another reason is the Japanese respect for nature. The native ‘religion’ of Japan is *Shinto,* which among other things can be described as a form of nature worship. … This ‘oneness’ with nature is reflected even in everyday interactions such as greetings.” (Peterson, 1998: 30)

この例は、上述のコミュニケーションスタイルと宗教観、自然観（下記の和辻哲郎の文化観を参照）を結びつけた典型的な日本人論的語りである。

このような日本文化独特説の特徴のひとつは、欧米との比較のみによって日本文化の独特性が裏打ちされることである。日本が近隣諸国と比べてもユニークなのかどうかは問題にされない。これは前述の帝国日本時代の混合民族説との歴史的な持続性を暗示しているとも考えられるかもしれない。もう一つの特徴は、規範的アプローチである。日本人論の公式がまず存在し、それに基づいて文化事象を説明するという方法である。このような方法論を通して、文化本質主義、つまり「『おのおのの文化は、その文化を表す純正な要素をもっており、他の文化との間には何らかの明確な境界をもっている』と捉える静態的な文化観」（馬渕、2010: v）が構築されるのである。

5.2 日本文化論のイデオロギー性

それでは、戦後この「日本文化論」はどのように成立し、どのような機能を持ってきたのだろうか。一つの大きな要因は、戦後のめざましい産業経済成長である。戦争で疲弊した日本がなぜ高度経済成長を遂げたのか、日本内外の学者がその原因を文化的に説明しようと試みた。つまり、経済発展は独特な日本文化に起因したという仮説である。また、日本文化独特論は、経済発展に伴った西欧化に対する日本の文化的抵抗の表象と見ることもできる。つまり日本固有の自己像へ回帰することによって西欧化によるアイデンティティの喪失を救おうというのである。さらに、日本文化は「〜である」という命題と日本では「〜であるべきである」という提言が重なり合って人々の行動を規定しているとも考えられる。つまり「日本文化論」という言説が私たちの知識と社会行動を構築しているのである。特に同質論を支える単一民族論と「和」の精神は「〜べきである」と言う意味合いを持つことによって、政・官・財の支配層が国民や労働者を精神的に統率するための都合の良いイデオロギーになるのである（杉本・マオア 1987）。

「日本文化」の本質主義的解釈は「日本語」や「日本人」の規範的理解と同様、多くの矛盾をはらんでいる。小熊（1995: 315）は、単一民族説の様々な論客を紹介する中で、和辻哲郎が提唱した「風土」に見られる本質主義的アプローチを批判的に検証している。

> 「『日本人』全員に、特殊な風土が生み出した『日本的』性質があるなどは、もちろんフィクションにすぎない。台風が来るのは列島の太平洋側や西南部であり、大雪が降るのは日本海側や東北部である。北海道には台風は来ないし、沖縄には雪が降らない。もし東西ドイツのように、日本が東西にべつの国家を作っていたとしたら、このような風土論はなりたたなかったろう。列島が単一の風土であったと仮定しても、そこには文化のちがう民族、たとえばアイヌが住んでいた。だが和辻の風土論では、同じ風土の地域に異質なものが住んでいるなどということは、あってはならないことだった。そして日本は、熱帯と寒帯、南方と北方、忍従と戦闘性の総合なのである。」

同じ批判は、日本人論の一端を担う言語の特徴にも当てはまる。岡本（2008）が示しているように、日本語教育でいわゆる「女性語」として教えられる言語形式は、女性全員が全ての場面で使うわけではない。女性の（または男性の）言語使用は、方言、レジスター、会話の相手、場面などによって左右される。その上、女性語につきまとう「丁寧」、「上品」、「女らしさ」などの意味合いは、全ての話者や場面で均一に意識されることはない。また、「女性は女性語を使う」という命題が、「女性は女性語を使うべきだ」という社会的制約にすり替えられてしまう場合が多いのである。換言すれば、ある一定の言説は、私たちを取り巻く真理の体系（Foucault, 1980）を構築しながら、人々の行動や社会構造を規定し、それらの行動や構造はさらにその言説を真理として再確認しているのである。

5.3 日本文化に対するアプローチのしかた

先に、高校の日本語教科書から日本人の特徴に関する記述（出会ったとき必ず天気に言及する）を引用した。日本語教育では、教科書だけでなく日常の授業の中のやり取りでも、日

本文化の特徴が時には明確に、時には間接的に語られる。西川（2002: 253-254）は、日本文化論と日本語教育の関連性について次のように述べている。

> 「日本語教師はともすれば日本人を代表し、美しい日本語のお手本や日本文化の典型を示したいという欲求に従ってしまう。その意味で日本語教育の教室は、ともすれば日本人論や日本文化論が大量に生産され、大量に消費される現場です。」

このような傾向に対して、日本語教師はどのように向き合ったらよいのだろうか。例えば、自然観について、日本ではどんな場合に自然が賛美されるのか、尊重されない場合もあるのか、それはどうしてなのか、学習者の住む国ではどうなのか、などの問いを投げかけることによって、本質主義に疑問の目を向け、暗黙の前提や言説に潜むイデオロギー性、歴史性、政治性を考えてみることができるのではないだろうか。

日本語教育において文化をクリティカルに理解するために、「フォーD アプローチ（4 Ds approach）」が参考になるだろう（久保田 2008b）。このアプローチでは、（1）文化を規範的でなく記述的（descriptive）にとらえ、（2）文化の中の多様性（diversity）に着目し、（3）流動的な（dynamic）文化の諸相を理解しながら（4）文化の言説的（discursive）構築を吟味する。最初の 3 つの D は非本質主義的な文化理解に役立つ視点として重要であるが、落とし穴もある。まず記述的アプローチの盲点は、客観的な真実の存在を前提とする実証主義に、究極的には回帰してしまう可能性があるという点である。つまり、状況や当事者によって多様に異なる言語・文化事象を細かく観察することによって、最終的には類型化された正しい知識が得られるという普遍主義に陥る可能性がある。たとえば、女性語の地域差を細かく観察することによって、細分化された言語使用のパターンが見いだせるかもしれない。しかし、そのパターンが普遍的な真実として理解されてしまうとすれば、問題である。また、文化の多様性と流動性はそれぞれ、文化の一面を共時的、通時的に切り取りとることによって、「文化ひとくくり主義」を避けることを目指しているが、切り取られた一面が本質主義的にとらえられる危険性がある。たとえば正月に食べるお雑煮の作り方が地方によって異なる、という多様性を論じながら、ある地方のお雑煮を、家庭差などがあるにもかかわらず、一般化して考えてしまう落とし穴である。4 つ目の D はこれらの問題点を越えて文化理解を深めるという意図がある。たとえば、先に述べた女性語について、言説による構築をクリティカルに探ることが必要である。つまり、教科書などに現れる女性語の記述などが、女性の理想像や日本文化独特論を作り上げ、さらに、一定の言語使用を暗黙のうちに強要しているという批判的な分析ができる。また、文化的特徴を自然や風土の特徴から説明する方法については、その政治性を問うことができる。たとえば和辻哲郎の風土の思想は、当時の混合民族説や同化主義に対抗する役割を果たした反面、太平洋戦争をアジア諸民族の解放の戦いとして正当化する道具にもなったのである（小熊 1995）。現代では、文学や日常生活の中に見る自然賛美と、公害や原発事故に見られるとてつもない人間・環境破壊との間の大きな矛盾をどう考えたらいいのか、文化の問題は政治、経済、歴史の中の権力関係と密着に関わっているのである。

6. おわりに

「日本語」「日本人」「日本文化」という概念は、日本語の教室で日常、何も疑問を持た

ずに語られることが多い。しかし、これらの概念をクリティカルにひもとくと、それらは先験的に存在するのではなく言説的に構築されていることが明らかになってくる。さらにあらゆる事象に関する私たちの知識は、言説によって歴史的、政治的に産み出され追認されているのである。西川（2002: 252）は、日本語教師への提言として次のように述べている。「純粋な文化（国民文化）があり得ないように、純粋な言語（国語）などあり得ないことは、言語や文化の形成過程と現状を少しでも考えてみれば明らかなのに、そのフィクションを信じた長い錯誤の時代があった。」

日本語教師として、まず、このフィクションをフィクションとして認識する必要性が問われている。さらに、このフィクションを学習者と共にどのように理解し、その理解を教室外での自己と他者との交流に反映させていくのか、これからの日本語教師に求められている大切な課題であろう。

注

[1] 本稿は、Kubota (2008)を一部要約、加筆した。
[2] 法務省のウェブサイトを参照。http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00005.html.

参考文献

イ・ヨンスク（1996）『「国語」という思想－－近代日本の言語認識』岩波書店.

イ・ヨンスク（2009）『「ことば」という幻影－－近代日本の言語イデオロギー』明石書店.

上田万年（1897）『国語のため』富山房.

小熊英二（1995）『単一民族神話の起源－－＜日本人＞の自画像の系譜』新曜社.

川上郁雄（1999）「『日本語事情』教育における文化の問題」『21 世紀の「日本事情」－－ 日本語教育から文化リテラシーへ』創刊号, くろしお出版, 16-26.

久保田竜子（1996）「日本語教育における批判教育、批判的読み書き教育」『世界の日本語教育』6, 35-48.

久保田竜子（2008a）「ことばと文化の標準化についての一考」, 『文化、ことば、教育－－ 日本語／日本の教育の「標準」を越えて』佐藤慎司・ドーア根理子編著, 明石書店、14-30.

久保田竜子（2008b）「日本文化を批判的に教える」, 『文化、ことば、教育－－ 日本語／日本の教育の「標準」を越えて』佐藤慎司・ドーア根理子編著, 明石書店、151-173.

熊谷由理（2008）「『日本語を学ぶ』と言うこと－－ 日本語の教科書を批判的に読む」, 『文化、ことば、教育—日本語／日本の教育の「標準」を越えて』佐藤慎司・ドーア根理子編著, 明石書店、130-150.

河野理恵（2000）「“戦略”的『日本文化』非存在説－－『日本事情』に教育における『文化』のとらえ方をめぐって－－」『21 世紀の「日本事情」－－ 日本語教育から文化リテラシーへ』第 2 号, くろしお出版, 4-15.

杉本良夫 ロス・マオア(1987)『日本人は「日本的」か－－ 特殊論を超え多元的分析へ』東洋経済新報社.

牲川波都季（2008）「日本人の思考の教え方－－ 戦後日本語教育学に置ける思考様式言説」,『文化、ことば、教育—日本語／日本の教育の「標準」を越えて』佐藤慎司・ドーア根理子編著, 明石書店、106-128.

