慶應義塾
外国語教育研究

第７号

2010

目 次

〈研究論文〉

現代ロシア語学における機能的文体とはいかなるものか ―― 中澤朋子 …… 1
――「学術の文体」の特性とその実践のために ――

日本人英語学習者とアメリカ人日本語学習者における第二言語学習動機と言語不安の比較 …… 岩本典子 …… 19

〈調査・実践報告〉

コミュニケーション摩擦と社会公正：国際ディベート大会での調査から …… 鈴木雅子・境一三 …… 47

〈研究ノート〉

ドイツ語母音発音の獲得に関する基礎調査 …… 島崎のぞみ・林良子・境一三 …… 73

慶應義塾大学外国語教育研究センター
Keio Research Center for Foreign Language Education

現代ロシア語学における
機能的文体とはいかなるものか

――「学術の文体」の特性とその実践のために ――

中　澤　朋　子

В данной работе изображаются особенности научного стиля, являющегося одним из функциональных стилей. Функциональные стили изучаются, прежде всего, как языковая динамика, представляющая собой внутреннюю дифференциацию литературного языка. В связи с этим в русской филологии функциональный стиль рассматривается как научное направление в изучении современного русского литературеного языка. Соответствующие исследования распространяются достаточно широко. Однако в изучении русского языка и русской литературы на японском языке почти не встречается даже самого ключевого слова «функциональный стиль»: в Японии, может быть, вообще слово «стиль» понимается только как «стиль писателя» и, в силу этого, чаще всего развивается только «наука о стилях художественной литературы». Включение в дальнейшие планы занятий функциональной стилистикой, конечно, полезно и для японцев; это дало бы возможность более четкого, ясного и дифференцированного понимания и усвоения современного русского литературного языка.

Цель данной статьи – показать признаки научного стиля и представить его в качестве масштабного образа для усвоения навыков письма на русском языке. Для достижения этой цели будут выполняться задачи в следующем порядке: 1) описание разных направлений стилистики в науке о современном русском языке, их история и развитие в русской филологи; 2) определение функциональных стилей и их разновидностей; 3) выявление особенностей научного стиля и анализ текстов, относящихся к такому стилю; 4) доказательство необходимости ознакомления с функциональными стилями при обучении русскому языку как иностранному в японской аудитории.

は じ め に

日本の研究の場においてもしばしば論文や要約文をロシア語で書くことを求められる。そのさい、われわれはこれまでに読んできたロシア語論文をモデルにしているはずであり、そしてそのさいに、ある一定のスタイルを志向しているはずである。本稿ではこの「ある一定の」ルールを、論文や要約文をロシア語で書くさいに求められるテクストのスタイルである学術の文体 научный стиль として、現代ロシア標準語の文体論研究の一分野である функциональная стилистика 機能的文体論のなかで捉え、そしてこのスタイルで守られるべき「ある一定の」ルールを明記し、さらにできるなら、学術の文体が教育の場における実践的指標となり得るか否か検討してみたい。

１． 現代ロシア語学における文体論

「文体」とはなにか。「文体論」とはいったい何を研究する学問なのか。いわゆる「修辞学」からの流れをも汲むこうした問いに対する答えは、21世紀を迎えた今日において、暫定的であるにしろ、ある程度提示されている。それらは諸外国語学・文学研究で互いに影響を与え合いながら同時進行的に徐々に解明され始めている[1)]。そのなかでもロシア語学・文学研究にかんしては、「文体」という概念についての「一応の答え」が導きだされているため、ロシア語学者たちはそれについての抽象的且つ思弁的な議論などはほぼ皆無であるという[2)]。それでは、ロシア語学者たちが出したその「答え」とはいかなるものなのであろうか。

かつて1920年代に発生したプラハ学派は三つのテーゼを発表し、先行するロシア・フォルマリズムとともに「文体論」の発展に大きな影響をもたらした[3)]。これらの20世紀初頭の言語・文学理論研究の主流であったいくつかが組み合わされ、フォルマリズムによる詩的言語の研究から「文語の特質の中に規範性と同時に安定性を認める」[4)]ようになったプラハ学派は、「文体」についての定義を「言語の構造的総体の個性的な組織化」[5)]とし、「言語手段の文体論的な評価が十分になされるためには、言語がよく安定し、文語の規範が十分に統一性を示すことが条件であることに気がつく」[6)]こととなり、やがて「文体論の体系化」[7)]へとつながってゆくことになる。それは「個々の表現に固有な文体、有名な作家に独特な文体の研究と、例えば、手紙とか、論文とかにみられる表現の文体の種類をプラクチカルに習得すること、それらのいずれよりも、さらに重要なこととみなされているのは、個々の言語の法則性を明らかにするような、それらの言語の文体的な諸現象の体系的解釈」[8)]にほかならない。こうした解釈こそが、現代ロシア語学における文体論研究の根幹を成しており、それはいまなお受け継がれている主流な文体論の傾向に大きな影響を与えるところとなった。かれらが取り組んでいた研究の志向は、1960年代には言語構造の研究からその「機能性」への関心という一般的な急転換を迎え、その

ころから言語を静的なものとしてではなく動的なものとしてそのモデルを追究するロシア標準語研究の一分野として確立されたのである[9)]。

今日のロシア語学において、文体について語るさい、まずはその領域がいくつかに限定される。それは、文体というものが絶対的なものではなく、表現内容や目的、シチュエーション、コミュニケーションが行われる層などによって決定付けられ、規定され得るものであり、文体論とはそうした多種多様なところにある「言語」を研究する科学であると捉えられているからである[10)]。

このように言語の「機能性」に刮目してなされるロシア語文体論は、今日ではじつは以下のようにいくつかの分野に分けられている。１）資源文体論；２）機能文体論；３）言語芸術文体論；４）テクスト文体論；５）実用文体論とよばれるこれらの文体論は[11)]、それぞれの分野において、その研究対象の関心が少しずつ異なってくる。

これらの文体論のそれぞれの特徴として、１）資源文体論とはまた「言語の文体論的資源」ともよばれ、そこでは言語の文体論的同義語に焦点があてられる[12)]。２）機能文体論は、本稿でまさしく取り上げるものであり[13)]、また３）言語芸術の文体論とは、じつは２）機能文体論において大別される文体のカテゴリーのうちのひとつが内部でさらに深化し、展開される文体論であるとされている。言語芸術の文体研究は、その言語やテクストじたいがきわめて複雑に入り組むものであり、それゆえに、機能文体論のなかに含まれつつも、個別にその研究が発展していったと考えることが必要だという[14)]。そのようなわけで、これら言語芸術の文体研究はまず、機能文体論のなかの一つとして捉えられ、а）芸術的言語の文体論[15)]；つぎに、歴史的な標準語の発展の歴史的観点からの研究である б）芸術的文学作品の文体にかんする研究[16)]；そして最後に、в）芸術的テクストのコミュニケーション文体論[17)]といった３つの分野に分けられている。４）テクスト文体論は、文体論とテクスト言語学が交差する場所にある文体論の分野の一つで、テクスト全体が研究されるものである[18)]。最後に、５）実用文体論は、文体論のうちでも主要な原則として捉えられる文体論であり[19)]、機能文体論の知識が前提条件となってはじめて実現され得るものである。

こうして、現代ロシア語学において文体論は細分化され、整理され研究されていることがわかる。そしてその根底には、言語やテクスト、言語活動の「機能」がまずあるといえるのである。

２．機能文体論

話されたあるいは書かれたテクストとは、あらかじめ与えられたありとあらゆる言語的可能性―音声学的、文法的、語彙的、統語的可能性―のうちから、話者による選択の結果として、またその目的とかかわる発話行為におけるそれらの集合体としてあるものである、とふまえることができる。「コミュニケーション的」あるいは「機能的」文体の言語活動の概念は、文体

論についてのこうした解釈の基本であり、すなわちこれが機能文体論の原理となる[20)]。

そこでこの文体論的な分析は、テクスト全般の構造におけるさまざまなレベルにおける単位の機能の特性を示すことに向けられる[21)]。すなわち機能文体論における分析では、書き手あるいは話し手が、その言語テクストをいかなるコミュニケーションの層において、どのような目的で、誰にむけて、何のために発信したのか、どのような可能性のうちから選択したものなのか、をさまざまなレベルにおいて研究することに関心が向けられるのである。

まず、ある「言語」はひな型的で社会的に有意なコミュニケーションの層―学術的、芸術的、社会評論的、公的商業的、日常口語的、そして部分的には宗教的、といった層―に分けられる[22)]。この分類に呼応して、機能文体論の文体のグループがまず決定されることとなる[23)]。機能文体論とはすなわち、「コミュニケーションにおいて一定の機能をはたす標準語のヴァリエーション」[24)]であり、別のいいかたをすれば、その分析は「テクスト全般の構造のなかでさまざまなレベルにおける単位の機能の特性を示すことに向けられて」[25)]いるものである。そしてテクストに対するこうした機能文体論上のアプローチは、ジャンルの種類を厳密に規定しつつ行われる分析のさいにとくに有効であると考えられている[26)]。

機能文体論のカテゴリーは研究者によっても異なるが[27)]、もっともスタンダード且つオーソドクスなものとしては、以下の５つに大別される[28)]。

> научный стиль 学術の文体：専門用語や抽象的語彙の広い使用により特徴づけられ、伝達の機能を実現する。主に単語は直接的で具体的な意味で用いられ、特殊な言い回しをもち、複雑な統語論的構成の傾向がみられる。学術的な文体は、科学技術、学術公的、学術的通俗的、学術刊行物、学問的学術といったような下位区分に分けられる。
>
> официально- деловой стиль 公的・商業の文体：伝達の機能を実現する。独特な語彙群や言い回し（公的で事務的）をもち、決まり文句や公印の広い使用などにより特徴づけられる。
>
> публицистический стиль 社会評論の文体：社会的政治的語彙や慣用表現を広く使うことにより特徴づけられ、働きかけと伝達の機能を実現する。社会的・政治的評論文や定期刊行物（新聞、雑誌）、政治的演説などにおいて認められる。
>
> обиходно-разговорный стиль 日常会話の文体：伝達の機能を実現する。機能（シチュエーションの文脈、言語活動による直接的なコミュニケーション）の独特な状況により特徴づけられ、語彙外的手段（イントネーション、中断、発話のテンポなど）や言語外的要因（顔の表情、ジェスチャー）、日常慣用的語彙や言い回し、感情表現的語彙や小詞、間投詞などの広汎な使用により特徴づけられる。口語においては、標準的口語と常用的口語とに分けられる。

художественный стиль 芸術的文体：働きかけの機能を実現する。特性としては、言語のコミュニケーション性と美的機能性との統一性、文体論的下部組織の多様性、他の文体の要素の根拠ある使用や再構築、感情表現的で描出的な言語手段の使用、個別化された文体（作家の文体）などが挙げられる。

これらのグループはそれぞれに標準的な規範をもち、それらが一定の「許容範囲内」で守られることにより、それぞれの層における言語あるいはテクストとなる。この観点からいえば、文体の研究とは、たんなる語彙論や形態論、統語論的といったいわゆる文法的な分析の研究とは若干異なってくる。というのも、厳密に守られなくても、あらゆる可能性のなかから選択された言語的材料で以てその「層」に達していると「たらしめる」ものの総合体こそが文体だからである[29)]。それらの文体はすべて閉じられたシステムを形成するのではなく、それぞれが相関関係で結ばれており、互いに影響力をもつ。こうしたそれぞれの文体の言語あるいはテクストの法則性や内部構造的組織を研究するのがすなわち機能的文体論である[30)]。先にみてきた「文体論の体系化」の論理をふまえると、体系的解釈のための「個々の言語の法則性を明らかにする」作業は逆ベクトルに向けるために行うこともちろん可能で、その小さな終着地点が実用的な言語使用に設定されてもよいわけである。なによりもまず、「表現の言語手段の特性に向けられている」[31)] 機能的文体論のこうしたアプローチは、「厳しく厳密に限定された学問、社会評論、商業といった類の文体の分析のさいに有益なものである」[32)] とされている。こうしたこともふまえたうえで、これら文体の種類のうち、本稿では「学術の文体」という概念を明らかにする。

３． 学術的な文体の特性

学術の文体には、さまざまな「学術的な」テクストが含まれ、その目的は「学術的な情報の伝達や保存」[33)] とされる。あるいは、それのみならず、「事実の証明」[34)] といったものも含まれる。

これは、学術的な情報の伝達や保存のために使用するものであり、その形式としては、書かれたもの（要点、要約、概略、モノグラフ、学術論文、評論、短評、教科書）と口頭によるもの（発表、報告、講義）がある[35)]。「学術の文体の機能はふつう知性のコミュニケーションとしてのそれが規定されている。しかしこの場合、この文体の基礎は、論理的な情報の伝達のみならず、事実の証明も含まれる」[36)]。この文体の基本的な特徴は、言表の論理性、一貫性と明確性、簡潔さ、具体性、客観性が挙げられる。学術の文体においては専門用語がひろく用いられ、中立的で文語的な単語が一般的且つ抽象的な意味で用いられる。学術の文体においては名詞が多用される。さまざまな記述的構文などの形をした複文が多用されることも特徴の一つで

ある[37)]。

そこで、具体例をじっさいにみてみると、以下のようなものが抽出され得る。

［例文①］

Церковное пение Древней Руси прошло длительный пути развития – от первых, еще робких подражаний византийскому канону в начальный период до самобытных образцов ранного многоголосия во второй половине XVII в. Как протекал процесс развития древнерусского певческого искусства? Какие периоды можно выделить в его истории?

Наше исследование, выполненное по рукописным источникам всего периода Средневековья, а также расшифровка конкретных песнопений позволили провести стилистический анализ церковного пения на звучащем материале. В результате история развития певческой культуры предстает перед нами как смена различных певческих «стилей», в каждом из которых проявляются типичные черты стиля каждой эпохи.

Для характеристики исторических периодов древнерусской певческой культуры, признаков стиля каждого из них мы обращаемся к основным музыкальным и музыкально-просодическим свойствам песнопений важнейших распевов, представляющих совокупный стиль данной эпохи.

Традиционная периодизация связана с изменениями в редакции текстов певческих книг и так называемыми книжными справами, проходившими на Руси в XV и XVII вв. По особенностям редакции текста выделяется три периода, обозначающие главные вехи в развитии литургической поэзии:

1) староистинноречие, XI – середина XV в.;
2) раздельноречие, середина XV – середина XVII в.;
3) новоистинноречие, 2-я половина XVII – начало XVIII в.

[……]

(*Г.А. Пожидаева* «Певческие традиции Древней Руси»[38)])

「例文①」は、音楽にかんする専門書の結論部分である。

語彙的な特徴としてはまず、専門用語で対象をはっきりと描写されることであり、これにより意味内容が明確に理解され得る。たとえば、*канон, многоголос, многоголосный,*

демество, ладоинтонационные, клиросной, староистинноречие, раздельноречие, просодия, новоистинноречие, мелизматики, силлабика, распев, литургический などである。また、キーワードとなる語が繰り返されることも語彙的特徴の一つであり、*культура, песнопение, певческий, музькальный, пение, напев, стиль, структура* などは幾度も認められる。それらは単独での単語使用のみならず、語結合というかたちでも用いられ得る。たとえば、*певческая культура, церковного пения, знаменный распев* など。概して比喩表現がみられないもの学術の文体の大きな特徴のひとつであるが、いっぽうで、たとえば *так называемыми* などのような慣用的語法が認められるのも同じく大きな特徴のひとつである。

形態論的特徴としてはまず、動詞から派生した名詞、とくに接尾辞に -ениj-(-анj-) をもつ名詞が多く用いられることがあげられる。たとえば、*пение, развитие, исследование, изменение, созданию* など。客観性と非感情表現性で満たされることも特徴としてあげられ、そのため人称代名詞ならびに動詞の活用形では、一人称単数形はほぼ用いられない。このように中立的な記述が目指されるため、この分析の対象であるテクストにおいても、三人称の変化形語尾の動詞が多く認められる。たとえば、предстает, выделяется, определяет, позволяет など。主体を表現するさいに用いられやすい人称代名詞としては一人称複数形 мы であり（“*перед <u>нами</u>*”, “*<u>мы</u> обращаемся к...*” など）、また指示代名詞三人称 это などが用いられる、具体的な主体がぼやかされることも特徴的である。このテクストにおいては、さらに *<u>наше</u> исследование* といったように、所有代名詞でも一人称複数のかたちが認められる。また形動詞や副動詞が多く用いられることも学術的な文体の特徴である。たとえば、“*Наше исследование, <u>выполненное</u>...*”, “*важнейших распевов, <u>представляющих</u>...*”, “*три периода, <u>обозначающие</u>...*” など。

統語論的特徴としては、学術的なテクストにおいては論理の一貫性が目指されることから、段落ごとの論理の展開が連係の様態をしていることが多い。このテクストでは、論文の基礎ともいうべき「問い立て」がなされている。その「問い」に答えるべく、論理が展開されてゆき、終わりに至るまで簡潔にそれまでの研究の根拠と裏付けと正当性にかんする記述が認められる。生格形の名詞の結合が非常に多く用いられることも大きな特徴であるが、その場合それらが「鎖」のようにいくつも重なることも多々ある。たとえば、“*Для характеристики исторических периодов древнерусской певческой культуры, признаков стиля каждого из них...*”, “*В результате история развития певческой культуры предстает...*” など。また、文の同位成分や独立構文、導入句や挿入句などが用いられることも特徴として挙げられる。たとえば、“*важнейшие структуры напева и песнопения...*”, “*музыкального языка и просодии церковных песнопений*”, “*книжными справами, проходившими на Руси в XV и XVII вв.*” “*три периода, обозначающие главные вехи в развитии литургической поэзии*” など。また、

記述による形式ではなく口頭によるテクストである場合には、日常会話の文体の要素がより増す、ということは認められる[39]。

こうして、基本的な学術の文体の特徴というものは存在するが、より細かく分析していった場合のそれらにかんしては、それぞれのテクストにおいてじつは相違がある。とはいえ、これが学術の文体の規範を破っているということにはならず、ただ単に個人的な好みもある程度反映され得るものである。この多様性こそがすなわち文体における規範の許容性である[40]。

次に、学会において行われた発表の要旨であるテクストを検討する。

［例文②］

[……]

Процесс переразложения в формах 3-го лица множественного числа прошедшего времени первоначалино затрагивал старые показатели аориста *-ша* и имперфекта *-аху*; со временем к ним добавился новый изофункциональный показатель *-(а)ли*. Старые грамматические значения стали выражаться особыми суффиксами совершенного *(-ну-)* и чаще несовершенного вида (*-а-, -ыва-*). Одкако дальнейшее развитие эловой формы пошло по пути не синтетическому, а агглютинативному, т. е. *-л-* имеет значение только прошедшего времени и легко выделяется, а *-и*$_2$ имеет значение множественного числа, уже не являясь показателем рода и падежа. Эта флексия сама синтезировала прежний внутренний показатель основы **о* краткое со внешним показателем числа **i* в результате монофтонгизации дифтонга под нисходящей интонацией. В конце концов при местоименных основах она стала агглютинироваться, допуская после себя падежные показатели: *эт-и-хъ, эт-и-мъ, эт-и-ми; одн-и-хъ...,; сам-ихъ..., И-хъ, и-ми* можно назвать источником аналогии.

[……]

(*Д.Г. Демидов*«Агллютинация внешних именных флексий *-и* и *-ы* в значениях множественного числа»)[41]

このテクストはロシア語史のテーマでおこなわれた学会における研究発表での報告を紙面に起こしたテクストである。発表後の要旨とは、もともとは口頭によるテクストを紙面「記録」されたものであり、その語彙的、形態論的、統語論的特徴は学術論文におけるそれらとほぼ同一である。*переразложения, 3-е лицо, множественное число, прошедшее время,*

аориста, имперфекта, суффикс, совершенный вид, несовершенного вид, синтетический, агглютинативный, флексия, монофтонгизация, дифтонг, интонация, местоименная основа, агглютинироваться, падежный といったように専門用語が多用されながらテクストのジャンルをまず決定付けており、また形態論的にみても一人称単数形や二人称単数・複数形は用いられておらず、主語に人物がたつ文章は見られない。すなわち、「例文②」において、すべての文章の主語は事物であり、多くは現在形で用いられているが、ここである現象の歴史的経過を詳述するさい、“*Процесс…затрагивал…*”, “*грамматичесеие значения стали выражаться…*”, “*дальнейшее развитие … пошло по пути…*”, “*Эта флексия сама синтезировала…*”, “*…она стала агглютинироваться…*” といったように過去形が用いられてもいる。

「例文②」でもっとも明確に抽出しやすいのは、学術の文体の核ともいえるべき、統語論的特性である。“*Процесс переразложения в формах 3-го лица множественного числа прошедшего времени первоначалино затрагивал..*” といったように生格の連なりがみられ、また多くの文章において、主語が述語の前に置かれる直接語順 прямой порядок слов が認められる。たとえば、“*Старые грамматические значения стали выражаться особыми суффиксами…*”, “*дальнейшее развитие … пошло по пути…*”, “*Эта флексия сама синтезировала прежний внутренний показатель…*” など。

最後に、以下のようなテクストを検討したい。

［例文③］

[……]

Первые образцы любовной поэзии относятся в Японии к VII-VIII вв. Именно тогда появилось знаменитое собрание «Манъёсю» – «Собрание мириад листьев», как поэтически переводится название этой антологии. В ней более 4,5 тысяч стихотворений, и большая часть – о любви. Именно во времена «Манъёсю» выделилась целая плеяда замечательных поэтов –Какиномото-но Хитомаро, Яманоуэ – но Окура, Отомо- но Якамоти, с творчеством которых вам предстоит познакомиться. «Манъёсю» стала важной вехой в развитии японской литературы не только потому, что это была вообще первая японская поэтическая антология, но и потому, что это было, по сути, собрание стихов – *танка*.

Танка – это стихотворный жанр, главенствующий в японской поэзии

древности и периода средневековья. В стихах – танка всего 5 строк и обязательно 31 слог. Японская поэзия, в отличие от русской, не знает рифмы, и европейцу, не владеющему японским языком, но услышавшему стихотворение, прочитанное по-японски, вообще трудно догадаться, что это поэзия. Однако, несмотря на отсутствие рифмы, японские стихи на самом деле очень мелодичны. Это достигается благодаря строго установленному количеству слогов в каждой строке пятистишия – танка.

