

上智短期大学

紀 要

第 29 号

2009

Sophia Junior College
Faculty Journal

目 次

論文

Foreign Language Learning Anxiety in Japanese EFL University Classes:
Physical, Emotional, Expressive, and Verbal Reactions

..... Melvin Andrade & Kenneth Williams 1

論文

Assessing Lexical Production in NNS-NNS Casual Conversations:
A Mini-Corpus Approach

..... Timothy Gould 25

論文

Kokusaika, Revisited: Reinventing “Internationalization” in Late 1960s Japan

..... Chris Oliver 47

論文

ポライトネス・ストラテジーとしての聞き手のうなずき

..... 宮 崎 幸 江 55

論文

中間言語語用論と英語教育

..... 近 藤 佐 智 子 73

論文

CSRにおける広報活動の役割

..... 白 瀬 宗 範 91

論文

外国につながる子どもに対する家庭教師ボランティアの役割

..... 宮崎幸江・宮本百合子・有田琴美 101

Foreign Language Learning Anxiety in Japanese EFL University Classes: Physical, Emotional, Expressive, and Verbal Reactions

Melvin Andrade
Kenneth Williams

This study presents an overview of research devoted to foreign language learning anxiety and then examines in detail the reactions reported by Japanese university students to an anxiety-provoking situations in English-as-a-foreign language (EFL) classes. Questionnaire data was obtained from 243 Japanese learners in conversational English classes at 31 four-year universities in Japan. The following research questions are addressed: (1) What are the physical, emotional, expressive, and verbal reactions to the anxiety-provoking situation? (2) What are the characteristics of anxiety in terms of occurrence, duration, intensity, expectation, and degree of hindrance? (3) What is the relationship between anxiety and pair and small group work? Overall, the findings indicate that some degree of anxiety affected 75% of the learners and that the debilitating aspects of anxiety strongly hindered about 11% of them. Other findings include significant differences between male-female and high-low perceived ability groups on several dependent variables.

Introduction

A growing body of research stretching from the mid-1970s onward indicates that communication anxiety commonly affects many foreign language learners. Because anxiety can hinder performance and achievement, classroom anxiety is a topic deserving of continuing investigation. Early research focused mainly on students studying foreign languages in the United States and Canada, but studies of Asian and other learners have been increasing in recent years. The present study provides a summary of research devoted to foreign language learning anxiety and then examines in detail the physical, emotional, expressive, and verbal reactions of Japanese university students to anxiety-provoking situations in an English-as-a-

foreign language (EFL) classes.

Literature Review

Brown (1973), Chastain (1975), and Scovel (1978) were among the earliest researchers to recognize the important and distinct role that anxiety played among the many variables that affect foreign language learning. Foreign language anxiety research during the 1970s, however, was relatively sparse and presented mixed results. During the 1980s, foreign language anxiety research continued to grow (e.g., Bailey, 1983; Horwitz, 1986; Lucas, 1984; Young, 1986), and it was during this period that one study (Horwitz, Horwitz, and Cope, 1986) proposed that foreign language anxiety was distinct from other anxieties. Subsequently, research grew considerably with the publication in 1991 of Horwitz and Young's *Language Anxiety: From Theory to Research to Classroom Applications* and the work of Aida (1994), MacIntyre and Gardner (e.g., 1991a, 1991b, 1991c, 1994a, 1994b), Phillips (1992), Saito and Samimy (1996), and Williams (1991) among many others. Foreign language anxiety is now generally recognized as an area of study related to but distinct from anxiety studies in general. Reviews of this research can be found in Horwitz (2001) and MacIntyre (1999).

Types of anxiety

There are many types of anxiety. Not all of them are particular to foreign language learning, but many of them have been discussed in the foreign language learning literature. These anxieties can be described in different ways and grouped into several categories, which overlap to a certain degree. First of all in general terms is the distinction between *trait anxiety*, which is the tendency of a person to be nervous or feel tension regardless of the particular circumstances, and *state (situational) anxiety*, which is nervousness or tension at a particular moment in response to some outside stimulus (MacIntyre and Gardner, 1989). One type of situational anxiety, for example, is *communication anxiety*, which may occur when people interact verbally (Daly, 1991). Another type is *fear of negative evaluation*, which may be present when people worry about what others think of them (Horwitz, Horwitz, and Cope, 1986).

Classroom anxiety

In classrooms, a number of other anxieties may be observed. Learners may feel

cognitive tension when their expectations about the content and organization of a course are not met, and *affective tension* when there is unsatisfactory interaction with other learners or the instructor (Spielmann and Radnofsky, 2001). Other classroom anxieties are *test anxiety*, which is fear of poor performance on tests (Horwitz, Horwitz, and Cope, 1986), and specific *subject* or *task anxieties* such as the nervousness and tension associated with grammar, listening, public speaking, reading, and writing (e.g., Arnold, 2000; Cheng, Horwitz, and Schallert, 1999; Matsuda and Gobel, 2001; Oh, 1992; Saito, Horwitz, and Garza, 1999; Sellers, 2000; VanPatten and Glass, 1999; Vogely, 1998; Young 1990).

Causes of foreign language learning anxiety

The causes of foreign language learning anxiety have been a major focus of research. One area of research has examined *situational variables*, for example, course activities, course level, course organization, and instructor behavior (Jackson, 2002; Oh, 1992; Oxford, 1999a; Powell, 1991; Samimy, 1989; Spielmann and Radnofsky, 2001; Young, 1991). Another area of research has investigated *learner variables* such as ability, age, beliefs, gender, learning styles, and personality factors among others (e.g., Bailey, Daley, and Onwuegbuzie, 1999; Brown, Robson, and Rosenkjar, 1996; Campbell, 1999; Dewaele, 2002; Ehrman and Oxford, 1995; Gardner, Day, and MacIntyre, 1992; Gardner, Smythe, and Brunet, 1977; Gregersen and Horwitz, 2002; Oxford, 1999b). In contrast, some researchers have argued that it is not anxiety or other affective factors that are the problem, but rather it is the native language ability and language learning aptitude of the learner that need to be considered (e.g., Sparks and Ganschow, 1991; Ganschow Javorsky, Sparks, Skinner, Anderson, and Patton, 1994).

Characteristics of foreign language learning anxiety

Although anxiety can be observed in both foreign language and other classes, the research suggests that there are particular characteristics of formal foreign language learning that hold the potential for provoking anxiety in learners who in other learning situations would not experience it. For example, formal foreign language anxiety has been attributed to the inability to present one's ideas and opinions as well as one can in the target language, which can undermine self-esteem and threaten one's self-image (e.g., Horwitz, Horwitz, and Cope, 1986). In addition, the inability to pronounce words correctly or use correct grammar can lead to negative evaluation

by others, and the inability to comprehend spoken and written input, including instructions, can lead to confusion and embarrassment about how to respond or act. These types of anxiety contribute to making formal foreign language learning a particular at-risk experience for many learners (Horwitz and Young, 1991; Horwitz, 2001; Young, 1999).

Effects of foreign language learning anxiety

Foreign language learning anxiety has been associated with a large number of negative outcomes that can be classified as physical, psychological, or social (e.g., Bailey, Daley, Onwuegbuzie, 1999; Oxford 1999a). Physical symptoms can include, for example, rapid heartbeat, muscle tension, dry mouth, and excessive perspiration. Psychological symptoms can include embarrassment, feelings of helplessness, fear, going blank, and poor memory recall and retention among others. Negative social behavior may be manifested in such ways as inappropriate silence, unwillingness to participate, absenteeism, and withdrawal from the course. These effects can lead to poor performance and low achievement. Research suggests that for many learners, success and perseverance in foreign language learning to a large extent depends both on the teacher's ability to minimize the debilitating effects of classroom anxiety and the learners' ability to cope with the anxiety that cannot be prevented or avoided (e.g., Young, 1999).

In contrast to this *debilitative anxiety*, there is indication that a certain degree of anxiety may be beneficial to some learners (Scovel, 1978). Usually referred to as *facilitative anxiety*, it has been credited with motivating learners to study harder and make stronger efforts to perform better on classroom tasks. There remains, however, disagreement as to whether this emotional state is really anxiety, and terms such as attention, alertness, or arousal may be more accurate. Although some research has found in a few cases that high anxiety is associated with positive outcomes mainly high tests scores (e.g., Brown, Robson, and Rosenkjar, 1994) the predominance of the evidence supports the debilitating effect, especially for speaking activities. Williams (2008), however, has questioned the validity of the initial research by Yerkes and Dobson, done in 1908, upon which the assumptions of facilitative anxiety are based.

Studies of Asian Learners

Since the early 2000s, there have been a growing number of studies of Japanese and other Asian learners. Jackson (2002) in an ethnographic study of 168 Chinese

students in English-medium business classes at a university in Hong Kong found that a combination of anxiety, cultural, and personal factors contributed to the lack of participation in discussions. In a study of 272 first-and second-year Japanese university students in Japan, Caprio (1987) found negative reactions to being called on in class and speaking English. Females reacted more negatively than males to calls for class participation, perhaps attributable to cultural factors in conjunction with their minority status in the groups studied. Hashimoto's (2002) study of 56 Japanese students at a university in the United States found that anxiety exerted a strong influence on perceived competence and negatively affected their willingness to communicate.

There have been several other studies of Japanese learners and classroom anxiety. Tajima (2002) found in a study of 84 Japanese university students that differences in anxiety levels between English majors and non-majors, and students whose previous experiences included having native-speaking friends, traveling abroad, and passing standardized achievement tests. Anxiety was mainly related fear of negative evaluation while speaking in front of others. The results of Yamashiro and McLaughlin's (2001) study of 220 Japanese junior college and university students suggested that higher levels of anxiety tend to indicate lower levels of proficiency. The data also suggested that a higher level of motivation might lead to a higher level of anxiety, which in turn may lead to a lower level of proficiency. Kondo and Yang (2003) found in their study of 148 university students in Japan that classroom anxiety was associated with three main factors: low proficiency, fear of negative evaluation by classmates, and speaking activities. In a study of first-year Japanese junior high school students ($n=148$), Takada (2003) found that anxiety levels and motivation were unrelated to previous English language study in elementary school. Burden (2004) replicated the study of Horwitz, Horwitz, and Cope (1991) and found that about half of the Japanese students ($n = 289$) in the university conversation classes he studied suffered from some level of anxiety. In contrast to other studies of Japanese learners, Brown, Robson, and Rosenkjar (2001) found that Japanese university students ($n = 320$) who had higher scores on a cloze test tended to have high anxiety scores on the FLCAS (Horwitz, Horwitz, and Cope, 1986).

Cross-Cultural Comparisons

Related research in the area of Japanese-American cross-cultural psychology has found that culturally based differences of the definition and interpretation of

emotions can be identified. In one study of interest (Imada, 1989), the purpose was to define the Japanese equivalents of anxiety (*fu-an*), fear (*kyo-fu*), and depression (*yu-utsu*). Imada found that American students referred directly to physical senses as experiences of anxiety, but this tendency was weaker among the Japanese students. Another finding was that when asked to write about specific anxiety situations they had experienced, American university students tended to link the experience of anxiety with not being able to attain the goals they were actively pursuing in contrast to Japanese students who often perceived the experience of *fu-an* (anxiety) as being “an uneasy expectancy of losing peace and comfort they have already attained” (p. 16). The Japanese students judged the Japanese experience of *fu-an* as being, among other things, weaker, ambiguous, and more inactive in contrast to the American students’ experience of anxiety as being stronger, more active, and more focused.

In a study of communication apprehension, Ishii, Cambra, and Klopff (1978) compared anxiety levels of Japanese and American college students. Seven hundred Japanese students and 727 University of Hawaii students were given the Personal Report of Communication Apprehension for College Students (PRCA-College) in their native language. The results indicated that Japanese scored higher than average on 75% of the PRCA-College items, suggesting perhaps that the Japanese students viewed themselves as significantly more apprehensive than confident. When compared with the American students, the Japanese students were more apprehensive.

In a cross-cultural study of university students, Matsumoto, Kudoh, Scherer, and Wallbott (1988) used seven separate questionnaires with closed-ended alternatives as a way to evaluate the emotional responses of joy, fear, anger, sadness, disgust, shame, and guilt between Japanese and Americans. Specifically, the goal of this study was to evaluate four aspects of the emotional process: “(1) the ecology of emotional experience; (2) the regulation and control of emotion; (3) the subjective evaluation of emotion-eliciting events; and (4) the verbal, nonverbal, and physiological reactions” (p. 271). Culture was used as a between-subjects factor and emotion as a within-subject factor. Their results are very rich and not all of them will be presented here. However, a number do stand out and should be considered significant. The American subjects reported experiencing emotions more intensely and for a longer period of time than the Japanese subjects. They also tended to attribute the cause of the event to other people, whereas the Japanese subjects tended to attribute it to chance or life. There were noteworthy differences in the cultures response to fear (anxiety), anger, disgust shame, and guilt. Most significant was more Japanese than Americans believed

that in the situations mentioned no action was necessary. Matsumoto et al. (1988) hypothesize that “this finding is consistent with the findings about attribution of responsibility for the event: if one is reluctant to make an attribution of responsibility, or attributes responsibility to other forces, then one’s coping ability is limited, and is reflected in the belief that no action is necessary” (p. 279).

Research Questions

The aim of the present study is not to replicate the study of Matsumoto et al. (1988) but to contribute new information on foreign language learning anxiety in Japanese learners by applying a modified version of their questionnaire to the EFL classroom. Specifically, the present study examines the following questions: (1) What is the relationship between anxiety and pair and small group work? (2) What are the characteristics of anxiety in terms of occurrence, duration, intensity, expectation, and degree of hindrance? (3) What are the physical, emotional, expressive, and verbal reactions to the anxiety-provoking situation?

Method

Participants

The participants in this study were non-English majors students at six universities in Japan enrolled in first- and second-year conversational English courses taught by native speakers of English.¹ Class sizes ranged from 20 to 30 students. Ages of the students ranged from 18 to 21. There were 132 males and 111 females.

Questionnaire

The questionnaire used in this project was adapted for the Japanese foreign language learning context from the one Matsumoto et al. (1988) used to compare differences in emotional responses between Japanese and Americans. The first adaptation, written in English, was reviewed by several knowledgeable colleagues for evaluation of its overall structure and to see if the individual questions fit the desired goals for each section and the instrument as a whole. After this review, the questionnaire was revised and reviewed a second time as above. Revisions were again

1. This pool of participants was the same as the one used in Williams and Andrade, 2008.

made. Next, the questionnaire was translated into Japanese, and colleagues who were native Japanese speakers undertook the same review. Further revisions were made. The final version consisted of 12 items in the form of Likert scales and multiple-choice questions.

The Japanese version of the questionnaire was piloted on a target group of 50 first- and second-year university students in conversational English classes in Japan. In addition, randomly selected students were asked to give their views on the questionnaire regarding any difficulty in understanding instructions or other sections that were unclear or ambiguous. Revisions were made from this feedback. The final version was back translated to check for accuracy. The English version of the questionnaire items appears in the Appendix.

Procedure

The questionnaire was administered in 31 classes during class time midway through the first semester by six instructors. The students were informed that the survey would gather information about how they felt concerning various activities in their conversational English language class and would have no effect on their grade. They were asked to read each statement carefully and reflect on their experience before marking their response. The questionnaire was anonymous and did not reveal any information that could be used to identify individual students.

Data Analysis

From an initial pool of 780 questionnaires, one-third (260) of the original total were randomly selected for processing. After incomplete questionnaires were eliminated, 243 remained for analysis. Based on gender and the students' self-perceived ability level, the questionnaire data was divided into nine groups for analysis: (1) all students, (2) males only, (3) females only, (4) high ability, (5) low ability, (6) high males, (7) high females, (8) low males, and (9) low females. High ability students were considered to be those who rated themselves as above average in English ability (marking ranks 6-8 on the scale), and low English ability students were those who rate themselves as below average (marking ranks 1-3 on the scale). These ratings indicated the participants' perceived ability level, not their actual level. Objective measures of learner ability were not available to us. The descriptive statistics for the nine groups for the variables of pair (PRW) and

group work (GRW), occurrence (OCC), duration (DUR), intensity (INT), expectation (EXP), hindrance (HIN), and perceived ability (ABL) appear in Tables 1, 2, and 3. MANOVA and *post hoc* Scheffé tests were performed to determine any significant differences between the groups that could be attributed to perceived ability or gender. Significant differences among the groups appear in Table 4. Pearson product-moment correlations were calculated to find the degree of relationships between perceived ability and gender on the following variables: pair work, group work, occurrence, duration, intensity, expectation, and degree of hindrance. Descriptive statistics for physical, emotional, expressive, and verbal reactions appear in Table 5.

Results

Perceived ability level and gender

The results for the participants as a whole appear in Table 1, and the break down by gender and perceived ability level appears in Tables 2, 3, and 4. The lowest group (rankings 1-3) and the highest group (rankings 6-8) accounted for 60.91% and 8.23% respectively (1=poor, 8=excellent). Among the male students, 9.09% ranked themselves as high ability (rankings 6-8) and 65.91% as low ability (rankings 1-3). Among the female students, 7.21% ranked themselves as high and 54.95% ranked themselves as low. There were no significant differences between males and females in their perceived ability levels.

Previous research suggests that higher ability learners tend to underestimate their ability and lower ability learners tend to overestimate it (MacIntyre, Noels, and Clement, 1997). On the other hand, other studies have found that low perceived ability is associated with low achievement (e.g., Bailey, Onwuegbuzie, Daly, 2000; Kitano, 2001). If perceived ability does, indeed, work in these ways, then the overall actual ability level of students in this study may be higher than the data suggest. How perceived ability and gender are related to the other variables in this study is discussed below.

Pair and group work

Pair and small group work are believed to contribute to a low-anxiety classroom situation (e.g., Koch and Terrell, 1991; Price, 1999; Young, 1999). These two items asked to what extent the students participated actively when engaged in these activities. There were significant differences for nearly all

groups (Table 4), with females and lower ability students actively participating more in pairs or small groups than in a whole class situation. Same-gender comparisons, however, showed that high females participated more than low females. The difference between high males and high females was not significant, although the high females participated more. A strong correlation ($r = .76$) was found between pair and group work, suggesting that teachers who use these activities tend to use both in their classes. No correlations were found, however, between pair or small group work and the variables hindering, intensity, and duration of anxiety. The anxiety-provoking situations that the students described may or may not have occurred during these activities.

Occurrence of the situation

Reports of when the anxiety-provoking situation occurred varied widely. Only 18.52% reported a recent occurrence (a few days ago) or weeks ago (32.10%) in contrast to nearly half of the students (49.38%) who reported an incident happening months or years ago. There were no significant differences attributable to gender or perceived ability among the groups and no Pearson correlations exceeding $r > .30$ or $r < -.30$ between occurrence and the other variables, suggesting that these items were not strongly related. These findings are difficult to interpret because we do not know why the students reported the particular situation that they did. It could be the case that the students chose the strongest anxiety-provoking situation in their experience, or perhaps they chose one that was the easiest to recall. If hindering anxiety were a major factor in the classroom environment of a majority of these students, we suspect there would be more reports of recent anxiety-provoking situations. Nevertheless, with half of the students reporting cases that occurred within a few weeks or days of the study, it is clear that classroom anxiety is still a problem.

Duration and intensity

For 80.25% of the students, the anxiety lasted only a few minutes, and anxiety that lasted for several hours or more than one day affected only 7% of the students. There were no significant differences in duration among any of the groups. A weak to low-moderate intensity of anxiety (rankings 1-4) was reported by 59.26% of the students in contrast to 40.74% who reported a high-moderate to high intensity (rankings 5-8 in Table 2). About 8% of the students (rankings 7-8) were strongly affected, and 9% of the students reported no anxiety. These data suggest that a

negative emotional impact was not a problem for many of the students, but was potentially a serious problem for some. For females, the experience was slightly more intense than for males in general ($p < .001$). Specifically, low females reported more intense anxiety than low males ($p < .05$). These results contrast with those of Campbell (1999), who found the males in her study to be more anxious, and they are similar to those of Caprio (1986) and Pappamihel (2001).

Expectation

About half of the students (49.79%) expected an anxiety-provoking situation (rankings 5-8 in Table 2). We conjecture that based on their previous experiences in foreign language learning, many students may be coming to the classroom mentally prepared to experience some type of anxiety. This expectation may explain to some degree why the majority of students do not feel an intense, persistent, hindering anxiety that affects a small minority. There were no significant differences attributable to gender or perceived ability except for low females, who were more likely to expect anxiety than low males ($p < .05$). There were no correlations between expectation and the other variables.

Hindrance

About 25% of the students indicated that anxiety hindered their English learning (rankings 5-8 in Table 2), and a high degree of hindering affected 11% of the students (rankings 6-8). There were significant differences between the high and low ability groups in general ($p < .05$) and between the high and low females specifically ($p < .05$). The difference between low males and low females was also significant at $p < .05$. Those students with higher perceived ability were less hindered than those with lower perceived ability, a finding consistent with the results of other studies (e.g., Horwitz, Horwitz, and Cope, 1986).

Physical and emotional reactions

The most common physical reactions (Table 5) were faster heartbeat (67.49%), feeling hot or burning cheeks (51.85%), perspiring (34.57%), and a lump in the throat (23.05%). The most common emotional reactions were having the mind go blank (42.35%) and inability to concentrate (27.05%). It is easy to see how these emotional reactions could relate to many of the anxiety-provoking situations reported in Williams and Andrade (2008), for example, remaining silent and not responding

quickly.

Expressive and verbal reactions

Anxiety associated with verbal and expressive reactions (output and mental planning rather than input) combined with fear of negative evaluation and loss of self-esteem accounted for the majority of the anxiety-provoking situations (Williams and Andrade, 2008). The most common expressive reactions cited (Table 5) were smiling or laughing (29.22%) and changes in the voice (23.05%). The open-ended category of “other reactions” (23.05%) included comments about using broken English, simplifying what one wanted to say and sounding childish, and making grammatical and pronunciation mistakes. We speculate that smiling to mask one’s true feelings is a characteristic of Japanese non-verbal communication (the so-called “Japanese smile”) and that accordingly such behavior would be an expected response to intense classroom anxiety in Japan. Concerning verbal reactions, speech disturbances (hesitation, mispronunciation, etc.) accounted for 59.26% of the verbal reactions, followed by speaking in short phrases (47.74%), shortening one’s comments to one or two sentences (34.57%), and silence (24.69%). In an oral performance course, such behavior would likely contribute to a lower final grade.

Conclusion

Overall, about 75% of the students in this study were weakly to strongly affected by anxiety to some degree. The debilitating effects did not last long for the majority but did strongly hinder about 11%. Other findings include significant differences between male-female and high-low perceived ability groups on a number of variables, especially between the low-males and low-females. The physical, emotional, expressive, and verbal symptoms of anxiety were similar to those reported in studies of non-Japanese students. One finding to bear in mind is that many students enter their university EFL classes expecting to experience an anxiety-provoking situation and that anxiety is likely to significantly hinder the performance of some students. Foreign language learning anxiety is not something to be ignored or considered a problem for the students to deal with on their own. To optimize learning for all learners, teachers should be aware of anxiety-provoking situations and take steps to minimize their negative impact. In addition, learners would benefit from being taught how to cope with these situations in a positive way. To this end, approaches

recommended in Young (1999), Campbell and Ortiz (1991), Crookall and Reitzel (1991), Foss and Reitzel (1988), McCoy (1979), and Vande Berge (1993) may be good places to start, and further research on the actual effectiveness of these approaches in a diversity of classroom settings would make a positive contribution to foreign language learning anxiety research.

One limitation of this study was that the students rated themselves after the anxiety situation, not before. Their self-ratings may reflect their experiences in the course, not the attitude they began the course with. Those who experienced strong anxiety may have rated themselves lower because of that anxiety. Thus, we cannot show that their perceived ability level had a causal role in their experience of anxiety. In fact, it may have been a result of those anxiety situations.

References

- Aida, Y. (1994). Examination of Horowitz, Horowitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78 (2), 155-168.
- Arnold, J. (2000). Seeing through listening comprehension exam anxiety. *TESOL Quarterly*, 34 (4), 777-786.
- Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In Herbert. W. Seliger and Michael. H. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 67-103), Rowley, MA: Newbury House.
- Bailey, P., Daley, C. E., & Onwuegbuzie, A. J., (1999). Foreign language anxiety and learning style. *Foreign Language Annals*, 32 (1), 63-76.
- Bailey, P., Onwuegbuzie, A. J., & Daley, C. E. (2000). Correlates of anxiety at three stages of the foreign language learning process. *Journal of Language and Social Psychology* 19 (4), 474-490.
- Brown, H. D. (1973). Affective variables in second language acquisition. *Language Learning*, 23, 231-244.
- Brown, J. D., Robson, G., & Rosenkjar, P. (1996). Personality, motivation, anxiety, strategies, and language proficiency of Japanese students. In Dornyei, Zoltan, & Schmidt, Richard (Eds.) (2001). *Motivation and second language acquisition* (pp. 361-398), Honolulu: University of Hawaii Press.
- Burden, P. (2004). The teacher as facilitator: Reducing anxiety in the EFL university

- classroom. *JALT Hokkaido Journal*, 8, 3-18. Available: www.eltnews.com/features/special/Burdenfinal.pdf
- Campbell, C. M., & Ortiz, J. (1991). Helping students overcome foreign language anxiety: A foreign language anxiety workshop. In Elaine K. Horwitz & Dolly J. Young. *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 153-168). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Campbell, C. M. (1999). Language anxiety in men and women: Dealing with gender differences in the language classroom. In Dolly J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp.191-215). Boston: McGraw-Hill College.
- Caprio, M. (1987). University students and second language learning: A look at purpose and attitude. *Academia: Literature and Language*, 42, 23-36.
- Cheng, Y., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49 (3), 417-446.
- Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second language acquisition. *Language Learning*, 25 (1), 153-161.
- Crookall, D., & Reitzel, A. C. (1991). Dealing with anxiety: Some practical activities for language learners and teacher trainees. In Elaine K. Horwitz & Dolly J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 141-150). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Daly, J. (1991). Understanding communication apprehension: An introduction for language educators. Elaine K. Horwitz & Dolly J. Young, Dolly J. (Eds.), *Language Anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 3-13). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Dewaele, J. (2002). Psychological and socio-demographic correlates of communicative anxiety L2 and L3 Production. *International Journal of Bilingualism*, 6 (1), 23-38.
- Ehrman, M. E. & Oxford, R. L. (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *The Modern Language Journal*, 79 (1), 67-89.
- Foss, K. A., & Reitzel, A. C. (1988). A relational model for managing second language anxiety. *TESOL Quarterly*, 22 (3), 437-454.
- Ganshow, L., Javorsky, J., Sparks, R. L., Skinner, Sue, Anderson, Reed, & Patton, Jon. (1994). Differences in language performance among high-, average-, and low-anxious college foreign language learners. *The Modern Language Journal*, 78 (1), 41-55.
- Gardner, R. C., Day, J. B., & McIntyre, P. D. (1992). Integrative motivation, induced

- anxiety, and language learning in a controlled environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 14 (2), 197-214.
- Gardner, R.C., Smythe, P. C., & Brunet, G. R. (1977). Intensive second language study: Effects on attitudes, motivation and French achievement. *Language Learning*, 27 (2), 243-261.
- Gregersen, T., & Horwitz, E. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learner's reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86 (iv), 562-570.
- Hashimoto, Y. (2002). Motivation and willingness to communicate as predictors of L2 Use: The Japanese ESL context. *Second Language Studies*, 20 (2), 29-70.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20 (3), 559-562.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K. & Young, D. (Eds.). (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, Jo Ann. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125-132.
- Imada, H. (1989). Cross-language comparisons of emotional terms with special reference to the concept of anxiety. *Japanese Psychological Research*, 31 (1), 10-19.
- Ishii, S., Cambra, R., and Klopf, D. (1978). Communication anxiety: A comparison of Japanese and American college students. *Otsuma Review* 10, 86-94.
- Jackson, J. (2002). Reticence in second language case discussions: Anxiety and aspirations. *System*, 30 (1), 65-84.
- Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 85 (iv), 549-566.
- Koch, A. S., & Terrell, T. D. (1991). Affective reactions of foreign language students to natural approach activities and teaching techniques. In Elaine K. Horwitz & Dolly J. Young (Eds.). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 109-126). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kondo, S., & Yang, Y-L. (2003). The English Language Classroom Anxiety Scale: Test Construction, Reliability, and Validity. *JALT Journal*, 25 (2),
- Lucas, J. (1984). Communication apprehension in the ESL classroom: Getting our students to talk. *Foreign Language Annals*, 17 (6), 593-98.
- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language

- teachers. In Dolly J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp.24-45). Boston: McGraw-Hill College.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning, 39* (2), 251-275.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991a). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *The Modern Language Journal, 75* (3), 296-313.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991b). Language Anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning, 41* (4), 513-534.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991c). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning, 41* (1), 85-117.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994a). The Effects of induced anxiety on three stages of cognitive processing in computerized vocabulary. *Learning. Studies in Second Language Acquisition, 16* (1), 1-17.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994b). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning, 44* (2), 283-305.
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A., Clément, R.. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning 47* (2), 265-287.
- McCoy, I. R. (1979). Means to overcome the anxieties of second language learners. *Foreign Language Annals, 12* (3), 185-189.
- Matsuda, S. & Gobel, P. (2001). Quiet apprehension: Reading and classroom anxieties. *JALT Journal, 23* (1-2), May-Nov.
- Matsumoto, D. Kudoh, T., Scherer, K., & Wallbott, H. (1988). Antecedents of reactions to emotions in the United States and Japan. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 19* (3), 267-286.
- Oh, J. (1992). The Effects of L2 reading assessment methods on anxiety level. *TESOL Quarterly, 26* (1), 172-76.
- Oxford, R. (1999a). Anxiety and the language learner: New insights (pp. 58-67). In Jane Arnold (Ed.), *Affect in language learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Oxford, R. (1999b). "Style wars" as a source of anxiety in language classrooms. In Dolly J. Young (Ed.) (1999). *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp.216-237). Boston: McGraw-Hill College.
- Pappamihiel, N. E. (2001). Moving from the ESL Classroom into the Mainstream: An Investigation of English Language Anxiety in Mexican Girls. *Bilingual Research Journal* [online], 25 (1,2). Available: <http://brj.asu.edu/v2512/articles/art3.html>.
- Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76 (i), 14-25.
- Powell, J. C. (1991). Foreign language anxiety: Institutional responses. In E.K. Horwitz & D. J. Young (Eds.). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 169-176). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Price, M. L. (1999). The subjective reactions of foreign language students to natural approach activities and teaching techniques. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 101-126). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Saito, Y., Horwitz, E. K., & Garza, T. J. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83 (2), 202-218.
- Saito, Y. & Samimy, K. K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29 (2), 239-252.
- Samimy, K. K. (1989). A Comparative study of teaching Japanese in the audio-lingual method and the counseling-learning approach. *The Modern Language Journal*, 73 (2), 169-177.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28 (1), 129-142.
- Sellers, V. D. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 33 (5), 512-21.
- Sparks, R. L., & Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude. *The Modern Language Journal*, 75 (2), 3-16.
- Spielmann, G., & Radnofsky, M. L. (2001). Learning language under tension: New directions from a qualitative study. *The Modern Language Journal*, 85 (2), 259-278.
- Tajima, M. (2002). Motivation, attitude, and anxieties toward learning English as a

- foreign language: A survey of Japanese university students in Tokyo. *Gengo no Sekai*, 20 (1, 2), 115-155. [Daito Bunka University, Japan]
- Takada, T. (2003). Learner characteristics of early starters and late starters of English language learning: Anxiety, aptitude, and motivation. *JALT Journal*, 25 (1), 5-30.
- VanPatten, B., & Glass, W. (1999). Grammar Learning as a Source of Language Anxiety: A Discussion. In Dolly J. Young (Ed.) (1999). *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp.89-105). Boston: McGraw-Hill College
- Vande Berge, C. K. (1993). Managing learner anxiety in literature courses. *The French Review*, 67 (1), 27-36.
- Vogely, A. J. (1998). Listening comprehension anxiety: Students' reported sources and solutions. *Foreign Language Annals*, 31(1), 67-80.
- Williams, K. (1991). Anxiety and formal second/foreign language learning. *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research in Southeast Asia*, 22 (2), 19-28.
- Williams, K. (2008). Is "Facilitative Anxiety" All in Your Head? *Sophia Junior College Journal*, 28, 1-7.
- Williams, K., & Andrade, M. (2008). Foreign Language Learning Anxiety in Japanese EFL University Classes: Causes, Coping, and Locus of Control. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5 (2), 181-191. Available: <http://e-flt.nus.edu.sg>.
- Yamashiro, A.D., & McLaughlin, J. (2001). Relationships among attitudes, motivation, anxiety, and English language proficiency in Japanese college students. In P. Robinson, M. Sawyer, & S. Ross (Eds.), *Second language acquisition research in Japan: JALT Applied Materials Series, Vol. 4.* (pp. 19-33). Tokyo: Japan Association of Language Teachers Press.
- Yerks, R.M., & Dobson J.D. (1908). The Relation of Strength of Stimulus to Rapidity of Habit-Formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459-482.
- Young, D. J. (1986). The Relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals*, 19 (5), 439-445. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.). (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 57-63). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23 (6), 539-553.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language

anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75 (4), 426-439.