西川長夫（2002）『戦争の世紀を超えて－－ グローバル化時代の国家・歴史・民族』平凡社.
福岡安則（1993）『在日韓国・朝鮮人』中公新書.
ベフ、ハルミ（1987） 『イデオロギーとしての日本文化論』思想の科学社.
細川英雄（2000）「崩壊する『日本事情』－－ ことばと文化の統合をめざして－－ 」『21 世紀の「日本事情」－－ 日本語教育から文化リテラシーへ』第 2 号, くろしお出版, 16-27.
松尾知明（2005）「『ホワイトネス研究』と『日本人性』－－ 異文化間教育研究への新しい視座」, 『異文化間教育』22, 15-26.
馬渕仁（2010）『クリティーク多文化、異文化ー文化の捉え方を超克する』東信堂.
安田敏朗（1999）『〈国語〉と〈方言〉のあいだ 言語構築の政治学』人文書院.
安田敏朗（2000）「帝国日本の言語編制ー － 植民地期朝鮮・『満州国』・『大東亜共栄圏』」,『言語帝国主義とは何か』三浦信孝・糟谷啓介編, 藤原書店, 66-83.
安田敏朗（2003）『脱「日本語」への視座ー － 近代日本言語史再考 II』三元社.
吉野耕作（1997）『文化ナショナリズムの社会学ー － 現代日本のアイデンティティの行方』名古屋大学出版会.
Canagarajah, S. (1999) *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press.
Foucault, M. (1980), *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*. New York: Pantheon Books.
Kubota, R. (1999) Japanese culture constructed by discourses: Implications for applied linguistics research and ELT. *TESOL Quarterly, 33,* 9-35.
Kubota, R. (2008) Critical approaches to teaching Japanese and culture. In J. Mori & A. S. Ohta (Eds.), *Japanese applied linguistics: Discourse and social perspectives* (pp. 327-352). London: Continuum.
Kubota, R., & Lin, A. (Eds.). (2009) *Race, culture, and identity in second language education: Exploring critically engaged practice*. New York: Routledge.
May, S. (2009) Critical multiculturalism and education. In J. Banks (ed.) *Routledge international companion to multicultural education* (pp. 33-48). New York: Routledge.
Nelson, C. D. (2009) *Sexual identities in English language education*. New York: Routledge
Norton, B., & Toohey, K. (Eds) (2004), *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
Pennycook, A. (2001) *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Pennycook, A. (2004) Critical applied linguistics. In A. Davies & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 784-807). Malden, MA: Blackwell.
Peterson, H. (1998) *Adventures in Japanese I: Textbook*. Boston, MA: Cheng & Tsui Company.
Phillipson, R. (1992) *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
Reagan, T. (2004) Objectification, positivism and language studies: A reconsideration. *Critical Inquiry in Language Studies, 1,* 41-60.
Spivak, G. (1993) *Outside in the teaching machine*. New York: Routledge.

第 13 回 BATJ 大会発表：要旨

日本語母語話者と学習者の発話における「(と) 思う」について
―日本語教育に与える示唆―

ロンドン大学 SOAS　バルバラ・ピッツィコーニ、岩﨑典子、木津弥佳

本研究は、日本語学習者 8 名の留学前と留学後の発話と日本語母語話者 8 名の発話におけるモダリティ表現の使用を、「(と) 思う」に焦点をあて、留学前と後でどのような変化が観察されるか、また、母語話者とはどのように異なるのかを調査したものである。

学習者の「(と) 思う」の使用頻度と適切な使用数を量的に観察したところ、全般的には留学後の「(と) 思う」使用は留学前よりも母語話者の使用に近づいてはいるものの、形態の複雑さと用法においては留学後でも母語話者とは質的にかなり異なっていることがわかった。

この観察をもとに、(1)「(と) 思う」は単独の語彙的意味としては理解しやすいが、他の形式と組み合わせると述語全体の機能的意味を処理するのが困難であること、(2)「(と) 思う」の使用が「のだ」など他のモダリティ表現の獲得と関係していること、(3) モダリティの種類により習得段階が異なることを論じ、教育の観点からは、「(と) 思う」を含む表現の組み合わせや似た表現との比較を効果的に提示する必要性と、「(と) 思う」の中核的機能を明らかにした上でどの用法をどの順で導入すべきか見直すべきであることを指摘した。

(To) omou in L1 and L2 Spoken Japanese: Some implications for the teaching of Japanese as a foreign language

Barbara Pizziconi, Noriko Iwasaki, Mika Kizu, SOAS, University of London

This study examines the use of modal expressions, focusing on the verb *omou* '(I) think', by 8 learners of Japanese (NNS) interviewed in pre-and post-study abroad (SA) contexts and by 8 native speakers (NS) in semi-structured interviews. We investigate whether and how Japanese learners' use of the verb *omou* changes after year abroad, and whether and how it differs from that of Japanese native speakers.

We find that the use of *omou* by NNS in post-SA contexts quantitatively approximates the NS's use both in terms of frequency and of percentage of appropriate uses, but qualitatively, NS's and NNS's use differ in morphological complexity and in the variety of functions it carries.

Based on the observation above, we argued that 1) the lexical meaning of *omou* as a single verb is easy to learn but the meaning of complex expressions in which *omou* is combined with (an)other modal form(s) is more difficult to process, 2) the overall use of *omou* is affected by the ability to use other modality expressions such as *-n(o) da*, and 3) acquisitional stages of modality expressions differ depending on the type of expressions. From a pedagogical viewpoint, the present study suggests that instruction ought to extend to complex expressions including *omou,* as well as *omou*'s various functions in comparison/conjunction with other similar expressions. Finally we recommend that further studies explore the order of instruction of each *omou* function following the introduction of its core meaning.

中上級学習者の語彙を増やすサポート一例

リーズ大学　武輪美香

最近の学生はほぼ全員が電子辞書を持っている。電子辞書は、いつでもどこでも手軽に単語を調べられるという利点があるが、学生はそれに頼りきり、自らの持つスキーマを使って語の意味を推測する練習をほとんどしていないのではないかと危惧する。辞書なしの練習やテストで大きな困難が生じているように見受ける。学生には、スキーマを利用する習慣をつけるとともに、スキーマそのものを活性化するため常に新しい情報を入れていってほしい。ここではスキーマの活性化に焦点をあて、4 年生の読み書き指導の一環である宿題の中で語彙を増やすために行った実践の報告としたい。

語彙に個人差があるのは当然だが、大学で日本語を専門に勉強している学生ならば知っていてほしいという語をある程度整理して指導することもできそうである。そこで、文法の宿題に語彙のセクションを設け、「味」「感情」など分類枠を作ってその中で単語を紹介して練習する問題を組み込んだ。語の意味を調べる、例文を作る、など単純な問がほとんどだったが、語彙の多い学生、少ない学生それぞれに自分が必要だと感じた分だけ取り組み、得るものがあったようである。この宿題について、学生の取り組み、教師のフィードバックなどを紹介し、うまく行った点や改善点を整理し、さらに体系的な語彙指導に結びつけることができるか考えたい。

An Attempt to Increase vocabulary of Intermediate-Advanced Learners of Japanese

Mika Takewa　University of Leeds

Almost all students have an electronic dictionary nowadays and look up words at every opportunity. When they read a Japanese text, they rarely try to deduce the meaning of unfamiliar words from the context, using the schema they have. Thus they find exams difficult when no dictionary is allowed. An electronic dictionary is a good learning tool but it discourages the students from working things out themselves. A student's schema needs a reasonable number of organized entries to work properly. Students need to use the schema as well as keep feeding new information to stimulate it.

Vocabulary acquisition varies as the quality and the size of vocabulary one needs are different from another. However, it is not impossible to come up with an acceptable list of words that university students of Japanese should be expected to know and be able to use for communication both written and spoken. Therefore to support students' individual study on vocabulary, a new section was introduced in the homework. Students were asked to check the meaning of certain words occurring in sentences and to write sentences using these words in a defined context to express 'taste,' 'feeling,' 'pain,' etc. The exercises in this experiment focus on words in common use and are simple that allow some flexibility for the students.

This presentation introduces and analyses how students performed and how the tutor delivered feedback. Then the information is used to develop this experiment into more systematic vocabulary learning.

漢字ポートフォリオの導入による学習プロセスの評価

エディンバラ大学　松本スタート洋子

日本語学習者にとって漢字とかなを含む日本語の文字習得は、難しい上に時間がかかることはよく知られている。特に非漢字圏の初級日本語学習者の漢字習得に関する研究では、これまで多くの研究が行なわれてきたが、漢字指導の分野で「学習者中心」を視点とする実践研究や報告例は少ない。また、漢字学習の成果を測定する評価法の研究分野においても、漢字の自主学習の成果を測定するための評価法に言及した研究は見当たらない。

漢字学習は基本的には個別学習である。これは日本語教師の漢字指導に関する調査で、漢字指導の実践現場において「機械的学習」による漢字の丸暗記が一番多く使われ、学習者が一番良く使うストラテジーも漢字を繰り返して書く「書写」だったことからも分かる。

本発表では、エディンバラ大学の初級学習者のクラスで導入・実践された「漢字ポートフォリオ」と「学習プロセス」の代替的評価法を中心とする実践報告を行い、多様化・拡大化の傾向にある英国の大学において、学習者を中心とする漢字指導の可能性を探る。実践例として、漢字ポートフォリオ導入のためのコースデザインを示し、学習者の「振り返り」及び自主学習を記録する「ログ」を事例データとして取り上げる。これにより、従来の教室活動では見えなかった学習者の漢字学習過程や自己評価、問題意識などの内省する学習活動を分析し、ポートフォリオ評価の有効性を検討する。

Assessment for Learning Process: Implementing Portfolio-based Teaching and Learning Kanji

Yoko Matsumoto-Sturt University of Edinburgh

Learning Japanese orthography, especially kanji, is one of the most challenges for English speaking learners of Japanese as a foreign language. Despite the large study area of second language kanji pedagogy, very few studies have been conducted to investigate the impact of teaching and learning kanji for the alphabet-based learners of Japanese using a student-centred approach.

This paper reports the outcomes of a project undertaken to combine alternative assessment using a kanji portfolio and traditional kanji tests in a beginner's JFL course at University of Edinburgh. We demonstrate the designing process towards the implementation of the kanji portfolio to the beginners' courses, and some core items such as kanji diary and learners' reflective reports are sampled for further analysis. We conclude with a discussion of some of the challenges faced in developing the alternative kanji assessment and future directions of kanji portfolio.

（ワークショップ報告）

JF 日本語教育スタンダードと英国での活用について

レディング大学　古川彰子　　カーディフ大学　小木曽左枝子
国際交流基金ロンドン日本文化センター　宇田川洋子

国際交流基金（以下 JF）が開発した、JF 日本語教育スタンダード（以下 JF スタンダード）は、ヨーロッパの言語教育の基盤である Common European Framework of Reference for Languages（以下 CEFR）の考え方を基に作成された。CEFR は、ヨーロッパの言語教育・学習の場で共有される枠組みで、2001 年に発表されて以来、ヨーロッパのみならず世界で広く着目され、各言語で実際に利用されるようになっている。英国（スコットランドを除く）では、例えば、大学の学位水準が CEFR を用いて設定されている。

JF スタンダードは、この CEFR の考え方に基づいて開発された日本語教育のためのツールで、2010 年 3 月に「JF 日本語教育スタンダード 2010」が公開された。JF スタンダードを使うことによって、日本語で何がどれだけできるかという熟達度が CEFR に準じてわかり、コースデザイン、教材開発、試験作成などにも活用できる。

この JF スタンダードの公開を受けて、英国の教師を対象として 2 つのセミナーが実施された。1 つは JF ロンドン日本文化センターが英国日本語教育学会（BATJ）と共催で 7 月 3 日に開催したセミナーである。もう 1 つは、JF パリ日本文化会館が、7 月 4 日から 9 日までの 5 日間、CEFR に関したプロジェクトを実施している日本語教員を、英国を含むヨーロッパ各国から招聘して実施した研修である。

本ワークショップでは、この両研修に参加した 3 名が得た情報を皆さんと共有し、JF スタンダード活用の可能性について考えてみたい。

JF Standard for Japanese-Language Education and its adoption in the UK

The JF Standard for Japanese-Language Education (JF Standard) was developed by the Japan Foundation (JF) on the basis of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), a framework used in the field of language teaching across Europe. In all countries of the UK, other than Scotland, the benchmarks of university education are indicated using CEFR. The “JF Standard for Japanese-Language Education 2010” is designed to help us understand proficiency levels in Japanese based on CEFR, and can be utilised in course design and the development of teaching and assessment materials.

