

JATLaC

言語文化教育学会 第14回大会

予稿集

2014年11月15日（土曜日）・16日（日曜日）

於：早稲田大学 早稲田キャンパス

JATLaC 言語文化教育学会

JATLaC

言語文化教育学会

第 14 回大会

言語文化教育学会
第 14 回 大会プログラム

2014 年 11 月 15 日 (土) ・ 16 日 (日)

会場： 早稲田大学 早稲田キャンパス

11 号館 8 階 812 教室

参加費： 1,000 円 (当日受付にて 学生証提示の方は無料)

使用言語： 日本語

・ 11 月 15 日 (土)

基調講演 : 10:30-12:00

川口 義一 氏 (言語・生活研究所代表・早稲田大学名誉教授)

「私の教授法人生—初級外国語教授法の実際—」

シンポジウム : 13:30-17:30

「21 世紀の教授法を考える」

コーディネーター： 原田 哲男 氏 (早稲田大学 英語・日本語)

パネリスト： 斉藤 遙 氏 (早稲田大学 中国語)

谷澤 恵介 氏 (文教大学 韓国語)

堀 晋也 氏 (早稲田大学 フランス語)

ディスカッサント： 川口 義一 氏 (早稲田大学 日本語)

・ 11 月 16 日（日）

個人発表 ： 10：00-11：30

10：00-10：30 狩野 怜子（早稲田大学大学院）

多様性を生かした学びにおける、共通語としての英語使用の効果と課題

（早稲田大学国際教養学部の例）

10：30-11：00 萩原 伸一郎（愛知県立津島高校）

「先」と「前」によって示される空間と時に関する一考察

11：00-11：30 中山 富子

補助動詞「～てしまう」の考察—発話のまとまりに注目して—

閉会式 ： 11：35-11：45

会長挨拶

本日は「言語文化教育学会」(JATLaC: the Japan Association of Teaching Language and Culture) の第 14 回年次大会にお越しいただきありがとうございます。最初に少しばかり本学会の紹介を致します。

イスラエルとパレスティナ、アフガニスタンやシリアのニュースを見聞きするにつけ、信条、価値観、世界観を異にする人々の共生がいかに難しいかを実感させられます。だからこそ、本学会は「共生」をモットーに発足しました。つまり、教え、学ぶ言語を問わず、専門を問わず、学生とか社会人とか教師とかの身分を問わず、また民族、宗教、障害の有無を問わない開かれた学会を目指しています。そのため、4 つの特徴をもっています。第 1 は、「横断性」、すなわち、日本語であれ、英語であれ、フランス語であれ、中国語や韓国語であれ、教え、学ぶ言語や文化の違いを超えた学会です。第 2 は、「学際性」、すなわち、文学、言語学、社会学など、専門領域の違いを超えた人々の集団です。第 3 は、「職業」の「職」の「職際性」、すなわち、教師、学生、企業人、主婦、退職者など、身分・職業を問わない人々の自由な議論の場です。そして第 4 に、「異なる」の「異際性」、すなわち、人種、民族、宗教、思想、文化などの違いや障害の有無を超えた研究者の共同体です。本学会も様々な専門の学生、教師、企業人、主婦、外国人などを理事に迎え、運営しています。

学会が専門ごとに細分化され、深化するなかであえてこのような開かれた学会を目指したのは、言語文化教育は分析的であると同時に総合的な性格をもつと考えるからでもあります。そして、言語・文化・教育に関し、コミュニケーションのさまざまな問題を扱ってきました。全体主義と違い、意見の相違は民主主義の根本です。したがって、本学会では、言語文化教育に関心をもつ人々が異なる立場から異なる意見をもちより、自由に議論し、言語文化教育にたいする意識を高めあっています。自然界にしろ、人類にしろ、多様性と変化はすべての基本です。本学会が思想的、構造的に硬直した組織になることなく、多様性を保ちながらつねに変化していくことを目指しています。

本学会は例年 6 月に定例シンポジウム、11 月に年次大会を開催しています。また、機関誌『言語文化教育』を発行しています。

年 2 回のシンポジウムを開催しておりますが、シンポジウムは本来インタラク션을を旨とします。パネリストの講義を黙って聴くものではありません。そのためにパネリストの発題を短くし、議論の時間をたっぷり取っています。学生、教員、ビジネスマン、主婦と異なる立場から異なる意見を自由に出していただき、議論し、言語文化教育に対する意識を高めていただきたいのです。意見の一致を見る必要はありません。お互いの立場、お互いの考えの違いを認めながら、共有部分を増やしていく。これが本学会が求める共生の理念であります。

この大会への参加を心から歓迎し、また来年の大会でお会いできるよう願っています。

言語文化教育学会会長 矢野 安剛

基調講演

11 月 15 日（土） 午前 10 時 30 分～12 時

川口 義一 氏

言語・生活研究所代表

早稲田大学名誉教授

「私の教授法人生

—初級外国語教授法の実際—」

講師紹介

川口 義一（かわぐち・よしかず）

言語・生活研究所代表、早稲田大学名誉教授。早稲田大学卒業後、外資系企業に勤務。その後、早稲田大学大学院文学研究科に進む。1978 年より、早稲田大学にて教鞭を執る。2014 年 3 月退職、名誉教授。

主要業績：

- 『日本語の発音指導—V T法の理論と実際—』（共編著）・1990/4・凡人社
- 『日本語教育チェックブック』（共著）・1992/4・バベルプレス
- 『ケーススタディ日本語教育』（共編著）・1992/12・桜楓社
- 『漢字指導アイデアブック』（共編著）・1995/3・創拓社
- 『日本語教授法ワークショップ』（共編著）・1996/3・凡人社
- 『敬語表現』（共著）・1998/10・大修館
- 『ライブ! 成長する教師のための日本語教育ガイドブック』（共著）
・2005/5・ひつじ書房
- 『敬語表現教育の方法』（共著）・2006/7・大修館
- 『韓国語教育論講座』第4巻（分担執筆）・2008/2・くろしお出版
- 『日本語教育と音声』（分担執筆）・2008/6・くろしお出版
- 『矢野安剛会長古希記念論文集』（分担執筆）・2009/11・開拓社
- 『ドラマチック日本語コミュニケーション
「演劇で学ぶ日本語」リソースブック』（共著）・2012/3・ココ出版
- 『日本語学と日本語教育』（分担執筆）・2013/7・J & C(韓国・ソウル)

他多数

語学文化教育学会 第14回大会
基調講演「私の教授法人生-初級外国語教授法の実際」参考資料
2014年11月15日

川口版「21世紀の外国語初級教育の12のテーゼ」

言語・生活研究所 代表
早稲田大学名誉教授(Prof. Emeritus)
川口義一

1. あくまでも「学習者主体」—教えすぎて、学びのジャマをしないこと
2. 教師は「ティーチャー」より「メンター」—見守りつつ、支援する
3. 発音から「発見学習」—”Repeat after me”でなく”Think and find out”
4. 学習者の自己表現を保証—何を言っても、叱らず・笑わず・無視せず
5. 教師も自己開示—導入用の例文にも自分の感情・経験・思想を
6. コミュニケーションはクラスにあり—教室は、外界の練習の場に非ず
7. 「自然な」コミュニケーションを目指す—教室の「文脈」を活かす
8. 表現の多様性を認め、利用する—目標言語だけの使用にこだわらない
9. 生成優先ではなく受容優先—「話す・書く」より「聞く・読む」
10. 理解促進のためにあらゆる手段を—例示・繰り返し・図示・動作
11. 「来るのが楽しい」クラスを—助け合い、知り合うのが当然の教室に
12. ネイティブも目標言語話者の一部—ノン・ネイティブ同士の交流を促進

以上

ヴェルボ・トナル法 (Verbotonal System)

【理念・特徴】

基本理論「全体構造視聴覚主義(structro-global audio-visual theory)」 言語表現は、それ全体で一つの統合的なまとまりであり、部分に分解して学ぶのは不適切 もともとは、聴覚障害者の第一言語習得のために開発された理論と指導法 障害者が受容できない周波数の音を、身体運動感覚を通じて補償する この教授法を外国語学習に応用

教材は、スライドで場面提示をし、そこに短文の目標言語表現を与える 言語全体の音調や音感覚をそのまま習得する 全体性重視のため、リズム・イントネーションの習得に力点 個別音の矯正にも、他の教授法にない理論と指導テクニックあり

【教授作業】

スライド教材を見ながら場면을把握し、与えられた音声情報をそのまま繰り返す スライドを見て該当する音声情報が繰り返せるようになるまで口頭練習 その後、文法解説とともに文型や語彙の確認 習った文型や語彙を使つての発展練習 この間、発音に問題があれば丁寧に矯正 発音矯正は、音律レベルを重視するが、単音矯正も軽視せず

【提唱者と著作】

Petar GUBERINA (1972) *Case Studies in the Use of Restricted Bands of Frequencies in Auditory Rehabilitation of Deaf*, Zagreb: Institut de Phonetique.
----- (2013) *The Verbotonal Method*, edited by Claude Roberge, Zagreb: Artresor

【利点と問題点】

* 韻律レベルから音素レベル至るまでの発音矯正に一貫した理論と指導法あり 場面と音声情報の結合の全体性を大切にするので、自然なイントネーションの学習が可能

* スライドのイラスト次第では、文化的情報が伝わりにくいおそれあり 文法学習が文構造重視で、コミュニケーション重視ではない

【日本語教育への応用】

「日本ヴェルボトナル普及協会」(在東京)で指導書『聴覚・言語障害教育および外国語教育のための VTS 入門』(2002) (小坏博子・木村政康・川口義一・安富雄平編著)と教材を発行 教材は音声情報の質が高くなく、ほとんど使用されていない 音声指導や発音矯正のテクニックは評価が高く、早稲田大学「日本語教育研究センター」などで応用

サイレント・ウェイ (The Silent Way)

【理念・特徴】

教授は学習に従属する 学習の第一義は模倣や反復ではない 学習者の主体的問題解決を重視 自己の認知力に対する自信を育てる 教師は学習目的を明示するのみ

問題を提示したあとはできるだけ「沈黙」する 教師からは目標言語での発話がほとんどない 正答をほめたり誤答を直接訂正したりしない 学習者相互に学ばせる

【教授作業】

発音指導は「カラーチャート」(color chart)による 教師は発音の手本をほとんど示さない 韻律的特徴はジェスチャーや図解などによって示す

発音指導とともに単語・短文を導入 導入は直接法 補助教材として色と長さの異なる棒(rod/algebrick)を使用 抽象的な状況も「棒」で提示 「教科書」はない

文字導入は発音と若干の単語導入のあと 文字は発音と対照した図表(sound-color fidel)で提示 「カラーチャート」の色彩により表記と発音のずれを視覚化

既習の単語は色彩文字によって表記したリストに掲示 いわゆる「教科書」はない

【提唱者と著作】

Caleb GATTEGNO (1963) *Teaching Foreign Languages in School: The Silent Way*, New York: Educational Solution Inc.

----- (1976) *The Common Sense of Teaching Foreign Languages*, New York: Educational Solution Inc.

【利点と問題点】

* 最小の語彙で最大の言語活動が可能 学習者が主体的に学習 学習者相互の人間関係が良好に 文字導入が早い 発音と表記の関係が明確に

* 教師の指示が不明確な場合に学習目標が徹底しないおそれあり 中級以上のレベルへの応用に積極的発言なし 韻律レベルの音声要素の処理に工夫必要

【日本語教育への応用】

「語学文化協会」(在大阪)のアラード・房子氏が実践 中級以上のレベルではCLLを応用 (同協会への連絡は 〒530-0028 大阪市北区万歳町 3-41 城野ビル 204)

「早稲田大学日本語教育研究センター」で、2008年～2013年の間、初級クラスで実践 アメリカの次の機関での実践報告あり：ノースカロライナ大・アリゾナ大・コロラド大・ILS(NYC)

トータル・フィジカル・レスポンス（TPR）

【理念・特徴】

幼児の母国語習得過程をモデルに 発話力より聴解力優先 目標言語の構造の概観（cognitive map）は聴取によって内在化 準備（readiness）が整えば自発的に発話が始まる 発話の強制は心理的抵抗を生む 聴解力は筋肉運動知覚（kinesthetic sensory system）に訴えて獲得させる 目標言語を命令文で与え、身体動作で反応させて理解を確認 初期の発話の不正確さには寛容に 右脳による情報伝達重視

【教授作業】

入門期の 15・16 時間は身体反応のみ 動詞→目的格の名詞の順で導入 形容詞・副詞・複文構造も命令文で 文字導入後は書くことを指示 「教科書」はない

12 時間前後の時点で既習命令文の文字化したものを与える 教師が読み、学習者は身体反応のみ その後適宜新出語彙や文型を板書して音声を視覚化 35・36 時間の時点で既習の語彙や文型を使った短い物語を読み与える 物語の筋どおり身体反応 その後、物語の内容に関して質問 答えは Yes・No→単語→文と段階的に 最後に物語と質問のプリントを配布して教師と共に音読 質問の正解は板書

発話は学習者個々を見て 「準備」のできている学習者に教師役を その後適宜、質疑応答・ロールプレイ・ゲームなどで発話を促す 発話中の発音矯正はしない

【提唱者と著作】

James J. Asher (1977) *Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*, Los Gatos: Sky Oak Production ('86 3rd ed.)

(現在 ; 5th ed.)

