BATJ Journal

No.13 2012

The British Association for Teaching
Japanese as a Foreign Language

BATJ Journal No.13　2012

Contents 目次

Part I: Short Papers
ノートの部

行動中心主義に基づくコースデザイン試行 ―C1 レベルの「映画を見る」―	福島青史	1
日本語普及研究における一考察 ―“Language Planning”と“Language Spread”を通して―	山口雅代	9
要旨　ノートの部　Abstracts of Short Papers		16

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

Application and Presence of Stephen Krashen's Input Hypothesis In the Japanese Language Classroom	Elizabeth Cheek	19

Part III: BATJ 2011-2012 Activity Report
BATJ 2011-2012 年度活動報告

第 14 回 BATJ 大会基調講演 日本語クラスにおけるライティング能力の養成	二通信子	25
第 14 回 BATJ 大会講演要旨 自立した書き手、読み手、話し手、聞き手を育てた国語教室 ―大村はまの仕事　生徒の側からの証言―	苅谷夏子	37
第 14 回 BATJ 大会発表要旨　Abstracts from the 14th BATJ Conference Presentation		38
セミナー報告　Seminar Report As Time Goes By …　The Changing Place of Languages in Education Policy in England　－A Personal Account	Steven Fawkes	51
BATJ ジャーナル読者アンケート　The BATJ Journal Reader Survey		59
2011-2012 BATJ Diary		76
BATJ Journal Guidelines for Contributors		78
BATJ Constitution		80
BATJ 入会案内		82
編集後記		84

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

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.13: pp.01-08
© 2012 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

行動中心主義に基づくコースデザイン試行

― C1 レベルの「映画を見る」―

国際交流基金ロンドン日本文化センター　福島青史

1. 本稿の目的

本稿では「JF 日本語教育スタンダード」（以後「JFSTD」と略す）（国際交流基金 2010a）を利用したコースデザインの実践を例に、Common European Framework of Reference for Languages（以後「CEFR」と略す）が依拠する行動中心主義（an action-oriented approach）に基づく言語教育の実践的な方法について報告する。

現在、欧州の日本語教育において CEFR の文脈化は課題の一つとなっているが、その導入が困難であるという声が聞かれる。その原因は広く日本語教育に普及している「文型積み上げ型」と「行動中心主義」のコースデザイン方法の違いに由来すると考える。一般に「文型積み上げ式」と呼ばれる言語教育は、指導項目として文型・文法、語彙・表現などの「言語材料」が与えられ、それを使って何ができるのか、という過程で言語活動が捉えられる。一方で、行動中心主義に基づく言語教育では、まず、「～ができる」という社会的な言語活動が目標として選ばれ、授業ではその言語活動を実現するためのタスクを行い、「言語材料」はタスクを行う際に必要に応じて提出される。行動中心主義に基づくコースデザインを行う際に疑問点として挙げられるのは、多くの場合は以下の点である。①活動目標作成の際、「～ができる（can-do）」という形式で書かれた「能力記述文」を CEFR から参照するが、この能力記述文が抽象的で特徴が分かりにくいこと、②言語材料から教室活動を考える流れに慣れた教師には、言語活動の能力記述文から実際の教室活動へどう繋げたらいいのかわからないこと、等である。

行動中心主義に基づく日本語教育を支援するものとして「JFSTD」がある。JFSTD は CEFR を参考にし、日本語を媒体とする社会参加に必要となる「能力記述文」がより具体的な記述として提供されており、上記①の問題に対応することができる。よって、本稿では、②の問題に注目し、筆者が JFSTD を利用して行った C1 レベルの日本語クラスを例に、実践的に得られた知見も交え、「言語活動」の記述から「教室活動」を考えるまでの流れを明らかにしたい。

2. 行動中心主義とは何か

実践報告に入る前に、行動中心主義に基づく言語教育の意義について記しておく。

「行動中心主義」は CEFR において以下のように説明される。

> （行動中心主義においては）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（social agents）」、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（tasks）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

（Council of Europe 2001: 9、本引用は吉島・大島他訳 2004: 9 より）

この定義を見る限り、「行動中心主義」では、人と社会との関係が中心に据えられていることが分かる。欧州統合とそれに伴う人の移動は、域内に多様な言語と文化をもたらすことになったが、欧州評議会はこの多様性を人々の交流の障害ではなく共通資源とするため、複数言語を習得する言語教育政策を打ち出した。CEFR はその言語教育政策の道具の一つであり、多元的な社会で共に生きるための言語の在り方を考えるツールでもある。この文脈から言語教育を考えるとき、言語教育は文型・文法、語彙・表現などの「言語材料」から、「言語を使用して何ができるか」という「言語活動」に視点が移るのは必然であると言える。よって、日本語教育においても、行動中心主義的な視点から日本語の機能について考える必要がある。

それでは「行動中心主義に基づく日本語教育」とは、どのようなものか。原則に従うと、言語使用者が言語レパートリーの一つに日本語を取り入れることにより、新たな社会参加が可能となるような教育といえるだろう。しかし、ここで筆者が付け加えたいのは、この「社会参加」とは、日本語を媒体とした他者との人間関係形成だけではなく、日本語や日本文化を通して、個人が自己を形成していくことも意味する、ということである。なぜなら新しい自己の発見・創造は、社会との新たな関係形成を可能とし、異なった形で社会参加を可能とするからである。つまり、行動中心主義に基づく日本語教育では、日本語を媒体とした他者と人間関係を形成する機能と、日本語、日本文化を通じた自己形成、自己発見の機能があると考える。本稿のテーマである「映画を見る」という日本語教育活動も、後者を目的とした活動の一つである。

3. コースデザインの手順

3.1 コース概要

筆者は、国際交流基金ロンドン日本文化センターにおいて、2011 年 6 月 1 日～6 月 23 日の間、B2～C1 レベルの日本語学習者を対象に、「Talking Contemporary Japan」と呼ばれるコースを実施した。本コースは、日本についての情報を得たり、あるテーマについて議論をする上級者向けコースで、年に 3 回実施されている。授業時間数は週一回 2 時間、全 4 週の計 8 時間である。コースのテーマは毎回異なり、参加者の希望からコース担当者が決定する。2011 年 6 月のコースには「映画を題材にしてほしい」という希望を取り入れ、「映画で学ぶ口語表現」というテーマで行った。

3.2 コースデザインの流れ

コースデザインに当たっては JFSTD を利用した。JFSTD は CEFR をモデルとして作成されたツールであり、コミュニケーション行為を「話す」「書く」「聞く」「読む」「やりとり」の五技能からなる「コミュニケーション言語活動（以後「言語活動」と略す）」と、言語構造能力、社会言語能力、言語運用能力からなる「コミュニケーション言語能力（以後「言語能力」と略す）」の相互作用により成り立つモデルとして示す「JFSTD の木」や、CEFR の能力記述文や JF can-do がデータベースとなった「みんなの『can-do』サイト」を提供している[1]。これらのツールを利用することにより、目標となる「言語活動」と、それに必要な「言語能力」から能力記述文を取得し、両者を相互に参照することにより、コースの到達目標を設定し、言語

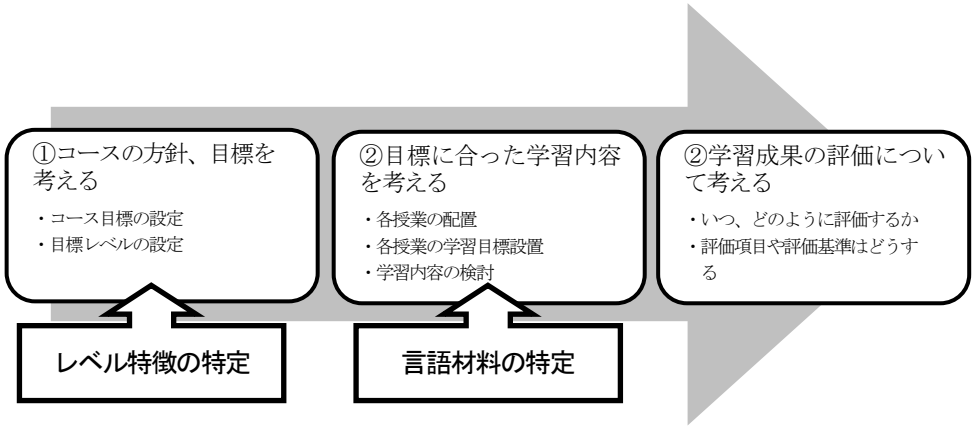
の教育・学習の目安とすることができる。

今回、課題となったのは、到達目標である C1 レベルにおいて「映画を見る」という言語活動の特徴を明らかにし、教材を決め、教育項目を決定することであった。『JF 日本語教育スタンダード 2010 利用者ガイドブック』（以後「ガイド」と略す）（国際交流基金 2010b: 38）によると、JFSTD を利用してコースをデザインする手順は、①「コースの方針、目標を考える」②「目標に合った学習内容を考える」③「学習成果の評価について考える」という流れとなる。筆者もガイドに従ってコースデザインを行ったが、作業を通して以下の知見を得た。

- コース目標の能力記述文は、隣接する二つのレベルを比較することにより明確になる。
- 「映画を見る」といった言語活動の能力記述文は、相応レベルの言語能力の記述文を参照することで、語彙、文法、音声といった言語の質の違いとして表現され具体化される。
- 授業に当たっては、コース目標の能力記述を達成するために必要な語彙・文法・表現などの言語材料を特定することにより、授業目標を学習者に明示的に示すことができる。

この知見は主に①「コースの方針、目標を考える」から②「目標に合った学習内容を考える」の行程に進む経験から得られた。逆に言えば、一つのレベルの能力記述文だけを見ても抽象的であり、その記述からどのように具体的な教室活動に結び付けるのかが分かりにくい。よって、①の段階で、「言語活動」「言語能力」の二つのレベルの能力記述文を比較することにより**「レベルの特徴を特定」**し、②の段階では、そのレベル特徴を到達するための**「言語材料を特定」**することで、目標達成の鍵を明確に学習者に示せるようになると考える。（図 1 参照）

図 1:　コースデザインの流れ



次節では、筆者が実際に行ったコースデザインを例に、特に「レベルの特定」「言語材料の特定」に焦点を置き、コース目標の設定から、学習内容を考える準備段階である「言語材料の特定」「教材の決定」までを説明する。字数制限の関係上、その後の「各授業の配置」「各授業の内容」「評価」までは報告できないが、本稿での報告部分が行動中心主義に基づくコースデザインの要所の一つであると考える。

4　コースデザイン詳細

4.1　コース目標の決定とレベル特徴の特定－C1 レベルの「映画を見る」とは？－

①「コースの方針、目標を考える」段階では、「JFSTD の木」と「みんなの『can-do』サイト」を活用し、「言語活動」と「言語能力」の能力記述文を取得した。タスクは「C1 レベルの映画を見る」なので、「受容」の「テレビや映画を見る」のカテゴリーから、B2 と C1 を選択し、その後、「映画を見る」という「言語活動」に必要な「言語能力」として、「社会言語能力（社会言語）」「使用語彙領域（語彙）」「音素の把握（音声）」を選択し、能力記述文を得た。これを整理したのが表 1 である。

表 1:　「映画を見る」ための言語活動と言語能力

		B2	C1
コミュニケーション言語活動 **テレビや映画を見る**		**標準的な言葉遣い**の大部分の映画を理解できる。	相当数の**俗語や慣用表現**のある映画が理解できる。
コミュニケーション言語能力	**社会言語**	**公式の言葉遣いでも、くだけた言葉遣い**でも、その場や会話の参加者に応じた適切な言葉遣いで、はっきりと理解できる。礼儀正しい言葉遣いで、自分自身の述べたいことを自信を持って言うことができる。	**幅広い慣用句的な表現や口語表現**を認識することができ、**言葉の使用域の変化**も理解できる。しかし、特に聞き慣れない訛りの場合、時々細かいことを確認する必要があるかもしれない。
	語彙	本人の専門分野や大部分の一般的な話題に関して、幅広い語彙を持っている。	広い語彙レパートリーを使いこなせる。**定型表現や口語表現**の使い方も上手である。
	音声	はっきりとした、自然な発音やイントネーションを身につけている。	より微妙な**ニュアンスを表現**するために、イントネーションを変化させたり、文の特定部分を正しく強調することができる。

二つのレベルを比較すると、「言語活動」における B2 レベルと C1 レベルの違いが、「標準的な言葉遣い」と「俗語や慣用表現」という点であることが分かる。また、「言語能力」により、C1 レベルの特徴を補強すると、「社会言語」面でも「慣用表現」「口語表現」が特徴で、さらに「言語の使用域の変化（register shifts）」の理解も可能となる。「語彙」面でも「定型表現や口語表現」が特徴で、「音声」面では「ニュアンス」が分かることが鍵となる。つまり、B2 と C1 レベルの差は、B2 レベルが標準的で自然な発話による映画であるのに対し、C1 レベルでは口語表現、慣用表現が含まれ、標準的な表現も含めて多様な言語スタイルの選択についてもニュアンスに至るまで理解する必要があることである。ここから、筆者は C1 レベルの特徴として、登場人物の台詞の言語スタイルから、登場人物の性格設定や表意意図などが理解できることだと解釈した。

このレベル特徴から、学習目標として「口語表現を聞いて意味を理解する」「口語表現から人間関係、性格を理解する」「口語表現を性格に合わせて使い分ける」の三つを学習者に提示した [2]。最初の二つの目標は連動しているが、使用する口語表現の違いから、性格、性別、年

齢の特徴をつかみ取り、そのニュアンスも含めて映画を理解することを目標とする。最後の目標は上級者向けとしたが、言語スタイルと性格の関係を学び、その使い分けの原理を習得することが目標となる。

4.2　学習内容の決定

②「目標に合った学習内容を考える」段階では、「映画を見る」という言語活動の C1 レベルにおける特徴的課題を達成するために必要な言語材料がどのようなものであるかを特定し、その後、適当な教材を選び、授業内容を考える。これは教材となる映画の分析と共に行った。

4.2.1　言語材料決定－口語表現とは？－

まず C1 レベルの特徴である「口語表現」がどのような言語様式なのかを特定する必要がある。「口語表現」には様々な特徴があるが、授業では「映画を見る」というタスクから「縮約形、音変化などの語変化」「慣用表現・俗語」「性別、性格、年齢の特徴」の三つに焦点を絞った。映画には登場人物を特徴づける一つの手段として言語スタイルがあり、その理解のために場面・相手によるスタイルの使い分けが理解できることが C1 レベルでの「映画を見る」という言語活動を支えることになるからである。以下、コースで取り上げた言語材料を紹介する。

＜縮約形、音変化などの語変化＞

「縮約形」とは「話し言葉において、ある語形に音の脱落や融合が起きた結果、本来の形式より簡略な音形で音声実現されたもの」（日本語教育学会 2005: 17）であり、授業では、形容詞の音変化も含めて以下の形式等を取り上げた。

書いている→カイテル
書いてしまう→カイチャウ、カイチマウ
書いては→カイチャ
書けば→カキャー、カキャ
それは→ソリャー、ソリャ
持っていく→モッテク
置いておく→オイトク
わからない→ワカンナイ
来るの→クンノ
それで→ソンデ
悪い→ワリー、ワリ

＜慣用表現・俗語＞

慣用表現・俗語は種類も豊富で特定ができないため、授業では使用する映画に現れるものだけを紹介した。授業では語彙リストを準備し、原則、全ての慣用表現・俗語が分かるようにした。授業で紹介したものには、「店がつぶれる」「ヤバい」「ラブラブ」などがある。

＜性別、性格、年齢による使い分け＞

「性別、性格、年齢による使い分け」については、金水（2003）の「役割語」の概念を参考にした。金水は役割語について以下のように定義する。

> ある特定の言葉づかい（語彙・語法・言い回し・イントネーション）を聞くと特定の人物像（年齢、性別、職業、階層、時代、容姿・風貌、性格等）を思い浮かべることができるとき、あるいはある特定の人物像を提示されると、その人物がいかにも使用しそうな言葉づかいを思い浮かべることができるとき、その言葉づ

かいを「役割語」と呼ぶ。（金水 2003: 205）

映画は自然な言語使用と異なり、脚本があるため「役割語」の知識は映画の日本語理解に必須となる。表 2 は言葉の性差が現れる文法的特徴であり（金水 2003: 133）、授業でもこれらの文法的特徴を手掛かりに、男女差の確認と共に、スタイルによる性格、年齢の特徴についても議論した。

表 2: 「性差」が現れる文法的特徴

文法的特徴	例
断定詞「だ」	君は女**だ**（よ・ね・よね）／あなたは女**⌀**よ（ね・よね）
「のか・のだ」	君もその本買ったの**か**／あなたもその本買ったの？
普通体＋よ	これちょっと辛い**よ**
命令形・禁止形・依頼形・謝罪	もっと**飲め**／もっと**飲んで**
疑問形	じゃ、やる**か**／これ、食べる**かい**
助詞・終助詞	**～ぞ、～ぜ／～わ**
接続詞・感動詞	**「おい」「こら」／「あら」「まあ」**
代名詞・呼び方	**「おれ」「ぼく」「わし」／「あたし」**

＜スタイルとレベル＞

スタイル選択を議論する時、スタイル選択が何を原理として行われるかを知る必要がある。この原理として、蒲谷・坂本・川口（1994）が提案する「レベル」概念を参考にした。（表 3）

表 3: 言語スタイルのレベルとその要因（蒲谷・坂本・川口 1994）

レベル	相手	場	スタイル
+2	年の差のある教師・上司など	式典、講演会など	
+1	あまり年の差のない教師・上司など	会議、講義など	尊敬語・謙譲語など
0	あまり親しくない同じ位の年の人、あまり関係のない初めて会う人など	通常の社会生活	です・ます
-1	親しい同じ位の年の人、後輩・部下、家族など	喫茶店、家庭など	普通体
-2	とても親しい友人、親しい後輩・部下など	飲み会など	～やがる、やつ

「レベル」とは、「相手」「場」など、「話し手」との関係や場の「改まり」の度合いによって選択する待遇表現が変わることを示すために蒲谷・坂本・川口が用いた概念である。この「レベル」によるスタイルに準じる／反することにより、登場人物はその性格や態度を表現することができる。語彙や文法特徴だけでなく、このような概念も「言語材料」の一つとして言語活動を支えるものとなる。

4.2.2 教材の決定－「しあわせ家族計画」－

上記「言語材料」の特定と同時並行して行ったのは教材となる映画の決定であった。C1 のレベル特徴である「口語表現」を含む映画であり、なおかつ使用語彙に「慣用表現・俗語」等を

多く含んだものが必要となる。結果として選んだのは、「しあわせ家族計画」という 2000 年の松竹映画で、99 分のコメディー映画である。この映画は一つの家族を中心的な登場人物としており、性別、性格、年齢の面から多様な日本語スタイルを聞くことができる。「言語材料」の調査と同時並行にスクリプトを精査し、「縮約形、音変化などの語変化」「慣用表現・俗語」が十分に含まれていることを確認した。

さらに、この映画を選んだ一つの大きな要因は、2010 年 3 月、国際交流基金シドニー日本文化センターが、この映画を教材化していることであった[3]。映画のスクリプト、語彙リスト（英語）などが準備されていたため、効率的に授業準備が行うことができた。前節でも述べたが「慣用表現・俗語」については、あまりにも多様なため、授業では「しあわせ家族計画」で現れた「慣用表現・俗語」のみを使用したが、時間の制限上説明できないものについては、この語彙リストが役に立った。

5. まとめ

以上、JFSTD を利用し、行動中心主義に基づくコースデザインの「目標設定」から「学習内容決定」段階の「言語材料の特定」「教材決定」までを示した。報告の通り、能力記述文の二つのレベルを比較することにより、「映画を見る」という言語行為に、明確な段階を示すことができ、さらに言語材料を示すことで、それがどのように表現されるのかを明示することができた。このように「言語活動」の質の変化を「言語材料」によって言い換える作業は、文型積み上げに慣れた日本語教育において、行動中心主義に基づくコースデザインを行うのに有効な手段であると考える。なぜなら、この作業により、行動中心主義の言語教育が、文型積み上げ式の言語学習とは全く異なるもので、難解なものであるという誤解を解くことができるからである。行動中心主義の言語教育も、文型積み上げ式の言語教育も、言語材料を導入することは同じである。ただ、強調したいのは、行動中心主義に基づく言語教育は、言語材料を習得し、ある言語活動の質が上がることにより、より豊かな社会参加が想定されているということである。本稿の例でいえば、日本語学習の目的は「映画を見る」ための日本語学習というより、映画を見たり、役割語、レベルなどを知ることで変わる世界観、人生観、言語観である。筆者は「日本語」によって繋がる人、文化、価値には、優良なコンテンツが多くあると考えている。ヨーロッパ言語でもない「日本語」の教育が、英国においてより多様な価値を持つためには、良質で多様なコンテンツと日本語を結び、日本語コースとして、より多くの人に提供する必要があるだろう。本稿はその試みの一つであり、今後も新規コースの開発に取り組んでいきたい。

注

[1] JFSTD の木、みんなの「can-do」サイトの利用については、国際交流基金（2010a, 2010b）を参照のこと。

[2] 単純化のために「口語表現」の中に「俗語」「慣用表現」「定型表現」を含めた。

[3] 「しあわせ家族計画」にはホームページ（http://www.happyfamilyplan.com/）があり、スクリプトや語彙などがダウンロード可能。また、近く英国での販売も予定している。

参考文献

蒲谷宏・坂本惠・川口義一（1994）『敬語表現』，大修館書店.
金水敏（2003）『ヴァーチャル日本語　役割語の謎』，岩波書店.
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）『JF 日本語教育スタンダード 2010 利用者ガイドブック』.
日本語教育学会編（2005）『新版日本語教育事典』，大修館書店.
Council of Europe.（2004）『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』，吉島茂・大島理枝他訳／編，朝日出版社［Council of Europe.（2001）*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.* Cambridge: Cambridge University Press.］

BATJ Journal No.13: pp.09-15
© 2012 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

日本語普及研究における一考察

―“Language Planning”と“Language Spread”を通して ―

大阪府立大学　山口雅代

1. はじめに

日本語を教えることは、日本語の普及に関わる。日本語の普及について、嶋津（2010: 8-9）は、独立行政法人国際交流基金法第 12 条[1]に明記されている「日本語の普及」の意味を「『海外に対して日本語教育あるいは日本語学習を普及すること』という意味で用いられている」としている。つまり、海外で日本語教育を行うことが日本語の普及であるとしている。一方、日本語普及というニュアンスについて、国際交流基金は規制改革会議（2008: 11）で戦前の日本語教育を受けた国々が一応の拒否感や悪い思い出を持っていると述べている。

日本語の普及という言葉には、戦前・戦中日本が行ってきた植民地での日本語教育が伴うが、それを含めて考えなければ、日本語普及研究は考えられないだろう。しかし、現在の日本語教育は、国際交流の一環としてとらえられていて、戦前・戦中の日本語教育と関連付けられていないことが多い[2]。高崎（1995: 360）は「『日本語教育学会誌、機関紙論文掲載論文等文献一覧』（1992）を見てみても、もっぱら日本語教育の技術的問題を論じていて、アジアの人々に対する日本語の強要、母国語の抑圧という歴史をみようとする論文は、1 パーセントにも満たない」と指摘している。

本稿では、Language Planning と Language Spread の両方から日本語普及とは何かを示し、日本語普及研究の意義を探ってみたい。

2. “Language Planning”と“Language Spread”

Language Planning に言及したのは、ノルウェー語の標準化を行う必要について述べたハウゲン（1959: 8-21）が最初であるとされている[3]。その後、様々な研究者が Language Planning について言及している。カルヴェ（2000: 9）は、英語圏の「5 人組」として、J・ラビン、J・ダスガプタ、B・イェルヌゥド、J・フィッシュマン、C・ファーガソンをあげている。もちろん、カルヴェ自身もフランス語圏における第 1 人者である。Language Planning は、日本語では言語計画と訳され定着していることから、以後、言語計画を用いる。

Language Spread は、1978 年 Aberystwyth の学会で注目され、その後 1982 年にクーパー（1982a）の編集により、*Language Spread: Studies in diffusion and social change* として出版された[4]。クーパー（1982b: 6）が示した Language Spread の定義（2.2 参照）は、ファーガソン（1988: 119）、ガルシア（2010: 398）、フィリプソン（2006: 2299）などによって引用されている。ファーガソンは、カルヴェが述べた英語圏の 5 人組の一人でもある。さらに *Language Spread: Studies in diffusion and social change* の中には、カルヴェやファーガソン、フィッシュマンが論文を寄せている。このように、言語計画と Language Spread の研究者は重なっている。では、言語計画と Language Spread は同じなのだろうか。

現在、日本における学術的な研究において Language Spread を取り上げた研究は管見の限り見受けられない。日本語に訳せば、言語伝播か言語普及になるのだろうが、未だ訳されて研究されていない[5]。Acquisition planning は、普及計画と訳され用いられているが（2.1 参照）、言語の普及と言ったとき、すべて Acquisition planning の範疇なのか、言語計画と Language Spread の違いとともに、以下でみていく。

2.1 Language Planning（言語計画）

ハウゲンが、言語計画という用語を出して以来、言語計画についてさまざまな定義や研究が生まれた。中でも、クーパーは、1989 年に *Language Planning and Social Change* という本を出し、言語計画のフレームワークを確立した。クーパー（1989: 45）は、言語計画は、言語の習得普及、構造、機能的配分について他者の行動に影響を与えるための意図的な取り組みであると定義している[6]。さらに、言語計画とは何かについて下記の 3 つの計画に言及している。

1）Status planning
Status planning refers to deliberate efforts to influence the allocation of functions among a community's languages（Cooper 1989: 99）.
2）Corpus planning
Corpus planning refers to activities such as coining new terms, reforming spelling and adopting a new script（Cooper 1989: 31）.
3）Acquisition planning
Language teaching as an object of policy making, suggests a third focus of language planning, namely acquisition planning（Cooper 1989: 33）.

