BATJ Journal

英国日本語教育学会

No.2 2001

The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

BATJ Journal

No. 2 2001

The British Association for Teaching Japanese
as a Foreign Language

BATJ Journal No.2 June 2001
目　次　Contents

＜*THE 3RD BATJ CONFERENCE KEYNOTE SPEECH 第3回大会基調講演*＞

文法の中の文化をどう教えるか	牧野　成一	page 1

＜*PRACTICAL REPORTS　実践報告*＞

Teaching about Culture in Elective Courses - a Report	Magdalena Pletsch	13
Language and Culture Course for JET Programme Participants. How Can Short Intensive Courses Help?	Mikiko Inoue Luli Ishikawa	21
CMCと異文化理解コミュニケーション	穴井　宰子	33

＜*WORKSHOP NOTE*　ワークショップ・ノート＞

初級書き方指導：文字指導から文章作成指導へ	柏木　美和子	45

Abstracts	55
List of Contributors	57
Guides for Contribution 投稿規定	58
BATJ Constitution 約款	60
About BATJ 入会案内	62

The Journal of the British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

BATJ Journal Editorial Group

Suzuko Anai	University of Essex
Jonathan Bunt	University of Manchester
Carol Hayes	University of Durham
Keiko Okumura	University of Sunderland
Magdalena Pletsch	University of Luton
Kazumi Tanaka	SOAS, University of London
Etsuko Yamada	Japan Foundation London Language Centre

BATJ Journal No.2: pp. 1- 12
© 2001 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

BATJ 第３回大会基調講演

文法の中の文化をどう教えるか

プリンストン大学　牧野　成一

まず、文法の中に文化はあるのかという問いを考えてみましょう。言語の中に文化はあるのかという問いよりも一段と焦点が狭まっています。実は言語現象は文化現象の一つにすぎないのですから、言語の中に文化が入っているというのは当然のことと言えます。しかし、当然のことなのかどうかは検証しなければなりません。私は汎文化的、汎言語的に言って、認知的な概念の中で「共感」という概念が文化の性格を説明する力を持っているという仮説を持っています。つまり、共感は文化も言語（特にこの発表では、文法）も説明する力があるということを証明することによって、文法の中に文化があるということを証明しようというわけです。

まず、共感を定義しておきましょう。共感とは「対象に対する認知的な（従って心理的な）距離」だと定義します。この定義によると、共感があっても、なくてもいいわけです。要は共感がどの程度あるかそれをゼロから最高１とすると０＜１と表せます。文化をそこの住民が長い時間をかけて作りあげてきた行動、思考のパターンだとすると、共感の使い方にもパターンがあるはずです。勿論、パターンといっても典型的なものから、反典型的なものまで色々あって、反典型的なものは個人的な逸脱の場合もあると思います。パターンは一枚岩ではないという認識は大事なのです。

日本の文化現象を通覧してみるとそこに通底しているものの一つに共感の度合いが１に近いということが挙げられます。（これからお話しすることはより詳しく牧野 (1996) に論じてあるので、それを読んでいただけるとありがたいです。）まず日本の文化は視覚性のかなり強い文化ではないかと思います。別に日本の文化だけがそうだと言っているのではありませんが、平均以上に見えるものに惹かれて、見えないものに惹かれにくいということです。見えるものには、共感が持ちやすいのです。視覚型の文化圏に属することを示す数多くの例から際立った例を三つだけ挙げておきます。まず一つ目は、日本人は文字通り前人未踏の地に行くことも、比喩的に未踏の地に行く、つまり、人がしなかったことをすることも一般的にあまり好きじゃありません。勿論好きな人もいないわけではないでしょう。例えば、探検家として樺太が島であることを一人で証明したことで知られる間宮林蔵（1775 - 1884) は反典型的な日本人でしょう。しかし、日本の近代化の過程の歴史を見ると、間宮のように、文字通り前人未踏の地に踏み込む日本人は、一握りぐらいしかいません。体勢としては欧米の辿った既知の領域をなぞってきたのではないかと思われます。私はアメリカ滞在が３６年ばかりになりますから、どうしてもアメリカが比較の座標軸になってしまいますが、多文化圏のアメリカを一つに結び付けている、その際たるものは、月着陸に象徴されるようなパイオニアスピリットではないかと思います。未踏の地は定義上見えないのですから、共感はもちにくいです。それに対して、見なれた地、住み慣れた地はいつも見ているのですから、共感が持ちやすいのです。二つ目の例は、ちょっと話が突飛ですが、日本の医学では解剖をしたのが非常に遅いということが挙げられます。西洋では、ギリシャのヒポクレス (460 - 375 B.C.) が最初に全体的な解剖をしているのですから、日本で山脇東洋 (1704 - 1762) という江戸中期の医家が、中国の医学に触発されて、

１７５４年になってはじめて死刑囚の体を解剖し、その観察結果を１７５９年に『蔵志』という本にまとめたのが、２０００年後だったのです。これはどういうことかというと、普通は見えない臓器にメスを入れて取り出すというようなことは反共感的な行為で、興味がなかったのではないかと思われます。五臓六腑を表すことばは「心臓」、「肝臓」、「肺臓」、「腎臓」、「脾臓」、の五臓と、「大腸」、「小腸」、「胃」、「胆」、「膀胱」、「三焦」の六腑ですが、どれも漢語で、和語は皆無です。この例だけからも漢語で表されていることばに日本人は共感の度合いが低いということが言えると思います。三つ目の例は、これも、驚かれるかもしれませんが、アニミズムの思想の根深さを取り上げたいと思います。アニミズムは有名な Tyler (1889: 426) の定義では「精霊信仰」であり、日本でのアニミズムの研究者の岩田 (1993,1995) は「草木虫魚教」だと言っています。要するに、人間にとって大事な物の中にアニマ(霊) を入れ込むことです。この思想は別に日本の神道特有の思想ではありません。大事な点はアニミズムは日本の文化の視覚性を満足させるものを持っていることです。例えば、巨樹を外側から眺めて、そこに神秘的な生命を読み取り、アニマ(魂) を吹き込むのです。一種の身体性という見える部分から見えない部分を想像するのですが、これは対象を限り無くゼロに近付けていく共感の姿勢にほかなりません。共感によって説明出来る文化現象は以上の他にもまだかなりあります。一つ一つ詳しく見ていくことは出来ませんが、日本文化のキーワードとされている、「甘え」、「未練」、「人情」、「思いやり」などのどれをとっても、共感を抜きにしては統一的な説明は出来ないと思います。この点についても詳しくは、牧野 (1996) を読んでいただけるとありがたいです。

さて、もし共感が言語、特に文法の原理的な機能を持っているとしたら文化が文法の中にあるいは逆に文法が文化の中にあるということになります。そこで、共感の原理で説明がつく日本語基本文法の代表的なものを分析してみようと思います。一つ一つの文法は一つの論文に値するテーマですが、紙面の都合で要点だけに絞ってお話しすることにします。

1　被害の受動文

まず、いわゆる被害の受け身と言われるものを考えてみます。1a のような被害の受け身は主語の人間の視点で表現されています。言い換えると、主語の人に共感をしているのです。ですから、共感のしやすい人、すなわち、ウチの人が主語になりやすいです。「通行人」のような、ソトの人には人情としてなかなか共感出来ません。1a' は能動文ですが、1a とは逆に能動文はあまりにも客観的すぎて、ウチの人は目的語になれません。被害の受け身文は 1a のように直接受動文でも 1b のように間接受動文でも共感に関してはまったく同じです。

1a.　{私/父/友人/?通行人} は NY で暴漢に襲われた。
1a'.　暴漢が {??私/??父/??友人/通行人} を NY で襲った。
1b.　{私/父/友人/?通行人} は NY ですりに財布をすられた。
1b'.　すりが {??私/??父/??友人/通行人} の財布をすった。

2　再帰代名詞「自分」

「自分」は日本語の再帰代名詞で、文の主語を指し示す機能を持っています。しかし、2a, b が示す通り、共感の対象になるウチの人しか指すことは出来ません。2c は文法的な文ですが 2c はそうではありません。いずれの文でも「自分」は太郎を指していて、聞く人は太郎に共感を持ち、彼の視点から文を解釈しています。ところが、2c' では、花子が太郎以外の部屋に行ったという解釈しかなく、それが、「太郎」が共感の焦点であることと矛盾するから、不適格な文になっているのです。つまり、共感は「自分」を含む文の文法性を支配しているのです。実は小説では「自分」が出てきたら、作者は読者にその指示する人間に共感を持つようにしむけているのだと解釈出来るくらいなのです。

2a.　{私/父/友人/??その見知らぬ男} は自分の車で出勤している。
2b.　{私/父/友人/??その見知らぬ男} は自分の車をだれかに盗まれた。
2c.　太郎は花子がたずねて来た自分の部屋で花子を殺した。
2c'　*太郎は花子がたずねて行った自分の部屋で花子を殺した。

3　(～て) 来る / (～て) 行く

「来る」と「行く」の基本的な意味はそれぞれ「話者かそのウチの人の属する共感の空間へと移動すること」、「話者かそのウチの人が属する共感の空間から離れて移動すること」と定義出来るのではないかと思います。この定義が正しいとすると、3a の二番目の「来た」が非文法的なことを次のように説明出来ます。すなわち、１番目の「来た」は花子の家を共感の焦点としているのに、もし２番目の「来た」にすると「太郎」も共感の焦点になってしまいますから焦点が二つになって、文が変になってしまうのです。3b では東京に住んでいる話者にとって横浜は共感の空間なので、「行く」は非文法的だということになります。3c, d は「来る」「行く」が助動詞として使われている例ですが、もともとの空間表現が時間表現に比喩的に意味変化したまでで、もとの空間的認知が残っています。人が共感を持っている時間は、あたかも人が今占めている空間と同じく、現在現時点なのです。一般に人が共感をもっている時間のヒエラルキーは現在 > 過去 > 未来のようになっているはずです。ですから、3c では現在志向なのに「行く」を使うわけにはいきません。3d では雨は話者の方に向かって降ってきているのですから、水平ではなくて、垂直（か、それに近い角度）の移動であっても「行く」は使えません。

3a.　太郎が花子の家を訪ねて来た日はちょうど花子が太郎の家に {行った/*来た} 日だ。
3b.　(話者は東京に住んでいて、今東京にいて京都の人に電話をしている)
　　横浜まで {来る/* 行く} んなら東京まで足を伸ばしてくださいよ。
3c.　今まで３年間、日本語を教えて {来ました/*行きました}。これからも教えて {行く/*来る} つもりです。
3d.　あっ、雨が {降って来た/*降って行った/?降り始めた}。

4　授動詞

「あげる」と「くれる」に関しては日本語学者、日本語教師がいやというほど取り上げられた大事な動詞です。私は「あげる」は「だれかが何かをソトの人に与える」と定義し、「くれる」は「だれかが自分か自分のウチの人に与える」と定義します。ここで、ウチの人とソトの人をそれぞれウチ人称とソト人称と呼び、文法用語にしたいと思います。ウチ人称とは「話者が共感を持てる人」です。話者は当然自分には共感を持っているはずで、持てない場合、その人は精神的に非常に不安定であるにちがいありません。ソト人称はウチ人称の逆で、「話者が共感を持てない人」です。といっても、ウチ vs. ソトは連続体で完全に二分法で割り切れません。印欧語の人称の概念、すなわち、１人称、２人称、３人称ははっきりしているばかりではなく固定していて、流動性がありません。4a で「知らない人」が使えないのは、それが「くれた」の指定しているウチ人称でないからです。4b は面白い例です。どうしてかと言うと、父も母もウチ人称なので、話者が発話時にどちらに共感を持っているかで、授動詞が決まるのです。もし父に共感していれば、「あげる」、「母」に共感していれば、「くれる」になります。4c でも「母」も「女房」もウチ人称ですが、よほどマザコンでない限り「女房」に共感するでしょうから、「やった」はまず使わないでしょう。4a'では女房とはもう別れてるのですから、自動的にソト人称になり、「くれた」は使えなくなります。つまり、「ウチ人称、ソト人称の認知は場面によって流動的に代わる」ということです。

4a.　花子は {私/父/友人/*知らない人} にチョコレートをくれた。
4b.　父は母にネックレスを {あげた/くれた}。
4c.　母は女房に靴を買って {くれた/*やった}。
4c'.　あの男は俺の別れた女房に靴を買って {やった/*くれた} らしい。

5　意図、確信表現「つもり」

「つもり」の基本的な意味は「何かに関するウチ人称の意図か確信」ですが、5a の「あのサラリーマン」というのはウチ人称ではありませんから、「つもり」は使えません。5b ではとても親しい者同士だったら、「つもり？」というのが使えますが、「つもりですか」となると相手との距離感がありますから、ソト人称的になり、「つもり」は使いにくくなります。5a, b では「つもり」は意図表現ですが、5c では「つもり」は確信表現です。ここでも、「その男」のようなソト人称は使えないということになります。

5a.　{私/父/友人/*あのサラリーマン} は休暇をとるつもりだ。
5b.　今日は何をするつもり（？ですか）。
5c.　{私/父/友人/*その男は} はその本をよく読んだつもりです。

6　省略

省略現象は大変複雑な現象ですが、基本的には共感の対象は省略の対象になる傾向が強いというのが、私の考えです。詳しくは、牧野 (1993) を御覧ください。6a の例文で、３との関連で

も明らかなように、共感の焦点は悪漢に殴られた太郎です。その場合に後続の文では省略が随意的に起こるのです。6b でも殴りかかられたのは太郎ですが、文頭で花子が主語として出てきて、共感の焦点が分散しています。そのために省略が出来ないことになります。ところが、6c のように、6a と同じように、太郎が共感の焦点でも、2 番目の太郎に関する文が前文と意味的に多少断絶があるために共感がそがれて、省略出来ません。ところが、３番目の文では２番目とうまくつながっているので、省略が出来ます。

6a.　突然、覆面をした数人の男が、太郎になぐりかかって来た。{太郎/０/彼} は必死に防戦しながら、逃げる機会をうかがった。(= 久野 (1978: p.104, Ex.(5))
6b.　花子が太郎と公園を散歩していると、覆面をした数人の男が、太郎になぐりかかって来た。{太郎/*０/彼} は必死に防戦していたが、とうとうなぐりたおされてしまった。
(= 久野 (1978: p.104-105, Ex. (8))
6c.　突然、覆面をした数人の男が、太郎になぐりかかって来た。しかし、{太郎/*０/彼} は気の弱い男だった。{*太郎/０/*彼} はただ「ごめんなさい」といいながら頭を抱え込んだ。

7　引き込み表現「のだ」

「のだ」も集中的に研究されてきている領域ですが、私は Makino (1995) で論じましたように、「のだ」は話者が相手を引き込むか、相手に引き込まれているかを示すマーカーではないかと思います。引き込み、引き込まれというのは相手との心理的な距離を縮めるという点で、共感とつながっています。ただし、1-6 での共感はどちらかと言えばプラスの共感ですが、「のだ」の共感は必ずしもプラスとは限らず、マイナスもあります。7a では相手の何か異常な状況を察知して言う時に、「んですか」の方が「ですか」よりも相手とその状況に引き込まれていることを指します。7b では、相手が日本語を読んでいるという視覚的な証拠がある場合は「読めるんですか」となります。7c では「飲めないんです」と言えば、引き込みになりますから訴える力があります。7d, e の原文の選択は当然ですが、「のです」です。

7a.　どうしたんですか。vs. どうしましたか。
7b.　日本語が読めますか。vs. 日本語が読めるんですか。
7c.　先輩、今日は腹の調子が悪くて、飲めません。vs. 先輩、今日は腹の調子が悪くて、飲めないんです。
7d.　あんなに嫌いだった、せりの佃煮や、ふきの金平が、食いたい {です/のです}。(「日本一短い「母」への手紙　須藤幸夫)
7e.　かあさんの「もう、来なくてもいいよ」を聞くために、又逢いにいく(んだ) よ。(「日本一短い「母」への手紙　松岡公誠))

8　「ものだ」構文

共感というといってもその焦点はいつも人とは限りません。「ものだ」のように、何か遠い過去のことがらにこだわる回想の気持ち、何かに驚き、すごいと思っている詠嘆の気持ち、比較的長い間自分の心に抱いている願望、何か重大な理由づけです。面白い点は「もの」というの

は本来は手で触れる物体なのに、それが、このような非物体的な心理のモノ化に使われているということでしょう。

8a. 若い頃はよくテニスをしたものだ。(回想表現)
8b. 昔はよく友人と飲み歩いたものだ。(回想表現)
8c. 君もずいぶんえらくなったものだ。(詠嘆表現)
8d. 電子メールで交信が便利になったものだ。(詠嘆表現)
8e. 一度は日本に行ってみたいものだ。(願望表現)
8f. ゆっくり時間をとって本を読みたいものだ。(願望表現)
8g. ピザが切れてしまったものだから、日本に帰って来た。(重大な理由づけ)
8h. リストラが始まったものだから、僕は首になってしまった。(重大な理由づけ)

9 複数の接尾辞「〜たち」

「たち」は人だけを複数にする接尾辞ですが、「友だち」に象徴されるように、話者は「たち」がつく名詞に共感を示しているようです。その証拠に、9b のように「たち」がなければ、複数表現は問題ありませんが、9a のように、まだ共感も持っていない複数の男を「男たち」とは呼べないのです。ところが、9c のように三人の日本人を話者が知っていて、共感出来るような場合は「日本人たち」というのが許されます。

