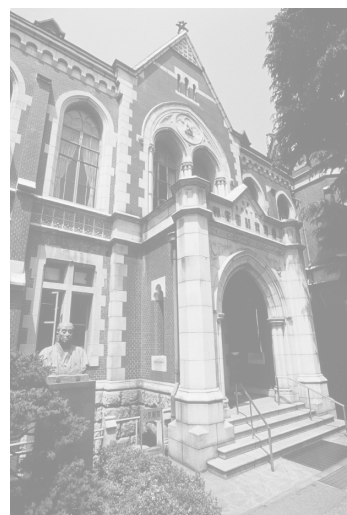


# 慶應義塾 外国語教育研究

## 第19号

2022



### 目次

#### 〈研究論文〉

言語ナショナリズムと言語教育の拮抗 —— 植民地解放後の朝鮮における朝鮮語教育論を中心に ——	金 景 彩	1
国内におけるスペイン語継承語に関する考察 —— 家庭内の言語使用を例に ——	新谷 ロクサナ 高 島 理 恵 高山パトリシア	23
ドイツ語の<-en>の語尾でのシュワアの脱落の頻度とそのドイツ語授業にとっての重要性	デーゲン, ラルフ	47

#### 〈調査・実践報告〉

公立中学校の英語授業における辞書引き学習導入実践 —— 英語力と学習意欲の向上を同時に目指す試み ——	武 石 裕 子	71
SFCにおける多言語多文化社会構築に向けた高大接続のスペイン語教育 —— コロナ禍の下でのカリキュラム改革の経験 ——	小 倉 麻由子 高 島 理 恵 ガルシア ベルナル, カルメン ベン ブリエト, ベロニカ 藤 田 護	99

#### 〈研究ノート〉

折衷主義と英語教育	メイソン, セーラルーズ	125
ALTと学校教員による専門職学び合うコミュニティの省察的実践：3年間の歩み	王 林 鋒	135

慶應義塾大学外国語教育研究センター

Keio Research Center for Foreign Language Education

# JOURNAL of FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Vol. 19 2022

## CONTENTS

---

### <Research Articles>

- The Antagonistic Relationship between Linguistic Nationalism and Language Education: ..... KIM, Kyongche  
Focusing on the Discourse of Korean Language Education in Post-Liberation Korea
- Estrategias lingüísticas familiares en la enseñanza del español como lengua de herencia en Japón ..... SHINTANI, Roxana  
TAKABATAKE, Rie  
TAKAYAMA, Patricia
- Häufigkeit der Elision des Schwa in der *en*-Endung im Deutschen ..... DEGEN, Ralph  
und ihre Relevanz für den DaF-Unterricht

### <Survey / Practical Reports>

- Practical Application of Dictionary Lookup Learning in English Classes at Public Junior High Schools ..... TAKEISHI, Yuko  
—An Attempt to Improve English Proficiency and Motivation for Learning at the Same Time—
- Teaching Spanish as a High School and University Linked Education ..... OGURA, Mayuko  
at SFC towards the Construction of a Multilingual and Multicultural Society  
— Experience of Curriculum Reform under the Covid-19 Pandemic — ..... GARCÍA BERNAL, Carmen Belén  
PRIETO, Verónica  
FUJITA, Mamoru

### <Research Notes>

- Eclecticism and English Language Teaching ..... MASON, Sarah Louise
- Reflective Practice of a 3-year-long Professional Learning Community for ALTs and School Teachers ..... WANG, Linfeng

# 言語ナショナリズムと言語教育の拮抗

——植民地解放後の朝鮮における朝鮮語教育論を中心に——<sup>1</sup>

金 景 彩

## Abstract

This study analyzes the meaning of Linguistic Nationalism in Korea after colonial liberation (August 15, 1945). It focuses on the rules of Korean orthography and examines the state of national language (Korean) education during that period. The issue of orthography was deeply connected to the memory of colonial Korea, and it was central to the linguistic nationalism that identified the Korean language with the Korean ethnicity. This is because orthography in the colonies was a base for countering so-called linguistic imperialism, a language policy based on phonocentrism that nullified diverse identities within the empire, and for preserving unassimilable territories within the empire. The Joseon language society's "Proposal for the Unification of Korean Orthography" (1933) opposed imperialist phoneticism with morphological orthographic norms. These were inherited as "national" orthographic norms after the liberation of Korea. However, the post-liberation linguistic nationalism that was formed around the Joseon language society's orthographic norms were criticized in the field of national language education. This is because the character-centered teaching of the Korean language based on teaching spelling made students lose interest in the language. Furthermore, it functioned as a mechanism to suppress the various linguistic experiences that existed in the form of "voice." Teachers involved in the teaching of Korean as a national language endeavored to overcome this situation by shifting the focus of language education from the written to the vocal, or voice-centered, and emphasized the concept of kuk-min (nation, 国民) as an alternative to min-jok (ethnicity, 民族). While maintaining a tense relationship with ethnic linguistic nationalism, Japanese language education was a place where another form of nationalism was proposed.

## 【凡例】

- ・本文中に言及される人名を含むすべての固有名詞は、旧字体を新字体に改めた。
- ・本文および引用文中の強調はすべて筆者によるものである。
- ・朝鮮語で書かれた文章の翻訳は、邦訳が出版されているものを除き、すべて筆者によるものである。
- ・一次文献の著者名は漢字で表記し、二次文献はそれが韓国語<sup>1</sup>で書かれたものである場合、著者名をアルファベット表記にし、漢字名は特定できたもののみを参考文献一覧に併記した。

### 1. 問題の背景——朝鮮解放後の「国語〔朝鮮語〕」教育の条件

小学校に入ってから皇国臣民教育を受けていた僕たちは、自分たちが朝鮮人であることをたいして意識する必要はなかったし、事実、そういう意識は日帝によって巧みに抑圧されていた。家では朝鮮語を使い、学校では国語という名の日本語を使わなければならない、そうしないと怒られるということは知っていたが、その理由を探ったことはなかった。(中略) ビラが落ちてくる方向にかなり走って拾ってみると、当時としては珍しくつつるした割と厚い紙に、ハングルと日本語の文字が印刷されていた。ハングルは解読できなかった。家にはハングルで書かれた本がかなりあったが、ハングルで印刷されたページ自体がなんとなく野暮ったくて、不様で、古くさく思えた。ハングルが書かれた本の紙質が、ほとんど薄黄色の紙だったことも関係しているだろう。それに比べると日本のひらがなはさっぱりしていて、すっきりしていて、かっこよくみえた。(柳 2008: 139-145)

引用は、2004年に刊行された、文芸評論家・柳宗鎬<sup>リュ・ジョンホ</sup>の回顧録『僕の解放前後』の一部である。著者が日本統治下の朝鮮の小学校に入学した1941年から朝鮮戦争勃発一年前の1949年までの間、著者自身の目に留まった朝鮮の風景を描いたもので、そのタイトル通り、「解放」という出来事に際し、個人の身体・心情に差し迫る変化が垣間見られる史料として広く読まれてきた。とりわけ上記の引用は、解放直後の言語状況を理解する上で重要な記述を残している。すなわち、ハングルが解読できない朝鮮人の存在の記録である。

植民地解放(1945. 8. 15)直後、いわば「民族語を解読できない民族」を対象とした朝鮮語教育は、朝鮮語学会<sup>2</sup>を中心に早期開始された。8月17日、咸興刑務所に収監されていた

---

<sup>1</sup> ここでいう「韓国語で書かれたもの」は、単独政府樹立後の大韓民国において発表・刊行された論文・学術書などを指す。本文中において大韓民国／朝鮮民主主義人民共和国が成立する以前の朝鮮の言語を指すときには「朝鮮語」と記す。

学会の主要メンバーが釈放されると、8月25日の臨時総会を通じて、初等・中等国語教科書の編纂、国語教員の養成、国語講習会の実施、会誌『한글 [ハングル]』の復刊、朝鮮語学会事件により中断されていた朝鮮語辞典の編纂の完遂が学会再建の第一目標として決議される(Jung, J. 2012)。植民地解放から間もない1945年11月6日に、解放後初の朝鮮語教育教材である『한글 첫걸음 [ハングル第一步]』(軍政庁学務局、1945)<sup>3</sup>の刊行が実現されたのも、学会の再建にいち早く乗り出し、軍政庁とも緊密な関係をもっていた朝鮮語学会の果たした役割が大きかった。解放直後の朝鮮語教育は、対共産主義戦略の一環として「文盲退治」を掲げ、朝鮮語学会を積極的に動員した米軍政によって主導されたのだが、その中で朝鮮語学会の影響力は米軍による国家政策とほぼ同じ位相を占めていたとされる<sup>4</sup>。

1943年に廃止されていた朝鮮語教育の再開<sup>5</sup>は、朝鮮語の「諺文」から「国文」への位相変化<sup>6</sup>のみならず、朝鮮語そのものの規範の再検討を伴った。ここでいう朝鮮語規範とは要するに、朝鮮語をどう表記するかを定めるものである。解放後、朝鮮語の表記問題をめぐって主な論点となったのは、漢字使用と綴字法であった。したがって、この漢字使用や綴字法に関して、米軍政と密接につながっていた朝鮮語学会の方針——ハングル専用(漢字使用の廃止)、「ハングル綴字法統一案」(1933)の導入、横書き——が採用された。本論文で注目するのは、解放後に行われた朝鮮語の規範化と、それによって構築されつつあった言語ナショナリズムが、朝鮮内部の言語的他者をも抑圧するメカニズムとして作用していたこと、さらにそれが教育の現場において批判に晒されていたことである。

解放後の朝鮮における言語規範の確定と、それに基づく国語教育の第一の目標は、言語の国境を確定し、朝鮮民族の「魂」とほぼ同一視されていた朝鮮語を個々人に「吹き込む」ことで、真の朝鮮民族を取り戻すことにあった。具体的にそれは、朝鮮語規範全般から植民地統治の痕跡を取り除く実践によって開始され、朝鮮語学会による漢字廃止や「ハングル綴字法統一案」の導入という主張も、まさに「日本排除」の観点から為されたものだった。ただ、朝鮮語から日本を排除することは、単に言語規範の策定に留まるものではなく、個々人の中に存在する複数の言語をまたぐ感覚を分割させ、人為的に組み立て直すことを意味する。しかし、冒頭で引用した柳宗鎬の文章を含め、これまで多くの先行論が明らかにしてきたように、解放直後の朝鮮は、民族語としての朝鮮語、旧帝国の言語としての日本語、新しい帝国の言語としての英語が複雑に絡み合った、個々人の多様な言語経験が交差する場であり、ゆえに言語の人為的な分割はさまざまな困難を生んだ。

解放直後の国語教育についてのこれまでの先行研究は、三つに大別することができる。その一、朝鮮語学会の活動及び学会員の思想・言語観に関する研究<sup>7</sup>、その二、国語教科書に関する研究<sup>8</sup>、その三、「国語意識」の形成過程に関する研究<sup>9</sup>がそれである。包括的にまとめるとこれらの研究は、解放後の朝鮮語の地位変化を歴史的背景に据え、国語教育を主導した朝鮮語

学会の活動を米軍政の政策との関係において解明し、その成果物としての国語教科書を分析してきた。全体として教科書（教材）研究に偏重しており、朝鮮語学会の方針が教育現場においてもそのまま貫かれていたという前提のもと、教育を、国家運営のイデオロギー装置とみなす観点から当時の国語教育を捉えてきたことは、先行研究の重大な限界である。また、現実の多様な言語経験を定式化された標準語の枠組みに収斂させる教科書から、教育の現場が直面せざるを得なかった困難を汲み取ることは難しい。何よりも、旧植民地の言語をめぐる国家（米軍政）の方針、朝鮮語学会の活動、教育現場での実践が無媒介的に重ねられることで、解放後の国語教育は、当時の言語ナショナリズムのあり方をただ忠実に反映するだけの地位に貶められてしまう。

本論文は、解放直後の国語教育を主導した朝鮮語学会の言語規範、中でも綴字法についての規範を、当時の国語教育が置かれた一つの条件として位置づけ、朝鮮語教育の現場において朝鮮語学会の言語規範の限界が批判される様相を捉える。それにより、旧植民地の言語ナショナリズムと言語教育の関係に対する新しい視座を提示することを目指す。まず、解放後の言語政策の中心にあった朝鮮語学会の言語規範が、どのような経緯でいわゆる抵抗ナショナリズムと結びつくようになったかを、植民地期に遡って検討することとする。

## 2. 帝国のパロールと植民地のエクリチュール

朝鮮語の言語規範、とりわけ綴字法の問題が、ナショナル・アイデンティティ形成の観点から論じられ始めるのは、19世紀後半の「開化期」からである。李妍淑<sup>イ・ヨンソク</sup>（1987）によれば、その決定的なきっかけは日清戦争前後に行われた「甲午改革」（1894-1895）であった。当時、大日本帝国の保護国の地位にあった朝鮮内部で遂行された「甲午改革」は、「それまで重要な知的・文化的活動を、朝鮮語とはまったく異なる言語体系である漢文によって行っていた状況、すなわち書きことばと話しことばとの深い亀裂から脱け出す努力」を開始させ、「国文」という書きことばとしての朝鮮語を形成させたのである（李 1987：83-84）。ただ、そのような言語の近代化を含む「甲午改革」は、朝鮮の内政に深く関与していた日本の監督下で行われ、言語の近代化も、すでに言文一致運動を経てきた日本のモデルを参照にしたものであった。つまり、このときの言語規範をめぐる実践は、普遍的な文明開化の域を出ていなかった。言語規範の問題が、文明開化という帝国主義的な〈普遍主義〉の暴力性との関連の中で問われるようになったのは、やはり韓国併合（1910）以降のことだといえよう。

韓国併合から一年後の1911年8月、朝鮮総督府によって公布され、同年11月1日に施行された朝鮮教育令は、朝鮮人の「国民〔日本人〕としての性格を涵養し、国語〔日本語〕を普及すること」を第一の目的としていた。そして、朝鮮語の表記、すなわち綴字法を整備することは、朝鮮総督府にとって植民地経営のあり方を合理化し、少しでも早く日本語を普及するため

に喫緊の課題であった。1912年に公布される「普通学校用諺文綴字法」（「緒言」4項と「綴字法」16項で構成）は、まさにそのような朝鮮教育令の目的意識の延長線上に置かれたものであった。「普通学校用諺文綴字法」の「緒言」の内容は以下の通りである。

「普通学校用諺文綴字法」（1912）

緒言

- 一、本諺文綴字法は、先に本府が調査委託員に命じて調査し、決定したものである。
- 一、本諺文綴字法は、従来諺文綴字法が区々としており、教授上の不便が少なくなかった、普通教育上で使用する目的で特に之を一定し、普通学校用教科書に採用する次第である。
- 一、本綴字法は、大体左の方針に依る。
  - (1) 京城語を標準とする。
  - (2) 表記法は表音主義に依るとし、発音に遠かれる歴史的綴字等は之を避ける。
  - (3) 漢字音からなる語を諺文に表記する境遇には、特に従来の綴字法を採用する。
- 一、本綴字法には、参考として国語〔日本語〕の五十音、濁音、長音等の表記法も併記する。

「普通学校用諺文綴字法」の内容の中で注目すべきなのは、それが教育に活用されることを念頭に定められたこと、表音主義（発音通りに表記すること）<sup>10</sup>が大原則になっていること、さらに朝鮮語の言語としての位相が国語〔日本語〕の〈音〉を表記するための補助的手段になっていることである。ここで想定されている教育は、その名の通り「普通学校」で行われる朝鮮人を対象とした「国語〔日本語〕」教育である。つまりここでは、日本語教育のためのツールとしての朝鮮語の位相が示されており、朝鮮語表記もそのような目的に適した形で定められたことが窺い知れる。

「普通学校用諺文綴字法」において導入された表音主義は、帝国／植民地の関係性における言語問題を理解する上で重要である。「普通学校用諺文綴字法」では、日本語の〈音〉と朝鮮語の〈文字〉の間の、留保なきフラットな交換関係——日本語は朝鮮語で表すことができる——が前提され、朝鮮語を〈音〉の情報だけで直観的に表記できるようにしたことで、国語教育のツールとしての利便性が図られている。しかし、そこで想定されている〈音〉と〈文字〉のフラットな交換関係は、両言語の対等な関係に基づいたものではない。一方の言語を達成すべき〈目的〉に、もう一方の言語をそのための〈手段〉に位置づけるという、言語間の決してフラットではない位階関係——国語としての日本語と、それを表記し、教育するために動員される「諺文」としての朝鮮語——がその根底にはあるのだ。言語と主体の必然的で有機的な関係性への認識が近代ナショナリズムの根幹である<sup>11</sup>とするならば、ここからはまさにそのよ

うな関係性が日本語の他者において人為的かつ暴力的に作り上げられた経緯を読み取ることができる。

言語に対するこのような考え方や実践は、日本に限られるものではなく、表音主義の帝国主義的性格に由来するものと考えべきである。例えばジャック・デリダ (Jacques Derrida) は、西洋の理性中心主義の根源には、「音声 (パロール, parole)」、すなわち発話者の意図を現前させる精神的(非物質的)声——究極的には神の声——を唯一純粹で本質的なものと捉え、文字 (エクリチュール, écriture) を声の派生物、声を表示するための非本質的なものとする観念があると指摘する。西洋の帝国主義的な拡張は、声の特権と文字の従属という理想的モデルを伝播する実践に他ならず、「表音文字」こそありうべき文字一般の理想的モデルだと想定している限り、この音声中心主義は「西洋」の自民族中心主義、ヨーロッパ中心主義の温床にもなる」というのだ (高橋 1998 : 77-78)。表音主義が本来有する帝国主義的性格を念頭におけば、総督府による朝鮮語規範の整備とそこで規定された「発音通りに」云々は、まさに帝国主義のあり方として捉えることができる<sup>12</sup>。

佐藤卓己 (2002) は、1924年に創刊された大衆雑誌『キング』を分析し、この時期の〈文字〉メディアのラジオ化の様相から、帝国内地における「ファシスト的公共性」の形成を読み取った。一方、佐藤の議論を植民地朝鮮の文脈で捉え直した Myungah Kwon (2008) は、「戦時動員体制下において言語は、内鮮一体の象徴だったのであり、植民地住民を皇民として包摂し、植民地住民が自ら言語を通じて国策の情報と接触し、それに同化することで「帝国」に参加するという自発的な共感を導き出すために考慮すべき最も重要な問題」であったと指摘した。そこで彼女は、「日本語を含む外国語を理解できる一部の知識人層と、国漢文〔漢字ハングル混じり文〕を生産・消費する階層、純ハングルのみで情報を得ることができる階層の間の分離と差異」を埋めるために、演説空間、音声メディア、文字メディアのそれぞれが、対象とする階層に合わせて使い分けられていたと論じる (Kwon, M. 2008 : 482-489)。このような、異なるメディア間での・同じ内容の・異なる言語での伝達は、日本語と朝鮮語の留保なき交換関係を前提しなければ全くもって不可能なのである。

西洋的な「神の声」——「初めに言があった」(ヨハネ 1 : 1)——に代わる天皇の「お言葉」、  
「玉音」が象徴するように、帝国の支配は常に〈音〉によって媒介されたのであり、公的教育の機会が制限されていた植民地では、その言語空間を、〈文字〉よりも〈音〉が届く空間に、言い換えれば帝国の命令が「声」として伝わりうる言語空間に再編することが、何よりも重要な問題であった。〈音〉は、唯一の真理である「玉音」としてあると同時に、〈文字〉によって築かれた帝国内部のさまざまな境界<sup>13</sup>を滑らかに超えながら、均質的な帝国臣民・国民をより広範囲に形成するに適したツールだったのだ。

朝鮮総督府による朝鮮語の綴字法規範は、2回にわたって改正される。「普通学校用諺文綴



字法大要」(1921)と「諺文綴字法」(1930)がそれである。以下、改正された綴字法の冒頭の一部を引用する。

「普通学校用諺文綴字法大要」(1921)

一、用語は現代の京城語を標準とする。

二、なるべく発音通りの綴字法を基準とする。

(……)

六、**純粹朝鮮語**に対しては、**表音的表記法**に従い、다·더·도·듀·디·타·터·토·튜·티は자·저·조·주·지·차·처·초·추·치と書き、샤·셔·쇼·슈は사·서·소·수と書き、자·저·쇼·쥬は자·저·조·주と書く。

(……)

七、**漢字音**に対しては**歴史的表記法**に従い、다·더·도·듀·디·타·터·토·튜·티샤·셔·쇼·슈·자·저·쇼·쥬の表記をそのまま維持する。

(……)

「諺文綴字法」(1930)

一、総説

一、朝鮮語読本に採用する諺文綴字法は、各学校を通してこれを同一にすること。

二、用語は、現代京城語を標準とする。

三、諺文綴字法は、**純粹な朝鮮語であるか漢字語であるかに拘らず、発音通り表記**することを原則とする。但し、必要により若干の例外を設ける。

(……)

この引用からわかることは、2回の改正を経て、綴字法規範の表音主義原則がより強化されたことである。1912年と1921年の綴字法規範にみられる漢字音に関する但し書き(「漢字音からなる語を諺文に表記する境遇には、特に従来の綴字法を採用する」、「漢字音に対しては歴史的表記法に従い…」)は、1930年の「諺文綴字法」にはみられず、そこでは「純粹な朝鮮語であるか漢字語であるかに拘らず、発音通り表記すること」と規定されているのである。

もちろん引用した三つの綴字法規範は、あくまでも総督府によって定められたものであり、それが貫徹され、学界や教育現場で実際に影響力をもっていたかどうかは疑わしいところである。また、総督府において朝鮮語規範の決定されるプロセスは、朝鮮の知識人の側から見れば、自らの言語観を政策に反映させるために、抵抗のみならず交渉・妥協・協調をも図る場であっ

た。実際に1930年の「諺文綴字法」を構成する細部条項には、朝鮮側の知識人、とりわけ朝鮮語学会の意見が多く反映されたという<sup>14</sup>。つまり、当局の綴字法規範の問題を、抑圧する帝国／抵抗する植民地の二項対立に基づいて単純化することはできないのである。そこには、抑圧に失敗した帝国と、帝国に協調する植民地といった、錯綜した関係性があったのだ。

しかしながら、ここで問題にしなければならないのは、植民地政策と権力構造に見られるこの錯綜した関係性の全貌ではなく、帝国が貫こうとする表音主義との関係をどう設定するかによって、つまり表音主義に近づくか、遠のくかによって、帝国に対する「抵抗」の度合いが図られていたことである。それゆえ、もし「発音通りに」表記しない部分が規範の中に含まれ、いわゆる形態主義的な言語規範が残りつづけるならば、それはいわば「民族的」な残余となる。

表音主義綴字法と対立軸を形成することになる綴字法規範は、総督府の綴字法規範にも多くの影響力を発揮していた朝鮮語学会の「한글 맞춤법 통일안 [ハングル綴字法統一案]」(1933) (以下、「統一案」) のうちに確認できる。

#### 総論

第1項 ハングル綴字法は標準語を音の通り書くが、語法に合うようにすることを原則とする。

第2項 文の各単語は分かち書きすることを原則とする。

第3項 外来語は「外来語表記法」に従って書く。

総督府の「諺文綴字法」(1930)に対抗すべく、1933年のハングルの日(10.29)に公表された「統一案」では、「語法に合うようにする」という留保がつけられたことで、総督府案との差異づけが図られた。「語法に合うように」の意味は要するに、発音変化に関係なく、同じ意味の単語は同じ形で書くということである。このような形態主義は、言語使用者に深い文法意識を要求し、正しい形態に対する負担を感じさせやすい(Lee, K. 1981: 319-320)。この形態主義的綴字法が、長期に渡る言語教育を前提とするのは当然であり、朝鮮語学会は1942年の朝鮮語学会事件で機能不全に陥るまで、ハングル普及と朝鮮語教育の基礎となる辞書の編纂に力を注いだのである。

この「統一案」に対して朝鮮内部からの反対意見がなかったわけではない。1934年7月には、尹致昊ユンチホ、崔南善チェナムソンなど、朝鮮知識界の大家が名を連ねて「ハングル式新綴字法反対声明書」(『毎日申報』1934. 7. 15)を発表した。朝鮮語学会の「統一案」は、「発音が不可能で、書き方が複雑な、条理が通っておらず統制のない」ものであり、それによって「初学児童の純粋で弱い頭脳は、その硬くて目まぐるしい苦痛に疲労し、育つはずの理解力が阻害され、能率が減退する」とことになるという批判であった。「統一案」への主な批判の根拠は「学びやすさ」がない

ということであったが、確かにそれは、広く朝鮮語を解読できる大衆を形成しようとした朝鮮語学会にとって無視できない問題であったろう。しかし、条理の明確さや学びやすさよりも、この学会にとりさらに重要だったのは、〈音声〉に回収できない〈文字〉の国境を築くこと、言い換えれば、帝国主義的な表音主義との間で差異を残す・生み出しつづけることであったと思われる。

デリダの議論に立ち戻ると、彼は〈音〉、すなわち「パロール」の絶対性を脱構築しようものとして「エクリチュール (écriture)」に注目する。「エクリチュール」とは、書く行為、書かれたものとしての文字、文字言語などを意味するのだが、デリダはその「エクリチュール」の性質から、〈音〉と〈文字〉をめぐる従来の考え方——〈文字〉は〈音〉を、さらには人間の内面を透明に再現することができる、あるいは〈文字〉は〈音〉を再現するためのものである——の転覆を試みた。彼の「エクリチュール」論の全貌をここで詳述することはできないが、本論文との関連で重要な示唆を与えてくれる部分を抽出すると、次の通りである。デリダによれば、書かれたものとしての「エクリチュール」は決して付随的なものではなく、むしろ「パロール」の起源にあるものであり、またそれは「パロール」の成立を絶えず遅延させるものである。要するに、〈文字〉は〈音〉を再現するためのツールなどではなく、むしろ〈音〉こそが〈文字〉から生まれたのであり、さらには〈文字〉は〈音〉との差異（不一致）を生み出しつづけることで、〈音〉の確定を不可能にする (Derrida 1967)。

デリダは、差異を生みつづける「エクリチュール」のうちに、常に主体の存在を脅かす他者の存在をみたが、まさにそのような他者の位置に朝鮮語学会の「統一案」があったのではないだろうか。朝鮮語学会が保持しようとした、〈音〉に還元できない「語法」とは畢竟、〈音〉の世界の中に〈文字〉の痕跡を残すものであり、そのことは帝国の言語が前提する〈音〉と〈文字〉の一致を相対化し、帝国の中に朝鮮という他者の存在を残すことと同義である。朝鮮語学会の綴字法は、このような経緯で植民地のアイデンティティ保持の問題と深く結びつくようになったのである。

### 3. 植民地エクリチュールの解放後

1945年8月15日の朝鮮解放は、朝鮮語の位相変化をもたらした。その位相変化は、朝鮮語が「諺文」から「国語」になったことだけを意味せず、朝鮮語と朝鮮民族の関係（朝鮮語＝朝鮮民族）が疑いの余地のない絶対的なものとして語られるようになったことをも意味する。そのような民族主義的な言語観をもっとも鮮明に打ち出したのは、やはり朝鮮語学会に所属していた言語学者たちであった。次の引用は、朝鮮語学会のメンバーの一人であった<sup>チョン・テジン</sup>丁泰鎮<sup>15</sup>が1948年に、学会の会誌に発表した文章（「말과 글을 피로써 지키자! [言葉と文字を、血をもって守ろう!]」『한글』1948. 6）の一部である。

言葉と文字は民族の血であり、生命であり、魂である。我々は過ぎ去った40年の間、あの残忍酷薄な倭賊が、我々の貴重な言葉と文字を、その痕跡までも、この土地からなくすためにあらゆる悪行の限りをつくしたことを思い出すだけで、齒が震え身震いがする。

ああ、8月15日の解放の喜び！

あちこちで聞こえる我が子どもたちのカギャコギョ [가갸거겨] の声。

これこそが、我が民族が再び蘇ったという喜びの雄叫びであろう。(256)

この文章は、日本国内で「朝鮮人学校閉鎖令」が發布され、在日朝鮮人に対する朝鮮語教育が公的教育で行えなくなった<sup>16</sup>という情報が朝鮮に伝わった際に書かれたものである。日本政府への批判を含んだこの文章の中で丁泰鎮は、朝鮮語の言葉と文字を「我が民族」の血、生命、魂と同一視しており、「民族」の「蘇り」を言葉と文字によって実感できるものとして語っている。このような言語観は、戦時体制下でも朝鮮語教育を続けようとし、朝鮮語学会事件で投獄された経験をもつ彼としては当然のものであろうし、より広い文脈で言えば、植民地経験をもつ地域での、脱植民地化プロセスを支える典型的な言語観でもあろう<sup>17</sup>。ただ、ここで「民族」と一体になっているのが、実は朝鮮語の文字であるハングルや抽象的な総体としての朝鮮語ではなく、表記規範としての綴字法であったことには注意すべきである。それは同年8月に発表された文章(「국어 교육의 제문제 [国語教育の諸問題]」『大潮』1948. 8)からも明らかである。

漢文一文字の一面を書き間違えれば、大変なことになるかのように考え、英語やドイツ語のスペルが少しでも間違えれば大いに恥ずかしいと思い、徹夜でスペルを勉強するのに、我が文字は知らなくてもいいと思ったり、綴字法にかなわなくても恥ずかしく思わなかったりする人が多いのは、その人たちの民族意識・文化意識が薄弱な証拠としか考えられないのである。(.....) ある人はいふ。「今の綴字法統一案はあまりにも難しい」と。しかし、それは一般に規則正しい生活をするのが難しいということと少しも変わらないことである。〔綴字法を習うことは〕文字を習うことよりは難しいはずである。難しいとは結局〔他言語と〕比較してのことだろうが、我が文字の綴字法が他の国のどの文字の綴字法より難しいというのだ。あるいは、現在の綴字法よりもさらに易しい綴字法が作れるというのか。(.....) 愚かな連中が自らの無知を隠すために窮屈な方法でそういうことを語って幼い学生たちの向学心を阻害し、国語国文の研究への念を怠らせるなら、その連中は文化の盗賊で**民族の反逆者**であるため、当然社会的・良心的制裁が加えられるべきであろう。(74-75)

この文章の中で丁泰鎮は、綴字法を学ぼうとしない人々を「民族意識・文化意識が薄弱な」「民族の反逆者」とまで言い放ち、厳しく咎めている。ここで言及されている綴字法とは当然、

朝鮮語学会による「統一案」に定められたものである。これを学ばないことが「民族」への逆行行為とまで拡大解釈される理由は、前節で示した通り、この綴字法が、帝國的な綴字法との関係において形成され、帝国への同化が進む中で「朝鮮民族」固有の領域をいかに残すかという問題と結びついてきたからである。しかし、日本による植民地支配が国際法上は終わり、抵抗の対象（帝國的綴字法）が消え去った解放後の朝鮮で、「統一案」の綴字法を擁護せよとの主張はもはや空虚な、根拠なきものになっていた。パロールとエクリチュール<sup>イ・ジョンハク</sup>の関係に照らしていうならば、エクリチュールがもはや差異を生むものではなく、それ自体が根拠を要しない絶対的な〈声〉（「あちこちで聞こえる我が子どもたちのカギャコギョ [가갸거거] の声」）の位置を占めるようになった、と言えるかもしれない。絶対的なものと化した綴字法の位相を、国文学者の趙潤濟<sup>チョ・ユンジェ</sup>と言語学者の李正学<sup>イ・ジョンハク</sup>の間で繰り広げられた論争からより詳しく確認してみよう。

趙潤濟は、1947年に『국어 교육의 당면한 문제 [国語教育の当面問題]』（ソウル：文化堂）を刊行し、解放後の朝鮮で争点となっていた漢字使用、横書き、綴字法問題についての自らの立場を明らかにした。やや長くなるが、解放直後の朝鮮語の位相をめぐる興味深い内容が含まれているため、以下にその一部を引用する。

解放前、私はある生徒から、国語〔朝鮮語〕には美感がないと言われて愕然とした。果たして国語の美感とはどういうものか。これこそ、国語の根本問題のようである。事実、日本語のような軟美な美はないと思う。春の日、花咲く丘に流れる小川のせせらぎの音のような、柔らかい語感、我が国語にない。しかし、全てを日本の尺度で考えるその生徒の言葉通り、国語には美感がないだろうか。西洋の言葉をみても、英語の語感とドイツ語の語感が似ており、また仏語の語感がそれらに似ている。各国の国語の語感が似ており、また似ていくことが当然のことだとすれば、日本語と国語の語感が似ているのもやはり当然のことである。また〔国語と日本語にはそれぞれの美感があるため〕国語に日本語の語感を求めることは、木に魚を求めるにも等しいことでもあろう。（……）無論、我々は、体得しなければならぬというより、これまで国語をもって生活してきたことですでにそれを体得しており、我々の体自ら国語の美を発揮していると考えべきだが、長い間外語の侵入により、語感が少なからず侵略を受けたことも事実であり、またそれにより国語に多くの混乱が引き起こされたのも間違いない。従って侵略を受けた分、速やかに語感を取り戻し、純正な国語生活に戻らなければならないが、そのためにはまず国語生活そのものを楽しまなければならないだろう。国語の語彙をいくら多く知っていて、文法の知識がいくら豊富でも、国語生活が苦痛で不便ならどうにもならないだろう。（54-55）

人々の中に未だ残されている、異言語間の位階への感覚を払拭し、朝鮮語と日本語の関係

を、英語・ドイツ語・フランス語のような、互いに類似していながらもそれぞれが特有の「美感」をもった対等なものに調整しようとする意図が、この文章からは読み取れる。とりわけ、朝鮮人なら当然朝鮮語がわかる、あるいはそのような素質を備えているはず、といった議論が支配的ななか、「我々の体自ら国語の美を発揮していると考えべきだが、侵略を受けたことも事実であり、またそれにより国語に多くの混乱が引き起こされたのも間違いない」と、朝鮮人と朝鮮語の関係を絶対視する議論に対して穏健な批判を加えている点は注目値する。朝鮮語を所与のものとする考え——朝鮮人は国語の美を、その身体をもってすでに発揮しているという考え——から距離をとり、朝鮮人と朝鮮語を切り離して捉えることで、国語教育の目標をまずは「国語生活そのものを楽しむ」ことに設定できているからである。「語彙」や「文法の知識」を一旦わきにおいた国語教育は、本論文の冒頭で言及した柳宗鎬のような、今まさに朝鮮語と出会い、国語から「美感」を感じることでできない若い人々を意識したものであつたらう。

趙潤済のこのような主張は、明らかに朝鮮語学会主導で行われている綴字法中心の国語教育を批判的としていた。彼は「ハングル綴字法統一案」に対して、「被圧迫時代にその時代的役割が大きく、またこの攻勢も強かった」ことを認めながらも、「鬱した圧迫時代は過ぎ去り、自主の晴天が見えようとしている」今においては、それを改めるべきと主張した。その根拠を趙潤済は次のように述べた。「ハングル式綴字法は誰もがいう通り難しい。難しいことは事実である。私も十余年、この綴字法を使用してきたが、未だ未熟でハングルの先生に怒られることが多かった。自分にとって難しいから他人にとっても難しいというのには語弊があるが、事実、解放後に新聞や雑誌を通して、またラジオを通して朝鮮語学会があれほど努力してきたにもかかわらず、ハングル式綴字法を正しく書ける人が国内に何人いるだろうか。国民学校の国語教育、中学校の国語教育が国語教育本論を後回しにし、綴字法だけを教育し、習う者は綴字法だけを習うにしても、それを完全に解説して自ら使いこなせる学生児童が全国に何人いるだろうか」(121-122)。

趙潤済の主張を真っ先に批判したのは、国語学者の李正学であった。李正学は、朝鮮語学会の会誌に次のような文章（「국어 교육의 당면문제——조윤제 교수의 맹론을 일축함 [国語教育の当面問題——趙潤済教授の盲論を一蹴する]」『한글』1947. 10）を発表し、「統一案」を擁護する主張を展開した。

文教部から初中等各学校の教科書に使用した国文綴字法は、朝鮮語学会のハングル綴字法統一案だったが、それは当局の大きな英断であり、また極めて当然な順序であった。綴字法理論に関する学術的論争が、過去10年余りにかけて行われたことは、氏の言う通りだが、冷静な学術的良心と純粋な民族的良心からして、「綴字法統一案」が文教部に採択された事実は、あまりにも当然というべきであろう。(.....)「文教部がある私設団体の所

属機関でない以上」云々と、氏は朝鮮語学会を私設団体とみなし、その団体の統一案を採択したことの不当さを指摘しようとしたが、ここに至っては真に義憤を感じざるをえない。朝鮮語学会は、事実上、私設団体といえば私設団体かもしれない。しかし、過去に暴悪な為政の下、あらゆる弾圧と戒厳下で、いかなる事業を朝鮮語学会が成し遂げてきたかを考えたとき、「私設」云々はあまりにも××〔解説不可〕的で、あまりにも非常識で、苛酷な評価ではなからうか。(105-106)

李正学からすれば「統一案」に基づく綴字法は、「民族的良心」からして「当然」擁護すべきものである。なぜならそれが、朝鮮語学会が圧政の下で守ってきたものだからである。「統一案」を批判することは、「非常識で、過酷な評価」であるという、半ば感情的な反応からは、この時期において「統一案」の綴字法が、もはや学術的な検証の対象ではなく、植民地支配の記憶と連動した個々人の心情に訴えることで、「民族」内部の同一性を作り上げるメカニズムとして働いていたことが読み取れる<sup>18</sup>。綴字法の問題は、漢字廃止や横書きの問題よりも遥かに深く民族主義と結びついており、したがってそれへの批判は、それが妥当かどうかとは関係なく、すぐさま「民族」への反逆として一蹴されたのである。

#### 4. 「民族」に対抗する国語教育

綴字法を中心に形成されつつあった朝鮮の言語ナショナリズムはしかし、朝鮮人に対する朝鮮語教育が喫緊の課題とされ、教育に対する一般大衆の熱意が最高潮に達したこの時期の状況とは、むしろ相反するものであったと思われる。民族主義的な綴字法中心の国語教育においては、一般大衆のさまざまな言語体験を包容し、より広範囲な市民主体を形成することよりも、「民族」に基づく言語の境界構築——日本語を排除し、「民族」の同一性への覚醒を促す——の方が指向されたからである。それは、朝鮮語を早急に普及し、「民主主義教育」を根付かせるためなら、日本語さえも利用する方針であった米軍政の動き<sup>19</sup>とも矛盾するものであったのだ。趙潤済が、前述した文章の中で「統一案」の綴字法を批判しながら、「ハングル式綴字法の時代は、学者と有識階級、独立青年学生を相手にした朝鮮語の時代だったが、今は一般社会の国民大衆を相手にする国語の時代」(121)と論じたのも、そのような文脈から理解することができる。

綴字法中心の国語教育の閉鎖性に対する批判がどこよりも積極的に展開されたのは、国語教育の現場においてであった。それはある意味当然で、解放直後の教育の現場は、未だ言語の境界が完全には構築されていない、多様な言語経験が交わる場だったのであり、「自分たちが朝鮮人であることをたいして意識する必要」(柳 2008: 139) すらなかった若者たちに、「民族の魂」云々の言葉は半ば空虚なものにしか聞こえなかったはずだからである。現場の経験をもつ

教員たちは、そのような若者と接する際の困難をさまざまな形で吐露していた。そして、その困難の原因として挙げられたのが、綴字法指導を基本とする「〈文字〉中心の教育」であったのだ。以下、解放後の教育関連雑誌（主に教育関連団体の機関紙）に発表されたいくつかの文章に焦点を当て、〈文字〉中心の民族的な国語教育の限界が教育の現場においていかに露呈し、批判されていたのかを捉える。

次に引用するのは、国語学者であり、外国語教育および比較言語学の観点から国語教育を考えることを唱えた李崇寧<sup>イ・スンニョン</sup>の文章（「국어교육계의 과제 [国語教育界の課題]」『朝鮮教育』<sup>20</sup> 1947.6）である。

中等学校以上において国語科に対する感想は、全部とは言えないが、相当、学生が興味を失った側面があり、上級学校に入るための入試試験がなければ、関心がさらに減ると思われる。（……）その理由は学校によって異なるだろうが、次のような諸点が予想できる。

（1）まず、綴字法と文法から離れるべきであると進言したい。一時、大学、中学、小学校の全ての学校で終始「綴字法」を教えていたことがあったと聞いた。解放後にはそうすることも当然だろうが、今日なおも学生に無味乾燥な「綴字法文法」を教えることを重視するとすぐに興味を失うだろうから、朝鮮語がまるでハングル綴字法そのものであるかのような印象を与えてはいけないだろう。無論「綴字法」も国語科で必要だが、その必要性とは別にそこから離脱すべきである。綴字法主義に進めば、上級であればあるほど失望することは、すでに方々で目撃した。学生が要求しているのは内容であり、綴字法ではないだろう。（48-49）

ここで注目すべきなのは、綴字法中心の教育への批判が、とりわけ「中等学校以上」の国語教育に関して提起されていることである。体系的な教育を受けなかったがために朝鮮語の読み書きはできないが、日常的な口語として朝鮮語を使ってきた若者たちに対する国語教育は、言語能力の空白を埋めるという意味で当然綴字法中心の読み書き教育になる。しかし李崇寧は、この文章で綴字法教育の必要性を認めながらも「必要性とは別にそこから離脱すべき」と主張する。それを続けていけば、学生たちが「失望」し、国語そのものから離れていく恐れがあるからだ。李崇寧は、学生たちを「失望」させないためには、「内容」を教えるべきという。ここでいう「内容」とは何を意味するか。そのヒントは、別の教育関係雑誌である『새교육 [新しい教育]』<sup>21</sup>に発表された尹泰栄<sup>ユン・テヨン</sup>（当時、同徳女子国民学校 [小学校] 長）の文章（「국어교육실천의 근본적 노력점 [国語教育実践の根本的努力点]」『새교육』1948. 3）にあるように思われる。



重大な任務を担っている国語教育を考えたとき、我々はもっとこの責務を完遂できるように努力すべきであろう。これを具体的に指摘してみるとすれば、〔これまでの国語教育は〕二つの過ちを犯しているといえる。

その一つは、いまだ国語教育の本質を考えずに、やはり**解放直後に唯一の国語教育と錯覚して指導していた綴字法教育だけに終始していることである。**(.....) 国語教育の根本精神をさらに探れば、国語科教授要目にある通り、**言葉と文章を身につけて国民の道理と責任を悟らせ、我が国民性の独特な背景と国文化の長らく歩んできた道を明らかにし、国民精神を豊かにすることに目的がある**のである。(.....) この国語教育の真正な根本精神に辿り着く方法は、二つの部面に分けることができる。

一つは、言葉に対することであり、国語それ自体が国民的注意を涵養陶冶するもので、**国語に対して親しみの情を感じさせ、我が国の言葉を慕う念を感じさせなければならぬ。**(.....) 日帝圧政下にいるとき、日帝の者たちによって我が言葉が使えなくなればなるほど、**我々はその言葉を懐かしみ、互いに親しい関係にある仲においては必ず我が言葉を使い、また日本人の目を盗んで我が言葉を使っていた事実からして、我々が我が言葉をいかに慕っているのかがわかるのである。**(38-39)

尹泰栄の文章には、綴字法中心の国語教育を批判するための論点が網羅されている。まず目に留まるのは「国民」という概念である。尹泰栄のみならず、前述した趙潤済のように、解放後の朝鮮語学会による綴字法中心教育と、それに基づく言語ナショナリズムに批判的であった学者・教育者たちは、「民族」概念を避け、「国民」概念をその代わりに用いる傾向を見せる。それは、すでに存在するものとして自然化され、疑う余地のない「民族」よりも、「国民」の方が教育を要するもの——「言葉と文章を身につけて国民の道理と責任を悟らせ、我が国民性の独特な背景と国文化の長らく歩んできた道を明らかにし、国民精神を豊かにする」ことで作り上げられるもの——と考えられたためである<sup>22</sup>。他に、「国語に対して親しみの情を感じさせ」る云々は、綴字法教育を批判する典型的な根拠であるが、それよりもこの文章では、植民地支配下でも「互いに親しい関係にある仲においては必ず我が言葉を使」っていたことについての言及が注目に値する。これは、〈文字〉＝「民族」と考えられた解放後の言語観に対する決定的な批判になりうるものだからである。尹泰栄はここで次のような主張をしているといえる。植民地支配下で我々が守ってきたのは、〈文字〉ではなく、日常の中の「親しい関係」において用いていた言葉、すなわち音声言語としての朝鮮語＝〈声〉であると。その〈声〉こそ、我々の朝鮮語に対する懐かしみの証拠であり、したがって国語教育は〈声〉により重点をおくべきだという主張である。「民族語（文字としての朝鮮語）を解読できない民族」への全面的な肯定が、ここから読み取れる。尹泰栄の主張を踏まえると、なぜ当時の教育雑誌に「発音」に関

わる文章が多く発表されたのかが理解できる。例えば、次のような文章（崔允秀<sup>23</sup>「국어발음 지도론 [国語発音指導論]」『새교육』1949. 3-4）である。

国語は回復されたが、発音は回復されなかったというのが、解放後の現状である。(.....) その理由は当然、目下の40代、50代の人々は、日本語を媒介に我が言葉での生活をしてきたからといっても過言ではない。その分、我が先祖が正しく発してきた高低・長短・清濁は、一時中絶状態にあったといえる。事実、目下の人々が生活のなかで使っている邦語、とりわけ漢字邦語は、時代を匡正する指導者がいないため、自分の発音が正しい発音だと自負し、少しも発音を反省せず、てんでんばらばらに青少年に国語の文字だけを教えている。そのせいで、再版 [재판] が裁判 [재판] になり、凍傷 [동상] が銅像 [동상] に変わり、幹部 [간부] が間夫 [간부] に転落し、鋤夫 [광부] が狂夫 [광부] へと狂うしかないのである。

今取り戻すべきなのは、〈文字〉ではなく発音＝〈声〉であるという認識がここからも読み取られる。崔允秀は、引用した文章の他にも、国語教育の現場で発音指導をしながら出会ったさまざまな発音の誤謬を事細かくまとめた文章を発表していた（「초등국어발음지도 [初等国語発音指導]」『児童教育』1948. 8）。そこには、出身地域別の発音の違いや日本語の影響による朝鮮語の発音の変化が整理されており、国語教育の現場で出会う朝鮮語のあり様がいかに多様であったかを窺わせる。正しい発音を強いているように思える上記の引用は、実は〈文字〉の世界からは見えてこないさまざまな〈声〉の事態に気づくことを促している。崔允秀が「教育とは元々個人的である」といい、「個人差」を考慮した教育を唱えたこと（「개인차에 의한 훈육시설 [個人差による訓育施設]」『児童教育』1949. 2）の根底には、そのような〈声〉の多様性に対する認識があったといえるのではないだろうか。

要するに、この時期の国語教育の場では、理念上の朝鮮人＝朝鮮語とは裏腹に、多様な朝鮮語の存在が露呈し、それを包容するための国語教育論が展開されていたと思われる。豊富な現場経験をもつ教員たちは、日常言語（音声言語としての朝鮮語）を肯定し、「国民」というナショナリズムの別の名前を強調することで、綴字法中心の教育を、ひいては民族主義的な国語教育の限界を乗り越えようとした。帝国／植民地の間で展開されていた〈文字〉と〈声〉をめぐる拮抗は、解放後、ナショナリズムの名前（民族か、国民か）と性格をめぐる朝鮮内部の闘争として反復されていたのである。

## 5. 終わりに

本論文では、解放直後の朝鮮における言語ナショナリズムの内実を綴字法規範を中心に考察

し、それに対する当時の国語教育の位相を、言語ナショナリズム批判の観点から捉えた。未だ国語教育の体制が完全には整備されておらず、教育の多くの部分が教員の裁量に任されていた当時の国語教育のあり方からは、国語教育が、そこに純然と存在するとされる国家や民族のイデオロギーを注入するための装置ではなく、むしろそのイデオロギーと緊張関係を保ちながら、ナショナリズムの別のあり方が提起される場であったことが窺える。そして、民族主体を根幹とする言語ナショナリズムへの批判を可能にしたのは、〈声〉としての朝鮮語、すなわち単一の〈文字〉規範に包摂し得ないさまざまな朝鮮語を肯定しようとする教育観であったというのが、本論文の結論である。

むろん、〈声〉としての朝鮮語の肯定が多様性に対する容認につながっていたからといって、音声中心主義の帝国主義的性格——内部の差異を無化する——の問題が消え去るわけではない。「帝国主義」とは言えないが、政府樹立後の大韓民国において〈声〉に重点をおいた表音主義的表記への主張は常に、効率的な国民の動員を企てる権威主義的な国家政策と結びついていた。1954年の李承晩大統領によるハングル簡素化法案<sup>24</sup>の立案や、朴正熙大統領<sup>パク・ジョンヒ</sup>の独裁政権下で行われたハングル専用5ヵ年計画<sup>25</sup>の樹立（1968. 5）、国語調査委員会<sup>26</sup>の設置（1968. 10）がその代表的な例であろう。国家主義的な〈声〉と教育現場での〈声〉が、「国民教育」の整備後にどのような関係を結ぶことになったかについては、さらなる研究が必要と思われる。

他にも、植民地解放後の言語教育というテーマと関連して、本論文にはいくつかの課題が残された。まず、本論文で分析を試みた一群の文章は、主に教員側のものに限られ、またその中でもごく一部である。朝鮮解放後の言語経験の多様性をより立体的に復元し、それに合わせて行われた言語教育のあり方をさらに掘り下げるためには、より多くの教員の言語・教育観に加えて、この時期の国語教育を学習者として経験した人々の〈声〉を、のちに発表される回顧録や文学作品などから汲み上げる必要があると思われる。また本論文では、言語ナショナリズムと国語教育の関係を、朝鮮語綴字法に焦点を当てて論じたが、そこではもっぱら日本語と朝鮮語の関係のみが意識され、当時公用語としての位置にあった英語の存在には触れることができなかった。これらの問題については、他日を期したい。

## 参考文献

- 李妍淑. 1987. 「朝鮮における言語的近代」. 一橋研究 12(2) : 81-95.  
 イ・ヨンスク. 1996. 『「国語」という思想』. 東京：岩波書店.  
 金景彩. 2015. 「民族と国家の間——1950年代の韓国における「東洋」論を巡って」. 東京大学大学院総合文化研究科修士学位論文.  
 佐藤卓己. 2002. 『『キング』の時代——国民大衆雑誌の公共性』. 東京：岩波書店.

