ISSN 1477-4704

BATJ Journal

英国日本語教育学会

No.3 2002

The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

BATJ Journal

No. 3 2002

The British Association for Teaching Japanese
as a Foreign Language

BATJ Journal No.3 2002
目　次　Contents

<RESEARCH PAPER>

Reanalysis of the Function of the Sentence-final Particle *yo*	Hideki Saigo	page 1

<PRACTICAL REPORTS & RESEARCH NOTES>

自律的学習を援助するラーニングジャーナルの使用の試み	奥村圭子	11
初級レベルカリキュラムと教材開発	田中和美 柏木美和子	25
Task-Based Learning in Action	Masakazu Kudara	33
会話の授業における日本人アシスタントの導入の試み	林奈都 松原理香	41

<REFLECTIONS>

Teaching to Create Second Language Users	Vivian Cook	51

<WORKSHOP NOTE>

第二言語習得理論の背景：言語学の基礎とその応用例	木津 弥佳	57

Abstracts	70
List of Contributors	76
Guides for Contribution 投稿規定	77
BATJ Constitution	78
BATJ 入会案内	80

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

The Editors
Suzuko Anai, University of Essex
Jonathan Bunt, University of Manchester

BATJ Journal No.3: pp.1-10
©2002 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

BATJ Journal No.3 July 2002

Reanalysis of the Function of the Sentence-final Particle *yo*

Hideki Saigo, University of Durham

1. Introduction

There are a number of basic grammatical tools that are often used inappropriately by those learning Japanese at both basic and advanced. The sentence-final particle *yo* can be considered one of these (cf. Oso 1986). Although there may be several reasons for the frequent inappropriate use of the particle among students, this paper will consider one potential reason, that students are not sufficiently aware of the function of the particle. The purpose of this paper is, therefore, to propose a concise and clear account of the function of the particle. In the next section, we will consider how the function of the particle is described in the field of TJFL (Teaching Japanese as a Foreign Language). In Section 3, we will briefly examine how the function of the particle has been defined in the field of linguistics. In Section 4, solving the problems observed in the fields of TJFL and linguistics, we will propose an original hypothesis on the function of the particle, and examine the validity of it closely with three different utterance types: assertion, order/request and question.

2. The particle *yo* in the TJFL

First of all, let us examine the way in which the function of *yo* is described in major TJFL textbooks:

> *Yo*: a particle of assertion; common in assurances, contradictions, and warnings (to the addressees); indicates that the speaker assumes s/he is providing the addressee with new information or a new suggestion...(P33)
>
> *- Japanese: The Spoken Language Part 1 -*

> Added to the end of the sentence, final particles express the speaker's emotions of doubt, emphasis, caution, hesitation, wonder, admiration and the like. (P19) *Yo* (is used) to indicate that the listener is being informed of something. (P19)
>
> *- Situational Functional Japanese Vol. 1: Notes -*

> *Yo* is a particle used at the end of a sentence to emphasize information that the listener does not know or to show one is giving one's judgment or views strongly. (P15)
>
> *- Shin Nihongo no Kiso 1: Grammatical Notes in English -*

> The sentence-final particle *yo* is used by a speaker to indicate strong conviction about a statement or to indicate that he is giving new information to the listener; that is, information that the speaker thinks he or she, but not the listener, knows. (P110)
>
> *- Yookoso! An Invitation to Contemporary Japanese -*

> The particle *yo* is added to the end of a sentence to call attention to information the

speaker thinks the other person does not know. (P58)

- Japanese For Busy people 1 -

What we have to consider here is whether or not the above explanations are clear enough for students of the language to understand the function of the particle. It seems that the answer to such a question is not positive one. Let us consider some examples of the problems inherent in the above explanations.

It is often said in TJFL textbooks that when the speaker is telling something the addressee does not know, he will attach *yo* to the utterance.[1] A student who has read this explanation might say:

(1) りんごを三つくださいよ。 ringo o mittsu kudasai *yo*. [Please give me three apples *yo*.]

when he wants to buy three apples at a greengrocer's shop. He uses *yo* since he says something a shop assistant does not possibly know. However, the shop assistant probably feels uncomfortable with his use of *yo*. Also, another student may say:

(2) 君はまだ未成年だ。 kimi wa mada miseenen da. [You are still under age *yo*.]

to a young girl who is drinking beer, intending the girl to stop drinking. He does not use *yo* since the girl obviously knows that she is under age. However, *yo* is stereotypically used in this context, which contradicts the explanation that *yo* is used when the addressee does not know the information contained in the utterance.

In the TJFL method, *yo* is also sometimes introduced as a marker to emphasize the content of an utterance. However, the term 'emphasize' is so abstract that it is hardly possible to know what such explanations actually mean (cf. Oso 1986). Having read the explanation, one learner might say:

(3) 母が英国から来ますよ。 haha ga eekoku kara kimasu *yo*. [My mother is coming from the U.K. *yo*.]

to his Japanese teacher, intending to emphasize the proposition contained in his utterance since his mother has never been to Japan before. However, it can be intuitively said that the teacher may probably feel unease with his use of *yo*, feeling obliged to say something in return.

Furthermore, the explanation that *yo* is often attached to speech acts such as assurances, contradictions, and warnings does not tell us why such speech acts often require the particle. What learners and teachers of the language need is a concise, clear and persuasive account of the particle. In the next section, we will examine some former studies on the particle in the field of linguistics.

3. The particle *yo* in the field of linguistics

Numerous attempts have been made to study the sentence-final particle *yo* in the field of linguistics, which have influenced the description of the particle in the TJFL method. Three hypotheses will be taken from existing research in the field here, in order to provide a broad overview of the suggestions made in the literature: (A) an information agreement hypothesis, (B) a territory of information hypothesis and (C) a discourse-processing hypothesis.[2] Let us examine how each of these hypotheses explains the occurrence of *yo* in the sentence below.

(4) 英国のビールは美味しいですよ。 eekoku no biiru wa oishii desu *yo*. [British beer is tasty *yo*.]

The first hypothesis we will consider is based on informational agreement (Masuoka 1991, Oso 1986, Hasunuma 1996 etc). According to this hypothesis, *yo* is used when the speaker and the addressee have different proprietorial statuses with regard to the information being conveyed. It can be explained with this hypothesis that the speaker uses *yo* in (4) since he believes that he and the addressee have different proprietorial statuses in the taste of British beer: he thinks that British beer is tasty while she does not think so.

The second hypothesis is based on territorial information (Kamio 1990, Maynard 1993, etc). According to the territorial information hypothesis, *yo* is used when the information contained in the utterance is close to the territory of the speaker and not to that of the addressee. It can be explained with this hypothesis that the speaker uses *yo* in (4) since he believes that the information on British beer is close to his territory and not the territory of the addressee. This situation may occur when the speaker is British and the addressee is not.

The third hypothesis we will discuss here is based on discourse processing (Katagiri 1995, Takubo and Kinsui 1997). In this hypothesis, *yo* is treated as a marker that indicates the speaker's full acceptance of the particular information that he is trying to convey. It can be explained with this hypothesis that the speaker uses *yo* in (4) since he is very sure that British beer is tasty.

An examination of the information agreement hypothesis, the territorial information hypothesis and the discourse-processing hypothesis shows fundamentally that all of these hypotheses are based on the notion that speakers signal their proprietorial interest in the information being conveyed. However, while the first hypothesis relates the speaker and addressee in terms of their differing degrees of knowledge of the information presented in the exchange, the second relates the speaker and the addressee in terms of the territory the information falls within, and the discourse-processing hypothesis considers only the relationship between the speaker and the information being conveyed.

From the above, we can argue that these hypotheses focus on the pragmatic property of the particle, i.e. the speaker's instruction as to how the addressee should interpret the utterance marked by *yo*. In the information agreement hypothesis, it is considered that the speaker uses *yo* to inform the addressee that they have different proprietorial statuses with regard to the information contained in the utterance marked by *yo*. In the territorial information hypothesis, the speaker uses the particle to inform the addressee that the information contained in the utterance is closer to the speaker's territory than the addressee's. In the discourse-processing hypothesis, the speaker uses the particle to inform the addressee that he has fully accepted the proposition contained in the utterance marked by *yo*. However, none of these hypotheses deals with the speaker's motivation for instructing the addressee to interpret the proposition contained in the utterance in a particular way.

4. Hypothesis

In this section, I will propose an original hypothesis which accounts for the association between particles and interaction, thereby introducing the notion of *common ground*[3] and *sequentiality* into our discussion. In other words, we will put forward a hypothesis which accounts for the both pragmatic and the sequential properties of the particles.

Conversation can be considered as the accumulation of information in the sense that participants in a conversation produce information by turns. As the discourse progresses, the participants accumulate information by adding new information to the information already accumulated. We also can argue that the information accumulated by the participants can or should be used for the further development of the conversation, and that such information can be called the conversational *common ground*. In this paper, we hypothesize that *yo* is a marker which indicates the way in which the speaker treats the information contained in the utterance as

common ground. *Yo* is used when the speaker intends the information to be taken for granted as common ground. This account becomes clearer when compared with another sentence-final particle, *ne*. This particle can be also considered an indicator of the way in which the speaker intends the information to be treated as common ground. However, *ne* is used when the speaker intends the information to be treated as common ground by the addressee.

That *yo* is used when the speaker intends the information to be taken for granted as common ground is on account of its pragmatic property: the speaker uses *yo* to influence the addressee's interpretation, informing her that he intends the information to be taken for granted as common ground. This account covers the three hypotheses examined above in the sense that the speaker typically intends the information to be taken for granted as common ground either when he believes that he and the addressee have different proprietorial statuses with regard to the information, when he believes that the information contained in the utterance is close to his territory and not to hers, or when he himself has fully accepted the information.

What we should consider next is the sequential property of *yo*, i.e. how the speaker intends the information to be developed in the next turn. We will hypothesize that the speaker uses *yo* when he anticipates an appropriate response to the information in the next turn. Again, this account becomes clearer if compared with the sequential property of *ne*: we will also hypothesize that the speaker uses *ne* when he anticipates an acceptance of the information as common ground in the next turn. That is to say, an appropriate response to a *yo*-utterance does more than to accept the information as common ground. We may call a response triggered by the force of *yo* an *assumptive* response since the responses can be assumed as sequentially appropriate whilst at the same time contributing an inferentially related proposition in the next turn. Let us summarise the function of *yo* below. [4]

> *Yo* is used when the speaker intends the information to be taken for granted as common ground (pragmatic property) and also anticipates an assumptive response by either himself or the addressee in the next turn (sequential property).

We will examine this hypothesis in detail below, with three utterance types, assertion, order/request, and question.

4.1. Assertion + *yo*

A speaker adds *yo* to the assertion when he intends that assertion to be taken for granted as common ground and also anticipates an assumptive response in the next turn. Consider:

(5) 今日は魚が安いよ。 kyoo wa sakana ga yasui *yo*. [Fish is cheap today *yo*.]

Fishmongers in Japan often try to sell their fish by shouting out remarks such as (9) to those passing in front of their shops. *Yo* is used by a fishmonger since he intends the assertion to be taken for granted as common ground and anticipates an assumptive response in the next turn. Reacting to the force of *yo* in the fishmonger utterance, one person may say:

(6) じゃ、何匹かもらうわ。 ja, nanbikika morau wa. [I will buy some, then.]

which can be considered a *preferred* assumptive response. Another person may say:

(7) 御免なさい、今晩すき焼きなの。 gomennasai, konban sukiyaki na no. [Sorry, we are having *sukiyaki* tonight.]

which can be considered a *dispreferred* assumptive response. It is also possible in this context that the fishmonger will react to the force of *yo* in his own assertion: he may say something like:

(8) 買った！買った！ katta! katta! [Buy some! Buy some!]

If *zero*[5] is used instead of *yo* in (5), it would sound as if the fishmonger does not want to receive any response from those passing-by, which would be anomalous in this context.[6]

The hypothesized function of *yo* is evident in the following examples:

(9) A: 今晩映画見に行かない？ konban eega mini ikanai? [Why don't we go to see the movie tonight?]
B: でも明日試験よ。 demo ashita shiken *yo*. [But we have an exam tomorrow *yo*.]

In response to A's proposal that they should go to see the movie together, B tells A that there is an exam tomorrow. At this point, she uses *yo*, intending the assertion to be taken for granted as common ground and also anticipating an assumptive response in the next turn. An assumptive response in this context may be something like:

(10) あ、忘れてた。じゃ、行けないね。
a wasureteta. ja, ikenai ne. [Oh, I forgot about it. We can't go to see the movie tonight, then.]

It is also possible in this context that B will react to the force of *yo* in her own assertion, by saying something like:

(11) だから勉強した方がいいよ。 dakara benkyoo shita hoo ga ii *yo*. [So we'd better study *yo*.]
(12) 明日行こうよ。 ashita ikoo *yo*. [Let's go tomorrow *yo*.]

Consider:

(13) お前はまだ１２歳だよ。 omae wa mada juunisai da *yo*. [You are still only 12 years old *yo*.]

(13) might be said by a teacher who finds his student smoking. He uses *yo*, intending the assertion to be taken for granted as common ground and also anticipating an assumptive response in the next turn. A preferred assumptive response from the student may be something like:

(14) わかったよ、やめるよ。 wakatta *yo*, yameru *yo*. [OK *yo*. I'll stop smoking *yo*.]

However, the student may well not produce such a response, but produce say instead:

(15) 他の奴も吸ってるじゃん！ hoka no yatsu mo sutteru jan! [Other students also smoke!]

since obeying such an order without protesting is considered timid, especially among youngsters. It is also possible in this context that the teacher will react to the force of *yo* in his own assertion, by saying:

(16) タバコを止めなさい。 tabako o yamenasai. [Stop smoking.]

In their paper published in 1997, Takubo and Kinsui suggest that *yo* functions as an inference trigger which directs the addressee's attention towards what is inferred in the speaker's

assertion.[7] However, upon closer examination, we can see that this is not such a convincing hypothesis, since *yo* does not trigger inferences, but rather tends to be added to utterances which already convey a strong speaker's implicature. In other words, it is not *yo* that directs the addressee's attention to the speaker's implication, but the combination of the content of his speech and the context in which it occurs which invites the addressee to infer the implicature. In (13) 'You are still only 12 years old *yo*', the teacher's implicature that 'you should stop smoking' has nothing to do with the existence of *yo*: the implicature comes from the combination of his assertion 'You are still only 12 years old' and the context in which his assertion occurs. Therefore, even if *zero* appears after 'You are still only 12 years old', the same implication would arise although *zero* in this case would sound somewhat anomalous since *zero* would fail to convey the teacher's intention to receive a response. What *yo* does is to indicate the speaker's intention that the utterance should be responded to with an assumptive response.

Consider the following example:

(17) A: 最近石田さんに会った？ saikin ishida san ni atta? [Did you see Ms. Ishida recently?]
B: ううん、会ってないよ uun, attenai *yo*. [No, I didn't *yo*.]

Suppose that students A and B are talking, and A abruptly asks B if she saw Ms. Ishida recently. Having been asked the question, B says 'No, I didn't *yo*'. In this context, B could use either *zero* or *yo* in her answer. When B uses *zero*, she intends to give A the information he has been asking for (i.e. she did not see Ms. Ishida recently) and does not expect to receive any response from A. When B uses *yo*, she intends the assertion to be taken for granted as common ground and also anticipates an assumptive response. The assumptive response from speaker A in this case would be an explanation of why he asked her, the speaker B, the question. Having being invited to respond to the assertion appropriately, A may say:

(18) 髪の毛ピンクに染めたって谷さんが言ってたよ。
kaminoke pinku ni sometatte tani san ga itteta *yo*. [Cos I've heard from Ms. Tani that Ms. Ishida dyed her hair pink.]

It is also possible in this context that B will react to the force of *yo* in her own assertion, by saying:

(19) どうして？ dooshite? [Why?]
(20) 最近会ったの？ saikin atta no? [Did you see her (Ms. Ishida) recently?]

or the like.

4.2. Order/request+ *yo*

Adding *yo* to an order/request, a speaker intends that order/request to be taken for granted as common ground and also anticipates an assumptive response. What should be stressed here is that to perform the action expressed by the order/request is not in itself an assumptive response. An assumptive response here would be to respond to the speaker's action of ordering/requesting while still retaining the directive force of that order/request. Consider the following examples:

(21a) がんばれ！ ganbare! [Do your best! / Hang in there!.][8]

Parents often cheer their child in the competition at a school athletic meeting, by shouting 'Hang in there!'. Here they do not stereotypically use *yo* since they do not expect the child to produce

an assumptive response in the next turn. All they want the child to do here is to do his best. However, they may stereotypically say:

(21b) がんばれよ。 ganbare *yo*! [Do your best *yo*.]

when they cheer the child who is just about to leave for competitions. They use *yo* in this case since they do expect an assumptive response to their cheering in the next turn. The child may produce a verbal response, saying:

(22) うん、頑張る。 un, ganbaru. [Yeah, I'll do my best.]

or produce a non-verbal response, giving the parents a thumbs-up. It is also possible in this context that the parents will react to the force of *yo* in their own request, by saying:

(23) ここから応援するからね。 kokokara ooen suru kara ne. [We will cheer you from here, OK?]

It is pointed out by some linguists (e.g. Uyeno 1982) that [order + *yo*] as in (24b) sounds less forceful than [order + *zero*] as in (24a).

(24a) もっと勉強しろ。 motto benkyoo shiro. [Study harder.]
(24b) もっと勉強しろよ。 motto benkyoo shiro *yo*. [Study harder *yo*.]

This phenomenon can be explained with reference to the function of *yo* proposed in this paper. On the one hand, [order + *zero*] indicates solely that all the speaker wants the addressee to do is to study harder. On the other hand, [order + *yo*] can indicate the speaker's intention to draw a response out of the addressee, which can be interpreted as the speaker's consideration towards the addressee. However, it also can be interpreted as the speaker's forcing the addressee to respond (i.e. to produce an assumptive response) to the order, which makes [order + *yo*] sounds more forceful than [order + *zero*]. Having considered the above, we can argue that whether [order + *yo*] sounds more forceful or less forceful than [order + *zero*] highly depends on such factors as context and intonation.

Consider one example of [request + *yo*]: suppose that a girlfriend has spent two hours cooking Japanese food for her boyfriend. However, he tells her that he cannot eat any more although there is some food left on the table. Responding to his utterance, she may add *yo* to her request to him:

(25) 全部食べてよ。 zenbu tabete *yo*. [Please eat it all *yo*.]

intending the request to be taken for granted as common ground and also anticipating an assumptive response. The *zero*-utterance in this case would sound somewhat anomalous since it would fail to convey the girlfriend's expectation of an assumptive response in the next turn. Reacting to the force of *yo* in her request, he may then say:

(26) 分かったよ。全部食べるよ。 wakatta *yo*. zenbu taberu *yo*. [OK *yo*. I'll eat it all *yo*.]

If he is short-tempered, he may show his irritation at the force of *yo* in her request, by saying:

(27) こんなにたくさん食べられないよ。 konnani takusan taberarenai *yo*. [I can't eat so much *yo*.]

In this context, it is also possible for her to react to the force of *yo* in her own request, by saying:

(28) 時間かかったんだから。 jikan kakatta n dakara. [I've spent hours cooking it.]

4.3. Question + *yo*

Yo does not occur after the utterance type of a question. Therefore, (29a) is unacceptable.

(29a) *マリアのことを聞きましたかよ。 maria no koto o kikimashita ka *yo*.
[Have you heard about Maria *yo*?]

The reason why [question + *yo*] does not occur is presumably due to the fact the utterance type, a question, itself anticipates an answer to it in the next turn anyway.

However, *yo* occurs after an interrogative[9] when the interrogative functions not as a question but as an indirect assertion as in (29b).

(29b) マリアのことを聞いたかよ。 maria no koto o kiita ka *yo*. [Have you heard about Maria *yo*?]

In (29b), although the speaker uses a form of an interrogative which is typically associated with an utterance type question, he intends it to function as an indirect assertion. What he means by his utterance in (33b) may be something like:

(30) マリアについておもしろいこと聞いた maria ni tsuite omoshiroi koto o kiita
[I heard something interesting about Maria.]

and the addressee may react to the force of *yo* in the speaker's indirect assertion, by saying:

(31) マリアがまた何かしでかしたの？
maria ga mata nanika shidekashita no? [Did Maria do something stupid again?]

Or the speaker himself may react to the force of it, by saying:

(32) 試験中に寝てしまったって。 shikenchuu ni neteshimatta tte.
[I heard Maria fell asleep in the exam.]

What is interesting here is that even when the interrogative *yo* is attached to functions as an indirect assertion, it never occurs in polite form (what we call *desu/masu* form) and always occurs in plain form. Although the reason for this phenomenon is still unclear, we may be able to hypothesize as follows: even when the interrogative to which *yo* is attached functions as an indirect assertion, the literal force of an interrogative (i.e. question) remains behind an indirect assertion.[10] Because the necessity of a response is so strongly expected by [interrogative + *yo*], the combination sounds very casual: it rarely appears in formal situations or those where the speaker is required to show deference or distance, and the combination exclusively occurs in male speech. Accordingly, the main verb or copula in the combination never occurs in formal form.

5. Conclusion

In this paper, we proposed a new account of the function of the sentence-final particle *yo*, using the notions of *common ground* and *sequentiality*. The proposed account is shown below.

> *Yo* is used when the speaker intends the information to be taken for granted as common ground (pragmatic property) and also anticipates an assumptive response by either himself or the addressee in the next turn (sequential property).

The above account has been proposed with the practical application of this account in the TJFL method in mind, and I believe that it can give students a good understanding of the particle. However, there still remain some points to be investigated in order to enhance the usefulness of this account. Firstly, we ought to scrutinise the proposed account in terms of Japanese linguistic etiquette: it is important to inform students in which social contexts the use of *yo* is typically considered to be 'rude' or 'discourteous'. Secondly, the proposed account needs to be investigated in relation to other utterance endings including other sentence-final particles in order to make the account of the function of *yo* more comprehensive.

(Received 7th February 2002)

Notes

1. In this paper, male designating pronouns such as 'he', 'his', 'him' and 'himself' are used for speakers, and female designating pronouns such as 'she', 'her', 'her', and 'herself' for addressees. This decision is motivated purely for the sake of convenience.
2. I tentatively labelled these names to make clear distinctions among the three approaches.
3. See Clark (1996) for a detailed discussion on common ground.
4. The function of *ne* can be hypothesized as follows: *ne* is used when the speaker intends the information to be treated as common ground by the addressee (pragmatic property) and also anticipates her acceptance (sequential property).
5. '*Zero*' indicates non-use of any sentence-final particle.
6. The function of *zero* can be hypothesized as follows: *zero* is used when the speaker intends the information to be taken for granted (pragmatic property) without anticipating either an acceptance or an assumptive response (sequential property).
7. The term 'inference' is used here as in the Gricean paradigm to mean an inductive inference of the kind that results in a *conversational implicature* (Grice 1967).
8. This utterance can be categorized as an order/request in that the speaker wants the addressee to perform the action expressed by the utterance.
9. See Levinson for a clear discussion on utterance function types (assertion, request/order, question, etc) and sentence types (declarative, imperative, interrogative, etc)(1983: Chapter 5).
10. See Levinson (1983:269), and for an extended discussion P263-76.

Bibliography

Association for Japanese Language Teaching. (1995) *Japanese for Busy People I*. Tokyo: Kodansha International.
Clark, H.H. (1996) *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
Grice, H.P. (1967) William James lectures: Logic and conversation. In Cole, P. and Morgan, J.L. (eds). 1975: *Syntax and Semantics* 3. New York: Academic Press.
Jordan, E.H. and Noda, M. (1987) *Japanese: The Spoken Language*. Tokyo: Kodansha International.
Levinson, S.C. (1983) Pragmatics. Cambridge: Cambridge University Press.
Maynard, S.K. (1993) *Discourse Modality: Subjectivity, emotion and voice in the Japanese Language*. Amsterdam: John Benjamins.
Takubo, Y. and Kinsui, S. (1997) Discourse management in terms of mental spaces. *Journal of Pragmatics* 28: 741-758.