9a. *あ、男たちが三人来た。(= Nemoto (2000, Ex. (16a))
9b. 私のオフィスには日本人が大勢いる。(=Nemoto (ibid. Ex. (16b-1))
9c. 昨日は日本人たちが三人引っ越しの手伝いに来てくれた。(= Nemoto (ibid, Ex. (16b-2))

さて、ここで、視点をがらっと変えて、まだ扱っていない文法現象をさらに取り上げていこうと思います。私は音声学者でも音韻論学者でも、詩人でもなんでもありませんが、言語の意味と合体している「音」に強い関心を持っています。「言語は音楽である」という仮説を持っているぐらいです。つまり、日本語は日本語の音楽を持っているし、中国語は中国語の音楽をイタリア語はイタリア語の音楽を持っています。もちろん人間の言語の音は人間の発音器官の強い制約を受けていますから、言語音として使われる総数はかなり限られています。しかし、その中から各言語がどの音を選んでいるかは言語によって違います。さらに、日本人の耳は日本語の単音とピッチアクセント、イントネーションから成る音楽性によって強い制約を受けているのだと思います。だから、日本の伝統的な音楽、例えば、雅楽とか今様などは日本語の音楽性とは切り離せないでしょう。ベートーベンの有名なシンフォニー「運命」の出だしのところなど、ドイツ語の音楽性を切り離すことは出来ないのではないかと思われます。これからお話しするのは、直接日本語の音楽性ではありませんが、Makino (1999 & 2000) で扱った音と意味の有縁性の問題です。それがはっきりしているのは、よく言われるように擬声語、擬態語です。ここでは特に[k], [g]といった口蓋音と[m], [n], [N] (「ん」) といった鼻音だけに焦点をおいて観察をしたいと思います。結論から先に言いますと、口蓋音は [−共感] を、鼻音は [+共感] を表すのではないか、その差がその音を含む基本文法に影響を持っているのではないかということです。

10 擬声語、擬態語口蓋音 ([k], [g])

10a は口蓋音を含む擬声語、擬態語ですが、ここで指摘したいのは、これらが人がなにか距離感を感じさせるものを持っているという点です。一言で言えば、[−共感]ということになります。その出発点は口蓋音の金属性の音だと思います。10b - e はその例ですが、10e の谷川俊太郎のいわゆるナンセンスポエムがナンセンスでなく、口蓋音をふんだんに使うことによって、抽象的なニヒリズムを表現することに成功しているのではないでしょうか。

10a. きらきら, ぎらぎら, かつかつ, ぎりぎり, かちかち, がちがち, からっと, がらっと, ぐらっと, くっきり, きっぱり, がっくり, きちんと, ぐっと, がくん, ぐいっと, きりっと, きっと, ぎくっと, けろっと, げっそり, ごっそり, ぐるっと, etc.
10b. 今日はからっと晴れている。
10c. 冷凍庫に入れておいたから、魚がかちかちになっている。
10d. きっぱりと冬が来た。(中略) きりきりともみ込むような冬が来た。(高村光太郎「冬が来た」)
10e. かんかんかんのすっからかん　かんかんならせ　どらむかん　じかんくうかんすっからかん　(谷川俊太郎)

鼻音 [m], [n]

10f は鼻音を含む擬声語、擬態語のリストですが、これらに共通の認知的事実は非常に体感的で、あたかもなにかモノを触っている感じがすることです。一言で言えば、[+共感]ということになります。10g, h はその例にすぎません。10j はふたたび谷川のナンセンス詩なのですが、10e とは対極的に、気持ちよい暖かくて優しい自然を歌い出しています。10j は女の子の名前には鼻音がよく使われるのに、男の子の名前にはそれがないということを示しています。女の子は[+共感]という解釈が背後にあるのではないでしょうか。

10f. ぬらぬら, もくもく, にょろにょろ, なよなよ, ぬくぬく, もりもり, ぬめぬめ, めきめき, ぬるぬる, むちむち, めろめろ, にょきにょき, のろのろ, めそめそ, むらむら, むくむく, むにゃむにゃ, もそもそ, もぐもぐ, めらめら, etc.
10g. うなぎはぬるぬるしてつかみにくい。
10h. この小犬はむくむくしている。
10i. はなのの、ののはな/ はなのななに?/なずなのはな/ なもないのばな (谷川俊太郎)
10j. (女の子の名前) 1. 明日香　2. 美咲　3. 七海　4. 萌, 彩花, 優花, 楓　8. 未来
(男の子の名前) 1. 翔太　2. 翔　3. 健太　4. 大輝　5. 陸　6. 拓海　7. 大地　8. 大樹
(朝日 12/27/97)

11 形式名詞「の」vs.「こと」

形式名詞の「の」と「こと」のどちらを選ぶか、あるいは、選べるかは日本語学者に強い興味

を与えた文法項目です。この選択が認知論的にとらえるべき問題で、構造的にはとらえるべき問題ではないことは、かなりはっきりしてきました。11b - j は「の」か「こと」のどちらか一つしか使えない場合ですが、実際は 11a のように、どちらを選ぶかは話者の認知、特に共感の認知によるのではないかと思われます。つまり、話者が「映画を見る」ことに相対的に強い共感を抱いていれば、「の」が、そうでなければ「こと」が選ばれるということです。その証拠に 11b のように文末の述部に共感度を強めるような表現「大好きなんです」が来ると、「の」の方が選ばれるようです。11c - e は文末述部に感覚動詞の「見る」、「聞く」、「感じる」が来るので、「の」が義務的に選ばれます。11f, g は逆に述部に非感覚的な、距離感のある動詞が来るので、「こと」が義務的に選ばれています。11h, j は述部に能力と経験の表現がきていますが、能力とか経験は一般には視覚的ではなく、深層的なので、これも「こと」を取ります。11j は 11a-i とは毛色が変わっています。ここでは、話者が漢語を文全体にたくさん使っています。そうすると、最後の動詞も「待つ」ではなくて、「期待する」という漢語が、全体の固い調子と合わせたように、選ばれています。この固い調子は「こと」に属します。「の」と「こと」のシンタックスを最初に分析した Kuno (1973) の結論は「の」が直接的で、「こと」が間接的だということでしたが、私のことばに翻訳すると、「の」は「こと」より共感的だということになります。

11a. 私は映画を見る {の/こと} が好きです。
11b. 私は映画を見る {の/??こと} が大好きなんです。
11c. 村上春樹さんがプリンストン大学のプールで泳いでいる {の/*こと} を見ましたよ。
11d. 僕は大江健三郎さんが英語で話している {の/*こと} を聞いたよ。
11e. その恐ろしい話を聞いたとき、血の気が引く {の/*こと} を{覚えた/感じた}。
11f. ナターシャは来年の夏は日本で研究する {こと/*の} を考えている。
11g. 社長は部長に即刻バンコックに出張する {こと/*の} を命じた。
11h. あの男は何時間でも飲みつづける {こと/*の} が出来る。
11i. ニュージランドとオーストラリアに一度だけ行った {こと/*の} がある。
11j. 政府は橋本首相がサミット会議で所期の目的を達成出来る {こと/??の} を期待している。

12 与え手を表わす助詞「に」vs.「から」

授受動詞の中の授動詞の方は４で説明しましたが、ここでは受動詞を扱います。この受動構文も日本語では非常に大切な構文です。何かの与え手のマーカーは、鼻音系の「に」でも口蓋系の「から」でもいいのですが、そこには、やはり、共感をめぐる認知の違いがあります。「に」受動詞構文 vs.「から」受動詞構文と言って区別出来ると思います。12a のような文を見ている限り、「に」でも「から」でもいいように思いますが、12b のような文例を見てみると、話者が与え手に共感をいだいている場合は「から」が使いにくいということが分かります。その点をさらに明らかにするのは、12c のように与え手が文部省のように人ではない場合には「に」は全く不適格だという事実です。つまり、「に」は鼻音に支えられた共感の助詞であり「から」は口蓋音に支えられた反共感の助詞だということになります。12d の「あなた」は書き手にとって共感の相手である 母親 ですが、どうして「から」を使ったのでしょうか。ただ５－７－５のリズムを守るためではありません。どうして「かあさんに...」とはせず「あなたから...」

としたのでしょうか。母の恩を深く思っている子供は母親に敬意の念をいだいています。母親を「あなた」と呼んだところにも母親への距離感が出ていると思います。

12a. A さんは B さん {に/から} お金をもらった。
12b. 私、彼氏 {に/??から} このダイヤの指輪をもらったの。
12c. サンドラは文部省 {から/*に} 奨学金をもらった。
12d. あなたからもらった物は数多く、返せる物はとても少ない。(「日本一短い「母」への手紙」大和田早都美)

受動詞が助動詞になると 「A が B に V てもらう」となりますが、 V(動詞) によっては「に」も「から」も可能です。

12e. 私はドイツ人 {に/から} 本場のバウムクーヘンを送ってもらった。
12f. 僕は高校の先生 {に/から} ドイツ語を教えてもらった。
12g. 妹は友達 {に/?から} 自転車を買ってもらった。
12h. 自分の描いた絵を大勢の人 {に/??から} 見てもらった。
12i. 結婚式には大勢の人 {に/*から} 来てもらった。
12j. 子ども時代に大好きなお母さん {に/から} 読んでもらった絵本は、いつまでも想い出として心の中に残っているものです。

13 受け身文の行為者を表わす助詞「に」vs.「から」

12 では「に」受動詞構文と「から」受動詞構文を比較しましたが、ここでは１の被害の受動文で一度扱った受動構文をもう一度その行為者 (agent) のマーカーが何かによって「に」受動構文 と「から」受動構文に分けて考えてみたいと思います。まず、動詞によっては「から」受動構文になりにくい動詞があります。砂川 (1984) によると次の２種類の動詞は「から」受動構文では使えないとしています。

(i) 殺す、殴る、咬む、突き飛ばす、追い掛け、捕らえる、つかむ、率いる、買う、押さえる
(ii) 付き添う、もたれる、よりかかる、咬みつく、組みつく、ぶつかる

特徴的なのはことばによるコミュニケーションとは関係のない、ノンバーバルな意味内容です。私の観察でも 13a, 13b では「から」は不適格です。ところが、バーバルな動詞は 13c, e-g ですべて「から」は問題ありません。では、どうして 13d では「から」が使えないのに、13e では使えるのでしょうか。唯一の違いは行為者が「両親」か「世間」かということです。12 で議論したように、ここでも話者が共感を持てる相手だと「に」が、持てないと「から」になるということで説明がつきます。13f, g は実例ですが、それぞれの脈絡では「おやじ」と「あなた」に話者が距離感を持っているから「から」が使われているのだと思われます。ただ、実例をインターネットコーパス (www.goo.ne.jp) で調べると、バーバル、ノンバーバルというようにきれいに２分出来ないことが分かりますが、今ここではこの問題に立ちいりません。詳しくは Makino (2001) を御覧ください。

13a. 僕は小学生の同級生 {に/??から} よくなぐられた。
13b. 妹はボーイフレンドを友達 {に/*から} 奪われた。
13c. 私はきのう友達 {に/??から} 映画に誘われた。
13d. 私は高校しか出ていないのに、東大出の女性と結婚したので、両親 {に/*から} 色々言われました。
13e. 私は高校しか出ていないのに、東大出の女性と結婚したので、世間 {から/*に} 色々言われました。
13f. 家族会議で、おやじからは「俳優なんて選ぶ道ではない」と強く反対されました。
(朝日 「おやじの背中」高橋秀樹 5/5/97)
13g. あなたから「アイツおまえのなんなの」と聞かれて気になりはじめるアイツ。
(俵万智 「とれたての短歌です」1987)

14 理由の接続詞 「から」vs.「ので」

理由、原因を表す接続詞には「から」と「ので」がありますが、その区別は色々あります。鼻音が共感の音で、口蓋音が反共感の音だということを踏まえた私の仮説は「ので」では話者は前件の理由内容に視点をどっぷりつけて、後件はそこから自然に出てくるという認知をしているのに対して、「から」では前件を覚めた目で眺め、後件とを冷静に、いささか不自然に簡潔しているということです。14a では「から」でも「ので」でもいいのですが、「から」を使うと、冷ややかに、従っていやいや買ってやったという意味が出るのに、「ので」を使うと、前件と後件がすんなりと結び付いています。14b-d で「ので」が不適格なのは前件が話し手志向なのに、後件が聞き手志向だから、視点の矛盾で文が不適格になると考えられます。14f の実例では「ので」が使われています。「から」を使うと、そらぞらしい感じがします。14f の実例でも、父親が他人のようだったのがごく自然だったということを伝えるのには「ので」が、そのパトス的な表現効果を持っていて有効です。

14a. 今日はバレンタインデー {だから/なので} 彼にチョコレートを買ってあげた。
14b. 今日はバレンタインデー {だから/??なので} 彼にチョコレートを買ってあげた方がいいよ。
14c. 今日はバレンタインデー {だから/??なので} 彼にチョコレートを買ってあげなさい。
14d. 今日はバレンタインデー {だから/??なので} 彼にチョコレートを買ってあげましょうか。
14e. セーター、編めた {ので/?から} 送ります。素敵なピンクでしょ。車椅子でも颯爽としていてね。 (「日本一短い「母」への手紙」四方允子)
14f. ただ無口だし、一晩寝たら家を出て行く {ので/?から} 、僕にとっては知らん人でした。
(朝日「おやじの背中」黒川博行 5/12/97)
14g. 「この味がいいね」と君が言った {から/?ので} 七月六日はサラダ記念日。
(俵万智「サラダ記念日」1987)

15 逆説の接続詞 「のに」vs.「けれど」

逆接の接続詞の「のに」と「から」は、共感を軸にした使い方が、それぞれ「ので」と「から」に非常によく 類似しています。「のに」は後件との関係で前件の内容に話者は強くこだわっています。このこだわりは共感の心理の一種なのです。15a で「けれど」を使えば、前件と後件はロジカルなつながりになりますが、「のに」を使えば、逆接にパトスが上乗せされます。15c-d で「のに」が不適格なのは後件の主節が相手中心で、前件の話者中心性と矛盾するからうまく行かないのです。15e, f は実例ですが、やはりこだわりのケースですから、話者は「のに」を選んでいるのだと思います。

15a. 今日はメアリーの誕生日 {だけれど/なのに} ジョンは彼女にカードを送ってやらなかった。
15b. 今日はメアリーの誕生日 {だけれど/*なのに} 彼女にカードは出さない方がいいよ。
15c. 今日はメアリーの誕生日 {だけれど/*なのに} どこかレストランに食べに行くの?
15d. 今日はメアリーの誕生日 {だけれど/*なのに} カードなど送ったらだめよ。
15e. 私は「自分が好きな道が開けた {のに/?けれど} 、なぜやめなければならないのか」と反論しました。(朝日「おやじの背中」高橋英樹 5/5/97)
15f. 合格発表の朝、私はドキドキ {なのに/??だけれど} 、父は落ち着いてニコニコしている。
(朝日「おやじの背中」榛名由梨 7/21/97)

16 格助詞「が」vs.「の」

連体修飾句の中で、主語と述語の距離があまり大きくない限り、格助詞の「が」は「の」に転換出来るという規則があります。この転換規則は随意だとされていますが、本当にそうなのかという問題があります。16c, d, e の例文で「が」が少し変であることから考えると、「の」は複合語化の機能があると仮定出来ると思います。つまり、「が」を使うと主語と述部が対立的に2分されるのに対して、「の」はその対立を解消して、均質な複合語に近い句を作る機能があると考えられます。16b では「が」でも「の」でも問題はありませんが、「が」を選ぶと、著者は私ですよ、といった含意が出てきて、語用論的には不適切ではないかと思います。ここでも鼻音と口蓋音の対立が意味機能と交叉しているわけです。

16a. これは吉田先生 {が/の} お書きになったご本です。
16b. これは私 {の/が} 書いた本です。
16c. これは香り {の/??が} いいお茶ですね。
16d. 音 {の/??が} いいステレオがほしいな。
16e. 性格 {の/??が} 明るい人がいいですよね。

この他にも、格助詞の「が」vs.「に」、終助詞の「か」vs.「ね」など、色々と鼻音 vs. 口蓋音の対立の例がありますが、要するに、鼻音は[+共感]を、口蓋音は[−共感]を表すということです。詳細は拙著 (1995) をご参照ください。以上は、網羅的ではもちろんありませんが、日本語のかなりの基本文法現象が共感の概念で説明出来ることを分かっていただけたと思います。共感が日本の文化をも説明出来るとすると、以上の議論は文化と言語が同じ原理に支配されて

いるということを証拠だてていることになります。そういう意味で日本文化は日本語の中へ沈潜していると言えるでしょう。文法現象にコメントをしたような形で日本語を教えると、知らずに、学習者は日本文化の大事な原理のひとつを学んでいることになります。

このような文法の中の文化、つまりは共感をどう教えるかは、上述の基本文法を教えるときに共感を説明の原理として使うことと、教える課に出てくる文化がどの程度、共感の原理で説明出来るかを吟味して教えることに尽きると思います。ただ、忘れてはいけないことは共感は日本の文化と言語だけを説明する原理ではなくて、共感の程度が日本の文化と言語では相対的に高いというのにすぎないということです。共感の心理を個々の文化、言語でどう使っているかは、深層の文化の問題ですから、それを表層の文化現象と結び付けて教えることも必要でしょう。今までの文化教育はどちらかというと、言語とは切り離された、表層の文化現象だったと思います。それはそれで決して無意味だとは思いませんが、深層の共感というような原理で文化と言語を統一的に教える工夫がこれからは必要とされるのではないかと思います。

参考文献

アラム佐々木幸子 (1999) (編集)『言語学と日本語教育』東京：くろしお出版.