- 石剛. 2003. 『増補 植民地支配と日本語』. 東京：三元社.
- . 2005. 『日本の植民地言語政策研究』. 東京：明石書店.
- 高橋哲哉. 1998. 『デリダ：脱構築』. 東京：講談社.
- 田中克彦. 2000. 「言語と民族は切り離し得るといふ、言語帝国主義を支える言語理論」. In 『言語帝国主義とは何か』, edited by 三浦信孝 and 糟屋啓介, 39-51. 東京：藤原書店.
- 内閣. 1911. 「朝鮮教育令ヲ定ム」. 公文類聚・第三十五編・明治四十四年・第十七卷・軍事・陸軍. JACAR (アジア歴史資料センター) Ref.A01200074000. 国立公文書館.
- 内務部治安局, ed. 1956. 『美軍政法令集 1945-1948』. ソウル：内務部治安局.
- 三ツ井崇. 2010. 『朝鮮植民地支配と言語』. 東京：明石書店.
- 柳宗鎬. 2008. 『僕の解放前後：一九四〇—一九四九』. Translated by 白燦. 東京：春風社 (유중호. 2004. 『나의 해방전후 1940-1949』. ソウル：민음사).
- Anderson, Benedict. 1983. *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Chatterjee, Partha. 1993. *The Nation and Its Fragments: Colonial and Postcolonial Histories*. Princeton, NJ: Princeton Univ. Press.
- Choi, Kyungbong (崔炅鳳). 2017. 「해방 후 국어 의식의 형성과 전개——어문민족주의적 국어 의식의 계승과 변화의 맥락을 중심으로」. 『한국어학』 74 : 199-232.
- Choi, Yangwoo. 2017. 「해방기 국정 국어교과서에 나타난 민족의 상상」. 『語文學』 135 : 53-76.
- Chun, Junghwan. 2003. 『근대의 책읽기——독자의 탄생과 한국 근대문학』. ソウル：푸른역사.
- Derrida, Jacques. 2022. 『エクリチュールと差異』. Translated by 谷口博史. 東京：法政大学出版局 (1967. *L'écriture et La Différence*. Tel Quel. Paris : Éditions du Seuil).
- Fichte, Johann Gottlieb. 2014. 『ドイツ国民に告ぐ・政治論集』. Translated by 杉田孝夫, 早瀬明, and 菅野健. Vol. 17. フィヒテ全集. 人間：哲書房.
- Jung, Jaehwan. 2012. 「8.15 해방 직후 조선어학회의 활동——1945.8.15-1946.2」. 『史林』 41 : 269-99.
- Jung, Younghoon (鄭英勳). 2012. 「미군정기 국어 교과서의 편찬 과정 제론——조선어학회와 조선문화건설중앙협의회의 관계를 중심으로」. 『베달马尔』 50 : 198-222.
- Kang, Jinho (姜珍浩). 2005. 「반공주의의 규율과 ‘국어’ 교과서——1946-1954년의 ‘국어’ 교과서를 중심으로」. 『민족문화사연구』, no. 28 : 352-83.
- . 2009. 「해방기 ‘국어’ 교과서와 탈식민주의——『초등 국어교본』을 중심으로」. 『문학교육학』, no. 30 : 97-126.
- Kim, Hyejung. 2003. 「해방 직후 국어에 대한 인식 및 교과 형성 과정 연구」. 『국어교육학연구』, no. 18 : 129-68.
- Ko, Jaeseok (高宰錫). 1996. 「국어교과서에 나타난 전통의식과 그 수용 양상——해방공간에서 1970년대까지」. 『동악어문학』 8 : 35-61.
- Kwon, Bodeurae. 2012. 『한국 근대소설의 기원』. 소명출판.
- Kwon, Myungah (權明娥). 2008. 「내선일체 이념의 균열로서 ‘언어’——전시동원체제하 국책의 ‘이념’과 현실 언어공간의 관계를 중심으로」. In 『흔들리는 언어들——언어의 근대와 국민국가』, edited by Hyeryung Lee, Hyungtaek Im, Kihyung Han, and Junpil Ryu. 성균관대학교출판부.

- Lee, Heeho. 2012. 「미군정기 『한글 첫걸음』 교재에 대한 맥락 연구」. 『겨레어문학회』 48 : 517-47.
- Lee, Hyeryoung (李惠鈴). 2007. 「언어 법제화의 내서널리즘——1950년대 한글간소화과정 일고」. 『大東文化研究』 12(58) : 183-224.
- Lee, Kangeon. 1981. 「국어 표기법에 있어서의 형태주의와 표음주의의 갈등」. 『語文学教育』, no. 4 : 317-37.
- Moon, Hyeyoon (文惠允). 2015. 「해방기 국어 교재를 통해 본 국어와 정전의 형성」. 『우리어문학회』, no. 51 : 73-101.
- Noh, Youngteak (盧榮澤). 1994. 「일제시기의 문맹률 추이」. 『国史館論叢』 51 : 107-57.
- Oh, Daehwan (吳大煥). 2009. 「식민지 시기 일본인을 위한 조선어교육 연구——'조선어 장려 정책'과 '경성 조선어연구회'를 중심으로」. Ph.D., Yonsei University.
- Park, Hyungiun (朴炯俊). 2012. 「국어교육 제도 구성의 감정적 기반——해방직후, 신문 매체의 교육담론을 중심으로」. 『배달말』, no. 51 : 391-414.
- Park, Yonggyu (朴龍圭). 2009. 「해방 후 한글운동에서의 이극로의 위상」. 『동양학』 45 : 139-58.
- Yim, Sehwa (林世華). 2021. 「'조선문학이란 무엇이나'——해방기 문학자들의 '국어' 인식과 '조선문학'의 형성」. 『인문과학』 123 : 257-95.
- Yoon, Yeotak (尹汝卓) et al.. 2006. 『국어교육 100년사 I』. 서울 : 서울대학교출판문화원.

## 注

- <sup>1</sup> 本研究は JSPS 科研費22K19999의助成を受けたものである。
- <sup>2</sup> 1931年に「朝鮮語の文と言葉の研究、整理、統一」を目的に掲げて設立された民間學術団体である。1942年、朝鮮語辞典の編纂に注力していたこの学会は、植民地当局から「表面文化運動ノ仮面ノ下 [の] 朝鮮独立ノ為ノ実力養成団体」とみなされ、学会員28名が検挙されたこと(朝鮮語学会事件)により、事実上機能不全状態となる。
- <sup>3</sup> 『한글 첫걸음 [한글第一步]』は、中学校以上の教育課程において、한글の解読ができない朝鮮人生徒を対象に、國語教科の前段階の教材として導入された。南韓单独政府樹立後には、文教部から『성인교육용 한글 첫걸음 [成人教育用한글第一步]』(1949. 8. 20)が刊行された(Lee, H. 2012)。
- <sup>4</sup> Hyeryoung Lee (2007) は、朝鮮語規範をめぐる朝鮮語学会の方針を積極的に採用し、教科書の編纂を一任するなど、米軍政が朝鮮語学会を積極的に動員した理由として「教育熱の形で噴出した脱植民の熱望を満たしながら、左右対立を超越できる象徴的かつ物質的ツールとして、한글以上に有効なものではなく、朝鮮語学会は [...] 学会のメンバーの大多数が米軍政の政策主導勢力であり、支配政治勢力として浮上した韓民党と深い関係にあった」(89)ことを挙げている。
- <sup>5</sup> 第3次朝鮮教育令(1938)により、選択科目として行われていた朝鮮語教育は、第4次朝鮮教育令(1943)で完全に廃止される。朝鮮解放後、軍政庁学務局は1945年9月29日に早速「教育に関する措置」(軍政法令第6号)を公布し、そこで「公立国民学校は1945年9月24日に始業し、6~12歳の全ての児童はそれに登録しなければならない」とした(内務部治安局 1956 : 33)。
- <sup>6</sup> 「諺文」とは本来、公的領域で使われた漢文に対し、한글で書かれた文の位相を示すための概念であったが、甲午改革の一環として言語の近代化が進められ、한글で書かれた文章は「諺文」から「国文」へと、その位相を徐々に変化させる。韓国併合後、「諺文」と「国文」はそれぞれ朝鮮語と日本語を意味する語として再びその意味を変化させる。

- <sup>7</sup> Park, Y. (2009) ; Jung, J. (2012) ; Jung, Y. (2012) など。
- <sup>8</sup> Ko, J. (1996) ; Kang, J. (2005) ; Kang, J. (2009) ; Lee, H. (2012) ; Moon, H. (2015) ; Choi, Y. (2017) など。
- <sup>9</sup> Kim, H. (2003) ; Choi, K. (2017) ; Yim, S. (2021) など。
- <sup>10</sup> ここで「発音通りに表記する」の意味を簡単に説明すると、例えば「**좋다** (良い)」という用言において「良い」の意味が含まれた語幹の「**좋**」の形を常に残すのではなく、その都度の発音をそのまま表記に反映することを意味する。それゆえ、「**좋다**」を発音通りに表記する場合、激音化の発音規則が適用され、「**조타**」になり、語幹すら残らない。
- <sup>11</sup> 近代ナショナリズムの言語との結びつきとの関連で、すぐに思い浮かぶのはフィヒテの『ドイツ国民に告ぐ』である。14回に渡る「憂国」的講演でフィヒテは、ドイツの歴史と民族、ドイツ語の間の有機的な一体性を唱え、それを「祖国愛」の土台に据えようとした (Fichte 2014)。また、ベネディクト・アンダーソンはネーション・ステートに対する近代的な感覚——国家や民族の境界が純然たるものとして存在する——が、「出版資本主義 (print capitalism)」の発展による「活字語 (national print-language)」の普及に起因すると分析した。本論文は、言語によって国家や民族が〈想像〉されるという議論からさらに進み、その〈想像〉が個人の言語感覚を人為的に分割したり、排除したりすること、そこでは〈文字〉だけではなく、〈音声〉もが主要なファクターとして存在しているということを論じるものである。
- <sup>12</sup> 言語と帝国主義の関係、とりわけ「被支配従属地域」に「母語を放棄させ、帝国言語への乗り換えをすすめる」、いわば言語帝国主義の理論的根拠については、田中克彦 (2000) の議論を参照されたい。田中は、言語帝国主義を可能にし、それが正当であることに同意して受け入れるように誘導するための言語イデオロギーを三つに分けて論じる。「① 世界の言語には未開のままにとどまった、おくれた言語と、進歩した言語のちがいがあるとい主張、② 世界の諸言語は多様なすがたをとってはいても、その根底においては普遍的であるとい主張、③ 人間は、自らの意志によって母語をすて、よりすぐれた言語にとりかえることができる」とい主張がそれである (46-47)。
- <sup>13</sup> Junghwan Chun (2003) は、多くの朝鮮人が日本語を「読めない」状況が、最小限の朝鮮語空間 (言論、文学など) を維持し、その中で朝鮮を独立国家として表象できた条件であったと分析した (92-107)。ただ、韓国併合前から朝鮮語の文盲率が極めて高かったこと、植民地支配が始まってからも、〈文字〉を身につけられる公的教育は、富裕層・中産層に属するごく限られた人々しか受けられないものであったこと (Noh, Y 1994 : 156-157) を考慮すれば、帝国の〈声〉は民族の境界のみならず、身分・階級の境界をも超えられるものであったと言えるかもしれない。
- <sup>14</sup> 総督府による朝鮮語規範に対する朝鮮人の教員・知識人の批判や、朝鮮語規範の決定プロセスに朝鮮の知識人たちが関与した様子については、三ツ井 (2010) に詳しい。
- <sup>15</sup> 国語学者の丁泰鎮 (1903-1952) は、朝鮮語学会の中心メンバーであり、1942年の朝鮮語学会事件の際にも真っ先に逮捕された人物である。植民地期にアメリカのウースター大学哲学科を卒業し、コロンビア大学院で教育学を学んだエリートとして、『朝鮮語大辞典』の編纂などの学会の活動を主導したとされる。
- <sup>16</sup> GHQの指令を受けた日本政府は、「朝鮮人学校閉鎖令」を通じて朝鮮人学校を日本の教育基本法・学校教育法へ編入させようとした。この閉鎖令により、在日朝鮮人はいわゆる「民族学校」ではなく、日本の公立学校に進学することを強いられ、朝鮮語教育は「課外」でしか行えないものとなった。閉鎖令が各都道府県に通達されたのは1948年1月であり、やがてそれは大阪を中心に繰り広げられた「阪神教育闘争」へと発展していく。

- <sup>17</sup> 脱植民地化 (decolonization) プロセスにおいて帝国／植民地の言語の関係が新たに設定され、植民地の言語 (土着語) がナショナリズムと結びつく様相については、Chatterjee (1993) を参照されたい。
- <sup>18</sup> Hyungjun Park (2012) は、解放直後の「国語」教育を形成していった主要な動因の一つとして「感情の政治学」に注目した。日本・日本語に対する共通感覚 (「拒否感」) を呼び起こすことで、「浄化された純潔な国語」を教えられる教育制度が創出されたという (405-406)。極端に民族主義的な「国語」教育に批判的であった趙潤済の「国語生活を楽しまなければならない」という提言は、朝鮮語教育をめぐる「感情の政治学」——植民地支配に対するトラウマ的記憶・感情に基づく——を、よりポジティブなものに転換させようとする、別の「感情の政治学」として位置づけられるものかもしれない。
- <sup>19</sup> 米軍政の政策においては、英語、日本語、朝鮮語が目的に応じて適宜異なる場で動員された。例えば、1945年9月7日に公布された「太平洋米軍陸軍総司令官布告第一号 朝鮮人民に布告する」では「軍政期間中、英語を全ての目的に使用する公用語とする。英語と朝鮮語、あるいは英語と日本語の間に解釈や定義が明確ではなく、不一致が生じた際には英語を〔解釈の〕基本とする。」となっており、公的言語としての英語は、朝鮮語と日本語よりも優位にあるものであった。一方、「教育に関する措置」(軍政法令第6号) では、「朝鮮の学校での教訓〔教育〕用語は朝鮮語」としつつも、「朝鮮語で相当な教訓〔教育〕材料が活用できるまでは外国語〔日本語〕の使用も妨げない」と定められており、教育現場では朝鮮語を教えるための一時的、補助的な手段として日本語の使用が認められた (Yoon, Y. 2006 : 112-114)。
- <sup>20</sup> 朝鮮教育研究会の機関紙である。1946年8月、のちに大韓民国第一共和国 (李承晩政權) の文教部長官になる安浩相を中心に組織された教育研究団体であり、朝鮮語学会 (言語学)、震檀学会 (歴史学) など、民族主義的性格の強い学会の会員が多数参加していた。ただ、「教育」に関する組織であったがゆえに、機関紙である『朝鮮教育』には民族主義に対する内部批判も多々見られる。
- <sup>21</sup> 朝鮮教育連合会の機関紙である。1947年代に結成された朝鮮教育連合会は、1948年に大韓教育連合会、1989年に韓国教員団体総連合会に改称し、今に続いている。現在、韓国で最も規模の大きい教員団体となっている。
- <sup>22</sup> 解放後の朝鮮、単独政府樹立後の韓国において、「民族」概念と「国民」概念は競合関係にあった。「国民」は「民族」の閉鎖性を、「民族」は「国民」の国家主義・権威主義的性格を批判する概念的拠点として機能していたのである (金 2015)。
- <sup>23</sup> 鍾岩公立国立学校長、続いてソウル清溪国民学校長を務めた。
- <sup>24</sup> 李承晩初代大統領の提案によって作られた綴字法改正案であり、「発音通りに書く」原則の徹底が目指された。
- <sup>25</sup> 行政、立法、司法に関わるすべての文書、学校の教科書にハングルのみを使用することを骨子としたもの。
- <sup>26</sup> 「わかりやすい表記方法を研究する」ことへの大統領からの指示に従って作られた組織。





# Estrategias lingüísticas familiares en la enseñanza del español como lengua de herencia en Japón

SHINTANI, Roxana  
TAKABATAKE, Rie  
TAKAYAMA, Patricia

## Abstract

This study examines the family language strategies used to maintain Spanish as a heritage language (HL) in Japan. Some families choose to divide their linguistic roles and language choices according to the context, parents teaching practices, learning resources, school policies and community activities. As the majority of the Spanish Heritage Language Learners (SHLLs) are attending public schools, language shift to the dominant and majority language is usually the major trend among the SHLLs.

This research discloses the main problems and needs of the SHLLs and their families outside the formal education in Japanese schools, and examines how parents are coping with the HL maintenance in Japan. This research focuses on international couples with one Spanish-speaking parent and his/her Japanese partner. Based on online, structure and unstructured interviews and questionnaires to parents, we present the results of the families' characteristics, parents' approaches and the main SHLLs' needs and motivations to maintain the HL.

Key words: Heritage Language, Spanish Language, Spanish as a Heritage Language Education, Bilingualism, Migrants' Language Education.

## Introducción

En el presente estudio se analiza el español como lengua de herencia (LH) en Japón. Utilizamos la definición de Montrul (2016) como la lengua minoritaria (Lm) que coexiste con la lengua dominante o mayoritaria (LM), en este caso la lengua japonesa. Algunos

investigadores utilizan otros términos como lengua comunitaria, étnica, internacional, ancestral, indígena, no oficial, entre otros, para referirse a la LH. Montrul señala la diferencia entre la LM y la Lm en base al carácter sociopolítico, cuando en la mayoría de los casos la segunda no tiene reconocimiento oficial en el gobierno, los medios de comunicación y la educación. Examinamos el español como la lengua de las familias internacionales, en las cuales uno de los padres<sup>1</sup> es hispanohablante<sup>2</sup> dentro del enfoque migratorio. En este contexto se presentan los siguientes posibles escenarios: el mantenimiento y/o el desplazamiento hacia la LM en los hijos<sup>3</sup> dependiendo de factores como la edad de migración, el *input*, la continuidad en el uso y el estudio, entre otros. Se incluyen dos grupos principales de participantes: los hablantes de la lengua de herencia (HLH), agrupando a aquellas personas bilingües simultáneas o secuenciales, quienes han crecido expuestas generalmente a dos o más lenguas, la mayoritaria de la sociedad donde se desenvuelven y la minoritaria reservada al ambiente familiar, generalmente la lengua más débil (Polinsky, 2018); y los aprendientes<sup>4</sup> de la lengua de herencia (ALH), siendo un subgrupo del primero, que presentan limitadas o muy escasas habilidades lingüísticas en español. Asimismo, se incluye a aquellos que no han tenido la oportunidad de aprender formalmente la LH pero que presentan conexiones entre la herencia cultural y lingüística y cuyo interés los motiva a aprender la LH (Montrul, 2016).

Este estudio es parte de un proyecto de investigación<sup>5</sup> de cuatro años cuyos resultados preliminares presentaremos en este artículo. Los principales objetivos de este estudio son analizar el proceso de aprendizaje del español en los hablantes y aprendientes, examinar las estrategias que utilizan los padres y los resultados que vienen obteniendo para mantener la LH en las familias, y tratar de revitalizar y evitar la pérdida de la LH en las futuras generaciones a través del análisis de los principales problemas y necesidades.

En comparación con el español como segunda lengua, que cuenta con gran aceptación e interés en el aprendizaje por parte de los estudiantes de lenguas extranjeras a nivel escolar y universitario en Japón, el español como LH sigue el proceso de la mayoría de las LH. Krashen (1998) menciona los resultados de estudios anteriores revelando que generalmente las LH no se mantienen. De esta manera los HLH están sujetos a los efectos del desplazamiento de la lengua, un proceso que favorece a la LM sobre la Lm. Lamentablemente, la LH difícilmente se mantiene después de la tercera generación en la mayoría de las familias. Sin embargo, consideramos que no es imposible revertir el proceso de pérdida.

Las Lm en contacto con la LM presentan los siguientes procesos y/o resultados en contextos y grados diferentes como describe Pauwels (2016): cambio o desplazamiento, mantenimiento y

revitalización. Estos procesos no siempre se presentan en conjunto en las diferentes minorías étnicas; en algunos casos el no mantenimiento podría conducir a la pérdida sin existir revitalización de la misma. El desplazamiento o cambio de la LH por la LM es un proceso gradual que conlleva generalmente una o dos generaciones y cuyo reemplazo se presenta en algunos o todos los contextos de uso. Este desplazamiento incluso puede variar de familia en familia y revertirse dentro de la misma generación.

El mantenimiento de la LH y la cultura es el objetivo principal de muchas comunidades étnicas y familias migrantes, procurando la retención y el uso de la LH en diferentes aspectos y esferas de la vida diaria y comunitaria. A medida que los hijos van creciendo, generalmente dicho uso se va limitando a la familia y actividades entre la minoría étnica de la misma generación. Pauwels (2016) menciona como elementos básicos para dicha retención el período continuo de uso, la extensión en que la LH es la lengua única y el número de áreas o contextos en que la LH es utilizada. Como veremos a continuación, los casos presentan diversos grados y contextos en que las familias mantienen el español como LH.

### 1. Estrategias lingüísticas familiares

Nos centramos en la familia como ente básico que cumple un rol primordial en el mantenimiento de la LH, especialmente en el caso de parejas internacionales. Teniendo en cuenta que cada familia experimenta situaciones diferentes con cada hijo e hija, no es nuestro objetivo realizar generalizaciones sino dar a conocer las diferentes prácticas y estrategias utilizadas en las familias entrevistadas. Podemos señalar que no todas las estrategias son planificadas ni organizadas con anterioridad al nacimiento de los hijos: en la mayoría de los casos, los padres eligen hablar determinada lengua al nacer y van modificando o alternando sus elecciones durante el crecimiento de los hijos. Al mismo tiempo, las estrategias y enfoques centrados en los niños se van adecuando durante el aprendizaje.

Como indica Smith-Christmas (2016), se presentan factores como la cantidad y el tiempo de *input* en que el padre o la madre comparte la LH, que influyen en por qué algunos niños alcanzan un nivel más alto que otros en la LH. Asimismo, se señala la influencia de la familia extensa como abuelos, tíos, primos, etc. que viven en la misma casa y amigos con quienes comparten con frecuencia actividades con la familia. Adicionalmente, además del lugar de nacimiento y el momento de transferencia al nuevo ambiente o país, Smith-Christmas (2016) indica una influencia positiva en el mantenimiento de la lengua si los hijos mayores han nacido en el país de origen, ya que siguen utilizando la LH con los hermanos menores.

Por otro lado, se presenta la necesidad de continuidad y calidad para promover la activa participación de los hijos en las conversaciones con los padres para desarrollar las habilidades no solo receptoras sino también productivas. En la mayoría de las familias existe una mayor participación de las madres en el cuidado de los hijos dadas las actividades laborales de los padres; esto conlleva a una mayor exposición de la LH de la madre.

## 2. Características de las familias

A continuación, presentamos las clasificaciones de los tipos de familias y estrategias utilizadas por los padres dentro de los diferentes contextos de la LM. Como se ha mencionado anteriormente, las familias bilingües optan por diversos enfoques en la educación lingüística de los hijos a lo largo del aprendizaje.

### *Tipos de familias bilingües*

Considerando la relación entre la LH de los padres y la LM fuera del entorno familiar, Harding-Esch y Riley (2003) presentan cinco tipos de familias bilingües.

En el tipo 1, los padres son nativos de diferentes lenguas, presentando cierto conocimiento de la lengua del otro, siendo una de ellas la LM. Así, cada padre habla en su lengua al niño desde el nacimiento.

En el tipo 2, los padres son hablantes nativos de diferentes lenguas y una de ellas es la LM, pero no la utilizan en el hogar. El hijo o la hija la adquirirá en el contexto preescolar o escolar.

Los tipos 3 y 4 incluyen a ambos padres inmigrantes, la LM no es la misma que la de ninguno de los padres y ellos hablan su lengua nativa a los hijos. Sin embargo, en el tipo 3 los padres comparten la misma lengua nativa, mientras que en el tipo 4 son lenguas diferentes.

El tipo 5 es menos frecuente: se presenta cuando los padres comparten la misma lengua siendo la LM, pero uno de ellos o ambos deciden hablar a los hijos en otra lengua no nativa.

### *Estrategias de los padres o tutores*

“Un padre/persona, una lengua” (UPUL) es una de las estrategias más utilizadas por las familias bilingües. En parejas cuyos padres hablan originalmente lenguas diferentes aplican esta estrategia. Barron-hauwaert (2004) menciona las variaciones en el uso *persona* o *padre* a lo largo de los años desde la introducción del término por Grammont (1902) y los diferentes términos utilizados conjuntamente con UPUL como estrategia, principio, sistema, método, enfoque, política y otros (Ronjat, 1913; Schmidt-Mackay, 1971; Bain y Yu, 1980; Romaine,

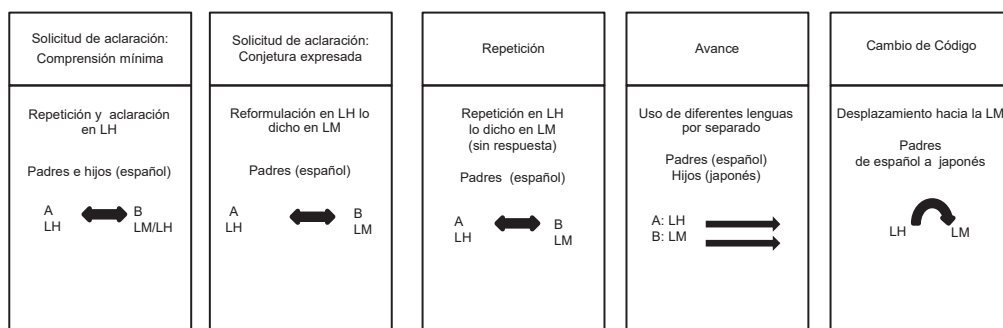
1995; Lyon, 1996; Lanza, 1992, entre otros autores). De esta manera no solo se considera al padre o la madre como encargados de la educación lingüística de los hijos sino que también se incluye a otros miembros de la familia extensa o persona encargada del cuidado del niño o niña. Así, en contextos de aprendizaje bilingüe simultáneo, cada padre habla la LH separando las lenguas e identificando a cada padre o persona con la respectiva lengua.

Barron-Hauwaert (2004) presenta siete estrategias de UPUL como se menciona a continuación:

- La primera incluye la UPUL – LM, cuando la lengua mayoritaria es más fuerte que la minoritaria (generalmente la de la madre) y la lengua utilizada en la escuela.
- La segunda estrategia, UPUL – Lm, cuando la lengua minoritaria es de uno de los padres, pero recibe el apoyo del otro y es el medio de comunicación de ambos.
- La tercera estrategia es la Lm en casa y se pueden presentar dos casos. Por ejemplo, cuando ambos padres hablan lenguas diferentes, pero uno de ellos habla la LH del otro para uniformizar el uso en casa y apoyar la Lm, y el segundo caso cuando ambos padres tienen la misma LH y deciden utilizarla en casa, aunque viven en otro país con una segunda lengua.
- La cuarta estrategia, trilingüe o multilingüe, se utiliza cuando ambos padres tienen LH diferentes y viven en otro país, comunicándose en una tercera lengua o una lengua internacional. Generalmente ambos padres son bilingües o trilingües.
- La quinta estrategia, mixta, se presenta en regiones generalmente bilingües; aunque es una de las estrategias más utilizadas para apoyar la comunicación y muchas familias la utilizan, no es muy extendida considerando las posibles confusiones que podría crear en las familias.
- La sexta estrategia, de tiempo y lugar, diferencia el uso de una determinada lengua de acuerdo a los días de la semana y en determinadas actividades. Esta estrategia se considera difícil de organizar y controlar y podría crear cierto rechazo de los hijos en participar en ciertas actividades si posee limitadas habilidades lingüísticas.
- Por último, la séptima estrategia artificial o no-nativa es elegida cuando los padres desean que su hijo adquiriera una tercera lengua a nivel nativo. Los padres esperan que los hijos puedan aprender la lengua adicional, incluso se trasladan al país de la tercera lengua o contratan a una persona nativa para que el hijo o la hija la adquiera desde la infancia.

### Formas de comunicación

En la Figura 1 mostramos las formas de comunicación más frecuentes entre padres e hijos, las cuales se basan en el análisis de Lanza (1997) y Smith-Christmas (2016) con enfoques monolingües o bilingües. En la primera forma existe una comprensión mínima y se solicita aclaración en la LH. El padre o la madre pide al niño repetir la expresión utilizada haciéndole pensar que no ha sido comprendida por utilizar la LM en lugar de la LH. En la segunda forma hay una conjetura expresada y también se solicita una aclaración. El padre o la madre al reformular la expresión del niño en la LH implica tener ciertos conocimientos de la LM. En la tercera, el padre o la madre repite en la LH lo dicho en la LM por el niño, sin solicitar explícitamente una respuesta. La cuarta forma se enfoca en el avance en el sentido de continuación, ambos utilizan tanto la LH como la LM paralelamente sin solicitud al niño de que utilice la LH. En la quinta, los padres incorporan en su repertorio palabras de la LM en la LH y/o cambian hacia la LM.



Nota. Adaptado de Lanza(1997) y Smith-Christmas(2016). A(padres), B(hijos), LH(Lengua de Herencia) y LM(Lengua Mayoritaria).

Figura 1: Formas de comunicación

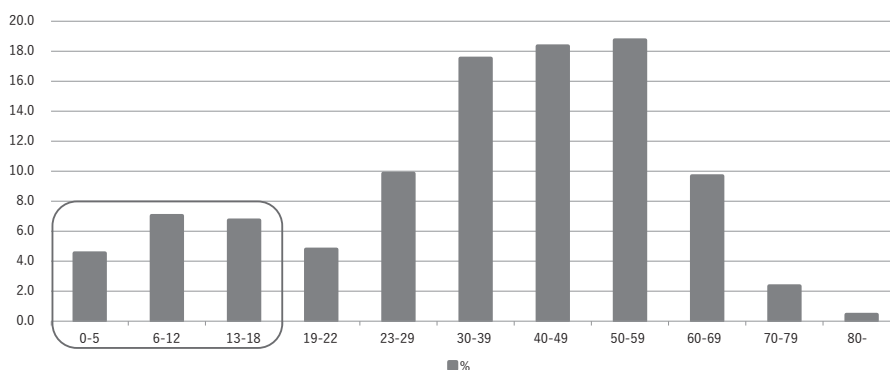
### 3. Metodología de la investigación

Este es un estudio cualitativo a través del análisis de casos. La recolección de datos se ha realizado a través de entrevistas estructuradas y semiestructuradas incluyendo preguntas abiertas y fijas a los padres hispano-japoneses. Asimismo, se incluyen notas de las observaciones en una escuela sabatina de español.

A través del análisis de casos de las familias hispanohablantes examinamos los métodos de enseñanza y prácticas del español que se mantienen en el entorno familiar, reconociendo

la complejidad y contexto en el que se desarrollan las habilidades lingüísticas de los hijos. Utilizamos el análisis narrativo como enfoque de investigación de los datos obtenidos a través de los relatos e historias de vida, examinando tanto la forma como el contenido de las narraciones de los participantes (Punch y Oancea, 2014). Los padres narran los métodos de enseñanza y el aprendizaje de los hijos de la LH, al mismo tiempo que incluyen sus experiencias lingüísticas y migratorias en el caso de los padres extranjeros.

Se calcula que en Japón la población total de residentes provenientes de países donde el español es la lengua oficial es de 71 009 personas. Cabe señalar que hay 15 428 personas que se encuentran en edad escolar equivalente a 18.3 %, niños pequeños y bebés (de 0 a 18 años). No obstante, esta cifra podría no incluir a los hijos de matrimonios internacionales con nacionalidad japonesa. Por esta razón podemos decir que el número de niños que necesitan aprender español como LH es aún mayor.



Nota. 法務省出入国在留管理庁「国籍・地域別 年齢・男女別 在留外国人 (2022)」  
 [Estadísticas de los residentes extranjeros por nacionalidad o región, edad y sexo]. Adaptado de <https://www.e-stat.go.jp>. Agencia de Servicios de Inmigración de Japón. Ministerio de Justicia, 2022.

**Figura 2:** Población hispanohablante en Japón (2021)

#### 4. Estudio de casos

En esta investigación hemos realizado 13 entrevistas, cuyos resultados están divididos en dos grupos. El primero incluye el grupo de madres japonesas y padres hispanohablantes; y el segundo grupo a madres hispanohablantes y padres japoneses. Gracias a estas entrevistas hemos podido acceder a información de primera fuente para poder analizar cuál es la situación de los HLH y ALH, así como qué factores influyen o repercuten en dichas situaciones.

Las entrevistas se realizaron por Zoom dadas las dificultades de reunirse en persona a causa

del Covid-19 y considerando los puntos que se muestran en la Tabla 1 se pidió que los padres contestaran a las preguntas libremente en base a su propia experiencia. Cada entrevista tuvo una duración de aproximadamente cincuenta a sesenta minutos y todas fueron transcritas para su análisis.

**Tabla 1:** *Información de los entrevistados*

Padres (matrimonios internacionales)			
Madre japonesa y padre hispanohablante	8 familias (9 personas)	Madre hispanohablante y padre japonés	3 familias (4 personas)

#### 4.1. Grupo 1: Madre japonesa y padre hispanohablante

Entrevistamos a nueve personas miembros de ocho familias en que la madre es japonesa y el padre hispanohablante. Nuestros entrevistados incluyen a seis madres de nacionalidad japonesa, un padre hispanohablante y por último a una pareja, es decir, la entrevista se hizo al padre y a la madre. El contenido de las preguntas se muestra en la Tabla 2.

**Tabla 2:** *Contenido de las preguntas de las entrevistas del grupo 1*

1. Experiencia en países hispanos (de la madre)
2. Profesión (de la madre)
3. Estancia en Japón (del padre)
4. Capacidad lingüística en japonés (del padre)
5. Profesión (del padre)
6. Edad de los hijos
7. Uso de la lengua de la familia entrevistada
8. Experiencia de la lengua de los hijos
9. Experiencia de estudio en español
10. Contacto con familiares hispanohablantes en el extranjero
11. Experiencia de viaje a países de habla hispana
12. Capacidad lingüística de los hijos

En la Tabla 3 se presentan las características de las familias entrevistadas. La mayoría de las



madres ha vivido en países hispanos y en el caso de los participantes 1, 3, 4 y 7 actualmente se desempeñan como profesores de español. A excepción de la familia número 2 (el padre murió más de 20 años antes de la entrevista), todos los padres han vivido más de diez años en Japón y tienen la capacidad de conversar en japonés. La edad de los hijos oscila entre los 5 y los 37 años. En el caso de la familia número 2 solo se ha tenido en cuenta al hijo de 37 años; no se ha analizado al hijo de 41 años, quien es hijo de un primer matrimonio.

Tabla 3: *Información general de los entrevistados*

Entrevista núm.	1	2	3	4	5	6	7	8
Persona entrevistada	madre	madre	madre	madre	madre	madre	padre	madre y padre
Pregunta 1	○	○	○	○	○	○	X	X
Pregunta 2	profesora		profesora	profesora				
Pregunta 3	+10	-10	+10	+10	+10	+10	+10	+10
Pregunta 4	○	X	○	○	○	○	○	○
Pregunta 5			profesor				profesor	
Pregunta 6	29, 27	(41)* 37	15, 14, 12	8	6	16, 7	14, 11, 5	5

Nota. +(más de 10 años), -(menos de 10 años), ○ (sí), X (no). \*Hijo de 41 años solo como referencia, no analizado.

En la Tabla 4, presentamos la lengua utilizada en el hogar. En la mayoría de las familias, se utilizan ambas lenguas, el japonés y el español. Sólo en el caso de la familia número 1, cuando los niños eran pequeños la lengua que usaban en la conversación cotidiana era el español. Las madres de las familias de las entrevistas número 1 a 6 todas han aprendido español, además de tener la experiencia de haber vivido en un país donde se habla español. Esta es la razón principal por la cual estas familias utilizan el español como lengua de interacción entre la esposa y el marido.

Por el contrario, las madres de las familias de las entrevistas 7 y 8 nunca han vivido en un país hispanohablante, por lo que se comunican principalmente en japonés con su marido.

Los padres en casi todas las familias se comunican en las dos lenguas, pero los de las familias 5, 6 y 7 se comunican con sus hijos en español la mayor parte del tiempo. Hay una

tendencia a utilizar tanto el japonés como el español en las conversaciones para que los niños también puedan reforzar las habilidades en japonés. En el caso de la familia número 7, el padre es muy estricto y cuando sus hijos le hablan en japonés se queda callado, solo responde que no entiende tratando de alentar a sus hijos para que respondan en español. En la mayoría de las familias entrevistadas, la lengua de comunicación entre las madres y sus hijos es el japonés, excepto en el caso de la familia número 1.

Tabla 4: *Uso de la lengua dentro de cada familia*

Entrevista núm.	1	2	3	4	5	6	7	8
Madre ↔ Padre	ES	ES	ES	JP +	JP +	JP +	JP +	JP
				ES	ES	ES	(ES)	
Padre → Hijos	ES	ES	JP +	JP +	ES +	ES	ES +	ES +
			(ES)	(ES)	(JP)		(JP)	(JP)
Hijos → Padre	ES	ES	JP	JP	JP +	JP	ES	JP
					(ES)			
Madre → Hijos	ES	JP	JP	JP	JP	JP	JP	JP
Hijos ↔ Hijos	IN	JP	JP	-	-	JP	JP	-

Nota. ES(español), JP(japonés), IN(inglés), +(y), JP+(ES)=(el japonés es más usado y el español menos usado), ES+(JP)=(el español es más usado y el japonés menos usado), el signo- se refiere a hijos únicos.

En la Tabla 5 se muestra el uso de la lengua de los hijos de los participantes de la entrevista. Los hijos de la familia número 1 estudiaron en una escuela internacional; a partir de su ingreso a dicha escuela su primera lengua fue el inglés y la segunda lengua el español. Los hijos de las demás familias estudiaron o estudian en escuelas japonesas, así que la primera lengua es el japonés y la segunda es el español. Además, la mayoría de las familias utilizan libros ilustrados en español para leer a sus hijos.

Tabla 5: *Tipo de educación*

Entrevista núm.	Edad	Sexo	Kínder / Escuela	L1	L2	Experiencia de estudio en español
1	29	M	internacional*	IN	ES	Aprendizaje a distancia y cuentos
	27	F	japonesa	IN	ES	
2	37	M	japonesa	JP	ES	Periódicos, cuentos y canciones
3	15	F	japonesa	JP	ES	Cuentos y DVD Curso corto en Argentina
	14	M	japonesa	JP	ES	
	12	F	japonesa	JP	ES	
4	8	M	japonesa	JP	ES, IN	Clases en el Instituto Cervantes
5	6	F	japonesa	JP	ES	Cuentos y DVD
6	16	M	japonesa	JP	ES	Cuentos y DVD
	7	M	japonesa	JP	ES	
7	14	M	japonesa	JP	ES	Cuentos, DVD y libros
	11	M	japonesa	JP	ES	
	5	M	japonesa	JP	ES	
8	5	M	japonesa	JP	ES, IN	Cuentos, canciones y DVD

Nota. L1(primer lengua) , L2(segunda lengua). M(masculino), F(femenino). ES(español), JP(japonés), IN(inglés). \* Internacional(asistencia previa a una escuela internacional).

En la Tabla 6 mostramos los resultados sobre experiencias de intercambio internacional. Muchos de los niños han viajado con anterioridad a países de habla hispana. También han mantenido conversaciones telefónicas con sus abuelos y otros familiares hispanohablantes.

Tabla 6: *Factores comunes de los entrevistados*

Entrevista núm.	1	2	3	4	5	6	7	8
Pregunta 10	○	○	○	○	○	○	○	○
Pregunta 11	○	○	○	○	X	○	○	○

Nota. ○ (sí), X (no).

El nivel de capacidad lingüística de los niños se muestra en la Tabla 7. Aunque todos los

niños viven en diferentes entornos familiares, la comprensión auditiva de todos se encuentra en un nivel “bueno”<sup>6</sup>.

