

イギリス3大学における日本語学習とSFJに対する調査報告

酒井たか子

要 旨

SFJ (Situational Functional Japanese)は世界の諸機関で初級日本語テキストとして採用され始めたが、この本を著した当初に対象としていた学習者とは異なる背景、目的を持つ学習者の利用が多くなってきた。本報告は、イギリスの3大学において行った日本語学習者の実態を捉えるための意識調査の結果およびSFJを使用している学習者と担当教師から収集した意見の報告である。調査項目には、日本および日本語との出会い、到達レベル目標、4技能の重要度、学習方法、教師観などが含まれる。SFJを日本国内で使用する場合と国外で使用する場合におこる問題の違いについても検討を行った。

【キーワード】 SFJ (Situational Functional Japanese) イギリス 教材 調査 学習目的 4技能

Attitudes and Beliefs Toward the Japanese Language : from a survey of three U.K. universities

Sakai, Takako

"Situational Functional Japanese" is used in a number of Japanese teaching institutions throughout the world. Having obtained information by means of questionnaires on Japanese language learning in three universities in Great Britain, we found several differences between studying in Japan and outside Japan.

The questionnaire asked on the students' impressions of their first encounter with Japan and the Japanese language, and about their purpose of studying Japanese.

Problems regarding the use of teaching materials in different situations depending on cultural backgrounds and with different purposes are also discussed.

1. はじめに

日本語初級の教科書は、現在さまざまなメソッドやアプローチに基づく教科書が出版されている。筆者も著者の1人である“Situational Functional Japanese”(以下SFJと称す)は、1993年に第1巻が発行されて以来、国内のみならず国外の各教育機関で採用されるようになってきた。

SFJは、伝達能力を重視し、なおかつ文法学習にも比重をおくバランスの取れたコミュニカティブアプローチの立場に立つ教科書として作成したものである。到達目標としては、1)日本で留学、研究生生活を送るのに必要な日本語による基礎的な伝達能力を身につけること 2)大学での授業、研究に必要な日本語の基礎を作ることにしている。

作成にあっては、まず当留学生センターの日本語研修コースで使用するということが念頭にあった。日本語研修コースというのは、母国等で大学を卒業した後日本の大学院等で専門的な研究を行うことを目的に来日した留学生を対象とし、専門の研究に入る前に日本語教育を6か月間(約550時間)集中的に行うコースである。SFJの場面や機能(function)、語彙などの選択、会話や文法の説明、タスクの課題設定などはそれを考慮した上で行ったものである。

しかし、その後SFJを採用する機関が増えるに伴って、当初の対象とは異なる学習者、特に国外の教育機関において使用した場合のさまざまな問題点が表れてきた。教える場の違い以外にも、学習者の専門、学習目的、興味・関心などの違いや教師のレベル、これまでに受けてきた教育などが日本語教育に影響を与えている。

当然のことながら、教材は、各機関が学習目標、方法、内容、教育の場所などに合わせて各機関が独自に開発することが理想であるが、現実には教材開発には多大な時間や費用、労力がかかるため既存の教材の中から選択することが多い。そこで生じてくる問題を通して各機関の比較を行うことも可能になってくる。

本稿では、まず、イギリスにおける日本語教育の概観を述べ、次にSFJを採用している3機関において行った調査から日本語学習者の「日本」および「日本語」との出会い、日本語学習において重要だと思っていること、学習方法についての信念などについての結果を報告する。次にSFJを使用した学生から求めた意見をまとめ、最後にイギリスの大学における日本語学習について考察する。本研究は、SFJを使用している国外の教育機関と共同研究で行っている国際学術研究の一端であり、イギリス以外では、メキシコ、アメリカ、オーストラリアの大学において研究が進められている。

2. イギリスの大学の日本語教育

イギリスの大学の特徴としては、文部省から出ている『諸外国の学校教育(欧米編)』(1992)では以下のように概説が述べられている。

大学教育においては、一般には一般教育は行わず、専門教育のみが行われる。学士課程の修業年限は多くの場合3年であるが、学部学科により4～6年となっている。単位制をとる学部、学科はまれで、一般には学年末試験により進級が決定される。

日本語学科においても実情は同様で、大学に行くのはいわゆるエリートであり、大学ではアカデミックな研究を学ぶべきだという意識が根底にある。修業年限は4～5年というのが多いようである。

近年の日本語教育のうちの高等教育に関する動向としては、Yelinek(1992)によると、政府は積極的な施策を打ち出し、この5～10年の間に「日本語教育の(学部)学科、センターの新設、大学院課程の日本語プログラム、特定の専門科目と連動したさまざまな日本語コースー集中(intensive)コース、ないし副次的(subsidiary)コースの設置」が進められた。しかし、「現在必要とされている日本語教育の量的増大に、現在の教育体制、および人員・設備・予算面の手当が付いていない」という問題があると述べている。