【利点と問題点】

* 聴解力の養成に威力 応用が簡単で、他の教授法とも併用が可能 聴解力優先だが、四技能の総合的習得にも配慮 発話が自主的に生まれる

* 発話力の開発消極的 発音・文法の矯正（fine tuning）に具体的提案なし

【日本語教育への応用】

完全導入は 1984～1994 江東区「中国帰国者日本語学級会」から 併用導入は、早稲田大学「日本語教育研究センター」・「コミュニケーション学院」（在神戸）・「国際救援センター」で 米国ではサジェストペディアとの併用実践例あり ドイツ・メキシコ・タイにも実践例

ナチュラル・アプローチ (Natural Approach)

【理念・特徴】

テレル (Terrelle, Tracy D.) が母語習得の過程を観察し、実践を積み重ねた教授法を、クラッセン (Krashen, Stephen D.) が「五つの仮説」で理論化 仮説①「習得・学習仮説」で「習得 (acquisition)」と「学習 (learning)」を区別し、前者を重視 仮説②「自然順序仮説」で文法要素の習得に自然な一定の序列 (natural order) を仮定 仮説③「モニター仮説」で「学習」で得た言語知識は正確さをチェックするモニターとしてのみ機能し、発話の算出に貢献しないと主張 仮説④「インプット仮説」で「 $i+1$ 」のインプットで習得が起ると 仮説⑤「情意フィルター仮説」で「情意フィルター (affective filter)」が低い状態でのインプットを奨励

【教授作業】

自己紹介→身の周りのものの説明→感情→経験など、学習者に近い部分に関連する表現を担う文法要素から段階的に指導 学習トピックとして学習者の嗜好や思想など情意に訴えるものを活用 学習内容に目標言語文化の紹介を積極的に導入 クイズやゲームを利用 目標言語を使用した「発見学習」を奨励 具体的な教授技術は、TPR を推奨 独自の教授テクニックや教材は存在せず

【提唱者と著作】

Stephen D. Krashen (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon Press

Krashen, S. D. & Terrelle, T. D. (1983) *The Natural Approach: Language Acquisition in Classroom*, Oxford: Pergamon Press

【利点と問題点】

* 実践重視 応用が簡単で、他の教授法とも併用が可能 発話を強制しない 四技能の総合的習得にも配慮 話しやすい話題や内容により、個人志向の自然な発話が可能に

* 意識的文法学習の位置づけが不安定 発音・文法の矯正 (fine tuning) に具体的提案なし

【日本語教育への応用】

早稲田大学「日本語教育研究センター」で 1998 年～2013 年の間、TPR 応用の理論的支柱として実践

私の教授法人生 —初級外国語教授法の実践—

2014年11月15日
語学文化教育学会 第14回大会



言語・生活研究所 代表
早稲田大学名誉教授
川口 健一

本講義の意義

- The Silent Way・VTS・TPR・Natural Approachなどは、教師養成講座の教授法の講義で必ず触れられるものの、それが実際に日本語教育に応用されたらどうなるのかを教えている講座は皆無と言える。それは、養成講座の講師自身が、それらの教授法理念が21世紀の外国語教育にとって、いかなるメッセージを含んでいるかを理解したうえで、自己の教育実践に応用していないせいである。本講義では、講師川口の早稲田大学における32年間の初級教授法実践人生の経験を基に、これらの教授法の応用の実際とその現代的意義について議論する。

※参考資料:川口版「21世紀の外国語初級教育の12のテーゼ」

初級レベルでの発音指導

- 初級から必要で、しかも可能な発音指導
- プロソディー(リズム・イントネーション)指導
⇒ヴェルボ・トナル法(VTS)の応用
- 特殊拍・アクセント・単音指導
⇒ヴェルボ・トナル法(VTS)の応用
- 仮名表記指導と発音
⇒サイレント・ウェイ式仮名導入表

「プロソディー指導」とは? -Th3・7・10

- 単音よりプロソディー(韻律:高低・長短・強弱)
⇒リズム・アクセント・イントネーション重視
⇒特に、イントネーション重視
- 単音重視の問題点
⇒単音の矯正は困難で、苦手意識に
- 聴覚印象上のイントネーションの優位
⇒発話単位が長くなると、注意は大きな単位に
⇒小さい単位(単音・アクセント)は、気づかなくなる

VTSのリズム指導 -Th3・7・10

- 「プロソディ」重視:中川・中村(2010)との共通点
「リズム・イントネーション」が特定言語の「××語らしさ」の要
⇒教材がすべてスライドの画面と短文でできていて、短文のプロソディー的特徴をそのまま学ぶ
 - 日本語のリズム
「2拍(拗音以外は仮名二文字)で1単位」となる。「音数律」
:日本語では子音要素の「促音」も「撥音」も「1拍」になる。
⇒「1拍」であれば、その長さはほぼ同じ:拍の等時性
- ◇ VTSは、「リズム・イントネーション=プロソディ」重視により、オーディオ・リングルより大きい音声単位を意味レベルで扱うことができる。(コミュニケーション・アプローチは、発音指導に理念・技術なし)

「山型」リズム運動

- 「わらべ歌」のリズム
たこ・たこ・あが・れ * (凧、凧、揚がれ)
てん・まで・あが・れ * (天まで揚がれ)
- 普通の文のリズム分け
ーこん・にち・は * わた・しは・ヴァン・です
ーわた・しは・ヴォルフ・ガング・です(青字は1.5倍速)
- より大きなリズム分け
こんにち・は * わたしは・ボブです / 川口・です

「O・Q型」リズム運動-Th3・7・10

- 長い文のリズムには、「O型」リズム運動(フレージングの補助)
「句切り」を一つずつ、空中に同じ大きさのOの字で書く
⇒あのうO・すみませんがO・もうちょっとO・ゆっくりO・
言ってください(ませんか・いただけないでしょうか)O
- 「O型」の利点: Oの大きさがプロミネンス(焦点)が示せる
⇒あのうO・すみませんがO・もうちょっとO・ゆっくりO・
言ってください(ませんか・いただけないでしょうか)O
- 「Q型」の意味: しつぽの上げ下げで、イントネーションを示す
⇒あのうO・...って何なんですか: ↑ 上げ
⇒ああO・そうなんですか: ↓ 下げ

アクセントの指導-Th3・10

- 日本語アクセントの特徴
「音調型」: 隣の拍との相対的高低差によるアクセント
「強弱型」(英語・ロシア語)でも「声調型」(中国語・タイ語)でもない
- 「語連続」のアクセント
個別の語アクセントは消滅、**句全体がひとつのアクセントに**
⇒外国人(...コクージン)+留学生(...ガークセイ)=ガイコクジン...ガークセイ
⇒複合語や句は**中高型**が多く、強弱型話者も声調型話者も苦手
- 「身振り」によるアクセント導入と矯正
① 頭高型は、**手首を下にカクッと落とす身振り**で。
② 平板型は、**手首を上に向けて真っ直ぐ押していく身振り**で
③ 中高型は、**平板型に続けて、手首をスッと下に下ろす身振り**で
◇ VTSは、音声指導に聴覚だけでなく、身体運動感覚を取り入れ、マルチ・チャンネルの習得・生成をサポートしている。この理論は、他の教授法では見られない。

単音の指導-Th3・10

- 特殊音素の拍感覚: 「緊張」を感じて長く
- ツがチュに: 「緊張」を感じて強く・鋭く
- 語頭の濁音: 「弛緩」を感じて力なく
- 巻き舌のラ行音: 「弛緩」を感じて軽く
- できるようになったら「気づき」を促す
⇒新しい「音イメージ」の習得

◇ VTSの身体運動感覚の利用は、「緊張」と「弛緩」の感覚調整により、単音の指導にも応用でき、かつ「意識化=consciousness raising」の理論に関連付けが可能。

「緊張×弛緩」式矯正の身体運動



ツ音の矯正

語頭の濁音の矯正

ラ行音の矯正

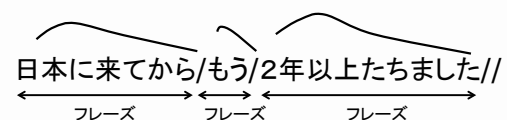
文レベルの「発音」練習-Th1・3・7・10

- 文を自然なプロソディーで読む・話す練習
① 文に「句切り」を入れる
② その句切りで「リズム読み」をする
③ プロミネンス(間・音量・速度)を工夫する
④ 聞きづらいアクセントと単音を矯正する(適当に)
- 作文からスピーチへの移行
① 作文添削後、文を句切り、プロミネンスを決定
② 読み練習をしながら、気になる発音を矯正

◇ VTSとサイレント・ウェイ(The Silent Way)の併用で、オーディオ・リンガルにもコミュニケーション・アプローチにもない、自律的な、かつマルチ・チャンネルの発音学習と「意識化」による習得強化ができ、教師も学習者も達成感のある発音指導が可能になる。

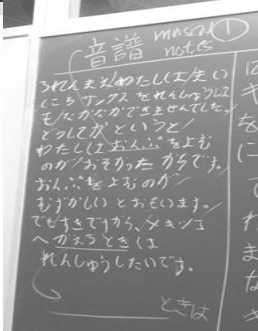
参考:フレージング指導-Th3・7・10

- 句切りを入れる(「リズム読み」の区切りと同じ)
- 「へ」の字にする(平叙文のbasic intonation)



中川・中村(2010)では、このフレージングを
日本語指導と学習の一方法として提案している

文型作文の「リズム読み」



3年前／私は／毎日サックスをれんしゅうしても／なかなかできませんでした。
 どうしてかという／わたしは／おんぶをよむのが／おそかったからです。
 おんぶをよむのが／むずかしいとおもいます。
 でも／すきですから、／メキシコへかよったときは／うれしゅうしたい。
 教師の指示で自己訂正

新しい仮名指導の方法-Th1-3・7・10

- 発見型仮名文字・発音学習
⇒教師のモデル発音なし/文字→文→意味
- 市販五十音ひらがな表の問題点
⇒濁音・半濁音・促音・拗音・長音・助詞(は・へ・を)
- 市販五十音カタカナ表の問題点
⇒濁音・半濁音・促音・拗音・長音記号・外来音

◇ サイレントウェイ(The Silent Way)の、「教授は学習に従属する(subordination of teaching to learning)」という理念により、初級の第一日から自律学習への扉が開かれる。「メンターとしての教師」の理論に関連付けが可能。

[サイレントウェイ式ひらがな導入表]

わ ら や ま は は な た さ か あ
 ん り み ひ に ち し き い
 る ゆ む ふ ぬ っ つ す く う
 れ め へ へ ね て せ け え
 を ろ よ も ほ の と そ こ お

[サイレントウェイ式カタカナ導入表]

ワ ラ ヤ マ ハ ナ タ サ カ ャ ア
 リ ミ ヒ ニ チ シ キ ィ イ
 ル ユ ム フ ヌ ツ ス ク ウ
 レ メ ヘ ネ テ セ ケ ェ エ
 ロ ョ ヨ モ ホ ノ ト ソ コ オ

文字から単語・文への導入

- ここまで来たら、文字を指しながら、「すしは、すきですか」のような質問を作らせてその意味を教え、この質問にYesと答える人とNoと答える人を挙手させて確認し、それぞれ仮名表の文字を指して、「はい」「いいえ」の答えを言わせ、学習者同士お互いに質問させて、「はい」「いいえ」の答えでQ&Aの練習をします。それが済んだら、どの程度好きか嫌いかなどを聞きだし、それぞれに応じて、「だいすきです」「まあまあです」「あまりすきじゃありません」などをして発音させ、この答えをもってまたQ&Aの練習をします。オーディオ・リンガルの教授法と違いますから、みんなで「だいすきです」と発音させる必要はまったくありません。そう答えたい人だけが、その言い方を学びます。

(「SW式仮名導入法」使用解説2014年度新版改訂より)

欧州における使用実践報告①

- これまで助詞の「を・へ・は」が発音と筆記で異なることを説明するのに手間取っていましたが、習い初めの段階でこのSW式表を導入することで、こちらの説明も相手側の理解も早くなる様に感じました。
 また、発音と筆記法が異なる「いう」に関しての色分けがされている点で、とても分かりやすく理解が早くなり、教えるのも楽だったように思います。
 SW式表は、とても画期的で、カタカナの方も使いたいと思っています。

(スイスの高等教育機関)

欧州における使用実践報告②

- 「や行」、「わ」、「ち」、「つ」は解説書のとおりのヒントでほぼうまくいった。
- 「どうやってその音を出したか説明してみしてほしい」ということを繰り返し言うことで、学習者も少しずつ調音点や調音法に意識が向いていったようだった。
- 「すし、好き？」の対話活動は楽しそうにやっていた。
- 「ば」「ぱ」は両唇音だというヒントを出すと、うまくいった。「ば」は、学生から「羊の鳴き声」というヒントが出た。
- 単語導入の際、高低アクセントを手で示すことで理解できた。「アクセントはどうやって示すのか」という質問が出たので、アクセント記号を説明する機会も得られた。

(イギリスの高等教育機関)

欧州における使用実践報告③

- 予想していなかった、ファンタやスプライトが出て、まずファの導入ができました。(中略)片仮名だと外国語に近い音を書けるという、この発明に、皆、感心しておりました。さらに「ボカリ・スウェット」まで出してくれたので、ウェの確認ができました。
- 仮名にこれだけの時間をかけたことはかつてありませんでした。今まで、なんという見切り発車をしていたんだらうと昔の自分を反省しました。平仮名の読みがおぼつかないうちから、教科書の例文を読ませて、できないのは努力が能力が足りないかと信じていたのですから。自分の知りたいことで文字や文型を勉強することは大切です。

(ドイツの高等教育機関)

LPP(正統的周辺参加)の重要性-Th1-3・6-10

- 学習者が日本語でコミュニケーションできるように指導すること、あるいはそうなることを支援することによって「LPP (Legitimate Peripheral Participation: 正統的周辺参加)」の機会を与えることは、決定的に重要である。(野山2012)
- ↓つまり、
- 教室の日本語教育でもLPPの機会はデザインすべし
- ↓では、
- 教室授業の日本語教育で、LPPの機会はどのように与えられるのだろうか⇒「教室文脈」の重要性

◇ TPRとナチュラル・アプローチ(Natural Approach)は、教室内にLPP環境を作り出すのに必要な理論的・技術的枠組みを与えてくれる。このような可能性は、オーディオ・リンガルにもコミュニケーション・アプローチにも、見出すことはできない。

日本語教育におけるウチとソト

- 教室のウチとソトの「対置」観
★教室外社会を自然視、理想視し、教室文化を放棄、あるいは現状維持したまま、教室内を教室外社会に近づけようとする立場 (塩谷2008:32-37)
⇒コミュニケーション・アプローチの基本的教育観と同じ
- 教室のウチとソトの「並置」観
★教室外を自然視、特別視することなく、教室内と教室外とを等しく問題や葛藤や矛盾に満ちた場所として捉え、その克服のために教室文化の作り直しを説く立場 (塩谷2008:37-44)
⇒「予定調和的な教室」観の否定(川口2012:55)

ウチ・ソト「対置」観の問題点

- 「教室」は「理想社会」に非ず
★コミュニケーションの「規範・理想」はソトにあり
⇒「教室=ウチ」はソトに出るための練習の場
⇒教室が現実社会の準備空間として機能する準備主義的発想 (細川2007:79)
- 「理想社会」は、「日本」にあり
★日本の日本語環境がコミュニケーションの「規範・理想」
⇒周りに日本語環境がない地域での学習の意味喪失
⇒非母語話者教師の自信喪失

ウチ・ソト「並置」観の特徴-Th1-3・6-9・12

- 「教室」の目標
★学習者を考えさせ、解釈させ、新しい理解を生み出させ、どれだけ学習者にチャレンジングで真剣な認識論上の役割を果たすことができるか(塩谷2008:39)
⇒初級も上級も同様の「タスクをこなすための社会人基礎力」も含めた全人的な能力 (鎌田他2012:125)の開発
- 「教室」のあり方
★それ独自の「文脈」を内在させ、(中略)独自の、それ自体として十分に「自然な」コミュニケーションを要請する空間(川口2013:53)
⇒日本語を主とする多様なコミュニケーションの実践場