Since the “JF Standard for Japanese-Language Education 2010” was published, there have been two seminars on the JF Standard held in Europe. The first seminar was co-organised by the British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language (BATJ) and the JF London, and was held in London on 3 July 2010. A second seminar, organised by the JF Japan Cultural Institute in Paris, was held in Alsace on 4 – 9 July 2010. Teachers of Japanese language based in Europe who had already been involved in CEFR related projects were invited to this second seminar.

In this workshop, the three presenters, all of whom attended the two seminars on the JF Standard, will aim to share information from these seminars and invite participants to discuss the possibility of adopting this standard in the UK.

e-learning 音読授業における音声指導の取り組み

オックスフォード・ブルックス大学　小熊 利江

本研究では、普段なかなか行えない音声指導が、実際の日本語教育現場で行われている音読授業に効率的に組み込める可能性を提示した。発表で紹介した授業は、大学生 38 人（初級後半～中級レベル）が、週 1 回約 30 分の e-learning 音読授業を行っている場合である。音声指導の方法として、学習者に発音への意識化を促す目的で、学習者自身が自己の発音を聞いて問題点をチェックする「発音セルフ・チェック」活動、および学習者同士が互いの発音をチェックする「発音ピア・チェック」活動を導入した。

学習者のチェック・シートを分析した結果、発音セルフ・チェック活動において自己の発音の誤りに気づく量は学習者によって大きく異なっていた。また質問紙調査により、約 8 割の学習者が授業活動を通して「聞く力が向上した」「自分の発音の問題に気づいた」と感じていることが明らかになった。さらに「教師によるチェック」「間違いの説明」「発音のアドバイス」などを求める学習者が多く見られ、自身の発音に対する学習者の意識が高まったと考えられる。

'Pronunciation self-check' activity in the reading aloud class through e-learning

Rie Oguma　Oxford Brookes University

The study describes how pronunciation practice can be introduced into the regular Japanese class efficiently. The subjects were 38 university students, who were learning Japanese language at a university (elementary ~ intermediate level). They had a 30 minute e-learning reading aloud class in the computer room every week. The main method of pronunciation practice was the 'self-check' and 'peer-check' activities, which aimed to raise consciousness of their pronunciation. The students were instructed to check their own recordings and mark where the pronunciation is not appropriate in the 'self-check' activity and do the same to their peer's in the 'peer-check' activity using a checking sheet.

The analysis of the checking sheets shows that the numbers of the points marked by the students vary greatly. Also, the result of the questionnaire reveals that about 80% of the students felt 'my Japanese listening has improved' and 'I've noticed the problems of my pronunciation.' Most students wanted 'the teacher to check my recording,' 'further explanations about my mistakes' and 'more advice about pronunciation,' which indicates the learners' consciousness of their pronunciation has been raised through this activity.

21 世紀の英国高等教育機関における日本語教育の再考

―学習障害を抱えた学生を視野に入れた包括的教育に向けて―

英国セントラル・ランカシャー大学　現代語学・国際学部　天野貴子

英国政府機関による統計により、何らかの学習障害を抱える学生の英国高等教育機関入学者数とその比率が増加の一途であることを確認した。一方で、臨床心理士によって与えられる学習障害者への診断、対策、更にこれまで一般的に拠り所とされてきた学習障害の判断基準があまり頼りにはなってはいないことを説明した。

教育関係者の誰にも学習障害を気付いてもらえないために弱い立場にあり、苦労を重ねてきた学習者が存在することに現場教員が気付き、「出来ない」ということを責めたり、学習者を落第させる前に、その理由をもう一歩踏み込み、考える機会とした。

高等教育の現場教員が、学習障害を抱える学習者に対して何が出来るのか、そのために必要とされることは何なのかを考え、結びとして、21 世紀の英国高等教育における日本語教員の果たすべき役割について議論した。

Reconsideration of the provision of Japanese as a Foreign Language in Higher Education in the United Kingdom in the 21st century: —Towards inclusive education for learners with SpLDs—

Takako Amano
School of Languages and International Studies
University of Central Lancashire　UK

Statistics provided by the government were combined to demonstrate that a disproportionate part of the rapid increase of student enrolment for UK Higher Education (HE) is constituted by students with specific learning difficulties (SpLDs). Some raw data obtained by the presenter was also introduced in order to discuss the reliability of diagnosis and recommendations provided by educational psychologists for learners with SpLDs and some common beliefs shared by non-specialists.

By explaining how vulnerable many learners have been without tutors noticing the uphill struggles in their lives, this presentation provides an opportunity for teachers of Japanese as a foreign language in UK HE to become more interested in the reasons for students' poor performance before deciding to be critical or blaming them for their under achievement or even failing them.

What the teachers in the HE sector have to provide for students with learning issues was explored and what, in order to do so, they may have to do to support students. In conclusion, new roles of JFL teachers in 21st century UK HE were discussed.

第二言語としての日本語の「ポライトネス」
―アメリカ人男子留学生のジレンマ―

ロンドン大学（SOAS）　岩﨑典子

本研究では、１年間の留学を終えた 4 人のアメリカ人を対象に英語でインタビューを行い、若い男子学生が留学中日本語母語話者と接し、ポライトネスに関する見方がどのように培われたかを考察した。まず、学習者は自分が必ずしも丁寧に話すことを期待されていないと感じた。むしろ「アメリカ人はインフォーマル」という期待を持って接する日本人もいた。また、「です・ます」体が話し相手との距離感を感じさせるため違和感があったという。学習者は、周囲からの期待や自分の好みで普通体を主に選択するようになったり、部活などで日本人と対等に参加できるよう丁寧表現に熟達することを目指したりなど、それぞれが自分のアイデンティティを意識しつつ文体の選択をしていた。さらに、教室では不適切で下品だとされた語彙が親しい男子学生の間では普通に使われていたことも驚きであったようだ。日本語教育においては、学習者が日本語を使って円滑な社会参加ができるよう、多様な状況での文体の選択を文体の社会的・対人的意味合いを重視しながら指導していくのがいいのではないだろうか。

Learning L2 Japanese ‘politeness’ and ‘impoliteness’
Young American men’s dilemmas during study abroad

Noriko Iwasaki　SOAS, University of London

Interviews were conducted in English with 4 male second language (L2) learners of Japanese from a US university, who studied aboard for an academic year. These L2 learners’ responses opened a window to their language socialization processes and their development of understanding of the Japanese speech styles (*desu-masu* vs. the plain) while they were in Japan.

Dilemmas arose from within themselves and from the expectations that native (L1) Japanese speakers had of them. On the one hand, some of the L2 learners felt discomfort with the Japanese polite *desu/masu* forms that they associated with social distance, which appears to be incompatible with friendliness that is highly valued in politeness in American English. On the other hand, L1 Japanese speakers expected American men to act and speak informally. At the same time, they were mostly deprived of the more manly ‘impolite’ language commonly used among young Japanese men in informal settings. These learners’ use of the polite style or overuse of the informal plain style upon return can be construed as each learner’s own response to the dilemmas. These findings are helpful to understand the needs of L2 male university learners of Japanese when teaching them Japanese prior to their study abroad.

中上級学習者による英日翻訳と日本語作文における文法と語彙の使用

リーズ大学　森本一樹

リーズ大学では、日本語専攻3、4年生のライティングの授業の一環として、毎年各学期に約3、4回の「英日翻訳」の練習を行っており、学年末試験においても、それぞれ20%、15%を英日翻訳によって評価している。そこで、「英日翻訳」が果たしてどのくらい各学生の日本語産出の促進、または阻害要因になっているかについての調査を試みることにした。

今回の実践研究では、宿題（時間制限無し、辞書の使用可）と学年末試験（時間制限あり、辞書の使用不可）の2つの異なる条件の下で3、4年生によって書かれた英日翻訳と日本語作文を無記名の状態で3人の日本語教師に別々に評価してもらい、語彙、表現、文型の幅と正確さ、文レベルでの「自然さ」に関して、同じ学生の日本語使用にどのような差があるかを検証した。

その結果、先行研究に反して全体として作文より英日翻訳の評価が低く、特に文法能力の低い学生群の試験の条件下においてその傾向が顕著に見られた。今後、より効果的な英日翻訳指導方法を検討するとともに、「自然さ」「正確さ」偏重の評価についても再考すべきであろう。

The Use of Grammar and Vocabulary in English-Japanese Translations and Japanese Compositions Written by Intermediate-Advanced Learners

Kazuki Morimoto　University of Leeds

At the University of Leeds, English-Japanese (E-J) translation has been practised regularly as part of writing classes for third and fourth year students of Japanese, and used as part of the assessment in the final examinations (20% and 15% for the third and fourth years respectively.)

This study aims to investigate how each individual student uses Japanese differently for E-J translations and Japanese compositions in different conditions (i.e. homework where use of dictionaries was allowed with no time limit, and the final examinations where the students had to complete the tasks within a time limit without using dictionaries). Both the E-J translations and Japanese compositions written by the third and fourth year students for homework and in the examinations were evaluated by three native Japanese language teachers in terms of breadth of vocabulary, grammatical accuracy and naturalness of Japanese, to examine whether or not there are general tendencies relating to the quality of their written Japanese.

As a result, in contrast to previous studies, the students' E-J translations were evaluated lower than their Japanese compositions in general, and the tendency was particularly evident in the case of students who demonstrated poor grammatical knowledge under the exam conditions. Reflecting upon those results, I believe that more effective teaching methods of E-J translations are called for, and assessment which focuses too much on "naturalness" and "accuracy" should be reconsidered.