渋谷（1992: 159-172）は、1）を席次計画、2）を実体計画、3）を普及計画としている。それによると 1）は、一つの共同体の中に存在する複数の言語や変種のいくつかに対して、ある特定の社会的機能を与えていく計画としている。2）は、席次計画によって選択された言語や変種の体系に対して、同じく席次計画によって決定されたある特定の機能を果たすことが出来るように、組織的な変更を加えることを言い、具体的に、文字化と文字改革、標準化、近代化をあげている。3）は、どのような範囲の人々を対象に、どのようにして普及させるのか、といったことに関する計画であると述べている。

上記のように、3）の Acquisition planning は、普及計画と訳されて用いられているが、本稿では、1）をステータス計画、2）をコーパス計画、3）を習得普及計画とする。例えば、明治時代に日本語を国語として導入したことや、どのような外国語を教育言語として導入するかは、1）のステータス計画の問題である。標準化した日本語についてどの正書法やどの用語を用いるかは、2）のコーパス計画の問題である。そして、それらを広め教育していくのが、3）の習得普及計画の問題である。

クーパー（1989: 157-158）は、3）の習得普及計画の中に、アリアンス・フランセーズ、ブリティッシュ・カウンシル、ゲーテ・インスティトゥートなどを位置づけ、その目的を言語教育としている。カプラン（1997: 6）は、3）の習得普及計画としてはいないものの、言語計画の中にアリアンス・フランセーズ、ブリティッシュ・カウンシル、ゲーテ・インスティトゥート、国際交流基金などを位置づけている。

2.2　Language Spread

Language Spread の定義として、よく用いられるのは、クーパー（1982b: 6）の定義である。それによると、Language Spread は、伝達機能において、ある言語や言語の多様性を採択する言語共同体の割合が時とともに増えていくことであると定義している[7]。その目的は、言語の多様化の共通性を見出すことである。

フィッシュマン（1988: 2）は、Language Spread の中に言語計画が含まれ、その理由として計画できないものもあると述べている。カプラン（1997: 67-68）も、言語計画による Language Spread と言語計画によらない Language Spread について言及しており、前者は国家による標準化された言語が言語計画によって広がったことについて述べ、後者は初期のピジンやクレオールが国家とは無関係に広がったことについて述べている。さらにフィッシュマン（1988: 2）は、Language Spread の範囲として、言語だけではなく文化接触・文化の拡散、文化の変化といった総合的な過程も入るとしている。これらのことから、Language Spread は、言語計画よりも範囲が広いことがわかる。

Language Spread の研究から見出された共通性の要因として、ガルシア（2010: 402）は、以下の 3 つの要因をあげている。

1）近代化（経済、教育、政治力、都市化、人口増加と移動など）と結びついた要因
2）支配（植民地主義、植民地の中心と周辺など）と結びついた要因
3）宗教やある文化グループと結びついた要因

1）について言えば、それぞれの国が標準化した言語を普及したことがあげられる。近代国家は、経済性や管理上、あるいは国家という枠組みにおいて単一言語が好ましいと、単一言語の普及を行ってきた。こういった言語の普及は、1）の要因と言える。2）は英語、フランス語、スペイン語、ポルトガル語が植民地の宗主国の言語として普及した。3）の宗教で言えば、ラテン語がキリスト教の布教とともに広がったことがあげられる。ある文化グループとしては、アメリカ文化がグローバル文化として広まったことがあげられる。

クーパーもカプランも、言語計画の中にアリアンス・フランセーズやブリティッシュ・カウンシルを位置づけていたが、フィリプソン（2006: 2299-2306）は、これらの機関を Language Spread の中で取り上げている。

1883 年に設立されたアリアンス・フランセーズは、植民地でのフランス語普及に関与した。当初の名称は、西山（2000: 168）によると「植民地ならびに外国に対するフランス語普及のための全国協会（Association nationale pour la propagation de la langue française dans les colonies et à l’étranger）である」としている。また、ブリティッシュ・カウンシルは、フィリプソン（2000: 97）によると「1935 年大英帝国の国益および英語を推進するために設立された」としている。

植民地の正当性の論理として使われたのが、ヨーロッパ文明の普遍性である「文明化の使命」である。「文明化の使命」とは、進んだ国フランスは、劣って遅れた民族を文明化する使命があるとするものである[8]。フィリプソン（2000: 95）は「英語が輸出される過程で、原住民に対する民族抹殺政策が実施されたが、この政策は原住民の物理的存在とともにその言語の撲滅をも狙うものであった」としている。

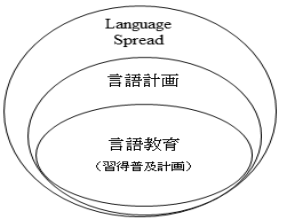
現在の言語教育の発展には、植民地での言語教育によるところが大きい。西山（2000: 182）は、「19 世紀に成立した『直接教授法』やその後の『オーディオ・オラル教授法』『オーディ

オ・リンガル教授法』は、英語やフランス語のネイティブであればだれでも、どの国に行っても、学習者の母語を知らずに言語教育を可能にするものだった。これは植民地時代、脱植民地において、図らずも言語普及に貢献するものだった」と述べている[9]。これは、Language Spread の「2）支配と結びついた要因」（以下「2）支配の要因」）にあたる。

2.3 位置づけ

Language Spread、言語計画、言語教育の位置づけを示したのが、図 1 である。Language Spread は、言語計画よりも範囲が広い。言語計画による Language Spread も、言語計画によらない Language Spread もある。宗教や人の移動などといったさまざまな要因で言語が広まり、言語計画は Language Spread の中の一つの要因であることもある。これらのことから、Language Spread の中に言語計画が入り、言語計画の中に習得普及計画である言語教育が入る。

図 1. Language Spread・言語計画・言語教育



アリアンス・フランセーズやブリティッシュ・カウンシルは、現在クーパーやカプランが示したように言語計画に位置づけられる。しかし、Language Spread の要因になっている「2）支配の要因」である植民地での言語教育を担っていたことも事実である。英語やフランス語が普及した背景には、言語計画の習得普及計画だけでなく、Language Spread の「2）支配の要因」があり、アリアンス・フランセーズやブリティッシュ・カウンシルも無関係ではない。

3. 日本語普及研究考察

3.1 日本語普及とは

Language Spread と言語計画、言語教育の位置づけから、日本語普及を考えてみよう。Japanese Spread の中に日本語計画が入り、日本語教育は日本語計画の中の習得普及計画である。では日本語普及は、日本語計画の中の習得普及計画、つまり日本語教育だけをさすのだろうか。

現在、海外における日本語普及を担っているのは、国際交流基金である。国際交流基金の前身である国際文化振興協会（以下 KBS）は、日本が国際連盟を脱退した翌年の 1934 年に設立され、その後 1972 年に国際交流基金が設立されると、KBS は国際交流基金に吸収された[10]。KBS の背景は『KBS　30 年のあゆみ』（1964 : 12）の中で、「わが国の国際連盟脱退（昭和 8 年 3 月 27 日）後の情勢と、外務省におけるフランスその他欧州諸国の例にならった国際文化局設置の動きにかんがみて、有力かつ大規模の独立した文化交流機関を官民協力のもとに設置す

るよう提案し、政府もこれを助成することになった」とある。フランスやヨーロッパの文化交流機関、アリアンス・フランセーズなどを参考に設置したと考えられる[11]。

国際交流基金が述べている日本語の普及は、現在では日本語計画の中の習得普及計画、つまり海外における日本語教育を行うことである。しかし、日本は植民地において日本語教育を行っていた事実がある。国際交流基金は植民地での日本語教育に関与してはいない。しかし、関与していないと言っても、国際文化振興会（KBS）を吸収したことや、戦後の海外での日本語教育を担っていることを考えれば、日本語計画の範疇にある日本語教育だけではない研究も必要になってくる。国際交流基金が規制改革会議（前掲）で述べた日本語の普及は、日本語教育つまり習得普及計画ではない普及があることを物語っている。

日本語普及は、習得普及計画、つまり日本語教育だけを指すのではない。Language Spread の「2）支配の要因」といった植民地における Japanese Spread もある。日本語普及とは、現在では日本語教育を指すが、それだけではない戦前・戦中の植民地における日本語教育もその範囲に入る。

3.2　日本語普及研究とは

日本語普及研究は、日本語計画の中の日本語教育の研究だけではない。戦前・戦中の日本語教育も研究の対象範囲となる。しかし、高崎（前掲）が述べたような研究は非常に少なく、教授法・教育技能・教授計画・教室活動といった研究が多い[12]。

国際交流基金は、1991 年から 2009 年まで、19 号（計 266 文献）の『世界の日本語教育』を刊行した。また 1991 年から 2004 年まで『日本語国際センター紀要』を 14 号（計 103 文献）刊行し、2005 年からは『国際交流基金日本語教育紀要』として、2011 年まで 7 号（計 89 文献）発行している[13]。これら 30 号分の中には、全部で 458 のさまざまな日本語の文献が掲載されている。しかし、この中には戦前・戦中の日本語教育を顧みるような研究論文は、タイトルを見る限り全く見受けられない。また、日本語教育学会の学会誌である『日本語教育』の中にも、戦前・戦中を扱う研究は非常に少ない[14]。

このように戦前・戦中の日本語教育は、現在の日本語教育と切り離して考えられている観がある。実際、日本語教育学会とは別に、日本語教育史研究会や日本植民地教育史研究会が存在する。日本語教育史研究は、クーパー（1982b）の定義から考えて、Language Spread の研究対象であり、日本植民地教育史研究会は Language Spread の「2）支配の要因」の研究にあたる。

Japanese Spread の研究の対象は Language Spread から考えれば、1）の近代化の要因は、明治時代の標準化した国語の普及に相当する。3）の要因は、日本のポップカルチャーの普及を指すこともできる。これらも研究対象となる。しかし、従来の日本語教育の研究では、日本語教育史研究や日本植民地教育史研究はあまり研究されていない。また、日本国内の初等・中等教育の場での日本語教育は国語教育の対象として扱われている。日本国内には日本語を母語としない外国人子弟も公教育の場で学んでいる。そこでは国語教育ではなく日本語教育として考えていかなければならないだろう。

4.　まとめ

本稿は、Language Spread の中に言語計画が含まれ、その下位分類として言語教育が位置づけられることから、Japanese Spread の中に日本語計画が入り、その下位分類に日本語教育が位置

することを示した。さらに、日本語普及研究は、日本語計画の中の習得普及計画、つまり日本語教育だけでなく、Japanese Spread を応用して研究していく必要性について述べた。

前田（2007: 5）は、「かつての日本語教師の戦中・戦後の検証を行うのは現代の日本語教師の責務である」と述べている。日本語教育の発展は、戦前・戦中の日本語教育抜きには語れない。しかし、日本語教育にはこういった研究が非常に少ないという現状がある。教授法や教材研究といった研究も日本語教育にとっては大切な研究であるが、歴史的背景を踏まえて考えない限り、現在の日本語教育の概観を知ることはできない。日本語普及研究とすれば、現在の日本語教育だけでなく、植民地での日本語教育や国語教育もその中に入り、別々に研究していた分野から蓄積した知識を共有することができる。日本語・国語、海外・国内、過去・現在、そういったことを関連付けて研究することにより、相互理解が進む。別々になされていた研究を共有して考えていく意義は大きいと言える。

注

[1] 独立行政法人国際交流基金法　第3章業務　12条（2）2011年7月4日
http://www.jpf.go.jp/j/about/outline/admin/guide/kikinhou/kikinhou.html
[2] 河路（2011: 13）は、「戦前・戦中の日本語教育は戦争目的に深くかかわる『悪』なるもので、現代の日本語教育はそれとは無関係の『善』なるもの、戦争の対極にある平和的な仕事であるという、ぼんやりとしたイメージがどうやら共有されているようなのである」としている。
[3] クーパー（1989: 29）、カルヴェ（2000: 8）による。
[4] ガルシア（2010: 402）による。
[5] 渋谷（1992: 190）は、唯一「多言語が発生する過程を、伝播理論によって説明しようとする動きもあった」としている。
[6] Language planning refers to deliberate efforts to influence the behavior of others with respect to the acquisition, structure, or functional allocation of their language codes.
[7] Language spread may be defined as *an increase, over time, in the proportion of a communication network that adopts a given language or language variety for a given communicative function*.
[8] 詳しくは、平野（2002: 60）、古沢（2003: 14）、フィリプソン（2006: 2300-2301）参照のこと。
[9] 西山（2000）は、注1においてBESSE:11の引用としている。
[10] 詳しくは、芝崎（1997）（1999）、高橋（1998）参照のこと。
[11] 河路（2011: 50-53）は、当時の外交官三枝茂智が1931年に行った講演で、自国語の教育機関の外国への設置について、フランス、スペイン、ドイツを紹介していると述べている。
[12] 『日本語教育学会誌、機関紙論文掲載論文等文献一覧』（1992）の分類による。
[13] 国際交流基金「日本語教育　調査研究・情報提供　論文集・報告」2011年12月19日
http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/report.html
[14] 本田他（2012）は、『日本語教育学会』100号から150号までの236編の研究論文の分類を行っている。その中で、渡辺（2012: 50-52）は「教育に関する研究」を分析していて、教育史は18本とある。

参考文献

カルヴェ，ルイ＝ジャン（2000）『言語政策とは何か』，西山教行訳，白水社．[Louis-Jean Calvet.（1996）. *Les Politiques Linguistiques*. Paris: Universitarires de France]
河路由佳（2011）『日本語教育と戦争』，新曜社.
規制改革会議（2008）『規制改革会議第1回海外人材タスクフォース議事概要』，2011年11月7日 http://www8.cao.go.jp/kisei-kaikaku/minutes/wg/2008/0623/summary0623.pdf#search='規制改革 会議 第一回海外人材タスクフォース議事概要'.

国際文化振興会（1964）『KBS のあゆみ』，国際文化振興会.
芝崎厚士（1997）「国際文化振興会の設立ー戦前日本の対外文化政策の歴史的特質ー」，『国際関係論研究第 11 号』，国際関係論研究会，39-64.
芝崎厚士（1999）『近代日本と国際文化交流　国際文化振興会の創設と展開』，有信堂.
渋谷勝己（1992）「第 9 章言語計画」，「付章海外における社会言語学の動向」，『社会言語学』，おうふう，159-199.
嶋津拓（2010）『言語政策として「日本語の普及」はどうあったかー国際文化交流の周縁ー』，ひつじ書房.
高崎宗司（1995）「『大東亜共栄圏』における日本語」，『岩波講座日本通史 第 19 巻』，岩波書店. 345-362.
高橋力丸（1998）「思想戦としての国際文化交流ー戦前の国際文化振興会の活動を巡ってー」,『社会科学研究別冊 Vol.2』，早稲田大学大学院社会科学研究，95-115.
西山教行（2000）「『植民地党』としてのアリアンス・フランセーズ ー植民地主義における言語普及ー」，『新潟大学経済学年報第 24 号』，新潟大学経済学部，163-184.
平野千果子（2002）『フランス植民地主義の歴史 奴隷制崩壊から植民地帝国の崩壊まで』，人文書院.
フィリプソン，ロバート（2000）「英語帝国主義の過去と現在」，臼井裕之訳，『言語帝国主義とは何か』，藤原書店，95-110．[Robert Phillipson English Linguistic imperialism, past and present.]
古沢常雄（2003）「ベトナムにおけるフランスの植民地教育政策ー『文明化使命』をめぐってー」，『「文明化」による植民地支配植民地教育史研究年報 5 号』，日本植民地教育史運営委，11-26.
本田弘之他（2012）「日本語教育研究の現状―学会誌『日本語教育』の分析から―」，渡辺倫子「教育に関する研究」，『2012 年度日本語教育学会春季大会予稿集』，日本語教育学会，41-52.
前田均（2007）「日本語教育の歴史、その光と陰（7）軍事占領下の日本語教育」，『Glocal Tenri Vol.8』，天理大学国際文化学部，7.
Besse, Henri (1985) Remarques sur le statut de la didactique des langues étrangères dans le champ des sciences humaines et sociales, *Bulletin de l'ALCA*, vol.7.n.2.
Cooper, R. L. (1982a) *Language spread: Studies in diffusion and social change,* Bloomington: Indiana University Press.
Cooper, R. L. (1982b) A Framework for the Study of Language Spread, *Language spread: Studies in diffusion and social change,* Bloomington: Indiana University Press, 5-36.
Cooper, R. L. (1989) *Language Planning and Social Change,* Cambridge University Press.
Ferguson, Cherles A. (1982) Religious Factor in Language Spread *Language spread: Studies in diffusion and social change,* Bloomington: Indiana University Press, 95-106.
Fishman, Joshua A. (1988) Language Spread and Language Policy for Endangered Languages, *Gurt'87 Language Spread and Language Policy: Issues, Implications, and Case Studies,* Georgetown University Press, 1-15.
García, Ofelia (2010) Language Spread and Its Study in the Twenty-First Century Chapter 27, *Multilingualism in Society The Oxford Handbook of Applied Linguistic,* Retrieved 4 November, 2011 from http://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/langauge-spread-and-its-study-in-the-21st-century.pdf.
Haugen, Einar (1959) Planning for a standard language in modern Norway, *Anthropological Linguistics I (3)*, 8-21.
Kaplan, Robert B. & Baldauf Richard B. (1997) *Language Planning from practice to theory*, Clevedon UK Multilingual Matter.
Phillipson, Robert (2006) Language Spread 231，*Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society,* Walter de Gruyter, 2299-2306.

Abstracts　要旨

行動中心主義に基づくコースデザイン試行
― C1 レベルの「映画を見る」―

国際交流基金ロンドン日本文化センター　福島青史

行動中心主義に基づくコースデザインのためには、まず、目標となる言語行動を決め、その後、その行動に必要な言語材料を選ぶという順になる。これは文型中心的なアプローチとは逆の流れで混乱の原因ともなっている。しかし、日本語教育スタンダードや CEFR を使うことで、この流れは容易になる。まず「みんなの『Can-do』サイト」を利用し複数のレベルの能力記述文を取得し、両者を比較することで目標レベルの特徴を明確にし、その後、その特徴から言語材料を選ぶという流れとなる。C1 レベルの「映画を見る」を例とすれば、B2 と C1 の違いは「標準的な言葉遣い」と「俗語や慣用表現」という映画で使用される日本語スタイルの違いである。よって C1 レベルのタスクを達成するには「縮約形、音変化などの語変化」「慣用表現・俗語」「性別、性格、年齢の特徴」といった言語材料がコースのシラバスとして選ばれる。行動中心主義でも文型中心的なアプローチでも言語材料を教えるが、重要なことは行動中心主義が、言語行動を通して社会的な自己実現を目標としていることであり、このことを常に念頭に置く必要がある。

Report on course development based on an action-oriented approach
– “Watching film” at C1 level –

Seiji Fukushima　The Japan Foundation, London

When creating a course design based on an action-oriented approach, we first decide target language activities, and then identify language materials that would be suitable for this specific target. This confuses many language teachers as it is the reverse order to the usual grammar-centred approach. If one uses JF standard/CEFR, the process becomes easier. Using the “Minna no ‘Can-do’ site”, it is possible to find descriptions of different levels. By comparing these descriptions, we can clarify the characteristics of target levels, which is enable to identify suitable language materials. For example, for the course “watching film” at C1 level, the difference between B2 and C1 is the ability to understand different styles of Japanese, spoken in films. C1 users “can follow films employing a considerable degree of slang and idiomatic usage, while B2 users “can understand the majority of films in standard dialect.” Therefore, to attain the C1 level, attendees should be able to comprehend language materials such as colloquial short forms and sound changes, idiomatic usage of language and slang, and different styles of speech depending on characters’ gender, personalities and age. While grammar and vocabulary are taught in both the action-oriented approach and grammar-centred approach, it is crucial to bear in mind that an action-oriented approach aims at learners’ socialisation through linguistic activity, rather than merely learning language itself.