Bolinger, Dwight (1949) "The sign is not arbitrary", Forms of English, ed. by I. Abe, & T. Kanekiyo, Cambridge: Harvard University Press.

Jakobson, Roman (1990) On Language, ed. by Linda R. Waugh & Morris Monville-Burston, Cambridge: Harvard University Press.

Kuno, Susumu (1973) The Structure of the Japanese Language, Cambridge: MIT Press.

久野すすむ (1978)『談話の文法』東京: 大修館.

牧野成一 (1993)「省略の日英語比較–その引き込みの表現効果」『日本語学』東京: 明治書院, 41-49.

Makino, Seiichi (1995) "A grammar of involvement –a reexamination of noda predicate in discourse", in Gengo-henyoo in kansuru taikeiteki kenkyuu oyobi sono nihongokyooiku e no ooyoo (ed. by M. Tokunaga , Kanda Gaikokugo Daigaku.

牧野成一 (1996)『ウチとソトの言語文化学 ― 文法を文化で切る』NAFL 選書, 東京: アルク.

牧野成一 (1999)「音と意味の関係は日本語では有縁か」アラム (1999), 1-32.

Makino, Seiichi (2000) "An argument for non-arbitrary relationshipbetween sound and meaning in Japanese grammar", A paper read at 9th International Conference of European Association for Japanese Studies, Lahti, Finland, August 23-27, 2000.

Makino, Seiichi (2001) "Where semantics, syntax and metaphorization meet: a case study of Japanese NI-passives and KARA-passives", Festschrift for Professor Akira Komai (In preparation).

Nemoto, Naoko (2000) "On [+animate] plural NPs in Japanese" in 8th Proceedings of Princeton Japanese Pedagogy Workshop, (ed. by S. Makino), May 18, 2000, 17-35.

砂川有理子 (1984)「「ニ」と「カラ」の使い分けと動詞の意味構造について」『日本語.日本文化』 大阪外国語大学 12: 71-87.

BATJ Journal No.2: pp. 13 - 19
© 2001 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

Practical Reports

Teaching about Culture in Elective Courses - a Report

Magdalena Pletsch, University of Luton

Many universities in the UK offer elective language courses taken up by students outside the subject area of their programme of studies. While these language courses often do not contribute to the final degree classification, in the case of the University of Luton they are part of the classification when taken over a period of two years or more. If six consecutive modules are taken the language appears in the degree title as a minor.

To set the context for 'cultural studies' I will first give a brief overview of the Japanese language provision. Each semester consists of 13 weeks for teaching and two weeks for the final assessment. Students have 3 hours of language instruction per week in the first 2 years (i.e. Module 1 to 4), in year 3 (Module 5 and 6) that is increased to four hours per week when there are 5 or more students. As in most institutions the number of students drops dramatically after the first semester in the first year from around 25 to 10 to 12 students. In the third year there have never been more than 6 students. The textbook used in the first 3 semesters is 'Japanese - Language and People', in semester 4 and 5 'Japanese for Busy People II' is used and finally the first 10 Chapters of 'Japanese for Busy People III' are covered. As the number of kanji introduced in these textbooks is not significant additional kanji are introduced through Bonjinsha's Basic Kanji Book Volume 1 and parts of Volume 2. In Module 1 and 3 students are assessed in reading, writing, speaking and listening through homework or in class tests only, in the other modules there are final exams in addition to the less formal assessment throughout the course, again covering all four skills.

Year	Module	Hours/week	Assessment of four skills	Text book
1	1	3	Continuous	Japanese - Language and People
1	2	3	Continuous and final	Japanese - Language and People
2	3	3	Continuous	Japanese - Language and People
2	4	3	Continuous and final	Japanese for Busy People II
3	5	3 or 4	Continuous and final	Japanese for Busy People II
3	6	3 or 4	Continuous and final	Japanese for Busy People III

Table 1: Overview of Japanese modules at the University of Luton

When the Japanese course was initially validated it was felt that a minor could not be awarded without introducing an element of *Landeskunde* (general knowledge about the country) into the course. In language courses this knowledge about the country is usually taught in the target language at higher levels when students have gained the competence to read texts in the target language. While this is possible with European languages, in Japanese electives students are unlikely to reach that stage because they often start from a lower base of knowledge about Japan compared to European countries. This makes it even more urgent to insure that students attempt to get to know Japan through other means than teaching in the target language.

One of the worries of Japanese teachers is that this kind of study takes away from the already scarce time available for teaching Japanese. The programme introduced here is therefore designed in such a way that students do most of these studies as part of self directed learning.

Below I will explain how that can be achieved without too much demand on class time and on the teacher in terms of preparation. The final section will report about students' responses to the programme.

1 Culture content

1.1 Module 1 - Geography

In the introductory module the students concentrate on the geography of Japan. The video used is the 'Japan 2000' series produced by the BBC. It consists of 4 programmes of 20 minutes each and gives an overview of the geographical features of Japan, its main industries, farming and in the final programme changes in attitudes to work and the role of women in Japan. Videos are an important tool for self-study for pedagogical reasons. Firstly, they give the students who have never been to Japan a visual image of the country. Secondly, they are a motivating factor for students who are not enthusiastic about reading. The BBC course was originally produced for A-level geography students and was accompanied by a study book with worksheets for the students. I have selected some of these worksheets and produced a study pack for the students with tasks and questions to accompany each of the programmes.

Despite the video's title some of the material is already dated, because the original video was shot before the Kobe earthquake. Therefore some data in the study pack need to be adjusted. Since they are mostly taken from the Japan Almanac, the handouts can easily be amended or the students be encouraged to find more up to date information themselves.

The assessment consists of a short essay of 500–700 words discussing how the geographical features influence life in Japan. In the past the essay question focused more on the images of Japan in people's heads as a result of media representation of Japan, but this type of reflective essay proved too difficult for first year students.

1.2 Module 2 - Social Values

The second module is concerned with social values in Japan. In a short lecture key concepts like *uchi-soto, tate shakai, tatemae-honne, on* and *giri,* and the *ie*-system are explained. The students then study Joy Hendry's *Understanding Japanese Society* and produce an essay of 1000 words. Normally I prescribe which values are to be discussed. Experience has taught me that if students are given a choice they tend to go for very obscure issues or they base their discussion on out-dated texts such as Ruth Benedict's *Chrysanthemum and the Sword* which only confirms the perception of Japan as a 'weird' country.

So far I have not been able to find suitable video material that could be used to support the students' study of the topic. The only possible source in this area is the Japan Language and People series by the BBC. It contains descriptions and perceptive comments on the social reality of Japan throughout, but these are so scattered about in the 5hour video that it would be too time consuming for the students to search for them. Editing on the other hand has copyright implications and is for that reason not an option.

1.3 Module 3 – Economy

Video material has become available for module 3 in the last year. In this module the students study the one aspect of the Japanese business world which was seen in the 80's as the key to Japan's economic success: Japanese management techniques. As this was such a popular topic with economists in the past there is also a lot of written material available for the students. In two 30minute lectures I introduce key concepts such as lifetime employment, *senpai-kouhai* relationships, *tanshin funin, karoushi,* to name but a few. The students then watch a video of three 40minute programmes. 'Bubble Trouble' describes the economic problems Japan

experienced since the early 90's. Based on this and further reading the students write an essay describing the changes in management strategies since the 'bursting of the bubble'. In the past the essay was based on book study only and particularly students from the humanities found this a difficult topic to deal with because of a lack of economic background knowledge.

1.4 Module 4 – History

For most British students Japan appears suddenly on the scene with WWII. Before that it is geisha and samurai and the link between the distant and the more recent past is not made. For this reason I have selected the Meiji period for study. The introduction into the topic is divided into three parts of about 30 minutes each: 1. National policies describes the changeover from the *shinou koushou* system to constitutional rule; 2. Diplomacy covers the development from unequal treaties to expansionist policies; 3. Economic development demonstrates how and why Japan was able to adapt so quickly to the demands of Western technology. As in previous modules the students then write an essay describing some key events in the Meiji period and explaining their significance.

1.5 Modules 5 and 6

By the third year the students have developed their own areas of interest and therefore choose their own topics for research in each semester. By this stage they have developed the academic skills to study a topic independently. They discuss their ideas for the essay and their suggestions about sources of information briefly with me before embarking on their project. In the process of research and writing they often discover that they have to narrow down their topic area. These vary widely and particularly when the students select a topic that relates to their major the results are very satisfactory. Here are some examples for this kind of connection between major subject and Japanese:

- a student with a background in Applied Linguistics explored how a newspaper can be used to study katakana;
- a student who had taken a module about the role of women in different European societies wrote an essay about the changing role of women in Japan;
- a student in Business Studies examined the role of labour unions in Japanese companies.

2 The connection to language studies

So far it may seem that there is very little relation to the study of language in these assignments. I will in this part show how the connection between language and *Landeskunde* is made.

In Module 1 one of the first tasks in their geographical studies is to find the romanised versions of Japanese place names written out on a map in *kanji* in order to familiarise themselves with important and well known parts of Japanese geography. At a later stage when the students are familiar with *hiragana* one of their homework tasks is to convert these names written out in *roumaji* on a map into *hiragana.* That gives them practice in writing and spelling and at the same time re-enforces geographical knowledge. At a later stage we play a reading game in which the students are given the names of the places and the main islands in *hiragana* which they then have to place on the map. Students are also given the most important names like Tokyo, Kyoto and Osaka on memory cards in *kanji* so that they learn to recognise these names even without yet having studied the relevant *kanji.*

In all of the following modules the students are required to use Japanese terminology in their essay wherever appropriate in romanised form as well as in *kanji* and/or *kana* as appropriate.

Most of the terminology will have been introduced in class but the students usually find further terms in the course of their studies. Finding the appropriate kanji practices dictionary skill.

In module 2 students often make the connection between social values such as *uchi* and *soto* and *tate shakai* and language even without direct instruction about it as we have by then studied the vocabulary for family members. In module 4 some of the content such as dates, names of people, place names, countries and even facts can be communicated in simple Japanese.

The final module provides an opportunity for the students to use the target language directly. Based on the assignment written in English the students write an essay in Japanese and also give a presentation of 5-10 minutes in Japanese at the end of the semester. For this task the students need a lot of guidance to ensure that the topics chosen are not too abstract. The work of the students is based on reading material with extensive *furigana* and bilingual material from various sources like the *Nihongo Journal, Nipponia* and easy reading material as published for example by ALC. Statistical information can be found in the *Japan Almanac*. The internet is of course also a rich source of information, although little bilingual material is available. Topics covered vary enormously from *sumou, kaiseki ryouri,* festivals and the tea ceremony to tips for travellers in Japan and the effects of the Kobe earthquake.

The students have been writing short essays over the course of their studies, but the presentation in the foreign language is usually a frightening experience and needs careful preparation through short 2-3 minute speeches starting for example with an extensive self introduction in the first week of the semester and later short presentations relating to the material read in class. The results vary of course with the students, but usually they perform better than they expected.

Module	Content	Assessment with percentage of overall mark	Language
1	Geography	Essay (20%)	English
2	Sociology	Essay (20%)	English with Japanese terminology in romanisation and *kanji*
3	Business	Essay (20%)	
4	History	Essay (20%)	
5	Student choice	Essay (20%)	
6	Student choice	Essay (20%)	As above
		Presentation (20%)	In Japanese

Table 2: Overview over the *Landeskunde* elements in the programme of Japanese language modules at the University of Luton

3 Student responses

This section is mainly based on informal feedback from students at the end of each semester except for module 1 where the responses in the past were part of the essay question. These responses confirmed that there was indeed a need for information about the geography of the country. Although the students sometimes simply retell the contents of the video, comments like 'I did not know that Japan had so many mountains. Now I understand why the cities are so crowded,' show that they relate the geographical information to life in Japan. Comments along these lines have been frequent and many students also explicitly said that they enjoyed the project work and that it changed their ideas about Japan.

Since Japan is often perceived as a strange and incomprehensible country the study of social values in module 2 helps the students to realise that there are reasons behind the behaviour and that Japanese values are not intrinsically different from values in other societies.

In the second year students initially react strongly to one or other of the topic areas: they either find it difficult to relate to business or to history. They overcome this initial barrier mostly with the help of their fellow students. There are usually students from the business faculty in the group who get quite enthusiastic when they discover that they can contribute their expertise in the introductory sessions. The history sessions become very lively when we discuss the expansionist policies in the Meiji area since there are usually some East Asian students in the group for whom this is part of their own history.

In the third year the students pursue their own interests and always comment that they find this interesting and a worthwhile project. The great challenge comes in the form of the presentation at the end of their studies. At the beginning of the semester they usually say that they won't be able to perform and some of them are actually frightened by the prospect, but those who expressed the greatest fear normally tell of a real sense of achievement after the event, contrary to their own expectations, and thus feel that they have finished their studies on a high note.

4 Conclusion

The results of students' essays and their comments over the years have shown that there is a need for introducing *Landeskunde* and that students realise that they have gained something through it that is not normally part of a language course. Language courses are often not perceived as intellectually challenging at the lower levels, but introducing cultural studies in this way can provide this kind of stimulation and make our students more perceptive members of the global village.

Bibliography

Included in the bibliography are suggestions for materials relating to the modules.
Books marked * are relevant for several modules.

Module 1

BBC Education and BP (1994) *Japan 2000* Video and resource booklet. BBC
*Bowring, Richard and Kornicki, Peter (eds.) (1993) *The Cambridge Encyclopedia of Japan.* CUP
*Kaga, Katsuhiro (1999) *Japan Almanac 2000.* Asahi Shimbunsha
*Kodansha (1993) *Japan - An Illustrated Encyclopedia.* Kodansha
*Waswo, Ann (1996) *Modern Japanese Society.* OUP
Witherick, Michael and Carr Michael (1993) *The Changing Face of Japan.* Hodder & Stoughton

Module 2

BBC (1991) *Japanese - Language and People* (TV programme). BBC
Hendry, Joy (1987) *Understanding Japanese Society.* Routledge
Hendry, Joy (1999) *An Introduction to Social Anthropology.* Macmillan
*Mouer, Ross and Sugimoto, Yoshio (1986) *Images of Japanese Society.* Kegan Paul International
Nakane, Chie (1970) *Japanese Society.* University of California Press
Sugimoto, Yoshio (1997) *Introduction into Japanese Society.* CUP
*Thomas, J.E. (1996) *Modern Japan.* Longman

Module 3

BBC (2000) *Bubble Trouble* (TV programme) BBC
Pascale, Richard Tanner and Athos, Anthony G. (1986) *The Art of Japanese Management*. Penguin Books
Whitehill, Arthur M. (1992) *Japanese Management*. Routledge

Module 4

Allinson, Gary D. (1999) *The Columbia Guide to Modern Jpanese History*. Columbia University Press
Hunter, Janet E. (1998) *The Emergence of Modern Japan*. Longman
Storry, Richard (1960) *A History of Modern Japan*. Penguin

Module 6

Nihongo Journal
Nihongo Journal Henshuubu (1995) *Living in Japan*. ALC
Sasaki, Mizue (1995) *View of Today's Japan*. ALC

BATJ Journal No.2: pp. 21 - 31
© 2001 British Association for teaching Japanese as a foreign Language

Language and Culture Course for JET Programme Participants How Can Short Intensive Courses Help?

Mikiko Inoue
University of Edinburgh (IALS)

Luli Ishikawa
University of Cambridge (RCEAL)

1 The Aims and Objectives of a Specifically Targeted Intensive Course for the JET programme participants

1.1 The JET course – a brief background

The JET (Japan Exchange and Teaching) Programme[1] is an official Japanese government scheme to invite young university graduates from overseas to participate in international exchange and foreign language education throughout Japan.

1.2 Brief history of the specifically targeted intensive course

In order to familiarize participants with the Japanese language and culture prior to their departure for Japan, all future JET teachers attend a JET Orientation Course in London, organized by the Japanese government. Before attending this course that is compulsory for JET participants, they are provided with a self-study instructional textbook, *Japanese for JETs-Beginning Text* (audio tapes available). They are expected to cover Lessons 1-5 on their own before attending the course.

However, vast majority of JET participants has little or no knowledge of Japanese, and some find it very difficult to cover this material (L1-L5) by themselves within a short space of time before they attend the orientation in London.

Therefore, at IALS, University of Edinburgh, we began providing an intensive course to support them prepare for the orientation course in London in 1997. Over the years, the course evolved in a way that took into consideration other needs of the participants, which will be illustrated in the following sections[2]. At the moment, it is still a pilot course, and the participants are predominantly from Scotland and the North England region.

In June 2000 the 32 participants for the three-day intensive course were all novices.

1.3 Pre-course survey

1.3.1 Learners' needs and expectations

Throughout the following sections of this paper, the term 'learners' denotes the JET participants who attended our intensive Japanese language course in 2000.

In order to help us meet the needs/expectations of learners and also to create an effective intensive course, three channels of information gathering were used.

- Feedback from previous JET participants who have returned from Japan (used to find out what they would like to have known before they went to Japan).
- Previous years' feedback questionnaire on the intensive course (used to find out what aspects of the course helped the learners and how the course can be improved further).
- Pre-course survey with this year's learners who have applied for the course (used to determine their expectations and needs).

