BATJ Journal

No.17 2016

The British Association for Teaching
Japanese as a Foreign Language

BATJ Journal No.17　2016

Contents 目次

Part I: Short Papers
ノートの部

Moodle を使ったリスニングクイズの実践報告	藤野華子	1
要旨　Abstracts		11

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

日本語学習者による不満表明表現に対する日本語母語話者の評価	橋本実希	13
批判的談話分析に基づく新聞記事の分析	小島恵里奈	16

Part III: Annual Conference Presentation Reports
発表大会報告書

学生の日本語力を向上させるために教師はどのような支援ができるのだろうか－宿題と成績の相関関係－	ケーシー久美	19
形式体言の文法の提言「機能語主義」からの脱却 －「もの」の意義を題材に－	石橋教行	27
中級日本語授業における産出活動の実践報告 －批判的思考と日本語能力の育成としての成果－	石綿由美子	35
グループワークによる受け身文の多言語対照アプローチの役割	黒沢晶子	41
Key Stage 2（7-11 歳）の児童の多様性に応じた日本語教育 －その論拠と導入方法－	セレダーリンリー・マリーナ	47
日本語コミュニケーション能力育成に向けた実践 －アクティブラーニングを活用した緊急情報獲得のための中上級レベルの学習－	立川和美	53

Part VI: BATJ 2015-2016 Activity Report
BATJ 2015-2016 年度活動報告

第 18 回 BATJ 大会基調講演 プロフィシェンシーを高めるための談話と異文化間コミュニケーションの教育実践	鎌田修	59

第 18 回 BATJ 大会招待講演
Implications of Second Language Research Findings for Second Language Teaching — Boping Yuan — 73

第 18 回BATJ大会発表プログラム　the 18th BATJ Conference Programme — 84

BATJ ジャーナル読者アンケート　The BATJ Journal Reader Survey — 87

2015-2016 BATJ Diary — 111
BATJ Journal Guidelines for Contributors — 113
BATJ Constitution — 119
BATJ 入会案内 — 121
編集後記 — 123

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: Miyuki Nagai, University of Sheffield

Part I

Short Papers

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

BATJ Journal No.17: pp.01-10
© 2016 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

初級日本語における Moodle を使ったリスニングクイズの実践報告

オックスフォード・ブルックス大学　　藤野華子

1. 背景

本稿では、英国オックスフォード・ブルックス大学日本語プログラムのあるコースで行われている、Moodle を使ったリスニングクイズ（以下、「クイズ」とする）について紹介する。このコースでは、週に 2 回、2 時間ずつ初級後半の文法が教えられている。授業の中では文法学習を目的とした練習問題や、書くこと、話すことの練習が行われている。聴解もこのコースで行うことになっているが、実際には教科書に登場する会話を使った内容理解の活動や、自主学習の一部として準備される練習問題の中に聴解問題がいくつか含まれる程度で、特に聴解力を伸ばすことを目標としたカリキュラムにはなっていない。

このコースでは学期中に 2 回、Moodle を使ってリスニングテスト（以下、「テスト」とする）が行われている。テストは Moodle の Quiz 機能を使ったもので、多肢選択問題が 20 問ほど出題される。テストはコンピュータールームで行われ、学生は各自ヘッドフォンをつけて、20 分の制限時間内にテストを終えなければならない。ここで紹介するクイズを導入する前、学生はテストのときにしかこの形式に触れることがなかったため、テストの前には不安にかられ、テスト中は再生ボタンを慌てて押しすぎて音が再生できなくなることや、結果を提出しないままテストを閉じてしまうことがしばしばあった。

2. 目的

クイズは、次の 2 つの目標をもって始められた。

1) テスト実施中に起こる技術的なトラブルを減らす。
2) クイズとテストの結果の関係、及び学生の文法・語彙力との関係を調べる。

1 つ目はテスト実施面からの目標だった。普段から学生にテストと同形式の練習を与えることで、テスト中に発生する技術的な問題を減らすことができると考えた。また、学生がテストの形式に慣れれば、ストレスも軽減できるのではないかと考えた。

2 つ目はリスニングスキル習得のためのカリキュラムを将来的に開発することを視野に入れた目標であった。従来の初級日本語教育において、聴解力はある程度の文法と語彙の知識があって、十分なインプットが与えられれば、自然に身についていくものとされてきた。実際、一般的に教科書に含まれる聴解問題は、その課で新しく登場した文法項目を耳で聞いて認識することを目的としており、取り組み方としては、注意深く繰り返し聞くことが勧められている。

外国語教育全般においても、聴解は母語で無意識に行われているように、外国語を学ぶときにも自然に習得されると考えられ、特に指導が必要なものだとは認識されていなかった（Oxford 1993）。しかし、1980 年代に効果的な学習者（effective learners）が使っている学習ス

トラテジーが注目されるようになり、第1言語で使われている学習ストラテジーが第2言語に必ずしも転移しないことが指摘されてから、学習ストラテジーに関する研究が進められた（O'Malley & Chamot 1990，Chamot 1995，Oxford 2001）。それと並行して、聴解においてもストラテジーを使って耳から入ってくる情報をうまく処理することが聴解力を伸ばす決定的な要因であると主張されるようになり、ストラテジーを学習者に明示的に教える方法が提案されてきた（Mendelsohn 1984、1995，Vandergrift 2004）。

人は普段、コミュニケーションをしている時間の40%から50%の間、聴解をしているという（Gilman & Moody 1984; Vandergrift 2011より引用）。これほど言語活動の中で大きな割合を占めている聴解の場面において、学習者は話者のスピードに合わせて話者の発信する言語情報を正しく理解しなければならないため、大きな不安とストレスを抱えている。

Moodleでは教師がクイズの結果を見ることができるので、その分析と、リスニングスキルに関する様々な先行研究をもとに、リスニングスキルに焦点を当てたカリキュラムを開発していきたいと考えた。

3. 実践方法

クイズは2014年度に始められた。本節では、2015年度前期までの3学期間にわたる実践の過程と結果を報告する。

3.1 対象者

2014年度前期には42名、後期には38名、2015年度前期には32名の学生がこのコースを受講した。前期（2014年度前期と2015年度前期）の学生は日本語学習歴が1年でレベルはCEFR A1/A2だった。後期（2014年度後期）の学生は日本語学習歴が1年5ヶ月で、レベルはCEFR A2/B1だった。第1期と第2期は、人数が多少違ったが、基本的に同じ学生が参加していた（第2期には第1期の42名のうち5名が抜け、1名が新たに加わった）。以下、便宜上、2014年度前期を「第1期」、2014年度後期を「第2期」、2015年度前期を「第3期」と呼ぶことにする。

3.2 クイズの作成と実施方法

クイズは12週間ある学期の間、第1期は10回、第2期は8回、第3期は10回行われた。1回のクイズにつき問題は10問ほどで、MoodleのQuiz機能を使って作成された。また、クイズは任意の課題だったが、学習者の定期的な練習を促すために2週間の期限をつけて公開された。クイズではテストの形式に慣れることが大きな目的であったため、採点方法はテストと同様に減点法を採用し、問題形式は主に多肢選択形式を取り入れた。図1に問題例を挙げる。

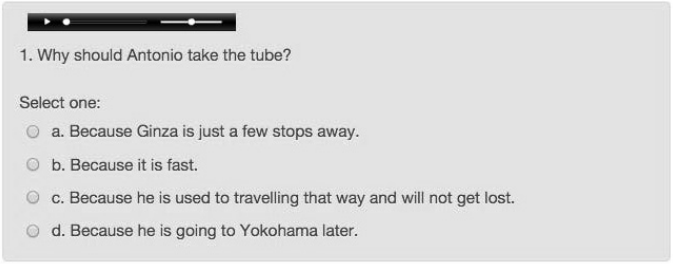


図 1：クイズの例（英語）

クイズやテストでは日本語の聴解力を試すので、問題文・選択肢ともに英語になっていることが多い。このほか、図 2 に示すように、質問文や選択肢が日本語になっているものもある。

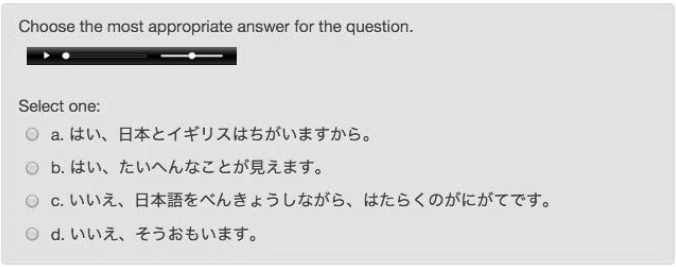


図 2：クイズの例（日本語）

Moodle の Quiz 機能には様々な問題形式があり、画像も挿入できるが、穴埋め式（cloze/embedded answer）や、短いテキストを入力する short answer は、日本語が認識されないため、問題は作成できても、うまく機能しなかった。

クイズを作成するにあたって、課題が 3 つあった。1 つ目は質問の内容だった。クイズを準備する際、まずは既存のリスニング教材の中から、該当する文法項目が使われている練習問題を探した。そのほか、教科書に付属する音声を素材として用い、それに対する質問を作成しようとしたが、その際、会話の中の特定の情報を求めるのか、会話の概要の理解を求めるのか、あるいは会話の内容を受けた反応を求めるのか、そしてクイズ全体でのそれらのバランスがどうあるべきかについて考えた。この作業は、それまでにもテストを作成する際に毎回行われていたものだが、クイズを毎週準備することによってリスニングの本質について改めて考える機会となった。

2 つ目は素材だった。教科書や既存のリスニング教材の音声は会話が大部分を占めるが、それ以外に学習者が日常的に遭遇しそうな場面としては、アナウンスやスピーチ、ニュースといった独話が考えられる。そこで、毎回 1 つは独話のスクリプトを考え、ヴォイス・レコーダーや携帯電話の録音機能を使って音声を作成してみた。また、生の素材も電車の乗換え案内や電話の案内サービスなどを Youtube から入手して利用した。しかし、これらは語彙や文法、あるいは音質の問題からあまり多く取り入れることはできなかった。

3 つ目はフィードバックだった。Moodle では、いつ、どの学生が、どれだけの時間をかけてクイズに取り組み、その結果がどうだったかを見ることができる。また、回数を制限しない場合は学生がクイズを何回試したかも見ることができる。これらの情報を見ながら、誤答の多かっ

たものについて教室で取り上げて解説をした。第 1 期と第 2 期では、教室でクイズの音声を流し、学生がどのようなプロセスを経て答えに辿り着いたかを聞いた。その際、教師からのフィードバックは話の流れや状況の確認のほか、答えに結びつく箇所の指摘程度で、ストラテジーに関するものはほとんどなかった。それに対して、第 3 期はコース全体でラーニング・ストラテジー（Chamot et al. 1999）を導入したこともあり、問題に取り組む際のストラテジーをフィードバックに含めるようにした。つまり、以前のように、学生に聴解のプロセスを聞いたが、その際、“Visualization”や “Inference”などストラテジーの名前を具体的に述べ、それを使うことがどのように役立ったか、また別のストラテジーと比べてどうだったかについて話し合うようにした。このようにして学生に聴解の過程を意識してもらい、内省を促すようにした。

4. 分析方法と結果

テスト実施中のトラブルについては、観察を行った。クイズとテストの結果、及び学生の文法・語彙力との関係を調べるにあたっては、Moodle によって生成された結果をエクセルファイルとしてダウンロードし、各学生についてクイズの利用回数と結果をまとめた。そして、このコースにおける学生の聴解力の目安としてテストの平均点、文法・語彙力の目安として期末試験の結果を取り入れ、次の 3 点について分析を行った。

1. クイズの利用状況
2. クイズとテストの結果の関係
3. テストと期末試験の結果の関係

4.1 テスト実施中のトラブルについて

第 2 節で、Moodle を使ったクイズ実施の目標として、テスト中に発生する技術的な問題を減らすと同時に、テストのために学生が抱えるストレスを軽減させることを挙げた。残念ながら、テストの最中にトラブルを記録することや、学生にテストの前のストレスや不安について調査を行うことはしなかったため、詳細な結果を報告することはできない。しかし観察の結果として、クイズの実施を始めてから、音が再生できなくなることや、制限時間になったときに答えを提出しないままテストを閉じてしまうといったトラブルが以前より減ったことが言える。

4.2 クイズの利用状況

クイズの利用状況を調べるため、学期を通してクイズをしていた学生（以下、「＋クイズ」とする）の人数を、クイズをしていなかった学生（以下、「−クイズ」とする）の人数と比べてみた。便宜上、6 割以上（例 : 10 回あるクイズのうち 6 回以上実施）を「＋クイズ」とした。表 1 にそれぞれの人数と全体に占める割合を示す。

表 1：クイズをしていた学生としていなかった学生

	＋クイズ	−クイズ
第 1 期　(42 人)	33 人　(79%)	9 人　(21%)
第 2 期　(38 人)	29 人　(76%)	9 人　(24%)
第 3 期　(32 人)	12 人　(37.5%)	20 人　(62.5%)

第 1 期と第 2 期はクイズ利用率が 75%以上と高かった。それに対して第 3 期は、利用率が 4 割以下で、約 6 割はクイズをしていなかった。

次に、クイズの平均利用回数、クイズ 1 回あたりの平均トライ数、初トライの結果の平均、及びそれぞれの標準偏差（SD）を計算した。「クイズの平均利用回数」とは 10 回、または 8 回のクイズのうち、いくつ取り組んだかを指し、これにより学期を通しての利用率を見た。「クイズ 1 回あたりの平均トライ数」とはクイズにトライした回数を指し、これにより、学生が 1 回のクイズにつき何回取り組んでいるかを見た。「初トライの結果の平均」とは、最後まで妥当な時間で終わっているもののうち初回の結果を指し、初回の試みでも不自然に短く終わっているものや、数時間も経って閉じられているものは対象外とした。表 2 に結果を表す。

表 2：クイズの利用状況

	クイズの平均 利用回数	クイズ 1 回あたりの 平均トライ数	初トライの結果の平均 (10 点満点中)
第 1 期　(42 人)	8 回/10 回 (80%、SD 3.3)	1.4 回　(SD 1.0)	4.2 点　(SD 2.0)
第 2 期　(38 人)	5.5 回/8 回 (69%、SD 2.4)	1.1 回　(SD 0.7)	4.7 点　(SD 2.7)
第 3 期　(32 人)	4.8 回/10 回 (48%、SD 5.0)	0.8 回　(SD 27.7)	3.1 点　(SD 29.7)

3.1 で述べた通り、第 1 期と第 2 期は、基本的に同じ学生が参加していた。クイズの平均利用では、第 1 期は 80%と非常に高く、第 2 期になってやや下がった（69%）。クイズ 1 回あたりの平均トライ数では、第 1 期が 1.4 回、第 2 期が 1.1 回で、表 1 の通り 75%以上の学生がクイズをしていたことからも、多くの学生がほぼ毎回クイズを行っていたことが伺える。また、初トライの結果の平均はともに 10 点満点中 4 点台で、クイズが決して易しくなかったことを示している。

これに対して、第 3 期の学生はクイズの利用率が 10 回中 4.8 回（48%）で、第 1・2 期の学生に比べて低かった。クイズ 1 回あたりのトライ数も第 1・2 期より少なく、1 回未満の学生が半数以上（*N*=20）いた。また、初トライの平均点においても大きな開きが見られた（SD=29.7）。

4.3　クイズとテストの結果の関係

クイズをしたことがテストの結果にどのような影響を与えたかを調べるにあたり、まず 2 回のテストの平均点を出し、学生を平均点以上と平均点未満に分けてから、それぞれについてどのぐらいの学生がクイズをしていたかを調べた。テストは 100 点満点だった。表 3 に全体の結

果を示す（各学期の平均点については表 4 を参照）。

表 3：テストの結果とクイズの利用状況

	延べ人数	＋クイズ	−クイズ
テストが平均点以上	63 人 （56%）	45 人 （40%）	18 人 （16%）
テストが平均点未満	49 人 （44%）	29 人 （26%）	20 人 （18%）
合計	**112 人**	**74 人 （66%）**	**38 人 （34%）**

まず、テストが平均点以上でクイズをしていた学生（45 人、40%）はクイズをした成果がきちんとテストにも反映している、または、元々リスニングが得意な学生だと言える。同様に、テストが平均点以上でクイズをしていなかった学生（18 人、16%）は、クイズをしなくてもテストの結果がきちんと出せる学生で、彼らもリスニングが得意な学生だと言える。一方、テストが平均点未満のグループでは、クイズをしていたのに、テストの結果が思わしくなかった学生が全体の約 4 分の 1（29 人、26%）いることがわかる。これは単に練習をしていただけでは聴解力が伸びない学生がいることを表している。最後に、クイズをしなくて、テストの結果も平均点未満だった学生（20 人、18%）は、従来、もっと定期的に練習をするように指導をしてきたグループに当たる。

さらに、平均点未満だった学生のうち、テストの結果が平均点より 10 点以上低い学生を調べたところ、全体の約 2 割（23 人、21%）の学生がこれに当たり、その中でクイズをしていた学生が約 1 割（10 人、9%）を占めていることがわかった。これらの学生は上記のクイズをしていたのに、テストの結果が思わしくなかったグループの極端な例に当たる。

4.4 テストと期末試験の結果の関係

聴解力と文法・語彙力の関係を調べるために、延べ学生数（*N*=112）の 2 回のテストの平均点と期末試験の点を比較した。テストの平均点はこのコースにおける学生の聴解力を表すと解釈し、期末試験は文法・語彙を中心とした試験なので、その結果は文法・語彙力を表すものと考えた。比較には両者の Z スコアを使った。本研究では標本数が 3 学期とも 30 人以上だったので、母集団が正規分布に従うという仮定が成立した。まず、表 4 に各期におけるテストと期末試験の平均点、及び標準偏差（SD）を示す。

表 4：テストと期末試験の平均点

	テストの平均点 （100 点満点）	期末試験の平均点 （100 点満点）
第 1 期 （42 人）	65.8 点、SD 15.9	57.8 点、SD 16.5
第 2 期 （38 人）	67.7 点、SD 17.4	61.8 点、SD 16.1
第 3 期 （32 人）	61.2 点、SD 17.4	57.1 点、SD 16.5

次に、それぞれの Z スコアを出して比較してみた。差がゼロに近いものは聴解力と文法・語彙力が同等であることを表し、差の大きいものは、どちらかの方が高いことを表したが、どの値をもって「差が大きい」とするかを決めるにあたり、いくつかのサンプルを検討した。以下、

3 つの例を紹介する。

サンプル 1 はテストの Z スコアが 0.19、期末試験の Z スコアが-0.08 でその差は 0.27 だった。標準正規分布表によるとそれらの値は.5753 と.4681 に当たり、サンプル 1 がテストにおいては全体の 57.5%、期末試験においては 46.8%に位置することを示していた。この場合、両者の差は 10.7%で、テスト、期末試験ともに全体の成績分布の中心辺りに位置していたため、聴解力と文法・語彙力が同等であると判断した。

サンプル 2 はテストの Z スコアが-0.29、期末試験の Z スコアが 0.01 でその差は 0.31 だった。標準正規分布表による値はそれぞれ.3859 と.5040 で、サンプル 2 がテストにおいては全体の 38.6%、期末試験においては 50.4%に位置するということだった。このサンプルは第 2 期のものだったが、これらの数値は即ち、テストでは 38 人中 23 人がこのサンプルより高い点を取得し、期末試験では 19 人がそうであったことを意味していた。その差は 4 人でパーセンテージでは 11.8%であった。この場合も聴解力と文法・語彙力が同等であると判断した。

サンプル 3 は、テストの Z スコアが-0.02、期末試験の Z スコアが 0.32 でその差は 0.34 だった。標準正規分布表による値はそれぞれ.4920 と.6255 で、テストにおいては全体の 49.2%、期末試験においては 62.6%に位置していた。このサンプルも第 2 期のもので、テストでは 38 人中 20 人がこのサンプルより高い点を取得し、期末試験では 15 人がそうであったということだった。その差は 5 人でパーセンテージでは 13.4%だった。今回対象とした 112 のサンプルに Z スコアの差が 0.32 または 0.33 のものはなかった。そこで、本研究では 0.32 の差を境とし、0.32 以上の差は「大きい」と判断した。従って、サンプル 3 は、文法・語彙力の方が高いと判断した。このようにして分類した結果を表 5 に示す。

表 5：聴解力と文法・語彙力の関係

	LI＞GR	LI≈GR	LI＜GR
第 1 期　(42 人)	15 人　(36%)	12 人　(29%)	15 人　(36%)
第 2 期　(38 人)	12 人　(32%)	12 人　(32%)	14 人　(37%)
第 3 期　(32 人)	12 人　(38%)	10 人　(31%)	10 人　(31%)
合計	**39 人　(35%)**	**34 人　(30%)**	**39 人　(35%)**

「LI」はテストの Z スコアを表し、「GR」は期末試験の Z スコアを表す。「LI＞GR」はテストの Z スコアが期末試験のそれより 0.32 以上高いグループで、聴解力の方が文法・語彙力より高いことを指す。「LI≈GR」は両者の差が 0.32 未満のグループで、聴解力と文法・語彙力が同等であることを指す。「LI＜GR」は期末試験の Z スコアの方がテストのそれより 0.32 以上高いグループで、文法・語彙力の方が聴解力よりも高いことを指す。

表 5 の結果から、「LI＞GR」または「LI＜GR」、つまり聴解力か文法・語彙力のどちらかに偏っている場合の方が同等である場合（「LI≈GR」）より多く、両者は同じ程度（35%）であることがわかる。また、3 つのグループの割合に大きな差異がないことから、任意に 30 人以上の初級後半の日本語学習者をとった場合、文法・語彙より聴解の方が得意な学習者、聴解の方が苦手な学習者、2 つの能力が同等である学習者が 3 分の 1 ずついるということが予想できる。次に、各グループにおけるクイズの利用を見てみた。表 6 に結果を示す。

表 6：聴解力と文法・語彙力、及びクイズの利用

	LI＞GR		LI≈GR		LI＜GR	
	＋クイズ	−クイズ	＋クイズ	−クイズ	＋クイズ	−クイズ
第 1 期　(42 人)	13 人	2 人	11 人	1 人	6 人	9 人
第 2 期　(38 人)	10 人	2 人	7 人	5 人	12 人	2 人
第 3 期　(32 人)	3 人	9 人	4 人	6 人	5 人	5 人
合計	**26 人 (23%)**	**13 人 (12%)**	**22 人 (20%)**	**12 人 (11%)**	**23 人 (21%)**	**16 人 (14%)**

表 6 によると、いずれのグループも「＋クイズ」の方が多く、それ以外の特徴は特に見られない。しかし、4.2 で紹介した通り、第 3 期のクイズ利用率は他の学期に比べて低く（48%）、「−クイズ」の学生が 62.5%だった。そこで、第 1・2 期のみで、同じ観察をしてみた。表 7 に結果を示す。

表 7：第 1・2 期の聴解力と文法・語彙力、及びクイズの利用

	LI＞GR		LI≈GR		LI＜GR	
	＋クイズ	−クイズ	＋クイズ	−クイズ	＋クイズ	−クイズ
第 1 期　(42 人)	13 人	2 人	11 人	1 人	6 人	9 人
第 2 期　(38 人)	10 人	2 人	7 人	5 人	12 人	2 人
合計	**23 人 (29%)**	**4 人 (5%)**	**18 人 (23%)**	**6 人 (8%)**	**18 人 (23%)**	**11 人 (14%)**

これによると、表 6 同様、「＋クイズ」はどのグループでも「−クイズ」より多く、それぞれ 2 割以上の割合を占めている。しかし、「LI＞GR」では 29%で、このグループでは他のグループより多くの学生が普段からクイズをしていたことがわかる。逆に「LI＜GR」では「−クイズ」が 11 人（14%）と他のグループに比べて多く、クイズをしていなかった学生が多いことがわかる。

5. 議論

30 人以上の学生の学習状況を細かく把握することは、Moodle などの仮想学習環境（Virtual Learning Environment, VLE）が導入される前は不可能に近かったため、本稿で紹介したように、学生の学習活動をモニターできることは VLE の大きな利点と言える。また、クイズの設定によっては、学習者が何回でもクイズを試すことや、教師が問題解説や結果別のフィードバックを入力することができるので、自律学習をサポートすることもできる。従って、今後 VLE の活用がますます多様化して増えて行くことが予想される。

先行研究（Rubin 1988，Thompson & Rubin 1996，Vandergrift 2004，Liu & Goh 2006，他）では、リスニング・ストラテジーまたはメタ認知スキルを明示的に指導することによって学習者の聴解力を改善させることができると報告されている。4.3 では、普段からクイズをしているにもかかわらず聴解力が伸びていない学生が全体の約 4 分の 1（29 人、26%）いることを示したが、これらの学生には、ストラテジーの指導が必要だと思われる。また 4.4 では、文法・語彙力の

方が聴解力より高く、リスニングが苦手な学生が全体の約 3 分の 1（39 人、35%）いることを示した。そして、表 7 で観察した通り、このグループの中にはクイズをしていない学生が多くいる。ストラテジーの指導は、このようなリスニングが苦手でクイズにあまり取り組んでいない学生にとっても効果的だと考えられる。VLE 上の環境は時間や学習者のレベルといった教室での制約がないので、VLE を利用すれば、これらの学生はプレッシャーを感じることなく課題に取り組むことができる。また、教室で活動をする前に、予習として学生に VLE 上で課題に取り組んでおいてもらえば、教室での振り返りをより現実的なものにすることができる。このように、VLE には、いろいろな使い方が考えられる。

クイズを導入する前は、学生からリスニングの練習を増やしてほしいという声が多く聞かれた。それは学生が文法や語彙と同様にリスニングを難しいと感じ、たくさん練習をする必要があると感じていたからだと思われる。4.2 でクイズの利用状況を示したが、初トライの平均点が 3 学期間を通じて 10 点中 4 点であったのはこれを象徴している。このような学生に対し、教師は単に練習問題を与えるだけではなく、彼らの聴解力を効率的に伸ばすことができる教え方を工夫しなければならない。

今後の発展には、日本語教育においてもリスニング・ストラテジーを取り入れたカリキュラムが開発されることが課題になる。それには、まず教師や講座担当者がリスニングスキルについての理解を深め、日本語学習者によるリスニングの発達の過程を細かく把握する必要がある。また、ストラテジーの習得に焦点を当てた音声素材や活動の開発も必要になると思われる。

6. 結び

本稿では、オックスフォード・ブルックス大学で行われている VLE を使ったクイズの実践について紹介した。結果の分析では、聴解練習を重ねただけでは実力がつかない学生がいること、そしてリスニングが苦手な学生が全体の約 3 分の 1 いることを示し、日本語教育でもストラテジーを取り入れたリスニング指導が必要であることを述べた。その際、VLE を活用することによって、学習成果のモニタリングや自律学習のサポートのみならず、ストラテジーの学習も効果的に行うことができると提案した。そして、より大きな課題として、今後リスニングスキルの習得を目的としたカリキュラムと素材の開発が必要になると述べた。

学習の早い時期に聞き取りが正しくできることは、学習者に達成感を与え、モチベーションの向上につながるという（Vandergrift 1999）。日本語教育でも、効果的なリスニング指導を導入し、VLE という便利なツールを効果的に利用することで、学習者の聴解力の上達に貢献できることを期待する。

参考文献

Chamot, A.U. (1995) Learning strategies and listening comprehension. In D. Mendelsohn & J. Rubin (eds.). *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego, CA: Dominie Press, 13-30.

Chamot, A.U., Barnhardt, S., El-Dinary, P.B. & Robbins, J. (1999) *The Learning Strategies Handbook*. White

Plains, NY: Addison Wesley Longman.

Gilman, R. A. & L. M. Moody. (1984) What Practitioners say about Listening: Research Implications for the Classroom. *Foreign Language Annals*, 17, 331-34.

Liu, X.L. & C. Goh. (2006) Improving Second Language Listening: Awareness and Involvement. In T.S.C. Farrell (ed.), *Language Teacher Research in Asia* (Alexandria, VA: TESOL): 91-106.

Mendelsohn, D. (1984) There ARE strategies for listening. *TEAL Occasional Papers,* 8, 63-76.

Mendelsohn, D. (1995) Applying learning strategies in the second/foreign language listening comprehension lesson. In D. Mendelsohn & J. Rubin (eds.). *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego, CA: Dominie Press, 132-50.

O'Malley, J. M. & A. U. Chamot. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. (1993) Research Update on L2 Listening. *System,* 21, 205-11.

Oxford, R. (2001) Language learning styles and strategies. In M. Celce-Murcia (ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, MA: Heinle, Cengage Learning, 359-83.

Rubin, J. (1988) A Review of Second Language Listening Comprehension Research, *Modern Language Journal,* 78, 199-221.

Thompson, I. & J. Rubin. (1996) Can Strategy Instruction Improve Listening Comprehension? *Foreign Language Annals*, 29, 331-42.

Vandergrift, L. (1999) Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. *ELT Journal,* 53 (39), 168-76.

Vandergrift, L. (2004) Listening to learners or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics,* 24, 3-25. DOI: 10.1017/s0267190504000017

Vandergrift, L. (2011) "Listening: theory and practice in modern foreign language competence." Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Good Practice Guide. 2016 年 6 月 17 日参照 https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/67

Abstracts　要旨

初級日本語における Moodle を使ったリスニングクイズの実践報告

オックスフォード・ブルックス大学　藤野華子

本稿では、オックスフォード・ブルックス大学日本語プログラムで行われている Moodle を使ったリスニングクイズについて紹介し、仮想学習環境の有用性と初級後半の日本語学習者の聴解力について検討する。クイズは初級後半のコースで行われ、延べ 112 人の学生が利用した。Moodle によって生成された結果から学生の取り組みを観察し、リスニングテストと期末試験の成績を聴解力と文法・語彙力の目安として取り入れ、分析を行った。その結果、クイズをしているにもかかわらず、聴解力が伸びていない学生が全体の 4 分の 1 いることがわかった。また、3 分の 1 の学生は文法・語彙力の方が聴解力より高いことも明らかになった。

これらの結果から、先行研究に基づき、リスニングが苦手な学生、特に練習をしているにもかかわらず実力が伸びない学生にはリスニング・ストラテジーを取り入れた指導が必要であると主張する。また、仮想学習環境が大勢の学生の学習活動をモニターするだけではなく、自律学習をサポートし、ストラテジー指導をするのにも有効であると述べる。

On the Practice of Listening Quizzes Using Moodle in Beginner-level Japanese

Hanako Fujino　Oxford Brookes University

This article reports on the practice of listening quizzes using Moodle that has been done in the Japanese language programme at Oxford Brookes University. It discusses the usefulness of the virtual learning environment (VLE) and the listening ability of upper-beginner Japanese language learners. The quizzes were carried out in an upper-beginner course and a total of 112 students participated. The study used the results generated by Moodle to analyse how students coped with the quizzes. It also analysed them with the results of the listening tests and that of the final examination, which were employed as indications of the students' listening ability and their grammatical and lexical competence respectively. The findings showed that a quarter of the students' listening ability had not improved despite the fact that they were doing the quizzes regularly. It also showed that for one third of the students, their grammatical and lexical competence was higher than their listening ability and that many of them had not done the quizzes regularly.

From the above findings and drawing upon previous studies, this study suggests that listening instructions focusing on listening strategies are necessary for students struggling with listening, in particular, for those whose listening skills do not show as much improvement as would be expected given their regular practice. It also claims that VLE is an effective tool, not only for monitoring how a large number of students cope with listening tasks, but also for supporting their autonomous learning and the teaching of listening strategies.

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.17: pp.13-15
© 2016 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

日本語学習者による不満表明表現に対する日本語母語話者の評価

橋本実希

MA Applied Linguistics and Language Pedagogy (obtained in December 2015)
School of Oriental and African Studies, University of London

1. はじめに

近年、日本語教育において謝罪や依頼といった言語行為に関する研究が盛んに行われている。Olshtain・Weinback（1993）がヘブライ語学習者と母語話者の不満表明表現[1]に相違があることを示唆したことを機に、不満表明表現に関する研究も着目されつつあるが（初鹿野・熊取谷・藤森 1996，朴 2000，李 2004，鄭 2005，崔 2009）、比較言語に限りがあることや研究数が少ないことから、未だ課題も残されている。不満を適切かつ効果的に伝えられる能力は、社会的立場の保護や良好な人間関係を築き、維持する上で不可欠であるが、不満表明は相手のフェイスを脅かす言語行為であることから、状況と相手との関係を考慮した表現方法を理解することが必要で、日本語母語話者（L1S）にとっても日本語学習者（L2S）にとっても容易ではない。本研究では、日本語母語話者にL2S及びL1Sの書いた不満表明表現を評価してもらうことで当該表現におけるL2S・L1Sのメールが読み手に与えるであろう印象の相違を明らかにするとともに、読み手と書き手の社会的距離の観点からもその相違を分析し、効果的な不満表明表現を探ることを目的とした。

2. 調査方法

本研究では、日本語上級のL2S（英語母語話者の大学生）4 名及びL1S（日本語母語話者の大学生）4 名から収集した不満表明表現のサンプルメールを用いて、NS（日本語母語話者の大学生）34 名を対象に、メールから受ける書き手の印象[2]、及び不満表明効果を測るためメール読了後の自身の心理的変化[3]を調査した。サンプル収集（談話完成テスト）にあたっては、2 つの状況（貸した図書の返却遅滞（U）及び小論文添削の約束放棄（P））が書き手に提示され、各状況の中で登場した相手（同じ授業を履修していた学生（CM）又は親しい大学の友人（CF））にメールを書くよう指示をした。なお、本調査においては、NSに書き手がL2SかL1Sかは提示されず、また言語エラーから書き手の属性が分からないよう、意味理解に支障をきたす程度のL2Sの誤用は書き手に意味確認した上で筆者が修正した。

3. 結果と考察

3.1. メールから受ける書き手の印象

NS の評価の平均値を変数として分散分析をしたところ、書き手と読み手の社会的距離にかかわらず、友好的及び丁寧な印象はL1S の書いたメールの方が、書き手の不快感はL2S の書い

たメールの方が強く、有意差（p<.05）が見られた。特にL2Sの友好的及び丁寧さの印象については交互作用が得られ、CM宛てのL2SのメールはCF宛てのメールより友好的な印象が低い一方、丁寧さは強く伝わっていた。つまり、NSは書き手との社会的距離にかかわらず同程度の友好的及び丁寧な印象をL1Sのメールから受けるが、L2Sのメールからは社会的距離によって異なる印象を受ける可能性が示唆されたといえる。この要因としては、L1Sのメールには見られなかったL2Sの丁寧形と普通形の使い分けや、逆にL1Sのメールにおいて比較的多く見られた謝罪表現の使用が関係していると推測されるが、本研究においてはサンプルメールの数が少なく不満表明表現における語彙分析まで出来なかった為、今後の研究課題として取り組んでいくことが求められる。

3.2. メール読了後の読み手の心理的変化

心理的変化については、「申し訳なく思った」及び「今後の行動に何かしら反映しようと思った」の両結果とも交互作用は見られず、L2SよりL1Sが書いたメールの方が、またCMよりCFに宛てたメールの方がより大きな心理的変化をNSに与えていた[4]。本結果からL1SよりL2Sの不満表明の方が読み手にもたらす心理的効果が低いと考えられるが、回答に着目すると、両結果ともL2Sが書いたメールは「3. 少し感じる」と「4. とても感じる」の範囲内にあったことから、L2Sの不満表明でも読み手の行動改善に繋がる一定の効果があることが示された。従って今後の不満表明の指導においては、学習者の言語表現の選択は尊重しつつ、日本語母語話者特有の表現方策を提示していくことで、学習者の異文化理解を深めると共に表現幅を広げていくことが求められるであろう。

注

[1] 聞き手の行動に対する不快感や苛立ちを表す言語行為（Olshtain & Weinback 1993）。
[2] 印象は、（書き手は）友好的、率直、丁寧、不快感をもっている、の4種を設定し、それぞれについて「1. 全く感じない」から「4. とても感じる」の4段階評価のうち1つを選択するようNSに依頼した。
[3] 心理的変化は、「申し訳なく思った」及び「今後の行動に何かしら反映しようと思った」の2種を設定し、評価尺度は上記印象と同様の4段階を用意した。
[4] L2S・L1S間の有意差は、「申し訳なく思った」については書き手との社会的距離にかかわらず確認されたが、「今後の行動に何かしら反映しようと思った」についてはCFが書いたメールにおいてのみ得られた。

参考文献

崔東花（2009）「不満表明とそれに対する応答―中国語母語話者と日本語母語話者を比較して」,『千葉大学社会文化科学研究科研究プロジェクト報告書』,千葉大学.
鄭賢熙（2005）「日韓両言語における「不満表明」に関する一考察－異文化による「もめごと」での行動及び言語表現を中心として」,『新潟大学国際センター紀要』第1号, 63-71.
朴承圓（2000）「不満表明表現」使用に関する研究―日本語母語話者・韓国人日本語学習者・韓国語母語話者の比較」,『言語科学論集』第4号, 51-62.
初鹿野阿れ・熊取谷哲夫・藤森弘子（1996）「不満表明ストラテジーの使用傾向－日本語母語話者と日本語学習者の比較－」,『日本語教育』88号, 128-139.
李善姫（2004）「韓国人日本語学習者の「不満表明」について」,『日本語教育』123号, 27-36.