Young, D. J. (Ed.) (1999). *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Boston: McGraw-Hill College.

Appendix

Questionnaire Items

1. During this English course, how often did you actively practice English in pairs with another student?
Never 1 2 3 4 5 6 7 8 Always
2. During this English course, how often did you actively practice English in a small group with other students?
Never 1 2 3 4 5 6 7 8 Always
3. When did an anxiety-provoking event happen to you in an English class?
1. A few days ago 2. Weeks ago 3. Months ago 4. Years ago
4. How long did you feel this anxiety?
1. A few minutes 2. An hour 3. Several hours 4. One day or more
5. How intense was this anxiety?
Not intense 1 2 3 4 5 6 7 8 Very intense
6. Think back to the situation that caused your anxiety. Did you expect this situation to occur?
Not at all 1 2 3 4 5 6 7 8 Very much
7. Did this anxiety hinder or help your English learning?
It helped 1 2 3 4 5 6 7 8 It hindered.
8. How would you evaluate your English ability at the time this event happened?
Poor 1 2 3 4 5 6 7 8 Excellent

Below is a list of reactions that often occur in anxiety-provoking situations. Check the ones you experienced during the event above.

9. Bodily reactions

- | | |
|------------------------------------|-----------------------------------|
| 1. ___ Lump in throat | 7. ___ Heart beating faster |
| 2. ___ Change in breathing | 8. ___ Muscles tensing, trembling |
| 3. ___ Stomach troubles | 9. ___ Muscles relaxing, restful |
| 4. ___ Feeling cold, shivering | 10. ___ Perspiring |
| 5. ___ Feeling warm, pleasant | 11. ___ Other symptoms |
| 6. ___ Feeling hot, cheeks burning | 12. ___ Do not remember |

10. Emotional reactions

1. ___ Mind went blank
2. ___ Had many unwanted thoughts
3. ___ Could not concentrate
4. ___ Other emotional reaction
5. ___ Do not remember

11. Expressive reactions

- | | |
|---|--|
| 1. ___ Laughing, smiling | 7. ___ Abrupt bodily movements |
| 2. ___ Crying, sobbing | 8. ___ Moving towards people or things |
| 3. ___ Other changes in facial expression | 9. ___ Withdrawing from people or things |
| 4. ___ Screaming, yelling | 10. ___ Moving against people or things aggressively |
| 5. ___ Other changes in voice | 11. ___ Other expressive reactions |
| 6. ___ Changes in gesturing | 12. ___ Do not remember |

12. Verbal reactions in English

- | | |
|-----------------------------|-------------------------------|
| 1. ___ Silence | 6. ___ Speech disturbances |
| 2. ___ Short utterances | 7. ___ Speech tempo changes |
| 3. ___ One or two sentences | 8. ___ Other verbal reactions |
| 4. ___ Lengthy | (What were they?) |
| 5. ___ Speech-melody change | 9. ___ Do not remember |

Table 1. Response frequencies and percentages for the questionnaire items¹

Scale ²	PRW	GRW	OCC	DUR	INT	EXP	HIN	ABL
1	38	54	45	195	24	43	90	52
	15.64	22.22	18.52	80.25	9.88	17.70	37.04	21.40
2	28	36	78	31	33	17	28	51
	11.52	14.81	32.10	12.76	13.58	7.00	11.52	20.99
3	27	25	50	9	44	27	30	45
	11.11	10.29	20.58	3.70	18.11	11.11	12.35	18.35
4	28	30	70	8	43	34	35	43
	12.35	28.81	3.29	17.70	13.99	14.40	17.70	11.52
5	30	21	--	--	40	45	33	32
	12.35	8.64	--	--	16.46	18.52	13.58	13.17
6	34	26	--	--	39	34	18	11
	13.99	10.70	--	--	16.05	13.99	7.41	4.53
7	17	14	--	--	9	20	6	6
	7.00	5.76	--	--	3.70	8.23	2.47	2.47
8	41	37	--	--	11	23	3	3
	16.87	15.23	--	--	4.53	9.47	1.23	1.23
Totals	243	243	243	243	243	243	243	243
	100	100	100	100	100	100	100	100
<i>M</i>	4.52	4.04	2.60	1.31	4.07	4.34	2.96	3.11
<i>SD</i>	2.37	2.49	1.09	0.70	1.83	2.21	1.92	1.69

1. Top figures are frequency and bottom figures are percentages (rounded).

2. PRW = pair work (item 1), GRW = group work (item 2), OCC = occurrence (item 3), DUR = duration (item 4), INT = intensity (item 5), EXP = expectation (item 6), HIN = hindrance (item 7), ABL = perceived ability level (item 8)

Table 2. Means and standard deviations for the questionnaire items

	All	Male	Fem	HA	LA	HM	HF	LM	LF
<i>n</i>	243	132	111	20	148	12	8	87	61
Pair work (Item 1)									
<i>M</i>	4.52	4.08	4.95	6.15	4.25	5.17	7.12	3.70	4.80
<i>SD</i>	2.37	2.39	2.35	1.79	2.35	2.44	1.13	2.41	2.28
Group work (Item 2)									
<i>M</i>	4.04	3.77	4.31	5.53	4.03	4.67	6.38	3.61	4.44
<i>SD</i>	2.49	2.40	2.57	2.52	2.58	2.77	2.26	2.65	2.50
Occurrence (Item 3)									
<i>M</i>	2.60	2.52	2.68	2.75	2.59	2.75	2.75	2.53	2.64
<i>SD</i>	1.09	1.13	1.04	1.29	1.01	1.42	1.16	1.09	0.93
Duration (Item 4)									
<i>M</i>	1.31	1.29	1.32	1.13	1.36	1.25	1.00	1.32	1.39
<i>SD</i>	0.70	0.68	0.71	0.44	0.70	0.87	0.00	0.69	0.71
Intensity (Item 5)									
<i>M</i>	4.07	3.67	4.46	3.80	4.29	3.34	4.25	3.83	4.74
<i>SD</i>	1.83	1.80	1.86	2.40	1.78	2.19	2.60	1.73	1.82
Expectation (Item 6)									
<i>M</i>	4.34	4.08	4.59	4.15	4.40	3.42	4.88	4.02	4.77
<i>SD</i>	2.21	2.20	2.22	2.60	2.21	1.88	3.31	2.24	2.17
Hinder (Item 7)									
<i>M</i>	2.96	2.78	3.14	2.00	3.20	2.50	1.50	2.78	3.61
<i>SD</i>	1.92	1.79	2.04	1.57	1.93	2.07	1.07	1.77	2.08
Ability (Item 8)									
<i>M</i>	3.11	3.01	3.21	6.59	1.96	6.67	6.50	1.93	1.98
<i>SD</i>	1.69	1.76	1.62	0.77	0.80	0.78	0.76	0.79	0.81

Note: HA = high perceived ability, LA = low perceived ability, HM = high males, HF = high female,
LM = low male, LF = low female

Table 3. Results of MANOVA for six groupings of gender and ability

	Wilk's lambda	Rao's R	df 1	df 2	p-level
High vs. low	0.216	72.18	8	159	.000
Male vs. female	0.922	2.48	8	234	.013
High male vs. low male	0.196	46.23	8	90	.000
High female vs. low female	0.242	23.51	8	60	.000
High male vs. high female	0.437	1.77	8	11	.118
Low male vs. low female	0.872	2.54	8	139	.013

Note: Calculated using *Statistic Release 4.0* software.

Table 4. Significant differences between groups on questionnaire items

	H-L	M-F	HM-LM	HF-LF	HM-HF	LM-LF
Pair	**	*	***	**	--	**
Group	*	--	--	*	--	*
Occurrence	--	--	--	--	--	--
Duration	--	--	--	--	--	--
Intensity	--	*	--	--	--	**
Expectation	--	--	--	--	--	*
Hindrance	*	--	--	**	--	**
Ability	***	--	***	***	--	--

Note: M = male, F = female, H = high perceived ability, L = low perceived ability

* $p < .05$ level ** $p < .01$ *** $p < .001$ level (Scheffé test)

Table 5. Physical and psychological reactions to classroom anxiety

Sub-item	Body (Item 9)	Emotional (Item 10)	Expression (Item 11)	Verbal (Item 12)
1	56	119	71	60
	23.05	42.35	29.22	24.69
2	33	32	0	116
	13.58	11.39	0	47.74
3	7	76	43	84
	2.88	27.05	17.70	34.57
4	2	18	2	2
	0.82	6.41	0.82	0.82
5	4	36	56	5
	1.65	6.72	23.05	2.06
6	126	--	45	144
	51.85	--	18.52	59.26
7	164	--	15	19
	67.49	--	6.17	7.82
8	22	--	8	13
	9.05	--	3.29	5.35
9	1	--	17	13
	0.41	--	7.00	5.35
10	84	--	2	--
	34.57	--	0.82	--
11	16	--	18	--
	6.58	--	7.41	--
12	21	--	56	--
	8.64	--	23.05	--
Totals:	536	281	333	456

Notes: (1) See Appendix for sub-item referents. (2) Respondents could choose multiple items in each category. (3) The top figure is the frequency, and the bottom figure is the percentage of respondents out of 243 who chose this item.

Assessing Lexical Production in NNS-NNS Casual Conversations: A Mini-Corpus Approach

Timothy Gould

This paper is a general introduction to and rationale for the construction of a linguistic corpus based exclusively on casual L2 English conversations between female L1 Japanese junior college students. As an English teacher to this narrow population of learners, my motivation is to try to gain a deeper understanding of how our students use their verbal English skills when they are not speaking in a classroom environment or guided by learning oriented tasks. In other words, I want to begin to address the question, “Of all the English our students have learned, what are the words and constructions they use when they are on their own?” Although I refer to the data gathered and prepared thus far as a corpus, it might more accurately be called an interim, or “mini” corpus. As such, this is a work in progress and the data presented below is an exploratory precursor to analysis using the larger and more representative corpus pointed to here. One of my main goals is to illustrate to other teachers who work with these students the nature of a corpus and to attempt to show how they might find this to be a valuable resource helpful in their own teaching and research efforts. Additionally, simply browsing the corpus may lead to a better sense of our students’ knowledge and provide insights into how better to approach teaching them. To this end, the paper proceeds as follows.

In the first part I lay out the basic design and methodology being used to capture and transcribe the data that makes up the corpus. In the second section I detail the preparation of the transcripts that provide the raw data of the corpus and I discuss some of the issues and theoretical decisions that have been made in this effort. In the third section I present some basic statistics extracted from the corpus and I also give a brief overview of some concordance capabilities available to assist in analyzing the corpus. Let me make two comments about the nature of this paper. Since I intend to make this corpus available for use by other teachers, I think its construction should be documented in a way that allows anyone to clearly see how it is being put together. I hope that this detailed view of the process will generate some constructive comments and criticism that will form the starting point for further discussions to help guide its development as the corpus grows. Secondly, in the third section I have included quite

a bit of raw, unanalyzed data. This data is offered as an initial glimpse into the kinds of words our students employ and may help trigger questions that teachers might want to use the corpus to help answer.

Data Collection and Methodology

In gathering the data, I have tried to simulate, as closely as possible, the conditions of a ‘natural’ conversational environment in order to capture the type of free form conversation the participants might be called upon to join in the wider, non-pedagogical ‘real’ world. The general notion behind this methodology is essentially that if we can witness our students using their L2s when they are not guided or influenced by us (their EFL teachers), we can target our own pedagogical interventions much more specifically and to greater effect. The main problem we encounter, however, when we try to ‘witness’ our students’ use of language, is that our presence during a conversation removes precisely the spontaneity of interaction and naturalness we are interested in capturing. This issue is known as the ‘observer’s paradox,’ and to escape its influence, the conversations that comprise this corpus were videotaped without the presence of a teacher. Specifically, students in my required English classes were allowed to self-select from among their classmates into groups of three participants each. Since students in these required English classes engage in other activities and classes together, the students knew each other and were easily able to divide themselves into small groups. They were then given ‘free conversation’ time in class to help get them used to talking to each other in English before the actual videotaping.

When it came time to videotape the individual groups, I started the video camera recording and immediately left the room for the ten-minute duration of the taping. Although the presence of a video camera may have had a slight effect on the naturalness of the conversational environment, I attempted to put the students at ease and alleviate any nervousness they may have felt. They were informed that their performance during the videotaped conversation would not be part of their course grade and that I was not going to use the tape to evaluate them in any way. Viewing the results, the students, if they appeared anxious at all, were more likely to express concern about their English skills and choosing conversation topics than about the presence of the video camera, and they soon ceased to take any notice of the camera at all and seemed to be comfortable and at ease.

As stated earlier, I refer to the work here as a mini-corpus approach. This is meant to indicate that the corpus I have constructed here is in its nascent stages and has been purposefully limited in size and scope in order to be just large enough to test some of its potential uses, determine directions for future research, fine tune the nature of the corpus itself, and expose and remove as many weaknesses and limitations as possible before committing the necessary time and effort to building a larger and more robust corpus. The mini-corpus utilized in this paper is based on the transcripts of six of the above-mentioned videotaped sessions. The transcripts themselves were produced and linked to the videotapes following the conventions of CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts) (MacWhinney, 2000), and subsequently modified for analysis. Details of the preparation and modification of the transcripts will be taken up in the next section.

While a corpus of this nature has many potential uses for investigating language across a wide spectrum of disciplines, in this paper I focus specifically on the construction of the corpus and its usefulness in helping to determine the nature and frequency of our students' vocabulary production. At this early stage of corpus building, I will offer some rudimentary statistics, but future research will subject the data to more sophisticated analysis. Now, I am particularly keen to establish a perspective whereby we can generate a basic profile and initial analysis of each student's lexical diversity and place their performance along a continuum ranging from the specific details of their individual contributions to the conversation, out to a global view of their performance in relation to the corpus as a whole.

In the next section, then, I will lay out in detail the process of constructing this small corpus, provide some provisional results, and set the stage for future work which will attempt to provide a resource for research and pedagogical questions to mine this ever-growing corpus for additional insights into how our students use their English skills while conducting free conversations.

Corpus Construction

The original meaning of "corpus" is, of course, "body." Generally, then, we understand a linguistic corpus to be a "body," or collection, of words. Putting aside the non-trivial issue of precisely how to define a word, for our purposes here we will consider a word as simply a string of letters separated from other strings by spaces. Even this oversimplified definition, however, belies a host of complexities for second

language corpus construction, some of which I will now describe.

Preparation of a linguistic corpus from transcripts involves the making of decisions that can have both theoretical and statistical implications on the findings gained from them. In this section I will detail some of the relevant choices that were made and provide, to the extent possible, the rationale for them. The first issue that was dealt with was that many of the words spoken during the videotaped conversations were uttered in Japanese. This presented problems on a number of fronts. As detailed in Gould (2008), a common occurrence by the participants was to handle administrative issues related to the conversation in Japanese. For example, students would often converse in English about, say, what they did last weekend, but then switch to Japanese to determine what topic they would broach next or to work out conversational troubles.

Since the transcripts being made from these conversations are also used in other areas of research, an accurate account of all utterances, including the Japanese, must be maintained. It is not a possible option to simply leave out the Japanese lexical items and discourse markers during the transcription process, so they must be included in the transcript, yet excluded from the frequency analysis of the English vocabulary. To accomplish this, an “exclude” file containing all of the Japanese words found throughout all the transcripts was compiled and entered into the frequency analysis software. In this way, when the software program analyzes the transcripts, it ignores the Japanese words. On its face this seems like an unremarkable and straightforward process, but there are a surprising number of Japanese words and discourse markers which, when transcribed in Roman script, have the same form as English words. In order to find instances of these, a trial run of the frequency software was conducted on the original transcripts. The output of this process takes the form of an alphabetical list noting the frequency of each item and indicating where it appears in the transcript.

Each possibly ambiguous item between Japanese and English, then, must then be manually verified to make sure it is a legitimate English word. A problem here for native English speakers checking these files, and hence an area where much time is required to prevent mistakes, is that when reading an item, it is very difficult to look at L1 (English) words and read them as L2 (Japanese) lexical or discourse items. For clarity I will provide some illustrative examples.

The orthographic form which constitutes the English word “made” can also appear as a Japanese word, as in “itsu made.” Once the frequency list has been

generated, however, each item appears on an individual line and is thus stripped of its context, so if a speaker used the English word “made” in a sentence, and the Japanese “itsu made” elsewhere in the conversation, the output list produced by the software will contain an entry that looks like this:

* made: 2

Indicating that two occurrences of the form “made” were found. When orthographic ambiguity of this type is discovered, we cannot merely enter the ambiguous string into the exclude file, because doing so would also exclude the legitimate English word—an unacceptable outcome. The solution in this case has been to scour the transcripts for these “double agents,” and temporarily mark the Japanese words and then to add the new, altered word, “jmade,” for example, to the exclude file.

Some of the other orthographically ambiguous strings which were discovered include:

- * “men” as found in “ramen” looks like the English word “men.”
- * The Japanese possessive “no” has the same orthographic form as the English negative “no.”
- * The Japanese deictic marker “sore” is the same as the English pain indicator “sore.”

Even forms that are not lexical items in Japanese can present problems when they appear in the form of English words. The first run of the trial frequency program produced a number of instances of the form “a.” This was initially assumed to be the English determining article, but further investigation revealed that “a” had been used as a type of pause filling device during the conversation. Here are two examples from different speakers in different conversations:

- * ST2: #1_1 a #2_0 (laughs) u:n I was junior high school student.
- * ST1: #3_2 a #1_6 what will you #2_0 do ζ #1_1 christmas #1_5 day?

In the example from student 2, the phonetic form “a” qua article would have been correctly placed before “junior high school student,” but as it was uttered, it is obviously not a lexical item but, as stated above, a pause-filler. In the entire corpus, a total of forty-five instances of “a” were found, of which less than half were uttered as the English article. Given the amount of time and ink spent by second language educators trying to teach the correct usage of determiners, this points to an interesting area that can be easily researched and analyzed using a corpus approach.

Another modification of the original transcripts for corpus use concerns the manner in which non-standard English pronunciation is preserved. Some Japanese students maintain in their English speech patterns an L1 rule from Japanese which requires a vowel ending for each syllable. The manifestation of this Japanese rule (which is of necessity perpetuated by Japanese-English dictionaries published in Japan) in English speech results in “katakana” English, where a vowel is uttered at the end of every word, but it is especially prominent after full stops. Examples of this behavior from the current transcripts include “watched-u,” “good-o,” and “watch-i” among many others. If these forms are left in their original state, frequency counts applied to the corpus consider “watched” and “watched-u” as two different word types, which they are not. We are interested here in collecting evidence of vocabulary items that the speakers have used correctly, and “watched-u,” although not adhering to prescriptive English pronunciation rules, is an unambiguously correct and meaningful use of the word “watched,” so we must count it as such. As it relates to the preparation of the corpus, then, a decision was made in this case, to alter the original speakers’ pronunciation to match the accepted orthography of each word in question. So while some accuracy, in terms of the transcripts’ portrayal of real world speech events, has been lost, the trade off, which improves our ability to analyze correct lexical usage, has been determined to be acceptable. This solution, however, is considered ad hoc and a more elegant solution, while not available now, will be incorporated into future versions of the corpus. The solution lies in tagging certain words and families, which will be automatically altered before being submitted to the corpus for analysis.

In addition to changing non-standard orthography in order to capture correct usage, as detailed above, there are some cases in the transcript where actual English words are spoken by participants, but they are phonetic repetitions of a previous speaker’s utterance and do not seem to carry the semantic load that would allow us to consider them instances of the word whose form they resemble. Consider the following exchange, which occurred during the conversation conducted by Group 5:

- * ST1: Chikuabu is fish.
- * ST3: raw fish?
- * ST1: [rawfish]?

Student 1 is explaining about a certain type of fish, “chikuabu,” and Student 3,

understanding that it is a type of fish, or a way of preparing fish, asks a clarifying question to determine if “chikuabu” is raw. Student 1’s response, however, presents us with a problem; how do we treat utterances which appear to be English words, but, based on the context, do not seem to contain semantic content? In the excerpt above, I have transcribed her answer within square brackets to indicate that her utterance appears to be a phonetic approximation, repeating what she heard, not an additional clarification question. I do, however, want to maintain the connection with the previous utterance, so it has not been transcribed as [roffish], which is actually how this utterance sounds. In this case, the term ‘rawfish’ was added to the exclude file so the frequency software would ignore it.

This type of situation opens another avenue for possible research using a corpus-based approach. Namely, is the strategy by an interlocutor of repeating the phonetic shape of an item that has not been understood an effective one? And how common is this strategy? Despite teachers exhortations to persuade them to use set-piece phrases such as “Could you repeat that please?” or “I’m sorry could you say that again,” do students really use these phrases when left to their own devices? Again, preparation of the transcripts has exposed an issue which may spur further corpus-based research, and one which will be taken up in future work.

A similar situation but with a different resolution arises when a participant fails to understand part of a previous speaker’s utterance, and in their effort to clarify the trouble, they produce a word of English, but not the one that had just been spoken. Here is an example of this phenomenon, which occurred during Group 6’s conversation:

* ST3: do you like this school?

* ST2: disk?

Without diverging too far afield into a discussion about pronunciation, suffice it to say that Student 3’s question appears to have been initially interpreted by Student 2 as “do you like disk-u?” Since this question comprises a topic initiating turn by Student 3, in which she is closing the previous topic about the cuteness of someone’s daughter, there is no previous context against which Student 2 can gauge the relevancy of her interpretation, hence her clarifying question, ‘disk?’ So to return to the issue of preparation of the transcript for corpus use, the question arises as to whether or not this word should be counted as an occurrence of the English word

“disk.” In this case, unlike the situation above concerning “rawfish,” I believe that the Student 3’s question activated a real lexical item which is part of Student 2’s vocabulary, so it was decided to count this particular instance of “disk” as legitimate word use by Student 2. This decision notwithstanding, I also recognize that “disuku” is a loan word from English to Japanese, so there are plausible arguments against my choice. Before closing this discussion, however, let me introduce another example with a different outcome. In the following excerpt, Student 3, in answer to a question about what traditional Japanese food she likes, introduces the word “radish,” which seems to be an unknown word for the other participants.

1. * ST3: e: radish.
2. * ST1: tanish?
3. * ST2: rashu?
4. * ST3: radish.
5. * ST1: radish?
6. * ST3: Daikon.
7. * ST1: a:::
8. * ST2: a:::

I have included the entire exchange because I think that it reveals the nature of the participants strategy for dealing with lexical troubles, but the focal point for this discussion is Student 2’s use of the form “rashu” in line 3. Student 1’s “tanish” cannot be considered in any light an English word, so “tanish” was simply added to the exclude file. “Rashu,” on the other hand, as uttered by Student 2, does realize the phonetic form of an English word when stripped of it final “u.” In this case, I took advantage of my access to the audio and video context surrounding Student 2’s lexical output during the conversation to make a determination about how to treat this item. While I cannot entirely discount the possibility that Student 2 knows the word “rash” in English, it seems more likely to me that she is simply repeating the basic phonetic shape of Student 3’s utterance of “radish.” Part of my decision rests on Student 3’s initial pronunciation of “radish,” which is produced with a very lightly flapped “d.” This light flapping makes Student 2’s hearing it as the phonetic “rash” very plausible. Unfortunately, at this time the video is not accessible to the reader. To remedy this, however, as the current corpus grows, I would like to make it available online so that others can watch the interactions themselves and come to their own

conclusions about my decisions. This access can possibly even provide a forum for discussion, which would add to the general knowledge base about how our students deploy their English skill as they interact in free conversation.

I will now briefly discuss the difficult issue, hinted at earlier, about how best to handle loan words from English to Japanese which appear during the conversations. Despite earlier claims that loanwords were a hindrance to L1 Japanese learners acquiring English (Simon-Maeda, 1995), research by Daulton (1999, 2007) found that, “English loanwords in Japanese greatly enhance the acquisition of the English basewords on which they originate.” In light of this, I am allowing most loan words to remain in the frequency count if they were used during an English utterance. Many of these words, however, are substantially modified from their original English forms, as in utterances such as, “I watched terebi last night,” or “on terebi.” Instead of changing the transcription to inaccurately portray the clearly distinct phonetic form “terebi” as “television,” then, I have allowed both “terebi” and “television” as distinct lexical items. This move is also considered an ad hoc solution, but at this time I am not sure how best to consistently handle this issue. On the one hand, “terebi” will appear on the frequency list, which is not accurate, but I will also be able to search out the use of loan words. Although there are good arguments to disallow Japanese derived forms of English words, I am not closing the theoretical door against future change, but for now most loan words in English contexts, even with Japanese pronunciation, will be counted. This caveat about context is intended to disallow English loanwords spoken in Japanese contexts, such as the following utterance from Student 2, Group 1:

* ST2: kino mita terebi toka.

Because “terebi” and other loanwords are allowed or disallowed based on context, each one must be checked individually. This process will become unwieldy as the corpus grows, so in the future a coding system will have to be employed during the transcription process. As an aside, it goes without saying that loanwords such as “baito,” which originate in languages other than English, have not been included in the corpus used here.

Although a smaller issue, the converse of the English to Japanese problem also obtains when participants use Japanese words that are loanwords to English. Again, a determination about whether to include the word must be made on a case by case

basis, but here the theoretical line defining which word belongs to which language becomes even fuzzier and is beyond the scope of this paper. Nevertheless, let me lay out two illustrative cases. Here is a brief exchange concerning a participant's part-time job.

- * ST2: oh baito.
- * ST3: part time job?
- * ST1: part time job.
- * ST1: yes.
- * ST3: mmhmm.
- * ST2: sushi?
- * ST1: sushi.

We have here two instances of the word Japanese word “sushi.” The context in which this word appears also contains a German loanword which, when uttered, prompts an English translation by the other participants. The example here of double confirmation by Students 3 and 1 of the English translation of “baito” – “part time job,” is an interesting phenomenon in its own right and an issue for later study, but here we must determine how to handle “sushi.” The context of this conversation, including the parts before the excerpt included here show that this first instance of “sushi,” uttered by Student 2, really carries the illocutionary force of the question, “you work in a sushi restaurant, don't you?” To which the second utterance by Student 2, means “yes, I do work in a sushi restaurant.” In this case, however, the semantic implication of these two sentences could also have been expressed in Japanese. So while the meaning is clear, the language expressing that meaning remains ambiguous, so I have chosen to disallow these utterances of “sushi.” Elsewhere in the transcripts, the word “sushi” appears in the sentence, “I like sushi.” In this case I have accepted it into the corpus as an English word.

In the interest of space, I will briefly introduce some other issues and their resolutions without a full explanation. Some speakers display a tendency to repeat a single word a number of times as part of the same utterance, as in the excerpt below:

- * ST1: a: do you have Christmas plan?
- * ST3: yeah yeah yeah yeah yeah.
- * ST3: no no no no no no no boyfriend no.

This hyper-repetition has the effect of inflating the frequency of the words in question. To resolve this issue, I used a convention available in CLAN which lists the number of repetitions of an item in square brackets. So Student 3's utterance of "no" seven times would appear as "no [x7]" in the transcripts. This maintains the correct lexical usage and allows us to see the affected repetition, yet ignores the repetition when calculating word frequencies.

Other areas of difficulty include Japanese band names, which often use low frequency words, and if counted as part of a participant's lexicon, artificially inflate her lexical diversity. For example, Japanese band names that were excluded from the transcripts for this reason include, "Bump of Chicken," "Exile," "Boa," and "Mr. Children." Song lyrics present another area of difficulty because the lyric can be quoted by a participant without necessarily understanding the lyrics. For example, a well known phrase such as "I love you" would be accepted, but "whispering sweet nothings," without clarifying context, would not. In general, place names, brand names, and other referential items not used contextually have been excluded.

In this section, I have detailed some of the issues that became apparent during the preparation of only six transcripts for use in our mini-corpus. Many of the issues have been solved in an ad hoc fashion and await further investigation to find clearer and more efficient ways to handle them. It seems that no matter how the transcripts are prepared, however, the process is labor intensive and requires a great deal of planning and coordination if it is to be done on a larger scale. Part of my goal in articulating the task of preparing the transcripts has been to elicit comments from other potential users who might have ideas on how to streamline the entire process. In the next section I will introduce and explain some of the preliminary statistics available from the corpus.

Corpus Based Data

This section is devoted to presenting some of the basic output and information available from our mini-corpus. I begin by talking about frequency counts and then move to one of the most often used, yet still controversial, analytic devices for evaluating lexical diversity—the type-token ratio. First, frequency measures, which simply list and count the number of words in a text, provide a useful way of initially taking stock of a corpus. Frequency counts take as input a text, along with instructions about which strings should be ignored (see previous section), and output a list of words

sorted alphabetically or by the frequency with which each word appears in the text.

Starting with West (1953), frequency lists based on large corpora have been used by teachers (and others) in an attempt to determine the core second language vocabulary necessary for language learners. Additionally, frequency counts provide the input for determining some basic measures of lexical diversity, which are meant to indicate the ‘richness’ or variety of a speaker’s or group’s vocabulary. Below I explain the calculation of the type-token ratio followed by the results for each student participant in the corpus under discussion here. In presenting this data, I have listed the students by the conversation group they participated in and I also give the cumulative type-token for the ratio entire group. This exhaustive listing exposes some of the weaknesses of the type-token ratio that I will also discuss.