イギリスの大学の日本語学科の特色としては以下のことが挙げられよう。

- 1)日本語学科の学生数は少なく、各大学とも1学年の学生数は20名内外、多くとも60名程度である。
- 2)日本研究の分野としては、かつては文学や歴史が中心であったのが、近年、経済や政治、ビジネス等と日本語を抱き合わせで専攻する学習者(dual honors)が増えてきている。さらに自然科学の分野の学習者が日本語を学ぶケースも増加しているということである。
- 3)外国語学習はその言葉が使われている現地で生活しながら学ぶ機会を重視するということが広く制度化されているが、日本語においてもある期間来日して日本の大学等で学ぶ学生が多い。
- 4)授業内容がラテン語などの教育の影響を受けて書き言葉、特に翻訳を重視する割合が他地域の日本語教育と比べ高い。
- 5)授業は、イギリス人が英語で文法説明や文法訳読法で行う授業と、日本人が日本語で行う会話の授業のセットになっていることが多い。

次に今回調査を行った3大学について、1993年の国際交流基金発行の報告書を参考にしながら日本語教育の概要を述べておく。

ロンドン大学(University of London)では、SOAS(東洋アフリカ研究所・School of Oriental and African studies)の中に日本語学科がある。日本語学科の設立は、1943年と古い。学生数は約100名。SFJの翻訳を当時ロンドン大学で教鞭を執っていたカイザー氏(現筑波大学教授)が担当したこともあり、SFJの採用は海外ではもっとも早い。ロンドン大学では、1年の1、2学期を修了した後、3学期目を北海道教育大学で約3か月間勉強するシステムをとっており、SFJの2巻まではロンドン、3巻目は日本で授業を受ける。

スターリング大学(University of Stirling)は、スコットランドのエジンバラとグラスゴーの中間に位置し、日本語教育の開始年は1988年と比較的新しい大学である。日本語学科はSchool of Artsに所属し、教師数は1993年の報告では8名、学生数は78名となっている。この大学では2学期制や単位制など、他の大学に先駆けて新しい試みを取り入れている。コンピュータを利用した授業もそのひとつであるが、SFJのためのCAI教材開発も行われていた。SFJは1993年から採用されているが、それ以前は"Beginning Japanese"を教科書として採用していた。2年次に成績の優秀な学生が日本のいくつかの大学に分かれて1学期間留学している。

シェフィールド大学(University of Sheffield)の日本語教育は、東アジア研究所(School of East Asian Studies)

で行われている。日本語学科はイギリスの国立大学の中でもっとも学生数が多く1学年約40～60名である。調査時には、オックスフォード大学日本語専攻の学生が1年間シェフィールド大学で学んだ後オックスフォード大学に戻るという制度を取っていたが、1995年以降はその制度は中止している。1993年の報告では、教師数12名、学生数140名となっている。シェフィールド大学でも、全員が1年の3学期目に日本の法政大学に留学する制度をとっている。テキストは、調査を行った時点ではまだSFJは採用されていなかったが、1994年秋よりJapanese for Non-Specialistのコース(日本語を専攻としない学生が受けるコース)で採用されている。

3. 日本語学習調査について

3. 1 調査方法

1994年2月から3月にかけて、ロンドン大学、スターリング大学、シェフィールド大学において調査を行った。調査方法は学生に対する質問紙を中心とし、それを補う形でインタビュー調査を日本語担当の教師ならびに一部の学生に対して行った。

3. 2 調査対象

調査対象は上記3大学日本語学科に所属している1年および2年生である。調査は、質問紙を授業の後配布し、後日収集する方式を取った。回答が寄せられたのは47人(表1)、回収率は38%である。調査対象のプロフィールは以下の通りである。

表1 調査対象者数

ロンドン大学	14名
スターリング大学	16名
シェフィールド大学	17名
計47名	

国・地域：イギリスが全体の80%、それ以外が20%。イギリス以外はドイツ、オーストラリアが各2名、フィンランド、イタリア、イラン、シンガポール、台湾、イギリス(香港)、日本が各1名であった。シンガポール、台湾、香港の3人以外は非漢字圏である。日本国籍の学生は、両親が日本人で3歳のときにイギリスに移住したという学生である。大学別ではロンドン大学は他の2校に比べイギリス以外の学生が多かった。

年齢：18歳から54歳。平均は25.4歳である。

学年：初級日本語ということで調査対象は1年と2年に絞った。スターリング大学ではちょうど留学の時期にかかっていたので1年生のみである。1年39名、2年11名。

専攻：日本語・日本研究のみを専攻とする学生(single honors)が68%、2つの専攻(dual honors)が32%。

dual honorsの日本語以外の専攻は、経済学、ビジネス、言語学、文学、他の外国語などとの組み合わせが多い。また、自然科学やその他の分野を専攻としながら日本語も学ぶ学生も最近増加しているが、今回はそれらのコースは調査に含まれていない。