Olshtain, E. & Weinbach, L. (1993) Interlanguage Features of the Speech Act of Complaining. In Kasper, G. & Blum-Kulka, S. [Eds.]. *Interlanguage Pragmatics.* Cary, NC, USA: Oxford University Press.

BATJ Journal No.17: pp.16-18
© 2016 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

批判的談話分析に基づく新聞記事の分析

小島恵里奈

MA in Applied Linguistics and Language Pedagogy (Obtained in December 2015)
School of Oriental and African Studies, University of London

1. はじめに

本研究の目的は、日本の大手新聞二紙（朝日新聞・読売新聞）のヘイトスピーチに関する記事を批判的談話分析（Critical Discourse Analysis: CDA）に基づく観点から分析することで、思想性（イデオロギー）がテクスト中にどのような形で埋め込まれているかを解明し、日本語教育読解活動におけるクリティカルリーディングの重要性を再確認する。同時に、分析結果を体系的に示すことでその能力を育成する上で一助となることを目指している。日本は民族的マイノリティ問題を抱えない単一民族・文化国家であるという認識が根強く浸透しているが、アイヌ人に対する人種差別（北海道庁 2013）や留学生を取り巻く問題（岩﨑 2013）など、現実にはマイノリティを取り巻く様々な問題が存在している。近年では、在日朝鮮人に対するヘイトスピーチが問題視され、各メディアによって広く報道された。日本は単一民族国家であるという神話がこれら問題の一因と推察されるが、メディアはこうした神話やステレオタイプ的思考の拡散を助長し、思考や解釈の枠組みの形成に重大な役割を有している。他方、メディアの報道は、記者や編集者の目に映った事実を特定の価値判断に基づいて再構築したものでもある。談話を社会的実践としての言語使用（Fairclogh & Wadak 1997）と捉え、社会の不平等、権力や支配等が談話においてどう表現されているか（Van Dijk 2001）を探求する CDA に基づき、潜在意識が言語使用にどう反映し、また言語によってどう再構築されているのかを明らかにする。

日本語教育の分野でも、テクストからの正確な情報の読み取りだけでなく、著者の意図や暗に示されたメッセージをも読み解くクリティカルな読解力を培うことの必要性が認識されつつあり（Kumagai & Iwasaki 2011）、本研究はそうした読解力養成の一助となるものと考える。

2. 分析

2.1 分析対象

発行部数の多さという共通点と支持するイデオロギーの違いという二つの観点に基づき、朝日新聞と読売新聞の二紙を取り上げ、在日朝鮮人に対するヘイトスピーチに関する記事を分析対象とした。対象記事は、朝日新聞オンラインデータベース「聞蔵」、読売新聞オンラインデータベース「ヨミダス歴史館」より検索キーワード「ヘイトスピーチ」で抽出された 2013 年 1 月 1 日から 2014 年 12 月 31 日までの全国紙・地方紙における報道、論説、社説である。分析対象記事数は、朝日新聞では 94、読売新聞は 27 であった。

2.2　分析方法

本研究の分析は二段階で行った。まずマクロレベルでメディアがどのように解釈の枠組みを構築するかを明らかにするため、ニュースの選択（カテゴリー・テーマ別の記事数）、引用（数・内容）、フレーム構成の三点から分析を行った。次にミクロレベルでは、在日特権を許さない市民の会（在特会）と京都朝鮮学園のヘイトスピーチをめぐる裁判の一連の記事を取り上げ、階層的クラスター分析を用いて記事中の単語の選択と共起関係を明らかにすることにより、記事中に埋め込まれているイデオロギーの表出を試みた。

3.　結果と考察

ニュース選択の分析では、第一に、記事数そのものに差があった。メディアも利益を追求する企業であり、扱われるトピックはそのメディアの主要な顧客の嗜好を反映することが指摘されている。つまりマイノリティの存在は、ニュース作成、解釈の枠組みを形成する段階において軽視されがちである。朝日は自社のイデオロギーを代弁する記事の選択が多く見られ、商品としてのニュースと顧客としての読者の関係性を表している。次に、引用は情報をより正当化する効果があり、マイノリティの意見はマジョリティのそれと比較して引用数に劣る点が先行研究によって指摘されているが、本調査ではその差はあまり見られなかった。しかしマイノリティの引用では感情的な内容が多く見られるのに対し、客観的知見を伝える専門家の意見引用は、朝日の一件を除き、すべてマジョリティ側からであった。フレーム構成の分析では、簡素化された二項対立はマイノリティを周縁者と位置づけたり、対立の強調により本質を覆い隠したりすることが指摘されている。ヘイトスピーチも「言論の自由 vs 法規制」「在特会 vs 京都朝鮮学校」等の構図をとる場合が多く、その発生原因をめぐる本質的な問題の提起はなされていない。語彙の選択では、言葉は個人のメンタルモデルの表象であり、その選択は談話中に隠されたイデオロギーが表面化する一つの局面（Van Dijk 1988）とされるが、両紙の頻出単語を比較した結果、顕著な違いは見られず、日本の報道の均質的側面が窺えた。しかしクラスター分析において、朝日では「ヘイトスピーチ」と「人種差別」という語の共起が強い一方、読売では「ヘイトスピーチ」と「違法性」が最も強く共起するという違いがみられ、朝日は人道的観点から、読売は法的観点からヘイトスピーチにアプローチしていることが推察できる。このように一見類似した報道でも、発信主体のイデオロギーが意識・無意識的に埋め込まれている可能性があり、テクスト読解過程においてそれらの批判的な気づきが重要となる。よって、教育の現場では、書き手は誰か、対象となる読み手は誰かといった視点、さらには使用される表現手段や論述構成にも注意を向けさせることで、クリティカルな読解力を養成することが求められる。

参考文献

岩﨑典子（2013）「留学前後の日本語学習者の日本観・日本語観：複文化複言語使用者として」,『お茶の水女子大学 比較日本学教育研究センター研究年報』9 号, 175-182.

北海道庁アイヌ政策推進室「平成 25 年　北海道アイヌ生活実態調査報告書」, 2016 年 4 月 18 日 http://www.pref.hokkaido.lg.jp/ks/ass/ainu_living_conditions_survey.pdf

Fairclough, N. & Wodak, R. (1997) Critical discourse analysis. In T. A. van Dijk (Ed.), *Introduction to discourse*

analysis, 258-284. London: Sage.

Kumagai, Y. & Iwasaki, N. (2011) What it means to read "critically" in a Japanese language classroom: Students' perspectives. *Critical Inquiries in Language Studies*, 8 (2), 125-152.

Van Dijk, T. A. (1988) *News as discourse*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Van Dijk, T. A. (2001) Critical Discourse Analysis. In D. Tannen, D. Schiffrin & H. Hamilton (Eds.), *Handbook of Discourse Analysis*, 352-371. Oxford: Blackwell.

Part III

Annual Conference Presentation Reports

Formal reports of the papers that were presented at the BATJ Annual Conference within the same academic year.

BATJ Journal No.17: pp.19-26
© 2016 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

学生の日本語力を向上させるために
教師はどのような支援ができるのだろうか

― 宿題と成績の相関関係 ―

ニューカッスル大学　ケーシー久美

1. 背景

本研究は 2012 年に筆者が行った宿題が及ぼす直接的且つ間接的効果を検証するための予備調査を発展させた実践研究である。研究目的は学生の日本語力を向上させるために教師がどのような支援ができるかを探求することである。本研究に先駆けて行われた予備調査は大学で行われていた成人向けの日本語初級コースの受講者を対象としたため、調査対象者数が少なく、調査期間も短かったので、自主学習の習慣が身に付いたという宿題の間接的効果を研究参加者自身が実感した以外に宿題の効果について明確な結論を導くことはできなかった。宿題については数々の先行研究がなされているが、調査対象、調査期間、調査内容、調査方法等の基本的な研究設定基準が多種多様で比較が困難なため、自己管理能力等の宿題の副次的効果は多くの研究で認められているものの（Corno & Xu 2004， Coutts 2004，Xu & Corno 1998）、現在も研究者たちの間で宿題の成績に及ぼす直接的効果について統一見解は得られていない（Cooper et al. 2006）。本実践研究では予備調査の経験を踏まえて研究対象をより標準化するために大学で日本語を主もしくは副専攻として学習している学生、つまり、入学前に一定の学力基準を満たした学生を研究対象者とした。また、現状を包括的に捉えるために混合研究法（Cohen et al. 2007）を採用し、まず調査対象である学生の入学前の外国語の学習経験の有無及び日本語を選択した動機についてアンケート調査を行った。次に量的調査を行い、宿題の提出率と成績の相関関係を検証した。最後に宿題の提出率が芳しくない学生を対象に半構造化インタビューを行い、毎週課せられる宿題についてどのような認識を持っているかを調査した。筆者はこれらの調査結果をもとに日本語力を向上するための対策を考案し、現在実践している。

2. 研究対象

2.1 研究対象者

日本語を主または副専攻として履修している 1 年生 25 人（内留学生 7 人）
日本学専攻：9 人、その他のプログラム：16 人

2.2　研究対象コース内容

コース：　日本語初級コース
授業時間：週 6 時間（2012/13）
教科書：　みんなの日本語初級 I 及び II シリーズ（35 課まで）
授業構成：文法及び会話 3 時間、聴解及び会話 1 時間、読解 1 時間、
　　ライティング（漢字及び作文）1 時間
授業進度：週 1～2 課（文法の難易度により 1 課に費やす授業時間を調整し、シラバスを設定）
宿 題：　みんなの日本語標準問題集、漢字、視写、音読

3.　調査方法

混合研究法（アンケート調査、量的調査、半構造的インタビュー）
1）アンケート調査　入学前の外国語の学習歴及び日本語を選択した動機を調査
2）量的調査　1 年間の宿題提出率と成績の相関関係を検証
3）半構造的インタビュー宿題の提出率が芳しくない学生 9 人を対象に宿題についてどのような認識を持っているかを調査

4.　調査結果

4.1　アンケート調査結果（23/25 人より回収）

<u>入学前の日本語学習歴</u>
教育機関で学んだ者：7 人
個人的に学んだ者：5 人

<u>日本語を専攻した動機</u>（複数回答含む）
1）日本文化に興味有：13 人
2）日本語に興味有：13 人
3）雇用機会：8 人
4）日本に行ったことがある：2 人
5）日本食：1 人

4.2　量的調査結果

宿題の提出率は一部[*1]を除き、成績に比例することが明確に示された。
- 既習者でも宿題提出率が低い学生の成績は悪化
- 外国語学習経験のない学生の成績は低迷

- 外国語学習経験者である留学生の宿題提出率は一人を除き[*2]、高く、成績も上位。
  英語が母国語でない学生は大学入学要件としてIELTS6.5 以上が求められる。

*1 宿題の練習問題を自力でやらずに、解答を写して提出した学生
*2 最終試験未受験

4.3 半構造的インタビュー結果（宿題の提出率が悪い学生 9 人対象）

1）日本語学習について
- 楽しい（8 人）
- 楽しい時もあるが、難しい時はストレスになることもある（1 人）

2）宿題の難易度
- 問題ない／少し難しい位の方がやる気が出る（7 人）
- 難しい（2 人）

3）宿題の量
- 適当、宿題をする習慣ができれば（日本学専攻）
- 多い、他の教科の課題もある（その他のプログラム）

4）宿題を定期的に提出しない理由
- やっているが、提出するのを忘れる（2 人）
- 提出期限*に間に合わないから出さない（2 人）
- 試験前に試験対策としてやる（2 人）
- 日本語の宿題よりも他に優先する／したいことがある（3 人）
- 宿題をするのに時間がかかる（1 人）
- 宿題と成績に相関関係はあまりない／あるかわからない（3 人）

* 宿題は毎週期限を設けてはいるが、教師が学習状況をモニターできるように遅れても提出するように伝えている。

5. 考察

アンケート調査の結果から研究参加者の約半数は日本語学習歴があり、約 3 分の 1 の学生は何らかの教育機関で日本語を学習したことがあるということが判明した。量的検査の結果から宿題提出率と成績の相関関係が立証された。従って日本語力を向上させるためには学生の宿題提出率を上げるための支援をしていく必要があることが明らかになった。より効果的な支援をしていくためには、まず、教師が学生の宿題に対する認識を正しく理解した上で、学生の学習状況を観察しながら、適切な対策を講じる必要があると考えられる。以下に上記の調査結果から得られた知見をまとめた。

1）**時間管理能力の欠落**

宿題をする時間を毎日の生活に組み込めない。もしくは組み込む必要性を感じていない。つまり、宿題を定期的にする習慣が必ずしも身についているわけではないということが示唆される。先行研究（McDermott et al. 1984， Coutts 2004，Bempechat 2004）よりこれには次の二つの潜在的な原因が考えられる。一つ目として自主学習の習慣を身に付ける時期に経済的理由等により落ち着いて宿題をする環境が整っていなかったことが挙げられる。二つ目は学校や教師、保護者、政府、国、時代によって宿題についての見解が異なるため、宿題をすることを継続的に奨励されなかった可能性もあるということである。宿題に関しては「家族団欒の時間を奪う」または「ストレスになる」等の否定的な見解もある。

時間管理能力が低く、宿題を溜めてしまっている学生は既習の文法項目や語彙が定着していないため、以前に授業で学習した内容を再度学習し直してから宿題をすることになり、授業直後に宿題をするよりも余計に時間がかかってしまう。そのため、現行の授業の準備や宿題をする時間が十分に取れず、いつまで経っても授業についていけないという悪循環にはまってしまう。Kohn（2006）の研究でも成績の芳しくない学生は好成績の学生よりも同じ宿題に費やす時間が長いという結果が報告されている。

2）**自己責任意識の欠落**

成績が低迷し、授業についていくのが困難になる原因は自分の自主学習不足によるものだという認識がない。つまり、現状を改善するためには自ら授業の予習である単語テストの準備をきちんと行い、授業の後に文法の授業の復習となる宿題をしなければならないという論理的思考ができない（Sezen & Bülbül 2011）。中には宿題の答え合わせや間違った解答の分析もせず、ただ宿題を提出するだけ、もしくは答えを写しているだけの学生もいる。これらの学生は教師が意図する宿題の意義を理解していないことが示唆される。

3）宿題に対し、**教師と学生には認識のずれ**がある

教師は学生により効率的かつ効果的に語彙や文法を定着させるために毎週宿題を出している。つまり、教師は授業内容を覚えている内に学生が宿題をした方が宿題に要する時間も少なくて済み、文法も定着すると考えている。また、語学は日々学習を積み重ねなければ身につかないというのは当然のことだと思っている。更に学生もそのような考えを共有していると思い込んでいる。一方、一部の学生は宿題を毎週提出しなければならない必要性を理解していない上に復習である宿題は試験前にまとめてやった方が記憶に残り、試験対策にもなって効果的だと思っている。先行研究（Joyce et al. 2002，Warton 2001）では学生が宿題の意義を理解していなければ、教師の期待する効果は得られないと報告されている。

4）本格的に**外国語学習をした経験が無い**
毎週、少しずつ単語や漢字や文法項目を覚え、練習を重ねない限り、語学は上達しないという概念がなく、語学の勉強の仕方もわからない。

5）**成績が悪くても、やる気が失われるわけではない**
成績が芳しくなくても、習ったことが自分の趣味・興味があることに生かせることで満足感を得ている（Knowles 1975）。

6. 学生を支援するために講じた対策

上記で得られた知見を踏まえて以下のような対策を講じた

1）自主学習を徹底させるために、授業の復習を兼ねて毎週行っていた文法テストを授業の準備のための単語テストや漢字テストと同様に継続評価テストの一つとし、最終成績に反映させることにした。これにより学習意欲が高まり、文法テストの準備となる宿題をする習慣が自然に身につくようになるのではないか（Cooper 1989b）。

2）宿題と成績の相関関係を認識させるために、宿題提出日と毎週行われるテストの結果を各自記録させ、自分の学習状況を客観的に見直す機会を与えた。Ramdass and Zimmerman （2011）の先行研究を参考にした。

3）時間管理能力を高め、語学の学習法を習得させるために、年度の初めに配布するモジュールハンドブックに毎週行われる単語テスト、文法テスト及び漢字テストのスケジュール及び宿題の詳細について明記し、学生が計画的に学習を進められるようにした（Knowles 1975，Ramdass & Zimmerman 2011）。また、日本語の学習法を授業中に具体的に説明すると共に学生が興味を持ちそうな自主学習用のリソースを授業や Blackboard で紹介することにした。

4）教師と学生の認識のずれを少なくし、学生の学習への自己責任意識を高めるために、宿題及び毎週行われる小テスト（単語テスト、文法テスト、漢字テスト）がどのような目的でシラバスに組み込まれているかを年度の最初に数回繰り返し説明することにした。学生により新しい環境への順応力に差があることを考慮し、数週間に渡って確認をするようにした。

5）語学の学習経験が乏しく、授業及び宿題のペースについていけない学生のために、定期的に個別指導をし、日本語学習に慣れるまで支援することにした。

6）日本語学習に慣れさせ、日本語の学習習慣を確立させるために、1 年生の授業時間を 6 時間から 8 時間に増やした。

7）日本語学習の楽しさ及び楽しみ方を学習者同士で共有し、やる気を高めるために、学生同士で日本語の学習法やリソースについて情報交換をする機会を設けることにした。

7. まとめ

先行研究では宿題と成績の相関関係については否定的な見解を示す研究者もいる（Gill & Schlossman 1996）が、本研究では宿題が成績に及ぼす正の影響が証明された。この調査結果により宿題提出を徹底させることが学生の日本語力の向上に直接繋がることが示唆された。しかし、その後の学生へのインタビューで宿題提出を徹底させることの難しさが露呈した。宿題を提出しない/できない理由の主要因としては学生の時間管理能力及び自己責任意識の欠落、そして宿題に対する教師と学生の認識のずれが挙げられる。認識のずれは学生の自主学習能力に対する教師の過信に起因する。本研究では、筆者である教師の思い込みによる宿題提出についての説明不足が、一部の学生に教師の意図する宿題の意義が共有されていないという事態を招いてしまった。宿題未提出のその他の原因としては大学入学前に外国語の学習法を習得していないことが挙げられる。筆者はこれらの知見をもとに自主学習を徹底するために前述した対策を講じ、現在実践中である。但し、調査結果に見られるように学生により専攻や最終目標が異なるため、日本語の学習に費やす時間または費やせる時間、或いは費やしたい時間も様々なので、全学生に宿題提出を徹底させるのは難しいと予想される。幸い、教師の予想に反して学生たちは成績が低迷しているからといって日本語学習に対してやる気を喪失してしまうわけではなく、習った日本語を自分の趣味や関心事、日本人留学生や友人との交流に活かすことにより満足感を得ているようなので、学生を支援していく上で成績だけでなく、このような点も考慮すべきだと考えられる。

8. 終わりに

本実践研究を実施ことにより新たに採用したコース内容を客観的に評価することができ、今後引き続きコース内容及び指導法を改善していく上で非常に参考になった。また、実践研究の利点として挙げられるように研究参加者全て、即ち教師及び学生双方が現状を省みて改善策を共に考える機会を持つことができたことは本校における日本語教育をより充実したものにしていく上で非常に有意義であった（Greenbank 2007）。

その上、学生たちに本研究への参加を呼びかけることにより、学習者に充実した学習環境を提供しようと努める教師の熱意も伝えることもできた。本研究に参加した学生たちは留学を終え、現在最終学年の上級または最上級コースで学習している。留学の主な目的であるコミュニケーション能力の向上については例年通り社交的な学生にかなり伸びが見られる。但し、それは日本語の基礎力を身につけてから留学した学生に限る。そうでなかった学生は留学中、積極的に日本語で話すことを躊躇し、帰国後も日本語で話すことに苦手意識があるようだ。このような例からも留学前に如何に日

本語の基礎力を身につけるかが重要であるかがわかる。1 年生の時に日本語の学習法を確立し、自主学習の習慣を身につけ、日本語の基礎力を固めることができれば、性格的な要因から多少の個人差はあるものの、留学中に日本語のコミュニケーション能力を飛躍的に向上させることが可能である。多くの教師が同様の経験をしていると思うが、1 年生で躓いてしまった学生が 2 年生で挽回したというケースはほとんどなく、語学の上達に関して言えば、3 年次の留学の機会を十分に活用できなくなってしまう。従って教師としてできることは学生の自主学習能力を過信せず、1 年生のうちに日本語の学習習慣が自然に身につくようなシラバスを組み、学生の学習状況を観察しながら必要な支援をしていくことが日本語力を着実に向上させる上で非常に重要ではないかと思われる （Knowles 1975）。

この実践研究は本学の初級コースを対象としたものなので、コース内容、受講者数、教師及び受講者が異なる他教育機関の日本語コースにおいてどの程度参考になるかは分からないが、日本語学習者の自己主導型学習能力の育成を支援し、日本語力を向上させる上で少しでも参考になれば幸いである。

追記

本実践研究についての論文にはデータ及びインタビューの内容及び全参考文献リストが含まれるので、閲覧をご希望される方は E メールでご連絡ください。kumi.casey@newcastle.ac.uk

参考文献

Bempechat, J. (2004) The Motivational Benefits of Homework: A Social-Cognitive Perspective. *Theory Into Practice*, 43(3), 189-196.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007) *Research Methods in Education*. 6th Edition, London: Routledge.

Cooper, H. (1989b) Synthesis of research on homework. *Educational Leadership*, 4, 85-91.

Cooper, H., Robinson, J. C. & Patall, E. A. (2006) Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research 1987-2003, *Review of Educational Research Spring 2006*, 76(1), 1-62.

Corno, L. & Xu, J. (2004) Homework as the job of childhood. *Theory Into Practice*, 43(3), 227-233.

Coutts, P.M. (2004) Meaning of homework and implications for practice. *Theory into Practice*, 43, 182-188.

Epstein, J. L. & Van Voorhis, F. L. (2001) More than minutes: teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-193.

Gill, B. P. & Schlossman, S. L. (1996) A sin against childhood: Progressive education and the crusade to abolish homework, 1897–1941. *American Journal of Education*, 105, 27-66.

Greenbank, P. (2007) 'Utilising collaborative form of educational action research: some reflections', *Journal of Further and Higher Education*, 31(2), 97-108.

Joyce, B. R., Calhoun, E. & Hopkins, D. (2002) *Models of learning: Tools for teaching*. Buckingham,

UK: Open University.

Knowles, M. S. (1975) *Self-Directed Learning. A guide for learners and teachers*, Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.

Kohn, A. (2006) Abusing research: The study of homework and other examples. *Phi Delta Kappan*, 8-22.

McDermott, R. P., Goldman, S. V. & Varenne, H. (1984) When school goes home: Some problems in the organization of homework. *Teachers College Record*, 85, 391-409.

Ramdass, D. & Zimmerman, B. J. (2011) Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Journal of Advanced Academics*, 22, 194-218.

Sezen, N. & Bülbül, A. (2011) A scale on logical thinking abilities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 2476-2480. doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.131.

Warton, P. M. (2001) The forgotten voices in homework: Views of Students, *Educational Psychologists*, 36 (3), 155-165. Routledge.

Xu, J. & Corno, L. (1998) Case studies of families doing third-grade homework, *Teachers College Record*, 100, 402-436.

BATJ Journal No.17: pp.27-34
© 2016 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

形式体言の文法の提言「機能語主義」からの脱却 ―「もの」の意義を題材に

石橋教行

はじめに

形式体言は日本語表現にあって話し手の事態認識、空間的・時間的指定、あるいは、様態把握や程度・数量的な認識を表現する際の要諦を占める重要な語類である。本報告は形式体言学習会（SIG）での学習の成果を踏まえつつ、「形式体言の文法」を豊かなものにしていくための提言を試みる。

1. 「もの」をめぐる問題の所在

1.1 辞書の記述の検討と課題

本報告の題材に、形式体言「もの」をとりあげよう。「もの」を含む諸表現は日本語教育・初級後半から中級にかけて重要な学習事項となっている。その一つ、文末に用いられることの多い「～もの-だ」（「～」は連体修飾部を示す表記として使用）の日本語教科書にあっての用法記述は、ほぼ次の『日本国語大辞典第二版』（小学館）の記述と重なるので、その用例とともに引用する。

もの-だ 解説・用例〔連語〕 （名詞「もの」に断定の助動詞「だ」の付いたもの）活用語の連体形を受け、強調の気持をこめる。

(1) 物事を客観的に説明し、一般的にそうである、という意を強調する。
*ブンとフン〔1970〕〈井上ひさし〉「個室にひとりぼっちでいると、とかく、気が晴れないものだ」

(2) 感慨をこめて物事を詠嘆的に述べる。
（イ）現在の事実や心境についていう場合。
*滑稽本・浮世床〔1813-23〕「あんまり夫婦中の能（いい）のもこまったものだ」
（ロ）過去の出来事や過去の習慣的なことなどを回想していう場合。
*彼の歩んだ道〔1965〕〈末川博〉「彼の父は〈略〉物心のついた彼にはあんな馬鹿なことはないといってさとしたものである」

(3) 希望の「たい」や様態の「そうだ」などを受けて、希望や推量の気持を強調する。
*黄表紙・高漫斉行脚日記〔1776〕「団子がくいたいものだ」
*雁〔1911-13〕〈森鴎外〉「お玉が尋ねて来さうなものだと、絶えずそればかり待ってゐる」

(4) 当然そうすべきである、または、そうしてはいけないという意を強調する。
*坊っちゃん〔1906〕〈夏目漱石〉「道中をしたら茶代をやるものだと聞いて居た」

(5)「...もないものだ」の形で、そのような事態は許しがたい、非常識なことだという話し

手の気持を強調する。「『あ忘れちゃった』もないものだ」
⑹ 疑問詞を添えて、「どうして…なぞするのか」という反語を表わす。

これを子細に見ると、上記の辞典の記述には次にあげるような問題があることに気がつく。

⑴ 「一般的にそうだ」という判断（汎称的真理）の由来は何か？
問題点 1 「ものだ」を用いないでも同様の意義が表現できる。
問題点 2 「ものだ」を用いて、汎称ではなく個別の事態を説明する場合がある。
⑵ 感慨・詠嘆の由来は何か？
問題点 1 感慨・詠嘆の気持ちは「ものだ」を外しても、「ものだ」以外の形式でも表すことができる。
問題点 2 評価の表現、強調の表現を外すと、感慨・詠嘆の気持ちが消える。
問題点 3 感傷的回顧は「ものだ」を外しても、「ものだ」以外の形式でも表現できる。
問題点 4 感傷的回顧は反復的に起こった事態に限らない。
⑶ 希望や推量の気持ちの「強調」の中身は何か?
問題点 希望や推量の気持ちの表現でも「ものだ」を用いると不適当な場合がある
⑷ 〈当為〉の意味の「強調」はどこから生じるか?
問題点 1 「ものだ」を用いないでも〈当為〉が表現できる。
問題点 2 上記（4）の例文は、（1）の［汎称的真理の表明］でもある。「行為」を解説部にとる汎称的真理表現の場合、［当為］の意義を担いやすい。

総じて、「～もの」それ自体には、汎称性の意義はなく、また、感慨・詠嘆の気持ち、感傷的回顧、希望・推量の気持ちなどの情意表現、当為などの働きかけ表現を「強調する」意義を認めることができない。辞典は文全体の表現意図と「もの」の担う意義を混同して扱っている。

2. 形式体言「もの」の意義の検討と「もの」を被修飾部とする体言節の統語構造

2.1 名詞「もの」の辞書的意義

以下に、日本国語大辞典の項目「物」および「者」を合わせて略記する（用例略）。
⑴ なんらか形をそなえた対象物一般
イ、形のある対象物 ロ、人 など
⑵ 個々の具体物から離れて抽象化された事柄、概念
イ、事物、事柄 ロ、事態、状況 ハ、場所（神社・仏閣） ニ、ことばや文字
ホ、悩み事 ヘ、道理、事の筋道 など
⑶ 抽象化した漠然とした事柄を、ある価値観を伴って指し示す
イ、一般的な・平均的なもの、一人前のもの ロ、重大事、変事 など
⑷ 用言の連体形を受けて、それを一つの概念として体言化する形式名詞

「もの」の意義は（1）に示される形を持った対象（物・人）、あるいはその抽象化した存在物一般にあることはよく知られているが、他方、(2)に示される意義があることは意外に知られていない。(2)の事態・状況の意義での用法は萬葉集はじめ、最古の文献から見られる。

2.2　連体修飾構造の種類と「もの」を主名詞とする体言節の種類わけ

連体修飾節は修飾部と被修飾部の意義的結合体である。にもかかわらず、形式体言の意義が抽象度が高いために、連体修飾部の意義と被修飾部の意義の結びつきが必ずしも自明ではないこと、通常、発話に際して自覚的注意が払われないで表出されること、意義が一意的ではなく複数の意義にまたがって了解される場合があることなどが、この構造の理解を難しくしている。

さて、奥津（1974）は、文の変形によって、被修飾名詞が修飾部に立つ叙述の内部に組み込むことができる連体修飾節を「同一名詞連体修飾構造」と名づけ、それができないタイプの修飾構造を「付加名詞連体修飾構造」と名づけた。そして、後者を、「同格名詞連体修飾」「部分同格名詞連体修飾」「相対名詞連体修飾」などに小分類した。形式体言節が後者の連体修飾構造を取る場合について、意義の結びつきをいかにとらえるかが問題を解く大きな鍵となる。

2.2.1　タイプ A　同一名詞連体修飾構造（装定の修飾、「内の連体（寺村）」）をとる名詞節

ここでタイプ A と呼ぶものは、連体修飾部が被修飾部の意義を限定し、それにいわば説明を加える構造のものである。このような構造にある場合、次の例にみられるように連体修飾部を一文に変形することができる。

形見の物　→　（その）物は形見だ。
公徳を知らぬ者　→　（その）者は公徳を知らぬ。

「もの」の意義は［対象物］を意味する場合が多いが、まれに、［事態進行］の意義で用いられる場合がある。

2.2.2　タイプ B　同格名詞連体修飾構造（内容修飾、「外の連体（寺村）」）をとる名詞節

ここでタイプ B と呼ぶものは、意義的には修飾部の叙述が被修飾部の内容を表現するタイプの修飾構造をとるものである。内容的等価にあるという点で、奥津は「同格」と呼んだ。

これを聞てぞ、とげなき物をばあへなしと言ひける（『竹取物語』、9C～10C）
　→　とげなき＝もの（事態、結末・なりゆき）
望のない事を悟ったものと見えて（『吾輩は猫である』）
　→　望のない事を悟った＝もの（事態、いきさつ）

タイプ B では、「もの」が 2.1 の（1）［対象物］を意味する場合はありえず、かならず、2.1 の(2)あるいは(4)の意義、つまり［事態進行］の意義をとる。

3.　「もの」を主名詞とする名詞節に判断辞が結びつく判断文（題述文）の検討

「もの」を主名詞とする連体修飾節に判断辞（だ・にちがいない・か・じゃない、など）が結びつく場合につき検討する。

【題目】-は	【解説部：叙述部＋もの】-だ。
この靴は、	きのう買ったものだ。
公徳を知らぬ奴は	困ったものだ。
道路（を歩くときのきまり）は	右側を歩くもの（＝きまり）だ。

3.1　同一名詞連体修飾構造（タイプ A）の場合「もの」: 受け皿名詞

このタイプの文の表現内容は、題目を設定し、その属性を述べる、あるいは特徴付けを行うことであり、修飾部の叙述内容が文の焦点となる情報である。したがって、「もの-だ」を取り払っても、通常文は成立するし、また、伝えるべき情報量は変わらない。

例：この靴は、母が昨日買ったものだ。

「もの」が体現しているのは「靴」であるが、この文にあって「もの」は［抽象的な存在対象物］とでもいうような意義で、叙述部（題目についての説明、特徴づけ）を引き受けて、名詞述語文（実体と実体を結ぶ文）としての体裁を整えている。その意味で、ここでの「もの」を〈受け皿名詞〉とよぶ。

3.1.1　題目に個別の対象物をとり、叙述部で解説的な意義を付与する用法

この用法では、「もの」に先立つ説明部分に文の情報の焦点が据えられている。（以下の①～⑰の用例は、前掲辞典用例からの再引用に加え、大坊勝次『大坊珈琲店』、井伏鱒二『多甚古村』、大道あや『へくそ花も花盛り』、有吉佐和子『日本の島々、昔と今』から引いた。ただし⑯のみ作例。古典例は全て小学館古典文学全集から採った。）

例①　壁上の間接照明は、一枚の写真を参考にした**もの**です。（大坊勝次『大坊珈琲店』）
　個別、実現、肯定。

例②　瓜食《うりは》めば　子ども思ほゆ　栗食《くりは》めば　まして偲《しの》はゆいづくより　来たりし**もの**そ　まなかひに　もとなかかりて　安眠《やすい》しなさぬ（萬葉集、八〇二）
　個別、実現、対象は人。ただし、題目を我が子ではなく、「子ども一般」と解釈すると、汎称の意味を帯びる。

3.1.2　題目に総称的な対象物をとり、解説部がそれを特徴づける用法

「もの」は叙述の受け皿。全体で、汎称的真理、世間的常識を表す文になる。叙述部に評価的価値をとると、情意表現になりやすい。叙述部に行為をとると、当為表現になりやすい。

例③　一杯のコーヒーの味わいは自ずとそう導かれる**もの**であるにしても。（大坊勝次『大坊珈琲店』）
　総称、非実現、肯定。対象は嗜好品が持つ味覚あるいは味。

例④　公徳を知らぬ奴ちゅうものは困った**もの**でして、…（井伏鱒二『多甚古村』）
　総称、非実現、肯定。対象は類型的人格、世間的道理（存在規定）を述べた文で、叙述部に評価的論評をとる場合が多い。

例⑤　あんまり夫婦仲が能（いい）のも困った**もの**だ。（『浮世床』19C・初）
　総称、非実現、肯定。「あきれ（感慨）」。例④は人が対象だが、例⑤は事態が対象。このように、事態を限定的に修飾する場合は事態の評価づけである場合が多い。

なお、［事態］の意義をとって、被修飾部に評価づけをとる用法は、形式体言「こと」の場合にも共通し、また、どちらも、文頭の位置にあって評釈成分に用いられる点も共通している。

「もの」の例：　夫婦仲が良すぎるのも困ったもので、…
「こと」の例：　困ったことに、…

両者の違いは、内容特性の選択にあっては、「もの」が総称的事態を選択する場合がほとんどであるのに対し、「こと」は個別的事態を選択するという点であり、また、「もの」の場合、話し手の事態に対する論評的態度を示すが、「こと」の場合は、話し手自身の個人的事情を示すことが多いという点である。

3.2　同格名詞連体修飾構造（タイプ B）の場合

同格名詞連体修飾も、奥津による命名である。同格連体名詞修飾にあっては、連体修飾部は主名詞と同格にたち、意味的には内容修飾となる。

　道路（を歩くとき）は右側を歩く（という）決まりだ。

ところで「もの」は古来、事態の成り行き、決まり・慣習、儀式・行事の意義で用いられてきた。そこでこの例文も、次のようにほぼ同義に書き換えができる。

　道路（を歩くとき）は右側を歩くものだ。

3.2.1　個別の事態を題目とし、「もの」＝客体的事態認識（解釈）で受ける用法

話し手が、事態を話し手の関わりのないところで生じる事態としてとらえたことを示す。過去に起きた事態の場合、事態解釈の意義となり、非実現の場合、当然の成り行き（主体の想定）を意味する。

例⑥　その家のお母さんは、（娘が「山のわこうさん（山猿の意）」という呼ばれたことは）ほめられた**もん**と思うて、…（喜んだ）。（大道あや『へくそ花も花盛り』）
個別、実現、肯定。主体（その家のお母さん）の事態に対する解釈を話し手が報告した文。