Let me use one student as an example to explain the type-token ratio. Student 1 from Group 1 spoke a total of 92 words during the ten-minute conversation. From this performance, we can calculate the lexical variation in her speech by dividing the total number of words uttered by the number of word types used. For example, Student 1’s frequency profile shows that she said “do” three times. If these were the only words she spoke during the conversation, we would figure her type-token ratio by dividing 1, the number of types, by 3, the number of instances of that type, to arrive at a type-token ratio of .33. The type-token ratio can range from infinitely small (x repetitions of one word) to one (no words repeated by a speaker) and is best used as a comparative tool to analyze samples of relatively similar sizes. While all of the conversations making up our corpus are ten minutes long, the nature of each conversants’ input varies according to the distinct dynamics of that particular conversation. Some groups in general are more talkative than others, and while some distribute the conversations equally among themselves, there are cases when a dominant speaker emerges and contributes the bulk of lexical items. This distribution of speaking can be analyzed using the corpus and is an area for future research.

As stated above, Student 1 uttered a total of 92 words. Within these 92 words there are 51 types, which gives us the following:

Student 1, Group 1 type-token ratio: $51 \text{ types} / 92 \text{ tokens} = .554$

Now let us look at the type-token ratios for all of the groups and students comprising the corpus. Each underlined heading below details the input to the type-token calculation, the type-token ratio for each participant, and the cumulative type-token ratio for the entire group’s conversation. After these, we have the cumulative type-token profile for the corpus as a whole.

Type-token ratios for Group 1; 3 participants and cumulative

Student 1: 51 types / 92 tokens = .554

Student 2: 49 types / 93 tokens = .527

Student 3: 55 types / 108 tokens = .509

Group: 98 types / 293 tokens = .334

Type-token ratios for Group 2; 3 participants and cumulative

Student 1: 27 types / 39 tokens = .692

Student 2: 110 types / 296 tokens = .372

Student 3: 48 types / 76 tokens = .632

Group: 124 types / 411 tokens = .302

Type-token ratios for Group 3; 3 participants and cumulative

Student 1: 53 types / 85 tokens = .624

Student 2: 40 types / 67 tokens = .597

Student 3: 73 types / 125 tokens = .584

Group: 106 types / 277 tokens = .383

Type-token ratios for Group 4; 3 participants and cumulative

Student 1: 88 types / 180 tokens = .489

Student 2: 81 types / 161 tokens = .503

Student 3: 63 types / 103 tokens = .612

Group: 138 types / 444 tokens = .311

Type-token ratios for Group 5; 3 participants and cumulative

Student 1: 52 types / 105 tokens = .495

Student 2: 28 types / 55 tokens = .509

Student 3: 79 types / 144 tokens = .549

Group: 100 types / 304 tokens = .329

Type-token ratios for Group 6; 3 participants and cumulative

Student 1: 101 types / 269 tokens = .375

Student 2: 94 types / 174 tokens = .540

Student 3: 83 types / 187 tokens = .444

Group: 154 types / 630 tokens = .244

Type-token ratio for all participants across all 6 Groups

395 types / 2359 tokens = .167

I mentioned earlier that the type-token ratio is best used to compare lexical diversity between similar sample sizes. This dependence on sample size can be seen when we compare the results for the different levels of analysis. In Group 1, for example, the three participants each obtain similar type-token ratios between .509 and .554. From this we can see that they seem to have divided the conversational 'labor' between themselves relatively equally. When we look at Group 2, however, we see that Student 1 and Student 3 both obtain comparatively high type-token ratios, but surprisingly, Student 1, with the lowest total number of spoken word types, has the highest type-token ratio of all eighteen students included in the corpus. With 27 types of words used across 39 tokens, we can safely conclude that hers is not the most lexically rich conversation, so we see the caveat about sample size is well deserved. Additionally, we can see that as the sample size increases, the type-token ratio decreases, so that when we calculate the type-token ratio for the entire corpus, we obtain a .167.

Although the type-token ratio has its weaknesses, it can help us find and develop research questions in areas we might not otherwise be inclined to look. Take Group 1 again, for example. As noted, the three students have very similar type-token ratios, showing an apparently equal division of the conversation, but when looking at the video and transcripts it is quite clear that Student 2 is the weakest English speaker in the group. So how does she obtain a type-token ratio similar to the other students? While I believe that her performance is based on a strategy of repeating the other students' utterances, the important point is that again we see how corpus analysis can reveal, and then help us to explore, questions about our students' linguistic performance. It should also be noted that other measures of lexical diversity which attempt to overcome the weaknesses inherent in the standard type-token ratio have also been developed, but since here I am only introducing some basic features of corpus study, those will have to be detailed elsewhere. In the remainder of this paper I will introduce another tool which makes use of corpus based word lists, the lexical frequency profile.

Lexical Frequency Profiles

The Lexical Frequency Profile (Laufer & Nation, 1995), is a measure which displays “the percentage of words a learner uses at different vocabulary frequency levels” (p. 311). This means that a text, in our case the spoken production of L2 English speakers, is compared against frequency lists compiled from large (over 1 million words) corpora and the results give an indication of that speaker’s general vocabulary. In the tables below I have included the lexical frequency profiles for each student in Group 1 and also the cumulative profile for all six groups, essentially the entire corpus as it now stands. Although I do not intend the reader to slog through all of the data I have included here, I do think that it would be worthwhile for teachers who work with this population to peruse the output to get an idea of the types of words our students are using in unguided conversations.

The profiles below list “K1” words, which are those words spoken by a student that are also contained in the corpus-generated first 1000 most frequent words. The types and tokens are separated according to the list they appear on, so looking at Student 1’s profile, we see that she uttered 92 tokens of 47 words that appear on the list of 1000 most frequent words, which represents 94.85% of her total production. The K1 words are further broken down into function and content words with the number of each placed in parentheses in the “token” column. Next, we see the words that the student used from the “K2,” or second 1000 most frequent words. In the case of Student 1, she used three 2K words, which represent 3.09% of her total lexical production. The next row gives a total percentage of words used from both the 1K and the 2K lists – 97.94% for Student 1. AWL in the next row stands for the “Academic Word List,” developed by Coxhead (1998). The inclusion of the AWL is not absolutely necessary for participants in casual conversations, but I have included it here to give an idea of the types of words our students use that are found on that particular list. We see that Student 1 used one word from the AWL, which represents 1.03% of her total production. The final row shows the statistics for words that do not appear on any of the word lists, hence “off-list.”

For ease of reference, I have placed beneath each lexical profile the complete type or token list, which lists the words referred to in the corresponding lexical profile table. So beneath Student 1’s profile, for example, we find the token list of her total production, which is further broken down by the most frequent 500 function and content words. For Students 2 and 3 and the cumulative profile, I have included the

type list, which presents each type along with its frequency in square brackets. In the cumulative chart, which represents the entire corpus, we see that 92.22% of all the words spoken were from the 1K and 2K most frequent lists.

Again, I want to reiterate that any comments and suggestions are welcome about how this data might be used to better understand and accommodate our students and improve the way we approach teaching them English. This paper has only scratched the surface in mining the data that is already available here, and future investigations, along with a larger, more robust corpus, are sure to yield additional insights.

Appendix

Lexical Frequency Profile Group 1 Student 1

	<u>Types</u>	<u>Tokens</u>	<u>Percent</u>
K1 Words (1-1000):	47	92	94.85%
Function:	...	(52)	(53.61%)
Content:	...	(40)	(41.24%)
K2 Words (1001-2000):	3	3	3.09%
1k+2k	...	...	(97.94%)
AWL Words (academic):	1	1	1.03%
Off-List Words:	1	1	1.03%
	52	97	100%

0-1000 about always am am am another ate bad because been country day did do do do do eat ever go good good have house how how how i i i i i i i i i i is is it last long long me me me me me morning morning on on part real september stay that thirty this time to to to too too too too too too want want watch watched what what where where why will will yes yes yes yes yes yes yes yesterday you you you you

First 500 function: about always am am am because been did do do do have how how how i i i i i i i i i i is is it me me me me me on on that this to to to what what where where why will will you you you you

First 500 content: another bad country day ever go good good house last long long morning morning part real time too too too too too too want want yes yes yes yes yes yes

Second 500 content: ate eat september stay thirty watch watched yesterday

1001-2000: christmas dinner grandfather

AWL: job

OFF LIST: pasta

Lexical Frequency Profile Group 1 Student 2

	<u>Types</u>	<u>Tokens</u>	<u>Percent</u>
K1 Words (1-1000):	42	84	89.36%
Function:	...	(52)	(55.32%)
Content:	...	(32)	(34.04%)
K2 Words (1001-2000):	4	6	6.38%
1k+2k	...	...	(95.74%)
AWL Words (academic):			0.00%
Off-List Words:	3	4	4.26%
	49	94	100%

1k types: about_[1] and_[2] bad_[1] been_[1] come_[1] did_[3] eat_[2] event_[1] go_[3] good_[2] have_[3] high_[1] how_[1] i_[10] interesting_[1] is_[2] it_[2] last_[1] laughs_[1] me_[4] morning_[2] on_[2] school_[1] student_[1] that_[1] this_[1] to_[5] too_[4] two_[1] very_[1] want_[1] was_[2] watched_[1] weeks_[1] went_[1] what_[1] when_[1] where_[1] will_[4] yes_[4] you_[4] your_[1]

2k types: birthday_[1] christmas_[2] dinner_[2] tomorrow_[1]

AWL types: 0

OFF types: homestay_[1] illumination_[2] junior_[1]

Lexical Frequency Profile Group 1 Student 3

	<u>Types</u>	<u>Tokens</u>	<u>Percent</u>
K1 Words (1-1000):	47	100	91.74%

Function:	...	(62)	(56.88%)
Content:	...	(38)	(34.86%)
K2 Words (1001-2000):	2	2	1.83%
1k+2k	...	...	(93.57%)
AWL Words (academic):	1	1	0.92%
Off-List Words:	5	6	5.50%
	55	109	100%

1k types: about_[2] always_[1] and_[2] august_[1] bed_[1] been_[1] but_[1] country_[2] days_[1] did_[1] do_[5] early_[1] english_[1] foreign_[2] four_[1] friend_[1] go_[5] good_[1] have_[5] how_[4] i_[14] long_[1] morning_[1] my_[1] part_[1] plan_[1] seven_[1] so_[2] speak_[2] study_[2] there_[1] time_[1] to_[7] too_[1] twenty_[1] want_[4] was_[1] watch_[1] watched_[1] went_[1] what_[1] when_[1] will_[3] winter_[1] with_[1] yesterday_[1] you_[8]

2k types: during_[1] tomorrow_[1]

AWL types: job_[1]

OFF types: british_[1] french_[2] headache_[1] nhk_[1] vacation_[1]

Lexical Frequency Profile Groups 1 - 6

	<u>Types</u>	<u>Tokens</u>	<u>Percent</u>
K1 Words (1-1000):	271	2104	87.56%
Function:	...	(1156)	(48.11%)
Content:	...	(948)	(39.45%)
K2 Words (1001-2000):	41	112	4.66%
1k+2k	...	...	(92.22%)
AWL Words (academic):	6	28	1.17%
Off-List Words:	51	159	6.62%
	369	2403	100%

1k types: about_[33] actor_[3] after_[1] ago_[1] all_[1] alone_[2] always_[2] am_[30] and_[25] another_[4] answer_[4] anyway_[1] are_[11] ask_[3] at_[4] ate_[1] august_[1] back_[3] bad_[2] beautiful_[3] because_[5] bed_[3] been_[7] best_[8] big_[4] brother_[7] but_[17] by_[4] can_[5] change_[1] children_[1] choose_[1] class_[4] classes_[4] cloudy_

[1] cold_[4] college_[7] come_[3] comes_[1] could_[1] country_[5] course_[1] daughter_[1] day_[3] days_[2] december_[1] did_[15] difficult_[3] do_[82] dream_[3] drinking_[1] early_[4] eat_[5] egg_[3] eighteen_[1] english_[5] event_[1] ever_[4] everyday_[1] everything_[2] example_[3] famous_[2] far_[1] favorite_[4] february_[1] fifteen_[1] fifth_[1] figure_[1] fine_[6] finish_[2] fish_[6] five_[7] food_[4] foods_[1] for_[5] foreign_[3] forty_[2] four_[14] fourteen_[2] friend_[7] friends_[4] from_[9] future_[1] game_[2] gentleman_[1] get_[9] go_[30] going_[2] good_[9] has_[3] have_[48] he_[4] head_[1] heavy_[2] help_[1] her_[2] here_[5] high_[8] him_[7] his_[2] home_[8] hot_[3] hour_[2] hours_[4] house_[1] how_[42] hundred_[1] I_[183] if_[2] in_[11] interesting_[1] is_[55] it_[17] january_[4] kind_[6] know_[23] land_[7] last_[10] late_[1] laughing_[5] laughs_[1] let_[2] life_[1] lights_[1] like_[44] listen_[2] little_[2] live_[3] ll_[1] long_[4] look_[1] love_[22] many_[6] march_[2] married_[2] maybe_[7] me_[39] money_[2] more_[2] morning_[5] mountain_[1] much_[4] music_[2] must_[2] my_[19] name_[5] near_[1] new_[4] next_[3] night_[7] no_[21] not_[21] nothing_[2] now_[5] of_[9] old_[5] on_[6] one_[9] only_[3] or_[5] part_[9] party_[1] people_[3] plan_[12] player_[3] please_[1] pretty_[1] question_[2] real_[1] really_[10] recently_[1] red_[4] remember_[1] report_[2] reports_[2] rest_[1] right_[1] same_[8] school_[11] sea_[2] see_[5] september_[1] seven_[1] she_[8] show_[1] singer_[6] singing_[3] sister_[2] six_[3] sleep_[2] sleeping_[2] sleepy_[5] small_[5] smile_[1] so_[18] something_[1] sometimes_[3] song_[1] soon_[1] speak_[2] spend_[1] spring_[4] stay_[5] story_[2] student_[4] study_[3] summer_[2] system_[2] takes_[2] ten_[2] test_[2] tests_[1] than_[2] that_[8] the_[10] there_[3] they_[2] think_[9] third_[4] thirty_[1] this_[11] thousand_[1] three_[10] time_[11] times_[3] to_[54] today_[12] too_[48] train_[3] twelve_[2] twenty_[10] two_[12] university_[2] use_[4] very_[20] voice_[2] walking_[1] want_[16] was_[4] watch_[4] watched_[3] watching_[2] we_[9] wednesday_[1] week_[3] weeks_[1] well_[2] went_[6] what_[38] when_[9] where_[11] which_[3] who_[5] why_[9] wife_[1] will_[23] win_[1] winter_[13] with_[11] woman_[1] won_[3] work_[1] working_[2] year_[6] years_[2] yes_[85] yesterday_[2] you_[136] young_[2] your_[7] yours_[2]

2k types: abroad_[1] band_[1] bicycle_[4] birthday_[4] bitter_[4] boiled_[1] busy_[1] chain_[3] christmas_[10] coffee_[2] cooking_[2] cool_[5] dinner_[3] during_[2] engineer_[2] exciting_[1] funny_[1] grandfather_[1] hello_[7] hi_[2] holiday_[2] holidays_[1] hungry_[3] lunch_[6] match_[3] nice_[10] plane_[2] quickly_[1] raw_[3] recommend_[1] rice_[3] shop_[5] shopping_[2] shops_[1] sorry_[2] thank_[1] ticket_[1] tired_[1] tomorrow_[4] toy_[2] weather_[1]

AWL types: adult_[1] job_[22] professional_[1] topics_[1] traditional_[2] transfer_[1]

OFF types: bakery_[1] baseball_[5] boyfriend_[6] british_[1] career_[3] cd_[1] choo_[4] comedy_[2] concert_[4] curry_[2] cute_[11] delicious_[2] disk_[1] eve_[6] everytime_[1] french_[1] handsome_[3] headache_[1] hobby_[1] homestay_[2] hometown_[1] homework_[3] illumination_[2] ipod_[4] japanese_[5] junior_[4] linguistic_[2] linguistics_[1] movie_[2] movies_[1] nervous_[1] nods_[1] noodle_[1] oclock_[5] okay_[2] pasta_[1] piano_[2] prefecture_[2] radish_[3] romance_[1] skate_[2] skiing_[1] soccer_[2] spicy_[3] talent_[1] tv_[2] unbelievable_[1] vacation_[13] versus_[2] yeah_[29]

References

- Bogaards, P., & Laufer-Dvorkin, B. (2004). *Vocabulary in a second language: Selection, acquisition, and testing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Coady, J., & Huckin, T. N. (1997). *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*. New York: Cambridge University Press.
- Coxhead, A. (1998). *An academic word list*. English Language Institute Occasional Publication Number 18. Wellington: Victoria University of Wellington.
- Daulton, F. E. (1999). English loanwords in Japanese: The built-in lexicon. *The Internet TESOL Journal*, 5 (1)
- Daulton, F. E. (2007). Japan's built-in lexicon of English-based loanwords. 5 (1)
- Huebener, T. (1944). The teaching of conversation. *The Modern Language Journal*, 28 (8), 655-659.
- Kormos, J., & Denes, M. (2004). Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System*, 32 (2), 145-164.
- Laufer, B. (1995). Beyond 2000: A measure of productive lexicon in a second language. In L. Eubank, M. Sharwood-Smith & L. Selinker (Eds.), *The current state of interlanguage* (pp. 265-272). Amsterdam: Benjamins.
- Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different? *Applied Linguistics*, 19 (2), 255-271.
- Laufer, B. (2005). Lexical frequency profiles: From Monte Carlo to the real world: A response to Meara (2005). *Applied Linguistics*, 26 (4), 582-588.
- Laufer, B., & Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16 (3), 307.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project : Tools for analyzing talk* (3rd ed.).

Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- McCarthy, M. (1998). *Spoken language and applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meara, P. (2002). The rediscovery of vocabulary. *Second Language Research*, 18 (4), 393-407.
- Nakatani, Y. (2006). Developing an oral communication strategy inventory. *The Modern Language Journal*, 90 (2), 151-168.
- Seward, B. H. (1973). Measuring oral production in EFL. *ELT Journal*, XXVIII (1), 76-80.
- Simon-Maeda, A. (1995). Language awareness: Use/misuse of loan-words in the English language in Japan. *The Internet TESL Journal*, December Retrieved from <http://iteslj.org/Articles/Maeda-Loanwords.html>
- Vermeer, A. (2000). Coming to grips with lexical richness in spontaneous speech data. *Language Testing*, 17 (1), 65-83.
- West, M. (1953). *A general service list of English words*. Essex: Longman.

Kokusaika, Revisited: Reinventing “Internationalization” in Late 1960s Japan

Chris Oliver

This paper addresses what one anthropologist characterized, a little over a decade ago, as one of the “most compelling and ubiquitous catchwords used in Japan today” (Robertson 1997, p. 97): *kokusaika*, or internationalization. While *kokusaika* appears to be losing its stature as a catchword in recent years as it is being supplanted by terms like “globalization” and “multicultural coexistence” (*tabunka kyôsei*), *kokusaika* was in fact highly prominent in public-sphere discourse for roughly three decades. Drawing largely upon a survey of newspaper articles going back to the 1950s, here I examine how *kokusaika* first emerged as an important catchword in Japan in the late 1960s, and how the meanings that came to be invested in the term were linked to political-economic tensions and transformations that Japan was facing at the time.

Introduction

The term *kokusaika* – internationalization – is one that can hardly have escaped the attention of those of us who have spent significant periods of time in Japan over the past few decades. As Mannari Hiroshi and Harumi Befu commented on the term in the early 1980s, *kokusaika* “is one of the most potent and significant words in the contemporary vocabulary of Japanese intellectuals, academicians, politicians and journalists” (1983, p. 9). Nearly a decade and a half later, Jennifer Robertson could still find it fitting to depict *kokusaika* as perhaps one of the two “most compelling and ubiquitous catchwords used in Japan today” (1997, p. 97). While *kokusaika* is in decline today as a public-sphere catchword in Japan as it is being supplanted by terms such as “globalization” and “multicultural coexistence” (*tabunka kyôsei*), *kokusaika* nonetheless enjoyed a discursive currency in Japan for a period of roughly three decades. As a term that was used frequently to frame everything from economic policy to education reform (Lincicome 1993, Ehara 1992) in ways that shifted over the

years, it affords no simple reading.

In this paper, I attempt to sketch out the manner in which *kokusaika* emerged as such a “potent and significant” word in the first place, focusing especially on the late 1960s. For it was from this time that *kokusaika* – a word that had already had a place in the Japanese lexicon – came to be invested with values and meanings that turned it into an ideologically charged catchword. I draw most of all on a survey of Japanese newspaper articles, going back to the mid-1950s, in order to gauge how the term “*kokusaika*” was utilized in public-sphere discourse. I also examine how the term was used in a 1967 report issued by the Japanese government’s Economic Planning Agency as an index of how the state itself was involved in facilitating adoption of the term and investing it with significance.

Writing from the vantage point of the 1990s, Robertson provides the intriguing claim that *kokusaika*, rather than focusing on “hard” economic and political linkages, was used most often in regard to a “soft,” affective realm (1997, p. 100). There is much evidence to show that *kokusaika* was indeed very much concerned with matters that were “soft” in this sense. A pair of 1987 government reports, for instance, were devoted respectively to “the internationalization of the lifestyle of the nation’s people” and “the internationalization of the consciousness of the nation’s people” (Keizai Kikakuchô Kokumin-seikatsu-kyoku 1987a & 1987b). Yet, what my research suggests is that this was more true of *kokusaika* discourse at a particular stage in its development. When that discourse was first taking shape in the late 1960s, *kokusaika* was in fact tied explicitly to political-economic tensions and transformations that Japan was facing and could scarcely be understood outside of that context.

Internationalization domesticated

Although the word *kokusaika* first appeared in Japanese in the 1920s, it did not really come into its own – following the Second World War – until the late 1960s (see Itô 1990, Kitamura 1990). Newspaper headlines from the 1950s to the mid-1960s suggest that if *kokusaika* had not yet become a full-fledged catchword, it had nonetheless attained a certain consistency or regularity in its usage. In particular, it was used to denote situations elsewhere in the world that were poised at a period of transition – most often involving war, armed conflict, or other turbulence. *Kokusaika* was used in this way to depict the emerging conditions of upheaval or conflict in other regions of the world, such as Cuba, Algeria, the Congo or – somewhat closer to home –

Laos and Vietnam. Here kokusaika was used to convey the sense of a political-military situation in the process of escalation, one that had become or was threatening to become “international” either by spilling beyond the borders of the nation in which it had heretofore been contained, or through the incursion of an outside force. Whether used to denote eruption or intrusion, kokusaika announced forceful impingements of one nation-state upon another, and domestic matters being transformed into turbulent, international contests of power and control. It is perhaps not surprising that in such instances the word kokusaika was often used in conjunction with terms like *osore* (fear), *kenen* (anxiety, fear), or *kiken* (danger) (see, for instance, AS 1954a, 1954b, 1958, 1960a, 1960b).

By the end of the 1960s, however, kokusaika seems to have undergone a dramatic change in referential usage. Unlike the above examples, where kokusaika referred to processes, states of affairs, and events unfolding elsewhere in the world, it came to be used almost exclusively with regard to Japan itself. Quite suddenly, in the late 1960s, internationalization emerged as a process that Japan itself was enmeshed in and preoccupied with; instances of internationalization that might be occurring elsewhere in the world essentially ceased to be considered under the heading of kokusaika. Instead, phrases like “the internationalization of Japan” (*nihon no kokusaika*) and “the internationalization of the Japanese economy” (*nihon keizai no kokusaika*) became commonplace, and remained so through the 1970s and 80s and on into the 90s. This is not to say that countries other than Japan were not involved in their own processes of internationalization, but that, insofar as kokusaika discourse in Japan was concerned, explicit attention to internationalization as it might have pertained to any country but Japan virtually evaporated. By the early 1970s, at the latest, “kokusaika” as such had become a thoroughly domesticated thing.

Economic liberalization

What brought this about, it seems, was the rising discourse in government, economic, and business circles about changes underway that would significantly affect Japan’s national-economic interests: the liberalization of trade and capital. The Japanese state of course played no small part in bringing about these changes, and to an extent also in attaching the name “internationalization” to them. In one relatively early use of the term, the Economic Planning Agency (EPA) made internationalization a key focal point of its Economic and Social Development Plan

of 1967. In this Plan, the EPA refers to “complete internationalization” (*zenmenteki kokusaika*) as having two aspects: trade liberalization and capital liberalization. It presents trade liberalization as something that has, to a significant degree, already been accomplished; what Japan must now confront to bring about complete internationalization is the liberalization of capital (see Keizai Kikakuchô Sôgô Keikakukyoku 1967, pp. 13-17). This EPA Plan, like others, was more a compilation of projections for economic growth and a vision of how this growth ought be channeled rather than a master blueprint for managing the economy. It nonetheless did promote its own vision of internationalization in terms of liberalization, and in so doing it helped grant currency to kokusaika as an explicitly national-economic concern. Other deployments of the term in this period reflected a similarly economic focus. A 1968 article in the *Asahi Shimbun* newspaper, for instance, characterized the government’s intention of liberalizing the import of cars and car parts as making way for “the age of full-fledged internationalization” (*honkakuteki na kokusaika jidai*) (AS 1968).

The EPA certainly did not single-handedly put this new discursive spin on the term kokusaika, but such usages by the EPA are nonetheless significant because of the agency’s position as an organ of the state. This is not to say that there was a singularly unified view of liberalization and kokusaika from the Japanese government. The Ministry of Agriculture, for instance, was strongly opposed to liberalization on the grounds that it would be harmful to Japan’s farming populations and agricultural interests. The EPA, for its part, was a consultative body attached to the Prime Minister’s Office, and given that Japan’s post-war “developmentalism” emphasized the growth of the economy above all else (Gao 1997), the EPA and other economically-minded parts of the Japanese state in the end had more influence in defining the terms of Japan’s national interests. Through its regular economic reports and assessments, its “plans” for the short-term growth of the country, and its surveys and prescriptive reports, the EPA helped define the national interest in decidedly pro-liberalization terms, and its pronouncements on kokusaika thus carried the added weight of this authority.

Economic liberalization, rather than bursting rapidly onto the scene in the late 1960s, was a piecemeal process of change that – for Japan – unfolded throughout the 1960s. Prompted by the postwar movement to build a unified European market, economic liberalization had become an “irresistible trend” in the world’s major industrialized countries by the end of the 1950s (Gao 1997, pp. 263-4), and in connection with this, Japan faced increasing pressure to adopt a similarly open stance

toward liberalization. As Bai Gao notes: “When Prime Minister Kishi Nobusuke visited the United States [in 1959] to renew the U.S.-Japan security treaty, the U.S. government demanded that Japan proceed with the liberalization of trade. At the annual meetings of the IMF and GATT, U.S. representatives strongly criticized Japan for its restrictions on imports” (1997, p. 264). The following year, despite domestic opposition and anxiety, Japan adopted its outline Plan for the Liberalization of Trade and Currency Exchange, which sought to liberalize trade to 80% over three years (Gao 1997, p. 266; Kô sai 1988, p. 522). Under continuing criticism and pressure from foreign countries, particularly the United States, Japan adopted additional liberalization measures throughout the remainder of the 1960s. In 1963, Japan became an IMF “Article 8” country, which required that it not place restrictions on foreign trade; in 1964 it joined the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), an entity devoted to the liberalization of trade and capital and to whose principles Japan was expected to adhere; in 1967, Japan took yet another liberalization step in adopting its Fundamental Plan for Capital Liberalization (Kô sai 1988, p. 522).

Fear

To be sure, there was a great deal of concern in Japan about the effects that liberalization would have on Japan’s national-economic interests. Prior to the liberalization measures taken in the 1960s, Japan’s foreign trade, foreign exchange, and capital movements had all been under the control of the state; Japan had been enjoying a period of high economic growth since about 1955, and many felt that the loosening of state controls on imports and the movement of capital would have a detrimental effect on the country’s industries and enterprises (Kô sai 1988, pp. 522-3). In Chalmers Johnson’s view, the liberalization of capital was of special concern: the very thought of it, he writes, “struck terror in the hearts of MITI [Ministry of International Trade and Industry] officials and Japanese industry leaders” (1982, p. 276). According to Johnson, the fear was that “the United States had for all intents and purposes ‘bought’ Europe – and was about to buy Japan as well” (Johnson 1982, p. 276).

In this context, the term *kokusaika* served to help galvanize attention and mobilize responses to the apparent threats posed to the nation’s economic interests. A newspaper article on the auto industry thus referred to *kokusaika* in terms of the

elimination of two “moats” – trade (import) liberalization and capital liberalization – that had heretofore surrounded and protected Japanese automakers (AS 1968). Another article addressing *kokusaika* depicted the Japanese economy as becoming “naked” (*hadaka ni naru nihon keizai*) (AS 1967a). Also covered in the press was a 1969 report by the Economic Planning Agency which, playing upon the sense of fear for the nation’s economic interests, urged that “‘internationalization’ should not be dealt with passively, but should be actively put to use... for the building of long-term prosperity” (AS 1969). Later the same year, a memorandum issued for public consumption by the Ministry of International Trade and Industry proclaimed that in the “age of internationalization,” Japanese businesses could not be complacent simply to export, but should also expand their production activities overseas (AS 1969). Moreover, because liberalization was widely seen as being forced upon Japan by outside powers, especially the United States, it was often likened to the forced opening of Japan to commerce in 1853 at the hands of Commodore Perry and the steam ships under his command (Komiya & Itoh 1990, p. 13). As the EPA’s 1967 Plan bluntly put it: “...capital liberalization is indeed a coming-again of the black ships” (1967, p. 17).

Concluding thoughts

From the above, it thus becomes apparent that *kokusaika* did not simply describe processes of economic transformation. It instead pointed to a highly charged political-economic terrain in which Japan was seen as pitted against impinging foreign forces, with the future economic well-being of the nation at stake. It is thus no surprise that before *kokusaika* became a catchword anywhere else in Japanese society, it became one in governmental, economic, and business circles. Imaginatively linked to another coming of the “black ships,” *kokusaika* was – in these early years – still envisioned as something to be dealt with by government ministries, economic forecasters and planners, and corporate strategists. It did not yet involve the nation’s people in any substantial way; the Japanese people were, for all intents and purposes, not seen as having a direct role to play as subjective actors vis-à-vis *kokusaika*.

This would eventually change, particularly over the course of the much talked-about trade friction with the United States during the 1980s, which gave rise to no small degree of anxiety in Japan about how Japan was being seen in the eyes of its primary trading partner. This in turn stimulated interest in working toward better

understanding and communication between Japan and the United States, and in regard to this the nation’s people certainly were considered to have a key part to play. That change would entail an important and unmistakable shift in kokusaika discourse toward “culture” (Oliver 2007) and thus toward the “soft” realm of human subjectivity.

References

Note: “AS” in citations above denotes *Asahi Shimbun*.

Asahi Shimbun articles:

1954a (April 11). “‘Kokusaika’ wo tadoru Indoshina sensô.”

1954b (May 8). “Sensô ‘kokusaika’ no osore: dakyô kiun mo usuren.”

1958 (April 8). “Honkakuka shita Kyûba no naisen: Bei, kokusaika osoreru.”

1960a (September 7). “Kongo naisen kokusaika no osore: kyôsan shokoku no enjo kappatsuka.”

1960b (December 31). “Raosu funsô ‘kokusaika’ no kiken: Beikoku ni fukamaru fuan.”

1967a (June 3). “Kokusaika no jidai: hadaka ni naru Nihon keizai.”

1967b (July 10). “Kokusaika ni sekkyokuteki ni taisho: keizai hatten keikaku kaitei de ryôshô.”

1968 (May 5). “Iyoiyo kokusaika jidai ni.”

1969 (August 10). “Kokusaika jidai no keizai-ryoku hikaku: kaigai de no seisan jûshi.”

Ehara, Takakazu. 1992. “The internationalization of education.” In *The internationalization of Japan*, Glenn D. Hook et al (eds.). London & New York: Routledge.