（ポスター発表）

字形認識と意味中心による漢字学習

短期間で多数の漢字を習得できるか

オックスフォード・ブルックス大学　池城恵子

2007 年まで本学では漢字学習で、2 年間で *Basic Kanji Book* の第 33 課までの漢字約 380 字を導入し、学生は、毎週約 20 分で 1 課の漢字の音、訓読み、熟語を学習し、翌週テストをしていた。そのため、学生が学習する漢字の絶対数は不足し、学生には日本留学時に漢字に対する不安感があった。

こういう理由で、本学では 2008 年 9 月から、漢字学習を字形認識と意味中心による方法に変えることになった。毎週約 1 時間を漢字の学習に当て、Heisig の教科書を使用した。1 年目は 2042 字の漢字の字形認識と意味を習い、書く練習をした。2 年目は漢字の音読みと熟語、意味、日常生活で使われる漢字熟語、さらに頻度数の多い漢字 500 字の読み書きとその意味を学習した。

その結果、2 年目最後の復習テストの成績は、出題漢字数が 2007 年の 50 字から 2008 年の読み書きそれぞれ 400 字と 300 字と増えたにも関わらず、51%から、70%と 58%にとよくなった。また、アンケートで学生が漢字の体系が見えてきた、たくさんの漢字が読めるようになったとコメントしたことなどからも、この漢字学習方法である程度の成果があったと思われる。反省点、今後の課題は多いが、この漢字学習の意義は大きく、本学ではこの方法をさらに摸索していきたいと考えている。

Kanji Learning through Form Recognition and Meaning
Is it possible to learn many kanji in a short period?

Keiko Ikeshiro　Oxford Brookes University

Before 2007 in our university the students learned about 380 kanji up to Lesson 33 of the *Basic Kanji Books* in Years 1 and 2. Every week they learned the kanji in one lesson, their *on*- and *kun*-yomi and kanji compounds, in 20 minutes. In the following week they took a test. Thus they did not learn sufficient kanji and were apprehensive about them when they went to Japan for a Year Abroad in Year 3.

For these reasons, in September 2008 we adopted a new method of learning kanji through form and meaning using Heisig's textbooks. The students spent about one hour for kanji study each week. In Year 1 they learned the form and meaning of 2042 kanji. In Year 2 they learned the *on*-yomi, kanji compounds and their meanings, and everyday kanji compounds. Then they learned the reading, writing and meaning of 500 frequently used kanji.

The students' test results, although the test formats were different, improved quite significantly from before 2007 to 2008. Also a number of students commented in the questionnaires that they could now understand the structuring and meaning of many kanji and could also read many kanji. Thus we can say that we have partly achieved our aims. Although there are many areas we must re-consider and improve, we feel that kanji learning through form and meaning has merit. Therefore, we would like to further explore this method at Brookes.

（ポスター発表）

日本語 GCSE/GCE の新旧出題要項（文型）の比較

国際交流基金ロンドン日本文化センター　田中博子

本発表は、イングランドで主に中等教育レベルの学習者が取得できる資格の一つである「GCSE（General Certificate of Secondary Education）」および「GCE（Genral Certificate of Education Advanced Level: 通称 A level）」の日本語試験の新旧出題要項の比較調査の報告である。

日本語の場合、Edexcel という機関がこの資格取得のための試験を作成しており、いくつかあるイングランドの日本語に関する中等教育修了試験の中で最も一般的なものといえる。学習者はたいてい Year11（15、16 才）で GCSE 試験、Year12（16、17 才）で AS レベル、および Year13（17、18 才）で A2 レベルの GCE 試験を受ける。2009 年の GSCE 受験者は 1486 名（2008 年 1344 名）にも上り、GCE 受験者は AS レベルで 259 名（2008 年 288 名）、A2 レベルで 256 名（2008 年 276 名）となり、21 ヶ国語の外国語 GCSE/GCE 受験者の中で第 13 位（AS レベルは第 16 位）を記録している。GCE 受験者においては、少々減少したものの、GCSE においては年々増加傾向にあり、これからも受験者は増えると思われる。このような状況の中で、この GCSE/GCE 試験は、2010 年度（ただし一部は 2009 年度から）から出題要項が改定され、試験方法および形式などが変更された。

今回の発表では、新旧出題要項の中でも特に「文型」に焦点を置いた出題要項を比較例示し、そこから見える出題要項の傾向を提示する。

Comparison of the Old Specification of Japanese GCSE/GCE and the New Specification

Hiroko Tanaka　The Japan Foundation London

This poster presentation attempted to compare the old specification of Japanese GCSE (General Certificate of Secondary Education) and GCE (General Certificate of Education Advanced Level: called A level) with the new specification of Japanese. The GCSE and GCE are two of the most familiar qualifications in England and are usually taken by secondary school students.

GCSE and GCE Japanese are offered by the *Edexcel* examination board. In general, Year 11 pupils (15 - 16 years old) take the GCSE, and Year 12 pupils (16 - 17 years old) and Year 13 pupils (17 - 18 years old) take the GCE. The results of GCSE and GCE examinations usually affect applications for university or college. In 2009, 1486 students took GCSE Japanese (1344 students in 2008), 259 took AS level (288 students in 2008) and 256 took A2 level (276 students in 2008). This places Japanese 13th (16th for AS level) out of 21 in terms of the total number of students taking GCSE and GCE modern foreign language examinations. Although the number of students who took GCE Japanese decreased slightly, it can be expected that more students will take GCSE Japanese in the future because the number of students taking GCSE Japanese has generally been increasing over the last ten years. During 2009 and 2010, the specifications were changed for the GCSE and GCE examinations.

This presentation illustrated how the specification, in particular the grammar sections, has changed and what we can expect from future examinations.

（ポスター発表）

ニンテンドー携帯ゲーム機による遠隔教育の試み

エディンバラ大学　鳴海富美子

英国内高等教育機関における日本語学位コースの多くが日本への留学制度を取り入れており、その目的は留学生の言語能力向上および日本の文化や社会へ身を投じることによってそれらの理解を深めることにあるが、派遣元の教育機関からの教育指導の不十分さと受け入れ教育機関ごとの学習環境の違いが、留学生に孤独感を与えることが見受けられる。その対処法として、遠隔教育を容易にする E ラーニング、マルチメディア学習技術の応用が考えられる。このプロジェクトはタッチペンで文字をそのまま画面に書けるニンテンドーDSi を使用し、手書き文字をそのまま保存し、その上に短い音声録音もできる DSi 無料ソフト「うごくメモ帳」および WiFi 接続によりメモを投稿でき、また、他の人の作品の保存、編集も可能である「はてな」社のオンラインサービス「うごメモシアター」を介して 2009 年度に日本留学していた学生への語学指導を試みるものである。それらの機能を使い、手書き、聞く話す力の向上を促すオンライン教育方法の開発、日英間での教師―学習者間の語学指導および、学習者同士のグループワークの実施を試みる。

HAndheld-device enhanced learning with Nintendo's Applications Beyond Institution and country　(HANABI Project)

Fumiko Narumi-Munro　University of Edinburgh

Many Japanese programmes in higher education in UK have a year-abroad component. One main objective of the year abroad is for students to immerse themselves in Japanese culture and society in order to understand them as well as to improve their language skills. However, limited pedagogical support from the home institution and diversified learning experience depending on the host institutions can bring a sense of isolation to the students. E-learning and multimedia learning technology, with its ability to maintain connexions between people over distance, has the potential to address these issues effectively. This project used handheld Nintendo DSi consoles to link the year 2009-10 cohort of students with each other and with their tutors for providing mobile language support for the students on the year abroad in Japan via Nintendo DSi's application 'Ugoku Memocho' and Hatena (Hatena Co. Ltd.)'s 'Ugomemo Theatre'. An important aspect of using the Nintendo DSi for language learning is that users can handwrite directly onto its touch screen with the stylus provided with the console, which is difficult with other portable devices such as mobile phones. Ugoku Memocho software allows users to handwrite Japanese characters and record short spoken sentences then save them, and 'Ugomemo Theatre' with WiFi connection allows the users to upload and download memos to share them. This project developed online tutoring activities, with a particular focus on enabling students to improve handwriting, oral and aural skills via DSi and Ugoku Memocho, and the online tutors provided tasks and feedback to students in Japan and encourage them to do collaborative group work.

（ポスター発表）

CD-ROM を使用したかなと漢字の学習

アイルランド国立リムリック大学　バーバラ･ゲラティ　宇野浩子

当発表では、従来のペーパーベースに加えてインタクティブ CD を使用することにより、ひらがな・カタカナの導入がより効果的かつスムーズに行われる、という事例を報告した。現在リムリック大学で使用している CD－ROM は、100％目標言語使用の早期実現を目的に大学内で開発されたもので、五十音表、各文字の発音、アニメーションによる書き順、フィードバック・システムを含む。

製作にあたり、ユーザビリティ･テストと対照実験を各 2 回ずつ行い、今後の電子教材開発に必要な留意点などについて多くの示唆を得ることができた。また、日本語ゼロ初心者を使った対照実験では「当 CD－ROM はひらがな五十字の導入に必要な時間をほぼ半分に短縮する」というデータが得られた。

発表では、これらの実験結果及び授業での成果を実例紹介すると同時に、学習者の積極的な反応を通して観察された自律学習の有用性や、学習者個人のモチベーションの影響などについても報告した。今後の研究でさらに効果的なブレンデッド・ラーニングを実現できるよう、教材の可能性について考えていきたい。

Learning Kana and Kanji Using an Interactive CD-ROM

University of Limerick, Ireland　Barbara Geraghty　Hiroko Uno

This poster presentation reported on a reusable learning object (an interactive CD) developed in the University of Limerick the use of which has resulted in a more efficient introduction through the target language of hiragana and katakana to zero-beginner students of Japanese.

The CD contains kana tables; sound files demonstrating the pronunciation of all kana and animations demonstrating how to write the kana concerned. As part of the development process, usability testing was carried out twice, which provided important information regarding the future development of reusable learning objects of this kind. A pilot study comparing the rate of kana acquisition of groups using paper-based materials and the learning object also took place. This study demonstrated that zero beginners could learn to use kana in half the time used when learning from paper-based materials.

The presentation also reported on observation carried out on learners' reactions to the object in class as well as on their reports of increased motivation and autonomous use of the object. Future research will focus on the future possibilities of blended learning in the area of Japanese Foreign Language Acquisition.

（ポスター発表）

BATJ スピーチコンテスト・グループ発表に向けた日本語初級選択コースでのグループ・プロジェクト

ハル大学　宮入朋子

本件ポスター発表は、BATJ 大学生のためのスピーチコンテスト・グループ・プレゼンテーション応募に向けて、ハル大学日本語初級選択コースで行ったグループ・プロジェクトの報告である。

このプロジェクトでは、学習者がスピーキングの自信をつけること、プレゼンテーションで言いたいことに必要な語彙を習得すること、そして当該トピックについて具体的に説明・記述できる力をつけることを目標に、1 学期のクラスで毎週 20 分程度グループ・ワークの時間を取った。ポスター発表ではその活動に関する教師側のガイダンスと学生の取り組みの様子を具体的に紹介した。

プロジェクト実施後の学生からのアンケートでは「語彙学習の観点から非常に有意義だった」「スピーキングの自信がついた」という非常にポジティブな内容のフィードバックが挙がってきた一方、「フォーマルなプレゼンテーションに必要な表現をクラス全体でもっと体系的に学習する時間が欲しかった」という教師に対する要望も挙がってきた。それを踏まえて、学生がグループ・プロジェクトにより高い目的意識を持って取り組むためにはどのような学習支援が必要かという観点（Race and Brown, 1998）から、このプロジェクトを内省した。

Group Project in Free Elective Japanese Courses for Beginners to Encourage Students to Make an Entry to the Group Presentation Category of the BATJ Speech Contest

Tomoko Miyairi　University of Hull

This presentation demonstrated a group project in the Free Elective Japanese modules for beginners in the University of Hull, aiming at making an entry to the Group Presentation Category of the BATJ Speech Contest.