3. 3 調査内容

本調査で用いられた調査票は、1)日本語学習基礎調査 2)BALLI(橋本)の2種類である。

日本語学習基礎調査

調査票は以下の構成になっている。

1. フェイスシート

名前 年齢 性別 大学名 所属学部名 専攻名 学年

2. 日本/日本語との出会い

2-1 日本のことを初めて意識したのはいつか、そのときの気持ちはどうだったか

2-2 初めて知った日本語は何か

3. 日本語の学習目的

3-1 日本語学習の目的

3-2 日本語の到達目標

3-3 興味を持っている日本語の使用場面

3-4 4技能(話す、聞く、読む、書く)の重要度の順

4. 日本語に対するイメージ

BALLI(橋本)

BALLIはHorwitz(1987)が行った外国語学習に対して持っている学習者の信念(beliefs)に関する研究で、“The Beliefs About Language Learning Intentionality”の略称である。Horwitz(1987)の調査で用いられたリストは、5領域35項目の質問項目からなるが、橋本(1993)は日本語学習者を対象に実施するにあたって質問をつけ加え62項目からなる調査票を作成した。本調査でもこのBALLI(橋本)の調査を利用したが、その中から本研究に関連する13項目を取り出して検討することにする。

4 日本語学習調査の結果(1) 日本・日本語との出会い

4. 1 日本に対する意識 ー日本との出会いと印象ー

日本および日本語との出会いについて、以下の項目で調査を行った。

2-1 日本のことを初めて意識したのはいつか、そのときの気持ちはどうだったか

2-2 初めて知った日本語は何か

日本を初めて意識したときは、個人的な環境や体験により多種多様であるが、大きく分けると直接、

個人的な関係からスタートしたケースと間接的な知識、例えば学校教育の場やテレビ、本などから知ったという2つのグループに分けられる。直接出合った中には、親が日本人なので自然に意識しはじめたケースが2人、幼少時に日本人に出会った体験を述べたケースが5人あった。例えば幼少時に日本人のau-pairがいたり、幼稚園の友だちがいたり、日本人が近所に住んでいたという場合である。また、テレビで見た「将軍」を3人があげており、マスコミの影響力の強さが分かる。

日本の印象に関しては、「面白そうな国だと思った」という回答が2つのグループに共通して多かった。それ以外では、個人的な関係から日本を意識したケースは、日本に対して好意的な印象を持っている例が多く、またテレビ、本などから知識として間接的に出合ったケースでは、リッチ、テクノロジー、自分の国と異なるところがあるなどと記している。初めての出会いがその後の意識形成に与える影響はさらに課題として残るところである。

学生の記述を、日本を初めて意識したときの年齢、そのときの状況、印象の順に以下に示す。必要に応じて、()に国名等を記す。

日本人の家族

- ・両親が日本人で、3歳まで日本に住んでいた。
- ・母親が日本人なので幼少時から意識していた。特に4歳と16歳の時日本に行ったがそのときのことを鮮明に記憶している。夢が実現したように思った。

幼少時

- ・4歳、行っていた学校に日本人の子供がいた。とても面白そうな国だと思った。
- ・4歳、日本人のau-pairが来た。彼女のことが好きだった。
- ・幼稚園のとき、幼稚園に日本人の友だちがいた。positive
- ・小学校のとき、近所に日本人が住んでいた。面白そうだった。
- ・子どものとき、子どもにとってfantasticなところだと思った。(台湾)
- ・子どものとき、2～3年間ペンフレンドがいた。その後も連絡をしたくて日本に対して関心を持ち続けていた。
- ・子どものとき、父が仕事で日本に行ったときの話が面白かった。
- ・子どものとき、テクノロジーの進んだ国。
- ・子どものとき、おもちゃが皆日本製だった。面白そうな国だと思った。
- ・子どものとき、安っぽいおもちゃ

授業

- ・小学校のとき、地理の時間
- ・小学校のとき、日本のことを習った。第二次世界大戦の話しを聞いて、日本は攻撃的だと思った。
- ・地理のクラスに知った。自分の国と違うと思った。
- ・17歳から18歳のとき、学校で、とても面白そうでもっと知りたいと思った。
- ・歴史の授業で、技術、経済、芸術(特に北斎など)が西洋に与えた影響に興味を持った。

テレビ、本

- ・祖父にもらった本(天皇について書いてあった)から。好きでよく読んでいた。
- ・11歳, ニュースで見た。日本の豊かさが印象的だった。
- ・18歳のころ, 本で日本に関するものを読んで、日本に行きたくなった。
- ・テレビ(将軍)や本で知った。日本のことを知りたいと思った。
- ・20歳, テレビで「将軍」の映画を見たとき。興味をもった。好奇心をそそられる魅力的なところのようでもっと知りたくなった。