The Association for Overseas Technical Scholarship. (1992) *Shin Nihongo no Kiso I.* Tokyo: 3A Corporation.
Tosaku, Y. (1994) *Yookoso: An Invitation to Contemporary Japanese.* New York: McGraw-Hill.
Tsukuba Language Group. (1995) *Situational Functional Japanese Vol. 1: Notes.* Tokyo: Bonjinsha.
上野田鶴子 (1982)「モダリティー：日本語・英語」『講座日本語学 11 巻：外国語との対照 II』明治書院, 東京.
大曽美恵子 (1986)「誤用分析 1『今日はいい天気ですね。』－『はい、そうですね。』,『日本語学』5/9: 91-94.
片桐恭弘 (1995)「終助詞による対話調整」,『月刊言語』24/11:38-45.
神尾昭雄 (1990)『情報のなわ張り理論－言語の機能的分析』, 大修館書店, 東京.
益岡隆志 (1991)『モダリティーの文法』, くろしお出版, 東京.
蓮沼昭子 (1996)「終助詞『よ』の談話機能」,『言語探求の領域－小泉保博士古稀記念 論文集』: 383-395.

BATJ Journal No.3: pp.11- 24
©2002 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

Practical Reports and Research Notes

自律的学習を援助するラーニング・ジャーナルの使用の試み

サンダーランド大学　奥村　圭子

1　はじめに

日本語の授業で、ある決まった内容を一斉授業で進行させていく中で、「ペースが速すぎる」という学生もいれば、「もう少し速く進めてもらいたい」という学生もおり、教師主導型の語学教育の難しさを感じていた。こういった形の教え方は、果たして学習者にとって効果的に学べる方法として一番望ましい形なのであろうか。

筆者が教鞭をとっているサンダーランド大学では、語学専攻以外の学生のためにデザインされた University Language Scheme (ULS) の枠組みの中で、日本語を含む 7 言語が Language and Culture モジュールとして選択されている。ULS のワーキング・ティームでは数年越しの検討の結果、上記の疑問に答える形で、1999 年度より学習者主体のラーニング・ポートフォリオ[1]の作成を評価の中にいれ、一斉授業と並行させて自律的学習を促しており、授業以外でなされた学習成果を収めるポートフォリオを作成する過程を通して、学習の自己管理を奨励している。日本語では、学習者の内省を促しながらラーニング・ポートフォリオをサポートしていく一助として、ラーニング・ジャーナルを 2000-01 年に試験的に導入した。本稿ではその報告をするとともに、その効果、そして今後に残された課題について検討したい。

2　当大学の選択科目としての日本語教育の現状

当大学では、主専攻、副専攻の学生向け語学教育の他、選択科目としての語学教育を行っており、毎年 70 名から 100 名ほどの学生が、選択科目として日本語を学んでいる。語学 7 科目では共通の学習目標と評価法の基準として、言語能力 (linguistic competence)、文化意識 (cultural awareness) そして多分野に応用可能なスキル (transferable skills) の三つの柱を掲げており、授業時間数は週に 3 時間、一年を通し 72 時間であるが、自主学習時間を 128 時間と規定している。

いずれのレベルの学習者でも、年齢、性別、文化背景、日本語学習歴、日本語能力および運用能力、動機やニーズ、学習スタイルなどの要素をいろいろな形で組み合わせてもっており、多様、多岐にわたっている。ある一定の内容をあるペースで行っていく一斉授業では、学習者を一律のレベルの一様の集団と仮定することになり、多様性への対処が難しい。しかし、岡崎 (1992) は、こういった学習者の多様化が一斉授業の限界を教師に認識させ、学習の起点が学習者にあるという根本的なことを気づかせていると指摘しており、むしろこの状況を利点と考えている。本稿でもこの多様性を、学習者に起点のある学習を意識的に考えるいい機会を与える事象としてとらえたい。

3　学習者主体の自律的学習

認知心理学の領域では、人間は「本来、学ぶことを基本的欲求としてもっている存在である」とし、「学ぶ」とは、a. 学ぶ対象そのものを学ぶことである、b. 学ぶ対象そのものを学ぶ過程で、「何のために、どのように学ぶか、うまく学んでいるか、今の学びの現状に満足しているか」などを問うこと、そして c. さらにその答えにあったような形で、学ぶことを追求していくことを含む、とされている (岡崎 1992) 。一斉授業では前者の学ぶ対象、つまり語彙や文法項目などの学習を目的としている。しかし、後者の「何のために、どのように学ぶか、うまく学んでいるか、今の学びの現状に満足しているか」などを問うことは、あまり重要視されていなかったのではないだろうか。問いかけをしながら学ぶことを追求する学習者を起点とした学習が、今までの一斉授業の中に組み込まれるか、また補足する形で個別に加えて行われなければ、本来学習者が基本的欲求として持っている「学び」は実現し難いと言えるかもしれない。 昨今注目されている自律的学習が、まさにその問いかけに答える分野である。

Dickinson (1987) は自律 (autonomy) を、「学習者が自己の学習に関する決定もしくは決定事項に責任を持っている状態」と定義している。 その自律に基づいた自律的学習 (autonomous learning) を Holec (1981) や Little (1991) は、「学習者が、自分自身のために、自らの知識とスキルを構築しようとして、仲間や教師やその他のリソースと協力し、交渉し、行う学習を自分自身で管理すること」、また、「学習者がそれぞれの学習スタイルにあった学習を知り、責任を持って自主的に取り組む学習」と定義している。それを一歩進め、Ellis and Sinclair (1989) は、a. 学習者が自分の学習をコントロールすることにより、より効果的に学習することができる、b. 教室を離れても自己の学習に責任を持つ学習者は、学習を進めることができる、c. 学習についての知識のある学習者は、学習ストラテジーをほかの科目に応用することができ有効だと段階的に述べている。

自律的学習の重要性は二つの点にまとめられる。一つ目は、自律的学習は多様化した学習者への対処の一方策で、学習者それぞれが個性を生かして自分なりの学習を自分のペースですすめる場を提供するものだということである。第二に、自分の学習を管理し責任を持って取り組むという能力は、社会において必要不可欠な能力だということである。例えば日本語学習で養われた自律的学習能力つまり、学習スタイルや学習ストラテジーがほかの学習分野や仕事に転用されれば意義あることだと言える。

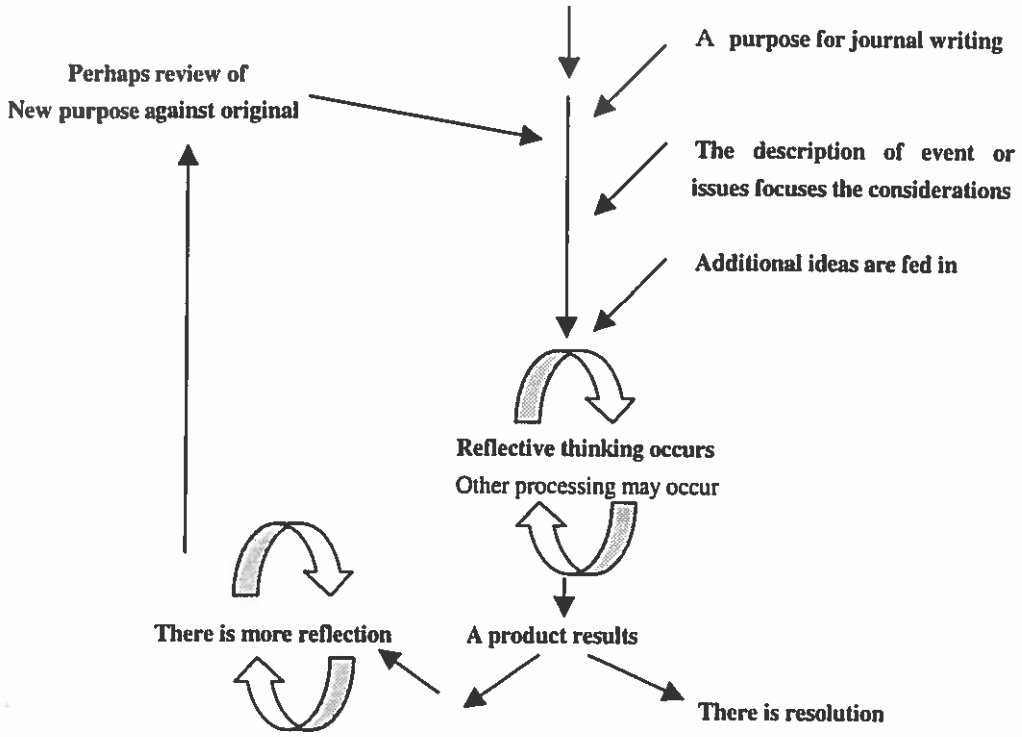
様々な方法で、自律的学習を促進することが可能だと言える。Karlsson, Kjisik and Nordlund (1997) によると、ヘルシンキ大学の自律的学習では、学習計画を立てたり学習日誌を書いたりといった学習者トレーニングが最初に行われ、それに加えて個別のカウンセリングセッションがある。また、学生たちは学生同士でグループを組み、学習契約の元に主体的なプログラムを作っていくという形のグループ学習も含んでいる。しかしながら、選択科目として日本語を履修している当大学の学生たちは、教育文化背景も様々で、自律的学習には馴染みのない学習者もかなり含まれ、全面に自律的学習を打ち出すのは抵抗感をあおる危険もあると予想され、徐々に自律的学習を紹介していくのが妥当であろうという結論に達した。1999 年から全語学モジュールの評価全体の 20 パーセントが自律的学習を促すラーニング・ポートフォリオにあてられている。

4　ラーニング・ジャーナルの導入

4.1　ラーニング・ジャーナルとは

ラーニング・ジャーナル、学習日誌やラーニング・ダイアリーは、看護医療や心理学などの分野ではよく使われるものであるが、McCrindle and Christensen (1995) は、ラーニング・ジャーナルを、学習者自身の学習内容に関する認知プロセスに関しての内省の機会を与え、学びの目的やプロセスに関し気づきを促し、学習の概念を理解する機会を与え、メタ認知ストラテジーの使用を促すものだと言っている。効果的な学習のために学習者は認知ストラテジー及びメタ認知ストラテジーを使うが、それらを活性化させる道具だと見ている。Dickinson (1992)によると、例えば学習者が 10 語の単語を覚える場合、大きな声で何度も読む、何度も書くという反復で覚えるのも一つ、実際に部屋に存在する対象物に単語を貼り対象物と単語を関連させて覚えるのも一つ、つまりどんなテクニックでその課題に取り組むかが認知ストラテジーである。一方、メタ認知ストラテジーとは、課題は何であるかを認識し、それにあった認知ストラテジーを選択しモニターしながら、そのストラテジーが効果的な学習に結びついているかの自己評価をする過程で行う学習管理、あるいは調整のために使うストラテジーである。つまり、McCrindle and Christensen は、ラーニング・ジャーナルを書くことにより生まれる内省を通して、これらの二つのストラテジーが相互に作用し、より効果的な学習が目指せると述べている。

図 1．A map of reflective writing（Moon 1999 より）



それ故に、McCrindle and Christensen のいうラーニング・ジャーナルは、学習の内容と学習過程に関しての内省の記録である。彼らの試みでは、a. 何を学習したか、b. どう理解、学習したか、及び使ったストラテジーは効果的であったか、それをどう評価するか、将来使っていったほうがいいかなどの内省、c. その他の個人的な学習プロセスに関しての内省、を書くように学習者に指示している。それに加え、d. a から c に関しての教師のコメントが書き加えられる。

Moon (1999) は、ラーニング・ジャーナルを「内省的なライティング」と呼び、そのプロセスを図 1 のようなサイクルとして示している。これによると、学習者は、ラーニング・ジャーナルを書くことから学ぶ、つまり、ある内省を通してもう一度学習項目、学習スタイルや学習ストラテジーを見つめ、それを新しいアイデアも含めながら他のやり方を実験的に行い、それを見直しまた学ぶのである。このような繰り返しを行うことにより優れた学習が可能になると Moon は言っている。

日記というものはもともと私的な記録であるため、完全な自律的学習においては学習者のみが書いて読むのが適当かもしれないが、Dickinson (1987) も提唱するとおり、クラス授業との組み合わせで使われる場合には、教師が定期的にアクセスできる形にしておくのが、ガイダンスや補助教材の提示に効果的であると言える。その場合には、学習者と教師の間に信頼関係が築かれていることが前提であろう。

日本語教育の分野では田中・斎藤 (1993) が、学習者が毎日又は毎週の自分の学習について日記をつけていく方法として学習日誌を紹介している。そこでは、理想的には学習者が書いた日誌から、自分の学習の問題点を取り出し、改善することが目標とされている。それを自己評価として評価の一部に組み込む方法も提案している。使用言語は、教師が理解できる限り学習者の母語であっても構わず、学習者が自由に書きやすい言語を選ぶように幅をもたせている。また、浜田 (1998) は、学習者が自分の学習プロセスを意識化したり内省したりするのはいい機会になるのではないかという発想から、短期集中型の研究者研修で学習観察日記を使っている。使用言語は日本語としている。

内省を促すという目的を果たすには、ラーニング・ジャーナルを含む書く形をとるもののほかに、面談や、テープに学習者が吹き込むような口頭で行う形をとるものもある。

4.2 ラーニング・ジャーナルの導入

当大学の選択科目としての日本語モジュールの学習目標と評価法の三つの柱の一つとして、「他分野に応用可能なスキル」が挙げられているのは、2 の項で述べたとおりだが、そのスキルは、各自が教室外での毎週の学習活動記録を集めたラーニング・ポートフォリオによって評価されている。モジュール・ガイドではその中に収めるものとして、内省の記録を提案しているのだが、それを実行にうつしている学生は、ポートフォリオの作成を取り入れた一年目の 1999-2000 年度にはほとんどいなかった。 それで、2000-1 年にその自律的学習をサポートする道具として、日本語ではラーニング・ジャーナルを導入する試みをおこなった。学生の、教室活動に関連のある自主学習や自分の学習に関しての振り返りを促進し、それをも学習体験としてより自己の効果的な学習を探求するのに役立ててもらうのが狙いであった。下記の要領でラーニング・ジャーナルが導入された。

4.2.1 ラーニング・ジャーナルの目的

ラーニング・ジャーナルを取り入れるにあたって、「学生一人一人が自分が何を学んだか、どう学んだかを知り、自分の学びについて認識する。出来ればより効果的な学習スタイルや学習方法を探る」を目的とした。その旨は口頭で学生に伝えていた。

4.2.2 ラーニング・ジャーナルの実施方法

日本語 Language and Culture モジュールのレベル 2[2]とレベル 4[3]の学生を対象とした。セメスター 1 の授業が始まって 3 週目に小さいノートを学生に一冊ずつ渡し、強制はしない自由参加の形をとり、週に一回 1 行から 2 ページの長さの範囲内で、自分の日本語学習に関して自由記述形式で書くように口頭で指示をした。書く内容については、「何を学んだか」、「どういう方法で学んだか」、「自分の学習についてどう思うか」、「学習者としてよかった点は？悪かった点は？」「来週、今後何を学ぶ目標としたいか。」などを例として提示した。使用言語は日本語でも英語でも構わず、書きたいほうを選ぶように言った。これはあくまでも教師と学生間のみの通信で、研究目的で使う場合には学生の了承を得た上で名前は無記名とすることを明確にしておいた。学生はジャーナルを授業のある日に提出し、教師は 2 日以内にフィード・バックを書き込んだ後学生に郵送で返し、学生は次週の授業の日までにジャーナルを書いて提出した。

実験的な試みであるため評価の対象外だが、学生には学期末にラーニング・ポートフォリオの中に入れて提出するように指示した。

5 ラーニング・ジャーナルの実際

5.1 実践の結果

自由参加としたため、レベル２の学生７名の内２名と、レベル４の学生８名のうち３名、計５名が最後の週までほぼ定期的にラーニング・ジャーナルを提出し続けた。参加しなかった学生、もしくは途中で挫折した学生たちにその理由を聞くと、「書くのを忘れている内に書くのが面倒になり、提出できなかった。」「書く事柄がみつからなかった。」という答えが大半であった。使用言語は自由であったが、「日本語で書こうとチャレンジしたが難しかったので書かないままになった。」と言う学生もいた。また、かなりの人数の学生が、正直に「評価につながるのではないため、他の課題に加えてこの課題をする必要はないと思ったし、毎週書く余裕はないだろうと判断した。」と述べていた。

提出されたノートの無地の表紙には、タイトルが「ラーニング・ジャーナル」「学習日誌」や「私のノート」と書いてあるものや、自分の名前を大きく装飾つきで漢字の当て字で書いてあるものもあり、非常に個性豊かである。使用言語については、日本語を始めから使っているのが 1 名、書き始めて第一週は英語で第二週から日本語を使用しているのが 1 名、残りの３名は学習項目に関しては日本語だが感想や説明は英語を使っている。自由記述形式であったため、記している内容はそれぞれである。

5.2 ラーニング・ジャーナルの機能

学生たちは様々な目的でジャーナルを使っているが、以下に示すような機能が観察された。

5.2.1　学習目標に沿った学習内容の記録

ラーニング・ジャーナルの中で学生ＡとＢは、一年の学習目標を立て、それにそって主に自分が何を学んだか、学んだ事項そのものを記録している。例えば学生Ａは、「語彙を増やすこと」、「日本語を話す機会を作る」そして「漢字を自発的に勉強したい」という３つの目標を掲げ、それに則して自分が何を学んだかその学習内容そのものを記している。ある週は、日本人の友人から借りた雑誌の記事に石という部首を使った漢字がいくつかあったのをきっかけに、石を含む漢字の意味、読み方、使い方を調べている。ある週は、形が似ている漢字（例えば士と土など）をいくつか取り上げ、それについても意味、読み方、使い方を調べている。ある週は、2週間遊びに行った日本で、友人たちの会話から新しい語彙を取り出し意味を調べている（資料1 を参照)。学生Ｂの場合も「漢字をおぼえたい」、「語彙を伸ばしたい」そして、「聞く力を伸ばしたい」を目標として具体的に何を学んだかを書いている。

5.2.2　既習項目の復習ノート

授業の中で習った学習項目の中で疑問だったところを文法辞典や副教材を使って復習、理解を深める場としてラーニング・ジャーナルを使っている学生もいる。普段、復習内容はラーニング・ポートフォリオに収めるように指導しているが、学生Ｃは毎週教師がフィード・バックを返すラーニング・ジャーナルの中で、自分の弱いところはどこか、理解が正しいか、補足すべきところがないかを確かめながら、解決できない疑問点を記している。教師とコミュニケーションをとりながら学習を進めていきたかった、とその理由を述べていた。

5.2.3　教師との質疑応答や作文練習の場

学生Ｃを始めとして学生たち全てが、ラーニング・ジャーナルの中で質問や疑問点を教師に投げかけている。内容は、既習文法項目や語彙についての質問もあれば、日本人と接していてなぜこう振舞われたのだろうかといった文化理解に関する質問もある。授業の中で使える教室活動や教材の提案もなされている。

日本語で書く場合、学生はラーニング・ジャーナルを作文練習の場としている。教師からは書いてある内容へのコメントの他、作文に対する添削も加えられている。

5.2.4　新しい学習体験、発見、それを通しての感想の記録

多くのラーニング・ジャーナルでは、教室外で接した日本語や日本文化体験が述べられている。学生Ｃは、ある週のジャーナル（資料２）で、冬休みに出かけた先で見つけた日本語のフレーズが既習項目と重なったのを書き留めている。提出の際に、そのフレーズをみつけ理解できたことがどれほど嬉しかったかを語っていた。　他の学生のジャーナルにも、JSTV（日本語衛星放送）の番組のビデオを見ていて自分が少しわかる語彙があることに感激したことや、日本人の友人に日本語で手紙を書いたらとても感心されたのに戸惑ったことなどが、学習者として貴重で励みとなる経験として記されている。資料 3-1 と 3-2 に示された学生Ｄの記述のように、いずれの学生のジャーナルにも日本や日本語に関するものを通しての体験やそれを体験してど

う感じたかが頻繁に記されている。しかしながら、学習の意識化はある程度なされているものの、なぜそう感じたか、自分の中で何が新しく学べたかといった内省はなかなか難しいらしくそこまで言及されておらず、単にイベントを書いた日記となっている。言い換えれば、メタ認知ストラテジーがそれほど顕著に出ていない、と言える。ただし、学生Ｅの書いたジャーナル（ 資料４ ）では、日本語運用能力の高さも手伝って、体験を元に内省的な側面が見られる。

5.2.5　学習のスタイル、学習方法や自己評価の記録

ラーニング・ジャーナルでは、どうやって学習したかも記されている。単語のカードを作った、語学の交換パートナーと一緒に日本語能力試験対策に聴解テープを聴いてどうしても分からなかったところの解説をしてもらってとてもためになった、というような学習方法を書くものも多く見られたが、授業の中で行ったテストに関しての自己評価を詳しく行い、強化しなければならないスキルについて述べているものもある。

5.2.6　その他

ラーニング・ジャーナルと名付けているにもかかわらず、日本語学習から派生してか、個人的な独り言のような日記に書くような内容もかなり見られる。話の展開としては自然であり、内省の過程で出てきたことであろう。自由に思いつくまま書くようにいっているので、それに対しては静観するようにし、教師のフィード・バックでも、学習に関してのみ書くようにといった指導はしていない。

6　考察

6.1　学生側からのフィード・バック

学年の終わりに、ラーニング・ジャーナルを定期的に提出した学生５名とのディスカッション形式で、ラーニング・ジャーナルを書くという学習体験を通して彼らが感じたことやコメントを聞いた。５名全員が、書き続けてよかったと言っている。以下に肯定的な感想をあげる。

a. いつ、どこに行っても日本語や日本に関するものに敏感になり、何か学ぶものはないか、ジャーナルに書けることはないかといつも意識するようになった。
b. 授業中にはクラス活動を長く中断させるといけないという遠慮からなかなか出来なかった質問も、ジャーナルでは自由に出来た。
c. 日本語で書いていたが、自分のいいたいことを書くために、既習文法や語彙を駆使して、辞書を引きながら新しい語彙や表現も覚えることが出来た。また教師の訂正がとても参考になった。
d. ジャーナルを書くことで、教師をより近く感じた。
e. 想起してジャーナルを書くので、自分の学習を振り返るいい機会となり、既習文法項目の復習にもよかった。

以上の学生のフィード・バックから、当初教師側が掲げた目的、「学生一人一人が自分が何を学んだか、どう学んだかを知り、自分の学びについて認識する。出来ればより効果的な学習スタイルや学習方法を探る」の前半部分は明らかに達成された、と言えよう。

途中で提出が滞った理由やジャーナル・ライティングの難しさについては、書きたいと思う

ときにジャーナルが手元になかったり、特別書くことがすぐ見つからなかったため、先送りになってしまったことを異口同音に述べていた。ジャーナルを書くためには主導的に学習する姿勢がないと毎週同じような内容になってしまうので、ジャーナルを書くことによって昨年以上に新しい方法で学んだ、という見方もあった。

6.2 ラーニング・ジャーナルの長所

学生のフィード・バックや提出されたジャーナルを検討すると、自律的学習を援助する一つの手段としての利点がいくつかあげられる。

6.2.1 自己の学習や学習スタイル、方法、ストラテジーなどの認識と意識化

レベル2の学生の初期段階に多かったのは、学習の内容そのものを書き、その感想を述べるといったスタイルであった。しかし数ヶ月後には少しずつ、それまで潜在的であった自分自身の学習への観察が、ある程度意識化されて行われてきたと言える。想起してジャーナルを書きながら、ここを強化したい、追究したい、といった具体的なスキルや学習項目が具体的に出てきており、教室外でも絶えずその指標が意識の中にある。また、自分の教室での学びについて評価する記述もあったことから、その中から自分の弱い点や強い点をモニターしていることが分かる。残念ながら、自己の学習ストラテジーを意識化した後、いかに修正し、改善案を出し、実行し、その成果が出ているかというところまでははっきり観察することは出来なかったが、正に岡崎 (1992) が言う「どのように学ぶか」を問う段階までは進んでいると言える。内省の過程も例は多くないが観察され、Oxford (1990) らがいう情意的、社会的なストラテジーも提示されている。

6.2.2 教師と学生間のコミュニケーションの場

使用言語が英語であろうと日本語であろうと、教師は学生の記述内容に対しコメントを加えた。学生によってはそれにまた返事を返し、意見の交換の場として利用していたようだ。日本語で書かれている場合には、作文の添削をも含むため、学生は教師のフィード・バックを学習リソースと見なしている。

6.2.3 新しい学習の楽しみの発見や自発性の促進

ラーニング・ジャーナルを書く内容を増やすためによく新しい学習方法を使ってみたという学生や、普段町を歩くときもジャーナルに書くための日本語に関連したことはないだろうかという意識をもっていて、何か見つける度に喜びを感じたという学生もいた。ジャーナルを書く過程は彼らがイニシアティブを取る学習活動であるから、学習者の持つ自発性を刺激し、日本語学習へのモティベーションを高めるきっかけとなったと言えるかもしれない。