The main objectives of this group project were to make students acquire further vocabulary, explain and describe specific issues of their interests in detail and gain more confidence in speaking Japanese.　In order to achieve these intended learning outcomes, group work was conducted for approximately 20 minutes in our weekly class in Semester 1.　The tutor's guidance and support to carry out the project was presented.

Feedback from the students included positive comments such as follows: 'I could learn a huge amount of new vocabulary and actually practise them in the real content of my presentation.' 'This project helped me build confidence in speaking Japanese.'　At the same time, some constructive suggestions were made: 'We needed additional lectures to learn necessary expressions and phrases more systematically and comprehensively to do such a formal presentation.'　By reflecting students' feedback, the poster presentation explored some crucial issues to support learning and improve the quality of the project claimed by Race and Brown (1998).

BATJ Journal No.11: pp.50-56
© 2011 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

ワークショップ報告　Workshop Report[1]

欧州における JF 日本語教育スタンダード活用の文脈

－CEFR との比較検討より－

国際交流基金ロンドン日本文化センター　福島青史

1. はじめに

本稿では欧州における JF 日本語教育スタンダード（以後 JF スタンダード）の活用の文脈について、Council of Europe（2001）の Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment（以後 CEFR）との対照を示しつつ私論を述べる。

欧州において JF スタンダードを活用するにあたって、念頭に置かなければならないのは、JF スタンダードがその開発に当たって参照した CEFR との関係である。CEFR は 2001 年に出版されると、2004 年に日本語訳が出版され、そのわずか一年後の 2005 年にはヨーロッパ日本語教師会により『ヨーロッパにおける日本語教育と Common European Framework of Reference for Languages』が出版されるなど、日本語教育に対するインパクトは強く、その受容について広く議論が起こっていた。一方で JF スタンダードは 2005 年から国際交流基金により開発が始まり、2009 年に『JF 日本語教育スタンダード試行版』が、2010 年に『JF 日本語教育スタンダード 2010』が発表された。つまり、欧州の日本語教育においては、CEFR の日本語教育への導入の試みを行っているのと同時期に JF スタンダードの開発が行われていたことになる。「JF スタンダード 2010」は用語や、データベース化された能力記述文など、多くの部分について CEFR を利用しており、2010 年に発表された際、欧州で CEFR 導入に携わっていた日本語教育関係者から、「JF スタンダードと CEFR との違い」「両者の位置づけ」とりわけ理念の部分についてどういう関係になっているのか、という疑問があげられた。

本稿の目的は、これらの疑問について筆者の私見を述べ、欧州における JF スタンダード活用の文脈を提示することである。まず、JF スタンダード、CEFR、それぞれについて説明し、その相違点について確認する。次にこれまで JF スタンダードに対して指摘された問題点を検討しつつ、欧州における日本語教育への JF スタンダード導入の手法の一例を示す。なお、本稿を「私論」とするのは平高（2006:9）が示したように「スタンダード」が、規範でも標準でもなく、参照すべき「枠組みないしは目安」であり、本稿の内容も「スタンダード」を利用した一論考にすぎないことを強調するためである。また、筆者は JF スタンダードを開発した国際交流基金の海外事務所の日本語教育アドバイザーであるが、本稿の内容は国際交流基金の公式見解ではない。JF スタンダードは「開放的であり、柔軟であり、創造的」（嘉数 2006:55）であり、本稿での筆者の主張も「過程的」なものである JF スタンダード利用の一例である。本稿の読者は自身の教育現場の状況を考慮の上、批判的に検討してほしい。

2. JF スタンダードと CEFR

本節では JF スタンダードと CEFR について、その対比が明らかになるよう、「作成機関」「理念」「育成する能力」を中心に取り上げ説明する。まず、JF スタンダードが参照した CEFR を紹介し、その後、JF スタンダードを CEFR と対照しながら紹介する。

2.1 CEFR

2.1.1 欧州評議会と CEFR

CEFR は 2001 年に欧州評議会[2]（Council of Europe）によって作成された。欧州評議会とは、二度にわたる戦禍の後、二度と戦争が起こらないようチャーチルの唱えた「欧州合衆国」の理想のもと 1949 年に設立された国際機関である。人権、民主主義、法の支配を理念として持ち、ヨーロッパにおける協力関係の醸成に寄与する国際機関である（Council of Europe 2010）。欧州評議会は欧州統合史において重要な役割を果たしており、遠藤（2008）が「EU-NATO-CE[3]体制」と名付けた、第二次世界大戦後の西欧諸国が形成した複合的な国際体制の一角を担っている。「この体制は政治・経済、軍事・安全保障、規範・社会イメージの三面にまたがって成立しており、ECSC・EEC・EC・EU と制度発展してきた狭義のヨーロッパ統合は、この体制のもとで進行していた（ibid., 6）」。この体制の中で欧州評議会は「規範・社会イメージ」を性格づけており、「人権の保護を主任務とし、社会権や地方自治などのあり方においてヨーロッパの独自性を担保し」、体制を下支えした（ibid., 7-8）という。ここで重要なのは、欧州評議会が経済・安全保障など各加盟国の利害を議論する場ではなく、人権、民主主義、法の支配といった「ヨーロッパ」というイメージを形成する価値観・理念を一貫して体現してきた機関であるという点である。冷戦が終結し、EU の東欧への拡大は「ヨーロッパ概念そのものの問い返し」（羽場 2004:18）に繋がっており、多言語地域である「ヨーロッパ」の言語状況がどのようにあるべきか、という課題が欧州評議会の言語政策の核となっている。

2.1.2 CEFR の理念

「ヨーロッパ」次元を模索する欧州評議会の性格は言語政策にも反映している。欧州評議会には言語政策部門があり、言語教育政策の理念として「言語多様性」「複言語主義」「民主的シティズンシップ」「社会的結束性」「相互理解」が挙げられており、この理念の実現のため、CEFR をはじめ、Policy Guide and Studies : towards plurilingual education、Language Education Policy Profiles、European Language Portfolio などがツールとして準備されている。

Beacco・Byram（2007）は欧州評議会が掲げる言語教育理念について「国民国家」における言語と国家の関係との違いを強調しながら説明する。「国民国家」は各国家、地域がそれぞれの民族・言語と国家を関連付け、アイデンティティを形成してきたが、Beacco・Byram （ibid., 31）はこのような国民国家における言語原則が「ヨーロッパ」に適合できないとする。その理由として「ヨーロッパは国民国家と違って、政治的実体ではないので、ユニティやアイデンティティを引き出すような公用語を選ぶことでは十分でない」と述べ、その上で「商品と人の自由な移動を言語的に保障するには、いくつかの共通言語を利用すれば十分だろうが、それはヨーロッパの文化的一体性には何の効果もない。ヨーロッパは共通言語よりも共通の言語理念が必要で

ある」とする。その理念の一つが「複言語主義」であり、CEFR も「複言語主義」の推進に寄与するためにある。

「複言語主義」は「多言語主義」との対立によって説明されることが多い。Council of Europe（2001）によると、「多言語主義」は一つの地理的領域に一つ以上の言語変種が存在することをいい、その社会レベルの言語多様性を尊重・促進していく姿勢である。一方「複言語主義」は個人レベルでの複数言語の並存状態をいい、その個人レベルの言語多様性を尊重・促進していく姿勢である。CEFR にはその能力について「複言語能力とはコミュニケーションの目的のために複数の言語を使い、異文化間の交流に参加する能力である。そこで人間は社会的主体として、いくつかの言語において、様々な程度の能力と、いくつかの文化的経験を持っている。これは個別的な能力を重ねたり繋げたりしたものではなく、複雑に混成した能力」（p.168）と説明している。

福島（2010, 2011）は「複言語主義」が国民国家制度が持つ人とことばの制度を解体する概念であるとする。「複言語主義」は言語を地域（あるいは国家）ではなく、個人のレベルから捉ええなおしなおし、「混成的な」言語状態である「複言語」という形態を仮定することにより、言語をラングという実体でなく、パロールという個人の言語実践に還元する。この還元により、「○○国／地方にいる人は△△語」のように、単純に国家と言語が規定し合うことができなくなる。さらに人間を「社会的主体」とみなすことにより、各個人が形成する人間関係により、様々なレベル、技能で言語を使い分け、個のアイデンティティを作ることを重要視する。言語地図を例にすれば、多言語主義的言語地図は、重なる地域はあるにせよ地域により言語が色分けされた地図であり、一方、複言語主義的言語地図は、個人一人一人が様々な色を持ち、ドットの集合体が色調を決める言語地図になるだろう。各国家により言語政策があるので、例えば英国では英語の色が主要な色調になるだろうが、それと同様に地域語、継承語、外国語など各自ユニークな「自分の色」も尊重する／されることにより、「国家」という制度の下に非国家語が弾圧されることなく、個人のアイデンティティが尊重されるのである。

「複言語主義」には、各個人が多言語能力をつけることにより、欧州間のコミュニケーションを容易にし、経済的な発展を促すような実用的な点と共に、言語的多様性を尊重し、自らも多言語を用いて社会に参加するという言語観・社会観・価値観を共有することにより、「ヨーロッパ」次元での言語理念を形成するというアイデンティティの機能もある。よって、複言語主義における言語教育は常に他言語との関係を考慮し、いつ、どこで、だれと、どの言語で人間関係を作るのか、または、どんな社会を形成するのか、という観点が重要となる。