[……]

(«Японская любовная лирика»)[42)]

「例文③」は愛をテーマに詠った日本の和歌を集めロシア語訳した本の前書きである。分野としては日本文学として考えてよいであろう。おもに詩論であるため、一構成要素である語彙も詩法や詩にかんするものが多く使われている。

この例文でもっとも興味深いのは、形態論的にみたさいの人称代名詞 вы が用いられていることである（“*...с творчеством которых вам предстоит познакомиться*”）。これは、必ずしも日本文学の専門家だけが読むものではなく、日本文学を知らないけれど知りたいという読者をも想定して書かれた、いわゆる解説的なテクストであるため、ジャンルとしては学術の文体のなかの下位区分である学術的通俗的文体で書かれているものとすることができる。学術的通俗的文体は、原則としてその特徴をすでにみてきた学術的テクストともほぼ同じくするが、「受け手の知識のレベルが若干異なってくる」[43)]。

このように、学術の文体の特性を受け取ることができるのなら、ある程度の規範を破らず、その特性を逆に構築してゆけば、学術の文体の層に属するテクストを生み出すことが可能になる。以下のように、きわめて端的に学術の文体の特性をとりあげてくれている文献もある[44)]。

語彙論：а）専門用語
　　б）キーワードが頻繁に繰り返される
　　в）比喩的な単語が使われない
形態論：а）名詞が多い
　　б）動詞から派生した名詞がしばしば用いられる
　　в）一人称と二人称の人称代名詞は用いられず、それらのかたちの変化形である動詞は用いられない
　　г）感嘆の小詞や感嘆詞は用いられない

統語論：ａ）直接語順［述語の前に主語が立つこと］がより好まれる
ｂ）名詞（生格）＋名詞（生格）の語結合性の多用
ｃ）複文が多い
ｇ）形動詞構文ないし副動詞構文がよく用いられる

４．ロシア語教育と文体論

こうして、本稿において瞥見してきた機能的文体と文体論の理論は、ロシア語教育に適用することは可能であろうか。そしてそれは有益な方法として作用するであろうか。

一つに、1960年代以降の現代ロシア標準語の科学の一分野である機能的文体と文体論の理論は、いいかえれば標準語の規範と密接にかかわっているものであるため、それはロシア語を第一言語とする人々にとっての実用的なロシア語そのものに直に影響すらしてくる。たとえばロシア人学生に課される大学入試科目のロシア語作文の能力低下が顕著になっていたさい、こうした文法・文体の誤りや無知といった問題は、入試を実際に受ける学生たちによって引き起こされたものではなく、指導する立場の教員たちもまた「いかに書けばよいか」、もっと言ってしまえば「いかに指導すればよいか」の理論を把握する手立てすら持ち合わせていなかったという[45)]。ロシア語学研究において標準語の文体論研究がここまでの発展を迎えている今日では、学生たちはこの学問の理論を知ることができ、この理論をもとに、文体のセンスをみがくようコージナは促しているのである[46)]。

そしてそれは、われわれ外国人にも不可能なことではなく、むしろ必要なことである。たとえば、『教え方を学ぼう』のテクストの章ではそのジャンルについて言及され、それらテクストのジャンルを学習者に伝えることで「読む活動」のさいには学習者の過度な負担を軽減すること、また「書く活動」ではあらかじめ一定のジャンルにおいて決まっている「決まり表現」を紹介したうえで学習者を「書く」という行為に導くことが推奨されている[47)]。またたとえば、文体論にかんするある補助教材では、機能的文体についての理解を深めたうえで以下のような練習問題を学習者に課している[48)]。これは、五本の指をそれぞれ機能的文体における各カテゴリーとみなしたとき、それら一つひとつが孤立的に独立したものではなく、お互いに相関関係をもちながら存在しているものである、という機能的文体の特性を、学習者みずからが簡潔に説明できるよう工夫が施されている優れた問題である。

Упражнение 3

Перед вами изображение ладони. Скажите, как с помощью этого рисунка можно продемонстрировать соотношение функциональных стилей русского литературного языка?

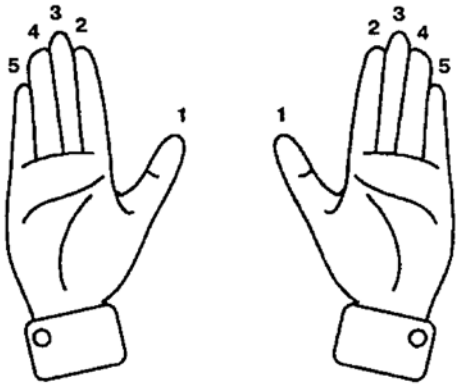

Рис. 1 *Рис. 2*

このように、ひととおりの文法を終え、基本的な語彙も身についてきたいわゆる中・上級に相当するロシア語学習者の次なるステップへの移行には機能的文体や文体論の理論は有益であり、この理論を基にするなら、最近では流行らなくなったとされる文学作品の講読も、やり方によっては一定の意味を持つのではないだろうか[49)]。また、専門的にロシアにかんする研究を行おうとする学習者を対象に、まさしく学術的なテクストを理解し、書くための補助教材もある。『論文や要約文を書こう』では、本稿でも取り上げた機能的文体における学術の文体に焦点を合わせ、学習者自身がこの文体の領域で書かれているテクストを読み、問題を解きながらがその特性を学んでゆく、というプロセスが配慮されている[50)]。

たとえば、日本でもすでに刊行されている『ロシア語表現辞典』[51)] は、機能的文体や文体論の理論が基礎におかれれば、その役割をより発揮するはずであり[52)]、また、エチケット表現にかんする著作や[53)]、ビジネスマンに必要不可欠な商業のロシア語なども[54)]、文体論とつながるものであることは疑いの余地がない。いま学んでいるロシア語の規範性の再認識と、それらをふまえたうえでの機能的文体や文体論の理論を通して捉えれば、より豊かな表現を発信できるに違いない。

おわりに

本稿では、機能的文体のうちの学術の文体のみを取り上げた。たとえばこの「学術の文体」を文法的なさまざまレベルから認識することで、ロシア語での論文執筆のさいの指標となり得る。授業においては、まずは学習者にその特性を提示することにより学習者たちが明確なヴィジョンを思い描くのをたすけることができる。あるいは「学術論文」といった大きなものを書くほどまでには達していない学習者においては、たとえば「短評 аннотация を書いてみよう」と題し、自分の好きな本の「短評」をじっさいに書いてもらうことで「書く活動」の実践的な授業となり得る。このほか「学術の文体」にかぎらず、「読む活動」である講読の授業において「新聞でであうロシア語と、詩作品でであうロシア語では何が『違う』のか」を分析する時間を設けたり、あるいはシチュエーションに合致する適切な語彙が選択できているかを資源文体論的観点から検討を重ねてゆくことにより、しだいに学習者もじっさいに適切なロシア語を使いこなせるようになってくるはずである。

本稿は、文体論のほんのわずか一部について瞥見したにすぎない。現代ロシア標準語の規範、そしてそれらとかかわる文体論の理論についてあらためて認識することは、外国語としてロシア語を学ぶわれわれ日本人―とくに、印欧語でもない日本語を第一言語にもつわれわれ―が、ロシア語をより適切に使えるようになるための有効且つ確実な手段になり得るはずである。ロシア語のテクストの文体を情緒的に処理するのではなく、機能的文体をはじめとする文体論の理論を意識することで目的に応じたロシア語表現がめざせるようになれれば、よりいっそうのロシア語学習効果が期待されるにちがいない。現代ロシア標準語の科学である機能的文体や文体論の理論をロシア語教育に取り入れることは、より高度なロシア語運用能力を身につける可能性を広げるであろう。

註

1）ロシア語以外の印欧語学研究における文体論をテーマにしたものとして、松浪有、池上嘉彦、今井邦彦編『大修館英語学事典』大修館、1983年、能登恵一「文体論とテクスト言語学―コセリウ（1980）との連関―」『思想と文化』第21号、岩手大学人文社会科学部、1986年、507-520頁、廣川智貴「ドイツ語文体論における教育文体論の可能性について」『西洋文学研究』第27号、大谷大学西洋文学研究会、2007、20-35頁、田島宏「いまなぜシャルル・バイイか―フランス文体論再生の動き―」『文体論研究』第45号、日本文体論学会、1999年、10-17頁、近藤愛紀「ソシュールの考えていた文体論―草稿から読み取れるもの―」『関西外国語大学研究論集』第91号、関西外国語大学、2010年、185-194頁、小野文「『ことばにおける主体性』を巡る二つの発話行為論―シャルル・バイイとエミール・バンヴェニスト―」『Résonances』第２号、東京大学大学院総合文化研究科フランス語系学生論文集編集委員会、2003年、94-101頁、などを参照した。

2）「[…] 科学が発達するために生じてしかるべき、また避けられない見解の相違はあるにしても、文体論の対象は我が国の文体研究では最近多少なりとも確定化をみた。[…]」木村崇「ガリペーリン『文体』および『文体論』の概念について И. Р. ГАЛЬПЕРИН: О ПОНЯТИЯХ «СТИЛЬ» И «СТИЛИСТИКА» перевёл с русского」『中京大学教養論叢』第57号、1974年、233頁。

3）千野栄一「プラーグ構造言語学派における文体論の背景」『英語青年』第118号（2）、研究社出版、1972年、96頁。

4）同上97頁。

5）同上97頁。

6）同上97頁。

7）同上97頁。

8）同上97頁。

9）*Кожина М.Н., Дускаева Л.Р., Салимовский В.А.* Стилистика русского языка. Учебник. 2-е изд. М., 2010. С. 9

10）Там же. С. 34

11）Там же. С. 35-44

12）ロシア標準語形成の過程において「文語」と「口語」のそれぞれのかたちの相互作用が重要な役割を果たしてきた。たとえば主に「文章語」においてはスラヴヤニズムが著しいとされ、文体論的には「公的」特性を獲得してきた。この場合、感情表現的レトリックによるニュアンスや荘厳性といったものはあまり表現されない。資源文体論とは、ロシア語においてはこうした伝統的な文体論でもあり、一定の単語のニュアンスを位置づけるのはその他の同義語のニュアンスとの差異が必要であるという観点において、すべての文体論の基礎ともよべるものである考えられている。*Кожина М.Н., Дускаева Л.Р., Салимовский В.А.* Стилистика русского языка. Учебник. 2-е изд. М., 2010. С. 35, 37-38. こうした「すべての文体論の基礎」という考え方にかんしてはまた、スチェパノヴァがシャルル・バイイの文体論にかんする解釈を取り上げながら、現代ロシア語文体論の軸となっている概念を「機能」とふまえたうえで、次のように述べている。「言語における機能的な選択とは、無数の同義的形式やそれらの列によって決定づけられるものであり、そうした列のうちの一つが『ニュートラルな背景』を作り出し、

そのほかのものはなんらかの付加的なニュアンスと―すなわち文体論的ニュアンスと区別される、というのがバイイの文体論にかんする解釈である。バイイによっては、主として、感情表現的なニュアンスは「低さ」をだし、日常的な口語、文語は「高い」ニュアンスとして理解されていた。(例：«лицо»（ニュートラル）– «лик»（高）– «рожа»（低))」。*Степанова Ю.С.* Стилистика// Языкознание. Большой энциклопедический словарь. М., 1998. С. 492-493

13）本稿の第２節で述べることとし、ここでは詳細は省略する。

14）*Кожина М.Н., Дускаева Л.Р., Салимовский В.А.* Стилистика русского языка. Учебник. 2-е изд. М., 2010. С. 40

15）標準語とこの言語芸術の文体をまぜてはならないが、分断する必要もない。というのは、標準語の規範が「標準」となるのは、他でもない作家たち「加工」の結果が大きな要因であるためであり、芸術作品の言語は標準語のモデルである、としている。*Кожина М.Н., Дускаева Л.Р., Салимовский В.А.* Стилистика русского языка. Учебник. 2-е изд. М., 2010. С. 40, С. 139-

16）言語学文学研究的特性をもつ、歴史的にある研究分野であり、標準語と芸術作品のさまざまな文体との相互作用を研究するものである。それらがいかに歴史的な発展を遂げてきたか、そしてなによりもまずいかなる規模で発展の一定のレベルの標準語は文体論的な文学ジャンルの創造を実現可能にし得るか、という問題を扱う。ヴィノグラードフによってなされた社会的標準語を創造した19世紀のロシア標準語とはいかなるものだったのかということが基本にあるリアリズムの文体の発展の可能性の証明は、この文体論にカテゴライズされるものである。*Кожина М.Н., Дускаева Л.Р., Салимовский В.А.* Стилистика русского языка. Учебник. 2-е изд. М., 2010. С. 36, 40-41

17）この文体論は、発信者と受信者コミュニケーション活動の相関性の観点からテクストを研究する分野である、とされる。*Кожина М.Н., Дускаева Л.Р., Салимовский В.А.* Стилистика русского языка. Учебник. 2-е изд. М., 2010. С. 36, 41

18）テクスト文体論とは、テクストの構造的意味的まとまりやテクストのカテゴリーと言語使用の法則性をとおして、テクストの言語を研究する、現代では中心的且つもっとも重要な文体論の分野であるとされ、文体論そのもの（なによりもまず機能的文体論）と、テクスト言語学が交差する地点にあるものと捉えられている。テクストの本質に立脚しながらも、テクスト文体論においてもっとも重要なのは、構造的ではなく機能的な側面をみる必要があるということであり、構造的構成要素の役割を解明と、なんらかのコミュニケーション層における伝達の目的と課題にしたがって内容の効果的な伝達のためのテクストの展開の本質が、その分析の原理である、という。*Кожина М.Н., Дускаева Л.Р., Салимовский В.А.* Стилистика русского языка. Учебник. 2-е изд. М., 2010. С. 36, 43, 49-52

19）具体的なその目的や課題やシチュエーション、発話の内容、ジャンルやその他言語学外のファクターといった、コミュニケーションの層によって、なんらかの言語手段が用いられるとするならば、すべての話し手・書き手はそれらを習得する必要がある。実用文体論は、話し手の文体論的センスを育み、機能文体論のなんらかの文体の規範についての情報を与え、そうした文体の特性をもった首尾一貫したある程度の長さのテクストを組み立てる能力を発展させるものでなければならない、とされている。このように実用文体論は、機能文体論と密接にかかわっており、それゆえに本稿の目的でもある「ロシア語教育と文体論」というテーマにも合致する文体論であるいえよう。*Кожина М.Н., Дускаева Л.Р.,*

Салимовский В.А. Стилистика русского языка. Учебник. 2-е изд. М., 2010. С. 37, 43-44

20）*Степанова Ю.С.* Стилистика//Языкознание. Большой энциклопедический словарь. М., 1998. С. 492-493

21）Стилистика русского языка.Ч.2.Функциональные разновидности русского литературного языка: образцы стилистического анализа и тексты. СПб., 1998. С. 2

22）*Кожина М.Н., Дускаева Л.Р., Салимовский В.А.* Стилистика русского языка. Учебник. 2-е изд. М., 2010. С. 34-35

23）Там же. С. 34-35

24）*Солганик Г.Я.* Стилистика текста.:учебное пособие для студентов, аспиранитов, преподавателей- филологов и учащихся старших классов школ гуманитарного профиля. 3-е изд. М., 2001. С. 113

25）Стилистика русского языка.Ч.2.Функциональные разновидности русского литературного языка: образцы стилистического анализа и тексты. СПб., 1998. С. 2

26）Там же. С. 3

27）Там же. С. 113

28）ただし РКИ（外国語としてのロシア語）によらない文体論そのものの研究書や論考ではこれらのみではなくなってきている。ヴィノクールの記念論文集には宗教的説教の文体についての論文も掲載されているし（*Крысин Л.П.* Религиозно-проповеднический стиль и его место в функционалоно-стилистической парадигме современного русского литературного языка// Поэтика. Стилистика. Язык и культура. Памяти Татьяны Григорьевны Винокур. М., 1996. С. 135-138)、たとえばコージナの2010年の版ではこの５つに加えさらには宗教的文体についての記述が認められる。また社会評論の文体の項では、さらに内部に細分化がみられ、«Стилевые особенности электронных СМИ» や «Вопрос о стилевом статусе рекламных текстов и их стилистике» といったものについての記述が認められる。本稿での論点はこうした大別の問題ではなく、機能的文体における学術の文体の特性を取り出すことなので、ここではそれらについての詳述は省くことにする。また、これら５つの分類の順番と呼び名についても、文献によってさまざまである。本稿では多くをコージナに依っているので、それに従うことにした。*Кожина М.Н., Дускаева Л.Р., Салимовский В.А.* Стилистика русского языка. Учебник. 2-е изд. М., 2010.

29）Стилистика русского языка.Ч.2.Функциональные разновидности русского литературного языка: образцы стилистического анализа и тексты. СПб., 1998. С. 2

30）*Глухов Б. А., Щукин А.Н.* Термины методики преподавания русского языка как иностранного. М., 1993, С. 332

31）Стилистика русского языка.Ч.2.Функциональные разновидности русского литературного языка: образцы стилистического анализа и тексты. СПб., 1998. С. 1

32）Там же. С. 2

33）*Бердический А. Л., Соловьёва Н.Н.* Русский язык: Сферы общения. Учебное пособие по стилистике для студентов- иностранцев. М., 2002. С. 5

34）Стилистика русского языка.Ч.2.Функциональные разновидности русского литературного языка: образцы стилистического анализа и тексты. СПб., 1998. С. 2

35）*Бердический А. Л., Соловьёва Н.Н.* Русский язык: Сферы общения. Учебное пособие по стилистике для студентов- иностранцев. М., 2002. С. 5

36）Стилистика русского языка.Ч.2.Функциональные разновидности русского литературного языка: образцы стилистического анализа и тексты. СПб., 1998. С. 2-3

37）*Бердический А. Л., Соловьёва Н.Н.* Русский язык: Сферы общения. Учебное пособие по стилистике для студентов- иностранцев. М., 2002. С. 5

38）*ПожидаеваГ.А.* Певческие традиции Древней Руси. Очерки теории и стиля. М., 2007. С. 455-456

39）Стилистика русского языка.Ч.2.Функциональные разновидности русского литературного языка: образцы стилистического анализа и тексты. СПб., 1998. С. 7

40）テクスト分析のさいの結果の詳細は、題材としている個々のテクストによって差異が生じてくるのはいうまでもない。テクストの機能文体論的分析がなされているさまざまな文献を参照しつつ、本稿の研究対象である学術の文体の特性の記述にかんしてここでは主として以下の文献を礎とした。Стилистика русского языка.Ч.2.Функциональные разновидности русского литературного языка: образцы стилистического анализа и тексты. СПб., 1998. С. 2-15

41）*Демидов Д.Г.* Агллютинация внешних именных флексий *-и* и *-ы* в значениях множественного числа// Материалы XXXV международный филологический конференции. Вып. 6: История русского языка и культурная память народа. СПб., 2006. С. 37-43

42）*Садокова А.* Поговорим о Любви // Японская любовная лирика. М., 2001. С. 6-7

43）Стилистика русского языка.Ч.2.Функциональные разновидности русского литературного языка: образцы стилистического анализа и тексты. СПб., 1998. С. 8

44）出典は、本稿執筆者がサンクトペテルブルク国立大学修士課程在学時に受けた授業にて配布された資料である。ただし、本資料は当時の担当教員が作成したもので、そもそもの典拠先が掲載されていないため不明である。

45）*Кожина М.Н.* Стилистика русского языка. Учеб. Пособие для студентов фак. рус. яз. и литературы пед. ин-тов. М., 1977. С. 3-4

46）Там же. С. 4

47）*Акишина А.А., Каган О.Е.* Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. 7-е изд. М., 2010. С. 37-39

48）*Дроняева Т. С., Клушина Н.И., Бирюкова И.В.* Стилистика современного русского языка. Практикум. Под ред. Т.С. Дроняевой. Седьмое издание. М., 2008. С. 6

49）機能的文体をとおして捉えられているわけではないが、英語学ではいかに文学作品を授業に取り入れるか、についての論考もみられる。たとえば、脇本恭子「語学的文体論の大学教育への応用―英語専攻の学生を対象として―」『Persica. Journal of the English Literary Society of Okayama.（岡山大学英文学）』37号、2010年、95-118頁や、W.R. グリーン「文体論と第二言語学習（Stylistics and second

language learning)」『札幌大学女子短期大学部紀陽』28号、1996年、1-10頁。ロシア語にかんしていえば、『授業づくりハンドブック』において文学作品をどうしてもテクストとして用いたいという場合には、そのさいの注意事項とヒントが書かれている。『授業づくりハンドブック』大阪大学出版社、2008年、16頁。また、文学作品の文体に留意しつつその範疇のテクストを読むための教材としては中沢敦夫『ロシア文学鑑賞ハンドブック』群像社、2008年などがある。

50）*Грекова О.К., Кузьминова Е.А.* Обсуждаем, пишем диссертацию и автореферат. Второе изд., испавленное. Учебное пособие. М., 2005. あわせて、*Величко А.В., Юдина Л.П.* Русский язык в текстах о филологии. Пособие для иностранных учащихся. М., 2008 では、語学・文学研究にかんするさまざまな事象について比較的に平易なテクストによって提示され、それらを読みながらこの分野における概念を理解してゆくという展開が配慮されている。巻末には、論文や討論などで使われるべき慣用表現が数多く紹介されている。なお、「学術の文体」に限定するものとしてではなく、全般的に「ロシア語テクストを作成する」ための補助教材として、日本においてもいくつか存在している。たとえば、磯谷孝『ロシア語作文教程』、三省堂、1989年の「はじめに」では、ロシア語で作文を行うさいの「翻訳原理、許容性」研究の必要性についても言及されている。

51）狩野昊子、A. アキーシナ、G. パヴレンコ『ロシア語表現辞典：疑問詞・代名詞・繰り返し構文・小詞の用法、付　間投詞／擬声語／擬態語』ナウカ、1983年。

52）コージナは文体論の理論がまずあって、そのうえに実践があると述べている。*Кожина М.Н.* Стилистика русского языка. Учеб. Пособие для студентов фак. рус. яз. и литературы пед. ин-тов. М., 1977. С. 4

53）*Акишина А.А., Форминовская Н.И.* Русский речевой этикет. М., 1975 や *Акишина А.А., Форминовская Н.И.* Этикет русского письма. Изд. 6-е. М., 2008 など。

54）たとえば雑誌『ナウカ』には、丹羽新一郎氏による「ロシア商業文」と題された連載が、1963年６月号から三回にわたって掲載されていた。ここには商業の分野で取り交わされる書簡の書式や、よく使われるフレーズが紹介されている。

Comparison of Motivation and Anxiety between Japanese EFL Learners and American JFL Learners

Iwamoto Noriko

Abstract

Recently, more studies have focused on L2 learners' psychological traits such as attitude, motivation, and anxiety; however, these studies are often conducted within the same cultural groups. This study conducted a cross-cultural examination of motivation and anxiety between 71 Japanese university students learning English and 60 American university students learning Japanese. The results of a 40-item questionnaire showed that American university students who chose to study Japanese, a difficult language for English speakers, tend to be more motivated and make greater efforts than Japanese students who study English as a compulsory subject. Although Japanese students have higher L2 proficiency, they feel greater anxiety, especially while speaking English in class. Data reduction through factor analysis extracted four factors, and Pearson correlation coefficients were calculated among them; these demonstrated that in both groups, learners having higher international posture have a greater desire to learn L2, and they report making greater efforts to improve L2. Language anxiety showed different characteristics between the two groups: Japanese students' language anxiety had no significant relations with other variables, whereas American students' language anxiety was negatively correlated with their desire to improve their Japanese language proficiency.

Introduction

Beginning April 2011, all Japanese elementary schools will be required to introduce foreign language classes for fifth- and sixth-graders. According to the Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT), the introduction of foreign language classes will "further internationalize Japanese themselves and raise human resources who can work completely in international society" (Fukuda, 2010). In addition, in junior high

schools, the number of foreign language classes will be increased from 315 to 420 next year (MEXT, 2010). These changes indicate that the Japanese government puts more emphasis on language education and provides opportunities for all school children to come in contact with a new language and culture.

A majority of Japanese schools teach English in foreign language classes, because as a world language, English is the most important foreign language in Japan. Moreover, English is included in entrance examinations for most Japanese high schools and universities. After being admitted to a university, students are usually required to take English classes, even if they are non-English majors. High English proficiency is often valued for obtaining a job, and in some companies, a certain level of English proficiency is necessary for getting promoted.

English is a world language that needs to be acquired to live in today's internationalized society. Therefore, many Japanese as well as non-English speaking people all over the world learn English. Thus, it appears that native English speakers have a great advantage over non-English speakers since English is their first language. Yet, many of them learn foreign languages at school. When English native speakers learn a second language (L2), their attitude toward L2 may be different from that of non-English speakers toward English. In this study, I compare Japanese university students learning English with American university students learning Japanese, and investigate the differences in two main L2 affective factors, motivation and anxiety.

Literature Review

Motivation

Gardner and MacIntyre (1993) describe the motivated individual as "one who wants to achieve a particular goal, devotes considerable effort to achieve this goal, and experiences satisfaction in the activities associated with achieving this goal" (p. 3). Dörnyei (2005) argues that motivation is so important in second language acquisition that a learner who possesses high aptitude but has insufficient motivation cannot acquire an L2 successfully. On the other hand, "high motivation can make up for considerable deficiencies both in one's language aptitude and learning conditions" (Dörnyei, 2005, p. 65).