Tabla 7: *Capacidad lingüística de los hijos de las personas entrevistadas*

Entrevista núm.	Edad	Sexo	Comprensión auditiva	Comprensión lectora	Conversación	Escritura
1	29	M	buena	buena	buena	buena
	27	F	buena	buena	buena	
2	37	M	buena	buena	buena	regular
3	15	F	buena			
	14	M	buena			
	12	F	buena			
4	8	M	buena			
5	6	F	buena	–		–
6	16	M	buena			
	7	M	buena			
7	14	M	buena		buena	
	11	M	buena		regular	
	5	M	buena	–	regular	–
8	5	M	buena	–		–

*Nota.* M(masculino), F(femenino). Rango de la calificación por las madres(muy buena, buena, regular, mala, muy mala). El signo–se refiere a los niños que todavía no tienen la capacidad de lectura ni escritura debido a su edad. Solo se mencionan las calificaciones mencionadas por los entrevistados, los espacios en blanco representan la ausencia de ellas.

### *Resultados preliminares del grupo 1 de entrevistas*

Las conversaciones entre hermanos, en general, determinan la lengua que hablan con más fluidez, la lengua que utilizan para comunicarse en la vida diaria, es decir, su lengua principal. En estos casos, los hijos mayores, que han pasado más tiempo con sus padres, podrían tener un mayor dominio del español en comparación con el de los hermanos menores.

Si la madre no habla español, el japonés será la principal lengua de conversación en casa, y solo el padre podrá influir en el aprendizaje del español de sus hijos. Consideramos que

existe la posibilidad de que las madres japonesas que no hablan español no manifiesten tener una actitud positiva hacia el español y la cultura hispana; en contraste tiendan a dar más importancia al idioma inglés. En relación con este punto en particular solo se ha presentado un caso, por lo que requerimos realizar mayores investigaciones para contrastar los resultados con la opinión sobre la LH.

En cuanto a la profesión, la mayoría de los entrevistados se desempeñan como profesores de español; este punto puede traer ventajas para enseñar la lengua a sus hijos, pero no todos los hijos de las familias pueden obtener niveles ideales. Por ejemplo, si la madre es hablante nativa de japonés, la ocupación de los padres podría constituir una ventaja, pero no tendría una influencia directa.

El conocimiento del español por parte de la madre influye en el aprendizaje de la LH. Si la madre ya ha aprendido español con anterioridad, estará más interesada y cooperará con la enseñanza del español. Además, este tipo de parejas tiene la capacidad de hablar en español en casa y las conversaciones familiares proporcionan un ambiente de aprendizaje positivo. Creemos que esta es una ventaja en la enseñanza de la LH, pero no es la única. Para que los niños aprendan el español como LH en Japón, se requiere de un mayor esfuerzo y constancia por parte de los padres.

#### 4.2. Grupo 2: Madre hispanohablante y padre japonés

En este segundo grupo hemos recopilado información de parejas internacionales con madre hispanohablante y padre japonés. Los datos que se presentan a continuación han sido obtenidos a través de las entrevistas realizadas a las madres hispanohablantes y se incluye también a uno de los padres.

Como se puede ver en la Tabla 8, dos de las entrevistadas se dedican a la enseñanza del español mientras que una de ellas es ama de casa y tiene un trabajo a tiempo parcial. En este último caso, la madre expresó que el hecho de tener más disponibilidad le permitía dedicar más tiempo a la enseñanza del español a sus hijos.

En cuanto a la edad de los hijos de las personas entrevistadas, como se puede observar, la mayoría de ellos son estudiantes de primaria, a excepción de una de ellas que tiene una hija universitaria. Por último, en cuanto al dominio del japonés por parte de las madres, dos de ellas expresaron no dominar el japonés.

Tabla 8: Información general de los entrevistados

Entrevista núm.	1	2	3
Persona entrevistada	madre	madre y padre	madre
Profesión (de la madre)	ama de casa (trabaja tres días a la semana)	profesora	profesora
Habla japonés	△	○	△
Nacionalidad (del padre)	japonés	japonés	japonés
Profesión (del padre)	profesor	empleado	empleado
Edad de los hijos (de los entrevistados)	9, 6, 3	11	21

Nota. ○ (bien), △ (regular).

La Tabla 9 resume el uso de la lengua dentro de cada familia. En los tres casos la situación es bastante similar. La madre y el padre se comunican en inglés, una lengua en común que pueden manejar ambos progenitores, y en menor medida también usan el japonés en dos de los casos. Vemos algunos factores de uso en relación a la propia LH: los padres al ser japoneses se comunican con sus hijos en japonés, mientras que las madres se comunican con sus hijos en español. En dos casos, las madres han expresado que, si bien les hablan a sus hijos en español, ellos les contestan en japonés. Solo los hijos de la madre de la entrevista 1 se comunican con ella en español. Sin embargo, la lengua de comunicación entre estos niños es el japonés (por estar asistiendo a escuelas japonesas) y el inglés (por haber asistido a escuelas internacionales).

Tabla 9: Uso de la lengua dentro de cada familia

Entrevista núm.	1	2	3
Madre $\rightleftarrows$ Padre	IN	IN+(JP)	IN+(JP)
Padre $\rightarrow$ Hijos	JP	JP	JP
Hijos $\rightarrow$ Padre	JP	JP	JP
Madre $\rightarrow$ Hijos	ES	ES	ES
Hijos $\rightleftarrows$ Hijos	JP+IN		

Nota. ES(español), JP(japonés), IN(inglés), +(y), IN+(JP)=(el inglés es más usado y el japonés menos usado).

La Tabla 10 resume el tipo de educación a la que estuvieron expuestos los hijos de los entrevistados y la lengua dominante de ellos según la opinión de sus padres. En todos los casos los niños asisten a escuelas japonesas, aunque en tres de ellos han asistido con anterioridad a escuelas internacionales. Para el caso de la madre de la entrevista 1, cuyos niños aún son pequeños, las lenguas dominantes son tanto el español como el japonés. Y según su madre, tienen como segunda lengua el inglés.

Para los demás casos, la lengua dominante de los hijos es el japonés y las segundas lenguas son el español y el inglés. También podemos ver que en todos los casos las madres han tratado de enseñarles de alguna manera el español, especialmente durante la infancia de los niños. Para enseñarles español a sus hijos, las madres de las entrevistas han utilizado desde materiales preparados por ellas hasta juegos y películas comprados en sus países de origen, o a través de clases de español sabatinas organizadas por la misma madre para que su hija tuviera contacto con otros hijos de hispanohablantes. Sin embargo, todas han expresado la dificultad en seguir enseñándoles español a medida que crecen sus hijos, causado principalmente por la cantidad de tiempo que estos deben dedicar a sus estudios y a las actividades extraescolares.

Tabla 10: *Tipo de educación*

Entrevista núm.	Edad	Sexo	Kínder/Escuela	L1	L2	Experiencia de estudio en español
1	9	F	internacional* japonesa	ES JP	IN	Material preparado por la madre
	6	F	internacional* japonesa	ES JP	IN	
	3	M	japonesa	ES JP	IN	
2	11	M	japonesa	JP	ES IN	Cuentos y películas
3	21	F	internacional* japonesa	JP	ES IN	Cuentos y películas Clases sabatinas

*Nota.* L1(primer lengua) y L2(segunda lengua). M(masculino), F(femenino). ES(español), JP(japonés), IN(inglés). \*Internacional(asistencia previa a una escuela internacional).

En la Tabla 11 podemos ver la capacidad lingüística de los hijos de las personas entrevistadas. Gracias a que las madres se comunican con sus hijos en español, todos ellos

tienen una capacidad auditiva alta, según la opinión de las madres. Lo mismo ocurre con la capacidad comunicativa, ya que pueden entender lo que escuchan y pueden contestar en español. Las mayores dificultades están relacionadas a las capacidades de lectura y escritura. Cabe destacar que estas dos capacidades están relacionadas también con la edad que tengan los niños. Pero por lo general, los ALH, al estar expuestos desde pequeños al español, adquieren más fácilmente, o mejor dicho tienen, una capacidad auditiva y comunicativa más elevada que los niños que no se encuadran en esta categoría.

Tabla 11: *Capacidad lingüística de los hijos de las personas entrevistadas*

Entrevista núm.	Edad	Sexo	Comprensión auditiva	Comprensión lectora	Conversación	Escritura
1	9	F	buena	buena	buena	buena
	6	F	buena	buena	buena	buena
	3	M	buena		buena	
2	11	M	buena		buena	
3	21	F	buena	buena	buena	

*Nota.* M(masculino), F(femenino). Rango de la calificación por las madres(muy buena, buena, regular, mala, muy mala) (Ver nota 7). Solo se mencionan las calificaciones mencionadas por los entrevistados, los espacios en blanco representan la ausencia de ellas.

Otro de los puntos importantes encontrados gracias a las entrevistas realizadas está dado por los factores comunes de las entrevistadas. Una de las similitudes más importantes encontradas ha sido que en todos los casos los hijos de las entrevistadas mantienen un contacto fluido con sus familiares hispanohablantes en el extranjero. Esto ofrece una motivación importante para ellos en querer aprender y mantener la LH. Asimismo, no solo la comunicación con sus familiares sino también el hecho de haber viajado o de viajar con frecuencia al país de origen de sus madres ha sido otra de las similitudes importantes encontradas. Gracias a estas experiencias, sus hijos han tenido la oportunidad de acercarse no solo a la lengua española sino también al aprendizaje de la cultura de ese país.



Tabla 12: Factores comunes de los entrevistados

Entrevista núm.	Contacto con familiares hispanohablantes en el extranjero	Experiencia de viaje a países de habla hispana (especialmente durante la infancia)
1	○	○
2	○	○
3	○	○

Nota. ○ (sí).

#### Resultados preliminares del Grupo 2 de entrevistas

Haciendo un análisis de las entrevistas de los casos de las parejas en las que la madre es hispanohablante, pudimos ver que según la opinión de las madres, los hijos tenían una capacidad comunicativa y auditiva buena. Esta situación podría ser consecuencia no solo del hecho de que las madres les hablan a sus hijos en español, sino también de su dedicación en enseñarles y mantener la LH dentro de sus hogares, a pesar de estar en un país con una LM tan diferente como lo es el japonés.

Asimismo, hemos podido ver que el contacto con familiares hispanohablantes en el extranjero, así como los viajes al país de sus madres, sirven o han servido de gran motivación para que los hijos de las entrevistadas sigan interesados en mantener el español y seguir aprendiéndolo.

#### 4.3. Testimonio de los padres

En base a la información recopilada en las entrevistas, a continuación, presentamos algunos testimonios que expresan la diversidad de situaciones familiares que experimentan las familias bilingües.

En las conversaciones familiares yo comprendía el 100% de las palabras y las expresiones que los niños ya habían aprendido en cada idioma, hablábamos con el vocabulario que entendíamos, nunca utilizábamos palabras difíciles, quería que los niños pudieran entender sin tener que traducir a otro idioma. (Comunicación personal. 25 de agosto de 2021. Madre 1, grupo 1).

En este testimonio observamos que la ocupación y dedicación de la madre permitió una planificación adecuada en la adquisición de la LH, a pesar de no ser hispanohablante.

Aunque es importante que mi marido les hable a mis hijos en español, él prefiere hablarles en japonés para mantener la comunicación con mis hijos. Por la edad los

chicos tienen muchos problemas, inquietudes, etc. para que no se sientan limitados en expresarse. (Comunicación personal, 29 de agosto de 2021. Madre 3, grupo 1).

Este testimonio muestra una combinación de estrategias; aunque los padres inicialmente se dedicaron a la enseñanza de la LH, expresan que es también importante para ellos mantener una comunicación fluida con los hijos, sin que la lengua sea una limitación para que los hijos puedan expresar sus inquietudes y problemas.

[El padre] le lee cuentos a nuestra hija, pero no sabe cómo leerlos para que entienda fácilmente, no hace paráfrasis, no cambia el tono o la velocidad de la voz cuando ella no entiende lo que dice. Y además no nota si [nuestra hija] lo entiende o no. (Comunicación personal, traducción de las autoras. 20 de septiembre de 2021. Madre 5, grupo 1).

La madre expresa que, aunque su esposo es hispanohablante lamentablemente no tiene las herramientas adecuadas para la enseñanza.

Como hemos podido examinar en los casos, existe diferencia en la tipología de las familias, al mismo tiempo que existe una serie de recursos y estrategias utilizadas por los padres para el mantenimiento del español en Japón. Asimismo, vemos que la mayoría de los HLH y ALH estudian en escuelas públicas en un sistema educativo monolingüe y sustractivo. De esta manera, el *input* en casa es esencial y en muchos casos el único recurso. Como hemos visto, entre ambos padres, especialmente la madre (sin que ello signifique una división de género ni minimizar la importancia del *input* del padre) pasa la mayor parte del tiempo en casa y así presenta mayor influencia en la lengua utilizada por los hijos.

## 5. Escuela sabatina de español

Adicionalmente a la información obtenida en las entrevistas presentadas anteriormente, consideramos importante poder conocer directamente a los ALH en sus clases de español, los diferentes niveles de las capacidades lingüísticas de los niños, además del uso de la lengua entre ellos. Por este motivo, hemos realizado observaciones a una escuela sabatina de español donde asisten hijos de padres hispanohablantes.

La escuela observada ofrece clases de español todos los sábados en la prefectura de Kanagawa. En el momento de la observación, se ofrecían dos clases: una para estudiantes de primaria y otra para estudiantes de escuela intermedia. Esta escuela hace más de 10 años que está funcionando, aunque durante la pandemia del Covid-19 se vio obligada a cancelar las clases.

Las clases tienen lugar en un centro comunitario, y normalmente los estudiantes pagan 2000 yenes para cubrir el uso del aula. Cabe destacar que esta escuela no tiene fines de lucro, las clases se realizan gracias al esfuerzo de la maestra y voluntarios que asisten cada semana para enseñar español a los niños.

La Tabla 13 resume la información general de los ALH. Como se puede apreciar, la edad de los niños de esta clase era variada, aunque casi todos eran estudiantes de primaria, a excepción de un niño de 5 años. Todos ellos eran hijos de padres o madres hispanohablantes, y en casi todos los casos estos niños usaban el japonés y el español en sus hogares. Sin embargo, al asistir todos ellos a escuelas japonesas, presentaban un mejor dominio del idioma japonés que del español.

A pesar de que la mayoría de los niños hablaba en japonés durante la clase, se pudo observar que varios de ellos tenían un alto nivel de comprensión y dominio de vocabulario en español. En el grupo se pudo observar una niña que presentaba mayores capacidades lingüísticas que el resto de la clase. De padre hispanohablante y madre japonesa (con un alto nivel de español), la niña mantenía contacto frecuente con los familiares en el país de origen del padre. Los demás niños presentaban un nivel similar al A1 (Ver nota de la Tabla 13). Comprendían el contenido de la clase, ya que la maestra les hablaba todo en español. En definitiva, la capacidad auditiva de los niños era alta, aunque la mayoría preferiese comunicarse en japonés.

Tabla 13: *Información de los estudiantes de la escuela sabatina*

Estudiante	A	B	C	D	E
Edad	5	10	9	8	10
Sexo	M	F	F	M	M
Nacionalidad de los padres	mexicano (padre) japonesa (madre)	boliviano (padre) japonesa (madre)	peruanos (padre y madre)	peruanos (padre y madre)	peruanos (padre y madre)
Lengua hablada en casa	JP	JP ES	JP ES	JP ES	JP ES
Nivel de español		A2/B1	A1	A1	A1
Lengua utilizada por los estudiantes en la clase	JP	ES	JP	JP	JP

*Nota.* M(masculino), F(femenino). ES(español), JP(japonés). A1, A2, B1(niveles de competencia lingüística según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas(MCER), siendo el nivel A1 el nivel básico hasta el C2 como el nivel más avanzado).

## Conclusiones

Aunque nuestra investigación no es exhaustiva porque se enmarca dentro de un análisis cualitativo, creemos que podría ser una muestra representativa de una situación más general. De acuerdo con los resultados de las entrevistas y opiniones de los padres, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

- El contacto con el país de origen y las visitas frecuentes a los familiares y amigos influyen positivamente en la experiencia de los HLH y ALH, ya que permite un uso directo y práctico del español en ambientes hispanohablantes antes reservado mayormente al hogar y actividades de la comunidad hispanohablante.
- El mantenimiento de LH es un proceso dinámico y requiere constancia y seguimiento para no conducir a la pérdida de la LH en la familia y por eso el rol de los padres es fundamental en asegurar el mantenimiento de la LH. Aunque los entrevistados han manifestado que es difícil comunicarse con sus hijos en español, la mayoría de los padres hispanohablantes consideran que la LH es parte importante de la identidad y raíces, un elemento esencial en su propia identificación. Por otro lado, para la mayoría de los padres japoneses el español es considerado como una herramienta para el futuro de sus hijos.
- En cuanto a las características de comunicación utilizadas por los padres (en base al modelo de Lanza y Smith-Christmas) existe una variedad de estrategias, formas de comunicación y combinaciones de acuerdo con la edad de los niños, el orden de nacimiento de los hijos, el tiempo dedicado a la enseñanza de los padres, entre otros factores. Consideramos que la solicitud de aclaración con una comprensión mínima y la conjetura expresada, mencionadas anteriormente en las formas de comunicación (Figura 1), son generalmente los métodos más utilizados por los padres cuando los niños no suelen utilizar con frecuencia la LH. Sin embargo, en los hijos menores en familias generalmente más numerosas se presenta con mayor frecuencia el cambio de código o el desplazamiento hacia la LM por parte de los padres.
- De acuerdo con los testimonios hemos podido comprobar que muchos padres han tenido problemas en encontrar los recursos necesarios para la enseñanza de la LH especialmente en Japón. Muchos de ellos han creado sus propios materiales o los han traído de los países hispanohablantes. De esta manera consideramos que, a pesar de existir materiales disponibles especialmente en línea, existe la necesidad de orientación para los padres y apoyo a la comunidad hispanohablante.

Por lo mencionado anteriormente y en base al análisis de la información recolectada en las entrevistas, hemos clasificado la situación del ELH en Japón en base a la Escala Gradual de Interrupción Intergeneracional (EGII) de Fishman (1991). Dentro del rango del 1 al 8, siendo el nivel 1 con menor grado de amenaza de pérdida y el 8 con mayor grado de peligro de extinción, ubicamos la situación actual del ELH entre los niveles 6 y 7 con una inclinación mayor hacia una reducida transmisión intergeneracional. El nivel 7 se presenta al utilizar en la mayor parte del tiempo la LM incluso en casa. Los padres se comunican en la LH con otros hispanohablantes generalmente mayores, pero no con los hijos, quienes generalmente utilizan la LM, así que no se garantiza que exista la transmisión en la siguiente generación. El nivel 6, tal como lo indican Fishman (1991) y Pauwels (2016), es una etapa difícil y crucial al poder revertir el cambio a la LM. La LH se habla en casa en la vida diaria en un contexto informal, hay conexión entre los padres e hijos y en algunos casos con las generaciones mayores (abuelos, tíos y otros familiares) pero se requiere continuidad en la transmisión de los jóvenes a las siguientes generaciones. Las familias extensas que viven en zonas cercanas además de compartir el vecindario y otras actividades comunes pueden contribuir a mantener el nivel 6; sin embargo, en la mayoría de los casos existe una mayor movilidad siendo difícil que familias de tres generaciones vivan juntas o en áreas cercanas (Pauwels, 2016). Se puede observar este caso en Japón, no solo por el tamaño de las viviendas, sino también por el traslado de los jóvenes a zonas urbanas por razones de estudio o trabajo.

En resumen, consideramos que en Japón el español como LH no se encuentra aún en un nivel crítico o en peligro de extinción. A pesar de que el español como LH no cuenta con un número de estudiantes tan alto como el caso del español como lengua extranjera en Japón, consideramos que con el apoyo y el trabajo conjunto de la comunidad hispanohablante difícilmente podría perderse o quedar con un reducido número de hablantes. El número de inmigrantes hispanohablantes se ha mantenido relativamente estable en los últimos años, por lo cual el número de HLH también podría mantener el mismo curso. Sin embargo, es necesario identificar los problemas y necesidades de muchos padres, de los HLH y de los ALH y continuar con futuras investigaciones. Habría que analizar, por ejemplo, las familias *nikkei* (padres con ancestros japoneses) en Japón. De esta manera podríamos conocer cuáles son las estrategias adecuadas tanto para el mantenimiento como para la revitalización y la transferencia de la LH a las futuras generaciones de HLH y ALH.

## Bibliografía

- Agencia de Servicios de Inmigración de Japón. Ministerio de Justicia. (2022). 法務省出入国在留管理庁「国籍・地域別 年齢・男女別 在留外国人(2022)」 [Estadísticas de los residentes extranjeros por nacionalidad o región, edad y sexo]. <https://www.e-stat.go.jp>.
- Barron-Hauwaert, S. (2004). *Language Strategies for Bilingual Families: The one-parent-one language Approach*. Multilingual Matters.
- Beaudrie, S. y Fairclough, M. (2012). *Spanish as a Heritage Language in the United States*. Georgetown University Press.
- Belpoliti, F. y Gironzetti, E. (2018). Hablantes de Herencia (Heritage speakers). En J. Muñoz-Basols et al. (Eds.), *The Routledge handbook of Spanish Language Teaching*. Routledge (pp. 447-462). <https://doi.org/10.4324/9781315735139>
- Carrera, M., y Kagan, O. (2017). Heritage Language Education: A Proposal for the Next 50 Years. *Foreign Language Annals*, 51(1), 152-168. <https://doi.org/10.1111/flan.12331>
- Carrera, M., Hitchins Chik, C. y Kagan, O. (2017). Materials for Online Certificate Teacher Training for the 21<sup>st</sup> century: Teaching Heritage Languages. <http://www.nhlrc.ucla.edu>.
- Fishman, J. (1991). *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Multilingual Matters.
- Harding-Esch, E. y Riley, P. (2003). *The Bilingual Family: A Handbook for Parents*. Cambridge University Press.
- Kohler Riessman, C. (1993). *Narrative Analysis*. Sage Publications.
- Krashen, S. (1998). *Heritage Language Development*. Language Education Associates.
- Lanza, E. (1997). *Language Mixing in Infant Bilingualism: A Sociolinguistic Perspective*. Clarendon Press.
- Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Wiley-Blackwell.(2016). *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge University Press.
- Okita, T. (2002). *Invisible Work: Bilingualism, Language Choice and Childrearing in Intermarried Families*. John Benjamins.
- Pauwels. (2016). *Language Maintenance and Shift*. Cambridge University Press.
- Polinsky, M. (2018). *Heritage Language and their Speakers*. Cambridge University Press.
- Porcel, J. (2011). Language Maintenance and Language Shift among US Latinos. En M. Diaz-Campos (Ed.), *Handbook of Hispanic Sociolinguistics* (pp. 623-645). Wiley Blackwell.
- Punch, K. y Oancea, A. (2014). *Introduction to Research Methods in Education*. Sage Publications.
- Real Academia Española. (2023) *Hispanohablante*. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/hispanohablante>.
- Sánchez-Torres, J. (2010). Aspectos de la planificación lingüística de familias bilingües españolas/inglés en Sevilla. *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 10, 233-265. <https://revistas.uned.es/index.php/ELIA/article/view/18061>
- Smith-Christmas. C. (2016). *Family Language Policy Maintaining an Endangered Language in the Home*. Palgrave Macmillan UK.
- Wilson. S. (2020). *Family Language Policy: Children's Perspectives*. Springer International Publishing.
- Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. Sage Publications.

## Notas

- <sup>1</sup> Utilizamos el término “padres” para referirnos a los progenitores, tanto el padre como la madre.
- <sup>2</sup> El término hispanohablante según definición del diccionario de la Real Academia se refiere a quien tiene el español como lengua materna o propia. En este estudio incluiremos a las personas que han crecido y se han educado en países de habla hispana y se identifican como tal y consideran el español como su primera lengua.
- <sup>3</sup> Utilizamos el término “hijos” para referirnos a los descendientes, sea niño o niña.
- <sup>4</sup> En este estudio utilizaremos los términos aprendiz y estudiante en forma indistinta refiriéndonos al niño, niña, hijo, hija, y/o adolescente participante en el proceso de aprendizaje de español como LH.
- <sup>5</sup> Este proyecto recibe el apoyo del fondo JSPS Kakenhi Subvención No.21K00656. Los resultados preliminares han sido presentados en forma parcial en conferencias en Japón y en el extranjero. Agradecemos a todas las familias por su participación en las entrevistas, y a la escuela sabatina de español por permitir la observación de las clases e información proporcionada para esta investigación.
- <sup>6</sup> Los padres opinaron sobre la calificación lingüística de sus hijos y proporcionaron las calificaciones a sus hijos entre los rangos siguientes: muy bueno, bueno, regular, malo, muy malo. En este estudio no se realizaron pruebas ni exámenes para calificar el nivel.





# Häufigkeit der Elision des Schwa in der *en*-Endung im Deutschen und ihre Relevanz für den DaF-Unterricht

DEGEN, Ralph

## Abstract

In standard German pronunciation, the reduction vowel “schwa” [ə] in the unstressed ending syllable <-en> is deleted in most cases, resulting in assimilation of the <n> to [m] or [ŋ], depending on the sound preceding the ending, as with “legen” [l'e:ɡŋ] or “leben” [l'e:bŋ]. The <-en>-ending is extremely common in German and leads to various pronunciation deviations in Japanese learners of German, from pronouncing the schwa as lenis E [ɛ] to disrupting the speech rhythm and sentence accent, often leading to fossilization. This beckons the question whether it is justified to always teach and practice the pronunciation of the <-en>-ending with elided schwa, even though this is not in accordance with the codification given by the relevant pronunciation dictionaries. I used MAXQDA to analyze 5,186 occurrences from 300 minutes of audio and video material of read and spontaneous speech from public radio, podcasts and tv programs to determine how often and after which sounds the schwa is actually pronounced. The focus was on vowels and the consonants [m], [n], [ŋ] and [j], after which the schwa is not elided, according to the two main pronunciation dictionaries *DAW* (*Deutsches Aussprachewörterbuch*) and the *Duden Aussprachewörterbuch*.

## 1. Einleitung

In dieser Untersuchung geht es darum, herauszufinden, wie oft der Reduktionsvokal „Schwa“ [ə], also das „e“ in der unbetonten *en*-Endung, tatsächlich ausgesprochen und wie oft er elidiert (ausgelassen) wird. Die Motivation für diese Studie ist eine didaktisch-unterrichtspragmatische, da Sprecher und Sprecherinnen des Japanischen mit der Aussprache der *en*-Endung in der Regel Schwierigkeiten haben. Die unbetonte Endung auf *-en* ist im Deutschen extrem häufig. Sie kommt im Infinitiv der Verben, bei der Konjugation mit dem

Subjekt „wir“ und „Sie/sie“, in Partizipien, in Pluralformen von Nomen sowie in Deklinationsformen von Artikeln und Adjektiven vor. In den 300 Minuten Audiomaterial, das für diese Studie untersucht wurde, kam die unbetonte *en*-Endung pro Minute im Schnitt 17,29-mal vor. Tatsächlich wird das Schwa in der *en*-Endung in den meisten Fällen elidiert. Die Häufigkeit der Elision des Schwa hängt, wie in Abschnitt 5 „Ergebnis der Analyse“ detailliert dargestellt, vor allem vom letzten Laut vor der Endung ab. Wird das Schwa elidiert, kann es zur Assimilation (Lautangleichung) des <n> kommen. Vereinfacht dargestellt wird das <n> nach den Lauten [k] und [g] als [ŋ], wie bei „legen“ als [le:ŋ], ausgesprochen. Nach den Lauten [p], [b] und [m] wird es als [m] ausgesprochen, wie bei „leben“ als [le:bɪm]<sup>1</sup>

Vor allem in Hinblick auf die Aussprache der *en*-Endung trifft zu, „dass die Verständlichkeit der Lernenden in normalen Gesprächssituationen durch eine überdeutliche Aussprache, durch eine für muttersprachliche Hörer allzu präzise Artikulation der Lautfolgen und durch fehlende Reduktionsformen beeinträchtigt wird.“ (Potapova et al., 2019, S. 281) Des Weiteren drängt sich der Verdacht auf, dass sich die Überartikulation und zu häufige Realisierung des Schwa in der *en*-Endung von Seiten der Lehrenden und Lernenden negativ auf das Hörverstehen auswirkt.

In der Aussprache der *en*-Endung durch japanische Lernende treten mehrere Interferenzphänomene zu Tage.<sup>2</sup> Hirschfeld und Reinke (2018, S. 220) weisen darauf hin, dass die Aussprache des Schwa für Lernende, in deren Erstsprache, wie es in der japanischen Standardaussprache der Fall ist, keine Reduktionsvokale vorkommen, ein großes Problem darstellt, und das Schwa häufig als ungespannter E-Laut [ɛ] realisiert wird, was genau auf die Aussprache japanischer Lernender zutrifft. „Dies beeinträchtigt die Verständlichkeit enorm, da hierdurch der für das deutsche typische Sprechrhythmus gestört wird und von Hörer/-innen weder der Wort- noch der Äußerungsakzent identifiziert werden kann.“

Die Realisation des Schwa in der *en*-Endung begünstigt in Verbindung mit anderen Interferenzen aus dem Japanischen häufig die folgenden Ausspracheabweichungen:

- Realisierung des Schwa als ungespannter E-Laut [ɛ]
- Übertragung japanischer Wortakzentuierungsregeln auf deutsche Wörter
- Störung des Satzakzents und der Satzmelodie, etwa bei der zu starken Akzentuierung des infiniten Verbs am Satzende in Sätzen mit Modalverben, wie z. B. im Satz „Ich möchte ein Eis essen.“
- Realisierung des <r> am Ende des Wortstamms als Flap-Laut [ɾ] etwa beim Verb „fahren“, was dann als [fa:rɛn] ausgesprochen wird. Dieses Problem lässt sich vermeiden,

indem das Schwa elidiert wird, da dies zur Vokalisierung des <r> führt und von japanischen Lernenden problemlos als [fa:ŋ] ausgesprochen werden kann.

- Mitsprechen des Dehnungs-h nach E- und I-Lauten, etwa bei <gehen> als [ge:hen]. Die weniger fehleranfällige Variante wäre die mit elidiertem Schwa: [ge:ŋ].
- Dehnung des Konsonanten (*sokuon* 促音) bei Doppelkonsonanten wie z. B. bei der Aussprache von „kommen“ als [kɔm:ɛn] anstatt der elidierten Variante [kɔm] oder als [es:ɛn] anstatt [ɛŋ] beim Verb „essen“.<sup>3</sup>

Es besteht der Verdacht, dass die oben genannten Ausspracheabweichungen zum Teil durch die Transliteration der Aussprache mit *katakana*<sup>4</sup> in Wörter-, Lehr- und Grammatikbüchern verursacht, verstärkt und fossilisiert werden. Das Verb „fahren“ wird somit z.B. zu [ɸa:ren], einer der häufigsten und auffälligsten Ausspracheabweichung bei Deutschlernenden in Japan. Als weiterer Faktor, der die Überartikulation begünstigt, wäre noch die weit verbreitete Tendenz japanischer Lernender zu nennen, sich beim Lernen stark am Visuellen zu orientieren, was oft als wichtiger empfunden wird als der auditive Input. Dies wird durch den Washback-Effekt der universitären Aufnahmeprüfungen begünstigt.<sup>5</sup> Ohne ausreichenden Fokus auf das Hören und die explizite Bewusstmachung des Phänomens kommen Lernende allerdings nicht dazu, Laute, die normalerweise ausgelassen werden, zu elidieren. Lanwer und Schopf sprechen von „Inkongruenzen zwischen den überartikulierten, „hölzernen“ und aus der Schrift abgeleiteten Lautstrukturen in Lernmaterialien und jenen Formen, die LI-Sprecher/-innen in der Alltagsinteraktion verwenden“ (2021, S. 16).

Wie Bose et al. (2016, S. 73) betonen, ist „eine gute Aussprache [...] als Indikator der Kommunikationsfähigkeit zugleich mit einer positiven Bewertung des Sprechenden verbunden, d. h. einer höheren sozialen Einstufung und einer besseren Einschätzung des Intelligenzgrades und des Bildungsstandes.“ Auch Hirschfeld und Stock (2007, S. 2) weisen darauf hin, dass die Aussprache ein „in der Kommunikation vielfältig wirkendes Persönlichkeitsmerkmal – eine hörbare ‚Visitenkarte‘“ ist.

Aus didaktischer Perspektive betrachtet bietet die Arbeit an der Aussprache der *en*-Endung eine gute Gelegenheit, den Fokus auch generell stärker auf das Hören und die Wichtigkeit der Aussprache zu lenken und gleichzeitig eine aus oben genannten Gründen extrem häufige Ausspracheabweichung zu korrigieren, bzw. ihrer Fossilisierung vorzubeugen.

In ihrer Untersuchung zur Realisation der Endungen *-en*, *-em* und *-el*, die im Zusammenhang mit der Arbeit am DAW erwähnt wird, schreibt Lemke (1998, S. 128): „Wer Phonetik im

Bereich Deutsch als Fremdsprache unterrichtet, weiß, daß die Arbeit am reduzierten E einen Schwerpunkt darstellt. Wird dafür kurzes offenes E gesprochen, und das geschieht sehr oft, so ist nicht nur ein Laut schlechthin fehlerhaft. Häufig wird gleichzeitig der Wortakzent verschoben und der gesamte Sprechrhythmus im Ausspruch geändert. Da die genannten Endsilben in der Mehrzahl der deutschen Sätze auftreten, kann es zu rhythmischen Verstümmelungen kommen, die die Verständlichkeit deutlich einschränken“.

Während durch die Überartikulation einerseits die Verständlichkeit einer Aussage beeinträchtigt werden kann, erscheint mir auch ihre Wirkung in der Kommunikationssituation von großer Wichtigkeit zu sein. Hirschfeld bemerkt, dass die „in das Deutsche übertragenen [...] phonetischen Merkmale des japanischen [...] für deutsche Muttersprachler aus verschiedenen Gründen oft befremdlich [sind], weil sie eine Reihe direkter und indirekter Wirkungen hervorrufen“. So kann „schon ein leichter japanischer Akzent zu ungewollten, z. B. emotionalen Wirkungen führen, die die Akzeptanz beeinträchtigen.“ (Hirschfeld, 2015, S. 17-18) Selbst wenn das Schwa nicht als [ɛ] realisiert wird, klingt dessen zu häufige Realisierung und die daraus resultierende überdeutliche Aussprache oft nach Erklärton und kann womöglich als bevormundend oder sogar als verärgert empfunden werden.

So drängt sich denn die Frage auf, ob es gerechtfertigt ist, die Aussprache der *en*-Endungen immer mit elidiertem Schwa zu vermitteln und üben zu lassen, obwohl dies nicht ganz den Vorgaben durch die einschlägigen Aussprachewörterbücher entspricht. Dies zu beantworten ist die Hauptmotivation der vorliegenden Untersuchung.

Abschnitt 2 gibt einen knappen Überblick darüber, wie die Elision des Schwa in der *en*-Endung in den einschlägigen Wörterbüchern dargestellt wird. In den Abschnitten 3 bis 5 werden Untersuchungskorpus und -methode beschrieben und die Ergebnisse der Analyse präsentiert. Schließlich diskutiere ich in Abschnitt 6 die Vorbehalte gegenüber der vorliegenden Untersuchung, die unterrichtspraktischen Konsequenzen, vor allem in Hinblick auf die Situation in Japan und gehe darauf ein, welche weiterführende Forschung noch interessant bzw. wünschenswert wäre.

## 2. Kodifizierung der Aussprache der *en*-Endung in Wörterbüchern

Unter „phonetische Analysen“ im Kapitel über die Erarbeitung des DAW wird in Hinblick auf den Schwa-Laut neben unveröffentlichtem Material nur eine Untersuchung von Lemke (1998, S. 129) erwähnt, in der gesprochene Texte aus Talkshows analysiert wurden. „Das

Untersuchungsmaterial umfasste insgesamt 4842 Endsilbenrealisationen von 40 Sprechern. Lediglich 10,3% wurden voll realisiert, 89,7% als vokallose Formen.“ Das Ergebnis bezieht sich zwar auch auf *em*- und *el*-Endungen, diese machen aber nur einen sehr geringen Anteil innerhalb des Untersuchungskorpus aus. „Die Endsilbe *-en* trat 4524 mal, *-em* 166 mal und *-el* 152 mal auf.“ (Lemke, 1998, S. 129) Für die Aussprache der Endsilbe *-en* in Gesprächen formuliert Lemke (1998, S. 130) folgende Regelmäßigkeiten: „Nach Vokal wurde das Schwa völlig elidiert (95%)“. „Nach Nasal fiel das reduzierte E in 76% der Fälle aus“. „Nach L wurde das reduzierte E ebenfalls ohne Dehnung des N elidiert (97%)“. Des Weiteren untersucht sie anhand eines kleineren Untersuchungskorpus mit 865 Belegstellen gezielt die *en*-Endung. Hier unterscheidet sie zwischen „Vollform“, „völlige Elision“ und „gedehnter Endnasal“ und gibt dabei auch an, ob das Wort im Satz akzentuiert oder nicht akzentuiert ist und ob die *en*-Endung vor oder nach einer Akzentsilbe vorkommt. Wie zu erwarten wird das Schwa in akzentuierten Wörtern häufiger realisiert als in nicht akzentuierten. Am häufigsten wird das Schwa in akzentuierten Wörtern mit 55,8% nach <r> realisiert, gefolgt von „nach Nasal“ mit 28,9%. Bei nicht akzentuierten Wörtern kommt es nach dem <r> in 24,7% der Fälle zur „Vollform“. (Lemke, 1998, S. 131-132) Lemkes Untersuchung zeigt, dass die Elision des Schwa eigentlich die Norm und dessen Realisierung die Ausnahme ist. Nach keinem Laut am Ende des Wortstammes kommt es durchgehend zu einer Realisierung des Schwa, die bei über 50% liegt. Aus Platzgründen soll hier nicht weiter auf die Geschichte der Forschung zur Aussprache der *en*-Endung eingegangen werden, zumal dies in anderen Publikationen bereits geschehen ist.<sup>6</sup> Es wurden nur kurz die Ergebnisse dieser Studie von Lemke dargestellt, weil sie explizit im DAW erwähnt wurde, einigermaßen aktuell ist und spontane Rede berücksichtigt.

Von Bedeutung für den DaF-Unterricht ist aber eher, wie die Aussprache der *en*-Endung im DAW und anderen Wörterbüchern tatsächlich festgeschrieben (kodifiziert) ist. Dort wird das Schwa nämlich, abhängig vom Laut, dem die *en*-Endung folgt, nicht durchgehend elidiert. Dies geschieht in Hinblick auf die phonostilistische Differenzierung.

„Gegenstand der Normphonetik (auch als Orthoepieforschung bezeichnet) ist die Untersuchung, Beschreibung und Kodifizierung (die regelbasierte Beschreibung) der Standardaussprache“ (Hirschfeld & Reinke, 2018, S. 41). Der Begriff „Kodifizierung“ verweist auf die präskriptive Mustergültigkeit der Ausspracheregeln, die in Wörterbüchern festgeschrieben werden. In Hinblick auf das DAW, das wohl als das zuverlässigste Aussprachewörterbuch betrachtet werden kann, bedeutet dies: „Die in öffentlichen Situationen besonders häufig verwendeten und erwarteten Aussprachevarianten, die auf hoher bis mittlerer Sprechspannung

beruhen, dienen als Grundlage für die vorliegende Kodifizierung.“ (Krech et al., 2010, S. 110)

Das DAW unterscheidet zwischen drei phonostilistischen Ebenen, die durch den Grad der Artikulationspräzision gekennzeichnet sind und denen jeweils typische Situationen („Anwendungsbereiche“) und „Aussprachetendenzen“ zugeordnet sind (Krech et al., 2010, S. 102 ff. u. 110 ff.):

- *sehr hohe Artikulationspräzision*: beim feierlichen Vortrag, bei wissenschaftlichen Vorträgen, Sprechen des Schauspielers auf der Bühne, Rezitation von Lyrik usw. (Meist keine Elision des Schwa)
- *hohe bis mittlere Artikulationspräzision*: beim Vorlesen von Nachrichtentexten und anderen Sachbeiträgen in Funk und Fernsehen, beim öffentlichen Vorlesen und Vortragen, in der sprechkünstlerischen Kommunikation, bei der Rezitation literarischer Texte usw. (Keine Elision an bestimmten Stellen. Siehe unten.)
- *reduzierte Artikulationspräzision*: in öffentlich geführten Gesprächen wie Talkshows, bei Schauspielern, die Dialogsituationen darstellen, vor allem im Film, in privaten Situationen zwischen miteinander vertrauten Kommunikationspartnern usw. (Elision nahezu in allen Positionen)

Der hohen bis mittleren Artikulationspräzision, welche die Grundlage für den Wörterbuchteil des DAW bildet, werden in Bezug auf die *en*-Endung die folgenden Aussprachetendenzen zugeschrieben: **Das Schwa wird gesprochen nach Monophthong oder Diphthong, [m], [n], [ɐ], [j], der Diminutivendung <-chen> und in <-igen> wie „besichtigen“** (Krech et al., 2010, S. 70).<sup>7</sup> Das Verb „fahren“ z. B. wird dort also als [f'a:ɐn] mit Schwa und konsonantischem <r> transkribiert. Auf den Wörterbuchteil des Aussprachewörterbuchs des Duden (Kleiner & Knöbl, 2015) soll hier nicht weiter eingegangen werden, da es sich in Hinblick auf die Häufigkeit des Schwa in der *en*-Endung nicht grundlegend vom DAW unterscheidet.<sup>8</sup>

In den einschlägigen Deutsch-Japanischen Wörterbüchern hingegen wird die *en*-Endung in der Regel immer mit dem [ə] notiert, außer bei „Neues Campus Deutsch-Japanisches Wörterbuch“ wo sich Formen wie [triŋkɐn] finden und bei „Crown“, wo die elidierbaren Schwas in Klammer gesetzt werden: [triŋk(ə)n]. Bei der Entscheidung, wann es zur Elision kommt, scheinen sich beide Wörterbücher am Aussprachewörterbuch des Duden zu orientieren, zumal, ebenso wie im Ausspracheduden, in keinem der beiden Wörterbücher die Assimilation des <n> notiert wird. Alle außer dem *Großen Deutsch-Japanischen Wörterbuch* von Shōgakukan

haben zusätzlich die japanische Transliteration in *katakana*.<sup>9</sup>

Es ist mir nicht wirklich klar, warum die Standardaussprache mit mittlerer bis hoher Artikulationspräzision als Grundlage für die IPA-Transkription im Wörterbucheil des DWA dient, obwohl die Aussprache mit verminderter Artikulationspräzision eigentlich den größeren Teil des öffentlichen Raums abdeckt. Hinzu kommt, dass sich die Aussprache ändert, wie Meinhold auch in Hinblick auf die *en*-Endung konstatiert. „Es gibt für manche phonetischen Formen eine Durchlässigkeit der phonostilistischen Grenze von unten nach oben – weniger in umgekehrter Richtung. Übergänge von Gesprächsformen in die „höhere“ gemäßigte Formstufe liegen bei der Elision und gegebenenfalls Assimilation der Endsilben des Typs <-en> [ən] nach Nasalkonsonanten vor (wenn dem Silben-Onset kein Obstruent vorangeht wie in <ordnen, regnen>): Die elidierten/assimilierten Gesprächsformen können als Prestoformen oder Formen bei besonderer Relaxation (Verlust an Sprechspannung, z. B. am Satzende) durchaus im Nichtgespräch, in der Lautung des reproduzierten Textes erscheinen.“ (Meinhold, 2019, S. 108) Da die letzten Studien zur Aussprache des Schwa in der *en*-Endung, die in das DAW Eingang gefunden haben, bereits 25 Jahre alt sind, hielt ich es an der Zeit, die Sprache des öffentlichen Raumes noch einmal zu untersuchen.

Auch aus didaktischer Perspektive erscheint es, wie oben bereits erwähnt, durchaus sinnvoll, die Elision des Schwa in der *en*-Endung als allgemeine Regel zu vermitteln. Um zu ermitteln, ob dies sinnvoll und gerechtfertigt ist, stellt sich also die Frage, wie häufig und nach welchen Lauten das Schwa tatsächlich realisiert wird. Der besondere Fokus liegt auf den Lauten, nach denen es gemäß des DAW und des Duden nicht zur Elision kommt, also nach Monophthong oder Diphthong, den Konsonanten [m] [n], [ʁ], [j], der Diminutivendung <-chen> und in <-igen>.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung können auch als Beleg dafür dienen, dass die Elision des Schwa, auch dann, wenn es in Wörterbüchern und Lehrmaterialien nicht elidiert wird, kein Merkmal einer besonders undeutlichen oder nachlässigen Aussprache darstellt, sondern im öffentlichen Raum Usus ist und somit die Vermittlung im Deutschunterricht angemessen sein sollte.