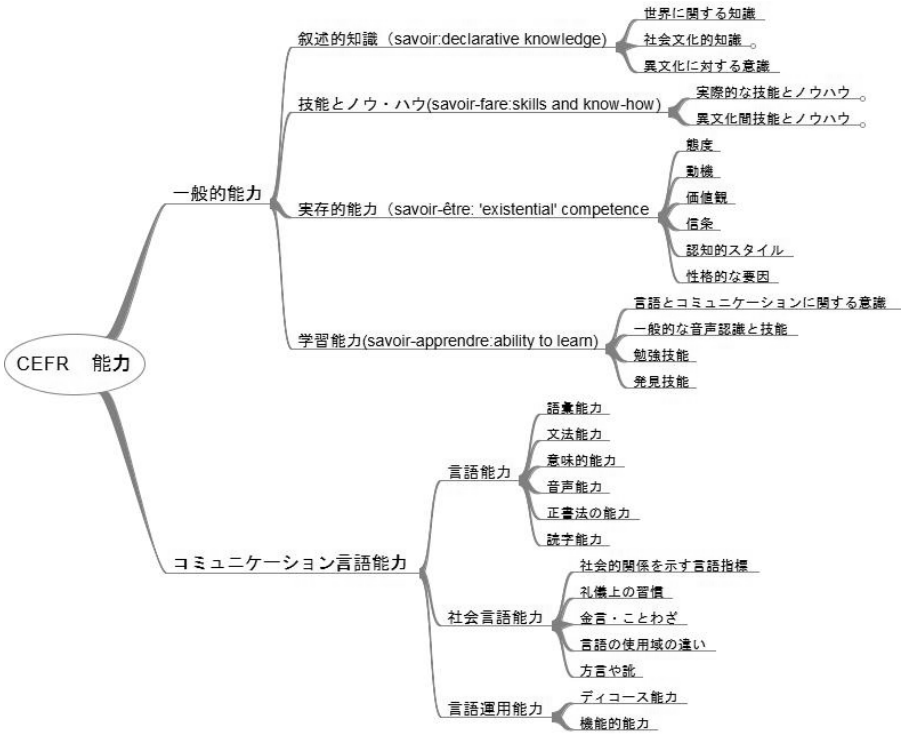
2.1.3 CEFR の特徴

CEFR の特徴は「複言語主義」を相補するものであり、特に「行動中心主義」「四つの言語活動と六つのレベル」「言語の部分的能力の承認」「生涯学習」が挙げられる。「行動中心主義」は CEFR において「言語の使用者と学習者をまず基本的に「社会的に行動する者・社会的存在」、つまり一定の与えられた条件、特定の環境、また特殊な行動領域の中で、（言語行動とは限定されない）課題を遂行・完成することを要求されている社会の成員と見なす」（p. 9）と定義されている。ここには、言語を使って様々な形態で社会に参加する個人の姿が描かれている。このため、言語によって「何ができるようになるのか」という観点が言語教育では重要になる。このため、CEFR には「～ができる」という文で記述された「能力記述文」が A1、A2、B1、B2、C1、C2 の六つのレベルで準備されている。また、CEFR では従来の四技能ではなく、聞く、読むといった受容的言語活動、（一人で）話す、書くといった産出的言語活動、口頭・文書でのや

りとり、翻訳、通訳といった仲介活動という四つの言語活動を挙げている。多言語社会においてすべての言語習得は困難なため「仲介活動」により、より広く言語社会を広げていくという活動を取りたてていることは興味深い。「部分的能力の承認」とは、一つの言語種についてすべての言語活動がバランスよくできることを想定せず、必要な言語活動を必要な程度できることを是とする考えである。この考えにより、例えば「祖父母と継承語を使って電話ができるようになる」「漫画が日本語で読めるようになる」という言語活動を単独で学習目標とすることもできる。自己アイデンティティを充足する言語活動は必ずしもすべての領域にわたるものではなく、これらの部分的能力を積極的に認めることにより、学習の負担を減らし、同時に世界を広げることもできる。このような考えにたつと、言語学習は生涯にわたる活動となる。「自分のあり方は年齢と共に変わるし、人間関係も変わっていく。ここに自分のありかたの変化に応じて、自己の言語レパートリを管理し、学習を続けているという生涯学習の観点が生まれてくる。

行動中心主義と部分的能力とかかわりが深いのは「領域」という概念である。CEFR では領域を私的領域、公的領域、職業領域、教育領域の四つに分けている。英国で働く日本人日本語教師を例にすれば、領域によって使用言語と言語活動、また言語レベルが違うことが分かるだろう。買い物をしたり、レストランで食事したりする「公的領域」では、英語が主要言語となるだろうし、日本語を教える「職業領域」では、日本語、英語を使用するだろう。家族、友達との付き合いなど「私的領域」では、家族・友人関係によって日本語、英語以外の言語も使用されるかもしれない。この「領域」の概念は、自分がだれとどのような言語活動をしている／したいのかを概観するのに役に立ち、学習計画が立てやすくなる。

図 1　CEFR の「言語使用者／学習者の能力」（CEFR より筆者が作成）



また、社会的存在である学習者を対象としたCEFRの学習者観はその能力についても広範な考えを持っている。CEFRにおいては「言語使用者/学習者の能力」は大きく「一般的能力」「コミュニケーション言語能力」に分けられる。「一般的能力」はさらに「叙述的知識」「技能とノウ・ハウ」「実存的能力」「学習能力」に分けられ、「コミュニケーション言語能力」は「言語能力」「社会言語能力」「言語運用能力」に分かれる（図1）。

従来の言語教育の中心は言語知識や言語運用能力を中心とした「コミュニケーション言語能力」の育成であったが、CEFRにおいては、現実や世界を理解するために必要な「叙述的知識」、知識を実践的に使用する「技能・ノウハウ」、個人的な要素の高い性格、動機などを含んだ「実存的能力」、自律学習、生涯学習に欠かせない「学習能力」という学習者の「一般的能力」をも視野に入れていることが特徴的である。これら「一般的能力」の育成については、必ずしも言語教育の時間にその能力養成を達成することは求められていないが、言語使用者／学習者の能力として、言語教育が意識すべき項目として挙げられている。よって言語教育を考える際も「言語教育」において「一般的能力」の育成をどのように位置づけるかがその課題となる。

以上のようにCEFRは「ヨーロッパ」次元を形成する理念形成の一部を言語教育という分野で実現するためのツールとして存在する。CEFRというとA1からC2までの能力グリッドが有名で、評価の部分のみが目立つが、標準化された指標を使って、その能力を比べようという尺度の役割だけを持つのではない。むしろ、ヨーロッパに共に暮らす人がどのように社会に参加するのかを考え、言語教育も言語的多様性を尊重するヨーロッパ社会のあり方を前提に、その活動に参加するという視点が必要である。このため、CEFRは言語観、言語学習観、言語学習者観を再定義しており、言語教育の現場も評価の指標のみならず、CEFRの理念部分も考慮し、各教育現場のあり方を考える必要があるだろう。

2.2 JF日本語教育スタンダード

2.2.1 JFスタンダードと国際交流基金

次にJFスタンダードについてCEFRと比較しながら紹介する。JFスタンダードのJFはJapan Foundation（国際交流基金）の略であり、その名が示す通り国際交流基金によって2005年から開発が進められた。「国際交流基金」とは1972年に外務省所管の特殊法人として設立され、2003年に独立行政法人となった国際文化交流事業を実施する公的な機関である（国際交流基金2010b）。独立行政法人国際流基金法[4]においては、その目的を「国際文化交流事業を総合的かつ効率的に行うことにより、我が国に対する諸外国の理解を深め、国際相互理解を増進し、及び文化その他の分野において世界に貢献し、もって良好な国際環境の整備並びに我が国の調和ある対外関係の維持及び発展に寄与することを目的とする」[5]とある。日本語教育は「国際文化交流事業」の一環としての「日本語の普及」[6]として位置付けられており、その政策は21世紀から「支援」から「推進」へと政策を転換した（嶋津2010:114）。この政策の転換を促したのは、世界における日本語学習者の増加（2006年調査で約300万人）と、日本語学習の動機・目的の多様化である。この変化に対応すべく、国際交流基金はそれまで培ってきた日本語教育のノウハウの体系化と標準化を図るべくJFスタンダードを開発した。よってJFスタンダードとCEFRとの大きな違いは、CEFRがヨーロッパ次元での言語教育政策理念を求めたのに対し、JFスタンダードが一つの国の言語政策、外国政策に則った言語教育のツールである点である。

2.2.2　JF スタンダードの理念、能力

この欧州評議会と国際交流基金の性格の差は言語教育政策の理念にも現れる。JF スタンダードの理念は「相互理解の日本語」であり、この理念の達成に必要なものとして「課題遂行能力」と「異文化理解能力」を挙げる（国際交流基金 2009）。「相互理解の日本語」とは「発信者と受信者がある領域や場で特定の課題を共同で遂行するための日本語」と定義される（ibid., 17）。この日本語を使用し共同行為を行うのに必要な能力を「課題遂行能力」と呼び、「日本語に関する知識だけではなく、日本語を使って何かを行うという言語行動を中心に据えた概念」（ibid., 18）であるという。また、異なる言語・文化と接触を通して、自文化を相対化する複合的な視座を得ることになるが、その際に必要となるのが「異文化理解能力」である。「異文化理解能力」とは「日本語による発信者と受信者が互いに柔軟に調整し合う能力」（ibid., 18）であり、この柔軟性は多様性を尊重し、人間的な豊かさに繋がる。また、「相互理解の日本語」の使用場面は、日本人と外国人とのコミュニケーションのみならず外国人同士の日本語によるコミュニケーションも想定しており、また、領域や場に応じて各人が持つ言語レパートリから日本語が選ばれることも想定されている（ibid., 18）。

これらの記述から CEFR ほど明示的ではないが、JF スタンダードも、言語的多様性を尊重し、複言語主義的な観点を持っていることが分かる。しかし、大きな違いは JF スタンダードが、その言語レパートリの一つに日本語を位置づけ、世界中に存在する日本語使用者と言語環境をその課題にしていることである。このため、CEFR の理念と JF スタンダードの理念を比較すると、前者は理想的、規範的であるのに対し、後者は相互的、交渉的である。一見、後退とも見えるこの JF スタンダードの特徴は「理念の欠如」と指摘される所以でもあるが、複言語主義において特定言語を選択することは、その利害を代表することとなり、説明責任が生じる。特に JF スタンダードは特定地域を限定せず、世界の日本語社会に働きかけるため、受け入れ国・地域とどのような関係を形成するのか議論の必要が生じる。この相互的・交渉的という理念の特徴は、「過程的であり完成品でない」という JF スタンダードの可塑性の反映とも言えるだろう。

グローバル社会の発展とそれに伴うローカルな次元における多文化・多言語化社会への対処として、CEFR はその理論的延長として「文脈化」が可能とされ、ヨーロッパ以外の地域からも注目をされている。JF スタンダードもその一形態として、世界における日本語社会のあり方の一つとして「相互理解の日本語」を掲げ、日本語を通じた社会参加の方法を模索していると言えるだろう。これら CEFR の文脈化については様々な議論があり、既に JF スタンダードもいくつかの問題点が指摘されている。次節では、その問題点も踏まえ、欧州における JF スタンダードの利用について考える。

3.　欧州における JF スタンダードの利用

3.1.　JF スタンダードの問題点

JF スタンダードは CEFR の文脈化の一例であるが、その成果については様々な問題が指摘されている。山本・新井・古賀・山内（2011）は、欧州評議会の理念と JF スタンダードの理念を比較し、JF スタンダードは「『日本語』一言語が優先されたことから、言語の多様性の促進という視点に欠けている。日本語一言語を扱うにしても、それを用いてどのような社会を作っていくのか（略）そして、そのためにはどのような言語教育政策が必要とされているのかという、