Interviews with the returnees illustrated that practical survival language skills, such as self-introduction, which help with the initial shock of living alone in Japan, are extremely useful for surviving the first couple of weeks.

A striking number of past course attendees commented on the importance of gaining confidence in Japanese language use, which, they claimed, was one of the most helpful features of our intensive course. The overall results of the survey revealed that the vast majority of the learners had anxieties and concerns and lacked confidence in learning the Japanese language prior to attending the intensive course.

The survey showed that there are three basic needs: 1. To familiarize oneself with Japanese, 2. To gain basic knowledge and skills, 3. To prepare for the language and culture orientation session in London.

We also found that the learners' language learning background varied; some of them had university degrees in a foreign language, while others had never studied a foreign language beyond the minimum requirements of their secondary school education.

1.3.2 Self-confidence

It is apparent from the results of the above survey that the building of students' self-confidence is a key issue, which must be addressed by the course.

Clement and Kruidenier (1985) define self–confidence as including two components: anxiety as the affective aspect and self-evaluation of proficiency as the cognitive component. Previous research, together with theoretical considerations based on the work of Clement et al.suggest that 'anxiety and self-perceptions of second language (L2) competence may be determinants of L2 achievement even in contexts where opportunity to use the L2 with members of the L2 community is lacking' (Clement, Dornyei, & Noels, 1994: 421). Gardner, Tremblay, and Masgorei (1997) also reported that high correlation exists between self-confidence and achievement.

Evaluation of course difficulty, according to Clement et al, is related to the self-confidence factor and that 'good classroom atmosphere promotes student involvement and activity while moderating anxiety and promoting self-confidence.' (Clement, Dornyei, & Noels, 1994: 442)

On the other hand, there are various factors such as time constraints that have to be taken into consideration in defining the aims and objectives of the course.

1.3.3 Restrictions and advantages of an intensive course

In organizing a course for JET teachers, we first have to consider the financial, geographic, and temporal factors. Most teachers are young, recent university graduates from various parts of Northern Britain. Coming to our course in Edinburgh requires them to cover the tuition fees, accommodation and other expenses, which can easily amount to a considerable sum. Hence the course needs to be short and intensive, yet practically manageable.

There are, however, some risks. Unless the course is well planned and teaching methods are effective, learners may feel overwhelming stress due to the intense nature of the course.

Bearing these aspects in mind, we carefully considered learners' needs and practical factors involved in the intensive course against the minimum level of achievement required of the JET teachers before going to Japan. We concluded that the realistic aims and objectives of our JET targeted intensive course are as follows.

1.4 Aims and Objectives of the Intensive Course

Aim

The aim of the course is to assist JET teachers in preparing for the forthcoming JET orientation in London, and ultimately, for their living in Japan. We aim to provide learners with a conceptual foundation of the Japanese language, and boost their confidence and motivation for further self-study.

Objectives

The objectives of the course are:

- To eliminate the learners' preconception that Japanese is a language which is impossible to learn.
- To introduce basic concepts of the Japanese language including its construction, pronunciation, etc.
- To give learners confidence in basic Japanese language use.
- To give learners a firm foundation for further self-study.
- To stimulate learners interest in order to help them gain the most from their teaching experience in Japan.
- To encourage learners to use Japanese actively, creatively and spontaneously.

1.5 Language Learning Experience - Consideration of differences in language learning background

To run an intensive course most effectively, learners were placed in their appropriate level. This created an anxiety-free environment that helped to increase learners' self-confidence and motivation. Prior to dividing the class into two groups, a pre-course survey concerning each learner's language learning experience was conducted in the form of a questionnaire (see Appendix: A). Candidates were asked to provide information on age, university degree achieved, and previous experience if any of learning a foreign language. Language achievement, knowledge of grammar terms, and experiences with Japanese learning were also used as determinants.

Based on their responses, the learners were divided into two groups of 16. The first class was for the learners whose language learning experiences were extensive both in terms of variety and years of study. The second class was for those learners whose experiences were limited and basic. Care was taken throughout the course to ensure that the participants did not in any way feel they had been graded according to their ability. The teachers were also alternated between classes during the three-day period.

2 Course Design

2.1 Prioritization of teaching items

Based on the aim and objectives, we prioritized the teaching contents as follows.

- A set of social and useful expressions for daily communication
- Basic Japanese linguistic constructions and language concepts
- A set of words, which give the learners flexibility in language use and a potentially wide coverage in communicative settings.

2.2 C3 approach

The following three fundamental factors, collectively called the C3 Approach, were used:

◆ To give the learners ***conceptual language awareness***:

Learning Japanese involves not only acquiring the linguistic skills but also understanding the cultural context in which the language operates.

◆ To encourage ***creative use of basic language skills***:

The variety of linguistic knowledge the learner can possibly acquire within a short period of

time may be severely limited. However, they can still manage to overcome the limitations by means of creative and flexible use of basic linguistic skills.

- To boost ***confidence in active language use:***

2.3 Syllabus / Course Plan[3]

Due to the intensive nature of the course, and the prioritization of teaching material, the sequencing of these items was of great importance (see Appendix B: Syllabus). Learnt items recur at later stages during the course in different contexts or in similar but slightly more challenging contexts, which gives the learners repeated opportunity to practice using the target language with more confidence.

2.4 Materials/Methodology

The key elements of materials/methodology are described below with reference to the syllabus where necessary.

1) Creativity and flexibility in language use

- Flexibility in use of the simplest grammar/vocabulary – *KO/SO/A* and *DESU*

In an intensive course such as this, there is a severe limitation on the amount of vocabulary that can be acquired. However, this limited amount of Japanese can still be used creatively and flexibly for basic communication. In real life situations, even native speakers do not necessarily know the exact word for each object around him/her, in which case, they simply use so-called 'pointing words' – *KO/SO/A*. *KO/SO/A* words are extremely versatile words, which can be used by the speaker to refer to objects, places, people etc. within the immediate environment. They provide core vocabulary for the learners to expand on in different situations. Learners in our course begin active use of Japanese by making declarative sentences using *KO/SO/A* in combination with *DESU*. (CLAIR L2 p10, see Appendix B: Syllabus <Day1> ②)

- **Creativity and flexibility in language use - particles (markers)**

The basic set of particles (see list in Appendix C: Translation Activity) are introduced with special emphasis on the conceptual aspects such as their functional meanings in use, similarities and differences with English or other languages, etc. By using these particles in combination with *KO/SO/A* words and *DESU*, as well as some English words (if necessary), learners are encouraged to create their own sentences. This approach simulates real life situations where one has to 'survive' with a limited amount of language knowledge by means of flexible and creative language use. (CLAIR L2 p10, see Appendix B: Syllabus <Day 1> ②)

- **More flexibility in use of the simplest grammar/vocabulary: building up on *KO/SO/A* – *KUDASAI* + *DORE/NANI***

By means of flexible use of *KO/SO/A, DESU*, particles, greeting words, etc., learners can create declarative sentences. Building upon this, they are further encouraged to communicate with each other by adding a small set of interactive expressions such as *KUDASAI, DORE* and *NANI*.
(CLAIR L9 p69, see Appendix B: Syllabus <Day 1> ③,④)

2) Easy learning – Mnemonic associations for the learning of Numbers

In an extremely intensive environment such as this course, learners naturally become tired - especially in the afternoon. Here, every little learning aid helps to keep them alert. Mnemonic association combined with physical movement worked extremely well, for example, in

memorizing numbers. (*hitotsu, futatu….*)
(CLAIR L3 p22, see Appendix B: Syllabus <Day2> ①)

3) Prioritizing learning items: What to learn at what stage? and, Confidence boosting – postponing the teaching of the *WA/GA* distinction

The *WA /GA* distinction is a very important aspect of Japanese language teaching, and is normally introduced at a relatively early stage of learning. However, the concept can be highly confusing for many learners. Hence, this course does not introduce *GA* primarily in the belief that the *WA/GA* distinction impedes communication at a very basic level. (CLAIR L4 p28)

4) Appreciating the learners' language background, and building on the existing knowledge and language skills – *JANAI DESU*, rather than *DEWA ARIMASEN*

It is a standard practice to teach the negative form of *DESU* as *DEWA ARIMASEN* in most Japanese textbooks. However, many English speakers find *DEWA ARIMASEN* a mouth-full and not easily accessible, especially as beginners. On the other hand, *JANAI DESU* is phonologically more approachable and allows for easier comprehension and production. Another important point is that in this course, learners have already learnt *DESU* before learning the negative declarative, *JANAI DESU*. Therefore, *JANAI DESU* allows the learners to build on their previous knowledge grammatically and semantically. (CLAIR L1 p2, see Appendix B: Syllabus <Day 1> ②)

5) Physical associations in learning language use, building on their existing knowledge and language skills, and confidence boosting – simple verbs in *KUDASAI* form learnt in conjunction with *KO/SO/A, DESU, KA*, etc.

Physical association played a key role in learning *KO/SO/A* words. Building upon this, while learning simple verb forms including *~TE KUDASAI*, learners were able to access their existing knowledge to create/understand expressions such as, *koko kite kudasai, koko kara soko made ikimasu ka*, and performed physical communicative activities by requesting each other to move around the classroom. (CLAIR L8 p59, see Appendix B: Syllabus <Day2> ②, <Day3> ①,②)

After practicing communicative use of these items orally, the learners were given opportunities to translate them from Japanese into English (see Appendix C: Translation Activity) and English into Japanese. Most learners were able to perform the translation by the end of the course, which gave them a significant confidence boost. (see Appendix B: Syllabus <Day3> ②)

3 Reflections

3.1 Learners' responses – questionnaire results

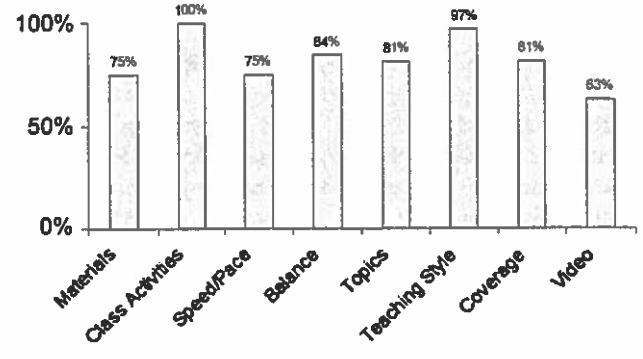

Figure 1: Learners' Responses: What did you like about the course?

A feedback questionnaire[4] was distributed at the end of the course (see Appendix D). All students stated that they felt the course was worthwhile. Some of the data obtained from the questionnaire are illustrated in Figure 1.

3.2 Positive outcomes

Basic techniques in creative language use as survival skills were acquired. The learners who were very timid in using Japanese on the first day were actively applying the acquired core vocabulary and grammar rules (*KO/SO/A* words, *DESU, KA, KUDASAI* etc) in various communicative activities including exchanging greetings, introducing themselves, shopping activities, basic requests, etc. All these interactions are judged as high needs (Maeda et al. 2000) among the JET teachers, and can be used from the very first day of arrival. The learners developed a positive attitude to Japanese language learning and were willing to experiment and try out the expressions they learnt in an interactive setting.

Comprehensive understanding of basic language usage was also gained. Nearly all the students performed the translation (Japanese into English) activity on the final day with relative ease (see Appendix C: Translation Activity). 'I can't believe I can even translate a simple sentence!,'as one learner exclaims, shows his sense of achievement and satisfaction. The comment highlights the fact that many beginners feel Japanese is a difficult language to learn and this is certainly the case when using a self-study approach.

It was evident that the confidence of many learners was significantly boosted, and although there was no mention of the word 'confidence' in the questionnaire, 17 participants spontaneously used the word to describe their achievement in the feedback form. Others used related expressions such as 'I *don't feel so scared* about studying on my own', 'I feel that Japanese is *accessible*', 'I feel *comfortable* with...' In some cases, they elaborated further, adding that confidence had boosted their motivation to try harder and to carry on further with their studies. Extracts of students' comment samples are categorized under the objectives of the course in Appendix E: Learners' Responses.

3.3 Future challenges and research

A survey by CLAIR (1998, cited in Maeda et al. 2000:128) shows that 81.45% of the JET teachers use a self-study approach (The Japanese term used in the survey was '*dokugaku shiteiru*') as their main means of study during their stay in Japan. Since they work full-time as an ALT, it is natural that few have the opportunity to attend classes. A self-instruction textbook is provided a few months before departure, but this too, highlights the fact that JET teachers are dependent on self-instruction right from the start. Given that this is the case, it is very important to give particular consideration to this learning situation.

Lack of confidence, anxiety, and frustration were the common features of the JETs before coming to the course. One of the positive outcomes of the course was that confidence building and motivation boosting were achieved, and, most importantly, had the positive effect of eliminating learners' anxiety towards self-study. Jones (1998: 397-398) claims that *ab initio* self- instruction as an only means to learning a foreign language results in low command and high dropout rate due to isolation and lack of intrinsic motivation. Thus, confidence and motivation seem to have a very important role to play in promoting self-study.

It is noteworthy that the learner's level of proficiency in Japanese on their return to the UK after a year's stay in Japan varies greatly from one individual to another. Thus, immersing oneself in a natural learning environment alone is clearly not as effective as combining it with other means. The interaction between classwork and self-instruction has been studied by Jones,

but not that between naturalistic learning and self-instruction. Did those who excel use various learning strategies in their self-study, and if so what were they? Should we include other components into the course to promote more effective self-study? To what extent can taught strategies be transferred to actual settings and does the training have a seeding effect encouraging the autonomous search for new solutions to new problems? Should the course incorporate strategy-learning components in the future? These are some of the questions we hope to examine as we continue to develop the JETs course.

Notes

1. The programme was established in 1987 and by 1997 there were over 5,000 graduates, from 25 different countries, on the programme. Of these participants approximately 500 were from the United Kingdom. The participants, mostly new university graduates, will be distributed widely throughout Japan for a period of one to three years. Their job, primarily, is to teach English as an ALT (Assistant Language Teacher) in local primary and secondary schools. Although desirable, prior knowledge of Japanese is not a prerequisite for participation in the JET programme.
2. The course, for example, introduced linguistic 'survival' strategies so that JETs can be highly communicative in Japan making the maximum use of their existing (at this stage, rather limited) language resources.
3. Eleven hours of the total fifteen contact hours were used for language study. Four hours were spent on sociocultural issues of Japan including panel discussions. The course's conceptual approach to language learning (including the C3 approach) gave them a considerable amount of basic cultural input during the learning of grammar, useful expressions, etc.
4. Appendix D provides extracts of the questionnaire which are relevant to this report. A complete copy will be available upon request.

Bibliography

CLAIR. (2000) *The Japan Exchange & Teaching Programme Japanese for JETs Beginning Text.* Tokyo: CLAIR.

Clement, R., & Kruidenier, B.G.(1985) Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clement's model. *Journal of Language & Social Psychology,* 4: 21-37.

Clement, R., Dornyei, Z, & Noels, K.A. (1994) Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language learning,* 44: 417-448.

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

Jones, F.R. (1998) Self-instruction and success: a learner–profile study. *Applied Linguistics,* 19 (3): 378-406.

前田綱紀・下山雅也・伊島順子・木谷直之・根津誠（2000）「JET青年の日本語ニーズ」、『日本語センター紀要』　第九号: 123-138.

「CLAIR」（1998）「1998JET参加者生活実態調査結果」.

Appendix A: Language Learning Experience Questionnaire

Language learning Experience Questionnaire

This questionnaire will help us know more about you and your foreign language learning experience. The information will help us greatly in organizing the course.

1. Your name: _____

2. Age Group: ☐ 20-24 ☐ 25-29 ☐ 30+

3. What is your university degree? _____

4. What languages did you study at school in your pre-university education?
Please tick one or more boxes and describe duration as in the example.

e.g. ☑ French Studied 5 years up to GCSE

☐ None
☐ French _____ ☐ German _____
☐ Italian _____ ☐ Spanish _____
☐ Others _____

5. What languages did you study during university education?
Please tick one or more boxes and describe duration as in the example.

e.g. ☑ German 'German for Chemists' – 2terms, 2hours per week

☐ None
☐ French _____ ☐ German _____
☐ Italian _____ ☐ Spanish _____
☐ Others _____

Please use the space below to illustrate other language learning experience if any.

6. Please choose one that best describes your foreign language achievement at school.

☐ I had hardly any troubles with languages in school; I was very confident and generally achieved high grades.
☐ I put in a lot of effort to studying languages and I generally achieved above average grades.
☐ I studied languages enough to get by, not that I particularly enjoyed languages, but because I needed to. My grades were average.
☐ I struggled quite a lot with languages; I was never confident and generally achieved lower than average grades.
☐ I was never that interested in languages; I had other interests and never studied them at school.
☐ Others _____

7. Are you familiar with the following grammar terms and their concepts?
(The question is not whether you have heard of them, but whether you can identify them in language texts)

(verbs, adjectives, adverbs, subject, object, imperative, present perfect, clauses, phrases, tenses)

☐ All ☐ Most ☐ Half ☐ Less than half ☐ None

8. Have you done some studying of Japanese on your own?
If so, can you describe what you have done so far in the space below?