日本語普及研究における一考察
－“Language Planning”と“Language Spread”を通して－

大阪府立大学　山口雅代

言語教育は、Language Planning（言語計画）の中の習得普及計画を指す。一方、Language Spread という研究分野が存在する。言語計画によらない Language Spread もあり、Language Spread の中に言語計画が入り、言語教育はその下位分類に位置づけられる。そこから、Japanese Spread の中に日本語計画が入り、日本語教育は日本語計画の中の習得普及計画に含まれる。日本語教育の発展は、Language Spread の要因である植民地での言語教育によるところが大きい。しかし、日本語教育にはこういった研究が非常に少なく、別に研究されている。

現在、日本語普及は日本語教育として用いられているが、それだけではない日本語普及がある。Japanese Spread を応用し日本語普及研究とすれば、戦前・戦中の日本語教育だけでなく、国語教育もその範疇に入る。日本語・国語、海外・国内、過去・現在、そういったことを関連付けて研究することにより、相互理解が進む。蓄積した知識を共有する意義は大きい。

Some Thoughts on Research into the Spread of the Japanese Language
Language Planning and Language Spread

Masayo Yamaguchi　Osaka Prefecture University

Language Teaching is the Acquisition Planning into Language Planning. On the other hand, there is also the study of Language Spread. Language Spread enters into the field of Language Planning because of Language Spread by non-planning, and Language Teaching is positioned in this subdivision. From there, the Japanese Spread (JS) enters into Japanese Language Planning (JLP) and JLP is contained in the teaching Japanese as a second language. The development of the teaching Japanese as a second language was largely based on the Language Teaching former colony which is a factor of Language Spread. However, the field of the teaching Japanese as a second language has very little such research, and it is independently studied.

At present, Acquisition Planning translates as the spread of the Japanese Language through the teaching Japanese as a second language. But there is also JS. If JS is applied and it is considered as research into the Spread of the Japanese Language, from before or during the Second World War but also modern national language education will go into this category. Mutual understanding will progress by associating and studying such things as Japanese and national language, overseas and also domestically, and present and past methods. The results of this accumulated knowledge will be significant in research into the Spread of Japanese Language.

Part II

Abstracts of Masters Dissertations

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

BATJ Journal No.13: pp.19-22
© 2012 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

Application and Presence of Stephen Krashen's Input Hypothesis[1] in the Japanese Language Classroom

Elizabeth Cheek
MA Japanese Studies (obtained in December 2011)
East Asian Studies, University of Leeds

1. Introduction and the present study

In 1982, the linguist Stephen Krashen developed the ideas, which would become known as the Input Hypotheses, describing various ideas on Second Language Acquisition (SLA). Since then, there has been no serious disproof or satisfactory conclusive evidence to make it a theory. In light of the state of the field of SLA much of Krashen's work still remains to be proved, because of this my MA dissertation assesses the application and presence of Krashen's Input Hypothesis (IH) in the Japanese Language Classroom (JLC), primarily in native English-speaking countries.

One problem that led to this research study is that Krashen's hypotheses do not clearly describe or define practical implementation in a language-learning environment, particularly a classroom setting. Consequently, the effects and influence of his hypotheses have remained largely unmeasured. While his hypotheses have been criticized and debated,[2] there has been very little study of his hypotheses in practice, especially his Input Hypothesis. One of the key arguments raised against Krashen's IH is the claim that it relegates the role of output in language acquisition. Output, instructors argue, is seen as vital to language learning, and understandably so since it is the most commonly-used tangible measurement of learning. Krashen responds that language acquisition is indirectly aided by output but that it is not the source of acquisition itself; stating "listening to sounds uttered in given situations, and then imitating these sounds, is the natural, genetic way of learning a new language" (see Krashen, Scarcella, & Long 1982: 137). However, the priority of input before output does not resolve the issue with a clarification of importance. So there is still a need for a better understanding of what role the IH fulfills in a JLC rather than seeing it as an opposition to output practice.

Due to the lack of recent discussion on the presence and application of Krashen's IH in the JLC a survey of Japanese language instructors (participants = 25) from predominantly native English-speaking countries was conducted during 2011. This survey data plays a predominant role in the study's discussion and as such the following section will touch upon the following four areas where instructors were asked to:

1) Estimate retention of language ability by graduates of their institution,
2) What teaching approaches they have found the most beneficial in their experience,
3) Whether or not linguistic theories have effect on their approach to teaching a language, and
4) Detail whether or not Krashen's approach is present in their classroom or teaching method.

2. Results and discussion

The survey of Japanese language instructors showed:

1. Concerning the estimate on student retention ability upon leaving an institutional language program, Japanese language instructors were divided as to whether or not students would retain their abilities for

more than a year. Half the teachers contested that it was impossible to judge students ability upon exiting a program. Their reasons being either most students do not keep in touch or it depended on whether or not students' daily life/work after leaving required them to utilize the Japanese language. For those instructors that gave a definitive answer, the result was a loss of retention shortly after leaving the classroom.

2. Though the IH was the main focus of this dissertation, the survey provided opportunity for Japanese language instructors to comment on other effective teaching strategies. Due to the variance in approaches to teaching the Japanese language and personal experiences this could not be adequately addressed in the limits of this dissertation. However, one of the more important points to mention was that the study found a suggestive correlation between teachers who used diverse sources and forms of input and the estimated retention of language ability by their students when compared with those using fewer sources of input. Indeed, when presenting the argument for IH emphasis, it must be noted that by itself IH does not assure SLA, especially not "occur[ring] overnight" (Krashen 1982: 7), as it should be seen to help supplement additional language instruction methods.

One of the most beneficial language learning experiences for students voted almost unanimously by instructors was the case for "immersion." The survey results present the value and expectations teachers have for language immersion and alternative means for students without the opportunity. In order to create or supplement an immersion environment in the target language (outside a native-speaking country) an increase in access to multimedia as well as a system to monitor and provide encouragement for its usage would empower students to expand their knowledge based on their language learning level. Krashen, at a lecture in Taipei, emphasized acquisition of a target language through various "kinds of light but authentic reading available, moving from comics and magazines to novels" (2003: 26). One SLA author points out that visual aids, especially in beginning stages of learning, are remarkably useful and should not be underestimated as a means of language acquisition (Carroll 2001: 4). Encouragement focusing on provision of comprehensible input and application reflects the underlying theme of Krashen's IH. For the IH to be applied successfully, the instructor must be accountable for its implementation (for more discussion, see Pachler 1999: 35; Sheen 2008: 837-844). Dedication to creative application and ability to adapt to change when student need arises are all required to assure the success of comprehensible input.

3. It was important to identify whether or not linguistic theories had an effect on Japanese language instructor approaches to teaching. This data helped to establish connections between teachers' IH opinion in relation to how often instructors considered theoretical approaches in general when planning their curriculum, etc. Overall, for all male instructors, they did not consider their theoretical approach when drafting their teaching plans much more than once a year. As for females, the majority considered them more than once a term but less than once a month. The survey results prove that most teachers do think about the linguistic background to their curriculum, which is both efficient and healthy. Yet, when asked if any theorist figured prominently in teachers' methods of teaching (outside of Krashen's IH) given the evidence from this survey 50% of teachers do not have any defined theoretical backing to their teaching.

4. By surveying the demographics, the results found evidence for the utilization of Krashen's IH in the JLC; the majority had "heard of" and "accepted" it as a viable teaching and learning device, stating how it was "effective." As obvious of a hypothesis though it is, Krashen's IH describes a vital element in language learning. Both students and instructors, whether or not they are aware of it, apply the underlying principles in their studies, as language acquisition cannot progress towards increased fluency without new comprehensible input. However, students can only progress at a pace they are comfortable with, and

instructors, by proxy, must adapt their teaching to support them. Additionally, instructors must also factor in differences in student memory and attention span; combining these factors complicates the simplicity of Krashen's *i+1* equation and has resulted in others disregarding the IH as inapplicable to the language learning classroom, as the IH does not specifically address any methodological approach to attending to each individual student's *i* at the same time (Robinson 1995: 284; Blair 1982: 223). Varying student ability directly affects classroom curriculum and textbooks, allowing progress to be often dictated by students.

When dealing with a curriculum limited by students in this way, this dissertation discusses the value exchange between time spent and ability gained in classroom activities. The first example presented in this section was the near universal support for form and aesthetics in teaching hand-written Japanese; in contrast to this traditional method in a recent study the value of learning to write Chinese characters has been argued as a waste of time in the present digital age (Allen 2008: 237-238). A possible solution to this calls for a division of learners focused on SLA and those on cultural studies; one for business & communication and one for cultural appreciation & relationships. The conclusion of this discussion for productivity & efficiency vs. practices disproportionate in value to the time it takes to teach them calls for a review of the entire methodological framework. It is hoped that the recent evaluation of the IH from this study may inspire a renewed interest and research in Krashen's hypotheses, especially their practical implementations.

Notes

[1] The Input Hypothesis (IH) written here refers to the input/comprehension hypothesis, which focuses on comprehensible input as a means to SLA. The IH is one of five hypotheses of SLA proposed by Stephen Krashen (for discussion see Krashen 1982: 21). While it should be understood that all five are related to each other in some way (i.e. affective filter, natural order, etc.) this dissertation focuses primarily on the one hypothesis, the IH.

[2] For reports that criticize and debate his hypotheses see Carroll 2001, Saville-Troike 2006: 45, and White 1987.

References

Allen, J.R. (2008) Why learning to write Chinese is a waste of time: A modest proposal. *Foreign Language Annals, 41* (2), 237-251.

Blair, R.W. (1982) *Innovative Approaches to Language Teaching*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.

Carroll, S. (2001) *Input and Evidence: The Raw Material of Second Language Acquisition*. Amsterdam: J. Benjamins.

Krashen, S.D., R.C. Scarcella, and M.H. Long, (1982) *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Cambridge, Massachusetts: Newbury House Publishers.

Krashen, S.D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S.D. (2003) *Explorations in language acquisition and use!: the Taipei lectures*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.

Pachler, N. (1999) *Teaching Modern Foreign Languages at Advanced Level*. London: Routledge.

Robinson, P. (1995) Attention, memory, and the "noticing" hypothesis. *Language Learning, 45* (2), 283-331.

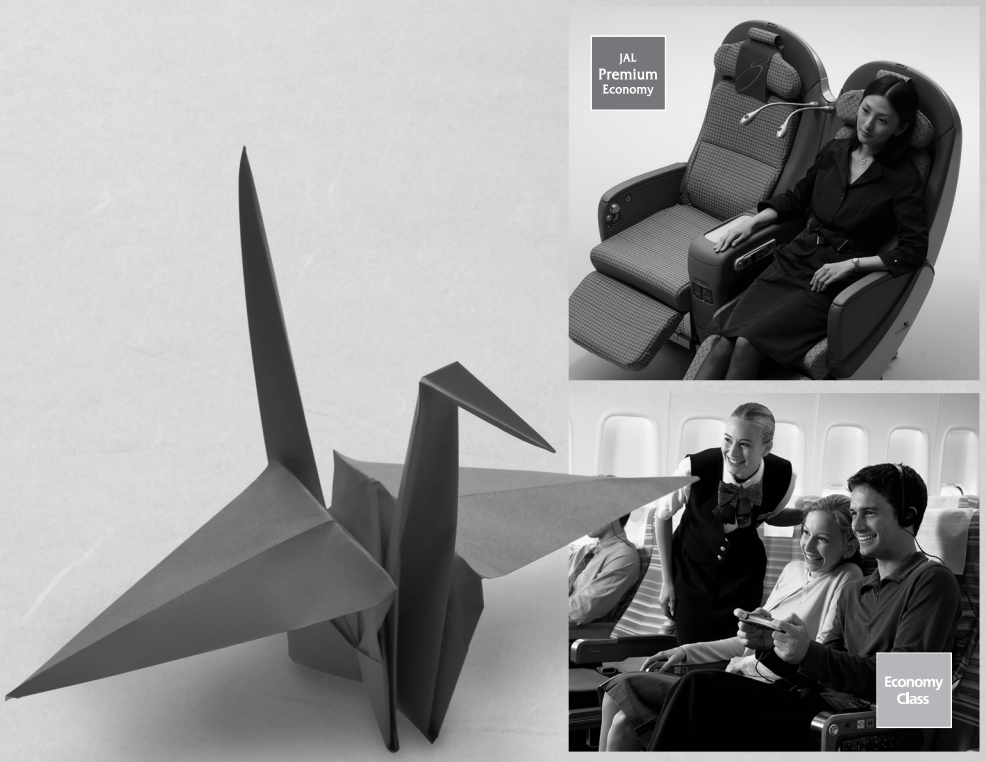
Saville-Troike, M. (2006) *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University

Press.

Sheen, Y. (2008) Recasts, language anxiety, modified output, and L2 learning. *Language Learning, 58* (4), 835-874.

White, L. (1987) Against comprehensible input: the input hypothesis and the development of second-language competence. *Applied Linguistics, 8* (2), 95 -110.

JAPAN AIRLINES



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

JAL

Fly into tomorrow.

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 4,300)

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.

Part III

BATJ 2011-2012 Activity Report

BATJ Journal No.13: pp.25-36
© 2012 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

第 14 回 BATJ 大会：基調講演

日本語クラスにおけるライティング能力の養成

元東京大学　二通信子

1. はじめに

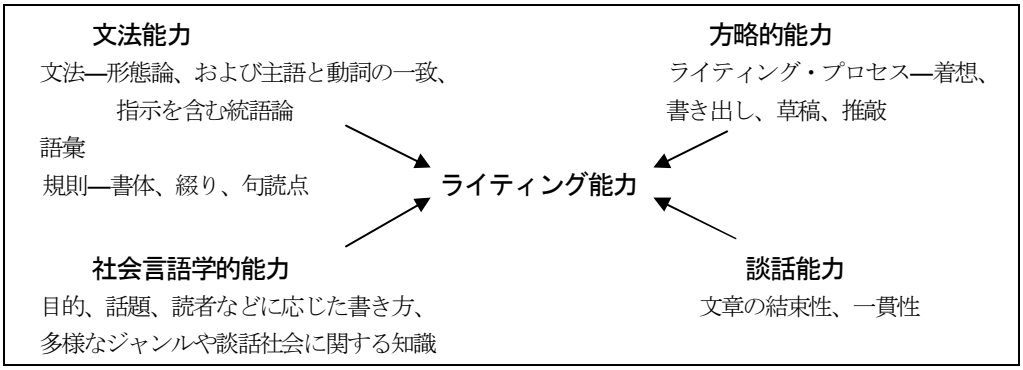
外国語の学習の中での書くことの占める割合は、学習者によって大きく異なる。特に海外において外国語として日本語を学ぶ学習者の場合、ライティング[1]に対するニーズや教室での実際の指導は、国内の大学で学ぶ留学生の場合とはいろいろな面で異なるであろう。筆者は国内での留学生の教育の経験しかない。本稿で挙げる実践例も限定されたものではあるが、ライティングに必要な能力を俯瞰的にとらえたうえで、初級から上級までの広い範囲の学習者を想定してライティングの学習内容や教室活動について検討したい。

ライティングの学習内容としては、(1) 書くための日本語の知識、(2) テキストを論理的に構築する力、(3) ジャンルに応じた文章の書き方、(4) 書く前の準備から文章作成に至るプロセスやストラテジー、の四つが挙げられるが、それらを実際のライティングの授業の中でどのように養成していくかを考えていく。なお、紙幅の関係から (4) については、(2) の内容に関連させて述べるにとどめたい。

2. ライティング能力をどうとらえるか

スカセーラ・オックスフォード（1997）は、Canale・Swain（1980）のコミュニケーション能力についての枠組みをもとに、ライティング能力の要素を図 1 のように示している（スカセーラ・オックスフォード、1997: 170）。この中の「社会言語学的能力」とは文章が実際に使われる場についての知識を指す。例えば、メール、レポート、論文などそれぞれの場で期待される文章のスタイルや、読み手についての配慮、場に応じた媒体の選択などが含まれる。

図 1： ライティング能力の 4 つの要素



また、木戸（2004）は、日本語教育における留学生への作文教育が目指すものとして、「言語スカセーラ・オックスフォード（1997: 170）より引用、但し表現の一部を簡略化した表現」、「論理」、「コミュニケーション」の三つの面での妥当性を挙げている。一つ目の「言語表現としての妥当性」には、表記、文法、語彙、文体などの「文・連文レベルの問題」と、段落内の構成、文章全体の構成、文章の機能などの「文章・段落レベルの問題」が含まれるという。二つ目の「論理的妥当性」とは文章全体の論理性や段落や文の論理的相互関係、三つ目の「コミュニケーションとしての妥当性」とは、言語社会、聞き手の属性、発話現場の状況、話題の内容、媒体などに応じた述べ方ができることだと説明している（木戸、2004: 21-22）。木戸の提起する三つの妥当性は、先に挙げたスカセーラ・オックスフォード（1997）の「文法能力」、「談話能力」、「社会言語学的能力」にほぼ対応すると考えられる。

本稿では、スカセーラ・オックスフォード（1997）や木戸（2004）の枠組みを参考に、日本語のライティングのクラスでの学習内容や具体的な教室活動について、筆者が行ってきた実践例を挙げながら考えていきたい。

3. 書くために必要な日本語の知識

初級から中級への移行期においては、初級で学習した文法項目が実際の文脈の中でどのように使われているのかを意識的に見せることによって、実際の使用へとつなげていくことも必要である。ここでは、ライティング指導において共通して課題となるいくつかの文法事項を取り上げ、具体的な練習例を示したい。なお、木戸（2004）の挙げた「段落レベル」の問題に関しては、次節の「テキストを論理的に構築する力」の中で取り上げたい。

3.1 視点の違いによる動詞の書き分け

受身形の使用や自他動詞の使い分けは、日本語学習者にとって難しいポイントの一つである。初級段階では単文レベルで提示されることが多く、文脈の中での効果的な使用にはつながりにくい。また、受身形については初級段階では被害の受身が中心的に導入されるが、実際の文章の中では客観的な叙述の中で受身形が使われることが多く、この点でも意識的な指導が必要である。表 1 は『文化中級日本語』第 5 課の読解文の抜粋であるが、この課では一つの内容について視点の異なる二つの読解文を比較させることによって、文脈の中での動詞の使い分けを分かりやすく示している。

表 1　異なる視点による文章の比較

ウォークマンの説明	開発者側の説明
ウォークマンは、1979 年にソニーによって**開発され、発売された**。その特徴は、手軽に持ち運べるように、小さく**設計されている**ことと、スピーカーの代わりに小さいヘッドフォンが**取り付けられている**ことである。	歩きながら音楽を聴くことができる個人用のステレオを**開発する**。手軽に持ち運べるようにできるだけ小さく**軽くする。小さくする**ために、これまでのテープレコーダーからスピーカーと録音機能を**取り去り**、代わりに小さなヘッドフォンを**取り付ける**。

『文化中級日本語 I 』第 5 課 116、123 頁より（強調は筆者）

上の二つの文章は意図的に作られたもので、実際には文脈の流れの中で視点が切り替わることは多い。ただ、学習者の書く文章の中には、動詞の形が不適切なために一つの文の中で視点が不自然に移動してしまったり、文と文とがうまくつながらなくなっている場合が少なくない。自然で結束性のある文章を書けるようにするために、文脈に合わせて動詞を適切な形に直すような練習が必要である。なお、すべての動詞に自他動詞の組み合わせがあるわけではない。自他動詞のペアがない場合、自動詞の代わりに受身形が、また他動詞の代わりに使役形がその空白を埋める働きをする場合があることにも気付かせたい（二通・佐藤 2003: 12）。

ここでは視点の違いを意識して書く練習の例を紹介したい。下に挙げるのは新聞に掲載された学習塾の広告の中の小学生向けの作文の問題で、それぞれのクラスの立場で学級新聞に試合のニュースを書くというものである。書かれていない情報を自由に書き加えて、生徒が自分たちなりに想像を広げて書くということを目指した課題であるが、一つの内容について異なるディスコースを作り出すという練習の参考になる。

「ソフトボールの試合結果の報告」―対戦したチームのそれぞれの立場からニュースを書く

5月28日（土）14時開始
市内北小学校
ソフトボール大会決勝

回	1	2	3	4	5	6	7	計
1組	0	2	0	1	0	0	0	3
2組	0	0	0	0	0	2	0	2

2011年5月29日付朝日新聞朝刊の日能研の広告より

サッカーなど学習者になじみがあるスポーツを取り上げることによって、初級のクラスでも応用できるだろう。また、あるストーリー性のある漫画を教材にして、異なる登場人物の視点から説明文を書く活動も面白い。ペアやグループの活動として行い、お互いの書いた文章を比較して読むことによって、視点の違いが表現にどのように現れるかを観察させたい。

3.2 語や文の名詞化、概念のラベル付け

中級以降のライティングに必要な文法の操作として、語や文の名詞化がある。動詞句（気温が急に上がる）を名詞句（気温の急な上昇）に変換することによって、文中にさまざまな形ではめ込むことが可能になり、より書き言葉らしいまとまりのある文章が書けるようになる。

下の練習は、文の名詞化や、内容を端的に表す名詞に置き換える「ラベル付け」（二通他、2009: 128）の例で、［　　］の語を学習者に考えさせるものである。初期の話し言葉的な文章から、書き言葉、さらにアカデミック・ライティングに相応しい文章へとしていくためには、概念を表す語彙を豊かにするとともに、このような名詞化やラベル付けに習熟していく必要がある。

練習例　　1）～2）は二通・佐藤（2003）、3）～4）は二通他（2009）より

1）首相が入院した。今朝のニュースで知った。
　→首相が［**入院したこと**］を今朝のニュースで知った。
　→首相の［**入院**］を今朝のニュースで知った。
2）この土器がいつ頃作られたか、わかった。
　→この土器が作られた［**時期／時代**］が明らかになった。
3）高層建築に住んでも人の体や心は大丈夫なのであろうか。このことについては、まだ研究

されていない。

→高層建築に住むことが心身に及ぼす［**影響**］については、まだ研究されていない。

4）当時はさまざまな因習が男子学生と女子学生を隔てていたが、彼女は、そうしたこと［**→差別／状況**］に負けることなく自分の勉強を進めた。

上の 4）の場合、「差別」という語を入れるか、「状況」という語を入れるかによって、書き手のとらえ方の違いが明確に示されることに注意させたい。自分の考えや意図を正確に伝えるために、語の選択や使い分けも中級以降の課題になってくる。なお、名詞化にあたっては、以下のような名詞化に伴う助詞や品詞の変換も併せて学習する必要がある。