例⑦　そのとき私はなんだか物悲しい気持ちに近い興奮を覚え、思わず武者ぶるいをした**もの**だが、もう今ではそういう興奮を覚えなくなっている。（井伏鱒二『多甚古村』）
個別、実現、肯定。過去の出来事だが、懐古的な感傷や反復性は表現されていない。

例⑧　…、「よくこいで助かった**もん**ですなあ。すでに心臓がとまりかけとったですよ。…」（井伏鱒二『多甚古村』）
個別、実現、肯定。世間的道理が下敷きにあり、それに反する事態進行に直面したことの驚き・安心が重ねあわされる二重構造になっている。

例⑨　　…御身の化粧いといたくして、やがて泊まりなむ**もの**ぞとおぼして、歌読みくはへて、待ちていましたり。…（竹取物語）
個別、非実現（期待）。「もの」は（当然の）成り行き（主体の事態予測）を示す。

3.2.2　汎称的な事態を題目とし、「もの」＝さだめ、当然の成り行きで、解説部は、道理・きまり・世間的常識で受ける用法

題目は、世間的常識、きまり、さだめ、当然の成り行きなどであるが、通常表現されない。解説部だけの文の体裁をとることが多い。辞典用法（1）の用例（井上ひさし）はこれ。

例⑩　電話番号が一度で耳で覚えられる**もの**とでも思っているのかと呆れた。（有吉佐和子『日本の島々、昔と今』）
汎称、非実現。反語的表現。あきれ。

例⑪　…私は子ども心に「なんときれいな人がおるもんじゃ」思うて、おばさんたちをながめては、隣の母を見て〈あや、こりゃだめじゃ〉思うた**もん**です。（大道あや『へくそ花も花盛り』）
汎称、実現。「なんと」は強調表現。

3.2.3　回顧表現と一体になって、反復して起きた事態を述べる用法

題目に反復的事態をとる。「もの」は事態の成り行きを意味する。

例⑫　うちの前を通る川舟のことは最初にもちょっと話しましたが、かならず三、四そうがいっしょになってのぼりくだりした**もん**でした。（大道あや『へくそ花も花盛り』）
汎称、実現。もん＝事態のなりゆき。

例⑬　石垣島へ出かける時は、カツブシと鶏卵を土産に持っていった**もの**ですが、戦後はねえ、まだ少しは残っていたけど。（有吉佐和子『日本の島々、昔と今』）
汎称、実現。反復的事態。。

これを 3-2-1 例⑦「そのとき私はなんだか物悲しい気持ちに近い興奮を覚え、思わず武者ぶるいをしたものだが…」と比べよう。まず題目が個別的事態と反復的事態という点で異なってはいるが、共通点もある。それは、どちらの事態も話し手が事態の成り行きを左右できない、あるいはそれが問題にならないという点である。詠嘆や感傷は、そのような事態進行に向けられていると考えるべきである。この用法は新しく、近代に始まる。

3.3　残る問題

3.3.1 希望と推量の「強調」について

1.1 の（3）にみた希望の「-たい」推量の「-そうだ」という接辞に続く場合は、統語上、どのような構造になっているか検討する。

例⑭　団子がくいたい**もの**だ。（黄表紙・『高漫斉行脚日記』）
例⑮　お玉が尋ねて来さうな**もの**だと、絶えずそればかり待ってゐる。（森鴎外『雁』）

上記二例とも、「もの」の意義は対象物ではなく、事態と考えるべきである。つまり、「ものが食いたい」「ものが来そう」のような意味での同一名詞連体修飾にはない。例⑭は旅の途中で「団子が食えない」状況での発話である。つまり、「団子が食いたいけれど、食うに食えない状況だ。」という意味で、団子へのかつえ・欲求が強まるのである。例⑮では、「かばんが落ちそうだ」というような状況描写ではなく、「もうすぐお玉が来る、早く来ないか」と、成り行きを首を長くして待っている状況を述べたものである。ここでも、[話し手の外部に生じる客体的事態進行] という意義が確認できるが、であるからこそ、それぞれの気持ちが強まるのである。そこで「もの」を状況・事態と置き換えると、次のようになる。

例⑭’（実現困難だが）団子がくいたい事態だ。
例⑮’お玉が尋ねて来さうな状況だ。

3.3.2　当為表現について

当為は、聞き手目当ての働きかけである。たとえば、「宿題」という語だけであっても、親が子に宿題を迫る場面では、「宿題をする」という行為が聞き手に向かって表出されることで行為要求の意図が表明されるのであるが、だからといって「宿題」という語自体に当為の意義を見いだすことはできない。美しい青い月を見て「月！」と一言発したからといって、「月」という語に詠嘆の意義を認めることができないことと同じである。汎称的真理として行為規範を示した場合も、その真理判断自体に行為要求を認めることはできないと考えるべきで、その行為規範を聞き手に向かって述べ立てる行為（表出）が行為要求を意味するのである。なお、「行為＋ことだ」は個別の行為提示、「行為＋ものだ」は汎称的真理（規範）の提示という違いがある。なお、3.3.1、3.3.2 の用法は江戸時代に始まる。

4.　「もの」を含む他の形式の問題

4.1　「もの-で」「もの-なら」「もの-の」「もの-を」「もの-だ-から」等、接続助辞につづく場合

接続助辞は二種にわけるべき

（1）判断辞の接続形　「で」・「に」・「なら」および連体助辞起源の「の」
（2）接続助辞　格助辞起源「を」（間投助辞起源とも）・「が」、体言起源「から」、係助辞

起源「し」、形容詞複語尾起源「けれど（も）」

（1）は判断段階の表現、（2）は提出段階の表現。どの場合も、接続のはたらきは「で」「なら」「の」（判断辞の接続形とでも呼べるもの）、「を」「が」「から」（助辞の拡張的な用法から生じた接続助辞）が担っている。「もの」は叙述部に、［言語主体に左右できない事態認識］という枠組みを与えるはたらきをしている。このことから、たとえば「〜ものだから」が事情説明（言い訳）に多用される事情などが了解できよう。

（約束に遅れて）「途中でバスの事故があったものですから。」

4.2 いわゆる終助詞とされる「もの」について

例⑯ だって勉強嫌いなんだ**もん**。
例⑰ ナニサ隠すどこじゃアねへ、此容《このすがた》だ**ものを**、よくつもつて見るがいゝ。
（人情本『春色梅児誉美』）

接続助辞「ものを」が起源で、末尾の「を」の音が長音になったのち脱落し、さらに「もん」の形が生じた。言い切りではなく、試みれば文を続けることができる形式である点で、いわゆる「終助詞」とは異なる（つまり、「文を終わらせる助詞」とは言えない）。言いさしで、ことばが足りないという印象を与える。「もの」の意義は、［言語主体に左右できないという事態認識］を聞き手に向けて投げ出すという点に生きている。他方、これは用言の終止形に続く、つまり提出段階の表現であることから、形式体言に数えることはできない。接続助辞（「から」の類）と考えるのが妥当である。

参考文献

有吉佐和子（2009）『日本の島々、昔と今。』，岩波文庫.
井伏鱒二（1978）『多甚古村』，新潮文庫.
大野晋編（2011）『古典基礎語辞典』，角川学芸出版.
奥津敬一郎（1973）『生成日本文法論』，大修館書店.
佐久間鼎（1952）『現代日本語法の研究』，恒星社厚生閣.
阪倉篤義（1993）『日本語表現の流れ』，岩波セミナーブックス，岩波書店.
佐治圭三（1981）『日本語の文法の研究』，ひつじ書房.
大道あや（2004）『へくそ花も花盛り』，福音館文庫.
大坊勝次（2014）『大坊珈琲店』，誠文堂新光社.
三浦つとむ（1975）『日本語の文法』，勁草書房.
三上章（1953）『現代語法序説』，刀江書店.
森岡健二（2001）『要説日本文法体系論』，明治書院.

BATJ Journal No.17: pp.35-40
© 2016 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

中級日本語授業における産出活動の実践報告

― 批判的思考と日本語能力の育成としての成果 ―

オックスフォード・ブルックス大学　　石綿由美子

1. はじめに

本稿は筆者の所属大学で行われた中級日本語授業における産出活動の実践報告である。以前石綿（2014）で発表の活動を論理的構造で分析した結果様々な問題点が明らかとなったが、今回の活動計画はそれら問題点をどのように回避できるかという疑問が発端となり、活動の在り方を根本的に見直した。本稿では活動デザインにおいて何を目標にどう指導するか再確認し、そこから得られた教育目標・課題・学習目標・教授法の設定を報告し、活動の効果を検証する。

2. 産出活動について

2.1 教育目標 ― どのような能力の習得を目標にするのか

まず大学教育として何を目標に学ぶのかを確認したい。Mathieson（2015）は、21 世紀の高等教育の現状として学生の背景や能力に多様性が見られ、教師はそれに対応しなければならないと指摘しており、専門分野における様々な思考力、責任を持って行動する市民性、専門分野の学習から雇用され得る能力を育てることが必要だと述べている。しかし、Jones（2009）の調査では多岐の分野に渡って教師が学生に高次の能力を養成できていないと感じていることが明らかとなり、実際は試験や授業内容をカバーするだけの授業になっていることも予想される。このような事態の改善には、学生に大学が掲げている教育目標の Graduate attribute をはっきり示して、教育を受ける意義や到達点を理解させるべきだと主張されている（Mathieson 2015）。本学の Graduate attribute には Academic literacy、Critical self-awareness and personal literacy、Research literacy、Digital and information literacy、Active citizenship が掲げられている。

今回の中級日本語授業の産出活動のデザインにおいて、上記 Graduate attribute の中から以下 3 つに焦点を当て、この産出活動がどの教育目標の到達を目指すものかを明示し、教室活動の意義を促すこととした。まず、Academic Literacy の育成としてより高度な内容を扱う中級日本語の使用者になる、特に、考えを産出する能力の習得を目指すことである。Research Literacy の育成としては、課題に基づき現実にある情報を集め、自分の考えを主張するために整理し活用する能力を養うこととした。最後に Active Citizenship としては、社会の問題をどのように解決し行動できるかを考え、主張する能力の獲得を目標とすることにした。

2.2 教室活動としての課題 ― どんな課題に取り組むのか

前項のような教育目標を基に産出活動の具体的な課題を作文と発表とした。作文はある社会

的な議論において賛否両方の立場を概観し自分の意見を主張するもので、話題は学習者間の話し合いで動物園の是非に決まった。自分の意見と対立意見の根拠を述べ、対立意見を反論しながら、結論を導くという流れである。発表の課題では、現代の新しい商品や事象について長所と短所は何か、本来の目的は何でそれに反してどんな悪影響が出てしまったかを概観し、それを解決する対策を述べる。話題は学習者の自由で、問題解決の策を自分の意見として提案する。

2.3 学習目標 ― 具体的にどのような能力の習得を目標にするのか

授業での教授法を考える前に、どのような学習目標を設定するべきか。基本的にこのような課題は議論を構築することが要求されるが、議論の構築に大切な能力は批判的な思考が挙げられる。批判的思考（critical thinking）とは「根拠や説明を論理的に用いて結論や主張を導き出すこと、つまり議論においてその主張の意義や重要性を精査すること」で（Brink-Budgen 2010, Brown & Keeley 2007, 飯田・田林 2009）、高等教育でも批判的思考を積極的に指導するべきだと言われている。例えば、批判的思考のプロセスや必要とされる表現を指導したり、パラフレーズなどを用いて自分の理解を言語化する方法を教えたりすることが提案されている（The Higher Education Academy 2014）。当大学においても批判的思考は学習スキルの一つと位置づけられており、産出課題の指導において批判的思考の養成を具体的な学習項目として参考にするべきだと言える。そこで、今回は、①議論に必要な展開要素の理解と運用、②賛否の根拠や物事の長所と短所の有効な説明の仕方、③まとめとして要点を述べる方法、④意見を表明する際の日本語文末表現の理解と運用を設定した。

2.4 教授法 ― 教師はどのように教えるのか

以上のように教育目標の達成を目指す課題と具体的な学習目標が設定できた。では、どのように指導するかを高等教育と日本語教育の知見から考える。

まず高等教育研究の知見として、Marton and Soljo（1997）において学習者の学習アプローチは二つあることを説明している。一つは surface approach で課題を深く理解しようせず暗記や繰り返しなど簡単な認知活動によって完成させること、もう一つは deep approach でより高次の認知活動を行い、課題全体の把握や物事の関連性を積極的に理解しようとすることである。教育現場では後者を最大限に引き起こすべきだと言われている。また、学びの認知活動は、Bloom（1956）が知識、理解、応用、分析、評価、創造という階層化を提唱し、Biggs and Tang（2009）が SOLO taxonomy としてまとめている。この中の高度な認知活動を推奨することで、知的スキルやアカデミックな能力が養成されるとしている。加えて、Biggs and Tang（2009）では constructive alignment と呼ばれる、学習者に到達目標と評価方法を示し、必要な学習活動を適切に配置して教えることも提案されている。このような研究から、学習者が積極的に参加できる様々な活動を適切な配置で展開し、分析や評価、創造などの高次の認知活動を促すべきだと考えられる。

日本語教育の知見からは、石綿（2014）で学習者の発表の言語産出において問題提起が明確でない、意見が提起された課題に合致していない、意見の根拠や説明が弱いなどの問題点が明らかとなった。それらを回避することはもちろん、四技能の様々な下位活動を入れ、いろいろな話題の多様なインターアクションが不可欠であると考えられる。また、多くのインプットやモデルを提示して産出の促進を図ることも必要で（中川原 2011）、それぞれの下位活動には単

一の学習項目を含み、似た学習項目を持つ活動を複数回実施して、強化を図る指導が必要である。

3. 産出活動の実践

以上を踏まえて、次のような授業実践を行った。このクラスには学習者が 7 名おり、前・後期で各 12 週、週に2時間の授業を2回行っている。

表 1 で示す通り、作文の授業は 1 時間ずつ 2 回行った。両授業ともテキストを読み、設問に答える流れになっている。設問は内容理解の確認の他、先の学習項目を学ぶ形式である。一回目の授業の後、学習者に練習作文を書いてもらった。教師が添削した後、次の授業を行った。二回目の授業のテキストは、学習者の練習作文を複数組み合わせたものを使用した。この授業の後半では、最終課題の「動物園の是非」に関連し、現段階での考えや知識を共有し、日本語で表現できなかった語彙などを確認した。その後、最終課題の作文を書いて提出してもらった。

表 1：　作文課題のための授業

授業 1	授業 2
① 形態：読解 手順： 1. ある学生のタバコの是非についての作文を読む。 2. それぞれの設問に答える。 3. 学習者同士で確認し、正答とフィードバックを与える。 設問の内容： ・ 全体構造の把握 ・ 内容理解 ・ 段落内での構成把握―言い換え表現を見つける ・ 文法項目の理解―当為評価、価値判断を表すモダリティー表現 ・ 文法項目の理解―談話標識の理解 ② 授業後の課題： 制服の是非について作文を書く。	① 形態：読解 手順： 1. ある学生の制服の是非についての作文（学生が書いた作文で評価が高かったものを組み合わせて作成したもの）を読む。 2. それぞれの設問に答える。 3. 学習者同士で確認し、正答とフィードバックを与える。 設問内容： ・ 作文フォーマットや書き方の確認 ・ 内容理解 ・ 段落内のまとめ部分の理解 ・ 全体構造の把握 ② 形態：ディスカッション 手順：動物園に関する経験、動物愛護についての関心や興味、現段階での意見を共有する ③ 形態：語彙の確認 手順：ディスカッションで不明だった語彙の確認 ④ 授業後の課題： 動物園の是非について作文を書く。

表 2 では、各 4 時間を 3 回行った発表のための授業を示している。全てに共通して、前半はテーマに沿った視聴覚とやりとりを、後半はモデル発表を様々な技能に焦点を当てて理解する活動を行った。それぞれ学習項目が反映された指示や設問が設けられており、学習者が発表課題に取り組む際モデル発表の模倣以上に理解した技術を反映させることを目的としている。最終授業の最後には、様々な語の言い換えや前の文脈をパラフレーズする練習を行った。この次の週に最終課題として 5〜7 分の発表をしてもらった。

表 2：　発表課題のための授業

授業 1	授業 2	授業 3
① 形態：視聴解とやりとり 話題：伝統と革新 手順： 1. 新語彙の確認 2. ビデオを2本見て共通点を探る 3. 周りの継承されている伝統や文化を紹介し昔と今を比べる ② 形態：聴解と読解 話題：新しい食文化 手順： 1. 二つの発表を聞いて、どちらがいい議論かを考える 2. 良かった発表の前半部を読んで、設問に答える 3. 学習者同士で確認し、正答とフィードバックを与える 設問内容： ・様々な助詞の扱い ・意見や考えを表す複合文末表現 ・問題提起の仕方 ・後半部の内容理解(授業後)	① 形態：視聴解とやりとり 話題：新しいテクノロジー 手順： 1. アプリの名前から内容を予想 2. 新語彙の確認 3. 説明ビデオを見て内容理解 4. アプリの説明文の穴埋め 5. 自分が好きなアプリの紹介 ② 形態：視聴解と読解 話題：電子タバコ 手順： 1. 新語彙の確認 2. 順不同になった発表を聞いて正しい順番にする 3. 正しい順番の発表を読んで設問に答える 4. 学習者同士で確認し、正答とフィードバックを与える 設問内容： ・様々な文末表現 ・モダリティーの正しい意味理解 ・問題提起の翻訳	① 形態：やりとり 話題：外見、見た目 手順：写真を見ながら質問に答えるディスカッション ② 形態：聴解と読解 話題：美容整形 手順： 1. 新語彙の確認 2. 発表を聞いて、内容理解の設問に答える 3. 発表スライドを見て、まとめ部分の正誤判断 4. 発表を読んで内容理解 ③ 形態：言い換えの設問 手順： 1. 言い換えを学ぶ設問に答える 2. 学習者同士で確認し、正答とフィードバックを与える 設問内容： ・多様な語彙と文型で同じ内容を示せることの理解 ・前出の内容の言い換えの仕方 ④次の授業での課題 発表をする

4. 学習者の産出の分析

これら産出活動における学習目標の達成を、作文と発表の分析から検証したい。分析はそれぞれの学習項目が理解され適切に運用されたかどうか質的に検証する。

「①議論における必要な要素の理解と運用」を見るために、段落やスライドなどで区切られ

た単位を議論に必要な要素として判断し、作文では「導入・自分の意見・対立意見・反論・結論」が、発表では「導入・長所・短所・対策・結論」が含まれているかを確認した。作文では全学習者において必要な要素で構成されていることが確認できたが、発表においては「対策」が述べられていないものと内容の重複があるものがあった。

「②賛否の根拠や物事の長所と短所を述べること」についてはそれぞれの説明箇所をアイデアユニット（邑本 1992）と呼ばれる考えの最小単位に分け、関係性を分析した。その結果、作文では賛否の両立場に複数の妥当な根拠を挙げているものが、発表では長所と短所の両方に複数の妥当な項目を挙げているものがあった。例えばある作文は、動物の飼育環境の悪さを挙げて動物園反対の立場を示しながらも、研究や教育というメリットを述べ、最終的に飼育環境を改善しサファリパークや保護区の提案をしている。このように弁証法を使って、対立意見の根拠を理解し解決策を改善して示している。また、ある発表では、複数の短所を挙げ、各々に対策を挙げているものもあった。しかし、作文における賛否の根拠と発表における長短所が具体的な説明や例だけになっていたり、それぞれの単位が不均衡なものや、反論や対策が前の文脈の一部しか解決されていなかったりするものがあった。例えば、ある発表ではソーシャルネットワーキングサービスの負の利用として犯罪の計画への使用、個人情報の不正使用、不正確な情報の拡散を挙げているが、対策は個人情報を公表しない、大切な情報は信頼できる情報源で調べるという 2 点で、全ての文脈を踏まえて議論を展開することに配慮されていなかった。加えて、ある作文では、自分の意見を優位度で上位にすることで反論しているものも見られた。

「③まとめとして要点を述べる方法」については、それぞれの段落や区切りの最後でどのように要点を表示しているかを分析した。その結果、作文では根拠を説明した後、発表では長所と短所を説明した後に、その要点を高次の意味の語でまとめて表現したり、別の言葉で的確に表現したりするものが見られた。例えば、ある発表ではフェイスブックの問題をだれでも見ることができる、いじめに使われる、長い時間を過ごしてしまうという 3 点を挙げ、このまとめとして、「このように何でもアップロードし、時間を浪費し、上手に使わないとき、とても危ないになると言えるでしょう」とまとめており、文法の改善は必要ではあるが形式的には要点を示していると言える。その反面、要点の表示自体がないもの、文を短くして繰り返すだけや指示詞だけで表現しているもの、要点が部分的になっているものが観察された。

「④意見を表明する際の日本語文末表現」としては、日本語の正確さが低い 2 名を除いて分析した結果、全体的に主要な意見を「～べきだ（と思う）」を使って表現している。しかし、詳しい説明においては「～かもしれません」「～でしょう」「～だろうと思います」等を使って推測や何かが起こる可能性を的確に表すことが難しかったり、「～するようにしなければならない」のような自分達の行動の心がけを提案する際の文末表現が不正確だったりした。

以上を達成が困難だった点からまとめると、議論の組み立てでは様々な話題において必要な要素を選択し関係性を理解することが大切である。賛否や長短所を述べる際もそれぞれの単位の関係性を比較して理解し具体性を統一させることが必要であり、反論や対策の産出は、前の文脈を理解して論理的な内容を挙げることが求められる。概念を示す語彙や表現の幅を広げることも不可欠で、要点を表示する一般的且つ包括的な語彙や表現の幅を広げたり、意見を詳細に説明する時に使われる複数の文末表現の差異を理解したりする必要がある。

5. 考察と今後の課題

以上のように、分析から様々な特徴が観察された。今回の結果は、学習項目の達成が見られ

た学習者も見られなかった学習者もあり、できた箇所できない箇所が複雑に絡み合った結果となったため、簡単に一般化することはできない。しかし、日本語の正確さで上位群と下位群に分けてみると、上位群は議論の展開で細かい点に配慮できなかった不十分さは残るが、基本的な議論の組み立てができ、ある程度批判的思考が運用できたのではないかと考えられる。一方で下位群は、根本的な議論の組み立てに問題があり、抽象化できない箇所が多く見られた。活動を重ねても大きく向上しなかったため、中級クラスにおいて日本語力が著しく低い学習者は批判的思考と日本語能力向上の相互作用を実現することはできなかったと言える。

しかしながら、完璧ではないが授業で意図された学習項目を吸収し、議論の全体を把握して、必要な事実とアイデアを論理的に日本語で組み立てられた学習者がいたことは、批判的思考を利用した議論展開と日本語産出能力の向上に、ある程度の成果が得られたと言えるのではないか。また、学習者の授業アンケートでも学びの実感と自信の向上についての感想があり、日本語授業が高等教育の一部として、教育目標・課題・学習目標・教授法に明確な関連を持たせ、それを示して指導することの重要性が示唆できる。

今後の課題としては、今回の分析は主観的な部分が多く全体の傾向を見るのが難しかったため、今後は焦点を絞って信頼性のある指標で分析したり学習者のインタビュー調査を行ったりする必要がある。加えて、今回の実践で明らかになった知見を基に更なる授業改善を行いたい。

参考文献

飯田未希・ 田林葉（2009）「英語アブストラクト・ライティングと論理的思考－立命館大学政策科学部の教育実践から－」,『政策科学』17-1, 1-17, 立命館大学.

石綿由美子（2014）「大学生日本語学習者の意見表明型口頭発表における問題点－論理展開と主張の説得力に焦点を当てて－」, *BATJ Journal*, No.15, 14-19, The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language.

邑本俊亮（1992）「要約文章の多様性－予約産出方略と要約文章の良さについての検討－」,『教育心理学研究』40 (2), 213-223, 日本教育心理学会.

中川原 直央都（2011）「タスク学習における説明と実演がもたらす生徒の言語使用への効果」,『岩手大学英語教育論集』第 13 号, 1-17.

Biggs, J. & Tang, C. (2011) *Teaching for Quality Learning at University Fourth Edition*. Maidenhead: Open University Press.

Bloom, B. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David Mackay.

Browne, M.N. & Keeley, S.M. (2007) *Asking the Right Questions –A Guide to Critical Thinking–*. Eighth Edition, New Jersey: Pearson Education.

Jones, A. (2009) Generic attributes as espoused theory: the importance of context. *Higher Education*,New York: Springer.

Mathieson, S. (2015) Student learning. In H. Fry, S. Ketteridge & S. Marshall (Eds.), *A Handbook For Teaching & Learning In Higher Education,* 63-79, Abingdon: Routledge.

Marton, F. & Saljo, R. (1984) Approaches to learning. In: F. Marton et al. (Eds.), *The Experience of Learning*, Edinburgh: Scottish Academic Press, 36-55.

The Higher Education Academy. (2014) Critical Thinking. Retrieved August 15, 2015, from

https://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/internationalisation/ISL_Critical_Thinking,
Van den Brink-Budgen, R. (2010) *Critical Thinking for Students*. Oxford: How To Books.

BATJ Journal No.17: pp.41-46
© 2016 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

グループワークによる受身文の多言語対照アプローチの役割

山形大学　　黒沢晶子

1. はじめに

1.1 受影受動文と主観性

本稿は、日本の大学の「日本語教育入門」という授業で、日本語母語話者と他の言語母語話者（全体の約4割）がグループワークで互いの言語を対照することによって、参加者の母語における受身文の共通点と相違点を発見していく活動の報告である。対象とした受身文のタイプは、ある出来事から主体が何らかの影響を受ける事態を表す「**受影受動文**」（益岡 1987, 1991:106）であり、そのうちでも特に「**持ち主の受身**」に焦点を当てている。

日本語教育でまず教えられているのは、受影受動文であり、「直接受身」「持ち主の受身」「第三者の受身（間接受身）」は、益岡の分類では、次のように位置づけられている。

A 受影受動文

(1)　私はそのことで親に叱られた。　　直接受身

(2)　太郎は電車の中で隣の人に足を踏まれた。　　持ち主の受身：より間接的

(3)　鈴木さんは、部下に突然辞められた。　　第三者の受身：さらに間接的

B 属性叙述受動文　(4)　XはYに含まれる。　　動詞の状態化

C 降格受動文　(5)　答案用紙が回収された。　　動作主背景化

Aは、いずれも主体が出来事から何らかの影響を受ける点で共通するが、その影響は、(1)が最も直接的であり、(2)でより間接的に、(3)でさらに間接的になる。これに対して、Bでは動詞が属性を叙述するために使われて他動性を失っており、Cでは動作主が明示されないという特徴を持つが、ともにAと異なり、中立的な立場から事態が描写されている。受影受動文は、主体の側から当該の事象を描くという意味において、**主観的**な表現である（益岡 1991: 110）。本稿で扱った受身文は、すべて(1)(2)相当の主観的な受影受動文である。

1.2 なぜ日本語には受身が多いのか

本稿では、同じ出来事を言語によってどのように叙述するかということに注目している。この側面の先行研究に、言語類型論の観点から主観性と受動表現の相関を探ったパルデシ他（2006）、堀江他（2009）がある。いずれも日・英・韓・中・マラーティーの各言語ごとの違いを『窓ぎわのトットちゃん』などの対訳（パラレル）コーパスの対照によって示したケース・スタディである。同じ事態を叙述するのに、受身が日本語で最も多用されており、日本語は**事態の捉え方に主観性**の度合いがより高く、受影の有無にかかわらず、**語り手もしくは語り手が共感する人物の視点から**事態を眺め、把握し、描写する傾向が他の言語より強いとしている。例えば、次の例は受影なしだが、日本語では「トットちゃん（語り手）」の視点から受身を用いて出来事が語られる。

(6) トットちゃんは、校長先生に連れられて、みんなが、お弁当を食べるところを、見に行くことになった。(『窓ぎわのトットちゃん』)
一方、英語訳では、動作の仕手(校長先生)の視点から、'The headmaster took Totto-chan to see where the children had lunch.'のように事態を能動文で叙述している。他の 3 言語も同様である。

同時にパルデシ他(2006)、堀江他(2009)は、複文において日本語は**主題の一貫性**を実現する手段として、受動表現が使用される傾向が顕著に見られることも指摘している。

2. 「日本語教育入門」の授業で行ったグループワークの方法

「日本語教育入門」の授業には各学期 40-50 名の学生が参加し、日本語母語話者と他の言語母語話者の割合は、ほぼ 6:4 である。日本語教育文法で受身表現を採り上げる授業に入る前に、日本語および他の言語母語話者がペアまたはグループで、互いの言語を対照する活動を行う。まず、絵に表された出来事を自分の体験として、家族や友人に母語でどのように伝えるかを書く。次に、他言語話者と組んで、母語の意味や構造を説明し、どの点が異なるかを話し合う。最後に、いくつかのグループが発表を行い、対照結果をクラス全体で共有する。

絵は『みんなの日本語初級 I』と *Situational Functional Japanese* で使われているものを用いた。日本語で直接受身の練習を意図しているもの 2, 持ち主の受身の練習を意図しているもの 5 である。本グループワークは、この活動を通して参加者が母語と他言語との相違点に気付くことを意図している。本稿では、参加者が書いた文を直接受身、持ち主の受身、能動文のどれであるかによって分類し、2012-2014 年度の 3 学期分を集計した。

なお、日本語以外の言語には、中国語、韓国語、タイ語、オランダ語、フィンランド語などが含まれるが、本稿では一定の数以上の話者がいる言語として、中国語と韓国語を採り上げる。また、これとは別に日本語の授業でとった学習者の母語データの中から、英語の例を参照する。韓国語の受身表現は、動詞によって取り得る形がさまざまであるが、本稿では、生越(2014)で受身形としているものを基準とした。データ中、自動詞など受身以外の表現を使ったもの(例:자동차에 부딪쳤다 '車にぶつかった')、持ち主の受身に関しては、持ち物が文に含まれていないもの(例:カンニングされた)や助詞が省かれたもの(例:かばん盗まれちゃった)、および無回答のものは図に示していないため、各図の合計回答数は同じではない。なお、3 節では、中国語表記は、簡体字・繁体字とも日本語の字体に置き換えてある。

3. 結果と考察

3.1 結果 1　日本語:直接受身、中韓:能動態も

図 1・図 2 に直接受身になり得る出来事の結果を示す。日本語では、ほとんど直接受身で表現されたが、中韓では能動態も使われていることがわかる。中国語では、(7a) (8a)のように、介詞「被」によって動作主「車」「嗎嗎(お母さん)」が示され、動詞の形を変えることなく受動態が表現されている。同時に(8b)のような能動態も使われる。

(7) a. 被車軋了。　　(直接受身)　'車に轢かれた'
　　b. 자동차에 깔렸다.　　(直接受身)　'自動車に轢かれた'
(8) a. 被嗎嗎罵了。　　(直接受身)　'お母さんに叱られた'
　　b. 嗎嗎対我発火了。　　(能動態)　'お母さんが私に対して怒った'

英語はインターネット上では直接受身のほうが高頻度で、学生が書いたものも直接受身だった。

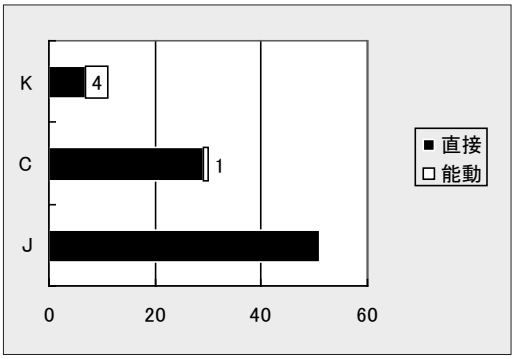


図 1：車にひかれた

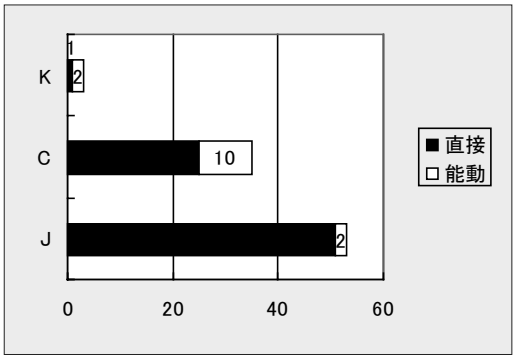


図 2：お母さんに叱られた

3.2　結果 2　日本語：持ち主の受身、中：直接受身・能動態も、韓英：能動態

英語、中国語、韓国語にも語順等から見て「持ち主の受身」に対応する構文がある。また、同じ出来事を表現する方法として、直接受身文、能動文が考えられる。

(9)　持ち主の受身（相当）

a. 足を踏まれた。　　b. I got my foot stepped on.　　c. 我被前面的人踩到了脚.

d. 스모선수에게 발을 밟혔다.　‘相撲取りに足を踏まれた’　　（踩：踏む）

(10) 直接受身

#a. 僕の足が踏まれた。　　b. My foot was stepped on.　　c.我的脚被前面的人踩了.