その他

- ・7歳, 特別な印象はなかった。
- ・7歳, ミステリアスなところ
- ・10代後半, いろいろな面で大きく違う国で、その違いが面白そうに思った。
- ・日本人に会ったあと日本に行った。ヨーロッパと完全に違うと思った。
- ・14歳の頃, 本国よりも日本の方が自分のいる場所のようで落ちつくように感じた。(オーストラリア)
- ・17歳の頃, 香港に住んでいたとき。日本に行くには高いと思った。

4. 2 初めて出会った日本語

初めて出会った日本語は何かを自由記述式で尋ねたところ、以下のような結果となった。挨拶の言葉と典型的な日本語を象徴する言葉が多く、両者とも多種類挙がった。また、日本の経済進出を表すような車や電機関係のメーカー名も各種挙がった。実際の解答例を下に示す。()内は2人以上の場合の人数を示す。

挨拶

こんにちは(4)、さようなら(4)、こんばんは(3)、はじめまして(2)
ありがとうございます(2)、すみません、おやすみなさい、おはよう、
どうも、お元気ですか、どうぞよろしく

典型的な日本のもの

盆栽(3)、相撲(2)、空手(2)、柔道(2)、将軍、侍、刀、はらきり、忍者、葉隠、神道、神風、
折り紙、富士、着物、俳句、ばんざい、酒、寿司

メーカー名

ホンダ(2)、スズキ(2)、ヤマハ(2)、ヒタチ、ソニー、カワサキ

その他

数：1 2 3・・・(2)、はい/いいえ、すき/きらい、わたし、おいしいです、～です、わかる、
もしもし、カラオケ、子どもの名前、一番

初めて出会った「日本語」と前問の「日本」との出会いの関係を見ると、典型的な日本を象徴する言葉をあげた人の日本との出会いは、テレビ、本などからが多く、挨拶やその他の項目に含まれる言葉を挙げ

たのは、個人的な出会いの人である。

5 日本語学習調査(2) 4 技能と学習方法

日本語学習において、①4技能のうちの何が重要だと思うか ②日本語力がどのレベルにまでなりたいのか、③効果的な学習方法はどのようなものかなどについて、BALLI(橋本)の中から日本語学習方法に関係のある13項目を取り上げて考察する。調査対象は4と同じ。

5.1 4技能の重要さ

話すこと、聞くこと、読むこと、書くことの4技能を重要な順に番号を付けさせたところ(日本語学習調査3-4)、表2に示すように「話すこと」を最重要としてあげた割合が63%と最も多く、2番目は「聞くこと」で23%であった。4技能のうちで重要度がもっとも低い4番目のものとしては「書くこと」を66%が選択している。すなわち、この段階では、会話特に「話すこと」が最も重要であり、それに比べて読み書きは重要度が低いと考えている回答結果となっている。

表2 4技能の重要さの順番

	話すこと	聞くこと	読むこと	書くこと
1番目に重要	63%	23%	9%	6%
2番目に重要	17%	57%	14%	11%
3番目に重要	14%	11%	57%	17%
4番目に重要	6%	9%	20%	66%

5.2 日本語の到達レベル

学生の考えている到達レベルは概して高く、「nativeのレベルまで」や「fluentになりたい」ということを80%以上が記している。具体的には「fluentに話せるようになる」、「翻訳ができるようになる」、「新聞が読めるようになる」、「自分が表現できるまで」、「十分にcommunicateできるようになりたい」などであった。

5.3 日本語学習の方法 一言語学習の性質、学習の仕方

BALLI(橋本)の次の13項目に対する学習者の「信念」の結果を筑波大学留学生センターの日本語研修生の結果と比較しながら検討を行うことにする。筑波大学の日本語研修生は1995年4月から9月まで集中コースにおいてSFJで勉強していた学生23名で、内訳はアジア12名、南米7名、アラブ圏3名、アフリカ1名である。

13項目の質問項目を以下のようにA, Bの2グループに分けて比較する。

[A] 言語学習で重要なもの

1. 語彙が最も重要
2. 文法が最も重要
3. 翻訳が最も重要
4. よい発音で話すことが重要

[B] 日本語の難易・教師・教科書・練習方法

1. 話すほうが、理解するよりもやさしい。
2. 読み書きのほうが、話したり理解するよりもやさしい。
3. 日本で日本語を勉強するのが一番いい。
4. non-nativeの教師に習いたい。
5. nativeの教師から習うのがもっともよい。
6. 教師なしでも言語学習は可能である。
7. 教科書なしでは外国語を学べない。
8. 何度も繰り返したり練習することが大切
9. 授業中に文化、習慣の違いなどを教えるべきである。