「教室の文脈」の活用-Th7

- 「教室」という空間の特徴
 - ★学習者と教師などの参加者が存在する
 - ★日本語を学習することを共通目的に活動する
 - ★参加者間には、主たる共通言語が存在する
 - ★共通目的の実現のために共通言語を使用する
 - ⇒説明する・質問する・許可を求める・依頼する・誘う・提案する・指示する・礼を言う・読む・書く・伝えるetc.
- 「教室」におけるLPPの機会
 - ★「日本語を学ぶ」という、まさにその文脈のある現場
 - ⇒誰/何かから学ぶための豊富な共通言語使用の機会

「教室の文脈」におけるLPP

- 「出席をとる」
 - ◇出席者の返事・返事しない者への注意喚起
 - 「スピーチをする」
 - ◇学習者の敬語使用・司会の役割・分かりやすいプレゼン
 - 「練習をする」
 - ◇現実型RP・作文の作成と発表・板書された文の朗読
 - その他
 - ◇提出物を出す・正解を確認する・許可を求めるなど
- ◇TPRとナチュラル・アプローチ(Natural Approach)は、このような教室活動をLPPとして行うことを可能にしてくれる。すなわち、「教室の文脈」を、敬語などを含む文法の指導に活用する道を示してくれるのである。

「出席をとる」ときのLPP-Th1-3・6-10



教師: グエンさん、グエン・カオ・ミンさん、いません？あれ、さっき見たぞ？
 マリア: グエンさん、先生が呼んでいますよ。呼ばれているのに返事をしないのはよくないですよ。
 グエン: あ、だいじょうぶ、だいじょうぶ。(と言いつつ携帯を見ている)
 マリア: ダメ、ダメ。返事しないと先生に怒られちゃうかもしれませんよ。
 グエン: あ、だいじょうぶ、だいじょうぶ。先生はやさしいから、怒られないと思いますよ。
 教師: あ、グエンさん、いるんですね。おはようございます。
 グエン: (マリアに向かって、得意げに) ほおらね。
 マリア: (やれやれという顔をする)

◇指導は、TPR式に口頭による指示で。

「スピーチをする」ときのLPP-Th6-10

チャンプ: みなさん、こんにちは。ウクライナのキエフからまいりました。ユリア・マレンコでございます。おかげさまで昨日のテストでチャンピオンになることができました。これからもういっしょうけんめい勉強いたしますので、どうぞよろしく、お願いいたします。ありがとうございました。
 司会: チャンピオン、おめでとうございます。
 チャンプ: あ、ありがとうございます。
 司会: 今のお気持ちは、いかがですか。
 チャンプ: 最高です。
 司会: そうですか。では、どなたかチャンピオンのユリアさんにご質問どうぞ。
 聴衆: あの一、きのうの晩、何時ぐらいまで勉強なさいましたか。...

◇指導は、TPR式に口頭による指示で。

I. 司会の自己紹介
 ◆ みなさん、こんにちは[おはようございます]
 ◆ 「初級101」のクラスようこそ／よくいらっしゃいました。
 ◆ わたくしは、本日／今回(ごんかい)の初めの／～番目の司会の～です。
 ◆ どうぞ、よろしく願いましたし／申し上げます。
 II. 発表者の紹介
 ◆ 最初(さいしょ)／～番目(ばんめ)／最後(さいご)の発表者は、Aさんです。
 ◆ Aさんは、～の～から いらつしやいました。
 ◆ これから、「～」についてお話しください／ください／なさいます。
 ◆ では、どうぞ。／では、よろしく願いたします。

◇スクリプトは、要目など、あとで渡す

「練習をする」ときのLPP-Th6-10

- クラスルメートにアドバイス:
 - A: もっとやせたいんですが、どうすればいいですか。
 - B: ごはんやパンを食べなければ、いいですよ。
 - C: ごはんやパンをあまり食べないで、もっと運動してみてください。
 - D: ごはんやパンをあまり食べないで、毎朝30分か40分ぐらいウォーキングするといいですよ。
 - E: ごはんやパンをあまり食べないほうがいいですよ。
 - F: 駅前にいいスポーツジムがありますよ。

その他のLPP-Th1-4・6-10

- ① 教師への「さようなら」は「失礼します」
- ② クラスには「いいですか」、教師には「よろしいでしょうか」
- ③ テストが終わったら、「先生、終わりました。そちらに持っていきましようか/お持ちしましようか」
- ④ 遅刻の言い訳は、「すみません、実は...」
- ⑤ 教室を出る/出たときは、「あの、ちょっと水を」
- ⑥ 提出物を渡すときは「先生、お願いします」
- ⑦ 「すみません」ではなく、「あ、すみません」
- ⑧ クラスメートに「司会をやっていただけませんか」

教室活動中の「文脈化」の一例

- チャンピオンが友人に司会を依頼する
Ch: レオンさん、司会をやってください。(Tから訂正)
司会をやってくださいませんか。
R: 一万円。(Tから訂正)一万円くれたら、やってもいいですよ。
Ch: えー、高いです。(Tから訂正)えー、そんなこと言わないで、お願いします。
R: じゃ、やります。(Happyな様子ではないので、Tから訂正)あー、そうですか。じゃ、しかたがないですね。
Ch: いいですね。(Tから訂正)あー、よかった。ありがとうございます。

「文脈化」から「個人化」へ-Th4・5・11

- 「個人化質問」
・ Aさんは、自分が10年後にどうなっていると思いますか。弁護士になっていると思うんですか。それは、100%確かですか。そうじゃなかったら、ナッテイルダロウト思イマスと言ったほうがいいですね。Aさんは、ギターがじょうずですね。ですから、ミュージシャンになっているかもしれませんよ。え？それはない？ナラナイダロウト思イマスですね。
- 「個人化作文」と発表
・ 10年後の自分がどうなっていると思うか書いてください。
・ 30年後の自分がどうなっていると思うか書いてください。

「個人化」作文の実例

- 10年後の自分
・ 10年後、私は中国にいたろうと思います。ははおやになって、こどもがいるかもしれません。20年後、こどもが12人いたろうとおもいます。
・ 10ねんこの私は[...]はたらいっているだろとおもいます。けっこんしているかもしれません。ほんとに私の日本語はじょうずになっているでしょう。そのときほんとに日本に[...]すんでいたいです。
- 30年後の自分
・ 30ねんこのわたしはおばあさんになっているでしょう。わたしのむすことむすめたちは、じぶんのこどもがうまれる[ウマレテイル]だろとおもいます。わたしは、ウズベキスタンのたいしになっているかもしれません。わたしは[カ]たいしにならなかったら、わたしのこしゅじん[シュジン]は[カ]いいこうかんになっているかもしれません。(^^)
でも、しょうらいはわかりません。あしたは、あしたのかげがふくよ。
・ 30年後の私は死で[死ンデ]いるかもしれません。

「文脈化」授業の見学報告①

- 授業は、まず「出席ゲーム」から始まりました。
はじめに起こしてあげた学生がお礼を言われて「どういたしまして」と返事をしましたが、「あ、いいえ、いいえ」と言うように川口先生に直されました。欠席した学生の名前が呼ばれるときは「Aさんは、来ていません」と言うように指示されたので、来ていないことの否定形の練習ができました。
- 余談ですが、講師からの報告によると、模擬授業に出席した学生が、友人からお礼を言われたときに「あ、いいえ、いいえ」と言っていたそうです。友達からお礼を言われたときの表現として、習得されたのですね。
(日本の高等教育機関での模擬授業に対する専任教員の報告)

「文脈化」授業の見学報告②

- ここでも司会役がいて、これがフォーマルな設定にかなり重要な役割を果たしていることに気づきました。司会役がいると、①学生のスピーチがグダグダと崩れることがない②聴衆役の学生も分を守ってきちんと敬語で質問しなければならない③先生の指導的役割があからさまでなくなる④和気あいあいな中にフォーマルなスピーチがきちんと進行する等々、スピーチに必要なのです。スピーチの練習は2レベルのクラスでもやるのですが、教師が仕切るため、スピーチ中に教師に視線を張り付かせたまとか、教師の様子をうかがいながら進行してしまうので、今度は司会役を学生にやらせてみようかと思います。

(早稲田大学の「初級1-2」授業に対する非常勤講師の報告)

「文脈化」授業の見学報告③

- 遅刻してきた学習者が二人いたため、彼らに遅刻の理由を発言するよう促すことで、「Vしてしまった」等の文型の復習を含め、どのような表現を用いるのが適切かを確認する。実際の学習者の発言をボードに書き、適切な表現になるまでの以下のように修正過程を示していく。
- 「寝坊してしまっただんです」→「早く起きようと思ったのに、寝坊してしまっただんです」→「とてもとても眠くて、早く起きようと思ったのに、起きられなくて、寝坊してしまっただんです」→「〇〇さんは、とても眠くて、早く起きようと思ったのに、寝坊してしまっただんです」(友人の説明を人に伝えるとき)

(早稲田大学の「初級1-2」授業に対する大学院生の報告)

[参考文献]①-発音指導関連

- 川口義一・横溝純一郎 (2005)『Live! 成長する教師のための日本語教育ガイドブック』ひつじ書房
- 小坏博子・木村政康・川口義一・安宮雄平編著 (2002)『聴覚・言語障害教育および外国語教育のためのVTS入門』・特定非営利法人グベリナ記念・ヴェルボトナル普及協会(2009に解散)
- 戸田貴子編著 (2008)『日本語教育と音声』くろしお出版
- 中川千恵子・中村則子・許舜貞(2010)『さらに進んだスピーチ・プレゼンのための日本語発音練習帳』ひつじ書房
- 中川千恵子・中村則子(2010)『初級文型でできるにほんご発音アクティビティ』アスク

[参考文献]②-文法指導関連

- 鎌田修、嶋田和子編著(2012)『対話とプロフィシエンシー プロフィシエンシーを育てる 2』、凡人社
- 川口義一(2011)「初級日本語教室における日本語能力ーその認知的側面・情意的側面・社会的側面ー」『早稲田日本語教育学』9:33-49、早稲田大学大学院日本語教育研究科
- 川口義一(2012)「初級日本語課程の「教室の文脈」における「待遇コミュニケーション教育」」『早稲田日本語教育学』11:37-51、早稲田大学大学院日本語教育研究科
- 川口義一(2013)「プロフィシエンシーと対話ープロフィシエンシー言語教育における教室の位置づけー」『日本語プロフィシエンシー研究』創刊号36-57、日本プロフィシエンシー研究会・凡人社
- 塩谷奈緒子(2008)『教室文化と日本語教育 学習者と作る対話の教室と教師の役割』明石書房
- 細川英雄(2007)「日本語教育学の目指すものー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ー」『日本語教育』132:79-88、日本語教育学会

ということで……

いかがでしたか。
ご質問や
コメントを
お願いします。

chuankou@gmail.com



シンポジウム

13：30-17：30

「21 世紀の教授法を考える」

コーディネーター： 原田 哲男 氏（早稲田大学 英語・日本語）

パネリスト： 斉藤 遙 氏（早稲田大学 中国語）

谷澤 恵介 氏（文教大学 韓国語）

堀 晋也 氏（早稲田大学 フランス語）

ディスカッサント： 川口 義一 氏（早稲田大学 日本語）

言語文化教育学会 シンポジウム 21世紀の教授法を考える

Part 1
グローバル社会に求められる
英語力と教授法

シンポジウム コーディネーター
原田 哲男 (早稲田大学教育・総合科学学術院 英語・日本語)

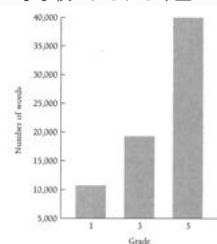
グローバル社会に耐える 英語力の目標設定のために

- + 英語圏の小学生に要求される英語力
 - + 語彙力
- + アメリカ史の小学校教科書
- + 小学校5年生に要求される語彙力と日本の英和辞典

2

英語圏の小学生に要求される英語力

- + 語彙力 (Anglin, 1993) : 小学校 1、3、5 年生
 - + Grade 1: 10,000 wrds
 - + Grade 3: 20,000 words
 - + Grade 5: 40,000 words



3

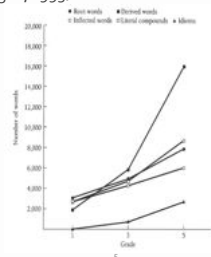
英語圏の小学生に要求される英語力

- + 語彙力 (Anglin, 1993) : 語のタイプ
 - + 語幹 (root words: *boy*)
 - + Grade 3: 5,000 words, Grade 5: 8,000 words
 - + 屈折語 (inflected words: *boys*)
 - + Grade 3: 4,000 words, Grade 5: 5,000 words
 - + 派生語 (derived words: *sadness*)
 - + Grade 3: 6,000 words, Grade 5: 16,000 words
 - + 複合語 (compounds: *payday*)
 - + Grade 3: 4,000 words, Grade 5: 8,500 words
 - + イディオム (idioms: *carrying on* = misbehavior)
 - + Grade 3: 1,000 words, Grade 5: 2,000 words

4

英語圏の小学生に要求される英語力

- + 語彙力 (Anglin, 1993) : 語のタイプ



5

英語圏の小学生に要求される英語力

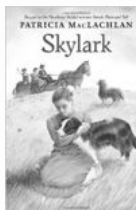
- + アメリカ史の小学校教科書
 - Houghton Mifflin Social Studies: *America Will Be* Level 5
 - + 学部の 1、2 年の一般英語レベルまたはそれ以上
- + アメリカ史の用語
- + 深い理解をしていないとタスクが難しい



6

英語圏の小学生に要求される英語力

- + 小学生に要求される語彙力と日本の英和辞典の見出し語
- + Skylark by Patricia MacLachlan
- + 3, 4年生のフィクション (Reading Level: R, Grade: 4.25)
- + Genius 英和辞典
 - + *** = 1,150 語 (中学)
 - + ** = 3,100 語 (高校)
 - + * = 5,300 語 (大学以上)
 - + 無印



7

アメリカの大学・大学院に在籍するアジア人の英語力

- + UCLA (言語学科、アジア言語文化学科) の韓国人、中国人 (交換留学生も含めて) の英語力
- + 90年代: 日本人と同じく英語に苦労していた
- + 現在: 授業、オフィスアワーにも積極的に参加できる十分な英語力
- + 韓国出身の言語学科の教授も最近の韓国人の英語力を高く評価
- + 数少ない日本人の留学生
- + ロサンゼルスに在米日本人、「日本の教育は素晴らしいが、英語教育はなんとかして欲しい」

8

グローバル社会に耐える英語力の目標設定のために

- + グローバル社会で活躍するためには、英語圏で教育を受けた人と少なくとも同等またはそれ以上の英語力が必要
- + 現状: 高校3年で準2級以上の英語力 (30%) (「国際共通語としての英語力向上のための2つの提言と具体的施策」)
- + 日本の4, 5年の児童が英語圏の学校に1年から2年在籍すると2級レベル (基本的なコミュニケーションはできるが、学校の授業や宿題ではついて行かず、学年相当の英語力からはかけ離れている)
- + 英語教員 (公立中学24%, 公立高校49%); 英検準1級, TOEFL(PBT) 550点, (IBT) 80点 (米国の大学に入学が許可される最低限のスコア)、TOEIC 730点
- + この目標設定では、グローバル社会に耐える英語力からかけ離れている
- + グローバル社会に耐え得る英語力養成に適切な教授法はあるか?