#d. 내 발이 스모선수에게 밟혔다.　‘僕の足が相撲取りに踏まれた’

(11) 能動文

#a. 男の人が僕の足を踏んだ。　b. A heavy guy stepped on my foot.　c. 前面的人踩了我的脚.

d. 스모선수가 내 발을 밟았다.　‘相撲取りが僕の足を踏んだ’

実際に参加者が書いた文のタイプ別頻度は、図 3-6 に示す通りである。「蚊に手を刺された」は「手」を表現しないものが過半数を占めたため、含めていない。英語は、「足を踏まれる」に関しては上のすべての例が実際にインターネット上に見られるが、能動態の頻度が圧倒的に高く、授業で英語母語話者が書いた文も能動態だった。他の 3 例も概ね同様である。

日本語では、「足を踏まれた」「かばんを盗られた」「答案を見られた」は、ほとんどがこの持ち主の受身の形をとり、直接受身は極めて少なく、能動態は 1 件もない。日本語では、持ち主と持ち物が分離可能なら、「山田の子供が誘拐された」という直接受身も成り立つが、分離不可能な身体の一部の場合、直接受身は「# 太郎の頭が殴られた」のように容認度が低くなるとされる（近藤 2008：43）。図 3-5 を見ると、「持ち物」が分離不可能な身体の一部の場合だけでなく、「かばん」「答案」のように分離可能な持ち物であっても「持ち主の受身」が多く用いられている。だが、すべてが同等なのではなく、階層があるようだ。「皿を割られた」に対しては、「さっき弟、皿割っちゃってさー」のように能動文が全体の 4 割以上あった。それは、20 歳前後の参加者にとって、大切な皿を割られたことによって生じる心情よりも、家庭で起きた小事件を語るという捉え方のほうが身近で容易に想像できるからかもしれない。

これに対して、中国語では分離の可否に関わらず、直接受身は自然であるという（張2014: 56-57）。そのことが母語話者の作った文からも確認できる。身体の一部「足」の場合は、持ち主の受身（15件）と直接受身（14件）がほぼ均等に使われ、能動態は8件である。

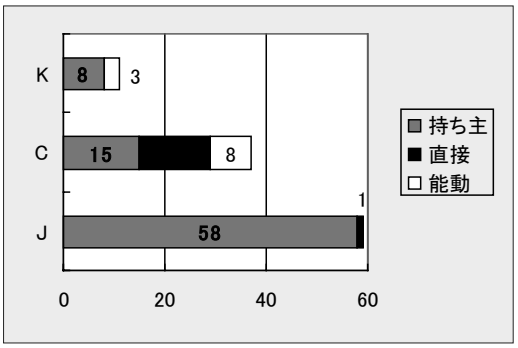


図3：足を踏まれた

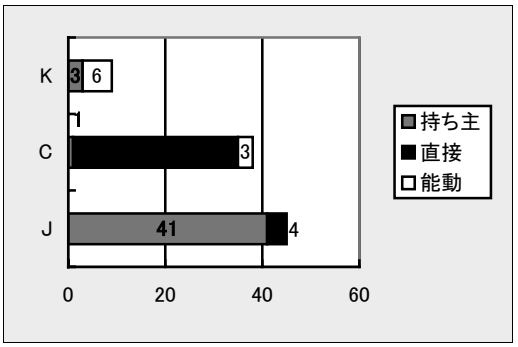


図4：かばんを盗られた

（12）a. 我被相撲選手踩了脚。 ‘私は相撲取りに足を踏まれた’（踩：踏む）
b. 脚被踩了。 ‘足が踏まれた’
c. 前面的人踩了我的脚 ‘前の人が私の足を踏んだ’

だが、分離可能な物になると、「包被（小偷）偷了 ‘かばんが泥棒に盗まれた’」「答案被偷看了 ‘答案が盗み見られた’」のような直接受身のほうがはるかによく使われる。皿の例で直接受身と能動文とが半々になる点は、日本語の持ち主の受身と能動文の関係に似ている。

韓国語に直接受身の例はなかった。日本語と異なるのは「도둑이 가방을 훔쳐갔다. ‘泥棒がかばんを盗っていった’」「친구가 내 시험지를 훔쳐봤다. ‘友達が私の答案を盗み見た’」「아기가 접시를 깨뜨렸다. ‘子供がお皿を割った’」等、能動文が目立つことである。形態と受影性との限定的つながり（李1979，白2011ほか）から持ち主の受身は制限されるという。

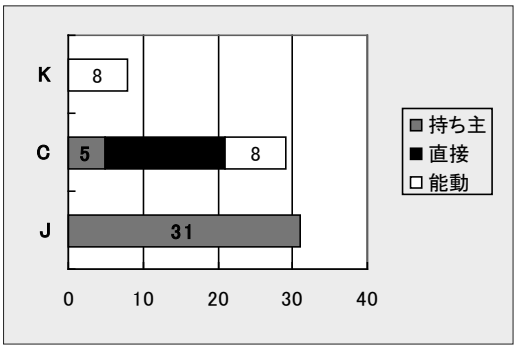


図5：答案を見られた

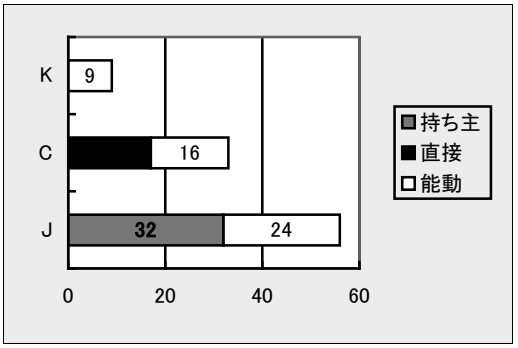


図6：お皿を割られた

このように、同じできごとを描写するのに、中国語では、直接受身、能動態も自由に使え、韓国語では持ち主の受身が制限を受け、能動文が多いのに対し、日本語では持ち主の受身が広く使われる。日本語に持ち主の受身が多い理由も、それが受影者を主体としていることから見

て、やはり語り手の視点から我が身に起きた出来事を語る主観性の高さだと言えるであろう。

4. 協働学習による対照文法アプローチの効果

本授業では、授業後に参加者が面白いと思った点、疑問点などについて、ひとことコメントを書く。「足を踏まれた」に関しては次のようなものがあった。(J:日本語、C:中国語母語話者)

J　中国語は受け身になる対象を主語にできるという点がおもしろかった。
J　中国語と日本語の構造の違いがおもしろかった。「脚」という漢字を前に置くか後ろに置くかは決まりがないと言っていたので、日本語より自由な言語だと思った。
C　今までずっと中国の考え方で「足が」と「足を」両方を適当に使っていた。
C　持ち主の受け身を「私の足」にすると不自然だということが分かった。前に日本語を勉強した時、この点はあまり注意しなかった。

また、グループワーク、言語対照アプローチについては、以下のようなものがあった。

J　グループワークはいつも楽しかった。日本語の学習者がいるおかげで、なぜ誤用がおきるのかと立ち止まって考えることができ、外国語と日本語の組み立て方の違いを意識できた。
J　留学生の方からの質問にも、どう言ったら伝わりやすいかな、と考えながら、受け答えをしました。
C　日本人は受身をよく使っているという気がします。同じ表現だったら、中国語では、「受身」も使うし、「受身」じゃなくても使います。
C　中国語が母語で、日本語を勉強しているけど、今回の授業と同じような対比は初めてだった。面白かった。

この協働学習の効果としては、次のような点が挙げられる。参加者が自ら母語を説明し、他言語話者の説明を聞いて違いを発見する過程で、自分の思い込み・思い違いに気づくこと、日本語と他言語の構造が意識化されること、そして、母語話者が非母語話者を助けるのでなく、対等に交流する協働学習であることである。母語の異なる参加者たちが異なる母語を活かし、対照するという手法をとることによって、互いの学習に大きく貢献できるものであると言える。

参考文献

李文子（1979）「朝鮮語の受身と日本語の受身（その 1)」,『朝鮮学報』91，15-31.

生越直樹（2014）「態（ボイス)」,『日本語ライブラリー　韓国語と日本語』沖森卓也・曺喜澈編著，朝倉書店，51-58.

近藤安月子（2008）『日本語教師を目指す人のための日本語学入門』，研究社

張勤（2014）「態（ボイス)」,『日本語ライブラリー　中国語と日本語』沖森卓也・蘇紅編著，朝倉書店，54-62.

パルデシ　プラシャント・李清梅・堀江薫（2006）「主観性のタイポロジー　－日・英・韓・中・マラーティー語における受動表現の対照を通して」,『月刊言語』35-6，76-83.

白明学（2011）「受身形式の多様性と構文的特徴」,『名古屋大学文学部研究論集』57-5，69-82.

堀江薫 ・パルデシ　プラシャント（2009）『言語のタイポロジー　－認知類型論のアプローチ』第 4 章，研究社，185-211.

益岡隆志（1991）「受動表現と主観性」,『日本語のヴォイスと他動性』仁田義雄編, くろしお出版, 105-121.

BATJ Journal No.17: pp.47-52
© 2016 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

Key Stage 2（7-11 歳）の児童の多様性に応じた日本語教育

― その論拠と導入方法 ―

ルートン・シックス・フォーム・カレッジ　　セレダーリンリー・マリーナ

1. はじめに

小学校で教える日本語教師は、学習の個人差や特性の多様な児童 30 人から成り立つクラスという集団のなかで、個々の児童の学習ニーズに応じて効果的に日本語を指導することが求められている。しかし、Dornyei and Skehan（2003）が指摘しているように、外国語教材のほとんど理想的な学習者を対象に作成されており、それをいかにして実際の外国語教室における学習者一人一人の個人差や特性に応じた指導をしていくかが課題である。そこで本研究では Key Stage 2（以下 KS2）の日本語教師を対象に、日本語教室における児童の多様さと個人差に応じた効果的な指導のために「Differentiated instruction: DI（児童の多様性に応じた指導）」（以下「DI」）の枠組みを提言することを目的とする。

2. 本研究の背景と構想

Tomlinson が提唱した「DI」理論は初等教育をはじめ、米国の様々な教育セッティングの中で取り入れている姿が見られ、その実践に関する報告及び発表が多くなされてきた。また、米国で誕生した「DI」理論は国境を越えて、カナダ、台湾、日本などで研究のテーマとして取り上げられつつあり、学習者の多様さと個人差に応じた効果的な指導法として評価されている。しかしながら、外国語教室における「DI」応用に関する先行研究（Theisen 2002，Blaz 2006，Liu 2008，Kataoka 2012，C.W. Chien 2012，伊藤 2013，C.W. Chien 2013）はわずかで、管見の限り、中高等教育に留まっていると言える。

本研究では、これまでの「DI」実践報告を踏まえた上で、(1) 児童の発達及び学習の研究、(2)「DI」理論、(3) ナショナル・カリキュラムで発表された外国語教育の達成すべき基準及び日本語教材、という三つの多面的な分析をもとに、①小学校日本語教育においてはどうして「DI」が必要なのか、②「DI」とは何か、③どのように「DI」概念を小学校日本語教育に応用できるのか、を探求する。

3. 生徒の多様さに応じた指導の必要性

まず、生徒の多様さに応じた指導の必要性に関しては、子供の発達の特徴という観点から述べていく。児童の発達及び学習の研究（Vygotsky 1962, Piaget 1970, Bredekamp & Copple 1997, McDevitt & Omrond 2004）の分析結果から、子供の発達は子供が自らの経験を基にして、周囲の環境に働きかけ、環境との相互作用を通じ、豊かな心情、意欲、態度を基にして、新たな能力を獲得する過程であることが分かる。子供の周囲環境への働きかけ及び環境との相互作用は

遊びの形を取るとみなされている。また、子供の成長には身体的発達、情緒的発達、知的発達及び社会性の発達というさまざまな側面があり、その側面は相互に関連を有しながら総合的に発達するが、その発達を支える学び方にも学習のペースにも個人差があると指摘されている。さらに、子供の発達の可能性を最大限に引き出すためには、子供の発達状況を的確に把握し、その発達段階に相応しい指導を工夫するべきであるという一致した見解もあると言える。

児童の発達及び学習の研究の知見を踏まえた上で、学童期（7-11 歳）の発達段階の主な特徴に関して、特に日本語指導の際に重視すべきものとしては、微細運動機能、集中力の持続時間、好まれる学習スタイルが取り上げられる。微細運動機能とは、手先を使って物を操作することを意味する。日本語指導の場合、微細運動機能障害のみではなく、動作経験の少なさを背景に微細運動機能の獲得が遅れている生徒は書字学習の困難をはじめ、その後の作文などの表現活動に苦労していくことが予想される（大庭 1996，McPhilips & Jordan-Black 2007）。また、子供の集中力に関しては、割り当てられた学習活動の場合、年齢× 1 分から年齢×3 分までとみなされているが、興味のある学習活動の場合、平均的な集中力持続時間よりも、大幅に集中力が持続できると指摘されている（Handbook of Child Psychology and Developmental Science, 2015, Abadzi 2006: 25）。さらに、学習スタイルに関しては、真嶋（2005）が指摘しているようにその綿密な定義は定まってはいないが、本研究では、便宜上で伊藤（2013）の分類を用い、好まれる学習スタイルを知覚上の違い、気質による違い、思考による違いという三つに大きく分類し、それぞれには視覚型／聴覚型／体験型；右脳型／左脳型；帰納型／演繹型が含まれていると定義する。

4. 「DI」の考え方

ここまでは、子供の発達の特徴という観点から生徒の多様さに応じた指導の必要性について述べてきたが、次に「DI」の基本的な考え方を整理する。Tomlinson が提唱した「DI」という指導法では学習者のレディネス、興味・関心、学習プロフィールを基に、学習内容（contents）、学習プロセス（process）、学習の成果物（product）、学習の雰囲気・環境（learning environment）という四つのカテゴリーで工夫を加えることによって授業を成立させていくとされている。

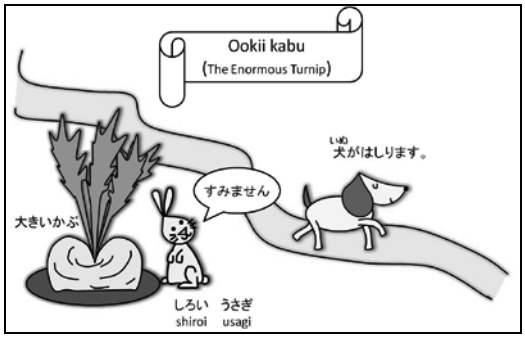
Tomlinson はそれぞれのカテゴリーを次のように説明している。まず、学習内容に関しては、到達目標の達成に必要な知識やスキル及びそれらを身に付けるための情報へのアクセス方法を工夫していくこととして説明している。学習内容での手立てとしては、読みやすさのレベルが異なった文章の用意、視覚的、聴覚的、体験的な情報提供様式の活用、探求的に学習できる複数の学習/関心コーナーの用意が取り上げられている。次いで、学習プロセスに関しては、学習内容の理解及び習得を促す学習活動及び教材のことを示しており、教師はサポートレベル/挑戦レベル/複雑さのレベルが異なる複数段階の学習活動、直接体験や物に触れて学習していく生徒のための実際手に触れることができる教材・教具などを用意することにより生徒が積極的に学習に取り込むことを促す。次いで、成果物に関しては、生徒が学習したことを応用・発展させるための最終段階のプロジェクトとして説明されており、生徒にはプロジェクトの種類及びその作業に一人であるいは小グループで取り込むのかの選択肢がある。最後に、学習の雰囲気・環境に関しては、生徒が自分自身の取る行動を考えられる自律的な学習及びお互いが助け合えるという仲間意識の育成が重視されていると強調されている。「DI」を取り入れた指導の主な特徴としては、教師が先を見越して目標に到達するために異なった学習のルートを整え、授業中にそれぞれの児童に応じて指導の手立てに微調整を加えていくことが挙がられる。また、固

定していないグループ活動での学び合いにより生徒の長所を生かして個々の児童を伸ばしていくことも「DI」を取り入れた授業によく見られる。「DI」を取り入れた教室では、クラス全員を対象とした指導及びそれぞれの児童のニーズに応じて個人、ペア、小グループでの活動が実行されている。尚、Tomlinson が主張しているように、単元の始まりから終わりまでの場面で「DI」を取り入れて指導する必要はなく、教師が学校やクラスの実態に応じて精選して徐々に取り入れていくことが無難である。

5. 小学校における日本語教育への「DI」応用

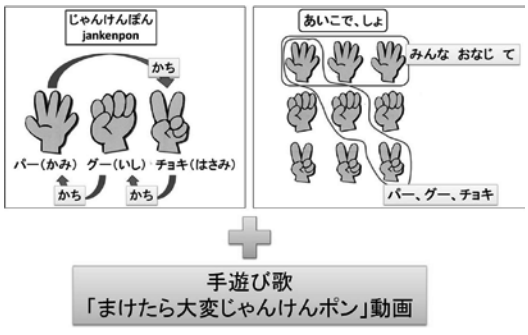
次に、Tomlinson が提唱した「DI」理論をいかにして小学校における日本語教育に取り入れるのかについて考察していく。2014 年 9 月施行のナショナル・カリキュラム改正により、KS2 における外国語教育の焦点は、言語に関する気づき（raising awareness）及び外国語や他文化に対する興味づけから、コミュニケーションのための文型や語学の上達の方にシフトした。外国語教育の達成すべき基準を見ると、児童が KS2 修了時に、積極的に会話に参加する他に日本語で書かれた単純なテキストを理解したり、日本語の文字を用いて簡単な句や文を連ねて書けたりすることも期待されていることが分かる。このようなリーディングとライティングの育成にあたって、Tomlinson が提唱する読みやすさのレベルが異なった文章が適用できると考える。リーディング補助プリント（図 1）の作成にあたって、児童のレディネスに応じてローマ字表記のみ、日本語の文字とローマ字の両方、かな表記のみ、ふりがな付きの漢字かな交じり表記、ふりがな無し漢字かな交じり表記を用いたテクストの用意が考えられる。 また、英語の注釈をつけることによって、読解の難易度を変えることができると思われる。

図 1：読みやすさのレベルが異なった文章の例



さらに、ディスレクシアの児童のために読みやすいフォントに変更して読み取ることができるような工夫も考えられる。たとえば、「歌とゲーム」というユニットの指導にあたって、「外遊び」（だるまさんが転んだ、はないちもんめ等）、「室内遊び」（折り紙、あやとり、じゃんけんぽん等）、「昔遊び」（おはじき、めんこ等）という日本での子供の遊びに関する学習コーナーでの生教材及び補助プリントを通じて特に興味のある遊びに関して学習していくことが考えられる（図 2）。また、情報へのアクセスが工夫されたもう一つの例としては、はがきの書き方を学習する「おめでとう」のユニットで、学習コーナーにはがきのタイプ別にした生教材と補助プリントを豊富に準備し、生徒に各タイプでよく用いられている表現を検索させて探求的な学習を促すことが挙げ

図 2：情報へのアクセスが工夫された例

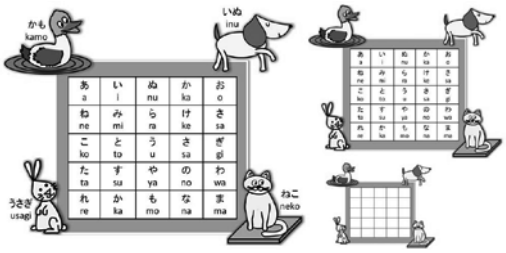


られる。

次に、学習内容の理解及び習得を促す学習活動に焦点を当てて、「サポートレベル」（図 3）、「挑戦レベル」（図 4）などのレベルの異なる学習活動の例を挙げる。まず、書字学習にあたって、通常の教材の他に、微細運動機能が少し遅れている生徒のために指なぞりカード及び、紙の代わりに指先で字が描ける砂の手立てが考えられる。また、語彙のスペリング練習にあたって、鉛筆の代わりに、文字カードを使用することもサポートレベルでの工夫である。次に、各ユニットで語彙の練習として用いられる「ワードサーチ」というパズルの中に配置された日本語の単語を見つけていくタスクを見る。図 4 から分かるように、検索していく単語がそのまま記載されているか、それともイラストとして表示されているか、または児童が自分でワードサーチを作成していくかのように、その難易度の違いに工夫を加えて、そのうちにどちらに挑戦してみるかの選択肢を児童に与えることが考えられる。

図 3：「サポートレベル」の工夫の例

図 4：「挑戦レベル」の工夫の例



次に、教室での表現を覚えさせることを目的にした、児童の好まれる学習スタイルに合わせて工夫された二つのタスクを紹介する（図 5）。一つ目は、体を動かして覚えることを好む子供を対象に、教室での表現が記載されたサイコロのゲームである。児童が小グループで自分の順番になったらサイコロを振って、出た表現を読み上げてからその指示に従う。二つ目は、視覚的な学習スタイルを好む子供を対象に、教室での表現とその意味をあらわすイラストをつなげるジグソーパズルのタスクである。

図 5：視覚型/体験型の例

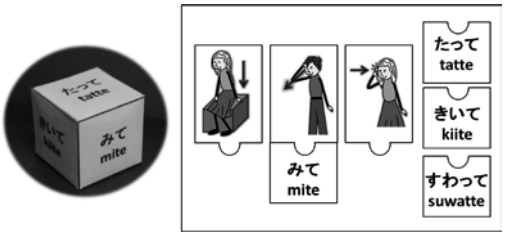


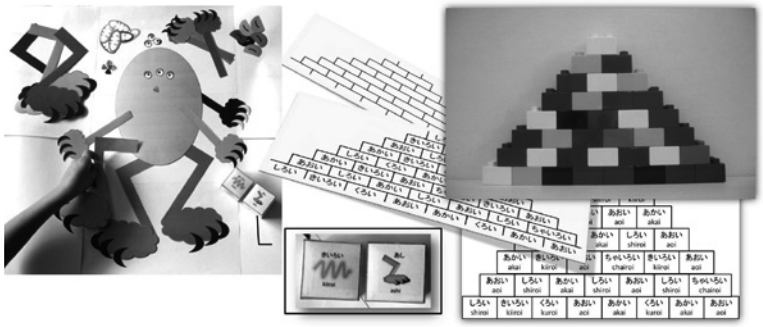
図 6：体験型の例

続いて、直接体験や物に触れて学習していくことを好む児童のための実際手に触れることができる教材・教具を用いた活動の例を挙げる（図 6）。「食べ物と健康」をテーマとしたユニットの指導にあたって、食べ物のイラストのみではなく、実際手に触れることができる子供用おもちゃ等を用意することが考えられる。その具体的な学習活動としては、料理を作るためにお買い物に連れていく。「野菜・果物売り場」→「お肉・魚売り場」→「調味料売り場」の順番で材料を選んでいく。このタスクでは、様々な料理から児童自身が選択することによって、児童の興味・関心に応じた語彙と文型の学習を促すことが考えられる。

次の例（図 7）は、「色と身体」というトピックを中心に、1）塗り絵の楽しさを体験しなが

ら色と身体の各部に関する語彙を覚えさせる活動、2）塗り絵に興味を持たない生徒を対象にモンスターの姿を作り上げていくサイコロゲーム、3）書面による指示を理解した上で LEGO ブロックでパターンを作り上げていくという活動で、三つとも児童の興味・関心に応じて工夫されたものである。尚、サイコロゲームの手立てとしては、児童のレディネスレベルによってイラストのみ、あるいはイラスト＋語彙が付いたものを用意することが可能である。

図 7：興味・関心を考慮に入れて工夫した学習活動の例



最後に、児童が学習したことを応用・発展させるための最終段階のプロジェクトの例をいくつか挙げる。たとえば、「住まいと住環境」というテーマの場合、二つの段階のプロジェクトが考えられる。まず、児童に「自宅」、「宇宙人の家」、「おとぎの家」、「未来の家」の中から一つを選択してもらって、その絵を描いた上で、クラスで習った語彙・文型を用いながら友達に紹介してもらう。その後、口頭で発表した内容をチラシ・ポスターで表示する。また、「色と身体」というユニットの最終プロジェクトの選択肢としては、「不思議な動物」のポスターの作成、「ドミノ・カード」のデザインが考えられる。さらに、「自分と家族」のテーマの最終プロジェクトとしては 1）ラベル付きの家系図の作成、2）LEGO ミニフィギュアなどのおもちゃに関する家族紹介ビデオの作成、3）このユニットで習った語彙・文型を生かした曲の作成という選択肢が与えられる。

6. まとめ

このように、「DI」を取り入れた授業の教案作成にあたって、生徒全員が学習すべき学習指導要領を定めた上で、その学習指導要領との関連から生徒の実態を把握し、生徒の実態から学習内容、教材、学習活動などを精選し学習のルートを提案していく。その際、(1) どのカテゴーリで生徒の多様性に応じた指導を行うのか、(2) 生徒の持つ個人差や特性のうち、何に応じて複数の手立てを用意するのか、(3) どうして違った学習のルートを提案するのか (動機づけ、アクセス等)、という三点を考慮に入れると、指導教案の作成がよりスムーズにできるのではないかと思われる。

尚、小学校で日本語の指導を行う教師の負担軽減を目標に、「DI」理論を生かして小学生向けのイラストなどの素材、教材の開発を進めていくことを今後の課題とする。

参考文献

伊藤由紀子（2013）『「Differentiated Instruction（生徒の多様性に応じた指導）」を取り入れた中学校英語科の授業実践』，大阪市教育センター，研究報告，第 23 号.

大庭重治 (1996)「通常学級に在籍する書字学習困難児の指導上の問題とその改善に関する調査研究」『特殊教育学研究』33 (4)，15-24.

国際交流基金（2010）『JF 日本語教育スタンダード 2010 利用者ガイドブック』.

真嶋順子（2005）「学習者の個人差と第二言語習得―学習スタイルを中心に―」，『第二言語としての日本語の習得研究』，第 8 号，115-134.

Abadzi, H. (2006) *Efficient Learning for the Poor: Insights from the Frontier of Cognitive Neuroscience*. Washington, DC: World Bank.

Blaz, D. (2006) *Differentiated Instruction: a Guide for Foreign Language Teachers.* New York, NY: Routledge.

Bredekamp, S. & Copple, S. (1997) *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs* (Rev. ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Chien, C.W. (2012) Differentiated Instruction in an Elementary School EFL Classroom. *TESOL Journal*, 3, 280-291.

Chien, C.W. (2013) Implementing Choice Boards with Cooperative Learning to Serve Mixed-Level Elementary School EFL Learners. *Journal of Taipei Municipal University of Education*, 44 (1), 67-88.

DfE Languages Programmes of Study: Key Stage 2. National Curriculum in England. Retrieved August 31, 2015, from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239042/PRIMARY_national_curriculum_-_Languages.pdf

Dornyei, Z. & Skehan, P. (2003) Individual Differences in Second Language Acquisition. In Doughty, K. & Long, M.H. *The Handbook of Second Language Acquisition*, 589-630. Oxford: Blackwell.

JFL Japanese Scheme of Work for Primary schools – JSOW. Retrieved August 31, 2015, from www.jpf.org.uk/language/jsow.php

Kataoka, H.C. (2012) Differentiated Instruction in Japanese Language Classes. *NSJLE Proceedings*, 2012: 31-48, Chippendale, NSW, Australia: The Japan Foundation, Sydney.

Liu, Y.F. (2008) Differentiated Instruction in Flexible Grouping in EFL Classroom. *Journal of Taipei Municipal University of Education*, 39 (1), 97-122.

McDevitt, T. & Omrond, J. (2004) *Child Development: Education and Working with Children and Adolescents* (2nd ed.), Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

McPhilips, M. & Jordan-Black J.A. (2007) The effect of Social Disadvantage on Motor Development in Young Children: a Comparative Study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48 (12), 1214-1222.

Piaget, J. (1970) *Science of Education and the Psychology of the Child*. New York: Orion Press.

Ristic, J. & Enns, J. T. (2015) Attentional Development. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, 2:5, 1-45.

Theisen, T. (2002) Differentiated Instruction in the Foreign Language Classroom: Meeting the Diverse Needs of All Learners. *LOTE CED Communique* 6. Retrieved August 31, 2015, from https://www.sedl.org/loteced/communique/n06.pdf

Tomlinson, C. A. (2000) Differentiation of Instruction in the Elementary Grades. *ERIC Digest* , No: E D443572

Tomlinson, C. A. (2001) *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms.* (2nd ed.), ASCD.

Vygotsky, L.S. (1962) *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

BATJ Journal No.17: pp.53-58
© 2016 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

日本語コミュニケーション能力育成に向けた実践

― アクティブラーニングを活用した緊急情報獲得のための中上級レベルの学習 ―

流通経済大学　　立川和美

1. はじめに

外国人に向けた災害時情報に関しては既に「やさしい日本語」の活用が提唱されているが（佐藤 2004）、これは多くの外国人に理解可能な情報を伝達することに有効であるものの、発信技術の難しさや伝達内容の制限等の課題もある。そのため、たとえ外国人であっても、日本語で流される緊急情報をもとに主体的に行動することが求められるのが現実だと言えよう。つまり、母語話者に向けた緊急情報を活用する日本語力こそが、実際には必要になってくるのである。

そこで本研究では、中上級レベルの学習者に対して、母語話者向けに日本語で発信された緊急情報を獲得する能力の育成に向けた活動を行う。この実践は、従来、発信方法に関する議論が中心であった災害時の外国人向け情報に関して、受信という観点から議論を行う新しい研究である。また今回の実践では、近年、大学教育で導入が盛んなアクティブラーニングの手法を取り入れる。アクティブラーニングとは、アウトプットとインプットの活動を組み合わせた学習形態であり、中央教育審議会答申（2012）では、「学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法」とされている。本研究における「聞く」力の育成は、「話す」「書く」「考える」力と併せて主体的に向上させるものである点で、アクティブラーニングは有効だと考えられる。

2. 災害教育や聴解学習に関する先行研究

本実践で対象とする中上級学習者は、災害時に外国人コミュニティーやネットワークにおいて情報授受の中心的役割を担うことが予想される重要な存在である。ACTFLの口頭能力測定（OPI）[1]においても、中上級レベルでは「事故」等のニュース理解が扱われている。

さて、留学生に対する災害教育については、松田（1997）がコミュニケーション能力や社会文化能力を考慮した総合的な学習の必要性を説える他、宮城他（2014）では、東京外国語大学留学生日本語教育センターにおける災害学習の実践が紹介されている。この他、大学における危機管理を論じた正宗（2013）や、東日本大震災時の留学生の情報伝達について報告した藤原他（2012）、阪神大震災時の外国人の被災状況を調査した加賀美（1997）の研究等が見られる。

聴解学習に関する先行研究は多いが、本研究で扱うニュースの聴解に関する研究としては、金庭（2004）が「前作業・本作業・後作業」という認知的アプローチが効果的だとしており、岡崎他（2001）でも先行タスクが聴解に重要な役割を果たすことを指摘している。

災害情報のディスコースについては、ロング（2012）による阪神大震災当日の NHK の放送スクリプトの分析や、留学生に対する災害情報の理解度を調査した沢野（2013）などがある。

3.　アクティブラーニングを活用した緊急情報の聴解学習

本章では、アクティブラーニングの手法を用いた緊急時情報獲得に向けた学習活動を示す。実践は全3時間で、学習対象者は首都圏の大学の学部2年生・3年生で、合計19名である[2]。

3.1　災害時緊急情報聴解のための必要事項の確認（1時間目）

本時では、学習者の実体験をもとにしたアウトプット型学習を中心に進めていく。

①中上級の日本語能力を持つ者としての役割に関する話し合い

学習者全員が日本で地震や大雨、台風といった災害を経験しており、そうした時に「自分ができることは何か」についてフリートーキングを行った。その結果、「けがをした人を助ける」「ボランティアをする」等の「困った人を助けたい」という意思を持つ者は多かったが、「日本語能力を持っている外国人」としてできることには思いが及ばなかった。この他、大震災経験者から「テレビが全部大震災関連のニュースになった」という話題が提供され、「それが理解できたか」という議論から「災害時の緊急情報」が一般のニュースとは異なることが実感できた。

②災害時情報と日本語力に関するアンケートの実施

フリートーキングでは明確に指摘されなかった「災害時に必要な日本語力」を考えるため、「災害時の情報が理解できる日本語力をつけるための勉強」について自由記述のアンケートを行った。最も多かった回答は「災害（地震）に関する単語（専門用語）を勉強する（覚える）」（10名）であり、「災害があった時にニュースの言葉を事前に知っていたほうがいい」等、半数以上が災害時に必要な語彙を学習することの必要性を指摘していた。これは先のフリートーキングで、テレビの災害情報理解の難しさを知ったことが大きく関係していると考えられる。

③グループディスカッションと発表

クラス内を3〜4人のグループに分け、先のアンケート内容に関するディスカッションを行い、代表者がその結果を発表した。いずれのグループでも災害に向けた事前準備の重要性が指摘され、災害用語を学習目標として認識することができた。最後に「まとめ」として、本時で考えた災害時の日本語を理解する能力獲得の必要性と、語彙等の具体的な学習項目を確認した。

3.2　災害時のニュースの特性理解（2時間目）

前時に必要だと指摘された災害時のニュースに用いられる語彙や連語を学んだ上で、緊急時情報の文体的特徴の基礎知識を得るインプット型の学習を行った。

①災害時に必要な語を覚えよう

地震が起きた時に必要となる重要語リストとして「外国人用災害基礎語彙100」（佐藤2009）を使って、自身の災害用語習得の実態を確認した[3]。「聞いたことがあるが意味はわからない」もしくは「知らない」言葉は意味調べを行った。100語のうち約80%は理解しており（2名以上が分からないとした語は23個のみ）、緊急時の語彙学習の対象は限定されていることがはっきりした。意味調べの対象となった語の中で多くの学生が「わからない」と答えた「ひび割れ」「ひび割れる」「マグニチュード」「下敷き」「懐中」「給水」「震度」「余震」「消火器」等はいずれも級外の単語であり、一般のニュースの学習以上に、このような災害時に特化された非日常語の学習は必須といえる。一方、「収まる」「ひび」「盛り上がる」といったN1レベルのみならず、「グランド」「破片」「震える」等のN2レベル、更に「片づける」「かわり」等のN3レベルの基礎的な語彙の確認も疎かに出来ないことも明らかになった。これに続き、語彙のドリルを行った。

ドリル（例 1）:（　　）に適切な表現を選びなさい。

・カベに（　　）が入っていることがあるので注意してください。［ひび・揺れ・けが］

・地震が（　　）まで、外に出てはいけません。［収まる・ゆれる・潜る］

ドリル（例 2）　この授業で学んだ言葉をすべて漢字仮名交じりに直しなさい。

（例 1）では、「地震が収まる」の連語の正答率が低かった。また（例 2）では、音が聞き取れても、意味が分からなくては困ること、また、漢字で見てわかっても聞き取れないのでは困ることを強調したが、「沈む」「汲む」「潜る」「地割れ」の正答率が低かった。

②災害時によく使われる言い回しを覚えよう

＊文の性質

A その時の状況の描写（放送の現場や映像で映し出されている現場）

（例）現在、東京・渋谷のスタジオが大きく揺れています。

B 地震の震度や津波の規模、到達時刻などに関する連絡

（例）同じく大津波警報の宮城県は午後 3 時。予想高さは 6M です。

C 地震や津波に関する今後の予想

（例）これより高い津波が来る場所も所によってありますので、これはあくまで目安です。

D 聞き手に対する呼びかけ・指示

（例）上から落ちてくるもの、倒れてくるものから身を守ってください。

E 今後の展開の予告

（例）繰り返してお伝えします。

＊言い回しの整理

災害後の実際や状況を表す内容で用いられる表現

・状況「～となっています」・引用「～によりますと」・推量「～と思われる」

・伝文「～ということです」　・可能性「～恐れが（も）あります」

視聴者への呼びかけ表現

・禁止「厳重な警戒が必要です」　・注意「お気をつけください」

・指示「～が必要です」「～ていただきたいと思います」　・敬語表現

その他

「(津波警報が）出ています」「津波が押し寄せる」「揺れが収まる」「観測しました」

「文の性質」の「今後の予想」では発話者は気象庁からの伝達事項を伝えているのだが、その姿勢は「注意の喚起」や「警告」であることに注意が必要である。同様に、「言い回し」の「可能性」は「そうなることを前提として行動してほしい」こと、「推量」は「かなりの高い確率でそうなる」こと、「指示」では「こうしたほうがよい」という促し表現でありながら「必ずしてほしい」と強く訴えていること、といった発信者の意図を理解する必要があることを指摘した。

ドリル（例 3）緊急時の放送において、以下の表現はどのような意味を表していますか。

・ 行かないでいただきたいと思います。

［行くとは思いません・行かないほうがいいです・行ってはいけません］

・ 到達する恐れがあります。

［到達することもあります・到達したら危ないです・到達することはありません］

「行かないでいただきたいと思います」のような丁寧で控えめな依頼であっても、実際には強い指示であるのだが、学生は「行かないほうがいいです」という文法通りの解釈をしてしまう者が圧倒的であった。また、「恐れがある」という連語がわからないために、「危ないです」

と誤解している者が多かった。このように、緊急時の情報では、文法通りの意味でなかったり、典型的な記憶すべき連語があったりするため、注意が必要であり、学習者にはもこれらを身につけることの重要性を強調した。

③災害時の放送の特徴を知ろう

ニュースの実際や、聞き取りのストラテジーを確認した。災害時の放送を流し、「一文は短い」「アナウンサーも興奮しているので、文法の間違いや聞きにくい場合がある」といった特徴や、「どういう行動を取ってほしいのか」「繰り返している内容」を聞きとる重要性を指摘した。

④事前知識

「災害への備え」や「災害時の行動（自分の住んでいる地域の避難場所）」など、災害時に必要な知識について、自分たちの住んでいる地域の状況も含めて確認を行った。

以上、本時では、ニュースの聴解活動に向けて、緊急放送の文体を理解する活動を行った。こうした知識を持つことで、学習者には事前の心構えができ、予測を働かせながら緊急情報を理解していく力が発揮されるものと期待される。

3.3　災害時のニュースの聴解（3 時間目）

本時では、聴解の理解度を高めるため、「どう判断・行動すべきか」を考えるアウトプット型聴解を行った。特に、明示された内容を聞き取る一般的な聴解のタスクに加えて、内容に関する背景知識をもとに発信者の意図をくみ取りながら聞き取るタスクなどを積極的に取り入れた。

①前時の復習

聴解活動の目的を明確にするとともに、災害知識を確認し、既有知識の活性化を図った。具体的には、ウォーミングアップと先行タスクをあわせて、前時までの学習内容を振り返り、聴解の際に必要となるキーワードや聞き取る際に重要なポイントを復習した。

②ニュース原稿の聴解活動その１

＜内容聞き取り活動＞

津波の状況に関するニュース（約 1 分 30 秒）を聞きながら、穴埋め問題に取り組む。

（例）相馬港で午後（3）時（50）分に高さ 7 メートル（30）センチ以上の津波が来た。

＜聞き取った情報の内容について考える活動＞

「聞き取ったニュースの中で大切なことは何だったか」「このニュースを聞いたらどのようなことをしなくてはいけないか」という質問を与え、実際の状況を想定しながら各自で考えた。

③ニュース原稿の聴解活動その２

東北地方太平洋沖地震時の NHK のラジオニュース原稿（約 3 分）を聞き取り、すべきことや注意すべきことを話し合い、発表する。長い一連の情報の中で自分に関係のあることを聞き取るトレーニングで、予めグループごとに地域を指定して関係する内容を聴解し、発表した。

④本時のまとめ

総まとめとして、今回の災害時の緊急情報に関する学習の感想を書いてもらった。

4.　本実践のまとめと課題

まず、実践後に行った今回の災害時の緊急情報に関する学習者の感想をまとめておきたい。

＜質問１＞災害への準備について、どういうことをした方がよいと思いましたか。

「災害に関する言葉を覚える」が 8 名、その他、「水と食料を準備する」「水や食物、防寒、

懐中電灯が必要」といった答えが見られた。災害に関する語彙の重要性が認識されるとともに、具体的な準備の必要性が理解できた。

＜質問２＞災害時の情報聞き取りについて、どういうことに注意すべきだと思いますか。

「正しい情報を聞き取るようにする」(4 名)、「災害情報と次への避難行動の指示を聞き取る」(3 名)、「場所、震度、持続の時間などの情報を聞き取る」(2 名) の他、「全体的に聞き取ればいいですが、肝心な部分やこれから何をすべきかを聞き取る」「どういうことが発生し、どうしたらいいかを考えながら聞く」「自分が今いるところ、住んでいる地域のことはしっかりと聞く」といった答えが見られた。緊急情報の中で重要な部分を具体的に意識しながら聞き取り、その上でどうすべきかを判断する力の必要性が理解された。

＜質問３＞災害時に、自分はどのような役割を果たすことができると思いますか。

「日本語の弱い外国人の誘導役（日本語が分からない人をサポートする)」が 6 名、「友達と一緒に避難する」が 3 名、他に「外国人に情報を伝えるボランティア」などが提示された。災害時に、緊急時情報を理解して他の外国人に伝えるという役割付けを意識することができた。

＜質問４＞今回の学習についてどのような感想、どんなことができましたか。(回答例)

- 今まで日本では、地震が多いということを知っているけど、そのための避難準備をしません。考えることもありません。今回の学習で、災害に対しての意識を重視しました。確かに、今はその準備をしなければならない。
- たくさん地震についてのことばを勉強してよかったと思います。事前に防災の準備が必要で、水や食料と、防災のことを知っておくようにしたいです。

石黒 (2008) は、「予測は推論の一種であり、統語論でなく語用論に位置づけられるべき現象である」と指摘するが、緊急時ニュースの聴解における予測能力では、どのような事柄がニュースとして報道されるのか、どのような表現が用いられるのかを知っていることが重要である。さらに、災害時の緊急情報の聞き取りで求められる、発話の文字通りの意味にとどまらず、本当に話者が伝えたい意味を推論して解釈する力も予測の力に基づくものと考えられる。

今回の実践では、聴解のストラテジーを総動員して聞き取りをすることが求められる緊急時を想定し、ニュース全体からメッセージを理解しようとするトップダウンと、一文ずつを正確に聞きとっていくボトムアップとの両側面の力について、アクティブラーニングを用いて育成した。今後は、今回扱うことができなかった日本人とともに学ぶ防災教育という視点を取り入れ、より広い意味でのリスクコミュニケーション力を磨く学習について考えていきたい。

本研究は 2014 年度科学研究費補助金（基盤研究 C)「我が国のライフセーバー育成に向けたコミュニケーション教育の方法開発とその実践」(26350729)（研究代表者 立川和美) の一部です。

注

[1] ACTFL Proficiency Guidelines (1986) では、「中級前半向け（中級中)」に「事故のニュース・天気予報」等、「中級後半向け（上級)」に「世論調査の結果・選挙結果・要人移動のニュース」等の理解が提示されている。

[2] 指導対象者の母語の内訳は、中国語 16、ベトナム語 2、タイ語 1（男 11 名、女 8 名）合計 19 名である。このうち、2011 年 3 月 11 日の東日本大震災を経験している者は 6 名であった。

[3] 100 語のリストは、次の通りである。　地震・倒れる・揺れる・水・落ちる・怖い・学校・避難・家・食べる・硝子・音・逃げる・壊れる・割れる・電気・助かる・震える・収まる・布団・けが・もらう・震度・余震・津波・体育館・ガス・助ける・無事・電灯・懐中・ご飯・小学校・生活・探す・叫ぶ・校庭・崩れる・ビル・傾く・片付ける・地面・被害・痛い・安心・ひび・放送・給水・海・車・灯・壁・火・ボランティア・揺れ・煙・運ぶ・危ない・破片・水道・中学校・汲む・壊す・襲う・焼ける・地割れ・通る・風呂・傷・怖さ・マグニチュード・救急車・病院・大震災・割れ・グランド・潜る・燃える・トイレ・下敷き・かわり・病気・波・盛り上がる・沈む・注意・危険・ひび割れ・瓦・船・スピーカー・海岸・公園・ひび割れる・消火器・天井・火事・心臓・テレビ

参考文献

石黒圭（2008）『日本語の文章理解過程における予測の型と機能』ひつじ書房.