回答は、質問ごとに「5：強く賛成」「4：賛成」「3：どちらでもない」「2：反対」「1：強く反対」の5段階から選ぶ形式である。

[A]言語学習で重要なもの

言語学習において、発音、語彙、文法、翻訳がそれぞれ重要かどうかについて聞いたものである。筑

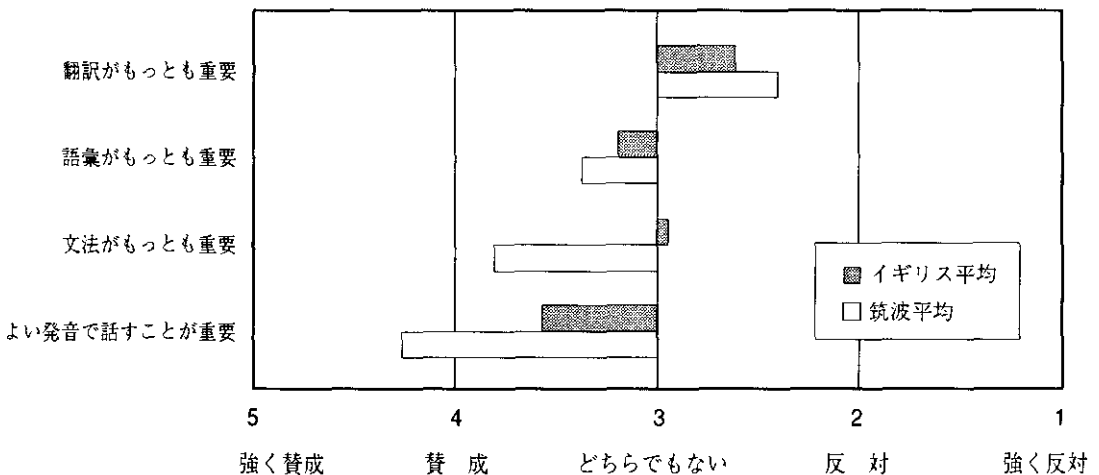


図1 イギリスと筑波の比較(1) 言語学習で重要なもの

波とイギリスの平均を図1に表す。イギリス・筑波とも発音が最も大切だと思っている割合が高く、翻訳がもっとも低い。発音と文法に関しては、筑波のほうがより強く大切だと思っていることがわかる(発音 $p < .05$ $t = 2.35$ 、文法 $p < .05$ $t = 2.37$)。語彙と翻訳に関しては有意差は見られなかった。発音は筑波の場合、現実生活中で、発音の重要性を実感しているであろう。

[B]の項目では、日本語の学習において、教師や教科書、授業内容、難易などについて聞いている(図2)。勉強する場所について日本がいちばん良いと考えるのは、実際に日本で勉強していた筑波のほうが強いのは当然であろう($p < .01$ $t = 3.05$)。nativeの教師とnon-nativeの教師に関する質問では、両方のグループともnativeの教師とnon-nativeの教師に習いたいと考えているが、その割合は筑波の方が高くなっている($p < .1$ $t = 1.84$)。筑波の場合、実際にnon-nativeの教師にも習っているが、一般に日本における日本語教育機関ではnon-nativeの教師は希であり、一般的な回答ではないであろう。イギリスにおいて