Early second language acquisition researchers proposed that language aptitude plays a major role in language acquisition. However, Gardner and Lambert (1959) focused researchers' attention on the role of motivation. Motivation in this study was defined as "a willingness to be like valued members of the language community" (Gardner & Lambert, 1959, p. 21),

which later became integrative motivation. In a subsequent study Gardner and Lambert (1972) developed items to assess integrative and instrumental orientations. Gardner and Lambert define integrative orientation as a positive disposition toward the L2 group and the desire to interact with and even integrate into that community, while instrumental orientation pertains to the pragmatic benefits of increased L2 proficiency, such as getting a good job.

Based on the socio-educational model, Gardner (1985) developed a multicomponential motivation questionnaire called the Attitude/Motivation Test Battery (AMTB). In addition to Integrative Motivation, the AMTB is designed to measure Instrumental Orientation, Anxiety, and Parental Encouragement. The AMTB has been considered an effective measure of motivation and has been used by researchers all over the world (Dörnyei, 2005).

Although Gardner's socio-educational model established the basis of motivational research, some researchers came to doubt the applicability of the model to foreign language contexts. Gardner emphasizes the importance of integrative motivation in L2 acquisition (Gardner, 1985), whereas other researchers argue that instrumental motivation is also important, especially in EFL contexts (Clément, Dörnyei, & Noels, 1994; Dörnyei, 1990). For example, Dörnyei (1990) reports that in the Hungarian EFL context, instrumental orientation plays an important role for learners to reach the intermediate level of proficiency. Moreover, Dörnyei questions the concept of integrative orientation in EFL situations because "affective predispositions toward the target language community are unlikely to explain a great proportion of the variance in language attainment" (p. 49).

Yashima (2002) agrees with Dörnyei (1990), noting that Japanese usually have little contact with English speakers in their daily lives and they do not have a clear affective response to specific L2 groups. Thus, she includes a new construct, International Posture, in her model, which she defines as an "interest in foreign or international affairs, willingness to go overseas to stay or work, readiness to interact with intercultural partners, and, one hopes, openness or a non-ethnocentric attitude toward different cultures, among others" (p. 57). In her structural equation model, International Posture had significant paths to L2 Learning Motivation and to Willingness to Communicate (Yashima, 2002).

Language Anxiety

Language anxiety is another important variable influencing learners' L2 learning and performance. Richards and Schmidt (2002) define foreign language anxiety as "subject feelings of apprehension and fear associated with language learning and use" (p. 285).

Horwitz, Horwitz and Cope (1986) describe three components of language anxiety: communication apprehension, test anxiety, and fear of negative evaluation. Communication apprehension is "an attitude characterized by fear of or anxiety about communicating with people," which includes oral communication anxiety, stage fright, and receiver anxiety (p. 126). Test anxiety refers to "a type of performance anxiety stemming from a fear of failure" (p. 126). Fear of negative evaluation is defined as an "apprehension about others' evaluations, avoidance of evaluative situations, and the expectation that others would evaluate oneself negatively" (Watson & Friend, 1969, p. 449). Taking account of the three characteristics of anxiety, the Foreign Language Classroom Anxiety (FLCAS) was developed by Horwitz et al. (1986), as a measure of anxiety specific to foreign language learning.

Language anxiety has often been investigated in the context of its relationship with L2 proficiency and most studies have indicated that language anxiety has a negative correlation with L2 proficiency (Aida, 1994; Horwitz, 1999; Saito & Samimy, 1996; Yamashiro & Sasaki, 1999).

Affective Variables among Japanese Learners of English

Recently, more studies have been conducted investigating Japanese university students' affective factors in a Japanese EFL context. For example, Ogane and Sakamoto (1997) examined 110 Japanese university students' EFL motivation using structural equation model (SEM). They reported the importance of motivation because in their model the critical paths were from Motivation to Perceived Effort (.89), from Motivation to Attitudes toward the English Language (.42), and Motivation to Desire to speak to native speakers (.89). Yamashiro and Sasaki (1999) investigated 141 Japanese junior college students majoring in English using questionnaire survey and revealed that the students had positive attitudes toward English and fairly high levels of motivation to learn English; however, they reported making little effort in their L2 study. Yamashiro and McLaughlin (2001) investigated 220 Japanese students' (95 junior college students and 125 university students) L2 attitudes/motivation using SEM and concluded that too much motivation causes higher anxiety which leads to lower level of English proficiency as measured by Comprehensive English Language Test (CELT). Yashima (2002) examined 389 Japanese university students' L2 learning variables through SEM procedures. Her model displays that International Posture influences L2 Learning Motivation consisting of Motivational Intensity and Desire to Learn English (.79), which lead to English Proficiency as measured by TOEFL test. Yahima, Noels, Shizuka, Takeuchi, Yamane, and

Yoshizawa (2009) examined 182 Japanese university students' language anxiety and motivation and revealed that students' anxiety caused by not understanding the class had positive effects on all the motivation types (r = .30 to .48, p < .01 to .05), whereas "Lack of confidence in speaking English in class" and "Helplessness and negative attitude toward the English class" had negative effects (r = −.21 to −.38, p < .01 to .05).

Johnson and Johnson (2010) examined the motivational characteristics of 75 Japanese engineering students and found a strong instrumental/extrinsic nature for their motivation, because they study English mainly to attain university credits or to take standardized tests such as TOEIC to prepare for their career. Berwick and Ross (1989) argue that once students get into a university, they are left with "a motivational vacuum" and the intensity of motivation scored low in their study.

Affective Variables among American Learners of Japanese

According to the Modern Language Association, the number of Japanese learners in the U.S. was about 66,000 in 2006 (Chinen, 2010). However, compared with ESL and EFL research, the number of studies on Japanese as foreign language (JFL) is very limited. Among them, much of the research focuses on how to teach Japanese, whereas very few studies have focused on affective factors (Samimy, 1994; Samimy & Tabse, 1992). Samimy (1994) argues that it is very important to look into American JFL learners' psychological traits because Japanese is a difficult language for English speakers; hence, they are likely to feel a greater burden when learning Japanese compared with commonly taught languages such as Spanish or French. According to Jordan and Walton (1987), Japanese and Chinese are "truly foreign languages" for English speakers because they are "linguistically unrelated to English – that is, they are non-Indo-European and spoken within societies that are culturally in marked contrast to our own" (p.111). The Foreign Service Institute of the Department of State also reports that Japanese is one of the most difficult languages for English native speakers (Furuhata, 2002).

Although the number is small, some researchers have examined L2 affective factors of American JFL students. Aida (1994) examined 96 students in the Japanese classes at the University of Texas. The students' FLCAS scores were compared with their final course grades. The correlation coefficient between anxiety and course grade was r = −.38, p < .01, which indicated that higher anxiety was moderately associated with lower course grades. Saito and Samimy (1996) dealt with 257 students at the University of Texas and revealed that

Language Class Anxiety was the best predictor of the final grades of both intermediate and advanced level students (intermediate: $R^2 = .17$, $p < .001$; advanced: $R^2 = .22$, $p < .004$) and that anxiety exerts a negative influence on learners' performance. Samimy and Tabse (1992) examined affective variables among 70 American university students studying Japanese. The results of regression analysis reported that Strength of Motivation and Japanese Spoken at Home were the best predictors of the students' final grades ($R^2 = .30$, $p < .05$). Pearson correlation coefficients revealed that Strength of Motivation was significantly correlated with Language Class Sociability ($r = .51$, $p = .001$) and with Attitude Toward the Language Class ($r = .53$, $p = .0006$). In contrast, Language Class Discomfort was negatively correlated with Language Class Risktaking ($r = -.62$ to $-.67$, $p < .0001$). Thus, motivation positively influences the participants, while anxiety has a negative influence on them. Kitano (2001) investigated language anxiety of 212 university students learning Japanese in an American university and found that fear of negative evaluation of L2 speaking was a source of anxiety for the Japanese language learners, especially for advanced-level learners. The correlation coefficient between Fear of Negative Evaluation and Japanese Class Anxiety for advanced students ($r = .54$, $p = .000$) was higher than that for intermediate and elementary-level students ($r = .24$, $p = .002$).

Okada, Oxford, and Abo (1996) compared 36 American students learning Japanese and 36 American students learning Spanish on the basis of their attitudes toward the second language. It was revealed that Japanese learners were significantly more motivated to learn a second language, both intrinsically and extrinsically, than Spanish learners. The learners of Japanese also showed a strong interest in language learning, tended to make more effort and were more willing to learn about Japanese culture and people. The authors explain that Japanese learners are more motivated because they chose to learn a difficult language, which requires strenuous efforts, while Spanish is easier for English speakers and more likely chosen for meeting a language requirement.

Fukai (2000) conducted a qualitative study on language anxiety with two female American college students learning Japanese. From the interviews, it was found that the participants were afraid of committing mistakes while speaking Japanese in front of teachers and peers, and that they also felt test anxiety, especially when the test contained unfamiliar formats and tasks.

Shimokawa (2010) investigated the reasons that American students decided to take Japanese classes by interviewing 11 American university students taking Japanese classes.

With the exception of one student who took the Japanese class after she received a teaching job in Japan, 10 students were interested in Japanese pop culture such as video games and manga, which motivated them to learn Japanese. According to Shimokawa, in the past, Japanese was often learned for business purposes; currently many students choose to study Japanese because they like Japanese pop culture.

Cross-Cultural Comparisons of L2 Affective Variables

Little research has been conducted investigating the differences in L2 affective factors between Japanese EFL students and American JFL students. Redfield and Shawback (1996) compared their attitudes toward L2 by using a questionnaire with 155 American university students learning Japanese and 393 Japanese university students studying English. According to the survey results, American students had a significantly more positive view toward the second language. Redfield and Shawback maintain that this is because American students chose to study Japanese among many languages, while Japanese students had no choice but to take English. Yashima et al. (2009) compared 189 Japanese students' scores on the FLCAS with those of Aida's (1997) American students and found some items showed a marked contrast. For example, 77.9% of the Japanese students worry about the consequences of failing their language class, while 57% of American students noted the same attitude in Aida's study. Although 63% of the Japanese students are embarrassed to volunteer to answer in language class, only 25% of American students are. Cogan, Torney-Purta, and Anderson (1988), in their investigation of Japanese and American university students' attitudes toward foreign language study using 10 questionnaire items, revealed that American students are both intrinsically and instrumentally more motivated to learn a foreign language than Japanese students, although both student groups agree that it is important for them to learn a foreign language.

Purpose of the Study

Although more studies on L2 affective variables have been conducted recently, there is little research on a comparison of two different cultural groups. And the studies investigating this issue only compare the mean scores of the questionnaire items between the two groups. To fill this gap, in this study, I compare Japanese EFL students with American JFL students by not only looking at the questionnaire results but also finding L2 variables through factor analysis and examining the relationships of those variables. Therefore, the purpose of this study is to

demonstrate the differences between the two groups in more detail, which I believe can be important because comparing Japanese EFL students with other cultural groups may enable us to better comprehend Japanese students' attitudes toward learning English.

Research Questions

Three research questions are investigated in this study. The first research question is, "Are there any differences in the attitudes toward learning a second language between Japanese EFL learners and American JEF learners?" The second research question asks, "What L2 variables can be found from the questionnaire answered by Japanese and American students?" The third research question follows up on this by inquiring, "How do those L2 variables relate to each other in each group?"

Method

Participants

The participants included 72 Japanese students (62 males and 10 females) majoring in engineering in a Japanese university in the Kanto area and 61 American students (34 males and 27 females) from various majors, who were studying Japanese as a second language at an American university in Missouri. The Japanese students were all first-year college students who had studied English for at least six years in secondary schools. The American students consisted of 12 freshmen, 13 sophomores, 15 juniors, and 21 seniors. They all started to learn Japanese as university students; the beginner students had just started their first Japanese course, while the advanced students had studied Japanese for at least two years.

Instrument

A questionnaire including 40 items was used to measure the participants' attitude toward English/Japanese learning. The questionnaire was based on Gardner's (1985) Attitude/Motivation Test Battery (AMTB) and Horwitz et al.' s (1986) Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS). Moreover, some items were adapted from Gardner, Tremblay, and Masgoret (1997), Yashima (2002), Irie (2005), and Sick (2006) (Table 1). The participants answered each question using a six-point Likert scale: 1 = Strongly Disagree, 2 = Disagree, 3 = Slightly Disagree, 4 = Slightly Agree, 5 = Agree, and 6 = Strongly Agree.

Procedure

The Japanese participants were asked to fill in the questionnaire in the first day of the English class in April. American participants filled in the questionnaire in the second week of the Japanese class in September. The collected data were analyzed using SPSS 18.0 and Winsteps 3.70. The Alpha level for statistical significance was set at .05.

Results

The questionnaire data were collected from 73 Japanese students and 61 American students. The answers from two Japanese participants and one American participant were incomplete; hence, these data were deleted. Therefore, data from 71 Japanese and 60 American participants were used for the analysis.

Research Question 1

The first research question "Are there any differences in the attitudes toward learning a second language between Japanese EFL learners and American JFL learners?" was examined by comparing the mean scores of each item between the two groups. Table 1 shows the means and standard deviations of each questionnaire item and the t-values between Japanese and American mean scores.

Table 1. ***Comparison of Each Questionnaire Item between Japanese and American Students***

Questionnaire Items	Japanese		American		*T* (129)
	M	*SD*	*M*	*SD*	
1. English/Japanese class is one of my favorite classes.	3.45	1.54	5.20	1.40	−6.96**
2. I would take English/Japanese class even if it were not required.	4.29	1.58	5.35	1.23	−4.32**
3. I wish I had begun studying English/Japanese earlier.	4.19	1.67	5.78	.64	−7.52**
4. I wish we had more English/Japanese classes.	3.35	1.27	4.97	1.41	−7.06**
5. I believe absolutely English/Japanese should be taught at school.	5.13	.94	5.50	1.02	−2.18*
6. It is fun to learn English/Japanese.	3.74	1.29	5.47	.93	−9.06**
7. I want to improve my English/Japanese ability while I am a university student.	5.13	.94	5.63	.82	−3.25**
8. I feel that I need to acquire English/Japanese.	5.09	1.08	5.07	1.33	.09

Questionnaire Items	Japanese		American		*T* (129)
	M	*SD*	*M*	*SD*	
9. I keep thinking that the other students are better at English/Japanese than I am.	4.48	1.60	3.67	1.34	2.81**
10. I tremble when I know that I am going to be called on in English/Japanese class.	4.20	1.61	2.92	1.52	4.56**
11. I worry about the exams in English/Japanese class.	4.12	1.43	3.32	1.64	2.80**
12. I worry about the consequences of failing my English/Japanese class.	3.67	1.58	3.37	1.83	.85
13. In English/Japanese class, I get so nervous that I forget things I know.	3.48	1.53	3.80	1.60	−1.32
14. The more I study English/Japanese, the more confused I get.	2.81	1.20	2.62	1.38	.70
15. It embarrasses me to volunteer to answer in my English/Japanese class.	4.03	1.37	2.90	1.52	4.29**
16. I feel overwhelmed by the number of rules I have to learn to acquire English/Japanese.	3.45	1.31	3.05	1.37	1.59
17. I study English/Japanese more than most of my classmates.	2.81	.94	3.67	1.27	−4.36**
18. I spend a lot of time studying English/Japanese.	2.65	.94	4.40	1.34	−8.45**
19. During English/Japanese classes I am absorbed in what is taught and concentrate on my studies.	3.99	.90	4.88	1.12	−5.20**
20. When I have a problem understanding what we are leaning in English/Japanese class, I always ask the instructor or friends for help.	3.57	1.23	4.43	1.24	−3.79**
21. I always check my corrected assignments in my English/Japanese course.	3.84	1.24	4.88	1.11	−5.14**
22. I study hard for quizzes and tests for English/Japanese class.	4.00	1.04	4.85	1.16	−4.53**
23. I continue to study English/Japanese after I finish taking the required classes.	4.46	1.21	5.28	1.32	−3.84**
24. I want to live in a foreign country.	3.49	1.66	5.28	1.17	−7.37**
25. I want to study abroad.	3.26	1.53	5.40	1.01	−9.35**
26. I have a favorable impression towards British and Americans/Japanese.	3.90	1.24	5.43	.98	−7.92**
27. I want to work in an international organization such as the United Nation.	2.51	1.27	3.55	1.63	−4.09**
28. I want to make friends with English/Japanese speaking people.	4.13	1.47	5.53	.87	−6.94**
29. I am interested in the culture of English speaking countries/Japanese culture.	3.83	1.48	5.65	.69	−9.50**

Questionnaire Items	Japanese		American		T (129)
	M	SD	M	SD	
30. I want to work abroad in the future.	3.14	1.54	5.05	1.27	−7.71**
31. I want to have the kind of work that sends me overseas frequently.	2.81	1.36	4.58	1.50	−7.18**
32. Studying a foreign language is important to me because it will allow me to communicate more freely with people from other countries.	4.88	1.08	5.35	1.13	−2.39*
33. I study English/Japanese to get credits to graduate.	2.96	1.19	3.28	1.89	−1.20
34. I study English/Japanese because it is cool to be able to speak English/Japanese.	4.03	1.31	4.80	1.33	−3.58**
35. Learning English/Japanese is necessary in today's international world.	5.28	.89	5.08	1.17	1.11
36. English/Japanese is a must for me to succeed in the future.	4.87	1.34	4.50	1.55	1.49
37. I learn English/Japanese to be more knowledgeable.	4.00	1.26	5.23	.89	−6.54**
38. I study English/Japanese because I think it will be useful in getting a good job.	3.83	1.32	4.95	1.27	−5.06**
39. I study English/Japanese to travel abroad.	3.61	1.20	4.90	1.40	−5.76**
40. I study English/Japanese in order to get the information from English/Japanese books or Web sites.	3.10	1.33	3.82	1.61	−2.80**

*$p < .05$, **$p < .01$

In Table 1, the mean scores of 32 out of 40 questions were significantly different between Japanese and American students. Questions 1 to 7 indicate that American students have a significantly more positive attitude toward L2 than Japanese students, although both students equally feel the need to acquire a second language (item 8). Questions 9 to 16 are related to the anxiety that students feel in class while learning a second language. Japanese students feel significantly greater anxiety than American students in items 9, 10, 11, and 15. Questions 17 to 23 demonstrate that American students report making greater efforts in a language class than Japanese students. Questions 24 to 32 are questions about international posture, in which American students' mean scores are significantly higher than those of Japanese students. Questions 35 and 36 show that both Japanese and American students think that their L2 is important. Questions 37 to 39 indicate that American students study Japanese for knowledge, travel, or job.

Research Question 2

The second research question "What L2 variables can be found from the questionnaire answered by Japanese and American students?" was examined by analyzing the 40 questionnaire items using principal factor analysis.

First, Japanese students' data were analyzed. Based on the screen plot, four factors were rotated using an oblimin rotation. Items 3, 5, 6, 16, 19, 36, 38, 39, and 40 were loaded below .40 or double-loaded; thus, these nine items were deleted (Field, 2005). The factor analysis was conducted again with the remaining 31 items. The results are shown in Table 2.

Table 2. *Factor Loadings from Principal-Axis Factoring for Questionnaire Items answered by Japanese Students*

	Factor Loading				
	1	2	3	4	Communality
Item 24	**.674**	−.096	.119	.076	.523
Item 25	**.653**	−.064	.089	.242	.551
Item 26	**.802**	.133	−.097	−.087	.773
Item 27	**.588**	.091	−.093	.357	.569
Item 28	**.919**	.012	−.137	.019	.499
Item 29	**.813**	−.079	−.216	.019	.420
Item 30	**.832**	.114	−.013	.173	.803
Item 31	**.478**	−.124	.097	.364	.759
Item 32	**.538**	−.279	.198	−.053	.385
Item 34	**.510**	.042	.394	.079	.529
Item 35	**.502**	−.025	.203	−.176	.225
Item 9	.147	**.609**	.233	−.117	.577
Item 10	−.149	**.828**	−.252	.169	.473
Item 11	.145	**.858**	.060	−.101	.592
Item 12	.040	**.594**	.138	−.125	.296
Item 13	.130	**.708**	−.022	−.083	.263
Item 14	−.110	**.465**	−.019	.147	.452
Item 15	−.161	**.649**	−.222	.003	.580
Item 7	.141	−.128	**.651**	.085	.564
Item 8	.302	−.088	**.567**	−.008	.626
Item 20	−.046	.045	**.518**	.115	.603
Item 21	−.238	−.047	**.475**	.067	.526
Item 22	−.116	.168	**.686**	−.018	.824

	Factor Loading				
	1	2	3	4	Communality
Item 23	.260	−.070	**.562**	.191	.669
Item 33	−.246	.151	**−.410**	−.223	.765
Item 1	.298	−.319	−.071	**.447**	.545
Item 2	.323	.061	−.007	**.612**	.476
Item 4	.355	.033	−.003	**.733**	.455
Item 17	−.184	−.150	.190	**.585**	.518
Item 18	−.100	−.044	.209	**.697**	.303
Item 37	.026	−.079	.303	**.489**	.451
% of variance	28.927	11.834	7.835	4.934	53.530

Note. N = 71. Boldface indicates factor loadings higher than .40.

Next, unidimensionality and item difficulty of each construct were examined using a Rash model, which has two major advantages in analyzing Likert-scale data; Rasch analysis checks whether the items in the questionnaire measure the same traits as the rest of the items and it also indicates the relative difficulty level of each item in comparison with other items in the questionnaire (Bond & Fox, 2007; McNamara, 1996). Bond and Fox (2007) suggest that items are considered a misfit when the mean square infit or outfit values are larger than 1.3. In other words, these items are not measuring the same traits as the rest of the items in the questionnaire, so they should be deleted. Following this guideline, unidimensionality of each construct was checked.

With regard to Factor 1 for Japanese students, no item was found to be a misfit; thus, 11 items (24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 34, and 35) construct Japanese Factor 1, which was named International Posture. Winsteps reported item reliability as .98, item separation 6.93, person reliability .89, and person separation 2.88. Figure 1 is the item-person map for Japanese Factor 1. In the map, items are indicated by the item number, while persons' performances are represented by an "X" (representing one person) or a "#" (representing two persons). Persons and items are located on the map according to their ability and difficulty estimates, respectively; higher items represent those that the participants found difficult to agree with and lower items are agreed upon by most of the participants, while higher persons are those who have greater international posture and lower persons are less

internationally oriented. Based on Figure 1, many Japanese students recognize that English is necessary in today's internationalized society (Item 35, logit = −2.08) and that it will allow them to communicate freely with other people (Item 32, logit = −1.31). On the other hand, fewer students want to work abroad (Item 30, logit = .55; item 31, logit = 1.02) or in an international organization (Item 27, logit = 1.43).