岡崎眸・岡崎敏雄（2001）『日本語教育における学習の分析とデザイン－言語習得過程の視点から見た日本語教育』凡人社.

加賀美常美代（1997）「阪神大震災被災外国人学生の日本語能力から見た情報収集と救援・支援に対する評価」『日本語と日本語教育』25，149-162.

金庭久美子（2004）「リソースの活用を目指した授業－ニュース教材を利用した聴解授業」『日本語教育』121，86-95.

佐藤和之（2004）「災害時の言語表現を考える－やさしい日本語・言語研究者たちの災害研究」『日本語学』23（10），34-45.

佐藤和之（2009）「外国人被災者のための地震災害基礎語彙シソーラス私案」『「やさしい日本語」の構造』，1-11.

沢野美由紀（2013）「留学生を対象とした震災関連語彙の理解度調査」『東京経営短期大学紀要』21，37-43.

藤原智栄美他（2012）「東日本大震災時における留学生に対する情報伝達－メール相談システム及び留学生メーリングリストの活用に関する報告－」『茨城大学留学生センター紀要』10，29-42.

正宗鈴香（2013）「東日本大震災における外国人・留学生の情報収集活動とコミュニケーション行動－対面インタービューから見えてきた大学における危機管理対策」『麗澤大学紀要』97，63-86.

松田陽子（1997）「非常時の対応のための日本語教育－阪神大震災関連調査からの考察」『日本語教育』92，13-24.

宮城徹他（2014）「協働による防災学習－留学生に対する４つの実践からの考察－」『留学生日本語教育センター論集』40，201-217.

ロング・ダニエル（2012）「緊急時における外国人住民のコミュニケーション問題－東日本大震災と阪神大震災から学べること－」『日本保健科学学会誌』14（4），183-190.

中央教育審議会答申（2012）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて－生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」，「用語集」.

Part III

BATJ 2015-2016 Activity Report

BATJ Journal No.17: pp.59-72
© 2016 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

第 18 回 BATJ 大会：基調講演

プロフィシェンシーの向上をめざした
異文化間コミュニケーションの教育実践

南山大学　　鎌田　修[1]

1. はじめに

人は様々な目的を持って外国語を学ぶが、その主要なものの一つは外国語を使ってコミュニケーションを図ることであろう。したがって、外国語教育の主要な目的の一つも、学習者が外国語を使ってコミュニケーションできる能力を伸ばすことと言えよう。本稿は評価・測定的観点をもつテスティング用語である「プロフィシェンシー」という概念に「現実の生活において効果的かつ適切にことばが使える能力」の程度（レベル）という意味を加えた *ACTFL Proficiency Guidelines* (米国外国語教育協会プロフィシェンシー・ガイドライン) を背景に、プロフィシェンシーのより効果的な向上の方法を考察する。

本稿の構成は、まず、プロフィシェンシーという用語について、それを構成する重要な概念である外国語学習者が経験する「現実の生活場面」とは一体何なのかを探る。次に、Cook (2008: 157) の “duality of language classroom” （外国語クラスの二重性）という概念により明らかにされた教室学習の限界の解決方法を提案する。最後に、これらの理論的根拠に基づき、より効果的なプロフィシェンシーの向上に向けて実践してきた協働学習の報告を行う。

2. プロフィシェンシー：現実生活における機能的言語運用能力

2.1 機能的言語運用能力[2]

すでに述べたように「プロフィシェンシー (proficiency)」は「アチーブメント (achievement)」と対立するテスト用語である。「プロフィシェンシー」は時間軸に沿った授業計画などに左右されることのない当該の学習者が持ち合わせるその時、その場での「実力」を表すものとして使われる。一方、「アチーブメント」は、教科、あるいは、カリキュラム上、予め設定された学習目標をどれだけ達成したかを測る「達成度」を示すもの（例えば、ユニットテスト，中間テスト、期末テスト等）として使われる。しかし、外国語教育、とりわけ、ACTFL（American Council on the Teaching of Foreign Languages, 全米外国語教育協会）が開発し、広く外国語教育界に影響を与えている*ACTFL Proficiency Guidelines* で用いられるプロフィシェンシー、つまり、「外国語の実力」とは何かというと、単に教材、シラバス、カリキュラムなどに縛られない力ということ以上の意味がある。それに対応する日本語にも「堪能度」「習熟度」「熟達度」等々いくつか

の候補が挙げられるが、それぞれに微妙な違いがあるので、ここでは、あえてカタカナで「プロフィシェンシー」という言い方を使用する。

テスト用語としてのプロフィシェンシーに関わる説明は根岸（2008）に詳しいので、それを参照されたいが、ここではACTFL作成による OPI（Oral Proficiency Interview）に見られる口頭面のプロフィシェンシーに関する概念は、外国語教育のあり方を論じる上で非常に重要な意味をもつため、ここで少し立ち入った議論をしておきたい。

アメリカでコミュニカティブ・アプローチが顔を見せはじめた1970年代、当時大半を占めていた文法翻訳型の外国語教育に対する反省のもと、それまでは単にテスティングのための用語であった“proficiency”により実質的、つまり、コミュニケーション能力を強調した外国語能力という意味が与えられ始めた。レーガン政権の下、国家政策としての教育改革が訴えられ、*A Nation at Risk: The Imperative for Education Reform*（『危機に瀕した国家：必然的教育改革』）という報告書（1983）の中でも、外国語教育においてはより高い“proficiency”の達成を目指し、そのための時間と労力を惜しむべきではないという項目も設けられた。そして、それが「プロフィシェンシー志向の教育（proficiency-oriented instruction）」という全米的な動きに発展し、1996年には*National Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century*（『21世紀に向けての国家的外国語教育スタンダード』）として、アメリカ中の外国語教育に対するスタンダード（指針）とされる域にまで達した。このような動向の主役を担っていたのがACTFLであり、なかでも コミュニケーションの中心をなす口頭能力、つまり、oral proficiency の測定、評価、そして、教育への応用という課題が長年にわたって追求されることになった。

OPI テスターの養成にはテスター養成マニュアルが作られており、最初は English Testing Service（ETS）作成による *ETS Oral Proficiency Testing Manual* （1982）が使われ、1989年にはその改訂版として*ACTFL OPI Tester Training Manual*が完成した。その後、*ACTFL Proficiency Guidelines*の改定（1999年、2012年）とともに、テスター養成マニュアルも改定が繰り返された。しかし、このような変遷を経ても、OPIで対象とする外国語能力の規定は、一貫して次のような記述となっている。

(1) ACTFL-OPIが測定の対象とする“proficiency”：
“The OPI is an assessment of a speaker’s *functional language ability*. It assesses language performance in terms of the ability to use the language effectively and appropriately in real-life situations.”
（OPIは話者の*機能的言語能力*の評価である。それは現実生活において言語を効果的かつ適正に使用する能力という点における言語遂行力を測るものである。訳、斜字体強調とも筆者）（Swender 2012: 1）

このようにある話者の「機能的言語能力」「現実の生活場面における言語遂行能力」を図るのがOPIであるという考えはこの30年間全く変わっていない。さらにそれが当該の話者の学習背景とは関係のない「実力」を測るものだという考えも全く変わっていない。

(2) “…The OPI is *not an achievement test* assessing a speaker’s knowledge of various aspects of course and curriculum content. Nor is the OPI a test of rehearsed performance. Nor does it matter when, where, why, and under what conditions a speaker learned the language.”

（OPIはあるコースやカリキュラムの特定の内容に関する習得を測る*アチーブメントテストではない*。あるいは、予め練習をしたもののテストでもない。また、その話者が、いつ、どこで、なぜ、そして、どういう環境でその言語を学んだかということは全く関係がない。訳、斜字体強調とも筆者）(Swender 2012: 1)

何と高らかに「実力宣言」を行っていることだろう。「アチーブメントテスト」ではなく、また、いつ、どこで、どういう環境で学習したかとは全く関係のない「実力」というわけだ。どんな教師に、どのように、また、国内で学んだのか、海外で学んだのか、最近なのか10年前なのか、などという要素とは全く関係のない「実力」と宣言しているのである。さらに、口頭面(oral)だけでなく、聞き取り(listening)、読み(reading)、書き(writing)の四技能全ての根幹たる“proficiency”とは何かということについて、次のように述べている。

(3) “*The ACTFL Proficiency Guidelines* are descriptions of what individuals can do with languages in terms of speaking, writing, listening, and reading in real-world situations in a spontaneous and non-rehearsed context.” (Swender 2012: i)
（ACTFLプロフィシェンシー・ガイドラインは現実世界の生活場面における即時的かつリハーサル済みではない場面において、話す、書く、聞く、読む技能面の言語使用を通して各人何ができるかを記述したものである。訳、筆者）

ここで興味深いのは“spontaneous and non-rehearsed context”（即時的かつリハーサル済みではない場面）という言い方である。つまり、生身の人間そのものの、その時点における発話のダイレクトな言語使用を記すというわけである。即時的とは何か、リハーサル済みでないとは何か、純粋に即時的な行為，純粋にリハーサルのない行為等，本当に存在するのか、それらをどう見極めるのか、さらに、現実世界の生活場面とは一体何なのか。非常に刺激的な言い回しによる「プロフィシェンシー」は、人間の自発的な言語行動能力の存在、あるいは、「いま、ここで」という直示(deixis)を前提とした談話能力にも関わる究極の運用能力を追求したものだと言えまいか。

しかし、*ACTFL Proficiency Guidelines* が想定している「現実世界の生活場面」とは、かつて旺盛であった文献翻訳型の外国語教育から離れるという意味合いで使われていることであり、明示的にではないものの、教室内ではなく、教室外の活動であることは、容易に察せられる。コミュニケーション能力が現実の世界における適切なコミュニケーションを行える能力と等価で使われる様に、プロフィシェンシーも、当然、現実世界における機能的能力のレベルを指しており、それは教室外のコミュニケーション活動をその評価・測定基準としていることが容易に察せられよう。次節では、「現実世界の生活場面」を真剣に捉えようとすれば、するほど、語学学習者が身を置く教室場面を無視できないこと、また、それがもたらすプロフィシェンシーの向上を図る活動への影響はどのように解消すべきかを論じる。

2.2 現実の生活場面（real-life situations)：教室学習のジレンマとその解決法

コミュニカティブ・アプローチの出現とともに、外国語教育がより現実の生活に近い活動の学習に力を注ごうとしてきて久しい。機能シラバス、場面シラバス、can-do statement、CBI (Content-Based Instruction)、CLIL (Content & Language Integrated Learning) 等々、現実の生活、

つまり、「本当」のコミュニケーションが行われている生活場面を想定し、そこで適切、効果的に目標言語が使える能力を養うことを学習課題にしてきた。そのため、教師も学習者も、意識的であろうとなかろうと、教室学習は現実の世界に出ていくための準備教育だとみなし、まずは、文型を導入、その練習を繰り返し、最後にはそれが使える現実の場面を提供して学習を完成させる「文型先行型」の教え方、あるいは、最初に現実の活動場面を提示し、そこで要求されている活動を行うために必要な言語的、非言語的手段を発見させ、試行錯誤の末、正確で適切な活動が行えるよう進めていく「タスク先行型」の教え方、のいずれか、あるいはそれらの混合した教え方で学習が進められるのが一般である。さらに、プロジェクトワーク、ビジターセッションなどの試みを通して教室場面を限りなく「現実の生活場面」に近づける努力が多くの外国語教育の現場において行われているのも事実である。この様な現実の生活におけるコミュニケーション重視の流れは、定住外国人の数が増えてきた 90 年代において、とりわけ、外国人定住者の居住する地域においては、日本語教師は日本語を教えることより彼らの共生生活を支援すべきだという、いわゆる、「日本語を教えない日本語教育」でよいという考えまで登場した（田中 1996）。

しかし、日本語によるコミュニケーション能力の涵養を目指す日本語教育にとって、教室内の活動と教室外の活動をこんなにも簡単に区別してよいのであろうか。海外、それも日本語を母語とする日本人が一人も居住しない国、あるいは、日本人旅行者もほとんど訪れることのない地域における日本語教育を例にとってみれば、一目瞭然、教室内活動のほうが（それをオーセンティックと呼ぶか呼ばないかは別として）はるかに日本語を介したコミュニケーションが行なわれる場であることがわかる。また、皮肉なことに、至る所日本語の溢れる日本国内の日本語教育においても、教室でしか日本語を使わない日本語学習者が多いという（悲しい）現実もある。それと呼応するわけではないが、教室ならではの学習を重視する立場として、語学教室は「現実の生活場面」に出ていくための準備機関ではないという考えを持つ研究者も少なくない（川口 2013, 細川 2007）。教室での学習活動に見られる教師と学生、さらに、学生間のインタラクションもれっきとしたコミュニケーションであり、また、日本語を学ぶということは、単にコミュニケーション力をつけるというだけではなく、日本語で考える力を養うことだとする立場である。

語学教室の位置付けについては、上に見たように、様々な捉えかたがあるが、それがなんであれ、どうしても避けられない点がある。それは、Cook（2008）の指摘する教室内の活動を純粋にコミュニカティブなものにすることを阻止する “duality of language classroom”（語学クラスの二重性）というジレンマである。

(4) “There is a duality about much language teaching which is absent from other school subjects, because language has to fulfill its normal classroom role as well as making up the content of the class; it functions on two levels.” (p.157)

語学の授業は他の授業科目と異なり、ことばそのものが授業を進めていくための道具でもあり、また、指導内容そのものでもあるという語学教育の「二重性」を指摘している。これは、何を意味するかというと、例えば、化学の授業で使われることばは授業運営を行うための道具でしかなく、それが直接的な指導内容になることは原則ない。したがって、学生に提示するものは、あくまで、化学物質やその存在を示す道具であるビーカーや顕微鏡等、化学そのものを説明するのに必要な「物」だけですむが、語学の授業では、授業の内容は学習の

対象である「ことば」そのものに直接関わると同時に、授業の進行がそのことばの量的、質的調整に関わってくる。それは語学以外の科目、あるいは、教室外の「本当」のコミュニケーションで使われることばの位置付けとは本質的に異なるものにならざるをえない、という指摘である。語学教室で学習の対象となることばは、状況に応じて、長く、あるいは、短く、ゆっくり、あるいは、早く話されるなど、自然なコミュニケーション行動において取られる形とは異なる形で提示される。いわゆる、ティーチャー・トークなどはその良い例だと言えよう。また、成人向けの語学クラスであるにも関わらず、そこで扱う内容が幼児向けのものの幼稚なものになったりするのもこの「二重性」が原因だといえよう。また、内容重視の授業（CBI）やCLILがどんなにオーセンティックな内容で授業を進めたとしても、例えば、どんなに真剣に環境問題を扱った授業であろうと、それは語学の授業であり、環境学の授業とはなり得ないというのもこの「語学クラスの二重性」が原因である。

この様な「二重性」の問題の解決方法の一つは、川口（2013）が考える様に、そもそも、教室日本語は、それはそれで教室日本語として十分にオーセンティックで、また、コミュニカティブなものだと捉えることであろう。そうすれば、なんら不自然な日本語を教えているなどという不満は生まれないだろう。しかし、それでは、やはり、「教室内で先生の話すことはよくわかるけど、一歩、外に出ると、一般の日本人が話す日本語はちんぷんかんぷん」という不満を抑えることはできない。旧来の教授法への逆戻りである。ならば、どうすべきか？---そこで考えられることとして二つのことを提案したい。一つは、Cook（2008）が提唱している「言語使用者」（language user）という概念を浸透させることと、もう一つは、たとえ、教室言語の二重性を完全に解消できなくとも、言語使用者としての言語学習者（language learner）と言語使用者としての母語話者が対等な立場で取り組める課題を提供し、そのような接触場面における学習活動を展開することである。

まず、「言語使用者」という概念は「言語学習者」という概念も包括し、さらに、教室内とか教室外などといった区別のみならず、母語話者、非母語話者などの区別も超えるものと考えられる。どちらも同じ言語の使用という同線上で繋がった存在となる。様々な言語、民族、文化が混じり合った欧州においてそれぞれの差異を尊重しつつも、共通した言語教育のために作成された言語参照枠組みである *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR) においても「言語学習者」ではなく「言語使用者」という用語が一般的に使われているのは注目に値する。流動的な欧州社会において、自分自身の母語に加え、様々な言語を様々な場所で複合的に使用し、その能力を培っていく複言語主義の表れとみなすことができる。

二つ目の提案は、言語使用者として平等な立場にある母語話者、非母語話者が協働して取り組み、なんらかの成果を出すという試みである。母語話者、非母語話者のどちらの側にとっても興味深く、お互いが協働して取り組み、最後になんらかの成果が期待できる課題を考案することである。最近の語学教育に関する研究発表、研究論文などにおいて、頻繁に目にする「協働学習」であるが、「共同学習」とは異なる。「共同学習」は英語の “cooperative learning” の訳語で、一方、「協働学習」は “collaborative learning” の訳語であるようだ。前者は同じ組織において、各々の構成員がそれぞれに任された活動を行い、それらが独立した形の集合体として残ることになると考えられる。一方、後者は学習者各人が何らかの目的のもと、グループとして学習活動に取り組み、その結果、何らかの合作、つまり、「協働作品」が期待できる活動を行うことと考えられる。いわば、ピアノとバイオリンとチェロで一つの室内楽を奏でること（例えば、ベートーベンのピアノ三重奏「大公（Archduke）」等）や、さらにオー

ケストラ曲等と大掛かりなコラボレーションも協働学習の活動に類する。実際、最近の著名なシンフォニー楽団の多くはかなりの国際化がすすんでいて、様々な言語や文化を背景にした楽団員で構成されている。おそらく、それほど言葉に頼らなくとも意思疎通ができ、全員で素晴らしい楽曲を奏でることができるようで、ここで提案している教室言語の二重性の解消法もグループメンバー間の言語能力の差をさほど意識することなく共に課題に取り組み、その結果、協働的成果を生み出すことを意図している。ただ、音楽の演奏とは異なり、ここで考察する学習活動はその最終結果以上に、そこに至るまでに展開されるメンバー間のインタラクションこそ最大の成果と考えたい。

3. 異文化間コミュニケーションとプロフィシェンシー：日本人学生と留学生との協働学習の実践

前章では、現実世界の生活場面を基軸とするプロフィシェンシーの概念を語学教育の上で実現するには言語学習者という概念を超える「言語使用者」という考えを徹底させること、それから、おなじ言語の使用者として、同等の位置に立つ母語話者と非母語話者が何らかのテーマのもと協働学習を行うことを提案した。ここでは、まず、その様な協働学習を進めていくためのもう一つの理論的背景としてネウストプニー（1995: 186）の「接触場面研究」とプロフィシェンシーの関係を論じ、それから、筆者自身が試みている協働学習の実践例を報告する。

3.1 接触場面とプロフィシェンシー

ネウストプニー（1995: 186）は外国語使用者がその言語の母語話者の接触を持つ場面を「接触場面」と命名し、広くその研究に取り組んだ。主なる研究は言語管理論等（Fan 1994 等）に代表されるが、日本語教育の目標に関する次の見解も大変示唆に富む。

(5)「日本語教育の目的が、日本語を外国人の話し手に使わせることにあるなら、外国人の話し手が実際にどのように使っているかを研究してみる価値があるはずである。むしろ、これは**日本語教育の出発点であり、かつ到達点である**かもしれない。・・・」（太字強調、筆者）

人と人が交わると必ず、何らかの意味交渉が起こる。まして、母語話者と非母語話者との接触となると、言語的・非言語的調整のみならず、文化的調整など様々なインタラクションが行われ、それを繰り返すことにより、母語話者には母語話者なりの言語変容が、また、非母語話者には非母語話者なりの言語変容、あるいは、中間言語の発達が見られる。上にあげた引用は接触場面における活動を前提にし、接触過程において生じる何らかの問題の発見を「出発点」とすれば、それを解決する点を「到達点」と呼び、そこに言語能力の発達が見られるという仮説を述べたものである。

母語話者と非母語話者の接触という点の認識は乏しいもののネウストプニー同様に言語使用場面に学習の基本を置く考え方、つまり、プロフィシェンシー志向の外国語教育理念は Omaggio（1986）と Hadley（1993, 2001）による *Teaching Language in Context* でも強く力説されている。“Proficiency Hypotheses” と称する仮説を５つあげているが、そのうち、ここでの議論に関係するもの二つを紹介する。

(6) **HYPOTHESIS 1**. Opportunities must be provided for students to practice using language in a range of contexts likely to be encountered in the target culture.
（仮説１. 目標文化において学習者が遭遇するであろう広範囲のコンテクストのなかで言語使用の練習をする機会が与えられること）

(7) **HYPOTHESIS 2**. Opportunities should be provided for students to practice carrying out a range of functions (tasks) likely to be necessary in dealing with others in the target culture.
（仮説２. 目標文化における他人とのかかわりに必要となる広範囲の機能（タスク）を遂行する練習の機会が与えられること）

ここには「接触場面（encounter situation）」という用語は出てこないが、主張していることは同じであろう。学習者自身が経験するコンテクスト、さらに、学習者自身が遂行を必要とする機能（タスク）という考えは、まさしく、学習者が母語話者と目標言語を媒介として接触を行う場面、つまり、接触場面における活動と等価であるといえよう。また、学習者が経験するであろう「広範囲」のコンテクストと機能（タスク）を提供すること、とあるように、“proficiency”を志向する外国語教育では、学習者にその選択のすべて任せるのではなく、教育者自身が学習者を導いていくことが示唆されている。その際、広範囲の場面、機能（タスク）をプロフィシェンシーのレベルにしたがって整理して提示する必要がある。筆者が提案する「言語活動のプール」（「参考資料（1)」として巻末に提供）は私たちの生活は様々なプロフィシェンシーレベルからなる言語活動の集まりと考えたもので、指導上の参考にしていただければ幸いである。

3.2　日本人学生と留学生別科生との協働学習の実践

3.2.1　概要

筆者が勤務する南山大学には「オープンコース」と称する学部生対象の授業を日本語もしくは英語で開講し、それに留学生別科生も受講できる制度がある。筆者はその制度を利用して、2005 年度秋学期から３年生対象の談話分析ゼミをオープンコースとして開講し、日本人学生と留学生別科生との合同授業を展開している。様々な試行錯誤を経たのち、この５年ほどは前章で述べた理念に基づいた母語話者と非母語話者との協働学習を実施し、受講生である日本人学生と留学生別科生のどちらからも、それなりの安定した評価を得られる様になってきた。ここでは、その全貌を端的にまとめ、実践報告とする。

まず、授業は 9 月初旬から 13 週の期間で行い、前半の 7 〜8 週は文化庁編集、京都精華大学漫画学科制作の『漫画 異文化手習い帳：日本語で紡ぐコミュニケーション』（2008）を使い、そこで取り上げられている異文化コミュニケーション上の問題（巻末に「参考資料（2）」としてサンプル掲載）についてグループで語り合い（1 時間程度の課外活動）、その結果を授業でプレゼンテーションする。第 9 週目ごろに大学の研修センターにて 1 泊 2 日の合宿を行い、「書を捨てビデオカメラ片手に街に出よう」と称した異文化コミュニケーションプロジェクトに着手し、第 12 週、13 週を使ってそのプレゼンテーションを行う。

『漫画 異文化手習い帳：日本語で紡ぐコミュニケーション』はバーバル及びノンバーバルコミュニケーションをテーマに全 3 章、16 話からなり、それぞれの章に「漫画解説」「コラ

ム」「参考文献」がつけられ、さらに問題が追求できる様に作られている。代表的なテーマは「謝罪」「お礼」「相槌」「身体接触」「ジェスチャー」「時間」「領域」などである。登場人物はとある大学のゼミ仲間で、日本人、アメリカ人、中国人、韓国人、ブラジル人等が登場し、様々な異文化接触を展開する。漫画に特徴的な誇張された表現はあるものの、ジェスチャー、表情とも豊かに表され、また、擬音語、擬態語も豊富に使われているため、日本語の学習にも大いに役立つものである。例えば、ある朝、アメリカ人留学生マイケルが徹夜をしてレポートを済ませたシーンに、スズメの「チュン、チュン」という鳴き声が書かれているが、それが何を意味するか、なぜ、そういう擬音語が漫画に描かれているか、など普段日本人には無意識のものに留学生は目をやり、問いかけるという場面も多い。セリフにはふりがなもついているので、中級以上の日本語能力があれば、読み、楽しみ、また、日本人学生とのディスカッションも可能である。ただ、問題点を絞り込むため、予め、ワークシートを配布し、それに従って学習を進めていける様に工夫した。ワークシートは、一話（2 ページ 15 コマ程度）につき、1 ページのものとし、そこに、漫画全体についての面白さ、それから、そこで扱われているテーマについて「文化的考察」「社会言語・談話分析的考察」「文法的考察」「教育・研究的考察」を試みる様にした（巻末に「参考資料（3）」としてサンプル掲載）。4 人（母語話者 2、非母語話者 2）をめどに一つのグループを作るが、固定させず、クラスメート全員が「総当たり」になるよう工夫する。以下がおおよその概要と活動の流れである。最終課題のプロジェクトについては、次節で説明する。

（8）日本文化学科 3 年学部生と留学生別科生との合同ゼミの概要と活動の流れ

＜概要＞

- 教材『漫画 異文化手習い帳：日本語で紡ぐコミュニケーション 』（例、巻末に添付）
- 週 1 コマ（90 分） x 13 回
- 学部生： 10 ~ 12 名程度、大抵日本語母語話者のみだが、時々、日本語能力のかなり高い学部留学生もいる
- 別科留学生：10 ~ 12 名程度。母語背景様々（英語、中国語、韓国語、タイ語、インドネシア語、フランス語等）、日本語能力は OPI スケールで「中級の上」以上
- グループ：原則 4 名（NS 2, NNS 2）、名称（「鶴」「亀」「松」「竹」「梅」「桜」）

＜活動＞

- 課題（課外）：グループ学習（漫画の朗読、ワークシートに沿って漫画分析）
  漫画を読み、次の点についてグループで話し合い、回答をワークシート（巻末に添付）にまとめる

① 文化的側面：漫画に描かれている日本文化、外国文化について考える
② 社会言語学・談話分析的側面：表情、しぐさ、ジェスチャー、オノマトペなどに注意
③ 文法的側面：口語表現、無助詞現象、中間言語分析等
④ 教育・研究的側面：日本語教育を行う上で注意すべきこと、さらに研究すべきこと
⑤ 自分自身の生活上で気づくこと：各自実生活を振り返り、関連した事象を取り上げる

↓

- 課題（授業）：グループ毎の漫画分析プレゼンテーション

↓

- 合宿：第 9 週目の週末、大学の研修センターにて一泊二日の合宿、1 日目の午後「書を

捨てビデオカメラ片手に街に出よう」(名古屋市内の適当なところでインタビュー活動、東山動物園、大須観音、栄オアシス等）、2 日目ビデオ編集、パワーポイント作り

↓

- 後半 10〜11 週 : 接触場面の観察、文字起こし、分析、ビデオ編集、プレゼンテーション資料作成
- 後半 12〜13 週 : 各グループ毎のプレゼンテーション

3.2.2 最終課題「書を捨てビデオカメラ片手に街に出よう」について

第9週目の週末を利用して一泊二日の合宿を行う。初日はグループでどの様なテーマに取り組むか話し合ったのち、名古屋市内の適当なところに「取材」に出かける。4 人のうち一人か二人がビデオ撮影を担当し、あとの二人が町の人にインタビューを挑む。それを持ち帰り、撮影したビデオから観察と分析に適する大まかな場面を取り出し、まず、文字起こしをする。それから、文化的、社会言語・談話分析的、文法的側面による詳しい観察と分析を行い、問題の絞り込み、パワーポイントによるプレゼンテーションへと持っていく。

これまで多種多様なテーマが取り上げられ、どれも大変印象深いものであった。例えば、名古屋市の繁華街栄の近くにあるホームレスの人々が住むところへ出かけ、路上生活をしているY さんとのインタビューを行ったもの。そこでは、アメリカ人留学生マイケルがY 氏にどうしてそういう生活をしているのかという突っ込んだ質問から始まり、Y 氏の「びっこをひいている」という九州弁なまりの発話を「いっこひいてる？」と聞きちがえ、それから話が盛り上がり、ホームレスに関する社会問題、日本人によるフォリナートークなどにテーマを絞りあげたプロジェクト。あるいは、4、5 人からなる男子高校生グループにインタビューを試みると、先輩格の男の子を常に立てようとする行動に注目し、日本人の個人主義と集団主義の話題へと議論を深めプロジェクトをまとめたもの。さらに、年配者の集まりに加わり、そこで観察された視線、相づちなどの談話行動を分析したもの。東山動物園で2 歳から 12 歳までの子供6 人（2 歳間隔）にインタビューを行い、子供が外国人の日本語にどの様に対応するかを観察したものなどすべてが大変興味深いもので、このプロジェクトで取り組んだ課題を4 年生になって卒業論文として深めていったものも多々あった。お母さんとベンチに腰掛けている2 歳の幼児に、カナダ人学生が「元気？」「いくつ？」と質問し、回答を得た後、（ライオンなど近くにいないところに座っていたのに）「ライオン怖いの？」という質問をしても、その子が何も答えず、何度か同じ質問をしても一向に答えないので、ついにお母さんが「ライオン怖い？」と聞くと「ううぅん」と答えるなど、文末に「の」をつければ、話し言葉の疑問文になると思っていたカナダ人の文法認識に思わぬ気づきが生まれたことなど、忘れがたいプロジェクトであった。ちなみにそのグループの学生の一人は形式名詞「の」の習得について卒業論文をまとめ、国語の教師として社会に巣立った。

例１：発言から見る集団主義

例２：ノンバーバルコミュニケーション

最後にこの様な課題の評価については、前にも述べた様に、どういう結果が得られたかというより、どういうプロセスを経たかに重きをおくべきで、数値化して成績を出す様なものではないことを認識すべきであろう。以下は、 2012 年度、 2013 年度、2014 年度に受講した学生を対象にこの合同ゼミにたいしてどういう印象を持ったかについてメールによるアンケートを行った結果である。

表１：オープンコース（合同ゼミ）についてのアンケート

アンケート：３年合同ゼミを受講して思ったことについて答えてください 評価:1. とてもたくさん　2. たくさん　3. まあまあ　4. あまりできなかった 回収：25 名（日本語母語話者 13、非母語話者 12）／ 60	
Q1：どれぐらい「異文化コミュニケーション」の学習ができましたか？	1.76
Q2：どれぐらい「異文化コミュニケーション」の体験ができましたか？	1.56
Q3：どれぐらい日本語の「話し言葉や社会言語学的／談話分析的」な学習ができましたか？	2.20
Q4：どれぐらい日本語の「文法的」な学習ができましたか？	2.96
Q5：この授業の後、さらに日本語の言語活動や異文化コミュニケーションについて学習したいと思いましたか？	1.52
Q **さいご**：この授業の最も良かった点ともっと改善が必要な点について一言？	

回答数は半分以下と決して多くはなかったが、概ね、満足度も高く、授業で目的としたことも達せられていることがわかる。とりわけ、Q2 の「異文化コミュニケーション」の体験についてはかなりの割合で「とてもたくさん」の回答が得られた点は特筆に値する。Q4 の文法学習はほとんど予定していなかったのでその通りであるが、Q1、Q5 とも高い数値を示し協働学習が行われたことがわかる。

最後の質問「この授業の改善点について」は、複数回答として以下のものが目立った。

⑼ この授業の改善点（複数回答）

- グループでの活動だったので、なかなか集まれず話し合いができなかったところ。
- 授業開始時の留学生との連絡方法。
- もっと長い時間留学生と勉強できたら、色々な発見がもっとあったかなと思います。
- 週に一回しか授業がなかったのでもっと時間があったらいいと思います。
- 留学生のためにゼミに関係する語彙リストがあればいいと思います。
- 留学生の人数が多かったので、日本人の自分自身の母語についての意見や判断が少なかったと思う。

この協働学習の大きな目的は日本人学生と留学生がどちらも日本語の言語使用者として共通の立場に立ち、母語話者、非母語話者という差を超えて、異文化間コミュニケーションという大きい共通テーマのもと、お互いがお互いの意見を出し合い何らかの発見を導き出すというプロセスを受講生に楽しんでもらうことであり、その目的は達したのではないかと思われる。しかし、課外でのグループ活動がかなり要求されるため、なかなか思い通りにいかないことも事実であった。週に一度の授業でそこまで要求できるか、別の形の授業形態を考えるべきか、課題を残していることは事実である。

4. まとめ

本稿は現実の生活場面において適切に、また、効果的に言語を使える能力を示すプロフィシェンシーを向上させる一つの方法として日本語母語話者と日本語非母語話者が日本語の使用者という共通線上で共通の学習課題を協働的に行うことを提案した。具体的には筆者が担当する日本人学生対象のゼミと日本語学習のために留学している別科生との合同授業を通し、異文化間コミュニケーションに関わるテーマにそれぞれの立場から協働的に取り組む活動を紹介した。このような現実の接触場面で展開される母語話者と非母語話者とのインタラクションによりプロフィシェンシーを構成する基本的な要素である機能的言語能力が向上するものと信じるが、その検証は今後の課題としたい。

注

[1] 本研究は2016年度南山大学パッヘ研究奨励金I-A-2を得て完成したものである。

[2] OPIに関してはいろいろなところでその紹介、応用、限界などについて論文を書いてきた。当然、それらに表現上の重複があることをお断りする。本稿においても直近のものとして鎌田（2016）があり、それと重なる部分が一部あることも予めお断りする。

参考文献

文化庁（2007）『漫画異文化手習い帳 −日本語つなぐコミュニケーション −』,（株）コトコト.