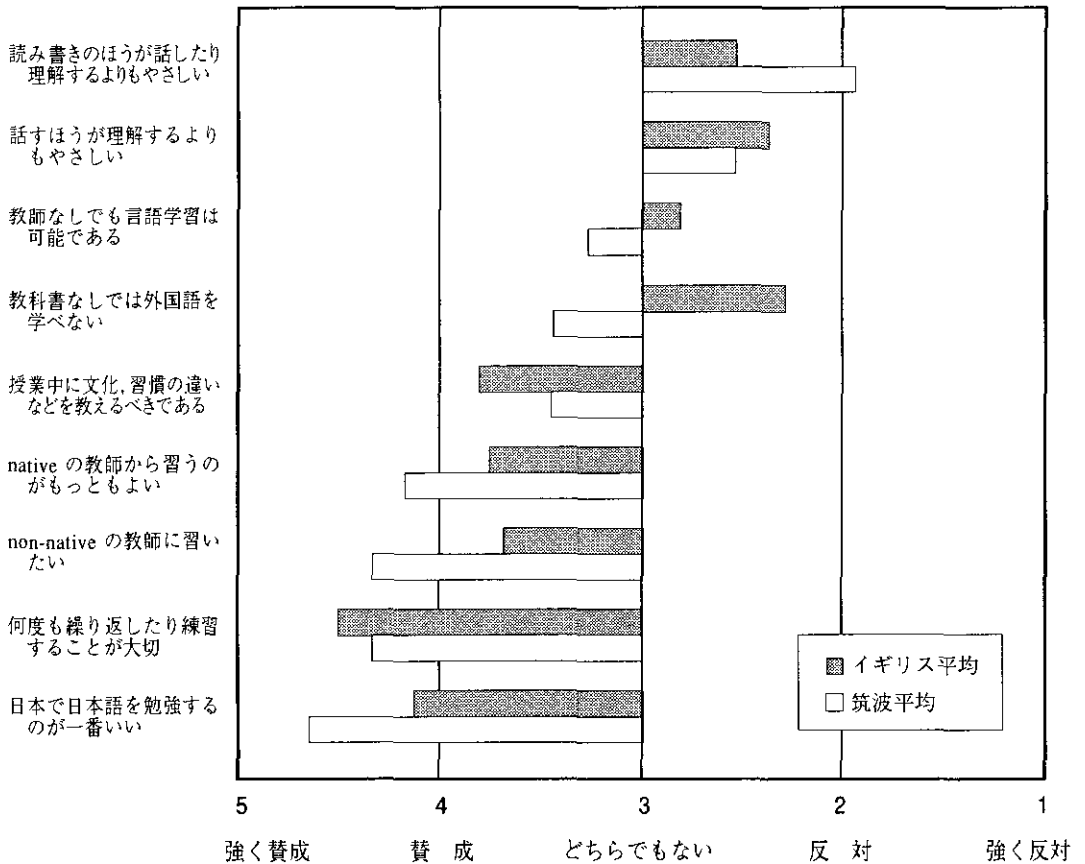


図2 イギリスと筑波の比較(2) 言語学習の難易・教師・教材・学習方法

は、native,non-nativeの両方の教師から習うと言うのが一般的であり、それを肯定しているという結果となった。教科書に関する質問では回答が大きく異なった。イギリスの方が「教科書なしでは外国語は学べない」という意見に反対しているのに対し、筑波の方は賛成しており有意差が認められた($p < .01$ $t = 2.99$)。もう一つ興味深い結果は「読み書きのほうが、話したり理解するよりもやさしい」という質問に対して両者とも反対ではあるがその度合いがイギリスのほうが低くなっていることである($p < .01$ $t = 2.99$)。これは学習者のおかれている日本語の環境の影響が大きいと考えられる。

6. S F J に対する調査

6. 1 調査概要

S F J に対する意見を、ロンドン大学の1年と2年、スターリング大学の1年の学生を対象に質問紙を用いて尋ねるとともに、一部学生には面接調査も行った。また、日本語担当の教師5名からも口頭により情報を得た。質問紙の回答を寄せた数は学生が20名であった。調査用紙は自由記述式で、以下の5項目からなる。

1. 内容について
2. 使いやすさ
3. 各セクションについて

Grammar Notes (G N : 文法説明)

Conversation Notes (C N : 会話説明)

Structure Drill (S D : 構造練習)

Conversation Drill (C D : 会話練習)

Tasks and Activities (T a s k : タスク)

4. その他
5. 他の日本語テキストを使った場合、その名前とそれに対するコメント

6. 2 調査結果

学生からの評価としては、全体的にはexcellent,goodなどの肯定的な記述が多かった。特に良い点としては、「実生活のコミュニケーションが見えるようでよい」「大変役に立つ」という実用面からの評価と、「楽しい」「面白い」「entertaining 興味が最後まで続いた」という情動面からのコメントが多く見られた。このほかの意見としては、「よく考えられている」「アプローチの仕方がよい」「明瞭でコンパクトにまとまっている」というプラスの評価があった。

一方、マイナスの評価としては、「扱っていることが広すぎる」「大切なところをカバーしていない」「だいたい良いが、少しコンパクトすぎる場所がある。進み方が早すぎるのが原因か」「自習には説明が不十分で向かない」という意見があった。

教師の側からの評価としては、「読む力を付けるのに不十分なのでかなり補助教材で補う必要がある」

「学生の興味をひき、学生は楽しんでいる」「まだ、教科書として十分成熟していない」という意見が代表的な意見として聞かれた。

文法説明(GN)

テキストの文法説明に対しては、意見が最も多く出たところであるが、それも同方向にまとまったものではなかった。多くは、well written との評価であったが、very clear, full というものから、hopeless というものまであった。hopelessというのは、自習するのに説明不十分で他の文法書が必要であったとのことである。文法説明に満足していない学生の理由としては次のようなものがあった。

- ・もっと深い説明が必要
- ・十分な説明がないときがある
- ・分かりやすいがcompactすぎるところがある
- ・繰り返しが多い
- ・関連事項と比較させた方がいい
- ・難しい概念は、繰り返し提出してほしい
- ・不要なことまで書きすぎている
- ・焦点がぼやけているときがある
- ・英訳が正しくないときがある
- ・ときどき分かりにくいところがある