Gao, Bai. 1997. *Economic ideology and Japanese industrial policy: developmentalism from 1931 to 1965*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ito, Akihiro. 1990. “Nihon ni okeru kokusaika shisô to sono keifu.” In *Nihonjin no kokusaika*, Sawada A. & Kadowaki K. (eds.). Tôkyô: Nihon Keizai Shimbunsha.

Johnson, Chalmers. 1982. *MITI and the Japanese miracle*. Stanford: Stanford University Press.

Keizai Kikakuchô Kokumin-seikatsu-kyoku, (ed.). 1987a. *Kokumin-seikatsu no kokusaika*. Tôkyô: Ookurashô.

- Keizai Kikakuchô Kokumin-seikatsu-kyoku, (ed.). 1987b. *Kokusaika to kokumin ishiki*. Tôkyô: Ookurashô.
- Keizai Kikakuchô Sôgô Keikakukyoku (ed.). 1967. *Zusetsu: keizai shakai hatten keikaku: 40-nendai e no chôsen*. Tôkyô: Shiseidô.
- Kitamura, Kazuyuki. 1990. “‘Kokusaika’ shisô no tenkai – 1960 nendai kara 80 nendai made.” In *Nihonjin no kokusaika*, Sawada A. & Kadowaki K. (eds.). Tôkyô: Nihon Keizai Shimbunsha.
- Komiya, Ryutaro & Motoshige Itoh. 1990. “Japan’s international trade and trade policy.” In *The Japanese economy: trade, industry, and government*, Ryutaro Komiya (ed.). Tokyo: University of Tokyo Press.
- Kôsai, Yutaka. 1988. “The postwar Japanese economy, 1945-1973.” In *The Cambridge history of Japan*, vol. 6, Peter Duus (ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lincicome, Mark. 1993. “Nationalism, internationalization, and the dilemma of educational reform in Japan.” *Comparative education review* 37 (2): 123-51.
- Mannari, Hiroshi & Harumi Befu. 1983. *The challenge of Japan’s internationalization: organization and culture*. Tokyo: Kwansai Gakuin University & Kodansha International.
- Oliver, Chris. 2007. “Communication in the national interest: the ideological making of intercultural communication in contemporary Japan.” Unpublished manuscript.
- Robertson, Jennifer. 1997. “Empire of nostalgia: rethinking ‘internationalization’ in Japan today.” *Theory, culture and society* 14 (4): 97-122.

ポライトネス・ストラテジーとしての聞き手のうなずき

宮崎 幸江

日本語の対面会話における聞き手の行動は、言語・非言語の選択において、話し手との力関係や親しさの程度等の社会的要因の影響を受ける。聞き手のうなずきは、単独で使われた場合は「身振りのあいづち (杉戸 1989)」として言語のあいづちと同じ機能を持ちうる。また、うなずきは間接的で話し手の邪魔にならないという特徴から、話し手のネガティブ・フェイスを守るストラテジーとしての機能も持つ (Miyazaki 2007) と考えられる。本研究は、話し手とは年齢及び親疎の程度の異なる日本語母語話者女性15組の対面会話におけるうなずきの使用を分析し、聞き手は初対面で話し手が年上の場合、音声のあいづちより、非言語行動のうなずきで相手の話への支持や理解を表すが、同世代で親しい相手の場合には、言語的手段を用いる傾向があることを発見した。さらに、異なるコンテキストにおけるうなずきの使用に着目し、ポライトネス・ストラテジーとしてのうなずきの機能についても考察する。
キーワード:うなずき、敬語行動、聞き手の行動、年齢、親疎、ポライトネス・ストラテジー

Listeners' nodding as politeness strategy

Sachie Miyazaki

The present study explores listeners' use of nods in face-to-face conversation. Japanese listening behavior is known by its pervasiveness of verbal expressions. However, non-verbal behavior, such as nodding also plays an important role for the successful communication in Japanese conversation. In this paper, I examine how native speakers of Japanese in different ages listen to 2 minutes instructions given by the same speaker. I found that younger participants reacted more non-verbally compared with the older participants when listening to the instructions spoken by an unknown researcher who was older than them.

While younger participants reacted similarly to older participants when listening to the instructions given by a speaker who was peer. Findings show that young participants employ nods as positive politeness strategy when they want to show respect to the speaker or save speakers' negative face.

Key words: nods, politeness strategy, listening behavior, power, solidarity

1. はじめに

日本語の聞き手の行動は、話し手の話を支持する態度や、話者との調和を重んじる姿勢、協力的な態度、話し手への感情移入などが特徴であると言われている (Maynard 1989; Watanabe 1993)。井出 (2006) によれば、あいづちやうなずきの頻度の高さは日本語のモダリティの一種で、聞き手の心的状態を示すので、日本語母語話者にはコンテキストによっていつでもだけあいづちやうなずきを使用するかについて、共通の認識が存在する。

本稿の目的は、日本語母語話者の女性が「聞き手」としてどのように会話に参加するかを非言語行動のうなずきに焦点をあてて分析し、聞き手のうなずきが話し手に対する敬意を表すポライトネス・ストラテジーとしての機能を持つということ、指示会話における聞き手の行動を分析し提案する。

2. 先行研究

日本語における聞き手の行動は、あいづちに代表される言語行動とうなずき等の非言語行動に分類できる。あいづちなどの聞き手の言語行動に関する研究の豊富さに比べると、非言語行動の研究は今後の発展が期待される分野である。聞き手の行動の研究にとって、非言語行動の重要性は常に指摘されてきた (喜多 1996; 杉戸 1989; 西原 1996; Maynard 1989; Szatrowski 2000) が、言語行動に比べて非言語行動は、実証的研究を行う場合の方法論や技術的な問題から、言語研究において二次的な扱いを受けることが多かったことがその理由と考えられる。

この章では、最初に聞き手の言語行動と非言語行動の先行研究を概観し、敬語とポライトネス理論を聞き手の行動との関連から紹介する。

2.1 聞き手の言語行動

近年、あいづちは「話し手が発話権を行使している間に聞き手が送る短い表現 (非言語行動を含む)」(メイナード 1993: 58) と定義されるように、ある特定の言語形式についてだ

けでなく、談話レベルでの機能も考慮にいれ、広義に定義されることが一般的になってきた。例えば、杉戸（1989: 50）は、あいづちを「実質的な内容」を含まない言語形式としたのに対し、メイナード（1993: 58）は、聞き手のあいづちに続いて発話順番が入れ替わったものはあいづちとはみなさないとした。このように、言語形式や内容で捉えるか、相互作用で捉えるかで見方が変わる。

あいづちを機能の面から定義することを提案した堀口（1997: 42）は、あいづちを話し手が発話権を行使している間に「聞き手が話し手から送られた情報を共有したことを伝える」表現とした。具体的な機能についても、研究者により見解が異なるが、聞いているという信号、理解しているという信号、否定の信号と感情の表出は最も広く合意を得ている機能（堀口 1997）であるといえる。

日本語と他言語の対照研究では、日本語のあいづちの頻度の高さがしばしば指摘されてきた（Lebra 1976; LoCastro 1987）。Maynard（1989）によれば、日本語のあいづちはアメリカ英語の約3倍使用される。また日本語での会話の習慣は、日本語母語話者が他の言語を話す時にも転移する（White 1989）と指摘されるように、日本語母語話者が英語を話す場合アメリカ人の約2倍のあいづちを使う（Yamada 1992）という結果も報告されている。

あいづちの起こるコンテクストについて、音声的な弱まり（水谷 1988）、音節の切れ目、文末、イントネーションの下降するあたり、ポーズ、終助詞の後（Maynard 1989）などが考えられるが、日本語の会話においてあいづちはそれらの文法または音声的な境界以外でも起こることが報告されている。話し手の発話への重なりについては、日本語の特徴として他の研究者（Hinds 1982; Lebra 1976）にも指摘されている。Clancy et al（1996）は、日中英の3言語を比較分析した結果、日本語の聞き手は他の言語に比べ文末などの文法上の切れ目ではない箇所でも反応する率が高く、その比率は日本語64%に対し、英語28%、中国語20%と日本語が最も高い。つまり、日本語における聞き手のフィードバックのタイミングは英語、中国語の場合とは異なり、日本語独自の合の手を入れるタイミングのルールがあることになる。

そのような日本語特有の話し言葉の構造について、水谷（1988, 1993）は、英語が話し手と聞き手の発話のキャッチボールで成り立つ会話（ダイアログ）であるのに対し、日本語は話し手と聞き手が一緒に一つの談話を作り上げる「共話」であると主張する。話し手と聞き手の区別はあいまいで、聞き手も「話の流れを作る作業に参加する（水谷 1988: 10）」と考えれば、頻繁なあいづちや相手の発話への重なりも理解することができる。

2. 2 聞き手の非言語行動

杉戸（1989）は、うなずきを「身振りのあいづち」と名付け言語のあいづちと身振りのあいづちの関係を分析し、うなずきの内言語のあいづちと共起するものは個人差が小さく言語のあいづち全体の79%である一方、言語のあいづちを伴わない無言のうなずきは個人差

が大きいことを発見した。Maynard (1989) は、話し手・聞き手双方の使用するうなずきの頻度と機能を分析し、日本語は英語の会話の約2倍の頻度でうなずく他、話し手の方が聞き手より多くうなずく（聞き手 67%；話し手 33%）と述べている。うなずき使用の性差についてKogure (2003) は親しい日本人大学生男女（18歳～25歳）の同性同士の会話ではあいづちの頻度や種類について男女差はほとんど見られないが、うなずきは女性の方が多く使用していると報告している。

宮崎 (2001) は日本語母語話者女性3人（25歳、30歳、37歳）が、別々に同じ話者（35歳）から話を聞いた際の会話の録画（各15分）を分析した。その結果、あいづちとうなずき（言語のあいづちを共起しない）のうちどちらを多く使うかは個人差があるが、あいづちとうなずきの時間当たりの総数は近いことを発見した。つまり、日本語の聞き手の行動において言語のあいづちを伴わないうなずきは、あいづちと同じ機能を果たしており、そのどちらを選択するかは個人によって異なる解釈できる。また、3人の被験者の内、年齢が一番若い被験者が最もうなずきを多く使用し、最年長の被験者が最も言語のあいづちを多用したことから、言語、非言語の選択には聞き手の年齢や、その他の要因も影響している可能性を示唆している。

2.3 うなずきの機能とコンテキスト

Maynard (1989) は、対面会話における話し手と聞き手の頭の動きを分析し、その機能を7つに分類した；①同意 affirmation, ②発話順番の終わりや交替を告げる claim for turn-end and turn-transition, ③発話順番の主張 pre-turn and turn claim, ④発話権交代に伴う間を埋める filling turn-transition period, ⑤あいづち back channel, ⑥リズムとり rhythm taking, ⑦否定（横ふりの場合）negation in the case of horizontal head movement。これらの頭の動きの内、聞き手に見られる動きは、⑤のあいづちと④の埋め草としての機能が主な機能であるとした。

では、言語のあいづちと非言語のうなずきの機能にはどのような違いがあるのだろうか。またどちらか一方にしかない機能は存在するのか。宮崎 (2002) は、対面会話と電話の会話における聞き手のあいづちを分析した。その結果、電話の会話では聞き手は約1.5倍多く相槌を打つが、使用される相槌の種類には差はないことがわかった。視覚情報に頼ることができない電話の会話では、聞き手は相手の話を聞いているという信号を送るために、あいづちを多用すると考えられる。つまり、うなずきの機能は基本的には、言語手段によって置き換えが可能であると言える。

Maynard (1989) は、聞き手のうなずきは、あいづちと共起する他、発話順番が変わる間に観察されると報告したが、うなずきと他の非言語行動の関係も次第に明らかになって来た。Szatrowski (2003) は、日本語の話し手は、発話の中盤から聞き手に視線を移し最後の述部に差し掛かったあたりで、直視とうなずきを聞き手に向け、聞き手のあいづちとうなずきを喚起するという相互作用の構造を発見した。さらに、坊農・片桐 (2005) は、話し

手は聞き手に向け発話終了直前に視線配布を開始し、聞き手はそれに対応してうなずき等の応答を行うという対面コミュニケーションの構造を、叙述的視点と相互行為的視点からの説明を試みた。聞き手のうなずきが起こるコンテクストは、言語だけでなく視線などの非言語表現が関係することが実証された。

Kita&Ide (2007) は、うなずき、あいづちの使用されるコンテクストに終助詞が絡み、日本語特有のモダリティ表現や話し手と聞き手の調和を生む共話的構造に、重要な役目を果たすと述べている。また、うなずきとあいづちが、次のあいづちとうなずきを引き起こす構造をループシークエンスと名付けた Kogure (2007) の研究は、今後の聞き手の行動研究にとって分析の対象を言語形式としての相づちからうなずきや視線まで広げて捉える必要性を示唆している。

2. 4 聞き手の行動と社会的要因

2. 4. 1 日本語における敬語

井出 (2006) によれば、敬語は「上下、親疎関係を区別し、場所の改まりを示すもの」であり、上下関係は通常年齢や社会的地位などで表わされ、親疎関係は知り合ってから長さや親しさ、または「ウチ・ソト」の関係でも表わされるとしている。近年、伝統的な敬語に対して「敬意表現」という新しい言葉遣いの枠組みが国語審議会 (2000) によって提案され、21世紀社会の都市化・国際化・情報化などを考慮して提言された (井出 2006)。

敬意表現は「コミュニケーションにおいて、相互尊重の精神に基づき、相手や場面に配慮して使い分けている言葉遣いを意味する (国語審議会答申 2000)」と定義された。

聞き手の行動における敬意表現は、言語形式としては「はい」「そうですね」などの選択が挙げられるが、それらの言語形式の選択の他にも、表現の頻度や、言語行動か非言語行動かという選択も含め相互行為全般として捉えることによって、敬意表現の構造が明らかにできると考えられている。

2. 4. 2 聞き手の行動とポライトネス

Brown & Levinson (1987) のポライトネス理論は、人間の言語行動の普遍性を特徴とする。ポライトネス理論では、人間の持つ欲求をポジティブ・フェイスとネガティブ・フェイスに分け、それぞれを「発話することにより理解されたいという欲求 want to be understood by saying something」と「邪魔されたくない欲求 want not to be disturbed」と説明した。

井出 (2006) によれば、敬語使用は敬語を使うことによって相手への敬意を表現するポジティブ・ポライトネス・ストラテジーとしての機能を持つ。また、敬語というよりフォーマルな言語形式を選択することによって、相手との距離をおく、つまり間接的な手段を取ると解釈すれば、敬語使用はネガティブ・ポライトネスとしても機能する。

日本語のように話し手と聞き手が談話の中で交差する「共話 (水谷 1993)」的な構造を持

つ言語の場合、会話参加者が互いのフェイスを守りながらコミュニケーションをとる必要がある。

聞き手のフェイスとは相手に良く思われたい、好意的な態度を示したいという欲求である。一方、話し手には、自分の話を理解してもらいたい、またその反応を得たいという欲求（ポジティブ・フェイス）と、自分の発話権を保持したいという欲求（ネガティブ・フェイス）が働くと考えられる。聞き手が相づちなどの言語的な手段で応答することは、話し手のポジティブ・フェイスを満たすことになり、間接的な方法として相手を邪魔しない非言語の手段を用いて応答すれば、ネガティブ・フェイスを守ることになる（Miyazaki 2007）。

Nakane（2006）も、非言語行動をポライトネス・ストラテジーであると主張する。Nakane は日本語母語話者が英語話者と英語で会話をする際に使用した沈黙を、ポライトネスの観点から分析した。日本語話者は沈黙を双方のフェイスを守るためのポジティブ・ポライトネス・ストラテジーとして使用するが、文化の異なる英語話者からそのような日本語話者の態度は思いやり（rapport）の欠如であると解釈されると分析している。英語圏と日本では、沈黙に対する文化的価値が違うためにポライトネス・ストラテジーの解釈が異なるという Nakane の発見は興味深い。

井出（2006）も、日本文化におけるコンテキストの意味は西洋のそれとは大きく異なるということを主張しているが、沈黙に関して言えば、ポライトネス理論の普遍性は、日本語の文化的背景には応用できないと考えられる。

2. 4. 3 聞き手の行動バリエーション

図1は、複数の社会的要因の程度によって構成されるコンテキスト（Tannen 1993）をもとに宮崎（2007）が修正した図である。図1の縦軸はパワー、横軸は親疎関係を表わす。B面はパワー差が著しく、会話参加者の間に心的距離がある関係、例えば教師と学生の関係に代表されるコンテキストである。一方、パワー差があるが心理的に近いA面のコンテキストの代表的なものとして、親子の会話が例にあげられている。図では、A面B面が、パワーの差が大きく、下（C面・D面）に行くほど、対等な関係を意味する。Tannen によれば、ある対話者の関係がどのコンテキストに位置づけられるかは、文化によって異なるとした。例えば、雇用主と雇用者の関係は、米国の文化ではB面に位置づけられるが、日本文化におけるウチとソトの関係から見れば、A面に位置づけられる。もちろん、親子の親しさと同じ会社の一員であるという親しさは、本質的に異なることは言うまでもないが、現実の言語使用の裏には、通常複数の要因が絡み合う。会話参加者は、会話の流れの中で、参加者との力関係や親しさを相対的に判断し最も適切な言語行動をとると考えられている。宮崎（2007）は、話し手と聞き手の間に存在する力関係（＝上下関係）を、年齢とその会話における役割という異質の条件が相対的に考慮された結果構成される4つのコンテキストに分けて、聞き手の行動バリエーションを説明しようとした。

初対面の研究者（41歳：話し手）と被験者（19～61歳：聞き手）の対面会話のコンテク

ストを図1にあてはめると、それぞれのコンテキストに分類される聞き手の行動の特徴は以下のように表される。

B面（フォーマル、話し手の方が聞き手より年上、年齢差約20）

聞き手の行動の特徴：言語のあいづちは少なく、うなずきを多用。

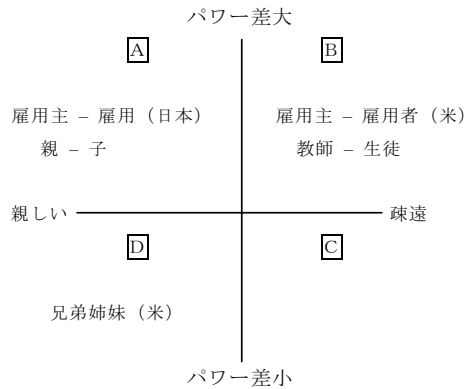
C面（フォーマル、初対面、話し手より聞き手の方が年長）

聞き手の行動の特徴：言語のあいづち多用し、うなずきが少ない。

D面（インフォーマル、親しい、話し手と聞き手は同世代）

聞き手の行動の特徴：言語のあいづち多用し、うなずきが少ない。

図1：パワーと親しさによるコンテキスト



宮崎（2007）の分析について方法論上の問題を指摘するとしたら、会話データとして使われた会話の種類が一種類に統一されていないことが挙げられる。フォーマル会話(B面C面)として集めた会話データが、初対面の研究者から聞き手（被験者）が、研究参加のための説明を受けるいわゆる「指示会話」であるのに対し、インフォーマル会話（D面）の会話は親しい同世代間の雑談（話題：修学旅行）であるため、パワー差と親しさ以外に会話の目的の違いが聞き手の行動の差に影響を及ぼしている可能性がある。

2. 5 本稿の目的

本稿は、日本語母語話者女性が聞き手として会話に参加する際に非言語行動のうなずきをどのように使用するかを、話し手と聞き手の関係（パワー・親疎）によって構成されるコンテキストでの、比較を行なう。比較を行なうコンテキストは、上記の図1におけるB面、C面、D面とする。宮崎（2007）のB面及びC面については実験結果「話し手（研究者）と聞き手（被験者）が初対面コンテキストでは、被験者の年齢が高い程、言語表現の頻度が高く、年齢が若い程うなずきが多い」から、親しい間柄の同世代から指示をうける会話において、どのような言語行動を

とるかを分析し、うなずきがポライトネス・ストラテジーとして、機能する可能性について論じる。

3. 方法

3.1 被験者

初対面会話に協力した被験者は、話し手（研究者41歳）と聞き手として日本語母語話者の女性10人（2グループ各5名：19～21, 47～61）である。参加者は「東京、神奈川、千葉、埼玉のいずれかの出身であること」を条件とし、知り合いの紹介で集め、研究者とはデータ採取の際に初対面となるようにした。友達会話の被験者の女性は、話し手（20歳）1名と聞き手（19～20歳）5名で同じく関東出身で関係は同じゼミナールに在籍する同世代の親しい間柄である。

表1. 被験者と世代グループ

	人数	年齢 性別	話し手	話し手との 関係
初対面会話 グループ1	5	19～21歳 女性	研究者（41歳）	初対面 年上
初対面会話 グループ2	5	47～61歳 女性	研究者（41歳）	初対面 年下
友達会話 グループ3	5	19～20歳 女性	クラスメート（20歳）	親しい 同世代

3.2 手順

初対面会話は、話し手となる研究者（41歳）がそれぞれの被験者と1対1で事前に設定された場所で会い、自己紹介と実験への参加方法について約2分間の指示を与えた。その際の会話を斜め前方から録画しデータとした。

友達会話は、クラスメートの1人が他のクラスメートに対しゼミ教員から指示された内容を、個別に伝える会話を初対面会話と同じ方法で録画した。指示の内容は、予め研究者が用意し、話し手となる被験者が、それを暗記し練習した後、5人に同じように説明した。しかし、実際の会話では、極力自然の会話に近づけるためにスクリプトの文を言葉どおりに伝えるよりも内容を重視するように指示した。

3.3 データ

本実験のデータは、指示会話を初対面の人物から聞く初対面会話（グループ1, 2）と親しい同世代の友人から聞く友達会話（グループ3）のビデオ録画である。初対面会話は、録画の内10人の被験者全てにほぼ同じ指示を出している2分間を選び、計20分間の会話を非言語行動（うなずき）も含めて文字化し、言語・非言語行動に分け種類別に数量化した。

同世代会話（グループ3）は、2分間のスクリプトを使ったが、話す速度や聞き手の反応が5組の間で異なり、実際の録画データの長さに95秒から144秒（平均94.6秒）とばらつきが出たため、数量データを2分間あたりに計算して他のグループとの比較を行った。

3. 4 分析方法

宮崎（2007）、Miyazaki（2007）と同様に、聞き手の行動をいわゆるあいづち詞（堀口 1997）と、その他あいづちと同じ機能を持つ表現、そして身振りのあいづち（杉戸 1989）としてのうなずきとした。これらの行動を包括する概念としてリアクティブトークン（reactive token Clancy et al. 1996, 以下RTとする）を用いた。

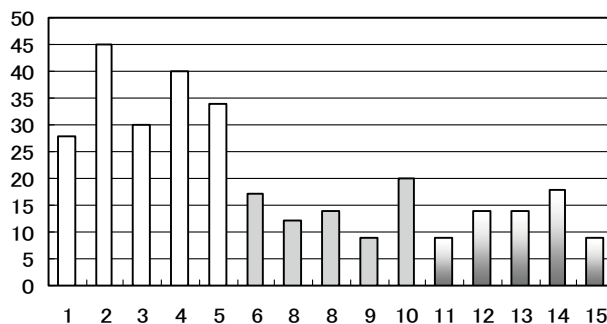
本稿で分析対象としたRTは、「はい」「うん」のような音声的表現以外に、①あいづち詞、②リアクティブ表現（そう・ほんとう・すごい他）、③繰り返し、④先取り、⑤ターンのはじめのあいづち、⑥笑い、⑦コメント、⑧言い換え、⑨うなずきを含む。①から⑧までを言語のRT、⑨を非言語のRTと呼ぶ。

言語のRTは、うなずきと共起することが多いと言われている（杉戸 1989;メイナード 1989）が、本稿では、うなずきが言語のRTと共起した場合は、聞き手の言語行動を強調する二次的な行動と考える。例えば、同意の機能を持つ「はい」がうなずきと共起する場合は、聞き手がより強く話し手の意見に賛同していることの表れであると解釈し、分析の対象に含まなかった。

4. 結果

4. 1 うなずきの頻度

グラフ1は、15名の個々の被験者が2分間に使用したうなずきの総数を表す。世代グループとしては、被験者1～5（グループ1：19歳～21歳）の使用頻度が総数177と最も高く、最も低いのは、被験者11～15（グループ3：19歳～20歳）の総数64である。うなずきの頻度を、グループ総数及びグループの属性について比較すると、以下のようになる。



グラフ1. 個々の被験者の使用したうなずきの頻度

グループ順

グループ1 (177回) > 2 (72回) > 3 (64回)

グループの属性

[-親しい, +年齢差, +役割差] > [-親しい, -年齢差, +役割差] > [+親しい, -年齢差, +役割差]

グループ総数は、初対面学生グループが最も多くうなずきを使用し、次に初対面年上グループ、親しい同世代グループの順となったが、後の2グループの差は小さいことがわかる。グループの属性を表すために、親しさ、年齢、役割を用いた。[+年齢差] は話し手の方が聞き手より年上、[-年齢差] は話し手と聞き手の年齢差がないか、若しくは話し手より聞き手の方が年上の場合をさす。[+役割差] は、実験の場での役割をさす。話し手は、聞き手に対して指示を出すと言う意味でも、研究者という意味でも、実験の場において、力を持つと考える。年齢も考慮した訳は、初対面の被験者にとって話し手（研究者）が自分より年上かどうかは、日本社会の慣習として聞き手との力関係に影響を与える要因であると考えた。グループ属性に関する比較では、話し手に対して親しくない（初対面）場合は、年齢差が大きいほどうなずきは多く使用され、年齢差や役割差が同じ場合は、親しくない場合（初対面）の方が親しい間柄の場合よりうなずきの使用が多いことがわかった。

4. 2 言語行動と非言語行動の関係

表2は、2分間に使用された言語のRTとうなずきを世代グループ別にまとめたものである。初対面の研究者から、指示を与えられるという指示会話のコンテキストにおける聞き手の行動は、言語のRTと年齢は正の相関関係にあり ($r=0.49$)、うなずきも弱い負の相関関係 ($r=-0.37$) がある。ところが、初対面ではなく親しい同世代の話し手から指示を受ける場合、初対面の場合の聞き手の年齢が最も高いグループの型に近いことがわかる。

表2. 2分間に使用された言語のRTとうなずきの世代グループ別総数

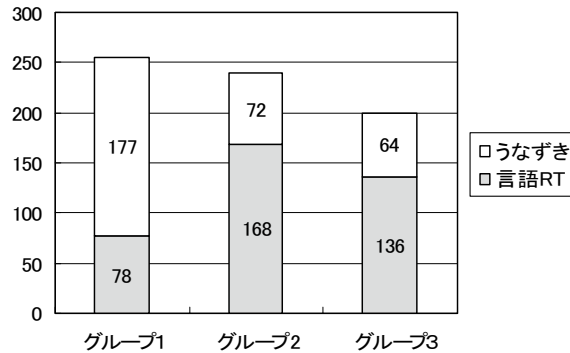
	聞き手	言語のRT	うなずき	計
グループ1 (19歳～21歳)	初対面・年下	78	177	255
グループ2 (47歳～61歳)	初対面・年上	168	72	240
グループ3 (19歳～20歳)	親しい・同世代	136	64	200

言語RTとうなずきの総数はグループ順では、

グループ1>2>3

以上の結果は、うなずきと同様のパターンを示すことがわかる。つまり、指示会話を聞くという言語行動においては、「聞いている」ということを第一に示すうなずきが最も重要な聞き手の行動であるということが出来る。

グラフ2. 世代グループ別言語RTとうなずきの総数



グラフ2は、聞き手の使用したRTの合計をグループ別にしたものである。初対面会話では、聞き手の年齢によって言語と非言語RTのバランスが異なるが、親しい若者同士の会話では、初対面で聞き手の方が話し手である研究者よりも年上であるコンテキストの場合と類似している事実は興味深い。次章では、以上の実験結果をもとに、うなずきの機能について考察し、日本語の指示会話における聞き手の行動のバリエーションを親疎と上下関係から考察する。

5. 考察

5.1 うなずきの使用頻度

話し手（研究者41歳）から指示を聞く会話において、年齢差が最も大きい世代グループ1の被験者（19歳～21歳）が、研究者より年齢が上のグループに比べて最もうなずきを多く使用し、しかも話し手との上下関係が存在しない同種の会話ではうなずきの使用頻度が低かった。

うなずきの多用は若者の世代的な特徴というよりも、本実験のコンテキストに適切な聞き手の行動バリエーションであると言うべきであると考えられる。なぜなら、同じ世代の被験者（グループ4）が、同世代から指示を受けるというコンテキストにおいては、言語行動を多用するという全く異なる行動パターンをとっているからである。次節でうなずきの持つ機能について考察する。

5.2 うなずきの機能

うなずきには、言語のRTと共起するものと音声を伴わない無言のうなずきが存在する。Maynard (1989) も指摘するように、本実験においても、言語のRTと共起するうなずき

の機能は、言語のRTの強調であり、言語のRTと同じ機能を持つと解釈した。

その理由は、うなずきが言語のRTと同時に起こる場合、言語のRTとは別の機能を持つとは考えにくいということと、言語のRTにうなずきが付随して起こる率は、グループ4の会話が一番高かったからである。グループ3は親しい同世代の話し手の話を聞くと言う会話なので、4つのコンテキストの中で相手への共感や感情を最も表わすべきコンテキストである。指示を聞くという目的がある以上、聞き手としていわゆる雑談とは違い「共話」的な応答をすることは適切とは言えない。話し手との親しさを示す手段は、言語手段を多用することと、インフォーマルな言語表現（例：うん）の選択と、ジェスチャーや微笑みなどの他の非言語行動を使うこと等である。うなずきを言語RTと共起させることも、その手段の一つであると考えればグループ間の差が説明できる。実際の談話データから見てみよう。

会話1はグループ3の会話からの抜粋である。被験者15は、計39のRTの内、言語対非言語は31対8で、言語のうち70%はうなずきと共起した。Nは言語RTと共起したうなずきを示し、Nは無言のうなずきを示す。

会話1

- 1 S: なんか自分の修学旅行についてでもいいし
- 2 L: あああ
- 3 S: その家族のだれかのでもいいんだけど
- 4 L: うんうん
N
- 5 S: 取りあえず修学旅行のをしてもらって
- 6 L: うん
N
- 7 S: 途中で会話のネタが尽きちゃったら
- 8 L: うん
N
- 9 S: なんか、これから行く旅行の話とか
- 10 L: うん
N
- 11 S: 今までいった旅行の思い出とか
- 12 L: うん
N
- 13 S: 取りあえず旅行に限定してほしいのね
- 14 L: うん
N

次の会話の被験者17は、計39のRTの内、言語対非言語は31対8で、言語のうち70%はうなずきと共起した。

会話2

- 1 S: だから自分の修学旅行についてでもいいし
- 2 L: うん
N
- 3 S: お母さんのでもいいし
- 4 L: N
- 5 S: 家族の誰かのでもいいのね
- 6 L: うーん
N
- 7 S: で 話題がちょっと尽きちゃったら
- 8 L: うーん
N
- 9 S: これから行く旅行の話とか
- 10 L: N
- 11 S: 旅行の思い出とか、とりあえず何か旅行に限定してもらいたいのね
- 12 L: うんうん
N

会話1と2では、それぞれ6回ずつうなずきを使用した。会話1はそのすべてが言語RTの相づち詞と共起したものであったが、会話2では6回のうち2回は言語RTを伴わずうなずきのみが観察された。会話1と2の例に見られる言語RTと共起したうなずきは、うなずきがなくても話し手の発話には影響はないと考えられる。機能的には言語RTの機能を補足、または強化していると考えられる。