### 3. Untersuchungskorpus

Ziel war es, die überregionale Standardaussprache des Deutschen zu untersuchen.<sup>10</sup> Der Untersuchungskorpus umfasst insgesamt 300 Minuten. Er besteht aus 20 zehnminütigen Audios und 10 zehnminütigen Videos. Es wurden aus 30 unterschiedlichen Sendungen jeweils

zehn Minuten Material ausgeschnitten. Sämtliche Aufnahmen entstammen dem öffentlich-rechtlichen Rundfunk (außer der Fernsehserie „Jerks“ auf Pro Sieben und dem Spiegel-Podcast „Acht Milliarden“). Es wurden keine privaten Gespräche, wie etwa private Aufnahmen oder Audios aus Datenbanken der gesprochenen Sprache verwendet, obwohl sich einige Podcasts dem Duktus privater Gespräche annähern. Die meisten Aufnahmen stammen aus dem Jahr 2021. Die älteste Aufnahme ist von 2010. Die Artikulationspräzision aller Äußerungen ist so, dass sie für MuttersprachlerInnen des Deutschen mühelos und vollständig verständlich sind.

Es wurde darauf geachtet, ein breites Spektrum an Formaten abzudecken und möglichst viele SprecherInnen in den Korpus aufzunehmen. Die Aufnahmen umfassen zur Ausstrahlung im Radio und/oder als Podcast aufgezeichnete Gespräche zwischen zwei oder drei Personen, Nachrichtensendungen und Reportagen, Diskussionssendungen (Talkshows), Interviews, Satiresendungen, Krimiserien und literarische Prosalesungen. In früheren Studien wurde auch gebundene Sprache (Sprache in Versform) untersucht. Darauf wurde hier verzichtet. Es befinden sich auch keine Aufnahmen von Theateraufführungen im Untersuchungskorpus. Insgesamt gibt es Äußerungen von 144 Personen, von einigen nur wenige Sätze, von anderen bis zu zehn Minuten (die drei Aufnahmen von Prosalesungen). Alle Aufnahmen sind professionell produziert und daher von sehr guter Klangqualität. Es wurde sowohl freie als auch gelesene Sprache untersucht. Fast alle SprecherInnen sind gebildet, die meisten sind entweder Medienprofis oder Personen des öffentlichen Lebens. Alle sind sich dessen bewusst, dass sie entweder vor Publikum sprechen und/oder aufgenommen werden, und halten deshalb ein gewisses Maß an Sprechspannung. Die Liste der verwendeten Sendungen befindet sich im Anhang.

#### 4. Vorgehensweise

Die 30 zehnmütigen Audio- und Videofiles wurden zunächst mit dem KI-basierten Transkriptionsservice *trint* (<https://trint.com>) transkribiert. *Trint* erkennt dabei automatisch die SprecherInnenwechsel und legt Zeitmarken an. Die Audio- und Videofiles sowie die Transkriptionen in Form von Word-Dokumenten wurden in MAXQDA (Software zur qualitativen Datenanalyse) eingelesen. Daraufhin wurden die Transkriptionen auf ihre Richtigkeit hin überprüft, korrigiert und die SprecherInnen identifiziert und gekennzeichnet sowie bei Bedarf weitere Zeitmarken eingefügt.

Per Suchfunktion wurden zunächst sämtliche Wortendungen auf „-en“ codiert und die codierten Stellen daraufhin überprüft, ob es sich tatsächlich um unbetonte *en*-Endungen handelt, bei denen das Schwa elidiert werden kann, und nicht etwa um den Artikel „den“,



der ja auch auf <-en> endet, oder andere nicht elidierbare *en*-Endungen wie bei „Ferien“, um Wörter mit einem Konsonanten vor <m> wie „atmen“ oder vor <n> wie „regnen“ oder um betonte Endsilben, bei denen das <e> als [e:] ausgesprochen wird, wie im Wort „Phänomen“.<sup>11</sup> Auf das Codieren und die Untersuchung der unbetonten *en*-Silbe innerhalb von Komposita, in denen das Schwa ebenso elidiert werden kann, wie z. B. in „Wissunschaft“, wurde verzichtet.

Da, wie auch aus der oben erwähnten Untersuchung von Lemke (1998) hervorgeht, die Zahl der realisierten Schwa-Laute deutlich niedriger ist als die der elidierten, habe ich als nächstes sämtliche *en*-Endungen mit realisiertem Schwa-Laut auditiv als solche codiert. In der Regel ist es beim Hören deutlich erkennbar, ob das Schwa elidiert wird oder nicht, vor allem wenn es nach der Elision zur Assimilation des <n> zu [ŋ] oder [m] kommt. In manchen Fällen, vor allem nach Monophthongen und Diphthongen oder dem Laut [j], bei dem es sich i. d. R. um die Diminutivform <-chen> handelt, war nicht sofort erkennbar, ob das Schwa elidiert oder nur sehr schwach ausgesprochen wurde. Im Zweifelsfall habe ich die betreffenden Stellen mehrmals extrem verlangsamt abgespielt, um zu entscheiden, ob es sich um eine Elision handelt. Allerdings sind diese Fälle eher selten. Auch gibt es dort artikulatorisch und somit in Hinblick auf den Deutschunterricht keinen Unterschied, der wirklich von Konsequenz wäre.

Im nächsten Schritt habe ich sämtliche *en*-Endungen auf den Laut am Ende des Wortstamms hin codiert, da dieser die Elision bzw. Realisation des Schwa beeinflusst und die Codes den Obercodes *Plosive*, *Frikative* u. *Laterale*, *Nasale*, *Monophthonge* und *Diphthonge* untergeordnet. Im Verlauf der Analyse habe ich, auch in komplexeren Endsilben wie <-ahren>, <-aren>, Internationalismen auf <-ieren>, dem Wort *bisschen* mit der Aussprachetendenz des <ch> zu [j] oder [ç] usw. codiert.

Des Weiteren wurden die gesamten Transkriptionen danach codiert, ob *frei gesprochen* oder *gelesen* wurde. Der Code *gelesen* wurde verwendet, wenn offensichtlich wörtlich abgelesen wurde, wie bei Narration, literarischer Prosalesung, Nachrichten und Moderation mit Teleprompter. Bei den drei Audios mit literarischen Texten handelt es sich um einzelne Files, so dass sie auch separat analysiert werden können, ohne als „literarische Lesung“ codiert zu werden. Der Code *frei gesprochen* enthält alle Arten spontaner Rede wie in Talkshows, bei Interviews usw., aber auch halb-spontane Äußerungen, bei denen die freie Rede durch Notizen initiiert oder geleitet, aber nicht wörtlich abgelesen wird, wie in Info- und Gesprächssendungen. Da die Dialoge aus den Fernsehserien und Satiresendungen wie spontane Rede und nicht wie gelesene Texte klingen, wurden sie mit *frei gesprochen* codiert, obwohl sie weitgehend memoriert wurden.

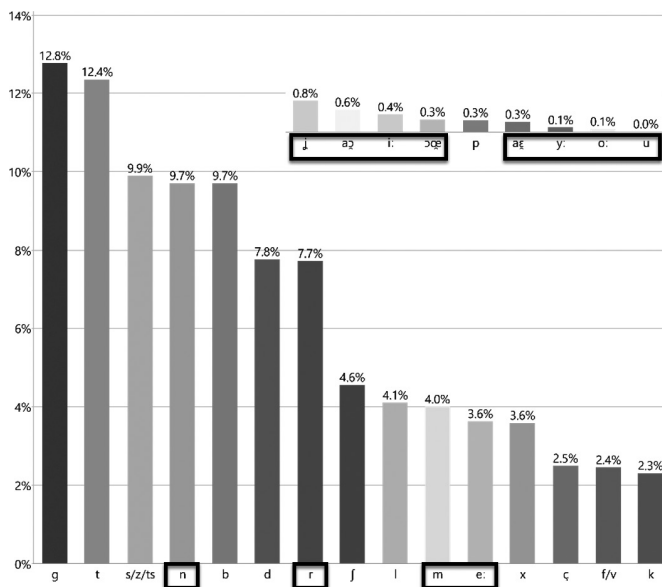
Es wurde auch danach codiert, ob es sich bei den SprecherInnen um *Medienpersonen*

handelt, die im Rundfunk arbeiten, also professionelle SprecherInnen wie ModeratorInnen, Talkshowhosts, NachrichtensprecherInnen und KorrespondentInnen, um *Personen des öffentlichen Lebens*, wie PolitikerInnen, JournalistInnen aus den Printmedien (wie z. B. im WDR 5-Pressclub), AkademikerInnen oder um *NormalbürgerInnen*, wie PassantInnen oder Betroffene in Nachrichtensendungen sowie Personen aus dem Publikum bei Talkshows. Auch die Personen in den vier Videos der Fernsehserien „Mord mit Aussicht“, „Tatort“, „Jerks“ und „SOKO Stuttgart“ habe ich mit *NormalbürgerIn* codiert. Dies mag zunächst sonderbar wirken, da es sich ja um SchauspielerInnen handelt. Aber die Sprache in diesen Fernsehsendungen kommt der Alltagssprache sehr nahe. Um zu entscheiden, welcher Code den einzelnen Person zugeordnet werden soll, habe ich deren beruflichen Werdegang und Hintergrund recherchiert, was bei *Medienpersonen* und *Personen des öffentlichen Lebens* immer zu Ergebnissen führte.

### 5. Ergebnisse der Analyse

In der folgenden Analyse gehe ich auf unterschiedliche Faktoren ein, die die Elision bzw. Realisation des Schwa-Lautes in der *en*-Endung beeinflussen. Es konnten natürlich nicht sämtliche Faktoren berücksichtigt werden. Bei der Analyse war immer der didaktische Fokus auf japanische Deutschlernende maßgebend.

Insgesamt wurden 5186 *en*-Endungen untersucht. In 420 Fällen (8,1%) wurde das Schwa realisiert. In 4766 Fällen (91,9%) wurde es also elidiert.



Graphik 1: Häufigkeit der Laute vor der *en*-Endung.

Graphik 1 gibt eine Übersicht, wie häufig die jeweiligen Laute vor der *en*-Endung vorkommen. Die Laute, nach denen das Schwa gemäß dem DAW realisiert werden, sind durch einen Kasten gekennzeichnet.

## 5.1 Konsonanten

Es ist vor allem aus unterrichtspraktischen Gründen wichtig, zu wissen, nach welchen Lauten das Schwa am häufigsten elidiert wird. Für die Konsonanten ist dies in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: *Konsonanten am Ende des Wortstamms nach Häufigkeit der Elision des Schwa*

Spalte	A	B	C	D	E	F
Laut	Häufigkeit	Häufigkeit	elidiert	elidiert	nicht elidiert	nicht elidiert
	Zahl	Prozent	Zahl	Prozent	Zahl	Prozent
ʃ	237	4.6%	237	100.0%	0	0.0%
f/v	127	2.4%	127	100.0%	0	0.0%
p	16	0.3%	16	100.0%	0	0.0%
s/z/ts	513	9.9%	512	99.8%	1	0.2%
b	503	9.7%	502	99.8%	1	0.2%
t	641	12.4%	637	99.4%	4	0.6%
x	186	3.6%	184	98.9%	2	1.1%
l	213	4.1%	209	98.1%	4	1.9%
d	403	7.8%	392	97.3%	11	2.7%
k	120	2.3%	116	96.7%	4	3.3%
g	662	12.8%	586	88.5%	76	11.5%
<b>n</b>	<b>504</b>	<b>9.7%</b>	<b>417</b>	<b>82.7%</b>	<b>87</b>	<b>17.3%</b>
<b>m</b>	<b>208</b>	<b>4.0%</b>	<b>163</b>	<b>78.4%</b>	<b>45</b>	<b>21.6%</b>
<b>ʁ</b>	<b>401</b>	<b>7.7%</b>	<b>272</b>	<b>67.8%</b>	<b>129</b>	<b>32.2%</b>
<i>Summe</i>	<i>4734</i>	<i>91.3%</i>	<i>4370</i>		<i>364</i>	
<i>Durchschn.</i>				<i>93.4%</i>		<i>6.6%</i>

Sie ist nach dem prozentualen Anteil der Elisionen (Spalte D) sortiert. Nach den Konsonanten [ʃ], [f/v], und [p] am Ende des Wortstamms, wurde das Schwa also immer elidiert. Am häufigsten wurde es mit 32,2% nach dem [ʁ] realisiert. Spalten A und B geben an, wie häufig der Laut in den Daten des gesamten Untersuchungskorpus in absoluten Zahlen und anteilmäßig vorkommt. Spalten C bis F zeigen, wie häufig das Schwa nach den jeweiligen Lauten elidiert und wie oft es ausgesprochen wird. Die Zeilen mit den Konsonanten, bei denen es gemäß dem DAW nicht zur Elision kommt, [n], [m] und [ʁ], sind hervorgehoben. Nach ihnen kommt es, verglichen mit den anderen Konsonanten, tatsächlich häufiger zur Realisation des Schwa,

jedoch sehr viel seltener als zu dessen Elision. In den untersten zwei Zeilen der Tabelle finden sich die Zahlen für alle Konsonanten, entweder als Summe oder als Durchschnittswert. Der Untersuchungskorpus enthielt also 4734 *en*-Endungen, die auf einen Konsonanten am Ende des Wortstamms folgen. Dies sind 91,3% der insgesamt 5186 untersuchten *en*-Endungen. Nach Konsonanten kommt es im Schnitt in 6,6% der Fälle zur Realisation des Schwa, was umgekehrt bedeutet, dass es in 93,4% zur Elision kommt.

Nicht in Tabelle 1 aufgenommen sind die palatalen Frikative [ç] und [j], die etwas differenzierter betrachtet wurden und in Tabelle 2 aufgelistet sind.

Tabelle 2: [ç]- und [j]-Laut am Ende des Wortstamms nach Häufigkeit der Elision des Schwa

Laut	Häufigkeit	Häufigkeit	elidiert		nicht elidiert	
	Zahl	Prozent	Zahl	Prozent	Zahl	Prozent
ç (nach Vokal)	92	1.8%	92	100.0%	0	0.0%
ç (nach Konsonant außer "bisschen")	31	0.6%	25	80.6%	6	19.4%
j	42	0.8%	31	73.8%	11	26.2%
ç (bisschen)	6	0.1%	3	50.0%	3	50.0%
<i>Summe</i>	<i>171</i>	<i>3.3%</i>	<i>151</i>		<i>20</i>	
<i>Durchschnitt</i>				<i>76.1%</i>		<i>23.9%</i>

Nach [ç] hinter einem Vokal, wie bei „sprechen“ und meistens bei Adjektiven wie „öffentlichen“ usw. wird das Schwa gemäß dem DAW elidiert. Dies traf bei den vorliegenden Daten tatsächlich auch auf 100% der Fälle zu. In der Diminutivendung <-chen> hingegen, die meist auf einen Konsonanten folgt, wird es laut DAW ausgesprochen. (Krech et al., 2010, S. 70) Ein großer Teil der Wörter auf <-chen>, bei denen es sich nicht um den Diminutiv handelt, haben den Konsonant [l] wie bei „welchen“ oder [n] wie bei „manchen“ vor der Endung, was in allen Fällen zur Elision des Schwa führt. Auch im Wörterbuchteil des DAW wird z. B. bei den Stichwörtern „erdolchen“ und „manchenorts“ das Schwa elidiert. Es liegt an dieser Stelle nahe, noch einen Blick auf das häufig gebrauchte Wort „bisschen“ zu werfen, das hier separat aufgelistet wurde, da das <ch> meistens nicht als [ç] sondern als [j] ausgesprochen wird. 41 Codierungen mit [j] sind Diminutivendungen auf <-chen> mit einem Konsonanten davor. Das Wort „bisschen“ kommt 46-mal in den Daten vor. Sechsmal tendenziell mit der Aussprache [ç], nach der es in der Hälfte der Fälle zur Elision kommt. 40 der 42 [j]-Laute befinden sich in dem Wort „bisschen“, einer in dem Wort „Kränzchen“ und einer in dem Wort „einzig“, gesprochen

von Angela Merkel. Ein <j> am Ende des Wortstamms kam in dem vorliegenden Datensatz nicht vor. Auch die Entscheidung, ob das Schwa nach dem [j] realisiert wird oder nicht, ist eher graduell und nicht immer eindeutig zu hören. Insofern macht dies in Hinblick auf den Deutschunterricht auch keinen wirklichen Unterschied.

Es lohnt sich auch, einen näheren Blick auf den Konsonanten <g> zu werfen. Er ist, dicht gefolgt von <t>, der häufigste Konsonant vor der *en*-Endung. Wie aus der obersten Zeile von Tabelle 3 hervorgeht, wurde das Schwa nach den 622 Endungen nach <g> in 11,5% der Fälle ausgesprochen. Dieser Anteil ist deutlich höher als bei den anderen Konsonanten, die im Wörterbuchteil des DAW mit elidiertem Schwa notiert sind.

Tabelle 3: Detaillierte Darstellung der Endsilben <-gen>

Endung	Häufigkeit	elidiert	elidiert	nicht elidiert	nicht elidiert	Beispiel
	Zahl	Zahl	Prozent	Zahl	Prozent	
<-gen> alle	622	546	87.8%	76	12.2%	sagen
<-gen> nach Vokal	371	371	100.0%	0	0.0%	sagen
<-rgen>	25	25	100.0%	0	0.0%	morgen
<-lgen>	4	4	100.0%	0	0.0%	Folgen
<-igen>	71	67	94.4%	4	5.6%	diejenigen
<-engen>	5	5	100.0%	0	0.0%	Mengen
<-angen>	29	24	82.8%	5	17.2%	anfangen
<-ingen>	27	16	59.3%	11	40.7%	bringen
<-ängen>	5	2	40.0%	3	60.0%	drängen
<-ungen>	96	45	46.9%	51	53.1%	Plural von <-ung>
<-ungen>	66	39	59.1%	27	40.9%	<i>frei gesprochen</i>
<-ungen>	30	6	20.0%	24	80.0%	<i>gelesen</i>

Das DAW weist allerdings darauf hin, dass das Schwa in der *en*-Endung in den folgenden beiden Fällen nicht elidiert wird: nach einem <g>, dem ein weiterer Plosiv vorangeht, z. B. in Eigennamen wie „Röntgen“, und in der Endung <-igen> wie bei „beruhigen“ und „besichtigen“. (Krech et al., 2010, S. 70) Für Plosive vor der Endsilbe <-gen> gab es in den vorliegenden Daten keine Belege, artikulatorisch macht es aber durchaus Sinn, das Schwa zu realisieren. Wie aus Tabelle 3 zu ersehen, kamen Endungen auf <-igen> nach einem Konsonanten, wie sie häufig in Verben wie „verteidigen“, Pronomen wie „diejenigen“ oder

Adjektivformen wie „riesigen“ zu finden sind, in den Daten 71-mal vor, wobei das Schwa nur in 4 Fällen realisiert wurde.<sup>12</sup> Da es nach dem [g] zur Assimilation des <n> zu [ŋ] kommt, lässt es sich hier eindeutig entscheiden, ob es sich um eine Elision des Schwa handelt oder nicht.

In sämtlichen 348 Belegen, in denen die Endsilbe <-gen> auf einen Monophthong oder Diphthong folgt, wie bei „sagen“ oder „zeigen“, und in den 29 Fällen, in denen ihr ein <r> oder <l> vorausgeht, wurde das Schwa elidiert, wie auch im Wörterbuchteil des DAW, wo „morgen“ mit, assimiliertem <n> und hochgestelltem [ɤ] dargestellt wird: [m'ɔʰgŋ].

Etwas komplizierter gestaltet es sich, wenn der Endsilbe <-gen> ein <n> vorangeht. Hier wird das Schwa im Vergleich zu anderen *en*-Endungen relativ häufig ausgesprochen. Vor allem beim Plural der Endung <-ung>, vermutlich, um zu betonen, dass es sich nicht um den Singular handelt. Beim Lesen wird das Schwa hier doppelt so häufig ausgesprochen wie in der spontanen Rede. Im Datensatz gibt es nur drei Wörter mit der Endung <-ungen>, die keine Pluralform von <-ung> sind, „eingedrungen“, „gezwungen“ und „jungen“. Bei allen wird das Schwa elidiert. Auch bei den Endungen <-ingen> und <-ängen> kommt es relativ häufig zur Realisierung des Schwa. Bei der Endung <-ngen>, die im Datensatz immerhin 168-mal vorkommt, kommt es zur Assimilation des <n> zu [ŋ] und zur Tilgung des <g>. Die Schreibung in IPA für das Verb „singen“ im DAW ist [z'ɪŋən]. Bei japanischen Lernenden kommt es aufgrund der Interferenz aus dem Japanischen häufig vor, dass die Tilgung des <g> nach der Assimilation des <n> nicht vollzogen, und die Endung, wie im japanischen Wort 信玄 (*Shingen* [ɕɪŋɛn], Eigenname) ausgesprochen wird. Daher würde ich dafür plädieren, Endungen auf <-ngen> immer mit elidiertem Schwa, wie z. B. bei „singen“ als [z'ɪŋ], zu vermitteln.

Die artikulatorisch größte Herausforderung für japanische Lernende ist vermutlich die *en*-Endung, der ein <r> vorangeht.

Tabelle 4: Häufige Endungen auf <-ren>

Endung	Häufigkeit	elidiert	elidiert	nicht elidiert	nicht elidiert	Beispiel
	Zahl	Zahl	Prozent	Zahl	Prozent	
<-ren> alle	401	272	67.8%	129	32.2%	
<-a(h)ren>	111	80	72.1%	31	27.9%	waren, fahren
<-ieren>	93	81	87.1%	12	12.9%	studieren
<-anderen>	47	19	40.4%	28	59.6%	anderen

Im DAW wird das Schwa nach dem <r> realisiert. Im vorliegenden Datensatz wurde es, wie in Tabelle 4 dargestellt, in 32,2% der Fälle ausgesprochen. Wenn das Schwa elidiert wird, hat dies zur Folge, dass das <r> vokalisiert wird, was eine Erleichterung für japanische Lernende ist, da sich der japanische r-Laut (ein postalveolarer Flap) vom deutschen uvularen Frikativ stark unterscheidet. Nach langem Vokal, etwa wie bei „fahren“, „hören“ usw., wird das Schwa grob geschätzt bei ca. 30% der Fälle realisiert.<sup>13</sup> Bei Internationalismen auf <-ieren>, wie „studieren“ von denen es 93 Belege gibt, wird das Schwa nur in 12,9% der Fälle realisiert, während es im Wort „anderen“, das 47-mal vorkommt zu 59,6% realisiert wird. Bei der Elision wird es dann zu [ˈandən].

## 5.2 Monophthonge und Diphthonge

Beim Blick auf Tabelle 5 fällt auf, dass die Monophthonge und Diphthonge außer dem [e:] nur einen geringen Anteil der Laute vor der *en*-Endung ausmachen, vor allem <ü>, <o> und <u> sind extrem selten; <ö>, <ä> und <a> kamen im Datensatz gar nicht vor.

Tabelle 5: *Monophthonge und Diphthonge am Ende des Wortstamms nach Häufigkeit der Elision des Schwa*

Laut	Häufigkeit	Häufigkeit	elidiert		nicht elidiert	
	Zahl	Prozent	Zahl	Prozent	Zahl	Prozent
i:	23	0.4%	22	95.7%	1	4.3%
aɛ <ei>	13	0.3%	12	92.3%	1	7.7%
e:	188	3.6%	171	91.0%	17	9.0%
aɔ <au>	30	0.6%	23	76.7%	7	23.3%
ɔœ <eu>	17	0.3%	13	76.5%	4	23.5%
y:	6	0.1%	3	50.0%	3	50.0%
o:	4	0.1%	1	25.0%	3	75.0%
u	1	0.0%	0	0.0%	1	100.0%
<i>Summe</i>	<i>282</i>	<i>5.4%</i>	<i>245</i>		<i>37</i>	
<i>Durchschn.</i>				<i>63.4%</i>		<i>36.6%</i>

Nach den Monophthongen und Diphthongen ist der Unterschied zwischen Realisation und Elision des Schwa im Gegensatz zu Konsonanten (vor allem in den Fällen, bei denen es zur Assimilation des <n> kommt) eher graduell als kategorisch. Möglicherweise könnte man dies anhand bildgebender Software wie Praat analysieren. Es fragt sich aber, ob dies wirklich nötig

ist. Wichtig ist in diesem Kontext vor allem, dass das Schwa nicht als [ɛ] ausgesprochen und nach den häufigeren langen Vokalen [e:] und [i:] wie bei „gehen“ oder „ziehen“ das Dehnungs-h nicht mitgesprochen wird, zumal die Vokale [e:] und [i:] in sehr häufig vorkommenden Vokabeln wie „gehen“, „sehen“, „stehen“, „ziehen“ usw. mit Varianten und Vorsilben auf A1-Niveau vorkommen.

Hinzu kommt, dass sich die Aussprache mit elidiertem Schwa hinter einem Vokal oder vokalisiertem <r> auch mit *katakana* gut darstellen lässt, wie z. B. bei „gehen“ als ゲーン (*gên* [gɛ:n]) statt ゲーエン (*gêen* [gɛ:en]) oder „fahren“ als ファーン (*fân* [ɸa:n]) statt ファーレン (*fâren* [ɸa:rɛn]). Die Variante mit der Endung [ɛn] bei der Transliteration in *katakana* ist in den Deutsch-Japanischen Wörterbüchern Usus. Natürlich sollte man *katakana* nach Möglichkeit vermeiden. Aber da sie allgegenwärtig sind, kann man sie auch nicht ignorieren. Positiv betrachtet bieten sie hier sogar die Möglichkeit Unterschiede in der Qualität von Konsonanten und Vokalen zwischen dem Japanischen und dem Deutschen zu thematisieren.

### 5.3 Modus (*frei gesprochen* vs. *gelesen*) und SprecherInnen

In Tabelle 6 sind die Unterschiede zwischen gelesener Sprache und freier Rede sowie zwischen drei verschiedenen Personengruppen dargestellt.

Tabelle 6: Häufigkeit der Elision des Schwa nach Personen und „gelesen vs. frei gesprochen“

		en-Endung Zahl	elidiert Zahl	elidiert Prozent	nicht elidiert Zahl	nicht elidiert Prozent
<b>Gelesen und frei</b>	<b>alle Personen</b>	<b>5186</b>	<b>4766</b>	<b>91.9%</b>	<b>420</b>	<b>8.10%</b>
<b>gelesen</b>	<b>gesamt</b>	<b>1248</b>	<b>1070</b>	<b>85.7%</b>	<b>178</b>	<b>14.26%</b>
gelesen	Literatur (Prosa)	437	373	85.4%	64	14.65%
gelesen	nicht Literatur	811	697	85.9%	114	14.06%
<b>frei gesprochen</b>	<b>gesamt</b>	<b>3938</b>	<b>3696</b>	<b>93.9%</b>	<b>242</b>	<b>6.15%</b>
frei	Medienperson	1859	1734	93.3%	125	6.72%
frei	PÖ	1374	1279	93.1%	95	6.91%
frei	NormalbürgerIn	705	683	96.9%	22	3.12%

Wie zu erwarten, ist die Artikulationspräzision und somit die Häufigkeit der Realisierung des Schwa in der gelesenen Sprache mit über 14% deutlich höher als in der freien Rede mit ca. 6%. Sämtliche Texte wurden von Medienpersonen gelesen, deshalb gibt es hier keine Unterscheidung zwischen *Medienperson* und *Person des öffentlichen Lebens* (in der Tabelle als PÖ markiert). In der Aussprache der *en*-Endung gibt es keinen signifikanten Unterschied



zwischen *Prosaliteratur* und der Kategorie *nicht Literatur*, die aus gelesenen Texten bei Radiosendungen, Nachrichten, Narration aus dem Off und Anmoderation vom Teleprompter besteht.

Auch in der Artikulation beim freien Sprechen gibt es zwischen *Medienpersonen* und *Personen des öffentlichen Lebens* bei knapp 7% Schwa-Realisation keinen wirklichen Unterschied. Die Personen, die unter der Kategorie *NormalbürgerInnen* zusammengefasst wurden, realisierten das Schwa hingegen mit ungefähr 3% deutlich seltener. Allerdings ist zu bedenken, dass die Gesamtmenge der Äußerungen hier auch etwas niedrig ist. Hinzu kommt, dass der Großteil dieser Äußerungen tatsächlich aus Fernsehserien stammt. Obwohl die Sprache dort dem alltäglichen Sprachgebrauch nahekommt, kann man sie nicht wirklich als authentisch bezeichnen, zumal SchauspielerInnen in ihrer Ausbildung auch Sprechtraining hatten. Sie bildet also nicht notwendigerweise die Anwendungsbereiche bei stark reduzierter Artikulationspräzision ab. Allerdings zeigen die Daten, dass es jenseits der Kommunikation im öffentlichen Raum, die von Medienpersonen mit Sprecherfahrung und zumeist hochgebildeten Personen des öffentlichen Lebens getragen wird, auch eine deutliche verminderte Artikulationspräzision gibt, bei der die Äußerungen in den allermeisten Fällen immer noch problemlos zu verstehen sind.

## 6. Fazit und Forschungsdesiderate

Der Fokus dieser Arbeit war ein unterrichtspraktischer. Insofern erscheint es mir ausreichend, die Analyse auditiv vorzunehmen, auch wenn es nicht immer zu hundert Prozent möglich ist, zu identifizieren, ob ein Schwa vollständig elidiert oder noch sehr leicht mitartikuliert wird, vor allem nach Monophthongen, Diphthongen und dem [j]. In diesen wenigen Fällen macht es beim Unterrichten allerdings auch keinen wirklichen Unterschied.

Angesichts der in Abschnitt 5.3 erwähnten Vorbehalte gegenüber den Daten der Kategorie *NormalbürgerInnen* sollten die diesbezüglichen Ergebnisse nur als präliminärer Einblick betrachtet werden. Es wäre sicherlich interessant, Sprache mit stark reduzierter Artikulationspräzision in Situationen authentischer Alltagskommunikation gründlicher zu analysieren, etwa durch eigene Aufnahmen privater Gesprächssituationen zwischen einander vertrauten Personen oder anhand von Korpora.<sup>14</sup> Zumal auch ein Großteil der Kommunikation Deutschlernender privater Natur sein wird.

Die Analyse der Daten hat gezeigt, dass in Hinblick auf die *en*-Endung die Aussprachetendenz, die im DAW der reduzierten Artikulationspräzision zugeordnet wird, in der Sprache des öffentlichen Raumes, repräsentiert durch die Artikulation ausgebildeter und gebildeter

SprecherInnen in Sendungen des öffentlich-rechtlichen Rundfunks, die häufigste Variante ist. Diese phonostilistische Ebene wird im DAW auch durchaus „öffentlich geführten Gesprächen [wie] Talkshows“ usw. (Krech et al., 2010, S. 104) zugeordnet. Dass sie jedoch nicht Eingang in den Wörterbuchteil gefunden hat, lässt sich vielleicht durch Dürscheid und Schneiders pointierte Aussage erklären, „dass Aussprachewörterbücher nicht unbedingt einen Gebrauchsstandard abbilden, sondern eher für die Ausbildung von Radio- und Fernsehprecherinnen und -sprechern einsetzbar sind. Sie repräsentieren damit eher die angestrebte Aussprache von Berufssprechern als einen allgemeinen Standard. Würde man in alltäglichen Situationen, sogar in formelleren, immer so artikulieren, wäre dies eher als eine Hyperkorrektheit, also eine Überartikulation, zu betrachten.“ (2019, S. 21)

Wie die untersuchten Daten zeigen, formulieren allerdings auch die *Medienpersonen* in der Mehrzahl der Fälle weniger präzise als es in den Wörterverzeichnissen des DAW oder dem Ausspracheduden festgeschrieben ist. Selbst nach dem Konsonanten <r>, wird im gesamten Datensatz nur in 32,2% der Fälle das Schwa und somit auch das [ɐ] ausgesprochen.<sup>15</sup>

Als Konsequenz für den DaF-Unterricht bedeutet dies meiner Meinung nach, dass man guten Gewissens dem Prinzip, mit möglichst einfachen Regeln möglichst viele Fälle abzudecken, folgend, die elidierte Aussprache von Anfang an als regelhaften Standard unterrichten kann. Auch sollte man als Lehrperson darauf achten, nicht ständig das Schwa zu realisieren. Potapova et al. (2019, S. 281) weisen darauf hin, dass der Fremdsprachenunterricht „auf der Anfangsetappe die Aufgabe [hat], die Artikulationsbasis der fremden Sprache aufzubauen. Dabei ergibt sich die Schwierigkeit, dass die Entwicklung eines neuen Steuerungssystems massiv gestört wird, und zwar durch das bereits vorhandene muttersprachliche Steuerungssystem.“ Die möglichen Ausspracheabweichungen und Interferenzen aus dem Japanischen wurden in Abschnitt 1 geschildert. Auch Hirschfeld und Reinke (2018, S. 220) betonen, dass „Lernende [...] sehr früh mit diesem Phänomen vertraut gemacht werden [sollten], weil sie sich so unmittelbar an diese besondere Aussprachemodalität gewöhnen. Es ist notwendig, dass entsprechende Regeln anhand von passenden Beispielen bewusst gemacht und geübt werden, da sich derartige Elisionen auch bei weit fortgeschrittenen Lernenden nicht von selbst einstellen werden.“

Anders als Lanwer und Schopf (2021, S. 22), die in ihrer interessanten Untersuchung über die Aussprache des Verbs „haben“ konstatieren, dass sich „Lautformen, wie sie tatsächlich im Gebrauch vorkommen [...] nicht über die Anwendung von Ausspracheregeln erwerben“

lassen, halte ich eine systematische Vermittlung und das Üben der elidierten *en*-Endungen im Unterricht für durchaus machbar und sinnvoll. Das Prinzip der Elision des Schwa ist nicht schwer zu verstehen, hat aber einen sehr großen Impact. Auch die Assimilation des <n> ist regelhaft. Hinzu kommt, dass es im Japanischen sowohl das Phänomen der Elision (wie z. B. des <u> im Umfeld stimmloser Konsonanten) als auch das der Assimilation des <n> (ん) zu [ŋ] und [m] gibt. Die meisten Lernenden sind sich der phonologischen Prozesse wie Elision und Assimilation in ihrer eigenen L1 nicht bewusst, so dass sich hier Goethes Motto „Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen“ folgend die Gelegenheit auftut, die eigene Sprache zu reflektieren.

Das Prinzip der progressiven und regressiven Assimilation lässt sich z. B. für das [ŋ] mit dem deutschen Wort „Schinken“ [ʃˈmɪŋkŋ] und dem japanischen Wort „shinken“ (真剣, ernst) [ɕimkɛn] veranschaulichen. Im Wort „shinbun“ (新聞, Zeitung) kommt es beim ersten <n> zur Assimilation zu [m] (wie in der Hepburn-Umschrift „shimbun“ dargestellt), beim zweiten jedoch nicht. In beiden Beispielen wird das ん (das Silbenschriftzeichen für <n>) unterschiedlich ausgesprochen, was einen guten Einstieg zur induktiven Vermittlung des Phänomens der Assimilation bietet.

- Elision (脱落) gibt es auch im Japanischen:  
 素敵な学生です。 ~~Suteki~~-na ~~gakusei~~ ~~desu~~.
- Das Schwa [ə] der en-Endung wird fast immer elidiert:  
 essen → ~~essen~~ ['ɛsŋ]

Abbildung 1: Kontrastive graphische Darstellung der Elision in eigenen Materialien.

Das Diagramm zeigt zwei Beispiele für Assimilation in der Silbenschrift. Links ist das deutsche Wort 'Singen' in der Silbenschrift dargestellt, mit dem phonetischen Transkript 'z'ɪŋ'. Pfeile zeigen 'regressive Assimilation' von 'n' zu 'ŋ' und 'Elision' des 'ə' an. Rechts ist der japanische Name 'Shingen' (Eigenname) in der Silbenschrift dargestellt, mit dem phonetischen Transkript 'Shingen (Eigenname) Takeda Shingen 武田信玄'. Pfeile zeigen 'regressive Assimilation' von 'n' zu 'ŋ' an.

Abbildung 2: Kontrastive graphische Darstellung der Assimilation in eigenen Materialien.

Hinzu kommt, dass die Aussprache der *en*-Endung sehr gut in Verbindung mit grammatischen Strukturen wie Sätzen mit Hilfsverben geübt werden kann. Dort treten meiner Meinung nach auch die auffälligsten durch die Überartikulation der *en*-Endung verursachten Ausspracheabweichungen auf.

Abschließend möchte ich noch ein paar Forschungsdesiderate erwähnen. Hirschfeld und Reinkes bereits erwähnter Hinweis, dass sich die Elision nicht automatisch einstellt, trifft besonders auf Japan zu, wo es viele SprecherInnen des Deutschen auf sehr hohem Niveau gibt, die das Schwa fast immer realisieren, häufig auch als [ɛ]. Untersuchungen zur Interferenz aus dem Japanischen auf die Aussprache der *en*-Endung, zum Input, den Lernende durch Lehr- und Lernmaterialien sowie Lehrpersonen usw. bekommen, zu Lerntraditionen und Einstellungen gegenüber Wichtigkeit und Korrektheit von Aussprache wären sicherlich von Interesse. Sie könnten auch helfen, die Gründe und den Prozess der Fossilisierung zu erklären, und bei der Gestaltung von Lehrmaterialien und Unterrichtskonzepten von Nutzen sein. Auch stellt sich die Frage, ob, wie und in welchem institutionellen Kontext eine natürlich klingende Aussprache der *en*-Endung in konkreten Unterrichtssituationen nachhaltig vermittelt und geübt werden kann. Dies könnte durch Interventionsstudien erforscht werden.

Auch Häufigkeit und Art der Ausspracheabweichungen im Zusammenhang mit der *en*-Endungen bei japanischen Lernenden müssten auf verschiedenen Niveaustufen genauer erforscht und beschrieben werden. Besonders interessant wäre es, zu untersuchen, wie sich die Überartikulation einerseits auf Verständlichkeit und auf die Akzeptanz durch SprecherInnen des Deutschen als L1 und andererseits auf das Hörverstehen der Lernenden auswirkt.

## Literatur

- Bose, I., Hirschfeld, U., Neuber, B., & Stock, E. (2016). *Einführung in die Sprechwissenschaft: Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Narr Francke Attempto Verlag.
- Degen, R. (2018). Welchen Einfluss hat das Lernen für die universitären Aufnahmeprüfungen in Japan auf die Lernenden? *Hitotsubashi Journal of Arts and Sciences*, 59, 17-33.
- Dürscheid, C., & Schneider, J. G. (2019). *Standardsprache und Variation*. Narr Francke Attempto.
- Hamakawa, S., Nobuoka, Y., & Nitta, H. (2014). *Crown—Wörterbuch Deutsch-Japanisch* (5. Aufl.). Sanseidō.
- Hirschfeld, U. (2015). Normphonetische IPA-Transkription im DaF-Unterricht mit japanischen Studierenden.

- In M. Niikura, R. Hayashi, M. Rude, & M. G. Schmidt (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation im DaF-Unterricht: Phonetik, Gespräch und Rhetorik* (S. 9-36). Iudicium.
- Hirschfeld, U., & Reinke, K. (2018). *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Orthografie und Phonetik* (2., neu bearbeitete Auflage). Erich Schmidt Verlag.
- Hirschfeld, U., & Stock, E. (2007). Aussprachewörterbuch und DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12(2), 1-20.  
<https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/289/281>
- Hollmach, U. (2007). *Untersuchungen zur Kodifizierung der Standardaussprache in Deutschland*. P. Lang.
- Kleiner, S., & Knöbl, R. (Hrsg.). (2015). *Duden, das Aussprachewörterbuch* (7., komplett überarbeitete und aktualisierte Auflage). Dudenverlag ; Institut für Deutsche Sprache.
- Kohler, K. J., & Rodgers, J. (2010). *Schwa deletion in German read and spontaneous speech*.  
<https://www.semanticscholar.org/paper/Schwa-deletion-in-German-read-and-spontaneous-Kohler-Rodgers/3759fbcc1414d9474f80cb551e6e720cb10712a3#related-papers>
- Krech, E.-M. (1997). Untersuchungen der Sprechrealität—Grundlage für die Kodifizierung von Aussprachenormen. In Klaus J. Mattheier (Hrsg.), *Norm und Variation* (Bd. 32, S. 93-104). Peter Lang.
- Krech, E.-M., Stock, E., Hirschfeld, U., & Anders, L. C. (2010). *Deutsches Aussprachewörterbuch (DAW)*. De Gruyter.
- Kunimatsu, K. (Hrsg.). (2000). *Großes Deutsch-Japanisches Wörterbuch* (2. Aufl.). Shōgakukan.
- Lanwer, J. P., & Schopf, J. (2021). „Hölzernes Deutsch“ im DaF-Unterricht. Zum Zusammenhang von phonologischer und konversationeller Kompetenz. *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, 58(1).
- Lemke, S. (1998). Phonostilistische Untersuchungen zur deutschen Standardaussprache. Zur Realisation der Endungen -en, -em, -el. In I. Jonach (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation* (S. 128-134). E. Reinhardt.
- Meinhold, G. (1962). Die Realisation der Silben (-an), (-am), (-al) in der deutschen hochgelauteten Sprache. *STUF - Language Typology and Universals*, 15(1-4), 1-20.  
<https://doi.org/10.1524/stuf.1962.15.14.1>
- Meinhold, G. (2019). Phonostilistische Ebenen. In S. Voigt-Zimmermann, F. Lorenz, & A. Hüttner (Hrsg.), *Sprechwissenschaftliche Phonetik* (S. 101-263). Frank & Timme.
- Nemoto, M., Tsuneyoshi, Y., Narita, K., Shigetake, Y., Sakai, M., & Shimazaki, S. (2022). *Apollon—Deutsch-Japanisches Wörterbuch* (4. Aufl.). Dōgakusha.
- Potapova, R., Veličkova, L., & Stock, E. (2019). Das Ökonomieprinzip in der Sprechkommunikation und die Sprechwissenschaftliche Phonetik. In S. Voigt-Zimmermann, F. Lorenz, & A. Hüttner (Hrsg.), *Sprechwissenschaftliche Phonetik* (S. 277-286). Frank & Timme.
- Zaima, S. (2010). *Access—Neues Deutsch-Japanisches Wörterbuch* (3. Aufl.). Sanshūsha.
- Zaima, S. (2011). *Neues Campus Deutsch-Japanisches Wörterbuch*. Ikubundō.