例：食堂のメニューを早急に改善してほしい→食堂のメニューの早急な改善を要求する。

3.3 修飾節

より熟達した書き手になるために習得すべき項目の一つに修飾節の使用がある。修飾節を効果的に使うことによって、事柄の論理的な関係や文章の流れを効果的に表現できるようになる。具体的な例を見てみよう。1）と 2）は「さっぽろ雪まつり」についての文章の一部である。

1）（雪まつりへの市民の参加について書かれている部分で）
また、観光案内や、体の不自由な人の介助に 400 人以上の市民ボランティアが会期中活躍している。特に、**まつりの前日に高齢者や体の不自由な人に開放するようになった**真駒内会場では、福祉ボランティアはなくてはならない存在になっている。

2）（最後のまとめの段落の冒頭の文）
敗戦後の暗いムードからの立ち直りと経済効果を期待して始まったさっぽろ雪まつりは、1995 年に 50 回目を迎えた。

3）戦後、日本は急速に経済成長を遂げた。同時に、日本は食料自給率がほぼ一貫して低下した。今世紀初頭には 40%に低下した。日本は輸入農産物への依存をますます強めている。
→戦後、**急速に経済成長を遂げた**日本は、**食料自給率がほぼ一貫して低下し、今世紀初頭には 40%に低下するなど、**輸入農産物への依存をますます強めている。

1）～2）は二通・佐藤（2003）、3）は二通他（2009）より

上の 1）では、「高齢者や体の不自由な人に開放するようになった」を修飾節として文中に入れることによって、真駒内会場で「福祉ボランティア」が必要である理由を文脈の自然な流れの中で間接的に示している。また、2）のように、前に述べたことを要約して修飾節として示すことは、文章のまとめの部分でよく使われる方法である。さらに、3）では、ばらばらに示されている事柄を名詞修飾節や「～など」という形でつなぐことによって、事柄の間の論理的な関係を一つの文にまとめて示している。

増田他（2007）は、初級で学習した修飾節を中級以降での読解や作文に応用できるようにするための意識的な指導が必要であると述べ、初級からの段階的なタスク例を報告している。例えば、初級段階では「クロスワードパズル」のヒントとして、「本を借りるところ」「病気のとき飲むもの」などの連体修飾構造を提示したり、「あったらいいもの」というテーマの作文で、「漢字が簡単に覚えられる本」「きれいになる薬」などの「（英語にはない）緩やかな意味のつながりを持つ修飾関係」の理解や産出を行ったりする。中級段階では、なぞなぞを教材にして、複雑で長い修飾節（例:「見ようと思わないのに見えて、見ようと思っても見られないものは？」）

に慣れるようして、その後の比較の文章での使用につないでいくという（増田他、2007: 280）。

本節では、初級で学習した項目が中級以降のライティングにどう関わってくるかを見てきたが、他にも書き言葉の習得上の問題がある。例えば、日本語の習得が進むにつれて一つの文に盛り込む内容が増え、その結果、文の主部と述部のねじれという問題が起こる。また、母語での句読点の打ち方のルールが日本語と異なるために、本来独立した文であるべきなのに、読点（「、」）でつないでしまったり、読点を全く付けずに読みにくい文を書いてしまったりすることもある。このような学習者の文章に現れる様々な問題点に留意しながら、初級から中級へのさまざまなライティングのタスクを通じて、書き言葉の世界に必要な知識が少しずつ習得できるようにさせたい。

4. テキストを論理的に構築する力

4.1 論理的な文章とは

木下（1998）は論理的な文章に必要な要素として、(1) 重点先行の書き方、(2) 一つの段落に一つの内容、(3) 正しい推論、(4) 語の意味の明確さ、の四つを挙げている。また野矢（1997）は、論理とは言葉が相互にもっている関連性であるとし、論理的になるためには、文や段落同士の関連性に敏感になり、言葉を大きなまとまりとして見通す力をつける必要があると述べている。野矢によれば、文や文章の接続関係に注意すること、例えば、順接か逆説か、順接なら付加・解説・論証・例示など、逆接なら転換・制限・譲歩・対比などの違いに注意すること、議論をするときや読むときにも、前後の文の接続関係を意識的に考えることによって、論理的に考える態度を養うことが重要だと指摘している。ライティングの学習においてだけではなく、読解学習においても文章の論理的な関係について学習者自身に意識させるようにしたい。以下、文章を論理的に組み立てるための指導について検討する。

4.2 文章の構造の意識化

文章を書くとき、頭に浮かんだ言葉や文に触発されて思いつくことを書き連ねていくうちに、自分の言いたいことがはっきりしてくるということがよくある。学習者の多くは、自分が書いた原稿について表現などの手直しは行っても、文章の構造を見直すことはほとんどない。作文の課題では、事前に大まかなプランを立ててから書くとともに、一度書いた原稿について読み手の立場に立って見直すことや、他者の目を通すことを体験させたい。そのときに、中心文やそれを支える文の役割、段落相互の関係など文章の構造について学んだことが役に立つ。

下の文章は、中級後半のクラスでのメール作成の練習で学生が書いたものである。本人の承諾を得た上で、クラス全体で、読み手（ゼミの指導教授）の立場に立って見直しをした。このメールのように用件を緊急に伝えたい場合には、重点先行の書き方が望ましい。クラスでの話し合いの中で、最も伝えたいこと、ここでは「今日の発表についてですが、一時間ぐらい発表を始める時間を延ばして下さいませんか。」という文を最初に置き、その後に、「実は、……」という表現をうまく使って事情を説明することなどを確認した。

> 今日、私は発表する予定ですが、大変なことがありました。昨日の飲会の後、帰る途中、プレゼンテーションを駅に忘れてしまったということに気になった。残念なことは、終電車だった。今、駅へ忘物を受け取りに行っているから、時間のとおり大学に着くことは無理だと思います。一時間ぐらい始まる時を伸ばして下さいませんか。よろしくお願いいたします。（原文のまま）

同じように、複数の段落から成る長い文章を書く場合にも、それぞれの段落の役割や段落相互の関係を意識しながら書いたり、書いた文章を見直したりする態度が必要である。読解においても、内容の理解だけではなく文章の構造にも意識を向けるようにする必要がある。下は文章の構造について意識させるための練習で、一つの文章の各段落の内容を短い言葉で表すという課題である。この練習の後、ある事柄についての説明文を書くという課題に取り組む。

練習例　3 段落の説明文を読み、それぞれの段落の内容を短い言葉で表す
教材：「バリアフリー」（文章は省略）
第 1 段落　［　バリアフリーという語の意味の説明　］
第 2 段落　［　バリアフリーの具体例　］
第 3 段落　［　日本国内の状況　］
二通・佐藤（2003）より

一つの文章に段落ごとの見出しをつける、バラバラの段落を適切な順序に並べ替える、構造の明確な文章を題材に段落の構造を図示するなどの練習は、文章の構造の意識化に効果的である。また、ある文章の内容をキーワードや短い言葉にまとめ、パワーポイントのスライドや簡単なハンドアウトの形にする練習なども、パワーポイントやハンドアウトの作成という現実の場面に役立つとともに、文章構造の意識化にもつながる。そして、上のような課題を単なる練習として終わらせるのではなく、そこで得た知識をライティングの場面で思い出させ、活用するように促すことが重要であろう。

4.3　論理的な文章の作成

ここでは、文章の機能（例：経過の説明、分類や定義、比較対照など）に焦点をあてた論理的なテキストの書き方の学習例を示す。それぞれの文章機能に特有の表現について学習したうえで、作文課題に取り組ませたい。以下の学習例は、母語でのライティングの学習経験の乏しい学生を対象に行ったもので、ブレインストーミング、資料収集、項目の取捨選択、配列、具体例の提示など、書くための思考の操作や文章作成のプロセスを体験させることを重視した。そうした体験がその後のアカデミック・ライティングの土台になると考える[2]（二通 2005）。なお、下の（2）と（3）は、読解文で構造や表現を学んだうえで作文を書くという例である。

（1）事柄の特徴を説明する文章

多国籍のクラスでの初期の作文課題としてよく取り上げられるテーマの一つであるが、ブレインストーミングから文章に組み立てていくまでのプロセスを体験させることを目指した。

テーマ：「私の国の料理」
目的：書く内容をできるだけ挙げ、グルーピングや取捨選択を行ったうえで、文章の構成を意識しながら書く。
手順：アイディアを文章にまとめるまでのプロセスを体験しながら、文章を作成する。

・自分の国の料理について思いつくことをできるだけ書き出す。
・バラバラの項目をグループ分けする（例：材料、調理法、食べ方など）。
・課題の長さに合わせて、取り上げる要素を取捨選択する。
・一つ一つの要素について、必要ならさらに具体例を加える。
・どんな順序で説明すると分かりやすいか考える。
・文章全体の導入部分とまとめの部分を考える。

⑵ 経過の説明

経過について書かれた文章を読み、その構造を参考にして書く。読解文を通して、事柄を時系列に羅列的に並べるのではなく、いくつかの転換点に着目して物事の流れを明らかにしていくという書き方を学ばせたい。

読解教材例：「さっぽろ雪まつりの50年」（二通・佐藤　2003）
目的：単なる事実の羅列ではなく、発展の過程や到達点がわかるように書くことを学ぶ。
手順：読解文から文章の構成やことがらの整理のしかたを学ぶ。
・対象とする事柄の概要を簡潔に示す。→文章の導入部分に
読み手の立場に立って5W1Hの質問を想定し、答えの部分を短くまとめる。
・時系列に沿って、重要事項を取り出し並べる。→文章の本論部分に
・一連の流れから、時期の区切りや変化の特徴を考える。
・経過から言えることは何かを考える。→文章の結論部分に
作文課題：自分の興味のあるNPOや国際機関、その他の組織などについて調べた材料を整理して、その成立やこれまでの経過について書く。

⑶ 比較の文章

比較の文章を読み、その構造を参考にして書く。作文課題では、学生自身ができるだけ資料を集め比較のポイントを検討したうえで書くようにさせたい。

読解教材例：「百貨店と量販店」（二通・佐藤　2003）
目的：比較の文章の基本的な構造を学び、自分で集めた資料を使って、比較の文章を書く。
手順：読解文から比較の文章の構造やことがらの整理のしかたを学ぶ。
・比較する意味があるものを対象として選ぶ。
・比較するポイントを設定する。そのときに、共通点と相違点の両方を考える。
・比較の文章の構造（縦型か、横型か）[3] を決める。
・比較して得たことを述べる。テーマによっては、相違点の背景についても考える。
作文課題：「インターネットバンキング」の比較
インターネット上のデータを比較し、AまたはBの文章を書く。
A　どんな人にどの銀行がお勧めか、その理由は何か
B　自分ならどの銀行を選ぶか、その理由は何か
他に「新しい携帯電話」「大学の寮」など学生に身近な話題が考えられる。

5. 読むこと、話すことなど他の技能と結びつけた総合的な活動

5.1 意見文―他者の意見へのコメント

大学で学ぶ留学生の場合、「文献を読んでレポートを書く」というような読むことと書くことを結びつけた課題に直面する。そのような現実を反映して、英語のTOEFL試験では、近年、

ライティングの二つの問題のうちの一つは、Integrated Writing Taskといって読解や聴解と結びつけたライティングが課せられるようになった。中級後半以降のライティングでは、他者の書いた文章を読み、その内容や筆者の主張を紹介しながらそれに対する自分の意見を述べるというような、読むことと書くことを結びつけた活動にも挑戦させたい。その際、他者の意見の要約、引用文の作成、他者の書いた内容の自分の文章への適切な取り込み方などの学習も必要になる。以下は上級のアカデミック・ライティングのクラスでの活動例である。

テーマ：「コンビニの24時間営業自粛についての意見」
目的：他者の意見を適切に引用しながら論じられるようになる。
教材：「コンビニ深夜営業規制」に関する論説文（文藝春秋社『日本の論点2009』より）
事前指導：引用のルール、引用文の作成、意見を述べる表現などについて学習する。
手順：
- 論説文を読み、筆者の意見とその根拠を読みとる。
- 文中から重要部分を探し、筆者の論点を整理する。
- 引用の形式や、引用表現に注意しながら筆者の意見を紹介する。そのときに、他者の意見と自分の意見を区別して示す。また、根拠を挙げて意見を述べるようにする。
- それぞれの文章をもとに、クラス全体でディスカッションをする。
- 意見文の書き方や表現についてのフィードバックを行う。
  他のテーマとして「小学校での英語の必修化」「街の監視ビデオ設置」「小学校の教室でのエアコンの使用」など、対立する意見が書かれた論説文や投書などを取り上げた。

5.2 インタビュー記事の作成

次は中級での総合的なタスクの例である。新聞のインタビュー記事を参考に、他の学生にインタビューを行い、相手についての紹介記事を書きクラスで発表しあうという活動である。これは、普段ほとんど話す機会のなかったクラス間の合同授業で試みたものである。現実の読み手を想定し、読む、話す、聞くなどの他の技能と結びつけた総合的な活動で、学生は自分の日本語力を駆使して、相手の学生と協力しながらインタビューや記事の作成に取り組んだ。

テーマ：クラスの学生の紹介
目的：ペアで相互にインタビューを行い、インタビュー内容をもとに相手のことを他の学生たちに紹介する記事を書く。
活動の流れ：
- 朝日新聞の「人」欄を読み、インタビュー記事についてのイメージを持つ。
  (学生の親しみの持てる人物に関する紹介記事を数例選び、クラスまたはグループで読みあう。読解が難しい場合は、タイトルやレイアウトなどからイメージを掴む)
- インタビューで聞きたい項目をリストアップし、インタビューの準備をする。
- メモを取りながらインタビューを行う。写真も撮る。
- メモをもとに原稿を作成する。他の人の興味を引くようなタイトルを考える。
- 書いた原稿をお互いに読み合い、不正確なところを直す。文法や表現の間違いについてもできるだけその場で解決する。必要に応じて教師の助言を得る。
- タイトル、写真をつけてレイアウトを工夫し、パソコンで記事を作成する。
- 日本語について教師のチェックを受け、必要な修正を行って記事を完成させる。

・それぞれの記事を拡大コピーして教室に掲示し、ポスター発表のように見て回る。

6. ジャンルに応じた文章の書き方

「ジャンル」とはある目的のもとに行われる、特定のコミュニケーションの形式である。大学でのアカデミック・ライティングも大きな意味で一つのジャンルであり、さらに実験レポート、調査レポート、研究計画書、論文などのより小さなジャンルに分かれる。現実のコミュニケーションにおいては、ジャンルごとに、形式、言語、発表のスタイル、長さ、話題など、社会的に共有、認定された言語使用の特徴がある（Swales 1990、Johns 1997、 Hyland 2003、2007）。Hyland（2007）はライティングを社会的な活動と位置づけ、「言語使用場面の特定の文脈で、ある社会的な目的を達するために言語がどのように組み立てられているかを、十分理解して書く」ことが重要だと述べている（Hyland 2007: 148）。近年、日本語教育においてはアカデミック・ライティングについてのジャンル分析が盛んに行われるようになり、そうした成果に基づく留学生の日本語教育への提案や情報の提供が行われている（例えば、二通他 2009）。

ここでは、学習者が生活の中で書く可能性のあるジャンルとして、メールを取り上げる。Yasuda（2011）は、日本人学生を対象にした英語クラスでのメール作成の実践について報告している。クラスでは、まずメールの目的、情報、重要度の違い、文章構造や表現などを学習した上で、（1）教師に奨学金の推薦状を頼む、（2）英語話者の友人に論文のネイティブチェックを頼む、という相手や内容の異なる依頼のメールを書き、ペアやクラス全体で表現の違いについて話し合う。その後、さまざまな状況や用件でメール作成の継続的なタスクを行っている。このように、メールを取り上げる場合は、相手や用件に応じた文体や表現の選択、メール特有の構造などについて、実例を十分理解したうえで取り組ませたい。

表 3 は、2011 年の第 14 回 BATJ 大会で筆者が行ったワークショップで参加者から出されたクラス活動の一部である。このほか、ホームスティ先への挨拶やお礼、日本のホテルの予約、求職の希望、教師への就職先への推薦状の依頼、講演会の講師の依頼などが挙げられた。グループごとに用件、相手、言語形式、表現、活動の進め方などについて熱心な検討が行われた。

メールは、読み手を意識した「コミュニケーションとしてのライティング」を体験するよい機会になる。海外にいる学習者にも、メールやブログなどによって日本語でのコミュニケーションの場が広がることを期待したい[4]。

表 3　メール作成の活動例（2011 年 BATJ 大会ワークショップより）

テーマ	目標	活動の流れ	言語要素、留意点など
パーティへの招待（初級）	二通り（先生／友達）のメールを書くことができる	・ポスターを見せる 日時、場所、必要な語彙の確認 ・先生へのメールを書く ・作成したメールをスクリーンに出して話し合う ・【宿題】友達へのメール	日時、場所、パーティの目的 書き出し、行き方、誰が来るか、ドレスコード、持ってきてほしいもの、RSVP

日本人学生へのイベントへの誘い（中級後半）	・GF（ガイ・フォークス）について簡潔に説明できる ・GF に行きたいと思うように説得できる	・クラスで話し合う GF についての知識、面白いと思うか→ 説得のポイントの洗い出し→説得練習 ・メールの作成 ・FB―説得できる流れ、構成になっているか 助詞が適切に使われているか ・次の似たような課題	・GF に関する語彙、 ・メールの構成、 ・終助詞を使いこなす 親しさを示す終助詞、 （留意点） 同年代の大学生同士であること、くだけた表現の使い方
自分に非がある場合の連絡・お詫び・事情説明のメール（上級）	・相手（ホームステイ先）に許してもらえるように説明できる	・依頼内容の重要度、読み手との距離など、メールを書く際の留意点 ・メール例を読み、資料1[5]のどの位置にあるものかを理解する ・メール送信上の注意 緊急なので挨拶不要、CC の必要性 1回のメールで済ませるのか、後で電話をするのか、など	（状況） ・パスポートを忘れて飛行機に乗れなかった ・空港に迎えの人が来ることになっている ・指示がほしい

7. おわりに

本稿では、冒頭に挙げたスカセーラ・オックスフォード（1997）のライティング能力の四つの要素を参考に、ライティング能力養成のための教室活動について具体的に見てきた。筆者はライティングを実際の社会と関連づけて教えるべきであると考えているが、それを実現するためには相応の日本語力や、文章における談話構成能力、ジャンルに関する知識、そしてライティングのプロセスやストラテジーなどの習得などもあわせて考えなければならない。読解やライティングの様々な学習を通してそのような知識や能力を少しずつ育てていきたい。

本稿で述べてきたことをまとめると、日本語教育の中でのライティングの指導にあたっては次のような点に配慮する必要があるだろう。

・これまで学習した文法の知識を文章作成において有効に使えるようにする。
・母語でのライティング経験の乏しい学習者に対しては、作文課題を通して論理的な思考のプロセスも体験できるようにする。
・読むことと書くこととの関連を重視し、読解においても文章の構成や表現のしかたなどに注意を向け、読解学習で得たことを文章作成に応用できるようにする。
・読み手やジャンルを意識し、実際のコミュニケーションにつながるタスクを工夫する。

「はじめに」で述べたように、日本語のコースにおけるライティングの位置づけやライティングについての目標は、それぞれのクラスの目的や学習者のニーズによって異なる。重要なことは、教師自身がライティングの能力や学習内容について広い視野から俯瞰的にとらえたうえで、これからやろうとしていることがライティングのどういう要素の養成を目指しているのか、また現在の学習内容が次の段階にどのようにつながっていくのかということを意識しながら指導していくことであると思う。現実にさまざまな教師がそれぞれの与えられた条件の中で、学習者が興味をもって取り組めるような活動を行うべく苦心している。本稿がそうした取り組みの参考に少しでもなれば幸いである。

注

[1] 本稿では、日本語教育での書く活動を指す言葉として、「作文」ではなく、より広い意味の「ライティング」という表現を用いる。
[2] 本節で挙げた練習だけで大学でのレポートや論文が書けるようになるというわけではない。後の5で述べるように、大学でのレポートや論文の作成には、それぞれのジャンルに特有の知識やスキルが必要になる。この点については、浜田他（1997）、大島他（2002）、二通（2005）、二通他（2009）などを参照のこと。
[3] ここでは「縦型」とは、比較対象A（コンビニ）、B（スーパー）ごとにそれぞれの比較項目（例えば、価格、営業時間、店の規模）について述べていく書き方、「横型」とはそれぞれの比較項目ごとにA、Bの違いを述べていく書き方を指す。
[4] ちなみに、東京大学日本語教育センターでは、215名以上（2012年3月現在）の留学生が書いた自国の情報や日本でのお気に入りなどについての文章を、センターホームページの「留学生センターの学習者たち」というコーナーで公開している（http://www.todai-ic-nihongo.com/map/）。これも現実の読み手を意識したライティングの一例である。
[5] ワークショップで配布した資料で、国際交流基金（2010: 62）に掲載されている「依頼の文章のいろいろな段階」の図を指す。この図では、横軸に「読み手との親しさ」、縦軸に「依頼内容の重大度」を示し、読み手との関係と依頼内容の重さの二つの要因によって、依頼のメールの文体、敬語の使用度などが違ってくることを分かりやすく示している。

参考文献

大島弥生他（2002）『ピアで学ぶ大学生の日本語表現―プロセス重視のレポート作成』，ひつじ書房.

木下是雄（1990）『レポートの組み立て方』，筑摩書房.

木戸光子（2004）「作文教育で何を学ばせるか」『論理的な文章の書き方の指導』，国立国語研究所ハンドブック.

国際交流基金（2010）『国際交流基金日本語教授法シリーズ８　書くことを教える』，ひつじ書房.

スカセーラ、R.C.・オックスフォード、R．L.（1997）『第２言語習得の理論と実践　タペストリー・アプローチ』, 牧野高吉監修, 松柏社.［Scarcella, R. C. & Oxford, R. L. (1992). The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom. Boston: Heine & Heine Publishers.］

二通信子・佐藤不二子（2003）『改訂版　留学生のための論理的な文章の書き方』，スリーエーネットワーク.

二通信子（2005）「書くということの応用―アカデミック・ライティング」，『日本語教育年鑑 2005年版』，国立国語研究所編，くろしお出版，29-41.

二通信子他（2009）『留学生と日本人学生のためのレポート・論文表現ハンドブック』，東京大学出版会.

浜田麻里他（1997）『大学生と留学生のための論文ワークブック』，くろしお出版.

野谷茂樹（1997）『論理トレーニング』，産業図書株式会社.

増田真理子・大関浩美・前原かおる（2007）「初級段階から始める「複雑な文構造」に対応する読解力の育成―連体修飾節を題材に」，『日本語教育学会2007年春季大会予稿集』，279-280.

Canale, M.・Swain, M. (1980). Theoretical bases of communication approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics,* 1(1), 1-47.

Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing, 12,* 17-29.

Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language*

Writing, 16, 148-164.