9

教授法とは

- + 教授法とは (Richards & Rodgers, 2001)
- + "A **method** is theoretically related to an **approach**, is organizationally determined by a **design**, and is practically realized in **procedure**."
- + **Approach**: "theories about the nature of language and language learning that serve as the source of practices and principles in language teaching."
- + **Design**: "the level of method analysis in which we consider a) what the objectives of a method are, b) how language content is selected and organized within the method, c) the types of learning tasks and teaching activities the method advocates, d) the role of learners, e) the role of teachers, f) the role of instructional materials."
- + **Procedure**: "the actual moment-to-moment techniques, practices, and behaviors that operate in teaching a language according to a particular method."

10

教授法とは



11

(Richards & Rodgers, 2001)

教授法とは

- + 教授法
 - + Total Physical Response
 - + The Silent Way
 - + Community Language Learning
 - + Suggestopedia
- + Current communicative approaches
 - + Communicative Language Teaching
 - + The Natural Approach
 - + Cooperative Language Learning
 - + Content-Based Instruction
 - + Task-Based Language Learning
- + The post-methods era (Richards & Rodgers, 2001)

12

教授法とは

- + 言語、言語学習の理論（アプローチ）、詳細なカリキュラム計画（デザイン）、教室での活動（プロシージャ：手順）を与えてくれる定食のようなもの
- + 第二言語習得の知見：言語学習は、言語面、心理面、社会面、教育面などの様々な観点を考慮する必要がある
- + いろいろなパーソナリティ、動機付け、学習スタイル、学習方略などを持った学習者にある一つの教授法は対応できるか？
- + 万人にベストな教授法はあり得ない

53

Part 2
早期外国語教育
Two-Way Immersion
日英双方向二言語同時教育

言語文化教育学会
 シンポジウム
 21世紀の教授法を考える

シンポジウム コーディネーター
 原田 哲男
 早稲田大学教育・総合科学学術院
 英語・日本語

週数時間の早期英語教育では不十分

- 早期英語教育に利益があるという研究
 - クロアチア、ハンガリー (Nikolov and Djigunovic, 2006)
 - 早期学習者のほうが4技能で有利
 - オランダ (Unsworth et al., 2014)
 - 早期学習者のほうが受容語彙力と文法力で有利であるが、教師の英語能力と関係がある

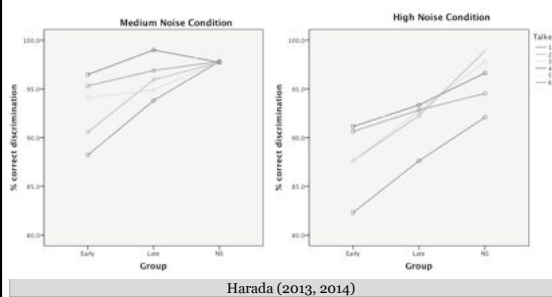
週数時間の早期英語教育では不十分

- 早期英語教育は利益がないという研究が多数
 - Abello Contesse (2008)
 - 9歳以降の学習者と比較して、4歳から8歳までの早期学習者に利益が見られない
 - Celaya, Torras, and Perez-Vidal (2001); Navés, Torras, & Celaya, (2003)
 - 書く能力に於ける正確さ、流暢さ、語彙、文法の複雑性から測定した結果、早期学習者は有利にならなかった
 - Goorhuis-Brouwer and de Bot (2010); Frediani (2009); Muñoz (2014)
 - いずれの研究も早期学習者に利益がないとしている
 - Takada (2003)
 - 動機付けにも肯定的な影響があるとは限らない

週数時間の早期英語教育では不十分

- 音声習得にも利益があるか疑問
 - Harada (2013)
 - 幼児期から週1, 2時間英語学習を開始した大学生と中学から英語を始めた大学生の/l/と/r/の音声識別能力を比較した
 - ノイズや話者に関わりなく、中学校から始めた大学生のほうが正確に識別することができた

週数時間の早期英語教育では不十分



週数時間の早期英語教育では不十分

- 早期外国語教育は学習開始時期でなく、インプットの質と量に関係がある (e.g., Muñoz, 2011)
 - インプットの質 (必ずしも母語話者のインプットではない)
 - 聞き手にとって内容が、その後の言語活動に不可欠なインプット
 - 意味交渉を引き起こすインプット
 - ある事象を説明するために様々な言語形式を使ったインプット
 - 理解を促すためのインプット
 - インプットの量
 - 長期にわたる多量のインプット (Harada, 2013)
 - 集中的な多量のインプット
 - 音声、文字、画像などの、様々なモードから多量のインプット

週数時間の早期英語教育では不十分

7

- 学習者にツールとして英語を使う機会を与えて、インプットの質と量を改善するにはどうしたらよいか？
- 教育の機会均等の意味からも、**基礎的な英語力**を、誰もが習得しておく必要がある
- 一部の学習者には、早い時期から高度な英語力の養成に適したプログラムで学ぶ機会を与える
- 現行の小学校の英語教育の形態も含めて、公立学校にいくつかのメニューの英語教育が共存する方向にカリキュラム改革を行う

高度な英語能力養成プログラム

8

- 真に意味のある状況で英語を使える環境を与えることにより、英語は道具であると認識できる
- 子供にとって最も日常的なコミュニケーション環境は、学校の授業そのものであり、教科科目を学ぶことである
- 教科科目と外国語学習を統合する
 - アメリカでは長くContent-Based Instruction(CBI: 内容重視指導) (Brinton, Snow, & Wesche, 2003)
 - ヨーロッパではContent and Language Integrated Learning (CLIL: 内容言語統合学習) (Coyle, Hood, & Marsh, 2010; Mehisto, Frigols, & Marsh, 2008)

小学校に於ける内容言語統合学習

9

- イマージョン教育**
 - 算数、理科、社会の一部、芸術科目などを外国語で教育するプログラム
 - イマージョン教育の歴史
 - 60年代にカナダでフランス語イマージョン教育
 - アメリカではスペイン語イマージョン教育
 - アメリカに90年代日本語イマージョン教育(公立学校)
 - 日本国内にも英語イマージョン教育(私立学校のみ)
 - イマージョン教育の問題点
 - スピーキング能力とライティング能力の養成には限界がある
 - 外国語のインプットは教師からのみである

Two-Way Immersion 日英双方向二言語同時教育

10

- アメリカの日英双方向イマージョン教育**
 - 日本語母語話者を約半数、英語母語話者を約半数でクラスを構成し、両方向からの言語のインプットを期待し、両グループとも母語をさらに発達させ、第二言語をも習得させることを目的とする教育形態
- Two-Way Immersion**
 - 40年の歴史(スペイン語と英語の双方向が中心)
 - 1980年中頃: 全米で30校程度
 - 2000年以降: 315校以上 (Center for Applied Linguistics, 2005)
 - カリフォルニア州ロサンゼルスでは、Two-Way Japanese Immersion Programs (日英双方向二言語同時教育) が、2014年秋から3校となった。

Two-Way Immersion 日英双方向二言語同時教育

11

- 形態**
 - 英語のネイティブスピーカーと日本語を話す児童が一緒に授業を受ける
 - 児童は英語と日本語両方の言語で学習し、各教科の学習内容を習得する
 - 多文化を理解し尊重する事を学ぶ
- 目標**
 - 日英両語における機能的な言語力の習熟(聞く・話す・読む・書く)
 - 各教科の授業内容を両言語で理解し、習得すること
 - 自尊心を培い、多文化への理解を深めること

El Marino Language School
http://elmarino.ccusd.org/apps/pages/index.jsp?uREC_ID=56392&type=d&pREC_ID=80300

Two-Way Immersion 日英双方向二言語同時教育

12

- カリキュラム**
 - 90/10 (Total Immersion): 1, 2年目 (90% 日本語、10% 英語)、4, 5年生 (50% 日本語、英語)
 - 50/50 (Partial Immersion): 全学年 (50% 日本語、英語)
- 実際例**

1日の授業で使われる言語の割合		
学年	日本語	英語
キンダー	90% 算数・社会・ 理科・音楽	10% 英語
1年生	90% 算数・社会・ 理科・音楽	10% 英語
2年生	50% 算数・社会・ 理科・日本語	50% 英語
3年生	50% 算数・理科・ 日本語	50% 英語・社会
4・5年生	50% 算数・理科・ 社会	50% 英語・社会

El Marino Language School
http://elmarino.ccusd.org/apps/pages/index.jsp?uREC_ID=56392&type=d&pREC_ID=80300

Two-Way Immersion
日英双方向二言語同時教育

13

- 効果
 - 両グループとも高度な母語を維持・発達させることができる
 - 両グループとも高度な第二言語を発達させることができる
 - 両グループとも学年相当またはそれ以上のレベルの学業成績(教科学習)を収めることができる (Cazabon, Nicoladis, & Lambert, 1998; Lindholm-Leary, 2001; Thomas & Collier, 2002)
 - 両グループとも異文化に対する態度や行動が肯定的になる (Cazabon, Lambert, & Hall, 1993; Freeman, 1998)
- 問題点
 - 英語圏でのプログラムのために、英語や英語話者が優勢になることがある (Amrein & Peña, 2000; Carrigo, 2000; McCollum, 1999)

REFERENCES

14

Abello Contesse, C. (2008). Starting foreign-language teaching earlier: Improving the quality of L2 education or taking the easy way out? *Estudios de Lingüística Aplicada*, 47, 9-31.

Amrein, A., & Peña, R. A. (2000). Asymmetry in dual language practice: Assessing imbalance in a program promoting equality. *Education Policy Analysis Archives*, 8.

Anglin, J. M. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (10, Serial No. 238).

Brinton, D., M. Snow, & M. Wesche. (2003). *Content-based second language instruction*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Carrigo, D. L. (2000). *Just how much English are they using? Teacher and student language distribution patterns, between Spanish and English, in upper grade dual, language immersion Spanish classes*. Unpublished Doctoral Dissertation, Harvard University.

Cazabon, M., Lambert, W. E., & Hall, G. (1993). *Dual language bilingual education: A progress report on the Amigos program*. Santa Cruz, CA, and Washington, DC: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.

Cazabon, M. T., Nicoladis, E., & Lambert, W. E. (1998). *Becoming bilingual in the Amigos dual language immersion program* (Research Report No. 3). Santa Cruz, CA, and Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.

Center for Applied Linguistics. (2005). *Directory of two-way bilingual immersion programs in the United States*. Retrieved from <http://www.cal.org/two/directory/>.

REFERENCES

15

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Celaya, M. L., Torras, M. R., & Perez-Vidal, C. (2001). Short and mid-term effects of an earlier start: An analysis of EFL written production. *EUROSLA Yearbook*, 1, 195-209.

Goorhuis-Brouwer, S., & de Bot, K. (2010). Impact of early English language teaching on L1 and L2 development in children in Dutch schools. *International Journal of Bilingualism*, 14(3), 289-302.

Frediani, V. (2009). *Early versus late start in an EFL program: Factors that contribute to performance outcomes*. Unpublished Master Thesis, Concordia University, Montreal, Quebec, Canada.

Freeman, R. D. (1998). *Bilingual education and social change*. Philadelphia: Multilingual Matters.

Harada, T. (2013). Effects of early language learning on speech perception: From an ELF perspective. In K. Murata (Ed.), *Waseda Working Papers in ELF (English as a Lingua Franca)*, Vol. 2 (pp. 111-122).

Lindholm-Leary, K. (2001). *Dual language education*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

McCollum, P. (1999). Learning to value English: Cultural capital in a dual language bilingual program. *Bilingual Research Journal*, 23, 133-34.

Mehisto, P., Frigols, M. J., & Marsh, D. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education.

Munoz, C. (2011). Input and long-term effects of starting age in foreign language learning. *IRAL*, 49(2), 113-133.

REFERENCES

16

Navés, T., Torras, M. R., & Celaya, M. L. (2003). Long-term effects of an earlier start: An analysis of EFL written production. *EUROSLA Yearbook*, 3, 103-129.

Nikolov, M., & Djigunovic, J. M. (2006). Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 234-260.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.

Takada, T. (2003). Learner characteristics of early starters and late starters of English language learning: Anxiety, motivation, and aptitude. *JALT Journal*, 25(1), 5-30.

Thomas, W. P., & Collier, V. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement: Final report, executive summary*. Santa Cruz, CA, and Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.

Unsworth, S., Persson, L., Prins, T., & De Bot, K. (2014). An investigation of factors affecting early foreign language learning in the Netherlands. *Applied Linguistics*, 1-23.