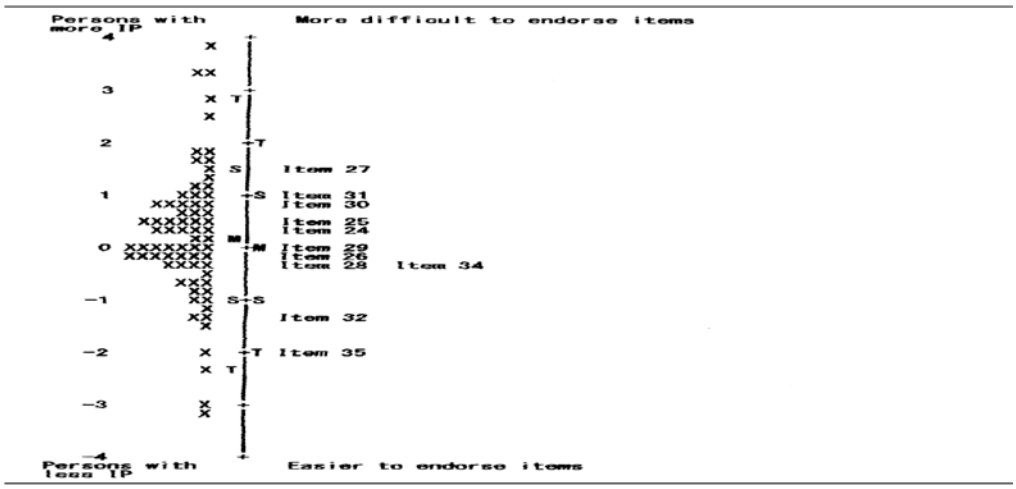

Figure 1. **Item-person Map for International Posture (Japanese Factor 1)**

The items loaded on Japanese Factor 2 were 9, 10, 11, 12, 13, 14, and 15. Item 9 was deleted since it was a misfit. Factor 2 was named Language Anxiety. According to Winsteps, item reliability was .94, item separation 3.89, person reliability .79, and person separation 1.94. Figure 2 shows the item-person map of Language Anxiety for Japanese students; higher persons represent those who have greater anxiety, while higher items are chosen by those who have great anxiety and lower items are agreed upon by most of the participants. From the map, we note that Japanese students tend to feel anxiety when they are called on (Item 10, logit = −.55) and when they volunteer to answer (Item 11, logit = −.43). They also worry about exams (Item 15, logit = −.33). In contrast, only those with high anxiety agreed with item 14, "The more I study English, the more confused I get" (logit = 1.00).

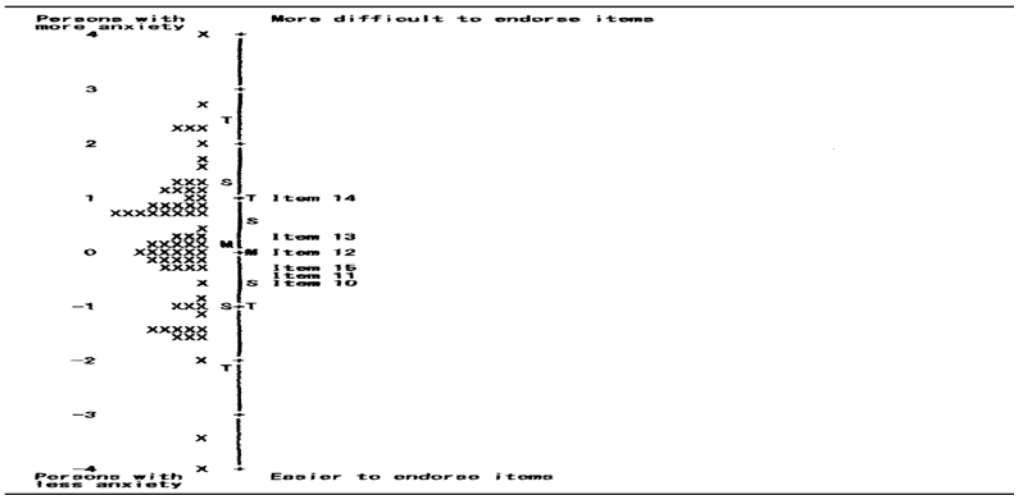

Figure 2. Item-person Map for Language Anxiety (Japanese Factor 2)

Factor 3 for Japanese students consists of items 7, 8, 20, 22, 23, and 33, with item 21 being deleted as it is a misfit. As item 33 had negatively loaded this factor (Table 2), the scores were reversely coded. Winsteps reported item reliability as .97, item separation 5.83, person reliability .65, and person separation 1.37. The person-item map of this construct is shown in Figure 3. The lower items 7 "I want to improve my English ability while I am a university student" (logit = −1.30), 8 "I feel that I need to acquire English" (logit = −1.21), and 23 "I continue to study English even after I finish taking the required classes" (logit = −.04) represent students' desire to improve English, while higher numbered items 20 "When I have a problem understanding something we are learning in English class, I always ask the instructor or friends for help" (logit = 1.26) and 22 "I study hard for quizzes and tests for English class" (logit = .72) show their efforts in English class. Therefore, Factor 3 was named Desire to Improve English & Effort In Class. From Factor 3 results, we can infer that most Japanese students feel the desire and necessity to improve their English, but only those with a strong desire to improve their English make an effort in their English class.

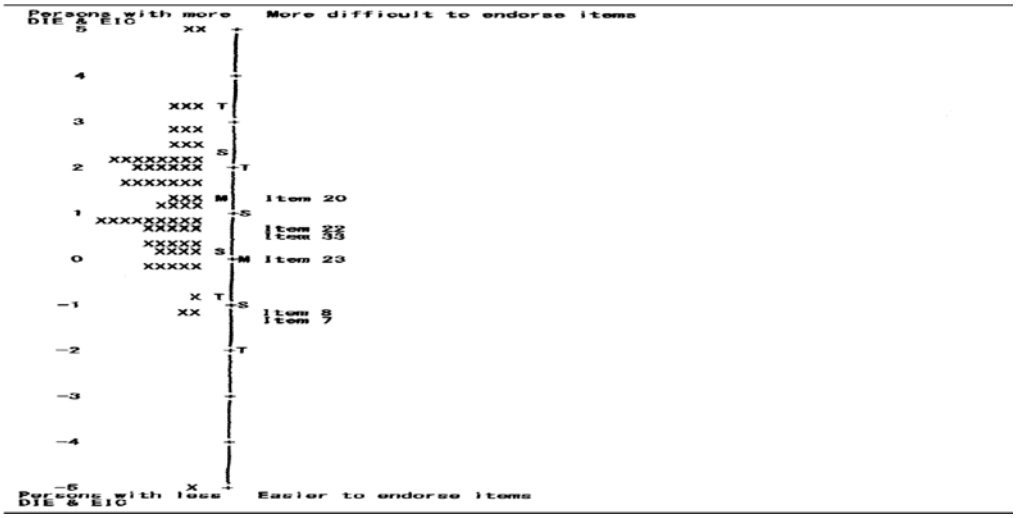

Figure 3. **Item-person Map for Desire to Improve English & Effort In Class (Japanese Factor 3)**

Factor 4 for Japanese students includes items 1, 2, 4, 17, 18, and 37 after deleting item 1 since it is a misfit. Winsteps reported item reliability as .98, item separation 6.30, person reliability .74, and person separation 1.68. The item-person map of this construct is shown in Figure 4. The lower items 2 “I would take English class even if it were not required” (logit = −1.39), 37 “I learn English to be more knowledgeable” (logit = −.90), and 4 “I wish we had more English classes” (logit = .10) represent students’ desire to learn English, while upper items 17 “I study English more than most of my classmates” (logit = .95) and 18 “I spend a lot of time studying English” (logit = 1.23) represent students’ efforts to study English. Items 17 and 18 did not load on Factor 3 along with items 20 and 22. This seems to indicate that the effort represented by items 17 and 18 is not the effort that students make toward English class coursework but the effort to study English outside of English class. Therefore, Factor 4 was named Desire to Learn English & Effort Outside Class.

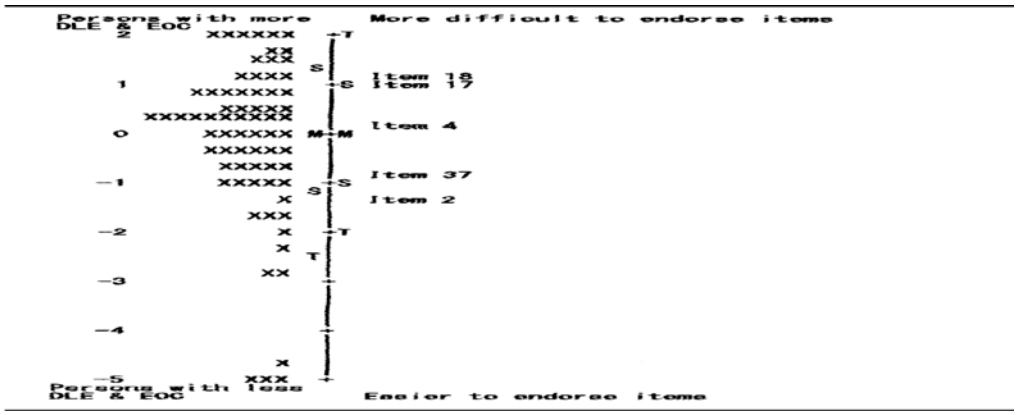

Figure 4. Item-person Map for Desire to Learn English & Efforts Outside Class (Japanese Factor 4)

Secondly, American students' data were analyzed. Based on the scree plot, four factors were rotated using an oblimin rotation. Items 1, 4, and 40 were loaded below .40 or double-loaded; therefore, these three items were deleted and the factor analysis was conducted with the remaining items. The results are shown in Table 3.

Table 3. *Factor Loadings from Principal-Axis Factoring for Questionnaire Items answered by American Students*

	Factor Loading				
	1	2	3	4	Communality
Item 3	**.572**	.053	−.107	−.154	.692
Item 24	**.709**	.111	.149	.022	.289
Item 25	**.530**	−.211	.382	−.170	.488
Item 27	**.585**	−.060	−.034	.022	.719
Item 28	**.435**	−.251	.281	.079	.796
Item 29	**.606**	−.155	−.096	.306	.623
Item 30	**.880**	−.017	.058	.048	.500
Item 31	**.761**	−.037	.024	−.069	.584
Item 32	**.789**	.024	.000	.307	.672
Item 35	**.631**	.174	.034	.271	.658
Item 36	**.560**	.070	.372	.184	.627
Item 38	**.632**	−.059	.177	−.096	.511

	Factor Loading				
	1	2	3	4	Communality
Item 39	**.594**	−.039	.355	.151	.608
Item 9	.133	**.589**	−.283	.088	.395
Item 10	−.173	**.711**	−.079	.132	.244
Item 11	.048	**.849**	.240	−.117	.544
Item 12	−.049	**.831**	.116	−.055	.548
Item 13	.019	**.781**	−.057	.121	.543
Item 14	.216	**.466**	−.332	−.242	.528
Item 15	−.166	**.734**	−.037	.003	.819
Item 16	.025	**.540**	−.041	−.231	.729
Item 33	.133	**.525**	−.216	.044	.603
Item 2	.283	−.298	**.510**	.075	.820
Item 5	.324	−.054	**.516**	−.112	.376
Item 6	.300	−.230	**.509**	.182	.418
Item 7	−.073	−.163	**.807**	.134	.567
Item 8	.280	−.085	**.637**	−.131	.701
Item 23	.112	−.307	**.603**	.140	.610
Item 26	.282	.088	**.413**	.117	.505
Item 37	−.027	−.012	**.755**	.104	.743
Item 17	−.094	−.004	.122	**.469**	.642
Item 18	.002	.176	.373	**.579**	.368
Item 19	.044	.001	−.006	**.731**	.343
Item 20	.159	−.239	−.187	**.667**	.524
Item 21	.112	−.077	−.003	**.679**	.535
Item 22	−.091	.015	−.042	**.931**	.843
Item 34	.335	.174	.122	**.427**	.579
% of variance	32.924	12.486	7.784	4.366	57.560

Note. N = 60. Boldface indicates factor loadings higher than .40.

After the factor analysis, four factors were extracted from the questionnaire items. Regarding Factor 1 for American students, items 27 and 28 had infit value larger than 1.3 and item 3 had an outfit value larger than 1.3; therefore, they were deleted from the analysis. As a result, the remaining 10 items (24, 25, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 38, and 39) constructed American Factor 1, which was named International Posture. Winsteps reported item reliability as .92, item separation 3.32, person reliability .83, and person separation 2.21.

With regard to Figure 5, most students are interested in the Japanese culture (item 29, logit = −1.39), living or studying in a foreign country (item 24, logit= −.33; item 25, logit = −.61), and communicating with people from other countries (item 32, logit = −.49). Those who are greatly internationally oriented study Japanese for career purposes (item 36, logit = 1.00; item 38, logit = .32; item 31, logit = .89) or travel (item 39, logit = .40).

Figure 5. Item-person Map for International Posture
(American Factor 1)

American Factor 2 consists of items 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, and 16 after deleting item 33, which had a bad fit. These items represent Language Anxiety. Winsteps reported item reliability as .88, item separation 2.73, person reliability .84, and person separation 2.33. Figure 6 shows the item-person map of Language Anxiety for American students. Most American students agreed with item 9 "I keep thinking that other students are better at Japanese than I am" (logit = −.48) and 13 "In Japanese class, I get so nervous that I forget things I know" (logit = −.61). Only those who have considerable anxiety do not want to be called on (item 10, logit = .29) or volunteer to answer in Japanese class (item 15, logit = .31), and they get more confused when they study Japanese (item 14, logit = .63).

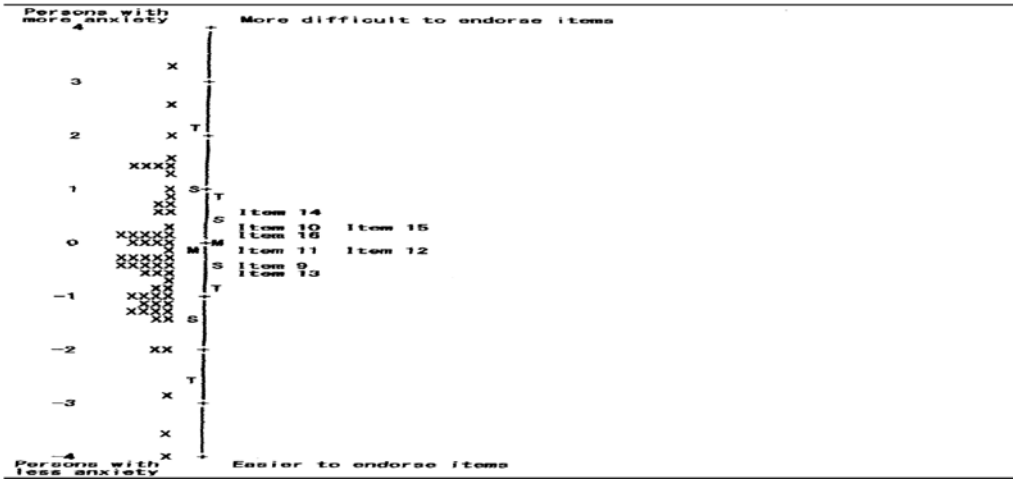

Figure 6. Item-person Map for Language Anxiety
(American Factor 2)

The items loaded on Factor 3 for American students (1, 2, 6, 7, 8, 23, and 37) were examined. Winsteps detected item 1 as a misfit, so it was deleted. The remaining items represent the students' desire to improve their Japanese ability; hence, Factor 3 was named Desire to Improve Japanese. Winsteps reported item reliability as .81, item separation 2.08, person reliability .71, and person separation 1.55. Figure 7 shows the item-person map for this construct. Based on the lower part of the map, most students want to improve their Japanese ability while they are in university (item 7, logit = −.82), and they also think that learning Japanese is fun (item 6, logit = −.25). Figure 7 shows that many persons representing # are located in the upper part of the map, which is far above item 8, the most difficult item. This indicates that American students in this study have greater desire to improve their Japanese than these questionnaire items could measure.

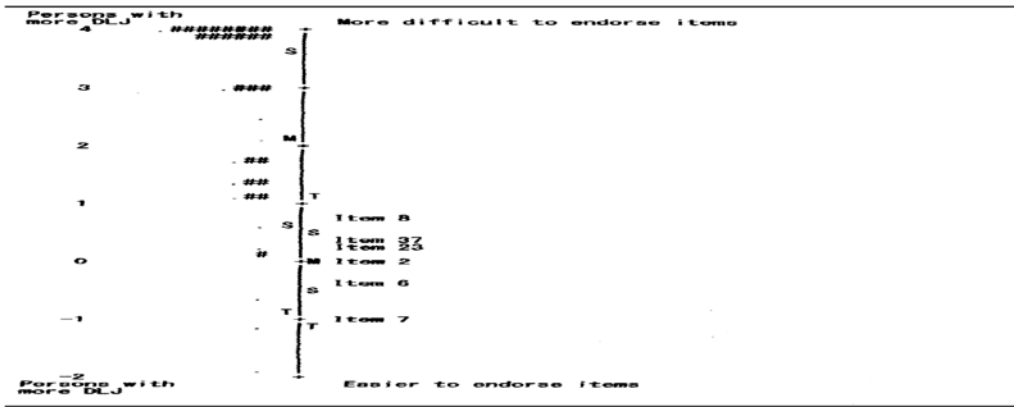

Figure 7. Item-person Map for Desire to Learn Japanese (American Factor 3)

Factor 4 for American students includes items 17, 18, 19, 20, 21, 22, and 34. Winsteps detected item 34 as a misfit, and thus, it was deleted. These items represent the efforts the students make in their Japanese class; thus, this factor was named Effort In Class. Winsteps reported item reliability as .72, item separation 1.74, person reliability .93, and person separation 1.68. The item-person map for this construct is shown in Figure 8; higher persons represent those who make more effort in a language class. Based on the map, items 19 (logit = −.57), 21 (logit = −.57), and 22 (logit = −.51) were agreed by most students; thus, many students report concentrating in class, checking their corrected assignments, and studying hard for the tests. Item 17 (logit = 1.25) is most difficult, indicating that only those who make great effort think that they study harder than other students.

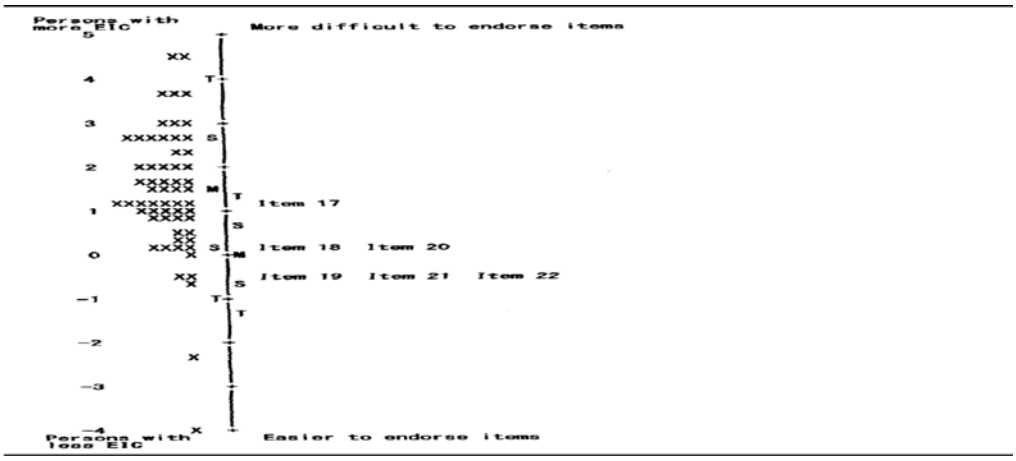

Figure 8. Item-person Map for Effort In Class
(American Factor 4)

Research Question 3

The third research question, "How do those L2 variables relate to each other in each group?" was investigated by calculating Pearson correlation coefficients among the four variables for each Japanese and American group. Using the Bonferroni approach to control for a Type 1 error across six correlations, a p value of less than .008 (.05/6) was required for significance (Green & Salkind, 2004). The results of the correlation analyses for Japanese students are presented in Table 4 and the results for American students are presented in Table 5.

Table 4. *Correlations among L2 Variables for Japanese EFL students*

	1	2	3	4
1. International Posture	——			
2. Language Anxiety	−.25	——		
3. Desire to Improve English & Effort in Class	.40*	−.28	——	
4. Desire to Learn English & Effort Outside Class	.44*	−.20	.41*	——

*$p < .008$

Table 5. *Correlations among L2 Variables for American JFL students*

	1	2	3	4
1. International Posture	——			
2. Language Anxiety	−.13	——		
3. Desire to Improve Japanese	.70*	−.36*	——	
4. Effort In Class	.42*	−.20	.39*	——

*$p < .008$

The results in Table 4 show that Japanese students having higher international posture have a greater desire to learn English and improve their English proficiency and they report making greater efforts to study English both in and outside English classes. However, anxiety did not have any significant relationship with other variables. Table 5 shows that American students who are internationally oriented tend to have greater desire to improve their Japanese and they report making more effort in Japanese classes; however, students having greater language anxiety have less desire to learn Japanese.

Discussion

The first research question examined the difference in L2 attitudes between Japanese and American students. The results showed that American students tend to have a more positive attitude toward a second language and report making greater effort in language classes than Japanese students. This result is the same as that of Redfield and Shawback (1996), who state that American students who choose to learn Japanese are more motivated to learn L2 than Japanese students who learn English as a compulsory subject. In addition, Americans students are more internationally oriented than Japanese students. Although Japanese students have a higher L2 proficiency than American students, they are likely to feel greater anxiety especially while speaking English.

Data reduction through factor analysis indicated four factors for each group. Factor 1 in both groups was named International Posture. A majority of the American students are interested in the Japanese culture (logit = −1.39); thus, as in Shimokawa's (2010) study, American students in this study also chose to study Japanese because they were interested in the Japanese culture. In contrast, Japanese students are not as interested in culture as American students (logit = .00). American students are likely to agree with Items 24 "I want

to live in a foreign country" and 25 "I want to study abroad," whereas Japanese students did not often agree with these items. Item 35 "learning English/Japanese is necessary in today's international world" was agreed by most Japanese students, but for Americans, it had an average difficulty. Items 36 "English/Japanese is a must for me to succeed in the future," 38 "I study English/Japanese because I think it will be useful in getting a good job," and 39 "I study English/Japanese to travel abroad" are only included in American Factor 1. Thus, it appears that for American students, the purpose of learning Japanese includes traveling to Japan or working in Japan, while Japanese students mainly think that they study English because it is necessary in a globalized world.

Factor 2 for both groups was labeled Language Anxiety. Comparing the two groups, we notice that Japanese students are very likely to agree with items 10 "I tremble when I know that I am going to be called on in English/Japanese class" (logit = −.55) and 15 "It embarrasses me to volunteer to answer in my English/Japanese class" (logit = −.34), whereas fewer American students agreed with these items (Item 10, logit = .29; Item 15, logit = .31). Fukai (2000) reports that American students learning Japanese tend to feel the greatest anxiety while speaking Japanese in front of others; however, it appears that as compared to American students, Japanese students tend to feel much greater anxiety toward L2 speaking. In addition, many American students agreed with items 9 "I keep thinking that other students are better at Japanese than I am" (logit = −.48) and 13 "In Japanese class, I get so nervous that I forget things I know" (logit = −.61), whereas for Japanese students, item 13 is above average (logit = .26) and item 9 did not load on this factor. Moreover, item 16 "I feel overwhelmed by the number of rules I have to learn to acquire English/Japanese" only loaded on American Factor 2. Therefore, it can be said that American students who started to learn Japanese at university tend to feel anxiety toward their own L2 proficiency, while Japanese students who already have a certain level of English proficiency but have not had much oral communication practice at secondary school are more likely to feel anxiety while speaking English in front of others.

Japanese Factor 3 was labeled Desire to Improve English & Efforts In Class, while American Factor 3 was labeled Desire to Improve Japanese. In Japanese Factor 3, the bottom items 7 and 8 show that students want to improve their English abilities and they feel the necessity to do so. In American Factor 3, American students easily agreed with item 7, but item 8 is the most difficult item in this construct. Moreover, most American students agreed with item 6 "It is fun to learn English/Japanese," whereas this item did not load on

any Japanese factors. Therefore, most American students find learning Japanese interesting, but many Japanese students desire to learn English not because it is fun, but because it is important in the international society.

Japanese Factor 4 was labeled Desire to Learn English & Efforts Outside Class, while American Factor 4 was labeled Effort In Class. The main difference is that for Japanese students, items 20 and 22 are loaded on Factor 3 and items 17 and 18 are loaded on Factor 4, whereas for American students, these items are loaded on Factor 4 only. This may imply that American students tend to spend much time studying their Japanese coursework; on the other hand, when Japanese students say that they spend a lot of time studying English, they mean that they study English outside their coursework.