社会構築のヴィジョンに関する議論は、十分にはなされていない」（ibid., 118）と述べる。細川（2011）も「『相互理解』の概念に関しても、何のための相互理解なのか、なぜ相互理解なのか、そもそも相互理解とは何か、という最も重要な点の議論がすっぽりと抜け落ちたまま、この評価は、6段階と can-do のツールとして機能することになる」とする。欧州評議会が「ヨーロッパ」次元という理念的社会を想定し、言語教育政策を策定し、その道具として CEFR が開発されたという論理と JF スタンダードを対照すると、国際交流基金はどんな言語環境を持つ社会を作り出そうとしているのかが分からない、という指摘であろう。また、西山（2009:68-69）は JF スタンダードが「日本語一言語の普及に関わるスタンダード」であり、「単独行動的に自国語普及を推進するのであれば、（略）言語普及戦争を（略）東北アジアで再現することになりかねない」とナショナリズムの衝突を危惧する。西山の指摘も利害関係者間の議論の不足を指摘するものである。

この JF スタンダードを含めた日本の言語政策の理念の曖昧さ・欠如について、嶋津（2010:118-119）は「かかる理念や哲学が「欠如」していた理由としては、かつて日本はアジア太平洋地域の人々に日本語学習を強制したことがあるだけに、「日本語の普及」に関する理念や哲学をあらためて明示し、またそれらに基づいて日本語普及事業を実施するということに対する躊躇の念があったのではなかったか」と述べ、また同時に「日本語の普及」という営みが国民世論から必ずしも支持されていないことを挙げている。これらの問題を考え合わせると、今後の JF スタンダードに必要なものは、日本語使用者が日本語を使用することによって、どのような社会を作るのか、という議論を開始することであると言えるだろう。

本稿の筆者の見方では、この議論は JF スタンダードを利用するローカルに委ねるべきだと考える。JF スタンダードは利用地域に限定はなく、広く世界で行われている日本語教育を対象にしているが、それぞれの国、地域では独自の言語政策、言語教育政策がある。その中には歴史的に日本語教育を強制された国・地域もあり、日本国の言語普及政策に警戒感を持つ国／地域／個人もあるだろう。その意味では、言語教育が目指す具体的な理念は、両国の歴史、関係を考慮し、それぞれが作り上げていく必要があるだろう。その意味で JF スタンダードは対話的・可塑的な理念と共に、議論に必要な共通言語を提供している。利用者はこれらの道具を利用しながら、ローカルレベルで目指すべき言語状況の構築を目指すことができると考える。

3.2 欧州での JF スタンダードの文脈とツールの利用

3.2.1 JF スタンダード、CEFR の位置づけ

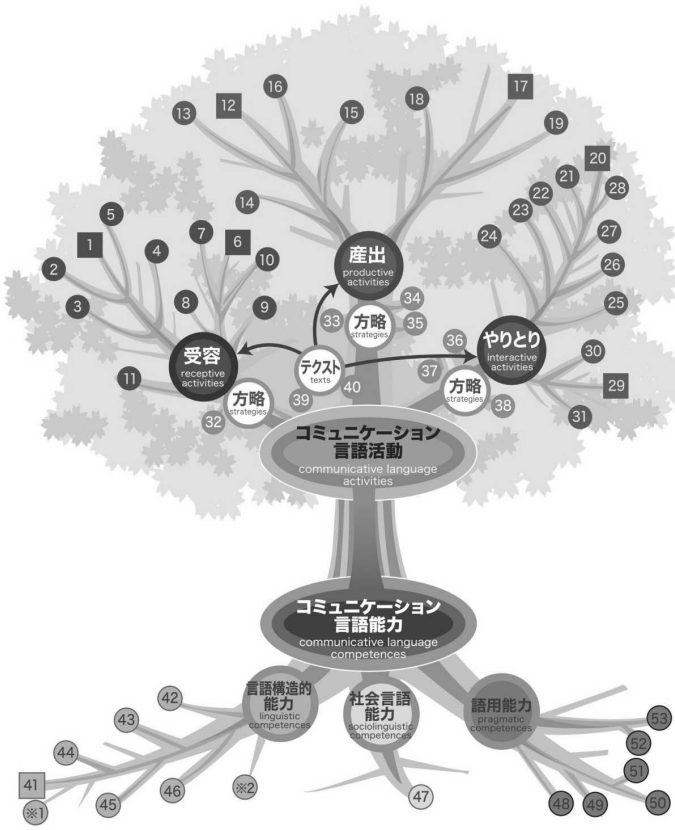
これらの問題点を前提に英国を含む欧州での CEFR、JF スタンダードとの位置づけ、利用の方法について私論を述べたい。筆者は欧州においては、JF スタンダードは CEFR と併用し、日本語を言語レパートリに持つ言語使用者の言語環境管理のツールとすればいいと考える。両者は同じ概念により構成されており併用は容易であるからである。しかし、使用の位相によりその適性が変わる。理念形成の部分では欧州的な意味合いの強い CEFR を参照し、それに伴う能力の参照もより包括的な CEFR からの参照が適当であろう。しかし、欧州の「複言語主義」に日本語をどのように取り入れるのか、という具体的な段階になると日本語に特化した JF スタンダードの優位性が際立ってくる。また、「ユーザーフレンドリーではない」CEFR を言語教育に身近にするツールを提供しているのも JF スタンダードの特徴であり、「JF スタンダードの木」「みんなの「Can-do」サイト」を利用し、JF Can-do に基づくコースデザインをすることは、CEFR

と JF スタンダードの併用の典型的な事例となるだろう。以下、JF スタンダード特有のツールを例に CEFR との併用の手法の一例を述べる。

3.2.2　JF スタンダードの木

まず、理念の点においては、各学習者・教師、機関がどのような言語使用者を育成するのか、その結果、どのような人間になるのかを考えなければならない。その際、欧州においては欧州評議会の理念、また、英国においてはナショナルカリキュラムなども参照する必要がある。しかし、何よりも重要なのは、個人がどのような人間であり、どのような人間になりたいのかを複言語的に解釈することである。このためには、2.1.3 で示した「領域」ごとに、どのような人間関係を作るのかを考慮し、言語目標を設定するのも一案であろう。

図 2　JF スタンダードの木



その後、どのような能力を言語教育において養成するのかを考える。図 1 で示したように CEFR においては広範囲な能力が示されている。一方で、JF スタンダードでは「JF スタンダードの木」が提供されている（図 2）。JF スタンダードの木は分かりにくいとされる CEFR の内容を「木」というメタファーとして視覚化、構造化したものである。「木」の各要素は CEFR の概念・用語によって構成されており、JF スタンダードの木の利用者は意識することなく、CEFR の言語観、言語教育観に触れることになる。JF スタンダードの木は、言語能力と言語活動の関

係を整理したもの（国際交流基金 2010a:9）であり、木のメタファーとは、言語によるコミュニケーションの成立を、土の下で埋まっていて外からは見えにくい「言語能力」が基礎となり、「言語活動」という外部から観察可能な花や実として発現する様子を表現している。「コミュニケーション言語能力」は、語彙、文法、発音、文字、表記などに関する「言語構造的能力」、相手との関係や場面に応じて適切に言語を使う「社会言語能力」、ことばを組み立てたり、役割や目的を理解する「語用能力」に分けられる。「コミュニケーション言語活動」は読んだり聞いたりする「受容」、話したり書いたりする「産出」、会話などを行う「やりとり」、さらにその３つをつなぐ「テクスト」やそれぞれの活動と能力をつなぐ「方略」などがある。これら「コミュニケーション言語能力」と「コミュニケーション言語活動」には、それぞれ A1 から C2 の六つのレベルの能力記述文（Can-do）があり、個人の目的に合わせた学習方針の設定が可能となる。

図 1 の CEFR の能力と図 2 の JF スタンダードの木を比べると、JF スタンダードの木には「一般的能力」がない。これは、CEFR において一般的能力に関する能力記述文がないのがその原因であると思うが、欧州の言語教育関係者は一般的能力も土の中に隠れた能力として補完するといいだろう。特に、英国の大学教育を考える時、専門的知識（叙述的知識）の構築がなくしては学習者像が描けないし、日本に留学して生活をするのには技能とノウハウ、実存的能力にも考慮が必要だろう。また、花や実の部分の言語活動に「仲介活動」がない。欧州の日本語教育を考えた際、翻訳、通訳という活動は言語面・文化面、双方において非常に重要な課題である。この分野にも能力記述文がないが、日本語教育はその重要性を認知しておく必要がある。このように、JF スタンダードの木に CEFR の要素を加えることで、社会的存在としての言語使用者像が鮮明になり、より包括的な目標設定が可能になるだろう。

3.2.2　みんなの「Can-do」サイトと「JF Can-do」

JF スタンダードの木や CEFR の能力を参照にし、目標とする領域の言語行動、伸ばしたい言語能力を選んだら、みんなの「Can-do」サイト [7] を利用し、レベルにあった能力記述を参照する。みんなの「Can-do」サイトとは、「日本語がどれだけできるのかを「～ができる」という文分で示した Can-do のデータベース」であり、「コースデザイン、授業設計、教材開発など Can-do を使った日本語教育実践をサポート」（国際交流基金 2010a:26）するものである。このデータベースには CEFR にある Can-do の他に「JF Can-do」が提供されている。この「JF Can-do」は国際交流基金が独自に開発したものであり、「抽象的」で「分かりにくい」CEFR の Can-do を分析し、日本語を使用する領域、場面を考慮した上で、より具体的な記述となって提供されている。本稿執筆時（2011 年 7 月）JF Can-do は A1 から B2 まで 342 が準備されているが、CEFR の Can-do に比べて使いやすく加工も便利である。この JF Can-do により行動中心主義の理解は容易になり、そこから、ローカルが独自に目指す MY Can-do の作成への足がかりとなるだろう。

4.　まとめ

本稿では、CEFR と対照にすることにより JF スタンダードの位置づけを明確にし、欧州における導入例の私見を提示した。その重点の多くを理念的な部分の解釈に費やしたが、CEFR も JF スタンダードも共に「どのような言語社会を作るか」という理念なしには、目新しいものはあまりないからである。本稿で筆者が伝えたかったのは、言語教育は単に言語を道具的に教えるものでなく、その結果生じる言語状況に責任を持たなければならないという点である。JF ス

タンダードはみんなの「Can-do」サイトなど、道具的なツールの部分が特徴的であるが、その言語観、言語教育観はCEFRのものである。よって、欧州の日本語教育はその利便性を取り入れつつも、欧州における日本語教育の意義を問うことを忘れてはならない。これはCEFRについても同様で、この二つのスタンダードは批判的に使用することが望まれる。最終的に言葉はその言語使用者のものであり、どのような権威にも個のあり方は回収されてはならないからである。

注

[1] 本稿は2011年3月21日に行われたBATJセミナーの内容の一部に加筆をして作成したものである。
[2] Council of Europe の訳語として「欧州評議会」「欧州審議会」などあるが、本稿では言語教育領域で利用される「欧州評議会」を採用する。
[3] CE はCouncil of Europeの略で、本稿では「欧州評議会」のこと。
[4] 「独立行政法人国際交流基金法」（2002 年法律第 137 号）、最終改訂 2004 年 http://law.e-gov.go.jp/htmldata/H14/H14HO137.html　2011年7月19日参照
[5] 独立行政法人国際交流基金法第三条
[6] 独立行政法人国際交流基金法第十二条二
[7] http://www.jfstandard.jp/dando/

参考文献

遠藤乾（編）（2008）『ヨーロッパ統合史』，名古屋大学出版会.