初級中国語における音声を中心とした活動例

齊藤遥（早稲田大学）

中国語には語形変化がなく、初級において文を作るために覚える事項は多くない。また漢字を使用しており、日本人にとっては表記法を覚えるために費やす時間も少なく済む。そのため、日本人学習者の初級中国語においては、音声の聴取・発音、ひいては相手のことを聞き、自分のことを口頭で表現する活動に時間を費やすことが可能である。本発表ではそうしたスキルの学習を目指した活動例を挙げる。

<聴取活動>

問題：多人数授業の場合、聴解してほしいが聞いているかどうかわからない。寝てしまう。→聞いておかなければならない状況をつくる。

（１）聴解&YES-No（資料①）

絵を見せながら教師が話し、ひととおり聴いた後の質問に YES-No のみで答える。

- 答え方が簡単なので、意味をとることに集中できる。
- 全部がわからなくても、だれでも回答できる。
- × 理解できる構成にしなければならないので準備の負担が重い。
- × 教師だけが話す時間が長く、寝る人は寝る。

（２）ディクテーション（資料②）

本文をそのままディクテーションする。新出単語は発音のみ導入し、意味は本文中でとらせる。

- 耳から入り、文字と音を一致させることができる。
- 何度も聞く必要がある。
- 作業がはっきりしているので比較的取り組みやすく、集中力が高め。
- × 単に一文字ずつ書いただけで意味を意識していない場合がある。
- × 表記が難しい場合、聞くよりも書くほうが負担になる。

<発音活動>

問題：教師の後についてリピートする練習を繰り返すと、単なるおうむ返しになることがある。教師対学習者で一人一人フィードバックを与えると練習の絶対量が少ない。→ペア練習か一人での練習

（３）ペアで単語カード確認

カードを作成し（作成中は教師が朗読）、ペアでかるた形式で確認を行う。先に教師が読み手でやることもできる。最初に意味導入をせず、本文のあとに行う場合は、意味の確認もかねることができる。

- 自発発音の機会になる。
- 自分の声によって反応する相手がいるので声を出すインセンティブになる。
- 比較的活気が出る。
- × 何度も繰り返すので時間がかかる。
- × 発音へのフィードバックは机間巡視でランダムに与えるだけ。

（４）録音

- ・ 録音機やP Cを用いて実際に単語や本文を録音させる。
- 発音練習にモチベーションを与える。
- しっかり練習してから録音に臨む人がある。
- × 適当に録音する人もある。

- × フィードバックは次週に行うが時間的にラグがありすぎて効果は薄いかもしれない。
- × 録音を聞くのに時間がかかりすぎ、教師の負担が重い。

(5) 自動音声認識を利用する

PCやタブレットがある場合 google 検索やアプリ等で無料の音声認識が利用できる。認識できるまで行う。自習課題にもできる。

- 一人で練習できるので発音回数が確保できる。
- フィードバックが瞬時に行われ、おもしろいので集中力が高い。
- × 相当間違っているにもかかわらず認識されることがある。逆に許容範囲でも認識されない場合もある。
- × マイクの質等、ハード面の問題で認識されない場合がある。

<会話活動>

問題：入門～初級では単語が非常に限定されているので、表現できる内容が少ない。それでいて自分自身のことが表現でき、また相手もその発言も聞いていないと成立しないような練習にしたい。

(6) ペアで会話練習→先生から質問（資料③）

本文の流れのとおりで、自分のことをあてはめれば会話ができるようにしておく。できれば自分の発言によって相手の反応が異なるように応答を何パターンか用意。終了後に先生からの質問で相手の言ったことを確認（作文）する。その後提出させることもできる。

- 本文の内容を改めて把握する効果がある。受動的にディクテーション・朗読していた時には理解していなかったことを理解することがある。
- うまくいくとペア同士で話がはずむ（本当に情報伝達になる）場合がある。
- 先生からの質問があることにより、相手の発言を聞いておくインセンティブが働く。
- × 自分のことをあてはめようとしても、単語が言えない場合がある。使いそうな単語は導入しておくが限界があるので、言えなければ日本語でもいいことにしておく。
- × 自分のことではなく、本文をそのままリピートする場合がある。

(7) 会話を録音してセルフディクテーション

ペア相手との会話練習の内容を録音し、自分でディクテーションして提出。自分や相手の発言に間違いを発見したら、書き出してから修正する。

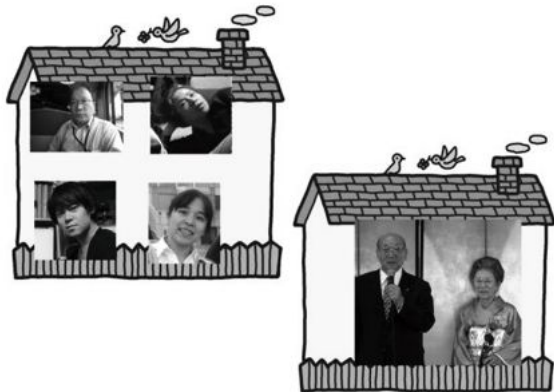
- 自己修正の機会になる。
- 教師が録音をほぼ聞かなくて済む。フィードバックは提出された紙で行う。
- × 時間がかかる。会話練習から全部含めて 40 分以上は確保したい。
- × 発音の誤りは修正されないことがほとんど。

(8) 変形一人語り（資料④）

会話練習の内容を一人語りに変形して録音する。録音できない環境の場合、作文させることもできる。

- 会話ではセンテンスを完成させる必要がない（ex.「水泳できる？」「できる」）場合でも、センテンスを完成させる練習ができる（ex.「私は水泳ができます」）。
- 相手の発言も内容に取り込むことによって、相手の発言を聞いておくインセンティブが働く。
- × 「彼は～と言っていました」のように一人語り特有の単語が会話とは別に必要になる場合がある。
- × 録音を聞くのに時間がかかりすぎ、教師の負担が重い。

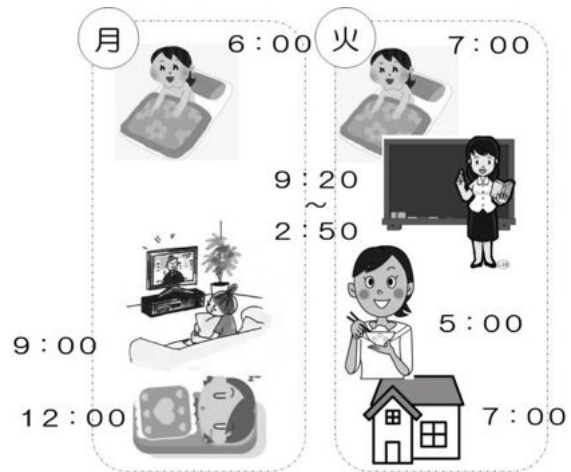
資料① 聴解&YES-NO



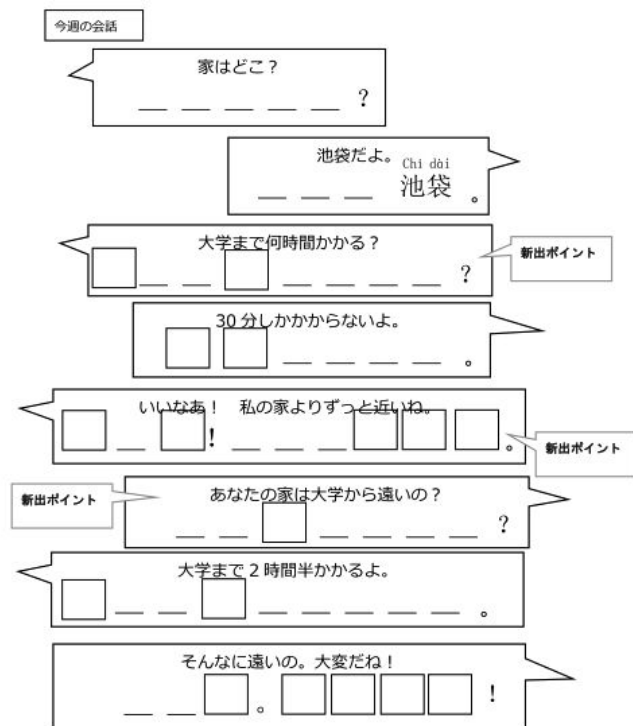
yòng “duì” “búduì” huídá.

A. 用“对”“不对”回答。

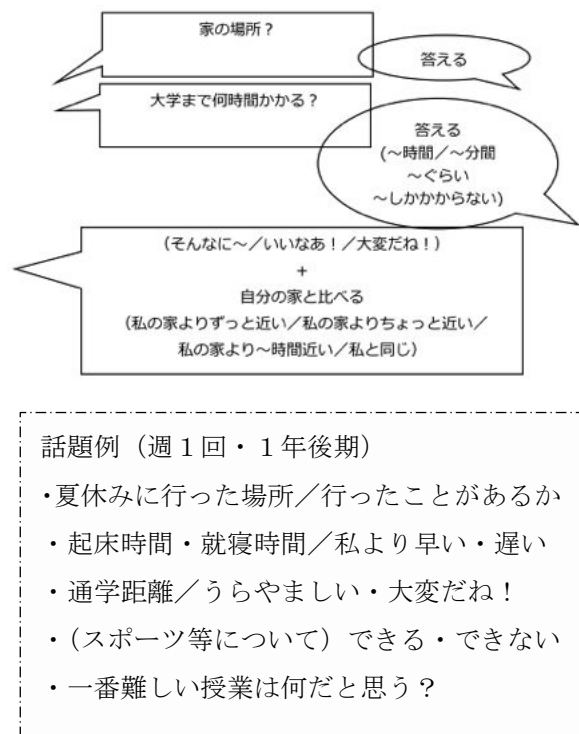
- (1) () (5) ()
(2) () (6) ()



資料② ディクテーション



資料③ 会話練習



資料④ 変形一人語り

今日の録音②

「私の家は〇〇にあります。私の家は大学から遠くて（近くて）、△時間（分間）かかります。〇〇（一緒に会話練習をした人）の家は●●にあつて、大学まで▲時間（分間）かかります。彼（彼女）の家は私の家よりずっと（ちょっと）近いです。」

聴解優先による韓国語学習法 ―「耳から入る韓国語」について―

文教大学文学部 コリア語講師 谷澤恵介

(はじめに)

韓国語は日本人にとって、もっとも学習しやすい外国語だと言われている。しかし韓国語の音韻体系はひじょうに複雑であり、それらを韓国語として聞き分け、ある程度正確に発音できるようになるためには相当の訓練が必要となる。本教材「耳から入る韓国語Ⅰ、Ⅱ」が刊行された2003年当時においては聴解を優先する韓国語参考書はまだなかった。

(教材の作成理念) 資料3 参照

- ① 文法・読解ではなく、聴解を優先したCD中心の参考書を作る。
- ② 短文を羅列するのではなく、ドラマ性のあるスクリプト(物語)を基本教材とする。
- ③ スクリプトの朗読者に韓国人アナウンサーや韓国の劇団俳優・女優を起用する。そして背景音楽や効果音の適切な使用により、学習者をして物語の場面状況をイメージしやすくする。
- ④ スクリプトにおいては、日常生活でよく使われる表現文型と単語を繰り返し使用することで、韓国語表現の自然な定着を図る。
- ⑤ 文法事項の学習は、音声によってセンテンスが記憶された後に、それを整理する形で行う。

(教材の構成と特徴) 資料4～7 参照

- ① 韓国人なら誰でも知っている名作短編小説「サランバンソンニムとお母さん」、「ソナギ(にわか雨)」の2編をそれぞれ初級、中級用テキストとして採用、その原典を学習用教材として大胆に翻案した。
- ② 韓国語センテンスの下部に文節ごとに日本語訳を見やすく置き、日本語と韓国語の文構造の近似性をわかりやすく示した。
- ③ 情感豊かな朗読により、学習者が韓国語のリズムを自然に体得できるようにした。さらに「耳からチェック」、「読み方のポイント」のコーナーを置き、個々の韓国語発音の聞き分け、読み分けができているかどうかをチェックできるようにした。
- ④ 韓国語の「発音の仕組み」が一目で理解できるように、音声変化する単語とフレーズの上に「発音用ハングル」を記し、詳しい発音規則の解説はシーンごとにまとめた。

(教材の学習効果)

- ① 本教材を何度も聞き、積極的に朗読練習を繰り返した学習者は、韓国語の発音とリズムを自然に体得することができた。
- ② さらに教材の場面状況を個人化し、自分のことを韓国語で表現できるようになった。

ISBN4-05-402338-X
C1087 ¥1900E
175304

定価: 本体1,900円
※税が別に加算されます。

9784054023383

9784054023383

耳から入る 韓国語

早稲田大学大学院教授 川口義一 監修
文教大学講師 谷澤恵介 / 釜山大学校講師 白尚憲 共著

CD2枚つき

耳から入る 韓国語

最新学習法!
朗読から始まるやさしくて力強い
韓国語入門書誕生!

こんな人たちにぴったりです!

1. 韓国語学習者は増加し続けている 自分も隣国、韓国の言語や文化を知りたい
2. 学校やテレビ・ラジオの講座で勉強を始めたが途中で挫折してしまった
3. ビジネスで必要になった なるべく短期間に効率よく習得したい

基礎から学ぶ語学シリーズ

本書の続編、「耳から入る韓国語2 にわか雨-ソナギ編」「3日で終わる文字ドリル 目からウロコのハングル練習帳」「楽しく身につくフランス語」も好評発売中!

한글어 재미 있어요!

朗読と
レッスンで習得!

[耳を澄まして、韓国語をモノにしよう]

1. 名作の朗読で韓国語が身にしみる
2. ハングル文字の読みをいつのまにか覚える
3. 文法・語法もしっかり定着!

早稲田大学大学院教授 川口義一 監修
文教大学講師 谷澤恵介 / 釜山大学校講師 白尚憲 共著

Gakken 基礎から学ぶ語学シリーズ



ISBN4-05-402480-7
C1087 ¥1900E
175307

定価: 本体1,900円
※税が別に加算されます。

9784054024809

9784054024809

耳から入る 韓国語②
ソナギ編

文教大学講師 谷澤恵介 / 釜山大学校講師 白尚憲 共著

CD2枚つき

耳から入る 韓国語

2

にわか雨-ソナギ編

耳からどんどん入ってくる最新学習法!
俳優だから、韓国語の雰囲気が出るわかれ!
韓国で一番有名なお話だから、
ゲンと引き込まれる!

初級者向きです

本書は「耳から入る韓国語」(学研刊)の第2弾ですが、耳で聞いて真似してみようという簡単な学習法なので、この本で初めて韓国語に触れる方でも十分に使いこなせます。そしてよく使いこなすことで、中級へのステップアップがスムーズになります。

基礎から学ぶ語学シリーズ

韓国語学習書は他に「3日で終わる文字ドリル 目からウロコのハングル練習帳」「イージーハングル」「イージーハングル2」も発売中!

上達の秘訣は
“なりきる”こと!