また、使用言語が教師のわかる言語であったら何でも良しで限定しなかったのは、学生に自由な発想でジャーナルを書いていく上で楽であったようだ。内省も使いやすい言語で、自然な形で行われていた。

6.2.4 教師側にとっての情報収集

一度教室を出てから次の週まで、学生たちがどう学習に取り組んでいるかを知るのは困難である。ラーニング・ポートフォリオは教室以外でなされた学習全てのドキュメントのファイルであるが、そこには学生たちの感情、学習の中での試行錯誤、学習に対して意識化されているかどうかなどは見えてこない。しかし、ラーニング・ジャーナルではそれらがある程度記されており、そこに教師側に有意義な貴重な情報が含まれている。学生によっては教室活動や教材への提案をしており、それは改善へのヒントとなる。また学生が試しているストラテジーについての情報があれば、教室活動を通して教師側からの他の新しいストラテジーの提示も可能である。また何より、学生の新しい側面や個性も見え、教師として参考となることが多い。

6.3 実施に関しての振り返りと課題

6.3.1 実施方法

強制しなかったために、ラーニング・ジャーナルを書き続けた学生は思ったより少なかったが、それにはいくつかの理由があった。残念ながらこのジャーナルを作文練習や、特別なことを書かなければならないノートと解釈している学生もいたのである。モジュールのインダクションのときにもう少し明白な形でその位置付けやラーニング・ジャーナルの目的など、主旨の理解を促すよう口頭だけでなく書いたものでも、詳しく説明する必要があったと言える。また、学生たちがこの試みに少しでも親しめるよう、今後はラーニング・ジャーナルの記述例なども示すことができる。形式については、自由であったからこそ、色々なスタイルの例が出たわけであるが、学生たちの心理的負担を軽減するためには、いくつかの項目を決め、それに記入するラーニング・ジャーナル・フォームの形をとれば、初めての学生でも抵抗感がないかもしれない。週に一回提出というペースは当大学の選択科目の枠内では適当であると言えるが、記述の中に何か問題提示がある場合、時間が許せばその週の間に、コンサルティングの時間を設け、学生の意向や感想などを聞いてみるのも一案である。

6.3.2 評価

今回は評価の対象外であったが、「評価されない」ことが学生の多くをラーニング・ジャーナルから退かせた大きな原因であった。筆者個人としては、主旨を理解してもらった上で自由意志に任せ評価外の活動としたいが、将来ラーニング・ポートフォリオの一部として取り入れ、その5つの評価基準のひとつ、「授業に関連する学習に関して改善が行われているか」内で、彼らの内省から生まれる改善を評価するのも一案であるかもしれない。

6.3.3 教師の役目

このラーニング・ジャーナルはあくまで学生主体の活動である。そこにどう教師がかかわってくるか、教師の役目も簡単ではない。教える側も、学生の自律的学習を可能にする環境作りを行わなければならない。学生の前に、まず教師が自律的である必要がある。トムソン木下 (1999) も述べるように、教師はフィード・バックの中で、提案はしても指示はするべきではなく、学習者にあくまで選択権を与えるよう努めなくてはならない。学生の学習への意識化を見守り支

援することが、教師学生間の信頼関係を築くことにつながるであろう。そして、自律的学習の次のステップで教師ができることは、学習の改善を計画化するために、学生とともに考え具体的な方法を見つけていくのを助け、できる限りの情報を提供していくことであろう。

7　今後に向けて

日本語学習者の多様化を抱える一機関で一斉授業に並行させて試験的に行ったラーニング・ジャーナルの実践報告を行った。その試みの結果、学習者に学ぶことや学習スタイルに関しての気づきを促すことができ、学習者の学習に対しての意識化、内省やモティベーションを高めることに大いに貢献したと言える。最後まで参加した学習者が全員その体験を有意義であったと答えている。また、教師にとっても非常に貴重な情報収集の場となった。これがほかの学科や仕事に応用できる自律的学習能力を育てたか、という点については検証できていないものの、ラーニング・ジャーナルのコンセプトはより効果的な学習スタイルや学習ストラテジーを模索する色々な学習場面に活用できるものと予想される。実施方法を考察で検討したとおり、始める時点で学習者に対してラーニング・ジャーナルの主旨、位置付けの理解を促すための教師側の努力がさらに必要であり、教師も学習者以上に自律的であることが望まれる。今回の試みを元に、ラーニング・ジャーナルに改善を加えると共に、さらに学習者の自律度を高める学習活動を検討していきたい。

注記

1. 詳しくは奥村圭子（2002）「学習者主体のラーニング・ポートフォリオの導入と実践」『第14回日本語連絡会議報告発表報告書』を参照されたい。
2. 全くの初心者を対象とした週3時間、1年に授業時間72時間に加えて自主学習128時間と規定しているレベル1の修了者。レベル1では、漢字は授業では紹介されていない。
3. 週3時間、1年に授業時間72時間に自主学習128時間のレベル1，2，そして3を修了、もしくはそれと同等と見なされる学習者。レベル3修了時、漢字は約300字紹介されている。

参考文献

Dickinson, L. (1987) *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dickinson, L. (1992) *Learner Autonomy 2: Learner Training for Language Learning*. Dublin: Authentik.

Ellis, G. and Sinclair, B. (1989) *Learning to Learn English: A Course in Learner Training Teacher's Book*. Cambridge: Cambridge University Press.

Holec, H. (1981) *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

Little, D. (1991) *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.

Karlsson, L., Kjisik, F. and Nordlund, J. (1997) *From Here to Autonomy: A Helsinki University Language Centre Autonomous Learning Project*. Helsinki: Helsinki University Press.

McCrindle, A. and Christensen, C. A. (1995) The Impact of Learning Journals on Metacognitive and Cognitive Processes and Learning Performance. *Learning and Instruction* 5: 167-185.

Moon, J. (1999) *Learning Jounrnals*. London: Kogan Page.

Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies*. Owley, Mass.: Newbury House.

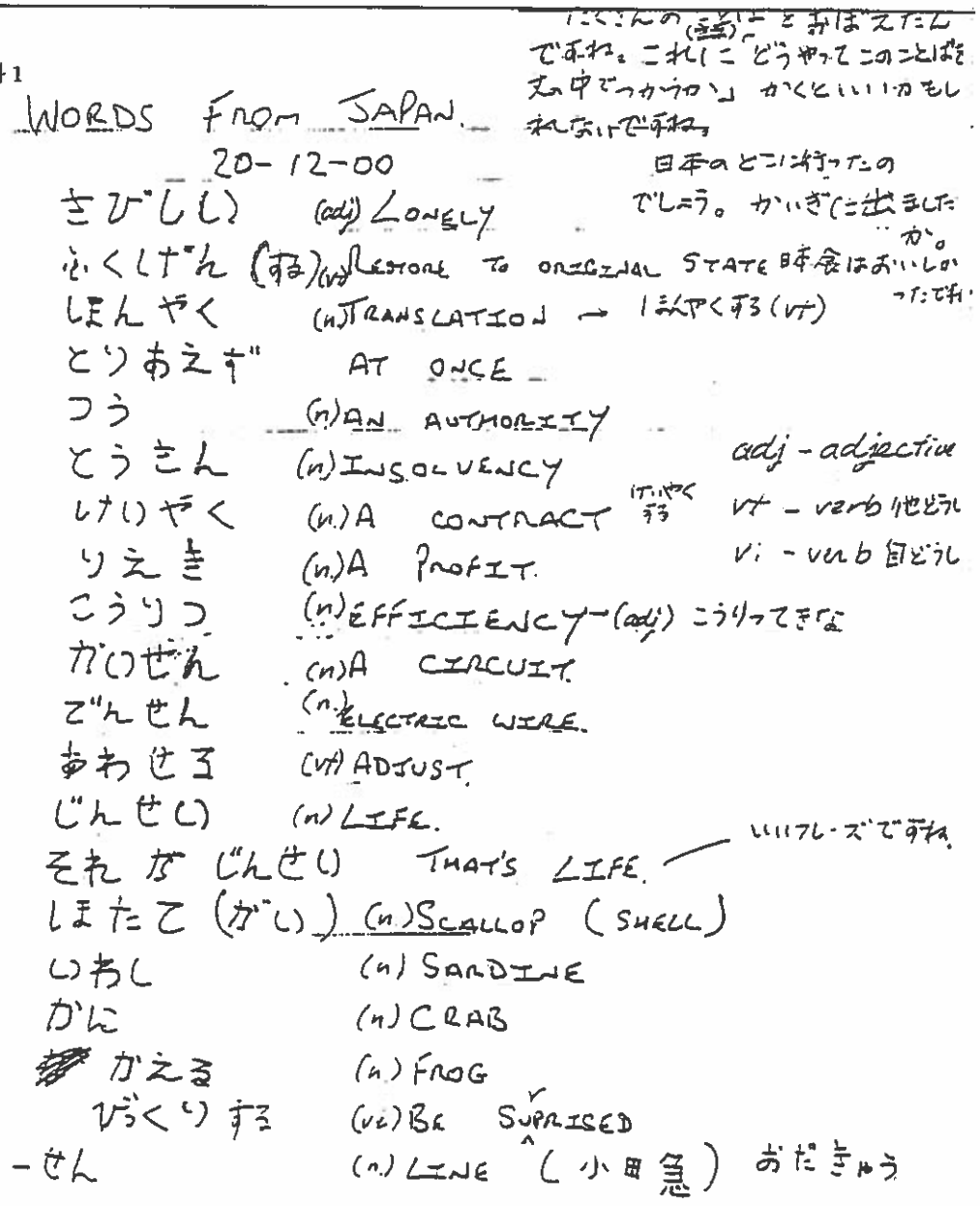
岡崎敏雄（1992）「日本語教育における自律的学習」.『広島大学日本語教育学科紀要』2: 9－14.

田中望・斎藤里美（1993）『日本語教育の理論と実際』大修館書店.

トムソン木下千尋（1999）「学習契約書を使った自律的学習の試み－実例からの考察－」.『第二言語としての日本語の習得研究』2: 27－56. 凡人社.

浜田盛男（1998）「97-98年度研究者日本語研修における取り組み」.『報告書：自律的学習をどう支援するか』4－12. 国際交流基金関西国際センター.

資料1



continued

資料2

2

HOLIDAY ENTRIES:

· IN SANTO DOMINGO, DOMINICAN REPUBLIC, MY SISTER AND I FOUND A JAPANESE VERSION OF THE ARCADE GAME 'DANCE MACHINE'. AS THE GAME IS DESIGNED FOR KIDS, THE INSTRUCTIONS WERE WRITTEN IN BOTH KANJI AND KANA, E.G. 入れて

· WHILE SKIING IN THE U.S.A., I READ THE SAFETY INSTRUCTION IN THE LIFTS. ONE OF THEM WAS 'ゴンドラをゆらさないでください' (IF I REMEMBER CORRECTLY). A SPLENDID APPLIED EXAMPLE OF 'NAI DE KUDASAI'

そうです!

ゆらす (transitive verb) ゆらさないで (in-transitive verb) Don't rock the gondola.

そのダンス・マシーンはうまくできましたか。「入れて」のほかにどんなかんじがありましたか。

資料3－1

3-1

week 5-6 2000/11/1

土曜日にていきょうのまつりへ行きました。

そこで日本人といっしょに話しました。月曜日

まりさんで日本語の聞く(listening)もぎしけんをしました。

(If you write horizontally, Ro will be used) 聞くのplanformですからよん。

*私の(わたし)せいせきは八十パーセントでした。

せ(カタカナ) せ(ひらがな)

新しいたんごのカードを作りました。それで therefore

毎日れんしゅうをします。

禾 私

これは「のぎへん」といいます。木のradical

だからです。

土曜日のていきょうのまつりでは、おもしろい日本のだしものがありましたか。何か新しいことを学びましたか。

どんなたんごのカードを作りましたか。ポートフォリオに入れておいてください

資料3－2

3-2

*1 先月…しました。(past event)
先月から…しています。(continuous) 2001/3/5

*1 先月から私は 日本語の勉強のために色々なことをしました。(I have been doing) たとえば

ときどき
ときどき私は「エボークエスト」て言うゲームをよくします。このゲームでは日本人と

*2 話しました。かれは日本語で会話をしてすが、私には英語で質問をしたら、私は日本語で答えました。かれは(彼)ともおどろきました。

"かれ" has been already mentioned, は will be used

二一会の後のしょくじでは日本人と話しました。

それがよくておもしろかったです。二一会での

3-2 続

また会えたらいい I wish I could meet again

二一会で(後)この日本人に会うのがいいと

思います。日今週の月曜日の夜にたいこ

のコンサートへ行きました。それ再ずっと

すてきでよかったんです(unnecessary)よ。もしもあなたが

行けたら(行けれれば) 行かれたら よかった と思います。

or

すみません(direct)も

*2この文は初めにくいです。こうしたらどうでしょう。

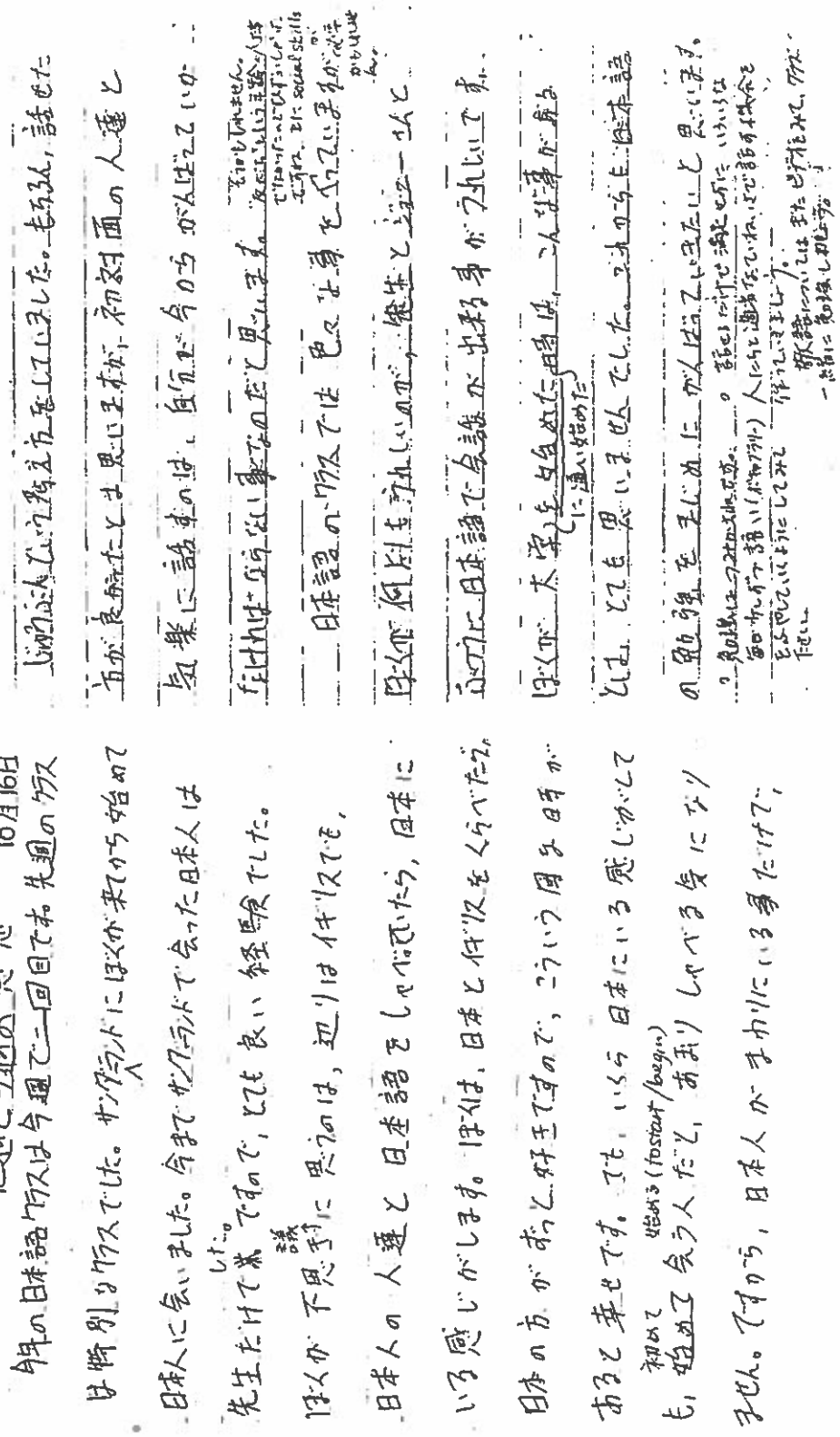
「かれは日本語で会話をしていたのですが、私には英語で質問をしました。私が日本語で答えたので、彼(かれ)はとてもおどろきました。

ゲームでも日本語の練習ができる面ですね。はなして、きく練習でもよし、どんな話をしましたか。

二一会は日本人と英国人やほかのくにの人たちが会っていろいろな話をする会ですから、ともだちを作るチャンスもたくさんあると思います。べんきょうした文法で話してみて下さい。どこがむずかしかったか、おしえてください。

Keiko Okumura

4 課



資料4
4

先週と今週の感想　10月16日
4年の日本語クラスは今週で二回目です。先週のクラスは断然クラスでした。サンダランドにほんが来てから始めて日本人に会いました。今までサンダランドで会った日本人は先生だけで来てので、とても良い経験でした。
ほんが不思議に思うのは、辺りはイギリスで、日本人の人達と日本語をしゃべっていたら、日本にいる感じがします。ほんは、日本と何次をくらべたら、日本の方がずっと好きですので、こういう風な日本が有ると来年です。でも、いくら日本にいる感じがしても、始めて会う人だと、おまりしゃべる気になりません。ですから、日本人がまわりにいる事だけで、

BATJ Journal No.3: pp. 25 - 31
©2002 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

初級レベルカリキュラムと教材開発

ロンドン大学 SOAS　田中和美・柏木美和子

1　はじめに

「どんな教科書を使っていますか」、「どうしてその教科書を選んだのですか」、「その教科書はどうですか」、などという会話が、日本語教育関係者の間でよくなされる。「市販の教科書をもってカリキュラムとするのは本末転倒である」（日本語教育学会編　1991）、とはよく言われることだが、実際どのようにカリキュラムと教材を有機的にかね合わせてコース・デザインをしていくのだろうか。有効な教育活動を実践するためには、教材をいかに選択、もしくは開発し、どのように活用していくかが常に課題となる。

20 世紀の初頭から、効果的な語学教育が追求されてきた。元来、何を教えるか、つまりシラバスが、大きな要素であった。そして、20 世紀全般を通して、語学教育の変容の大きな推進力となったのは、外国語教授法の発展である。伝統的な教授法が批判され、新しい教授法が現れては消えていった。言語学、言語習得理論などを反映し、理論化された様々な教授法が編み出された。さらに対象である学習者をも知らなければならないという観点から、学習者のニーズ、動機、学習ストラテジーが論議され、言語習得方法に焦点が移ってきた。語学教育におけるカリキュラム・デベロップメント（curriculum development）という考え方は 1960 年代から取り上げられるようになった。1970 年代は、様々な教授法の効用の議論に焦点が当たったが、1980 年代には教授法は相互に関連した語学教育過程の中の一要素として捉えられるようになった。今やカリキュラム・デベロップメントはニーズ分析、状況分析、目標設定、シラバス確定、教材の選択、コース構成決定、効果的教授方法の供給、そして評価、という全般的な計画と実践過程を指すものとなった（Richards 2001）。誰に、何を、どう教えるかの部分が多年研究されてきたのであるが、教育現場と結び付けて考えるとき、これらの理論を実際に具現化していくためには、どういう媒体、即ちどういう教材を使うと効果的であるかを知りたいところだ。この面に関しては、まだ研究の余地があるように思える。教師が授業等で学習者の指導に当てられる時間、そして教師自身が準備や後処理などに使える時間は無限ではない。いかに限られた時間で効果的な指導ができるか、教材ほど大きく左右する要素はないのではなかろうか。

日本語教育は多様化しているとよく言われるが、確かなことである。ロンドン大学 School of Oriental and African Studies (SOAS)の新入生にも、既習者や日本滞在経験者が増えてきている。また、日本語学習の動機や目的も変容している。一方で、日本への交換留学もコースの一環となり、その準備も担わなければならない。そのため、学習者の個別のニーズを反映し、なおかつ一般的、標準的なニーズを満たすカリキュラムが要求され、そのカリキュラムに見合った教材が必要となる。

本稿では、ロンドン大学 SOAS 日本学科での実践を一例として、一つの既製の教科書を中心にどのようにカリキュラムに即した教材を開発し、使用しているか、またその結果を述べてみたい。

2　Elementary Japanese コース概要

Elementary Japanese コース（以下 EJ コース）は、SOAS 東アジア言語文化学部日本学科の初級・集中日本語コースである。年度により異なるが、25 人前後が受講する。日本語学習未経験者、もしくはそれに近い既習者が対象のコースだが、最近は、中等教育での日本語学習経験者や日本滞在経験者が増え、さまざまな背景を持つ初級者が入ってくる。日本語既習者は、入学時にプレースメントテストを受け、EJ コース、Accelerated Elementary Japanese (AJ)コース、Intermediate Japanese（IJ）コースに振り分けられる。AJ コースは、日本語 A レベル程度の既習者向けで、EJ コースと同じ内容を EJ コースの約３分の２の時間で履修する。AJ コース及び、IJ コースについては本稿では触れない。EJ コースの授業は、1 コマ 50 分、週 14 コマ(詳しくは５の表を参照)、年 23 週で、全履修科目の４分の３の単位である。日本学を単一専攻、或いは複合専攻する学生には日本語コースが必修で、4 年課程の一年目を各々のレベルに合ったコースで日本語学習にあて、二年目は日本留学、三年目、四年目で本格的な専門研究を行なう。

EJ コースの目標は、大きく２つある。第一に、「将来の日本学学術研究の手立てとなる言語４技能、及び翻訳力のバランスのとれた基礎日本語力の養成」、即ち従来からある「学術日本語力」の基礎を作ることである。第二に、２年次の日本留学を成功させるためのもので、「日本語環境下での対人コミュニケーション技能の育成」、いわゆる「実用日本語力」、特に「コミュニケーション力」をつけることだ。これは、２年次日本留学が、96 年度から必修化され、浮上してきたものである。

3　主教材

3.1 EJ コースに必要とされる 3 要素

EJ コースの「学術日本語力」と「コミュニケーション力」の養成という目的を達成するためには、「言語知識」、「運用・コミュニケーション技能」「言語使用の背景となる社会・文化的知識」の三つの要素が必要と考えられる。当然、使用教材にもこの３要素が反映されることが望ましい。

まず初めが、言語活動の材料となる「言語知識」要素で、初級文法・文型と日本語の中核をなす基礎語彙が挙げられる。語彙としては、さらに、学術日本語力の基礎を作る人文社会系の基本語彙、実用日本語力をつけるための留学生社会生活基本語彙も加わる。また、それらを言語活動に結びつけるための音声及び音声システム、文字及び表記の体系立った知識も不可欠である。

次に、言語知識をいかに使い、コミュニケーションの手段としていくかという「運用・コミュニケーション技能」要素が必要とされる。いわゆる言語四技能（聴解技能・話す技能・読解技能・書く技能）、翻訳技能である。翻訳技能については、いろいろな捉え方ができるが、EJ コースでは、既習言語知識を使って、適切な日本語の構文を構築し、文字化するということに重点を置いているため、文字言語運用技能の１つという位置付けにしている。これらに加え、日本語環境下で場面に即した意思疎通を図るためには、どのように会話を始め、本題に入り、終わるか、また、どのように言いにくいことを伝えるか等の対人コミュニケーション技能も欠くことができない。これは、聴く・話すの統合技能とも言えるが、適切なコミュニケーション・

ストラテジーの運用が大きな役割を果たすので別立てとしている。

最後の要素としてあげられるのが、言語活動を円滑にするための場面対応力に必要とされる「社会・文化的知識」である。言語が使用される社会背景や日本人の行動様式、留学生として生活する上での生活知識等が対象項目となる。例えば、目上の人との対応、他家を訪問したときの行動、ゴミの出し方などである。

一つの市販の教科書で、ここにあげた３要素の全てを、EJ コースが要求する水準で満たすことはできない。そこで、既成の初級教科書を主教材として選び、それを補完する副教材を自主開発して、並行使用するという方法を取っている。ここでいう副教材とは、授業ごとにその都度用意する補助的な教材ではなく、カリキュラムに組み込まれた、統一的な教材である。既成の教材を副教材とせず、自主開発しているのは、SOAS の目標とニーズに合致するものがないこと、また、コンセプトの違う教材の並行使用による一貫性の欠如というデメリットを避けるためである。