鎌田修（2016）「ACTFL-OPI」『日本学研究叢書第 9 巻日本語教育の研究』, 徐敏民・近藤安月子・丸山千歌編集, 外語教学与研究出版社, 中国・北京, 453-482.

川口義一（2013）「プロフィシェンシーと対話−プロフィシェンシー言語教育における教室の位置付け−」,『日本語プロフィシェンシー研究』Vol. 1, 36-57.

田中望（1996）「地域社会における日本語教育」鎌田修・山内博之編『日本語教育・異文化間コミュニケーション－教室・ホームステイ・地域を結ぶもの－』, 北海道国際交流センター, 23-40.

ネウストプニー、 J.V. （1995）『新しい日本語教育のために』, 大修館書店.

根岸雅司 (2008)「英語のプロフィシェンシーとは何だろう」, 鎌田他編著 (2008)『プロフィシェンシーを育てる ： 真の日本語能力をめざして 』, 凡人社, 54–67.

細川英雄（2007）「日本語教育学の目指すもの－言語活動環境設計論による教育パラダイム転換とその意味－」,『日本語教育』132, 79-88.

The ACTFL Proficiency Guidelines (1986, 1999, 2012).

A Nation at Risk: The Imperative for Education Reform (1983) A Report to the Nation and the Secretary of Education, US Department of Education.

English Testing Service (1982) *ETS Oral Proficiency Testing Manual.*

Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.*

Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century (1996)

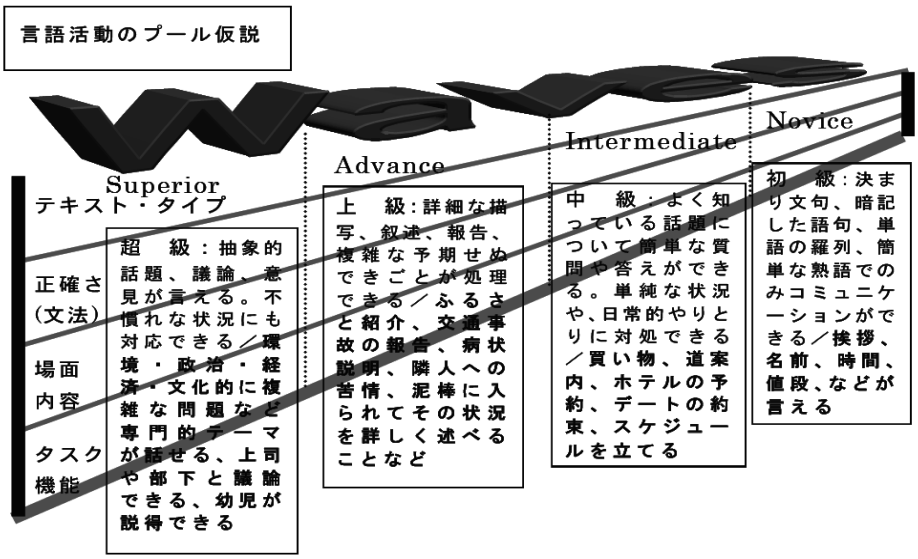
Cook, Vivian. (2008) *Second Language Learning and Language Teaching, Forth Edition.* London; Hodder Education.

Fan, S. K. (1994) Contact situations and language management, *Multilingua,* 13-3, 237-252

Hadley, Omaggio A. (1986, 1993, 2001) *Teaching Language in Context,* First, Second, Third Edition, Heinle and Heinle.

Swender, E. & R. Vicars (2012) *ACTFL Oral Proficiency Interview Tester Training Manual,* ACTFL.

巻末資料（1）：図「言語活動のプール仮説」



巻末資料（2）：『漫画異文化手習い帳 −日本語で紡ぐコミュニケーション −』

巻末資料（3）：ワークシート

第6話「あいづち」について（pp. 44 - 43）

発表担当： 桜 組

（メンバー：ミエ、ミコ、ヨウ、ヨシキ）

1．文化面（culture）：あなたやあなたの国ではこの漫画のような問題がありますか。具体的に説明しなさい。

【中国】あまりこのような問題はない。あいづちを打つ側も少しは質問をぶつけたりする。

【アメリカ】動作よりも言葉でのあいづちがほとんどで、「あいづち」だとわかりやすい。
動作が伴う場合でも、日本のように何回も首を振ることはなく、ゆっくりとうなずくことが多い。

【日本】言葉とともに縦に首を振るなど動作を伴うことがほとんどである。また、この動作の回数も多い。
あいづちのときに用いられる言葉は「うん」や「はい」などで、肯定の意味で捉えられやすい。

2．社会言語的側面（sociolinguistic）／談話分析的側面（discourse）／ノンバーバル

【中国】あいづちは交流手段として用いる。人間関係や相手との立場によって異なる。

【アメリカ】基本的に言葉だけ。日本人が電話の時でもあいづちを打つことには違和感がある。
目上の人に対しての方があいづちを打つ。（丁寧だから）
※ただ、あいづちをしなくても特に問題はない。

【日本】首を縦に振る。電話などの相手に自分の顔が見えていないときでもこの動作を伴うことが多い。
目上の人に対しては「はい」を用い、「うん」とは言わない。

3．文法的側面（grammar）：表現、発音、文型（pattern）、助詞（particle）、

【中国】「en」という発音で、簡単なあいづちが存在する。

【アメリカ】場面や相手によるあいづちの使い分け、違いは日本ほどない。
友達に対してと目上の人に対してとでは、あいづちのときのトーンが変わる。

【日本】場面によってあいづちの意味は変わる。

4．教育/研究的側面（pedagogy, research）：

【日本】相手が目上の人であるなど、場面によって言葉を使い分ける。

5．自分自身の現実生活と比較して気づくこと

あいづちを打たないと話を聞いていないように受け取られるが、あいづちを打ちすぎるのも話を聞いていないように受け取られたり、適当（いいかげん）に聞いていると思われる。

日本人はあいづちが上手いので、親身になって聞いてくれていると思い、つい話してしまう。

優秀な聞き手（聞き上手?）になるためにはある程度あいづちが必要だと感じる。

BATJ Journal No.17: pp.73-82
© 2016 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

The 18th BATJ Conference: Invited Speech

Implications of Second Language Research Findings for Second Language Teaching

Boping Yuan University of Cambridge

Why can children acquire their mother tongue effortlessly and successfully, but adults rarely succeed in acquiring native-like competence in their second language acquisition? Some researchers believe that the system for children's acquisition of their mother tongue is different from that for adults' acquisition of a second language. According to these researchers, children rely on their language faculty in their brains in the acquisition of their mother tongue, and therefore, they can acquire their mother tongue subconsciously, effortlessly and successfully. It is claimed that after puberty, there is a division of labour between the left hemisphere and the right hemisphere in human brain, and that the cognitive system for thinking, reasoning and analyzing has developed significantly. When adults come to learn a second language, what is functioning in their brain is no longer the language faculty, but the system for reasoning and analysing. That is, adults learn the second language in ways similar to the ways that they solve mathematical problems or deal with daily-life issues. Therefore, adult second language acquisition is a conscious process, which requires great efforts and cognitive analyses.

Based on the argument above, some researchers (e.g. Johnson and Newport, 1991) propose a "critical period" hypothesis. According to this hypothesis, there is a critical period for language acquisition, and it will be difficult or even impossible to acquire a new language successfully after this critical period. However, many researchers have raised questions about this hypothesis. "When exactly is the critical period"? "Does this affect all the domains in the language system, including lexicon, syntax, semantics, discourse, etc.?" Recently, Granena and Long (2013) proposed a "sensitive period" hypothesis, in which they argue that age factors do indeed play a role in language acquisition, but they do not affect the language acquisition across all the language domains. Their research findings show that the acquisition of lexical items, such as "university", "computers", "bullet train", etc. are least affected by age factors, but functional categories, such as "-s", "-ed", are very much affected by age factors.

The debate about the role that age factors play in language acquisition continues, but it is widely recognized that there are obvious differences between children's first language (L1) acquisition and adults's second language (L2) acquisition. Bley-Vroman (1990) proposed a Fundamental Difference Hypothesis, which argues that L1 acquisition and L2 acquisition are fundamentally different from each other. According to Bley-Vronman, the fundamental characteristics of second language acquisition include the following:

Table 1: Bley-Vronman's (1990) "Fundamental Difference Hypothesis"
"Children's L1 acquisition and adult L2 acquisition are fundamentally different from each other"

Adult L2 acquisition:	**Children L1 acquisition:**
1. Lack of success	Complete success

2. General failure	General success
3. Variation in success, course, and strategy	Little variation
4. Variation in goals	No specific individual goals
5. Fossilization	Ultimate mastery
6. Indeterminate intuition	Determinate intuition about ungrammaticality
7. Importance of instruction	Instruction is not needed
8. Negative evidence	Absence of negative evidence
9. Role of affective factors	No role of affective factors

1. Lack of success

The lack of general guaranteed success is the most striking characteristic of adult second language acquisition. While normal children inevitably achieve perfect mastery of the language, adult second language learners do not. Bley-Vrnoman argues that adult second language learners treat the task of acquiring a second language just like a task of consciously acquiring the skills for general problem solving (e.g. to learn how to solve mathematical problems, to learn how to play chess, to learn how to cook Indian food, etc.) Lack of inevitable perfect mastery is, of course, a characteristic of general adult learning. Not everyone with the opportunity to learn mathematics will become a good mathematician. Not everyone who attends chess training courses can become a world-class chess player. Not everyone who tries to learn how to cook Japanese food in Japan will be able to produce authentic Japanese food. So lack of guaranteed success in adult second language acquisition would follow from a theory that this learning is controlled by general human cognitive learning capacities rather than by the intuitive language faculty which guarantees child success in L1 acquisition. Bley-Vronman believes that frequent lack of success in adults, in contrast with uniform success in children, is a serious challenge to the view that the same process that underlies L1 acquisition also underlies adult L2 acquisition.

2. General failure

Not only is success in adult L2 acquisition not guaranteed, but failure to master native-like competence of the target language is a common phenomenon in adult L2 acquisition. This is in a striking contrast with the rare failure in L1 acquisition. According to Bley-Vronman, the contrast between adult L2 acquisition and child L1 acquisition demonstrates that adult L2 acquisition and child L1 acquisition are fundamentally different.

(Implications for second language teaching: Given that there is a general lack of success and general failure in adult second language acquisition, what kind of goal should we set for our teaching of Japanese or Chinese as a second language? Should we aim to teach our students to become native speakers of Japanese or Chinese in our syllabus design? In our classroom teaching, should we drill the student's pronunciation or intonation to the point that it becomes native-like before we stop the practice? In the language testing, is it necessary to examine the student's command of all the details of the target language grammar? Simply put, are we supposed to convert our students into native speakers of Japanese or Chinese, or simply to enable them to communicate in Japanese or Chinese effectively?)

3. Variation in success, course, and strategy

Among adults, there is substantial variation in degree of success, even when age, exposure, instruction, and so forth are held constant. Adults not only generally do not succeed, they also fail in different degrees. Some adult L2 learners are more successful than others and some are complete failures. According to Bley-Vronman, this is similar to general adult kill acquisition, and this is different from child L1 development, where there is no such variation.

(Implications: Is it acceptable to a language teacher that some students make more progress in Japanese learning than others, and that some make very little progress no matter how much help the teacher gives to the student?)

4. Variation in goals

Some adult second language learners seem to happy to develop "pidginized" systems that have rudimentary grammatical devices but seem nonetheless to be quite successful in fulfilling the communicative needs of the speakers. (for example, the English used by immigrants on the streets in Paris in France or Milan in Italy when they try to sell their goods to foreigners "this no good", "I cheap"…). Others seem to be concerned about their grammatical correctness, even though fluency may suffer (How should we deal with students of this kind? Or the opposite kind?). Some develop just enough second language competence as is necessary to be a waiter in a restaurant; others may want to become competent enough to give lectures on linguistics in the target language (like me?). Some attach great importance to pronunciation but less to grammar, and some mainly want to expand the size of the vocabulary. Bley-Vronman argues that this variation in aims follows naturally from the hypothesis that adult L2 acquisition is a type of general problem solving. Children, on the other hand, do not have the luxury of setting their own individual goals. For children, there is only one goal, which is not pronounced and is not under learners' control, that is, the complete mastery of their mother tongue.

5. Fossilization

It has long been observed that adult L2 learners reach a certain stage of acquisition --- a stage short of the target language grammar --- and then learners permanently stabilize at this stage. Development ceases, and even serious conscious efforts to change are often fruitless. Sometimes changes can be made, but they are often short-lived and learners often backslide to the stable state. Selinker (1972) calls this phenomenon "fossilization". (Fossilized L2 learners are the despair of language teachers: nothing seems to have an effect. And this frequently occurs in the teaching of pronunciation and tone production.) In children, of course, there is no fossilization (i.e. short of success). Stages are inevitably passed through; the system remains flexible until success is achieved.

(Problems with how to decide whether a language feature is fossilized in adult learners' L2 grammars. "fossilized" vs. "frozen".)

6. Indeterminate intuition

In a substantial number of cases, even very advanced no-native speakers seem to lack clear grammaticality judgments. It is extremely rare that adults L2 learners can make subtle grammaticality/acceptability judgments. For example, even advanced non-native speakers of English find it difficult to make a correct judgment of the sentence like "*This house is easy to catch fire" (vs. "This house catches fire easily."). Their intuitions of the target language are often indeterminate, which leads to variation in their production and judgment (e.g. "*who do you think that will become the next British Prime Minister?"). This suggests that the knowledge underlying non-native speakers' performance may be incomplete, which can lead to optionality in their production and judgment of the target language.

7. Importance of instruction

Children clearly do not require organized formal lessons to learn their mother tongue. Neither my father nor my mother had ever explained Chinese grammar points to me, nor had they ever asked me to repeat any sentence after them. In spite of that, I grew up with a native command of Chinese as my mother tongue. However, language instruction matters a great deal in second language acquisition. When I first started to teach at Cambridge after my MSc. degree and PhD degree in theoretical and applied linguistics at Edinburgh University, I used lots of communicative teaching methodology, task-based teaching methodology, and provided students with very little grammar instruction. The feedback I received from the students after the first term was that "We need grammar teaching and grammar explanation, but this teacher does not provide us with grammar teaching".

(The implication of this is that grammar teaching and instruction is important and necessary for adult second language learners, who need conscious knowledge of rules and working operations of the target language. This suggests that grammar teaching on the one hand and communicative teaching and tasked-based teaching on the other hand have to be appropriately balanced in our second language teaching.)

8. Negative evidence

A distinction should be made between positive evidence and negative evidence. Positive evidence refers to the data in the target language input which tells the learner what is possible (but it cannot tell the learner what is NOT possible). Negative evidence refers to the corrections that the teacher or a native speaker gives to the L2 learner when the learner makes an error, and this includes remarks like "That is wrong. You should say it this way……"

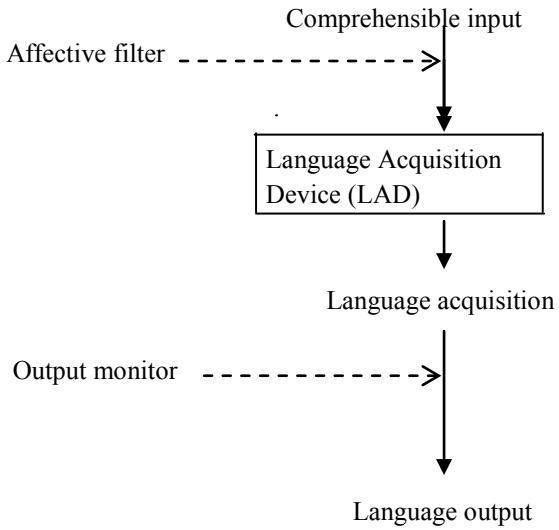
Child L1 acquisition seem not to use --- and surely does not rely on --- any consistent source of negative evidence. However, to L2 learners and teachers, correcting students' errors is widely regarded as a useful way of acquiring the target language. Students would be unhappy if the teacher does not correct them when they have made errors or mistakes.

9. Role of affective factors

Success in child language development seems to be unaffected by personality, socialization, motivation, attitude, and so on. This is consistent with the view that L1 acquisition is a process of subconscious learning, and it contrasts strongly with the case of general adult skill acquisition, which is easy to be affected by such "affective factors". Adults with quiet and introvert personalities tend to make less use of opportunities than adults with out-going and sociable personalities to practice speaking the target language in front of others. Highly motivated adult L2 learners will make faster progress in acquiring the target language than learners with little motivation. Millions and millions of people in the world are learning English as a second language, but few are learning the Afghan language or the Syrian Language, because people generally do not have a positive attitude towards what is happening there. However, if a Chinese baby or Japanese baby is adopted by a couple in Afghanistan or in Syria and take him or her to that country to live there, it is likely that this baby will speak perfect Afghan language or Syrian language in a few years time. This shows that children are not affected by the "affective factors" in learning their L1 but adult L2 learners are.

(The implication of these findings for the language pedagogy is that affective barriers should be minimized as much as possible. Krashen (1985) proposed an input model as shown in Figure 1.

Figure 1:



From the discussion above, we can see that there are obvious differences between children learning their mother tongue and adults learning a second language. Given that adults are unable to have a native-like mastery of a second language, L2 researchers have to find out what exactly is problematic in adult L2 grammars. Many people share the view that after an adult has successfully acquired his/her mother tongue, the language acquisition device in his or her brain is no longer available for the acquisition of another language. But this view is challenged. Take myself as example, I started to learn English at the age of 24 when universities in China

reopened after the 10-year Cultural Revolution, and that was long after the critical period for language acquisition. Although I would not claim that I have completely acquired the English language, I can at least say that I have mastered the majority of language functions in the English language, I can give lectures in English at Cambridge and I can write academic papers in English. But you may have noticed that I said I had mastered the "majority of the English functions", but not all of them. Then what functions are difficult for adult L2 learners to acquire? What functions are impossible for adult L2 learners to acquire (even for those like me who have stayed in an English-speaking environment for nearly 30 years)?

From the end of last century and beginning of this century, L2 researchers have conducted fine-tuned research and have proposed various theories for adult L2 acquisition. Most of these theories are concerned with functional categories in adult L2 acquisition. They assume that in adult L2 acquisition, lexical words, such as "computer", "to wash", "to learn", etc. will not cause big problems for adult L2 learners, and that a main reason why adult L2 acquisition is unsuccessful is that adult L2 learners are unable to acquire functional categories like the third-person singular "-s", the plural marking "-s", the past tense marking "-s", auxiliaries or copular verbs "am/is/are/was/were", etc.

Hawkins (1998) and Hawkins and Chan (1997) proposed a hypothesis called "Failed Functional Features Hypothesis". According to this hypothesis, adult L2 learners are only able to use those functional features that are used in their L1. They argue that functional features are subject to the critical period, and that those functional features which are not available in their L1 grammar will never be acquired by adult learners in their L2 acquisition. In other words, adult L2 learners are restricted to their L1 grammar and they are unable to acquire those functional features required by the target language but are not made use of in their mother tongue.

Beck (1997, 1998a, b) proposed a similar hypothesis called "Local Impairment Hypothesis". Based on this hypothesis, if the L2 learner has passed the "critical period", all functional categories will not be able to operate properly in L2 grammars whether they are available in their mother tongue or not, and they will remain in a state of variability. This is because functional categories are locally impaired, but lexical words can still function properly.

In order to account for issues in adult L2 acquisition, Eubank and his colleagues (Eubank 1993/94, 1994; 1996; Eubank et al. 1997) proposed a "Valueless Functional Features Hypothesis", which argued that adult L2 learners are able to acquire lexical words in the target language, and they are also able to express concepts like "time", "person" and "aspect", etc. but these concepts are realized by lexical words such as "today", "tomorrow", "yesterday" "already", etc. All the functional categories are "valueless" L2 grammars, which leads to variability in the L2 use of "-s", "-ed", etc.

Are all functional categories permanently impaired in adult L2 grammars after the "critical period"? More and more researchers believe that the answer to this question should be negative. For example, Chinese and Japanese people indeed have persistent problems with the use of the third-person singular "-s" in their L2 English. In China, and probably also in Japan, children start to learn English from primary school, and they continue to learn English at secondary school, university, in their postgraduate studies and in their studies in English speaking environments like England and America. However, they continue to have problems with the use of the third-person singular "-s" in their L2 English. Many western L2 researchers have used this

phenomenon to argue that functional categories are permanently impaired in adult L2 acquisition, and they try to prove that the subject-verb agreement and tense features can never be acquired by adult L2 learners. However, if we examine the relevant data carefully, we can find that the errors made by Chinese and Japanese learners are mostly errors of omission. That is, they omit "-s" in places where "-s" is required. When they do use it, they normally can use it correctly. They rarely mis-use functional words like "am/is/are". For example, I've never heard Chinese people make mistakes like the following:

"We works in Beijing."
"They am going to Tokyo."
"Is you studying Japanese?"
"I are a teacher."

This suggests that "Tense" and "subject-verb agreement" can be established in adult L2 English, and it is not reliable and not valid to just use the omission of "-s" in L2 English to argue for the absence of the functional categories in L2 English.

Lardiere (1998a, b) conducted an eight-year longitudinal study of a Chinese-speaking learner of English called, Petty, who had lived in the US for many years. It was found that Petty made a large number of errors omitting the use of "-s" and "ed", but she never made mistakes like those we saw above just now. Based on these findings, Lardiere believes that the difficulty that adult L2 learners have is not that functional categories in their L2 grammars are impaired or problematic. Rather, she argues that the difficulty is related to a mapping problem. That is, Chinese and Japanese learners of English are able to establish the "tense" and "subject-verb agreement" features in their L2 English, but they have difficulty in getting quick access to the morphology to find appropriate morphemes or affixes to represent the "tense" and "subject-verb agreement". This mapping problem is especially obvious when learners are under time pressure or under attention pressure. This suggests that there can be a breakdown at the interface level between syntax and morphology in L2 grammars. It has been found that L2 English learners are much more accurate in correctly supplying "tense" and "subject-verb agreement" features when they are more focused on or have easy access to relevant morphological marking (e.g. fill-in-gap exercises).

The implication of this finding for language teaching is that L2 learners' problems with morphological marking (of the Japanese topic, the subject, the object, etc.) is not necessarily due to the lack of the relevant knowledge, but is related to the smoothness or automaticity in the retrieval channel between syntax and morphology and to the automaticity in the quick access to the appropriate morphemes and affixes. This kind of problem is unlikely to be solved via repeated explanations of the grammar point, but via a large amount of effectively designed practice and exercises in order to make the interface channel smooth and make the access process automatic.

It is a common phenomenon in L2 acquisition that L2 learners sometimes can use an L2 feature correctly but sometimes they cannot. For example, Chinese is a tonal language with four tones "–, /, v, \" (e.g. mā, má, mǎ, mà). L2 learners of Chinese can produce the four tones correctly in some exercises, but in simultaneous conversations, the accuracy in their tone production is significantly reduced.

Here we make a distinction between explicit knowledge and implicit knowledge, and according to R. Ellis (2009), the explicit knowledge refers to rules and structures that L2 learners are consciously aware of, which can be verbalized by the learner. The implicit knowledge refers to the subconscious knowledge of rules and structures which the learner may not necessarily be able to articulate but they are able to use correctly in their L2 communication. Different L2 tasks require different types of knowledge, and variability in L2 performance can be due to the kind of knowledge that L2 learners rely on in their L2 performance. It can also be due to the way in which different tasks place different demand upon either the explicit knowledge or the implicit knowledge. Performance difference from one task to another can be relative to the degree of attention paid to the language form.

In Yuan's (1995) study, it is found that the four Chinese tones produced by English-speaking learners of Chinese varied from one task to another according to the degree of attention to speech required by different tasks. 15 English-speaking learners of Chinese participated in this empirical study, and they had to do 5 tasks:

Task 1 (Oral description task): Learners were provided with a timetable in English indicating a Chinese student's activities during a weekend and the L2 learner was asked to give a coherent and cohesive description of this Chinese student's activities in Chinese orally. This task does not allow learners to rely on their explicit knowledge of Chinese tones when they do this spontaneous oral description.

Task 2 (Reading sentences aloud): Learners were asked to read aloud 14 declarative sentences in Chinese, and the reading was recorded. This task was designed to allow learners some degree of explicit knowledge of Chinese tones.

Task 3 (Reading words/phrases aloud): Learners were asked to read aloud 31 Chinese words and phrases. More explicit knowledge of Chinese tones is allowed in this task.

Task 4 (Reading aloud minimal-pair characters): In each pair, the two characters were the same in segmental phonological make-up but different in tones superimposed. e.g.

英　国	(yingguo, "Britain")
苹　果	(pingguo, "apple")

The minimal-pair characters were presented in phrases or words of more than one character, but the learner was asked to read only the characters in the box, that is the minimal-pair characters. It was assume that the contrast in the minimal pair would draw learners to attention and trigger the use of their explicit knowledge of Chinese tones.

Task 5 (Marking tones on paper): This is not an oral production task. It requires the learner to mark the tones (i.e. to write –, /, v, \ ) of the minimal-pair characters in Task 4 on paper. This task was designed to have a direct examination of learners' explicit knowledge of Chinese tones.

We selected 40 Chinese characters for this empirical study, and these 40 characters were all embedded in each of the five tasks. In our data analysis, we focused on the tone production of these 40 characters in each of the 5 tasks.

Table 2: Number and percentage of target-like tone production by all 15 learners

Tasks	No.	%	Total instances
1. Oral description	288	48	600
2. Reading sentences aloud	348	58	600
3. Reading words/phrases aloud	384	64	600
4. Reading aloud minimal-pair characters	408	68	600
5. Marking tones on paper	438	73	600

The data in Table 2 show that there is clear variation in learners' tone production between each of the five tasks. However, the variation took place systematically as the tasks changed. That is, the more explicit knowledge is allowed in the task, the more attention learners could pay to their tone production, and the more accurate they were in their production of Chinese four tones. This shows that learners' attention to their L2 production can be a cause of variation in their use of the target language. In our empirical study, Task 1, i.e. the task of oral description, is a free-style production task, in which learners' attention was focused on the content of their description, which did not allow them time to pay attention to their conscious knowledge of Chinese tones. In contrast, Task 5, i.e the task of marking tones on paper, purposefully triggered learners' explicit knowledge of Chinese tones, and learners had time to adopt a careful style in recalling the rules governing the four Chinese tones.

In the free style, little or no attention to speech takes place, while in the careful style, close attention to speech is possible. This shows that different tasks place different demands upon different types of knowledge. The findings of this empirical study have certain pedagogical implications. In designing our syllabus, textbooks or testing materials, we have to ask ourselves what goal we are aiming at. Should we regard our students' conscious knowledge of rules as an end? Or should we take it as a means? When we talk about acquiring a second language, we normally mean acquiring the ability to communicate spontaneously in that language. What faces us language teachers and researchers is to find out the best way to convert students' explicit knowledge into implicit and automatic knowledge. What represents the true L2 proficiency of a second language learner, the explicit knowledge or the implicit knowledge? What kind of language exercises and practice are effective and efficient enough to improve learners' L2 proficiency? In what way can we reliably and validly measure L2 learners' proficiency? Debates on these questions and issues are continuing, and I think that language teachers as well as language researchers should reflect on these questions and join these interesting and stimulating debates.

References

Beck, M. (1998) L2 acquisition and obligatory head movement: English-speaking learners of German and the local impairment hypothesis. Studies in *Second Language Acquisition*.

Beck, M. (1997) Viruses, parasites, and optionality in L2 performance. Paper presented at the Second Language Research Forum, Michigan State University, October 1997.

Bley-Vroman, R. (1990) The logical problem of foreign language learning. Linguistic Analysis 20: 3-49.

Borer, H. (1996) Access to Universal Grammar: the real issues. *Behavioral and Brain Sciences* 19: 718-20.

Ellis, R. (2009) *Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. In Ellis, R. et al. (eds.) Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Bristol: Multilingual Matters.

Eubank, L. (1994a) Optionality and the initial state in L2 development. In T. Hoekstra and B. Schwartz (eds.), *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*, pp. 369-88. Amsterdam: John Benjamins.

Eubank, L. (1994b) Towards an explanation for the late acquisition of agreement in L2 English. *Second Language Research* 10: 84-93.

Eubank, L., Beck, M-L. and Aboutaj, H. (1997) OI effects and optionality in the interlanguage of a Moroccan-Arabic speaking learner of French. Paper presented at the American Association of Applied Linguistics, Orlando.

Enbank, L., Bischof, J., Huffstutler, A., Leek, P. and West, C. (1997) "Tom eats slowly cooked eggs": thematic-verb raising in L2 knowledge. *Language Acquisition* 6:171-99.

Granena, G. and Long, M. H. (2013) (eds.), *Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment.* Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

Hawkins, R. (2003) "Representational Deficit" theories of (adult) SLA: Evidence, counter-evidence and implications. Plenary paper presented at EuroSLA, Edinburgh, U.K.

Hawkins, R. and Chan, Y. C. (1997) The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: the "failed features" hypothesis. *Second Language Research*, 13: 187-226.

Johnson, J. and Newport, F. (1991) Critical period effects on universal properties of language: the status of Subjacency in the acquisition of a second language. Cognition, 39: 215-58.

Krashen, S. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman, London.

Lardiere, D. (l998a) Case and tense in the "fossilized" steady state. *Second Language Research* 14: 1-26.

Lardiere, D. (1998b) Dissociating syntax from morphology in a divergent end-state grammar. *Second Language Research* 14.

Yuan, B. 1995. 'A Review and Perspectives of Second Language Acquisition Research.' *Chinese Teaching in the World*. 34:52-62.

Abstracts　要旨

Implications of Second Language Research Findings for Second Language Teaching

Boping Yuan　University of Cambridge

Why can children acquire their mother tongue effortlessly and successfully, but adults rarely succeed in acquiring native-like competence in their second language acquisition? In this talk, I will first discuss differences between child first language (L1) and adult second language (L2) acquisition, and the implications of these finding for adult second/foreign language teaching. I will then discuss L2 learners' problems with morphological marking, demonstrating that these problems are not necessarily due to the lack of relevant grammatical knowledge, but are related to the smoothness in the retrieval channel between syntax and morphology and to the automaticity in the quick access to the appropriate morphemes and affixes. I will argue that this kind of problem is unlikely to be solved via repeated explanations of the grammar point, but via a large amount of effectively designed practice and exercises to make the interface channel smooth and make the access process automatic. Finally, the importance of the awareness of the distinction between explicit knowledge and implicit knowledge in L2 language teaching and learning is highlighted on the basis of an empirical study of L2 tone acquisition, which shows that different tasks place different demands upon different types of knowledge. It is suggested that in designing our syllabus, textbooks or testing materials, we have to ask ourselves what goal we are aiming at.

Should we regard our students' conscious knowledge of rules as an end or should we take it as a means? What represents the true L2 proficiency of a second language learner, the explicit knowledge or the implicit knowledge? What kind of language exercises and practice are effective and efficient enough to improve learners' L2 proficiency? In what way can we reliably and validly measure L2 learners' proficiency?　There have been debates about these questions and issues, and L2 teachers as well as L2 researchers should reflect on these questions and join these interesting and stimulating debates.

BATJ Journal No.17: pp.84-86
© 2016 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

第 18 回 BATJ 大会

The 18th BATJ Annual Conference

【第 1 日目】 Day 1

基調講演　　Keynote Speech

「プロフィシェンシーを高めるための談話と異文化間コミュニケーションの教育」

"Promotion of Proficiency in Discourse and Cross-Cultural Communication Skills"

鎌田修先生（南山大学教授）　Professor Osamu Kamada (Nanzan Universtiy)

研究発表　　Research Presentation

「格助詞学習におけるリキャストの効果」

"Effects of Recasts on the learning of Japanese Case Particles"

宮林賀奈子（ロンドン大学 SOAS）　Kanako Miyabayashi (SOAS, University of London)

実践/調査報告発表　　Practical Report

「Key Stage 2（7-11歳）の生徒の多様性に応じた日本語教育－その論拠と導入方法」

"Differentiated Instruction in Key Stage 2 Japanese Language Teaching - Rationale and implementation"

セレダーリンリー・マリーナ　Marina Sereda-Linley

実践/調査報告発表　　Practical Report

「中級日本語授業における産出活動の実践報告
　－批判的思考と日本語能力の育成としての成果－」

"The Class Activities of Japanese Language Production -An analysis of the acquisition of critical thinking and academic Japanese-"

石錦由美子（オックスフォード・ブルックス大学）　Yumiko Ishiwata (Oxford Brookes University)

招待講演　　Invited Speech

"Implications of Second Language Research Findings for Second Language Teaching"

Boping Yuan 先生（ケンブリッジ大学 Reader）

【第 2 日目】 Day 2

BATJ 年次総会 BATJ Annual General Meeting

研究発表 Research Presentation
「形式体言の文法の提言『機能語主義』からの脱却ー『もの』の意義を題材に」
"The Significance of Grammar of Japanese Pseudo-nouns - The usage of the pseudo-noun 'mono'-"
石橋教行 Noriyuki Ishibashi

実践/調査報告発表 Practical Report
「日本人・留学生混在型『日本語文章表現』の授業ー多文化共生・多文化コミュニケーション教育の一環として」
"Combined Academic Japanese Writing Course for Native and Non-Native Japanese Speaking Students: As a promoter of mutual learning and multicultural understanding"
クロス尚美（姫路獨協大学） Naomi Cross (Himeji Dokkyo University)

実践/調査報告発表 Practical Report
「日本語学習者による不満表明表現に対する日本語母語話者の評価」
"Native Japanese Speakers' Evaluations of Complaining Expressions Written by L2 Japanese Learners"
橋本実希（ロンドン大学SOAS） Miki Hashimoto (SOAS, University of London)

ワークショップ Workshop
「プロフィシェンシーを高めるための談話と異文化間コミュニケーションの教育実践」
"Activities to Promote Proficiency in Discourse and Cross-Cultural Communication Skills"
鎌田修先生（南山大学教授） Professor Osamu Kamada (Nanzan Universtiy)

実践報告ポスター発表 Practical Research Poster Presentations
「グループワークによる受身文の多言語対照アプローチの役割」
"The role of multi-lingual contrastive approach of passive voice through a group work"
黒沢晶子（山形大学） Akiko Kurosawa (Yamagata University)

「宿題と成績の相関関係ー学生の日本語力を向上させるには教師はどのような支援ができるのだろうかー」
"Correlation between homework and academic achievement - How can teachers help students make good progress?"
ケーシー久美（ニューカッスル大学） Kumi Casey (Newcastle University)

「批判的談話分析に基づく新聞記事の分析」
"Critical Discourse Analysis of news reporting in two Japanese newspapers"
小島恵里奈（ロンドン大学SOAS） Erina Kojima (SOAS, University of London)

「日本語のリスクコミュニケーション能力育成に向けた実践－アクティブラーニングを活用した緊急情報獲得のための中上級レベルの学習－」
“Developing the Ability of Risk Communication for Intermediate and Advanced Foreign Japanese Learners through Active Learning”
立川和美（流通経済大学） Kazumi Tachikawa (Ryutsu Keizai University)

「社会人の日本語表現：JFL上級日本語コースにおける異文化間コミュニケーションと待遇表現の文脈化」
“Japanese for members of society: Putting Intercultural communication and attitudinal expression into social context in JFL advanced class”
千葉早枝、松本スタート洋子、ケルビー咲野（エディンバラ大学）
Sakie Chiba, Yoko Matsumoto-Sturt, Sakino Kelbie (University of Edinburgh)

BATJ フォーラム　　BATJ Forum

BATJ Journal No.17: pp.87-106
© 2016 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

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、2012 年 11 月から BATJ 会員を対象に、日本語の授業や教授法などに関する有益な情報や実践経験を会員の間で共有することを目的に、毎年一つのテーマについてアンケート調査を行っています。

今回のアンケートは「Virtual Learning Environment（オンライン学習支援システム、以下 VLE）の利用状況」というテーマで行われました。「所属機関で VLE を導入・使用している / 導入・使用していない」という 2 本立てのアンケートを作成したところ、前者のアンケートには 31 件、後者には 9 件の回答が寄せられました。以下、その結果報告です。回答は、文末を常体に統一した以外、原則としてそのまま載せてありますが、記述回答で具体的な内容が示されていないものは省略、同一あるいは類似回答は要約、誤字脱字と思われる箇所は加筆・訂正させていただきました。

回答者の所属機関

Response	Frequency	Count
大学（Universities）	77.5%	31
中等教育機関（Secondary Schools）	5%	2
初等教育機関（Primary Schools）	0%	0
民間の日本語教育機関（Language Schools）	2.5%	1
その他（Other）	10%	4
無回答（No Response）	5%	2
Total Responses		40

以下、質問 1 から質問 17 までは、「所属機関で VLE を導入・使用している」という 31 件の回答をもとにした結果です。「所属機関で VLE を導入・使用していない」という人の回答は含まれていません。

質問 1

あなたの教育機関ではどの VLE を使っていますか。Which VLE system does your institution use?