Johns, A. M. (1997). *Text, role, and context developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yasuda, S. (2011). Genre-based tasks in foreign language writing: Developing writer's genre awareness, linguistic knowledge, and writing competence. *Journal of Second Language Writing.* 20, 111-133.

BATJ Journal No.13: pp.37-37
© 2012 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

第 14 回 BATJ 大会：講演要旨

自立した書き手、読み手、話し手、聞き手を育てた国語教室
― 大村はまの仕事　生徒の側からの証言 ―

大村はま記念国語教育の会　苅谷夏子

「不世出の国語教師」と言われた大村はま（1906～2005）は、晩年、サインを求められるとしばしば「ことばを育てることは　心を育てること　人を育てること　教育そのものである」と書き添えた。この信念の基礎となっているのは、ことばは、小手先で人並みに使えばすむような道具ではなく、本来、その人自身と分かちがたいほどのものであるはずだ、という言語観だ。「ことば＝私」というくらいの態度があってはじめて、ことばは、世界を理解し表現する力、追求する力、突破する力、伝わる力を持ち得る。そういうことばこそ、魅力的であり、学ぶ価値も、使っていく価値もある。そして、そういうことばを本当に習得するためには、心や脳が生き生きと連動した状態でなければならない。機械的努力の繰り返しをどれだけしても、空疎な学習であれば、大きな成果は期待できない。それは大村が国語教師としての長い経験で痛感し、覚悟したことだ。

生き生きした心と脳でことばを学ぶ生徒を教室に揃えるために、大村は、自分自身も非常に生き生きとした明確な関心を持って一つ一つの授業に向かった。慣れによる鮮度の低下を非常に嫌った。ことばを教える、ことばを育てるという仕事は、「命じて、検査して、評価する」という機械的な、第三者的な姿勢で、手際よくやればいい仕事ではない。「もっとよく読みなさい」というような漠とした命令形で指示して、もし、まじめな生徒からそこそこ正しい答えが得られたとしても、本当の関心がなければ、それは本当にことばを育てる教室ではない、と大村は言う。本当に問いたいことを心から問い、夢中になって追求し、苦労しながら表現する、ということで、大村の教室で交わされることばは空疎に陥ることを免れた。国語教室から空疎なことばを排除した、という点だけでも、大村の功績は大きいと言えるだろう。

大村はまの優れていた点の一つとして、生徒の頭の中がよく見えていた、ということがあげられる。どういうタイミングで、なにを、どういう形で投げかければ、生徒の脳が生き生きと動き出し、本気のモードに入るか。新たな力を伸ばすには、どこにどういう負荷をかければいいか。停滞している思考に流れを生み出すには、今、どんなきっかけが有効か。新しい世界を見せるには、まずどんな入り口から入らせればいいか、どんな入り口ならば進んで入ってみる気になるか。そうしたことを常に鋭く読み取りながら、大村は、「てびき」という形で多くの具体的な手助けをした。特に重要なてびきの方向としてあげたいのは、思考の方向・着眼点・具体的な書き出しや話し出しなどを、豊富に、しかも魅力的に例示したことだ。そうすることで、生徒のことばの世界は耕され、肥沃になっていった。教室で同じ空気を吸っている者同士だからこそできる、「なまなましいところで教える」という教育のあり方を、最大限に生かしていたと言えるだろう。

大村はまは、そうやってことばを生き生きとした存在としてのみ教室に置いて、実に大事そうに扱い、生徒はいつの間にか、ことばが好きになっていった。自分にしっかりと連動したことばを使うことの醍醐味を覚えると、生徒は、教室の外でも、ことばの世界を広げた。ことばというものを、他ならぬ我が事として、自立した態度で使う子どもたちを育てたわけだ。「ことばを育てること＝教育そのもの」という大村の考えは、確かにうなずける気がする。

第 14 回 BATJ 大会発表：要旨

日本語学習における「多読」の意義
― 学生の視点から ―

オックスフォード大学　西澤芳織
オックスフォードブルックス大学　穴井宰子・池城恵子

発表者の勤務する二つの大学において、日本語教育における「多読」についての理解を深めるために 2010 年 10 月～12 月の間 4 回の学生向け日本語多読ワークショップを実施したところ、延べ約 100 人（複数回参加者約 30 人）の学生が参加した。ワークショップ後のアンケート調査では、90%以上の学生が「非常に楽しかった・楽しかった」、「非常に役に立った・役に立った」と回答、また、多読を継続することについては、ほぼ全員が「ぜひ継続したい・継続したい」と回答した。さらに任意の学生数名にフォローアップ・インタビュー実施し、学生のコメントを分析した結果、「楽しさ」「自信」「学習機会」「学習観の広がり」「リラックス」などの言葉が共通のキー・コンセプトとして観察された。本稿では、これらアンケートとインタビューのデータならびに学生の読書記録と教師の観察記録から「多読」についてのキー・コンセプトを探り、学生にとっての「多読」とは何だったのかについて flow の概念を用いて考察、日本語教育において多読活動を実践する意義とその可能性に触れる。

Implementing *Tadoku* in Japanese Language Learning: From the students' perspective

Kaori Nishizawa　University of Oxford
Suzuko Anai and Keiko Ikeshiro　Oxford Brookes University

Extensive reading, or *tadoku* is well known as an effective learning approach in the field of ESL. In order to investigate how *tadoku* could work in the context of Japanese language learning, the two universities in Oxford jointly organized four *tadoku* workshops for students between October to December 2012. Over 100 students (including 30 repeaters) attended the workshops.

More than 90% of the post-workshop questionnaire respondents stated the workshops were 'very enjoyable/enjoyable' and 'very useful/useful'. Almost all replied they 'want to continue *tadoku'*. From students comments in the follow up interviews, several key concepts such as 'enjoyable', 'relaxing', 'sense of achievement', 'awareness of learning', 'opportunity of learning' emerged.

This paper investigates the key concepts of *tadoku* by examining the post workshop questionnaires, interview comments, students reading records and teachers' observation notes, and how *tadoku* is perceived by students in their learning from the point of motivation theory, especially the 'flow' concept.
Finally we refer to how *tadoku* can be introduced into the Japanese language classroom.

日本語による「助言」の慣用的言語表現
母語話者の表現と初級教科書の表現を比較して

SOAS　松永淳子

James & Ono（2005）, Mori（2005）, Shimizu（2009）は現実的な言語運用を日本語教育に取り入れるには実際に営まれる会話そのものを研究することが必要だと述べている。また、発話行為についての先行研究（Matsumura 2001, Shimizu 2009）ではコンテクストが言語表現の運用に影響を与えることが確認されている。本研究では、「助言」という発話行為においてコンテクスト（「社会的地位」「社会的距離」「話題」）がどのように言語表現の運用に影響するのかを、日本語母語話者のロールプレイ（計 144 のロールプレイ）によって収集したデータを使用して調べる。さらに、初級教科書と比較し、初級レベルでの現実的な運用を考える。

主な分析結果は、1）母語話者には目上に対して慣用表現を避ける傾向が見られたが、教科書では慣用表現が使用された。2）母語話者、教科書ともにコンテクストにほぼ左右されず、「～ほうがいい」が最も多く使われた。3）「～ほうがいい」を使用する際、母語話者は「んじゃない」「と思う」と共に使用する傾向があったが、教科書では「ですよ」の使用が最も多かった。

以上の結果から、慣用表現「～ほうがいい」は「んじゃないですか」「と思いますけど」と共に提示し、慣用表現がいつ、どのように回避されるかも含めて、ディスコースレベルで練習することを提案する。

Linguistic Forms for Advice-giving in Japanese
A comparison between forms used by Japanese native speakers and forms in textbooks

Junko Matsunaga　SOAS

Jones & Ono (2005), Mori (2005), and Shimizu (2009) suggested the need for more empirical research so that teaching materials could reflect more realistic language use. Previous studies on speech acts (Matsumura 2001, Shimizu 2009) revealed that contextual variables affect the use of linguistic forms. This study examines how contextual variables (social status, social distance, and topic) affect Japanese native speakers' use of linguistic forms in a speech act of advice-giving by using role-play data (a total of 144 role plays were studied), and compares the findings with forms used in elementary textbook dialogues.

The major findings are: 1) conventional forms tended to be avoided to higher-status advice receivers in role plays, but the textbooks used conventional forms; 2) *-hoo ga ii* was the most frequent conventional form both in role plays and textbooks regardless of context; and 3) the most common form, *-hoo ga ii*, was frequently followed by *n ja nai* or *to omou* in role plays, but *desu yo* was used instead in textbooks.

These findings suggest that it might be beneficial for students: 1) to learn the most commonly used form, *-hoo ga ii,* combined with *n ja nai desu ka* or *to omoimasu kedo*; and 2) to learn when and how to avoid conventional forms at discourse level.

メディア・リテラシーの育成をめざす協働的タスクと授業実践
― 短編アニメ『つみきのいえ』を使って ―

桜美林大学大学院　宮副ウォン　裕子

本研究は 3 つの部分よりなる。1）理論編：メディア・リテラシー（以下、ML）の理論とタスク設計法、2）実践編：日本の A 大学で 2009-2010 年度に筆者が担当した『現代大衆文化（中級）』の授業実践の報告（受講者は短期留学生で日本語中級レベル 30 名および日本人学生 10 名）。タスク内容は a）ML の理論的枠組みの学習、b）短編アニメ『つみきのいえ』の視聴後、メディアの読み取りをグループ討論、c）読み取ったことを書きことばで他者に伝えるという 3 部構成である。分析対象のデータは受講生が提出したタスクシート、討論の観察、聞き取り調査であった。3）応用編：他のメディアリソースを使ったタスク設計と活動を紹介する。

分析・考察の結果、次のことが明らかになった。1）「生きたリソース（文脈、タスク、真正性）」の利用により、8 割の留学生が「学習者」ではなく「市民・メディアの消費者」というアイデンティティを形成しタスク設計を行い、学習意欲が湧いたと述べた。2）受講生（留学生及び日本人学生）全員が ML の育成の重要性に気付き、生涯を通して学び続けたいと感じている。3）受講生全員が日本語の能力差を超え公平な立場で、積極的に活動に参加できたと報告している。特に、留学生の 8 割が、限定的な言語能力にもかかわらず、実年齢（18～24 歳）にふさわしい＜意義のある課題＞が日本語で達成でき自己効力感を得たこと、「学習者」から「日本語使用者」へとアイデンティティの変容を実感したことを報告している。これは ML の理論的枠組みを分析に援用したことで、分析内容を他者に的確かつ論理的に伝えることが容易になったためであった。4）受講者間の協働的かつ双方向的なやりとりの中で、留学生は第 2 言語を通して、日本人学生は第 1 言語を通して、「言語の社会化」を体験した。

Toward a collaborative approach to media-literacy education: Designing tasks based on a short animated film "*Tsumiki no ie*"

Yuko Miyazoe-Wong　J. F. Oberlin University Graduate School

The study aims to analyse what and how JSL university students learned in a subject called "Japanese Popular Culture (Intermediate level)". The course is one the electives offered in the Japanese Program at a university in Tokyo. At the end of the semester (1.5 hrs/week x 15 weeks = 22.5 hrs), JSL students, in collaboration with Japanese students, are expected to understand the basic theory of media literacy, to apply it to interpret various media resources, and to present their views in classroom discussions.

The main results of the analysis are as follow: Though the students' Japanese knowledge is limited, they expressed that, in the process of attaining the tasks, they felt as "grown-up global citizens and consumers of media," not as "powerless JSL learners of intermediate level". Nearly 80 percent of the participants evaluated the activities very stimulating and empowering, because the tasks consists of both theoretical issues of media literacy and its application to interpreting various authentic media resources.

行動中心主義に基づくコースデザイン試行
JF 日本語教育スタンダードを利用して

国際交流基金ロンドン日本文化センター　福島青史

本発表ではJF 日本語教育スタンダード（以後「JF スタンダード」と略す）を利用したコースデザインの実践を例に、Can-do で記述された言語行動、言語能力と、文法、語彙、音声といった言語材料との結びつきを示し、行動中心主義に基づく言語教育の方法について検討した。

コースデザインのプロセスは以下の通り。①「JF スタンダードの木」を参考に、目標とする「言語活動」とそれに必要な「言語能力」を選ぶ。②選択した「言語活動」「言語能力」について、隣り合うレベルの能力記述文を「みんなの『Can-do』サイト」から取得する。③複数のレベルの能力記述文を比較することにより該当レベルの特徴を明確する。④その特徴を可能となる文法、語彙、音声といった言語材料を具体的に示す。

このようにJF スタンダードを利用することで、レベルに合わせた目標設定と準備ができ、行動中心アプローチのコース設計が容易となる。

Report on course development based on an action-oriented approach
Applying the JF standard for Japanese language education

Seiji Fukushima,　The Japan Foundation, London

This presentation described the development of a Japanese language course, using the JF standard for Japanese language education. It examined how to develop language education based on an action-oriented approach, showing the relationship between (1) language activities as well as language competences described by "Can-do statements" and (2) language materials such as grammatical, lexical and phonological knowledge.

The course development process was described in the following way: Firstly, referring to the "tree of the JF Standard," we selected language activities and established the language competences needed for each of the course objectives. Secondly, we found the corresponding "Can-do descriptors" of our chosen language activities and language competences on the "Minna no Can-do" Website. It is important to ensure the course designers look at more than one level. Thirdly, we clarified the characteristics of the target level by comparing the descriptions of each level. Finally, we identified detailed language materials that include the target grammatical, lexical and phonological knowledge.

As stated above, the JF standard enables teachers to set appropriate objectives and prepare for the class, while facilitating a course design based on an action-oriented approach.

黒澤明監督の『夢』を素材にして日本文化を考える日本語授業
― 英国のあるセカンダリースクールでの実践報告 ―

グリーンフォードハイスクール　ミドルトン晶子

本発表は、英国のある公立セカンダリースクール AS 日本語コースで、黒澤明監督の『夢』（1990、ワーナーブラザーズ）を素材にして、日本語学習をしながら日本文化についても理解を深めることを試みた実践の報告である。
この映画を A レベルの授業に取り入れた目的は、以下の点である。
1　各 15 分ほどで一話完結型、テーマ性のある 8 つのエピソードで、生徒の興味をひく。
2　狐、ひな祭り、雪女、鬼、など、映画に出てくるモチーフを通じて、伝統的な日本文化にふれる。
3　生と死、戦争、環境問題、原子力発電など、深刻なテーマについても話し合う機会を持つ。
授業は、各エピソードに 1、2 時間をあて、補助教材は、漢字や言葉についての予習プリント、文化理解のためのプリントや映像、セリフの台本などを用意した。教室活動では、台本の一部読み合わせ、演じながらの内容理解、予測、各テーマについての話し合いなど変化を持たせ、意見交換も重視した。
この実践では、多くの生徒から、日本語の話し言葉にふれる機会や日本文化の勉強の導入として役に立ち、学習意欲が向上したとのフィードバックが得られた。今後もさらに生徒のやる気と意見を引き出すような授業作りを進めていきたい。

Japanese Language and Culture through Akira Kurosawa's 'Dreams'
- A report from a secondary school Japanese language classroom in England -

Shoko Middleton　Greenford High School

This is a practical report from a secondary school classroom in England, using Kurosawa's 'Dreams' (1990, Warner Bros.) while learning Japanese. The aim was to deepen understanding about Japanese culture.
The reasons why I chose this film for A level class are as follows:

1. To motivate students with 8 episodes on a variety of topics of 15 minutes each.
2. To expose students to Japanese traditional culture with motifs such as fox, dolls festival, snow lady, ogre.
3. To provide opportunity to talk about serious topics such as life and death, war, environmental issues and nuclear power.

In class, I spent 1-2 lessons for each episode. As supplementary material, I prepared Kanji and vocabulary sheet, worksheets and videos for information on cultural knowledge and scenario scripts. As classroom activities, I used varied methods; reading out the scripts and considering the situation before watching the film, or watching the film first and then reading carefully with scripts, or just showing the first part of the episode and discussing what would happen next.

Feedback from students showed that the classes using the film was useful and motivating for getting used to Japanese spoken language and learning Japanese culture. For further development of the course, I would like to consider how I could get my students to be able to express their opinions more in Japanese.

繰り返しとインプット処理指導法の日本語習得への効果

引間憲子　Marcus Evans Linguarama

VanPatten のインプット処理指導法（Processing Instruction）とは学習者が能率的に文法項目を正しく理解し、次の発話練習などにより効果をもたらす為のクラスルームでのコミュニカティブな練習方法である。短く文法の間違えやすいポイントを説明した後、具体的な練習方法 Structured Input Activities により、学習者を正しい解釈に導く。先行研究において、日本語の動詞の語尾変化の習得への効果（Lee and Benati 2007a）、シンタクス（受身）の習得への効果（Hikima 2009）が実証されている。今回の実験ではインプット処理指導法の効果に加え、ポストテストとディレイポストテストの間で、再びインプット処理指導を行うことにより、時間が経ってからの習得結果の減少を止めるだけでなく、更なる向上が見られるかどうかという実験を行った。インプット処理指導を受けるグループとコントロールグループを作り、インプット処理指導法によって、受身形を使い実験を行った。統計分析の結果、インプット処理指導を受けたグループに、ディレイポストテストで著しい向上がみられた。この実験の結果、インプット処理指導法の効果、さらに繰り返しの効果は文法理解定着の重要な役割を担っていることがわかった。

The effect of Processing Instruction and re-exposure on the acquisition of Japanese

Dr. Noriko Hikima　Marcus Evans Linguarama

VanPatten's Processing Instruction is an approach to grammar instruction for second language learning in the classroom. It derives its name from the fact that the instruction (both explicit information as well as the structured input activities) attempt to influence, alter, and/or improve the way learners process input. In previous studies, processing problems related to verb morphology (Lee and Benati 2007a) and passive construction in Japanese which present learners with a syntactic processing problem were examined (Hikima 2010). In this study, data was collected at institution in the United Kingdom. Participants were randomly assigned to two groups (processing instruction and control groups). Interpretation and production sentence level tasks, and discourse level tasks were used to measure performance after instruction. The post-tests were carried out at the end of the one-day instructional treatment. One week after the end of the instructional period, the processing instruction group received re-exposure to instructional treatment. A delayed post-tests battery was administered to both groups one week later. The result provided evidence that L2 learners receiving re-exposure to the Processing Instruction treatment between post-test and delayed post-tests made further improvement in their ability to interpret and produce the Japanese passive forms at sentence level and interpret the target feature at discourse level.

HANABI プロジェクト：
ゲーム機と日本語学習

エディンバラ大学　鳴海富美子

2009 年 11 月に始まった HANABI プロジェクトは、モバイルラーニングの端末として、指ではなくタッチペンで文字を画面に書けるニンテンドーDSi を使用した。使用アプリケーションは、手書き文字をそのまま保存、音声録音も可能な DSi 無料ソフト「うごくメモ帳」と WiFi 接続による投稿、他の人の作品の保存、編集も可能である「はてな」社のサービス「うごメモシアター」で、それらを介した日本留学中の学生への遠隔語学指導を試みた。留学中に生じる学生間の言語レベル差や目標未到達という問題を改善するため、英国からも継続的に漢字、語彙、文法、聞き取りやスピーチなどのタスクを与え、学習者同士の作文グループワークの指導も行った。プロジェクト実施初年度に留学終了学生に行った日本語到達度テストとインタビューによる結果は、使用端末などの技術面、運営面、そして指導面でも若干の問題は見られたものの、学生へ留学時の日本語学習の指標を与えるのに役立った。今後、それらの問題への解決策を見出し、改善していく予定である。

HANABI project:
Games consoles and beyond

Fumiko Narumi-Munro　University of Edinburgh

The HANABI project, started in November 2009, investigated the potential of Nintendo DSi consoles in providing mobile language support for students on their year abroad in Japan, as well as for linking students with each other and their tutors back in the UK. The DSi was selected because it allows users to handwrite directly onto its touch screen. Through a combination of two applications, 'Ugoku Memocho' and 'Ugomemo Theatre', users can handwrite Japanese characters, record short spoken sentences, save them, and share those 'memos' via Wi-Fi Internet connection. Using this technology, on-line tutors provided students in Japan with language tasks in all four skill areas and encouraged them to work on collaborative projects. The aim was to address a number of common year abroad problems including social isolation, limited pedagogical support from home institutions, differences between courses at various Japanese host institutions, and retrospective assessment, all of which can cause wide differences in student achievement. On analysis of a language test and data from interviews conducted with this cohort of students (2009-10), we conclude that the project contributed to student language learning in two main areas: (1) it helped give students clear guidelines regarding their learning objectives over the course of the year abroad; and (2) it enabled supplementary language learning input, which provided a more consistent learning experience across host institutions. Looking to the future, we hope to address technical and organisational issues, and introduce new pedagogical approaches in order to make the year abroad experience more effective and inclusive.

中上級スピーキング
説得力の追求

リーズ大学　武輪美香、森本一樹、大枝由佳

学年末口頭試験では3､4年生ともにスピーチとそれに対する質疑応答を評価の一部としているが、試験監督として同じ学生を 2 年担当すると、質問に対する答え方、とりわけ意見述べが上達したと直感的に感じることが多い。特に、私たちが評価項目の一つに定めている「説得性」に関して向上が見られるようである。むろん、読解、聴解、作文などの授業によって語彙力、表現力がより豊かになり、教室内外での日本語使用を通じて流暢さや正確性が高まるのは一般的に自明の理であるが、それ以外にも談話の構成や意見述べの手法に於いて一定の変化が見られるのではないかと思われる。

今回の研究発表では、過去 2 年に行われた学年末口頭試験の質疑応答部分に着目し、同じ学生の意見述べが、説得性という観点からどのように変化しているかを検討した。まず、CEFR や OPI 等の記述を参考にスピーキングの熟達度に関する特徴をまとめ、「説得性」がどのように取り扱われているかを調査した。次に、長坂、木田、木山（2005）の枠組みに基づいて、学生の意見述べの手法にどのような変化が見られるかを質的に分析し、説得性の向上が見られた学生とそうでない学生の意見述べの特徴を考察した。最後に、説得力のある意見を述べるための効果的な学習方法の提示を試みた。

Intermediate-Advanced Learners' Speaking Skills
Persuasiveness

Mika Takewa, Kazuki Morimoto, Yuka Oeda　University of Leeds

As part of the final oral examination, both third and fourth-year students give a speech and answer questions from examiners on their speeches. When we, as examiners, assess the same students in consecutive years, we often feel that they have improved in the way they respond to questions and in the way they express their opinions "persuasively". Naturally, the students have acquired a wider range of vocabulary and expressions through class activities such as reading, listening and composition. Similarly, they have improved their fluency and accuracy through the practical use of Japanese both in and outside the class. However, in addition to such progress, their discourse patterns and strategies for expressing opinions may also have changed.