3.2　主教材：「Situational Functional Japanese」

主教材は、「Situational Functional Japanese(以下 SFJ)」(筑波ランゲージグループ、凡人社)を 92 年度より継続採用している。SFJ は、全３巻、各巻「Notes」と呼ばれる、モデル会話、レポート、文法解説、会話解説などがまとめられたテキストと、「Drills」と呼ばれる、構造ドリル、会話ドリル、タスクとアクティビティーなどがまとめられたドリルブック、計６冊で構成されている。留学生を登場人物にした場面・機能シラバスをベースに文法事項を配列、各巻８課全 24 課で初級言語項目がカバーされている。

SFJ を採用しているのは、第一に EJ のニーズに重なる点が多いからである。前述の３要素を個々に見ていくと、「言語知識」要素については、初級日本語の文法・文型、基礎語彙、留学生のための基本語彙がカバーされている。「運用・コミュニケーション技能」要素については、音声言語技能の全てが高いレベルでカバーされ、特に対人コミュニケーション技能の体系的養成が意図されている。この点が SFJ 継続採用の大きな要因ともなっている。さらに、「社会・文化的知識」要素については、生活情報だけではなく、待遇表現、位相などの言語の様相、日本人の行動パターンなどについても解説で取りあげられている。

そのほかの選択理由として、入門者のみならず、近年増加傾向にある既習初級者にも柔軟に対応できることが挙げられる。学習で知識を身につけたが、場面運用力に課題が残る学習者には場面・機能を通して、また、日本滞在や日本人父母から経験的に運用力を得たが、知識としての体系が不十分な学習者には文法を通して、既習事項を整理強化しながら学べる。また、英語が媒介語として使用されているため自律学習が促せるという点、完成度の高いビデオ、テープ等の視聴覚教材が利用できるという点も採択の理由となっている。

4　副教材

SFJ は、「主に話し言葉を中心に学習を進める教材」とうたっているように音声言語には強い反面、書き言葉、文字言語技能に関しては、それだけでは、初級からの体系的学習を目指す EJ コースのニーズを満たすものではない。SFJ に「読み・書き」がないわけではないが、各課に必ずあるわけではなく、量的にも不足している。そのため、これらを補完するカリキュラム、

教材の開発が必要とされる。SFJ 使用開始当初は、それぞれの教師が各自補助教材を作成、使用していた。それらを基に、コースとして統一した教材を考え始めたのは 1993 年である。

先にも述べたが、教材開発はカリキュラム・デベロップメントの一環であり、コースを総合的に捉え、全角度から考えなければならない。EJ コースにおいての、コースの到達目標、目標達成のためのニーズ、学習者のニーズへの対応、シラバスの選定をすでにみてきた。コースの外的要因である、例えば時間数、学習環境などは既に決定されている。このような枠組みの中で効果的な教材を開発するには、まず主教材として選択したものの徹底的な内容分析から始めなければならない。SFJ の語彙、文法、漢字などを洗い出し、ニーズに合うもの、不足しているもの、目標達成に必要なものをあげていく。さらに、教師側のリソース、時間、コースの流れ、学習者側からの視点などを考慮に入れる。その上で、内容のバラエティ、汎用性、妥当性、一貫性などを鑑み、具体的な教材を作り出していった。開発には主に 3 名の常勤講師が取り組んできた。大学や学科から、特に教材開発のための人的、時間的、資金面の支援はない。試験採点が一段落する 6 月にその年度使用した教材の内容を詳細に吟味討議し、7・8 月に分担個所の作成及び改訂に携わる。その間、何十枚のファックス、最近はメールで連絡を密にとり、互いに検討、調整をし、9 月に最終案をまとめ、新学年へ向け印刷に回すという手順である。この修正・改善を繰り返し、その結果、複数教材の並行使用の弊害を排し、まとまりのあるコースのデザインが可能となった。

4.1　開発の方針

教材開発を試行錯誤する中で、次の三つを作成基本方針とし、多様なニーズを反映し、且つ、一貫性のあるカリキュラムが教材として具体化できたと思われる。

まず第一に、「主教材の文法や語彙を基軸として、主教材への求心性を持たせる」ことである。どの副教材も、SFJ の既出文法・語彙のリストをもとにして作れば、全ての授業が主教材で勉強したことの復習、強化の場となる。それは、文法・語彙学習の二重負担を避けると同時に、教科書を学習の核に置く結果になり、学習者のよりどころとすることができる。

第二の方針は、「副教材では、主教材と異なる技能に焦点を当てる」ということである。SFJ では、前述したように、場面シラバスをベースにして音声言語活動がカバーされて、初級文法事項が配列されている。残る文字言語技能を補完するためには、SFJ の本質に干渉することのない書く技能、読む技能、翻訳技能を対象とし、無用な重複、混乱を避けている。

第三は、「副教材間も適宜、関連させ、相互強化を図る」というものである。これは、言うまでもなく教材を自主開発することの最大のメリットとも言える。文法・語彙を共通化するだけではなく、教材作成者が互いに連絡を取り合い、内容的にも関連させられるところは関連させている。例えば、第 13 課では、主教材で出揃ったテ形接続の補助動詞、家族名称(漢字教材で漢字既習)の運用を目的に、読み教材で家族紹介の文章を読ませ、書き教材ではその内容を作文モデルとなるように構成しなおし、提示している。また、会話クラスでは、それを応答練習に使用する。その結果、学習の集中度を増し、互いに強化しあうことが更に可能となる。

4.2　使用中の副教材

現在使用中の自主開発した副教材は、以下の 5 点である。いずれも、SFJ に合わせて 24 課構成

を基本としている。1 課の副教材は課により多少異なるが、A4 版で計 15 ページとなる。

① SOAS Kana Kanji Workbook（各課 A4　6 ページ、全 A4　192 ページ)
SFJ に欠けている文字表記知識を補完するものである。ひらがな、カタカナ、漢字 665 字の文字習得、表記習得、体系的語彙力(和語・漢語の対応、送り仮名による自動詞・他動詞対応、反意語、接辞等)の養成を目的としている。外来語も毎課取り上げ、原語からの音変化等について触れる機会としている。本ワークブックに使用している語彙は第 16 課までは、SFJ の既出語彙を漢字化し、それだけに絞り、語彙の二重負担を避けている。それ以降は、語彙受容力も増してくるので、②に挙げる SOAS Reading の 16 課以降の課から SFJ に提出されていない人文社会系の語彙、例えば、「貿易」「技術」などを漢字化して導入している。

② SOAS Reading (各課 A3 1 ページ)
SFJ には、読む技能の習得に関しての配慮は少ない。よって、この教材は、読解技能を補完するものである。既習の語彙・文法を手がかりに、さまざまな形態、内容の文章を、適正なスピードで読み、理解する技能の養成を目的としている。学習した漢字、語彙、文法が実際にどのように統合的に使われているか知る機会でもある。15 課まではロンドンを舞台とした大学生の日常生活を描いた、学生にとって身近な文章である。16 課からは日本の地理、教育、経済などをテーマにした日本事情的な説明文とし、日本留学に備えている。知的なレベルを刺激し、日本留学中自国について述べられる下地を作ることも目的としている。

③ SOAS Writing[2] (各課 A3 1 ページ)
書く技能を補完するものである。既習の言語知識を用い、自分で考えたことを目的にかなった文体、談話展開で文章表現する技能の養成を目的としている。

以上 3 点が SFJ の補完を目的とした文字言語のための副教材であるが、それ以外にも、文法についての理解を文字で強化、確認するための教材として次の 2 点がある。

④ SOAS Workbook（Grammar and Translation、各課 A4 3 ページ)
文法力・翻訳力を強化するものである。本コースでは、教室で口頭練習を十分行った上で、文法練習問題と英文和訳練習問題を宿題として課し、理解確認、強化を図っている。英文和訳は授業で解説して、文法・語彙学習の総まとめとしての役割も果たす。Workbook の翻訳問題に加え、授業中に課する初見の翻訳問題も用意されている。

⑤ SOAS Review Quiz(各課 A3 1 ページ)
毎週月曜に各課の仕上げにテストとして課すものである。範囲は主教材 SFJ で学習した項目(文法、語彙、会話)とその応用となる翻訳に限り、SFJ 復習の動機付け、定着度評価を目的としている。5 課毎には 4 技能の到達度確認を加えたまとめの定期試験を行い、反復復習の機会としている。

5　教材の活用

学習者に対するコース・教材についてのアンケート調査の結果は、概ね肯定的で、特に月曜日

に Structure Drill クラスで導入開始、翌週の月曜日の復習クイズまでの一週間の流れは効果をあげているようである。授業内だけではなく、授業外での学習も組み込まれたコースとなっている点が評価されている。授業に出て、うちで宿題をする、それを毎日繰り返すうちに、月曜日に主教材 SFJ を使って学習した知識が、次々いろいろな形で副教材に現れ、翌週の月曜日には、その知識が働いているといったスパイラル方式の学習である。ただ、少しでも気を抜くと、追いつくのが難しく、ストレスが高いという反応があるのも事実だ。

表　EJ コース一週間の授業時間割と*使用教材*、及び授業外課題　(2001－2002 年度)

月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日
復習クイズ *SOAS Review Quiz*	文法ドリル 3 *SFJ*	漢字 2 *SOAS Kana Kanji Workbook*		翻訳 *SOAS Workbook Translation*
文法ドリル 1 *SFJ*	会話ドリル *SFJ*	書き方 *SOAS Writing*		読み方 *SOAS Reading*
文法ドリル 2 *SFJ*	話し方 2 *SFJ 他*	モデル会話 *SFJ*		
話し方 1 *SFJ 他*	LL *SFJ 他*	(クリニック)		
	漢字 1 *SOAS Kana Kanji Workbook*			
漢字テスト準備	Workbook Grammar 宿題	Workbook Kanji 練習宿題		Translation 宿題
SFJ Drill 宿題	Workbook Kanji 練習宿題	Workbook Translation 準備		Reading 宿題
	話し方 課題	Writing 宿題		復習クイズ準備

上記の週間スケジュールを滞りなく進めるため、また学習者が不安を持たないようにするため、二つのことを行なっている。まず、提出されたものは翌日、或いは翌々日と決められた時間に返却することにしている。返却期日が定まっていて、即時のフィードバックを受ける学習者は、一週間の流れの中に課題の復習を組み込むことができる。さらに、授業時間以外にクリニックという時間を設け、適宜復習や補習に当て、学習強化、定着を助けている。また、それぞれの担当講師はオフィスアワーがあり、個別質問に応じている。

コースのために独自にデザインされた教材を活用する利点は、明らかである。EJ コースの要求する水準、そして膨大な量をこなすことを可能にしている。新学期初めは、勉強量の多さで圧倒される学習者ではあるが、一旦軌道に乗り、習慣化されるとその後順調に伸びてゆく。各授業で相互に関連した教材を用いることで、達成すべき課題に一貫性があり、また毎週それが繰り返されることで学習ストラテジーが形成され、自律的に学習に取り組める、取り組まざるを得ない状況が生まれている。加えて、主教材 SFJ を学習の核に据えていることで、実際、「Drills」の語彙インデックスを辞書のように、「Notes」を参考書のようにひもとき、学習者はそれをよりどころとしている。

しかし、適用において、まだまだ課題は残る。まず、求心力を高めるということが反対に作用して、SFJ の範囲外での応用力に欠けるきらいがあるのではないかということ。また、補完

を意図した文字言語技能カリキュラムの要求水準が質、量ともに少し高すぎ、無用なストレスを生んでいるのではないかなどという問題が挙げられる。

初級の学習項目を固めつつ、いかに柔軟性、応用力をつけていくか、また、要求すべき学習の適正な量と質をどう定めていくかを今後の課題としながら、さらに教材を整備し、より有効なカリキュラムを考えていきたい。

6　おわりに

副教材開発は、効果的な語学学習を目的としたものではあるが、教師として限られた時間で最大限の成果を得るべく、いかに効率よく教えることができるか、というところから必然的に生まれてきたものである。日々授業に追われ、その日と次の日しか見えなくなってしまいがちな私たち日本語教師にとって、日々の負担を少しでも軽減することは、自転車操業を避け、学習者に焦点を当てたより良い授業をするために、欠かせない。そのためには、コース全貌を見極め、把握して、教材を整えてからコースに臨むことが必要ではなかろうか。本稿では、教師がより主体的にコースに取り組み、自ら教材を体系的に作成することによって、教材作りに追われる負担を多少とも取り除き、授業に集中することの可能性を紹介してみた。

注記

1. 本稿では、カリキュラムは「何（シラバス）を、いつ、どう教えるか」と考える。
2. 柏木美和子（2001）「初級書き方指導：文字指導から文章作成指導へ」、*BATJ Journal* No. 2: pp. 45-53.

参考文献

Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. New York:Cambridge University Press.
日本語教育学会編（1991）『日本語教育機関におけるコース・デザイン』凡人社.

BATJ Journal No.3: pp. 33 - 40
©2002 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

Task-Based Learning (TBL) in Action

Masakazu Kudara, University of Cardiff

1. Introduction: the research question and background

This report is based on a piece of action research carried out at the Cardiff Japanese Studies Centre (CJSC), Cardiff University. This piece of small-scale research examines how task repetition and language-focused instruction can promote second language acquisition and is examined within the Task-Based Learning (TBL) framework (Willis 1996). As Skehan (1996) points out, TBL has so far mainly been theorised from a researcher's point of view. Indeed, task-based instruction might exploit opportunities for language use and contribute to second language development, but, for practitioners, how task-based instruction can be effectively incorporated into an existing language programme will be an immediate concern. Most practitioners still seem to feel that it is difficult to work with the TBL framework in practice although they nowadays seem to understand the importance of the use of 'tasks' in the classroom. One reason suggested by the general consensus of the staff at CJSC is that teachers feel they cannot provide the students with a sense of measurable achievement. Therefore, the practical purpose of this research is to clarify how task-based instruction can promote second language development.

Some research in relation to task planning and task repetition has already been carried out in an experimental context (Foster 1996 and Bygate 1996). As Widdowson points out, however, teachers in a classroom context cannot do research in the same way as researchers do 'because of their prior responsibility to their pupils'(Widdowson 1990: 59). The researchers' focus is usually on second language acquisition in relation to the use of tasks. On the other hand, my concern here is an introduction of task-based instruction into the classroom and, for this reason, the response of the students examined should be considered important in this research.

2. Theoretical background

There are two theoretical strands to this research: Ellis's Variable Competence Model and his Instructed Second Language Acquisition (SLA) Theory. Ellis's Variable Competence Model holds that 'L2 development takes two forms. Learners learn how to activate items and rules that are available initially only in planned discourse for use in unplanned discourse... Also, learners acquire new L2 rules through participating in different types of discourse' (Ellis 1994: 366). This theory implies that learners need to experience both types of discourse: unplanned and planned, in order to develop their ability to actually use language.

According to Ellis's Instructed SLA Theory, learners can develop their interlanguage system by carrying out the following operation: Noticing, Comparing and Integrating (Ellis 1997: 119). As Ellis admits, interaction leads to learners noticing some linguistic features and comparing their output with input. However, the role of language-focused instruction in facilitating and promoting their language acquisition cannot be neglected because learners tend to concentrate on understanding meaning and not on paying attention to form during communicative activities. Willis (1996) argues for language-focused instruction after conducting a communicative activity to prevent fossilisation. According to Willis, learners will benefit from explicit instruction focused on language form and comparison between input and output.

3. The definition of 'task'

According to Willis (ibid.: 23), a task is meant as 'an activity where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome'. In that sense, an activity where learners have to use a language form prescribed in advance is not a task-based activity. From the same position, Skehan (1998) defines a task as 'an activity where meaning is primary'. For the purpose of this research, therefore, a task is regarded as a meaning-focused activity, which has a communicative goal that learners work toward and also has outcomes to be evaluated.

4. The TBL framework

The Task-Based Syllabus is classified as a 'process-oriented syllabus' (Nunan 1988: 40). It is thought to focus on the processes through which knowledge and skills might be gained in general. However, it does not simply mean the selection of the tasks and activities that learners will engage in and their implementation. According to Willis, TBL is an attempt to specify not only a process but also outcomes by placing task-based activity at the centre of the whole learning experience. The learning process based on the TBL framework will be as follows:

1. Pre-Task
   a) Introduction to topic and task
   b) Exposure to real language
   c) Use of texts, and activities with those texts
2. Task Cycle
   a) Task (unplanned)
   b) Planning
   c) Report
3. Language Focus
   a) Analysis
   b) Practice (Willis 1996: 38)

Through this learning process based on a task, learners are expected to have the opportunity to experience both unplanned and planned language use and language focus, both of which are essential for second language acquisition (see above in the section on theoretical background).

5. Research method
5-1. Procedure

Pairs of students were given the same task twice in the classroom. After carrying out the task without planning (unplanned in Table 1 and 2), they had a discussion about their performance, and then repeated the same task (planned 1 in Table 1 and 2). So, one execution of the task was unplanned and the other was planned. Both activities were recorded and transcribed for use at the language focus stage. The language focus instruction was carried out a week after the task. At the stage of language focus instruction, the students were given the anonymous transcriptions of the tasks done by all the other students as well as the model conversations by both native language instructors and non-native speakers who can speak Japanese fluently. The students helped correct each other's errors, and compared them with both the native speakers' model and the non-native speakers' one. A week after the language focus instruction, they did the same task (planned 2 in Table 1 and 2) and a similar task without planning. Again, all the conversations were transcribed and analysed by comparing the first unplanned and planned versions. All the students were interviewed informally after the last lesson. Some students gave me feedback.

5-2. Subjects

Ten students in total took part in the research. They were all studying Japanese at the Cardiff Japanese Studies Centre, Cardiff University and just finished the year abroad programme in Japan. From the Japanese language syllabus and curriculum at this centre, it is clear that the students had instruction that focused mainly on grammar and translation. Therefore, the students seemed to have some language knowledge but were not to be able to use it relatively freely. Some students had spent ten months studying Japanese in Japan while others had spent only four months in Japan. From my observation, most students need more fluency-oriented practice. One student in a pair could not understand what to do in the activity and therefore could not complete the task. It was clear from her performance that the students were not accustomed to meaning-focused activities.

5-3. Features to be analysed

The specific features of oral language focused on in this research are errors of vocabulary and grammar and 'undue pauses'. By errors of vocabulary and grammar, I mean the use of grammatical and lexical items in such a way that the speaker produces language noticeably inferior to that of a native speaker, For example,

*てちょうで　じかんを　かいた。(I wrote down the time in my notebook.)
Instead of using 'de', here the student should have used 'ni' in the sentence.

* あのレストランは　たかかったでした。(That restaurant was expensive.)
Instead of using 'deshita', 'desu' should have been used.

As for lexical errors,
A: らいしゅうは　どうですか。(How about next week?)
B: * らいしゅうですか。ちょっと　とおいんですね。(Next week? Isn't it too far?)
Instead of using 'tooin desune', native speakers will use 'jikan ga akimasune' or 'saki no kotodesune'. Although the meaning the student wanted to convey is understandable, this lexical choice here is regarded as an error.

Undue pauses, which can be seen as fluency errors, are silences where the listener feels uncomfortable and the speaker obviously is at a loss what to say next and both listener and speaker feel ill at ease. As in the following example,

*らいしゅうは ちょっと忙しいんだから…。あ…ど…ど、どうしましょう。(I will be a little busy next week. So, what should we do?) The underlined words show an ungrammatical usage. Here, the student unnecessarily paused for a while before producing 'doushimasho (what should we do?)'.

Lexical and grammatical errors are referred to as lack of accuracy while undue pauses are referred to as lack of fluency. Although there are many features to be analysed to assess accuracy and fluency (Bygate 1996: 140), I chose these features because both grammatical and lexical errors and undue pauses are features which are formally assessed in the final oral exam for the students' degrees.

6. Research data and analysis

The result of each section is summarised according to the two areas: 'errors' and 'undue pauses'.

6-1. Errors

Pair 2 and Pair 4 reduced their errors every time they repeated the task. Pair 4 made more errors in doing the similar task but compared with the performance in the unplanned task, they clearly improved in terms of accuracy. Pair 3 made more errors in planned task 1 but after the language focus stage, they were successfully able to avoid making the errors. On the other hand, Pair 1 increased their errors in doing the same task after language focus instruction. They even used the errors produced by non-native users, despite that fact that the errors were addressed during the language focus instruction.

Table 1 Number of errors

Error	Unplanned	Planned 1	Planned 2	Similar task
Pair 1	3	3	8	6
Pair 2	4	3	2	2
Pair 3	4	7	2	1
Pair 4	10	2	1	5

6-2. Undue pauses

As is clear in the table below, all the pairs reduced the number of undue pauses every time the task was repeated. Compared with their performance in the unplanned task, even in the unplanned similar task, they were able to carry out the task without having too many undue pauses. This shows that by repeating the same and similar tasks, they produced the target language with relative ease.

Table 2 Number of undue pauses

Undue pauses	Unplanned	Planned 1	Planned 2	Similar task
Pair 1	18	17	10	8
Pair 2	19	3	0	8
Pair 3	20	15	11	5
Pair 4	15	7	0	4

7. Discussion

7-1. Task repetition

In Tables 1 and 2, we see that Pairs 2 and 4 were able to reduce their errors and undue pauses successfully but significant change could not be seen in Pairs 1 and 3. Rather, Pair 1 made more errors every time they repeated the task. This suggests that some learners benefit from task repetition but others do not. This is also evident from the learners' task evaluation. A student from Pair 4 comments as follows;

> *-After thinking about it for 5 minutes I found it easier to do the 'planned' role play because I realised what mistakes I had made and tried to think of a way to remedy them.*

As shown in Table 2, Pair 4 reduced their errors significantly. This indicates that task repetition is a useful option in the TBL framework. On the other hand, one student from Pair 3 comments as follows:

> *-I don't think we improved significantly when given a few minutes to plan the role play. This was because although we had time to think we had nothing to rely on to improve our language other than our own ability / experience.*

One student from Pair 2 makes a similar comment on task repetition. Even though they were given the time to plan, they were not able to benefit from task repetition because they were reliant solely on their own limited repertoire to improve their language. This implies that there is no point in giving them much more planning time.

7-2. Language focus instruction

It is clear from Tables 1 and 2 that most students were able to benefit from the language focus instruction. All the students who commented seemed to think that the comparison between their transcription and the model by the native teachers was beneficial. Some of their comments follow:

> *- The conversation class and discussion were very useful. A lot of the phrases that we looked at, I had learnt before, but I forgot to use them in the recorded conversation sessions.*

> *- I think the most useful part of the trial was being able to read Y sensei's and N sensei's role play. I found this very beneficial when I compared our role play with theirs because I could see where we had made big mistakes and was able to look for good sentences.*

> *- Personally, I felt that the thing that was of most help was seeing the role play done by Y sensei and N sensei. This gave me the chance to see the conversation in natural / realistic Japanese. This helped me to structure the vocabulary I already knew into more coherent and natural-sounding sentences. In addition to this, I was able to pickup several useful idiomatic phrases that I could commit to memory and use myself at a later date.*

From the comments the students made, one can see that they already knew some of the vocabulary and grammar but could not use them in the role play. This is a small-scale research. Therefore, we cannot tell whether or not their interlanguage system has been 'restructured' by the comparison between their script and the model script. However, we can say at least that they 'noticed' some language features that initially they could not use. This is an initial but very important stage for language acquisition. Furthermore, the fact that they personally think language focus instruction was most beneficial is very important in terms of curriculum development. There is the possibility that task-based learning followed by language focus instruction is a useful option in the programme.

Pair 1, however, made more errors even after language focus instruction. Pair 1 is not strong at grammar but they are relatively good communicators. Therefore, Pair 1 might have been satisfied with their current level of linguistic ability and found no need to further develop their language. They might be weak at analysing language. In order for students like Pair 1 to benefit from language-focused instruction, both 'preparations', psychological and methodological preparation (Dickinson 1980 and 1992), are required.

Psychological preparation is 'a matter of changing attitudes and building the learner's confidence in her ability to learn independently' (Dickinson 1992: 62). In short, it is a matter of 'language learning awareness training'. For example, teachers can draw the learners' attention to how to learn language by using questionnaires or doing group work in advance of the lesson.

Some might notice the importance of the use of tasks in the classroom and others might take language-focused instruction seriously through such training. Methodological preparation is 'a matter of learning techniques for independent learning' (Dickinson 1992: 62). That is, it is a matter of 'developing language awareness'. Teachers need to explain how to examine the text in the classroom until the students can manage to study by themselves. Otherwise, learners cannot monitor the language they have produced and consequently their language will become fossilised. How students like Pair 1 can change their attitudes towards language focus instruction and develop language awareness through such training should be examined in further action research.