教師からも同様に、「説明が不十分」「説明が分かりにくい」という意見が寄せられた。具体的に分かりにくいところとしては、「は」と「が」の説明、「する動詞・なる動詞」の説明が他の文法書と異なり教えるにくいとのことであった。文法説明が少ない理由として、S F J が英語を母語としない学習者のことも考慮して、やさしい表現で簡潔に書く方針を取っていることと、英語との対照点のみを強調しすぎるわけにはいかないことがあげられよう。しかし、説明が少なすぎるという意見は日本の研修コースで使用しているときにはほとんど出ず、むしろもっとコンパクトにならないかという要望のほうが強かったほどである。イギリスの学生の特徴として、ケンブリッジ大学の初級向けの部厚な教科書に代表されるように、詳細な説明を納得するまで求め「知識」として学ぶことを好むと考えられる。

会話説明(CN)

会話説明に関しては、海外で使うのに日本に関する知識が参考になるという意見が多かったが、文法の説明ほど具体的な意見は出て来なかった。これは文法説明と比べ、使用者側で既に持っているイメージがほとんどないためであることも一因として考えられよう。

構造練習(SD)

構造練習(SD)に関しても、goodという回答が多かったが具体的な問題点を述べた回答も多く見られ

た。学習者としては、単純で機械的な練習ではなく、できるだけ高度な練習をしたいということであった。

- ・ 答えを考えさせないような機械的な練習が多い
- ・ 同じ語彙を繰り返し使っているのが、新出語彙をもっと積極的に使うようにしたほうが良い
- ・ SDで、文法の重要なポイントをカバーしていないときがある
- ・ 不自然な練習がある
- ・ やさしい
- ・ つまらない
- ・ 他のセクションほど良くない
- ・ 自習による
- ・ テープに全部が録音されているとよい

会話練習(CD)

CDに対して「よい」と回答を寄せた数は、SD、Taskよりも多かった。特に「役に立つ」という面から高い評価がされている。「モデル会話に出てきた文を広げるやり方がよい」、「分かりやすくとても役に立った」、「発展しやすく良い練習である」などの回答がある一方、教師の側からは「どのように授業で扱うのかが分からない」という意見が多く聞かれた。

また、SFJではスピーチレベルの違いを第1課の挨拶から提示している。テキストの前半までは、formal style(丁寧な会話)とcasual style(くだけた会話)の2通りを見せるだけで練習はformal styleのみとし、後半からはcasual styleの発話練習も取り入れている。しかし、教師の側からcasual styleを初級の段階で出すことに関してはかなり強い反対の意見が寄せられた。

タスク(Tasks and Activities)

タスクはSD、CDを発展させて、現実の運用練習に近づけることを目的としている。タスクに関して、多かったのは「難しい」という意見である。

- ・ ときどき難しすぎるが大変良い
- ・ 難しいがよい練習
- ・ 難しさがいろいろで、ときにフラストレーションを感じた。

難しさの原因としては、日本に関する常識的な知識を学習させることを含めた課題も多くあり、国外においてはそれらになじみのないため難しさが増長されていることも考えられる。またこれまでの調査からもタスクに対する評価は学習者の個人の興味や関心により評価が大きく分かれることが知られている。海外においてはなおさらであろう。その他の意見としては、以下のものが見られた。

- ・ もっとSD、CDと関連づけてある練習のほうが良い。
- ・ テープはよい。
- ・ テープが分かりにくい。聞き取りやすいスピードのものと2種類作るとよい。

・学習だけでなく、内容が役に立ち、良い情報がもたらえた。

音声テープ

モデル会話、SD、CD、タスク(聴解タスク)には、テープがついている。テープ作成の方針として、できる限り自然のスピードで行うこととし、分かりやすくするためにスピードを遅くするような教育的配慮はしていない。

スピードが速すぎるという意見がタスクやモデル会話に関して多く出た。しかしこれは、使いかたによるところも大きいようである。特にモデル会話をL1で繰り返す練習に使っている場合にこのように感じるようである。

場面

SFJで取り上げた場面に関しては、「大学生にとって非常に適切である」、「academicな生活をベースにしているので適切な場面が多い」という好意的な感想が多かった。また、ロンドン大学2年生からは「3学期に日本で生活したとき、郵便局で教科書の会話がそのまま現実に行われているのを知って驚いた。」とのコメントも寄せられた。そのほか、casual styleに関しては、前述した通りである。また、一方で、敬語の場面が足りないという意見もあった。

表記一漢字仮名まじり文で提示することに関して一

本テキストでは、漢字を初めから出すことにし、初級漢字500字に含まれる語彙は第1課から漢字で提出し、ページごとに初出のところにルビをふっている。ただし、モデル会話とレポートはルビをふっていない。学習者の反応としては、「難しくはなるが現実に即しているのよい」という意見に代表されるように肯定的であった。特にローマ字表記の"Beginning Japanese"を使っていた学生が漢字かなまじり文の方を高く評価している。また、SFJ以外のテキストにおいてもローマ字表記に関して否定的な回答が多かった。このことから、海外であっても漢字を初めから提示しても問題はないと考えられる。