嘉数勝美（2006）「ヨーロッパの統合と日本語教育」，『日本語学』11月号25，46-58.

国際交流基金（2010a）『JF日本語教育スタンダード2010』.

国際交流基金（2010b）『国際交流基金2009年度年報』.

国際交流基金（2009）『JF日本語教育スタンダード試行版』.

嶋津拓（2010）『言語政策として「日本語の普及」はどうあったか』，ひつじ書房.

西山教行（2009）「『ヨーロッパ言語共通参照枠』の社会政策的文脈と日本での受容」，『言語政策』(5)，61-75.

羽場久美子（2004）『拡大ヨーロッパの挑戦』，中央公論新社.

平高史也（2006）「言語教育としての日本語教育JFスタンダード」，『日本語学』11月号 25，6-17.

福島青史（2011）「『共に生きる』社会のための言語教育」，『リテラシーズ』(8)，1-9.

福島青史（2010）「複言語主義理念の受容とその実態ーハンガリーを例としてー」，『複言語・複文化主義とは何か』，くろしお出版，35-49.

細川英雄（2010）「議論形成の場としての複言語・複文化主義」，『複言語・複文化主義とは何か』，くろしお出版，148-159.

山本冴里・新井久容・古賀和恵・山内薫（2010）「『JF日本語教育スタンダード試行版』における複言語・複文化主義」，『複言語・複文化主義とは何か』　(107-118)，くろしお出版.

Beacco, J. C., & Byram, M. （2007）*Guide for the development of Language Education Policies in Europe, Main Version, （Revised edition）*. Strasbourg: Council of Europe.

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

Council of Europe（2010）*The Council of Europe: An Overview.* Strasbourg: Council of Europe.

2010-2011 BATJ Diary

2010 年 9 月 1 日　　BATJ Journal 10 号発行

2010 年 10 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：　日本語学習者の発話リズムー長音と短音の習得
講師：　　小熊利江（BATJ 会員、オックスフォード・ブルックス大学）

2010 年 11 月 20 日　　於：ロンドン大学 SOAS
セミナー：　最近の日本における行動中心主義と初級教科書 - Japanese for Busy People
シリーズ改訂作業を通して
講師：　　品田潤子先生（国際日本語普及協会 AJALT）
澤根玲子先生（国際日本語普及協会 AJALT）

2010 年 11 月 20 日　　於：ロンドン大学 SOAS
SIG*：　　第 40 回ロンドン勉強会「Japanese for Busy People テキスト・ワークブック活用法」

*SIG=Special Interest Group

2010 年 12 月 4 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 日本語スタンダード「Can-do」
講師：　　宇田川洋子（国際交流基金ロンドン日本文化センター　日本語教育チーフアドバイザー）

2011 年 1 月 1 日　ニュースレター第 26 号発行

2011 年 1 月 22 日　　於：ロンドン大学 SOAS
セミナー：　日本語教育における文法と日本語文法の方言差ー条件表現、授受動詞、アスペクト「ている」をめぐって
講師：　　前田直子先生（学習院大学教授、エディンバラ大学客員教授）

2010 年 2 月 26 日　　於：ロンドン大学 SOAS
第 6 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：　Andrew Lyttle（SOAS, University of London）
　「日本の更生保護施設：なぜ地域の人々が更生保護施設を支持すべきか」
　2 位：　James Ball（University of Leeds）
　「尖閣諸島領有権問題をめぐる日中外交の現状」
スピーチ部門カテゴリー2
　優勝：　Edwin Goh（Imperial College London）
　「ライトノベル同人通訳」
　2 位：　Shuran Dong（University of Bristol）
　「日本の伝統演劇」
グループ・プレゼンテーション部門
　歴史探訪賞：　花火屋（University of Sheffield）
　Sonja Bobrowska, James Matteo and Matthew Joslin
　「火薬陰謀事件」
　食文化賞：　天ぷら四人（Newcastle University）
　Holly Price, Hannah Ward, Monika Malakauskait and Christopher Mulholland

「郷土料理」
社会貢献賞： 黒板（Imperial College London）
Ming Wang Tan and Amer Kamil Zainal Abidin
「ピムリコ・コネクション」
地域再発見賞： トトロの友だち（SOAS, University of London）
Leda Roodbaraky, Giulia Surace and Megan Mahoney
「ロンドンのひみつ」

2011 年 3 月 26 日 於：ロンドン大学 SOAS
セミナー： JF 日本語スタンダード「Can-do」
講師： 古川彰子（BATJ 会員、レディング大学）
福島青史（国際交流基金ロンドン日本文化センター 日本語教育チーフアドバイザー）

2011 年 5 月 28 日 29 日 於：ロンドン大学 SOAS
初夏の研修会：発音指導用テキストと音声分析ソフトの使い方 ― 授業への効果的な活用方法を考える
講師: 小熊利江（BATJ 会員）

2011 年 6 月 1 日 ニュースレター第 27 号発行

2011 年 7 月 9 日 於：国際交流基金ロンドン日本文化センター
セミナー： Task Based Learning と日本語教育スタンダードの接点を考える
講師: 百濟正和（BATJ 会員、カーディフ大学）
福島青史（国際交流基金ロンドン日本文化センター 日本語教育チーフアドバイザー）

2011 年 9 月 9 日 - 10 日 於：オックスフォード大学
第 14 回 BATJ 大会
基調講演: 二通信子教授（東京大学）
Invited Speech: Dr Phillip Harries（University of Oxford）
招待講演: 苅谷夏子先生

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.

2. 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
East Asian Studies, School of Modern Languages and Cultures
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	£30	£40
Annual Student Membership Fee	£20	£30
Annual Institutional Membership Fee	£90	£120

*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 £30 (£40 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 12 号が無事に発行できて大変嬉しく思います。完璧な「引継ぎマニュアル」を作成してくださった田中和美前コーディネーターには深く感謝致します。今号は論文の部に 3 本、ノートの部には 1 本の投稿があり、内部・外部の査読審査の結果それぞれ 1 本ずつの掲載となりました。また、残念ながら修士論文紹介の部には応募がありませんでした。BATJ の総会員数 120 名（2011 年 5 月現在）を考えると、これは少し寂しい数字です。

ジャーナル編集委員は、引き続きより多くの会員からの投稿を促すと同時に、「会員の方々が *BATJ Journal* に求めているものは何か」ということをもう一度基本に立ち戻って考えていきたいと思っています。ですから、次号に向けて、投稿とともに是非皆様からの「声」を送っていただければ幸いです。

（コーディネーター）

BATJ Journal **Editorial Staff**

Fumiko Beeson	ビーソンふみ子	University of Nottingham（BATJ 役員）
Emiko Momoi	百井恵美子	University of Nottingham
Kazuki Morimoto	森本一樹	University of Leeds（コーディネーター）
Miyuki Nagai	永井三幸	University of Sheffield
Junko Ogawa	小川順子	University of Birmingham
Hiroko Tanaka	田中博子	Japan Foundation London Language Centre

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。 www.shop.jpbooks.co.uk

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

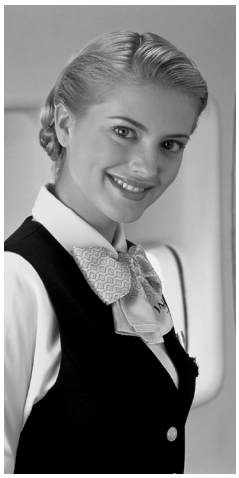
MITSUKOSHI,
Mitsukoshi B1, Dorland House,
14-20 REGENT STREET,
LONDON SW1Y 4PH UK

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

UK TO JAPAN
JAL can make all the difference

Convenient schedules,
superb service with unique
Japanese attention to detail.
Top in-flight entertainment featuring
130 on-demand music, video
and games channels.

Add our very competitive fares plus
online booking where you can save
on a ticketing fee and it all adds up to
one of the most cost effective, all-round
services from the UK to Japan.



oneworld member

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

JAPAN AIRLINES

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！

日本語で ご相談 ください！

航空券、JRパスのご予約は いつでも便利なオンラインで！

24時間 営業！

www.japantravel.co.uk

Japan Travel Centreはゲンダイトラベルのグループ会社です

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 休業

travel@gendai.co.uk Fax: +44(0)20 7831 9625

IATA ABTA K9470/Y0164

大阪国際大学
Osaka International University

好奇心がホンキになる。未来が元気になる。

大阪国際大学では1993年に留学生別科を設置。そして2009年7月からは夏期日本語研修も実施し、留学生への日本語教育の道を一歩一歩歩き続けてきました。これからもずっと海外の日本語学習者の力になりたいと思っています。

facebookに「大阪国際大学留学生別科Osaka International University SJSFS」fanpageを開設中！最新情報をご覧下さい。

【お問い合わせ】
大阪国際大学国際交流センター
International Exchange Center, Osaka Internatinal University
大阪府守口市藤田町6-21-57 6-21-57, Tohdacho, Moriguchi, Osaka
Tel：81-6-6907-4306、Email：kokusai@oiu.ac.jp

GLOBAL MIND

NAGOYA UNIVERSITY
GLOBAL 30 INTERNATIONAL PROGRAMS
Challenge • Experience • Future

http://admissions.g30.nagoya-u.ac.jp

Nagoya University (NU) is a leading national university located in the heart of Japan, with acclaim to 4 Nobel Laureates all in Chemistry and Physics. Currently NU ranks 79 in the world (Academic Ranking of World Universities, 2010) and 10 in Asia (QS 2010). Starting from 2011, NU offers degree programs all taught in English for students with international education backgrounds, aiming to provide a unique experience for students to learn Japanese language and culture while receiving quality education.

Undergraduate Programs

Automotive Engineering	Mechanical and Aerospace Engineering; Electrical and Electronic Engineering and Information Engineering
Biological Sciences	Biological Science; Applied Biosciences
Chemistry	Chemistry; Chemical and Biological Engineering
Fundamental and Applied Physics	Physics; Physical Science and Engineering
Social Sciences	Law and Political Science; Economics; Business Administration

Graduate Programs New Programs (October, 2011)

Biological and Bioagricultural Sciences Graduate Program	**Master's / Doctoral**
Chemistry Graduate Program	**Master's / Doctoral**
Comparative Studies of Language and Culture Program	**Master's**
Graduate Program in Economics and Business Administration	**Master's**
Medical Science Graduate Program	**Doctoral**
Physics and Mathematics Graduate Program	**Master's / Doctoral**

For more program choices, please visit our website.

Contact us:

Admissions Office, International Programs
Tel: +81-52-747-6556
Fax: +81-52-747-6526
E-mail: apply@g30.nagoya-u.ac.jp

Tuition: JPY 535,800 /Year (approx. GBP 5,350)

Nagoya University Global 30 Undergraduate Scholarships

Based on the applicant's academic merit and financial need, the maximum total award will be JPY500,000 per year. Each selected recipient will also be receiving up to 100% tuition waiver on top of the scholarship.

NAVIX

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.12　2011
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 = 2011 年 9 月 1 日

© 2011 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

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