7-3. The limitations of this research

Since the allocated time for this research was very short, the study went no further than finding out what kind of research should be carried out next. Continuous research is definitely needed in order to improve conditions in the classroom. Moreover, it was not possible to tell whether or not the students were able to 'integrate' the new items they used in doing a similar task, that is, to restructure their interlanguage system. Again, this should be examined in the long term.

8. Conclusion

The quantitative data shows that the use of tasks in the classroom can help learners to develop their language in terms of both accuracy and fluency over a short period. Furthermore, as is clear from the students' comments, they consider language-focused instruction as a most useful activity in their language learning. Both sets of data show that as one pedagogic option, it is possible for more task work to be carried out in the classroom. At the same time, however, a number of points to make task work more effective emerged from this research. For example, the teacher has to be aware of learner differences in order to make language-focused instruction effective, because some learners tend to be content with their performance and see no need to further develop their linguistic competence. There is a danger of so-called fossilisation – the stopping of language development. In order to avoid this, a careful approach to language-focused instruction and learner training is required. Indeed, task work can create the need for communication. Once the learners managed to complete the task, however, the task work could fail to create the need for language development. Therefore, teachers have to foster the ability to analyse language data through classroom instruction. In the 'discussion' section, some techniques are proposed.

A topic of future research will be how learners develop their ability to analyse the target language through instruction using such techniques. Furthermore, through such instruction, learners may be expected to become increasingly autonomous and then be able to work outside the classroom using the language data. This should be an ultimate goal of the language programme.

For task-based instruction to be effective, as Ellis (1997) argues, we cannot simply dismiss the role of explicit grammar instruction: rather it should take a different role from the one it has had to date. Moreover, it might be about time to reconsider the prevailing idea in higher education institutions abroad that 'the students learn grammar at the home institution and then develop fluency in the year abroad' (Lee, Yoshida and Yoshikawa 1996). Task work should be introduced earlier than is usually done because the students might then notice the importance of learning grammar through task-based instruction.

Bibliography

Burns, A. (2000) Action Research and Applied Research: What are the Relationships? *The Language Teachers Online*. Http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/00/jul/burns.html

Bygate, M. (1996) 'Effects of task repetition: appraising the developing language of learners' In Willis, J and D. Willis. (ed.) *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann.

Dickinson, L. (1980) Learning how to learn: step towards self-direction in foreign language learning. *ELT Journal* 35:1 (1-7).

Dickinson, L. (1992) *Learner Autonomy 2: Learner training for language learning*. Dublin: Authentik.

Ellis, R. (1990) *Instructed second language acquisition: learning in the classroom*. Oxford: Cambridge, Mass.: Blackwell, 1990.

Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1997) *SLA Research and language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Foster, P. (1996) 'Doing the task better: how planning time influences students' performance' In Willis, J and D. Willis. (ed.) *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann.

Lee, Yoshida and Yoshikawa. (1996) Developing for Introductory Course in Spoken Japanese. *Current Report on Japanese-Language Education around the Globe* Vol.4.

Lightbown, P and N. Spada (1993) *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

Nunan, D. (1998) *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.

Skehan, P. (1996) 'Second language acquisition research and task-based instruction' In Willis, J and D. Willis. (ed.) *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann.

Skehan, P. (1998) TASK-BASED INSTRUCTION. *Annual Review of Applied Linguistics* 18, 268-286.

White, R. (1988) *The ELT Curriculum*. Oxford: Blackwell.

Widdowson, H. G. (1990) *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Wills, J and D. Willis. (1996) *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann.

山之内博之. (2000) 『ロールプレイで学ぶ中級から上級への日本語会話』アルク.

Appendices

Role play content

Role play 1 (unplanned, planned 1 and planned 2)

A: You made an appointment to meet your friend at a coffee shop. You went there at 3 o'clock but your friend was not there. After arriving at home, you noticed that you had made a mistake. The time for the appointment was 2 o'clock. Now it is 8 o'clock in the evening. Call your friend, explain why you did not arrive at 2 o'clock and arrange an appointment for the next meeting.

B: You went to the coffee shop at 2 o'clock but your friend was not there. You waited for your friend for 40 minutes. You went back home because your friend did not arrive at the meeting point. You would like to see your friend but you will be very busy next week.

(This task is from Yamanouchi (2000) but partially adapted.)

Similar role play

A: You made an appointment with your friend. You went to the coffee shop at 3 o'clock but your friend was not there. You waited there for about one hour. Your friend did not show up. You were very upset and went back home. Please telephone your friend and ask her/him what happened.

B: You went to the coffee shop at 2 o'clock, which was the time for your appointment but your friend did not appear there. Since your friend did not come, you went back home. You checked your organiser at home again. It said 2 o'clock.

(This task is from Yamanouchi (2000) but partially adapted.)

The result and analysis of the interview

Question 1) Did you find any difference between unplanned and planned 1?
(After recording the task twice.)
Question 2) Did you find any difference between unplanned and planned 2?
Question 3) Do you think repeating the same task in the classroom is useful for your learning?
Question 4) Was model transcription by the native language instructors useful?
Question 5) Was the transcription by other students useful?
Question 6) Did you study with the transcriptions after the language focus instruction?

	Question 1	Question 2	Question 3	Question 4	Question 5	Question 6
Pair 1	No	Yes	Yes	Yes	Yes	No
Pair 2	No	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
Pair 3	No	Yes	Yes	Yes	No	Yes
Pair 4	No	Yes	Yes	Yes	No	Yes

Total words

The amount of total words spoken does not represent fluency because there is the possibility that speech by non-native speakers or between non-native speakers includes some redundancy. Compared to a model by native instructors (659 words in total), however, it can be said that Pair 2 and 4 clearly seem to have difficulty in producing Japanese in a real situation. They obviously need more fluency practice. On the other hand, Pair 1 increased their word count every time they repeated the task. They seemed to enjoy this kind of fluency practice and were able to say what they want to say using their repertoire. Pair 3 produced the most words in planned 2 and used a lot of phrases learnt at the stage of language focus. However, they could not do the same as in planned 2 in performing a similar task. It still seemed to be difficult for them to use the language they learnt in a real situation.

Total words	Unplanned	Planned 1	Planned 2	Similar task
Pair 1	562	611	690	862
Pair 2	413	295	359	488
Pair 3	630	634	720	488
Pair 4	484	461	478	553

BATJ Journal No.3: pp.41 - 49
©2002 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

会話の授業における日本人アシスタントの導入の試みー実践報告ー

林　奈都
リーズ大学

松原　理香
国際交流基金クアラルンプール

1. 目的と背景

1.1 本報告の目的

リーズ大学東アジア学部日本語学科では、2000年９月から日本人留学生による会話クラスへのアシスタント・プログラムを導入している。本報告では、１年目の実践例からその効果、問題点などを考察し、英国高等教育における日本語会話のクラスでのアシスタントの有効性及びその効果的な実施方法について検討する。

1.2 プログラム実施の背景と期待した効果

以前より、学習者の母語が同一のクラスにおいては、学習者同士が日本語で話すことの不自然さをなくすことは難しいと感じており、学習者からも同様のコメントがあった。特に、１年生の会話の授業は１クラス最大15名の学習者がおり、教師が個々の学習者に十分な注意を払うことが難しく、学習者が限られた時間内で十分に日本語を話す機会が得られていないという現状が以前より問題となっていた。

こうした背景を踏まえ、本学部では日本語の会話授業への日本人アシスタントの導入を具体的に検討するに至った。今回アシスタント・プログラムを導入するにあたり、先行研究にみられるアシスタントの役割ともたらされ得る効果を参考に本学部の状況を考え合わせ、以下のような効果を期待した。

（1）学習者の母語が同一のクラスにおいて日本語を使う必然性を高める。
（2）個々の学習者に対しより細かな注意を払うことを可能にする。
（3）教師以外の日本語に接する機会を与える。
（4）学習の動機を高める。
（5）楽しんで学習できる雰囲気を作る。
（6）日本人学生との交流を促進する。

その他、１年生に関しては、翌年からの留学受け入れ大学に友人を作ることにより留学前の不安を軽減する、４年生に関しては、日本人の立場からの意見を聞くことで、討論及び発表の課題である社会問題に対する視野を広げるという効果も期待された。

2　プログラムの実施概要

2.1.　実施にあたっての留意点

2000 年度は、本格的な導入の可能性を探るための実験的な導入という意味合いが強かったことから、実行にあたり以下の点を留意した。

（1）導入するクラス、及びアシスタントの数を制限する。
（2）アシスタントを提携大学からの交換留学生に限る[1]。
（3）アシスタントの役割を制限する。
（4）アシスタントの採用にあたり、選考過程を設ける。
（5）プログラムの単位を１年ではなく、１学期とする。

（1）については、具体的には筆者らが担当しているクラスの中で、最もアシスタントが活躍できると思われる会話の時間を中心に導入した。（2）の理由としては、①提携大学からの留学生の多くが東アジア学部に籍を置いており、筆者らが担任を務めていることから連絡が取りやすい、②学習者と年齢が近く話しやすい、③イギリス人学生との交流を望んでおり、時間的にも余裕がある場合が多い、④日本から訪れたばかりで最新の日本事情に詳しい、⑤学習者の日本での留学先から訪れたことから話題が合う、が挙げられる。特に１年生にとっては翌年の日本留学に備え、事前に留学受け入れ校に知り合いを作るいい機会になると考えられた。（3）については、導入したクラスの内容を大きく変更することなく、アシスタントの役割を既存の活動をサポートするという消極的なものに止めた。そして、基本的にアシスタントは授業のための準備を必要としないことを前提とした。（4）は、本プログラムの実施上、筆者らが最も重視した点の一つである。具体的には、まず、学年始めの 2000 年９月に行った交換留学生を対象としたオリエンテーションで、プログラムについて説明した上で、ボランティアを募った。その際、日本語教育に興味を持っていることを前提とし、日本語教育もしくは外国語教育の経験やトレーニングを受けた経験がある者を優先する旨伝えた。そして希望者には後日、応募動機、日本語教育に関する経験等を記入した応募用紙を提出してもらい、面接を行った上で採用を決めた。今回は応募者全員が非常に熱心で人数的にも 10名とこちらの希望する数と一致したことから、面接に来られなかった２名を除き、応募者全員を採用した。ただし、このことはアシスタントには敢えて伝えなかった。担当クラスは、面接の際本人の希望を聞いた上、それぞれに向いていると思われるクラスに振り分けた。希望者を無条件で採用するのではなく、これらの手続を踏むことで、参加者にアシスタントとしての責任感を持ってもらうことを目指した。

2.2　実施スケジュール

2000年９月のアシスタント募集・採用後、翌 10月の１学期開始時より、アシスタントをクラスへ導入し、学期終了時の 12月には教師間で反省会を行った。更に、翌 2001 年１月、２学期の授業開始を前に、アシスタントと教師によるミーティングを行い、１学期の反省と２学期の担当クラス等について話し合った。この時点で新たに２名のアシスタントを採用することとなった。２学期授業終了時に、本プログラムについて学習者にアンケート調査を行い、学期末試験終了後、学習者に対するインタビュー調査及びアシスタントとの反省会を行った。

2.3　クラス活動とアシスタントの役割

2.3.1　１年生会話クラス

１年生の会話クラスは、文法講義と練習のクラスが終了した段階で、学習項目の応用練習を目的として行われる。2000年度は学習者数 10〜15名の４クラスに原則的に１名ずつ、計延べ９名のアシスタントが参加した。会話クラスでは、学習者とアシスタントは既習の文法事項を一緒に確認してから、それを用いたロールプレイやゲーム等の活動をすることが多かった。アシスタントは以下のような作業を担当した。

・会話練習の相手をする。
・グループ及びペア活動のリーダー役を務める。
・教師と共にモデル会話を提示する。

2.3.2　４年生会話クラス

４年生会話クラスの目標は「時事問題について日本語で説明、意見表明、及び話し合いができるようにする」である。２学期の主な活動内容は、各週のテーマに基づき、学習者自身が話題を選択し、その話題に関して口頭発表や討論を行うというもので、「準備の週」と「発表・討論の週」との２週間で１つの話題を扱うこととした。１クラスの学生数は５名ないし６名で、通常２、３名の小グループに分かれてタスクを行った。アシスタントの参加方法はタスクによって異なるが、基本的には準備の週に各クラス２名（各小グループ１名ずつ）が参加し、日本語で話し合いながら、学習者と共に口頭発表や意見交換のための準備をした。４年生は全部で４クラスで、参加したアシスタントは延べ８名であった。アシスタントの役割は以下の通りである。

・日本語の使用を促進する。
・学習者のニーズに応じて日本語に関するサポートを行う。
・取り上げた話題に関して情報・意見を提供する。

3　実施結果の考察

結果の考察は、今後、本プログラムを全面的に実施することが可能か、その場合、どのように発展させていくべきかという視点から、「3.1 教室活動に関する評価」と「3.2 運営上の検討事項」という２つの側面について行った。

3.1　教室活動に関する評価

3.1.1　評価の方法

評価は、学習者へのアンケート調査及びフォローアップのためのインタビュー調査を中心に、それに日本人アシスタントに対するアンケート調査及び反省会での話し合いと教師の観察を加えることによって多角的に行った[2]。アンケート用紙による調査は、学年末の最後の授業において実施した。アンケート調査では、「1.2」で挙げたプログラムに期待した効果（以下（1）〜（8））について、

「全く効果的でない」を１、「大変効果的である」を５とした５段階のスケールを用いて評価してもらい、特に効果があったと思われる点や問題点等についても記述するよう求めた。尚、同調査においては、４と５が回答として選択された場合、「効果的だと認められた」と判断することとした。

（1）日本語の使用を促進する。
（2）個々の学習者に対しより細やかな注意を払うことを可能にする。
（3）教師以外の日本語に接する機会を与える。
（4）学習の動機付けを高める。
（5）楽しんで学習できる雰囲気を作る。
（6）日本人学生との交流を促進する。
（7）1年生：翌年からの留学受け入れ大学に友人を作る。
（8）4年生：取り上げた話題に関して日本人の立場からの意見を聞くことで話し合いを深める。

アンケート調査（回答者１年生28名、４年生21名）の結果を分析した後、試験期間終了後に面接調査を１年生・４年生共に７名を対象に行った。試験終了後すぐに大学を離れる学習者が多く、必ずしも理想的な形で調査を行うことはできなかったが、面接調査の対象の選考にあたっては以下の３点を念頭に置いた。①会話の授業はそれぞれ４クラスに分かれているため、各クラスから１名ずつを選ぶ、②会話の能力が異なる学習者を選ぶ、③教師の観察から、本プログラムへの評価が異なると予想される学習者を選ぶ。

3.1.2 プログラムの効果

教師の観察からは、全体的に見て実施にあたり本プログラムに期待された効果（3.1.1（1）～（8））の多くの点について有益な効果が認められた。学習者へのアンケート調査結果（図１・２）からも、１年生については、ここに挙げた殆どの項目について多くの学習者が効果的だと受け止めていたことが分かる。４年生については、アンケートの回答方法を勘違いしたことから、総合評価の部分を無回答にした学習者が多かったが、全体的には効果が認められた項目が多かった。最も多くの学習者が効果を認めたのは、いずれの学年においてもアシスタントがクラスに参加したことで楽しく学習できたということだった。

１年生のクラスに関しては、「楽しく学習できる」という項目に続いて「より細やかな注意が与えられる」という点について多くの学習者が効果を認めている。教師側もアシスタントがいることで個々の学習者に対しより細やかな対応が可能になったと感じており、プログラム導入の直接的なきっかけとなったクラスサイズの問題に対し改善が認められたと言える。また、教師の立場からは、わかり易いモデル会話提示が容易にできるようになったことも非常に有益な点であった。

４年生では、学習者同士が日本語で話す不自然さをなくすという点がアシスタント導入のもともとの目的であったが、アシスタントが入ったことで日本語を話す必然性が高まり、より積極的に日本語で話そうとする姿勢が見られた。この点については、アンケート調査において８割以上の学習者が日本語を話しやすい雰囲気が生まれたと回答しており、教師の観察と一致する結果となった。また、多くの学習者が効果的だったとした項目を見ると、「楽しんで学習できた」「日本人の異なる考え方を聞くことができた」「日本語を話しやすい雰囲気が生まれた」が上位を占め、学習者が

同年代の日本人と楽しく日本語で意見交換できたという点に本プログラムの効果を見出していることがわかる。

図１　１年生アンケート結果（回答者28名・[ ]内は４と５の回答者の割合）

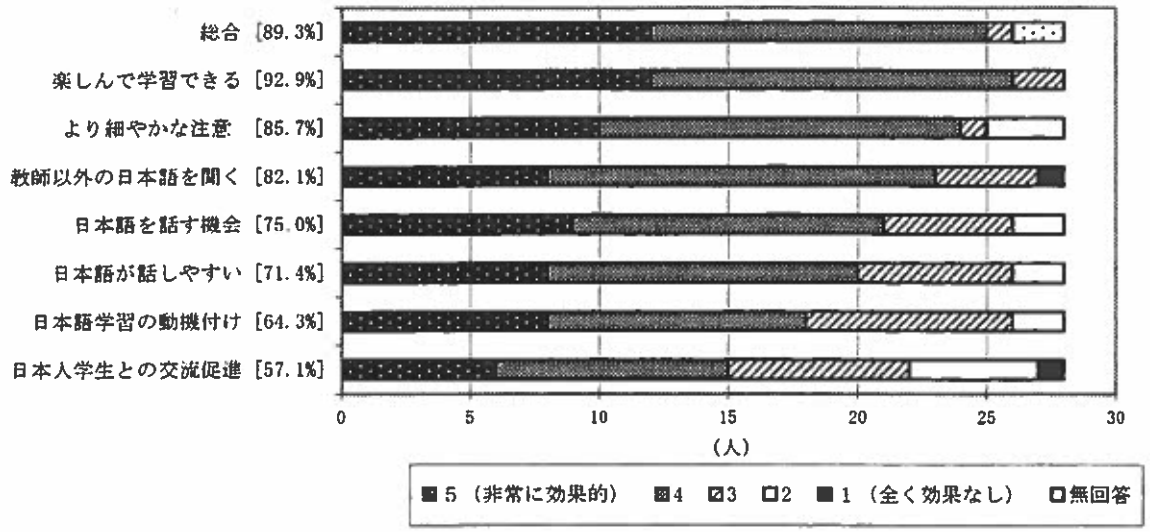
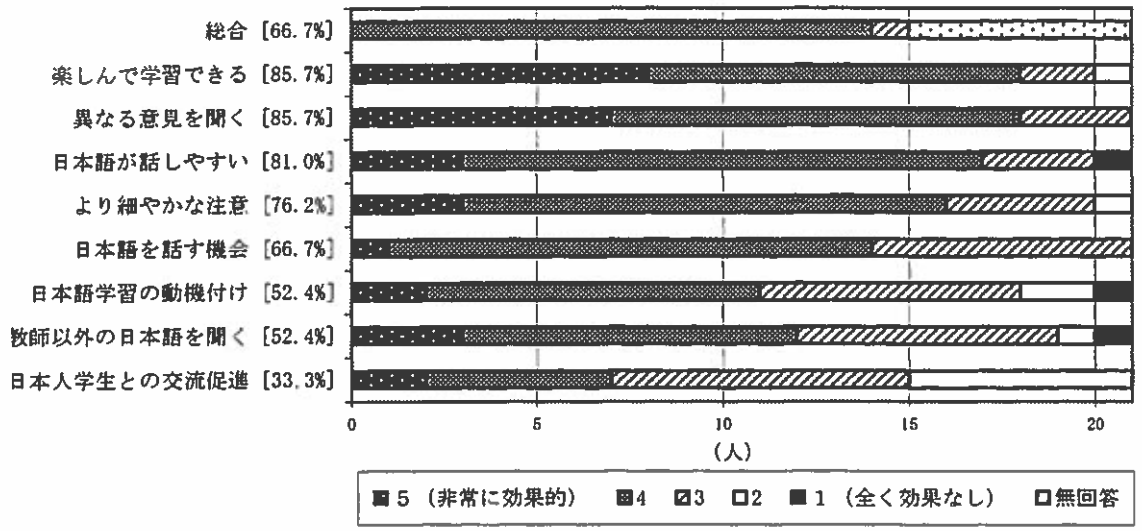


図２　４年生アンケート結果（回答者21名・[ ]内は４と５の回答者の割合）



アンケート調査の回答で１・４年生ともに最も個人差が大きかったのは、「日本人学生との交流促進」という点だった。これについては、事柄の性質上、個人差が生まれるのは当然と思われるが、インタビュー結果から４年生の場合、ほとんどの学生に既に日本人の友人や語学交換のパートナーがいたことが影響して、より個人差が大きくなっていることがわかった。それに対し１年生では、全体的に日本人留学生と交流をもつ学習者は例年に比べかなり多かった。アシスタントと友人になった学習者はプログラムの最も有意義な点として日本人の友人ができたことを挙げており、中には日本

留学を前に本人及び家族の不安が軽減されたと回答した学習者もいた。一方、教師の側ではアシスタントとクラス外で交流を持たなかった学習者が疎外感を抱くことを心配し、インタビュー調査の際にも質問を試みたが、今回の調査ではこうした事実は見られなかった。

3.1.3 問題点及び改善案

問題点については、1年生と4年生では大きく異なるため、以下学年ごとに分けて考察する。

A:1年生会話クラス

1年生のクラスで特に大きな問題はなかったが、ここでは(1)学習者のアシスタントの役割に対する理解、(2)アシスタントによる授業内容の把握、(3)英語による私語、の3点について触れる。

(1)学習者のアシスタントの役割に対する理解

担当教師が最も気になった点は、学習者がアシスタントに頻繁に英語で質問をすることであった。しかし、このようなアシスタントの役割は、教師がアシスタントに対して期待していたものではなく、これにより活動の足並みやリズムが崩れたりするケースが見られた[3]。

(2)アシスタントによる授業内容の把握

アシスタントに授業冒頭の復習部分でそのクラスの学習項目を把握することを期待していたが、実際にはそれだけでは不十分で、適切な場面で目標表現を与えることができなかったり、難度の高すぎる語彙や表現を与えてしまったりすることが起きた。

(3)英語による私語

教室環境に慣れてリラックスしたアシスタントと学習者とが活動の合間にするケースが時に見受けられたが、アシスタントと学習者両方に注意を促すことで解決された。

こうした問題を少なくしてクラス活動をより効率的に運営するためには、今後アシスタントと学習者双方にプログラムの目的やアシスタントに期待される役割を教師側がきちんと説明し、理解してもらうといった対策が必要であろう。

また(2)については、次年度には学習文型・語彙、また文法用語に関するハンドアウトを作成し、予めアシスタントに渡して学習事項を一通りわかった上で、授業に参加してもらうこととした。

B: 4年生会話クラス

4年生の会話クラスについては、個人またはグループ間に見られるアシスタントとの関わり方の差が最も気になる点であった。ここでは(1)学習者の英語使用、(2)アシスタントとのインターアクションという2点について触れる。

(1)学習者の英語使用

「3.1.2」で述べた通り、全体的にはアシスタントの参加により日本語を話そうと努力する学習者が増え、教室内での英語の使用はかなり少なくなった。しかしながら個人差はあるものの、授業中の

英語の使用はいずれのグループにおいても依然として観察された。その理由としては「自分の日本語力に自信がない」「学習者間のレベルの差が大きく恥ずかしい」等の回答が得られた[4]。この問題については、学習者自身からも指摘があった通り、参加者同士の人間関係やクラスの雰囲気が大きく関係している。今後は、アシスタントも含め参加者同士が気楽に話し合える雰囲気作りにより配慮し、時間を割くこととしたい。

(2)アシスタントとのインターアクション

プログラム実施以前には、タスクのための小グループの参加者を小規模に保ったこと、参加者が同年代であることから、アシスタント・学習者間に、意見や賛否を述べる等の多様で活発なインターアクションがある程度自然と行われるのではないかと期待した。しかし、実際にはアシスタントの役割は、リーダー的存在、参加者の一人、日本語を助けるだけの存在等、グループによって大きく異なった。

これにはアシスタントを含む参加者同士の親しさ、個々の性格、日本語能力差等の個人的な要素が大きく関わっているが、教師側としては、参加者間にどのようなインターアクションを期待するのか、またそれをどのように実現するのかという点を明確にした上で、より慎重に話題やタスクを設定するべきであったという反省もある[5]。1年生と同様、アシスタントにクラスの目的や期待される役割をより明確に示すとともに、担当するグループやその参加者に関する情報を提供することも重要である。更に、今後は学習者がより積極的にプログラムを活用しようとする態度を持てるよう工夫していきたい。