Finally, the third research question investigated the relationships among the four variables for each group. The Japanese students who are internationally oriented want to learn and improve their English. They report that they make greater efforts to study English both in and outside English class. The American students who have greater international posture also have a greater desire to improve their Japanese, and they report studying hard in Japanese class.

The main difference between the two groups is that American students' language anxiety is negatively correlated with their desire to learn Japanese; however, no significant correlations are found between Japanese students' language anxiety and other variables. This may be because American students take Japanese classes voluntarily due to their interest in Japanese culture and language; therefore, those who feel greater anxiety and stress by learning Japanese are likely to lack their motivation to improve Japanese. On the contrary, Japanese students are required to take English classes as a compulsory subject know that to acquire English is important in Japanese society. Probably for this reason, unlike American students their language anxiety does not have significantly negative relationships with their desire and effort to improve their English proficiency.

Conclusion

This study conducted a cross-cultural examination of L2 attitudes between Japanese EFL students and American JFL students. The results of this study can bring up two classroom implications. First, since it was found that Japanese students tend to feel greater language anxiety than American students, especially when they speak L2 in front of others, teachers should take account of students' nervousness when teaching. However, students' anxiety may

not be too detrimental for L2 study because it did not have significantly negative correlations with other variables. Second, it was revealed that American students are more interested in L2 language and culture than Japanese students. Yet, like the American counterpart, Japanese students' international posture is positively correlated with their desire and effort to improve their L2 proficiency. When they teach engineer majors, many teachers tend to emphasize English as tools rather than cultural aspects. However, the findings of this study seem to suggest the importance of developing students' international posture as well.

Two improvements can be suggested for future study. First, since the American students in this study scored very high on many questionnaire items; more difficult items should be developed to effectively measure American students' attitudes. Second, this study dealt with Japanese engineering majors only; research on literature students majoring in English may show somewhat different results, because as compared to engineering students, English majors are often more interested in learning English.

Studies showing cross-cultural comparisons of L2 learners' affective variables are still scarce, but this type of research should be conducted more in order to shed new light on this field of study. I believe that comparing two different cultural groups will help us better understand the new aspects of language learning, which may not be found by observing only one cultural group at a time.

References

Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal,* 78(2), 155-168.

Berwick, R., & Ross, S. (1989). Motivation after matriculation: Are Japanese learners of English still alive after exam hell? *JALT Journal, 11*(2), 193-210.

Bond, T. G., & Fox, C. M. (2007). *Applying the Rash model: Fundamental measurement in the human sciences.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Chinen, K. (2010). America no nihongo kyooiku (Japanese language education in America). *Association of International Communication*, 2010.3, 10-13.

Clément, R., Dörnyei, Z., & Noelz, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning, 44*, 417-448.

Cogan, J., Torney-Purta, J., & Anderson, D. (1988). Knowledge and attitudes toward global issues: Students in Japan and the United States. *Comparative Education Review,* 32(3), 282-297.

Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning, 40*(1), 45-78.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Fukai, M. (2000). Foreign language anxiety and perspectives of college students of Japanese in the United States: An exploratory study. *Japanese Language Education around the Globe, 10*, 21-41.

Fukuda, T. (2010). Elementary schools to get English. *The Japan Times*: June 29, 2010. Retrieved September 19, 2010 from http://search. japantimes.co.jp/cgi-bin/nn20100629i1.html

Furuhata, H. (2002). Learning Japanese in America: A survey of preferred teaching methods. *Language, Culture and Curriculum, 15*(2), 134 -142.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitude and motivation*. London: Edward Arnold.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology, 13*, 266-272.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). A student's contribution to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Learning, 26*, 1-11.

Gardner, R. C., Tremblay, P. F., & Masgoret, A. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *Modern Language Journal, 81*, 344-362.

Green, S. B., & Salkind, N. J. (2004). *Using SPSS for windows and macintosh: Analyzing and understanding data*. Upper Hill River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Horwitz, E. K. (1991). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. In E. K. Horwitz, & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 101-108). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal, 70*, 125-132.

Irie, K. (2005). *Stability and flexibility of language learning motivation*. Unpublished Doctorial Dissertation, Temple University Japan, Tokyo, Japan.

Johnson, M., & Johnson, Y. (2010). An exploratory study of Japanese engineering students' EFL learning motivation. *Journal of Language and Culture of Hokkaido, 8*, 43-56.

Jordan, E. H., & Watson , A. R. (1987). Truly foreign languages: Instructional challenges. *Annals of the American Academy of Political Sciences, 490*, 110-124.

Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *The Modern Language Journal,* 85(4), 549-566.

McNamara, T, F. (1996). *Measuring second language performance*. New York: Longman.

Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT). (2010). Ikiru chikara (Power to live). Retrieved on October 9, 2010 from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/pamphlet/20080328/01-16.pdf

Okada, M., Oxford, R., & Abo, S. (1996). Not all alike: Motivation and learning strategies among students of Japanese and Spanish in an exploratory study. In R. Oxford (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century.* (Technical Report #11) (pp.105-119). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center.

Redfield, M. R., & Shawback, M. J. (1996). Attitudes of college foreign language learners before instruction: A comparative study using Japanese and American students. *Journal of Osaka University of Economics, 47*(3), 247-268.

Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics (Third edition).* London: Pearson Education.

Saito, Y., & Samimy, K. K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals, 29*(2), 239-251.

Samimy, K. K. (1994). Teaching Japanese: Consideration of learners' affective variables. *Theory into Practice, 33*(1), 29-33.

Samimy, K. K., & Tabuse, M. (1992). Affective variables and a less commonly taught language: A study in beginning Japanese classes. *Language Learning, 42* (3), 377-398.

Shimokawa, I. (2010). A study of American college students' interest in Japanese culture. *Comparative Studies in Culture, 29*, 83-104.

Sick, J. (2006). *The learner's contribution: Individual differences in language learning in a Japanese high school.* Unpublished Doctorial Dissertation, Temple University Japan, Tokyo, Japan.

Watson, D., & Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinic Psychology, 33*, 448-451.

Yamashiro, A. D., & MacLaughlin, J. (2001). Relationships among attitudes, motivation, anxiety, and English language proficiency in Japanese college students. In P. Robinson, M. Sawyer, & S. Ross (Eds.), *Second language acquisition research in Japan* (pp. 113-127). Tokyo: JALT.

Yamashiro, A. D., & Sakai, M. (1999). The relationship among motivation, attitudes, and English language proficiency: The case of Saitama Junior College. *Journal of Saitama Junior College, 8*, 129-150.

Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal, 86*(1), 54-66.

Yashima, T., Noels, K. A., Shizuka, T., Takeuchi, O., Yamane, S., & Yoshizawa, K. (2009). The interplay of classroom anxiety, intrinsic motivation, and gender in the Japanese EFL context. *Journal of Foreign Language Education and Research, 17*, 41-64.

コミュニケーション摩擦と社会公正：国際ディベート大会での調査から

鈴　木　雅　子
境　　一　三

Communication Friction and Equity: From International Debate Competitions

At increasingly multicultural and international communities, increase of cultural frictions is an issue. Through foreign language learning, students now need to gain ability to advocate their ideas without causing cultural frictions often triggered by offensive or insensitive speeches. This study first focused on an international students association, World Universities Debating Championships（WUDC）and found that there are considerably diverse participants involved although participation from low income states and non-English dominant regions are still limited and need to be encouraged further. Second, it examined recent moves to prevent cultural frictions at WUDC by adding Equity Officer to its executive board and setting its Code of Conduct. This research then examines if concept of argumentum ad hominem is applicable to the violation of aforementioned Code of Conduct. This research found significant differences between ad hominem fallacies and insensitive speeches toward minorities. Therefore we need to develop separate theories and definition. From a number of sample statements which possibly cause cultural frictions at international debate events collected by this research, it is shown that such statements are not necessarily on minorities with specific geographical areas to belong to. There are several reasons why moves towards equity are struggling and the lack of clear definition of insensitivity is the first. In order to practice the critical cultural awareness education, we further need to collect more samples, work on typology and clarify the definition of insensitive speech.

1．背景・目的

21世紀の最初の10年は、同時多発テロ（９.11）に始まり「文明の衝突」[1]という言葉が改め

て注目を浴びる出来事が立て続けに起きた。対テロ戦争とそれに付随した様々な問題からトルコの EU 加盟の是非までその現れ方は様々ではあったが、今日の国際ニュースにおいて文明・文化間の摩擦を意識しないことは困難である。そうした世相の中、深刻な文化摩擦を背景に表現・言論に対する規制が論じられる場面も激増している。良く知られているところでは公共の場でのブルカ着用禁止への動き（フランス）や、ムハンマドの風刺画に関する論争（デンマーク）、ホロコースト否認を行った作家の逮捕（オーストリア）などがあり、また衆人の前でコーランを燃やすことを計画した牧師に関する騒乱（米国）は記憶に新しい。これらの例ほど耳目を集めるには至らずとも、表現・発言が文化摩擦と時に激しい対立を生むことは日常的である。

こうした環境の中で、現代の外国語学習・教育は新たな使命を負ったものと考えられる。それは、異なる背景と自我を持つ他者に配慮し、不要な文化摩擦を起こさず且つ能動的発話者であり続ける能力の養成である。他者を理解しようとし他者の痛みに敏感たろうとする心を養成するには、実際の多文化状況での活きたコミュニケーションを体験することが重要である。学生たちが文化交流の現場に身を置く機会をより多く持てるよう様々な働きかけもされている。本調査では、中でも国際学生交流の団体が文化摩擦にどのように取り組んでいるのかを調査し、実際に摩擦が顕在化した事例を基にそのような取り組みが直面している問題を明らかにしたい。

２．手　　法

本稿は大まかに二つの調査を基にしている。

一つ目は国際学生交流団体である World Universities Debating Championships（WUDC）の多文化状況の実態に関する調査である。WUDC はスポーツ以外の国際学生交流団体として世界一の規模であると言われ、2008年のバンコク大会は過去最大の260大学（約1350人）の学生を世界中から集めた。日本からの参加も増加傾向にあり、2007年のカナダ大会では96人に達した。慶應義塾大学からの参加は1999年のフィリピン大会以来12回にわたり継続している。ここでは参加者達は様々な国際的社会問題について他の参加者達と議論を交わし、同じく様々な国・大学から集まった審査員によって勝敗を与えられる。大会の使用言語は英語である。WUDC の各主催者は大会終了後にタビュレーション・データ[2]を公表しており、本調査は1997年から2006年までものを入手した。このデータに含まれるのは46カ国からの延べ4896人の選手と延べ1836人の審査員である。こうした参加者のプロフィールを多角的に集計することで、WUDC の多文化状況を分析した。

本稿の二つ目の調査は、WUDC における文化摩擦回避への取り組み状況に関するものである。前出の WUDC での Code of Conduct 策定までの取り組みと、WUDC を含めた学生ディベート大会で実際に見られるコミュニケーション上の文化摩擦に関する調査を行った。前半部分の調査は実際に取り組みに関与することによる内部観察である。本調査を行った鈴木

は WUDC 評議会の初代 Equity Officer として 5 年間にわたり様々な差別発言を巡る調査及び対応協議に関わった。後半部分の調査は WUDC、World Schools Debating Championships、Australasian Intervarsity Debating Championships、International Debate Education Association Youth Forum、All Japan High School English Debate Tournament の試合をビデオ撮影し、書き起こしたスクリプトから問題を含む発言を抜き出した。また、実際に大会から差別発言であると断じられた事例に関しては、大会側の対応とそれに対する参加者の反応も記録した。WUDC 評議会 Equity Officer という特殊な立場から入手した情報も多々あるが、本稿では守秘義務の及ばない公表済みの情報と情報源を特定しない形での分析のみを記している。

最後に、これらの調査結果を基に文化摩擦回避のための試みが現在直面している問題について考察を行った。

３． 多文化状況の実態

1997年から2006年のタビュレーションデータを集計したところ、WUDC 参加者には以下のような特徴があることが分かった。

a.　参加国数の推移

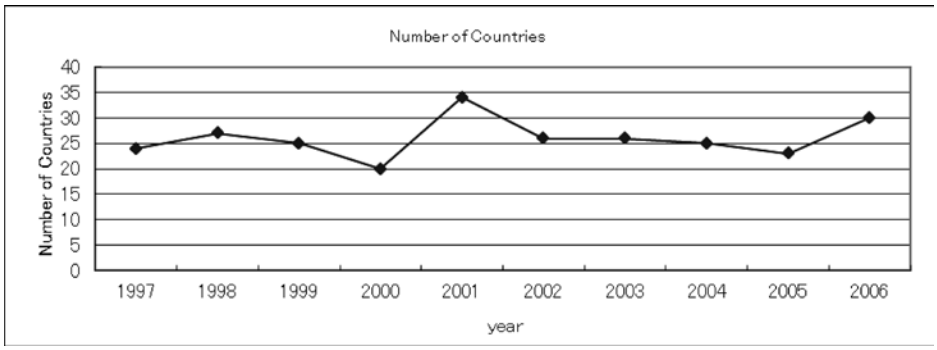

Figure 1. WUDC 参加国数の推移

Figure 1 に示されるとおり、参加国数の変化は大変緩やかである。大まかに言えば10年間かけて20 ヶ国前後から30ヶ国前後へと増加したと言える。多くの常時参加している国々以外は参加が断続的であり、その多くは途上国もしくは英語を外語とする国々である。

1997年から2006年の間の参加国は次のとおりである。（政治体制の変化や領土の返還、国の分割等により10年間の間に国名や数え方に変化が生じている。以下は初回参加時の BBC Country Profile に寄っている）

地　域	国　　名	国　数
Africa	Botswana、Namibia、South Africa	3
Europe	Croatia、Czech Republic、Estonia、France、Germany、Greece、Ireland、Israel、Latvia、Lebanon、Lithuania、Moldova、Netherlands、Portugal、Romania、Russia、Serbia & Montenegro（Yugoslavia）、Slovenia、Sweden、Switzerland、Turkey、U.K.	22
Americas	Bermuda、Canada、Jamaica、USA	4
Oceania	Australia、New Zealand	2
Asia	Kyrgyzstan、Uzbekistan、Bangladesh、India、Pakistan、Indonesia、Malaysia、Philippines、Singapore、Thailand、China、Hong Kong、Japan、South Korea、Taiwan	15

Figure 2. 各大陸の参加国

b.　大会規模の推移

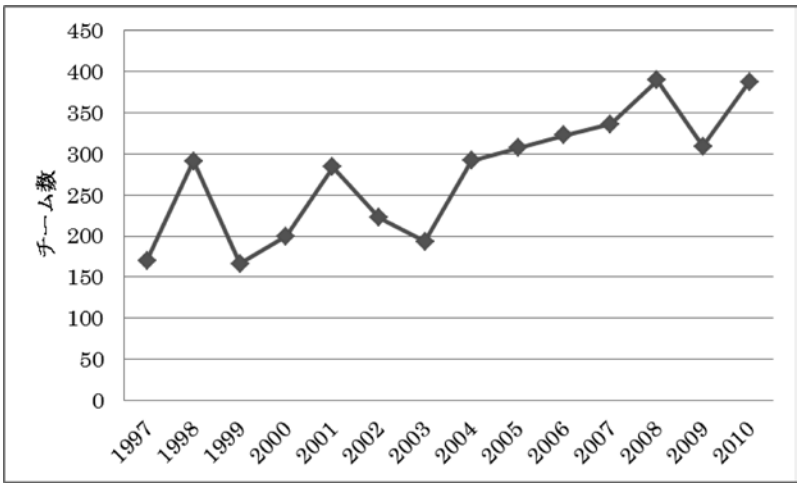

Figure 3. WUDC 大会規模（チーム数）の推移

これに対し、参加者数の伸びはかなり大きく、170チームだった1997年から2008年には390チームと倍以上になっている。現在、主催者側の施設容量が理由となり400チームを超える参

加は受け入れない状態が続いている。今後は地域大会で一定の成績を収めなければ参加が認められない体制への移行もありえる。

c.　各地域の参加規模

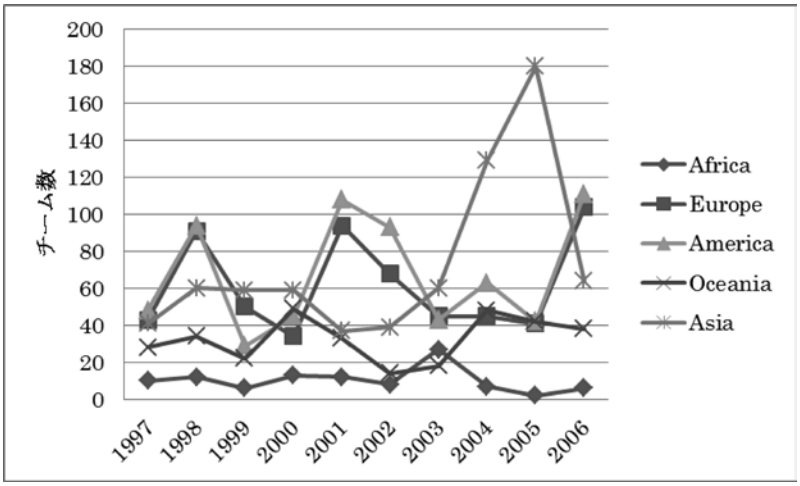

Figure 4. WUDC 各地域の参加規模推移

各地域のバランスとしては、以下のことが見て取れる。

ⅰ.　アジアからの参加規模の増減が大きい

ⅱ.　ヨーロッパと南北アメリカの参加規模は密接に連動している

ⅲ.　オセアニアの参加規模はアジアのそれと似ているが変動はアジアより小さい

ⅳ.　アフリカからの参加規模はアフリカ開催の年を除いて低調のままである

最も変動の大きいアジアに注目し、変動の原因を探ってみたい。アジアからの参加をアジア内の各地域に分類すると以下のようになる。

地　域	WUDC 参加国名	国　数
Central Asia	Kyrghystan、Uzbekistan	2
South Asia	Bangladesh、India、Pakistan	3
South East Asia	Indonesia、Malaysia、Philippines、Singapore、Thailand	5
North East Asia	China、Hong Kong、Japan、South Korea、Taiwan	5

Figure 5. アジア内各地域の参加国

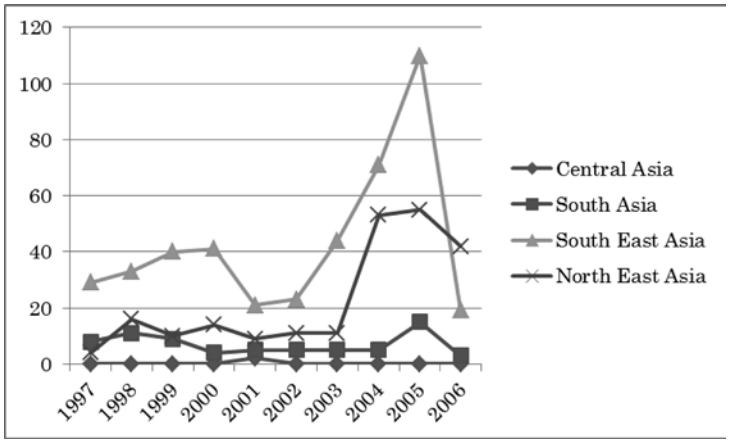

Figure 6. WUDC アジア各地域の参加規模推移

ここからアジアの参加規模について分かることは以下である。

ⅰ. 中央アジアと南アジアの参加は低調である。

ⅱ. 変動の要因は東南アジアと北東アジアにある。

ⅲ. 東南アジアは経済的要因による変動が大きい（飛行機代・参加費共に安く済むアジア開催の年に参加が多くなる）。

ⅳ. 北東アジアからの参加は2004年に急増し高い位置で推移している。

ⅴ. 北東アジアは経済的要因による変化を大きくは受けない。

d. 出身国の経済状況

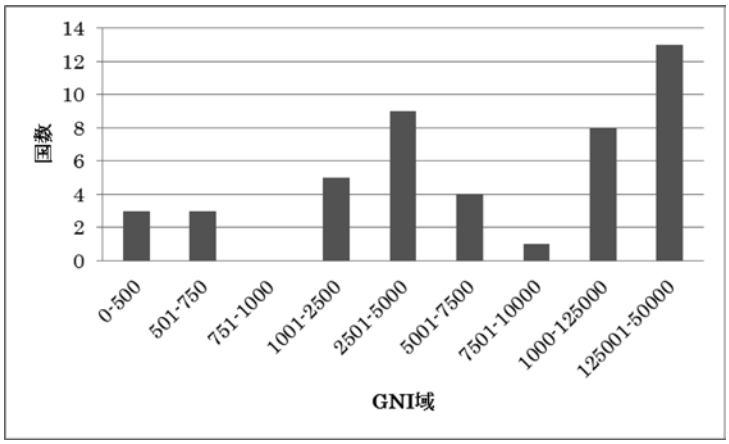

Figure 7. GNI 値と参加国の分布

参加国の経済状況については、Figure 7 に示されるとおり、GNI 値の高い国が多く、意外なほど中間層からの参加国が少ない。

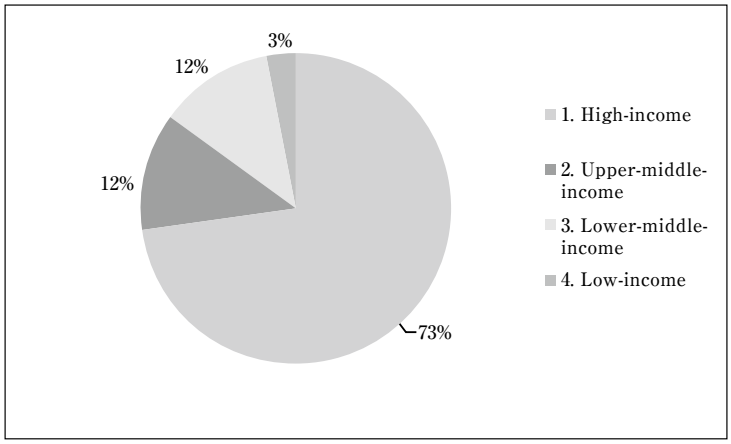

Figure 8. 経済力と全体に占める平均参加規模（1997-2006）

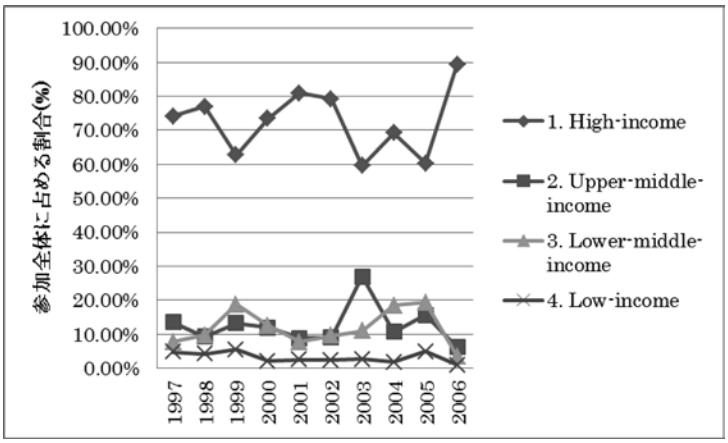

Figure 9. 経済力と全体に占める割合の推移[3]

Figure 8 及び Figure 9 から、経済力による国際交流へのアクセスの差は大きいことが確認された。人口比では多数派を占める第３、４グループからの参加は15% に過ぎない。また、第３、４グループからの参加も貧困国のトップエリート層のみの参加であるとの批判もある。その意味で世界の多数派の声が不在の状態での議論であり世界大会であることに注意が必要である。特に、日本は最も経済的には恵まれている第１グループに属しており、他のグループに対する配慮を意識的に行うべきであろう。