その他

SFJではイラストを多用しているが、それに対する評判は大変良かった。また登場人物のキャラクターがはっきりしていて、その性格に親近感を覚えるという意見もあった。

語彙に関するコメントとしては、「日常の語彙を使っているところがよい」、「使用語彙が適切」という意見の他に、「語彙が多すぎる」、「自分の専攻(比較文学)の語彙が少ない」という意見があった。

レポートに関するものは2つあり、「短すぎる」、「レポートがもっと必要」というものであった。

その他、「活用表があるのがいい」(2人)、「各課の扉に機能のガイドがあるのがよい」、「イントネーションやアクセントのマークを付けてほしい」、「4課ごとのまとめがよい」という意見も出ていた。

7. 国内と国外におけるSFJ使用の差

本調査では、SFJの評価や日本/日本語との出会いを自由記述式による方法を中心にして調査を行ったため、統計的な処理ができにくかったが、学習者の記述した内容を列挙していくうちに本音の部分が見えてきた。

国内で学習する場合と国外で学習する場合では、日本語に触れる時間の長短や接する相手の年齢、身分などの多様さなど物理的に決定されていることから生じる違いがある。例えば、初級からcasual styleを学習項目に入れることに関しては、特に教師の側からの反対は強かった。国外で日本語を学習する場合、日本語を使う相手は限られており、教師に対してcasual styleを使って鞆を買っているところもあるようである。また、日本語の環境が周囲に少ないところから来る影響としては、生の音を聞くことが少なくなり、コントロールされたスピードでないと速いと感じるようである。

さらに、もっとも影響の大きい問題として、教育機関の教育目的との関係がある。オックスフォード大学では、2年生で芥川の「河童」を読み、そのエッセイを書くことが伝統のようにできると聞かすが、日本語専攻の学生に対する読み書き能力の要求はかなり高い。これと相反することだが、会話や聴解の要求はあまり高いとは言えず、テストにおけるこれらの比重も少ない。そのため、学生の会話のクラスの出席が悪くなるという現象も生じているということである。

8. おわりに

SFJの使い方において、イギリスの大学で授業見学や学生ならびに教師とのインタビューを通して、情報交換の場の必要性を強く感じた。現在、当留学生センターではSFJを語る場をインターネット上に開いてある¹⁾。SFJの使い方の工夫を紹介する場や、制作意図・疑問点を語りあう場として、その利用を広げて行きたいと考えている。

注

(1) SFJに関するインターネットのアドレスは以下の通り

sfj@intersc.tsukuba.ac.jp

本研究は文部省科学研究費 国際学術研究「異なる文化背景における日本語教授・学習過程の分析と教材最適化に関する実証的研究」(代表 西村よしみ)の援助を得て行った。

この調査にご協力いただいたロンドン大学、スターリング大学、シェフィールド大学の先生方と学生の皆様のご協力を感謝します。特に、ロンドン大学の田中和美先生、シェフィールド大学のM.Yelinek先生、永田先生、軍事先生、スターリング大学のR.Harrison先生(現メルボルン大学)、石田氏にはお話を伺わせていただいた他にも、質問紙の回収、授業見学などで大変お世話になりました。心よりお礼を申し上げます。

引用文献・参考文献

1. Horwitz,E.K. (1987) Surveying Student Beliefs About Language Learning. *In Learner Strategies in Lan-*

guage Learning, eds. Rubin, J3 and A. Wenden : 119-129

2. Yelinek, Miriam (1994) 「英国における日本語教育の現状と課題」『世界の日本語教育<日本語教育事情報告編>』1 国際交流基金日本語国際センター : 135-145
3. 蒲谷宏 (1994) 「英国における日本語教育について」『講座日本語教育』早稲田大学日本語研究教育センター 29 : 39-49
4. 河野俊之 (1994) 「日本語学習一般に対する学習者の信念について」『日本語研修コース修了生追跡調査報告書』名古屋大学留学センター : 77-81
5. 国際交流基金日本語国際センター (1992) 『海外の日本語教育の現状 1993』国際交流基金日本語国際センター
6. 橋本洋二 (1993) 「言語学習について B E L I E F S 把握のための試み—BALLIを用いて—」『筑波大学留学センター日本語教育論集』8 : 215-241
7. 水野かほる (1994) 「日本語学習に対する態度と動機づけ」『日本語研修コース修了追跡調査報告書』名古屋大学留学センター : 64-76
8. 文部省大臣官房調査統計企画課 (1992) 『諸外国の学校教育 (欧米編)』文部省