## Anhang: Liste der verwendeten Sendungen

### Audios

- 01 ARD 1 live - Dumm gefragt - Borderline, 2021
- 02 ARD Deutschland 3000 - Nachhaltig leben, 2021
- 03 ARD Hart aber fair - Sommer der Unsicherheit, 2021
- 04 ARD mal angenommen - Alle Gletscher schmelzen, 2021
- 05 ARD Radiofestival Lesung - Bei den großen Vögeln, 2021
- 06 ARD Radiofestival Lesung - Ein Spalt Luft, 2021
- 07 ARD Radiofestival Lesung - Restlöcher, 2021
- 08 ARD Tagesschau, 25.02.2021, 20.00 Uhr
- 09 ARD Tagesthemen, 25.02.2021, 22.15 Uhr
- 10 BR plus Schacht u. Wasabi - Deuschrap-Podcast, 2020
- 11 NDR Anne Will - Dauer-Lockdown, 2021
- 12 NDR Synapsen (24) - Hier hörst du nur, was du hören willst, 2021
- 13 NRD Coronavirus Update (77), 2021
- 14 Radio Bremen NEXT - Chai Society, 2021
- 15 RBB Kultur - Hannah Arendt - Wie banal ist das Böse, 2020
- 16 Spiegel 8 Milliarden - Chinas Afghanistan-Agenda, 2021
- 17 SWR Forum - Lebe den Augenblick, 2021
- 18 SWR Wissen - Die Geschichte der Sozialpsychiatrie, 2021
- 19 WDR Zeitzeichen - Caroline von Humboldt, 2021
- 20 WDR Presseclub - Klimaziele, 15.8.2021

### Videos

- 21 ARD Mord mit Aussicht (S1, E12) Mikado, 2010
- 22 ARD Tatort - Die Wiederkehr, 2015
- 23 ProSieben Jerks - Folge 6, 2017
- 24 SOKO Stuttgart (S2, E24) Adel verpflichtet, 2011
- 25 WDR Ihre Meinung, 2016
- 26 WDR Quarks - SUV und Co, 2021
- 27 ZDF Die Anstalt, 2.2.2021
- 28 ZDF heute, 26.8.2021
- 29 ZDF heute-show, 16.3.2017
- 30 ZDF Maybrit Illner - Wer profitiert von Verunsicherung, 2020

## Anmerkungen

- <sup>1</sup> Eine detailliertere Beschreibung der Aussprache der Flexionsmorpheme <-en>, <-em> und Suffixe wie <-el>, auch in Hinblick auf Assimilation und Sonorität des n-Lautes, findet sich im theoretischen Teil des DAW (Deutsches Aussprachewörterbuch) (Krech et al., 2010, S. 69 u. 101)
- <sup>2</sup> Zum Thema „Ursachen für Ausspracheschwierigkeiten“ siehe Bose et al. (2016, S. 71 ff.)
- <sup>3</sup> Bei der Transkription in IPA (Internationales Phonetisches Alphabet) orientiere ich mich grundsätzlich an den Konventionen des DAW. Wortakzent und Sonorität werden hier aber nur notiert, wenn es relevant erscheint.
- <sup>4</sup> *katakana* (片仮名 oder カタカナ): Die japanische Umschrift für ausländische Wörter, die vor allem deshalb problematisch ist, weil sie auf dem Laut- und Moresystem des Japanischen beruht.
- <sup>5</sup> Siehe hierzu Degen (2018, S. 29).
- <sup>6</sup> Zur Geschichte der Forschung zur Aussprache der *en*-Endung und für vorhergehende Studien siehe unter anderen DAW (Krech et al., 2010, S. 15-17), Meinhold (2019, S. 127-140), Hirschfeld und Stock (2007), Krech (1997), Meinhold (1962) und Kohler und Rodgers (Kohler & Rodgers, 2010). Die /r/-Vokalisation und die Elision bzw. Assimilation der Endsilben <-en, -el, -em> wurden übrigens ab 1982 im „Großen Wörterbuch der Deutschen Sprache“, dem Vorgänger des DAW, konsequent berücksichtigt (siehe Meinhold, 2019, S. 131).
- <sup>7</sup> Hirschfeld, Mitautorin des DAW, erwähnt auch in ihrem Aufsatz „Normphonetische IPA-Transkription im DaF-Unterricht mit japanischen Studierenden“, dass nach Monophthong/Diphthong, Nasal, [ʁ] und der Diminutivendung <-chen> das Schwa erhalten bleibt. (Hirschfeld, 2015, S. 17)
- <sup>8</sup> Es sei nur am Rande erwähnt, dass die assimilierten Formen wie [ŋ] und [m] im Duden nicht notiert werden, z. B. bei „trinken“ [ˈtrɪŋkŋ]. Im Audioclip der elektronischen Version wird das Wort außerdem trotz der Notation der elidierten Form als [ˈtrɪŋkən], also mit realisiertem Schwa, ausgesprochen. Das Verb „haben“ wird [ˈhaːbŋ] notiert, im Audioclip aber als [ˈhaːbɪn] ausgesprochen.
- <sup>9</sup> Die hier untersuchten und von Lernenden häufig verwendeten Deutsch-Japanischen Wörterbücher *Access* (Zaima, 2010), *Apollon* (Nemoto et al., 2022), *Crown* (Hamakawa et al., 2014) und *Neues Campus* (Zaima, 2011) sind mittelgroße Lernwörterbücher, in denen besonders häufig vorkommendes Grundvokabular graphisch hervorgehoben und ggf. mit grammatischen Erklärungen versehen ist, im Gegensatz zu *Großes Deutsch-Japanisches Wörterbuch* (Kunimatsu, 2000), das kein Lernwörterbuch ist, dafür aber mehr Stichwörter enthält.
- <sup>10</sup> Zur Terminologie „Standardaussprache“ bzw. „überregionale Aussprache“ bzw. „Variation“ siehe Hollmach (2007, S. 29 ff) und Dürscheid und Schneider (2019).
- <sup>11</sup> In MAXQDA kann man mit der Funktion „Textsuche & Autocodieren“ und dem Suchbefehl (\**en*)> z. B. alle Wortendungen auf „-en“ suchen und automatisch codieren. Um Fehlcodierungen zu vermeiden, wurde das <e> in den Endungen auf <-en>, die nicht Gegenstand der Untersuchung sind, z. B. im Artikel „den“ durch ein <x> ersetzt: „d\_xn“, „Phänom\_xn“ usw.
- <sup>12</sup> In einem davon handelt es sich allerdings um die oben bereits angeführte Äußerung Angela Merkels, wo das <g> als [j] ausgesprochen wird.

- <sup>13</sup> Hierzu habe ich die Daten nicht erschöpfend nach allen Lauten vor dem <r> durchsucht, aber ausreichend, um einen Überblick über die am häufigsten vorkommenden Laute zu bekommen. Allein das lange [a:], wie in „fahren“ kommt 111-mal vor.
- <sup>14</sup> Wie etwa dem Archiv für Gesprochenes Deutsch (<https://agd.ids-mannheim.de>).
- <sup>15</sup> Die einzigen relativ häufig vorkommenden Belege, in denen die Realisation des Schwa bei über der Hälfte der Fälle vorkommt, sind das Wort „anderen“ mit 59,6% und die Pluralform <-ungen> mit 53,1%.



# 公立中学校の英語授業における 辞書引き学習導入実践

——英語力と学習意欲の向上を同時に目指す試み——

武石裕子

## Abstract

This study is a report on the practice of “dictionary lookup learning” using English dictionaries in first-year students at a public junior high school in Niigata City, Japan. The basic approach was to engage in a dictionary search (Jishobiki) in the first 10 minutes of class and keep a record of it, and other approaches were taken according to the student’s needs.

The purpose of this study was to improve student’s English language skills by helping activities according to “purpose, scene, and situation,” which are necessary to develop “the ability to think, judge, and express” in terms of the three skills required in the Courses of Study.

This study has demonstrated that using the first 10 minutes of class to engage in continuous dictionary study is one of the solutions to the greatest challenges of English language learning in junior high schools, namely, motivating students to learn English and improving their English proficiency. However, there were also some challenges to be overcome.

## はじめに

どのような指導法を用いれば、生徒の英語力を高めることができるのだろうか。中学校英語科教員に採用されて以来、様々な指導法を試してきたが、この問いへの答えは見つかっていない。英語学習のゴールは、様々な国の人とのコミュニケーションをとることであるが、実際には定期テストや入試で高得点をとることになってしまっている。さらにそれさえも達成できず、中学校段階で英語学習が嫌いになり、諦めてしまう生徒も多い。

平成29年3月に告示された小学校学習指導要領が令和2年度から全面实施され、中学校には英語を「教科」として学んだ生徒が入学してくることとなった。それまで短いとはいえない経験年数を積んだ現職の中学校英語科教員の1人として、今後はどのような英語授業を展開でき

るのだろうか」と期待と不安で新入生を待ち侘びていた。同じような気持ちは小学5、6年生で「外国語活動」が必修化され、「外国語活動」として英語に親しんだ生徒が入学してきた2011年以降も持っていた。初めて「外国語活動」を経験した新1年生を担当した時、ALTと笑顔で接する姿や、日常の挨拶や教室での指示などのクラスルームイングリッシュにもすんなりと対応している姿を見て、小学校での「外国語活動」の成果を感じた。小学校5、6年生からの「外国語活動」だけでも大きな変化があったのだから、「教科」として学んだ生徒はどれほどまでにコミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を身に付けているのだろうか」と彼らと出会う日を心待ちにしていた。

令和3年度に1年生に学級担任として、英語を「教科」として学んだ生徒を担当する機会を得た。担当学年として、4クラスのうち2クラスの英語の授業を受け持つことになった。likeやplayを多用する自己紹介とは違って、自分の意見や事実をどのように伝えることができるのだろうか、ALTや友達ともどれくらい積極的にコミュニケーションを取ろうとするのだろうか」と期待を膨らませて授業の初日を迎えた。しかしそこで出会った新入生には、コミュニケーション活動は「成績に入るからしなくてはいけないもの」として捉え、「英語は嫌い、分からない、書けない、話すのは楽しいけれど書くのは難しい」などと否定的な思いをもつ生徒が多くいた。

これは英語が「外国語活動」から「教科」となったことで、数学や国語のように小学校から続いている教科と同じになったことを意味している。他教科のように小学校で得意・不得意が生まれ、生徒はその思いをもったまま中学校に入学するようになったということである。

生徒たちが一番苦手意識を感じているのは「書くこと」である。入学当初の授業の振り返りには、「なぜローマ字と同じではないのか」、「書き方が分からない」、「話せるけど書けない」といった書くことに関する問題や不安を伝えるコメントが多く見られる。小学校段階で既にコミュニケーションを図るための「知識・技能」の習得で躓いている生徒が多くいるにも関わらず、中学校でも言語活動、特に「話すこと」が中心に行われ、「話せるけど書けない」生徒は「とにかく丸暗記派」と「英語を諦める派」に分かれて行く。

中学校での英語教育の実施状況については、文部科学省が平成25年から各都道府県・市町村教育委員会及び全ての公立小学校、中学校、高等学校（義務教育学校、中等教育学校を含む）を対象に、都道府県・指定都市教育委員会を通して12月1日を基準日に「英語教育実施状況調査」を行なっている。この調査項目も「生徒の英語による言語活動の状況」が中心で、「令和3年度版の概要」\*<sup>1</sup>では「生徒の英語力向上に向けた分析」を以下のように分析している。

- 生徒の英語力向上には、相関分析や回帰分析の結果、中学校、高等学校のいずれにおいても「生徒の英語による言語活動時間」「英語教師の英語力」の2つの要素が影響を与えている。

- 中学校では「パソコン等の活用」、高等学校では「CAN-Do リストの活用」「中高連携」なども影響。
- 「教師の英語使用割合」が高いほど、「生徒の英語による言語活動時間」の割合も高くなる。→「英語力のある教師によるコミュニケーション重視の指導（あるいは文法とコミュニケーションの両者を統合した指導）」と「活発な英語による言語活動」が、英語の英語力の向上に必要。

この分析からは、教師と生徒が両方とも英語を使用した活動時間を増やすことで、英語力を向上させることができると読み取ることができる。英語学習は語学学習であり、EFL 環境 (English as a Foreign Language)、つまり英語を母語としない日本人が英語を使わない環境で英語を学ぶ日本において、意図的に英語に触れる時間を作ることは英語力向上には欠かせない。そして「目的・場面・状況」を意識した言語活動を行うためには、適切な言語材料を身につけることが必要である。生徒が話したり書いたりする時に陥るジレンマである、「何と書いたら良いのか、どのように話したら良いのか分からない」、「これは英語でどのように言えば良いのか分からない」というような悩みを解消する活動が授業でも必要ではないかと考え、辞書引き学習を導入し実践研究を行った。

## 1. 実践の背景と目的

本実践では学習指導要領で求められる3つの技能の観点から、「思考力・判断力・表現力」を養うために必要な「目的・場面・状況」に応じた言語活動を行うための基礎となる言語材料(知識・技能)を辞書引きで身につけることで、生徒の英語力の向上を目指すことを目的とした。また生徒にもたらされる影響や効果の1つとして、言語材料(知識・技能)の習得だけでなく、「学びに向かう力・人間性」に関わる英語学習に対する学習動機づけとどのように関わるのかもアンケートから見取ることも目的とした。こうした背景や目的について、本章で詳述していく。

### 1.1. 辞書引き学習

本実践の背景となるのは「辞書引き学習」である。「辞書引き学習」とは荻野ほか(2022)によれば、以下のように説明される。

任意の箇所から辞書を読み既知の単語を見つけ、通し番号を付した付箋紙にその単語を書き掲載ページに貼り付けていくことを手始めに、未知の単語についても同様に付箋紙を貼っていくものである。1990年代に深谷圭助により開発され、日本の小学校で広く知られるようになってきている言語学習方略と言える。<sup>\*2</sup>

さらに「辞書引き学習」には2つの特色があると深谷（2018）は述べている。

この学習法の特色は二つある。一つは、辞書を引く際に、未知の語だけでなく、既知の語も辞書を引く対象の語として認めるということである。もう一つは、辞書を引いた際、見つけ出した語が掲載されている頁の余白に、通し番号を付し語を書き写した付箋紙を貼るということである。この学習法の実践により、児童の辞書を活用する意欲が高まり、辞書を活用する機会が増えたこと、そして、その結果として語彙が広がり、語彙の理解が深まることが明らかにされた。<sup>\*3</sup>

生徒たちは小学校3年生で国語辞典の使い方を習っている。しかしそれは「分からない言葉があったときに調べる」という使い方であり、深谷が提案している使い方とは異なる。本実践における「辞書引き学習」とは、辞書を開いてその時に偶然出会った言葉を付箋に書き、その言葉の周りにもある言葉に注目し、語彙を広げていくという辞書を「読む」作業に、生徒たちが帯活動として取り組むというものである。

## 1.2. 学習意欲につながるもの

英語を母語とせず、日常的に英語に接する機会の少ない日本において英語力を向上させるためには、自ら英語に接する機会を作り継続して英語を学習していくことが不可欠である。そのためには英語を学習するための動機付けが必要である。学校現場で教員が提供できる動機付けのための機会と言えばALT授業や、海外の学校との交流などがある。しかしそれらは年間、あるいは中学校を卒業するまでの3年間を継続した取り組みではない限り、単発的な動機付けになってしまう。またALTは授業の機会が限られていて、ようやく月に1時間の授業確保ができるような状況である。

このように制約があるALT授業や国際交流の機会以外にも、動機付けとなるものがあるのではないだろうか。例えば英語が得意だったり好きな生徒の中には、洋画を見ていたり洋楽を聞いていたりと自分から機会を作り、楽しみながら自然と英語に接している。辞書引きも辞書と付箋というツールさえ手元があれば、教師などが取り組む時間や場所を特別に設定する必要はなく、好きな時間に自分のペースで取り組むことができる。

そこで、本実践では、生徒自身による辞書引き導入1ヶ月後、4ヶ月後、半年後、年度末である8ヶ月後でのルーブリック評価、JBレポートの記述、さらに9月と11月の定期テストと4件法によるアンケートを分析することで、生徒の学習意欲における変化を見取ることによって評価すべく、実践を進めていった。

## 2. 実践の内容

本実践の具体的な活動について説明する。関係資料などは文末に一括して提示する。

### 2.1. クラスの状況と事前準備

今回の実践の対象となったのは、公立中学校である新潟市立石山中学校1年生4クラスのうち1組と4組の英語授業である。令和3年度の入学生であるため、小学校6年生で教科としての英語を学習してきた生徒である。学校は新潟市の東区に位置し、1年生から3年生まで各4クラスと特別支援学級2クラスの中規模校である。生徒は落ち着いた学校生活を送っているが、市内の他地域と比べると経済的に苦しい家庭が多く、家庭学習の習慣が身につけていない生徒が多い。入学後すぐに行ったNRT（標準学力検査）の標準偏差は国語50.3、社会49.2、数学50.0、理科48.5、英語49.4という結果である。英語に関しては実践を行った2クラスの標準偏差は1組は48.2、4組は51.4である。

どちらのクラスともコミュニケーション活動には積極的に取り組み、分からないことや疑問に思ったことは質問するなど意欲的に学習しているが、じっくりと読んだり書いたりする活動は苦手である。特に1組は全体的に落ち着かなく、授業が開始時間に始められなかったり、授業中も生徒の興味が学習内容から逸れていってしまうことがよくある。両方のクラスとも月に1回のALT授業をととても楽しみにしていて、校内でもALTに出会うとハイタッチをしたり話しかけたりと、積極的にコミュニケーションをとっている。クラス人数はそれぞれ29名である。

英和辞典は、個人所有もクラスに2、3名しかおらず、また学校側で揃えることもできなかったため、中部大学深谷科研<sup>\*4</sup>の実践研究の一貫として提供（貸与）されることになり、『チャレンジ中学英和英辞典第2版スマートスタイル』合計58冊を用意した。

2クラスとも5月31日から、週4時間の英語授業のうち2時間の帯活動で実施するという事で準備を進めた。毎回のJB（辞書引き）日記とルーブリックは、研究プロジェクトから提供されたものを使用した。夏休み後のJB日記は、4組は日付と調べた枚数を入力するとそれまでの合計枚数とグラフが出るようなスプレッドシートに変更したが、1組は紙媒体のまま使用した。4組のスプレッドシートも当初はお互いの学習状況を見て友達の姿から学んだり、良い刺激となることを期待して共有シートにしたが、友達の間違って消してしまう生徒や、友達のスプレッドシートに勝手に書き込む所謂「荒らし」をする生徒が出て、個人のものとした。そのようなこともあり、友達と学習成果を共有する機会として定期的にJBレポートを作成し、授業支援クラウドであるロイロノート<sup>\*5</sup>の提出箱に提出させた。それを教師側から回答共有し、生徒がお互いの学習成果を見ることができるようにした。

## 2.2. 導入授業

2クラスとも導入授業を5月31日に行った。大半の生徒にとって初めて英語辞典に出会う時間だったので、英和辞典と和英辞典とはそれぞれどのようなものなのかという説明から行った。生徒は貸与とはいえ自分だけの辞書を手にし、とても喜んでいった。

### 〇〇〇〇〇〇中学校「辞書引き導入授業」指導略案

時	教師の活動・生徒の活動	指導上の留意点
導入 (10分)	<p>1. 辞書引き学習について生徒の関心を引き寄せる 教師：辞書引き学習に使用した辞書を見せながら、小学校で辞書引き学習を経験したかどうか質問する 生徒：経験者は質問に答える</p> <p>2. 辞書と付箋を配布 教師：辞書と付箋を配る 生徒：辞書と付箋を受け取り名前を書く</p> <p>3. 辞書引き学習の進め方について説明 教師：辞書引き学習の進め方について説明する 生徒：説明を聞く</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>辞書引き学習経験者には「何年生の時に、どのくらいの期間、何枚貼付箋を貼ったか、感想」などを聞く。</li> <li>貸与ではあるが、全員が同じ辞書を使うのでなくさないように名前を書かせる。</li> <li>小学館「英語でも辞書引き！」のHPをモニターに映しながら説明する</li> </ul>
展開① (10分)	<p>4. 小学館「英語でも辞書引き！」のHPに合わせて実際に付箋に1つ書く 教師：HPで「用意するもの」と「手順」に合わせて活動を進める 生徒：「用意するもの」に書かれているものを確認する。「手順」に合わせて付箋に今日調べようと思う枚数の通し番号を書き、辞書を広げて知っている言葉を見つけたら付箋に書き、言葉を書いた付箋を辞書の上の方に貼る</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>分からない言葉があるから辞書を「引く」のではなく、パッと開いたページに知っている言葉があるか探すように強調する</li> </ul>
展開② (10分)	<p>5. 個人作業 教師：生徒の様子を見ながら声をかける 生徒：辞書を開いて知っている単語を見つけたら付箋に書き込み、辞書に貼っていく</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>やり方が分からない生徒と一緒に取り組む。進みが早い生徒にはどんどん枚数を増やすように声をかける</li> </ul>
展開③ (10分)	<p>6. ペアワークをする 教師：うまく進まないペアと一緒にクイズを出す 生徒：今日調べた言葉から5問クイズを出題する</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ペアを変えて2回行う</li> <li>英語で出題して日本語で答えてもらっても、その逆でも良い</li> </ul>
まとめ (10分)	<p>7. 振り返りを記入する 教師：今後の学習の進め方と振り返りの書き方について説明する 生徒：説明を聞いて振り返りを記入する</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>次の時間からは週2回、授業の最初で行うことを伝える</li> <li>振り返り用紙を回収する</li> </ul>

この時間で、辞書引き学習が小学校の時に「分からない言葉に出会った時に探す」という辞書の使い方とは全く異なり、「パッと開いたページに知っている言葉があったらそれを付箋に書く、次のその言葉の周りに他に知っている言葉はないか」というように辞書を読んでいく」ということを強調した。生徒の中に「辞書は分からない言葉があった時に探すもの」という意識が強く、ここを強調しないと辞書を引こうとすらしめない生徒も出てくる。そのような生徒には、特に「適当に辞書を開いてごらん」と声をかける。そして生徒が開いたページを一緒に見て「この中に知っている言葉はあるかな」と声をかけ、「あっ、ある」と言うので、それを付箋に書いてごらん」と言い、まず付箋を1枚書くことができる。そして次に「今の言葉の周りに知っている言葉はあるかな」と声をかけ、あれば同じように付箋に記入させ、なければまた「適当にページを開いてごらん」と声をかける。その日の言葉との偶然の出会いからどこまで知っている言葉が広がっていくか、また自分で思っていたより自分が英語を知っていたことに気づいたり、中には接頭語や接尾語など英単語の特徴に気づいたり、学習の広がり方は無限である。

ペアワークではペアでクイズを出しあった。日本語で出題して英語で答えてもらっても、英語で出題して日本語で答えてもらっても良い、さらに出題する言葉も簡単なものでも、絶対に当たらないような難しいものでも良いのでお互いに5問ずつ出題することにした。クイズ活動を通して相手がどのような言葉に興味をもったのかを知ることで、次の時間の辞書引き学習に繋がることをねらったものである。またワークシートに学習の成果を記録するだけでなく、ペアでクイズを出し合う活動自体も学習意欲に繋がっていくと考える。

学習の振り返りとして、JB日記にその日調べた枚数とどんな言葉に出会ったか、どんなことを学んだかを80～100字程度で記録する。記録用紙はその時間の終わりに回収し、次回までに点検をしてコメントを返した。

導入授業後は、週に4時間ある英語の授業のうち、2時間の帯活動で辞書引き学習を行った。進め方は7分間の個人作業、2分間のペアワーク、1分間の振り返り記入である。1週間のスケジュールでは、辞書引きとその他の活動を交互に行った。辞書引き以外の帯活動には、プレゼンテーションプラットフォームである mentimeter<sup>\*6</sup>を使った前時までの復習クイズや、ペアでのスモールトークを行った。

### 2.3. まとめの活動

まとめの活動として、辞書引き導入1ヶ月後、4ヶ月後、半年後、年度末である8ヶ月後でルーブリック評価と個人作業であるJBレポートの記述、JBトーナメントと称したグループ活動を行った。

JBレポートはJB日記とは別に、次のような内容を書かせるものである。「① 今まで調べた

合計枚数② 今まで見つけた大発見単語 BEST 3 ③ 分かったこと、気がついたこと④ これからの目標」をロイロノートで作成し、提出箱に提出させた。全員が提出した後に回答共有して友達の進捗状況や学習状況について見ることで、学習動機づけに繋がっていった。

JBトーナメントは、出題される問題について、辞書を使って班で協力して取り組むものである。班のメンバーが見つけた単語を班長に見せて班長が書いたり、「o, l, y, m, p, i, c」のように伝えて班長が書いたりすると班によって回答のまとめ方は様々であった。回答はロイロノートに書き、制限時間が来たら提出箱に提出する。ロイロノートの提出箱には提出時間が出るので、一番早く提出した班にはプラス1ポイントとした。問題の例としては、「オリンピックに関する単語を5分間でできるだけたくさん書こう」、「pから始まる一番長い英語の言葉を3分間で探そう」、「5分でしりとりしよう」などである。生徒の中には「オリンピックに関する単語を5分間でできるだけたくさん書こう」という問題を見て、iPadで「オリンピック」と入力して検索し始めた生徒もいた。しかし「オリンピック」というキーワードでは英単語が出てこなくて、検索方法を考えているうちに時間が経過し、さらに班の他のメンバーは辞書でどんどん単語を見つけている様子を見て、慌ててiPadをやめて辞書を使い始めた。

生徒たちにこのJBトーナメントは大人気で、「班活動ではなく個人戦にしてほしい」、「もっと時間を増やしてほしい」などリクエストもたくさん出てきた。終わった後の振り返りでは「おもしろかった」に加え、「こんなに頭を使ったのは久しぶりだった」という予期しなかった感想もあった。さらにこの活動には、普段の辞書引き学習にはあまり乗り気ではない生徒も楽しそうに参加していた。この活動も辞書引き学習そのものと英語学習、また時事的な問題を入れることによって国際理解についても学習の動機づけに関与することができるのではないかと考える。

唯一の難点があるとすれば、今回使用している『チャレンジ中学英和英辞典第2版スマートスタイル』の中に、「食べ物に関する言葉」や「動物に関する言葉」などをまとめたコーナーがあることである。これは学習者にとっては非常に便利であるが、クイズの問題を作る側からしたら、まとめのコーナーがないものを探して考えて出題しなくてはいけないということである。その分、出題する側も辞書をじっくりと読むことができ、生徒がクイズの答えを探しながら、どのような言葉にどのように出会っていくかを想像することもできる。教師自身も辞書を読む経験を、このJBトーナメントの問題づくりですることができるとも言える。



〇〇〇〇〇〇中学校「JB トーナメント授業」指導略案

時	教師の活動・生徒の活動	指導上の留意点
導入 (4分)	1. 準備と説明 教師：班の形を作り、解答者を決めるように指示する やり方を説明する 生徒：班になり、解答者を決める 説明を聞く	<ul style="list-style-type: none"> <li>机の上に辞書、iPad、筆記用具を準備させる</li> <li>スクリーンに説明を映す</li> <li>2回目以降は、生徒の様子を見て説明を省略可能</li> </ul>
展開 (40分)	2. Mission に取り組む 教師：Mission をモニターに映す 制限時間を伝え、タイマーで測る 制限時間がきたらロイロノートの提出箱に提出させる 提出物に記録される提出時間を見て、一番早い生徒(班)に1ポイント加点する 生徒と解答を確認する 生徒：Mission に取り組む 制限時間がきたらロイロノートの提出箱に提出する 解答を確認する	<ul style="list-style-type: none"> <li>50分授業ではMissionは4つでちょうど良いが、生徒の様子を見て数を変える</li> <li>Missionを個人作業とグループ活動の両方を入れることも可能</li> </ul>
まとめ (6分)	3. 振り返りを記入する 教師：順位を確認し、振り返りを書かせる 生徒：振り返りを記入する	

表1 生徒のJBレポートの記述例（導入半年後の12月）

①今まで調べた合計枚数	②今まで見つけた大発見単語 BEST 3	③分かったこと、気がついたこと	④これからの目標
558枚	1. sure 副詞だと確かに、といういつも使ってる意味だけど、形容詞になると確信してと使えるから。 2. paper a piece of paperで紙一枚という意味になるから 3. made 「作る」の過去形しから知らなかったけど、be made of~で…製のという意味になることが分かった	普段使っている単語も be を付け足したり、形容詞、動詞、副詞…など形を変えれば意味が全く変わることが分かった。	次回は、形を変えての意味まで理解できるようにしたい。そして、知っている単語をたくさん見つけて、英語をより使えるようにしたいです。
172枚	1位 question q から始まる単語が少なかったから 2位 each each other はよく使っていたけど each 単体はあんま使ったことなかったから 3位 learn learn は習うで study が勉強するという意味だった。使い分けるのむずそう。	辞書があればどこに行っても怖くない！	200枚 → 300枚 → 500枚と増やす！
38枚	1位 cockroach 2位 toilet 3位 paper おもしろいから	いろんな言葉があると気づいた	50枚いくこと

167枚	1位 live 生きるという意味とコンサートや生放送のライブという2つの意味があった 2位 rainbow rainbowが虹という単語のことを初めて知ったから 3位 work 働くという意味と仕事という2つの意味があることを知ったから	自分が知っていることと違うことが発見できるし、新しい言葉も知れるから、辞書はとても便利だと思います。たくさん調べると将来にも役立つのかな～と思います！	冬休み中もたくさん調べて、500枚まで調べたいです！
------	---	---	----------------------------

表2 JBトーナメントの回答例（年度末の2月）

問 題	回 答 例
オリンピックに関する単語を5分間でできるだけたくさん書こう！	Olympic, Paralympics, sports, medal, surfing, tennis, basketball, baseball, soccer, track and field, skateboard, table tennis, Judo, badminton, medal, gold, silver
pから始まる一番長い単語を3分間で探して書こう！	pronunciation, philosophical, physical education, professional
5分間でしりとりしよう！	quick, kids, see, each, have, everything, good, day, your, right, they, you, up, please, even, now, with, him, more, every, year, right, then, national, lyrics, should, dye, effectively, yak, keep, put, type, enough, how, well, if, for, rain, nine, error, run, nice, eye, even

### 3. 結果の分析

本章では、定期的に行った生徒自身によるルーブリック評価、そして9月と11月の定期テストと4件法によるアンケート分析、さらに辞書引き学習に意欲的に取り組んだ生徒へのインタビューを分析することで、辞書引き学習による英語力と学習意欲における変化を検討する。

#### 3.1. 時期別のルーブリック分析

まず、ルーブリックの結果について、時期によってどのような変化を示したのかを分析していく。ルーブリックは「A、B+、B、C」の評価基準で行われ、それぞれを「5点、4点、3点、2点」に換算して数値化した。辞書引き導入1ヶ月後の7月、4ヶ月後の10月、半年後の12月、年度末である8ヶ月後の2月で実施したので、それぞれの回について生徒の回答の平均を出し（表3参照）、表3の数字から平均値の変化が分かるようにグラフを作成した（図1参照）。

表3 時期別の平均値

	知識・技能 ①辞書の利用法：辞書を読むJBモデルの技能と英語に関する理解	知識・技能 ②辞書の利用法：辞書を引くことに関する技能と知識・理解	思考・判断・表現 ③辞書の多領域での応用：辞書の応用	学びに向かう力・人間性（1） ④辞書利用に向き合う姿勢：辞書利用の姿勢	学びに向かう力・人間性（2） ⑤日常の学習における辞書利用：日々の学習における辞書
7月	4.34	4.38	4.10	4.14	4.10
10月	4.46	4.42	4.06	4.19	4.23
12月	4.23	4.29	4.17	4.03	4.11
2月	4.27	4.39	4.20	4.18	4.19

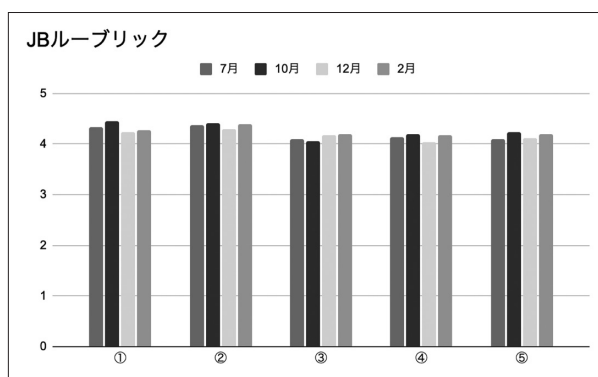


図1 時期別の平均値

全ての項目で、年間を通して大きな変化は見られなかった。導入1ヶ月後の7月から高い数値を示していたのでその後は下がっていくと予想したが、予想に反して全ての項目で高い数値を維持していた。

内容別に見ていくと「①辞書の利用法：辞書を読むJBモデルの技能と英語に関する理解」と「②辞書の利用法：辞書を引くことに関する技能と知識・理解」という「知識・技能」に関する項目では、7月の高い数値を2月でも維持できたと読み取ることができ、「辞書の利用に関する知識・技能」を生徒は導入1ヶ月で身につけることができ、そのまま身につけた「知識・技能」を使い続けたと考えられる。次に「思考・判断・表現」に関する③の質問では、10月に一度下がり、その後は12月、2月と高くなっているため、辞書引きを続けることによって、辞書で出会った言葉を応用したりと辞書を読む活動から、それらを用いた言葉を自分で使う段階に進んでいくと考えられる。④と⑤の「学びに向かう力・人間性」の項目では、5点となるAが④では「自らの学校生活の中だけでなく、家庭においても分からないこ

とを自分で見つけて積極的に利用できる」、⑤では「自ら校外・家庭でも自然と日常の学習で積極的に探究的な活動ができる」であり、授業中からさらに一歩進んで自律的な学習者であることを目指すものである。学校現場では持ち帰り荷物の軽量化、ICTの活用が盛んに言われ、重い辞書を持ち帰らせることを良しとしない風潮である。そのためか、一度持ち帰るとなかなか学校に持ってこない生徒も多い。辞書を学校用に一冊、家庭用に一冊、もしくは家庭ではiPadのデジタル辞書などと、複数の辞書を使用するという視点も今後もたせたい。

### 3.2. 時期別のアンケート分析

辞書引き学習に関するアンケートを、導入1ヶ月後の7月と年度末の2月に行った。アンケート項目は「d1：「辞書引き学習」は楽しい」、「d2：「辞書引き学習」で知っている単語量が増えてきている」、「d3：「辞書引き学習」を始めてから、授業中に自分で辞書を使って調べることがある」、「d4：「辞書引き学習」を始めてから、家庭学習でも辞書を使うことがある」と「d5：授業中に辞書が手元にあると安心する」の5項目で、生徒は「とても当てはまる」、「少し当てはまる」、「あまり当てはまらない」、「全く当てはまらない」の4件法で回答した。2回の平均は図2のようになった。

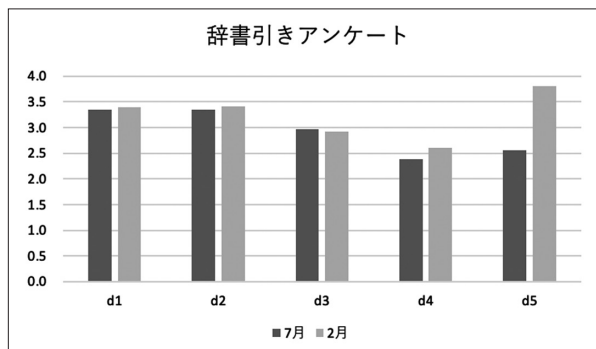


図2 辞書引きアンケート

d3以外の全ての項目で1回目より2回目の方が、数値が高くなった。特に「d5：授業中に辞書が手元にあると安心する」の変化が大きく、自分の辞書にどんどん付箋の枚数が増えてくことで学習の成果が目に見え、それが安心感につながっていくのではないかと考える。唯一数値が下がったd3は授業中に辞書を使うかどうかの項目であるので、辞書引きで目指す「辞書を読む」活動の他にも、授業中に従来の使い方である「辞書で調べる」活動も意図的に仕組む必要があると言える。特にiPadが導入されて以来、生徒は英作文をする時にはGoogle翻訳などの機械翻訳に頼ってしまい、自分で考えたり探したりする労力を厭うようになってい

る。機械翻訳を使いこなすことも大切なスキルの1つだが、そこで出てきた英文が本当に自分が伝えたいことであるかを判断する英語力をつけることと両立させていかななくてはならない。

### 3.3. 定期テストとアンケートの関連分析

6月、9月、11月、2月の年に4回行われる定期テストの結果と辞書引きアンケートの結果をもとに、辞書引き学習がペーパーテストで測ることができる英語力の向上に効果をもたらすかどうか検証する。入学して1ヶ月半の6月に行う1回目の定期テストは、小学校の復習問題がほとんどである。平均点も通常のテストは60点前後になるように作成するが、このテストだけは平均点が80点台後半になるように作成されることから、今回の分析には用いない。9月に行われる2回目のテストから、中学校入学以降学習した範囲で、4技能を「知識・技能」と「思考・判断・表現」において測るテストになる。

まず、7月の第1回目、辞書引き学習を始めて1ヶ月が経過してから取ったアンケートの項目の中で、辞書引き学習の「楽しさ」と9月と11月の定期テストの点数の関係を見ていく。すると、4件法で肯定的な回答をした生徒の方が、全体的にテストの点数が高かった。特に9月の定期テストでは「読むこと」の「知識・技能」以外、11月の定期テストでは「書くこと」の「知識・技能」以外で最も平均点が高かった。7月のアンケートで辞書引きを楽しいと回答した多くの生徒において、9月と11月の定期テストで点数が上がるのが予想されるのではないかと考える。

9月の定期テストとの分析では（表4、図3）、「知識・技能」の「書くこと」が他と比べて最も差が大きかった。このことから「辞書引き」は楽しみながら語彙を増やし、それが「書くこと」の「知識・技能」につながっているのではないかと推測される。また、「思考・判断・表現」でも「書くこと」が他の2項目と比べて差が大きかったので、辞書引きで単なる語彙だけでなく、説明を読んだりすることで「書くこと」の表現力も身につくのではないかと考える。しかし「読むこと」の「知識・技能」では、「全くそう思わない」と否定的な回答をした生徒の方が高くなっているため、点数は取っていても辞書引きに興味を示さない生徒がいることも分かる。11月のテストとの分析でも（表5、図4）、9月と同様に、「知識・技能」の「書くこと」の項目で最も大きな差が見られた。ここでも「全くそう思わない」と回答した生徒が高い点数を取っている。

表4 9月の定期テストと「楽しさ」アンケート結果

9月	知識・技能			思考・判断・表現			合計
	聞く14	書く29	読む16	聞く6	書く24	読む11	
4	10.6	12.3	10.2	4.5	9.6	7.0	54.2
3	10.6	8.0	9.2	4.5	7.7	6.0	45.9
2	9.3	6.5	8.9	4.0	5.9	5.9	40.5
1	10.2	10.6	10.3	4.4	8.4	6.8	50.6

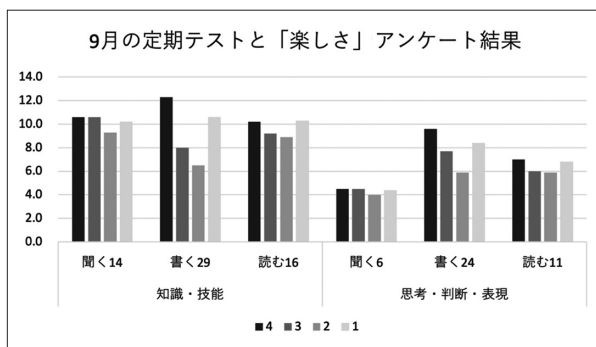


図3 9月の定期テストと「楽しさ」アンケート結果

表5 11月の定期テストと「楽しさ」アンケート結果

11月	知識・技能			思考・判断・表現			合計
	聞く12	書く32	読む14	聞く12	書く16	読む14	
4	9.1	18.6	10.4	7.2	7.9	11.4	64.7
3	7.3	15.9	8.8	7.0	6.2	10.5	55.8
2	8.0	14.6	7.7	5.9	4.2	8.5	48.9
1	8.3	19.6	9.0	6.3	6.6	9.4	59.1

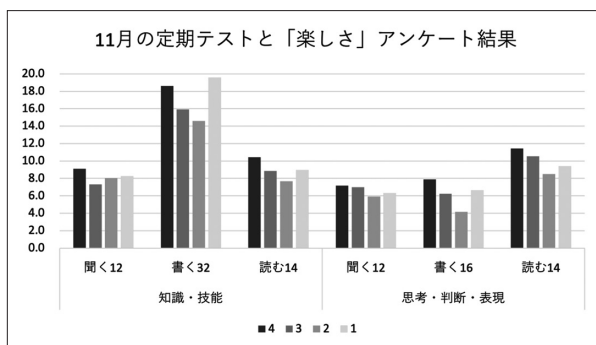


図4 11月の定期テストと「楽しさ」アンケート結果

これ以降順番に、7月のそれぞれのアンケート項目と9月の11月の定期テストの点数を分析していく。アンケート項目2つ目の「辞書引き学習で知っている単語量が増えてきている」と定期テストの点数には、9月（表6、図5）では関連は見られなかったが、11月（表7、図6）では大きな差はないものの、「思考・判断・表現」の「聞くこと」と「書くこと」では肯定的な回答をした生徒の平均点が高くなっている。これは辞書引きでは語彙力などの基礎的な力だけでなく、継続して辞書を読んだりクイズを出し合ったりすることで、応用的な力も高めるこ

とができる可能性も示唆していると考える。

表6 9月の定期テストと「単語量」アンケート結果

9月	知識・技能			思考・判断・表現			合計
	聞く14	書く29	読む16	聞く6	書く24	読む11	
4	10.5	11.2	9.6	4.5	8.5	6.7	51.1
3	10.6	11.0	9.9	4.5	9.2	6.7	51.9
2	10.5	11.3	10.0	4.3	9.6	7.0	52.8
1	10.5	10.8	10.1	4.5	9.0	6.6	51.4

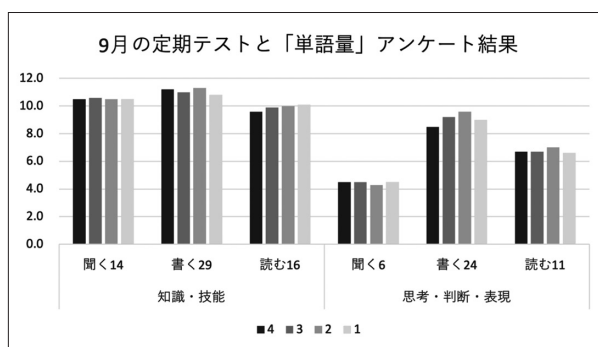


図5 9月の定期テストと「単語量」アンケート結果

表7 11月の定期テストと「単語量」アンケート結果

11月	知識・技能			思考・判断・表現			合計
	聞く12	書く32	読む14	聞く12	書く16	読む14	
4	8.5	18.3	10.0	7.4	7.5	11.2	51.1
3	8.3	17.9	10.1	6.8	7.1	11.3	51.9
2	8.7	18.1	9.7	6.7	7.0	11.1	52.8
1	8.5	18.1	9.7	6.6	7.2	11.1	51.4

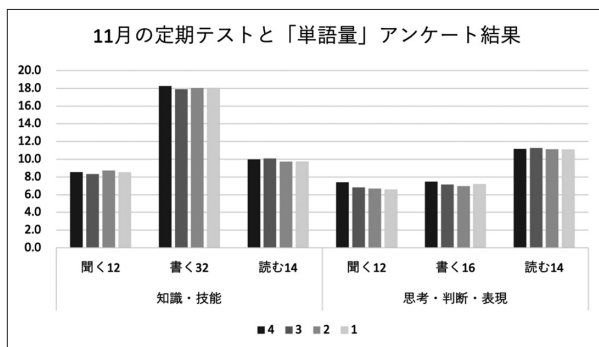


図6 11月の定期テストと「単語量」アンケート結果

アンケート項目3つ目の「辞書引き学習を始めてから、授業中に自分で辞書で調べることがある」と定期テストの点数には、9月（表8、図7）では「知識・技能」の「書くこと」と「思考・判断・表現」の「書くこと」で、11月（表9、図8）では「知識・技能」の「聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」の全てと「思考・判断・表現」では「書くこと」で肯定的な回答をした生徒ほど平均点が高かった。辞書引きは「読む」活動ではあるが、生徒が必要に応じて「調べる」ことも英語力を高めていく。生徒が自ら「調べよう」と思うような授業づくりをすることで、辞書を用いてさらに生徒の力を高めることができると推測する。しかしながら11月（表9、図8）では、「思考・判断・表現」の「読む」ことで、肯定的な回答をした生徒の平均点が一番低くなってしまった。

授業を振り返ると、書くために辞書を用いることができる授業はあったが、読むために辞書を用いるような機会は提供していなかった。同じ「調べる」でも書くために調べるのか、読むために調べるのかという目的によって、生徒の調べ方も見つけた単語の活用方法も変わってくる。書くために調べるときには品詞や用法を確認することが必要であり、読むためであれば日本語でどのような意味になるかを確認することが必要である。授業中の読む活動は教科書の本文が中心で、教科書にはそこで用いられている新出単語の意味はすべて書かれているので、生徒は自分で調べる必要はない。調べるとしたら既習単語になるので、これも教科書の後ろにすべて載っている。教科書の本文を学習した後に、練習として本文に似たような文を読む練習をするが、ここでも未習の単語には意味を付けているし、周りから推測することもできる。この時に未習単語を周りから推測しても良いし、辞書で調べても良いとすると、生徒は読むために辞書を引く経験をすることもできる。本来の「辞書引き学習」とは異なるが、この経験を通して辞書の便利さを体験することができる。さらに自分で辞書を用いて調べながら読み込んでいくことに慣れれば、少し難易度が高くてもさらに読んでみたいと読むことへの意欲を高めることができるのではないかと考える。



表8 9月の定期テストと「授業中の辞書活用」アンケート結果

9月	知識・技能			思考・判断・表現			合計
	聞く14	書く29	読む16	聞く6	書く24	読む11	
4	10.3	13.4	9.9	4.4	10.3	7.0	55.3
3	11.0	11.6	10.0	4.5	8.8	7.4	53.3
2	11.0	10.7	10.3	4.7	9.5	7.4	53.6
1	10.3	10.0	10.1	4.5	8.4	6.2	49.6

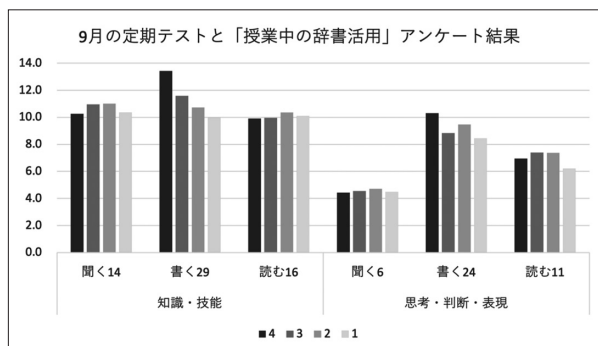


図7 9月の定期テストと「授業中の辞書活用」アンケート結果

表9 11月の定期テストと「授業中の辞書活用」アンケート結果

11月	知識・技能			思考・判断・表現			合計
	聞く12	書く32	読む14	聞く12	書く16	読む14	
4	9.0	19.2	10.5	7.0	8.4	10.8	64.8
3	8.3	17.6	10.4	6.7	7.6	11.5	62.0
2	8.8	17.9	9.7	6.9	7.4	11.2	61.8
1	8.5	18.6	9.0	7.1	6.7	11.0	60.8