では、非言語行動のみの無言のうなずきはどのような機能を持つのか。無言のうなずきも会話1と2の出現場所を見る限り、基本的には言語RTと同じ機能を持つと言えるのではないだろうか。井出（2006）が指摘するように、あいづちやうなずきが、聞き手の心的状態を表すモダリティを持つと考えるなら、言語RTとうなずきを共起するものが最も強い聞き手のモダリティ表現であると考えられる。逆に、うなずきのみは最も消極的なモダリティ表現ということになるのであろうか。筆者は、うなずきには最も消極的な表現としての機能と同時に、コンテキストによってはポライトネスの表現としての機能を持つことを提案する。次節で、本実験のコンテキストにおいて、うなずきがどのように使われたかを検証し、敬語行動としての機能について考察する。

5.3 ポライトネスとうなずき

本実験において、なぜグループ1の若い世代はうなずきを多く使ったのであろうか。LoCastro (1987) は、日本語における聞き手のあいづちは、ポジティブ・ポライトネス・ストラテジーであると分析している。ポライトネス理論における人間の欲求のうち、ポジティブ・フェイスは自ら発話し参加することによって達成される。うなずきも同様に聞き手にとってはポジティブ・フェイスを満たす。あいづちとうなずきの違いは、うなずきは話し手のネガティブ・フェイス（邪魔されたくない欲求）を守ることができるという点にあると考える。年齢の若い被験者が初対面の自分より年齢年齢や社会的地位が高いいわゆる「目上」話し手の話を聞く際に、うなずきを多用する理由は、双方のフェイスを守りつつ丁寧さを失わないという理由からであると分析する。

一方、同世代から指示を得るという会話において、若い世代はうなずきという非言語行動ではなく、言語RTの方を多く選択している。これは、非言語のうなずきによる間接的な会話参与ではなく、より直接的な手段で相手に「聞いている」ということを表そうとしているポジティブ・ポライトネス・ストラテジーと言えよう。

ところで、日本語における敬語は、ポライトネス理論の普遍性とは異なる枠組みで議論されるべきであると指摘されてきた (Ide 1989; Matsumoto 1989)。筆者も、ポライトネス理論がそのまま全ての言語に普遍的に応用可能かどうかについて、疑問の余地はあると考える。しかし、聞き手が言語と非言語のどちらの応答を使用するかを選択は、日本語の敬語使用に見られる儀礼的な要素というより、コンテクストに適切な手段を選択するというストラテジ的な要素が強いと考える。それ故、聞き手のうなずき自体は、話し手に対する敬語行動または、敬意表現の表れであるとも言えるが、言語・非言語の選択は個人の自由な選択の範囲にあり、コミュニケーション・ストラテジーの一種であると考えられる。

5.4 社会的要因とバリエーション

最後に、本実験の結果をもとに指示会話における聞き手の行動バリエーションをまとめる。図2に、指示会話を聞くという言語行動における聞き手の行動を、パワー差と親疎関係で表わされる4つのコンテクストに分けてそれぞれの特徴を記載した。初対面会話の話し手と聞き手の関係は全員右の面 (B/C面) に位置し、グループ1 (19歳～21歳) と話し手 (41歳) の関係は、最も上下関係が大きいのでB面の上部に、グループ2 (47歳～61歳) の被験者は話し手より年齢が上になるが、研究者と被験者と役割上の力関係が存在するため、年齢差と役割差が相殺されてC面の下方に位置すると考えられる。

そして、グループ3 (19歳～20歳) が、クラスメートである話し手 (20歳) から指示を受ける友達会話は、D面の下方に位置すると考えられる。以上の上下関係と親疎関係の査定は、個人差があるだけでなく、同じ話し手と聞き手であっても話の内容や会話の流れの中で常に変化するという意味で相対的な関係である。

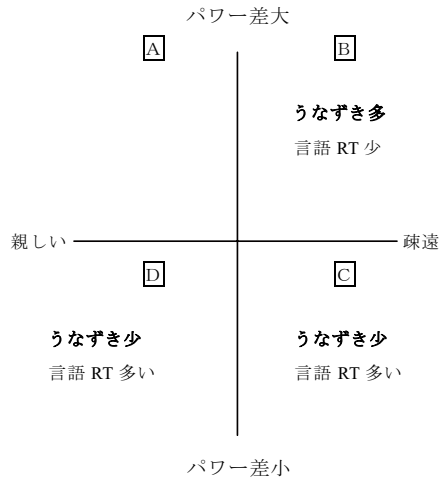


図2：うなずき使用と上下関係と親疎によるコンテキスト

図2は、聞き手の行動の特徴を示している。年齢が若いほど、非言語を多く使うが、それは会話の種類（指示会話）のためでも、聞き手の年齢のためではないことが判明した。しかし、うなずきの多用が話し手との年齢差によるものか、疎の関係に因るものか、またはその両方によるものかは、今回の実験では明らかにすることはできなかった。

また、日本語母語話者の指示会話を聞く際の行動は、年齢に関わらず話し手との上下関係と親疎関係が似ているコンテキストでは、聞き手の行動に世代差はないことを示唆することが明らかになった。

6. おわりに

本稿は、対面の指示会話を上下関係・親疎の程度から4つのコンテキストに分け、それぞれにおける聞き手の行動のバリエーションを非言語行動に焦点を絞り分析した。その結果、初対面で目上の話し手から指示を受ける場合と、親しい同世代の話し手から指示を受ける場合に、言語・非言語の選択の差が最も顕著であることが明らかになった。初対面の場合、話し手との年齢が離れる程聞き手はうなずきを使用する率が高くなる。逆に親しく年齢差が小さくなる程、言語行動の比率が高くなる。

この実験結果を元に、聞き手のうなずきは、言語のあいづちの代替としてだけでなく、間接的に敬意表現を行うポジティブ・ポライトネス・ストラテジーとしての機能を併せ持つと提唱した。

本稿では、被験者は全て女性のみの実験であったため、果たして男性がうなずきをポライトネス・ストラテジーとして使用するかどうかは、確認できなかった。男性の聞き手の行動

については、今後同様の方法で調査を続けて行きたい。

*本研究は、平成19年度・20年度科学研究費補助金による「日本語における聞き手の言語・非言語行動のバリエーション研究」（若手スタートアップ、課題研究番号 19820057）の研究成果の一部である。

参考文献

- 坊農真弓・片桐恭弘 (2005). 「対面コミュニケーションにおける相互行為的視点—ジェスチャー・視線・発話の協調」『社会言語科学』 Vol.7, No.2, 3-13
- Brown, P. & S. C. Levinson (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Clancy, P. M, S. A. Thompson, R. Suzuki, and H. Tao (1996). The conversational use of reactive tokens in English, Japanese, and Mandarin. *Journal of pragmatics* 26. 355-387.
- Hinds, J. (1982). Japanese conversational structures. *Lingua* 57: 301-326. North-Holland Publishing Company.
- Ide, S. (1989). Formal forms and discernment: Two neglected aspects of linguistic politeness. *Multilingua* 8-2/3: 223-248.
- 堀口純子 (1988). 「コミュニケーションにおける聞き手の言語行動」『日本語教育』 64. pp. 13-26.
- 堀口純子 (1997). 『日本語教育と会話分析』 くろしお出版
- Ide, S. (2004). Exploring women's language in Japanese. In M. Bucholtz. *Language and woman's place: Revised and expanded edition*. Oxford.
- 井出祥子 (2006). 『わかまへの語用論』 大修館書店
- 喜多壮太郎 (1996). 「あいづちとうなずきから見た日本人の対面コミュニケーション」『日本語学』 15, pp. 58-66
- Kita, S. & Ide, S. (2007). Nodding, *aizuchi*, and final particles in Japanese conversation: How conversation reflects the ideology of communication and social relationships. *Journal of Pragmatics* 39: 1242-1254.
- Kogure, M. (2003). Gender differences in the use of backchannels: Do Japanese men and women accommodate to each other? Unpublished Ph. D.dissertation, University of Arizona.
- Kogure, M. (2007). Nodding and smiling in silence during the loop sequence of backchannels in Japanese conversation. *Journal of Pragmatics* 39: 1275-1289.

- 国語審議会答申 (2000). 「現代社会における敬意表現」
- Lakoff, R. (1975). *Language and women's place*. New York: Harper and Row.
- Lebra, T. S. (1976). *Japanese patterns of behavior*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- LoCastro, V. (1987). *Aizuchi*: A Japanese conversational routine. In L. E. Smith (ed.) *Discourse across culture*. 101-13. New York: Prentice-Hall International.
- Matsumoto, Y. (1989). Politeness and cultural style: observations from Japanese. *Multilingua* 8 (2/3), 207-221.
- Maynard, S. (1989). *Japanese conversation: Self-contextualization through structure and interactional management*. Norwood, NJ: Ablex.
- Miyazaki, S. (2007). Japanese women's listening behavior in face-to-face conversation: The use of reactive tokens and nods. Hituji Shobo Publisher: Tokyo.
- 水谷信子 (1984) 「日本語教育における話し言葉の実態」『金田一春彦博士古希記念論文集2』 pp. 261-279. 三省堂
- 水谷信子 (1988) 「あいづち論」『日本語学』7 (12), pp.4-11.
- 水谷信子 (1993) 「共話から「対話」へ」『日本語学』12-4. 明治書院
- 宮崎幸江 (2001) 「身振りのあいづちとしての聞き手のうなずき」『日本語教育学会春季大会予稿集』
- 宮崎幸江 (2002) 「電話と対面会話における聞き手のあいづち」『小出記念日本語教育研究会論文集』10.
- 宮崎幸江 (2007) 「日本人女性の聞き手としての行動：リアクティブトークンとうなずきの使用」『言語学と日本語教育V』くろしお出版157-174
- メイナード・K・泉子 (1993) 『日英語対照研究シリーズ (2) 会話分析』くろしお出版
- Nakane, I. (2006) Silence and politeness in intercultural communication in university seminars. *Journal of Pragmatics* 38: 1811-1835.
- 西原鈴子 (1996) 「文化接触における非言語行動」『日本語学』31. 明治書院
- 杉戸清樹 (1989) 「ことばのあいづちと身ぶりのあいづち—言語行動における非言語的表現—」『日本語教育』67, pp.48-59
- Szatrowski, P. (2000) Relation between gaze, head nodding and aizuti 'back channel' at a Japanese company meeting. *Berkeley Linguistics Society* 26: 283-294.
- Szatrowski, P. (2003) Gaze, head-nodding and aizuti 'back channel utterances' in information presenting activities. In P. Clancy (ed.). *Japanese/Korean Linguistics* 11: 119-132. Stanford: Center for the Study of Language and Information.

- Tannen, D. (1993) The relativity of linguistic strategies: Rethinking power and solidarity in gender and dominance. In D. Tannen (ed.). *Gender and conversational interaction*, 165-188. Oxford: Oxford University Press.
- Watanabe, S. (1993) Cultural differences in framing: American and Japanese group discussions. In Deborah Tannen (ed.). *Framing in discourse*. 176-209. New York and Oxford: Oxford University Press.
- White, S. (1989) Backchannels across cultures: A study of Americans and Japanese. *Language Society*. 18: 59-76.
- Yamada, H. (1992) *American and Japanese Business Discourse: A Comparison of Interactional Styles*. Norwood, NJ: Ablex.

中間言語語用論と英語教育

近 藤 佐 智 子

1. はじめに

第2言語習得研究における中間言語¹研究は、1970年代以後に音韻、形態、統語の各側面から行われていたが、Hymes (1972) がコミュニケーション能力 (Communicative Competence) を提唱して以来、1980年代に入って学習者の語用論的知識の研究が進展を見せた。この比較的新しい分野は「中間言語語用論 (Interlanguage Pragmatics)²」と呼ばれており、主に外国語学習者が目標言語で「謝罪」「依頼」「断り」等の発話行為 (speech act) を行う際の語用論的能力 (Pragmatic Competence) に関して、発語内的な力 (illocutionary force)、ポライトネス (politeness)、適切さ (appropriateness) などの側面に焦点をあて研究が行われてきた。その後1990年代後半から現在にかけては、語用論的知識の教育方法や教育効果についての研究が行われている。本稿ではまず当分野の研究の枠組として使われてきた理論や概念を概観し、次に「謝罪」「依頼」「断り」の第2言語学習者による習得に関する研究を紹介する。そして最後にこれらの研究をどのように英語教育に活用するのかについて考察する。

2. 理論

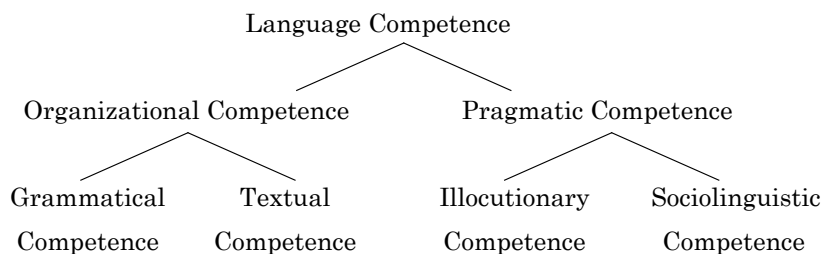
2. 1 コミュニケーション能力

言語能力は1960年半ばまで、語、音韻、文法生成などの言語構造規則に関する知識として狭義に定義されてきた。Hymes (1972) は言語能力の意味をより広義に捉え、いつ、誰に、どのような状況で、何を伝えるかを把握し、その目的や場面に応じた適切な言語使用をする能力も含む「コミュニケーション能力」を提唱した。Canale & Swain (1980) はHymesの「コミュニケーション能力」をさらに細分化し、文法的能力、社会言語学的能力、談話能力、及び方略的能力に分けた。社会言語学的能力とは、言葉の持つ社会文化的意味や機能を理解し、状況や聞き手に合わせた適切な話し方ができる能力のことである。この能力により、話し手は聞き手に対して、丁寧さや礼儀正しさを表すことができ、円滑な人間関係を築くことができる。

-
1. Selinker (1972, 1992) は、中間言語体系を母語にも目標言語にも属さない中間的で流動的な言語体系であると定義した。
 2. 本稿で取り上げた3つの発話行為以外にも、「不満表明」「感謝」「賞賛」「訂正」「提案」「反対意見の表明」などの研究が行われている。また、発話行為以外にも会話の含意、談話標識、談話ストラテジーなどの研究が行われている。

Bachman (1990) も Hymes (1972) や Canale & Swain (1980) の言語使用に関する能力を言語能力に含める考え方に沿って、言語能力の定義を提唱した。言語コミュニケーション能力について、Bachman は、言語能力 (Language Competence) の他に、実際の言語使用の場面で言語能力を実行する知力である方略的能力 (Strategic Competence)、物理的現象として言語を実行する際の神経学的・心理学的プロセスである心理生理学的メカニズム (Psychophysiological Mechanisms) が含まれるとした上で、その中の言語能力を図1のように下位分類した。

図1. 言語能力の構成要素 (Bachman 1990)



言語能力をまず構造的な能力 (Organizational Competence) と語用論的能力 (Pragmatic Competence) に分け、前者には語彙、形態、統語などの文法的な能力 (Grammatical Competence) と、二つ以上の文を首尾一貫したものとして繋ぐ用法の知識や文章や会話の構造に関する知識であるテキストについての能力 (Textual Competence) があるとした。一方の語用論的能力には、発語内能力 (Illocutionary Competence) と社会言語学的能力 (Sociolinguistic Competence) がある。

発語内能力とはことばの表面的意味の背後にある言語使用者の意図を理解し、謝罪、依頼、断りなどさまざまな行為を適切に遂行する能力である。例えば *Could you open the window?* という発語は、表面的には「窓を開けることが可能か?」という相手の能力についての質問となっているが、これに対して *“Yes, I could”* と答えるのは不適切であり、「窓を開けてください。」という依頼行為の間接的表現であることを理解し、*“Sure”* などのことばとともに窓を開けるという行動をとることでコミュニケーションが成立することになる。

社会言語学的能力とは、方言や変種、職業や分野、話し言葉か書き言葉か、改まった場面か砕けた場面か、年齢や親疎関係、比喩表現などさまざまなコンテキストでの社会的・文化的ルールに従って適切に言語を使用する能力である。

このような言語能力に関する理論の展開に合わせて、第2言語習得研究においても1980年代から学習者の語用論的能力に関する研究が盛んに行われるようになった。

2. 2 発話行為理論と第2言語習得研究における応用

言語使用の研究において、発話行為の概念が重要な役割を果たしてきた。哲学者である Austin (1962) と Searle (1969) によって提唱された発話行為理論は、「話すことは行なうことである」とし、人間のコミュニケーションの最少単位は言語表現そのものではなく、「指示をする」、「質問をする」、「謝罪をする」といったある種の行為を行なうことであるとした。Austin は発話行為には次の3つの行為が関わるとした。

1. 発語行為 (locutionary act) : 一定の意味と指示を持った言葉を発すること
2. 発語内行為 (illocutionary act) : 言葉を発することで、その言葉と結びついている言語規約的な力 (force) によって、陳述、申し出、約束などを行なうこと
3. 発語外行為 (perlocutionary act) : 言葉を発することによって、発話の状況に特有な効果を聞き手に引き起こすこと

例えば子供である話し手が母親に対して “I’m hungry” という言葉を発したとすると、その発語行為は「空腹である」という状態を述べていることになる。それに対して発語内行為とは、その言葉が持っている社会的、慣習的な機能であり、“I’m hungry” であれば「食事を作ってください」という「依頼」の機能を果たすことができる。また、場合によっては「食事の時間が遅れていることに抗議をしたい」という「不満表明」の機能を果たすことも可能である。そして母親がその「依頼」に応じて食事を作ってくれれば、発語外行為が達成されたということになる。発話行為の研究では、この中の「発語内行為」に焦点をあてており、中間言語語用論研究においては、外国語学習者が目標言語における発語内的な力 (illocutionary force) を正しく理解し、適切な使用ができるかどうかという問題を扱った実証的研究が行われるようになった。

2. 3 ポライトネス理論

中間言語語用論の研究において重要な役割を果たしている理論に、Brown & Levinson (1987) の提唱した「ポライトネス理論」がある。彼らは日常の対人関係を円滑にする為に常に注意を払うべきものとして「フェイス (face)」という概念を提唱した。フェイスとは、公の場で自分が主張したい自己イメージのことであり、相手から認められたいという「積極的なフェイス (positive face)」と、自分の領域を侵されたくないという「消極的なフェイス (negative face)」がある。発話行為の中には本質的に話し手や聞き手の「フェイスを脅かす行為 (Face Threatening Acts)」となるものがある。例えば「断り」は相手に不快感を与える行為であるため、できるだけ聞き手のフェイスを傷つけないように特別な配慮や丁寧さが必要になる。Brown & Levinson によると、「フェイス」という概念の存在自体は文化に関わらず普遍的なものであるが、その具体的な要素は文化によって異なるとしている。例えば「どのような行為がフェイスを

脅かすのか」、「どのような人がフェイスを保つ特別の権利を持っているのか」「フェイスを保つためにどのような方略が好まれるのか」などに関しては文化によって異なる。

また彼らは「フェイスを脅かす行為」を計る尺度として、(1) 親疎のような相手との社会的心理的距離、(2) 目上目下のような相手との相対的力関係、(3) 相手に与える負担の大きさ、という3つの要素を提案した。これらの要素を総合して「フェイスを脅かす行為」の重さが計られ、それによって適切な方略が選択されるとしている。

2. 4 語用論的転移

中間言語語用論の分野では、前述の「コミュニケーション能力」「発話行為理論」「ポライトネス理論」の考え方に基づき、特に1980年代後半から1990年代にかけて学習者の中間言語、目標言語及び母語を比較対照する実証的研究が行われた。これらの研究における中心課題は、語用論的転移 (pragmatic transfer) と呼ばれるもので、第2言語で発話行為を行う際、母語の社会言語学的能力を転移することを指す。このディスコースレベルでの転移は、目標言語の語彙や文法体系に熟達している学習者であっても、相手に対して失礼なことやふさわしくないことを言ってしまう、誤解につながる可能性のあるコミュニケーション上危険な転移であると言える。

Thomas (1983) は語用論的誤り (pragmatic failure) には「言語語用論的誤り (pragmalinguistic failure)」と「社会語用論的誤り (sociopragmatic failure)」の2種類があるとしている。言語語用論的誤りは、ある決まった状況と結びついた言語表現を間違えた時に生じる。一方、社会語用論的誤りは、相手との距離、相手への負担の度合、権利や義務等の社会心理的、文化的前提を間違えて解釈してしまうことによって引き起こされる誤りである。

3. 第2言語学習者による発話行為の習得

中間言語語用論の研究の方向付けとなった大規模な研究として Cross-Cultural Speech Act Research Project (CCSARP) が挙げられる (Blum-Kulka et al., 1989)。これは「謝罪」と「依頼」に関して8言語における母語話者と学習者の言語使用を比較したもので、その後の研究のデータ収集方法や各発話行為のストラテジー分類の枠組として応用された。この調査はゲルマン系とラテン系の言語を中心に行われたが、その後アジアの言語を含む様々な言語で研究が繰り返し行われている。研究対象となっている発話行為の種類も多岐に及ぶが、ここでは最も多く研究されている「謝罪」「依頼」及び「断り」について、研究の概要と、主に日本人英語学習者を扱った研究を紹介する。研究の全容については Cohen (1996)、Ellis (1994)、Kasper & Blum-Kulka (1993)、Kasper & Rose (1999, 2002) を参照して欲しい。

3. 1 「謝罪」

「謝罪」とは「話し手が聞き手に対して何らかの危害を加えることに関りを持ち、それを

償うために行われる発話行為」である。Olshtain & Cohen (1983) は「謝罪」の方略の基本的分類として (1) 謝罪の表現、(2) 状況の説明、(3) 責任の承認、(4) 補償の申し出、(5) 二度と起きない旨の表明、の5範疇とその下位区分からなるスピーチアクトセット (Speech Act Set) を提唱した。これらはストラテジーまたは意味公式³とも呼ばれ、その後の「謝罪」研究のコーディングの枠組として応用された。

日本人英語学習者を対象とした「謝罪」の研究としては Maeshiba et al. (1996) が挙げられる。この研究では、語用論的転移と状況の捉え方の関係、学習者の英語能力の語用論的転移への影響について検証した。様々な「謝罪」の状況について、相手との距離や上下関係、謝罪の義務や過失の重さなどについて被験者がどのように捉えているかを検証した点でユニークである。その結果、「フェイス」や「社会的距離」などの捉え方に関して、アメリカ人と日本人の間に有意な差が見られた。また Discourse Completion Task (DCT)⁴ を使用し収集したデータから、英語上級者の方が中級者よりも転移が少なく、アメリカ人の謝罪方法に近いことが分かった。

Kondo (1997) は、米国に1年間留学した日本人高校生45名を対象に、留学の前後で同一被験者の方略選択がどのように変化するかを検証した。その結果、留学前はアメリカ人に比べ「謝罪の表現」を多く使用する、「状況の説明」を少なく使用するという面で日本語からの転移が見られた。留学後は留学前よりも語用論的転移が少なく、「状況の説明」「補償の申し出」などの方略はより多く、また「謝罪の表現」はより少なく使用しており、いずれもアメリカ人の方略選択に近づいている。Kondo が留学前と後の同一被験者による具体的発話例としていくつか挙げているものの一つとして、友達との映画の待ち合わせに遅れたという状況設定である下記の例がある。

Subject #24 (female) in [Late for Movie]

(Before)

Oh, I'm sorry, I'm really sorry, I shouldn't keep you waiting.

IFID

IFID

T-a

Anyway I'm sorry.

IFID

3. Fraser (1981)は意味公式を「特定の意味的基準またはストラテジーを表す単語、句、または文」と定義している。
4. 中間言語語用論の実証的研究において主に使われてきたデータ収集方法は、談話完成タスク(Discourse Completion Task)、ロール・プレイ(Role Play)、自然な会話からのデータ(Naturally Occuring Data)である。DCTは与えられた状況においてどのように言うかを筆記形式で答える手法で、統制されたコンテキストにおいて大量のデータを短期間で集めることができるという利点があるが、実際の会話のような話者交代による発話の展開が見られないといった短所がある。それに対しロール・プレイは話者交代を可能にし、実際に声を出して発話するという点が長所であるが、音声データの転記に時間を要するため多量のデータ処理が困難であるという短所がある。また、自然な会話からのデータは実際の発話を反映しているという意味で理想的ではあるが、該当の発話行為が頻繁には現れないことや、コンテキストの統制が難しいという短所がある。

(After)

Oh, I am so sorry that I'm late. I didn't mean to,

IFID

T-c

T-b

but I had things to do. I'm sorry.

D-a-1

IFID

(Kondo, 1997, p.275)

当被験者は留学前には「謝罪の表現 (IFID)」を3回使用し、自分の非を認めている (T-a)。それに対し留学後は「謝罪の表現」以外に「事実を認める (T-c)」「意図がなかった (T-b)」「状況の説明 (D-a-1)」といった方略を使用している。留学前の方略選択は、謝罪の表現を多用し、過失の原因に関する説明をあまりしない傾向にあり、相手の感情や共感に訴えるという日本人特有の関係修復方法を取っている。それに対しアメリカ人や留学後の被験者は、過失の原因を説明し、故意ではない事を伝え、情報をできるだけ提供することによって、論理的アプローチによる関係修復を行っており、文化を背景とする社会語用論的違いが結果に出ている。

3. 2 「依頼」

「依頼」とは「話し手が聞き手に対して何らかの行為を行なう、または行なわないように促す発話行為」であり、必然的に聞き手に何等かの「負担」をかけてしまうため関係修復に関する特別な配慮が必要な行為である。この行為に関しては、相手との関係、負担の重さなどに応じて、適切な丁寧度の表現を選択できるかどうかという言語語用論的研究が主に行われてきた。

CCSARPに関連する諸研究 (Blum-Kulka & Olshtain, 1984; Blum-Kulka et al., 1989; Faerch & Kasper, 1989; Kasper, 1989) では、「依頼行為の主部 (head act)」をその直接度 (directness) の観点から大きく (1) 直接的表現 (direct)、(2) 慣習的間接表現 (conventionally indirect)、(3) 非慣習的間接表現 (non-conventionally indirect)、の3つに分けた。さらにそれを最も直接的な「命令表現」から最も間接的な「軽いほのめかし表現」に至る9段階に下位区分し、丁寧度の尺度とした。また、依頼の理由付けなどの主部以外の支持的部分 (supportive move) についても分類を行い、その後の他の研究においても分析に応用された。

Tanaka (1988) はオーストラリアに在住する日本人英語学習者にロール・プレイの手法を用いて調査したところ、英語母語話者と違って学習者は「依頼」の具体的理由を述べないこと、また、より直接的な依頼表現を使う傾向があることが明らかになった。

Takahashi (1996) は、日本語の依頼表現を英語に転移させて使用することの可能性 (transferability) について調査したところ、日本人EFL学習者は日本語の依頼表現である「～していただけませんか」に機能的に相当する英語表現を理解できておらず、

“Would/Could you VP?”といった単文構造の依頼表現が適切であると考えていた。日本人学習者は英語においては文法的により複雑な“Would it be possible to VP?”といった複文構造にすることによってより間接的な表現にし、丁寧度の高い文を作ることができるという知識を持っていなかったことが判明した。

第2言語学習者が依頼という発話行為を行う場合、目標言語の文化では相手との関係や依頼の種類によって相手にかかる負荷の度合いなどをどのようにとらえるのかという社会語用論的知識も必要であるが、丁寧度の異なる言語表現に関する言語語用論的知識の習得も重要である。

3. 3 「断り」

「断り」とは「聞き手によって提案された行為を行なうことを拒否する発話行為」であり、相手に不快な思いをさせないためには高度なコミュニケーション能力を必要とする。

Beebe et al. (1990) は日本人英語学習者を対象にDCTの手法を用いて調査した。「断り」の意味公式の分類を用いて分析したところ、意味要素の使用順序、使用頻度、内容において日本語からの語用論的転移が見られた。「言い訳 (excuses)」の意味公式については、日本人とアメリカ人両方が使用していたが、日本人が日本語で「断り」をする場合は、アメリカ人の英語での発話に比べて「言い訳」の内容が具体的でなく、これが日本人英語学習者の英語での発話に転移していた。

Kondo (2000) は46名の日本人英語学習者と46名のアメリカ人英語母語話者が「断り」の場面でどのような方略を使用するかを比較した。その結果、日本人英語学習者は“I’m sorry”といった「謝罪・遺憾の意の表明」をより多く、アメリカ人は“I’d love to”といった「共感」、「Thank you for inviting me」といった「感謝」、「Maybe some other time」といった「未来の約束」の意味公式をより多く使用し、両者に差異が見られた。また、「言い訳」の内容を分析したところ、日本人英語学習者の言い訳はアメリカ人のものに比べ具体性のないものであった。

「断り」においては、日本人はどちらかと言うと「謝罪・遺憾の意の表明」を使用することによってBrown and Levinson (1987) の提唱した「相手の領域を侵さない」という消極的ポライトネス (negative politeness) を重視しているのに対し、アメリカ人は「共感」や「感謝」の気持ちを伝えることによって「相手を認める」という積極的ポライトネス (positive politeness) を重視しており、両者の文化的特徴が出ている。

4. 中間言語語用論研究の英語教育への活用

コミュニケーション能力の育成を目的としたコミュニカティブアプローチが主流となる英語教育の中で、Canale & Swain (1980) や Bachman (1990) の提唱した言語能力を構

成する「社会言語学的能力」や「語用論的能力」の教育が益々重視されるようになった。この流れを受けて1980年代後半から90年代にかけて、中間言語語用論の分野における研究が、主に学習者の語用論的言語使用について行われたのに対し、90年代後半からは語用論的知識の教育について盛んに行われるようになった (Alcón and Martínez-Flor, 2008; Bardovi-Harlig & Mahan-Taylor, 2003; Kasper & Rose, 2002; Martinez-Flor et al, 2003; Rose & Kasper, 2001; 清水, 2008)。会話をする相手との上下関係、親疎関係、相手にかかる負荷の度合いなどに応じて適切な言葉を使用をするという語用論的能力を習得するには、個々の状況とそこで使用される言葉を直接的に教室外でも体験できる第2言語 (ESL) 環境の方が、外国語 (EFL) 環境よりも有利であると考えられる (Kasper & Schmidt, 1996; Kondo, 1997)。それだけにEFL環境では教室での語用論的教育により多くの工夫が必要であろう。語用論的体験の頻度や種類が限定されるEFL環境において、教室でどのように語用論的教育を行うことが好ましいのか、語用論的教育効果の研究を参照しながら考察したい。

4. 1 明示的教育

教育の効果に関する問題のひとつとして、「指導方法によって異なる結果が出るか」という点が挙げられる (Kasper & Rose, 2002)。メタ語用論的情報を明示して指導する「明示的 (explicit)」方法と、そうではない「暗示的 (implicit)」方法の教育効果を比較する研究では、概ね「明示的」指導の方が効果があるという結果が出ている (House, 1996; Rose & Ng, 2001; Takahashi, 2001; Tateyama et al., 1997; Tateyama, 2001)。