Appendix B: Syllabus

＜ＤＡＹ１＞

① 11:00-12:30(90min)

・ Course Orientation
・ Japanese syllabary
・ Introducing oneself /Topic marker は (～は)・・です。
私は～です、(私は)イギリス人です、よろしく 等
・ Basic greetings 1
おはよう (ございます)、こんにちは、どうぞ、どうも、～さん、～先生等

② 13:30-14:40 (70min)

・ KO/SO/A words
・ はい/いいえ
・ KO/SO/A words + です
(これは)・・です。
・ Question marker か
(これは)・・ですか。
・ Numbers:～１００

③ 15:00-16:00 (60min)

・ Basic Greetings 2
こんばんは、あついですね、そうですね等
・ KO/SO/A+ください
それください等
・ Listing marker と
それとあれください等

④ 16:15-17:00 (45min)

・ Numbers: ～1000
・ Question Word
いくら
(これは) いくらですか。
・ Shopping Activity 1
すみません、(これ・それ・あれは)いくらですか、これですか、どれですか、なんですか、500円です、それください、どうも、どうぞ等
・ Greetings 3
Bowing/exchanging business card

⑤ 17:00-17:30 (30min)

Culture Session 1
Video: BBC Japanese Language and People Series:

1. Introduction

Homework: Read scenarios (cultural misunderstanding) to prepare for the culture component for tomorrow.

＜ DAY2 ＞

① 9:30-11:00 (90min)

・ Counters:
ひとつ、ふたつ、時刻 (1時、2時) 等
・ Ordering food/drink
これ二つください等
・ Basic Greetings 4:
ありがとう (ございます)、いただきます、ごちそうさまでした等
・ Question word
なん・なに：
(これは) 何ですか、これは日本語で何ですか等

② 11:20-12:30(70min)

・ Marker の 1
(これ・それ・あれは)
私の (べん) です。
・ ～てください
ちょっと待ってください、もう一度言ってください、見てください、聞いてください、書いてください等
・ Marker の 2
これは日本のカメラです等

③ 13:30-14:40 (70min)

・～はありますか
ビールはありますか、ありますか、ありません、ビールはちょっと・・等
・ Shopping activity 2
ビールはありますか、いくらですか、150 円です、二つください、すみません、もう一度言ってください、書いてください、どうぞ、どうも等
・ Marker～から～まで:
一時から二時まで等

④ 14:50-15:30 (40min)

・ Introduction to Japanese characters

⑤ 15:45-17:00 (75min)

Culture Session 2
Video: Japan Foundation / NHK International

The Way of Life in Japan: Group Portrait of High School Students

Discussions on various cultural/social issues referring to the video and the cultural situation scenarios provided on Day 1.

⑥18:00-20:00 (120min)

Culture Session 3

Q&A Session
Panel discussion on various cultural and social issues with former JET participants and Japanese teachers of English. (The event was organised in association with the Consulate General of Japan.)

＜ DAY3 ＞

① 10:00-11:30(90min)

・ Motion verbs and the marker に
ロンドンに行きます・行きません等
・ Daily activity verbs and the marker を
テレビを見ます、コーヒーを飲みます等
・ Present/past forms of the verbs
～を見ました・見ませんでした等

② 11:50-12:30 (40min)

・ Particle and Verbs:
Physical movements and translation activities

③ 12:30-13:00 (30min)

・ Round – up : Self Introduction and JETs' destination

はじめまして、私は～です。イギリス人です。どうぞよろしく。

トムさんは奈良に行きます。がんばってください

Appendix C: Translation Activity (Japanese into English)

Basic Grammatical Markers

は	WA	Topic marker
か	KA	Question marker
の	NO	Possessive marker
で	DE	Means (in, by, with, etc.) ; Action location
と	TO	Listing marker (... and ...)
を	WO	Object marker
も	MO	As well as...; moreover; also
から	KARA	From ...
まで	MADE	To...; as far as; up to
に	NI	Destination location, towards
た	TA	Completed situation (past) marker

Examples:

Kore **wa** shinbun desu
Watashi **wa** Nihon jin desu
Miki san **wa** Igirisu jin desu **ka**
Kore **wa** John san **no** hon desu
'Book' **wa** nihongo **de** nan(i) desu **ka**
Shinbun **to** ringo **wa** arimasu **ka**
Ringo **to** hagisu **wo** tabemasu... Chippusu **mo** tabemasu
Resutoran **de** tabemasu
Resutoran **de** hagisu **wo** tabemasu
London **kara** Tokyo **made** ikimasu
6ji **kara** 8ji **made** terebi **wo** mimasu
Tokyo **ni** ikimasu
Sapporo **ni** ikimashita... Soko **de** sushi **wo** tabemashita... Sashimi **mo** tabemashita

Appendix D: Feedback Questionnaire

Questionnaire JET Programme Japanese Course 2000

1. Do you think it was worth the time attending the course? *please tick appropriate boxes*

   ☐ Yes ☐ No ☐ Not sure

2. What do you feel you have achieved?
   (e.g. basic language skills, cultural knowledge, knowledge in language teaching, etc.)

   _____

   _____

   _____

3. What did you like about the course? *please tick appropriate boxes*

   ☐ materials
   ☐ class activities
   ☐ video
   ☐ teaching style
   ☐ others: _____
   ☐ speed/pace of lessons
   ☐ balance of lesson contents (e.g. speaking, grammar)
   ☐ topics
   ☐ amount of coverage / information

Appendix E: Learners' Responses: What do you feel you have achieved?

- To eliminate the learners' preconception that Japanese is a language which is impossible to learn.
  'I feel I will be able to continue with the CLAIR JET Japanese book and tapes, and make some progress whereas using these alone, before the course, I learnt next to nothing and felt that learning Japanese would be almost impossible.'
- To introduce basic concepts of the Japanese language including its construction, pronunciation, etc.
  'Being able to pronounce Japanese properly and actively using it speaking to other people, not just repeating from a tape.'
  'Understanding of the grammar structure and the way the language works makes it easier to learn the vocabulary and translate it into comprehensive phrases.'
- To give learners confidence in basic Japanese language use.
  'I could now communicate at a basic level, which has increased my confidence.'
  'Confidence in being able to understand basic sentence structure and make my own sentences.'
- To give learners a firm foundation for further self-study.
  'I feel I have made a start with learning Japanese and don't feel so scared about studying on my own now. I think I'll feel more confident at the orientation and when I arrive in Japan.'
  'A good starting point with the language from which I feel comfortable with and can begin to really get to grips with more vocabulary and more complex constructions.'
  'Basic grasp of grammar is a good building block for further learning.'
- To stimulate learners interest in order to help them gain the most of their teaching experience in Japan.
  'I feel that Japanese is accessible and I have been inspired to really try hard to learn more.'
- To encourage learners to use the language actively, creatively and spontaneously.
  'I can't believe I can even translate a simple sentence!'

BATJ Journal No.2: pp. 33 - 43
© 2001 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

Computer Mediated Communication と異文化理解コミュニケーション

エセックス大学　穴井　宰子

1　インターネットとCMC

インターネットテクノロジーの急速な発達は外国語学習者に様々な新しい CALL (Computer Assisted Language Learning) の可能性を提供している。その中でも目標言語を使って実際のコミュニケーション活動を行うことが出来るコンピュータを使ってのコミュニケーション（以下CMC; Computer Mediated Communication)を外国語学習にどのように利用できるかは注目されている。（Levy 2001, Shield 2001, Ushioda 2000, Blake 2000, O'Dowd 2000 ） CMC には asynchronous といわれる時間差のあるもの（例えば、電子メール、Bulletin Board いわゆる伝言板等）と synchronous あるいは real-time と言われる時間差のないもの（例えば、チャットルームやビデオコンファレンス、MOO; Multi-user Domain Object Oriented 等）の２種がある。ビデオコンファレンスの中でも、ネットワーク化されたコンピュータを使ってのコンピュータ・ビデオコンファレンスは高額な設備を必要とせず、安価なソフトウェア[1]と小型のコンピュータ・カメラさえあれば簡単にセットアップできる。この CMC では、参加者はコンピュータのモニターに映し出される画像を見ながら、キーボードで打ち込まれたテキストか音声を使って１対１あるいは複数の相手と対話することができる。

筆者の担当するエセックス大学現代日本研究修士課程日本語コースでは、１９９９年１０月、異文化理解と目標言語を使ってのコミュニケーションを促進するために、日本の早稲田大学で企画された Cross Cultural Distance Learning (CCDL) プロジェクトに参加し、ネットワークに繋がったコンピュータを使っての CMC を日本語学習に導入した。学習者はコンピュータとインターネットを利用したこのような学習方法がまだ目新しいという理由からだけではなく、与えられたタスクを通して会話を進めていくことに集中し、また自分が打ち出していく言葉や表現に対しても注意を払いながらコミュニケーションを進めていることが観察された。

本稿はエセックス大学と早稲田大学の学生間で行われた CCDL プロジェクトの中の「エセックスー早稲田プログラム」の初年度の実施過程を報告し、CMC の日本語学習への可能性について考察するものである。

2　Cross Cultural Distance Learning (CCDL)プロジェクト、エセックスー早稲田プログラム

CCDL プロジェクトは日本の早稲田大学で学生の異文化理解と第２言語習得の促進のために始められ（平垜 1998)、２００１年５月現在でアジア、アメリカ並びに英国の提携校１５校が参加している[2]。異文化理解を念頭に選ばれたトピックについて学生はコンピュータモニターの画面に映る相手の画像を見ながら、キーボードにより、日本語あるいは英語を打ち込んで会話を進めていく。打ち込んだ文は画像の下にテキストとして表示されていく。先に述べたようにコンピュータ・ビデオコンファレンスでは音声も可能ではあるが、音声の受信や質は不安定で、インターネットの混み具合などに影響されやすく、毎回安定した受信ができないので、CCDL

プロジェクトでは音声はあくまでも補助的な機能とし、テキスト主体の会話を中心に行うようにしている。

エセックスー早稲田プログラムは早稲田大学の英語学習者とエセックス大学の日本語学習者との間で１９９９年１０月に開始された。両方にメリットがあるように当プログラムは日本語と英語の両方で交信するタンデム学習とした。プログラムの開始にあたり、エセックス大学では次のように目的を設定した。

主な目的

- 日本語母語話者との会話を通じて異文化理解を深めるということ。
- 学習者に日本語母語話者との生きた会話の機会を与えることにより日本語学習経験をより豊かなものとすること。
- 学習者にインターネット技術を使った日本語語学習の機会を与えること。

より具体的には学習者が以下のような学習活動を行うであろうことが期待された。

- 実際の会話を通して情報を収集する。
- 日本に関係したトピックに関して内容のある会話や議論を行う。
- コンピュータやICT (Information Communication Technology) に慣れる。
- 日本語によるCMCに慣れ、会話を進めていく。
- CMC の後のセッションを日本語でまとめる。会話相手と電子メールや掲示板でさらに日本語を使って交信する。
- CMCの後のスクリプトを見て自分が使った「日本語」を自らチェックする。

3　実施方法

3.1　ハードウェアとソフトウェア

当プログラム専用のＰＣ端末３台を１室に設置、表１のようなハードウェアとソフトウェアをインストールした。テキスト会話の日本語表示には日本語対応のソフトウェアが必要であり、ソフトウエアは全て日本語版を使用した。一回のセッションには１対１のコミュニケーションの場合で学生３名が参加できる。

Hardware	Software
DOS/V Personal Computer 17 inch CRT Headphone and PC Camera	Windows 98 (Japanese) Microsoft Office 2000 (Japanese) CUSeeMe, WhitePine Software (Japanese version) http://www.cuseeme.com/

表１　ハードウエアとソフトウェア

3.2　時間

毎週木曜日午前９時から１０時まで（ＧＭＴグリニッジ標準時間）。
日英間に９時間の時差（夏学期はサマータイムに入るので８時間）があり、これ以外の時間帯を設定するのは困難である。

3.3　使用言語と使用時間

１セッションは５０分とし、英語と日本語のバランスを保つために、始めの３０分のうち１５分を英語でテキスト会話した後、次の１５分は日本語を使うこととし、その後２０分は会話の相手と相談して英語か日本語のどちらかで会話をするよう指示した。実際には日本語・英語の長さは学生によって異なった。５０分のセッション時間の終了の後もコンピュータ室をさらに５０分使用できるので、学生達は残って会話を続けていた。

月　トピック・タスクシート　資料の配布 火 水	予習期間	
木　CMC セッション	9:00 - 9:15 9:15 - 9:30 9:30 - 9:50 9:50 - 10:50	英語会話 日本語会話 学生同士話し合って英語か日本語のどちらを使うか決める 自由アクセス
金　スクリプトプリントアウトを渡す。 （資料３）	復習 掲示板、電子メールの利用	

図１　CMC の展開

3.4　学習者

エセックス大学	早稲田大学
社会学部現代日本研究修士課程大学院生 年齢：２０～２５歳 日本語レベル：中級から上級[3] 日本語学習年数：３～５年	教育学部英語英文学科学部生 並びに大学院生 年齢：２０～２５歳 英語レベル：中級後半から上級 英語学習年数：６～１０年

3.5　トピック

CMC セッションが単なる「とりとめのないチャット」に終わらないように、また会話が無駄話にそれないようにするために毎回トピックが決められ、それに従ってタスクが与えられた。エセックスー早稲田プログラムではトピックは異文化理解、時事問題、社会問題などを考慮してほとんどの場合エセックス大学の教師が選び A4 用紙１枚のタスクシートを作成してセッション前の月曜日までに両校の学生に配布した。トピックに関連した記事などの資料も同時に配布しておいた。日本語コースの他の授業との関連を図るため他の授業で取り上げられた題材に関係したトピックを選ぶようにし、コース全体の調和を図った（資料１＆２）。

3.6 教師の同席、観察

CMC セッションは学習者の自律的学習を前提としているが、毎回少なくとも１名の教師が５０分のセッション中に観察者としてコンピュータ室に同席した。技術的な問題だけでなく、学生が漢字の読み方や会話の内容について質問できるように、サポートとして待機したわけである。この教師の存在は学生からは好意的に受け止められた。Felix (2001) は、ウエッブ学習の短所として教師不在を指摘している。CMC をセルフアクセスだけでなく教室活動の一部として導入することは検討の余地があるのではないだろうか。

3.7 CMC 終了後

セッション終了後スクリプトを保存、印刷して学生に渡した。
セッションの内容をまとめて提出したり、掲示板や電子メールを利用して会話の相手と交信を続け、会話の内容を継続していくことも奨励した。

3.8 評価

CMC は補足的な演習として位置づけられ日本語コースの評価の対象にはなっていない。

4 考察

以上のような過程で１９９９年１０月より２０００年６月までに行った CMC セッションの観察記録、学生とのインタビューからつぎのような結果が得られた。（資料４）

4.1 CMC について

- 学生は CMC に積極的に参加し、規定時間終了後も CMC を続ける。
- タスクへの取り組みかたは個人差が大きい。
- キーボードを使っての CMC の経験、コンピュータの経験などの個人差があるために CMC の早さや会話の進め方にも個人差が見られるがこれは日本語能力のレベルとは必ずしも比例しない。

4.2 学生の学習態度

- 周りの人（教師、他の学生）にわからない言葉の意味や漢字の変換についての質問をする。
- 実際の (authentic) コミュニケーションが出来ることに意義を見いだす。
- 学生は注意を払って日本語を入力。できるだけ正確に(正しい漢字、的確な語彙の選択)打ち込もうとしていた。
- 仮名のみでの交信も可能であるが、出来るだけ漢字を使おうとしていた。
- 「書く」というスキルあるいは「書くこと」の重要性を認識。

4.3 トピック・タスクシート

- タスクシートが与えられているにもかかわらず、会話は脱線、逸脱する。
- タスクシートは準備のために不可欠である。
- タスクがあるので対話者の言うことにより注意を払う。
- トピックを与えられることでＣＭＣに枠ができ、いわゆる「チャット」とは区別される。

F. Aitsiselmi (1999)[4] は電子メールによる CMC の考察において、タスクを与えられることによって、学生は「意味」に集中し、しかも目標言語を実際のコミュニケーションにおいて使用することができると指摘している。当プログラムにおいては、学生は意味の伝達を第一課題としていたが、さらに自分たちの使用する言語の形にも注意を払っていることが観察された。セッション中に未知語に遭遇すると、コミュニケーションの流れからその意味を想像し、適当な言葉が思い浮かばない時には、代わりの言葉で代用したりして、コミュニケーションの継続を意識したストラテジーを使う一方で、周りの人に積極的に言葉の意味や漢字の書き方などを聞いていた。また自分が書く文章は短い単文であっても、できるかぎり正確に書こうとし、CMC で学んだ単語を他の場所でも使ってみようという意図もみうけられた。

4.4 動機

Ushioda (2000: 125)[5] は、CMC における学生の動機について以下の４項目をあげている。

- 目標言語の母語話者とのインターアクション。
- 日常使用される「自然言語」へのアクセス。
- 自分自身の興味や第二言語学習のニーズに集中。
- パートナーシップ・ファクター

当プログラムにおいても、学生達は積極的に CMC に参加し、母語話者とのコミュニケーションを通して異文化理解を深める一方で、各自の第二言語学習に個々のレベルで取り組んでいた。画面上に打ち出されくる文章には難解な語句や語彙も多々見られたが、これは実際のコミュニケーションであるために生じる不可避の事実として受け止めていたようである。異文化理解に関しては、日本に住んだことがあり、それぞれに日本に対する考え方や期待を持っている学生が、同世代の学生との CMC によって自分の考えを確認したり、あるいは新たな局面を発見したりしていた。