In our presentation, we examined how the students' opinion-expressing skills in the oral examinations have changed over the year, with particular focus on "persuasiveness." First, we considered the general characteristics of progress in speaking skills using the descriptors in the CEFR and OPI to see how persuasiveness is explained. Then, the students' opinion-expressing skills were examined qualitatively using the framework employed by Nagasaka et al. (2005), and features of the speeches made by students whose persuasiveness had improved and those who did not show improvement were compared. Finally, we suggested possible effective teaching methods to develop ways of expressing an opinion in a persuasive manner.

（ポスター発表）

CEFR に基づいた口頭試験評価基準作成の試み

オックスフォード・ブルックス大学　穴井幸子、宮内澄子

CEFR の B1 レベルに対応するインタビュー形式の口頭試験において、これまで，その評価にあたり、CEFR B1 にどう合致しているのかがわかりにくく、また、試験官となる教師が CEFR 基準を正しく理解できているのか、学生のタスク遂行能力が正しく評価できているのかなどについても問題点があった。そこで、口頭試験の評価基準を見直し、CEFR に基づいた can-do 記述を用いて評価基準を作成、それに基づいて口頭試験を行った。

作成にあたっては、CEFR の「インタビューをする　うける」「経験（や物語）を語る（ひとりで話す）」「説明を求める」の 3 つの評価基準カテゴリーを採用した。レベル設定は、2 年次終了時の到達目標である B1 レベルを 6 段階のいちばん上ではなく、中心におくことにした。選択した CEFR の記述だけでは、レベルの記述が不十分で評価基準記述を自作し付け加えた。

これにより評価基準記述を意識した採点ができ、CEFR の評価がどのような能力をもとめているか、また、それは CEFR 評価基準においてどのようなレベルであるか、さらに、大学の Assessment Criteria と CEFR 評価レベルの相互関係も確認できた。

Re-writing Assessment Criteria for Oral Interviews Based on CEFR

Suzuko Anai and Sumiko Miyauchi　Oxford Brookes University

Oxford Brookes University aims that students starting Japanese language *ab initio* will reach CEFR B1 level by the end of their 2nd year. When conducting an oral test at CEFR B1 level, there are concerns such as: Are we correctly conducting the interview so that we can assess what we set out to assess? Are we correctly evaluating students' ability? The review of the test was carried out and assessment criteria was re-written in accordance with CanDo statements based on CEFR.

Firstly considering the tasks of the interview, the categories 'taking interview/conducting interview', 'talk one experience (or a story) monologue' and 'seeking explanation' were selected. Then, CEFR levels (A1, A2 etc.) were allocated to our 6 grades levels (C, B, B+ A etc.). B1 was set in the middle as we thought that an average student should be able to reach B1 by the time of this test. We also supplemented description for smaller divisions of the levels. According to the criteria, the marking sheet is modified.

At the oral test, we felt that teacher/examiner had a good grasp of the assessment criteria, have better understanding of what CEFR is in relation to students' ability at a certain level and could see how CEFR and the university's assessment criteria relate to each other.

（ポスター発表）

ロンドンの補習校に通う子供の言語使用

ロンドン大学 SOAS　行木瑛子

近年、英国では補習校への関心が高まっており、中国語やグジャラート語等の補習校に通う子供達がいつ、どんな場面でどの言語（例：英語か中国語か）を選択しているのかが盛んに研究されている。（e.g. Martin et al 2006, Wei and Wu 2009, Blackledge and Creese 2010a, 2010b）。本ポスター発表では、ロンドンの日本語補習校に通う子供達が日々、どんな時に日本語を使うことを選び、どんな時に英語を使うことを選ぶのか、特に親のバイリンガリズムに対する考えが子供の言語選択にどう影響するのかを考察した。論証の方法としては、5 か月間にわたって 2 家庭を各 8〜9 回訪問し、フィールドノート・会話録音（計 15.5 時間）、親・子供両方へのインタビュー（2 回）を通して分析を行った。

これにより明らかになったことは、他言語の補習校の生徒と同様、研究対象の子供達はフレキシブルに日々、複数の言語を選択して使用していること、さらに、どちらの子供の言語選択にも親の考え方の影響がみられたものの、子供達は自らの視点も取り入れて、主体的に言語を選択していることであった。例えば、一人の子供は自分の英語力を親に誇示するために、あえて家庭で英語を混ぜて話していた。今後の日本語教育では、彼らのフレキシブルな言語選択をいかすような形の教育方法（例：複数言語が存在する場面でどの言語を選択すれば効果的なのか等）を探ることも必要なのではないかと思われる。

Language Use of Children Attending a Japanese Complementary School in London

Eiko Gyogi　School of Oriental and African Studies, University of London

Reflecting an increasing interest in complementary schools, many studies have recently been carried out to look at how children attending complementary schools (such as Chinese, Gujarati) in the UK choose and use languages in their daily lives. (e.g. Martin et al 2006, Wei and Wu 2009, Blackledge and Creese 2010a, 2010b). This poster presentation has observed how children attending a complementary school in London choose languages (Japanese and English) in their daily lives and when they cross languages, focusing especially on the influence of their parents' belief toward bilingualism on children's language choice. Audio-recorded data (total of 15.5 hours) and field notes were gathered over 5 months through 8-9 visits to two families with children attending a Japanese complementary school. Furthermore, semi-structured interviews were conducted twice to both parents and children.

This study has shown that the children in this study also freely and flexibly use languages in their daily lives. Also, both children's choice of languages was not a simple reproduction of their parents' view but the reflection of their active engagement and own perspectives. For example, one of the children uses English to show off her English ability. The evidence from this study suggests the need for language pedagogy which reflects and makes use of their actual flexible use. (e.g. How to effectively choose languages in the place where several languages are present).

（ポスター発表）

ライフストーリー･インタビューの日本語教育における可能性

山梨大学　奥村圭子

対話的構造主義アプローチを用いるライフストーリー・インタビューは、質的研究・調査法の一つとして最近注目されているが、本発表では、その生成的意味に注目することによって、それを通した日本語学習、及びコミュニケーション学習としての可能性について検討を試みる。具体的には、日本語教育科目の一部として実施された学習者自身の「『人生について知ってみたい人』へのライフストーリー・インタビュー」の実践を取り上げる。

学習者は、自らインタビューの対象者を選び、掲げたインタビューの目的に合わせた質問項目を用意した。それらはピア、及びグループ内で共有され、意見交換を通して個人で再検討を行った。インタビューを実施後、そしてライフストーリーの構成案作成後、ピア、及びクラスからの意見や評価を得るという協働活動を通して、ライフストーリーの作成を進めた。下書きのリライト活動を一度行い、学期末ストーリーの口頭発表を行い、自己評価、ならびに他者評価を全員で行った。分析の手続きとして、学習者が記述したワークシート、学習者の自己・他者評価シート、筆者の授業報告を対象にModified Grounded Theory Approach（木下2003）を使用した。

ライフストーリー・インタビュー活動の導入によって学習者は、多少の違和感や葛藤を感じながらも、ピアやグループでの全ての協働活動を通して他者から「学びの触発」を受け、ともに「学びあう喜び」を感じ、そしてクラスのメンバーと他者の「ライフストーリーの共有」をすることにより、学習者自身の人生を考え、その目的について再考していることが明らかとなった。

The Life story interview activities in Japanese Language Teaching

Keiko Okumura　University of Yamanashi

The life story interview is known as a qualitative research method based on a narrative and structural approach. The telling of life stories is guided by others without asking the interviewee too many predetermined questions and is constructed through the reciprocal actions of the interviewer and interviewee.

This study focused on the use of life story interview activities in the Japanese language classroom. More specifically, these were carried out together with peer or group review work, and included presentations based on the interviews. Learners chose and interviewed a person whose life they were interested in and whom they wanted to know better. Before moving on to planning and conducting the interview, the questions and interview plans were shared with a partner or in a group and were revised or altered by the individual learners. The interview reports were presented and assessed in the class at the end of the course, along with problems to be solved through the activities.

The study used a modified grounded theory approach (Kinoshita 2003) in order to examine the linguistic and communicative effects emerging from learners' experiences as described worksheets, self/peer assessment sheets and the reflection reports written by the author. The introduction of life story interview activities provided the learners with a stimulus for learning and enabled them to experience the joy of reciprocal learning through cooperating with others, as well as encountering a slight sense of incongruity and some difficulties. It can also be said that the sharing of various life stories with classmates provides learners with an opportunity to consider and review their own life objectives.

（ポスター発表）

コミュニケーション能力の育成を目指した日本語学習に関する一方策
― 介護施設における談話データをもとに ―

流通経済大学　立川和美

本発表では、外国人介護士のための日本語教育を一つのケースとして、現場の言語活動の実態に関する調査を行い、広く実戦的なコミュニケーション力育成のための教材・教授法につなげる応用性の高い教育活動の提案を行った。まず、日本人介護士の言語ストラテジーについて、介護場面で頻出する依頼場面を中心に談話データの分析を行ったところ、ポジティブポライトネスの活用や、おだて・文末省略による協調の場の形成、ユーモアの利用による場の雰囲気の確保、介護士からの積極的・持続的なコミュニケーション活動への働きかけ等が観察された。また、介護での依頼表現に関する日本語学習者のアンケートでは、敬体表現の活用や依頼動作に伴う効用の説明等の工夫が見られ、現在指摘されている外国人介護士の表現力の乏しさは、日本語教育専門家による現場の状況をふまえた系統的学習によって解決できることが、示唆された。

以上から、外国人介護士養成では、場面と切り離された語彙・文型の積み上げではなく、実際の談話データに基づく効果的なコミュニケーション活動を目指した言語学習が不可欠であることが明らかとなったが、これは広く様々な専門日本語教育にも応用が可能だと考えられる。

Practical communicative competence in Japanese as a second language: A study of teaching methods based on research of discourse in nursing homes.

Kazumi Tachikawa　Ryutsu Keizai University

I pick up the foreign caregivers as one case to see the actual condition of Japanese language learners. I propose some educational methods and teaching materials to cultivate communicative abilities. Especially I focus on the discourse that caregivers request the elderly to do something, which is often seen in nursing homes. Through observing discourse data, I find that caregivers built partnership with the elderly by using of positive politeness, flattery, and so on. What's more, they also use humour for making peaceful atmosphere and always try to keep on communicating positively with them. I also ask the university students from abroad to answer the questions follows, "If you are caregiver, what would you say to elderly when you want them to drink a cup of tea?" The students consider the appropriate Japanese words and can use them flexibly. That is, foreign caregivers given adequate Japanese teaching have a lot of capability to improve their Japanese competence although they are often said to be poor at expressing their feelings and thoughts in Japanese.

In this point it is important to apply systematic methods to teaching Japanese, which is made the most of the fruit of discourse analysis in the practical way. When teaching Japanese, we should aim to cultivate communication skills that are based on the study of real discourse. Only teaching vocabulary and grammar that has no relation to actual situation is not effective in class. This indication has the wide application to various types of Japanese teaching.

（ポスター発表）

対外日本語普及の意義を考える
― 対外言語普及機関調査から ―

大阪府立大学　山口雅代

対外言語の普及を担う機関である、フランスのアリアンス・フランセーズ（AF）、英国のブリッティッシュ・カウンシル（BC）、ドイツのゲーテ・インスティテゥート（GI）、日本の国際交流基金（JF）、中国の孔子学院（CI）を対象に、世界の拠点数、公的資金率、home country、host country（タイ）の言語教育について調べた。

その結果、世界の拠点数ではAFが最も多く、次いでCIである。他の対外普及機関と比べ、JFは極端に少ない。公的資金率では、JFが最も公的資金に依存している。home countryでの言語教育については、AFとGIは行っているが、BCとCIは行っていない。しかし、BCは各国にある拠点から英国にある語学学校への紹介活動を行い、CIは、世界にある拠点すべてが中国国内にある教育機関と提携し、中国語教育を行っている。JFは日本で言語教育を行っているが、ほぼすべて支援である。host countryタイでの言語教育では、CIは多くの拠点を持っており、タイの北から南にいたるまで中国語教育を行っている。AF・BCは、多彩な講座をそろえている。GIも初級から上級にいたるまでのコースがある。さらにGIもAFもレベルはCEFRに沿ったものになっている。JFは、他の対外言語普及機関と比べると講座は格段に少ない上、授業料に関しても他の対外言語普及機関と比べると非常に安いことがわかった。

Considering the Meanings of Japanese Spread in Overseas
Analysis of Organizations for Foreign Language Spread

Masayo Yamaguchi　Osaka Prefecture University

There are the Alliance Française (AF) and British Council (BC), the Goethe Institute (GI), Japan Foundation (JF) and Confucius Institute (CI) as organizations for foreign language spread. I looked at a variety of organizations and compared the number of their facilities worldwide, percentage of public funding, foreign-language education in the home country, and foreign-language education in host countries (taking Thailand as one example).

We found that AF operated the largest number of facilities worldwide, followed by CI, with JF having the fewest of the organizations studied. JF was the most dependent on public funding. AF and GI provide language education in their home countries, whereas BC and CI do not. However, BC and CI are doing the language education in another way. JF provides language education in Japan, but it is supported almost entirely by the public funding. Looking specifically at foreign-language education in Thailand, CI has many facilities through the country and provides Chinese-language education nationwide. AF, BC and GI offer a wide variety of courses. GI and AF courses conform to the levels defined by CEFR. JF offers fewer total courses than other organizations and their tuition is also considerably less expensive. Based on the above analysis, JF is clearly different from other organizations offering foreign-language education.

BATJ Journal No.13: pp.51-58
© 2012 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

Seminar Report

As Time Goes By …
The changing place of languages in education policy in England – a personal account

Steven Fawkes

Steven Fawkes *is a Trustee of the Association for Language Learning (ALL); he has been involved in Languages education since the 1970s and has worked as a teacher, advisory teacher, education officer, education policy manager, author and teacher trainer. While working at the BBC he worked in a Government-funded project with the Japan Foundation to create Award-winning online resources for teenage beginner learners of Japanese.*

This article is based on a talk at the BATJ Conference held at the Japan Foundation, London, in November 2011. All opinions expressed are personal.

1. Changing times

A new Government usually means a new set of policies from the departments of state on a whole range of matters; and in no area is this more evident than Education. Since its election in 2010 the Coalition Government has been consulting on a wholesale review of many areas of the education system in England; this has so far included the high profile launch of the Free School system and the expansion of the Academies programme whereby primary and secondary schools are released from their links to the local Authority and become more independent in their financial and curricular arrangements. At the same time as this loosening of central prescription the Government is (somewhat ironically it seems) carrying out consultation on the shape and nature of the National Curriculum and a review of the examination system at GCSE level (GCSE is the best known examination at age 16, the end of compulsory schooling.)

The rhetoric emerging from the Department for Education remains fairly vague as these consultations and reviews progress; we hear that there is a desire to **reduce prescription**, especially in the area of methodology and that schools and teachers should have more freedom in designing courses, that the role of the curriculum should be to identify core **knowledge** that learners need, but that there is too much **content** (this might mean too many subjects?) in the National Curriculum, that students should be encouraged to take more challenging subjects (this is often interpreted as harder, or more traditional, subjects) with proven academic **rigour** (as opposed to the softer, more contemporary accreditations which have appeared in recent years).

We also hear that **Universities should have more say** in what goes on at school level and in examinations, at the same time as we hear that **parents should have more say** as should **employers**, and also at the same time as we hear that Universities are still somewhat exclusive and out of touch.

We also hear (from OFSTED[1] for example) that teachers should not limit themselves to teaching to the test specifications at the same time as the Government stresses the importance of the school Performance Tables (which reinforce the pressure on teachers to achieve excellent grades.)

In all, there is some lack of clarity about what some of these utterances actually mean, especially in terms of the student's learning experience and the direction that teacher should be taking in planning their courses and lessons.

The focus of education policy for schools (with the consequent impact on Higher Education and lifelong learning) remains nebulous. For the time being there is no simple, clear message about the Government's view on what Education at school is for, or whom it is intended to serve. Is it simply for producing successful examination outcomes? Or for developing citizens who can operate effectively in the 21st. Century world? Is it to support social cohesion locally, nationally, internationally? Or for passing on a body of disparate subject knowledge? Is it for developing creative individuals with problem-solving skills and strategies? Or for ensuring that core subjects and essential competences are reinforced? Is it inclusive, the same for everyone? Or for identifying specialists? Is it to provide data for Higher Education institutions to user when making their own admissions? Or, on the contrary, is it to reflect the requirements of employers?

The conceptualisation of what Language Education is for is, of course, equally undefined. There have been few Languages-specific comments emerging from the Department; we have heard that Languages constitute a 'proper' 'academic' subject and have seen the institution of the English Baccalaureate[2] – a sort of extra certificate students can obtain at age 16+ if they achieve good grades in a range of subject examinations which includes a Language (modern or ancient). There are also rumours (as yet unconfirmed) of Languages being reinstated within the National Curriculum at Key Stage 4 (i.e. as a requirement for 14-16 year-olds.)

Likewise, on the matter of Primary Languages (which was set to become a statutory requirement if the previous Government had remained in power) the messages have been very hesitant – at first a prolonged silence, which led a large number of decision-makers to form the judgement that they could safely forget about the provision of Primary Languages for the time being, and since then occasional (but not yet concrete) utterances of enthusiasm for the idea from the Secretary of State. Should either of these decisions (to require language teaching in the primary school or throughout the secondary phase) be implemented in law, the impact on the provision of qualified language teachers would, of course, be a major issue.

2. What's in the past : A personal history languages at school

My own education in the 1960s and 70s included language learning from the beginning of the secondary phase – age 11. I was in a Grammar School which meant I could use the Option system to specialise quite early; I started learning my first language (French, as is still most commonly the case in England now) at age 11, my second (Latin) at age 12, my third (German) at 13, and my fourth (Russian) at age 14. The 16+ examination at the time was called the GCE (General Certificate of Education) O-level; it was based on tests in Translation, Composition, Dictation, and had an Oral conversation exam; it felt from the learner's perspective that there was no prescribed content for the teacher to work from, but a strong emphasis on accuracy in grammar, written text and breadth of vocabulary learning. The aim was to create independent language users and there was a fairly clear progression linguistically when I moved on from GCE O to A and S level[3].

This was the system which had prevailed for a very long time, being based on the teaching models of

classical languages and being intended only for a certain sort of academic student. The perception then was that languages were for the few/the elite, and that we learn Languages for academic/professional purposes (and that communication was not necessarily one of those purposes.)

When I became a teacher in the mid-70s the same examination was still in place; it had been joined though by the CSE[4] which had been created to offer relevant certification to a wider cohort of students. This was in the wake of the raising of the school leaving age[5], as well as the creation of Comprehensive Schools, and the consequent expansion in numbers of students of a wider ability range taking previously academic courses.

The CSE did not include the same emphasis on the academic skills of translation but was otherwise quite similar in format to the established examination system. Our aspiration as teachers at that time was to increase numbers learning languages and to diversify the range of languages taught. This entailed professional development of appropriate methodology, of assessment and of materials of interest to this wider audience, and these various changes resulted in the creation of a combined examination at 16+ for all students; this evolved into what we now know as the GCSE.

A perception at this point was that languages were for the many, and were for communication.
For teachers the revolutionary benefit of the new GCSE exam was that it defined the content and the topic vocabulary to be learnt and was additionally supposed to cover 'realistic' situations, so that students would see the relevance of their studies. Ironically in retrospect many language teachers now feel very constrained by the prescription of the GCSE examination content which now dominates a lot of the teaching and learning time available.

The first version of the National Curriculum for England and Wales (following the Education Reform Act of 1988) introduced a whole new language to the school system and for language teachers included:

- Attainment Targets[6]
- Key stages[7] (languages were statutory at key stage 3 and 4 at the time)
- Programmes of Study[8]
- Target Language[9]
- Areas of experience[10]

In terms of classroom practice there were major implications for professional development, especially as the importance was now highlighted of the language under study (Target Language) being used by teacher and pupils as the main language of classroom communication.

Fortunately the principles enshrined in the Languages section of the National Curriculum were strongly supported by CPD events and by publications, not only from the Government (via NCC[11]) but through local authorities, through the inspectorate, and through national agencies such as CiLT, NCET and ALL[12].

The first major National Curriculum document produced for language teachers was the Initial Advice[13] (also known informally as the Green Book) which contained quotations such as those below, leaving little doubt of the underlying philosophy at that time:

- *There is .. no such thing as an national inability to learn languages*
- *.. use language .. for practical communication..*

- *.. enjoyment and intellectual stimulation*
- *.. fosters the spirit of cooperation*
- *.. vital and interactive process ..*
- *.. not .. restrict teachers' freedom ..*

The Programme of Study was devised to be the essential planning tool for language teachers (of any language) to apply to whatever topics or theme they wished to teach. What became apparent though was that, for pragmatic reasons of time availability and effectiveness, teachers would often use textbooks or examination specifications to determine the content of their lessons or even schemes of work.

This became increasingly the case once the Government's establishment of Performance Tables led Headteachers to prioritise the achievement of high examination grades (some would say at the expense of the focus on effective and motivating teaching and learning.) Since then the Examination Boards have taken an even greater role, offering now specific coursebooks linked to their accreditations and training for teachers. Indeed the annual Language Trends[14] survey carried out by CiLT, ALL and ISMLA was finding in the last few years that some schools would only release teachers to attend training events if they were provided by the Examination Boards. (This may well change since the highly critical Press stories about this matter.)

And yet, for Language teachers there are major questions to be asked about this focus on examination grades:

- Does this examination system inspire a lifelong interest in language learning?
- Does the form of the examination support progression into higher study of the language?
- Is the system equitable between subjects in the curriculum?

For decades in the early 20th. century there had been little change in arrangements about teaching languages at school. That all changed now and the later 1990s and early years of this century then became the *Era of the Initiative* with educational imperatives, which crossed the curriculum, appearing regularly and drawing teachers' attention into many different directions. Headline phrases (buzzwords) launched by Government and other interested parties at the time included:

- Technical and Vocational Education Initiative
- Cross-curricular strands: ICT, Language across the curriculum, and later strands like Thinking Skills
- Performance (within the context of inspection)
- Personalisation
- Widening participation
- Work related learning (finding time for which led to the removal of statutory Languages at age 14)
- Early Language Learning (ELL) or Primary Modern Foreign Languages (PMFL)
- Strategies and Frameworks (Literacy Strategy, KS3 Strategy, etc.)[15]
- New Secondary Curriculum

Many of these had a direct influence on the work of Language teachers, in terms of their planning and delivery, but especially in the area of motivation, recruitment and administration.

During the early years of the National Curriculum there was considerable expansion in the number of learners talking a language up to age 16, and some expansion of the range of languages taught in schools. However there was less change in the number of students continuing with their language study into the Sixth Form or Higher Education.

Within the Languages field in the UK there were a number of important levers intending to influence policy and expand the linguistic capacity of the nation.