総じて少ない途上国からの参加ではあるが、途上国が集中している地域で開催される際には参加率が高まることも確認された。そのため、五大陸をまんべんなく回るロテーション制を求める声や、可能な限り先進国ではなく途上国密集地域を開催地として選ぶべきとの意見もある。実際に2008年以降2012年主催予定地までは、タイ、トルコ、ボツワナ、フィリピンと連続して先進国外の主催地が選ばれている。

e.　宗教と言語

「文明の衝突」で最も重視された宗教と言語については選手個人の詳細なデータが公表されていない。宗教的には一神教が主流のようであり、食事もコーシャー、ハラル、ベジタリアンのものが No Special Requirement のものと並行して毎年用意されている。

英語を第二言語とする ESL[4]選手、外語とする EFL[5]選手の定義については長く論争が続いているが、両グループとも参加は増加傾向にある。2006年まで合わせて80チーム前後であったのが2010年トルコ大会には ESL に88チーム / 170人、EFL に43チーム / 104人、合わせて131チーム / 274人が登録している。大会全体の約３割が英語を第二言語 / 外語にしている参加者ということになる。世界の人口比を考えればまだ多いとは言えず、今後の参加拡大が期待される。

しかし総じて参加地域、経済的背景、宗教、言語圏などそれぞれにおいて参加者は多岐に及んでいる。また、多少の抵抗は見られるものの全体的に多様性をより確保する方向に努力がなされている。学生が多文化環境でのコミュニケーションを実践する場としては、上記のような点に留意する必要はあるがかなり望ましいと思われる。また、多言語・多文化状況が増す現代社会に即した外国語学習の課題を論じる上でも、多言語・多文化な学生が集まりコミュニケーションを図る国際ディベート大会は望ましい観察対象である。

4.　Women’s Forum、Equity Forum、そして Code of Conduct

このようなコミュニティ構成の WUDC で、最も早くから問題視された文化摩擦を生じる差別・抑圧発言は女性参加者に対するものであった。参加者の質問を受け付ける際に女性二人組みのチームに対し「質問は可愛いほうから受け付ける」と言った男性選手がいたといった個々の発話内容についての問題から、全体の参加者に占める女性の希少性や女性参加者の評価が正当に行われているかといった構造上の点まで議論は及んでいった。また、大会中のパーティにおいて発生したハラスメントへの対応も必要となった。こうした経緯に伴い Women’s Forum が開催されるようになったようである。国代表の集まる評議会で選出される評議会役員に、この Forum の運営と女性参加者の声を代弁する役割を担う Women’s Officer が加えられた。

その後、人種・宗教・経済力・言語の差から不利な扱いを受けていると感じる参加者たちの声が高まり、同大会の評議会は2004年（シンガポール開催）より Equity Officer の設置に踏み切った。翌年の2005年（クアラルンプール開催）には、Women's Forum に呼応して Developing Nations' Forum が設けられ、Equity Officer がこの運営を任された。しかしながら Equity の問題は必ずしも参加国の経済もしくはディベート・コミュニティの未発展に起因しないことから、この Developing Nations' Forum という名称自体が差別的であるとして改名が叫ばれた。2007年大会からは名称が Equity Forum と改められた。しかしながら2011年大会では大会スケジュールに Equity/Developing Nation's Forum と記載され、認識が共有されていないことが顕著となった。

Forum の設置に続き、2006年頃から他の国際集会（IOC や FIFA など）と同じように Code of Conduct/Ethics を定め、全ての主催団体への妨害行為、違法行為、ハラスメント行為と並んで差別的発言・行動も禁ずべきであるとの提案もなされるようになった。総論賛成の中、各主催地の法律的背景も考慮に入れるべきとの意見も出された。これは実際の主催・運営を行うのは評議会自体ではなく、評議会の誘致選挙に当選した大学であるためである。その結果、評議会の憲章には Code of Conduct のガイドラインのみ掲載することとなり、各主催者には当該国の法律に準じた Code of Conduct を用意することが義務付けられた。現在、各参加者は毎年小幅変更された Code of Conduct に署名の上参加登録することとなっている。

参加者は Code of Conduct 違反（Equity Violation）と思われる状況に遭遇した場合、Equity Officerに訴えることができる。Equity Officerは訴えを聞いた後、報告者が正式に調査（official filing）を望むかどうかを尋ね、正式な調査が必要な際には関係者へのインタビューや証拠資料の確保など調査活動を行う。調査の結果 Code of Conduct の違反が確認された場合には運営者側と相談の上しかるべき対処（警察への通報も含む[6]）に踏み切ることとなる。このような調査活動が2005年及び2006年に行われた結果、大会運営側が評議会の Equity Officer の調査に協力的でないケースも見られた。これは、評議会の役員とはいえ「余所者」である評議会の Equity Officer が、運営側のスタッフに度々情報提供を依頼することへの苛立ちと不信に起因していると思われる。特に主催・運営団体に対するクレームを処理する際にその問題は顕著であった。また、差別の存在自体を全面否定し、Equity に関する試み全体を不快に感じる人も相当数存在し、その声は開催地が欧米の際より大きくなるようである。誰でも差別の加害者と疑われるのは嫌なことであり、疑いの対象とされがちな欧米の英語圏の参加者が感じる抵抗感が強いのは想像に難くない。その結果、2007年のカナダ大会以降は主催・運営側が自分たちのスタッフの一人を主催者側 Equity Officer として立て、評議会の Equity Officer と共同で調査にあたるようになった。この場合、どちらの Equity Officer がクレームの受付窓口になり、どちらが主導権を持って調査を行うのかは曖昧なままであり、憲章には明記されていない。2009

年及び2010年は主催側が窓口となり調査も行い、評議会の Equity Officer はあくまでも監督役という分担となったようである。これは、主催者側が何らかの差別行為を行ったというクレームが出しにくいという構造的な問題を抱えている。具体的には、2001年のスコットランド大会で会場から近い宿舎に有力大学が集中し、会場から遠い宿舎に無名大学が集中したとされる問題や、2007年のカナダ大会において参加者の出身地によってパーティ会場を振り分けていたという疑い、2008年大会の審査委員長団がアジア地域の審査員を正当に評価せずアジアからの予選通過者が少なくなったという訴えなどが過去の例として挙げられる。ことの真偽は調査による確認を要するが、このような主催団体に関する事例の参加者による指摘が現在は構造上困難である可能性が高い。Equity Officer の独立性の確保は今後の課題であると思われる。

5. Ad Hominem な議論と差別的議論や配慮に欠けた議論

このように文化摩擦、特に差別的と思われる言動は Equity Officer に報告されることがある。その中にはディベート中の議論 / 発言に関するものも多い。しかしながら多くの場合、差別的議論とそうではない議論の境界線は曖昧であり、明確な基準は確立されているとは言えない。

従来の fallacy（誤謬）研究では、argumentum ad hominem（対人的議論）[7]を fallacy の一形態と分類することが多い[8]。Argumentum ad hominem は話者の信用に関わる議論全体を指すもので、その全てが fallacy というわけではないとする立場もある[9]。この立場では議論の焦点と関連性の低い私的で個人的な事柄を対人攻撃的に用いた場合のみを問題視するべきということになる。しかし ethos（エトス）が軽視されがちな現代の議論学研究では、総じて argumentum ad hominem 全体の妥当性が低いものと考えられがちである[10]。現在注目を集めている Pragma-Dialectics の fallacy 研究もまた、argumentum ad hominem を fallacy の一種と捉えている[11]。

それでは、argumentum ad hominem の定義を差別的議論の定義として用いることはできないであろうか。Argumentum ad hominem についての先行研究は多岐に及んでおり、これらを参照することができれば差別的議論の定義が容易になるかもしれない。しかしこれには幾つかの問題がある。まず、argumentum ad hominem が議論に加わっている話者を対象としているのに対して、Equity Violation とされる差別的議論の対象は必ずしもその場に居合わせるわけではない。対象の拡散によって定義の明確化はより困難となる。二点目として、前段で述べた「良い argumentum ad hominem」と「悪い argumentum ad hominem」を区別するべきと考える立場では argumentum ad hominem ではあっても攻撃性はない場合もある[12]。特定のグループに対する攻撃性が差別的議論の重要な要素であるとするならば、その攻撃性の基準探しに argumentum ad hominem の場合にはない困難が予想される。三点目として、誰かの発言を差別的議論であると指摘すること自体が argumentum ad hominem となる可能性である。

これは差別的議論であると指摘することにより開かれた議論がかえって損なわれるという恐れを生むものである。この点については既に fallacy を fallacy と呼ぶことの fallacy 性が指摘されており[13]、同様の問題が差別的発言の指摘にも当てはまる可能性が高い。

差別的議論の定義を行い Equity Violation の基準を明らかにするには、数多くの差別的議論と見做しえる事例を収集しその類型論と定義の明確化を図る必要がある。本稿はその第一段階として、実際のスピーチのスクリプトから差別的議論の候補となるサンプルを収集し次のようなケース・スタディを行った。

6. コミュニケーションにおける文化摩擦と差別的発言による Equity Violation

本項では、WUDC に限らず様々なディベート大会で文化摩擦を生じた（もしくは生じる危険性が認められる）発言事例を報告する。

文化摩擦を生じる発言の形態も現れるシーンも多様なようである。本研究で観察されたものも、(i) 故意になされたと思われるもの / 摩擦を起こす意図はなかったと思われるもの、(ii) 多くの聴衆の前で公的にされたもの / 私的な会話でなされたもの、(iii) 差別・抑圧対象となる集団が不在の場で行われたもの / 対象集団の眼前でなされたもの、(iv) 話者（選手）によってなされたもの / 聴衆によって表現されたもの、など様々であった。以下にその幾つかを紹介したい。

事例 1－a ：企業における女性役員の登用義務化についてのディベート

否定側：It's not - a woman doesn't decide where she wants to work based on whether she can go into this nice fluffy womanly environment that we have told about.

このディベートは WUDC2010年大会の審査員試験のため2009年12月にオンライン配信されたため多くの参加者の目に触れた。この発言で問題視されたのは nice fluffy womanly environment という表現である。この表現は「女性らしさ」を非生産的・非効率的で夢見がち、瑣末なことにあれこれ惑いがちであることとして見下していると捉えた参加者も多く、Women's Forum をはじめとした集会で問題視された。評議会でもその点が Women's Officer から簡単に指摘された。大会主催・運営側はこの試合を審査員試験用に採用したことは必ずしも議論の中で出た意見全てに主催側が同意していることを意味しないとの釈明を行った。また、審査員試験用の試合撮影がスケジュール上困難だったことから、他に選択肢がなかったことも説明された。

事例１－ｂ：企業における女性役員登用義務化についてのディベート

否定側：This means that actually these women tend to be elite women who don't necessarily always sympathize with the common women that we have been told about by the proposition. These women look at themselves and they think, look I managed to get to this stage in the company without the help of anyone else. Why should I be helping another woman work her way up the company just because she is incapable.

同審査員試験用ビデオでは事例１－ｂ の発言も見られ、こちらについても論争が起きた。「エリート女性」と「一般の女性」という分類の是非と共に、「キャリア志向の女性は慈悲に欠ける」という発言内容の適切さについても議論が紛糾した。

事例２－ａ：国連による文化権拡大についてのディベート

肯定側：They（Roma people）have no written language. Well, they have written languages, but this written language differs in each country. So, you see that they have no one global written language for all the minorities. And as a result, they have no possibility to get education in their own language because it's impossible to create any textbooks or any educational materials for them to get education in their own language.（中略）So, providing the education to these poor minorities will be the first step in expanding the protection of cultural rights.

事例２はWUDCではなくInternational Debate Education Association Youth Forum（IDEA YF）の試合からのものである。この試合には数百人の聴衆がおり、その中に３名のロマ民族の生徒がいた。試合後、彼らから上記の発言に事実関係の誤りが多いことが指摘された。具体的にはロマ民族にも中央集権型の教育・教材が存在するという指摘であった。また、こうした誤情報を元にpoor minorityと断じられた憤りも述べられた。また、同試合中否定側から以下のような発言もあった。

事例２－ｂ：国連による文化権拡大についてのディベート

否定側：From our point of view, the problem they have chosen is totally artificial because now Roma minorities, which exist in many, many countries in the world but do not comprise a significant population.（中略）They are not function-driven in

several places. They occurred all over the place. So, you cannot establish schools for 10 Roma people in one community.

これは、少数であれば権利を持たない、という意味にも受け止められるため少数者全般に対し攻撃的とも考えられる。しかし同試合では以下の否定側による発言が最も深刻に受け止められた。

事例２－ｃ：国連による文化権拡大についてのディベート

否定側：(Roma people) do not exercise the right to get education in their language, not because this right is violated, not because they are prevented to do so, but simply because they do not want to.（中略）They are reluctant to get education because this is their point of view, in part, and education.（中略）But the Roma people, their culture of living is that they do not feel need for education.（中略）The other thing is most of us think that Roma people are criminals. Well, we think of that because most of them are uneducated. They cannot work, and if they cannot work, they have to steal sometimes, so they can survive. And that's why some of us think that Roma are criminals.

これらの一連の発言は、特定の民族が学習意欲に欠けるとか、特定の民族は犯罪者集団であるといった極めて差別的な内容となっている。更に、大多数の聴衆（主に高校生）がこれらの発言に拍手を送り同意を示したことが、同席していたロマの生徒を泣かせるに至った。

IDEA YF には Equity Officer の制度はないが、参加者が中学生・高校生であること、主催団体が毎年同じ NPO 法人であることもあり、こうした差別的発言への対応も迅速且つ一貫している。この試合の数分後には教員たちが次々と立ち上がり、他者への思いやりを持った発言の重要性や差別的発言への戒めが述べられた。また、主催者が通訳を用意しロマの生徒たちに壇上での発言の機会が設けられた。

このような迅速な対応は残念ながら他の大会では見ることが難しい。例えば後に述べる2010年 WUDC トルコ大会が取った対応は対照的である。本研究では2010年 IDEA YF オランダ大会にて、IDEA の Equity に対する取り組みをインタビュー調査した。そこでは IDEA の職員と YF のための臨時職員から、仮に2010年 WUDC トルコ大会同様の発言が IDEA YF で行われたとしたら、即その発言者を帰国させた上で、被差別側の参加者のケアと参加者の対話集会の開催を何よりも優先して行うとのことであった。

事例３：東アジア共通歴史教科書のディベート

Japan has been extreme right wing but gradually moving towards left.

事例４：国際捕鯨委員会での買票行動の是非のディベート

Even land-locked Luxemburg vote for whaling because of the Japanese bribery

上記の二例は Australasian Intervarsity Debating Championships からのものである。事例２－a の事実関係の誤りと類似している。事例３に関しては、ワールドカップ後に生まれた『プチ・ナショナリズム』『スポーツ・ナショナリズム』といった語、首相の靖国参拝、反日デモなどが報じられた後であったため、日本人参加者からは事実と逆であるという感想が挙がった。事例４についても同様に、ルクセンブルグは反捕鯨国であり日本の提案に賛同する票を投じたことがないことから、事実に反する。しかしながら、聴衆からは informative で良いディベートであったという感想が聞かれ、聴衆が誤謬に気がつく可能性には限界があることが確認された。

次に挙げる事例５は大会の予選や本選とは別に余興として開かれている審査員の国対抗試合でのものである。余興として行われる性質上、冗談や下品な話題を連想させるような発言が例年頻出するコメディの要素が特異な点である。2010年に行われたこの決勝戦の論題は This House would push the button. であったが、この論題自体も性的な連想を促しかねないものであったとの見方が英語を第一言語とする参加者幾人から得た感想である。そのような状況を反映し、論題中のボタンはミサイルのボタンとも、人工衛星の発射ボタンとも、原子力発電所の停止ボタンとも受け取れるわけだが、肯定側の提示した解釈は児童買春の合法化であった。以下はこの試合における否定側のメンバー、Woon Lee 氏（London School of Economics 拠出の審査員）による発言である。

事例５：児童買春合法化のディベート

This is for my yellow brothers. Konnichiwa bitches.（中略）Even when the patrons are Asian, see my Konnichiwa bitches.（中略）I can get fucked up anyway so it's only about ESL.（中略）This brings us to our second kind of thought, why do we need child prostitutes when EFL students can just be your sex slaves.

会場ではこの一連の発言に笑い声と拍手が送られ、全体としては発言を歓迎するムードであった。しかしその場に居合わせた英語を外語とする参加者達（日本人ではなかった模様である）からは Equity Officer に訴えが出され大きな波紋を呼んだ。その後 Equity Team により

正式に Equity Violation であるとの認識が公表された。Woon Lee 氏への処罰としては、本選の審査パネルから除くことと公式の謝罪を求めることが発表された。しかしながら、謝罪スピーチは「冗談を解する心が必要だ」という趣旨のものであり、英語を外語とする人には冗談がわからないという重ねての ESL/EFL 批判であった。このような状況の中で、差別発言の矢面となった日本人参加者、特に女性に対して、夕方以降外出する際は用心するよう助言する声も聞かれた。大会の終盤には、「あんなこと（Equity Violation）があったので、ちょっと今は外人が怖い」[14]とドキュメンタリー映像のインタビューで答える日本人の女性参加者もおり、配慮に欠ける発言が引き金となって集団間に摩擦の火種が生まれる過程が観察された。

この一連の発言の背景には、先述のとおりの Equity への取り組みに対する英語圏での強い不快感と、第 2 項で述べたとおり北東アジアからの参加規模が急激に増加したことにより、評議会における ESL/EFL の待遇改善をめぐる交渉力バランスに変化が生じたことがある。

世界中から関心を同じくして集まった学生の集まりで、「英語を外語とする人間を性的奴隷にすれば良い」という発言が飛び出したことへの衝撃は大きく、言語差別（Linguicism）に関する議論は今後も紛糾しそうな様子である。後述のとおり「英語を外語とする人間は冗談を介さない」と Lee 氏に同調する声も少なくない。

次の事例は障害に関する発言である。

事例 6 ：自閉症児のノーマライゼーションに対する経済支援についてのディベート

否定側：Autistic children are genius. They might be the latest model of human evolution.

この発言は2007年 Australasian Intervarsity Debating Championships で行われたものである。本来ノーマライゼーションとは、障害がある場合でも人生における選択肢は幅広く確保されるよう、社会を変える試みを指す。中島義道によればノーマライゼーションとは、「障害者も健常者と「同じ権利と義務、可能性をもっている」ことを認めよ、という運動」[15]である。しかし否定側は経済的支援をすれば、自閉症児に健常者の生き方をするよう圧力を加えることになりむしろ自閉症児の選択肢を狭めるとした。ここで問題となったのは、自閉症児が健常者とは異なるライフスタイルを選択することが重要であるとして、その根拠を自閉症児のほうが優れているからとした点である。果たしてどのライフスタイルが他より優れていると客観的に断じられるものなのか、断じて良いものなのか、ということである。この点について、審査パネルの意見が大きく分かれ議論が紛糾した。

また、これは少数者である自閉症児を優れていると肯定的に評価している限りにおいては許容され、少数者を見下す発言とは異なると考えるべきであろうか。そもそも現代の多様性を歓

迎する社会では、各人が選択するライフスタイル間に優劣をつけないことが暗黙の了解とされている。たとえば異性愛者と同性愛者のライフスタイル、アメリカ人と日本人のライフスタイル、英語を第一言語とする者とそうでない者のライフスタイルの間に優劣があるのだとすれば、多様性は必ずしも歓迎すべきものとはならない。他者危害の原則に反しない限りは優劣に踏み込まないことが良いとされていると言って良いであろう。

こうした数々の事例は文化摩擦を生んではいても、必ずしも国際コミュニケーションに特有のものではない。確かに幾つかは特定の民族を対象としているが、事例１や事例６のように性別や障害といった地理的な限定のない文化に対するものも多い。そのことを如実に表しているのが次の日本国内の英語で行われたスピーチの事例である。

事例７：成人年齢の18歳への引き下げについてのディベート

否定側：*Under the status quo, you need parent's approval to marry until 20 and boys don't have to marry in case of unexpected pregnancy of their partners. But after the plan is adopted, the girls will be able to pressure them to marry and life of boys with bright future will be ruined.*

このスピーチは、未成年の男性の性的パートナー（同じく未成年の女性である可能性が高いと思われる）に堕胎や独りでの出産・子育てを迫る方が、未成年の男性が結婚を迫られるよりも良いということを意味している。ここから、妊娠・出産は男女双方の責任であるという意識が希薄であることと、男性の将来（キャリア）と女性の将来（キャリア）では前者の方が重要であるという意識が濃厚であることが見て取れる。

また、以下は否定側の“dispatched working is the only option for women and elders”という議論に対する肯定側の反論である。

事例８：派遣労働禁止のディベート

肯定側：*Women and elders make a very little proportion of dispatched workers and so very little impact*

こちらは、事例７ほど鮮烈ではないが、女性や高齢者の労働人口に占める割合が小さければ彼らの機会や権利は犠牲にすることができるという意味にも受け取られる。

このように、日本の学生が英語で発言する際にも倫理上の問題を孕んだ発言が多々見られ、Equity Violation は単に海外での問題とは考えられない。更に、こうした問題は外語での発話に特有な問題でもない。以下は日本国内での日本語でのスピーチの例である。

事例９－ａ：代理母出産合法化についてのディベート

＜質疑応答＞

肯定側：要は、虐待されるくらいだったら生まれない方がマシだと仰るんですか。

否定側：その通りです。

肯定側：そうなんですか。

否定側：あ、いや、そういうわけではなくてですね。結果的に虐待になるっていうのが問題です。数の問題です。

この否定側の場合は、応答の最中に自らの発言が不適切だと気づき修正を試みているのがわかる。しかし次の事例では最後まで「虐待を受ける子供の人生は不幸であり、生まれない方が彼らにとって幸せである」という主張が一貫している。

事例９－ｂ：代理母出産合法化についてのディベート

＜否定側第一スピーチ＞

否定側：（前略）

3. また、特に代理出産の際体外受精を行うため多胎妊娠の可能性が高いです。中国新聞2007。妊娠率を上げるため一度に胚を二つ・三つと移植すれば、双子・三つ子が生まれる確立は当然高くなる。体外受精・胚受精による多胎妊娠率は全国で15～20％。自然妊娠で多胎になる確率の約１％に比べ非常に高い。引用終了。そして多胎妊娠は負担が大きいです。一子サイト2005。複数の胎児のため子宮が妊娠週数に比較し大きくなるため切迫流産・切迫早産になりやすく、長期の入院・安静を必要とする。中略。周産期死亡率も単胎の分娩に比較し双胎で約７倍、品胎で約40倍となり出産時の危険度が急上昇する。（中略）

デメリット2. 子供の福祉。

A）発生過程。デメリット１でも述べたように体外受精では多胎のリスクが高いのですが、多胎は経済的肉体的負担が高いので虐待のリスクが大幅に高まります。不妊治療によるとされる多胎は自然妊娠による多胎に比べて両親の受け取りに問題が多い場合が多いとされています。合併症。予後への虐待へのリスクが高いと。実際経験的にも証明されています。小児医療施設虐待ニグレクト調査で多胎での出産は事例は23例。当時双生児率は0.6％であったことから10％約16倍ものリスクになります。

B）深刻性。生まれてくる子供は自分で自分を守れないので子供の福祉を優先するべきです。子の福祉を最優先しなければならない。

＜質疑応答＞

肯定側：ではまずデメリットの２点目、虐待についてですね。子供の福祉が優先されると仰いましたね。

否定側：はい。

肯定側：子供の福祉が優先されるというのは、虐待されるくらいなら生まれない方がマシだ、と仰っているのですか。

否定側：それに近いですね。虐待される確率が高いので、普通よりも。

肯定側：虐待された過去を持った方たちに生れなかった方がマシだった、と仰れますか。

否定側：そういうことは立論中では述べていませんね。

（中略）

肯定側：次にですね、多胎が起こるリスクについてお話になりましたね。これは一般のIVFよりも有意に高いのですか。

否定側：え、どういうことですか。あ、一般の体外受精よりも代理出産の方が高いのかということですか。それはちょっとよくわからないですけど。

肯定側：それでは、虐待の時と同じような話ですが双子や三つ子であれば生まれない方がマシだと思いますか。

否定側：うーん、まあ、ただ普通に双子とか三つ子が生まれたラッキーぐらいだったら良いんですけど、その後虐待されるリスクがあるというふうなことであれば生まれない方がちょっとその子たちにとっていいんじゃないかなと思うんですけど。