CD1: 韓国劇団俳優・女優による名作の朗読
CD2: 「表現・発音徹底トレーニング」

- ◎「冬のソナタ」や韓国映画を見て初めて韓国語に興味を持った人
- ◎ テレビやラジオの講座、大学の講義で学び始めた人
- ◎ もう一度やり直したい人

本書はこんな方たちにピッタリのテキストです。

文教大学講師 谷澤恵介 / 釜山大学校講師 白尚憲 共著

Gakken 基礎から学ぶ語学シリーズ



資料③

韓国語の「上手な」学び方と本書の「上手な」使い方

この「耳から入る韓国語」はたいへんユニークな語学の学習書です。というのは、本書が韓国語教材として初の「耳から入る」教材だからです。

これまでの韓国語教材は、「目から入る」ものがほとんどでした。そういうタイプの教科書で勉強していると、文字が読め、文法も分かるようにはなりますが、なかなか話せるようにはなりません。また、読めても、韓国語らしい発音にならないのが普通です。

では、どんなモデル会話を覚えて、話せるようになればいいのかと言うと、実は、一概にそうとも言えないのです。例えば、みなさんは、外国に観光に行って、なんとか英語などで自分の言いたいことは話せても、相手の話がさっぱり分からず、文字で書いてもらったら簡単な単語だったなんてことはありませんでしたか。これは、話す練習にばかり気を取られ、じっくり聞く練習、つまり「耳から入る」練習を怠ると起こる現象なのです。

私は、外国語教育の理論を研究している大学教員で、自身が韓国語や英語などの学習者でもあります。その私の研究結果と学習経験から言える外国語上達の秘訣は、「その言語独特の発音とリズムを知って、早く聞いて分かるようになること」なのです。外国にいと大人より子供のほうが現地の言語を早く覚えるというのは、子供は外国語を聞いたとき素直に真似してみるからなのです。また、子供は話し相手も子供であることが多く、話題が遊びなど共通に興味のあることなので、より分かりやすく伝えようとして話し続けるうちに、発音が意味に結びついて、ことばがどんどん頭に蓄積されていくというわけなのです。

では、大人のわれわれが子供のような状態になるためには、どうすればよいか。それは、内容が分かっていて、筋書きの興味深い話や会話をしっかり聞き込むことです。英語の教材で「リスニング・マラソン」と呼ばれるものがあって、往年の名俳優が読むワクワクするような物語のテープやCDを聞いていくうちに自然に英語が覚えられるようにデザインされていますが、本書は、まさにそのような学習コンセプトを韓国語で実現した、「耳から入る」教材なのです。

この本を使って、早く韓国語を上達させたい方は、次のような勉強のしかたを

してみてください。まず、物語(別冊)の一まとりの部分に対する日本語訳を読んでしまっ、話の筋をつかんでおきます。つぎに、その部分をできるだけまめて聞いてみます。一文ごと対訳と結びつけながら、音を聞いてみてください。そのうちに朗読の音に慣れてきますから、そうしたらその音を口に出してみましょう。訳文の下にカタカナで発音のしかたが書いてありますが、韓国語にカタカナで振り仮名すること自体が無理なので、それはあくまで目安程度に考えて、聞こえた通りに発音してみましょう。うまく真似できると、それだけでもう、何かが話せるような気がしてきます。

次に、今度は訳の部分を見ないで朗読の音だけ聞いてみます。そうすると、繰り返し出てくる音に気がつきます。例えば、第一話の文の終わりは、すべて「～インニダ」とか「～インミダ」とか聞こえる音で終わっていて、その部分の訳語は「～です」「～ます」になっています。それで、あ、韓国語はデスもマスも似ている感じがなんだな、という発見ができます。そこで、この発見を文法解説で確かめてみると、たしかにその部分は丁寧な話し方の語尾で、日本語のデス・マスと同じであることが分かってきます。

こんなふうに音と意味と文法の間を行ったり来たりして、だいたい音に慣れ、意味のわかることばも増えてきたと思ったら、次に聞く第Ⅱ話は、対訳を読まずに直接音だけから入ってみましょう。そうすると、対訳や文法解説を見なくても、よく分かるところがあちこちに出てきます。こうなったらしめたもので、次はわからない部分の意味を類推して、対訳を見てみましょう。これが当たっていると、かなりうれしいものです。だめなら、はじめのステップに戻り、少ししたらまた音だけから入るというように繰り返せばいいのです。

難しそうに見えるハングル文字も、すべての文字を覚えてから教材を見ようと思わずに、意味と発音が結びついてから表記を見て、「あー、このことばはこう書くのか。つまり、この文字がこの音を表すんだな」と覚えていったほうが、早く正確に読めるようになります。

では、本書が「上手に」利用され、一人でも多くの人が楽しい韓国語の世界に入っていくとされたいと思います。この本はそのための、最高のガイドで最強のアイテムです。

早稲田大学大学院 教授 川口義一

資料④

사랑방 손님과 어머니

サラバンソンニムとお母さん

1

1[이 어르신] 2[어른바랍니다]

내 이름은 박옥희입니다. 나이는 여섯 살입니다.

私の 名 前 は パクオキ です。 歳 は 六 歳 です。

本 イルムン パクヒ イムニダ 나이든 나이든

【가족】

●우리 가족은 나하고 어머니 ●두 명입니다.

(私達) 家族 は 私 と お母さん 2 名 です。

우리 카진 카진 나하 오메니 두 명입니다.

【母】 우리 카진 나하 오메니 두 명입니다.

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

お母さん は 26 歳 26 歳です。 とても きれいです。

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

3[어른바랍니다]

3[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

4[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

5[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

6[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

7[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

8[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

9[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

10[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

11[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

12[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

13[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

14[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

15[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

16[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

17[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

18[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

19[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

20[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

21[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

22[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

23[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

24[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

25[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

26[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

27[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

28[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

29[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

30[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

31[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

32[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

33[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

34[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

35[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

36[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

37[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

38[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

39[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

40[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

41[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

42[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

43[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

44[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

45[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

46[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

47[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

48[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

49[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

50[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

51[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

52[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

53[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

54[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

55[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

56[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

57[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

58[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

59[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

60[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

61[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

62[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

63[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

64[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

65[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

66[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

67[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

68[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

69[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

70[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

71[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

72[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

73[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

74[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

75[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

76[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

77[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

78[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

79[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

80[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

81[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

82[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

83[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

84[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

85[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

86[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

87[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

88[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

89[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

90[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

91[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

92[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

93[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

94[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

95[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

96[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

97[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

98[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

99[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

100[어른바랍니다]

어머니는 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

오메니 스물여섯 살입니다. 무척 예쁩니다.

韓国語のリズム(アクセント・抑揚)について

日本語のアクセントは、高低アクセントと言われています。国語辞典を引いてみると、「アクセントとは、一語のうち、そこをその地域・人々がいつも決まって強く(高く)発音する部分」とあります。東京式アクセントでは、アメと、アを高く言うと「雨」になり、アメと、メを高く言うと「飽」になります。

しかし韓国語では、このような音の高低によって単語の意味が区別されることがありません。韓国語は高低アクセントではなく、長音と強弱による複合アクセントだと言われてきました。しかし意味の区別にはかわりがなくとも、韓国語会話に耳を澄ましてみると、たしかに音の高低差があることがわかります。たとえば、「ハラボジ(おじいさん)」は、ハラボジとらうの部分が高く発音し、他が低くなっています。けっして、ハラボジやハラボジとは発音していません。「オモニ(お母さん)」も、オモニであって、オモニではないことが聞き取れるはず。

高低アクセントと強弱アクセントは、音声の面から見ると、実は関係が深いのです。なぜなら高ければ強いし、強ければ高くなるのが発音の自然だからです。そしてこの高低の音調により言葉にリズムが生まれます。韓国語には韓国語のリズムがあります。このリズムをマスターすること。これが自然な韓国語を話すコツなのです。

「語」のアクセント

韓国語のアクセントというのは、音の長短や強弱により「語」の一部を際立たせるものです。このとき、アクセントが置かれる部分(音節)が高くなります。

- 1) 第一音節が「長音」のときは、第一音節にアクセントがくる。

선:수(選手) 연:구(研究) 옛:날(昔)

- 2) 第一音節が「バッチムのある音節」のときは、第一音節にアクセントがくる。

김치(キムチ) 갈비(カルビ) 걱정(心配)

- 3) 第一音節が「バッチムのない短音」のときは、第二音節にアクセントがくる。

우리(僕たち) 가수(歌手) 사랑(愛)

- 4) 第一音節が「バッチムのない短音」で、第二音節が「濃音、激音」のとき第一音節にアクセントがくる。

오빠(お兄さん) 어깨(肩) 바퀴(車輪)

- 5) 三音節以上の単語

1~4)の法則に従い第一音節ないし第二音節が変化しますが、それ以降にアクセントが来ることはほとんどない。

할머니(おばあさん) 어머니(お母さん)
대한민국(大韓民国) 할아버지(おじいさん)

注1) 「」は長音の記号。しかし最近長音を短音化して発音する傾向にある。

注2) バッチムが次の音節の母音に移り、連音化したときには3)の規則になる。

녹음(録音) 일요일(日曜日)

「句」の抑揚

抑揚(よくよう)というのは、文末の音の上がり下がりだけを指すものではありません。それは文全体の音の高低関係をも対象とします。韓国語では抑揚が、句の末尾を引き上げるようなリズムをもって現れます。

- 1) 日本語と韓国語では、文末を除き、「句」の抑揚の方向が違います。下記のaとa'、二つの文の高低の波線を見てもわかるように、日本語の抑揚が「句」ごとに下がるのに対し、韓国語の抑揚は上がっています。

a ぼくは はじめて 少女を 見た。のは 小川のほとりだった。

a' 내가 처음 조너를 본 것은 시냇가였다.

- 2) 韓国語では「句」に抑揚が生じると、「語のアクセント」で勉強した規則が若干崩れます。まるで助詞や接続語尾が「語」の末尾をつかんで、引っ張り上げているようにも見えます。

저는 어머니를 좋아해요. (私は母が好きです。)

- 3) 「句」の最初の音節に、激音(ㅋ, ㆁ, ㅇ), 濃音(ㄷ, ㄷㄹ, ㄴㄹ, ㄴㄷ), 摩擦音(ㅅ, ㅆ, ㅈ)が来ると、その音節が高くなり、次の音節で少し下がってから、助詞のところでさらに上がる傾向があります。

차는 까만 색깔이 좋아요. (車は黒い色がいいです。)

注) 上の例のように一つの「句」の末尾が上がるのは、会話で気持ちをこめて話したり、感動したりするときです。感情を除いて客観的な事実を述べるニュースなどでは、「句」の抑揚も平穏なものになります。

日本人は韓国語を話す時も、無意識に日本語の「下昇調の抑揚」で話しています。まず、その癖を直し、「上昇調の抑揚」で話そうにしてください。これが自然な韓国語を話すコツです。基本文型30「読み方のポイント」のリズム表示を参考にしながら、繰り返し発音練習をしましょう。そしてぜひ、韓国語のリズムを体得してください。

授業内容，授業方法が学習者の動機づけに与える影響について
-初修外国語 6 言語アンケート調査の結果をもとに-

早稲田大学教育学部 複合文化学科 堀 晋也

1. はじめに

本発表では，2012 年 5 月から 7 月にかけて，約 17000 名の初修外国語 6 言語（スペイン語，フランス語，ドイツ語，ロシア語，中国語，韓国語）の学習者および授業担当教員に対して実施した動機づけに関するアンケート調査の結果をもとに，授業内容，ならびに授業方法が学習者の動機づけに与える影響について議論の材料を提供したい。

2. 依拠した動機づけ理論

本研究では，教育心理学の分野で有力な理論の一つとされている自己決定理論（Deci and Ryan, 1985 など）を基に質問紙を作成した。この理論では，当該の行動に対する主体性の認知度である自己決定度を尺度として動機づけを分類している（参考資料 1）。最も自己決定度の高いのが内発的動機づけ（Intrinsic Motivation）で，以下，同一視的調整（Identified Regulation），取り入れ的調整（Introjected Regulation），外的調整（External Regulation），無動機（Amotivation）と続くが，動機づけの自己決定度が高いと，いわゆる「やる気のある」状態であり，学習成果とも相関があると言われている。この自己決定度に影響を与える要因として，自己決定理論では，有能さ，自律性，関係性それぞれに対する基本的心理欲求（Basic Psychological Needs）を提示している（参考資料 2）。これらの心理的欲求を充足することにより動機づけの自己決定度が高まるというのが，この理論の骨子である。

3. 分析方法

本研究では，学習者が参加するクラスの担当教員に対しても，授業の目的，授業内容，使用している教材などについてのアンケートを行った（参考資料 3）。本発表では，このうち授業内容，授業方法について各言語でグループ分けを行い，それぞれ動機づけと基本的心理欲求について統計的手法を用いて比較する。これらの結果から授業内容，ならびに授業方法が学習者の動機づけに与える影響について議論の材料を提供したい。

参考資料 1 動機づけに関する質問項目（一部）

内発的動機づけ「～したい（興味から）」

ドイツ語が他の外国語よりも面白そうな気がするから。
ドイツ語に限らず、もともと外国語を勉強するのが好きだから。
ドイツ、あるいはドイツ語圏の文化に興味があるから。

外発的動機づけ

同一視的調整「～でありたい」

ドイツ語の学習を通じてドイツ語圏の文化や考え方を学びたいから。
英語以外の外国語を学ぶことは重要なことだと思うから。
ドイツ語の学習を通じて英語圏以外の文化や考え方も知ることが大切だと思うから。

取り入的調整「～だから～しなければならない」

英語しかできないのは恥ずかしいことだと思うから。
英語以外の外国語も大学生としては勉強した方がよいと思うから。
英語以外の外国語を学習するせつかくの機会を活かさなければもったいない気がするから。

外的調整「～をやらされている」

ただ卒業に必要な単位をそろえるため。
学部の規定で英語以外も勉強しなければいけないから。
特にドイツ語が勉強したかったわけではなく、なんとなく選択してしまったから。

無動機づけ「～をしたくない」

ドイツ語を勉強するのは時間のむだであると思う。
ドイツ語は勉強したくない。
なぜドイツ語を勉強しなければいけないのかわからない。はっきりいってどうでもいい。

参考資料 2 基本的心理欲求に関する質問項目（一部）

「有能さへの欲求」

授業で習ったことはマスターできていると思う。
教科書や先生の説明を理解しているかどうか、練習問題などで確認してみる機会がある。
授業では達成感が得られる。

「自律性への欲求」

授業では、自分がしたいと思っていることする機会がある。
授業において、学生にはほとんど自由な部分がないように感じる。（逆転項目）
授業には、ドイツ語を使ったり、練習問題をしたり学生が中心になってする活動がある。

「関係性への欲求」

授業にくると、クラスメイトといろいろ話しをすることができる。
授業では、一人で孤立して勉強しているような感じがする。（逆転項目）
担当の先生は学生のことをいろいろと考えてくれているような気がする。

参考資料3 教員アンケート（一部）

2012 年 5～6 月実施

ドイツ語教育に関する調査（担当教員用）

アンケートを実施して下さったクラスについて、次の質問にお答えください。選択肢がある質問については、複数回答可と書いてある場合以外は、ひとつだけ選んで数字に○をつけてください。2 つ以上選ばないでください。

(1)大学名: (2)クラス:()曜日()コマ目

(3)授業担当者名(オプション):

(4)この担当教員用アンケートの回答者名(オプション):

(5)報告書、論文等にアンケート協力者として先生の実名掲載:

1 可 2 不可

(6)学生用アンケートの実施日:

2012 年()月()日

(7)このクラスの登録者数: ()名

(8)回答者数:()名

(9)授業レベル: 1 初級 2 中級 3 上級

(10)授業内容: 1 文法中心 2 会話中心 3 総合 4 その他()

(11)授業の一番大きな目的:

- 1 ドイツ語で簡単な会話ができるようになる
- 2 ドイツ語の文法の基礎をマスターする
- 3 ドイツ語の簡単な文が読めるようになる
- 4 ドイツ語圏の文化を理解する
- 5 その他()

(12)教材 1(媒体・メディア):(複数回答可)

(13)教材 2(コンテンツ):(複数回答可)

(14)授業方法:

- 1 授業の大部分は教師による解説
- 2 授業の大部分は学生が参加する活動
- 3 授業は教師による解説が半分、学生が参加する活動が半分
- 4 その他()

個人発表

11月16日(日)

午前10時00分～11時30分

早稲田大学国際教養学部(SILS)の生徒が見る
“多様な文化が融合する国際的な環境”の実態

**What Students Witness in the “International Environment” at School of
International Liberal Studies, Waseda University (SILS)**

早稲田大学国際コミュニケーション研究科/
**Graduate School of International Culture and Communication Studies, Waseda
University**

狩野 怜子/ **Reiko Kano**

< 背景/ Introduction >

早稲田大学国際教養学部(以下 SILS)の設立は、日本の高等教育機関史上における“実験”とも称されました。それは、ほぼ全ての授業は英語で行われ、留学生の割合は全学生の30パーセントという、日本では非凡な学習環境のためです。英語をキャンパスでの共通語としたことは、“様々な異なった文化的背景を持つ人々が出会い、考えを共有し、お互いから学ぶことができる共通の環境を提供”し、“多様な学問・文化・言語・価値観の交流を育み、地球社会に主体的に貢献できる人材を育成する”ことを目的とした結果でした(SILS ホームページ、学部長からの“メッセージ”より)。

The establishment of School of International Liberal Studies (SILS) was represented as “experiment” in the history of higher education in Japan due to the unprecedented characteristics, which are the use of English as the medium language in almost all classes and large number of international students out of Japan who accounts for 30 percent of the whole population at SILS. Teaching in English was aimed at providing “a level playing field where people with all kinds of different cultural backgrounds are able to meet and exchange views and in this way to learn from one another” and nurturing “talented individuals capable of confronting any global issue with sound judgment and multi-faceted perspectives, so that they may become truly global citizens motivated to act on the world stage by a sense of justice, competitiveness, and humanity (“Message” from the Dean of SILS).