- The Nuffield Inquiry (2000) 'English is not enough' [16]
- The creation of a National Languages Strategy *Languages for all, Languages for life* (2001-2011)[17]
- The appointment of a National Director for Languages (-2011)
- The proposals of the 'Dearing Report' [18]

Meanwhile across the Channel the European Commission was developing a continent-wide policy around Multingualism[19], which attracted no great political response from the UK. Indeed comparators between EC countries in terms of curriculum time dedicated to learning languages, number of languages taught etc. continues to put the UK in a poor light.

Only six Member States had a majority of mono-linguists in 2006: Ireland (66 percent of people not knowing any other language than their mother tongue), the United Kingdom (62 percent), Italy (59 percent), Hungary (58 percent), Portugal (58 percent) and Spain (56 percent). (Eurobarometer 2006)[20]

At the time of giving the talk on which this article is based (November 2011) the Coalition Government had said little specific about Languages and had instigated a major consultation on the National Curriculum during which little more would be said in public. Since then that Consultation period has been extended, so there is still no clear sense of what status the Government intends Languages Education to have within our state school system and beyond.

3. What might the future hold for Languages in Education?

There are more questions than hints.

Are the principles of the first version of the National Curriculum (illustrated above) still relevant? It seems unlikely but we have little clarity about what will replace them.

The Government has an agenda for Social Mobility; how far is language learning included in that? For instance, the European Union in 2011 was (and had been for some time) actively seeking UK applicants with language skills for jobs in its offices in Brussels. Has our Government addressed that opportunity?

We know that Free Schools and Academies can opt out of the National Curriculum and hear that Vocational/Technical schools are to be announced. In the international world of 2012 will these include an applied language requirement?

Performance Tables still seem to be in favour, and will put ongoing pressure on teachers to get better exam grades, at a time when there is much unrest about equivalence of grading between subjects. Will there be action to rectify this?

There is a strong move to place Initial Teacher Training wholly within schools. How are the training staff of those schools to be supported in terms of time and their own training? How else will the trainees

get the larger picture the intellectual challenge, and the research-based information that professionals use?

What will be the impact of ongoing concerns about student fees and the status of the year abroad within the language world of Higher Education? In 2012 UCAS reports a drop in applications of 11.2% for European and of 21.5% for non-European languages.[21]

There are rumours from time to time of Primary Languages becoming a statutory requirement and of the reinstatement of a statutory Languages requirement at KS4, but no strong position is yet clear. These issues are in need of clarification for pragmatic as well as philosophical reasons:

- If a Language becomes part of the Primary curriculum there will be major pressure on the Training of teachers, which has been allowed to decline since the Coalition Government came into post:
  - Supply of teachers
  - Linguistic training
  - Pedagogical training
  - Cultural updating
- If a Language becomes a core element in KS4 again the issues are similar:
  - Recruitment of specialist teachers
  - Training in the development of grammatical understanding
  - Access to Continuing Professional Development (CPD).

The OFSTED report of 2011 (Modern Languages: Achievement and Challenge 2007-2010)[22] reported on several matters already in need of professional discussion through CPD:

- Weaknesses in too many lessons, particularly in speaking, listening and reading …
- Too much speaking still relied on writing
- Opportunities for students to listen to and communicate in the target language were often limited by many teachers' unpreparedness to use it.
- Teachers relied too heavily on exercises from text books
- Teachers made insufficient use of the wealth of authentic material that is available
- Teaching in Key Stage 4 was focused on achieving good examination results, but this did not always prepare students sufficiently for study at a more advanced level, post-16. .. Too many of the students … were … 'rote learning' … and (relied) on written work. Although they generally gained good results, this did not necessarily equate to competence in a language

And yet it remains extremely difficult for Language teachers to access such CPD opportunities; the scene has changed hugely from the period in the early 1990s when regular conferences were arranged and funded by Local Authorities, or where national agencies, cultural bodies and professional associations could recruit large audiences to events. Teachers now are rarely released from school for instance, and are unlikely to be funded from their institutions. Busy teachers are not easily persuaded by Government rhetoric that CPD is their individual personal professional responsibility, and often prefer to reserve their weekends and evenings for their other occupations.

Alongside these questions resides the major issue of Diversification, for a long time set aside in policy development. Is it sufficient in the United Kingdom of the 21st. Century that the vast majority of our

language learners are focusing their learning on European languages? In the world of commerce we hear on a daily basis of established and rising powers in the world whose languages are still only learnt here is a minority of areas (if at all). Should we be developing a strategy for consolidating and broadening access to languages such as Japanese or Mandarin? For introducing Portuguese in a major way? For building on the languages brought to the UK by our multilingual communities from the Indian sub-continent? from the Far East? Or from Africa?

4. Questions of timing

In trying to influence a policy change, the issue of timing is a critical one. In 2012 the focus on the UK during an Olympic/Paralympic Year has already brought some positive discussion in the media around our capacity for languages to the forefront, and those of us who are convinced of the importance of languages to our citizens will continue to look for such opportunities for promotion. Finance is and will remain an issue, of course, whatever sort of government we may have, but the key positive messages we can present to them remain, some of them the same as they were when I was at school. Here are just a few:

- Knowing something of another language opens up a wider view on culture and on ways of seeing the world
- Language learning develops parts of the brain that other subjects don't reach
- Learning a language helps the individual to develop as a communicator
- Learning about others gives a new perspective on what it to is to be a citizen
- Language skills are useful in many aspects of the modern world, not just in academic work or commerce

Language is a city to the building of which every human being brought a stone (Ralph Waldo Emerson.)

Our languages and culture are central to our humanity and deserve the respect of nations as well as of individuals.

Notes and References

[1] OFSTED – Office for Standards in Education

[2] English Baccalaureat or EBacc

[3] S level was a Special Level examination for those with a particular flair for a subject

[4] Certificate of Secondary Education

[5] Raising of the school leaving age (RoSLA) to age 16 took place in 1972.

[6] Attainment Targets represented essentially the main strands of Progression within a subject; for Languages these equated roughly to the four skills: Listening, Speaking, Reading and Writing

[7] Key stages identified the age groupings established for planning purpose and related to child development principles. Key stage (KS) 3 was, and still is, 11-14 year-olds (also referred to as Years 7, 8 and 9) and KS4 is 14-16 (Years 10 and 11).

[8] Programmes of Study identified the content and processes of the learning experience

[9] Target Language was the generic term for the language under study, which was to be the main language of communication in the classroom

[10] Areas of experience – this element of the first Programmes of Study was specific to Languages and indicate the broad contexts which learners should explore in both key stages 3 and 4. They were:

Everyday activities

Personal and social life

The world around us

The world of education, training and work

The world of communication

The international world

The world of imagination and creativity

[11] In the early days of the National Curriculum responsibility was divide between the NCC (National Curriculum Council) and SEAC who looked after the Assessment aspects.

[12] CiLT – Centre for Information on Language Teaching and Research (now part of the CfBT Education Trust) http://www.cilt.org.uk/home.aspx

NCET – National Council for Educational Technology (later BECTA – British Educational Communications and Technology Agency and now closed)

ALL – Association for Language Learning

http://www.all-languages.org.uk/

[13] National Curriculum Modern Foreign Languages Working Group, Initial Advice, Department of Education and Science and the Welsh Office, February 1990

[14] Language Trends - the archive and latest survey are available from

http://www.cilt.org.uk/home/research_and_statistics/language_trends_surveys/secondary/2011.aspx

[15] The KS3 Strategy influenced lesson-planning across the curriculum, while a specific Framework for KS3 Languages was developed to address issues of knowledge about language (grammar etc.); subsequently a KS2 Framework was also developed

[16] The Nuffield Inquiry (2000) which concluded 'English is not enough'

http://www.nuffieldfoundation.org/nuffield-languages-inquiry-and-nuffield-languages-programme

[17] National Languages Strategy *Languages for all, Languages for life* (2002-2011)

http://www.languagescompany.com/images/stories/docs/policy/the-national-languages-strategy-for- england.pdf

[18] The proposals of the Dearing Report properly titled 'The Languages Review'

http://www.languagescompany.com/images/stories/docs/policy/the-languages-review.pdf

[19] European Commission Multilingualism policy

http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf

Towards a learning society 1995

http://consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm

Lisbon Strategy 2000

http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:EN:PDF

A new framework strategy for Multilingualism 2005

[20] Eurobarometer

http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/eurobarometer-survey_en.htm

[21] UCAS

http://www.ucas.com/about_us/media_enquiries/media_releases/2012/20120130

[22] OFSTED Report: Modern Languages: Achievement and Challenge 2007-2010

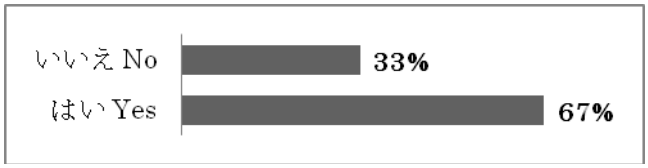
http://www.ofsted.gov.uk/resources/modern-languages-achievement-and-challenge-2007-2010

BATJ ジャーナル読者アンケート

The BATJ Journal Reader Survey

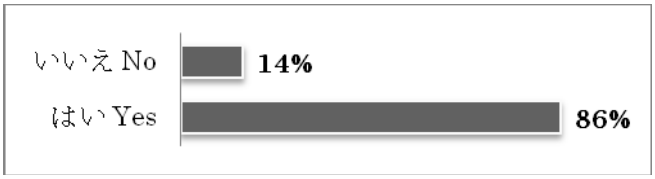
BATJ ジャーナル編集委員会は、2011 年 8 月から 9 月の間に、BATJ ジャーナル読者を対象にジャーナルに関する読者アンケートを行い、22 名の会員の方から回答をいただきました。以下、結果報告です。尚、回答は原則としてそのまま載せておりますが、誤字脱字等と思われる箇所のみジャーナル委員により訂正させていただきました。

質問 1. ジャーナルをよく読んでいますか。 Do you regularly read the journal?



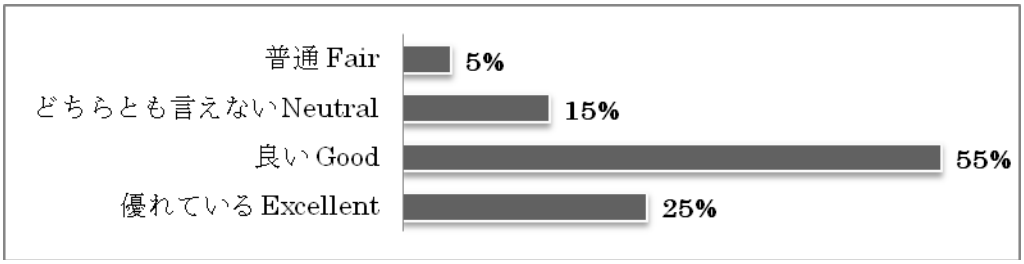
「いいえ」とお答えの場合、その理由をお書き下さい。 If you answered "No", please write the reason.
読むが「よく」というほどでもありません。
すべての論文を読んでいるとはいえない。
いただいているかどうか不明です。
日々の仕事に追われ、論文を読む時間がない為。また、仕事上、論文執筆が要求されない為。また、ジャーナルがいつも手の届くところにないため。
なかなか落ち着いて読む時間がない。
ときどき読んでいますが、いつもとは言えません。時間的問題です。
はいと書きましたが、すごく細かくはよんでいません。でも、いいえでもありません。
すみません、よく（regularly）の意味が不明です。発行されたときは、読みますが、一度読んだものを、何回も、読みなおす、ということは、していません。

質問 2. ジャーナルは役に立っていますか。 Is the journal helpful?



「はい」とお答えの場合、特にどの部分がどのように役に立っているかお書き下さい。「いいえ」とお答えの場合、その理由をお書き下さい。 If you answered "Yes", please write which section and how this section is helpful. If you answered "No", please write the reason.
普段、学術的な論文を読む機会がほとんどないため、BATJ ジャーナルの論文で知識を得ることができ、また各論文の参考文献リストから更に知識を深めていくこともできる。また、参加することができなかったワークショップの内容を知ることだけなく、参加したものをもういちど読むことで振り返ることができる。
全体を通じて、どなたがどんな研究をなさっているかよく分かり、興味が薄い分野にも目を向ける機会となりよい刺激になります。
東京在住のため、BATJ 大会に参加することができませんが、ジャーナルの「活動報告」の大会基調講演、大会発表要旨などによって、講演内容、発表内容を把握することができ、役に立っています。
行けなかったワーックショップのまとめがとても役に立ちました。
日本語教育、日本語について情報をもらえるのでうれしいです。
調査・実践ノート部分は実際的で教育に生かせるものが多いです。
職場での今後のプロジェクトへのヒント（最近の例：漢字教育をどうするか）をもらう。 職場でのクラス活動へのヒント（最近の例：タスク）をもらう。 職場に BATJ 活動への助成金を申請するとき、BATJ の活動の証拠として提示する（英文)。 参考文献がやくにたつ。
イギリスで、日本語教育に関するどのような研究が行われているのかを知ることができる。他大学での日本語教育が、どのような状況かを知ることができる。イギリスで、どのようなセミナー・勉強会が行われているのかを知ることができる。
研究論文：日本語教育でどのような研究がされているのか、理論をどのように実践に結び付けられるのかがわかるものはとても役に立ちます。
Research paper and short paper parts are useful to gain new knowledge. References in the papers are also helpful to further the understanding of the topics.

質問 3. ジャーナルの質はどうですか。 How do you evaluate the journal?

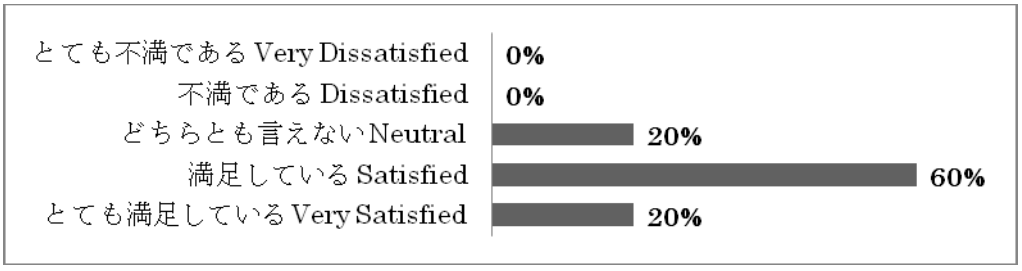


具体的なコメントがありましたら、お書き下さい。 Please write if you have any specific comments on the journal.
どういう質を目指しているのかよく分からないことがある。
最近投稿数が少ないように思える。
論文の掲載数がもう少し増えると、ジャーナルとしての質も向上するのではないかと思います。
皆さん、よくなさっていると思います。頭が下がります。
研究論文が少ないことがジャーナルとして残念な気がします。そして英国の学会のジャーナルですが、英国からの投稿が少ないのも残念です。これは日々の仕事量が多い中、なかなかまとまったものを書く時間がないという事情もあり、簡単な問題ではありませんが。
とにかく、このレベルが維持されているということに敬服します。
もっと研究論文や実践研究、事例報告などがあると、読みごたえがあると思う。大会内容などの報告ももちろん良いが、何か新しいものが載っていると、読んでいてもっと楽しい。
もっと研究論文があったらいいと思います。

質問 4. ジャーナルに投稿したことはありますか。 Have you ever contributed your research paper?

「はい」とお答えの場合、何回、どの部に投稿されたかをお書き下さい。「いいえ」とお答えの場合、その理由をお答え下さい。 If you answered "Yes", please write how many times and to which section you have contributed. If you answered "No", please write the reason.
投稿に値する原稿に仕上げる時間がなかなか見出せない。
論文やレポートを書くための時間がないこと、言語学または教育学での論文を書いたことがないこと、また、実践ノートに投稿できるようなことを扱っていないため。
研究発表に費やす時間がありません。
ノートの部に 2 回投稿しました。
論文とノートのどちらにも一度ずつ投稿したことがあります。
イブニングクラスで教えているので、投稿を考えたことがありません。
投稿するものがない 内容を作り上げる時間がない（言い訳ではあるが）
1 回。論文の部。
7 号に掲載されました。
Once to the part of the short papers.

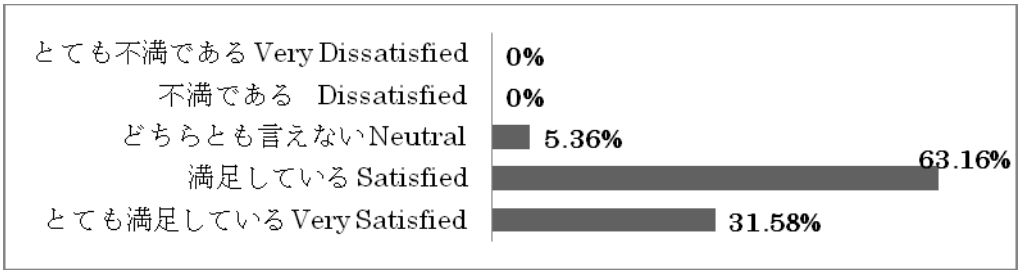
質問 5. 「論文の部」には、日本語教育学及び日本語教育に寄与する日本語学の分野の研究論文、さらに日本語教育の研究や教育活動での実践例と調査結果を掲載しています。「論文の部」のこのような内容に満足していますか。
The Full Research / Survey & Practical Article section contains research papers on Japanese language teaching and learning and related Japanese linguistics, and surveys and practical educational activity reports. Are you satisfied with the content of this section?



「論文の部」へのご意見・ご感想をお書き下さい。 Please write your opinion and thoughts for the "Full Research and Survey / Practical Articles" section.
I would like to read more about research/survey and practical article.
じっくり読んで評価したことがないので、判断がつきません。すみません。査読をやっているのはいいと思います。
Full Research and Survey と Practical Articles をどのように分けているか不明。原因は BATJ 自体が日本語教育学をどのように定義しているのかあいまいなままだからではないか。
論文の部に載る研究論文は、非常に専門的なため、正直なところ、あまり日々の授業の参考にはならず、よほど興味のあるトピックでないと読みません。しかし、一人ひとりの教師が何か自分のテーマで研究をする動機付けにはなるので、ジャーナルに必要だと思います。
研究論文だけでなく、実際の教育活動からの論文も大切だと思うので、両方掲載することはバランスがとれていていいと思う。
私の場合は、査読と、次の年にしか修正版を投稿できないというのに少し不満で、投稿する気になれなくなりました。結局 BATJ で不採択だった論文はいつ何度投稿しなおしてもいい別のジャーナルに投稿して、少し時間がかかりましたが採択されました。
論文はむずかしいです。
個人的には、実践研究や調査研究の方が、言語学的研究よりも興味深いと感じている。ジャーナルの読者は主に教師だと思うので、言語学的研究よりも役に立つと思う。教育実践に関する研究を、言語学的研究より低く見る学会があるが、日本語教育学会としては教育に関する研究に同等の価値をおくのがよいと考える。自身の「論文の部」への投稿経験からだが、査読者のコメントが大変すばらしく、改稿の際に大いに役立った。お世辞ではなく、投稿してコメントを受けるだけでも自分のためになると思う。
上記の通り、もっと数がほしいです。

質問 6. 「ノートの部」には、日本語教育の将来の研究や今後発展する可能性のある研究の基礎や日本語教育現場における調査・実践報告を掲載しています。「ノートの部」のこのような内容に満足していますか。

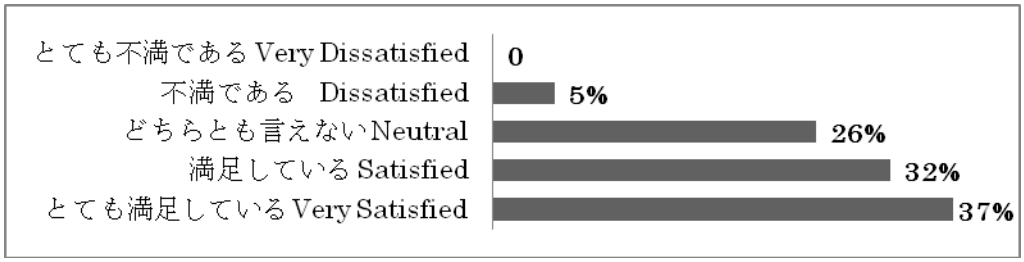
The Short Research and Survey / Practical Notes section contains research reports in progress which has the potential to provide a base for future research or develop into potential substantial research in the field of Japanese language education, and the reports of survey / practical language teaching activities. Are you satisfied with the content of the "Short Research and Survey / Practical Notes" section?



「ノートの部」に関するご意見・ご感想をお書き下さい。 Please write your opinion and thoughts for the "Short Research and Survey / Practical Notes" section.
I would like to read more about short research and survey/practical notes even if these are very small scale research.
とてもよい取り組みだと思います。これからも続けてほしいです。
この部門は特に問題はないのでは？このままでいいと思う。
実践報告など、他の大学や教育機関がどのような教え方で日本語を教えているかを垣間見ることができ、自分の仕事に関連付けながら読むことができるため、「論文の部」のものより参考になることも多いです。
他の日本語教育現場でどのようなことが行われているのかを知るのにいいと思う。
「ノートの部」は、今後のリサーチ、MA dissertation などのトピックのヒントになるので、多くの会員に役立ち、ジャーナルを、身近なものにするために、いい部門だと思う。
「論文の部」と「ノートの部」の 2 段階にすることで、論文ほど体系的にまとまっていない授業試行や調査についての貴重な内容を知ることができる。また一般に、研究を論文にするまで時間がかかるので、「ノートの部」の方が早く知ることができる。「ノートの部」を活用して、会員がお互いに授業実践を報告し合う場となれば面白いと思う。

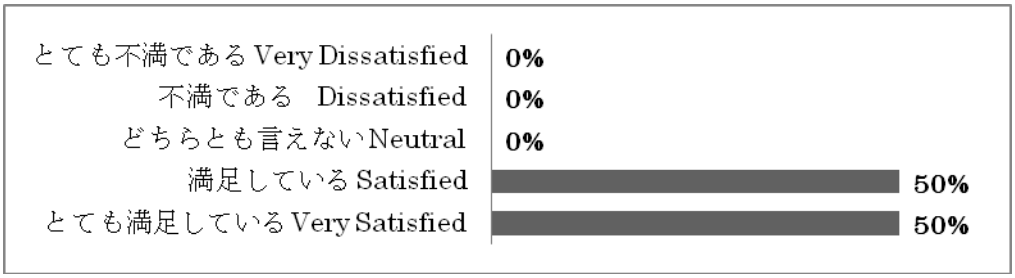
質問 7. 「修士論文紹介の部」には、過去 3 年間に修士号を取得した日本語教育、またはその関連分野での修士論文を掲載しています。「修士論文の部」のこのような内容に満足していますか。

The Abstracts of Masters Dissertations section contains the abstracts of Masters Dissertations accepted in the past three years. Are you satisfied with the content of the "Abstracts of Masters Dissertations" section?