3.2 運営上の検討事項

3.2.1 アシスタントについて

アシスタントの仕事振りについては、出席状況、授業中の態度ともにほとんど問題がなく、責任感をもってその役割を十分に果たしてくれた。仕事量については、負担が大きすぎたという回答はなく、むしろ、「もっと多くのクラスに参加したかった」など意欲的なコメントが多く出された。これに関しては、今回参加したアシスタントが意欲的であったことに加え、そのほとんどが東アジア学部に籍を置いており、本プログラム以外においても学部や教師とのつながりがあったことも肯定的な影響を及ぼしたのではないかと思われる。また、アシスタントのコメントから応募用紙の提出や面接といった選考手続きを踏んだことも効果的に作用していると分かった。

改善点としては、学期始めにスケジュールについて混乱したアシスタントがいたこと、学期途中にアシスタントの相談に乗る機会がなかったこと等を踏まえ、次年度は学期の初めと学期途中にもミーティングを設けること、アシスタントのスケジュールや仕事一般に関する注意事項をまとめたハンドアウトを作成することとした。

3.2.2 運営一般について

本プログラムの運営は全て担当教師が行ったことから、当初、事務的な負担が大きくなるのではと心配されたが、アシスタントの募集・選考の過程以外に特に大きな負担となることはなかった。この点に関しては、アシスタントが協力的だったことに加え、アシスタントとの連絡が取り易かった

ことが非常に助けとなった。また、自分たちが対応できる範囲で実験的に導入をはじめ、様子を見ながら拡大していくという方法をとったことも円滑なプログラム運営を可能にしたと思われる。

4　まとめ

4.1　今後の方向性と課題

4.1.1 今後の方向性

以上、改善を要する点はあるものの、学習者、アシスタント、教師のいずれもがプログラムの効果を認めており、インタビューの際にもより積極的なプログラムの活用を望む声が多くあったことから、2001年度は、年度始めから全学年の会話クラスにアシスタントを導入することとした。また、必要に応じて授業の予習や打ち合わせへの参加等、アシスタントにもより大きな責任を持ってもらうことを考えているが、それに伴っては、アシスタントへの連絡を密に保つこと、適切な人材を選ぶこと等を留意する必要がある。

4.1.2 今後の課題

今後の課題としては以下の４点が挙げられる。

（1）アシスタントの役割や活動内容等、より有効なプログラムの活用方法を引き続き検討する。
（2）改善案を実施し、その効果を測定する。
（3）学習者がより自律的・積極的にアシスタントの存在を活用していけるよう配慮する。
（4）学習者の日本語のコミュニケーション能力の向上における本プログラムの効果を測定するための方法について検討する。

（3）に関しては、2001年度は、アシスタント導入前にクラス内でアシスタントに何を期待するか、アシスタントと一緒にどのような活動をしたらよいか、という点につき話し合う時間を設けることとした。（4）については、先行研究でもアシスタント導入の効果は参加者の認識という観点からの測定に止まっており、高偉・長坂(2000)が指摘しているように、今後それ以外のより客観的な測定・分析の尺度や指標を検討していく必要がある。

4.2　他機関への提案

それぞれの機関により状況は大きくことなり、アシスタントの導入においては各機関が最も適した形を考えていく必要があることは言うまでもないが、今回の実践から他の多くの機関にも共通して役立つのではないかと思われる事柄を以下、整理した。

（1）希望者を無条件に採用せず、選考手続きを踏む。
（2）教師の負担にならない範囲で導入を始める。
（3）導入するクラスを選択する際には、学習者のレベル、クラスの活動内容を慎重に検討する。
（4）連絡がつきやすく、時間的に余裕のあるアシスタントを選択する。
（5）アシスタントに期待されている役割を明確に示す。

本稿では紙面の都合上、触れなかったが、今回参加した日本人アシスタントを対象に調査した結果、多くの参加者がアシスタントとして教育の現場に関わったことを非常に有意義で貴重な経験として捉えていることがわかった。日本との接触が非常に限られた海外の日本語教育の現場においては、アシスタントという形態に限らず、日本語母語話者という貴重な人的リソースをいかに有効活用していくかを積極的に検討していくことが大切である。

注記

1．現在、リーズ大学東アジア学部と提携している日本国内の大学は、学習院女子大学、関西外国語大学、京都繊維工業大学、甲南大学、神戸外国語大学、国際基督教大学、東京外国語大学、福岡大学の８校である。
2．調査の際の使用言語については、アンケート調査には学習者は英語、アシスタントは日本語を用いた。インタビューには、アシスタントは日本語、学習者は英語と日本語のうち話しやすいほうを用いることとした。
3．自分と同年代のアシスタントに気軽に質問ができることを非常に有益だと感じている学習者は多かった。また、円滑な会話練習を実現するためには、学習者が基本的な文法事項を把握してから会話クラスに臨むことが必要であった。そこでアシスタントの利点を生かして状況を改善するため、プログラム実施２年目より学習者のために週１時間の自習セッションを設置して、アシスタントにも予め基本的な文法事項及び語彙を把握した上で参加してもらうこととした。
4．１名ではあるが、アンケート調査で「日本語力に自信がなく、よく知らないアシスタントがいることで余計に日本語で話すのが恥ずかしかった」と回答した学習者がいた。インタビューで他の学生にも確認してみたが、それに同意する回答は得られなかった。
5．取り上げる話題が予想以上に大きな影響を及ぼすことも分かった。日本に関する話題の場合、「情報・意見の提供者」としてのアシスタントの役割は非常に重要となり、日本語による活発なインターアクションが行われる傾向にあった。一方、英国の話題の場合、「情報・意見の提供者」としてのアシスタントの役割はかなり限られ、使用言語が英語に切り替わる頻度が高くなった。学習者・アシスタント双方から話題について指摘があり、「アシスタントが話し易い事柄、特に日本に関する話題を取り上げたほうがいい」という提案もなされたように、ある程度教師側がアシスタントの活用を考慮した上で、話題を調整するのが望ましいと言える。

参考文献

高偉建・長坂水晶(2000)「アシスタントを導入したプロジェクトワークー タイ中等学校日本語教師研修での実践ー」『日本語国際センター紀要』第10号51-67頁.

トムソン木下千尋・舛見蘇弘美(1999)「海外における日本語教育活動に参加する日本人協力者ー その問題点と教師の役割ー」『世界の日本語教育』第９号15-28頁.

八田直美・山口薫(1993)「日本語教育における日本人アシスタント導入の意義と可能性ー 91年冬期の実践をもとにー」『日本語国際センター紀要』第３号17-33頁.

Neustupný, J.V. (1992) The Use of Teaching Assistants in Japanese Language Teaching. *Japanese Language Education around the Globe*（『世界の日本語教育』）２：119-213.

BATJ Journal No.3: pp.51- 55
©2002 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

Reflections

Teaching to Create Second Language Users

Vivian Cook, University of Essex

Much language teaching has been implicitly based on monolingual native speakers, whether of Japanese, English, or whatever language. The ways in which they speak are taken to be the proper model for students and teachers, even if few of them ever achieve it. At a conference in Belgium, I attended a reception where conversation switched smoothly between four languages; but, when people spoke to me, they apologised for their poor English. If these people do not consider themselves successes, then success is wrongly defined; we need goals for students and teachers that are attainable. Creating efficient second language users in their own right rather than imitation native speakers is not only a more achievable target but also allows alternative approaches to teaching in which the native speaker is not the centre of the stage (Cook, 1999).

The nature of L2 users

In François Grosjean's famous phrase (Grosjean, 1985) , 'a bilingual is not two monolinguals in one person'. People who use L2s differ from those who use one language in many ways:

- *L2 users' knowledge of a second language is not the same as that of native speakers even at advanced levels.* In a sense this is obvious: students and teachers bemoan their inability to speak like natives. Even bilinguals who can pass for native speakers still give slightly different answers to questions about the language from native speakers. (Coppetiers, 1989).
- *L2 users' knowledge of their first language (L1) is not the same as that of monolingual native speakers.* While again everyday experience tells us that the second language has an effect on the first, it has been comparatively under-researched; a recent workshop indeed tried to remedy this (Cook, in press). Yet people's intuitions of their first language, their processing of sentences and even their gestures are affected to some extent by the second language that they know.
- *L2 users think in different ways to monolinguals.* Learning another language makes people think more flexibly, increases language awareness and leads to better attitudes towards other cultures. Indeed these have often been seen as among the educational benefits of acquiring another language.

All in all, learning another language changes people in many ways. The languages exist side by side in the same person, affecting both the two languages and the person as a whole. Acquiring a second language does not mean acquiring the self-contained language system of a monolingual but an second language that coexists with an first language in the same mind. Aiming to be like a monolingual native speaker may then be impossible for all but a handful of people. Trying to get students to be like native speakers is ineffective; their minds and their knowledge of language will inevitably be different. The benefits of learning a second language are becoming a different kind of person, not just adding another language.

The main obstacle to setting the successful L2 user as the goal is the belief that the native speaker speaks the true form of the language. This implies the comparison of one group with another: the language of non-natives has always to be compared with that of natives; anything that deviates is wrong. For other areas of language study, William Labov (1969) established that it is discriminatory to treat one group in terms of another group that they can never belong to, whether women as men, black Americans as white Americans, or working-class as middle-class. People must be allowed to be what they are when this is an unchangeable effect of birth or of early up-bringing. Very few people cross linguistically from one of these groups to another, even if some may try because of societal pressures. It is only L2 users that are constantly compared to a group that they can never join by definition—native speakers.

Yet L2 users of English have as much right to sound as if they come from Kuala Lumpur or Tokyo as L1 users have to sound as if they come from Birmingham or Houston. The identity of an L2 user should not be a fake native speaker but a genuine L2 user, except for the rare circumstances when someone wants to pass as native, say as a spy, or to produce native texts as in translating Shakespeare into another language. A French wine-grower summed it up: 'I may not speak English very well but my French accent is perfect'.

An appropriate goal for many students is then using the second language competently for their own purposes and in their own ways, which may very well not be the same as those of a monolingual native speaker and indeed may not involve native speakers at all. Students can become successful L2 users rather than forever 'failing' the native speaker target. The remaining argument for the native speaker standard is only the convenience in enabling people from many different parts of the world to comprehend each other, the same motivation that uses the word *dollar* for different currencies in Hong-Kong, Australia and Canada, regardless of the fact that dollars were first adopted as a currency by the USA in 1785.

L2 users and teaching goals

Teaching might then be trying to achieve an L2 user model. This will mean:

i) specifying the description of the L2 user

Modern descriptions in grammar books or dictionaries are still based on the monolingual native speaker, even if they admit a greater range of native speakers and even if they are based on large samples of language. While these may provide some guide to what an L2 user *could* know, they are misleading if adhered to too closely since the L2 knowledge can never be the same as that of a monolingual. The syllabus needs to take into account what is special about L2 users' grammar, vocabulary and pronunciation, so that time is not wasted on teaching aspects of language that are unnecessary or impossible for L2 users. Jenkins (1999) for instance has proposed a phonological syllabus based on the phonological difficulties encountered by students talking to other students in English.

ii) using L2 models in textbooks

The models of speakers in textbooks are usually native speakers. When L2 users are encountered, they are usually either students talking to each other or tourists or visitors seeking information, advice and help from the natives. Students never see L2 users who are successful and competent; there are no role models of successful L2 users for them to aim at. Few if any of the famous people that are mentioned are L2 users. Coursebooks should show successful L2 users on which the students can model themselves, not the native speakers that they can never be.

Bringing the first language into the classroom

The classroom is full of L2 users; yet it is probably more monolingual than most situations in the world outside the classroom. One of the reasons that is often given for the L2 dominance is that the students can see the second language being used for a real communicative purpose, that is to say teaching, and can thus pick up useful communicative functions. Yet, once one goes beyond greetings and pleasantries, the language of the classroom is precisely that—specialised language used for teaching where the vocabulary and the language functions are unlikely to be duplicated in the world outside.

Virtually all teaching methods popular in the twentieth century have insisted on only the second language being used in the classroom, whether audiolingual methods, the communicative approach or task-based learning. In the 1990s the UK National Curriculum established this as the norm for the modern language classroom in England. The justifications put forward for banishing the first language are usually that first language acquisition does not rely on another language and that the two languages are ideally kept in separate compartments in the mind.

The appeal to L1 acquisition is simply beside the point: the fact that by definition L1 children could not fall back on another language has no implications for whether or not L2 students should make use of their first language while learning an second language. The appeal to compartmentalisation treats all L2 learners as coordinate bilinguals, building up the new language entirely separate from the first. As suggested already, this is usually far from the case; the second language is affected by the first language and the first language by the second language; general cognitive systems are changed. Even in terms of systems specific to language, there is an influence between the two languages in vocabulary, in phonology and in grammar, both in the process of acquisition of the second language and in the process of using first language and second language. second language users do not compartmentalise the languages. Not using the first language in the classroom only renders the first language invisible by shifting it inside the students' mind rather than eliminating it.

Uses of the first language in the classroom

If the L1 ban is relaxed, teachers may be able to take advantage of the first language in teaching rather than grudgingly falling back on it when they have to (Cook 2001, Macaro, 1997), in ways such as:

i) managing the class—telling students off, asking them to move furniture, and so on, through the first language, i.e. forming a less distant relationship with them than through the L2

ii) giving instructions for teaching and testing activities, that is to say giving the impetus to the actual activities by taking an L1 short-cut. It should be a question of which language will get the activity going most easily rather than an absolute reliance on the second language

iii) conveying meaning, that is to say showing the students what words, sentences or functions mean by giving their equivalent in the first language. Again the main issue is effectiveness: which language will make the students understand and use the second language most readily?

iv) explaining grammar through the first language. As an academic topic, the difficulty of grammar might be overcome more easily in the second language, unless of course the teacher treats grammar as simply another topic to talk about for 'comprehensible input'.

Students may be able to use the first language:

v) incidentally within classroom activities, say, allowing them to use the first language in pair-work, always provided there is a short-term or long-term L2 output

vi) as part of the main activity, say discussing the L2 culture through the first language. Getting across some L2 concept may be easier in the first language because of the possibility of making comparisons between first language and second language more easily rather than having to simplify for the sake of the low L2 knowledge.

In practice teachers have probably used all of these in their classrooms to some extent. Yet the whole trend of language teaching methodology in the twentieth century has disapproved of them. Teachers have felt guilty for employing them and so have treated them as something to be resorted to when things go wrong, not something to be actively planned for. When there is no absolute ban on the first language, each of them can be considered on its merits.

Teaching methods

Since the decline of translation as a teaching technique, methods that use the first language have been under a cloud. Some methods that have introduced the first language systematically into the classroom are:

i) **the New Concurrent Method**. Jacobson & Faltis (1990) suggest that teachers can make systematic use of cognates and of code-switching between the two languages in the classroom.

ii) **Community Language Learning.** Curran's method (Curran, 1976) involves the teacher conveying the meaning of the students' L2 sentences by translation.

iii) **the Bilingual Method.** Dodson's bilingual method (Dodson, 1967) conveys the second language meaning through the teacher's 'interpreting' L2 sentences into the first language.

None of these involve the pilloried technique of translation in that students never have to translate texts themselves.

To conclude, putting the L2 user at the centre of language teaching rather than the native speaker liberates teaching from some long-standing assumptions. There may be perfectly proper reasons why the native speaker should be the model for language teaching and why the first language should be used minimally in the classroom. But these assumptions need to be justified against the L2 user goal rather than from arguments based on the native speaker or on the acquisition of the first language. We should be telling our students what wonderful successes they are at using an second language, a feat which no monolingual can boast of, rather than implying they are failures for not becoming like native speakers. In an experiment Peynircioglu and Tekcan (1993) investigated how Turkish L2 users of English recognise words in letter squares based on the game of Boggle. They could find 21.4 words per square in Turkish and 12.8 words in English. Oh dear, they are still much worse than native speakers in English. But, when they had to find words in both languages, they found 15.6 Turkish words and 8.2 English words. Their score of 23.8 across languages is then better than the average of 20.4 for monolinguals. They were doing something no monolingual can ever do, even if their level of English could never pass as native. At the Belgian conference I felt that it was me that should have apologised for being a monolingual native speaker unable to use another language effectively.

Bibliography

Cook, V.J. (1999), 'Going beyond the native speaker in language teaching', *TESOL Quarterly*, 33, 2, 185-209.

Cook, V.J. (2001), 'Using the first language in the classroom', *Canadian Modern Language Review*, 57, 3, 402-423.

Cook (ed.) (2002), *Portraits of the L2 User*, Multilingual Matters .

Cook, V.J. (ed.) in press *Effects of the second language on the first*, Multilingual Matters.

Coppetiers, R. (1987), 'Competence differences between native and near-native speakers', *Language* 63, 3, 545-573.

Curran, C.A. (1976), *Counselling-learning in second languages.* Apple River Illinois: Apple River Press.

Dodson, C.J. (1967), *Language teaching and the bilingual method*. London: Pitman.

Grosjean, F. (1985), 'The bilingual as a competent but specific speaker-hearer', *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6 (6), 467-477.

Jacobson, R. & Faltis, C. (ed.) (1990), *Language description issues in bilingual schooling* (pp. 174-184). Clevedon: Multilingual Matters.

Jenkins, J. (2000), *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.

Labov, W. (1969), 'The logic of non-standard English', *Georgetown Monographs on Language and Linguistics* 22, 1-31.

Macaro, E. (1997), *Target language, collaborative learning and autonomy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Peynircioglu, Z.F. & Tekcan, A.I. (1993), 'Word perception in two languages', *Journal of Memory and Language*, 33, 390-401.

BATJ Journal No.3: pp.57 - 69
©2002 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

ワークショップ・ノート

第二言語習得理論の背景：言語学の基礎とその応用例*

ダラム大学　木津弥佳

1　はじめに

大学教員に期待されている仕事の一つに「研究」がある。これは高等教育の現場で教鞭を執る日本語教師にとってももちろん同じであるが、実際には日々の教育に追われ、研究に十分な時間を割くことは非常に難しいというのが現状のようである。しかしそのような状況の中でも、第二言語習得研究ということばが日本語教育、あるいは日本語言語学の分野で頻繁に聞かれるようになって久しい。そこで本稿では、日本語教師の可能な研究の一つとして、言語理論、特に生成文法 (Generative Grammar) の枠組みにおける普遍文法 (Universal Grammar 又は UG) の視点から第二言語習得研究の方法を紹介する。この方法はあくまで一つの可能性であって、第二言語習得研究や日本語教育に関する研究が、すべて以下のようなものでなければならないということを述べているのではない。様々な理論的枠組みと研究方法が切磋琢磨して、言語習得、ひいては言語教育の分野が発展すると思っている。つまり外国語としての日本語を使ってこのような研究方法もあるということを伝え、それに関連した研究についてなるべく広く紹介し、今後の研究の可能性を探るきっかけを作り出すことが本稿の目的である。

2　第二言語習得研究 ：歴史的背景とその定義

第二言語習得研究とは一体どのようなものだろうか。坂本 (2001) は、Ellis (1994) を基に以下のように定義付けている。

（1）　第二言語習得研究とは、第二言語学習者の言語能力とコミュニケーション能力を記述し、いかにしてそのような能力を身に付けていくかを説明する研究である。

ここでいう「第二言語」とは、その習得方法が意識的・無意識的に関わらず、母語以外に習得する言語を指す。また（1）の中にある言語能力 (linguistic competence) とは、話者の頭の中にある言語に関する無意識的な知識、または能力のことであり、コミュニケーション能力 (communicative competence) は、その能力を使って場面に応じた適切な言語使用を行う能力のことである。この二つの概念については次のセクションで詳しく述べることにし、ここではどのようにして第二言語習得研究が生まれたのか、この研究の歴史を簡単に振り返ってみたい。第二言語習得研究は、１９５０年代に盛んになった構造主義言語学と行動主義心理学を基盤とするいわゆる対照分析 (contrastive analysis) を背景としている (Fries 1945, Lado 1957 など)。[1]この分析は、習得しようとする目標言語と学習者の母語を体系的に比較し、学習者にとって何が困難であるかを予測するものである。その後、学習者の誤用はこの対照分析だけでは予測できな

いという研究 が Corder (1967) によって提出され、第二言語習得研究の基礎とも言える誤用分析 (error analysis) が生まれた。この分析では、第二言語学習者が目標言語を習得する過程において、体系的な「誤り」を提示することが指摘され、それは学習者が自らの文法体系の仮説を検証しているためであると考えた。つまり言語習得というのは、言語知識の複雑な体系を作り上げていく過程であり、この考え方が正しいとすると、第二言語習得の過程における言語体系は、母語とも目標言語とも異なる学習者特有の文法体系である可能性がある。このような言語体系について、Selinker (1972) は中間言語 (interlanguage) という概念を提言し、その後の言語習得研究に大きな影響を与えた。今日の第二言語習得研究において、（1）の定義はその全般的な見解を示していると言える。[2] しかし第二言語習得研究の目的については、大きく分けて二つのアプローチがあるようだ。まず一つは、第二言語教育、または第二言語学習の基礎研究として、言語教育へのより直接的な貢献を期待する立場、もう一つは、この研究を認知科学研究の一領域として捉え、言語理論そのものへの貢献を期待する立場である。上で述べた第二言語習得誕生の歴史は、まさに前者の視点から作られたものだといえる。しかしここでは、後者の立場から見た第二言語習得研究について紹介し、第二言語習得研究がどのように言語理論に貢献するのかについてまとめてみたい。[3]

3　理論言語学とは

言語学とは、人間のことばの本質を探る学問である。第二言語習得研究で重要な役割を果たす中間言語も、二つの言語を操る人間のことばの本質を探るための一つの仮説であり、従って第二言語習得研究も言語学の一つであると考えられる。しかしながら、「ことばの本質とは何か」という問いに対しては、言語理論の枠組みによって答えが異なってくる。
本稿で取り上げる生成文法の枠組みでは、ことばの本質は「言語能力」と「言語運用」の二つの側面から成り立っていると考えている。まず言語能力とは、上でも述べたように私たちの頭の中にある内在化された、無意識的な言語知識のことである。例えば、

（2）　私は　兵庫県の出身です。
（3）　*兵庫県の出身　私は　です。[4]
（4）　*兵庫県は　出身の私　です。

日本語の母語話者（あるいは相当の日本語能力を持つ日本語学習者）であれば、（2）の文が文法的で（3）と（4）が（2）の文の意味を表すものとしては非文法的であることが直感的にわかる。このような言語に対する直感があるということが、その言語の言語能力を持っているという表れであり、たとえ（3）や（4）の文が非文法的であるという明示的な指導をこれまで受けていないとしても、その言語を習得した者であれば話者として持ちうる判断能力である。これに対して言語運用についての能力も、ある文を聞いたときに「おかしい」と感じることができるものである。しかし、（3）や（4）のような文を「おかしい」と感じるのとは少し異なる。以下の談話を例に挙げてみると、

（5）　A:　おいくつですか。
　　B:　私は　兵庫県の出身です。

（5B）は（2）で示したように文法的な文である。しかし（5）の文脈の中においては、（5B）は明らかに「おかしい」文である。（5A）の返事としては何歳かを答えるべきであるところを、出身地を答えてしまっているからである。つまり（5B）は単独の文としては文法的であるが、言語運用の面において適切ではないということになる。（5）の文脈で（5B）のような文を「おかしい」と感じる能力の側面を言語運用というのである。

セクション2で述べたコミュニケーション能力というのは、言語能力と言語運用能力を含むより総合的なコミュニケーションに必要な能力のことであり、Hudson (2000) によると、文法能力 (grammatical competence)、会話能力 (conversational competence)、社会言語的能力 (sociolinguistic competence) の三つの側面から成ると定義されている。生成文法の枠組みでは言語能力又は文法能力の解明に焦点を当てており、以下のセクションでは言語運用能力を含むコミュニケーション能力について取り扱わないこととする。

言語学の中には、言語能力を主に考察する分野と言語運用を主に考察する分野がある。一般的に前者は音声学、音韻論、形態論、統語論、意味論といったいわゆる理論言語学と呼ばれるもので、後者には語用論と応用言語学があり、さらに応用言語学の中には、心理言語学、神経言語学、計量言語学など、言語理論を他の研究分野に応用しようという分野がある。言語習得研究はこの中の心理言語学という分野に含まれるが、具体的に何を応用するかが問題となる。