例えば Takahashi (2001) は、日本人EFL学習者が、“Would it be possible to VP?” といったより間接的で丁寧度の高い複文構造の依頼表現が適切である場面で、“Would/Could you VP?” といった単文構造の表現を使用するという点に着目し、依頼場面での言語語用論的知識に関して4つの学習者グループにそれぞれ異なるインプットを与えた。4種類のインプットのうちひとつが明示的指導方法 (explicit teaching) で、残りはインプットの度合い (input enhancement) によって分けた3つの暗示的指導方法 (form-comparison, form-search, meaning-focused) であった。指導の前に pretest、後に posttestをDCT形式で実施したところ、明示的指導を施したグループが暗示的指導を施した3つのグループより優れた結果を出した。

日本人英語学習者の多くは依頼の場面で、命令形 (mood derivables) に please を付けた形 (e.g., “Please change the appointment”) で十分丁寧であると考えている場合が多く、例えば教授に対してこのような表現で依頼をすることは不適切であるとは認識していない

5. ESL (English as a second language) 学習者とは英語が教室外の日常生活でも使用されている環境での英語学習者である。それに対してEFL (English as a foreign language) 学習者とは、主に教室で英語を学び教室以外ではほとんど英語と接触のない環境で学ぶ英語学習者である。日本で英語を学ぶ学習者はEFL学習者である。

場合が多い。より丁寧な“Would/Could you VP?”といった慣習的間接表現や、さらに丁寧度の高い複文構造の表現（e.g., “Do you think you could VP?” “Would it be possible to VP?” “I wonder if you could VP?”）についての言語語用論的知識に欠けている場合が多く、相手との上下関係、親疎関係、相手にかかる負荷の度合い（Brown & Levinson, 1987）が異なる様々な場面での適切な依頼表現について明示的指導を行うことが望まれる。

4. 2 意識付けの方法

語用論的知識を向上させる手法として意識付け（awareness-raising）が挙げられる。4. 1項で述べた明示的教育は、学習者が普段は無意識に行っている意味公式や言語語用論的選択について、メタ語用論的情報を明示することによって学習者に意識付けを行うものである。ここでは意識付けの方法について考察する。

まず、学習者に発話行為における学習者自身と英語母語話者の発話の相違を認識させるという方法がある。Kondo (2003, 2004 & 2008) は日本人EFL学習者を対象に英語での「断り」を明示的に指導した結果の効果について分析している。ある断りの状況を提示し、学習者はその状況でどのように発話するかをDCTの形で記述してもらった後で、断りの Speech Act Set と日本語と英語の母語話者を対象とした研究結果をグラフ形式にしたものを提示し、学習者はそれらを基に自分の発話を分析する。さらに学習者はこの一連の活動を通しての語用論的気付きについてグループディスカッションを行う。このディスカッションの内容を分析したところ、学習者は日本語からの転移や相手に誤解を与える可能性、ポライトネスへの配慮、その他言語を選択するにあたって考慮しなければならない様々なコンテキストの要因について気付いたことが判明した。英語学習者は単なる受け身の学習者であることに留まらず、積極的に自ら言語を分析し新たな発見をすることによってメタ語用論の見方ができるようになる。

語用論的知識の意識付けに映画を使用することもできる。例えば Rose (1994, 1997) は様々な社会的コンテキストの中で言語形式がどのように適切に使用されているかについての意識付けを行うために映画の使用を提案している。学習者に映画を見せると共に、謝罪や依頼といった発話行為の Speech Act Set を提示することによって、学習者は映画の特定の場面で使用されている言語形式とコンテキストの関係を自分で分析し、適切な言語使用の知識を得ることができる (Rose, 1997. p. 283)。このような意識付けを基に、教室内で語用論的規則についてのディスカッションを行うことも意識付けに貢献するであろう。

母語の例を挙げることで意識付けは、上述した本格的意識付けに入る前の導入として有効である。例えば先生から本を借りることを依頼する場面で「ねえー、本貸して」と言ったら先生はどう感じるか、という問いかけに、たいがい日本人学習者は笑いで反応する。これはこの表現が友達に対してなら適切だが、目上の人である先生に対しては適切ではないことが分かっているからである。また、同じ友達であっても「ちょっと100円貸してくれる？」

は適切でも、「ちょっと1万円貸してくれる？」は適切でなく、相手にかかる負荷度に応じてより丁寧な依頼表現やそれに付随する詳細な説明が必要であることは母語であれば容易に分かる。このような母語による意識付けの後で、英語での依頼にかかわる言語語用論的および社会語用論的問題についての意識付けを行うと効果的であると思われる。

教室内で明示的に語用論的知識を指導する際に提示される例文やダイアログ以外に、自然なインターアクションから学習者が得るインプットは主に教員と他の学習者の発話であり、形式的にも機能的にもかなり限定されたものである (Kasper & Rose, 2002)。豊富なインプットを学習者に提供する方法として、目標言語を話すゲストをクラスへ招待することが挙げられる。Tateyama & Kasper (2008) は日本語教育を行うクラスに日本語母語話者をゲストとして招いた場合に、教員からクラスへ、教員からゲストへ、ゲストからクラスへという3種類の依頼がどのように行われるか分析した。その結果、教員からゲストへの依頼に比べて、教員からクラスへの依頼は限定された言語表現とスピーチスタイル⁶で行われ、日本語母語話者がよく使用する控え目で謝罪的なふるまいが見られなかった。Tateyama & Kasper (2008) が教員からゲストへの依頼の例として提示したデータには、例えば「あやさん、あの一、すみません。お忙しいところ申し訳ないんですけど、来週水曜日どうですか。クラスにまた来てくださいます？」という教員の発話があり、ここでは普段教員から学習者に対しては使われない依頼表現の前置きとしての謝罪的定式表現 (formulaic expressions) が使用されている。英語教育の教室においても、ゲストを招くことによって、普段教員から学習者に向けて行われる依頼よりも丁寧な複文構造の依頼主部表現や依頼の理由付けなどの主部以外の支持的部分が教員やゲストの発話に現れる可能性が大きく、学習者に多様性のあるインプットを提供できると思われる。

4. 3 アウトプットとインターアクションの重要性

語用論的知識の指導において、前述した豊富なインプットも重要であるが、それに加え様々な場面を想定してのコミュニカティブな練習によるアウトプットも重要である (House, 1996; Yoshimi, 2001)。

適切な言語使用にかかわる大きな要因として相手との上下、親疎関係や相手への負荷度が挙げられるが、これらの要因を考慮した様々な場面を想定し、それぞれの状況に合った発話を考え (planning)、行う (producing) という練習を重ねることが有効であると考えられる。例えば、日本人EFL学習者を対象に英語での発話行為について指導することを目的としたテキストブックである Yoshida et al. (2000) では、日本語と英語の語用論的共通点や違いを比較する明示的指導を行い、そこから得た気づきについてのメタ語用論的ディスカッションの後で、様々な状況における練習をペアで行う。例えば「謝罪」を扱った章では、「約

6. ここで言うスピーチスタイルとは、丁寧な「です・ます」調を使用するかしないかという違いである。

束の時間に遅れる」「借りたノートを汚してしまう」などの異なる状況や、発話の相手も友達だけでなくアルバイト先の上司や顧客であったりという状況での練習機会を提供している。

コミュニケーションな練習を行うにあたって、ある状況においてどのように答えるかを1回の発話だけで終わるのではなく、インターアクションによっていくつかの話者交代 (turn-taking) が自然に行われるよう学習者に促す必要がある。Gass & Houck (1999) は、日本人英語学習者を対象に、断りにおける自然なやりとりの場合、意味や意図などの交渉 (negotiation) がどのように行われるかを検証するためにオープン・ロール・プレイ⁷の手法を用いて研究した。その結果、発話交代を伴わないデータを基にした従来の意味公式の分類には存在しなかったようなストラテジーが使われたと報告している。練習においては非言語的行動も含めてできるだけ自然なやりとりが行われることが好ましい。

一步教室の外に出ると英語を使う機会が極めて少ないEFL環境では、授業外でのアウトプットは難しい。これに対処する方法としてeメールなどを使用して目標言語使用者とコミュニケーションを行う tele-communication の活用が考えられる。Belz & Kinginger (2003) はドイツ話者とドイツ語を学習するアメリカ英語話者のグループ間で提携し、eメールの交換とチャットを行ったところ、ドイツ語学習者にとって社会語用論的に選択が困難な二人称の呼称 (duとSie) の使い分けに関して、学習者はドイツ話者からインプットや明示的アドバイスを得たばかりでなく、実際に適切な使い分けができるようになった。目標言語の母語話者と直接話す機会の少ないEFL環境でも、tele-communication という形でやり取りを行い、語用論的知識を得ると同時にアウトプットの機会を持つことが可能である。

4. 4 今後の課題

語用論的知識の教育における大きな問題として「どの規範を教えるのか (Whose norms?)」という点が挙げられる。中間言語語用論分野の言語使用や教育に関する研究では、学習者と目標言語母語話者の違いを検証するために、どうしても「アメリカ英語」や「イギリス英語」といった何らかの言語変種を選択し、それを基本 (base-line) として比較対照せざるを得ない。しかし英語のように World Englishes と呼ばれ、多様な変種を持つ言語では、それぞれの変種で語用論的規範が異なっており、どれを基本とするかは非常に困難な問題である (Kasper & Rose, 2002, p. 272)。また、特に社会語用論的規範はそれぞれの言語話者の文化的アイデンティティーと深い関連があり、それを無視して別の言語の文化的価値観に合わせるということを強いるのも問題である。このような問題をふまえ、語用論的教育では、言語が異なればその背景にある文化的価値観も異なり、それがコミュニケーション上の誤解につながる可能性があるという「語用論的気付き」を重要視し、実際の発話練習や使用においては目標言語の規範に完全に合わせるのではなく、自分のアイデンティティーを

7. 「クローズド・ロール・プレイ」では話者交代が行われぬのに対し、「オープン・ロール・プレイ」では行われる。

保ちながらも相手に誤解を与えない程度の気配りをしながら発話ができるよう、様々な意味公式や言語表現のオプションを提供することが重要であると考えられる。ネイティブスピーカーの規範に合致していなくても、相手に不快な思いをさせることなく会話の目的を達成し、やりとりが成功すれば良いと考える。

また、別の課題として、実際に自然な会話の中で様々な発話行為がどのように行われているのかという点に関する研究がさらに必要であろう。これまでの中間言語語用論研究では、統制されたコンテキストにおいてデータを短期間で集めることができるという利点のために主に筆記形式のDCTや、口頭であればロールプレイによってデータを集め研究が行われてきた。これらの手法での研究で、どのような意味公式と言語表現が使用されるのかという点は明らかになったが、特に学習者が自然な会話の話者交代が行われる中でどのように発話行為を行うのかという研究はまだ十分であるとは言えない。その解明には会話分析 (Atkinson & Heritage, 1984; Lerner, 1996; Markee, 2000; Sacks et al., 1974; Schegloff, 1988; Schegloff, 2007) の手法を使った会話の連鎖構造 (sequence organization) の研究が有効である。会話分析の分野ではこれまで英語ネイティブスピーカーによる大量の自然会話のデータを詳細に書き起こし、どのような社会的行為がどのような連鎖構造で行われるのか、話者交代や会話の構造といった視点から分析研究されてきた。例えば Schegloff (2007) は「招待」という行為が行われる前の pre-invitation sequence を分析し、例えば電話で “What are you doing?” という発話は聞き手によって「招待の前触れ」と理解され、招待を受け入れる気持ちがあるのであれば詳細に実際に行っていることを述べるのではなく “nothing” と答えることによって、相手に招待をしても良いということを伝え (go-ahead)、それによって次に “you wanna drink?” といった招待の本行為に入る。逆に断る場合は “I have a term paper to finish” などと言うことによってまだ発話されていない招待を受ける気持ちがないことを事前に示し、予期されていた「招待—断り」という隣接ペア (adjacency pairs)⁸ が発生することを避けることができる。「招待」や「依頼」などの行為はこのように話者交代が何度も行われる連鎖の中で成立するものなのである。また、会話分析による研究によって、「依頼」や「招待」に対する「断り」のような非優先行為 (dispreferred action)⁹ を行う際は、「説明」といったことを行う前に、相手の発話との間に若干のポーズを置く、“well” や “uh” などのためらいの言葉や和らげるための垣根表現 (hedges) などを使用することが明らかになっており、これらは従来の中間言語語用論研究ではあまり注目されてこなかった部分である。特に2000年代に入って、第2言語習得研究において会話分析

8. 「隣接ペア」とはSchegloff & Sacks (1973) の用語で、会話分析の際、ことばのやりとりを最小のまとまりにした分析単位である。「質問—応答」「申し出—受諾」など通常連続 (隣接) して起こる一対の発話の組み合わせを言う。(小池, 2003)

9. 隣接ペアの応答として構造的に期待 (予測) されない第二部の発話。例えば招待に対して受諾は優先的第二部であり、拒否 (断り) は非優先的第二部である。他に非優先構造として「提案—不同意」「依頼—拒否」などがある。(Yule, 1996)

の手法を用いる研究が増えており (Gardner & Wagner, 2004; Kasper, 2006; Markee & Kasper, 2004; Schegloff et al., 2002)、言語学習者の語用論的能力を解明する上で新たな知見をもたらしてくれるものと期待する。

5. おわりに

本稿では中間言語語用論の分野で用いられる理論を概観し、当分野でのこれまでの第2言語使用に関わる研究を紹介すると共に、それらの研究結果を活かした英語教育の方法について考察を行った。中間言語語用論は比較的新しい分野であるが、国、地域、民族、ジェンダー、社会階層などによって異なる様々な文化背景を持つ人々と常に接触して生きている私たちにとって、意図しないところでの誤解やミスコミュニケーションを避けるために欠かせないものを見方を提供してくれる研究分野である。また、この分野の研究は、異なる文化背景を持っていても、人間が共通して持っている言語使用のメカニズムに関しても、我々に知見を与えてくれている。異文化の壁を越えて人々が共存できるような世界を目指して、今後も当研究分野における研究が発展していくことを願っている。

参考文献

- Alcón, E. and Martínez-Flor, E. (eds.). (2008). *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Atkinson, J. M. and Heritage, J. (eds.). (1984). *Structures of Social Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Bardovi-Harlig, K., Hartford, B. S. and Mahan-Taylor, R. (eds.). (2003). *Teaching Pragmatics*. Office of English Language Programs, US Department of State. Online document: <http://draft.eca.state.gov/education/engteaching/pragmatics.htm>
- Beebe, L. M., Takahashi, T. and Uliss-Weltz, R. (1990). Pragmatic transfer in ESL refusals. In S. D. Krashen, R. Scarcella and E. Andersen. (eds.). *On the development of communicative competence in a second language*. (pp.55-73). Cambridge, MA: Newbury House.
- Belz, J. A. and Kinginger, C. (2003). Discourse Options and the Development of Pragmatic Competence by Classroom Learners of German: The Case of Address

- Forms. *Language Learning*, 53 (4), 591-647.
- Blum-Kulka, S., House, J. and Kasper, G. (eds.). (1989). *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*. Norwood, NJ: Ablex.
- Blum-Kulka, S. and Olshtain, E. (1984). Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CSARP). *Applied Linguistics*, 5 (3), 196- 213.
- Brown, P. and Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- Cohen, A. D. (1996). Speech Acts. In S.L. McKay and N.H. Hornberger (eds.). *Sociolinguistics and Language Teaching*. (pp. 383-420). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A. D. and Olshtain, E. (1993). The Production of Speech Acts by EFL Learners. *TESOL Quarterly*, 27 (1), 33-56.
- Ellis, R. (1992). Learning to communicate in the classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 1-23.
- Ellis, R. (1994). Pragmatic aspects of learner language. In R. Ellis. *The Study of Second Language Acquisition*. (pp.159-190). Oxford: Oxford University Press.
- Faerch, C. and Kasper, G. (1989). Internal and external modification in interlanguage request realization. In S.Blum-Kulka, J.House and G.Kasper (eds.). *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. (pp.221-247). Norwood, NJ, Ablex.
- Fraser, B. (1981). On apologizing. In Coulmas, F. (ed.) *Conversational routine*. (pp. 259-273). The Hague: Mouton.
- Gardner, R. and Wagner, J. (2004). *Second Language Conversations*. London: Continuum.
- Gass, S. M. and Houck, N. (1999). *Interlanguage Refusals: A Cross-cultural Study of Japanese-English*. New York: Mouton de Gruyter.
- House, J. (1996). Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: Routines and metapragmatic awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 225-252.
- Hymes, D. (1972). On Communicative competence. In J. B. Pride and J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics*. (pp.269-293). London: Penguin.
- Kasper, G. (1989). Variation in interlanguage speech act realization. In S. Gass,

- C. Madden, D. Preston, and L. Selinker (eds.). *Variation in second language acquisition: Discourse and pragmatics*. (pp.37-58). Clevedon: Multilingual Matters.
- Kasper, G. (2006). Beyond Repair: Conversation analysis as an approach to SLA. *AILA Review*, 19, 83-99.
- Kasper, G. and Blum-Kulka, S. (1993). *Interlanguage pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Kasper, G. and Rose, K.R. (1999). Pragmatics and SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 81-104.
- Kasper, G. and Rose, K. R. (2002). *Pragmatic Development in a Second Language*. Malden: Blackwell.
- Kasper, G. and Schmidt, R. (1996). Developmental issues in Interlanguage Pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 149-169.
- Kondo, S. (1997). The development of pragmatic competence by Japanese learners of English: Longitudinal study on Interlanguage Apologies. *Sophia Linguistica*, 41, 265-284.
- Kondo, S. (2000). Interlanguage refusals: Facework by Japanese EFL learners and Americans. *Publications of Akenohoshi Women's Junior College* (明の星女子短期大学紀要), 18, 47-62.
- Kondo, S. (2003). Teaching Refusals in an EFL Setting. In K. Bardovi-Harlig, B. S. Hartford, and R. Mahan-Taylor (eds.). *Teaching Pragmatics*. Office of English Language Programs, US Department of State. Online document: <http://draft.eca.state.gov/education/engteaching/pragmatics/kondo.htm>
- Kondo, S. (2004). Raising Pragmatic Awareness in the EFL Context. *Sophia Junior College Faculty Bulletin* (上智短期大学紀要). 24, 49-72.
- Kondo, S. (2008). Effects on Pragmatic Development Through Awareness-raising Instruction: Refusals by Japanese EFL Learners. In E. Alcón and A. Martínez-Flor (eds.). *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lerner, G. H. (1996). Finding "Face" in the Preference Structures of Talk-in-Interaction. *Social Psychology Quarterly*. Vol. 59, No. 4, 303-321.
- Maeshiba, N., Yoshinaga, N., Kasper, G. and Ross, S. (1996). Transfer and proficiency in interlanguage apologizing. In S. M. Gass and J. Neu. (eds.). *Speech Acts Across Cultures*. (pp.155-187). Berlin; New York: Mouton de Gruyter.

- Markee, N. (2000). *Conversation Analysis*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- Markee, N. and Kasper, G. (2004). Classroom talks: An introduction. *Modern Language Journal*, 88, 491-500.
- Martínez-Flor, A., Usó-Juan, E. and Fernández-Guerra, A. (eds.). (2003). *Pragmatic Competence and Foreign Language Teaching*. Castellon: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Olshain, E. and Cohen, A. (1983). Apology: A speech act set. In N. Wolfson and E. Judd (eds.), *Sociolinguistics and second language acquisition*. (pp.18-35). Rowley, MA: Newbury House.
- Rose, K. R. (1994). Pragmatic Consciousness-Raising in an EFL Context. In L.F. Bouton and Y. Kachru (eds.). *Pragmatics and Language Learning Monograph Series*, 5, 52-63. Univ. of Illinois at Urbana-Champaign.
- Rose, K. R. (1997). Pragmatics in the Classroom: Theoretical Concerns and Practical Possibilities. In L. F. Bouton (ed.). *Pragmatics and Language Learning*, vol. 8. (pp. 267-295). Urbana, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Rose, K. R. and Kasper, G. (eds.). (2001). *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, K. R. and Ng, C. (2001). Inductive and deductive teaching of compliments and compliment responses. In K. R. Rose and G. Kasper (eds.). *Pragmatics in language teaching*. (pp. 145-170). New York: Cambridge University Press.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. and Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking for Conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Schegloff, E. A. (1988). Presequences and indirection: applying speech act theory to ordinary conversation, *Journal of Pragmatics*, 12, 55-62.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*. Vol 1. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A., Koshik, I., Jacoby, S. and Olsher, D. (2002). Conversation Analysis and Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*. 22, 3-31. Cambridge University.
- Schegloff, E. A. and Sacks, H. (1973). Opening up closing. *Semiotica*, 8, 289-327.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.

- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Takahashi, S. (1996). Pragmatic Transferability. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 189-223.
- Takahashi, S. (2001). The role of input enhancement in developing pragmatic competence. In K. R. Rose and G. Kasper (eds.). *Pragmatics in Language Teaching*. (pp. 171-199). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tanaka, N. (1988). Politeness: some problems for Japanese speakers of English. *JALT Journal*, 9, 81-102.
- Tateyama, Y. (2001). Explicit and implicit teaching of pragmatic routines: Japanese *sumimasen*. In K.R. Rose and G. Kasper (eds.). *Pragmatics in Language Teaching*. (pp. 200-222). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tateyama, Y. and Kasper, G. (2008). Talking with a Classroom Guest: Opportunities for Learning Japanese Pragmatics. In E. Alcón and A. Martínez-Flor (eds.). *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing*. (pp. 45-71). Clevedon: Multilingual Matters.
- Tateyama, Y., Kasper, G., Mui, L., Tay, H. and Thananart, O. (1997). Explicit and implicit teaching of pragmatics routines. *Pragmatics and Language Learning*, 8, 163-177. Univ. of Illinois at Urbana-Champaign.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4, 91-112.
- Yoshida, K., Kamiya M., Kondo, S. and Tokiwa, R. (2000). *Heart to Heart: Overcoming Barriers in Cross-Cultural Communication*. Macmillan Languagehouse.
- Yoshimi, D. R. (2001). Explicit instruction and JFL learners' use of interactional discourse markers. In Rose, K. R. and Kasper, G. (eds.). *Pragmatics in Language Teaching*. (pp. 223-244). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- 小池生夫編 (2003). 『応用言語学辞典』 東京：研究社
- 清水崇文 (2008). 語用的側面の習得 坂本正ほか (著) 『多様化する言語習得環境とこれからの日本語教育』 (pp. 189-212) 東京：スリーエーネットワーク

CSRにおける広報活動の役割

白瀬 宗 範

CSR（企業の社会的責任）活動が盛んになって久しいが、食品をはじめとする偽装事件は後を絶たない。消費者の信頼を裏切り、CSR精神の根本を揺るがす行為である。日本企業のCSR活動は見せかけだけなのだろうか。それとも、消費者はCSR活動の対象とはならないのだろうか。本稿では、未だ成熟しているとはいえない日本のCSRを念頭に置き、その活動の範囲を整理し、より現状に即した分類方法を提案したい。また、CSR活動と企業のステークホルダーの関係を考え、両者をつなぐ役割としての広報活動に焦点を当てていく。分類方法にも広報活動の役割を取り入れ、これまでの日本企業のCSR活動がどのような方向性で行われてきたかをふりかえる。最後に、実在の企業をケーススタディとして、広報活動とCSR活動を連動させている好例を紹介し、CSR活動の将来の姿について考えてみたい。

Ⅰ はじめに ～食品偽装とCSR

ウナギ、ブランド牛、高級料亭、…と、最近も食品偽装事件は後を絶たない。本学の所在地である秦野市にも工場を持つ、大手製菓メーカーも二年ほど前に、消費期限切れ材料の使用や工場の衛生問題などが発覚、さらにそれら事実を隠蔽しようとしたことまで露見し、食の安全を揺るがす不祥事を起こしてしまった。最近の事件は、輸入食品の安全性に関連した問題でもあるが、明らかにコンプライアンスに抵触し、企業の社会的責任に背く行為である。

この10年というもの、日本ではコンプライアンス（法令順守）やCSR（企業の社会的責任）といった言葉を盛んに耳にするようになった。そのきっかけは大企業の法令違反や各種の不祥事隠蔽の発覚であり、企業はそのような不正のリスクを重く認識し、その予防策としてコンプライアンスやCSRが重視されるようになってきた。（本稿ではコンプライアンスもCSRの一分野であるとの認識により、両者を含めてCSRとする。）

ところが、このようにCSRが喧伝される中での相次ぐ食品偽装事件である。アメリカでは消費者の権利が強く保護されるが、日本では消費者の権利を尊重するためのCSR経営は育たないのだろうか。あろうことか、現役の農林水産大臣でさえも、食の安全に関連して「日本国内では心配なくていいと思っているが、消費者がやかましいから徹底してやっていく」などと発言している。これでは、CSR重視などと喧伝していても、消費者の権利など意に介さず、「必要が無いと思うが、発覚すると消費者に怒られるから、とりあえず正しくやっ

ているように見せよう」という態度に受け取られても仕方が無い。

本稿では、このような企業の姿勢を、消費者へのCSR広報活動から読み取ってみたい。関連が薄いように思われるかもしれないが、自社の利害関係者として消費者を重視しているならば、消費者への広報活動も充実したものであると考えられるからである。また、CSRと呼応した広報活動を行う先駆的な企業も紹介し、日本におけるCSR活動の今後のあるべき姿を考えてみたい。

II CSRは誰のため？ ～ステークホルダー再考

1. CSRの考え方

まず、CSRの基本的な考え方を整理するために、オーソドックスな分類パターンとして、野村総合研究所が提唱している考え方を紹介しておきたい。その考え方に沿えば、図1に見られるようにCSR活動は三つの分野に分類される。

あらゆる企業が尊重すべき、すべての基礎となるのがA：企業倫理・社会責任、広義のコンプライアンス（法令順守）の領域である。その概念は図を参照されるとして、具体的には、事業に関連する法令を守り、自社や業界内の自主規制を定めること（事業内）、そして、納税、雇用・労働環境、福利厚生などの責任を果たすこと（事業外）などが挙げられる。

Aが最低限の受動的なものであるとすれば、事業外で能動的に行われるものがB：投資的社会貢献活動の領域である。事業外でのボランティア的な社会への関与（植林、地雷撤去、医療・福祉領域への援助など）、将来的に自社の事業に育成できるような分野への先行投資的な技術・試作品の提供（途上国への飲料水濾過装置やマラリア蚊予防効果のある蚊帳の提供など）が具体例となる。このような社会貢献活動を通じて、企業ブランド価値の向上、商品開発ヒントの発掘という企業へのメリットは得られるが、それだけでなく、社会的な効果も忘れてはならない。

C：事業活動を通じた社会活動は、事業内の活動であり、自社事業を通じて新たな価値観を創造することである。トヨタ自動車のハイブリッド電気自動車、プリウスの成功が好例だろう。昨今の原油高も手伝ってアメリカでは相変わらず人気が高く、相当な数のバックオーダーを抱えているようだ。地球温暖化、燃料価格高騰という自動車業界への逆風の中、プリウスの成功は自動車が残るための新たな価値観を提示したといえるだろう。その後、各国自動車メーカーが次世代エネルギー技術の開発に拍車をかけたことから、影響の大きさがうかがえる。

このように分類されるCSRだが、野村総合研究所では、各分野の活動にバランス良く取り組み、事業戦略と一体化させていくことが重要であると指摘している。極端な例であるが、CSRだけを単独で行おうとしても単なる慈善事業となり、本業の存続さえ危ぶまれることもある。ジーンズで有名な米国・リーバイスが1990年代末以降、長期経営不振に陥り、

2004年に全米国内工場閉鎖に追い込まれたが、潜在的な原因はCSRに殉じた経営にあるとされる。アメリカ文化の代表とも言えるジーンズを守るために、「最後まで米国内生産と国内雇用の維持にこだわりつづけた」結果だった。¹ CSRは慈善活動ではない。あくまでも業績が伴ってこそ価値があり、CSRに注力するならば、効果的な事業戦略との一体化が不可欠となる。

2. ステークホルダーの範囲：その1～投資家重視のCSR

野村総合研究所ではもう一点、CSRを中心とした企業の社会戦略において、幅広いステークホルダーへの関心を高める必要も指摘している。このことは多面性の深まる社会との接点を幅広く保持し、かつ、それぞれの関わりを充実させることに他ならない。ここで注目したいのが「幅広いステークホルダー」という概念である。企業はCSRの送り手であるが、では、CSRの受け手は誰なのだろうか。

ステークホルダーといった場合、その範囲は広く、取引先、投資家（株主）、顧客（消費者）、社員など企業を取り巻くすべての利害関係者のグループとっていいだろう。では、日本の企業がCSRに取り組む姿勢は、それらすべてに向いているといえるだろうか。以下、いくつかの例を参考に考えてみたい。

前章でも触れたが、この10年というもの、日本ではCSRという概念がブームといえるくらいにもはやされてきた。その流れの中でCSRと同様に注目されてきたのがSRI（社会的責任投資）である。法令順守や環境問題への取り組みを基準に投資先企業を決定することであり、そのような方針の投資信託（SRI投信）も人気を集めている。個人投資家はそのファンドを購入すれば、「投資を通じて社会貢献ができる」というのがセールスポイントのようだ。²

SRI投信の場合、通常はCSR専門のコンサルティング会社や調査会社が企業の法的責任、社会的責任、環境責任などのCSR評価を実施して投資対象を絞り込み、投信運営会社がその中から投資先を判断するのが一般的のようだ。各企業はランキングによって自社のCSR活動を評価され、その順位が自社への投資を呼び込むか、敬遠させるかの判断材料とされてしまうのだ。日本国内だけでなく、世界を舞台にする企業にとってCSRは自社の評価を左右する要素となっているのだ。

各企業はコンサルティング会社や調査会社の求めに応じて、単なる業績だけではなく、自社のCSR実績も十分に伝えなければならない。調査の先には投資家（株主）の目が光っているからである。その意味において、CSR実績を伝える意味での広報活動はおろそかにできないだろうし、投資家（株主）の存在を配慮したCSR活動に取り組むことになるだろう。

また、多くの企業の株主総会においても、投資家（株主）を意識したCSR活動はうかがえる。

1. 『日本経済新聞』2004年5月10日朝刊 「核心：業績あってこそそのCSR」
2. 『日本経済新聞』2007年8月12日朝刊 「SRI投信、投資と社会貢献は両立？」

例えば、本年度の某国内電気機器メーカーの株主総会での配布物によれば、「CSR経営」を四つの経営方針の一つとして位置付けており、通常の経営報告書の他にCSRレポートなる小冊子を別冊で用意し、さらには児童向けの環境問題レポートも配布していた。株主総会に出席するのは株主であり、投資家であるから、彼らに一般消費者よりも詳しい情報を提供するのとは当然であるが、少なくとも、主に投資家を配慮したCSR活動が行われてきたことは確かだろう。

3. ステークホルダーの範囲：その2～消費者へのCSR

ステークホルダーの中でも投資家へのCSR活動（及びその広報活動）が盛んであることを見てきたが、残念ながら、消費者に向けてのCSR活動はあまり重視されてこなかった。ようやく最近になって消費者にも目を向けた活動が目立ち始めている。

これまでの企業が消費者を意識したCSR活動に消極的だったのは、その効果が小さいと考えてきたからだろう。つまり、消費者は価格や品質には敏感であっても、その製品を製造している企業がCSRに熱心か否かはあまり関心は無く、業績への寄与は小さいと考えてきたのだろう。例えば、2008年度春学期の経済学履修者（106名）にアンケートを取ったところ、CSRという概念を知っている学生は非常に少なかった。また、商品の選択に際してCSR活動を重視するという解答も少数派だった。