肯定側：つまり、虐待されるリスクがあるのであれば生まれない方がマシと否定側は思っていらっしゃるんですね。わかりました。

＜肯定側第３スピーチ＞

次、デメリットの２点目の虐待、（溜息）これをですね、非常に恐れていたわけなんです。なぜなら倫理的に非常に問題のある議論だからです。

１点目。IVF（体外受精）自体が多胎を生むのであって代理母がuniquely（固有）に多胎を生むのではありません。これを言ってしまうとですね、IVFで多胎になった人皆にお前は生まなければ良かったのに、と言っていることになります。

２点目。不妊治療で生むような女は虐待する女だと言っているようなもんですね。これこそが差別の助長だと思います。いいですか、もしIVF（体外受精）で子供を産むならお前は双子や三つ子を生む可能性が高い、と、それならばお前はきっと虐待するに違いない。お前は子供を産まない方が良い女だ、そう言っているわけですよね。私はこれには納得できません。

3点目。肯定側は全ての命は生まれてきて良かった命、大切な命だと考えます
4点目。子供に対して、お前は生まれなかった方が良かったとか言う人に子供の福祉を語られたくありません。否定側の議論はおかしいです。
5点目。国は生まれてきた子供を保護することに力を注ぐべきなのであって、彼らが生まれないように力を注ぐべきではありません。
6点目。もしこれで代理母に肉体的負担がかかるということであれば、それを考慮して契約の時に重々説明して了承を取り付けてください。

＜否定側総括スピーチ＞
否定側：デメリット2から。デメリット2に関して私たちは綺麗ごとを話し合いたいわけではありません。つまり子供の福祉が生殖医療に置いて最優先されるべきであるというB）の話、ここは残っています。そして私のパートナーが述べたことをもう一度確認してください。つまり、国家というのはこういった代理出産を防ぐことができる。そしてそれによって社会を（不明瞭）することができる。これが通常の妊娠との違いです。子供の権利というのは社会が代弁していくべきである。ここは全く否定されていないですね。で、更に虐待の確立が高い、というこの現実的なデータ、現実的なデータが何も否定されていないんですよ。色々言っていたんですけど、現実に虐待される子が多い。そしてそれを国家が防げる、何故防げないのか、そこが私たちの問いたいことです。ですからこの時点でメリットを上回り、デメリット2にvote（投票）できると思います。

以上の否定側の主張では、特定の集団に生殖を禁じるべきという発言が公然とされ、優生思想につながるものとして不快感を見せる聴衆もいた。かつ否定側総括スピーチではこれがより理性的なデータに立脚した判断であることが強調されている。この試合の場合は対戦相手である肯定側から問題点の指摘が度重なりされているが、指摘がないためにそのまま反論を受けずに了承される場合も多い。

こうした発言が日本語でも見受けられることを考えると、文化摩擦や差別・抑圧的発言に対する反省は必ずしも外国語教育の枠の中でのみ行われるべきことではないことが分かる。しかし、外国語教育の中でも行うことにより、学習者が翻って身近な母語を同一にするコミュニティを振り返ったときにその中の多様性に気がつく切欠を与えることもあるであろう。

7. 文化過敏とされる理由

以上のような事例を問題視する動きに対しては、多文化への配慮に過敏になりすぎている[16]

として数々の批判が寄せられている。以下はその一例である。

> *Beth: When I was a DCA at Worlds, we（including, of course, the Asian CA）were "investigated" for being racist because we didn't break certain Asian judges. No joke - the anonymous complainers had a list of judges we were "supposed" to have broken and hadn't; ergo, we were racists. We had to stop running the tournament and talk to the Equity Officer（who was obviously just doing her job）for several hours after we'd been working non-stop with basically no sleep for a week. We were "cleared" because the judging feedback for those judges was awful -- only one of them was even in the "eligible to break" bracket. Nonetheless, the fact that we had to be investigated and a "report" of the "incident" had to be produced solely because some random anonymous people claimed that other people should have broken as judges has left me ever-skeptical of the entire Worlds Equity machinery. This incident seems to reconfirm that. The idea that Ian & partner could be investigated for an equity violation for setting an un-PC topic is laughable. That Derek & Jason could be investigated for *responding* to such a topic is even more ridiculous.（And, if Jo & Mikey got in any way caught up in the investigators' tentacles, then I am even sure-r it was a farce.）9:34 PM*[17]

上記は Equity Violation を指摘した側が匿名でいられることへの問題意識とも考えられ、その点については今後の構造的改善の余地があると思われる。当然ながら匿名だからこそ安心して訴えられるという集団の中に深刻な差別に直面する者がいないことの確認も必要であろう。

片方の匿名性による負担の不均衡という構造的な問題もさることながら、Equity Violation にあたる発言も以下のような場合には許容するべきであるという意見も聞かれる。

a.　私的な会話と公的な発言の差異

トランスクリプトの作成ができなかったため上記の事例には含めていないが、ある役員が「English as a Foreign Language Finals は負け犬達のためのものだ」と発言したというクレームが Equity Officer だけでなく多くの人に対してなされた。これについては私的な会話でのことであり、精確な記録もないことから関係者へのインタビューのみ行われたものと思われる。ただ、このクレームの聞き手の中には、「人間は時に悪態をつくこともあり、それは自然なことである。個人の私的な会話まで取り締まりの対象にするべきではない」という意見もあった。

b.　ユーモアの許容

同様に、公的な場で多くの聴衆がいる場合も、冗談としての発言には目くじらを立てるべきではないとの意見も多い。これは特に事例 5 について多くの参加者からコメントが寄せられた。以下は事例 5 に関してインターネット上で寄せられた意見である。

- *No English or Australian debater would be so self pitying to take a throw away joke in a comedy debate seriously. This didn't even rise to the level of a bad family guy joke, it sounds completely non-serious. If this guy had gotten up and said "fuck you Sydney" nobody would have cared, it probably would have gotten a few laughs with good execution. so no, I wouldn't mind the reversal being used. At all.* (8:56 PM)
- *What an incredibly childish and pathetic debate...*
  ESL teams should learn to take a joke. (9:11 PM)[18]

c. 自身のアイデンティティに対する卑下

また、障害者が障害者に、アジア人がアジア人に、女性が女性に対して行った差別的発言は自己批判として許容されるべきであるという意見もある。これは事例 1－b や事例 5 に関して多く聞かれた。ただ、特に事例 5 については、発言者がアジア人だからこそアジア人に対する差別発言をする役回りを周囲から押し付けられたのではないかという声もあった。このように、被差別集団出身の者が外の社会で生き残るため被差別集団を糾弾することで認められようとする可能性は確かにあり、その点でこの問題は複雑である。

d. 肯定的なレッテルの許容

これは事例 6 に見られた議論である。マイノリティを肯定的に扱っている場合にも文化摩擦を生じるのか、もしくは差別発言と看做せるのかという問題である。例えば「ユダヤ人は裕福だ」とか「アジア人は勤勉だ」といった発言も問題があると思われるであろうか。これはステレオタイプの流布自体に問題があるのかという問いとなるであろう。

e. 単なる知識の欠如

全知全能でない限り、事実関係を錯誤する可能性を完全に排除することは不可能である。よって、悪意なしに単に知識の不足から提示された誤情報は許容するべきだとの意見は説得力がある。たとえば事例 2－a や事例 3 の場合がこれにあたる。しかしながら、やはりマイノリティについては反論や訂正の機会が乏しく、訂正不在のまま社会的合意が作られてしまうことは公正を欠く可能性が高い。

f.　理性的吟味による解決

Debby Newman 氏をはじめとした多くの参加者、特に華々しい経歴を持つ（元）選手は、議論の根拠を吟味することによって倫理的な問題を抱えた議論や誤謬を聴衆は見分けることができるという立場を取っている。これは事例 9 の否定側総括スピーチにも見られる考え方である。明確な理由付けや客観的なデータを求めることによって倫理に悖る議論や誤情報は容易に駆逐されると考えている。こうした意見を持つ人は非倫理的な議論は論理的ではありえないと想定しているようである。

しかし、この立場には三つの問題点がある。一点目として、事象の発生過程の説明が論理的であっても、判断基準となる価値観が非倫理的であることも多い。事例 9 の場合であれば、体外受精の場合統計的に多胎率や虐待率が高いということが事実であったとしても、それに基づいて体外受精を禁じるべきか、体外受精によって生まれる子は不幸かという判断は大いに感覚的である。二点目として、理由やデータを吟味するための知識や能力を反論する側や聴衆が持っている保証がない。弁論技術に格差がある場合や時間的制限が厳しい局面では吟味が尽くされない可能性もある。三点目として、問題となる発言が行われること自体による被害感情は解決できない。例えば事例 5 では勝敗結果に関係なく、被差別集団は差別発言自体に大きく反応している。ディベートのように論題の肯定・否定といった役割を自動的に割り振られている場合でも、論題をどのような立場から肯定・否定するかについては自由度が高い場合が多い。割り振られた役割によって差別発言を行うことを強いられるケースは稀である。事例 9 の場合では、同じ代理母出産に反対する否定側の議論でも、代理母にかかる身体的リスクや社会的圧力を問題とする立場に立脚したものもある。そうした複数の選択肢から話者が敢えて差別的な立場を選択したことが被差別集団に不安や怒りを抱かせるであろう。

g.　反論することによる解決

また、差別的 / 抑圧的議論は多くの反論を呼ぶため、むしろその発言によってむしろ聴衆は教育されるという意見も聞かれる。これはコミュニケーション学や議論学の学術コミュニティにも根強い考え方である。しかし、反論の機会、誤謬訂正の機会が社会的弱者には圧倒的に少ないことはユネスコのマクブライド委員会によって30年前に指摘されている[19]。

h.　言語の壁による表現の不適切さ

事例からは漏れたが、外語でのコミュニケーションであることが原因となって表現が時に差別的・攻撃的になる場合もあると思われる。例えば、テロリストとして訴追された者を軍事法廷と市民法廷のどちらで裁くべきかというディベートで、英語を外語とする選手が “Terrorism is a simple crime” と表現したことについて審査員から注意を受けたことがある。これについ

てはよくよく発言者に発言の意図を尋ねてみると、simple というよりは essentially や purely を意味したかったように思われた。この場合は語彙の少なさや語感理解の乏しさが原因であり、本人にはテロの被害者の心象を害する意図はなかったものと思われる。言語の習熟度が様々なコミュニティでは、たとえ差別的・攻撃的に聞こえる表現であっても言語の壁が原因となっている場合を考慮し斟酌し許容するべきであるという意見もある。

8. 考　察

以上の調査結果から、以下のような考察を行った。

a. 差別 / 抑圧表現の深刻さ

上述のような事例の問題点として、以下のような理由から開かれた議論が阻害されることが考えられる。

ⅰ. 聴衆に対象グループに対する誤った理解を植えつける
ⅱ. 聴衆に対象グループに対してより厳しい対応を取るよう促す
ⅲ. 聴衆に対象グループに発言権がないかのように思わせる
ⅲ. 聴衆に対象グループの発言は聞く価値がないと思わせる
ⅴ. 聴衆に対象グループの発言内容には信憑性がないと思わせる
ⅵ. 対象グループに見下されたと感じさせる
ⅶ. 対象グループの発話意欲を奪う
ⅷ. 対象グループの社会に能動的に関わる意欲を失わせる
ⅸ. 対象グループに当該コミュニティに居続けると危険だと思わせる

このような発言は、社会のマジョリティがマイノリティ（少数者・弱者）に対して行った際より深刻な結果を生むと考えられる。それは、マイノリティが反論や訂正をする機会を持たないケースや反論することに恐怖を感じるケースが多いからである。

b. 語彙訂正の枠を超えた学習・教育の必要性

差別や抑圧に通じる発言を戒める試みは現在の外国語教育においてもわずかながら見られる。しかしその殆どが政治的に正しくない語彙の訂正に留まっている[20]。本研究の結果から、ただ単に chairman を chairperson に置き換えたり、国名の短縮を避けたり、侮蔑語の使用を禁じたりするだけでは十分でないことが明らかになった。上記のサンプルの内、明らかな侮蔑語を用いている例は 1 件のみである。差別的・抑圧的な言説は必ずしも攻撃的な語彙を必要としない。極めて理性的な語を用いながら冷酷非情な提案を行うことも可能である。学習者は発

言の意味を多角的に吟味する力を養う必要がある。その点を考慮した際、現在の外国語教育は不十分と言わざるを得ない。

c.　開かれた議論のためのバランス

本稿の第６項で述べたとおり、このような文化摩擦への配慮を求める動きには様々な異論が投げかけられている。こうした疑問に真摯に答え、言葉狩りに至らないバランスの取れた線を模索することが今後の大きな課題であろう。そのためには、差別発言とは何かという定義上の問いに答え、必要な異文化への配慮についても定義づけることが求められるであろう。

d.　外国語学習の責任

こうした議論では、そもそも差別発言に対する反省は各人の人格に寄るのであり、学習や教育が可能な内容ではない、とする意見もあろう。また、こうした全人教育は外国語教育ではなく、社会科や国語科、総合学習など別の教科時間に行われるべきという見解もあろう。しかしながら、多様な人が集う多言語社会での振舞いについて理解を深めることも外国語教育の重要な役割のひとつと考えられる。学習者が日本語圏外でも多様な他者と交流し、時に社会的強者となり時に社会的弱者となって様々な立場への配慮を身につけることは、翻って身近な母語を同一にするコミュニティを振り返ったときにその中の多様性に気がつく切欠を与えることもあるであろう。その気づきを促し助けていくことが今後の外国語教育には求められている。

引用・参考文献

デイビッド・A・セイン・長尾和夫 .（2002）.『使ってはいけない英語』. 河出書房新社

Eemeren, F. H. van & Grootendorst, R.（1992）. *Argumentation, Communication, and Fallacies*. Lawrence Erlbaum.

Eemeren, F. H. van & Gootendorst, R.（1992）. Relevance Reviewed: The Case of Argumentum ad Hominem. *Argumentation*, 6, 141-159.

Eemeren. F. H. van, Garssen, B. and Meuffels, B.（2009）. Fallacies and Judgments of Reasonableness: Empirical Research Concerning the Pragma-dialectical Discussion Rules. Dordrecht: Springer.

Hintikka, J.（1987）. The Fallacy of Fallacies. *Argumentation*, 1, 211-238.

Metcalf, R.（2005）. Rethinking the Ad Hominem: A Case Study of Chomsky. *Argumentation*, 19, 29-52.

中島義道 .（2009）.『差別感情の哲学』. 講談社.

Schopenhauer, A.（1896）. *The Art of Controversy*. Whitefish: Kessinger Publishing

World Bank. http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/DATASTATISTICS/0,,contentMDK:20421402~pagePK:64133150~piPK:64133175~theSitePK:239419,00.html.（2006年5月閲覧）

World Debating Web Site.（2010）. http://worlddebating.blogspot.com/2010/01/masters-finalist-expelled-from-wudc-for.html.（2010年11月閲覧）

吉田太一郎 .（2010）.『The Art of Worlds: Worlds Documentary Film』（自主制作映画）

ユネスコ（永井道雄監訳）.（1980）.『多くの声，一つの世界』. 日本放送出版協会

註

1　サミュエル・ハンチントンの著作のタイトル。同書には紛争は政治的イデオロギーや経済力の違いによって起きることよりも言語や宗教を異にする文明間で起きることが多いという分析が記されている。同時多発テロ後、再度注目を集めた。

2　選手のランキング情報。氏名、大学名と勝敗数、スピーチ得点のリストである。出身国は大学の所在地を用いた。

3　各国の収入レベルの分類は World Bank の以下の分類に従った。
http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/DATASTATISTICS/0,,contentMDK:20421402~pagePK:64133150~piPK:64133175~theSitePK:239419,00.html

4　English as the Second Language の略。

5　English as a Foreign Language の略。

6　これまでに Equity Violation を理由に警察へ通報した事例はない。但し、2001年 Australasian Intervarsity Debating Championships では、ある男性参加者が女性参加者に強制猥褻行為を行ったとして警察への通報が検討された。

7　英語に直訳すると “argument against personality” となるラテン語。対人攻撃的な議論を表すことが多い。

8　Eemeren. F. H. van, Garssen, B. and Meuffels, B. (2009). Fallacies and Judgments of Reasonableness: Empirical Research Concerning the Pragma-dialectical Discussion Rules. Dordrecht: Springer.

9　Schopenhauer, A. (1896). *The Art of Controversy*. Whitefish: Kessinger Publishing

10　Eemeren, F. H. van & Gootendorst, R. (1992). Relevance Reviewed: The Case of Argumentum ad Hominem. *Argumentation*, 6, 141-159.

11　Eemeren, F. H. van & Grootendorst, R. (1992). *Argumentation, Communication, and Fallacies*. Lawrence Erlbaum.

12　Metcalf, R. (2005). Rethinking the Ad Hominem: A Case Study of Chomsky. *Argumentation*, 19, 29-52.

13　Hintikka, J. (1987). The Fallacy of Fallacies. *Argumentation*, 1, 211-238.

14　吉田太一郎. (2010).『The Art of Worlds: Worlds Documentary Film』（自主制作映画）

15　中島義道. (2009).『差別感情の哲学』. 講談社. P.46

16　例えば第３回 Conference on Argumentation, Empowerment of Pedagogy のパネル・ディスカッションにおいて Debby Newman 氏は、近年の Equity への取り組みについて「Overly Culturally Sensitive で評価できない」とし、審査員の議論を理性的に評価する力を信頼するべきとした。同会場では現 WUDC 評議長の Sam Greenland 氏が同様のコメントを寄せた。

17　2010年にインターネット上の掲示板で寄せられた2008年 WUDC バンコク大会の副審査委員長の意見。
http://worlddebating.blogspot.com/2010/01/masters-finalist-expelled-from-wudc-for.html
同様の事例８に関する議論が以下でも交わされている。
http://globaldebateblog.blogspot.com/2010/01/wudc-equity-complaints-about-masters.html
http://globaldebateblog.blogspot.com/2010/01/woon-lee-apology-at-wudc-pours-petrol.html

18　注17と同じサイトで事例５に対して2010年に寄せられた匿名意見。
http://worlddebating.blogspot.com/2010/01/masters-finalist-expelled-from-wudc-for.html

19　ユネスコ（永井道雄監訳）. (1980).『多くの声，一つの世界』. 日本放送出版協会

20　たとえばデイビッド・A・セインと長尾和夫の『使ってはいけない英語』（2002年、河出書房新社）では第12章で「無神経ではいけない：性別や民族に関わる表現」と題し PC（政治的に正しい）表現について扱っている点が一般の教科書と異なるが、本文に挙げたような用語の修正と容姿に関わる発言は避けるようにとの助言に留まっている。

ドイツ語母音発音の獲得に関する基礎調査

島　﨑　のぞみ
林　　良　子
境　　一　三

A Basic Research on the Acquisition of German vowel [uː]

This study surveys pronunciation patterns of German vowels by Japanese learners. At present, many learners of German who speak Japanese as their L1 encounter problems in acquiring consonant clusters, intonations and rhythms of the target language. These problems are due to: 1) differences between Japanese and German consonant systems and 2) limited opportunities for learners beyond the classroom to hear German sounds and evaluate the sounds they produce. This research points to the need for a tool that enables learners to continue their learning even when they do not have access to a formal learning environment such as a school. Against this background, this study aims to create a manual for learners who wish to enhance their learning at home, by using ATR CALL Deutsch. To that end, this study seeks to grasp which specific German sounds pose difficulty to Japanese learners. In particular, it focuses on the vowel [uː], which tends to exhibit characteristic differences between German and Japanese Speakers.

１．はじめに

本研究では、日本語母語話者を対象として行った、ドイツ語母音の発音に関する調査とその結果について報告する。

日本語母語話者のドイツ語の音声面での学習に際しては、各母音や子音結合、イントネーション、リズムの獲得という点で、多くの学習者が問題を抱えている。この背景としては、日本語とドイツ語の音韻体系の相違が大きく影響している点に加え、ドイツ語の音声を耳にする時間や、産出した音声の評価を行う機会が、指導者を必要とする授業等に限られていることが挙げられる。このような点を踏まえて、本研究では ATR CALL Deutsch[1)] を用いた発音習得が自宅でも可能になるように、自律的な学習の指針となるマニュアル作成を目指しており、本

稿ではそのための基礎研究として、母音［u:］に着目して論考を進めた。

まず、マニュアル作成にあたって重要な課題となるのが、具体的で、かつ、現状に基づいた調査を行うことにあり、その調査から得られたデータを分析し、日本人ドイツ語学習者が抱える問題点を把握することである。次に必要とされる手順は、分析から得られたデータの分類と、どのような手法で指示を行った時に、最も効果的な学習結果を得ることができるかを類型化することにある。本稿では、その基礎部分の調査方法について、改善点を含めて考察を行う。

なお、本研究は教室での対面式の学習形式に加えて、PC（ATR CALL Deutsch）等の学習コンテンツを用いた自律学習のための環境設定をも考慮していることから、その支援となる補助教材の必要性に着眼点を置いたところに特徴がある。

本稿では、日本語母語話者とドイツ語母語話者の発音で、特に相違が目立つ（Hayashi：2005、林：2009、Pompino-Marschall：1995）とされている母音［u:］について、両母語話者の産出音声から第２フォルマントの値に着目して、調査の紹介を行うと共に、調査結果の概要について報告する。

２． 先行研究

ドイツ語および日本語の母音に関する研究自体は、フォルマントという形で明確に特徴が示されることから、比較的古くから研究が行われきた（Schulte-Pelkum：1976、城生：2008、林：2007）。両言語間の母音を台形図に置き換えると、特徴の差が大きくあらわれ、ドイツ語の母音［u:］と日本語の母音［ɯ］が異なることが既に指摘されている。しかしながら、これまでの研究においては、純粋に音声学的な側面からの調査が主体であり、また、教育の場においてどのような指導によってどの程度の変化が期待できるかについてはあまり研究が進められておらず、適切な指導法を見出したものは未だ少ない。その数少ない研究の中で、林（2009）は、複数の指導パターンについて、どの表現・手法が最も日本人ドイツ語学習者の発音の変化に影響するかを調査している。

３． 調査概要

３−１． 被験者

被験者には、基本的な条件として、ドイツ語の学習歴を有する人とし、主として学習開始半年から１年半前後の初習者の協力を得て調査を行った。被験者詳細については、表１の通りであり、音声収録にあたっては、被験者の成長過程での言語・学習環境や出身・生活地に関する簡単なアンケートに記入してもらった。

＊ドイツでの居住経験

被験者	年齢	学習歴	英語学習歴	週の授業時間
A	19歳	0.4年	6.4年	３回（4.5時間）
B	20歳	0.4年	6.4年	３回（4.5時間）
C	19歳	0.4年	6.4年	３回（4.5時間）
D	19歳	0.5年	７年	３回（4.5時間）
E	20歳	3.4年	7.4年	２回 （３時間）
F	20歳	1.5年 ＊（４年）	３年	１回（1.5時間）

表１　被験者に関する情報

被験者Ｅについては、ドイツ語学習歴が3.4年であり、他の被験者に比して若干学習歴が長いが、高校においてドイツ語の授業を受講していたとの回答を得ている。また、被験者Ｆについては、ドイツ語の学習開始は大学入学後とのことであったが、４年間ドイツの日本人学校に通学していたという点で、他の被験者とは成長過程における学習環境を異にしている。しかしながら、被験者の回答では、主要言語を日本語としており、在独中も主として母語である日本語を使用していたとのことで、他の被験者と同群として扱い、データ収集にあたった。