言語習得研究が基盤としうる理論は多岐に渡り、理論言語学の中だけでも、音韻論、形態論、統語論など様々な理論を基に研究することができる。本稿では生成文法理論の統語論を基にして第二言語習得研究の例を挙げてみたい。次のセクションでは統語論と生成文法理論が提唱する仮説についてまとめてみる。

4　生成文法の枠組み

一口に統語論といっても生成文法だけでなく、様々な枠組みがある。例えば、語彙機能文法 (Lexical Functional Grammar または LFG)、主辞駆動句構造文法 (Head-driven Phrase Structure Grammar または HPSG)、またその他の機能的統語論（例えば Role and Reference Grammar など）が統語現象を研究対象として扱っている。[5]

その中でも生成文法は、１９３０年代から６０年代にかけて盛んになった構造主義言語学と行動主義心理学の考えに反対する Chomsky (1957) によって提出された、新しい視点を持つ言語理論であった。生成文法の枠組みにおける言語研究は、主に以下のような問いの解明を目標としている。

（6）　a.　ある言語の母語話者は、その言語についてどのような知識をもっているのか。何をもって母語話者と言えるのか。
　　b.　子どもに与えられる言語資料は限られているにもかかわらず、なぜ短期間で複雑な言語を獲得できるのか。
　　c.　母語話者の言語知識は実際にどのように使用されるのか。

（6）で述べられた問いは、すべて第一言語の知識と獲得、その使用に関するものである。特に（6b）の言語獲得については、生成文法以前は、子どもの言語習得は大人の言語行動の模

倣であり、繰り返しによってことばを覚えると考えられてきた。しかし Chomsky は、人間は経験や学習によってのみ言語を獲得するのではなく、生まれつき普遍的な文法（Universal Grammar, UG) を生物学的に備えているという仮説を主張した。UG は人間の言語に共通した普遍的な特性で、たとえ何人であろうと育つ環境によってどんな言語でも習得可能になることを予測する。UG を仮定することで、いわゆるプラトンの問題 (Plato's problem)、あるいは刺激の欠乏 (poverty of stimulus) の問題に答えようというのである。[6]

上で述べた生成文法の仮説を裏付ける事実を考えてみよう。例えば日本語を第一言語として習得する子どもの発話を見ると、ある一定のパターンが観察される。以下は日本語の母語習得において見られる発達段階をまとめたものである。[7]

（7）

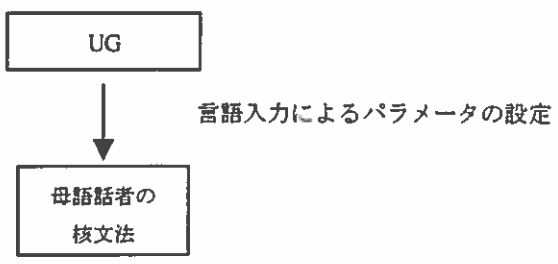
発達段階 I	発達段階 II	発達段階 III
*しんちゃん ぶーぶー あかい ぶーぶー	しんちゃんの ぶーぶー *あかいの ぶーぶー	しんちゃんの ぶーぶー あかい ぶーぶー

発達段階 I においては、格助詞「の」が表れないため、形容詞が名詞を修飾する場合（あかいぶーぶー）は大人の文法と一致するが、名詞が修飾語となる名詞句（*しんちゃんぶーぶー）は大人の文法とは異なっている。その後、発達段階 II では「の」が表れ、名詞が修飾語となる場合には大人と同じ名詞句の形を提示しているが（しんちゃんのぶーぶー）、形容詞が修飾する場合にも「の」を使用する過剰般化が観察される（*あかいのぶーぶー）。この段階を経て、大人の発話と同じ発達段階 III へ進むわけだが、注目したいのは発達段階 II で、大人の文法にはない「*あかいのぶーぶー」という非文法的な名詞句を生成している点である。もし子どもが大人の文法を真似るだけでことばを習得するのであれば、大人の発話には見られないような「形容詞＋の＋名詞」という連続は生成できないはずである。従って、これは生成文法理論の仮説を支持する経験的証拠であると考えられる。

5　原理とパラメータの理論

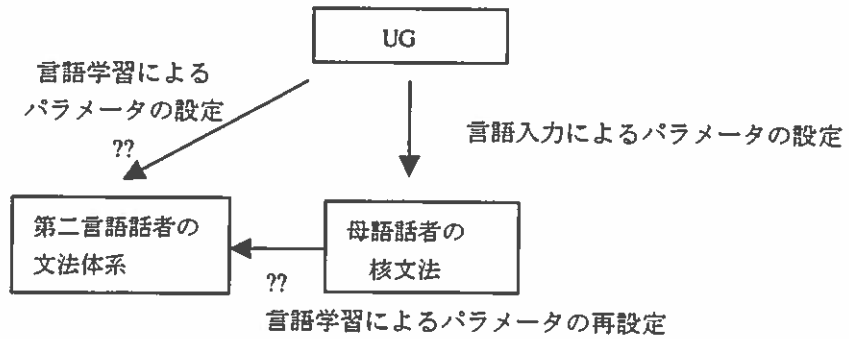
生成文法理論は Chomsky (1957) 以来、さまざまな形で発展を遂げてきた。その中でも、1980年代を中心に生成文法理論で重要な位置を占めたのが原理とパラメータの理論 (Principles and Parameters Theory) である (cf. Chomsky 1981, 1986a, 1986b など)。この理論は、UG が人間の言語に共通の抽象的な原理の体系と、個別言語の核文法 (core grammar) を特定するパラメータによって構成されていると仮定するものである。このモデルによると、母語習得は以下のように表すことができる。

（8）



（8）で言う言語入力というのは、子どもが周りから与えられる発話のことであり、その言語の特徴に肯定的な入力 (positive input) であると考えられている。これによって子どもは個別言語のパラメータ値を決定することになる。例えば、日本語の環境にいる子どもなら、言語入力によって主語-目的語-動詞 (SOV)という語順を設定し、英語の言語入力があれば主語-動詞-目的語 (SVO) という語順に設定することができる。その他、空主語 (null subject) を許す言語であるか、疑問詞は常に文頭に動くか、などについてもパラメータ値を設定すると考えられる。原理とパラメータの理論によると、このようなパラメータ値の設定により個別言語の核文法が成立すると考えられている。それでは第二言語習得の場合はどうなるのだろうか。

（9）



第二言語習得の場合は、（8）で見た母語習得とは異なり、様々な要素が絡んでくる。（9）で示されているように、第二言語話者の文法体系は直接初期状態である UG にアクセスしてパラメータを設定するのか、母語話者としての核文法を通してパラメータの再設定を行うのか、あるいはこの双方を使うのか、など議論の分かれるところである。[8]

6　束縛理論

次に、実際に原理とパラメータの理論をモデルとして、日本語の第二言語習得研究の方法を考えてみたいと思う。ここではまず、原理とパラメータの理論の中で重要な位置を占める束縛理論 (Binding Theory) について簡単に紹介し、それがどのように応用できるかを次のセクションで具体的に考察する。なお、ここでは日本語を学習する英語話者を研究対象とすることを想定するため、日本語と英語の束縛現象における事実の相違点に着目し、技術的問題はなるべく省くことにする。

束縛理論とは、いろいろな種類の名詞句 (Noun Phrase, NP) が、同じ文の中で他の NP と同一の解釈ができるかどうかを規定する条件について述べた理論である。NP の種類は以下のように分けることができる。

（10）　名詞句 NP の種類：　照応形 Anaphor
代名詞 Pronoun
指示表現 R-expression

日本語の例を挙げると、照応形は「自分、～自身、お互い」など、代名詞は「彼、彼女、そいつ」などであると言われているが、実際に、これらと対応する英語の NP と全く同じ分析を上記の日本語の NP に応用できるかというのは十分に調べる必要がある。[9] 照応形も代名詞も、それ自体では指し示すものが何かは分からず他の NP に依存しているが、指示表現はそれ自体で何を指しているかがわかるものである（例えば「机、先生、天気」など）。ここでは紙面の関係上、照応形に焦点を当てて観察していく。

まず単文の例から見てみると、

（１１）吉田さん$_i$が　自分$_i$を　励ました。（自分＝吉田さん）[10]
（１２）*自分$_i$が　吉田さん$_i$を　励ました。（自分＝*吉田さん）

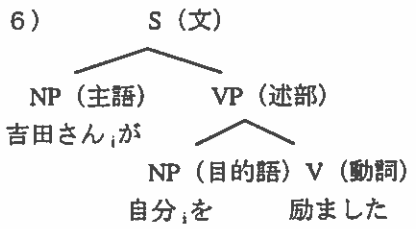
（１３）John$_i$ hit himself$_i$. (himself = John)
（１４）*Himself$_i$ hit John$_i$. (himself = *John)

（１１）と（１３）は、i という指標で示した二つの NP が同じ人を指すという解釈ができるが、（１２）と（１４）ではそのような解釈はできない。つまり（１１）-（１４）が示しているのは、「自分」または'himself'という再帰代名詞 (reflexive pronoun) が、同一の指標をもつ NP （または先行詞 antecedent) である「吉田さん」や 'John' に先行してはならないということである。さらに厳密に言えば、文が階層構造をもつと考えるのなら、先行詞は照応形よりも高い位置にあり、先行詞が照応形を構成素統御 (c-command) しなければならないということを示している。構成素統御の定義は以下のようなものである。[11]

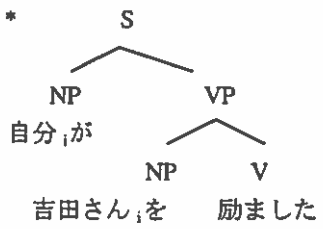
（１５）　A が B を構成素統御するのは、
　　１．A が B を支配せず（つまり B が A の下の枝分かれ節点に現れず）、
　　２．A の上の最初の枝分かれ節点が B を支配しているとき。

つまり（１１）と（１２）を例として、句構造を樹形図で表してみると以下のようになる。[12]

（１６）



（１７）*



（１６）を見ると、先行詞である主語の NP は照応形の「自分」を支配していないが、その NP の最初の枝分かれ節点 S（文）は「自分」を支配している。従って、「吉田さん」は「自分」を構成素統御しており、そのため「吉田さん＝自分」という解釈において文法的であるという説明が可能になる。これに対し（１７）は、照応形である「自分」は先行詞「吉田さん」の NP に構成素統御されていないため、「吉田さん＝自分」という解釈において非文法的であるという説明が成り立つ。[13]

以上のことから、ある名詞句 (NP1) が別の名詞句 (NP2) を束縛するのは、それぞれの NP が同じ指標を持っていて、NP1 が NP2 を構成素統御するときであると考えられる。さらに、束縛理論では以下のような束縛原理 (Binding Principles) を仮定している。

（18）　束縛原理　A. 照応形は文中の一定の領域の中で束縛されなければならない。
　　B. 代名詞は文中の一定の領域の中で自由でなければならない。
　　C. 指示表現は自由でなければならない。

ここでは照応形について考察するため、束縛原理 A に注目する。では、この中の「一定の領域」とは一体何だろうか。

上の観察では日本語も英語も照応形について同じように分析できることを示しているが、下の例文は二つの言語の相違点を示している。

（１９）吉田さん$_i$が太郎$_j$に自分$_{*i/j}$について話した。　[自分＝吉田さん、*太郎]
（２０）John$_i$ told Bill$_j$ about himself$_{i/j}$.　[himself = John, Bill]

（１９）の日本語の例では、「自分」は主語である「吉田さん」を指すことができるが、たとえ構成素統御の関係にあったとしても、目的語である「太郎」を指すことはできない。これに対し（２０）の英語の場合は、構成素統御していれば目的語も先行詞となりうることを示している。またさらに、以下の例も英語と日本語の違いを表している。

（２１）先生$_i$は　[吉田さん$_i$が　自分$_{i/j}$のことを気に入っていると]　思っている。
　　[自分＝先生、吉田さん]
（２２）The teacher$_i$ thinks [that John$_j$ likes himself$_{*i/j}$]　[himself = John, *teacher]

（２１）の日本語の例では、「自分」が括弧の節の外にある主語を指すこともできるが、英語の（２２）の例では、括弧内の埋め込まれた節の中にある再帰代名詞 (himself) が同じ節の中にしか先行詞を持つことができない。言い換えれば、（１８）の A で述べた「一定の領域」というのが言語によって異なっており、日本語では主語を持つ一番上の節（長距離の束縛 long-distance binding）であるのに対し、英語では照応形を含む一番下の節（局所的束縛 local binding）であるということである。[14]

以上の観察から Manzini and Wexler (1987) の分析を基に日英の束縛現象の違いを説明すると、「一定の領域」と「可能な先行詞」について以下のようにまとめることができる。

（２３）　a. 英語の一定の領域が照応形と主語を含む最小の節であるのに対し、日本語照応形と主語を含むテンスをもつ最大の節 (root tense clause) である。
　　b. 日本語では先行詞が主語でなければならないが、英語ではそのような制約がない。

言い換えれば、（２３a) によると照応形の現れうる領域は言語の異なるパラメータ値の具現化であり、また（２３ｂ）は先行詞となる NP が主語でなければならないか、あるいは主語でな

くてもよいかをパラメータとして考えている。しかしこの分析には以下のような理論的問題が指摘されている。

まず、原理とパラメータの理論の枠組みでは、より少ないパラメータの種類でより多くの事実を説明することを目指している。（２３）は確かに事実を正しく説明するものではあるが、理論というより事実の記述であるという見方もできる (cf. Safir 1987)。また、もし（２３a) と（２３ｂ）が別個のパラメータだとすると、この二つのパラメータの組み合わせでいろいろな照応形の振る舞いを予測することになるが、実際には、長距離束縛を許す照応形は主語指向性があり、主語指向性のない照応形は局所的束縛をするという言語の一般的傾向が見られる。（２３）ではこの言語の一般的傾向は説明できない (cf. Pica 1987)。

以上のことから、Pica (1987) やその他の研究者は、束縛現象は（２３）のような詳細なパラメータによって説明されるものではなく、実は意味解釈のレベルである論理形式 (Logical Form, LF) で、照応形の種類によって長距離、あるいは局所的に目には見えない移動をし、動いた位置で束縛条件が満たされると提唱した。その中でも Katada (1991) は、日本語の「自分」は演算子 (operator) の性質を持っており、従って LF で主語にしか構成素統御されない位置へ動くため、長距離に（または局所的に）主語によってのみ束縛されることになると主張した。つまりこれらの分析が理論的に含意していることは、長距離束縛を許す照応形であれば主語指向性があり、主語指向性がなければ局所的に束縛されるということである。これまで観察された様々な言語を見る限り、この理論的含意は上で述べた言語の一般的傾向と合致している。言い換えるなら、照応形の長距離束縛と主語指向性は偶然に共起するものではなく、UG の原理とパラメータからの帰結であると考えられる。この理論的枠組みにおいては、（２３）のような複雑なパラメータを仮定するよりも、Pica や Katada の LF 移動の分析の方が理論的に優れていると言えよう。

７　理論から応用へ

以上の日・英の束縛現象に関する分析から、どのような第二言語習得研究が考えられるだろうか。ここでは、Thomas (1995) の中で論じられている実験を例に挙げてみようと思う。

Thomas は主に英語を母語とする日本語学習者の「自分」の習得について、いくつかの実験を行った。その中でも議論の争点となるのは、長距離束縛と主語指向性の関連性が第二言語学習者にも見られるかということである。この調査目的をもう少し分かりやすく、段階に分けて説明したのが（２４）である。

（２４）　a.　学習者は「自分」の長距離の束縛を許すか。
　　b.　もし許すとすれば、「自分」は主語だけを先行詞としているか。

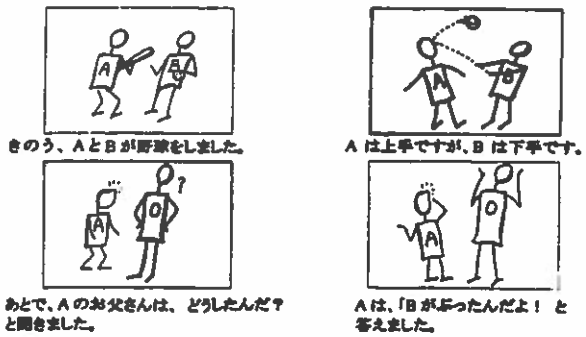
もし LF 移動分析が正しく、第二言語学習者も UG にアクセスできると仮定すると、（２４a) に関して肯定的なデータを示す被験者は、同時に（２４ｂ）についても肯定的であるはずだという予測になる。つまり長距離束縛と主語指向性の関連性を正しく検証するためには、それぞれのテストについて全体的なパターンを把握するだけではなく、個々の学習者の回答パターンに注目しなければならない。

Thomas の実験では、34 人の日本語母語話者をコントロールグループとし、32 人の英語母語話者と６名のフランス語、スペイン語、ドイツ語母語話者、それから母語で長距離束縛を許す 20 名の中国語、韓国語、タイ語母語話者を対象としている。この実験では、学習者のレベルを能力別に二つに分け、同時にデータを集める横断的方法が取られている。実験方法は文の真偽値を問う質問に学習者が絵を見て答える形を取った。この方法は、被験者が単なる好み (preference) によって文法的に可能な先行詞を見落とすという可能性を減らすことができる。以下が問題となる構文のタイプとその例である。

（２５）　タイプＡ：「自分」が埋め込み文の中にあり、指し示す NP が主文の主語
　　A_iは[Ｂが自分$_i$の車を使うこと] を知っています。
　　タイプＢ：「自分」が埋め込み文の中にあり、指し示す NP が主文の目的語
　　*ＣはB_iに[Ａが自分$_i$の本が好きだ] と言いました。
　　タイプＣ：「自分」が単文中にあり、指し示す NP が主語
　　A_iはＢに自分$_i$の問題について話しました。
　　タイプＤ：「自分」が単文中にあり、指し示す NP が目的語
　　*お母さんはA_iを自分$_i$の先生に紹介しました。

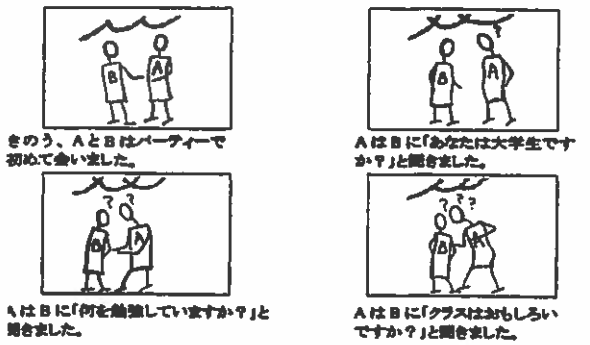
（２５）の例文はそれぞれ、次のような絵を見せた後で被験者に回答を問うものとして用意されている。（２６）はタイプＡの例、（２７）はタイプＤの例である。

（２６）



質問：　ＡはＢが自分をぶったと言いました。<はい・いいえ>

（２７）



質問：　ＡはＢに自分のことについていろいろな質問をしました。<はい・いいえ>

被験者は、上記の（２６）と（２７）にあるような絵を見てから、質問に「はい」か「いいえ」で答えることになっている。上の（２６）のタイプ A では質問が埋め込み文を持ち、その中に「自分」が現れている。つまり、この例は（２４a）の長距離束縛の問題を意識して用意されており、また（２５）ではコンテクストが自分＝目的語の解釈を強制するため、（２４b）の主語指向性の問題を調べることができる。

それぞれの構文について、結果を日本語母語話者、レベルの高い学習者、低い学習者の三つのグループに分けてまとめたところ、レベルの高い学習者グループの結果は日本語母語話者のグループの結果と似ているが、レベルの低い学習者グループはこの二つのグループとは異なる結果を提示しており、特に文法的だと考えられるタイプ A と非文法的だと考えられるタイプ B の質問に「はい」と答えた割合がほぼ同じとなった。この結果を分析し Thomas は、後者の学習者については「自分」を語彙的に照応形と認識せず、むしろ代名詞として扱っている可能性があると述べている。つまり、このグループの結果は LF 移動の有無を決定する要素とはならないということである。

従って、高いレベルの学習者グループの結果をさらに考察して、長距離束縛と主語指向性の関連性を調べなければならない。Thomas によると、このグループの中で「自分」の主語による長距離束縛を許す学習者は１１名、このうち長距離の目的語を先行詞とはみなさない学習者は１０名いた。つまり、「自分」という照応形が長距離束縛を許すと判断している学習者のほとんどが、長距離束縛と主語指向性の関連性を示しており、この結果は「自分」の LF 移動分析の予測と一致していることが分かった。さらにこの１０名の言語体験を調べたところ、長距離束縛を許す言語に触れた被験者とそのような言語には触れてこなかった被験者の両者から構成されていた。従って、これまでの言語体験からの単なる推測で日本語の「自分」を解釈しているわけではなく、LF 移動という UG の操作が関わっており、それによって（２３a) を習得すれば（２３ｂ）も同時に習得しているということが言えるだろう。[15]

このセクションで述べた Thomas の実験はあくまで一つの例であり、他にもいろいろなアプローチの仕方が考えられる。例えば、Thomas の例では同時にデータを集める横断的方法を取っているが、ある程度の期間を通じて学習者がどのように言語的発達を見せるかという縦断的方法も取ることができる。また、具体的な実験方法としては、上記のような文法性を判断するテストだけでなく、なるべくメタ言語的スキルを排除するために動作や道具を使ったり、自然会話を録音して分析することもできるだろう。また、UG 違反となる答えを促すような質問をして反応をみるという方法も考えられる。いずれにしても重要なことは、なるべく簡潔な仮説と調査目的を立て、その目的に合った実験方法を選ぶことである。

8　最後に

本稿では、日本語教師として可能な研究の一つを紹介するべく、UG の視点から見た第二言語習得研究の方法を簡単に説明した。しかし、ここで例として取り上げた「自分」というのは、日本語教育では教科書の中で一つの文法項目として取り上げられることはない。従って「自分」という言語項目について本当に調べる必要があるのかという疑問も起こるはずである。けれども、この研究は始めに述べたように、言語教育への直接的な貢献を目指すものではなく、あくまで言語理論への示唆を第一に考える研究方法である。UG の視点から考えると、実は日

本語教育の現場で明示的に教えられていないものについて調べてみるのが興味深いことなのであり、つまり、「刺激の欠如」の問題について調べることができるからである。しかし、UG の視点からみた第二言語習得研究は本当に言語教育へ貢献することはないのだろうか。確かに現段階では、直接的な教育への貢献を目の当たりにすることはほとんどない。しかしながら、今後理論と教育双方からの質の高い研究がさらに増え、現場と理論研究が歩み寄ることで、言語教育への貢献が期待できるのではないかと考えている。

注記

* 本稿はダラム大学において 2002 年 4 月 19-20 日に行われた BATJ 研修会での発表をもとに加筆修正したものである。

1. 第二言語習得研究の歴史については、坂本 (2001)、Braidi (1999)、Cook (1993) がわかりやすくまとめてある。
2. 但し、機能主義の枠組みである Givón (1984, 1990) の理論では、言語能力と言語運用の二分化を否定しているので、このような枠組みを基にした第二言語習得理論では（１）の定義は当てはまらないと考える。
3. 前者の視点から見た、第二言語としての日本語習得研究の概要については吉岡 (2001) を参照されたい。
4. *は文が非文法的であることを示している。
5. 生成文法と語彙機能文法、主辞駆動句構造文法については Sells (1985) が簡潔にまとめている。また Role and Reference Grammar については Foley and Van Valin (1984) を参照のこと。
6. プラトンの問題は「人間に外界から与えられる資料は、個別的であり量的に限られ質も悪いのに、なぜわれわれ人間はこれほど豊かな知識を共有しているのか（井上・原田・阿部 1999 : 99）」、つまり刺激が欠乏しているにもかかわらず、帰納可能なものをはるかに超えた知識を獲得するのはなぜか、という問いである。
7. （６）のような例については、原田 (1988)、Murasugi (1991)、白畑 (2001) が生成文法の枠組みで論じている。
8. この点については Schwartz (1996) と論文中の文献を参照されたい。
9. 例えば、日本語の照応形や代名詞について Hoji (1995, 1997) が詳細に検証している。
10. 例文中の NP の右にある i という指標は、それらが同一の NP を指し示すことを表す。また、「自分」が文中にない NP を指し示すこともあるが、これについては本稿では扱わない。
11. 以下の定義は Reinhart (1981) を基にしている。
12. 原理とパラメータの理論の枠組みでは、(16) と (17) よりも多少複雑な句構造を仮定しているが、ここでは議論を簡素化するために、それ以前の枠組みの句構造に従う。
13. 但し、（１４）の非文法性を説明する際に注意しなければならないのは、英語の再帰代名詞は一般に主語の位置に表れることはないので、そのために（１４）が非文法的になるとも考えられることである。しかし、以下のような相互代名詞 (each other) を使った例を見れば、やはり照応形が先行詞によって構成素統御されなければならないことが分かる。
    (i) John and Mary i saw each other i's students. (each other = John and Mary)
    (ii) *Each other i's students saw John and Mary i. (each other = *John and Mary)
14. より厳密で技術的な束縛理論については、Aikawa (1999) や Harbert (1995) などを参照のこと。
15. その他の英語と長距離束縛を持つ言語を対象にした研究については、Hirakawa (1990)、Finer and Broselow (1986)、Finer (1991)などが論じている。

参考文献

井上和子・原田かづ子・阿部泰明（1999）『生成言語学入門』，大修館書店.