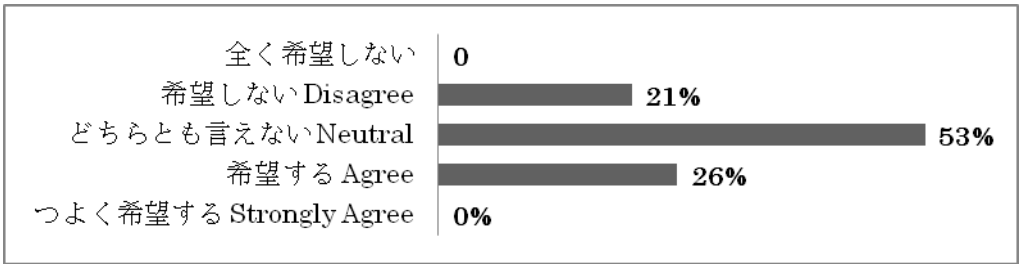
「修士論文紹介の部」に関するご意見・ご感想をお書き下さい。 Please write your opinion and thoughts for the "Abstracts of Masters Dissertations" section.
Please accept the topic not only Japanese language education but also English language education and educational psychology related to Japanese language teaching.
とてもいい取り組みだと思います。
この部門の存在意義が分からない。無くてもいいのでは。修士論文を書いた人は、論文に投稿するようにできるだけ進め、萌芽的なものであればノートに、論文になりそうだったら、論文の部に出せばいいのでは。
修士号を取得したばかりの研究者に論文を載せる機会を与えると言う意味ではいいと思うが、修士課程を修了した時点での論文であるということから、これまであまり興味を引かれるものがなかった。
修士論文執筆者にとって、自分の論文がジャーナルに掲載されることは大変励みになることと思います。また読者にとっても、修士論文に関する情報が得られるので、今後も是非掲載を続けていただければと思います。
同時に博士論文紹介の部も設けては？　修士号はあまり特別のことではないので、取り立てて論文紹介をするより、査読つきの論文などを取り上げては？
多くの会員に、発表のチャンスを与える場として、この部分が、もっと多くていいと思う。
修士論文の内容を見ると、最新の研究動向がわかって興味深い。

質問 8. 「BATJ 活動報告」には、前年度の大会の基調・特別講演、大会発表要旨など BATJ の諸活動を掲載しています。「BATJ 活動報告」のこのような内容に満足していますか。
The BATJ Activity Reports contain Keynotes and Invited Speeches and the summary of the presentations in the previous BATJ Conference and other study group activities. Are you satisfied with the content of the "BATJ Activity Reports" section?



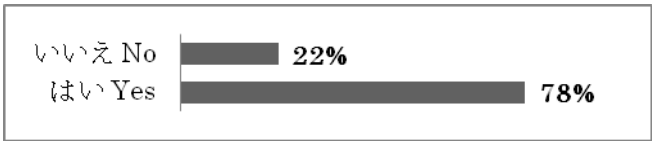
「BATJ 活動報告」に関するご意見・ご感想をお書き下さい。 Please write your opinion and thoughts for the "BATJ Activity Reports" section.
とてもいいと思います。役員の方々からの一年間を振り返って感想を掲載すると、役員の方々の努力が会員の皆さんにより伝わるのではないでしょうか。ニュースレター向けの内容かもしれませんが。
特に問題は感じないが、発表した場合、論文にもノートにもなる可能性が無い場合でも 6 ページぐらいの小論が載せられるのであればもっと魅力が感じられるが、それを Journal 内にいれるのは問題かもしれない。解決策は分からない。
大会発表要旨は Web でも見られるので、ジャーナルにはなくてもいいのではないかと思います。
ニュースレターで知ることができる内容でもあるが、一年間をまとめたものがあると、もう一度振り返ることができるので、いいと思う。
大会に参加しにくい状況のため、基調・特別講演などが詳しく記されている点に満足しています。
一年を振り返ることができ、また BATJ の記録としてよろしいのではないでしょうか。
実際に聴いた講演、興味のある部分を確かめることができ、大変よい。
講演などに出席できなかったときにジャーナルが読めて助かりました。

質問 9. 現在、ジャーナルの「BATJ 活動報告」には BATJ 大会で発表された内容の要旨のみを掲載していますが、将来、発表内容を詳しく掲載されることを希望しますか。
The "BATJ Activity" section contains only short summaries of the presentations in the previous BATJ Conference. Do you wish this section to have more details of presentations?



「BATJ 活動報告」の大会発表の内容についてご意見・ご希望をお書き下さい。 Please write your opinion and thoughts for the "BATJ Activity" section.
現在のように、発表した方が、論文の形にしたい場合のみ掲載という形のままでいいように思う。
「発表内容を詳しく掲載する」ことになると、発表者がその内容を発展させて「論文の部」もしくは「ノートの部」で発表したいという意欲を削ぐのではないか。
発表大会では、参加したい発表が重なった場合など、聞けなかった発表があるので、その内容がジャーナルで詳しく読めると有難い。また、大会に参加できなかった人にも便利なのではないか。
ニュースレターでは、発表の内容も掲載されるが、参加者のレポートという形なので、記録として、ジャーナルにその発表内容を掲載するのはいい考えだと思う。
発表の詳細が掲載できなければ、興味を持った会員が個別に発表者と連絡できるように連絡先等の記載があればいいと思います。
質問２でも記した通り、個人的には、「活動報告」が充実するのはありがたいですが、講演だけではなく、発表の内容までもが詳しく掲載されることになると、学会誌としての特質がうすれ、大会の予稿集と区別しにくいものになってしまうのではないでしょうか。
私は要旨だけはすべての発表に関して掲載し、研究論文や実践報告として投稿することを奨励する今のかたちでいいと思います。発表者の方が希望すれば予稿集のように詳しい論文を掲載することも考慮してもいいのかもしれませんが、論文の掲載が条件の発表となると、発表をするのを負担に感じる発表者もいると思います。
要旨に連絡先（メールアドレス）を入れておけば、興味のある方が連絡することができるのではないでしょうか。
もし発表内容に興味を持って詳しく知りたい場合、個人的に連絡を取ればよいのではないかと思う。
このような形で残すのは有意義だと思います。

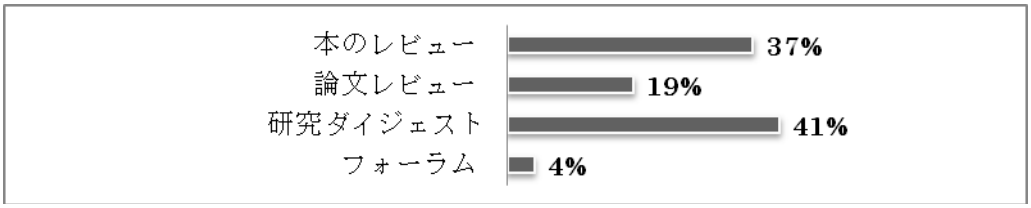
質問 10. ジャーナルへの投稿、大会発表へのサポート（例えば、SIG やワークショップ）は十分だと思いますか。
Do you think that you receive adequate support for contribution to the journal and presentations at the annual conference (e.g. SIG and workshops etc.)?



「いいえ」とお答えの場合、どのようなサポートを充実させるべきだと思いますか。 **If answered "No", please write what type of support is needed.**
とてもいいと思います。
BATJ Journal がそれなりにハードルが高いことは悪いことではないと思っている。なので、論文になるのが難しいだろうと自分で思う場合は結局 AJE で発表して、AJE の論集にのせる。AJE と同じものを BATJ 発表大会で発表できないのが非常に不便である。BATJ で発表すれば、Journal 委員も論文になりそうかどうか判断でき、後押し（サポート）もできるのではないか。BATJ で AJE と同じものを口頭発表できないので、結局は AJE での発表、論集での出版という安全策をとってしまう。電子化とも関係があるが、AJE の論集のほうがはるかに発行数が多いのも AJE を選ぶ理由の一つ。
サポートは十分だと思う。SIG（Special Interest Group）はよく分からない。
サポートが充実しているかどうかという点は何とも言えないのですが、個々の教師に時間的・精神的余裕がない、仕事の性質上、論文執筆を求められていないという現状がある限り、サポートを充実させたとしても、なかなか参加者は増えないのではないかと思います。特に、地方在住の教師にとって、ロンドンで行われるセミナーに参加することは、時間的・金銭的負担が大きいです。具体的に「このようなサポートを」というアイディアが出てこないのですが、ネット上で何かサポートがあれば、もう少し気楽に参加できるかもしれません。
回答「どちらでもない」サポートを充実させるということがどういうことを意味しているのか把握しかねるが、投稿や発表への応募を増やすためにはサポートが必要であることは確かだと思う。時間的な問題の制約はあるが、日本語教師として仕事をしているのであれば、サポートが充分でなくても投稿や発表ができなくてはいけないのかもしれない。
日本におりますのであまり恩恵を受けておりません。
ワークショップは、近年、専門家が、素人の会員に対して行う、という方向に向かっていると思う。そのような専門家は、すでに投稿、発表はされていると思うので、とくに、現在、サポートは、必要ないのでは。 ジャーナルへの投稿、大会発表という面から、サポートを要するのは、SIG だと思う。しかし、これに対しても、できるだけのことは、されていると思う。

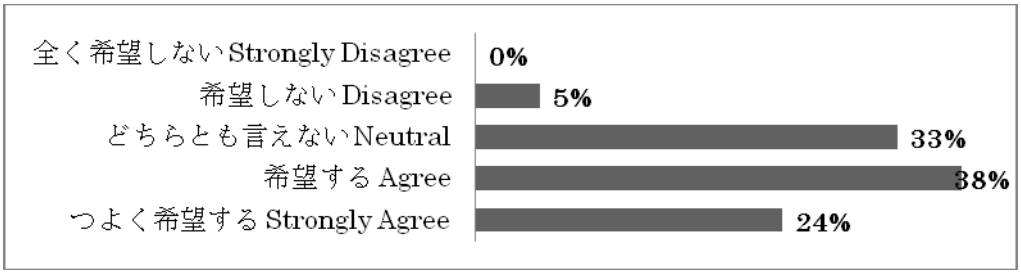
ジャーナルへの投稿、大会発表を促すために、サポートと呼べるかどうかわからないが、審査・査読を緩めることはジャーナルの質の低下に結びつくので、無意味だろうか。以前、某先生から（厳しすぎるのでは）とのコメントがあったように思いますが。
ジャーナル投稿では、投稿〆切日程だけでなく、進行スケジュール（査読者からのコメントによる改稿、再改稿、英文要旨提出、校正などの日程）を予め知らされていると、予定が立てやすいと思う。自身の投稿経験からだが、編集委員による連絡から原稿提出〆切までの期間が短く、スケジュール調整が大変だった。大会発表へのサポートして、SIG「発表しよう」は大変良いと思う。自身の大学内に同じ分野の研究者がいないことが多いと思うので、継続的に行うことで研究意欲の刺激になると思う。

質問 11. 次の例の中で、ジャーナルに加えた方が良いと思われる内容はありますか。
Are there any articles in the list that you wish the journal to include?



他に希望される内容をお書き下さい。 Please write what you wish the journal to include.
Foreign language education in general. (not only Japanese but also English language education related to Japanese language one such as methodology, language teachers motivation to teach)
新教材レビュー
トピックを決めた最近の論文の動向をまとめたダイジェストが役に立つと思います。できれば、クリティカルな視点でまとめたものがいいと思います。最近博士論文や修士論文を書いた方たちに、トピックについてのまとめ（修論・博論の研究を決めた背景）について書くことをお願いするといいのではないでしょうか。出版の機会ともなりますし。
本のレビューは、面白いと思います。理由は、次のとおりです。 修士の学生なども、あまり時間を使わずに、投稿できると思う。 今後のリサーチに役だつ。 内容が、日本語の教育活動を超える可能性あり、面白い。
他の学会の大会で行われた発表の概略（研究ダイジェスト）。世界各地でどのような最新の研究が行われているか、知る機会が少ないので。ジャーナルの「研究ダイジェスト」とともに、こちらも研究動向を知るのに有効ではないかと思う。会員が他の学会に参加した際に、ジャーナルに概要を報告して、会員と共有するという形はどうだろうか。

質問 12. ジャーナルの電子化についてどう思いますか。
What do you think about publishing the BATJ Journal online?



具体的な方法についてのご意見、ご提案があれば是非お書きください。 Any specific opinions or suggestions would be highly appreciated.
冊子は学会員だけに配って、最新のものでも BATJ の Web からフリーアクセスができるようにしたらどうだろうか？
私は一年ほどまえに退会したと思います。書類を出しました。でもその後ずっと連絡をいただいております。ジャーナルに関してはいただいているかどうかも不明で申し訳ありません。現在単身赴任中なので実家にあるのかもしれません。このようなことがあるので電子化していただけばすぐ見たいときに見られるのでいいと思います。ジャーナルの内容については、たぶん編集委員の方がボランティアのような形でなさっているのではないかと思いますので、あまり負担がかかるのはかえってよくないのではと考えます。アンケートをとるなど大変だと思います。よろしくお願いいたします。
会員のみに閲覧可能であれば電子化してもいいと思う。
BATJ Website から各論文（全文）がダウンロードできるようになれば、執筆者にとっても、これから執筆したいと考えている人にとっても有益だと思います。ダウンロードを有料にするかどうかという点ですが、BATJ ジャーナルの質・知名度がある程度になるまでは、無料の方がいいのではないかと思います。
印刷物の方が手にとって見ることができるという利点があるが、コストや発送作業のことを考えると、電子化の方がいいのではないかと思う。PDF ファイルにて電子メールで各会員に発送するか、Google にあるような文書（Document）をシェアできる機能またはサイトを使って、会員がいつでもアクセスできるような形もできるのではないか。
電子化をすれば大幅な費用と時間の節約になると思いますが、研究の集大成を発表したり、年間の活動の報告をしたりする場として、書物の形態はやはり重みがあるのでは、と思います。それよりも、ニュースレターの電子化を検討した方がいいのではないかと思います。
電子化によって、読者が増え、また会員数も増えるのではないかと思います。BATJ への参加が積極的になり、ジャーナルへの投稿も英国内に限らず、さまざまな国で日本語教育に携わっ

ている方々からの投稿も増えるのではないかと思います。
現在のハードコピーも残したままデジタル化し、JSTORかなにかに提供すると、書いた人とっては書いた内容がより多くの人の目に触れて書く甲斐がありますし、また、だれかが論文をダウンロードするたびに収入もはいり、BATJの貴重な収入源になるのではないでしょうか。
どういう形で電子化するかが問題でコピーや印刷ができない形にするのも一つだと思いますが、基本的には賛成です。しかし、費用カットの分、郵送料や印刷代がカットされるので是非、会費を下げていただければありがたいです。
現行の冊子に、電子ジャーナル（メールで受け取るとか、会員だけが見られるようにするのですね）が加わるのであれば、賛成。電子ジャーナルだけでは、反対。その理由は、保存がしっかりしていないと、受け取った時限りで、忘れてしまう可能性大きいからです。

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

もっと楽しく、もっと使いやすく
日本語初級テキストのベストセラー

「話す・聞く・読む・書く」の四技能をバランスよく伸ばす初級日本語総合教材。国内・海外の日本語コースで数多く採用されています。

初級日本語 げんき [第２版]

GENKI: An Integrated Course in Elementary Japanese [Second Edition]

テキスト I [978-4-7890-1440-3]
MP3(CD-ROM) 1 枚付き / 本体価格：3,500 円
テキスト II [978-4-7890-1443-4]
MP3(CD-ROM) 1 枚付き / 本体価格：3,500 円
げんきな絵カード I イラストデータ版 [978-4-7890-1442-7]
CD-ROM 1 枚付き / 本体価格：2,800 円
げんきな絵カード II イラストデータ版 [978-4-7890-1445-8]
CD-ROM 1 枚付き / 本体価格：2,800 円

ワークブック I [978-4-7890-1441-0]
MP3(CD-ROM) 1 枚付き / 本体価格：1,600 円
ワークブック II [978-4-7890-1444-1]
MP3(CD-ROM) 1 枚付き / 本体価格：1,600 円
解答 [978-4-7890-1447-2]
本体価格：800 円
教師用指導書 [978-4-7890-1446-5]
CD-ROM1 枚付き／別冊『解答』82 ページ
本体価格：5,000 円

教師用指導書
≪付属 CD-ROM≫ に注目！ ▶▶
授業準備に役立つ計 1,000 ページを超える教材・素材が収録されています

【教師用指導書付属 CD-ROM の内容】
・指導書全文の英語訳
・テキスト「文法」の日本語訳
・答え合わせに便利な、解答入りワークブックファイル
・「巻末ワークシート」の印刷用ファイル
・『げんき』を使った授業のスケジュール例
・『げんき』で学ぶ単語・漢字のフラッシュカード、など

ご購入について
JP-BOOKS (JPT EUROPE LTD.)
c/o Mitsukoshi, 14-20 Regent Street, London SW1Y 4PH
TEL +44-(0)20-7839-4839/ info@jpbooks.co.uk
www.jpbooks.co.uk

教材について
Publications Department The Japan Times
TEL:+81(0)3-3453-2013/ FAX:+81(0)3-3453-8023
GENKI Online http://genki.japantimes.co.jp/

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

航空券 ● JRパス ● ユーロスター ● ホテル

ご旅行の手配は ゲンダイトラベルに おまかせください！

航空券、JRパスのご予約は
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、歩み続けてきました。

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　入試・広報部
Admissions Office, Osaka Internatinal University
大阪府守口市藤田町6-21-57　6-21-57, Tohdacho, Moriguchi, Osaka
Tel：81-6-6907-4310、Email：nyushi@oiu.ac.jp

GLOBAL MIND

2011-12 BATJ Diary

2011 年 9 月 1 日　　BATJ Journal 12 号

2011 年 10 月 29 日　　於：国際交流基金ロンドン日本文化センター
JF/BATJ 共催セミナー：外国語教育政策とナショナル・カリキュラム
講師：　Steven Fawkes（Association for Language Learning）
Lydia Morey（Association for Language Learning）
福島青史（BATJ 会員、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 10 月 31 日　　ニュースレター第 28 号発行

2011 年 11 月 26 日　　於：国際交流基金ロンドン日本文化センター
セミナー：多読と日本語教育－多読を現場で活用していくために
講師：　穴井宰子（BATJ 会員、オックスフォード・ブルックス大学）
池城恵子（BATJ 会員、オックスフォード・ブルックス大学）
西澤芳織（BATJ 会員、オックスフォード大学）

2011 年 12 月 17 日　　於：ロンドン大学　SOAS
セミナー：待遇コミュニケーション
講師：　坂本惠先生（東京外国語大学留学生日本語センター教授）

2012 年 2 月 4 日　　於：国際交流基金ロンドン日本文化センター
JF/BATJ 共催セミナー：Can-do と教室活動　JF 日本語スタンダード準拠教材『まるごと日本のことばと文化』を使って
講師：　福島青史（BATJ 会員、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）

2012 年 2 月 25 日　　於：ロンドン大学　SOAS
第 7 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： George Walker（University of Leeds）
「日本における就職活動　―学業と学生生活への影響―」
2 位： Haider Muttaqi（SOAS, University of London)
「どうして日本政府は養子縁組を推進すべきか？」
スピーチ部門カテゴリー2
優勝： Yee Man Wong（University of Kent)
「AKB48 が日本でも海外でも大人気の秘密」
2 位： Yilin Wang（University of Hull）
「日本の通信手段で外国人観光客が困ること」
グループ・プレゼンテーション部門
文化再発見賞： フィッシュさんとチップスさん（SOAS, University of London)
Anu Warrier and Qian-Yi Li
「一味違うイギリス文化紹介」
継承文化賞： ロケット団（Imperial College London）
Connie Kou, Shin Ngam and Karen Chong
「中国の旧正月」
シナリオ演技賞： おす！（King’s College London）
Henry Tang, Arthur Chiu, Sanket Karki and Cathy Kwan
「英文学」

戦争と平和賞： 今川焼き（University of Warwick）
Caijia Li, Yeng Yeng Shang and David Robert Walton
「コヴェントリー大聖堂」

2012 年 4 月 28 日　　於：ロンドン大学　SOAS
セミナー： 留学生の心理－ストレスと対処
講師：　石川利江先生（桜美林大学専任教授、オックスフォード・ブルックス大学客員研究員）

2012 年 4 月 28 日　　於：ロンドン大学　SOAS
初夏の研修会： J-GAP　英国におけるアーティキュレーションの実態と対策
講師：　穴井宰子（BATJ 会員、J-GAP 欧州リーダー、オックスフォード・ブルックス大学）
Jonathan Bunt （BATJ 会員、マンチェスター大学）
福島青史（BATJ 会員、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）
百濟正和（BATJ 会員、カーディフ大学）
Lydia Morey（ALL Japanese Language Committee 会長）
Howard Mulvey（J-GAP 欧州リサーチャー）

2012 年 5 月 25 日 ニュースレター第 29 号発行

2012 年 6 月 16 日　　於：ロンドン大学　SOAS
セミナー： 会員による学会セミナー
講師：　ソレンセン和子（BATJ 会員、同志社女子大学）
「動画とインターラクティブクイズで学ぶ日本語」
小木曽左枝子（BATJ 会員、カーディフ大学）
「初級学習者への語彙指導：キーワード法の日本語学習への応用」
松本スタート洋子（BATJ 会員、エディンバラ大学）
「日本語掲示板における『炎上』ディスコース分析」

2012 年 6 月 30 日　　於：ロンドン大学　SOAS
SIG*：　発表しよう
*SIG=Special Interest Group

2012 年 6 月 30 日　　於：国際交流基金ロンドン日本文化センター
JF/BATJ 共催セミナー： 言語教育による異文化間能力の開発について
講師：　Dr Lynne Parmenter（マンチェスター・メトロポリタン大学）
冨田祐一先生（マンチェスター大学）
福島青史（BATJ 会員、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）

2012 年 8 月 31 日－9 月 1 日　　於：マンチェスター大学
第 15 回 BATJ 大会
基調講演： 金水敏教授（大阪大学）
招待講演： Professor Ian Reader（University of Manchester）
Professor Richard Harrison（Kobe University）

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 13 号をお届けいたします。今号は残念ながら論文の部には投稿がありませんでしたが、ノートの部には 2 本、修士論文紹介の部には 1 本の投稿があり、内部審査を経て、無事に全て掲載することができ、大変嬉しく思います。

ジャーナル委員では、読者からの「声」を聞くべく、昨年アンケートを実施致しました。ご協力頂いた皆様方には厚くお礼申し上げます。アンケート調査をもとに、ジャーナルのオンライン化など、少しずつではありますが、改革を実現してきました。そのアンケート結果は今号でご紹介しています。

今後も *BATJ Journal* が会員にとってより有益なものになるよう改善に取り組んでいきたいと思っていますので、投稿ともに引き続き皆様からの「声」をお待ちしています。

（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

BATJ Journal No.13　2012
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 = 2012 年 9 月 1 日

© 2012 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

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