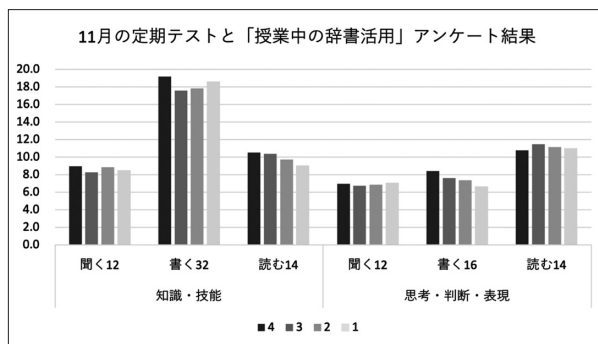


図8 11月の定期テストと「授業中の辞書活用」アンケート結果

アンケート項目4つ目の「辞書引き学習を始めてから、家庭学習でも辞書を使うことがある」と定期テストの点数には、9月（表10、図9）では全ての領域で、11月（表11、図10）では「知識・技能」の「書くこと」で「肯定的な回答をした生徒ほど平均点が高くなっていった。家庭学習の時間が定期テストの点数に関係していることは言うまでもないが、家庭学習でさらに辞書を活用することでより英語力を高めることができるとこの結果から考えられる。9月と11月のアンケート結果に大きな違いが見られたため、肯定的な回答をした生徒がどのように辞書を家庭学習で活用したのか、自分で辞書引きを進めたのか、それとも分からないことを調べるために辞書を使ったのか、活用方法と点数の関連も今後は検証していきたい。

表10 9月の定期テストと「家庭学習での辞書使用」アンケート結果

9月	知識・技能			思考・判断・表現			合計
	聞く14	書く29	読む16	聞く6	書く24	読む11	
4	11.3	14.5	9.9	4.4	10.3	7.0	60.6
3	9.1	7.9	10.0	4.5	8.8	7.4	39.7
2	11.1	10.7	10.3	4.7	9.5	7.4	54.3
1	10.4	10.0	10.1	4.5	8.4	6.2	46.7

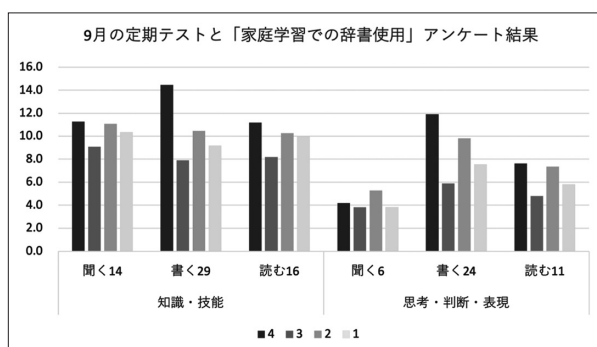


図9 9月の定期テストと「家庭学習での辞書使用」アンケート結果

表11 11月の定期テストと「家庭学習での辞書使用」アンケート結果

11月	知識・技能			思考・判断・表現			合計
	聞く12	書く32	読む14	聞く12	書く16	読む14	
4	9.1	20.0	10.4	6.9	7.7	11.5	60.6
3	8.4	17.4	9.0	6.8	7.3	9.7	39.7
2	9.4	18.4	10.6	7.5	8.4	11.6	54.3
1	7.6	17.8	9.2	6.7	6.3	11.2	46.7

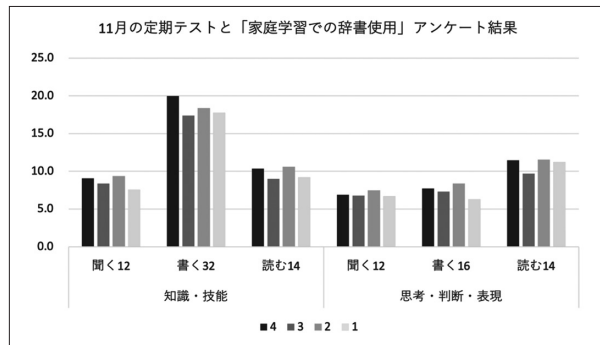


図10 11月の定期テストと「家庭学習での辞書使用」アンケート結果

アンケート項目5つ目の「授業中に辞書が手元にあると安心する」と定期テストの点数では、9月（表12、図11）では「知識・技能」と「思考・判断・表現」の「書く」で最も肯定的な回答をした生徒と、最も否定的な回答をした生徒の差が大きいことが興味深い。点数で見ると他の肯定的な回答とやや否定的な回答をした生徒に比べ、「知識・技能」では平均点が最も高くなっているが、「思考・判断・表現」では反対に最も低くなっている。辞書引きを始めて間もない生徒にとって、すでに辞書はパッと見て意味やスペルを確認できる安心できるものであっても、それを使って文章を書くまでには至っていないことが考えられる。11月（表13、図12）では「思考・判断・表現」の「聞くこと」、「書くこと」で最も肯定的な回答をした生徒の平均点が最も高くなっていた。辞書引きを始めた当初は、付箋が増えていくことが「意味や用法をすぐに確認することができる」という「知識・技能」に直結する安心感に繋がり、そこから単なる意味や用法の確認ではない、調べたことをどのように活用していくのかという英語力の向上に繋がっていくのではないかと考える。

表12 9月の定期テストと「辞書が手元にある安心感」アンケート結果

9月	知識・技能			思考・判断・表現			合計
	聞く14	書く29	読む16	聞く6	書く24	読む11	
4	10.5	13.2	10.1	4.4	9.2	6.6	54.0
3	10.1	10.8	9.7	4.3	9.9	7.1	51.7
2	11.0	12.6	10.8	4.8	10.1	7.1	56.3
1	9.8	5.5	8.4	4.3	4.1	4.9	38.8

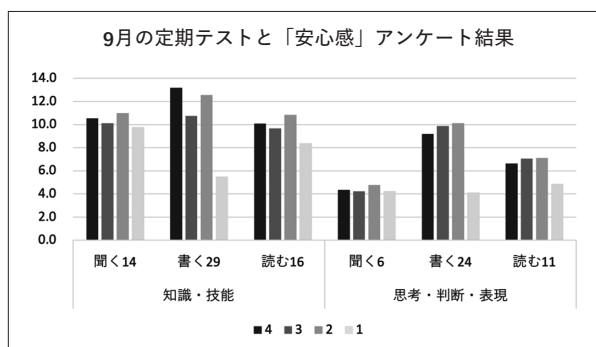


図11 9月の定期テストと「安心感」アンケート結果

表13 11月の定期テストと「辞書が手元にある安心感」アンケート結果

11月	知識・技能			思考・判断・表現			合計
	聞く12	書く32	読む14	聞く12	書く16	読む14	
4	9.1	19.4	10.5	8.3	8.4	11.2	66.7
3	8.9	17.4	9.1	6.3	6.7	10.6	59.0
2	8.7	20.2	11.1	7.3	8.5	12.0	67.5
1	7.3	13.3	6.9	5.9	4.5	8.9	46.6

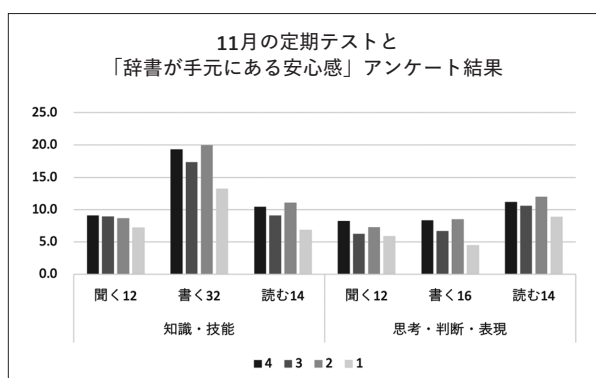


図12 11月の定期テストと「辞書が手元にある安心感」アンケート結果

最後に2月の定期テストとアンケートの全ての項目（表14、図13）について分析する。

表14 2月の定期テストとアンケート結果

楽しさ	知識・技能			思考・判断・表現			合計
	聞く 8	書く 30	読む 10	聞く 12	書く 30	読む 10	
4	7.0	24.4	8.5	7.4	19.6	7.4	74.3
3	6.3	22.3	7.5	7.2	17.7	7.2	68.2
2	6.1	20.4	7.0	7.1	16.2	6.9	63.7
1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0

単語量	知識・技能			思考・判断・表現			合計
	聞く 8	書く 30	読む 10	聞く 12	書く 30	読む 10	
4	7.4	24.8	8.4	7.4	20.6	8.0	76.6
3	6.1	21.8	7.5	7.3	16.5	6.5	65.6
2	5.7	20.5	7.3	7.1	15.3	6.2	62.0
1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0

授業中の使用	知識・技能			思考・判断・表現			合計
	聞く 8	書く 30	読む 10	聞く 12	書く 30	読む 10	
4	7.3	25.7	8.5	8.3	21.7	7.9	79.4
3	6.5	22.4	7.6	7.0	17.6	6.8	67.8
2	5.8	19.4	7.1	7.0	14.8	6.6	60.8
1	0.0	10.0	3.0	4.0	10.0	5.0	36.0

家庭での使用	知識・技能			思考・判断・表現			合計
	聞く 8	書く 30	読む 10	聞く 12	書く 30	読む 10	
4	7.3	26.9	8.8	9.1	24.0	8.6	84.7
3	6.4	22.3	8.4	7.1	15.9	6.1	66.3
2	6.0	21.9	6.8	6.2	16.1	6.6	63.6
1	7.1	21.3	7.2	6.7	15.3	6.8	64.5

安心感	知識・技能			思考・判断・表現			合計
	聞く 8	書く 30	読む 10	聞く 12	書く 30	読む 10	
4	7.0	24.3	8.5	7.4	19.6	7.4	74.3
3	6.2	22.9	7.6	7.5	19.0	7.3	70.5
2	6.3	21.4	7.2	7.3	17.0	7.1	66.2
1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0

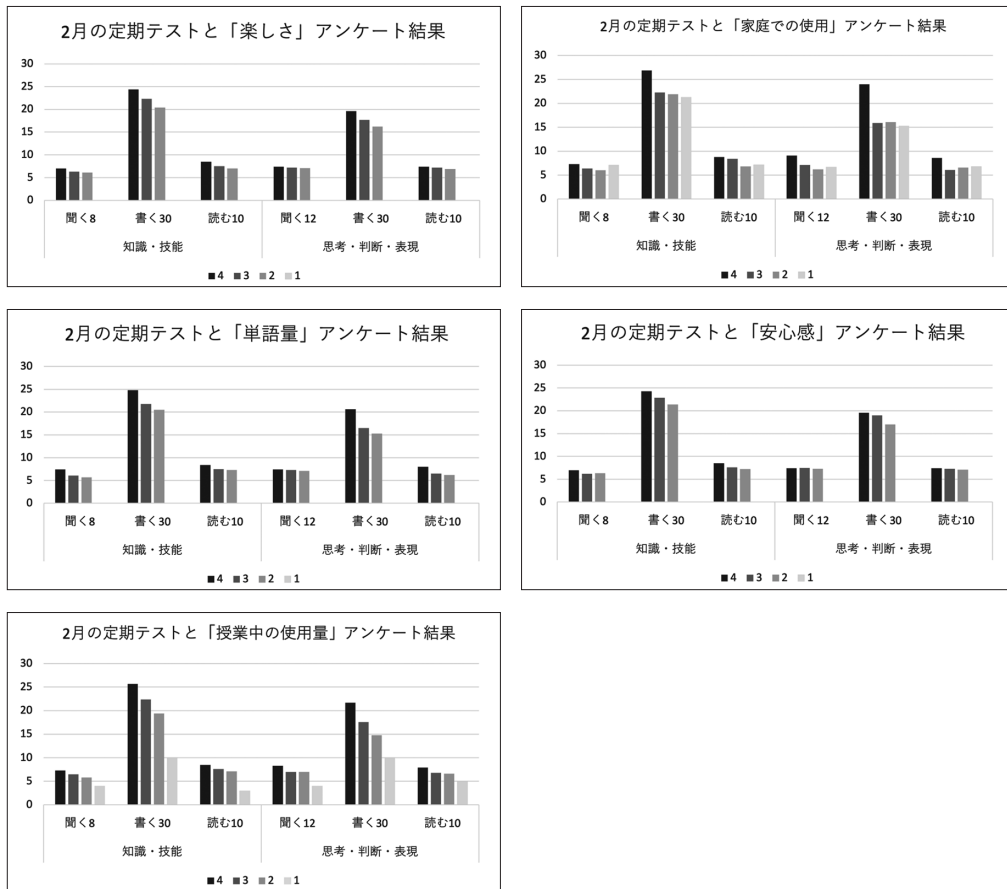


図13 2月の定期テストとアンケート結果

全ての領域で肯定的な回答をした生徒の平均点が一番高くなっていた。9月、11月の定期テストではアンケートに肯定的な回答をしていても平均点が低い領域もあったので、やはり辞書引き学習を継続していくことで、英語力も高めることができると考えられる。6月から2月までの8ヶ月間、長期休暇も入ったが週2回の辞書引き活動を継続してきたことで、生徒の英語力も高めることができたと思う。この結果は、辞書引き学習の大きな学習動機づけになる。公立中学校に通う生徒のほとんどが中学校卒業後の進学のため、高校受験をする。これは中学校3年間の学習面、生活面でのもっとも大きな学習動機づけ、生活面での意欲づけになっていると言っても過言ではない。今回実践した生徒たちは、社会や理科で用語を覚えるなど基本的な反復学習を苦手としていて、それに伴って英語の単語や文を繰り返し書くことも好きではない。「知っている単語を探す、辞書を読む」という辞書引き学習で、意図しないままに同じような言葉に何度も触れていくうちに語彙力も書く力も高まるとするならば、むしろ辞書引き学

習が受験を控える中学生にも歓迎される学習方法ではないだろうか。

### 3.4. 抽出生徒の JB 日記分析

アンケートを分析していく中で、興味深い生徒を見つけた。その生徒は、7月と2月のアンケートで最も大きな変化を見せていた。定期テストでも毎回安定した高い点を取り、授業でのコミュニケーション活動にも熱心に取り組む生徒である。そのため、7月のアンケートの結果をみた時に辞書引き学習に対して否定的な捉えをしていたことに驚いた。記録のある JB 日記の記述と終了後のインタビュー動画を分析することで、どのような心境の変化や学びがあったのかを分析する。

まずアンケートを分析すると（図14）、7月のアンケートでは「辞書引き活学習は楽しい」、「辞書引き学習で知っている単語が増えてきている」では「まったくそう思わない」と回答し、「辞書引き学習を始めてから、授業中に自分で辞書を調べることがある」と「辞書引き学習を始めてから、家庭学習でも辞書を使うことがある」では「あまり当てはまらない」と回答し、「授業中に辞書が手元にあると安心する」では「少し当てはまる」と回答していた。それが11月のアンケートでは、「辞書引き学習を始めてから、家庭学習でも辞書を使うことがある」以外の全ての項目で、「とても当てはまる」と回答していた。

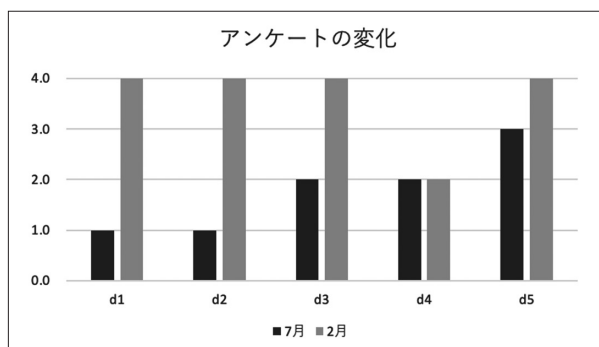


図14 アンケートの変化

JB 日記で付箋の枚数を分析すると、導入授業を行った5月31日から最後の3月7日まで、調べた付箋の合計枚数は841枚で、毎回調べた枚数は少ない日で5枚、多い日で28枚調べていた。次に JB 日記に書かれた自由記述をまとめごとに分析していく（表15）。

まず内容ごとに分類すると、派生に関することが5回、文法に関することが10回、書き方に関することが3回、発音に関することが1回、似た意味をもつ単語については7回、他教科との関連は2回、1つの単語の複数の意味について1回、ある言葉に注目して書かれていたも

のは6回、教科書との関連について書かれていたものが1回だった。日付とともに内容を見ていくと、導入授業では「likeにはいろいろな例文があることが分かった。これからたくさん使っていきたいと思った。」と、辞書を読んだ感想が書いてある。それが次の日の2回目の辞書引き学習では「1つの単語から、多くの単語があると分かった。例えば every から every day や everything など」と、英単語の組み立てに注目していることが分かる。書き方の注意など学習初心者らしい記述は10月21日を最後になくなり、10月頃からは似た意味をもつ単語や、ある言葉に注目して調べた記述が増えてくる。これは興味をもった言葉に注目して辞書を読むだけでなく、その単語の周りの単語とその説明も読むことで英単語の成り立ちなどに気がつき始めたのではないかと考える。さらに1月と3月には社会や英語の教科書に関連する記述があり、この頃には英単語が自分の生活にとって身近なものになってきたと推測する。

表15 自由記述のまとめりごとの分類

分類	出現回数	具体的な記述（日付）
派生に関する こと	5回	<ul style="list-style-type: none"> <li>・1つの単語から、多くの単語があると分かった。例えば every から every day や everything など (6/1)</li> <li>・国の名前の最初は大きくて、国の名前の後ろに1つ言葉がつくと～のという意味になると分かった (6/29)</li> <li>・～する人の単語は必ず最後に er がついていると分かった (7/15)</li> <li>・luck (運) から色々展開して単語ができていくと分かった (1/18)</li> <li>・difficult に y をつけると困難という意味になると分かった (2/21)</li> </ul>
文法に関する こと	10回	<ul style="list-style-type: none"> <li>・動詞の do にはいろいろな役割があると分かってすごいと思った (6/14)</li> <li>・動物など複数あるものに s をつけることが分かった。また don't など短縮が多いことが分かった (6/16)</li> <li>・英語には never や no, not など否定形の単語が多いことが分かった (6/28)</li> <li>・英語には主格と目的格と所有格があることが分かった (7/5)</li> <li>・英語は動詞の後につける副詞が多いことが分かった (7/7)</li> <li>・be 動詞の are には You だけでなくいろいろなところにつけると分かった (9/28)</li> <li>・英語の単語には疑問詞 (what や who など) がとても多くあることが分かった (10/15)</li> <li>・it's の短縮は it is だけでなく it has の短縮形でもあると分かった (12/2)</li> <li>・where's は where is だけでなく where has の短縮でもあると分かった (2/14)</li> <li>・死んだは死ぬの過去形で die に d をつけるだけだと思っていたけれど dead に変わると分かって驚いた (2/24)</li> </ul>
書き方の注 意	3回	<ul style="list-style-type: none"> <li>・バスケットボールや野球の単語は basketball と basket と ball の間を開けていなかったのが気をつけたい (6/30)</li> <li>・ハワイは i が1つだけでなく i が2つつくことが分かった (11/1)</li> <li>・classroom(教室)は class と room の間にすきまをあけないことが分かった(10/21)</li> </ul>



発音に関すること	1回	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hundred と hand は同じ発音でも u と a で文字が違っていると分かった (11/4)</li> </ul>
似た意味をもつ単語	7回	<ul style="list-style-type: none"> <li>• eat と have は同じ意味だと分かった (7/7)</li> <li>• trip と travel の違いはなんですか (7/20)</li> <li>• 注意して聞くと自然に聞こえる、は違う単語だと分かった (9/13)</li> <li>• tell と show と teach は同じ教えると読むことが分かった (意味は違う) (10/12)</li> <li>• 今まで「誰か」は who だけだと思っていたけれども今日 someone も「誰か」という意味があって2つあることが分かった (12/22)</li> <li>• 上の言い方には on や Above all の他に over があると分かって、いろいろな言い方があるとんだなと思った (2/26)</li> <li>• house と home の違いが分かった (house は家で home はくつろげる場所という意味だった) (3/2)</li> </ul>
他教科との関連	2回	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 日本語と同じように早いと速いでそれぞれ意味が違っていると分かった (9/21)</li> <li>• 社会で出てきた単語がたくさんあった (1/18)</li> </ul>
1つの単語のいろいろな意味	1回	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kind には意味が「やさしい」だけでなく「種類」という意味もあって驚いた (9/30)</li> </ul>
ある言葉に注目	6回	<ul style="list-style-type: none"> <li>• それぞれの月の英語を調べた (7/8)</li> <li>• 曜日について調べた。曜日は語尾にすべてだ day がついていることが分かった (7/12)</li> <li>• clown はピエロ、crown は王冠という意味で1文字違うだけで意味が全然違うと思った (10/27)</li> <li>• junior は年下で junior high school は中学校でそれぞれの単語に意味があることが分かった (12/20)</li> <li>• under や water がつく言葉がたくさんあった (1/13)</li> <li>• post がつく単語が多くあることが分かった。(post →地位、post office →郵便局など)</li> </ul>
教科書との関連	1回	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 教科書に出てきた単語があった (riverbank) (3/7)</li> </ul>

さらに年度末のインタビュー（表16）を見ていくと、これが7月の1回目のアンケートで否定的な回答をした生徒の回答だろうかと驚く。8ヶ月間の取り組みで何がこの生徒をここまで変化させたかインタビューを分析すると、キーワードは「単語量」、「自信」、「テストや普段の学習に生かせる」、「目で見える」である。伝えたいことを伝えたり、書いてあることを理解するためには相当の量の英単語を知っている必要があるが、自分がどれだけの量の英単語を知っているかはなかなか目で見ることができない。しかし辞書に貼られた付箋を見れば、それが一目瞭然である。またその辞書を見ることで、自分がここまで学習を積み重ねてきたという自信も生まれる。そしてその学習方法も何度も書いたり読んだりではなく、その日偶然出会った単語や自分が興味をもった単語の周りを読んでいく。この辞書引き学習には多くの「楽しさ」が

隠されている。付箋を貼る、貼った付箋が増えていく楽しさはもちろん、自分が思っているよりもたくさんの言葉を知っていることに気づいていく楽しさ、また言葉との偶然の出会いや知っている言葉からさらに言葉が広がっていく楽しさである。この「楽しさ」を感じることで、生徒は辞書引き学習に惹きつけられ、それが英語学習そのものへの意欲に繋がっていく。当然のことながら今回の生徒は、5月31日から学年末までとある程度の時間をかけて取り組んできた結果なので、ある程度の時間を費やさないと効果は現れない可能性がある。

このことは、辞書引き学習に取り組むすべての生徒に対してのヒントになっていると考える。つまり、1人でも多くの生徒にこの生徒と似たような思いを抱かせることができたならば、英語への学習動機づけも英語力向上も同時に叶えることが可能になるということである。

表16 インタビューの文字起こし

質 問	回 答
辞書引き学習に取り組む前後で、自分自身がどのように変わりましたか。	英語の教科書だけでなく、辞書からも知った単語があるので自分の知っている単語の量が増えました。
辞書引き学習をして見て自分自身の英語学習に関するモチベーションはどのように変化しましたか。	今まで英語に対する自信があまりなかったんですけど、辞書引きをしてから英語の自信が少しつくようになりました。
辞書引き学習をしてみてもどのような学びがありましたか。	一番驚いたことは「～をする人」という時に、必ず最後に er がついていると分かったので、テストの時や普段の文を書く時もどの辞書引きから学んだことを生かして書いていきたいです。
辞書引き学習を自分自身引き続き取り組みたいと思いますか。	はい。なぜなら自分の知っている単語の量が目で見て分かって楽しいからです。

### おわりに

これまで公立中学校での英語辞書引き学習実践について、実践の詳細を示し、アンケートや定期テスト、そして抽出生徒の JB 日記の分析を行ってきた。本章では、今後の課題や計画について述べ、締めくくりとしたい。

すでに述べてきたように、今回の授業実践では期待以上の効果を実感することができた。週に2時間の帯活動で辞書引き学習に取り組むことは、英語学習への動機づけと英語力の向上という中学校英語科の最大の課題への解決策の1つとなることが実証された。しかし当然のことながら課題も見つかった。それは意欲が持続しなかった生徒が出たことと、辞書そのものの取り扱いである。

まず意欲が持続しなかった生徒には2パターン見られた。1つ目は毎回同じパターンの繰り返しになるので、活動そのものに飽きてしまった生徒たちである。この生徒たちは割と早い段

階で飽きてしまったので、「楽しい」と感じるまで辞書引き学習を継続させることができなかった。これらの生徒も学習開始時には、付箋を貼ったり付箋が増えていく楽しさは感じていたようだが、付箋を貼った辞書を誰でも目にする事ができる分、他の生徒と比べて意欲を失っていった生徒もいた。付箋の枚数が少なくても他の単語に出会う楽しさを感じたり、辞書引きを通して知った言葉がテストや授業で生きる実感をする事ができた生徒は、枚数を気にすることなく意欲的に取り組んでいた。英語の授業だけでなく普段の学校生活でも言えることだが、付箋の量で気にするのは他人ではなく、自分の学習の成果であり進め方も自分のペースが大切だということを伝えていく必要がある。毎回同じパターンというのは飽きる生徒もいるが、安心感につながる生徒もいた。特に授業の進め方を理解している方が安心できる生徒には、毎回同じことを繰り返す方が好評だった。さらに週に4時間の帯活動で辞書引き学習とそれ以外の活動を交互に行ったので、授業の開始前から辞書引き学習に取り組む生徒もいた。まずは何かしらの楽しさを感じるまで継続されることが大切である。

2つ目は辞書に付箋が増えることで辞書が使いにくくなる、見づらくなるのでやめてしまう生徒だった。これは辞書そのものの取り扱いにも関わってくるのだが、辞書に付箋が増えて辞書が広がったり、見づらくなっていくのを喜ぶ生徒がいる一方でそれを嫌がる生徒も出てしまった。付箋をノートに貼ることも提案したが、それはそれで受け入れられず、辞書を読む活動はしていたが、付箋を貼ることはやめてしまった。今回は提供してもらった辞書だったので、「自分の辞書ではないから付箋を貼るけど、自分の辞書は綺麗にしておきたいから貼らない」という生徒もいた。近年の生徒たちは、辞書に限らず学習道具を使い込んだものにするより、綺麗なまま使いたいという生徒が多い。そのような生徒には初めから「辞書引き専用ノート」などを準備させ、そこに付箋を貼っていくなど工夫が必要かもしれない。辞書そのものについても同様である。個人の辞書を使用させる場合、購入してもらうのか、iPadに入っている辞書アプリを使うのか、学校図書館から借りるのかなど多くの選択肢を準備する必要がある。個別最適化が言われているが、辞書引き学習も生徒一人一人が安心して取り組めるように、取り組み方の個別最適化が必要だと感じる。

今後は今回の実践で得られた成果を生徒や保護者に伝えて、さらに取り組み方も一人一人に応じた取り組み方を実践してみたい。まず、辞書引き学習に取り組む前に毎時間の進め方だけでなく、取り組むことでどのような力がつくのか、学習には何が必要かを説明する。そしてどのようにして取り組んでいくか多数の選択肢を与えてそこから自己選択させることで、最後まで全員が辞書引き学習に取り組むことができ、学習意欲と英語力がどのように変化するか検証すべく実践を継続していきたい。

## 註

※すべての URL の最終確認日は、2023年3月3日である。

- <sup>1</sup> 文部科学省 令和3年度「英語教育実施状況調査」の結果について  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/1415043\\_00001.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1415043_00001.htm)
- <sup>2</sup> 荻野友範、吉川龍生、深谷圭助「高等学校の中国語授業における辞書引き学習導入実践：紙の辞書とオンラインツール活用の試み」（慶應義塾大学外国語教育研究 18号 p43）
- <sup>3</sup> 深谷圭助「子供と言葉の出会いに関する国際比較研究—イギリスと日本における「辞書引き学習」の導入事例を中心に—」（中部大学現代教育学部紀要第10号、2018）
- <sup>4</sup> 本研究は、2021年度科学研究費助成事業（科学研究費補助金）（基盤研究（B））「複言語学習における汎用的な言語間共通学習方略モデルの開発に関する国際比較研究」（代表・深谷圭助／課題番号：20H01294）
- <sup>5</sup> 新潟市では文部科学省の GIGA スクール構想を受け、2021年度に小学校1年から中学校3年まで一人1台の学習者用端末を整備し、授業支援アプリケーションとしてロイロノート（<https://n.loilo.tv/ja/>）を導入している。
- <sup>6</sup> mentimeter（<https://www.mentimeter.com/>）とはリアルタイムに参加者の意見を画面に反映できるサービスである。生徒は教員が作成したおいた QR コードを iPad で読み込んでクイズに参加する。クイズは毎回5問出題し、正解か不正解か、そして回答の速さで順位が変化していくので生徒からの人気は高い。

# SFCにおける多言語多文化社会構築に向けた 高大接続のスペイン語教育

—コロナ禍の下でのカリキュラム改革の経験—

小倉 麻由子

高 畠 理 恵

ガルシア ベルナル, カルメン ベレン

プリエト, ベロニカ

藤 田 護

## Abstract

In this paper, we report the results of a curriculum for Spanish language education at Keio Shonan Fujisawa Senior High School. A new curriculum has been underway since 2018 to provide consistency to the Spanish language education between the University and High School in Keio Shonan Fujisawa Campus. Based on this curriculum construction research called “Spanish Language Education at High School and University Level for the Construction of a Multilingual/Multicultural Society” we applied for a Grant-in-Aid for Scientific Research from the Japan Society for the Promotion of Science (JSPS), and it was accepted (Fundamental Research (c) JSPS KAKENHI 21K00791). We also report how we adjusted our curriculum to the on-demand teaching during the Covid-19 crisis as well as how we adapted to changes in the organization of classes within the school. At the same time, we describe the opinions of students who took classes during the on-demand period in Grades 5 (two lessons per week) analyzing the impact of teaching Spanish under this curriculum and its effectiveness.

## はじめに

慶應義塾湘南藤沢高等部（以下 SFC 高等部）では、2018年度よりスペイン語教育のカリキュラム改革を実施し、文部科学省の方針や『ヨーロッパ言語共通参照枠（Common European

Framework of Reference for Languages)』(以下 CEFR<sup>1)</sup>)をより反映したカリキュラムを構築するとともに、湘南藤沢キャンパスの大学(以下慶應 SFC)におけるスペイン語教育との高大接続を深化させる取り組みを行ってきた。この初期の取り組みについては、小倉(2019)でその過程について報告と考察を行った。これは、広くは慶應 SFC で展開される多言語・複言語教育を通じた人材育成の取り組みと密接な連関を持っている。

その後、2020年度からは SFC 高等部でさらなる変更が行われ、従来の6年生で週4コマ(「6年スペイン語 I」)または週2コマ(「6年スペイン語 II」)の授業を1年間受ける形から、5年生で週2コマ(「5年スペイン語 I」)、6年生で週2コマを2年間履修する形になった。この移行期には、スペイン語の履修生徒の増加によるクラスの増設も重なって、追加教員の手配が行われた。ちょうどその時期にコロナ禍が始まり、緊急事態宣言中に新学期を始めるという例外事態に直面することになった。

これらの経験は、オンライン授業の実施も含めて教員に新たな取り組みを要求するものであり、高校を含めた中等教育におけるスペイン語教育について、明確な教育指針とそれに基づいた教員へのサポートが欠如していることを痛感させることとなった。同時に、カリキュラム改革を非常事態下で進めていくにあたり、学習者としての生徒の声と物の見方に耳を傾けることの重要性を認識させた。また、慶應 SFC の場合では、一学期に主に週4コマの授業が15週(1コマ90分、総履修時間約90時間)展開される大学と、年間を通して22週前後の授業回数で週4コマ(1コマ50分、総履修時間数約70時間)の高校では、授業へのアプローチを同一にすることは不可能であり、これは高大接続を改善させる更なる工夫を迫っている。本論考は、これらの課題への取り組みの報告である。以下、第1章ではコロナ禍におけるオンライン授業の経験をまとめる。第2章では文部科学省の指導要領とヨーロッパをベースにした言語教育の考え方の双方を視野に入れたカリキュラムデザインの取り組みを述べる。続く第3章では2020年度より実施している SFC 高等部でスペイン語を履修している高校生たちへのアンケート結果に基づき、カリキュラム改革の取り組みへの反応と教訓を抽出する。

高校におけるスペイン語教育や高大接続の課題については、岸田(2018)、丸田(2014)、柴田他(2012)、後藤他(2010)をはじめとした先行研究が存在する。これらの研究成果に加え、それぞれの教育拠点での特徴や事情を踏まえた取り組みと研究が蓄積されることが重要であろう。また、用いられる教科書のベースになっていることが多い CEFR を踏まえたカリキュラムデザインや、学習者一人一人の経験とパースペクティブに照準した研究は、依然として少ない。本論考はこのような点から既存研究に対して貢献しようとするものである。

## 第1章 コロナ禍における授業

### 1.1 オンライン授業までの経緯

2020年（令和2年）2月28日、文部科学省から「新型コロナウイルス感染症対策のための小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における一斉臨時休業について（通知）」が発出された。これは、2月27日に内閣総理大臣より「子供たちの健康・安全を第一に考え、多くの子供たちや教職員が、日常的に長時間集まることによる感染リスクに予め備える観点から」（文部科学省 2022、p.1）全国一斉の臨時休業が要請されたことを受けたものによる。これにより、全国全ての小・中・高等学校が一斉休校となり、結果的に5月末まで継続した。

2019年度のSFC 高等部の第二外国語授業は、6年生のみ対象であったためすでに12月で修了しており、その時点での影響はなかったが、次年度より新たに5年生でも第二外国語授業が開講されることが決定していたのに加え、「6年スペイン語Ⅰ」における履修希望者の増加に対応すべく1クラス増設されたことから、2020年度には新規に5名の非常勤教員が加わるようになっていた。しかし、感染予防対策として実際に会って情報共有する機会が持てないまま新年度に突入する可能性が高くなり、我々スペイン語教員一同も不安を覚えるようになっていた。

3月半ばには一時的に様子は安定したが、ヨーロッパで感染爆発し、日本国内でも感染拡大するようになると、年度明けの一斉休校の継続は明白となった。そのような中、3月末にはSFCでオンライン会議ツールであるWebexを使用したオンライン授業の実施が通知され、急遽これまで経験したことのないオンライン授業のやり方などの検討を始めることとなったが、すべての第二外国語授業担当教員に対して高等部より授業開始時期の延期に関する連絡があった。そのような中で、オンライン会議ツールに慣れることも念頭に入れ、スペイン語担当教員総勢11名と大学のスペイン語コーディネーターを合わせた12名でオンライン会議を数回開き、教科書の使い方や授業の進め方などの情報共有をするようになった。

そのような中、4月7日には緊急事態宣言が発出され、5月連休明けまでは確実に一斉休校が続くことになった。当初は連休明けから対面授業開始予定であったため、それまでは第二外国語全教科でそれぞれ課題を2つ出すこととなり、スペイン語では全クラス共通でアルファベットや発音の注意を解説した資料と、教科書は郵送されていたことから、最初の1、2課分の音声を入れた動画資料を作成して視覚と聴覚からスペイン語に慣れてもらえるよう準備した。しかし4月下旬には、連休後もオンライン授業で継続せざるを得ない状況となったことから、初学となる外国語の授業を、接続環境や使用できる通信機器を一定化できない状況下で、全生徒に対してできる限り平等に、生徒にも教員にも負担がかかりすぎないようなオンデマンド形式でありながらも双方向性を保った授業プランが急遽必要となり、最も生徒数の多いスペイン語教員のコーディネーター役の教員に高等部全ての第二外国語授業のためのオンライン授業案の作成が依頼された。

## 1.2 第二外国語用プログラム作成

以下、第二外国語の全ての言語（中国語、韓国語、フランス語、ドイツ語、スペイン語）に共通して求められたことを列挙する。

- ・リアルタイムオンラインではなく、全授業がオンデマンド実施。配信は学校側が用意する Google Classroom で行う。
- ・同じ教科で複数クラス存在する場合、代表者が配信する。
- ・1学期間遠隔授業が続くことを前提として、授業の進め方だけでなく、試験実施方法や成績評価方法も検討する。
- ・配信内容量や頻度をできるだけ全言語間で統一できる案にする。
- ・接続状況による影響がないよう、オフラインで閲覧できる資料を準備する。

すでに学校から全教員に配布されていた資料でも、生徒たちの接続環境が一定せず、全員が PC を使用できる環境におらず、生徒の家族がテレワークやオンライン授業を同時進行している可能性があることに配慮する必要がある一方で、生徒の生活リズムを崩さないように配信時刻は学校の授業時間内のみ（8:40～15:10）とし、土日祝日の配信は行わないよう注意があった。また、通信状況により特定の時間に参加できない生徒が不利にならないよう、課題提出のタイミングやフォーラムへの参加などについても時間に余裕を持たせる必要性があることにも言及された。

以上をふまえ、SFC 高等部の第二外国語クラス（5年 XX 語 I、6年 XX 語 I、6年 XX 語 II）共通のオンデマンド授業の流れとして、先述の授業案作成担当者より以下を提案した。

1. PowerPoint で教科書の内容を視覚的に説明する資料を用意し、音声を吹き込んだ動画を配信する。
2. 動画の説明範囲に当たる教科書の練習問題などを課題にして提出を求める。
3. Google Classroom 内のスレッドを活用してフォーラムを開き、質疑応答や会話練習を行って、生徒の積極的な参加を促す。
4. Google forms を活用して小テストを実施する。
5. 段階的に到達目標を図る手段として、各課の終わりにミニタスクを導入する。
6. 対面授業に戻れない場合、期末試験は GoogleMeet を介した会話試験にする。

PowerPoint 資料では、情報量過多にならないよう、動画資料の長さは最長で20分程度とし、いつもの1.2～1.4倍の速度で話し、内容を60～80%に抑えること、著作権に関する注意を喚起



するなどして、資料作成方法についても言及した。また、課題提出の際に双方向性が保てるよう、振り返りシートの活用を促し、結果（正解数）やできている点、できていない点、それに対する考察を書かせてポートフォリオとして活用し、生徒たちのメタ言語能力やメタ認知能力を伸ばし、自律した学習者を育てる手段にするとともに、成績算出基準として使用することも提案した。

また、このような状況でも双方向性が保てるよう、Google Classroom 内でフォーラムを立ち上げて練習問題で分からなかった点や難しかった点などについて生徒たちとやりとりする機会を設けることを提案した。しかし、初学者である生徒たちが、学習している言語のキーボードの使用に不慣れなため、スペルミスについては言及せず、発言内容や参加頻度を重視することを喚起した。本来であれば、通常の授業時間にこの活動を行うことで学習リズムを確保すべきではあるが、各生徒の接続状況が担保できないことから、一定期間内に発言してもらうよう提示した。

同様に、Google forms による小テストでも、文字入力による格差が出ないように、選択式問題にすることや、あくまでも自習手段として活用することを強調し、成績算出基準には使用しないことを提示した。代わりに、各課の最後でミニタスクを行い、ポスター、動画、作文などの提出された作品をルーブリック評価によってパフォーマンスと総合評価の両側面から採点し、成績算出基準に加えることを提案した。

最後に、以下の点から総合して成績算出できることを伝えた。

- ・フォーラムへの参加（授業参加度）
- ・課題提出（授業参加度）
- ・各課のタスクの評価（各課の目標到達度）
- ・期末試験（筆記／会話）（コースの目標到達度）

### 1.3 実際のスペイン語の授業運営

スペイン語の授業は先述のプログラムに沿って行なわれた。全生徒が初学者であるため、共通プログラムで進度のみを各授業に適応させ、一番授業数の多い「6年スペイン語Ⅰ」でまず進行表を作成して課題配信と提出のタイミングを測り、それを「6年スペイン語Ⅱ」担当者や「5年スペイン語Ⅰ」担当者と共有してそれぞれの進行表を作成した。並行して、生徒たちの安全なネットワーク環境を保つため、全教員がSFC 高等部専用のアカウントを取得するなど、教員側のネットワーク環境作りも行なった。

次に資料作りを開始した。5月12日（火）の授業開始時点では、すでに4月中に教科書1、2課に関する課題が出されていたため、これらの提出と内容の確認、練習問題やタスクを課す

ことで乗り切りながら、それ以降の課の説明動画作成を先行した。幸い、スペイン語チームには4名のネイティブ教員と7名の日本人教員、総勢11名の教員がおり、それぞれの持ち味を活かした教材作りを行うべく作業を分担できた。使用教科書は、スペインの Edelsa 社から出版されている CEFR A1 レベル（入門レベル）の 3 *por uno*, *REPASA* の日本語版『できたね！スペイン語 ¡Ahora tú!』で、各課のテーマに合わせて「モデル表現」「文法」「語彙」が紹介され、それぞれの項目にあった練習問題が続き、最後にミニタスクが提案されるという構成であったため、教員側としてはこのような状況でも対応しやすかった。この中で「モデル表現」部分の資料はネイティブ教員が作成し、発音指導も行ってもらって、説明で必要な部分を日本人が行った。「文法」「語彙」については日本人教員で作成したが、スペイン語の音読部分はネイティブに依頼した。このように皆で手分けしながら、並行して小テスト、ミニタスクの説明文、ループリックの作成も全員で分配して、全12課のうちの6課分を6月までに準備した。

これらを「5年スペイン語Ⅰ」（3クラス）、「6年スペイン語Ⅰ」（3クラス）、「6年スペイン語Ⅱ」（2クラス）全て共通の方式で、各授業共有の Google Classroom より以下のとおり配信した。

- ・教科書各課の「モデル表現」、「文法」、「語彙」用の説明動画の掲示
- ・説明動画の内容に該当する課題の掲示
- ・課題提出先
- ・フォーラム用スレッドを開いて、それぞれの担任と直接やりとり
- ・小テストの掲示
- ・ミニタスクの掲示

資料内容や課題は全て共通であったが、提出物は各授業の各クラス担任宛に提出しなければならなかったため、2クラスまたは3クラス分の掲示物の配信と提出先がたった1つの Google Classroom の「授業」タブに集約されたことで混乱が生じ、課題掲示と提出方法に対して生徒から多くの苦情が寄せられたことが高校から授業担当者に知らされた。これについては、資料や課題の配信自体をクラスごとに設定することで対応した。SFC のスペイン語教育は、単なる言語知識、文法知識の蓄積ではなく、学ぶ言語を体得し、それにまつわる様々な知識を身に着けることで多文化能力を高めることを目標としていることから、コロナ禍でもリアルタイムオンライン授業を実施できた大学とは異なり、対話式かつ一定の学習リズムを維持するための授業内容をオンデマンドで提供せざるを得なかった高校では、生徒たちに過度の負荷がかかってしまった点も否めない。その一方で、様々な履歴、国籍、バックグラウンドを持つ11名の教員たちが、緊密に連携して助け合いながらこの状況を乗り切ったことは、多文化共生の中での

協働作業の良いロールモデルとなったと考える。

#### 1.4 オンデマンド授業に関するアンケート調査

2020年1学期に行われたオンデマンド授業に関して生徒たちの受講の様子や問題点を聞き取るためにアンケート調査を行った。

調査は、5年スペイン語Ⅰの履修生徒70名に対して12月に紙面で実施した。生徒たちは1学期全授業をオンデマンドで受講し、2学期（9月開始）は対面授業を受けていた。全員が初学者で、授業は週に100分（2単位）行われ、日本人教員により各クラス担任制で実施されていた。

質問項目には、オンデマンド授業に対する意見や、実際の受講の様子を聞き取るための内容を設定した。表1にある問1、2、3に関しては、「かなり当てはまる」「やや当てはまる」「やや当てはまらない」「かなり当てはまらない」の4件法で回答を求めた。そのうち、問1の「オンデマンド授業で新しい言語を学ぶことは大変だった」という質問に関しては、「かなり当てはまる」「やや当てはまる」を選択した生徒に対して、そして問2の「オンデマンドで新しい言語を学ぶことは楽しかった」という質問に関しては全ての生徒に対して、それぞれの回答の理由を記述してもらった。そして問4では自由記述で回答を依頼した。

表1 質問内容

1	オンデマンド授業で新しい言語を学ぶことは大変だった。
2	オンデマンド授業で新しい言語を学ぶことは楽しかった。
3	今回使用した Google Classroom は使いやすかったですか。
4	その他コメントがあれば自由に書いてください。

#### 1.5 オンデマンド授業に関するアンケート結果

オンデマンド授業で新しい言語を学ぶことは大変であったかという問1に対しては、肯定する生徒が75%と大半を占めた。「教員に気軽に質問できなかった」、「質問してから返答があるまでのタイムラグがあった」と「質問する困難さ」を指摘する生徒が多かった。そのほか、自分の解釈が正しいのか、間違っているのかを確認できず不安に思っていたという声もあった。また、基礎的な部分を理解することができないまま時間がすぎてしまい、苦手意識を持った生徒もいた。

一方で、問2に対しては肯定的な意見が58%、否定的な意見が41%となった。問1でオンデマンド授業が大変であったと回答をした生徒の28名が、問2では楽しかったと肯定的に回答している。そのコメントには、未知の言語を学ぶことや、新しい知識が増えることといった、好