	Frequency	Count
Blackboard	44.8%	13
Moodle	27.5%	8
eFront	0%	0
Sakai	3.4%	1

Other	24.1%	7

「その他」の 7 件のうち、2 名が CANVAS、1 名が LEARN、3 名が大学が独自に開発したシステムを使用していると回答。

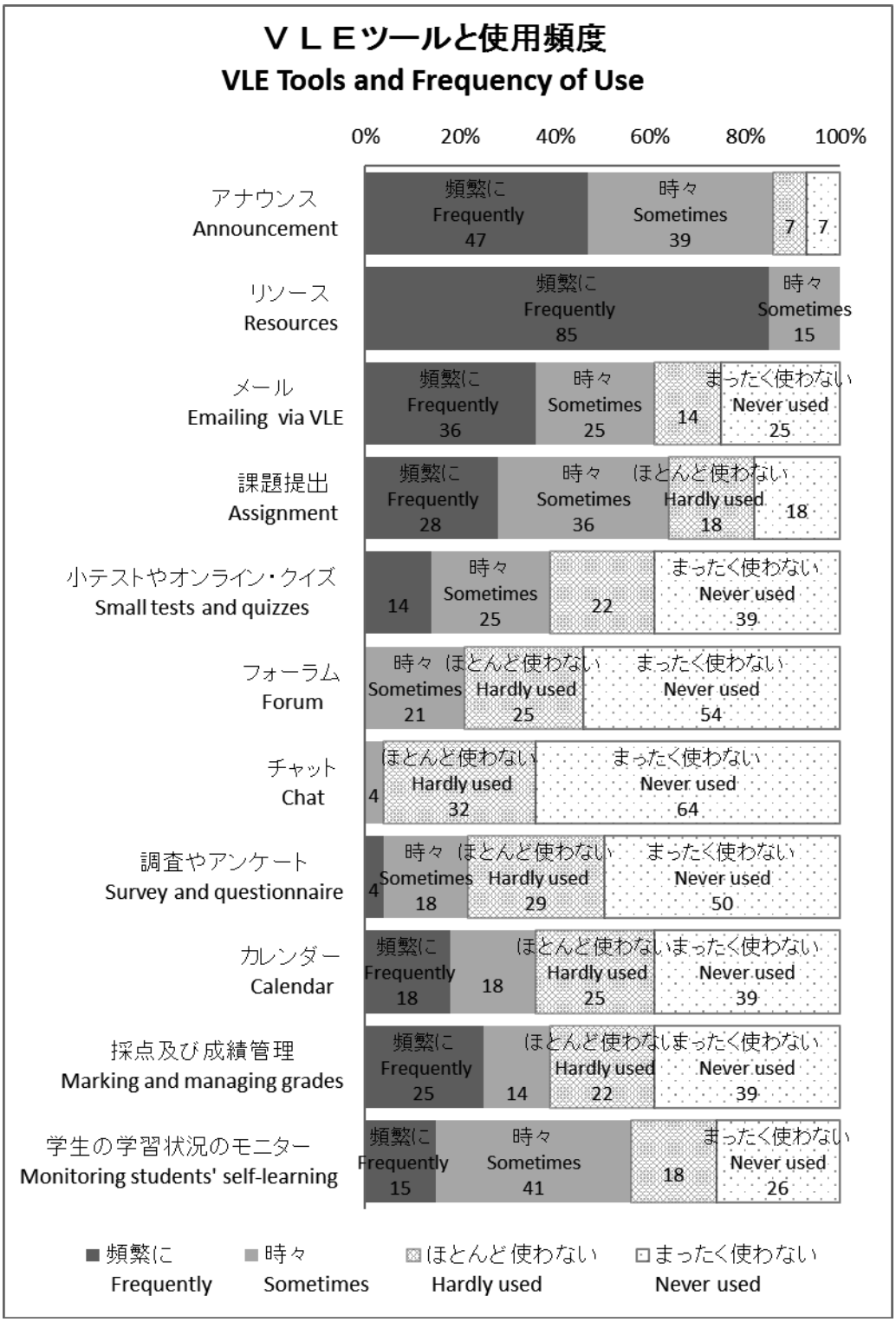
質問 2

実際に日本語コースで VLE を使っていますか。Do you use a VLE in your Japanese course?

	Frequency	**Count**
はい、日本語コースで VLE を使っていて、自分のクラス・ティーチングでも使っている。 Yes, we have a VLE in our Japanese course and I use it for my class and teaching.	87.1%	27
日本語コースでは VLE を使っているが、自分のクラス・ティーチングでは使用していない。 We have a VLE in our Japanese course but I do not use it for my class or teaching.	6.5%	2
いいえ、所属機関で VLE はあるが、日本語コースでは誰も使用していない。 No, we have a VLE in our institution but nobody uses it in our Japanese course.	3.2%	1
無回答 No response	3.2%	1

質問 3

質問 2 で「自分のクラス・ティーチングで使っている」と回答をした方、実際にどのようなツールをどのような頻度で使っていますか。For those who answered that they use a VLE in their teaching in the previous question: What kind of tools do you use? Also, how often do you use these tools?


ＶＬＥツールと使用頻度
VLE Tools and Frequency of Use
0%
20%
40%
60%
80%
100%
アナウンス
Announcement
頻繁に
Frequently
47
時々
Sometimes
39
7
7
リソース
Resources
頻繁に
Frequently
85
時々
Sometimes
15
メール
Emailing via VLE
頻繁に
Frequently
36
時々
Sometimes
25
14
まったく使わない
Never used
25
課題提出
Assignment
頻繁に
Frequently
28
時々
Sometimes
36
ほとんど使わない
Hardly used
18
18
小テストやオンライン・クイズ
Small tests and quizzes
14
時々
Sometimes
25
22
まったく使わない
Never used
39
フォーラム
Forum
時々
Sometimes
21
ほとんど使わない
Hardly used
25
まったく使わない
Never used
54
チャット
Chat
4
ほとんど使わない
Hardly used
32
まったく使わない
Never used
64
調査やアンケート
Survey and questionnaire
4
時々
Sometimes
18
ほとんど使わない
Hardly used
29
まったく使わない
Never used
50
カレンダー
Calendar
頻繁に
Frequently
18
18
ほとんど使わない
Hardly used
25
まったく使わない
Never used
39
採点及び成績管理
Marking and managing grades
頻繁に
Frequently
25
14
ほとんど使わない
Hardly used
22
まったく使わない
Never used
39
学生の学習状況のモニター
Monitoring students' self-learning
頻繁に
Frequently
15
時々
Sometimes
41
18
まったく使わない
Never used
26
頻繁に
Frequently
時々
Sometimes
ほとんど使わない
Hardly used
まったく使わない
Never used

質問 4

質問 3 に挙げたもの以外で、何か使っているツール・機能がある場合には御記入ください。If you use any other tools or functions that were not mentioned in the previous question, please tell us here.

[ツール]

- Wiki 機能。翻訳の授業に使っている。
- Tunitin Grademark という大学が薦めているマーキング・システム。
- Grade, Syllabus, People
- I use the Glossary Tool and the Website tool to create repositories of terms / expressions and useful links for certain student groups. I also use audio file tool (with the auto-play function) to upload the listening comprehension material.
- 以前、学生のアクセス状況をモニターできる機能を使っていたが、2〜3 年前からなぜかその機能がリストから消えてしまい、現在は使用していない。また、学生が課題を提出するとそのお知らせがメールに入る機能もあったが、それも一昨年ぐらいに消えてしまった。どちらもあったらいいのにと思う。

[リソース]

- リンクの提示。役に立つウェブサイトの紹介。
- 文化学習、リスニング用にリンクを載せている。
- Edmodo など教育に特化したものを紹介することはある。
- 学生がアップロードした資料について、学生間の相互参照。
- 学生の口頭発表を録画し、それをアップロードする。

[特定の機能をどのように使っているか]

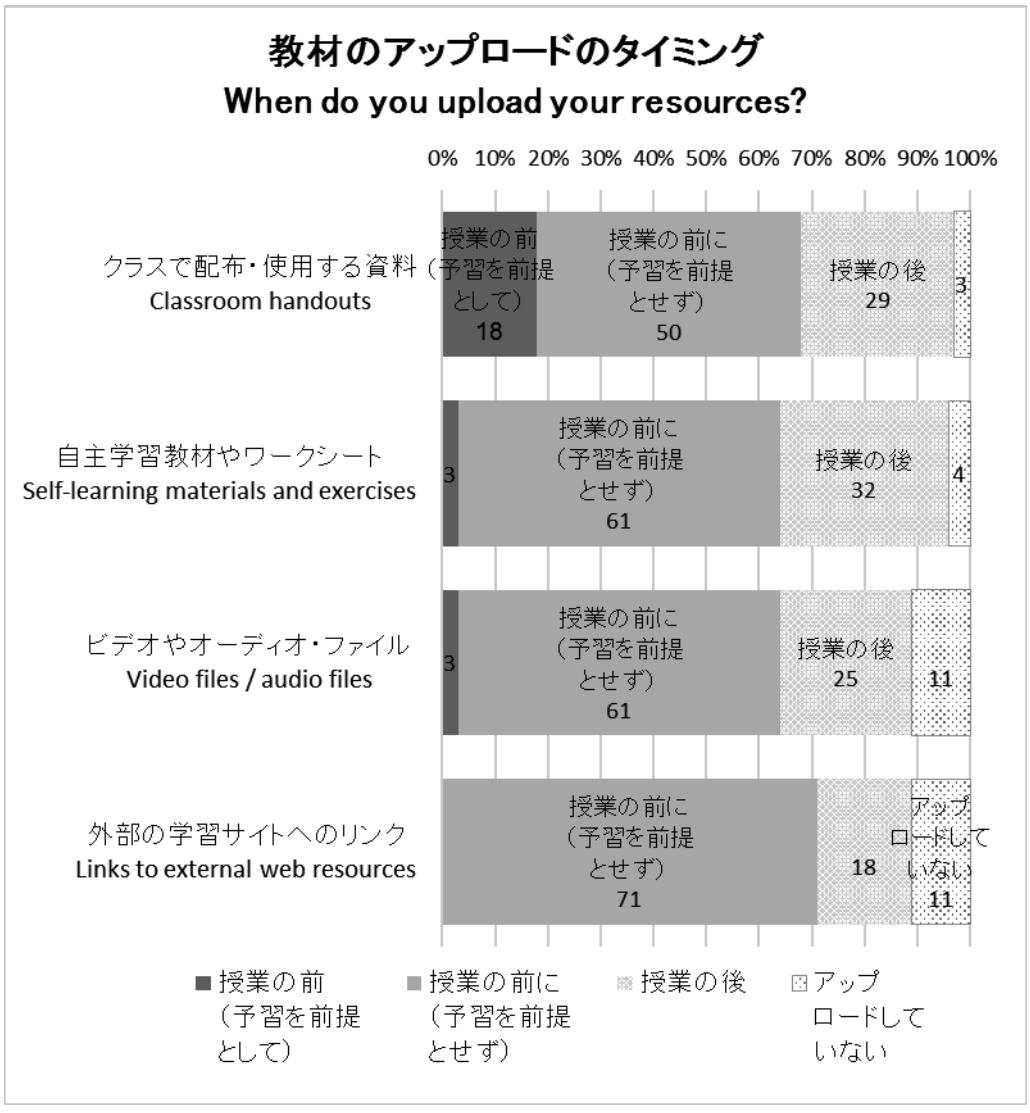
- チームで教えているので、コース全体での 1 週間の学生の出席を把握するために使っている。
- 週ごとにレイアウトになっていて、授業の予定を書いておくほか、授業の後に宿題を書いておく。
- 小テストや提出日などを Key Dates として学期の始めにまとめて書いておき、学生が「知らなかった」ということがないようにしている。
- オンラインでいつでもアクセスできる小テスト・クイズ・語彙のドリル・文型ドリルなどの作成にあたって、Blackboard ではなく、Language Perfect, Quizlet, Educaply, Edpuzzle という外部の学習サイトを頻繁に使用している。また、学生の学習状況に関しては、それぞれの学習サイトのモニター機能を利用し、どの学生がどのコンテンツにアクセスしたかをチェックしている。
- Module Handbook は印刷せず、Moodle にデータとして載せている。
- 前の質問にあった項目のいくつかは、同じプログラム内の別の言語では実施されている。例えば、課題は学生がオンライン上ですることができ、採点も同時になされる。しかし、日本語に関しては文字の問題などが解決しておらず、今は課題用紙を VLE からダウンロードする形になっている。VLE を日本語でどのように活用していくかは今後の検討課題である。学生のアクセス数が確認できるような設定はしているが、実際

に活用するところまではできていない。

- 社会人の学習者のコースでは Facebook など参加者が個人的によくアクセスするツールを使うが、学校教育では利用制限があるため、教師研修では SNS はあまり使わない。

質問 5

質問 3 で「リソース機能を使用している」と回答をした方、以下の教材をどのようなタイミングでアップロードしていますか。For those who answered 'Using the Resources tool frequently or sometimes' in Question 3: When do you upload resources below?



質問 6

学生から特にどのような VLE リソースが役に立ったというコメントやフィードバックがありましたら、その内容を記入してください。If you have received any positive feedback on those materials from your students, regarding what kind of resources were useful and how useful they were, please mention it here.

[役に立つリソースだとコメントがあったもの]

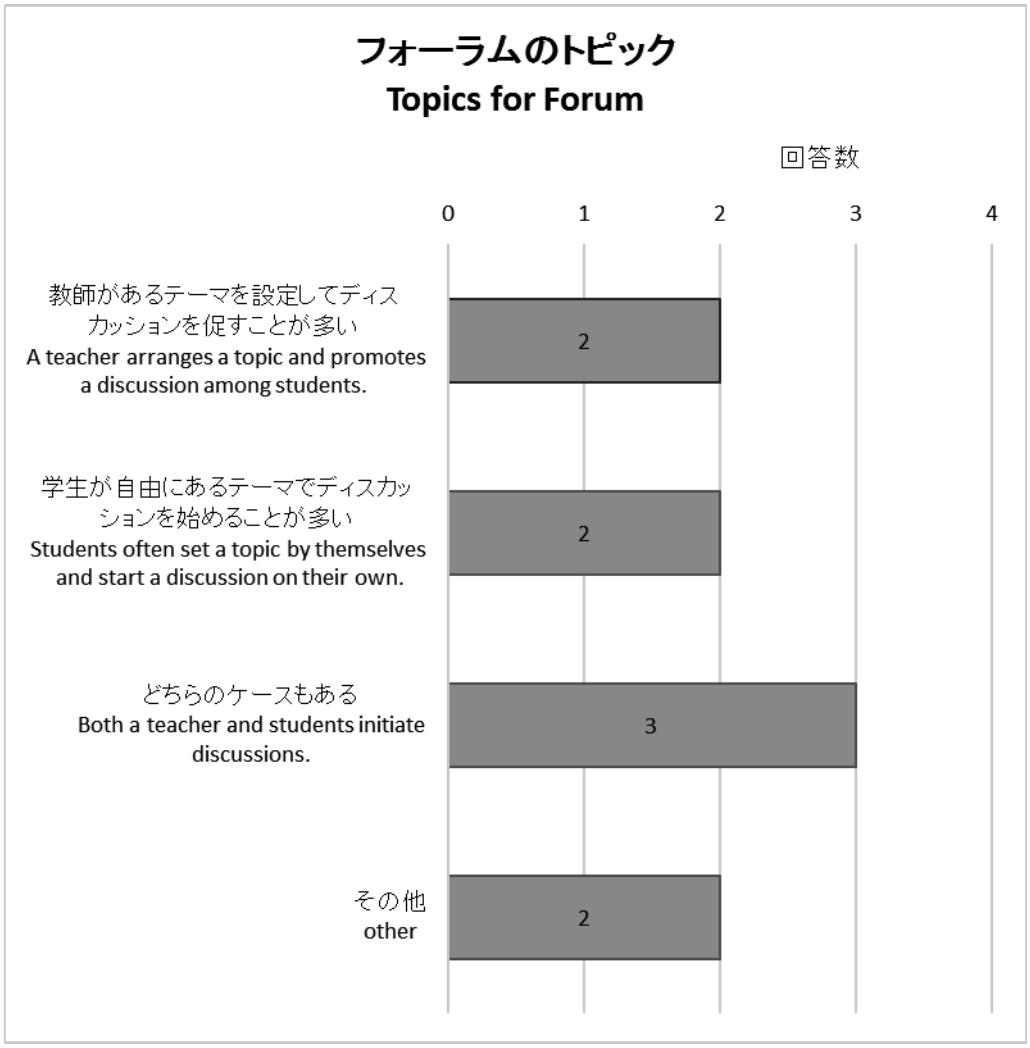
- 正規のアセスメントの準備をするための模擬問題や最終試験の過去問。
- 毎週の授業で練習する会話や例文のオーディオ・ファイル。
- リスニングの宿題のオーディオ・ファイルと問題用紙。いつでもうちで宿題を済ますことができる。
- クラスで使う資料。前もって載せておく。学生の予習のためにも復習のためにも役立つようだ。
- ウェブ・サイトの紹介。
- 授業のパワー・ポイント・スライド。特に弱い学習者から、これらは自分のペースで復習に使えていいというコメントがある。学習者間の個人差が大きいため、全般によかったというものが特定できないが、意欲的な学生が自習・発展学習にどんどん使えるリソース。教材や資料のアップロードだけでなく、授業内容も VLE 上で確認できるようになっているので、学生が復習に使えること、休んだ学生がキャッチアップできること、授業で使ったスライドは後で見られるので授業中にすべてをメモしなくても済むこと、時間切れで授業で見られなかったビデオなども後でチェックできるというメリットがある。
- 文法説明や読解のための日本語長文などを含めたパワー・ポイント、復習用のクイズ。
- 週ごとのカレンダー（授業の予定・スライドや資料・宿題）。授業に出席していた学生からも復習にいいと言われる。
- Revision Sheets
- 翻訳 Wiki。毎年学生から「役に立った」というコメントが来ている。

[その他のコメント]

- Occasionally students comments on usefulness.
- 授業中に行った小テストを済んだものからアップロードしてほしいというリクエストがたびたび来る。復習に役立つようだ。公開しても構わないものだけ期間限定で載せている。
- 欠席したときや資料を紛失した場合に助かったという声があった。
- Students said they were happy to have relevant materials in one place and they stressed the fact that it was organized according to the objectives and the degree of difficulty, which made it easier for them to plan their learning. They also said that it is much more efficient to have a VLE in place when revising.
- 外部の学習サイトに関しては個人的な好みがあるが、ゲーム好きな学生から Quizlet のほうがいいという意見があった。また、ゲームという学習モードにこだわらない学生からは Language Perfect のほうがいいとの意見もあった。

質問 7

フォーラム機能を使っている場合、実際にどのように使用していますか。If you use the Forum function on the VLE, how do you actually use it?



質問 8

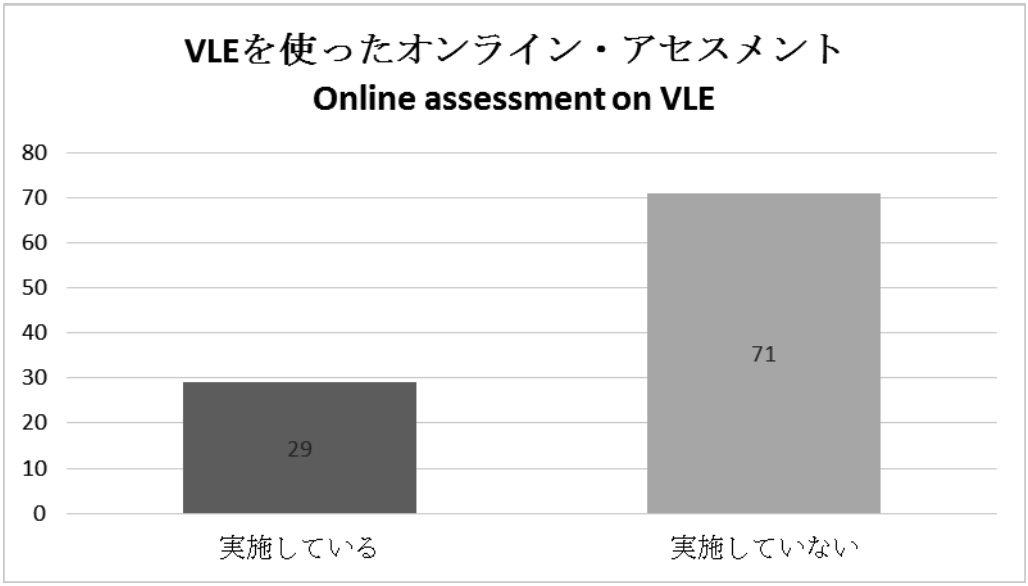
フォーラム機能を使って学習者のディスカッションを促し、うまくいった例やうまくいかなかった例、気が付いたことなどがあったら書いてください。If you have ever had successful discussions through the Forum function on the VLE, or if your Forum discussion did not go as well as you had expected, please tell us about it here.

- 簡単なコメントしか要求しない。長いディスカッションでは使わない。

- 学習者の動機づけとしては、教師が仕切るよりも学習者自身の動機に任せたほうがいいと感じることがある。
- スレッドがごちゃごちゃになり、見にくく分かりにくくなってしまった。アセスメントの対象にしないと参加者が限られる。また、携帯からの使い勝手がよくないといけないが、使いにくかったこともあり、今はフォーラム機能を使っていない。

質問 9

VLE を使用してアセスメントを実施していますか。ここでの「アセスメント」とは正規の成績評価に結びつく各種テストのことを指しています。By using the VLE, do you conduct any on-line assessment, which counts for formal tests or exams in your Japanese programme?



質問 10

質問 9 で「オンライン・アセスメントをしている」と回答した方、実際にどのようなアセスメントをオンラインで実施していますか。また、オンラインでの実施に際し、問題作成や採点作業の効率化に関して、何かコメントはありますか。For those who answered 'yes' to the previous question: What kind of assessment do you conduct on-line? In terms of designing the assessment, setting questions and marking on-line as well as the efficiency of your work, do you have any specific comments?

[オンライン・アセスメントの種類]

- Listening, reading and grammar tests.
- かな・語彙・活用などの練習と確認。
- 事後の評価ではなく、事前のプレースメント・テストに利用している。VLE に組み込まれているものではなく SPOT などの外部リソースを使っている。

[オンライン・アセスメントに関するコメント]

- Turnitin と統合されているのでレポートの評価やコメント機能を使用している。
- Assessment tasks to be submitted to DropBox in their own time. Sometimes we use Turnitin depending on the type of assessment.
- 論文・翻訳などすべて匿名でオンラインで採点する。External Examiner に送るのに便利。学生のきたない手書き文字の英語を読まなくて済む。
- 自動採点ができる点や提出日の管理などができるのは効率的であると考える。
- GradeMark だと早く採点ができ効率が良いと思うが、採点基準をしっかりグリッドにしておかなければならない。
- 解答をローマ字でタイプさせる場合だと、長音などの表記で、日本式とヘボン式のどちらの解答でもできるような選択を作らなければならないのは非効率的。逆に、ひらがな・カタカナ・漢字で書く解答においては実際に学生が手書きでそれらを正しく書けるかどうかをオンラインで評価するのは難しい。
- テストを作るのに時間がかかる。また、記入式の場合、スペリングのバリエーションの網羅の問題がある。正解のはずなのに、ハイフンやスペースがあって×になるのはおかしいと学生から苦情も出た。自動採点のはずなのに、結局、人力の採点になる場合もある。マッチングとか選択式の問題にすればそれは避けられるが、とにかく問題作成がたいへん。また、プリント・アウトをして正解確認もできるので、同年度や翌年度の他の学生が使うことも可能である。しかし毎回作り直すことはできないので、オンラインでアセスメントをすればいいということで、そのままにしてある。もともと評価全体に占めるオンライン・テストの割合は少ない。
- 記述式の問題は日本語で作れないために、問題の種類が限られると思う。採点作業は手でやるよりもずっと楽。

質問 11

オンラインで学習者にフィードバックを行っている方に質問です。ここでの「フィードバック」とは、正規の成績評価だけでなく、小テストや宿題などへのフィードバックも含みます。実際にどのようなものに対して、なぜオンラインでフィードバックをしているのですか。For those who give on-line feedback to their students on the VLE: Here the term' feedback' refers to any comments on your students' performance, not only in your institution's formal assessment but also in any kind of informal learning activities, such as small class tests and homework. For what kind of activities, exercises and assessments do you give your students on-line feedback? Also, do you have any specific reason why you give feedback on-line instead of on paper?

- Grammar and vocabulary tests, kanji tests and short written forms on a prescribed topic.
- 短いエッセイの宿題。学生は DropBox というツールを使ってエッセイを提出する。教師は学生のエッセイを添削した後、DropBox を使って学生にフィードバックを出している。オンラインで行うメリットは、フィードバックを授業の時間外にできることだと思われる。それにより、次の週の授業を待たずにすぐに学生にフィードバックができることと、フィードバックのために授業の時間をつぶさなくていいことが挙げられる。

- 作文課題についてオンラインでフィードバックをすることが多い。授業の時に印刷したものをやり取りするのもいいが、オンラインだと提出されたらすぐにフィードバックをすることが可能だし、やりとりの過程での提出物の紛失を防げるのでいいと思う。
- If our students submit their works via the DropBox, feedback is also given via the DropBix. Final assessment, including oral exam, is not conducted via Moodle but grades and feedback are sent through Moodle.
- 教師が学生にフィードバックを出したという記録になる。また、学生がフィードバックを紛失することもない。
- 作業工程として楽だから、オンラインでフィードバックをしている。
- Addressing general issues regarding written work. This refers to nearly all students and can save time.
- 特定の問題の正解率や間違いの傾向なども学生にフィードバックができるようにしておくと、general なフィードバックを学習者全員にできるので効率的である。また、学生にとっては間違いの傾向などを踏まえた学習ができるのでいいと思う。
- 同僚が行っている遠隔コースの場合、手書きを PDF にスキャンして提出されたものに赤ペンなどでフィードバックを書いて送っている。オンラインのコメント機能は使っていない。
- 学生のアップロードした学習記録（ポートフォリオのようなもの）にコメントを付ける。オンライン上に学生一人ずつの学習記録のファイルを置いて、学生と教師がひとつのファイルに書き込みをしていく。各学生とメールでやりとりをすると非常に煩雑になるため、VLE で行うのが便利である。
- Turnitin で採点をしているのでフィードバックもこの中に含まれている。それに加えて、クラスで口頭でフィードバックも行っている。さらに必要であれば個人面談も行う。
- Turnitin にコメント機能があり、わりと使いやすいので、それを使っている。
- 宿題の提出は PowerPoint をメールの添付ファイルとして受け取ることになっているので、フィードバックもメールの添付ファイルで行っている。

質問 12

VEL を使用して、特にこのような学習支援をしている、このような活動が学習者に好評だったというケースがありましたら御記入ください。または、学生のアクセスを促すための方策や工夫をしている点がありましたら、あわせて御記入ください。Do you have any tips and advice for promoting self-learning for your students on the VLE? What kind of on-line activities and exercises do you think your students find useful and enjoyable? Do you do anything specific to your students to promote frequent use of the VLE?

[学習者に好評だった活動など]

- 学生自身のオーディオ・ファイルの作成・提出。例えば、短いスピーキングの練習（独話）を課題に出し、学生は自分の発話をスマホで録音をし、オーディオ・ファイルを作成、DropBox に提出する。教師はそれにフィードバックを与える。学生からは「はじめは自分の声を録音するのがすごく恥ずかしかったが、このようなスピーキングの練習が自宅でひとりでできるとは思わなかった」「やっているうちに楽しくなってき

た」という感想があがってきた。

- Quizzes and videos are popular.
- リスニング・クイズが学生に評判がいい。学生は嫌がるが、期限をつけると定期的な練習を促せると思う。
- 学生から何が良かったかはカジュアルに口頭でしか聞かない。（例えば、「このワークシートとても役に立ちました」と言ってくる学生とか、「リンクされているあのビデオ見た？いいよ」と薦めているのを授業中に聞くとか。）自分でも何がいいのか学生に聞いてみたい。モジュール評価の際に学生に聞いてみてもいいかもしれない。

[学習支援や授業の効率化に関すること]

- 授業で使うスライドや授業用と自己学習用のワークシートを載せてあるので、学生はVLE にアクセスすることが基本になっている。
- 学生がアップロードした資料を他の学生が授業前に目を通すことができるので、授業時間が効果的に使える。学生が授業前にアクセスして予習することを前提として授業を進めるため、学生は自分の時間を使い、自分のペースで学習をする。
- 上級のクラスで視聴覚教材を使う際、比較的長いものでも家で見て予習シートをこなしてくることを前提にできるので、授業中にその後の活動により多くの時間を割くことができると思う。ただし、学生が確実に予習をしてくることをなかなか徹底できないコースもある。
- 現時点での VLE の主な使用目的は授業で使用するスライドのアップロードだが、そこに教科書関連の自習リンクなどを貼ることによって、自習の促しに役立っているように感じる。以前スライドを提供していなかったときは、教科書のホームページを紹介しても使わない学生が多かったが、VLE を通してアクセスしやすくなったためか「利用している」という声が増えた。ただ、VLE 上の教材に気付いていない学生も時々いるので、周知を徹底することが必要だと感じる。
- ビジュアル・エイドのインパクトという点では Eye-Catching にもなり、授業ではスクリーンで映し出すことにより全員が同じものを見、顔を上げて取り組めるので効果的であると考える。

[学生のアクセス頻度を促すためにしていること]

- Quizzes and surveys with teaching contents in Japanese for more advanced groups and in English / Japanese for beginners are a good way to enhance students' performance. To promote frequent use of the VLE, I open the relevant areas on Blackboard during class, create an interactive handouts that students see on the large screen and upload it before the class is finished, so that the students can see the immediate effect of the use of VLE. Also, after an in-class test I show students model answers, ask them to correct them, write down their responses and upload them on to Blackboard.
- VLE の一番の利点は、インターネット環境があれば学生はいつでもどこでもアクセスして必要なものを閲覧したり練習したりすることができるということだろう。また、教材以外にも様々な情報が同じ場所にあるのもいいと思う。学生のアクセスを促すためには、どこに何があるかを植えつける必要があるため、まずはクラス内でアクセスをするように勧めている。

- 特定の URL を送るときは、トップページではなく、ずばり見てほしいページや素材に直行させるようにしている。また、課題の指示文が分かりやすいように気をつけている。紙の素材はもちろん PC を使わず、ほとんどタブレットだけで学習をする学生や若い社会人を見かけることが多くなった。Flash を使った古い外部コンテンツを多用していたので、コンテンツの選択に気を付けている。
- アクセス頻度は学生によって全然違う。あまりアクセスをしない学生には、オンライン・テストやアセスメント関連のものをアップロードして「評価にかかわるからアクセスして」と勧めてみる。直近のアクセス日時は見られるが、何をしようしたとか個人別・アイテム別の使用度は本学使用の VLE では計れない。

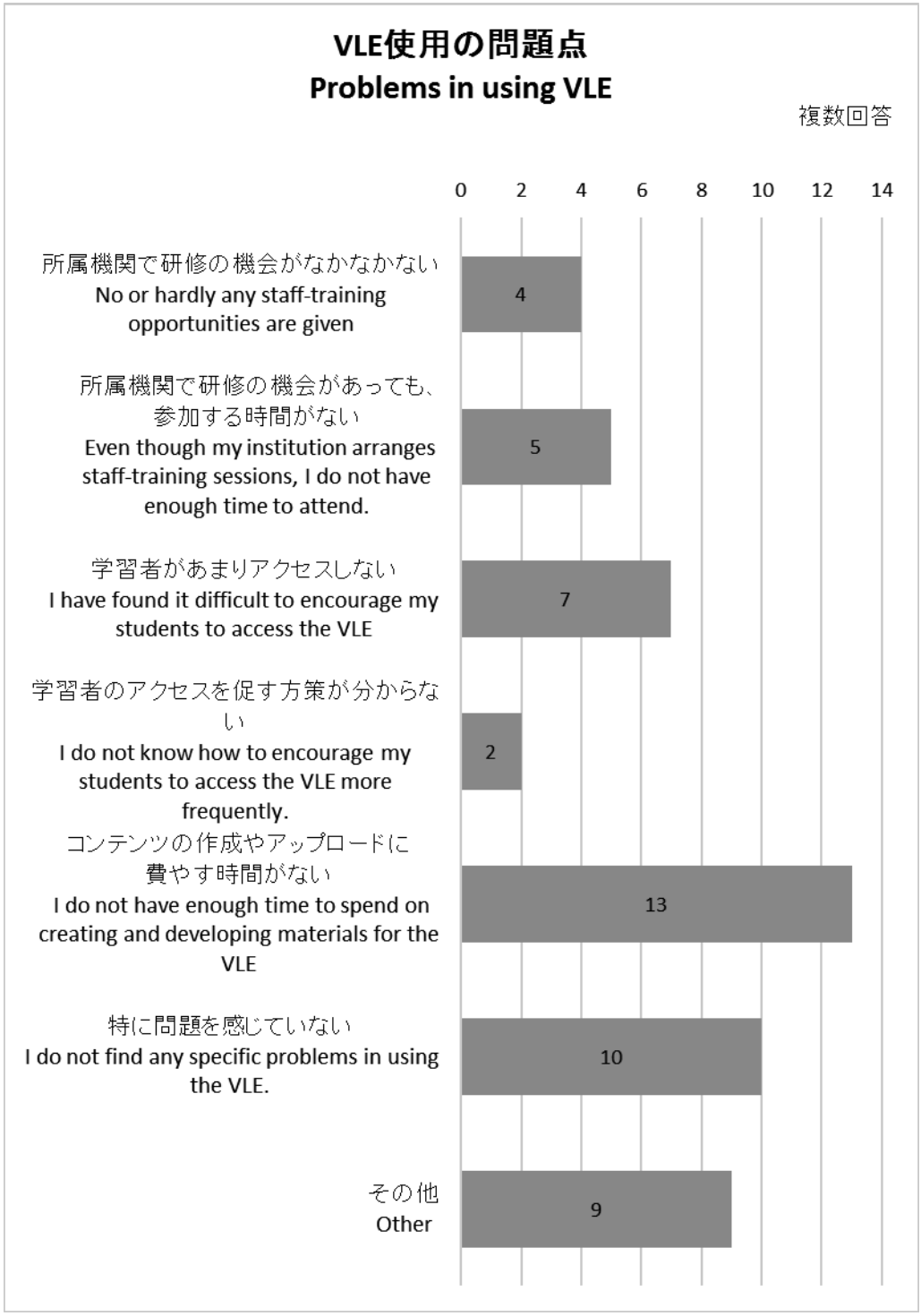
質問 13

今まで使ったことはないが今後使ってみたいと思っているツールはありますか。その場合、そのようなツールをどのように活用してみたいと思っていますか。それはなぜですか。Are there any specific tools that you have not used yet and that you would like to try? If so, what kind of tools are they, how do you want to use them and why do you want to start using them?