坂本正（2001）「第二言語習得研究の歴史」『日本語教育学を学ぶ人のために』，青木直子・尾崎明人・土岐哲（編），世界思想社，136 - 157 頁.

白畑知彦（2001）「普遍文法の視点」『日本語教育学を学ぶ人のために』，青木直子・尾崎明人・土岐哲（編），世界思想社，120 - 135 頁.

原田かづ子（1988）「アオイノウメー原理とパラメータ理論と言語獲得」，『月刊言語』Vol. 21，No. 7，72 - 75 頁.

吉岡薫（2001）「第二言語習得研究の現状」『日本語教育学を学ぶ人のために』，寺木直子・尾崎明人・土岐哲（編），世界思想社，158 － 178 頁.

Aikawa, T. (1999) 'Reflexives,' in N. Tsujimura (ed.), *The Handbook of Japanese Linguistics*. Oxford: Blackwell, 154-190.

Braidi, S. (1999) *The Acquisition of Second Language Syntax*. Oxford University Press.

Chomsky, N. (1957) *Syntactic Structures*. Mouton.

Chomsky, N. (1981) *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.

Chomsky, N. (1986a) *Barriers*. Cambridge, MA: MIT Press.

Chomsky, N. (1986b) *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. Praeger Publisher.

Cook, V. (1993) *Linguistics and Second Language Acquisition*. Macmillan Press.

Cook, V. (1996) 'Universal Grammar in Second Language Acquisition,' in P. Jordens and J. Lalleman (eds.), *Investigating Second Language Acquisition*, Berlin: Mouton de Gruyter, 167-185.

Corder, S.P. (1967) 'The Significance of Learner's Error,' *International Review of Applied Linguistics* 5, 161-170.

Ellis, E. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Finer, D.L. and E.I. Broselow (1986) 'Second Language Acquisition of Reflexive Binding,' *Proceedings of NELS* 16, 154-68.

Finer, D.L. (1991) 'Binding Parameters in Second Language Acquisition,' in L. Eubank (ed.), *Point Counterpoint*, Amsterdam: John Benjamins, 351-374.

Foley, W.A. and R.D. Van Valin (1984) *Functional Syntax and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fries, C. (1945) *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. University of Michigan Press.

Givón, T. (1984) Syntax: A Functional-typological Introduction. Volume 1. Philadelphia: John Benjamins.

Givón, T. (1990) Syntax: A Functional-typological Introduction. Volume 2. Philadelphia: John Benjamins.

Harbert, W. (1995) "Binding Theory, Control, and *Pro*," in G. Webelhuth (ed.), *Government and Binding Theory and the Minimalist Program*, Oxford: Blackwell, 179-240.

Hirakawa, M. (1990) 'A Study of the L2 Acquisition of English Reflexives,' *Second Language Acquisition Research* 6, 60-85.

Hoji, H. (1995) "Demonstrative Binding and Principle B," in *Proceedings of the North East Linguistic Society* 25, 225-271.

Hoji, H. (1997) "Otagai (Each other)," ms., University of Southern California.

Huang, C.-T. and C.-C.J.Tang (1991) "The Local Nature of the Long-distance Reflexive in Chinese," in J. Koster and E. Reuland (eds.), *Long-Distance Anaphora*, Cambridge: Cambridge University Press, 263-282.

Hudson, G. (2000) *Essential Introductory Linguistics*. Oxford: Blackwell.

Kanno, K. (1999) *The Acquisition of Japanese as a Second Language*. Amsterdam: John Benjamins.

Lado, R. (1957) *Linguistics across Cultures*. University of Michigan Press.

Manzini, M.R. and K. Wexler (1987) 'Parameters, Binding theory, and Learnability,' *Linguistic Inquiry* 18, 413-444.

Murasugi, K. (1991) *Noun Phrases in Japanese and English: A Study in Syntax, Learnability, and Acquisition*. Doctoral Dissertation, University of Connecticut.

Pica, P. (1987) 'On the Nature of the Reflexivization Cycle,' *Proceedings of NELS* 17, 483-499.

Reinhart, T. (1981) 'Definite NP Anaphora and C-command Domains,' *Linguistic Inquiry* 12, 605-635.

Safir, K. (1987) 'Comments on Wexler and Manzini,' in T. Roeper and E. Williams (eds.), *Parameter Setting*. Dordrecht: Reidel, 77-89.

Schwartz, B. (1996) 'Parameters in Non-native Language Acquisition,' in P. Jordens and J. Lalleman (eds.), *Investigating Second Language Acquisition*, Berlin: Mouton de Gruyter.

Selinker, L. (1972) 'Interlanguage,' *International Review of Applied Linguistics* 10, 209-231.

Sells, P. (1985) *Lectures on Contemporary Syntactic Theories*. California: CSLI.

Tang, C.-C.J. (1985) *A Study of Reflexives in Chinese*, Master's Thesis, National Taiwan Normal University.

Thomas, M. (1995) "Acquisition of the Japanese Reflexive Zibun and Movement of Anaphors in Logical Form,' Second Language Research 11, 206-234.

Tsujimura, N. (1996) *An Introduction to Japanese Linguistics*. Oxford: Blackwell.

White, L. (1989) *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.

要旨

終助詞「よ」の機能再考

ダラム大学　西郷英樹

終助詞「よ」は初級日本語の文法として扱われているにも関わらず、上級日本語学習者でも上手に使いこなせていない。この原因としていくつか考えられるが、本稿では、「よ」の機能に関する十分な説明が学習者に与えられていないという事実を基に議論を展開する。本稿の前半では、「よ」の機能が日本語教育および言語学の中で今までどのように説明されてきたかを考察し、これらの分野でなされてきた説明が不十分であることを指摘する。後半では、「共通基盤（common ground）」、「連続性 (sequentiality)」という概念を用いて以下の様に『よ』の機能の仮説を立てる。『よ』を使うことによって、話者は自分の発話を一方的に共通基盤として扱い、それが次に適切に応答されるよう指示する。そしてこの仮説の妥当性を陳述文、命令／依頼文、質問文という３つの異なる発話タイプの中に現れる「よ」の考察を通して検証する。

自律的学習を援助するラーニング・ジャーナルの使用の試み

サンダーランド大学　奥村圭子

語学教育において自律的学習の重要性がのべられている昨今である。学習者にとって、学ぶとはどういうことなのだろうか。私たち教師はその学ぶ過程を、そして自律的学習をどう支援できるのだろうか。

筆者が教鞭をとる大学では、University　Language Scheme (ULS) の枠の中で、日本語が選択されているが、2000-01年、学習者の自己の学習に対する意識化と内省を促すのを目的として、ラーニング・ジャーナルの導入を試みた。

本稿では、まず学ぶことの意味、そして教師は日本語学習者の学びの実現に向けて自律的学習をどう援助できるかを考える。第二に、学習者が学習に関して記述する日誌、ラーニング・ジャーナルのコンセプトを検討する。続いてラーニング・ジャーナルを試験的に取り入れた実践に基づく報告とその結果を考察したい。学習者は、書く過程の中で学習を意識化し、認知ストラテジーとメタ認知ストラテジーを内省を通して少しずつ組み合わせ、色々な学習方法、スタイルを試しており、モティベーションも高まるきっかけとなっていた。学習の意識化の試みが、学習者にとっても、教師にとっても有効であることが明らかになった。

初級レベルカリキュラムと教材開発

ロンドン大学 SOAS　田中和美・柏木美和子

どのようにカリキュラムと教材を有機的にかね合わせてコース・デザインをしていくのだろうか。有効な教育活動を実践するためには、教材をいかに選択、もしくは開発し、どのように活用していくかが常に課題となる。本稿はロンドン大学 SOAS 日本学科 Elementary Japanese(以下 EJ)コースでの実践を例にこの点を報告するものである。

EJ コースでは、多様化した学習者とニーズを満たすため、主、副の複数教材を並行使用してカリキュラムを実行している。主教材は、「Situational Functional Japanese（以下 SFJ）」を 1992 年度より採用している。しかし、SFJ は文字言語に関しては、充分ではないので、言語知識、音声言語技能については主教材を最大限活用する一方、文字言語技能については副教材を開発し、補完している。現在あるのは、「SOAS Grammar and Translation Workbook」、「SOAS Kana Kanji Workbook」、「SOAS Reading」、「SOAS Writing」、「SOAS Review Quiz」である。

EJ コースのカリキュラムと、それを具体化する教材の基本線は一応の形を得た。1 週間の授業時間と授業外課題を網羅した週間スケジュールを組み、月曜日で導入された知識が次々といろいろな形で現れ、スパイラル方式で学習していくようになっている。このスケジュールが習慣化され、軌道に乗ることにより、学習ストラテジーが生まれ、自律学習を促していると思われる。また、一方で教師側の教材作りに追われる負担を軽減し、授業と学習者に集中することを可能にしている。

タスクを基にした学習ー教室での実践

カーディッフ大学　百濟正和

多くの言語教育カリキュラムは既成の教科書を土台にして形成されることが多いが、その教科書の多くが「何を学ぶ」(product) に焦点を置いたもので、何らかの形で「どのように学ぶか」（process）に焦点を置いた活動を補う必要がある。しかしながら、目に見える到達度を測ることが難しいこともあり、実際の学習活動に取り入れることは容易でないようである。この実践報告は、タスクを基にした学習活動（Task-Based Learning）の中に観察される結果を記述することによりその成果を確認し、それを基に実際の教室活動における運用上の問題点を見つけ、タスクに基づく学習活動をより効果的に言語教育プログラムに取り入れていくことを目的としている。

実践の結果、タスクの繰り返し(Task repetition) とそれに伴う言語に焦点を当てた学習活動 (Language-focused instruction) は、学習者が正確に、また流暢に言語を扱うことに貢献することがわかったものの、その学習活動をさらに効果が上がるものにするためには、学習者の訓練

(Learner Training) が必要であることが見えてきた。本稿は、この実践でわかってきた示唆を提示することでまとめられている。

会話の授業における日本人アシスタントの導入の試み - 実践報告 -

林　奈都
リーズ大学

松原　理香
国際交流基金クアラルンプール

リーズ大学東アジア学部では、2000年9月より、日本人交換留学生がアシスタントとして日本語の授業に参加するアシスタント・プログラムが実施されている。本稿の目的は、同プログラムの初年度の実施結果から、その効果、問題点等を考察し、英国内の日本語教育の枠組みにおける日本人アシスタントの有効性及びその効果的な活用方法について検討することである。

本稿では、プログラム狙い及びその概要を示した上で、「教室活動」と「運営」の両面から実施結果を考察した。考察については、教師の観察に学習者とアシスタントへのアンケート調査及びインタビューの結果を加えることにより可能な限り多角的に行うことを心掛けた。実施初年度は、翌年以降の本格的な実施に向けての可能性を探るという意味合いが強かったが、調査の結果からは、今後改善が望まれる点が見られるものの、教師、学習者、アシスタントの間で一致してプログラム有効性が認められた。また、1年生、4年生、それぞれの学年ごとに特徴的な効果、問題点に加え、今後本格的に実施していく上での有益な示唆を得ることもできた。最後に、リーズ大学における実施結果を踏まえ、同様なプログラムの実施を検討している他機関に対する提案事項を提示した。

Abstracts

Reanalysis of the Function of the Sentence-final Particle *yo*

Hideki Saigo
Department of East Asian Studies, University of Durham

This paper proposes a comprehensible account of the sentence-final particle *yo*. Japanese instructors are well aware that the particle is not used appropriately by those studying Japanese at basic or advanced levels. We consider one of the potential reasons for such phenomena, which is the fact that students are not given a sufficient account of the function of the particle. In the first half of the paper, we examine how the function of the particle has been accounted for in the fields of the TJFL (Teaching Japanese as a Foreign Language) method and linguistics, and point out the shortcomings of the accounts of the particle in these fields. In the latter half of the paper, using the notions of *common ground* and *sequentiality*, we hypothesize that by using the particle *yo*, the speaker intends the utterance to be taken for granted as common ground and also anticipates an appropriate response to it in the next turn. We then examine the validity of this hypothesis with three different utterance types: assertion, order/request, and question.

Use of Learning Journals as an Autonomous Learning Tool

Keiko Okumura
School of Humanities and Social Sciences, University of Sunderland

This article discusses learner autonomy which has recently been attracting attention in the field of foreign language teaching and use of Learning Journals as an alternative way of autonomous learning.

At the University of Sunderland Japanese is one of the seven languages which can be chosen by non-specialists within the University Language Scheme (ULS). One of the learning outcomes is that students will have developed their awareness of the nature of language learning skills and strategies for autonomous learning. The Japanese Department decided to experiment with the idea of introducing an optional Learning Journal on Japanese modules in 2000-01.

I would like to start this article with a discussion of what learning means and how we can support the learners' language learning, and consequently encourage some aspects of learner autonomy. Secondly, I will explore the idea of the Learning Journal, a learner-oriented tool, which focuses on learners' reflective learning and encourages their cognitive and meta-cognitive strategies. Thereafter, the report of how it was introduced on the Japanese language modules and how students dealt with it will follow. As writing the Learning Journal was completely optional, only five out of fifteen students

completed it. Although they were confused regarding what to write, some evidence of awareness of their learning styles and strategies and reflective thinking concerning their learning were observed.

Elementary Level Curriculum and Developing Teaching Materials

Kazumi Tanak and Miwako Kashiwagi
SOAS, University of London

The curriculum of a language programme is developed by defining the aim of the course, and determining the appropriate syllabus, course structure, and teaching methods. The teaching materials should reflect these elements. In order to provide an effective teaching, how the teacher chooses, adapts, and utilizes teaching materials are important issues. In this paper, we examined the role and usages of materials that constitute an integral part of the curriculum through the specific example of the Elementary Japanese course at SOAS, University of London.

To address the needs of the diversified learners and the multiple aims of the course, we have opted for one main commercial textbook and several institutional materials. We have been using *Situational Functional Japanese (SFJ)* (Tsukuba Language Group, Bonjinsha) since its first publication in 1992. *SFJ* is a material centred on the spoken language and it lacks the written language component vital to our aim. Hence we have developed supplementary materials to complement written language skills, while making the best use of the main textbook for structure, vocabulary and oral/aural skills. At present we have the following supplemental teaching materials; *SOAS Grammar and Translation Workbook*, *SOAS Kana Kanji Workbook*, *SOAS Reading*, *SOAS Writing*, and *SOAS Review Quiz*.

After years of evaluation and modification, the curriculum of the Elementary Japanese course and the teaching materials have taken shape. The weekly in-class and outside-class schedule has been developed and it gives students a strict routine to follow. The spiral approach to the materials and the schedule expose the students to newly introduced vocabulary, grammatical structure, and Kanji over and over again which helps to reinforce learning. Once the routine has been established, students gain the confidence to control their learning. Prior production of integrated material also means that the teachers have more time to concentrate on each and every student.

Task-Based Learning in Action

Masakazu Kudara,
Cardiff Japanese Study Centre, Cardiff Business School, University of Cardiff

Many institutions adopt one main textbook as the core of the language programme. Whatever textbook is adopted, the syllabus will focus on 'what is to be learnt'; a Type B syllabus, which puts an emphasis on 'how it is to be learnt', should supplement this in the curriculum. However, some teachers still feel

it is difficult to provide students with a sense of measurable achievement using task-based learning, and they seem to find some difficulty in working with task-based instruction in the classroom.
This report examines how task repetition and form-focused instruction can promote second language acquisition for task-based instruction in order to be effectively incorporated into the current language programme. This is examined within the Task-Based Learning (TBL) framework proposed by Willis (1996).

The research shows that the use of tasks in the classroom can help learners to develop their language in terms of both accuracy and fluency in a short period. Furthermore, the students consider language-focused instruction as the most useful activity in their language learning. However, the teacher has to be aware of learner differences and help the students to prepare well for their new learning experience in order to implement task-based instruction more effectively. Some techniques of learner training are presented. Finally, the report presents the direction for future research. The next step is to look at how teachers can help learners to develop the ability to analyse the target language through learner training.

Report on the Introduction of Japanese Assistants in Japanese Language Conversation Classes

Natsu Hayashi
Department of East Asian Studies,
University of Leeds

Rika Matsubara
Japanese Language centre,
The Japan Foundation, Kuala Lumpur

Since September 2000 a new Assistant Scheme, whereby Japanese exchange students take part in Japanese language classes as teaching assistants, has been in place in the East Asian Department of the University of Leeds. The purpose of the present paper is to report on the progress and results of this Assistant Scheme and discuss possible effective ways of using language assistants within the framework of Japanese language education in the UK. After the main purpose of the Scheme is dealt with, details concerning the implementation of the Scheme, such as classes chosen for the scheme (first and forth-year level), expected benefits for students at each level and the roles expected to be played by assistants, the recruitment and selection process of the assistants, are discussed. The effects of the programme, assessed based on feedback from the learners and assistants as well as the teachers' observations, indicates that the learners, assistants and teachers are all in agreement that it has brought significant benefits to the classroom. Finally, useful information and suggestions to other institutions wishing to set up a similar programme is provided.

List of Contributors: 執筆者一覧 (ABC 順)

Vivian Cook
Reader
Department of Language and Linguistics, University of Essex

Natsu Hayashi 林奈都
Teaching Fellow in Japanese
Department of East Asian Studies, University of Leeds

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

Mika Kizu 木津弥佳
Lecturer in Japanese
Department of East Asian Studies, University of Durham

Masakazu Kudara 百濟正和
Language Instructor
Cardiff Japanese Study Centre, Cardiff Business School, University of Cardiff

Rika Matsubara 松原理香
Lecturer
Japanese Language centre, The Japan Foundation, Kuala Lumpur

Keiko Okumura 奥村圭子
Senior Lecturer
Japanese Studies, School of Humanities and Social Sciences, University of Sunderland

Hideki Saigo 西郷英樹
Language Instructor in Japanese
Department of East Asian Studies, University of Durham

Kazumi Tanaka 田中和美
Senior Lector in Japanese
Department of East Asia, SOAS, University of London

July 2002

BATJ Journal Guidelines for Contributors 投稿規定

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 3000-5000 words in length) or in Japanese (5000 – 10,000 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 should reach the editor on or before 10th of January for the summer publication.

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.

July 2002

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 five Executive Committee members.
(c) The Executive Committee shall consist of a Chair, a Vice-chair, an Administrative Secretary, a Membership Secretary, and a Treasurer. The term of office shall be two years, and all members of the Executive Committee shall not hold office for more than two consecutive terms. 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
Amended June 2002

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
会員資格：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方。

Student Membership is available for full-time students studying in the field related to Japanese language education
学生会員：日本語教育関連分野のフルタイムの学生。

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。

Fee 会費

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
** 海外会員は上記の会費＋£ 10.00

Enquiries 問い合わせ

Chair: Kazuko Sorensen
Japanese Studies
Language Centre
Royal Holloway, University of London
Egham, Surrey
TW20 0EX

Tel: 01784 443812
Fax: 01784 477640
E-mail: K.Sorensen@rhul.ac.uk

BATJ Diary 2001 – 2002

8th December 2001, Saturday 2:00 - 5:00
Computer Workshop: How to Improve Reading Skills of JFL Learners in the Internet Era
Royal Holloway, University of London
Speaker: Prof.Yoshiko Kawamura, Tokyo International University

26th January 2002, Saturday 1:30 - 5:00
Seminar: Oral Proficiency Interview (OPI): Report and demonstration of the OPI seminar
The Japan Foundation London Language Centre
Speakers: Miyoko Yamashita (University of Birmingham), Keiko Okumura (University of Sunderland) &Yoko Matsumoto Sturt (University of Edinburgh)

26th January 2002, Saturday 11:00 - 16:00
Workshop and informal get together meeting for teachers of Japanese in Further Education, IALS University of Edinburgh, (supported by BATJ)

16th February 2002, Saturday 2:00 - 5:00
Seminar co-hosted with The Japan Foundation London Language Centre
Class Acts : What's happening in Japanese Classes in secondary school?
Speaker: Mr. Naoyuki Kitani, Chief Adviser, London Language Centre

16th March 2002, Saturday
Computer Workshop - Language and Culture; Hands-on Computer workshop for introducing cultural study using Internet.
University of Edinburgh
Speaker: Suzuko Anai, University of Essex

19th and 20th April 2002
BATJ ダラム研修
Speaker: Prof. Toshiko Ishida (Japan Women's University), Dr. Barbara Pizziconi (SOAS, University of London) and Dr. Mika Kizu (University of Durham)

11th May 2002, Saturday 2:00 - 4:30
Seminar - An English/Japanese Bilingual with monolingual dyslexia in English
SOAS, University of London
Speaker: Dr. Taeko Wydell, Brunel University

8th June 2002, Saturday 2:00 – 4:30
Seminar: 留学生の日本語教育：あちらとこちら
The Oriental Institute, University of Oxford
Speaker: Prof. Yoshiko Fujito, Kwansei Gakuin University

13thand 14th September 2002
The 5th BATJ Conference at Manchester Metropoloitan University
Keynote: Prof. Haruo Kubozono, Kobe University
Speaker: Prof. Harold Somers, UMIST

編集後記

書くことにかかる労力は読むことよりに比べはるかに大きいですが、原稿を読む際に、投稿者の方は原稿の実際の字数の何倍もの量の労力をかけられたのだと思うと、より真剣に読む姿勢になりました。(EY)

初めての編集委員でどうなることかと思いましたが、とても勉強になりました。授業に終われる毎日の中で、このジャーナルが会員の刺激と励みになればいいと思います。(MK)

The editorial work has been (as ever) difficult to manage with other demands on time but ,thanks to Anai-san's tremendous hard work, the task has finally resulted in a good crop of articles and research notes for another successful journal. Thanks are due to all those who have given their time and energy in order to produce another good journal. The standard of contributions and the type of pieces has varied and there is a need to discuss the future direction of the journal and the realistic chances of members being able to sustain the production of a peer-review journal even with commissioned articles and reviews. That being said it is encouraging to be able to see good work being produced and I hope that the membership can continue to produce more and better research and notes. The opportunity to read and consider colleagues' work has been valuable and I would recommend it to anyone. (JB)

今回 BATJ ジャーナルの編集に関わることができて大変嬉しく思います。初めての経験で要領を得ませんでしたが、編集のプロセスや投稿記事の審査基準などが多少でもわかったのは私にとって大きな収穫でした。今後もジャーナルがより会員の皆様の役に立つものになるよう、皆様と一緒に考えていきたいと思っております。(KM)

２回目の編集委員の仕事でしたが投稿者に適切なアドバイスをするのがいかに難しいかあらためて痛感しました。(YG)

第３号では Reflection と題して、問題提起となるような記事をお願いいたしました。また、第２号に続いてワークショップでの講義を執筆していただきました。編集委員も投稿者も同じ目的に向かって学んでいる会員同士です。そして、１冊のジャーナルが会員の手元に届くまでにはいろいろな力の積み重ねがあります。このジャーナルが BATJ 会員の professional development 自己研修のためになるように、今後も内容を充実させていきたいと考えています。(SA)

Enquiries to BATJ Journal < *journal@batj.org.uk*>
S. Anai , Department of Sociology Universiy of Essex, Wivenhoe Park, Colchester, Essex CO16 8JD

BATJ Journal 編集部

Suzuko Anai	穴井宰子	University of Essex
Jonathan Bunt	ジョナサン・ブント	University of Manchester
Kazuki Morimoto	森本一樹	University of Durham
Mikiko Kurokawa	黒川美紀子	University of Edinburgh
Yoko Gutch	ガッチ洋子	Oriental Institute, University of Oxford
Etsuko Yamada	山田悦子	Japan Foundation London Language Centre

BATJ Journal No.3 2002
ISSN 1477-4704
BATJ Homepage: www.batj.org.uk
BATJ email: batj@batj.org.uk

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

発行日 = ２００２年７月３１日

© 2002 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

印刷製本 = University of Essex, Printing Services