ところが、状況は変わりつつあるようだ。日本経済新聞2007年4月5日³⁾によると、環境に配慮した商品であることを示すラベル（以下、エコラベル）を貼り付けた商品（この記事では海産物）への消費者の反応が良いとのことである。このような、環境配慮型のラベルは新しい試みではなく、CSRの範疇に留まらず、熱帯雨林保護を目的とするものや、途上国支援のフェア・トレードを目的とするものなどが以前より展開されていた。そのような試みが取り上げられることはあっても、それが消費を促す効果が大きいという報道は皆無だった。

他にもその記事の中では、材料・部品の仕入先にも二酸化炭素排出量の削減を求める大手光学機器メーカーや低燃費の航空機エンジンを開発した米航空機器メーカーのケースが報告されている。それらの取り組みを積極的に消費者に知ってもらおうとする現れの一つがエコラベルなのだ。環境対策を中心としたCSR活動が、投資家だけでなく消費者にとっても選択基準になりつつあると企業は見ているのだろう。

投資家を意識したCSR活動だけでなく、消費者にも訴求力のあるCSR活動が重要となりつつある。また、活動内容そのものだけではなく、いかに自社のCSR活動を消費者に伝えていくかということが重要になることを意味していると思う。前述のとおり、CSRは慈善活動ではなく、あくまでも事業戦略と一体になって、自社と社会双方にメリットをもたらすものである。どのようなCSR活動を行っているのかを消費者にも知らせることが必要となる。

3. 『日本経済新聞』2007年4月5日朝刊「環境力：第1部、消費・投資 選別が始まった」

4. 消費者とのコミュニケーション

そこで、図1の野村総合研究所のフレームに本稿の考え方を加味して作成したものが図2である。図2ではCSRの三分野を円形に描いたが、昨今の活動の多様化を考慮したものである。多様化の一つは各分野横断的な活動が増えていることであり、例えば、マラリヤ蚊の予防効果を持つ蚊帳の開発・提供・事業化といった一連の活動はB、C分野の特徴を併せ持つケースであり、また、雇用・労働環境の整備（託児所、育児休暇の制度充実など）などはA、B、Cすべての分野に関連してくるだろう。

そして、従来のCSR活動を囲むように広報活動を位置付けた。すべての活動は幅広いステークホルダーに認知されるべきであり、その中には投資家も消費者も従業員も含まれる。そして、ただ伝えるだけでなく、伝え方にこそ各社のブランド・イメージが凝縮して具現化することになるかもしれない。

一例として、ソニーの取り組みを紹介したい。ソニーではことさらに自社のCSR活動を喧伝するようなテレビCMや新聞広告は多用しないが、CSR専用のWebページを開設している（本社のホームページ上にバナーリンク有り）。Webページを見ようとする消費者（潜在的な消費者も含む）に対してだけではあるが、多様な取り組みを煩雑にならない範囲で詳しく解説している。しかしながら、投資家にのみ発信するのではなく、一般消費者が目にすることを十分に意識した構成・内容であり、自社のアピールだけでなく、CSRについて新たな気づきを与える可能性もある。図2に当てはめて考えるならば、広報活動の分野である外側のドーナツ状の部分が、ソニーではこのWebページが担っているといえる。

今後はこのような試みは主流となる可能性が大きいですが、残念ながら、日本ではCSR活動の消費者へのアピールは十分ではなかった。CSR活動を企業にとっても社会にとっても有意義なものとするために、その活動を補完し、幅広いステークホルダーに伝達する広報活動の役割は重要性が増していくのではないだろうか。また、そうすることでCSR活動自体も消費者を意識した方向へ向かうはずだ。

5. ベネトン社の広報活動

ここで最後になるが、消費者への広報活動を積極的にCSRと連動させている企業を紹介しておこう。イタリアに本社を置くベネトン社（以下、ベ社）は1965年に誕生したアパレルメーカーであり、短期間に世界的な企業にまで成長したことで有名であるが、本稿で注目したいのはその特徴的な広報活動である。

ベ社の広告は実際の商品が主役として登場することは皆無に等しく、そのポリシーも「実際の商品自体の広告は無意味だ」と断言するほどである。また、ベ社では毎年、テーマを持って社会貢献活動に取り組んでいる。Webページを見てもCSRなどという言葉は登場しないのだが、毎年のテーマは必ずといっていいほど、その時々世界的な問題に対するメッセージ、または啓蒙的なヒントを持ったものであり、明らかに社会的責任を果たそうという姿勢

がうかがえる。例えば、2008年はマイクロクレジットに着目し、アフリカの融資機関に資金援助を行うとともに、そのメッセージをプリントした商品を多数展開している。アパレルメーカーという特性を活かし、メッセージをデザインと一体化させることで押し付けがましくないところはベ社の真骨頂だろうか。

ボスニア紛争が激化した1994年には、若い兵士が戦死した時に身に着けていた血染めのシャツとズボンを全面に掲載したポスターを使用した。⁴ このケースなどは「実際の商品自体の広告は無意味だ」を具現するものであり、もはや、そこからアパレルメーカーに結びつく要素はない。敢えてCSRの分類に当てはめるとすれば、C分野であり、どちらかというところA、B、Cどれにも属さない、広報活動のみが行える分野かもしれない。広報活動であると同時に、社会革新とまではいえなくても、消費者に気づきを与えることになる。

平和に裏付けられた豊かな消費の裏側、この世界のどこかでは、絶えず戦争が続いており、例えば3000円のシャツも地球上のどこかで流れている血という犠牲（敢えて経済学的に、冷徹に言えば、市場に内部化されない外部費用）の上に消費されている、というメッセージであると解釈するのは過大評価だろうか。少なくとも、そのポスターを見て少しでも考える機会を得た消費者がいて、ベネトンというブランドが認知されれば立派なCSR活動である。

アパレル・ブランドに注目するのは若い世代である。言わば、今後成長する消費者である。若者に対して啓蒙的で、共感を得られるであろうメッセージを発信するのはCSRの観点からも有意義であろう。なぜなら、そのような活動により、自社に対して好意的なイメージを持つ潜在的消費者が育っていくことは、将来の顧客確保につながり、事業戦略としても評価できるからだ。ベ社の活動、特に広報活動は特殊な例であり、そのまま参考になるとは考えにくい。CSR活動を消費者へ効果的に伝達していくことの重要性と可能性を認識させてくれる一例である。

III おわりに

これまでの日本におけるCSRは消費者を十分に考慮したものであるとは言えなかった。それは後を絶たない食品偽装事件や農林水産大臣の発言にもうかがえる。同時にCSR広報活動も消費者よりも投資家に向けたものが多く見受けられた。ようやく最近になって、より幅広いステークホルダー、つまり消費者も意識したCSR活動、および、広報活動も着実に広がり始めている。

CSR活動は事業戦略と一体化してこそ効果が期待でき、純粋な慈善活動とは区別されるべきだ。人に見えないところで努力していれば良い、というのではなく、投資家、消費者

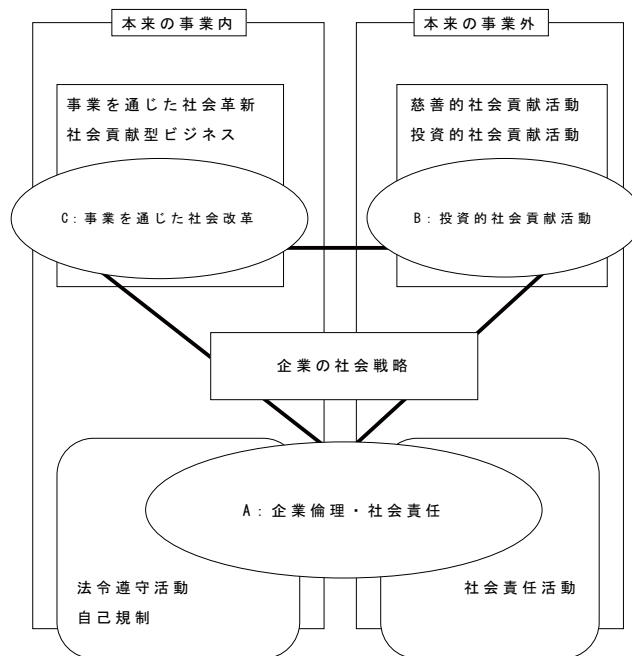
4. ベネトン社ホームページ、歴代広告キャンペーン「Bosnian Soldier/1994」(2008年5月3日アクセス) <<http://www.benetton.co.jp/company/ad/bosnian.html>>

などの幅広いステークホルダーに広く知ってもらわねばならない。そうすることでCSR活動も消費者を考慮したものとなり、前述のような偽装事件も減っていくだろう。今後の日本企業は、今まで以上に消費者を意識したCSR活動に取り組むとともに、自社の活動を効果的に伝えていく広報活動を発信していくべきだろう。また、ベ社の例からもわかるように、CSR活動の伝達という補完的な機能だけでなく、広報活動単体でも大きな社会的責任を果たしうる可能性を持っている。これからの日本企業の取り組みに大いに期待したい。

追記

本年度（2008年）春学期の授業（経済学）では、ベネトン社⁵に提供していただいた各種資料、サンプル等をもとに、ベネトン社をケーススタディとして、有志学生により研究発表を実施した。⁶ ベ社の誕生から現在までの歴史やその広報活動の独自性、今後のCSR活動の提案など、学生諸君の活発な意見交換ができ、有意義な試みとなった。教育分野への協力もCSR活動の一分野として大きな可能性を持つと感じた。

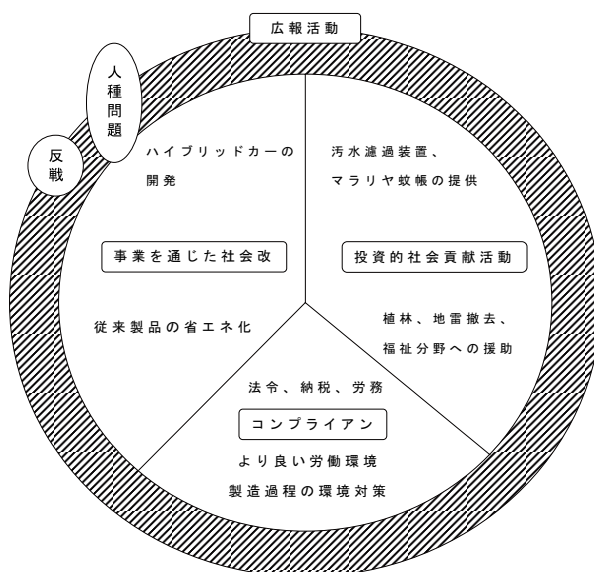
図1 CSRの分類～その1



5. ベネトン ジャパン、広報部統括部長、渡辺様には大変ご協力いただきました。心よりの感謝の意を表します。
6. 有志学生は、細沼祐里、菅谷暁子、遠藤友理恵、本田萌、宗岡芽衣、小井土七衣、佐々木由衣、副島早穂、衛藤麻未子、伊藤遥、岩崎友希、城倉宏美、藤原あゆみ、伊藤由華、河合のぞみ、工藤孝美、久司怜加、新田百香、小鷹真理、佐藤美礼、島田治佳、若生純奈、吉田瑞穂、朱雪根、渡邊安由美、横山亜衣、関野有里、城間ブルーナ・サユリの28名である。本稿の執筆にあたり、学生諸君の発表時のレジュメ、リアクションペーパーを参考とさせていただいた。

図中で、下部は受動的で守りの倫理であり、上部に向かうほど能動的な攻めの倫理となる。A、B、C、の各領域のバランスを考え、各社の環境に合わせた戦略を立案していくことが成功の条件とされる。

図2 CSRの分類～その2



中心部から外側へ向かうほど能動的活動とし、また、三分野の横断的な活動もあるため、他分野との境界に近づくほど、その活動の性格が両分野にまたがることを表している。

外周の斜線部を広報活動の範囲としている。各分野の活動を内外のステークホルダーに伝達する役割を示している。三分野にかかわらず、独立した広報活動による活動もありうる。例えば、反戦、人種差別撤廃、公衆衛生などの社会的問題を訴えていく活動が考えられる。

参考文献

福原義春、ルチアーノ・ベネトン (2002) 『対話～私たちが大切にしてきたこと』、ダイヤモンド社

マドラ出版 (編)、1999年、「特集：ベネトンのすべて」、『広告批評』 pp.50-137

宣伝会議 (編)、2008年7月1日号、「気になる他社のWEBサイト～ソニー」『宣伝会議』 pp.72-73

株式会社東芝 (編)、2008年、『アニュアルレポート2008年3月期・事業編』

野村総合研究所/伊吹英子

日経CSRプロジェクト/「守りのCSRから、攻めのCSRへ」

〈http://www.nikkei.co.jp/csr/pdf/enquiry/enquiry_csr_ks.pdf〉 (2008/5/3アクセス)

ソニー

「CSRスペシャルコンテンツ」

〈<http://www.sony.co.jp/SonyInfo/Environment/ForTheNextGeneration/>〉

(2008/5/3アクセス)

外国につながる子どもに対する家庭教師ボランティアの役割

宮崎幸江・宮本百合子・有田琴美

1. はじめに

上智短期大学では、ボランティア学生が外国籍市民の家庭を訪問し、日本語の支援を行う課外活動に毎年百数十名の学生が参加している（上智短期大学 2006）。1988年に始まった当初は、支援の対象は主にインドシナ出身の外国籍市民であったが、1989年の入管法の改正¹後「ニューカマー」と呼ばれる南米やフィリピンからの移民が増加した（日比谷・平高 2005）ことに伴い、支援対象も変化してきた。さらに、学齢期の児童・生徒などいわゆる「年少者」の増加によって、対象者の年齢も成人から子どもへと広がり支援する内容も多様化している。

「年少者」の増加は、ボランティアの役割にも変化をもたらしたといえる。なぜなら、幼少時に渡日した年少者にとって必要な支援は日本語や教科学習の支援にとどまらない。日本で成長するこどもの多くは、母語・母文化喪失の危機にさらされ、アイデンティティーの確立に様々な問題を抱えることが指摘されている（斎藤 2002；関口 2003；石井 2006）。子ども達に長期間にわたり個人的に関わるボランティアは、子どものアイデンティティー形成にも影響を与えうる立場にあると考えられる（Miyamoto 2008）。

本稿は、学齢期にある外国につながる児童・生徒が、日本社会の中でアイデンティティーを確立する過程において遭遇するであろう葛藤や内面の変化を、家庭教師ボランティアとしての参与観察から分析し、ボランティアが言語支援以外にも、外国籍児童・生徒の多文化・多言語アイデンティティーの確立を助ける「家族の資源（ウォルマン 1996）」の代替として機能する可能性を提示する。次章では、日本国内と秦野市における外国籍市民の現状と子どもの教育環境を概観し、子どもの保護者と学校適応の関係、多言語・多文化アイデンティティーに関する先行研究を紹介する。続く第3章では、観察の方法、第4章で事例と考察の順に述べる。

2. 外国籍の子どもをとりまく現状

2. 1 外国人登録者数の推移と地方自治体の取り組み

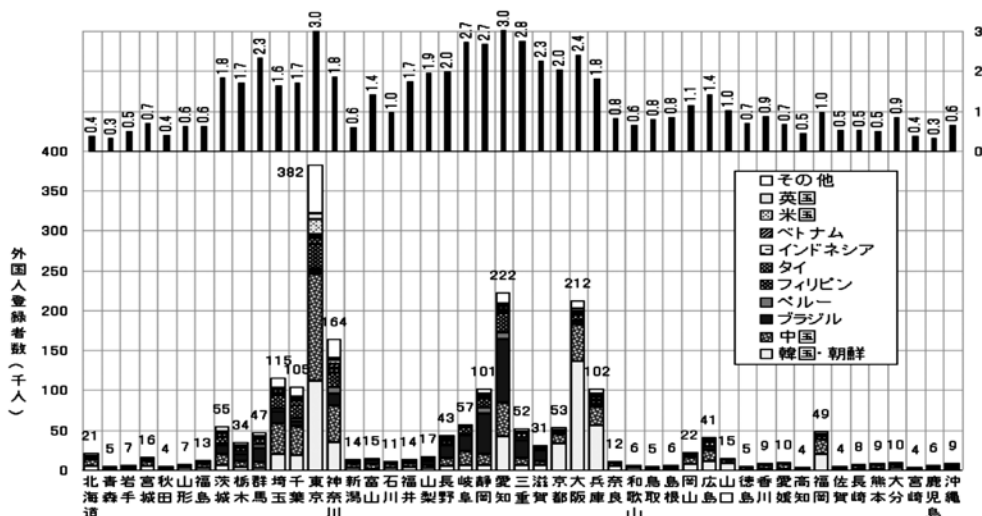
グラフ1は、2007年度末の都道府県別外国人登録者数と、都道府県の人口に占める外国人

1. 日本政府は、出入国管理及び難民認定法（以下入管法）を1989年に改正した。この改正により、日系人（日本人の二世・三世）は非熟練労働であっても就労を自由化することが可能となった。

登録者数の割合（グラフ上部）を示す。全国の外国人登録者数は200万人を超え、都道府県別では、東京・愛知・大阪・神奈川の順に多い。特に、愛知県が2006年に大阪を抜いて第2位となったように、東海地区においては外国人の増加が著しく、出身別では日系ブラジル人の割合が高いことが特徴と言える。愛知以外でもグラフ1に示されるように、静岡・岐阜・三重等のいわゆる「集住地域」のある県では同様の傾向が見られる。都道府県別総人口に占める比率の上位は、東京・愛知で3%、三重2.8%、静岡・岐阜2.7%、大阪2.4%、滋賀・群馬2.3%となっている。

グラフ1.

都道府県別外国人登録者数(2007年末現在)



(注) 総人口は2007年10月1日現在の推計人口を使用した。
 (資料) 法務省入国管理局「外国人登録者統計」、総務省統計局「推計人口」

日本に在住する外国籍市民の最近の傾向は、滞在の長期化と定住化、集住化が特徴であると言われている（田尻他 2007）。南米日系人を中心に多数の外国籍市民が居住する地方自治体は、外国人集住都市会議を組織し国などに制度改革を提言すると共に、各都市の取り組みを強化してきた。同会議に参加した都市は当初15都市であったが、2008年には26都市まで増加した。2008年「みのかも宣言」では、「生活者としての外国人と地域コミュニティとの関わり」、「地域における企業の外国人への支援及び自治体との連携」、「外国人の子どもの教育について」3つの提言を国に対して行なった。また、外国人住民に対して日本語学習支援の体制作りを国、県、NPOや経済界などと連携・協力して取り組み、外国人住民の日本語習得の機会を保証することを国に提言し、外国人集住都市会議が積み重ねた経験と実績を全国の多文化社会の実現に向けて活かすことを宣言した。

2. 2 外国につながる子どもの教育行政上の問題

文部科学省統計（2007）によれば、2007年に公立小中学校に在籍する外国人児童生徒数は、約6万6千人で、この内2万4千人に日本語指導が必要であるとされる。日本語指導が必要な外国人児童・生徒の数は、1991年に統計を取り始めてから、4倍の伸びを示す。公立小中学校における外国人児童生徒の受け入れや、受け入れ後の態勢の整備、義務教育年齢を超過した子どもの施策、外国人学校への助成や卒業生の扱いなどについて、外国人集住都市会議（2008）でも、実態調査にもとづき教育行政上の問題が提示されている。

外国籍児童・生徒の日本での就学は現在のところ義務ではなく、本人や保護者の意志に任されている。しかし、日本は「国際人権規約」や「児童の権利に関する条約」に批准しており、そこには日本に暮す全てのこどもたちに教育を受ける権利が保障されなければならないと明記されている以上、「就学義務化」実現に向けて1日も早い対応が必要であると繰り返し主張されてきた（田尻他 2007）。

「就学義務化」を求める人々は、こどもの学ぶ権利が保障されていないという人権的な見地からの問題と同時に、義務教育でないがゆえに日本社会に与える弊害も指摘している。現在、日本国内に不就学の児童・生徒がどれだけいるのか、実態を掴もうとしても、義務教育ではないために、行政が就学年齢の子供達の実態を把握することが事実上困難な状態にある。関口（2005）は、2001年の長野県の学齢期にあるニューカマーのこどもの25%、群馬県大泉町では21%（2002年）、静岡県浜松市でも21%（2002年）が不就学であると報告している。外国人の滞在の長期化、定住化が進む中、外国籍の子供達の多くが義務教育の期間を不就学の状態で過ごすとしたら、近い将来様々な問題が発生することは想像に難くない。

実際に、滋賀県では2003年の県の新規外国人登録者数でブラジル国籍の0歳児が最も多く、その0歳児の親の多くは10代、なかには10代前半も含まれると言われている。不就学の子どもが10代で社会へ出て、新しい家族を持つ。このこと自体が問題なのではなく、この若い親たちが将来自分の子どもの教育に対して同じことを行なえば、リテラシーを持たない大人が「再生産」されることになりかねないと、山田（2008）は指摘する。学齢期のこどもの不就学は、単に年齢相応の学力が身につかないという問題ではなく、言語の発達やリテラシー、社会の構造にまで影響を与えかねないため、その実態の把握と対策が急務であると言える。

2. 3 秦野市の状況

神奈川県には、約16万人が外国人登録をしている。上智短期大学がある秦野市は、神奈川県西部に位置するが、横浜・川崎・平塚・秦野と、秦野は4番目に外国人登録者が多い市である。2006年の秦野市の人口は16万8709人で、その内3556人が外国籍であった。人口における外国人の比率は、総人口の2.1%を占めることになり、全国的にも比率が高い地域であることがわかる。

表1は、横浜市と秦野市近隣の都市の、国籍別外国人登録者数を表わす。従来、横浜・川崎では、韓国人・中国人の人口比率が高いのに対し、秦野市、平塚市、伊勢原市などの県西部は、インドシナからの移民が多かったが、表に示されているように、近年、ペルー、ブラジル、ボリビアなどの南米からの移民が増加して来ていることがわかる。

表1. 国籍別外国人登録者数 平成18年12月31日（単位：人）

	神奈川県	横浜市	平塚市	秦野市	小田原市
中国	43,355	25,534	575	563	425
韓国・朝鮮	34,317	15,964	516	235	390
フィリピン	18,247	7,008	697	151	299
ブラジル	13,743	3,627	1,238	964	279
ペルー	8,661	1,742	242	433	45
米国	5,460	2,672	67	53	48
英国	2,040	1,088	14	18	34
タイ	4,287	1,429	127	62	37
インド	2,734	1,137	22	8	4
ベトナム	4,594	1,435	157	303	28
カンボジア	1,493	387	223	78	0
インドネシア	1,441	620	50	21	19
ラオス	1,430	113	207	152	3
その他	18,798	8,237	688	515	165
合計（人）	160,600	70,993	4,823	3,556	1,776

秦野市内には、小学校が15校、中学校が7校あるが、2008年度はその内6校の小学校と3校の中学校に「国際教室」が設置されている。国際教室とは、日本語支援が必要な外国籍児童・生徒5名につき1名の加配教員が、15名を超えると2名が配備される制度である。国際教室では、子供の日本語や教科学習、生活習慣の指導を原則として1対1の取り出し授業で、必要に応じ週1回から4～5回程度の指導が行なわれる。国際教室は、「学習の場」として以外にも、日本の教育システムの中でマイノリティーである外国につながる子ども達の、学校内の「居場所」としての役割も担っている。国際教室の教員は、子どもの進路や家庭での問題等、外国につながるこどもの教育全般にわたり指導を行っている。こどもの数が5名に満たず、加配がつかない学校へは、教育委員会から日本語教育指導員が派遣され、一定の期間取り出し授業が行なわれている。また、母語指導員が週に1回程度各校を巡回し、児童生徒の母語を使って日本語や教科指導を行ったり、生活指導や保護者への連絡などの支援を行なっている。

国際教室を含む公教育の場での外国籍児童・生徒への対応は一応の成果をあげていると考えられるが、取り出し授業だけでは日本語や教科支援が十分とは言えない。また、日本国籍を

取得した児童・生徒は、日本語支援対象からはずされるなど子どもの現状に合わない面も指摘されている。

2. 4 秦野市近隣における上智短期大学の日本語支援活動

上智短期大学では、1988年から地域の外国籍市民に対して日本語支援のボランティア活動を行ってきた。2008年度は、約180名の学生が参加し支援家庭数も70家族を超える活動へと発展した。2007年秋に秦野市と上智短期大学間で地域連携活動協定が結ばれたことから、2008年秋からは、秦野市の小中学校へも支援活動を広げ、初年度は36名の学生が公教育の場でのボランティアに参加している。上智短期大学では、同活動を含む地域へのボランティア活動（以下サービ斯拉ーニング）を支援するだけでなく、学内での学びと有機的に結合できるようカリキュラム上の工夫も行っており、その取り組みは「サービ斯拉ーニングによる学生支援の総合化」として、2008年度文部科学省学生支援GPに採択された。2008年11月には、学内にサービ斯拉ーニングセンターも設置され、ボランティア活動を支える学内の体制作りも整備されつつある。

ボランティアを希望する学生は、1年次に日本語支援ボランティア養成講座（90分×6回、2008年度）に参加することが義務付けられている。春学期に開講される講座では、「家庭教師ボランティアの歴史」、「ボランティア論」、「外国籍市民の現状」、「多文化共生」、「第二言語習得」、「異文化間コミュニケーション」、「日本語教授法」についての講義と、2年次生のボランティア活動を見学することによって、ボランティアとして最低限必要な知識を学ぶことができる。

ボランティア学生は、夏休みなどの長期休暇中を除き、原則週1回担当する外国籍児童・生徒の家庭もしくは、児童・生徒の在籍する学校へ出かけ、日本語または教科の支援を行なう。卒業する学生の派遣家庭は在校生に引き継がれるため、上智短大生による支援を10年以上にわたりにうけてきたという家庭も少なくない。日本生まれの子どもが増加しているため、子どもへの支援は基本的な日本語教育よりも、進学のための補習や、教科学習の支援が中心となることが一般的だ。学校において、外国籍の子供は「日本語ができない」または「日本語ができるのに勉強ができない」等、様々な理由で「否定的な自己イメージ」を持つことが多い。教育現場でも、まだまだ生活言語と学習言語の習得の違いや難しさが十分に認識されているとは言えない状況（斎藤 2002）で、「勉強についていけない・遅れ気味である」ということで子ども達は無意味に傷つくだけでなく、有効な手立てがなされていないのが現状だ。家庭では、子どもは学校とは違った面を見せることもあり、ボランティアは子どもの家庭での様子を直接知ることが可能なので、こどもの家庭環境から来る問題にも、最初に気づく可能性が高く、逆に学校でこどもが遭遇する問題（例：いじめ）などについても気づくことができる可能性もある。ボランティアは、学校とは違う環境で子どもを支援することで、自尊感情を高めることや、問題に対しても保護者と学校をつなぐ「架け橋」の役割を担っているといえる。今後は、ボランティア学生が、個々のこどもの成長・発達・学力の伸長に対し、より専門的に支援できる体制を整えていくことが

課題である。

2. 5 外国籍の子どもの学校適応と家庭の教育戦略

外国につながる子どもの日本の教育システムにおける成功は、出身国や彼らがどのようにして日本にたどり着いたかの経緯、母国の学校文化や保護者の教育観によっても異なる（中島 2001；石井 2006）と言われている。志水他（2006）は、インドシナ（ベトナム14家族・ラオス11家族・カンボジア24家族）、南米出身（ペルー 4家族）の外国籍市民を対象に聞き取り調査をし、「家族の資源システム（ウォルマン1996）」を用いて、子どもの学校適応のタイプと家庭の教育戦略を分析した。ウォルマン（1996）は、移民が新しい社会で成功するために必要な資源を、「構造的資源」と「編成的資源」に分類し、前者は土地・労働力・資本に、後者は時間・情報・アイデンティティーに下位分類されたとした。志水他（2006）は、ウォルマンの資源に、「教育的資源（親の学歴・日本語力）」を加えて分析し、移民家族が新しい社会でうまくやっていくためには、家族の持つ資源をいかに活用するかが重要であるが、子どもの適応は親の教育資源に大きく影響されることを発見した。以下に、志水他（2006）より出身別学校適応と教育戦略の特徴を要約する。

ベトナムの家族

ベトナムは近代的な教育制度が整っているといわれており、親の学歴はインドシナの他の国々であるラオス・カンボジアに比べ相対的に高く、教育の重要性に対する認識を持っているため、子どもも一般的に向学校的であるという。多くの親はこどもが高校や大学に進学することを望んでおり、彼らには、祖国を離れ移民先の社会で成功したモデルや準拠集団が存在することが多い。

ラオスの家族

ラオスの親の教育資源は、ばらつきが大きいのが、ベトナムとカンボジアの中間に位置する場合が多いと分析された。ラオス家族は親文化の伝統を保持しようとするが、来日年数が増すに従って、子どもとの間に葛藤が広がっていくことが多いという。こどもが母文化を拒絶し、母語を使用することを拒んだ場合、親の教育資源が高く高い日本語力を有する場合は、文化葛藤を乗り越えることが可能であるが、親の日本語力が低い場合、親子間のコミュニケーションが困難となるだけでなく、こどもも学校に対して反学校的になる傾向があると分析している。

カンボジアの家族

カンボジア家族の特徴は、「教育資源が極端に不足している（志水他 2006）」ことである。1975年に始まったポル・ポト政権の高学歴者の強制移動・強制労働・大量虐殺により、親世

代は教育経験に恵まれなかった人々も多い。また、ベトナム軍侵攻やキャンプ生活を余儀なくされた経験から、異文化適応を強いられ、日本でもさらなる異文化適応をしなければならない状況にある。親は、相対的に日本の学校システムの理解が低く、日本語も弱いことから、こどもの学校での適応にも影響していることが多いと述べている。カンボジア家族の子どもは、一般に学校適応に対し親からの支援を受けることはなく、学力も低くなりがちであるという。

志水他（2006）は、インドシナ出身の家族が日本に求めたものは、「自由」「平和」「安全」「安心」であり、家族が安心して生活できる「安住」の地を求めているのが第一の特徴であると分析している。子どもに対する教育戦略は、家庭では伝統文化の継承を望みはしているが、子どもが成長し日本語が優勢になるにつれ親子間の会話の母語使用も困難になることが一般的だという。特に難民出身者の多いインドシナ家族の場合、親の文化を継承することも難しくなってくることも珍しくない。日本の教育システムについては信頼しているが、子どもの進路に対し期待とは裏腹に子どもにまかせているケースが多いことも特徴であると分析している。

日系南米人の家族

志水他（2006）は、ブラジルやペルー・ボリビアなど南米出身の日系人の教育戦略の特徴として以下の3点を挙げている。

1. 積極的な母語・母文化継承
2. 日本文化伝達の間として学校への期待
3. 将来の不透明さと市場価値のある言語の習得の奨励

南米日系人とインドシナ系家族の最も大きな違いは、南米日系人が基本的に出稼ぎのために来日するのに対して、インドシナ系住民（特に難民）の場合は祖国への帰国は前提にないという点にある。日系人の家庭は、母語・母文化の継承と教育に通常熱心であると言われるが、その背景には、日本滞在は「一時的」な状況と考えているにも関わらず、現実には滞在が長期化する傾向にあるため、将来国に帰った時のことを考えて日本にいる間も母語の保持を積極的に行ないたいと考えているということが、聞き取り調査から判明した。日系人の家庭では、ポルトガル語若しくはスペイン語を使用し、衛星放送やビデオ・新聞・雑誌等の母語メディアを利用したり、地域の母語を教える私塾へ通わせるなど、親は母語と母文化を保持する努力をしている。