- アセスメント機能。私の大学では来年度から最終試験以外のすべてのアセスメント（聴解・文法・短いエッセイ）をオンラインで実施することになっているから、この機能を使わざるを得ない。オンライン上での問題の作成にどれだけ時間がかかるか分からないので、オンライン・アセスメント１年目は、今以上に仕事量が増えるのではないかと多少懸念している。
- テストが簡単にできるシステムがあれば利用したいと思っている。採点が容易だし、学生がどのようなペース配分で問題を解いているかや、間違いの傾向などを統計的に示すことができれば有意義だと思う。
- Adaptive Test. 自分で作るのはたいへんなので外部リソースを利用したい。
- 学生の復習や既習事項の定着を測るために クイズ機能を使ってみたい。授業でのクイズの時間や教員の採点の時間を省くことができる。ただし、学生全員がそれを効果的に使うかどうかには不安が残る。
- I think that the Chatroom may be a very useful tool but I do not have time to explore it at the moment. I am planning to use it next year, though.
- チャット機能。試験前、学生の質問に教師や他の学生が答える場になると考える。
- Voice message. Facebook で使う可能性。
- 今まで使ったことがないツールはある。しかし、それが何かは具体的に言えない。自分自身の研修が必要だと思う。
- 機能やツールがたくさんあることは分かっているが、それぞれのメリット・デメリットについてまだまだ知識不足なので「これが使ってみたい」と言うのは難しい。
- どのようなツールがあるか試してみる時間がない。

質問 14

VLE の使用に際して、何か問題点はありますか。Do you find any difficulties in using the VLE?

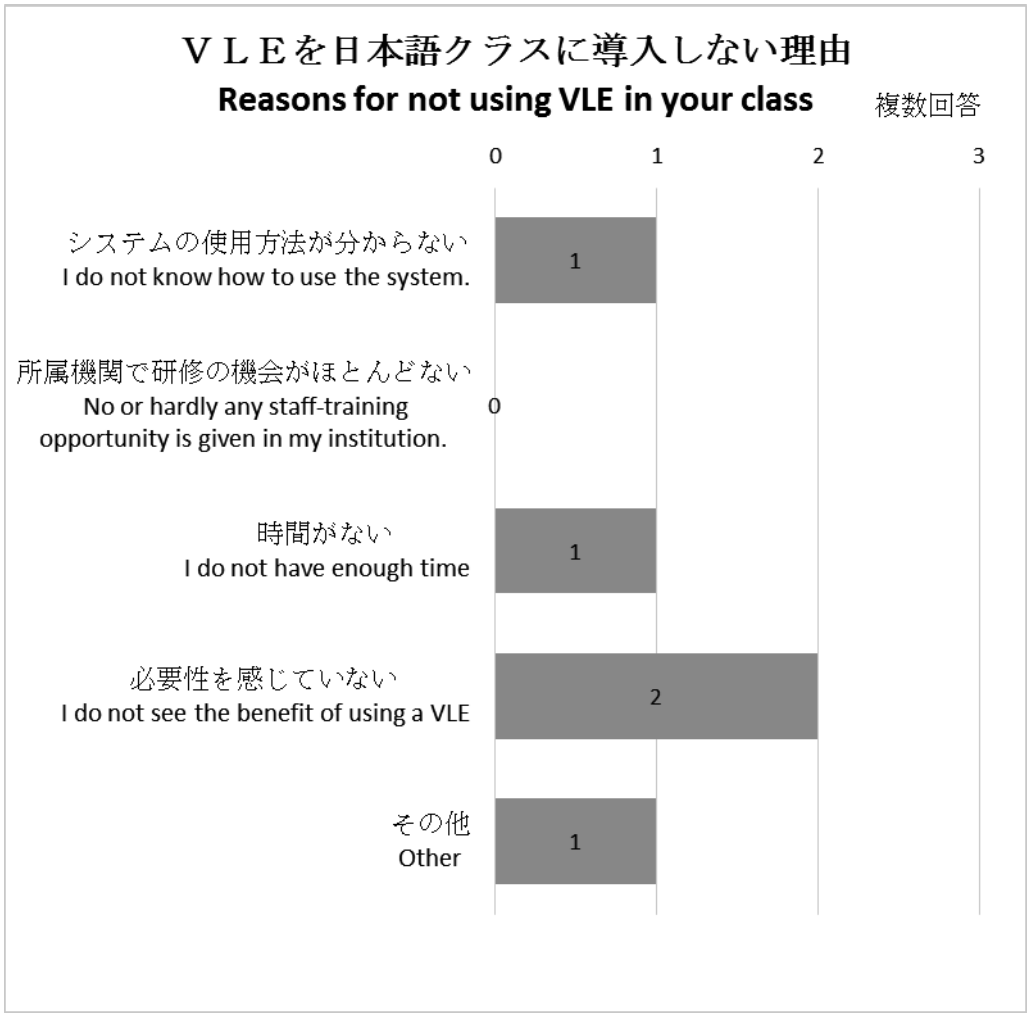


[その他、問題点として挙げられたこと]

- どのようなファイルがどこにあるかなど、学生がアクセスしやすいように既存のコンテンツを見直す時間が欲しいが、その時間が取れない。今あるものを改良している時間がない。
- 前年度に使用した資料を変更した場合に、その変更後の資料に差し替えるのを忘れがちで、実際に授業で使う資料と VLE 上の資料が異なってしまうことがある。
- アクセスをする学生としない学生の差が激しい。また、授業のスライドをアップロードするため、欠席してもいいと思い込む学生が出てくる。
- 複数の教員で同じコースを教えている場合、使い方に個人差が出る。また、ファイルや情報の量が膨大になるので、VLE を使い慣れていない学生にとっては最初は苦痛かもしれない。
- 学生はいろいろな教材を載せることを要求する割には、オンライン上に教材があることに安心して、実際のところあまり活用していない。
- 大学が作成した VLE システムを使っているが、あまり使い勝手が良くない。

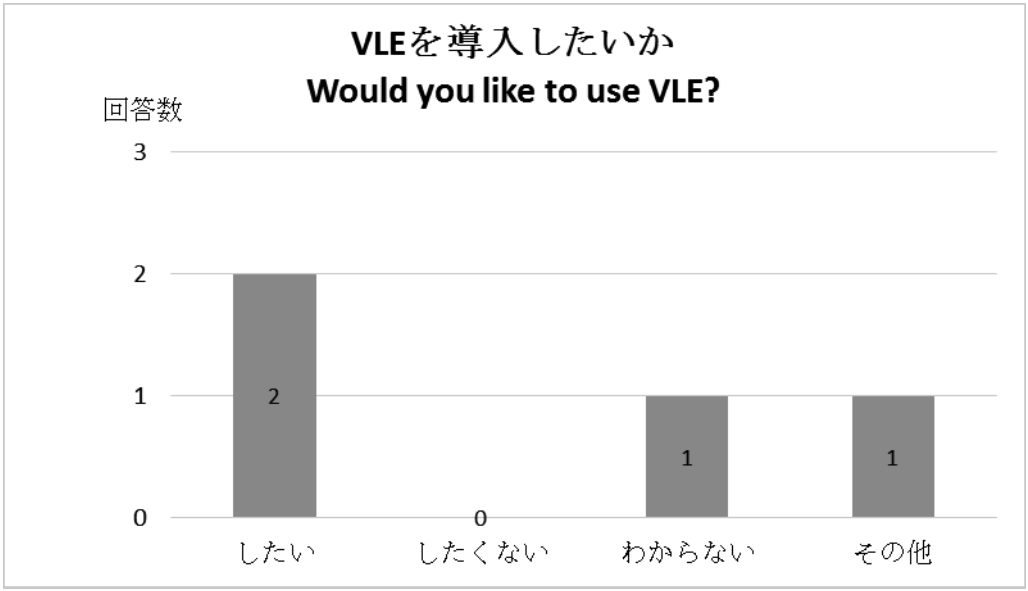
質問 15

質問 2 で「自分の日本語コース・クラス及びティーチングでは VLE を使っていない」と回答した方に質問です。なぜ VLE を導入していませんか。For those who answered 'no' to Question 2: Why don't you use a VLE in your teaching?



質問 16

質問 15 に回答をした方、今後自分の日本語コース・クラスで VLE を導入したいと思いますか。
For those who responded to Question 15: Do you want to introduce a VLE to your Japanese course or class in the near future?



質問 17

VLE に関して何かコメントや BATJ 会員と共有したい情報、BATJ 会員に聞きたい情報がありましたら記入してください。If there is any specific issue that has not been covered by the questions above or if there is anything that you would like to share with or ask BATJ members regarding the VLE, please write it here.

[BATJ 会員に聞いてみたいこと・知りたいこと]

- 仕事の効率化に役立つ使い方の参考例を知りたい。
- VLE 開発の時期、学生の利用頻度や時間などについて、また VLE を反転授業の一環として使っているかどうか、そしてその効果について知りたい。
- 他の教育機関で Turnitin を日本語コースで使ったことがあるか。あるなら、その活用法と落とし穴など、経験に基づいた意見が聞きたい。
- 学生達は Facebook などの SNS を使ってディスカッションをしているようだが、VLE でのフォーラムやディスカッションの成功例があれば聞いてみたい。
- 他大学が VLE をどのように効果的に使っているかの具体例などを共有できればと思うが、それぞれコースの内容や使用している VLE のシステムも目的も様々なので、必ずしも自分達のコースにあった情報が得られるかは疑問の部分もある。

[VLE 全体に関するコメント]

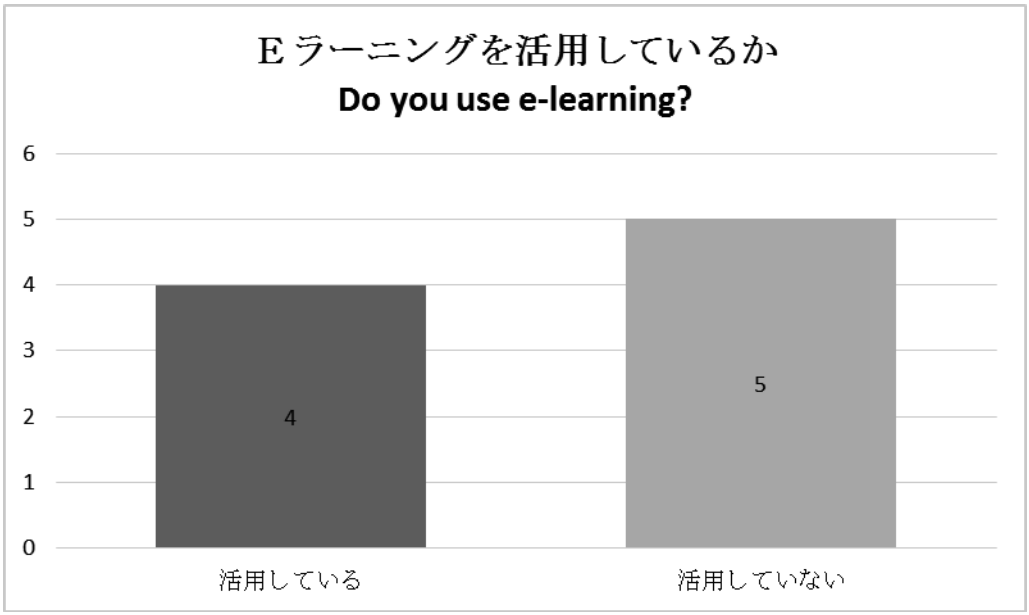
- 日本語コースの他の先生の VLE にアクセスできるようにしていること、さらに日本語以外の何人かの教師の VLE にもお互いにアクセスできるようになっていることから、同僚の VLE の様子がよく分かる。実際、同僚から「どうやってクイズを作るのか」など質問を受けることがある。これは VLE を使う利点だと思う。

- 私の所属機関では、学習障害がある学生への対応として、授業で使うプリントなどを前もって VLE にアップロードしなければならないという規則があるが、実際には教員は授業の前ギリギリまで教材を作っていたりするため、なかなかそれを守れない。またそれが教員の負担になっていたりもする。
- VLE にはディスカッション・ボードなど、学生同士が話し合いをしたり何かを共有できるような機能もあるが、Facebook や GoogleDoc などのほうが学生にとっては圧倒的に人気がある。VLE のそのような機能を使う場合は、なぜそれでなければだめなのかを教員はよく考え、学生にしっかり説明をするべきだろう。
- Some areas of Blackboard do not seem to be compatible with the Japanese writing system ('furigana' is not displayed, for example). Also, some VLE-ready materials for teaching basic language skills could have been developed and a repository of such materials would be very useful. I do share my materials with individual colleagues from other universities, but we could perhaps have a network of VLE / Japanese users.
- 現代の教育現場で VLE は特に新しいものではない。今 Word を使わずに手書き教材を使う人はほとんどいないように、VLE の使用も当たり前になると思う。また、VLE も進化してくだろう。問題は教師が 20 世紀のままの考え方をしていては、ツールだけが変わっても日本語教育が進化しているとはいえないのではと考える。
- 技術の進歩で便利であることは否めないが、従来のやり方でも十分なのに何でもオンライン化すれば賞賛されるような望ましくない傾向もあると思う。また、オンライン上の勉強は理解や認識には役に立っても、既習事項が使えるようになるにはやはり学習者の努力が必要なわけだが、オンライン上の教材に安心して勉強をした気になり、実際には長期記憶にも習得にもつながっておらず、書かせてみれば書けない、全然覚えていないという状況が生まれる危険性もはらんでいると思う。
- どこまで学生の自主学習に任せるのか、また、授業外での学生の気付きを学習環境全体としてとらえて、それをどのように反映させるかという課題が残る。
- このアンケートを通して、使ったことがないツールなどについて知識が得られ、今後のコース発展につなげられればと思う。今は授業で使うスライドをアップロードしているだけだが、それだけでも VLE を使う価値があると感じている。

以下、質問 18 から質問 21 までは、「所属機関で一切 VLE を導入・使用していない」という 9 件の回答結果です。

質問 18

VLE を導入・使用していないとのことですが、日本語のコース・クラスで何か E ラーニングを活用していますか。We understand that you do not use any VLE in your teaching, but do you use any e-learning web resources?



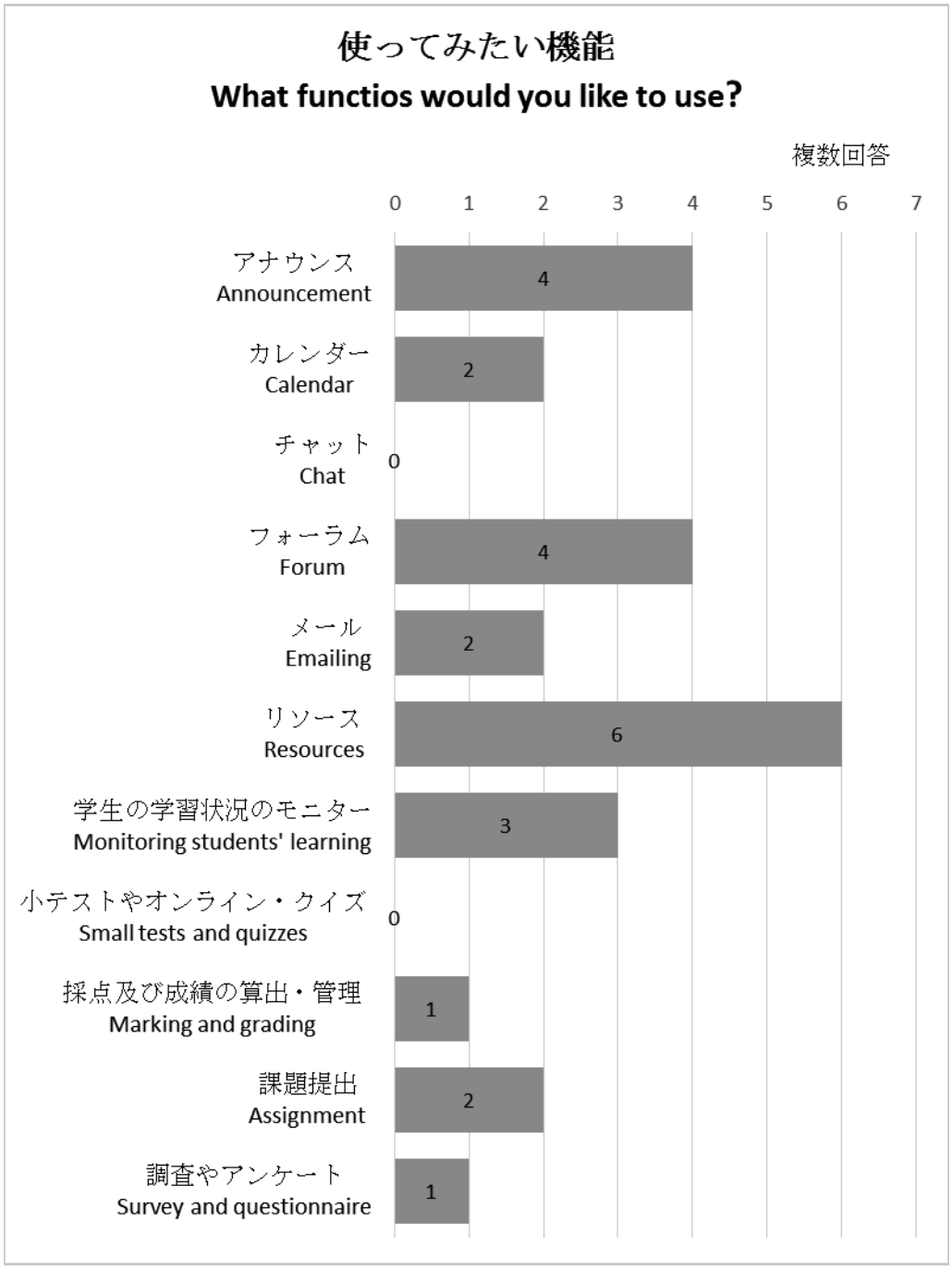
質問 19

前の質問で「E ラーニングを活用している」と答えた方、どのような学習サイトを利用していますか。For those who answered 'yes' to the previous question: What kind of web resources do you use?

- Weblearn

質問 20

あなたの機関で VLE を導入したとしたら、以下のどのような機能を積極的に使ってみたいですか。If your institution introduces a VLE, what kind of tools do you want to use?


使ってみたい機能
What functios would you like to use?
複数回答
0
1
2
3
4
5
6
7
アナウンス
Announcement
4
カレンダー
Calendar
2
チャット
Chat
0
フォーラム
Forum
4
メール
Emailing
2
リソース
Resources
6
学生の学習状況のモニター
Monitoring students' learning
3
小テストやオンライン・クイズ
Small tests and quizzes
0
採点及び成績の算出・管理
Marking and grading
1
課題提出
Assignment
2
調査やアンケート
Survey and questionnaire
1

質問 21

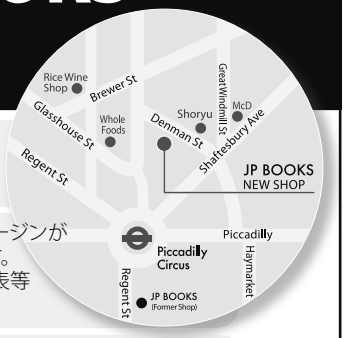
実際の VLE の導入・使用に際して、何か不安な点があったら記入してください。If you have any concerns about introducing and starting using a VLE in your teaching, please let us know.

- My concern is a non-module bearing course, mainly for those with general interests and hobby for both internal and external learners. It is just a part-time course. I will be there just for a few hours and doing majority job at home. So, a VLE can be too over-loaded. We get paid just for teaching hours. VLE might affect other working time. So far we contact our students just by using emails.
- 現在 VLE 導入の予定がないので何とも言えない。

日本語教材ならJP BOOKS

★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いただけます。



はやい! 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! 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、折り紙、図表等教具も取り揃えております。

あんしん! 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致します。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ください。

オンラインショップはこちら↓

www.shop.jpbooks.co.uk

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。

JPT EUROPE LTD.【日本出版貿易】

Piccadilly Circusから徒歩２分

JP BOOKS

24-25 Denman Street, London W1D 7HU, UK

Tel : +44-(0)20-7839-4839
Fax : +44-(0)20-7287-0903
E-mail : info@jpbooks.co.uk
Web: www.jpbooks.co.uk

Modern Japanese Studies Program

HOKKAIDO UNIVERSITY

The Modern Japanese Studies Program (MJSP) is a 4-year bachelor's degree program preceded by a 6-month Intensive Japanese Course (IJC) for those without sufficient Japanese to enter the bachelor's degree program directly.

MJSP gives a comprehensive education in the language and society of Japan. For the first 2-3 years courses in the humanities and social sciences are taught in English alongside intensive study of the Japanese Language. After students reach a certain level in Japanese, they will be able to take courses in Japanese in the faculties of Letters, Law, Economics, and Education.

Four Main Characteristics:

1) Intensive Study of the Japanese Language
2) A Flexible Curriculum in History, Cultural Studies, Sociology, and Political Economy and Subjects in Humanities and Social Sciences
3) 20 Students per Year
4) Co-Learning with Japanese Students

Comprehensive Financial Support

MJSP Scholarship Program

IJC
- **We are planning to waive the entire enrollment and tuition fees for the 2017 October Intensive Japanese Course (IJC).**

Year 1
- **We are planning to waive the entire enrollment and tuition fees in the 2018 Modern Japanese Studies Program.** (Tuition is GBP 3,413/year =as of June 2016=)

Years 2-4
- **We are planning to waive all or half of the tuition fees for selected students based on academic performance.**

2018 Enrollment Application Periods

1st Call	**October 31st (Mon), 2016- November 28th (Mon), 2016**
2nd Call	**January 30th (Mon), 2017- February 27th (Mon), 2017**

Modern Japanese Studies Program
Office of International Affairs, Hokkaido University
☎ +81-(0)11-706-8045
✉ mjsp@oia.hokudai.ac.jp

For More Information, Please Visit:
http://www.oia.hokudai.ac.jp/mjsp/
www.facebook.com/modernjapanesestudiesprogram

※A new degree program in science **"Integrated Science Program(ISP)"** will start in Oct. 2017!

紀伊國屋書店 サービスのご案内

欧州の法人のお客様に教育・研究活動でご必要な情報を総合的にご提供しております。

書　籍
学術書、一般書、日本語テキスト、副教材等、幅広い取り扱い
日本からの直送でリーズナブルな価格でご提供
送付方法は納期に応じて最適な手段を選択可能

随時 お見積 致します。

データベース（インターネット）
辞書・事典検索サイト「ジャパンナレッジLib」,
朝日新聞「聞蔵IIビジュアル」、読売新聞「ヨミダス歴史館」等、
各種お取り扱いあり（大学、高校、中学、研究機関、図書館向け）。

その他
電子書籍サービス、
視聴覚資料（図書館向けDVD）等、ご案内可能です。

サービスに関するご質問や、お役に立てる事がございましたら何なりとご連絡ください。

Kinokuniya Publications Service of London Co. Ltd. (担当：加納)
Address: New Broad Street House 35 New Broad Street London EC2M 1NH

TEL 020-7734-3074　kano@kinokuniya.co.uk
FAX 020-7734-1804　www.kinokuniya.co.jp/contents/en/

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40周年を迎えました。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。

店舗情報はこちら　www.japancentre.com　bookshop_manager@japancentre.com

大阪国際大学
Osaka International University

●留学生別科（１年間の日本語コース）併設●

京都・神戸・大阪に近いキャンパスで日本語・日本文化を学ぶ
外国人留学生の目的に合わせた２つのコースを設置
「日本語強化および日本文化・社会理解コース」
「大学・大学院進学コース」　ともに、大阪国際大学の受験が可能

●大阪国際大学●

グローバルビジネス学部　グローバルビジネス学科
人間科学部　心理ｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ学科・人間健康科学科・ｽﾎﾟｰﾂ行動学科
国際教養学部　国際ｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ学科・国際観光学科

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

GLOBAL MIND

2015-16 BATJ Diary

2015 年 9 月 1 日　　BATJ Journal 16 号

2015 年 10 月 10 日　　於：Royal Festival Hall, South Bank Centre, London
勉強会（SIG*）：第 4 回　形式体言学習会

2015 年 10 月 17 日　　於：ロンドン大学 SOAS
BATJ セミナー：　「学習歴一年未満でも一分間の即興スピーチができるようになるメソッド」
講師：　笈川幸司先生
（JASLON 代表）

2015 年 11 月 14 日　　於：キングス・カレッジ・ロンドン
Japan Foundation/BATJ 共催セミナー：
「どう使う？日本語学習サイト&アプリ
－アイディアの選択肢を増やす－」
講師：　和栗夏海先生
（国際交流基金関西国際センター）

2015 年 12 月 12 日　於：Canolfan Cymry Llundain（London Welsh Centre）
勉強会（SIG*）：第 5 回　形式体言学習会

2015 年 12 月 18 日　ニュースレター第 36 号発行

2016 年 2 月 27 日　　於：ロンドン大学 SOAS
第 11 回大学生のためのスピーチコンテスト
スピーチ部門
優勝：Laura Onciu（Newcastle University）
「『当たり前』が生み出す逆差別～日本における社会通念の弊害」
2 位：Joseph McElhil（University of Leeds）
「言語学習における非言語的伝達方法の重要性」
3 位：Wanming Ding（University College London）
「日本のアニメが成功した理由と今後の発展に伴う問題」
上位入賞：
Rosanna Jackson（SOAS, University of London）
Grace Mayhew（University of Oxford）
Matilda Smith（University of Leeds）
個人プレゼンテーション部門
優勝：Dennis Sun（SOAS, University of London）
「中国におけるインターネット」
2 位：Danny Wray（University of Bristol）
「ギネス：アイルランドの国民的な飲み物」
上位入賞：
Jia Hui Choo（Imperial College London）
Bethany Jo Cummings（University of Edinburgh）
Kelan Davis（SOAS, University of London）

グループ・プレゼンテーション部門
文化継承賞：夢のように（University College London）
Sibo Cheng, Xinlei Lin and Yiai Zhuang
「中国の伝統的な祭り」
新芸術文化賞：すみませんが（SOAS, University of London）
Christopher Chung, Jiashun Li and Phoenix Scotney
「私の国のアニメ」
比較文化賞：アストンのあめ（Aston University）
Jared Irwin, Jian Li, Arjandel Quiambao and Sergio Tm
「イギリスと中国の違い」
郷土発見賞：タヌキ（Imperial College London）
Teng Kuan Vong and Wen Han Yap
「サウス・ケンジントンのはくぶつかん」

2016 年 4 月 16 日　　於：Canolfan Cymry Llundain（London Welsh Centre）
勉強会（SIG*）：第 6 回　形式体言学習会

2016 年 5 月 21 日　　於：Bonnington Centre Community Association, London
勉強会（SIG*）：第 7 回　形式体言学習会

2016 年 5 月 31 日　ニュースレター第 37 号発行

2016 年 6 月 4 日　　於：キングス・カレッジ・ロンドン
Japan Foundation/BATJ　共催 初夏の研修会：
日本語教育現場での Blended learning－教師のための ICT 活用術－」
講師：　Mourad Diouri 先生（エディンバラ大学）

2016 年 6 月 24 日　　於：ロンドン大学 SOAS
勉強会（SIG*）：CEFR-JF Standard 研究会

2016 年 7 月 1 日　　於：ダラム大学
勉強会（SIG*）：IT 教材 Communicating in Japanese　第 4 回勉強会

2016 年 7 月 23 日　　於：Bonnington Centre Community Association, London
勉強会（SIG*）：　第 8 回　形式体言学習会
講師：　田中寛先生（大東文化大学教授）

2016 年 9 月 2、3 日　　於：イースト・アングリア大学
第 19 回英国日本語教育学会年次大会
基調講演：森純子先生（ウィスコンシン大学マディソン校教授）
講演：Joanna Drugan 先生（イースト・アングリア大学准教授）

*SIG=Special Interest Group

[2016 年 7 月 15 日現在]

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 the 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 be 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 the 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 have completed their Masters degree in the past three years, in a field relating to Japanese language education. They should be no more than three pages, including notes and references.

IV. Annual Conference Presentation Reports (introduced 2013-14)

Formal reports of the papers that were presented (including poster presentations) at the BATJ Annual Conference within the same academic year. They should be no more than five pages in length, including notes, references and appendices. All reports submitted to this category will be automatically published without editing.

3. Style Sheet for Contributors: Please follow the conventions set out in the 'Notes for Contributors' at http://www.batj.org.uk/journal.htm and contributors must overwrite 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 saving as a Microsoft Word document (*.docx), please make sure that you save your manuscripts as compatible to Word 97-2003. If you use pictures and/or tables in your manuscripts, please send a PDF version as well as the Word document.

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 to 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 proof-read by a native speaker.

e) Submitted manuscripts cannot be returned.

f) There is no need for the 'submission form' and 'abstract' for Annual Conference Presentation Reports.

5. Deadline and Acceptance: No specific deadline has been set since 2013-14 for categories I, II and III, please aim for the following guidance deadline if you wish your article to be published in the same year. The guidance deadline for submission is the end of January for full articles, and the end of March for short papers and abstracts of Masters Dissertations. The deadline for Annual Conference Presentation Reports is the end of April. 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 2015)

Submissions and Enquiries to
Ms Miyuki Nagai, BATJ Journal Coordinator
School of East Asian Studies,
University of Sheffield
Sheffield, S10 2TD
E-mail: **m.nagai@sheffield.ac.uk**

BATJ Journal 投稿 案内

英国日本語教育学会（The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language、通称 BATJ）では、日本語教育を研究分野のひとつとして位置付け、会員相互の理解を深め研究の発表の場を提供する目的で学会誌「BATJ Journal」を毎年 9 月に発行しています。会員の皆様からの積極的な投稿をお待ちしています。

1. 投稿資格：原稿提出時に BATJ 会員であること。共同執筆の場合は筆頭者が会員であること。

2. 内容区分：下記の I 論文の部、II ノートの部、III 修士論文紹介の部、IV 大会発表報告書の部のうち、いずれかの種類のもので、未刊行のものに限る。

I. 論文の部

研究論文：　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において、オリジナルな知見提供を含む学術論文。使用言語および長さ：英語に限る。10,000 語以内。

調査・実践論文：
日本語教育の分野において、研究および教育活動に資する内容の調査結果または実践例の報告が、明確な根拠および趣旨に基づいて述べられているもの。使用言語および長さ：日本語 20,000 字以内、英語 10,000 語以内。

II. ノートの部

研究ノート：　日本語教育の分野における萌芽的研究。将来の研究の基礎となる、あるいは優れた研究に発展する可能性のある内容のもの。使用言語および長さ：日本語 6,000 字程度、英語 2,800 語程度（注、参考文献、付録等を除く）。ただし、注、参考文献、付録等を全て含んで 6~7 ページが望ましい。

調査・実践ノート：
日本語教育の現場における、調査報告、実践報告。将来の研究の基礎となるもの、あるいは実際の教育活動に広く示唆を与えるもの。使用言語および長さ：日本語 6,000 字程度、英語 2,800 語程度（注、参考文献、付録等を除く）。ただし、注、参考文献、付録等を全て含んで 6〜7 ページが望ましい。

III. 修士論文紹介の部

過去 3 年間に日本語教育またはそれに関連する分野において修士号を獲得した論文に限ることとし、2 ページ以内にまとめること。

IV. 大会発表報告書の部（2013-14 年度より導入）

その年度の BATJ 大会で発表された内容を報告書としてまとめられたもの。注、参考文献、図表など全てを含めて 5 ページ程度が望ましい。投稿された原稿はそのままジャーナルに掲載される。

3. 執筆基準：BATJホームページ内 http://www.batj.org.uk/journal.htm “Notes for Contributors”を参照のこと。執筆の際、必ずサンプル文書に上書きすること。

4. 提出方法及び注意：

a) “Submission Form” （http://www.batj.org.uk/journal.htmよりダウンロード可）に必要事項を記入し、サンプル文書に上書きしたワード文書の原稿とともに添付資料として、ジャーナルコーディネーターに電子メールにて提出のこと。 原稿に図表などがある場合、レイアウト確認のためPDF文書も提出のこと。また、ワード文書を.docx形式で保存する場合、必ずWord97-2003 の互換性を残して保存すること。

b) ！査読の際の匿名性を守るため、執筆者名及び所属機関名は、原稿本文には記さないこと。また、原稿本文中、または付録等のいかなる部分においても、データ収集に携わった人物名や機関名などが特定できないように考慮すること。

c) 使用言語が執筆者の非母語である場合は、執筆者の責任で、ネイティブ・チェックを予め済ませておくこと。

d) 採用が決定した場合、最終原稿は、執筆者氏名、所属機関名等、b) で抜いた情報を加え、日英両言語の要旨を添え、ワード文書で電子メールにて提出のこと。なお、要旨については、編集委員会から執筆者に送られるサンプル文書に上書きし、日本語 400 字、英語 200 語程度で必ず 1 ページ以内にまとめること。提出された原稿は返却しない。

e) 「大会発表報告書の部」への投稿は、Submission Form 及び要旨の提出は必要ない。

5. 締め切り及び採否の通知：

論文部門： 2013 年度より、試験的に随時受付とする。ただし、その年度のジャーナル掲載を希望する場合、締め切りの目安は 1 月末日。また、製作、印刷、配送などの繁忙期である 6 月から 9 月は採否の決定に通常より時間がかかるので、できるだけ避けること。受理後ジャーナル委員会が検討の上、複数の覆面審査員に依頼し匿名で審査する。

ノート部門および修士論文紹介部門：

2013 年度より、試験的に随時受付とする。ただし、その年度のジャーナル掲載を希望する場合、締め切りの目安は 3 月末日。また、製作、印刷、配送などの繁忙期である 6 月から 9 月は採否の決定に通常より時間がかかるので、できるだけ避けること。受理後ジャーナル編集委員会において審査する。

採否は、論文部門もノート部門も採用、条件付採用、再投稿、不採用の判定をし、通知する。

最終原稿が提出された後に発行されるジャーナルに掲載される。

発表報告書：締め切りはその年度の 4 月末とする。投稿された原稿はそのまま掲載する。

6. **著作権：**掲載された論文等の著作権は BATJ に帰属する。掲載論文を転載したい場合などは、BATJ に許可を得ること。

（2015 年 7 月改定）

問い合わせ及び論文提出先：

ジャーナルコーディネーター
Ms Miyuki Nagai （永井三幸）
School of East Asian Studies
University of Sheffield
6/8 Shearwood Road
Sheffield, S10 2TD

E-mail: m.nagai@sheffield.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: Yuka Oeda
School of Languages, Cultures and Societies
The University of Leeds
Leeds
LS2 9JT

E-Mail: Y.Oeda@leeds.ac.uk

www.batj.org.uk

編集後記

BATJ Journal 第 17 号をお届けいたします。「大会報告書の部」は本年度も呼びかけに応じてくださった発表者が多く、6 本の報告書を掲載するに至りました。また、「論文の部」と「ノートの部」への投稿がそれぞれ 2 本あり、ノートの部で実践報告書が 1 本採用されました。今号での採用には至らなかったものの、時間に余裕があれば十分掲載に持ち込めた論文もありましたので、それらの論文が次号で掲載されることを期待しています。

実践報告として投稿された藤野論文を始め、多くの論文／報告書で日々の現場での試みや工夫が紹介されており、明日からのティーチングへの示唆に富んでいると思います。それは BATJ らしさの表れと言ってもいいかもしれません。

「読者アンケート」では、皆さんのご協力のおかげで、今回も多数のご回答をいただき、VLE を活用するための具体的なアイデアがたくさん紹介されています。また、まだまだ意見交換が必要なポイントも多くありますので、是非そうした機会が持てるといいですね。

このあとがきを書いている時点では、この 17 号が紙媒体最後のジャーナルになるのか確かではありませんが、どのような形であれ、これからの *BATJ Journal* の発展を願わずにはいられません。

（コーディネーター）

***BATJ Journal*　Editorial Staff**

Seiko Harumi	春海聖子	SOAS, University of London
Tomoto Miyairi	宮入朋子	University of Hull
Miyuki Nagai	永井三幸	University of Sheffield（コーディネーター）
Katsuko Nagata	永田勝子	University of Warwick
Rie Oguma	小熊利江	Tokyo University
Marina Sereda-Linley	セレダーリンリー・マリーナ（BATJ 役員）	

BATJ Journal No.17　2016
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 = 2016 年 9 月 1 日

© 2016 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

印刷製本　CICS, Business Services, Print & Design Solutions, University of Sheffield