わたしは、このSILSを2014年に卒業した、いわば“実験”の産物です。しかし、上記のようなSILS設立当時の理想とわたし自身が実際に経験とでは、隔たりがあるように感じました。この“違和感”が、今回SILS生を対象に行ったアンケート調査の動機です。今回の発表では、アンケート調査の結果をもとに、SILSの多様性の実態を議論していきます。そして、SILSのような多様性を誇る学習環境を最大限に生かすために、必要なことは何なのかを考えます。

Although the policy of SILS sounds attractive, but as a graduate from SILS, I cannot help feeling “gap” between the statement SILS made and what I experienced as one of the SILS students, which motivated me to conduct a questionnaire survey to SILS students so as to clarify the reality students witness at SILS. I am going to present the result of the survey and discuss what should be done to benefit from the diversity SILS has.

< アンケート調査の概要/ Abstract of the questionnaire >

対象/ Target Group : SILS の学生 (卒業生を含む/ SILS Students (including graduates)
主題となる質問/ The main question : あなたは、以下の意見にどのような点で賛成、もしくは反対ですか? / With which point of the following statement do you agree/ disagree?

“英語という言語は、様々な異なった文化的背景を持つ人々が出会い、考えを共有し、お互いから学ぶことができる共通の環境を提供している”

“English, in SILS, provides a level playing field where people with all kinds of different cultural backgrounds are able to meet and exchange views and in this way to learn from one another.”

< 参照/ References >

"WASEDA University School of International Liberal Studies." Message from the Dean.
Waseda University School of International Liberal Studies, n.d. Web. 07 Nov. 2014.

0. はじめに

日本語で物理的空間を示す表現として「先」と「前」が挙げられる。「先」と「前」によって示される物理的空間およびメタファーとしての時を表す際にも「先」と「前」が用いられることは伊藤(2008)や真栄城(2012)等で述べられている。時に見られる方向性に関しては Lakoff & Johnson(1980,1999)等でも論じられている。伊藤(2008)では「1 キロ先/*前を見てください」という例が挙げられているが、「前」が含意する距離に対して1 キロが長いと不自然であると説明されている。「*試験はずいぶん(ずっと)前だ」のような時を示す例においても同様の理由で遠い未来を表せないとされている。ところが、「この建物は100年前に建てられた」のように過去を表す用例においては発話時（基準時）から時間的に離れていても「前」が用いられることから、距離の観点からは「前」が包含する概念を説明するのには無理がある。そこで本発表では、「先」と「前」が用いられた表現の先行研究の問題点を指摘し、人間の認識体系を基盤にすることで「先」と「前」によって示される空間および時の概念化について検討する。

1. 「先」と「前」が包含する概念

1.1. 「先」と「前」によって示される位置

「先」と「前」が用いられた時に関するメタファー表現を分析する前に、物理的用法としての「先」と「前」がもつ概念について検討する必要がある。

(1) バットの先/刃の先/枝の先

(2) 郵便局の先に公園がある

(1)は物体の一部としての「先」であるが、手で握る位置から離れた部分、刃が鋭くとがった部分、太い幹から離れた部分を指している。(2)は基準点である郵便局より公園は発話者から見て遠い所にあることを示している。(1)-(2)の例から「先」が表すのは次の図(1)で示されるように基準になる位置から離れている所で、比較的小さくとがっていて視覚上捉えにくい部分であると考えられる。

(図1) 基準点 ■  ・先

(3) 前をよく見なさい

(4) 公園の手前に郵便局がある。

「先」に対して「前」は(3)と(4)の例からもわかるように人間の視覚行為で捉えられる範囲であり、基準点よりも発話者（観察者）がいる場所に近く視覚行為で捉えられる位置を表していると考えられる。

(図2) 発話者（観察者）□ → ・前 ---- ■基準点

1.2. 「先」と「前」に共起するNPの選択制限

1.1.では「先」と「前」が表す物理的な位置について検討したが、「NPの先」と「NPの前」という形においてNPには選択制限があると考えられる。

(5) 飛んでいくボールの{先/?前}に人がいた。

—真栄城 (2012:250)

(図3) 発話者（観察者）□ ボール ○ —————→ ・人

この例では「先」の方が方向性や移動の概念と相性が良く、ボールの移動する方向の延長線上に人がいるという意味で「前」は使いにくいとされている。ところが次の(6)のような例では「前」を用いても不自然ではない。

(6) トラックの{先/前}に車が走っている。

この文では例えば発話者が運転する自動車の前方にトラックが走っていて、さらにそのトラックの前方に車が走っている状況が想定される。

(図4)  デパート

(7) デパートの前に一台の車が止まっている。

■自動車

(8) サッカーボールの{先/?前}にバスケットボールが置いてある。

(7)の例は(図4)のようにデパートと車が隣り合った位置関係にあったとしてもデパートの正面の出入り口がある側に車が止まっている場合に「前」が用いられることを示している。デパートの正面がある側は人間でいうと顔の部分に相当する。視点がデパートの正面部分に投影され、そこから車の位置関係を描写するため「前」が用いられると考えられる。それに対して(8)のボールのような球体には建物のように本質的に顔（正面）になる部分が存在せず、ボールの視点で位置関係が把握しにくいと「前」が用いられないと考えられる。

2. 「先」と「前」が用いられたメタファー表現

2.1. 「先」と「前」によって示される時の概念

前節では「先」と「前」がそれぞれ表す物理的な位置は異なること論じたが、時を表す場合においても使用制限がある。

(9) 1 キロ先を見てください。*1 キロ前を見てください。

(10) 試験ははずいぶん (ずっと) 前だ。

—伊藤 (2008: 7-8)

伊藤(2008)では(9)において「前」という語が含意する距離に対して、「1 キロ」という距離が長すぎるため不自然であると説明されている。(10)についても同様に「前」が含意する距離の観点から遠い未来を表すことができないとされている。ところが次の(11)のように発話時から遠く離れた過去の時点であれば「前」が用いられる。

(11) この建物は 100 年前に建てられた

この例を考えると距離の観点のみでは「前」が包含する概念を説明するのには無理がある。過去の事象に対する我々の認識体系についても考慮する必要がある。

(12) The Past Is In Front is grounded by the experience of being able to see the results of what you have just done in front of you.

—Lakoff & Johnson (1999: 141)

Lakoff & Johnson (1999)では過去の出来事は結果状態として目の前に存在すると説明されている。遠い昔の出来事でも発話者の認識領域の中に存在すると捉えられるために発話時から時間的に遠く離れた出来事が「前」を用いて表現されると考えられる。

2.2. 「先」と「前」が用いられた時に関するその他の表現

前節で扱った表現以外にも「先」と「前」が時を表す際に使用される例は他にも数多く存在する。その一部として「目前」や「前倒し」が挙げられる。

(13) 入試は目前にせまっている。

(14) 建設工事を前倒しする

(13)のように「目前」という表現は近未来の出来事を示す。近い将来で確定的な出来事は我々の認識領域の範囲、つまり視覚行為で捉えられる位置にあると捉えられるため「目前」によって近未来が表されると考えられる。(14)の「前倒し」は予定されていた日時よりも出来事が早い時期、つまり時間的には発話時に近い時点に発生することを示す。1.1.で論じたように、基準点よりも発話者に近く視覚行為で捉えられる位置を示すという「前」がもつ概念は時を表す用法においても並行して用いられる。「先」に関しては次の(15)のように遠い未来を表すことができる。

(15) 工事が完了するのはずっと先である

遠い未来の出来事は過去の出来事や近未来の出来事よりも認識領域から離れている。物理的な用法で用いられる「先」については基準点よりも離れていて小さく視覚上捉えにくい部分を指すことを 1.1.で検討したが、視覚上捉えにくい部分は認識領域から離れた部分であり、遠い未来の出来事が包含する不確定的な要素と概念的に一致する。

3. まとめ

「先」と「前」が用いられたメタファー表現は数多く存在する。物理的用法としての「先」と「前」がそれぞれもつ概念および人間の認識体系を基盤にすれば「先」と「前」が用いられた時に関する表現が明らかになる。時に関する表現には「先」や「前」の他に「後」や英語の 'before' や 'after' など存在する。「先」と「前」が用いられた時に関するその他の表現および、「後」や英語の 'before' や 'after' などは今後の課題とする。

〈主要参考文献〉

Lakoff, G. & M. Johnson. (1980) *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press. Chicago.

Lakoff, G. & M. Johnson (1999) *Philosophy in the Flesh: The Embodiment Mind and its Challenge to Western Thought*. Basic Books. New York.

伊藤創 (2008) 「空間から時間へ 概念メタファーの考察—「先」「前」「後」の分析を通じて—」『KLS 28』1-10

上野義和(編) (2002) 『認知意味論の諸相 身体性と空間の認識』松伯社. 東京.

瀬戸賢一 (1995) 『メタファー思考』講談社. 東京.

鍋島弘治朗(2011) 『日本語のメタファー』くろしお出版. 東京.

真栄城玄太 (2012) 「「さき」の空間的意味についての考察」『KLS 32』243-254

安井泉 (2010) 『ことばから文化へ—文化がことばの中で息を潜めている—』開拓社. 東京.

1. 研究の背景と目的

これまで、多くの研究者により補助動詞「～てしまう」（以後「～てしまう」と記す）の詳細を探るべく、意味論、語用論、ポライトネスの観点、そして文法化に至るまで様々な側面から考察がなされてきている。しかしながら、従来のこのような研究は、「～てしまう」の意味や機能等に関する議論が中心で、どのような発話のやり取りの中で用いられるのかという点に注目する考察は、管見の限り、なされていない。「～てしまう」は、話し言葉的な表現の中でより多く用いられる¹という事実から、その用いられ方をより明確にしていくためには、会話の中での考察も重要であると考えられる。そこで、本研究においては、まず、「～てしまう」がどのような発話のまとまりの中で用いられているのかに焦点を当て、発話間の連なりの背後に存在する関係を明らかにしていく。

2. 調査方法と分析

会話のコーパス、『女性のことば（職場編）』、『男性のことば（職場編）』、『名大会話コーパス』²を用い、観察する。考察は、「～てしまう」を含む発話に関連する内容のものを、その前後の発話から抽出し、その発話の連なりを対象とする。例えば、以下例（1）で取り上げる談話であれば、353の発話「…9人の大所帯になっちゃってさ。」の文に関係する発話の連なりは、353の大所帯について説明する347–352であり、その部分を取り出して分析するということである。このような発話の連なりを談話のユニットとする（以後、談話と略す）。（1）のような談話の中で、それぞれの発話がどのような関連性を持ち大きな塊を成しているかという観点から考察する。ゆえに、「～てしまう」を含む文だけを考察するのでもなく、その文と他の文の関係を明らかにするものでもない。談話全体の中で、それぞれの発話が、どのような関連のもとに集結しているかという観点から眺めていく。

このように談話のまとまりの中で、発話がどのような関係で結びついているのかという基準で考察していくと、以下のような関係が明らかになってきた。

- ① 談話の中のそれぞれの発話は、「経緯説明」とその「結末」という関係で結びついている。
- ② ①の「経緯説明」と「結末」を表す発話の連なりは、以下のような論理関係で結びついていると考えることもできる。

原因・理由と結果 / 条件（順接）・譲歩（逆接）と結果 /

対処法等の順序説明と最後に取りべき行動を「～てしまう」を用いて述べる

上記①②について、以下（1）の例を考察する。

- （1）【背景：02Aが2家族と友達の9人でハワイ旅行へ行くことになった経緯について語っている。02A、02Cの両者とも27歳、女、会社員である。】

347 02A：…（省略）でなんか、ハワイ行くんです、みたいにな話をしたら一、その一、自転車屋さんの、お客さんの人なのね（うん 他者（女））、で一、ロスにはもうなんじゅっ回って行ってる人なんだけど。（348 02C うん。）

349 02A：ハワイなんか行ったことないとかってゆって一、（んーんーんー 他者（女））行こうかなとかってゆって一。

350 02C：ふーん。＜笑い＞

351 02A：それでなんか、家族もいいかな、みたいになっちゃって一、そしたらなんかその人の友達まで、（あー 他者（女））おれも行くーみたいなかんじで。

352 02C：ふーん。

353 02A：いきなり←9人の大所帯に★なっちゃってさ。

『女性のことば（職場編）』

（1）の談話は、9人の大所帯で行ったハワイ旅行についての話である。347–352の発話の連続は、「02Aがハワイに行く話をすると、客も行きたいとなった。するとその家族も友達も行くことになった」という経緯を述べ、その結末として、「9人の大所帯になった」と述べる内容の談話である。すなわち「経緯説明」と「結末」について表している発話の連続であると考えられる。なお、「経緯説明」の部分は、「ハワイへ行きたいと希望する人が次々に増えた（347–352）」ことが「原因」となり、「結果」として「9人の大所帯となったこと」を表していると捉えることもできる。次に②のうち「譲歩—結果」を持つ談話について考察する。以下（2）のような談話

¹ 『現代日本語書き言葉コーパス BCCWJ』におけるジャンル別の頻出度を見ると、話し言葉的な表現がより多く見られるブログ、知恵袋、ベストセラーといったジャンルにより多く見られる。

² 『名大会話コーパス』は、今回の分析では収集場所を東京都に絞り、年齢や人間関係等が、できるだけ幅広く収集できるようにした。

話がその例である。

(2) [背景：シンポジウムにおける担当者の動きを確認する中で、司会と説明者のうち、一人 (04A) は、コーヒブレイクの後、ステージから降りてもいいかどうか話し合っている場面。04A 女 55 歳、04C 男 60 代、04D 男 61 歳、全員大学教員である。]