奇心や興味について言及している生徒が目立った。また、オンデマンド学習自体に対するコメントとしては、繰り返し視聴することができ、自分のペースで勉強ができたことに対する肯定的なコメントが目立った。反対に否定的なコメントをした生徒の多くは、対面授業の方が楽しいだろうと予測する声や、楽しさよりも大変さが先行したという声があった。また、教員とのやりとりにおけるタイムラグにより理解が追いつかず、わからない点が解消できずに終わってしまったことや、わからない時に人に聞けない、という1人で勉強する孤独さについて言及する声もあった。

今回のオンライン授業で活用した Google Classroom の仕様に関しては「6 クラスを3つのグループに分けるなら、3つクラスを別で作ればよかったです。」と否定的な声もあった。

表2 オンデマンド授業について

質問番号	かなり当てはまる	やや当てはまる	やや当てはまらない	かなり当てはまらない
1	44 (31)	31 (22)	16 (11)	7 (5)
2	21 (15)	37 (26)	31 (22)	10 (7)
3	17 (12)	40 (28)	33 (23)	10 (7)

単位%、( ) は件数

社会的に異常な状況に置かれ、慣れない授業形態に困難を抱えながらも、新しい言語を学習することに対して前向きな姿勢で取り組んでいた生徒もいたことがアンケート結果からわかる。ただし、対面授業がスタートしてから3か月ほど経過した時点で当時を振り返る形式でアンケートを実施したため、「オンデマンド授業が楽しかったか」という質問への回答は、時間の経過によりどこまで正確な回答であるかは分からない。それでも、スペイン語学習に対して前向きな回答をしている生徒がいる一方で、オンデマンド授業は大変で楽しくなかったと感じていた生徒が25名ほどいたことは重視しなければならない。中には対面授業が始まった2学期後半になっても、「最初の印象で難しく感じてしまった。」とネガティブな印象を引きずっているとコメントする生徒もいた。対面授業を行えない状況下で新しい言語学習を始める際に、早いうちから教員とリアルタイムでコミュニケーションを取り、難しいと感じている点を少しでも早く解消できる機会を設けることは、学習者の不満をそれ以上大きくさせないようにするためにも非常に重要であることが、このアンケートを通じて理解できた。

## 第2章 新学習指導要領と CEFR、FREPA に根差したカリキュラム

### 2.1 今日の生徒たちが生きる世界

2016年1月22日に閣議決定された「第5期科学技術基本計画」において、内閣府は、日本は今後「サイバー空間とフィジカル（現実）空間を高度に融合させたシステムにより、経済発展と社会的課題の解決を両立する、人間中心の社会（Society）」である Society 5.0 に向かうとし、現在の個人型情報集約社会である「情報社会（Society 4.0）」から、情報はビッグデータで集約して社会全体で共有することで新たな価値観が創出され、現在山積する問題が解決できる、人中心の「超スマート社会」が生まれるとしている。つまり、経済発展と社会課題の解決策としてテクノロジーが使用され、人と人、人とモノが繋がり「誰もが快適で活力に満ちた質の高い生活を送ることのできる人間中心の社会」（内閣府、2023）が形成されるという。

これは、学習の目的自体も、知識集約から、知識や技能を使いこなす力を身につけ、人間力を高めることに変化しなければならないことを示唆しており、すでにそれを踏まえて新たな学習指導要領が2018年に告示され、2022年度から実施されている。それを受け、新指導要領への移行期間開始年度に当たる2019年度より、SFC 高等部と大学の両方で教えているスペイン語教員チームも新指導要領における変更点について学び、スペイン語授業カリキュラムにも取り入れることとした。

### 2.2 新学習指導要領と CEFR

新指導要領での一番の変更点は、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の3本柱に基づき、「何を知っているか」よりも「何ができるようになるか」が重視されるようになったことで、持っている知識を活用して課題解決できるような授業設計が求められることとなった。さらに、「高大接続改革」や「言語活動の充実」においてもさらなる進化が求められ、先述の SFC の高等部と大学でスペイン語教育に携わる教員チームが目指していた方向性の整合性は取れていることが理解できた。

一方、新指導要領においても、外国語科においてはこれまでの指導要領と同様に英語に焦点が当てられつつも、「第8節 その他の外国語に関する科目」で、それ以外の外国語の必要性についても「グローバル化が進展する中、日本の子供たちや若者に多様な外国語を学ぶ機会を提供することは言語やその背景にある文化を理解することにつながるため」（文部科学省 2018、p.121）必要であることが初めて明確化され、指導目標や内容については、英語科目共通の「知識及び技能」に記載された言語材料や言語活動を効果的に行うための指導上の配慮事項を参考にして計画することが求められていると記載されている（同上）。扱うテーマは「第1章 総説」（同、p.18）において「日常的な話題」や「社会的な話題」とすることが述べられていることから、文化的コンテンツを取り入れ、複文化能力の開発を意識していることが見てとれた。また

「第2節 外国語科改訂の趣旨及び要点」(同、p.7)において、外国語科各科目の目標を実現するために行うべき言語活動の内容がCEFRを参照して設定されていることに言及されていたことから、CEFRの指針の詳細な把握と、新学習指導要領との整合性の検討作業を行った。

もともとCEFRでは学習者個人の能力や価値に直結した「複言語・複文化主義」が掲げられており、特に2018年に発表されたその補遺版においては、文化の多様性がこれまで以上に重視されるようになった。また、CEFRでは言語学習目的を、言語能力そのものの知識を身につけることではなく、必要に応じて様々な言語を使い分けられる力や、異なる言語に対する寛容性や多様性を身につけることとしていたが、CEFR補遺版ではさらに、ネイティブを理想の話者モデルとしないことや、言語学習は生涯続くタスクであること、言語は文化の一部であり、文化的表現のための手段であることが加えられた。これらは、新学習指導要領で求められている「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の育成につながり、CEFR準拠の教科書を使うことは新学習指導要領の目指す方向性と一致することが理解できた。しかし、CEFRは元来その理念や経緯、レベルの枠組みを説明してはいても、複文化能力の詳細な項目については言及しておらず、このような点については補遺版のp.29及びp.158において『言語と文化の多面的アプローチのための参照枠 (A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures)』(以下FREPA)を参照するよう記述されている。

### 2.3 FREPAと複文化能力開発

FREPAでは、学習者がすでに持っている知識や態度、技能といった内的な要因を、教員や辞書、教科書などといった外的要因から得られる知識と合わせ、多面的に働きかけることでこれらが活性化し、意識化されて異文化対応能力を伸ばすことができるとしている。つまり、すでに持っている知識や技能、資質を教科書や教員から提供される知識とともに多面的に気づきを与えることで、学習者の異文化対応能力が高められ、それによって新学習指導要領でいうところの「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」を育むことができるようになる。

SFC高等部には、高い英語力を持ち、海外生活や海外旅行経験、または海外在住者や外国人との交流経験がある生徒が多くいることから、授業内で多面的に働きかけて複文化能力を伸ばせる要因が備わった生徒たちが多くいると考えられる。そしてこれにより、さらに多様性や異文化理解に対する寛容で共感力の高い態度を育むことができる。そのため、生徒たちがこれまでに学んできた言語に関する知識、つまり母語や英語、その他の言語に関する知識も資源として活用しながら、新たにスペイン語を学び、スペイン語圏の多様な文化をそれ以外の文化とも照らし合わせながら学習していくよう指導する必要がある。

先述のとおり、使用教科書の『できたね！スペイン語 ¡Ahora tú!』では、各課の最終目標がミニタスクの達成であるため、生徒たちがそのミニタスクを実施することで、各単元で身につけた知識や技能を使うと何ができるようになるのかを体感でき、さらに、スペイン語と日本語での表現方法の違いを通じて複文化に対する意識も高められるようになるのと同時に、タスク作成を通して問題解決能力を育むこともできる。

実際にこの教科書をもとに作成した授業プログラムに対する生徒たちの評価については、次の章で、2020年と2021年の2年間継続してスペイン語を履修した生徒たちに対して行ったアンケート結果と、そこに記された彼らの率直な声を報告する。

### 第3章 5年スペイン語Ⅰ（2020年）、6年スペイン語Ⅱ（2021年）履修生たちの声

#### 3.1 アンケート調査

慶應 SFC 高等部のスペイン語教員チームでは、SFC 高等部の生徒たちの学びを改善することで大学でのスペイン語継続学習者を増やし、スペイン語学習における高大接続を促進できるよう、高等部で2年間継続してスペイン語を履修した生徒たちが、何を考え、どう変化したか、さらに授業運営に対しどのような意見を持つかについて、質問票調査を行った。本調査は中高等部の許可を得たうえで実施し、調査協力者は、2020年4月から2021年11月末までのスペイン語を履修した生徒のうち、当日出席した66名である。調査は6年生の最終授業日である、2021年11月24日に紙面で行なった。

#### 3.2 調査対象者である生徒たちの特徴

前述のとおり、SFC 高等部には多様な海外経験を持つ生徒が存在する。そのため、アンケートでは生徒の学習経験と属性、そして家族のバックグラウンドを知るために表3の項目を質問した。

表3 質問者とその家族の属性を問う項目

1	日本語と英語以外の言語を学習することは初めてですか？
2	これまでに学習したことがある言語を（英語も含めて）教えてください。それぞれの学習期間を教えてください。
3	海外在住歴はありますか。
4	問3で「はい」の人は国名（都市名）と期間を教えてください。
5	家族、親戚に日本以外で教育を受けたり、暮らしたりしている人はいますか？
6	家族（親戚）に日本語以外の言語を使う人はいますか？
7	スペイン語を選択した理由を教えてください。

65%の生徒が英語以外の外国語を勉強することが初めてだと回答した。また問2の外国語の学習経歴としては、ほぼ全員が英語を外国語として認識しており、スペイン語が初の学習言語と回答する生徒はいなかった。また、50%の生徒が家族都合や個人の留学などで海外生活を体験している。さらに、問5、6では、1/4程度の家庭メンバーが海外に住居地を構えていたり、外国語を使用していたりする。学年全体を通して、外国の文化に触れたことがある生徒が多いことがわかった。

表4 調査対象者の概要

質問番号	はい	いいえ	無回答
1	65 (43)	35 (23)	(0)
3	50 (33)	48 (32)	2 (2)
5	24 (16)	74 (49)	2 (2)
6	26 (17)	71 (47)	3 (2)

単位%、()は件数

スペイン語履修動機は、話者数が多いことが目立っており、また、スポーツや文化的興味を持っていることも伺える。その他には、海外で生活している時にスペイン語に触れた経験や、その他の既習外国語との類似性に言及しているものもあった。消去法でスペイン語を選択した生徒も8名ほどいるが、この理由のみを選択したのは1名だけで、それぞれ他の項目にもチェックが入っていたことから、何かしらの期待を持って授業に挑んでいたことが伺える。

表5 スペイン語の履修動機

7 スペイン語を選択した理由を教えてください。複数回答可能	
a 話者数が多いから	31
b 旅行で使いたい	18
c サッカーに興味がある	13
d スペイン語圏の音楽に興味がある	10
e スペイン語圏の踊りに興味がある	4
f 発音が簡単だと聞いたから	9
g 先輩に勧められたから	12
h 第二外国語の中で他に学びたい言語がなかったから	8
i その他	16

件数



### 3.3 質問票本体のスペイン語学習への姿勢や授業運営に対する調査概要

英語以外の外国語学習に関する大規模な意識調査を行なった長谷川（2016）の質問項目を参考に、スペイン語を学んだ生徒たちの意識について尋ねる質問を作成し、「当てはまる」「やや当てはまる」「やや当てはまらない」「当てはまらない」の4件法で回答を求めた。質問項目は、学習への感想、異なる文化への親しみと多様性への受容態度、外国語学習に対する思い、自文化や母語に対する振り返りである。

表6 アンケートの質問項目1

<b>【学習の感想】</b>	
8、9、10	スペイン語学習は楽しかった／難しかった、大変だった／驚きにあふれていた。
<b>【異なる文化への親しみと多様性への受容態度】</b>	
11	スペイン語圏の国々には異なる文化があるということを知った。
12	スペイン語圏の文化や人々に対して親しみを感じるようになった。
13	世界が広がったと思う。
14	日本、英語圏、スペイン語圏以外の地域についても知りたいと思うようになった。
<b>【外国語学習に対する思い】</b>	
15	他の言語も勉強してみたいと思うようになった。
16	もう新しい言語学習はしたくないと思うようになった。
17	やはり世界共通語は英語なので、英語のみを勉強すればいいと思った。
18	外国語は苦手なので、得意な人や好きだと思う人が外国語を学習し、社会で実践していけばいいのではないかと思った。
19	英語を学ぶのは簡単だと思うようになった。
20	英語を学ぶのは難しいと思うようになった。
21	英語やスペイン語を学ぶことによって、言語を学ぶコツを掴んだ。
22	言語の奥深さに気づき、スペイン語を極めたいと思うようになった。
<b>【自文化や母語に対する振り返り】</b>	
23	スペイン語を学ぶことにより自国の文化を振り返るきっかけとなった。
24	日本に住む外国の人はどのように日本語を習得するのだろうか？と考えるようになった。

さらに生徒たちの学習方法やモチベーションを探るために、問25では、スペイン語が上達したと思う瞬間があったかを質問し、「はい」と答えた生徒に、問26でその場面について記述してもらった。問27では、スペイン語を履修してよかったかを「当てはまる」「やや当てはまる」「やや当てはまらない」「当てはまらない」の4件法で選択させ、問28で授業への感想を記述式

で求めた。そして、大学での継続学習に関しては、問29にて二択で回答を求め、問30にその理由を記入するよう依頼した。

授業運営面に関しては、問31の使用教科書について選択式とコメントにて回答を依頼した。

表7 アンケートの質問項目2

【スペイン語学習に関する声】	
25	スペイン語が上達したと思った瞬間はありましたか？
26	25で「はい」の人はどんな場面でしたか。
27	スペイン語を選択して良かったと思いますか。
28	8～31の項目を参考に2年間のスペイン語学習を振り返った感想を書いてください。 (自由記述)
29	大学でもスペイン語を続けたいと思いますか。
30	理由(いいえの人は学習したい言語があれば、教えてください。)
【授業運営に関する声】	
31	使用している教科書について、あなたの意見を聞かせてください。

### 3.4 調査結果1 —スペイン語学習と授業運営に関する声—

ここでは、アンケート結果のうち、表6の問8～10と表7の問25～30をスペイン語学習に関する声として分析し、問31を授業運営に関する声としてまとめた。その結果、ほとんどの生徒がスペイン語学習を肯定的に捉えているが、苦手意識を持った生徒が4名ほどいることがわかった。さらに教科書については選択における改善点が見えてきた。

#### 3.4.1 スペイン語学習に関する声

74%の生徒たちは「スペイン語学習は難しかった、大変だった(問9)」と捉えており、何かしら困難を抱えていたことがわかる。しかし、難しく大変であったとしても、問9を上回る83%の生徒が、「スペイン語学習は楽しかったか(問8)」に対して肯定的に回答している。そして、「スペイン語学習は驚きにあふれていたか(問10)」という問いに対しては、55%が肯定的に、45%が否定的に回答している。

表8 学習の感想

質問番号	当てはまる	やや当てはまる	やや当てはまらない	当てはまらない
8	42 (28)	41 (27)	11 (7)	6 (4)
9	48 (32)	26 (17)	21 (14)	3 (2)
10	17 (11)	38 (25)	36 (24)	9 (6)

単位%、() は件数

さらにスペイン語学習を通じて、70%以上の生徒が少なからず上達したことを感じており、どのような場面で上達を感じたかを表10にまとめた。

表9 上達を感じた瞬間の有無について

質問番号	はい	いいえ	無回答
25	73 (48)	27 (18)	(0)

単位%、() は件数

特に上達を感じた場面は、リスニング問題やネイティブ教員が言っていることを理解できたというリスニング面で、その次に「理解ができたとき」が続いた。これはリスニングだけでなく、文法や文の構造など、分からなかったことが理解できた時に上達を感じたとまとめることができる。ある生徒は「英語のライティングで英語では分からないがスペイン語では分かる表現があったとき」と、すでに5年以上学んでいる英語では表現できないことが、スペイン語では表現ができて上達を感じたとコメントしていた。そのほか「蓄積した知識を發揮できた時」では、「5年生で習ったことを6年生で使えたとき」、「5年の時にわからなかった表現が6年になって使えるようになったとき」と、2年続けたからこそ上達度を感じることができたという声もあった。

表10 上達を感じた瞬間

リスニングができたとき	12	テストができたとき	5
理解できたとき	8	蓄積した知識を發揮できたとき	4
やりとりができたとき	6	スペイン語で言えたとき	4
読めたとき	5		件数

### 3.4.2 授業運営に関する声

問31では、教科書に関して難しすぎる、使いにくい、ためになる、使いやすい、分かりやすい、の5項目を複数回答可で選ぶよう依頼した。その結果、全体的に「使いにくい」「難しすぎる」を選択した生徒が多く、その理由は「日本語での文法説明がない」「スペイン語ばかりで分からない」というものが大半を占めた。その中に「[...] 新出単語の意味が書いていない(日本語で)、文章の和訳がない、分からな過ぎて別に参考書を買った、練習問題で教科書で説明されていない、難しい問題がたまにある、最初の一年は分からな過ぎて自分で文を作れなかった」と厳しいコメントがあった。「最初の一年は」という部分からは、5年では文章が作れなかったが、6年では作れるようになったことを述べていると理解できる。そのほか、「日本語が全くないので、先生の解説がないとなにもわからない。」というコメントもあった。本来、教科書は授業で使用し、教科書のみで内容を理解するものではないが、彼らはオンデマンド授業で容易に教員に質問ができない状況の中、学習を開始しなければならなかった。そのため、最初に「使いづらい」「難しい」という印象が過度に与えられてしまった様子である。該当教科書の指示文は日本語で記載されてはいたものの、スペインで出版されている教材のため、日本で発行されている教科書とは構成が異なる。日本語説明の有無により教科書に対する印象が左右されるのであれば、スペイン発行の教科書を使用する際は、副教材や視覚教材で補う必要があることを示唆していると考えられる。逆に「ためになる」「使いやすい」「分かりやすい」と肯定的な選択肢を選んだ生徒は、練習問題の多さ、単語の覚えやすさを理由に挙げていた。

表11 教科書について

質問番号	難しすぎる	使いにくい	ためになる	使いやすい	分かりやすい
31	21	51	11	3	6

件数

### 3.4.3 生徒の声 まとめ

教科書やオンデマンド授業に対し、厳しい声もたくさんあったが、表8の問8「スペイン語学習は楽しかったか」の質問の結果によると、83%の生徒たちはスペイン語学習を楽しかったと答えており、92%の生徒はスペイン語を選択してよかったと感じている(表12)。また、62%の生徒がスペイン語を大学でも学習する意欲があると答えている(表13)。

表12 スペイン語を選択してよかったか

質問番号	当てはまる	やや当てはまる	やや当てはまらない	当てはまらない
27	56 (37)	36 (24)	3 (2)	3 (2)

単位%、() は件数

表13 卒業後の継続学習について

質問番号	はい	いいえ	無回答
29	62 (41)	33 (22)	5 (3)

単位%、() は件数

また進学後のスペイン語学習について「いいえ」を選んだ生徒のうち、6名は進学先の学部  
にスペイン語が併設されていないことや既習クラスに入りたくないという理由で「いいえ」を  
選択していた。また進学後にやりたいことが明確な生徒は、それに適した言語を選択すると回  
答している。そのほか、「スペイン語は独学で学習を継続し、大学では新たな言語を学習した  
い」とコメントした生徒については、大学ではスペイン語を履修しないが、すでに学んだ基礎  
に基づいて自律的に学習することを選択したと考えられる。

今後の課題点として注目すべきは、問27の「スペイン語を選択してよかったか？」に対して  
否定的な選択をした4名の生徒である(表12)。以下、自身のスペイン語学習を振り返っても  
らったコメントを紹介する。

#### 3.4.3.1 問27で否定的な回答をした生徒のコメント

- ・ A [...] スペイン語を学ぶことに対して意欲が湧いたが、5年生の初課題の難易度がと  
ても高かったため、苦手意識を持った。オンライン授業ということもあり、興味が持て  
なかった。[...] 基本的に教科書がスペイン語でしか書かれておらず、理解しにくかつ  
た。本当につまらないと感じ、学ぶことがストレスだった。
- ・ B [...] 文を作るのに苦労した。[...] 課題でも文を書くところがうまく書けていなく、  
理由も分からなかった。
- ・ C [...] 今年になってからスペイン語がすごく嫌になりました。先生が変わったからで  
す。何を言っているのか分からない [...]、2時間ここにいなきゃいけないのはすごく  
ストレスでした。[...] 大学では絶対にスペ(原文ママ)にはしません。

これらのコメントより、Aはオンデマンド授業により質問しづらい環境であったことで学習開始時のモチベーションが低下してしまったことがわかる。またBは「文を作るのに苦労した」と回答しており、こちらも学習開始時の理解不足に起因していると推測できる。さらに、Cのコメントからは教員が与える影響について検討する必要性が見受けられる。5年生の1学期はオンデマンド、2、3学期は日本人による担任制、6年生ではネイティブ2名と日本人教員が交代制で担当した。高校生にとって教員や授業の形態が変わることは予想以上のストレスとなる可能性が高く、さらにネイティブ教員に対する慣れは個人差があるだろう。5、6年と2年間継続してある程度一貫性を保った授業運営を検討する必要があることを示唆している。

また、5年生1学期授業の重要性も示された。5年1学期に苦手意識を持ってしまうと、2年間それを抱えて授業を継続しなければならない。5年の1学期に、いかに苦手意識を持たせずにスペイン語を導入するかをさらに検討する必要がある。

### 3.5 調査結果2 ―否定的な声から読み取れること―

高等学校の第二外国語学習に関する研究では、第二外国語学習自体の成果を肯定的にとらえる研究が多く（長谷川、2016）、本稿の筆者たちも当然、同意見である。しかし、スペイン語の授業を否定的に評価した生徒もいるため、これら4名の声をそれ以外の生徒たちの声と比較することで、彼らが2年間どのような気持ちでスペイン語学習に取り組んだのかを分析し、それをもとに、第二外国語の授業における注意点を検討することには意義があると判断し、以下のとおり表6の質問項目で分析を行った。

該当生徒4名のバックグラウンドについては、表3の1、3、7の項目について表14で紹介する。A、B、Cの3名は日本語と英語以外の外国語を学ぶことは初めてで、海外滞在経験もない。しかしDは幼少期に英語圏での在住経験があり、スペイン語履修前にアジア圏言語を学んでおり、現在もその学習を継続している。また、スペイン語を選択した動機については、Aはスペイン語圏の文化に興味がありつつも、他に学びたい言語がなく、消去法でスペイン語を選択していた可能性が高い。Dは話者数が多い点に注目しており、Cはコロナ前に予定されていた現地研修に期待を寄せていた。この中で、Bは単に「楽しそう」と期待を寄せていたことがわかる。学習当初のモチベーションは個々によって異なるが、皆、スペイン語学習に対して何かしらの期待を寄せていたことがわかった。

表14 当該生徒の背景

	1	3	海外滞在歴	スペイン語を選択した動機
A	○	×		話者数が多いから、スペイン語圏の音楽／踊りに興味がある、第二外国語の中で他に学びたい言語がなかったから。
B	○	×		楽しそうだったから。
C	○	×		現地研修があると思っていたから。
D	×	○	英語圏 (3.5年間)	話者数が多いから。

ここからは問8～24の内容を、当該生徒4名と全体的な数字を比較して紹介する。各質問の下にあるアルファベットは表14で紹介した生徒を示している。

表15は表8で紹介した結果と重複するが、多くの生徒がスペイン語学習は難しく大変であったけれども、楽しかったと回答しているのに対して、Dを除く3名はスペイン語学習が楽しくなかったとしている。そして、4名全員がスペイン語学習は「難しく大変」で、また「驚きにあふれていなかった」と答えている。

表15 当該生徒の学習の感想

質問番号	当てはまる	やや当てはまる	やや当てはまらない	当てはまらない
8	42 (28)	41 (27)	11 (7)	6 (4)
		D		A、B、C
9	48 (32)	26 (17)	21 (14)	3 (2)
	A、B、C、D			
10	17 (11)	38 (25)	36 (24)	9 (6)
			A、D	B、C

単位%、() は件数

表16はスペイン語を学習することにより、異なる文化への親しみと多様性への受容態度について質問した結果である。85%の生徒がスペイン語を学習したことにより、スペイン語圏の国々には異なる文化があるということを知った(問11)と答えている。そして、スペイン語圏の文化や人々に対して親しみを感じるようになった(問12)と74%の生徒が肯定的に回答している。さらに、76%の生徒が、世界が広がったと思う(問13)、そして68%の生徒が日本、英語圏、スペイン語圏以外の地域についても知りたいと思うようになったと回答していた。しかし当該生徒のうち、授業で様々な国について多少なりとも触れたこと(問11)をA、B、Dは

肯定的に捉えているが、Cは否定的に捉えている。そして、スペイン語圏への親しみ（問12）と視野の広がり（問13）に関しては、全員が否定的に回答している。B、Cについては、スペイン語圏以外のその他の地域への興味（問14）に対しても否定的に回答している。第二外国語の授業に苦手意識を持ってしまうことにより、本来、一番重要である他文化への親しみや未知の地域への好奇心などもつみ取ってしまう危険性の一例である。

表16 異なる文化への親しみと多様性への受容態度

質問番号	当てはまる	やや当てはまる	やや当てはまらない	当てはまらない
11	65 (43)	20 (13)	4 (3)	11 (7)
	A、D	B		C
12	27 (18)	47 (31)	18 (12)	8 (5)
			A、D	C、B
13	47 (31)	29 (19)	18 (12)	6 (4)
			A、D	C、B
14	36 (24)	32 (21)	21 (14)	11 (7)
		A、D		B、C

単位%、○は件数

表17は外国語学習に対する思いに関する結果である。問15の新しい言語を学習したいかという問いには、肯定53%、否定47%とほぼ同等の結果である。しかし新しい言語を勉強したくない（問16）という否定的な問いに関しては、71%が否定している。さらに、問17のやはり世界共通語は英語なので、英語のみを勉強すればいいと思ったという英語一辺倒な問いに対しては、73%が否定している。そして、外国語は苦手なので、得意な人や好きだと思う人が外国語を学習し、社会で実践していけばいいのではないかと問18に対しては、64%が否定的な態度をとっている。新しい言語の学習に対しては、半々であっても、その他の新しい言語を学習することに対しての抵抗感は低く、そして社会における外国語活動を他人任せにすることや、英語さえできたら良いと考えている生徒は半数以下であった。さらに英語を学ぶのは簡単だと思うようになった（問19）、英語を学ぶのは難しいと思うようになった（問18）という英語学習との比較に関する質問に対しては、否定的な回答が多かった。つまり、大半の生徒が英語学習を簡単とも思わないが難しいとも思っていないようである。さらに言語を学ぶコツを学んだかを尋ねる問21に対しては肯定48%、否定52%とほぼ同等という結果になった。さらに問22にある言語の奥深さに気づき、スペイン語を極めたい生徒は33%と半数以下であるが、2年間の学習で言語の奥深さに気づけた生徒が少なからずいたことは喜ばしいことである。



一方、当該生徒の全員が言語学習のコツ（問21）を掴めていないと考えている。このことから、外国語学習に何らかの苦手意識を抱えてしまった可能性が考えられる。しかし C、D は、英語学習は簡単である（問19）と捉えており、この2人は英語学習を難しい（問20）と思っていない。スペイン語学習開始前より英語が得意であったかは今回のアンケートでは分からないが、スペイン語学習に困難さを覚えたことにより、既習言語の英語を簡単だと捉え直している可能性も考えられる。A、C は新しい言語を学ぶことに関して、否定的な選択をしているが（問15、16）、C は英語のみを学べば良いとは考えていない（問17）。問17の英語のみを学べば良いという項目に肯定的に回答したのは A と D で、A は新しい言語の学習に対してやや否定的であるが、D は新しい言語を学ぶこと自体は肯定的に捉えている（問15、16）。第二外国語の学習に苦手意識を感じるにより、新たな言語の学習に対して消極的な態度を持たせてしまうと A のように苦手意識を抱え、英語さえできれば良い、と世界を狭めてしまう危険性も秘めている可能性を垣間見た。しかし、ここにいる4名も大半の生徒と同様に問18にて否定的な回答をしており、社会的な言語活動を他人任せにすることには同意していない。

表17 外国語学習に対する思い

質問番号	当てはまる	やや当てはまる	やや当てはまらない	当てはまらない
15	18 (12)	35 (23)	30 (20)	17 (11)
		D	A	B、C
16	6 (4)	23 (15)	24 (16)	47 (31)
	C	A	B	D
17	7 (5)	20 (13)	17 (11)	56 (37)
		A、D	B	C
18	18 (9)	23 (15)	35 (23)	29 (19)
			A、C、D	B
19	17 (11)	15 (10)	33 (22)	35 (23)
	C	D		A、B
20	8 (5)	15 (10)	32 (21)	45 (30)
			A	B、C、D
21	13 (9)	35 (23)	32 (21)	20 (13)
				A、B、C、D
22	10 (7)	23 (15)	38 (25)	29 (19)
				A、B、C、D

単位%、○は件数

次に表18の自文化や母語についての振り返りに対する質問項目についてである。スペイン語学習がきっかけとなり自文化を振り返ったと肯定的に回答した生徒は32%であった（問23）。大半の生徒が自文化まで振り返るに至らなかったようである。しかし、「日本に住む外国人人はどのように日本語を習得するのだろうか？と考えるようになった。（問24）」に対しては、70%が肯定的に答えている。自文化を振り返るきっかけには至らなかったが、日本語を学ぶ外国人に対して意識が向いたことは、他者や他文化を思いやる気持ちを育てる意味ではとても重要なことである。また当該生徒に関しては、異なる文化への親しみ、多様性での態度で否定的な意見を残したBとCが、問24に対して肯定的に回答している。スペイン語に対して苦手意識を持ったとしても、日本語を学ぶ外国人の立場になって考えるきっかけになったことは貴重な機会であったと考えたい。

表18 自文化や母語に対する振り返り

質問番号	当てはまる	やや当てはまる	やや当てはまらない	当てはまらない
23	9 (6)	23 (15)	35 (23)	33 (22)
			A	B、C、D
24	44 (29)	26 (17)	10 (7)	20 (13)
	C	B	A	D

単位%、○は件数

コロナ禍で学習がスタートしたということもあり、5年生12月の時点ではオンデマンド授業でスペイン語を学ぶことが楽しいかという質問に約半数の生徒が「楽しかった」と答えていたのに対し、5年2学期から対面授業が始まり、6年の学年末には、83%の生徒が「楽しかった」、そして92%の生徒が「スペイン語を選択してよかった」と回答をした。5年の2学期より対面授業が始まったことにより、オンデマンド時には難しかった教員と生徒との円滑なやりとりが可能となり、そこで苦手意識を持つ生徒をサポートできたと推測できる。しかし、「3.5 調査結果2」で取り上げた4名については、スペイン語を選択したことに対して否定的な回答をしており、その理由を探ることによって、今後の高等学校でのプログラム作成の際に注意すべき点が見えてくるだろう。

スペイン語の教員は通常大学で勤務している非常勤が多く、高校生と大学生の違いについて理解が浅い場合がある。高校生は大学生よりも多感で、教員が思っている以上に新しいことやネイティブ教員とのやりとりに不安を感じる様子である。Cはネイティブ教員の言っていることが理解できずストレスであったと答えていた一方で、「毎週ネイティブのスピードについていくのは大変だったけど去年より確実にスペイン語力が上がったと思うので良かったです！」

とリスニング力が鍛えられたことで上達を感じた生徒も多数いた。未知のものに「慣れる」という成功体験は重要であるため、新しいことや分からないことに対して、不安になる必要がないということを授業の開始時にしっかりと植え付け、学習当初に拒否反応を緩和させるような働きかけを意識的に行う必要性を認識した。

さらに、約半数の生徒は海外滞在経験があるため外国語や外国語を学ぶことに慣れているが、そうでない生徒がいることにも留意して授業を運営する必要があるだろう。また2年間継続して学習することにより、5年の1学期に挫折してスペイン語学習に拒否感を持ってしまうと、3.5で紹介した生徒のように外国語や外国への不信感へとつながる危険性があることを概観した。

今回は高校2年間での学びについて中心に考察したが、今後は進学後に高校での学びがどのように生かされているのかをさらに調べ、高等部と大学での授業に反映していく必要があるだろう。

#### おわりに

これまでの調査を通じて、オンデマンド授業では多くの生徒たちが苦心しながらも好奇心を持って新しい言語の学習に取り組んだことがわかったと同時に、スペイン語と初めて出会う5年1学期に、教員に直接質問できず苦手意識を持つことで、拒否感が生まれてしまったことに留意する必要があることが判明した。また、言語学習を通じて何かができるようになり、複文化的知識を提供することで、多くの生徒が他言語や異文化に対して肯定的な印象を持ち、関心が高まり、一定数の生徒たちが大学での継続を希望したり、他言語を学ぶ必要性を感じていたりすることが分かった。さらに、このカリキュラムを通じてスペイン語学習や外国語学習に苦手意識を持ってしまった生徒たちでさえも、日本語を学ぶ外国人の立場になって考えられるような寛容性を育めたことは、カリキュラムに込められた意図が何らかの効果を示していると判断できる。

SFCが目指す多文化共生社会の実現には、同調圧力で全ての人を同一方向に向けさせるのではなく、個を尊重しながら相互理解を生み出すことが必要である。英語が分かれば誰とでも「理解できる」という声もある中、さらにいろいろな言語に触れることで、価値観が広がり、多様性に寛容になれる。そのような点においても、コロナ禍という、他とのつながりが断たれた異常な状況を乗り越えた今、生徒たちから率直に「分からない」ことに対する苛立ちの声と共に、それでも一歩踏み出そうとする声も聞けて、これから先、教員としてどのように生徒たちをサポートすれば良いのかを再考させられた。今後は、言語や文化の知識を共有しながら、分からないこと、できないこと、知らないこと、違うことを受け入れられる多様性に対して寛大な心も育てられるような授業をさらに模索していきたい。

- \* 本研究は JSPS 科研費 21K00791 「多言語多文化社会構築に向けた高大接続のスペイン語教育」(基盤 C) の助成を受けたものである。また XXXIV Congreso de CANELA (2022年 5月28日於早稲田大学) における口頭発表をまとめ、加筆修正したものである。

## 注

- <sup>1</sup> CEFR はスペイン語圏では Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (略称 MCER) として知られているが、本稿では、より日本語圏において馴染みのある CEFR を用いることにする。

## 参考文献

- Council of Europe (2018), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors*.
- Consejo Europeo (2001), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*.
- Consejo Europeo (2013), *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*.
- NAKASHIMA, Takako (2021), "Key Points of the Revised Foreign Language National Curriculum Standards (Course of Study) at Elementary School and Lower Secondary School Levels", *National Institute for Educational Policy Research*, Tokyo.
- WADA, Hitomi (2022), "La diversidad lingüística y sociocultural en los libros de ELE: un estudio cualitativo sobre los manuales usados en los centros de bachillerato japoneses", *HISPÁNICA* 66, p.83-108.
- 小倉麻由子 (2019) 「SFC における多言語多文化社会構築に向けた、高大接続のスペイン語教育を目指して」『Keio SFC Journal —— 特集：多言語多文化共生社会に向けた挑戦』杉原由美・藤田護 (編) Vol.19, No.2, p.192-207.
- 岸田早織 (2018) 「スペイン語教育における高大連携に向けて—集中講義形式外国語教育に関する一考察—」『言語政策』第14号, p.55-69.
- 『月刊高校教育』編集部編 (2018) 『高等学校新学習指導要領全文と解説』学事出版.
- 後藤雄介・石井登・浜邦彦・岩村健二郎 (2010) 「高等学校におけるスペイン語教育の現状と展望」『早稲田教育評論』第24評巻第1号, p.45-62.
- 柴田隆・根岸徹郎・本間仁 (2012) 「語学教育における高大連携の可能性について」  
<https://core.ac.uk/download/pdf/71790128.pdf> (2023年3月14日アクセス).
- 高木和子他 (2018) 『できたね! スペイン語 ¡Ahora tú!』インタースペイン・ブックサービス.  
内閣府「Society 5.0」  
[https://www8.cao.go.jp/cstp/society5\\_0/](https://www8.cao.go.jp/cstp/society5_0/) (2023年3月1日アクセス).
- 長谷川由起子 (2016) 「高校生の意識—英語だけではもの足りない—」『外国語教育は英語だけでいいのか』森住衛・古石篤子・杉谷眞佐子・長谷川由起子 (編) くろしお出版, p.190-202.
- 日立東大ラボ (2018) 『Society 5.0 人間中心の超スマート社会』日本経済新聞出版.

- 平高史也・山本純一・古石篤子編（2005）『外国語教育のり・デザイン——慶應 SFC の現場から』慶應義塾大学出版会。
- 丸田千花子（2014）「スペイン語既習クラスにおける高大連携についての調査報告」『慶應義塾外国語教育研究』p.97-115.
- 宮代康丈・山本薫編（2023刊行予定）『シリーズ総合政策学2——言語と政策』慶應義塾大学出版会。
- 文部科学省（2020）「新型コロナウイルス感染症のための小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における一斉臨時休業について（通知）」  
[https://www.mext.go.jp/content/202002228-mxt\\_kouhou01-000004520\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/202002228-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf)（2023年2月24日アクセス）。
- 文部科学省（2018）『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 外国語編 英語編』  
[https://www.mext.go.jp/content/1407073\\_09\\_1\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1407073_09_1_2.pdf)（2023年3月2日アクセス）。
- 山崎吉朗（2020）「中等教育における英語以外の外国語教育の現状と展望 —大学入試、文科省の政策、東京都の政策」『アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究 —中間報告書（2018—2019）』。



# Eclecticism and English Language Teaching

MASON, Sarah Louise

One teacher told me something like this, a teacher can only teach in the way they learn. That may be true. [But] as an English teacher, I try to draw on the methodologies like communicative teaching and the many different methods, and actually I make use of them. Yeah? It's really dependent upon the situation. So theoretically I believe in eclecticism. But still I think that the teaching grammar, the basic grammar, in whatever way it may be, is very important and ah, that is something I have been doing all my years.

(Shizuo, 63, interview, April 3<sup>rd</sup>, 2017<sup>1</sup>)

The interview excerpt above was taken from an interview with Shizuo, a university English language teacher in Japan who had been teaching English for 41 years. The excerpt shows Shizuo's view of his pedagogy and how it is shaped by his own experiences learning English in classes that emphasized grammar acquisition, and his subsequent acquisition of a variety of teaching methods. The excerpt highlights debate in English language teaching (ELT) in Japan concerning the relative merits of the grammar translation method (GTM) as compared with communicative language teaching (CLT) (Poole, 2010), as well as the ongoing conversation in English language teaching circles internationally concerning the appropriacy of various methodologies for English language teaching (Bastidas, 2022). In the excerpt above, Shizuo's belief, that eclecticism is a viable alternative to strict adherence to one methodology, echoes the argument put forward in this paper, that situational factors, including language use environment, student profile, course goals and learning needs should shape pedagogical choices.

Since the turn of the century, in Western English language teaching circles there has been a focus on a principles-based approach to the teaching of English (e.g., Brown, 2001; Ellis, 2008). However, both prior to and since the development of a principles approach to teaching, there have been many methods used in second language teaching, and despite Brown's assertion that "the whole concept of separate methods is no longer a central issue in language teaching practice" (2002, p. 10), numerous recent publications in the field of language

teaching attest to a continuing preoccupation with investigating various methodologies and/or approaches to English language teaching. This research is often produced outside of English-speaking countries, in EFL contexts (see, for example, Amano, 2017; Benstein, 2017; Kaçka-Stanik, 2016; Kaharuddin, 2018; Zhao, 2014). Moreover, research indicates the continued use of specific methodologies and approaches (Cook, 2012; El Sawy, 2018; Rahman & Pandian, 2018; Vega, 2018), rather than the wholesale adoption of a principles-based approach to ELT as espoused by well-known practitioners such as Brown (2002), and Ellis (2008). This article seeks to address a few concerns expressed in the ELT literature regarding methods and approaches utilized in English language education.

### **An Eclectic Array of Methods and Approaches**

The term “eclecticism” is herein used to refer to the act of selection by the teacher of a variety of methods and approaches they consider useful, rather than strict adherence to one way of teaching. Methods are less flexible than approaches in that they prescribe objectives and guidelines for teachers, whereas approaches allow greater freedom regarding implementation due to a focus on principles rather than procedures. This article presents six methods and approaches, in roughly chronological order, beginning with GTM, followed by the Direct Method (DM), the Audiolingual Method (AM), Total Physical Response (TPR), the Silent Way (SW) and, finally, CLT. This article is not intended as a comprehensive historical survey of ELT methodology and therefore various well-known approaches will not be addressed. Rather, the methods and approaches presented have been selected on the basis that they represent a broad range of methods or approaches when considered from a geographical, theoretical, chronological and procedural point of view, the point being to demonstrate how varied methodologies result in different learning outcomes which nonetheless may be appropriate and useful in various circumstances.

The grammar-translation method (GTM), sometimes referred to as the classical method, involves direct translation at the sentence level from L1 to L2. It is amongst the oldest documented methods of language teaching and has a long history of use internationally. The goal of using GTM is the development of written language skills, and the method was originally used in Japan for the purpose of translating first Chinese and then Dutch into the Japanese language (Nagatomo, 2012). The method has a focus on grammatical form rather than communicative oral competence.

Methodological debate in Japan and other Asian contexts has most notably centered on



GTM versus CLT, with many Asian scholars arguing for the appropriacy of GTM in their contexts (Durrani, 2016; Nagatomo, 2012; Poole, 2010). However, it has been criticized for producing skill sets that prepare students to pass written exams while leaving them poorly prepared to use the L2 in real-world contexts for communication (Nagatomo, 2012; Poole, 2010).

The direct method (DM) was a 'natural' method developed in Europe in reaction to the perceived deficiencies of GTM concerning the development of aural and oral language skills. Unlike GTM, the goal of using DM is to teach speaking and listening skills by giving the students ample opportunities to listen and to speak in class. It is based on the understanding that adult language acquisition should attempt to mimic the language acquisition route of children learning their native language. Omaggio Hadley (1986, 2001) characterizes DM thus: language learning begins with concrete objects present in the classroom and moves onto common situations and locations; pictures are frequently used; translation is avoided in favor of paraphrasing; language is taught at the sentence level from the very beginning; correct pronunciation is emphasized and phonetic notation is frequently used; grammar rules are rarely explicitly taught; and dictionaries are not used in reading instruction.

DM does have various potential drawbacks, for example, time may be wasted in class trying to use pictures to explain a word's meaning when it may be more efficient to simply translate the word. Another issue is that grammatical errors may quickly fossilize because students are encouraged to immediately start expressing themselves freely in the language without an initial focus on form (Omaggio Hadley, 2001). Conversely, some aspects of the DM are clearly congruent with principles of modern language teaching, for example Ellis (2008, p. 4) summarizes one principle as "the opportunity to *interact* in the second language is central to developing second language proficiency" (*italics added*). The method is effective at quickly developing speaking and listening skills, and if the context is one in which these skills are primary objectives, it may well be a method of choice.

Some years after DM began being used in Europe, on the other side of the world, the audiolingual method (AM) was developed in America. It is a method based on scientific research (Richards, 2002) which has its roots in courses developed by university faculties in response to a government request to develop foreign language programs for military personnel. Similar to DM, it also focused on listening and speaking skills, but unlike DM, it focuses on structure, and on achieving grammatical accuracy in speech. The following characteristics are featured in Brown's (2001, p. 23) summary of AM: new material is presented in dialogue form, set phrases are memorized, grammatical structures are taught one at a time; students are drilled

repetitively; grammar is not explained; vocabulary is limited; language labs and tapes are used extensively; students are given positive reinforcement when they have given a correct answer or otherwise quickly corrected; and teachers must use the target language.

Widespread use of pure AM was eventually abandoned because of various drawbacks, the most notable of which was “its ultimate failure to teach long-term communicative proficiency” (Brown, 2001, p. 23). However, the method has remained in use (Cook, 2012; Navarro Romero, 2013; Samawiyah & Saifuddin, 2016; Zhao, 2014) because it is successful in a particular context, when quick results in aural/oral skill development was required. Indeed, Richards and Rodgers (2001), when discussing early army programs, wrote, “in small classes of mature and highly motivated students, excellent results were often achieved” (p. 51). It may be claimed that AM-based teaching executes one of the principles of language teaching highlighted by Ellis (2008, p.1), that “[i]nstruction needs to ensure that learners develop both a rich repertoire of formulaic expressions and a rule-based competence.” Certainly, formulaic expressions are provided and practiced in drills, even if rule-based competence is not a feature of the method.

The role of memory in the acquisition of language has been a key concern of many methods. While the AM emphasizes the role of various drills in promoting memorization and language acquisition, the total physical response method (TPR) takes an original approach with its emphasis on movement. It is based on a belief that physical movement in compliance with a directive promotes retention of the language (Asher, 1966). It is also based on the idea that children learn their first language by physically complying with directions given by their parents, and the method seeks to mimic this (Asher et al., 1974).