4.5 学生の CMC 意識調査アンケート

CCDL プロジェクトに参加し CMC を導入した理由は、学習者への母語話者との実際のコミュニケーションの機会の提供と新しい CALL の可能性の探求であった。そこで、CCDL プロジェクト参加校を対象に２０００年７月～１１月にかけて「学生の CMC 意識調査アンケート」を行った[6]。この調査結果は分析中であり、詳しい内容は別の機会にゆずることとするが、当

大学の英語話者日本語学習者の回答からは、このようなCMCは、1）読み書きの技能の上達、2）語彙学習、3）異文化理解、4）コンピュータスキルの習得に役に立つと考えられているという結果が得られた。

コンピュータ画面上の文章を読むことに対する抵抗感はあまりなく、オブザーバーの存在も気にしない。またモニターに相手と自分の画像が写ることに関しては、ほとんどが「役に立つ」と回答している。視覚からの情報は想像以上に多くあり、異文化のインディケーションとなる。さらにコンピュータ・キーボードよる会話を和らげる役割もあるのではないだろうか。

5　今後の課題

初年度の CCDL プロジェクト、早稲田ーエセックス・プログラムの成果から CMC を当修士課程の日本語コースの一部として今後、継続していくこととしたが、いろいろな問題点が残っている。第一に、学習者はこのような CMC の意義を認めてはいるものの、毎週９時からのセッションを続けて行くには何らかの形で評価に取り入れてもらいたいという要望も出てきた。しかしながら CMC は個人個人の能力にあった自律学習が基本である。評価の基準の設定、評価方法などは慎重に取り組まなければならない。第二に、時間的な制約もあり、正規の授業の枠内で取り扱わず、宿題も個人の自由として強制しなかったためか、セッション後に渡すスクリプトの活用が不十分であった。スクリプトを有効に利用すれば学習者が自分の「中間言語」を客観的に分析することが出来る。今後の活用法を検討しなければならない。最後に、トピック・タスクの選択は異文化理解を中心に教師が行ったが、タスクによって使う言語の機能や語彙、会話のストラテジーなどもかわってくるのでそのような組み合わせを考慮して今後のトピック・タスクを選択する必要がある。

エセックスー早稲田プログラムは学習者に日本語母語話者との生きた会話の機会を与え、その会話を通じて異文化理解を深めるとともに、各々の第二言語学習に新しい側面を加えた。このような CMC は従来の教授法に取ってかわるものではなく、補助的な演習として多くの可能性を持っていることも確認された。インターネットによって距離的な問題は解決されたが、時間的な問題や、技術的な問題はまだ残ってはいるが、CMC の活用は他のコンピュータやインターネット利用の CALL と共に、外国語学習にセルフアクセスだけでなく新たな教室活動の可能性を提供するものであるといえよう。

注記

1. MSN NetMeeting, White Pine CUSeeMe など。
2. プロジェクトホームページ http://www.project.mnc.waseda.ac.jp/ccdl/
3. 日本語能力試験３級合格並びに２級合格者
4. "Given the set of tasks for each session, students concentrate on the semantic meaning, and successful use of the target language in authentic communication. Many teachers would agree that this is the one of the main aims as language teacher".
5. - interest and enjoyment of personal interaction with a native speaker
   - access to informed everyday language
   - focus on own needs and interests in L2 learning
   - the mutual partnership factor
6. アンケート対象：早稲田大学日本語話者英語学習者５６名、マレーシア・マラヤ大学マレーシア人日本語学習者２９名、エセックス大学の日本語学習者９名。

Bibliography

Aitsiselmi, F. (1999) Second language acquisition through email interaction, *ReCALL* 11(2): 4-11.

Blake, R. (2000) Computer Mediated Communication: A Window on L2 Spanish Interlanguage, *Language Learning & Technology*, 4 (1) 120 - 136.

Felix, U. (2001) The web's potential for language learning: the student's perspective, *ReCALL* 13 (1): 47 - 58.

Levy, M. (2000) Scope, goals and methods in CALL research: questions of coherence and autonomy, *ReCALL* 12 (2): 170 - 195.

O'Dowd, R. (2000) Intercultural learning via videoconferencing: a pilot exchange project', *ReCAll* 12 (1): 49-61.

Ushioda, E. (2000) Tandem language learning via e-mail: from motivation to autonomy, *ReCALL* 12 (2): 121 - 128.

平埜雅久（1999）「日本とアジアを結ぶ異文化間ネットワーク」，『キャンパス情報化最前線』早稲田大学出版部.

資料１：タスクシート例

CUSeeMe 18th November / Session 4
1. First 15 minutes　Japanese or English only. Do not mix languages!
2. Second 15 minutes　English or Japanese only. Do not mix languages!
3. 9:30 - 9:50　Free chat

Use hiragana, katakana, and kanji in typing Japanese. However, use of kanji is not compulsory.
After the initial 30 minutes, you can choose the language.
One of the teachers will be always in attendance observing the session.
You can ask any question to the teacher. (E.g. how to write a certain kanji or how to read kanji etc.) during the session.

After 50 minutes, the session officially ends. If you wish to continue your chat, you can do so for another 30 minutes or so depending on the situation of the both institutions. But the help of the teacher is not always available for this extended period.

Topics : Shigoto to josei　仕事と女性
Tasks
- Brief introduction, name, year, major subject, etc.
- Tell him/her that you are going to discuss about "working mothers" today in the class. Ask what they think about it.

たとえば

きょうは　これから「母親が働くこと」あるいは「女性の再就職」についてクラスでディスカッションします。次のことついてどう思いますか。

- 日本では保育施設は整っていますか。
- 幼児（３～５才）の世話はだれがしますか。
- 女性にとって、家庭が一番大切だ思いますか。
- 男性はどう考えているのでしょうか。　結婚して子供ができたら、奥さんは家にいるほうがいいと思っているのでしょうか。

1 Save your chat into a folder "MA CUSeeMe"
2 Summarize what you have talked in Japanese and send it by e-mail to your supervisor
3 Complete the feedback sheet.

Feedback Sheet　Questions 18th November

1 Was the topic difficult to talk about?
2 How did your session go? Write your comments in English .
3 Write down what your partner did say about the topic.

資料２：トピック・タスク例

Topic	Task
仕事と女性 Shigoto to josei	• Brief introduction, name, year, major subject, etc. • Tell him/her that you are going to discuss about "working mothers" today in the class. Ask what they think about it. たとえば きょうは　これから「母親が働くこと」あるいは「女性の再就職」についてクラスでディスカッションします。次のことついてどう思いますか。 • 日本では保育施設は整っていますか。 • 幼児（３～５才）の世話はだれがしますか。 • 女性にとって、家庭が一番大切だ思いますか。 • 男性はどう考えているのでしょうか。　結婚して子供ができたら、奥さんは家にいるほうがいいと思っているのでしょうか。
ステレオタイプ	• Ask what do they think of the following statements. • Tell what you think. • Any other stereotype　you　heard? 日本人は働きバチだ イギリスは紳士の国である。 イギリス料理はおいしくない。 日本人は礼儀正しい イギリスは階級社会である。
若い人の価値観	• 日本ではどんな音楽が今若い人たちに人気がありますか。 • どんなこと／ものにお金をつかいますか。 • かれらにとって重要なことは何でしょうか。 • ボランティアとして海外で働いている若い人たちもいますが、どう思いますか。 Find out anything about　young people's attitudes and opinions.
成人の日	The 10th Jan was "Adult Day" in Japan. The following article was in the newspaper. Discuss　and exchange opinions on your view about "being an adult". １月１０日は成人式でした。次のような記事が毎日新聞にのっていました。成人ということについて意見を交換してください。 成人式：おしゃべりタイムや模擬議会　自治体も苦心の策　１月 10 日 式典前の「おしゃべりタイム」から、新成人による「模擬議会」まで――。成人の日の１０日、各地で自治体主催の成人式が開かれた。式典中の私語や携帯電話など、新成人のあまりのマナーの悪さが指摘される一方で、型通りの成人式への疑問の声も聞かれる。各自治体は若者の気持ちをとらえようと必死だ
見合い	Read the passages (Separate Handout) Discuss about　見合い and/or 結婚.
性規範の男女差 あなたのまわりの社会では性の規範は男性と女性とでは異なりますか？	＊1,2,3 の表やグラフをみてお互いの意見を交換しよう。 • 具体的な例をあげて説明してみよう。 • それは昔とくらべて変化してきているのか、 • 変化がみられるのならその理由は何だと思うか意見をのべよう。 You have two weeks for this topic. Please plan your sessions. (Separate materials given)

資料３：スクリプト例

例１

Waseda Edu#3: 育児休暇などの制度はありますが、暗黙の了解で結婚あるいは出産をしたら退職をしなければいけないという考えが日本にはあります。
Waseda Edu#3: また、女性が昇進するのは大変難しいのが現状です
Waseda Ed#4: 会社ももうすこし女性の立場に立って考えるべきでしょう。
Waseda Edu#3: 漢字が多すぎましたか？
Essex-J#1: はい
Waseda Edu#3: ごめんなさい
Waseda Ed#4: ごめんなさい。
Essex-J#1: いいよう
Waseda Edu#3: ありがとう
〜〜〜〜〜〜〜〜〜〜〜〜〜〜

例２

Waseda Edu#2: イギリスではどの程度整っているのでしょう？
Essex-J#1:2）幼児（3−5 歳）の世話はだれがしますか
Essex-J#1: イギリスではととのっている
Waseda Edu#2: 働く女性は、時間を見つけて自分で世話している場合が多いようです。
Essex-J#1: 見つけてかどういう意味ですか
Waseda Edu#2: 時間をみつけるとは、たとえば仕事の時間を短縮して子供の世話をすることです。
Essex-J#1: わかりました
Waseda Edu#2: でも会社にとっては人手が少なくなるのであまり好まれません。
Essex-J#1: Now lets talk in English
Essex-J#1:
Waseda Edu#2: OK.
Essex-J#1: Do you think that the family is the most important thing for women?
Waseda Edu#2: I think that's right. Some women, though, think that their work is more important than family.
Essex-J#1: Why?
Waseda Edu#2: If a woman is in a high position in a company, she has to concentrate on her work.
Essex-J#1: Do you agree with such women?
〜〜〜〜〜〜〜〜〜〜〜〜〜〜

例３

Essex-J#2: 家族のイメージを変わりますから。
Waseda Edu#2: どういうふうに変わるのですか。
Waseda Edu#2: 今日本では父権(the power of a father)がなくなっている家庭が多いです。
Essex-J#2: 日本の家庭は,１９７０年代から,ずいぶん変わります種。
Waseda Edu#2: また、母親がしつけをしないという家庭も増えています。
Waseda Edu#2: ！ほんとうに？　日本の家庭はどう変わったのですか。
Waseda Edu#2: By the way, is it Ok with you to go on this chat. I am ok though.
Essex-J#2: 特に,女性は,社会に出て,家族を守る,子供を教育するという役割が変わります。
Essex-J#2: はい,時間が大丈夫。
Waseda Edu#2: 80 年代は特に,キャリアウーマン(working women)がはやりました。
Waseda Edu#2: でも,このごろはどうなのかなあ。
Waseda Edu#2: 家庭的な女の人が求められているような気がしますけれども。
Waseda Edu#2: 特に,家族が荒廃しているので。
Essex-J#2: 日本のドラマ’おしん’見ましたが。それは,伝統的な女性タイプでした。
Waseda Edu#2: おしんというのは何年代でしたっけ？
Waseda Edu#2: 戦前だったような気がしますけれど。
Waseda Edu#2: before WW2, which is right?
Essex-J#2: でも,今の若い女性は,賢母良妻になるのは,夢ですか。
Waseda Edu#2: いいえ、
Essex-J#2: だから、かわったでしょう。

資料４：学生のコメント:インタビューより原文抜粋。

Positive participation

I think it's good. I thought when you first talked about it we were gonna do I thought talking.Then the writing as well a good skill to have.

We must have a topic. We can have an ordinary chat here on campus. There are some Japanese students around. But we cannot have structured conversation with them.
If we have tasks, we listen more carefully and concentrate.

30 min is too short
Balance of English /Japanese is OK. Both have to have something to gain.Need to have focused topic. Topic should not to be too general.

Experience of authentic communication

we can get print out from here. go away, read through, maybe learn a few new words.
that's good getting a sheet in advance. I looked up all the words I didn't know. Help me to understand what he said. He did use difficult kanji sometimes but I was able to ask what does that mean.

Question: What's most difficult part?
Student: understanding everything they write

I am always thinking these people are learning English, I try and say things not in a childish way but in an easier way. Some of the sentences I get back from Japanese, I get the impression that they are very normal complicated Japanese, which is good for us. but, when just so much, 3 or 4 line sentences　it a bit　wahh

Evidence of paying attention to what they produce.

Teacher: what about typing? is also simple.
Student: you practise when to put extra 'u' on. make you　think how they...
Teacher: like 'okaasan'

In fact I would like to use Japanese, but my typing is slow, so I use English.
I use simple words, so I am not learning.

I think it's good. I thought when you first talked about it we were gonna do I thought talking.
Then the writing as well a good skill to have.

It is good as it makes me careful about the choice of words. In conversation, I am not so careful.

I also would like to write Japanese accurately and correctly. If I do not write correct hiragana, I cannot get correct kanji. This is not possible in conversation.

Cross cultural understanding

just because all of us have lived in Japan, doesn't mean….we are still totally culturally aware the Japan. There are still things like, quite surprised by when you said last time (the other) giving typically Japanese answers, still quite interesting

Another important thing is to learn what Japanese young people in Japan are like.
Sometimes their responses were quite different from what I expected.

Learning experience (self study)

we can get print out from here. go away, read through, maybe learn a few new words.
that's good getting a sheet in advance. I looked up all the words I didn't know. Help me to understand what he said. He did use difficult kanji sometimes but I was able to ask what does that mean

BATJ Journal No.2: pp. 45 - 53
©2001 British Association for teaching Japanese as a Foreign Language

ワークショップ・ノート

初級書き方指導：　文字指導から文章作成指導へ

ロンドン大学SOAS　柏木美和子

1　はじめに

本稿は、School of Oriental and African Studies、University of Londonの日本語学科初級集中日本語コース（Elementary Japanese）において、筆者が1998年より試行実施中の初級書き方カリキュラムをまとめたものである。

近年、コミュニケーション重視の教授法の普及により、初級からロールプレイなどを用い、コミュニケーション上「意味のある」音声言語表出活動が実践されている。それに対して、文字言語表出に関しては、初級では文字・表記指導、及び短文レベルの指導が中心とされ、談話展開を要する段落・文章レベルでの本格的な書き方指導は早くても初級後半、通常は中級とされてきた。しかし、本コースにおいては、音声言語活動と同様に、談話展開を意識した「意味のある」文字言語表出活動を初級から取り入れることは、バランスのとれた言語能力開発には、不可欠であると考えている。コミュニケーションの型である談話展開を早く身に付ければ、それだけ、知識を活用できる機会が増える。実際、本コースのように集中コースで週1コマ（50分）をWritingクラスに当てられる場合は、条件を整え、題材さえ選べば、入門期からでも談話展開を意識した書き方指導が不可能ではない。母語で表現できるレベルを期待すると、難しいのは、音声においても文字においても同じである。もしそのレベルを望むならば、超上級になってからしかコミュニケーションができないということになる。本カリキュラムでは、使用可能な言語知識が限られている目標言語をいかに使いこなし、自己表現していくか、という運用ストラテジーの習得をも目指している。他に、談話展開を意識した初級作文指導については、『みんなの日本語初級　やさしい作文』(1999)を使った同教材著者の門脇による6週間の指導実践報告があり、コントロール・グループを用いての有効性比較調査の結果、談話展開を意識した指導の効果が認められたという分析がなされている。(門脇 1999)。

2　コース概要

この初級書き方カリキュラムは、本学東アジア言語文化学部日本語学科1年生の中の入門初級者を対象としたコースであるElementary Japaneseの授業の一環として開発したものである。Elementary Japaneseは1コマ50分、週14コマ、年23週（1、2学期各10週、3学期3週）のコースで、将来の学術研究の手立てとするための、言語四技能と翻訳力の全てにわたるバランスの取れた基礎日本語力の養成を目的としている。総合教材『Situational Functional Japanese volume 1、2 & 3』(以下SFJ、筑波ランゲージグループ、凡人社)を主教材として採用、その補完として各種技能別副教材を自主開発し、併用している。2000/2001年度における週14コマの内訳は、Grammar Drill 3コマ、仮名・漢字、Speaking

各 2 コマ、Reading、Writing、翻訳、Conversation Drill、LL、Model Conversation、Weekly Quiz　各 1 コマとなっている。本稿で紹介する初級書き方指導は主に Writing の時間に、10 名前後のクラスで行っている。

3　コース全体での書く技能に関連する授業

主教材 SFJ では、Writing が Task の一部として取りあげられている。しかし、各課で必ずしも Writing Task の項目があるとは限らず、本コースの目指す系統だった書く技能を養成するというニーズを満たすものではない。そのため、主教材の学習の流れを生かしながら、書く技能を養成するためのカリキュラム開発が必要とされる。