本研究で調査対象とした被験者の一週間のドイツ語学習時間（受講する授業時間数）は、ほぼすべての被験者において週３回4.5時間という回答が得られた。

３−２．使用機器

本研究の調査では、Arcadia 社製 Acoustic Core 8（使用パソコン OS：Windows 7）を用いて録音を行い、録画は130万画素ウェブカメラ（Buffalo）を利用して録画を行った。

調査方法としては、防音室における録音環境を整えることができなかったが、静かな環境設定をすることができたことから、雑音による影響を受けることなく、鮮明な音声波形を得ることができた。

３−３．調査方法

調査時には、主として次に挙げる４点を中心として実験内容を構成したことから、段階別のタスクとして順序立てて録音にあたった。

第一段階：　学習者のもともとの発音

第二段階：　IPA[2)]を参考にした発音

第三段階：　ネイティブ・スピーカーの音声を模倣した発音

最終段階：　ATR CALL Deutsch を利用した発音

第一に、「学習者のもともとの発音」を録音する際には、被験者の調音の変化を比較するため、日本語およびドイツ語の５母音を基本音声として録音した。録音は、日本語では「あいうえお」の順に、ドイツ語では「i, e, a, o, u」の順に指定し、それぞれ２回ずつ、当該の言語として意識して発音するよう指示した。ここで、日本語の発音として「あいうえお」の順に指定した理由としては、日本語母語話者が五十音順の体系に慣れているという点が挙げられ、順序を入れ替えてドイツ語の発音を「i, e, a, o, u」とした理由としては、図１の母音台形図で、前舌で開口度の狭い発音から最も開口度の広い調音点に移行し、後舌の狭い開口度に達するようにＶ字を書くように、開口度と舌の位置をずらすことで発音できるようにしたことが挙げられる。

第二に、「IPA を参考にした発音」の録音では、録音前に調音点に関する説明を加えることで、被験者に調音点を意識させ、調音上の変化が見られるかを試すことを目的とした[3)]。IPA 導入の際には、まず、図２の口腔断面図を用いて、母音の調音点の位置関係を確認し、調音位置のイメージの定着を図った。続いて、図１の母音四角形を用いて舌の位置および開口度との関係の説明を行い、①～③の順で、開口度を広げていくことで調音点を変化させるという感覚を試してもらい、録音を行った。

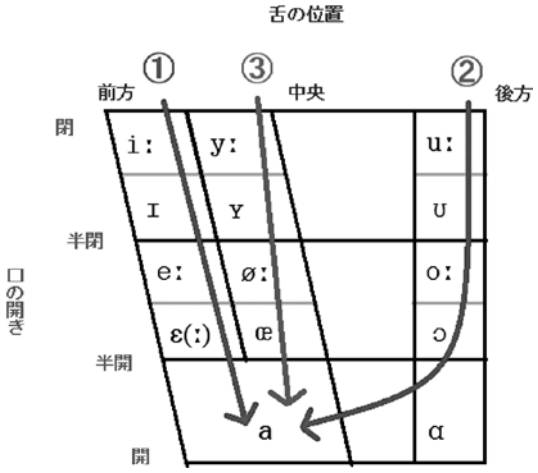

図１：母音台形図

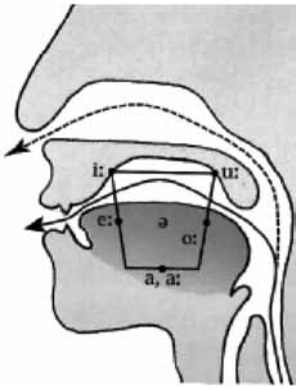

図２：口腔断面図
（新倉 & Lipsky：2005）より

第三に、「ネイティブ・スピーカーの音声を模倣した発音」では、図１の①～③について、ネイティブ・スピーカーの発音を聞いた直後に模倣をするという方法で録音を行った。Hayashi（2005）の調査結果からは、日本で出版されている複数のドイツ語学習教材による発音方法の簡単な解説文による指示よりも、聴取音を忠実に模倣しようとした場合に、最も正確

な発音できたことが紹介されている[4)]。しかしながら、聴取音の模倣の最大の欠点として、学習成果が持続性を欠くことが挙げられることから、本研究においては、聴取音の模倣の妥当性を検証することも考慮しながら調査を行った。

第四に、「ATR CALL Deutsch を利用した発音」では、このソフトによって PC の画面上にリアルタイムで映し出される調音点を示す赤い点を、図３のように特定の枠内に入れることで、被験者自身が、発音した音の調音点の位置を視覚的に捉え、ターゲット音の調音点を探りながら発音するようになっている。実際のトレーニングおよび録音時には、被験者には ATR CALL Deutsch によるリアルタイムフォルマント表示の他、被験者本人の口元の画像を PC 画面上に提示することで、被験者自身が自分の調音方法を客観的に比較・評価することができるようにした。林（2009）では、CALL 教室において14名の学生による ATR CALL Deutsch を用いた学習前後の比較検証を行っている。調査結果としては、短母音［ʊ］における変化は２名の学習者のみで観察されたが、多くの学習者の長母音［u:］の調音で第２フォルマント（F2）の値が低くなり、ドイツ語母語話者の発音に近い音へと変化したことが報告されている[5)]。本研究では、視覚情報に特化した林の調査に加え、聴覚からの情報も含めた ATR CALL Deutsch の利用による調音点の変化という視点から、４つに分けた学習段階の最終形として調査を行った。

これら４つの各段階では、聴取音の模倣による聴覚情報と、母音台形図に記された IPA や被験者本人の口元、PC 画面に表示される調音点による視覚情報のいずれかが含まれており、各被験者が聴覚情報と視覚情報のどちらかを優位とする傾向が見られるか、また、両方の情報を同時に与えた場合に効果が見られるかについて調査した。

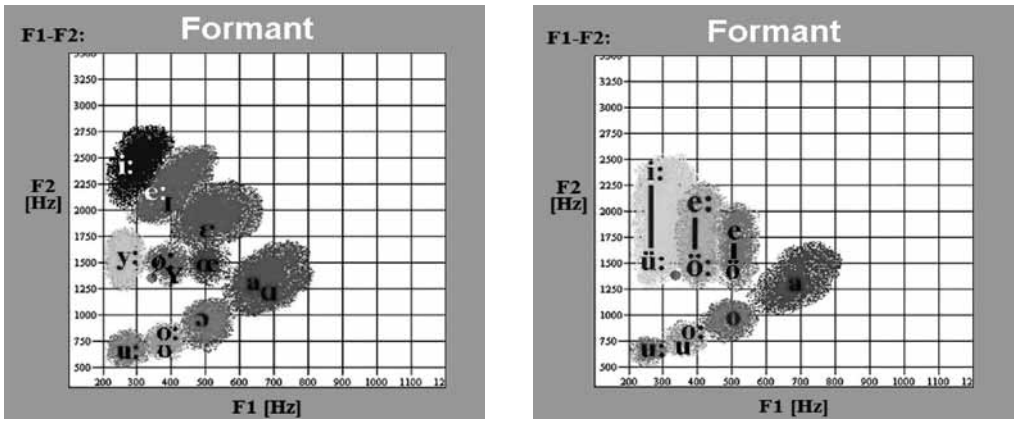

図３：開発・提供：国際電気通信基礎技術研究所（ATR）・林良子（神戸大学）

４． 調査の成果

詳細な結果については分析中であるため、本稿においては録音中の被験者から得られたコメントを中心に報告する。

全体的に、普段の学習では、これまでに発音をあまり意識したことがないという意見が多く、日本語とドイツ語の /u/ の差異が十分に認識されていないことが判明した。例えば、第二段階「IPA を参考にした発音」では、自己評価として変化を感じ取った被験者は少なく、実験中の被験者の意見として、「変化が感じられない」、「どこに調音点があるのか、感覚がよくわからない」という声が多く聞かれた。実際に、測定をする調査者の聴覚印象上では大きな変化は確認されないことが多かったが、録音中に PC 画面上に表示される被験者の口元の映像からは、開口度や口の形を意識的に変化させようとしている様子がうかがえた。

第三段階「ネイティブ・スピーカーの音声の模倣をした発音」における調査では、被験者によっては、かなり効果があることが確認された。中には、この傾向が強くあらわれる被験者もおり、林（2007）で指摘されているように、聴取音の模倣が外国語音声習得において重要な役割を担うことが推測される。しかしながら、前述したように、この方法は学習効果の持続性に乏しいことから、瞬間的な模倣の域を超え、学習者個人が一定の音として産出できるようにし、さらにその効果をより長い時間保ち、定着させるための訓練を開発する必要がある。

この点の解決に向けて、第四段階「ATR CALL Deutsch を利用した発音」についても調査を行った。この方法でも、基本の調査タイプ①～③を行い、特に［u:］に焦点を当てて被験者の様子を観察した。調査の際には、被験者に第二段階および第三段階の練習・録音で行ったことを思い出してもらいながら、自由に発音してもらった。その結果としては、第１フォルマントはおよそ 300～400 Hz 付近に出現し、第２フォルマントは 1250～1500 Hz 付近に頻出する傾向が見られた。この傾向は、ほぼ全ての被験者に見られ、図３の一番左下に表示されている円がドイツ語の一般的な［u:］の調音点とは大幅に周波数帯域が異なっていた。また、被験者によっては［u:］と発音しようとしていても、実際には［o:］に聞こえてしまうケース、ないしは［o:］の周波数成分を多分に含み、意図する調音と異なる部分に反映されてしまうというケースも見られた。

ATR CALL Deutsch を利用する欠点としては、PC の画面に集中してしまうことから、調音点を変えるという意識がおろそかになってしまうこと、視覚情報にばかり頼ることから、自らが発する音を、聴取から得られる情報によって調整することが困難になってしまうことが挙げられる。しかしながら、トレーニング中にドイツ語母語話者による発音の調音点に近づく被験者も多くみられたことから、視覚情報を用いて調音点の変化を試すことで、より正しいと感じられる調音法をイメージ化することにつながったと考えられる。上述の結果については、今後、録画・録音によって得られたデータを詳細に分析し、聴覚印象によって人間が知覚できる

レベルのものと、フォルマントの計測によって物理的に分析されるレベルのものの双方向から検証を進めることで、具体的かつ明確な検証結果として提示できるよう、研究を進めることを考えている。

5．考察

以上、本調査では４つの段階を踏むことで、発音の変化に関する検証を行ってきた。これらの調査結果からは、まず、聴覚情報と視覚情報の両面からの刺激が重要である可能性が示唆された。このことは、第三の調査によって、音声の模倣による聴覚情報と口元の動画による視覚情報の重要性が確認されたことに起因している。加えて、第四の調査によって別の視点からの視覚情報を導入することで、更なる調音点の変化が期待されるという点からも言及することができるが、引き続き、データの詳しい検証のもとに考察を進める必要がある。

次に、円唇後舌狭母音［u:］の調音については、個々の学習者が、ある程度固定化された共通の視覚的なイメージを持つことが、調音点を形成する上での重要な要素となると考えられる。被験者に持ってもらいたいこの共通のイメージとは、口腔を唇歯側と咽頭側の対極に引き延ばすようなものであり、声道を普段よりも長くし、空気の通り道を大きく確保することで、共鳴腔の機能を最大限に活用するようなものである。このようにして生成された音声は、共鳴する体積が増え、豊かな反響を伴うことから、非常に深みのある音として産出されるためである。このイメージについても、調査中に、被験者に対して調査者のイメージとして身振りを交えて口頭説明したが、言葉での説明では被験者によって捉え方や程度に差が生じることが、今回の調査によって判明した。このことから、画像を提示することで視覚的な理解を深めることができるよう、提示方法の工夫が求められる。

第二および第三段階の調査結果からは、被験者によって聴覚情報に反応しやすいタイプと視覚情報に反応しやすい被験者のタイプがあることがわかった。

なお、第四段階の調査で判明した第１フォルマント 300～400Hz 付近、第２フォルマント 1250～1500Hz 付近での出現傾向は、日本語母語話者特有の非円唇後舌狭母音［ɯ］の調音によるもので、ドイツ語母語話者によって産出される本来の円唇後舌狭母音［u:］とは、特に第２フォルマントの値で大きく異なる。この相違に関しては矯正が非常に困難であり、本研究の第二および第三の調査者による聴覚印象上の調査でも、第四の調査によるリアルタイムフォルマントの表示結果からも、変化が見られた被験者と、ほとんど変わらなかった被験者とに二分した。現段階での調査結果の分析からは、どの段階において最も効果的に周波数帯域が変化したかを明示するまでには至っていないが、調査を通して、声道を長くし、共鳴腔を広く確保するというイメージを持つことが、［u:］の調音点形成に影響する可能性が示唆された。このイメージについては、わかりやすくするために、図示することが求められる。

６．まとめ

全体的に、ATR CALL Deutsch を利用する場合、被験者は主として自分の口元の映像よりも PC 画面上に映し出される調音点を食い入るように見つめ、ターゲットの枠の中に点を入れることに集中してしまう傾向が強い。一方で、何らかの方法で被験者に自分の発音した音声を聞きながら発音を調整する作業が必要となることから、視覚情報と聴覚情報のバランスを保つための工夫が必要であると感じられた。このことは、学習者が視覚情報と聴覚情報のどちらを優先させるタイプかという点とも関係が深いことから、今後の課題のひとつとして検証事項に含めたいと考えている。

ふたつ目の課題としては、ネイティブ・スピーカーによるモデル音声の提示のみではなく、被験者自身の調音と比較するために、モデルの口元画像を提示することで、聴覚と視覚双方の情報提示が発音習得に与える影響についても検証を行いたいと考えている。

謝　辞

本研究は、文部科学省私立大学学術研究高度化推進事業学術フロンティア事業助成、慶應義塾大学外国語教育研究センター「行動中心複言語学習（AOP）プロジェクト」の一環として行われている研究であり、フランス語の母音練習ソフト開発および調査と共に研究を進めている。フランス語の共同研究者である関西大学外国語学部教授菊地歌子氏および本研究において被験者としてご協力いただいた方々に、この場をお借りして感謝の意を表する。

なお、本稿は、日本独文学会2010年度秋季研究発表会において行ったブース発表をもとにしている。

註

1）国際電気通信基礎技術研究所（ATR）・林良子（神戸大学）による共同開発で作成された母音のフォルマント検知による音声学習プログラムのドイツ語版

2）International Phonetic Alphabet（国際音声記号）

3）IPA から正確な音声を産出するためには繰り返しの訓練が必要となるが、本稿では IPA と直接的に結びつく正しい音声の調音を目指すものではなく、何らかの形で変化が現れるかという点に加え、その次の段階の調査での調音点の移動を意識化させるという目的もあり、調音点を理論的に理解するための手段として IPA を導入した。

4）Hayashi, R. (2005): Zur Produktion der deutschen Umlaute durch japanische Deutschlerner.　この研究では、調査の対象音を O-Umlaut としている。この研究では、市販されている22の教材の中から O-Umlaut の説明文を、（1）/e/ と /o/ の間の音、（2）/o/ の口の構えで /e/、（3）唇を丸めて /e/、（4）/e/ と言いながら唇を丸める、という 4 タイプに分類し、加えて（5）産出音声の模倣の 5 つの中で、どの説明文が最も効果的であるかを検証している。

5）林良子（2009）フィードバック訓練によるドイツ語母音・韻律の習得―ATR CALL-Deutsch を用いた発音訓練結果―、p. 11

参考文献

Hayashi, R. (2005): Zur Produktion der deutschen Umlaute durch japanische Deutschlerner. 日本独文学会, *Neue Beitrage zur Germanistik* (123), pp. 62-71

Pompino-Marschall, B. (1995): Einführung in die Phonetik. Walter de Gruyter・Berlin・New York

Schulte-Pelkum, R. (1976): Interferenzfehler bei deutschsprechenden Japanern. In: Stickel, G. (Hrsg.), *Deutsch-japanische Kontraste vorstudien zu einer kontrastiven Grammatik*. TBL Verlag Gunter Narr・Tübingen 59-111

城生 佰太郎（1992）:『音声学』新装増訂三版、アポロン

城生 佰太郎（2008）:『実験音声学入門』サン・エデュケーショナル

Kent, R. D. & Read, C.（1996）『音声の音響分析』海文堂出版

島﨑のぞみ（2008）:「子音結合部の音声知覚と調音 ―ドイツ語の学習年数を基準として行った調査と提案―」、日本独文学会ドイツ語教育部会『ドイツ語教育』13号、pp. 30-42

新倉真矢子・Angela Lipsky（2005）:『ドイツ語発音・聞き取りトレーニングブック』三修社

林良子（2007）:「外国語母音発音の教示方法とその効果―ドイツ語編母音に関する音韻分析と知覚実験―」『音声言語研究のパラダイム』今石元久編、和泉書院

林良子（2009）:「フィードバック訓練によるドイツ語母音・韻律の習得―ATR CALL-Deutsch を用いた発音訓練結果―」、日本独文学会ドイツ語教育部会『ドイツ語教育』14号、pp. 4-16

『慶應義塾 外国語教育研究』投稿規定

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。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）

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。

・本文が和文・欧文の場合：欧文で150～200語程度
・本文が和文・欧文以外の言語の場合：和文で800～1000字程度
・日本語教育関連の場合：英文で150～200語程度

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10ポイント。アブストラクト、付録・図表、参考・引用文献リストなども、以下の枚数に含む。

1）研究論文

・A4用紙（1枚1200字）で和文の場合、16～20枚（20000字～24000字）程度
・A4用紙で欧文の場合、ダブルスペース30～35枚（7000語～8000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

・A4用紙（１枚1200字）で和文の場合、８枚以下（10000字以下）程度

・A4用紙で欧文の場合、ダブルスペース15枚以下（3500語以下）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、ホームページからダウンロード可能

１）氏名、所属、職位、（担当外国語）

２）連絡先住所、電話番号、電子メールアドレス

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（和文の場合、800～1000字、欧文の場合、150～200語）程度（上記３のアブストラクトと同文でも可）

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）や本文に個人情報は記入しない。

８．採録の決定および通知

査読を行なったうえで採否を決定する。査読の結果によっては、修正を要請すること、または研究ノートへの変更を要請することもある。

結果は12月中旬に執筆者に通知する。

９．採録決定後の校正

校正は再校まで執筆者が行なうこととする。校正は誤字・脱字の修正のみとし、原稿の変更はできない。

10．論文の公開

１）採録論文は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採録しない。

２）文字データ以外に、他から転載された写真・図版等のデータが採録原稿に含まれる

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）採録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出版権を保有する。

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

（１次募集）平成22年10月15日（金）必着、（２次募集）平成22年12月２日（木）必着

以下を同封の上、郵送のこと。

１）原稿３部（用紙はA4サイズに限る）

原稿は郵送するとともに、文書ファイル（MS Word、中国語はGBコードによる）も電子メール添付、もしくはフラッシュメモリ、CD-R、FD等の電子媒体などの手段により併せて提出のこと。また文書ファイル（Word文書）は印字した原稿と同一のものとする。

２）応募用紙

※なお提出された原稿は返却しない。

12. 原稿郵送先

〒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

13. 問合せ先

同上

電話　03-5427-1601　内線22301

電子メール　flang-kiyo@adst.keio.ac.jp

夏季休業期間中の事務室開室時間は月～金（8：30～17：00）。土日祝日および一斉休暇期間は閉室。

以上

Regulations for Contributions to the *Journal of Foreign Language Education*

1. Submissions to the journal are accepted from full and part-time faculty members of the Keio University system. In the case of a collaborative effort, as a general rule the first author should be a full or part-time member of Keio.

2. Contributions include research articles, survey/practical articles, and research notes.

3. Abstract:

a. The title and a 800～1000 character abstract both written in Japanese must be attached when the paper is written in Japanese.

b. The title and a 150～200 words abstract both written in a European language must be attached when the paper is written in a European language.

c. The title and a 800～1000 character abstract both written in Japanese must be attached when the paper is written in any language other than Japanese or a European language.

d. The title and a 150～200 word abstract both written in English must be attached when a paper is submitted concerning Japanese Language Education.

4. Format specifications:

The typescript should be typed in horizontal format, A4-size. It should not exceed 10.5 point. If written in Japanese, please use Minchotai font. If written in a European language Times, Times New Roman, or Century should be used.

The number of pages for typed papers, including references and charts, should not exceed the number given below:

a. Research Articles and Survey/Practical Articles

- The number of pages for papers (A4, 1200 characters per page) in Japanese should not exceed 16～20 pages (20000～24000 characters).
- The number of pages for papers in European language on A4 should not exceed 30～35 pages (7000～8000 words, double-spaced).
- The number of pages for papers (A4, 1200 characters per page) other than in Japanese or a European language should not exceed 16～20 pages (20000～24000 characters).

b. Research Notes

- The number of pages for research notes (A4,1200 characters per page) in Japanese should not exceed 8 pages (10000 characters).
- The number of pages for research notes in European language on A4 should not exceed 15 pages (3500 words, double-spaced).

- The number of pages for research notes (A4, 1200 characters per page) in languages other than Japanese or any European language should not exceed 8 pages (10000 characters).

5. **Language:**

   No particular language is stipulated.

6. **Application form:**

   - Submitted papers etc. should be accompanied by an application form.
   - Contributors are able to download the application form on the Keio Research Center for Foreign Language Education website.

7. **Other formats:**

   - Other formats should follow either *APA* or *MLA*.
   - Notes should be at the end of papers.
   - Full name and affiliation should be entered in the application form. Personal information must be omitted from both the abstract (summary) and submitted text.

8. **Judgment:**

   Papers submitted will be judged by an Editorial Committee.

   Contributors will receive notification of publication in December.

9. **Printer's proofs:**

   Printer's proofs will be provided two times. Further revisions cannot be accepted after the first revised proof.

10. **Copyright**

    Papers will be made available for the public to 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, etc., before the publication of the paper, normally at the first proof stage. The copyright and publishing rights of papers published will be held by the Editorial Committee. This includes the right to republish the paper. If a contributor wishes to republish their paper elsewhere they should inform the Editorial Committee, which in turn will obtain the contributor's consent in the event that it republishes the abstract of the paper.

11. **Deadline and enclosure:**

    The deadline for submission is September 2009.

    Manuscripts:

    Contributors should submit three sets of the manuscript on A4.

Submitted papers, etc., should be accompanied by e-mail, FD, CD-R or flash memory, etc.

12. Addressee:

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

13. Contact Us:

Mita Office

Keio Research Center for Foreign Language Education

2-15-45 Mita, Minato-ku, Tokyo 108-8345 Japan

tel: + 81-3-5427-1592　ext.22301

E-mail: flang-kiyo@adst.keio.ac.jp

執筆者紹介

中　澤　朋　子 …… 慶應義塾大学
外国語教育研究センター　非常勤講師

岩　本　典　子 …… 慶應義塾大学　理工学部　非常勤講師

鈴　木　雅　子 …… 慶應義塾大学
外国語教育研究センター　助教

境　　一　三 …… 慶應義塾大学　経済学部　教授

島　﨑　のぞみ …… 慶應義塾大学
外国語教育研究センター　PD

林　　良　子 …… 神戸大学　准教授

境　　一　三 …… 慶應義塾大学　経済学部　教授

慶應義塾 外国語教育研究 第７号

平成23年３月31日 発行

発行人　境　一三
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

JOURNAL of FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Vol. 07 2010

CONTENTS

〈Research Articles〉

The academic style in the functional stylistic of the Modern Russian language ..... NAKAZAWA, Tomoko

Comparison of Motivation and Anxiety between Japanese EFL Learners and American JFL Learners ..... IWAMOTO, Noriko

〈Survey / Practical Articles〉

Communication Friction and Equity: From International Debate Competitions ..... SUZUKI, Masako
SAKAI, Kazumi

〈Research Notes〉

A Basic Research on the Acquisition of German vowel [u:] ..... SHIMAZAKI, Nozomi
HAYASHI, Ryoko
SAKAI, Kazami

KEIO RESEARCH CENTER FOR FOREIGN LANGUAGE EDUCATION