1423 04D：でその一、それでま、一人抜けてちょとさみしいとゆうようなこともあるので、[名字] 先生にはそのまま残っていただいて、(ええ Inf (女)) ええ一、その前半の部分の全体の、感想みたいなものをはじめに述べていただくと、★いいんじゃないか。＜言いさし＞

：(中略)

1426 04C：うん、一人いらっしゃる・・・。

1427 04A：こっからかわるからもうわたしここでおりますよ。

1428 04D：え、おりちゃう。

：(中略)

1437 04D：いや。＜笑い＞

：(中略)

1495 04D：なああの一、つまりそうゆうこう、なんてんでしょうね、あの一、その討論に入ってから寂しくなるといけないという考慮もあったので。『女性のことば (職場編)』

(2) の 1423 04D は、04A がステージから降りることに対して反対であることを表明している。それに加え、1437、1495 の 04D の発話を通し D は「ステージが寂しくなるから、A にステージに残ってほしい」と述べていると考えられる。1423 04D の発話にもかかわらず、A は、ステージを降りると言っている。D の視点から捉えた場合、「残ってほしい」ことを説明する発話の連なりと 1428 04D の「おりちゃう」の発話は「譲歩と結果」の関係で結びられているということになる。この談話を、04A の視点から捉えると、「D の意見もあるが、ステージには、一人残っているし、話題も変わることだから、私はステージから降りる。」と「理由」「結果」の関係が背後に存在すると考えられる。このように、どこに焦点を当てるかにより、発話を結ぶ関係は、複数存在する。しかし、「経緯説明」「結末」という関係であれば、どちらの場合も説明ができる。

最後に「経緯説明」が欠落した談話の例 (3) を考察する。

(3) [背景：F032 さん宅で年老いた母親のことを話している最中。60 代の友人間の会話。]

F032：すみません、おつゆが流れちゃった。

F098：わーどうも。

F138：わーすごい。

F032：ふた取って、

『名大会話コーパス』

母親について話をしている最中に、何の前振れもなく、第 2 発話で F032 は、「すみません…」と発する。(1) (2) の談話と異なり、それ以前、それ以降にも経緯に関する発話のやり取りが存在しない。それは、会話の参与者達が、レンジの火をつけたままおつゆを放置したことが吹きこぼれの原因であるということ、眼前にある状況により既に認知しているからである。会話のやり取りをせずとも一目瞭然であるので、その部分は敢えて言う必要はなく、省略されると考えられる。このような状況を踏まえると、「～てしまう」が使われる際に、会話参与者間に共有知識が必要で、それが欠落している場合には、その経緯や背景等に関する発話のやり取りが不可欠になるということが見えてくる。そして、参与者間に眼前の事態や過去から共有している知識が存在する場合は、省略されうることとも明らかになってくる。

3. まとめ

発話の流れを考察しながら、「～てしまう」を取り囲むそれぞれの発話は、「事情説明」と「結末」を基盤とする関係で結びついていることが明らかになってきた。また、「～てしまう」の使用の際、会話参与者間に、「結末」に至る状況や知識の共有が不可欠であり、その過不足に応じ事情説明が必要になるとも考えられた。

＜主な参考文献とコーパス＞

池上嘉彦 (1983) 「テキストとテキストの構造」『談話の研究と教育 I』国立国語研究所、6-41

Renkema, Jan. 1993. *Discourse Studies: An Introductory Textbook*. Amsterdam: John Benjamins.

中村則之訳 (1998) 『伝わることば 談話コミュニケーションの基礎知識』関西大学出版部

現代日本語研究会 (1999) 『女性のことば (職場編)』ひつじ書房

現代日本語研究会 (2002) 『男性のことば (職場編)』ひつじ書房

『名大会話コーパス』<https://dbms.ninjal.ac.jp/nknet/login.html>

国立国語研究所『現代日本語書き言葉均衡コーパス』中納言 1.1.0 版、短単位データ 1.0 版

言語文化教育学会設立趣意書

大学における言語教育は、言語学や文学などの専門家の手に委ねられている場合が多い。言語教育そのものを直接の専門とはしない人々が教育の効果をあげるために工夫を重ね、努力してきた。その経験を言語教育の専門家も交えて分かち合い、相互啓発の場を設けたい。同時に、今後言語教育に携わる者への研修を兼ねることで、教員養成改革へ一石を投じることも目的とし、言語文化教育学会（以下、本学会）を設立する。

言語教育は分析的であると同時に総合的な性格をもつ。したがって、学問分野がより専門化し、細分化と深化による分岐が進む時代に、本学会は言語教育という共通の基盤に立ち、教える言語の差異を超えて、異なる分野の専門家に討論と相互啓発の場を提供する。

本学会は、学際的であるだけでなく、「職際的」な性格をもつ開かれた学会を志向する。したがって、言語教育に携わっている人の他に、学習者や社会人も含め、言語教育に関心のあるすべての人に参加を呼びかける。

本学会は、講演会や討論会を開催することによって、専門や立場を異にする参加者が自由に言語教育の諸相を論じ、言語教育への認識を深めることを主な活動とする。内容としては、言語教育における言語と文化の関係を中心に、言語と心理、言語と社会、言語とコミュニケーション、言語と情報などを論じる。

本学会の前身である「早稲田大学言語教育研究会」は 1996 年より、言語の違いを越えた言語教育者間の知識の共有を目的として、国内外の研究者による講演会を企画・運営してきた。同研究会はその理念を引き継ぐ本学会の設立とともに、発展的に解消する。

《学会理事》

池田 雅之	(早稲田大学： 英語・比較文学/比較基層文化論)
一森 俊明	(東京大学学生：フランス語・言語学)
浮田 三郎	(広島大学： ギリシャ語・言語学)
岡田 浩平	(早稲田大学： ドイツ語・ドイツ文学)
川口 義一	(早稲田大学： 日本語・言語教育)
河住 有希子	(日本工業大学：日本語・日本語教育)
佐藤 巨呂呂	(大学書林国際語学センター)
志野 文乃	(早稲田大学大学院生：英語・英語教育)
Snowden, Paul	(多摩大学： 英語・比較言語学)
徳永 美暁	(昭和女子大学：日本語・言語学)
中井 基博	(東京国際大学：英語・英語教育)
中田 清一	(青山学院大学名誉教授：英語、日本語・言語学)
生井 健一	(早稲田大学 英語・言語学)
深田 嘉昭	(武蔵野大学他：日本語・言語教育) 事務局
福田 育弘	(早稲田大学： フランス語・フランス文学)
藤村 泰司	(国際大学： 日本語・日本語学)
Berendt, Erich	(清泉女子大学名誉教授：英語・社会言語学)
村上 公一	(早稲田大学： 中国語・中国語教育学)
村田 久美子	(早稲田大学： 英語・異文化コミュニケーション)
本橋 幸康	(埼玉大学： 日本語・国語教育)
矢野 安剛	(早稲田大学名誉教授： 英語・応用言語学)

〈アイウエオ順〉

言語文化教育学会(the Japan Association of Teaching Language and Culture) 会則

第1条：(名称)

本会の名称は言語文化教育学会(JATLaC: The Japan Association of Teaching Language and Culture)とする。以下、本会と記す。

第2条：(目的)

本会は、わが国における言語文化教育の発展と向上に資するための調査・研究を目的とする。

第3条：(事業)

本会は、前条の目的を達成するために、次の事業を行う。

1. 大会、その他研究集会の開催
2. ニュースレターおよび学会誌の発行、ホームページの運営
3. その他本会の目的を達成するための事業

第4条：(会員)

本会の会員は年齢、職業、身分、性別の一切を問わず、第2条の目的に関心をもつ者で構成され、正会員、学生会員、賛助会員からなる。

1. 正会員：
2. 学生会員：
3. 賛助会員：

第5条：(会費・会計)

会員は会費を納入するものとする。会費の額は理事会が提案し、会員総会において審議、決定する。

会計年度は毎年4月1日から翌年3月31日までとする。

予算案および収支決算書は、会計監査担当の理事が監査し、総会で承認を得る。

第6条：(役員)

本会に会長1名、理事を若干名置く。

1. 理事は会員より選出されるものとする。任期は3年とし、再任を妨げない。
2. 会長は理事の互選により選出され、会務を統括し、本会を代表する。

第7条：(総会・理事会)

本会に総会、理事会を置く。

総会は、正会員、学生会員をもって組織し、原則として年1回、会長が招集する。総会は、本会の議決機関として本会の事業および運営に関する重要事項を審議決定する。また、理事会は必要に応じて臨時総会を開催することができる。

理事会は、会長および理事をもって組織し、第3条に定める事業ならびに収支予算および収支決算に責任を負い、執行の任に当たる。

第8条：(事務局)

本会は、事務局を早稲田大学内に置く。

第9条：(改正)

会則は、総会出席者の3分の2以上の同意を得て改正することができる。

付則：この会則は、2001年10月27日の本会第1回大会の総会において制定し、その日より発効する。

言語文化教育学会のご案内

当学会は2001年10月27日の会員総会において、正式に発足いたしました。

本学会の特徴として、第1は、日本語であれ、英語であれ、フランス語であれ、中国語であれ、教え、学ぶ言語文化の種類を問わず、言語教育・学習に携わる者、あるいは関心をもつ者が集まって相互に啓蒙しあい、意識を高め、言語教育の改善に向けて発言していくという「横断性」。第2は、文学、言語学、社会学など様々な分野の専門家がそれぞれの立場から意見を出しあい、議論し、学びあう「学際性」。第3は、学生とか、主婦とか、退職者とかの身分や教員とか企業人とか自由業者などの職種を問わない集団が様々な、異なる立場から言語教育を語りあう「職際性」。最後に、人種・民族や障害の有無を越えて、手話や点字や自閉症者のコミュニケーション補助言語など、障害者のコミュニケーション補助なども含めた言語教育を語っていく「異際性」が挙げられます。

本学会は、言語文化教育に関心をもつ人々が異なる立場から異なる意見をもちより、自由に議論し、言語文化教育に対する意識を高めあい、啓発しあい、後進の指導にあたることを目指しております。

言語文化教育にご興味をお持ちの多くのかたのご参加をお待ちしております。

言語文化教育学会 会長 矢野 安剛

言語文化教育学会入会案内

本学会は言語教育に携わっている方だけでなく、社会人や学習者など、言語教育に関心を持つすべての人に参加を呼びかけております。したがって、本学会には、本学会の趣旨に賛同なさる方でしたら、どなたでも入会いただけます。

入会を御希望の方は、入会申込書、会員登録用紙に必要事項を御記入のうえお出しください。なお、本学会の連絡は、原則として電子メールでいたしますので、メールアドレスの御記入をお忘れなく。また、会費は、原則として学会の口座へ振り込んでいただきます（申し訳ありませんが、手数料は個人負担とさせていただきます）。

入会申込書・会員登録用紙は学会ホームページよりダウンロードしていただけます。

〔会費〕 正会員 ： 5000 円

 学生会員： 3000 円

 賛助会員： 20000 円

《学会預金口座》：三菱東京 UFJ 銀行 江戸川橋支店

 普通預金 1017574 言語文化教育学会

提出先住所： 〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-6-1

早稲田大学教育・総合科学学術院 福田育弘研究室内 言語文化教育学会事務局

- ・ 入会申込書の提出、会費納入の際には、確認が遅くなることがございますので、前もって必ず事務局宛メールでご一報ください。（事務局に係が常駐しているわけではありません）
- ・ 入会に入会申込用紙、会員登録用紙の提出、および会費の納入をもって完了するものといたします。確認ができ次第、事務局より手続き完了のご連絡をメールでいたします。
- ・ 振り込みの明細書をもって、領収書とさせていただきますが、学会発行の領収書が必要な方は事務局までお申し出ください。
- ・ 学生会員の入会申込、更新にあたっては、学生証のコピーなど学生であることが確認できる書類を提出していただきます。学籍を確認できない場合は、正会員扱いとなりますので、ご了承ください。

問い合わせ先：言語文化教育学会事務局（jatlac@gol.com）

〔お知らせ〕

・言語文化教育学会、2015 年シンポジウム、第 15 回大会に関しましては、当学会ホームページでご確認ください。

・2015 年 4 月より以下の要領で第 15 回記念大会個人発表の受付をいたします。

言語文化教育学会大会個人発表 申し込み要領

- ・発表者は本学会会員、もしくは会員の推薦を受けたものとする。発表者を推薦する学会員は、その発表者にかわり、学会へ発表の申し込みを行い、発表当日は紹介者として、その発表の司会進行を行う。
- ・発表内容は、言語文化教育に関するもので、未発表の内容に限る。
- ・発表、資料、発表概要とも、使用言語は日本語とする。
- ・発表の時間は、質疑応答も含め一人 30 分程度とする。
- ・発表を希望するものは、6 月末までに 1000 字程度の発表概要と共に、事務局宛に発表を申し込むこと。発表概要は、メールの添付書類で送付するものとする。提出ファイルの形式は、ワード、テキスト、pdf ファイルのいずれかとする。
- ・理事会は発表の内容を審査し、9 月上旬までに事務局より採否を通知する。
- ・審査に通り、発表が決定した者は、10 月中旬（期日は後日確定の上ご連絡します）までに、予稿集原稿を事務局宛、添付ファイル（doc.・docx.及び pdf.）で送ること。
- ・口頭発表を行った者は、学会誌向けに発表内容を「発表報告」として A4、4 枚程度に文章化し、pdf ファイルで、年末までに提出しなければならない。（書式は投稿論文に準じる）

・『言語文化教育』通巻第10号論文募集のお知らせ

以下の要領で、学会誌第10号の論文を公募致します。多数の方のご応募をお待ち致しております。

- ・論文を応募する者は、言語文化教育学会の会員であること。
- ・論文の内容は、言語教育に関するものであること。
- ・未発表のものに限る。
- ・論文執筆の為の使用言語は、原則として日本語とする。
- ・論文の体裁は以下のように統一すること。

長さ：資料・参考文献を含めて15枚以下

体裁：全角40字40行、MS明朝11ポイント（外国語の例文等を掲載する場合は、この限りではない）原則として、マイクロソフトワードのファイル、および、pdf.ファイルで提出

- ・締め切り：2015年9月末

学会は、提出された論文に関して審査し、2015 年 11 月中に応募者に採否を連絡する。

- ・当学会に対するご意見、ご要望等は、学会事務局宛 E-mail でお知らせください。
- ・学会企画に関するお問い合わせも、事務局まで、E-mail にてお願いいたします。

言語文化教育学会事務局

〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-6-1

早稲田大学教育・総合科学学術院 福田育弘研究室内

E-mail : jatlac@gol.com

ホームページ : <http://www.waseda.jp/assoc-JATLaC/>

言語文化教育学会
第 14 回大会予稿集
2014 年 11 月 15・16 日

JATLaC 言語文化教育学会

大会参加費領収