According to Omaggio Hadley, TPR has the following characteristics (2001): It is teacher lead; the teacher determines the aims of each lesson; the teacher dominates the speaking time within the class in the early stages; students respond physically to imperatives spoken by the teacher; imperatives are used to teach various grammatical points; the curriculum is based around various grammatical points; students are not pressured to speak but speak when ‘ready’; and only the target language is used. Because it is largely teacher driven it might be best used in a context in which the students themselves have no immediate use for the language outside of class and would find it difficult to determine their own curriculum.

TPR emphasizes the development of aural and oral skills (Amano, 2017). It does not have a well-developed reading and writing component (although it may be useful in facilitating the reading of “procedure text”; see Zulpan, 2018) and should be used in conjunction with other teaching strategies if these skills are required. However, a teacher may write new vocabulary

on the board and elaborate with sentences, saying out loud what they have written and by also acting it out. Students may copy the sentences (Richards & Rodgers, 2001). Despite drawbacks there are many positive aspects to TPR: it has the potential for humor, it can be used across age groups and seems especially popular with teachers of young learners (Ferlazzo & Sypniewski, 2018; Al Harrasi, 2014). Children enjoy the humorous possibilities of TPR, and many teachers probably understand this subconsciously when they use common childhood games such as 'Simon Says' in their classes. The effectiveness of TPR in terms of achieving its primary goals of listening and speaking retention has been demonstrated by Asher (1966). Furthermore, Brown (2001, p. 30) writes that TPR is "especially effective in the beginning levels of language proficiency."

The silent way method (SW) was developed by Gattegno in the 1970s. In stark contrast to TPR, SW asserts that teachers should control or limit the amount of teacher talk in class as far as possible, and conversely, encourage extensive talk and collaboration on the part of their students. Notable features of SW are that learning tasks encourage and shape student speech without direct oral instruction from their teachers, and also with extremely limited modelling by the teacher. Instead, teachers rely on the use of charts, rods, gestures and other aids to elicit responses. From the very beginning students are involved in monitoring their own accuracy and that of other students in a collaborative approach to error correction.

One major criticism of SW made by Brown (2001, p. 29) is that "In one sense, the Silent Way was too harsh a method, and the teacher too distant, to encourage a communicative atmosphere." On the other hand, Ellis (2008) noted that one principle of instruction best practice was that "[i]nstruction needs to ensure that learners also focus on form", which is certainly a major aspect of the SW method. Richards and Rodgers (2001) wrote, "An immediate objective is to provide the learner with a basic practical knowledge of grammar" (p. 83). They also note that SW has "a strong focus on accurate repetition of sentences modelled initially by the teacher and a movement through guided elicitation exercises to freer communication." Furthermore, it goes beyond Ellis' principles in that it makes fostering learner autonomy and self-awareness a primary teaching goal. It would seem to be particularly suited to small group classes of mature students, and where students have ample access to native speaker models and culturally based materials outside of class.

Communicative language teaching (CLT) is a principle-based approach which still has currency among language teachers. According to Richards and Rodgers (2001, p. 155) there is, "no single text or authority" on it. One can say that its goal is communicative competence

in all four skills and therefore expected learning outcomes are comprehensive in scope. Because CLT is understood and used in many varied ways any attempt to characterize it may be overlong, and open to dispute. However, Savignon (2002, p. 8) proposes the following as 'core' characteristics of CLT: it is learner-centered; the learners' communicative needs provide the framework for determining course goals; meaning is a key focus of learning but form is also addressed as a necessary component of effective communication; contextualization of language is important; a primary role of the teacher is to facilitate communication between students; and there is a cooperative approach to learning. CLT has various well-known branches such as task-based language teaching (TBLT) (Ellis, 2003; Prabhu, 1987) and content and language integrated learning (CLIL) (Coyle, Hood, & Marsh, 2010).

It is difficult to provide a procedural outline of a CLT lesson due to the huge range of possible activities and the individualized approach of many teachers. Examples of possible activities occurring in a CLT include information gap activities, guessing activities, storytelling, jigsaw listening, comparing pictures, and noting similarities and differences, following directions, solving problems from shared clues, conversation and discussion sessions, role plays and debates.

In terms of in class interactions, the teacher will often speak during the lessons to outline tasks, organize students to work in pairs or groups to complete tasks, and to move among students while comprehension checking and facilitating task completion. Written communication on the part of the teacher might be in terms of handouts outlining task requirements or providing examples of written assignments. Students themselves will need to communicate with each other to complete many of the class activities.

As Omaggio Hadley (2001) argued, CLT is not bound to any particular methodology or curricular design (p. 118) and can therefore be flexible and responsive to the needs of learners. Of course, a corollary of this is that the success or effectiveness of CLT will primarily depend on "the choices made by the program designers and instructors" (p.118). It therefore requires extensive teacher training.

### Concluding Thoughts

As argued throughout this paper, many of the methods and approaches used over the last hundred or so years have aspects or techniques which may be effective today depending on the learning and teaching context. Research (Amano, 2017; Benstein, 2017; Kačka-Stanik, 2016; Kaharuddin, 2018; Zhao, 2014) indicates these methodologies are still used internationally today. Some of the earlier methodologies, such as AM and TPR, seem particularly suited to

beginner learners. Course objectives should also impact significantly on the selection of teaching techniques. For example, it is easy to see that a course whose primary focus is the development of writing skills will not be well served by a heavy reliance on TPR but may be better served using methodologies such as GTM. While many of the methodologies discussed may be able to contribute in some way to English language classes it is up to the individual teacher to use their knowledge of teaching principles and course objectives to guide them in their application.

To return to the comments of Shizuo, excerpted at the beginning of this article, no one methodology is superior to any other. To use his words, what is important is an identification of the learning situation and teaching in *whatever way* is most helpful in the situation. To sum up, the eclectic range of methods and approaches developed in the field of ELT provides language teachers, such as Shizuo, with a diversity of effective tools from which they may select. Further it is argued that the use of any such methods may be appropriate as part of a language learning program depending on the context and learning objectives.

## References

- Al Harrasi, K. (2014). Using Total Physical Response with young learners in Oman. *Childhood Education*, 90(1) 36-42.  
<https://doi.org/10.1080/00094056.2014.872513>
- Amano, S. (2017). Variable effects of Total Physical Response in reducing EFL students' unwillingness to speak English. *LET Journal of Central Japan*, 28, 13-26.  
[https://doi.org/10.20656/letcj.28.0\\_13](https://doi.org/10.20656/letcj.28.0_13)
- Asher, J. J. (1966). The learning strategy of the Total Physical Response: A review. *The Modern Language Journal (Boulder, Colo.)*, 50(2), 79-84.  
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1966.tb03573.x>
- Asher, J. J., Kusudo, J. A., & De La Torre, R. (1974). Learning a second language through commands: The second field test. *The Modern Language Journal*, 58(1-2), 24-32.  
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1974.tb05074.x>
- Bastidas, J. A. (2022). Are language teaching methods really dead as some TESOL gurus have proclaimed? Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 24(2), 203-213.  
<https://doi.org/10.15446/profile.v24n2.96952>
- Benstein, P. (2017). Integration of the self and awareness (ISA) in learning and teaching: A case study of French adult students learning English the Silent Way. Peter Lang AG.

- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2<sup>nd</sup> ed.). Longman.
- Brown, H. D. (2002). English language teaching in the “Post-Method” era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 9-18). Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511667190.003>
- Cook, M. (2012). Revisiting Japanese English teachers’ (JTEs) perceptions of Communicative, Audio-lingual, and Grammar Translation (Yakudoku) activities: Beliefs, practices, and rationales. *Asian EFL Journal*, 14(2), 79-98.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL*. Cambridge University Press.
- Durrani, H. (2016). Attitudes of undergraduates towards Grammar Translation Method and Communicative Language Teaching in EFL context: A case study of SBK Women’s University, Quetta, Pakistan. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(4), 167-172.  
<https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.7n.4p.167>
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford Applied Linguistics.
- Ellis, R. (2008). Principles of instructed second language acquisition. *CAL Digests*. Retrieved August 1, 2014, from  
<http://www.cal.org/resources/digest/instructed2ndlang.html>
- El-Sawy, H. (2018). The relevance among preservice English Teachers’ preparation courses, their views about teaching and their real teaching behaviors (a case study). *Journal of Language Teaching and Research*, 9(3), 510-519.  
<https://doi.org/10.17507/jltr.0903.09>
- Ferlazzo, L. & Sypniewski, K. (2018). *The ELL teacher’s toolbox*. John Wiley & Sons.  
<https://doi.org/10.1002/9781119428701.ch26>
- Kačka-Stanić, I. (2016). The influence of the Grammar-Translation Method and the Direct Method on students’ results. *Respectus Philologicus*, 30(35), 102-110.  
<https://doi.org/10.15388/RESPECTUS.2016.30.35.11>
- Kaharuddin, A. (2018). The communicative grammar translation method: A practical method to teach communication skills of English. *Eternal (English, Teaching, Learning & Research Journal)*, 4(2), 232-254.  
<https://doi.org/10.24252/Eternal.V42.2018.A8>
- Mason, S. L. (2018). *Age and professional identity: EFL teachers at tertiary institutions in Japan* (Publication No. mq.70502) [Master’s thesis, Macquarie University].  
<https://doi.org/10.25949/19441871.v1>
- Nagatomo, D. (2012). *Exploring Japanese university English teachers’ professional identity*. Multilingual Matters.
- Navarro Romero, B. (2013). Descriptive analysis of Vaughan Systems, assets and pitfalls of an Audiolingual Method. *Porta Linguarum*, (19), 113-128.

- Omaggio Hadley, A. (1986). *Teaching language in context*. Heinle & Heinle.
- Omaggio Hadley, A. (2001). *Teaching language in context* (3<sup>rd</sup> ed.). Heinle & Heinle.
- Poole, G. S. (2010). *The Japanese professor: An ethnography of a university faculty*. Sense Publishers.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford University Press.
- Rahman, M., & Pandian, A. (2018). A critical investigation of English language teaching in Bangladesh. *English Today*, 34(3), 43-49.  
<https://doi.org/10.1017/S026607841700061X>
- Richards, J. C. (2002). Theories of teaching in language teaching. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 19-26). Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (Eds.) (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge University Press.
- Romero, B., & Navarro Romero, B. (2013). Descriptive analysis of Vaughan Systems, assets and pitfalls of an Audiolingual Method. *Porta Linguarum*, (19), 113-128.  
<https://doi.org/10.30827/Digibug.29633>
- Samawiyah, Z., & Saifuddin, M. (2016). Phonetic symbols through Audiolingual Method to improve the students' listening skill. *Dinamika Ilmu*, 16(1), 35-46.  
<https://doi.org/10.21093/di.v16i1.155>
- Savignon, S.J. (Ed.). (2002). Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice. *Interpreting communicative language teaching contexts and concerns in teacher education* (pp. 1-27). Yale University Press.
- Vega, O. (2018). An analysis of the most common methods used to teach English as a second and foreign language. *Mextesol Journal*, 42(3).
- Zhao, C. (2014). How to use the Audiolingual Method in classroom of junior middle school. *海外英语* (上), 5, 30-31.
- Zulpan, Z. (2018). Total Physical Response (TPR): Its effect on students' achievement in reading procedure text. *JEES (Journal of English Educators Society)*, 3(2), 205-214.  
<https://doi.org/10.21070/jees.v3i2.1279>

## Note

- <sup>1</sup> This interview took place at Shizuo's campus when he was a participant in a study on language teacher identity reported in Mason (2018).





# Reflective Practice of a 3-year-long Professional Learning Community for ALTs and School Teachers

WANG, Linfeng

## 1. Introduction

Currently, more than 20,000 ALTs are team-teaching with JTEs (Japanese Teacher of English) or HRTs (Home Room Teacher) in the classrooms of elementary, junior high, and high schools (MEXT, 2022), which indicates that the ALT system is institutionalized in Japanese school education. However, the role of ALTs in schools is mainly limited to serving as examples during demonstrations and as exchange partners in English lessons. There is room for capable ALTs to contribute more towards a higher-quality education, by functioning as a professional resource at schools (Wang, 2021, 2022).

In terms of collaboration between ALTs and school teachers, Otani (2010) points out that the lack of communication has led to misunderstandings and mistrust due to language hurdles and working time restrictions. Most of the school teachers—who are unaware of how ALTs are hired and what their training really entails—tend to have unrealistic expectations around ALTs' teaching abilities, and as a result, experience a gap when witnessing their actual teaching skills. On the other hand, many ALTs feel isolated and marginalized, due to not being fully informed about the school's educational policies and lesson plans, and not being recognized nor respected as members of the school teaching and staff community. In addition, Reed (2015) also reports that some ALTs are team-teaching without having reached a common understanding with JTEs or HRTs about their duties and professional backgrounds. ALTs' duties and competencies vary according to their employment contracts and teaching experiences.

Although the ALT system was introduced more than 30 years ago, few studies have addressed the professional development of practicing ALTs, or the development of a systematic program that can support their continuous professional learning (Wang, 2020a, 2020b). To achieve mutual understanding, there is a need for a platform where both ALTs and school teachers can share their professional perspectives and learn from each other. Such a platform

might consist of professional learning systems and programs that allow for synergy between both ALTs and school teachers' agencies, in order to improve the quality of foreign language education.

This paper focuses on an online professional learning community directed at ALTs and school teachers, which is called *Monthly Edu Café*. During each monthly event, participants are asked to spend their time narrating and reflecting on their foreign language teaching practices. After an introduction to the first 3 years of the *Monthly Edu Café* meetings, this paper provides a review of the results and key insights gathered from the participants' questionnaires, which bring to the fore a number of present concerns and critical issues surrounding the professional learning of ALTs and school teachers. Finally, there is a brief discussion of factors associated with professional learning, with an eye towards recent trends and proposals for a professional learning program for ALTs and school teachers.

## 2. Key Concepts Underpinning the Design of *Monthly Edu Café*

With an eye to the need for a sustainable professional community that connects ALTs with school teachers, the author launched the *Monthly Edu Café* in January 2020, as a bilingual online meeting for ALTs and school teachers to discuss about foreign language teaching practices. During its 38 meetings, it has allowed for the participation of members from different backgrounds such as in-service teachers, ALTs, supervisors from the Board of Education, university students, and university teachers nationwide. The meetings are held online once a month as a forum for discussing thoughts and concerns, as well as sharing and discussing examples of actual classroom teaching by means of videos and other media. In addition to facilitating meetings, providing topics, and holding group discussions, a regular newsletter has been continuously published in both English and Japanese (see Appendix), which helps members to quickly catch up in case that they were not able to attend a particular event.

As a teacher educator, the author has been involved in theoretical and practical research on the construction and further development of professional learning communities; during which, she has supported the learning of three foreign ALT graduate students who have the potential to become full-time English teachers in Japanese schools. The results of the analysis of their reflective reports revealed that these ALTs' practical competence changed, as they reflected on their daily practice in a teacher education program (Wang, 2020b).

*Monthly Edu Café* is based on the paradigm that teachers "learn by doing" as reflective practitioners (Schön, 1983), which brings to the fore the importance of reflection in teachers'

professional learning. Instead of applying *a priori* scientific theories and concepts to real-world practical situations, Schön (1983, 1987) argued that professionals should seek to reflect on their own professional experiences, so as to continuously improve their teaching approaches and solve daily issues; from this perspective, reflection is practice-based and action-oriented. According to previous research, three key factors for developing reflective approaches in teaching environments are: (1) collaborative reflection; (2) monitoring of scaffolded dialogue; and (3) coaching (Valli, 1992; Hatton & Smith, 1995). Therefore, *Monthly Edu Café* invites ALTs and school teachers to narrate and reflect on their teaching practices, followed by breakout sessions, where a set of key topics and questions are proposed as a basis for small group discussions. In doing so, this enables participants to reflect in a collaborative manner, through scaffolded dialogue.

A number of schools have taken interest in the notion of teaching as “reflective practice” (Schön, 1991), and have started to adopt the idea of a “professional learning community” (PLC) within a “learning organization” (Senge, 1990) for the sake of improving learning outcomes (Myers & Myers, 1995). In previously published literature, it is argued that one way to initiate and sustain PLC (DuFour, 2004; Riley & Stoll, 2004) is by striving to cultivate a community of practice (CoP) (Wenger, 1998; Wenger, McDermott & Snyder, 2002).

In accordance with these reasonings, a PLC comprised of voluntary participants—namely the *Monthly Edu Café*—was formed with the aim of facilitating ALTs and school teachers’ reflective practice, thus leading to meaningful transformations in their educational methods. In January of 2020, the *Monthly Edu Café* had its first meeting, with a total of eight participants. Currently, it has more than 300 registered members, and there have already been 38 consecutive monthly events at the time this paper was written. Table 1 shows a list of invited speakers and proposed topics for each event. Wang & Kuziw (2021) provides an overview of the management approach adopted at *Monthly Edu Café* and elaborates on the contents of meetings held from January, 2020 to December, 2021. At first, *Monthly Edu Café* was targeting the elementary school level, because foreign language education had been recently introduced in elementary schools in Japan, and most teachers were unsure about how to proceed. In the meantime, a number of teachers from junior high schools and high schools expressed their wish to participate, and therefore the group has gradually expanded to accommodate foreign language educators from all school levels, including both local and international educators who are interested in practice-based reflection and eager to talk with others.

*Monthly Edu Café* provides the opportunity for participants to lead a discussion or chair a meeting. This opportunity is open to all members, which can be a good opportunity for ALTs in particular. ALTs can share their observations with others and find meaning in their work by taking ownership of their teaching methods. Furthermore, the small group breakout sessions serve as a helpful tool for ALTs, where they can express their opinions and viewpoints in a safe and positive setting. Also, by making the meetings bilingual, ALTs can continue to expose themselves to Japanese language, and learn important terms or expressions which can assist them in adapting to their work environment. It also allows ALTs with varying degrees of language ability to participate, especially those who may not yet feel confident enough in their Japanese language skills, or feel they cannot speak their mind freely. The meetings are casual and welcoming, but also practical, so that even those ALTs who might not be trained in the theoretical aspects of education can still participate. Likewise, Japanese school teachers can also practice their English in the context of foreign language education. Through this continuous engagement with ALTs and school teachers in the *Monthly Edu Café*, the participants find that their level of conversation around English education in Japan is becoming deeper and stronger (Wang, 2020a).

Table 1: Three Years of *Monthly Edu Café*

	Dates	Topics	Chair Speaker
1	2020/01/29	Free talk about problems and challenges in daily teaching practices	Open floor
2	2020/02/26	Story-telling project	Materials were distributed
3	2020/04/22	Free talk about problems and challenges in daily teaching practices	Open floor
4	2020/05/27	Teaching during the pandemic	Open floor
5	2020/06/24	Lesson study of a G4 foreign language activity in Osaka	Elementary HRT
6	2020/07/29	Lesson study of a G7 EFL lesson in Fukui	Junior high school JTE
7	2020/08/26	CLIL linguistic landscape project	University part-time lecturer
8	2020/09/30	Reconsidering team teaching: thinking about the roles of JTE/HRT/ALT	University lecturer (former ALT)
9	2020/10/28	How to make fun and realistic English lessons	Fuzoku (university-attached school) ALT
10	2020/11/25	What you need to know about teaching English in elementary schools	Former elementary school principal
11	2020/12/23	Game night and yearly review	Chair speakers were invited to host each breakout session
12	2021/01/27	Why learn foreign languages?	Elementary HRT

## Reflective Practice of a 3-year-long Professional Learning Community for ALTs and School Teachers

13	2021/02/24	The GIGA school project and foreign language education in Japan's schools	ALT
14	2021/03/31	Teaching practice to enrich English expression through self-reflection	Fuzoku JTE
15	2021/04/28	Learning from Finland: discussion about the future of EFL in Japan	Graduate student (pre-service teacher)
16	2021/05/26	AI translation incorporating foreign language education and Japanese education	Supervisor from prefectural board of education
17	2021/06/30	Improving students' motivation through team-teaching	Junior high school ALT
18	2021/07/28	Magic of "Jishobiki" in foreign language education	University professor
19	2021/08/25	Getting to know each other: for the good of our students and us	Junior high school ALT
20	2021/09/29	Why can't I speak English?	Parent of a high school student
21	2021/10/27	EFL education in Cambodia & Malaysia	MEXT teacher trainees
22	2021/11/24	Visual autobiographies: rediscovering your own plurilingualism	University part-time lecturer
23	2021/12/22	Are you aware of your teaching beliefs?	University lecturer (former ALT)
24	2022/01/26	Joint event with ALT Agora	ALT Agora (online PLC for ALTs)
25	2022/02/23	Lesson study of a G8 EFL lesson in Chongqing, China	University professor
26	2022/03/23	How to foster good language exchange	Junior high school ALT
27	2022/04/27	Annual curriculum plan making & Joint event with Kumamoto English Café	Elementary HRT, Junior high school ALT
28	2022/05/25	Lesson study reflection on a G5 lesson video in Japan	MEXT YouTube Channel
29	2022/06/29	How to help students to speak English fluently in high school	High school ALT
30	2022/07/27	My experience as a pre-service teacher: reflecting on my teaching practicum in JHS as an English teacher	Undergraduate student
31	2022/08/31	Cultivating autonomous English learners	Junior high school JTE
32	2022/09/04	Joint event with OTJ: From an ALT to a full-time English/homeroom teacher in Japanese public schools	University professor, Former ALT supervisor at prefectural board of education
33	2022/10/26	Incorporating presentation, extensive reading and communication with foreign students in lesson design	Secondary school JTE
34	2022/11/30	Extemporaneous speaking and debate	Secondary school ALT
35	2022/12/21	Life story of Naniwa global teacher	Former high school principal
36	2022/12/27	Joint event with JACET SIG: Thinking about the past, present and future of EFL education in China through the 2022 national curriculum	University professor

37	2023/02/22	Enhancement and innovation of international education/exchange activities inside and outside of the school	NPO manager
38	2023/03/29	Reflecting in/on the past three years of Monthly Edu Café	Open floor

### 3. Feedback from Participants

#### 3.1 Description of Participants

As an online community of practice, the *Monthly Edu Café* is open to all interested parties, which includes JTEs, ALTs, HRTs, pre-service teachers, and university researchers. There is also an increasing number of international students and educators who are studying or previously studied education in Japan. They see the *Monthly Edu Café* as a window through which they can know and make sense of the reality of Japanese education in classrooms, by talking with practicing teachers. The group of attendees is composed of people who are regular members and attend monthly meetings regularly, as well as participants who attend just one or some specific meetings. Among the regular participants, there are a few foreign language teachers (mostly ALTs), and a significantly greater number of Japanese participants from various fields. This allows the group to provide a variety of perspectives and insights that serve the needs of both ALTs and Japanese school teachers. While it is known that ALTs lack systematic professional development in their careers, one of the activities of the *Monthly Edu Café* is to continue encouraging ALTs to engage with, and interact with their Japanese teaching peers through these meetings. At the workplace, both ALTs and their Japanese teaching partners lack the time required to adequately foster meaningful relationships, discuss educational philosophies or teaching practices. *Monthly Edu Café* offers participants opportunities for professional practice-based reflection across grades, school levels, cultures, and countries.

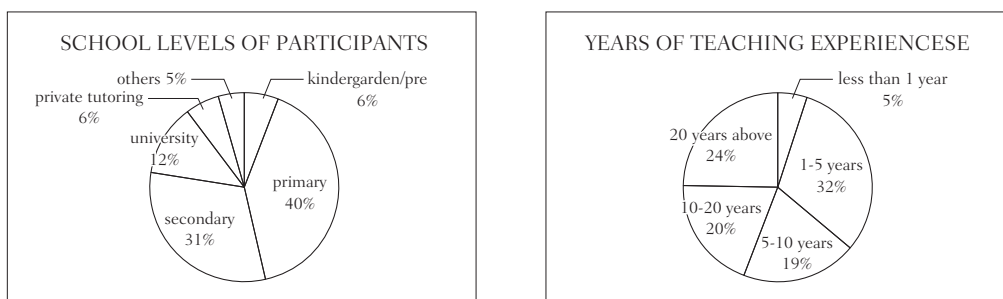
Beginning in September 2020, new participants were asked to submit a form about their respective backgrounds, so as to better understand the individuals themselves and the reasons why they felt strongly inclined to join the monthly meetings. Participants were asked for their contact information (e-mail), as well as the specifics of their teaching context, and how many years of experience they have in teaching. There are 337 participants who took the valid survey and answered to all questions.

Through this survey, it became clear that 40% of the participants, thus comprising the largest group, come from primary teaching context. There was also a significant number of

teachers who work in the secondary (31%) and university levels (12%). Those who teach at a private tutoring institution (including Eikaiwa—i.e., English conversation school— or cram school) took up 6%, while individuals who are categorized as “Others” (5%) come from business fields related to teacher training or testing contexts. It should also be noted that “Others” includes undergraduate and graduate students who are interested in a future career in teaching or using English.

In terms of years of teaching experience, more than half of the participating teachers has less than 5 years (32%) and between 5-10 years (19%) of teaching experience. This indicates that teachers in their early teaching career are more likely to feel motivated to talk to others and willing to gain new perspectives concerning professional learning. The results show that 20% of the teachers have 10-20 years of teaching experience, and 24% have more than 20 years. In this respect, the numbers suggest that older teachers also feel the need to engage in continuous learning as a profession, despite their many commitments. It can be said as a whole that the participants of *Monthly Edu Café* are comprised of teachers from a variety of teaching career stages. Since this group has members of different ages and from different educational generations, this can lead to a more active and meaningful sharing of ideas and discussion. The variety of the participants resonates with the demand for critical reflections from multiple perspectives, which was the initial impetus for designing the *Monthly Edu Café*.

Figure 1: Participants (n=337) of *Monthly Edu Café* (2020/09–2022/03)



### 3.2 Analysis of Participants’ Needs from the Survey

Participants were also asked to describe their expectations or suggestions for the *Monthly Edu Café*, and the reasons for choosing to attend it. The answers were collected and categorized using a grounded theory approach in Table 2. While there was a lot of variety in the answers of the individuals, it was found that “sharing and exchanging teaching practices”

(49%) was the most popular item, followed by “gaining new ideas and methods” (19%). There was a set of specific topics that attracted the interest of 12% of the participants. This means that a significant number of participants choose which meeting to attend depending on the specific topic which is to be discussed. Given that an increasing number of cities and prefectures are hiring ALTs as full-time tenured English teachers in public schools (Wang & Kuziw, 2021), there is an interest among ALTs in knowing how to apply and prepare for the prefectural or city teacher hiring exam/interview (9%). “Knowing other perspectives” and “working with ALTs” were selected by a noticeable number of individuals who were interested in specifically learning how to improve their teaching rapport with ALTs (8%). Some participants (3%) described the diversity of this community, its bilingual system that is friendly to all participants, and freedom to talk in small group discussions as the main reasons for joining.

Table 2: Participants' Expectations & Reasons for Joining *Monthly Edu Café*

Categories	Examples	Percentage (n=337)
Networking: share/exchange	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Excited to learn from seasoned teachers!</li> <li>• Connect, learn and share with other teaching professionals who teach in similar environments and grade levels</li> <li>• To meet people willing to collaborate across school levels.</li> </ul>	49%
Gaining new ideas/methods	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I hope there will be fun game ideas that you can share, and how we can let the shy students engage in the lessons.</li> <li>• An engaging and innovative community; exploring new ideas to make English teaching more relevant to the students.</li> <li>• To widen my horizon in the teaching field.</li> </ul>	19%
Specific topics	<ul style="list-style-type: none"> <li>• How to deal with disrespectful kids</li> <li>• Team teaching research, CLIL</li> <li>• Want to know how to decorate English corner</li> </ul>	12%
Knowing how to teach in Japan	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploring the option to teach in Japan long-term</li> <li>• My goal is to be an HRT or JTE; I'm an ALT now.</li> <li>• In particular, how to prepare for a teaching job exam.</li> </ul>	9%
Knowing more about ALT/JTE/HRT	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A look into the ALT world</li> <li>• I want to know how to cooperate with ALT.</li> <li>• I haven't seen many groups that include both JTEs and ALTs. I'm very curious and looking forward to hearing about team teaching experiences.</li> </ul>	8%
Open/friendly/ bilingual/diversity	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Frank and casual discussion</li> <li>• Accessible for every teacher</li> <li>• I highly appreciate the bilingual style of this meeting.</li> </ul>	3%
		100% in total



#### 4. Future Prospects

In the field of teacher education, a number of international trends in professional learning communities (PLCs) can be seen, in conjunction with a modal shift in classroom research in Japan. Hord (1997) was the first to propose the concept of PLCs and argued that collaborative professional development of teachers is important for improving student learning. DuFour (2004) then emphasized the benefits of fostering a culture of teacher collaboration that continues to develop expertise, as the emphasis shifts from teacher teaching to student learning. Further, Hargreaves & O'Connor (2018) developed PLC theory by introducing a shift from “how teachers collaborate among themselves” to “how to deepen collaboration” in order to promote the growth of all students. From this trend, it is proposed that one of the common points that allows us to shift from mere superficial collaboration towards a deepening of collaboration is to reflect on daily practice in a collaborative manner.

In contrast to overseas trends, traditional classroom research in Japanese schools has served the function of a PLC for teachers to enhance their expertise. The qualitative shift in classroom research is evident in Kimura & Kishino's (2019) analysis (based on qualitative data) of the modal shift in classroom research. He introduced four types of modes: Mode 1 emphasizes the evaluation of teachers' teaching methods; Mode 2 emphasizes the validation of teaching plans; Mode 3 emphasizes the search for evidence of children's learning; and Mode 4 emphasizes teachers' continuous collaborative exploration of children's learning processes. Kimura & Kishino (2019) indicates that in order to realize the shift to a “Mode 4” collaborative inquiry-based classroom research, it is essential for teachers to collaboratively reflect on their practices, and reconstruct them through such reflection.

Considering these trends, in order to enhance the quality of professional communities that can realize Japanese-style school education as a holistic approach, it is extremely important to improve the practical competence of not only Japanese school teachers but also ALTs, who are closely involved in school education. By doing so, it will pave the way for further advancements in the ALT system and professional development that may lead to the improvement of Japan's unique foreign language education system.

#### Acknowledgments

This work is supported by JSPS KAKENHI Grant Number 22K13160.

## References

- DuFour, R. (2004). What is a 'professional learning community'. *Educational Leadership*, 61 (8), 6-11.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). Solidarity with solidity: The case for collaborative professionalism. *Phi Delta Kappan*, 100 (1), 20-24.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11 (1), 33-49.
- Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: What are they and why are they important? *Issues about Change*, 6(1), 1-8.
- MEXT. (2022). English Education Implementation Status Survey. Retrieved from [https://www.mext.go.jp/content/20220516-mxt\\_kyoiku01-000022559\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20220516-mxt_kyoiku01-000022559_2.pdf)
- Myers, C.B. & Myers, L. K. (1995). *The professional educator: a new introduction to teaching and schools*. Blemont: Wadsworth Publishing.
- Kimura, Y. & Kishino, M. (2019). *Lesson study: Changing practice and innovating theory*. Tokyo: Shinyosha.
- Otani, C. (2010). Toward the enhancement of the new course of study—challenges and suggestions for foreign language activities in elementary schools. *Educational Practical Studies*, 14, 13-24.
- Reed, N. (2015). Contemporary roles of foreign English teachers in Japanese public secondary schools: An exploratory study. Master's thesis, University of Birmingham.
- Riley, K. & Stoll, L. (2004). Inside-out and outside-in: why schools need to think about communities in new ways. *Education Review*. 18 (1): 34-41.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books Inc.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey - Bass Publishers.
- Schön, D. A., ed. (1991). *The reflective turn: case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Currency/Doubleday.
- Valli, L. (1992). *Reflective teacher education: Cases and critiques*. Albany: State University of New York Press.
- Wang, L. (2020a). Building a community of practice among ALTs and Japanese school teachers: Focusing on the organization of the Online Monthly Edu Café Meetings. *Studies in and on Teacher Education*, 13, 153-163.
- Wang, L. (2020b). An attempt to create a learning community of ALTs. *Studies in and on Teacher Education*, 13, 139-151.
- Wang, L. (2021). Co-inquiring Professional Learning of a High School ALT through a School-based Teacher Education Program. *The JACET CHUBU Journal*, 19, 45-59.
- Wang, L. (2022). An ALT's Narrative Inquiry as a Reflective Practitioner. *The Journal of East Asian Educational Research*, 14, 88-96.

Wang, L. & Kuziw, M. (2021). Developing Community of Practice of ALTs and School Teachers: Design and Management of Monthly Online Edu Café 2020.1-2021.12. *Studies in and on Teacher Education*, 14, 141-160.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.

### **Appendix:**

Bilingual Online Monthly Edu Café Newsletter & Poster Archive. Retrieved from [https://drive.google.com/drive/folders/16yRHw0GtzUaJCmbmCKRuIC7j-Var\\_49J?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/16yRHw0GtzUaJCmbmCKRuIC7j-Var_49J?usp=sharing)



## 2022年度『慶應義塾 外国語教育研究』第19号投稿規程

1. 投稿資格：原則として塾内の教員・職員・研究員（常勤・非常勤を問わない）。共同執筆者についてはこれ以外の者も可とするが、その場合も投稿筆頭者は原則として塾内の教員・職員・研究員（常勤・非常勤を問わない）とする。
2. 投稿論文の種類：以下の内容のものを掲載対象とし、未発表のものに限る。既発表の原稿の翻訳は不可とする。なお、1) 研究論文は特別寄稿を掲載することもある。
  - 1) 研究論文
    - ・テーマが言語教育あるいはそれに深く関係するものであること
    - ・独創性を有する実証的または理論的研究の成果であること
    - ・先行研究・関連研究を十分に踏まえていること
    - ・他の研究者の検証にも耐えうる客観性を有すること
  - 2) 調査・実践報告
    - ・言語教育あるいはそれに深く関係する分野における調査もしくは実践の報告であること
    - ・調査・実践内容について具体的かつ明確な記述がなされていること
    - ・得られた知見の応用可能性や実践面での問題点について批判的に論じられていること
  - 3) 研究ノート
    - ・テーマが言語教育あるいはそれに深く関係するものであること
    - ・未だ論文の形には至らないが、実証的または理論的研究の中間的報告であり、着想に独創性がみとめられること
    - ・他の研究者の検証にも耐えうる客観性を有すること
3. アブストラクト（概要）
  - 1) 研究論文および2) 調査・実践報告については、タイトルの下、本文の前に以下の要領でアブストラクトを記載すること。3) 研究ノートについては、アブストラクトは不要。
    - ・本文が和文・欧文の場合：英文で150～200語程度
    - ・本文が和文・欧文以外の言語の場合：英文で150～200語程度、あるいは和文で800～1,000字程度ただし、応募用紙の5) 概要（和文で800～1,000字）については、いずれの場合も記載すること。
4. 書式・長さ
  - ・和文・欧文とも横書きとし、A4用紙に、和文の場合「明朝体」、欧文の場合は「Times」か「Times New Roman」か「Century」とする。
  - ・文字の大きさは12ポイント。ページ番号を記載すること。
  - ・文末脚注・付録・図表、参考・引用文献リストなども以下の字数・語数に含む。ただし、アブストラクトは除く。

- ・字数・語数のカウントは、例えば MS Word の場合、「校閲」→「文字カウント（字数の場合、スペースを含める）」機能を使用し、テキストボックス、文末脚注を含めること。
- 1) 研究論文
    - ・和文の場合、20,000～24,000字程度
    - ・欧文の場合、7,000～8,000語程度
    - ・その他の言語の場合は和文に準ずる
  - 2) 調査・実践報告
    - ・同上
  - 3) 研究ノート
    - ・和文の場合、8,000～10,000字程度
    - ・欧文の場合、2,800～3,500語程度
    - ・その他の言語の場合は和文に準ずる
5. 使用言語  
特に定めない。
6. 応募用紙の添付  
所定の応募用紙に、以下1)～6)の内容を記入し、原稿に添えて提出する。  
応募用紙は当センター、Webサイトからダウンロード可能。提出時には応募用紙の全ての項目に記入すること。
- 1) 氏名、所属、職位、(担当外国語)
  - 2) 連絡先住所、電話番号、e-mail
  - 3) 論文の種類、使用言語
  - 4) 論文タイトル、総文字数(欧文の場合は総語数)
  - 5) 概要 和文で800～1,000字とする。
  - 6) キーワード5語(日本語)
7. 書式上の注意
- ・引用や参考文献一覧表の形式については、執筆者の分野における標準の形式(例: APAスタイル、MLAスタイルなど)に従うこと。
  - ・注は本文の末尾にまとめて付けること。
  - ・氏名や所属、住所等は応募用紙にのみ記入すること。アブストラクト(概要)や本文(タイトルの下)に氏名は記入しない。
8. 掲載の決定および通知  
査読を行なったうえで掲載の可否を決定する。査読の結果によっては、修正または論文の種類の変更(研究論文から研究ノートへの変更等)を要請することもある。結果は執筆者に通知する。
9. 掲載決定後の校正  
校正は執筆者が行ない、再校までとする(ネイティヴチェックを含む)。  
誤字・脱字および査読者の指示による修正のみとし、それ以外の変更は認めない。

## 10. 論文の公開

- 1) 掲載論文はWeb上での公開（慶應義塾大学の運用するWebサイトおよびデータベースへの登録と公開）を前提とする。執筆者によって公開が許諾されない論文は掲載しない。
- 2) 文字データ以外に、他から転載された写真・図版等のデータが掲載原稿に含まれる場合は、執筆者自身が著作権についての処理を済ませていることを前提とする。
- 3) 掲載論文の著作権については、執筆者によって以下の事項が承認されていることを前提とする。
  - 3-1) 執筆者は、『外国語教育研究』編集委員会が発行する『外国語教育研究』に掲載された論文等の著作権を当委員会に委託し、当委員会が論文等の編集著作権および著作権を保有する。
  - 3-2) 上記3-1)に基づき、当委員会は執筆者の論文等を原文のままの形において印刷物または電子媒体により再出版または再配布する権利を保有する。
  - 3-3) 執筆者は、論文等を他の印刷物または電子媒体に転載する場合には、当委員会にその旨、通知する。
  - 3-4) 執筆者の論文等を要約して印刷物または電子媒体により再出版または再配布する場合は、原則として当委員会は執筆者から事前の同意を得るものとする。

## 11. 原稿提出締切

2023年3月17日（金）必着とする。

以下1)・2)を印字したものを郵送、塾内便、持参のいずれかの方法で提出。また文書ファイル形式（MS Wordで.docまたは.docx）をe-mail添付にて提出のこと。PDFファイルのみの提出は不可。なお、提出された原稿は返却しない。また文書ファイルは印字した原稿と同一のものとする。

- 1) 原稿 印字したものの3部、e-mail添付1部（用紙はA4サイズに限る）
- 2) 応募用紙 印字したものの1部、e-mail添付1部

e-mail添付にてご提出後、原稿を受理した旨の連絡が5日以上無い場合は電話連絡すること。

## 12. 原稿提出先

（印字したもの） 〒108-8345 東京都港区三田2-15-45

慶應義塾大学外国語教育研究センター三田支部

『慶應義塾 外国語教育研究』担当

（e-mail） flang-bulletin@adst.keio.ac.jp ※2017年度より変更。ご注意ください。

## 13. 問合せ先

同上

（電話） 03-5427-1601 内線22304

（e-mail） flang-bulletin@adst.keio.ac.jp ※2017年度より変更。ご注意ください。

（URL） <http://www.flang.keio.ac.jp/>

※開室時間については、上記に問合せること。

以上

## ***Submission Guidelines for the Journal of Foreign Language Education 2022 (vol.19)***

1. Full and part-time faculty members of the Keio University system are eligible to submit papers to the journal. The leading author should be a full or part-time faculty member of Keio.
2. Any translated versions of already published material will not be considered.
3. Two abstracts:
  - a. Research articles and survey/practical reports require the first abstract to be included in the paper following the title. This is mandatory. If written in English the abstract must be in 150-200 words. However, if the paper is written in any non-European language other than Japanese, the abstract may be written either in Japanese in 800-1,000 characters or in English in 150-200 words.
  - b. The second abstract must be provided in Japanese in 800-1,000 characters on the submission form in one of the following categories: research articles, survey/practical reports, or research notes.
4. Format:
  - All submissions must be prepared in MS Word format.  
PDF file submissions alone are not sufficient.
  - All submissions should conform to the conventions and guidelines of the relevant field (APA, MLA, etc.).
  - Submissions must be typed horizontally and double-spaced on A4 paper.
  - If written in Japanese, please use Minchotai font in 12 point. If written in a European language, please use Times, Times New Roman, or Century in 12 point.
  - Include page numbers.
  - Place all notes at the end of the paper.
  - The author's name(s) must not appear anywhere in the submitted text, other than on the submission form itself.
5. Contributions include research articles, survey/practical reports, and research notes.
  - a. Research articles and survey/practical reports in a European language must be within 7,000-8,000 words; articles in a non-European language including Japanese should be within 20,000-24,000 characters (including notes; but not including the abstract).
  - b. Research notes in a European language must be within 2,800-3,500 words; research notes in a non-European language including Japanese must be within 8,000-10,000 characters.
6. Papers may be written in any language.
7. Papers will be reviewed by the Editorial Committee.



8. Printer's proofs will be provided. Major revisions other than those suggested by the Editorial Committee will not be accepted.

After approval of the manuscript by the editorial committee, the author should make any recommended changes his/herself. No unauthorized changes may be made to any part of the manuscript (including native-speaker checked parts).

Allowable changes would be in typographical errors, and other changes suggested by the editorial committee.

9. Papers will be made available for public view on the Keio Research Center for Foreign Language Education website. If a contributor borrows from another author's work/data, the contributor must obtain that author's consent concerning the copyright of photographs and/or illustrations, before the publication of the paper, normally at the first proof stage. The Editorial Committee holds the copyright and publishing rights of the published papers including the reprint rights. If a contributor wishes to republish their paper elsewhere, the author must inform the Editorial Committee.

10. The deadline for submission is Friday, March 17th, 2023.

Contributors should submit three copies of the paper, accompanied by an electronic copy as an e-mail attachment, as well as a submission form.

Use any one of the following three methods for submission:

1. Postal Mail or Express Package
2. Internal Mail
3. Deliver in person

The submission form is available for download at the Keio Research Center for Foreign Language Education website. (<http://www.flang.keio.ac.jp/>)

You must complete all items in the submission form and send to:

Office of *Journal of Foreign Language Education*  
Mita Office  
Keio Research Center for Foreign Language Education  
2-15-45 Mita, Minato-ku, Tokyo 108-8345 Japan

Inquiries:

Postal address as above.

Tel: + 81-3-5427-1601 Ext. 22304

E-mail: [flang-bulletin@adst.keio.ac.jp](mailto:flang-bulletin@adst.keio.ac.jp)

URL: <http://www.flang.keio.ac.jp/>

Note: Due to a change of e-mail address last year, please feel free to contact us at the new e-mail address above.

If no reply is received within 5 days, please call us at the number above.

Please understand that any contact from the office or request to revise the paper based on the editors' comments will be made only in Japanese.

A previous version of this document contained printing errors. The correct version should read: 'Due to a change of e-mail address since fiscal 2017, please feel free to contact us at the new e-mail address above.'



## 執筆者紹介

金 景 彩	慶應義塾大学 外国語教育研究センター 助教（有期）
新谷 ロクサナ	慶應義塾大学 総合政策学部 訪問講師（招聘）
高 畠 理 恵	慶應義塾大学 商学部 講師（非常勤） 総合政策学部 講師（非常勤） 慶應義塾湘南藤沢中等部・高等部 講師（非常勤）
高山パトリシア	立教大学 教育講師
デーゲン, ラルフ	慶應義塾大学 経済学部 准教授
武 石 裕 子	慶應義塾大学 外国語教育研究センター 兼任研究員 新潟市立石山中学校 教諭
小 倉 麻由子	慶應義塾大学 総合政策学部 講師（非常勤） 昭和女子大学 国際学部国際学科 特命講師
ガルシア ベルナル, カルメン ベレン	慶應義塾大学 総合政策学部 講師（非常勤） 慶應義塾湘南藤沢中等部・高等部 講師（非常勤）
プリエト, ベロニカ	慶應義塾大学 総合政策学部 講師（非常勤） 慶應義塾湘南藤沢中等部・高等部 講師（非常勤）
藤 田 護	慶應義塾大学 環境情報学部 専任講師
メイソン, セーラ ルイーズ	慶應義塾大学 外国語教育研究センター 講師（非常勤） 商学部 講師（非常勤）
王 林 鋒	慶應義塾大学 外国語教育研究センター 兼任研究員 ※2022年度迄 大阪教育大学 高度教職開発部門 特任准教授

『慶應義塾 外国語教育研究』編集委員

文学部	田中 慎	中等部	ローズ, ジョナサン
経済学部	前島 和也		
	吉川 龍生	事務局	杉田 陽子
	アートル, ジョン		加藤 祐一
商学部	川上 英		ユングニッケル ころこ
理工学部	山下 一夫 (委員長)		笹原 りき

慶應義塾 外国語教育研究 第19号

2023年9月30日 発行

発行人 七字 眞明  
印刷所 有限会社 梅沢印刷所  
発行所 慶應義塾大学外国語教育研究センター  
東京都港区三田2-15-45  
電話 03-5427-1601