書く技能とは、ただ文字を表記する、もしくは、文章を書くことだけではない。最小単位の文字表記から始まり、段階的に、適切な語彙を用いて文法的に正しい文を書く、その文で思考を表現する、文を重ねて意味のある配列をして段落にする、段落を重ねて構成を持った文章で表現する、という大きい単位に至るまでを含む。それらは、Writing クラスだけで指導されるものではない。本学の時間割で見ると、まず、文字表記が仮名・漢字クラスで、次に、適切な語彙で文法的に正しい文を書く活動は、翻訳（英文和訳）のクラスや Grammar Drill の宿題で、そして、文レベルで思考を表現する活動が Reading の読解解答、Speak の会話シナリオ作成等で行われている。従って、Writing は、それ以上の、談話展開を意識した段落・文章レベルでの文字言語表出活動であると位置付けている。単に、既習の文法・語彙等の強化ではないと考える。

4　Writing クラスにおける書き方指導

4.1 目的

Writing クラスの目的は、1）文字言語をコミュニケーション手段として使う機会を設定すること、2）自分の考えを、その意図にかなった文体と談話展開で表現する技能と知識を習得させること、3）限られた言語知識をいかに使いこなしていくかの運用ストラテジーを養成すること、この 3 点にある。6 月の学年末試験では、与えられた条件に沿った手紙文を、600 字から 800 字で 50 分以内に書くことを課している。

学習者は目標言語で文章作成するとき何に難しさを感じるのだろうか。以前 Writing クラスを担当していたとき、課題を提出しない学生が固定化していった。理由を問うと、「何を書いてよいかわからない」、「どうやって書けばよいかわからない」、「時間がかかる」と言う。母語においても同様の理由で書くことが苦手だという可能性もあるが、まだよく知らない外国語なら、なおさら心理的負担は大きいと考えられる。また、母語レベルの内容を期して、外国語という障壁の前に立ちすくんでしまっている者もいた。そこで、上記の目的を達成するために、これらの三つの困難をいかに軽減していくかを重点に授業を組み立てた。

まず、「何を」という書く内容の決定については、学習進度に応じた題材を選び、自己表現選択の余地を残しながら誘導していくことで対処した。第 2 の「どうやって」という作成法については、談話展開を意識させるために、段落構成、文章構成の型を作文例で提示し、モデルを示した。第 3 の「時間がかかる」という点については、事前準備に時間を割き、書く態勢作りを手助けすることで軽減を図った。事前指導においては、母語で考え始めると、母語レ

ベルにとらわれすぎるので、質疑を通して日本語を引き出し、既習日本語を活用する姿勢を特に心がけさせた。また、23 週で 20 の課題提出を課し（2000/2001 年度）、書くことの習慣化を試みた。

4.2 指導内容

1 週目に仮名指導を終え、2 週目から段落レベルの制限作文（controlled writing）、誘導作文（guided writing）、8 週目で 3 段落構成の文章レベルへと発展させていく。文章作成指導と平行して、適切な文字言語表現のために不可欠と考えられる「書くための知識」を段階的に導入、書き言葉の基礎固めとしている（資料 1 参照）。

教材は、毎課 A3 サイズ 1 ページのハンドアウトを用いる。各課でその段階で可能と考えられる作文課題を設けている。課題は以下 4 点を基準に選んだ。1）既習事項を使って、無理なく書けるもの。2）書く内容決定に大きな迷いがなく、身近で興味を引くもの。3）実際のコミュニケーションの場面で、文字なり音声なりの形で応用できる内容のもの。4）談話展開が明確で段落や文章の構成の基本型を学べるもの。その結果、文章タイプとしては、「どう書く」という談話展開の型を学ぶという観点から、日英で共通性の高い説明文・日記文と、文化的制約を受け、日英で違いの大きい通信文に限った。意見文や随筆文、論説文、創作文などは、初級学習項目では表現し切れないことと、型を学ぶという点でバラエティーがありすぎることから、除いた。一方、形体・形式上のバラエティーは、できるだけ取りあげた。意図にかなった形体・形式の選択を可能にするためである。例えば、敬体文と常体文、横書き文と縦書き文、敬語を用いた目上の人への手紙と縮約形等の口語表現を含んだ友達への会話メールなどである。

1 課分のハンドアウトは、1）文法・表現復習、及び、書くための基礎知識、2）作文例、3）課題作成からなっている（資料 2 参照）。作文例の提示については、模倣を招くということで賛否があるが、適切な例からしか学べないことは多い。功罪は功のほうが多大と考える。限られた日本語でどのような表現の可能性があるのかを知る、談話展開の型を学ぶなどが、それに当たる。文を重ねて段落とし、段落を重ねて文章にするという作業は、大学生なら母語でもやっていることではある。しかし、自在に使いこなせる母語とは違い、まだこなしきれない、それも初級レベルの外国語だけで、どのように文章立てするかは、母語のそれとは異なる技能であるから、例があれば学びやすい。ただ、作文例を自作して、提示することには長年ためらいがあった。自分の水準以上のものが生まれてくる機会を阻害するのではと恐れたからだ。しかし、それは杞憂であった。毎回部分的ではあれ、作文例をしのぐ個性豊かなものが見られた。そのことから、作文例は、構成がしっかりしており、ある程度の鑑賞に堪えるものである必要はあるが、必ずしも創作として最上のものである必要はないのではないかと考える。それより、学習者の理解の範囲を超えず、可能性を示すものが創造を刺激するのではないだろうか。そういう意味では、その時点での学習者の日本語力を正確に把握でき、彼等の置かれた状況を作文例に反映できる現場教師が自作するという利点は大きいとも言える。

4.3 授業構成

週 1 回 50 分という時間的制約のため、授業は事前指導の時間としている。実際の文章作成は、試験の設定で授業時間内に書かせる L11 と L19 を除き、宿題とする。

授業では、まず、必要な既習文法・表現を確認する。せっかく書いたのに文法・語彙の間違いばかりという事態を避けるためである。その後、「句読点法」、「話し言葉と書き言葉」「常体（教材では普通体）と敬体」「横書きと縦書き」等の「書くための基礎知識」を提示し、確認練習をさせる。

次に、作文例を読み進め、何をどのように書くか、イメージを明確にとらえさせる。その上で、自分らしさを加えさせるために、日本語で質疑を重ねながら内容を準備させる。使いたい未習語彙があれば、質問させる。初級 Writing では、表出活動のための辞書使用は極力控えるように指導している。辞書使用自体が悪いことではないことは、もちろんであるが、言語認識が辞書から適切に語彙選択ができるレベルになっていないためである。辞書を片手に作文させると、「手紙をもらいました。幸福でした」(happy)、「わたしの部屋に通り雨があります」(shower)といったものが続出する。書き方の添削指導が、本来の目的から外れ、語彙指導に終始するという結果を招く危険性がある。表出活動のための適切な辞書使用技能指導は、日本語の語彙体系や位相、日英の意味領域のズレなどに対する言語認識がある程度高まった時点のほうが効率がよいと考える。また、安易な辞書使用が母語から日本語を考えるという習慣を助長してしまうことがある。往々にして学習者は母語レベルと目標言語レベルの格差を辞書だけで補おうとするが、それは、無理なだけではなく、既習の言語知識を活用するという運用ストラテジーの発達を妨げてしまう結果にもなる。ただ、授業中に質問しきれず、どうしても欲しい未習語彙があって辞書を使った場合は、指導をしやすくするために英語もともに書いておくように言っている。これは、「書く」活動は「話す」活動と同様、最終的には自己表現が目的であることから、厳しく制限するのは妥当ではないと考えるからである。

課題作成は、200 字当たり 15 分前後の目安制限時間を示し、宿題とする。宿題とするにつ

いても、賛否があるが、基本的に「書く」活動は、個人作業であり、また事前指導が徹底すれば弊害は十分に除けると考えている。日本語話者からの手助けを心配する向きもあるが、手助けがなくてもできる範囲であること、自分で書き、間違うことの意義を認識させることで、現在のところ、安直な方法に走る者は、幸い稀である。週課題については、提出率は平常点に加算するが、出来の良し悪しは評価対象とはしていない。目安制限時間を設けるのは、だらだらと時間を使い過ぎないようにするためである。早い段階で、集中して速く書く習慣をつけることは、心理的負担を軽減することになる。ひいては、練習量の拡大にもつながる。速く書くだけではなく、時間をかけ、文章を練って書くというのも大切なことだが、それは、書く基本を身に付けてからでも遅くはないと考える。その他の指示としては、作文例に示された談話展開を倣いつつ、内容には自分らしさが出るように試してみることを促す。結果的に間違ってもそれは「いい間違いだ」とし、学習をコミュニケーションに応用する姿勢を奨励する。応用の過程で表現に迷った場合は、両方を書き、より良いと思うほうに○をつけておくように指示する。これは、思考の過程を把握し、より的確な指導ができるようにするためであり、迷って無闇に時間を費やし、内容への集中力を阻害しないためでもある。さらに、漢字が思い出せない場合も、取り敢えず仮名書きし、書き終わってから、推敲しつつ漢字化するように助言する。初級では、漢字化しながら書こうとすると、内容に集中できないばかりか、時間もかかり、それだけで嫌になってしまうこともあるからである。

用紙は、L19（「スピーチ原稿」）では原稿用紙であるが、それ以外は、太目の罫線用紙か、線のないもの（L6「絵はがき」、L9「言い訳メモ」）を用いる。これは、升目を埋めるという作業は、慣れないと、必要以上の緊張を要し、内容が二の次になることを懸念してのことであ

る。実際、昨年まで、一月試験の L11 を原稿用紙に書かせていたが、今年、同様の内容を罫線用紙に書かせてみた。すると、内容的にふくらみが見られた。これは他の要素も相まっての結果かもしれないが、原稿用紙に書く練習と文章作成は別に考えたほうがよいのではないかと思われる。ちなみに、本コースでは、原稿用紙を使って書くことを仮名・漢字クラスでも取り入れている。各課の漢字練習では、従来の語彙単位の読み書き練習にとどまらず、仮名表記のみの文章を与え、その中の下線を付した語を漢字化し、全文、縦書き原稿用紙に転記するという練習（300 字から 800 字）を設け、升目に丁寧に縦書きするということを日常化している。

4.4　添削と返却

Writing クラスは、毎週金曜日であるから、週課題の提出は月曜日としている。そして、添削したものを金曜日に返却する。

まず、内容や表現等、うまくできたと思えるところを、なるべく多く見つけ、日本式に丸をつける。そして、不適切な表現には、朱を入れ、直す。それから、読んで感じたことを簡単に書く。何をどう添削するかについても種々の意見、方法があるが、文法的正確さ、語彙の適切な使用の基礎を固める段階であるので、学習進度に応じて直すべきことは直す。朱の多さが意欲をそがないようにするため、間違いの数より、上手だというところにつけられた丸のほうを重視することを重ねて説く。また、間違いはないほうがよいが、皆無ということは習得の過程上あり得ないし、直せるくらいにはわかったということでコミュニケーションという最大の目的は達していることを強調する。ただし、放置するのではなく、間違いからも学ぶようにさせることは言うまでもない。教えた者としては初級文法などの間違いは根絶したいという思い

に駆られるが、彼らが「stupid mistakes」と自ら呼ぶような表層的な間違いは、日本語力に余裕が出れば、減っていく。これは中級 Writing を教えて実感する。誤用を過大視して、非用を招くより、使ってみるという態度を養成したい。Writing クラスは、試行錯誤して応用し、誤用を出させる機会であり、誤用から学ばせる機会としたい。時に、応用が行き過ぎ、意味不明の場合もあるが、その場合は、個別に時間を取り、意図を聞きながら、ともに表現を考えるようにしている。

返却は、1 週間後の金曜日の Writing クラスの初めにする。内容について良かった点を簡単にコメントしながら、手渡す。朱が入ったところを確認させる。質問を受け、全体に講評、共通の問題点を解説、時には、よく書けたものを紹介する。添削されたものを原稿用紙に清書させるのは、2 学期（L14「私の家族」）と、3 学期（L21「スピーチ原稿」）に 1 度ずつだけである。これは、負担を考えてのことであるが、できれば、あと 1 学期と 2 学期に 1 度ずつ増やし、計 4 度ぐらいにはしたいところである。自分の考えを整った文章に仕上げるというのは、達成感を経験するいい機会だからである。

5　問題点と今後の課題

以上述べたように、初級書き方指導の目的を達成するために、「何を」「どう」書くかをできるだけ明確に提示し、心理的負担を軽減する方策を、考えつく限り取り入れて、授業を組んできた。週課題をまじめに出した学生については、初級に多いと言われる、書ける文を羅列しただけの文関係の破綻した文章は見られない。構成の型を学んだ結果と思われる。限られた日本語

で自己表現するという運用ストラテジーも、辞書にたよらず、ある程度のものが、時間内で書き上げられるということから、定着しつつあると言える。全員ではないが、書くことを楽しんでいる様子も見える。しかし、カリキュラムに再考すべき点も多い。まずは、次の 2 点を今後の課題としたい。

第 1 に、「何を」「どう」という点についてである。練習回数が多く、書く内容の自己選択の部分が限られている通信文ではそれなりの完成度が見られたものの、最後の説明文である L16（「ロンドンの紹介」）では、目標としたレベルには達しなかった。作文例を示さず、自由に書かせたところ、それぞれが自分の視点を生かした情報を並べ 3 段落構成にはしていたが、情報選択や提示順序が今一つ効果的ではなく、焦点の多少ぼけた文章が多かった。これは、構成の型を学習し、内容を個性化したが、「内容を構成する」という意味での談話展開が、作文例なしでは、まだ十分できないということを示していると思われる。1 学期後半から 2 学期前半のカリキュラムを見直し、内容の構成を意識した段落文作成（paragraph writing）の徹底を考えたい。

第 2 は、動機付けについてである。提出率から見ると 2 学期前半まではいいが、表現の幅が増し、内容の深まりが期待できるはずの 2 学期中盤から提出が一部鈍化した。何が書く気をそがせたか、忙しい時期であることを考えると原因は複合的であるが、それまでとは違ったアプローチを考える必要があるように思われる。作文提出を習慣化し、練習量を多くして書くことへの抵抗を小さくすることを試みたが、量から質への転換を図るべき時期が 2 学期中盤にあるのではないだろうか。23 週で 20 の課題提出が適正な量かどうかという点も含めて、中級への橋渡しのこの段階をどのように充実させ、初級書き方学習の成果を確実なものにしていくか、詳細に検討していきたい。

参考文献

門脇薫（1999）「初級における作文指導－談話展開を考慮した作文教材の試み」，
『日本語教育』102 号.
門脇薫・西馬薫（1999）『みんなの日本語初級　やさしい作文』スリーエーネットワーク.

資料 1：

各課授業内容（2000／2001 年）：　1 学期 L1~10、2 学期 L11~20、3 学期 L21~23

各課課題	書くための基礎知識	SFJ 対応の文法事項
L1&2　紹介	助詞「は」、小さい仮名の表記	名詞文
L3　田中さんの誕生日	助詞「へ」「を」、漢字かな交じり文表記	動詞文(動作)、接続詞
L4　わたしの部屋	空間順序に基づいて書く	動詞文(存在・所在)
L5　わたしの一週間	時間順序に基づいて書く	動詞文(所有)
L6　絵はがき	話し言葉と書き言葉 1	形容詞文、接続助詞
L7　わたしの夢	句読点の使い方	～たいです
L8　自己紹介	活字体と筆記体	副詞(程度・頻度)
L9　言い訳のメモ	伝言メモの形式	理由の言い方
L10　手紙・年賀状	横書きの手紙形式	比較表現
L11　《一月試験》　時間内文章作成：　45 分、設定に沿った手紙文		
L12　新年会のお知らせ	文の中の指示語	道案内の表現、接続助詞
L13　日記	敬体と普通体 1	Plain Form、名詞修飾
L14　わたしの家族	文章構成、語彙選択	て形接続補助動詞 1
L15　L14 の発展　清書	縦書き原稿用紙	て形接続補助動詞 2
L16　ロンドン紹介	接続の言葉、敬体と普通体 2	
L17　メール(友達へ)	話し言葉と書き言葉 2	縮約形
L18　手紙(目上へ)	縦書きの手紙形式、封筒住所表記	敬語（尊敬語・謙譲語）
L19《試験準備》時間内文章作成：　45 分、設定に沿った手紙文		
L20　L19 の手紙例、	手紙文のまとめ、誤用例検討	
L21　スピーチ原稿清書	話すことを意識した原稿作成	
L22　Writing Clinic(個人指導 15 分/人)　スピーチ原稿読み合わせ、修正		
L23　一年生スピーチ会		

学年末試験：設定に沿った手紙文(50 分、600~800 字)

資料２　ハンドアウトの例：　第６課「絵はがき」

Writing Exercise: 第６課　　グループ(　　)　名前＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

絵はがき

A. 話しことば：［　］は話しことばで、書くときは、使いません。なおしてください。

1. おもしろく［ないです］
2. おいしく［なかったです］
3. べんり［じゃないです］
4. きれい［じゃなかったです］
5. しゅくだい［じゃないです］
6. やすみ［じゃなかったです］。

B. ぶうぼう：『～から、』『～て、』『～が、』を使って、一つにしてください。

1. あしたクラスがありません。けれども、大学へ来ます。そして、勉強します。
2. てがみの書き方がわかりませんでした。でも、日本人の友だちに聞きました。そして、てがみを書きました。
3. お金がありませんでした。ですから、友だちに借りました。そして、パンを買いました。そして、食べました。

C. 書く練習(Writing Exercise): 絵はがき

山田さんへ　← <左に>読む人の名前

お元気ですか。ロンドンはさむいですが、そちらはどうですか。　← あいさつと季節(season)のことば

先週は、大学が休みでしたから、友だちといっしょに電車でカンタベリーへ行きました。その日は、天気があまりよくありませんでしたが、大聖堂を見て、小さいレストランで昼ごはんを食べて、町の中を歩きました。カンタベリーは古い町で、おもしろいものがたくさんあります。これは大聖堂の絵はがきです。とてもきれいでした。たのしい一日でした。

では、また。お元気で。　← 終わりのあいさつ

１１月１５日　← <左に>　～月～日

リンダ・スミス　← <右に>　書いた人の名前

※漢字とことば：①元気（げんき）　②さむい（cold）　③休み（やすみ）　④天気（てんき　weather）
⑤大聖堂（だいせいどう、cathedral）　⑥町（まち、town）　⑦歩く（あるく、to walk）

＜タスク＞リーディング・ウィークについて、絵はがきを書いてください。
かんたんな絵も書いてください。

絵

文

MWKashi

Abstracts

Language and Culture Course for JET Programme Participants How Can Short Intensive Courses Help?