学校に対しては、日系人として日本の文化を学校で子どもが学ぶことを期待しているので、運動会・参観日などの学校行事などにも協力的である。ところが、子どもの成績や進学や受験についての関心は低いと言われる。その理由は、単に日本での情報が不足しているだけではなく、親の側に「一時的滞在」という意識があることが、日本での進学について現実味を

欠く理由となっていると分析している。

以上のように、日本で生活する外国籍の子どもの環境について考える時、彼らの親の祖国の状況や、教育観、将来計画などが関与してくることがわかる。子どもは、経済的にも社会的にも不安定な異文化環境におかれ、個々のこどもにとって教育資源は、本国にいる時に比べ圧倒的に乏しい状況で、学校生活を送らなければならない状況にある。このことは、上智短期大学の支援対象の家庭状況を考える際にも共通している現実だ。

例えば、家庭教師ボランティアの学習者の子供が学習に躓く場合、家庭に共通した状況として、①家庭内での日本語環境の欠如、②保護者が地域からの孤立、③保護者の子どもの日本語力への依存、④親子のコミュニケーションの断絶などが観察されている（宮崎他 2008）が、これらの家庭の保護者は日本語力が限られていたり、国での学歴が低いなど「教育資源」が乏しいことが影響していると考えられる。一方、子供が日本の学校システムの中で言語・情緒両面において健やかに育まれているような家庭では、①保護者がある程度の日本語力を有し、②地域社会に関心を持ち、③日本人との交流にも積極的で、④母文化・母語保持にも意欲的であることが多いことがわかっている（宮崎他 2008）が、これらの家庭では、保護者の教育資源、編成的資源が豊かであるということができよう。

日本で育つ外国籍の子供の発達にとって、日本の学校での成功に家庭の資源が大きな影響を与えると考えられる。しかし、家庭の資源が期待できない場合、子供自身が「肯定的な自己イメージ＝多言語・多文化アイデンティティー」を持ちつつ、言語力と学習力を伸ばすには、家庭以外の支援、つまり、子どもを取り巻く学校や民間のボランティアなどが、家庭に変わって「資源」として子どもを支えていくことが不可欠であると言える。

2. 6 多文化・多言語アイデンティティー

近年、第二言語習得の研究分野において、学習者のアイデンティティーに注目が集められている。Norton (1995) によれば、アイデンティティーは言語発達、言語使用に深く関わると言われる。なぜなら、言語というものは話者のアイデンティティーにより構成され、アイデンティティーは言語により形成されると考えられているからだ。一方、アイデンティティーは多様であると同時に、一定ではなく時とともに変化するため、個人の内面で起こるアイデンティティーの変化は葛藤を生み出すと考えられている (Weedon 1987)。

多言語社会において、話者は言語を通してアイデンティティーを交渉しながら確立していく (Blackledge & Pavlenko 2001)。アイデンティティーの交渉は、「自己イメージのアイデンティティー」を表すリフレクティブ・ポジショニングと「他者による位置づけのアイデンティティー」を意味するインターアクティブ・ポジショニングという2つのポジショニングの相互作用によって行なわれる (Davies & Harré 1990)。単一民族・単一言語主義圏では、多言語話者のリフレクティブとインターアクティブ・ポジショニングにずれが生じるため、多言語話者は自己のアイデンティティーを交渉しなければならなくなると考えられてい

る。本稿におけるアイデンティティーの定義は「談話を通して交渉される多様な位置づけ (positionings) であるが故に、葛藤の場であり、時とともに変わるもの」とする。

日本は、一般に単一言語、単一文化とみなされる国であるため、多言語話者である外国籍児童は、ことばの発達とアイデンティティーの問題が生じやすいことが指摘されている (Kanno 2004; 中島 2001; 太田 2000)。学齢期の子どもは、日本の学校に適応するにつれて日本化し、母語も日本語に置換される。親が日本語が不得手な場合は、親子のコミュニケーションに支障をきたすことも報告されている。特に、子どもの母語が社会的に劣勢とされる言語の場合には、子どもは母文化を恥じ、自分のアイデンティティーに苦しむという望ましくない状況が予想される (中島 2001)。極端な場合には、外国籍の子どもが「外人」であるということを否定し、日本人であると主張するようなことも観察されている (太田 2000)。つまり、子どもは「外国人」という他者による位置づけ (インターアクティブ・ポジショニング) を拒み、「日本人」という自己イメージ (リフレクシブ・ポジショニング) を形成しようと試みるのである。このような場合、子どもは外国につながりを持つ自己に対する誇りを喪失してしまっている。アイデンティティーは時と共に変わるので、たとえ低学年で自己の言語と文化に対するプライドを示していても、高学年になると単一民族的な日本人のアイデンティティーに引かれてしまうことも指摘されている (Kanno 2004)。

本稿は、秦野市近隣の外国籍の子供たちのアイデンティティーがどのように形成されているかを観察・分析し、日本語支援ボランティアが子どものアイデンティティーにどのような役割を果たすことができるかを検証する。

3. 方法

秦野市近隣に在住の外国につながる子供たちのアイデンティティーを、エスノグラフィー的方法論 (Watson-Gegeo 1988) を用い、研究者が家庭教師ボランティアとして約7ヶ月間にわたり外国籍児童・生徒の家庭を訪問し日本語や教科学習の支援をしながら、調査した。エスノグラフィーの技法とは、一個人をグループの代表とみなし、マクロレベルの社会で起こっているミクロレベルの一個人の言動に焦点を当て、現存する理論に当てはまらない現象にも目を向けるというものである。以下は、本研究で収集したデータの一覧である。

- 家庭教師ボランティア活動記録 (研究者の観察記録、録音、学生ボランティアの活動記録)
- プログラム関係者へのインタビュー
- 学生ボランティアへのインタビューとアンケート調査
- 子どもの学校訪問と先生へのインタビュー
- 子どもと家族へのインタビュー
- その他、関連書類

これらの多様なデータの中から、本稿では、特に家庭教師ボランティア活動記録、特に研究

者が観察し記録したフィールドノートと録音のデータを、Davies & Harré (1990) のポジショニングの枠組みを用い、談話分析する。必要に応じて、子どもと家族へのインタビューと学校の先生へのインタビューの録音内容を紹介する。活動は、各家庭に週1回、1時間から3時間ほどの支援で、子どものことばの使用やアイデンティティーの観察記録がとられた。最後のひと月は、デジタルレコーダーを使用し各家庭4回分の活動が録音された。

表2は、本稿で紹介する家庭の家族構成と国籍、年齢を表す。上智短期大学の家庭教師ボランティア活動の対象の出身国の中で最も多いペルー、ベトナム、カンボジアの3家庭を調査対象とした。

表2 被験者の年齢と家族構成

事例	出身	家族構成	年齢・学年	生まれ・国籍	支援内容
1	ペルー	父 母 長女 長男R*	50代 40代 19歳・大学1年 7歳・小1年	日系 ペルー生まれ 日本生まれ	国語・算数
2	ベトナム	父 母 母の妹 長女N* 長男*	30代 30代 17歳 8歳・小2 7歳・小1	国語・算数	
3	カンボジア	父 母* 長女 長女の夫 2女 3女 長男S*	40代 40代 20代 20代 20代 19歳 6歳・保育園児	日本国籍 日本国籍 日本国籍 日本国籍 日本国籍	日本語 国語・算数

*がついている被験者に関する観察を主要データとする。

事例1～3の家庭で、家庭教師を行なった対象は、ペルーの家庭の長男R君、ベトナムの家庭の長女Nちゃんとカンボジアの家庭の長男S君である。活動内容は、ペルーの家庭では長男のR君に対する国語と算数の学習支援であった。ベトナムの家庭では、長女のNちゃんに国語と算数の学習支援を、そして時々長男も一緒に勉強していた。カンボジアの家庭では、母に日本語指導を、そして時々長男のS君に国語と算数の学習支援を行った。

4. 事例と考察

事例1～3の分析によって、家庭教師ボランティアがどのような役割を果たすことが可能かをまとめてから、事例で詳細（談話をいれて）を説明する。

4. 1 家庭教師ボランティアの役割

ある日ある家庭を訪問してみると、そこはまさに異文化圏であり外国語が飛び交っていた。うちに上がると、外国の食べ物のにおいが充満し、外国語の書かれたホワイトボードが壁に立てかけられている。居間には隣近所の人たちが集まっていて、外国語でなにやら話が盛り上がっている。そのことばが分からない家庭教師ボランティアを助けてくれるのは、日本語が堪能な子どもである。それに対して、別の日に別の家庭を訪問すると日本人の家庭を訪問するのと何の変わりもないようであった。うちの中に入ると、子どもがコンピュータで「ドラえもん」をみている。外国語の本や書かれた文字などは見当たるところには何も無い。子どもの国語と算数の勉強を手伝い、遅くまで働いている親が帰宅する前に家を出てしまう。そうすると、外国語を耳にするどころか子どもが外国につながるのアイデンティティーを持ち合わせていることすら、忘れてしまう。このように、多様な環境の中で育つ子ども達の支援を、子ども達の家庭で行っている日本人家庭教師ボランティアの役割の可能性を考察したい。

子ども達の学習支援で家庭を訪問すると、いろいろな会話の場面に遭遇する。家族と継承語で会話をする子ども、家族に継承語で話しかけられて日本語で答える子ども。そのような時に「え？今何て言ったの？」と茶々を入れると、さまざまな反応が返ってくる。「日本語で何て言うのか分かんない」といって教えてくれない時があれば、継承語を教えてくれようとして「ノートに書けば」といってメモを取らされることもある。会話の話題も多岐にわたる。軽食に外国の食べ物を出され、片言の日本語で説明をするお母さん。国の音楽のDVDをかけてくれて、歌詞の話題になる。祝日が近づくと、外国でのお祝いの仕方の話題になる時もあった。このように、子どもの家庭だからこそありうる母文化・母語に関する話題に日本人である家庭教師ボランティアが参加しているのを普段の生活の中で耳にする機会があれば、子ども達の多文化・多言語アイデンティティーの形成により影響を及ぼすことが可能なのではないか。そのような会話に遭遇した場合に、家庭教師ボランティアが純粹に興味を示すことによって、アイデンティティー形成の役割を果たせることが予想される。次に提示する3つの事例では、子どもの継承語に対する態度によって表現されるアイデンティティーに焦点をあて、家庭教師ボランティアがどのように会話に関われるか分析する。3つの事例とも、子ども達が日本人の前で継承語を口にするという機会、あるいは日本人と継承語についてかたるといって機会を与えることにより、継承語に対する恥じらいを取り除ける可能性を秘めている。

4. 2 事例1

R君は日本生まれの小学校1年生で、日系の父は1989年に、母は娘（当時2歳）とともに2年後にペルーから移住した。家庭ではスペイン語と日本語が使用されている。両親と姉は、R君にスペイン語と日本語で話しかける。それに対して、R君は日本語で応答することが多く、

R君がスペイン語を話したのを聞いたことは数えるほどしかない。本人によると日本語のほうがスペイン語よりも得意で、スペイン語は「話したいけど話せない」（2008年3月29日インタビューより）。その日は、家庭教師ボランティア3人（Kさん、Mさん、筆者）で訪問した。勉強の最後に、お母さんも一緒にみんなでひらがなカルタをした。R君はカルタが大好きである。カルタを取り終わった後で、みんな一緒に数えた。「1、2、3…。じゃ、次はスペイン語で！」KさんがR君にスペイン語で数えるように促した。「Uno, dos, tres…」、R君はゆっくりお母さんに助けられながら10まで数えた。「これ、先生の宿題ね。」Kさんは、スペイン語の数え方を覚えてくると約束した。せっかくのKさんの提案にR君は「だっせー！」。やさしいKさんは「じゃ、今度はもっとかっこいい宿題考えてくる」。Mさんも、次回「UNO」（スペイン語の「1」）というカードゲームを持ってくると約束して帰った（2007年10月2日フィールドノートより）。

次の週も、3人で訪問した。いつもどおり勉強した後で帰ろうとすると、R君とお母さんは私たちの「宿題」を忘れてはいなかった。ところが、KさんとMさんはそのことをすっかり忘れていて、Mさんは「UNO」を持ってくることも覚えていなかった。筆者はひそかに練習しておいたので、「覚えているかもしれない」と言って1から数え始めた。「Uno, dos, tres…」お母さんに助けられながら数えたが、R君は手伝ってはくれなかった。「9って何？」という筆者の意図的な質問に「僕、分かんないよ」と答えただけだった。もうそのころには、R君の注意は遊び始めていたDSに向けられていて、目をあわせてもくれなかった（2007年10月9日フィールドノートより）。

最初の日、R君は「スペイン語を話すペルー人」というインターアクティブな位置づけを拒まずに演じている。しかし、Kさんがスペイン語の数え方を覚えてくるという宿題を彼は「ださい」宿題だと見下した。R君の漢字の宿題に比べたら、スペイン語の数え方を覚えるというのは、取るに足らないことだと思ったのだろうか。それとも、スペイン語を覚えること自体が「ださい」ことなのであろうか。いずれにしても、「スペイン語の数え方を覚えることはかっこいいことではない」という彼の態度がよく現れている一言である。次回になると、最初の日のようにインターアクティブな位置づけをすんなりと表現してはくれなかった。「9って（スペイン語で）何？」という助け舟を求める声に「スペイン語が分からない」というリフレクシブな自己を演じてしまった。あるいは、そうすることしかできなかったのかもしれない。

上記のように、R君が日本人の前で「スペイン語を話すペルー人」を演じられた機会は彼の多言語アイデンティティーの形成により影響を与えられたことが予想される。特に、学校では「（スペイン語を話すのを聞いたことが）ないです…。恥ずかしがって、みんなの前では絶対しゃべらないです」（2008年3月3日インタビューより）という先生の観察からも分かるように、そのような機会がないのである。小学校に通い始めて1年もたたないうちに、継承語に対する恥じらいを感じるようになってしまっている。以下は「R君は何人？」という

質問に始まったインタビュー（2008年3月29日）の一部である。

- R: ペルー人。
筆者: ペルー人ね。ふーん。あの一、R君いまペルー人だけど。
R: うん。
筆者: 将来は、どうなる？
R: 将来って？
筆者: これから。
姉: この先。
筆者: うん。
姉: これから、R君は日本人になりたいの、ペルー人になりたいのって。
R: んー、ペルー人になりたい。
姉: ペルー人？へー（笑）。
筆者: R君は、ずっとペルー人でいたいんだ。
R: うん。
筆者: ふーん。で。
父: 本当ですか？
R: うん（笑）。
筆者: 今は、そういう気持ちなのね？
R: うん。

「何人？」という質問に、しっかりと「ペルー人」と答えるR君。将来もペルー人でいたいという彼の返事に対し、日本に強い帰属性を持ち将来は日本国籍をと考えている姉はびっくりした様子。R君にも同じように日本国籍をと思っている父も「本当ですか？」と問いただす。このようなインターアクティブな位置づけに抵抗し、「将来もペルー人」という自己イメージを主張するR君。この会話が学校でほかの人と行われたとしたら、R君は自分でイメージするアイデンティティーを交渉できるであろうか。

4. 3 事例2

Nちゃんは日本生まれの小学校2年生で、母は難民出身で1990年、12歳の時に日本にわたり、ベトナム人と結婚した。家庭ではベトナム語と日本語が使用されており、両親はNちゃんに両方で話しかける。それに対して、Nちゃんはほとんどベトナム語で受け答えをする。しかし、弟とはほとんど日本語である。Nちゃんのお宅にいくと、近所の子供たちが集まってくる。その日も、TちゃんとIちゃんが来ていた。子供たちは普段は日本語で会話をするが、何か特別な意図があるとベトナム語で話すことは珍しくない。たとえば、先生が何を話して

いるのか分からないようにという時にはベトナム語を使う。その日も、子供たちが何やらベトナム語でささやきあっていた。先生にもベトナム語を教えてと、せがんでみた。Nちゃんは「やだ!」とやけに力がこもった即答。それに対して、Tちゃんは「うち、いつも友達に教えてるよ」と自慢げに答えた(2007年12月19日フィールドノートより)。Nちゃんの学校では、国際週間という行事がありその時に国際教室の発表会がある。外国籍の子供たちは自分たちの国のことばを紹介したり、劇を発表したりする。その時のことを振り返って、Nちゃんは「なんかいやだった」と感想を述べた。ベトナム語をほかの生徒たちの前で話すのが恥ずかしい様子だった。Tちゃんは、相変わらず「みんなの前でベトナム語はなしてる。掃除が終わってAちゃんと一緒にトイレ行って話してる」という調子である(なぜトイレに行かなければならないのか、深い意味があるのかどうかは不明であるが)。Nちゃんの学校でのベトナム語使用は、どちらかというとい図的ではなく「間違えて日本語しゃべるときにベトナム語」になってしまうことがあると言う(2008年4月2日インタビューより)。ところが、学校の先生に聞いてみると口をそろえて「(ベトナム語を話しているのを)聞いたことがない」と言う(2008年3月4日、6日インタビューより)。それは「トイレ行って話してる」からかどうかは分からないが、先生たちの前で話している様子は、なさそうである。

このように、Nちゃんのベトナム語に対する態度とアイデンティティーは多様に揺れ動いている。同じベトナム人仲間の間では「学校でもベトナム語を堂々と話せるベトナム人」を演じていても、実際には先生の前では「ベトナム語を話すのはなんかいやなベトナム人」になってしまっているようである。翌週、弟に「日本人の前でベトナム語を話すことがあるか」という質問をした時にNちゃんにも、忘れたふりをして同じ質問を投げかけてみた。この話題の前に弟に聞いた「学校の友達はあるあなたがベトナム人だということを知っていますか」という質問の返答も紹介しておく。弟があたかも「国籍というものは人から隠すものだけれど、ばれちゃった」とでもいっているようにも読み取れる。

弟： たとえば1年生のころのAちゃんや、んーと、でもさ僕のクラスの全員、ばれちゃってるよ。

(省略)

筆者： 日本人の前でベトナム語、話すこともある？

弟： あるよ。

N： うちも x x x。

筆者： あ、Nちゃんもあるの？

弟： 僕もある。

N： この前、言ったでしょうが。

筆者： ふーん、そうだったっけ。でも、恥ずかしいとか言ってなかった？

N： ううん。

筆者： そんなことない？

N： (無言)

(2008年4月9日インタビューより)

「この前、言ったでしょうが」と同じ質問をした筆者を責めるNちゃん。「恥ずかしい」と前に言ったことを自信なさげに否定し、筆者のしつこい問いに無言になってしまった(2008年4月9日インタビューより)。この無言の返答は、Nちゃんが「前はベトナム語を話すことは恥ずかしいことだと思ってたけど、本当にそうだろうか」という疑問を自分に投げかけるいいきっかけになった証拠ではないだろうか。家庭教師のベトナム語を教えるという要望に始まった学校でベトナム語を話すかどうかという話題、そしてそれに対するほかのベトナムの子供たちの反応は、Nちゃんのアイデンティティーを多様に映し出している。

4. 4 事例3

S君は日本生まれの保育園児で、父、姉妹と同様、日本国籍保持者である。父は1990年に日本にわたった難民出身で、母と姉妹は1995年に呼び寄せられた。母のみ、まだカンボジア国籍保持者である。S君の家庭では、カンボジア語と日本語が使用されている。家族はS君に両方のことばで話しかけるが、S君は日本語で返事をすることが多い。S君によると「日本語(の方が得意)。だけど前はカンボジアが得意だった。(省略) すっごい、3歳、4歳まで。で、5歳になったら日本語になっちゃった。(省略) 人間よりも国とか、大好きで、けどしゃべれない。だから寝る時いつもないてる。」(2008年4月3日インタビューより)。お父さんによると、S君はある日保育園から帰ってきて「カンボジア語、話したくない」と言ったそう。

父： 前は結構カンボジア語しゃべったけれども、いまはですね、カンボジア語しゃべっても x x x ほとんど日本語ですよ。よくあるのは保育園に行ったときにたとえば、カンボジア語話すと、子どもに、友達はえ？お前、何しゃべるの？わかんないよ。

(省略)

母： x x x たら x x x カンボジア語のしゃべるから、でもね友達、何でお前英語しゃべるの？(笑)

筆者： 子ども達は、外国語は英語だと思っているから。

父： そう、だから結構友達が言われると恥ずかしいなるんですね。あまり話さないみたいです、カンボジア語。結構、このことは(衝撃を)うけたらしいですよ、これは。なんか、話しても隣の友達、分かんないから恥ずかしいになっちゃうらしいです。よくあったんですよ。俺はカンボジア語、

話したけど、みんなわかんないよ x x x。恥ずかしいよ x x x。たぶん保育園に行った時に、友達はなんかカンボジアしゃべる、分かってるなと思うらしいですね、本人は。しゃべってみんなびっくりする、何をしゃべってると。

(2008年4月5日インタビューより)

このように「『英語』をしゃべる日本人」という間違っただインターアクティブな位置づけをされては、子供の継承語に対する誇りを傷つけてしまい継承語保持に悪影響を及ぼすことは、容易に想像がつく。

その日も「新日本語の基礎 I」を使って、お母さんの日本語の指導をしていた。教科書に「庭」ということばが出てきて、お母さんはその意味が分からなかった。「庭というのは、うちの外にあるところで木とか花がある…」日本語で説明しようとしたが、それまで横で遊んでいたS君がゲームボーイを床の上に置いて立ち上がった。そして、急にカンボジア語を話し始めた。どうやら「庭」の説明をカンボジア語でお母さんにしてくれているらしく、こんなに長いカンボジア語の発話をS君から聞いたのは初めてだった。びっくりして「カンボジア語で説明してくれたの？すごいね！」とほめると、得意げな顔をして、教科書のほうにぐっと顔を近づけてきた。お母さんも、うれしそうに満面の笑みを浮かべて、S君を見つめていた。S君は、しばらくお母さんの日本語を聞いていて、お母さんが発音や文法を間違えると「そうじゃなくて、こう！」と訂正していた（2008年1月24日フィールドノートより）。

この日、S君は家庭教師ボランティアの前で堂々と「カンボジア語を話すカンボジア人」を演じてくれた。さらには、普段家庭教師ボランティアと勉強している時には先生が日本語の専門家でも先生に教えてもらうという立場をとっているが、お母さんの前では「日本語も堪能なカンボジア人」を演じることができた。S君は、日本国籍にも関わらずインタビューで「カンボジア人」だと断言した。「大人になったら？」という質問にも迷わず「カンボジア人」だと言った（2008年4月3日インタビューより）。4月、S君は小学校1年生になり、21日に学校訪問をし授業を見学した。その日に、ちょうどカンボジア語ができる国際教室の先生が授業参観に来て、生徒たちの前で紹介された。先生がS君の横に来ると「カンボジア語、話せるの？」とS君が先生に聞いた。静かにうなづく先生に対して「大丈夫だよ。俺、分かってるから」後でもう一度「俺ね、カンボジア語、しゃべれるよ」と先生に自慢げに話した。このことについて後で先生に聞くと、普通の子どもは「あ、その（カンボジア語の）ことば知ってる」と日本語で反応するぐらいなのに対して、S君は実際にカンボジア語で先生と話したそうだと（2008年4月21日フィールドノートより）。このように今は堂々と「カンボジア語を話すカンボジア人」を演じるS君にも、葛藤の時期があったことは、両親の話から読み取れるし、これからもあるであろう。

上記の3つの事例で提示したように、家庭教師ボランティアが子どもに継承語を話すよう

に奨励したこと（事例1）、子どもに継承語を教えてとお願いしたこと（事例2）、子どもの話す継承語をほめたこと（事例3）は、すべて子ども達に多言語アイデンティティーを演じる機会を与えた。子ども達はこのような機会を繰り返しながら、自己のアイデンティティーを確立していくと考えられる。長期的に有益な影響があるかどうかは、今後の観察に期待したい。

4. 5 考察

家庭にはいるボランティアが、こどもの多文化アイデンティティー形成に貢献できる可能性があることは、先に述べたとおりである。こども達が自己のアイデンティティーを肯定的に捉え成長し、多文化アイデンティティーを持った大人となるために家庭教師ボランティアに何ができるかを検証する。

まず、ボランティアがこどものアイデンティティーに対してどのような役割を持ちうるかを知る必要がある。多くの学生ボランティアにとって、外国籍の人々とこのように親密な交流を持つことは初めての経験であることはいうまでもない。日本で生まれ育った学生が大部分であるので、異文化接触により日本という国を客観的に見る機会となったり、自分自身のアイデンティティーと言うものについても考える良い機会となるだろう。学生は教育の専門家ではないが、純粋に子ども達の言語と文化に興味を持つことはできる。

しかしボランティアはホスト国の人間としてまた母語話者としても、こどもの成長や言語発達に関して影響を与えようという自覚を持つべきであると考えられる。それには、自らの影響力について、客観的な知識を持てるよう本学の教育の中でなんらかの知識が得られるようにカリキュラム等大学の教育を整える必要がある。応用言語学的な知識や、発達心理学など言語と発達に関する講座を充実させることが肝心だ。また、それらを専門的に学んでない学生にも、英語科の学生として最低限の基礎知識をボランティア講座などを通して学生が得られる機会を提供することが望ましい。また、学生には家庭でボランティアを行なうにしても、子供達が昼間日本の教育システムにおいてどのような制度の中でどうすごしているかについても、知っていることが望ましい。なぜなら、家庭に入るボランティアは、家庭と公教育をつなぐパイプの役割も担える可能性があるからである。

家庭教師ボランティアが小中学校の教師との連絡をとることが可能になれば、子ども達にとってより有益であることは間違いない。将来的には、一生を支えていくと言う意識を持てるボランティアを育てる方法を考える必要がある。

5. 結論

外国につながる子どものアイデンティティーは、社会との関わりの中で変化しながら確立されていく。本研究により、支援者である家庭教師ボランティアと子どもの接触が、子ども

の多文化・多言語アイデンティティの形成に対して、プラスにもマイナスにも影響力を持ちうるということが明らかになった。今後も、ボランティアの役割とボランティア養成に関する研究を継続するとともに、秦野近隣に在住する外国籍の子どもの教育環境づくりのために、地域（ボランティア等）、学校（教師・日本人生徒）、家庭（保護者・兄弟・親戚）の連携の方法を模索することを課題としたい。

参考文献

- Blackledge, A & Pavlenko, A. (2001). Negotiation of identities in multilingual context. *International Journal of Bilingualism*, 5.3, 243-259.
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behavior* 20 (1): 43-63.
- 日比谷潤子・平高史也 (2005) 『多言語社会と外国人の学習支援』慶応義塾大学出版会
- 法務省入国管理局 (2007) 外国人登録者統計
- 石井恵理子 (2006) 「年少者日本語教育の構築に向けて—子どもの成長を支える言語教育として—」『日本語教育』128
- 上智短期大学 (2006) 「特色ある大学教育支援プログラム平成16年度・17年度実施報告書 地域の外国籍市民への学習支援活動の推進—学生主体の家庭教師ボランティアの展開モデル—」上智短期大学
- Kanno, Y. (2004). Sending mixed messages: Language minority education at a Japanese public elementary school. In A. Pavlenko & A. Blackledge (Eds.), *Negotiation of identities in multilingual context*. (pp. 316-338). Clevedon; Buffalo: Multilingual Matters.
- 宮崎幸江・有田琴美・宮本百合子 (2008) 「学生ボランティアによる家庭と学校との橋渡し支援」第3回多文化共生社会における日本語教育研究会発表
- Miyamoto, Y. (2008) Children's negotiation of multilingual/multicultural identities -volunteer home tutors' observations- Invited lecture at Sophia junior college.
- 中島和子 (2001) 『バイリンガル教育の方法—地球時代の日本人育成を目指して』増補改訂版 アルク
- Norton, B.P. (1995). Social identity, investment and language learning. *TESOL Quarterly* 29 (1), 9-31.
- 太田晴雄 (2000) 『ニューカマーの子どもと日本の学校』東京・国際書院
- 斎藤ひろみ (2002) 「学校教育における日本語学習支援」『日本語学』21 明石書院
- 関口知子 (2003) 『在日日系ブラジル人の子どもたち:異文化間に育つ子どものアイデンティティ形成』明石書店
- 関口知子 (2005) 「在日日系子弟の教育と日本の学校:人材育成システムの視点から」『季

刊海外日系人』57 海外日系人協会

志水宏吉・清水睦美（編）（2006）『ニューカマーと教育—学校文化とエスニシティの葛藤をめぐって』明石書店

田尻英三・田中宏・吉野正・山西優二・山田泉（2007）『外国人の定住と日本語教育[増補版]』ひつじ書房

ウォルマン S.（1996）「家庭の3つの資源—時間・情報・アイデンティティ—」河出書房

Watson-Gegeo, K.（1988）. Ethnography in ESL: Defining the essentials. *TESOL Quarterly*, 22/4, 575-592.

Weedon, C.（1987）. *Feminist practice and poststructuralist theory*. Oxford, UK; New York, NY, USA: B. Blackwell.

山田泉（2008）「外国籍児童生徒の就学義務化をめぐる法的問題」群馬大学就学義務化研グループ・愛知教育大学GP主催シンポジウム発表

編集後記

2008年第28号から本学の紀要の装丁は一新され、それを機に英語名もSophia Junior College Faculty Journalとなった。一般的に装丁や名称の変更は、何かこれまでと異なったメッセージの発信であったり、組織の内部で生じている改革やイノベーションの象徴であったりする。本学は「サービスラーニングの総合化」という取組みで2008年度学生支援GPに採択された。「学内の学び」と「学外の学び」を関連づけることを主眼にしたプログラムである。本号では7本の論文を10人の執筆者が担当している。

Andrade氏とWilliams氏共著の“Foreign Language Learning Anxiety in Japanese EFL University Classes: Physical, Emotional, Expressive, and Verbal Reactions”

Gould氏の“Assessing Lexical Production in NNS-NNS casual Conversations: A Mini-Corpus Approach”

Chris Oliver氏の“Kokusaika, Revisited: Reinventing ‘Internationalization’ in Late 1960s Japan”

近藤氏の「中間言語語用論と英語教育」

宮崎氏の「ポライトネス・ストラテジーとしての聞き手のうなずき」

白瀬氏の「CSRにおける広報活動の役割」

宮崎氏、宮本氏と有田氏共著の「外国につながる子どもに対する家庭教師ボランティアの役割」

これらの論文は、「教育（授業）と研究の関連付け」や「個人の取組みとチームの取組みの統合」が色濃く現れた論文であり、高等教育で今行われている認証評価の二つの観点領域が反映された論文とも言える。

(平野幸治)

第29号執筆者の主要担当科目は、以下のとおり。

Melvin Andrade	グローバルリテラシー研究、ゼミナール
Kenneth Williams	映画に見る文化、ゼミナール
Timothy Gould	第二言語習得、ゼミナール
Chris Oliver	文化人類学、ゼミナール
宮崎 幸江	日本語学、ゼミナール
近藤 佐智子	語用論、ゼミナール
白瀬 宗範	経済学
宮崎 幸江	前述
宮本 百合子	所属はカリフォルニア大学デービス校で2008年度本学 の家庭教師ボランティア活動の調査研究のために滞日
有田 琴美	キャリア・プランニング

上智短期大学紀要 第29号 (2009)

2009年 3月20日 印刷

2009年 3月25日 発行

編集代表者 平野 幸治

印刷所 (株)プリントボーイ・ビジネス・サポート

〒157-0062 東京都世田谷区南烏山6-24-13

発行者 上智短期大学

〒257-0005

神奈川県秦野市上大槻山王台999

電話 0463-83-9331 (代表)

<http://www.jrc.sophia.ac.jp>

※本紀要は本学ホームページ上でもご覧になれます。