Mikiko Inoue and Luli Ishikawa

A three-day intensive Japanese language and culture course was held in June 2000, in order to help thirty two JET Programme participants, who were complete beginners in Japanese, prepare for living in Japan. They will be working as an ALT (Assistant Language Teacher) in local primary and secondary schools.

In what way does a short intensive course benefit complete beginners? What can they be expected to achieve? The purpose of this paper is to report our own observations and to provide some answers to these questions with reference to course design and the analysis of our data.

An obvious limitation of a short intensive course is the lack of time available and consequently a carefully considered prioritisation of the material is essential, if the course is to meet its objectives. The development of Conceptual awareness, Creative use of basic language skills and Confidence in active language usage were the three key approaches (C3 Approach) to the course design.

Data was gathered through informal observation of students, distribution of questionnaires and from interviews. The study has clearly demonstrated that even a short three-day course can enable active and creative language use and successful communication at a survival level in a variety of everyday situations. Comprehensive understanding of basic language usage was also achieved. As a result, a significant boost in the learners' confidence was observed.

The results show that the course also had a positive role in promoting self-study.

CMC and Cross-Cultural Communication

Suzuko Anai

This paper describes the Cross Cultural Distance Learning (CCDL) project, Essex-Waseda Programme, the exchanges carried out by the first cohort of students, i.e. MA students studying Contemporary Japan at the University of Essex, Department of Sociology with Japanese students

at the Department of Education at the Waseda university. The two groups communicated through a CUSeeMe video-conferencing system on task-based exchange in order to deepen cross cultural understanding and to assist with their second language learning. It emerged that this kind of Computer Mediated Communication (CMC) activity enhances learners' L2 learning experience.
It was observed that the learners appreciated the opportunity of authentic communication, concentrating on meaning while paying attention to form. The learners generally had positive attitudes towards CMC.

Teaching Elementary Writing Skills: From Writing Kana/Kanji Scripts to Composition Writing

Miwako Kashiwagi

This paper reports on the one-year curriculum for elementary writing which has been developed at SOAS. Since the communicative approach was first introduced, there has been an emphasis on oral communication tasks, that is, meaningful oral activities based on discourse patterns, from introductory level. On the other hand, written activities at introductory level have rarely gone beyond teaching scripts or writing simple sentences to consolidate knowledge of the language. Meaningful written activities based on discourse patterns such as letter writing and composition writing are generally not introduced until higher elementary or lower intermediate levels. However, I believe that the early introduction of written activities is essential to develop well-balanced language ability and encourage students to enjoy writing. Even at an elementary level, with careful planning and a systematic introduction, it is possible to stimulate students' writing skills. This curriculum is designed to attain the following three aims; 1) to provide an opportunity to use written language for communication, 2) to develop students' writing skills and knowledge of the written language to express their own ideas using appropriate styles and discourse patterns, and 3) to encourage students to cultivate writing strategies to make optimum use of their limited competence. In this paper, I shall discuss the weekly syllabus, dictionary use and effective strategies for written activities that lessen the burden on students.

List of Contributors: 執筆者

Suzuko Anai *穴井　宰子*
Japanese Language Course Co-ordinator
Department of Sociology, University of Essex

Mikiko Inoue *井上　三樹子*
Course Director for Japanese
Institute for Applied Language Studies, University of Edinburgh

Luli Ishikawa *石川　瑠璃*
PhD Research Student
Research Centre for English and Applied Linguistics, University of Cambridge

Miwako Kashiwagi *柏木　美和子*
Lector in Japanese
Department of East Asia, SOAS, University of London

Seiichi Makino *牧野　成一*
Professor of Japanese & Linguistics, Director of the Japanese Language Programme
Department of East Asian Studies, Princeton University , USA

Magdalena Pletsch *マグダレーナ・プレッチェ*
Lecturer, University of Luton

BATJ Journal Guidelines for Contributors

BATJ Journal is the refereed journal of the British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language. It is published in order to provide an opportunity for its members to present their opinions, exchange ideas and to encourage debate relating to the teaching and leaning of Japanese language as an academic discipline. *BATJ Journal* welcomes contributions from all the members.

1. **Eligibility:** Contributors must be members of the BATJ at the time of application. In the case of articles by multiple authors, the first author must be a member of the BATJ.

2. **Content, Category and Length:** *BATJ Journal* publishes articles in the following categories. An article must be an original unpublished work and not under consideration for publication elsewhere.

   A: Research Paper
   A piece of original academic research on teaching and learning the Japanese language or other subjects in the field of Japanese language and linguistics which in the opinion of the editorial board contributes to the enhancement of teaching, and learning of the Japanese language.
   Articles should be in *English* and not exceed 6000 words in lengths.
   All articles submitted in this category are subject to review by anonymous referees.

   B: Reports and Research Notes
   A report of practical applications, case studies, evaluative studies, surveys, etc.
   or
   A short article on pedagogical issues or interim report of research etc.
   Articles can be written in English (approximately 3000 words in length) or in Japanese (2000 characters).

   BATJ Journal will also publish the keynote speech of the annual conference of the association and special papers which contribute to the enhancement of teaching and learning of Japanese language.

3. **Deadline:** *BATJ Journal* is published annually. Articles can be submitted at any time, but all articles for June publication should reach the editor on or before 10th of January.

4. **Acceptance:** The editorial committee reserves the right to select or reject submitted articles, and will notify the contributors of the results.

5. **Submissions:** Contributors are requested to follow the style guidelines and notes on submission outlined in the "Guidelines for Submission", which can be obtained from the editor. Manuscripts will not be returned.

6. **Copyright:** The copyright of the published articles will be assigned to BATJ.

September 2000

『*BATJ Journal*』投稿規定・案内

The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language (BATJ)
では、日本語教育を研究分野の一つとして位置づけ、会員相互の理解を深め研究の発表の場を提供する目的で学会誌『*BATJ Journal*』を発行しています。皆様からの積極的な投稿をお待ちしています。

1. 資格：原稿提出時にBATJ会員であること。共同執筆の場合は筆頭者が会員であること。

2. 内容・種類・分量：次のいずれかの種類のもので、未刊行のものに限る。

   A：研究論文
   日本語教育学ならびに日本語教育に寄与する日本語学の分野におけるオリジナルな知見の提供を含む学術論文。
   使用言語：英語のみ、4000～6000語。
   投稿原稿は全て編集委員会が依頼した複数の覆面審査員により匿名で審査。

   B：報告ならびに研究ノート
   日本語学習、日本語教育に関する実践報告ならびに調査報告。あるいは、
   問題提起、事例報告、中間報告などの小論文。
   日本語、2000字程度、または英語、3000語程度。
   このほか、年次大会における基調講演、あるいは、現時点の課題・将来の展望など、日本語教育学への貢献となる原稿を依頼、掲載することもある。

3. 締め切り
   本誌は年1回６月発行とし、原稿は随時受け付けるが、発行年度の締め切りは全原稿ともに発行年の1月10日とする。

4. 採否の決定：編集委員会が採否を決定し、結果を通知する。

5. 提出方法
   投稿希望者は『執筆基準』ならびに規定の申込用紙をBATJ事務局に申し込み、提出方法を厳守して提出すること。投稿原稿は原則として返却しない。

6. 著作権
   掲載された論文等の著作権はBATJに帰属する。

2000年　9月

The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language
CONSTITUTION

1. Name
The Association shall be called "The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language" and is hereinafter referred to as "The Association".

2. Objects
The primary object of the Association shall be to encourage and promote Japanese language education in the United Kingdom through teaching and research. To further this object, conferences will be organised, publications dealing with Japanese language education will be produced, and any other activities that might be appropriate in conjunction with the primary object will be carried out. The Association shall not engage in trading other than such as may be necessary for carrying out its primary object.

3. Membership
(a) Membership of the Association shall be open to any person who supports the object of the Association whose appointment or occupation or qualifications in the field of Teaching Japanese as a Foreign Language are accepted by the Executive Committee and is prepared to pay the annual subscription as prescribed by these rules.
(b) New members may join by application to the Secretary. The method of assessing applications shall be determined by the Executive Committee, and reported to the Annual General Meeting.
(c) Every member shall have one vote.

4. Administration
(a) The affairs of the Association shall be managed by the Executive Committee.
(b) The Annual General Meeting shall elect the following Officers; a Chair, a Vice-chair, a Secretary, and a Treasurer.
(c) The Executive committee shall consist of:
--the Officers specified in 4(b)
--the Immediate Past Chair
All members of the Executive Committee shall hold office for not more than three consecutive years, except that the progress of a Chair to the position of Immediate Past Chair shall not be interrupted. Four members of the Committee shall form a quorum.
(d) The Executive Committee shall have power to set up Sub-Committees for such purposes as it may deem expedient from time to time.
(e) The Executive Committee shall have power to fill any vacancy occurring among the Officers or the rest of the Committee.
(f) The Executive Committee shall have power to do all such other lawful things as are necessary for the achievement of the objects.

5. General Meetings
(a) Annual General Meeting
An Annual General Meeting shall be held at such date and place as is determined by the Executive Committee, to consider an Agenda prepared by the Executive Committee and to transact any other business of which notice

has been given in writing to the Secretary. Fifteen members of the Association shall form a quorum.
(b) Special General Meeting
Ten or more members of the Association may at any time call a Special General Meeting by giving notice in writing to the Secretary stating the motion or motions to be brought forward. A Special General Meeting shall be held at a time and place within six weeks of receipt of such notice by the Secretary. Not less than four weeks' notice shall be given of a Special General Meeting. Such a Special General meeting shall deal only with business for which it is called, which shall be clearly stated in the requisition, at which fifteen members shall form a quorum.

6. Voting
Voting at all General meetings shall be by a show of hands except in the matter of elections to the Executive Committee where the Executive Committee may arrange a secret ballot; in the event of an equality of votes the Chair may give a second or casting vote; the Chair's decision on the result of any vote shall be final.

7. Finance
(a) The financial year shall be from 1 October to 30 September in the following year.
(b) The capital and income of the Association shall be applied solely to support the object of the Association; and no part thereof shall be distributed among members.
(c) The annual membership subscription for members shall be determined at the Annual General Meeting. The subscription shall fall due on the first day of the Association's financial year.

8. Cessation of Membership
(a) A person shall cease to be a member if:
i. He or she shall submit to the Secretary his or her resignation in writing.
or
ii. The subscription remains unpaid by the AGM of the year for which the subscription was due.
(b) The Executive Committee may by unanimous vote terminate the membership of any individual: provided that the individual concerned shall have the right to be heard by the Executive Committee, before a final decision is made.

9. Amendment of the Constitution
A change in the Constitution shall only be effected by a postal ballot of all members, if it is approved by a two-thirds majority of those returning properly completed ballot papers.

10. Dissolution Upon dissolution of the Association any surplus assets remaining after the satisfaction of all debts and liabilities shall not be paid to or distributed amongst the members but shall be given or transferred to such charitable institution or institutions having similar objects to the Association, as may be determined by the Executive Committee whose decision shall be final.

September 1998

The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language (BATJ)
英 国 日 本 語 教 育 学 会

The objective of the Association is to encourage and promote Japanese language education in the UK. The Association aims to maintain and raise the standard and to encourage research in the field of Japanese language education. The Association will strive for Japanese language education to be recognised as an academic discipline, through study, research, and awareness and support of the members.

The members of this Association shall be those who are involved in teaching Japanese language at higher education institutions in the UK, or those who have a special interest in Japanese language education in higher education. In order to pursue the above aims, the following activities are planned.

本学会は、英国における日本語教育の振興を図ることを目的とする。研究·研修、又会員相互の啓発·支援活動を通して、日本語教育を研究分野の一つとして位置づけることに努力し、日本語教育の水準の維持·向上に貢献する。

英国の高等教育機関で日本語教育に関係しているもの、又高等教育レベルの日本語教育に特別な関心を抱いているものを会員とし、目的遂行のため次ような活動を行っている。

- To hold an annual conference to present research papers and to exchange ideas
  研究発表·意見交換の場として年１回の大会開催
- To organise lectures and study groups to deepen academic knowledge
  専門的知識を深めるための講義·勉強会の企画
- To gather and provide information on Japanese language education in higher education in the UK, and to establish a network of teachers
  英国高等教育レベルにおける日本語教育に関する情報、収集·提供、及び日本語教師間のネットワーク確立
- To issue newsletters and publish journals
  ニュースレターの発行及び研究紀要の出版

Membership 会員

Membership is open to any person who supports the aim of the Association and in principle who is engaged in the field of Japanese language education at higher education level

会員は、本学会の趣旨に賛同し、原則として高等教育機関で日本語教育に携わっている個人。

Student Membership is available for full-time students studying in the field related to Japanese language education

日本語教育関連分野のフルタイムの学生は学生会員となることができる。

Institutional Membership is available.Please ask for information
団体会員を希望する方は、お問い合わせください。

Annual Membership Fee	£ 20.00
Annual Student Membership Fee	£ 10.00
Annual Institutional Membership Fee	£ 60.00

To be paid on 1st of October each year

Enquiries 問い合わせ

Kazumi Tanaka
Department of East Asia , SOAS
University of London
Thornhaugh Street, Russell Square
London WC1H 0XG
Tel: 020-7898-4233, Fax: 020-7898-4239

www.batj.org.uk
enquiries@batj.org.uk

British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language Diary 2000 - 2001

4th March 2000	BATJ 1st Computer Workshop How to read and write Japanese with English Windows by Suzuko Anai, University of Essex and Toshiko Ishizaki, University of Leeds
3rd June 2000	BATJ 2nd Computer Workshop How to read and write Japanese with English Windows by Suzuko Anai, University of Essex and Toshiko Ishizaki, University of Leeds
2nd and 3rd September 2000	The BATJ 3rd Annual Conference at The University of Birmingham
11th November 2000	Reading Tutor by Prof. Yoshiko Kawamura, Tokyo Kokusai Daigaku
20th January 2001	Teaching Writing by Mrs. Miwako Kashiwagi, SOAS, University of London
3rd March 2001	History of Japanese language by Professor Shimizu , visiting professor, SOAS
22nd and 24th March 2001	Teaching Japanese using "Japanese for Busy People"
2nd and 9th June 2001	GCSE and A level, Teaching of Listening by Mr Naoyuki Kitani, London Nihongo Centre
7th July 2001	Nihongo Centre and BATJ joint lecture Professor Machiko Netsu ICU Tokyo How UK students are hosted by Japanese universities.
7th ~ 9th September 2001	2001 Symposium on Japanese Language Education The 6th European Symposium on Japanese Language Education The 4th BATJ Annual Conference at Kaetsu Educational & Cultural Centre, New Hall College, University of Cambridge organized by: The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language (BATJ) and Association of Japanese Language Teachers in Europe (AJE) in Collaboration with: Association for Language Learning, Japanese Language Committee (ALL-JLC)

日本語教材のことなら欧州一の在庫を誇る

Japan Centre Bookshop

にお任せ下さい！

「日本語テキストは高くて･･･」とお嘆きの先生方へ
弊店ではＢＡＴＪの会員の方には店頭価格より
20% OFF！

さらに期間限定で
「みんなの日本語」「しん日本語の基礎」「ＪＢＰ」シリーズを
25% OFFで
ご提供いたします。

「みんなの日本語」定価￥19.99 →￥14.99（約￥2600）
日本円定価￥2625とほぼ同価格

「Ｊ・Ｂ・Ｐ」　定価￥18.99 →￥14.24（約￥2500）
日本円定価￥2900よりもだんぜんお得な低価格

雑誌はロンドンで一番早く毎週木曜日AIR便入荷。
新刊ベストセラーも随時入荷、日本と同時に楽しめます。
折紙・和風民芸品・書道用品も豊富に取り揃えています。

JAPAN CENTRE BOOKSHOP
212 PICCADILLY, LONDON W1J 9HG
TEL : 020-7439-8035 FAX : 020-7287-1082
http://www.japancentre.com/
e-mail : info@japancentrebookshop.co.uk

British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language
Kazumi Tanaka
Department of East Asia , SOAS
University of London
Thornhaugh Street, Russell Square
London WC1H 0XG
Tel: 020-7898-4233
Fax: 020-7898-4239
http://www.batj.org.uk
e-mail <batj@batj.org.uk>

BATJ Journal No.2 2001

編集・発行 = The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

発行日 = ２００１年７月３１日

© 2001 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

印刷製本 = University of Essex, Printing Services